

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Διδακτορική Διατριβή

«Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση: θεωρήσεις και εφαρμογές σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης»

Νεκταρία Σακκούλα

Επιβλέπων Καθηγητής: Αντώνιος Λιοναράκης

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέα/δημιουργού») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.

«Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση: θεωρήσεις και εφαρμογές σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης»

Νεκταρία Σακκούλα

Επιτροπή Επίβλεψης Διδακτορικής Διατριβής

Επιβλέπων Καθηγητής	Συν-Επιβλέπων Καθηγητής
Αντώνιος Λιοναράκης	Νικόλαος Σηφάκης
Ομότιμος Καθηγητής ΕΑΠ	Καθηγητής ΕΚΠΑ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής

Σπυρίδων Σιάκας

Καθηγητής ΠΑΔΑ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2026

Στους μαθητές και τις μαθήτριές μου,

που ανατρέπουν βεβαιότητες και μου υπενθυμίζουν καθημερινά ότι η πραγματική ανοικτότητα ξεκινά από μέσα μας.

The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom.

— bell hooks
Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom (1994)

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής σηματοδοτεί το τέλος ενός ταξιδιού που επισήμως ξεκίνησε το 2022, αλλά αποτέλεσε την πραγμάτωση ενός ονείρου πολλών ετών. Το ταξίδι αυτό, μέσα από όμορφες και δύσκολες στιγμές, με άλλαξε ως άνθρωπο και διαμόρφωσε την ταυτότητά μου ως ερευνήτρια. Το τέλος αυτής της διαδρομής έμοιαζε για πολύ καιρό μακρινό και είμαι σίγουρη ότι δεν θα τα είχα καταφέρει χωρίς την παρουσία ανθρώπων που, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, στάθηκαν δίπλα μου.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στον Επιβλέποντα Καθηγητή της διδακτορικής μου διατριβής, **Αντώνη Λιοναράκη**, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την πρώτη στιγμή, την επιστημονική καθοδήγηση και, κυρίως, την ελευθερία που μου προσέφερε να αναζητήσω, να αμφισβητήσω και τελικά να διαμορφώσω τη δική μου ερευνητική σκέψη και πορεία. Η επιστημονική του προσέγγιση στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτέλεσε σταθερό σημείο αναφοράς σε όλη τη διάρκεια της έρευνάς μου. Τον ευχαριστώ, παράλληλα, για την ενθάρρυνση και την ανθρώπινη παρουσία του σε αυτή τη μακρά διαδρομή.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον **Νίκο Σηφάκη**, Καθηγητή του ΕΚΠΑ και μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής μου. Τον ευχαριστώ για τον χρόνο που μου αφιέρωσε, τις παρατηρήσεις και τις συμβουλές του, αλλά περισσότερο για τη διαρκή διαθεσιμότητα, την ενθάρρυνση και την εμπιστοσύνη με την οποία αντιμετώπισε εμένα και τη δουλειά μου. Θερμά ευχαριστώ και τον **Σπύρο Σιάκα**, Καθηγητή ΠΑΔΑ και μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, για τη συνεργασία, τη θετική του στάση και την υποστήριξή του καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής.

Ευχαριστώ τα υπόλοιπα μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής για τον χρόνο που αφιέρωσαν στην αξιολόγηση της διατριβής και για τα εποικοδομητικά τους σχόλια. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την **Ευαγγελία (Γκέλη) Μανούσου**, Επίκουρη Καθηγήτρια του ΕΑΠ, η οποία σε όλη τη διάρκεια αυτής της τετραετούς πορείας υπήρξε σταθερά παρούσα, υποστηρίζοντας ουσιαστικά κάθε βήμα της ερευνητικής μου πορείας με γενναιοδωρία και ειλικρινές ενδιαφέρον· τον **Ζαχαρία Παληό**, Επίκουρο Καθηγητή του ΕΑΠ, για την ουσιαστική επιστημονική και ανθρώπινη

στήριξή του και την προθυμία με την οποία στάθηκε δίπλα μου σε όλη αυτή την πορεία· και τη **Νεκταρία Παλαιολόγου**, Καθηγήτρια του ΕΑΠ, για την επιστημονική ανατροφοδότηση, τις παρατηρήσεις και το ενδιαφέρον με το οποίο αντιμετώπισε την ερευνητική μου προσπάθεια. Ευχαριστώ, επίσης, τον Καθηγητή και Πρύτανη του ΕΑΠ, **Μανώλη Κουτούζη**, για τη συμμετοχή του στην Επταμελή Εξεταστική Επιτροπή και τη συμβολή του στην ολοκλήρωση της διαδικασίας.

Πολλά ευχαριστώ οφείλω στους ανθρώπους με τους οποίους μοιραστήκαμε αυτή την ερευνητική διαδρομή: **τη Θεογνωσία Κουνατίδου, τη Δέσποινα Διονυσίου, τη Γεωργία Κωνσταντία Καραγιάννη, την Ελένη Νιάρχου, την Κυριακή Ρασσιά και τον Θωμά Βαγγελή.** Τους ευχαριστώ για την κοινή μας πορεία, την αμέριστη υποστήριξη και τη συμπαράσταση σε κάθε βήμα. Χωρίς αυτούς, το ταξίδι αυτό θα ήταν πολύ πιο μοναχικό και δύσκολο.

Πέρα, όμως, από την ακαδημαϊκή κοινότητα, η ολοκλήρωση μιας διδακτορικής διατριβής επηρεάζει αναπόφευκτα και τη ζωή των ανθρώπων που βρίσκονται δίπλα μας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω **στον σύζυγό μου** για την υπομονή, την κατανόηση και τη στήριξή του κατά τη διάρκεια αυτών των απαιτητικών χρόνων. Θερμά ευχαριστώ **τον ξάδελφό μου** για την πολύτιμη πρακτική βοήθεια που μου προσέφερε σε μια ιδιαίτερα απαιτητική περίοδο της έρευνας, αναλαμβάνοντας τη μεταγραφή και ψηφιοποίηση μεγάλου όγκου χειρόγραφων ερευνητικών σημειώσεών μου. Ξεχωριστά θα ήθελα να ευχαριστήσω **τη Σταυρούλα** και **την Ασημίνα** για τη σταθερή και ουσιαστική παρουσία τους όλα αυτά τα χρόνια και για τη στήριξη που μου προσέφεραν σε κάθε στάδιο αυτής της πορείας. Ευχαριστώ, επίσης, όλους τους φίλους και τις φίλες μου που, με τον δικό τους τρόπο, μου πρόσφεραν κατανόηση, υπομονή και πολύτιμες στιγμές ανάσας.

Τέλος, το μεγαλύτερο ίσως ευχαριστώ ανήκει **στους μαθητές** και **τις μαθήτριές** μου. Στα παιδιά που συνάντησα μέσα στις σχολικές αίθουσες όλα αυτά τα χρόνια και που, χωρίς να το γνωρίζουν, με έκαναν να δω την ουσία της ανοικτότητας μέσα από τα δικά τους μάτια. Η καθημερινή επαφή μαζί τους μου έδωσε κίνητρο να συνεχίσω, υπενθυμίζοντάς μου ότι πίσω από κάθε θεωρητική συζήτηση για την εκπαίδευση

βρίσκονται πραγματικοί άνθρωποι, με διαφορετικές ανάγκες, δυνατότητες και διαδρομές.

Σε αυτούς και σε αυτές αφιερώνεται η παρούσα διατριβή.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες vi
Περιεχόμενα ix
Κατάλογος Πινάκων xv
Κατάλογος Σχημάτων xvi
Κατάλογος Σχεδιαγραμμάτων xvii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια xviii
Περίληψη xix
Abstract xxi
Πρόλογος xxiii
Εισαγωγή 1
1. Μεθοδολογικός Σχεδιασμός και Διαδικασία Θεωρητικής Ανάπτυξης 21
1.1 Εισαγωγή 21
1.2 Ερευνητική Προσέγγιση 23
1.2.1 Η ποιοτική μεθοδολογία στην εκπαιδευτική έρευνα 24
1.2.2 Η επιλογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας 25
1.2.3 Η αξιοποίηση της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης 26
1.2.4 Συμβατότητα με την παρούσα έρευνα 29
1.2.5 Σώμα δεδομένων και στάδια της ερευνητικής διαδικασίας 30
1.2.6 Διαχείριση και επεξεργασία της βιβλιογραφίας 33
1.3 Στάδια και διαδικασίες κωδικοποίησης 42
1.3.1 Ανοικτή Κωδικοποίηση (Open Coding) 44
1.3.2 Αξονική Κωδικοποίηση (Axial Coding) 52
1.3.3 Επιλεκτική Κωδικοποίηση (Selective Coding) 65
1.3.4 Θεωρητική Κωδικοποίηση (Theoretical Coding) 72
1.4 Διασφάλιση Ποιότητας της Έρευνας 82
1.4.1 Ζητήματα Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας 82
1.4.2 Διαδικασίες της Θεμελιωμένης Θεωρίας 89
1.4.3 Ηθικές Διαστάσεις της Έρευνας 95
1.4.4 Περιορισμοί της Μεθοδολογίας 101
1.5 Συνολική Σύνοψη και Αποτίμηση Κεφαλαίου 1 105
2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση 111
2.1 Φιλοσοφία Εκπαίδευσης και Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 111

2.1.1 Εισαγωγή....111
2.1.2 Συντηρητισμός, κλειστότητα και συμβατική εκπαίδευση 116
2.1.3 Φιλελευθερισμός, ανοικτότητα κι εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 130
2.1.4 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.1 157
2.2 Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 160
2.2.1 Εισαγωγή....160
2.2.2 Η ανοικτότητα και η κλειστότητα ως habitus στην εκπαίδευση....162
2.2.3 Κριτήρια και προϋποθέσεις ανοικτότητας από την σκοπιά των Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης....166
2.2.4 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και η Αόρατη Παιδαγωγική του Bernstein 169
2.2.5 Οι παράγοντες της ανοικτότητας και τα πεδία του Bourdieu....171
2.2.6 Μία κοινωνιολογική προσέγγιση της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης....175
2.2.7 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.2 178
2.3 Η Σχολή της Φρανκφούρτης και Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 180
2.3.1 Εισαγωγή....180
2.3.2 Προσεγγίζοντας τη γνώση κριτικά ως εργαλείο πνευματικής υποδούλωσης, αλλά και απελευθέρωσης....182
2.3.3 Η ανοικτότητα και η κλειστότητα ως βιόκοσμος/lifeworld στην εκπαίδευση....184
2.3.4 Κριτήρια και προϋποθέσεις ανοικτότητας μέσω της αξιοποίησης της κριτικής θεωρίας του Habermas 188
2.3.5 Ο «αποικισμός» της εκπαίδευσης κατά τον Habermas και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα 192
2.3.6 Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Εκπαίδευση των Πολιτών 196
2.3.7 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.3 205
2.4 Κριτική Παιδαγωγική και η συμβολή της στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 207
2.4.1 Εισαγωγή....207
2.4.2 Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων, κλειστότητα και συμβατική εκπαίδευση....210

2.4.3 Η εισβολή του οικονομικού (νεο)φιλελευθερισμού και του πολιτικού συντηρητισμού στην εκπαίδευση 214

2.4.4 Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης, ανοικτότητα και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 220

2.4.5 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.4 230

2.5 Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα 233

2.5.1 Εισαγωγή 233

2.5.2 Η εξελικτική πορεία της Φιλοσοφίας Εκπαίδευσης και η επιρροή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα 236

2.5.3 Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο 241

2.5.4 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.5 246

2.6 Τεχνητή Νοημοσύνη, Ανοικτότητα και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 248

2.6.1 Εισαγωγή 248

2.6.2 Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως ενισχυτικός παράγοντας της ανοικτότητας 251

2.6.3 Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως ανασταλτικός παράγοντας της ανοικτότητας 256

2.6.4 Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Πολιτικές, προκλήσεις και προοπτικές 262

2.6.5 Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο και το παράδειγμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου 265

2.6.6 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.6 267

2.7 Συνολική σύνοψη και αποτίμηση Κεφαλαίου 2 270

3. Ανάδυση και θεμελίωση της θεωρίας της ανοικτότητας στην εκπαίδευση 273

3.1 Εισαγωγή 273

3.2 Η ανοικτότητα ως εννοιολογική κατηγορία: από την πράξη στη θεωρία 277

3.3 Η ανοικτότητα ως αξία 278

3.4 Η ανοικτότητα ως παιδαγωγική πράξη 284

3.5 Η ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο 298

3.6 Η ανοικτότητα ως πεδίο εμποδίων και αντιφάσεων 315

3.7 Η ανοικτότητα στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση 324

3.7.1 Η εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση ως Θεωρητικό και Ποιοτικό Πλαίσιο Μάθησης 324

3.7.2 Η ανοικτότητα ως θεωρητική αρχή μάθησης στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση 328

3.8 Η φιλοσοφική θεμελίωση της ανοικτότητας: επιστημολογικές, μεταθεωρητικές και οντολογικές διαστάσεις....333
3.8.1 Επιστημολογική θεμελίωση της θεωρίας της ανοικτότητας 333
3.8.2 Η ανοικτότητα ως μεταθεωρητική έννοια 335
3.8.3 Η οντολογική διάσταση της ανοικτότητας 337
3.9 Η αλγοριθμική διάσταση της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 340
3.9.1 Διακυβέρνηση της εκπαίδευσης σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα 341
3.9.2 Η έννοια της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας 344
3.10 Συνολική σύνοψη και αποτίμηση Κεφαλαίου 3....353
4. Η αναδυόμενη θεωρία της ανοικτότητας: σύνθεση, ερμηνεία και εφαρμογή.356
4.1 Εισαγωγή....356
4.2 Χαρτογράφηση ερευνητικών ερωτημάτων και σύνδεση με την αναδυόμενη Θεωρία της Ανοικτότητας 358
4.3 Η ανοικτότητα ως αξιακό και φιλοσοφικό πλαίσιο της εκπαίδευσης 361
4.3.1 Εισαγωγή....361
4.3.2 Οι αξιακές αρχές της ανοικτότητας 362
4.3.3 Η ανοικτότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης 379
4.3.4 Συμπέρασμα: Αρχές και κριτήρια ανοικτότητας στην εκπαίδευση – επιλογή και υλοποίηση 383
4.4 Η ανοικτότητα στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη 387
4.4.1 Εισαγωγή....387
4.4.2 Πρακτικές ανοικτότητας 388
4.4.3 Η ανοικτότητα ως στρατηγική στην εκπαίδευση 396
4.4.4 Η εξ Αποστάσεως Πολυμορφική εκπαίδευση ως πεδίο εφαρμογής της ανοικτότητας 398
4.4.5 Συμπέρασμα: Αρχές και κριτήρια ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση – διαμόρφωση και εφαρμογή....403
4.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα, εμπόδια και τρόποι αντιμετώπισής τους στη συμβατική και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση 406
4.5.1 Εισαγωγή....406
4.5.2 Πολιτικοί, οικονομικοί και κοινωνικοί περιοριστικοί παράγοντες της ανοικτότητας 407

4.5.3 Το θεσμικό πλαίσιο ως εκπαιδευτικός παράγοντας της ανοικτότητας: δυνατότητες και περιορισμοί....412

4.5.4 Οι αντιφάσεις και τα εμπόδια στην εφαρμογή και υιοθέτηση της ανοικτότητας και τρόποι αντιμετώπισής τους....415

4.5.5 Συμπέρασμα: Παράγοντες, εμπόδια και αντιμετώπισή τους στη συμβατική και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση....419

4.6 Ρουμπρίκα αξιολόγησης της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση....423

4.7 Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα ως επέκταση της θεωρίας της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση....430

4.7.1 Εισαγωγή....430

4.7.2 Η αναγκαιότητα της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας....431

4.7.3 Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα ως πλαίσιο αξιολόγησης της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης....431

4.7.4 Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα και οι τέσσερις διαστάσεις της ανοικτότητας 432

4.7.5 Συνοψίζοντας τη συμβολή της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας....433

4.8 Εφαρμογή και κριτική αποτίμηση της θεωρίας της ανοικτότητας....435

4.8.1 Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου....436

4.8.2 Η περίπτωση του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Μεγάλης Βρετανίας..451

4.8.3 Η περίπτωση του Athabasca University....454

4.8.4 Αποτίμηση των παραδειγμάτων των ανοικτών πανεπιστημίων....456

4.9 Προς έναν συνθετικό ορισμό και διαμόρφωση μοντέλου της ανοικτότητας στην εκπαίδευση....458

4.10 Συνολική σύνοψη και αποτίμηση Κεφαλαίου 4....468

5. Συμπεράσματα....472

5.1 Εισαγωγή....472

5.2 Σύνθεση και ερμηνεία των ευρημάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα....473

5.3 Θεωρητική και μεθοδολογική συμβολή της έρευνας....476

5.4 Περιορισμοί της έρευνας....480

5.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική....482

5.6 Τελικό συμπέρασμα....485

Βιβλιογραφικές Αναφορές....488

Παραρτήματα....517

Εισαγωγή στα Παραρτήματα 517

Παράρτημα Α: Αποτελέσματα Ανοικτής Κωδικοποίησης.....518

Παράρτημα Β: Αποτελέσματα Αξονικής Κωδικοποίησης.....525

Παράρτημα Γ: Αποτελέσματα Επιλεκτικής και Θεωρητικής Κωδικοποίησης 530

Παράρτημα Δ: Audit Trail και Αναστοχαστικά Memos 534

Παράρτημα Ε: Διαδικασία Επιλογής Βιβλιογραφικού Σώματος Δεδομένων (corpus) και Θεωρητικής Δειγματοληψίας 542

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Πρακτικές Ανοικτότητας 294
Πίνακας 2. Αντιστοίχιση αρχών και πρακτικών ανοικτότητας 297
Πίνακας 3. Τρεις διαστάσεις της ανοικτότητας: αξίες, παιδαγωγικές πρακτικές και θεσμικό πλαίσιο 313
Πίνακας 4. Παράγοντες που περιορίζουν την Ανοικτότητα 322
Πίνακας 5. Η σχέση εξΑΕ, πολυμορφικότητας και ανοικτότητας 329
Πίνακας 6. Η εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση στο τετραμερές μοντέλο της ανοικτότητας 331
Πίνακας 7. Κλειστή και ανοικτή οντολογία της εκπαίδευσης 338
Πίνακας 8. Φιλοσοφική και μεθοδολογική θεμελίωση της θεωρίας της ανοικτότητας 340
Πίνακας 9. Πλαίσιο κριτηρίων αξιολόγησης της ανοικτότητας 427
Πίνακας 10. Προτεινόμενη ενδεικτική ρουμπρίκα αξιολόγησης της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση 428
Πίνακας 11. Αντιστοίχιση της θεωρίας της ανοικτότητας με την περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου 447
Πίνακας 12. Ανοικτοί Κώδικες 519
Πίνακας 13. Θεματικοί Άξονες της Αξονικής Κωδικοποίησης 528
Πίνακας 14. Θεωρητικοί Δεσμοί της Ανοικτότητας 531
Πίνακας 15. Διαδρομή Ερευνητικής Ανάλυσης (Audit Trail) 534
Πίνακας 16. Ενδεικτικά παραδείγματα καταγραφών Audit Trail 538
Πίνακας 17. Ενδεικτικά Υπομνήματα (Memos) 539
Πίνακας 18. Κατανομή βιβλιογραφικών πηγών ανά κατηγορία 545

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1. Διάγραμμα Ροής PRISMA για τη διαδικασία εντοπισμού, διαλογής και επιλογής πηγών 40
Σχήμα 2. Οι απαρχές της ανοικτότητας στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης 116
Σχήμα 3. Συντηρητισμός και φιλελευθερισμός ως φιλοσοφικά θεμέλια της κλειστότητας και της ανοικτότητας 158
Σχήμα 4. Η αξιακή συνάφεια φιλελευθερισμού και ανοικτότητας 159
Σχήμα 5. Η κλειστότητα και η ανοικτότητα ως habitus στην εκπαίδευση 166
Σχήμα 6. Τα κριτήρια της ανοικτότητας κατά τους Bourdieu και Bernstein 169
Σχήμα 7. Η ανοικτότητα ως αποτέλεσμα και παράγοντας κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών αλληλεπιδράσεων 175
Σχήμα 8. Η κλειστότητα και η ανοικτότητα ως βιόκοσμος στην εκπαίδευση 187
Σχήμα 9. Κριτήρια και προϋποθέσεις ανοικτότητας μέσω της κριτικής θεωρίας του Habermas 191
Σχήμα 10. Ο αποικισμός του βιόκοσμου της εκπαίδευσης και η προαγωγή κουλτούρας κλειστότητας 196
Σχήμα 11. Η σύγκλιση της Εκπαίδευσης των Πολιτών με την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 201
Σχήμα 12. Από την Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων προς την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης 211
Σχήμα 13. Η επίδραση του οικονομικού (νεο)φιλελευθερισμού και του πολιτικού συντηρητισμού στην εκπαίδευση 216
Σχήμα 14. Η σύγκλιση της Παιδαγωγικής της Απελευθέρωσης με την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 230
Σχήμα 15. Η ιστορική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης προς την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 235
Σχήμα 16. Φιλελεύθερες και συντηρητικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση 239
Σχήμα 17. Φιλελεύθερες μεταρρυθμιστικές ιδέες του 19ου και 20ου αιώνα και η έκφρασή τους στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο 241
Σχήμα 18. Ο διττός ρόλος της Τεχνητής Νοημοσύνης ως προς την ανοικτότητα στην εκπαίδευση 250
Σχήμα 19. Επίπεδα ενσωμάτωσης της Τεχνητής Νοημοσύνης σε ανοικτά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα 262
Σχήμα 20. Το διεθνές θεσμικό πλαίσιο της ανοικτότητας 303
Σχήμα 21. Οικοσυστημική ενσωμάτωση της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας στις διαστάσεις της ανοικτότητας στην εκπαίδευση 352
Σχήμα 22. Οικοσυστημικό μοντέλο της ανοικτότητας στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της οικολογικής θεωρίας του Bronfenbrenner 464

Κατάλογος Σχεδιαγραμμάτων

Σχεδιάγραμμα 1. Ανοικτή Κωδικοποίηση.....51
Σχεδιάγραμμα 2. Αξονική Κωδικοποίηση.....63
Σχεδιάγραμμα 3. Επιλεκτική Κωδικοποίηση 68

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Ελληνικές συντομογραφίες

ΑεξΑΕ = Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ΑεξΑΠΕ = Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση

ΑΕΠ = Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι

ΑμεΑ = Άτομα με Αναπηρία

ΕΑΠ = Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

εξΑΕ = εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

εξΑΠΕ = εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση

ΟΣΣ = Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις

ΤΝ = Τεχνητή Νοημοσύνη

Αγγλικές συντομογραφίες

AI = Artificial Intelligence

ERIC = Education Resources Information Center

MOOCs = Massive Open Online Courses

ODL = Open and Distance Learning

OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development

OEP = Open Educational Practices

OER = Open Educational Resources

OU/UK = The Open University, United Kingdom

UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εξετάζει την ανοικτότητα στην εκπαίδευση με έμφαση στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση, αναδεικνύοντάς την ως πολυεπίπεδο και δυναμικό φαινόμενο που συνδέεται με αξιακές, παιδαγωγικές και θεσμικές διαστάσεις. Η ανάλυση εντάσσεται σε ένα μεταθεωρητικό, οντολογικό και επιστημολογικό πλαίσιο, το οποίο αντλεί από τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τη Σχολή της Φρανκφούρτης και την Κριτική Παιδαγωγική, αξιοποιώντας, παράλληλα, σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις της ανοικτότητας και της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Η έρευνα οργανώνεται γύρω από τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανοικτότητα στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση, τον τρόπο με τον οποίο επιλέγονται και υλοποιούνται οι αρχές και τα κριτήρια ανοικτότητας σε εκπαιδευτικούς φορείς, τη διαμόρφωση και εφαρμογή των αρχών αυτών στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και τη διαχείριση των δυσκολιών και εμποδίων που ανακύπτουν κατά την υιοθέτηση της ανοικτότητας τόσο στην εξ Αποστάσεως όσο και στη συμβατική εκπαίδευση.

Η μεθοδολογία βασίζεται στην αξιοποίηση της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, με τη βιβλιογραφία και τα θεσμικά κείμενα να συγκροτούν το σώμα δεδομένων προς ανάλυση. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή συνδέεται με τον θεωρητικοπαραγωγικό χαρακτήρα της έρευνας, καθώς το ζητούμενο δεν ήταν η επαλήθευση ενός προϋπάρχοντος θεωρητικού μοντέλου, αλλά η ανάδυση εννοιολογικών κατηγοριών και η ανάπτυξη ενός συνεκτικού θεωρητικού σχήματος της ανοικτότητας. Η συλλογή των πηγών πραγματοποιήθηκε μέσω συστηματικής αναζήτησης σε διεθνείς επιστημονικές βάσεις δεδομένων, αποθετήρια ανοικτής πρόσβασης, θεσμικές πηγές και βιβλιοθήκες, ενώ η διαδικασία επιλογής οργανώθηκε σύμφωνα με τη λογική του PRISMA. Το τελικό σώμα δεδομένων συγκροτήθηκε από 334 πηγές, οι οποίες αναλύθηκαν μέσω ανοικτής, αξονικής, επιλεκτικής και θεωρητικής κωδικοποίησης, με παράλληλη αξιοποίηση της συνεχούς σύγκρισης και της θεωρητικής δειγματοληψίας, με στόχο τη σταδιακή ανάπτυξη της αναδυόμενης θεωρίας.

Τα ευρήματα οδηγούν στη διαμόρφωση ενός συνθετικού θεωρητικού μοντέλου της ανοικτότητας, το οποίο συγκροτείται γύρω από τέσσερις αλληλοσυνδεόμενες

διαστάσεις: τις αξίες, τις παιδαγωγικές πρακτικές, το θεσμικό πλαίσιο και τα εμπόδια. Οι διαστάσεις αυτές λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα και αλληλεπιδρούν δυναμικά, αναπτύσσοντας ένα οικοσυστημικό σχήμα κατανόησης της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάδυση της έννοιας της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας, η οποία αναδεικνύει τον ρόλο της ΤΝ στη διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στο πλαίσιο της εφαρμογής της προτεινόμενης θεωρίας, αναπτύχθηκε ενδεικτική ρουμπρίκα αξιολόγησης της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, η οποία αποτυπώνει λειτουργικά τις επιμέρους διαστάσεις του μοντέλου και επιτρέπει τη συστηματική αποτίμηση βαθμών ανοικτότητας. Παράλληλα, το θεωρητικό σχήμα εφαρμόστηκε σε τρεις περιπτώσεις ανοικτών πανεπιστημίων, προκειμένου να διερευνηθεί η ερμηνευτική του ισχύς και η δυνατότητα αξιοποίησής του σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η διατριβή συμβάλλει θεωρητικά, προτείνοντας μια ολιστική κατανόηση της ανοικτότητας ως μετα-πλαισίου που διατρέχει την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, την εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση και προτείνοντας έναν ορισμό βασισμένο στο τετραμερές μοντέλο (αξίες – πρακτικές – θεσμοί – εμπόδια) που προέκυψε. Παράλληλα, μία ακόμη θεωρητική συμβολή αποτελεί η ανάδυση της έννοιας της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας η οποία αναδεικνύει την ευελιξία και προσαρμοστικότητα του προτεινόμενου μοντέλου της ανοικτότητας. Σε μεθοδολογικό επίπεδο, τεκμηριώνεται η αξιοποίηση της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω επισκόπησης ως εργαλείου θεωρητικής ανάπτυξης σε πεδία με εκτεταμένο και ετερογενές ερευνητικό υλικό. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό πολιτικών και πρακτικών τόσο στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, όσο και στη συμβατική ή/και σε άλλες μορφές, ενισχύοντας τη διαμόρφωση ανοικτών, συμπεριληπτικών και κριτικά προσανατολισμένων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

Λέξεις-κλειδιά: ανοικτότητα, εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Θεμελιωμένη Θεωρία μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, Αλγοριθμική Ανοικτότητα, Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Σχολή της Φρανκφούρτης, Κριτική Παιδαγωγική

Openness in education: perspectives and applications in distance polymorphic educational environments

Abstract

This doctoral dissertation examines openness in education with an emphasis on Distance Polymorphic Education, highlighting it as a multi-layered and dynamic phenomenon linked to value-based, pedagogical, and institutional dimensions. The analysis is situated within a metatheoretical, ontological, and epistemological framework, which draws upon the Philosophy of Education, the Sociology of Education, the Frankfurt School, and Critical Pedagogy, while also utilizing contemporary research approaches to openness and Distance Education. The research is organized around the investigation of factors influencing openness in Distance Polymorphic Education, the manner in which the principles and criteria of openness are selected and implemented in educational institutions, the formulation and application of these principles in educational practice, as well as the management of difficulties and obstacles that arise during the adoption of openness in both Distance and conventional education.

The methodology is based on the application of Grounded Theory through literature review, with the literature and institutional texts constituting the corpus of data for analysis. This methodological choice reflects the theory-generating character of the study, as its purpose was not to verify a pre-existing theoretical model but to allow conceptual categories to emerge and to develop a coherent theoretical framework of openness. Sources were collected through a systematic search of international scientific databases, open-access repositories, institutional sources, and libraries, while the selection process was organized according to the PRISMA framework. The final corpus comprised 334 sources, which were analyzed through open, axial, selective, and theoretical coding, alongside constant comparison and theoretical sampling, with the aim of progressively developing the emergent theory.

The findings lead to the formulation of a synthetic theoretical model of openness, which is structured around four interrelated dimensions: values, pedagogical practices, the institutional framework, and barriers. These dimensions operate at

different levels and interact dynamically, developing an ecosystemic framework for understanding openness in Distance Polymorphic Education. Particular emphasis is placed on the emergence of the concept of Algorithmic Openness, which highlights the role of Artificial Intelligence in shaping contemporary educational reality.

As part of the application of the proposed theory, an indicative rubric for evaluating openness in Distance Education was developed, which functionally captures the individual dimensions of the model and allows for the systematic assessment of openness levels. At the same time, the theoretical framework was applied to three cases of open universities in order to explore its interpretive validity and its potential for application in real educational settings.

The dissertation contributes theoretically by proposing a holistic understanding of openness as a meta-framework that permeates education and, more specifically, Distance Polymorphic Education, and by proposing a definition based on the resulting four-part model (values – practices – institutional arrangements – barriers). At the same time, another theoretical contribution is the emergence of the concept of Algorithmic Openness, which highlights the flexibility and adaptability of the proposed model of openness. At the methodological level, the study demonstrates the systematic application of Grounded Theory analytical procedures to a literature-based corpus as a means of theoretical development in fields characterized by extensive and heterogeneous research material. The research findings can be utilized in the design of policies and practices in both distance education and conventional and/or other forms of education, thereby strengthening the creation of open, inclusive, and critically oriented educational environments.

Key-words: Openness, Distance Education, Grounded Theory through Literature Review, Algorithmic Openness, Philosophy of Education, Sociology of Education, Frankfurt School, Critical Pedagogy

Πρόλογος

Όλες οι επιστήμες έχουν γεννηθεί από τα «γιατί» και τα «πώς» των ανθρώπων. Ο τρόπος που υπάρχουμε και σκεπτόμαστε διαμορφώνει τα ερωτήματα που θέτουμε, αλλά και τις απαντήσεις που αναζητούμε. Η εκπαίδευση, ως κατεξοχήν ανθρωπιστική και κοινωνική διαδικασία, δεν αποτελεί εξαίρεση. Αντίθετα, βρίσκεται στον πυρήνα αυτής της αναζήτησης, καθώς συνδέεται άμεσα με το πώς αντιλαμβανόμαστε τη γνώση, τον άνθρωπο, την κοινωνία και τον εαυτό μας. Η παρούσα διατριβή γεννήθηκε από μια διαρκή ενασχόληση με το νόημα της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, αλλά με έμμεσο τρόπο. Με εφόρμηση τις σπουδές μου και την ερευνητική ενασχόλησή μου με τη συμπεριληπτική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γεννήθηκε το ερώτημα αν υπάρχει ένα ευρύτερο πλαίσιο, μία «ομπρέλα» που να θέτει τα θεμέλια και το υπόβαθρο οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μορφής με πραγματικά ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό.

Έτσι, ούσα η ίδια μεταπτυχιακό παιδί του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και έχοντας βιώσει την έννοια της ανοικτότητας στην ενήλικη ζωή μου και μέσα από τις αντίστοιχες δυσκολίες, ξεκίνησα να αναρωτιέμαι τι είναι τελικά η ανοικτότητα στην εκπαίδευση. Τι σημαίνει πραγματικά «ανοικτή» εκπαίδευση; Σε ποιους/ες απευθύνεται; Ποιους/ες συμπεριλαμβάνει και ποιους, ενδεχομένως, αφήνει εκτός; Αφορά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ή μόνο την πανεπιστημιακή; Ποια είναι η στάση μας και ποια η θέση μας μέσα σε μία τέτοια μορφή εκπαίδευσης; Πώς μπορεί να πραγματωθεί η ανοικτότητα για κάθε εκπαιδευόμενο/η, κάθε ηλικίας και προφίλ και υπό κάθε συνθήκη;

Η επαγγελματική μου ιδιότητα ως εκπαιδευτικός στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, αλλά και η επί χρόνια φοιτητική μου ιδιότητα, μου δίδαξαν ότι τα περισσότερα από αυτά τα ερωτήματα απαντώνται μέσω της προσωπικής πρωτοβουλίας και της προαίρεσης των εκπαιδευτικών. Για εμένα, η εισαγωγή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών των Επιστημών της Αγωγής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο είχε καταλυτική σημασία, διότι βίωσα την ανοικτότητα εμπράκτως, χωρίς να το αντιλαμβάνομαι πλήρως τη δεδομένη περίοδο της ζωής μου. Η διεύρυνση των οριζόντων μου και οι ευκαιρίες που μου προσφέρθηκαν με οδήγησαν σε προβληματισμούς και σκέψεις αναφορικά με τους τρόπους που η

ανοικτότητα θα μπορούσε να εφαρμοστεί και να συμπεριλάβει όσους/ες περισσότερους/ες εκπαιδευόμενους/ες γίνεται, καθώς, αν εξαιρεθεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η σχολική, αλλά και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, βρίσκονται αγκυλωμένες σε γρανάζια συμβατικότητας, κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών.

Κάπως έτσι, μέσα από ανησυχίες και συζητήσεις με τον Δάσκαλό μου, ξεκίνησε αυτή η διατριβή να παίρνει σάρκα και οστά. Οι δυσκολίες ήταν αρκετές, καθώς η διερεύνηση της έννοιας της ανοικτότητας, μιας έννοιας με ρευστή και πολυδιάστατη φύση, αποσπασματική θεωρητική θεμελίωση και περιορισμένη εμπειρική διερεύνηση, οδήγησε σύντομα σε θεωρητικό κορεσμό και κατέστησε αναγκαία τη διεύρυνση της έρευνας προς συγγενή επιστημονικά πεδία, όπως η φιλοσοφία και η κοινωνιολογία. Η εμβάθυνση στις αντίστοιχες θεωρίες, αν και δεν ήταν εύκολη υπόθεση, είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Μέσα από εξαντλητικές αναλύσεις, οι θεωρίες αυτές συνδέθηκαν και θεμελίωσαν θεωρητικά την ανοικτότητα σε πολλαπλά επίπεδα. Έτσι, η ανοικτότητα άρχισε να αναδύεται ως ένας μεταθεωρητικός «φακός» που απαντά σε ζητήματα οντολογίας και επιστημολογίας, όπως αυτά που τέθηκαν στην αρχή.

Η διατριβή αυτή δεν λειτουργεί σε καμία περίπτωση ως πανάκεια και απάντηση σε όλους τους σχετικούς προβληματισμούς, ούτε ως ευχολόγιο. Αντιθέτως, η θέση που διαμορφώθηκε μέσα από την έρευνα είναι ότι δημιουργεί το έναυσμα για ακόμη περισσότερες αναζητήσεις και ενδεχομένως, να αποτελέσει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, παρέχοντας ένα θεωρητικό μοντέλο και εργαλείο, για τη διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών σε δεύτερο επίπεδο. Το μοντέλο της ανοικτότητας που προτείνεται δεν είναι στατικό, αλλά ευέλικτο και αναστοχαστικό, ακριβώς, όπως και η υπό διερεύνηση έννοια και με απώτερο σκοπό τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης προς μία πιο δημοκρατική και ανθρώπινη κατεύθυνση.

Κλείνοντας, ο παρών πρόλογος δεν αποτελεί απλώς εισαγωγή στο αντικείμενο της έρευνας, αλλά και μια προσωπική τοποθέτηση απέναντι σε αυτό. Η ανοικτότητα δεν είναι μόνο ερευνητικό πεδίο, είναι ταυτόχρονα ερώτημα, προβληματισμός και, ενδεχομένως, στάση ζωής. Η τοποθέτησή μας, λοιπόν, είναι η εξής: αν θα έπρεπε να

επιλέξουμε μία μόνο φράση για να αποδώσουμε το νόημα της ανοικτότητας, αυτή θα ήταν **η συνειδητή και ανθρωποκεντρική ελευθερία**, μια ελευθερία που δεν νοείται ως απουσία ορίων, αλλά ως διαρκής κριτική, ηθική και μετασχηματιστική διαδικασία, προσανατολισμένη στον άνθρωπο, τη δημοκρατία και τη δυνατότητα συμμετοχής όλων στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Καθώς διανύουμε τον εικοστό-πρώτο αιώνα, η συζήτηση γύρω από τη σχέση της εκπαίδευσης με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα γίνεται εντονότερη. Η τέταρτη 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 ανακαλύπτουν οι ίδιοι/ες τη γνώση που με τη σειρά της θα πρέπει να οδηγεί στην πρόοδο και την ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα (Lionarakis, 2006; Ossiannilsson, 2018).

Κατά τον εικοστό αιώνα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ισότητα ως προς τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την προσβασιμότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1985). Σήμερα, τα ζητούμενα δεν είναι μόνο η ισότητα και η προσβασιμότητα, αλλά η ανοικτότητα, η οποία προϋποθέτει τα παραπάνω και λειτουργεί ως όρος ομπρέλα. Σύμφωνα με το Άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης 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).

Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση, ως όρος, έγινε ευρέως γνωστή μόλις τον εικοστό αιώνα (Peter & Deimann, 2013; Baker, 2017) και αποτελεί κοινό παρονομαστή όλων

των ιδρυμάτων παγκοσμίως που φέρουν τη λέξη «ανοικτό» στο όνομά τους, αλλά το καθένα από αυτά υιοθετεί διαφορετικές πτυχές της, οι οποίες σχετίζονται με τις συνθήκες, τα συμφέροντα και τις ανάγκες που εξυπηρετούνται (Tait, 2008). Συνεπώς, τα ανοικτά πανεπιστήμια βρίσκονται σε συνάρτηση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται, αποτελούν μέρος αυτού και έρχονται να απαντήσουν σε ελλείψεις και νέες απαιτήσεις που έχουν προκύψει (Tait, 1996, 2008). Γι' αυτόν τον λόγο, η ίδρυση και λειτουργία τους αποσκοπούν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, προσφέροντας ευκαιρίες σε περισσότερες ομάδες σπουδαστών/τριών και καλύπτοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες μεγάλου μέρους του πληθυσμού που δεν είχε τη δυνατότητα να σπουδάσει, κάτι που γίνεται εφικτό μέσω της αξιοποίησης της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ) (Tait, 2008, 2015). Ασφαλώς, τα παραπάνω στοιχεία ή ψήγματα αυτών –τα οποία μπορούν να εντοπιστούν σε συμβατικά ιδρύματα, αλλά σε περιορισμένο βαθμό– προσδίδουν στα ανοικτά πανεπιστήμια ένα προφίλ δημοκρατικότητας και πρωτοπορίας (Tait, 2008, 2015). Φυσικά, με τα δεδομένα αυτά, ένα ανοικτό πανεπιστήμιο οφείλει να είναι ευέλικτο και να αναπροσαρμόζεται παράλληλα με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες, προκειμένου να διατηρήσει τον χαρακτήρα του και να μην εξομοιωθεί και αλλοιωθεί από τα υπόλοιπα άκαμπτα συμβατικά ιδρύματα (Tait, 2008; Λιοναράκης, 2020).

Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας

Η αρχή για τα ανοικτά πανεπιστήμια παγκοσμίως πραγματοποιήθηκε με την ίδρυση του The Open University, United Kingdom (OU/UK) το 1969. Το OU/UK εισήγαγε τον όρο της ανοικτότητας στην εκπαίδευση (Peter & Deimann, 2013) και –όπως ήδη αναφέρθηκε– η δημιουργία του δεν ήταν τυχαίο γεγονός, αλλά αποτέλεσε φυσικό επακόλουθο των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών που υπήρχαν στη Μεγάλη Βρετανία κατά τον δέκατο-ένατο και εικοστό αιώνα και ενδυναμώθηκαν μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο Harold Wilson, ο πρόεδρος του Εργατικού Κόμματος, προτείνει το 1963 τη δημιουργία του Πανεπιστημίου του Αέρα (University of the Air), βασιζόμενος σε μία σειρά από πολιτικές αλλαγές που επιθυμεί να εφαρμόσει στη Μεγάλη Βρετανία (Perry, 1976; Λιοναράκης, 2020; Weinbren, 2015), γεγονός που δίνει – έστω μερικώς – πολιτική διάσταση σε αυτή την απόφαση. Το

1966, το Εργατικό Κόμμα επιστρέφει ως κυβέρνηση της Μεγάλης Βρετανίας και οι εργασίες για το νέο πανεπιστήμιο ξεκινούν. Η Jennie Lee, Υπουργός Παιδείας του Εργατικού Κόμματος, αναλαμβάνει το δύσκολο έργο της δημιουργίας μίας Λευκής Βίβλου (White Paper), όπου η ιδέα του Wilson παίρνει πρακτική μορφή (Rumble, 1982, όπ.αναφ. στο Λιοναράκης, 2020; Weinbren, 2015). Το 1969, λίγο πριν την εκλογική ήττα του Εργατικού Κόμματος, ιδρύεται το OU/UK, έχοντας την κρατική και βασιλική υποστήριξη (Weinbren, 2015). Το 1971, οι πρώτοι/ες φοιτητές/τριες λαμβάνουν το μαθησιακό υλικό μέσω αλληλογραφίας και παρακολουθούν τις πρώτες τηλεοπτικές αναμεταδόσεις των μαθημάτων (Weinbren, 2015).

Η ιδέα πίσω από τη δημιουργία του (μετέπειτα OU/UK) Πανεπιστημίου του Αέρα σχετιζόταν με τα νέα μεταπολεμικά δεδομένα και τις αναδυόμενες ανάγκες στην κοινωνία και την οικονομία. Η μεγάλη κινητικότητα των πληθυσμών, ο Ψυχρός Πόλεμος, ο οικονομικός ανταγωνισμός μεταξύ Ανατολής και Δύσης και η ταχέως αναπτυσσόμενη βιομηχανία έφεραν στο προσκήνιο την εκπαίδευση, ταυτίζοντας την είσοδο στα πανεπιστήμια με την πρόοδο και την οικονομική ανάπτυξη (Peter & Deimann, 2013; Φραγκουδάκη, 1985). Ο Λόρδος Perry (1976), ο πρώτος πρόεδρος του OU/UK, δήλωσε ότι η ιδέα για το OU/UK βασίστηκε σε τρεις τάσεις/στόχους της εποχής (Perry, 1976; Φραγκουδάκη, 1985; Weinbren, 2015):

1. Την προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς – μέσω της αυτονομίας στη μαθησιακή διαδικασία – προσέφερε τη δυνατότητα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ομάδες πληθυσμού που υπό άλλες συνθήκες θα είχαν αποκλειστεί, όπως οι έγκλειστοι/ες, οι εργαζόμενοι/ες σε εργοστάσια και όσοι/ες μετακινούνταν για επαγγελματικούς λόγους, όπως οι ναυτικοί (Peter & Deimann, 2013; Φραγκουδάκη, 1985).
2. Τη διάδοση των εκπαιδευτικών ραδιοτηλεοπτικών αναμεταδόσεων, γεγονός που επετεύχθη, μέσω της αξιοποίησης της μεθοδολογίας της εξΑΕ (Horlock, 1984). Τη σκέψη αυτή είχε ήδη εισάγει νωρίτερα το BBC (British Broadcasting Corporation), καθώς και οι ιδέες για ένα «ασύρματο πανεπιστήμιο»/ «τηλεπανεπιστήμιο» (Peters, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η εξΑΕ αποτέλεσε, τελικά, μέσο ενίσχυσης και βελτίωσης της ανοικτότητας (Tait, 2008, 2015).

3. Την εξασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση, τάση που επαφίεται στον πολιτικό χαρακτήρα και τις θέσεις του Εργατικού Κόμματος ως προς την ύπαρξη μιας πιο δημοκρατικής κοινωνίας, αλλά και στις ανάγκες της μεταπολεμικής εποχής, γενικότερα, για δημοκρατικότητα, αποτελεσματικότητα, ανακατανομή της δύναμης προς τους/τις πολίτες και τεχνολογική πρόοδο (Weinbren, 2015). Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί η προσωπική συμβολή και δέσμευση του Wilson, ο οποίος δέχτηκε αρκετές αντιδράσεις εντός του κόμματός του, αλλά ο ίδιος πίστευε πολύ στις αξίες που πρεσβεύονται από το OU/UK και τα δικαιώματα που η ίδρυσή του υποστηρίζει (Weinbren 2015). Συνεπώς, η ίδρυση του OU/UK δεν είναι καθαρά μία πολιτική απόφαση και ούτε πρέπει να εκλαμβάνεται ως τέτοια σε απόλυτο βαθμό. Αποτελεί, μάλλον, αποτέλεσμα των προσωπικών και πολιτικών πεποιθήσεων και φιλοδοξιών του Wilson ως προς την επένδυση στην επιστήμη και την έρευνα και την εδραίωση της Δημοκρατίας, παρά των αντιλήψεων του Εργατικού Κόμματος συνολικά.

Η ανοικτότητα, λοιπόν, ως φιλοσοφία του OU/UK, θα οδηγούσε στην εκπλήρωση αυτών των στόχων. Ο Λόρδος Crowther (1969), ο πρώτος chancellor του ιδρύματος προσδιόρισε τις παραμέτρους/διαστάσεις της ανοικτότητας, ως εξής (Perry, 1976; Weinbren, 2015; Villamejor-Mendoza, 2013):

1. Ανοικτότητα ως προς τους ανθρώπους
2. Ανοικτότητα ως προς τις μεθόδους
3. Ανοικτότητα ως προς τις ιδέες
4. Ανοικτότητα ως προς τον τόπο.

Με άλλα λόγια, το πανεπιστήμιο θα δέχεται όλους/ες τους/τις σπουδαστές/τριες χωρίς εξαιρέσεις και εξετάσεις, θα εφαρμόζει νέες μεθόδους, θα είναι δεκτικό σε νέες ιδέες και δεν θα υπάρχουν περιορισμοί σχετικά με την τον τόπο διαμονής των σπουδαστών/τριών χάρη στη μεθοδολογία της εξΑΕ (Peter & Deimann, 2013; Villamejor-Mendoza, 2013). Το πανεπιστήμιο θα δίνει έμφαση στις συνεργασίες, την ομαδική δουλειά, τη συζήτηση, τη συμβουλευτική και υποστήριξη των φοιτητών/τριών σε προσωπικό επίπεδο, την άμεση εμπλοκή με το μαθησιακό υλικό,

καθώς και την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, μέσω της διεξαγωγής θερινών σχολείων και σεμιναρίων (Weinbren, 2015). Στις καινοτομίες του συμπεριλαμβάνονται η αξιοποίηση της εξΑΕ η δημιουργία και ανάπτυξη μαθησιακού υλικού – βασισμένου στη μεθοδολογία της εξΑΕ, η αναγνώριση της άτυπης μάθησης, η δημιουργία διαθεματικών/διεπιστημονικών ενοτήτων (modules, components) αντί για μαθήματα, η ύπαρξη προσωπικών συμβούλων και τοπικών κέντρων υποστήριξης των φοιτητών/τριών και η ενίσχυση της συμπερίληψης (Weinbren, 2015). Συνολικά, λοιπόν, η δραστηριότητα και οι καινοτομίες του OU/UK ταύτισαν την έννοια του «ανοικτού» με την άρση των εμποδίων και την ύπαρξη προσβασιμότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίπου τρεις δεκαετίες αργότερα, το 1995, κι ενώ έχει μεσολαβήσει η ίδρυση πολλών αντίστοιχων πανεπιστημίων στον κόσμο, ιδρύεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) (Λυκουργιώτης, 2004). Η ιδέα για τη δημιουργία ενός πανεπιστημίου που θα προσφέρει Ανοικτή κι εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) στην Ελλάδα είχε ξεκινήσει το 1992 –περίοδος κατά την οποία το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας ήταν στην κυβέρνηση της χώρας– με το άρθρο 27 του νόμου 2083 (Lionarakis, 1999, 2002; Λυκουργιώτης, 2004). Το άρθρο αυτό περιείχε δύο σημαντικές αντιφάσεις:

1. όριζε το ΕΑΠ ως ένα αυτόνομο και αυτοδιοικούμενο πανεπιστήμιο, το οποίο, όμως, θα τίθεντο στη συλλογική διοίκηση 17 ελληνικών πανεπιστημίων και
2. αν και θα ήταν ένα εξ αποστάσεως ίδρυμα, θα απαιτούσε τη φυσική παρουσία των σπουδαστών/τριών (Λυκουργιώτης, 2004).

Επιπλέον, ο νόμος δεν έκανε καμία αναφορά στις έννοιες της προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, παρά μόνο στην επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των πολιτών (Lionarakis, 2002; Λιοναράκης, 2020). Τελικά, ο νόμος αυτός δεν ενεργοποιήθηκε ποτέ, ενώ, σε αντίθετη περίπτωση, το ΕΑΠ δεν θα υπήρχε (Λιοναράκης, 2020).

Οι αντιφάσεις αυτές καθυστέρησαν τις διαδικασίες μέχρι το 1995, όταν η κυβέρνηση του Πανελλήνιου Σοσιαλιστικού Κόμματος (ΠΑΣΟΚ) και ο τότε Υπουργός Παιδείας,

Γ.Α. Παπανδρέου, μαζί με μία ομάδα ειδικών στην ΑεξΑΕ, ανακινούν εκ νέου το ζήτημα (Lionarakis, 2002; Λυκουργιώτης, 2004). Το καλοκαίρι της ίδιας χρονιάς, ορίζεται ρύθμιση, σύμφωνα με την οποία, η ευθύνη για την οργάνωση του ΕΑΠ ανήκει σε επταμελή Διοικούσα Επιτροπή (ΔΕ) (Λυκουργιώτης, 2004). Η ΔΕ του ΕΑΠ διορίζεται τον Οκτώβριο του 1995 και ξεκινά τη σύνταξη του σχεδίου νόμου, το οποίο αρχικά απορρίπτεται. Παρά τις συνεχείς αλλαγές στο περιεχόμενο, τα γραφειοκρατικά εμπόδια και τις πολιτικές μεταβολές στην Ελλάδα, το σχέδιο νόμου ψηφίζεται τον Δεκέμβριο του 1996. Το 1997, μετά την ψήφιση του νόμου του ΕΑΠ, το ίδρυμα ανοίγει τις «πόρτες» του στους/στις πέντε χιλιάδες πρώτους/ες φοιτητές/τριες (Lionarakis, 1999; Λυκουργιώτης, 2004). Μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005, το πανεπιστήμιο εξυπηρετεί πια πάνω από είκοσι-έξι χιλιάδες φοιτητές/τριες, προσφέρει τριάντα προγράμματα σπουδών και απασχολεί οχτακόσιους/ες είκοσι-ένα διδάσκοντες/ουσες (Λυκουργιώτης, 2004).

Όπως το OU/UK, έτσι και η δημιουργία του ΕΑΠ ήρθε ως αποτέλεσμα κάποιων συνθηκών και αναγκών. Το ΕΑΠ ήταν το μόνο ίδρυμα που ανταποκρίθηκε στην ανάγκη για δια βίου μάθηση στην Ελλάδα και την υποστήριξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων με ποιοτικές παραμέτρους (Lionarakis, 1999; Λυκουργιώτης, 2004). Όπως εξηγούν ο Lionarakis (2002) και ο Λυκουργιώτης (2004), το ΕΑΠ διέφερε από τα συμβατικά πανεπιστήμια στα εξής σημεία:

- Αρχικά, η εισδοχή των φοιτητών/τριών γινόταν μέσω κλήρωσης για την εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών, ενώ, πλέον, είναι ελεύθερη,
- Δεν υπάρχουν μαθήματα, αλλά διεπιστημονικές/διαθεματικές ενότητες, όπως και στο OU/UK,
- Δημιουργείται εργαστήριο εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικής μεθοδολογίας,
- Δημιουργείται η Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης για πρώτη φορά σε ελληνικό πανεπιστήμιο,
- Δεν χρησιμοποιείται η έννοια του τμήματος και στη θέση του εισάγεται το πρόγραμμα σπουδών ως ένα πιο ευέλικτο σχήμα,
- Καταργείται το πρυτανικό συμβούλιο,

- Τα μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) εκλέγονται σε θεματική ενότητα προγραμμάτων,
- Το μαθησιακό υλικό δημιουργείται με αρχές και συγκεκριμένα κριτήρια που εμπίπτουν στη μεθοδολογία της εξΑΕ.

Όλα τα παραπάνω επέβαλαν και διευκόλυναν μία νέα αντίληψη περί οργάνωσης του πανεπιστημίου λόγω του τεράστιου αριθμού των διδασκόντων/ουσών στο ΕΑΠ. Ενδεικτικά, το ακαδημαϊκό έτος 2024-2025, ο αριθμός των διδασκόντων/ουσών ανέρχεται περίπου στους/στις τρεις χιλιάδες.

Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να μη λάβει υπόψη τον ρόλο των πολιτικών παρατάξεων και των οικονομικών παραγόντων. Για παράδειγμα, ο Lionarakis (1999) αναφέρει ότι η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ συμπεριέλαβε την ίδρυση του ΕΑΠ στις προεκλογικές του δηλώσεις, αφού είχε εγκριθεί η χρηματοδότησή του από την Ευρωπαϊκή Ένωση, της οποίας η πολιτική προέβλεπε αυτή την κίνηση, καθώς η ΑεξΑΕ βοηθούσε στην εκπλήρωση των εξής στόχων (Tait, 1996):

- Την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού,
- Τη μείωση κόστους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την αύξηση της ανταγωνιστικότητας,
- Την εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών/τριών,
- Την προώθηση της γλωσσικής εκπαίδευσης, ώστε να διευκολύνεται η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες,
- Την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε αγροτικές και απομονωμένες περιοχές, ώστε να προωθείται η ισότητα εντός της ίδιας χώρας,
- Την επιμόρφωση και εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού μικρομεσαίων επιχειρήσεων που δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν για τέτοιες πρωτοβουλίες,
- Τη σύνδεση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας,
- Την παροχή δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες,
- Την προώθηση συνεργασιών ανάμεσα σε ιδρύματα και οργανισμούς,
- Την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης,

- Τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με μετασχηματιστικές μεθόδους,
- Την προώθηση της συμπερίληψης.

Οι κοινές πολιτικές και ιδεολογικές καταβολές των κομμάτων στη Μεγάλη Βρετανία και την Ελλάδα θα μπορούσαν να θεωρηθούν ακόμη μία πολιτική συνθήκη που συνέβαλε ή δυσχέραινε την ίδρυση των ανοικτών πανεπιστημίων. Πιο συγκεκριμένα, το ΠΑΣΟΚ και το Εργατικό Κόμμα της Αγγλίας και αντίστοιχα, η Νέα Δημοκρατία και το Συντηρητικό Κόμμα που βρίσκονταν στην αντιπολίτευση μοιράζονταν κοινές πεποιθήσεις. Ίσως, η ίδρυση των ανοικτών πανεπιστημίων τις περιόδους διακυβέρνησης του Εργατικού Κόμματος και του ΠΑΣΟΚ να σχετίζονται με την έννοια της δημοκρατικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης που πρέσβευαν τα κόμματα αυτά και ταυτόχρονα, αποτελούν χαρακτηριστικά της ανοικτότητας (Sakkoula & Lionarakis, 2024). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πάντως, ότι κάποια χρόνια μετά την ίδρυση του OU/UK, η εφημερίδα Times Higher Education Supplement (1976, όπ.αναφ. στο Weinbren, 2015), η οποία υποστήριζε και εξέφραζε τις ιδέες του Συντηρητικού Κόμματος, έγραψε ότι μία από τις μεγαλύτερες καινοτομίες και επιτυχίες του εικοστού αιώνα στη Μεγάλη Βρετανία είναι η ίδρυση του OU/UK, επικυρώνοντας έτσι την απόφαση του Εργατικού Κόμματος.

Η φιλοσοφία της ανοικτότητας: προσεγγίσεις και ορισμοί

Το OU/UK και το ΕΑΠ μοιράζονται τον όρο «ανοικτό» στο όνομά τους και η ανοικτότητα αποτελεί το κοινό τους φιλοσοφικό θεμέλιο, όπως συμβαίνει με το σύνολο των ανοικτών πανεπιστημίων. Όμως, εύλογη είναι η απορία για τη σημασία του «ανοικτού» στο κάθε ίδρυμα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο Λόρδος Crowther (1969) δηλώνει ότι το OU/UK είναι ανοικτό ως προς τους ανθρώπους, τις μεθόδους, τις ιδέες και τον τόπο (Perry, 1976; Villamejor-Mendoza, 2013). Αν και η δήλωση αυτή είναι αρκετά γενική, οριοθετεί τη συνολική φιλοσοφία του ιδρύματος. Το OU/UK στοχεύει στην αύξηση των ευκαιριών για όλους/ες, με απώτερο στόχο την ισότητα για την ύπαρξη μίας δημοκρατικής κοινωνίας (Filippakou, 2025; Lionarakis, 2020). Αντίστοιχα, η πτυχή ανοικτότητας του ΕΑΠ επαφίεται στην ενίσχυση της δια βίου μάθησης με απώτερο στόχο την απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν σε μία κοινωνία της γνώσης, όπου η γνώση θα είναι κοινό αγαθό

και θα βελτιώνει την ποιότητα ζωής των πολιτών (Filippakou, 2025; Lionarakis, 2020). Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι, ενώ η φιλοσοφία πίσω από τα δύο ιδρύματα είναι κοινή, οι πτυχές της διαφέρουν και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που οδήγησαν στην ίδρυσή τους και καθόρισαν τον τρόπο λειτουργίας τους (Edwards, 2015; Jones, 2015; Peter & Deimann, 2013).

Πολύ συχνά, όταν γίνεται αναφορά στην ανοικτότητα, υπογραμμίζεται το γεγονός ότι δεν έχει ακόμα οριστεί με τρόπο καθολικά αποδεκτό. Η ανοικτότητα προσδιορίζεται ως φιλοσοφία, κουλτούρα, στρατηγική και πολιτική με ρευστό και αφηρημένο χαρακτήρα (Baker, 2017; Bayne et al., 2015; Hill, 2010; Sakkoula & Lionarakis, 2024). Οι διάφοροι ορισμοί που χρησιμοποιούνται έχουν μερικό και αποσπασματικό χαρακτήρα, ενώ, ως επί το πλείστο, επικεντρώνονται σε τεχνικά χαρακτηριστικά ή πρακτικές.

Ενδεικτικά, το Κέντρο Πληροφοριών Εκπαιδευτικών Πόρων (Education Resources Information Center – ERIC, 1972), συνδέει την ανοικτότητα με την αυτονομία των εκπαιδευομένων, τον υποστηρικτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς και το δικαίωμα των εκπαιδευομένων να λαμβάνουν αποφάσεις.

Ο Hill (2010) διακρίνει τρεις μορφές ανοικτότητας:

1. Την κανονιστική ανοικτότητα (normative openness), η οποία ορίζει ότι η επιλογή μαθησιακών δραστηριοτήτων και έργων θεωρείται ότι πρέπει να ανήκει πρωτίστως στους/στις μαθητές/θήτριες. Η κανονιστική ανοικτότητα αμφισβητεί το δικαίωμα του/της εκπαιδευτικού να είναι κάτι περισσότερο από διευκολυντής/ρια της μάθησης.
2. Τη διαδικαστική ανοικτότητα (procedural openness), η οποία αφορά στην ευελιξία στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, χωρίς να αμφισβητείται απαραίτητα ο τελικός έλεγχος του/της εκπαιδευτικού. Ο Hill τονίζει ότι η κανονιστική ανοικτότητα συνεπάγεται λογικά τη διαδικαστική, όχι όμως και το αντίστροφο.
3. Την επαναστατική ανοικτότητα (revolutionary openness), η οποία αποτελεί μια κανονιστική στάση που στηρίζεται σε νεομαρξιστικές παραδοχές και

βλέπει την ανοικτότητα ως μέσο κοινωνικής ανατροπής και απελευθέρωσης των καταπιεσμένων τάξεων.

Για τον Hill το «ανοικτό» μπορεί να αφορά:

- Στη χωρική ανοικτότητα: ελευθερία κίνησης μέσα και έξω από την τάξη,
- Τη χρονική ανοικτότητα: λιγότερο αυστηρή οργάνωση του χρόνου,
- Τη διαδικαστική ανοικτότητα: πιο ευέλικτες διαδικασίες μάθησης,
- Την οργανωτική/κοινωνική ανοικτότητα: κατάργηση ηλικιακών ή έμφυλων διαχωρισμών, και
- Την αναλυτικοπρογραμματική ανοικτότητα: αντικατάσταση των παραδοσιακών μαθημάτων από ολοκληρωμένες μαθησιακές δραστηριότητες.

Συνολικά, ο Hill δείχνει ότι η ανοικτότητα είναι πολυσημική και ιδεολογικά φορτισμένη έννοια, που μπορεί να κυμαίνεται από απλή διαδικαστική ευελιξία έως ριζοσπαστικό κοινωνικό μετασχηματισμό.

Για τον Tunnell (2010), η ανοικτότητα μπορεί να οριστεί ως μία μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής που ρυθμίζεται από ένα συγκεκριμένο σύνολο κανόνων, οι οποίοι είναι:

- Ο κανόνας της ελευθερίας (freedom rule): οι μαθητές/θήτριες επιλέγουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν.
- Ο κανόνας του περιβάλλοντος (environment rule): οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα περιβάλλον πλούσιο σε εκπαιδευτικές δυνατότητες.
- Ο κανόνας της εξατομικευμένης μάθησης (individual instruction rule): οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν αφετηριακά με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, αλλά τους καθοδηγούν προς παιδαγωγικά αξιόλογες κατευθύνσεις.
- Ο κανόνας του σεβασμού (respect rule): ο/η μαθητής/θήτρια αντιμετωπίζεται με σεβασμό, μέσω της παραχώρησης σημαντικού βαθμού ελευθερίας, της σοβαρής αντιμετώπισης των ιδεών και συναισθημάτων του/της, της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της ελαχιστοποίησης της αυθεντίας, της σχέσης σχετικής ισότητας με τον/την εκπαιδευτικό.

Ο Tunnell θεωρεί ότι η ανοικτότητα είναι ουσιαστικά μια πρακτική που διέπεται από κανόνες. Άρα, ο ορισμός της δεν βρίσκεται σε μια αφηρημένη ιδέα, αλλά στο σύνολο των κανόνων που οργανώνουν την εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, διακρίνει την ανοικτή εκπαίδευση από την «κλειστή» και από την «παραδοσιακή», επισημαίνοντας ότι δεν πρέπει να συγχέονται.

Ο Egan (2010) ορίζει την ανοικτή εκπαίδευση κυρίως μεταφορικά. Θεωρεί ότι η ανοικτή εκπαίδευση υποδηλώνει την απομάκρυνση εμποδίων, ώστε τα οφέλη της εκπαίδευσης να γίνονται διαθέσιμα σε όλους. Συνδέει την ανοικτή εκπαίδευση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά/κριτήρια, όπως:

- εξατομίκευση,
- ελευθερία διερεύνησης,
- πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον,
- σχεδιασμός δραστηριοτήτων από τα παιδιά,
- διεπιστημονικότητα,
- ευέλικτο πρόγραμμα,
- συνεργατική εργασία,
- παιγνιώδης μάθηση,
- έμφαση στα ενδιαφέροντα των παιδιών,
- μη διδακτικό αλλά διευκολυντικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού,
- μάθηση μέσω εμπειρίας.

Ωστόσο, ο Egan είναι ιδιαίτερα κριτικός. Υποστηρίζει ότι η ανοικτότητα δίνει υπερβολική έμφαση στις διαδικασίες και όχι στο περιεχόμενο, δεν προσφέρει επαρκή κριτήρια για το τι είναι εκπαιδευτικά πολύτιμο, αφήνει τις αποφάσεις για την εκπαιδευτική αξία αποκλειστικά στα ενδιαφέροντα του παιδιού και στερείται σαφούς παιδαγωγικού πλαισίου και σαφών αναφορών αυτοκριτικής. Άρα, στον Egan η ανοικτότητα ορίζεται κυρίως ως άρση των εμποδίων της παραδοσιακής σχολικής εκπαίδευσης, αλλά παραμένει προβληματική επειδή δεν ορίζει επαρκώς τα θετικά εκπαιδευτικά της κριτήρια.

Ο Vandenberg (2010) δεν δίνει έναν αυστηρό λειτουργικό ορισμό, αλλά προσεγγίζει την ανοικτότητα ως την πρωταρχική συνιστώσα της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας που

είναι απαραίτητη για την ουσιαστικά ανθρώπινη μάθηση. Επισημαίνει ότι η βιβλιογραφία της ανοικτής εκπαίδευσης είναι συχνά ασαφής και συναισθηματικά φορτισμένη, χωρίς σαφώς διατυπωμένες έννοιες διδασκαλίας και μάθησης. Παρ' όλα αυτά, θεωρεί ότι πίσω από αυτήν υπάρχει μια προφιλοσοφική κατανόηση της ανοικτότητας ως στοιχείου του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος. Άρα, για τον Vandenberg η ανοικτότητα δεν είναι τόσο σύνολο διαδικασιών, αλλά παιδαγωγική ατμόσφαιρα.

Ο Petrie (2010) δεν δίνει έναν άμεσο ενιαίο ορισμό, αλλά αναγνωρίζει δύο θεμελιώδεις αρχές που συγκροτούν την ανοικτότητα: τη γνώση ως προσωπική κατασκευή και τον σεβασμό της ακεραιότητας και αυτονομίας του/της μαθητή/θήτριας.

Ο Gowin (2010) συνδέει την ανοικτότητα με την αντίδραση στην καταπιεστική σχολική οργάνωση. Άρα, για τον Gowin η ανοικτότητα συνδέεται με την προσωπική ευθύνη για μάθηση, την αντιαυταρχική σχέση διδασκαλίας και τη μάθηση ως ενεργητική ανακατασκευή νοήματος.

Η Morgan (2010) προσεγγίζει την ανοικτότητα κυρίως ως διαφορετικό μοντέλο κοινωνικοποίησης σε σχέση με το δημόσιο/συμβατικό σχολείο. Στο επίπεδο της ρητορικής, η ανοικτή εκπαίδευση αντιπαρατίθεται στο συμβατικό σχολείο, το οποίο παρουσιάζεται ως συντηρητικό, άκαμπτο, κανονοκεντρικό, αυταρχικό και προσανατολισμένο στη συμμόρφωση. Αντίθετα, το ανοικτό σχολείο περιγράφεται ως χώρος ατομικής σοβαρής αντιμετώπισης του μαθητή/της μαθήτριας, συνδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος, συναισθηματικής έκφρασης, αντισεξιστικής και δημοκρατικής αγωγής και συνεργατικών και συμμετοχικών διαδικασιών. Άρα, για τη Morgan η ανοικτή εκπαίδευση ορίζεται ως μια μορφή σχολικής οργάνωσης και κοινωνικοποίησης που καλλιεργεί δημοκρατικές, συνεργατικές και μη αυταρχικές μορφές συμβίωσης και μάθησης

Ο Simmons (2010) εξηγεί ότι η ανοικτή εκπαίδευση στηρίζεται στις εξής πεποιθήσεις:

- το παιδί είναι πρόσωπο με δικαιώματα,
- το παιδί διαθέτει φαντασία και ικανότητα εξερεύνησης,
- η φυσική δραστηριότητα είναι ουσιώδης,

- η ελευθερία, η ευθύνη, η αυτοπειθαρχία και ο σεβασμός προς τους άλλους μαθαίνονται μέσα από τη βιωμένη πράξη,
- η ατμόσφαιρα της τάξης πρέπει να είναι πιο ανθρώπινη, ενθαρρυντική και βασισμένη στην εμπιστοσύνη.

Άρα, για τον Simmons η ανοικτότητα είναι μία παιδαγωγική προσέγγιση που αντιτίθεται στον αυταρχικό, τυποποιημένο σχολικό θεσμό και θεμελιώνεται στον σεβασμό του παιδιού, την εμπειρία, την πρωτοβουλία και μια πιο ανθρώπινη σχολική ατμόσφαιρα

Ο Arnstine (2010) συνδέει την ανοικτότητα με τη μεταρρύθμιση του σχολείου και θεωρεί ότι η βασική της παραδοχή είναι ότι η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά προϋποθέτει βαθιές διοικητικές και επαγγελματικές αλλαγές για να εφαρμοστεί.

Ο Waks (2010), μέσα από τη φιλοσοφία του Summerhill και του free school movement, συνδέει την ανοικτότητα με ένα βασικό σύνολο αρχών που σχετίζονται με την απόρριψη του φόβου, της βίας και του εξαναγκασμού, τη μη παρέμβαση στις αυθόρμητες και αυτοκατευθυνόμενες δραστηριότητες των παιδιών και την κατάργηση των αυταρχικών μορφών διδασκαλίας. Άρα, στον Waks η ανοικτή εκπαίδευση ορίζεται ως μία μορφή εκπαίδευσης θεμελιωμένη στην ελευθερία, την αυτοκατεύθυνση και την απόρριψη του εξαναγκασμού.

Αν δούμε συνολικά τους ορισμούς αυτούς, διαπιστώνουμε ότι η ανοικτότητα προσεγγίζεται ως ελευθερία, σύνολο διαδικασιών, παιδαγωγική ατμόσφαιρα και κοινωνικός μετασχηματιστής. Ωστόσο, και πάλι διαφαίνεται η αποσπασματικότητα, μεταβλητότητα και ρευστότητα της έννοιας, καθώς η ανοικτότητα εξαρτάται από τους εκάστοτε κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (Baker, 2017; Bayne et al., 2015). Οι παράγοντες αυτοί, καθώς είναι διαρκώς μεταβαλλόμενοι, οδηγούν την ανοικτότητα σε συνεχή επαναπροσδιορισμό, γεγονός που δυσχεραίνει την υιοθέτηση και εφαρμογή της από τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία καταλήγουν έτσι σε αποτυχημένες ή επιφανειακές προσεγγίσεις και πρακτικές (Peter & Deimann, 2013).

Από την άλλη πλευρά, οποιαδήποτε προσέγγιση και ερμηνεία της ανοικτότητας προϋποθέτει την αντίστοιχη ερμηνεία της μη ανοικτότητας ή κλειστότητας (Edwards, 2015). Η ανοικτότητα και η κλειστότητα λειτουργούν συχνά ως ένα δίπολο, ενώ, στην πραγματικότητα, αποτελούν ένα συνεχές στην εκπαίδευση με διαβαθμίσεις (Bayne et al., 2015; Oliver, 2015). Στην ουσία, ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να είναι κλειστό, λιγότερο ανοικτό, μισάνοικτο, περισσότερο ανοικτό, όπως ακριβώς μία πόρτα. Άρα, θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες παράμετροι, βάσει των οποίων η ανοικτότητα μπορεί να προσεγγιστεί και δυνητικά, να οριστεί.

Αναγκαιότητα και Σημαντικότητα της Έρευνας

Η πολυσημία και η εννοιολογική ρευστότητα της ανοικτότητας, όπως αναδείχθηκαν παραπάνω, καθιστούν αναγκαία τη συστηματική θεωρητική διερεύνηση και οριοθέτησή της. Η ύπαρξη διαφορετικών και συχνά αποσπασματικών προσεγγίσεων δεν αποτελεί μόνο ζήτημα ορολογίας, αλλά επηρεάζει και τη δυνατότητα αναγνώρισης και εφαρμογής της ανοικτότητας στην εκπαιδευτική πράξη. Η απουσία συγκεκριμένου και θεμελιωμένου θεωρητικού υποβάθρου (Baker, 2017), σε συνδυασμό με τον διαρκή επαναπροσδιορισμό της έννοιας υπό την επίδραση μεταβαλλόμενων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών (Baker, 2017; Bayne et al., 2015; Peter & Deimann, 2013), αναδεικνύει την ανάγκη μετάβασης από επιμέρους θεωρήσεις και πρακτικές προς μία περισσότερο συνεκτική κατανόηση των διαστάσεων και των μεταξύ τους σχέσεων.

Η ανάγκη αυτή αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο πεδίο της εξΑΕ. Η ιστορική ανάπτυξη των ανοικτών πανεπιστημίων συνέδεσε στενά την ανοικτότητα με την εξΑΕ, η οποία αξιοποιήθηκε για τη διεύρυνση της πρόσβασης και την άρση περιορισμών στην εκπαίδευση (Peters, 2008; Tait, 2008, 2015). Ωστόσο, η ανοικτότητα δεν ταυτίζεται με την εξΑΕ. Η εξΑΕ αποτελεί μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία (Λιοναράκης κ.ά., 2020), ενώ η ανοικτότητα συνδέεται με ένα ευρύτερο φιλοσοφικό, αξιακό και πολιτικό πλαίσιο (Sakkoula & Lionarakis, 2024). Η διάκριση αυτή καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των αρχών, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων υπό τις οποίες η ανοικτότητα μπορεί να πραγματώνεται στην εξΑΕ, πέρα από την απλή ύπαρξη απόστασης ή τη διεύρυνση της πρόσβασης.

Η σημαντικότητα της έρευνας συνδέεται, παράλληλα, με τον κοινωνικό και αξιακό χαρακτήρα της ανοικτότητας. Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, η προσβασιμότητα, η συμμετοχή, η δημοκρατικότητα και ο σεβασμός των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αποτελούν ζητήματα άμεσα συνδεδεμένα με την ανοικτότητα και με τον ευρύτερο ρόλο της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες (Lionarakis, 2008; Ossiannilsson, 2018; United Nations, 1948). Παράλληλα, η ιστορική εξέλιξη των ανοικτών πανεπιστημίων καταδεικνύει ότι οι μορφές που λαμβάνει η ανοικτότητα επηρεάζονται από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες συγκροτούνται και λειτουργούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Edwards, 2015; Jones, 2015; Peter & Deimann, 2013; Tait, 1996, 2008). Η διερεύνησή της, επομένως, έχει σημασία όχι μόνο για τη θεωρητική αποσαφήνιση της έννοιας, αλλά και για την κατανόηση των συνθηκών που μπορούν να διευρύνουν ή να περιορίσουν την πραγμάτωσή της.

Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται σημαντική η συγκρότηση ενός συνεκτικού θεωρητικού πλαισίου που να επιτρέπει τη σύνδεση των διαφορετικών όψεων της ανοικτότητας και τη διερεύνησή τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η θεωρητική αυτή σύνθεση μπορεί να προσφέρει ένα πλαίσιο για την αναγνώριση των αρχών και των κριτηρίων της ανοικτότητας, των τρόπων με τους οποίους αυτά αποκτούν παιδαγωγική και θεσμική υπόσταση, καθώς και των παραγόντων και εμποδίων που επηρεάζουν την εφαρμογή τους. Η σημασία μιας τέτοιας προσέγγισης είναι ιδιαίτερη για την εξΑΕ, όπου η ευελιξία και η πρόσβαση συνδέονται με την παιδαγωγική ποιότητα και με τις ευρύτερες αξιακές και κοινωνικές προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση των θεωρήσεων και των δυνατοτήτων εφαρμογών της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση (εξΑΠΕ). Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιείται απόπειρα ορισμού και οριοθέτησης της φιλοσοφίας της ανοικτότητας, με απώτερο στόχο τη θεωρητική της θεμελίωση και κατ’ επέκταση, την υιοθέτηση και εφαρμογή της από εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά

ιδρύματα και φορείς, πάντα σε συνάρτηση με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο. Παράλληλα, τονίζεται ο ρόλος της πολυμορφικής διάστασης της εξΑΕ, καθώς η εξΑΕ δεν αφορά μόνο στην ύπαρξη φυσικής απόστασης ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και στους/στις μαθητές/τριες, αλλά, επιπροσθέτως, σχετίζεται με την επιλογή των μεσών ώστε να προάγεται η ευελιξία, την πολλαπλότητα στις αρχές διδασκαλίας και μάθησης και συνολικά, την ύπαρξη ποιότητας στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Λιοναράκης, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που πλαισιώνουν τον σκοπό είναι τα εξής:

1. Πώς οι οικονομικοί, πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την ανοικτότητα τόσο στη συμβατική εκαπίδευση, όσο και στην εξΑΠΕ;
2. Πώς επιλέγονται και υλοποιούνται οι αρχές και τα κριτήρια ανοικτότητας σε εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε να εφαρμοστεί η ανοικτότητα ή μέρη αυτής;
3. Πώς διαμορφώνονται και εφαρμόζονται οι αρχές και τα κριτήρια ανοικτότητας στην εξΑΠΕ;
4. Πώς αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την υιοθέτηση της ανοικτότητας ή στοιχείων αυτής τόσο στην εξΑΠΕ όσο και στη συμβατική εκπαίδευση;

Κατ’ αναλογία, έχουν τεθεί οι εξής επιμέρους ερευνητικοί στόχοι:

- Η διερεύνηση του ρόλου των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών παραγόντων στη διαμόρφωση της ανοικτότητας,
- Η διερεύνηση των αρχών, πρακτικών και χαρακτηριστικών της ανοικτότητας,
- Η διερεύνηση των προϋποθέσεων, των συνθηκών και των κριτηρίων που ορίζουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ως ανοικτό και τέλος,
- Η διερεύνηση των στρατηγικών, εφαρμογών και δυσκολιών στην υιοθέτηση της ανοικτότητας.
- Η ανάπτυξη μιας θεωρίας της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, μέσω της συστηματικής σύνθεσης των ευρημάτων και της ανάδειξης των βασικών διαστάσεων, σχέσεων και μηχανισμών που τη συγκροτούν.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε ποιοτική, θεωρητικοπαραγωγική βιβλιογραφική έρευνα, με συστηματική αξιοποίηση των αναλυτικών διαδικασιών της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή συνδέεται με τον θεωρητικοπαραγωγικό χαρακτήρα της έρευνας και με την εννοιολογική πολυσημία της ανοικτότητας, καθώς το ζητούμενο δεν ήταν η επαλήθευση ενός προϋπάρχοντος θεωρητικού μοντέλου, αλλά η ανάδυση εννοιολογικών κατηγοριών και η ανάπτυξη ενός συνεκτικού θεωρητικού σχήματος μέσα από τη συστηματική ανάλυση του σχετικού επιστημονικού και θεσμικού λόγου.

Στο πλαίσιο αυτό, η βιβλιογραφία και τα θεσμικά κείμενα αντιμετωπίστηκαν ως σώμα δεδομένων προς ανάλυση και όχι αποκλειστικά ως θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Η βιβλιογραφική επισκόπηση αποτέλεσε τη διαδικασία συγκρότησης και δυναμικής διεύρυνσης του σώματος δεδομένων, ενώ η Θεμελιωμένη Θεωρία προσδιόρισε τη λογική και τη διαδικασία ανάλυσής του. Το υλικό υποβλήθηκε σε διαδοχικά στάδια ανοικτής, αξονικής, επιλεκτικής και θεωρητικής κωδικοποίησης, με παράλληλη αξιοποίηση της συνεχούς σύγκρισης, της θεωρητικής δειγματοληψίας και της συγγραφής αναλυτικών υπομνημάτων (memos), ώστε οι κατηγορίες και οι μεταξύ τους σχέσεις να αναδύονται σταδιακά από την ανάλυση. Η αναλυτική αυτή διαδικασία οδήγησε στη συγκρότηση της προτεινόμενης θεωρίας της ανοικτότητας στην εκπαίδευση.

Για να κατανοήσουμε περισσότερο τον τρόπο που η ανοικτότητα αλληλεπιδρά με την κοινωνία, την πολιτική και την οικονομία, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη Θεωρία Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner (1989), σχετικά με τη σχέση κ τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον του. Ο Bronfenbrenner (1989) τοποθέτησε το άτομο στον πυρήνα ομόκεντρων κύκλων. Ο κάθε ομόκεντρος κύκλος αποτελούσε ένα διαφορετικό σύστημα που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από το άτομο: το μικρο-σύστημα, το μεσο-σύστημα, το εξω-σύστημα και το μακρο-σύστημα (Darling, 2007; Tudge & Rosa, 2020). Η θεωρία του Bronfenbrenner (1989) βρίσκει εφαρμογή σε πολλά πεδία, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Darling, 2007; Tudge & Rosa, 2020). Αν προσπαθήσουμε να εφαρμόσουμε τη θεωρία αυτή στην ανοικτότητα στην εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να την τοποθετήσουμε στον πυρήνα

των κύκλων (Smith Tabb, 2008), ενώ οι υπόλοιποι ομόκεντροι κύκλοι θα είναι η κοινωνία, η πολιτική και η οικονομία. Η ανοικτότητα επιδρά στους υπόλοιπους κύκλους, όπως και εκείνοι επιδρούν στην ανοικτότητα. Επιπλέον, οι σχέσεις ανάμεσα στους κύκλους επηρεάζουν και επηρεάζονται από την ύπαρξη ανοικτότητας. Με άλλα λόγια, όπως το παιδί αναπτύσσεται σε συνάρτηση με το περιβάλλον του, αλλά ταυτόχρονα και το ίδιο ασκεί μεταβολές σε αυτό, έτσι και η ανοικτότητα καθορίζει και καθορίζεται από το δικό της «περιβάλλον».

Εφόσον ο σκοπός της διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση της ανοικτότητας σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, είναι απαραίτητο να διερευνήσουμε τις συνθήκες, τους παράγοντες και τα γεγονότα που οδήγησαν στην ανάγκη για την εμφάνιση του όρου της ανοικτότητας εξ αρχής. Τα ανοικτά πανεπιστήμια είναι η ενσάρκωση της φιλοσοφίας της ανοικτότητας και, όπως αναφέρθηκε, η δημιουργία τους ήταν φυσικό επακόλουθο του κοινωνικοοικονομικού και πολιτικού συγκείμενου, βάσει του οποίου υιοθετούν και συγκεκριμένες πτυχές του όρου «ανοικτό». Παρ’ όλα αυτά, η ανοικτότητα δεν αφορά μόνο στην εξΑΕ, αλλά σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και σε κάθε της μορφή. Πολύ συχνά, η ανοικτή εκπαίδευση ταυτίζεται λανθασμένα με την εξΑΕ. Επί της ουσίας, η εξΑΕ αξιοποιήθηκε και αξιοποιείται, για να βελτιώσει και να ενισχύσει την ανοικτότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος ή φορέα (Peters, 2008; Tait, 2008). Η εξΑΕ είναι μία ολοκληρωμένη μεθοδολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αυτόνομα είτε συμπληρωματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Λιοναράκης κ.ά., 2020), ενώ η ανοικτότητα αποτελεί αντίληψη, φιλοσοφία, κουλτούρα και πολιτική που συμβαδίζει με την εξΑΕ και έτσι, οι δύο αλληλοσυμπληρώνονται (Sakkoula & Lionarakis, 2024). Ωστόσο, η ερώτηση για το τι είναι και πώς προέκυψε τελικά η ανοικτότητα στην εκπαίδευση παραμένει και οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο θεμελιωμένο θεωρητικό υπόβαθρο (Baker, 2017). Σίγουρα, δεν εμφανίστηκε τυχαία, ούτε αποτελεί παρθενογένεση, αλλά αποτέλεσμα εξέλιξης αιώνων σε πολλά πεδία, σχολές και επιστήμες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και συνέβαλαν στην εμφάνιση και διαμόρφωσή της ανοικτότητας (Sakkoula & Lionarakis, 2024).

Προκειμένου, λοιπόν, να οριστεί και να θεμελιωθεί θεωρητικά η ανοικτότητα, διερευνάται η σχέση της με τα επιστημονικά πεδία των παιδαγωγικών, της

φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας. Πιο συγκεκριμένα, η ανοικτότητα διερευνάται σε σχέση με τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τη Σχολή της Φρανκφούρτης και την Κριτική Παιδαγωγική, καθώς διαφαίνεται ότι ακόμα από την εποχή του Αριστοτέλη, μέχρι τον Διαφωτισμό και τη σημερινή εποχή, η ανοικτότητα συναντάται και υπήρχε σε πολλές μορφές και με διαφορετικά ονόματα (Peters & Britez, 2008; Σακκούλα & Λιοναράκης, 2024; Sakkoula & Lionarakis, 2024). Ενδεικτικά, τα εργατικά συνδικάτα που προωθούσαν τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων κατά τον δέκατο-ένατο αιώνα, τα κοινοτικά σχολεία και τα σχολεία της εκκλησίας στις αγγλοσαξονικές χώρες κατά τον εικοστό αιώνα που ενίσχυαν τη συμπερίληψη, την κριτική σκέψη και την υπευθυνότητα (Sheldahl, 2020), η ίδρυση των σχολείων Little Commonwealth από τον H. Lane και Summerhill από τον A.S. Neill τον εικοστό αιώνα και οι πρακτικές «ελεύθερου παιχνιδιού» που πρότειναν ο Pestalozzi και η Montessori (Peters & Britez, 2008) είναι μόνο μερικά από τα παραδείγματα που αποδεικνύουν την ύπαρξη μορφών ανοικτότητας σε κάθε εποχή και υπό διαφορετικές συνθήκες (Peters, 2008).

Μέσω αυτών των συνδέσεων και των θεωριών που αναπτύχθηκαν από τα συγκεκριμένα πεδία και σχολές, επιχειρείται ο προσδιορισμός και τεκμηρίωση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανοικτότητα, των αρχών, κριτηρίων και προϋποθέσεών της, καθώς και της σχέσης της με την εξΑΕ με στόχο τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου και θεμελιωμένου θεωρητικού μοντέλου που θα ενισχύσει την υιοθέτηση και εφαρμογή της σε πρακτικό επίπεδο. Η υπόλοιπη διδακτορική διατριβή δομείται ως εξής: στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, η συγκρότηση του βιβλιογραφικού σώματος δεδομένων, καθώς και η αξιοποίηση των διαδικασιών της Θεμελιωμένης Θεωρίας για την ανάλυσή του. Στο δεύτερο κεφάλαιο, πραγματοποιείται βιβλιογραφική επισκόπηση που περιλαμβάνει τη σύνδεση της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Σχολής της Φρανκφούρτης και της Κριτικής Παιδαγωγικής, τόσο με την ανοικτότητα, όσο και με την εξΑΕ. Στο τρίτο κεφάλαιο, αναδύεται η θεωρία της ανοικτότητας και παρουσιάζονται οι επιμέρους διαστάσεις της. Επιπλέον, παρουσιάζεται η έννοια της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας ως προέκταση της αναδυόμενης θεωρίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο, η θεωρία της ανοικτότητας συνδέεται

και συζητείται σε σχέση με τη βιβλιογραφία. Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο αφορά στα συμπεράσματα της διατριβής, τις δυσκολίες και τους περιορισμούς, καθώς και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1. Μεθοδολογικός Σχεδιασμός και Διαδικασία Θεωρητικής Ανάπτυξης

1.1 Εισαγωγή

Η μεθοδολογία κάθε επιστημονικής έρευνας συχνά αντιμετωπίζεται ως ένα τεχνικό κεφάλαιο. Απεναντίας, η μεθοδολογία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ίδιο το ερευνητικό αντικείμενο, τις προσωπικές αξίες των ερευνητών/τριών και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται τη διαδικασία, πάντα σε συνάρτηση με την επιστήμη. Η παρούσα διατριβή εστιάζει στην έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση και τη σύνδεσή της με πεδία, όπως η Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, η Κοινωνιολογία Εκπαίδευσης και η Παιδαγωγική, με σκοπό την ερμηνεία και τη δημιουργία μίας θεωρίας. Συνεπώς, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός στην περίπτωση αυτή, εμπεριέχει κάποιες ιδιαιτερότητες, καθώς θα πρέπει να συνδυάζει τον αναστοχασμό και τις επιστημονικές αρχές που διέπουν μία έρευνα.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, ο σκοπός της διατριβής είναι η διερεύνηση των θεωρήσεων και των εφαρμογών της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ και τα ερευνητικά ερωτήματά της σχετίζονται με:

1. Την επίδραση των οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων στη διαμόρφωση της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ,
2. Την επιλογή και υλοποίηση των αρχών και κριτηρίων ανοικτότητας σε εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε να εφαρμοστεί η ανοικτότητα ή μέρη αυτής,
3. Τη διαμόρφωση και εφαρμογή των αρχών και κριτηρίων ανοικτότητας στην εξΑΠΕ, και
4. Την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των εμποδίων που προκύπτουν κατά την υιοθέτηση της ανοικτότητας ή στοιχείων αυτής τόσο στην εξΑΠΕ όσο και στη συμβατική εκπαίδευση.

Η ανοικτότητα ως έννοια εμπεριέχει πολλαπλές διαστάσεις: φιλοσοφικές, πολιτικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές και τεχνολογικές, γεγονός που την καθιστά σύνθετη και πολύπλοκη. Για να μελετηθεί η πολυπλοκότητα αυτή, κρίθηκε απαραίτητη μια μεθοδολογική στρατηγική με ευελιξία που δεν θα στηριχτεί στα δεδομένα με τεχνοκρατικό τρόπο, αλλά θα επιτρέψει στις έννοιες να αναδυθούν μέσα από αυτά. Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκε η Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), μια

μεθοδολογική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τους Glaser και Strauss (1967) και εξελίχθηκε σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, ενώ αξιοποιείται ιδιαίτερα στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015; Creswell, 2011; Strauss & Corbin, 1998). Στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας, τα δεδομένα δεν περιορίζονται σε πρωτογενές εμπειρικό υλικό, αλλά περιλαμβάνουν κάθε μορφή πληροφορίας που μπορεί να αναλυθεί εννοιολογικά, καθώς «all is data» (Glaser, 1998). Η έμφαση δεν δίνεται στο είδος των δεδομένων, αλλά στη διαδικασία ανάλυσης μέσω της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου και της εννοιολόγησης, μέσα από την οποία οι κατηγορίες αναδύονται από το ίδιο το ερευνητικό υλικό (Glaser, 2001).

Συνήθως, η Θεμελιωμένη Θεωρία, ως μεθοδολογία, αξιοποιεί δεδομένα που προκύπτουν από εμπειρικές έρευνες και με εργαλεία, όπως τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις (Clarke & Jack, 1998; Clarke et al., 2015). Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στην αξιοποίηση της βιβλιογραφίας ως σώματος δεδομένων. Αντί η βιβλιογραφική επισκόπηση να περιοριστεί σε μία καταγραφή ή σχολιασμό μελετών, αντιμετωπίστηκε ως υλικό προς κωδικοποίηση (Wolfswinkel et al., 2013). Έτσι, η επισκόπηση έγινε μια κατεξοχήν ερευνητική διαδικασία με έμφαση στον αναστοχασμό και την κριτική ματιά της ερευνήτριας, πάντα σε συνάρτηση με την απαιτούμενη ερευνητική διαδικασία και πορεία: τα κείμενα αναλύθηκαν γραμμή-γραμμή, εντοπίστηκαν έννοιες, δημιουργήθηκαν κωδικοί και σταδιακά σχηματίστηκαν κατηγορίες και θεωρητικές συνδέσεις (Charmaz, 2014; Wolfswinkel et al., 2013).

Η επιλογή αυτή καθορίστηκε από το προς μελέτη υλικό και έχει σαφείς επιρροές από τους θεωρητικούς των οποίων οι ιδέες δίνουν ταυτότητα και πνοή στη διατριβή αυτή, όπως οι Dewey, Bourdieu, Bernstein, Habemas, Freire, Giroux, Lionarakis κ.ά. Ενδεικτικά, οι Freire, Giroux και Apple τονίζουν ότι η γνώση παράγεται μέσα από τον διάλογο και τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών συνθηκών, ενώ ο Habermas υπογραμμίζει τον ρόλο της επικοινωνιακής δράσης και του κριτικού λόγου στη συγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο ίδιο πνεύμα, οι υπόλοιποι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης υποστηρίζουν ότι η επιστημονική γνώση δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, αλλά οφείλει να αποκαλύπτει και να αμφισβητεί τις σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας.

Η μεθοδολογία που επιλέχτηκε, λοιπόν, διατηρεί ακριβώς αυτές τις αρχές και έχει ως σκοπό τη δημιουργία ενός διαλόγου, ανάμεσα στους θεωρητικούς αυτούς, οι οποίοι προέρχονται ενίοτε από διαφορετικές χρονικές περιόδους και έχουν διαφορετικές φιλοσοφικές και επιστημονικές καταβολές. Ο διάλογος αυτός αποτελεί το οικοδόμημα της θεωρίας της ανοικτότητας, ένα οικοδόμημα με φιλοσοφικά, κοινωνιολογικά και παιδαγωγικά θεμέλια. Επομένως, η μεθοδολογία της παρούσας διατριβής δεν είναι απλώς μια περιγραφή διαδικασιών, αλλά μια κριτική πράξη. Η ανάλυση της βιβλιογραφίας μέσω της Θεμελιωμένης Θεωρίας γίνεται το εργαλείο για να αναδειχθεί η ανοικτότητα ως φιλοσοφική αξία, ως παιδαγωγική πρακτική και ως θεσμικό πλαίσιο, αλλά και για να φωτιστούν τα εμπόδια και οι αντιφάσεις της.

Η εισαγωγή του κεφαλαίου αυτού, επομένως, αποσαφηνίζει τον διπλό στόχο της μεθοδολογίας: αφενός να παρουσιάσει το τεχνικό πλαίσιο της έρευνας, αφετέρου να αναδείξει τη θεωρητική και κριτική της δέσμευση. Με τον τρόπο αυτό, προετοιμάζει τον/την αναγνώστη/ρια για την ανάλυση που ακολουθεί, δίνοντας το στίγμα ότι η έρευνα δεν περιορίζεται στην περιγραφή, αλλά αποσκοπεί στη θεωρητική παραγωγή και στον κριτικό αναστοχασμό γύρω από την έννοια της ανοικτότητας. Οι ενότητες, λοιπόν, που συμπεριλαμβάνονται στο κεφάλαιο αφορούν στην επιλογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω επισκόπησης, τα στάδια της κωδικοποίησης των δεδομένων και τη διασφάλιση της ποιότητας της έρευνας.

1.2 Ερευνητική Προσέγγιση

Η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας αποτελεί κρίσιμο σημείο σε κάθε επιστημονική έρευνα, καθώς προσδιορίζει το πώς νοείται η γνώση, με ποια μεθοδολογικά εργαλεία προσεγγίζεται το αντικείμενο και πώς ερμηνεύονται τα αποτελέσματα (Creswell, 2011; Robson, 2010). Στην παρούσα διατριβή, η οποία εστιάζει στην έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, η οποία αποτέλεσε συνειδητή επιλογή συνυφασμένη στις θεωρητικές και αξιακές δεσμεύσεις της έρευνας.

1.2.1 Η ποιοτική μεθοδολογία στην εκπαιδευτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται στην παραδοχή ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι σύνθετη, δυναμική και κοινωνικά κατασκευασμένη (Denzin & Lincoln, 2018; Lincoln & Guba, 1985). Αντί να αναζητά γενικούς νόμους που εφαρμόζονται καθολικά, επιδιώκει να κατανοήσει σε βάθος και να ερμηνεύσει τα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα ή τα κείμενα στα φαινόμενα. Στην εκπαίδευση, η ποιοτική μεθοδολογία αξιοποιείται ευρέως, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία δεν προσεγγίζεται και δεν αποδίδεται μόνο με αριθμούς, αλλά έχει να κάνει με εμπειρίες, σχέσεις, προσωπικότητες κτλ. (Holloway & Todres, 2003; Ίσαρη & Πουρκός, 2015; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Η ποσοτική μεθοδολογία, αν και χρήσιμη σε ζητήματα αποτύπωσης, έχει περιορισμούς. Για παράδειγμα, μπορεί να μετρήσει τον αριθμό των μαθητών/ριών που έχουν πρόσβαση σε διαδικτυακά μαθήματα και να αποτυπώσει τις διάφορες τάσεις, αλλά δεν μπορεί να ερμηνεύσει πώς βιώνουν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/θήτριες αυτή τη μαθησιακή εμπειρία, τις δυσκολίες που συναντούν και τα νοήματα που αποδίδουν στην εμπειρία αυτή. Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική μεθοδολογία εμβαθύνει στις εμπειρίες, αναδεικνύει πολλαπλές φωνές και φωτίζει τη συνύφανση γνώσης και εξουσίας (Cohen et al., 2018; Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ειδικότερα, για την έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, η ποιοτική μεθοδολογία είναι απαραίτητη, διότι (Clarke et al., 2015; Clarke & Jack, 1998; Ίσαρη & Πουρκός, 2015; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016):

- **Αναδεικνύει την πολυπλοκότητα:** η ανοικτότητα δεν είναι ενιαίο φαινόμενο, αλλά εμπλέκει αξίες (ελευθερία, δημοκρατικότητα), παιδαγωγικές πρακτικές (διάλογος, συμμετοχή), θεσμικές ρυθμίσεις (πολιτικές πρόσβασης, ηγεσία), εμπόδια και προκλήσεις (οικονομία, πολιτική, κοινωνία).
- **Ακούει τις φωνές των υποκειμένων:** η ανοικτότητα έχει νόημα μόνο εφόσον βιώνεται από εκπαιδευόμενους/ες και εκπαιδευτικούς. Η ποιοτική προσέγγιση δίνει χώρο σε αυτές τις φωνές. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι φωνές που ακούγονται είναι των θεωρητικών και όχι των ίδιων των υποκειμένων.

- **Εστιάζει σε ιδεολογίες και αξίες:** η εκπαίδευση μεταφέρει – εκτός από πληροφορίες – κοινωνικές αξίες και ιδεολογίες. Για παράδειγμα, η ποιοτική μεθοδολογία επιτρέπει την κριτική διερεύνηση των τρόπων μέσω των οποίων η ανοικτότητα προωθείται ή περιορίζεται μέσα από εκπαιδευτικές πολιτικές.
- **Ενθαρρύνει τον κριτικό αναστοχασμό,** καθώς η θέση της ερευνήτριας είναι συνειδητή και φανερή.

Συνεπώς, η ποιοτική μεθοδολογία θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη, διότι επιτρέπει την ανάλυση της ανοικτότητας ως εκπαιδευτικό φαινόμενο σε πρακτικό επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα ευθυγραμμίζεται με τον αξιακό και κριτικό προσανατολισμό της έρευνας.

1.2.2 Η επιλογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας

Η Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory) προτάθηκε από τους Glaser και Strauss (1967) ως μια μεθοδολογική στρατηγική για την ανάπτυξη θεωρίας βασισμένης στα πρωτογενή δεδομένα. Σε αντίθεση με μεθόδους που ξεκινούν με υποθέσεις προς επιβεβαίωση, η Θεμελιωμένη Θεωρία επιδιώκει να αφήσει τις έννοιες να αναδυθούν μέσα από την ανάλυση. Η αξία της Θεμελιωμένης Θεωρίας για την εκπαιδευτική έρευνα συνοψίζεται στα εξής σημεία και χαρακτηριστικά της (Bryant & Charmaz, 2019; Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015; Strauss & Corbin, 1998; Uqurhart, 2023):

- **Αναδυόμενη θεωρία:** Η Θεμελιωμένη Θεωρία δεν προϋποθέτει έτοιμα θεωρητικά σχήματα, αλλά παράγει θεωρία από τα ίδια τα δεδομένα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την έννοια της ανοικτότητας, η οποία δεν έχει σταθερό ή οικουμενικά αποδεκτό ορισμό.
- **Συστηματική μεθοδολογία:** Η ανάλυση γίνεται με συγκεκριμένα στάδια (ανοικτή, αξονική, επιλεκτική κωδικοποίηση) και με εργαλεία (θεωρητική δειγματοληψία, συνεχή σύγκριση, συγγραφή υπομνημάτων) που προσδίδουν εγκυρότητα και διαφάνεια.
- **Ευελιξία πηγών:** Η Θεμελιωμένη Θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικιλία δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόζεται στη βιβλιογραφία ως σώμα

δεδομένων, μια καινοτομία που επιτρέπει την παραγωγή θεωρίας από τον ίδιο τον επιστημονικό λόγο (Wolfswinkel et al., 2013).

- **Κριτική προοπτική:** Η κονστρουκτιβιστική εκδοχή της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Charmaz, 2014) αναγνωρίζει ότι η θεωρία δεν «ανακαλύπτεται» αλλά κατασκευάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης της ερευνήτριας με τα δεδομένα, σημείο που έρχεται σε συμφωνία με τις υπό ανάλυση θεωρίες, που επίσης βλέπουν τη γνώση ως προϊόν διαλόγου και αμφισβήτησης.

Η Θεμελιωμένη Θεωρία προσφέρει έναν ισορροπημένο συνδυασμό συστηματικότητας και θεωρητικής παραγωγής, ο οποίος είναι απαραίτητος όταν επιχειρείται η συγκρότηση ενός νέου εννοιολογικού πλαισίου, όπως στην περίπτωση της ανοικτότητας (Charmaz, 2014; Τσιώλης, 2014; Urquhart, 2023). Η επιλογή της, επομένως, υπαγορεύθηκε πρωτίστως από τον θεωρητικοπαραγωγικό σκοπό της έρευνας: το ζητούμενο δεν ήταν η εφαρμογή ή ο έλεγχος ενός προϋπάρχοντος μοντέλου ανοικτότητας, αλλά η ανάδυση ενός θεωρητικού σχήματος μέσα από τη συστηματική ανάλυση του ερευνητικού υλικού. Η ειδικότερη προσαρμογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας σε βιβλιογραφικό σώμα δεδομένων αναπτύσσεται στην επόμενη ενότητα.

1.2.3 Η αξιοποίηση της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης

Η εφαρμογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας έχει συνδεθεί παραδοσιακά με την ανάλυση πρωτογενών ποιοτικών δεδομένων, όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και αφηγήσεις συμμετεχόντων (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967). Ωστόσο, η εξέλιξη της μεθοδολογίας έχει αναδείξει τη δυνατότητα αξιοποίησής της και σε άλλες μορφές δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των επιστημονικών κειμένων, των θεσμικών εγγράφων και του ευρύτερου γραπτού λόγου (Bryant & Charmaz, 2007; Dunne, 2011; Christiansen, 2011; Urquhart, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η βιβλιογραφία δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας αλλά ως σώμα δεδομένων, το οποίο μπορεί να αναλυθεί συστηματικά μέσω των διαδικασιών κωδικοποίησης και συνεχούς σύγκρισης που χαρακτηρίζουν τη Θεμελιωμένη Θεωρία.

Η προσέγγιση αυτή διαφοροποιείται ουσιαστικά από μια συμβατική βιβλιογραφική επισκόπηση. Όπως επισημαίνει ο Dunne (2011), η βιβλιογραφική επισκόπηση στη Θεμελιωμένη Θεωρία δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως προκαταρκτικό στάδιο της έρευνας, αλλά μπορεί να ενσωματωθεί δυναμικά στη διαδικασία θεωρητικής ανάπτυξης. Ενώ οι παραδοσιακές μορφές επισκόπησης αποσκοπούν κυρίως στην παρουσίαση, οργάνωση και σύνθεση της υπάρχουσας γνώσης, η Θεμελιωμένη Θεωρία επιδιώκει την ανάδυση εννοιών, τη διαμόρφωση κατηγοριών και τελικά την ανάπτυξη θεωρίας μέσα από τα δεδομένα (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Timmermans & Tavory, 2012). Κατά συνέπεια, η βιβλιογραφία δεν χρησιμοποιείται απλώς για να τεκμηριώσει προϋπάρχουσες θέσεις, αλλά αποτελεί το πεδίο από το οποίο αναδύονται τα εννοιολογικά στοιχεία που οδηγούν στη θεωρητική συγκρότηση του υπό μελέτη φαινομένου.

Η δυνατότητα εφαρμογής της Θεμελιωμένης Θεωρίας στη βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί από σειρά μεθοδολογικών μελετών. Οι Wolfswinkel, Furtmueller και Wilderom (2013) προτείνουν μια συστηματική διαδικασία βιβλιογραφικής επισκόπησης βασισμένη στις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας, υποστηρίζοντας ότι η κωδικοποίηση της βιβλιογραφίας επιτρέπει την ανάπτυξη νέων θεωρητικών σχημάτων και όχι απλώς τη συγκέντρωση της υπάρχουσας γνώσης. Αντίστοιχα, ο Christiansen (2011) επισημαίνει ότι η βιβλιογραφία μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή εννοιολογικής διερεύνησης και θεωρητικής ανάπτυξης, ενώ ο Nathaniel (2022) υπογραμμίζει ότι η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας είναι συμβατή με τη λογική της Θεμελιωμένης Θεωρίας, εφόσον δεν οδηγεί στην επιβεβαίωση προκαθορισμένων θεωρητικών θέσεων αλλά συμβάλλει στη θεωρητική ευαισθησία του/της ερευνητή/νήτριας.

Παράλληλα, η σύγχρονη συζήτηση γύρω από τη Θεμελιωμένη Θεωρία αναγνωρίζει ότι η προϋπάρχουσα γνώση δεν είναι δυνατόν να αποκλειστεί πλήρως από την ερευνητική διαδικασία. Ο Thornberg (2012), μέσω της έννοιας της «ενημερωμένης Θεμελιωμένης Θεωρίας» (Informed Grounded Theory), υποστηρίζει ότι η βιβλιογραφική γνώση μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά στην ανάλυση, ενισχύοντας τη θεωρητική ευαισθησία του ερευνητή χωρίς να περιορίζει την ανάδυση νέων εννοιών. Αντίστοιχα, η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της Charmaz

(2014) θεωρεί ότι η θεωρία δεν ανακαλύπτεται παθητικά μέσα στα δεδομένα, αλλά συγκροτείται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση ερευνητή και δεδομένων, γεγονός που καθιστά αναγκαία την αναστοχαστικότητα και τη συστηματική τεκμηρίωση των ερευνητικών αποφάσεων.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην παρούσα έρευνα, καθώς το υπό μελέτη φαινόμενο της ανοικτότητας χαρακτηρίζεται από θεωρητική πολυπλοκότητα, εννοιολογική ασάφεια και ποικιλία ερμηνειών. Η ανοικτότητα εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία συνδεδεμένη με διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις, αξιακά συστήματα και εκπαιδευτικές πρακτικές, χωρίς να υφίσταται ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο που να ενοποιεί τις επιμέρους προσεγγίσεις. Ως εκ τούτου, ο στόχος της παρούσας διατριβής δεν ήταν η αξιολόγηση ή η επιβεβαίωση μιας ήδη διαμορφωμένης θεωρίας, αλλά η ανάπτυξη ενός νέου εννοιολογικού και θεωρητικού πλαισίου μέσω της συστηματικής ανάλυσης του επιστημονικού λόγου.

Για τον λόγο αυτό, τα επιστημονικά άρθρα, τα βιβλία, τα κεφάλαια βιβλίων, τα θεσμικά κείμενα και τα έγγραφα πολιτικής αντιμετωπίστηκαν ως σώμα δεδομένων προς ανάλυση. Μέσω της ανοικτής, αξονικής, επιλεκτικής και θεωρητικής κωδικοποίησης, οι έννοιες που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία συγκρίθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και συντέθηκαν σε ανώτερου επιπέδου κατηγορίες, οι οποίες οδήγησαν στη συγκρότηση της αναδυόμενης θεωρίας της ανοικτότητας. Όπως υποστηρίζουν οι Niu (2026) και Timmermans και Tavory (2012), η Θεμελιωμένη Θεωρία μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά σε έρευνες που στοχεύουν στην εννοιολογική ανάπτυξη και τη θεωρητική σύνθεση, ιδιαίτερα όταν το ερευνητικό ζητούμενο αφορά τη διαμόρφωση νέων θεωρητικών πλαισίων και όχι την επαλήθευση υφιστάμενων υποθέσεων.

Μεθοδολογικά, επομένως, η παρούσα έρευνα δεν ταυτίζεται ούτε με μια συμβατική βιβλιογραφική επισκόπηση ούτε με την κλασική εφαρμογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας σε πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα. Συνιστά θεωρητικοπαραγωγική βιβλιογραφική έρευνα, στην οποία το βιβλιογραφικό και θεσμικό υλικό συγκροτεί το σώμα δεδομένων και αναλύεται με συστηματική αξιοποίηση των αναλυτικών διαδικασιών της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Η βιβλιογραφική επισκόπηση

προσδιορίζει, επομένως, την προέλευση και τη συγκρότηση του ερευνητικού υλικού, ενώ η Θεμελιωμένη Θεωρία προσδιορίζει τη λογική και τη διαδικασία ανάλυσής του. Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη, καθώς η έρευνα δεν αποσκοπεί πρωτίστως στην περιγραφή ή σύνθεση της υπάρχουσας γνώσης, αλλά στην παραγωγή εννοιολογικών κατηγοριών και στην ανάπτυξη θεωρητικού σχήματος μέσα από τη συστηματική και συγκριτική επεξεργασία της.

Συνεπώς, η επιλογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας στην παρούσα διατριβή δεν συνδέεται μόνο με τη δυνατότητά της να αναλύει σύνθετα ποιοτικά δεδομένα, αλλά κυρίως με την ικανότητά της να υποστηρίζει την ανάπτυξη θεωρίας μέσα από τη συστηματική επεξεργασία της βιβλιογραφίας. Η προσέγγιση αυτή κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για τη διερεύνηση της ανοικτότητας και τη συγκρότηση ενός συνεκτικού θεωρητικού πλαισίου που να ερμηνεύει τις αξίες, τις πρακτικές, τις θεσμικές διαστάσεις και τα εμπόδια που συνδέονται με αυτήν.

1.2.4 Συμβατότητα με την παρούσα έρευνα

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ανοικτότητα στην εκπαίδευση είναι μια έννοια πολυδιάστατη και δυναμική. Εμπεριέχει φιλοσοφικές και κοινωνικές διαστάσεις (ελευθερία, δημοκρατία, ανισότητες, εξουσία), παιδαγωγικές πρακτικές (διάλογος, συμμετοχή) και τεχνολογικές εφαρμογές (Τεχνητή Νοημοσύνη – ΤΝ). Η Θεμελιωμένη Θεωρία κρίθηκε ιδιαίτερα κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, καθώς ο στόχος της δεν είναι η διερεύνηση μιας επιμέρους διάστασης της ανοικτότητας ούτε η επαλήθευση ενός προϋπάρχοντος θεωρητικού μοντέλου. Αντίθετα, επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός συνεκτικού εννοιολογικού και θεωρητικού πλαισίου που να ερμηνεύει τις πολλαπλές εκφάνσεις της ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Η ανάγκη αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι η ανοικτότητα εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία με διαφορετικές αφετηρίες, ερμηνείες και εφαρμογές, χωρίς να υφίσταται ένα ενιαίο θεωρητικό σχήμα που να ενοποιεί τις επιμέρους προσεγγίσεις. Η συγκεκριμένη ερευνητική πρόκληση καθιστά ιδιαίτερα κατάλληλη τη Θεμελιωμένη Θεωρία, καθώς η μέθοδος έχει σχεδιαστεί ακριβώς για περιπτώσεις όπου απουσιάζει ένα εδραιωμένο θεωρητικό πλαίσιο και απαιτείται η ανάπτυξη νέων εννοιολογικών σχημάτων μέσα από τη συστηματική ανάλυση των δεδομένων (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Timmermans & Tavory, 2012). Ως εκ τούτου, η έρευνα

απαιτούσε μια μεθοδολογία ικανή να υποστηρίξει την ανάδυση κατηγοριών, τη διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και τελικά τη συγκρότηση θεωρίας.

Επιπλέον, η δυναμική και μεταβαλλόμενη φύση της ανοικτότητας καθιστά απαραίτητη μια μεθοδολογική προσέγγιση που μπορεί να ενσωματώνει σύγχρονες τεχνολογικές και κοινωνικές μετατοπίσεις, όπως η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση (Knox, 2020; UNESCO, 2023b). Η ΤΝ δεν αποτελεί απλώς μία νέα τεχνολογική εφαρμογή. Αντιθέτως, λειτουργεί ως παράγοντας που επηρεάζει την πρόσβαση, την οργάνωση της γνώσης, τις σχέσεις εξουσίας και τη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας. Η Θεμελιωμένη Θεωρία, ακριβώς λόγω της ευελιξίας και της αναδυόμενης λογικής της (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998), επιτρέπει τη διερεύνηση τέτοιων εξελίξεων ως στοιχείων που αλληλεπιδρούν με τις αξιακές, παιδαγωγικές και θεσμικές διαστάσεις της ανοικτότητας.

Η συμβατότητα αυτή αφορά, συνεπώς, όχι μόνο το αντικείμενο της έρευνας αλλά και τον ίδιο τον θεωρητικοπαραγωγικό της σκοπό, καθώς η Θεμελιωμένη Θεωρία αξιοποιείται ως αναλυτική στρατηγική για τη μετάβαση από ένα ετερογενές βιβλιογραφικό σώμα δεδομένων σε ένα συνεκτικό θεωρητικό σχήμα της ανοικτότητας.

1.2.5 Σώμα δεδομένων και στάδια της ερευνητικής διαδικασίας

Στην παρούσα έρευνα, το σώμα δεδομένων συγκροτήθηκε από επιστημονικά άρθρα, βιβλία, κεφάλαια συλλογικών τόμων, εκπαιδευτικές πολιτικές, αναφορές διεθνών οργανισμών (π.χ. UNESCO, OECD), καθώς και έργα φιλοσόφων της εκπαίδευσης, κοινωνιολόγων και παιδαγωγών. Οι πηγές αυτές αποτέλεσαν το βασικό σώμα δεδομένων της έρευνας και υποβλήθηκαν σε συστηματική ανάλυση σύμφωνα με τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Η συγκρότηση του σώματος δεδομένων πραγματοποιήθηκε σταδιακά και εξελικτικά. Η αρχική αναζήτηση επικεντρώθηκε σε πηγές που σχετίζονταν άμεσα με την ανοικτότητα στην εκπαίδευση, την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συναφείς έννοιες. Κατά την πορεία της ανάλυσης, η διαδικασία εμπλουτίστηκε μέσω θεωρητικής δειγματοληψίας, καθώς νέες πηγές εντάσσονταν στο σώμα δεδομένων με βάση τις αναδυόμενες κατηγορίες και τις ανάγκες της θεωρητικής ανάπτυξης.

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε με τρόπο αντίστοιχο της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων. Κάθε κείμενο αναγνώστηκε επανειλημμένα και αναλύθηκε σε επιμέρους νοηματικές μονάδες, από τις οποίες προέκυψαν αρχικοί κώδικες. Οι κώδικες αυτοί ομαδοποιήθηκαν σταδιακά σε κατηγορίες και υποκατηγορίες μέσω των διαδικασιών ανοικτής, αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης, οδηγώντας τελικά στη διαμόρφωση του θεωρητικού σχήματος της έρευνας.

Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας εφαρμόστηκαν οι βασικές αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας, και ειδικότερα η συνεχής συγκριτική ανάλυση (constant comparison), η θεωρητική δειγματοληψία (theoretical sampling), η συγγραφή υπομνημάτων (memos) και η διατήρηση αναλυτικού ίχνους τεκμηρίωσης (audit trail). Η ερευνητική διαδικασία δεν εξελίχθηκε γραμμικά, αλλά ακολούθησε επαναληπτική και αναστοχαστική πορεία, με συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ δεδομένων, κωδικών, κατηγοριών και θεωρίας.

Η βιβλιογραφία κωδικοποιήθηκε με τρόπο αντίστοιχο της ποιοτικής ανάλυσης πρωτογενών δεδομένων. Κάθε κείμενο αναλύθηκε σε επιμέρους αποσπάσματα, από τα οποία αναδύθηκαν βασικές έννοιες, όπως ισότητα, προσβασιμότητα, δημοκρατικότητα, αυτονομία, κριτικός διάλογος, ανισότητες και νεοφιλελευθερισμός. Τα αποσπάσματα αυτά αποτέλεσαν τη βάση για την ανοικτή κωδικοποίηση (open coding), η οποία οδήγησε στη συγκρότηση αρχικών κατηγοριών. Στη συνέχεια, μέσω αξονικής (axial coding) και επιλεκτικής κωδικοποίησης (selective coding), οι κατηγορίες αυτές οργανώθηκαν σε ένα συνεκτικό θεωρητικό σχήμα (theoretical coding) (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας εφαρμόστηκαν οι βασικές αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας, και ειδικότερα η συνεχής συγκριτική ανάλυση (constant comparison) και η θεωρητική δειγματοληψία (theoretical sampling). Η ανάλυση δεν εξελίχθηκε γραμμικά, αλλά κυκλικά και αναστοχαστικά, με συνεχή ανατροφοδότηση μεταξύ δεδομένων και θεωρίας (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998). Η επιλογή νέων πηγών καθοδηγήθηκε από τις αναδυόμενες κατηγορίες, με στόχο την εμβάθυνση, τον εμπλουτισμό και τη θεωρητική κορεσμό τους.

Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώθηκε ότι σημαντικό μέρος της σύγχρονης βιβλιογραφίας για την ανοικτότητα και την εξΑΕ διασταυρώνεται με τη ραγδαία ανάπτυξη της ΤΝ στην εκπαίδευση (Bozkurt et al., 2024; Knox, 2020; Ossiannilsson, 2025; UNESCO, 2023b). Οι αναφορές αυτές δεν περιορίζονται σε τεχνολογικές εφαρμογές, αλλά επεκτείνονται σε ζητήματα δημοκρατίας, ισότητας, διαφάνειας, αλγοριθμικής μεροληψίας και μετατόπισης του ελέγχου από το ανθρώπινο υποκείμενο σε αυτοματοποιημένα συστήματα (OECD, 2023b; UNESCO, 2024).

Η επαναλαμβανόμενη εμφάνιση των θεματικών αυτών, καθώς και η σύνδεσή τους με τις ήδη αναδυόμενες κατηγορίες της ανοικτότητας, οδήγησαν στη διεύρυνση του σώματος δεδομένων, ώστε να συμπεριληφθεί συστηματικά η σχετική βιβλιογραφία. Η ένταξη αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεωρητικής ευαισθησίας (theoretical sensitivity) και του αναστοχασμού της ερευνήτριας, η οποία παρέμεινε ανοικτή σε νέα εννοιολογικά πεδία που αναδύονταν μέσα από την ίδια τη διαδικασία ανάλυσης (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998). Υπό το πρίσμα αυτό, η ΤΝ δεν αντιμετωπίστηκε ως αυτόνομο τεχνολογικό αντικείμενο, αλλά ως διασταυρούμενος παράγοντας που επηρεάζει τις αξιακές, παιδαγωγικές και θεσμικές διαστάσεις της ανοικτότητας. Η συμπερίληψή της στο σώμα δεδομένων συνέβαλε στην περαιτέρω εμβάθυνση των αξονικών κατηγοριών και στην ενίσχυση της θεωρητικής συνοχής του αναδυόμενου μοντέλου.

Τέλος, τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας οργανώθηκαν ως εξής (Creswell, 2011; Robson, 2010):

- Συγκέντρωση και αρχική επισκόπηση της βιβλιογραφίας,
- Διατύπωση ερευνητικού σκοπού, στόχων και ερωτημάτων,
- Καθορισμός της ερευνητικής στρατηγικής και των μεθόδων ανάλυσης,
- Συγκρότηση αρχικού θεωρητικού πλαισίου,
- Συλλογή και εμπλουτισμός του σώματος δεδομένων,
- Κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων,
- Αναδιαμόρφωση και σύνθεση του θεωρητικού μοντέλου,
- Συγγραφή της διδακτορικής διατριβής.

1.2.6 Διαχείριση και επεξεργασία της βιβλιογραφίας

Μετά τη μεθοδολογική θεμελίωση της αξιοποίησης της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, η παρούσα ενότητα περιγράφει τη διαδικασία συγκρότησης, διαχείρισης και επεξεργασίας του σώματος δεδομένων της έρευνας. Το σώμα αυτό περιλαμβάνει επιστημονικά άρθρα, βιβλία, κεφάλαια συλλογικών τόμων, έγγραφα διεθνών οργανισμών και θεσμικά κείμενα που σχετίζονται με την ανοικτότητα στην εκπαίδευση, την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα συναφή θεωρητικά πεδία. Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση αποτελεί σύνθετο και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο αναδύεται μέσα από πολλαπλούς επιστημονικούς λόγους, ποικίλες κατευθύνσεις πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών διαστάσεων, καθώς και παιδαγωγικών παραδόσεων. Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε αναγκαία η συγκρότηση ενός εκτεταμένου σώματος πηγών που περιλαμβάνει επιστημονικά άρθρα, βιβλία και μονογραφίες, κεφάλαια συλλογικών τόμων, έγγραφα διεθνών οργανισμών, καθώς και πολιτικά και νομοθετικά κείμενα συναφή με την ανοικτότητα στην εκπαίδευση, την ανοικτή και εξΑΕ και τα σχετιζόμενα θεωρητικά ρεύματα.

Η επιλογή αυτή συνάδει με τον ερμηνευτικό και κριτικό προσανατολισμό της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως ουδέτερη ή αντικειμενική αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά ως κοινωνικά και ιστορικά διαμορφωμένη, ενταγμένη σε σχέσεις λόγου, εξουσίας και ιδεολογίας (Crotty, 2020; Kincheloe & McLaren, 2005; Charmaz, 2014). Η επιστημολογική αυτή τοποθέτηση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο η βιβλιογραφία προσεγγίζεται και αναλύεται, καθώς τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως φορείς νοήματος και όχι απλώς ως πηγές πληροφορίας.

Ο τρόπος διαχείρισης και ανάλυσης της βιβλιογραφίας εναρμονίζεται με την ποιοτική προσέγγιση, καθώς και με τον ερμηνευτικό και κριτικό προσανατολισμό της διατριβής. Στόχος δεν είναι η απλή καταγραφή και περιγραφή των υπαρχουσών προσεγγίσεων σε επιφανειακό και περιγραφικό επίπεδο, αλλά η εννοιολογική διερεύνηση και θεωρητική οριοθέτηση της ανοικτότητας, με τη βιβλιογραφία να αντιμετωπίζεται ως πεδίο παραγωγής νέας γνώσης μέσα από συστηματική αναλυτική επεξεργασία (Booth et al., 2016; Dixon-Woods et al., 2006; Snyder, 2019).

Η διαδικασία εντοπισμού και επιλογής των πηγών οργανώθηκε και αποτυπώθηκε σύμφωνα με τις αρχές του προτύπου PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), με στόχο τη διασφάλιση της διαφάνειας και της ιχνηλασιμότητας των επιμέρους σταδίων της βιβλιογραφικής επισκόπησης (Moher et al., 2009; Page et al., 2021). Θα πρέπει, ωστόσο, να διασαφηνιστεί ότι το PRISMA δεν χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, αλλά ως πλαίσιο συστηματοποίησης και τεκμηρίωσης της διαδικασίας συγκρότησης του σώματος δεδομένων, σύμφωνα με τις διεθνείς κατευθυντήριες γραμμές για τις ερευνητικές επισκοπήσεις (Booth et al., 2016; Tranfield et al., 2003).

Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε πλατφόρμες και διεθνείς επιστημονικές βάσεις δεδομένων (Scopus, Web of Science, ERIC, Science Direct, Google Scholar κτλ.), σε αποθετήρια ανοικτής πρόσβασης (Directory of Open Access Journals – DOAJ), καθώς και σε θεσμικές και πολιτικές πηγές οργανισμών που δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, της ανοικτής και εξΑΕ (π.χ. UNESCO, Ευρωπαϊκή Ένωση, OECD). Η αναζήτηση βασίστηκε σε προκαθορισμένες λέξεις-κλειδιά σχετικές με την ανοικτότητα και την εκπαίδευση (open education, openness in education, open and distance learning, open pedagogy, open universities, open science, distance education, openness factors, openness criteria, open learning systems, polymorphic education κτλ.), οι οποίες συνδυάστηκαν, όπου κρίθηκε απαραίτητο, με όρους κοινωνιολογικού, παιδαγωγικού και θεωρητικού προσανατολισμού μέσω Boolean Operators (AND, OR, NOT) (Booth et al., 2016; Snyder, 2019; Tranfield et al., 2003).

Καθορίστηκαν εκ των προτέρων κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού. Συμπεριλήφθηκαν πηγές που πληρούσαν όλα (ή τα περισσότερα) από τα παρακάτω (Booth et al., 2016; Page et al., 2021; Tranfield et al., 2003):

1. **Γλωσσικό κριτήριο:** Οι δημοσιεύσεις είναι στην ελληνική ή αγγλική γλώσσα.
2. **Θεματική συνάφεια:** Αξιοποιούνται κείμενα που αναφέρονται ρητά στην ανοικτότητα στην εκπαίδευση ή σε συναφείς έννοιες και επιμέρους θέματα, όπως:

– Open Education,

- Openness in education,
- Open and Distance Learning,
- Open Universities,
- Open Pedagogy,
- Open Science,
- Open Learning Systems,
- Distance Education,
- Polymorphic Education,
- Educational quality,
- Educational policy for openness,
- Openness and Artificial Intelligence,
- Inclusive / democratic / critical education,
- Artificial Intelligence in education,
- Digital governance,
- Educational leadership κ.ά.

3. **Εννοιολογική – θεωρητική συμβολή:** Συμπεριλαμβάνονται κείμενα που συμβάλλουν στη θεωρητική, κοινωνιολογική, φιλοσοφική ή παιδαγωγική κατανόηση της ανοικτότητας και δεν είναι απλώς πρακτικά ή περιγραφικά. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν κείμενα σχετικά με:

- Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης (Philosophy of Education),
- Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Sociology of Education),
- Σχολή της Φρανκφούρτης (The Frankfurt School), και
- Κριτική Παιδαγωγική (Critical Pedagogy).

4. **Τύπος πηγής:** Οι τύποι των πηγών προς μελέτη και αξιοποίηση είναι οι εξής:

- Επιστημονικά άρθρα δημοσιευμένα σε περιοδικά με κριτές (peer-reviewed),
- Βιβλία και κεφάλαια βιβλίων,
- Επιστημονικές μελέτες και εκθέσεις φορέων (π.χ. UNESCO, OECD, ΕΕ),
- Νομοθετικά/πολιτικά κείμενα σχετιζόμενα με την εκπαίδευση γενικότερα και πιο συγκεκριμένα, με την ανοικτή και εξΑΕ.

5. **Σχέση με τον σκοπό της διατριβής:** Οι πηγές θα πρέπει να επιτρέπουν την εννοιολογική διερεύνηση της ανοικτότητας και την ανάλυση των αξιών, των παραδοχών και των πρακτικών που τη συγκροτούν.
6. **Χρονικό κριτήριο:** Οι πηγές που συμπεριλαμβάνονται δεν έχουν αυστηρό χρονικό περιορισμό, λόγω της φύσης της έρευνας και αφορούν σε:
   - Δημοσιεύσεις των τελευταίων 10 χρόνων, ώστε να αποτυπώνουν την επικαιρότητα και τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής,
   - Καθώς και κλασικά, παλαιότερα κείμενα του 20ου και 21ου αιώνα των θεωρητικών που προέρχονται από τα υπό μελέτη πεδία της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας και των παιδαγωγικών, καταδεικνύουν τις τάσεις διαχρονικά και έχουν φιλοσοφική συνεισφορά στη διατριβή, συνυφασμένη με τη φύση και τον χαρακτήρα της ανοικτότητας.

Αντιστοίχως, αποκλείστηκαν πηγές που εντάσσονταν σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω κατηγορίες:

1. **Έλλειψη θεματικής συνάφειας ή με αποσπασματικές αναφορές:** Αποκλείστηκαν κείμενα που αναφέρονται στην ανοικτότητα μόνο επιφανειακά ή σε διαφορετικό πλαίσιο (π.χ. επιχειρηματικό) χωρίς σύνδεση με την εκπαίδευση.
2. **Καθαρά τεχνικός ή εργαλειακός προσανατολισμός:** Πηγές που επικεντρώνονται αποκλειστικά σε τεχνικές περιγραφές εργαλείων/πλατφορμών, λογισμικού ή πρακτικών εφαρμογών, χωρίς εννοιολογική, κριτική ή θεωρητική ανάλυση δεν θεωρήθηκαν συναφή με το αντικείμενο της έρευνας.
3. **Ανεπαρκής επιστημονική τεκμηρίωση:** Αποκλείστηκαν αναρτήσεις σε ιστολόγια (blog posts), μη αξιόπιστες ιστοσελίδες και επιστημονικά άρθρα από περιοδικά χωρίς κριτές και εμφανή επιστημονικό χαρακτήρα.
4. **Διπλότυπες εγγραφές,** οι οποίες αφορούν σε κείμενα που εμφανίστηκαν περισσότερες από μία φορές στις αναζητήσεις.

5. **Περιορισμένη εστίαση σε εντελώς διαφορετικά ή επιμέρους αντικείμενα,** όπως κείμενα αποκλειστικά για Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (Massive Open Online Courses – MOOCs), χωρίς συσχέτιση με την ανοικτότητα ως αξιακό, θεωρητικό ή πολιτικό πλαίσιο.

Συνολικά εντοπίστηκαν περίπου 607 πηγές μέσω της αρχικής αναζήτησης σε διεθνείς επιστημονικές βάσεις δεδομένων, αποθετήρια ανοικτής πρόσβασης και θεσμικές πηγές. Μετά την αφαίρεση περίπου 100 διπλότυπων εγγραφών, παρέμειναν 507 πηγές, οι οποίες υποβλήθηκαν σε αρχικό έλεγχο τίτλου, περίληψης και λέξεων-κλειδιών. Κατά το στάδιο αυτό, αποκλείστηκαν 107 πηγές, καθώς κρίθηκε ότι δεν παρουσίαζαν επαρκή συνάφεια με την έννοια της ανοικτότητας στο επίπεδο ανάλυσης που υιοθετείται στην παρούσα διατριβή. Οι εναπομείνασες 400 πηγές εξετάστηκαν σε επίπεδο πλήρους κειμένου.

Μετά την πλήρη ανάγνωση, αποκλείστηκαν επιπλέον 66 πηγές, κυρίως λόγω της καθαρά τεχνικής, εργαλειακής ή αποσπασματικής προσέγγισης της ανοικτότητας, η οποία δεν ανταποκρινόταν στο θεωρητικό και κριτικό πλαίσιο της έρευνας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το αρχικό σύνολο των επιλεγμένων πηγών ανήλθε σε 334 πηγές.

Παράλληλα, ένα σύνολο 51 πηγών, που αφορούν αποκλειστικά τη μεθοδολογία της έρευνας (π.χ. Θεμελιωμένη Θεωρία, ποιοτική μεθοδολογία, συστηματικές επισκοπήσεις), αξιοποιήθηκε για τον σχεδιασμό και τη θεωρητική θεμελίωση της μελέτης, χωρίς να ενταχθεί στο σώμα των πηγών που υποβλήθηκαν σε ανάλυση. Ως εκ τούτου, το τελικό σώμα πηγών που συγκρότησε το σώμα δεδομένων της έρευνας και αποτυπώνεται στο διάγραμμα PRISMA ανέρχεται σε 334 πηγές, οι οποίες υποβλήθηκαν σε διαδικασίες ανοικτής, αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης, ενώ η συνολική βιβλιογραφία της διατριβής ανέρχεται σε 385 πηγές.

Οι 385 βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα διατριβή κατηγοριοποιούνται σε επτά βασικές ενότητες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 18 (Παράρτημα Ε): (α) θεωρητικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις, (β) ΑεξΑΕ, (γ) ΤΝ και εκπαίδευση, (δ) μεθοδολογία έρευνας, (ε) θεσμικά και πολιτικά κείμενα διεθνών οργανισμών, (στ) εθνική νομοθεσία και (ζ) εμπειρικές και εφαρμοσμένες μελέτες. Η

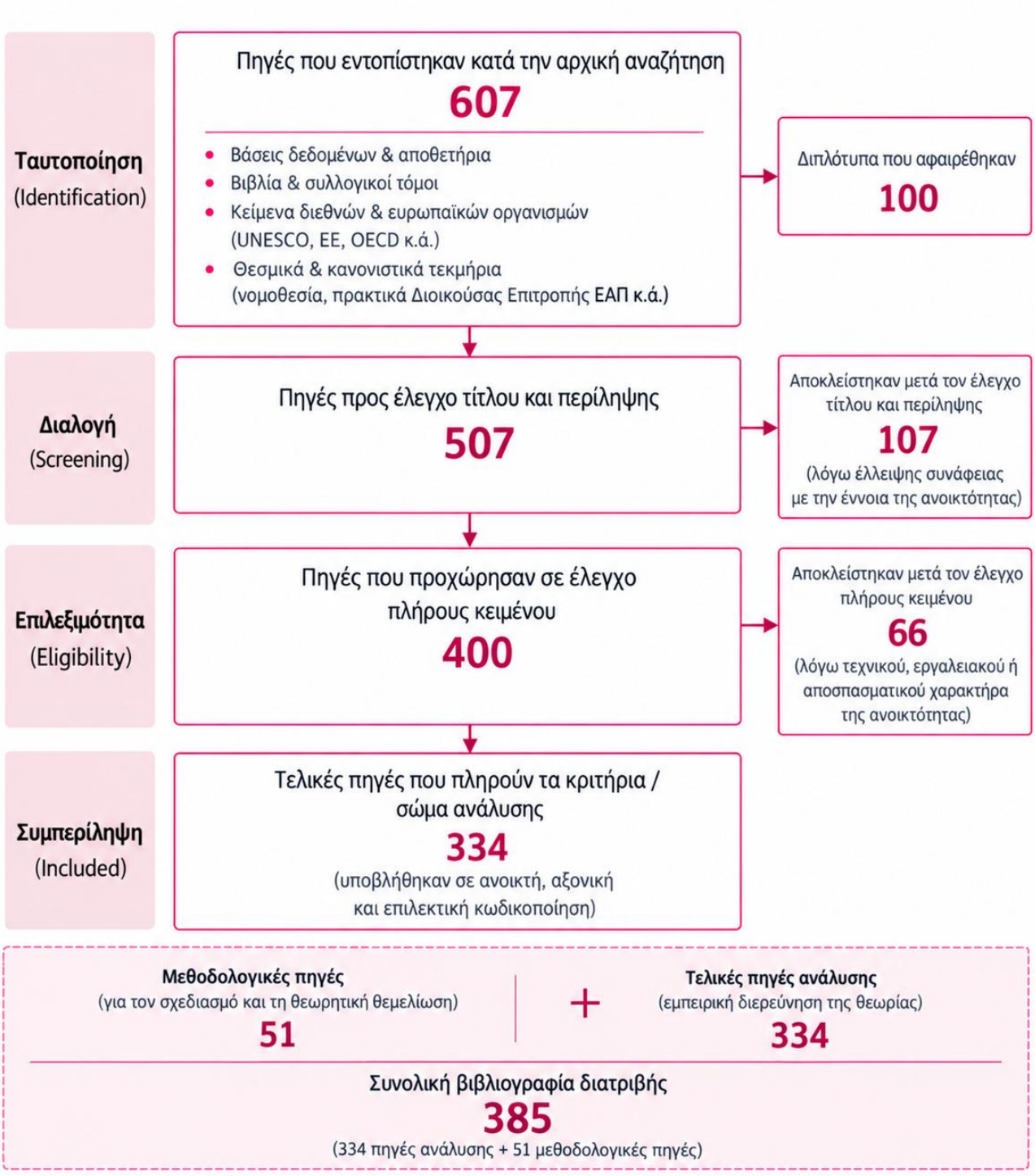
κατανομή αυτή αντανακλά τη διεπιστημονική φύση της έννοιας της ανοικτότητας και υποστηρίζει τη θεωρητική και αναλυτική επεξεργασία της στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Ο αριθμός και η ποικιλία των πηγών κρίνονται επαρκείς για την επίτευξη θεωρητικού κορεσμού (theoretical saturation), καθώς κατά τη διαδικασία της ανάλυσης δεν προέκυπταν πλέον νέες κατηγορίες ή ουσιωδώς διαφοροποιημένες εννοιολογικές διαστάσεις της υπό μελέτη έννοιας.

Καθώς η ανάλυση προχωρούσε, διαπιστώθηκε ότι ο όρος «ανοικτότητα» οδηγούσε σταδιακά σε θεωρητικό κορεσμό, ενώ πτυχές της έννοιας εμφανίζονται και σε κείμενα που δεν τον χρησιμοποιούν ρητά. Για τον λόγο αυτό, η αναζήτηση επεκτάθηκε επαγωγικά και θεματικά στη Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, την Κοινωνιολογία Εκπαίδευσης, την Κριτική Παιδαγωγική και τη Σχολή της Φρανκφούρτης, πάντα με πυρήνα την ανοικτότητα στην εξΑΠΕ. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας (snowballing), κατά την οποία οι βιβλιογραφικές αναφορές των εντοπισμένων πηγών εξετάζονται συστηματικά, προκειμένου να εντοπιστούν επιπλέον σχετικές μελέτες (Greenhalgh & Peacock, 2005; Jalali & Wohlin, 2012; Wohlin, 2014). Η διαδικασία αυτή εφαρμόστηκε τόσο προς τα πίσω (backward snowballing), μέσω των βιβλιογραφικών αναφορών των κειμένων, όσο και προς τα εμπρός (forward snowballing), μέσω του εντοπισμού μεταγενέστερων εργασιών που παραπέμπουν στις ήδη ανευρεθείσες πηγές (Greenhalgh & Peacock, 2005; Jalali & Wohlin, 2012; Wohlin, 2014). Με τον τρόπο αυτό ενισχύθηκε η πληρότητα της βιβλιογραφικής κάλυψης και υποστηρίχθηκε η διαδικασία της θεωρητικής δειγματοληψίας, καθώς η τεχνική αυτή επιτρέπει την επαγωγική επέκταση του σώματος δεδομένων με βάση τις αναδυόμενες εννοιολογικές κατηγορίες (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967). .

Οι αριθμοί που αφορούν στο σύνολο των αρχικά εντοπισμένων πηγών είναι εκτιμώμενοι, καθώς η βιβλιογραφία εμπλουτιζόταν σταδιακά μέσω θεωρητικής δειγματοληψίας (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015; Τσιώλης, 2014). Το τελικό σώμα της διατριβής συγκροτήθηκε από 365 πηγές. Η αποτύπωση της διαδικασίας με βάση το PRISMA (Σχήμα 1) δεν αποσκοπεί στην ποσοτική αποτίμηση του πεδίου αλλά στη διαφάνεια και τη δυνατότητα αναπαραγωγής των βημάτων που οδήγησαν στη

διαμόρφωσή του (Moher et al., 2009; Page et al., 2021). Συνεπώς, το PRISMA (Σχήμα 1) λειτουργεί επικουρικά, ως εργαλείο διαφάνειας της διαδικασίας, σε συνδυασμό με τη θεωρητική δειγματοληψία που χαρακτηρίζει τη Θεμελιωμένη Θεωρία και αξιοποιείται ως πλαίσιο τεκμηρίωσης της διαδικασίας εντοπισμού και επιλογής πηγών και όχι ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Το διάγραμμα χρησιμοποιείται προσαρμοσμένα, καθώς η παρούσα έρευνα δεν αποτελεί τυπική Συστηματική Βιβλιογραφική Επισκόπηση, αλλά Θεμελιωμένη Θεωρία μέσω επισκόπησης.

Σχήμα 1. Διάγραμμα Ροής PRISMA για τη διαδικασία εντοπισμού, διαλογής και επιλογής πηγών



Σημείωση. Βασισμένο στις κατευθυντήριες γραμμές PRISMA (Moher et al., 2009; Page et al., 2021)

Μετά τη συγκρότηση του σώματος, η βιβλιογραφία υποβλήθηκε σε αναλυτική επεξεργασία στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας, με βάση τη λογική της επαγωγικής ανάπτυξης θεωρίας από τα δεδομένα. Κάθε κείμενο αναγνώστηκε επανειλημμένα και αναλύθηκε σε νοηματικές μονάδες, από τις οποίες αναδύθηκαν αρχικά κώδικες. Οι κώδικες αυτοί οργανώθηκαν, αναθεωρήθηκαν και ενοποιήθηκαν σταδιακά μέσα από τις διαδικασίες ανοικτής, αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης, ενώ η ανάλυση ακολούθησε τη λογική της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison).

Η επαγωγική λογική που διέπει τη διαδικασία ανάλυσης δεν περιορίζεται σε ένα ενιαίο επίπεδο, αλλά εκδηλώνεται σε δύο διακριτές και αλληλένδετες φάσεις θεωρητικής ανάπτυξης. Σε ένα πρώτο επίπεδο, οι επιμέρους έννοιες, κώδικες και κατηγορίες αναδύονται επαγωγικά μέσα από τη συστηματική ανάλυση του βιβλιογραφικού υλικού, σύμφωνα με τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2014). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι κατηγορίες αυτές δεν παραμένουν σε περιγραφικό ή ταξινομικό επίπεδο, αλλά συντίθενται εκ νέου μέσα από μια διαδικασία θεωρητικής ενοποίησης, οδηγώντας στη διαμόρφωση ενός συνεκτικού εννοιολογικού πλαισίου για την ανοικτότητα στην εκπαίδευση.

Υπό την έννοια αυτή, η επαγωγική διαδικασία της έρευνας μπορεί να ιδωθεί ως διττή: αφενός ως επαγωγή από τα δεδομένα προς τις κατηγορίες και αφετέρου ως επαγωγή από τις κατηγορίες προς τη θεωρία. Η διαδικασία αυτή δεν είναι γραμμική, αλλά δυναμική και επαναληπτική, ενσωματώνοντας τη λογική της συνεχούς σύγκρισης και της θεωρητικής ευαισθησίας (theoretical sensitivity), καθώς και στοιχεία ερμηνευτικής και αναστοχαστικής σύνθεσης (Charmaz, 2014).

Κατά τη διαδικασία συστηματικής αναζήτησης και κωδικοποίησης της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι η σύγχρονη διεθνής συζήτηση περί ανοικτότητας και εξΑΕ διασταυρώνεται ολοένα και συχνότερα με τη ραγδαία ανάπτυξη της ΤΝ στην εκπαίδευση (Bozkurt et al., 2024; Knox, 2020; Ossiannilsson, 2025; UNESCO, 2023b). Η συχνότητα και η εννοιολογική βαρύτητα των αναφορών αυτών οδήγησαν στη διεύρυνση του σώματος δεδομένων, σύμφωνα με την αρχή της θεωρητικής

δειγματοληψίας (theoretical sampling) της Θεμελιωμένης Θεωρίας, η οποία αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τα νέα δεδομένα που προκύπτουν στο εκάστοτε πλαίσιο (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998). Η σχετική βιβλιογραφία εντάχθηκε ως εννοιολογική προέκταση ζητημάτων που είχαν ήδη αναδυθεί, όπως η ισότητα, η πρόσβαση, το θεσμικό πλαίσιο, οι ανισότητες και οι μορφές ελέγχου της γνώσης.

Η σύνθεση των ευρημάτων παρουσιάζεται αφηγηματικά και ερμηνευτικά, σύμφωνα με τις αρχές της αφηγηματικής (narrative) και ερμηνευτικής (interpretive) σύνθεσης (Greenhalgh et al., 2005; Popay et al., 2006). Η επιλογή αυτή επιτρέπει:

- Την ανάδειξη σχέσεων μεταξύ των εννοιών,
- Την επισήμανση αντιφάσεων και εννοιολογικών διαφοροποιήσεων, καθώς και
- Τον εντοπισμό κενών ή περιθωριοποιημένων πεδίων στη σχετική βιβλιογραφία.

Στόχος δεν είναι η στατιστική ή ποσοτικοποιημένη αποτίμηση του πεδίου, αλλά η εννοιολογική ερμηνεία και η σταδιακή διαμόρφωση ενός θεωρητικού σχήματος για την ανοικτότητα στην εκπαίδευση, το οποίο αναδύεται μέσα από τη συστηματική ερμηνεία των βιβλιογραφικών δεδομένων. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή εναρμονίζεται με τον κριτικό και ερμηνευτικό προσανατολισμό της έρευνας, όπου τα κείμενα δεν προσεγγίζονται ως ουδέτερες καταγραφές πρακτικών, τάσεων και αντιλήψεων, αλλά ως κοινωνικά και ιδεολογικά τοποθετημένοι λόγοι που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ίδιου του εννοιολογικού πεδίου της ανοικτότητας (Dixon-Woods et al., 2006; Popay et al., 2006). Ως εκ τούτου, η βιβλιογραφία αποτελεί ταυτόχρονα αντικείμενο μελέτης και θεωρητικό έδαφος, μέσα από το οποίο αρθρώνεται η αναδυόμενη θεωρητική πρόταση της παρούσας διατριβής.

1.3 Στάδια και διαδικασίες κωδικοποίησης

Η κωδικοποίηση αποτελεί τον κεντρικό μηχανισμό της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory), καθώς μέσω αυτής η ερευνήτρια μεταβαίνει από τα επιμέρους δεδομένα στις έννοιες, τις κατηγορίες και, τελικά, στη θεωρητική ανάπτυξη (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967). Στην παρούσα διατριβή, η

διαδικασία της κωδικοποίησης εφαρμόστηκε στο σώμα δεδομένων που συγκροτήθηκε μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης και περιγράφηκε στις προηγούμενες ενότητες. Η ανάλυση ακολούθησε τις βασικές διαδικασίες της Θεμελιωμένης Θεωρίας, δηλαδή την ανοικτή, αξονική, επιλεκτική και θεωρητική κωδικοποίηση, σε συνδυασμό με τη συνεχή συγκριτική μέθοδο, τη θεωρητική δειγματοληψία και τη συγγραφή υπομνημάτων. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές αναδείχθηκαν οι βασικές εννοιολογικές κατηγορίες της ανοικτότητας και οι μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες οδήγησαν στη διαμόρφωση του τελικού θεωρητικού πλαισίου της έρευνας.

Στο πλαίσιο αυτό, η κωδικοποίηση δεν περιορίστηκε σε περιγραφική αναπαραγωγή απόψεων, αλλά αποτέλεσε μία κριτική και δημιουργική διεργασία παραγωγής νοήματος, μέσω της οποίας τα κείμενα αναλύθηκαν, συγκρίθηκαν και ανασυντέθηκαν σε εννοιολογικές κατηγορίες. Σύμφωνα με τον ερμηνευτικό και κριτικό προσανατολισμό της έρευνας, οι έννοιες δεν θεωρούνται δεδομένες, αλλά αναδύονται μέσα από τη διαλογική σχέση μεταξύ ερευνήτριας και δεδομένων, ενταγμένες σε συγκεκριμένα θεωρητικά και κοινωνικά συμφραζόμενα (Charmaz, 2014; Kincheloe & McLaren, 2005).

Η βιβλιογραφία της Θεμελιωμένης Θεωρίας αναδεικνύει τρεις κύριες προσεγγίσεις:

1. **Glaserian Grounded Theory** (Glaser, 1978, 1992): θεωρεί ότι οι έννοιες αναδύονται μέσα στα δεδομένα και δίνει έμφαση στη θεωρητική ευαισθησία των ερευνητών/τριών. Η κωδικοποίηση είναι περισσότερο επαγωγική και λιγότερο τυποποιημένη.
2. **Straussian Grounded Theory** (Corbin & Strauss, 2015; Strauss & Corbin, 1998): συστηματοποιεί τη διαδικασία σε διακριτά στάδια (open, axial, selective coding), προτείνοντας εργαλεία όπως το «παράδειγμα κωδικοποίησης» (coding paradigm), το οποίο διευκολύνει τη σύνδεση κατηγοριών και την ανάπτυξη θεωρίας.
3. **Constructivist Grounded Theory** (Charmaz, 2014): θεωρεί ότι οι κώδικες δεν ανακαλύπτονται αλλά συν-κατασκευάζονται μέσα από την αλληλεπίδραση

ερευνητών/ριών και δεδομένων, δίνοντας έμφαση στον αναστοχασμό και τη θεωρητική ευαισθησία.

Η παρούσα έρευνα αξιοποίησε κυρίως τη λογική των Strauss και Corbin (1998), καθώς παρέχει σαφή στάδια και ενισχύει τη μεθοδολογική διαφάνεια, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό σε μελέτες που βασίζονται σε εκτεταμένο σώμα βιβλιογραφικών δεδομένων. Παράλληλα, υιοθετήθηκε η ερμηνευτική και κριτική διάσταση της Charmaz (2014), ώστε η κωδικοποίηση να μην περιοριστεί σε μηχανική ταξινόμηση, αλλά να λειτουργήσει ως αναστοχαστική και εννοιοπαραγωγική διαδικασία.

Συνεπώς, η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας διατριβής μπορεί να χαρακτηριστεί ως συνθετική, καθώς συνδυάζει τη συστηματικότητα της Straussian Grounded Theory με την ερμηνευτική ευελιξία της Constructivist Grounded Theory. Η σύνθεση αυτή κρίνεται ιδιαίτερα κατάλληλη για την ανάλυση της βιβλιογραφίας ως δεδομένων, καθώς επιτρέπει αφενός τη δομημένη οργάνωση της ανάλυσης και αφετέρου την κριτική εμβάθυνση και θεωρητική παραγωγή.

1.3.1 Ανοικτή Κωδικοποίηση (Open Coding)

Εισαγωγή

Η ανοικτή κωδικοποίηση (open coding) αποτελεί το πρώτο και θεμελιώδες στάδιο της ανάλυσης στη Θεμελιωμένη Θεωρία (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023). Στο στάδιο αυτό, τα δεδομένα αποδομούνται σε μικρότερες νοηματικές μονάδες και μετατρέπονται σε έννοιες, οι οποίες συνιστούν τους αρχικούς κώδικες της ανάλυσης. Οι κώδικες αυτοί αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη κατηγοριών και, εν συνεχεία, για τη συγκρότηση της αναδυόμενης θεωρίας.

Η σημασία της ανοικτής κωδικοποίησης έγκειται στο γεγονός ότι προσανατολίζεται στην ανακάλυψη και όχι στην επιβεβαίωση θεωρίας. Σε αντίθεση με προσεγγίσεις που εκκινούν από προκαθορισμένα θεωρητικά σχήματα, η Θεμελιωμένη Θεωρία δίνει προτεραιότητα στην αναδυτικότητα και στην εννοιολογική παραγωγή που προκύπτει από τα ίδια τα δεδομένα (Charmaz, 2014; Urquhart, 2023). Στο πλαίσιο αυτό, η ερευνήτρια δεν επιβάλλει ερμηνευτικά σχήματα, αλλά αναπτύσσει θεωρητική κατανόηση μέσα από τη συστηματική αλληλεπίδραση με το υλικό.

Στην παρούσα διατριβή, η ανοικτή κωδικοποίηση εφαρμόστηκε σε εκτενές σώμα βιβλιογραφικών δεδομένων (περίπου 320 επιστημονικές πηγές), τα οποία αντιμετωπίστηκαν ως αναλυτικό υλικό και όχι απλώς ως θεωρητικό υπόβαθρο, σύμφωνα με προσεγγίσεις της Θεμελιωμένης Θεωρίας που αξιοποιούν τη βιβλιογραφία ως δεδομένα (Wolfswinkel et al., 2013). Το κεντρικό ερώτημα που καθοδήγησε τη διαδικασία ήταν:

«Πώς συγκροτείται εννοιολογικά η ανοικτότητα στην εκπαίδευση και ποιες είναι οι βασικές διαστάσεις της;»

Η διαδικασία οδήγησε στην ανάδυση περίπου 45 βασικών ανοικτών κωδίκων, οι οποίοι αποτυπώνουν το εύρος των φιλοσοφικών, παιδαγωγικών, θεσμικών, τεχνολογικών και κοινωνικοπολιτικών διαστάσεων της έννοιας. Ο πλήρης κατάλογος παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α.

Η ιδιαιτερότητα της παρούσας εφαρμογής έγκειται στο γεγονός ότι η ανοικτή κωδικοποίηση δεν εφαρμόστηκε σε πρωτογενή δεδομένα, αλλά σε θεωρητικά και βιβλιογραφικά κείμενα. Ως εκ τούτου, η διαδικασία δεν ήταν μόνο επαγωγική, αλλά και ερμηνευτική, καθώς οι έννοιες αναδύθηκαν μέσα από τη διαλεκτική σχέση μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων και της θεωρητικής ευαισθησίας της ερευνήτριας (Charmaz, 2014; Kincheloe & McLaren, 2005). Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της ανάλυσης και επιτρέπει τη σύνθεση ετερογενών θεωρητικών λόγων.

Μεθοδολογική περιγραφή

Η διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης οργανώθηκε σε τρία διακριτά αλλά αλληλένδετα στάδια:

1. Αρχική αποτύπωση

Κατά την πρώτη φάση, η ερευνήτρια προσέγγισε το υλικό μέσω γραμμή-προς-γραμμή ανάλυσης (line-by-line coding), σύμφωνα με τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Charmaz, 2014; Urquhart, 2023). Κάθε πρόταση, έννοια ή ακόμη και μεμονωμένη λέξη που εμφάνιζε θεωρητική σημασία καταγράφηκε ως αρχικός κώδικας.

Η διαδικασία αυτή οδήγησε στη δημιουργία ενός εκτεταμένου και πυκνού συνόλου κωδίκων, οι οποίοι συχνά παρουσίαζαν επικαλύψεις, επαναλήψεις ή εννοιολογικές συγγένειες. Η πολυφωνία της βιβλιογραφίας —η οποία εκτείνεται σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και τα παιδαγωγικά— συνέβαλε στην ανάδυση εννοιών που άλλοτε ταυτίζονται, άλλοτε διαφοροποιούνται και άλλοτε επανανοηματοδοτούνται.

Ενδεικτικά, η έννοια της ισότητας εμφανίζεται με διαφοροποιημένες σημασίες: στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης και στα παιδαγωγικά συνδέεται κυρίως με παιδαγωγικές πρακτικές και ευκαιρίες μάθησης, ενώ στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης συνδέεται με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, δικαιωμάτων και αναπαραγωγής ανισοτήτων.

Η αρχική αυτή αποτύπωση δεν αποσκοπούσε στην οργάνωση των δεδομένων, αλλά στην όσο το δυνατόν πληρέστερη ανάδειξη του εννοιολογικού εύρους του φαινομένου, οδηγώντας στη συνέχεια στο στάδιο της αναθεώρησης και συγχώνευσης.

2. Αναθεώρηση και συγχώνευση

Στο δεύτερο στάδιο, οι κώδικες τέθηκαν σε συνεχή συγκριτική ανάλυση (constant comparison), η οποία αποτελεί βασικό μηχανισμό της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

Κατά τη διαδικασία αυτή, συνώνυμοι ή εννοιολογικά συγγενείς όροι συγχωνεύτηκαν (π.χ. equity, equality → ισότητα), ενώ αφαιρέθηκαν όροι που δεν παρουσίαζαν επαρκές εννοιολογικό βάθος. Παράλληλα, ορισμένοι αρχικοί κώδικες διασπάστηκαν σε επιμέρους κατηγορίες, όταν διαπιστώθηκε ότι εμπεριείχαν πολλαπλές σημασίες (π.χ. διαφορετικές μορφές προσβασιμότητας: στο εκπαιδευτικό υλικό, τις υποδομές ή τη συμμετοχή γενικότερα).

Η διαδικασία αυτή ήταν ιδιαίτερα έντονη λόγω της φύσης των δεδομένων, καθώς η ανάλυση βασίστηκε σε βιβλιογραφία διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Ως αποτέλεσμα, έννοιες όπως η ισότητα ή η προσβασιμότητα λειτούργησαν ως

«εννοιολογικές ομπρέλες», οι οποίες οδήγησαν στη διαφοροποίηση επιμέρους κωδίκων, ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονταν.

Παράλληλα, στο στάδιο αυτό αναδύθηκαν αναφορές σχετικές με τη ραγδαία ανάπτυξη της ΤΝ στην εκπαίδευση. Οι αναφορές αυτές συνδέθηκαν με ζητήματα ισότητας, διαφάνειας, θεσμικής οργάνωσης, σχέσεων εξουσίας και εμπορευματοποίησης της γνώσης. Ωστόσο, σε αυτή τη φάση δεν συγκρότησαν αυτοτελή κατηγορία, αλλά εντάχθηκαν στο ευρύτερο πλέγμα κωδίκων που αφορούσε την πρόσβαση, τη δικαιοσύνη και τις αντιφάσεις της εκπαίδευσης. Η συστηματική επανεμφάνισή τους λειτούργησε ως ένδειξη θεωρητικής σημασίας, η οποία αξιοποιήθηκε σε επόμενα στάδια της ανάλυσης.

3. Οριστικοποίηση και ομαδοποίηση

Στην τρίτη φάση, κάθε κώδικας απέκτησε λειτουργικό ορισμό και εντάχθηκε σε ευρύτερες θεματικές οικογένειες (Charmaz, 2014; Urquhart, 2023).

Η οργάνωση των κωδίκων πραγματοποιήθηκε σε πέντε βασικές οικογένειες:

(α) αξιακοί,

(β) παιδαγωγικοί,

(γ) θεσμικοί,

(δ) τεχνολογικοί/ψηφιακοί και

(ε) εμπόδια/προκλήσεις.

Η επιλογή αυτή είχε διττό αναλυτικό σκοπό: αφενός να αναδείξει την πολυπλοκότητα και την πολυεπίπεδη φύση της ανοικτότητας, αφετέρου να περιορίσει τον κίνδυνο αποσπασματικής κατανόησης μεμονωμένων κωδίκων. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν η συγκρότηση μιας συνεκτικής εννοιολογικής «δεξαμενής», η οποία αποτυπώνει το εύρος και την πολυπλοκότητα των σημασιών της ανοικτότητας στην εκπαίδευση και αποτέλεσε τη βάση για τη μετάβαση στο στάδιο της αξονικής κωδικοποίησης.

Ανάπτυξη θεματικών οικογενειών

Οι ανοικτοί κώδικες που προέκυψαν από την αρχική κωδικοποίηση (OC-001 έως OC-045) παρατίθενται αναλυτικά στο Παράρτημα Α (Πίνακας 12), μαζί με σύντομη ανάλυση, ενδεικτική βιβλιογραφία και τα συνδεδεμένα memos. Για λόγους αναγνωσιμότητας και θεωρητικής οργάνωσης, οι κώδικες ομαδοποιήθηκαν σε πέντε θεματικές οικογένειες: αξιακοί, παιδαγωγικοί, θεσμικοί, τεχνολογικοί/ψηφιακοί και εμπόδια/προκλήσεις, όπως φαίνεται στο Σχεδιάγραμμα 1. Η ομαδοποίηση αυτή δεν είναι απολύτως αποκλειστική, καθώς ορισμένοι κώδικες λειτουργούν διαθεματικά, αναδεικνύοντας ήδη από το στάδιο της ανοικτής κωδικοποίησης την πολυδιάστατη, σχεσιακή και αντιφατική φύση της ανοικτότητας.

Α. Φιλοσοφικοί – Αξιακοί κώδικες

Η πρώτη οικογένεια αποτυπώνει την ανοικτότητα ως αξία, αρχή και ιδεώδες στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά εντάσσονται οι κώδικες OC-009, OC-010, OC-026, OC-035, OC-041 (Παράρτημα Α), οι οποίοι σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα, τη δημοκρατικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την προσβασιμότητα. Η παρουσία των κωδίκων αυτών αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα δεν περιορίζεται σε τεχνικές ή οργανωτικές ρυθμίσεις, αλλά εδράζεται σε φιλοσοφικό και πολιτικό υπόβαθρο. Έννοιες όπως η ισότητα και η προσβασιμότητα εμφανίζονται ως θεμελιώδεις σε διαφορετικά θεωρητικά πεδία, όπως η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και η Παιδαγωγική, συνδέοντας την ανοικτότητα με την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό.

Συνεπώς, η ανοικτή κωδικοποίηση ανέδειξε ότι η αξιακή διάσταση της ανοικτότητας προκύπτει μέσα από αρχές που ερμηνεύονται διαφορετικά ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Η ερμηνεία της μεταξύ τους σχέσης οδηγεί στην κατανόηση της ανοικτότητας, εκτός από εκπαιδευτική πρακτική, ως φιλοσοφικού προτάγματος.

Β. Παιδαγωγικοί – Διδακτικοί κώδικες

Η δεύτερη οικογένεια εστιάζει στην εκπαιδευτική πράξη. Ενδεικτικά εντάσσονται οι κώδικες OC-007, OC-015, OC-025, OC-036, OC-037, οι οποίοι αναφέρονται σε παιδαγωγικές πρακτικές όπως ο διάλογος, η αλληλεπίδραση, η αυτενέργεια των εκπαιδευομένων και οι διδακτικές πρακτικές της εξΑΕ.

Οι κώδικες αυτοί αποτυπώνουν την ανοικτότητα ως παιδαγωγική διαδικασία που στοχεύει στη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων, μέσω της εφαρμογής πρακτικών και στρατηγικών. Στην περίπτωση αυτή, οι πρακτικές και στρατηγικές οδηγούν στην ελευθερία, την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και την καλλιέργεια πολιτών με την ικανότητα να συμμετέχουν στην Κοινωνία των Πολιτών. Οι συγκεκριμένοι κώδικες δεν μένουν μόνο στο πρακτικό επίπεδο, αλλά έχουν πρόσημο πολιτικό και φιλοσοφικό και αναδεικνύουν τον ρόλο της εκπαίδευσης στον μετασχηματισμό της κοινωνίας, την ανατροπή της κοινωνικής ιεραρχίας και την έμφαση στις φωνές όλων. Ο ρόλος αυτός καλλιεργείται στο σχολείο και φυσικά, έχει τις αντίστοιχες κοινωνικές προεκτάσεις.

Γ. Θεσμικοί – Πολιτικοί κώδικες

Η τρίτη οικογένεια αφορά στο επίπεδο των θεσμών και των πολιτικών. Ενδεικτικά εντάσσονται οι κώδικες ΟC-011, ΟC-020, ΟC-029, ΟC-043, οι οποίοι αφορούν εκπαιδευτικές πολιτικές, θεσμικές παρεμβάσεις, ζητήματα ηγεσίας και τη διαμόρφωση της ανοικτότητας ως πολιτικής επιλογής.

Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται η διάσταση της ανοικτότητας ως θεσμική στρατηγική και πολιτική επιλογή σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η UNESCO (2015a, 2015b, 2015c) προώθησε την ανοικτή εκπαίδευση μέσω συγκεκριμένων πολιτικών. Ωστόσο, η ελληνική εμπειρία δείχνει δυσκολίες υιοθέτησης, λόγω γραφειοκρατικών περιορισμών. Η κωδικοποίηση κατέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν είναι μόνο θεωρητικό ιδεώδες αλλά και αντικείμενο πολιτικής διαπραγμάτευσης, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό. Ασφαλώς, οι πολιτικές αυτές διαπραγματεύσεις επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες που αφορούν στο συγκείμενο της χώρας τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Δ. Τεχνολογικοί – Ψηφιακοί κώδικες

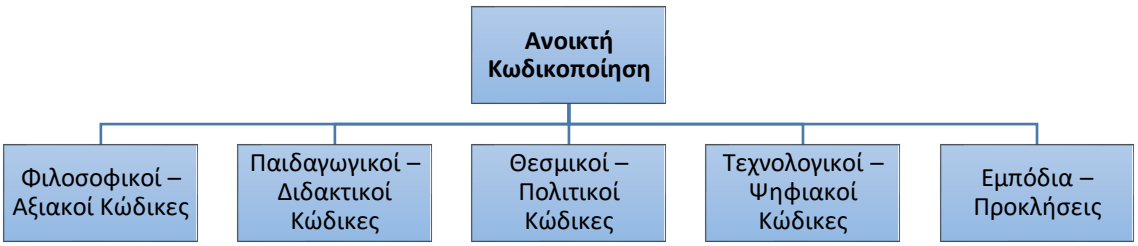
Η τέταρτη οικογένεια αφορά στην τεχνολογία και τον ρόλο της στις μεθόδους μάθησης. Ενδεικτικά εντάσσονται οι κώδικες ΟC-038, ΟC-039, ΟC-040, ΟC-042, ΟC-045, οι οποίοι σχετίζονται με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, τις ψηφιακές υποδομές, τα εργαλεία της εξΑΕ και την εξατομίκευση της μάθησης.

Η τεχνολογία αποδείχθηκε καθοριστικός παράγοντας που μπορεί είτε να ενισχύσει την ανοικτότητα (μέσω ανοιχτών πλατφορμών και εργαλείων) είτε να την περιορίσει (μέσω εμπορευματοποίησης). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στον τεχνολογικό και μεθοδολογικό τομέα εντάσσεται η εξΑΕ, η οποία στηρίζεται στην τεχνολογία σε μεγάλο βαθμό και αποτελεί μια μεθοδολογία, η εφαρμογή της οποίας μπορεί να ενισχύσει την υιοθέτηση της ανοικτότητας, χωρίς όμως να ταυτίζεται αυτομάτως με αυτήν.

Ε. Εμπόδια – Προκλήσεις

Η πέμπτη οικογένεια καταγράφει τα εμπόδια που απειλούν την ανοικτότητα. Ενδεικτικά εντάσσονται οι κώδικες OC-032, OC-033, OC-034, OC-039, OC-044, OC-021, οι οποίοι σχετίζονται με τον νεοφιλελευθερισμό, τον πολιτικό συντηρητισμό, την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, τις ψηφιακές ανισότητες και την αναδιάταξη των σχέσεων εξουσίας. Οι κώδικες αυτοί σχετίζονται με οικονομικούς, πολιτικούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι παρεισφρέουν στην εκπαίδευση και προκαλούν αγκυλώσεις στην εφαρμογή της ανοικτότητας, αποδεικνύοντας ότι η ανοικτότητα δέχεται, αλλά και ασκεί επιρροές στο αντίστοιχο περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα εμφανίζεται ως πεδίο διαρκούς διαπραγμάτευσης και αντιφάσεων, καθώς επηρεάζεται από το περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσεται, ενώ ταυτόχρονα επιχειρεί να το μετασχηματίσει. Η οικογένεια αυτή αποτέλεσε κρίσιμη βάση για τη μεταγενέστερη ανάδειξη της πολυπλοκότητας του φαινομένου της ανοικτότητας.

Σχεδιάγραμμα 1. Ανοικτή Κωδικοποίηση



Κριτική συζήτηση

Η ανοικτή κωδικοποίηση ανέδειξε ότι η ανοικτότητα συνιστά μία πολυδιάστατη, και δυναμική έννοια. Δεν περιορίζεται σε μία ενιαία ή συνεκτική διάσταση, αλλά συγκροτείται μέσα από τη διασταύρωση αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών πολιτικών και τεχνολογικών στρατηγικών, οι οποίες, ενώ ενισχύουν τη διεύρυνση της πρόσβασης και της συμμετοχής, ταυτόχρονα συνοδεύονται από μηχανισμούς περιορισμού, ελέγχου και αναπαραγωγής ανισοτήτων.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι ορισμένοι κώδικες εμφανίζονται διαθεματικά σε περισσότερες από μία θεματικές οικογένειες (π.χ. ΟC-039), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι επιμέρους διαστάσεις της ανοικτότητας δεν λειτουργούν αυτόνομα, αλλά αλληλοδιαπλέκονται. Η παρατήρηση αυτή ενισχύει την ερμηνεία της ανοικτότητας ως σχεσιακού και μη γραμμικού φαινομένου. Ενδεικτικά, έννοιες όπως η «ευελιξία» και η «προσβασιμότητα» δεν αποτέλεσαν μονοσήμαντους κώδικες, αλλά διασπάστηκαν σε επιμέρους κατηγορίες, προκειμένου να αποτυπωθεί η πολλαπλότητα των σημασιών τους ανάλογα με το θεωρητικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται.

Η ανάλυση των ανοικτών κωδίκων κατέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να κατανοηθεί ως μεμονωμένο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης, αλλά ως πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο συγκροτείται μέσα από:

(α) τους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και τεχνολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της εκπαίδευσης,

(β) τις φιλοσοφικές και αξιακές αρχές που τη θεμελιώνουν,

(γ) τις παιδαγωγικές και θεσμικές πρακτικές μέσω των οποίων υλοποιείται και

(δ) τα εμπόδια, τις εντάσεις και τις αντιφάσεις που αναδύονται κατά την εφαρμογή της.

Η πολυεπίπεδη αυτή συγκρότηση της ανοικτότητας αποτέλεσε τη βάση για τη μετάβαση στο στάδιο της αξονικής κωδικοποίησης, κατά το οποίο οι επιμέρους έννοιες συσχετίστηκαν συστηματικά και οργανώθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή κατέστη δυνατή η συγκρότηση ενός συνεκτικού ερμηνευτικού σχήματος, το οποίο οδήγησε στη διαμόρφωση του θεωρητικού μοντέλου της ανοικτότητας στην εκπαίδευση.

1.3.2 Αξονική Κωδικοποίηση (Axial Coding)

Εισαγωγή

Η αξονική κωδικοποίηση (axial coding) αποτελεί το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης στη Θεμελιωμένη Θεωρία και ακολουθεί την ανοικτή κωδικοποίηση (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023). Στο στάδιο αυτό, η ανάλυση μεταβαίνει από την αποσπασματική καταγραφή επιμέρους εννοιών στη συστηματική οργάνωση και ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, οι αρχικοί κώδικες παύουν να λειτουργούν ως αυτόνομα στοιχεία και εντάσσονται σε ένα πλέγμα σχέσεων που αποδίδει συνοχή και ερμηνευτική βάθος στο υπό διερεύνηση φαινόμενο.

Κατά την αξονική κωδικοποίηση, οι κατηγορίες αναλύονται ως προς το πλαίσιο εμφάνισής τους, τις συνθήκες που τις επηρεάζουν, τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται, τις στρατηγικές δράσης που ενεργοποιούνται και τις συνέπειες που προκύπτουν (Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Strauss και Corbin (1998), στόχος της διαδικασίας είναι να «συνδέσει

τα κομμάτια του παζλ», αναδεικνύοντας τους άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνονται οι έννοιες.

Στην παρούσα έρευνα, η αξονική κωδικοποίηση εφαρμόστηκε στους περίπου 45 ανοικτούς κώδικες (Παράρτημα Α). Μέσα από τη διαδικασία της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison) και τη συστηματική χρήση αναλυτικών υπομνημάτων (memos), οι κώδικες ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες δεν αποτελούν απλώς ταξινομήσεις, αλλά εννοιολογικές συνθέσεις που αποτυπώνουν βασικές διαστάσεις της ανοικτότητας.

Από τη διαδικασία αυτή αναδείχθηκαν τέσσερις κεντρικές κατηγορίες (Παράρτημα Β, Πίνακας 13):

1. **Ανοικτότητα ως αξία**

   Η κατηγορία αυτή προέκυψε από την ομαδοποίηση κωδίκων που αναφέρονται στις φιλοσοφικές και αξιακές διαστάσεις της ανοικτότητας (ενδεικτικά: ΟC-009, ΟC-010, ΟC-026, ΟC-035, ΟC-041, ΟC-042). Περιλαμβάνει αρχές όπως η ελευθερία, η ισότητα, η δημοκρατικότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη και η πρόσβαση, οι οποίες λειτουργούν ως εννοιολογική αφετηρία του φαινομένου.

2. **Ανοικτότητα ως παιδαγωγική πρακτική**

   Η κατηγορία αυτή συγκροτήθηκε από κώδικες που σχετίζονται με πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν τις αρχές της ανοικτότητας (ενδεικτικά: ΟC-007, ΟC-015, ΟC-025, ΟC-036, ΟC-037). Περιλαμβάνει μορφές όπως ο διάλογος, η συνεργατική μάθηση, η αυτενέργεια των εκπαιδευομένων και η ενεργός συμμετοχή στη συγκρότηση της γνώσης.

3. **Ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο**

   Η κατηγορία αυτή προέκυψε από την ομαδοποίηση κωδίκων που αφορούν τις θεσμικές, πολιτικές και διοικητικές συνθήκες εφαρμογής της ανοικτότητας (ενδεικτικά: ΟC-011, ΟC-020, ΟC-021, ΟC-029, ΟC-043). Αναφέρεται σε ζητήματα πολιτικών εκπαίδευσης, διακυβέρνησης, ηγεσίας και οργανωτικών δομών.

4. **Εμπόδια και αντιφάσεις της ανοικτότητας**

Η κατηγορία αυτή συγκροτήθηκε από κώδικες που αποτυπώνουν τις δυσκολίες, τις εντάσεις και τους περιορισμούς που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της ανοικτότητας (ενδεικτικά: OC-032, OC-033, OC-034, OC-039, OC-044). Περιλαμβάνει φαινόμενα όπως ο νεοφιλελευθερισμός, η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, οι ψηφιακές ανισότητες και οι σχέσεις εξουσίας.

Μεθοδολογική περιγραφή

Η διαδικασία της αξονικής κωδικοποίησης περιλάμβανε τα ακόλουθα στάδια (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023):

1. Αρχική κατηγοριοποίηση

   Οι ανοικτοί κώδικες ταξινομήθηκαν αρχικά σε πέντε θεματικές οικογένειες (αξιακοί, παιδαγωγικοί, θεσμικοί, τεχνολογικοί, εμπόδια), όπως είχαν προκύψει από το προηγούμενο στάδιο.
2. Εννοιολογική συγχώνευση

   Κατά τη δεύτερη φάση, διαπιστώθηκε ότι οι τεχνολογικοί κώδικες δεν συγκροτούσαν αυτοτελή εννοιολογική διάσταση, αλλά λειτουργούσαν είτε ως μέσα υλοποίησης των παιδαγωγικών πρακτικών είτε ως μέρος των θεσμικών συνθηκών. Ως εκ τούτου, ενσωματώθηκαν στις αντίστοιχες κατηγορίες, οδηγώντας στη συγκρότηση τεσσάρων κεντρικών αξόνων.
3. Σχηματισμός υποκατηγοριών

   Σε κάθε κατηγορία αναπτύχθηκαν επιμέρους υποκατηγορίες, οι οποίες αποτυπώνουν διαφορετικές όψεις του φαινομένου. Οι υποκατηγορίες προέκυψαν μέσω της διαδικασίας της συνεχούς σύγκρισης, επιτρέποντας την ανάδειξη εννοιολογικών ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των κωδίκων.
4. Διερεύνηση σχέσεων μεταξύ κατηγοριών

   Με βάση το παράδειγμα κωδικοποίησης των Strauss και Corbin (1998), αναλύθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών ως προς τις αιτιακές συνθήκες, το πλαίσιο, τις στρατηγικές δράσης και τις συνέπειες. Στο πλαίσιο αυτό, οι αξίες της ανοικτότητας λειτουργούν ως εννοιολογική αφετηρία, οι παιδαγωγικές πρακτικές ως μορφές εφαρμογής, το θεσμικό πλαίσιο ως

συνθήκη υλοποίησης και τα εμπόδια ως παράγοντες που περιορίζουν ή αναδιαμορφώνουν το φαινόμενο.

Η διαδικασία αυτή οδήγησε στη μετάβαση από ένα κατακερματισμένο σύνολο εννοιών σε μία συνεκτική εννοιολογική δομή, η οποία αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη του θεωρητικού μοντέλου της ανοικτότητας.

Στο πλαίσιο της αξονικής κωδικοποίησης, η ΤΝ αναδείχθηκε ως δομική συνθήκη του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η ενσωμάτωσή της επηρεάζει οριζόντια όλες τις κατηγορίες, μετασχηματίζοντας τις αξίες, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τα θεσμικά πλαίσια και το πεδίο των αντιφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, η ΤΝ επαναπροσδιορίζει:

- τους όρους πρόσβασης και συμμετοχής,
- τις σχέσεις εξουσίας και ελέγχου,
- τις μορφές παραγωγής και διάχυσης της γνώσης, και
- τα πλαίσια ρύθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Υπό το πρίσμα αυτό, η ΤΝ λειτουργεί ως ενσωματωμένη διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία αναδιαμορφώνει δυναμικά το πεδίο της ανοικτότητας.

Ανάλυση βασικών κατηγοριών

Α. Ανοικτότητα ως αξία

Η πρώτη κατηγορία αποτυπώνει την ανοικτότητα ως αξιακή και φιλοσοφική αρχή. Προέκυψε από την ομαδοποίηση ανοικτών κωδίκων που αναφέρονται στις αξιακές και φιλοσοφικές διαστάσεις της ανοικτότητας (Παράρτημα Α) και συνδέεται με έννοιες όπως η δημοκρατικότητα, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η ισότητα, η προσβασιμότητα και η συμπερίληψη. Οι έννοιες αυτές συγκροτούν το φιλοσοφικό και θεωρητικό υπόβαθρο της ανοικτότητας στην εκπαίδευση και λειτουργούν ως αφετηρία για τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών πρακτικών και των θεσμικών επιλογών που την υποστηρίζουν.

Οι σχετικοί κώδικες οργανώθηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες (Παράρτημα Β, Πίνακας 13):

- **Δημοκρατία και συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως δημοκρατικότητα, διαφάνεια, δημόσια σφαίρα, διάλογος, αλληλεπίδραση, κοινωνία των πολιτών, πλουραλισμός και πολυφωνία. Η θεωρητική βάση της υποκατηγορίας αυτής εντοπίζεται κυρίως στον Dewey, τον Freire και τον Habermas, καθώς η ανοικτότητα συνδέεται με τη δυνατότητα των υποκειμένων να συμμετέχουν ενεργά στον δημόσιο διάλογο, να διαμορφώνουν άποψη και να συνεισφέρουν στη δημοκρατική ζωή. Υπό αυτή την έννοια, η ανοικτότητα δεν αφορά μόνο την εκπαιδευτική πρόσβαση, αλλά και τη διαμόρφωση πολιτών ικανών να συμμετέχουν κριτικά και υπεύθυνα στην κοινωνία.
- **Δικαιοσύνη και ισότητα:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως ισότητα, ισονομία, κοινωνική δικαιοσύνη, κοινωνική συνοχή, ισότητα πρόσβασης, προσβασιμότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Η υποκατηγορία αυτή αναδεικνύει την πολιτική και κοινωνική διάσταση της ανοικτότητας, καθώς συνδέεται με την άρση αποκλεισμών και τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων για υποκείμενα και ομάδες που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Η θεωρητική της βάση εντοπίζεται στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, την Κριτική Παιδαγωγική και τη Σχολή της Φρανκφούρτης, καθώς οι έννοιες της ισότητας και της δικαιοσύνης δεν νοούνται ως ουδέτερες διακηρύξεις, αλλά ως ζητήματα εξουσίας, κοινωνικής ιεραρχίας και αναπαραγωγής ή υπέρβασης ανισοτήτων.
- **Ελευθερία και αυτονομία:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως ελευθερία, ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ακαδημαϊκή ελευθερία και αυτονομία. Η υποκατηγορία αυτή αφορά στη δυνατότητα των εκπαιδευομένων να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να λαμβάνουν αποφάσεις, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να διαμορφώνουν τη μαθησιακή τους πορεία. Συνδέεται κυρίως με τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης και τη δημοκρατική παιδαγωγική του Dewey, αλλά και με θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως του Bernstein, που αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγικές δομές μπορούν να περιορίζουν ή να ενισχύουν την αυτονομία των υποκειμένων.

- **Συμπερίληψη, σεβασμός και αλληλεγγύη:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως συμπερίληψη, κοινό καλό, αλληλεγγύη, σεβασμός, αποδοχή, ανεκτικότητα, αναγνώριση της ετερότητας και ανθρώπινα δικαιώματα. Η υποκατηγορία αυτή διαχέεται στις προηγούμενες, καθώς αφορά τόσο το αξιακό όσο και το πρακτικό επίπεδο της ανοικτότητας. Η συμπερίληψη δεν νοείται μόνο ως θεσμική πρόβλεψη, αλλά ως παιδαγωγική και κοινωνική δέσμευση για την αναγνώριση της διαφοράς και τη συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία. Η θεωρητική της βάση εντοπίζεται σε όλα τα υπό μελέτη πεδία με διαφορετικές μορφές και εκφάνσεις.

Είναι σημαντικό ότι ορισμένοι κώδικες, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, εμφανίζονται σε περισσότερες από μία υποκατηγορίες. Η επαναλαμβανόμενη παρουσία τους δείχνει ότι λειτουργούν ως διαπεραστικές έννοιες, οι οποίες συνδέουν τη δικαιοσύνη, την ισότητα, τη συμπερίληψη και τη δημοκρατική συμμετοχή. Συνολικά, η αξιακή κατηγορία καταδεικνύει ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να περιοριστεί σε τεχνική ή οργανωτική ρύθμιση, αλλά αποτελεί πρωτίστως φιλοσοφικό, ηθικό και πολιτικό πρόταγμα.

Β. Ανοικτότητα ως παιδαγωγική πρακτική

Η δεύτερη κατηγορία αφορά την πραγμάτωση της ανοικτότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση. Προέκυψε από ανοικτούς κώδικες που σχετίζονται με πρακτικές οι οποίες ενσωματώνουν τις αρχές της ανοικτότητας και αναδεικνύουν μορφές παιδαγωγικής δράσης που ενισχύουν τη συμμετοχή, τον διάλογο, τη συνεργασία, την αυτονομία και τη συνδιαμόρφωση της γνώσης.

Οι σχετικοί κώδικες οργανώθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες (Παράρτημα Β, Πίνακας 13):

- **Διαλογικές πρακτικές:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως διάλογος, αλληλεπίδραση, ελεύθερη έκφραση και συμμετοχή. Η υποκατηγορία αυτή συνδέεται κυρίως με τη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas, αλλά και με τη δημοκρατική και κριτική παιδαγωγική παράδοση. Ο διάλογος αναδεικνύεται ως κεντρικός μηχανισμός ανοικτότητας, καθώς επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία και μετατρέπει

τη γνώση από αντικείμενο μετάδοσης σε πεδίο επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και συνδιαμόρφωσης.

- **Μαθησιακή αυτονομία, χειραφέτηση και ενδυνάμωση:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως αυτονομία, αυτενέργεια, αυτορρύθμιση, ανάληψη πρωτοβουλιών, αυτοαξιολόγηση, συν-σχεδιασμός της μάθησης, καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ενδυνάμωση, τεχνολογία και εξΑΕ. Η υποκατηγορία αυτή αναδεικνύει την ανοικτότητα ως παιδαγωγική δυνατότητα μετατόπισης μέρους του ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας προς τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Στο πλαίσιο αυτό, η τεχνολογία και η εξΑΕ μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, ιδίως όταν ενισχύουν την εξατομίκευση, την ευελιξία και τη μαθησιακή αυτονομία. Ωστόσο, η χρήση τεχνολογιών μάθησης και συστημάτων ΤΝ εισάγει ταυτόχρονα ζητήματα διαφάνειας, πρόσβασης και αλγοριθμικών ανισοτήτων, τα οποία συνδέουν την παιδαγωγική διάσταση με τη θεσμική και κοινωνική διάσταση της ανοικτότητας.
- **Συνεργατική και συμπεριληπτική μάθηση:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως συνεργατική μάθηση, συμμετοχή, κοινότητες πρακτικής, διαπολιτισμικότητα και εξατομικευμένη μάθηση. Η συμπερίληψη, ενώ στην αξιακή διάσταση εμφανίζεται ως αρχή, στο παιδαγωγικό επίπεδο μεταφράζεται σε συγκεκριμένες πρακτικές οργάνωσης της μάθησης. Η ομαδοσυνεργατικότητα, η διαφοροποίηση, η αναγνώριση της ετερότητας και η συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων αποτελούν παιδαγωγικές εκφράσεις της ανοικτότητας. Έτσι, η ανοικτότητα δεν παραμένει αφηρημένη φιλοσοφική έννοια, αλλά αποκτά πρακτικό περιεχόμενο μέσα από τις μορφές διδασκαλίας και μάθησης που υιοθετούνται.

Συνολικά, η κατηγορία αυτή δείχνει ότι η ανοικτότητα ως παιδαγωγική πρακτική δεν ταυτίζεται απλώς με την ευελιξία ή τη χρήση τεχνολογίας, αλλά αφορά στον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικές διαδικασίες επιτρέπουν διάλογο, αυτονομία, συμμετοχή, συμπερίληψη και συνδιαμόρφωση της γνώσης.

Γ. Ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο

Η τρίτη κατηγορία αποτυπώνει την ανοικτότητα στο επίπεδο των θεσμών, των πολιτικών και των οργανωτικών δομών. Συγκροτήθηκε από ανοικτούς κώδικες που αφορούν τις θεσμικές, πολιτικές και διοικητικές συνθήκες εφαρμογής της ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Η κατηγορία αυτή αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να πραγματωθεί μόνο μέσω αξιών ή παιδαγωγικών πρακτικών, αλλά απαιτεί θεσμικά πλαίσια που να τη στηρίζουν και να τη ρυθμίζουν.

Οι σχετικοί κώδικες οργανώθηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες (Παράρτημα Β, Πίνακας 13):

- **Πολιτικές ανοικτότητας:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως εκπαιδευτικές πολιτικές, νομοθεσία, εθνικές στρατηγικές και πολιτική βούληση. Η υποκατηγορία αυτή αναδεικνύει την ανοικτότητα ως πολιτική και θεσμική επιλογή, η οποία εξαρτάται από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο. Οι πολιτικές ανοικτότητας δεν είναι ουδέτερες, αλλά διαμορφώνονται μέσα από συσχετισμούς δύναμης, κοινωνικές ανάγκες, οικονομικές προτεραιότητες και ιδεολογικές κατευθύνσεις. Υπό αυτή την έννοια, η ανοικτότητα συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική, τη διακυβέρνηση και τις μορφές εξουσίας που οργανώνουν το εκπαιδευτικό πεδίο.
- **Μέσα και εργαλεία:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι, MOOCs, ανοικτή επιστήμη και ανοικτή πρόσβαση. Η υποκατηγορία αυτή αφορά στους τρόπους με τους οποίους η ανοικτότητα αποκτά υλική και οργανωτική μορφή μέσα από πόρους, πλατφόρμες και δομές διάχυσης της γνώσης. Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι και οι μορφές ανοικτής πρόσβασης ενισχύουν τη διάθεση γνώσης και τη δυνατότητα συμμετοχής. Ωστόσο, η ύπαρξη τέτοιων εργαλείων δεν εξασφαλίζει αυτομάτως την ανοικτότητα, εάν δεν συνοδεύεται από παιδαγωγικό σχεδιασμό, θεσμική υποστήριξη και μέριμνα για ισότιμη πρόσβαση.
- **Διασφάλιση ποιότητας:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως πιστοποίηση και μηχανισμοί αξιολόγησης. Η υποκατηγορία αυτή αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ ανοικτότητας και ποιότητας στην εκπαίδευση. Η ποιότητα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, όταν διασφαλίζει αξιοπιστία, προσβασιμότητα,

παιδαγωγική επάρκεια και θεσμική λογοδοσία. Ταυτόχρονα, όμως, οι μηχανισμοί αξιολόγησης και πιστοποίησης ενδέχεται να εισάγουν μορφές τυποποίησης και ελέγχου, περιορίζοντας τη δυναμική της ανοικτότητας. Επομένως, η σχέση ποιότητας και ανοικτότητας είναι συμπληρωματική αλλά και εν δυνάμει αντιφατική.

- **Θεσμική κουλτούρα και διοίκηση:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως ηγεσία, διαφάνεια και διοικητικοί μηχανισμοί. Η υποκατηγορία αυτή αφορά στο μικρο-επίπεδο εφαρμογής της ανοικτότητας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ιδρύματα. Η θεσμική κουλτούρα, οι μορφές ηγεσίας, η διαφάνεια και οι διοικητικές πρακτικές μπορούν να ενισχύσουν ή να περιορίσουν την εφαρμογή της ανοικτότητας. Συνεπώς, η ανοικτότητα δεν εξαρτάται μόνο από κεντρικές πολιτικές αποφάσεις, αλλά και από τις εσωτερικές λογικές λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών.

Συνολικά, η θεσμική διάσταση είναι καθοριστική, διότι χωρίς θεσμικές εγγυήσεις η ανοικτότητα κινδυνεύει να παραμείνει στο επίπεδο της πρόθεσης. Παράλληλα, όμως, η θεσμοθέτηση μπορεί να επιφέρει γραφειοκρατικοποίηση, τυποποίηση και μηχανισμούς ελέγχου, αναδεικνύοντας τον αντιφατικό χαρακτήρα της θεσμικής ανοικτότητας.

Δ. Εμπόδια και αντιφάσεις στην ανοικτότητα

Η τέταρτη κατηγορία συγκεντρώνει τους κώδικες που αναφέρονται στις δυσκολίες, τους περιορισμούς και τις αντιφάσεις που εμφανίζονται κατά την υιοθέτηση της ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Οι κώδικες αυτοί σχετίζονται με οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς, θεσμικούς και τεχνολογικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να περιορίσουν ή να αναδιαμορφώσουν την εφαρμογή της ανοικτότητας (Παράρτημα Β, Πίνακας 13).

Οι σχετικοί κώδικες οργανώθηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες:

- **Οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως νεοφιλελευθερισμός, συντηρητισμός, εμπορευματοποίηση, ιδιωτικοποίηση και παγκοσμιοποίηση. Η υποκατηγορία αυτή αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα διαμορφώνεται μέσα σε ένα ευρύτερο οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον,

το οποίο μπορεί να την υποστηρίζει ρητορικά, αλλά ταυτόχρονα να την περιορίζει πρακτικά. Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, η ιδιωτικοποίηση της γνώσης και η νεοφιλελεύθερη έμφαση στην αποδοτικότητα και την ατομική ευθύνη μπορούν να μετατρέψουν την ανοικτότητα από δικαίωμα σε υπηρεσία υπό όρους (Czerniewicz & Cronin, 2023).

- **Κοινωνικοί παράγοντες:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως κοινωνικές, ταξικές και πολιτισμικές ανισότητες, αποκλεισμός μειονοτήτων, κοινωνική ιεραρχία και σχέσεις εξουσίας. Η υποκατηγορία αυτή αναδεικνύει ότι η πρόσβαση δεν συνεπάγεται αυτομάτως ισότητα. Οι κοινωνικές ανισότητες μεταφέρονται στο εκπαιδευτικό πεδίο και επηρεάζουν τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής, αξιοποίησης των μαθησιακών ευκαιριών και επιτυχούς ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής πορείας (Bali et al., 2020).
- **Τεχνολογικοί φραγμοί:** περιλαμβάνονται κώδικες όπως ψηφιακό χάσμα, τεχνολογικές ανισότητες και ψηφιακός αναλφαβητισμός. Η τεχνολογία μπορεί να διευρύνει την πρόσβαση και να ενισχύσει την ευελιξία, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να δημιουργήσει νέες μορφές αποκλεισμού, όταν δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές, δεξιότητες ή συνθήκες ισότιμης συμμετοχής. Στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, οι τεχνολογικές ανισότητες μπορούν να λάβουν και αλγοριθμική μορφή, μέσω αδιαφανών συστημάτων ΤΝ που επηρεάζουν την πρόσβαση στη γνώση και την εκπαιδευτική εμπειρία.
- **Θεσμική αντίσταση:** περιλαμβάνονται κώδικες που σχετίζονται με θεσμικούς περιορισμούς και διοικητικές αγκυλώσεις, όπως η γραφειοκρατία, οι συγκεντρωτικές διοικητικές δομές και η αντίσταση των θεσμών στην αλλαγή. Η υποκατηγορία αυτή δείχνει ότι ακόμη και όταν η ανοικτότητα υιοθετείται ως αξιακή ή πολιτική αρχή, η εφαρμογή της μπορεί να περιοριστεί από εδραιωμένες θεσμικές πρακτικές και οργανωτικές κουλτούρες.

Η ευρύτερη κατηγορία των εμποδίων καταδεικνύει ότι η ανοικτότητα είναι πεδίο συγκρούσεων. Δεν αποτελεί μια γραμμική διαδικασία προόδου, αλλά συγκροτείται μέσα από αντιφάσεις ανάμεσα στις αξίες που την θεμελιώνουν και στους περιορισμούς που την αναδιαμορφώνουν. Τα εμπόδια δεν λειτουργούν ανεξάρτητα

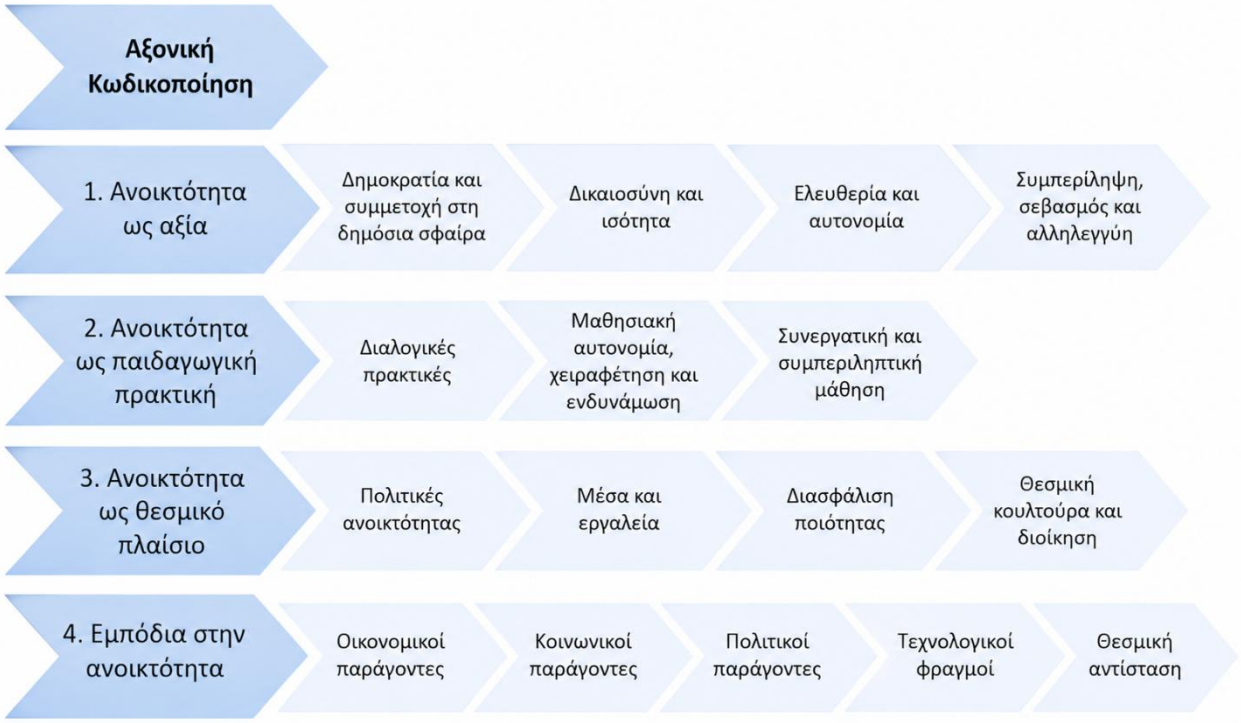
από τις υπόλοιπες κατηγορίες, αλλά επηρεάζουν την εφαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών, τη διαμόρφωση των θεσμικών πλαισίων και την πραγμάτωση των αξιακών αρχών.

Συγκριτική ανάλυση σχέσεων

Οι τέσσερις κατηγορίες δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά συγκροτούν ένα δυναμικό και αλληλοεξαρτώμενο σχήμα σχέσεων. Οι αξιακές αρχές αποτελούν τη φιλοσοφική αφετηρία της ανοικτότητας και τροφοδοτούν τις παιδαγωγικές πρακτικές. Οι παιδαγωγικές πρακτικές αποτελούν τη μορφή με την οποία οι αξίες μεταφράζονται στη μαθησιακή διαδικασία. Το θεσμικό πλαίσιο καθορίζει τις συνθήκες υπό τις οποίες οι πρακτικές αυτές μπορούν να εφαρμοστούν, να υποστηριχθούν ή να περιοριστούν. Τα εμπόδια και οι αντιφάσεις, τέλος, διαπερνούν οριζόντια όλες τις προηγούμενες κατηγορίες, αποκαλύπτοντας τα όρια, τις εντάσεις και τις ασυνέχειες της ανοικτότητας.

Έτσι, η αξονική κωδικοποίηση ανέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν αποτελεί στατική ή ενιαία έννοια, αλλά δυναμικό πεδίο σχέσεων και αντιφάσεων, το οποίο επαναπροσδιορίζεται διαρκώς. Η ανάλυση των κατηγοριών δείχνει ότι η ανοικτότητα συγκροτείται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών πλαισίων και περιοριστικών παραγόντων, όπως φαίνεται στο Σχεδιάγραμμα 2 και στον Πίνακα 14. Η αλληλεπίδραση αυτή αποτέλεσε τη βάση για την περαιτέρω θεωρητική ενοποίηση που παρουσιάζεται στο επόμενο στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης.

Σχεδιάγραμμα 2. Αξονική Κωδικοποίηση



Η παραπάνω εννοιολογική απεικόνιση συνοψίζει τη δομή των κατηγοριών που αναδείχθηκαν μέσα από την αξονική κωδικοποίηση, αναδεικνύοντας την οργανωτική τους συνοχή. Η ανοικτότητα προκύπτει ως ένα πολυεπίπεδο σχήμα, στο οποίο οι επιμέρους διαστάσεις δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά εντάσσονται σε ένα ενιαίο ερμηνευτικό πλαίσιο.

Η οργάνωση αυτή επιτρέπει τη μετάβαση από την περιγραφή των σχέσεων μεταξύ κατηγοριών στην περαιτέρω θεωρητική τους ενοποίηση. Στο επόμενο στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης, οι κατηγορίες αυτές συντίθενται σε ένα κεντρικό εννοιολογικό άξονα, μέσα από τον οποίο ερμηνεύεται συνολικά το φαινόμενο της ανοικτότητας στην εκπαίδευση..

Κριτική συζήτηση

Η αξονική κωδικοποίηση ανέδειξε ότι η ανοικτότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μία μονοδιάστατη ή γραμμική έννοια, αλλά ένα πολυεπίπεδο και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο συγκροτείται μέσα από τη διαλεκτική σχέση μεταξύ αξιακών αρχών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών πλαισίων και περιοριστικών

παραγόντων. Η οργάνωση των κατηγοριών κατέδειξε ότι καμία διάσταση δεν μπορεί να κατανοηθεί αυτοτελώς, καθώς όλες βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλοδιαμόρφωση.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι η ανοικτότητα εμφανίζεται ως έννοια αντιφατική. Από τη μία πλευρά, συνδέεται με αρχές όπως η δημοκρατία, η ισότητα, η ελευθερία και η κοινωνική δικαιοσύνη, προβάλλοντας ένα χειραφετητικό και απελευθερωτικό πρόταγμα για την εκπαίδευση. Από την άλλη, η ίδια έννοια φαίνεται να εντάσσεται και να λειτουργεί εντός θεσμικών, πολιτικών και οικονομικών πλαισίων, τα οποία ενδέχεται να περιορίζουν ή ακόμη και να αναδιαμορφώνουν το περιεχόμενό της. Υπό το πρίσμα αυτό, η ανοικτότητα δεν είναι εξ ορισμού απελευθερωτική, αλλά εξαρτάται από τις συνθήκες μέσα στις οποίες εφαρμόζεται.

Η αντίφαση αυτή αναδεικνύεται ιδιαίτερα στη σχέση μεταξύ αξιών και θεσμών. Ενώ οι αξιακές αρχές της ανοικτότητας προϋποθέτουν συμμετοχή, ισότητα και ελευθερία, η θεσμική τους εφαρμογή συχνά συνοδεύεται από μηχανισμούς ελέγχου, ρύθμισης και τυποποίησης. Η ανοικτότητα, επομένως, μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως πεδίο χειραφέτησης όσο και ως πεδίο αναπαραγωγής ανισοτήτων, ιδιαίτερα όταν ενσωματώνεται σε συστήματα που διέπονται από νεοφιλελεύθερες λογικές, εμπορευματοποίηση της γνώσης και πολιτικές ελέγχου.

Παράλληλα, η ανάλυση ανέδειξε ότι τα εμπόδια και οι αντιφάσεις δεν αποτελούν εξωτερικές δυσκολίες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της ανοικτότητας, αλλά δομικά στοιχεία της. Οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες, καθώς και οι τεχνολογικοί περιορισμοί, δεν λειτουργούν απλώς ως εξωτερικά εμπόδια, αλλά ενσωματώνονται στον ίδιο τον τρόπο συγκρότησης της ανοικτότητας. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την προσέγγιση της ανοικτότητας ως πεδίου διαρκούς διαπραγμάτευσης μεταξύ δυνατότητας και περιορισμού.

Στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας και ιδιαίτερα της ΤΝ προσθέτει ένα επιπλέον επίπεδο πολυπλοκότητας. Από τη μία πλευρά, οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να ενισχύσουν την πρόσβαση, την εξατομίκευση και τη μαθησιακή αυτονομία. Από την άλλη, εγείρουν ζητήματα διαφάνειας, ελέγχου, αλγοριθμικής μεροληψίας και συγκέντρωσης εξουσίας, επαναπροσδιορίζοντας τους

όρους υπό τους οποίους νοείται η ανοικτότητα στην εκπαίδευση. Έτσι, η τεχνολογία δεν αποτελεί ουδέτερο εργαλείο, αλλά ενεργό παράγοντα που διαμορφώνει τις ίδιες τις συνθήκες ύπαρξης της ανοικτότητας.

Συνολικά, η αξονική κωδικοποίηση κατέδειξε ότι η ανοικτότητα συγκροτείται ως ένα δυναμικό και αντιφατικό πεδίο, στο οποίο συνυπάρχουν δυνατότητες χειραφέτησης και μηχανισμοί ελέγχου. Η κατανόηση αυτής της πολυπλοκότητας δεν οδηγεί σε έναν ενιαίο και οριστικό ορισμό, αλλά αναδεικνύει την ανάγκη για μια συνθετική θεωρητική προσέγγιση, η οποία να μπορεί να ενσωματώνει τις αντιφάσεις και τις πολλαπλές διαστάσεις του φαινομένου. Η ανάγκη αυτή οδηγεί στη φάση της επιλεκτικής κωδικοποίησης, όπου επιδιώκεται η θεωρητική ενοποίηση των κατηγοριών σε ένα συνεκτικό εννοιολογικό σχήμα.

1.3.3 Επιλεκτική Κωδικοποίηση (Selective Coding)

Εισαγωγή

Η επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding) συνιστά το τρίτο στάδιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας, όπως περιγράφεται από τους Strauss και Corbin (1998) (Παράρτημα Γ). Σκοπός της είναι η ενοποίηση όλων των κύριων κατηγοριών που αναδύθηκαν στα προηγούμενα στάδια (ανοικτή και αξονική κωδικοποίηση) γύρω από μία κεντρική κατηγορία (core category), η οποία λειτουργεί ως ερμηνευτικός άξονας της αναδυόμενης θεωρίας (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023). Στο στάδιο αυτό, η ανάλυση μεταβαίνει από την οργάνωση των δεδομένων στην εννοιολογική τους ενοποίηση, με στόχο τη σύνθεση μιας συνολικής ερμηνείας του υπό μελέτη φαινομένου (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023).

Η επιλεκτική κωδικοποίηση δεν αποτελεί απλή σύνοψη των προηγούμενων σταδίων, αλλά διαδικασία θεωρητικής συμπύκνωσης. Μέσα από αυτήν αναγνωρίζεται το βασικό θέμα που διατρέχει το σύνολο των κατηγοριών και αποκαλύπτεται ο τρόπος με τον οποίο οι επιμέρους διαστάσεις συνδέονται μεταξύ τους. Όπως επισημαίνουν οι Strauss και Corbin (1998), η κεντρική κατηγορία πρέπει να διαθέτει ερμηνευτική ισχύ, να συνδέεται με όλες τις βασικές κατηγορίες και να εκφράζει τη δυναμική του φαινομένου. Αντίστοιχα, η Charmaz (2014) τονίζει ότι η διαδικασία αυτή είναι ταυτόχρονα αναστοχαστική και ερμηνευτική, καθώς η ερευνήτρια δεν

«ανακαλύπτει» απλώς μια θεωρία, αλλά τη συγκροτεί μέσα από συστηματική αναλυτική εργασία.

Διαδικασία Επιλεκτικής Κωδικοποίησης

Η διαδικασία επιλεκτικής κωδικοποίησης στην παρούσα διατριβή περιλάμβανε τα εξής στάδια (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023):

1. Ανασκόπηση των τεσσάρων κεντρικών κατηγοριών που προέκυψαν από την αξονική κωδικοποίηση.
2. Ανάλυση των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των κατηγοριών.
3. Συγγραφή και αξιοποίηση θεωρητικών υπομνημάτων (memos) για τη σύνθεση των βασικών νοημάτων.
4. Διατύπωση της κεντρικής κατηγορίας που ενοποιεί τις επιμέρους διαστάσεις.
5. Έλεγχο της συνάφειας της κεντρικής κατηγορίας με το σύνολο των κατηγοριών και των δεδομένων μέσω συνεχούς σύγκρισης (constant comparison).

Η διαδικασία ήταν επαναληπτική και αναστοχαστική, με συχνή επιστροφή στις προηγούμενες φάσεις ανάλυσης, ώστε να διασφαλιστεί ότι η κεντρική κατηγορία δεν επιβλήθηκε εξωτερικά, αλλά αναδύθηκε μέσα από τις ήδη διαμορφωμένες κατηγορίες.

Η Κεντρική Κατηγορία

Η κεντρική κατηγορία που αναδύθηκε είναι η εξής:

Η ανοικτότητα ως δυναμικό και πολυεπίπεδο σύστημα σχέσεων στην εκπαίδευση.

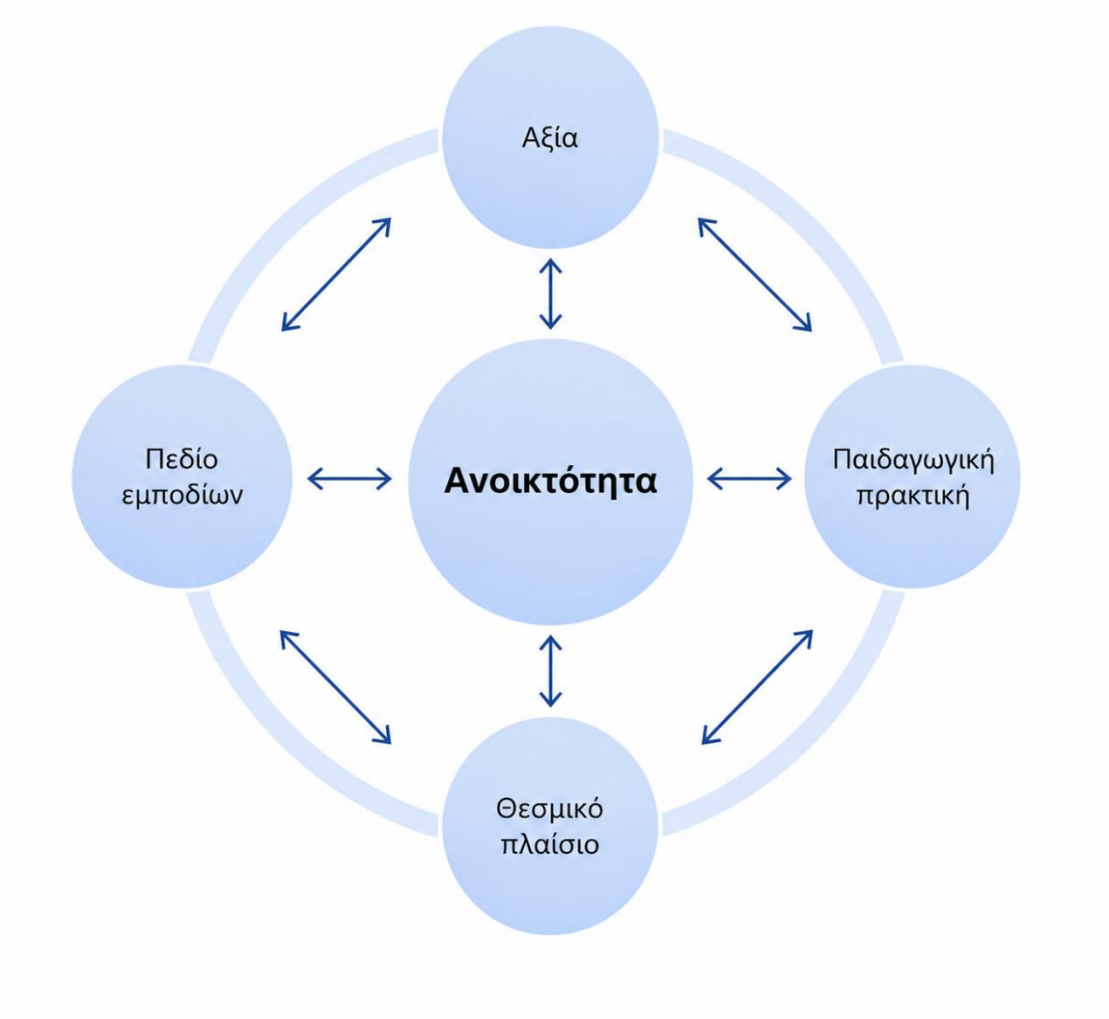
Η κατηγορία αυτή επιλέχθηκε επειδή ενοποιεί το σύνολο των επιμέρους αξονικών κατηγοριών και αποδίδει τη βασική λογική της ανάλυσης. Η ανοικτότητα δεν εμφανίζεται ως στατική ή μονοδιάστατη έννοια, αλλά ως ένα πολυεπίπεδο και δυναμικό φαινόμενο που συγκροτείται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών πλαισίων και εμποδίων. Η αντιφατικότητά της έγκειται στο ότι, ενώ συνδέεται με τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την πρόσβαση και την ελευθερία, ταυτόχρονα μπορεί να περιορίζεται, να εργαλειοποιείται ή να αναδιαμορφώνεται από πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες.

Η κεντρική αυτή κατηγορία συνδέεται με τις τέσσερις αξονικές κατηγορίες ως εξής (Σχεδιάγραμμα 3):

- Ανοικτότητα ως αξία: αποτελεί το φιλοσοφικό και αξιακό υπόβαθρο του φαινομένου, καθώς συνδέεται με τη δημοκρατία, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την ελευθερία, τη συμπερίληψη και τον σεβασμό.
- Ανοικτότητα ως παιδαγωγική πρακτική: εκφράζει την εφαρμογή των αξιών αυτών στη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσα από τον διάλογο, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την ενδυνάμωση και τη μαθησιακή αυτονομία.
- Ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο: αφορά στις πολιτικές, τις διοικητικές δομές, τα ρυθμιστικά πλαίσια και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που επιτρέπουν, οργανώνουν ή περιορίζουν την υλοποίηση της ανοικτότητας.
- Εμπόδια και προκλήσεις: αναδεικνύουν τις αντιφάσεις του φαινομένου, καθώς δείχνουν ότι η ανοικτότητα δεν υλοποιείται σε ουδέτερο περιβάλλον, αλλά μέσα σε σχέσεις εξουσίας, κοινωνικές ανισότητες, οικονομικούς περιορισμούς και θεσμικές αντιστάσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, η ΤΝ δεν συγκροτεί αυτοτελή κατηγορία, αλλά λειτουργεί ως σύγχρονη διαπεραστική συνθήκη που επηρεάζει το σύνολο των παραπάνω διαστάσεων. Επηρεάζει τις μορφές πρόσβασης, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τις θεσμικές επιλογές και τις νέες μορφές ανισότητας, επιβεβαιώνοντας ότι η ανοικτότητα δεν αποτελεί κλειστό ή σταθερό σχήμα, αλλά επαναπροσδιορίζεται ιστορικά και τεχνολογικά.

Σχεδιάγραμμα 3. Επιλεκτική Κωδικοποίηση



Θεωρητικές Προτάσεις της επιλεκτικής κωδικοποίησης

Από την επιλεκτική κωδικοποίηση προέκυψαν οι ακόλουθες βασικές θεωρητικές προτάσεις:

1. Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική μέθοδο, τεχνολογική δυνατότητα ή θεσμική επιλογή, αλλά πολυεπίπεδο φαινόμενο που εκτείνεται στο αξιακό, παιδαγωγικό, θεσμικό και κοινωνικοπολιτικό επίπεδο.
2. Η ανοικτότητα προκύπτει μέσα από τη δυναμική σχέση μεταξύ αξιών, πρακτικών, θεσμών και εμποδίων, και δεν μπορεί να ερμηνευθεί επαρκώς μέσα από μία μόνο διάσταση.
3. Η αντιφατικότητα αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό της ανοικτότητας, καθώς η χειραφετητική της δυναμική συνυπάρχει με τάσεις περιορισμού, εργαλειοποίησης, ελέγχου και αναπαραγωγής ανισοτήτων.
4. Η τεχνολογία και ειδικότερα η ΤΝ λειτουργούν ως σύγχρονες ιστορικές και τεχνολογικές συνθήκες που επηρεάζουν την πραγμάτωση της ανοικτότητας, χωρίς να μεταβάλλουν τον κεντρικό της χαρακτήρα ως δυναμικού συστήματος σχέσεων.
5. Η καλλιέργεια κουλτούρας ανοικτότητας προϋποθέτει αξιακή συνέπεια, παιδαγωγική πράξη, θεσμική υποστήριξη και κριτική επίγνωση των εμποδίων που περιορίζουν ή αναδιαμορφώνουν την εφαρμογή της.

Κριτική Συζήτηση

Η επιλεκτική κωδικοποίηση ανέδειξε ότι η ανοικτότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να οριστεί μονοσήμαντα ούτε να περιοριστεί σε μία συγκεκριμένη θεωρητική ή πρακτική διάσταση. Αντίθετα, συγκροτείται ως ένα δυναμικό και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο διατρέχει τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, την κριτική θεωρία και την Κριτική Παιδαγωγική.

Η ανάλυση έδειξε ότι η ανοικτότητα λειτουργεί ταυτόχρονα ως αξιακό ιδεώδες, ως παιδαγωγική πρακτική, ως θεσμική επιδίωξη και ως πεδίο συγκρούσεων. Η

πολυδιάστατη αυτή φύση της δεν αποτελεί αδυναμία, αλλά δομικό χαρακτηριστικό της. Ωστόσο, η ίδια αυτή πολυπλοκότητα δημιουργεί σημαντικές θεωρητικές και πρακτικές εντάσεις.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η ανοικτότητα εμφανίζεται ως έννοια με ισχυρό κανονιστικό φορτίο, καθώς συνδέεται με αξίες όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η ισότητα και η ελευθερία. Παράλληλα, όμως, η ανάλυση ανέδειξε ότι οι αξίες αυτές δεν υλοποιούνται σε ουδέτερο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά επηρεάζονται από σχέσεις εξουσίας, ιδεολογικές κατευθύνσεις και πολιτικοοικονομικές συνθήκες. Υπό αυτό το πρίσμα, η ανοικτότητα δεν αποτελεί απλώς «θετικό» ή αυτονόητο στόχο, αλλά πεδίο διαπραγμάτευσης και σύγκρουσης μεταξύ διαφορετικών συμφερόντων και οπτικών.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η ανοικτότητα συνδέεται με τη χειραφέτηση, τη συμμετοχή και τη μαθησιακή αυτονομία. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των αρχών προϋποθέτει συγκεκριμένες συνθήκες (υλικές, θεσμικές, τεχνολογικές), οι οποίες δεν είναι πάντοτε διαθέσιμες. Έτσι, η ανοικτότητα ενδέχεται να λειτουργήσει άνισα, ενισχύοντας ήδη υπάρχουσες ανισότητες, αντί να τις περιορίζει.

Σε θεσμικό και πολιτικό επίπεδο, η ανάλυση ανέδειξε μία ακόμη κρίσιμη αντίφαση: ενώ η ανοικτότητα προωθείται συχνά ως στρατηγικός στόχος διεθνών οργανισμών και εκπαιδευτικών πολιτικών, ταυτόχρονα εντάσσεται σε πλαίσια που ενδέχεται να την περιορίζουν ή να την εργαλειοποιούν. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού, η ανοικτότητα μπορεί να μετασχηματιστεί από αξιακή αρχή σε εργαλείο οικονομικής και τεχνολογικής διαχείρισης της εκπαίδευσης, οδηγώντας σε μορφές εμπορευματοποίησης ή ελέγχου της γνώσης.

Επιπλέον, η ραγδαία ανάπτυξη της ΤΝ εντείνει την αντιφατικότητα της ανοικτότητας. Από τη μία πλευρά, δημιουργεί νέες δυνατότητες πρόσβασης, εξατομίκευσης και διάχυσης της γνώσης. Από την άλλη, εισάγει ζητήματα αλγοριθμικής μεροληψίας, ελέγχου, εξάρτησης και νέων μορφών ανισότητας. Η ΤΝ λειτουργεί, έτσι, ως παράγοντας που όχι μόνο επηρεάζει, αλλά και επαναπροσδιορίζει το ίδιο το νόημα της ανοικτότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, η προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης ανέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν είναι μία έννοια που

«υπάρχει» αυτούσια στα δεδομένα, αλλά μία έννοια που συγκροτείται μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο μεταξύ της ερευνήτριας και της βιβλιογραφίας. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι η θεωρία που προκύπτει δεν είναι ουδέτερη, αλλά εννοιολογικά και επιστημολογικά τοποθετημένη.

Τέλος, σε ηθικό επίπεδο, η ανάλυση οδηγεί σε ένα κρίσιμο ερώτημα: είναι η ανοικτότητα εγγενώς «καλή»; Τα ευρήματα δείχνουν ότι η απάντηση δεν είναι απόλυτη. Η ανοικτότητα μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενδυνάμωσης, δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά υπό συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να λειτουργήσει και ως μηχανισμός ελέγχου, αναπαραγωγής ανισοτήτων ή εξυπηρέτησης οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων. Συνεπώς, η αξία της ανοικτότητας δεν είναι δεδομένη, αλλά εξαρτάται από το πλαίσιο, τις πρακτικές και τις προθέσεις που τη συνοδεύουν.

Συνολικά, η επιλεκτική κωδικοποίηση ανέδειξε την ανοικτότητα ως ένα σύστημα σχέσεων που βρίσκεται σε συνεχή διαμόρφωση. Η θεωρητική της κατανόηση δεν μπορεί να είναι στατική, αλλά απαιτεί διαρκή αναστοχασμό και κριτική προσέγγιση, ιδιαίτερα σε ένα μεταβαλλόμενο τεχνολογικό και κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον. Η ανάλυση της επιλεκτικής κωδικοποίησης δεν περιορίζεται στη διατύπωση μιας ερμηνευτικής κατηγορίας, αλλά οδηγεί στη συγκρότηση ενός συνεκτικού θεωρητικού πλαισίου για την κατανόηση της ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Η ανάδειξη της ανοικτότητας ως δυναμικού και αντιφατικού συστήματος σχέσεων επιτρέπει τη μετάβαση από την εννοιολογική ανάλυση στη θεωρητική ενοποίηση και ερμηνεία του φαινομένου στο σύνολό του. Έτσι, τα ευρήματα της παρούσας ανάλυσης αποτελούν τη βάση για τη σύνθεση των συμπερασμάτων της έρευνας, όπου η ανοικτότητα εξετάζεται ως θεωρητικό σχήμα με συγκεκριμένες παιδαγωγικές, κοινωνικές, πολιτικές και ηθικές προεκτάσεις. Η μετάβαση αυτή αναπτύσσεται στο επόμενο κεφάλαιο, στο οποίο επιχειρείται η συνολική αποτίμηση των ερευνητικών ερωτημάτων και η διατύπωση της αναδυόμενης θεωρίας.

1.3.4 Θεωρητική Κωδικοποίηση (Theoretical Coding)

Θέση και Σκοπός της Θεωρητικής Κωδικοποίησης

Η θεωρητική κωδικοποίηση (theoretical coding) αποτελεί το τελικό στάδιο της ανάλυσης στη Θεμελιωμένη Θεωρία, κατά το οποίο οι κατηγορίες που αναδείχθηκαν μέσω της ανοικτής, αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης συνδέονται μεταξύ τους και ενσωματώνονται σε ένα συνεκτικό θεωρητικό σχήμα (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023) (Παράρτημα Γ). Ενώ η επιλεκτική κωδικοποίηση ανέδειξε την κεντρική κατηγορία και οργάνωσε γύρω από αυτήν τις επιμέρους διαστάσεις, η θεωρητική κωδικοποίηση προχωρά ένα βήμα παραπέρα, προσδιορίζοντας τη φύση των σχέσεων μεταξύ τους και συγκροτώντας τη συνολική ερμηνεία του φαινομένου.

Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρητική κωδικοποίηση σηματοδοτεί τη μετάβαση από την κατηγοριοποίηση στην εξήγηση. Οι κατηγορίες παύουν να λειτουργούν ως μεμονωμένες εννοιολογικές οντότητες και μετατρέπονται σε στοιχεία ενός δυναμικού συστήματος σχέσεων, το οποίο επιτρέπει την κατανόηση της ανοικτότητας ως σύνθετου και εξελισσόμενου φαινομένου.

Θεωρητικοί τύποι σχέσεων

Στην παρούσα διατριβή αξιοποιήθηκαν διαφορετικοί τύποι θεωρητικών σχέσεων, οι οποίοι προκύπτουν από τις λεγόμενες «οικογένειες θεωρητικών κωδίκων» της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Charmaz, 2014; Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998). Οι βασικοί τύποι σχέσεων που αναδείχθηκαν είναι οι εξής:

- **Συνθήκες – Δράσεις – Συνέπειες**

Το σχήμα αυτό αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο πολιτικές, θεσμικές, κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες επηρεάζουν τις στρατηγικές και πρακτικές που σχετίζονται με την ανοικτότητα και υιοθετούνται στον χώρο της εκπαίδευσης, οδηγώντας σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά και κοινωνικά αποτελέσματα (Strauss & Corbin, 1998).

- **Αλληλεξάρτηση κατηγοριών (Interdependence)**

Οι κατηγορίες που αναδείχθηκαν δεν λειτουργούν ανεξάρτητα μεταξύ τους. Αντίθετα, διαμορφώνουν ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων, στο οποίο οι αξίες, οι πρακτικές, οι θεσμοί και τα εμπόδια αλληλοεπηρεάζονται αμοιβαία (Glaser, 1978; Charmaz, 2014).

- **Πλαίσιο και συγκείμενο (Context)**

Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση διαμορφώνεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτικά και τεχνολογικά πλαίσια, τα οποία επηρεάζουν τις μορφές που λαμβάνει σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και οργανισμούς (Strauss & Corbin, 1998).

- **Τροποποιητές (Moderators)**

Ορισμένοι παράγοντες λειτουργούν ως τροποποιητές των σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών, όπως η ποιότητα των υποδομών, οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και η οργανωσιακή κουλτούρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Glaser, 1978).

Το θεωρητικό μοντέλο της ανοικτότητας στην εκπαίδευση

Η σύνθεση των παραπάνω σχέσεων οδήγησε στη διαμόρφωση ενός θεωρητικού μοντέλου που αποτυπώνει την ανοικτότητα ως δυναμικό σύστημα σχέσεων μεταξύ τεσσάρων βασικών διαστάσεων:

- αξίες
- παιδαγωγικές πρακτικές
- θεσμικά πλαίσια
- εμπόδια και αντιφάσεις.

Οι αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης λειτουργούν ως θεμέλιο της ανοικτότητας και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται και εφαρμόζονται οι παιδαγωγικές πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές, με τη σειρά τους, απαιτούν θεσμική υποστήριξη, καθώς η υλοποίηση της ανοικτότητας προϋποθέτει

πολιτικές, πόρους και οργανωτικές δομές που να την καθιστούν εφαρμόσιμη και βιώσιμη.

Παράλληλα, η εφαρμογή της ανοικτότητας συναντά εμπόδια που προκύπτουν από θεσμικές αγκυλώσεις, κοινωνικές ανισότητες, οικονομικούς περιορισμούς και πολιτικές επιλογές. Τα εμπόδια αυτά δεν ακυρώνουν απαραίτητα την ανοικτότητα, αλλά συχνά οδηγούν σε αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό των πρακτικών και των πολιτικών που σχετίζονται με αυτήν.

Στο πλαίσιο αυτό, η τεχνολογία και ιδιαίτερα η ΤΝ λειτουργούν ως σύγχρονη δομική συνθήκη που επηρεάζει τη δυναμική των σχέσεων αυτών. Η ανάπτυξη ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να ενισχύσει την πρόσβαση και τη διάχυση της γνώσης, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να δημιουργήσει νέες μορφές ελέγχου, εξάρτησης ή ανισότητας. Συνεπώς, η τεχνολογία δεν συγκροτεί ξεχωριστή κατηγορία, αλλά διαπερνά και επηρεάζει το σύνολο του συστήματος σχέσεων της ανοικτότητας.

Ενδεικτικές δηλωτικές θεωρητικές προτάσεις

- **Α. Πολιτικές και θεσμικές συνθήκες**

ΑΝ οι εκπαιδευτικές πολιτικές υποστηρίζουν ενεργά την ανοικτότητα και διατίθενται επαρκείς πόροι, ΤΟΤΕ ενισχύεται η προσβασιμότητα και η συμμετοχή στην εκπαίδευση.

ΑΝ το θεσμικό πλαίσιο παραμένει ασαφές ή αντιφατικό, ΤΟΤΕ οι πρακτικές ανοικτότητας περιορίζονται σε αποσπασματικές πρωτοβουλίες χωρίς δυνατότητα ευρύτερης εφαρμογής.

- **Β. Παιδαγωγικές πρακτικές**

ΑΝ η διεύρυνση της πρόσβασης δεν συνοδεύεται από παιδαγωγικό ανασχεδιασμό, ΤΟΤΕ η ανοικτότητα παραμένει τυπική και όχι ουσιαστική.

ΟΤΑΝ η ανοικτότητα υιοθετείται ως παιδαγωγική κουλτούρα σε επίπεδο σχολείου ή ιδρύματος, ΤΟΤΕ ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή, η μαθησιακή εμπλοκή και η αυτονομία των εκπαιδευομένων.

- **Γ. Τεχνολογία και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση**

ΟΤΑΝ οι ψηφιακές τεχνολογίες αξιοποιούνται με παιδαγωγικό προσανατολισμό, ΤΟΤΕ ενισχύεται η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

ΑΝ η πρόσβαση στις ψηφιακές υποδομές είναι άνιση, ΤΟΤΕ η ανοικτότητα μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες.

- **Δ. Συνεργασίες και κοινωνική διάσταση**

ΟΤΑΝ αναπτύσσονται δίκτυα συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών, ΤΟΤΕ ενισχύεται η διάχυση ανοικτών πρακτικών και η βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Έλεγχοι Εγκυρότητας και Αποφυγή «Εξαναγκασμού» (forcing)

Η έννοια του εξαναγκασμού αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κινδύνους στη Θεμελιωμένη Θεωρία, ιδιαίτερα κατά το στάδιο της θεωρητικής κωδικοποίησης (Charmaz, 2014; Urquhart, 2023). Ο εξαναγκασμός αναφέρεται στην επιβολή προϋπαρχόντων θεωρητικών σχημάτων ή εννοιολογικών πλαισίων πάνω στα δεδομένα, αντί η θεωρία να αναδύεται από την ίδια τη διαδικασία ανάλυσης. Στην περίπτωση αυτή, η θεωρία δεν προκύπτει οργανικά από το υλικό, αλλά διαμορφώνεται τεχνητά μέσα από προκαθορισμένες ερμηνείες.

Η πρακτική αυτή μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση θεωρητικών σχημάτων που δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στα δεδομένα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία της Θεμελιωμένης Θεωρίας, μια θεωρία που έχει προκύψει μέσω εξαναγκασμού χαρακτηρίζεται από περιορισμένη συνάφεια με τα δεδομένα (fit), μειωμένη ερμηνευτική λειτουργικότητα (work), χαμηλή πρακτική συνάφεια (relevance) και έλλειψη τροποποιησιμότητας (modifiability), καθώς παρουσιάζεται ως κλειστή και στατική κατασκευή (Glaser, 1978, 1992). Τα κριτήρια αυτά προέρχονται από τη Glaserian προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας, η οποία δίνει έμφαση στη συνάφεια και τη λειτουργικότητα της θεωρίας σε σχέση με τα δεδομένα.

Στην παρούσα έρευνα, τα κριτήρια αυτά συνδέονται άμεσα με την ανάλυση της ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, η συνάφεια (fit) διασφαλίζεται από το γεγονός ότι οι κατηγορίες της ανοικτότητας (αξίες, παιδαγωγικές πρακτικές, θεσμικά πλαίσια και εμπόδια) προέκυψαν μέσα από συστηματική σύγκριση της βιβλιογραφίας. Η λειτουργικότητα (work) της θεωρίας εντοπίζεται στην ικανότητά της να ερμηνεύει την ανοικτότητα ως δυναμικό και πολυεπίπεδο σύστημα σχέσεων. Η συνάφεια με το πεδίο (relevance) αντανακλάται στη σύνδεση της θεωρίας με σύγχρονες εκπαιδευτικές πραγματικότητες, όπως η εξΑΕ και η ενσωμάτωση της ΤΝ. Τέλος, η τροποποιησιμότητα (modifiability) αποτυπώνεται στο γεγονός ότι η προτεινόμενη θεωρία της ανοικτότητας δεν αντιμετωπίζεται ως κλειστό σχήμα, αλλά ως ανοικτό και εξελισσόμενο πλαίσιο, το οποίο μπορεί να αναθεωρηθεί υπό το πρίσμα νέων δεδομένων και κοινωνικοτεχνολογικών εξελίξεων.

Στο ίδιο πλαίσιο, μεταγενέστερες προσεγγίσεις της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023) υπογραμμίζουν τη σημασία της αποφυγής εξαναγκασμού και της διατήρησης της αναδυτικότητας της θεωρίας, ενισχύοντας την ανάγκη για συστηματική, αναστοχαστική και τεκμηριωμένη αναλυτική διαδικασία.

Για την αποφυγή του εξαναγκασμού, η παρούσα διατριβή υιοθέτησε συγκεκριμένες αναλυτικές πρακτικές:

1. Συνεχής σύγκριση (constant comparison)

   Κάθε θεωρητική σχέση που προέκυψε εξετάστηκε σε σχέση με πολλαπλές πηγές της βιβλιογραφίας, ώστε να διαπιστωθεί η επαναληψιμότητα και η συνάφεια των εννοιών που συγκροτούν την ανοικτότητα στην εκπαίδευση.
2. Έλεγχος αρνητικών περιπτώσεων (negative cases)

   Όπου εντοπίστηκαν αποκλίσεις από τα κυρίαρχα μοτίβα της ανάλυσης, αυτές καταγράφηκαν και οδήγησαν σε αναθεώρηση ή αναδιατύπωση των κατηγοριών, ενισχύοντας την ερμηνευτική ακρίβεια της θεωρίας.
3. Χρήση υπομνημάτων (memos)

   Τα θεωρητικά και αναστοχαστικά υπομνήματα κατέγραψαν την πορεία της αναλυτικής σκέψης, επιτρέποντας την παρακολούθηση του τρόπου με τον

οποίο διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες της ανοικτότητας και οι μεταξύ τους σχέσεις.

4. Τεκμηρίωση της αναλυτικής διαδικασίας (audit trail)

   Η διαδρομή από τα αρχικά δεδομένα έως τη διαμόρφωση του τελικού θεωρητικού μοντέλου καταγράφηκε συστηματικά, διασφαλίζοντας τη διαφάνεια και την ελεγξιμότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

5. Έμφαση στην τροποποιησιμότητα της θεωρίας (modifiability)

   Η θεωρητική πρόταση αντιμετωπίζεται ως ανοικτό και εξελισσόμενο σχήμα, το οποίο μπορεί να αναθεωρηθεί υπό το πρίσμα νέων δεδομένων ή μεταβαλλόμενων κοινωνικών και τεχνολογικών συνθηκών.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ο κίνδυνος εξαναγκασμού θα μπορούσε να εμφανιστεί μέσω της μηχανικής εφαρμογής ήδη διαμορφωμένων θεωρητικών μοντέλων για την ανοικτότητα ή την εξΑΕ, χωρίς επαρκή επιβεβαίωση από τα δεδομένα της ανάλυσης. Η συστηματική χρήση υπομνημάτων (memos) και η αναλυτική καταγραφή των αποφάσεων μέσω του audit trail επέτρεψαν την αποφυγή αυθαίρετων ερμηνευτικών επιβολών και συνέβαλαν στη διασφάλιση ότι η θεωρία της ανοικτότητας προέκυψε ως αναδυόμενο αποτέλεσμα της ανάλυσης και όχι ως προϋπάρχουσα θεωρητική επιβολή.

Με τον τρόπο αυτό, η θεωρητική κωδικοποίηση λειτουργεί ως διαδικασία σύνθεσης, μέσα από την οποία οι κατηγορίες αποκτούν συνεκτική μορφή και συγκροτούν ένα ερμηνευτικό σχήμα με επιστημονική εγκυρότητα και παιδαγωγική σημασία, αναδεικνύοντας την ανοικτότητα ως δυναμικό και ιστορικά μεταβαλλόμενο πεδίο σχέσεων στην εκπαίδευση.

Τεκμηρίωση (Audit Trail) και διασύνδεση με Υπομνήματα (Memos)

Στην παρούσα διατριβή, η τεκμηρίωση της ερευνητικής διαδικασίας (audit trail) και η χρήση αναλυτικών υπομνημάτων (memos) αποτέλεσαν βασικά εργαλεία για τη διασφάλιση της διαφάνειας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της ανάλυσης (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023). Παρότι η έρευνα βασίζεται σε βιβλιογραφικό υλικό, η ανάλυση ακολούθησε τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας, γεγονός που κατέστησε απαραίτητη τη συστηματική καταγραφή όλων των

αναλυτικών βημάτων και των ερμηνευτικών αποφάσεων που οδήγησαν στη συγκρότηση της θεωρίας της ανοικτότητας στην εκπαίδευση (Wolfswinkel et al., 2013).

Ο ρόλος της τεκμηρίωσης (Audit Trail)

Το audit trail κατέγραψε βήμα προς βήμα την πορεία της ανάλυσης, αποτυπώνοντας:

- τη δημιουργία νέων κωδίκων κατά την ανοικτή κωδικοποίηση,
- τις συγχωνεύσεις και διαφοροποιήσεις των κωδίκων κατά την αξονική κωδικοποίηση,
- την ανάδειξη της κεντρικής κατηγορίας στο στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης,
- και τη διατύπωση των θεωρητικών σχέσεων κατά τη θεωρητική κωδικοποίηση.

Κάθε αναλυτική απόφαση καταγράφηκε με αναφορά στη σχετική βιβλιογραφική πηγή, στον τύπο της αναλυτικής ενέργειας (προσθήκη, συγχώνευση ή αναθεώρηση κωδίκων), καθώς και στην αιτιολόγησή της, ώστε να διασφαλιστεί η διαφάνεια και η ελεγξιμότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

Η λειτουργία των υπομνημάτων (Memos)

Παράλληλα, τα υπομνήματα (memos) λειτούργησαν ως βασικό εργαλείο αναστοχασμού και θεωρητικής επεξεργασίας. Στην παρούσα εργασία διακρίθηκαν τρεις βασικοί τύποι υπομνημάτων:

- Θεωρητικά memos, τα οποία κατέγραψαν θεωρητικές παρατηρήσεις και συνέδεσαν τα ευρήματα με ευρύτερα πεδία, όπως η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η Σχολή της Φρανκφούρτης και η Κριτική Παιδαγωγική.
- Μεθοδολογικά memos, τα οποία αποτύπωσαν ζητήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της εξΑΕ και τις μεθοδολογικές επιλογές της ανάλυσης.
- Αναστοχαστικά memos, στα οποία καταγράφηκαν οι σκέψεις της ερευνήτριας σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των θεωρητικών

προσεγγίσεων, την έννοια της ανοικτότητας και τις μορφές κλειστότητας που εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Τα υπομνήματα αυτά δεν λειτούργησαν μόνο ως καταγραφή της σκέψης, αλλά ως ενεργό εργαλείο θεωρητικής συγκρότησης, συμβάλλοντας στη μετάβαση από την περιγραφή των εννοιών στη διαμόρφωση των κατηγοριών και των σχέσεων μεταξύ τους.

Διασύνδεση Audit Trail και Memos

Η σχέση μεταξύ audit trail και memos ήταν συνεχής και αμφίδρομη. Κάθε αναλυτική απόφαση που καταγράφηκε στο audit trail συνδεόταν με ένα ή περισσότερα υπομνήματα, ενώ τα υπομνήματα συχνά οδηγούσαν σε νέες αναλυτικές ενέργειες που τεκμηριώνονταν εκ νέου στο audit trail. Η αλληλεπίδραση αυτή διασφάλισε ότι η θεωρία δεν επιβλήθηκε εκ των προτέρων, αλλά αναδύθηκε σταδιακά μέσα από τη συστηματική ανάλυση.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διαδικασίας είναι το ακόλουθο:

- Κατά την ανοικτή κωδικοποίηση εντοπίστηκε ο κώδικας «χαρακτηριστικά ανοικτότητας».
- Δημιουργήθηκε μεθοδολογικό memo (M-M-010), στο οποίο καταγράφηκε ότι η έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση συνδέεται με έννοιες όπως η αυτονομία, η ποιότητα και η συμπερίληψη.
- Στο audit trail (AT-20240512-005) καταγράφηκε η απόφαση συγχώνευσης των κωδίκων «κοινωνική ένταξη» και «ανοικτή πρόσβαση» στη νέα υποκατηγορία «ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη».
- Στη συνέχεια, κατά την αξονική κωδικοποίηση, η υποκατηγορία αυτή εντάχθηκε στην ευρύτερη κατηγορία «ανοικτότητα ως παιδαγωγική πρακτική».

Το παράδειγμα αυτό αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η ανάλυση εξελίχθηκε από επιμέρους εννοιολογικές ενδείξεις σε συγκροτημένες κατηγορίες της θεωρίας της ανοικτότητας.

Έλεγχος εγκυρότητας

Η συνδυασμένη χρήση audit trail και memos λειτούργησε ως μηχανισμός ελέγχου εγκυρότητας της ανάλυσης. Κάθε θεωρητική πρόταση που προέκυψε τεκμηριώθηκε μέσω:

- των καταχωρήσεων του audit trail,
- των σχετικών θεωρητικών ή αναστοχαστικών υπομνημάτων,
- και των αντίστοιχων βιβλιογραφικών αναφορών.

Με τον τρόπο αυτό αποφεύχθηκε η επιβολή εξωτερικών θεωρητικών σχημάτων και διασφαλίστηκε ότι τα συμπεράσματα της έρευνας προέκυψαν ως αναδυόμενο αποτέλεσμα της ανάλυσης του υλικού (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023).

Συνολικά, η τεκμηρίωση της αναλυτικής διαδικασίας και η χρήση υπομνημάτων αποτέλεσαν συμπληρωματικούς μηχανισμούς που ενίσχυσαν τη διαφάνεια και την αξιοπιστία της έρευνας. Το audit trail κατέγραψε την πορεία της ανάλυσης βήμα προς βήμα, ενώ τα memos λειτούργησαν ως ερμηνευτική γέφυρα που συνέδεσε τις επιμέρους κατηγορίες με την κεντρική έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στη συγκρότησή της ως δυναμικού και αντιφατικού συστήματος σχέσεων.

Κριτική Συζήτηση

Η θεωρητική κωδικοποίηση ανέδειξε ότι η ανοικτότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μια στατική ή ουδέτερη έννοια, αλλά ένα δυναμικό και πολυεπίπεδο σύστημα σχέσεων που διαμορφώνεται στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών, πολιτικών και τεχνολογικών συνθηκών. Η ενοποίηση των κατηγοριών κατέδειξε ότι η ανοικτότητα λειτουργεί ταυτόχρονα ως αξιακό ιδεώδες, ως παιδαγωγική πρακτική, ως θεσμική στρατηγική και ως πεδίο περιορισμών και συγκρούσεων.

Η ανάλυση αυτή επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να ερμηνευτεί μονοδιάστατα. Αντίθετα, η πραγμάτωσή της εξαρτάται από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ αξιών, πρακτικών, θεσμών και εμποδίων, γεγονός που την καθιστά εγγενώς ασταθή και μεταβαλλόμενη. Η αντιφατικότητά της αναδεικνύεται στο ότι, ενώ συνδέεται με τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη και την ελευθερία, μπορεί ταυτόχρονα να περιορίζεται ή να εργαλειοποιείται από πολιτικές, οικονομικές και θεσμικές δομές.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι οι συνθήκες εφαρμογής της ανοικτότητας δεν είναι ουδέτερες. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας και ειδικότερα της ΤΝ αναδιαμορφώνει τις σχέσεις εξουσίας, τις μορφές πρόσβασης και τα πλαίσια λήψης αποφάσεων, δημιουργώντας τόσο δυνατότητες ενίσχυσης της ανοικτότητας όσο και νέες μορφές ανισότητας και ελέγχου. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα επαναπροσδιορίζεται διαρκώς, επιβεβαιώνοντας τον ιστορικό και συγκείμενο χαρακτήρα της.

Παράλληλα, η εφαρμογή των κριτηρίων fit, work, relevance και modifiability (Glaser, 1978, 1992) επιβεβαιώνει ότι η αναδυόμενη θεωρία διατηρεί ισχυρή συνάφεια με τα δεδομένα, ερμηνεύει αποτελεσματικά το φαινόμενο, έχει πρακτική σημασία για την εκπαίδευση και παραμένει ανοικτή σε μελλοντική αναθεώρηση. Η θεωρία της ανοικτότητας, όπως προέκυψε από την παρούσα ανάλυση, δεν αποτελεί ένα κλειστό ερμηνευτικό σχήμα, αλλά ένα εξελισσόμενο εννοιολογικό πλαίσιο που μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά συγκείμενα.

Συνεπώς, η συμβολή της θεωρητικής κωδικοποίησης έγκειται, εκτός από τη σύνθεση των κατηγοριών, στην ανάδειξη της ανοικτότητας ως πεδίου διαρκούς διαπραγμάτευσης. Η κατανόηση της ανοικτότητας προϋποθέτει την αναγνώριση των εντάσεων που τη διαπερνούν και τη διαρκή αναστοχαστική επαναπροσέγγισή της, γεγονός που αποτελεί και βασική προϋπόθεση για τη μελλοντική θεωρητική και παιδαγωγική της εξέλιξη.

1.4 Διασφάλιση Ποιότητας της Έρευνας

Η διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία και την επιστημονική εγκυρότητα κάθε ερευνητικής διαδικασίας και αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις ποιοτικές προσεγγίσεις, όπου η έμφαση δίνεται όχι στη στατιστική γενίκευση των ευρημάτων, αλλά στη συστηματική τεκμηρίωση, τη διαφάνεια και τη θεωρητική συνοχή της ανάλυσης (Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2016). Στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας, η ποιότητα της έρευνας συνδέεται άμεσα με τη συνεχή σύγκριση των δεδομένων, τη θεωρητική δειγματοληψία, την αναστοχαστική στάση του/της ερευνητή/τριας και την ύπαρξη σαφούς ερευνητικής διαδρομής, η οποία επιτρέπει την παρακολούθηση των αποφάσεων που οδήγησαν στην ανάπτυξη της αναδυόμενης θεωρίας (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967).

Στην παρούσα έρευνα, η οποία αξιοποιεί τη Θεμελιωμένη Θεωρία μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, η διασφάλιση της ποιότητας συνδέεται επιπλέον με τη συστηματική επιλογή και ανάλυση των πηγών, την αναλυτική καταγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και τη διατήρηση τεκμηριωμένου audit trail, ώστε να ενισχύεται η διαφάνεια και η αξιοπιστία των ευρημάτων (Thornberg, 2012; Wolfswinkel et al., 2013). Παράλληλα, αναγνωρίζεται ότι κάθε ερευνητική διαδικασία εμπεριέχει μεθοδολογικές και ηθικές προκλήσεις, καθώς και συγκεκριμένους περιορισμούς που επηρεάζουν την ερμηνεία και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Για τους λόγους αυτούς, στις ενότητες που ακολουθούν εξετάζονται ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, οι ηθικές της διαστάσεις, καθώς και οι περιορισμοί που απορρέουν από τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, με στόχο την πλήρη τεκμηρίωση και κριτική αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας.

1.4.1 Ζητήματα Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εφαρμόζει τη Θεμελιωμένη Θεωρία σε βιβλιογραφικά δεδομένα, αντιμετωπίζοντας τη βιβλιογραφία ως σώμα δεδομένων προς ανάλυση. Όπως αναλύθηκε στην ενότητα 1.2.3, η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στις σύγχρονες εφαρμογές της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης και

αποσκοπεί στην ανάπτυξη θεωρίας μέσα από τη συστηματική κωδικοποίηση και συγκριτική ανάλυση των πηγών (Charmaz, 2014; Christiansen, 2011; Nathaniel, 2022; Niu, 2026; Urquhart, 2013; Wolfswinkel et al., 2013). Η παρούσα έρευνα συνιστά θεωρητικοπαραγωγική βιβλιογραφική έρευνα, στην οποία η βιβλιογραφία και τα θεσμικά κείμενα συγκροτούν το σώμα δεδομένων και αναλύονται με συστηματική αξιοποίηση των αναλυτικών διαδικασιών της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Όπως αναλύθηκε στην ενότητα 1.2.3, η προσέγγιση αυτή διαφοροποιείται από μια συμβατική βιβλιογραφική επισκόπηση, καθώς αποσκοπεί στην ανάπτυξη θεωρίας μέσα από τη συστηματική κωδικοποίηση και συγκριτική ανάλυση των πηγών.

Υπό το πρίσμα αυτό, η διασφάλιση της ποιότητας της έρευνας δεν βασίζεται σε κριτήρια στατιστικής εγκυρότητας, αλλά στις αρχές της εμπιστευσιμότητας, της διαφάνειας και της μεθοδολογικής συνέπειας που διέπουν την ποιοτική έρευνα. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα διατριβή υιοθετεί τα κριτήρια της αξιοπιστίας (credibility), της μεταφερσιμότητας (transferability), της σταθερότητας (dependability) και της επιβεβαιωσιμότητας (confirmability), τα οποία παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες.

Οι Lincoln και Guba (1985) πρότειναν τέσσερα βασικά κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας στην ποιοτική έρευνα: αξιοπιστία (credibility), μεταφερσιμότητα (transferability), σταθερότητα (dependability) και επιβεβαιωσιμότητα (confirmability). Τα κριτήρια αυτά, σε συνδυασμό με την έννοια του αναστοχασμού (reflexivity), αποτέλεσαν το μεθοδολογικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας.

Αξιοπιστία Ευρημάτων (Credibility)

Η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο τα ευρήματα αποτυπώνουν με ακρίβεια το υπό μελέτη φαινόμενο (Lincoln & Guba, 1985). Στην ποιοτική έρευνα, η αξιοπιστία ενισχύεται μέσω διαδικασιών που επιτρέπουν τη συστηματική διερεύνηση και επαλήθευση των δεδομένων. Στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας, η συνεχής σύγκριση των δεδομένων (constant comparison), η χρήση υπομνημάτων (memos), η επιστροφή στα δεδομένα και η επαλήθευση των κωδίκων αποτελούν βασικές πρακτικές ενίσχυσης της αξιοπιστίας (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2014).

Στην παρούσα διατριβή, η εκτενής ανάλυση περίπου 320 πηγών και η κωδικοποίηση 45 εννοιών προσέφεραν ένα ευρύ και συστηματικό αναλυτικό υπόβαθρο για την εξαγωγή αξιόπιστων ευρημάτων. Η διαδικασία της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης επέτρεψε τη σταδιακή επαλήθευση των κατηγοριών και την ενίσχυση της εννοιολογικής συνοχής της ανάλυσης.

Μεταφερσιμότητα (Transferability)

Η μεταφερσιμότητα αναφέρεται στη δυνατότητα εφαρμογής ή προσαρμογής των ευρημάτων σε άλλα ερευνητικά ή εκπαιδευτικά πλαίσια (Lincoln & Guba, 1985). Σε αντίθεση με τη στατιστική γενίκευση της ποσοτικής έρευνας, η ποιοτική έρευνα επιδιώκει την παροχή επαρκούς και λεπτομερούς περιγραφής του πλαισίου, ώστε ο/η αναγνώστης/τρια να μπορεί να αξιολογήσει τη συνάφεια των ευρημάτων με άλλα περιβάλλοντα.

Στην παρούσα διατριβή, η αναλυτική παρουσίαση των φιλοσοφικών, παιδαγωγικών, κοινωνιολογικών, θεσμικών και τεχνολογικών διαστάσεων της ανοικτότητας επιτρέπει την αξιολόγηση της συνάφειας των συμπερασμάτων με διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η πολυεπίπεδη ανάλυση του φαινομένου προσφέρει ένα ευρύ εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ή να προσαρμοστεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα.

Σταθερότητα (Dependability)

Η σταθερότητα αφορά τη συνέπεια και τη διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας (Lincoln & Guba, 1985). Στη συγκεκριμένη μελέτη, η τήρηση λεπτομερούς audit trail (καταγραφή όλων των βημάτων της κωδικοποίησης και των αναλυτικών αποφάσεων) διασφαλίζει ότι η πορεία της ανάλυσης μπορεί να ανασυγκροτηθεί και να ελεγχθεί, εφόσον αυτό κριθεί απαραίτητο (Charmaz, 2014; Urquhart, 2023). Η μεθοδική τεκμηρίωση των αναλυτικών αποφάσεων, καθώς και η χρήση θεωρητικών και αναστοχαστικών υπομνημάτων (memos), συνέβαλαν στη διασφάλιση της σταθερότητας της ερευνητικής διαδικασίας.

Επιπλέον, η διαδικασία εντοπισμού και επιλογής των πηγών αποτυπώθηκε με βάση το πρότυπο PRISMA, γεγονός που ενίσχυσε τη διαφάνεια και την ιχνηλασιμότητα των

μεθοδολογικών επιλογών και, κατά συνέπεια, τη σταθερότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Moher et al., 2009; Page et al., 2021).

Επιβεβαιωσιμότητα (Confirmability)

Η επιβεβαιωσιμότητα αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο τα ευρήματα της έρευνας προκύπτουν από τα δεδομένα και όχι από προσωπικές προκαταλήψεις ή προϋπάρχουσες υποθέσεις της ερευνήτριας (Lincoln & Guba, 1985). Στην παρούσα διατριβή, η χρήση αναστοχαστικών σημειώσεων (reflexive memos), η συστηματική διασταύρωση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και η λεπτομερής τεκμηρίωση των αναλυτικών διαδικασιών συνέβαλαν στη διασφάλιση της επιβεβαιωσιμότητας.

Στρατηγικές Ενίσχυσης Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας

Πέρα από τα τέσσερα κριτήρια εμπιστευσιμότητας, η ποιοτική μεθοδολογία προτείνει μια σειρά από στρατηγικές για την ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας (Lincoln & Guba, 1985):

- Constant comparison: συνεχής σύγκριση δεδομένων και κωδίκων.
- Theoretical saturation: ανάλυση μέχρι την επίτευξη θεωρητικού κορεσμού.
- Reflexivity: διαρκής αναστοχασμός του ρόλου της ερευνήτριας.
- Audit trail: λεπτομερής τεκμηρίωση της ερευνητικής διαδικασίας.
- Theoretical triangulation: αξιοποίηση πολλαπλών θεωρητικών προσεγγίσεων.
- Peer debriefing: ανταλλαγή απόψεων με άλλους/ες ερευνητές/νήτριες.
- Thick description: πλούσια και λεπτομερής περιγραφή του ερευνητικού πλαισίου.

Ιδιαίτερη σημασία στην παρούσα έρευνα είχε η θεωρητική τριγωνοποίηση, καθώς το υπό μελέτη φαινόμενο εξετάστηκε μέσα από διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις και επιστημονικά πεδία. Η συγκριτική εξέταση των διαφορετικών αυτών θεωρητικών οπτικών επέτρεψε τον εντοπισμό συγκλίσεων, αποκλίσεων και επαναλαμβανόμενων

εννοιολογικών μοτίβων, περιορίζοντας την εξάρτηση της ερμηνείας από μία μόνο θεωρητική προσέγγιση και ενισχύοντας την ερμηνευτική τεκμηρίωση των αναδυόμενων κατηγοριών. Η εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών ενίσχυσε τη μεθοδολογική εγκυρότητα της παρούσας διατριβής.

Ο Ρόλος του Αναστοχασμού (Reflexivity)

Ο αναστοχασμός κατέχει καίρια σημασία στην ποιοτική έρευνα (Clarke et al., 2015; Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ο/η ερευνητής/νήτρια δεν αποτελεί ουδέτερο παρατηρητή, αλλά ενεργό συνδημιουργό της γνώσης. Η αναγνώριση των προσωπικών αξιών, των ιδεολογικών θέσεων και των πιθανών προκαταλήψεων αποτελεί ουσιώδες βήμα για την ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας.

Στην παρούσα διατριβή, η συγγραφή αναστοχαστικών υπομνημάτων (memos) και η συνεχής αυτοκριτική συνέβαλαν στην ερμηνεία των δεδομένων με διαφάνεια και επιστημονική υπευθυνότητα.

Εφαρμογή στη Συγκεκριμένη Διατριβή

Η παρούσα διατριβή, αν και βασίζεται σε βιβλιογραφική ανάλυση, ακολούθησε τις βασικές αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

Συγκεκριμένα εφαρμόστηκαν:

- Κωδικοποίηση 45 εννοιών σε τέσσερα στάδια (ανοιχτή, αξονική, επιλεκτική και θεωρητική κωδικοποίηση).
- Τεκμηρίωση της ερευνητικής διαδικασίας μέσω audit trail.
- Χρήση θεωρητικών και αναστοχαστικών memos.
- Αναλυτική παρουσίαση των συμφραζομένων για την ενίσχυση της μεταφερσιμότητας.
- Ενσωμάτωση πολλαπλών θεωρητικών προσεγγίσεων.

Η ένταξη της ΤΝ στο θεωρητικό σχήμα ελέγχθηκε συστηματικά ως προς την εγκυρότητά της, ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν αποτελεί εξωτερική ή εκ των προτέρων επιβεβλημένη θεματική προσθήκη, αλλά αναδυόμενο στοιχείο της ανάλυσης.

Σύμφωνα με τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας, η αποφυγή του «εξαναγκασμού» (forcing) και η διαρκής συγκριτική ανάλυση (constant comparison) αποτελούν βασικούς μηχανισμούς διασφάλισης της θεωρητικής εγκυρότητας (Glaser & Strauss, 1967). Η σχετική βιβλιογραφία εντάχθηκε στο πλαίσιο της θεωρητικής δειγματοληψίας (theoretical sampling) και ελέγχθηκε ως προς τη συμβατότητά της με τις ήδη συγκροτημένες κατηγορίες, ώστε να ενισχυθεί η θεωρητική συνοχή του μοντέλου (Corbin & Strauss, 2015). Παράλληλα, η διαδικασία τεκμηριώθηκε μέσω αναστοχαστικών memos και audit trail, ενισχύοντας τη διαφάνεια, την αναστοχαστικότητα και την αξιοπιστία της ερευνητικής πορείας (Charmaz, 2014).

Κριτική Συζήτηση

Η ανάλυση των ζητημάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας ανέδειξε ότι η παρούσα διατριβή εδράζεται σε ένα πολυπαραγοντικό μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο συνδυάζει τις αρχές της εμπιστευσιμότητας της ποιοτικής έρευνας (Lincoln & Guba, 1985) με τα κριτήρια αξιολόγησης της Θεμελιωμένης Θεωρίας, όπως αυτά διατυπώνονται στη Glaserian προσέγγιση (Glaser, 1978, 1992).

Συγκεκριμένα, τα κριτήρια credibility, transferability, dependability και confirmability διασφαλίστηκαν μέσω της συστηματικής εφαρμογής της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης, της χρήσης υπομνημάτων (memos), της αναλυτικής τεκμηρίωσης (audit trail) και της ενσωμάτωσης πολλαπλών θεωρητικών προσεγγίσεων. Ωστόσο, η αξιολόγηση της θεωρίας δεν περιορίζεται στα παραπάνω, αλλά επεκτείνεται και στα κριτήρια fit, work, relevance και modifiability, τα οποία αποτελούν κεντρικούς άξονες της Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Στο πλαίσιο αυτό, η αναδυόμενη θεωρία της ανοικτότητας:

- παρουσιάζει υψηλό βαθμό συνάφειας με τα δεδομένα (fit), καθώς οι κατηγορίες προέκυψαν από συστηματική ανάλυση της βιβλιογραφίας και όχι από προϋπάρχοντα θεωρητικά σχήματα,

- διαθέτει ερμηνευτική λειτουργικότητα (work), καθώς εξηγεί την πολυεπίπεδη και αντιφατική φύση της ανοικτότητας στην εκπαίδευση,
- εμφανίζει πρακτική και θεωρητική συνάφεια (relevance), δεδομένου ότι αντανακλά σύγχρονες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις,
- και διατηρεί τροποποιησιμότητα (modifiability), καθώς συγκροτείται ως ανοιχτό και εξελισσόμενο εννοιολογικό πλαίσιο.

Η ενσωμάτωση των παραπάνω κριτηρίων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η παρούσα έρευνα βασίζεται σε βιβλιογραφικά δεδομένα. Στο πλαίσιο της Glaserian λογικής, η βιβλιογραφία αντιμετωπίζεται ως αναλυτικό υλικό και όχι ως προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο, γεγονός που επιτρέπει την ανάδυση εννοιών (emergence) και τη διαμόρφωση εννοιολογικών κατηγοριών μέσω συνεχούς σύγκρισης (constant comparison).

Παράλληλα, η συνδυαστική χρήση audit trail και memos λειτούργησε ως μηχανισμός διασφάλισης της διαφάνειας και της αναστοχαστικότητας της ανάλυσης, ενισχύοντας τόσο την επιβεβαιωσιμότητα όσο και τη θεωρητική συνοχή του μοντέλου. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε την αποφυγή του εξαναγκασμού (forcing) και διασφάλισε ότι η ένταξη κρίσιμων εννοιών, όπως η ΤΝ, προέκυψε ως αναδυόμενο στοιχείο και όχι ως εξωτερική θεωρητική επιβολή.

Συνολικά, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας διατριβής δεν στηρίζονται σε μία μόνο μεθοδολογική αρχή, αλλά προκύπτουν από τη σύζευξη διαφορετικών ερευνητικών παραδόσεων. Η σύνδεση της εμπιστευσιμότητας με τα κριτήρια της Θεμελιωμένης Θεωρίας ενισχύει τη θεωρητική ισχύ της μελέτης και επιβεβαιώνει ότι η θεωρία της ανοικτότητας συγκροτείται ως ένα συνεκτικό, ερμηνευτικά ισχυρό και ταυτόχρονα ανοικτό προς αναθεώρηση θεωρητικό σχήμα.

1.4.2 Διαδικασίες της Θεμελιωμένης Θεωρίας

Εισαγωγή

Η Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory, GT) συνιστά μία από τις πιο επιδραστικές ποιοτικές μεθοδολογίες, καθώς δεν περιορίζεται σε τεχνικές κωδικοποίησης αλλά περιλαμβάνει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διαδικασιών που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη θεωρίας άμεσα συνδεδεμένης με τα δεδομένα (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023). Οι βασικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν τη Θεμελιωμένη Θεωρία είναι η συνεχής σύγκριση (constant comparison), η θεωρητική δειγματοληψία (theoretical sampling), η συγγραφή υπομνημάτων (memos) και ο θεωρητικός κορεσμός (theoretical saturation) (Charmaz, 2014; Urquhart, 2023).

Στην παρούσα διατριβή, οι διαδικασίες αυτές εφαρμόστηκαν σε βιβλιογραφικά δεδομένα, τα οποία αντιμετωπίστηκαν ως αναλυτικό υλικό σύμφωνα με τη λογική της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Παρότι η φύση των δεδομένων διαφοροποιείται από τις κλασικές εφαρμογές της μεθόδου σε συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις, οι βασικές αρχές της παρέμειναν ενεργές και καθοριστικές για τη διαμόρφωση της θεωρητικής πρότασης.

Η εφαρμογή των διαδικασιών αυτών είναι κρίσιμη για τη μεθοδολογική ταυτότητα της παρούσας έρευνας. Η αξιοποίηση της Θεμελιωμένης Θεωρίας δεν περιορίστηκε στην υιοθέτηση επιμέρους τεχνικών κωδικοποίησης της βιβλιογραφίας, αλλά επεκτάθηκε στη λογική της συνεχούς σύγκρισης, της θεωρητικής δειγματοληψίας, της ανάπτυξης αναστοχαστικών υπομνημάτων και της σταδιακής θεωρητικής ολοκλήρωσης των κατηγοριών. Με τον τρόπο αυτό, η βιβλιογραφική επισκόπηση αποτέλεσε το πεδίο συγκρότησης του σώματος δεδομένων, ενώ οι διαδικασίες της Θεμελιωμένης Θεωρίας καθόρισαν την αναλυτική πορεία από τα δεδομένα προς την εννοιολογική κατηγοριοποίηση και τη θεωρητική ανάπτυξη.

Συνεχής Σύγκριση (Constant Comparison)

Η συνεχής σύγκριση αποτελεί τον πυρήνα της Θεμελιωμένης Θεωρίας και συνιστά τη διαδικασία μέσω της οποίας κάθε νέο δεδομένο συγκρίνεται συστηματικά με τα ήδη αναλυθέντα, προκειμένου να διαμορφωθούν εννοιολογικές κατηγορίες με

θεωρητική συνοχή (Glaser & Strauss, 1967). Η διαδικασία αυτή δεν περιορίζεται σε μηχανική αντιπαραβολή πληροφοριών, αλλά συνιστά ερμηνευτική πρακτική που καλλιεργεί τη θεωρητική ευαισθησία του/της ερευνητή/νήτριας (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

Σύμφωνα με τον Glaser (1978), η συνεχής σύγκριση επιτρέπει τη σταδιακή μετάβαση από περιγραφικούς κώδικες σε αφαιρετικές κατηγορίες, μέσα από επαναλαμβανόμενους κύκλους ανάλυσης. Η σύγκριση πραγματοποιείται σε πολλαπλά επίπεδα: μεταξύ αποσπασμάτων, μεταξύ κωδίκων, μεταξύ κατηγοριών, αλλά και μεταξύ κατηγοριών και θεωρητικών εννοιών (Corbin & Strauss, 2015; Urquhart, 2023).

Στην παρούσα διατριβή, όπου το ερευνητικό υλικό είναι βιβλιογραφικό, η συνεχής σύγκριση εφαρμόστηκε μέσω παράλληλης ανάγνωσης και αντιπαραβολής κειμένων που προέρχονταν από διαφορετικά θεωρητικά ρεύματα. Για παράδειγμα, η έννοια της ανοικτότητας συγκρίθηκε σε κείμενα της Κριτικής Παιδαγωγικής, της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Σχολής της Φρανκφούρτης, προκειμένου να εντοπιστούν τόσο οι συγκλίσεις όσο και οι θεωρητικές διαφοροποιήσεις. Η σύγκριση αυτή επέτρεψε τη διάκριση μεταξύ τεχνοκρατικών και φιλοσοφικών προσεγγίσεων της ανοικτότητας, συμβάλλοντας στη βαθύτερη εννοιολογική της αποσαφήνιση.

Η διαδικασία της συνεχούς σύγκρισης δεν περιορίστηκε σε θεματικές ομοιότητες, αλλά επεκτάθηκε και σε αντιφατικές ή κριτικές τοποθετήσεις. Η εμφάνιση διαφορετικών ερμηνειών σχετικά με τον ρόλο της τεχνολογίας και της ΤΝ στην εκπαίδευση αποτέλεσε πεδίο σύγκρισης που ενίσχυσε τη θεωρητική επεξεργασία της έννοιας της ανοικτότητας (Knox, 2020; UNESCO, 2023b). Με τον τρόπο αυτό, η ανάλυση οδήγησε στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας του φαινομένου.

Παρά τα πλεονεκτήματά της, η συνεχής σύγκριση ενέχει τον κίνδυνο υπερβολικά κατακερματισμένης ανάλυσης, ιδίως όταν τα δεδομένα είναι εκτεταμένα και πολυφωνικά (Charmaz, 2014). Στην παρούσα μελέτη, ο κίνδυνος αυτός αντιμετωπίστηκε μέσω της συστηματικής χρήσης υπομνημάτων και της διατήρησης

εννοιολογικής εστίασης στην κεντρική κατηγορία της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, ώστε η σύγκριση να υπηρετεί τη θεωρητική συνοχή και όχι τον αποσπασματισμό.

Θεωρητική Δειγματοληψία (Theoretical Sampling)

Η θεωρητική δειγματοληψία αποτελεί κεντρική διαδικασία της Θεμελιωμένης Θεωρίας και διαφοροποιείται ριζικά από τις στατιστικές ή τυχαίες μορφές δειγματοληψίας, καθώς καθοδηγείται από τις αναδυόμενες ανάγκες της ανάλυσης (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή των δεδομένων δεν είναι προκαθορισμένη, αλλά εξελίσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη των κατηγοριών, με στόχο την ενίσχυση της θεωρητικής πληρότητας και συνοχής (Urquhart, 2023).

Στην παρούσα διατριβή, η θεωρητική δειγματοληψία εφαρμόστηκε σε βιβλιογραφικό επίπεδο, καθώς το ερευνητικό υλικό αποτελείται από θεωρητικές και ερευνητικές πηγές. Η αρχική φάση περιλάμβανε ευρεία χαρτογράφηση του πεδίου της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, μέσω αναζήτησης σε διεθνείς και ελληνικές βάσεις δεδομένων, καθώς και σε θεμελιώδη έργα της Φιλοσοφίας και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε ως αφετηρία εννοιολογικής διερεύνησης και όχι ως κλειστό, προκαθορισμένο σώμα δεδομένων.

Καθώς η ανοικτή και αξονική κωδικοποίηση προχωρούσαν, η αναζήτηση εξειδικευόταν σύμφωνα με τα κενά ή τις εννοιολογικές εντάσεις που αναδύονταν (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998). Για παράδειγμα, η ανάδυση της κατηγορίας που συνέδεε την ανοικτότητα με την κοινωνική δικαιοσύνη οδήγησε σε στοχευμένη διερεύνηση της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Θεωρίας. Αντίστοιχα, η εμφάνιση κωδίκων που σχετίζονταν με τον τεχνολογικό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης κατεύθυνε την αναζήτηση σε σύγχρονες μελέτες για την ψηφιακή εκπαίδευση και την ΤΝ (Knox, 2020; UNESCO, 2023b). Η διαδικασία υπήρξε κυκλική και επαναληπτική, σε συνεχή σύνδεση με τη λογική της συνεχούς σύγκρισης (Glaser & Strauss, 1967).

Η συλλογή βιβλιογραφίας ολοκληρώθηκε όταν οι νέες πηγές δεν παρήγαγαν ουσιωδώς νέες κατηγορίες ή θεωρητικές διαφοροποιήσεις, γεγονός που αναγνωρίστηκε ως θεωρητικός κορεσμός. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη

συζήτηση περί θεωρητικής επάρκειας (theoretical sufficiency), ο κορεσμός αντιμετωπίστηκε ως επαρκής εννοιολογική πληρότητα και όχι ως απόλυτη εξάντληση του πεδίου (Charmaz, 2014; Urquhart, 2023).

Παρά τους περιορισμούς που συνεπάγεται η εξάρτηση από ήδη δημοσιευμένες πηγές, η θεωρητική δειγματοληψία διασφάλισε ότι το βιβλιογραφικό σώμα δεδομένων δεν παρέμεινε στατικό, αλλά διαμορφώθηκε δυναμικά σύμφωνα με τις αναλυτικές ανάγκες της έρευνας, ενισχύοντας τη συνοχή της αναδυόμενης θεωρίας της ανοικτότητας.

Συγγραφή Υπομνημάτων (Memos)

Η συγγραφή υπομνημάτων αποτελεί μία από τις πιο ουσιαστικές και δημιουργικές διαδικασίες της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Ο Glaser (1978) περιγράφει τα memos ως το σημείο όπου οι αρχικές σκέψεις, οι υποθέσεις και οι εννοιολογικές συνδέσεις του/της ερευνητή/νήτριας αποκρυσταλλώνονται σε αναλυτική μορφή. Τα memos λειτουργούν ως ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ κωδικοποίησης και θεωρητικής συγκρότησης, επιτρέποντας τη σταδιακή μετάβαση από τους επιμέρους κώδικες στις στοχευμένες κατηγορίες (Charmaz, 2014; Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1998).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, τα memos διακρίνονται σε διαφορετικές μορφές (Corbin & Strauss, 2015; Glaser, 1978, 1992):

- Θεωρητικά memos, όπου καταγράφονται οι σχέσεις μεταξύ κατηγοριών και η σταδιακή συγκρότηση του θεωρητικού μοντέλου.
- Μεθοδολογικά memos, όπου αποτυπώνονται οι αποφάσεις και τα διλήμματα της ανάλυσης.
- Αναστοχαστικά memos, όπου εξετάζεται ο ρόλος του/της ερευνητή/νήτριας, οι θεωρητικές του/της τοποθετήσεις και οι πιθανές επιρροές στην ερμηνεία.

Στην παρούσα διατριβή, τα memos αποτέλεσαν βασικό εργαλείο θεωρητικής ενοποίησης. Μέσω αυτών καταγράφηκαν οι εννοιολογικές μεταβάσεις από τους ανοιχτούς κώδικες στους θεματικούς άξονες και από εκεί στη συγκρότηση της

κεντρικής κατηγορίας της ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε τη διαφάνεια της ανάλυσης και συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός συνεκτικού θεωρητικού πλαισίου.

Ιδιαίτερα σημαντικός υπήρξε ο ρόλος των memos στην αποσαφήνιση σύγχρονων ζητημάτων, όπως η ενσωμάτωση της ΤΝ στο εκπαιδευτικό πεδίο. Η καταγραφή των σχετικών στοχασμών επέτρεψε τη διερεύνηση του εάν η ΤΝ συνιστά νέα κατηγορία ή διαπεραστική συνθήκη του φαινομένου. Μέσα από τη διαδικασία αυτή κατέστη σαφές ότι δεν αποτελεί αυτοτελή άξονα, αλλά επηρεάζει και επαναπροσδιορίζει τις ήδη διαμορφωμένες διαστάσεις της ανοικτότητας.

Η πρακτική των memos υπερβαίνει τη στενά μεθοδολογική της λειτουργία και αγγίζει και την ηθική διάσταση της έρευνας (Charmaz, 2014). Μέσω του αναστοχασμού, ο/η ερευνητής/νήτρια αναγνωρίζει τα όρια, τις θεωρητικές του/της αφετηρίες και τις πιθανές προκαταλήψεις, αποφεύγοντας την αόρατη επιβολή προσωπικών ερμηνειών. Στην παρούσα μελέτη, τα memos λειτούργησαν ως διαρκές «εργαστήριο σκέψης» που συνόδευε την αναλυτική πορεία και τεκμηριώθηκε συστηματικά στο audit trail (Πίνακες 15, 16, 17).

Θεωρητικός Κορεσμός (Theoretical Saturation)

Ο θεωρητικός κορεσμός συνιστά κρίσιμο στάδιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας και αναφέρεται στο σημείο όπου η περαιτέρω ανάλυση δεν οδηγεί σε νέες ουσιώδεις κατηγορίες ή θεωρητικές διαφοροποιήσεις (Glaser & Strauss, 1967). Στο στάδιο αυτό, οι κατηγορίες έχουν αναπτυχθεί επαρκώς ως προς τις ιδιότητές τους και οι σχέσεις μεταξύ τους έχουν αποσαφηνιστεί σε ικανοποιητικό βαθμό (Corbin & Strauss, 2015; Strauss & Corbin, 1998).

Ωστόσο, η έννοια του κορεσμού έχει επαναξιολογηθεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Η Charmaz (2014) προτείνει τον όρο «θεωρητική επάρκεια» (theoretical sufficiency), υπογραμμίζοντας ότι σε ποιοτικές έρευνες δεν μπορεί να υπάρξει απόλυτη εξάντληση του πεδίου, αλλά επαρκής εννοιολογική πληρότητα που επιτρέπει τη θεωρητική ενοποίηση. Αντίστοιχα, η Urquhart (2023) επισημαίνει ότι ο κορεσμός δεν αποτελεί αριθμητικό όριο, αλλά ερμηνευτικό κριτήριο ωριμότητας της ανάλυσης.

Στην παρούσα διατριβή, ο θεωρητικός κορεσμός αναγνωρίστηκε όταν η περαιτέρω αναζήτηση βιβλιογραφίας και η συνεχής σύγκριση δεν παρήγαγαν νέες κατηγορίες, αλλά επιβεβαίωναν και εμβάθυναν τις ήδη αναδυθείσες. Οι έννοιες που συγκροτούσαν τους βασικούς άξονες —αξίες, παιδαγωγικές πρακτικές, θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο, εμπόδια— είχαν αποκτήσει σαφή εννοιολογικά όρια και διακριτές σχέσεις μεταξύ τους. Οι νέες πηγές ενίσχυαν τις υπάρχουσες θεωρητικές συνδέσεις χωρίς να μεταβάλλουν το συνολικό εννοιολογικό πλαίσιο.

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στο αναλυτικό πλαίσιο δεν οδήγησε στη δημιουργία νέας αυτοτελούς κατηγορίας, αλλά λειτούργησε ως επιβεβαίωση της δυναμικής και ιστορικά μεταβαλλόμενης φύσης της ανοικτότητας. Η ανάλυση σχετικών πηγών ενίσχυσε τις ήδη διαμορφωμένες κατηγορίες, ιδίως ως προς τη θεσμική και παιδαγωγική τους διάσταση, χωρίς να μεταβάλει τη βασική εννοιολογική δομή του μοντέλου.

Η διαπίστωση του κορεσμού τεκμηριώθηκε μέσω της συστηματικής συγγραφής υπομνημάτων και της καταγραφής της αναλυτικής πορείας στο audit trail (Πίνακες 15 και 16), διασφαλίζοντας διαφάνεια και μεθοδολογική συνέπεια. Ο κορεσμός, επομένως, δεν αποτέλεσε τεχνικό σημείο παύσης, αλλά ως στάδιο θεωρητικής ωρίμανσης της ανάλυσης.

Κριτική Συζήτηση

Οι τέσσερις βασικές διαδικασίες της Θεμελιωμένης Θεωρίας —η συνεχής σύγκριση, η θεωρητική δειγματοληψία, η συγγραφή υπομνημάτων και ο θεωρητικός κορεσμός— αποτέλεσαν τον πυρήνα της αναλυτικής πορείας της παρούσας διατριβής. Η εφαρμογή τους σε βιβλιογραφικά δεδομένα επιβεβαιώνει ότι η Θεμελιωμένη Θεωρία δεν περιορίζεται σε εμπειρικά πεδία, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως μεθοδολογικό πλαίσιο εννοιολογικής παραγωγής και σε θεωρητικό επίπεδο.

Η προσαρμογή των διαδικασιών αυτών σε βιβλιογραφική ανάλυση δεν συνιστά απλή μεταφορά τεχνικών, αλλά αναδιατύπωση της μεθοδολογικής τους λειτουργίας. Η

συνεχής σύγκριση μετασχηματίζεται σε συγκριτική ανάγνωση θεωρητικών προσεγγίσεων, η θεωρητική δειγματοληψία σε δυναμική επιλογή πηγών με βάση τις αναδυόμενες κατηγορίες, τα memos σε βασικό εργαλείο θεωρητικής ενοποίησης και ο κορεσμός σε σημείο εννοιολογικής επάρκειας. Με τον τρόπο αυτό, η βιβλιογραφία δεν λειτουργεί ως στατικό σώμα γνώσης, αλλά ως ενεργό αναλυτικό πεδίο.

Η διαδικασία αυτή ανέδειξε ότι η θεωρία της ανοικτότητας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλή σύνθεση υφιστάμενων θεωριών, αλλά προϊόν αναδυόμενης εννοιολογικής οργάνωσης. Οι κατηγορίες δεν επιβλήθηκαν εκ των προτέρων, αλλά προέκυψαν μέσα από τη διαλεκτική σχέση μεταξύ των δεδομένων και της ανάλυσης, γεγονός που συνάδει με τη βασική αρχή της Θεμελιωμένης Θεωρίας περί ανάδυσης (emergence).

Παράλληλα, η εφαρμογή των διαδικασιών αυτών σε ένα πολυφωνικό και θεωρητικά φορτισμένο πεδίο, όπως η ανοικτότητα στην εκπαίδευση, ανέδειξε τόσο τις δυνατότητες όσο και τους περιορισμούς της προσέγγισης. Ενώ η μεθοδολογία επέτρεψε τη σύνθεση ενός συνεκτικού εννοιολογικού πλαισίου, η ετερογένεια των πηγών απαιτούσε διαρκή αναστοχασμό, ώστε να αποφευχθεί η αποσπασματικότητα ή η επιβολή εξωτερικών θεωρητικών σχημάτων.

Συνολικά, η συστηματική εφαρμογή των διαδικασιών της Θεμελιωμένης Θεωρίας ενίσχυσε τη μεθοδολογική εγκυρότητα της μελέτης και συνέβαλε στη συγκρότηση της θεωρίας της ανοικτότητας ως δυναμικού και εξελισσόμενου εννοιολογικού σχήματος, το οποίο παραμένει ανοικτό σε περαιτέρω εμπλουτισμό και θεωρητική αναθεώρηση.

1.4.3 Ηθικές Διαστάσεις της Έρευνας

Εισαγωγή

Οι ηθικές διαστάσεις αποτελούν κρίσιμο ζήτημα σε κάθε μορφή ερευνητικής δραστηριότητας. Στην εκπαιδευτική έρευνα, οι ηθικές αρχές αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς οι πρακτικές της συνδέονται με ανθρώπινες εμπειρίες, κοινωνικές αξίες και ιδεολογικές κατευθύνσεις (Creswell, 2011; Robson, 2010). Η

ποιοτική έρευνα, ειδικότερα, απαιτεί υψηλό επίπεδο ηθικής ευαισθησίας, διότι δεν εστιάζει μόνο σε δεδομένα αλλά και σε αφηγήσεις, νοήματα και κοινωνικά συμφραζόμενα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η παρούσα διατριβή, αν και δεν περιλαμβάνει πρωτογενή δεδομένα αλλά στηρίζεται σε βιβλιογραφική θεμελιωμένη θεωρία, ενσωματώνει την ηθική διάσταση με δύο τρόπους:

(α) μέσω της δέσμευσης στην ακαδημαϊκή ακεραιότητα και τη δίκαιη αναπαράσταση των συγγραφέων και

(β) μέσω της υιοθέτησης θεμελιωδών αρχών δεοντολογίας (Creswell, 2011; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016):

- Σεβασμός στην αυτονομία: αναγνώριση και σεβασμός της πνευματικής αυτονομίας και της πνευματικής ιδιοκτησίας των δημιουργών.
- Μη βλάβη: αποφυγή στρέβλωσης, παραποίησης ή αδικαιολόγητης αποσιώπησης θεωρητικών θέσεων.
- Ευεργεσία: στόχος της έρευνας είναι η συμβολή στην επιστημονική γνώση και στον κριτικό διάλογο.
- Δικαιοσύνη: ισόρροπη εκπροσώπηση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και ερμηνειών.

Οι αρχές αυτές αποτελούν τη βάση για μια υπεύθυνη ερευνητική διαδικασία και συνδέονται άμεσα με την ακαδημαϊκή ακεραιότητα.

Ηθικά Ζητήματα στην Ποιοτική Έρευνα

Η ποιοτική έρευνα ενέχει ιδιαιτερότητες που απαιτούν ειδική ηθική μέριμνα (Creswell, 2011; Robson, 2010). Ζητήματα όπως η εμπιστευτικότητα, η ανωνυμία, η συναίνεση και η δυναμική εξουσίας μεταξύ ερευνητή/νήτριας και υποκειμένων αποτελούν κλασικά ζητήματα δεοντολογίας. Ακόμη και όταν η έρευνα δεν

περιλαμβάνει πρωτογενή δεδομένα, η πιστή αναπαράσταση των θεωριών και η αποφυγή παρερμηνειών αποτελούν μορφή σεβασμού προς τους συγγραφείς και το έργο τους.

Η δεοντολογία στην ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει επίσης την υποχρέωση του/της ερευνητή/νήτριας να αναστοχάζεται διαρκώς για τις δικές του/της ιδεολογικές τοποθετήσεις και πιθανές προκαταλήψεις (reflexivity) (Creswell, 2011; Robson, 2010). Ο αναστοχασμός αυτός συνιστά μεθοδολογική αλλά και ηθική πρακτική, καθώς διασφαλίζει την ακεραιότητα της ερμηνείας.

Ιδιαίτερα Ζητήματα στη Βιβλιογραφική Θεμελιωμένη Θεωρία

Η χρήση βιβλιογραφικής Θεμελιωμένης Θεωρίας εγείρει ειδικά ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με την πνευματική ιδιοκτησία (Creswell, 2011; Robson, 2010). Ο σεβασμός στις πρωτότυπες διατυπώσεις, η ακριβής απόδοση ιδεών και η αποφυγή λογοκλοπής αποτελούν καθοριστικά στοιχεία δεοντολογικής ευθύνης. Η ακαδημαϊκή ακεραιότητα δεν περιορίζεται στην αποφυγή της λογοκλοπής, αλλά εκτείνεται και στην ισότιμη εκπροσώπηση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων.

Επιπλέον, η έννοια της ανοικτής πρόσβασης συνδέεται με τη δεοντολογία στη σύγχρονη ακαδημαϊκή έρευνα. Η διάχυση της γνώσης οφείλει να συνοδεύεται από σεβασμό στους δημιουργούς και διαφάνεια στις πηγές. Στην παρούσα διατριβή, κάθε θεωρητική ιδέα αποδίδεται με ακρίβεια στον/την συγγραφέα της, σύμφωνα με τις οδηγίες APA (7η έκδοση).

Η συζήτηση περί ΤΝ στην εκπαίδευση εγείρει επιπλέον δεοντολογικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφάνεια, την αλγοριθμική μεροληψία και την ευθύνη στη χρήση αυτοματοποιημένων συστημάτων. Στην παρούσα διατριβή, η σχετική βιβλιογραφία εντάχθηκε με κριτική στάση και σαφή τεκμηρίωση των πηγών, αποφεύγοντας οποιαδήποτε άκριτη αναπαραγωγή τεχνολογικού ενθουσιασμού ή κανονιστικών παραδοχών. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τη δεοντολογική δέσμευση της έρευνας για ισόρροπη και υπεύθυνη αναπαράσταση των θεωρητικών θέσεων.

Στην παρούσα διατριβή, οι ηθικές αρχές εφαρμόστηκαν μέσω συγκεκριμένων πρακτικών που αφορούν τόσο τη διαχείριση της βιβλιογραφίας όσο και τη συνολική ερευνητική διαδικασία:

- Τη συστηματική και ακριβή απόδοση όλων των ιδεών, εννοιών και θεωρητικών θέσεων στους αντίστοιχους δημιουργούς, σύμφωνα με τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας και τους κανόνες παραπομπών της APA (7η έκδοση).
- Τη διασταύρωση και κριτική αξιολόγηση των πηγών, προκειμένου να περιοριστεί ο κίνδυνος παρερμηνειών ή επιλεκτικής αναπαράστασης θεωρητικών θέσεων.
- Τον σεβασμό της πνευματικής ιδιοκτησίας και την ισόρροπη εκπροσώπηση διαφορετικών θεωρητικών, φιλοσοφικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ανεξάρτητα από τη συμβατότητά τους με τις αρχικές ερευνητικές παραδοχές.
- Τη διατήρηση αναστοχαστικής στάσης (reflexivity) καθ’ όλη τη διάρκεια της έρευνας, μέσω της καταγραφής ερευνητικών αποφάσεων, υπομνημάτων και διαδικασιών τεκμηρίωσης (audit trail), με στόχο την ενίσχυση της διαφάνειας και της επιβεβαιωσιμότητας των ευρημάτων.
- Την κριτική προσέγγιση της βιβλιογραφίας σχετικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη, λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα διαφάνειας, αλγοριθμικής μεροληψίας, λογοδοσίας, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης που αναδεικνύονται στη σύγχρονη διεθνή συζήτηση.
- Τη διαφανή χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης αποκλειστικά για υποστηρικτικές λειτουργίες, όπως γλωσσική επιμέλεια, οργάνωση υλικού και αναστοχαστική υποστήριξη. Τα εργαλεία αυτά δεν χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή ερευνητικών δεδομένων, την κωδικοποίηση, τη διαμόρφωση κατηγοριών ή την εξαγωγή συμπερασμάτων, ώστε να διασφαλιστεί ότι η αναδυόμενη θεωρία προέκυψε αποκλειστικά από τη συστηματική

ανάλυση του σώματος δεδομένων σύμφωνα με τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Οι πρακτικές αυτές διασφάλισαν την ακαδημαϊκή ακεραιότητα και την ερευνητική διαφάνεια.

Ο Ρόλος του Αναστοχασμού (Reflexivity)

Ο αναστοχασμός αποτελεί ουσιώδη διάσταση της δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα (Creswell, 2011; Ίσαρη & Πουρκός, 2015; Robson, 2010), καθώς αναγνωρίζει τον ενεργό ρόλο της ερευνήτριας στη διαμόρφωση της γνώσης. Στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας, ο/η ερευνητής/νήτρια δεν λειτουργεί ως ουδέτερος παρατηρητής, αλλά ως ερμηνευτικό υποκείμενο που συνδιαμορφώνει τις κατηγορίες και τις θεωρητικές σχέσεις μέσα από τη διαδικασία ανάλυσης (Charmaz, 2014).

Η αναγνώριση του ρόλου αυτού συνιστά πράξη ηθικής διαφάνειας, καθώς επιτρέπει τον εντοπισμό πιθανών προκαταλήψεων, θεωρητικών αφετηριών και ερμηνευτικών επιλογών που ενδέχεται να επηρεάζουν την ανάλυση. Ο αναστοχασμός συμβάλλει, επομένως, στην ενίσχυση της δεοντολογίας της έρευνας, αλλά και στην ερμηνευτική της εγκυρότητα.

Στην παρούσα διατριβή, η συγγραφή αναστοχαστικών υπομνημάτων (reflexive memos) αποτέλεσε βασικό εργαλείο τόσο μεθοδολογικό όσο και δεοντολογικό. Μέσα από αυτά καταγράφηκαν οι σκέψεις, οι θεωρητικές συνδέσεις και οι εννοιολογικές μετατοπίσεις που προέκυπταν κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης, επιτρέποντας τη διαρκή παρακολούθηση της αναλυτικής πορείας.

Ιδιαίτερα σημαντικός υπήρξε ο ρόλος του αναστοχασμού στην παρούσα έρευνα, καθώς η ανάλυση βασίζεται σε βιβλιογραφικά δεδομένα και συνεπώς ενέχει τον κίνδυνο αναπαραγωγής προϋπαρχόντων θεωρητικών σχημάτων. Μέσω του αναστοχασμού επιχειρήθηκε η αποφυγή «εξαναγκασμού» (forcing), διασφαλίζοντας ότι οι κατηγορίες και οι θεωρητικές σχέσεις αναδύθηκαν από τη συστηματική ανάλυση των πηγών και όχι από εκ των προτέρων θεωρητικές υποθέσεις.

Παράλληλα, στο πλαίσιο της σύγχρονης ερευνητικής πρακτικής, ο αναστοχασμός επεκτάθηκε και στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, όπως η TN. Η χρήση της

περιορίστηκε σε υποστηρικτικές λειτουργίες (π.χ. γλωσσική επιμέλεια και οργάνωση), ενώ δεν επηρέασε τη διαδικασία ανάλυσης ή τη διαμόρφωση των θεωρητικών κατηγοριών. Η κριτική αυτή στάση απέναντι στα ψηφιακά εργαλεία ενισχύει τη δεοντολογική διάσταση της έρευνας και συνδέεται με τις αρχές της διαφάνειας και της υπευθυνότητας που διέπουν την έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση.

Συνολικά, ο αναστοχασμός λειτούργησε ως μηχανισμός ελέγχου της ερμηνευτικής διαδικασίας και ως γέφυρα μεταξύ της ερευνήτριας, των δεδομένων και της αναδυόμενης θεωρίας, ενισχύοντας τόσο την εγκυρότητα όσο και τη δεοντολογική ποιότητα της έρευνας..

Κριτική Συζήτηση

Η δεοντολογία στην έρευνα δεν αποτελεί τυπική ή διαδικαστική υποχρέωση, αλλά ουσιαστικό στοιχείο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της επιστημονικής γνώσης. Στην παρούσα διατριβή, η οποία εξετάζει την έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, η δεοντολογία δεν αντιμετωπίζεται εξωτερικά προς τη μεθοδολογία, αλλά ενσωματώνεται ως οργανικό και αναπόσπαστο μέρος της.

Η ακαδημαϊκή ακεραιότητα, ο σεβασμός της πνευματικής ιδιοκτησίας και η διαφάνεια στη χρήση των πηγών δεν αποτελούν μόνο μεθοδολογικές απαιτήσεις, αλλά συνδέονται άμεσα με το αξιακό περιεχόμενο της ίδιας της ανοικτότητας. Η ανοικτότητα προϋποθέτει υπευθυνότητα, δικαιοσύνη και ισότιμη πρόσβαση στη γνώση· συνεπώς, η παραβίαση δεοντολογικών αρχών θα αναιρούσε το ίδιο το θεωρητικό της υπόβαθρο.

Ωστόσο, η ανάλυση ανέδειξε και μία κρίσιμη αντίφαση: η ανοικτότητα, ενώ προωθεί τη διάχυση της γνώσης, μπορεί ταυτόχρονα να οδηγήσει σε αποδυνάμωση της αναγνώρισης της πνευματικής εργασίας ή σε ασαφή όρια μεταξύ χρήσης και οικειοποίησης της γνώσης. Η ένταση αυτή καθιστά τη δεοντολογία όχι απλώς ρυθμιστικό πλαίσιο, αλλά πεδίο διαρκούς διαπραγμάτευσης, ιδιαίτερα στο ψηφιακό και ανοικτό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω βιβλιογραφικής ανάλυσης, η δεοντολογία συνδέεται και με την αποφυγή εξαναγκασμού (forcing), δηλαδή της επιβολής προϋπαρχόντων θεωρητικών σχημάτων στα δεδομένα. Η διασφάλιση ότι οι κατηγορίες αναδύθηκαν από τη συστηματική ανάλυση της βιβλιογραφίας και όχι από θεωρητικές προκαταλήψεις αποτελεί κρίσιμο δεοντολογικό ζήτημα, καθώς σχετίζεται με την επιστημονική ακεραιότητα της ερμηνείας.

Τέλος, η σύγχρονη αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και ΤΝ εισάγει νέα δεοντολογικά ζητήματα, όπως η διαφάνεια στη χρήση τους, η αξιοπιστία των παραγόμενων αποτελεσμάτων και ο ρόλος του/της ερευνητή/νήτριας ως τελικού υπεύθυνου της ανάλυσης. Στην παρούσα έρευνα, η χρήση τέτοιων εργαλείων περιορίστηκε σε υποστηρικτικές λειτουργίες, χωρίς να υποκαθιστά την αναλυτική και ερμηνευτική διαδικασία. Συνολικά, η δεοντολογία αναδεικνύεται τόσο ως πλαίσιο κανόνων, όσο ως θεμελιώδης διάσταση της ίδιας της έννοιας της ανοικτότητας, επιβεβαιώνοντας ότι η παραγωγή γνώσης είναι ταυτόχρονα επιστημονική και ηθική διαδικασία.

1.4.4 Περιορισμοί της Μεθοδολογίας

Εισαγωγή

Η αναγνώριση των περιορισμών μιας ερευνητικής μεθοδολογίας αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της επιστημονικής ακεραιότητας (Creswell, 2011; Robson, 2010). Καμία ερευνητική στρατηγική δεν υφίσταται, χωρίς περιορισμούς. Αντιθέτως, η κατανόηση των ορίων της συμβάλλει στη σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων και στην αποφυγή υπεραπλουστεύσεων. Στην παρούσα διατριβή, η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας και ειδικότερα της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης συνεπάγεται ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι αναλύονται παρακάτω.

Περιορισμοί της Ποιοτικής Έρευνας

Η ποιοτική έρευνα, αν και προσφέρει εις βάθος κατανόηση και αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων, αντιμετωπίζει κριτική για ζητήματα υποκειμενικότητας, περιορισμένης δυνατότητας γενίκευσης και ενδεχόμενης επιρροής του/της ερευνητή/νήτριας στην ερμηνεία των δεδομένων (Creswell, 2011;

Robson, 2010). Η υποκειμενικότητα, αν και συχνά θεωρείται μειονέκτημα, στην ποιοτική έρευνα αναγνωρίζεται ως αναπόφευκτη και μετατρέπεται σε πλεονέκτημα μέσω του αναστοχασμού (reflexivity) (Clarke & Jack, 1998). Ωστόσο, παραμένει ο κίνδυνος η ερμηνεία να καθοδηγείται από τις θεωρητικές αφετηρίες ή τις προκαταλήψεις του/της ερευνητή/νήτριας.

Περιορισμοί της Θεμελιωμένης Θεωρίας

Η Θεμελιωμένη Θεωρία έχει κατηγορηθεί ότι είναι χρονοβόρα, απαιτεί εντατική ανάλυση και ενδέχεται να οδηγήσει σε υπερβολικό κατακερματισμό των δεδομένων. Ο Glaser (1992) υποστήριξε την πλήρη αναδυτικότητα των θεωριών, ενώ οι Strauss και Corbin (1998) τόνισαν τη συστηματική οργάνωση της ανάλυσης. Η διαφοροποίηση αυτή καταδεικνύει ότι η εφαρμογή της μεθοδολογίας δεν είναι ενιαία, γεγονός που μπορεί να οδηγεί σε διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας και θεωρητικής ανάπτυξης.

Η Charmaz (2014) πρόσθεσε μια κονστρουκτιβιστική διάσταση, η οποία αναδεικνύει περισσότερο τον ρόλο του/της ερευνητή/νήτριας στη συγκρότηση της θεωρίας. Τα παραπάνω δεν αναιρούν την εγκυρότητα της μεθόδου, αλλά δείχνουν ότι η εφαρμογή της απαιτεί προσεκτική μεθοδολογική τεκμηρίωση, προκειμένου να διασφαλιστεί η εμπιστευσιμότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

Περιορισμοί της Βιβλιογραφικής Εφαρμογής της Θεμελιωμένης Θεωρίας

Η παρούσα διατριβή εφαρμόζει τη Θεμελιωμένη Θεωρία σε βιβλιογραφικό υλικό, γεγονός που ενέχει ιδιαίτερους περιορισμούς. Η παρούσα διατριβή εφαρμόζει τη Θεμελιωμένη Θεωρία σε βιβλιογραφικό σώμα δεδομένων, γεγονός που συνεπάγεται ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς σε σύγκριση με εφαρμογές της μεθόδου που βασίζονται σε συνεντεύξεις, παρατηρήσεις ή άλλες μορφές πρωτογενούς εμπειρικού υλικού (Christiansen, 2011; Nathaniel, 2022; Niu, 2026). Η προσέγγιση αυτή ενδέχεται να επηρεάζεται από τις κυρίαρχες θεωρητικές τάσεις της βιβλιογραφίας, να ενσωματώνει υφιστάμενες επιστημολογικές ή ιδεολογικές παραδοχές των πηγών και να μην επιτρέπει την άμεση διερεύνηση εμπειριών ή φαινομένων που δεν έχουν ακόμη αποτυπωθεί στον επιστημονικό λόγο. Παρά ταύτα, η βιβλιογραφική εφαρμογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας επιτρέπει την κριτική

σύνθεση, τη θεωρητική εμβάθυνση και τη συγκρότηση εννοιολογικών σχέσεων σε υψηλό επίπεδο αφαίρεσης.

Η ένταξη της βιβλιογραφίας για την ΤΝ εισάγει επιπλέον μεθοδολογικές προκλήσεις, καθώς το πεδίο χαρακτηρίζεται από ταχεία εξέλιξη, έντονο τεχνολογικό ενθουσιασμό και συχνά, προβλεπτικές προσεγγίσεις. Ο κίνδυνος άκριτης υιοθέτησης τεχνολογικών αφηγημάτων ή αναπαραγωγής λόγου που δεν έχει ακόμη εδραιωθεί εμπειρικά συνιστά περιορισμό που απαιτεί ιδιαίτερη ερευνητική προσοχή. Για τον λόγο αυτό, η σχετική βιβλιογραφία προσεγγίστηκε κριτικά και εντάχθηκε στο υφιστάμενο θεωρητικό πλαίσιο χωρίς να αναδιαμορφώσει τον κεντρικό άξονα της ανάλυσης.

Πέρα από τους θεωρητικούς περιορισμούς, η έρευνα αντιμετώπισε θεσμικούς ή πρακτικούς περιορισμούς. Η πρόσβαση σε ορισμένες πηγές ήταν περιορισμένη λόγω συνδρομητικών βάσεων δεδομένων. Επιπλέον, η μελέτη περιορίστηκε σε κείμενα κυρίως στην αγγλική και ελληνική γλώσσα, γεγονός που ενδέχεται να απέκλεισε σημαντικές συμβολές από άλλες γλωσσικές κοινότητες. Τέλος, ο χρονικός περιορισμός που συνοδεύει μια διδακτορική έρευνα επηρέασε αναπόφευκτα το εύρος της ανάλυσης (Creswell, 2011; Robson, 2010).

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω περιορισμών εφαρμόστηκαν στρατηγικές όπως (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Urquhart, 2023):

- Reflexivity: διαρκής αναστοχασμός για τον ρόλο της ερευνήτριας.
- Θεωρητική τριγωνοποίηση (theoretical triangulation): αξιοποίηση πολλαπλών θεωρητικών πηγών και προσεγγίσεων.
- Audit trail: λεπτομερής καταγραφή της ερευνητικής διαδικασίας.
- Συστηματική χρήση memos: καταγραφή αναλυτικών αποφάσεων και θεωρητικών μεταβάσεων.

Οι στρατηγικές αυτές δεν εξαλείφουν τους περιορισμούς, αλλά μειώνουν τον αντίκτυπό τους και ενισχύουν τη μεθοδολογική διαφάνεια της έρευνας. Παράλληλα, συμβάλλουν στη διασφάλιση ότι η αναδυόμενη θεωρία θεμελιώνεται συστηματικά στο σώμα δεδομένων και όχι σε προϋπάρχουσες θεωρητικές παραδοχές της ερευνήτριας.

Κριτική Συζήτηση

Η ανάλυση των περιορισμών της παρούσας μεθοδολογικής προσέγγισης αναδεικνύει ότι η ερευνητική διαδικασία δεν συνιστά ουδέτερη ή απολύτως αντικειμενική πρακτική, αλλά διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένα θεωρητικά, μεθοδολογικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας και ειδικότερα της Θεμελιωμένης Θεωρίας με βιβλιογραφική εφαρμογή προσφέρει σημαντικές δυνατότητες εννοιολογικής εμβάθυνσης, αλλά ταυτόχρονα ενέχει περιορισμούς που σχετίζονται με τη φύση των δεδομένων και τη διαδικασία ερμηνείας τους.

Ένας βασικός περιορισμός αφορά στην εξάρτηση από ήδη δημοσιευμένο υλικό, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αναπαραγωγή υπαρχουσών θεωρητικών σχημάτων ή ενσωματωμένων μεροληψιών της βιβλιογραφίας. Στο πλαίσιο αυτό, η εφαρμογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας σε βιβλιογραφικά δεδομένα απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να διασφαλιστεί ότι η ανάλυση δεν περιορίζεται σε ανασκόπηση, αλλά οδηγεί σε αναδυόμενη θεωρητική σύνθεση. Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη, καθώς σχετίζεται με τον κίνδυνο εξαναγκασμού (forcing), δηλαδή της επιβολής προϋπαρχόντων εννοιολογικών πλαισίων στα δεδομένα.

Παράλληλα, η ίδια η Θεμελιωμένη Θεωρία δεν αποτελεί ενιαίο μεθοδολογικό σχήμα, αλλά ένα πεδίο θεωρητικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των Glaser, Strauss & Corbin και Charmaz. Η παρούσα διατριβή κινείται μεταξύ αυτών των προσεγγίσεων, υιοθετώντας στοιχεία συστηματικής ανάλυσης και κονστρουκτιβιστικής ερμηνείας. Η επιλογή αυτή ενισχύει την ευελιξία της ανάλυσης, αλλά ταυτόχρονα απαιτεί αυξημένη μεθοδολογική τεκμηρίωση, ώστε να διασφαλιστεί η συνοχή της θεωρητικής πρότασης.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά και η ένταξη της ΤΝ στο αναλυτικό πλαίσιο. Η ταχύτητα εξέλιξης του πεδίου, καθώς και ο έντονος τεχνολογικός λόγος που το συνοδεύει, δημιουργούν τον κίνδυνο υιοθέτησης αφηγημάτων που δεν έχουν ακόμη επαρκώς εμπεδωθεί επιστημονικά. Η κριτική προσέγγιση της σχετικής βιβλιογραφίας και η ένταξη της ΤΝ ως διαπεραστικής συνθήκης και όχι ως αυτοτελούς κατηγορίας αποτέλεσαν συνειδητή ερευνητική επιλογή, με στόχο τη διατήρηση της εννοιολογικής συνοχής του μοντέλου.

Ωστόσο, οι περιορισμοί αυτοί δεν ακυρώνουν τη συμβολή της μελέτης. Αντιθέτως, ενισχύουν την ανάγκη κατανόησης της θεωρίας της ανοικτότητας ως δυναμικού και εξελισσόμενου εννοιολογικού πλαισίου. Σύμφωνα με τα κριτήρια της Glaserian προσέγγισης (Glaser, 1978, 1992), η αξία της θεωρίας δεν έγκειται στην καθολικότητά της, αλλά στη συνάφειά της με τα δεδομένα (fit), στην ικανότητά της να ερμηνεύει το φαινόμενο (work), στη σημασία της για το πεδίο (relevance) και στη δυνατότητά της να εξελίσσεται (modifiability).

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα θεωρητική πρόταση δεν επιδιώκει να αποτελέσει ένα κλειστό ή οριστικό σχήμα, αλλά ένα ανοιχτό εννοιολογικό εργαλείο που μπορεί να επαναπροσδιοριστεί μέσα από μελλοντικές έρευνες. Η ίδια η έννοια της ανοικτότητας, ως πεδίο σχέσεων και αντιφάσεων, καθιστά αναγκαία μια θεωρητική προσέγγιση που παραμένει ευέλικτη, κριτική και τροποποιήσιμη.

Συνεπώς, η κριτική αποτίμηση των περιορισμών δεν λειτουργεί αποδυναμωτικά για την έρευνα, αλλά ενισχύει τη μεθοδολογική της διαφάνεια και αναδεικνύει τη θεωρία της ανοικτότητας ως ένα δυναμικό, ερμηνευτικό και εξελισσόμενο πλαίσιο κατανόησης της εκπαίδευσης.

1.5 Συνολική Σύνοψη και Αποτίμηση Κεφαλαίου 1

Το παρόν κεφάλαιο παρουσίασε και τεκμηρίωσε τη μεθοδολογική πορεία της διατριβής σε άμεση συνάρτηση με τον σκοπό της, ο οποίος αφορά στη διερεύνηση των θεωρήσεων και των εφαρμογών της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ. Η πολυεπίπεδη φύση του φαινομένου της ανοικτότητας, καθώς και η ανάγκη κατανόησης τόσο των ιδεολογικών της καταβολών, όσο και των πρακτικών της εκφάνσεων, οδήγησαν στην επιλογή ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης και ειδικότερα της Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης εστιάζουν:

(α) στην επίδραση οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση της ανοικτότητας,

(β) στις διαδικασίες επιλογής και υλοποίησης αρχών και κριτηρίων ανοικτότητας από εκπαιδευτικούς φορείς,

(γ) στη διαμόρφωση και εφαρμογή των αρχών αυτών στην εξΑΠΕ, και

(δ) στα εμπόδια και τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υιοθέτηση της ανοικτότητας, τόσο στην εξ αποστάσεως όσο και στη συμβατική εκπαίδευση.

Η πολυδιάστατη αυτή στοχοθεσία απαιτούσε μια μεθοδολογία ικανή να αναδείξει σχέσεις, αλληλεπιδράσεις και αντιφάσεις μεταξύ αρχών, συνθηκών, θεσμικών επιλογών, παιδαγωγικών πρακτικών και δυσκολιών.

Στην έρευνα, η βιβλιογραφία αξιοποιήθηκε ως αναλυτικό σώμα δεδομένων, μετασχηματίζοντας τη βιβλιογραφική επισκόπηση σε διαδικασία παραγωγής θεωρίας. Η συγκρότηση του ερευνητικού σώματος (corpus) πραγματοποιήθηκε με συστηματικό τρόπο, βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων ένταξης και αποκλεισμού και σύμφωνα με το πρότυπο PRISMA, διασφαλίζοντας διαφάνεια και μεθοδολογική συνέπεια. Η αναλυτική διαδικασία οργανώθηκε σε διακριτές, αλλά αλληλένδετες φάσεις κωδικοποίησης:

Ανοικτή κωδικοποίηση:

Κατά το στάδιο της ανοικτής κωδικοποίησης εντοπίστηκαν και κατονομάστηκαν βασικές έννοιες που αποτύπωναν τις διαφορετικές θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της ανοικτότητας. Αναδύθηκαν κώδικες που σχετίζονταν με:

- την ανοικτότητα ως φιλοσοφία, αρχή και αξία,
- την ανοικτότητα ως σύνολο παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών,
- την ανοικτότητα ως θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο,
- τον συσχετισμό της ανοικτότητας με την τεχνολογία, καθώς και
- τα εμπόδια και τις προκλήσεις στην εφαρμογή της ανοικτότητας.

Η φάση αυτή δεν περιορίστηκε στην απλή καταγραφή όρων, αλλά αποκάλυψε τη συνύπαρξη διαφορετικών θεωρήσεων γύρω από την ανοικτότητα, αναδεικνύοντας την πολυσημία και την εννοιολογική της ρευστότητα.

Αξονική κωδικοποίηση:

Στο στάδιο της αξονικής κωδικοποίησης, οι αρχικοί κώδικες συσχετίστηκαν συστηματικά μεταξύ τους, οργανώθηκαν και εντάχθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες. Οι άξονες που αναδείχθηκαν αφορούσαν:

- στην ανοικτότητα ως αξία, η οποία συνδέεται με δημοκρατικές αρχές, όπως η ισότητα πρόσβασης και η κοινωνική δικαιοσύνη,
- την ανοικτότητα ως παιδαγωγική πρακτική, που περιλαμβάνει μορφές ευελιξίας, εξατομίκευσης, αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων,
- την ανοικτότητα ως θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο, το οποίο αφορά στις πολιτικές επιλογές και διοικητικές στρατηγικές,
- τα εμπόδια και τις αντιφάσεις της ανοικτότητας, όπου εντοπίζονται θεσμικοί περιορισμοί, οικονομικές πιέσεις, ανισότητες πρόσβασης, ποιοτικές ανησυχίες και συγκρούσεις μεταξύ ιδεολογίας και πρακτικής εφαρμογής.

Η αξονική κωδικοποίηση ανέδειξε ότι οι παραπάνω άξονες δεν λειτουργούν αυτόνομα, αλλά διαμορφώνονται μέσα από δυναμικές αλληλεπιδράσεις. Οι κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες επηρεάζουν τις θεσμικές επιλογές, οι θεσμικές επιλογές καθορίζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές και οι πρακτικές αυτές παράγουν συγκεκριμένες συνέπειες ως προς την πρόσβαση, την ποιότητα και τη βιωσιμότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η φάση αυτή επέτρεψε την κατανόηση της ανοικτότητας ως συστήματος σχέσεων και όχι ως απομονωμένης έννοιας.

Επιλεκτική κωδικοποίηση:

Κατά το στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης, οι επιμέρους κατηγορίες και άξονες ανάλυσης επανεξετάστηκαν υπό το πρίσμα της αναζήτησης μιας κεντρικής έννοιας ικανής να ενοποιήσει το σύνολο των ευρημάτων. Η διαδικασία αυτή συνιστά μια θεωρητική ολοκλήρωση, κατά την οποία διερευνήθηκε ποια κατηγορία διαθέτει τη μεγαλύτερη ερμηνευτική ισχύ και συνδεσιμότητα με τις υπόλοιπες.

Αναδείχθηκε, έτσι, ως κεντρική κατηγορία η ανοικτότητα ως πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων, αρχών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Η κατηγορία αυτή λειτούργησε ως ενοποιητικός άξονας, καθώς μπορούσε να ενσωματώσει τόσο τη διάσταση της ανοικτότητας ως αξίας όσο και τις παιδαγωγικές και θεσμικές της εφαρμογές, καθώς και τις προκλήσεις και τα εμπόδια που αναδύονται κατά την υιοθέτησή της.

Η επιλεκτική κωδικοποίηση ανέδειξε ότι η ανοικτότητα επαναπροσδιορίζεται ιστορικά και κοινωνικά, επηρεάζεται από εξωτερικές συνθήκες και διαμορφώνεται μέσα από πρακτικές και θεσμικές επιλογές. Η κεντρική αυτή κατηγορία κατέστη το σημείο αναφοράς επιτρέπει τη μετάβαση από την κατηγοριοποίηση στη θεωρητική σύνθεση.

Θεωρητική κωδικοποίηση:

Στο τελικό στάδιο της θεωρητικής κωδικοποίησης, πραγματοποιήθηκε η ενοποίηση των κατηγοριών σε ένα συνεκτικό ερμηνευτικό σχήμα, ώστε να αποδώσει τη συνολική δυναμική του φαινομένου. Οι επιμέρους άξονες συνδέθηκαν μέσα από ένα μοντέλο που αναδεικνύει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών συνθηκών, θεσμικών και οργανωτικών επιλογών, παιδαγωγικών πρακτικών και αρχών.

Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη λογική των συνθηκών – δράσεων – συνεπειών, σύμφωνα με το οποίο:

- οι ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνονται θεσμικές αποφάσεις,
- οι θεσμικές επιλογές καθορίζουν τις μορφές υλοποίησης της ανοικτότητας σε οργανωτικό και παιδαγωγικό επίπεδο, και
- οι παιδαγωγικές εφαρμογές παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα ως προς την πρόσβαση, την ποιότητα, τη συμπερίληψη και τη βιωσιμότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα αυτά, με τη σειρά τους, τροφοδοτούν εκ νέου το θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο, δημιουργώντας μια δυναμική διαδικασία ανατροφοδότησης.

Η θεωρητική σύνθεση κατέδειξε ότι η ανοικτότητα συνιστά πεδίο διαπραγμάτευσης μεταξύ αξιακών προταγμάτων, πολιτικών στρατηγικών, παιδαγωγικών επιλογών, θεσμικών συνιστωσών και τεχνολογικών καινοτομιών. Στο πλαίσιο αυτό, οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, όπως η ΤΝ, αναγνωρίστηκαν ως καταλυτικός παράγοντας που επηρεάζει και αναδιαμορφώνει τις δυνατότητες, τις πρακτικές και τα όρια της ανοικτότητας. Το ερμηνευτικό αυτό σχήμα συγκροτεί την αναδυόμενη Θεωρία της Ανοικτότητας στην εξΑΠΕ, η οποία αποτυπώνει την έννοια ως πολυεπίπεδο, εξελισσόμενο και κοινωνικά ενταγμένο φαινόμενο, προσφέροντας ένα πλαίσιο κατανόησης και ερμηνείας των σύγχρονων εκπαιδευτικών μετασχηματισμών.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διασφάλιση της εμπιστευσιμότητας της έρευνας, μέσω της συστηματικής τεκμηρίωσης της αναλυτικής διαδικασίας, της χρήσης αναλυτικών υπομνημάτων (memos), της διατήρησης αρχείου ελέγχου (audit trail) και της εφαρμογής των κριτηρίων αξιοπιστίας, μεταφερσιμότητας, σταθερότητας και επιβεβαιωσιμότητας. Οι περιορισμοί που συνεπάγεται η εφαρμογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας σε βιβλιογραφικό υλικό αναγνωρίστηκαν ρητά και αντιμετωπίστηκαν με συνεχή αναστοχασμό και θεωρητική συνέπεια, ενισχύοντας τη διαφάνεια και τη συνοχή της ερευνητικής πορείας.

Συνολικά, το κεφάλαιο κατέδειξε ότι η μεθοδολογική επιλογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας, μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, δεν αποτελεί απλώς διαδικασία οργάνωσης της βιβλιογραφίας, αλλά συνιστά τον πυρήνα παραγωγής της θεωρίας. Η μετατροπή της βιβλιογραφίας σε αναλυτικό σώμα δεδομένων επέτρεψε την ανάδυση κωδίκων, κατηγοριών και αξόνων, οδηγώντας στη συγκρότηση ενός δυναμικού ερμηνευτικού πλαισίου για την ανοικτότητα.

Η Θεωρία της Ανοικτότητας που προκύπτει δεν προτείνεται ως στατικό ή καθολικό σχήμα, αλλά ως ένα ανοικτό, εξελισσόμενο και κριτικά στοχαστικό εννοιολογικό εργαλείο, το οποίο αντανακλά τη φύση του ίδιου του φαινομένου. Η σύνδεση με τη Θεμελιωμένη Θεωρία αναδεικνύει ότι η κατανόηση της ανοικτότητας δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη, αλλά απαιτεί την ανάλυση των σχέσεων, των αντιφάσεων και των μετασχηματισμών που τη συγκροτούν.

Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει αναλυτικά τη βιβλιογραφική επισκόπηση του ερευνητικού σώματος. Μέσα από τη χαρτογράφηση των θεματικών πεδίων, των θεωρητικών σχολών και ρευμάτων και των κυρίαρχων προσεγγίσεων, αποτυπώνεται το ερευνητικό τοπίο της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, προετοιμάζοντας το έδαφος για την περαιτέρω εμβάθυνση και θεωρητική σύνθεση που ακολουθεί στα επόμενα κεφάλαια.

2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1 Φιλοσοφία Εκπαίδευσης και Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

2.1.1 Εισαγωγή

Αν λάβουμε υπόψη ότι διανύουμε την εποχή της τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης, όπου τα πάντα εκτελούνται αυτοματοποιημένα και με τη βοήθεια της ΤΝ, η απορία για τη χρησιμότητα της φιλοσοφίας φαίνεται εύλογη. Στις δυτικές, κυρίως, κοινωνίες η φιλοσοφία θεωρείται ένας κλάδος ξεπερασμένος που λίγα έχει να προσφέρει σε πρακτικό επίπεδο (Carr, 2004). Φυσικά, η τεχνοκρατική αυτή αντίληψη για τη φιλοσοφία λίγη σχέση έχει με την πραγματικότητα. Η φιλοσοφία δεν έχει παθητική φύση. Αντιθέτως, βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της οποίας είναι μέρος, το διαμορφώνει και διαμορφώνεται από αυτό (Carr, 2004). Την άποψη αυτή συμμερίζονταν ο Dewey και ο Hengel, οι οποίοι πίστευαν ότι η ιστορία και η φιλοσοφία βρίσκονται σε συνεχή διάλογο, με αποτέλεσμα η μία να αλλάζει την άλλη με τρόπο αμοιβαίο (Carr, 2004).

Οι εξελίξεις και η αμοιβαιότητα μεταξύ ιστορίας και φιλοσοφίας οδήγησαν στην ανάγκη δημιουργίας πολλών επιμέρους κλάδων, όπως η φιλοσοφία της ιστορίας και η επιστημολογία, δηλαδή η φιλοσοφία της επιστήμης, του νόμου, του νου, της γλώσσας κ.ά., ιδιαίτερα από τον δέκατο-έβδομο αιώνα κι έπειτα, αποδεικνύοντας ότι η φύση της φιλοσοφίας είναι κάθε άλλο παρά στατική (Carr, 2004). Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης –της οποίας η αυτονόμηση με δικά της κείμενα, κανονισμούς και αναλυτικά προγράμματα προέκυψε ως ανάγκη μόλις τον εικοστό αιώνα (Carr, 2004; Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018)– χρονολογείται από την κλασική αρχαιότητα με τους προβληματισμούς που έθετε ο Σωκράτης προς τους Σοφιστές αναφορικά με τη δυνατότητα διδασκαλίας ή μη της αρετής, την ανάπτυξη των περισσότερο συστηματικών συλλογισμών του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, ως προς την ηθική της δικαιοσύνης και την προώθηση της κοινωνικής αρμονίας και ευζωίας μέσω της εκπαίδευσης, την ίδρυση της Περιπατητικής Σχολής του Αριστοτέλη κ.ά. (Curren, 2018; Demirci, 2012; Noddings, 2018). Στην πορεία του χρόνου και επηρεασμένη από τα ιστορικά γεγονότα και τις συνθήκες, όπως οφείλει να πράττει ως φιλοσοφία, η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης εξελίχθηκε. Σημαντικότατοι σταθμοί, όπως η Αναγέννηση και ο Διαφωτισμός, καθόρισαν τις τάσεις της και τους τρόπους

με τους οποίους συνεχίζει να ασκεί επιρροή στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως (Carr, 2004; Curren, 2018).

Ενώ η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης διατηρεί τον θεωρητικό χαρακτήρα και τις μεθόδους του ευρύτερου πεδίου, θεωρείται ότι μπορεί να προσφέρει λύσεις, σχετικές με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και εφαρμογών (Curren, 2004; Noddings, 2018). Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στον ρόλο του/της μαθητή/θήτριας, την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, την αξιολόγηση, τους μαθησιακούς στόχους κ.ά., ζητήματα τα οποία εξετάζει από πολλές φιλοσοφικές σκοπιές και με εργαλείο την κριτική σκέψη, καθώς και τους συλλογισμούς και τα αξιώματα του Αριστοτέλη που προσδιορίζουν την αξιοποίηση της λογικής στην εκπαίδευση (Carr, 2004; Dewey, 2008; Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018). Επί της ουσίας, στο πεδίο της εκπαίδευσης κυριαρχεί ένας διπολισμός. Από τη μία πλευρά, βρίσκονται οι πολιτικοί και οι επαγγελματίες, όπως οι εκπαιδευτικοί και όσοι/ες ασχολούνται με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σε πρακτικό επίπεδο και από την άλλη πλευρά, βρίσκονται οι φιλόσοφοι της εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες εξετάζουν τα θέματα αυτά σε θεωρητικό και αφηρημένο επίπεδο με λίγες πρακτικές εφαρμογές και ερμηνεύουν επιστημονικά ευρήματα, προκαλώντας συχνά δυσφορία στους/στις πρώτους/ες (Broudy, 1955; Carr, 2004; Curren, 2018; Dewey, 2008; Noddings, 2018).

Άρα, η ερώτηση παραμένει. Ποια η αξία της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης τον εικοστό-πρώτο αιώνα, αν έχει περιορισμένη χρησιμότητα σε επίπεδο εφαρμογών; Οι Αρχαίοι Έλληνες διαχώριζαν τη φιλοσοφία σε θεωρητική και πρακτική. Σύμφωνα με τον διαχωρισμό αυτό, η θεωρητική φιλοσοφία σχετίζεται με την αιώνια, απαραίτητη και απόλυτη αλήθεια και γνώση και δεν αφορά σε καθημερινά προβλήματα, αλλά στην αναζήτηση ακριβώς αυτής της αλήθειας και γνώσης (Carr, 2004). Με άλλα λόγια, ο σκοπός της θεωρητικής φιλοσοφίας είναι μόνο η ίδια η θεωρία της. Ενδεχομένως, βέβαια, η θεωρία αυτή να αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό και τις εφαρμογές της πρακτικής φιλοσοφίας, όπως η πρακτική εφαρμογή των συλλογισμών του Αριστοτέλη που αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης.

Αντιθέτως, η πρακτική φιλοσοφία έχει να κάνει με την ηθική διάσταση των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και τη λογική εντός συγκεκριμένων πλαισίων (Carr,

2004; Curren, 2018). Οι επιλογές που κάνουν οι άνθρωποι σε καθημερινά ζητήματα με άξονα την ηθική τους, τη διαχείριση των συναισθημάτων τους σε δυσάρεστα συμβάντα, την αναζήτηση της αρμονίας στη ζωή τους και τη διασταύρωση και εξακρίβωση των πληροφοριών που λαμβάνουν πριν τις αποδεχτούν είναι κάποια ενδεικτικά παραδείγματα που σχετίζονται με την πρακτική φιλοσοφία. Συνεπώς, όσοι/ες δραστηριοποιούνται σε κάποιο πλαίσιο καλούνται να επανεξετάσουν τους στόχους τους και την καταλληλόλητα των πράξεών τους, να αναστοχαστούν και να ξεπεράσουν τον εαυτό τους (Carr, 2004; Curren, 2018). Στην πραγματικότητα, η πρακτική φιλοσοφία διδάσκει ότι η άκριτη αποδοχή του παραδοσιακά αποδεκτού, ηθικού και ορθού λειτουργεί ως εμπόδιο στην ανάπτυξη και την πρόοδο (Carr, 2004). Η πρακτική φιλοσοφία είναι, λοιπόν, ένα είδος αναστοχαστικής φιλοσοφίας που προσφέρει την ευκαιρία για κοινωνικό και ηθικό μετασχηματισμό (Carr, 2004; Papastephanou et al., 2020).

Παρατηρώντας τη φύση της πρακτικής φιλοσοφίας, είναι εύκολο να διαπιστώσουμε τους λόγους για τους οποίους η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης εμπίπτει σε αυτή. Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης είναι ο «τόπος», όπου θα κριθούν τα κακώς κείμενα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θα αναδυθούν ευκαιρίες για αλλαγή και βελτίωση, θα αναδειχθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης και την καταπολέμηση της ανισότητας, των αποκλεισμών και όλων των προβλημάτων που προκύπτουν σε ένα κοινωνικό πλαίσιο εξαιτίας αυτών, θα διερευνηθεί η φύση της μάθησης και της ανθρώπινης ανάπτυξης και πώς αυτά σχετίζονται (Broudy, 1955; Curren, 2018; Papastephanou et al., 2020). Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης αποτελεί διασταύρωση της ηθικής και πολιτικής φιλοσοφίας, καθώς και της επιστημολογίας (της φιλοσοφίας του νου, της γλώσσας κ.ά.), καθώς εκεί βρίσκονται τα θεμέλια της εκπαίδευσης (Dupuis & Gordon, 2010; Curren, 2018). Δίνει, λοιπόν, το έδαφος στους/στις αρμόδιους/ες να κρίνουν και να κριθούν, καθώς και να αναγάγουν τη θεωρία σε πράξη.

Ως εκ τούτου, η εμπλοκή της φιλοσοφίας και της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης με την πολιτική είναι αναπόφευκτη και το γεγονός αυτό καθορίζει τη σημαντικότητά της ακόμη και στη σύγχρονη εποχή. Για παράδειγμα, ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε τους/τις μαθητές/τριες μέσα στην τάξη είναι μία πολιτική επιλογή που βασίζεται στις

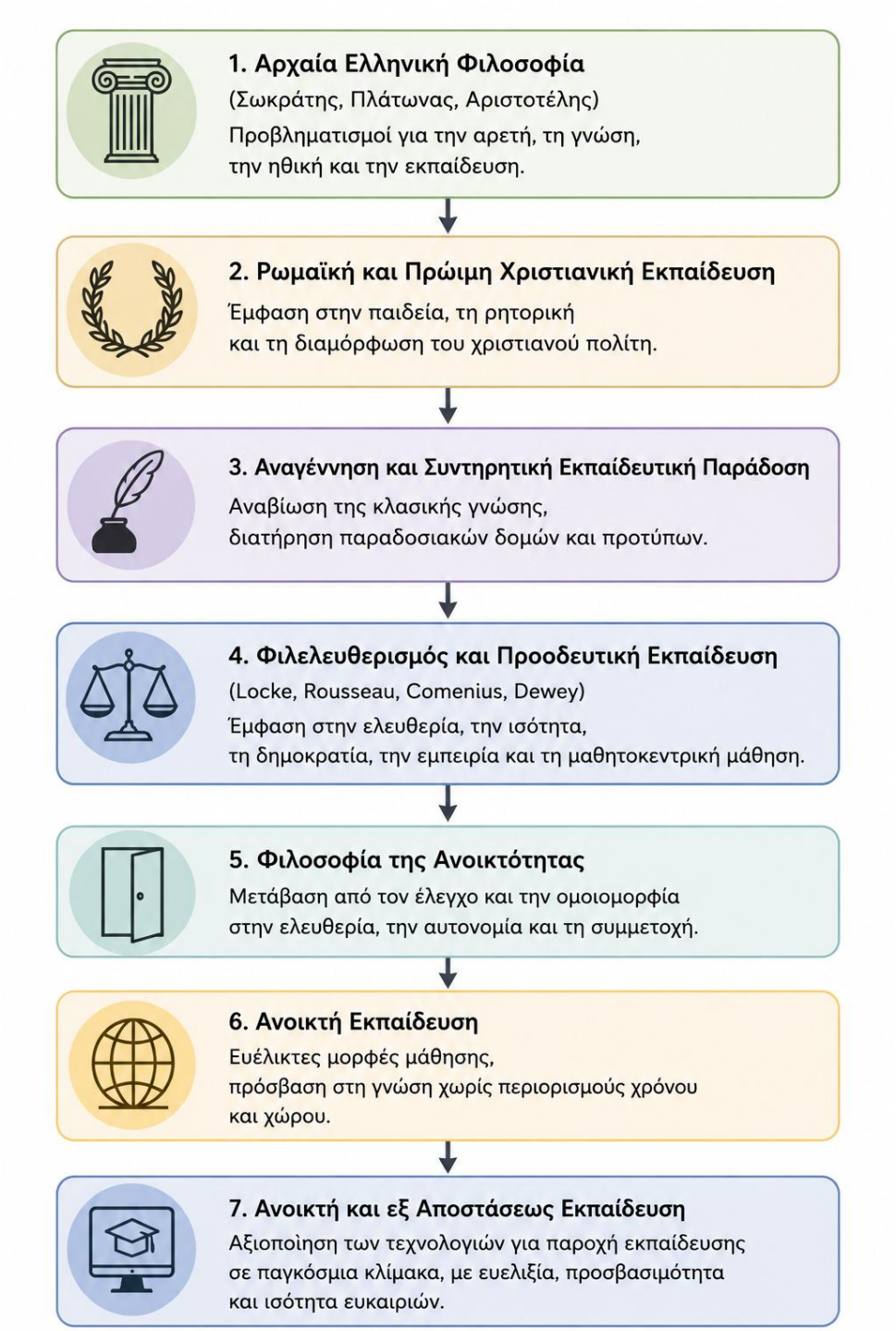
αντιλήψεις μας ως προς το δίκαιο και το άδικο, το σωστό και το λάθος και σίγουρα, επηρεάζεται από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο. Υπό αυτές τις συνθήκες, η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης έχει διττό ρόλο: 1. Λειτουργεί ως στοχαστικό θεωρητικό εργαλείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση, υποστηρίζοντας κάποιο πολιτικό πρόγραμμα και 2. Λειτουργεί ως μέσο διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη (Broudy, 1955; Papastephanou et al., 2020). Έτσι, η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης διατηρεί τα δύο χαρακτηριστικά που φέρει το όνομά της και εμπλέκει τη φιλοσοφία με την εκπαίδευση (Papastephanou et al., 2020), δίνοντας πρακτική αξία στην πρώτη και θεωρητικό υπόβαθρο στη δεύτερη, ώστε να αποκτήσουν ολοκληρωμένη υπόσταση.

Με δεδομένη τη μακρά ιστορία της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης, τη διαχρονικότητα και την εξέλιξή της από την αρχαιότητα μέχρι τη σύγχρονη εποχή, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η σύνδεσή της τόσο με την ανοικτότητα όσο και με την εξΑΕ. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιείται απόπειρα θεμελίωσης της ανοικτότητας ως μία μορφή Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης ή μάλλον ως την πιο εξελιγμένη μορφή αυτής που αποτελεί φυσικό επακόλουθο όλων των ιστορικών και κοινωνικών αλλαγών που μεσολάβησαν. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε, η φιλοσοφία διαμορφώνει και διαμορφώνεται από το περιβάλλον της (Carr, 2004), ενώ με ακριβώς τον ίδιο τρόπο λειτουργεί η ανοικτότητα (Bayne et al., 2015; Baker, 2017).

Στην ουσία, παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ρεύματα και οι εκπρόσωποι της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης με χρονολογική σειρά, με σκοπό να βρεθούν πτυχές –έστω και μεμονωμένες– της ανοικτότητας σε κάθε περίπτωση, οι οποίες θα συμβάλλουν στη θεωρητική θεμελίωσή της. Παράλληλα, προκειμένου να δοθεί μία ξεκάθαρη εικόνα και να προσεγγιστεί φιλοσοφικά η ανοικτότητα, θα πρέπει να γίνουν αντίστοιχες αναφορές, προσέγγιση κι ερμηνεία της λεγόμενης κλειστότητας/μη ανοικτότητας (Edwards, 2015). Μάλιστα, αναδεικνύεται η σχέση της ανοικτότητας με τον φιλελευθερισμό και τα συγγενή ρεύματα και αντίστοιχα, της κλειστότητας με τον συντηρητισμό. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται σύνδεση της εξΑΕ με τη Φιλοσοφία Εκπαίδευσης και κατ’ επέκταση με την ανοικτότητα, καθώς αποτελεί την πλέον κατάλληλη μεθοδολογία που μπορεί να συμβάλει στη μετατροπή της φιλοσοφικής θεωρίας σε πράξη (Dupuis & Gordon, 2010). Με άλλα λόγια, η ΑεξΑΕ

ως ολότητα μπορεί να θεωρηθεί μία πιθανή σύγχρονη ενσάρκωση της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης σε φιλοσοφικό/θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο (Σχήμα 2), γεφυρώνοντας το προαναφερθέν χάσμα και εναρμονίζοντας το δίπολο ανάμεσα στους/στις φιλοσόφους της εκπαίδευσης και όσους/ες ασχολούνται με τα πρακτικά ζητήματα στο πεδίο.

Σχήμα 2. Οι απαρχές της ανοικτότητας στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης



2.1.2 Συντηρητισμός, κλειστότητα και συμβατική εκπαίδευση

Ερωτήματα σχετικά με τον σκοπό της εκπαίδευσης, το δικαίωμα των μαθητών/τριών σε αυτή, τη διαφοροποίησή της ανάλογα με τις φυσικές κλίσεις και ικανότητες των ατόμων και φυσικά, τον ρόλο και τη συμμετοχή της πολιτείας σε αυτή είναι

διαχρονικά (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018; Sachs-Cobbe, 2023). Αυτό που στην ουσία αλλάζει είναι η απάντηση που δίνει το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, ανάλογα με την εποχή, τις συνθήκες και τις ανάγκες που καλύπτει. Όσον αφορά στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, οι βασικές απαντήσεις είναι δύο, ο συντηρητισμός και ο φιλελευθερισμός, οι οποίες αποτελούν σημείο αναφοράς για οποιαδήποτε άλλη σχολή και ρεύμα δημιουργήθηκε στο πέρασμα των αιώνων. Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρείται η σύνδεση του συντηρητισμού με την κλειστότητα και τη συμβατική εκπαίδευση και του φιλελευθερισμού με την ανοικτότητα και κατ' επέκταση με την εξΑΕ και τις εναλλακτικές μορφές που λειτουργούν στο πλαίσιό της. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παραπάνω ερωτήματα αφορούν –παράλληλα με τη Φιλοσοφία Εκπαίδευσης– στην ανοικτότητα και την κλειστότητα, γεγονός που καταδεικνύει τη φιλοσοφική τους βάση. Στο κείμενο, ο συντηρητισμός και ο φιλελευθερισμός δεν αξιοποιούνται με την πολιτική έννοια των όρων, αλλά αντιμετωπίζονται μόνο εντός του πεδίου της φιλοσοφίας και της εκπαίδευσης στα οποία και εντάσσονται. Επιπλέον, ενώ ο στόχος είναι η φιλοσοφική θεμελίωση της ανοικτότητας, παράλληλα εξετάζεται φιλοσοφικά η κλειστότητα, κίνηση απαραίτητη για τη δημιουργία ενός θεωρητικού μοντέλου της ανοικτότητας, το οποίο θα σχετίζεται με το τι θεωρείται ανοικτό όσο και κλειστό.

Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία

Οι Αρχαίοι Έλληνες Φιλόσοφοι αποτελούν ιστορικά τον ακρογωνιαίο λίθο τόσο του συντηρητισμού όσο και του φιλελευθερισμού. Συντηρητισμός και φιλελευθερισμός ενίοτε να συνυπάρχουν και να διασταυρώνονται στις διάφορες φιλοσοφικές θεωρήσεις. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει συντηρητισμός χωρίς ψήγματα φιλελευθερισμού και δεν υπάρχει φιλελευθερισμός χωρίς ψήγματα συντηρητισμού. Ο Σωκράτης, ως πρωτεργάτης της φιλοσοφίας, επηρεάζει τη φιλοσοφική σκέψη εδώ και είκοσι-πέντε αιώνες, αλλά και την εκπαίδευση, καθώς ήταν ο πρώτος που τόνισε την αξία του διαλόγου, των ομαδικών αλληλεπιδράσεων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία (Demirci, 2012; Kelam & Sagadin Vučić, 2019; McPherran, 2013).

Ο Σωκράτης προσπαθεί να διατηρήσει μία ισορροπία, ανάμεσα στη σημασία της ατομικής και συλλογικής ευτυχίας, υιοθετώντας την ανθρωπιστική πλευρά της εκπαίδευσης (Araújo, 2015; Demirci, 2012; Kohan, 2013; McPherran, 2013). Ωστόσο, θεωρεί ότι η εκπαίδευση και η γνώση της απόλυτης αλήθειας μπορούν να φέρουν την ευτυχία στους ανθρώπους, και ως εκ τούτου, αυτοί/ές είναι χρήσιμοι/ες στην κοινωνία, έχοντας ενεργό ρόλο και αναλογιζόμενοι/ες πάντα το κοινό καλό και συμφέρον (Araújo, 2015). Συνεπώς, ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι κατά κύριο λόγο το κοινό καλό, χωρίς, όμως, να παραγνωρίζεται η σημασία της ατομικότητας (Kohan, 2013; McPherran, 2013). Η ανακάλυψη της αλήθειας αυτής είναι, κατά τον Σωκράτη μία διαδικασία μάθησης και όχι διδασκαλίας, μία έρευνα που διαρκεί για όλη τη ζωή του ατόμου (Dermici, 2012). Έτσι, ο Σωκράτης έβαλε τους πρώτους σπόρους για τη στροφή προς μία πιο ανθρωπιστική εκπαίδευση και την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης (Dermici, 2012).

Ο κεντρικός ρόλος του Σωκράτη σε αυτή τη διαδικασία προσιδιάζει αρκετά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε ένα πιο ήπιο δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/θήτριες έχουν κάποια ελευθερία να συζητήσουν, αλλά μόνο εντός των ορίων που τίθενται από τους/τις εκπαιδευτικούς (O'Connor, 2015). Ο Σωκράτης πιστεύει ότι η γνώση ενυπάρχει μέσα σε όλους/ες και όλοι/ες είναι ικανοί/ές να φτάσουν σε αυτή με κάποια καθοδήγηση (Kohan, 2013; O'Connor, 2015). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να παρέχει αυτή την καθοδήγηση με τη χρήση ερωτήσεων που θα οδηγήσουν σταδιακά στην απάντηση και τη γνώση (Kelam & Sagadin Vučić, 2019; Kohan, 2013; O'Connor, 2015). Ωστόσο, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι οι ερωτήσεις αυτές ορίζονται από τον/την εκπαιδευτικό και ενδεχομένως, να καταλήγουν σε συγκεκριμένες «σωστές» απαντήσεις.

Ο συντηρητισμός ενσαρκώνεται σε μεγάλο βαθμό στις ιδέες του Πλάτωνα, μαθητή του Σωκράτη, του οποίου η επιρροή έγινε αισθητή στα ρωμαϊκά και χριστιανικά σχολεία, τα μεσαιωνικά πανεπιστήμια και τα σχολεία της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018). Ο Πλάτωνας έφτασε στην κορύφωση της καριέρας του στην Αθήνα την εποχή της δημοκρατικής παρακμής. Σύμφωνα με την άποψή του, η παρακμή αυτή οφειλόταν στο γεγονός ότι οι πολίτες δεν θα ήταν ποτέ ίσοι/ες για την πολιτεία, καθώς μόνο οι λίγοι, οι «άριστοι», ήταν

κατάλληλοι, για να κυβερνούν και θα έπρεπε να εκπαιδεύονται αναλόγως (Bloxham, 2017; Dupuis & Gordon, 2010; Ramsey, 2009). Στην πραγματικότητα, αναφέρεται σε μία νέα ελίτ και την τοποθετεί στην κορυφή της ιεραρχίας.

Ενώ ο Πλάτωνας κατατάσσεται στους συντηρητικούς φιλοσόφους, εισήγαγε κάποιες φιλελεύθερες ιδέες, όπως η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης και φύλου και η αναρρίχηση στην κοινωνική ιεραρχία, αν κάποιος/α είχε τη διανοητική και πνευματική ικανότητα (Dupuis & Gordon, 2010). Θεωρούσε ότι αντικείμενο της εκπαίδευσης είναι μόνο οτιδήποτε έχει σχέση με τον νου, ενώ οι υπόλοιπες πρακτικές δραστηριότητες είναι συνυφασμένες με τις κατώτερες πτυχές της ανθρώπινης φύσης (Dupuis & Gordon, 2010; Ramsey, 2009). Επιπλέον, διαχώριζε τις κοινωνικές τάξεις, ανάλογα με τη διανοητική ικανότητα των πολιτών σε τρεις κατηγορίες: 1. τους δημιουργούς, οι οποίοι θα προσφέρουν με την εργασία τους στις δύο ανώτερες τάξεις, 2. τους φύλακες, οι οποίοι θα προστάτευαν την πόλη και 3. τους φιλοσόφους-βασιλείς, οι οποίοι είναι εξαιρετικής αντίληψης άτομα, τα οποία με την κατάλληλη γνώση μπορούν να κατακτήσουν τις αξίες της αλήθειας, της καλοσύνης, της ομορφιάς, της λογικής και είναι οι πλέον κατάλληλοι για διακυβέρνηση (Dupuis & Gordon, 2010; Ramsey, 2009). Οι ιδέες του για το εκπαιδευτικό σύστημα περιγράφονται στο έργο του «Πολιτεία», αλλά με πολλές αντιφάσεις:

- Υποστηρίζει την εξατομικευμένη μάθηση, τονίζοντας ότι οι μαθητές/θήτριες πρέπει να εκπαιδεύονται ανάλογα με τις ικανότητές τους (Noddings, 2018). Ενώ στο σημείο αυτό ο Πλάτωνας πρωτοπορεί και αγγίζει τις ιδέες του φιλελευθερισμού, τελικά καταλήγει να διαχωρίζει τα παιδιά σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με τις ικανότητές τους, με ιεραρχική κατάταξη από τη χαμηλότερη προς την ανώτερη βαθμίδα, γεγονός που κατακρίνεται αργότερα από τον Dewey (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018). Με άλλα λόγια, η εξατομικευμένη μάθηση του Πλάτωνα έχει να κάνει με την ιεράρχηση και κατηγοριοποίησή των πολιτών, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του κράτους και συνεπώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ακριβώς προς αυτή την κατεύθυνση (Noddings, 2018; Sachs-Cobbe, 2023; Ramsey, 2009).

- Ενώ επιμένει στον διαχωρισμό των τάξεων και στις κατηγοριοποιήσεις ακόμα και εντός της ίδιας τάξης, θεωρεί ότι οι μελλοντικοί ηγέτες μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε τάξη (Dupuis & Gordon, 2010).
- Θεωρεί ότι οι γυναίκες μπορούν να συμμετέχουν στην τάξη των φυλάκων και να εκπαιδευτούν με τον ίδιο τρόπο, αλλά οι άντρες έχουν σαφή υπεροχή και μόνο αυτοί μπορούν να ανήκουν στην ανώτερη τάξη της διακυβέρνησης ως φιλόσοφοι-βασιλείς (Noddings, 2018).
- Δίνει σαφή έμφαση στα ακαδημαϊκά μαθήματα και θεωρεί κατώτερης αξίας όσα συμπεριλαμβάνουν χειροτεχνίες. Ωστόσο, σπαταλά αρκετό χρόνο στις μεθόδους διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων, καθώς τα θεωρεί χρήσιμα για την τάξη των δημιουργών (Dupuis & Gordon, 2010).
- Τα παιδιά δεν έχουν κανένα δικαίωμα επιλογής ως προς τα μαθήματα, των οποίων την απόλυτη ευθύνη έχει ο δάσκαλος. Οι μαθητές/θήτριες οφείλουν να πειθαρχούν και να είναι σε καθεστώς αυστηρότητας, για να τηρείται η αρμονία στην κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, κατά τη γνώμη του, η σχέση μαθητών/τριών και δασκάλων θα έπρεπε να είναι σχέση αγάπης (έρως), ώστε να υπάρχει κίνητρο κ να είναι η εκπαίδευση επιτυχής και οι δάσκαλοι οφείλουν να βρίσκουν τρόπους, ώστε τα μαθήματα να είναι διασκεδαστικά και να καθοδηγούν τα παιδιά σε σωστή συμπεριφορά (Dupuis & Gordon, 2010). Επιπλέον, παρά τον αυστηρό της χαρακτήρα, η εκπαίδευση θα δίνει κάποιες ευκαιρίες ελευθερίας, ιδιαίτερα χρήσιμες για τους μελλοντικούς ηγέτες, και στο σύνολό της δεν θα πρέπει να είναι υποχρεωτική (Dupuis & Gordon, 2010).
- Επιμένει ότι η εκπαίδευση των πολιτών είναι ευθύνη του κράτους, το οποίο οφείλει να παρέχει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά, ώστε να αναδειχθούν οι κλίσεις τους και να κατηγοριοποιηθούν, αναλόγως (Noddings, 2018). Ωστόσο, αυτή η ιδιόμορφη εξατομίκευση πραγματοποιείται μόνο για το όφελος του κοινωνικού συνόλου (Ramsey, 2009). Μάλιστα, όσοι εντάσσονται στους φιλόσοφους-βασιλείς εκπαιδεύονται για περισσότερα χρόνια και διδάσκονται τα μαθήματα της φιλοσοφίας, της ιστορίας, των μαθηματικών και της λογοτεχνίας, ώστε να αυξηθεί το διανοητικό τους υπόβαθρο

(Noddings, 2018; Ramsey, 2009). Η ίδια λογική ακολουθείται μέχρι σήμερα, όπου συχνά η ακαδημαϊκή εκπαίδευση συνδυάζεται με επαγγέλματα υψηλότερου κύρους και οικονομικών απολαβών, γεγονός που εξηγεί την έμφαση που δίνεται στα αντίστοιχα σχολικά μαθήματα (Noddings, 2018).

Οι αντιφάσεις αυτές οδήγησαν πολλούς/ές ερευνητές/νήτριες να εξετάσουν τις πτυχές της «Πολιτείας» του και να αναπτύξουν πολλές και διαφορετικές απόψεις. Ενδεχομένως, για τον λόγο αυτό, η αντίφαση της φιλοσοφίας του επιδέχεται πολλών ερμηνειών. Ασφαλώς, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι απόψεις του Πλάτωνα καθορίστηκαν από τις συνθήκες της εποχής του, μιας εποχής έντονων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών αλλαγών που σηματοδοτήθηκαν από τον Πελοποννησιακό Πόλεμο και τις επιπτώσεις του (Ramsey, 2009). Ενώ, λοιπόν, ο ίδιος αποτελεί εκφραστή των συντηρητικών ιδεών, παράλληλα, εισήγαγε τα πρώτα ψήγματα του φιλελευθερισμού σε μία περίοδο, κατά την οποία, οποιαδήποτε τέτοια ιδέα ήταν εκ προοιμίου καταδικαστέα.

Συνεχιστής των ιδεών του Πλάτωνα αποτελεί ο μαθητής του, Αριστοτέλης. Ο Αριστοτέλης, επί της ουσίας, επικυρώνει τις ιδέες του δασκάλου του, θεωρώντας ότι η ανθρώπινη φύση είναι ίδια, πάντα και παντού (Dupuis & Gordon, 2010). Από την άλλη πλευρά και όσον αφορά στην εκπαίδευση, δεν ασχολείται εκτενώς. Στα «Πολιτικά» του, αναφέρει σύντομα ότι η πολιτεία πρέπει να εξασφαλίζει την εκπαίδευση και αυτή να είναι η ίδια για όλα τα παιδιά (Curren, 2013), σημείο που τον διαφοροποιεί από το κλίμα της εποχής του. Ο Αριστοτέλης πιστεύει ότι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και έτσι, πρέπει να εκπαιδεύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι επαρκείς στον συγκεκριμένο ρόλο που έχουν στη ζωή τους (Noddings, 2018). Με άλλα λόγια, λαμβάνοντας υπόψη την κοινή ανθρώπινη φύση, όλοι/ες κατέχουν και αναπτύσσουν κάποιες δεξιότητες, αλλά αυτές δεν είναι ίδιες (Noddings, 2018). Για παράδειγμα, οι ικανότητες και οι αξίες ενός ηγέτη δεν είναι ίδιες με αυτές ενός σκλάβου και αντιστοίχως, οι ικανότητες και οι αξίες ενός συζύγου δεν είναι ίδιες με αυτές της συζύγου του (Noddings, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, ορίζει ότι μόνο τα προικισμένα παιδιά χρειάζεται να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους πέρα της υποχρεωτικής, η οποία τελειώνει με την ολοκλήρωση του δημοτικού σχολείου (Dupuis & Gordon, 2010).

Όπως ο Πλάτωνας, έτσι και ο Αριστοτέλης αμφισβητεί την αξία της δημοκρατίας και θεωρεί ότι η μοναρχία είναι το πιο κατάλληλο πολίτευμα για τη διατήρηση της τάξης (Dupuis & Gordon, 2010). Κατά τον ίδιο, το κοινό καλό και το συμφέρον της κοινωνίας είναι ανώτερα από τα ατομικά δικαιώματα και οι πολίτες οφείλουν να συνεισφέρουν στο κράτος (Noddings, 2018). Προέκταση των αντιλήψεων αυτών είναι η δημιουργία και υιοθέτηση ενός μοντέλου ηθικής διαπαιδαγώγησης στο σχολείο, όπου τα παιδιά θα ασχολούνται –υπό επιτήρηση πάντα– με δραστηριότητες τέτοιες που θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν ηθικές αξίες αρμόζουσες και χρήσιμες για την κοινωνία (Noddings, 2018). Οι δραστηριότητες αυτές είναι, ασφαλώς, διανοητικές και ακαδημαϊκές, καθώς μόνο αυτές αξίζουν να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης (Dupuis & Gordon, 2010).

Συνολικά, ενώ ο Αριστοτέλης έχει λάβει σαφείς και φανερές επιρροές από τον Πλάτωνα, διαφοροποιείται σε ένα σημείο. Ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» του ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με καταστάσεις ιδανικές (Noddings, 2018). Αντιθέτως, ο Αριστοτέλης στα «Ηθικά Νικομάχεια» προβαίνει σε εκτενή ανάλυση της ηθικής, όπως αυτή καλλιεργείται στην πραγματική ζωή και σε πρακτικό επίπεδο (Noddings, 2018). Πιο συγκεκριμένα, ο Αριστοτέλης αναφέρεται σε ζητήματα, όπως η φιλία, οι αλληλεπιδράσεις, η διαχείριση των επιθυμιών του σώματος και των υλικών αγαθών, η καλή και κακή τύχη κ.ά. και εξηγεί τον σημαντικότατο ρόλο των αξιών και της έκθεσης των παιδιών σε αυτές, προκειμένου να γίνουν μελλοντικά «ηθικοί» πολίτες. Συνεπώς, ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν, ώστε να ανταποκρίνονται σε οποιοδήποτε ζήτημα με τρόπο ηθικό, μέσω του «έθους», δηλαδή της συνήθειας (Noddings, 2018). Αυτό επιτυγχάνεται, μέσω της σκληρής πειθαρχίας σε νεαρή ηλικία, με σκοπό την ανάπτυξη της λογικής και την απόρριψη των αρνητικών επιρροών κατά την ενήλικη ζωή, σημεία που προσδιορίζουν την ουσία του σχολείου και της εκπαίδευσης (Dupuis & Gordon, 2010). Άρα, ο Αριστοτέλης κάνει λόγο για τον ηθικό προσανατολισμό που οφείλει να έχει η εκπαίδευση και τις πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν τον προσανατολισμό αυτό και να εμφυσήσουν τις απαραίτητες αξίες στα παιδιά.

Φυσικά, καθώς μελετάμε τόσο τον Πλάτωνα όσο και τον Αριστοτέλη, θα πρέπει να λαμβάνουμε πάντα υπόψη ότι αναφέρονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια με

συγκεκριμένες συνθήκες και απαιτήσεις (Ramsey, 2009). Μάλιστα, ο ίδιος ο Αριστοτέλης παραδέχεται –δίνοντας, έτσι, έμφαση στη σημασία του κοινωνικού συγκείμενου– ότι πάντα πρέπει να αναζητούμε πιο αποτελεσματικούς τρόπους προαγωγής των αξιών, να εμβαθύνουμε πέρα από τις παραδόσεις και να έχουμε επίγνωση του χρόνου και του τόπου άσκησης των αξιών αυτών, καθώς και της ενίοτε υποκειμενικής τους φύσης (Noddings, 2018).

Παρά, λοιπόν, την παραδοχή ακόμα και του Αριστοτέλη ως προς την απαραίτητη κριτική προσέγγιση των απόψεών του, ο ίδιος και οι προκάτοχοί του, Σωκράτης και Πλάτωνας, εδραίωσαν τον συντηρητισμό στην εκπαίδευση και διαμόρφωσαν, τελικά, τα θεμέλια της κλειστότητας/μη ανοικτότητας, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων από την αρχαιότητα μέχρι τη σημερινή εποχή και ταυτίζεται με αυστηρές και απολυταρχικές πρακτικές, οι οποίες λειτουργούν ως μέσο επιβολής ελέγχου και πειθαρχίας των μαθητών/τριών (Dewey, 2008). Η αλληλεπίδραση μεταξύ σώματος και πνεύματος αποτελεί κομβικό σημείο της φιλοσοφίας. Η άποψη ότι το πνεύμα υπερτερεί του σώματος είναι ο πυρήνας του συντηρητισμού και στην ουσία, έχει διαμορφώσει τη συμβατική εκπαίδευση (Dupuis & Gordon, 2010; Ramsey, 2009). Διαχρονικά, σύμφωνα με τους συντηρητικούς, η εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει στην καλλιέργεια των διανοητικών δεξιοτήτων, καθώς μόνο έτσι μπορεί κάποιος/α να προσεγγίσει την αληθινή σοφία και να συνεισφέρει στην κοινωνία (Dupuis & Gordon, 2010; Ramsey, 2009; Sachs-Cobbe, 2023). Συνεπώς, η αντίληψη για την υπεροχή του πνεύματος έναντι του σώματος οδηγεί στην απαξίωση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το σώμα, όπως οι χειροτεχνίες, και στην υποβάθμισή τους σε κατάρτιση που αποτελεί μία υποδεέστερη μορφή εκπαίδευσης (Dupuis & Gordon, 2010).

Ρωμαϊκή Εκπαιδευτική Θεωρία και Πρώιμη Χριστιανική Εκπαίδευση

Ο συντηρητισμός, με το πέρασμα του χρόνου, πέρασε από πολλά στάδια και διάδοχες καταστάσεις των αρχαίων Ελλήνων Φιλοσόφων. Σημαντικός σταθμός στην πορεία αυτή αποτελεί η Ρωμαϊκή εκπαιδευτική θεωρία, η οποία ταυτίζεται απόλυτα με τις ιδέες του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη περί της υπεροχής του πνεύματος έναντι του

σώματος (Dupuis & Gordon, 2010). Οι μελλοντικοί ηγέτες έπρεπε υποχρεωτικά να ακολουθήσουν ένα βαρύ ακαδημαϊκό πρόγραμμα και αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι Ρωμαίοι κατέληξαν να είναι περισσότερο αυστηροί από τους Έλληνες, αφαιρώντας ακόμα και τη μουσική, τον χορό και τα αθλήματα από την εκπαίδευση των παιδιών, καθώς τα θωρούσαν περιττά (Dupuis & Gordon, 2010). Επί της ουσίας, η εκπαίδευση των Ρωμαίων ήταν μία αυστηρότερη εκδοχή αυτής των Ελλήνων, εστιάζοντας στην απομνημόνευση, την παθητικότητα, την απόλυτη έλλειψη ελευθερίας και τις ακραία βίαιες σωματικές τιμωρίες που στόχευαν στην ολοκληρωτική συμμόρφωση των μαθητών (Dupuis & Gordon, 2010).

Η εμφάνιση του Χριστιανισμού, γύρω στο 80 μ.Χ., έφερε κάποιες μεταβολές στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα των Ρωμαίων. Η πρώιμη χριστιανική εκπαίδευση αποτελεί ένα συνονθύλευμα ιδεών του Πλάτωνα, της ελληνορωμαϊκής σκέψης, των εβραϊκών-ανατολίτικων πολιτισμών, καθώς και του Ιησού (Dupuis & Gordon, 2010). Η θρησκευτική αντίληψη ότι τα παιδιά αποτελούν ατελή όντα με έμφυτη τάση προς το «κακό» και γι' αυτόν τον λόγο, δεν πρέπει να έχουν οποιαδήποτε ελευθερία, αλλά να είναι υπό καθεστώς απόλυτης πειθαρχίας οδήγησε στην καθιέρωση ενός πολύ αυστηρού κώδικα συμπεριφοράς εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Dupuis & Gordon, 2010). Πιο συγκεκριμένα, αν τα παιδιά αφεθούν ελεύθερα και τους δοθεί το δικαίωμα της επιλογής, θα καταλήξουν όπως οι πρόγονοί τους, ο Αδάμ και η Εύα, και συνεπώς, οι ενήλικες, με εργαλεία την ωριμότητα και τη λογική, είναι υπεύθυνοι/ες, για να αποτρέψουν ένα τέτοιο γεγονός (Dupuis & Gordon, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο, ως θεσμός, θεωρήθηκε παγανιστικό και πολλοί γονείς απομάκρυναν τα παιδιά τους από αυτό, για να τα σώσουν από τη διαφθορά (Dupuis & Gordon, 2010). Έτσι, την ευθύνη της ηθικής, κυρίως, εκπαίδευσης των παιδιών ανέλαβαν η οικογένεια και η εκκλησία. Την περίοδο, λοιπόν, αυτή δημιουργούνται σχολεία δύο ταχυτήτων: τα κατηχητικά και τα δημόσια (Dupuis & Gordon, 2010). Τα κατηχητικά σχολεία ασχολούνται αποκλειστικά με τη διδασκαλία του χριστιανικού δόγματος, ενώ τα δημόσια σχολεία διατηρούν τον ακαδημαϊκό και σχολικό τους χαρακτήρα και προσθέτουν στο πρόγραμμά τους τη διδασκαλία σχετικά με τον Χριστιανισμό (Dupuis & Gordon, 2010).

Τα δημόσια σχολεία συνεχίζουν να εστιάζουν στην απόκτηση γνώσεων και λιγότερο στην ηθική διαπαιδαγώγηση. Ασφαλώς, τα παιδιά οφείλουν να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τον Χριστιανισμό, αλλά το ηθικό μέρος της εκπαίδευσης ανήκει στην οικογένεια και την εκκλησία (Dupuis & Gordon, 2010). Η εκπαίδευση συνεχίζει να ακολουθεί την ιδεολογία του Πλάτωνα και γι' αυτόν τον λόγο, οι εκπρόσωποι εκείνης της περιόδου θεωρούνται νέο-Πλατωνιστές. Οι μέθοδοι διδασκαλίας παραμένουν δασκαλοκεντρικές, ενώ η τιμωρία, η βία και η αυστηρή πειθαρχία συνεχίζουν να δεσπόζουν στο σχολικό περιβάλλον (Dupuis & Gordon, 2010).

Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, ακόμα και μέσα σε αυτό το αυστηρό πλαίσιο, κάποιοι δάσκαλοι και λόγιοι της εποχής διαφοροποιούνται. Ενδεικτικά, ο Άγιος Ιερώνυμος προτείνει την αξιοποίηση του παιχνιδιού στη μάθηση, καθώς και την επιβράβευση (Dupuis & Gordon, 2010). Αντιστοίχως, ο Άγιος Αυγουστίνος, προσπαθώντας να συνδέσει τις ιδέες του Πλάτωνα με τη διδασκαλία και τη μάθηση, καταλήγει ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν από τον δάσκαλο, αλλά ο δάσκαλος έχει τη δύναμη να ενεργοποιήσει την αλήθεια, η οποία ήδη ενυπάρχει στο μυαλό των παιδιών (Dupuis & Gordon, 2010). Ο Άγιος Αυγουστίνος αναφέρεται στη διαφοροποιημένη μάθηση και στην αξιοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων των παιδιών (Dupuis & Gordon, 2010). Παρ' όλα αυτά, παραμένει γνήσιος Πλατωνιστής, υποστηρίζοντας τον δασκαλοκεντρισμό, την παθητικότητα και την αντίληψη ως προς την ανεπάρκεια των παιδιών στον διαχωρισμό σωστού-λάθους και ηθικού-ανήθικου με αποτέλεσμα να χρειάζονται αυστηρή και συνεχή επίβλεψη και καθοδήγηση (Dupuis & Gordon, 2010).

Από την Αναγέννηση μέχρι τη σύγχρονη εποχή

Η επιρροή της ελληνορωμαϊκής κουλτούρας και του Χριστιανισμού στην εκπαίδευση δέχτηκε σοβαρό πλήγμα την περίοδο της Αναγέννησης, από τον έκτο ως τον δέκατο αιώνα (Dupuis & Gordon, 2010). Την περίοδο αυτή, η οποία θεωρήθηκε εποχή σκοταδισμού στην Ευρώπη, οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες έφεραν αστάθεια και στασιμότητα σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Dupuis & Gordon, 2010). Ο συντηρητισμός κλιμακώνεται και η εκπαίδευση αποσυνδέεται ολοκληρωτικά από την εμπειρία και την πραγματική ζωή

(Dupuis & Gordon, 2010). Οι ιδέες του Πλάτωνα για τον βαρύ ακαδημαϊκό χαρακτήρα που πρέπει να έχουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα βρίσκουν πλήρη εφαρμογή και έτσι, τα παιδιά διδάσκονται γραμματική, ρητορική και γενικότερα, μαθήματα με αποκλειστικά διανοητικό χαρακτήρα (Dupuis & Gordon, 2010). Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την απόλυτη πειθαρχία και εφαρμόζουν ιδιαίτερα αυστηρές δασκαλοκεντρικές πρακτικές. Μάλιστα, το σχολείο έχει απαιτητικό σύστημα εξετάσεων, με συγκεκριμένα κριτήρια προαγωγής στην επόμενη τάξη που στηρίζονται στην ακριβή αποστήθιση και αναπαραγωγή σημαντικών κλασικών έργων (Dupuis & Gordon, 2010). Επί της ουσίας, οι δάσκαλοι της εποχής αναπαράγουν όλα όσα είχε προτείνει ο Πλάτωνας αρκετούς αιώνες νωρίτερα, επιβεβαιώνοντας τη συντηρητική φύση της εκπαίδευσης.

Προέκταση της υιοθέτησης αυτών των προγραμμάτων και πρακτικών είναι η ελιτιστική αντιμετώπιση των μαθητών και ο κοινωνικός διαχωρισμός τους, ανάλογα με την επίδοσή τους (Dupuis & Gordon, 2010). Οι μαθητές που καταφέρνουν να επιτύχουν στην ομολογουμένως σκληρή και επίπονη δοκιμασία του σχολείου θεωρούνται οι πλέον κατάλληλοι, για να εμπλακούν στη διακυβέρνηση, ως ενήλικές, ή να ασκήσουν επαγγέλματα με κύρος, όπως αυτά της ιατρικής και της νομικής (Dupuis & Gordon, 2010). Ασφαλώς, το σύστημα αυτό οδήγησε στην ενίσχυση του κοινωνικού αποκλεισμού και του διαχωρισμού των τάξεων. Οι μαθητές από τα φτωχότερα κοινωνικά στρώματα δεν είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ως εκ τούτου, παρέμεναν στην κατώτερη κοινωνική κάστα (Dupuis & Gordon, 2010). Αντιθέτως, οι εύπορες οικογένειες φρόντιζαν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ώστε να διατηρήσουν το status quo τους και να ανελιχθούν, αργότερα σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις (Dupuis & Gordon, 2010). Γίνεται, λοιπόν, ξεκάθαρο ότι η ελίτ της διακυβέρνησης τροφοδοτούνταν από μία δεξαμενή πλουσίων και ανώτερων διανοητικά ατόμων.

Η αντίληψη αυτή για τον ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της κοινωνίας έπαιξε πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική θεωρία των δυτικών κοινωνιών. Μέχρι σήμερα, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη έχει κατά κύριο λόγο διανοητικό χαρακτήρα, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται υποδεέστερη (Dupuis & Gordon, 2010; Ramsey, 2009). Η φιλοσοφία πίσω από τη συμβατική εκπαίδευση τον

εικοστό-πρώτο αιώνα δεν διαφέρει πολύ από τη φιλοσοφία της εποχής της Αναγέννησης, καταδεικνύοντας την επιβίωση του συντηρητισμού διαχρονικά.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, αν και ο συντηρητισμός έφτασε στο απόγειό του κατά την Αναγέννηση, υπήρξαν κάποιες μικρές αλλαγές που συνέβαλαν στη εμφάνιση του φιλελευθερισμού τον δέκατο-όγδοο αιώνα. Ενδεικτικά, ξεκινά μία μορφή αναγνώρισης της άτυπης μάθησης, ανάμεσα στις τάξεις των τεχνιτών και των εμπόρων, ως μοναδικός τρόπος εκπαίδευσης των λαϊκών στρωμάτων (Dupuis & Gordon, 2010). Επιπλέον, αφού το σχολείο έχει ως αποκλειστικό σκοπό την αλλαγή ή/και μετάδοση της κουλτούρας στους μαθητές και υιοθετεί διανοητικό και ακαδημαϊκό χαρακτήρα, άλλοι φορείς, όπως η οικογένεια, η κοινότητα και η εκκλησία εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών, ώστε να αναπτυχθεί η προσωπικότητά τους, να αποκτήσουν υπευθυνότητα, να συμμετέχουν στα κοινά και να καταρτιστούν επαγγελματικά (Dupuis & Gordon, 2010). Το «άνοιγμα» αυτό της εκπαίδευσης προς πολλές κατευθύνσεις και η αξιοποίηση της άτυπης μάθησης και της μαθητείας ως μορφής εκπαίδευσης αποτελούν ζητούμενα μέχρι σήμερα και συγκαταλέγονται στα βασικά χαρακτηριστικά του φιλελευθερισμού.

Τυπικά, ο συντηρητισμός έπαψε να είναι η κυρίαρχη φιλοσοφία με την εμφάνιση του φιλελευθερισμού τον δέκατο-όγδοο αιώνα κι έπειτα. Παρ'όλα αυτά, ένα νέο κύμα νέο-συντηρητικών εμφανίστηκε στα τέλη του εικοστού αιώνα στη Δύση και κυρίως στην Αμερική, ως απόρροια πολιτικών εξελίξεων και αλλαγών. Οι νέο-συντηρητικοί επιμένουν, όπως και οι προκάτοχοί τους, στην τήρηση της πειθαρχίας και του ακαδημαϊκού χαρακτήρα του σχολείου, καθώς και στην ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας και κληρονομιάς, της θρησκείας και της εκκλησίας. Ασκούν κριτική στον φιλελευθερισμό, υποστηρίζοντας ότι το σχολείο πρέπει να αποδεσμευτεί από (Dupuis & Gordon, 2010):

- μη διανοητικές δραστηριότητες και μαθήματα,
- τους προβληματισμούς της σύγχρονης ζωής σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο,
- την επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση.

Άρα, το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί μόνο ως φορέας πληροφοριών και καλλιέργειας γνώσεων, να αξιολογεί αντικειμενικά και αυστηρά και να μην παρέχει κανενός είδους ελευθερίες, ελέγχου κι ευελιξίας στα παιδιά (Dupuis & Gordon, 2010).

Οι νέο-συντηρητικοί είναι, σαφώς, λιγότερο απόλυτοι και βίαιοι σε σχέση με τους προγόνους τους. Υποστηρίζουν την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού και την αξιοποίηση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως η επίλυση προβλημάτων κ.ά., μόνο αφού οι μαθητές/θήτριες έχουν αποκτήσει ένα ολοκληρωμένο ακαδημαϊκό υπόβαθρο (Dupuis & Gordon, 2010; Ramsey, 2009; Sachs-Cobbe, 2023).

Αν προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά του συντηρητισμού ως Φιλοσοφία Εκπαίδευσης από την εποχή του Πλάτωνα μέχρι την εποχή μας, θα καταλήξουμε στα εξής:

- Εφαρμογή αποκλειστικά δασκαλοκεντρικών μεθόδων,
- Αφαίρεση των ελευθεριών από τους/τις μαθητές/θήτριες,
- Έλλειψη οποιασδήποτε μορφής ευελιξίας στη μαθησιακή διαδικασία,
- Έμφαση στην πειθαρχία και την απομνημόνευση πληροφοριών,
- Αντιμετώπιση του σχολείου αποκλειστικά ως φορέα μετάδοσης πληροφοριών και καλλιέργειας γνώσεων, και
- Αποδέσμευση και αποσύνδεση του σχολείου από μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες και δραστηριότητες που σχετίζονται με την εξωσχολική πραγματικότητα.

Προκύπτει, λοιπόν, το εύλογο ερώτημα της σύνδεσης του συντηρητισμού με τη συμβατική εκπαίδευση και την κλειστότητα. Ήδη αναφέρθηκε ότι ο συντηρητισμός επηρεάζει την εκπαίδευση μέχρι σήμερα. Οι αρχές του συντηρητισμού βρίσκουν σάρκα και οστά στη συμβατική εκπαίδευση, γεγονός που αποδεικνύεται τόσο από τις συνθήκες στις αίθουσες όσο και από τις πρακτικές που υιοθετούνται. Όπως αναφέρει η Li (2016), η συμβατική εκπαίδευση αποτελείται από απολυταρχικές φωνές (εκπαιδευτικοί), δια ζώσης αλληλεπιδράσεις σε πραγματικό χώρο (αίθουσες) και εκπαιδευτικό υλικό που ορίζεται από την εκάστοτε πολιτική ή τους/τις εκπαιδευτικούς. Επί της ουσίας, το μοντέλο αυτό αποτελεί έναν κανόνα για την εκπαίδευση, έχοντας, φυσικά, κάποιες παρεκκλίσεις (Nichols, 2022). Η Li (2016) και ο

Nichols (2024) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της συμβατικής εκπαίδευσης τον εικοστό-πρώτο αιώνα ως εξής:

- Η μαθησιακή διαδικασία εξαρτάται από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτός/ή θα επιλέξει την προσέγγιση του υλικού και τις πρακτικές που θα εφαρμόσει, πάντα με απώτερο στόχο και έμφαση στη μετάδοση της πληροφορίας και την καλλιέργεια του γνωστικού και ακαδημαϊκού υπόβαθρου των παιδιών,
- Οι μαθητές/θήτριες λαμβάνουν τις πληροφορίες από τον/την εκπαιδευτικό με παθητικό τρόπο και τις αποστηθίζουν, ώστε να επιτύχουν στα διαγωνίσματα και τις εξετάσεις,
- Η παρακολούθηση των μαθημάτων και η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε συζητήσεις με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/θήτριες τους/τις εμπλέκουν στην επεξεργασία των ίδιων ιδεών και θεμάτων σε ίδιο χρόνο,
- Συχνά, παραγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες των μαθητών/τριών και το μαθητικό σώμα αντιμετωπίζεται ως ομοιογενές,
- Υπάρχουν περιορισμοί ως προς τη δημιουργικότητα και φόβος ως προς τη μετάβαση σε εναλλακτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, και
- Η διδασκαλία (και όχι η μάθηση), ο σαφής προγραμματισμός και οι προθεσμίες αποτελούν κεντρικά σημεία του προγραμματισμού.

Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι η συμβατική εκπαίδευση σε οποιαδήποτε βαθμίδα παραμένει σε μεγάλο βαθμό δασκαλοκεντρική. Οι μαθητές/θήτριες έχουν την υποχρέωση να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο και καθολικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο επιβάλλεται και καθορίζεται στο μάκρο-επίπεδο από την πολιτική του εκάστοτε κράτους και στο μίκρο-επίπεδο από τις προσωπικές επιλογές των εκπαιδευτικών, οι οποίες συχνά επαφίονται και εμπίπτουν στην προαναφερθείσα πολιτική.

Αν συγκρίνουμε τα δεδομένα αυτά με τα χαρακτηριστικά του συντηρητισμού από την εποχή της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας μέχρι και το πρόσφατο κύμα του νέο-συντηρητισμού και τις εκπαιδευτικές συνθήκες του εικοστού-πρώτου αιώνα, θα διαπιστώσουμε ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τόσο η

Αρχαία Αθήνα όσο και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου εμφανίστηκε εκ νέου ο συντηρητισμός, ήρθαν αντιμέτωπες με σημαντικές κοινωνικές μεταβολές που προσέφεραν γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη και επιβίωση του συντηρητισμού (Ramsey, 2009; Sachs-Cobbe, 2023).

Επιπλέον, οποιαδήποτε αλλαγή και μετάβαση είναι δύσκολη και χρονοβόρα, ενώ οι πρακτικές της αποστήθισης και στείρας απομνημόνευσης επιβιώνουν τόσους αιώνες αργότερα. Το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει προσανατολισμένο στις εξετάσεις, δεν επιτρέπει παρεκκλίσεις και οι φωνές των μαθητών/τριών ακούγονται σπάνια και με δυσκολία. Ως εκ τούτου, ο συντηρητισμός συντηρείται μέσω της συμβατικής εκπαίδευσης, καθορίζοντάς την και καλλιεργώντας μία κουλτούρα κλειστότητας, η οποία θέτει περιορισμούς στους/στις μαθητές/τριες, αλλά και στους/στις εκπαιδευτικούς, προωθεί τον αποκλεισμό και τη δημιουργία μαθητικού σώματος δύο ταχυτήτων και αφαιρεί οποιαδήποτε τάση προς την αλλαγή και τη δημιουργικότητα. Η μεταγενέστερη μετάβαση προς τον φιλελευθερισμό φέρνει ανατροπές και μέσω αυτού, αναδύεται η φιλοσοφία της ανοικτότητας και η ενσάρκωσή της μέσω της εξΑΕ.

2.1.3 Φιλελευθερισμός, ανοικτότητα κι εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η γέννηση και διάδοση του φιλελευθερισμού

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η φιλοσοφική τεκμηρίωση της κλειστότητας και της ανοικτότητας, μέσω της σύνδεσής τους, αντιστοίχως, με τον συντηρητισμό και τον φιλελευθερισμό και κατ’επέκταση, με τη συμβατική και την εξΑΕ. Στην προηγούμενη ενότητα, καταφάνηκε ότι –ακόμα και σε σκληροπυρηνικές περιόδους συντηρητισμού, όπως την εποχή του Πλάτωνα και της Αναγέννησης– υπήρχαν ενδείξεις φιλελευθερισμού με παραλλαγές ανάλογες του κοινωνικού πλαισίου. Για παράδειγμα:

- Ο Πλάτωνας τονίζει τη σημασία της εξατομικευμένης μάθησης, θεωρεί ότι οι γυναίκες μπορούν να εξελιχθούν ιεραρχικά και υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι ευχάριστη και μη υποχρεωτική,

- Την περίοδο της πρώιμης χριστιανικής εκπαίδευσης γίνεται αναφορά στην εξατομικευμένη μάθηση και την αξία του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο, και
- Κατά την Αναγέννηση, πραγματοποιείται μία πρώιμη αναφορά στην άτυπη μάθηση και τη σημασία συμμετοχής άλλων φορέων, όπως η οικογένεια και η κοινωνία, στην εκπαίδευση των παιδιών.

Ιδέες, όπως οι παραπάνω, προετοίμαζαν το έδαφος και έθεταν τα πρώτα θεμέλια του φιλελευθερισμού επί αιώνες. Ασφαλώς, η επιρροή τους ήταν ελάχιστη και κυρίως, θεωρητική. Συνεπώς, δεν αρκούσε, ώστε να αλλάξουν τα δεδομένα του συντηρητισμού πρακτικά και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Dupuis & Gordon, 2010).

Η απομάκρυνση από τον συντηρητισμό πραγματοποιήθηκε κατά τον δέκατο-έβδομο και δέκατο-όγδοο αιώνα (Dupuis & Gordon, 2010). Οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες επέβαλαν τη μετάβαση προς τον φιλελευθερισμό, καθώς η βιομηχανοποίηση είχε δημιουργήσει μία νέα φτωχοποιημένη κοινωνική ομάδα, η οποία δούλευε ατελείωτες ώρες στα εργοστάσια και δεν είχε καμία πρόσβαση στα οφέλη της εκπαίδευσης (Dupuis & Gordon, 2010). Σε μικρότερη κλίμακα, κάτι ανάλογο συνέβη και στην Ελλάδα. Προκειμένου, λοιπόν, να καλυφθούν οι ανάγκες των ανθρώπων αυτών, έπρεπε να βρεθεί μία πρακτική λύση, κι έτσι, ξεκίνησε ένας εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, βάσει του οποίου, δεν ήταν δυνατόν να υπάρξει κοινωνική ισότητα χωρίς ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Dupuis & Gordon, 2010).

Οι αλλαγές που επήλθαν ήταν σε όλα τα επίπεδα με αρκετά αργό ρυθμό και –σε αντίθεση με τον συντηρητισμό– χωρίς να ταραχθούν τα κεκτημένα. Μέχρι τότε, οι ηγέτες και οι κοινωνικές τάξεις καθόριζαν τη συμπεριφορά του ατόμου (Dupuis & Gordon, 2010). Πλέον, καλλιεργείται η αντίληψη ότι ο άνθρωπος μπορεί και πρέπει να βασίζεται μόνο στον εαυτό του, τις δυνάμεις και τις κλίσεις του, προκειμένου να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του (Dupuis & Gordon, 2010). Η αντίληψη αυτή δεν είναι τόσο απλή όσο φαίνεται. Αντιθέτως, επηρέασε την εκπαίδευση σε όλο της το φάσμα. Οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι θεωρούνται εμπόδιο στην ανάπτυξη του παιδιού, η αυστηρά ακαδημαϊκή αξιολόγηση κρίνεται ως ανεπαρκής και η αυστηρή

πειθαρχία αντιμετωπίζεται ως παραβίαση της φύσης του ανθρώπου (Dupuis & Gordon, 2010). Το παιδί έρχεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με όλες τις προεκτάσεις που το γεγονός αυτό επιφέρει.

Για να γίνει ο φιλελευθερισμός περισσότερο αντιληπτός, θα προσεγγιστεί μέσω των ιδεών των σημαντικότερων εκπροσώπων του. Φιλόσοφοι, στοχαστές και εκπαιδευτικοί, όπως ο Ρουσσώ, ο Λοκ και ο Κομένιος θεμελίωσαν τις βάσεις της φιλοσοφίας του φιλελευθερισμού, απορρίπτοντας τον συντηρητισμό και τεκμηριώνοντας τα ελάχιστα στοιχεία φιλελευθερισμού των προηγούμενων αιώνων. Για παράδειγμα, ο Ρουσσώ, ο οποίος αποκαλείται φιλόσοφος της ελευθερίας, υπογραμμίζει τη σημασία της φύσης του ανθρώπου και της αποδέσμευσής του από πολιτικές και κοινωνικές πιέσεις (Noddings, 2018; Riley, 2013). Στο έργο του, «Αιμίλιος», μέσω της περιγραφής της εκπαίδευσης ενός αγοριού, σκιαγραφεί τη φιλοσοφία του φιλελευθερισμού και συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Ο Ρουσσώ δεν διαχωρίζει το σώμα από το πνεύμα του παιδιού και υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει ολιστικό χαρακτήρα και να βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών/τριών (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018; Riley, 2013). Οι μαθητές/θήτριες πρέπει να εκπαιδεύονται σε αισθητηριακούς τομείς και δραστηριότητες, όπως το περπάτημα, την ομιλία, την ακοή, την όραση, τη γεύση, την όσφρηση, την αφή, καθώς και σε δραστηριότητες που θα τους/τις προετοιμάζουν για συγκεκριμένα επαγγέλματα, την κοινωνική ζωή, τον γάμο και παράλληλα, θα ενισχύουν τη συναισθηματική τους σταθερότητα (Dupuis & Gordon, 2010).

Με τον τρόπο αυτό, ο Ρουσσώ αμφισβητεί τη δυαδικότητα στην εκπαίδευση που πρεσβεύει ο συντηρητισμός και μεταφέρει το κέντρο βάρους από την πίστη στην επιστήμη. Για τους φιλελεύθερους, οι απαντήσεις στα εκπαιδευτικά ερωτήματα βρίσκονται στην ψυχολογία, την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία (Dupuis & Gordon, 2010). Εμφανίζονται, έτσι, νέες θεωρίες μάθησης βασισμένες στην εμπειρία, το πείραμα και την παρατήρηση, οι οποίες εμπλέκουν ενεργά τους/τις μαθητές/θήτριες, είναι βιωματικές και δεν βασίζονται στα βιβλία και την αποστήθιση (Dupuis & Gordon, 2010). Οι μαθητές/θήτριες έχουν πλέον τη δυνατότητα να μάθουν για τον κόσμο μόνοι/ες τους, στις τάξεις, τα εργαστήρια και το εξωτερικό περιβάλλον (Dupuis & Gordon, 2010). Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο Ρουσσώ

προτείνει διαφορετικού τύπου εκπαίδευση για τα αγόρια και τα κορίτσια, στοιχείο που δεν συμπίπτει με τις αρχές του φιλελευθερισμού. Παρ' όλα αυτά, ο Ρουσσώ το αιτιολογεί με βάση τη διαφορετική φύση των δύο (2) φύλων και τις διαφορετικές τους ανάγκες (Noddings, 2018).

Αντιστοίχως, ο Λοκ επιβεβαιώνει τον Ρουσσώ, θεωρώντας ότι το σχολείο οφείλει να φροντίζει τη σωματική, ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Dupuis & Gordon, 2010). Η διδασκαλία ακαδημαϊκών μαθημάτων ερχόταν δεύτερη. Επιπλέον, τόσο ο Ρουσσώ όσο και ο Λοκ καταδικάζουν στα έργα τους τον διαχωρισμό των τάξεων βάσει κοινωνικών και διανοητικών κριτηρίων και απορρίπτουν την ελιτιστική αντίληψη για το δικαίωμα στην ηγεσία που προϋπήρχε από την «Πολιτεία» του Πλάτωνα (Dupuis & Gordon, 2010). Και οι δύο τονίζουν ότι κανένας άνθρωπος δεν έχει αυτομάτως το δικαίωμα να κυβερνά και σίγουρα, το δικαίωμα αυτό δεν σχετίζεται με την κοινωνική του τάξη και το ακαδημαϊκό του υπόβαθρο (Dupuis & Gordon, 2010). Αντίστοιχες είναι οι ιδέες του Κομένιου ως προς τον κοινωνικό διαχωρισμό. Ο Κομένιος θεωρεί ότι όλοι/ες οι μαθητές/θήτριες έπρεπε να λαμβάνουν την ίδια εκπαίδευση στα ίδια σχολεία, χωρίς αποκλεισμούς (Dupuis & Gordon, 2010).

Η ολιστική προσέγγιση των φιλελεύθερων έφερε, φυσικά, αλλαγές στον ρόλο των εκπαιδευτικών. Το βάρος μετατοπίζεται στον/στη μαθητή/θήτρια και ο/η εκπαιδευτικός γίνεται καθοδηγητής/γήτρια και διαμεσολαβητής/βήτρια στην ανακαλυπτική πορεία των παιδιών (Dupuis & Gordon, 2010). Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται πια αυθεντίες. Αντιθέτως, οι μαθητές/θήτριες ανακαλύπτουν τη γνώση, μέσω του πειράματος και της παρατήρησης, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών (Dupuis & Gordon, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά αποκτούν την ελευθερία να μιλούν και να κινούνται ελεύθερα στον χώρο, πηγαίνουν εκπαιδευτικές εκδρομές, επιλέγουν τις δραστηριότητες που επιθυμούν, παίζουν, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους λαμβάνονται υπόψη, η τιμωρία δεν υφίσταται και αξιολογούνται μέσω δραστηριοτήτων (συμπεριλαμβανομένης της αυτοαξιολόγησης) στις οποίες δείχνουν τι μπορούν να κάνουν με όσα έχουν μάθει (Dupuis & Gordon, 2010). Συνολικά, η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθά στην ανάπτυξη του παιδιού σε αρμονία με τη φύση και ανάλογα με τον δικό του ρυθμό και επιθυμίες. Η φιλοσοφία των φιλελεύθερων

παρέμεινε θεωρητική για μεγάλο διάστημα, ενώ βρήκε πρακτική εφαρμογή αργότερα από παιδαγωγούς, όπως ο Pestalozzi και ο Basedow (Dupuis & Gordon, 2010). Δεν μπόρεσε, βέβαια, να αναπτυχθεί περαιτέρω, καθώς το συντηρητικό παραπέτασμα παρέμενε ένα σημαντικό εμπόδιο. Με άλλα λόγια, κάποια στοιχεία εφαρμόστηκαν, αλλά νέες φιλοσοφίες δεν μπόρεσαν να εδραιωθούν.

- Ο πρώιμος φιλελευθερισμός άλλαξε ριζικά το εκπαιδευτικό τοπίο του συντηρητισμού μετά από πολλούς αιώνες σκληρότητας, ακαμψίας και βίας. Παράλληλα, έθεσε τις πρώτες φιλοσοφικές βάσεις της ανοικτότητας, οι οποίες θεμελιώθηκαν κατά τον εικοστό αιώνα από μεταγενέστερους φιλόσοφους, όπως ο John Dewey. Οι αντιλήψεις αυτές εκφράστηκαν από ορισμένους φωτισμένους ανθρώπους, οι οποίοι προέρχονταν από διάφορους χώρους και κυρίως, από τον χώρο της ψυχολογίας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τον δέκατο-έβδομο και δέκατο-όγδοο αιώνα, τέθηκαν για πρώτη φορά και έχοντας βαρύνουσα σημασία, ζητήματα, όπως (Dupuis & Gordon, 2010):
- Η αναγνώριση της άτυπης μάθησης, μέσω της αξιοποίησης των εμπειριών του παιδιού,
- Η μάθηση σε άτυπα περιβάλλοντα και η σύνδεση της μάθησης με τη φύση,
- Η ολιστική προσέγγιση προς το παιδί και η ανάπτυξή του σε όλα τα επίπεδα,
- Ο πολλαπλός και πολυδιάστατος ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη του παιδιού,
- Το «άνοιγμα» του σχολείου προς όλους/ες και όχι μόνο προς την κοινωνική ελίτ,
- Η μετατόπιση από τις δασκαλοκεντρικές στις μαθητοκεντρικές μεθόδους και πρακτικές,
- Η ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση,
- Ο επικουρικός και καθοδηγητικός ρόλος των εκπαιδευτικών,
- Η αυτονομία των μαθητών/τριών,
- Η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων και η σύνδεσή τους με την πραγματική ζωή,
- Η συνολική παραχώρηση ελευθεριών στους/στις μαθητές/θήτριες,

- Η ελευθερία επιλογής των μαθητών/τριών ως προς τις δραστηριότητες που επιλέγουν να εμπλακούν,
- Η ποικιλία των διδακτικών αντικειμένων, ώστε το παιδί να έχει τη δυνατότητα επιλογής,
- Η συνεχής αξιολόγηση και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε αυτή,
- Η εξατομικευμένη μάθηση βάσει των προσωπικών αναγκών και ενδιαφερόντων,
- Η δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης,
- Η ένταξη του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία,
- Η ανάπτυξη θεωριών μάθησης που βασίζονται στην επιστήμη και όχι στην πίστη και τη θρησκεία, και
- Η κατάργηση της τιμωρίας.

Μαρξισμός

Μία σημαντική συνεισφορά στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης και στη μετάβαση προς πιο φιλελεύθερες εκπαιδευτικές αντιλήψεις και πρακτικές πραγματοποιήθηκε από τους Karl Marx και Friedrich Engels, κατά τον δέκατο-ένατο αιώνα (Small, 1983). Η φιλοσοφία του Μαρξισμού αποτελεί ένα κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό δόγμα, το οποίο ασχολείται με τη φύση της κοινωνίας, της οικονομίας και της ιστορίας, πρεσβεύοντας ότι οι συγκρούσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις είναι η κινητήριος δύναμη της ιστορίας και θεωρώντας τον κομμουνισμό ως τη μόνη πολιτική επιλογή που μπορεί να επιφέρει τη δικαιοσύνη και την ισότητα (Marx, 1977; Marx & Engels, 1977, 2014; Morgan, 2005). Σύμφωνα με τον Καστοριάδη (1984) και τον Marx (1977, 1852), η εργατική τάξη πληρώνεται ένα μικρό ποσοστό του κέρδους που προκύπτει από την παραγωγή, ενώ το μεγαλύτερο μέρος αυτού καταλήγει στην καπιταλιστική τάξη (όπ. ανάφ. στο Hill, 2018). Ως εκ τούτου, αυτή η άνιση σχέση εξουσίας επηρεάζει τις τάξεις σε κοινωνικό επίπεδο και διαμορφώνει μία ταξική συνειδητότητα, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν και συμβιώνουν σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Hill, 2018). Συνεπώς, η κατώτερη εργατικά τάξη θα είναι και θα αντιμετωπίζεται ως κατώτερη και κοινωνικά.

Οι ιδέες του Marx και του Engels καταγράφονται στο Κομμουνιστικό Μανιφέστο τους (Marx & Engels, 2014) και επηρέασαν πολλές σχολές και ρεύματα, όπως την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Hill, 2018; Peters et al., 2020). Επίσης, αποτέλεσαν το εφαλτήριο για την ανάπτυξη της κριτικής θεωρίας από τους εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης και μεταγενέστερα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Hill, 2018; Peters et al., 2020). Ενδεικτικά, ο Bourdieu (1997) αναφέρεται στο habitus, δηλαδή το πολιτισμικό απόθεμα που τα παιδιά φέρουν στο σχολείο, ανάλογα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, και τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο αναπαράγει αυτό το υπόβαθρο. Αντίστοιχα, ο Bernstein (1975, 1977a, 1977b) εξηγεί ότι το σχολείο επιβραβεύει τους/τις μαθητές/θήτριες της μεσαίας τάξης, καθώς η γλώσσα τους συμβαδίζει με την επίσημη γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Gramsci (1971) υπογραμμίζει ότι τα σχολεία και συνολικά, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν εξυπηρετούν απλά τα συμφέροντα του καπιταλιστικού κράτους, αλλά αποτελούν τα ίδια μία αυτόνομη κοινωνική και ταξική αρένα, όπου η διεκδίκηση της ηγεμονίας κυριαρχεί (Hill, 2018). Παράλληλα, ο Althusser (1971, 1977) και ο Poulantzas (2008) προσθέτουν ότι το σχολείο λειτουργεί ως εγχειρίδιο με οδηγίες και διδάσκει στα παιδιά τη συμπεριφορά που πρέπει να έχουν, ανάλογα με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν. Φαίνεται, λοιπόν, ότι για τους μαρξιστές και τους μεταγενέστερους θεωρητικούς που επηρεάστηκαν από τη φιλοσοφία του μαρξισμού, το σχολείο αποτελεί προέκταση του καπιταλιστικού κράτους και των καταπιεστικών λειτουργιών του, εργαλειοποιείται και προάγει την ταξική διαμάχη και διαίρεση (Hill, 2018; Poulantzas, 2008).

Συνεπώς, η εκπαίδευση θα πρέπει να αποδεσμευτεί από οτιδήποτε έχει σχέση με τον καπιταλισμό. Ο καπιταλισμός συνδέει την εκπαίδευση με την παραγωγή κεφαλαίου και έτσι, εντείνει τις ανισότητες και τους αποκλεισμούς συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, όπως τα άτομα με αναπηρία και με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό (Rikowski, 2004). Παράλληλα, αν υποθέσουμε ότι η εκπαίδευση έχει σκοπό την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών, ο καπιταλισμός δημιουργεί νέες υλιστικές ανάγκες, κρατώντας δέσμιους/ες τους/τις πολίτες σε ένα καθεστώς καθοδηγούμενου υπερκαταναλωτισμού (Rikowski, 2004).

Στην ουσία, ο Marx προτείνει μία αντικαπιταλιστική εκπαίδευση με τα εξής χαρακτηριστικά (Rikowski, 2004):

- Εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους/ες,
- Κατάργηση διαχωρισμού σωματικής και πνευματικής εργασίας,
- Κατάργηση διαχωρισμού μεταξύ εργασίας και μάθησης, μεταξύ σχολείου κι εργασίας. Κάθε παιδί θα μπορεί να πάρει μέρος στην παραγωγή από μικρή ηλικία και κάθε ενήλικας θα μπορεί να συνεχίσει να μαθαίνει, είτε στην εργασία του είτε αλλού, και
- Όλοι/ες θα πρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων, ώστε να ενισχύεται η δημοκρατικότητα στην κοινωνία.

Οι αντιλήψεις του Marx και των υποστηρικτών του σχετίζονται με την ηθική, όπως αποκαλείται, και ανθρωπιστική πλευρά της εκπαίδευσης της εργατικής τάξης (προλεταριάτο), η οποία θα προκύψει μόνο μέσω της απελευθερωτικής διαδικασίας της επανάστασης και αποδέσμευσης από την καπιταλιστική ηγεμονία (Morgan, 2005). Κατ' επέκταση, θα οδηγήσει στην τροποποίηση της προαναφερθείσας ταξικής συνειδητότητας, δηλαδή του τρόπου που οι άνθρωποι σχετίζονται μεταξύ τους και αντιλαμβάνονται όχι μόνο τη δική τους κοινωνική θέση, αλλά και των άλλων (Morgan, 2005). Το γεγονός αυτό θα οδηγήσει στη δημιουργία ετερογενών δημόσιων σχολείων, όπου τα παιδιά θα συνυπάρχουν με δημοκρατικές συνθήκες (Hill, 2019).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τους μαρξιστές, το καπιταλιστικό κράτος συνάδει με την ιδεολογία του συντηρητισμού, η οποία φαίνεται να εξυπηρετεί τα συμφέροντα του καπιταλισμού. Ο καπιταλισμός δημιουργεί ένα σχολείο δύο ταχυτήτων, στο οποίο η ανώτερη τάξη αποκτά μία ανθρωπιστική εκπαίδευση και έχει πρόσβαση σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ το προλεταριάτο λαμβάνει επαγγελματική και τεχνική κατάρτιση, έχοντας, έτσι, περιορισμένες ευκαιρίες ανέλιξης (Hill, 2019; Ferreira & Bittar, 2008). Ο Marx και ο Engels (1977, 2014) προτείνουν μία ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία θα συνδυάζει πνευματική, σωματική και επαγγελματική εκπαίδευση, ώστε να προάγει την ελευθερία και την ισότητα ανάμεσα σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, ανεξαιρέτως.

Η φιλοσοφία, λοιπόν, του μαρξισμού δεν σχετίζεται απόλυτα με την εκπαίδευση, αλλά βρίσκει αρκετές εφαρμογές στο πεδίο και φαίνεται να παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με τον φιλελευθερισμό. Το δεδομένο αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, αν λάβουμε υπόψη τη συνεισφορά και την επίδραση του μαρξισμού στα μεταγενέστερα φιλοσοφικά ρεύματα και σχολές.

Νεοφιλελευθερισμός

Ο δέκατος-έβδομος και δέκατος-όγδοος αιώνας μπορούν να θεωρηθούν ως περίοδος επώασης του φιλελευθερισμού, μέχρι τον δέκατο-ένατο και εικοστό αιώνα που ο φιλελευθερισμός γίνεται πια η κυρίαρχη τάση στην εκπαίδευση. Σίγουρα, την εξέλιξη αυτή ενίσχυσαν η Βιομηχανική Επανάσταση, η οποία αύξησε τη μετανάστευση και το εργατικό δυναμικό στα εργοστάσια, καθώς η πρόοδος στους τομείς της ψυχολογίας, της βιολογίας και της τεχνολογίας. Τα δεδομένα αυτά οδήγησαν στην ανάγκη για μία πιο κριτική ματιά στις έννοιες της ελευθερίας και του ελέγχου και στους τρόπους με τους οποίους αυτές εφαρμόζονται στην πολιτική, την οικονομία, την κοινωνία και την εκπαίδευση (Dupuis & Gordon, 2010).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του επονομαζόμενου, πλέον, νεοφιλελευθερισμού, η έμφαση πρέπει να μετατοπιστεί από την ατομικότητα στη συλλογικότητα (Dupuis & Gordon, 2010). Η εκπαίδευση ταυτίζεται με την ανάπτυξη και η κοινωνική πλευρά της εκπαίδευσης γίνεται επίκεντρο, ορίζοντας ότι τα άτομα πρέπει να δρουν για το κοινό καλό της ομάδας (Dupuis & Gordon, 2010). Στην ουσία, ο νεοφιλελευθερισμός επιχειρεί να προάγει μία περισσότερο κοινωνικά δημοκρατική πλευρά της εκπαίδευσης, στην οποία ο/η μαθητής/θήτρια διατηρεί την ατομικότητά του/της, αλλά πάντα σε συνάρτηση με το συμφέρον της κοινωνικής ομάδας (Dupuis & Gordon, 2010).

Η φιλοσοφία του John Dewey

Ο σημαντικότερος εκπρόσωπος του νεοφιλελευθερισμού είναι ο John Dewey, για τον οποίο γίνεται ξεχωριστή αναφορά, καθώς με το έργο του «Δημοκρατία κι Εκπαίδευση» καταφέρνει να κλονίσει τη θέση του Πλάτωνα, ως κορυφαίου εκπαιδευτικού στοχαστή (Dupuis & Gordon, 2010; Williams, 2017). Ο Dewey (2008) θεωρεί ότι η κοινωνία επιβιώνει με τη μετάδοση τρόπων επικοινωνίας, συνηθειών,

σκέψεων και συναισθημάτων από τη μία γενιά στην επόμενη. Το σχολείο είναι ένα από τα μέσα μετάδοσης, όχι όμως το μοναδικό ούτε το πιο αποτελεσματικό (Dewey, 2008). Ως κοινωνικό ίδρυμα, το σχολείο υφίσταται έλεγχο από τους/τις ενήλικες και παίρνει κατευθύνσεις για τη λειτουργία του και το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά δρουν, σκέπτονται και αισθάνονται (Dewey, 2008; Williams, 2017). Έτσι, καλλιεργεί και προάγει συγκεκριμένες συνήθειες, οι οποίες καθορίζουν τόσο το περιβάλλον όσο και τα άτομα και οδηγούν σε παθητικότητα (Dewey, 2008). Κατά τον Dewey (2008), τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά ιδρύματα βασίζονται στη συμμόρφωση στις προαναφερθείσες συνήθειες και οτιδήποτε προέρχεται από τα φυσικά ένστικτα του παιδιού θεωρείται παραφωνία. Στην πραγματικότητα, η εκπαίδευση βασίζεται στη συνήθεια και η συνήθεια επιβιώνει μέσω της εκπαίδευσης, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο επανάληψης που συντηρεί την κουλτούρα της κλειστότητας, στην οποία έγινε αναφορά στην προηγούμενη ενότητα.

Ο πραγματικός και ουσιώδης ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι η συνέχιση και συντήρηση των προηγούμενων συνηθειών, αλλά αποτελεί μία κοινωνική λειτουργία που προάγει τη συμμετοχή όλων των παιδιών στην πραγματική ζωή (Dewey, 2008; Williams, 2017). Επιπλέον, η εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί το ορόσημο των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, ούτε να θεωρείται πολυτέλεια (Garrison et al., 2012). Αντιθέτως, θα πρέπει να αποτελεί αναγκαιότητα για όλους/ες, ανεξαιρέτως (Garrison et al., 2012). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση οφείλει να έχει συμπεριληπτικό χαρακτήρα και ο πυρήνας της να είναι η ισότητα ανάμεσα σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (Garisson et al., 2012; Williams, 2017). Με αυτόν τον τρόπο, το εκπαιδευτικό σύστημα θα απελευθερωθεί από τις παραδοσιακές ιδέες για τη μάθηση, την πειθαρχία και τους περιορισμούς και η γνώση θα διακινείται ελεύθερα προς όποιον/α ενδιαφέρεται (Garrison et al., 2012). Συνολικά, η άποψη του Dewey για την εκπαίδευση είναι η πλέον δημοκρατική, καθώς μιλάει για μία εκπαίδευση ανοικτή προς όλους/ες, συμμετοχική, πλουραλιστική, προσβάσιμη, συμπεριληπτική, συνεχή στη ζωή του ανθρώπου, χωρίς διαχωρισμούς κι εμπόδια, κι εν τέλει, μία εκπαίδευση που δικαίως θεωρείται συνώνυμη με την πρόοδο και την ανάπτυξη (Garrison et al., 2012).

Το νέο σχολείο που προτείνεται από τον Dewey και τους/τις ακολούθους του είναι υπεύθυνο για την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού (Dupuis & Gordon, 2010; Williams, 2017). Ο Dewey υποστηρίζει ότι το σχολείο δεν πρέπει να είναι αυτόνομο, αποτελεί προέκταση της κοινωνικής ζωής του παιδιού και οφείλει να είναι ευέλικτο και να αναπροσαρμόζεται, ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες (Dewey, 2008; Dupuis & Gordon, 2010; Williams, 2017). Μάλιστα, το σχολείο καταλήγει να είναι το μέσο για κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό ανασχηματισμό (Dupuis & Gordon, 2010). Παρά τον κοινωνικό χαρακτήρα που αποκτά το σχολείο, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των παιδιών παραμένουν τα σημαντικότερα κριτήρια για την επιλογή μαθημάτων και δραστηριοτήτων. Οι μαθητές/θήτριες διατηρούν τις ελευθερίες τους, αλλά το σύνολο των συμμετεχόντων/χουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζει τους κανόνες και έχει την εξουσία για την εφαρμογή τους στο εκάστοτε πλαίσιο (Dupuis & Gordon, 2010; Garrison et al., 2012).

Ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα φέρνει στη μαθησιακή διαδικασία το δικό του/της πολιτισμικό απόθεμα, δημιουργώντας έναν πλουραλισμό, ο οποίος, όταν αξιοποιείται από το σύνολο των παιδιών, οδηγεί στη δημιουργία νέας γνώσης (Garrison et al., 2012). Με πιο απλά λόγια, ο Dewey είναι υποστηρικτής του κονστρουκτιβισμού και της αξιοποίησης των γνώσεων και των εμπειριών των παιδιών. Όμως προχωράει σε μεγαλύτερο βάθος και χρησιμοποιεί τον όρο «reconstruction», για να δηλώσει την επαναδόμηση της γνώσης, την αξιοποίηση του κονστρουκτιβισμού σε δεύτερο επίπεδο, όπου οι μαθητές/θήτριες συνεργατικά δημιουργούν νέα γνώση από την ήδη κατασκευασμένη –μέσω των εμπειριών τους– γνώση (Garrison et al., 2012). Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αποδόμηση του εαυτού και των γνώσεων αυτών (deconstruction), με την έννοια της αυτοκριτικής, του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης, στοιχεία που καταδεικνύουν ότι οι μαθησιακοί στόχοι έχουν επιτευχθεί (Garrison et al., 2012).

Ο Dewey δίνει μεγάλη έμφαση στην επικοινωνία, καθώς είναι ο τρόπος με τον οποίο αποκτά και διατηρεί το σχολείο αυτή την κοινωνική του πλευρά. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στο «ιδανικό της δημοκρατίας», το οποίο σχετίζεται με (Dewey, 2008):

1. Την ύπαρξη κοινών συμφερόντων και στόχων. Κάθε άτομο πρέπει να συμμετέχει στην κοινή ζωή, να αναφέρει τις πράξεις του στο σύνολο και να λαμβάνει υπόψη του τις πράξεις των άλλων. Εμπόδια που προκύπτουν από τις διαφορές ως προς την καταγωγή, το φύλο και την εθνικότητα θα καταστρατηγηθούν, καθώς επιφέρουν αποκλεισμό και προβλήματα στην επικοινωνία.
2. Την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, με σκοπό και πάλι, να καλλιεργηθεί η επιτυχής επικοινωνία, να καθιερωθούν κοινά συμφέροντα και η διαφορετικότητα να μην αποτελεί εμπόδιο.

Ο καταιγισμός των παιδιών με πληροφορίες δεν προετοιμάζει τους/τις μαθητές/θήτριες για τη ζωή τους στην κοινωνία (Noddings, 2018). Οι μαθητές/θήτριες θα μπορέσουν να γίνουν μέλη μίας δημοκρατικής κοινωνίας μόνο αν συμμετέχουν με τη θέλησή τους, ασφαλώς, σε κατάλληλες για την ηλικία τους δημοκρατικές δράσεις στη σχολική κοινότητα και πάντα υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα ενισχύσουν την ανάπτυξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων (Dewey, 2008; Garrison et al., 2012; Noddings, 2018). Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη συμμετοχή αυτή είναι η συνεργασία για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων, ο καθορισμός των κανόνων που θα διέπουν την ομάδα, η αξιολόγηση κι ο έλεγχος των ιδεών που σχετίζονται με τη βελτίωση της ζωής στην αίθουσα και ο καθορισμός των μαθησιακών στόχων από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/θήτριες (Noddings, 2018).

Για τον Dewey (2008), ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η δυνατότητα για συνέχιση της εκπαίδευσης σε όλη την πορεία της ζωής, δηλαδή η δια βίου μάθηση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω του αμοιβαίου διαλόγου και της αναδιαμόρφωσης των κοινωνικών συνηθειών με τρόπο τέτοιο που να δημιουργούνται, τελικά, κοινά συμφέροντα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε μία δημοκρατική κοινωνία (Dewey, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της συνεχούς εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν ερεθίσματα, να καθοδηγούν τους/τις μαθητές/θήτριες, να αποκαλύπτουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι σχολικές δραστηριότητες και να δίνουν ελευθερία επιλογής στους/στις μαθητές/θήτριες, ώστε

να καθορίσουν την πορεία τους ανεξάρτητα από οικονομικές ή πολιτικές πιέσεις (Dewey, 2008).

Παράλληλα, ένα σημαντικό σημείο στη φιλοσοφία του Dewey είναι ο διαχωρισμός ανάμεσα στην επίσημη εκπαίδευση που προσφέρεται με συμβατικό από ιδρύματα, όπως το σχολείο, και την ανεπίσημη εκπαίδευση που προκύπτει ακόμη και με τυχαίο τρόπο, σε περιβάλλοντα εκτός σχολείου (Garrison et al., 2012). Η άποψη αυτή του Dewey είναι στην ουσία μία πρωτογενής αναφορά σε αυτό που ονομάζουμε στην εποχή μας άτυπη μάθηση, ενώ η επίσημη εκπαίδευση φαίνεται ότι σχετίζεται με τη συμβατική. Ο Dewey δεν παραγνωρίζει την αξία της μίας μορφής εκπαίδευσης απέναντι στην άλλη. Θεωρεί ότι αλληλοσυμπληρώνονται, να στηρίζονται στην επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις και οπωσδήποτε πρέπει να ανταποκρίνονται στις συνεχείς κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές (Garrison et al., 2012). Αν και δίνεται μεγαλύτερο βάρος στην επίσημη εκπαίδευση και στις διαδικασίες της, όπως η αξιολόγηση, οι εξετάσεις και οι πιστοποιήσεις, ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος του περιορισμού της μάθησης, των ερεθισμάτων και των πηγών της, μόνο σε όσα προσφέρει ένα επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Garrison et al., 2012).

Αν και η φιλοσοφία του Dewey χρονολογείται από τον περασμένο αιώνα, τα κείμενά του παραμένουν διαχρονικά και ανταποκρίνονται πλήρως στη σύγχρονη εποχή. Φαίνεται ότι ο Dewey, σαφώς επηρεασμένος από τους φιλελεύθερους προκατόχους του, προσπαθεί να διατηρήσει κάποια ισορροπία, ανάμεσα στην περισσότερο ατομικιστική θέση του Ρουσσώ, ως προς το παιδί, και την προσωπική του οπτική για τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, ο Dewey επιχειρεί, και μάλλον επιτυχώς, να στρέψει τον φιλελευθερισμό προς μία κατεύθυνση, όπου οι μαθητές/θήτριες θα κρατούν την προσωπικότητα και τις φυσικές κλίσεις τους και με αυτόν τον τρόπο θα συνεισφέρουν στη συλλογική δημιουργία νέας γνώσης. Εξίσου αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος που ο Dewey προσεγγίζει την επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση, χωρίς να καταδικάζει κάποια από τις δύο μορφές, αλλά αναπτύσσει μία φιλοσοφία εφαρμόσιμη σε όλα τα πλαίσια.

Ο στόχος της φιλοσοφίας του Dewey είναι να δημιουργήσει ενεργούς/ές πολίτες, με εργαλείο την εκπαίδευση. Στη μικρή κοινωνία του σχολείου, τα παιδιά μπορούν και

πρέπει να μαθαίνουν πώς να λειτουργούν ομαδικά και να συνυπάρχουν ως ενήλικες στην εκτός σχολείου πραγματικότητα. Αν συγκεκριμενοποιήσουμε τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης που προτείνει ο Dewey, θα εντοπίσουμε τα εξής:

- Έμφαση στην επικοινωνία,
- Αυτονομία μαθητών/τριών,
- Αναγνώριση άτυπης μάθησης,
- Αναγνώριση και σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη συνεισφορά αυτής στη δημιουργία μίας πλουραλιστικής κοινωνίας, και
- Προαγωγή της δια βίου μάθησης.

Η φιλοσοφία του Dewey έχει μεγάλη απήχηση μέχρι σήμερα και επηρεάζει σταθερά τα εκπαιδευτικά συστήματα, ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες (Sikandar, 2020). Σε πρακτικό επίπεδο, οι ιδέες του καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της σύγχρονης παιδαγωγικής, μέσω της υιοθέτησης του κονστρουκτιβισμού και της έμφασης στην αξιοποίηση των εμπειριών του παιδιού (Garrison et al., 2012; Sikandar, 2020; Thorburn, 2020). Στο ίδιο πλαίσιο, επισημαίνει ότι ο σκοπός της διδασκαλίας καθορίζεται από τη μεθοδολογία που εφαρμόζεται (Garrison et al., 2012; Sikandar, 2020). Με άλλα λόγια, ο τρόπος που διδάσκεται το αντικείμενο, αλλά και το περιεχόμενό του, είναι αναγκαίο να έχουν κάποιο νόημα για το παιδί, να συνδέονται με τις εμπειρίες και τη ζωή του και να έχουν πρακτικό αντίκρισμα στην καθημερινότητα (Garrison et al., 2012; Sikandar, 2020; Thorburn, 2020). Συνεπώς, όλη η εκπαιδευτική διαδικασία και το αναλυτικό πρόγραμμα τροποποιούνται, ώστε η εκπαίδευση και η ζωή εκτός σχολείου να αποτελούν ένα συνεχές και όχι δύο αυτοτελή πλαίσια (Garrison et al., 2012; Sikandar, 2020).

Αυτό, όμως, που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το κοινωνικό πρίσμα, μέσα από το οποίο ο Dewey διαπραγματεύεται τον ρόλο της εκπαίδευσης (Dewey, 2008; Garrison et al., 2012; Sikandar, 2020). Ο Dewey, σαφώς επηρεασμένος από τη Σχολή της Φρανκφούρτης και τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, θεωρεί ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αναδιαμόρφωσης της κοινωνίας κι ενίσχυσης της δημοκρατίας, προλαμβάνοντας τα κακώς κείμενα στον πολιτικό, οικονομικό και οικονομικό τομέα (Peters, 2010; Sikandar, 2020). Ασφαλώς, αυτό είναι

πιθανό να συμβεί μόνο αν το παιδί βρίσκεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και συμμετέχει σε δημοκρατικές διαδικασίες από νεαρή ηλικία, ώστε να αξιοποιήσει αυτή του την εμπειρία στην ενήλικη ζωή του (Garrison et al., 2012; Sikandar, 2020). Στην ουσία, ο σκοπός της φιλοσοφίας του Dewey είναι να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/θήτριες από νεαρή ηλικία, για να συμμετέχουν αργότερα στην Κοινωνία των Πολιτών. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/θήτριες, προκειμένου να ενισχύσουν και να διατηρήσουν τη δημοκρατία στην κοινωνία τους, πρέπει να είναι οι ίδιοι/ες ενεργοί/ές, να συμμετέχουν στο πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αποφασίζουν με γνώμονα τις δικές τους αξίες (Λιοναράκης, 2013). Η εκπαίδευση που δεν έχει ως στόχο την αυτονομία και αυτενέργεια των μαθητών/τριών δεν είναι δυνατό να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς τους δημοκρατικούς θεσμούς.

Την εποχή που ο Dewey αναπτύσσει τη φιλοσοφία του, εκφράζει την ανάγκη για ισότητα και απελευθέρωση από τις πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις, καθώς και τις αντιλήψεις του μεταπολεμικού και βιομηχανοποιημένου κόσμου (Peters, 2010; Sikandar, 2020). Ακολουθώντας το μοτίβο του Ρουσσώ και των υπόλοιπων φιλελεύθερων, ο Dewey προτείνει ένα σχολείο, όπου τα δικαιώματα όλων των παιδιών θα διαφυλάσσονται και η φωνή τους θα λαμβάνεται υπόψη (Sikandar, 2020). Από τη μία πλευρά, ο Dewey εστιάζει στην ατομικότητα του κάθε παιδιού και τη διαφύλαξή της και από την άλλη πλευρά, εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους αυτή η ατομικότητα μπορεί να έχει μία θετική συνεισφορά στο ευρύτερο σύνολο. Τα σημεία που επισημαίνει ο Dewey συνεχίζουν να αποτελούν ζητήματα προς διερεύνηση κι εφαρμογή για την εκπαίδευση μέχρι σήμερα.

Μεταμοντερνισμός

Βρισκόμαστε, πλέον, στο πρώτο τέταρτο του εικοστού-πρώτου αιώνα, διανύουμε την τέταρτη βιομηχανική επανάσταση, η παγκοσμιοποίηση έχει γίνει μία de facto πραγματικότητα και η αναβίωση του συντηρητισμού ως αντίδραση στις νέες συνθήκες είναι γεγονός (Greene, 2016). Ο νεοφιλελευθερισμός και ο Dewey ανήκουν στον προηγούμενο αιώνα και, ενώ οι αρχές που πρεσβεύουν είναι διαχρονικές, δεν πρέπει και δεν γίνεται να μείνουν στάσιμες και ανεπηρέαστες από τα νέα δεδομένα.

(Kurennoy, 2020; Lysokon, 2022). Αντιθέτως, ο φιλελευθερισμός, ως εκπαιδευτική φιλοσοφία, καλείται να αναπροσαρμοστεί, ώστε να επιβιώσει στα χρόνια που έπονται.

Η Αμερικανική Ένωση Αμερικανικών Κολεγίων και Πανεπιστημίων (AAC+U) περιγράφει τον σύγχρονο φιλελευθερισμό ως μία προσέγγιση στη μάθηση που ενδυναμώνει τα άτομα και τα προετοιμάζει, για να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα, τη διαφορετικότητα και την αλλαγή (Scott, 2014). Έτσι, οι μαθητές/θήτριες αποκτούν αίσθημα ευθύνης και αναπτύσσουν μία σειρά από γνωστικές δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, τις οποίες αξιοποιούν σε πραγματικές καταστάσεις (Scott, 2014). Με την υιοθέτηση του φιλελευθερισμού στην εκπαίδευση, οι μαθητές/θήτριες προετοιμάζονται να γίνουν μέτοχοι τόσο στην Κοινωνία των Πολιτών, όσο και στην παγκόσμια οικονομία (Noddings, 2018; Scott, 2014).

Επί της ουσίας, ο σύγχρονος φιλελευθερισμός αποτελεί μία μίξη του πρότερου φιλοσοφικού του πυρήνα και των εξελίξεων που η παγκοσμιοποίηση έχει φέρει σε όλους τους τομείς της ζωής μας. Πιο αναλυτικά, ο φιλελευθερισμός του εικοστού-πρώτου αιώνα εστιάζει στα εξής σημεία: 1. Δια βίου μάθηση, 2. Ακαδημαϊκή ελευθερία, 3. Άτυπη μάθηση και αξιοποίηση των εμπειριών, 4. Κριτική σκέψη και πολιτειακή παιδεία, 5. Ανάπτυξη δεξιοτήτων αντί για απόκτηση γνώσεων, 6. Προτεραιότητα στη γενική διαθεματική εκπαίδευση σε σχέση με την εξειδίκευση, 7. Μάθηση για τη μάθηση, 8. Αυτοκατευθυνόμενη προσπάθεια για μάθηση, 9. Πολιτική ουδετερότητα και 10. Ενσυναίσθηση, αλληλεπιδράσεις και σωκρατικός διάλογος (Kurennoy, 2020; Lysokon, 2022; Scott, 2014).

Για να καταλήξει ο φιλελευθερισμός στη σύγχρονη αυτή εκδοχή, μεσολάβησαν διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα, όπως ο υπαρξισμός και ο ιδεαλισμός, τα οποία υιοθέτησαν και ήταν φιλικά προσκείμενα στις ιδέες του φιλελευθερισμού (Dupuis & Gordon, 2010). Μάλιστα, από τα τέλη του εικοστού αιώνα και μέχρι σήμερα, γίνεται λόγος για τη φιλοσοφία του μεταμοντερνισμού, η οποία φαίνεται να είναι η πιο εξελιγμένη μορφή του φιλελευθερισμού και αφορά, κυρίως, στην εκπαίδευση των “millenials”, δηλαδή των παιδιών που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν τις δεκαετίες του

1980 και 1990 (Dupuis & Gordon, 2010). Η διαφορά του μεταμοντερνισμού με τον νέο-φιλελευθερισμό έγκειται στο σημείο της αυτονομίας. Πλέον, ο/η μαθητής/θήτρια έχει τον απόλυτο έλεγχο και καθορίζει πλήρως τη μαθησιακή του πορεία, έχοντας τον/την εκπαιδευτικό περισσότερο σε ρόλο συμβουλευτικό παρά καθοδηγητικό (Bloland, 2005; Dupuis & Gordon, 2010; Kahraman, 2015). Οι μαθητές/θήτριες έχουν άμεση και μοναδική αλληλεπίδραση με το μαθησιακό υλικό και το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης, η μετατροπή της πληροφορίας σε νέα γνώση, καθώς και το νόημα που αυτή αποκτά, εξαρτάται κάθε φορά από το προφίλ των μαθητών/τριών (Bloland, 2005; Dupuis & Gordon, 2010; Kahraman, 2015).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με τους τρόπους που οι μαθητές/θήτριες εξερευνούν το υλικό, παρά με το παραγόμενο αποτέλεσμα (Dupuis & Gordon, 2010; Kahraman, 2015). Άρα, μιλάμε για έναν νέο ρόλο που υπερβαίνει αυτόν του/της καθοδηγητή/γήτριας και αποκτά το νόημα του/της συντρόφου, συνταξιδιώτη/τισσας και συμβούλου στη μάθηση (Bloland, 2005; Dupuis & Gordon, 2010). Ο μεταμοντερνισμός βασίζεται στον κονστρουκτιβισμό, στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ενίσχυση της συμμετοχής στην Κοινωνία των Πολιτών και την υποστήριξη της δημοκρατίας στην εκπαίδευση (Dupuis & Gordon, 2010). Για να πετύχουν τον στόχο αυτό, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τις δυνάμεις και τις ανάγκες των παιδιών και τους ωθούν να κατασκευάσουν το δικό τους νόημα, μέσω της αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό υλικό και το αποτέλεσμα αξιολογείται με γνώμονες τη δημιουργικότητα και την αξιοποίηση της κριτικής σκέψης (Dupuis & Gordon, 2010). Στην ουσία, ο μεταμοντερνισμός αποτελείται και συνδυάζει στη φιλοσοφία του διάφορα άλλα φιλοσοφικά και μη κινήματα και ιδεολογίες, όπως ο φεμινισμός, η διαπολιτισμικότητα, η έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, η ευαισθητοποίηση προς το περιβάλλον κτλ. (Bloland, 2005; Dupuis & Gordon, 2010; Kahraman, 2015).

Ασφαλώς, ένα τέτοιο φιλοσοφικό ρεύμα δεν θα μπορούσε να μη λάβει υπόψη του τις εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως η τρομοκρατία, η καταστροφή του περιβάλλοντος, οι συνεχείς πολιτικές αλλαγές, η βία και ο ρατσισμός και γενικά, οτιδήποτε συμβαίνει σε τοπική και παγκόσμια κλίμακα (Dupuis & Gordon, 2010). Ο μεταμοντερνισμός δεν προσδοκά μόνο τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών σε

τοπικό επίπεδο, αλλά σε παγκόσμιο (Dupuis & Gordon, 2010; Kahraman, 2015). Τα παιδιά καλούνται, πλέον, να γίνουν Πολίτες του Κόσμου, να έχουν ανοχή και σεβασμό, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να συνεργάζονται ομαδικά σε πολλά και ποικίλα πλαίσια και επίπεδα (Dupuis & Gordon, 2010; Lionarakis, 2006; Λιοναράκης, 2013). Συνεπώς, γίνεται λόγος για μία εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία αποτελεί μετεξέλιξη του φιλελευθερισμού ή μάλλον είναι ο ίδιος ο φιλελευθερισμός με τις προσθήκες και μεταβολές που επιβάλλουν οι συνθήκες του εικοστού-πρώτου αιώνα. Ωστόσο, ακόμα και ο μεταμοντερνισμός παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο. Άλλωστε, η συμβατική εκπαίδευση διατηρεί τον στάσιμο χαρακτήρα της τόσο μεθοδολογικά όσο και φιλοσοφικά. Ως εκ τούτου, προκύπτει και πάλι το ερώτημα αν και πώς μπορεί μία εκπαιδευτική φιλοσοφία, όπως ο μεταμοντερνισμός – σύγχρονος φιλελευθερισμός, να παρεισφρέει στην εκπαίδευση σε πρακτικό και πραγματοποιήσιμο επίπεδο, καθώς και αν και πώς μία κοινωνία ή εκπαιδευτική κοινότητα είναι έτοιμη να το διαχειριστεί.

Η Ανοικτή κι εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ως πιθανή μετεξέλιξη του φιλελευθερισμού

Μία πιθανή ενσάρκωση της φιλοσοφίας του φιλελευθερισμού σε συνάρτηση με τις ιδέες των πρώτων φιλελεύθερων, του Dewey, αλλά και της σύγχρονης εποχής αποτελεί η ΑεξΑΕ. Ο Dewey, πρωτίστως, αλλά και οι προγενέστεροι εκπρόσωποι του φιλελευθερισμού, περιγράφουν μία μορφή εκπαίδευσης, στην οποία οι μαθητές/θήτριες θα έχουν πρωταρχικό ρόλο και δεν θα αποτελούν αντικείμενα, αλλά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018; Sikandar, 2020). Η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον/την εκπαιδευτικό στον/στη μαθητή/θήτρια είναι αναμενόμενο ότι θα έχει κοινωνικές προεκτάσεις στα μετέπειτα χρόνια. Η κοινωνική και δημοκρατική αφύπνιση κι ενεργοποίηση των παιδιών στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει στην αντίστοιχη ενεργοποίησή τους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ώστε να αναπτύξουν τις πολιτειακές τους δεξιότητες και να είναι μέτοχοι στην Κοινωνία των Πολιτών (Kurennoy, 2020; Λιοναράκης, 2013). Ο Dewey εύστοχα θέτει το γεγονός ότι, τελικά, στην εκπαίδευση, η μεθοδολογία καταλήγει να καθορίζει τον στόχο, παρά το αντίστροφο, όπως θα έπρεπε να συμβαίνει (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018; Sikandar, 2020). Άρα, μία

ενδεχόμενη μεταβολή στη μεθοδολογία σε συνδυασμό με τη στροφή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας σε περισσότερο ελεύθερα και δημοκρατικά για το παιδί μονοπάτια, πιθανώς να τροποποιήσει το εκπαιδευτικό τοπίο και να συμβάλει στην αντίστοιχη ενίσχυση της δημοκρατικότητας στην κοινωνία.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η σύγχρονη συμβατική εκπαίδευση παραμένει δέσμια του συντηρητισμού για πολλούς λόγους πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής φύσης, των οποίων η ανάλυση δεν αποτελεί στόχο της παρούσας διατριβής. Οι αγκυλώσεις και η αποκρυστάλλωση της συμβατικής εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, αντιμετωπίζονται εν μέρει από την ύπαρξη και διάδοση της ΑεξΑΕ. Ένα εύλογο ερώτημα που προκύπτει, βέβαια, από μία τέτοια ίσως αιρετική δήλωση είναι αν η ΑεξΑΕ βρίσκει εφαρμογή κι έχει αποτελεσματικότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο σκοπός της διατριβής δεν αφορά στον διαχωρισμό και διαίρεση των βαθμίδων, αλλά στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που κρύβεται πίσω από το σύνολο, το «όλο» της συμβατικής και της ΑεξΑΕ. Συνεπώς, οι εκπρόσωποι του φιλελευθερισμού αναφέρονται σε μία νέα, εναλλακτική, αντισυμβατική και προκλητική για την εποχή τους φιλοσοφία με δυναμική να μεταμορφώσει το εκπαιδευτικό τοπίο, όπως το γνώριζαν μέχρι τότε και έτοιμη να ανταποκριθεί στις ανάγκες και συνθήκες μιας εποχής που σημαδεύτηκε από τη βιομηχανοποίηση (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018). Η εστίασή τους στη σχολική εκπαίδευση ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη, αλλά και στην αντίληψη ότι το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως το πιο πολύτιμο μέλος μίας κοινωνίας (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018; Sikandar, 2020). Η φιλοσοφία τους, ακόμα και αν ασχολείται κυρίως με τη σχολική εκπαίδευση, αφορά στο σύνολο της φιλελεύθερης εκπαίδευσης και φαίνεται ότι σχετίζεται, παράλληλα, με τον φιλοσοφικό πυρήνα της ΑεξΑΕ στη σημερινή εποχή.

Αρχικά, προκειμένου να συνδεθεί ο φιλελευθερισμός ως εκπαιδευτική φιλοσοφία με την ΑεξΑΕ, είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε με ποια μέρη και χαρακτηριστικά αυτής σχετίζεται. Η ΑεξΑΕ αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα, το οποίο αποτελείται από τη φιλοσοφία της ανοικτότητας και την εφαρμογή της μεθοδολογίας της εξΑΕ (Lionarakis, 2008; Peters, 2008; Tait, 2008, 2015). Τα ιδρύματα

που υιοθετούν την ΑεξΑΕ ως ολότητα ή ξεχωριστά αποτελούν κοινωνικά συστήματα και δομές με κοινωνικές πρακτικές και όσοι/ες συμμετέχουν έχουν τον δικό τους κοινωνικό ρόλο (Evans & Nation, 1992). Στο πλαίσιο αυτό, είναι αναμενόμενο ότι αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες, γεγονός που δεν συμβαίνει με τη συμβατική εκπαίδευση (Evans & Nation, 1992). Αν, λοιπόν, θεωρήσουμε ότι ο φιλελευθερισμός, ως Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, αναπτύχθηκε, εξαιτίας της βιομηχανοποίησης, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η ΑεξΑΕ αποτελεί τη φυσική συνέχεια και την πιο εξελιγμένη μορφή του φιλελευθερισμού, η οποία απαντά στις ανάγκες της εποχής της μετα-βιομηχανοποίησης, την οποία διανύουμε και φυσικά, βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις τεχνολογικές εξελίξεις.

Η ανοικτότητα, ως φιλοσοφία, πολιτική και κουλτούρα, φαίνεται ότι βασίζεται στον φιλελευθερισμό και με τη βοήθεια της εξΑΕ καταλήγει να ενσαρκώνει τη φιλελεύθερη φιλοσοφία προσαρμοσμένη στις ανάγκες και απαιτήσεις της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης και του εικοστού-πρώτου αιώνα (Ossianilson, 2018). Μιας και η ανοικτότητα δεν έχει προς το παρόν έναν σαφή και καθολικά αποδεκτό ορισμό (Baker, 2017; Bayne et al., 2015), γίνεται απόπειρα προσέγγισής της, μέσω των κριτηρίων και προϋποθέσεών της, όπως παρουσιάζονται κυρίως στο κείμενο της Διακήρυξης για την ΑεξΑΕ (Λιοναράκης κ.ά., 2020), την ατζέντα της UNESCO (2015a, 2015b, 2015c, 2023c) για την ανοικτή κι εξ αποστάσεως μάθηση και την εκπαίδευση γενικότερα, καθώς και σε σχετικά κείμενα και άρθρα, με απώτερο σκοπό την ανάδειξη της σύνδεσής της με τον φιλελευθερισμό και την ανάδειξη της εξΑΕ ως η πλέον κατάλληλη μεθοδολογία για τη γεφύρωση φιλοσοφικής θεωρίας και της παιδαγωγικής πράξης, δηλαδή της διδασκαλίας και μάθησης.

Στη Διακήρυξη για την ΑεξΑΕ (Λιοναράκης κ.ά., 2020) γίνεται αναφορά στα εξής σημεία, ως προς τον σκοπό οποιασδήποτε μορφής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της ΑεξΑΕ:

- Στην ενδυνάμωση της δημοκρατίας, της ανοχής και του σεβασμού,
- Τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών,
- Την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την πραγματική ζωή και την αγορά εργασίας,

- Τη μάθηση σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα,
- Την υποστήριξη του δικαιώματος όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις,
- Την ενίσχυση της προσβασιμότητας σε όλα τα επίπεδα,
- Την εξατομίκευση στη διδασκαλία και μάθηση,
- Τη μετουσίωση της πληροφορίας σε γνώση κι έπειτα, την αξιοποίηση της γνώσης αυτής,
- Την αυτονομία και ευελιξία,
- Την επικοινωνία, τη συνεργασία και τις αλληλεπιδρράσεις,
- Την ανάπτυξη μαθησιακού υλικού με γνώμονες τη σαφήνεια, την επεξηγηματικότητα, την ανατροφοδότηση, την αλληλεπίδραση, τη συμμετοχή και την αυτοαξιολόγηση,
- Την ποιοτική, αποτελεσματική και παιδαγωγική χρήση της τεχνολογίας, και
- Την εμπλοκή και αυτενέργεια των μαθητών/τριών σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Η Διακήρυξη για την ΑεξΑΕ εκφράζει στην πραγματικότητα τις ιδέες του φιλελευθερισμού, προσθέτοντας παράγοντες της σύγχρονης εποχής, όπως η αξιοποίηση της τεχνολογίας και πώς «να τους/τις μάθουμε πώς να μαθαίνουν» (Kurennoy, 2020; Lionarakis, 2006). Σημεία, όπως η προαγωγή της δημοκρατίας, ο σεβασμός, η αποδοχή, η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, η καλλιέργεια ενεργών πολιτών και η συμμετοχή τους στην Κοινωνία των Πολιτών παραμένουν σταθερά και διαχρονικά (Croft & Brown, 2020; Dewey, 2008; Garrison et al., 2012; Λιοναράκης κ.ά., 2020; Sikandar, 2020). Ο συμπεριληπτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η άρση των εμποδίων, των αποκλεισμών και των διακρίσεων αποτελούν χαρακτηριστικά τόσο του φιλελευθερισμού όσο και της ανοικτότητας (Croft & Brown, 2020; Dewey, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020; Ossiannilson, 2018).

Τα νέα στοιχεία που προστίθενται σχετίζονται με την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας και των συνεργασιών, μεταξύ των εθνών, με σκοπό τη διατήρηση της παγκόσμιας ειρήνης (Λιοναράκης κ.ά., 2020). Ακόμα και στο σημείο αυτό, βέβαια, μπορεί να γίνει ορατή η εξελικτική πορεία από τον φιλελευθερισμό του

Ρουσσώ στον νεοφιλελευθερισμό του Dewey και την ανοικτότητα της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης. Ο Ρουσσώ έκανε λόγο για τον παιδοκεντρισμό και τη σημασία των εμπειριών και της εξατομικευμένης μάθησης (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018). Δύο αιώνες αργότερα, ο Dewey διατηρεί τον βασικό ρόλο των ενδιαφερόντων του παιδιού και ερευνά την αξιοποίηση αυτής της μοναδικότητας προς όφελος του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Dewey, 2008; Garrison et al., 2012; Sikandar, 2020). Ακόμη έναν αιώνα πιο μετά και φτάνοντας στο σήμερα, η ανοικτότητα στην εκπαίδευση δεν αναφέρεται μόνο στο όφελος μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, αλλά όλων των κοινωνιών, διεθνώς (Λιοναράκης κ.ά., 2020). Επιπλέον, οι πολίτες δεν καλούνται να συμμετέχουν στην Κοινωνία των Πολιτών σε τοπικό επίπεδο, αλλά στην Παγκόσμια Κοινωνία των Πολιτών, υποστηρίζοντας την παγκόσμια ειρήνη και διαφυλάσσοντας τις αρχές των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων που ψηφίστηκαν το 1948 (Life Long Learning Platform, 2015; Λιοναράκης κ.ά., 2020; Σακκούλα κ.ά, 2024; UNESCO, 2015a, 2015b; United Nations, 1948).

Όσον αφορά στην εξΑΕ αυτή συμβάλλει σε πρακτικό επίπεδο, κάνοντας εκπαιδευτική πράξη όσα ορίζονται από τον φιλελευθερισμό και κατ' επέκταση, από την ανοικτότητα. Σύμφωνα με το Άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (United Nations, 1948), το οποίο ορίζει τα εξής:

- *Καθένας/μία έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους/ες. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους/ες, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητές τους.*
- *Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.*

- *Οι γονείς έχουν, κατά προτεραιότητα, το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους,*

τη Διακήρυξη του Incheon από την UNESCO (2015a, 2015b, 2015c) και τον 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 ενδιαφερομένων.

Πιο συγκεκριμένα, η Διακήρυξη του Incheon εκφράζει τις ιδέες του παγκόσμιου κινήματος Εκπαίδευση για όλους/ες (Education For All), το οποίο ξεκίνησε το 1990 (το 1996, μάλιστα, ορίστηκε διεθνώς ως το έτος της Δια Βίου Μάθησης) και υποστηρίζει την παγκόσμια πρόσβαση στη βασική εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση (UNESCO, 2015b). Η Διακήρυξη του Incheon αφορά στην Ποιοτική Εκπαίδευση, η οποία είναι ο τέταρτος από μία σειρά δεκαεπτά στόχων που έχουν τεθεί από τα Ηνωμένα Έθνη (UNESCO 2015a, 2015b, 2015c), ώστε να προάγουν τη βιωσιμότητα και την ανάπτυξη. Οι βασικότεροι πυλώνες του στόχου της Ποιοτικής Εκπαίδευσης αφορούν στην προσβασιμότητα, την ισότητα, τη συμπερίληψη, την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων και το αντιρατσιστικό πνεύμα, την ποιότητα, τη δια βίου μάθηση και την καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων (γνωστικών, κινητικών κτλ.) (UNESCO, 2015a, 2015b, 2015c). Στην ουσία, ο στόχος αυτός διαμορφώνει μία ατζέντα, ένα πλαίσιο ανάπτυξης στην εκπαίδευση από το 2015 ως το 2030, το οποίο δημιουργεί μία παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική με στόχους και έμφαση στη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Life Long Learning Platform, 2015; UNESCO, 2015a, 2015b, 2015c; United Nations, 1948). Συνολικά, όλη η φιλοσοφία του τέταρτου στόχου της UNESCO (2015a, 2015b) για Ποιοτική Εκπαίδευση συνοψίζεται στο εξής συμπέρασμα: *Κανένας εκπαιδευτικός στόχος δεν πρέπει να θεωρείται ότι έχει επιτευχθεί, εκτός αν έχει επιτευχθεί από όλους/ες* (UNESCO, 2015a).

- Φυσικά, η δήλωση αυτή, αν και δεν είναι απόλυτα εφικτή και ρεαλιστική, έχει σαφείς επιρροές από τον νεοφιλελευθερισμό και ασφαλώς, αφορά στην ύπαρξη ανοικτότητας στην εκπαίδευση, καθώς κάνει λόγο για τον καθολικό και πανανθρώπινο χαρακτήρα που (θα έπρεπε να) έχει το δικαίωμα στην

εκπαίδευση, ιδιαιτέρως στη σύγχρονη εποχή. Το ερώτημα, όμως, που εύλογα προκύπτει και πάλι, είναι ο τρόπος ή μάλλον η μεθοδολογία που μπορεί ενδεχομένως, να οδηγήσει στην έστω μερική εκπλήρωση του προαναφερθέντος εκπαιδευτικού στόχου. Επιπλέον, η δήλωση αυτή έχει πολλές προεκτάσεις και δεν αφορά μόνο στην πρόσβαση στην εκπαίδευση υπό την έννοια της δυνατότητας φοίτησης ακόμη και στη σχολική εκπαίδευση, όπως ίσχυε τον δέκατο-όγδοο και δέκατο-ένατο αιώνα, δηλαδή κατά τους πρώτους αιώνες του φιλελευθερισμού. Αντίστοιχα, τον εικοστό αιώνα, στον οποίο ο Dewey αναπτύσσει τη φιλοσοφία του, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπήρχε, αλλά ήταν περιορισμένη και στοχευμένη στην κοινωνική ελίτ. Κατά τον εικοστό-πρώτο αιώνα, θεωρητικά, το ζήτημα της πρόσβασης και της άρσης των αποκλεισμών είναι υπό επίλυση, Ωστόσο, πλέον, η προσβασιμότητα σχετίζεται, επίσης, με την ελεύθερη πρόσβαση(UNESCO, 2015a, 2015b):

- Στην τεχνολογία,
- Την πληροφορία, και
- Τις κατάλληλες για όλους/-ες υποδομές και τις αναγκαίες παροχές.

Συνεπώς, δεν είναι δυνατόν να αναφερόμαστε σε Ποιοτική Εκπαίδευση, αν –εκτός άλλων– δεν πληρείται η προσβασιμότητα στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Σε αντίθετη περίπτωση, η εκπαίδευση καταλήγει και πάλι να αποκλείει ένα μεγάλο ποσοστό των ανθρώπων, εξαιτίας του φύλου, της ηλικίας, της τοποθεσίας, της σωματικής κατάστασης και της καταγωγής (Farahani, 2012; Hussein, n.d.; Papadakis et al., 2002). Άρα, είναι προφανές ότι η προσβασιμότητα, όπως περιγράφεται παραπάνω, είναι άμεσα συνδεδεμένη και εντάσσεται στην ευρύτερη φιλοσοφία της ανοικτότητας. Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση αποτελεί συνώνυμο της δημοκρατικότητας, της ελευθερίας και της ισότητας. Σε ένα ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα, οι σπουδαστές/τριες έχουν ελεύθερη πρόσβαση (Baker, 2017; Cronin, 2017; Jones, 2015; Mishra, 2017; Wiley, 2006):

- Στην (τριτοβάθμια) εκπαίδευση ανεξάρτητα από το κόστος, τις προηγούμενες ακαδημαϊκές επιτυχίες, το πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο,
- Τους εκπαιδευτικούς χώρους (ιδρύματα, βιβλιοθήκες κ.ά.),

- Τα τεχνολογικά μέσα και
- Το εκπαιδευτικό υλικό.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Κέντρο Πληροφοριών Εκπαιδευτικών Πόρων (Education Resources Information Center – ERIC, 1972), διευκρινίζεται ότι η ανοικτότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με την αυτονομία των σπουδαστών/τριών, τον υποστηρικτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς και την ευελιξία ως προς τον χρόνο, τον τόπο, τον ρυθμό και την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, πάντα με κοινό παρονομαστή την κατοχύρωση του δικαιώματος ελεύθερης επιλογής των σπουδαστών/τριών ως προς την εκπαίδευσή τους (Jones, 2015). Στην ουσία, όπως αναφέρεται στο μανιφέστο της ΑεξΑΕ (Λιοναράκης κ.ά., 2020), η ανοικτότητα υποδηλώνει τον σεβασμό και διαμορφώνει ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου ο πυρήνας είναι, εν τέλει, η προσβασιμότητα. Παράλληλα, εξασφαλίζει στους/στις σπουδαστές/τριες την ευκαιρία συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής τους ζωής και κατ' επέκταση, ενισχύει την ενεργή συμμετοχή τους στην Κοινωνία των Πολιτών (Λιοναράκης κ.ά., 2020).

Παρ'όλα αυτά, το ερώτημα της μεθοδολογίας παραμένει. Ποιο μεθοδολογικό πλαίσιο είναι κατάλληλο κι επαρκές, για να στηρίξει, να αναπτύξει και να εφαρμόσει όσα πρεσβεύει η ανοικτότητα; Στο ερώτημα αυτό απαντά ο Lionarakis (2008), ο οποίος, στην ανάπτυξη της θεωρίας του για την εξΑΕ, θέτει τα κριτήρια της ως εξής:

- Ευελιξία,
- Φιλικότητα προς τους/τις χρήστες/τριες,
- Μετρησιμότητα,
- Σπουδαστές/δάστριες
- Καθηγητές/γήτριες Σύμβουλοι
- Διαδικασίες μάθησης, διδασκαλίας και επικοινωνίας,
- Μαθησιακό/διδακτικό υλικό,
- Ελευθερία ως προς τον τόπο και τον χρόνο,
- Εκπαιδευτικό σώμα, και

- Αξιολόγηση.

Αν μελετηθούν τα κριτήρια αυτά σε συνάρτηση με τον νεοφιλελευθερισμό και την ανοικτότητα, προκύπτει ότι τα κριτήρια της ευελιξίας, της ελευθερίας ως προς τον τόπο και τον χρόνο, οι εναλλακτικές διαδικασίες μάθησης, διδασκαλίας και επικοινωνίας, η ανάπτυξη του μαθησιακού/διδακτικού υλικού είναι κοινά και σε φιλοσοφικό και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Ο Ρουσσώ και ο Dewey υποστηρίζουν σταθερά ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν έστω το δικαίωμα επιλογής των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθούν, ενώ ο Dewey επιμένει στην ανάπτυξη υλικού που να συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, τη ζωή τους και να έχει κάποιο νόημα γι' αυτούς/ές και την ενίσχυση της συνεχούς ποιοτικής επικοινωνίας και διαλόγου (Dewey, 2008; Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018). Παράλληλα, και οι δύο υποστηρίζουν τη μάθηση, όχι μόνο εντός των επισήμων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, αλλά και εκτός (Dewey, 2008; Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018). Η ανοικτότητα, ως φιλοσοφική εξέλιξη του φιλελευθερισμού και νεοφιλελευθερισμού, βρίσκεται σε συμφωνία με τα παραπάνω και προσθέτει την αξιοποίηση της τεχνολογίας με τρόπο που να επικυρώνει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και την ανάπτυξη υλικού, το οποίο θα έχει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να προσφέρει αυτονομία, ελευθερία κι ευελιξία στους/στις μαθητές/θήτριες και ασφαλώς, την ουσιαστική επικοινωνία, ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη (Λιοναράκης κ.ά., 2020; Maphosa & Bhebhe, 2020; Σακκούλα κ.ά., 2024).

Στα σημεία αυτά, η εξΑΕ συνεισφέρει μεθοδολογικά με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, η οποία επιτρέπει την ύπαρξη φυσικής απόστασης μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών και παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα της άμεσης επικοινωνίας, καθώς και της ετεροχρονισμένης μελέτης, σπάζοντας τους χωροχρονικούς περιορισμούς της συμβατικής εκπαίδευσης (Butcher & Hoosen, 2014; Dhanarajan, 2001; Lionarakis, 2008; Maphosa & Bhebhe, 2020; Welch, 2015). Με αυτά τα χαρακτηριστικά, η εξΑΕ μπορεί να είναι αξιοποιήσιμη και να συνδυαστεί με πολλές εναλλακτικές εκπαιδευτικές μορφές και προσεγγίσεις, όπως η δια βίου μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι οποίες συνδιαλέγονται, παράλληλα, με την

ανοικτότητα (Butcher & Hoosen, 2014; Dhanarajan, 2001; Lionarakis, 2008; Maphosa & Bhebhe, 2020; Welch, 2015).

Ένα ακόμη σημείο άξιο αναφοράς είναι ότι στη διακήρυξη της UNESCO (2015a, 2015b), γίνεται λόγος για συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε περιπτώσεις κρίσης. Η εξΑΕ αποτελεί μονόδρομο σε τέτοιες συνθήκες. Η εξΑΕ, όπως καταγράφεται στο μανιφέστο της, δεν είναι υποκατάστατο της συμβατικής εκπαίδευσης, αλλά λειτουργεί ανεξάρτητα, συμπληρωματικά ή/και ενισχυτικά, όταν και όπου κριθεί απαραίτητο. Με άλλα λόγια, η εξΑΕ είναι αυτή η εκπαιδευτική μεθοδολογία που, τελικά, μπορεί να εξασφαλίσει την προσβασιμότητα και να δώσει λύσεις στις δυσκολίες των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών/τριών (Λιοναράκης κ.ά., 2020). Συνολικά, η εξΑΕ έχει τη δυνατότητα να καλύψει τις ανάγκες των σπουδαστών/τριών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε οποιεσδήποτε συνθήκες (Ofoegbu, 2010), καθώς είναι δυνατόν να λειτουργήσει είτε ως μορφή βασικής εκπαίδευσης είτε ως δεύτερη ευκαιρία για τις ευάλωτες ομάδες (πρόσφυγες, έγκλειστοι/ες, γυναίκες σε αναπτυσσόμενες χώρες, άνεργοι/ες κτλ.) (Antonopoulou et al., 2022; Pandey, 2021). Έτσι, εξασφαλίζει την ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και προάγει την ιδέα μιας καθολικά ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, χωρίς αποκλεισμούς ή εξαιρέσεις και πάντα, με άξονα τη δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Farahani, 2012; Kawachi, 2008; UNESCO, 2002 όπ.αναφ. στο Ofoegbu, 2010).

Συνολικά, με βάση όσα συζητήθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι οι φιλοσοφικές ρίζες της ανοικτότητας βρίσκονται στον φιλελευθερισμό. Μάλιστα, η ανοικτότητα ενδεχομένως να αποτελεί μετεξέλιξη του νεοφιλελευθερισμού, ώστε να μπορέσει ο δεύτερος, ως φιλοσοφία, να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις τεχνολογικές εξελίξεις της μεταβιομηχανοποιημένης εποχής την οποία διανύουμε. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την ανάλυση των αρχών του φιλελευθερισμού, του νεοφιλελευθερισμού και της ανοικτότητας, καθώς προκύπτει ότι έχουν κοινό φιλοσοφικό παρονομαστή, ο οποίος τροποποιείται ή μάλλον εξελίσσεται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες. Όπως ήδη αναφέρθηκε πολλές φορές, η ανοικτότητα δεν έχει ορισμό (Baker, 2017) και ενίοτε, αυθαίρετα, χαρακτηρίζεται ως φιλοσοφία. Τα κοινά στοιχεία, όμως, που παρουσιάζει με τον φιλελευθερισμό και το γεγονός ότι οι θεωρητικοί που ασχολούνται με την ανοικτότητα την προσεγγίζουν, χωρίς να έχουν

λάβει υπόψη τους τον φιλελευθερισμό, ενώ, τελικά, τον περιγράφουν, αποδεικνύει και τεκμηριώνει την ανοικτότητα ως φιλοσοφία και ενδεχομένως, ως τον φιλελευθερισμό της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης/μεταμοντερνισμό ή εναλλακτικά μία πιθανή μορφή μεταφιλελευθερισμού.

Καθώς, όμως, η φιλοσοφία παραμένει σε ένα θεωρητικό και αρκετά συχνά, μη εφαρμόσιμο επίπεδο, είναι σημαντικό να γεφυρωθεί το χάσμα αυτό, κάτι που μπορεί να συμβεί με την υιοθέτηση της εξΑΕ. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εξΑΕ βρίσκεται σε μία «θέση ισχύος» ως προς την υλοποίηση της ανοικτότητας, καθώς η μεθοδολογία της και η φιλοσοφία της βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τις φιλοσοφικές αρχές της ανοικτότητας. Άρα, η εξΑΕ αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανοικτότητα, αφού δεν χρειάζεται να γίνουν μεγάλα άλματα ή υπερβάσεις, όπως στην περίπτωση της συμβατικής εκπαίδευσης. Βέβαια, ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που στηρίζεται στην εξΑΕ δεν είναι απαραιτήτως ανοικτό και το αντίστροφο: ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που υιοθετεί μέρη ανοικτότητας δεν χρειάζεται να αξιοποιήσει οπωσδήποτε την εξΑΕ. Απλά, η ανοικτότητα και η εξΑΕ αλληλοσυμπληρώνονται και αποτελούν έναν συνδυασμό φιλοσοφικής θεωρίας και εκπαιδευτικής – παιδαγωγικής πράξης με στόχο «να μάθουν οι μαθητές/θήτριες πώς να μαθαίνουν» και «να μπορούν να δείξουν τι μπορούν να κάνουν με όσα έχουν μάθει» (Lionarakis, 2006, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Γι’ αυτόν τον λόγο, εφεξής, στη διατριβή αυτή θα αντιμετωπίζονται ως η ολότητα της ΑεξΑΕ.

2.1.4 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.1

Συνολικά, η ενότητα 2.1 ανέδειξε ότι η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης δεν λειτουργεί ως θεωρητική και φιλοσοφική δραστηριότητα αποκομμένη από την πράξη, αλλά ως πεδίο αναστοχασμού που παράγει κριτήρια για τον σκοπό, το περιεχόμενο και τους όρους της εκπαίδευσης μέσα σε ιστορικά μεταβαλλόμενα κοινωνικά συγκείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, ο διπολισμός συντηρητισμού – φιλελευθερισμού χρησιμοποιήθηκε ως εννοιολογικό εργαλείο, για να φωτίσει δύο αντιθετικές λογικές: από τη μία πλευρά, την εκπαίδευση ως μηχανισμό ιεράρχησης, πειθαρχίας και αναπαραγωγής καθιερωμένων ρόλων και συμπεριφορών και από την άλλη πλευρά, την εκπαίδευση ως διαδικασία ενδυνάμωσης, εμπειρίας, αυτονομίας και συμμετοχής.

Σχήμα 3. Συντηρητισμός και φιλελευθερισμός ως φιλοσοφικά θεμέλια της κλειστότητας και της ανοικτότητας

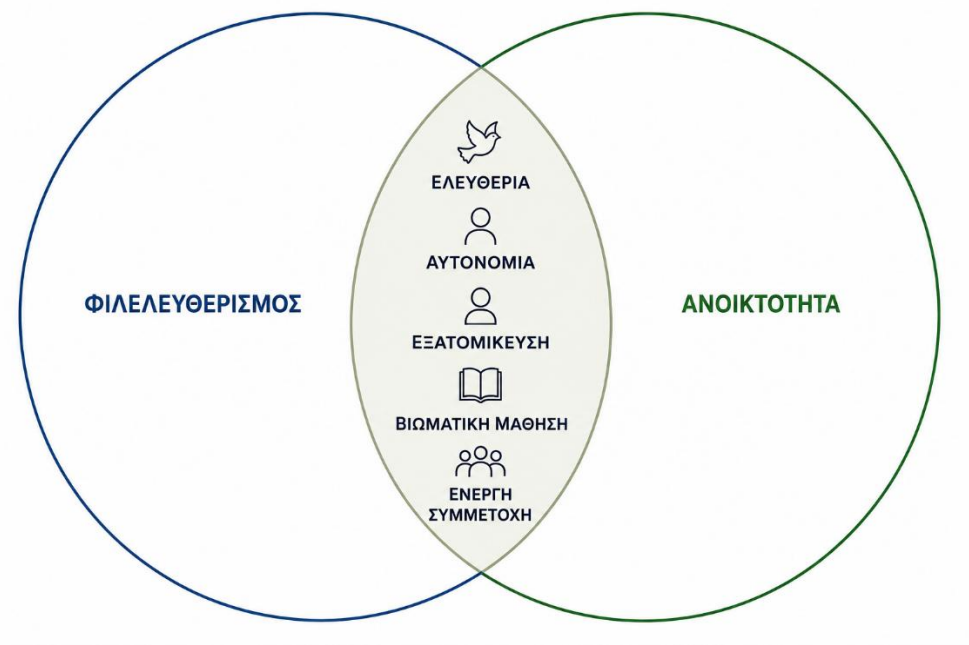


Η ανάλυση έδειξε ότι η κλειστότητα στη συμβατική εκπαίδευση αποτελεί κουλτούρα και υπόβαθρο με ιστορικές, κοινωνικές και φιλοσοφικές καταβολές. Εδράζεται στην υπεροχή του πνεύματος έναντι του σώματος, την δασκαλοκεντρική εκπαίδευση, την έμφαση στην απομνημόνευση και την πειθαρχία, την περιορισμένη δυνατότητα επιλογών, καθώς και τη διατήρηση κοινωνικών διαχωρισμών μέσω του σχολικού θεσμού. Αντιστοίχως, ο φιλελευθερισμός (και οι μετασχηματισμοί του έως τον Dewey και τον πιο σύγχρονο μεταμοντερνισμό) καθόρισε τις προϋποθέσεις μιας εκπαίδευσης που αναγνωρίζει την εμπειρία των μαθητών/τριών, την άτυπη μάθηση, τη διαφορετικότητα, την επικοινωνία και τη δια βίου ανάπτυξη ως κεντρικά της στοιχεία, δηλαδή, τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια που προσεγγίζουν την ανοικτότητα ως αρχή και αξία στην εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό, η ενότητα κατέληξε σε ένα κρίσιμο συμπέρασμα: η ανοικτότητα μπορεί να θεωρηθεί ως φιλοσοφική μετεξέλιξη του φιλελεύθερου/νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στην εκπαίδευση και ιδιαιτέρως, υπό τις συνθήκες της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης, καθώς μεταφέρει το αίτημα της ισότητας ευκαιριών, της δημοκρατικότητας και της αυτονομίας σε ένα νέο περιβάλλον, όπου η πρόσβαση, η

τεχνολογία, τα δεδομένα και οι υποδομές καθορίζουν πλέον ουσιαστικά ποιος/ποια μπορεί να μαθαίνει, πότε, πώς και με ποιους όρους (Σχήμα 4).

Σχήμα 4. Η αξιακή συνάφεια φιλελευθερισμού και ανοικτότητας



Ταυτόχρονα, τεκμηριώθηκε ότι η εξΑΕ προσφέρει ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που δύναται να μεταφράσει την ανοικτότητα από φιλοσοφική αρχή σε παιδαγωγική πρακτική, χωρίς αυτό να σημαίνει ούτε ότι κάθε εξ αποστάσεως πλαίσιο είναι αυτομάτως ανοικτό, ούτε ότι κάθε ανοικτό πλαίσιο προϋποθέτει εξ αποστάσεως μορφές.

Ωστόσο, το φιλοσοφικό επίπεδο δεν αρκεί για να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους οι υποσχέσεις της ανοικτότητας άλλοτε υλοποιούνται και άλλοτε ακυρώνονται στα εκπαιδευτικά συστήματα. Για να κατανοηθούν οι μηχανισμοί που μετατρέπουν τις αξίες σε πρακτικές ή, αντιστρόφως, τις υπονομεύουν, απαιτείται η μετακίνηση στο επίπεδο των κοινωνικών δομών, της εξουσίας και της αναπαραγωγής. Για τον λόγο αυτό, η επόμενη ενότητα (2.2) στρέφεται στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθεί πώς η ανοικτότητα και

η κλειστότητα λειτουργούν ως μηχανισμοί που παράγουν ή περιορίζουν την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την ισότητα.

2.2 Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

2.2.1 Εισαγωγή

Στην προηγούμενη ενότητα, παρουσιάστηκε η σχέση και σύνδεση της Ανοικτής κι εξΑΕ με την εκπαιδευτική φιλοσοφία του φιλελευθερισμού και των συγγενών ρευμάτων του. Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης διατρέχει κι επηρεάζει την εκπαίδευση διαχρονικά, από την αρχαιότητα ως σήμερα. Ωστόσο, δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα επιρροής. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η εκπαίδευση επηρεάζει και επηρεάζεται από οτιδήποτε συμβαίνει εντός του κοινωνικού πλαισίου και προσαρμόζεται στις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες (Bronfenbrenner, 1989; Darling, 2007; Tudge & Rosa, 2020). Ήδη, εξηγήσαμε και συσχετίσαμε την ανοικτότητα με τη φιλοσοφία και ενδεχομένως, με μία μορφή πρακτικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που βρίσκεται σε συνάρτηση με την ιστορία, επιχειρεί να δώσει λύσεις σε καίρια ζητήματα, όπως η άρση των ανισοτήτων και η προσβασιμότητα στην εκπαίδευση (Carr, 2004; Curren, 2018) και παίρνει συγκεκριμένη μορφή με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας της εξΑΕ (Lionarakis, 2008).

Από την άλλη πλευρά, η Φιλοσοφία Εκπαίδευσης δεν είναι το μοναδικό πεδίο που προσδίδει φιλοσοφικό και θεωρητικό υπόβαθρο στην ανοικτότητα στην εκπαίδευση. Οι ιστορικές εξελίξεις οδήγησαν με τη σειρά τους στη δημιουργία και ανάπτυξη άλλων κλάδων και σχολών, ενδεχομένως με σαφέστερο και οριοθετημένο προσανατολισμό, ανάλογο με τις ανάγκες των κοινωνιών την εκάστοτε χρονική στιγμή. Ένας από τους κλάδους αυτούς, ο οποίος ασχολήθηκε εκτενώς με ζητήματα της εκπαίδευσης και με σαφείς επιρροές από τον μαρξισμό είναι η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Οι απαρχές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης εντοπίζονται τον εικοστό αιώνα με κύριο εκφραστή τον Émile Durkheim, ο οποίος επεσήμανε τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης (Φραγκουδάκη, 1985). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έγινε γνωστή, ως ρεύμα, τη δεκαετία του 1940, αλλά

αναπτύχθηκε μετά το 1960. Οι λόγοι της διάδοσής της είναι πολύ συγκεκριμένοι και καθόλου τυχαίοι.

Μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, ο αυξανόμενος οικονομικός ανταγωνισμός ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση, η βιομηχανοποίηση, οι νέες συνθήκες εργασίας, η ανάγκη για ανάπτυξη και συνολικά, όλες οι αλλαγές που έλαβαν χώρα από τον δέκατο-όγδοο ως τον εικοστό αιώνα, θέτουν την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά προβλήματα στο επίκεντρο της έρευνας, καθώς η γνώση θεωρείται προϋπόθεση για την πρόοδο 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 βελτίωση (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 (Durkheim, 1977; Φραγκουδάκη, 1985).

Εκπρόσωποι, λοιπόν, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης –όπως ο Bourdieu και ο Bernstein, των οποίων οι θεωρίες θα αξιοποιηθούν– φέρνουν στο προσκήνιο ζητήματα που σχετίζονται με τη δημοκρατικότητα και την ισότητα σε συνδυασμό με την κοινωνία, ήδη από τον εικοστό αιώνα. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να επεξηγηθεί ο λόγος για τον οποίο αφιερώνεται ολόκληρη ενότητα στους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, ενώ, με μία πρώτη κι επιφανειακή ματιά, φαίνεται ότι η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης διασταυρώνεται με τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης σε διάφορα –κυρίως παιδαγωγικά– σημεία, όπως η εξάλειψη της βίας και της τιμωρίας, καθώς και η αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρακτικών. Η ειδοποιός διαφορά είναι ότι για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η εκπαίδευση και δη η σχολική, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, το οποίο εξελίσσεται παράλληλα και όχι ανεξάρτητα από τις μεταβολές που προκύπτουν. Αντιθέτως, η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης στα αρχικά της έστω

στάδια, αντιμετωπίζει το σχολείο ως έναν αυτοτελή ανεξάρτητο θεσμό που λειτουργεί ως εργαλείο στη δημιουργία χρήσιμων –ανά εποχή και πλαίσιο– πολιτών και δεν εξετάζει, αντίστοιχα, τις επιρροές που το σχολείο δέχεται από εξωγενείς παράγοντες. Η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως κοινωνικός θεσμός είναι το σημείο που οριοθετεί την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης με τη Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η μία δεν έπαιξε ρόλο στις αρχές και τη διαμόρφωση της άλλης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο παρονομαστής τους είναι κοινός και σχετίζεται με μία πιο δίκαιη και δημοκρατική εκπαίδευση.

Η λογική και η δομή που ακολουθείται σε αυτή την ενότητα είναι η εξής: αρχικά, επιχειρείται η σύνδεση της ανοικτότητας, αλλά και της κλειστότητας, με το habitus του Bourdieu. Έπειτα, παρουσιάζονται τα κριτήρια της ανοικτότητας, όπως αυτά προκύπτουν από τις θεωρίες των Bourdieu και Bernstein. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τους παράγοντες της ανοικτότητας σε σχέση με τα πεδία του Bourdieu και τέλος, η Αόρατη Παιδαγωγική του Bernstein συνδέεται με την εξΑΕ. Επί της ουσίας, στην ενότητα αυτή, όπως και στην προηγούμενη, θίγονται και παρουσιάζονται τόσο η σχέση της κλειστότητας με τη συμβατική εκπαίδευση, όσο και της ανοικτότητας με την εξΑΕ, αλλά με εγκάρσιο τρόπο, μέσω των θεωριών των βασικών εκπροσώπων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

2.2.2 Η ανοικτότητα και η κλειστότητα 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, πιστοποιήσουν και 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 (1977a, 1977b, 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, και
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, 1977a, 1977b, 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; Durkheim, 1977). 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, 1986, 2020; Bourdieu & Whitehouse, 1974; 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, 1986; Bourdieu & Whitehouse, 1974; 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, 1977b; 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, 1977b; Πουλαντζάς, 1977; Φάυ, 1977; Φραγκουδάκη, 1985).

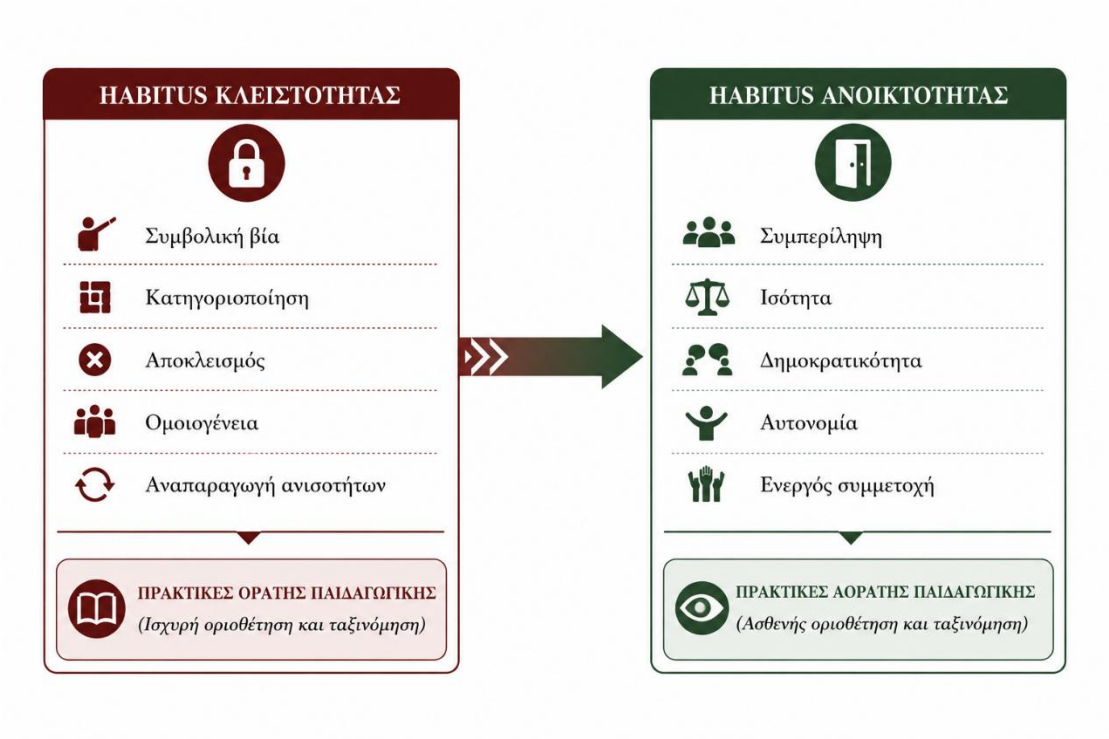
Φαίνεται ότι η σχολική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα συγκεκριμένο και παγιωμένο υπόβαθρο κουλτούρας, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, επιβάλλει τον δικό της κώδικα αποδοχής και μαθησιακής ετοιμότητας και, κατά συνέπεια, αποκλείει τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις από την ένταξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Bernstein, 1996; Bourdieu & Whitehouse, 1974; 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; Φάυ, 1977).

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 της κανονικότητας, 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/ες 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 –όπως φαίνεται στο Σχήμα 5– 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 συμβατικής 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 ή γενικότερα, αν υπάρχει εκπαιδευτικό πλαίσιο που μπορεί να υποστηρίξει την ανοικτότητα.

Σχήμα 5. Η κλειστότητα και η ανοικτότητα ως habitus στην εκπαίδευση



2.2.3 Κριτήρια και προϋποθέσεις ανοικτότητας από την σκοπιά των Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης

Η ανοικτότητα, ως όρος, έκανε την επίσημη εμφάνισή του τον εικοστό 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 & Whitehouse, 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, 1986; Bourdieu & Whitehouse, 1974; 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, η συμβατική σχολική εκπαίδευση ενισχύει και αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας, καταλήγοντας να είναι μέσο διατήρησης του φαύλου κύκλου των ανισοτήτων που υπάρχουν στην κοινωνία (Bourdieu & Whitehouse, 1974; Durkheim, 1977; 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), τόσο στενότερα είναι τα περιθώρια μάθησης όλων των μαθητών/τριών. Επί της ουσίας, η οριοθέτηση σχετίζεται με τα όρια της ελευθερίας των μαθητών/τριών και η ταξινόμηση αφορά στην κατηγοριοποίησή τους, ανάλογα με τις επιδόσεις, το οικονομικό υπόβαθρο, την καταγωγή κτλ. (Bernstein, 1975, 1996; Morais, 2002). Η έντονη ταξινόμηση και οριοθέτηση περιλαμβάνουν τιμωρητικές και περιοριστικές εκπαιδευτικές πρακτικές κι εφαρμόζονται κατά κόρον στη συμβατική σχολική εκπαίδευση, ενισχύοντας την κουλτούρα κλειστότητας που ήδη είναι κυρίαρχη. Για ακόμη μία φορά, γίνεται φανερό ότι η κλειστότητα και η συμβατική εκπαίδευση συχνά λειτουργούν ως αδιαίρετη δυάδα στην εκπαίδευση.

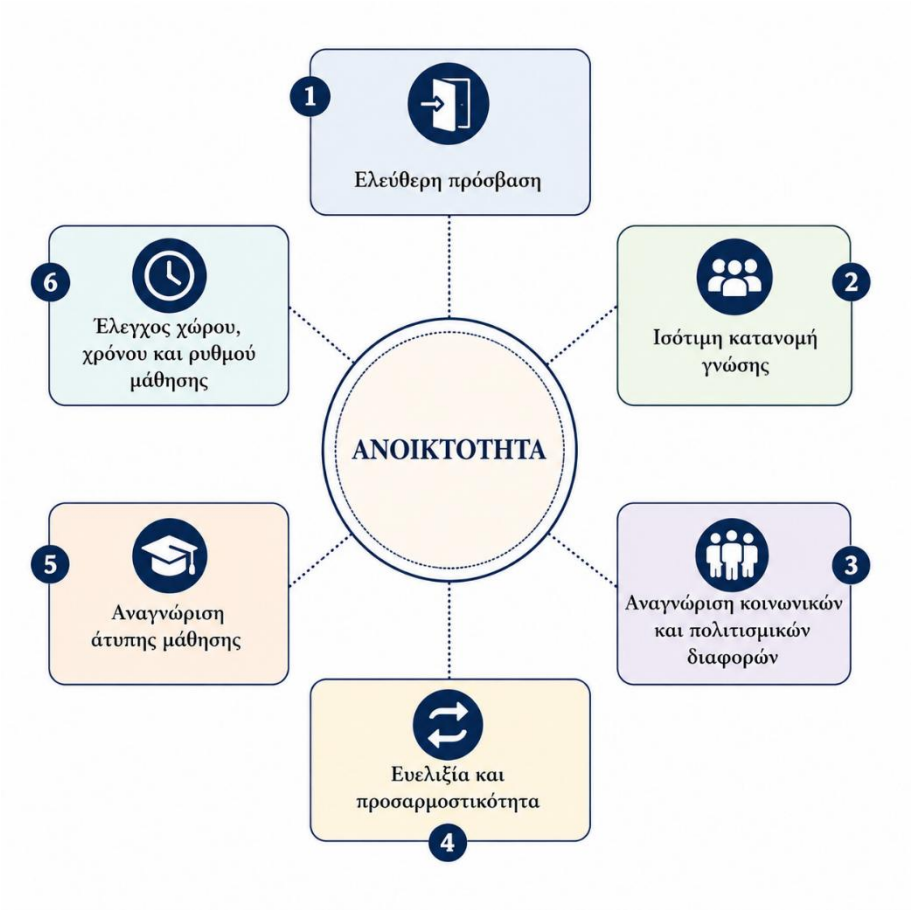
Αντιθέτως, ο Bernstein υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική μάθηση βασίζεται στην ασθενή ταξινόμηση και οριοθέτηση, οι οποίες φαίνεται να σχετίζονται με την ανοικτότητα, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/θήτριες να έχουν τον έλεγχο του χρόνου, του τόπου και του ρυθμού της μάθησης (Bernstein, 1975, 1996; Morais, 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, 2018). Αντίστοιχες ιδέες είχαν εκφράσει οι φιλόσοφοι της εκπαίδευσης, αναφορικά με την προσαρμογή των δραστηριοτήτων, ανάλογα με το προφίλ και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Dewey, 2008; Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018), γεγονός που ίσως καταδεικνύει την επιρροή του φιλελευθερισμού, ως εκπαιδευτική φιλοσοφία, στο πεδίο της κοινωνιολογίας.

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 (Σχήμα 6):

- 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, και
- Υιοθέτηση της μαθητοκεντρικής μάθησης.

Σχήμα 6. Τα κριτήρια της ανοικτότητας κατά τους Bourdieu και Bernstein



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).

2.2.4 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και η Αόρατη Παιδαγωγική του Bernstein

Τα προαναφερθέντα κριτήρια 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 έχει άμεση σχέση με τη φιλοσοφία της ανοικτότητας.

Το σημείο αυτό αποτελεί έναν ακόμη κόμβο, ανάμεσα στην ανοικτότητα και την εξΑΕ. Η Αόρατη Παιδαγωγική του Bernstein (1975) περιγράφει τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην εξΑΕ και καταγράφονται στο μανιφέστο της (Λιοναράκης κ.ά., 2020) και στη θεωρία της (Lionarakis, 2008). Στην Αόρατη Παιδαγωγική, η οριοθέτηση και η κατηγοριοποίηση είναι ασθενείς, οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζουν αποκλεισμό και στερεότυπα και έχουν ελευθερία κινήσεων και επιλογών (Bernstein, 1975, 1996; Morais, 2002). Η ύπαρξη ισότητας και προσβασιμότητας, η αυτονομία, η ευελιξία, η αυτενέργεια των μαθητών/τριών είναι άξονες, οι οποίοι καθορίζουν τόσο τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, όσο και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ (Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Στην πραγματικότητα, ο Bourdieu και ο Bernstein ερμήνευσαν με τον δικό τους τρόπο, μέσω του habitus, την ανοικτότητα, και παράλληλα, μέσω της Αόρατης Παιδαγωγικής, όρισαν το μεθοδολογικό και παιδαγωγικό της πλαίσιο, δηλαδή, την εξΑΕ.

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, όπου η οριοθέτηση και η κατηγοριοποίηση είναι αυστηρές, αφήνοντας στενά περιθώρια στα παιδιά και ενισχύοντας τις ανισότητες. Η Ορατή Παιδαγωγική εφαρμόζεται στις περισσότερες περιπτώσεις στη συμβατική εκπαίδευση και επαφίεται στην κλειστότητα. Ακόμα και οι όροι που χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική ως «ορατή» και «αόρατη» φέρουν το δικό τους σημασιολογικό βάρος. Στην Ορατή Παιδαγωγική, όπως και στα κλειστά συμβατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα όρια είναι φανερά και ξεκάθαρα, με

σαφείς κανόνες και περιορισμούς, χωρίς πολλά περιθώρια αμφισβήτησης. Αντιθέτως, η λέξη «αόρατη» δίνει έναν πιο ρευστό χαρακτήρα στις παιδαγωγικές πρακτικές, ο οποίος προσιδιάζει με την αντίστοιχα πιο ρευστή, αφηρημένη και εύπλαστη φύση της ανοικτότητας. Η διαχρονικότητα των ιδεών του Bourdieu και του Bernstein είναι αξιοσημείωτη, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι τον εικοστό αιώνα, τόσο η ανοικτότητα, όσο και η εξΑΕ ήταν άγνωστες ή ελάχιστα διαδεδομένες.

2.2.5 Οι παράγοντες της ανοικτότητας και τα πεδία του Bourdieu

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 et al., 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 et al., 2015; Knox, 2013). Στην ουσία, 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 εικοστός 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.

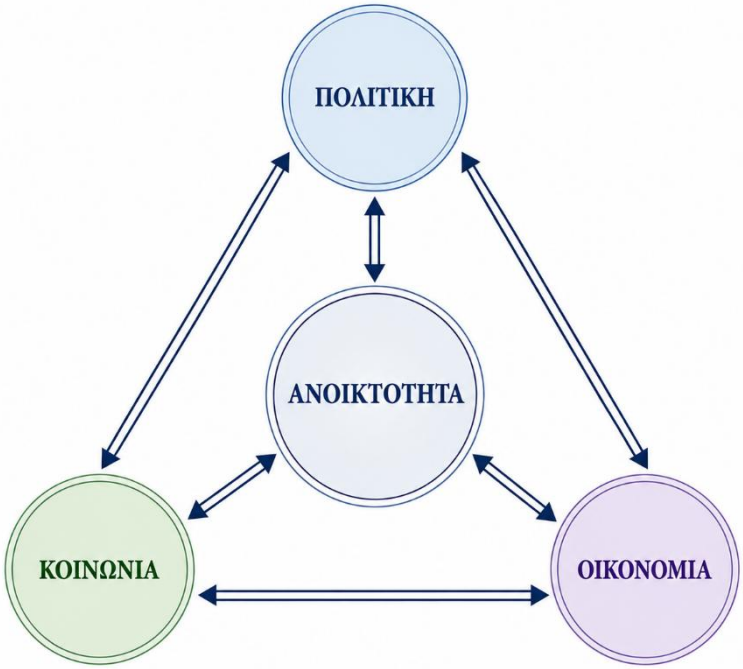
Χαρακτηριστικό παράδειγμα της προσαρμοστικότητας της ανοικτότητας αποτελεί η οικονομική κρίση που ξεκίνησε το 2008 - 2009. Οι οικονομικές πιέσεις που έπληξαν τις σύγχρονες κοινωνίες παγκοσμίως δημιούργησαν το έδαφος για μια συζήτηση σχετικά με την πρόοδο και την ανάπτυξη μέσα στις ήδη συρρικνωμένες αγορές (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 πολιτικό νεοφιλελευθερισμό είναι η δημιουργία των Μαζικών Διαδικτυακών Ανοικτών Μαθημάτων (MOOCs), τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα ένα εκπαιδευτικό και χαμηλού κόστους προϊόν, ενώ, παράλληλα, προάγουν 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, όπως φαίνεται στο Σχήμα 7.

Σχήμα 7. Η ανοικτότητα ως αποτέλεσμα και παράγοντας κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλληλεπιδράσεων



2.2.6 Μία κοινωνιολογική προσέγγιση της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Στην προηγούμενη ενότητα για τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, αναφέραμε ότι η ανοικτότητα και η εξΑΕ λειτουργούν ως ολότητα. Το ίδιο συμβαίνει αν τις εξετάσουμε σε συνάρτηση με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. 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 οφείλει να τοποθετεί τους/τις μαθητές/θήτριες στο επίκεντρο (1975, 2000). Το habitus αφορά σε στάσεις, αντιλήψεις, και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, οι οποίες τελικά διαμορφώνουν μία κουλτούρα κανονικότητας 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 συμβατικό 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 χαμηλές ή υψηλές 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, 1986; Bourdieu & Whitehouse, 1974; 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. Η Ανοικτή κι εξΑΕ από τη φύση της υιοθετεί κι εφαρμόζει πρακτικές Αόρατης Παιδαγωγικής και ενδεχομένως, να μπορούσε να συμβάλει και να επηρεάσει άλλες μορφές εκπαίδευσης, καθώς διασταυρώνεται μαζί τους, χάρη στον συμπληρωματικό χαρακτήρα που ενίοτε αποκτά (Λιοναράκης κ.ά., 2020). Επιπλέον, αν υποθέσουμε ότι το habitus της εκπαίδευσης συνολικά είναι ένα habitus κλειστότητας, τότε, η Ανοικτή κι εξΑΕ, ως υπο-πεδίο εντός του ευρύτερου πεδίου της εκπαίδευσης, μπορεί να το διαταράξει και να προκαλέσει ρωγμές στην ήδη

αποκρυσταλλωμένη και συμπαγή κουλτούρα. Η Ανοικτή κι εξΑΕ εκ των πραγμάτων δεν ακολουθεί τις υπάρχουσες νόρμες και αμφισβητεί τον ελιτιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αφού η προσβασιμότητα, η άρση των εμποδίων και των αποκλεισμών, καθώς και η κατάργηση των προϋποθέσεων εισαγωγής βρίσκονται στον πυρήνα της (Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Συνεπώς, η Ανοικτή κι εξΑΕ, συνδυάζοντας ένα habitus ανοικτότητας με πρακτικές Αόρατης Παιδαγωγικής, θα μπορούσε, ενδεχομένως, να λειτουργήσει ως έναυσμα για την αναδιαμόρφωση και αναπροσαρμογή του habitus στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης.

Φυσικά, οποιαδήποτε τέτοια απόπειρα προϋποθέτει τη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό habitus. Λαμβάνοντας υπόψη και πάλι τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, οι παράγοντες αυτοί πιθανόν να συνδέονται με τα πεδία, για τα οποία έχει ήδη γίνει αναφορά. 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. Το σύστημα αυτό αντιστοιχεί και πάλι στη θεωρία του Bronfenbrenner (1989), αναφορικά με τις επιρροές που δέχεται και ασκεί η εκπαίδευση από παράγοντες, όπως η κοινωνία, η πολιτική και η οικονομία (Darling, 2007; Tudge & Rosa, 2020). Ο συλλογισμός αυτός μπορεί να οπτικοποιηθεί, αν φανταστούμε τα διαφορετικά αυτά πεδία σαν τους διάφορους πλανήτες στο ηλιακό μας σύστημα που έλκονται ή απωθούνται, ανάλογα με τις δυνάμεις που αναπτύσσονται και τα μαγνητικά τους πεδία. Σίγουρα, πάντως, δεν λειτουργούν ανεξάρτητα.

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» το όρου της φιλοσοφίας της ανοικτότητας στην εκπαίδευση 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, μετά τους φιλόσοφους της εκπαίδευσης, οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης τεκμηριώνουν την ανοικτότητα ως φιλοσοφία, πολιτική και κουλτούρα, λαμβάνοντας υπόψη τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, γεγονός άκρως απαραίτητο για την ερμηνεία, την κατανόησή της και πιθανόν, την πρακτική υιοθέτηση και εφαρμογή της στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες του εικοστού-πρώτου αιώνα.

2.2.7 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.2

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης μετατοπίζει το επίκεντρο της ανάλυσης από το ερώτημα του «πώς θα έπρεπε να είναι η εκπαίδευση», στο κριτικό ερώτημα του «πώς λειτουργεί» μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Ενώ η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης θεμελιώνει την ανοικτότητα ως αξιακή βάση και αρχή της δημοκρατίας, αυτονομίας και ισότητας, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αποκαλύπτει τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η κλειστότητα εδραιώνεται ως κανονικότητα, ως habitus και ως συμβολική βία.

Η έννοια του habitus του Bourdie οδηγεί στην κατανόηση της εκπαίδευσης ως πεδίο στο οποίο οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται και νομιμοποιούνται. Το σχολείο, λειτουργώντας ως χώρος κατανομής πολιτισμικού και συμβολικού κεφαλαίου, εγκαθιδρύει μια κουλτούρα κανονικότητας, η οποία παρουσιάζεται ως ουδέτερη, ενώ στην πραγματικότητα ευνοεί τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις. Στο πλαίσιο αυτό, η κλειστότητα δεν αποτελεί απλώς χαρακτηριστικό της συμβατικής εκπαίδευσης, αλλά βαθιά ριζωμένη κοινωνική δομή. Αντίστοιχα, η ανοικτότητα μπορεί να ερμηνευθεί ως απόπειρα αναδιανομής κεφαλαίων και μετασχηματισμού του

κυρίαρχου habitus, υπό την προϋπόθεση ότι μεταβάλλονται οι πρακτικές και οι σχέσεις δύναμης που το συντηρούν.

Η συμβολή του Bernstein συμπληρώνει αυτή την ανάλυση, αναδεικνύοντας τους παιδαγωγικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων η ταξινόμηση και η οριοθέτηση των μαθητών/τριών και των συμπεριφορών τους διαμορφώνουν τα όρια της μάθησης. Η διάκριση ανάμεσα στην Ορατή και την Αόρατη Παιδαγωγική καθιστά εμφανές ότι η ανοικτότητα προϋποθέτει ασθενή ταξινόμηση, ευελιξία, μεταβλητότητα ρόλων και αναγνώριση της διαφορετικότητας. Η ΑεξΑΕ, ενσωματώνοντας πρακτικές που προσιδιάζουν στην Αόρατη Παιδαγωγική, μπορεί να αντιμετωπιστεί ως πεδίο που αμφισβητεί τις ιεραρχικές δομές του συμβατικού σχολείου και επιχειρεί να διαρρήξει το habitus κλειστότητας.

Ωστόσο, η κοινωνιολογική ανάλυση ανέδειξε ταυτόχρονα ένα κρίσιμο σημείο: η ανοικτότητα δεν λειτουργεί με αυτόνομο τρόπο, ούτε είναι αυθύπαρκτη. Όπως κάθε habitus, συγκροτείται εντός συγκεκριμένων πεδίων και υπόκειται στις δυνάμεις της πολιτικής, της οικονομίας, της κοινωνίας και της ιστορίας. Η ίδρυση ανοικτών πανεπιστημίων, η ανάπτυξη των MOOCs και οι πολιτικές διεύρυνσης της πρόσβασης συνδέονται τόσο με αιτήματα κοινωνικής δικαιοσύνης όσο και με στρατηγικές οικονομικής αναδιάρθρωσης και νεοφιλελεύθερης διακυβέρνησης. Η ανοικτότητα, επομένως, μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός άρσης αποκλεισμών είτε ως εργαλείο νέων μορφών κατηγοριοποίησης και άνισης πρόσβασης.

Καθίσταται σαφές ότι η ανοικτότητα δεν είναι ουδέτερη έννοια, ούτε αυτονόητα προοδευτική. Αποτελεί πεδίο συγκρούσεων, ανάμεσα σε διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις και πολιτικές στρατηγικές. Η κοινωνιολογική θεώρηση επιτρέπει να ιδωθεί η ανοικτότητα όχι μόνο ως φιλοσοφική αρχή ή παιδαγωγική πρακτική, αλλά ως κοινωνική σχέση, ως διαπραγμάτευση κεφαλαίων και ως μετασχηματισμός ή αναπαραγωγή της ισχύος.

Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στην ανάγκη περαιτέρω εμβάθυνσης της ανάλυσης στο επίπεδο της κριτικής θεωρίας. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αποκαλύπτει τις δομές αναπαραγωγής, ενώ η Σχολή της Φρανκφούρτης επιχειρεί να αναλύσει τους μηχανισμούς ιδεολογικής νομιμοποίησης και «αποικισμού» της εκπαίδευσης,

προσφέροντας ένα θεωρητικό εργαλείο για την κατανόηση της ανοικτότητας ως εργαλείο χειραφέτησης ή, αντιστρόφως, ως μορφής ενσωμάτωσης στο κυρίαρχο σύστημα. Η μετάβαση αυτή επιτρέπει τη σύνδεση της ανοικτότητας με την έννοια της κριτικής, της επικοινωνιακής δράσης και της δημοκρατικής συμμετοχής, ανοίγοντας τον δρόμο για μια βαθύτερη θεμελίωσή της στην επόμενη ενότητα.

2.3 Η Σχολή της Φρανκφούρτης και Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

2.3.1 Εισαγωγή

Η Σχολή της Φρανκφούρτης ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1920 με τη δημιουργία του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών της Φρανκφούρτης. Οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης, όπως οι Horkheimer, Adorno, Fromm, Habermas και Marcuse, ανέπτυξαν την κριτική θεωρία, μία ακαδημαϊκή προσέγγιση συνδυασμού θεωριών που αμφισβητεί τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία και αποτελεί ένα θεωρητικό εργαλείο για την καταπολέμηση των ανισοτήτων, τον μετασχηματισμό των κοινωνιών και την απελευθέρωση των πολιτών από τα δεσμά των οικονομικών και πολιτικών δυνάμεων (Garlitz & Zompetti, 2021; Celikates & Flynn, 2023). Η ανάπτυξη της κριτικής θεωρίας είναι διεπιστημονική με επιρροές από τον Marx και τον Hegel, μέχρι τον Freud, τον Kant και τον Nietzsche, και συνδυάζει ποικίλα επιστημονικά πεδία, όπως η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία, η ψυχανάλυση, οι κοινωνικές επιστήμες και η γλωσσολογία (Garlitz & Zompetti, 2021; Celikates & Flynn, 2023).

Οι κοινωνικές μεταβολές και οι νέες σχέσεις που προέκυψαν την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης μεταξύ των εργοδοτών/τριών και των εργατών/τριών, των εκπαιδευμένων και των αναλφάβητων, καθώς και των ανώτερων και κατώτερων κοινωνικά τάξεων, έφεραν δυσφορία και δυσαρέσκεια ως προς τον μοντέρνο τρόπο ζωής, τις πολιτικές των κυβερνήσεων και την οικονομία, γενικότερα (Garlitz & Zompetti, 2021; Celikates & Flynn, 2023). Στην ουσία, η κριτική θεωρία είναι ένα είδος μετα-μαρξιστικού λόγου, ένα μοντέλο, το οποίο επιχειρεί να ερμηνεύσει τις μεταβολές που προέκυψαν κατά τη μετάβαση από τη φεουδαρχία στη βιομηχανοποίηση, τον πολιτικό αυταρχισμό και την επίδρασή του στη δομή της οικογένειας και στην ψυχοσύνθεση του ατόμου, καθώς και τα αποτελέσματα του

καπιταλισμού στους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς σχηματισμούς, αλλά και στην παραγωγή γνώσης (Garlitz & Zompetti, 2021; Celikates & Flynn, 2023). Απώτερος σκοπός της κριτικής θεωρίας είναι η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στη φιλοσοφική σκέψη και την εμπειρική έρευνα, με τέτοιο τρόπο, ώστε να δώσει ερεθίσματα για δράση, αλλαγή, κατάργηση των εξουσιών και ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Celikates & Flynn, 2023).

Η διεπιστημονικότητα που διακρίνει την κριτική θεωρία της προσδίδει διαχρονικό και ευπροσάρμοστο χαρακτήρα, γεγονός που ενισχύει την εφαρμογή της σε διαφορετικά πεδία, εποχές και κοινωνικές συνθήκες. Συνεπώς, είναι σχεδόν αυτονόητο ότι η εκπαίδευση δεν θα έμενε ανεπηρέαστη. Αν και οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης ασχολήθηκαν κατά κύριο λόγο με ζητήματα κοινωνίας, πολιτικής και οικονομίας, αφιέρωσαν ένα σημαντικό μέρος της δουλειάς τους στην επιρροή όλων αυτών των παραγόντων εντός του πεδίου της εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, αν και στη διατριβή γίνεται προσπάθεια τοποθέτησης των ρευμάτων, πεδίων και σχολών με χρονολογική και θεματική ακολουθία, στην περίπτωση της Σχολής της Φρανκφούρτης γίνεται μία εξαίρεση. Αν και η Σχολή της Φρανκφούρτης προηγείται χρονικά από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης περίπου δύο δεκαετίες, στη διατριβή τοποθετείται μετά από αυτή. Ο λόγος είναι ότι η κριτική θεωρία αποτέλεσε τη βάση της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία αποτελεί κομβικό σημείο για τη θεωρία της ανοικτότητας και θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα. Άρα, η αναφορά στη Σχολή της Φρανκφούρτης αποτελεί το θεμέλιο για την κατανόηση της Κριτικής Παιδαγωγικής. Από την άλλη πλευρά, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, αν και έχει σαφείς επιρροές από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, είναι μία πιο στοχευμένη προσέγγιση για το πεδίο της εκπαίδευσης, οπότε θεωρήθηκε εύλογο να τοποθετηθεί μετά τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, συμβολίζοντας, έτσι, τη σημαντικότητά της για την έρευνα.

Στη συγκεκριμένη ενότητα, ακολουθείται η εξής δομή: αρχικά, προσεγγίζεται η γνώση ως εργαλείο πνευματικής υποδούλωσης και απελευθέρωσης, αξιοποιώντας την κριτική θεωρία. Έπειτα, η ανοικτότητα και η κλειστότητα συνδέονται με τον βιόκοσμο (lifeworld) του Habermas, όπως είχαν συνδεθεί προηγουμένως με το habitus του Bourdieu. Στη συνέχεια, αναλύονται τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις για

την υιοθέτηση και εφαρμογή της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, μέσω της κριτικής θεωρίας του Habermas. Επιπροσθέτως, ο «αποικισμός» (colonization) του Habermas συσχετίζεται με τους παράγοντες της ανοικτότητας και τέλος, η Ανοικτή κι εξΑΕ συνδέεται με την Εκπαίδευση του Πολίτη σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

2.3.2 Προσεγγίζοντας τη γνώση κριτικά ως εργαλείο πνευματικής υποδούλωσης, αλλά και απελευθέρωσης

Σύμφωνα με τους Horkheimer και Adorno (2002), η γνώση είναι δύναμη, η οποία φαίνεται –μέσω ιστορικής αναδρομής– ότι καταλήγει να εξυπηρετεί μόνο τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης. Η δύναμη αυτή γίνεται περισσότερο φανερή στον καταμερισμό της εργασίας, όπου οι κοινωνικές ανισότητες ενισχύονται και η ατομική ισχύς των πολιτών καταστρατηγείται και υποτάσσεται στο υπάρχον σύστημα αδικιών (Horkheimer & Adorno, 2002). Αποτέλεσμα της συνθήκης αυτής είναι η απώλεια της ανεξάρτητης σκέψης, της αυτονομίας και του δικαιώματος στην αντίσταση προς το εκάστοτε πολιτικό και οικονομικό καθεστώς (Marcuse, 1991; Walsh, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργείται μία κοινωνία, η οποία βρίσκεται σε απόλυτη συμμόρφωση με το πολιτικό και οικονομικό σύστημα και καλύπτει τις ανάγκες των πολιτών μόνο με τρόπους που το προαναφερθέν σύστημα εγκρίνει (Habermas, 1991; Marcuse, 1991; Walsh, 2008). Άρα, οι αρχές, οι θεσμοί και τα ιδρύματα προσαρμόζονται σε έναν ρόλο άκριτης αποδοχής των συστημικών επιταγών και οποιαδήποτε αντίσταση φαίνεται να απειλεί την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου (Habermas, 1991; Marcuse, 1991; Walsh, 2008).

Αν αναλογιστούμε ότι οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης εκφράζουν τις ιδέες αυτές την εποχή της σύγχρονης βιομηχανικής και τεχνολογικής επανάστασης, μπορούμε να κατανοήσουμε τον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στη διαμόρφωση των θεωριών τους. Ο Marcuse (1991) θεωρεί ότι η πολιτική εξουσία αποκαλύπτει πλέον τη δύναμή της, μέσω της τεχνολογίας και της νέας κοινωνικής οργάνωσης που προκύπτει από την εξέλιξη της βαριάς βιομηχανίας. Με άλλα λόγια, οι εξελίξεις στον τεχνολογικό και βιομηχανικό τομέα καταλήγουν να είναι εργαλείο στην πολιτική ατζέντα της άρχουσας τάξης και των μεγάλων επιχειρήσεων και να αφαιρούν οποιοδήποτε είδος ελευθερίας σε πολιτικό, οικονομικό και διανοητικό επίπεδο (Marcuse, 1991; Walsh, 2008). Πλέον, οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της ελευθερίας

δεν έχουν καμία πρακτική αξία (Marcuse, 1991; Walsh, 2008). Ο αντίκτυπος της τεχνολογικής προόδου οδηγεί στην υποταγή της λογικής και της ανάγκης για ελευθερία στα δεδομένα και τα γεγονότα της πραγματικότητας (Marcuse, 1991; Walsh, 2008). Σταδιακά, ένας μονοδιάστατος τρόπος σκέψης προωθείται με κεντρικό άξονα τον καταναλωτισμό, το απόλυτο κέρδος και την επιβολή του αντίστοιχου συμπεριφορισμού ακαδημαϊκά και κοινωνικά, μετατρέποντας την επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη σε εργαλείο επιβολής της κυριαρχίας (Marcuse, 1991; Walsh, 2008).

Η εκπαίδευση συμμετέχει σε αυτό το παιχνίδι επιβολής της κυριαρχίας με αρνητικό τρόπο. Οι επιρροές που δέχεται το εκπαιδευτικό σύστημα το καθιστούν εργαλείο παραγωγής εργατικού δυναμικού και καταναλωτικού κοινού. Η γνώση που παράγεται από ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο υπηρετεί το σύστημα και όχι, τον άνθρωπο (Marcuse, 1991; Walsh, 2008). Άρα και υπό τις συνθήκες αυτές, ο επαναπροσδιορισμός των προαναφερθέντων προσεγγίσεων της ελευθερίας και της λογικής σκέψης είναι απαραίτητος.

Συνεπακόλουθη είναι η αναπροσαρμογή της εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνεται στη νέα αυτή πραγματικότητα και να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και υποστηρικτικά προς την απελευθέρωση των πολιτών από τα δεσμά του καπιταλισμού και της αντίστοιχης κουλτούρας του καταναλωτισμού που στερούν την ελευθερία σε κάθε της μορφή, ενισχύοντας την κριτική συνείδηση και την ικανότητα αντίστασης απέναντι σε μηχανισμούς χειραγώγησης. Για παράδειγμα, οι πρακτικές τυποποίησης της γνώσης (μέσω «ύλης» ως αιτήματος προς ολοκλήρωση), η εξετασιοκεντρική λογική και οι μορφές αξιολόγησης που προάγουν τη συμμόρφωση αντί για τον αναστοχασμό, μπορούν να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικοί μηχανισμοί ενσωμάτωσης στο υπάρχον σύστημα, μετατρέποντας τη μάθηση σε διαδικασία προσαρμογής και όχι χειραφέτησης. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαίδευση είτε συμβάλλει στη διαιώνιση της «μονοδιάστατης» κοινωνικής ύπαρξης, είτε μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος άσκησης κριτικής, ανάκτησης της αυτονομίας και ανασύνθεσης της σχέσης ανάμεσα στη γνώση και την ανθρώπινη ελευθερία.

Σε αυτό το σημείο, η συμβολή του Habermas είναι καθοριστική, διότι μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τη γνώση ως περιεχόμενο στη γνώση ως προϊόν κοινωνικής επικοινωνίας και συλλογικής διαπραγμάτευσης νοημάτων. Η έννοια του βιόκοσμου (lifeworld) προσφέρει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για να κατανοηθεί πώς οι εκπαιδευτικές κουλτούρες παγιώνονται ως κανονικότητα, αλλά και πώς μπορούν να μετασχηματιστούν προς μια κατεύθυνση ανοικτότητας, συμμετοχής και δημοκρατικής συγκρότησης της γνώσης.

2.3.3 Η ανοικτότητα και η κλειστότητα ως βιόκοσμος/lifeworld στην εκπαίδευση

Σε προηγούμενη ενότητα, συζητήθηκε για τους τρόπους με τους οποίους το habitus του Bourdieu ίσως να αντιστοιχεί στην κουλτούρα της ανοικτότητας και της κλειστότητας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όσον αφορά στη Σχολή της Φρανκφούρτης, μία αντίστοιχη προσέγγιση μπορεί να πραγματοποιηθεί, αν αξιοποιηθεί ο λεγόμενος βιόκοσμος του Habermas. Άλλωστε, η διαμόρφωση των θεωριών του Bourdieu και του Bernstein δεν είναι εντελώς ανεξάρτητες από τη Σχολή της Φρανκφούρτης. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η Σχολή της Φρανκφούρτης προηγείται χρονικά από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και την επηρέασε σε μεγάλο βαθμό, ενώ και οι δύο έχουν κοινό παρονομαστή τον μαρξισμό. Ωστόσο, πριν επιχειρηθεί η σύνδεση του βιόκοσμου με την ανοικτότητα και την κλειστότητα, είναι απαραίτητο να αναλυθεί και να ερμηνευτεί η έννοιά του και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται από τον Habermas.

Το έργο του Habermas και ο τρόπος που αξιοποίησε την κριτική θεωρία διαφέρει σε σχέση με τους υπόλοιπους θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης, καθώς συνδυάζει την επιστήμη, την ηθική και την τέχνη, ώστε να αναπτύξει μία θεωρία που να θίγει σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και να δίνει έμφαση στον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης (Ewert, 1991). Η θεωρία του, λοιπόν, βασίζεται στην άποψη ότι η γνώση έχει κοινωνικές ρίζες και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα συμφέροντα του κάθε ατόμου (Ewert, 1991). Τα συμφέροντα είναι αυτά που καθορίζουν τις κοινωνικές δομές και την αντίληψη των πολιτών για τη γνώση της πραγματικότητας (Habermas, 1971 όπ. αναφ. στο Ewert, 1991), άποψη που συμμερίζεται και ο Dewey (2008). Ως εκ τούτου, το ντουέτο της γνώσης και των συμφερόντων διαμορφώνουν το εκάστοτε

περιβάλλον και κοινωνικό πλαίσιο, θέση που, ασφαλώς, βρίσκει πρακτική εφαρμογή και στην εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτόνομο πεδίο, αλλά μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, θέση που μοιράζονται τόσο οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης (Ewert, 1991; Terry, 1997), όσο και οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1985). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές πρακτικές οριοθετούνται και καθορίζονται από νόρμες που αφορούν στις κοινωνικές και ατομικές προσδοκίες, ανάλογα με τα συμφέροντα ανά χρονική στιγμή και κοινωνικές συνθήκες (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Ewert, 1991; Terry, 1997). Οι νόρμες αυτές συμπεριλαμβάνουν τα αντίστοιχα δικαιώματα των πολιτών και αποτελούν, ουσιαστικά, μία άτυπη συμφωνία μεταξύ των μελών μίας ομάδας ή μίας κοινωνίας αναφορικά με το τι θεωρείται αποδεκτό και τι όχι. Άρα, τα μέλη αυτής της ομάδας ή κοινωνίας έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από το εκπαιδευτικό σύστημα, στις οποίες αυτό καλείται να ανταποκριθεί.

Ο τρόπος που η εκπαίδευση, λοιπόν, ανταποκρίνεται στα παραπάνω είναι, κατά τον Habermas, τον δικό της ξεχωριστό βιόκοσμο (Terry, 1997; Regmi, 2017). Ο βιόκοσμος αφορά στην κοινωνία με τη μορφή των αποδεκτών νορμών, την κουλτούρα με τη μορφή των παραδόσεων και το προσωπικό απόθεμα του/της καθενός/καθεμίας με τη μορφή των αξιών και τη διαμόρφωση της ταυτότητας, στοιχεία που προκύπτουν, όμως, από την κοινωνία και την κουλτούρα, καθώς και τις ανάγκες που τα άτομα θεωρούν ότι έχουν (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Fleming, 2020). Ο βιόκοσμος είναι, λοιπόν, ο χώρος που οι πολίτες ζουν, συνυπάρχουν και στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, δημιουργούν σχέσεις με άξονες τις οικονομικο-πολιτικές δυνάμεις (Habermas, 1987, όπ. αναφ. στο Deakin Crick & Joldersma, 2006; Fleming, 2020).

Ο Habermas αντιλαμβάνεται ότι, εντός του χώρου της εκπαίδευσης, η κοινωνική σφαίρα αναπαράγεται και οι ίδιες μάχες που εκτυλίσσονται στην κοινωνική αρένα, εκτυλίσσονται και στην εκπαίδευση (Terry, 1997). Στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, διαμορφώνεται ένα μοτίβο κουλτούρας που προκύπτει από τις μάχες αυτές και καθορίζει τον τρόπο που οι άνθρωποι ζουν, επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν,

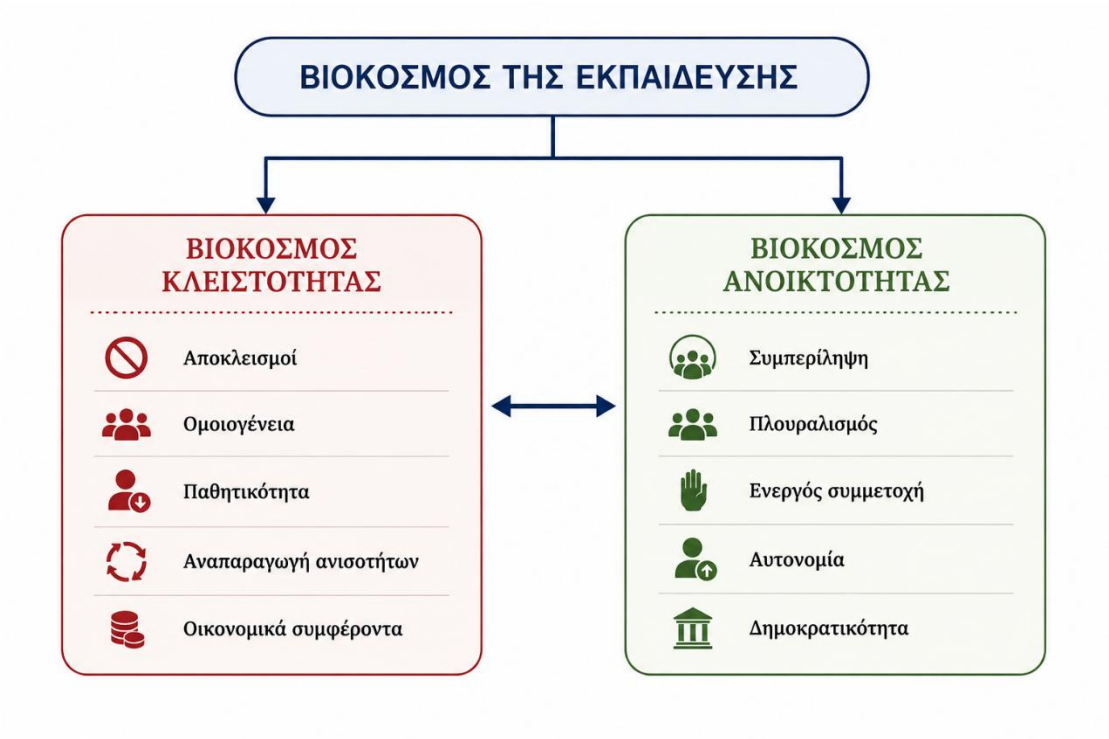
κατανοούν τους εαυτούς τους και τους/τις άλλους/ες, μοιράζονται τα συναισθήματά τους και χτίζουν σχέσεις (Regmi, 2017; Terry, 1997). Οι νεότερες γενιές κοινωνικοποιούνται σύμφωνα με τον βιόκοσμο που συντηρείται από την κοινωνία, στην οποία γεννήθηκαν και μεγαλώνουν (Regmi, 2017). Ο βιόκοσμος παρέχει στους/στις πολίτες σαφείς οδηγίες συμπεριφοράς και πράξεων και ουσιαστικά, ακριβώς το ίδιο συμβαίνει στο πεδίο της εκπαίδευσης (Regmi, 2017).

Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η κουλτούρα είναι ένας ζωντανός οργανισμός και μία σύνθετη κοινωνική σφαίρα που προσαρμόζεται στην πραγματικότητα και η εκπαίδευση, παραδοσιακά, έχει σκοπό τη διατήρηση αυτής της κουλτούρας από γενιά σε γενιά, καθώς και την οικονομική ανάπτυξη μίας χώρας με τη δημιουργία καταναλωτικού και εργατικού δυναμικού (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Terry, 1997). Όμως, τελικά, πόσο βιώσιμη είναι αυτή η τακτική σε μία κοινωνία που αλλάζει με ταχύτατους πια ρυθμούς; Ο Habermas θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί, πλέον, έχουν διαφορετικό ρόλο και πρέπει να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/θήτριες, μέσα από όλες αυτές τις μεταβολές, να αναπτυχθούν και να διαμορφώσουν μία κουλτούρα αντιπροσωπευτική για τους/τις ίδιους/ες και όχι να προσαρμοστούν αυτοί/ές στην ήδη υπάρχουσα (Terry, 1997). Με άλλα λόγια ή μάλλον με τα λόγια του Habermas, στην περίπτωση αυτή μιλάμε για αναδιαμόρφωση του βιόκοσμου της εκπαίδευσης, η οποία, κατ' επέκταση, θα λειτουργήσει απελευθερωτικά .ως προς τον βιόκοσμο της κοινωνίας, συνολικά (Regmi, 2017).

Ο βιόκοσμος της εκπαίδευσης με την υφιστάμενη μορφή του και με τις επιρροές που δέχεται από τις κοινωνικές συνθήκες πιθανόν να αντιστοιχεί στην κλειστότητα, όπως και το προαναφερθέν habitus (Σχήμα 8). Ο Habermas εξηγεί ότι ο βιόκοσμος επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις οικονομικές δυνάμεις και την πολιτική (Regmi, 2017; Terry, 1997). Η βασικότερη αιτία, όμως, της ύπαρξης ανισοτήτων στην κοινωνία και τη μεταφορά αυτών στην εκπαίδευση είναι η οικονομία και κατ' επέκταση, οι αγορές (Regmi, 2017; Terry, 1997). Συνεπώς, η εκπαιδευτική πολιτική αναπτύσσεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπηρετεί τα οικονομικά συμφέροντα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται έχουν τον ίδιο σκοπό (Deakin Crick & Joldersma, 2006).

Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με κουλτούρα κλειστότητας που αντανακλούν και αναπαράγουν την ανισορροπία ανάμεσα στην οικονομική ικανότητα των κοινωνικών τάξεων και καταλήγουν να περιθωριοποιούν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών. Ο καπιταλισμός επιβάλλει στο σχολείο να αφομοιώνει τους/τις μαθητές/θήτριες, να πολεμά τον πλουραλισμό και να επιδιώκει την ομοιογένεια, αντί να ενισχύει την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Fleming, 2020). Άρα, για ακόμη μία φορά, γίνεται λόγος για μία εκπαίδευση αποκρυσταλλωμένη, κάτοπτρο των κοινωνικών συνθηκών, με πολλές αγκυλώσεις και δέσμια των εκάστοτε οικονομικών συμφερόντων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το ζητούμενο και πάλι είναι η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού βιόκοσμου με κουλτούρα ανοικτότητας (Σχήμα 8), του οποίου βασική προϋπόθεση, κατά τον Habermas, αποτελεί η μεταβολή και αποδέσμευσή του από τους παράγοντες που το διαμορφώνουν (Okshevsky, 2016).

Σχήμα 8. Η κλειστότητα και η ανοικτότητα ως βιόκοσμος στην εκπαίδευση



2.3.4 Κριτήρια και προϋποθέσεις ανοικτότητας μέσω της αξιοποίησης της κριτικής θεωρίας του Habermas

Ο Habermas προτείνει την εξυγίανση του βιόκοσμου της εκπαίδευσης με τρόπους τέτοιους που να συμπεριλαμβάνει τα συμφέροντα και τις φωνές όλων όσων τη δεδομένη χρονική στιγμή αποκλείονται (Okshevsky, 2016). Στην ουσία, ο Habermas αξιοποιεί την κριτική θεωρία, έχοντας ως πυρήνα τον ορθολογισμό στην επικοινωνία, με την ανάπτυξη:

- της Θεωρίας της Επικοινωνιακής Δράσης (Theory of Communicative Action), η οποία ερμηνεύει τον βιόκοσμο και εξηγεί τους τρόπους με τους οποίους η επικοινωνία μπορεί να ενισχύσει την αμοιβαία κατανόηση και να οδηγήσει στη συμφωνία ως προς τη λήψη αποφάσεων (Habermas, 1984, 1987b; Deakin Crick & Joldersma, 2006; Moran & Murphy, 2011; Regmi, 2017) και
- της Θεωρίας του Λόγου (Discourse Theory), για να εξηγήσει και να ερμηνεύσει πώς ο γραπτός και ο προφορικός λόγος μπορούν να επηρεάσουν τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία (Fleming, 2020; Habermas, 1991; Okshevsky, 2016; Regmi, 2017).

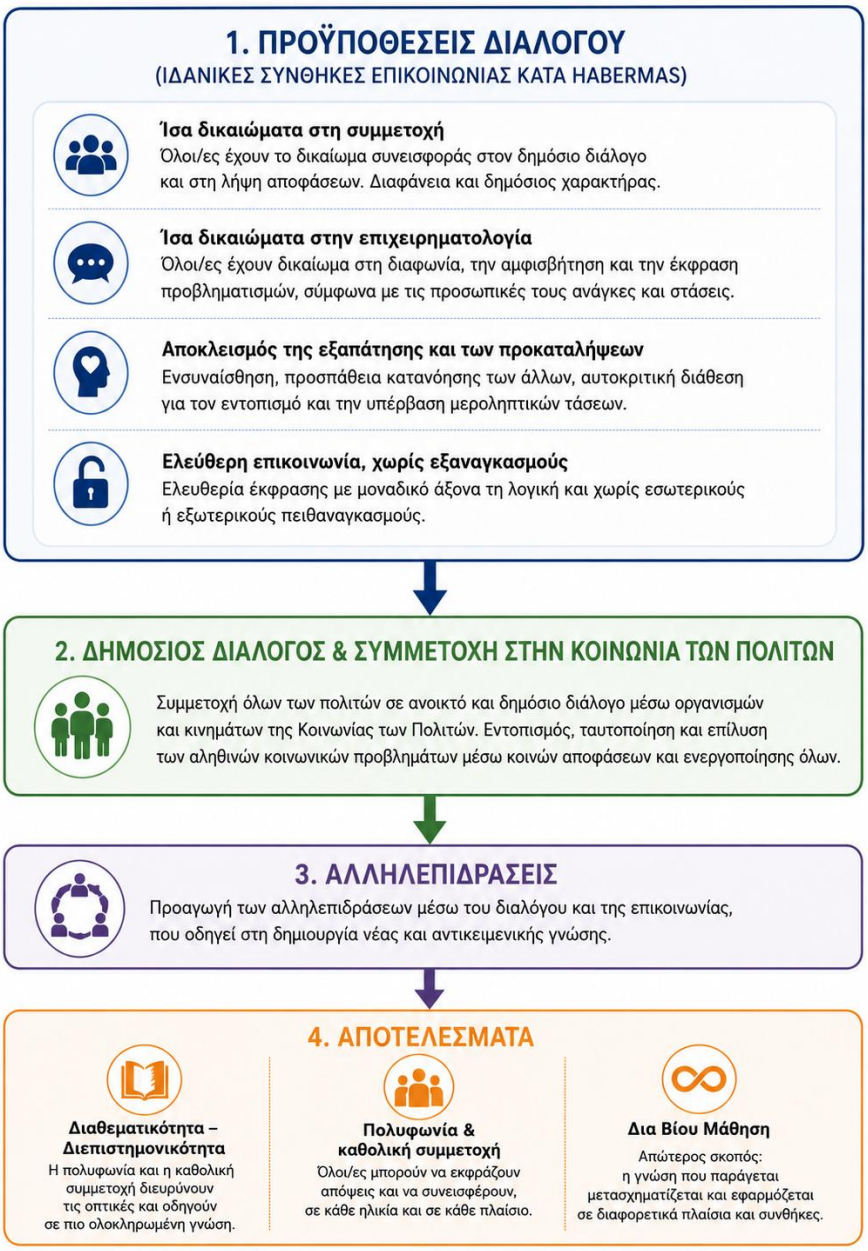
Η Θεωρία του Λόγου είναι περισσότερο στοχευμένη σε ηθικά και πολιτικά ζητήματα και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση προϋποθέτει τη δημιουργία τέτοιων εκπαιδευτικών ηθικών και πολιτικών προγραμμάτων, των οποίων τα μαθησιακά αποτελέσματα θα οδηγούν στον εντοπισμό και την ταυτοποίηση των αρχών, ικανοτήτων και τάσεων, οι οποίες θα οδηγούν στην ενίσχυση της πλουραλιστικής δημοκρατίας (Okshevsky, 2016; Regmi, 2017). Με πιο απλά λόγια, ο Habermas θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στον διάλογο και την ισότητα και όχι στην οικονομική ή πολιτική ισχύ, όπως ήδη συμβαίνει, προκειμένου να υπάρξουν αντίστοιχες προεκτάσεις στο κοινωνικό πλαίσιο. Συνεπώς, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος και με γνώμονα την ανάπτυξη των κριτικών θεωριών του, θέτει τα εξής κριτήρια – προϋποθέσεις, τα οποία αποτυπώνονται στο Σχήμα 9 (Fleming, 2020; Habermas, 1984, 1996; Milley, 2008; Moran & Murphy, 2011; Okshevsky, 2016; Regmi, 2017; Torres & Morrow, 1998):

- Ίσα δικαιώματα στη συμμετοχή – δημόσια έκφραση και συμπεριληπτικότητα: όλοι/ες έχουν το δικαίωμα συνεισφοράς στον δημόσιο διάλογο και στη λήψη αποφάσεων. Οι διαδικασίες αυτές πρέπει να έχουν διαφανή και δημόσιο χαρακτήρα, ώστε να προάγεται η αποδοχή και η αλληλοκατανόηση.
- Ίσα δικαιώματα στην επιχειρηματολογία: σε έναν δημόσιο λόγο, όλοι/ες έχουν δικαίωμα στη διαφωνία, την αμφισβήτηση και την έκφραση προβληματισμών, ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες, επιθυμίες και στάσεις.
- Αποκλεισμός της εξαπάτησης και των προκαταλήψεων: όλοι/ες οφείλουν να δείχνουν ενσυναίσθηση προς όποιον/α εκφράζεται, να προσπαθούν να τον/την κατανοήσουν και να έχουν πάντα διάθεση αυτοκριτικής, ώστε να εντοπίσουν δικές τους μεροληπτικές τάσεις.
- Ελεύθερη επικοινωνία, χωρίς εξαναγκασμούς: όλοι/ες θα πρέπει να νιώθουν ελεύθεροι/ες να εκφράζονται με μοναδικό άξονα τη λογική και όχι κάποιου είδους εσωτερικού ή εξωτερικού πειθαναγκασμού.
- Συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών: για τον Habermas, η Κοινωνία των Πολιτών αποτελείται από οργανισμούς και κινήματα που ασχολούνται με τους τρόπους που τα κοινωνικά προβλήματα παρεισφρέουν στην προσωπική σφαίρα και επιστρέφουν στην κοινωνική και πάλι, μέσω αντιδράσεων και συμπεριφορών. Άρα, η κοινωνική και προσωπική σφαίρα δημιουργούν έναν φαύλο κύκλο που τελικά, καθορίζει και συντηρεί τον βιόκοσμο. Η συμμετοχή, λοιπόν, όλων των πολιτών σε ανοικτό και δημόσιο διάλογο μπορεί να οδηγήσει στην εξαγωγή αντικειμενικών συμπερασμάτων, καθώς και στον εντοπισμό, την ταυτοποίηση και επίλυση των αληθινών προβλημάτων, μέσω της λήψης κοινών αποφάσεων και της ενεργοποίησης όλων.
- Προαγωγή των αλληλεπιδράσεων: μέσω του διαλόγου και των αλληλεπιδράσεων, προκύπτει νέα και αντικειμενική γνώση.
- Διαθεματικότητα – διεπιστημονικότητα: η καθολική συμμετοχή στον δημόσιο διάλογο επιτρέπει την πολυφωνία, η οποία στη συμβατική εκπαίδευση περιορίζεται, καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητές/θήτριες είναι δέσμιοι/ες των

αυστηρών εκπαιδευτικών στόχων και των απαιτήσεων των αναλυτικών προγραμμάτων.

- Προαγωγή της δια βίου μάθησης: το στοιχείο αυτό αποτελεί κατά κάποιον τρόπο τον απώτερο σκοπό εφαρμογής όλων των παραπάνω, καθώς η καθολική συμμετοχή, οι αλληλεπιδράσεις, η διαθεματικότητα, η δυνατότητα έκφρασης όλων των απόψεων και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αφορά σε όλους/ες και σε κάθε ηλικία. Επιπλέον, η γνώση που παράγεται μπορεί να μετασχηματιστεί και να εφαρμοστεί από διαφορετικά άτομα σε διαφορετικά πλαίσια και συνθήκες.

Σχήμα 9. Κριτήρια και προϋποθέσεις ανοικτότητας μέσω της κριτικής θεωρίας του Habermas



Ουσιαστικά, τα κριτήρια που θέτει ο Habermas αφορούν σε συνθήκες «ιδανικής» επικοινωνίας, όπου οι οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις δεν παίζουν κάποιο ρόλο, γεγονός που δυσχεραίνει την εφαρμογή τους και καταδεικνύουν τη θεωρητική φύση της κριτικής θεωρίας ως εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού (Torres & Morrow, 1998). Τα κριτήρια αυτά δεν αφορούν μόνο στο σχολείο, αλλά και την κοινωνία, γενικότερα και αποτελούν την επιτομή της δημοκρατικότητας. Συνεπώς, αν επικεντρωθούμε και πάλι στον βιόκοσμο της εκπαίδευσης και αν ερμηνεύσουμε τις

θεωρίες του Habermas σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το σχολείο που προκύπτει θα προάγει την ισότητα, τη δημοκρατικότητα, την πολυφωνία, τη διαθεματικότητα, τις αλληλεπιδράσεις και συνεργασίες, καθώς και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων. Οι απόψεις αυτές είναι σε μεγάλο βαθμό κοινές τόσο με τις θεωρίες των Bourdieu και Bernstein, όσο και με του Dewey. Ενδεχομένως, η διαφοροποίηση του Habermas έγκειται στην έμφαση που δίνει στην επικοινωνία, σε σχέση με τους υπόλοιπους θεωρητικούς (Habermas, 1997, 2007). Ωστόσο, η εφαρμογή της κριτικής θεωρίας του Habermas έχει πιθανόν τη δυναμική να μεταβάλει ο υπάρχων βιόκοσμος από κλειστό σε ανοικτό και σε κάθε περίπτωση, προσφέρει ένα θεωρητικό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί διαχρονικά με τις απαραίτητες προσαρμογές για την ενίσχυση του βιόκοσμου της ανοικτότητας.

2.3.5 Ο «αποικισμός» της εκπαίδευσης κατά τον Habermas και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο Habermas, δίνοντας σημαντική έμφαση στη δύναμη της επικοινωνίας και της χρήσης του λόγου, θεωρεί ότι ο βιόκοσμος της εκπαίδευσης και της κοινωνίας μπορούν να τροποποιηθούν (Habermas, 1987a; Fleming, 2020; Milley, 2008; Moran & Murphy, 2011; Okshevsky, 2016; Regmi, 2017; Torres & Morrow, 1998). Ωστόσο, οι συνθήκες που περιγράφει απαιτούν την –έστω μερική– απεμπλοκή του βιόκοσμου από οτιδήποτε το μολύνει, σημείο που, ενδεχομένως, να είναι ανέφικτο (Torres & Morrow, 1998). Ο τρόπος, όμως, που προσεγγίζει τις δυνάμεις που επιδρούν στον βιόκοσμο και τις μεταξύ τους σχέσεις στην κριτική του θεωρία, φανερώνει τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ύπαρξη ή μη της ανοικτότητας στην εκπαίδευση.

Ο Habermas περιγράφει την κοινωνία ως ένα σύνολο που αποτελείται από τον βιόκοσμο και το σύστημα (system), δηλαδή την πολιτική εξουσία και τη δύναμη των αγορών (Habermas, 1987a; Jütten, 2011; Pietrykowski, 1996). Προηγουμένως, εξηγήσαμε ότι ο βιόκοσμος αποτελεί τον «χώρο», όπου οι άνθρωποι συνυπάρχουν, αναπτύσσουν σχέσεις, συμπεριφέρονται και διαμορφώνουν την καθημερινότητά τους και όσα θεωρούν αναμενόμενα και αποδεκτά, ανάλογα με τις ανάγκες τους που προκύπτουν από τις οικονομικές συνθήκες (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Fleming, 2020). Με άλλα λόγια, ο βιόκοσμος αποτελεί την κουλτούρα των πολιτών σε ένα

συγκεκριμένο πλαίσιο και η κουλτούρα αυτή από τη μία πλευρά, καθορίζει τον τρόπο ζωής τους και από την άλλη πλευρά, καθορίζεται από τις οικονομικές και αγοραστικές δυνάμεις του συστήματος, οι οποίες συχνά εισβάλλουν σε αυτό και το αλλοιώνουν, μέσω του ελέγχου και της χειραγώγησης της επικοινωνίας (Jütten, 2011; Pietrykowski, 1996).

Για τον Habermas, το σύστημα σχετίζεται με τις οικονομικές δυνάμεις και τους διοικητικούς μηχανισμούς που σχετίζονται με το κράτος, τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και τους θεσμούς εξουσίας, οι οποίοι καθορίζουν, τελικά, τις σχέσεις των ανθρώπων (Regmi, 2017). Οι δυνάμεις και οι μηχανισμοί αυτοί δίνουν, παράλληλα, τη δικαιοδοσία στο κράτος να επιβάλει τον νόμο και να νομιμοποιήσει τα συμφέροντα που εξυπηρετεί ο καπιταλισμός (Regmi, 2017). Μάλιστα, οι λέξεις που χρησιμοποιεί ο Habermas (1984, 1987b) στη Θεωρία της Επικοινωνιακής Δράσης, για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο το σύστημα παρεισφρέει στον βιόκοσμο έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αναφέρεται, λοιπόν, στον «αποικισμό» (colonization) του βιόκοσμου και σε «εκμαυλισμό» (reification), δηλαδή στη διαφθορά και τον εκφυλισμό του από το σύστημα (Jütten, 2011; Pietrykowski, 1996; Regmi, 2017). Συνεπώς, οι κοινωνικοί δεσμοί ανάμεσα στους ανθρώπους καταλήγουν να μετατρέπονται σε δεσμούς με άξονα το χρήμα και τη δύναμη (Regmi, 2017). Σε ένα τέτοιο αυστηρά περιορισμένο και εκφυλισμένο βιόκοσμο, οι πραγματικές ανάγκες των πολιτών παραγνωρίζονται και ουσιαστικά, χάνονται υπό την πίεση του συστήματος (Habermas, 1984, 1996; Regmi, 2017).

Ασφαλώς, όταν το ζήτημα αυτό μεταφέρεται και εξαπλώνεται στον χώρο της εκπαίδευσης (Σχήμα 10) εγείρονται πολλοί προβληματισμοί. Ένας από αυτούς είναι η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως εξαγοράσιμο και εξαργυρώσιμο «προϊόν» (commodification), αποξενωμένο από τον ανθρωπιστικό του χαρακτήρα που δεν επιφέρει κέρδη εξαρτημένο και υποδουλωμένο στα συμφέροντα του καπιταλισμού και όχι των πολιτών (Jütten, 2011; Regmi, 2017). Η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως «προϊόν» με αγοραστική αξία, στην πραγματικότητα, τη μετατρέπει σε εργαλείο της παγκόσμιας αγοράς που έχει απώτερο σκοπό την παραγωγή εργατικού δυναμικού και όχι την παραγωγή νέας γνώσης από τη σχολική ή/και πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ωφελεί συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων, και αποκλείει άλλες και

ενισχύει τις ταξικές ανισότητες (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Regmi, 2017). Στη σημερινή εποχή, ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η διάδοση των Μαζικών Διαδικτυακών Ανοικτών Μαθημάτων (MOOCs), για τα οποία έχουν εκφραστεί πολλοί προβληματισμοί ως προς την εκπαιδευτική τους αξία και ποιότητα ως εκπαιδευτικά «προϊόντα» και ως προς την προαγωγή της γνώσης και της ανοικτότητας (Hall, 2015; Jones, 2015).

Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί μόνο μία δυσλειτουργία της εκπαίδευσης, αλλά ολόκληρης της κοινωνίας. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως τα πανεπιστήμια, καθώς και οι οργανισμοί θα έπρεπε να αποτελούν «χώρο» κριτικής, αναστοχασμού, προαγωγής της λογικής και υποστήριξης της αυθεντικής επικοινωνίας, όπως την περιγράφει ο Habermas (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Habermas, 1991, 1996, 1997; Milley, 2008). Αυτό, όμως, που συμβαίνει είναι εκ διαμέτρου αντίθετο, αφού ο βιόκοσμος της εκπαίδευσης έχει ήδη «μολυνθεί» από το σύστημα (Σχήμα 10) (Milley, 2008; Regmi, 2017).

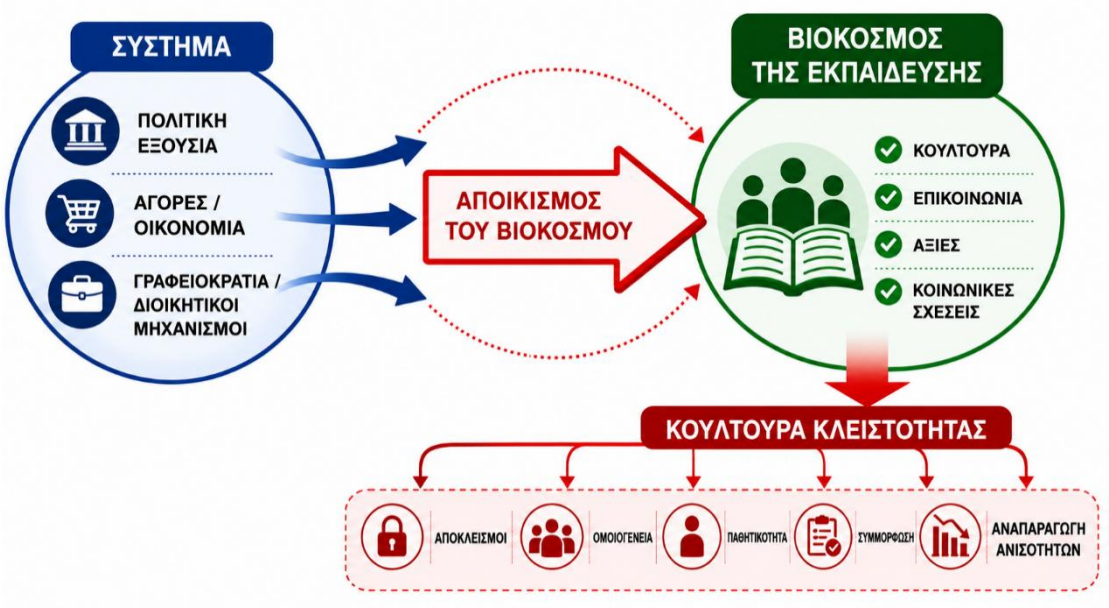
Φυσικά, είναι αναμενόμενο ότι υπό αυτές τις συνθήκες, οι δημιουργοί εκπαιδευτικών πολιτικών και αναλυτικών προγραμμάτων πέφτουν στην ίδια παγίδα και συμβάλλουν στη συντήρηση ενός φαύλου κύκλου υπέρ των διαφόρων οικονομικών συμφερόντων και κατά των αδύναμων οικονομικά ομάδων (Regmi, 2017). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και τα αναλυτικά προγράμματα που δημιουργούνται δεν παρέχουν καμία ευελιξία και ελευθερία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/θήτριες. Και οι δύο πλευρές καλούνται να συμμορφωθούν, να διδάξουν και να διδαχτούν το μαθησιακό υλικό που επιβάλλεται από το σύστημα. Η κατάσταση αυτή είναι διαχρονική. Ένα παράδειγμα για τα ελληνικά δεδομένα είναι ο προσανατολισμός του Λυκείου στις Πανελλήνιες Εξετάσεις με πολύ συγκεκριμένη ύλη και προθεσμίες, από τις οποίες κανένας/καμία δεν μπορεί να παρεκκλίνει. Το γεγονός αυτό έχει κοινωνικές προεκτάσεις. Πιο συγκεκριμένα, προέκταση και ταυτόχρονα, αιτία του «αποικισμού» του βιόκοσμου της εκπαίδευσης αποτελεί ο «αποικισμός» της Κοινωνίας των Πολιτών (Habermas, 1991). Ο ρόλος της εκπαίδευσης –αντί να είναι θεραπευτικός– εκφυλίζεται, η εκπαιδευτική πράξη οδηγεί προς την περαιτέρω υποδούλωση και οι πολίτες αποκτούν παθητικό ρόλο,

χωρίς να μπορούν να φέρουν οποιαδήποτε αντίρρηση στις δυνάμεις που λειτουργούν καταδυναστευτικά (Habermas, 1991; Regmi, 2017).

Η δημιουργία ενεργών, ανεξάρτητων και αυτόνομων μαθητών/τριών – πολιτών που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση του βιόκοσμου με στόχο την αποδέσμευση της εκπαίδευσης από τα συμφέροντα της οικονομίας μέσω της Εκπαίδευσης των Πολιτών είναι μία πιθανή λύση, για να αντιστραφεί η κατάσταση και να επιτευχθεί ο «αποικισμός» του συστήματος από ένα βιόκοσμο αξιών, ηθικής και αρχών (Fleming, 2020). Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το σύστημα είναι αναγκαίο και η ύπαρξή του έχει λειτουργικό ρόλο για την οικονομική μας επιβίωση (Fleming, 2020). Το πρόβλημα εξ αρχής έγκειται στη διαταραγμένη σχέση του κράτους με την οικονομία και η επέκταση του προβλήματος αυτού στον βιόκοσμο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας που οδηγεί στην αδράνεια και παθητικότητα της Κοινωνίας των Πολιτών (Fleming, 2020).

Ως εκ τούτου, αν θέλουμε να συνοψίσουμε, ο Habermas –όπως και οι υπόλοιποι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης– θεωρεί ότι ο βασικότερος παράγοντας που εκφυλίζει τον βιόκοσμο, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, σχετίζεται με την οικονομία και τον καπιταλισμό. Ο τρόπος που ο καπιταλισμός και το κέρδος εισβάλλουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα οδηγεί στη δημιουργία καταναλωτών και εργατικού δυναμικού και όχι σε ανεξάρτητους/ες αυτόνομους/ες σπουδαστές/δάστριες που μπορούν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις και να ενεργούν. Μάλιστα, η πρώτη κατηγορία ονομάστηκε από κάποιους/ες «ακαδημαϊκό προλεταριάτο», εξαιτίας των συνθηκών αυτών. Η εκπαίδευση καταλήγει να εξυπηρετεί οικονομικά συμφέροντα και ασφαλώς, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των αποκλεισμών και του ελιτιστικού της χαρακτήρα (Σχήμα 10).

Σχήμα 10. Ο αποικισμός του βιόκοσμου της εκπαίδευσης και η προαγωγή κουλτούρας κλειστότητας



Συνεπώς, αφού ο βιόκοσμος «μολύνεται» με τέτοιο τρόπο, αντίστοιχα «μολύνεται» και η εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία παραμένει συμβατή με την «κλειστότητα», ενώ οποιαδήποτε στροφή προς την ανοικτότητα είναι δύσκολα υλοποιήσιμη και αποδεκτή, καθώς έρχεται σε αντίθεση με τον ισχύοντα βιόκοσμο που δύσκολα τροποποιείται. Γενικότερα, η συμβατική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από μία κουλτούρα κλειστότητας, αντιστέκεται στις αλλαγές ή τις αποδέχεται με υπερβολικά αργούς ρυθμούς. Οτιδήποτε είναι διαφορετικό από αυτό που ο βιόκοσμος θεωρεί αποδεκτό δύσκολα εφαρμόζεται και ιδιαίτερα, στην περίπτωση της ανοικτότητας που αφορά σε δραστική αναδιαμόρφωση του υπάρχοντος βιόκοσμου. Ενδεικτικά, μπορούμε να σκεφτούμε τις μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας τους τελευταίους αιώνες. Ακόμα και μικρές αλλαγές, όπως προσθαφαιρέσεις μαθημάτων, είτε αργούν υπερβολικά, είτε δεν πραγματοποιούνται ποτέ, όπως θα συζητηθεί σε επόμενη ενότητα (Φραγκουδάκη, 1977).

2.3.6 Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Εκπαίδευση των Πολιτών

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο «αποικισμός» του βιόκοσμου έχει οδηγήσει σε αλλοίωση της αυθεντικής επικοινωνίας και του διαλόγου και κατ' επέκταση στον εκφυλισμό του

ρόλου της Κοινωνίας των Πολιτών (Habermas, 1991; Fleming, 2020; Regmi, 2017). Η παθητικότητα και η ελλιπής συμμετοχή των πολιτών στην Κοινωνία των Πολιτών και στη λήψη αποφάσεων επηρεάζει με αντίστοιχο τρόπο τον βιόκοσμο της εκπαίδευσης (Jütten, 2011; Pietrykowski, 1996). Η νέα γνώση που παράγεται από τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων, την έκφραση των αναγκών τους και την πολυφωνία που φέρνουν σε ένα πλαίσιο πλέον φθίνει και υποτάσσεται στις πλασματικές ανάγκες και τη νέα καταναλωτική πραγματικότητα που επιβάλλει ο καπιταλισμός και οι διεθνείς αγορές (Fleming, 2020; Habermas, 1984, 1996, 1997, 2007; Okshevsky, 2016; Regmi, 2017). Οι συνθήκες, λοιπόν, στον εκάστοτε βιόκοσμο και η Κοινωνία των Πολιτών επηρεάζονται με αμοιβαίο τρόπο και η σχέση τους έχει αρνητικό πρόσημο.

Σε έναν τέτοιο φαύλο κύκλο, όπου η εκπαίδευση αποτελεί μέρος του προβλήματος, φαίνεται να αποτελεί, ταυτόχρονα, και λύση. Για τον Habermas (1984, 1987b, 1996), η ανθρωπιστική πλευρά που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση είναι συνώνυμο με τη δια βίου μάθηση. Η δια βίου μάθηση μπορεί να προκύψει μέσω του διαλόγου και της επικοινωνίας στη δημόσια σφαίρα, καθώς η πολυφωνία των συμμετεχόντων/ουσών και η διαθεματικότητα οδηγούν στην αυθόρμητη παραγωγή νέας γνώσης τόσο σε επίσημα όσο και σε ανεπίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Habermas, 1991, 1996; Terry, 1997). Το σημείο αυτό ίσως να είναι συνώνυμο με ένα μοντέλο δια βίου μάθησης, το οποίο βασίζεται, κυρίως, στην άτυπη μάθηση, αφού η μάθηση προκύπτει, κυρίως, εκτός θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών πλαισίων, αφού τα επίσημα θεσμοθετημένα πλαίσια συμβατικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται ως επί το πλείστον από κουλτούρα κλειστότητας.

Η ισότιμη και ενεργή συμμετοχή των πολιτών σε τέτοιους διαλόγους που χαρακτηρίζονται από διαθεματικότητα και τους επιτρέπουν να λαμβάνουν οι ίδιοι/ες αποφάσεις είναι διαδικασία που συνεισφέρει στην κοινωνικοποίησή τους με την ίδια μορφή που τα νεογέννητα μωρά κατανοούν, μαθαίνουν και γίνονται μέρος του κόσμου τους (Habermas, 1996; Regmi, 2017). Μόνο έτσι είναι δυνατή η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, όπου η μάθηση θα είναι χρήσιμη για τον ίδιο τον άνθρωπο και τις ανάγκες του και όχι για τα οικονομικά συμφέροντα (Regmi, 2017). Σε τέτοιες περιπτώσεις, η κριτική θεωρία μπορεί να αξιοποιηθεί ως θεωρητικό ή/και πρακτικό εργαλείο για την προώθηση της αλλαγής (Torres & Morrow, 1998). Στην περίπτωση

της εκπαίδευσης, η Θεωρία Επικοινωνιακής Δράσης και η Θεωρία του Λόγου του Habermas (1984, 1987β, 1991) μπορούν να εφαρμοστούν για τη στροφή της εκπαίδευσης προς αυτό που ο Habermas και άλλοι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης ονομάζουν Εκπαίδευση των Πολιτών (Citizenship Education).

Η Εκπαίδευση των Πολιτών στοχεύει να οδηγήσει στην κατανόηση και την ενεργή συμμετοχή όλων στις κοινωνικές δομές, τους οργανισμούς και τα ιδρύματα που συμπεριλαμβάνονται στην Κοινωνία των Πολιτών, καθώς και την άρση οποιωνδήποτε σχετικών περιορισμών και αποκλεισμών (Deakin Crick & Joldersma, 2006). Έτσι, από τη μία πλευρά, η Εκπαίδευση των Πολιτών προϋποθέτει την προσέγγιση της επικοινωνίας με τρόπο τέτοιο που να οδηγεί σε αμοιβαία αποδοχή και κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών που συνυπάρχουν σε μία κοινωνία και από την άλλη πλευρά, τη διαμόρφωση ατομικών ταυτοτήτων, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από τις επιρροές του συστήματος (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Englund, 2010). Άρα, οι πολίτες πρέπει να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη και να αξιολογούν τις συνθήκες και τις επιλογές τους, να διατηρούν την ταυτότητά τους μέσα σε ένα περιβάλλον αλληλεγγύης και αρμονικής συνύπαρξης με όλους/ες, δεδομένα που μπορούν να προκύψουν μέσω της ουσιαστικής επικοινωνίας και του αυθεντικού διαλόγου, όπως ορίζονται από τον Habermas (1984, 1987b; Deakin Crick & Joldersma, 2006; Englund, 2010).

Ασφαλώς, όσα περιγράφονται παραπάνω για την Εκπαίδευση των Πολιτών έχουν τις απαρχές τους στη σχολική εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική πολιτική, η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να οργανωθούν, έτσι ώστε να προάγουν την ελευθερία στην έκφραση και την επικοινωνία, τον μαθητοκεντρισμό, την αυτενέργεια και την αυτονομία και την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης που να βρίσκονται σε ευθυγράμμιση με τις αρχές της Εκπαίδευσης των Πολιτών (Deakin Crick & Joldersma, 2006). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές/θήτριες θα εμπλέκονται σε μαθησιακές δραστηριότητες που θα έχουν νόημα γι’ αυτούς/ές, θα έχουν αντίκρισμα στην πραγματική ζωή και θα έχουν το δικαίωμα επιλογής και ελέγχου της μαθησιακής τους πορείας (Deakin Crick & Joldersma, 2006). Ως εκ τούτου, θα μπορούν στην πορεία της ζωής τους να εμπλέκονται και να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά και άγνωστα πλαίσια, να εντοπίζουν τις ευκαιρίες και να εφαρμόζουν

στην πράξη τις γνώσεις τους στην κοινωνία και για όλη τους τη ζωή (Deakin Crick & Joldersma, 2006). Άρα, θα έχουν αποκτήσει δεξιότητες και εσωτερικά κίνητρα που θα τους δεσμεύουν στη συνεχόμενη συμμετοχή τους στην Κοινωνία των Πολιτών, ακριβώς, όπως ορίζουν οι 4 αρχές της δια βίου μάθησης (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Englund, 2010):

- Προσωπική δέσμευση στη μάθηση: να επιθυμούν να μαθαίνουν διαρκώς και σε όλες τις συνθήκες,
- Κοινωνική δέσμευση στη μάθηση: να αποδέχονται ότι μπορούν να μάθουν από τις απόψεις και τις εμπειρίες των άλλων, μέσω του διαλόγου και της επικοινωνίας στη δημόσια σφαίρα,
- Σεβασμός στη μάθηση των άλλων: να δείχνουν ανοχή και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και τις ευκαιρίες των άλλων για μάθηση, και
- Σεβασμός στην αλήθεια: η αλήθεια προκύπτει από τον δημόσιο, διαφανή, ειλικρινή και αυθεντικό διάλογο με την αξιοποίηση λογικών επιχειρημάυων.

Οι αρχές αυτές έχουν τη δυναμική να οδηγήσουν στην απελευθέρωση μέσω του ποιοτικού διαλόγου. Ο ρόλος του σχολείου έγκειται στην υποστήριξη των μαθητών/τριών, ώστε να μάθουν:

- Να ακούν με σεβασμό και προσοχή όσα έχει κάποιος/α να πει, με σκοπό να τον/την κατανοήσουν ουσιαστικά και
- Να εκφράζουν την άποψή τους με λογική και σεβασμό προς όλους/ες (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Englund, 2010).

Στην ουσία, οι μαθητές/θήτριες αποκτούν την ικανότητα να δουν τον κόσμο από πολλές πλευρές και μέσα από την πολυφωνία αυτή να καταλήξουν και να συμφωνήσουν σε κοινές νόρμες και αξίες με γνώμονα τον σεβασμό και χωρίς την εξωτερική παρέμβαση των δασκάλων και των γονιών, θέτοντας, έτσι, τα θεμέλια μίας πιο δημοκρατικής σχέσης, ανάμεσα στον βιόκοσμο και το σύστημα που στην προκειμένη περίπτωση εκφράζεται από την εξουσία και την επιρροή των δασκάλων και των γονιών (Englund, 2010; Moran & Murphy, 2011). Με τον τρόπο αυτό, η υπάρχουσα ιεραρχία παύει να υφίσταται, κυριαρχεί η ισοτιμία και ο διάλογος και καλλιεργείται μία κουλτούρα, όπου οι μαθητές/θήτριες και οι εκπαιδευτικοί γίνονται

συν-ερευνητές, ενισχύοντας τη δημοκρατικότητα στην εκπαίδευση και σε όλα τα υπόλοιπα κοινωνικά πλαίσια, όπως οι τοπικές κοινότητες και οι χώροι εργασίας (Fleming, 2020).

Η Εκπαίδευση, λοιπόν, των Πολιτών αναφέρεται σε κάποιες βασικές αρχές που μπορούν να δώσουν στην εκπαίδευση έναν απελευθερωτικό χαρακτήρα. Δεν είναι τυχαίο, μάλιστα, ότι η κριτική θεωρία, η οποία βρίσκεται –ως εργαλείο– στον πυρήνα της Εκπαίδευσης των Πολιτών έχει στενή σχέση με την απελευθερωτική εκπαίδευση και την εκπαίδευση που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή (Marcuse, 1991; Torres & Morrow, 1998). Η Εκπαίδευση των Πολιτών φαίνεται να συνδυάζει αρχές, όπως η δημοκρατικότητα και η ισότητα, με πρακτικές εφαρμογές, όπως η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων και η ενίσχυση της ειλικρινούς επικοινωνίας. Αν επιστρέψουμε στη φιλοσοφία της ανοικτότητας και στη μεθοδολογία της εξΑΕ, ο κοινός παρονομαστής είναι για μία ακόμη φορά, φανερός (Σχήμα 11).

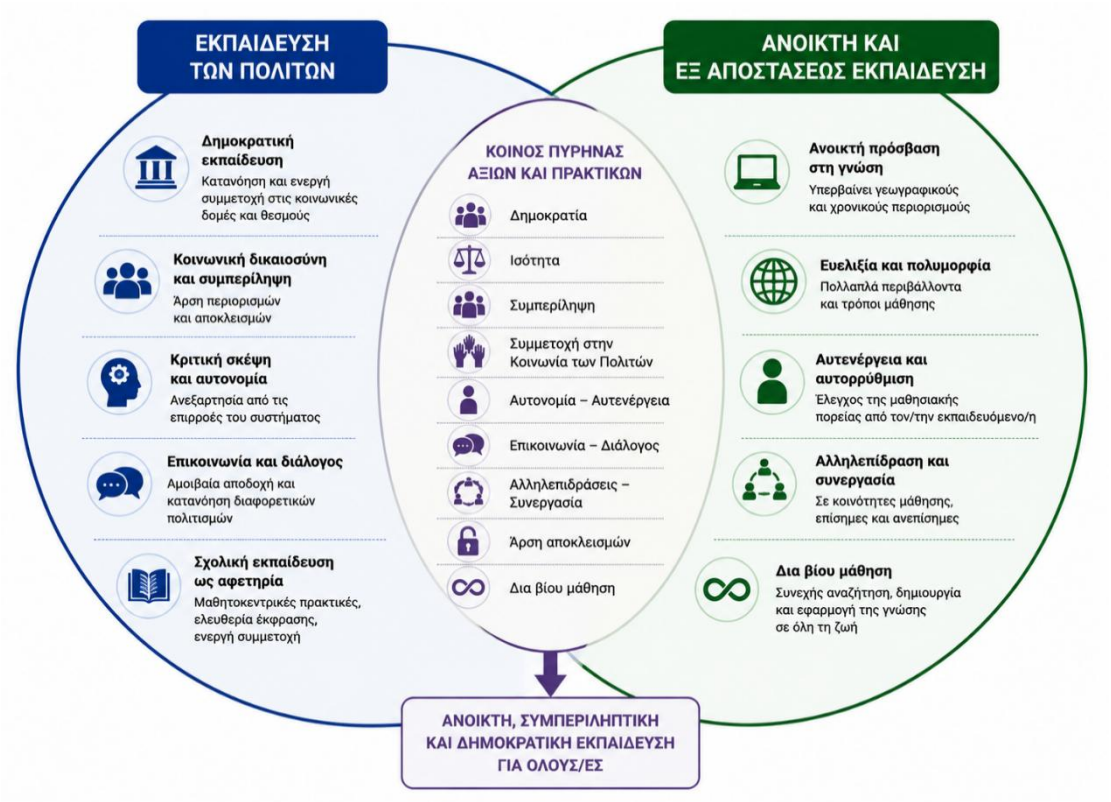
Όπως ήδη έχει επισημανθεί σε προηγούμενη ενότητα, στη Διακήρυξη για την Ανοικτή κι εξΑΕ (Λιοναράκης κ.ά., 2020), γίνεται αναφορά στους στόχους της, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν:

- Την ενδυνάμωση της δημοκρατίας, της ανοχής και του σεβασμού,
- Τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών,
- Τη μάθηση σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα,
- Τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την πραγματική ζωή,
- Την άρση των αποκλεισμών και των διακρίσεων,
- Την αυτονομία και αυτενέργεια των μαθητών/τριών, και
- Την επικοινωνία, τη συνεργασία και τις αλληλεπιδράσεις.

Τα σημεία που αναφέρονται και εντάσσονται σε ένα ευρύτερο σύνολο στόχων είναι αυτά που σχετίζονται άμεσα ή ακόμα ταυτίζονται με τις αρχές, θεωρήσεις και μεθόδους της Εκπαίδευσης των Πολιτών (Σχήμα 11). Στην Ανοικτή κι εξΑΕ, ο σεβασμός, η δημοκρατία, η ανοχή και η ισότητα αποτελούν βασικές αρχές, οι οποίες ταυτίζονται με τη φιλοσοφία της ανοικτότητας. Στην ουσία, η Εκπαίδευση των Πολιτών περιγράφεται από τους θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης ως μία εκπαιδευτική μορφή που αμφισβητεί τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και την

ιεραρχία και επιδιώκει την απελευθέρωση (Englund, 2010; Fleming, 2020). Η ανοικτότητα, ως φιλοσοφία και πολιτική, έχει τον ίδιο σκοπό, αφού επιδιώκει την άρση των εμποδίων και των αποκλεισμών στην εκπαίδευση, προκειμένου να μπορούν όλοι/ες όσοι/ες ενδιαφέρονται να συμμετέχουν (Baker, 2017; Bayne et al., 2015; Peter & Deimann, 2013). Η έμφαση που δίνει η ανοικτότητα στη δημιουργία μίας εκπαίδευσης πιο προσβάσιμης εκθέτει και καταδεικνύει τους παράγοντες που περιορίζουν την προσβασιμότητα και αποτελεί άμεση αμφισβήτηση του ελιτιστικού και κλειστού χαρακτήρα που πολύ συχνά υιοθετείται από τα συμβατικά εκπαιδευτικά συστήματα και ο οποίος βασίζεται και ενισχύει τη μάχη των κοινωνικών τάξεων, ακόμα και αν αυτή δεν είναι άμεσα φανερή.

Σχήμα 11. Η σύγκλιση της Εκπαίδευσης των Πολιτών με την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση



Παράλληλα, οι βασικές θεωρήσεις της Ανοικτής κι εξΑΕ συνοψίζονται στις φράσεις «να τους/τις μάθουμε πώς να μαθαίνουν» και «να δείχνουν τι είναι ικανοί/ές να κάνουν με αυτά που έχουν μάθει» (Lionarakis, 2006, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020).

Οι δύο αυτές φράσεις αφορούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, την αυτονομία και την αυτενέργεια των μαθητών/τριών, ώστε να μπορούν να δράσουν και να χειριστούν τις γνώσεις τους, χωρίς υποχρεωτική κι επιβαλλόμενη καθοδήγηση, καθώς και να μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις και να έχουν τον έλεγχο (ή έστω μέρος αυτού) των επιλογών για την εκπαίδευσή τους. Η συνθήκη αυτή, εντός του σχολικού περιβάλλοντος, θα καλλιεργήσει μαθητές/θήτριες, οι οποίοι/ες θα είναι ενεργοί/ές πολίτες στην ενήλικη ζωή τους, πρόθυμοι/ες να συμμετέχουν στα κοινά και στην Κοινωνία των Πολιτών.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο Λιοναράκης (2013) συνδέει την άτυπη μάθηση και τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών με παρόμοιο τρόπο με τον Habermas (1989, 1996). Ο Λιοναράκης (2013), λοιπόν, εξηγεί ότι η άτυπη μάθηση και η Κοινωνία των Πολιτών είναι «δύο δυναμικές που καθορίζουν την πορεία των εκπαιδευτικών επιλογών και κινούνται κάτω από την ομπρέλα των κοινωνικών δεσμών και δικτύων». Με άλλα λόγια, η άτυπη μάθηση είναι το προσωπικό μας απόθεμα που συνεχώς, εμπλουτίζεται με τρόπο μη συνειδητό από τις εμπειρίες της ζωής μας. Με το απόθεμα αυτό συμμετέχουμε ως πολίτες στο «κοινωνικό γίγνεσθαι», δηλαδή την Κοινωνία των Πολιτών. Αντίστοιχα, ο Habermas (1989, 1996) συνδέει την άτυπη με τη δια βίου μάθηση και κατ' επέκταση με την Κοινωνία των Πολιτών. Πιο συγκεκριμένα, αφού η άτυπη μάθηση προκύπτει σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας, είναι μία μορφή δια βίου μάθησης ή έστω λειτουργεί υποστηρικτικά προς αυτή. Η Κοινωνία των Πολιτών αποτελεί «χώρο» στη δημόσια σφαίρα, όπου –μέσω του αυθεντικού διαλόγου και της επικοινωνίας– προκύπτει συνεχώς νέα γνώση σε άτυπη μορφή (Terry, 1997). Έτσι, η Κοινωνία των Πολιτών διασταυρώνεται με την άτυπη μάθηση, τόσο για τον Habermas, όσο και για τον Λιοναράκη.

Στην ΑεξΑΕ, η αναγνώριση της άτυπης μάθησης αποτελεί ζητούμενο διαχρονικά και μάλιστα, αποτέλεσε καινοτομία του OU/UK (Weinbren, 2015), η οποία δεν έχει θεσμοθετηθεί από άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα, μέχρι σήμερα. Επιπλέον, μέσω της αυτονομίας και αυτενέργειας που προσφέρονται στην ΑεξΑΕ, λόγω της φυσικής απόστασης εκπαιδευτικών – εκπαιδευομένων και του ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού που αντικαθιστά τον/την εκπαιδευτικό, οι μαθητές/θήτριες αποκτούν τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας και σταδιακά, μαθαίνουν να είναι

ανεξάρτητοι/ες, να λαμβάνουν αποφάσεις και τελικά, εκπαιδεύονται να έχουν ενεργό συμμετοχή που ενδεχομένως, να τους/τις βοηθά να είναι ενεργοί/ές και στο κοινωνικό τους πλαίσιο (Λιοναράκης κ.ά., 2020). Σε κάθε περίπτωση, η συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών αποτελεί βασικό στόχο στην ΑεξΑΕ, καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, η φιλοσοφία της ανοικτότητας απαιτεί τη συνθήκη αυτή, για να ανατρέψει και να περιορίσει τις κοινωνικές ανισότητες που εμποδίζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η ανάπτυξη των προσωπικοτήτων των πολιτών με τέτοιο τρόπο που να υποστηρίζουν τη δημοκρατία, τον σεβασμό, την ισότητα και την κοινωνική ανατροπή, όταν είναι απαραίτητο, θα έπρεπε να είναι στόχος κάθε εκπαιδευτικής μορφής.

Ολοκληρώνοντας, σε πρακτικό επίπεδο, η ειδοποιός διαφορά των θεωρητικών της Σχολής της Φρανκφούρτης και του Habermas σε σχέση με τους Φιλοσόφους και τους Κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης είναι η πολύ σημαντική έμφαση που έδωσαν οι πρώτοι στην επικοινωνία και τον διάλογο. Ενώ η επικοινωνία και οι αλληλεπιδράσεις έχουν αναφερθεί από όλους τους προαναφερθέντες, για τον Habermas είναι τόσο σημαντικές που βρίσκονται στο επίκεντρο της κριτικής θεωρίας του, ως μοναδικό τρόπο παραγωγής νέας γνώσης, η οποία θα είναι χρήσιμη για τους/τις πολίτες και όχι για τις δυνάμεις του κράτους και της οικονομίας (Fleming, 2020; Habermas, 1984, 1996, 1997, 2007; Okshevsky, 2016; Regmi, 2017). Η γνώση αυτή θα έχει νόημα για τους ανθρώπους και θα βρίσκει εφαρμογή στην πραγματική ζωή, καθώς θα απαντά σε πραγματικές και όχι πλασματικές και καταναλωτικές ανάγκες (Fleming, 2020; Habermas, 1984, 1996, 1997, 2007; Okshevsky, 2016; Regmi, 2017).

Η σύνδεση της γνώσης με την πραγματική ζωή («τι είναι ικανοί/ές να κάνουν με όσα έχουν μάθει») είναι σημαντική θεώρηση στην ΑεξΑΕ (Lionarakis, 2006, 2008). Αρκεί να σκεφτούμε ότι η ΑεξΑΕ απευθύνεται, κυρίως, σε ομάδες πληθυσμού που βιώνουν αποκλεισμό και σίγουρα, χρειάζονται μία εκπαίδευση μετρήσιμη που να μπορεί να τους δώσει τη δεύτερη ευκαιρία που χρειάζονται (Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Παρ' όλα αυτά, στη σύγχρονη εποχή, δεν μιλάμε πια για βιομηχανοποίηση, όπως τον εικοστό αιώνα, αλλά για μετα-βιομηχανοποίηση και παγκοσμιοποίηση. Η εμπορευματοποίηση της γνώσης και η υποταγή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις οικονομικές και πολιτικές ατζέντες καταλήγουν να είναι κοινοί παρονομαστές και να

δίνουν διαχρονικότητα στις απόψεις των θεωρητικών της Σχολής της Φρανκφούρτης. Η ανοικτότητα και η παγκοσμιοποίηση συνυπάρχουν χρονικά, αλλά ποια είναι η σχέση τους; Η παγκοσμιοποίηση υπηρετεί την ανοικτότητα ή η ανοικτότητα υπηρετεί την παγκοσμιοποίηση; Για παράδειγμα, η ίδρυση πολλών ιδιωτικών πανεπιστημίων που υιοθετούν την εξΑΕ ενισχύει, τελικά, την ανοικτότητα ή εμπορευματοποιεί την εκπαίδευση (Hall, 2015; Jones, 2015); Αντίστοιχα ερωτήματα έχουν εκφραστεί και για τη διάδοση των MOOCs και άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών (Hall, 2015; Jones, 2015). Η απάντηση δεν είναι εύκολη και σίγουρα, επαφίεται σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Ως εκ τούτου, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι/ες ότι ακόμα και στην Ανοικτή κι εξΑΕ, η γνώση που παράγεται υπηρετεί τον άνθρωπο ή το οικονομικό και πολιτικό σύστημα.

Όσον αφορά στην επικοινωνία και στον διάλογο, λοιπόν, αυτά αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την Εκπαίδευση των Πολιτών, καθώς αυτά προάγουν την παραγωγή νέας γνώσης και ιδιαίτερα, κατά τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών. Στην ΑεξΑΕ, η επικοινωνία είναι εξίσου σημαντική. Καθώς υπάρχει η φυσική απόσταση, η επικοινωνία ενισχύεται είτε μέσω της τεχνολογίας είτε μέσω των δια ζώσης συναντήσεων στις συμβουλευτικές συναντήσεις, τα σεμινάρια και τα θερινά σχολεία (Weinbren, 2015). Ωστόσο, στην ΑεξΑΕ, η έννοια της επικοινωνίας διευρύνεται και αποκτά άλλη διάσταση, αυτή της συνεργασίας και των αλληλεπιδράσεων. Η συνεργασία που, συνήθως, υποβοηθείται από την τεχνολογία αποτελεί μία από τις καινοτομίες του OU/UK στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού (Weinbren, 2015) και ταυτόχρονα, επιχειρεί να συμβάλει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας, της αποδοχής, του σεβασμού και της ανεκτικότητας (Λιοναράκης κ.ά., 2020) και σε ευρύτερο πλαίσιο, στη διατήρηση της παγκόσμιας ειρήνης, σύμφωνα με τη δεύτερη παράγραφο του Άρθρου 26 των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (United Nations, 1948).

Συνολικά, η Εκπαίδευση των Πολιτών φαίνεται να βρίσκεται σε αντιστοιχία με την ΑεξΑΕ. Στα γραπτά των θεωρητικών της Σχολής της Φρανκφούρτης, ακόμα και στην πιο σύγχρονη εποχή – μετά την ίδρυση του OU/UK, δεν γίνεται κάποια αναφορά στην ανοικτότητα ή/και στην εξΑΕ. Ωστόσο, ταυτίζονται και συγκλίνουν σε αρκετά σημεία, με σημαντικότερο σημείο αναφοράς τον στόχο για τη συμπερίληψη όλων στη μαθησιακή διαδικασία και την ανατροπή της κοινωνικής ιεραρχίας που βασίζεται στις

οικονομικές ανισότητες, οι οποίες πηγάζουν από τον καπιταλισμό. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι περίπου έναν αιώνα μετά, οι απόψεις και οι προβληματισμοί για τους τρόπους που το σύστημα «μολύνει» τον βιόκοσμο συνεχίζουν να υφίστανται, ακόμα και αν δεν διανύουμε πια την εποχή της βιομηχανοποίησης, αλλά της παγκοσμιοποίησης. Το σημείο αυτό αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση διαχρονικά βρίσκεται στο επίκεντρο είτε ως εργαλείο πνευματικής απελευθέρωσης είτε ως εργαλείο υπηρέτησης διαφόρων σκοπιμοτήτων.

2.3.7 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.3

Η ενότητα 2.3 εξετάζει τη σχέση της Σχολής της Φρανκφούρτης με την ανοικτότητα και την εξΑΕ, αξιοποιώντας την κριτική θεωρία ως ερμηνευτικό εργαλείο για τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία και τις επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση. Η Σχολή της Φρανκφούρτης (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Habermas) αντιμετωπίζει τη γνώση ως δύναμη που μπορεί να λειτουργήσει διττά: αφενός, ως μηχανισμός πνευματικής χειραγώγησης και συμμόρφωσης, όταν εντάσσεται στις ανάγκες του καπιταλιστικού-πολιτικού συστήματος και αφετέρου, ως εργαλείο απελευθέρωσης, όταν συνδέεται με την κριτική σκέψη, την αυτονομία και την κοινωνική δράση. Στο πλαίσιο της βιομηχανικής/τεχνολογικής ανάπτυξης, η τεχνολογία και οι αγορές μετατρέπονται εύκολα σε μέσα ελέγχου, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να κινδυνεύει να υπηρετεί την παραγωγή εργατικού δυναμικού και καταναλωτών/τριών, αντί να καλλιεργεί ανεξάρτητους/ες και κριτικά σκεπτόμενους/ες πολίτες.

Κεντρικό θεωρητικό εργαλείο της ενότητας είναι η προσέγγιση του Habermas, ο οποίος συνδέει τη γνώση με τα κοινωνικά συμφέροντα και αναλύει την κοινωνία ως σχέση ανάμεσα στον βιόκοσμο (lifeworld) και το σύστημα (system). Ο βιόκοσμος αφορά στις κοινές αξίες, παραδόσεις, νοήματα και ταυτότητες που συγκροτούν την καθημερινότητα και αναπαράγονται μέσω της επικοινωνίας. Το σύστημα αφορά τις αγορές και τους διοικητικούς/κρατικούς μηχανισμούς που λειτουργούν με άξονες το χρήμα και την εξουσία. Η βασική προβληματική αναδεικνύεται, όταν το σύστημα διεισδύει στον βιόκοσμο και τον αλλοιώνει. Ο Habermas περιγράφει αυτή τη διαδικασία ως «αποικισμό» (colonization) και ως μετατροπή των ανθρώπινων σχέσεων σε σχέσεις που καθορίζονται από οικονομικά οφέλη και διοικητικό έλεγχο. Όταν αυτό μεταφέρεται στην εκπαίδευση, οδηγεί στην εμπορευματοποίηση της

γνώσης, την τυποποίηση, τη μείωση της παιδαγωγικής ελευθερίας και στη λειτουργία του σχολείου/πανεπιστημίου, ως εργαλεία αναπαραγωγής ανισοτήτων. Επί της ουσίας, η ανοικτότητα μπορεί να λειτουργήσει σε αναλογία με τον βιόκοσμο και να τον εξυγιάνει.

Η ενότητα αναπτύσσει στη συνέχεια τα κριτήρια ανοικτότητας μέσα από την κριτική θεωρία του Habermas, κυρίως μέσω της Θεωρίας της Επικοινωνιακής Δράσης και της Θεωρίας του Λόγου. Η ανοικτότητα προϋποθέτει συνθήκες «ιδανικής» επικοινωνίας και δημοκρατικής συμμετοχής, όπως ισότιμη δυνατότητα έκφρασης, επιχειρηματολογίας και αμφισβήτησης, απουσία εξαναγκασμού, αποκλεισμό εξαπάτησης/προκαταλήψεων, διαφάνεια, πολυφωνία, ενίσχυση αλληλεπιδράσεων, διεπιστημονικότητα και προαγωγή της δια βίου μάθησης. Πρόκειται για προϋποθέσεις που είναι δύσκολο να εφαρμοστούν πλήρως, επειδή απαιτούν περιορισμό της επιρροής των οικονομικών και πολιτικών δυνάμεων, όμως λειτουργούν ως θεωρητικός οδηγός για τον μετασχηματισμό του βιόκοσμου της εκπαίδευσης από κλειστό σε ανοικτό.

Σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα δεν είναι ουδέτεροι. Η αγορά, η κρατική διοίκηση, η γραφειοκρατία και η λογική του κέρδους μπορούν να περιορίζουν την ουσιαστική πρόσβαση και να εντείνουν τον ελιτισμό, ακόμη κι όταν υιοθετούνται “ανοικτές” μορφές εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, μορφές όπως τα MOOCs μπορεί να προβάλλονται ως ανοικτές, αλλά ταυτόχρονα εντάσσονται στη λογική της εμπορευματοποίησης, της χαμηλού κόστους παραγωγής και της πιστοποίησης ως προϊόντος.

Τέλος, η ενότητα συνδέει την ΑεξΑΕ με την Εκπαίδευση των Πολιτών (Citizenship Education), ως πιθανή αντισταθμιστική μορφή εκπαίδευσης απέναντι στον αποικισμό του βιόκοσμου. Η Εκπαίδευση των Πολιτών στοχεύει στη δημιουργία ενεργών, αυτόνομων και σκεπτόμενων πολιτών, ικανών να συμμετέχουν στην Κοινωνία των Πολιτών, να δρουν μέσα από διάλογο και συνεργασία και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση δημοκρατικών νορμών. Η ΑεξΑΕ, λόγω των χαρακτηριστικών της (ευελιξία, αυτονομία εκπαιδευομένων, έμφαση στην επικοινωνία/συνεργασία, αναγνώριση άτυπης μάθησης, σύνδεση γνώσης με πράξη),

εμφανίζει ουσιαστικές συγκλίσεις με αυτόν τον προσανατολισμό. Ωστόσο, η ενότητα κρατά κριτική στάση. Ακόμη και η ΑεξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει είτε απελευθερωτικά είτε ως μέσο ενίσχυσης του συστήματος, ανάλογα με το πώς σχεδιάζεται, ποιοι/ες έχουν πραγματική πρόσβαση, και ποια συμφέροντα τελικά εξυπηρετεί.

Αθροιστικά, η ενότητα 2.3 τεκμηριώνει ότι η ανοικτότητα στην εκπαίδευση αποτελεί πολιτική και κοινωνική επιταγή. Προϋποθέτει μεταβολές στον βιόκοσμο της εκπαίδευσης, ενίσχυση της δημοκρατικής επικοινωνίας και περιορισμό της κυριαρχίας των αγορών και της διοικητικής εξουσίας. Με αυτόν τον τρόπο, η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης λειτουργεί ως θεμέλιο για την επόμενη ενότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής και για την κατανόηση της ανοικτότητας ως μορφής χειραφέτησης.

2.4 Κριτική Παιδαγωγική και η συμβολή της στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

2.4.1 Εισαγωγή

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ρεύμα στη θεωρία και πρακτική της εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε κατά τον εικοστό αιώνα, έχει φιλοσοφικές επιρροές από τον μαρξισμό και επικεντρώνεται στην απελευθέρωση της εκπαίδευσης από τις πολιτικές δυνάμεις, καθώς και τη σύνδεσή της με την κοινωνική δικαιοσύνη (Giroux, 2010; Zembylas, 2018). Η Κριτική Παιδαγωγική ασχολείται και επιχειρεί να απαντήσει σε ερωτήματα, όπως (Giroux, 2010):

- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών ως διανοούμενοι/ες του δημόσιου βίου;
- Ποια συμφέροντα εξυπηρετεί η δημόσια και τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- Πώς μπορούμε να εμπλακούμε και να κατανοήσουμε τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια;
- Πώς μπορούμε να δώσουμε νόημα στη γνώση, ώστε να λειτουργεί μετασχηματιστικά και κριτικά;

- Πώς μπορούμε να δώσουμε δημοκρατικό χαρακτήρα στη διακυβέρνηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων;

Απώτερος στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η καλλιέργεια νέων τρόπων σκέψης στους/στις μαθητές/θήτριες, η παροχή γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν να σκέφτονται κριτικά, να αμφισβητούν την εξουσία, να έχουν πολιτική βούληση και άποψη εντός της τάξης, να αντιλαμβάνονται τις αποκρυσταλλωμένες πρακτικές κοινωνικής υποδούλωσης και τελικά, να αναλαμβάνουν δράση τόσο στο σχολικό, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (Giroux, 2010, 2020). Στην ουσία, η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ηθική και πολιτική πρακτική, βασισμένη στην κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, προσαρμοσμένη στα σύγχρονα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δεδομένα και προσανατολισμένη στην αποκάλυψη των δυνάμεων εκείνων που καταπιέζουν και εντείνουν τις ανισότητες (Giroux, 2010, 2020).

Ωστόσο, η Κριτική Παιδαγωγική δεν λειτουργεί ως μία παγιωμένη μέθοδος που μπορεί να εφαρμοστεί οπουδήποτε (Giroux, 2020). Αντιθέτως, προσαρμόζεται και έχει άμεση σχέση με συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και διαμάχες, στοχευμένες ομάδες μαθητών/θητριών και κοινότητες, διαθέσιμους πόρους και πραγματεύεται τους τρόπους με τους οποίους η γνώση, η δύναμη, η επιθυμία και η εμπειρία μπορούν να οδηγήσουν στη γνώση (Giroux, 2020). Η Κριτική Παιδαγωγική προάγει την αυτογνωσία και την επίγνωση της θέσης και του ρόλου του ατόμου σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια και λειτουργεί ως ένα θεωρητικό και πρακτικό εργαλείο που βοηθά τα άτομα να είναι αυτόνομα, να διαχειρίζονται την εξουσία και να δημιουργούν μία κοινωνία με άξονες την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την ελευθερία (Giroux, 2020).

Ο βασικότερος εκπρόσωπος και εμπνευστής της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ο Paulo Freire. Ο Freire (2017) θέτει τον προβληματισμό για την αξιοποίηση της εκπαίδευσης ως μέσο απελευθέρωσης της εργατικής τάξης που βρίσκεται δέσμια πολιτικών –κυρίως– δυνάμεων. Οι δυνάμεις αυτές είναι οι πραγματικοί μετασχηματιστές της εκπαίδευσης και στην περίπτωση των σύγχρονων κοινωνιών, σχετίζονται άμεσα με τον πολιτικό συντηρητισμό, τον καπιταλισμό, την παγκοσμιοποίηση, την καταστροφή

του περιβάλλοντος και τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, καθώς και τον οικονομικό νεοφιλελευθερισμό (Apple, 2015; Giroux, 2014, 2020, 2022; Giroux & DiMaggio, 2024; McLaren, 2014). Το αποτέλεσμα της παρείσφρησης αυτών των δυνάμεων στην εκπαίδευση είναι η απόκτηση ενός δεξιού προσανατολισμού που την περιορίζει, την οριοθετεί και την εργαλειοποιεί προς όφελος της παγκόσμιας πολιτικής και οικονομικής ατζέντας (Apple, 2015; McLaren, 2014).

Αν λάβουμε υπόψη ότι η εκπαίδευση υπήρξε πάντα ένας πολιτικός χώρος (Giroux, 2010; hooks, 1994), μπορούμε να αντιληφθούμε τον αντίκτυπο των συνθηκών αυτών και την επιρροή της δεξιάς κουλτούρας στη διδασκαλία, τη μάθηση, τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και των σχέσεων εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο Freire (2017) εξηγεί ότι μέσα σε ένα τόσο περιοριστικό εκπαιδευτικό ή/και κοινωνικό περιβάλλον, οι άνθρωποι των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων θεωρούν φυσιολογική, αναμενόμενη και αυτονόητη την κοινωνική τους θέση, ιδέα που φαίνεται να αντιστοιχεί στο habitus του Bourdieu και τον βιόκοσμο του Habermas.

Απαραίτητη προϋπόθεση απελευθέρωσης των τάξεων αυτών είναι η πρωτύτερη απελευθέρωση της εκπαίδευσης και η αποδέσμευσή της από τη σημερινή καταπιεστική της μορφή, την οποία αποκαλεί Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων (Freire, 2017). Αντίστοιχα, αποκαλεί την εκπαίδευση που οδηγεί στην απελευθέρωση Παιδαγωγική για την Απελευθέρωση. Με βάση τη θεωρία του Freire, το κεφάλαιο αυτό ακολουθεί την εξής δομή: αρχικά, η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων συνδέεται με την κλειστότητα και τη συμβατική εκπαίδευση. Έπειτα, η Παιδαγωγική για την απελευθέρωση συνδέεται με την ανοικτότητα και την εξΑΕ. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση και κατ' επέκταση την ανοικτότητα, όπως ο καπιταλισμός, ο νεοφιλελευθερισμός και ο πολιτικός συντηρητισμός.

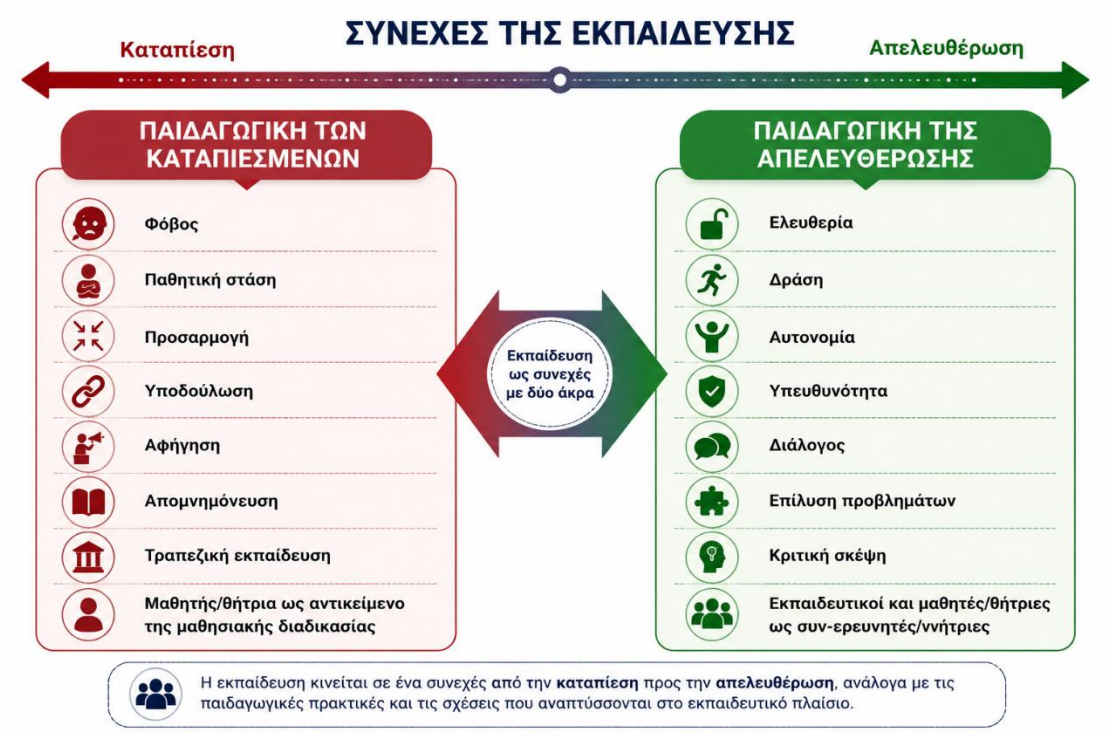
2.4.2 Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων, κλειστότητα και συμβατική εκπαίδευση

Ο Freire (2017) κάνει αναφορά στους/στις καταπιεσμένους/ες πολίτες από την εξουσία και τους μηχανισμούς, οι οποίοι/ες συχνά δεν αντιλαμβάνονται την καταπίεση που βιώνουν και τη θεωρούν φυσιολογική ή, ακόμα και να την αντιλαμβάνονται και να επιθυμούν την απελευθέρωση, κατακλύζονται από συναισθήματα φόβου για τη νέα πραγματικότητα και τελικά, διατηρούν μία παθητική στάση. Ο φόβος αυτός, λοιπόν, είτε δεσμεύει τα άτομα στη συγκεκριμένη αυτή συνθήκη είτε τα οδηγεί στην επιθυμία να ασκήσουν οι ίδιοι/ες καταπίεση, προκειμένου να μην επέλθει η αλλαγή (Freire, 2017; hooks, 1994). Αντιθέτως, η απελευθέρωση απαιτεί δράση, ρίσκο, αυτονομία, υπευθυνότητα, συνείδηση και κινητοποιήσεις που λίγοι/ες είναι πρόθυμοι/ες να πραγματοποιήσουν (Freire, 2017). Έτσι, φαίνεται ότι η καταπίεση είναι συχνά συνειδητή επιλογή συμβιβασμού και θυσίας της αυθεντικής ύπαρξης των ελεύθερων ανθρώπων στον βωμό της σιγουριάς, του φόβου και του κομφορισμού που προσφέρει μία ήδη παγιωμένη κατάσταση.

Η εκπαίδευση ακολουθεί πολλές φορές κοινή γραμμή με αυτή της εξουσίας. Το ζήτημα αυτό έχει συζητηθεί νωρίτερα, τόσο σε σχέση με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, όσο και με τη Σχολή της Φρανκφούρτης. Όπως εξηγεί ο Freire (2017), η εκπαίδευση που υποτάσσεται στην εξουσία αποτελεί την Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων. Στην ουσία, η εκπαίδευση φαίνεται να είναι ένα συνεχές, στου οποίου το ένα άκρο βρίσκεται η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων και στο άλλο, η Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης (Σχήμα 12). Όταν βρισκόμαστε στο πρώτο άκρο, στην Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων, οι καταπιεσμένοι/ες αντιμετωπίζονται ως άτυχοι/ες, αργόσχολοι/ες, ανίκανοι/ες και αχάριστοι/ες, ως προς όλα όσα τους παρέχει η άρχουσα τάξη (Freire, 2017). Ο κοινωνικός αυτός διαχωρισμός στην εκπαίδευση αντανακλά τις σχέσεις, ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι τόσο οι μαθητές/θήτριες, όσο και οι εκπαιδευτικοί, έχουν εκπαιδευτεί μέσα σε ένα καπιταλιστικό σύστημα, με καπιταλιστικές αρχές και πρακτικές, με αποτέλεσμα οι ίδιοι/ες να αναπαράγουν τις ανισότητες και να αναζητούν τη λύση των προβλημάτων τους, βασιζόμενοι/ες στο ίδιο καθεστώς που τους/τις καταπιέζει, γεγονός που μετατρέπει τα θύματα σε θύτες (Freire, 2017;

McLaren, 2014). Η πορεία, λοιπόν, μέσα στο συνεχές αυτό οδηγεί τα άτομα στη συνειδητοποίηση της καταπίεσης που πλαισιώνει τη ζωή τους και την ύπαρξή τους και σταδιακά, οδηγούνται προς την έναρξη της απελευθέρωσής τους (Σχήμα 12).

Σχήμα 12. Από την Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων προς την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης



Για τον Freire (2017), το πρώτο και σημαντικότερο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ισότητα ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/θήτριες. Στην επόμενη ενότητα, το ζήτημα αυτό θα αναλυθεί περαιτέρω. Προς το παρόν, το σημείο που πρέπει να σταθούμε είναι η δυναμική αυτής της σχέσης στο πρώτο μέρος του συνεχούς, στην Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων. Η Παιδαγωγική, λοιπόν, των Καταπιεσμένων χαρακτηρίζεται από μία ατελείωτη αφήγηση (narration) από την πλευρά των δασκάλων. Οι δάσκαλοι/δασκάλες αφηγούνται τη ζωή και την πραγματικότητα με έναν τρόπο στατικό και πολύ προβλέψιμο και απαιτούν από τους/τις μαθητές/θήτριες να απομνημονεύουν και να επαναλαμβάνουν τις πληροφορίες (Freire, 2017; hooks, 1994). Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές/θήτριες λειτουργούν ως δοχεία που δέχονται, απομνημονεύουν και αναπαράγουν όσα έχουν

ακούσει (Freire, 2017). Μάλιστα, η ικανότητά τους να υλοποιήσουν τα παραπάνω κρίνει τη διδακτική τους δεινότητα (Freire, 2017).

Τη μορφή αυτή εκπαίδευσης, η οποία συνάδει με τις δασκαλοκεντρικές πρακτικές που εφαρμόζονται κατά κόρον στη συμβατική εκπαίδευση, ο Freire (2017) την αποκαλεί τραπεζική μορφή εκπαίδευσης (banking concept of education), όπου οι μαθητές/θήτριες λειτουργούν μόνο ως αποδέκτες/τριες και τίποτα παραπάνω, ενώ η σχέση τους με τους/τις εκπαιδευτικούς βασίζεται στις αντιθέσεις τους και στη διαφορά θέσης και εξουσίας (hooks, 1994). Η τραπεζική μορφή εκπαίδευσης περιγράφει στην πραγματικότητα την αδυναμία των μαθητών/τριών να κατακτήσουν τη γνώση, αντλώντας τις πληροφορίες από μία δεξαμενή/τράπεζα έτοιμη και προσαρμοσμένη. Πιο συγκεκριμένα, όπως ο Freire (2017) αντιπαραβάλλει:

- Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, ενώ οι μαθητές/θήτριες διδάσκονται.
- Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα πάντα, ενώ οι μαθητές/θήτριες δεν γνωρίζουν τίποτα.
- Οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται, ενώ οι μαθητές/θήτριες είναι τα αντικείμενα της σκέψης,
- Οι εκπαιδευτικοί μιλούν, ενώ οι μαθητές/θήτριες απλώς ακούν.
- Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν την πειθαρχία, ενώ οι μαθητές/θήτριες πειθαρχούν.
- Οι εκπαιδευτικοί κάνουν επιλογές και τις επιβάλλουν, ενώ οι μαθητές/θήτριες πειθαρχούν.
- Οι εκπαιδευτικοί δρουν, ενώ οι μαθητές/θήτριες έχουν την ψευδαίσθηση ότι δρουν, μέσω των εκπαιδευτικών.
- Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου και οι μαθητές/θήτριες προσαρμόζονται.
- Οι εκπαιδευτικοί μπερδεύουν την εξουσία της γνώσης με την επαγγελματική τους εξουσία, την οποία χρησιμοποιούν, για να περιορίσουν την ελευθερία των μαθητών/τριών.
- Οι εκπαιδευτικοί είναι τα υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ οι μαθητές/θήτριες είναι μόνο τα αντικείμενα.

Επί της ουσίας, στην τραπεζική μορφή εκπαίδευσης, προκύπτει ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να «γεμίσουν» τους/τις μαθητές/θήτριες με πληροφορίες που θεωρούν ότι συμβάλλουν στη γνώση, καθώς και με την έννοια του κόσμου, όπως οι ίδιοι/ες το αντιλαμβάνονται, ώστε να ενισχύσουν την παθητικότητα και την προσαρμοστικότητα των μαθητών/τριών στον κόσμο αυτό (Freire, 2017; Giroux, 2020; hooks, 1994).

Ως εκ τούτου, οι μαθητές/θήτριες μαθαίνουν να αποδέχονται τον παθητικό τους ρόλο στο σχολείο και όσο περισσότερο προσαρμόζονται σε αυτόν, τόσο περισσότερο προσαρμόζονται στον αντίστοιχο ρόλο στην κοινωνική τους ζωή, όπου αντιμετωπίζονται ως περιθωριοποιημένα, αργόσχολα και λιγότερο ικανά άτομα που αποκλίνουν και διαταράζουν το υγιές σύνολο και συνεπώς, οφείλουν με κάποιο τρόπο να ενσωματωθούν (Freire, 2017; hooks, 1994).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, κατά την Κριτική Παιδαγωγική, είναι να εντοπίσουν τις μορφές αυτής της καταπίεσης, ώστε να την αντιμετωπίσουν. Σύμφωνα με τον McLaren (2014), η καταπίεση έχει πέντε μορφές:

1. Εκμετάλλευση: η εργατική τάξη υπηρετεί την άρχουσα τάξη, προωθώντας τους διαχωρισμούς και τις άνισες σχέσεις.
2. Περιθωριοποίηση: αφορά στα άτομα που είτε έχουν έλλειψη βασικών αγαθών και είναι καταδικασμένα στην ανεργία, είτε η κατάσταση της ζωής τους (π.χ. άτομα μεγαλύτερης ηλικίας) εμποδίζει τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή. Τα άτομα αυτά εμπλέκονται σε σχέσεις εξάρτησης και συχνά, εξαιρούνται από τα δικαιώματα των υπόλοιπων πολιτών.
3. Αδυναμία: σχετίζεται με τους/τις πολίτες που δεν έχουν εργασιακή αυτονομία, δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς και δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις σε κοινωνικό επίπεδο. Τα άτομα αυτά διαχωρίζονται από τα υπόλοιπα με τρόπο που αντιστοιχεί στις διαφορές χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας και αντιμετωπίζουν μία συνεχή έλλειψη αναγνώρισης και σεβασμού.
4. Πολιτισμικός ιμπεριαλισμός: η μορφή αυτή επαφίεται στο πολιτισμικό έλλειμμα του Bourdieu. Η κυρίαρχη κουλτούρα επιβάλλει τα χαρακτηριστικά

της στις άλλες ομάδες, με αποτέλεσμα, τα μέλη αυτών, να αντιμετωπίζονται, αλλά και να νιώθουν κατώτερα και προβληματικά. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι διαφορές αντρών και γυναικών, ετεροφυλόφιλων και ομοφυλόφιλων κτλ.

5. Βία: σε ένα πλαίσιο καταπίεσης, η βία προς συγκεκριμένες ομάδες θεωρείται αναμενόμενη και σπάνια, τιμωρείται.

Οι μορφές της καταπίεσης έχουν δημιουργηθεί με άξονα τον καπιταλισμό, ο οποίος διαμορφώνει τις σχέσεις εντός της κοινωνίας και σαφώς, εντός των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Η τραπεζική μορφή της εκπαίδευσης, ο παθητικός ρόλος των μαθητών/τριών, οι διαχωρισμοί και οι ανισότητες εντός του σχολείου, αποδεικνύουν τις επιρροές και τις πιέσεις που δέχεται η συμβατική –κυρίως– εκπαίδευση από την οικονομία και την πολιτική, με αποτέλεσμα να αναπαράγει τα κακώς κείμενα, ακριβώς, όπως αρμόζει σε μία κουλτούρα κλειστότητας που τελικά, ενδυναμώνεται. Το σχολείο πάντα εξετάζεται σε συνάρτηση με την ιστορία και την κουλτούρα και διαχρονικά, φαίνεται ότι εξυπηρετεί τα συμφέροντα των ισχυρών τάξεων, τοποθετώντας τους/τις μαθητές/θήτριες στις αντίστοιχες θέσεις (McLaren, 2014). Έτσι, οι καταπιεσμένοι/ες πολίτες αποτελούν παθογένεια σε μία κατά τα άλλα «καλή, οργανωμένη και δίκαιη κοινωνία», όπως και οι καταπιεσμένοι/ες μαθητές/θήτριες αποτελούν παραφωνία στο εκπαιδευτικό σύστημα (Freire, 2017).

2.4.3 Η εισβολή του οικονομικού (νεο)φιλελευθερισμού και του πολιτικού συντηρητισμού στην εκπαίδευση

Ασφαλώς, η προαναφερθείσα κοινωνία, από την εποχή του Freire μέχρι τη σημερινή, έχει τα θεμέλιά της στις φιλελεύθερες και συντηρητικές κυβερνήσεις, οι οποίες προάγουν αυτή τη μορφή της εκπαίδευσης που σχετίζεται με την παραγωγή εργατικού δυναμικού, ενώ, παράλληλα, προσποιούνται ότι προάγουν την ουδετερότητα στην εκπαίδευση, πληρώνοντας, ωστόσο, σημαντικά ποσά για να την επηρεάζουν (Apple, 2015; Giroux, 2020, 2022; McLaren, 2014).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε την έννοια του φιλελευθερισμού, ως Φιλοσοφία Εκπαίδευσης που αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα και συνδέθηκε με την ανοικτότητα, σε σχέση με τον φιλελευθερισμό ως οικονομική στρατηγική και

πολιτική πρακτική. Ο οικονομικός φιλελευθερισμός σχετίζεται με την ενίσχυση των ελεύθερων αγορών και τη μικρή κρατική παρέμβαση στην οικονομία (Alexander, 2014; Swigart et al., 2020). Ενώ φαίνεται ότι πρεσβεύει προοδευτικές απόψεις, στην πραγματικότητα, οδηγεί στην αποδυνάμωση του κράτους δικαίου με άμεσες επιπτώσεις και περιορισμούς σε τομείς, όπως η παιδεία και η υγεία.

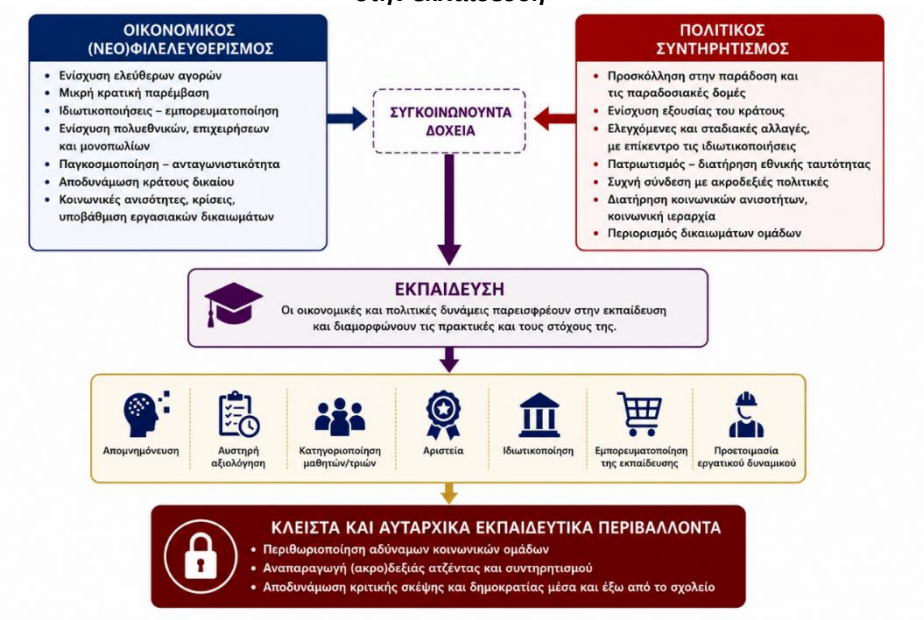
Επιπλέον, η σύγχρονη μορφή του οικονομικού φιλελευθερισμού, ο νεοφιλελευθερισμός, υποστηρίζει τις ιδιωτικοποιήσεις σε όλους τους τομείς του δημοσίου και φυσικά, εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες, τις κοινωνικοοικονομικές κρίσεις, υποβιβάζει τα εργασιακά δικαιώματα και προάγει τις πολυεθνικές εταιρείες, τις επιχειρήσεις και τα μονοπώλια (Alexander, 2014; Giroux, 2014; Swigart et al., 2020). Ως αποτέλεσμα της οικονομικής απορρύθμισης αυτής, η κοινωνική δικαιοσύνη παύει να υφίσταται. Μάλιστα, απόρροια του νεοφιλελευθερισμού αποτελεί η παγκοσμιοποίηση, η οποία στηρίζεται στην ελεύθερη αγορά και ασφαλώς, λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τον καπιταλισμό και την αποδυνάμωση της τοπικής οικονομίας σε σχέση με την παγκόσμια (Giroux, 2014, 2020; McLaren, 2014). Οι μεγάλες πολυεθνικές και οι επιχειρήσεις αποτελούν τρανό παράδειγμα, καθώς βασίζονται σε διεθνείς συμμαχίες που λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο.

Αναφορικά με τον συντηρητισμό ως πολιτική πρακτική, αυτός συνδέεται άμεσα με την προσκόλληση στην παράδοση και τις παραδοσιακές δομές και την εξουσία του κράτους. Στην περίπτωση του οικονομικού συντηρητισμού, οι ιδιωτικοποιήσεις και πάλι βρίσκονται στο επίκεντρο, με τη διαφορά ότι οι αλλαγές είναι ελεγχόμενες και περισσότερο σταδιακές παρά ραγδαίες (Alexander, 2014; Giroux, 2022; Swigart et al., 2020). Σε εθνικό επίπεδο, ο συντηρητισμός συνδέεται με τον πατριωτισμό, τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και συχνά, σχετίζεται με ακροδεξιές πολιτικές. Αντίστοιχα, ο συντηρητισμός διατηρεί τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς υποστηρίζει την κοινωνική ιεραρχία και μπορεί να εμποδίσει την κοινωνική πρόοδο, περιορίζοντας τα δικαιώματα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Alexander, 2014; Giroux, 2020, 2022; Swigart et al., 2020). Μάλιστα, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο στόχαστρο με ανυπόστατες κατηγορίες περί εξτρεμισμού και ακραίων ιδεολογιών (Apple, 2015; McLaren, 2014), γεγονός που θυμίζει τις κατηγορίες που δεχόταν ο Σωκράτης από τους αντιπάλους του και οδήγησαν στον θάνατό του. Αξίζει

να σημειωθεί ότι σε ένα καθεστώς συντηρητισμού και νέο-συντηρητισμού, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/θήτριες βρίσκονται στο ίδιο σημείο, καθώς οι φωνές τους δεν ακούγονται και καταλήγουν όργανα αναπαραγωγής της (ακρο)δεξιάς ατζέντας και ασφαλώς, του συντηρητισμού (Apple, 2015; Giroux, 2022; McLaren, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, τόσο η εκπαίδευση, όσο και η οικονομία και η πολιτική, χρησιμοποιούν την ιδεολογία του φιλελευθερισμού και του συντηρητισμού, για να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν τις πρακτικές τους (Σχήμα 13). Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, ο φιλελευθερισμός και ο συντηρητισμός αντιμετωπίζουν τους/τις μαθητές/θήτριες ως πελάτες/ισσες, καταναλωτές/λώτριες και φυσικά, ως μελλοντικούς/ές εργάτες/τριες (Giroux, 2010, 2020; McLaren, 2014). Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι προκειμένου να προαχθεί η οικονομική ανάπτυξη και η ανταγωνιστικότητα, η εκπαίδευση καταλήγει να βασίζεται στην απομνημόνευση και τις υψηλού επιπέδου εξετάσεις, έτσι ώστε τα παιδιά να βρουν τη θέση τους στις διεθνείς αγορές και τις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες (Giroux, 2020, 2022). Γίνεται, λοιπόν, προφανές ότι οι αδύναμες κοινωνικές ομάδες εξαιρούνται, περιθωριοποιούνται (Apple, 2015; McLaren, 2014) και τελικά, οποιαδήποτε πρόοδος είχε πραγματοποιηθεί από τον δέκατο-όγδοο μέχρι τον εικοστό αιώνα, φαίνεται ότι τώρα αναιρείται.

Σχήμα 13. Η επίδραση του οικονομικού (νεο)φιλελευθερισμού και του πολιτικού συντηρητισμού στην εκπαίδευση



Άρα, στην πραγματικότητα, οι οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις παρεισφρέουν στην εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία των Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης και των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης (Σχήμα 13). Η νεοφιλελεύθερη παιδαγωγική κατακλύζει την εκπαίδευση, εκμηδενίζει την κριτική σκέψη, μεταβάλλει την Κοινωνία των Πολιτών σε κοινωνία των καταναλωτών/τριών και κατ' επέκταση, ενισχύει τη δύναμη των τραπεζών, καταδυναστεύει τη δημοκρατία εντός και εκτός του σχολείου και περιθωριοποιεί συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, αντιμετωπίζοντάς τις ως «μολυσμένες» (Σχήμα 13) (Giroux, 2020; McLaren, 2014, 2022, 2024). Ο φιλελευθερισμός και ο συντηρητισμός εισβάλλουν ακόμα και στη δημιουργία Αναλυτικών Προγραμμάτων, με απώτερο στόχο την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους. Τα «κρυμμένα Αναλυτικά Προγράμματα», όπως αναφέρουν οι Apple (2015) και McLaren (2014) διδάσκουν τα παιδιά με έμμεσο τρόπο την υποταγή στην εξουσία από τη σχολική τους, ήδη, ηλικία, ώστε να παραμείνουν υποταγμένοι/ες στην ενήλικη ζωή τους (Apple, 2015; McLaren, 2014) και συνεπώς, δημιουργούν και ενισχύουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται, ασφαλώς, δέσμια της νεοφιλελεύθερης παιδαγωγικής και του συντηρητισμού. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν χάσει τη δύναμή τους και συχνά, δέχονται πιέσεις και επιθέσεις από τις εκάστοτε πολιτικές – συνήθως δεξιές, θρησκευτικές και συντηρητικές– δυνάμεις, ενώ η αναγνώριση που ενδεχομένως λαμβάνουν πηγάζει από τη συνεισφορά των προγραμμάτων τους στην οικονομική ανάπτυξη και στην εξυπηρέτηση των αντίστοιχων οικονομικών συμφερόντων (Giroux, 2020, 2022; McLaren, 2014). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων παραδοχών από δημόσια πρόσωπα εξουσίας είναι οι δηλώσεις των προέδρων George W. Bush και Barack Obama, οι οποίοι υποστήριζαν ότι η αξία της εκπαίδευσης σχετίζεται απόλυτα από την ικανότητά της να αυξήσει τα ατομικά εισοδήματα (Giroux, 2020). Μέρος των ευθυνών των πανεπιστημίων αποδίδεται από τις φιλελεύθερες κυβερνήσεις στο διδακτικό προσωπικό και τις διοικήσεις. Έτσι, σταματούν οι χρηματοδοτήσεις από τις κυβερνήσεις και μόνο όσοι/ες φέρνουν χρήματα στα ιδρύματα αναγνωρίζονται ως ικανοί/ές δημόσιοι/ες λειτουργοί. Οι μαθητές/θήτριες εκπαιδεύονται αποκλειστικά, για να αποκτήσουν δεξιότητες προσανατολισμένες στις παγκόσμιες αγορές, ώστε να είναι αρκετά

ανταγωνιστικοί/ές (Giroux, 2020). Η μαθησιακή διαδικασία χάνει, λοιπόν, το παιδαγωγικό της πρόσημο, γίνεται χρησιμοθηρική και υποβιβάζεται. Εύλογα, εγείρεται το ερώτημα ως προς τους λόγους που εξ αρχής καλούμαστε να εκπαιδεύσουμε τους/τις μαθητές/θήτριες (McLaren, 2014). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, εξαιτίας των συνθηκών αυτών, αυξάνονται τα ποσοστά του λειτουργικού αναλφαβητισμού, δηλαδή της αδυναμίας εφαρμογής της γνώσης, καθώς αυτή δεν έχει αφομοιωθεί και κατανοηθεί επαρκώς (Giroux, 2020). Σαφώς, ακόμα και ο λειτουργικός αναλφαβητισμός ενισχύει τις παραπάνω παραδοχές και ατζέντες.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εισβολή αυτή του (νέο)φιλελευθερισμού στην εκπαίδευση τον εικοστό και εικοστό-πρώτο αιώνα, φαίνεται ότι επαναφέρει ή μάλλον συντηρεί την κλειστότητα, αφού η αδυναμία κάποιων κοινωνικών ομάδων να ενσωματωθούν στη νέα οικονομική πραγματικότητα και στην παιδαγωγική που αυτή επιβάλλει μεταφράζεται ως κοινωνικό έλλειμμα (Giroux, 2020), στοιχείο που θυμίζει τη θεωρία του Bourdieu, περί κοινωνικού και γλωσσικού ελλείμματος. Η εκπαίδευση απογυμνώνεται από κοινωνικές αξίες και δημιουργεί πληθώρα μαθητών/τριών που καθοδηγούνται προς τις ιδιωτικοποιήσεις, την ενίσχυση της ιεραρχίας, την αύξηση του κεφαλαίου και την καταστρατήγηση του κράτους δικαίου (Giroux, 2020). Οι εκπαιδευτικοί υποβαθμίζονται σε απλά εκτελεστικά όργανα και όλη η μαθησιακή διαδικασία περιστρέφεται γύρω από τις διαδικασίες της συμβατικής αθροιστικής αξιολόγησης με απώτερο στόχο την κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών, γεγονός που θυμίζει έντονα την προαναφερθείσα θεωρία του Bernstein για την ταξινόμηση/κατηγοριοποίηση (classification) και την οριοθέτηση (framing), καθώς και την προετοιμασία τους για ενσωμάτωση στο εργατικό δυναμικό (Giroux, 2020; McLaren, 2014).

Υπό τις συνθήκες, λοιπόν, αυτές, η εκπαίδευση εμπορευματοποιείται σταθερά, στρατιωτικοποιείται και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μετατρέπονται σε εταιρείες και επιχειρήσεις με οικονομικό προσανατολισμό και αποστολή, η οποία ενισχύεται, παράλληλα, από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το διαδίκτυο, καθώς αυτά λειτουργούν ως εργαλεία στην υπηρεσία του καπιταλισμού και της εκάστοτε μορφής εξουσίας (Giroux, 2020; hooks, 1994). Πλέον, η εκπαιδευτική πολιτική δεν σχεδιάζεται με σκοπό να ωφελήσει όλες τις κοινωνικές ομάδες, αλλά στοχεύει να

εξυπηρετεί τις εθνικές οικονομικές πολιτικές (Giroux, 2020; McLaren, 2014). Τα δημόσια σχολεία αποτελούν λυπηρή υπενθύμιση όλων εκείνων των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων που καθορίζουν την κοινωνία (Giroux, 2020; McLaren, 2014). Καθώς η χρηματοδότηση για τη δημόσια εκπαίδευση στερεύει, οι Συντηρητικοί παγκοσμίως καλούν για ιδιωτικοποιήσεις, επαναφέρουν ζητήματα αριστείας και επιβάλλουν δασκαλοκεντρικές και αυταρχικές πρακτικές, οδηγώντας σε αποστέρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Giroux, 2020; McLaren, 2014). Ακολούθως, τα πανεπιστήμια αναγκάζονται να προσαρμοστούν στις συνθήκες του παγκόσμιου καπιταλισμού. Οτιδήποτε δεν μεταφράζεται με όρους οικονομικού οφέλους απορρίπτεται, όπως συχνά συμβαίνει με τα μαθήματα στις ανθρωπιστικές σπουδές (Giroux, 2020, 2022). Τα πανεπιστήμια αποκτούν τεχνοκρατικό χαρακτήρα, ως μηχανές παραγωγής γνώσης και κατάρτισης του εργατικού δυναμικού (Giroux, 2020, 2022; McLaren, 2014). Το σημαντικότερο όλων είναι ότι οι συντηρητικές κυβερνήσεις όλο και μειώνουν τις χρηματοδοτήσεις στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές σπουδές, καθώς ελάχιστοι/ες ενδιαφέρονται (Giroux, 2022).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η επιρροή του πολιτικού συντηρητισμού και του οικονομικού φιλελευθερισμού στην εκπαίδευση αφορά σε όλες τις βαθμίδες της και την τροποποιεί τόσο κάθετα, από τη μία βαθμίδα προς την άλλη, όσο και οριζόντια, δηλαδή σε όλες τις βαθμίδες ταυτόχρονα. Στην ουσία, ενώ η εκπαίδευση θα έπρεπε να προάγει τις αξίες της δημοκρατίας και της ισότητας, καταλήγει να τις ακυρώνει και να τις απορρίπτει με το πρόσχημα της προοδευτικότητας. Αν επιστρέψουμε στη φιλοσοφία του Πλάτωνα για την εκπαίδευση και τον ακραίο συντηρητισμό, θα βρούμε πολλά κοινά σημεία με τη σημερινή κατάσταση. Οι πρακτικές της απομνημόνευσης και της αυστηρής αξιολόγησης, η κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών, ανάλογα με το οικονομικό τους υπόβαθρο, η επαναφορά της αριστείας, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και η άσκηση της έμμεσης και συμβολικής –έστω– βίας σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες καταδεικνύουν και αποδεικνύουν ότι η προοδευτικότητα αποτελεί, όντως, μία επίφαση και λειτουργεί ως κάλυψη διαφόρων συμφερόντων. Ήδη, έχει γίνει απόπειρα σύνδεσης του συντηρητισμού ως Φιλοσοφία Εκπαίδευσης με την κλειστότητα. Στο σημείο αυτό, φαίνεται πώς ο συντηρητισμός ως πολιτική στρατηγική και ο φιλελευθερισμός ως

οικονομική πολιτική, λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία και δημιουργούν κλειστά και αυταρχικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που πλαισιώνονται από εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτικές του παρελθόντος, αλλά εξυπηρετούν οικονομικά συμφέροντα και πολιτικές ατζέντες του παρόντος.

Τελικά, η εκπαίδευση στη σημερινή της μορφή και με τις οικονομικές και πολιτικές επιδράσεις που δέχεται επιβεβαιώνει την άποψη του Μαρξ, ότι δεν χρειαζόμαστε ελευθερία στην αγορά, αλλά απελευθέρωση από την αγορά, καθώς και τη θεωρία του Freire, έναν αιώνα πριν, η οποία αναφέρεται στην τραπεζική μορφή της εκπαίδευσης (Freire, 2017). Ο Freire χρησιμοποίησε τη λέξη banking με μεταφορική σημασία. Τον εικοστό-πρώτο αιώνα, όμως, φαίνεται η ερμηνεία της να είναι κυριολεκτική.

2.4.4 Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης, ανοικτότητα και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Ο Giroux (2020, 2025) υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πολιτική και ταυτόχρονα, η πολιτική πρέπει να γίνει περισσότερο παιδαγωγική. Η θέση αυτή θυμίζει αρκετά την άποψη του Habermas, σχετικά με την επιρροή του συστήματος (system) στον βιόκοσμο της εκπαίδευσης, ενώ, στην πραγματικότητα, θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίστροφο (Regmi, 2017). Η σχέση εκπαίδευσης και πολιτικής εξετάζεται από την αρχαιότητα και είχε απασχολήσει τον Αριστοτέλη, ο οποίος, στα «Πολιτικά» του, τονίζει ότι η εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πολιτεία και την ηθική διαπαιδαγώγηση των πολιτών (Dupuis & Gordon, 2010). Αντίστοιχη άποψη είχε και ο Dewey (2008), ο οποίος αναφέρεται στην εκπαίδευση ως το θεμέλιο της δημοκρατίας και της κοινωνικής προόδου. Υπό το πρίσμα, λοιπόν, της κριτικής παιδαγωγικής, ο Freire (2017) εξηγεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι ποτέ ουδέτερη, καθώς εμπεριέχει την επιλογή, μεταξύ υποδούλωσης και ελευθερίας και ταυτόχρονα, λειτουργεί ως μέσο διατήρησης της υπάρχουσας κοινωνικής ιεραρχίας (Freire, 2017; Giroux, 2020, 2022, 2025a, 2025b).

Το δίλημμα ανάμεσα στην ελευθερία και την υποδούλωση μετατρέπει την εκπαίδευση σε έναν συνεχή αγώνα που μοιραζόμαστε στην προσωπική και κοινωνική αρένα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Από τη μία πλευρά, βρίσκεται η

Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων, στο πλαίσιο της οποίας οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται τόσο από τους εαυτούς τους, όσο και από την άρχουσα τάξη, ως ελλειμματικοί (Σχήμα 12) (Freire, 2017). Οι άνθρωποι παραμένουν σε αυτή τη συνθήκη, καθώς νιώθουν φόβο και προσαρμόζονται στην κατάσταση της καταπίεσης (Freire, 2017). Από την άλλη πλευρά, βρίσκεται η Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης των επιλογών, του λόγου και των πράξεων. Στην περίπτωση αυτή, οι άνθρωποι καλούνται να επιλέξουν την ελευθερία με συνειδητό και υπεύθυνο τρόπο, έχοντας επίγνωση των εμποδίων που θα αντιμετωπίσουν (Freire, 2017; Giroux, 2020). Η ελευθερία πρέπει να επιδιώκεται και να κερδίζεται συνεχώς, κάτι που δυσχεραίνει την επιλογή της, και απαιτεί τη συνειδητοποίηση όλων αυτών των παραγόντων και των δυνάμεων που κρατούν τα άτομα δέσμια (Freire, 2017). Συνεπώς, η εκπαίδευση που οδηγεί στην απελευθέρωση οφείλει να εφαρμόζει τέτοιες πρακτικές, ώστε να οδηγεί τους/τις μαθητές/θήτριες προς την κατεύθυνση αυτή.

Σε προηγούμενη ενότητα, αναφέρθηκε η παθητική φύση των μαθητών/τριών στην παιδαγωγική των καταπιεσμένων και ο ενεργητικός και κυρίαρχος ρόλος των εκπαιδευτικών. Η Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης έχει την ακριβώς αντίθετη μορφή. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/θήτριες συνεργάζονται με ισότιμους όρους, ακριβώς, όπως θα έπρεπε να συμβαίνει στην κοινωνία, μεταξύ των ηγετών και του λαού (Freire, 2017). Ουσιαστικά, η Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης πρεσβεύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ταυτόχρονα μαθητές/θήτριες και οι μαθητές/θήτριες έχουν, παράλληλα, τον ρόλο των εκπαιδευτικών (Freire, 2017). Άρα, όλα τα μέρη διδάσκουν και διδάσκονται και έχουν επίγνωση της σχέσης αυτής (Freire, 2017). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/θήτριες είναι συν-ερευνητές/νήτριες και μαζί, δημιουργούν, μελετούν, ερμηνεύουν το εκπαιδευτικό υλικό και εκφράζουν τη γνώμη τους (Freire, 2017). Όλα τα μέρη ασκούνται στην επίλυση προβλημάτων και αναστοχάζονται τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για το περιβάλλον τους, ενώ ο διάλογος βρίσκεται στον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας (Freire, 2017).

Ο διάλογος αυτός υφίσταται ακόμα και με το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες κρίνουν, αμφισβητούν και αξιοποιούν με τρόπο που θεωρούν κατάλληλο οι ίδιοι/ες και όχι με τον τρόπο που τους επιβάλλεται από την εξουσία. Η γνώση συνδέεται με τις εμπειρίες, την ιστορία, τους στόχους των μαθητών/τριών και

το κοινωνικό τους πλαίσιο, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα ηθικά και πολιτικά προβλήματα της εποχής τους, καθώς και να αποκτήσουν κριτική σκέψη και τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν στον δημόσιο διάλογο ή να ηγηθούν και να αμφισβητήσουν το υφιστάμενο status quo (Giroux, 2020). Συνεπώς, γίνεται λόγος για μία εκπαίδευση ισότιμη και δημοκρατική, με στόχο οι αξίες αυτές να έχουν –κατ' επέκταση– αντίκρισμα στην κοινωνία.

Οι θέσεις αυτές έχουν, ασφαλώς, διαχρονική αξία. Ωστόσο, ο Freire αναφέρθηκε σε αυτές τον εικοστό αιώνα. Είναι, άραγε, η δημοκρατία του εικοστού-πρώτου αιώνα αντίστοιχη με αυτή του εικοστού αιώνα; Πώς μπορεί η εκπαίδευση να γίνει περισσότερο δημοκρατική και πώς μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική δικαιοσύνη και τον κοινωνικό μετασχηματισμό, ενώ δέχεται «επίθεση» από την πολιτική και τις παγκόσμιες αγορές; Ποιους/ες θα ωφελήσει αυτός ο μετασχηματισμός και τι σκοπό / κατεύθυνση θα έχει; Ποιες δεξιότητες πρέπει να καλλιεργηθούν και γιατί; Όλα αυτά τα ερωτήματα παίρνουν διαφορετικές απαντήσεις, ανάλογα με το κοινωνικό συγκείμενο. Ωστόσο, όλα έχουν έναν κοινό παρονομαστή, την πολιτική φύση της εκπαίδευσης και πώς αυτή γίνεται κατανοητή από τους/τις μαθητές/θήτριες (Giroux, 2020, 2025a, 2025b; hooks, 1994; McLaren, 2014). Οι συνθήκες που δυσχεραίνουν την ύπαρξη της δημοκρατίας είναι εν τέλει, αυτές που μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/θήτριες να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν τις κοινωνικές αδικίες και τους μηχανισμούς τους, ώστε να τις αντιμετωπίσουν (Giroux, 2020, 2022, 2025a, 2025b).

Επέκταση της θεωρίας του Freire (2017) για την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης αποτελεί η θεωρία του Giroux (2022, 2025b) για την Παιδαγωγική της Αντίστασης. Στην ουσία, η δεύτερη αποτελεί απαραίτητη προέκταση της πρώτης σε ένα πιο σύγχρονο πλαίσιο. Ο Giroux (2022, 2025a, 2025b), επηρεασμένος από τον Freire και τη Σχολή της Φρανκφούρτης, μεταφέρει τη συζήτηση στον εικοστό-πρώτο αιώνα:

- Δίνοντας έμφαση στην εκπαίδευση ως πεδίο ιδεολογικής πάλης,
- Αντιμετωπίζοντας τους/τις εκπαιδευτικούς ως «δημόσιους διανοούμενους» (public intellectuals),

- Εστιάζοντας στην αντίσταση απέναντι στον νεοφιλελευθερισμό, την εμπορευματοποίηση της γνώσης και τον έλεγχο της εκπαίδευσης, και
- Αναδεικνύοντας τον ρόλο των μέσων, της κουλτούρας και της εξουσίας στη διαμόρφωση της συνείδησης.

Άρα, η εκπαίδευση καταλήγει να είναι χώρος αντίστασης και πολιτικής δράσης και όχι μόνο χώρος απελευθέρωσης, μετατοπίζοντας το βάρος από τη συνειδητοποίηση στην ενεργή αντίσταση και από την εκπαίδευση ως απελευθέρωση, στην εκπαίδευση ως πεδίο σύγκρουσης και μετασχηματισμού (Giroux, 2022, 2025a, 2025b).

Γίνεται λόγος, λοιπόν, για μία εκπαίδευση που θα ενισχύσει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών, θα συνδέσει την πολιτική με την κοινωνική ευθύνη, θα αμφισβητήσει και θα αντισταθεί στις δυνάμεις εξουσίας, θα προάγει τη διαφάνεια, τη συμμετοχή τους στα κοινά, αλλά και τη δέσμευσή τους στη δημοκρατία (Giroux, 2020; hooks, 1994; McLaren, 2014; McLaren & Bosio, 2022). Μία τέτοια προσέγγιση απαιτεί νέες μορφές ηγεσίας, οργάνωσης, δύναμης και οράματος που να αποσκοπούν στο άνοιγμα της εκπαίδευσης σε όλες τις ομάδες, τη δημιουργία ενεργών πολιτών, τον εκδημοκρατισμό των σχέσεων εξουσίας σε οποιαδήποτε μορφή και την αντιμετώπιση των προκλήσεων από τις αγορές, τις θρησκείες και τις αυστηρές και ακραίες ιδεολογίες, ώστε η εκπαίδευση να γίνει και πάλι, μέρος της δημόσιας σφαίρας (Giroux, 2020; hooks, 1994). Η εκπαίδευση και κυρίως, η τριτοβάθμια προσφέρει το έδαφος σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/θήτριες να αντισταθούν και να αναδιαμορφώσουν την κοινωνία με τρόπο τέτοιο που να συνάδει με τις αρχές και τις αξίες τους. Όμως, θα πρέπει πρωτίστως, η εκπαίδευση να αποδεσμευτεί από τις οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις και να μη θεωρείται, πλέον, καταναλωτικό αγαθό και χώρος παραγωγής του μελλοντικού εργατικού δυναμικού και καταναλωτικού κοινού (Giroux, 2020, 2022).

Τελικά, ποια μορφή εκπαίδευσης υποστηρίζει τα προαναφερθέντα κριτήρια και ποια μορφή εκπαίδευσης μπορεί να ανταπεξέλθει σε όλες αυτές τις προκλήσεις; Στο σημείο αυτό, πρέπει να επανέλθουμε στην πολιτική φύση της εκπαίδευσης και στην παιδαγωγική φύση της πολιτικής (Giroux, 2020; hooks, 1994). Η Κριτική Παιδαγωγική, το πλαίσιο της οποίας εξετάζουμε, κάνει λόγο για μία εκπαιδευτική μορφή που θα

εφαρμόζει τις αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές, ώστε να μην υπάρχουν αυθεντίες, να προάγεται η αυτονομία και η συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών, όλα να τίθενται υπό αμφισβήτηση από τους/τις μαθητές/θήτριες και να τους παρέχει ένα μέρος του ελέγχου τις συνθήκες εκείνες και τα εργαλεία, ώστε να μετασχηματίζουν τη γνώση, να την εφαρμόζουν σε πρακτικό επίπεδο, να εμπλέκονται σε κριτικό διάλογο, να αναστοχάζονται και τελικά, να οδηγήσουν την κοινωνία σε μία πιο δημοκρατική κατεύθυνση, ανάλογα με τις απαιτήσεις και το κοινωνικό συγκείμενο (Giroux, 2020; hooks, 1994).

Το ερώτημα, βέβαια, παραμένει. Η Κριτική Παιδαγωγική θέτει, κυρίως, τα θεωρητικά θεμέλια. Οι παιδαγωγικές πρακτικές είναι αυτές που συνδέουν και γεφυρώνουν τη θεωρία με την πράξη. Στην προκειμένη περίπτωση, οι αλλαγές που είναι απαραίτητες για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, αγγίζουν το επίπεδο μετασχηματισμού της κουλτούρας της εκπαίδευσης. Δεν αναφερόμαστε, απλά, στην αλλαγή κάποιων πρακτικών ή αντιλήψεων, αλλά σε μία ολιστική προσέγγιση που αφορά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, μαθητές/θήτριες, υλικό, πρακτικές, ιεραρχία και σχέσεις, τρόπους επικοινωνίας, ηθική και ίσως, το σημαντικότερο όλων: κατανόηση, συνειδητοποίηση, διαχείριση και αντιμετώπιση των δυνάμεων που παρεισφρέουν στην εκπαίδευση, μετατρέποντάς την σε πεδίο οικονομικής και πολιτικής μάχης, παρά σε πεδίο κοινωνικής εξέλιξης και αλλαγής (Giroux, 2020).

Η τροποποίηση, λοιπόν, της κουλτούρας και φιλοσοφίας της εκπαίδευσης αποτελεί μία διαδικασία χρονοβόρα και με αμφίβολα αποτελέσματα, καθώς η εκπαίδευση είναι ενεργό κομμάτι του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου. Αν και αναφερόμαστε συνεχώς στην αποδέσμευσή της από τις οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις, σίγουρα δεν επιδιώκουμε την απομόνωσή της. Η εκπαίδευση στη συμβατική της μορφή έχει τον ρόλο του πεδίου μάχης, ανάμεσα στις προαναφερθείσες δυνάμεις, διαχρονικά. Τα κακώς κείμενα της συμβατικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες έχουν προσεγγιστεί, ερμηνευτεί και εξεταστεί από όλες τις σχολές, πεδία και ρεύματα που έχουν συζητηθεί στο πλαίσιο της διατριβής αυτής. Αυτές οι προσεγγίσεις και ερμηνείες παραμένουν σταθερά και σε μεγάλο βαθμό, θεωρητικές. Οι λόγοι έχουν ήδη αναφερθεί. Η εκπαίδευση και οι θεσμοί της στη συμβατική τους μορφή δεν

έχουν τη δυνατότητα να υπάρξουν ανεξάρτητα και αυτόνομα και κατά βάσει, εξυπηρετούν συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και επιταγές, αντί για ουσιαστικές και αυθεντικές ανθρώπινες ανάγκες (Giroux, 2020; McLaren, 2014).

Ωστόσο, όλη αυτή η συζήτηση για την εκπαίδευση από τη Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, την Κοινωνιολογία Εκπαίδευσης, τη Σχολή της Φρανκφούρτης και την Κριτική Παιδαγωγική καταλήγει σε έναν διάλογο μεταξύ τους με πολλούς κοινούς παρονομαστές και συμπεράσματα, στα οποία θα γίνει αναφορά αργότερα. Ο διάλογος αυτός ξεκίνησε σε διάφορα πανεπιστήμια και πήρε μορφή στο OU/UK. Η Κριτική Παιδαγωγική, λοιπόν, τονίζει τη σημασία της κατανόησης των πολιτικών, κυρίως, δυνάμεων που παρεισφρέουν στην εκπαίδευση και την επηρεάζουν, αλλοιώνοντας τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα (Giroux, 2020, 2022; McLaren, 2014). Αν υιοθετήσουμε αυτή την προσέγγιση, θα διαπιστώσουμε ότι ακριβώς αυτές οι δυνάμεις οδήγησαν τελικά, στη δημιουργία του OU/UK, το 1969. Τα μεταπολεμικά δεδομένα δημιούργησαν νέες ανάγκες στην κοινωνία και την οικονομία. Προκλήθηκε σημαντική κινητικότητα των πληθυσμών, ξέσπασε ο Ψυχρός Πόλεμος, οξύνθηκε ο οικονομικός ανταγωνισμός μεταξύ Ανατολής και Δύσης και η βαριά βιομηχανία αναπτύχθηκε ραγδαία, προωθώντας την άποψη ότι περισσότερη εκπαίδευση θα φέρει και περισσότερη ανάπτυξη (Peter & Deimann, 2013; Φραγκουδάκη, 1985). Ασφαλώς, η αμφισβήτηση είχε φανεί πριν από το 1969 σε κάποιες Ευρωπαϊκές χώρες. Γεννήθηκαν τα κινήματα νεολαίας και φοιτητών/τριών, δημιουργώντας μία νέα πρωτόγνωρη δυναμική. Συνεπώς, οι μεταβολές στην οικονομία και την πολιτική, οδήγησαν σε νέες κοινωνικές ανάγκες και κατέληξαν στην ίδρυση του πρώτου ανοικτού πανεπιστημίου στον κόσμο, η οποία μάλλον ήταν το φυσικό επακόλουθο όλων αυτών των γεγονότων. Αμέσως μετά την ίδρυση του OU/UK και τις φοιτητικές κινητοποιήσεις σε πολλές χώρες της Ευρώπης, οι συσχετισμοί αλλάζουν και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα φέρνουν νέα δεδομένα. Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής, με βάση αυτά τα δεδομένα, ανοίγουν νέους δρόμους.

Ακόμη ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ΕΑΠ, το οποίο αποτέλεσε τον πρώτο θεσμικό φορέα εξΑΕ στην Ελλάδα, προσφέροντας ευκαιρίες σπουδών κυρίως σε ενήλικες που δεν είχαν πρόσβαση στη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2020; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Η κεντρική θέση του εκπαιδευτικού

υλικού και ο ρόλος των διδασκόντων/ουσών ως συμβούλων μάθησης ενισχύουν την αυτονομία των σπουδαστών/τριών και συνδέονται με βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Λιοναράκης κ.ά., 2020). Αντιστοίχως, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Καταλονίας (The Open University of Catalonia – UOC) στην Ισπανία αναπτύχθηκε εξαρχής ως ψηφιακό πανεπιστήμιο εξ αποστάσεως και στηρίχθηκε σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν τη συνεργατική μάθηση, τον διάλογο και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Λιοναράκης, 2020). Η έμφαση στην ευελιξία και τη φοιτητοκεντρική οργάνωση των σπουδών αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα σύνδεσης εξΑΕ, αρχών ανοικτότητας και Κριτικής Παιδαγωγικής.

Προηγουμένως, υπογραμμίστηκε ότι η Κριτική Παιδαγωγική προάγει μία ολιστική μεταβολή στην κουλτούρα της εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτή, λοιπόν, και οι προϋποθέσεις που πλαισιώνουν την Παιδαγωγική για την Απελευθέρωση σχετίζονται άμεσα με την κουλτούρα της ανοικτότητας που υιοθετείται από τα ανοικτά πανεπιστήμια (Σχήμα 14). Αν ανατρέξουμε και πάλι, στη Διακήρυξη (μανιφέστο) για την ΑεξΑΕ (Λιοναράκης κ.ά., 2020), εντοπίζουμε τα εξής σχετικά σημεία – στόχους της εκπαίδευσης:

- Την ενίσχυση της δημοκρατικής συνείδησης και του σεβασμού,
- Τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών,
- Την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη,
- Την προσβασιμότητα και τη συμπερίληψη όλων στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις,
- Η ενίσχυση της επικοινωνίας, των συνεργασιών και των αλληλοεπιδράσεων, και
- Το εκπαιδευτικό υλικό που προάγει την αυτονομία των σπουδαστών/τριών.

Η κάθε θέση από αυτές αποτελεί σημείο αναφοράς για την Κριτική Παιδαγωγική. Αρχικά, η ενίσχυση της δημοκρατικής συνείδησης βρίσκεται στον πυρήνα της κριτικής παιδαγωγικής, ξεκινώντας από τον μικρόκοσμο του σχολείου –μέσω της ισότητας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/θήτριες– και καταλήγοντας στην ευρύτερη κοινωνία και στις σχέσεις πολιτών και ηγετών (Freire, 2017; Giroux, 2020; McLaren, 2014). Η δημοκρατικότητα, η αποδοχή και ο σεβασμός αποτελούν ζητούμενα σε όλες

τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι αποκλεισμοί των αδύναμων κοινωνικών ομάδων από τη μαθησιακή διαδικασία, η κατηγοριοποίηση και στοχοποίησή τους λειτουργούν ανασταλτικά, ως προς την ύπαρξη της δημοκρατίας (Giroux, 2020; McLaren, 2014).

Παράλληλα, η ενίσχυση της δημοκρατίας στην εκπαίδευση οδηγεί στη δημιουργία ενεργών ατόμων που συμμετέχουν στην Κοινωνία των Πολιτών και με τη συμμετοχή αυτή μπορούν να προβάλουν αντίσταση στις συντηρητικές και φιλελεύθερες δυνάμεις που καταδυναστεύουν την εκπαίδευση, αλλά και την κοινωνία (Freire, 2017; Giroux, 2010, 2020; McLaren, 2014). Ασφαλώς, για να επιτευχθούν τα παραπάνω, η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί την κριτική σκέψη, να ενισχύει τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων και την αυτονομία, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/θήτριες να αμφισβητούν, να εξετάζουν και να καταλήγουν στα δικά τους προσωπικά συμπεράσματα (Giroux, 2020; McLaren, 2014).

Όλα τα παραπάνω συγκαταλέγονται στην κουλτούρα και φιλοσοφία της ανοικτότητας και αποτελούν κόμβους της Κριτικής Παιδαγωγικής (Σχήμα 14). Ωστόσο, ένα ζητούμενο που θέτουν οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι οι παιδαγωγικές πρακτικές (Giroux, 2020; McLaren, 2014). Κι ενώ η θεωρία είναι απαραίτητη, προκειμένου να μεταβούμε στις πράξεις (Giroux, 2020), το κενό φαίνεται να παραμένει. Τα ανοικτά πανεπιστήμια παγκοσμίως, υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό τη μεθοδολογία της εξΑΕ, η οποία έχει τη δυναμική να ανταποκριθεί στις αρχές της ανοικτότητας και κατ’ επέκταση, της Κριτικής Παιδαγωγικής. Βέβαια, δεν ακολουθούν όλα τα ανοικτά πανεπιστήμια αυτό τον δρόμο. Η μεθοδολογία τους συχνά βασίζεται στα οικονομικά οφέλη και τις γρήγορες σπουδές. Άρα, η μεθοδολογία τους θα πρέπει να διερευνηθεί σε σχέση με την ποιότητα.

Η Κριτική Παιδαγωγική αναφέρεται συχνά στο θέμα το εκπαιδευτικού υλικού και στις επιλογές που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/θήτριες ως προς αυτό, καθώς με την παροχή της δυνατότητας επιλογής αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και ενισχύεται η αυτονομία τους (Giroux, 2020; McLaren, 2014, 2022, 2024). Στο πλαίσιο της εξΑΕ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού είναι καθοριστικός. Σε αντίθεση με τη συμβατική εκπαίδευση, όπου ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό την

ευθύνη της καθοδήγησης και της ερμηνείας της γνώσης, στην εξΑΕ μεγάλο μέρος αυτών των λειτουργιών μετατοπίζεται στο ίδιο το υλικό (Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Το υλικό επομένως δεν αποτελεί ένα απλό υποστηρικτικό μέσο, αλλά βασικό φορέα της παιδαγωγικής σχέσης. Αυτό το γεγονός προσδίδει στο εκπαιδευτικό υλικό ιδιαίτερη σημασία από την οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς το περιεχόμενο, η γλώσσα, οι δραστηριότητες και ο τρόπος οργάνωσής του ενσωματώνουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη γνώση, την εξουσία και τον ρόλο των μαθητών/τριών.

Στην εξΑΕ το υλικό είναι σχεδιασμένο ακριβώς με τρόπο τέτοιο που να προσεγγίζεται κριτικά και να υποκαθιστά τον/την εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές/θήτριες να γίνονται περισσότερο αυτόνομοι/ες (Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Η παρουσία των εκπαιδευτικών είναι επικουρική και λειτουργούν συνεργατικά με τους/τις μαθητές/θήτριες, επιβεβαιώνοντας τον Freire (2017), ο οποίος αναφέρεται στην ισότητα που θα έπρεπε να υπάρχει, ανάμεσα στα δύο μέρη και στο γεγονός ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές/θήτριες διδάσκουν και διδάσκονται, ταυτόχρονα, όπως ακριβώς συμβαίνει στην εξΑΕ.

Στην ουσία, το εκπαιδευτικό υλικό συνιστά την ειδοποιό διαφορά, ανάμεσα στη συμβατική και την εξΑΕ, καθώς δεν έχει μόνο τον ρόλο του υπό μελέτη υλικού, αλλά και τον ρόλο του δασκάλου (Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Επομένως, το εκπαιδευτικό υλικό στην εξΑΕ μπορεί είτε να λειτουργήσει χειραφετητικά, καλλιεργώντας τον αναστοχασμό και τον κριτικό διάλογο, είτε να αναπαράγει τραπεζικές και μηχανιστικές αντιλήψεις για τη μάθηση, ανάλογα με τη φιλοσοφία που το διέπει.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος στην ΑεξΑΕ (Farrow, 2015), τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Σχήμα 14). Στη συμβατική εκπαίδευση υπάρχουν αγκυλώσεις και εμπόδια, καθώς αυτή, διατηρώντας μία κουλτούρα κλειστότητας, έχει άμεση σχέση με την εξουσία και πλήττεται άμεσα από την οικονομία και την πολιτική. Συνεπώς, η συμβατική εκπαίδευση με τον κλειστό της χαρακτήρα και τις συντηρητικές πρακτικές της, όπως η απομνημόνευση και η στείρα αξιολόγηση, καταλήγει να ενισχύει τα πολιτικά,

οικονομικά και κοινωνικά δεσμά των καταπιεσμένων και συνάδει, λοιπόν, με την Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων (Freire, 2017; Giroux, 2020).

Από την άλλη πλευρά, η ΑεξΑΕ, πρεσβεύοντας τις δημοκρατικές αξίες και ούσα αντίθετη με οποιαδήποτε δύναμη λειτουργεί ανασταλτικά προς αυτές, φαίνεται να συγκλίνει με την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης. Στην ουσία, για μία ακόμη φορά, οι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής καταπιάνονται με θέματα που άπτονται της ανοικτότητας σε θεωρητικό επίπεδο και μπορούν να βρουν εφαρμογή με την αξιοποίηση της εξΑΕ. Παρ' όλα αυτά, και πάλι δεν υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές στην ΑεξΑΕ, αν και η Κριτική Παιδαγωγική καλύπτει το φάσμα των δύο τελευταίων αιώνων. Εξαίρεση αποτελεί ο Apple (2015), ο οποίος κάνει μια περιορισμένη και σύντομη αναφορά στα «ανοικτά περιβάλλοντα εκπαίδευσης» με μία πιο κριτική ματιά. Ισχυρίζεται ότι τα «ανοικτά περιβάλλοντα» και οι «ανοικτές τάξεις», αφήνουν, ασφαλώς, το περιθώριο της προσωπικής επιλογής στους/στις μαθητές/θήτριες και προσφέρουν ευελιξία, αλλά η μεμονωμένη παρουσία τους στον γενικότερα συμβατικό σύστημα, ίσως να φέρνει, τελικά, τα αντίθετα αποτελέσματα και να κατηγοριοποιεί τους/τις μαθητές/θήτριες, περαιτέρω (Apple, 2015).

Η συσχέτιση της Ανοικτής και εξΑΕ με την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης, καθώς και ο διάλογος που προκύπτει ανάμεσα στα υπό μελέτη πεδία και τις σχολές, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εύρημα και θεμέλιο για την προσέγγιση μίας θεωρίας της ανοικτότητας που ανταποκρίνεται τόσο στην παλαιότερη όσο και στη σύγχρονη εποχή.

Σχήμα 14. Η σύγκλιση της Παιδαγωγικής της Απελευθέρωσης με την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση



2.4.5 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.4

Η ενότητα 2.4 παρουσιάζει την Κριτική Παιδαγωγική ως θεωρητικό και πρακτικό ρεύμα του εικοστού αιώνα, με φιλοσοφικές ρίζες στον μαρξισμό και σαφή προσανατολισμό προς την κοινωνική δικαιοσύνη, την αποκάλυψη των σχέσεων εξουσίας και τη χειραφέτηση μέσω της εκπαίδευσης. Τα κεντρικά ερωτήματα της Κριτικής Παιδαγωγικής αφορούν στα συμφέροντα υπηρετεί η εκπαίδευση, τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως δημόσιων διανοουμένων, τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της γνώσης και τον εκδημοκρατισμό της διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η Κριτική Παιδαγωγική προτείνεται ως πλαίσιο που προσαρμόζεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα, κοινότητες, συγκρούσεις και διαθέσιμους πόρους, εστιάζοντας στη σχέση γνώσης, δύναμης και εμπειρίας, καθώς και την καλλιέργεια αυτογνωσίας και πολιτικής συνείδησης.

Ως βασικός εμπνευστής αναδεικνύεται ο Paulo Freire, ο οποίος θεμελιώνει τη διάκριση ανάμεσα στην Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων και την Παιδαγωγική για την Απελευθέρωση. Στην πρώτη περίπτωση, οι καταπιεσμένοι/ες συχνά δεν αναγνωρίζουν την καταπίεση ή την αποδέχονται από φόβο, ανασφάλεια και συμβιβασμό, αναπαράγοντας παθητικότητα. Η συμβατική εκπαίδευση, όταν λειτουργεί ως προέκταση της εξουσίας, εκφράζει την τραπεζική μορφή εκπαίδευσης,

όπου ο/η εκπαιδευτικός «καταθέτει» πληροφορίες και οι μαθητές/θήτριες τις απομνημονεύουν, χωρίς ουσιαστική κατανόηση, κριτική επεξεργασία ή δυνατότητα παρέμβασης. Το αποτέλεσμα είναι η ενίσχυση της προσαρμοστικότητας, της κοινωνικής ιεραρχίας και η μεταφορά της σχολικής παθητικότητας στην κοινωνική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό, η ενότητα αξιοποιεί την τυπολογία του McLaren για τις πέντε μορφές καταπίεσης (εκμετάλλευση, περιθωριοποίηση, αδυναμία, πολιτισμικός ιμπεριαλισμός, βία), δείχνοντας πώς το σχολείο μπορεί να αναπαράγει ταξικούς και πολιτισμικούς αποκλεισμούς, άρα ενισχύει μια κουλτούρα κλειστότητας.

Στη συνέχεια, η ενότητα αναλύει τη διείσδυση του οικονομικού (νεο)φιλελευθερισμού και του πολιτικού συντηρητισμού στην εκπαίδευση. Γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στον φιλελευθερισμό ως φιλοσοφία και στον οικονομικό φιλελευθερισμό/νεοφιλελευθερισμό ως πολιτική στρατηγική, που προάγει ιδιωτικοποιήσεις, απορρύθμιση, ανταγωνιστικότητα και εμπορευματοποίηση δημόσιων αγαθών, με άμεσες επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Παράλληλα, ο (νέο)συντηρητισμός εμφανίζεται ως δύναμη προσκόλλησης στην παράδοση, την ιεραρχία και την ελεγχόμενη προοδευτικότητα, συχνά περιορίζοντας δικαιώματα και στοχοποιώντας «φωνές» (εκπαιδευτικούς, μαθητές/θήτριες) που αμφισβητούν το υπάρχον status quo. Υπό την επιρροή αυτών των δυνάμεων, η εκπαίδευση τείνει να αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/θήτριες ως πελάτες/ισσες και καταναλωτές/λώτριες και να μετασχηματίζεται σε μηχανισμό παραγωγής δεξιοτήτων για τις αγορές, με έμφαση στις εξετάσεις, την απομνημόνευση, την κατηγοριοποίηση και με εργαλείο «κρυμμένα αναλυτικά προγράμματα» που διδάσκουν υποταγή. Ιδίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπογραμμίζεται η πίεση προς τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα και την έλλειψη χρηματοδοτήσεων των ανθρωπιστικών/κοινωνικών επιστημών και υποβάθμιση της παιδαγωγικής αποστολής, με συνέπειες ακόμη και στην αύξηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού (αδυναμία ουσιαστικής εφαρμογής της γνώσης). Συνολικά, οι τάσεις αυτές λειτουργούν ως μηχανισμοί συντήρησης της κλειστότητας, καθώς εντείνουν αποκλεισμούς και αποδυναμώνουν την κριτική σκέψη και τη δημοκρατική συμμετοχή.

Ως αντίλογο στα παραπάνω, η ενότητα περνά στην Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης, όπου η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως κατεξοχήν πολιτική

επιλογή, ανάμεσα σε υποδούλωση και ελευθερία. Σύμφωνα με τον Freire, ο πυρήνας της απελευθερωτικής παιδαγωγικής είναι η ισοτιμία εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, ο διάλογος, η συν-διερεύνηση και η οικοδόμηση γνώσης με βάση την εμπειρία, την ιστορία και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/θήτριες γίνονται συν-ερευνητές/νήτριες, θέτουν ερωτήματα, αναστοχάζονται, επιλύουν προβλήματα και καλλιεργούν δεξιότητες δημόσιου λόγου, συμμετοχής και αμφισβήτησης, ώστε η δημοκρατικότητα του σχολείου να έχει κοινωνική προέκταση στην Κοινωνία των Πολιτών. Παράλληλα, τονίζεται ότι οι απαντήσεις στα «τι είδους δημοκρατία θέλουμε» και «ποιες δεξιότητες καλλιεργούμε και γιατί» εξαρτώνται από το κοινωνικό συγκείμενο, όμως σταθερός άξονας παραμένει η κριτική κατανόηση των μηχανισμών εξουσίας.

Στο τελευταίο μέρος, η ενότητα δείχνει πώς η ΑεξΑΕ μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης και, κατ' επέκταση, για την κουλτούρα της ανοικτότητας. Η σύνδεση τεκμηριώνεται μέσω κοινών αξόνων, όπως η δημοκρατική συνείδηση, η συμπερίληψη και η άρση αποκλεισμών, η κριτική σκέψη, η συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών, η επικοινωνία, η συνεργασία, η αλληλεπιδράσεις και η ανάπτυξη αυτονομίας. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ, καθώς μεταφέρει μεγάλο μέρος της παιδαγωγικής λειτουργίας (οργάνωση, καθοδήγηση, δραστηριότητες, αναστοχασμό), μπορεί να λειτουργήσει χειραφετητικά (ενισχύοντας κριτικό διάλογο και αυτονομία) ή, αντίθετα, να αναπαράγει τραπεζικές και μηχανιστικές λογικές, ανάλογα με τη φιλοσοφία σχεδιασμού του. Επίσης, ο ρόλος του/της διδάσκοντα/ουσας ως συμβούλου μάθησης και η επικουρική/συνεργατική του παρουσία μπορούν να εναρμονιστούν με την ισοτιμία και τη συνεργασία στην παραγωγή γνώσης.

Τελικό συμπέρασμα της ενότητας είναι ότι η Κριτική Παιδαγωγική προσφέρει ένα ισχυρό ηθικό και πολιτικό πλαίσιο για να ερμηνευτεί η ανοικτότητα ως αγώνας μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Η ΑεξΑΕ μπορεί να ενσαρκώσει πρακτικά αυτή τη μετάβαση, υπό την προϋπόθεση ότι δεν εμπίπτει σε λογικές εμπορευματοποίησης. Έτσι, η ενότητα θεμελιώνει έναν κρίσιμο διάλογο: η ανοικτότητα και η εξΑΕ μπορούν να υπηρετήσουν τη χειραφέτηση και την κοινωνική

δικαιοσύνη, αλλά μόνο όταν σχεδιάζονται και εφαρμόζονται με συνειδητή κριτική και πολιτική επιλογή, απέναντι στις δυνάμεις που επιδιώκουν να τις μετατρέψουν σε προϊόν.

2.5 Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

2.5.1 Εισαγωγή

Η μελέτη που έχει προηγηθεί, αναφορικά με τις επιρροές της Φιλοσοφίας Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Σχολής της Φρανκφούρτης και της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαμόρφωση της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, αγγίζει τις βασικές αρχές και τα σημεία των ρευμάτων, πεδίων και των σχολών αυτών, με σκοπό να διαμορφώσει ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που με συγκεκριμένες αναπροσαρμογές, μπορεί να εφαρμοστεί στο εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης διατριβής, είναι σκόπιμο να εξεταστεί το πλαίσιο αυτό ως προς την Ελλάδα, για δύο λόγους:

1. Η Ελλάδα, ως κράτος, χαρακτηρίζεται από πολλές ιδιαιτερότητες, λόγω του ιστορικού της υπόβαθρου και των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών, και
2. Στο πλαίσιο τη διατριβής θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην περίπτωση του ΕΑΠ, καθώς αποτελεί το μοναδικό ίδρυμα στην Ελλάδα που μπορεί –βάσει της νομοθεσίας– να παρέχει σε πλήρες ποσοστό σπουδές στην εξΑΕ.

Συνεπώς, στην περίπτωση της Ελλάδας, όπως και σε κάθε περίπτωση, ο διάλογος που προκύπτει ανάμεσα στα προαναφερθέντα πεδία, ρεύματα και σχολές θα πρέπει να συμπεριλάβει το ιστορικό συγκείμενο και ασφαλώς, τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, ως απόρροια αυτού (Σχήμα 15). Ενδεχομένως, το σημαντικότερο ορόσημο στην περίπτωση της Ελλάδας είναι η περίοδος της Τουρκοκρατίας, καθώς για τέσσερις αιώνες, ο Ελληνικός λαός ήταν υποδουλωμένος, η εκπαίδευση δεν ήταν οργανωμένη και βασιζόταν στα λεγόμενα «κρυφά σχολεία» που στεγάζονταν σε εκκλησίες και μοναστήρια και όπως ήταν αναμενόμενο, τα δεδομένα αυτά έφεραν σημαντικές καθυστερήσεις στην πρόοδο και την ανάπτυξη σε κάθε τομέα, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης.

Με την απελευθέρωση του ελληνικού κράτους, το 1830, το εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να ξεκινήσει από μία μηδενική βάση (Σχήμα 15). Παράλληλα, οι εξελίξεις και η ανάπτυξη που πραγματοποιούνταν στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες επηρέαζαν την Ελλάδα με μεγάλη καθυστέρηση. Για παράδειγμα, ο Διαφωτισμός, ως φιλοσοφικό ρεύμα, ξεκίνησε στις δυτικές χώρες τον δέκατο-όγδοο αιώνα και οι αρχές του ξεκίνησαν να επηρεάζουν την Ελλάδα κατά τα τέλη του δέκατου-όγδοου με αρχές του δέκατου-ένατου αιώνα, με λόγιους, όπως ο Αδαμάντιος Κοραής, ο Ρήγας Βελεστινλής κ.ά. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση στην Ελλάδα άρχισε να ενσωματώνει προοδευτικές ιδέες σχεδόν έναν αιώνα αργότερα και με αμφίβολα αποτελέσματα, καθώς οι παγιωμένες κουλτούρες του παρελθόντος και η έλλειψη εκπαίδευσης, λόγω της Τουρκοκρατίας δεν άφηναν πολλά περιθώρια, γεγονός που φάνηκε από το πλήθος αποτυχημένων μεταρρυθμίσεων από τον δέκτο-ένατο αιώνα κι έπειτα (Φραγκουδάκη, 1977).

Σχήμα 15. Η ιστορική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης προς την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση



Προκειμένου να γίνει μία συζήτηση ανάμεσα στις προαναφερθείσες ιδέες και θεωρίες της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας, των παιδαγωγικών και των ιστορικών εξελίξεων στην Ελλάδα, ώστε να φανούν οι επιρροές και πώς καταλήξαμε στη σημερινή εποχή, η ενότητα θα ακολουθήσει την εξής δομή: αρχικά, γίνεται αναφορά στην εξελικτική πορεία της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης και την επίδρασή της στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Στη συνέχεια, συζητείται το ΕΑΠ, ως παράδειγμα Ανοικτής και εξΑΕ στην Ελλάδα και σε συνάρτηση με τη Φιλοσοφία Εκπαίδευσης στο ελληνικό συγκείμενο. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η παρούσα διατριβή λαμβάνει, ασφαλώς, υπόψη τις ιστορικές συνθήκες, καθώς επηρέασαν την

εκπαίδευση, αλλά σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί ιστορική έρευνα. Για τον λόγο αυτό, ακόμα και στη συγκεκριμένη ενότητα, ο διαχωρισμός είναι θεματικός και αφορά στον συντηρητισμό και τον φιλελευθερισμό στην Ελλάδα.

2.5.2 Η εξελικτική πορεία της Φιλοσοφίας Εκπαίδευσης και η επιρροή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχει υποστεί πολλές αλλαγές, των οποίων ο χαρακτήρας ήταν άλλοτε προοδευτικός και άλλοτε συντηρητικός (Δημαράς, 2013). Οι πολυάριθμες αποτυχημένες απόπειρες μεταρρυθμίσεων καταδεικνύουν την αστάθεια που υπήρχε στην Ελλάδα σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, από την απελευθέρωση του 1830 κι έπειτα (Δημαράς, 1984, 1986; Φραγκουδάκη, 1977). Ασφαλώς, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι, μετά την απελευθέρωση του 1830, οι υπεύθυνοι παρέλαβαν ένα κράτος εντελώς αποδομημένο, χωρίς κάποια οργάνωση και με έναν λαό ταλαιπωρημένο και ανεκπαίδευτο. Οι όποιες απόπειρες μεταρρυθμίσεων πραγματοποιήθηκαν τον δέκατο-ένατο και τον εικοστό αιώνα προτείνονταν από φιλελεύθερες κυβερνήσεις και ακυρώνονταν από δικτατορικές δυνάμεις (Φραγκουδάκη, 1977).

Η έννοια της μεταρρύθμισης είχε να κάνει με την προαγωγή του δικαιώματος στην εκπαίδευση με καθολικό και αναφαίρετο χαρακτήρα, ανεξάρτητο από την προέλευση και την οικονομική δυνατότητα των πολιτών (Φραγκουδάκη, 1977). Τα πρώτα χρόνια μετά την απελευθέρωση, έλαβαν χώρα πολλές ανακατατάξεις σε οικονομικό, πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο (Δημαράς, 1984, 1986; Φραγκουδάκη, 1977). Έχοντας φτάσει στα τέλη του δέκατου-ένατου αιώνα, οι ιδέες του ευρωπαϊκού διαφωτισμού έχουν παρεισφρήσει, επιτέλους, στην Ελλάδα και φέρνουν τον νέο διαφωτισμό, του οποίου οι εκπρόσωποι προσέβλεπαν στην πρόοδο, μέσω της οικονομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της θεμελίωσης της αστικής τάξης (Φραγκουδάκη, 1977). Η εκπαίδευση του λαού θεωρήθηκε προϋπόθεση για ορθή άσκηση του εκλογικού δικαιώματος και του κοινοβουλευτισμού, καθώς και για την προαναφερθείσα πρόοδο, όπως ακριβώς συνέβαινε στην Ευρώπη (Ισέρης, 2019; Δημαράς, 2013; Φραγκουδάκη, 1977). Όμως, τα σχολεία παρέμεναν σε άθλια κατάσταση, χωρίς συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές και χωρίς κανένα όραμα ή στοχοθεσία.

Διανοούμενοι της εποχής, όπως ο Δημήτρης Γληνός και ο Αλέξανδρος Δελμούζος από τον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και ο Ελευθέριος Βενιζέλος από τον χώρο της πολιτικής, συμμετείχαν σε μία σειρά προσπαθειών για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που στόχευε σε μία νέα κοινωνία με ισότητα στη γνώση, εκπαίδευση για όλους/ες, ένα σχολείο που θα λειτουργεί ως μοχλός ανάπτυξης και θα συνδεθεί με την επαγγελματική ζωή και τέλος, την απελευθέρωση της οικονομίας (Ισέρης, 2019; Κόκκινος, 2002; Φραγκουδάκη, 1977). Στο πλαίσιο αυτό, ο Γληνός –με σαφείς επιρροές από τα σχολεία του διαφωτισμού– πρότεινε (Φραγκουδάκη, 1977):

- Τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης,
- Τη συμπερίληψη των γυναικών σε αυτή,
- Την αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τις ανάγκες των πολιτών,
- Τη στροφή στις θετικές επιστήμες,
- Την αυτονομία του σχολείου,
- Την εκπαίδευση/κατάρτιση των δασκάλων,
- Την έμφαση στη γνώση, την επιστήμη, την κριτική σκέψη, τη λογική, το συλλογικό πνεύμα, την αλληλεγγύη, την εφευρετικότητα κτλ.,
- Την αποδέσμευση των αναγνωστικών από την ηθικολογία, τον διδακτισμό, τους αφορισμούς και τις εντολές,
- Την εστίασή τους στην προοδευτική και αντιαυταρχική παιδαγωγική, τις εμπειρίες και τα ρεαλιστικά σύμβολα της πραγματικής ζωής,
- Τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων με μαθήματα, όπως η χειροτεχνία, η κηπουρική, η ωδική, η δενδροκομία, η ζωοτεχνία, η λογιστική, τα μαθηματικά, η φυσιογνωσία, η ιχνογραφία κτλ. και
- Την κατάργηση του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.

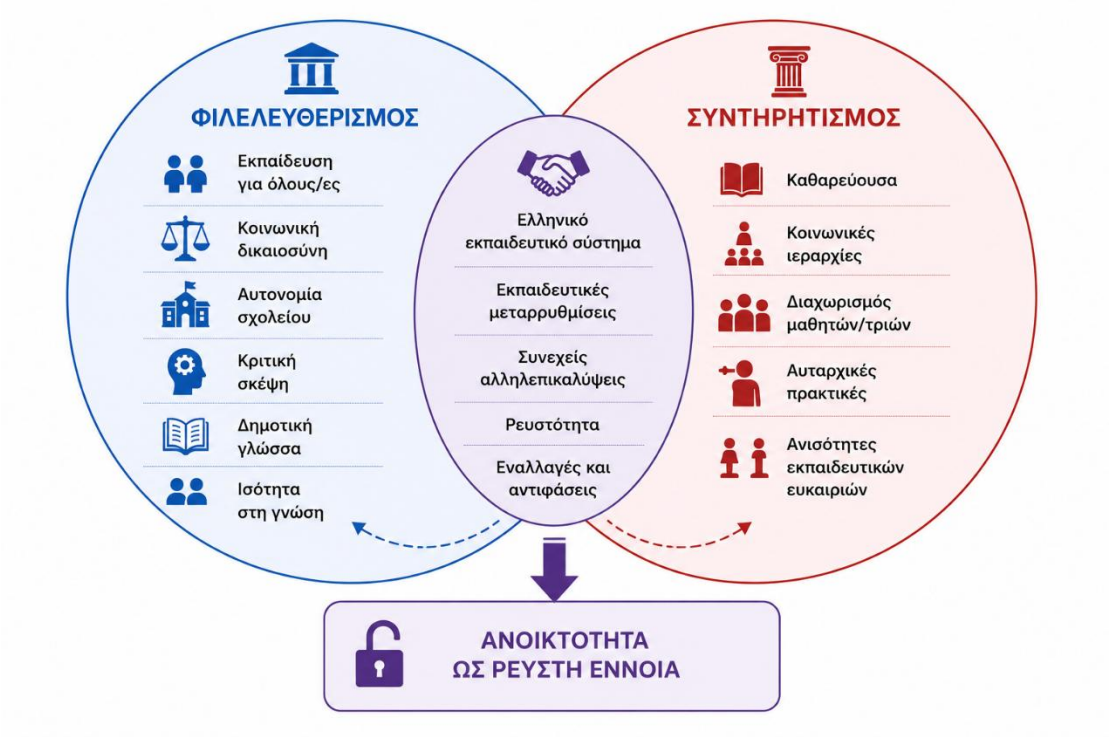
Δυστυχώς, η αναπάντεχη ήττα του Βενιζέλου το 1917 ανέκοψε την προσπάθεια (Φραγκουδάκη, 1977). Ωστόσο, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι οι μετέπειτα απόπειρες μεταρρύθμισης και μέχρι το 1974, ενστερνίζονταν τις ίδιες αρχές. Τα επόμενα χρόνια, ο Γληνός συνεχίζει να υποστηρίζει τις ίδιες ιδέες με έμφαση στη γενίκευση φοίτησης στο δημοτικό, τη δημιουργία λαϊκού σχολείου και

επαγγελματικών σχολείων, ενώ το 1964, η δωρεάν παιδεία ξεκινά να αποτελεί συνταγματικό δικαίωμα κάθε πολίτη και δημόσιο αγαθό (Δημαράς, 2013; Ισέρης, 2019; Φραγκουδάκη, 1977). Ο εικοστός αιώνας χαρακτηρίζεται από τις κοινωνικές ανισότητες στην Ελλάδα και τις μάχες των τάξεων. Τα συμφέροντα δεν είναι, πλέον, εθνικά, αλλά ταξικά. Οι ξένες επιρροές στην οικονομική κατάσταση της χώρας οξύνουν τις εντάσεις και τις ανισότητες.

Οι διανοούμενοι βρίσκονται στο περιθώριο, αποδυναμώνονται και παύουν, μετά από σχεδόν τριάντα χρόνια, να παλεύουν για την αλλαγή (Γληνός & Τζήκας, 2021; Φραγκουδάκη, 1977). Στη βαθιά αυτή κοινωνική κρίση, οι κατώτερες τάξεις, όπως και οι διανοούμενοι, δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την κοινωνική τους θέση και τον ρόλο τους (Γληνός & Τζήκας, 2021; Φραγκουδάκη, 1977). Παράλληλα, το σχολείο θεωρείται υπερταξικό και ανεπηρέαστο από τις ταξικές διαφορές, γεγονός που βρίσκει σύμφωνο ακόμη και τον Δελμούζο, ο οποίος θεωρεί ότι το σχολείο πρέπει να υποστηρίζει την ολότητα και τον υπερκερασμό κάθε διαφοράς (Κόκκινος, 2002; Φραγκουδάκη, 1977). Η μάχη μεταξύ της καθαρεύουσας και της δημοτικής, το λεγόμενο γλωσσικό ζήτημα, διχάζει την εκπαιδευτική κοινότητα, μέχρι την επίλυσή του με τη νίκη της δημοτικής στη μεταπολίτευση του 1976 (Δημαράς, 2000, 2013). Ο δημοτικισμός θεωρείται –όχι μόνο πρόβλημα της γλώσσας– αλλά ιδεολογικό ρεύμα εκσυγχρονισμού της κοινωνίας (Ισέρης, 2019), και για τον λόγο αυτό, η επικράτηση της δημοτικής θεωρήθηκε ως νίκη του φιλελευθερισμού.

Από τη μεταπολίτευση και μέχρι το 2020, οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν μεμονωμένες και δεν είχαν την απόχρωση των προσπαθειών για μεταρρύθμιση του εικοστού αιώνα, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στην οικονομική ανάκαμψη και την ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτικής σταθερότητας. Ωστόσο, στη σύντομη αναδρομή που προηγήθηκε, γίνεται φανερή η συνεχής εναλλαγή μεταξύ του συντηρητισμού και του φιλελευθερισμού σε πολιτικό επίπεδο. Για παράδειγμα, το γλωσσικό ζήτημα υπήρξε πεδίο σύγκρουσης των δύο πολιτικών ιδεολογιών με επικράτηση του φιλελευθερισμού. Τι συνέβη, όμως, με τον φιλελευθερισμό και τον συντηρητισμό, ως φιλοσοφίες εκπαίδευσης (Σχήμα 16);

Σχήμα 16. Φιλελεύθερες και συντηρητικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση



Θεωρητικοί και εκπαιδευτικοί του δέκατου-όγδοου και δέκατου-ένατου αιώνα, όπως ο Γληνός, ο Δελμούζος, ο Παπανούτσος, ο Τριανταφυλλίδης, ο Κουντουράς κτλ. (Δημαράς, 1984, 1986, 2000, 2013; Ισέρης, 2019; Μουτσόπουλος, 1984; Παπανούτσος, 1965; Φραγκουδάκη, 1977) έχουν είτε προσπελάσει ένα μέρος του φιλελευθερισμού, είτε ταχθεί σε αυτόν, ως Φιλοσοφία Εκπαίδευσης. Η κοινωνική δικαιοσύνη, η αξιοκρατία, αλλά και η νοητική ικανότητα αποτελούν όρους που συναντούμε συχνά στις μεταρρυθμίσεις. Στην Ελλάδα, το τοπίο δεν ήταν ποτέ ξεκάθαρο (Σχήμα 16). Για παράδειγμα, η ίδρυση των επαγγελματικών και τεχνικών σχολείων, από τη μία πλευρά έδινε ευκαιρίες σε όλους/ες τους/τις μαθητές/θήτριες, ανεξαιρέτως, να εκπαιδευτούν και συνέδεε το σχολείο με την πραγματική ζωή και την επαγγελματική αποκατάσταση. Από την άλλη πλευρά, λειτούργησε ως τρόπος διαχωρισμού των μαθητών/θητριών σε ικανούς/ές και λιγότερο ικανούς/ές, με τους/τις δεύτερους/ες να εισάγονται στα επαγγελματικά και τεχνικά σχολεία.

Επιπλέον, οι αριστεροί της εποχής τονίζουν την ύπαρξη οικονομικής αδυναμίας των μαθητών/θητριών και κατακρίνουν την απουσία σχολείων, και, συνεπώς, την ανισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Και στην περίπτωση αυτή, ο

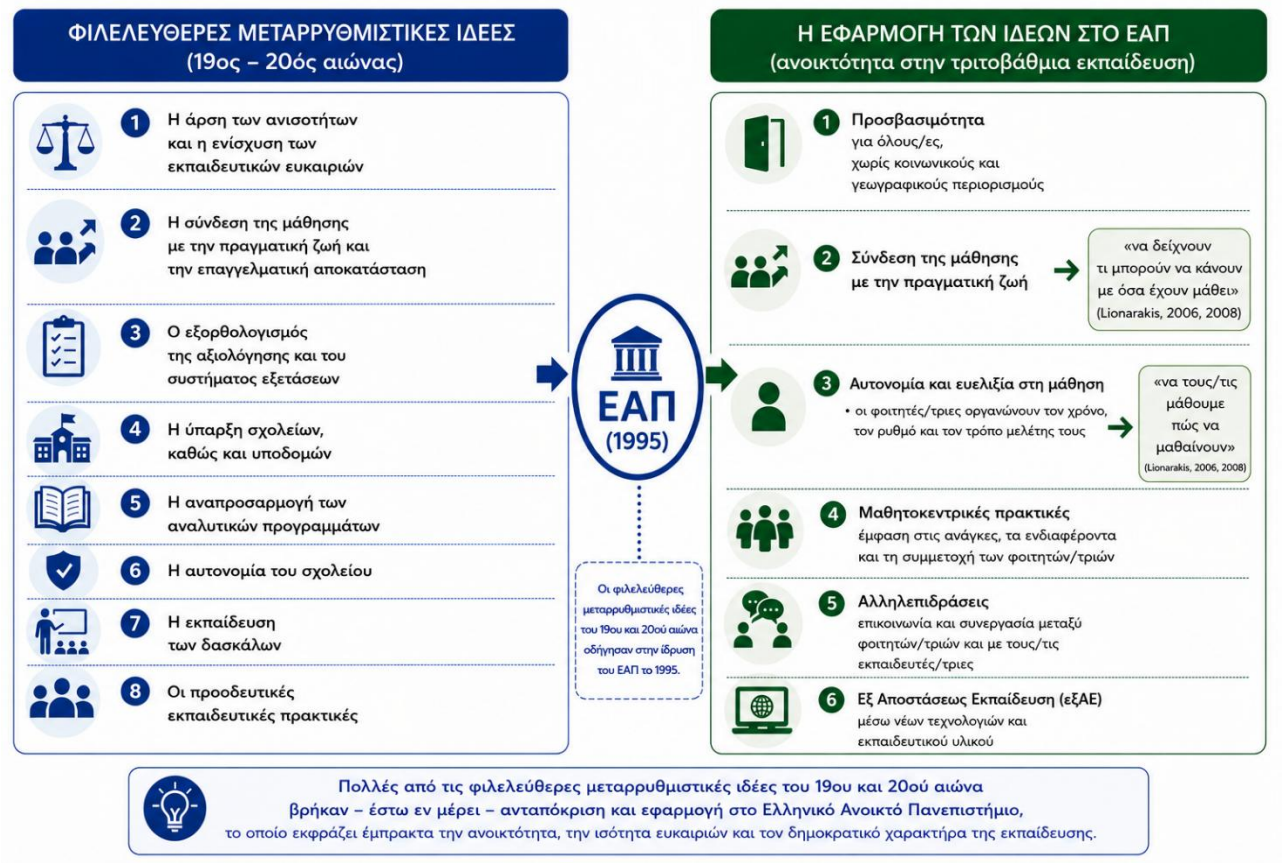
φιλελευθερισμός είναι επιφανειακός, καθώς τα ίδια άτομα επικροτούν την εισαγωγή των λιγότερο ικανών μαθητών/θητριών στα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία. Άρα, το σημείο που υποστηρίζεται εκείνη την περίοδο είναι η καθολικότητα και η άρση των κοινωνικών διαφορών σε κάθε επίπεδο. Το γεγονός αυτό, στην εποχή μας, φαίνεται το απαύγασμα του συντηρητισμού. Αντιθέτως, την εποχή εκείνη, φάνταζε ως στοιχείο εξορθολογισμού του θεσμού της εκπαίδευσης.

Οι μεταρρυθμίσεις τους δύο προηγούμενους αιώνες βασίζονταν σε αρχές που συναντούμε στη Φιλοσοφία και την Κοινωνιολογία Εκπαίδευσης, καθώς και τον μαρξισμό, πάντα υπό τη σκοπιά του ιδιαίτερου πολιτικού, οικονομικού, κοινωνικού και ιστορικού συγκείμενου που χαρακτηρίζει την Ελλάδα. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο ρευστό χαρακτήρα της ανοικτότητας που έχουμε ήδη αναφέρει πολλές φορές (Σχήμα 16). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η Ελλάδα ήταν πολύ πιο πίσω σε σχέση με τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες, εξαιτίας της Τουρκοκρατίας. Όμως, έστω και καθυστερημένα, οι ιδέες της εποχής του Διαφωτισμού επηρέασαν την Ελλάδα και τους θεωρητικούς της. Οι συνεχείς εναλλαγές, επικαλύψεις και τροποποιήσεις έχουν να κάνουν, ίσως, με την αστάθεια που υπήρχε σε όλα τα επίπεδα. Παρά τα όποια προβλήματα, ο διάλογος ήταν και είναι συνεχής. Αν επιστρέψουμε στο ζήτημα της ανοικτότητας και της εξΑΕ στην Ελλάδα, μπορούμε να παρατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτός οδήγησε στην ίδρυση του ΕΑΠ το 1995. Σημεία που υποστήριζαν οι φιλελεύθεροι του δέκατου-ένατου και εικοστού αιώνα, όπως:

- Η άρση των ανισοτήτων και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών ευκαιριών,
- Η σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή και την επαγγελματική αποκατάσταση,
- Ο εξορθολογισμός της αξιολόγησης και του συστήματος εξετάσεων,
- Η ύπαρξη σχολείων, καθώς και υποδομών,
- Η αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων,
- Η αυτονομία του σχολείου,
- Η εκπαίδευση των δασκάλων, καθώς και
- Οι προοδευτικές εκπαιδευτικές πρακτικές,

βρήκαν –έστω εν μέρει– ανταπόκριση και εφαρμογή στο ΕΑΠ (Σχήμα 17).

Σχήμα 17. Φιλελεύθερες μεταρρυθμιστικές ιδέες του 19ου και 20ου αιώνα και η έκφρασή τους στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο



2.5.3 Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Το ΕΑΠ ιδρύθηκε το 1995 (Λυκουργιώτης, 2004) και αφού είχε προηγηθεί η ίδρυση άλλων ανοικτών πανεπιστημίων παγκοσμίως. Η χρονική στιγμή της ίδρυσης του ΕΑΠ, ενδεχομένως, δεν ήταν τυχαία. Είχαν μεσολαβήσει δύο δεκαετίες από τη μεταπολίτευση και τις μεταβολές στην πολιτική, την κοινωνία και την οικονομία, καθώς και τη σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της εποχής. Οι επιρροές που δεχόταν η χώρα από το εξωτερικό ήταν συνεχείς και πλέον, η Ελλάδα είχε τη δυνατότητα να συμβαδίσει με την υπόλοιπη Ευρώπη. Υπήρχε πολιτική ακμή και σχετική κοινωνική σταθερότητα. Παράλληλα, η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. με τον Γ.Α. Παπανδρέου ως Υπουργό Παιδείας επιθυμούσε την ίδρυση του πανεπιστημίου για πολιτικούς και οικονομικούς λόγους (Lionarakis, 2002; Λυκουργιώτης, 2004). Συνεπώς, όπως και στην περίπτωση της ίδρυσης του OU/UK, φαίνεται ότι η ίδρυση

του ΕΑΠ προέκυψε ως απάντηση στις ανάγκες της εποχής, ενώ η χώρα ήταν πια έτοιμη να κάνει τη μετάβαση και να αποδεχτεί την εξΑΕ.

Το ΕΑΠ, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, κάλυψε και καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τις επιταγές των μεταρρυθμίσεων και αποτελεί τον ακαδημαϊκό χώρο, όπου οι αρχές της εκπαιδευτικής ισότητας, προσβασιμότητας και δικαιοσύνης βρίσκουν πρόσφορο έδαφος (Σχήμα 17). Σε παιδαγωγικό επίπεδο, το ΕΑΠ με την υιοθέτηση της μεθοδολογίας της εξΑΕ έφερε ανατροπές, οι οποίες επηρέασαν –αν και μερικώς– κάθετα όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης, γεγονός που αναδείχθηκε την περίοδο της πανδημίας από τον ιό SARS-Cov2. Προκειμένου να εξετάσουμε τις παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές του ΕΑΠ, αρκεί να αξιοποιήσουμε ως σημεία αναφοράς τα χαρακτηριστικά της ΑεξΑΕ, όπως τα αναφέρει ο Lionarakis (2008), όπως τα αναφέρει στη θεωρία του:

- Η ευελιξία,
- Η φιλικότητα προς τους/τις χρήστες/τριες,
- Η μετρησιμότητα,
- Οι σπουδαστές/δάστριες,
- Οι Καθηγητές/γήτριες Σύμβουλοι,
- Οι διαδικασίες μάθησης, διδασκαλίας και επικοινωνίας,
- Το μαθησιακό/διδακτικό υλικό,
- Η ελευθερία ως προς τον τόπο και τον χρόνο,
- Το εκπαιδευτικό σώμα, και
- Η αξιολόγηση.

Αρχικά, η ευελιξία και η ελευθερία ως προς τον τόπο και τον χρόνο αποτελούν χαρακτηριστικά τόσο της ανοικτότητας, όσο και της εξΑΕ. Στην περίπτωση του ΕΑΠ, η ευελιξία επαφίεται στις μη υποχρεωτικές παρακολουθήσεις των μαθημάτων, στην καινοτόμο και ποιοτική χρήση των νέων τεχνολογιών με παιδαγωγικό πρόσημο και στη διεξαγωγή των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ) διαδικτυακά και με πρακτικές που προάγουν την αυτενέργεια και την αυτονομία των φοιτητών/τριών, στοιχεία που, παράλληλα, οδηγούν στην ελευθερία ως προς τον τόπο και τον χρόνο μελέτης και παρακολούθησης (Lionarakis, 2008; Σταματίου, 2016; Τσολάκου, 2013).

Επιπλέον, το ΕΑΠ προσφέρει ευελιξία ως προς την επιλογή των προγραμμάτων σπουδών, χωρίς ακαδημαϊκές ή άλλες (π.χ. ηλικιακές) προϋποθέσεις εισαγωγής (Τσολάκου, 2013), καθώς δεν εξετάζει τις ικανότητες των φοιτητών/τριών εκ των προτέρων, αλλά εκ των υστέρων, καθώς και την εσωτερική διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών, μέσω της ελευθερίας επιλογής θεματικών ενοτήτων (modules), αντί μαθημάτων (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999). Έτσι, ο δυναμικός χαρακτήρας του ΕΑΠ βρίσκεται σε συμφωνία με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και των αναγκών των φοιτητών/τριών, καθιστώντας το ίδρυμα ρεαλιστικό και φιλικό προς τους/τις ενδιαφερόμενους/ες και ενισχύοντας τη μετρησιμότητά του, αναφορικά με την ανταπόκρισή του στις προαναφερθείσες ανάγκες (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999).

Το μαθησιακό/διδακτικό υλικό αποτελεί ένα ακόμη σημείο αναφοράς στην ΑεξΑΕ και αποτελεί ειδοποιό διαφορά, ανάμεσα στη συμβατική και εξΑΕ, καθώς –στην δεύτερη περίπτωση– το εκπαιδευτικό υλικό υποκαθιστά τον/την δάσκαλο/άλα, προωθώντας, παράλληλα την ευελιξία του προγράμματος και την αυτονομία των φοιτητών/τριών (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2022; Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999; Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Το εκπαιδευτικό υλικό είναι αποτέλεσμα ομαδικής και διεπιστημονικής εργασίας, ανάμεσα στον/στην ακαδημαϊκό υπεύθυνο/η, τους/τις ειδικούς επιστήμονες σε ζητήματα εξΑΕ, εκπαίδευσης ενηλίκων, δια βίου μάθησης κτλ. και ομάδα κριτικών αναγνωστών/τριών (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999). Το υλικό είναι πολυμορφικό και αναπροσαρμόζεται, ανάλογα με τους/τις εκάστοτε φοιτητές/τήτριες (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999). Συνεπώς, το υλικό αυτό συνομιλεί και αλληλεπιδρά με τους/τις χρήστες/χρήστριες, πάντα με εστίαση στην ποιότητα και της παιδαγωγικές αρχές της Ανοικτής και εξΑΕ (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2022; Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010; Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999; Λιοναράκης κ.ά., 2020).

Τα επόμενα τρία κριτήρια θα προσεγγιστούν ομαδικά, καθώς η σχέση τους είναι άρρηκτη και αφορούν στους/στις Καθηγητές/γήτριες Συμβούλους, τους/τις φοιτητές/τήτριες, καθώς και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Σε αντίθεση με την πλειονότητα ιδρυμάτων συμβατικής εκπαίδευσης που υιοθετούν

δασκαλοκεντρικές πρακτικές, στην ΑεξΑΕ και κατ' επέκταση, στο ΕΑΠ, οι πρακτικές είναι μαθητοκεντρικές και με έμφαση στις αλληλεπιδράσεις και τις συνεργασίες (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές/τήτριες και οι Καθηγητές/γήτριες Σύμβουλοι βρίσκονται σε συνεργασία μεταξύ τους και η σχέση τους πρέπει να είναι τέτοια, ώστε οι δεύτεροι/ες να καθοδηγούν τους/τις πρώτους/ες και να παρέχουν συμβουλευτική στήριξη σε προσωπικό επίπεδο (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010; Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999). Ασφαλώς, τα παραπάνω προϋποθέτουν την εύκολη πρόσβαση των φοιτητών/τριών προς τους/τις Καθηγητές/γήτριες Συμβούλους, τόσο δια ζώσης (π.χ. στις δια ζώσης ΟΣΣ), όσο και με εναλλακτικούς τρόπους και την αξιοποίηση της τεχνολογίας (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2022; Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010; Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στο ΕΑΠ αποτελούν τα μέσα ενδυνάμωσης της παραπάνω σχέσης.

Στο πλαίσιο των μαθητοκεντρικών πρακτικών που εφαρμόζονται στο ΕΑΠ συμπεριλαμβάνεται και αποτελεί τον άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας η εκπόνηση γραπτών εργασιών στις θεματικές ενότητες που έχουν επιλεγεί από τους/τις φοιτητές/τήτριες (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2022; Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Κατά τη συγγραφή των εργασιών, αλλά και κατά την αξιολόγησή τους, ο ρόλος του/της Καθηγητή/γήτριας Συμβούλου είναι να καθοδηγεί, να συμβουλεύει και να ενθαρρύνει τους/τις φοιτητές/τήτριες, ενώ παράλληλα εξασφαλίζει την ύπαρξη αντικειμενικών και αμερόληπτων στοιχείων αξιολόγησης (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2022; Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010; Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999). Συνολικά, ο ρόλος των Καθηγητών/τριών Συμβούλων είναι πολύπλευρος και συνεχής σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης.

Στα ανοικτά πανεπιστήμια και συνεπώς, στο ΕΑΠ, η αξιολόγηση διαφέρει σημαντικά σε σχέση με τη συμβατική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών που προσιδιάζει σε εναλλακτικούς τρόπους και πάντα με άξονα την ενθάρρυνση και τη βελτίωση και σαφώς, όχι την τιμωρία, εφαρμόζεται αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, γεγονός που αποτελεί καινοτομία του

ιδρύματος, μέσω της λειτουργίας της Μονάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης (Lionarakis, 2002; Λυκουργιώτης, 2004; Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999). Η Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης έχει ως στόχο την ανάλυση και την επιστημονική επεξεργασία των δεδομένων της αξιολόγησης του ιδρύματος από το φοιτητικό σώμα, μέσω ερωτηματολογίων, με σκοπό τη βελτίωση του διδακτικού έργου, του διδακτικού υλικού και των διοικητικών υπηρεσιών του πανεπιστημίου (Lionarakis, 2002; Λυκουργιώτης, 2004; Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999). Τα αποτελέσματα αυτά είναι μετρήσιμα και συμβάλλουν στην εφαρμογή διορθωτικών κινήσεων με σκοπό την ενίσχυση της ποιότητας στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lionarakis, 2002; Λυκουργιώτης, 2004; Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999).

Τέλος, ο Lionarakis (2008) στα κριτήριά του κάνει αναφορά στο εκπαιδευτικό σώμα, επιχειρώντας να συμπεριλάβει τα όργανα διοίκησης, τις υποδομές και τις διοικητικές υπηρεσίες του ιδρύματος. Στο ΕΑΠ, όπως και στο σύνολο των ανοικτών πανεπιστημίων, η οργανωτική δομή είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη, παραγωγή, διαχείριση και διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και για τη διαχείριση των δεδομένων των φοιτητών/τριών, καθώς και της επικοινωνίας των φοιτητών/τριών με το εκπαιδευτικό προσωπικό, γεγονός που απαιτεί τη συνεχή και εξελιγμένη χρήση της τεχνολογίας (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 1999).

Συνολικά, τα δέκα σημεία – κριτήρια της εξΑΕ που αναφέρει ο Lionarakis (2008) ανταποκρίνονται στο ΕΑΠ ή μάλλον, το ΕΑΠ ανταποκρίνεται σε αυτά. Τα περισσότερα κριτήρια της εξΑΕ, όπως η ευελιξία, η ελευθερία ως προς τον τόπο και τον χρόνο που καταστρατηγεί τα όποια εμπόδια, η δημιουργία σχέσεων δημοκρατικών και ισότητας, η ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων και των συνεργασιών, οι μαθητοκεντρικές διαδικασίες και πρακτικές που προάγουν την αυτονομία και ο καθοδηγητικός ρόλος των εκπαιδευτικών, αποτελούν ταυτόχρονα, κριτήρια ισότητας. Τα σημεία αυτά βρίσκονται σε συνεχή διάλογο μεταξύ τους και δεν μπορούν να απομονωθούν, καθώς, η ολότητά τους διαμορφώνει την ταυτότητα της Ανοικτής και εξΑΕ, πάντα σε συνάρτηση με το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο. Προφανώς, ο δυναμικός και ευπροσάρμοστος χαρακτήρας των ανοικτών πανεπιστημίων και του ΕΑΠ βασίζεται στον αντίστοιχα δυναμικό και ευπροσάρμοστο

χαρακτήρα των επιμέρους αυτών στοιχείων, τα οποία συμπληρώνουν και καθορίζουν την ΑεξΑΕ, τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας και υπηρεσιών, όσο και σε επίπεδο φιλοσοφίας και παιδαγωγικών αρχών.

Πέρα από το ΕΑΠ και τις θεσμικές και πολιτικές διαστάσεις της ανοικτότητας, η ελληνική βιβλιογραφία καταγράφει και προσπάθειες εφαρμογής αρχών της ΑεξΑΕ σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικά, ο Καγιαλής (2005) διερεύνησε τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε περιβάλλον εξΑΕ, αναδεικνύοντας ζητήματα που σχετίζονται με τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, τις μορφές αλληλεπίδρασης και τις απαιτούμενες παιδαγωγικές προσαρμογές. Η περίπτωση αυτή καταδεικνύει ότι οι αρχές της ανοικτότητας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν περιορίζονται σε θεσμικές ή οργανωτικές μεταβολές, αλλά μπορούν να επηρεάσουν ουσιαστικά τη διδακτική μεθοδολογία και τη μαθησιακή διαδικασία. Υπό την έννοια αυτή, οι εφαρμογές της ΑεξΑΕ στην ελληνική πραγματικότητα λειτουργούν ως πρακτικές εκφάνσεις των αρχών της πρόσβασης, της ευελιξίας, της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης που συνδέονται με την ευρύτερη έννοια της ανοικτότητας.

2.5.4 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.5

Η ενότητα 2.5 μεταφέρει το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε (Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Σχολή της Φρανκφούρτης, Κριτική Παιδαγωγική) στην ελληνική περίπτωση, τονίζοντας ότι η κατανόηση της ανοικτότητας στην Ελλάδα απαιτεί ανάγνωση του ιστορικού, κοινωνικοοικονομικού και πολιτικού συγκειμένου. Δύο λόγοι καθιστούν την εστίαση αναγκαία: οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής ιστορικής πορείας (ιδίως η μακρά Τουρκοκρατία και οι καθυστερήσεις εκσυγχρονισμού) και η κεντρική θέση του ΕΑΠ ως μοναδικού ιδρύματος που παρέχει πλήρως εξ αποστάσεως σπουδές βάσει νόμου.

Στην υποενότητα 2.5.2 περιγράφεται η ασταθής εξελικτική πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με συνεχείς εναλλαγές προοδευτικών και συντηρητικών κατευθύνσεων και πολλές αποτυχημένες μεταρρυθμιστικές απόπειρες, λόγω της πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής αστάθειας. Μετά το 1830, το κράτος ξεκινά σχεδόν από μηδενική βάση, ενώ οι ευρωπαϊκές ιδέες (π.χ. Διαφωτισμός) φτάνουν

καθυστερημένα και συναντούν παγιωμένες νοοτροπίες και ελλείψεις υποδομών. Στα τέλη του δέκατου-ένατου και τις αρχές εικοστού αιώνα, αναδεικνύονται μεταρρυθμιστικά οράματα (Γληνός, Δελμούζος, Βενιζέλος) που συνδέουν την εκπαίδευση με την ισότητα στη γνώση και την προάγουν ως καθολικό δικαίωμα που χαρακτηρίζεται από κοινωνική δικαιοσύνη, επιστημονικό προσανατολισμό και οδηγεί στην αναβάθμιση του σχολείου, ως μοχλού ανάπτυξης. Ειδικά οι προτάσεις του Γληνού συνοψίζονται σε άξονες όπως: υποχρεωτικότητα, συμμετοχή των γυναικών, αυτονομία σχολείου, κατάρτιση εκπαιδευτικών, κριτική σκέψη και αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων με πρακτικές τεχνικές δεξιότητες και λιγότερο διδακτισμό.

Παρά τις προοδευτικές τομές, η ενότητα υπογραμμίζει ότι το ελληνικό τοπίο δεν υπήρξε ποτέ ξεκάθαρο ως προς το τι σημαίνει φιλελευθερισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση. Ορισμένες επιλογές που τότε παρουσιάζονταν ως εξορθολογισμός ή ευκαιρία για όλους/ες (π.χ. τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση) λειτούργησαν ταυτόχρονα και ως μηχανισμοί διαχωρισμού (σε «ικανότερους/ες» και «λιγότερο ικανούς/ές»). Παράλληλα, ο εικοστός αιώνας χαρακτηρίζεται από έντονες κοινωνικές ανισότητες και ταξικές συγκρούσεις, ενώ το σχολείο συχνά εμφανίζεται ως «υπερταξικό», άρα θολώνει και παραγνωρίζει την αναγνώριση των πραγματικών κοινωνικών διαφορών. Το γλωσσικό ζήτημα αναδεικνύεται σε εμβληματικό πεδίο σύγκρουσης φιλελευθερισμού – συντηρητισμού, με τη νίκη της δημοτικής (1976) να σηματοδοτεί ιδεολογικά τον εκσυγχρονισμό. Μετά τη μεταπολίτευση, οι μεταρρυθμίσεις (έως περίπου το 2020) εμφανίζονται πιο μεμονωμένες, γεγονός που ερμηνεύεται στο πλαίσιο της μεγαλύτερης σταθερότητας.

Η υποενότητα 2.5.3 περνά στην Ανοικτή & εξΑΕ στην Ελλάδα με επίκεντρο το ΕΑΠ (ίδρυση 1995), ως θεσμική απάντηση σε ανάγκες της εποχής και ως αποτέλεσμα ωρίμανσης κοινωνικοπολιτικών συνθηκών μετά τη μεταπολίτευση, υπό αυξανόμενες ευρωπαϊκές επιρροές. Το ΕΑΠ παρουσιάζεται ως πεδίο όπου βρίσκουν εφαρμογή, έστω εν μέρει, διαχρονικά αιτήματα του ελληνικού μεταρρυθμιστικού λόγου: άρση ανισοτήτων, πρόσβαση, σύνδεση σπουδών με την πραγματική ζωή/εργασία, αναπροσαρμογή προγραμμάτων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και πιο προοδευτικές πρακτικές.

Για να αποτυπωθεί η παιδαγωγική ταυτότητα του ΕΑΠ, αξιοποιούνται τα κριτήρια της εξΑΕ του Lionarakis (2008): ευελιξία, φιλικότητα, μετρησιμότητα, ρόλοι φοιτητών/τριών και Καθηγητών/ριών-Συμβούλων, διαδικασίες μάθησης και επικοινωνίας, διδακτικό υλικό, ελευθερία τόπου και χρόνου, εκπαιδευτικό σώμα, διοίκηση και αξιολόγηση. Η ευελιξία και η ελευθερία ως προς τον τόπο και τον χρόνο συνδέονται με μη υποχρεωτικές παρακολουθήσεις, την αξιοποίηση της τεχνολογίας, τις διαδικτυακές ΟΣΣ και δυνατότητα επιλογής θεματικών ενοτήτων χωρίς προϋποθέσεις εισαγωγής. Κομβική ειδοποιός διαφορά είναι το διδακτικό υλικό που υποκαθιστά μέρος του ρόλου του/της διδάσκοντα/ουσας, σχεδιάζεται διεπιστημονικά, είναι πολυμορφικό και προσανατολισμένο στην αυτονομία. Παράλληλα, ο θεσμός του/της Καθηγητή/γήτριας-Συμβούλου ενισχύει την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική υποστήριξη σε μαθητοκεντρικό πλαίσιο, με άξονα τις γραπτές εργασίες και την ενθαρρυντική, ανατροφοδοτική αξιολόγηση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εσωτερική αξιολόγηση (Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης) που τροφοδοτεί βελτιωτικές παρεμβάσεις για την ποιότητα του διδακτικού έργου, του υλικού και των υπηρεσιών.

Συνολικά, η Ενότητα 2.5 καταλήγει ότι η ελληνική εκπαιδευτική πορεία χαρακτηρίζεται από διαρκή εμπλοκή φιλελεύθερων και συντηρητικών στοιχείων, άρα και από έναν ρευστό χαρακτήρα ανοικτότητας. Το ΕΑΠ εμφανίζεται ως θεσμική ταυτότητα αυτής της ιστορικής διαδρομής. Ενσωματώνει αρχές ισότητας και προσβασιμότητας μέσω της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας, αλλά ταυτόχρονα παραμένει συνδεδεμένο με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που καθορίζει τις δυνατότητες, τα όρια και τις προτεραιότητες της ανοικτής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.6 Τεχνητή Νοημοσύνη, Ανοικτότητα και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

2.6.1 Εισαγωγή

Μία από τις σημαντικότερες εξελίξεις του εικοστού-πρώτου αιώνα, η ΤΝ (ΤΝ), επηρεάζει και καθορίζει τους τρόπους με τους οποίους παράγεται, οργανώνεται και διαμοιράζεται η γνώση, καθώς και τις ίδιες τις σχέσεις που αναπτύσσονται στα

εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Kocdar et al., 2021; UNESCO, 2022). Η ΤΝ έχει τη δυνατότητα να μιμηθεί τις ανθρώπινες δεξιότητες, ώστε να παράγει κείμενα, εικόνες, βίντεο, μουσική και κώδικες ταχύτερα και ευκολότερα (UNESCO, 2023b). Ωστόσο, το σημαντικότερο, ενδεχομένως, χαρακτηριστικό της, το οποίο επαφίεται άμεσα στην εκπαίδευση, είναι ότι μπορεί να μιμηθεί τις ανθρώπινες γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν τον πυρήνα της μάθησης (UNESCO, 2023b). Συνεπώς, καθώς η ΤΝ αυτοματοποιεί τις περισσότερες γνωστικές διεργασίες, οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό του γιατί, τι και πώς μαθαίνουμε (OECD, 2023d, 2023f; UNESCO, 2023b), εγκαινιάζοντας, έτσι, μία νέα φάση στην ψηφιακή εποχή.

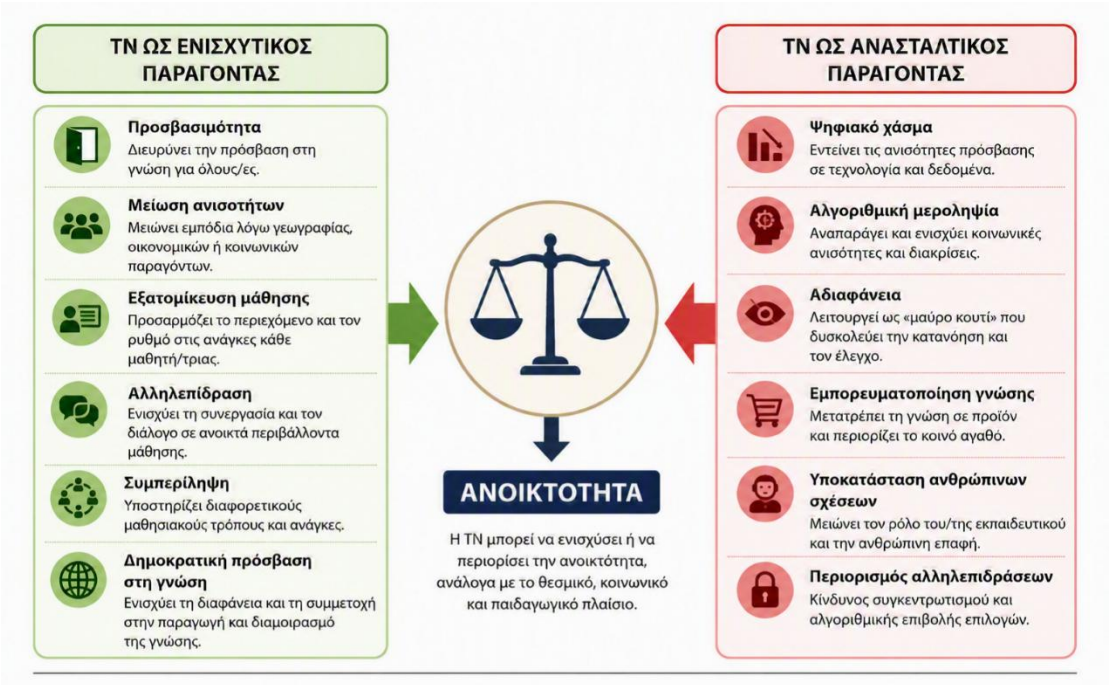
Η αξιοποίηση της ΤΝ συνδέεται άμεσα με τον τέταρτο στόχο της Διακήρυξης του Incheon (UNESCO, 2015a, 2023), ο οποίος αφορά στην Ποιοτική Εκπαίδευση, εντάσσεται στην ατζέντα 2030 για Βιώσιμη Ανάπτυξη, και συνοψίζεται στην ιδέα ότι κανένας εκπαιδευτικός στόχος δεν πρέπει να θεωρείται ότι έχει επιτευχθεί, εκτός αν έχει επιτευχθεί από όλους/ες (UNESCO, 2015a). Παράλληλα, ο OECD (2018, 2019, 2021a, 2023d, 2023f) διαμορφώνει έναν διάλογο γύρω από την εξέλιξη της εκπαίδευσης με χρονικό ορίζοντα και πάλι το 2030, θέτοντας ζητήματα για το μέλλον της εκπαίδευσης, ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που διαμορφώνουν ικανούς ανθρώπους τον εικοστό-πρώτο αιώνα.

Προκειμένου, όμως, η ΤΝ να λειτουργήσει ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να πλαισιώνεται και να βασίζεται σε ένα ηθικό πρότυπο που να ενισχύει την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη συμπερίληψη (UNESCO, 2023a, 2023b, 2024). Η UNESCO (2023a, 2024) όρισε το Παγκόσμιο Ηθικό Πλαίσιο για την ΤΝ με τη σύμφωνη γνώμη των 193 κρατών – μελών της με απώτερο σκοπό την ενίσχυση του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της ΤΝ στην εκπαίδευση και την προαγωγή της ποιότητας, λαμβάνοντας υπόψη ηθικές, νομικές και κοινωνικές προκλήσεις (UNESCO, 2019, 2021). Αντίστοιχα, ο OECD (2023a, 2023b, 2023c, 2023e) αναφέρεται στον κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα της ΤΝ, η οποία ενσωματώνει αξίες και συμφέροντα και ως εκ τούτου, η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση απαιτεί θεσμική, ηθική και παιδαγωγική νομιμοποίηση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι –σύμφωνα με διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNESCO και ο OECD– η ΤΝ δεν αποτελεί ένα ουδέτερο

τεχνολογικό εργαλείο, αλλά ένα σύνθετο τεχνολογικό σύστημα που εμπλέκει κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνιστώσες και ασφαλώς, επηρεάζει θεμελιωδώς τη φύση και τη μορφή της εκπαίδευσης, όπως τη γνωρίζαμε, μέχρι σήμερα.

Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται αντιληπτό ότι η ΤΝ επηρεάζει καταλυτικά την ΑεξΑΕ. Η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως εργαλείο στην εφαρμογή της μεθοδολογίας της εξΑΕ και παράλληλα, ως κρίσιμος παράγοντας αναδιαμόρφωσης του φιλοσοφικού υπόβαθρου της ανοικτότητας. Στην ΑεξΑΕ, η ΤΝ έχει διττό χαρακτήρα (Σχήμα 18). Από τη μία πλευρά, λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την ανοικτότητα, αφού συνδέεται άμεσα με ζητήματα πρόσβασης, δικαιοσύνης, διαφάνειας, ηθικής και δημοκρατικής συμμετοχής (UNESCO, 2019, 2021, 2022, 2024; OECD, 2025). Από την άλλη πλευρά, η αξιοποίηση της ΤΝ περιορίζει και φέρνει εμπόδια στην ανοικτότητα, καθώς εντείνει τις ανισότητες, εμπορευματοποιεί τη γνώση και αλλοιώνει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της, μεταφέροντας το κέντρο βάρους από τους/τις μαθητές/θήτριες στην αλγοριθμική εξουσία (Σχήμα 18) (OECD, 2021a, 2023b, 2023e; UNESCO, 2023b).

Σχήμα 18. Ο διττός ρόλος της Τεχνητής Νοημοσύνης ως προς την ανοικτότητα στην εκπαίδευση



Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος της ΤΝ στο πεδίο της Ανοικτής και εξΑΕ, το κεφάλαιο δομείται ως εξής: αρχικά, η ΤΝ προσεγγίζεται ως ενισχυτικός, αλλά και ανασταλτικός παράγοντας της ανοικτότητας. Έπειτα, η ΤΝ διερευνάται σε σχέση με τη μεθοδολογία της εξΑΕ με αναφορές στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο και το παράδειγμα του ΕΑΠ.

2.6.2 Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως ενισχυτικός παράγοντας της ανοικτότητας

Με μία πρώτη γρήγορη ματιά, ο ρόλος της αξιοποίησης της ΤΝ ως ενισχυτικός παράγοντας ανοικτότητας φαίνεται αρκετά προφανής. Ασφαλώς, η αξιοποίηση αυτή θα πρέπει να πραγματοποιείται υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι οποίες έχουν αξιακό και παιδαγωγικό υπόβαθρο. Οποιαδήποτε πρωτοβουλία σχετική με την ΤΝ στην εκπαίδευση θα πρέπει να συνοδεύεται από την αντίστοιχη αξιολόγηση ποιότητας και τον αντίκτυπο που η εφαρμογή της ΤΝ έχει σε μαθητές/θήτριες, εκπαιδευτικούς και τις μεταξύ τους σχέσεις (UNESCO, 2024). Για τον λόγο αυτό, υπάρχει άμεση συσχέτιση της αξιοποίησης της ΤΝ στην εκπαίδευση με τον τέταρτο στόχο που αφορά στην ποιοτική εκπαίδευση της ατζέντας 2030 της UNESCO για Βιώσιμη Ανάπτυξη (UNESCO, 2015a, 2015b, 2015c, 2019b, 2021).

Σε κάθε περίπτωση, καθώς η αξιοποίηση της ΤΝ θεωρείται πλέον μία από τις δεξιότητες του εικοστού-πρώτου αιώνα (UNESCO, 2022), θα πρέπει, επίσης, να εξασφαλίζεται η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/τριών, καθώς και η εφαρμογή των ηθικών αρχών που εξασφαλίζουν τον σεβασμό, την ισότητα και τη συμπερίληψη στην αξιοποίηση της ΤΝ για εκπαιδευτικούς σκοπούς (UNESCO, 2022, 2024). Αναμφίβολα, η ΤΝ αποτελεί πολύτιμο εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση, ενισχύοντας την ανοικτότητα σε πολλαπλά επίπεδα και λειτουργώντας ως εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής και μετασχηματιστής (Mili, 2025). Μάλιστα, η ΤΝ μπορεί να ενταχθεί στη φιλοσοφική προσέγγιση του Μετανθρωπισμού (Transhumanism), σύμφωνα με την οποία, η ΤΝ και η τεχνολογία γενικότερα, βελτιώνει τις ανθρώπινες ικανότητες, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς του ανθρώπινου σώματος και νου και επεκτείνοντας την ανθρώπινη νοημοσύνη και τις φυσικές δυνατότητες (Sari et al., 2024). Με βάση αυτή την προσέγγιση, η ΤΝ

αποτελεί καταλύτη εξέλιξης, απελευθέρωσης και ενδυνάμωσης και όχι ένα ακόμη μέσο, φέρνοντας νέα οντολογικά και ηθικά ζητήματα στην επιφάνεια (Bozkurt, 2025).

Τα οφέλη της ΤΝ ως προς την ανοικτότητα περιστρέφονται γύρω από τρεις βασικούς και αρκετά ευρείς άξονες που επεκτείνονται πέρα από τη στείρα τεχνολογική εφαρμογή και εστιάζουν στον άνθρωπο και την υποστήριξή του (Bozkurt, 2025; OECD, 2018, 2023d; UNESCO, 2019, 2021a):

1. Τη βελτίωση της προσβασιμότητας και τη μείωση των ανισοτήτων,
2. Την εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας με πυρήνα την προσωποποιημένη μάθηση, και
3. Την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών και θεσμικών πλαισίων που υποστηρίζουν και πλαισιώνουν τους δύο πρώτους άξονες.

Αναφορικά με τους δύο πρώτους άξονες, αν προσπαθήσουμε να χαρτογραφήσουμε την ανοικτότητα σε σχέση με την ΤΝ, προκύπτουν συγκεκριμένα θεματικά πεδία που καλύπτουν την ανοικτότητα, τόσο σε επίπεδο πρακτικών, όσο και σε επίπεδο αξιών (Paris et al., 2025), ως εξής:

- Αλληλεπίδραση, η οποία αφορά στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με τα εργαλεία ΤΝ. Τα εργαλεία θα πρέπει να είναι προσβάσιμα, να επαναχρησιμοποιούνται και να προάγουν τις συνεργασίες.
- Ελευθερία, η οποία συνεπάγεται την απουσία εμποδίων, την αυτονομία και την άρση των αποκλεισμών.
- Συμπερίληψη, η οποία συσχετίζεται με τη δικαιοσύνη, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημοκρατικότητα.
- Ιδιότητες, επιτρεπόμενες ενέργειες και επιθυμητά αποτελέσματα: με άλλα λόγια, εξετάζονται τα στοιχεία που είναι ανοικτά, οι δυνατότητες που προσφέρονται και οι κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες που επιδιώκονται από τη χρήση ΤΝ.
- Προαγωγή εκπαιδευτικών αξιών ανοικτότητας, μέσω της αξιοποίησης ΤΝ, όπως η δικαιοσύνη, η συμμετοχικότητα, η πρόσβαση στη γνώση, η διαφάνεια και η λογοδοσία.

Η ΤΝ μπορεί να αναδιαμορφώσει τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης με τρόπο τέτοιο που να αναδεικνύει την κριτική συμμετοχή των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, ενώ, παράλληλα, αμφισβητεί την εκπαιδευτική ηγεσία με την παραδοσιακή της μορφή (Bozkurt et al., 2024). Η πρόσβαση στην πληροφορία γίνεται ευκολότερη, καθώς η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει διαφορετικές γλώσσες, διαφορετικά πολιτισμικά περιεχόμενα και διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (Bozkurt, 2023a, 2023b; Bozkurt et al., 2024). Επιπλέον, η ΤΝ παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και συνεχή πρόσβαση σε διδακτική βοήθεια, εκτός του ωραρίου των ιδρυμάτων, σε όσους/ες μαθητές/θήτριες έχουν ανάγκη, ενισχύοντας την αυτονομία και τις δεξιότητες μάθησης (Bozkurt, 2023a, 2023b). Έτσι, αίρει τα εμπόδια που προέρχονται από τα διαφορετικά υπόβαθρα των μαθητών/τριών και προάγει τις συνεργασίες και τη συμπερίληψη.

Η ΤΝ καταλήγει να διευκολύνει τη συνεργατική παραγωγή γνώσης, αλληλεπιδρά με τον άνθρωπο και αποτελεί εργαλείο συνυφασμένο με τις πρακτικές της ανοικτότητας και όχι, απλώς, με επικουρικό συμπληρωματικό ρόλο (Bozkurt et al., 2021; Bozkurt, Xiao et al., 2023; Bozkurt et al., 2024). Η αξιοποίηση της ΤΝ οδηγεί στην ανάδυση ανοικτών οικοσυστημάτων μάθησης, τα οποία ενσωματώνουν αρχές συνεργασίας και συν-δημιουργίας, όπως η περίπτωση του AI Campus, που συνδέει την ΤΝ με πρακτικές ανοικτής εκπαίδευσης και κοινότητες μάθησης (Rampelt & Bernd, 2021). Άλλα παραδείγματα, όπως τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης, η ανάλυση μαθησιακών δεδομένων, τα εργαλεία φυσικής γλώσσας και οι ψηφιακοί βοηθοί μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση, ιδίως για ετερογενείς και πολυπολιτισμικές ομάδες εκπαιδευομένων (Dogan et al., 2023; Feng & Law, 2021; Nguyen et al., 2023; Saputra et al., 2023; Zinchenko et al., 2023).

Συνολικά, η ΤΝ μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ευφυών, συμμετοχικών και ανθρωποκεντρικών μαθησιακών περιβαλλόντων, ενδυναμώνοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και ενισχύοντας τη δημοκρατική πρόσβαση στη γνώση (Al-Zahrani, 2024; Bozkurt, 2023a, 2023b; Brandhofer & Tengler, 2024; Mhlanga, 2023; Ossiannilsson, 2025; Paris et al., 2025). Τέτοιες προσεγγίσεις συνάδουν με τη θεώρηση της ανοικτότητας ως δυναμικής ιδέας και εκπαιδευτικής πρακτικής, που

εμπλέκει αξίες δημοκρατίας, συμμετοχής και κοινωνικής δικαιοσύνης (Bozkurt, Gjelsvik et al., 2023; Koçdar et al., 2021; Tlili & Burgos, 2022; Sari et al., 2024).

Τα προαναφερθέντα ανοικτά οικοσυστήματα μάθησης αφορούν τόσο στους δύο πρώτους άξονες που σχετίζονται με την προσβασιμότητα και την εξατομίκευση στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και με τον τρίτο άξονα που σχετίζεται με την ανάπτυξη πολιτικών και θεσμικών πλαισίων. Οι Tlili και Burgos (2022) προτείνουν τέσσερα επίπεδα ενσωμάτωσης της ΤΝ σε ανοικτά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ως εξής:

1. Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και σχεδίαση: οι παλαιότερες στατικές πλατφόρμες πρέπει να αντικατασταθούν από σύγχρονες, έξυπνες και προσαρμόσιμες πλατφόρμες που αλληλεπιδρούν με τον/την χρήστη/ρια και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.
2. Συστήματα ΤΝ και μεταδεδομένα: δεν αρκεί να είναι ανοικτό το περιεχόμενο, όπως συμβαίνει με τους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους (ΑΕΠ), αλλά και τα ίδια τα λογισμικά θα πρέπει να είναι ανοικτά και προσβάσιμα, ώστε να ενισχύουν τις ανοικτές πρακτικές μάθησης.
3. Υπεύθυνη και ηθική ΤΝ: η ανάπτυξη ΤΝ, η οποία ενσωματώνει ηθική, διαφάνεια, δικαιοσύνη και συμμετοχή, είναι απαραίτητη, καθώς η ΤΝ δεν είναι ένα ουδέτερο εργαλείο, αλλά φορέας πολιτικών, αξιών και προκαταλήψεων.
4. Υπηρεσίες μάθησης και αξιολόγησης: το σημείο αυτό εστιάζει στη σημασία της αυτόματης αξιολόγησης, της ανάλυσης συμπεριφοράς, τα μοντέλα πρόβλεψης προόδου και τις υπηρεσίες υποστήριξης μάθησης που πρέπει να συνδέονται με τις αξίες και τις πρακτικές ανοικτότητας.

Τα παραπάνω επίπεδα διαμορφώνουν ένα θεσμικό πλαίσιο που ενσωματώνει την ΤΝ ως βασικό παράγοντα ενίσχυσης της ανοικτότητας και ταυτόχρονα, οριοθετεί και καθορίζει την αξιοποίησή της με γνώμονα τον άνθρωπο και τα δικαιώματά του, ακριβώς, όπως αναφέρουν οι διεθνείς πολιτικές. Ασφαλώς, οποιοδήποτε θεσμικό πλαίσιο στην εκπαίδευση εξαρτάται από την εκπαιδευτική ηγεσία. Η ηγεσία με την υπάρχουσα συμβατική και παραδοσιακή της μορφή δεν επαρκεί, για να ανταποκριθεί στον μετασχηματισμό που προκαλεί η ΤΝ. Στην ουσία, απαιτείται μία

ηγεσία που να ενσωματώνει ηθικές αξίες, αρχές ανοικτότητας και αξιοποίηση της ΤΝ με βάση αυτές. Η ΤΝ γίνεται, έτσι, αντιληπτή ως παιδαγωγικός παράγοντας με κοινωνικές και αξιακές προεκτάσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, η Ossiannilsson (2025) εντοπίζει την ανάγκη για ηθική ηγεσία που δεν αναλώνεται μόνο σε κανόνες, αλλά εντάσσει:

- Την ενσωμάτωση διεθνών νομικών κανόνων (π.χ. Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού κ.ά.),
- Την ανάπτυξη μηχανισμών λογοδοσίας, και
- Την ενδυνάμωση της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων για την ΤΝ (μαθητές/θήτριες, εκπαιδευτικοί, κοινότητα κτλ.)

Άρα, η ηγεσία πρέπει να είναι δημοκρατική, βιώσιμη και νομικά θεμελιωμένη (Ossiannilsson, 2025). Με άλλα λόγια, οι ηγέτες πρέπει να προωθούν την υπεύθυνη χρήση της ΤΝ, πάντα με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα. Έτσι, η ανοικτότητα δεν θα αφορά μόνο στην πρόσβαση, αλλά στη διαφάνεια ως προς τη λήψη αποφάσεων, τη συμμετοχική διακυβέρνηση και τη δικαιοσύνη (Ossiannilsson, 2025). Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται ένα συστηματικό πλαίσιο ηγεσίας, το οποίο θα μπορεί να ανταποκριθεί, τόσο στην ανοικτότητα, όσο και στα νέα δεδομένα της ΤΝ, ως εξής (Ossiannilsson, 2025):

- Εξασφάλιση ισότητας στην πρόσβαση και προστασία των δικαιωμάτων όλων των μαθητών/τριών,
- Αξιοποίηση των θεωριών της δεοντολογίας και του ωφελιμισμού για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με την ΤΝ,
- Εξασφάλιση διαφάνειας και επεξηγησιμότητας στα συστήματα ΤΝ, ώστε να είναι κατανοητά και από τους/τις μαθητές/θήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς,
- Δημιουργία μηχανισμών λογοδοσίας και εποπτείας, ώστε να ελέγχεται η εφαρμογή των εργαλείων ΤΝ,
- Ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και εγγραμματισμού στην ΤΝ των εκπαιδευτικών για σωστή αξιολόγηση και χρήση των εργαλείων και τέλος,

- Ανάπτυξη και επιλογή εργαλείων ΤΝ που σέβονται τη μαθησιακή αυτονομία και συμβάλλουν στη δημοκρατική εκπαίδευση.

Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι η ηγεσία πρέπει να συμμετέχει στην αλλαγή και να είναι πάντα ευθυγραμμισμένη με τους νόμους και τις ηθικές αξίες, ώστε να προάγει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της ΤΝ και να υπηρετεί μία δίκαιη, συμπεριληπτική και δημοκρατική μάθηση. Η καλλιέργεια κουλτούρας της ανοικτότητας συμπεριλαμβάνει, εκτός από τις πρακτικές ανοικτότητας, τη θεσμοθέτηση και αξιοποίηση της ΤΝ, όχι μόνο ως ένα τεχνολογικό εργαλείο, αλλά ως στοιχείο ενσωματωμένο στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της ανοικτότητας.

Έτσι, η ΤΝ υιοθετεί και φέρει την πολιτική κατεύθυνση και τις ηθικές αρχές της ανοικτότητας, εφόσον η δεύτερη δεν παραμένει μία τεχνική ιδιότητα, αλλά αποτελεί φορέα δημοκρατικότητας, ισότητας και δικαιοσύνης (Knox, 2020). Κατά τον σχεδιασμό εργαλείων ΤΝ, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα, οι τοπικές ανάγκες και η πρόσβαση σε πόρους (Bulathwela et al., 2024). Η ΤΝ θα πρέπει να εντάσσεται σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό και πολιτικό πλαίσιο που να ενισχύει την ανοικτότητα.

Σε κάθε περίπτωση, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η ΤΝ δεν είναι ουδέτερη, αλλά προσαρμόζεται στο πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον, υιοθετεί αξίες των εκάστοτε κοινωνιών, κι έτσι, οι επιπτώσεις της υιοθέτησης και αξιοποίησής της δεν αφορούν μόνο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά έχουν σημαντικές κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις (Knox, 2020). Το σημείο αυτό είναι κοινό ανάμεσα στην ανοικτότητα και την ΤΝ, καθώς και οι δύο επηρεάζονται από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο. Για τον λόγο αυτό, πριν καταλήξουμε ότι η ΤΝ ενσωματώνει και ενσαρκώνει τις αρχές της ανοικτότητας, θα πρέπει να εξετάσουμε κατά πόσο η ανοικτότητα είναι εξ αρχής δημοκρατική και δίκαιη και όχι μία εκπαιδευτική ουτοπία (Knox, 2020; Paris et al., 2025; Zinchenko et al., 2023).

2.6.3 Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως ανασταλτικός παράγοντας της ανοικτότητας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ΤΝ δεν αποτελεί ένα εγγενώς ουδέτερο εργαλείο, αλλά φέρει πολιτικές ιδεολογίες και κοινωνικές επιρροές, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο (Bozkurt et al., 2024; Knox, 2020; OECD, 2023b; Xiao, 2025). Στην προηγούμενη

ενότητα, εξετάστηκαν οι τρόποι με τους οποίους η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτικός και μετασχηματιστικός παράγοντας στην ανοικτότητα στην εκπαίδευση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Xiao (2025), αναφορικά με τις «μαγικές» ιδιότητες που αποδίδονται στην ΤΝ, την ταύτισή της με την πρόοδο σε όλους τους τομείς και την αναγκαιότητα άμεσης υιοθέτησής της από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Μάλιστα, ο ίδιος αναφέρει ότι η ΤΝ παρουσιάζεται ως μονόδρομος για την επίλυση των ανισοτήτων της εκπαίδευσης, τα προβλήματα μάθησης και πρόσβασης και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (Xiao, 2025). Όμως, αυτό το αφήγημα μεταθέτει στην τεχνολογία την ευθύνη για κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις δομές, τις σχέσεις και τις πολιτικές που τα δημιουργούν.

Από την άλλη πλευρά, η ΤΝ αναμφίβολα δημιουργήθηκε και αναπτύσσεται ραγδαία με σκοπό να εξυπηρετήσει συγκεκριμένα οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα (Bozkurt et al., 2024; Knox, 2020; Paris et al., 2025). Συνεπώς, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρείται ο ρόλος της εκ των προτέρων μόνο θετικός. Μάλιστα, ενίοτε η ΤΝ μετασχηματίζει τις υπάρχουσες δομές, αλλά με άνισο τρόπο (OECD, 2023b). Η ανοικτότητα έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και έχει ως πυρήνα της την προσβασιμότητα και την άρση των εμποδίων στη μάθηση. Αν και η ΤΝ μπορεί, ασφαλώς, να λειτουργήσει αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι λειτουργεί εντός προκαθορισμένων λογικών πλαισίων και δύσκολα ανταποκρίνεται στην ανθρώπινη διάσταση της ανοικτότητας (Mhlanga, 2023). Για παράδειγμα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η προαπαιτούμενη πρόσβαση στην τεχνολογία και τον αντίστοιχο εξοπλισμό για τη χρήση της ΤΝ, η οποία δεν είναι αυτονόητη και δεδομένη για όλες τις πληθυσμιακές ομάδες (UNESCO, 2023b). Υπό αυτές τις συνθήκες, η ΤΝ οξύνει το ψηφιακό χάσμα, καθώς οι άνθρωποι και οι χώρες που δεν έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία, αποκλείονται από την πρόσβαση στην πληροφορία, η οποία θεωρείται συνώνυμη της οικονομικής ανάπτυξης και προόδου (OECD, 2023b; UNESCO, 2023b). Ως εκ τούτου, οι αποκλεισμοί συγκεκριμένων ομάδων αυξάνονται (Giroux, 2022).

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο είναι η αλγοριθμική μεροληψία (Bozkurt et al., 2024; Holmes et al., 2022). Για παράδειγμα, το ChatGPT, με τη σημερινή του μορφή, έχει

προσαρμοστεί στα δεδομένα των πιο ανεπτυγμένων χωρών, με αποτέλεσμα να είναι ακατάλληλο για χρήση από μέλη των φτωχότερων κοινοτήτων (UNESCO, 2023b). Στην ουσία, η ΤΝ εμμέσως υποτιμά και παραγνωρίζει τι κοινωνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και τείνει να υποστηρίζει πρότυπα εκπαίδευσης που αγνοούν τις τοπικές ανάγκες (Sari et al., 2024; Xiao, 2025). Αναφορικά με το περιεχόμενο των απαντήσεων της ΤΝ, έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχουν αρκετά λάθη και ενίοτε, προάγονται ιδέες με πειστικό τρόπο, παραπλανώντας, κυρίως, τους/τις νεότερους/ες μαθητές/θήτριες που δεν κατέχουν επαρκή γνώση για συγκεκριμένα θέματα (Bozkurt et al., 2024; Tlili & Burgos, 2022; UNESCO, 2023b). Οι αλγοριθμικές αυτές διακρίσεις ενισχύουν τα στερεότυπα και τις ανισότητες και υπονομεύουν τον παιδαγωγικό και δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (OECD, 2023a, 2023e; Tlili & Burgos, 2022).

Επιπλέον, είναι αδύνατο να γνωρίζουμε τα κίνητρα και τις αιτίες που παράγεται το υλικό της ΤΝ. Η έλλειψη διαφάνειας, επεξηγησιμότητας, λογοδοσίας και ελέγχου στις διαδικασίες εγείρει προβληματισμούς, ως προς τα αρχικά κίνητρα, και ιδιαιτέρως, στις περιπτώσεις που εμπλέκονται εταιρείες, πολιτικές και όταν θίγονται ζητήματα αξιών και προκαταλήψεων (Bozkurt, 2023a, 2023b; Bozkurt et al., 2021; Holmes et al., 2022; Mhlanga, 2023; OECD, 2023b; Ossiannilsson, 2025; UNESCO, 2023b). Πολλές φορές, οι απαντήσεις που παράγονται προάγουν την περιθωριοποίηση συγκεκριμένων ομάδων, αναπαράγοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις (Tlili & Burgos, 2022; UNESCO, 2023b). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την αδυναμία των ομάδων αυτών να έχουν ενεργή παρουσία στο διαδίκτυο και τη χρήση της ΤΝ οδηγεί στην περαιτέρω αποσιώπηση της «φωνής» τους, καταργώντας, ταυτόχρονα την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Holmes et al., 2022; Mhlanga, 2023; UNESCO, 2023b). Συνολικά, η ΤΝ λειτουργεί, όπως τα «μαύρα κουτιά» των αεροσκαφών. Η έλλειψη νομοθεσίας και ηθικών και κανονιστικών πλαισίων προκαλεί σημαντικές αμφιβολίες, ακόμα και για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των χρηστών/τριών (Bozkurt, Xiao et al., 2023; Mhlanga, 2023; Tlili & Burgos, 2022; UNESCO, 2023b).

Σε επίπεδο προσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, κατά την αξιοποίηση της ΤΝ ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποκατάστασης των ανθρωπίνων σχέσεων από το εργαλείο (Al-Zahrani, 2024; Bozkurt et al., 2024). Η υπερβολική εμπιστοσύνη στα

αποτελέσματα της ΤΝ φέρνει πολλούς περιορισμούς στην ανθρώπινη επικοινωνία και την ενσυναίσθηση, αλλά και τις γνωστικές δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα (Al-Zahrani, 2024; Bozkurt et al., 2024). Επιπροσθέτως, η εκτεταμένη χρήση της ΤΝ μπορεί να μειώσει τη δια ζώσης αλληλεπίδραση και τελικά, να επηρεάσει αρνητικά τη συναισθηματική και κοινωνική πλευρά της μάθησης (Al-Zahrani, 2024). Το σημείο αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με όσα πρεσβεύει η ανοικτότητα στην εκπαίδευση, αναφορικά με τις συνεργασίες και τις αλληλεπιδράσεις. Ειδικά στις ψηφιακές μορφές μάθησης, η ΤΝ μπορεί να μετατρέψει τη μαθησιακή διαδικασία σε μηχανισμό παρακολούθησης, αποδυναμώνοντας τη σχέση εμπιστοσύνης και τον χειραφετητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Συνολικά, η ΤΝ από μόνη της δεν έχει τη δυνατότητα να εκδημοκρατίσει ή να μειώσει τις ανισότητες στην εκπαίδευση (Bulathwela et al., 2024). Η τεχνολογική ενσωμάτωση σχετίζεται άμεσα με πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, τα οποία, στην περίπτωση της ΤΝ, συχνά παραβλέπονται και υπονομεύονται, έτσι, οι κοινωνικές και πολιτικές παρεμβάσεις (Bulathwela et al., 2024). Ο τεχνολογικός ουτοπισμός φέρνει την τεχνολογία στο επίκεντρο, αντί για τον άνθρωπο. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι όποιες ανισότητες στην εκπαίδευση, θα πρέπει η αξιοποίηση και ενσωμάτωση της τεχνολογίας να συνοδεύεται από τις αντίστοιχες στρατηγικές και πολιτικές, τη νομοθεσία και τη δημιουργία και εφαρμογή ενός ηθικού πλαισίου που να προστατεύει όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Bulathwela et al., 2024).

Η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας της ανοικτότητας, όταν αναπτύσσεται και εφαρμόζεται μέσα σε κλειστά, εταιρικά, αδιαφανή και ανισομερή οικοσυστήματα (Bozkurt, 2025; Bulathwela et al., 2024; Knox, 2020). Η εξάρτηση από ιδιοκτησιακούς αλγόριθμους, συγκεντρωτικά δεδομένα και εμπορευματοποιημένες πλατφόρμες απειλεί τον δημόσιο χαρακτήρα της γνώσης και ενδέχεται να δημιουργήσει νέες μορφές ψηφιακού αποκλεισμού. Η ΤΝ δύναται να μεταβάλει τους όρους της παιδαγωγικής εξουσίας και λογοδοσίας, μεταφέροντας κρίσιμες αποφάσεις σε αδιαφανείς αλγοριθμικές δομές (Knox, 2020; Ossiannilsson, 2025). Έτσι, η ανοικτότητα κινδυνεύει να περιοριστεί σε ρητορικό πλαίσιο, ενώ στην πράξη η πρόσβαση και ο έλεγχος συγκεντρώνονται σε λίγους/ες.

Η UNESCO και ο OECD αναγνωρίζουν αυτούς τους κινδύνους και έχουν επιχειρήσει να διαμορφώσουν πλαίσια ηθικής διακυβέρνησης της ΤΝ, τονίζοντας την ανάγκη για διαφάνεια, προστασία δικαιωμάτων, συμμετοχή, κριτική σκέψη και δίκαιη χρήση (UNESCO, 2023b). Η σύνδεση της ΤΝ με την ποιότητα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την ατζέντα της UNESCO παραμένει (UNESCO, 2023b). Η ΤΝ δεν θα έχει τη δυναμική να συμβάλει στον στόχο αυτό, μέχρι να γίνουν προσβάσιμα και συμπεριληπτικά όλα τα εργαλεία, ακολουθώντας τις εξής στρατηγικές (Bozkurt, 2023a, 2023b; Bozkurt, Xiao et al., 2023; Mhlanga, 2023; OECD, 2023c, 2023d; Ossiannilsson, 2025; Pedro et al., 2019; UNESCO, 2019a, 2022, 2023b; Zinchenko et al., 2023):

- Εντοπισμός όσων δεν έχουν πρόσβαση ή δεν έχουν τα χρήματα για πρόσβαση στο διαδίκτυο και προαγωγή της συνδεσιμότητας σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να εξασφαλιστεί η ισότητα, η δια βίου μάθηση και η κοινωνική δικαιοσύνη. Στο ίδιο πλαίσιο, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη όλες οι κοινωνικές ομάδες, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου, μαθησιακών δυσκολιών και αναπηριών.
- Ορισμός και εφαρμογή κριτηρίων, ώστε να εξασφαλίζεται η αμεροληψία της ΤΝ, είτε αλγοριθμικά, είτε προς τις περιθωριοποιημένες ομάδες.
- Προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας, μέσω της εξασφάλισης της πολυγλωσσίας.
- Διαμόρφωση ηθικού πλαισίου που να συμπεριλαμβάνει τη διαφάνεια και ενημέρωση των χρηστών/τριών για τα δεδομένα που συλλέγει η ΤΝ και την αξιοποίηση αυτών, την προστασία των προσωπικών δεδομένων, την ιδιωτικότητα και την αλγοριθμική αμεροληψία.
- Ανάπτυξη επισήμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ΤΝ.
- Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την ΤΝ.
- Σύνδεση της ΤΝ με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDG 4) για την προαγωγή της ποιότητας, την ισότιμη πρόσβαση και τη δια βίου μάθηση.
- Ενσωμάτωση της ΤΝ στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και σύνδεση αυτής με φιλοσοφικές σπουδές και ανθρωπιστικά εκπαιδευτικά μοντέλα.
- Σχεδιασμός της ΤΝ, ώστε να έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και να ενισχύει τον ρόλο των εκπαιδευτικών και όχι την αντικατάστασή τους και να

διασφαλίζει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και τις συνεργασίες. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναθεωρηθεί, ώστε να λειτουργούν ως μέντορες που προάγουν αξίες και την κριτική σκέψη.

- Σχεδιασμός της ΤΝ, ώστε να υποστηρίζει την εξατομικευμένη μάθηση, τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη.
- Αξιολόγηση της ίδιας της ΤΝ, μέσω συστηματικής έρευνας και παιδαγωγικών εποπτικών οργάνων.
- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων, οργανώσεων και κοινοτήτων στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών.
- Μετασχηματισμός της ηγεσίας, ώστε να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα της ΤΝ.

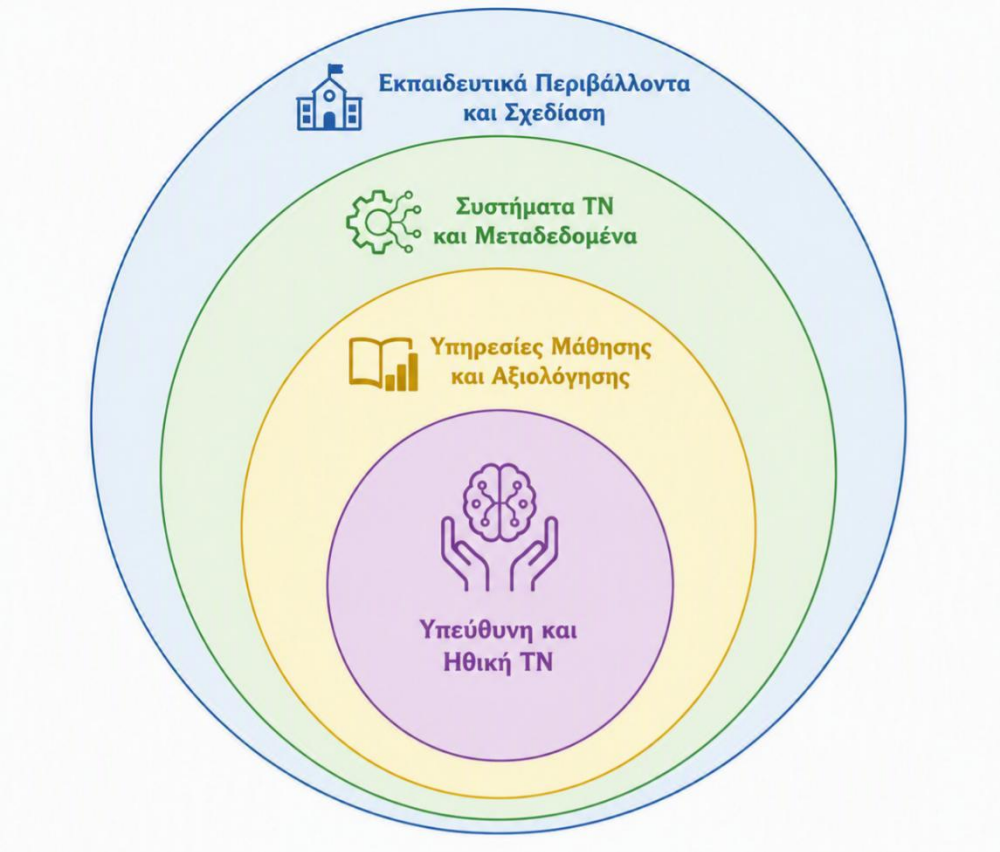
Ωστόσο, οι ρυθμιστικές προσεγγίσεις δεν αρκούν χωρίς βαθύτερες κοινωνικές και παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις (Bozkurt, 2023a, 2023b; Bulathwela et al., 2024; Ossiannilsson, 2025). Η ηθική στην περίπτωση της ΤΝ δεν θα πρέπει να είναι μεταγενέστερη σκέψη, αλλά ενσωματωμένη εκ των προτέρων στον σχεδιασμό, ανάπτυξη και υιοθέτηση των εργαλείων ΤΝ στην εκπαίδευση (Nguyen et al., 2023).

Αν επανέλθουμε, λοιπόν, στην ανοικτότητα και την αρνητική επίδραση της ΤΝ σε αυτή, γίνεται φανερό ότι η ΤΝ σε κάποια σημεία έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη φιλοσοφία της ανοικτότητας. Η ανοικτότητα δεν είναι μόνο ένα μέσο που εξασφαλίζει την πρόσβαση, τα τεχνολογικά εργαλεία και τη δωρεάν εκπαίδευση (Bozkurt, Gjelsvik et al., 2023). Αντιθέτως, είναι ένα ιδεώδες πολυεπίπεδο και συνδεδεμένο με τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την εμπιστοσύνη, τη διαφάνεια και τη συμμετοχή στην παραγωγή γνώσης, η οποία ενσαρκώνεται, μέσω των αντίστοιχων πρακτικών και εντός των κατάλληλων θεσμικών πλαισίων (Σχήμα 19) (Bozkurt, Gjelsvik et al., 2023).

Από την άλλη πλευρά, η ΤΝ εγείρει και θίγει ακριβώς αυτά τα σημεία που χαρακτηρίζουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ως ανοικτό (Σχήμα 19). Προς το παρόν, εντείνει τις ανισότητες και το ψηφιακό χάσμα, προάγει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, εγείρει ζητήματα διαφάνειας, μεροληψίας και προστασίας της

ιδιωτικότητας, περιορίζει την από κοινού παραγωγή της γνώσης και τις ανθρώπινες επαφές και αλληλεπιδράσεις. Ως εκ τούτου, ο καθορισμός και η αυστηρή εφαρμογή ενός ηθικού πλαισίου με κέντρο τον άνθρωπο και όχι την ΤΝ, ως αυθύπαρκτη οντότητα, αλλά και της αντίστοιχης νομοθεσίας, ίσως μπορέσουν να αμβλύνουν και να περιορίσουν την αρνητική επίδραση της ΤΝ στην ανοικτότητα, τόσο σε εκπαιδευτικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Σχήμα 19. Επίπεδα ενσωμάτωσης της Τεχνητής Νοημοσύνης σε ανοικτά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα



2.6.4 Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Πολιτικές, προκλήσεις και προοπτικές

Η εξΑΕ συνιστά κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της ΤΝ, καθώς η μαθησιακή διαδικασία πραγματώνεται σε ψηφιακό περιβάλλον, μέσω ψηφιακών συστημάτων, πλατφορμών διαχείρισης μάθησης και διαδικτυακές μορφές αλληλεπίδρασης. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΤΝ δεν λειτουργεί απλώς υποστηρικτικά, αλλά δύναται να ενσωματωθεί στον πυρήνα του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει βασικές λειτουργίες της εξΑΕ, όπως την εξατομικευμένη μάθηση, την ευέλικτη διαχείριση μαθησιακών διαδρομών, την ανάλυση μαθησιακών δεδομένων (learning analytics), την έγκαιρη και στοχευμένη ανατροφοδότηση και την υποστήριξη φοιτητών/τριών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και υπόβαθρα (Bozkurt et al., 2015; Dogan et al., 2023; Feng & Law, 2021; Koçdar et al., 2023; Sarı et al., 2024). Ιδίως σε μαζικά και ετερογενή περιβάλλοντα εξΑΕ, τα συστήματα ΤΝ μπορούν να συμβάλουν στη μείωση της διαρροής, τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής καθοδήγησης.

Η ΤΝ συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση, διαχείριση και υποστήριξη της μαθησιακής εμπειρίας με πολλούς τρόπους και ποικίλα εργαλεία. Ψηφιακοί βοηθοί, αυτοματοποιημένες απαντήσεις σε συχνές ερωτήσεις, έξυπνα συστήματα καθοδήγησης και αναλυτικά εργαλεία παρακολούθησης συμμετοχής μπορούν να ενισχύσουν την επικοινωνία και την αίσθηση παρουσίας σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (Feng & Law, 2021; Sarı et al., 2024). Παράλληλα, η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει τους/τις διδάσκοντες/ουσες, μέσω εργαλείων αυτόματης σύνοψης, αξιολόγησης εργασιών και ανάλυσης προόδου, διευκολύνοντας τη διαχείριση μεγάλου αριθμού φοιτητών/τριών (Dogan et al., 2023; Koçdar et al., 2023). Η αξιολόγηση αποτελεί επίσης κρίσιμο πεδίο εφαρμογής της ΤΝ στην εξΑΕ. Συστήματα αυτόματης βαθμολόγησης, ανίχνευσης προτύπων μάθησης και ανάλυσης επίδοσης μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της αξιοπιστίας και της συνέπειας των διαδικασιών αξιολόγησης, ιδίως σε περιβάλλοντα με αυξημένο όγκο εκπαιδευομένων (Feng & Law, 2021; Sarı et al., 2024). Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση μαθησιακών δεδομένων επιτρέπει την ανάπτυξη προβλεπτικών μοντέλων που υποστηρίζουν τη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο προγράμματος σπουδών και ακαδημαϊκής διαχείρισης.

Σε θεσμικό επίπεδο, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εξΑΕ συνδέεται με ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού, βελτιστοποίησης πλατφορμών, διαχείρισης δεδομένων και σχεδιασμού στρατηγικών. Διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO και ο OECD, αναγνωρίζουν ότι η αξιοποίηση της ΤΝ στην εκπαίδευση πρέπει να συνοδεύεται από σαφές νομικό, οργανωσιακό και ηθικό πλαίσιο, το οποίο να

διασφαλίζει διαφάνεια, λογοδοσία, ισότητα στις ευκαιρίες μάθησης, προστασία των προσωπικών δεδομένων και επαρκή εκπαίδευση των χρηστών/τριών, ώστε εκπαιδευτικοί και φοιτητές/τήτριες να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης και ορθής χρήσης της ΤΝ (AI literacy) (UNESCO, 2019a, 2021, 2023a; OECD, 2018, 2021a, 2023, 2023, 2023c).

Παρά τις δυνατότητες αυτές, η εφαρμογή της ΤΝ στην εξΑΕ συνοδεύεται από προκλήσεις σε τεχνικό και οργανωτικό επίπεδο, όπως η διασφάλιση ποιότητας των δεδομένων, η διαλειτουργικότητα συστημάτων, η επάρκεια ψηφιακών υποδομών και η επιμόρφωση του προσωπικού. Η επιτυχής ενσωμάτωση της ΤΝ προϋποθέτει συνεκτικό στρατηγικό σχεδιασμό και σαφή προσδιορισμό των παιδαγωγικών στόχων που υπηρετεί (Koçdar et al., 2023; Sarı et al., 2024; UNESCO, 2023a; OECD, 2023a). Επιπλέον, υπάρχουν προκλήσεις σε θεσμικό και επίπεδο, καθώς το κανονιστικό και ηθικό πλαίσιο εφαρμογής της ΤΝ παραμένει –προς το παρόν– ρευστό και θολό (OECD, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d; UNESCO, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023a, 2023b, 2024.

Συνολικά, οι προοπτικές και οι προκλήσεις της ΤΝ στην εξΑΕ είναι παρεμφερείς με τις αντίστοιχες προοπτικές και προκλήσεις της ΤΝ σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης. Ωστόσο, καθώς η μεθοδολογία της εξΑΕ προϋποθέτει την αξιοποίηση της τεχνολογίας και τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας σε ψηφιακό περιβάλλον. Γι’ αυτό τον λόγο, η ΤΝ στην εξΑΕ συνιστά πεδίο σημαντικών δυνατοτήτων για την αναβάθμιση της μαθησιακής εμπειρίας, τη βελτίωση της ποιότητας και την αποτελεσματικότερη διαχείριση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Bozkurt et al., 2015; Koçdar et al., 2023; Ossiannilsson, 2025; UNESCO, 2023a; OECD, 2023c). Η αξιοποίησή της, όμως, απαιτεί συνδυασμό τεχνολογικής επάρκειας, παιδαγωγικού σχεδιασμού και θεσμικής οργάνωσης, ώστε να ενσωματωθεί λειτουργικά και με συνέπεια στο οικοσύστημα της εξΑΕ.

2.6.5 Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο και το παράδειγμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Οι παραπάνω εξελίξεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο ελληνικό πλαίσιο, όπου το ΕΑΠ αποτελεί τον βασικό θεσμοθετημένο φορέα ανοικτής και εξ αποστάσεως ανώτατης εκπαίδευσης, με ρητή αποστολή τη διεύρυνση της πρόσβασης, την ισότητα ευκαιριών και τη δημοκρατικοποίηση της γνώσης. Η κοινωνική αυτή αποστολή ευθυγραμμίζεται με τις διεθνείς κατευθύνσεις για υπεύθυνη και ανθρωποκεντρική αξιοποίηση της ΤΝ στην εκπαίδευση, με έμφαση στη διαφάνεια, τη λογοδοσία και την προστασία των δικαιωμάτων (OECD, 2023a, 2023b, 2023c; UNESCO, 2019, 2021a, 2023a).

Η λειτουργία του ΕΑΠ διέπεται από τον ιδρυτικό Ν. 2552/1997, ο οποίος κατοχυρώνει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ως ιδρύματος ανοικτής και εξ αποστάσεως ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και από το ισχύον πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των ΑΕΙ (Ν. 4957/2022). Στο πλαίσιο αυτό, η ενσωμάτωση συστημάτων ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να εναρμονίζεται με τις θεσμικές αρχές που διέπουν την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Παράλληλα, η συλλογή και επεξεργασία μαθησιακών δεδομένων μέσω ψηφιακών συστημάτων και εφαρμογών ΤΝ υπάγεται στις διατάξεις του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων – GDPR (Κανονισμός ΕΕ 2016/679), γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διαμόρφωση σαφούς πλαισίου θεσμικής διακυβέρνησης, διαφάνειας και λογοδοσίας για την αξιοποίηση της ΤΝ στην ΕξΑΕ. Σε θεσμικό επίπεδο, η λειτουργία του ΕΑΠ εντάσσεται στο εθνικό πλαίσιο οργάνωσης της ανώτατης εκπαίδευσης και στο ευρωπαϊκό κανονιστικό περιβάλλον για την προστασία προσωπικών δεδομένων και την ψηφιακή διακυβέρνηση. Η εφαρμογή του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων (GDPR), καθώς και οι εθνικές διατάξεις περί διαφάνειας και λογοδοσίας, καθιστούν αναγκαία την προσεκτική, τεκμηριωμένη και θεσμικά ρυθμισμένη ενσωμάτωση συστημάτων ΤΝ στα περιβάλλοντα εξ αποστάσεως μάθησης.

Ως ίδρυμα που απευθύνεται κυρίως σε ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες, εργαζόμενους/ες, άτομα με οικογενειακές υποχρεώσεις, φοιτητές/τήτριες από απομακρυσμένες περιοχές και κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, το ΕΑΠ λειτουργεί σε ένα

εκπαιδευτικό οικοσύστημα, όπου η ψηφιακή διαμεσολάβηση αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση της μαθησιακής διαδικασίας (Bozkurt et al., 2015; Bozkurt, 2019; Koçdar et al., 2023). Η εξΑΕ στο ΕΑΠ οργανώνεται μέσω Θεματικών Ενοτήτων, ΟΣΣ, συστηματικής γραπτής αξιολόγησης και συνεχούς ανατροφοδότησης, διαδικασίες που βασίζονται σε εκτεταμένη διαχείριση ψηφιακών δεδομένων.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ενσωμάτωση της ΤΝ στο ΕΑΠ συνδέεται άμεσα τόσο με τη λειτουργική αναβάθμιση της εξΑΕ όσο και με τη διατήρηση του ανοικτού και δημόσιου χαρακτήρα της. Από λειτουργική άποψη, η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει την παρακολούθηση της προόδου των φοιτητών, την έγκαιρη παροχή ανατροφοδότησης, την προσαρμογή μαθησιακών διαδρομών και τη βελτίωση της προσβασιμότητας και της αλληλεπίδρασης (Dogan et al., 2023; Feng & Law, 2021; Paris et al., 2025; Sarı et al., 2024). Παράλληλα, διεθνείς πρακτικές ανοικτής εκπαίδευσης με ΤΝ, όπως το AI Campus, καταδεικνύουν ότι η τεχνολογική καινοτομία μπορεί να συνδυαστεί με αρχές συνεργατικής παραγωγής και διάχυσης γνώσης (Rampelt & Bernd, 2021).

Από την άλλη πλευρά, το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, σε συνδυασμό με το ευρωπαϊκό κανονιστικό περιβάλλον, επιβάλλει αυξημένη προσοχή σε ζητήματα προστασίας δεδομένων, αλγοριθμικής διαφάνειας, λογοδοσίας και δικαιωμάτων των φοιτητών κατά την επεξεργασία μαθησιακών δεδομένων (Bulathwela et al., 2024; Knox, 2020; OECD, 2023a; UNESCO, 2021). Η εκτεταμένη χρήση ψηφιακών συστημάτων στην εξΑΕ καθιστά αναγκαία τη διαμόρφωση σαφούς στρατηγικής διακυβέρνησης της ΤΝ σε επίπεδο ιδρύματος.

Στο πλαίσιο αυτό, το ΕΑΠ δύναται να λειτουργήσει ως πρότυπο δημόσιο ίδρυμα υπεύθυνης και θεσμικά τεκμηριωμένης αξιοποίησης της ΤΝ στην εξΑΕ, συνδυάζοντας τεχνολογική καινοτομία, διασφάλιση ποιότητας και σεβασμό στο κανονιστικό πλαίσιο (Bozkurt, 2023a, 2023b; Koçdar et al., 2023; OECD, 2023a; Ossiannilsson, 2025; UNESCO, 2023a). Η ανάπτυξη εγγραμματισμού στην ΤΝ (AI literacy) για φοιτητές/τήτριες και διδάσκοντες/ουσες, η σαφής θεσμική στρατηγική και η διαρκής αξιολόγηση των εφαρμογών ΤΝ αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις βιώσιμης και παιδαγωγικής ενσωμάτωσης.

Έτσι, η ΤΝ στην εξΑΕ —και ειδικότερα στο ΕΑΠ— δεν συνιστά απλώς τεχνολογική επιλογή, αλλά στρατηγική και θεσμική απόφαση που επηρεάζει τη δομή, τη λειτουργία και την ποιότητα της ανοικτής και εξ αποστάσεως ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.6.6 Σύνοψη και αποτίμηση Ενότητας 2.6

Η ενότητα 2.6 εξετάζει την ΤΝ (ΤΝ) ως μία από τις πιο καθοριστικές εξελίξεις του εικοστού-πρώτου αιώνα, η οποία μεταβάλλει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο παράγεται, οργανώνεται και διαμοιράζεται η γνώση, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο δομούνται οι σχέσεις και οι ρόλοι μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Εφόσον η ΤΝ μπορεί να μιμηθεί τεχνικές ανθρώπινες δεξιότητες (παραγωγή κειμένου, εικόνας, κώδικα κ.ά.), αλλά και γνωστικές διεργασίες που βρίσκονται στον πυρήνα της μάθησης, οδηγεί αναπόφευκτα σε έναν επαναπροσδιορισμό του «γιατί, τι και πώς μαθαίνουμε». Στο πλαίσιο αυτό, διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO και ο OECD αναδεικνύουν ότι η ΤΝ δεν αποτελεί ουδέτερο τεχνολογικό εργαλείο, αλλά σύνθετο κοινωνικό και τεχνολογικό σύστημα που ενσωματώνει αξίες, συμφέροντα και πολιτικές κατευθύνσεις. Για να λειτουργήσει παιδαγωγικά και να υπηρετήσει την ατζέντα 2030 και τον Τέταρτο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDG 4) για ποιοτική εκπαίδευση, απαιτείται να πλαισιώνεται από ηθικό πρότυπο και θεσμική νομιμοποίηση που να εξασφαλίζει ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, συμπερίληψη, προστασία δικαιωμάτων και λογοδοσία. Στο πεδίο της Ανοικτής και εξΑΕ, η ΤΝ εμφανίζεται με διττό χαρακτήρα. Από τη μία πλευρά μπορεί να ενισχύσει την ανοικτότητα (πρόσβαση, δικαιοσύνη, συμμετοχή, διαφάνεια), αλλά, από την άλλη πλευρά, μπορεί να την περιορίσει, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από τον/την εκπαιδευόμενο/η προς την αλγοριθμική εξουσία, εντείνοντας ανισότητες και ενισχύοντας την εμπορευματοποίηση της γνώσης.

Ως ενισχυτικός παράγοντας της ανοικτότητας, η ΤΝ μπορεί να συμβάλει καθοριστικά σε τρεις ευρείς άξονες: (α) στη βελτίωση της προσβασιμότητας και στη μείωση ανισοτήτων, (β) στην εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας με έμφαση στην προσωποποιημένη μάθηση και (γ) στην ανάπτυξη πολιτικών και θεσμικών πλαισίων που στηρίζουν και καθοδηγούν τις δύο προηγούμενες διαστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό,

η ανοικτότητα μπορεί να χαρτογραφηθεί σε θεματικά πεδία που η ΤΝ δύναται να υποστηρίξει, όπως η ενίσχυση αλληλεπίδρασης (μεταξύ ανθρώπων αλλά και ανθρώπων – εργαλείων ΤΝ), ελευθερία και άρση εμποδίων, συμπερίληψη, σαφείς ιδιότητες και επιτρεπόμενες ενέργειες των συστημάτων, καθώς και προαγωγή αξιών όπως η δικαιοσύνη, η συμμετοχικότητα, η πρόσβαση στη γνώση, η διαφάνεια και η λογοδοσία. Μέσα από εργαλεία φυσικής γλώσσας, προσαρμοστικά συστήματα μάθησης, learning analytics και ψηφιακούς βοηθούς, η ΤΝ μπορεί να παρέχει συνεχή υποστήριξη, να διευκολύνει πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές ανάγκες, να καλλιεργεί αυτονομία και να συνεισφέρει στη δημιουργία ανοικτών οικοσυστημάτων μάθησης που βασίζονται στη συνεργασία και τη συν-δημιουργία. Παράλληλα, προτείνονται επίπεδα ενσωμάτωσης της ΤΝ σε ανοικτά περιβάλλοντα (έξυπνος σχεδιασμός πλατφορμών, ανοικτότητα στα συστήματα, υπεύθυνη, αξιόπιστη και ηθική ΤΝ, υπηρεσίες μάθησης και αξιολόγησης). Η εφαρμογή αυτών των επιπέδων προϋποθέτει ηγεσία που να μετασχηματίζεται από διαχειριστική και τεχνοκρατική προς μια ηγεσία ηθική, δημοκρατική, νομικά θεμελιωμένη και συμμετοχική, ικανή να εξασφαλίζει επεξηγησιμότητα, έλεγχο, λογοδοσία και ανάπτυξη εγγραμματισμού στην ΤΝ (AI literacy) για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους/ες. Έτσι, η ανοικτότητα δεν περιορίζεται στην πρόσβαση, αλλά επεκτείνεται στη διαφάνεια λήψης αποφάσεων και τη συμμετοχική διακυβέρνηση.

Ωστόσο, η ΤΝ μπορεί εξίσου να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας της ανοικτότητας, ακριβώς επειδή δεν είναι αξιακά ουδέτερη. Η έντονα «τεχνο-ουτοπική» αφήγηση που παρουσιάζει την ΤΝ ως μονόδρομο επίλυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, συχνά μεταθέτει στην τεχνολογία την ευθύνη για προβλήματα που έχουν κοινωνικές και πολιτικές ρίζες. Στην πράξη, η ΤΝ ενδέχεται να εντείνει το ψηφιακό χάσμα, καθώς προϋποθέτει πρόσβαση σε εξοπλισμό, υποδομές και συνδεσιμότητα που δεν είναι δεδομένα για όλες τις ομάδες και χώρες. Επιπλέον, η αλγοριθμική μεροληψία οδηγεί σε αναπαραγωγή στερεοτύπων και σε υποβάθμιση τοπικών αναγκών, ενώ η πειστική παραγωγή ανακριβών ή παραπλανητικών απαντήσεων μπορεί να αποδυναμώσει την κριτική σκέψη, ιδίως σε νεότερους/ες χρήστες/τριες. Καθοριστικό πρόβλημα αποτελεί, επίσης, η αδιαφάνεια (black box) πολλών συστημάτων, καθώς δεν είναι πάντα σαφές πώς και γιατί παράγεται το

περιεχόμενο, ποια δεδομένα αξιοποιούνται και με ποιους σκοπούς, γεγονός που εντείνει ανησυχίες για ιδιωτικότητα, προστασία προσωπικών δεδομένων, έλεγχο και λογοδοσία. Σε επίπεδο παιδαγωγικών σχέσεων, η εξάρτηση από εργαλεία ΤΝ μπορεί να υποκαταστήσει ή να αποδυναμώσει την ανθρώπινη διάσταση της μάθησης (επικοινωνία, ενσυναίσθηση, εμπιστοσύνη), να περιορίσει τη δημιουργικότητα και να μετατρέψει τη μαθησιακή διαδικασία σε μηχανισμό παρακολούθησης, κάτι που είναι εκ διαμέτρου αντίθετο με τον συνεργατικό και χειραφετητικό χαρακτήρα της ανοικτότητας. Συνεπώς, η ΤΝ δεν μπορεί από μόνη της να εκδημοκρατίσει την εκπαίδευση. Απεναντίας, απαιτείται συνδυασμός κοινωνικών και πολιτικών συνιστωσών, παιδαγωγικού σχεδιασμού, νομοθεσίας και ηθικής «εκ των προτέρων» στον σχεδιασμό (ethics by design), ώστε να μειωθούν οι κίνδυνοι και να προστατευθούν τα δικαιώματα όλων των εμπλεκομένων.

Σε σχέση με την εξΑΕ, η ΤΝ αποτελεί κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής, καθώς η μάθηση υλοποιείται σε ψηφιακά περιβάλλοντα και πλατφόρμες. Η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει την εξατομίκευση, τη διαχείριση μαθησιακών διαδρομών, την ανάλυση μαθησιακών δεδομένων, την έγκαιρη ανατροφοδότηση, καθώς και την υποστήριξη ετερογενών ομάδων εκπαιδευομένων. Παράλληλα, μπορεί να υποστηρίξει τους/τις διδάσκοντες/ουσες μέσω αυτοματοποιήσεων και να συμβάλει σε διαδικασίες αξιολόγησης σε περιβάλλοντα με μεγάλο αριθμό φοιτητών/τριών. Όμως, η επιτυχής ενσωμάτωση απαιτεί τεχνική επάρκεια, διασφάλιση ποιότητας δεδομένων, κατάρτιση προσωπικού και κυρίως, σαφή στρατηγικό σχεδιασμό που να υπηρετεί παιδαγωγικούς στόχους. Ταυτόχρονα, το κανονιστικό και ηθικό πλαίσιο παραμένει συχνά ρευστό, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη θεσμική οργάνωση και τη διακυβέρνηση της ΤΝ.

Στο ελληνικό πλαίσιο, το ΕΑΠ αναδεικνύεται ως καίριο παράδειγμα, αφού αποτελεί τον βασικό θεσμοθετημένο φορέα τριτοβάθμιας ΑεξΑΕ με ρητή κοινωνική αποστολή (διεύρυνση πρόσβασης, ισότητα ευκαιριών, δημοκρατικοποίηση γνώσης). Η ενσωμάτωση συστημάτων ΤΝ στο ΕΑΠ οφείλει να εναρμονίζεται τόσο με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, όσο και με το ευρωπαϊκό πλαίσιο προστασίας δεδομένων (GDPR), κάτι που καθιστά αναγκαία μια

σαφή στρατηγική διακυβέρνησης της ΤΝ σε επίπεδο ιδρύματος: διαφάνεια, λογοδοσία, προστασία δικαιωμάτων, επεξηγησιμότητα, επιμόρφωση στην ΤΝ για διδάσκοντες/ουσες και φοιτητές/τήτριες, καθώς και διαρκής αξιολόγηση των εφαρμογών. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, το ΕΑΠ μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο δημόσιου ιδρύματος υπεύθυνης αξιοποίησης της ΤΝ στην εξΑΕ, όπου η τεχνολογική καινοτομία δεν αποδυναμώνει, αλλά ενισχύει την ποιότητα και τον δημοκρατικό χαρακτήρα της ανοικτής εκπαίδευσης.

2.7 Συνολική σύνοψη και αποτίμηση Κεφαλαίου 2

Το Κεφάλαιο 2 επιχείρησε μια εκτενή θεωρητική χαρτογράφηση της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, εξετάζοντάς την μέσα από φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και τεχνολογικές προσεγγίσεις. Η ανάλυση κατέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν αποτελεί μια μονοσήμαντη ή αυτονόητη έννοια, αλλά ένα δυναμικό και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο συγκροτείται μέσα από αξίες, κοινωνικές δομές, θεσμικές ρυθμίσεις και τεχνολογικές εξελίξεις. Πρόκειται για έννοια που μετασχηματίζεται ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά, αντανακλώντας τις εκάστοτε ισορροπίες, ανάμεσα σε δημοκρατικές επιδιώξεις και μηχανισμούς ελέγχου.

Σε φιλοσοφικό επίπεδο, η ανοικτότητα συνδέθηκε με τις έννοιες της δημοκρατίας, της αυτονομίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναδείχθηκε ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία μετάδοσης γνώσης. Απεναντίας, αποτελεί πεδίο αναπαραγωγής ή αμφισβήτησης σχέσεων εξουσίας. Η ανοικτότητα, υπό αυτή την οπτική, προϋποθέτει συμμετοχικότητα, διάλογο, κριτική σκέψη και δυνατότητα μετασχηματισμού των κοινωνικών όρων μάθησης. Η χειραφετητική της διάσταση καθιστά σαφές ότι πρόκειται για αξιακή επιταγή και όχι απλώς για οργανωτική επιλογή.

Σε κοινωνιολογικό επίπεδο, η ανάλυση των μηχανισμών κοινωνικής αναπαραγωγής ανέδειξε ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως εργαλείο κοινωνικής κινητικότητας όσο και ως μηχανισμός διατήρησης ανισοτήτων. Η ανοικτότητα, συνεπώς, δεν μπορεί να προσεγγιστεί ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των

υποκειμένων. Η τυπική πρόσβαση δεν ταυτίζεται με ουσιαστική ισότητα, εάν δεν συνοδεύεται από θεσμικές και παιδαγωγικές πρακτικές που αναγνωρίζουν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και επιχειρούν την άρση των εμποδίων.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβεβαίωσε τη ρευστή και συγκρουσιακή φύση της ανοικτότητας. Οι μεταρρυθμιστικές διακυμάνσεις, οι πολιτικές εναλλαγές και οι θεσμικές ασυνέχειες ανέδειξαν ότι η ανοικτότητα διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτικά συγκείμενα. Το ΕΑΠ αποτέλεσε χαρακτηριστικό παράδειγμα θεσμικής ενσάρκωσης αρχών ανοικτής και εξΑΕ, ενσωματώνοντας πρακτικές ευελιξίας, προσβασιμότητας και δια βίου μάθησης, αλλά ταυτόχρονα λειτουργώντας εντός ρυθμιστικών πλαισίων που οριοθετούν τις δυνατότητες και τα όρια της ανοικτότητας.

Η εισαγωγή της ΤΝ μετέβαλε ουσιωδώς το πεδίο συζήτησης. Η ΤΝ δεν εμφανίζεται απλώς ως τεχνολογικό εργαλείο, αλλά ως σύστημα που αναδιαμορφώνει τις συνθήκες παραγωγής, διαχείρισης και αξιολόγησης της γνώσης. Από τη μία πλευρά, μπορεί να ενισχύσει την προσβασιμότητα, την προσωποποιημένη υποστήριξη, τη διαπολιτισμική διάσταση και τη συμπερίληψη, συμβάλλοντας στη δημιουργία δυναμικών μαθησιακών οικοσυστημάτων. Από την άλλη, ενσωματώνει κινδύνους αλγοριθμικής μεροληψίας, αδιαφάνειας, συγκέντρωσης δεδομένων και μετατόπισης της παιδαγωγικής ευθύνης σε αδιαφανείς δομές λήψης αποφάσεων. Η ΤΝ καθιστά ορατό ότι η ανοικτότητα δεν απειλείται μόνο από θεσμικούς περιορισμούς, αλλά και από τις αλγοριθμικές λογικές που διέπουν τη σύγχρονη ψηφιακή εκπαίδευση.

Από τη συνολική σύνθεση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η ανοικτότητα μπορεί να νοηθεί ως πλέγμα τεσσάρων αλληλένδετων διαστάσεων:

(α) αξιών (δημοκρατία, ισότητα, αυτονομία, δικαιοσύνη κ.ά.),

(β) παιδαγωγικών πρακτικών (διάλογος, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών κ.ά.),

(γ) θεσμικής οργάνωσης και διακυβέρνησης (κανόνες, λογοδοσία, ποιότητα, ρυθμιστικά πλαίσια κ.ά.), και

(δ) ορίων και αντιφάσεων (ανισότητες, αγοραίες πιέσεις, αλγοριθμική εξουσία κ.α.).

Ωστόσο, παρά τον πλούτο των προσεγγίσεων, στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της ανοικτότητας και οι προσεγγίσεις είναι αποσπασματικές. Οι αξιακές διακηρύξεις, οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι τεχνολογικές εφαρμογές συζητούνται συχνά απομονωμένα, χωρίς να συγκροτείται ένα ενιαίο ερμηνευτικό πλαίσιο που να συνδέει οργανικά τις παραπάνω διαστάσεις. Ιδιαίτερα στο πεδίο της ΤΝ, η συζήτηση ταλαντεύεται μεταξύ υπέρμετρης αισιοδοξίας και σκεπτικισμού, χωρίς να αποδίδεται συστηματικά η σχέση ανάμεσα στην ανοικτότητα και τις αλγοριθμικές μορφές διακυβέρνησης που δομούν τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης.

Η σύγχρονη εξΑΕ, ως αλγοριθμικά διαμεσολαβημένο οικοσύστημα, καθιστά την ανοικτότητα τόσο παιδαγωγική αρχή, όσο και μείζον ζήτημα διακυβέρνησης, ελέγχου και λογοδοσίας. Η πρόσβαση, η συμμετοχή και η παραγωγή γνώσης οργανώνονται πλέον μέσα από πλατφόρμες, δεδομένα και αλγοριθμικές λογικές, οι οποίες ενσωματώνουν αξίες και συμφέροντα. Υπό αυτό το πρίσμα, η ανοικτότητα δεν μπορεί να αναλυθεί ανεξάρτητα από τις δομές που τη διαπερνούν. Απαιτείται εννοιολογική επανατοποθέτηση που να ενσωματώνει τις αλγοριθμικές διαστάσεις στο εσωτερικό της ίδιας της έννοιας.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στο παρόν κεφάλαιο αποτέλεσαν σημαντικά σημεία αναφοράς για την ερμηνεία των δεδομένων. Ωστόσο, η αναδυόμενη θεωρία που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο δεν προκύπτει από την εκ των προτέρων υιοθέτηση των παραπάνω θεωριών, αλλά από τη συστηματική ανάλυση και κωδικοποίηση του βιβλιογραφικού υλικού. Στο Κεφάλαιο 3 επιχειρείται η ανάδυση και θεμελίωση μιας θεωρίας που ενοποιεί τις αξιακές, παιδαγωγικές, θεσμικές, αλγοριθμικές και αντιφατικές διαστάσεις της ανοικτότητας, αποδίδοντας εννοιολογικά τις διαφοροποιήσεις που αναδείχθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση και ερμηνεύοντας τη συγκρότησή της στη σύγχρονη εξΑΕ.

3. Ανάδυση και θεμελίωση της θεωρίας της ανοικτότητας στην εκπαίδευση

3.1 Εισαγωγή

Η πορεία της παρούσας διατριβής κορυφώνεται στο σημείο αυτό, όπου επιχειρείται η συστηματική θεωρητική ανάδυση της έννοιας της ανοικτότητας στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, στην εξΑΠΕ. Το παρόν κεφάλαιο δεν συνιστά παρουσίαση ευρημάτων ή αποτελεσμάτων με την παραδοσιακή έννοια, αλλά αποτελεί διαδικασία δημιουργίας και ερμηνευτικής σύνθεσης μιας θεωρίας που αναδύεται μέσα από τα ίδια τα δεδομένα της βιβλιογραφίας που μελετήθηκε και αξιοποιήθηκε, όπως προβλέπει η μεθοδολογική προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory).

Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, αλλά και στα Παραρτήματα Α–Ε, αναδύθηκε σταδιακά ένα πολυεπίπεδο και δυναμικό εννοιολογικό πλέγμα, στο οποίο η ανοικτότητα φανερώνεται ως ένα σύνθετο φαινόμενο παιδαγωγικής, κοινωνικής και φιλοσοφικής φύσεως. Η θεωρητική ανάδυση και θεμελίωση που ακολουθεί στηρίζεται στη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των κατηγοριών, των αξόνων και των νοηματικών πυρήνων που σχηματίστηκαν μέσω της κωδικοποίησης, και αποσκοπεί στη διατύπωση μιας θεμελιωμένης θεωρίας της ανοικτότητας, ικανής να υιοθετηθεί και εφαρμοστεί από εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς και να ερμηνεύσει τη θέση και το ρόλο της ανοικτής εκπαίδευσης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πεδίο.

Η διαδικασία της Θεμελιωμένης Θεωρίας, όπως εφαρμόστηκε στην παρούσα εργασία, οργανώθηκε γύρω από τέσσερα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία οριοθέτησαν το αντικείμενο και καθόρισαν την κατεύθυνση της ερμηνείας και είναι τα εξής:

1. Η επίδραση των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση της ανοικτότητας στη συμβατική εκπαίδευση και την εξΑΠΕ.
2. Η επιλογή και υλοποίηση των αρχών και κριτηρίων ανοικτότητας σε εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε να εφαρμοστεί η ανοικτότητα ή μέρη αυτής.

3. Η διαμόρφωση και εφαρμογή των αρχών και κριτηρίων ανοικτότητας στην εξΑΠΕ.
4. Η αντιμετώπιση των δυσκολιών και των εμποδίων που προκύπτουν κατά την υιοθέτηση της ανοικτότητας ή στοιχείων αυτής τόσο στην εξΑΠΕ, όσο και στη συμβατική εκπαίδευση.

Τα παραπάνω ερωτήματα λειτούργησαν ως πυξίδα μιας ερευνητικής πορείας ανοικτής, ερμηνευτικής και δημιουργικής. Στόχος δεν ήταν η περιγραφή ενός προϋπάρχοντος φαινομένου ή ενός οδηγού προς άμεση εφαρμογή, αλλά η ανακάλυψη των δομικών και αξιακών του θεμελίων, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ανάλυσης, σύγκρισης και αναστοχασμού.

Αντίστοιχα, οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι της μελέτης εξειδίκευσαν τη διερεύνηση και προσδιόρισαν τα επίπεδα ανάλυσης, ως προς:

- Τη διερεύνηση του ρόλου των κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών παραγόντων στη διαμόρφωση της ανοικτότητας.
- Τη διερεύνηση των αρχών, πρακτικών και χαρακτηριστικών της ανοικτότητας.
- Τη διερεύνηση και τον ορισμό των προϋποθέσεων, συνθηκών και κριτηρίων που ορίζουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ως ανοικτό.
- Τη διερεύνηση των στρατηγικών, δυσκολιών και εφαρμογών της ανοικτότητας.

Οι στόχοι αυτοί δεν αποτέλεσαν απλώς μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά συνιστούν το ίδιο το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο οργανώθηκε η πορεία της ερμηνείας. Μέσα από τις φάσεις της ανοικτής, αξονικής, επιλεκτικής και θεωρητικής κωδικοποίησης, αναδείχθηκαν οι βασικοί άξονες που συγκροτούν τη θεωρία της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, ως εξής:

- ο αξιακός άξονας (ελευθερία, δημοκρατία, ισότητα, δικαιοσύνη, σεβασμός κτλ.),
- ο παιδαγωγικός άξονας (διάλογος, συμμετοχή, συνεργασίες, ενδυνάμωση κτλ.),

- ο θεσμικός άξονας (πολιτικές, πλαίσια, μέσα και εργαλεία, ποιότητα, διοίκηση κτλ.) και τέλος,
- ο άξονας των εμποδίων στην υιοθέτηση και εφαρμογή της (κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες, τεχνολογικοί φραγμοί, θεσμικά εμπόδια κτλ.).

Κατά τη διαδικασία αυτή, η ανάλυση αποκάλυψε ότι η ανοικτότητα δεν συνιστά έναν ομοιογενή ή τεχνικό όρο, αλλά ένα συστημικό πλέγμα σχέσεων, το οποίο αναπτύσσεται μεταξύ παιδαγωγικής πράξης, κοινωνικών συνθηκών και αξιακών καταβολών, σημεία που συχνά επαφίενται και εξαρτώνται από το πλαίσιο, εντός του οποίου προκύπτουν, είτε αυτό είναι σε επίπεδο τάξης, σχολείου, πανεπιστημίου ή ακόμη και χώρας. Έτσι, η έννοια της ανοικτότητας μεταβαίνει από μια τεχνοκρατική σε μια πολυεπίπεδη και φιλοσοφική διάσταση, όπου η εκπαίδευση προσεγγίζεται ως διαδικασία συμμετοχική, διαλεκτική και χειραφετική.

Η θεωρητική ανάδυση και θεμελίωση που ακολουθεί, επομένως, επιχειρεί να αποτυπώσει τις παραπάνω σχέσεις. Η ανοικτότητα παρουσιάζεται ως δυναμική διαδικασία, όπου οι παιδαγωγικές επιλογές, οι θεσμικές και κοινωνικές επιταγές συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Η θεωρία που προκύπτει μπορεί να χαρακτηριστεί ως κριτικο-ερμηνευτική θεωρία πεδίου, καθώς δεν επιδιώκει την κανονιστική επιβολή προτύπων, αλλά την ερμηνεία και κριτική κατανόηση των συνθηκών που διαμορφώνουν την ανοικτότητα (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015). Επιπλέον, η βασική θεωρητική πρόταση που αναπτύσσεται είναι ότι η ανοικτότητα αποτελεί διαλεκτική σχέση μεταξύ αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών και θεσμικών πλαισίων, η οποία ενεργοποιείται και μετασχηματίζεται μέσα από κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες.

Στο πλαίσιο αυτό, το Κεφάλαιο 3 οργανώνεται με τρόπο που να αποτυπώνει τη λογική πορεία της θεωρητικής ανάδυσης, ως εξής: Στην ενότητα 3.2 διερευνάται η ανοικτότητα ως εννοιολογική κατηγορία, όπως αυτή αναδύθηκε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων και τη διαρκή ερμηνευτική σύγκριση. Στις ενότητες 3.3 – 3.6 παρουσιάζονται οι βασικοί θεματικοί άξονες (αξιακός, παιδαγωγικός, θεσμικός, άξονας εμποδίων), συνοδευόμενοι από τις υποκατηγορίες που τους συγκροτούν και

τις σχέσεις μεταξύ τους. Στην ενότητα 3.7 προσεγγίζεται η ανοικτότητα στην εξΑΠΕ, με έμφαση στην ερμηνεία της έννοιας της πολυμορφικότητας και την ανοικτότητα ως θεωρητική αρχή μάθησης. Στην ενότητα 3.8 παρουσιάζεται η μεταθεωρητική και οντολογική διάσταση της ανοικτότητας. Τέλος, στην ενότητα 3.9 προτείνεται και ερμηνεύεται ο όρος της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας, ως σύγχρονη προέκταση της αναδυόμενης θεωρίας της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ.

Η θεωρία που προκύπτει έχει τόσο φιλοσοφικό όσο και πρακτικό υπόβαθρο και τελικά, συνδιαλέγεται με τη θεωρία της εξΑΕ του Lionarakis (2008) . Οι διαστάσεις που καταγράφονται παρακάτω δεν προέκυψαν ως θεωρητική επιλογή εκ των προτέρων, αλλά ως κατηγορίες που αναδύθηκαν από την κωδικοποίηση (Παραρτήματα Α–Γ) και ενοποιήθηκαν θεωρητικά (Παράρτημα ΣΤ). Η αντιστοίχισή τους με κλασικές και σύγχρονες θεωρίες λειτουργεί ως θεωρητικός διάλογος/επικύρωση νοήματος και όχι ως αφετηρία της ανάλυσης.

Η θεωρία αντλεί από τους Freire και Giroux την ιδέα της εκπαίδευσης ως πράξη ελευθερίας, από τον Dewey τη δημοκρατική φύση της εκπαίδευσης, από τον Habermas την επικοινωνιακή διάσταση της μάθησης, από τους Bourdieu και τον Bernstein την ιδέα του σεβασμού και της συμπερίληψης και από τον Lionarakis τη θεώρηση της ανοικτής εκπαίδευσης ως φιλοσοφία – επιστέγασμα για τη μεθοδολογία της εξΑΕ. Η θεωρία αυτή, θεμελιωμένη στα δεδομένα της παρούσας μελέτης, επιχειρεί να αποτυπώσει το πώς ερμηνεύεται, διαμορφώνεται και μετασχηματίζεται η ανοικτότητα σε ένα περιβάλλον όπου η μάθηση, η πρόσβαση και η κοινωνική συμμετοχή αποτελούν αδιαχώριστες όψεις της ίδιας διαδικασίας.

Κατά τη διαδικασία ανάλυσης και θεωρητικής ενοποίησης, έγινε εμφανές ότι η ανοικτότητα δεν μπορούσε να περιοριστεί σε προκαθορισμένα σχήματα. Η ίδια η ερευνητική πορεία ανέδειξε τη σημασία της αβεβαιότητας, της πολυφωνίας και της διαρκούς αναθεώρησης. Η διαδικασία της θεωρητικής ενοποίησης ανέδειξε τη σημασία του αναστοχασμού και της θεωρητικής ευαισθησίας (theoretical sensitivity), όπως προβλέπεται στη Θεμελιωμένη Θεωρία. Η ανοικτότητα, στο πλαίσιο αυτό, δεν αναδείχθηκε μόνο ως αντικείμενο μελέτης, αλλά και ως ερμηνευτικός φακός προσέγγισης της γνώσης και της εκπαιδευτικής πράξης

3.2 Η ανοικτότητα ως εννοιολογική κατηγορία: από την πράξη στη θεωρία

Η έννοια της ανοικτότητας αναδύθηκε ως κεντρική κατηγορία μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, συνθέτοντας τις επιμέρους θεματικές που προέκυψαν από τη διαδικασία κωδικοποίησης. Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής πορείας, η ανοικτότητα δεν εμφανίστηκε ως στατική ιδέα, αλλά ως ζωντανό σύστημα νοημάτων, το οποίο αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση και τον διάλογο των διαφορετικών πεδίων και θεωριών.

Η ανοικτή κωδικοποίηση (Παράρτημα Α) ανέδειξε πλήθος επιμέρους εννοιών που σχετίζονται με την ελευθερία, την πρόσβαση, τη συμμετοχή, την ισότητα, τη συνεργασία, τη δικαιοσύνη, τη δημοκρατία, τον διάλογο, τα ζητήματα διοίκησης, τις δυσκολίες και τις αντιφάσεις. Μέσα από τη διαρκή συγκριτική ανάλυση, οι έννοιες αυτές ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερα βασικά πεδία νοήματος:

α) την ανοικτότητα ως αξία,

β) την ανοικτότητα ως παιδαγωγική πράξη,

γ) την ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο, και

δ) την ανοικτότητα ως πεδίο εμποδίων.

Η αξονική κωδικοποίηση (Παράρτημα Β) κατέδειξε ότι οι τέσσερις αυτοί άξονες δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά αλληλοεπηρεάζονται και συνδιαμορφώνονται, καθώς δομούνται ιεραρχικά και διαλεκτικά. Οι αρχές και αξίες της ανοικτότητας είναι αυτές που τροφοδοτούν την παιδαγωγική πράξη. Με τη σειρά τους, τόσο οι αξίες όσο και οι παιδαγωγικές πρακτικές διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο, το οποίο μετατοπίζει και δοκιμάζει συνεχώς τα όρια της ανοικτότητας. Εντός αλλά και εκτός του θεσμικού πλαισίου προκύπτουν εμπόδια και δυσκολίες, οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά, αλλά και ως αφόρμηση για εκπαιδευτικό μετασχηματισμό. Στην επιλεκτική και θεωρητική κωδικοποίηση (Παράρτημα Γ), η ανοικτότητα συγκροτείται πλέον ως κεντρική θεωρητική κατηγορία, ικανή να ερμηνεύσει τη δυναμική σχέση μεταξύ αξιών, πράξης και πλαισίου.

Κατά τη διαδικασία της θεωρητικής ενοποίησης, αναδείχθηκε επιπλέον μία σύγχρονη ιστορική συνθήκη που επηρεάζει οριζόντια όλες τις παραπάνω διαστάσεις: η ραγδαία

ανάπτυξη της ΤΝ στην εκπαίδευση. Η ΤΝ λειτούργησε ως διαπεραστικός παράγοντας που αναδιαμορφώνει τόσο τις αξιακές αρχές (ζητήματα δικαιοσύνης, ισότητας, δημοκρατικότητας), όσο και τις παιδαγωγικές πρακτικές (εξατομίκευση, διάλογος, συνεργασίες), το θεσμικό πλαίσιο (ρυθμίσεις, πολιτικές, ποιότητα) και τα εμπόδια εφαρμογής της ανοικτότητας (ψηφιακές ανισότητες, αλγοριθμική μεροληψία). Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα αποκαλύπτεται ως έννοια που διαμορφώνεται μόνο μέσα από τις τεχνολογικές και κοινωνικο-ιστορικές μεταβολές της εποχής.

3.3 Η ανοικτότητα ως αξία

Στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης, η ανοικτότητα εμφανίστηκε ως σύνολο αξιών και στάσεων, οι οποίες, επί της ουσίας, αποτυπώνουν μια συγκεκριμένη θεώρηση της εκπαίδευσης και της γνώσης. Ένα στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί και αποτελεί εύρημα της έρευνας είναι ότι στο αξιακό επίπεδο, όλες οι θεωρίες που μελετήθηκαν, από τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τη Σχολή της Φρανκφούρτης και την Κριτική Παιδαγωγική, είχαν μηδαμινές ή ελάχιστες αναφορές στην έννοια της ανοικτότητας. Το εύρημα αυτό ενισχύει τη θέση ότι η ανοικτότητα δεν είναι απλώς ονομασία. Αντιθέτως, αποτελεί σύνθεση αξιών που προϋπάρχουν σε διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις και εδώ συγκροτούνται σε ενιαίο ερμηνευτικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, η βιβλιογραφία «μιλά» για την ανοικτότητα πριν την ονομάσει, γεγονός που υποδεικνύει τη διαχρονικότητα του αξιακού της περιεχομένου. Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψη τη φιλοσοφία των ανοικτών πανεπιστημίων παγκοσμίως, από την ίδρυση του OU/UK μέχρι και σήμερα, φαίνεται ότι η ανοικτότητα έρχεται ως φυσικό επακόλουθο και επιστέγασμα των θεωριών που είχαν προηγηθεί. Με άλλα λόγια, τα διαφορετικά υπό μελέτη πεδία φαίνεται ότι περιέγραφαν τις αρχές και τις αξίες της ανοικτότητας, χωρίς να αναφέρονται ονομαστικά σε αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη μελέτη των πεδίων της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Σχολής της Φρανκφούρτης και της Κριτικής Παιδαγωγικής, προέκυψαν κοινά σημεία που ορίζουν την ανοικτότητα ως αξία και λειτουργούν ως κοινός παρονομαστής σε επίπεδο αξιών και αρχών. Όσον αφορά στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης και όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο δύο της

επισκόπησης, η ανοικτότητα φαίνεται να έχει άμεση σχέση με τον φιλελευθερισμό ως Φιλοσοφία Εκπαίδευσης και με τον μεταμοντερνισμό, στην πιο σύγχρονη εποχή. Οι παρακάτω αρχές δεν παρουσιάζονται ως ιστορική αναδρομή των φιλοσοφικών θεωριών, αλλά ως θεωρητικές αντιστοιχίσεις των αξιακών κωδίκων που αναδύθηκαν από την ανάλυση. Έτσι, ο αξιακός άξονας της ανοικτότητας αποτυπώνεται ως κοινός παρονομαστής διαφορετικών ρευμάτων. Με επιρροές από τον Μαρξ, τον Ρουσσώ και τον Dewey, βασικές αρχές που θα έπρεπε να πλαισιώνουν την ανοικτότητα στην εκπαίδευση είναι οι εξής:

- Η κοινωνική ισότητα που συνεπάγεται ισότητα στην εκπαίδευση,
- Η ισοτιμία και συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/θήτριες,
- Η ελευθερία των μαθητών/τριών να κινούνται στον χώρο, να εκφράζονται και να κάνουν επιλογές ως προς τις δραστηριότητες που επιθυμούν,
- Η απελευθέρωση της εκπαίδευσης από οικονομικές και πολιτικές πιέσεις,
- Η δημοκρατικότητα στην εκπαίδευση, ώστε να ενισχυθεί και η δημοκρατικότητα στην κοινωνία,
- Η κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης και η σύνδεση με την πραγματική ζωή,
- Ο πλουραλισμός και η πολυφωνία,
- Ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η συμπερίληψη και η αποδοχή της διαφορετικότητας,
- Η προαγωγή της δια βίου μάθησης και της συμμετοχής στην Κοινωνία των Πολιτών και τον δημόσιο διάλογο,
- Η ενδυνάμωση της αυτονομίας που προκύπτει από την ελευθερία των επιλογών.

Με αντίστοιχο τρόπο προσεγγίζουν την εκπαίδευση οι θεωρητικοί της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε αντιστοιχίες της ανοικτότητας με το habitus του Bourdieu, δηλαδή με την κουλτούρα που χαρακτηρίζει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η θεωρητική σύνθεση έδειξε ότι η εφαρμογή της ανοικτότητας προϋποθέτει μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού habitus από ένα σύστημα κανονικοποίησης και ιεραρχίας σε ένα σύστημα ευελιξίας,

συμμετοχής και ανακατανομής ελέγχου. Αν θεωρήσουμε ότι το habitus της συμβατικής εκπαίδευσης αντιστοιχεί στην κανονικότητα και σε οτιδήποτε θεωρείται αναμενόμενο, φυσικό και δεδομένο, τότε η ανοικτότητα διέπεται από τις εξής αρχές:

- Ελεύθερη πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία,
- Παραχώρηση μέρους του ελέγχου στους/τις μαθητές/θήτριες και άρα,
- Ενίσχυση της ισότητας και της δημοκρατικότητας,
- Αυτονομία μέσω της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και του ελέγχου ως προς τον τόπο, χρόνο και ρυθμό μάθησης,
- Συμπερίληψη όλων των μαθητών/θητριών σε κοινωνικό, πολιτισμικό, διανοητικό και προσωπικό επίπεδο και συνεπώς,
- Αποδοχή της διαφορετικότητας και σεβασμός, ακόμα και στη δημιουργία Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Συνολικά, όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985), για να μεταβούμε σε ένα habitus ανοικτότητας θα πρέπει «να φανταστούμε ένα άλλο σχολείο».

Παρόμοια συλλογιστική ακολουθείται από τους εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης, με κύριο εκφραστή τον Habermas, ο οποίος αξιοποίησε την κριτική θεωρία, ως ερμηνευτικό εργαλείο, για να προσεγγίσει την εκπαίδευση. Ο Habermas μιλά για το lifeworld, δηλαδή τον βιόκοσμο της εκπαίδευσης, ο οποίος και πάλι αντιστοιχεί με την προαναφερθείσα κουλτούρα που αναπτύσσεται εντός ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η αντιστοίχιση αυτή δεν είναι απλή θεωρητική σύγκριση, αλλά προέκυψε από την εννοιολογική σύγκλιση των κωδίκων που σχετίζονται με τον διάλογο, την ισοτιμία και την επικοινωνιακή δράση. Ένας ανοικτός, λοιπόν, βιόκοσμος χαρακτηρίζεται από τις εξής αρχές:

- Αυτονομία στη διαχείριση της γνώσης,
- Ισότητα ως προς τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών και τη δημόσια έκφραση, την επικοινωνία και τον διάλογο, την επιχειρηματολογία, τις συνεργασίες και αλληλεπιδράσεις, τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση, τη διαθεματικότητα, και
- Δημοκρατικότητα και σεβασμός, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Τα σημεία αυτά αποτελούν τον πυρήνα της Εκπαίδευσης των Πολιτών του Habermas, μίας εκπαίδευσης με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, συνώνυμης της δια βίου μάθησης που εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/θήτριες και παράλληλα, τους/τις απελευθερώνει από τις δυνάμεις του καπιταλισμού.

Ολοκληρώνοντας, το τελευταίο πεδίο που μελετήθηκε είναι αυτό της Κριτικής Παιδαγωγικής με κύριο εκφραστή τον Freire. Όπως και οι προηγούμενοι, έτσι και ο Freire μίλησε για την τροποποίηση της κουλτούρας της εκπαίδευσης και τη μετατόπιση στην Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης, της οποίας οι αρχές συνηγορούν με την ανοικτότητα και είναι οι εξής:

- Ελευθερία ως συνειδητή επιλογή με τους κινδύνους, τις μάχες και τις δυσκολίες που συνεπάγεται,
- Ισοτιμία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/θήτριες, όπως και ανάμεσα στην ηγεσία και τους/τις πολίτες,
- Αυτονομία και δικαίωμα στην κρίση και την αμφισβήτηση,
- Υπευθυνότητα ως προς την κοινωνία και την πολιτική,
- Προσβασιμότητα,
- Σεβασμός και εξάλειψη των διακρίσεων, και
- Συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών.

Από τη διαδικασία, λοιπόν, της ανοικτής και αξονικής κωδικοποίησης αναδύθηκαν έξι βασικές αξίες που συγκροτούν τον αξιακό πυρήνα της ανοικτότητας στην εκπαίδευση και είναι οι εξής:

1. **Ελευθερία:** η ελευθερία στην προκειμένη περίπτωση συναντάται σε πολλά σημεία. Αρχικά, αποτελεί μία συνειδητή και συνάμα δύσκολη επιλογή που κερδίζεται με διαρκή αγώνα και μάχες. Επιπλέον, συνίσταται στην ελεύθερη επιλογή από την πλευρά των μαθητών/τριών ως προς τις δραστηριότητες και τα μαθήματα που επιθυμούν να παρακολουθήσουν, καθώς και την παραχώρηση ελέγχου σε αυτούς/ές, ως προς τον τρόπο, τόπο και ρυθμό της μάθησης. Συνολικά, η ελευθερία ενισχύει και προάγει μία αντιαυταρχική εκπαίδευση, η οποία, στη σύγχρονη εποχή, βρίσκει

γόνιμο έδαφος τόσο στα ανοικτά πανεπιστήμια όσο και σε εναλλακτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως το σχολείο Summerhill. Στο συγκεκριμένο σχολείο, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν αν θα παρακολουθήσουν ένα μάθημα, να συμμετέχουν ισότιμα στις συνελεύσεις της σχολικής κοινότητας και να συνδιαμορφώνουν τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου. Η πρακτική αυτή αποτυπώνει την αρχή της ελευθερίας ως θεμελιώδη αξία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αντίστοιχα, στα ανοικτά πανεπιστήμια οι φοιτητές/τήτριες έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν τον χρόνο και τον ρυθμό των σπουδών τους, γεγονός που μεταφέρει την ευθύνη της μάθησης από τον θεσμό στο ίδιο το υποκείμενο.

2. **Αυτονομία:** η αυτονομία προκύπτει από την ελευθερία και δεν αφορά μόνο σε πρακτικές μάθησης, αλλά στη φιλοσοφία που ορίζει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ευέλικτη και ευπροσάρμοστη, ώστε οι μαθητές/θήτριες να διαχειρίζονται οι ίδιοι/ες τη γνώση. Συνεπώς, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα είναι χαρακτηριστικά που εντάσσονται και ενισχύουν την αυτονομία ως αξία και αρχή και ασφαλώς, βρίσκουν εφαρμογή και πάλι, στα ανοικτά πανεπιστήμια και ιδιαίτερα, στα ιδρύματα που υιοθετούν τη μεθοδολογία της εξΑΕ. Ενδεικτικά, στην εξΑΕ οι φοιτητές/τήτριες οργανώνουν μόνοι/ες τους τον χρόνο μελέτης, επιλέγουν πότε και πώς θα συμμετάσχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες και διαχειρίζονται ενεργά την πορεία της μάθησής τους.
3. **Συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα:** η συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα και την Κοινωνία των Πολιτών αναφέρεται, ανεξαιρέτως, σε όλες τις θεωρίες. Η εκπαίδευση θα πρέπει να έχει θετικό αντίκτυπο στην κοινωνία και η συμμετοχικότητα αυτή ξεκινά από το σχολείο με τη συμμετοχή στις σχολικές δημοκρατικές διαδικασίες και τη λήψη αποφάσεων. Στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, τέτοια παραδείγματα συναντώνται στις μαθητικές εκλογές των δεκαπενταμελών

συμβουλίων ή σε διαδικασίες συλλογικής λήψης αποφάσεων για σχολικές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του σχολικού βίου.

4. **Δημοκρατικότητα:** η δημοκρατικότητα και η συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, καθώς η ύπαρξη της μίας προϋποθέτει την ύπαρξη της άλλης. Σε ένα ανοικτό εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν υπάρχει ιεραρχία και το πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο δεν παραγνωρίζονται, αλλά, παράλληλα, δεν λειτουργούν ως εργαλείο κατηγοριοποίησης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν περισσότερο ως συντονιστές/νίστριες της μαθησιακής διαδικασίας παρά ως αυθεντίες, ενθαρρύνοντας τον διάλογο, τη συνεργασία και την κριτική ανταλλαγή επιχειρημάτων. Για παράδειγμα, σε δημοκρατικά οργανωμένα σχολεία εφαρμόζονται πρακτικές διαλόγου και συνεργατικής μάθησης, όπου οι μαθητές/θήτριες εκφράζουν επιχειρήματα, συμμετέχουν σε συζητήσεις και συνδιαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία.
5. **Δικαιοσύνη και ισότητα:** η δικαιοσύνη και η ισότητα απορρέουν από την ελευθερία και τη δημοκρατικότητα. Η έννοια της δικαιοσύνης αφορά στην ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων που εδράζονται στις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες. Ωστόσο, η έννοια της ισότητας είναι πολυδιάστατη και σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, την πρόσβαση στις εκπαιδευτικές δομές, την προσβασιμότητα, τις ισότιμες σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/θήτριες, αλλά και ανάμεσα στον μαθητικό πληθυσμό, τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών, τη συμμετοχή στον διάλογο, σε συνεργασίες κτλ. Για παράδειγμα, πολιτικές ανοικτής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή προγράμματα υποστήριξης φοιτητών/τριών από μειονεκτούντα κοινωνικά περιβάλλοντα αποτελούν πρακτικές που επιχειρούν να μειώσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

6. **Συμπερίληψη, σεβασμός και αλληλεγγύη:** η συμπερίληψη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη είναι μάλλον το τελικό αποτέλεσμα των προαναφερθεισών αρχών. Σε μία δημοκρατική, δίκαιη και ισότιμη εκπαίδευση, η διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή και λαμβάνεται υπόψη με σεβασμό στη μαθησιακή διαδικασία και τον σχεδιασμό Αναλυτικών Προγραμμάτων. Αντίστοιχα, ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι προσβάσιμο και έτοιμο να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, χαρακτηρίζεται από διαπολισμικότητα και στοχεύει σε συνεργασίες και αλληλεπιδράσεις, οι οποίες, μακροπρόθεσμα, καλλιεργούν δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη. Στην πράξη, η αρχή αυτή αποτυπώνεται σε εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούν την προσβασιμότητα για άτομα με αναπηρία, την ένταξη μαθητών/τριών διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών και τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που αναγνωρίζουν και σέβονται την ποικιλομορφία.

Οι αρχές αυτές ωθούν την ανοικτότητα να λειτουργεί ως προϋπόθεση παιδαγωγικής πράξης. Ο αξιακός άξονας, όπως συγκροτήθηκε μέσα από τη διαρκή συγκριτική ανάλυση, λειτουργεί ως κανονιστικός πυρήνας της θεωρίας, καθώς, χωρίς αυτόν, οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι θεσμικές ρυθμίσεις απογυμνώνονται από το δημοκρατικό και κριτικό τους περιεχόμενο. Η ανοικτή εκπαίδευση αποκτά έτσι ανθρωποκεντρικό και ανθρώπινο χαρακτήρα, ενισχύει την ευαισθησία και την ενσυναίσθηση και θέτει τα θεμέλια για το πρακτικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως φαίνεται στην επόμενη ενότητα.

3.4 Η ανοικτότητα ως παιδαγωγική πράξη

Όπως εξηγήθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η ανοικτότητα ως αξία πλαισιώνεται από τις αρχές της ελευθερίας, της αυτονομίας, της συμμετοχής στη δημόσια σφαίρα, της δημοκρατικότητας, της δικαιοσύνης και ισότητας, της συμπερίληψης, της αλληλεγγύης και του σεβασμού. Οι αρχές αυτές έχουν διττό ρόλο: αφενός συγκροτούν την αξιακή διάσταση της ανοικτότητας και αφετέρου λειτουργούν ως κανονιστικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο των παιδαγωγικών πρακτικών που την

ενσαρκώνουν. Από τη διαδικασία της αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης αναδύθηκε ότι η ανοικτότητα ως παιδαγωγική πράξη δεν συγκροτεί ανεξάρτητη περιοχή από τον αξιακό της πυρήνα, αλλά αποτελεί την πραγμάτωση των αξιών της στο επίπεδο της εκπαιδευτικής σχέσης, της οργάνωσης της μάθησης και της κατανομής του παιδαγωγικού ελέγχου. Με άλλα λόγια, στο επίπεδο της αναδυόμενης θεωρίας, η ανοικτότητα ως παιδαγωγική πράξη συνιστά τη μετάβαση από το αξιακό και εννοιολογικό επίπεδο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής εφαρμογής.

Η μετάβαση αυτή είναι καίριας σημασίας, καθώς, όπως επισημαίνουν οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής και της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, η θεωρία χωρίς πράξη παραμένει αφηρημένη, ενώ η πράξη χωρίς θεωρητικό θεμέλιο κινδυνεύει να μετατραπεί σε τεχνική χωρίς παιδαγωγικό και ηθικό προσανατολισμό (Carr, 2004; Curren, 2018; Giroux, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, οι δύο πρώτες κατηγορίες της ανάλυσης —η ανοικτότητα ως αξία και η ανοικτότητα ως παιδαγωγική πράξη— μπορούν να ιδωθούν ως αντιστοίχιση ανάμεσα στη θεωρητική και την πρακτική Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης. Η πρώτη αφορά στο ερώτημα ποιες αξίες, αρχές και σκοποί νομιμοποιούν την εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη αφορά στο πώς οι αξίες αυτές μετασχηματίζονται σε συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας, μάθησης και παιδαγωγικής σχέσης. Με τον τρόπο αυτό, τεκμηριώνεται πληρέστερα η σύνδεση της ανοικτότητας με τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης.

Ένα στοιχείο που σίγουρα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, η παιδαγωγική πράξη διαμεσολαβείται όλο και περισσότερο από τεχνολογικά συστήματα, μεταξύ των οποίων και εφαρμογές ΤΝ. Η χρήση αλγοριθμικών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. προσαρμοστικά περιβάλλοντα μάθησης, συστήματα ανατροφοδότησης, γλωσσικά μοντέλα) δύναται να ενισχύσει την εξατομίκευση, την ανατροφοδότηση και την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, ένα προσαρμοστικό ψηφιακό περιβάλλον μάθησης μπορεί να προτείνει διαφοροποιημένες δραστηριότητες ανάλογα με την πρόοδο του/της εκπαιδευόμενου/ης, ενώ ένα γλωσσικό μοντέλο μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην παροχή άμεσης ανατροφοδότησης κατά τη συγγραφή ή την κατανόηση ενός κειμένου. Ωστόσο, η παιδαγωγική αξία των

εργαλείων αυτών εξαρτάται από το αν εντάσσονται σε περιβάλλον που διατηρεί τον έλεγχο της μάθησης στον/στην εκπαιδευόμενο/η και όχι στον αλγόριθμο.

Αν ανατρέξουμε, λοιπόν, για μία ακόμη φορά στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι από την εποχή του Πλάτωνα και του Ρουσσώ στα μεταγενέστερα χρόνια, γίνονταν αναφορές στην εξατομικευμένη μάθηση, τη βιωματική μάθηση και τη σύνδεση του παιδιού με τη φύση και το περιβάλλον του. Αν λάβουμε υπόψη ότι στην αρχαιότητα, αλλά και πολύ αργότερα, η βία και η τιμωρία θεωρούνταν βασικές παιδαγωγικές πρακτικές, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, όντως, η εξατομικευμένη και βιωματική μάθηση και η κατάργηση της τιμωρίας ήταν τα πρώτα σημάδια ανοικτότητας, σε μία κατά τα άλλα κλειστή εποχή στην εκπαίδευση. Μάλιστα, στον «Αιμίλιο» του Ρουσσώ, διαφαίνεται μία πρώτη και πρώιμη παραχώρηση μέρους του ελέγχου από τον δάσκαλο στο παιδί με απώτερο στόχο την εμπλοκή και την οικειοθελή συμμετοχή του δεύτερου στη μαθησιακή διαδικασία και τελικά, μία ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση. Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η δυνατότητα του παιδιού να μαθαίνει μέσα από εμπειρικές δραστηριότητες, παρατήρηση και προσωπική διερεύνηση, αντί να ακολουθεί αποκλειστικά ένα αυστηρά καθορισμένο, απόλυτο και τιμωρητικό πρόγραμμα μάθησης.

Με την πάροδο των αιώνων και καταλήγοντας και πάλι στον νεοφιλελευθερισμό στην εκπαίδευση και τον Dewey (2008), οι παιδαγωγικές πρακτικές αναπροσαρμόζονται και αποκτούν ένα περισσότερο δημοκρατικό χαρακτήρα, καθώς η εκπαίδευση θεωρείται ως μέσο διατήρησης της δημοκρατίας στην κοινωνία. Η εξατομικευμένη μάθηση και η έμφαση στη συμμετοχή συνεχίζουν να υφίστανται. Το σχολείο αποκτά ευελιξία και προσαρμόζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στις επιμέρους ανάγκες των μαθητών/τριών. Στην πράξη, αυτό μπορεί να αποτυπωθεί σε τάξεις όπου οι μαθητές/θήτριες συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κανόνων συνεργασίας, σε ομαδικά σχέδια εργασίας ή σε διαδικασίες συλλογικής λήψης αποφάσεων για ζητήματα της σχολικής ζωής, ώστε να προετοιμαστούν για τη μετέπειτα ζωή τους στην κοινωνία. Σε κάθε περίπτωση, η δημοκρατική και κοινωνική πλευρά του σχολείου βρίσκεται στο επίκεντρο.

Καθώς πλησιάζουμε στον εικοστό και εικοστό-πρώτο αιώνα και την περίοδο του μεταμοντερνισμού, όλες οι προαναφερθείσες πρακτικές παραμένουν σε ισχύ και προάγονται περισσότερο. Παράλληλα, όμως, προστίθενται πρακτικές που καλλιεργούν τις γνωστικές δεξιότητες και τις δεξιότητες του εικοστού-πρώτου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η διαπολιτισμικότητα η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός (Noddings, 2018; Scott, 2014). Ενδεικτικά, πρακτικές όπως η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, η συνεργατική εργασία σε ομάδες, οι διαθεματικές δραστηριότητες και η αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων των μαθητών/τριών λειτουργούν ως μορφές παιδαγωγικής ανοικτότητας που συνδέουν τη γνώση με την πραγματική ζωή. Οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων, πλέον, αξιοποιούνται και οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε «συνοδοιπόροι» και «συνταξιδευτές» των μαθητών/τριών. Η αυτονομία που διέπει ως αρχή την ανοικτότητα, ενσαρκώνεται από πρακτικές που ενισχύουν την πρωτοβουλία των μαθητών/τριών, την αυτενέργεια και αυτορρύθμισή τους εντός του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τις παιδαγωγικές πρακτικές που επαφίενται στην ανοικτότητα, σύμφωνα με τη Φιλοσοφία Εκπαίδευσης διαχρονικά, καταλήγουμε στις εξής:

- Εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο, με σκοπό την εξοικείωση των παιδιών και την εφαρμογή των διαδικασιών αυτών στην κοινωνία και τη συμμετοχή τους στην Κοινωνία των Πολιτών,
- Εφαρμογή εξατομικευμένων και βιωματικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, με σκοπό την ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες κάθε παιδιού και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη φύση και την πραγματική ζωή,
- Εφαρμογή πρακτικών που επιτρέπουν στο παιδί να κάνει τις δικές του προσωπικές επιλογές και προάγουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, με σκοπό την ενίσχυση της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της δημοκρατίας,
- Εφαρμογή πρακτικών που ενισχύουν την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τον σεβασμό, τον διάλογο κ.ά. , με σκοπό την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων συνυφασμένων με τις κοινωνίες του εικοστού-πρώτου αιώνα,

- Μετατόπιση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού από αυθεντία σε συνοδοιπόρο των παιδιών, με σκοπό την προαγωγή μίας ισότιμης σχέσης που ανταποκρίνεται στην αρχή της ισότητας τόσο σε σχολικό όσο σε κοινωνικό επίπεδο, και
- Εφαρμογή πρακτικών που ενισχύουν την αυτενέργεια και αυτορρύθμιση των μαθητών/τριών, με σκοπό την ενίσχυση της αρχής της αυτονομίας.

Συνολικά, η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, μέσω των πρακτικών που προτείνει, προσβλέπει σε ένα σχολείο φορέα της δημοκρατίας, σύγχρονο, με κοινωνικό χαρακτήρα και αρωγό της δια βίου μάθησης.

Όσον αφορά στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, οι παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνονται στοχεύουν, όπως ήδη έχει αναφερθεί, στην τροποποίηση του habitus της συμβατικής κλειστής εκπαίδευσης σε habitus ανοικτότητας. Ο Bernstein (2000) αναφέρεται στην Ορατή Παιδαγωγική που ταυτίζεται με την αυστηρότητα, τους περιορισμούς και τις τιμωρίες που εφαρμόζονται στη συμβατική εκπαίδευση και στην Αόρατη Παιδαγωγική που δίνει έμφαση στις συναισθηματικές και γνωστικές ανάγκες του παιδιού. Οι πρακτικές της Αόρατης Παιδαγωγικής είναι συνυφασμένες με την ανοικτότητα και είναι οι εξής:

- Εφαρμογή ευέλικτων και προσαρμοσμένων πρακτικών με σκοπό την εξατομικευμένη μάθηση,
- Εφαρμογή πρακτικών που προάγουν τη συμπερίληψη σε κοινωνικό, πολιτισμικό, διανοητικό και προσωπικό επίπεδο, με σκοπό την ενίσχυση της αρχής του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας,
- Ελεύθερη επιλογή των μαθητών/τριών ως προς τον τόπο, χρόνο και ρυθμό της μάθησης,
- Ελεύθερη επιλογή δραστηριοτήτων,
- Συμμετοχή των παιδιών στην εξουσία και την ιεραρχία του σχολείου,
- Απουσία τιμωριών και διαχωρισμών ή προκαταλήψεων που αναπαράγουν τα κοινωνικά στερεότυπα και παρακωλύουν την ενίσχυση των αρχών της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας.

Για παράδειγμα, ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές/θήτριες επιλέγουν ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες, εργάζονται με διαφορετικούς ρυθμούς και δεν αξιολογούνται μόνο με ενιαία, τιμωρητικά κριτήρια, αποτυπώνει βασικές αρχές της Αόρατης Παιδαγωγικής και, ταυτόχρονα, της ανοικτότητας. Τελικά, το «άλλο σχολείο» που φανταζόταν η Φραγκουδάκη (1985) είναι ένα σχολείο ανοικτό που έχει στο κέντρο του το παιδί, τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του και όχι το οικονομικό και κοινωνικό του υπόβαθρο.

Αντιστοίχως, η Σχολή της Φρανκφούρτης με κύριο εκφραστή των εκπαιδευτικών θεμάτων τον Habermas, επικεντρώθηκε και πρότεινε πρακτικές με πυρήνα τον αυθεντικό διάλογο. Οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης πιστεύουν ότι οι δυνάμεις της πολιτικής και της οικονομίας παρεισφρέουν και «μολύνουν» την εκπαίδευση και τον βιόκοσμό της. Προκειμένου, λοιπόν, να εξυγιανθεί το πεδίο της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγουν την επικοινωνία και τον ελεύθερο διάλογο ανάμεσα στους/τις πολίτες. Οι αλληλεπιδράσεις, χωρίς εμπόδια, προκαταλήψεις και στερεότυπα, έχουν τη δυναμική να φέρουν την αλλαγή, να παράγουν νέα γνώση και να υποστηρίξουν τη δια βίου μάθηση που παραμένει σταθερός σκοπός της εκπαίδευσης.

Ο Habermas ονομάζει αυτή την εκπαίδευση Εκπαίδευση των Πολιτών και αναγνωρίζει τις εξής εκπαιδευτικές πρακτικές:

- Εφαρμογή πρακτικών που μετατοπίζει και πάλι τον ρόλο των εκπαιδευτικών από κυρίαρχο σε επικουρικό. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/θήτριες να διαμορφώσουν κουλτούρα για τον εαυτό τους και όχι για να εξυπηρετηθούν οικονομικά ή πολιτικά συμφέροντα.
- Εφαρμογή πρακτικών που προάγουν τη συμμετοχή στα κοινά και τη δημόσια έκφραση,
- Εφαρμογή πρακτικών που προάγουν την επιχειρηματολογία, τη διαθεματικότητα και την κριτική σκέψη,
- Εφαρμογή πρακτικών που περιορίζουν ή/και εξαλείφουν την εξαπάτηση, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που εμποδίζουν την αυθεντική ελεύθερη επικοινωνία και διάλογο,

- Εφαρμογή πρακτικών που ενισχύουν τη μαθησιακή εμπλοκή και την αυτενέργεια των μαθητών/τριών,
- Εφαρμογή πρακτικών που προάγουν τον σεβασμό και την ανθρώπινη πλευρά της εκπαίδευσης.

Οι πρακτικές που προτείνονται από τον Habermas έχουν ως στόχο την απελευθέρωση των πολιτών από τις οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις. Η εκπαίδευση οφείλει να βοηθά τους/τις πολίτες να ανακαλύπτουν, αλλά και να καλύπτουν, τις δικές τους αυθεντικές και προσωπικές ανάγκες, ώστε να μην υποκύπτουν στις πλασματικές ανάγκες που επιβάλλει ο καπιταλισμός. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν οι άνθρωποι κάθε ηλικίας, οικονομικής κατάστασης, κοινωνικής θέσης και μορφωτικού επιπέδου μπορέσουν να εμπλακούν σε αυθεντικό γόνιμο διάλογο, ώστε να παραχθεί νέα γνώση και ταυτόχρονα, να ενισχυθεί η δια βίου μάθηση. Ασφαλώς, η διαδικασία αυτή θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε επίπεδο δημόσιο και όχι μόνο ιδιωτικό. Στο σχολικό περιβάλλον, αυτό μπορεί να εκφραστεί μέσα από οργανωμένες συζητήσεις, επιχειρηματολογία πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, δραστηριότητες διαλόγου χωρίς αποκλεισμούς και πρακτικές που δίνουν σε όλους/ες χώρο να αρθρώσουν δημόσιο λόγο. Η συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα και την Κοινωνία των Πολιτών παραμένει ένα από τα βασικά ζητούμενα σε μία δημοκρατική κοινωνία και οι απαρχές της βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κομβικό σημείο για τη συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί η Κριτική Παιδαγωγική. Όπως έχει καταγραφεί στο δεύτερο κεφάλαιο της διατριβής, η Κριτική Παιδαγωγική επιχειρεί να απαντήσει σε ερωτήματα, όπως (Giroux, 2010):

- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών ως διανοούμενοι/ες του δημόσιου βίου;
- Ποια συμφέροντα εξυπηρετεί η δημόσια και τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- Πώς μπορούμε να εμπλακούμε και να κατανοήσουμε τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια;
- Πώς μπορούμε να δώσουμε νόημα στη γνώση, ώστε να λειτουργεί μετασχηματιστικά και κριτικά;

- Πώς μπορούμε να δώσουμε δημοκρατικό χαρακτήρα στη διακυβέρνηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά που δίνεται μέσα από την ίδια την Κριτική Παιδαγωγική, ενδεχομένως, να είναι η ανοικτότητα τόσο ως αξία όσο και παιδαγωγική πράξη. Στο πρακτικό, λοιπόν, επίπεδο, ο Freire (2017) προτείνει την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης, η οποία ορίζει ότι η ισοτιμία και η ισότητα στις σχέσεις είναι το κλειδί στην ουσιαστική απελευθέρωση των πολιτών από κυρίως, πολιτικά, αλλά και οικονομικά συμφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, η Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης συμπεριλαμβάνει την υιοθέτηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες:

- Βοηθούν τους/τις μαθητές/θήτριες να κρίνουν και να αμφισβητούν την εξουσία με τρόπο αυτόνομο και χωρίς επιρροές,
- Συνδέουν το σχολείο με την ανάληψη ευθυνών σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο,
- Εκδημοκρατίζουν την εξουσία, μέσω της ανάπτυξης ισότιμων σχέσεων, ανάμεσα στους/τις μαθητές/θήτριες και εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να συνερευνούν με τα παιδιά και να συμμετέχουν στον αναστοχασμό.
- Καλλιεργούν τον σεβασμό προς όλους/ες,
- Καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τον διάλογο,
- Εξαλείφουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και συμβάλλουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας,
- Προάγουν την αξία της ελευθερίας ως μία επιλογή συνειδητή που κερδίζεται μέσα από τον διαρκή αγώνα.

Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής μιλούν για έναν μετασχηματισμό της κουλτούρας της εκπαίδευσης, η οποία επιτυγχάνεται με επιλογές σε πρακτικό επίπεδο και όχι μόνο θεωρητικό. Οι πρακτικές αυτές, έστω εν μέρει, απαντούν στα ερωτήματα που έχουν τεθεί και βρίσκονται σε συμφωνία με τις αρχές και αξίες της ανοικτότητας που αναλύθηκαν, προηγουμένως. Η ανοικτότητα ως παιδαγωγική κατασκευή εκφράζεται μέσα από την ανατροπή της ιεραρχικής σχέσης

εκπαιδευτών/τριών – εκπαιδευομένων. Όπως επισημαίνει ο Freire, η γνώση δεν μεταδίδεται, αλλά συνδημιουργείται μέσα από τη διαλογική σχέση. Η μάθηση μετατρέπεται έτσι σε πράξη ελευθερίας, όπου η εμπειρία του/της καθενός/μίας αποκτά αξία ισότιμη με τη θεωρία. Η ανοικτότητα μπορεί, έτσι, να αποτελέσει χώρο ασφάλειας και αυτονομίας, όπου ο/η εκπαιδευόμενη δεν φοβάται να εκφραστεί, να πειραματιστεί και να αναλάβει ενεργό ρόλο. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές/θήτριες καλούνται να συζητήσουν κριτικά κοινωνικά ζητήματα, να συνδέσουν το μάθημα με εμπειρίες της κοινότητάς τους και να αμφισβητήσουν στερεότυπα ή αυθεντίες μέσα από διάλογο, η παιδαγωγική πράξη αποκτά απελευθερωτικό και ανοικτό χαρακτήρα.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η ανοικτότητα λειτουργεί ως αντίσταση στον αποκλεισμό και την κανονικοποίηση. Η προσβασιμότητα, η ισότητα και η συμμετοχή δεν είναι απλώς θεωρητικά χαρακτηριστικά, αλλά πολιτισμικές πρακτικές που διαμορφώνουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού χώρου. Ο Habermas (1984), μέσα από τη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης, θεμελιώνει τη μάθηση ως πεδίο διαλόγου και αλληλοκατανόησης. Η ανοικτότητα, σε αυτό το πλαίσιο, προϋποθέτει ισότιμη επικοινωνία, αναγνώριση και σεβασμό. Έτσι, η ανοικτή εκπαίδευση δεν είναι μόνο τρόπος μάθησης, αλλά μορφή κοινωνικής οργάνωσης που εκφράζει δημοκρατικές αξίες. Η κοινωνική αυτή διάσταση ενισχύεται από τη θεωρία του Giroux (2010, 2020), ο οποίος βλέπει τον εκπαιδευτικό χώρο ως «χώρο αντίστασης και δυνατότητας». Η ανοικτότητα αποκτά πολιτική σημασία, καθώς επιτρέπει την επανανοηματοδότηση της γνώσης και της εξουσίας μέσα στην τάξη ή το εικονικό περιβάλλον. Η γνώση δεν ανήκει στον/στην διδάσκοντα/ουσα ή στο θεσμό, αλλά μοιράζεται και αναπλάθεται συλλογικά.

Αν εξεταστούν συγκριτικά τα προαναφερθέντα πεδία της φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας και παιδαγωγικής, διαπιστώνεται ότι, για ακόμη μία φορά, υπάρχουν οι κοινοί παρονομαστές που μπορούν να οριοθετήσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές της ανοικτότητας, ως εξής:

- **Εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών** στο σχολείο που οδηγούν στη συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες στην κοινωνία και σε συμμετοχή

στην Κοινωνία των Πολιτών. Για παράδειγμα, οι μαθητικές συνελεύσεις, οι εκλογές μαθητικών συμβουλίων ή οι διαδικασίες συλλογικής λήψης αποφάσεων για ζητήματα της σχολικής ζωής δίνουν στους/στις μαθητές/θήτριες τη δυνατότητα να ασκηθούν σε πρακτικές δημοκρατικής συμμετοχής.

- **Εφαρμογή εξατομικευμένων πρακτικών** που δίνουν αξία στο άτομο, τις προσωπικές εμπειρίες και ανάγκες του και προάγουν τον σεβασμό. Τέτοιες πρακτικές μπορούν να περιλαμβάνουν διαφοροποιημένες μαθησιακές δραστηριότητες, τη διαθεματικότητα, την προσαρμογή του ρυθμού μάθησης στις ανάγκες των μαθητών/τριών ή αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών ως αφετηρία για τη μαθησιακή διαδικασία.
- **Εφαρμογή πρακτικών που προάγουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υπευθυνότητα**, με στόχο την αντίστοιχη μελλοντική εφαρμογή σε κοινωνικό επίπεδο. Ενδεικτικά, η ανάθεση ρόλων σε ομαδικές εργασίες ή η συμμετοχή των μαθητών/τριών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχολικών δράσεων καλλιεργούν την αίσθηση ευθύνης και ενεργού συμμετοχής.
- **Εφαρμογή βιωματικών πρακτικών και πρακτικών που καλλιεργούν γνωστικές δεξιότητες**, οι οποίες –συνδυαστικά με την αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών– συνδέουν την εκπαίδευση με την πραγματική ζωή και τις ανάγκες της. Παραδείγματα αποτελούν τα σχέδια εργασίας (projects), οι δραστηριότητες επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων ή η σύνδεση του μαθήματος με κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα της κοινότητας.
- **Παραχώρηση μέρους του ελέγχου στους/τις μαθητές/θήτριες ως προς τις συνθήκες μάθησης** (χώρος, χρόνος, ρυθμός, δραστηριότητες, περιεχόμενο), ώστε να αποκτήσουν ακαδημαϊκή ελευθερία, να καλλιεργηθεί η υπευθυνότητα και να ενισχυθούν η αυτενέργεια και αυτορρύθμισή τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/θήτριες μπορούν να επιλέγουν δραστηριότητες, να εργάζονται με διαφορετικούς ρυθμούς ή να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύονται οι αρχές της ελευθερίας και της αυτονομίας.

- **Συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις που τα αφορούν και τροποποίηση του ρόλου των εκπαιδευτικών από κυρίαρχο σε επικουρικό**. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργεί ως συντονιστής/νίστρια της συζήτησης ή ως καθοδηγητής/γήτρια σε ομαδικές δραστηριότητες, αντί να αποτελεί τη μοναδική πηγή γνώσης. Συνεπώς, το παιδί θα βρίσκεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, θα προαχθούν οι συνεργασίες και θα ανατραπούν οι παραδοσιακές δυνάμεις ιεραρχίας. Ως εκ τούτου, η ισοτιμία ανάμεσα στη σχολική εξουσία και τους/τις μαθητές/θήτριες θα προάγει την ισότητα, τον σεβασμό και τη δικαιοσύνη σε κοινωνικό επίπεδο.
- **Εφαρμογή πρακτικών με πυρήνα τον διάλογο και την αυθεντική ελεύθερη επικοινωνία σε σχολικό και δημόσιο επίπεδο, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα.** Η προαγωγή της δημόσιας έκφρασης προάγει, παράλληλα, την εμπλοκή, τη συμμετοχικότητα, τον σεβασμό, τη δια βίου μάθηση και τη συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα και την Κοινωνία των Πολιτών. Ενδεικτικά, οργανωμένες συζητήσεις στην τάξη, δραστηριότητες επιχειρηματολογίας ή δημόσιες παρουσιάσεις μαθητικών εργασιών μπορούν να λειτουργήσουν ως πεδία διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει πιο αναλυτικά τις πρακτικές που αναδείχθηκαν μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των θεωρητικών ρευμάτων (Dewey, Bernstein, Habermas, Freire, Giroux) και λειτουργεί ως εννοιολογική αποτύπωση της ανοικτότητας σε επίπεδο παιδαγωγικής πράξης. Οι πρακτικές που ακολουθούν οργανώνονται σε διακριτές, αλλά αλληλένδετες κατηγορίες, καθώς στην παιδαγωγική πράξη οι δημοκρατικές, διαλογικές και συμμετοχικές διαστάσεις της ανοικτότητας συχνά συνυπάρχουν.

Πίνακας 1. Πρακτικές Ανοικτότητας

Διάσταση	Κωδικός	Πρακτική	Επιμέρους στοιχεία
Α. Δημοκρατική και κοινωνικο-πολιτική διάσταση	Α1	Εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο	Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, Σύνδεση με Κοινωνία των Πολιτών, Καλλιέργεια πολιτειότητας
	Α2	Καλλιέργεια διαλόγου και	Αυθεντικός διάλογος, Επιχειρηματολογία,

		δημόσιας έκφρασης	Συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα
Β. Ανθρωποκεντρική διάσταση	Β1	Αναγνώριση ατομικότητας και εμπειριών	Αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών, Προσαρμογή στις ανάγκες μαθητών/τριών
	Β2	Προώθηση ισότητας και συμπερίληψης	Σεβασμός στη διαφορετικότητα, Αντιμετώπιση ανισοτήτων, Υποστηρικτικό περιβάλλον
Γ. Διάσταση ενδυνάμωσης και δράσης (agency)	Γ1	Ανάληψη πρωτοβουλιών και ρόλων	Ομαδικές εργασίες με ρόλους, Συμμετοχή σε δράσεις
Δ. Γνωστική και βιωματική διάσταση	Δ1	Σύνδεση γνώσης με πραγματική ζωή	Αυθεντικά προβλήματα, Κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα
	Δ2	Ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων	Κριτική σκέψη, Συνεργατική μάθηση
	Δ3	Αναστοχασμός και εμπλοκή εμπειριών	Βιωματική μάθηση, Γνωστικές δεξιότητες
Ε. Δομική διάσταση (οργάνωση και έλεγχος της μάθησης)	Ε1	Ανακατανομή ελέγχου της μάθησης, Καλλιέργεια αυτονομίας και αυτορρύθμισης	Επιλογή ρυθμού, χρόνου, δραστηριοτήτων, Ευελιξία περιεχομένου, Διαθεματικότητα, Ακαδημαϊκή Ελευθερία
ΣΤ. Μετασχηματισμός παιδαγωγικών ρόλων	ΣΤ1	Μετατόπιση ρόλου εκπαιδευτικού	Καθοδηγητικός/διευκολυντικός ρόλος
	ΣΤ2	Ενίσχυση ισοτιμίας στις σχέσεις	Συμμετοχή μαθητών/τριών, Ανατροπή ιεραρχιών
Ζ. Ψηφιακή και τεχνολογική διάσταση (οριζόντια)	Ζ1	Υποστήριξη εξατομίκευσης και ανατροφοδότησης	Ψηφιακά εργαλεία και ΤΝ για προσαρμοσμένη μάθηση
	Ζ2	Ενίσχυση συνεργατικής και διαλογικής μάθησης	Ψηφιακά περιβάλλοντα επικοινωνίας και συν-δημιουργίας

	Z3	Κριτική αξιοποίηση της τεχνολογίας	Ψηφιακός γραμματισμός, Ηθική, Αλγοριθμικές μεροληψίες

Όλες οι παραπάνω πρακτικές ενσαρκώνουν την ανοικτότητα ως αξία και τις αρχές της που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Οι υπό μελέτη θεωρίες έχουν τις πρακτικές αυτές ως κοινό σημείο, θέτοντάς τις σε διαφορετικό πλαίσιο και με διαφορετικό όνομα. Με άλλα λόγια, η ανοικτότητα ως αξία παρουσιάζει αναλογίες με το habitus του Bourdieu, του βιόκοσμου του Habermas και της εκπαιδευτικής κουλτούρας, όπως αναφέρεται από τους θεωρητικούς της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και της κριτικής παιδαγωγικής. Οι πρακτικές που την απαρτίζουν περιγράφονται από το δημοκρατικό σχολείο του Dewey, την Αόρατη Παιδαγωγική του Bernstein, την Εκπαίδευση των Πολιτών του Habermas και την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης του Freire. Η αντιστοίχιση που ακολουθεί προέκυψε από τη διαδικασία αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης και αποτυπώνει τις διαλεκτικές σχέσεις μεταξύ αξιών και πρακτικών.

Οι πρακτικές που αποτυπώνονται στον Πίνακα 1 δεν λειτουργούν αποσπασματικά, αλλά συνιστούν εκφράσεις ευρύτερων αξιακών και θεωρητικών αρχών της ανοικτότητας. Στον Πίνακα 2 επιχειρείται η αντιστοίχιση αυτών των αρχών με τις πρακτικές τους εκφάνσεις, όπως αυτές οργανώνονται στις επιμέρους διαστάσεις. Η αντιστοίχιση αυτή δεν είναι γραμμική, καθώς κάθε αξία δύναται να εκφράζεται μέσα από πολλαπλές πρακτικές και διαστάσεις, αναδεικνύοντας τον πολυεπίπεδο και διαλεκτικό χαρακτήρα της ανοικτότητας.

Πίνακας 2. Αντιστοίχιση αρχών και πρακτικών ανοικτότητας

ΑΡΧΕΣ / ΑΞΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΟΙΚΤΟΤΗΤΑΣ	**ΣΥΝΔΕΟΜΕΝΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ (Πίνακας 1)**	**ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΟΙΚΤΟΤΗΤΑΣ**
Α. Ελευθερία	Ε (Δομική), Γ (Agency), Ζ (Τεχνολογική)	Παραχώρηση μέρους του ελέγχου στους/στις μαθητές/τριες (χώρος, χρόνος, ρυθμός, δραστηριότητες, περιεχόμενο), Επιλογή μαθησιακών διαδρομών, Ενίσχυση ακαδημαϊκής ελευθερίας, Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για εξατομίκευση
Β. Αυτονομία	Γ (Agency), Ε (Δομική), Δ (Γνωστική)	Ανάπτυξη αυτορρύθμισης και προσωπικής ευθύνης, Αυτενέργεια και πρωτοβουλία, Αναστοχασμός και αυτοκατανόηση, Ευελιξία μαθησιακών διαδρομών
Γ. Συμμετοχή στη Δημόσια Σφαίρα	Α (Κοινωνικο-πολιτική), Δ (Γνωστική), Ζ (Τεχνολογική)	Συμμετοχή σε σχολικές και κοινωνικές διαδικασίες, Σύνδεση μάθησης με κοινωνική δράση, Δημόσιος διάλογος, Ψηφιακή συμμετοχή και έκφραση
Δ. Δημοκρατικότητα	Α (Κοινωνικο-πολιτική), ΣΤ (Ρόλων), Ζ (Τεχνολογική)	Συμμετοχή στις αποφάσεις, Ανατροπή ιεραρχιών, Ισοτιμία σχέσεων, Διαλογική επικοινωνία χωρίς αποκλεισμούς
Ε. Δικαιοσύνη & Ισότητα	Β (Ανθρωποκεντρική), Ζ (Τεχνολογική), ΣΤ (Ρόλων)	Σεβασμός στη διαφορετικότητα, Άμβλυνση ανισοτήτων, Ισοτιμία πρόσβασης και ευκαιριών, Αντιμετώπιση στερεοτύπων (συμπεριλαμβανομένων αλγοριθμικών μεροληψιών)
ΣΤ. Συμπερίληψη, Σεβασμός & Αλληλεγγύη	Β (Ανθρωποκεντρική), Δ (Γνωστική), Α (Κοινωνικο-πολιτική)	Δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων, Συνεργατική μάθηση, Διαπολιτισμικότητα, Διάλογος με ενσυναίσθηση

Η αντιστοίχιση αυτή δεν είναι απόλυτη ή μονοσήμαντη, καθώς κάθε αξία μπορεί να εκφράζεται μέσω περισσότερων της μίας πρακτικών και κάθε πρακτική μπορεί να υπηρετεί περισσότερες από μία αξίες της ανοικτότητας.

Οι πρακτικές αυτές δεν αποτελούν απλώς μεθοδολογικές επιλογές, αλλά συγκροτούν μορφές μετασχηματισμού του παιδαγωγικού habitus και του βιόκοσμου της

εκπαίδευσης. Η ανοικτότητα, σε επίπεδο πράξης, δεν ταυτίζεται με τεχνικές διδασκαλίας, αλλά με αλλαγή των σχέσεων εξουσίας, της διαχείρισης της γνώσης και της θέσης του/της εκπαιδευόμενου/ης στη μαθησιακή διαδικασία. Υπό αυτή την έννοια, η παιδαγωγική πράξη λειτουργεί ως το πεδίο όπου η ανοικτότητα καθίσταται κοινωνικά και εκπαιδευτικά ορατή.

Στο πλαίσιο αυτό, η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει είτε ως επιταχυντής παιδαγωγικής ανοικτότητας –μέσω της υποστήριξης της αυτορρύθμισης, της προσβασιμότητας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας– είτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής ιεραρχιών, εάν αξιοποιηθεί χωρίς παιδαγωγικό έλεγχο. Η παιδαγωγική πράξη παραμένει, επομένως, ο καθοριστικός παράγοντας που προσδίδει στην τεχνολογία κατεύθυνση και αξιακό πρόσημο.

Σε κάθε περίπτωση, για να εφαρμοστούν οι πρακτικές αυτές και να ενσαρκώσουν, έτσι, τις αρχές της ανοικτότητας, θα πρέπει να υπάρχει ένα αντιστοίχως ανοικτό θεσμικό πλαίσιο, όπως αναλύεται στην επόμενη ενότητα. Η ανοικτότητα, ως παιδαγωγική πράξη, δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Οι πρακτικές που περιγράφηκαν αποκτούν υπόσταση μόνο όταν υποστηρίζονται ή, αντίθετα, περιορίζονται από συγκεκριμένες πολιτικές, διοικητικές και κανονιστικές συνθήκες. Η μετάβαση από την πράξη στο πλαίσιο αποτελεί το επόμενο βήμα της θεωρητικής θεμελίωσης.

3.5 Η ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο

Από τη διαδικασία αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης αναδύθηκε ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να περιοριστεί ούτε στο αξιακό ούτε στο παιδαγωγικό επίπεδο, αλλά απαιτεί και θεσμική κατοχύρωση. Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργεί ως ο όρος δυνατότητας ή περιορισμού της ανοικτότητας, καθώς καθορίζει σε ποιο βαθμό οι αξίες και οι παιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να αποκτήσουν σταθερότητα, διάρκεια και οργανωτική υπόσταση.

Η ανοικτότητα, πέρα από φιλοσοφική έννοια και παιδαγωγικό προσανατολισμό, αποτελεί, παράλληλα, αρχή που συνδέεται άμεσα με τη δημοκρατική λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών. Ενσωματώνεται σε πολιτικές, νομοθετικά κείμενα και

διεθνείς διακηρύξεις, οι οποίες καθορίζουν το δικαίωμα του ατόμου στην εκπαίδευση, την πρόσβαση στη γνώση, τη διαφάνεια, τη συμμετοχή και τη λογοδοσία. Η θεσμική διάσταση της ανοικτότητας αντικατοπτρίζει τη μετατόπιση από ένα συγκεντρωτικό, ιεραρχικό και γραμμικό εκπαιδευτικό σύστημα προς ένα πολυμορφικό, συμμετοχικό και συνεργατικό μοντέλο μάθησης, στο οποίο το άτομο δεν είναι απλός/ή δέκτης/τρια αλλά ενεργός/ή συμμέτοχος.

Η μετατόπιση αυτή δεν είναι εύκολη, απλή ή γρήγορη διαδικασία. Αντιθέτως, έρχεται συχνά αντιμέτωπη με αγκυλώσεις και ζητήματα γραφειοκρατίας που μπορούν να επιβραδύνουν ή να εμποδίσουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία. Ως εκ τούτου, η πρόθεση κάποιων να υιοθετήσουν τις οποιεσδήποτε αρχές και πρακτικές στην εκπαίδευση δεν είναι αρκετή. Κάθε εφαρμογή αρχών και πρακτικών εξαρτάται από το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο. Το θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή οι κανονισμοί και οι νόμοι που διέπουν έναν εκπαιδευτικό φορέα, οργανισμό ή ίδρυμα, καταλήγει να οριοθετεί και να περιορίζει την αντίστοιχη κουλτούρα είτε να της δίνει τον χώρο που χρειάζεται, για να αναπτυχθεί.

Στην περίπτωση της ανοικτότητας, οι δυσκολίες είναι σχετικά προφανείς. Στη συμβατική σχολική και τριτοβάθμια εκπαίδευση, η προσπάθεια μπορεί να είναι μόνο μερική και ίσως, να βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην προσωπική πρωτοβουλία. Οι Φιλόσοφοι της Εκπαίδευσης θίγουν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την ελευθερία και την αυτονομία του ατόμου. Ωστόσο, ακόμα και οι ίδιοι αναγνώριζαν ότι μέσα σε κλειστά συμβατικά πλαίσια τα περιθώρια είναι στενά, γι’ αυτό και παρέμεναν σε θεωρητικό, κυρίως, επίπεδο και προτάσεις, όπως καταγράφονται από τον Ρουσσώ στον «Αιμίλιο». Με την πάροδο των αιώνων και τις μεταβολές στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες, η μετατόπιση σε πιο ανοικτά και προσβάσιμα μοντέλα εκπαίδευσης αποτέλεσε επιτακτική ανάγκη (Peter & Deimann, 2013).

Η ίδρυση του OU/UK αποτέλεσε ορόσημο, καθώς εισήγαγε θεσμικά το δικαίωμα στη διά βίου μάθηση ανεξάρτητα από κοινωνική ή οικονομική προέλευση. Πιο συγκεκριμένα, το OU/UK θεμελίωσε την ιδέα ότι η είσοδος στην ανώτατη εκπαίδευση δεν πρέπει να εξαρτάται αποκλειστικά από παραδοσιακά ακαδημαϊκά προαπαιτούμενα, αλλά να συνδέεται με την αρχή της ανοικτής πρόσβασης και της

διά βίου μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα απέκτησε όχι μόνο παιδαγωγική αλλά και θεσμική μορφή.

Αργότερα, το παράδειγμα αυτό ακολουθήθηκε διεθνώς, με τη θεσμοθέτηση ανοικτών πανεπιστημίων και πολιτικών για τους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους (Open Educational Resources – OER), τις Ανοικτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές (Open Educational Practices – OEP) και την Ανοικτή Επιστήμη (Open Science) (Cronin, 2017; Knox, 2013; Peter & Deimann, 2013). Απόρροια της θεσμοθέτησης αυτής αποτελούν το Κίνημα των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων και η δημιουργία των MOOCs (Cronin, 2017; Knox, 2013; Peter & Deimann, 2013). Τόσο τα MOOCs, όσο και το Κίνημα των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων στοχεύουν και υποστηρίζουν σε πρακτικό επίπεδο την προαγωγή των καθολικά προσβάσιμων πληροφοριών και εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και τον διαμοιρασμό τους, χωρίς εμπόδια και φραγμούς (Cronin, 2017; Knox, 2013). Για παράδειγμα, ένα ανοικτό ψηφιακό μάθημα ή ένα ελεύθερα προσβάσιμο εκπαιδευτικό εγχειρίδιο επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους/ες να χρησιμοποιούν, να τροποποιούν και να επαναδιανέμουν το υλικό, διευρύνοντας έτσι την πρόσβαση στη γνώση πέρα από τα όρια ενός κλειστού ιδρύματος.

Έτσι, δημιουργήθηκε ένα πρωταρχικό και ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο ανοικτότητας, το οποίο περιλάμβανε τα εξής σημεία (Cronin, 2017), αποτυπώνεται στο Σχήμα 2 και αφορά στο διεθνές επίπεδο:

- **Ανοικτή πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση**, η οποία συνεπάγεται την απαλοιφή προϋποθέσεων (συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών επιτυχιών) για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αναγνώριση της άτυπης μάθησης, σημείο αναφοράς για τους θεωρητικούς της Φιλοσοφίας Εκπαίδευσης, Κοινωνιολογίας Εκπαίδευσης και Κριτικής Παιδαγωγικής.
- **Απαλοιφή του κόστους**, όσον αφορά στην πρόσβαση σε εγκαταστάσεις και εκπαιδευτικό υλικό.
- **Αξιοποίηση των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων**, η οποία ισοδυναμεί με ελεύθερη νομικά πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να μπορεί να

τροποποιηθεί αναλόγως και να ανταποκριθεί σε ευρύτερο κοινό. Αναφορικά με τους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους, η Wiley και άλλοι/ες (2014) προσδιορίζουν τα πέντε σημεία τους που τους καθιστά ανοικτούς (5 Rs of Openness: retain, reuse, revise, remix, redistribute):

1. Retain – Διατήρηση: Το δικαίωμα των χρηστών/τριών να κατεβάζουν, να αποθηκεύουν και να κρατούν ένα αντίγραφο του εκπαιδευτικού υλικού για προσωπική χρήση, χωρίς χρονικό περιορισμό.
2. Reuse – Επαναχρησιμοποίηση: Το δικαίωμα να χρησιμοποιούν το υλικό όπως είναι, σε διαφορετικά πλαίσια: στην τάξη, σε διαδικτυακά μαθήματα, σε παρουσιάσεις ή σε ερευνητικές εργασίες.
3. Revise – Τροποποίηση / Προσαρμογή: Το δικαίωμα να επεξεργάζονται ή να μεταφράζουν το υλικό ώστε να προσαρμόζεται στις δικές τους ανάγκες, στο μαθησιακό τους κοινό ή το πολιτισμικό τους πλαίσιο.
4. Remix – Συνδυασμός / Ανασύνθεση: Το δικαίωμα να συνδυάζουν το υλικό με άλλα ανοικτά υλικά ή πηγές για να δημιουργήσουν ένα νέο, βελτιωμένο έργο.
5. Redistribute – Αναδιανομή / Διαμοιρασμός: Το δικαίωμα να μοιράζονται ξανά το πρωτότυπο ή το προσαρμοσμένο υλικό με άλλους/ες, ώστε να προωθείται η ανοικτή γνώση και η συνεργασία.

- **Εφαρμογή Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πρακτικών**, η οποία αποτελεί μετάβαση από τους πόρους στις πρακτικές. Κατά τη μετάβαση αυτή, μαθητές/θήτριες και εκπαιδευτικοί μοιράζονται τη διαδικασία δημιουργίας της γνώσης, εφαρμόζουν πρακτικές διαμοιρασμού και παραγωγής Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων, μαθαίνουν μέσα σε ανοικτά δίκτυα, σχηματίζουν συνεργασίες σε ψηφιακά περιβάλλοντα, ενδυναμώνονται και διαχειρίζονται τις πληροφορίες με τρόπο που να τους ταιριάζει.
- **Προαγωγή της Ανοικτής Επιστήμης (Open Science)**, η οποία αποτελεί να νέο παγκόσμιο πρότυπο επιστημονικής συνεργασίας που βασίζεται στην ανοικτότητα, τη διαφάνεια και την προσβασιμότητα της γνώσης (Jordan & Weller, 2017; UNESCO, n.d.). Η έννοια της Ανοικτής Επιστήμης (Open Science) αναφέρεται στην ελεύθερη διάθεση των δεδομένων, των ερευνητικών

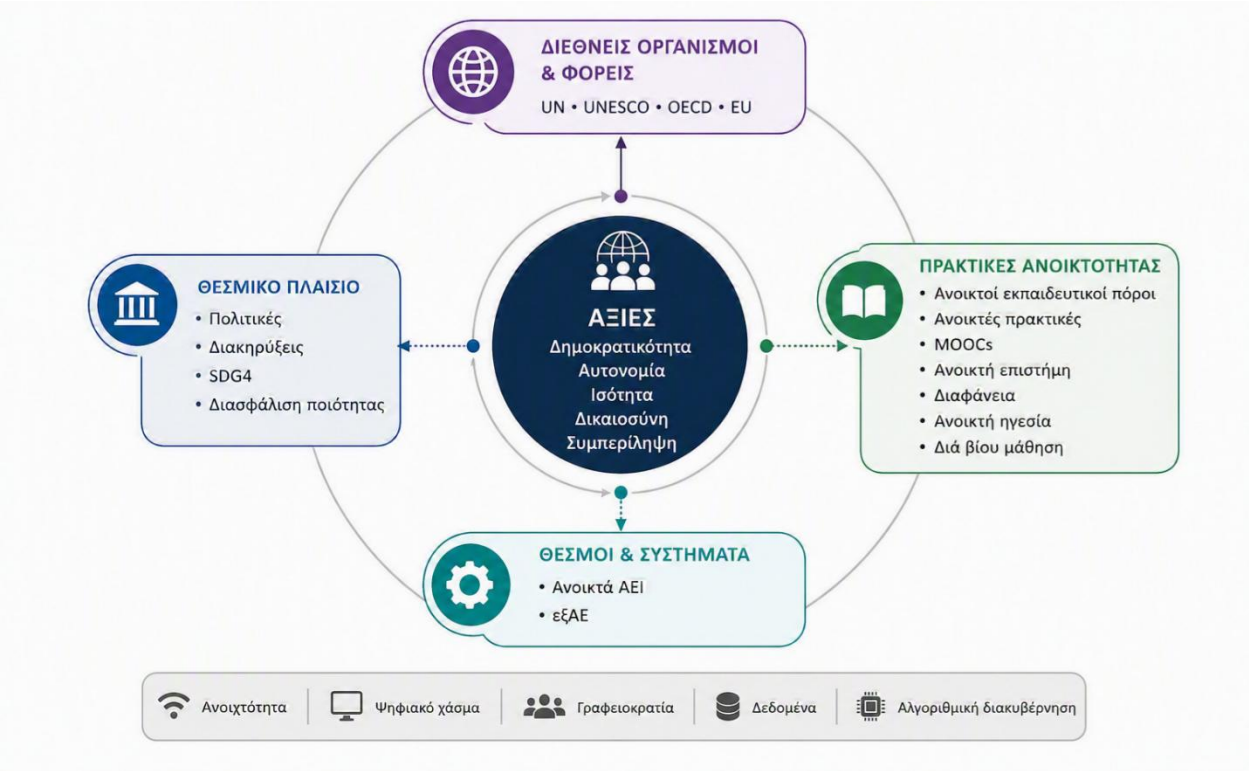
αποτελεσμάτων, των εργαλείων και των διαδικασιών, με στόχο να επιταχύνει την επιστημονική πρόοδο, να ενισχύσει τη λογοδοσία και να μειώσει τα εμπόδια στη γνώση, ειδικά για τις χώρες με περιορισμένους πόρους. Η UNESCO τονίζει ότι η ανοικτή επιστήμη αποτελεί βασικό πυλώνα της Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDG 4 & SDG 9) και συνδέεται άρρηκτα με την ανοικτότητα στην εκπαίδευση, τη δημοκρατία της πληροφορίας και τη συμμετοχή των πολιτών στη δημιουργία και διάδοση της γνώσης (UNESCO, 2015a, 2015b, 2015c). Η προσέγγιση αυτή προωθεί μια νέα κουλτούρα επιστημονικής συνεργασίας, στηριγμένη στις αξίες της διαφάνειας, της συμμετοχής, της εμπιστοσύνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Jordan & Weller, 2017; UNESCO, n.d.).

Προκειμένου να οριστεί η ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο (Σχήμα 20), είναι απαραίτητο να εξετάσουμε τη θέση της στο παγκόσμιο θεσμικό και πολιτικό επίπεδο, καθώς η ανοικτότητα εδράζεται σε σημαντικά διεθνή κείμενα και διακηρύξεις. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων με το Άρθρο 26 (United Nations, 1948) και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα με το Άρθρο 13 (United Nations, 1966) αναγνωρίζουν το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση, επιβάλλοντας στα κράτη να εξασφαλίζουν δωρεάν και ισότιμη πρόσβαση. Η Διακήρυξη της UNESCO για την Εκπαίδευση για Όλους (Διακήρυξη του Jomtein) (UNESCO, 1990) και το Πλαίσιο της Ντακάρ (UNESCO, 2000) ενίσχυσαν την έννοια της «συμπεριληπτικής και ισότιμης εκπαίδευσης» (*inclusive and equitable education*), ενώ η Διακήρυξη του Incheon (UNESCO, 2015a, 2015b) συνέδεσε ρητά την εκπαίδευση με τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το Πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΤ 2020) (Council of the European Union, 2009), το Ψηφιακό Θεματολόγιο 2030 (European Commission, 2020, 2021) και η Ευρωπαϊκή Ατζέντα για τη Διά Βίου Μάθηση (European Commission, 2000) εδραίωσαν την αρχή της ανοικτότητας ως μοχλό κοινωνικής συνοχής, ψηφιακής ενσωμάτωσης και δημοκρατικής συμμετοχής. Η UNESCO (2019a) και ο OECD (2021b) θεωρούν πλέον την ανοικτότητα «συστημικό χαρακτηριστικό» των εκπαιδευτικών οργανισμών που επιδιώκουν ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ ο τέταρτος στόχος της ατζέντας για Βιώσιμη Ανάπτυξη

(SDG 4) (UNESCO, 2015a, 2015b, 2015c) προτάσσει την «ποιοτική, ισότιμη και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση» ως παγκόσμιο στόχο.

Σχήμα 20. Το διεθνές θεσμικό πλαίσιο της ανοικτότητας



Στην Ελλάδα, η θεσμική κατοχύρωση της ανοικτότητας αποτυπώνεται ήδη στο Άρθρο 16 του Συντάγματος (Ελληνική Δημοκρατία, 2008), το οποίο αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και θεμελιώδες δικαίωμα. Η ίδρυση του ΕΑΠ (Ελληνική Δημοκρατία, 1992, 1997) αποτέλεσε καθοριστικό βήμα, καθώς θεμελίωσε τη θεσμική διάσταση της εξΑΕ και καθιέρωσε για πρώτη φορά τον όρο “ανοικτότητα” ως οργανωτική και παιδαγωγική αρχή. Σημαντικά προγράμματα όπως το “Ψηφιακό Σχολείο” (Υπουργείο Παιδείας, 2012), το “Φωτόδεντρο” (Υπουργείο Παιδείας, 2014) και η δράση “Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα” (Υπουργείο Παιδείας, 2016) προώθησαν την έννοια της ανοικτής γνώσης, της προσβασιμότητας και της συμπερίληψης.

Η ελληνική θεσμική αποτύπωση της ανοικτότητας δεν περιορίζεται, ωστόσο, στην ίδρυση του ΕΑΠ και στις επιμέρους ψηφιακές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Συγκροτείται μέσα από ένα ευρύτερο, αλλά όχι πάντοτε συνεκτικό, πλέγμα νομοθετικών ρυθμίσεων που αφορούν την ανώτατη εκπαίδευση, τη διά βίου μάθηση, την ψηφιακή διακυβέρνηση, τα ανοικτά δεδομένα, τη διαφάνεια, την προσβασιμότητα, τη συμπερίληψη και την προστασία προσωπικών δεδομένων. Στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης, ο Ν. 2552/1997 για την ίδρυση του ΕΑΠ αποτελεί την πιο σαφή θεσμική έκφραση της ανοικτής και εξΑΕ στην Ελλάδα (Ελληνική Δημοκρατία, 1997). Παράλληλα, οι μεταγενέστερες ρυθμίσεις για τα ΑΕΙ, όπως ο Ν. 4009/2011, ο Ν. 4485/2017 και ο Ν. 4957/2022, εισάγουν στοιχεία οργάνωσης, ευελιξίας, ψηφιακού μετασχηματισμού, διεθνοποίησης και νέων μορφών σπουδών (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, 2017a, 2022). Ωστόσο, δεν συγκροτούν ένα ενιαίο πλαίσιο ανοικτής εκπαίδευσης με ρητή αναφορά σε ανοικτές άδειες, ΑΕΠ, Ανοικτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές ή συστηματική υποχρέωση διαμοιρασμού εκπαιδευτικού υλικού.

Αντίστοιχα, η διά βίου μάθηση θεσμοθετείται μέσα από τον Ν. 3879/2010 και ενισχύεται μεταγενέστερα με τον Ν. 4763/2020, ο οποίος αφορά το εθνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και διά βίου μάθησης (Ελληνική Δημοκρατία, 2010b, 2020b). Οι ρυθμίσεις αυτές διευρύνουν τις δυνατότητες πρόσβασης στη μάθηση πέρα από τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η διά βίου μάθηση στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο συχνά συνδέεται περισσότερο με την απασχολησιμότητα και την επαγγελματική κατάρτιση παρά με τη χειραφετητική, δημοκρατική και κριτική διάσταση της ανοικτότητας.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το πεδίο της διαφάνειας και των ανοικτών δεδομένων. Ο Ν. 3861/2010 για το Πρόγραμμα «Διαύγεια» ενίσχυσε τη δημόσια λογοδοσία μέσω της υποχρεωτικής ανάρτησης διοικητικών πράξεων στο διαδίκτυο (Ελληνική Δημοκρατία, 2010a), ενώ ο Ν. 4305/2014 για την ανοικτή διάθεση και περαιτέρω χρήση εγγράφων, πληροφοριών και δεδομένων του δημόσιου τομέα συνέβαλε στη θεσμική εδραίωση της ανοικτής διακυβέρνησης (Ελληνική Δημοκρατία, 2014a). Η κατεύθυνση αυτή ενισχύθηκε περαιτέρω από τον Ν. 4727/2020 για την ψηφιακή διακυβέρνηση (Ελληνική Δημοκρατία, 2020a). Ωστόσο, η ανοικτότητα που προωθείται μέσα από

αυτές τις ρυθμίσεις είναι κυρίως διοικητική και τεχνοκρατική, καθώς αφορά την πρόσβαση στη δημόσια πληροφορία και τη διαφάνεια της διοίκησης, χωρίς να μεταφράζεται αυτομάτως σε παιδαγωγική ανοικτότητα, συμμετοχική εκπαιδευτική διακυβέρνηση ή ανοικτές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στο πεδίο της συμπερίληψης και της προσβασιμότητας, ο Ν. 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ο Ν. 4488/2017 για την ενίσχυση των δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία και ο Ν. 4591/2019 για την προσβασιμότητα ιστοτόπων και εφαρμογών φορητών συσκευών των οργανισμών του δημόσιου τομέα συνδέονται άμεσα με την ουσιαστική διάσταση της ανοικτότητας (Ελληνική Δημοκρατία, 2008, 2017b, 2019a). Η ανοικτότητα δεν μπορεί να νοηθεί μόνο ως τυπική δυνατότητα πρόσβασης, αλλά προϋποθέτει ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, οι ψηφιακές πλατφόρμες και οι θεσμικές διαδικασίες είναι πράγματι προσβάσιμες σε όλους/ες..

Παράλληλα, ο Ν. 4624/2019 για την εφαρμογή του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων εισάγει έναν αναγκαίο περιοριστικό και εξισορροπητικό παράγοντα (Ελληνική Δημοκρατία, 2019b). Η προστασία προσωπικών δεδομένων δεν αναιρεί την ανοικτότητα, αλλά την επαναπροσδιορίζει, καθώς δείχνει ότι η ανοικτή πρόσβαση δεν μπορεί να ταυτίζεται με την ανεξέλεγκτη διάθεση πληροφοριών. Ιδίως στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου εμπλέκονται μαθητές/θήτριες, φοιτητές/τριες, εκπαιδευτικοί και ευάλωτες ομάδες, η θεσμική ανοικτότητα οφείλει να ισορροπεί ανάμεσα στη διαφάνεια, την πρόσβαση, την προστασία δικαιωμάτων και την ιδιωτικότητα.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ελληνική περίπτωση αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα είναι θεσμικά αναγνωρίσιμη αλλά όχι πλήρως ενοποιημένη. Εμφανίζεται ισχυρή στο επίπεδο της διοικητικής διαφάνειας, των ανοικτών δεδομένων και της ψηφιακής διακυβέρνησης, αλλά παραμένει πιο αδύναμη στο επίπεδο της παιδαγωγικής ανοικτότητας, των ανοικτών εκπαιδευτικών πρακτικών και της θεσμικής κατοχύρωσης των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων. Έτσι, το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο μπορεί να χαρακτηριστεί ως διάχυτο και πολυεπίπεδο, αλλά ταυτόχρονα κατακερματισμένο. Η ανοικτότητα δεν συγκροτείται ακόμη ως ενιαία εκπαιδευτική

πολιτική, αλλά ως σύνολο επιμέρους ρυθμίσεων που άλλοτε διευκολύνουν και άλλοτε περιορίζουν την πραγμάτωσή της.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην περίπτωση της ανοικτότητας, οι θεσμοί επιστρέφουν και συναντούν τις αρχές της ανοικτότητας. Η ανοικτότητα λειτουργεί τόσο ως δικαίωμα όσο και ως υποχρέωση των θεσμών. Συνεπώς, η νομοθεσία και οι εκπαιδευτικές πολιτικές δεν περιορίζονται στο να επιτρέπουν την πρόσβαση, αλλά οφείλουν να τη διασφαλίζουν ενεργά. Η θεσμική ανοικτότητα απαιτεί αναθεώρηση των εκπαιδευτικών δομών, απεγκλωβισμό από ιεραρχικές λογικές, διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων και ουσιαστική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Στη βάση της βρίσκεται η αρχή της λογοδοσίας, η οποία συνδέεται με τη δημοκρατική διακυβέρνηση και τον κοινωνικό έλεγχο της εκπαίδευσης.

Στο σύγχρονο θεσμικό περιβάλλον, η ενσωμάτωση συστημάτων ΤΝ στην εκπαίδευση επαναπροσδιορίζει τις έννοιες της διαφάνειας, της λογοδοσίας και της πρόσβασης. Η χρήση αλγοριθμικών μηχανισμών για την ανάλυση μαθησιακών δεδομένων, την εξατομίκευση της διδασκαλίας ή ακόμη και τη λήψη αποφάσεων αξιολόγησης δεν αποτελεί ουδέτερη τεχνολογική επιλογή, αλλά ενσωματώνει συγκεκριμένες αξιακές και πολιτικές παραδοχές (Selwyn, 2019; Williamson, 2017). Από τη μία πλευρά, η ΤεΝ μπορεί να ενισχύσει την ανοικτότητα, διευκολύνοντας την προσβασιμότητα, την προσαρμοστικότητα της μάθησης και την υποστήριξη διαφορετικών μαθησιακών προφίλ (Holmes, Persson, et al., 2022; UNESCO, 2024). Από την άλλη πλευρά, η αλγοριθμική διακυβέρνηση της εκπαίδευσης ενδέχεται να αναπαράγει υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες, όταν τα δεδομένα εκπαίδευσης αντανακλούν ήδη δομικές ανισορροπίες ή όταν οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων στερούνται διαφάνειας και δημοκρατικής εποπτείας (Selwyn, 2019; Williamson, 2017). Για παράδειγμα, ένα σύστημα που προτείνει αυτοματοποιημένα μαθησιακές διαδρομές μπορεί να υποστηρίξει την πρόοδο των εκπαιδευομένων, αλλά, εάν λειτουργεί χωρίς διαφάνεια ή δυνατότητα ανθρώπινης εποπτείας, μπορεί να περιορίσει τη δημοκρατική λογοδοσία του θεσμού.

Συνεπώς, η θεσμική ανοικτότητα δεν περιορίζεται στην ελεύθερη πρόσβαση σε πόρους και πρακτικές, αλλά επεκτείνεται στη διαφάνεια των αλγοριθμικών

συστημάτων, στην προστασία των δικαιωμάτων των εκπαιδευομένων και στη διασφάλιση της ανθρώπινης εποπτείας (human oversight) στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων (UNESCO, 2024). Η ΤΝ, εφόσον εντάσσεται σε πλαίσιο δημοκρατικής λογοδοσίας και παιδαγωγικής ευθύνης, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά. Διαφορετικά, κινδυνεύει να ενισχύσει μορφές «αόρατης ιεραρχίας» και τεχνοκρατικού ελέγχου που αντιβαίνουν στις αξίες της ανοικτότητας και επιβεβαιώνουν τις θεωρίες των θεωρητικών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Σχολής της Φρανκφούρτης και της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις θεωρίες της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αλλά και της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο θεσμός οφείλει να υπηρετεί τη χειραφέτηση και όχι την αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Έτσι, η ανοικτότητα αποκτά πολιτικό νόημα: είναι μηχανισμός δημοκρατικοποίησης της γνώσης και όχι απλός τεχνοκρατικός στόχος. Η ανοικτότητα, θεσμικά κατοχυρωμένη, ενσωματώνει βασικές αρχές της κριτικής θεωρίας και της Σχολής της Φρανκφούρτης, όπως η διαφάνεια, ο διάλογος, η κοινωνική δικαιοσύνη και η συλλογική ευθύνη. Ενδεικτικά, ο Habermas (1984) προσδιορίζει τη “δημόσια σφαίρα” ως χώρο επικοινωνιακής δράσης, όπου η γνώση είναι αποτέλεσμα συνδιαμόρφωσης και όχι επιβολής.

Αντίστοιχα, ο Freire (2017) τονίζει την ανάγκη για “εκπαίδευση του διαλόγου”, όπου εκπαιδευτικός και μαθητής/θήτρια συνδημιουργούν τη γνώση. Στο πλαίσιο αυτό, η θεσμική ανοικτότητα δεν αφορά μόνο την ελεύθερη πρόσβαση, αλλά και τη δομή εξουσίας μέσα στο σχολείο και το πανεπιστήμιο. Η δημοκρατική διοίκηση, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων, και η αναγνώριση της πολλαπλότητας των ταυτοτήτων, συγκροτούν ένα νέο, ανθρωποκεντρικό και διαλογικό σύστημα θεσμικής λειτουργίας και σκιαγραφούν ένα νέο μοντέλο ηγεσίας, την ανοικτή ηγεσία (Hojeij, 2024; Uslu et al., 2015).

Η ανοικτή ηγεσία συμβάλλει καθοριστικά στο θεσμικό πλαίσιο της ανοικτότητας, καθώς, όπως αναφέρθηκε, η θεσμική ανοικτότητα είναι άμεσα συνυφασμένη με τη διοίκηση και τη δομή εξουσίας. Τα χαρακτηριστικά των ανοικτών ηγετών συνοψίζονται στα εξής σημεία (Hojeij, 2024; Uslu et al., 2015):

- Διαφάνεια (Transparency): Ο/η ηγέτης δεν κρύβει τους λόγους των αποφάσεών του/της, τις διαδικασίες, ή τα δεδομένα, αλλά μοιράζεται πληροφορίες και ενισχύει την εμπιστοσύνη.
- Συμμετοχικότητα και Συμπερίληψη (Inclusivity & Participation): Ο/η ηγέτης ακούει, ενθαρρύνει την ποικιλία απόψεων, εντάσσει τις ομάδες στη λήψη αποφάσεων και επιτρέπει στο δυναμικό να συμβάλλει ενεργά.
- Συνεργασία και Κοινοτική κατεύθυνση (Collaboration & Community-orientation): Οι ηγέτες ανοίγουν δρόμους για συνεργατικές διεργασίες, διανομή ρόλων και ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν».
- Προσαρμοστικότητα και ευελιξία (Adaptability & Flexibility): Αντί να λειτουργούν με στατικές δομές, οι ανοικτοί/ές ηγέτες υποστηρίζουν αλλαγές, μαθαίνουν από λάθη, και εξελίσσονται μαζί με το περιβάλλον.
- Ενδυνάμωση των άλλων / κατανομή εξουσίας (Empowerment & Shared agency): Δεν είναι μόνο ο/η ηγέτης που αποφασίζει, αλλά, αντιθέτως, ενδυναμώνει την ομάδα» — μεταθέτει εξουσία, δημιουργεί συνθήκες για πρωτοβουλία.
- Ταπεινότητα (Humility): Αναγνωρίζει τα όριά του/της, μαθαίνει από άλλους/ες, δεν αποτελεί αυθεντία, και αυτό το μοντέλο ενισχύει τη μάθηση και την ανάπτυξη.

Τα χαρακτηριστικά αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των σχέσεων που οφείλουν να αναπτύσσουν με τους/τις μαθητές/θήτριες, σύμφωνα με τον Freire, τον Habermas, τον Dewey και τον Bernstein. Για παράδειγμα, σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα με χαρακτηριστικά ανοικτής ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ουσιαστικά στον σχεδιασμό αποφάσεων, οι μαθητές/θήτριες ή φοιτητές/τήτριες έχουν δυνατότητες έκφρασης και ανατροφοδότησης και οι διοικητικές επιλογές τεκμηριώνονται με διαφάνεια προς όλα τα μέλη της κοινότητας. Συνεπώς, η συζήτηση κινείται και πάλι γύρω από την ελευθερία, την ισότητα, τη δικαιοσύνη και όλες εκείνες τις αρχές που εντοπίστηκαν και αξιοποιήθηκαν στο αξιακό επίπεδο. Συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, η ανοικτότητα ως ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο συνοψίζεται στα εξής σημεία:

- **Θεμελίωση της εκπαίδευσης ως ανθρώπινου δικαιώματος και συνταγματική κατοχύρωση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού:** Η ανοικτότητα εδράζεται στην αναγνώριση της εκπαίδευσης ως καθολικού δικαιώματος, το οποίο οφείλουν να διασφαλίζουν οι θεσμοί μέσω νομοθετικών και πολιτικών ρυθμίσεων. Για παράδειγμα, η συνταγματική κατοχύρωση της εκπαίδευσης και η υποχρέωση του κράτους να παρέχει δημόσια εκπαίδευση αποτελούν θεσμικές εκφράσεις της αρχής αυτής.
- **Δημοκρατικότητα και συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα**: Οι πολιτικές και τα θεσμικά πλαίσια σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο προωθούν την ενεργό εμπλοκή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων και την ισότιμη συμμετοχή σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η εκπαίδευση, στο πλαίσιο αυτό, λειτουργεί ως χώρος άσκησης δημοκρατίας και προετοιμασίας των πολιτών για συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών.
- **Ελευθερία, αυτονομία και προσβασιμότητα στη μάθηση**: Η ανοικτότητα κατοχυρώνει την ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση και την αυτονομία του/της εκπαιδευόμενου/ης, αναγνωρίζοντας τη μάθηση ως καθολικό δικαίωμα και όχι ως προνόμιο. Η δυνατότητα επιλογής μαθησιακών διαδρομών, ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης και εναλλακτικών τρόπων συμμετοχής ενισχύει την προσωπική αυτενέργεια των εκπαιδευομένων.
- **Ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη:** Η εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση αποτελούν μέσα μείωσης των ανισοτήτων και προώθησης της κοινωνικής συνοχής. Η θεσμική ανοικτότητα επιδιώκει να περιορίσει τους κοινωνικούς, οικονομικούς και γεωγραφικούς αποκλεισμούς, ενισχύοντας την ένταξη και τη συμμετοχικότητα.
- **Διαφάνεια και λογοδοσία**: Οι ανοικτοί θεσμοί λειτουργούν με διαφάνεια, ανοιχτή επικοινωνία και σαφείς μηχανισμούς λογοδοσίας, θεμελιώνοντας σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτών, εκπαιδευτικών και οργανισμών. Η διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων και η δημόσια πρόσβαση σε πληροφορίες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις δημοκρατικής διακυβέρνησης της εκπαίδευσης.

- **Ανοικτή ηγεσία (Open Leadership)**: Ως βασικό συστατικό της θεσμικής ανοικτότητας, η ανοικτή ηγεσία χαρακτηρίζεται από διαμοιρασμένη εξουσία, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, ενδυνάμωση των μελών και προώθηση της καινοτομίας. Με τον τρόπο αυτό συνδέει τις αξίες της ελευθερίας, της διαφάνειας και της συνεργασίας με την καθημερινή λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών. Ενδεικτικά, σε ένα ίδρυμα που υιοθετεί πρακτικές ανοικτής ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι/ες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση αποφάσεων και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών.
- **Συμπερίληψη, αλληλεγγύη και διαπολιτισμικότητα**: Το θεσμικό πλαίσιο της ανοικτότητας στοχεύει στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς, τα οποία αναγνωρίζουν και σέβονται τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και κοινωνικού πλούτου.
- **Συνεργατικότητα, διαλειτουργικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη**: Οι αρχές της ανοικτότητας υλοποιούνται μέσα από συνεργατικά δίκτυα και διασύνδεση εκπαιδευτικών οργανισμών, προωθώντας τον διαμοιρασμό γνώσης, την ανταλλαγή πόρων και τη διαλειτουργικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνία, την τεχνολογία και την οικονομία στο πνεύμα των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης.
- **Καθιέρωση της διά βίου μάθησης ως πολιτική αρχή**: Η διά βίου μάθηση αποτελεί διαχρονική επιταγή της εκπαίδευσης, από τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης έως την Κριτική Παιδαγωγική, και συνιστά βασικό άξονα της θεσμικής ανοικτότητας.
- **Προώθηση και θεσμική θεμελίωση της ΑεξΑΕ, καθώς και των ανοικτών μορφών γνώσης:** Η ανάπτυξη ανοικτών πανεπιστημίων, ανοικτών ακαδημαϊκών μαθημάτων, αποθετηρίων ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων και πολιτικών ανοικτής επιστήμης αποτελεί βασική έκφραση της θεσμικής ανοικτότητας, διευρύνοντας την πρόσβαση στη γνώση και ενισχύοντας τον διαμοιρασμό της.

- **Εξασφάλιση ποιότητας:** Η θεσμική ανοικτότητα συνδέεται με διαδικασίες αξιολόγησης, πιστοποίησης και ανάπτυξης πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίες διασφαλίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης χωρίς να περιορίζουν την πρόσβαση ή τη συμμετοχικότητα.

Η ανοικτότητα, στο θεσμικό της πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο επαναπροσδιορισμού του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ενισχύει τη συμμετοχή των πολιτών στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών, καθιστά τους θεσμούς διαφανείς και ενδυναμώνει τη συλλογική ευθύνη. Συνδέεται με το όραμα της δημόσιας παιδείας του εικοστού-πρώτου αιώνα, όπου το σχολείο και το πανεπιστήμιο μετατρέπονται σε ανοικτά πεδία επικοινωνίας, έρευνας και κοινωνικής δράσης. Η ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο αποτελεί τον πυρήνα της δημοκρατικής εκπαίδευσης και προϋπόθεση για μια κοινωνία συμμετοχική, δίκαιη και ελεύθερη. Η θεσμική της ενσωμάτωση μετατρέπει την εκπαίδευση από διαδικασία μεταβίβασης γνώσης σε διαδικασία συν-δημιουργίας και κοινωνικής συνειδητοποίησης. Η θεσμική ανοικτότητα, όταν συνοδεύεται από παιδαγωγική ευαισθησία και κριτική σκέψη, οδηγεί σε έναν εκπαιδευτικό ανθρωπισμό που υπηρετεί τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη και τη συλλογική ευθύνη.

Ασφαλώς, το θεσμικό πλαίσιο της ανοικτότητας λειτουργεί άλλοτε υποστηρικτικά και άλλοτε περιοριστικά. Παρά τις διεθνείς και εθνικές δεσμεύσεις για ελεύθερη πρόσβαση και συμμετοχικότητα, η πρακτική εφαρμογή συναντά σημαντικά εμπόδια. Πρωτίστως, η ανεπαρκής χρηματοδότηση και οι υφιστάμενες ψηφιακές ανισότητες επιτείνουν τον κοινωνικό και γεωγραφικό αποκλεισμό, εμποδίζοντας την ουσιαστική πρόσβαση όλων στις ανοικτές μορφές εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και οι άκαμπτοι διοικητικοί μηχανισμοί περιορίζουν την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών δομών, συχνά μετατρέποντας την ανοικτότητα σε τυπική συμμόρφωση αντί για ουσιαστική αλλαγή. Επιπλέον, η αντίσταση στην αλλαγή από μερίδα εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών οφείλεται στον φόβο απώλειας του ελέγχου και στην αντίληψη της ανοικτότητας ως απειλής προς την παραδοσιακή ιεραρχία και εξουσία. Στο ίδιο πλαίσιο, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία και τις πρακτικές της ανοικτής

εκπαίδευσης καθιστά δύσκολη τη μετάβαση από το θεωρητικό επίπεδο στις καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές. Στην ελληνική περίπτωση, η αντίφαση αυτή γίνεται ιδιαίτερα εμφανής, καθώς το θεσμικό πλαίσιο περιλαμβάνει σημαντικές ρυθμίσεις για τη διαφάνεια, την ψηφιακή διακυβέρνηση, τη διά βίου μάθηση και την προσβασιμότητα, χωρίς όμως να συγκροτείται ακόμη ένα ενιαίο παιδαγωγικό πλαίσιο ανοικτότητας που να συνδέει οργανικά τους νόμους, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τα ανοικτά ψηφιακά περιβάλλοντα και τους μηχανισμούς ποιότητας.

Επιπροσθέτως, η ενσωμάτωση της ΤΝ καθιστά εμφανές ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να αξιολογηθεί αποκλειστικά ως προς την πρόσβαση ή τον διαμοιρασμό. Αντιθέτως, αποτελεί αξιακό και θεσμικό φίλτρο μέσα από το οποίο αξιολογούνται οι ίδιες οι τεχνολογικές επιλογές (Selwyn, 2019; UNESCO, 2024; Williamson, 2017). Στο πλαίσιο της παρούσας θεωρίας, η ΤΝ λειτουργεί ως πεδίο δοκιμασίας της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών και θεσμικών ρυθμίσεων. Με άλλα λόγια, αν η τεχνολογία υπηρετεί τη δημοκρατία, τη διαφάνεια και τη συμμετοχή, ενισχύει την ανοικτότητα. Όταν, όμως, λειτουργεί αδιαφανώς και συγκεντρωτικά, αποκαλύπτει τις εσωτερικές της αντιφάσεις.

Παρατηρείται ότι πολλές από τις αρχές που εντοπίζονται στο αξιακό επίπεδο της ανοικτότητας επανεμφανίζονται τόσο στις παιδαγωγικές πρακτικές όσο και στο θεσμικό επίπεδο. Η επανάληψη αυτή δεν αποτελεί θεωρητική επικάλυψη, αλλά ένδειξη της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ αξιών, πρακτικών και θεσμών. Οι αξίες της ανοικτότητας αποκτούν συγκεκριμένη μορφή μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών και σταθεροποιούνται ή περιορίζονται μέσα από τα θεσμικά πλαίσια που τις υποστηρίζουν ή τις ρυθμίζουν.

Η ανάλυση που προηγήθηκε αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα δεν συνιστά μία μονοδιάστατη έννοια, αλλά ένα πολυεπίπεδο σύστημα που εκτείνεται από τις αξίες έως τις παιδαγωγικές πρακτικές και το θεσμικό πλαίσιο. Ο Πίνακας 3 αποτυπώνει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ αυτών των επιπέδων, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι αξίες της ανοικτότητας μετουσιώνονται σε πρακτικές και θεσμικές ρυθμίσεις.

Πίνακας 3. Τρεις διαστάσεις της ανοικτότητας: αξίες, παιδαγωγικές πρακτικές και θεσμικό πλαίσιο

Αρχές / Αξίες Ανοικτότητας	**Πρακτικές Ανοικτότητας**	**Θεσμικό Πλαίσιο Ανοικτότητας**
Α. Ελευθερία	– Παραχώρηση μέρους του ελέγχου στους/στις μαθητές/τριες (χώρος, χρόνος, ρυθμός, δραστηριότητες, περιεχόμενο) – Ελεύθερη επιλογή μαθησιακών διαδρομών και δραστηριοτήτων – Ενίσχυση ακαδημαϊκής ελευθερίας – Πρόσβαση σε ανοικτούς και ψηφιακούς μαθησιακούς πόρους (ΑΕΠ, πλατφόρμες ΤΝ)	– Συνταγματική κατοχύρωση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού και ανθρώπινου δικαιώματος – Πολιτικές ακαδημαϊκής ελευθερίας και ανοικτής πρόσβασης – Θεσμική υποστήριξη ανοικτών πανεπιστημίων, εξΑΕ και ανοικτής επιστήμης – Ψηφιακές υποδομές και ανοικτή πρόσβαση στη γνώση
Β. Αυτονομία	– Ανάπτυξη αυτορρύθμισης και προσωπικής ευθύνης – Αυτενέργεια, πρωτοβουλία και αυτοδιαχείριση μάθησης – Αναστοχαστικός διάλογος και αυτοκατανόηση – Αξιοποίηση εργαλείων ΤΝ για εξατομίκευση, ανατροφοδότηση και αυτορρύθμιση	– Πολιτικές διά βίου μάθησης – Ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης (εξ αποστάσεως, μικτή μάθηση) – Αναγνώριση άτυπης και μη τυπικής μάθησης – Υποστήριξη εξατομικευμένων μαθησιακών διαδρομών μέσω ψηφιακών συστημάτων
Γ. Συμμετοχή στη Δημόσια Σφαίρα	– Ενεργή συμμετοχή σε σχολικές και κοινωνικές δράσεις – Σύνδεση μάθησης με κοινωνική δράση και πολιτειότητα – Καλλιέργεια συνεργασίας και συλλογικής δράσης – Συμμετοχή σε δημόσιο και ψηφιακό διάλογο	– Δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες στους εκπαιδευτικούς θεσμούς – Θεσμική ενίσχυση της πολιτειότητας και της κοινωνικής συμμετοχής – Σύνδεση εκπαίδευσης με την

		Κοινωνία των Πολιτών και δίκτυα μάθησης
Δ. Δημοκρατικότητα (δομές και διαδικασίες λήψης αποφάσεων)	– Συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων – Διαλογική σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών – Ανατροπή ιεραρχιών και ενίσχυση ισοτιμίας – Συνεργατικές μορφές μάθησης με ανοικτή επικοινωνία	– Δημοκρατική διακυβέρνηση σχολείων και πανεπιστημίων – Ανοικτή ηγεσία (open leadership) και διαμοιρασμένη εξουσία – Διαφάνεια, λογοδοσία και ανοικτή επικοινωνία στη διοίκηση
Ε. Δικαιοσύνη & Ισότητα	– Ισοτιμία πρόσβασης και ευκαιριών – Άμβλυνση κοινωνικών, γεωγραφικών και ψηφιακών ανισοτήτων – Αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων (συμπεριλαμβανομένων αλγοριθμικών μεροληψιών) – Δίκαιη συμμετοχή και ισορροπία φωνών	– Πολιτικές ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση – Μέτρα κοινωνικής ένταξης και οικονομικής στήριξης – Πολιτικές ψηφιακής ένταξης και μείωσης ψηφιακού χάσματος –ΑΕΠ και ανοικτή γνώση
ΣΤ. Συμπερίληψη, Σεβασμός & Αλληλεγγύη	– Αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας – Συνεργατικά και συμπεριληπτικά μαθησιακά περιβάλλοντα – Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική συνοχή – Διάλογος και ενσυναίσθηση	– Πολιτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης – Μέτρα προσβασιμότητας και υποστήριξης διαφορετικών αναγκών – Διαπολιτισμικές και κοινωνικά ευαίσθητες εκπαιδευτικές πολιτικές

Σημείωση: Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί οριζόντια ρυθμιστική αρχή της ανοικτότητας και διασφαλίζεται μέσω διαδικασιών αξιολόγησης, πιστοποίησης, ανάπτυξης πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού και αξιοποίησης ψηφιακών τεχνολογιών, συμπεριλαμβανομένης της ΤΝ. Ως εκ τούτου, δεν εντάσσεται ως αυτοτελής αξία, αλλά διατρέχει το σύνολο των αξιών, των πρακτικών και του θεσμικού πλαισίου.

Ο πίνακας δείχνει ότι οι αξίες της ανοικτότητας δεν παραμένουν αφηρημένες αρχές, αλλά μετασχηματίζονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές και, ταυτόχρονα, προϋποθέτουν θεσμικές ρυθμίσεις που επιτρέπουν ή περιορίζουν την εφαρμογή τους. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα αναδύεται ως πολυεπίπεδο και διαλεκτικό φαινόμενο, στο οποίο αξίες, πράξη και θεσμοί βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση.

Συνεπώς, η ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο δεν αποτελεί απλώς σύνολο ρυθμίσεων ή διοικητικών επιλογών, αλλά δομική συνθήκη που καθορίζει τα όρια και τις δυνατότητες της παιδαγωγικής πράξης. Το θεσμικό επίπεδο δεν είναι ουδέτερο, αλλά ενσωματώνει αξιακές επιλογές, σχέσεις εξουσίας και πολιτικές προτεραιότητες. Υπό αυτή την έννοια, η θεσμική ανοικτότητα λειτουργεί ως ο μεσολαβητικός κρίκος ανάμεσα στις αξίες της ανοικτότητας και στις παιδαγωγικές πρακτικές που τις ενσαρκώνουν. Όταν το θεσμικό πλαίσιο ευθυγραμμίζεται με τις αξίες της ελευθερίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης, ενισχύει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ αξιών και πράξης. Όταν, όμως, λειτουργεί περιοριστικά, αποκαλύπτει τις αντιφάσεις που θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα.

3.6 Η ανοικτότητα ως πεδίο εμποδίων και αντιφάσεων

Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης και οι ιδέες του Dewey (2008) αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως μηχανισμό και πιθανή λύση στα κακώς κείμενα της πολιτικής και οικονομικής σκηνής. Για αρκετούς αιώνες, το σχολείο θεωρούνταν ανεξάρτητο από την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική. Η πραγματικότητα είναι διαφορετική, καθώς η εκπαίδευση βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό της πλαίσιο. Στο κεφάλαιο δύο, η εκπαίδευση έχει αναφερθεί ως κοινωνική αρένα και χώρος, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες προσπαθούν να αυξήσουν ή να μεταβάλουν το κεφάλαιό τους, δηλαδή το προσωπικό τους απόθεμα, προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί/ές. Νωρίτερα, στην εισαγωγή της διατριβής, έγινε αναφορά στη Θεωρία Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner (1989), με σκοπό την τοποθέτηση της εκπαίδευσης στον πυρήνα ομόκεντρων κύκλων που αντιστοιχούν στην κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική, προκειμένου να φανούν οι συνεχείς αλληλεπιδράσεις, μεταξύ των πεδίων. Η εκπαίδευση δεν είναι σε καμία

περίπτωση ανεξάρτητη από το περιβάλλον της. Αντιθέτως, είναι απόλυτα συνυφασμένη με οποιεσδήποτε μεταβολές προκύπτουν, είτε θετικές είτε αρνητικές.

Με ανάλογο τρόπο, λειτουργεί η ανοικτότητα, ως φιλοσοφία και κουλτούρα εκπαίδευσης. Η ανάδυση της θεωρίας της ανοικτότητας κατέδειξε ότι το φαινόμενο δεν συγκροτείται ως γραμμική και αδιατάρακτη διαδικασία, αλλά ως πεδίο έντασης ανάμεσα σε αξίες και δομές, ανάμεσα σε χειραφετικά οράματα και συστημικούς περιορισμούς. Στην επισκόπηση, συνδέσαμε την ανοικτότητα με το habitus των Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης και τον βιόκοσμο του Habermas, ενώ στην Κριτική Παιδαγωγική, η ανοικτότητα συνδέεται με την ελευθερία, ως συνειδητή επιλογή που συνοδεύεται από συνεχή αγώνα. Η μετάβαση, λοιπόν, από τη συμβατική κλειστότητα στην ανοικτότητα είναι δύσκολη διαδικασία. Σε γραφειοκρατικό επίπεδο, η διατήρηση της κλειστότητας αποτελεί συμφέρουσα επιλογή, καθώς, έτσι, η εκπαίδευση είναι –φαινομενικά, έστω– αποκομμένη και απομονωμένη από οτιδήποτε συμβαίνει στον εξω-εκπαιδευτικό κόσμο. Σε αντίθεση με τη συμβατική εκπαίδευση, ένα ανοικτό εκπαιδευτικό μοντέλο αναπροσαρμόζεται, ανάλογα τις συνθήκες, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Εξετάζοντας, λοιπόν, τους παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην υιοθέτηση και εφαρμογή της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, μέσα από τη Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, την Κοινωνιολογία Εκπαίδευσης, τη Σχολή της Φρανκφούρτης και την Κριτική Παιδαγωγική, εντοπίζουμε τους εξής:

1. Πολιτική,
2. Οικονομία,
3. Κοινωνία.

Οι παράγοντες αυτοί επιδρούν διαχρονικά και με αρνητικό πρόσημο στην ανοικτότητα και ενσωματώνονται στο ίδιο το σύστημα της θεωρίας, επηρεάζοντας τη σχέση αξιών, πρακτικών και θεσμών. Η ένταση αυτή αποκαλύπτει ότι η ανοικτότητα δεν είναι δεδομένη κατάσταση, αλλά διαρκές διακύβευμα. Από τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, οι Bourdieu και Passeron (1990), εξηγούν ότι οι εσωτερικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις διαμορφώνουν το habitus. Οι δυνάμεις αυτές δεν είναι μόνο εσωτερικές σε ένα πεδίο, αλλά αποτελούν

και αυτόνομα ξεχωριστά πεδία, μέρη ενός συμπλέγματος, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συγκρούονται (Bourdieu, 2020). Άρα, η αυτονομία τους είναι τόση, όση τους επιτρέπει η θέση τους στο σύμπλεγμα και οι αναμεταξύ τους σχέσεις. Αν θεωρήσουμε την ανοικτότητα, ως μορφή habitus, δηλαδή ως εκπαιδευτική κουλτούρα και φιλοσοφία, είναι φυσικώς επακόλουθη η αναδιαμόρφωσή της από την οικονομία, την πολιτική και την κοινωνία. ια παράδειγμα, η οικονομική κρίση του 2008–2009 οδήγησε αφενός σε πολιτικές διεύρυνσης της πρόσβασης για ευάλωτες ομάδες και αφετέρου σε τάσεις εμπορευματοποίησης, όπως η αύξηση διδάκτρων και η ενίσχυση φθηνών μαζικών μορφών ψηφιακής εκπαίδευσης, όπως τα MOOCs. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν οι εξελίξεις αυτές ενίσχυσαν ουσιαστικά την ανοικτότητα ή αν την εργαλειοποίησαν προς εξυπηρέτηση οικονομικών και πολιτικών σκοπιμοτήτων.

Αντιστοίχως, ο Habermas (1987a), ως εκφραστής των ιδεών της Σχολής της Φρανκφούρτης, κάνει αναφορά για «αποικισμό», δηλαδή μόλυνση του βιόκοσμου της εκπαίδευσης, από το σύστημα που περιλαμβάνει την πολιτική εξουσία και τη δύναμη των αγορών. Η πολιτική με τους διοικητικούς μηχανισμούς της και η επίδραση του καπιταλισμού στην κοινωνία παρεισφρέουν στον βιόκοσμο συνολικά και κατ’ επέκταση στην εκπαίδευση, αλλοιώνοντας τις σχέσεις των ανθρώπων και μετατρέποντας τις αυθεντικές τους ανάγκες σε πλασματικές. Οι δεσμοί όλων των ειδών αποκτούν ως άξονες το χρήμα και τη δύναμη (Regmi, 2017). Υπό αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως προϊόν με αγοραστική αξία και μετατρέπεται σε εργαλείο της παγκόσμιας αγοράς, της οποίας το ενδιαφέρον εστιάζει στην παραγωγή εργατικού δυναμικού, οξύνοντας τις κοινωνικές και ταξικές ανισότητες (Regmi, 2017). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και τα αναλυτικά προγράμματα αναπτύσσονται με άξονα τα συμφέροντα αυτά, περιορίζοντας τον κριτικό, αναστοχαστικό και ευέλικτο χαρακτήρα που θα έπρεπε να έχει η εκπαίδευση και συντηρώντας, έτσι, τον ίδιο φαύλο κύκλο. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το σύστημα υψηλού διακυβεύματος εξετάσεων (high-stakes examinations), όπως οι Πανελλαδικές Εξετάσεις στην Ελλάδα.

Ανάλογη βαρύτητα στις οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις, ως ανασταλτικούς παράγοντες ανοικτότητας, δίνουν οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής. Ο

φιλελευθερισμός και νεοφιλελευθερισμός στην οικονομία που οδηγεί στην παγκοσμιοποίηση και ο συντηρητισμός στην πολιτική λειτουργούν ως βασικές δομές μίας «καλής, οργανωμένης και δίκαιης κοινωνίας», όπως αναφέρει ο Freire (2017), αναφορικά με τη διαστρεβλωμένη εικόνα και τον καθωσπρεπισμό που επικρατεί. Αφού η μορφή αυτή της κοινωνίας αποτελεί στόχο, η εκπαίδευση αποκτά μία –κατά τα άλλα– ουδέτερη φύση, ενώ στην πραγματικότητα, είναι αποδέκτης σημαντικού οικονομικού οφέλους, για να ακολουθήσει αυτή τη στάση (Apple, 2015; Giroux, 2014, 2020; McLaren, 2014).

Η ενίσχυση των ελεύθερων αγορών και η μείωση της κρατικής παρέμβασης στην οικονομία, οι ιδιωτικοποιήσεις, η παγκοσμιοποίηση και ο καπιταλισμός, ως αποτελέσματα του φιλελευθερισμού και του νεοφιλελευθερισμού, καθώς και η προσκόλληση στις παραδοσιακές δομές και την κρατική εξουσία που πηγάζουν από τον πολιτικό συντηρητισμό, οδηγούν σε κοινωνικές επιπτώσεις, όπως την αποδυνάμωση του κράτους δικαίου, την αποδυνάμωση των τοπικών οικονομιών και την υποταγή στις παγκόσμιες αγορές, την περιθωριοποίηση των ευάλωτων ομάδων, την όξυνση ανισοτήτων, την ενίσχυση ακραίων ιδεολογιών και τη μετατροπή της Κοινωνίας των Πολιτών σε Κοινωνία των Καταναλωτών/τριών (Apple, 2015; Giroux, 2014, 2020; McLaren, 2014).

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές επανέρχονται στη δασκαλοκεντρική συντηρητική τους μορφή, η απομνημόνευση και η αθροιστική αξιολόγηση υπερισχύουν, η κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών σε μαθησιακό δυναμικό δύο ταχυτήτων υπερισχύει, οι εκπαιδευτικοί υποβιβάζονται σε εκτελεστικά όργανα εξουσίας, και οι μαθητές/θήτριες αντιμετωπίζονται ως μελλοντικό καταναλωτικό και εργατικό κοινό, με μοναδικό στόχο την ανταγωνιστικότητα και την επιβίωση σε έναν παγκόσμιο οικονομικοπολιτικό ιστό με πολύ στενά περιθώρια (Giroux, 2020; McLaren, 2014). Τα πάντα μεταφράζονται με οικονομικούς και πολιτικούς όρους, ειδάλλως δεν έχουν καμία αξία.

Στον τίτλο της ενότητας, η ανοικτότητα αναφέρεται ως πεδίο εμποδίων και αντιφάσεων. Όπως εξηγήθηκε, τα εμπόδια άπτονται της οικονομίας, της πολιτικής και της κοινωνίας. Ωστόσο, η ίδια η ανοικτότητα διέπεται από εσωτερικές

αντιφάσεις, οι οποίες σχετίζονται με τα προαναφερθέντα εμπόδια, αλλά και με την ίδια τη φύση της. Η έννοια της ανοικτότητας δεν συνιστά ενιαίο και ομοιογενές σύστημα. Αντιθέτως, αποτελεί δυναμικό πεδίο αλληλεπιδράσεων, αντιφάσεων και συγκρούσεων ανάμεσα σε πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις, πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα, επιδιώξεις και προτεραιότητες και την εκπαίδευση ως ιδεώδες και ανθρώπινο δικαίωμα. Η θεσμική κατοχύρωση της ανοικτότητας σε διεθνές και εθνικό επίπεδο σε καμία περίπτωση δεν εξασφαλίζει την εφαρμογή της στην πράξη, η οποία παραμένει αποσπασματική και συχνά αντιφατική, φανερώνοντας το χάσμα ανάμεσα στη ρητορική της βούλησης και την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Όπως είδαμε, σε θεσμικό επίπεδο, η ανοικτότητα υποστηρίζεται και συνδιαλέγεται με αρχές, όπως η ισότητα, η δημοκρατικότητα και η δικαιοσύνη, οι οποίες πραγματώνονται μέσω της προσβασιμότητας, της διαφάνειας, της εξασφάλισης ποιότητας κ.ά. Ωστόσο, στην πράξη, το θεσμικό πλαίσιο συχνά περιορίζει την ίδια την αρχή που θεσπίζει. Αν περιορίσουμε το πλαίσιο από τα εμπόδια που συναντά η ανοικτότητα συνολικά σε επίπεδο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού/φορέα/ιδρύματος, θα διαπιστώσουμε ότι ενώ η πρόθεση μπορεί να είναι η υιοθέτηση και εφαρμογή της ανοικτότητας, τις περισσότερες φορές, η υπερβολική γραφειοκρατία, η έλλειψη ευελιξίας, η έλλειψη χρηματοδότησης, η διοικητική ιεραρχία και η πολιτική ασυνέχεια αποδυναμώνουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών δομών να λειτουργήσουν ως πραγματικά ανοικτά συστήματα. Η ανοικτότητα καταλήγει έτσι να εφαρμόζεται τυπικά, μέσα από αποσπασματικά έργα, χωρίς να συνοδεύεται από μια θεμελιώδη αλλαγή κουλτούρας.

Επιπλέον, εντός του ίδιου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ενδεχομένως να υπάρχουν ψηφιακές ανισότητες, οι οποίες συντηρούν εκπαιδευτικούς αποκλεισμούς, ιδιαίτερα σε κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται ήδη στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ρομά, πρόσφυγες, Άτομα με Αναπηρία – ΑμεΑ, μαθητές/θήτριες απομακρυσμένων περιοχών κτλ.). Η ραγδαία ενσωμάτωση της ΤΝ εντείνει περαιτέρω τις αντιφάσεις της ανοικτότητας. Από τη μία πλευρά, η ΤΝ δύναται να ενισχύσει την εξατομίκευση, την προσβασιμότητα και την ευελιξία της μάθησης, υποστηρίζοντας προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα και νέες μορφές υποστήριξης των

εκπαιδευομένων (Holmes et al., 2022; Holmes, Persson et al., 2022; OECD, 2021). Από την άλλη, μπορεί να αναπαράγει αδιαφανείς αλγοριθμικές ιεραρχίες, να ενισχύσει τις ψηφιακές ανισότητες και να συγκεντρώσει τη γνώση σε ιδιωτικές πλατφόρμες, αναδεικνύοντας ζητήματα διακυβέρνησης, ελέγχου και εξουσίας (UNESCO, 2024; Williamson, 2020). Στο πλαίσιο της παρούσας θεωρίας, η ΤΝ λειτουργεί ως δοκιμασία της θεσμικής και αξιακής συνέπειας της ανοικτότητας, καθώς η τεχνολογική καινοτομία δεν είναι ουδέτερη, αλλά ενσωματώνει συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτικές λογικές (Knox, 2020).

Σε επίπεδο σχολικής και πανεπιστημιακής πρακτικής, η ανοικτότητα συναντά αντιστάσεις αλλαγής που πηγάζουν από την εκπαιδευτική κουλτούρα και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Η παραδοσιακή αντίληψη του/της εκπαιδευτικού ως φορέα αυθεντίας συγκρούεται με το ανοικτό μοντέλο μάθησης, όπου ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής/νίστρια, καθοδηγητής/γήτρια και συνοδοιπόρος στη διαδικασία της γνώσης. Η μετατόπιση αυτή απαιτεί νέες δεξιότητες, στάσεις και παιδαγωγική ευελιξία, που προϋποθέτουν συστηματική επιμόρφωση και θεσμική υποστήριξη — παράγοντες που, συχνά, απουσιάζουν.

Αν επανέλθουμε ξανά στους παράγοντες που μετατρέπουν την ανοικτότητα σε πεδίο εμποδίων, καταλήγουμε στους εξής (Πίνακας 4):

1. **Πολιτικοί παράγοντες**

Συντηρητισμός: Σε πολιτικό επίπεδο, το κύριο εμπόδιο προκύπτει από την επικράτηση συντηρητικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πολιτική, οι οποίες αντιμετωπίζουν την ανοικτότητα ως απειλή για την κοινωνική σταθερότητα και την παραδοσιακή ιεραρχία. Η λογική αυτή εδράζεται σε μια αναπαραγωγική αντίληψη του σχολείου, που το θέλει φορέα μετάδοσης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, παρά χώρο ανανέωσης και συμμετοχής. Οι κεντρικά καθορισμένες πολιτικές, η υπερσυγκεντρωτική διοίκηση, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και η περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων ενισχύουν αυτήν τη συντηρητική κουλτούρα. Ως αποτέλεσμα, η ανοικτότητα εκλαμβάνεται όχι ως μέσο δημοκρατικής συμμετοχής, αλλά ως “πειραματισμός” που απειλεί την ομοιομορφία και τον έλεγχο.

2. **Οικονομικοί παράγοντες**

Φιλελευθερισμός και νεοφιλελευθερισμός

Στο οικονομικό επίπεδο, τα εμπόδια προκύπτουν από τη φιλελεύθερη και κυρίως νεοφιλελεύθερη λογική που έχει διεισδύσει σε όλες σχεδόν τις πολιτικές εκπαίδευσης. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως οικονομικό αγαθό και η εκπαίδευση ως επένδυση μετρήσιμης απόδοσης, μετατρέποντας τους/τις μαθητές/θήτριες σε "ανθρώπινο κεφάλαιο". Οι αρχές της αγοράς (αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, αξιολόγηση, ιδιωτικοποίηση) αλλοιώνουν την αξιακή ουσία της ανοικτότητας, που στηρίζεται στην ισότητα, τον διάλογο και τη συνεργασία. Η νεοφιλελεύθερη πολιτική προάγει την ανοικτότητα ως μέσο κέρδους, αλλά αποσυνδέει το περιεχόμενό της από τις αξίες. Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτότητα μετατρέπεται σε εργαλείο οικονομικής αποδοτικότητας, ενώ οι αξίες της παραμένουν προσχηματικές.

3. Κοινωνικοί παράγοντες

Ο καπιταλισμός ως υπόβαθρο ανισοτήτων

Στο κοινωνικό επίπεδο, ο καπιταλισμός λειτουργεί ως υπόβαθρο όλων των αντιφάσεων της ανοικτότητας. Αποτελεί σύστημα που προκύπτει από την πολιτική και την οικονομία και διαμορφώνει σχέσεις εξουσίας, επιβολής και κοινωνικής ταξινόμησης, μεταφέροντας τις οικονομικές ανισότητες στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική επιτυχία συνδέεται με το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, διαιωνίζοντας έναν κύκλο προνομίων και αποκλεισμών. Παράλληλα, η κουλτούρα του καπιταλισμού προωθεί την ατομικότητα, την αποδοτικότητα και τον ανταγωνισμό, αξίες που αντιβαίνουν στην ισότιμη, δημοκρατική, δίκαιη, συνεργατική και συμμετοχική λογική της ανοικτής εκπαίδευσης. Η ανοικτότητα, λοιπόν, λειτουργεί αντιφατικά μέσα σε αυτό το πλαίσιο: υπόσχεται δημοκρατικοποίηση της γνώσης, αλλά συνυπάρχει με ένα σύστημα που μετρά την αξία της γνώσης με οικονομικούς όρους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το χάσμα στις ψηφιακές δεξιότητες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ανάμεσα σε διαφορετικούς πληθυσμούς (π.χ. Ρομά), το οποίο οξύνεται υπό την πίεση του καπιταλισμού. Παρότι ο καπιταλισμός συνδέεται πρωτίστως με τις οικονομικές δομές, η επίδρασή του στις κοινωνικές σχέσεις, στις μορφές εξουσίας και στις

διαδικασίες κοινωνικής ταξινόμησης τον καθιστά ταυτόχρονα και κοινωνικό παράγοντα.

Οι προαναφερθέντες παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν μόνο ως εξωτερικές συνθήκες, αλλά συνδέονται με ευρύτερες ιδεολογικές και οικονομικές δομές που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικοί παράγοντες που περιορίζουν την εφαρμογή της ανοικτότητας.

Πίνακας 4. Παράγοντες που περιορίζουν την Ανοικτότητα

Παράγοντας	**Ιδεολογικός / δομικός μηχανισμός**	**Εκδήλωση στην εκπαίδευση**
Πολιτικοί παράγοντες	**Συντηρητισμός** στην εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και της ιεραρχίας.	Συγκεντρωτική διοίκηση, Περιορισμένη αυτονομία σχολικών μονάδων, Αυστηρά καθορισμένα αναλυτικά προγράμματα και εξετασιοκεντρικά συστήματα αξιολόγησης.
Οικονομικοί παράγοντες	**Φιλελευθερισμός και νεοφιλελευθερισμός**, που αντιμετωπίζουν τη γνώση ως οικονομικό αγαθό και την εκπαίδευση ως επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου.	Εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, Ιδιωτικοποιήσεις, Έμφαση στην ανταγωνιστικότητα, Αξιολόγηση με όρους αποδοτικότητας.
Κοινωνικοί παράγοντες	**Καπιταλισμός** ως σύστημα που αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες μέσω του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου.	Εκπαιδευτικές ανισότητες, Ψηφιακό χάσμα, Άνιση πρόσβαση στη γνώση για κοινωνικά ευάλωτες ομάδες.

Οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν ταυτόχρονα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα πλέγμα περιορισμών που επηρεάζει τη σχέση αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών και θεσμικών ρυθμίσεων της ανοικτότητας.

Τα τρία αυτά επίπεδα —πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό— συγκροτούν ένα πλέγμα εξουσίας που καθορίζει την ερμηνεία και την πραγμάτωση της ανοικτότητας. Η ανοικτότητα βρίσκεται στο μεταίχμιο δύο αντίρροπων ιδεολογιών και στοχοθεσιών. Από τη μία πλευρά, η ανθρωπιστική και δημοκρατική οπτική (Dewey, Bourdieu, Bernstein, Habermas, Freire, Giroux, Lionarakis) αναδεικνύει την

ανοικτότητα ως πεδίο χειραφέτησης, δημοκρατίας και συμμετοχής των πολιτών στη δημόσια σφαίρα. Από την άλλη πλευρά, η επιταγή σύνδεσης της εκπαίδευσης και της μάθησης με την πραγματική ζωή, η καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων του εικοστού-πρώτου αιώνα που συνδέονται με την παγκοσμιοποίηση και η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς, συνδέουν την ανοικτότητα με τη νεοφιλελεύθερη και καπιταλιστική προσέγγιση και την εντάσσουν σε ένα πλαίσιο αγοράς, αποδοτικότητας και ανταγωνισμού, όπου η γνώση αντιμετωπίζεται ως οικονομικό αγαθό και η εκπαίδευση ως επένδυση.

Αυτή η διττή ιδεολογική υπόσταση δημιουργεί έντονη εσωτερική ένταση. Ενώ η ανοικτότητα υπόσχεται κοινωνική ισότητα, στην πράξη μπορεί να αναπαράγει μορφές εξουσίας και αποκλεισμού, αν δεν συνοδεύεται από τις αρχές που αναφέρθηκαν στο αξιακό της επίπεδο. Το αποτέλεσμα είναι μια παραδοξότητα: θεσμοί που προβάλλουν την ανοικτότητα ως βασική αρχή, λειτουργούν συχνά μέσα σε πλαίσια που παραμένουν κλειστά, συγκεντρωτικά και ιεραρχικά. Γι’ αυτούς, ακριβώς, τους λόγους, η ανοικτότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται και να προσεγγίζεται, μερικώς. Για παράδειγμα, η αξιοποίηση της τεχνολογίας ή η μερική προσαρμογή των πρακτικών δεν μετατρέπουν ένα περιβάλλον σε ανοικτό. Οποιαδήποτε πρωτοβουλία γίνεται προς την κατεύθυνση της ανοικτότητας, θα πρέπει να συναντά πάντα τις αρχές της στο αξιακό επίπεδο, καθώς αυτές αποτελούν τον πυρήνα της.

Η ανοικτότητα, επομένως, δεν αποτελεί τελικό στάδιο ούτε εγγυημένο αποτέλεσμα πολιτικών επιλογών. Συγκροτείται ως διαλεκτικό πεδίο, στο οποίο συγκρούονται διαφορετικές ιδεολογίες, κοινωνικά συμφέροντα και θεσμικές λογικές. Η πραγμάτωσή της προϋποθέτει συνεχή κριτικό αναστοχασμό και επανανοηματοδότηση των ίδιων των δομών που τη θεσμοθετούν. Στο πλαίσιο της παρούσας θεωρίας, η ανοικτότητα νοείται ως δυναμική ισορροπία ανάμεσα στη χειραφετική της προοπτική και στις συστημικές αντιστάσεις που την περιορίζουν. Η αναγνώριση των εμποδίων δεν αναιρεί τη θεωρία. Αντιθέτως, την ολοκληρώνει, αναδεικνύοντας την ανοικτότητα ως πεδίο διαρκούς διαπραγμάτευσης. Υπό αυτή την έννοια, κρίσιμη διάσταση της ανοικτότητας δεν αποτελεί μόνο η αναγνώριση των εμποδίων και των αντιφάσεων που περιορίζουν την πραγμάτωσή της, αλλά και η

δυνατότητα κριτικής αντιμετώπισης και άμβλυνσής τους σε παιδαγωγικό, θεσμικό και ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό επίπεδο. Η αντιμετώπιση αυτή δεν νοείται ως οριστική εξάλειψη των περιορισμών, αλλά ως συνεχής διαδικασία αναστοχασμού, προσαρμογής και μετασχηματισμού των συνθηκών που τους παράγουν και τους αναπαράγουν.

3.7 Η ανοικτότητα στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση

3.7.1 Η εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση ως Θεωρητικό και Ποιοτικό Πλαίσιο Μάθησης

Η έννοια της πολυμορφικής εκπαίδευσης, όπως διατυπώθηκε συστηματικά στην ελληνική βιβλιογραφία της εξΑΕ, δεν ταυτίζεται με την απλή χρήση πολλαπλών τεχνολογικών μέσων, αλλά αποτελεί ένα συνεκτικό παιδαγωγικό παράδειγμα διαμεσολάβησης της γνώσης (Λιοναράκης, 2001; Manousou & Lionarakis, 2013). Η πολυμορφικότητα αφορά στη συνειδητή αρχιτεκτονική της μαθησιακής εμπειρίας και τη δομική σύνδεση μορφής, περιεχομένου, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017).

Σε αντίθεση με τεχνοκρατικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στη «μεταφορά» της γνώσης, η πολυμορφική εκπαίδευση εδράζεται σε μια διαλογική και σταδιακή οικοδόμηση της μαθησιακής αυτονομίας. Το εκπαιδευτικό υλικό δεν αποτελεί παθητικό φορέα πληροφορίας, αλλά παιδαγωγικό μηχανισμό εσωτερικού διαλόγου. Στο σημείο αυτό συναντάται με τη θεωρία της «καθοδηγούμενης διδακτικής συνομιλίας» του Holmberg (2005), όπου η μάθηση αναπτύσσεται μέσα από μια συμβολική, έστω και ασύγχρονη, διαλογική σχέση.

Παράλληλα, η πολυμορφικότητα συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της συναλλακτικής απόστασης του Moore (1993; Moore & Kearsley, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, η απόσταση στην εξΑΕ δεν θεωρείται πρωτίστως γεωγραφική, αλλά παιδαγωγική και επικοινωνιακή συνθήκη που διαμορφώνεται από τη σχέση ανάμεσα στη δομή, τον διάλογο και την αυτονομία του/της εκπαιδευόμενου/ης. Η δομή (structure), ο διάλογος (dialogue) και η αυτονομία (learner autonomy) δεν λειτουργούν ως

ανεξάρτητες μεταβλητές, αλλά ως δυναμικό παιδαγωγικό τρίπτυχο, το οποίο καθορίζει τον βαθμό εγγύτητας ή απόστασης που βιώνει ο/η εκπαιδευόμενος/η.

Υπό αυτή την έννοια, η πολυμορφικότητα μπορεί να ιδωθεί ως παιδαγωγική στρατηγική διαχείρισης της συναλλακτικής απόστασης, καθώς οργανώνει τη μαθησιακή εμπειρία με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώνεται η ακαμψία της δομής, να ενισχύεται ο ουσιαστικός διάλογος και να υποστηρίζεται σταδιακά η μαθησιακή αυτονομία. Η πολυμορφική αρχιτεκτονική επιδιώκει να μειώσει την απόσταση μέσω:

- Ενσωματωμένων δραστηριοτήτων,
- Κλιμακούμενης ανατροφοδότησης,
- Μεταγνωστικής καθοδήγησης, και
- Σαφούς διαβάθμισης της ύλης.

Με τον τρόπο αυτό, η πολυμορφικότητα δεν λειτουργεί απλώς ως πολλαπλότητα μορφών παρουσίασης της γνώσης, αλλά ως παιδαγωγικός μηχανισμός που υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή και τη σταδιακή αυτονόμηση του/της εκπαιδευόμενου/ης. Όταν η συναλλακτική απόσταση περιορίζεται μέσω παιδαγωγικά σχεδιασμένης πολυμορφικότητας, η εξ αποστάσεως μάθηση καθίσταται περισσότερο συμμετοχική, διαλογική και ανοικτή, όχι μόνο ως προς την πρόσβαση, αλλά και ως προς τη δυνατότητα ουσιαστικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία.

3.7.1.1 Πολυμορφικότητα και Ποιότητα: Από τη Δομή στη Συνοχή

Η ποιότητα στην εξΑΕ δεν εξαντλείται σε τεχνικούς δείκτες ή σε τεχνολογικές υποδομές, αλλά συνδέεται κυρίως με τη συνοχή και τη παιδαγωγική συνέπεια του μαθησιακού σχεδιασμού (Peters, 2002; Tait, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η ποιότητα προκύπτει από τη συστηματική οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας, τη σαφή διασύνδεση των μαθησιακών στόχων με τις δραστηριότητες και τις μορφές αξιολόγησης, καθώς και από τη δυνατότητα υποστήριξης της αυτονομίας των εκπαιδευομένων.

Η πολυμορφική εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας, καθώς οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από πολλαπλά επίπεδα παιδαγωγικής διαμεσολάβησης και διαφοροποιημένων μαθησιακών διαδρομών. Η πολυμορφική αρχιτεκτονική επιβάλλει:

- Σαφή αντιστοίχιση στόχων – δραστηριοτήτων – αξιολόγησης,
- Διαφάνεια μαθησιακής πορείας,
- Σταδιακή ανάπτυξη της μαθησιακής αυτονομίας, και
- Δυνατότητα διαφοροποίησης και προσαρμογής της μάθησης.

Με τον τρόπο αυτό, η ποιότητα στην εξΑΕ αποτελεί εξωτερικό αρχή παιδαγωγικού σχεδιασμού. Η πολυμορφικότητα λειτουργεί ως δομικός μηχανισμός συνοχής του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέει το εκπαιδευτικό υλικό, τη διαμεσολάβηση, την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση σε ένα συνεκτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Στο παράδειγμα του ΕΑΠ, η πολυμορφική αρχή οργανώθηκε μέσα από ένα ολοκληρωμένο σύστημα μαθησιακής υποστήριξης που περιλαμβάνει θεματικές ενότητες, έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, γραπτές εργασίες, ΟΣΣ και δομημένες διαδικασίες αξιολόγησης (Λιοναράκης, 2001; Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017; Manousou & Lionarakis, 2013). Η συστημική αυτή συνοχή εναρμονίζεται με το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry) (Garrison et al., 2000), σύμφωνα με το οποίο η ποιότητα της εξ αποστάσεως μάθησης αναδύεται από την αλληλεπίδραση τριών μορφών παρουσίας: της γνωστικής παρουσίας (cognitive presence), της κοινωνικής παρουσίας (social presence) και της διδακτικής παρουσίας (teaching presence). Η πολυμορφικότητα λειτουργεί ως δομική υποστήριξη αυτών των παρουσιών, οργανώνοντας το μαθησιακό περιβάλλον με τρόπο που ενισχύει τη συμμετοχή, τον διάλογο και την οικοδόμηση γνώσης.

3.7.1.2 Πολυμορφικότητα, Ποιότητα και Τεχνητή Νοημοσύνη

Η ραγδαία ενσωμάτωση εργαλείων ΤΝ στην εκπαίδευση επαναφέρει το ζήτημα της παιδαγωγικής διαμεσολάβησης στη μάθηση. Στο πλαίσιο της εξΑΠΕ, η τεχνολογία δεν λειτουργεί απλώς ως μέσο μετάδοσης γνώσης, αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου

παιδαγωγικού σχεδιασμού που οργανώνει τη μαθησιακή εμπειρία. Η ΤΝ μπορεί να συμβάλει σημαντικά σε αυτή τη διαδικασία, προσφέροντας:

- Προσαρμοστική ανατροφοδότηση,
- Ανάλυση μαθησιακών δεδομένων,
- Προσωποποιημένες μαθησιακές διαδρομές, και
- Ενίσχυση της προσβασιμότητας και της μαθησιακής υποστήριξης.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει η UNESCO (2019, 2021, 2024), η τεχνολογία δεν είναι ουδέτερη. Η άκριτη υιοθέτηση αλγοριθμικών συστημάτων μπορεί να ενισχύσει αδιαφανείς μορφές ελέγχου, να αναπαράγει κοινωνικές προκαταλήψεις που ενσωματώνονται στα δεδομένα και να διευρύνει τις ήδη υπάρχουσες ψηφιακές ανισότητες. Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο της πολυμορφικής εκπαίδευσης, η ΤΝ οφείλει να εντάσσεται σε παιδαγωγικά σχεδιασμένο σύστημα μάθησης και όχι να το υποκαθιστά. Διαφορετικά, η πολυμορφικότητα κινδυνεύει να μετατραπεί σε απλή πολλαπλότητα τεχνολογικών μορφών χωρίς παιδαγωγική συνοχή.

Η συζήτηση αυτή συνδέεται άμεσα με τον Στόχο 4 της Ατζέντας Βιώσιμης Ανάπτυξης για το 2030 (UNESCO, 2015a, 2015b, 2015c), ο οποίος θέτει ως προτεραιότητα την εξασφάλιση ποιοτικής, ισότιμης και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η πολυμορφική εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στην υλοποίηση του στόχου αυτού, καθώς:

- Υποστηρίζει διαφοροποιημένες μαθησιακές διαδρομές,
- Ενισχύει τη συμπερίληψη διαφορετικών μαθησιακών προφίλ,
- Μειώνει δομικά εμπόδια πρόσβασης στη μάθηση, και
- Διασφαλίζει παιδαγωγική συνοχή και συνέχεια της μαθησιακής εμπειρίας.

Συνεπώς, η πολυμορφικότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς τεχνική επιλογή ή αξιοποίηση πολλαπλών μέσων, αλλά συνιστά σημαντική συμβολή στη διασφάλιση της ποιότητας, της προσβασιμότητας και της ισότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση.

3.7.2 Η ανοικτότητα ως θεωρητική αρχή μάθησης στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση

Η εξΑΕ δεν ταυτίζεται εκ των πραγμάτων με την ανοικτότητα. Αποτελεί παιδαγωγικό σύστημα που οργανώνεται γύρω από τη διαμεσολάβηση της μάθησης, τον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και τη σταδιακή ανάπτυξη της μαθησιακής αυτονομίας (Moore, 1993; Garrison et al., 2000). Ωστόσο, η θεωρητική και παιδαγωγική της συγκρότηση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ανοικτότητας ως αρχής μάθησης. Η εξΑΕ προϋποθέτει:

- Σχεδιασμένη παιδαγωγική διαμεσολάβηση,
- Οργανωμένη μαθησιακή αυτονομία,
- Ισορροπία μεταξύ δομής και διαλόγου, και
- Ποιοτικό και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο εκπαιδευτικό υλικό.

Σε αυτό το σημείο εισέρχεται η πολυμορφικότητα. Η πολυμορφική εκπαίδευση αφορά τη συνειδητή οργάνωση της μάθησης μέσω πολλαπλών μορφών αναπαράστασης της γνώσης, πολλαπλών τρόπων συμμετοχής και διαφοροποιημένων μαθησιακών διαδρομών. Δεν περιορίζεται στη χρήση διαφορετικών τεχνολογικών μέσων, αλλά συνιστά ποιοτικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, που επιδιώκει να ανταποκριθεί στα διαφορετικά γνωστικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προφίλ των εκπαιδευομένων.

Εδώ συναντάται η ανοικτότητα. Η ανοικτότητα, στο επίπεδο της μάθησης, δεν εξαντλείται στην ελεύθερη πρόσβαση. Μεταφράζεται σε:

- Δυνατότητα επιλογής μαθησιακής διαδρομής,
- Δυνατότητα προσαρμογής του υλικού,
- Δυνατότητα ενεργού συμμετοχής,
- Διαφάνεια στη μαθησιακή διαδικασία, και
- Παιδαγωγική ενδυνάμωση του/της εκπαιδευόμενου/ης.

Η πολυμορφικότητα λειτουργεί ως παιδαγωγικός μηχανισμός πραγμάτωσης της ανοικτότητας μέσα στην εξΑΕ. Με άλλα λόγια:

- Η εξΑΕ παρέχει το δομικό και οργανωτικό πλαίσιο.

- Η πολυμορφικότητα παρέχει το ποιοτικό και παιδαγωγικό εργαλείο.
- Η ανοικτότητα παρέχει το αξιακό και θεωρητικό θεμέλιο.

Πίνακας 5. Η σχέση εξΑΕ, πολυμορφικότητας και ανοικτότητας

Διάσταση	**Λειτουργία στην εξΑΕ**
ΕξΑΕ	Παρέχει το δομικό και οργανωτικό πλαίσιο μάθησης
Πολυμορφικότητα	Λειτουργεί ως παιδαγωγικός μηχανισμός διαφοροποίησης και ποιότητας
Ανοικτότητα	Παρέχει το αξιακό και θεωρητικό θεμέλιο της μαθησιακής διαδικασίας

Χωρίς την πολυμορφικότητα, η εξΑΕ μπορεί να παραμείνει απλώς μεταφορά περιεχομένου σε ψηφιακό περιβάλλον. Χωρίς την ανοικτότητα, η πολυμορφικότητα μπορεί να λειτουργήσει τεχνικά αλλά όχι δημοκρατικά. Χωρίς θεσμική και ποιοτική εξΑΕ, η ανοικτότητα κινδυνεύει να παραμείνει ρητορική.

Η θεωρία της συναλλακτικής απόστασης (Moore, 1993) δείχνει ότι η μαθησιακή αυτονομία αυξάνεται όταν μειώνεται η άκαμπτη δομή και ενισχύεται ο διάλογος. Η πολυμορφικότητα ενισχύει αυτή τη δυνατότητα διαλόγου, καθώς προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης, ανατροφοδότησης και συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Η ανοικτότητα, από την πλευρά της, μετατρέπει αυτή την παιδαγωγική δυνατότητα σε αξιακή επιλογή: ο/η εκπαιδευόμενος/η δεν είναι παθητικός/ή δέκτης/τρια, αλλά συνδιαμορφωτής/τρια της μαθησιακής διαδικασίας (Freire, 2017; Habermas, 1984).

Στο επίπεδο της ποιότητας, η σύνδεση γίνεται ακόμη πιο σαφής. Η εξΑΠΕ δεν αποσκοπεί απλώς στην τεχνολογική καινοτομία, αλλά στην εξασφάλιση ισότιμης και ουσιαστικής συμμετοχής. Η ποιότητα στην εξΑΕ δεν υπολογίζεται μόνο με τεχνικούς δείκτες, αλλά με τη δυνατότητα του συστήματος να μειώνει εκπαιδευτικούς αποκλεισμούς και να ενισχύει την αυτορρύθμιση και τον αναστοχασμό. Η ανοικτότητα λειτουργεί, έτσι, ως κριτήριο αξιολόγησης της ποιότητας. Δηλαδή, ένα σύστημα είναι ποιοτικό όταν είναι και ουσιαστικά ανοικτό.

Η ενσωμάτωση της ΤΝ εντείνει αυτή τη διαλεκτική. Στην εξΑΠΕ, η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει εξατομικευμένες διαδρομές μάθησης και προσαρμοστική ανατροφοδότηση. Ωστόσο, εάν δεν διέπεται από τις αρχές της ανοικτότητας (διαφάνεια, λογοδοσία, ισότητα πρόσβασης), ενδέχεται να ενισχύσει αλγοριθμικές ιεραρχίες και νέες μορφές αποκλεισμού (UNESCO, 2021; Williamson, 2020). Συνεπώς, η ανοικτότητα λειτουργεί ως θεωρητικό φίλτρο αξιολόγησης της τεχνολογικής διαμεσολάβησης.

Η εξΑΠΕ, επομένως, δεν αποτελεί απλώς τεχνική εξέλιξη της διδασκαλίας, αλλά παιδαγωγικό πεδίο όπου η ανοικτότητα αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο. Η εξΑΕ οργανώνει το σύστημα, η πολυμορφικότητα διασφαλίζει την ποιότητα και τη διαφοροποίηση, και η ανοικτότητα εγγυάται τον δημοκρατικό και ανθρωποκεντρικό του προσανατολισμό.

Στο πλαίσιο της παρούσας θεωρίας, η ανοικτότητα δεν είναι παράγωγο της εξΑΕ. Αντιθέτως, αποτελεί τη θεωρητική αρχή που προσδίδει νόημα στην πολυμορφική εξ αποστάσεως μάθηση και καθορίζει τον βαθμό στον οποίο αυτή υπηρετεί την ισότητα, την αυτονομία και τη δημοκρατική συμμετοχή. Η εξΑΠΕ, υπό το πρίσμα της παρούσας θεωρίας, δεν αποτελεί αυτοτελές παιδαγωγικό σχήμα, αλλά εντάσσεται οργανικά στο τετραμερές μοντέλο της ανοικτότητας που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα υποκεφάλαια.

Πίνακας 6. Η εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση στο τετραμερές μοντέλο της ανοικτότητας

Διάσταση της ανοικτότητας	**Εκδήλωση στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση**
Αξίες	Ελευθερία επιλογής μαθησιακών διαδρομών, Αυτονομία του/της εκπαιδευόμενου/ης, Ισότητα πρόσβασης στη γνώση, Δημοκρατική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία
Παιδαγωγικές πρακτικές	Πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό, Διαλογική διαμεσολάβηση, Ανατροφοδότηση, Συνεργατική μάθηση, Διαφοροποιημένες μαθησιακές δραστηριότητες, Αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και ΤΝ για εξατομίκευση και υποστήριξη της μάθησης
Θεσμικές δομές	Οργανωμένες δομές εξΑΕ, Πολιτικές διά βίου μάθησης, Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι, Θεσμικά πλαίσια ποιότητας, αξιολόγησης και προσβασιμότητας, Ανοικτή ηγεσία και συμμετοχική διακυβέρνηση, Ψηφιακές υποδομές και πλατφόρμες μάθησης
Εμπόδια και περιορισμοί	Ψηφιακές ανισότητες, Γραφειοκρατικοί περιορισμοί, Τεχνοκρατική χρήση τεχνολογιών, Αλγοριθμική αδιαφάνεια, Συγκέντρωση ισχύος σε ψηφιακές πλατφόρμες

Ο Πίνακας 6 αποτυπώνει την εφαρμογή του τετραμερούς μοντέλου της ανοικτότητας στο πεδίο της εξΑΠΕ, αναδεικνύοντας τη διαλεκτική σχέση μεταξύ αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών δομών και περιορισμών. Συγκεκριμένα, οι αξίες της ανοικτότητας, όπως η ελευθερία, η αυτονομία, η ισότητα και η δημοκρατική συμμετοχή, μετουσιώνονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιούν την πολυμορφικότητα, τον διάλογο, τη συνεργασία και τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών. Οι πρακτικές αυτές πλαισιώνονται και υποστηρίζονται από θεσμικές δομές που περιλαμβάνουν πολιτικές διά βίου μάθησης, ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους, μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας και μορφές ανοικτής και συμμετοχικής διακυβέρνησης. Ταυτόχρονα, το μοντέλο αναγνωρίζει ότι η υλοποίηση της ανοικτότητας δεν είναι γραμμική ούτε ανεμπόδιστη, αλλά επηρεάζεται από περιορισμούς που σχετίζονται με κοινωνικές ανισότητες, θεσμικά εμπόδια και τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Στο πλαίσιο αυτό, η εξΑΠΕ αναδεικνύεται ως δυναμικό πεδίο όπου οι αρχές της ανοικτότητας εφαρμόζονται, διαπραγματεύονται και μετασχηματίζονται, επιβεβαιώνοντας τον οικοσυστημικό και πολυεπίπεδο χαρακτήρα της.

Στο επίπεδο των αξιών, η πολυμορφικότητα πραγματώνει την ελευθερία, την ισότητα και τη δημοκρατική συμμετοχή, καθώς προσφέρει διαφοροποιημένες μαθησιακές διαδρομές και αναγνωρίζει τη μοναδικότητα των εκπαιδευομένων. Η αυτονομία, που αποτελεί θεμελιώδη αξιακή αρχή της ανοικτότητας, ενισχύεται μέσω της δυνατότητας επιλογής ρυθμού, τρόπου και βάθους εμπλοκής στη μάθηση (Moore, 1993; Freire, 2017). Στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών, η εξΑΠΕ συνιστά συγκεκριμένο μηχανισμό εφαρμογής της ανοικτότητας. Το πολυμορφικό υλικό, η διαμεσολάβηση, ο διάλογος, η ανατροφοδότηση και η αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων (συμπεριλαμβανομένης της ΤΝ) λειτουργούν ως πρακτικές ενδυνάμωσης και συμμετοχής (Garrison et al., 2000; UNESCO, 2021).

Στο θεσμικό επίπεδο, η εξΑΠΕ προϋποθέτει οργανωμένες δομές ποιότητας, διασφάλιση προσβασιμότητας και πολιτικές που υποστηρίζουν τη δια βίου μάθηση και τη μείωση των ανισοτήτων. Η σύνδεσή της με τον Τέταρτο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης – SDG4 (UNESCO, 2015a, 2015b) καθιστά σαφές ότι η πολυμορφικότητα δεν είναι απλώς παιδαγωγική επιλογή αλλά θεσμική υποχρέωση για «ποιοτική, ισότιμη και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση». Στο επίπεδο των αντιφάσεων, η ίδια η εξΑΠΕ μπορεί να λειτουργήσει είτε ως εργαλείο δημοκρατικοποίησης είτε ως τεχνοκρατικός μηχανισμός ελέγχου. Η ενσωμάτωση ψηφιακών πλατφορμών και αλγοριθμικών συστημάτων (Williamson, 2020) ενδέχεται να ενισχύσει την εξατομίκευση, αλλά και να δημιουργήσει νέες μορφές αδιαφάνειας και συγκέντρωσης ισχύος. Έτσι, η ανοικτότητα λειτουργεί ως κριτήριο αξιολόγησης της ποιότητας και της ηθικής συνέπειας της εξΑΕ.

Συνεπώς, η εξΑΠΕ δεν αποτελεί απλώς μεθοδολογική επιλογή, αλλά πεδίο όπου η ανοικτότητα δοκιμάζεται, εφαρμόζεται και επαναπροσδιορίζεται. Η διαλεκτική σχέση αξιών, πρακτικών, θεσμών και αντιφάσεων καθίσταται ιδιαίτερα ορατή στο περιβάλλον της εξΑΕ, επιβεβαιώνοντας ότι η ανοικτότητα συνιστά θεωρητική αρχή μάθησης και όχι απλώς οργανωτικό χαρακτηριστικό.

3.8 Η φιλοσοφική θεμελίωση της ανοικτότητας: επιστημολογικές, μεταθεωρητικές και οντολογικές διαστάσεις

Η θεωρία της ανοικτότητας που αναδύθηκε μέσα από τη διαδικασία της Θεμελιωμένης Θεωρίας διαμορφώνει ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας της εκπαίδευσης. Η κατανόηση της ανοικτότητας ως κεντρικής κατηγορίας της ανάλυσης προϋποθέτει τη διερεύνηση των φιλοσοφικών θεμελίων της θεωρίας, ιδίως σε επίπεδο επιστημολογίας, μεταθεωρίας και οντολογίας. Στην ενότητα αυτή εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η ανοικτότητα λειτουργεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο κατανόησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

3.8.1 Επιστημολογική θεμελίωση της θεωρίας της ανοικτότητας

Η μετατόπιση της ανοικτότητας από εμπειρική κατηγορία σε κεντρική έννοια της ανάλυσης συνεπάγεται σαφείς επιστημολογικές προεκτάσεις. Η επιστημολογία αφορά στις παραδοχές σχετικά με τον τρόπο παραγωγής της γνώσης και τα κριτήρια με τα οποία αυτή θεωρείται έγκυρη επιστημονικά. Στο θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα, η γνώση αντιμετωπίζεται ως αντικειμενική αντανάκλαση μιας ανεξάρτητης πραγματικότητας, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί, να μετρηθεί και να εξηγηθεί μέσω γενικών νόμων. Η έρευνα, στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκει την ανακάλυψη αιτιοκρατικών σχέσεων και τη διατύπωση καθολικών εξηγήσεων των φαινομένων (Crotty, 2020; Guba & Lincoln, 1994).

Από την άλλη πλευρά, στις ερμηνευτικές και κριτικές προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών, η κοινωνική πραγματικότητα δεν θεωρείται δεδομένη και ουδέτερη, αλλά επαφίεται στο ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο. Η γνώση προκύπτει μέσα από διαδικασίες ερμηνείας και κατανόησης των κοινωνικών σχέσεων, των αξιών και των δομών που διαμορφώνουν τα κοινωνικά φαινόμενα (Crotty, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η επιστημονική γνώση δεν εστιάζει στην περιγραφή, αλλά συμβάλλει στην ερμηνεία και την κατανόηση των δυναμικών που καθορίζουν την κοινωνική πραγματικότητα.

Η επιστημολογική θέση της παρούσας διατριβής εντάσσεται σε ένα κριτικο-ερμηνευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο η εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμορφώνεται μέσα από κοινωνικές σχέσεις, αξίες, θεσμούς και δομές εξουσίας. Η

γνώση για την εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται ως ουδέτερη αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά ως ερμηνευτική διαδικασία κατανόησης των μηχανισμών που ενυπάρχουν στο εκπαιδευτικό πεδίο. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την παράδοση της κριτικής θεωρίας και της κριτικής παιδαγωγικής, όπου η γνώση θεωρείται κοινωνικά ενταγμένη και εν δυνάμει μετασχηματιστική (Habermas, 1984; Freire, 2017).

Η επιστημολογική αυτή θέση παρουσιάζει συγγένεια με τον κριτικό ρεαλισμό (critical realism), ο οποίος επιχειρεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ θετικιστικών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων στις κοινωνικές επιστήμες. Σύμφωνα με τον Bhaskar (1978), η κοινωνική πραγματικότητα διαθέτει δομές και μηχανισμούς που υπάρχουν ανεξάρτητα από την άμεση παρατήρηση. Ωστόσο, η γνώση μας για αυτούς τους μηχανισμούς είναι πάντοτε θεωρητικά και κοινωνικά διαμεσολαβημένη. Με άλλα λόγια, η πραγματικότητα υπάρχει ανεξάρτητα από τον ερευνητή, αλλά η κατανόησή της προκύπτει μέσα από διαδικασίες ερμηνείας και θεωρητικής επεξεργασίας.

Η επιστημολογική αυτή οπτική είναι συμβατή με τη Θεμελιωμένη Θεωρία, σύμφωνα με την οποία η θεωρία δεν προϋπάρχει ως σταθερό ερμηνευτικό σχήμα, αλλά αναδύεται μέσα από τη συστηματική ανάλυση των δεδομένων και τη συνεχή σύγκριση εννοιών και κατηγοριών (Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967). Η διαδικασία αυτή επιτρέπει τη σταδιακή ανάπτυξη εννοιολογικών κατηγοριών που προάγουν την κατανόηση του φαινομένου που μελετάται.

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, η ανοικτότητα αναδύεται ως κεντρική κατηγορία (core category) που οργανώνει το θεωρητικό σχήμα της έρευνας και επιτρέπει την ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμών και προκλήσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια, η ανοικτότητα δεν λειτουργεί μόνο ως περιγραφική έννοια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά ως ερμηνευτικός άξονας κατανόησης των τρόπων με τους οποίους η εκπαίδευση οργανώνεται, ερμηνεύεται και μετασχηματίζεται στο σύγχρονο κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον.

3.8.2 Η ανοικτότητα ως μεταθεωρητική έννοια

Η έννοια της μεταθεωρίας (metatheory) αναφέρεται στο επίπεδο θεωρητικής σκέψης που δεν περιορίζεται στην ερμηνεία ενός επιμέρους φαινομένου, αλλά εξετάζει τις ίδιες τις προϋποθέσεις, τις κατηγορίες και τις παραδοχές μέσα από τις οποίες συγκροτούνται οι θεωρίες (Alexander, 1982; Kuhn, 1962; Ritzer, 1991). Με άλλα λόγια, η μεταθεωρία δεν παράγει απλώς μια ακόμη θεωρία, αλλά αναστοχάζεται τον τρόπο με τον οποίο οι θεωρίες παράγονται, τις αξίες που τις διαπερνούν και τα ιδεολογικά θεμέλια που τις υποστηρίζουν.

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, η ανοικτότητα λειτουργεί μεταθεωρητικά, διότι δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό ρεύμα αλλά διαπερνά και συνδέει διαφορετικές παραδόσεις σκέψης της εκπαιδευτικής θεωρίας. Η έννοια αυτή επιτρέπει τη σύγκλιση θεωρητικών προσεγγίσεων που προέρχονται από τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, την κριτική θεωρία και την Κριτική Παιδαγωγική.

Για παράδειγμα, στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης ο Dewey (2008) προσέγγισε τη δημοκρατία ως τρόπο ζωής και τη μάθηση ως διαδικασία εμπειρικής συμμετοχής. Στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ο Bourdieu (1986) ανέδειξε τους μηχανισμούς αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων μέσω του habitus και του πολιτισμικού κεφαλαίου. Στην κριτική θεωρία ο Habermas (1984, 1987a, 1987b) ανέπτυξε την έννοια της επικοινωνιακής δράσης και ανέδειξε την ένταση μεταξύ συστημικών δομών εξουσίας και βιόκοσμου. Αντίστοιχα, στην Κριτική Παιδαγωγική ο Freire (2017) θεμελίωσε την εκπαίδευση ως πράξη χειραφέτησης και διαλόγου, ενώ ο Giroux (2020) ανέδειξε τον ρόλο της εκπαίδευσης ως πεδίου δημοκρατικής κριτικής και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η ανοικτότητα λειτουργεί ως εννοιολογικός τόπος σύγκλισης αυτών των θεωρητικών παραδόσεων, ενοποιώντας τις σε έναν κοινό ερμηνευτικό ορίζοντα για την εκπαίδευση. Δεν αποτελεί απλώς ένα ακόμη θεωρητικό σχήμα, αλλά λειτουργεί ως ερμηνευτικός φακός μέσα από τον οποίο καθίσταται δυνατή η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ γνώσης, εξουσίας, συμμετοχής και δημοκρατίας στην εκπαίδευση.

Η μεταθεωρητική λειτουργία της ανοικτότητας εκδηλώνεται σε τρία βασικά επίπεδα:

1. **Ενοποιητικό επίπεδο,** καθώς συνδέει επιμέρους κατηγορίες και θεωρητικές παραδόσεις. Για παράδειγμα, η έννοια της ανοικτότητας επιτρέπει τη σύνδεση της δημοκρατικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης του Dewey με την κριτική ανάλυση των κοινωνικών ανισοτήτων του Bourdieu και τη διαλογική θεώρηση της εκπαίδευσης του Freire. Με τον τρόπο αυτό διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις συγκροτούν ένα κοινό ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση της εκπαίδευσης ως πεδίου συμμετοχής και κοινωνικού μετασχηματισμού.
2. **Ερμηνευτικό επίπεδο,** καθώς εξηγεί τις σχέσεις μεταξύ αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών και θεσμών. Για παράδειγμα, η αξία της δημοκρατικής συμμετοχής μεταφράζεται σε πρακτικές διαλογικής μάθησης, συνεργατικής γνώσης και ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ σε θεσμικό επίπεδο εκφράζεται μέσα από πολιτικές ανοικτής πρόσβασης, ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων και ευέλικτων μορφών μάθησης.
3. **Κριτικό επίπεδο,** καθώς λειτουργεί ως εργαλείο αποκάλυψης αντιφάσεων και ορίων των εκπαιδευτικών θεωριών και πολιτικών. Για παράδειγμα, ενώ η ψηφιακή εκπαίδευση και η χρήση τεχνολογιών υπόσχονται διεύρυνση της πρόσβασης στη γνώση, συχνά συνοδεύονται από νέες μορφές ανισότητας, όπως το ψηφιακό χάσμα ή οι αδιαφανείς αλγοριθμικές διαδικασίες που επηρεάζουν την πρόσβαση και την αξιολόγηση της γνώσης. Στο σημείο αυτό, η έννοια της ανοικτότητας λειτουργεί, ταυτόχρονα, ως κριτήριο αξιολόγησης των τεχνολογικών και θεσμικών επιλογών.

Η μεταθεωρητική λειτουργία της ανοικτότητας δεν περιορίζεται, επομένως, στην ενοποίηση επιμέρους θεωρητικών προσεγγίσεων, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ευρύτερου ερμηνευτικού πλαισίου για την κατανόηση της εκπαίδευσης. Μέσα από το πρίσμα της ανοικτότητας, καθίσταται δυνατή η κριτική επανεξέταση διαφορετικών εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών, με κριτήριο τον βαθμό στον οποίο αυτές ενισχύουν ή περιορίζουν τη συμμετοχή, την αυτονομία και τη δημοκρατική συγκρότηση της γνώσης.

Υπό αυτή την έννοια, η ανοικτότητα λειτουργεί ως μεταθεωρητικός άξονας που επιτρέπει τη σύγκριση, τη σύνδεση και την κριτική αξιολόγηση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα μετατρέπεται σε ερμηνευτικό ορίζοντα κατανόησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των δυναμικών που τη συγκροτούν. Η μεταθεωρητική αυτή διάσταση συνδέεται άμεσα με βαθύτερες οντολογικές παραδοχές σχετικά με τη φύση της γνώσης, της μάθησης και της εκπαίδευσης, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση της οντολογικής διάστασης της ανοικτότητας.

3.8.3 Η οντολογική διάσταση της ανοικτότητας

Η μεταθεωρητική λειτουργία της ανοικτότητας συνδέεται άμεσα με την οντολογική της διάσταση. Η οντολογία αφορά στον τρόπο ύπαρξης της κοινωνικής πραγματικότητας και τα ερωτήματα σχετικά με το τι υπάρχει και πώς συγκροτείται ο κοινωνικός κόσμος (Archer, 1995; Berger & Luckmann, 1966; Bhaskar, 1978; Searle, 1995). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, τα οντολογικά ερωτήματα αφορούν βασικές παραδοχές σχετικά με τη φύση της γνώσης, τον ρόλο του/της εκπαιδευόμενου/ης και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών. Ειδικότερα, τίθενται ερωτήματα όπως: Τι είναι η γνώση; Ποια είναι η φύση της μάθησης; Είναι η εκπαίδευση μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής ή πεδίο κοινωνικού μετασχηματισμού;

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, η ανοικτότητα συνιστά μια διαφορετική οντολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Δεν αποτελεί απλώς πολιτική επιλογή ή τεχνολογική δυνατότητα, αλλά έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης της φύσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η ανοικτότητα σηματοδοτεί τη μετάβαση από μια συγκεντρωτική και ιεραρχική μορφή οργάνωσης της εκπαίδευσης σε μια διαλογική και συμμετοχική μορφή κοινωνικής συγκρότησης της γνώσης.

Η σκέψη του Καστοριάδη επιτρέπει βαθύτερη κατανόηση αυτής της μετατόπισης. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι κοινωνίες διαμορφώνονται μέσω φαντασιακών σημασιών που καθορίζουν τι θεωρείται αυτονόητο, φυσιολογικό και θεσμικά νομιμοποιημένο (Castoriadis, 1987; Καστοριάδης, 1984). Η παραδοσιακή «κλειστή» εκπαίδευση αποτελεί μια τέτοια φαντασιακή θέσμιση, η οποία νομιμοποιεί την ιεραρχία, την αυθεντία και την αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων. Στο σημείο αυτό η θέση του

Καστοριάδη συναντά το habitus του Bourdieu και την έννοια του βιόκοσμου του Habermas, καθώς και οι τρεις προσεγγίσεις αναδεικνύουν ότι το «κανονικό» και το «αυτονόητο» στην κοινωνική ζωή αποτελούν κατηγορίες που προκύπτουν κοινωνικά και ιστορικά.

Υπό αυτή την έννοια, η ανοικτότητα δεν αποτελεί απλώς θεωρία για την εκπαίδευση, αλλά διαφορετικό τρόπο ύπαρξης της εκπαίδευσης. Στην ανοικτή οντολογική προοπτική:

- Η γνώση αντιμετωπίζεται ως διαδικασία συνδιαμόρφωσης,
- Ο/η εκπαιδευόμενος/η δεν αποτελεί παθητικό δέκτη/ρια γνώσης, αλλά ενεργό υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας, και
- Ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν λειτουργεί ως κλειστή ιεραρχική δομή αλλά ως πεδίο διαλόγου, συμμετοχής και συλλογικού αναστοχασμού.

Πίνακας 7. Κλειστή και ανοικτή οντολογία της εκπαίδευσης

Κλειστή αντίληψη εκπαίδευσης	**Ανοικτή αντίληψη εκπαίδευσης**
Γνώση ως μεταβίβαση	Γνώση ως συνδιαμόρφωση και κοινωνική κατασκευή
Εκπαιδευόμενος/η ως παθητικός/ή δέκτης/ρια	Εκπαιδευόμενος/η ως ενεργό, αυτόνομο και αναστοχαστικό υποκείμενο
Εκπαιδευτικός ως φορέας αυθεντίας και ελέγχου	Εκπαιδευτικός ως διευκολυντής/τρια, συνοδοιπόρος και συνδιαμορφωτής της μάθησης
Μάθηση ως γραμμική και τυποποιημένη διαδικασία	Μάθηση ως δυναμική, βιωματική και εξατομικευμένη διαδικασία
Θεσμός ως ιεραρχική και κλειστή δομή	Θεσμός ως ανοικτό, συμμετοχικό και διαλογικό πεδίο
Περιορισμένη πρόσβαση στη γνώση	Ανοικτή και ισότιμη πρόσβαση στη γνώση
Τεχνολογία ως εργαλείο αναπαραγωγής της γνώσης	Τεχνολογία και ΤΝ ως μέσα ενίσχυσης της μάθησης, της συνεργασίας και της αυτονομίας
Απουσία ή τυπική αντιμετώπιση διαφοροποίησης	Συμπερίληψη, σεβασμός στη διαφορετικότητα και εξατομίκευση
Έμφαση στον έλεγχο και την τυποποίηση	Έμφαση στην ελευθερία, την αυτονομία και τη δημιουργικότητα
Ποιότητα ως συμμόρφωση σε πρότυπα	Ποιότητα ως δυναμική, αναστοχαστική και εξελισσόμενη διαδικασία

Ο Πίνακας 7 αποτυπώνει τη μετάβαση από μια κλειστή σε μια ανοικτή οντολογία της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας ότι η ανοικτότητα δεν περιορίζεται σε επιμέρους πρακτικές ή θεσμικές ρυθμίσεις, αλλά συνιστά βαθύτερη μετατόπιση στον τρόπο κατανόησης της γνώσης, του υποκειμένου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην κλειστή εκδοχή, η εκπαίδευση οργανώνεται γύρω από την αναπαραγωγή της γνώσης, τη σταθερότητα των ρόλων και τη θεσμική ιεραρχία, αντανακλώντας μια αντίληψη όπου το υποκείμενο λειτουργεί κυρίως ως αποδέκτης προκαθορισμένων νοημάτων. Αντίθετα, στην ανοικτή οντολογία, η γνώση νοείται ως δυναμική, κοινωνικά διαμεσολαβημένη και διαπραγματεύσιμη διαδικασία, το υποκείμενο ως ενεργός και αναστοχαστικός φορέας μάθησης, και ο θεσμός ως πεδίο διαλόγου, συμμετοχής και μετασχηματισμού.

Η μετάβαση αυτή συνδέεται με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Freire, Giroux), καθώς και με τη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης (Habermas), όπου η γνώση συγκροτείται μέσα από διαδικασίες διαλόγου και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών και της ΤΝ επαναπροσδιορίζει τις δυνατότητες πρόσβασης, συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης της γνώσης, καθιστώντας την ανοικτότητα όχι μόνο παιδαγωγικό αλλά και τεχνοκοινωνικό φαινόμενο. Ως εκ τούτου, η ανοικτή οντολογία της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως θεμελιώδης συνιστώσα ενός ευρύτερου οικοσυστήματος μάθησης, στο οποίο οι αξίες, οι πρακτικές και οι θεσμοί συνυφαίνονται δυναμικά.

Συνεπώς, η ανοικτότητα δεν αποτελεί απλώς μια θεωρία για την εκπαίδευση, αλλά έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ως μεταθεωρητική έννοια ενοποιεί διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις, ενώ ως οντολογική έννοια μετασχηματίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη γνώση, τη μάθηση και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η Θεμελιωμένη Θεωρία κατέστησε ορατή αυτή τη μετάβαση της ανοικτότητας από εμπειρική κατηγορία ανάλυσης σε κεντρική έννοια ερμηνείας της εκπαίδευσης. Η ανοικτότητα αποτελεί δυναμική διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, πεδίο χειραφέτησης και πεδίο διαρκούς αντιπαράθεσης με τις δομές εξουσίας που επιχειρούν να την περιορίσουν.

Υπό αυτή την έννοια, η παρούσα διατριβή δεν προτείνει απλώς μια θεωρία για την ανοικτότητα. Προτείνει την ανοικτότητα ως τρόπο θεώρησης της εκπαίδευσης, έναν θεωρητικό ορίζοντα που καθορίζει όχι μόνο το τι πράττουμε στην εκπαίδευση αλλά και το πώς κατανοούμε την ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Πίνακας 8. Φιλοσοφική και μεθοδολογική θεμελίωση της θεωρίας της ανοικτότητας

Φιλοσοφικό επίπεδο	**Κεντρικό ερώτημα**	**Στη διατριβή**
Οντολογία	Τι είναι η εκπαίδευση;	Η εκπαίδευση ως ανοικτό, δυναμικό και κοινωνικά διαμεσολαβημένο πεδίο σχέσεων, θεσμών και εξουσίας
Επιστημολογία	Πώς γνωρίζουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα;	Κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση σε συνδυασμό με τον κριτικό ρεαλισμό, όπου η γνώση συγκροτείται διαλογικά, κοινωνικά και αναστοχαστικά
Μεθοδολογία	Πώς παράγεται η θεωρία;	Θεμελιωμένη Θεωρία μέσω συστηματικής και διαρκούς συγκριτικής κωδικοποίησης
Αναδυόμενη θεωρία	Ποια έννοια οργανώνει το πεδίο;	Η ανοικτότητα ως πολυεπίπεδη και δυναμική κατηγορία που οργανώνει την εκπαίδευση σε επίπεδο αξιών, πρακτικών και θεσμικών δομών

3.9 Η αλγοριθμική διάσταση της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η μετάβαση της εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα και η αυξανόμενη ενσωμάτωση της ΤΝ μετασχηματίζουν τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική πρακτική. Στο πλαίσιο της εξΑΕ, η μαθησιακή εμπειρία διαμεσολαβείται ολοένα και περισσότερο από ψηφιακές πλατφόρμες, συστήματα ανάλυσης δεδομένων και αλγοριθμικούς μηχανισμούς λήψης αποφάσεων. Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί νέα πεδία άσκησης εκπαιδευτικής εξουσίας και θέτει νέα ερωτήματα σχετικά με τη διαφάνεια, τη λογοδοσία και τη δημοκρατικότητα των ψηφιακών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ανοικτότητας δεν περιορίζεται πλέον μόνο σε αξίες, πρακτικές και θεσμούς, αλλά επεκτείνεται και στο επίπεδο της αλγοριθμικής

διακυβέρνησης. Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τη σχέση μεταξύ διακυβέρνησης της εξΑΕ, αλγοριθμικών συστημάτων και της έννοιας της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας, η οποία προτείνεται ως θεωρητική επέκταση της ανοικτότητας στην εποχή της ΤΝ.

3.9.1 Διακυβέρνηση της εκπαίδευσης σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Προκειμένου να προχωρήσουμε στην ανάδυση και την ανάλυση της έννοιας της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας, είναι σημαντικό να οριοθετηθεί το πλαίσιο στο οποίο αυτή προκύπτει και ταυτόχρονα, επηρεάζει και αφορά στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης. Η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης αναφέρεται στο σύνολο των θεσμικών, πολιτικών και οργανωτικών μηχανισμών μέσω των οποίων κατευθύνεται, ρυθμίζεται και ελέγχεται το εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2019). Περιλαμβάνει τις δομές λήψης αποφάσεων, τα επίπεδα εξουσίας, τους μηχανισμούς λογοδοσίας και τα εργαλεία εφαρμογής πολιτικής (Burns et al., 2016).

Στα συμβατικά και δια ζώσης εκπαιδευτικά συστήματα, η διακυβέρνηση ασκείται κυρίως μέσω κρατικών ρυθμίσεων, διοικητικών δομών και θεσμικών οργάνων. Αντιθέτως, στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η διακυβέρνηση δεν περιορίζεται στη θεσμική ρύθμιση, αλλά εκτείνεται και στη ρύθμιση των ψηφιακών υποδομών που οργανώνουν τη μαθησιακή εμπειρία (Williamson, 2017). Οι πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης (LMS), τα συστήματα αξιολόγησης, τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και οι μηχανισμοί συλλογής και ανάλυσης δεδομένων συνιστούν πλέον κρίσιμους μηχανισμούς άσκησης εκπαιδευτικής εξουσίας.

Η εξΑΕ χαρακτηρίζεται από τρία σημεία που επηρεάζουν τη διακυβέρνησή της:

1. Η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται, κυρίως, σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όπου η πληροφορία και οι αλληλεπιδράσεις βασίζονται σε τεχνολογικά εργαλεία (Bozkurt & Zawacki-Richter, 2021).
2. Η συστηματική συλλογή και επεξεργασία δεδομένων (learning analytics) τροποποιεί τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Holmes et al., 2022; Holmes, Persson et al., 2022).

3. Η διακυβέρνηση διαμορφώνεται ταυτόχρονα σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, μέσω κανονιστικών πλαισίων (OECD, 2019; UNESCO, 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, η διακυβέρνηση της εξΑΕ δεν αφορά μόνο στη διοίκηση ιδρυμάτων, αλλά και την αξιοποίηση της τεχνολογίας που διαμορφώνει, τελικά, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και αποφάσεις. Εξαιτίας του βασικού ρόλου της τεχνολογίας, η εξΑΕ λειτουργεί συχνά σε συνεργασία με ιδιωτικές τεχνολογικές εταιρείες, γεγονός που δημιουργεί μορφές δικτυακής διακυβέρνησης (network governance), όπου το κράτος, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και οι τεχνολογικοί πάροχοι συνδιαμορφώνουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Burns et al., 2016). Η σύμπραξη αυτή εισάγει ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων και συμμόρφωσης (Κανονισμός ΕΕ 2016/679).

Συνεπώς, η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα συνιστά ένα σύστημα, στο οποίο συνυπάρχουν (Burns et al., 2016; Kitchin, 2017):

- Θεσμικοί μηχανισμοί (νόμοι, κανονισμοί, διοικητικές δομές),
- Τεχνολογικοί μηχανισμοί (πλατφόρμες, δεδομένα, λογισμικά),
- Διεθνείς πολιτικές κατευθύνσεις (OECD, UNESCO),
- Νομικά πλαίσια προστασίας δικαιωμάτων.

Η μετάβαση της εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα έχει οδηγήσει στη σταδιακή διεύρυνση της έννοιας της διακυβέρνησης. Η ρύθμιση των θεσμών δεν επαρκεί πλέον για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται και ασκείται η εκπαιδευτική εξουσία. Στο πλαίσιο της εξΑΕ, η διακυβέρνηση αποκτά δύο διακριτές αλλά αλληλένδετες μορφές: την ψηφιακή διακυβέρνηση (digital governance) και την αλγοριθμική διακυβέρνηση (algorithmic governance).

Η ψηφιακή διακυβέρνηση αναφέρεται στο συνολικό θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και περιλαμβάνει τη ρύθμιση πλατφορμών και υποδομών, τη διαχείριση δεδομένων, τη συμμόρφωση με κανονιστικά πλαίσια (GDPR), τη στρατηγική ενσωμάτωσης της τεχνολογίας και τη λογοδοσία και εποπτεία ψηφιακών συστημάτων (OECD, 2023a; Williamson, 2017). Σύμφωνα με τον OECD (2023a), η ψηφιακή διακυβέρνηση αφορά

στον τρόπο με τον οποίο τα κράτη και οι θεσμοί κατευθύνουν και διαμορφώνουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Στην εκπαίδευση, όπως επισημαίνει ο Williamson (2017), οι ψηφιακές υποδομές και τα συστήματα δεδομένων αποτελούν πλέον μηχανισμούς άσκησης πολιτικής. Συνεπώς, η ψηφιακή διακυβέρνηση απαντά στο ερώτημα, αναφορικά με τους τρόπους ρύθμισης και εφαρμογής της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

Η αλγοριθμική διακυβέρνηση αποτελεί μία πιο εξειδικευμένη έννοια –υποσύνολο της ψηφιακής διακυβέρνησης– και αφορά στην άσκηση εξουσίας μέσω αλγοριθμικών συστημάτων που λαμβάνουν ή επηρεάζουν αποφάσεις. Στην πράξη, η ψηφιακή διακυβέρνηση σχετίζεται, κυρίως, με τις υποδομές, ενώ η αλγοριθμική διακυβέρνηση με τη λήψη αποφάσεων βάσει αλγορίθμων. Άρα, το κέντρο λήψης αποφάσεων μετατοπίζεται από το ανθρώπινο στο αλγοριθμικό επίπεδο (Holmes et al., 2022; Holmes, Persson et al., 2022).

Στην εξΑΕ, η αλγοριθμική διακυβέρνηση συνεπάγεται (Beer, 2017; Dogan et al., 2023; Feng & Law, 2021; Holmes et al., 2022; Holmes, Persson et al., 2022; OECD, 2023b; Williamson, 2017):

- Συστήματα πρόβλεψης διαρροής φοιτητών,
- Αυτοματοποιημένη αξιολόγηση,
- Προσαρμοστικά μαθησιακά μονοπάτια,
- Προτεινόμενο εκπαιδευτικό περιεχόμενο βάσει προφίλ.

Η έννοια της αλγοριθμικής διακυβέρνησης συνδέεται με τη θεωρία της αλγοριθμικής εξουσίας (Beer, 2017) και την ανάλυση των αλγορίθμων ως μορφών ρύθμισης κοινωνικών πρακτικών (Kitchin, 2017). Όπως υποστηρίζουν οι Knox (2020) και Williamson (2017), οι αλγόριθμοι δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά ενσωματώνουν πολιτικές και οικονομικές συνιστώσες. Ως εκ τούτου, η αλγοριθμική διακυβέρνηση απαντά στο ερώτημα, αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους οι αλγόριθμοι λαμβάνουν ή διαμορφώνουν αποφάσεις που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία (OECD, 2019, 2023a; UNESCO, 2021, 2023a, 2023b).

Η έννοια της αλγοριθμικής διακυβέρνησης παίζει καθοριστικό στην ανάδυση της έννοιας της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας. Επί της ουσίας, η αλγοριθμική διακυβέρνηση αποτελεί το θεσμικό πλαίσιο της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας το οποίο τη διαμορφώνει, αλλά και διαμορφώνεται από αυτή, και μπορεί να λειτουργήσει, είτε υποστηρικτικά, είτε ανασταλτικά, κατ' αναλογία με τον ρόλο του θεσμικού πλαισίου στην ενίσχυση ή μη της ευρύτερης έννοιας της ανοικτότητας.

3.9.2 Η έννοια της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στην εξΑΕ, η μαθησιακή εμπειρία οργανώνεται μέσα από ψηφιακά και αλγοριθμικά συστήματα, όπως πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης, μηχανισμούς ανάλυσης μαθησιακών δεδομένων (learning analytics), προσαρμοστικά συστήματα, εργαλεία αυτόματης αξιολόγησης και εφαρμογές ΤΝ (Bozkurt & Zawacki-Richter, 2021; Feng & Law, 2021; Holmes et al., 2022; Holmes, Persson et al., 2022; Kasneci et al., 2023). Η αποτελεσματική ενσωμάτωση της ΤΝ στην εξΑΕ προϋποθέτει την εφαρμογή στοχευμένων στρατηγικών που περιλαμβάνουν:

- Κανονιστικό και ηθικό πλαίσιο χρήσης της ΤΝ,
- Διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης των εργαλείων και των διαδικασιών,
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΤΝ (AI literacy),
- Συμμετοχή φοιτητών/τριών στη διαμόρφωση πολιτικών, και
- Διασφάλιση συμμόρφωσης με τον νόμο περί της προστασίας προσωπικών δεδομένων (GDPR).

Η μαθησιακή εμπειρία δεν οργανώνεται πλέον αποκλειστικά από ανθρώπινες παιδαγωγικές επιλογές, αλλά πραγματώνεται από αλγοριθμικές δομές που ταξινομούν, προβλέπουν, προτείνουν, αξιολογούν και ενίοτε, αποφασίζουν (Holmes et al., 2022; Kasneci et al., 2023; OECD, 2023b; UNESCO, 2023b).

Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτότητα δεν μπορεί να περιορίζεται σε ζητήματα αξιών, πρακτικών και θεσμών στο ήδη γνωστό επίπεδο. Αντιθέτως, μετατοπίζεται στο επίπεδο της αλγοριθμικής διακυβέρνησης, το οποίο δοκιμάζει και θέτει υπό έλεγχο τα όριά της, όπως ήταν μέχρι σήμερα γνωστά. Εξάλλου, όπως προκύπτει από τη Θεμελιωμένη Θεωρία της παρούσας έρευνας, όταν οι θεσμοί δεν ευθυγραμμίζονται

με τις αξίες, αναδύονται αντιφάσεις και τα εμπόδια ανοικτότητας δεν είναι μόνο υλικά ή θεσμικά. Στην ψηφιακή συνθήκη, τα εμπόδια μπορούν να είναι αλγοριθμικά: αδιαφάνεια, μεροληψία, ιδιοκτησιακό καθεστώς λογισμικού, συγκέντρωση δεδομένων σε ιδιωτικές πλατφόρμες.

Από αυτή τη θεωρητική και πρακτική ανάγκη προτείνεται η έννοια της **Αλγοριθμικής Ανοικτότητας**, ως προέκταση της ευρύτερης έννοιας της ανοικτότητας. Αν και η έννοια της ανοικτότητας στον χώρο της ΤΝ απαντάται κυρίως υπό τους όρους της αλγοριθμικής διαφάνειας και λογοδοσίας (Ananny & Crawford, 2018; Burrell, 2016; Paris et al., 2025), καθώς και στο πλαίσιο της αλγοριθμικής διακυβέρνησης (Danaher et al., 2017; Kasneci et al., 2023; Yeung, 2018), δεν υφίσταται έως σήμερα ένα ενιαίο θεωρητικό σχήμα που να συνδέει συστηματικά την αλγοριθμική λειτουργία με τη θεωρία της ανοικτότητας στην εκπαίδευση (Selwyn, 2019; Williamson, 2017). Οι αρχές για «αξιόπιστη» ή «υπεύθυνη» ΤΝ (European Commission, 2019; Floridi & Cowls, 2019; UNESCO, 2021) αναδεικνύουν τη σημασία της διαφάνειας, της δικαιοσύνης και της λογοδοσίας, χωρίς όμως να τις εντάσσουν σε ένα πολυεπίπεδο μοντέλο αξιών, πρακτικών, θεσμών και εμποδίων στο πεδίο της εξΑΕ. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα προσεγγίζεται ως κατηγορία που επεκτείνει τη θεωρία της ανοικτότητας στην εποχή της αλγοριθμικής διακυβέρνησης, λειτουργώντας ως γέφυρα και συνδετικός κρίκος, μεταξύ της δημοκρατικότητας στην εκπαίδευση και της τεχνολογικής καινοτομίας.

Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα, ως έννοια, εδράζεται:

- Στις αρχές της αξιοπιστίας της ΤΝ, οι οποίες αναφέρονται στη διαφάνεια (transparency), την επεξηγησιμότητα (explainability), τη λογοδοσία (accountability), τον συμμετοχικό σχεδιασμό (participatory design) και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των χρηστών/τριών (OECD, 2019, 2023a).
- Το Ηθικό Πλαίσιο της UNESCO για την ΤΝ, το οποίο σχετίζεται με τις παραπάνω αρχές και εμπερικλείει τη συμπερίληψη όλων των κοινωνικών ομάδων και λαών και την αλγοριθμική αμεροληψία, ως προς τον περιορισμό

των στερεοτύπων και των καθοδηγούμενων απαντήσεων που παράγονται από τα εργαλεία ΤΝ (UNESCO, 2021, 2023a).

- Τη συζήτηση περί αλγοριθμικής λογοδοσίας και εξουσίας (Bulathwela et al., 2024; Knox, 2020), η οποία αφορά στους τρόπους που η ΤΝ εργαλειοποιείται προς εξυπηρέτηση οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων και αποκλείει τη συμμετοχή των χρηστών/τριών στην παραγωγή γνώσης.
- Την κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών δεδομένων και την αποδοχή ή μη αυτών από τους/τις χρήστες/τριες (Holmes et al., 2022; Holmes, Persson et al., 2022).

Η UNESCO (2021) στην επίσημη πρότασή της για την εφαρμογή ενός καθολικού ηθικού πλαισίου για την ΤΝ, υπογραμμίζει ότι τα συστήματα ΤΝ πρέπει να είναι ανθρωποκεντρικά, διαφανή και υπόλογα. Ο OECD (2019) θέτει ως βασική αρχή την αξιόπιστη και ελέγξιμη ΤΝ (trustworthy AI). Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι στην πράξη τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ΤΝ λειτουργούν ως «μαύρα κουτιά» (“black boxes”) (Holmes et al., 2022; Holmes, Persson et al., 2022), χωρίς δυνατότητα ουσιαστικής επεξηγησιμότητας και διαφάνειας. Η συγκέντρωση δεδομένων σε ιδιωτικές πλατφόρμες δημιουργεί νέα μορφή εξάρτησης από μία νέα παγκόσμια αγορά που εμπορεύεται αλγόριθμους, οι οποίοι τροφοδοτούνται και προσαρμόζονται στα προσωπικά δεδομένα των χρηστών/τριών (Bulathwela et al., 2024). Έτσι, η εξουσία μετατοπίζεται από το θεσμικό επίπεδο στον αλγοριθμικό σχεδιασμό.

Από κριτική σκοπιά, αυτή η μετατόπιση μπορεί να ερμηνευθεί ως μορφή «αποικισμού» του εκπαιδευτικού βιόκοσμου από την τεχνολογία (Habermas, 1984, 1987a, 1987b). Ο Habermas (1984, 1987a, 1987b), στην κριτική θεωρία του, τονίζει τη δύναμη της αγοράς και την αρνητική επίδραση αυτής στο πεδίο της εκπαίδευσης, μετατρέποντας τους/τις μαθητές/θήτριες σε καταναλωτές/λώτριες, μέσω της δημιουργίας πλασματικών αναγκών. Παράλληλα, υπογραμμίζει τη σημασία του διαλόγου και της συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Habermas, 1984, 1987a, 1987b). Στην περίπτωση της ψηφιακής και αλγοριθμικής διακυβέρνησης, η εξουσία συγκεντρώνεται αποκλειστικά στον αλγόριθμο, τις ανάγκες που αυτός δημιουργεί και τις αγορές που υποστηρίζει. Ακόμα και από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής, η

προαναφερθείσα «τραπεζική» μορφή εκπαίδευσης που αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/θήτριες ως «άδεια δοχεία» με παθητική φύση (Freire, 2017; Giroux, 2020, 2022, 2025a, 2025b), καταλήγει να μετατοπίζεται σε αλγοριθμική μορφή εκπαίδευσης, όπου μαθητές/θήτριες και εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε κοινό παρονομαστή και καθορίζονται από τη μεροληπτική γνώση που προκύπτει από τους αλγόριθμους. Η ανοικτότητα, εάν παραμείνει μόνο σε επίπεδο πρόσβασης ή περιεχομένου, αδυνατεί να απαντήσει σε αυτή τη μετατόπιση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, **η Αλγοριθμική Ανοικτότητα μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των θεσμικών, παιδαγωγικών, ηθικών, δημοκρατικών και πολιτικών προϋποθέσεων που είναι αναγκαίες για τη διασφάλιση της διαφάνειας, της επεξηγησιμότητας, της λογοδοσίας, της συμμετοχικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στη λειτουργία των αλγοριθμικών μηχανισμών που οργανώνουν, επηρεάζουν ή καθορίζουν τη μαθησιακή εμπειρία.** Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα μεταφέρει την αρχή της ανοικτότητας στο επίπεδο των δομών που παράγουν, οργανώνουν και φιλτράρουν το περιεχόμενο της πληροφορίας.

Πιο συγκεκριμένα, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα:

- Ενσωματώνει την αξιακή διάσταση (δημοκρατία, ισότητα κτλ.),
- Μεταφράζει την παιδαγωγική διάσταση σε ψηφιακό σχεδιασμό,
- Συνδέεται με τα εμπόδια στην ανοικτότητα ως νέο επίπεδο ανισότητας και αποκλεισμών, και
- Παρέχει κριτήρια για την αξιολόγηση τεχνολογικών και αλγοριθμικών επιλογών.

Συνεπώς, η θεωρία της ανοικτότητας, στην ψηφιακή εποχή, δεν μπορεί να είναι πλήρης χωρίς την αλγοριθμική της διάσταση. Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα αποτελεί ένα νέο κριτικό και μεταθεωρητικό εργαλείο κατανόησης της ψηφιακής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και παρέχει ένα κανονιστικό και αναλυτικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της ΤΝ ως προς την ενίσχυση ή την υπονόμευση της ανοικτότητας στην εκπαίδευση.

Αν προσπαθήσουμε να εντάξουμε και να συνδέσουμε την Αλγοριθμική Ανοικτότητα με τη θεωρία της ανοικτότητας που αναδύθηκε από τη Θεμελιωμένη Θεωρία, φαίνεται ότι ενσωματώνεται και στις τέσσερις διαστάσεις της.

1. Στο επίπεδο των αξιών, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα προάγει τη δημοκρατικότητα, την αυτονομία, την ελευθερία επιλογών, τη δικαιοσύνη, την ισότητα και τη συμπερίληψη, καθώς προσανατολίζεται στη διασφάλιση ισότιμης και δίκαιης πρόσβασης στα εργαλεία ΤΝ για όλες τις κοινωνικές ομάδες και στην αποτροπή της αναπαραγωγής στερεοτύπων, προκαταλήψεων και υφιστάμενων ανισοτήτων μέσω των αλγοριθμικών συστημάτων (Bozkurt, 2025; OECD, 2018, 2023d; Paris et al., 2025; UNESCO, 2019, 2021a). (Bozkurt, 2025; OECD, 2018, 2023d; Paris et al., 2025; UNESCO, 2019, 2021a).
2. Στο επίπεδο των πρακτικών, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα σχετίζεται περισσότερο με τον τεχνολογικό και ψηφιακό σχεδιασμό και αφορά στην επεξηγησιμότητα των συστημάτων, τον συμμετοχικό σχεδιασμό των εργαλείων και την καλλιέργεια εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών και των φοιτητών/τριών στην ΤΝ. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύονται η ισοτιμία και η συμμετοχικότητα όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και τη λήψη αποφάσεων, οι αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ των ατόμων, όσο και μεταξύ ατόμων και αλγόριθμων, καθώς και η αυτονομία και ελευθερία τους στη χρήση και τον σχεδιασμό των εργαλείων ΤΝ (Paris et al., 2025).
3. Στο επίπεδο των θεσμών, ο ρόλος της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας έχει βαρύνουσα σημασία. Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα παρέχει ένα κανονιστικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση της αλγοριθμικής διακυβέρνησης και την αποτίμηση της επίδρασης της ΤΝ στην ενίσχυση ή τον περιορισμό της κουλτούρας της ανοικτότητας (Selwyn, 2019; Williamson, 2017). Στην ουσία, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα στο θεσμικό επίπεδο προϋποθέτει την ύπαρξη μηχανισμών ελέγχου και εποπτικών οργάνων που να διασφαλίζουν τις αξίες και τις αρχές της ανοικτότητας στην αλγοριθμική διακυβέρνηση. Στο πλαίσιο αυτό, η

Αλγοριθμική Ανοικτότητα επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες, καθώς παρέχει ένα πλαίσιο αποτίμησης των αλγοριθμικών συστημάτων, προσανατολίζει την πρόληψη αδιαφανών ή μεροληπτικών πρακτικών και συμβάλλει στην ανάδειξη και αντιμετώπιση της συγκεντρωτικής ισχύος που δύνανται να αναπτύξουν οι ψηφιακές πλατφόρμες και τα συστήματα ΤΝ. Υπό αυτό το πρίσμα, δεν περιορίζεται σε τεχνικό χαρακτηριστικό των συστημάτων, αλλά αναδεικνύεται σε κανονιστικό πλαίσιο διακυβέρνησης, μέσω του οποίου η τεχνολογική καινοτομία καθίσταται αντικείμενο δημοκρατικής και παιδαγωγικής ευθύνης (Danaher et al., 2017; European Commission, 2019). Υπό αυτό το πρίσμα, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα δεν περιορίζεται σε τεχνικό χαρακτηριστικό των συστημάτων, αλλά αναδεικνύεται σε θεμελιώδη αρχή διακυβέρνησης και πυλώνα που μετατρέπει την τεχνολογική καινοτομία από ουδέτερο εργαλείο σε αντικείμενο δημοκρατικής και παιδαγωγικής ευθύνης (Danaher et al., 2017; European Commission, 2019).

4. Στο επίπεδο των εμποδίων, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα αναδεικνύει τα νέα εμπόδια που προκύπτουν από τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση, όπως η αλγοριθμική μεροληψία, η αδιαφάνεια στις πλατφόρμες και τις διαδικασίες, η συγκέντρωση και εκμετάλλευση των προσωπικών δεδομένων για εξυπηρέτηση οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων, καθώς και η εμπορευματοποίηση της γνώσης (Bozkurt et al., 2024; Holmes et al., 2022; Holmes, Persson et al., 2022; OECD, 2023b; UNESCO, 2023b). Οι επιπτώσεις των παραπάνω συνίστανται σε εσωτερικές προκλήσεις που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται και βιώνεται η ανοικτότητα στην εξΑΕ. Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα επιτρέπει την αναγνώριση αυτών των ορίων και θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη ρυθμιστικών και παιδαγωγικών παρεμβάσεων που να αποκαθιστούν τη διαφάνεια, τη συμμετοχικότητα και τη λογοδοσία. Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα, συνεπώς, παρέχει ένα κανονιστικό και αναλυτικό πλαίσιο για την

αποτίμηση και την αντιμετώπιση των περιορισμών που ανακύπτουν από τη χρήση της ΤΝ, επιδιώκοντας την εξισορρόπηση μεταξύ της τεχνολογικής αποτελεσματικότητας και της δημοκρατικότητας στην εκπαίδευση.

Το Σχήμα 21 αποτυπώνει την εννοιολογική ενσωμάτωση της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας στο οικοσύστημα της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τη θέση της ως κεντρικής κατηγορίας της αναδυόμενης θεωρίας της ανοικτότητας στην ψηφιακή εποχή. Η θεωρητική αυτή σύλληψη προέκυψε μέσω της διαδικασίας της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory) και συγκεκριμένα κατά το στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης (selective coding), όπου οι επιμέρους κατηγορίες ενοποιούνται γύρω από έναν κεντρικό εννοιολογικό άξονα. Για την εννοιολογική ενσωμάτωση της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας στο οικοσύστημα της εκπαίδευσης, αξιοποιείται το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1989) ως ερμηνευτικό πλαίσιο ανάλυσης. Η επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου δεν είναι τυχαία, καθώς επιτρέπει την κατανόηση της εκπαίδευσης ως ενός πολυεπίπεδου και δυναμικού συστήματος, στο οποίο αλληλεπιδρούν διαφορετικά επίπεδα επιρροής, από το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον έως το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και ιστορικό πλαίσιο.

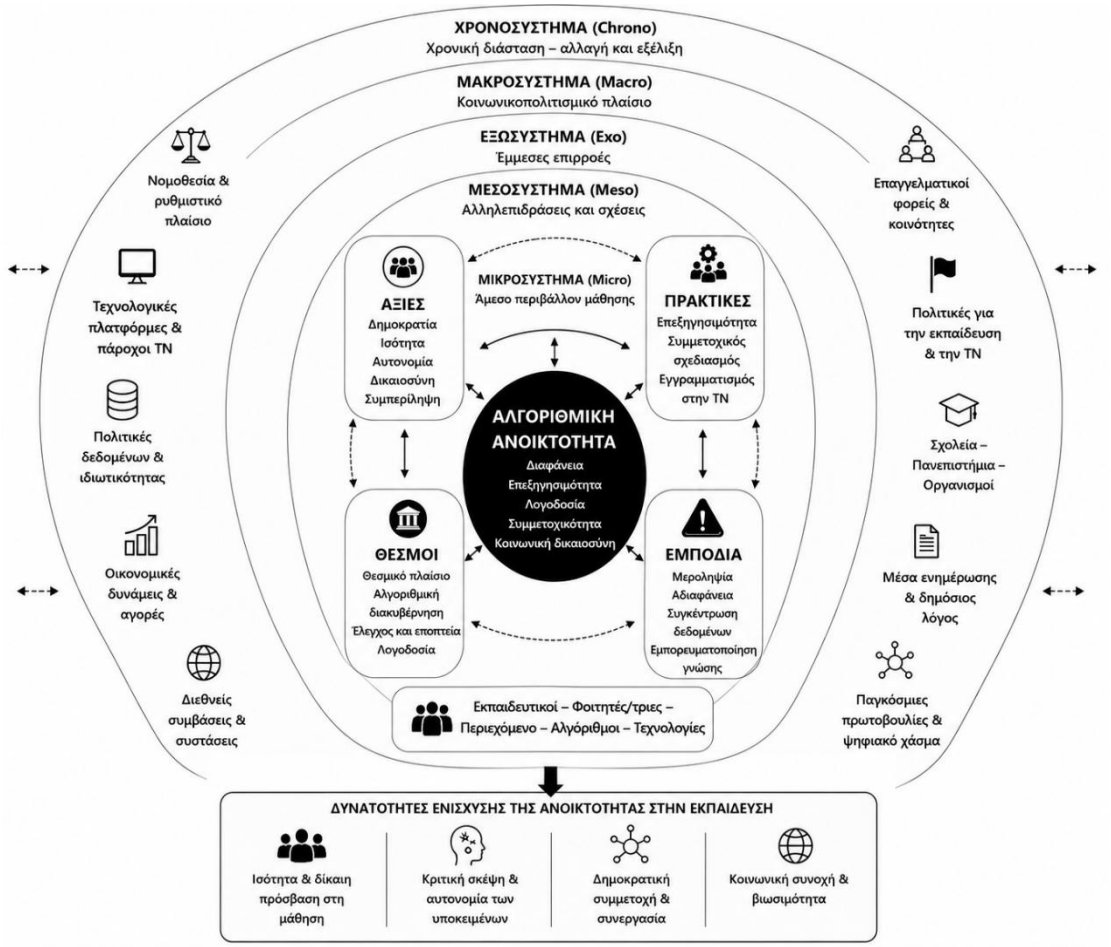
Στο επίπεδο του μικροσυστήματος, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα ενσωματώνεται άμεσα στη μαθησιακή εμπειρία και διαμορφώνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, φοιτητών/τριών, περιεχομένου και τεχνολογικών συστημάτων. Σε αυτό το επίπεδο, οργανώνεται γύρω από τις τέσσερις βασικές διαστάσεις της θεωρίας της ανοικτότητας που αναδύθηκαν από τη Θεμελιωμένη Θεωρία, δηλαδή τις αξίες, τις πρακτικές, τους θεσμούς και τα εμπόδια. Οι αξίες (π.χ. δημοκρατία, ισότητα, αυτονομία, δικαιοσύνη, συμπερίληψη) καθορίζουν το κανονιστικό πλαίσιο της ανοικτότητας, οι πρακτικές μεταφράζουν τις αξίες αυτές σε παιδαγωγικό και τεχνολογικό σχεδιασμό, οι θεσμοί οριοθετούν και ρυθμίζουν τη λειτουργία των συστημάτων, ενώ τα εμπόδια αναδεικνύουν τις αντιφάσεις και τους περιορισμούς που προκύπτουν από τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση.

Στο επίπεδο του μεσοσυστήματος, αναδεικνύονται οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των επιμέρους πλαισίων μάθησης (π.χ. σχολείο, οικογένεια, ψηφιακά περιβάλλοντα), μέσα στις οποίες η Αλγοριθμική Ανοικτότητα λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός μηχανισμός που επηρεάζει τη συμμετοχικότητα, τη διαφάνεια και τη λογοδοσία. Το εξωσύστημα περιλαμβάνει έμμεσες επιδράσεις, όπως οι τεχνολογικές πλατφόρμες, οι πολιτικές δεδομένων, οι αγορές και οι οργανισμοί, οι οποίες διαμορφώνουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται και εφαρμόζονται οι αλγοριθμικοί μηχανισμοί. Σε αυτό το επίπεδο, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα λειτουργεί ως κριτήριο αξιολόγησης των τεχνολογικών επιλογών και των δομών εξουσίας που τις συνοδεύουν.

Στο μακροσύστημα, η ανάλυση επεκτείνεται στο επίπεδο των κοινωνικών αξιών, των ιδεολογιών, των πολιτικών και των πολιτισμικών προτύπων που επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, τεχνολογίας και ανοικτότητας. Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα, σε αυτό το πλαίσιο, συνδέεται με ζητήματα δημοκρατίας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης, αναδεικνύοντας τον κανονιστικό της χαρακτήρα. Τέλος, το χρονοσύστημα εισάγει τη χρονική διάσταση, υπογραμμίζοντας ότι η Αλγοριθμική Ανοικτότητα δεν αποτελεί στατική έννοια, αλλά μεταβάλλεται δυναμικά σε συνάρτηση με τις τεχνολογικές εξελίξεις, τις κοινωνικές αλλαγές και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Συνολικά, το Σχήμα 21 αναδεικνύει ότι η Αλγοριθμική Ανοικτότητα λειτουργεί ως διαπεραστική αρχή σε όλα τα επίπεδα του οικοσυστήματος, επηρεάζοντας και επηρεαζόμενη από αυτά. Δεν αποτελεί απλώς τεχνικό χαρακτηριστικό των συστημάτων ΤΝ, αλλά συγκροτεί ένα σύνθετο παιδαγωγικό, θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί ως φίλτρο, κριτήριο και μηχανισμός εξισορρόπησης ανάμεσα στην τεχνολογική αποτελεσματικότητα και τη δημοκρατική παιδαγωγική ευθύνη. Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλει στην ενίσχυση της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, προάγοντας την ισότητα, τη συμμετοχικότητα, την κριτική σκέψη και τη βιώσιμη κοινωνική ανάπτυξη.

Σχήμα 21. Οικοσυστημική ενσωμάτωση της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας στις διαστάσεις της ανοικτότητας στην εκπαίδευση



Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα προτείνεται ως αναλυτική και κανονιστική κατηγορία που επεκτείνει τη θεωρία της ανοικτότητας στην εποχή της αλγοριθμικής διακυβέρνησης. Με άλλα λόγια, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα δεν αποτελεί εξωτερική προσθήκη, αλλά δομική επέκταση της θεωρίας της ανοικτότητας στο ψηφιακό πεδίο. Ο σκοπός του προτεινόμενου αυτού όρου είναι να συνδέσει λειτουργικά αξίες και θεσμούς, τεχνολογία και εκπαιδευτική διακυβέρνηση, να λειτουργήσει ως κριτήριο αξιολόγησης εκπαιδευτικών τεχνολογιών και να αναδείξει τον ρόλο της ανοικτότητας στην ψηφιακή εποχή, ο οποίος επεκτείνεται στην εκδημοκρατισμό των μηχανισμών που οργανώνουν τη γνώση σε συνθήκες αλγοριθμικής διαμεσολάβησης.

3.10 Συνολική σύνοψη και αποτίμηση Κεφαλαίου 3

Το Κεφάλαιο 3 αποτέλεσε τον θεωρητικό πυρήνα της παρούσας διατριβής, καθώς μέσα από τη διαδικασία της Θεμελιωμένης Θεωρίας αναδύθηκε και συγκροτήθηκε μια κριτικο-ερμηνευτική θεωρία της ανοικτότητας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην εξΑΠΕ. Η ανοικτότητα δεν αντιμετωπίστηκε ως επιμέρους πρακτική, τεχνολογικό χαρακτηριστικό ή διοικητική επιλογή, αλλά ως δυναμικό και πολυεπίπεδο θεωρητικό σύστημα, το οποίο ερμηνεύει τη σχέση μεταξύ αξιών, παιδαγωγικής πράξης, θεσμικού πλαισίου, καθώς και ιστορικών, κοινωνικών και τεχνολογικών συνθηκών.

Η θεωρία οργανώθηκε γύρω από τέσσερις άξονες που συνδιαλέγονται –τον αξιακό, τον παιδαγωγικό, τον θεσμικό και τον άξονα εμποδίων— οι οποίοι συγκροτούν ένα ενιαίο πλέγμα και όχι απομονωμένες κατηγορίες. Η ανοικτότητα αναδύεται ακριβώς μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ο αξιακός άξονας συνιστά τον θεωρητικό και φιλοσοφικό πυρήνα της θεωρίας. Η ανοικτότητα θεμελιώνεται στις αρχές της ελευθερίας, της αυτονομίας, της δημοκρατικότητας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της συμμετοχής στη δημόσια σφαίρα, της συμπερίληψης και του σεβασμού. Οι αξίες αυτές, αν και διατρέχουν διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις, από τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης έως την Κριτική Παιδαγωγική, τοποθετούνται σε ενιαίο ερμηνευτικό πλαίσιο. Η ανοικτότητα λειτουργεί ως σύνθεση και ως αξιακό κριτήριο και φίλτρο, καθώς κάθε παιδαγωγική ή θεσμική επιλογή κρίνεται με βάση το αν ενισχύει ή περιορίζει τις αρχές αυτές.

Ο παιδαγωγικός άξονας εκφράζει τη μετάβαση από το αξιακό επίπεδο στην πράξη. Η ανοικτότητα ενσαρκώνεται σε πρακτικές που μετασχηματίζουν τις σχέσεις γνώσης και εξουσίας εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παραχώρηση μέρους του ελέγχου στους/στις εκπαιδευόμενους/ες, η ενίσχυση της αυτενέργειας και της αυτορρύθμισης, η εξατομίκευση, η βιωματική μάθηση, η διαλογική σχέση και η μετατόπιση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού από αυθεντία σε συνοδοιπόρο αποτελούν βασικές εκφάνσεις της. Η θεωρία καταδεικνύει ότι η παιδαγωγική πράξη συνιστά ενεργητικό πεδίο όπου υλοποιούνται ή διαψεύδονται οι αξίες της ανοικτότητας.

Ο θεσμικός άξονας αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να περιοριστεί σε ατομικές πρωτοβουλίες ή προσωπικές παιδαγωγικές προθέσεις. Οι πολιτικές, τα ρυθμιστικά πλαίσια, οι διοικητικές δομές και οι μηχανισμοί διακυβέρνησης καθορίζουν τις δυνατότητες εφαρμογής της. Η ιστορική εξέλιξη των ανοικτών πανεπιστημίων, των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων, των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πρακτικών και της Ανοικτής Επιστήμης επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα μπορεί να θεσμοθετηθεί, αλλά ταυτόχρονα παραμένει ευάλωτη σε πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και γραφειοκρατικές πιέσεις. Συνεπώς, η θεσμική διάσταση λειτουργεί ως πλαίσιο που είτε ενισχύει είτε περιορίζει το παιδαγωγικό και αξιακό περιεχόμενο της ανοικτότητας.

Ο άξονας των εμποδίων αναδεικνύει τον κριτικό χαρακτήρα της θεωρίας. Η ανοικτότητα δεν είναι αυτονόητη ούτε γραμμική διαδικασία. Κοινωνικές ανισότητες, οικονομικοί περιορισμοί, πολιτικές σκοπιμότητες, θεσμικές και γραφειοκρατικές αγκυλώσεις και τεχνολογικά χάσματα λειτουργούν ανασταλτικά. Η αναγνώριση των εμποδίων δεν αναιρεί την αξιακή της διάσταση, αλλά αποκαλύπτει τον διαλεκτικό χαρακτήρα της και προάγει τον δρόμο προς μία πιο ανοικτή και ποιοτική εκπαίδευση. Η φύση και ο ρευστός και δυναμικός χαρακτήρας της ανοικτότητας διαμορφώνεται, έτσι, μέσα σε συνθήκες έντασης και προκλήσεων.

Καθοριστικής σημασίας για τη σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση και ερμηνεία της ανοικτότητας υπήρξε η ένταξη της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας ως διαπεραστικής διάστασης του μοντέλου. Η ραγδαία ανάπτυξη της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται ως απλή τεχνολογική καινοτομία. Αντιθέτως, αντιμετωπίζεται ως πολυεπίπεδη συνθήκη που αναδιαμορφώνει τη σχέση γνώσης, εξουσίας και συμμετοχής. Σε αξιακό επίπεδο, εγείρονται ζητήματα διαφάνειας, δικαιοσύνης και αποφυγής αλγοριθμικής μεροληψίας. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, τα αλγοριθμικά εργαλεία μπορούν να ενισχύσουν την εξατομίκευση και την αυτορρύθμιση, αλλά και να ενισχύσουν μηχανισμούς ελέγχου και εκμετάλλευσης προσωπικών δεδομένων και άρσης της ιδιωτικότητας. Σε θεσμικό επίπεδο, καθίσταται αναγκαία η αλγοριθμική διακυβέρνηση με μηχανισμούς λογοδοσίας και εποπτείας. Στο επίπεδο των εμποδίων, η συγκέντρωση δεδομένων, η εμπορευματοποίηση της γνώσης και η

συγκεντρωτική ψηφιακή ισχύς συνιστούν νέες μορφές αποκλεισμού. Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα, συνεπώς, δεν συγκροτείται ως πέμπτος αυτόνομος άξονας, αλλά ως σύγχρονη και απαραίτητη διάσταση που διαπερνά το σύνολο της θεωρίας. Η τεχνολογία παύει να θεωρείται ουδέτερη και εντάσσεται, πλέον, σε πλαίσιο δημοκρατικής αξιολόγησης και παιδαγωγικής ευθύνης.

Συνολικά, η Θεμελιωμένη Θεωρία της Ανοικτότητας που αναδύθηκε στο παρόν κεφάλαιο υποστηρίζει ότι η ανοικτότητα αποτελεί διαλεκτική σχέση μεταξύ αξιών, πρακτικών, θεσμών και τεχνολογικών συνθηκών και αποτελεί μία δυναμική διαδικασία που ενεργοποιείται ή περιορίζεται ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και αλγοριθμικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα αναδεικνύεται ως παιδαγωγικό, πολιτικό και ηθικό πρόταγμα για την εκπαίδευση στην εποχή του ψηφιακού και αλγοριθμικού μετασχηματισμού. Στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 4) ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων και της θεωρητικής πρότασης σε διάλογο με τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και η εφαρμογή της αναδυόμενης θεωρίας σε επιλεγμένα ανοικτά πανεπιστήμια, με στόχο την ερμηνευτική εμβάθυνση, την ανάδειξη της επιστημονικής συμβολής της παρούσας έρευνας και τον εντοπισμό προοπτικών για μελλοντική διερεύνηση.

4. Η αναδυόμενη θεωρία της ανοικτότητας: σύνθεση, ερμηνεία και εφαρμογή

4.1 Εισαγωγή

Σκοπό της παρούσας διατριβής αποτέλεσε η διερεύνηση, προσέγγιση και ερμηνεία της ανοικτότητας στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, στην εξΑΠΕ. Τα ερευνητικά ερωτήματα που πλαισίωσαν την έρευνα αφορούσαν:

1. στους οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες επηρεάζουν την ανοικτότητα στη συμβατική εκπαίδευση και την εξΑΠΕ,
2. την επιλογή και υλοποίηση των αρχών και των κριτηρίων ανοικτότητας σε εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε να εφαρμοστεί η ανοικτότητα ή μέρη αυτής,
3. τη διαμόρφωση και εφαρμογή των αρχών και κριτηρίων ανοικτότητας στην εξΑΠΕ και τέλος,
4. την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των εμποδίων που προκύπτουν κατά την υιοθέτηση της ανοικτότητας ή στοιχείων αυτής τόσο στην εξΑΠΕ, όσο και στη συμβατική εκπαίδευση.

Μεθοδολογικά, η έρευνα βασίστηκε στη Θεμελιωμένη Θεωρία μέσω επισκόπησης (Grounded Theory through Literature Review), προσεγγίζοντας τη βιβλιογραφία ως πεδίο δεδομένων προς ανάλυση και όχι, ως δευτερογενές υλικό (Christiansen, 2011; Nathaniel, 2022; Niu, 2026; Wolfswinkel et al., 2013). Μέσα από τις διαδικασίες ανοικτής, αξονικής, επιλεκτικής και θεωρητικής κωδικοποίησης, η ανοικτότητα αναδύθηκε ως κεντρική κατηγορία (core category), η οποία αποτελεί τον πυρήνα του θεωρητικού σχήματος της έρευνας και τον κεντρικό άξονα, γύρω από τον οποίο συνδέονται όλες οι επιμέρους κατηγορίες και διαστάσεις. Η διαδικασία αυτή αποτέλεσε μετάβαση από μία περιγραφική αποτύπωση της ανοικτότητας σε μία θεωρητική σύλληψη υψηλότερου αφαιρετικού επιπέδου, η οποία είχε ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη ενός ερμηνευτικού θεωρητικού σχήματος, ικανού να αποτυπώσει τη σύνθετη σχέση της ανοικτότητας με το περιβάλλον και το συγκείμενο, στο οποίο αυτή συγκροτείται και εφαρμόζεται.

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να κατανοηθεί μονοδιάστατα ούτε να περιοριστεί σε ζητήματα πρόσβασης ή τεχνολογίας.

Αντιθέτως, η ανοικτότητα αναδύεται ως διαλεκτική σχέση μεταξύ τεσσάρων αλληλένδετων διαστάσεων: (α) των αξιών που τη θεμελιώνουν, όπως η ελευθερία, η ισότητα και η δημοκρατική συμμετοχή, (β) των παιδαγωγικών πρακτικών που τη μεταφράζουν σε μαθησιακές εμπειρίες, (γ) των θεσμικών πλαισίων που τη ρυθμίζουν και την υποστηρίζουν, και (δ) των εμποδίων και αντιφάσεων που αναδύονται από τη σύγκρουση ιδεολογιών, συμφερόντων και δομών εξουσίας. Παράλληλα, η ανάλυση κατέδειξε ότι η ανοικτότητα αποτελεί διαρκές διακύβευμα, το οποίο επηρεάζεται από ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις και έχει δυναμικό και συγκρουσιακό χαρακτήρα που την κατατάσσει σε πεδίο διαπραγμάτευσης μεταξύ διαφορετικών μορφών εξουσίας και γνώσης.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη μετατόπιση της ανοικτότητας στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, όπου η εκπαιδευτική διαδικασία διαμεσολαβείται ολοένα και περισσότερο από τεχνολογικά και αλγοριθμικά συστήματα. Η εξέλιξη αυτή καθιστά αναγκαία τη διεύρυνση της έννοιας της ανοικτότητας προς νέες κατευθύνσεις, οδηγώντας στην ανάδυση της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας, ως επέκταση της θεωρίας στο επίπεδο της ψηφιακής και αλγοριθμικής διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, η οποία βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με την εξΑΠΕ.

Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρείται η ερμηνευτική σύνθεση των ευρημάτων της έρευνας σε διάλογο με το θεωρητικό πλαίσιο και τη διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η συζήτηση εστιάζει αφενός στην ανάλυση των διαστάσεων της ανοικτότητας και των μεταξύ τους σχέσεων και αφετέρου στην ανάδειξη των αντιφάσεων που χαρακτηρίζουν την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, εξετάζεται η εφαρμογή της θεωρίας στην εξΑΠΕ και σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, όπως στην περίπτωση του ΕΑΠ, με στόχο την αποτίμηση της ερμηνευτικής της ισχύος και των ορίων της. Υπό αυτή την έννοια, το κεφάλαιο της συζήτησης λειτουργεί ως πεδίο θεωρητικής εμβάθυνσης, κριτικού αναστοχασμού και επανατοποθέτησης της ανοικτότητας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Το κεφάλαιο δομείται ως εξής: στη δεύτερη ενότητα, πραγματοποιείται χαρτογράφηση και σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με το μοντέλο της

ανοικτότητας που αναδύθηκε, ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο το μοντέλο απαντά στα ερωτήματα της έρευνας. Στην τρίτη ενότητα, συζητούνται οι αξιακές αρχές της ανοικτότητας που τη διέπουν στην εκπαίδευση γενικότερα και την καθιστούν φιλοσοφία, κουλτούρα, στρατηγική και πολιτική στην εκπαίδευση, παρέχοντας απαντήσεις στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Η τέταρτη ενότητα πραγματεύεται τις πρακτικές ανοικτότητας που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, με αναφορές στην εξΑΕ, προσφέροντας στοιχεία τόσο για το δεύτερο, όσο και για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Η πέμπτη ενότητα σχετίζεται με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα, τα εμπόδια και τις αντιφάσεις που προκύπτουν κατά την υιοθέτησή της, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους, απαντώντας συνδυαστικά στο πρώτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, ενώ η έκτη ενότητα συνοψίζει τις αρχές και τα κριτήρια ανοικτότητας, απαντώντας στο δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Η έβδομη ενότητα παρουσιάζει την έννοια της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας, μεταφέροντας τη θεωρία που αναδύθηκε στο ψηφιακό εξ αποστάσεως περιβάλλον. Τέλος, στην όγδοη ενότητα, το παράδειγμα του ΕΑΠ αξιοποιείται για τη διασταύρωση και επαλήθευση της θεωρίας σε πραγματικό εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον.

4.2 Χαρτογράφηση ερευνητικών ερωτημάτων και σύνδεση με την αναδυόμενη Θεωρία της Ανοικτότητας

Η ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας ανέδειξε ότι τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί δεν απαντώνται αποσπασματικά, αλλά πλαισιώνονται από το πολυεπίπεδο θεωρητικό σχήμα της ανοικτότητας, όπως αυτό αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια. Η θεωρία της ανοικτότητας λειτουργεί ως ενοποιητικός άξονας που επιτρέπει τη συστηματική ερμηνεία, προσέγγιση και καθορισμό των αρχών, των κριτηρίων, των παραγόντων, των πρακτικών, των θεσμικών επιλογών, των δυσκολιών και των εμποδίων που διαμορφώνουν την ανοικτότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον τόσο της συμβατικής, όσο και της εξΑΠΕ. Συνεπώς, η μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας που υιοθετήθηκε, ταυτόχρονα απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και καθοδηγήθηκε από αυτά, προκειμένου να αναπτυχθεί το θεωρητικό σχήμα της ανοικτότητας στην εκπαίδευση.

Το πρώτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα παρουσιάζουν ισχυρή θεωρητική συνάφεια, καθώς αφορούν αφενός στους παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα και αφετέρου στις δυσκολίες και τα εμπόδια που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της και στους τρόπους αντιμετώπισής τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δύο αυτές διαστάσεις δεν μπορούν να εξεταστούν αποσπασματικά, καθώς οι παράγοντες που διαμορφώνουν την ανοικτότητα μπορούν, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, να λειτουργήσουν και ως πηγές περιορισμών και εμποδίων.

Πιο συγκεκριμένα, η ανοικτότητα αναδεικνύεται ως πεδίο εμποδίων και αντιφάσεων, στο οποίο οι πολιτικοί, οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες λειτουργούν ταυτόχρονα ως προϋποθέσεις και ως περιορισμοί. Οι συντηρητικές πολιτικές δομές, οι νεοφιλελεύθερες οικονομικές λογικές και οι κοινωνικές ανισότητες δεν αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες, αλλά ενσωματώνονται στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεάζοντας τη σχέση μεταξύ αξιών, πρακτικών και θεσμών. Η ύπαρξη αυτών των περιορισμών, οδηγεί σε δυσκολίες, κυρίως σε θεσμικό επίπεδο. Η αντίστοιχη ανάλυση κατέδειξε ότι η θεσμοθέτηση της ανοικτότητας δεν διασφαλίζει αυτομάτως την εφαρμογή της. Η γραφειοκρατία, η έλλειψη ευελιξίας, η περιορισμένη χρηματοδότηση και οι ιεραρχικές δομές λειτουργούν ως μηχανισμοί αναπαραγωγής της κλειστότητας, ακόμη και σε περιβάλλοντα που υιοθετούν ρητορικά την ανοικτότητα.

Συνεπώς, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντάται μέσα από την ανάδειξη των πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών/θεσμικών παραγόντων που επηρεάζουν την ανοικτότητα, ενώ το τέταρτο μέσα από την αναγνώριση των δυσκολιών, των εμποδίων και των αντιφάσεων που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της και την ανάδειξη της αντιμετώπισής τους ως συνεχούς και πολυεπίπεδης διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει παιδαγωγικές και θεσμικές παρεμβάσεις, κριτικό αναστοχασμό και προσπάθειες άμβλυνσης των κοινωνικών, οικονομικών και ψηφιακών ανισοτήτων και μετασχηματισμού των συνθηκών που περιορίζουν την ανοικτότητα.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην επιλογή και υλοποίηση των αρχών και των κριτηρίων ανοικτότητας στους εκπαιδευτικούς φορείς. Τα ευρήματα

καταδεικνύουν ότι η επιλογή των αρχών δεν πραγματοποιείται αποσπασματικά, αλλά εδράζεται στο αξιακό και φιλοσοφικό υπόβαθρο της ανοικτότητας και συνδέεται με τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αρχές όπως η ελευθερία και η αυτονομία, η δημοκρατικότητα και η συμμετοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη, καθώς και η συμπερίληψη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη συγκροτούν, επομένως, το κανονιστικό πλαίσιο βάσει του οποίου προσανατολίζεται η εφαρμογή της ανοικτότητας στους εκπαιδευτικούς φορείς.

Αντιστοίχως, η υλοποίηση των αρχών αυτών προϋποθέτει τη μετάφρασή τους σε παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η διαλογική μάθηση και η συμμετοχικότητα, σε θεσμικές ρυθμίσεις, όπως οι πολιτικές πρόσβασης, οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι, η διαφάνεια και η διασφάλιση ποιότητας, αλλά και σε τρόπους αναγνώρισης και αντιμετώπισης των παραγόντων που περιορίζουν την ανοικτότητα. Η μετάφραση των αρχών σε παιδαγωγικές και θεσμικές εκφάνσεις επιτρέπει τη διαμόρφωση αντίστοιχων κριτηρίων, μέσω των οποίων μπορεί να αναγνωριστεί και να αποτιμηθεί ο βαθμός πραγμάτωσης της ανοικτότητας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ωστόσο, η έρευνα κατέδειξε ότι η εφαρμογή των αρχών είναι συχνά μερική και ασύμμετρη, γεγονός που δημιουργεί απόκλιση μεταξύ της αξιακής θεμελίωσης και της πρακτικής υλοποίησης. Κατά συνέπεια, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα απαντάται μέσα από μία διαδικασία κατά την οποία η επιλογή των αρχών θεμελιώνεται στο αξιακό και φιλοσοφικό πλαίσιο της ανοικτότητας και η υλοποίησή τους πραγματοποιείται μέσω της μετάφρασής τους σε παιδαγωγικές πρακτικές και θεσμικές ρυθμίσεις, με τα αντίστοιχα κριτήρια να επιτρέπουν την αναγνώριση και αποτίμηση της πραγμάτωσής τους.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξειδικεύει την ανάλυση σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο και εστιάζει στη διαμόρφωση και εφαρμογή της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η ανοικτότητα στην εξΑΠΕ προκύπτει από τη διαλεκτική σχέση μεταξύ αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών δομών και εμποδίων – αντιφάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η εξΑΕ παρέχει τη μεθοδολογία και τους οργανωτικούς μηχανισμούς, η πολυμορφικότητα λειτουργεί ως παιδαγωγικός μηχανισμός εξασφάλισης και εφαρμογής ποιοτικών κριτηριών και η ανοικτότητα προσδίδει το αξιακό και θεωρητικό νόημα. Η σύνδεση αυτή αναδεικνύει ότι η

ανοικτότητα δεν ταυτίζεται με την εξΑΕ, αλλά λειτουργεί ως κριτήριο ποιότητας και δημοκρατικότητας της. Επομένως, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα απαντάται μέσα από την εξειδίκευση των γενικών αρχών και κριτηρίων ανοικτότητας στα ιδιαίτερα παιδαγωγικά, τεχνολογικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά της εξΑΠΕ. Οι αρχές διαμορφώνονται σε συνάρτηση με τις ιδιαίτερες συνθήκες του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και εφαρμόζονται μέσω πρακτικών και στρατηγικών που αφορούν, μεταξύ άλλων, την αυτονομία και την ευελιξία, την πολυμορφικότητα, τον διάλογο και τη συνεργασία, την ισότιμη πρόσβαση και τη συμπερίληψη. Τα αντίστοιχα κριτήρια επιτρέπουν την αναγνώριση και αποτίμηση του βαθμού πραγμάτωσης των αρχών αυτών στην εξΑΠΕ.

Συνολικά, η αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με το θεωρητικό σχήμα της ανοικτότητας επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα αποτελεί ένα πολυδιάστατο εννοιολογικό πλαίσιο που ενοποιεί αξίες, πρακτικές, θεσμούς και εμπόδια και συνδέει άμεσα την ανοικτότητα με την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, σημείο που άπτεται τόσο στη ρευστή φύση της ανοικτότητας, όσο και στον ευπροσάρμοστο χαρακτήρα της μεθοδολογίας της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Η αναδυόμενη θεωρία, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα, χαρτογραφεί την ανοικτότητα στην εκπαίδευση, αναπτύσσοντας ένα ευέλικτο μοντέλο που μπορεί να βρει εφαρμογή στην εκπαίδευση συνολικά και ιδιαιτέρως, στην εξΑΠΕ.

4.3 Η ανοικτότητα ως αξιακό και φιλοσοφικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

4.3.1 Εισαγωγή

Κάθε αναφορά στην ανοικτότητα στην εκπαίδευση καταλήγει στον χαρακτηρισμό αυτής ως φιλοσοφία, κουλτούρα, πολιτική και στρατηγική, ενώ, παράλληλα, τονίζεται ο ρευστός και ευμετάβλητος χαρακτήρας της (Baker, 2017; Bayne et al., 2015). Παρόλα αυτά, οι χαρακτηρισμοί αυτοί, αν και εύστοχοι, δεν τεκμηριώνονται με κάποιο τρόπο. Από τη μία πλευρά, μία πιθανή αιτία της αδυναμίας τεκμηρίωσης είναι η έλλειψη ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της ανοικτότητας, η οποία εδράζεται στην επανειλημμένως αναφερθείσα αόριστη φύση της. Από την άλλη πλευρά, η ανοικτότητα στην εκπαίδευση, ως όρος, άρχισε να εξαπλώνεται τον εικοστό αιώνα με την ίδρυση του OU/UK (Peter & Deimann, 2013), με αποτέλεσμα να

φαντάζει ως νεωτερισμός και ως έννοια, η οποία δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, μέχρι σήμερα.

Οι περισσότερες προσεγγίσεις της ανοικτότητας παραμένουν σε ένα επιφανειακό και περιγραφικό επίπεδο πρακτικών, τεχνολογικών εφαρμογών και πολιτικών επιλογών και ως εκ τούτου, η απόδοση της έννοιας ως φιλοσοφία, κουλτούρα, πολιτική και στρατηγική παραμένει χωρίς υπόβαθρο. Το μοντέλο που αναδύθηκε μέσω της εφαρμογής της Θεμελιωμένης Θεωρίας έχει ακριβώς αυτόν τον στόχο. Μέσω της διερεύνησης των αξιών, η ανοικτότητα τεκμηριώνεται ως φιλοσοφία και κουλτούρα, ενώ, μέσω της διερεύνησης των πρακτικών, των παραγόντων που την επηρεάζουν και των θεσμικών πλαισίων, τεκμηριώνεται ως πολιτική και στρατηγική.

Η τεκμηρίωση της ανοικτότητας ως Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, τόσο σε θεωρητικό (θεωρητική φιλοσοφία), όσο και σε πρακτικό επίπεδο (πρακτική φιλοσοφία) αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την προσέγγιση των αρχών και των κριτηρίων που τη διέπουν, ώστε να μπορέσει να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αν επανέλθουμε στη θεωρητική φιλοσοφία ως υποκατηγορία της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, μπορούμε να εντοπίσουμε τη σύνδεσή της με την ανοικτότητα. Η θεωρητική φιλοσοφία έχει ως σκοπό την ίδια τη θεωρία της, η οποία σχετίζεται με την απόλυτη αλήθεια και γνώση και συνεπώς, θέτει τις βάσεις για την πρακτική φιλοσοφία, η οποία έχει να κάνει με τη λογική και τις πράξεις εντός συγκεκριμένων πλαισίων (Carr, 2004; Curren, 2018). Με άλλα λόγια, η διερεύνηση και προσέγγιση των αρχών και των κριτηρίων της ανοικτότητας που αποτελούν εν μέρει τα ζητούμενα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, συνδέεται αντιστοίχως με τη σύνδεση της ανοικτότητας με τη θεωρητική και πρακτική φιλοσοφία.

4.3.2 Οι αξιακές αρχές της ανοικτότητας

Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης λειτουργεί ως βάση για τη φιλοσοφική ερμηνεία της ανοικτότητας, αλλά σε καμία περίπτωση δεν αρκεί. Για τον λόγο αυτό, η έρευνα επεκτάθηκε στην κοινωνιολογία και την παιδαγωγική και σε συναφή ρεύματα και σχολές, προκειμένου η αναδυόμενη θεωρία να αποδώσει στην ανοικτότητα το φιλοσοφικό της υπόβαθρο. Η θεωρία που αναπτύχθηκε από τη μεθοδολογία της

Θεμελιωμένης Θεωρίας, αξιοποιεί στοιχεία από τις θεωρίες του Dewey, του Bourdieu, του Bernstein, του Habermas και του Freire, προκειμένου να προσδιορίσει τις φιλοσοφικές βάσεις και αρχές που διέπουν την ανοικτότητα στην εκπαίδευση. Συνεπώς, η ανοικτότητα δεν μπορεί να υπάρξει με αποσπασματικό τρόπο. Απεναντίας, αποτελεί ένα φυσικό επακόλουθο και μία σύνθεση των θεωριών που προϋπήρχαν της ίδρυσης του OU/UK και συνεχίζουν να ισχύουν μέχρι σήμερα, με τις απαιτούμενες αναπροσαρμογές.

Η έρευνα, λοιπόν, κατέδειξε ότι σε επίπεδο αρχών και αξιών η ανοικτότητα σχετίζεται με:

1. Την ελευθερία,
2. Την αυτονομία,
3. Τη συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα,
4. Τη δημοκρατικότητα,
5. Τη δικαιοσύνη και την ισότητα, και
6. Τη συμπερίληψη, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη.

Οι αρχές αυτές προέκυψαν από τις ιδέες των θεωρητικών της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Σχολής της Φρανκφούρτης και της Κριτικής Παιδαγωγικής και θα συζητηθούν ανά ζεύγη, ανάλογα με την αλληλεπίδραση και συσχέτισή τους.

- **Ελευθερία και αυτονομία**

Στη Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την εποχή του Πλάτωνα, τον πρώιμο φιλελευθερισμό του δέκατου-έβδομου και δέκατου-όγδοου αιώνα, μέχρι τη φιλοσοφία του John Dewey και τη σύγχρονη φιλοσοφία του μεταμοντερνισμού, οι αναφορές στην ελευθερία είναι συνεχείς (Dewey, 2008; Dupuis & Gordon, 2010; Williams, 2017). Ο Ρουσσώ ξεκινά από μία περισσότερο ατομικιστική και παιδοκεντρική προσέγγιση της ελευθερίας στην εκπαίδευση (Dupuis & Gordon, 2010), ενώ ο Dewey (2008) επισημαίνει τη σημασία της ελευθερίας επιλογών που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευόμενοι/ες, ανεξάρτητα από οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, ώστε να διαμορφώνουν την προσωπική τους μαθησιακή διαδρομή. Προχωρώντας προς τον εικοστό-πρώτο αιώνα που σηματοδοτεί την

παγκοσμιοποίηση και την τέταρτη βιομηχανική επανάσταση, οι αρχές του φιλελευθερισμού και του Dewey αναδιαμορφώνονται και εκσυγχρονίζονται σε συμφωνία με τις νέες συνθήκες και με την ίδια τη φύση της φιλοσοφίας (Greene, 2016; Kurennoy, 2020; Lysokon, 2022). Έτσι, εμφανίζεται μία νέα μορφή φιλελευθερισμού που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εικοστού-πρώτου αιώνα, ο οποίος εκφράζεται με την έννοια του μεταμοντερνισμού, και δίνει έμφαση στην ακαδημαϊκή ελευθερία, η οποία συνίσταται στην ελεύθερη επιλογή και διαμόρφωση της μαθησιακής πορείας από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, καθώς και στον έλεγχο του χρόνου, τόπου και ρυθμού της μάθησης (Kurennoy, 2020; Lysokon, 2022; Scott, 2014).

Αντίστοιχα ζητήματα, αναφορικά με την αξία της ελευθερίας, θέτουν οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τη συμβατική εκπαίδευση ως έναν αποστειρωμένο χώρο με παγιωμένες και περιοριστικές αντιλήψεις και πρακτικές, ο οποίος δεν αφήνει περιθώρια ελευθερίας σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους/ες (Bourdieu & Whitehouse, 1974). Στον αντίποδα των παραπάνω, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μεταφράζει την ελευθερία ως ενίσχυση της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας, καθώς και ως την παραχώρηση μέρους του ελέγχου στους/στις εκπαιδευόμενους/ες ως προς τον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης (Bernstein, 1975, 1996; Morais, 2002).

Με ανάλογο τρόπο, οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης προσεγγίζουν την ελευθερία, μέσω της κριτικής θεωρίας, ως ελεύθερη και χωρίς περιορισμούς επικοινωνία και ενίσχυση του διαλόγου και των αλληλεπιδράσεων (Habermas, 1984, 1987b; Deakin Crick & Joldersma, 2006; Regmi, 2017). Μία ακόμη έκφανση της ελευθερίας αποτελεί η προαγωγή της δια βίου μάθησης, ως αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου να δεσμευτεί στη μάθηση σε κάθε συνθήκη, μέσω της ελεύθερης επικοινωνίας (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Englund, 2010). Για τον Habermas και τους υπόλοιπους θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης, η μάθηση έχει κοινωνικό πρόσημο. Συνεπώς, η αναφορά στη δια βίου μάθηση και τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας από τους εκπαιδευόμενους/ες έχει ως απώτερο στόχο την ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Ενδεχομένως, η πιο αντιπροσωπευτική θέση ως προς τη σημασία της ελευθερίας στην εκπαίδευση είναι ότι η εκπαίδευση δεν είναι ποτέ ουδέτερη, καθώς εμπεριέχει την επιλογή ανάμεσα στην ελευθερία και την υποδούλωση (Freire, 2017; Giroux, 2014, 2020). Στο σημείο αυτό, τονίζεται η βαρύτητα της συνειδητοποίησης από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Η ελευθερία αποτελεί μία δύσκολη, συνειδητή και υπεύθυνη επιλογή, η οποία συνοδεύεται από αγώνες και εμπόδια, αλλά οδηγεί στην απελευθέρωση των επιλογών, των λόγων και των πράξεων (Freire, 2017; Giroux, 2014, 2020). Συνεπώς, η ελευθερία, στην περίπτωση αυτή, επικυρώνει την πολιτική και κοινωνική φύση και πλευρά της εκπαίδευσης, καθώς και τη σχέση της με τις αντίστοιχες δυνάμεις, με τις οποίες αλληλεπιδρά.

Η δεύτερη αρχή και αξία που αναδύθηκε από την έρευνα και πηγάζει από την ελευθερία είναι η αυτονομία. Ενώ με μία πρώτη σκέψη, η αυτονομία μοιάζει περισσότερο με δεξιότητα που καλλιεργείται, εδώ αντιμετωπίζεται ως αξία που εδράζεται στην αντίληψη ότι εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ευέλικτη και ευπροσάρμοστη, ώστε οι μαθητές/θήτριες να διαχειρίζονται οι ίδιοι/ες τη γνώση. Με άλλα λόγια, στον πυρήνα της αυτονομίας βρίσκονται οι έννοιες της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας, οι οποίες εν μέρει σχετίζονται με την προαναφερθείσα ακαδημαϊκή ελευθερία, ως προς την παραχώρηση ελέγχου στους/στις εκπαιδευόμενους/ες και τη διαμόρφωση προσωπικών μαθησιακών διαδρομών. Στην ουσία, η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην ελευθερία και την αυτονομία, είναι ότι η δεύτερη αποτελεί διαχείριση και αξιοποίηση της πρώτης σε ατομικό και πρακτικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τους Φιλοσόφους της Εκπαίδευσης, η αυτονομία αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα του κοινωνικού ρόλου του σχολείου (Dewey, 2008; Garrison et al., 2012; Sikandar, 2020). Σύμφωνα με τον Dewey (2008), η αυτονομία του παιδιού εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οδηγεί στην ελεύθερη έκφρασή του και τη μετέπειτα συμμετοχή του στην Κοινωνία των Πολιτών. Παρόμοια άποψη για το κοινωνικό πρόσημο της μάθησης και τον ρόλο της αυτονομίας στη διαμόρφωση της κουλτούρας της εκπαίδευσης έχουν οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης. Ο Bernstein (2000) υπογραμμίζει τη σημασία ανάληψης πρωτοβουλιών από τους/τις μαθητές/θήτριες και την ανάπτυξη ευέλικτων και ευπροσάρμοστων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

που να λαμβάνουν υπόψη τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας, θέση που ασπάζεται και ο ίδιος ο Dewey (2008).

Μικρότερης έκτασης, αλλά εξίσου σημαντική αναφορά στην αυτονομία πραγματοποιείται από τους θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης. Πιο συγκεκριμένα, ο Habermas (1984, 1987b), στις θεωρίες του για την Επικοινωνιακή Δράση και τον Λόγο, δίνει βαρύτητα στην αυτονομία των συμμετεχόντων/ουσών σε έναν διάλογο στην προσωπική ή δημόσια σφαίρα, καθώς, με αυτόν τον τρόπο, προάγεται η γνώση και η δια βίου μάθηση (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Englund, 2010). Παράλληλα, ο Freire (2017) και ο Giroux (2020) μετατοπίζουν την πραγμάτωση του παραπάνω διαλόγου από το ανθρώπινο επίπεδο στο επίπεδο των εκπαιδευομένων με το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο οι εκπαιδευόμενοι/ες κρίνουν, αμφισβητούν και αξιοποιούν με τρόπο που θεωρούν κατάλληλο οι ίδιοι/ες και όχι με τον τρόπο που τους επιβάλλεται από την εξουσία. Ως εκ τούτου, λειτουργούν με τρόπο αυτόνομο, αυτενεργούν και δεν συμμορφώνονται με τις νόρμες που επιβάλλονται άνωθεν, τόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, όσο και στην ενήλικη διαδρομή τους.

Η αυτονομία, ωστόσο, δεν περιορίζεται στο ατομικό επίπεδο της μάθησης, αλλά επεκτείνεται και στο κοινωνικό επίπεδο. Η δυνατότητα αυτόνομης σκέψης και δράσης οδηγεί αναπόφευκτα στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη δημόσια σφαίρα και στη διαμόρφωση δημοκρατικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών.

- **Συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα και δημοκρατικότητα**

Η συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα και την Κοινωνία των Πολιτών αποτελεί αξιακή αρχή που λειτουργεί ως βάση για όλα τα υπό μελέτη πεδία και σχολές και δεν περιορίζεται στα στενά όρια της συμμετοχικότητας ως δραστηριότητα, αλλά η προαγωγή της προσεγγίζεται ως επιταγή και χρέος της εκπαίδευσης. Επιπλέον, φαίνεται ότι αποτελεί προέκταση και αποτέλεσμα της αξίας της αυτονομίας στο κοινωνικό συγκείμενο. Ο Λιοναράκης (2013) εξηγεί ότι η Κοινωνία των Πολιτών αποτελεί «χώρο» στη δημόσια σφαίρα, όπου ο/η κάθε πολίτης συμμετέχει με το προσωπικό του/της απόθεμα που πηγάζει από την άτυπη μάθηση, δηλαδή τις προσωπικές του/της εμπειρίες. Εν συνεχεία, μέσω του διαλόγου και των

αλληλεπιδράσεων, το απόθεμα αυτό μετασχηματίζεται σε νέα γνώση, προάγοντας τη δια βίου μάθηση (Terry, 1997). Όπως θα δούμε στη συνέχεια, η σκέψη του Λιοναράκη (2013) συμπληρώνει τη σκέψη του Dewey, του Habermas, του Freire και του Giroux, αναφορικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στη συμμετοχή των ατόμων στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Πριν συνεχιστεί η συζήτηση για τη συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα και η δημοκρατικότητα αποτελούν διαφορετικές όψεις του ίδιου νομίσματος. Οι αναφορές στη δημοκρατικότητα εντός της εκπαίδευσης και πάντα με κοινωνικές προεκτάσεις είναι σταθερές από όλους τους υπό μελέτη θεωρητικούς και ασφαλώς, σχετίζονται τόσο με την ελευθερία, όσο και την αυτονομία. Η δημοκρατικότητα, λοιπόν, έγκειται, κυρίως, στη μετατόπιση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού από αυθεντία, σε καθοδηγητικό και εν συνεχεία, συμβουλευτικό και συν-ερευνητικό (Bloland, 2005; Dupuis & Gordon, 2010; Kahraman, 2015).

Πιο αναλυτικά, ο Dewey υποστηρίζει ότι, προκειμένου οι μαθητές/θήτριες να διατηρήσουν τη δημοκρατικότητα, θα πρέπει να είναι ενεργοί/ές, αυτόνομοι/ες, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αποφασίζουν σύμφωνα με το δικό τους αξιακό φίλτρο (Dewey, 2008; Garrison et al., 2012; Λιοναράκης, 2013; Sikandar, 2020). Αντιστοίχως, ο Bernstein (2000) τονίζει την αξία της πολυφωνίας, ως επιτομή της δημοκρατικότητας, εντός του σχολείου. Εν συνεχεία, ο Habermas (1984, 1987b) θεωρεί δημοκρατική την εκπαίδευση που βασίζεται στον αυθεντικό διάλογο και το δικαίωμα έκφρασης όλων των πολιτών και έχει ως στόχο την προαγωγή της δια βίου μάθησης και τη συμμετοχή στον δημόσιο διάλογο. Τέλος, ο Freire (2017) επανέρχεται στον μετασχηματισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών από κυρίαρχο σε επικουρικό, αλλά και των μαθητών/τριών από παθητικό σε κεντρικό και ενεργητικό. Όλες οι παραπάνω θέσεις καταδεικνύουν ότι η δημοκρατικότητα αποτελεί ταυτόχρονα αφετηρία, αλλά και στόχος της συμμετοχής στη δημόσια σφαίρα. Οι μαθητές/θήτριες αποκτούν τη δυνατότητα συμμετοχής στην Κοινωνία των Πολιτών, όταν έχουν εκπαιδευτεί εντός του σχολείου γι’ αυτό, αλλά και για τη διατήρηση της δημοκρατικότητας στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Αντιστοίχως, η συμμετοχή στην

Κοινωνία των Πολιτών αποτελεί ταυτόχρονα στόχος, αλλά και μέσο της δημοκρατικότητας, όπως φαίνεται παρακάτω.

Ήδη από την εποχή του φιλελευθερισμού στην εκπαίδευση τον δέκατο-έβδομο και δέκατο-όγδοο αιώνα, η εφαρμογή των μαθητοκεντρικών πρακτικών στόχευε στη δημιουργία ενεργών πολιτών, χρήσιμων για το κοινωνικό τους πλαίσιο (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Dewey (2008), το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους/τις μαθητές/θήτριες για τη μετέπειτα ζωή τους και τις υποχρεώσεις τους ως μέλη μίας δημοκρατικής κοινωνίας, αλλά και να υποστηρίζει τη δια βίου μάθηση, ως επιστέγασμα της προόδου και της δημοκρατικότητας (Noddings, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, για τον Dewey (2008), το σχολείο συντελεί στον κοινωνικό ανασχηματισμό και στην ενίσχυση της δημοκρατικότητας, μέσω της εφαρμογής και υιοθέτησης παιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες προωθούν την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων (Peters, 2010; Sikandar, 2020).

Προχωρώντας προς τον εικοστό-πρώτο αιώνα, όπου ο φιλελευθερισμός μεταφράζεται ως φιλοσοφία μέσω του μεταμοντερνισμού, οι φιλελεύθερες αντιλήψεις παραμένουν διαχρονικές, έχοντας ασφαλώς αναπροσαρμοστεί, σύμφωνα με τις συνθήκες που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση και τις εξελίξεις σε όλους τους τομείς. Η εκπαίδευση οφείλει να υποστηρίζει την πολιτειότητα και την προαγωγή της δια βίου μάθησης, να λαμβάνει υπόψη τις συνεχώς αναδυόμενες ανάγκες των μαθητών/τριών και να έχει διεθνές εύρος (Bloland, 2005; Dupuis & Gordon, 2010; Kurennoy, 2020; Lysokon, 2022). Συνεπώς, οι μαθητές/θήτριες καλούνται, πλέον, να ανταποκριθούν σε δεδομένα που αφορούν σε όλο τον κόσμο και όχι μόνο στα στενά σύνορα της χώρας τους. Άρα, η συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών μετασχηματίζεται σε συμμετοχή στην Παγκόσμια Κοινωνία των Πολιτών, σε αρμονία με τις νέες απαιτήσεις της εποχής.

Αντιστοίχως, οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης προσεγγίζουν τη συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα ως μία αξιακή επιταγή της εκπαίδευσης, η έλλειψη της οποίας εμποδίζει την ύπαρξη της δημοκρατικότητας σε κάθε της μορφή. Ο Bernstein (2000) υποστηρίζει ότι όλοι/ες οι μαθητές/θήτριες θα πρέπει να νιώθουν ότι έχουν θέση στο σχολείο και η φωνή τους ακούγεται. Η θέση αυτή συμπεριλαμβάνεται στα

δικαιώματα των παιδιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Bernstein, 2000) και είναι χαρακτηριστική της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, καθώς τονίζει τον ρόλο του σχολείου στη δημιουργία ενεργών πολιτών. Φυσικά, στο σημείο αυτό, υπονοείται η διαφορά ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, η οποία θα ζητηθεί στη συνέχεια.

Οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης δίνουν ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στη συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα και ιδιαιτέρως, με εργαλείο τον αυθεντικό διάλογο. Η κριτική θεωρία του Habermas (1984, 1987b) εστιάζει ακριβώς σε αυτό το σημείο. Πιο συγκεκριμένα, στη Θεωρία του Λόγου (Habermas, 1984), ο ίδιος υπογραμμίζει ότι όλοι/ες οι πολίτες θα πρέπει να μπορούν να συνεισφέρουν στον δημόσιο διάλογο, να επιχειρηματολογούν, να συμφωνούν ή να διαφωνούν και να προβληματίζονται. Για τον Habermas, η Κοινωνία των Πολιτών απαρτίζεται από οργανισμούς και κινήματα που ασχολούνται με τους τρόπους με τους οποίους τα κοινωνικά προβλήματα επηρεάζουν την προσωπική, αλλά και τη δημόσια ζωή (Habermas, 1984, 1987b). Φαίνεται ότι η προσωπική και δημόσια σφαίρα, λοιπόν, συντελούν στην ανακύκλωση αυτών των προβλημάτων. Άρα, ο δημόσιος και πολύπλευρος διάλογος μπορεί να συμβάλει στην εξαγωγή αντικειμενικών συμπερασμάτων και τη δημιουργία νέας γνώσης, στοιχείο που συναντάται ως βασική αρχή στη δια βίου μάθηση, η οποία φαίνεται να αποτελεί τον απώτερο στόχο της συμμετοχής στην Κοινωνία των Πολιτών (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Englund, 2010; Λιοναράκης, 2013).

Όσον αφορά στην Κριτική Παιδαγωγική, αυτή προσεγγίζει τη συμμετοχή στα κοινά ως βασική προϋπόθεση χειραφέτησης. Ο Freire (2017) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση οφείλει να μετατοπίζεται από παθητικές μορφές μάθησης σε συμμετοχικές διαδικασίες, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι/ες συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση της γνώσης. Η συμμετοχή, συνεπώς, αποτελεί αξία που συνδέεται με τη δημοκρατικότητα, την αυτονομία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Παράλληλα, ο Giroux (2010, 2020) και ο McLaren (2014) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών λειτουργεί ως εργαλείο αντίστασης προς τις συντηρητικές και φιλελεύθερες δυνάμεις που καταδυναστεύουν την εκπαίδευση και την κοινωνία. Το σημείο αυτό επαναφέρει τη συζήτηση στις αξίες της ελευθερίας και της αυτονομίας.

Αν η εκπαίδευση δεν έχει ως θεμέλια την ελευθερία και την αυτονομία, η συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα δεν μπορεί να υλοποιηθεί. Γίνεται, λοιπόν, σταθερά φανερό ότι οι αξιακές αυτές αρχές της ανοικτότητας συνδιαλέγονται σταθερά και αλληλοεπηρεάζονται.

Συνοψίζοντας, η συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα και η δημοκρατική λειτουργία της εκπαίδευσης δεν περιορίζονται σε τοπικά ή εθνικά πλαίσια, αλλά επεκτείνονται στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας κοινωνίας των πολιτών. Στο σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση, την ψηφιακή διασύνδεση και την αυξημένη κινητικότητα της γνώσης, οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να συμμετέχουν ενεργά σε διεθνείς κοινότητες μάθησης και διαλόγου. Η ανοικτότητα, υπό αυτό το πρίσμα, λειτουργεί ως αξιακό και φιλοσοφικό πλαίσιο που ενισχύει τη διασύνδεση των ατόμων και τη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας δημοκρατικής κοινότητας, στην οποία η γνώση συνδιαμορφώνεται μέσω της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της συμμετοχής. Συνεπώς, η συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα δεν αποτελεί μόνο στόχο της εκπαίδευσης, αλλά θεμελιώδη αξία της ανοικτότητας, η οποία επεκτείνεται από το ατομικό και τοπικό επίπεδο στο συλλογικό και παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών σε μια παγκόσμια κοινωνία μάθησης.

- **Δικαιοσύνη και ισότητα – Συμπερίληψη, σεβασμός και αλληλεγγύη**

Οι επόμενες αξίες που αναδύθηκαν από την έρευνα είναι η δικαιοσύνη και η ισότητα. Η δικαιοσύνη και η ισότητα αποτελούν βασικές αξιακές αρχές της ανοικτότητας, συνδέουν την εκπαίδευση με την κοινωνία και απορρέουν από τις αξίες της ελευθερίας και της αυτονομίας, της συμμετοχής στα κοινά και της δημοκρατικότητας. Όσον αφορά στη δικαιοσύνη, αυτή σχετίζεται με την αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που πηγάζουν από τις κοινωνικές ανισότητες και αντανακλώνται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η ισότητα μάλλον λειτουργεί ως προϋπόθεση της δικαιοσύνης και συνδέεται με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, την πρόσβαση στις εκπαιδευτικές δομές, την προσβασιμότητα, τις ισότιμες σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/θήτριες, αλλά και ανάμεσα στον μαθητικό

πληθυσμό, τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών, τη συμμετοχή στον διάλογο, σε συνεργασίες κτλ.

Καθώς η ισότητα, όπως αναφέρθηκε, είναι το υπόβαθρο για μία πιο δίκαιη εκπαίδευση, θα αποτελέσει την αφετηρία για το σημείο αυτό της συζήτησης. Η ισότητα, λοιπόν, αναφέρεται διαχρονικά στον εκπαιδευτικό διάλογο και ίσως, επιφανειακά, καθώς το εύρος της έννοιας είναι πολύ μεγαλύτερο από την όποια αρχική σκέψη. Αρχικά, η ισότητα έχει κατεξοχήν κοινωνικό πρόσημο. Ο Dewey στην εκπαιδευτική του φιλοσοφία αναφέρει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ανοικτή προς όλους/ες, συμμετοχική και προσβάσιμη, έτσι ώστε η γνώση να διακινείται ελεύθερα και σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων (Dewey, 2008; Garrison et al., 2012; Noddings, 2018). Καθώς ο Dewey δίνει μεγάλη σημασία στη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών και τη δημοκρατικότητα στην κοινωνία, υποστηρίζει ότι το σχολείο λειτουργεί ως ένα προπαρασκευαστικό στάδιο που –μέσω της ισότητα – προετοιμάζει τα παιδιά για την εφαρμογή αυτής στην ενήλικη ζωή τους (Garrison et al., 2012; Sikandar, 2020). Ασφαλώς, η διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών και η πολυφωνία παραμένουν πρωταρχικά ζητούμενα για το σύνολο των φιλελεύθερων φιλοσόφων, οι οποίοι εκφράζουν τις ανάγκες μίας εποχής που αποζητούσε την ισότητα και την απελευθέρωση από τις πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις του μεταπολεμικού και βιομηχανοποιημένου κόσμου (Peters, 2010; Sikandar, 2020). Οι ανάγκες αυτές είναι, ωστόσο, διαχρονικές και καταλήγουν να επηρεάζουν τη σύγχρονη εποχή, προσαρμοσμένες πάντα στις αντίστοιχες συνθήκες.

Η ισότητα και το κοινωνικό της πρόσημο βρίσκεται στο επίκεντρο των μελετών στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Ο Bernstein και ο Bourdieu θεωρούν τη σχολική ουδετερότητα και τη θεσμοθετημένη ισότητα προσχήματα που ενισχύουν, τελικά, τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και ευνοούν τις ανώτερες κοινωνικά και οικονομικά ομάδες (Bernstein, 2000; Bourdieu, 1986, 2020; Bourdieu & Whitehouse, 1974; Φραγκουδάκη, 1985). Με άλλα λόγια, οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες καλούνται να προσαρμοστούν σε μία σχολική κουλτούρα που δεν αναγνωρίζει το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο (δηλαδή το πολιτισμικό, οικογενειακό και κοινωνικό τους υπόβαθρο) και αντιθέτως, το μεταφράζει σε ακαδημαϊκό κεφάλαιο (δηλαδή σε γνώση και ακαδημαϊκά προσόντα), δυσχεραίνοντας, έτσι, την εξέλιξή τους και την

πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bernstein, 1975, 1996; Bourdieu & Whitehouse, 1974; Naidoo, 2004; Gunter, 2002; Harker, 1990). Άρα, για τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, η έννοια της ισότητας σχετίζεται με την εξάλειψη των διακρίσεων ως προς:

- Τον ισότιμο καταμερισμό της γνώσης και των εκπαιδευτικών πόρων,
- Την ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς προϋποθέσεις και διακρίσεις, και
- Τον σεβασμό και την αναγνώριση των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών των μαθητών/τριών.

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αντιμετωπίζει την κοινωνία ως προέκταση του σχολείου και το σχολείο ως καθρέπτη της κοινωνίας. Η κοινωνία αντανακλάται στο σχολείο και το σχολείο, αντίστοιχα, την αναδιαμορφώνει. Συνεπώς, η ισότητα στο σχολικό πλαίσιο προάγει την ισότητα στο κοινωνικό και αντιστρόφως.

Σημαντικές αναφορές στην ισότητα πραγματοποιούνται από τους εκφραστές της Σχολής της Φρανκφούρτης και κυρίως, από τον Habermas. Ο Habermas θεωρεί ότι η ισότητα είναι η βάση της εκπαίδευσης και εστιάζει στις εξής πλευρές της ισότητας (Fleming, 2020; Habermas, 1984, 1991, 1996; Milley, 2008; Okshevsky, 2016; Regmi, 2017):

- Ισότητα στη συμμετοχή στον δημόσιο διάλογο,
- Ισότητα στην επιχειρηματολογία, τη διαφωνία και την έκφραση προσωπικών απόψεων,
- Ισότητα στη λήψη αποφάσεων, και
- Ισότητα στη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών.

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι για τον Habermas, η ισότητα στην επικοινωνία συνολικά είναι το βασικότερο στοιχείο που επηρεάζει την ισότητα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Μία ακόμη πλευρά της ισότητας προσδιορίζεται από τους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η έννοια της ισότητας για την Κριτική Παιδαγωγική εστιάζει στις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/θήτριες. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος

των εκπαιδευτικών μετατοπίζεται και γίνονται οι ίδιοι/ες μαθητές/θήτριες και συνοδοιπόροι, ενώ οι μαθητές/θήτριες λαμβάνουν τον ρόλο των δασκάλων (Freire, 2017; Giroux, 2020; hooks, 1994; McLaren, 2014). Αυτή η εναλλαγή των ρόλων και η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τους/τις ενήλικες στα παιδιά αντανακλά τους ρόλους που θα έπρεπε να υφίστανται στην κοινωνία μεταξύ ηγετών και πολιτών και τον ενεργό ρόλο των δεύτερων (Giroux, 2020, 2025; McLaren, 2014). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι και για την Κριτική Παιδαγωγική, το σχολείο λειτουργεί ως προπύργιο ισότητας, προκειμένου αυτή να εφαρμοστεί στο κοινωνικό πλαίσιο.

Αν εξετάσουμε συνολικά την έννοια της ισότητας και τους τρόπους με τους οποίους αυτή ερμηνεύεται από όλα τα πεδία και τις σχολές, καταλήγουμε στις εξής πλευρές της, οι οποίες την οριοθετούν και ως βασική αξιακή αρχή της ανοικτότητας:

- Ισότητα στην πρόσβαση στη γνώση, τους εκπαιδευτικούς πόρους, τις υποδομές κτλ.,
- Ισότητα ως προς την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των μαθητών/τριών, αναφορικά με την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την αντιμετώπισή τους ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις,
- Ισότητα στην επικοινωνία, τον διάλογο και τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών, και
- Ισότητα στη λήψη αποφάσεων, την ιεραρχία και την ηγεσία, καθώς και τις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/θήτριες.

Η ισότητα, λοιπόν, συνδέεται άμεσα με όλες τις προαναφερθείσες αξίες της ανοικτότητας, καθώς αυτές αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την εξασφάλισή της.

Ενώ η ισότητα αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, η δικαιοσύνη αφορά στη διαμόρφωση συνθηκών που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Υπό αυτό το πρίσμα, η δικαιοσύνη δεν ταυτίζεται με την ομοιόμορφη μεταχείριση και την πλασματικά ουδέτερη στάση που συχνά υιοθετείται στην εκπαίδευση, αλλά με τη δίκαιη αντιμετώπιση που αποσκοπεί στη μείωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στην ανοικτότητα, η

δικαιοσύνη λειτουργεί ως αξιακή αρχή που επιδιώκει την άρση των εμποδίων που προκύπτουν από κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς ή γεωγραφικούς παράγοντες και έχει, έτσι, άμεση συσχέτιση με την προσβασιμότητα που αποτελεί τον πυρήνα της ελευθερίας.

Στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, η έννοια της δικαιοσύνης συνδέεται με τη δημοκρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και την ισότιμη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. Ο φιλελευθερισμός αναφέρει ότι οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών θα πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο, κατά τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018), ενώ ο Dewey (2008) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση οφείλει να διαμορφώνει συνθήκες που επιτρέπουν σε όλα τα άτομα να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία και την κοινωνική ζωή. Η δικαιοσύνη, επομένως, συνδέεται με τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων και μειώνουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η έννοια της δικαιοσύνης προσεγγίζεται κυρίως μέσα από την ανάλυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Bourdieu (1986) και ο Bernstein (2000) υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα συχνά αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες, καθώς ευνοούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου. Στο πλαίσιο αυτό, η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση σχετίζεται με την αναγνώριση των κοινωνικών διαφορών και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που μειώνουν τις ανισότητες και ενισχύουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών.

Οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης συνδέουν τη δικαιοσύνη με την ισότιμη συμμετοχή στον διάλογο και τη διαμόρφωση της γνώσης. Ο Habermas (1984, 1987b) υποστηρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη προϋποθέτει ισότιμη συμμετοχή στον δημόσιο διάλογο και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η δικαιοσύνη συνδέεται με τη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν σε όλους τους εκπαιδευόμενους/ες να εκφράζονται, να συμμετέχουν και να συνδιαμορφώνουν τη γνώση.

Η Κριτική Παιδαγωγική προσεγγίζει τη δικαιοσύνη ως βασική προϋπόθεση χειραφέτησης. Ο Freire (2017) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και να ενισχύει τη φωνή των περιθωριοποιημένων ομάδων. Παράλληλα, ο Giroux (2020) τονίζει ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο κοινωνικής δικαιοσύνης, ενισχύοντας τη δημοκρατικότητα και τη συμμετοχή όλων των πολιτών.

Συνεπώς, η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση συνδέεται με:

- Την άρση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων,
- Την αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών των εκπαιδευομένων,
- Τη διασφάλιση ισότιμης συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, και
- Τη δημιουργία δημοκρατικών και ανοικτών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

Υπό αυτό το πρίσμα, η δικαιοσύνη και η ισότητα επικαλύπτονται σε αρκετά σημεία και γίνεται φανερό ότι η μία αποτελεί προϋπόθεση ή/και αποτέλεσμα της άλλης. Ωστόσο, αποτελούν βασικές αξιακές αρχές της ανοικτότητας, καθώς –είτε αυτόνομα είτε σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες αξίες– συμβάλλουν στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που προάγουν το τελευταίο τρίπτυχο αξιών, δηλαδή τη συμπερίληψη, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη.

Η συμπερίληψη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη συνιστούν το αποτέλεσμα υιοθέτησης και εφαρμογής των παραπάνω αξιών. Σε ένα δημοκρατικό, δίκαιο και ισότιμο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται ως βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και ενσωματώνεται με σεβασμό τόσο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό όσο και στα Αναλυτικά Προγράμματα. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον διαμορφώνεται με γνώμονα την προσβασιμότητα και την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών/τριών, ενσωματώνει διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και ενθαρρύνει τη συνεργασία και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες καλλιεργούνται δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη και η κοινωνική ευαισθησία. Σε πρακτικό επίπεδο, η αρχή αυτή αποτυπώνεται σε εκπαιδευτικές πολιτικές που ενισχύουν την προσβασιμότητα για άτομα με αναπηρία, υποστηρίζουν την ένταξη μαθητών/τριών

διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών καταβολών και προωθούν τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που αναγνωρίζουν, σέβονται και αξιοποιούν την ποικιλομορφία.

Η συμπερίληψη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη διατρέχουν και εμπεριέχονται σε όλες τις αξίες της ανοικτότητας και αποτελούν επιταγή του Άρθρου 26 των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (United Nations, 1948). Ο φιλελευθερισμός, ως Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, κάνει λόγο για μία ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση και ανάπτυξη του παιδιού σε όλα τα επίπεδα, μέσω της αξιοποίησης των εμπειριών του, της εφαρμογής της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης, της ένταξης του παιχνιδιού και της δημιουργίας ευχάριστου σχολικού περιβάλλοντος (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018). Παράλληλα, ο Dewey αναφέρεται ξεκάθαρα στον συμπεριληπτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη βαρύνουσα σημασία που έχουν τα προσωπικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (Garisson et al., 2012; Williams, 2017). Ο πλουραλισμός που φέρνουν οι εκπαιδευόμενοι/ες στο πλαίσιό τους είναι πολύτιμη και οδηγεί στη δημιουργία νέας γνώσης, την αποδοχή της διαφορετικότητας σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο και την διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Dewey, 2008; Garisson et al., 2012; Sikandar, 2020; Williams, 2017).

Τον εικοστό-πρώτο αιώνα, όλα τα παραπάνω αποτελούν σαφείς επιταγές του μεταμοντερνισμού, ως Φιλοσοφία Εκπαίδευσης. Η πολυπλοκότητα και η ετερογένεια των σύγχρονων κοινωνιών, οι απαιτητικές νέες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης και της ψηφιακής διακυβέρνησης επιβάλλουν τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, την κριτική σκέψη, τη συμμετοχή στα κοινά, την αποδοχή και τον σεβασμό και ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων, ανεξαιρέτως, και συνεπώς, διασφαλίζουν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όπως αναφέρονται στο Άρθρο 26, αλλά και σε κάθε τους έκφανση (Kurennoy, 2020; Lysokon, 2022; Scott, 2014; United Nations, 1948).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης προσεγγίζουν τη συμπερίληψη, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη, μέσω της άρσης των ανισοτήτων. Ο Bourdieu αναφέρεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο (cultural capital) που ο/η κάθε μαθητής/θήτρια φέρει στο σχολείο και καταλήγει να θεωρείται πολιτισμικό

έλλειμμα, όταν ο/η μαθητής/θήτρια προέρχεται από ευάλωτη κοινωνική ομάδα (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Whitehouse, 1974; Donnelly, 2018). Η περιθωριοποίηση και η άδικη μεταχείριση των εκπαιδευομένων φέρνει στο προσκήνιο τον αντίποδα και τη μορφή που θα έπρεπε να έχει η εκπαίδευση. Ασφαλώς, η εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι ένας χώρος ασφαλής, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, όπου η φωνή του κάθε παιδιού θα ακούγεται και θα είναι σημαντική (Bernstein, 2000).

Τα παραπάνω βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις των θεωρητικών της Σχολής της Φρανκφούρτης και του Habermas. Ο Habermas θεωρεί ότι ο διάλογος είναι το βασικό εργαλείο που οδηγεί στη συμπερίληψη, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη. Η συμμετοχή όλων στον δημόσιο διάλογο και τη λήψη αποφάσεων, η ενσυναίσθηση, η εξάλειψη των προκαταλήψεων είναι στοιχεία που εξασφαλίζουν τον σεβασμό και την αλληλεγγύη, ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη (Fleming, 2020; Habermas, 1984, 1996; Milley, 2008; Okshevsky, 2016; Regmi, 2017). Ο ποιοτικός διάλογος βοηθά τους/τις μαθητές/θήτριες στη διεύρυνση των οριζόντων τους και στην ανάπτυξη πολύπλευρης οπτικής. Όλοι/ες συν-ερευνούν και συνδιαμορφώνουν τη γνώση και έτσι, συνυπάρχουν αρμονικά στην κοινωνία (Fleming, 2020). Τη θέση αυτοί ασπάζονται ο Freire (2017) και ο Giroux (2010, 2020), καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην περίπτωση της ισότητας, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ισότιμα με τους/τις μαθητές/θήτριες για την παραγωγή της γνώσης. Επιπλέον, τόσο για τη Σχολή της Φρανκφούρτης, όσο και για την Κριτική Παιδαγωγική, ο περιορισμός των πολιτικών και οικονομικών επιρροών στην εκπαίδευση, οδηγεί σε άρση των εμποδίων, ενίσχυση της προσβασιμότητας και φυσικά, στη συμπερίληψη όλων στη μαθησιακή διαδικασία.

Συνολικά, η δικαιοσύνη και η ισότητα αναδεικνύονται ως θεμελιώδεις αξίες της ανοικτότητας, οι οποίες διαμορφώνουν το αξιακό και φιλοσοφικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης. Μέσα από αυτές τις αξίες, η εκπαίδευση παύει να λειτουργεί ως ουδέτερος μηχανισμός μετάδοσης γνώσης και μετατρέπεται σε πεδίο κοινωνικής διαμόρφωσης, όπου προωθούνται η δημοκρατικότητα, η συμμετοχή και η κοινωνική συνοχή. Η ισότητα εξασφαλίζει τη δυνατότητα συμμετοχής όλων, ενώ η δικαιοσύνη διαμορφώνει τις συνθήκες που επιτρέπουν την ουσιαστική και όχι μόνο τυπική συμμετοχή.

Στο πλαίσιο αυτό, η συμπερίληψη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη αποτελούν άμεσες προεκτάσεις των παραπάνω αξιών και συνδέονται με τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και ενισχύει τη συλλογικότητα. Η ανοικτότητα, επομένως, δεν περιορίζεται μόνο στην πρόσβαση στη γνώση, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός αξιακού πλαισίου που ενισχύει την κοινωνική δικαιοσύνη, τη δημοκρατική συνύπαρξη και τη συμμετοχή όλων στη διαμόρφωση της γνώσης και της κοινωνίας.

Συνολικά, οι αξίες που συζητήθηκαν στην ενότητα αυτή δίνουν στην ανοικτότητα τον χαρακτήρα της θεωρητικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, καθώς συγκροτούν ένα συνεκτικό αξιακό πλαίσιο που αφορά τον σκοπό, τον ρόλο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Η ελευθερία, η αυτονομία, η δημοκρατικότητα, η συμμετοχή στα κοινά, η ισότητα και η δικαιοσύνη δεν αποτελούν απλώς επιμέρους εκπαιδευτικές αρχές, αλλά φιλοσοφικές θέσεις για τη γνώση, τη μάθηση και τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία. Ως εκ τούτου, η ανοικτότητα αναδεικνύεται ως φιλοσοφική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία εστιάζει στον μετασχηματιστικό ρόλο της μάθησης και στη διαμόρφωση δημοκρατικών και συμπεριληπτικών κοινωνιών. Οι αξίες αυτές συγκροτούν ένα θεωρητικό υπόβαθρο που επηρεάζει τόσο τον τρόπο κατανόησης της γνώσης όσο και τις σχέσεις ανάμεσα στα υποκείμενα της εκπαίδευσης, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τη μετάδοση της γνώσης στη συμμετοχή, τον διάλογο και τη συνδιαμόρφωσή της.

Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα αποκτά φιλοσοφική και μεταθεωρητική διάσταση, καθώς δεν περιορίζεται σε επιμέρους εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά συνιστά ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης της εκπαίδευσης ως δημοκρατικής, κοινωνικής και ανθρωποκεντρικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, η ανοικτότητα μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο ως εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά και ως θεωρητική εκπαιδευτική φιλοσοφία που θεμελιώνει την εκπαίδευση σε αξίες που σχετίζονται με τη δημοκρατία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ενεργό συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών.

4.3.3 Η ανοικτότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης

Όπως ήδη συζητήθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, οι αξίες που διέπουν την ανοικτότητα οδηγούν στη δημιουργία ενός θεωρητικού και φιλοσοφικού πλαισίου που ορίζει τους τρόπους παραγωγής της γνώσης, τις σχέσεις ανάμεσα στα υποκείμενα και τις πρακτικές που εφαρμόζονται. Πριν προχωρήσει η συζήτηση στο επίπεδο των πρακτικών, είναι σημαντικό να επεξηγηθεί η έννοια της ανοικτότητας – εκτός από φιλοσοφία– ως κουλτούρα στην εκπαίδευση. Η κουλτούρα αφορά στους τρόπους με τους οποίους ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον διαμορφώνεται και ποια είναι τα χαρακτηριστικά και τα κριτήρια εκείνα που ορίζουν αποδεκτές ή μη στάσεις, συμπεριφορές, αντιλήψεις και πρακτικές. Για να γίνει κατανοητή η ερμηνεία της ανοικτότητας ως κουλτούρα εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται και πάλι οι θεωρίες της φιλοσοφίας εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας Εκπαίδευσης, της Σχολής της Φρανκφούρτης και της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Η πιο χαρακτηριστική και αξιοσημείωτη προσέγγιση της εκπαιδευτικής κουλτούρας πραγματοποιείται από τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη θεωρία τους, οι μαθητές/θήτριες έχουν μία συγκεκριμένη αντίληψη για τη θέση τους στην ιεραρχία του σχολείου (Bernstein, 2000). Η αντίληψη αυτή ταυτίζεται με την αντίληψη που έχει το ίδιο το σχολείο για το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών. Το σχολείο λειτουργεί ως καθρέπτης της κοινωνίας και τείνει να αναπαράγει τις ανισότητες ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες, «τοποθετώντας» με τρόπο αυτόματο και «πείθοντας» τα παιδιά για την κατώτερη θέση τους στην κλίμακα, εξαιτίας του πολιτισμικού τους ελλείμματος, δηλαδή του κατώτερου πολιτισμικού τους κεφαλαίου (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, 1990). Έτσι, το σχολείο καλλιεργεί μία παγιωμένη και αποκρυσταλλωμένη κανονικότητα που ορίζει ότι το αποδεκτό, φυσιολογικό και αναμενόμενο προέρχεται μόνο από τις ανώτερες κοινωνικά τάξεις (Bourdieu, 1986, 2020; Bourdieu & Whitehouse, 1974; Φραγκουδάκη, 1985). Το αποτέλεσμα αυτής της συνθήκης είναι η καταστρατήγηση των δικαιωμάτων των παιδιών και η ευνοιοκρατία απέναντι στις ομάδες που ήδη ευνοούνται στην κοινωνία. Συνεπώς, τα παιδιά με πολιτισμικό έλλειμμα, διαφορετικές συνήθειες και γλώσσα, καταλήγουν να διαπραγματεύονται συνεχώς τη

θέση τους σε ένα σύστημα που εξαρχής τους απορρίπτει (Bernstein, 1975; Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, 1990).

Ο Bourdieu ονομάζει την κουλτούρα αυτή habitus. Το habitus είναι, στην ουσία, η κανονικότητα και αποτελείται από το σύνολο των αποδεκτών αντιλήψεων, πεποιθήσεων, αρχών, πρακτικών και συμπεριφορών που σηματοδοτούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Gunter, 2002; Naidoo, 2004; Nash, 1990; Rawolle & Lingard, 2008). Το εκάστοτε habitus θεωρείται αμετάβλητο, αυτονόητο και διαμορφώνεται από την άρχουσα τάξη. Συνεπώς, οι μαθητές/θήτριες καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτό και οι ιδιαιτερότητές τους παραγνωρίζονται. Ουσιαστικά, ο Bourdieu, σκιαγραφώντας την κουλτούρα της συμβατικής εκπαίδευσης, η οποία εμπίπτει στην κλειστότητα/μη ανοικτότητα και θίγοντας τα κακώς κείμενά της και τις συντηρητικές πρακτικές και αντιλήψεις της, καταλήγει να ερμηνεύει την αντίστοιχη κουλτούρα της ανοικτότητας. Αν λάβουμε υπόψη τις αξίες που διέπουν την ανοικτότητα, όπως η ελευθερία, η αυτονομία, η δημοκρατικότητα και η ισότητα και θεωρήσουμε ότι οι αξίες αποτελούν τη βάση των πρακτικών, διαπιστώνουμε ότι η ανοικτότητα λειτουργεί ως κουλτούρα εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από σεβασμό και αποδοχή της ετερότητας.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ανοικτότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης έρχεται να μετασχηματίσει το κυρίαρχο habitus της συμβατικής εκπαίδευσης. Αντί για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που βασίζεται στην κανονικότητα, την ιεραρχία και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, η ανοικτότητα διαμορφώνει ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο η διαφορετικότητα, η συμμετοχή και η δημοκρατικότητα αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ανοικτή εκπαιδευτική κουλτούρα, οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων, το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο και οι προσωπικές τους διαδρομές αναγνωρίζονται ως στοιχεία που εμπλουτίζουν τη μάθηση και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της γνώσης.

Η ανοικτότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης επηρεάζει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ιεραρχία

περιορίζεται, ενισχύεται η συνεργασία και προωθείται η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η εκπαίδευση παύει να στηρίζεται σε μία ενιαία και «κανονική» εκπαιδευτική εμπειρία και μετατοπίζεται προς ένα περιβάλλον που λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.

Συνεπώς, η ανοικτότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο στην εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών, αλλά τη διαμόρφωση ενός ευρύτερου πλαισίου αντιλήψεων και στάσεων που επηρεάζει τη λειτουργία της εκπαίδευσης συνολικά. Μέσα από αυτή την οπτική, η ανοικτότητα αναδεικνύεται ως ένα νέο εκπαιδευτικό habitus, το οποίο στηρίζεται στη συμπερίληψη, τη δημοκρατικότητα και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, μετασχηματίζοντας το εκπαιδευτικό περιβάλλον και επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία.

Μία παρόμοια πρακτική υιοθετείται από τον Habermas, εκ μέρους της Σχολής της Φρανκφούρτης, με την αξιοποίηση του βιόκοσμου (lifeworld). Σύμφωνα με τον Habermas, αλλά και τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, η εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα ανεξάρτητο πλαίσιο, αλλά μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Ewert, 1991; Terry, 1997). Ο Habermas υποστηρίζει ότι η γνώση έχει κοινωνικές ρίζες και σχετίζεται με τα συμφέροντα του κάθε ατόμου και έτσι, καθορίζονται οι κοινωνικές δομές και η αντίληψη των πολιτών για την πραγματικότητα (Habermas, 1971 όπ.αναφ. στο Ewert, 1991). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές πρακτικές προκύπτουν από νόρμες που συνδέονται με τις κοινωνικές και ατομικές προσδοκίες, τη χρονική στιγμή και τις συνθήκες (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Ewert, 1991; Terry, 1997). Άρα, και πάλι, οι νόρμες αυτές καθορίζουν τα δικαιώματα των πολιτών και τι θεωρείται αποδεκτό ή όχι στο συγκεκριμένο χρονικό συγκείμενο.

Η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στα παραπάνω, μέσω του δικού της βιόκοσμου (Regmi, 2017; Terry, 1997). Ο βιόκοσμος συνδέεται με τις κοινωνικές νόρμες, τις παραδόσεις, το προσωπικό κεφάλαιο των πολιτών, τις αξίες και τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Fleming, 2020). Συμπερασματικά, ο βιόκοσμος είναι ο χώρος που οι πολίτες ζουν, συνυπάρχουν και δημιουργούν σχέσεις υπό την επήρεια των οικονομικών και πολιτικών δυνάμεων

(Deakin Crick & Joldersma, 2006; Fleming, 2020). Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό αντανακλά τις μάχες των τάξεων στην κοινωνία. Το αποτέλεσμα αυτών των μαχών είναι η καλλιέργεια ενός μοτίβου κουλτούρας που επηρεάζει τις ανθρώπινες σχέσεις και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Regmi, 2017; Terry, 1997). Η κουλτούρα αυτή αναπαράγεται αυτομάτως από γενιά σε γενιά και θεωρείται αυτονόητη. Έτσι, ο βιόκοσμος λειτουργεί ως εγχειρίδιο οδηγιών συμπεριφοράς και πράξεων, καθοδηγώντας τους/τις πολίτες (Regmi, 2017).

Σε αναλογία, λοιπόν, με το habitus του Bourdieu, ο βιόκοσμος του Habermas αποτελεί εκπαιδευτική κουλτούρα, την οποία οι μαθητές/θήτριες ενστερνίζονται και αναπαράγουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες που προκύπτουν από τις δυνάμεις των αγορών και τον καπιταλισμό (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Fleming, 2020). Άρα, και σε αυτή την περίπτωση, γίνεται λόγος για μία συμβατική εκπαίδευση κλειστή, δέσμια των οικονομικών συμφερόντων και με πολλές αγκυλώσεις που τείνει να αφομοιώνει τους/τις μαθητές/θήτριες. Η ανοικτότητα έρχεται να επαναπροσδιορίσει τον βιόκοσμο της εκπαίδευσης, μετασχηματίζοντας τις κυρίαρχες νόρμες και τις παγιωμένες αντιλήψεις που αναπαράγουν τις ανισότητες. Αντί για έναν βιόκοσμο που διαμορφώνεται αποκλειστικά από οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις και οδηγεί σε κλειστές εκπαιδευτικές δομές, η ανοικτότητα προτείνει έναν εκπαιδευτικό βιόκοσμο βασισμένο σε αξίες όπως η δημοκρατικότητα, η συμμετοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων, οι κοινωνικές τους ταυτότητες και οι διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές αναγνωρίζονται ως βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωση της γνώσης.

Η ανοικτότητα, επομένως, μετασχηματίζει τον βιόκοσμο της εκπαίδευσης, δημιουργώντας μία κουλτούρα που ενισχύει τη συνεργασία, τον διάλογο και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Ο εκπαιδευτικός χώρος παύει να λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών δομών και μετατρέπεται σε πεδίο αλληλεπίδρασης, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν προσαρμόζονται απλώς σε προκαθορισμένες νόρμες, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Με τον τρόπο αυτό, η εκπαιδευτική κουλτούρα μετατοπίζεται από την κανονικότητα στη συμπερίληψη και από την αναπαραγωγή στη μετασχηματιστική μάθηση.

Τόσο το habitus του Bourdieu όσο και ο βιόκοσμος του Habermas αναδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική κουλτούρα δεν είναι ουδέτερη, αλλά διαμορφώνεται από κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις. Η ανοικτότητα, ως αξιακό και φιλοσοφικό πλαίσιο, επιχειρεί να μετασχηματίσει αυτή την κουλτούρα, εισάγοντας ένα νέο habitus και έναν νέο βιόκοσμο, οι οποίοι βασίζονται στη δημοκρατικότητα, τη συμμετοχή, τη συμπερίληψη και τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Συνεπώς, η ανοικτότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως μία δυναμική διαδικασία μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Μέσα από τις αξίες που τη διέπουν, διαμορφώνει νέες αντιλήψεις, στάσεις και σχέσεις, οι οποίες αμφισβητούν την αναπαραγωγή των ανισοτήτων και προωθούν τη δημιουργία δημοκρατικών και συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα δεν αποτελεί μόνο μία εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά μία νέα εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία επαναπροσδιορίζει τον ρόλο της εκπαίδευσης και τη σχέση της με την κοινωνία.

4.3.4 Συμπέρασμα: Αρχές και κριτήρια ανοικτότητας στην εκπαίδευση – επιλογή και υλοποίηση

Η προηγούμενη ανάλυση της ανοικτότητας ως αξιακού, φιλοσοφικού και πολιτισμικού πλαισίου οδηγεί στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αρχών και κριτηρίων ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα παύει να αποτελεί μία αφηρημένη θεωρητική έννοια και αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και δομές μάθησης. Η διαμόρφωση αυτή απαντά μερικώς στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, το οποίο αφορά στην επιλογή και υλοποίηση των αρχών και των κριτηρίων ανοικτότητας σε εκπαιδευτικούς φορείς.

Οι αξίες που αναδείχθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες, όπως η ελευθερία, η αυτονομία, η δημοκρατικότητα, η συμμετοχή στα κοινά, η ισότητα και η δικαιοσύνη, συγκροτούν το φιλοσοφικό υπόβαθρο της ανοικτότητας και μετασχηματίζονται σε βασικές αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η ανοικτότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης διαμορφώνει ένα νέο εκπαιδευτικό habitus και έναν νέο βιόκοσμο, οι οποίοι στηρίζονται στη συμμετοχή, τη συνεργασία, τον σεβασμό, την

αποδοχή και τη συμπερίληψη, μετασχηματίζοντας τις σχέσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Με βάση τα παραπάνω, οι βασικές αξιακές αρχές ανοικτότητας στην εκπαίδευση που αναδύθηκαν από την έρευνα συνοψίζονται ως εξής:

- Ελευθερία και αυτονομία,
- Συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα και δημοκρατικότητα,
- Ισότητα και δικαιοσύνη,
- Συμπερίληψη, σεβασμός και αλληλεγγύη.

Οι παραπάνω αξιακές αρχές δεν ταυτίζονται με τα κριτήρια ανοικτότητας, αλλά αποτελούν το κανονιστικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο από το οποίο αυτά απορρέουν. Στο πλαίσιο της παρούσας θεωρίας, ως αρχές ανοικτότητας νοούνται οι γενικές κανονιστικές κατευθύνσεις που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά μιας ανοικτής εκπαίδευσης, ενώ ως κριτήρια ανοικτότητας νοούνται οι επιμέρους εκφάνσεις των αρχών αυτών, μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η αναγνώριση και η αποτίμηση της πραγμάτωσής τους σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Με αυτή την έννοια, οι αξίες απαντούν στο ερώτημα «σε ποιο κανονιστικό υπόβαθρο θεμελιώνεται η ανοικτότητα;», οι αρχές στο «τι πρέπει να χαρακτηρίζει μια ανοικτή εκπαίδευση;» και τα κριτήρια στο «μέσω ποιων χαρακτηριστικών μπορεί να αναγνωριστεί και να αποτιμηθεί η πραγμάτωσή της;».

Με βάση τη σύνθεση των ευρημάτων, οι αρχές αυτές μεταφράζονται σε γενικά κριτήρια ανοικτότητας που αφορούν: (α) τη δυνατότητα επιλογής, πρωτοβουλίας και αυτονομίας των εκπαιδευομένων, (β) την ουσιαστική συμμετοχή στον διάλογο, στη λήψη αποφάσεων και στη συνδιαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, (γ) την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή και την άρση κοινωνικών, οικονομικών, θεσμικών και λοιπών φραγμών, (δ) την αναγνώριση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και (ε) την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας υποστήριξης.

Τα κριτήρια αυτά δεν συνιστούν αποσπασματικούς ή ανεξάρτητους δείκτες, αλλά αναγνωρίσιμες και αποτιμήσιμες εκφάνσεις ενός ενιαίου αξιακού και θεωρητικού

πλαισίου. Η παρουσία τους δεν συνεπάγεται αυτομάτως την πλήρη πραγμάτωση της ανοικτότητας, καθώς αυτή είναι διαβαθμισμένη και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των αξιακών, παιδαγωγικών και θεσμικών διαστάσεων με τα εμπόδια και τις αντιφάσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Υπό αυτή την έννοια, τα γενικά κριτήρια λειτουργούν ως γέφυρα μεταξύ της θεωρητικής συγκρότησης της ανοικτότητας και της επιχειρησιακής αποτίμησής της.

Ως προς την επιλογή και την υλοποίηση των αρχών και των κριτηρίων ανοικτότητας στους εκπαιδευτικούς φορείς, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι αυτές δεν αποτελούν δύο ανεξάρτητες διαδικασίες. Η επιλογή των αρχών εδράζεται στο αξιακό και φιλοσοφικό πλαίσιο της ανοικτότητας και προϋποθέτει τη συνεκτίμηση των χαρακτηριστικών, των αναγκών και των συνθηκών του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αντίστοιχα, η υλοποίησή τους προϋποθέτει τη μετάφρασή τους σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές και θεσμικές ρυθμίσεις, μέσω των οποίων οι αρχές αποκτούν λειτουργική υπόσταση. Τα κριτήρια ανοικτότητας διαμεσολαβούν στη διαδικασία αυτή, καθώς επιτρέπουν την αναγνώριση και αποτίμηση του βαθμού στον οποίο οι αρχές πραγματώνονται σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συνεπώς, η εφαρμογή της ανοικτότητας ή επιμέρους στοιχείων της δεν προκύπτει από την αποσπασματική υιοθέτηση μεμονωμένων αρχών ή πρακτικών, αλλά από τη συνεκτική σύνδεση αξιών, αρχών και κριτηρίων με τις παιδαγωγικές και θεσμικές συνθήκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού φορέα.

Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται μία διακριτή αλλά αλληλένδετη σχέση μεταξύ αξιών, αρχών και κριτηρίων, η οποία αποκτά την πλήρη εφαρμοστική της διάσταση μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις θεσμικές ρυθμίσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Υπό το πρίσμα αυτό, η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα θεμελιώνεται στο παρόν επίπεδο ανάλυσης και ολοκληρώνεται συνθετικά στις επόμενες ενότητες, όπου εξετάζονται οι πρακτικές και θεσμικές διαστάσεις της ανοικτότητας.

Συνολικά, η ανάλυση της ανοικτότητας ως αξιακού, φιλοσοφικού και κοινωνικού πλαισίου αναδεικνύει τον μεταθεωρητικό χαρακτήρα της. Η ανοικτότητα δεν περιορίζεται σε επιμέρους εκπαιδευτικές πρακτικές ή οργανωτικές επιλογές, αλλά

συγκροτεί ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης της εκπαίδευσης, το οποίο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η γνώση, η μάθηση, οι σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων και η λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα λειτουργεί σε ένα ανώτερο επίπεδο θεωρητικής ερμηνείας, καθώς δεν αφορά μόνο το «πώς», αλλά και το «τι» και το «γιατί» της εκπαίδευσης.

Η μεταθεωρητική διάσταση της ανοικτότητας αναδεικνύεται, επίσης, μέσα από τη σύνδεση διαφορετικών θεωρητικών πεδίων. Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης συμβάλλει στη διαμόρφωση των αξιών που διέπουν την ανοικτότητα, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ερμηνεύει τις κοινωνικές δομές και τις ανισότητες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική κουλτούρα, ενώ η έννοια του habitus και του βιόκοσμου αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν είναι ουδέτερες, αλλά διαμορφώνονται από κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Μέσα από αυτή τη σύνθεση, η ανοικτότητα λειτουργεί ως πλαίσιο που συνδέει διαφορετικά θεωρητικά επίπεδα και οδηγεί στη συγκρότηση μιας ενιαίας θεωρητικής προσέγγισης της εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η ανοικτότητα ως μεταθεωρία λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης. Σε αξιακό επίπεδο, προσδιορίζει τις βασικές αρχές που διέπουν την εκπαίδευση, όπως η ελευθερία, η αυτονομία, η δημοκρατικότητα και η ισότητα. Σε φιλοσοφικό επίπεδο, διαμορφώνει μία συγκεκριμένη αντίληψη για τη γνώση και τη μάθηση, η οποία βασίζεται στη συνεργασία, τη συμμετοχή και τη συνδιαμόρφωση της γνώσης. Σε κοινωνικό επίπεδο, επηρεάζει το habitus και τον βιόκοσμο της εκπαίδευσης, μετασχηματίζοντας τις αντιλήψεις και τις σχέσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η μεταθεωρητική αυτή προσέγγιση επιτρέπει την κατανόηση της ανοικτότητας ως δυναμικής και εξελισσόμενης έννοιας, η οποία διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Η ανοικτότητα, επομένως, δεν αποτελεί μόνο μία παιδαγωγική προσέγγιση ή μία εκπαιδευτική πολιτική, αλλά ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που ερμηνεύει την εκπαίδευση ως κοινωνική και δημοκρατική διαδικασία.

Συνεπώς, η ανοικτότητα αναδεικνύεται ως μία αναδυόμενη εκπαιδευτική μεταθεωρία, η οποία συγκροτεί ένα συνεκτικό πλαίσιο αξιών, αρχών και κριτηρίων που καθοδηγούν τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Μέσα από τη μεταθεωρητική αυτή διάσταση, η ανοικτότητα αποκτά τη δυνατότητα να ερμηνεύει διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να λειτουργεί ως θεωρητικό υπόβαθρο για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εξΑΠΕ, η οποία αναλύεται στις επόμενες ενότητες.

4.4 Η ανοικτότητα στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη

4.4.1 Εισαγωγή

Στην προηγούμενη ενότητα συζητήθηκαν οι αξιακές αρχές που πλαισιώνουν την ανοικτότητα και την αναδεικνύουν ως φιλοσοφία και κουλτούρα στην εκπαίδευση. Στην προηγούμενη ενότητα συζητήθηκαν οι αξιακές αρχές που πλαισιώνουν την ανοικτότητα και την αναδεικνύουν ως φιλοσοφία και κουλτούρα στην εκπαίδευση. Από τις αρχές αυτές απορρέουν κριτήρια ανοικτότητας, τα οποία, αφενός, επιτρέπουν την αναγνώριση και αποτίμηση του βαθμού ανοικτότητας ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και, αφετέρου, συνδέουν το φιλοσοφικό και θεωρητικό υπόβαθρο της ανοικτότητας με την εφαρμογή της σε πρακτικό επίπεδο.

Οι πρακτικές που σχετίζονται με την ανοικτότητα έχουν χρονική αφετηρία την εποχή της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας και εντοπίζονται ακόμη και σε αρκετά κλειστά και συντηρητικά συστήματα εκπαίδευσης. Παράλληλα, αναφορές σε πρακτικές ανοικτότητας εντοπίζονται σε όλα τα υπό μελέτη θεωρητικά πεδία, χωρίς να κατονομάζεται ρητά η ανοικτότητα ως έννοια. Ωστόσο, καθώς οι πρακτικές αυτές απορρέουν από τις προαναφερθείσες αξιακές αρχές, καταλήγουν να τις ενσαρκώνουν και, ως εκ τούτου, να ενσαρκώνουν τη φιλοσοφία της ανοικτότητας, μετουσιώνοντάς την —εκτός από θεωρητική φιλοσοφία που αναλύθηκε προηγουμένως— σε πρακτική Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, η οποία καλείται να δώσει λύσεις σε υπαρκτά εκπαιδευτικά προβλήματα (Carr, 2004; Curren, 2018).

Καθώς η συζήτηση κλιμακώνεται από το επίπεδο των αξιών και της φιλοσοφίας στο επίπεδο της εφαρμογής, η προσέγγιση της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ καθίσταται

αναγκαία. Η σύνδεση μεταξύ αρχών και πρακτικών οδηγεί στη διαμόρφωση ενός οργανωμένου πλαισίου, το οποίο προάγει την εφαρμογή της ανοικτότητας σε κάθε μορφή εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν και οι αρχές της ανοικτότητας έχουν καθολικό χαρακτήρα, οι πρακτικές διαφοροποιούνται ως προς τη συνάφεια και την καταλληλότητά τους στην εξΑΠΕ. Το γεγονός αυτό καθιστά απαραίτητη την εστίαση στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της παρούσας διατριβής.

Απώτερος στόχος της ενότητας αυτής είναι η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά στη διαμόρφωση και εφαρμογή των αρχών και των κριτηρίων ανοικτότητας στην εξΑΠΕ. Συγκεκριμένα, η ενότητα αυτή επιχειρεί τη μετάβαση από το θεωρητικό πλαίσιο της ανοικτότητας σε ένα πλαίσιο εφαρμογής, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εξΑΠΕ.

Η προσέγγιση που ακολουθείται στην ενότητα αυτή οργανώνεται σε τρία διακριτά αλλά αλληλένδετα επίπεδα: το επίπεδο των πρακτικών, το επίπεδο της στρατηγικής και το επίπεδο της εφαρμογής στην εξΑΠΕ. Ως εκ τούτου, η δομή της ενότητας είναι η ακόλουθη: στην επόμενη υποενότητα συζητούνται οι πρακτικές της ανοικτότητας και συνδέονται με τις αντίστοιχες αξιακές αρχές. Στη συνέχεια, η ανοικτότητα αναδεικνύεται ως εκπαιδευτική στρατηγική και συσχετίζεται με την Αόρατη Παιδαγωγική του Bernstein, την Εκπαίδευση του Πολίτη του Habermas και την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης του Freire. Στην επόμενη υποενότητα επιχειρείται η σύνδεση των παραπάνω με την εξΑΠΕ και, τέλος, συνοψίζονται οι απαντήσεις στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

4.4.2 Πρακτικές ανοικτότητας

Από την ερευνητική διαδικασία, αναδύθηκε ένα πλήθος πρακτικών, σχετικών με την ανοικτότητα, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις αξιακές της αρχές και αποτυπώνονται στους Πίνακες 1 και 2. Μία αρχική κατηγοριοποίηση των πρακτικών αυτών οδηγεί στις εξής ομάδες/κατηγορίες:

- Πρακτικές που προάγουν τη δημοκρατία και τη συμμετοχικότητα και περιλαμβάνουν την υιοθέτηση και εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών

στους εκπαιδευτικούς φορείς, όπως οι μαθητικές και φοιτητικές εκλογές, η λειτουργία μαθητικών συμβουλίων, οι συλλογικές αποφάσεις για σχολικές δράσεις, πολιτιστικά προγράμματα ή εκπαιδευτικές επισκέψεις, αλλά και η συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε επιτροπές ποιότητας και αξιολόγησης στα πανεπιστήμια. Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται πρακτικές όπως οι συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης, η από κοινού διαμόρφωση κανόνων λειτουργίας, οι ψηφοφορίες για την επιλογή θεμάτων εργασίας ή τρόπων παρουσίασης, καθώς και η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στον σχεδιασμό μέρους της μαθησιακής διαδικασίας. Οι πρακτικές αυτές επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να βιώσουν τη δημοκρατία ως καθημερινή εμπειρία, καλλιεργώντας στάσεις πολιτειότητας, ευθύνης και ενεργού συμμετοχής στα κοινά.

- Πρακτικές που προάγουν την ισότητα και τον σεβασμό του ατόμου και αφορούν στην αναγνώριση και αξιοποίηση των ατομικών εμπειριών, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με κέντρο τον σεβασμό. Τέτοιες πρακτικές είναι, για παράδειγμα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών/τριών, η δυνατότητα πολλαπλών τρόπων έκφρασης της γνώσης, η αποφυγή στερεοτυπικών παραδειγμάτων στο μάθημα και η ισότιμη εκπροσώπηση διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων στο εκπαιδευτικό υλικό. Αντίστοιχα, η ενεργητική ακρόαση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η ισότιμη παροχή λόγου σε όλους/ες, η αποφυγή ταπεινωτικών συγκρίσεων ή δημόσιας έκθεσης και η αναγνώριση των προσωπικών δυσκολιών κάθε παιδιού ή ενήλικου/ης εκπαιδευόμενου/ης ενισχύουν ένα περιβάλλον σεβασμού. Στην πράξη, αυτό μπορεί να αποτυπώνεται σε τάξεις όπου ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει να ακούγονται εξίσου οι πιο δυναμικοί/ές και οι πιο σιωπηλοί/ές μαθητές/θήτριες, να αξιοποιούνται προσωπικές εμπειρίες ως πηγές μάθησης και να αντιμετωπίζεται η ετερότητα ως πλούτος και όχι ως πρόβλημα.

- Πρακτικές που ενισχύουν την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητα και περιλαμβάνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ενίσχυση της αυτενέργειας και της υπευθυνότητας, με στόχο τόσο τη σχολική όσο και την ενήλικη ζωή. Εδώ εντάσσονται πρακτικές, όπως η ανάθεση ρόλων σε ομαδικές εργασίες, η ανάληψη ευθύνης για τον συντονισμό μίας δραστηριότητας, η οργάνωση μαθητικών ή φοιτητικών παρουσιάσεων, η παραγωγή δικού τους εκπαιδευτικού υλικού, η διαχείριση μικρών projects, καθώς και η συμμετοχή σε δράσεις εθελοντισμού ή κοινωνικής προσφοράς. Για παράδειγμα, οι μαθητές/θήτριες μπορούν να αναλάβουν τον σχεδιασμό μιας σχολικής καμπάνιας, τη δημιουργία ενός ψηφιακού περιοδικού, την παρουσίαση ενός κοινωνικού ζητήματος ή την οργάνωση μίας εκδήλωσης. Αντίστοιχα, στην εξΑΕ, η πρωτοβουλία ενισχύεται όταν οι εκπαιδευόμενοι/ες επιλέγουν θέμα εργασίας, οργανώνουν μόνοι/ες το χρονοδιάγραμμά τους ή προτείνουν οι ίδιοι/ες πρόσθετες πηγές και δραστηριότητες. Οι πρακτικές αυτές καλλιεργούν τη μαθησιακή εμπλοκή, αλλά και το αίσθημα ευθύνης, αυτοπειθαρχίας και κοινωνικής ωριμότητας.
- Πρακτικές βιωματικής και συνδεδεμένης με τη ζωή μάθησης, οι οποίες σχετίζονται με την αναγνώριση της άτυπης μάθησης, την αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων και την αξιοποίηση της τεχνολογίας για ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα σχέδια εργασίας που συνδέονται με πραγματικά προβλήματα της κοινότητας, οι μελέτες περίπτωσης, οι προσομοιώσεις, η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, οι συνεντεύξεις με μέλη της τοπικής κοινωνίας, η αξιοποίηση προσωπικών αφηγήσεων και η σύνδεση της ύλης με εμπειρίες από την καθημερινή ζωή ή την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευομένων. Στην ίδια λογική, η χρήση ψηφιακών εργαλείων για κοινή παραγωγή γνώσης, όπως συνεργατικά έγγραφα, φόρουμ συζήτησης, wikis, ψηφιακοί εννοιολογικοί χάρτες ή κοινές παρουσιάσεις, επιτρέπει στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να συμμετέχουν ενεργά σε μια μάθηση συνδεδεμένη με πραγματικές περιστάσεις. Έτσι, η μάθηση παύει να είναι αφηρημένη και

αποκομμένη από τη ζωή και μετατρέπεται σε διαδικασία με προσωπικό και κοινωνικό νόημα.

- Πρακτικές που προάγουν την αυτονομία και την ελευθερία και επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να επιλέξουν ανάμεσα σε πλήθος μαθημάτων και δραστηριοτήτων και να ορίσουν οι ίδιοι/ες τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μαθησιακής τους πορείας. Παραδείγματα τέτοιων πρακτικών είναι οι επιλογές μεταξύ διαφορετικών θεματικών ενοτήτων, οι εναλλακτικές διαδρομές ολοκλήρωσης μιας εργασίας, η δυνατότητα επιλογής τρόπου αξιολόγησης, η εξατομίκευση του ρυθμού μελέτης, η ασύγχρονη παρακολούθηση εκπαιδευτικού υλικού και η χρήση ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων που επιτρέπουν επανάληψη, προσαρμογή και προσωπική διαχείριση της μάθησης. Στη συμβατική εκπαίδευση αυτό μπορεί να σημαίνει επιλογή δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη ή επιλογή βιβλίων και πηγών· στην εξΑΕ, μπορεί να σημαίνει ακόμη πιο έντονα έλεγχο του χρόνου, του τόπου και του ρυθμού μελέτης. Οι πρακτικές αυτές συνδέονται με μια ευρύτερη ανακατανομή του ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας, μετατοπίζοντας το κέντρο λήψης αποφάσεων από τον θεσμό και τον/την εκπαιδευτικό προς τον/την εκπαιδευόμενο/η
- Πρακτικές ισοτιμίας και μετασχηματισμού ρόλων, οι οποίες ανατρέπουν την υπάρχουσα ιεραρχία και μετατοπίζουν το κέντρο βάρους από τους/τις εκπαιδευτικούς στους/στις εκπαιδευόμενους/ες. Παραδείγματα τέτοιων πρακτικών είναι η συνδιαμόρφωση της γνώσης μέσα από διάλογο, οι ομαδικές διερευνητικές εργασίες όπου ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής/ρια και όχι ως αυθεντία, οι μαθητοκεντρικές παρουσιάσεις, η διδασκαλία από ομότιμους/ες, η εναλλαγή ρόλων σε συζητήσεις και η αξιοποίηση ερωτήσεων των ίδιων των μαθητών/τριών ως πυρήνα του μαθήματος. Στο πανεπιστημιακό ή εξ αποστάσεως πλαίσιο, η ισοτιμία εκφράζεται όταν οι φοιτητές/τριες αντιμετωπίζονται ως συνδιαμορφωτές/τριες της μαθησιακής εμπειρίας, όταν η ανατροφοδότηση γίνεται αμφίδρομα και όταν οι εμπειρίες τους εντάσσονται ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, η παραδοσιακή μονοκατευθυντική σχέση

διδάσκοντα/ουσας–διδασκομένου/ης μετασχηματίζεται σε σχέση διαλόγου, συνεργασίας και αμοιβαίας μάθησης.

- Πρακτικές διαλόγου και αυθεντικής επικοινωνίας που προάγουν τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών, οι οποίες αποτελούν συνέχεια των δημοκρατικών πρακτικών, ενισχύοντας τον διάλογο, προάγοντας τη δημόσια έκφραση και τη δια βίου μάθηση και καλλιεργώντας τον σεβασμό. Παραδείγματα αποτελούν οι οργανωμένες συζητήσεις πάνω σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, οι αντιπαραθέσεις επιχειρημάτων, οι κύκλοι διαλόγου, οι κοινότητες μάθησης, η επιχειρηματολογία πάνω σε επίκαιρα θέματα, οι δράσεις σύνδεσης σχολείου ή πανεπιστημίου με την τοπική κοινωνία, καθώς και η συμμετοχή σε δημόσια φόρα, μαθητικά συνέδρια ή διαδικτυακές κοινότητες μάθησης. Στην εξΑΕ, οι πρακτικές αυτές μπορούν να αποτυπωθούν σε φόρουμ συζήτησης, σε σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις με δομημένο διάλογο, σε κοινές παραγωγές γνώσης και σε συνεργατικά ψηφιακά περιβάλλοντα. Η αυθεντική επικοινωνία δεν αφορά μόνο στην ανταλλαγή απόψεων, αλλά τη διαμόρφωση ενός πλαισίου όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν ότι η φωνή τους έχει αξία και ότι μπορούν να συμμετέχουν ουσιαστικά στον δημόσιο και εκπαιδευτικό διάλογο.

Οι παραπάνω ενδεικτικές πρακτικές τις περισσότερες φορές λειτουργούν αποσπασματικά και βασίζονται στην προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και ενδεχομένως, σε κάποιες κατευθύνσεις των οργανισμών και των θεσμών. Προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός οργανωμένου πλαισίου με συγκεκριμένους στόχους που στηρίζονται σε ένα φιλοσοφικό υπόβαθρο, υποστηρικτικό προς την ανοικτότητα. Ο σκοπός, λοιπόν, της παραπάνω ομαδοποίησης δεν είναι περιγραφικός. Αντιθέτως, επιδιώκει τη σύνδεση των πρακτικών με τις αξιακές αρχές της ανοικτότητας, ώστε η θεωρία να υποστηρίξει την πράξη και η πράξη να επιβεβαιώσει και επικυρώσει τη θεωρία. Αν θεωρήσουμε την ανοικτότητα ως μία Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, οι αξίες αποτελούν τη θεωρητική φιλοσοφία και οι πρακτικές την πρακτική φιλοσοφία, η οποία προσδίδει στην πρώτη έναν εφαρμόσιμο και ρεαλιστικό χαρακτήρα.

Αν μελετήσουμε τις πρακτικές αυτές και την ευρύτερη ομάδα στην οποία ανήκουν, θα διαπιστώσουμε ότι σε πολλά σημεία υπάρχουν επικαλύψεις. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει τη διαλογικότητα και τη συνομιλία ανάμεσα στις πρακτικές, τους στόχους τους και τις αξίες που τις πλαισιώνουν. Έτσι, το μοντέλο της ανοικτότητας που έχει αναδυθεί από την ερευνητική διαδικασία αποκτά συνοχή, ευελιξία και νοηματική εγκυρότητα. Στον πίνακα 2, παρουσιάζεται η σύνδεση ανάμεσα στις αξίες της ανοικτότητας και τις πρακτικές, χωρίς η σύνδεση αυτή να είναι απόλυτη, καθώς μία πρακτική μπορεί να απαντά σε περισσότερες από μία αξίες και μία αξία να πλαισιώνει θεωρητικά πολλές διαφορετικές πρακτικές. Ενδεικτικά, πρακτικές που προάγουν τη δημόσια έκφραση, τον διάλογο και την ανάληψη πρωτοβουλιών μπορούν να τοποθετηθούν κάτω από τον άξονα των αξιών της ελευθερίας, της αυτονομίας, της δημοκρατικότητας, της συμμετοχής στη δημόσια σφαίρα και της συμπερίληψης. Αντιστοίχως, η αναγνώριση της άτυπης μάθησης και η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων, μπορούν να ενταχθούν ταυτόχρονα στις αξίες της ελευθερίας, της αυτονομίας και της ισότητας. Το μοντέλο της ανοικτότητας δεν είναι, λοιπόν, στατικό, αλλά δυναμικό και ευπροσάρμοστο και ερμηνεύεται πάντα σε αναλογία με το αντίστοιχο θεσμικό, εκπαιδευτικό, αλλά και κοινωνικό πλαίσιο.

Αν ανατρέξουμε και πάλι στη βιβλιογραφία και στα υπό μελέτη πεδία και σχολές, θα διαπιστώσουμε ότι οι πρακτικές που λειτουργούν ενισχυτικά και ενσαρκώνουν τη φιλοσοφία της ανοικτότητας εφαρμόζονταν αποσπασματικά και σε πολύ περιορισμένο βαθμό ακόμα και στα πιο συντηρητικά και κλειστά εκπαιδευτικά συστήματα. Ψήγματα και πολύ πρωταρχικές μορφές τέτοιων πρακτικών συναντούμε στη φιλοσοφική σκέψη των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων από τον Σωκράτη και τον Πλάτωναμε την έμφαση στον διάλογο και τις αλληλεπιδράσεις (Araújo, 2015; Demirci, 2012; Dupuis & Gordon, 2010;vKohan, 2013; McPherran, 2013) και καταλήγουμε στις πρώτες πιο οργανωμένες και στοχευμένες προσπάθειες τον δέκατο-έβδομο και δέκατο-όγδοο αιώνα, δηλαδή την εποχή του πρώιμου φιλελευθερισμού (Dupuis & Gordon, 2010). Ο φιλελευθερισμός, πρεσβεύοντας τις αξίες που συζητήθηκαν προηγουμένως, άρχισε να μεταφέρει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τον/την εκπαιδευτικό στο παιδί. Οι εκφραστές του, όπως ο Ρουσσώ, υποστήριζαν την αξιοποίηση των εμπειριών του παιδιού, τη μάθηση

σε άτυπα περιβάλλοντα, την ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, την ύπαρξη ποικιλίας διδακτικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων, ώστε το παιδί να επιλέγει, τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση και την ένταξη του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (Dupuis & Gordon, 2010; Noddings, 2018). Συνολικά, την περίοδο εκείνη, ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η ολιστική προσέγγιση ανάπτυξη του παιδιού σε όλα τα επίπεδα.

Την παράδοση του πρώιμου φιλελευθερισμού συνέχισε ο Dewey, ο οποίος έθεσε με πολύ πιο συγκεκριμένο και στοχευμένο τρόπο τη σημασία του επικουρικού ρόλου που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, της ένταξης των δημοκρατικών δράσεων στο σχολείο, της συμμετοχικής αξιολόγησης, της ελευθερίας στις επιλογές, της επικοινωνίας και της καλλιέργειας γνωστικών δεξιοτήτων (Dewey, 2008; Garrison et al., 2012; Noddings, 2018; Thornburn, 2020). Σημείο αναφοράς του Dewey είναι η αναγνώριση της άτυπης μάθησης και η έμφαση στις εμπειρίες των παιδιών κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων (Dewey, 2008; Garrison et al., 2012; Noddings, 2018). Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η πρώτη θεσμοθετημένη αναγνώριση της άτυπης μάθησης έχει πραγματοποιηθεί από το OU/UK και ότι οι παραπάνω θέσεις υιοθετούνται μέχρι την πιο σύγχρονη έκφανση της φιλοσοφίας, τον μεταμοντερνισμό (Kurennoy, 2020; Lysokon, 2022; Scott, 2014).

Οι απόψεις του Dewey δεν ήταν τυχαίες. Φαίνεται ότι έχει σαφείς επιρροές από τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης και τη Σχολή της Φρανκφούρτης σε οτιδήποτε σχετίζεται με τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, τη σημασία της επικοινωνίας και την αξία του πλουραλισμού. Σε επίπεδο πρακτικών, ο Bourdieu και ο Bernstein θεωρούν ότι το υπάρχον habitus σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευόμενους/ες με πολιτισμικό έλλειμμα από τους/τις εκπαιδευτικούς μέσω της συμβολικής βίας, δηλαδή με έμμεσους τρόπους, τιμωρίες και κατηγοριοποιήσεις (Bernstein, 1975; Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron,1990). Για να αλλάξει, λοιπόν, το habitus από κλειστό και συντηρητικό σε ανοικτό και δημοκρατικό, είναι απαραίτητη η τροποποίηση των πρακτικών που εφαρμόζονται. Προϋπόθεση για την αλλαγή αυτή αποτελεί η εφαρμογή πρακτικών, οι οποίες προβλέπουν την αναγνώριση της άτυπης μάθησης, αναγνωρίζουν και αποδέχονται τη διαφορετικότητα και παραχωρούν μέρος του ελέγχου και ελευθερίες στους/στις

εκπαιδευομένους (Bernstein, 1960, 1961, 1975, 1996; Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu & Whitehouse, 1974; Naidoo, 2004; Rawolle & Lingard, 2008).

Αντίστοιχες απόψεις εκφράζουν οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης και ιδιαιτέρως, ως προς την κατηγοριοποίηση και τελικά, περιθωριοποίηση των παιδιών με κριτήριο την κοινωνική τους τάξη. Ο Habermas τονίζει ότι το σχολείο πολεμά τον πλουραλισμό και επιδιώκει την ομοιογένεια (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Fleming, 2020; Okshevsky, 2016). Υπό αυτό το πρίσμα, θεωρεί ότι η επικοινωνία και ο διάλογος είναι κομβικά σημεία, καθώς προάγουν πρακτικές και δημοκρατικές διαδικασίες, εντός του χώρου του σχολείου, αλληλεπιδράσεις και συνεργασίες που αναπόφευκτα οδηγούν στην πολυφωνία και την παραγωγή νέας συλλογικής γνώσης (Cronin & MacLaren, 2018; Cronin et al., 2023; Habermas, 1984, 1987b, 1996, 1997, 2007; Moran & Murphy, 2011; Okshevsky, 2016; Regmi, 2017).

Για τους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής το βάρος μετατίθεται σε πρακτικές που μετατρέπουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες από παθητικούς/ές δέκτες/ριες πληροφοριών σε ενεργούς συνδιαμορφωτές/φώτριες της γνώσης, προάγουν τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών, δεσμεύουν τους/τις μαθητές/θήτριες στη δημοκρατία, μετασχηματίζουν τη γνώση και συνδέουν το σχολείο με την κοινωνία (Cronin et al., 2023; Freire, 2017; Giroux, 2020; McLaren, 2014; McLaren & Bosio, 2022). Άρα, έμφαση δίνεται στις μαθητοκεντρικές πρακτικές και τον επικουρικό και διευκολυντικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Freire, 2017; Giroux, 2020). Επιπλέον, αν και ήδη ο Dewey (2008) έχει κάνει αναφορά στην αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο Freire (2017) και οι υπόλοιποι θεωρητικοί υπογραμμίζουν τη σημασία του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων και να ενισχύει την καλλιέργεια των γνωστικών τους δεξιοτήτων, της αυτονομίας τους και να προάγει την αμφισβήτηση προς οτιδήποτε θεωρείται δεδομένο και αυτονόητο.

Συνολικά, αν εξεταστούν συγκριτικά οι θέσεις των παραπάνω θεωρητικών, αναδεικνύονται κοινοί παρονομαστές που σχετίζονται με πρακτικές ελευθερίας, συμμετοχής, διαλόγου, συνεργασίας και αναγνώρισης της εμπειρίας των εκπαιδευομένων. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις έθεσαν το υπόβαθρο για τη

διαμόρφωση των πρακτικών ανοικτότητας που αναδύθηκαν από την ερευνητική διαδικασία και οι οποίες αναπροσαρμόζονται στα δεδομένα της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Οι πρακτικές αυτές, σε συνδυασμό με τις αξίες που τις πλαισιώνουν, συγκροτούν ένα οργανωμένο, ευέλικτο και συνεκτικό μοντέλο ανοικτότητας, το οποίο έχει τη δυναμική να μεταβάλει το υπάρχον habitus και τον βιόκοσμο της εκπαίδευσης και να συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο δημοκρατικού, συμμετοχικού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στο σημείο αυτό, η ανοικτότητα παύει να αποτελεί μόνο ένα αξιακό και φιλοσοφικό πλαίσιο και μετασχηματίζεται σε εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία αναλύεται στην επόμενη υποενότητα.

4.4.3 Η ανοικτότητα ως στρατηγική στην εκπαίδευση

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ανοικτότητα στην εκπαίδευση προσεγγίζεται συχνά ως φιλοσοφία, κουλτούρα, στρατηγική και πολιτική (Baker, 2017; Peter & Deimann, 2013). Στις ενότητες που προηγήθηκαν, αναλύθηκαν τα σημεία της ανοικτότητας που την χαρακτηρίζουν ως εκπαιδευτική φιλοσοφία και κουλτούρα και επιπλέον, συζητήθηκαν οι ανοικτές πρακτικές. Ο συνδυασμός των πρακτικών αυτών με τα φιλοσοφικά στοιχεία της ανοικτότητας οδηγεί στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών, οι οποίες μετασχηματίζουν τις επιμέρους αυτές πρακτικές σε ένα συνεκτικό και συστηματικό πλαίσιο εφαρμογής της ανοικτότητας, γεφυρώνοντας το επίπεδο της θεωρίας με αυτό της εκπαιδευτικής πράξης.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής στρατηγικής, οι υπό μελέτη θεωρητικοί έχουν εκφράσει τις θέσεις τους, οι οποίες αφορούν ουσιαστικά στη δημιουργία ενός «άλλου σχολείου», όπως πολύ εύστοχα έθεσε η Φραγκουδάκη (1985) αρκετές δεκαετίες νωρίτερα, ούσα επηρεασμένη από τις συνεχείς απόπειρες για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Οι θεωρητικοί, λοιπόν, όπως ο Bernstein, ο Habermas και ο Freire, ανέπτυξαν θεωρητικά εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία ενσαρκώνουν τις αξιακές αρχές της ανοικτότητας, εφαρμόζουν τις αντίστοιχες πρακτικές και στοχεύουν στην αποδέσμευση της εκπαίδευσης από τις οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις που την περιορίζουν.

Με αφετηρία την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ο Bernstein οργάνωσε και χώρισε τις πρακτικές στην Ορατή και την Αόρατη Παιδαγωγική (Bernstein, 1975). Η Ορατή Παιδαγωγική βασίζεται σε πρακτικές τιμωρίας, αυστηρής κατηγοριοποίησης (classification) και περιορισμού των ελευθεριών των παιδιών (framing), οι οποίες πλαισιώνουν τη συμβατική εκπαίδευση και την κουλτούρα της κλειστότητας. Αντιθέτως, η Αόρατη Παιδαγωγική (Bernstein, 1975; Bourdieu & Passeron, 1990) περιλαμβάνει μαθητοκεντρικές πρακτικές που προάγουν τις αξίες της ανοικτότητας, αφήνουν περιθώρια ελευθερίας στους/στις μαθητές/θήτριες και αίρουν τους αποκλεισμούς, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Η Αόρατη Παιδαγωγική, λοιπόν, λειτουργεί ως στρατηγικό πλαίσιο που οργανώνει και συστηματοποιεί τις αξίες και τις πρακτικές της ανοικτότητας.

Αντίστοιχη αναφορά πραγματοποιεί ο Habermas, ως εκφραστής της Σχολής της Φρανκφούρτης. Ο Habermas, προκειμένου να δηλώσει την ανθρωπιστική πλευρά που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση, ανέπτυξε το μοντέλο της Εκπαίδευσης των Πολιτών (Habermas,1984, 1987b, 1996). Η Εκπαίδευση των Πολιτών είναι συνώνυμη της δια βίου μάθησης, της διαθεματικότητας, της συμμετοχής στη δημόσια σφαίρα και της αναγνώρισης της άτυπης μάθησης (Habermas, 1991, 1996; Terry, 1997). Στόχος του εκπαιδευτικού αυτού μοντέλου είναι η κατανόηση και η ενεργή συμμετοχή όλων στις κοινωνικές δομές, τους οργανισμούς και τα ιδρύματα που συμπεριλαμβάνονται στην Κοινωνία των Πολιτών, καθώς και η αποδοχή των άλλων, μέσω της άρσης οποιωνδήποτε περιορισμών και αποκλεισμών (Deakin Crick & Joldersma, 2006). Και σε αυτή την περίπτωση, γίνεται φανερό ότι η Εκπαίδευση των Πολιτών σχετίζεται τόσο με τις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατικότητας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της συμμετοχής στα κοινά και του σεβασμού, όσο και με πρακτικές που αφορούν στον διάλογο και την επικοινωνία και την αναγνώριση της άτυπης μάθησης. Για τον Habermas, η κριτική θεωρία αποτελεί εργαλείο απελευθέρωσης και μετατροπής ενός βιόκοσμου κλειστότητας σε έναν βιόκοσμο ανοικτότητας.

Τέλος, η ανοικτότητα ως στρατηγική εκφράζεται από τον Freire (2017) με την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης. Η Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης εδράζεται στον ενεργό ρόλο που θα πρέπει να έχουν οι μαθητές/θήτριες και την ισότητα

ανάμεσα σε αυτούς/ές και τους/τις εκπαιδευτικούς (Freire, 2017; Giroux, 2010, 2020). Οι μαθητές/θήτριες καλούνται να συνδιαμορφώσουν τη γνώση σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς, να συνομιλήσουν με το εκπαιδευτικό υλικό και να αμφισβητήσουν οτιδήποτε θεωρείται κατεστημένο (Freire, 2017; Giroux, 2010, 2020; McLaren, 2014). Συνεπώς, η ειδοποιός αναφορά της Κριτικής Παιδαγωγικής συνίσταται στον κεντρικό ρόλο του/της εκπαιδευομένου/ης, γύρω από τον/την οποία κινείται όλη η εκπαιδευτική διαδικασία, σε αντίθεση με την τραπεζική μορφή εκπαίδευσης (Freire, 2017), όπου ο/η εκπαιδευόμενος/η έχει αποκλειστικά παθητικό ρόλο.

Συμπερασματικά, είτε αναφερόμαστε στην Αόρατη Παιδαγωγική, είτε στην Εκπαίδευση των Πολιτών, είτε στην Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης, ως εκπαιδευτικά μοντέλα, τα θεμέλια είναι κοινά. Κάθε μοντέλο πλαισιώνεται από τις αρχές της ανοικτότητας και αξιοποιεί τις αντίστοιχες πρακτικές, ανάλογα με τον σκοπό. Για παράδειγμα, στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η έμφαση δίνεται στην ισότητα και την άρση των αποκλεισμών. Παράλληλα, στη Σχολή της Φρανκφούρτης, βαρύνουσας σημασίας είναι οι πρακτικές διαλόγου και επικοινωνίας, με στόχο την προαγωγή της δια βίου μάθησης. Τέλος, στην Κριτική Παιδαγωγική, η εστίαση έχει να κάνει με πρακτικές που θέτουν τον/την εκπαιδευόμενο/η στο κέντρο και ενισχύουν την ισότητα και τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης. Σε κάθε περίπτωση, τα παραπάνω μοντέλα συγκλίνουν σε ένα κοινό στρατηγικό πλαίσιο, στο οποίο η ανοικτότητα λειτουργεί ως συνδετικός άξονας ανάμεσα στις αξίες, τις πρακτικές και τους στόχους της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα αναδεικνύεται όχι μόνο ως φιλοσοφία και κουλτούρα, αλλά και ως συγκροτημένη εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία έχει τη δυναμική να μετασχηματίσει τις εκπαιδευτικές δομές και πρακτικές.

4.4.4 Η εξ Αποστάσεως Πολυμορφική εκπαίδευση ως πεδίο εφαρμογής της ανοικτότητας

Η εξΑΠΕ και η ανοικτότητα, αν και συχνά συγχέονται στη βιβλιογραφία, αποτελούν διακριτές αλλά αλληλένδετες έννοιες. Η πρώτη συνιστά κυρίως μία εκπαιδευτική μεθοδολογία και ένα οργανωμένο σύστημα διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο

βασίζεται στη χωρική και χρονική απόσταση μεταξύ διδάσκοντος/ουσας και διδασκομένων και αξιοποιεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές, τεχνολογικές και οργανωτικές δομές (Anderson, 2008; Holmberg, 2005; Moore, 1993; Peters, 2002). Αντίθετα, η ανοικτότητα δεν αφορά στο «πώς» οργανώνεται η εκπαίδευση, αλλά στο «γιατί» και «με ποιους όρους» αυτή υλοποιείται. Πρόκειται, συνεπώς, για ένα φιλοσοφικό, αξιακό και κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο διέπει, προσανατολίζει και αξιολογεί τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Υπό αυτό το πρίσμα, η εξΑΠΕ μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας υλοποίησης της ανοικτότητας, χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτήν. Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη σε μεταθεωρητικό επίπεδο, καθώς επιτρέπει την κατανόηση της ανοικτότητας ως ενός υπερκείμενου πλαισίου που διαπερνά διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης, ενώ η εξΑΕ αποτελεί μία από τις βασικές μεθοδολογικές εκφάνσεις της. Με άλλα λόγια, η ανοικτότητα συγκροτεί τη θεωρητική και φιλοσοφική βάση, ενώ η εξΑΕ αποτελεί μία συγκεκριμένη παιδαγωγική και οργανωτική εφαρμογή αυτής της βάσης.

Η διάκριση αυτή επιβεβαιώνεται και εμπειρικά. Υπάρχουν εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά συστήματα και ιδρύματα που –παρά τη χρήση της μεθοδολογίας της εξΑΕ– δεν ενσωματώνουν τις αρχές της ανοικτότητας. Για παράδειγμα, πολλά ιδιωτικά ή εταιρικά διαδικτυακά πανεπιστήμια και πλατφόρμες εκπαίδευσης λειτουργούν με αυστηρά δίδακτρα, περιορισμένη πρόσβαση, τυποποιημένα προγράμματα και έμφαση στην ταχύτητα απόκτησης τίτλων, παρά στη δημοκρατικότητα, την ισότητα ή τη συμμετοχή (Selwyn, 2017; Williamson, 2017). Αντίστοιχα, ακόμη και μεγάλα διεθνή ιδρύματα εξΑΕ, όπως το University of Phoenix ή εμπορικές πλατφόρμες MOOCs, έχουν δεχτεί κριτική για την αναπαραγωγή νεοφιλελεύθερων λογικών, την εμπορευματοποίηση της γνώσης και τον περιορισμό της ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων (Bozkurt et al., 2020; Giroux, 2014; Knox, 2016).

Αντιθέτως, ιδρύματα όπως το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου, το ΕΑΠ και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Καταλονίας αποτελούν παραδείγματα όπου η εξΑΕ συνδέεται πιο άμεσα με τις αρχές της ανοικτότητας, μέσω της ευελιξίας, της προσβασιμότητας, της αναγνώρισης της άτυπης μάθησης και της ενίσχυσης της

αυτονομίας των εκπαιδευομένων (Λιοναράκης, 2020; Peter & Deimann, 2013). Η διαφορά αυτή καταδεικνύει ότι η εξΑΕ δεν είναι από μόνη της ανοικτή, αλλά γίνεται ανοικτή όταν διέπεται από συγκεκριμένες αξίες.

Σε μεταθεωρητικό επίπεδο, η σχέση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί ως σχέση μεταξύ επιπέδων ανάλυσης:

- η ανοικτότητα λειτουργεί στο επίπεδο της θεωρητικής φιλοσοφίας (normative/meta-theoretical level),
- η εξΑΕ στο επίπεδο της πρακτικής φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας (applied/pedagogical level).

Η διάκριση αυτή συνδέεται άμεσα με τη διάκριση μεταξύ θεωρητικής και πρακτικής φιλοσοφίας (Carr, 2004; Curren, 2018), η οποία έχει ήδη αναδειχθεί. Οι αξίες της ανοικτότητας (ελευθερία, αυτονομία, δημοκρατικότητα, δικαιοσύνη κ.λπ.) συγκροτούν το κανονιστικό πλαίσιο, ενώ οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην εξΑΕ αποτελούν τις ενσαρκώσεις αυτού του πλαισίου.

Στο σημείο αυτό, οι θεωρίες που έχουν ήδη αναλυθεί αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Η συμβολή του Dewey (2008) και της έμφασης στην εμπειρία αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η εξΑΕ μπορεί να ενσωματώσει εμπειρικές και βιωματικές προσεγγίσεις μέσω της αξιοποίησης της άτυπης μάθησης και των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευομένων. Αν αυτό δεν συμβεί, η μάθηση παραμένει αποκομμένη και αφηρημένη, χωρίς να εντάσσεται στη διαδικασία νοηματοδότησης της εμπειρίας των εκπαιδευομένων, η οποία αποτελεί βασικό άξονα της δια βίου μάθησης (Dewey, 2008; Jarvis, 2009). Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το OU/UK είναι το πρώτο και μοναδικό ίδρυμα που αναγνωρίζει επίσημα την άτυπη μάθηση (Weinbren, 2015).

Η Αόρατη Παιδαγωγική του Bernstein (1975, 1996) βρίσκει πρόσφορο έδαφος στην εξΑΕ, καθώς η ευελιξία, η χαλάρωση της ιεραρχίας και η ενίσχυση της αυτενέργειας των εκπαιδευομένων συνδέονται με ένα πιο ανοικτό πλαίσιο και λιγότερο αυστηρή κατηγοριοποίηση. Ωστόσο, όταν τα προγράμματα είναι αυστηρά δομημένα,

τυποποιημένα και ελεγχόμενα, η εξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει αντίθετα, ως μορφή «ενισχυμένης Ορατής Παιδαγωγικής». Αντίστοιχα, η θεωρία του Habermas αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα στην εξΑΕ εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο προάγεται η επικοινωνιακή δράση. Οι ψηφιακές πλατφόρμες μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι δημόσιου διαλόγου και συλλογικής διαμόρφωσης της γνώσης, ενισχύοντας τη δια βίου μάθηση (Habermas, 1984, 1996; Garrison et al., 2000). Όμως, όταν η επικοινωνία περιορίζεται ή τυποποιείται, η δυνατότητα αυτή ακυρώνεται, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός ανοικτού βιόκοσμου μάθησης, όπου η γνώση παράγεται συλλογικά και διαλογικά.

Τέλος, από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής, η εξΑΕ αποτελεί πεδίο έντασης ανάμεσα στη χειραφέτηση και την αναπαραγωγή της εξουσίας. Το εκπαιδευτικό υλικό και η διδακτική οργάνωση μπορούν είτε να ενισχύσουν την κριτική σκέψη και την αυτονομία είτε να αναπαράγουν τραπεζικά μοντέλα μάθησης (Darder, 2024; Freire, 2017; Giroux, 2020; Macrine, 2020). Η Κριτική Παιδαγωγική αναφέρεται συχνά στο θέμα το εκπαιδευτικού υλικού και στις επιλογές που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/θήτριες ως προς αυτό, καθώς με την παροχή της δυνατότητας επιλογής αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και ενισχύεται η αυτονομία τους (Giroux, 2020; McLaren, 2014). Στο πλαίσιο της εξΑΕ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού είναι καθοριστικός. Σε αντίθεση με τη συμβατική εκπαίδευση, όπου ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό την ευθύνη της καθοδήγησης και της ερμηνείας της γνώσης, στην εξΑΕ μεγάλο μέρος αυτών των λειτουργιών μετατοπίζεται στο ίδιο το υλικό (Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Το υλικό επομένως δεν αποτελεί ένα απλό υποστηρικτικό μέσο, αλλά βασικό φορέα της παιδαγωγικής σχέσης. Αυτό το γεγονός προσδίδει στο εκπαιδευτικό υλικό ιδιαίτερη σημασία από την οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς το περιεχόμενο, η γλώσσα, οι δραστηριότητες και ο τρόπος οργάνωσής του ενσωματώνουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη γνώση, την εξουσία και τον ρόλο των μαθητών/τριών.

Στην εξΑΕ το υλικό είναι σχεδιασμένο ακριβώς με τρόπο τέτοιο που να προσεγγίζεται κριτικά και να υποκαθιστά τον/την εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές/θήτριες να γίνονται περισσότερο αυτόνομοι/ες (Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Η

παρουσία των εκπαιδευτικών είναι επικουρική και λειτουργούν συνεργατικά με τους/τις μαθητές/θήτριες, επιβεβαιώνοντας τον Freire (2017), ο οποίος αναφέρεται στην ισότητα που θα έπρεπε να υπάρχει, ανάμεσα στα δύο μέρη και στο γεγονός ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές/θήτριες διδάσκουν και διδάσκονται, ταυτόχρονα, όπως ακριβώς συμβαίνει στην εξΑΕ. Στην ουσία, το εκπαιδευτικό υλικό συνιστά την ειδοποιό διαφορά, ανάμεσα στη συμβατική και την εξΑΕ, καθώς δεν έχει μόνο τον ρόλο του υπό μελέτη υλικού, αλλά και τον ρόλο του δασκάλου (Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Επομένως, το εκπαιδευτικό υλικό στην εξΑΕ μπορεί είτε να λειτουργήσει χειραφετητικά, καλλιεργώντας τον αναστοχασμό και τον κριτικό διάλογο, είτε να αναπαράγει τραπεζικές και μηχανιστικές αντιλήψεις για τη μάθηση, ανάλογα με τη φιλοσοφία που το διέπει.

Συνεπώς, η εξΑΠΕ δεν ταυτίζεται με την ανοικτότητα, αλλά αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο εφαρμογής, διαπραγμάτευσης και ενδεχόμενης πραγμάτωσής της. Η ανοικτότητα λειτουργεί ως μεταθεωρητικό και κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο δεν περιγράφει απλώς εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά καθορίζει τα κριτήρια με τα οποία αυτές σχεδιάζονται, υλοποιούνται και αξιολογούνται. Υπό αυτό το πρίσμα, η εξΑΕ αποκτά παιδαγωγικό και κοινωνικό νόημα μόνο όταν διέπεται από τις αξίες της ελευθερίας, της αυτονομίας, της δημοκρατικότητας, της δικαιοσύνης και της συμμετοχής.

Η διάκριση μεταξύ ανοικτότητας και εξΑΕ αναδεικνύει, τελικά, και τη βαθύτερη θεωρητική συμβολή της παρούσας έρευνας: η ανοικτότητα δεν αποτελεί μία ακόμη μορφή εκπαίδευσης, αλλά ένα υπερκείμενο φιλοσοφικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να διαπερνά και να μετασχηματίζει διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και μεθοδολογίες. Η εξΑΠΕ συνιστά μία από τις πιο χαρακτηριστικές και πρόσφορες εκφάνσεις εφαρμογής της, χωρίς όμως να εξαντλεί το περιεχόμενό της.

Επομένως, η σχέση μεταξύ των δύο εννοιών δεν είναι σχέση ταύτισης, αλλά σχέση προϋπόθεσης και εφαρμογής: η ανοικτότητα συγκροτεί το αξιακό και φιλοσοφικό υπόβαθρο, ενώ η εξΑΕ αποτελεί ένα από τα βασικά πεδία όπου το υπόβαθρο αυτό μπορεί να ενσαρκωθεί, να επανανοηματοδοτηθεί και να μετασχηματιστεί σε εκπαιδευτική πράξη. Υπό την προϋπόθεση αυτή, η εξΑΕ μπορεί να συμβάλει

ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός ανοικτού habitus και ενός ανοικτού βιόκοσμου, ενισχύοντας τη δημοκρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και τη συμμετοχή των υποκειμένων στην Κοινωνία των Πολιτών.

4.4.5 Συμπέρασμα: Αρχές και κριτήρια ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση – διαμόρφωση και εφαρμογή

Η ανάλυση που προηγήθηκε ανέδειξε ότι η ανοικτότητα στην εξΑΠΕ δεν αποτελεί ένα δεδομένο χαρακτηριστικό της, αλλά ένα ζητούμενο που προκύπτει από τη συνειδητή επιλογή και εφαρμογή συγκεκριμένων αξιακών αρχών, πρακτικών και στρατηγικών. Με τον τρόπο αυτό, ολοκληρώνεται η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά στη διαμόρφωση και εφαρμογή των αρχών και των κριτηρίων ανοικτότητας στο πεδίο της εξΑΕ.

Όπως προέκυψε, οι αρχές της ανοικτότητας που αναδείχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο —η ελευθερία, η αυτονομία, η δημοκρατικότητα, η συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η συμπερίληψη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη— διατηρούν τον καθολικό και διαχρονικό τους χαρακτήρα και στην εξΑΠΕ. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι αρχές αυτές αποκτούν ιδιαίτερες εκφάνσεις και εξειδικεύονται μέσω των πρακτικών που τις ενσαρκώνουν.

Η ελευθερία και η αυτονομία αποτυπώνονται κυρίως μέσω της ευελιξίας ως προς τον χρόνο, τον τόπο και τον ρυθμό μάθησης, καθώς και μέσω της δυνατότητας επιλογών στη μαθησιακή διαδρομή, οι οποίες ενισχύονται μέσω της πολυμορφικότητας. Η δημοκρατικότητα και η συμμετοχή εκφράζονται μέσα από τις δυνατότητες επικοινωνίας, διαλόγου και συνεργασίας που προσφέρουν τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Η ισότητα και η δικαιοσύνη συνδέονται με την άρση των γεωγραφικών και χρονικών περιορισμών, αλλά και με την ανάγκη αντιμετώπισης νέων μορφών ανισοτήτων, όπως το ψηφιακό χάσμα. Επιπλέον, η πολυμορφικότητα λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς την προσβασιμότητα και ιδιαιτέρως, των Ατόμων με Αναπηρία. Τέλος, η συμπερίληψη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη αποτυπώνονται στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που αναγνωρίζουν την ετερότητα και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων.

Ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο αυτό αποκτά το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο λειτουργεί ως βασικός φορέας της παιδαγωγικής σχέσης στην εξΑΕ. Το υλικό δεν αποτελεί απλώς μέσο μετάδοσης της γνώσης, αλλά ενσωματώνει συγκεκριμένες παιδαγωγικές επιλογές και αξιακές κατευθύνσεις, οι οποίες μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να περιορίσουν την ανοικτότητα. Συνεπώς, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί κρίσιμο κριτήριο για την αξιολόγηση του βαθμού ανοικτότητας ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Με βάση τα παραπάνω, οι αρχές της ανοικτότητας είναι αλληλένδετες με τα κριτήρια αξιολόγησης της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να χαρακτηριστεί ως περισσότερο ή λιγότερο ανοικτό, ανάλογα με:

- Τον βαθμό ελευθερίας και αυτονομίας που παρέχει στους/στις εκπαιδευόμενους/ες,
- Τις δυνατότητες συμμετοχής, διαλόγου και συνεργασίας που ενσωματώνει,
- Την ισότητα πρόσβασης και τη διαχείριση των ανισοτήτων,
- Την αναγνώριση της διαφορετικότητας και τη συμπερίληψη όλων των υποκειμένων, και
- Τον βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό υλικό και οι πρακτικές ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη δια βίου μάθηση.

Τα παραπάνω κριτήρια εστιάζουν κυρίως στο παιδαγωγικό και μαθησιακό επίπεδο της ανοικτότητας, ενώ τα θεσμικά και οργανωτικά κριτήρια, που επηρεάζουν καθοριστικά την υλοποίησή της, εξετάζονται στην επόμενη ενότητα.

Ως προς τη διαμόρφωση και την εφαρμογή τους στην εξΑΠΕ, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι αρχές της ανοικτότητας δεν μεταφέρονται αυτούσιες σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης, αλλά εξειδικεύονται σε συνάρτηση με τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά, τεχνολογικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εφαρμογή τους πραγματοποιείται μέσω συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών και στρατηγικών, όπως η ευελιξία ως προς τον χρόνο, τον τόπο και τον ρυθμό μάθησης, η πολυμορφικότητα του εκπαιδευτικού υλικού, η ενίσχυση της αυτονομίας, η διαλογική και συνεργατική μάθηση, η ενεργός

συμμετοχή και η διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης και συμπερίληψης. Τα αντίστοιχα κριτήρια επιτρέπουν την αποτίμηση του βαθμού στον οποίο οι αρχές αυτές πραγματώνονται στο συγκεκριμένο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ως εκ τούτου, η ανοικτότητα στην εξΑΠΕ δεν αποτελεί ένα στατικό χαρακτηριστικό, αλλά ένα δυναμικό και διαβαθμισμένο φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το εκάστοτε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο. Η κατανόησή της ως μεταθεωρητικού πλαισίου επιτρέπει την υπέρβαση μιας απλοϊκής ταύτισης με την εξΑΕ και αναδεικνύει τον ρόλο της ως εργαλείου κριτικής αποτίμησης και μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Συνολικά, η παρούσα ενότητα καταδεικνύει ότι η εξΑΠΕ μπορεί να λειτουργήσει ως προνομιακό πεδίο εφαρμογής της ανοικτότητας, υπό την προϋπόθεση ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της καθοδηγούνται από τις αντίστοιχες αξιακές αρχές. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο και μετατρέπεται από αφηρημένη φιλοσοφική έννοια σε ένα συνεκτικό πλαίσιο αρχών και κριτηρίων που μπορούν να καθοδηγήσουν τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εξΑΕ.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές αποτελούν τον βασικό μηχανισμό μέσα από τον οποίο οι αξίες της ανοικτότητας αποκτούν εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Ωστόσο, οι πρακτικές αυτές δεν αναπτύσσονται σε ουδέτερο πλαίσιο, αλλά εξαρτώνται από τις θεσμικές δομές που τις επιτρέπουν ή τις περιορίζουν και τα αντίστοιχα εμπόδια. Συνεπώς, η διερεύνηση των αρχών και των κριτηρίων της ανοικτότητας —σε σχέση με το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα— ολοκληρώνεται μόνο όταν ληφθεί υπόψη το θεσμικό επίπεδο, καθώς και το πεδίο εμποδίων, τα οποία εξετάζονται στη συνέχεια.

4.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα, εμπόδια και τρόποι αντιμετώπισής τους στη συμβατική και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση

4.5.1 Εισαγωγή

Στις προηγούμενες ενότητες, η ανοικτότητα προσεγγίστηκε και ερμηνεύτηκε ως εκπαιδευτική φιλοσοφία, κουλτούρα και στρατηγική. Ωστόσο, συχνά αναφέρεται ως πολιτική στην εκπαίδευση, χαρακτηρισμός που εδράζεται στη σχέση της ανοικτότητας, είτε θετική είτε αρνητική, με τις εκάστοτε πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις, οι οποίες καταλήγουν να καθορίζουν το «αν» και το «πώς» αυτή εφαρμόζεται σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια. Χαρακτηριστική είναι η θέση του Giroux (2020), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση οφείλει να αντιμετωπίζεται ως βαθιά πολιτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα η πολιτική θα πρέπει να αποκτήσει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Η διαλεκτική αυτή σχέση μεταξύ παιδαγωγικής και πολιτικής συνιστά τον πυρήνα της ανοικτότητας και αναδεικνύει ότι δεν πρόκειται για μία ουδέτερη ή τεχνοκρατική επιλογή, αλλά για μία συνειδητή, αξιακά φορτισμένη και συχνά συγκρουσιακή διαδικασία, η οποία προϋποθέτει διαρκή αναστοχασμό, αγώνα και επαναδιαπραγμάτευση.

Το ερώτημα που προκύπτει, από την άλλη πλευρά, σχετίζεται με τους παράγοντες που τελικά επηρεάζουν την ανοικτότητα και τα εμπόδια που αυτοί επιφέρουν στην εφαρμογή της. Η ενότητα αυτή, λοιπόν, αξιοποιώντας και πάλι τα υπό μελέτη πεδία και σχολές και τις θέσεις των βασικών εκπροσώπων τους, επιχειρεί να απαντήσει στο πρώτο και τέταρτο ερευνητικό ερώτημα συνδυαστικά, τα οποία αφορούν αφενός, στους παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα και αφετέρου, στα εμπόδια που προκύπτουν κατά την υιοθέτηση και εφαρμογή της από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και φορείς, καθώς τα δεύτερα απορρέουν από τους πρώτους. Καθώς η ανάλυση προχωρά, αναδεικνύεται ότι η οικονομία, η πολιτική, η κοινωνία, αλλά και το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης λειτουργούν συχνά περιοριστικά ως προς την ανοικτότητα. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι συγκυριακοί, αλλά διαχρονικοί, διαπερνούν διαφορετικές ιστορικές περιόδους και εκπαιδευτικά συστήματα και αναπροσαρμόζονται συνεχώς στις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Η ενότητα αυτή, προκειμένου να προσεγγίσει τους παράγοντες και τα εμπόδια της ανοικτότητας με τρόπο συνεκτικό και ερμηνευτικό, ακολουθεί την εξής δομή: στη δεύτερη υποενότητα, οι οικονομικοί, πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες του φιλελευθερισμού, συντηρητισμού και καπιταλισμού βρίσκονται στο επίκεντρο και εξετάζονται υπό το πρίσμα του Bourdieu, του Habermas και του Freire. Στην τρίτη υποενότητα, η ανοικτότητα προσεγγίζεται η ίδια ως θεσμικό πλαίσιο στην εκπαίδευση, το οποίο άλλοτε λειτουργεί ενισχυτικά και άλλοτε περιοριστικά . Στην τέταρτη υποενότητα, αναφέρονται τα εμπόδια και οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή και υιοθέτηση της ανοικτότητας, αλλά και οι αντιφάσεις που αυτή παρουσιάζει. Τέλος, στην τελευταία υποενότητα, συνοψίζονται οι απαντήσεις του πρώτου και τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος.

Συνολικά, η ενότητα αυτή επιχειρεί μία κριτική και πολυεπίπεδη ανάγνωση της ανοικτότητας, αναδεικνύοντας όχι μόνο τις δυνατότητές της, αλλά και τα όρια, τις αντιφάσεις και τις προκλήσεις που τη συνοδεύουν, και υπογραμμίζοντας τον βαθιά πολιτικό και μη ουδέτερο χαρακτήρα της. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαφοροποίηση των παραπάνω παραγόντων και εμποδίων ανάμεσα στη συμβατική και την εξΑΠΕ, καθώς, αν και οι ίδιες δυνάμεις δρουν και στα δύο πλαίσια, οι μορφές εκδήλωσής τους διαφοροποιούνται σημαντικά, επηρεάζοντας με διαφορετικό τρόπο την εφαρμογή της ανοικτότητας.

4.5.2 Πολιτικοί, οικονομικοί και κοινωνικοί περιοριστικοί παράγοντες της ανοικτότητας

Από την ερευνητική διαδικασία της Θεμελιωμένης Θεωρίας η ανοικτότητα αναδύεται ως ένα πεδίο προκλήσεων και εμποδίων, τα οποία οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις, καθώς και τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες. Η ρευστή φύση της ανοικτότητας (Baker, 2017), η οποία έχει συζητηθεί πολλές φορές, στο σημείο αυτό επιβεβαιώνεται. Η ανοικτότητα έχει την τάση να αναπροσαρμόζεται και να διαμορφώνεται με βάση τα δεδομένα και τα κοινωνικά συγκείμενα. Η δυναμική αυτή, όμως, έχει και αντίστροφη πορεία, καθώς η ανοικτότητα, αντιστοίχως, επηρεάζει και διαμορφώνει τα πεδία της οικονομίας, της πολιτικής, της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Η ανάδειξη της ανοικτότητας ως πεδίο εμποδίων και αντιφάσεων απαντά ερευνητικά στους παράγοντες και τα εμπόδια που

αντιμετωπίζει η πρακτική εφαρμογή της ανοικτότητας. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα δεν προσεγγίζεται ως ένα ιδεατό και ανεμπόδιστο εκπαιδευτικό μοντέλο, αλλά ως ένα πεδίο διαρκούς διαπραγμάτευσης και σύγκρουσης.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα ανέδειξε ότι:

- Στο πολιτικό επίπεδο, ο βασικός περιοριστικός παράγοντας είναι ο συντηρητισμός,
- Στο οικονομικό επίπεδο, ο φιλελευθερισμός, αλλά και ο νεοφιλελευθερισμός έχουν αρνητικό ρόλο, και
- Στο κοινωνικό επίπεδο, ο καπιταλισμός βρίσκεται στο επίκεντρο. Αν και ο καπιταλισμός προσεγγίζεται συχνά ως οικονομικό και πολιτικό σύστημα, στην παρούσα ανάλυση αντιμετωπίζεται κυρίως ως κοινωνικός παράγοντας, καθώς εκδηλώνεται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις, τις μορφές ιεράρχησης και τις ανισότητες που παράγει. Οι οικονομικές και πολιτικές του διαστάσεις μετασχηματίζονται σε κοινωνικές πρακτικές και δομές, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική εμπειρία και περιορίζουν τις δυνατότητες εφαρμογής της ανοικτότητας.

Οι παραπάνω παράγοντες ερμηνεύονται και συζητούνται με άξονες τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τη Σχολή της Φρανκφούρτης και την Κριτική Παιδαγωγή.

Αφετηρία της συζήτησης αποτελεί η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και η συσχέτιση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανοικτότητα με τα πεδία του Bourdieu. Ο Bourdieu, λοιπόν, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο που όμως, ανήκει σε ένα ευρύτερο σύστημα και αλληλεπιδρά με άλλα πεδία, όπως η οικονομία, η πολιτική και η κοινωνία (Gunter, 2002; Harker, 1990). Το κάθε πεδίο αποτελεί μία κοινωνική αρένα, όπου λαμβάνουν χώρα οι αγώνες των κοινωνικών τάξεων, ενώ τα άτομα προσπαθούν να ενισχύσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, ώστε να ανελιχθούν στην ιεραρχία και να επιβιώσουν στο εκάστοτε habitus του κάθε πεδίου (Bourdieu, 2020; Bourdieu & Passeron, 1990).

Με αντίστοιχο τρόπο προσεγγίζει ο Habermas τις εξωτερικές δυνάμεις της οικονομίας και της πολιτικής, τις οποίες ονομάζει σύστημα (Habermas, 1987a; Jütten, 2011;

Pietrykowski, 1996). Το σύστημα, λοιπόν, παρεισφρέει στον βιόκοσμο της εκπαίδευσης, γεγονός που ο Habermas ονομάζει αποικισμό, με άλλα λόγια, εκφυλισμό και μόλυνση του βιόκοσμου (Jütten, 2011; Pietrykowski, 1996; Regmi, 2017). Το αποτέλεσμα του αποικισμού διαπιστώνεται στη διατάραξη των κοινωνικών σχέσεων, την όξυνση του κοινωνικού χάσματος και την αλλοίωση των αυθεντικών αναγκών των πολιτών (Habermas, 1984, 1996; Regmi, 2017). Οι συνέπειες αυτές, όταν μεταφέρονται στον χώρο της εκπαίδευσης, τη μετατρέπουν σε προϊόν εξαγοράσιμο και προς κατανάλωση (commodification), το οποίο αποτελεί εργαλείο της παγκόσμιας αγοράς που παράγει εργατικό και καταναλωτικό δυναμικό (Deakin Crick & Joldersma, 2006; Regmi, 2017).

Οι προαναφερθείσες οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις γίνονται πιο συγκεκριμένες από τις θέσεις της κριτικής παιδαγωγικής. Ο Apple (2015), ο Freire (2017), ο Giroux (2010, 2014, 2020), οι Giroux και Dimaggio (2024) και ο McLaren (2014) αναφέρονται στοχευμένα στον πολιτικό συντηρητισμό και τον οικονομικό νεοφιλελευθερισμό, οι οποίοι αποδυναμώνουν το κράτος δικαίου, υποστηρίζουν τις ιδιωτικοποιήσεις και προσκολλώνται σε παραδοσιακές και ακροδεξιές μορφές εξουσίας και διακυβέρνησης. Ο συντηρητισμός και ο νεοφιλελευθερισμός από την πλευρά τους, έχουν συντελέσει στην παγκοσμιοποίηση και την ενίσχυση του καπιταλισμού. Ενώ ο καπιταλισμός αποτελεί απόρροια των οικονομικών και πολιτικών συστημάτων, καταλήγει να συνδέεται με τους κοινωνικούς παράγοντες, καθώς οξύνει τις ανισότητες και δημιουργεί ομάδες πολιτών δύο ταχυτήτων, των οποίων οι διαφορές έχουν να κάνουν με την καταναλωτική τους δύναμη.

Αν εξετάσουμε συνολικά τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, καθίσταται σαφές ότι οι πολιτικοί, οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες δεν λειτουργούν περιφερειακά ως προς την εκπαίδευση, αλλά παρεμβαίνουν δομικά στη διαμόρφωση του habitus και του βιόκοσμου της. Όπως έχει ήδη αναδειχθεί, η ανοικτότητα, ως εκπαιδευτική κουλτούρα, συγκροτείται μέσα σε αυτά τα πλαίσια και δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από αυτά. Τόσο το habitus του Bourdieu όσο και ο βιόκοσμος του Habermas αποκαλύπτουν ότι η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο άσκησης εξουσίας, στο οποίο οι εξωτερικές δυνάμεις της οικονομίας και της πολιτικής ενσωματώνονται και αναπαράγονται μέσα από καθημερινές πρακτικές, σχέσεις και

αντιλήψεις. Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτότητα δεν περιορίζεται από εξωτερικούς μόνο παράγοντες, αλλά αμφισβητείται και υπονομεύεται εκ των έσω, μέσα από τις ίδιες τις δομές και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η κυριαρχία του συντηρητισμού και του νεοφιλελευθερισμού, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές εκφάνσεις του καπιταλισμού, οδηγεί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που προάγουν την κατηγοριοποίηση, την ανταγωνιστικότητα και την εμπορευματοποίηση της γνώσης, περιορίζοντας τη δημοκρατικότητα, τη συμμετοχή και την ισότητα. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή της ανοικτότητας δεν αποτελεί μία ουδέτερη παιδαγωγική επιλογή, αλλά μία διαδικασία που εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πεδίο ιδεολογικών και κοινωνικών συγκρούσεων.

Στο πλαίσιο της συμβατικής εκπαίδευσης, οι παραπάνω παράγοντες εκδηλώνονται κυρίως μέσα από αυστηρά δομημένα αναλυτικά προγράμματα, εξετασιοκεντρικές πρακτικές αξιολόγησης, ιεραρχικές και συγκεντρωτικές μορφές διοίκησης, καθώς και περιορισμένες δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι δομές αυτές ενισχύουν την κατηγοριοποίηση και την τυποποίηση της γνώσης, αναπαράγοντας μορφές ορατής παιδαγωγικής (Bernstein, 1975) και περιορίζοντας την αυτονομία, την κριτική σκέψη και τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών/τριών (Apple, 2015; Giroux, 2014, 2020). Έτσι, η γνώση αντιμετωπίζεται συχνά ως αντικείμενο μετάδοσης και αξιολόγησης, παρά ως πεδίο διαλόγου και συνδιαμόρφωσης, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της ανοικτότητας και της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 2017; McLaren, 2014).

Αντίστοιχα, στην εξΑΠΕ, οι ίδιες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις δεν εξαφανίζονται, αλλά επαναπροσδιορίζονται μέσα από τις τεχνολογικές και οργανωτικές της δομές. Πιο συγκεκριμένα, η τυποποίηση της μάθησης εκδηλώνεται μέσω ψηφιακών πλατφορμών που οργανώνουν τη γνώση σε προκαθορισμένες μαθησιακές διαδρομές, περιορίζοντας σε ορισμένες περιπτώσεις την ευελιξία και την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων (Selwyn, 2017; Williamson, 2017). Παράλληλα, η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης ενισχύεται μέσα από την ανάπτυξη ιδιωτικών ή εταιρικών προγραμμάτων, MOOCs και ταχύρρυθμων πιστοποιήσεων, τα οποία δίνουν έμφαση στην απόκτηση τίτλων και δεξιοτήτων με όρους αγοράς, παρά στη

βαθιά κατανόηση και τον κριτικό στοχασμό (Bozkurt et al., 2020; Giroux, 2014; Knox, 2016). Επιπλέον, η υπόσχεση της αλληλεπίδρασης και της συνεργατικής μάθησης συχνά περιορίζεται σε τυποποιημένες μορφές επικοινωνίας, οι οποίες δεν εξασφαλίζουν απαραίτητα την ανάπτυξη αυθεντικού διαλόγου με όρους επικοινωνιακής δράσης (Habermas, 1984; Garrison et al., 2000).

Στο σημείο αυτό, η έννοια του βιόκοσμου (Habermas, 1984, 1996) καθίσταται ιδιαίτερα διαφωτιστική, καθώς επιτρέπει την κατανόηση της εξΑΕ ως ενός πεδίου όπου η επικοινωνία, η εμπειρία και η κοινωνική αλληλεπίδραση διαμεσολαβούνται τεχνολογικά. Όταν οι ψηφιακές δομές περιορίζουν τον διάλογο και τη συμμετοχή, τότε το σύστημα –με τη μορφή της αγοράς, της τεχνολογίας και της διοίκησης– παρεισφρέει στον βιόκοσμο της μάθησης, οδηγώντας σε μορφές αποικισμού που αλλοιώνουν τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα (Habermas, 1987a; Regmi, 2017). Αντίστοιχα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι στην εξΑΕ διαμορφώνεται ένα νέο, ψηφιακά διαμεσολαβημένο habitus, το οποίο ενσωματώνει πρακτικές αυτορρύθμισης, εξατομίκευσης αλλά και ελέγχου, αναπαράγοντας, με διαφορετικούς όρους, τις ίδιες δομές εξουσίας.

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι η εξΑΕ δεν αίρει αυτομάτως τους περιορισμούς της ανοικτότητας, αλλά μετασχηματίζει τον τρόπο με τον οποίο αυτοί εκδηλώνονται. Οι ίδιες δομικές δυνάμεις που περιορίζουν την ανοικτότητα στη συμβατική εκπαίδευση επανεμφανίζονται στην εξ Αποστάσεως, λαμβάνοντας νέες, περισσότερο «αόρατες» και τεχνολογικά διαμεσολαβημένες μορφές ελέγχου και οργάνωσης της μάθησης. Συνεπώς, η κατανόηση της ανοικτότητας απαιτεί τη διερεύνηση της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ habitus/βιόκοσμου και των τρόπων με τους οποίους αυτά μετασχηματίζονται στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών μορφών. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα αναδεικνύεται ως πεδίο διαρκούς διαπραγμάτευσης μεταξύ αξιών, πρακτικών και δομών εξουσίας.

Συμπερασματικά, η ανοικτότητα δεν επηρεάζεται μόνο από εξωγενείς πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, αλλά διαμορφώνεται και εντός του ίδιου του εκπαιδευτικού πεδίου, μέσα από τις θεσμικές δομές, τις πολιτικές επιλογές και τις οργανωτικές πρακτικές που υιοθετούνται. Η ανοικτότητα, επομένως, δεν αποτελεί

μόνο ένα αξιακό και θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και θεσμικό, το οποίο άλλοτε ενισχύεται και άλλοτε περιορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η επόμενη υποενότητα εστιάζει ακριβώς σε αυτή τη διάσταση, προσεγγίζοντας την ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο και αναδεικνύοντας τον διττό της ρόλο.

4.5.3 Το θεσμικό πλαίσιο ως εκπαιδευτικός παράγοντας της ανοικτότητας: δυνατότητες και περιορισμοί

Όπως αναδείχθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, οι πολιτικοί, οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες δεν λειτουργούν εξωτερικά και απομονωμένα από την εκπαίδευση, αλλά παρεμβαίνουν ενεργά στη διαμόρφωση των δομών και των λειτουργιών της. Στο πλαίσιο αυτό, το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης δεν αποτελεί ουδέτερο υπόβαθρο, αλλά συνιστά έναν καθοριστικό εκπαιδευτικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει άμεσα την υιοθέτηση, την εφαρμογή και την έκταση της ανοικτότητας.

Η παραπάνω διαπίστωση συνδέεται άμεσα με τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας, σύμφωνα με τα οποία η ανοικτότητα δεν συγκροτείται μονοδιάστατα, αλλά αναδύεται ως ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, η ανοικτότητα διαμορφώνεται σε τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις: ως αξιακός προσανατολισμός, ως παιδαγωγική πρακτική, ως πεδίο εμποδίων και αντιφάσεων και ως θεσμικό πλαίσιο. Η θεσμική διάσταση, επομένως, δεν αποτελεί απλώς ένα υποστηρικτικό επίπεδο, αλλά μία από τις βασικές συνιστώσες της ανοικτότητας, καθώς καθορίζει τους όρους μέσα στους οποίους οι αξίες και οι πρακτικές μπορούν να αποκτήσουν σταθερότητα, διάρκεια και οργανωτική υπόσταση.

Η ανοικτότητα, ως θεσμικό πλαίσιο, συνδέεται άμεσα με τη δημοκρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και την αναγνώρισή της ως δημόσιου αγαθού και ανθρώπινου δικαιώματος. Σε διεθνές επίπεδο, θεμελιώνεται μέσα από κείμενα όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (United Nations, 1948), το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (United Nations, 1966) και οι διακηρύξεις της UNESCO για την εκπαίδευση (UNESCO, 1990, 2000, 2015a). Αντίστοιχα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, πολιτικές όπως το «Education and

Training 2020» (Council of the European Union, 2009) και η στρατηγική για τη διά βίου μάθηση (European Commission, 2000) ενσωματώνουν την ανοικτότητα ως βασική αρχή για την κοινωνική συνοχή και τη δημοκρατική συμμετοχή. Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτότητα αποκτά θεσμική μορφή, καθώς ενσωματώνεται σε πολιτικές πρόσβασης, διαφάνειας και συμμετοχής.

Η θεσμική διάσταση της ανοικτότητας γίνεται πιο συγκεκριμένη μέσα από την ανάπτυξη εκπαιδευτικών θεσμών και πρακτικών που επιχειρούν να υλοποιήσουν τις αρχές της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο εισήγαγε θεσμικά την έννοια της ανοικτής πρόσβασης και της διά βίου μάθησης, αμφισβητώντας τα παραδοσιακά κριτήρια εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση (Peter & Deimann, 2013). Αντίστοιχες πρωτοβουλίες, όπως το ΕΑΠ και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Καταλονίας, ενίσχυσαν τη θεσμική κατοχύρωση της ανοικτότητας, ενσωματώνοντας πρακτικές ευελιξίας, προσβασιμότητας και αναγνώρισης της άτυπης μάθησης (Λιοναράκης, 2020).

Παράλληλα, η θεσμική ανοικτότητα εκφράζεται μέσα από σύγχρονες πολιτικές και πρακτικές, όπως οι ΑΕΠ (OER), οι Ανοικτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές (OEP) και η Ανοικτή Επιστήμη (Open Science), οι οποίες προωθούν τη διαφάνεια, τον διαμοιρασμό και τη συνεργατική παραγωγή της γνώσης (Cronin, 2017; Cronin & MacLaren, 2018; Cronin et al., 2023; Jordan & Weller, 2017; Knox, 2013). Οι πρακτικές αυτές αναδεικνύουν ότι η ανοικτότητα μπορεί να αποκτήσει συγκεκριμένη θεσμική μορφή, επηρεάζοντας άμεσα τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, το θεσμικό πλαίσιο δεν λειτουργεί μόνο ως φορέας ενίσχυσης της ανοικτότητας, αλλά και ως μηχανισμός περιορισμού της. Οι γραφειοκρατικές δομές, οι άκαμπτοι κανονισμοί και οι τυποποιημένες διαδικασίες συχνά περιορίζουν την ευελιξία και τη συμμετοχικότητα, μετατρέποντας την ανοικτότητα σε τυπική συμμόρφωση και όχι σε ουσιαστική εκπαιδευτική πρακτική. Επιπλέον, οι ανισότητες στην κατανομή πόρων, οι ψηφιακές ανισότητες και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την εφαρμογή της (Selwyn, 2017). Στο σημείο αυτό καθίσταται σαφές ότι το θεσμικό πλαίσιο, ως εκπαιδευτικός

παράγοντας, μπορεί να λειτουργήσει είτε ενισχυτικά είτε περιοριστικά, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται και εφαρμόζεται.

Η διττή αυτή λειτουργία του θεσμικού πλαισίου αναδεικνύεται μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν ήδη συζητηθεί. Ο Bourdieu (1986) δείχνει ότι οι θεσμοί ενσωματώνουν και αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες μέσω του habitus, ενώ ο Habermas (1984, 1996) επισημαίνει τον «αποικισμό του βιόκοσμου» από το σύστημα της οικονομίας και της πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό, οι θεσμοί της εκπαίδευσης δεν είναι ουδέτεροι, αλλά αποτελούν πεδία άσκησης εξουσίας, στα οποία η ανοικτότητα μπορεί είτε να ενισχυθεί είτε να περιοριστεί. Αντίστοιχα, η Κριτική Παιδαγωγική υπογραμμίζει ότι οι θεσμοί μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως μηχανισμοί χειραφέτησης είτε ως μηχανισμοί αναπαραγωγής της εξουσίας (Freire, 2017; Giroux, 2020; McLaren, 2014).

Σημαντική είναι η συμβολή της έννοιας της ανοικτής ηγεσίας, η οποία συνδέεται άμεσα με τη θεσμική διάσταση της ανοικτότητας. Η διαφάνεια, η συμμετοχικότητα, η συνεργασία και η ενδυνάμωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της (Hojeij, 2024; Uslu et al., 2015). Οι αρχές αυτές συνάδουν με τις θέσεις του Freire, του Habermas και του Dewey, καθώς προωθούν ένα δημοκρατικό και διαλογικό μοντέλο οργάνωσης, στο οποίο η γνώση και η εξουσία κατανέμονται.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η θεσμική ανοικτότητα επαναπροσδιορίζεται περαιτέρω μέσα από την ενσωμάτωση της ΤΝ, η οποία θα συζητηθεί σε επόμενη ενότητα. Η χρήση αλγοριθμικών συστημάτων μπορεί να ενισχύσει την προσβασιμότητα και την εξατομίκευση της μάθησης, αλλά ταυτόχρονα εγείρει ζητήματα διαφάνειας, λογοδοσίας και ελέγχου (Selwyn, 2019; Williamson, 2017; UNESCO, 2024). Σε αυτό το επίπεδο, η ανοικτότητα λειτουργεί ως αξιακό και θεσμικό φίλτρο, μέσα από το οποίο αξιολογούνται οι τεχνολογικές επιλογές.

Η σημασία του θεσμικού πλαισίου καθίσταται ακόμη πιο έντονη στην εξΑΠΕ, όπου η λειτουργία βασίζεται σε οργανωμένα συστήματα, ψηφιακές πλατφόρμες και συγκεκριμένα μοντέλα διαχείρισης της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι θεσμικές επιλογές σχετικά με τον σχεδιασμό των προγραμμάτων, την πρόσβαση, την

αξιολόγηση και τη χρήση της τεχνολογίας μπορούν είτε να ενισχύσουν την ανοικτότητα είτε να οδηγήσουν σε μορφές ελέγχου και τυποποίησης.

Συνολικά, η θεσμική διάσταση της ανοικτότητας επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα δεν αποτελεί μόνο ένα σύνολο αξιών ή πρακτικών, αλλά ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο που συγκροτείται διαλεκτικά μέσα από τη σχέση αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών και θεσμικών ρυθμίσεων. Το θεσμικό πλαίσιο, ως εκπαιδευτικός παράγοντας και ως μία από τις βασικές διαστάσεις της ανοικτότητας, καθορίζει τα όρια, τις δυνατότητες και τις αντιφάσεις της εφαρμογής της. Η κατανόηση αυτή οδηγεί στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των συγκεκριμένων εμποδίων και αντιφάσεων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της ανοικτότητας, τα οποία αναλύονται στην επόμενη υποενότητα.

4.5.4 Οι αντιφάσεις και τα εμπόδια στην εφαρμογή και υιοθέτηση της ανοικτότητας και τρόποι αντιμετώπισής τους

Η εφαρμογή και η υιοθέτηση της ανοικτότητας, τόσο στην εξΑΠΕ όσο και τη συμβατική εκπαίδευση, συνοδεύεται από ένα σύνθετο πλέγμα αντιφάσεων και εμποδίων, τα οποία δεν είναι συγκυριακά, αλλά απορρέουν από τη διαλεκτική σχέση μεταξύ αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, εξωγενών και ενδογενών παραγόντων και θεσμικών δομών. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, και συγκεκριμένα μέσα από τη διαδικασία της Θεμελιωμένης Θεωρίας, η ανοικτότητα δεν αναδύθηκε μόνο ως αξιακός προσανατολισμός ή παιδαγωγική πρακτική, αλλά και ως πεδίο εμποδίων και αντιφάσεων. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς μετατοπίζει την κατανόηση της ανοικτότητας από ένα ιδεατό και κανονιστικό σχήμα σε μία δυναμική και συχνά συγκρουσιακή διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτικά, εκπαιδευτικά και θεσμικά πλαίσια.

Μία από τις βασικότερες αντιφάσεις αφορά στη σχέση μεταξύ ανοικτότητας και εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης. Ενώ η ανοικτότητα προϋποθέτει την ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση, την ισότητα και τη δημοκρατική συμμετοχή, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζονται έντονα από νεοφιλελεύθερες λογικές, οι οποίες μετατρέπουν τη γνώση σε προϊόν και την εκπαίδευση σε ανταγωνιστική αγορά (Giroux, 2014; Selwyn, 2017). Στη συμβατική εκπαίδευση, η αντίφαση αυτή εκδηλώνεται μέσω της ενίσχυσης της αξιολόγησης, της πιστοποίησης,

των ιδιωτικοποιήσεων και της κατηγοριοποίησης των μαθητών/τριών, ενώ στην εξΑΕ εκφράζεται μέσα από την ανάπτυξη ιδιωτικών ψηφιακών πλατφορμών, την επιβολή διδάκτρων και την έμφαση στην ταχύτητα απόκτησης τίτλων και δεξιοτήτων (Bozkurt et al., 2020; Williamson, 2017; Knox, 2016).

Μία δεύτερη κρίσιμη αντίφαση σχετίζεται με τη σχέση μεταξύ ανοικτότητας και ελέγχου. Η ανοικτότητα προϋποθέτει ευελιξία, αυτονομία και αυτενέργεια των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, τα εκπαιδευτικά συστήματα βασίζονται σε μηχανισμούς ελέγχου, τυποποίησης και κανονικοποίησης. Στη συμβατική εκπαίδευση, ο έλεγχος εκφράζεται μέσω της πειθαρχίας και της αξιολόγησης, ενώ στην εξΑΕ μετασχηματίζεται σε ψηφιακό έλεγχο, μέσω της παρακολούθησης δεδομένων και της αυτοματοποιημένης αξιολόγησης (Selwyn, 2019; Williamson, 2017). Οι μορφές αυτές ελέγχου συνδέονται με τη διαμόρφωση ενός νέου ψηφιακού habitus, το οποίο ενσωματώνει πρακτικές αυτορρύθμισης, αλλά και εσωτερικευμένου ελέγχου (Bourdieu, 2020).

Επιπλέον, αναδεικνύεται η αντίφαση μεταξύ ανοικτότητας και ποιότητας. Η ανάγκη διασφάλισης ποιότητας οδηγεί συχνά σε τυποποιημένες διαδικασίες, οι οποίες περιορίζουν την ευελιξία και την καινοτομία (Anderson, 2008; Harasim, 2012). Στην εξΑΕ, η αντίφαση αυτή γίνεται ιδιαίτερα έντονη λόγω της μαζικότητας και της πλατφορμοποίησης της μάθησης, όπου η έμφαση στην κλίμακα και την αποδοτικότητα μπορεί να υπονομεύσει την ουσιαστική παιδαγωγική αλληλεπίδραση και την εξατομίκευση της μάθησης (Bozkurt et al., 2020; Garrison et al., 2000).

Τα εμπόδια στην υιοθέτηση της ανοικτότητας δεν μπορούν να κατανοηθούν αποκομμένα από τους ευρύτερους πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που έχουν ήδη αναλυθεί. Ο συντηρητισμός, ο νεοφιλελευθερισμός και οι κοινωνικές εκφάνσεις του καπιταλισμού δεν λειτουργούν μόνο σε μακρο-επίπεδο, αλλά ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πεδίο, διαμορφώνοντας το habitus των εκπαιδευτικών και των θεσμών. Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτότητα προσκρούει σε ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, πρακτικές και σχέσεις εξουσίας, οι οποίες τείνουν να αναπαράγουν παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, ελέγχου και κατηγοριοποίησης (Bourdieu & Passeron, 1990).

Η επίδραση αυτή συνδέεται άμεσα με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες αποτελούν έναν από τους πιο κρίσιμους περιοριστικούς παράγοντες της ανοικτότητας. Όπως υποστηρίζει ο Bourdieu, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν λειτουργεί ως ουδέτερος μηχανισμός, αλλά αναπαράγει τις κοινωνικές ιεραρχίες μέσω του πολιτισμικού κεφαλαίου και του habitus (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, 1990). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με ίσους όρους, γεγονός που περιορίζει την ουσιαστική δυνατότητα συμμετοχής και αξιοποίησης των ευκαιριών που προσφέρει η ανοικτότητα.

Οι ανισότητες αυτές αποκτούν πολλαπλές μορφές, όπως οικονομικές (πρόσβαση σε πόρους και τεχνολογίες), κοινωνικές (μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακό υπόβαθρο) και πολιτισμικές (γλωσσικοί και συμβολικοί κώδικες), επηρεάζοντας άμεσα την εκπαιδευτική εμπειρία. Στην περίπτωση της εξΑΕ, οι ανισότητες αυτές μεταφράζονται και σε ψηφιακές ανισότητες (digital divide), οι οποίες δεν αφορούν μόνο την πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα, αλλά και την ικανότητα ουσιαστικής αξιοποίησής τους (Selwyn, 2017; van Dijk, 2020). Κατά συνέπεια, η εξΑΕ, ενώ εμφανίζεται ως κατεξοχήν ανοικτή, μπορεί στην πράξη να ενισχύσει υφιστάμενες ανισότητες, εάν δεν συνοδεύεται από υποστηρικτικές πολιτικές.

Η επίδραση των παραπάνω παραγόντων γίνεται εμφανής και στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών, όπου η έμφαση σε τυποποιημένες μορφές διδασκαλίας, η ενίσχυση της αξιολόγησης και της λογοδοσίας και η αναπαραγωγή ιεραρχικών σχέσεων περιορίζουν τη συμμετοχή και την αυτονομία των εκπαιδευομένων (Ball, 2012; Giroux, 2020). Η μετάβαση σε πιο ανοικτές, συνεργατικές και διαλογικές μορφές μάθησης απαιτεί ουσιαστική επιμόρφωση, αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης, σε συνδυασμό με την αντίσταση στην αλλαγή, η οποία ενισχύεται από τις παραπάνω δομικές ανισότητες και πιέσεις, λειτουργεί ως σημαντικό εμπόδιο (Laurillard, 2012).

Στο πλαίσιο της εξΑΕ, τα εμπόδια αυτά αποκτούν συγκεκριμένη μορφή μέσω του εκπαιδευτικού υλικού και των ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης. Το εκπαιδευτικό

υλικό, ως βασικός φορέας της παιδαγωγικής σχέσης (Lionarakis, 2008), μπορεί είτε να ενισχύσει την κριτική σκέψη και την αυτονομία είτε να αναπαράγει μηχανιστικές και τραπεζικές μορφές μάθησης (Darder, 2024; Freire, 2017; Macrine, 2020). Όταν το υλικό είναι αυστηρά δομημένο, μη τροποποιήσιμο και προσανατολισμένο στην ταχεία ολοκλήρωση, αντανακλά τις λογικές τυποποίησης, ελέγχου και αποδοτικότητας που συνδέονται με τον νεοφιλελευθερισμό, περιορίζοντας τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων.

Παράλληλα, η έννοια του βιόκοσμου (Habermas, 1984, 1996) αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα εξαρτάται από την ποιότητα της επικοινωνίας και του διαλόγου. Όταν η εκπαιδευτική επικοινωνία περιορίζεται σε τυποποιημένες, ασύγχρονες και τεχνολογικά διαμεσολαβημένες μορφές, τότε ο βιόκοσμος της μάθησης αποικίζεται από το σύστημα, δηλαδή από τις λογικές της αγοράς και της διοίκησης (Habermas, 1987a; Regmi, 2017). Η αποικιοποίηση αυτή συνδέεται άμεσα με την εμπορευματοποίηση της γνώσης και την ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η αντιμετώπιση των παραπάνω εμποδίων και αντιφάσεων δεν μπορεί να περιοριστεί σε αποσπασματικές παρεμβάσεις, αλλά απαιτεί μία ολιστική και πολυεπίπεδη προσέγγιση. Σε επίπεδο παιδαγωγικού σχεδιασμού, κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση συνεργατικών και διαλογικών μοντέλων μάθησης, όπως τα μοντέλα της διαδικτυακής συνεργατικής μάθησης (Harasim, 2012) και των κοινοτήτων διερεύνησης (Communities of Inquiry) (Garrison et al., 2000), τα οποία προάγουν την αλληλεπίδραση, τον αναστοχασμό και τη συνδιαμόρφωση της γνώσης.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού υλικού, απαιτείται η ανάπτυξη ανοικτών, ευέλικτων και προσαρμόσιμων μορφών υλικού, που να επιτρέπουν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωσή του, αξιοποιώντας τις αρχές των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (Wiley et al., 2014). Παράλληλα, η ενίσχυση των ψηφιακών και κριτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μείωση των ανισοτήτων και την ουσιαστική εφαρμογή της ανοικτότητας (Selwyn, 2017).

Σε θεσμικό επίπεδο, η αντιμετώπιση των εμποδίων προϋποθέτει τη διαμόρφωση πολιτικών που να περιορίζουν τις κοινωνικές και ψηφιακές ανισότητες, να ενισχύουν τη δημοκρατικότητα και να διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή. Η ενσωμάτωση αρχών ανοικτής ηγεσίας και η αναθεώρηση των μηχανισμών αξιολόγησης μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση (Hojeij, 2024; Uslu et al., 2015).

Η αντιμετώπιση των εμποδίων δεν νοείται, επομένως, ως οριστική εξάλειψή τους, αλλά ως συνεχής διαδικασία αναγνώρισης, κριτικού αναστοχασμού, άμβλυνσης και μετασχηματισμού των συνθηκών που τα παράγουν και τα αναπαράγουν. Στη συμβατική εκπαίδευση, η διαδικασία αυτή αφορά κυρίως τον μετασχηματισμό άκαμπτων αναλυτικών και αξιολογικών δομών, ιεραρχικών σχέσεων και περιορισμένων μορφών συμμετοχής, ενώ στην εξΑΠΕ περιλαμβάνει επιπλέον την αντιμετώπιση των ψηφιακών ανισοτήτων, της τεχνολογικά διαμεσολαβημένης τυποποίησης και του ελέγχου, καθώς και την ενίσχυση της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, της υποστήριξης και της ευελιξίας. Υπό αυτή την έννοια, η αντιμετώπιση των εμποδίων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της πραγμάτωσης της ανοικτότητας και όχι μία εξωτερική ή εκ των υστέρων διορθωτική διαδικασία.

Συνεπώς, η ανοικτότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ουδέτερο ή αυτονόητο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης, αλλά ως αποτέλεσμα διαρκούς διαπραγμάτευσης μέσα σε ένα πεδίο άνισων σχέσεων εξουσίας. Η πραγμάτωσή της εξαρτάται από τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να αμφισβητήσουν τις δομικές ανισότητες και τις νεοφιλελεύθερες λογικές που τα διαπερνούν, μετασχηματίζοντας όχι μόνο τις παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά και τα ίδια τα θεσμικά τους θεμέλια. Υπό αυτό το πρίσμα, η ανοικτότητα δεν αποτελεί απλώς έναν παιδαγωγικό στόχο, αλλά ένα διαρκές πολιτικό και κοινωνικό διακύβευμα.

4.5.5 Συμπέρασμα: Παράγοντες, εμπόδια και αντιμετώπισή τους στη συμβατική και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση

Η παρούσα ενότητα ανέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να προσεγγιστεί ως μία σταθερή ή δεδομένη ιδιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά ως ένα δυναμικό, πολυεπίπεδο και διαλεκτικό φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται μέσα

από τη συνεχή αλληλεπίδραση πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων. Με τον τρόπο αυτό, απαντάται συνδυαστικά το πρώτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, καθώς καθίσταται σαφές ότι τα εμπόδια και οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την υιοθέτηση και εφαρμογή της ανοικτότητας δεν είναι ανεξάρτητα από τους παράγοντες που τη συγκροτούν, αλλά απορρέουν άμεσα από αυτούς και εντάσσονται στο ίδιο πεδίο διαμόρφωσης της.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση κατέδειξε ότι, σε πολιτικό επίπεδο, ο συντηρητισμός λειτουργεί ως βασικός περιοριστικός παράγοντας, ενισχύοντας ιεραρχικές μορφές οργάνωσης, μηχανισμούς ελέγχου και αντίσταση σε μεταρρυθμίσεις που προάγουν τη δημοκρατικότητα και τη συμμετοχικότητα. Σε οικονομικό επίπεδο, ο φιλελευθερισμός και ιδίως ο νεοφιλελευθερισμός συνδέουν την εκπαίδευση με τη λογική της αγοράς, της ανταγωνιστικότητας και της αποδοτικότητας, οδηγώντας στην εμπορευματοποίηση της γνώσης και στη μετατροπή της εκπαίδευσης σε καταναλωτικό προϊόν. Σε κοινωνικό επίπεδο, ο καπιταλισμός, ως σύστημα κοινωνικών σχέσεων και ιεραρχιών, εντείνει τις ανισότητες και διαμορφώνει διαφοροποιημένες δυνατότητες πρόσβασης, συμμετοχής και επιτυχίας στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, αναδείχθηκε ότι το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης αποτελεί έναν καθοριστικό εκπαιδευτικό παράγοντα και ταυτόχρονα μία από τις βασικές διαστάσεις της ανοικτότητας. Το θεσμικό επίπεδο λειτουργεί ως όρος δυνατότητας αλλά και ως όριο της ανοικτότητας, καθώς καθορίζει τον βαθμό στον οποίο οι αξίες και οι παιδαγωγικές πρακτικές της αποκτούν σταθερότητα, διάρκεια και οργανωτική υπόσταση. Η σημασία του θεσμικού πλαισίου αναδεικνύεται τόσο μέσα από διεθνείς και εθνικές πολιτικές για την πρόσβαση και τη διά βίου μάθηση όσο και μέσα από τις αντιφάσεις που δημιουργούν η γραφειοκρατία, οι μηχανισμοί ελέγχου, η άνιση κατανομή πόρων και οι τυποποιημένες διαδικασίες.

Η σύγκριση μεταξύ συμβατικής και εξΑΠΕ κατέδειξε ότι οι παραπάνω παράγοντες είναι σε μεγάλο βαθμό κοινοί, διαφοροποιούνται όμως ως προς τον τρόπο εκδήλωσής τους. Στη συμβατική εκπαίδευση, οι περιορισμοί εκφράζονται κυρίως μέσω αυστηρών αναλυτικών προγραμμάτων, εξετασιοκεντρικών πρακτικών,

ιεραρχικών σχέσεων και περιορισμένων δυνατοτήτων συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Αντίθετα, στην εξΑΠΕ, οι ίδιοι παράγοντες μετασχηματίζονται σε τεχνολογικά και οργανωτικά διαμεσολαβημένες μορφές, όπως η τυποποίηση της μάθησης μέσω ψηφιακών πλατφορμών, η εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η έμφαση στην ταχύτητα και την αποδοτικότητα και η περιορισμένη ουσιαστική αλληλεπίδραση.

Στο πλαίσιο αυτό, η Θεμελιωμένη Θεωρία ανέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν συγκροτείται μόνο ως αξιακός προσανατολισμός, παιδαγωγική πρακτική και θεσμικό πλαίσιο, αλλά και ως πεδίο εμποδίων και αντιφάσεων. Η διαπίστωση αυτή είναι κρίσιμη, καθώς καταδεικνύει ότι η ανοικτότητα δεν εφαρμόζεται σε ουδέτερο περιβάλλον, αλλά σε ένα πεδίο όπου συγκρούονται αντίρροπες λογικές: η δημοκρατικότητα με τον έλεγχο, η ελευθερία με την τυποποίηση, η συμμετοχή με την ιεραρχία και η πρόσβαση με την εμπορευματοποίηση. Οι αντιφάσεις αυτές εκφράζονται μέσα από συγκεκριμένα εμπόδια, όπως οι κοινωνικές και ψηφιακές ανισότητες, η περιορισμένη χρηματοδότηση, η γραφειοκρατία, η τυποποιημένη αξιολόγηση, η έλλειψη επιμόρφωσης και η αντίσταση στην αλλαγή.

Υπό αυτό το πρίσμα, η αντιμετώπιση των δυσκολιών και των εμποδίων που προκύπτουν κατά την υιοθέτηση της ανοικτότητας δεν μπορεί να περιοριστεί σε τεχνικές ή αποσπασματικές παρεμβάσεις, αλλά απαιτεί ολιστική και πολυεπίπεδη προσέγγιση. Σε αξιακό επίπεδο, προϋποθέτει τη διαρκή σύνδεση των εκπαιδευτικών επιλογών με τις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατικότητας, της ισότητας, της συμμετοχής και της συμπερίληψης. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, απαιτεί την ενίσχυση του διαλόγου, της συνεργασίας και της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων, την ανάπτυξη ευέλικτων και προσαρμόσιμων μαθησιακών διαδρομών και εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και τη συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Σε θεσμικό επίπεδο, προϋποθέτει πολιτικές άμβλυνσης των κοινωνικών, οικονομικών και ψηφιακών ανισοτήτων, ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής, ανοικτή και συμμετοχική ηγεσία, διαφάνεια και επαναξιολόγηση άκαμπτων διοικητικών και αξιολογικών μηχανισμών.

Η αντιμετώπιση αυτή διαφοροποιείται ως προς τις ειδικότερες εκφάνσεις της στη συμβατική και στην εξΑΠΕ. Στη συμβατική εκπαίδευση αφορά κυρίως τον μετασχηματισμό άκαμπτων αναλυτικών και αξιολογικών δομών, ιεραρχικών σχέσεων και περιορισμένων μορφών συμμετοχής. Στην εξΑΠΕ, παράλληλα με τα παραπάνω, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία η άμβλυνση των ψηφιακών ανισοτήτων, η αποφυγή της τεχνολογικά διαμεσολαβημένης τυποποίησης και του ελέγχου, η ουσιαστική παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, της υποστήριξης και της ευελιξίας. Συνεπώς, η αντιμετώπιση των εμποδίων δεν νοείται ως οριστική εξάλειψή τους, αλλά ως συνεχής διαδικασία αναγνώρισης, κριτικού αναστοχασμού, άμβλυνσης και μετασχηματισμού των συνθηκών που τα παράγουν και τα αναπαράγουν.

Με τον τρόπο αυτό, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντάται μέσα από την ανάδειξη των πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και, εν τέλει, θεσμικών παραγόντων που επηρεάζουν την ανοικτότητα, ενώ το τέταρτο απαντάται μέσα από την αναγνώριση των δυσκολιών, των εμποδίων και των αντιφάσεων που ανακύπτουν κατά την υιοθέτησή της και, κυρίως, μέσα από την ανάδειξη της αντιμετώπισής τους ως πολυεπίπεδης διαδικασίας που περιλαμβάνει παιδαγωγικές, θεσμικές και κοινωνικές παρεμβάσεις. Η αντιμετώπιση αυτή δεν αποτελεί μία εφάπαξ διορθωτική ενέργεια, αλλά συνεχή διαδικασία κριτικού αναστοχασμού, άμβλυνσης των ανισοτήτων και μετασχηματισμού των συνθηκών που περιορίζουν την πραγμάτωση της ανοικτότητας τόσο στη συμβατική όσο και στην εξΑΠΕ. Συνολικά, η ανοικτότητα αναδεικνύεται ως μία διαρκής διαδικασία διαπραγμάτευσης και μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, η οποία δεν ολοκληρώνεται, αλλά επαναπροσδιορίζεται συνεχώς μέσα στο πεδίο των κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών συγκρούσεων.

Οι προηγούμενες ενότητες ανέδειξαν τις βασικές διαστάσεις της αναδυόμενης θεωρίας της ανοικτότητας. Στη συνέχεια επιχειρείται η μετατροπή του θεωρητικού αυτού σχήματος σε αναλυτικό εργαλείο, μέσω της ανάπτυξης μιας ρουμπρίκας αξιολόγησης, η οποία επιτρέπει τη συστηματική αποτίμηση της ανοικτότητας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

4.6 Ρουμπρίκα αξιολόγησης της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση

Η ανάλυση που προηγήθηκε κατέδειξε ότι τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν, αφενός, στις αρχές και τα κριτήρια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση και, αφετέρου, στη διαμόρφωση και εφαρμογή τους στην εξΑΠΕ, δεν μπορούν να απαντηθούν αποσπασματικά ή σε ένα μόνο επίπεδο ανάλυσης. Αντιθέτως, η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι τόσο το δεύτερο όσο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα απαντώνται συνθετικά, μέσα από τη διαλεκτική σχέση μεταξύ του αξιακού επιπέδου, των παιδαγωγικών πρακτικών και του θεσμικού πλαισίου ως εκπαιδευτικού παράγοντα.

Πιο συγκεκριμένα, στο αξιακό επίπεδο, η ανοικτότητα θεμελιώνεται σε ένα συνεκτικό σύνολο αρχών, όπως η ελευθερία, η αυτονομία, η δημοκρατικότητα, η συμμετοχή, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η συμπερίληψη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη. Οι αρχές αυτές συγκροτούν το κανονιστικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο της ανοικτότητας και προσδιορίζουν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανοικτότητα, στο επίπεδο αυτό, δεν συνιστά απλώς μία παιδαγωγική επιλογή, αλλά μία ευρύτερη αντίληψη για τον ρόλο της εκπαίδευσης ως πεδίο ενίσχυσης των προαναφερθεισών αρχών και της χειραφέτησης των υποκειμένων (Freire, 2017; Giroux, 2020).

Ωστόσο, οι αρχές αυτές αποκτούν ουσιαστικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο μέσα από τη μετάφρασή τους σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Η ανάλυση ανέδειξε πρακτικές που ενισχύουν τον διάλογο, τη συνεργασία, την ευελιξία, την αυτορρύθμιση, την ελεύθερη έκφραση, την εμπλοκή και τη συνδιαμόρφωση της γνώσης, αναδεικνύοντας τον ενεργό ρόλο των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Harasim, 2012; Garrison et al., 2000). Από τις πρακτικές αυτές προκύπτουν αντίστοιχα κριτήρια αποτίμησης, μέσω των οποίων μπορεί να εξεταστεί ο βαθμός πραγμάτωσης των αρχών της ανοικτότητας στο εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, το αξιακό και κανονιστικό υπόβαθρο της ανοικτότητας αποκτά παιδαγωγική έκφραση μέσα από πρακτικές που προάγουν την επικοινωνιακή δράση και την κριτική σκέψη (Habermas, 1984), υπερβαίνοντας τις παραδοσιακές, μεταδοτικές μορφές διδασκαλίας.

Παρά ταύτα, ούτε το αξιακό ούτε το παιδαγωγικό επίπεδο επαρκούν από μόνα τους για την πλήρη κατανόηση των αρχών και των κριτηρίων της ανοικτότητας. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι αρχές αυτές αποκτούν πληρότητα μόνο όταν εξετάζονται, παράλληλα, στο επίπεδο του θεσμικού πλαισίου, το οποίο λειτουργεί ως καθοριστικός εκπαιδευτικός παράγοντας, αλλά και στο επίπεδο των εμποδίων. Το θεσμικό πλαίσιο δεν αποτελεί απλώς το οργανωτικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης, αλλά διαμορφώνει ενεργά τους όρους δυνατότητας της ανοικτότητας, καθορίζοντας σε ποιον βαθμό οι αξίες και οι πρακτικές μπορούν να υλοποιηθούν. Υπό αυτή την έννοια, η πρόσβαση, η ευελιξία, η συμμετοχή και η ισότητα δεν αποτελούν μόνο παιδαγωγικές επιδιώξεις, αλλά εξαρτώνται από συγκεκριμένες θεσμικές ρυθμίσεις, όπως τα κριτήρια εισαγωγής, η οικονομική οργάνωση της φοίτησης, η δομή των προγραμμάτων σπουδών και οι μορφές υποστήριξης των εκπαιδευομένων.

Συνεπώς, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργεί ταυτόχρονα ως μηχανισμός ενίσχυσης και περιορισμού της ανοικτότητας. Από τη μία πλευρά, μπορεί να θεσμοθετήσει τις αρχές της και να τους προσδώσει σταθερότητα και διάρκεια· από την άλλη, μπορεί να εισάγει περιορισμούς που σχετίζονται με την τυποποίηση, τη γραφειοκρατία και τις άνισες συνθήκες πρόσβασης. Η διττή αυτή λειτουργία αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα δεν είναι δεδομένη ιδιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά συγκροτείται μέσα από τη συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ αξιών, πρακτικών και θεσμικών δομών.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα προχωρά στη διαμόρφωση ενός συνόλου κριτηρίων, τα οποία επιτρέπουν την αποτίμηση του βαθμού στον οποίο η ανοικτότητα υλοποιείται στην εκπαιδευτική πράξη. Τα κριτήρια αυτά δεν αποτελούν ένα στατικό ή κανονιστικά επιβεβλημένο σύστημα δεικτών, αλλά αναδύονται από τη διαλεκτική σχέση των επιμέρους διαστάσεων της ανοικτότητας και διαμορφώνουν ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια της ανοικτότητας μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής (Πίνακας 9):

Στα αξιακά κριτήρια, τα οποία αφορούν στον βαθμό στον οποίο ένα εκπαιδευτικό σύστημα ή πρακτική ενσωματώνει τις θεμελιώδεις αρχές της ανοικτότητας:

- Ο βαθμός ελευθερίας επιλογών που παρέχεται στους/στις εκπαιδευόμενους/ες,
- Το επίπεδο αυτονομίας και αυτοκαθορισμού της μάθησης,
- Ο βαθμός δημοκρατικότητας στη μαθησιακή διαδικασία,
- Η δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής και έκφρασης,
- Ο βαθμός ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης,
- Το επίπεδο συμπερίληψης διαφορετικών ομάδων,
- Η ύπαρξη σχέσεων σεβασμού, εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης.

Τα παιδαγωγικά κριτήρια αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι αξίες της ανοικτότητας μεταφράζονται σε μαθησιακές πρακτικές:

- Η ύπαρξη διαλογικών μορφών μάθησης,
- Ο βαθμός συνεργατικής και κοινωνικής μάθησης,
- Η δυνατότητα συνδιαμόρφωσης της γνώσης,
- Η διαθεματικότητα, η ευελιξία στις μαθησιακές διαδρομές και στον ρυθμό μάθησης,
- Η ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης,
- Η σύνδεση της μάθησης με την πραγματική ζωή και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων,
- Η καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων,
- Ο μετασχηματισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού σε διευκολυντή/ρια,
- Ο βαθμός ανοικτότητας, προσαρμοστικότητας και πολυμορφικότητας του εκπαιδευτικού υλικού,
- Η αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και εργαλείων ΤΝ για εξατομίκευση, ανατροφοδότηση και συνεργασία.

Τα θεσμικά κριτήρια αφορούν στον βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί ή περιορίζει τις συνθήκες υλοποίησης της ανοικτότητας:

- Ο βαθμός ανοικτής και ισότιμης πρόσβασης,
- Η πρόσβαση, μέσω της ύπαρξης ή μη οικονομικών φραγμών και προϋποθέσεων εισαγωγής (π.χ. ακαδημαϊκές προϋποθέσεις),

- Η ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών,
- Η δυνατότητα επιλογών στη μαθησιακή πορεία,
- Ο βαθμός συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων,
- Η διαφάνεια και λογοδοσία των διαδικασιών,
- Η ύπαρξη ΑΕΠ και πολιτικών ανοικτής γνώσης,
- Η επάρκεια υποστηρικτικών δομών και ψηφιακών υποδομών,
- Η ύπαρξη μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας και συνεχούς αξιολόγησης.

Τα κριτήρια στη διάσταση της διαχείρισης εμποδίων και αντιφάσεων αφορούν τόσο στην αναγνώριση των περιορισμών που επηρεάζουν την ανοικτότητα όσο και στον βαθμό στον οποίο αναπτύσσονται μηχανισμοί αντιμετώπισης ή άμβλυνσής τους. Τα εμπόδια αυτά σχετίζονται με:

- Την ύπαρξη κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων,
- Τις ψηφιακές ανισότητες και διαφοροποιήσεις πρόσβασης,
- Την αλγοριθμική μεροληψία και την αδιαφάνεια των ψηφιακών συστημάτων,
- Τον βαθμό γραφειοκρατίας και τυποποίησης,
- Την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και της γνώσης,
- Την αναπαραγωγή ιεραρχικών σχέσεων εξουσίας,
- Την αντίσταση στην αλλαγή,
- Την κυριαρχία συστημικών λογικών έναντι του βιόκοσμου της μάθησης.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά στην επιλογή και υλοποίηση των αρχών και των κριτηρίων της ανοικτότητας, απαντάται μέσα από τη συνθετική προσέγγιση των επιπέδων αυτών. Οι αρχές της ανοικτότητας δεν είναι αυτάρκεις, αλλά συγκροτούνται δυναμικά μέσα από την αλληλεπίδραση αξιών, πρακτικών, θεσμών και εμποδίων. Αντίστοιχα, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά στην εφαρμογή των αρχών αυτών στην εξΑΠΕ, αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα δεν προκύπτει αυτόματα από τη μορφή της

εκπαίδευσης, αλλά εξαρτάται από τον βαθμό ευθυγράμμισης των παραπάνω επιπέδων.

Συνεπώς, η ανοικτότητα αναδεικνύεται ως μία δυναμική και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να κατανοηθεί μονοδιάστατα. Η συνθετική απάντηση στα ερωτήματα δύο και τρία οδηγεί στην κατανόηση της ανοικτότητας ως ενιαίου πλαισίου, το οποίο συγκροτείται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών και θεσμικών ρυθμίσεων, ενώ ταυτόχρονα υπόκειται σε περιορισμούς και αντιφάσεις που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας της (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Πλαίσιο κριτηρίων αξιολόγησης της ανοικτότητας

Διάσταση	**Κριτήρια**	**Ενδεικτική εστίαση**
Αξιακή	Ελευθερία, αυτονομία, δημοκρατικότητα, ισότητα, συμμετοχή, συμπερίληψη, αλληλεγγύη	Κανονιστικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο
Παιδαγωγική	Διάλογος, συνεργασία, ευελιξία, συνδιαμόρφωση γνώσης, αυτορρύθμιση, μετασχηματισμός ρόλων, πολυμορφικότητα, αξιοποίηση ΤΝ	Μετασχηματισμός της μαθησιακής διαδικασίας
Θεσμική	Πρόσβαση, οικονομικοί όροι, ευελιξία προγραμμάτων, συμμετοχικότητα, διαφάνεια, ΑΕΠ, ελεύθερη πρόσβαση, υποδομές, ποιότητα	Όροι δυνατότητας της ανοικτότητας
Διαχείριση Εμποδίων & Αντιφάσεων	Ανισότητες, ψηφιακό χάσμα, αλγοριθμική μεροληψία, γραφειοκρατία, εμπορευματοποίηση, εξουσία, αντίσταση	Αναγνώριση, αντιμετώπιση και άμβλυνση περιορισμών και αντιφάσεων

Με στόχο την επιχειρησιακή αποτύπωση του πλαισίου που αναπτύχθηκε στην παρούσα ενότητα (Πίνακας 9), προτείνεται μία ενδεικτική ρουμπρίκα αξιολόγησης της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ (Πίνακας 10). Η ρουμπρίκα αυτή δεν συνιστά ένα αυστηρό ή κανονιστικά επιβεβλημένο σύστημα μέτρησης, αλλά ένα ερμηνευτικό εργαλείο, το οποίο αποτυπώνει σε συγκριτική μορφή τα διαφορετικά επίπεδα υλοποίησης της ανοικτότητας στις βασικές της διαστάσεις.

Η διαμόρφωσή του βασίζεται στη συνθετική προσέγγιση που αναδείχθηκε από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και αποτυπώνει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών δομών και εμποδίων. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται η μετάβαση από την εννοιολογική κατανόηση της ανοικτότητας σε ένα εργαλείο που μπορεί να υποστηρίξει την αποτίμηση και τον αναστοχασμό εκπαιδευτικών πρακτικών και συστημάτων.

Πίνακας 10. Προτεινόμενη ενδεικτική ρουμπρίκα αξιολόγησης της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση

Διάσταση	**Ενδεικτική εστίαση**	**Χαμηλό επίπεδο ανοικτότητας**	**Μεσαίο επίπεδο ανοικτότητας**	**Υψηλό επίπεδο ανοικτότητας**
Αξιακή	Ελευθερία, αυτονομία, δημοκρατικότητα, ισότητα, συμμετοχή, συμπερίληψη, αλληλεγγύη	Περιορισμένη ελευθερία επιλογών, έμφαση στον έλεγχο και την τυποποίηση, αδύναμη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, κατηγοριοποίηση μαθητών/τριών	Μερική ελευθερία επιλογών, επιλεκτική ενσωμάτωση συμμετοχής και δημοκρατικότητας	Υψηλός βαθμός ελευθερίας και αυτονομίας, ενεργή συμμετοχή, ισότητα, συμπερίληψη και σεβασμός ως βασικές αρχές
Παιδαγωγική	Διάλογος, συνεργασία, συνδιαμόρφωση γνώσης, αυτορρύθμιση, πολυμορφικότητα, αξιοποίηση ΤΝ	Δασκαλοκεντρισμός, περιορισμένος διάλογος, άκαμπτες μαθησιακές διαδρομές, έλλειψη παιδαγωγικής ενσωμάτωσης τεχνολογιών	Συνδυασμός μεταδοτικών και διαλογικών πρακτικών, περιορισμένη συνεργασία, μερική ευελιξία, περιορισμένη ενσωμάτωση τεχνολογιών	Διαλογική και συνεργατική μάθηση, συνδιαμόρφωση γνώσης, αυτορρύθμιση, πολυμορφικό υλικό, μετατόπιση ρόλων, ενσωμάτωση ΤΝ για υποστήριξη της μάθησης
Θεσμική	Πρόσβαση, οικονομικοί όροι,	Περιορισμένη πρόσβαση	Σχετική ευελιξία, μερική πρόσβαση,	Ανοικτή και ισότιμη πρόσβαση, ευέλικτα

	ευελιξία προγραμμάτων, συμμετοχικότητα, διαφάνεια, ανοικτή γνώση, υποστήριξη, ποιότητα	(οικονομικές, ακαδημαϊκές προϋποθέσεις κτλ.), σταθερά και άκαμπτα προγράμματα, έλλειψη διαφάνειας, απουσία υποστηρικτικών δομών, απουσία ελέγχου ποιότητας	επιλεκτική διαφάνεια και υποστήριξη	προγράμματα, συμμετοχική διακυβέρνηση, ΑΕΠ, διαφάνεια, ισχυρές υποδομές και μηχανισμοί ποιότητας
Αναγνώριση & Αντιμετώπιση Εμποδίων και Αντιφάσεων	Ανισότητες, ψηφιακό χάσμα, αλγοριθμική μεροληψία, γραφειοκρατία, εμπορευματοποίηση, σχέσεις εξουσίας και βαθμός αναγνώρισης και αντιμετώπισής τους	Έντονες και μη αντιμετωπιζόμενες ανισότητες και αποκλεισμοί, ψηφιακό χάσμα, γραφειοκρατία και αναπαραγωγή ιεραρχιών και σχέσεων εξουσίας	Παρουσία εμποδίων και αντιφάσεων, τα οποία αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται μερικώς ή αποσπασματικά	Κριτική αναγνώριση των εμποδίων και αντιφάσεων και συστηματικοί μηχανισμοί άμβλυνσης ανισοτήτων, περιορισμού αποκλεισμών και διασφάλισης διαφάνειας, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης τεχνολογίας και ΤΝ

Η προτεινόμενη ρουμπρίκα αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα δεν αποτελεί δυαδική κατηγορία (ανοικτό/κλειστό), αλλά ένα διαβαθμισμένο και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο μπορεί να εκδηλώνεται σε διαφορετικούς βαθμούς και με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο (Bayne et al., 2015; Oliver, 2015). Παράλληλα, καθίσταται σαφές ότι η αξιολόγηση της ανοικτότητας δεν μπορεί να περιοριστεί σε μία μόνο διάσταση, αλλά απαιτεί τη συνεξέταση αξιακών, παιδαγωγικών και θεσμικών παραμέτρων, καθώς και των αντίστοιχων περιορισμών.

Ωστόσο, τα επίπεδα της ρουμπρίκας δεν αντιστοιχούν σε ποσοτικά ή αυστηρά διακριτά στάδια, αλλά λειτουργούν ως ενδεικτικές περιγραφικές κατηγορίες. Η κατάταξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορεί να διαφοροποιείται ανά διάσταση και προϋποθέτει ερμηνευτική κρίση με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εξεταζόμενου πλαισίου.

Υπό αυτή την έννοια, η ρουμπρίκα λειτουργεί ως εργαλείο αποτίμησης, αλλά και ως πλαίσιο αναστοχασμού, το οποίο μπορεί να συμβάλει στον σχεδιασμό και τη

βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών στην εξΑΠΕ. Επιπλέον, ενισχύει την κατανόηση της ανοικτότητας ως πολυεπίπεδης και διαλεκτικής διαδικασίας, επιβεβαιώνοντας τον οικοσυστημικό χαρακτήρα του μοντέλου που προτείνεται στην παρούσα διατριβή. Η ανάπτυξη της ρουμπρίκας ολοκληρώνει τη θεωρητική και αναλυτική συγκρότηση του μοντέλου. Ωστόσο, η σύγχρονη πραγματικότητα της ΤΝ αναδεικνύει νέες διαστάσεις της ανοικτότητας, οι οποίες δεν καλύπτονται επαρκώς από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Για τον λόγο αυτό εξετάζεται στη συνέχεια η έννοια της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας.

4.7 Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα ως επέκταση της θεωρίας της ανοικτότητας στην εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση

4.7.1 Εισαγωγή

Όπως αναδείχθηκε στο Κεφάλαιο 3, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα προτείνεται ως θεωρητική επέκταση της έννοιας της ανοικτότητας στην εποχή της αλγοριθμικής διακυβέρνησης της εκπαίδευσης. Στην παρούσα ενότητα, η έννοια αυτή δεν προσεγγίζεται εκ νέου ως αναδυόμενο εύρημα, αλλά συζητείται ως ερμηνευτικό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει την κατανόηση της σύγχρονης εξΑΠΕ υπό το πρίσμα των τεχνολογικών, θεσμικών και κοινωνικών μετασχηματισμών.

Η ανάλυση που προηγήθηκε έδειξε ότι η ανοικτότητα συγκροτείται διαλεκτικά μέσα από τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις: τις αξίες, τις παιδαγωγικές πρακτικές, το θεσμικό πλαίσιο και το σύνολο των εμποδίων και αντιφάσεων. Ωστόσο, η μετάβαση της εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα και η ενσωμάτωση αλγοριθμικών συστημάτων μετατοπίζουν το πεδίο άσκησης της εκπαιδευτικής εξουσίας, καθιστώντας αναγκαία την επέκταση της θεωρίας της ανοικτότητας στο επίπεδο της αλγοριθμικής διακυβέρνησης (Holmes et al., 2022; Williamson, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της δημοκρατικής εκπαίδευσης και της τεχνολογικής διαμεσολάβησης της μάθησης, επιτρέποντας την κριτική αποτίμηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς τη συμβατότητά τους με τις αρχές της ανοικτότητας.

4.7.2 Η αναγκαιότητα της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας

Η ανάλυση της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ κατέδειξε ότι οι πολιτικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί και θεσμικοί παράγοντες δεν περιορίζονται σε εξωτερικές επιρροές, αλλά ενσωματώνονται στις ίδιες τις δομές και τις πρακτικές της εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη ψηφιακή συνθήκη, οι παράγοντες αυτοί αποκτούν νέα μορφή, καθώς διαμεσολαβούνται από αλγοριθμικά συστήματα που οργανώνουν τη μαθησιακή εμπειρία (Holmes et al., 2022; OECD, 2023b).

Η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης, όπως έχει ήδη αναλυθεί, δεν ασκείται πλέον αποκλειστικά μέσω θεσμών και πολιτικών, αλλά και μέσω ψηφιακών υποδομών, πλατφορμών και μηχανισμών ανάλυσης δεδομένων (Williamson, 2017). Οι αλγόριθμοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, την εξατομίκευση της μάθησης ή την πρόβλεψη της μαθησιακής πορείας των εκπαιδευομένων δεν αποτελούν ουδέτερα εργαλεία, αλλά ενσωματώνουν συγκεκριμένες αξιακές, πολιτικές και οικονομικές παραδοχές (Beer, 2017; Kitchin, 2017; Knox, 2020).

Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται σαφές ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί πλέον να περιορίζεται σε ζητήματα πρόσβασης, συμμετοχής ή διαμοιρασμού γνώσης. Ακόμη και όταν η πρόσβαση είναι θεωρητικά εξασφαλισμένη, η μαθησιακή εμπειρία μπορεί να παραμένει περιορισμένη, εφόσον οι διαδικασίες που τη διαμορφώνουν είναι αδιαφανείς, μη ελέγξιμες και αποκομμένες από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Η ανάγκη αυτή καθιστά την Αλγοριθμική Ανοικτότητα μία κρίσιμη θεωρητική κατηγορία, καθώς επεκτείνει την έννοια της ανοικτότητας στο επίπεδο των μηχανισμών που οργανώνουν και ρυθμίζουν τη γνώση στην ψηφιακή εποχή.

4.7.3 Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα ως πλαίσιο αξιολόγησης της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα λειτουργεί ως κανονιστικό και ερμηνευτικό πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει την αξιολόγηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών συστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια αυτή επιτρέπει την αποτίμηση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών ως προς:

- Τη διαφάνεια των αλγοριθμικών διαδικασιών (Burrell, 2016),
- Τη δυνατότητα επεξηγησιμότητας των αποφάσεων (Holmes et al., 2022),

- Τη λογοδοσία των συστημάτων και των φορέων που τα διαχειρίζονται (OECD, 2019),
- Τη συμμετοχή των χρηστών/τριών στον σχεδιασμό και τη χρήση τους (UNESCO, 2021), και
- Τη διασφάλιση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η σημασία της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας αναδεικνύεται ιδιαίτερα στην εξΑΠΕ, όπου η μαθησιακή εμπειρία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ψηφιακές πλατφόρμες και συστήματα ΤΝ (Bozkurt & Zawacki-Richter, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η αδιαφάνεια των αλγοριθμικών μηχανισμών μπορεί να οδηγήσει σε νέες μορφές ανισότητας, αποκλεισμού και ελέγχου, οι οποίες δεν είναι άμεσα ορατές στους/στις εκπαιδευόμενους/ες.

Παράλληλα, η συγκέντρωση δεδομένων σε ιδιωτικές πλατφόρμες και η εξάρτηση των εκπαιδευτικών οργανισμών από τεχνολογικούς παρόχους δημιουργούν νέες μορφές εξουσίας και εμπορευματοποίησης της γνώσης (Selwyn, 2019; Williamson, 2017). Στο σημείο αυτό, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα λειτουργεί ως εργαλείο κριτικής ανάλυσης, το οποίο επιτρέπει την ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας που ενσωματώνονται στα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

4.7.4 Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα και οι τέσσερις διαστάσεις της ανοικτότητας

Η ενσωμάτωση της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας στη θεωρία της ανοικτότητας επιβεβαιώνει τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της τελευταίας, καθώς η αλγοριθμική διάσταση διατρέχει και τις τέσσερις βασικές της συνιστώσες.

Σε επίπεδο αξιών, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα συνδέεται με τη δημοκρατικότητα, την ισότητα και τη δικαιοσύνη, καθώς επιδιώκει τη διασφάλιση της διαφάνειας, καθώς και της δίκαιης και ισότιμης πρόσβασης στα ψηφιακά εκπαιδευτικά συστήματα (OECD, 2019; UNESCO, 2021). Σε επίπεδο παιδαγωγικών πρακτικών, μεταφράζεται σε σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν την επεξηγησιμότητα, τη συμμετοχικότητα και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Holmes et al., 2022).

Σε επίπεδο θεσμών, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα συνδέεται με τη διαμόρφωση πολιτικών και κανονιστικών πλαισίων που διασφαλίζουν τη διαφάνεια, τη λογοδοσία

και την εποπτεία των αλγοριθμικών συστημάτων (OECD, 2023a; UNESCO, 2021). Τέλος, σε επίπεδο εμποδίων και αντιφάσεων, αναδεικνύει νέες μορφές περιορισμών, όπως η αλγοριθμική μεροληψία, η αδιαφάνεια, η συγκέντρωση δεδομένων και η εξάρτηση από ιδιωτικές πλατφόρμες (Knox, 2020; Selwyn, 2019; Williamson, 2017).

Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει ότι η Αλγοριθμική Ανοικτότητα δεν αποτελεί εξωτερική προσθήκη στη θεωρία της ανοικτότητας, αλλά δομική της επέκταση, η οποία αντανακλά τις σύγχρονες συνθήκες οργάνωσης της γνώσης.

4.7.5 Συνοψίζοντας τη συμβολή της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας

Η ανάλυση που προηγήθηκε ανέδειξε ότι η Αλγοριθμική Ανοικτότητα δεν αποτελεί μία απομονωμένη ή τεχνολογική προσθήκη στη θεωρία της ανοικτότητας, αλλά μία σύγχρονη θεωρητική επέκταση, η οποία αντανακλά τις σύγχρονες συνθήκες οργάνωσης της εκπαίδευσης στην ψηφιακή εποχή. Η ενσωμάτωση αλγοριθμικών συστημάτων στην εξΑΠΕ μετατοπίζει το πεδίο άσκησης της εκπαιδευτικής εξουσίας, καθιστώντας εμφανές ότι οι αρχές της ανοικτότητας δεν αρκεί να εφαρμόζονται μόνο σε επίπεδο πρόσβασης, παιδαγωγικών πρακτικών ή θεσμικών ρυθμίσεων, αλλά πρέπει να διασφαλίζονται και στο επίπεδο των τεχνολογιών και των μηχανισμών που οργανώνουν και ρυθμίζουν τη μαθησιακή εμπειρία.

Σε αυτό το πλαίσιο, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα λειτουργεί ως κρίσιμος αναλυτικός και κανονιστικός άξονας, ο οποίος επιτρέπει την κατανόηση της σχέσης μεταξύ τεχνολογίας, εκπαίδευσης και εξουσίας. Η συμβολή της έγκειται στο γεγονός ότι επεκτείνει τη θεωρία της ανοικτότητας πέρα από τα ορατά επίπεδα της εκπαιδευτικής οργάνωσης, αναδεικνύοντας τα αόρατα, αλλά καθοριστικά, επίπεδα της αλγοριθμικής διαμεσολάβησης (Knox, 2020; Williamson, 2017).

Παράλληλα, η έννοια αυτή ενισχύει την ερμηνευτική συνοχή της παρούσας θεωρίας, καθώς επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα συγκροτείται διαλεκτικά μέσα από αξίες, πρακτικές, θεσμούς και εμπόδια, τα οποία στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμεσολαβούνται όλο και περισσότερο από ψηφιακές και αλγοριθμικές δομές. Οι αντιφάσεις που έχουν ήδη αναδειχθεί –μεταξύ δημοκρατικότητας και ελέγχου, συμμετοχής και τυποποίησης, πρόσβασης και εμπορευματοποίησης– δεν αναιρούνται στην ψηφιακή συνθήκη, αλλά

αναπαράγονται και ενίοτε εντείνονται μέσω των τεχνολογικών συστημάτων (Holmes et al., 2022; Selwyn, 2019).

Ταυτόχρονα, η ενσωμάτωση της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας καταδεικνύει και την ευελιξία του θεωρητικού μοντέλου που αναπτύχθηκε στην παρούσα έρευνα. Η δυνατότητα του μοντέλου να επεκτείνεται και να προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα, όπως αυτά της αλγοριθμικής διακυβέρνησης και της ΤΝ, επιβεβαιώνει τον δυναμικό και μη στατικό χαρακτήρα της ανοικτότητας. Η εξέλιξη αυτή συνάδει με τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας, σύμφωνα με τις οποίες η θεωρία δεν αποτελεί ένα κλειστό και οριστικό σχήμα, αλλά μία διαδικασία συνεχούς αναδόμησης μέσω θεωρητικής ευαισθησίας (theoretical sensitivity) και διαρκούς συγκριτικής ανάλυσης (constant comparison) (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967).

Υπό αυτή την οπτική, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα αναδύεται ως αποτέλεσμα της δυναμικής σχέσης μεταξύ δεδομένων, θεωρίας και σύγχρονων κοινωνικοτεχνολογικών εξελίξεων, επιβεβαιώνοντας ότι η θεωρία της ανοικτότητας παραμένει ανοιχτή σε επαναπροσδιορισμούς και εμπλουτισμούς. Με τον τρόπο αυτό, η παρούσα θεωρητική πρόταση αποκτά μεταθεωρητικό χαρακτήρα, καθώς δεν περιορίζεται στην περιγραφή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά παρέχει ένα ευέλικτο και εξελισσόμενο πλαίσιο ερμηνείας της.

Συνεπώς, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα δεν συνιστά απλώς μία θεωρητική κατηγορία, αλλά ένα κριτικό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει την αποτίμηση της εξΑΠΕ υπό το πρίσμα της δημοκρατικότητας, της διαφάνειας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η ενσωμάτωσή της στη θεωρία της ανοικτότητας καθιστά δυνατή την κατανόηση των νέων μορφών περιορισμών και δυνατοτήτων που αναδύονται στην ψηφιακή εποχή και θέτει τις βάσεις για την περαιτέρω διερεύνηση της εφαρμογής των αρχών της ανοικτότητας σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η παραπάνω εξέλιξη συνδέεται άμεσα με τη μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο Κεφάλαιο 1, η Θεμελιωμένη Θεωρία μέσω επισκόπησης δεν στοχεύει στη διαμόρφωση μίας στατικής και οριστικής θεωρητικής κατασκευής, αλλά στην ανάπτυξη ενός δυναμικού και εξελισσόμενου ερμηνευτικού πλαισίου, το οποίο παραμένει ανοιχτό σε

εμπλουτισμούς και επαναπροσδιορισμούς. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάδυση της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας επιβεβαιώνει τη θεωρητική ευαισθησία της ανάλυσης και τη λειτουργία της διαρκούς συγκριτικής διαδικασίας (constant comparison), καθώς η θεωρία προσαρμόζεται και επεκτείνεται, ενσωματώνοντας νέα δεδομένα και σύγχρονες κοινωνικοτεχνολογικές εξελίξεις (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967).

Κατά συνέπεια, η θεωρία της ανοικτότητας που προτείνεται στην παρούσα έρευνα δεν αποτελεί ένα κλειστό και ολοκληρωμένο σχήμα, αλλά ένα ανοικτό θεωρητικό μοντέλο, το οποίο διατηρεί τη δυνατότητα να επεκτείνεται, να μετασχηματίζεται και να επανανοηματοδοτείται στο πλαίσιο των διαρκώς μεταβαλλόμενων συνθηκών της εκπαίδευσης. Η θεωρία, η ρουμπρίκα και η έννοια της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες αποκτούν ιδιαίτερη αξία όταν εξετάζονται σε πραγματικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Για τον λόγο αυτό εφαρμόζονται στη συνέχεια σε τρεις χαρακτηριστικές περιπτώσεις ανοικτών πανεπιστημίων, με στόχο τη διερεύνηση της ερμηνευτικής και αναλυτικής τους ισχύος.

4.8 Εφαρμογή και κριτική αποτίμηση της θεωρίας της ανοικτότητας

Μετά τη θεωρητική συγκρότηση της ανοικτότητας ως πολυεπίπεδου και δυναμικού φαινομένου, η παρούσα ενότητα επιχειρεί τη μεταφορά της ανάλυσης από το επίπεδο της θεωρητικής σύνθεσης στο επίπεδο της εφαρμογής και της κριτικής αποτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η προτεινόμενη θεωρία της ανοικτότητας μπορεί να λειτουργήσει ως αναλυτικό εργαλείο για την κατανόηση συγκεκριμένων ιδρυμάτων εξΑΕ, καθώς και για την αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο οι επιμέρους διαστάσεις της ενσωματώνονται, μετασχηματίζονται ή περιορίζονται στην εκπαιδευτική πράξη.

Στο πλαίσιο αυτό, η ενότητα δεν αποσκοπεί σε μία απλή περιγραφική παρουσίαση ανοικτών πανεπιστημίων, αλλά σε μία ερμηνευτική και κριτική εφαρμογή της θεωρίας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Κεντρική θέση καταλαμβάνει η περίπτωση του ΕΑΠ, η οποία εξετάζεται αναλυτικότερα, καθώς προσφέρει ένα

θεσμικά κατοχυρωμένο παράδειγμα εξΑΠΕ στο ελληνικό πλαίσιο. Παράλληλα, η εξέταση του OU/UK και του Athabasca University λειτουργεί συμπληρωματικά, προσφέροντας δύο διεθνή παραδείγματα που επιτρέπουν τη διεύρυνση της αναλυτικής εμβέλειας της θεωρίας και ενισχύουν τη μεταφερσιμότητά της.

Η εφαρμογή της θεωρίας οργανώνεται με βάση τις βασικές διαστάσεις της ανοικτότητας που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα, δηλαδή την αξιακή, την παιδαγωγική, τη θεσμική και το πεδίο των εμποδίων και αντιφάσεων, ενώ, όπου απαιτείται, συνεξετάζεται και η αλγοριθμική διάσταση της ανοικτότητας, ιδίως σε περιβάλλοντα έντονης ψηφιακής διαμεσολάβησης της μάθησης. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει να αποτιμηθεί συστηματικά ο βαθμός στον οποίο υλοποιούνται τα κριτήρια της πρόσβασης, της ισότητας, της συμμετοχής, της αυτονομίας και της συνδιαμόρφωσης της γνώσης, καθώς και να αναδειχθούν οι αντιφάσεις που συνοδεύουν την πραγμάτωση της ανοικτότητας.

Συνεπώς, η παρούσα ενότητα λειτουργεί ως κομβικός σύνδεσμος ανάμεσα στη θεωρητική συγκρότηση της ανοικτότητας και στη διατύπωση του συνθετικού ορισμού που ακολουθεί. Μέσα από την εφαρμογή της θεωρίας σε συγκεκριμένα παραδείγματα, καθίσταται δυνατή όχι μόνο η επιβεβαίωση της αναλυτικής και ερμηνευτικής της ισχύος, αλλά και η περαιτέρω ανάδειξη του δυναμικού, σχεσιακού και πολυδιάστατου χαρακτήρα της ανοικτότητας στην εξΑΕ

4.8.1 Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

4.8.1.1 Εισαγωγή: Σκοπός και θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης

Η παρούσα υποενότητα επιχειρεί να προσεγγίσει την περίπτωση του ΕΑΠ ως ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ. Σε αντίθεση με μία περιγραφική παρουσίαση του ιδρύματος, η ανάλυση που ακολουθεί έχει ερμηνευτικό χαρακτήρα και εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στην παρούσα έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, η περίπτωση του ΕΑΠ αξιοποιείται ως ένα ενδεικτικό πεδίο εφαρμογής, μέσω του οποίου διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι διαστάσεις της ανοικτότητας —όπως αναδύθηκαν από τη Θεμελιωμένη Θεωρία— ενσωματώνονται σε ένα θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο εξΑΕ. Με τον τρόπο αυτό, η ενότητα δεν

αποσκοπεί στη γενίκευση των ευρημάτων, αλλά στη θεωρητική εμβάθυνση και την κριτική αποτίμηση της προτεινόμενης θεωρίας.

Η ανάλυση οργανώνεται με βάση τις τέσσερις βασικές διαστάσεις της ανοικτότητας: την αξιακή, την παιδαγωγική, τη θεσμική και το πεδίο των εμποδίων και αντιφάσεων, ενώ λαμβάνεται υπόψη η αλγοριθμική διάσταση, όπως αυτή αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα.

4.8.1.2 Η ανοικτότητα στο αξιακό επίπεδο: αρχές, εντάσεις και όρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Η αξιακή διάσταση της ανοικτότητας αποτελεί τον θεμελιώδη άξονα της θεωρίας που αναδύθηκε από τη Θεμελιωμένη Θεωρία, καθώς συγκροτεί το κανονιστικό πλαίσιο εντός του οποίου αποκτούν νόημα οι παιδαγωγικές πρακτικές, οι θεσμικές ρυθμίσεις και οι μορφές οργάνωσης της εκπαίδευσης. Στην παρούσα έρευνα, η ανοικτότητα συνδέθηκε με ένα πλέγμα αξιών που περιλαμβάνει την ελευθερία, την αυτονομία, τη δημοκρατικότητα, τη συμμετοχή στα κοινά, τη δικαιοσύνη και την ισότητα, τη συμπερίληψη, καθώς και τον σεβασμό και την αλληλεγγύη.

Η εξέταση του ΕΑΠ υπό το πρίσμα αυτών των αξιών αποκαλύπτει ότι η ανοικτότητα δεν αποτελεί μία ενιαία ή πλήρως εναρμονισμένη αξιακή πραγματικότητα, αλλά ένα πεδίο όπου οι αξίες αυτές άλλοτε ενισχύονται και άλλοτε περιορίζονται ή τίθενται σε ένταση. Πιο συγκεκριμένα, η ελευθερία και η αυτονομία εκφράζονται κυρίως μέσα από τη δυνατότητα των εκπαιδευομένων να επιλέγουν τον ρυθμό και, σε έναν βαθμό, τη δομή της φοίτησής τους (π.χ. αριθμός Θεματικών Ενοτήτων ανά έτος). Η εξ αποστάσεως μορφή εκπαίδευσης ενισχύει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η οποία συνδέεται με τη φιλοσοφία της προσωπικής κατασκευής της γνώσης (Petrie, 2010). Ωστόσο, η αυτονομία αυτή είναι σχετική και όχι απόλυτη, καθώς περιορίζεται από προκαθορισμένα προγράμματα σπουδών, συγκεκριμένες μορφές αξιολόγησης και θεσμικά πλαίσια που ρυθμίζουν τη μαθησιακή πορεία.

Η δημοκρατικότητα και η συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα αναδεικνύονται σε επίπεδο ρητορικής και θεσμικού προσανατολισμού, καθώς το ΕΑΠ προωθεί την ιδέα της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού και ενισχύει τη συμμετοχή ενηλίκων εκπαιδευομένων που αποκλείστηκαν από τα συμβατικά εκπαιδευτικά συστήματα

(Λιοναράκης, 2020). Επιπλέον, πρακτικές όπως οι ΟΣΣ δημιουργούν χώρους διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων. Παρά ταύτα, η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο, τη δομή ή την αξιολόγηση της μάθησης παραμένει περιορισμένη, γεγονός που υποδηλώνει μία περισσότερο αντιπροσωπευτική παρά άμεση μορφή εκπαιδευτικής δημοκρατίας.

Σε ό,τι αφορά τη δικαιοσύνη, την ισότητα και τη συμπερίληψη, το ΕΑΠ συνιστά μία σημαντική τομή ως προς τη διεύρυνση της πρόσβασης, καθώς απευθύνεται σε ενήλικες ανεξαρτήτως τυπικών προσόντων εισαγωγής. Υπό την έννοια αυτή, συμβάλλει στη μείωση εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην ενίσχυση της κοινωνικής κινητικότητας. Ωστόσο, η ύπαρξη διδάκτρων, οι περιορισμένες θέσεις και οι άνισες ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων δημιουργούν νέες μορφές αποκλεισμού, επιβεβαιώνοντας ότι η ισότητα στην εκπαίδευση δεν εξαντλείται στην πρόσβαση, αλλά αφορά και τις συνθήκες συμμετοχής και επιτυχούς ολοκλήρωσης (Selwyn, 2017).

Η συμπερίληψη συνδέεται επίσης με τη δυνατότητα του συστήματος να ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες εκπαιδευομένων (εργαζόμενοι, γονείς, άτομα με περιορισμένο χρόνο ή πρόσβαση σε πόρους). Αν και η ευελιξία της εξΑΕ ενισχύει τη συμπεριληπτική διάσταση, η τυποποίηση των διαδικασιών και η περιορισμένη προσαρμοστικότητα του υλικού και των πρακτικών δεν επιτρέπουν πάντοτε την πλήρη ανταπόκριση στην ετερογένεια των εκπαιδευομένων.

Τέλος, οι αξίες του σεβασμού και της αλληλεγγύης αποτυπώνονται κυρίως στο παιδαγωγικό ήθος της εξΑΕ, όπως εκφράζεται μέσα από την υποστήριξη των εκπαιδευομένων, την ανατροφοδότηση και την προσπάθεια ενίσχυσης της μαθησιακής κοινότητας. Ωστόσο, η διαμεσολάβηση της επικοινωνίας μέσω ψηφιακών περιβαλλόντων και η περιορισμένη φυσική παρουσία ενδέχεται να μειώνουν τη βιωματική διάσταση αυτών των αξιών, μετατρέποντάς τες σε περισσότερο λειτουργικές παρά ουσιαστικά κοινωνικές πρακτικές.

Η σχετική αυτή ασυμμετρία μεταξύ διακηρυγμένων αξιών και εφαρμοζόμενων πρακτικών μπορεί να ερμηνευθεί περαιτέρω μέσω της έννοιας του habitus του Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1990) και του βιόκοσμου του Habermas (1984,

1987a, 1987b, 1996). Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, ακόμη και όταν υιοθετούν αρχές ανοικτότητας, λειτουργούν μέσα από εδραιωμένες δομές, αντιλήψεις και πρακτικές, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί ιστορικά και τείνουν να αναπαράγουν ιεραρχικές μορφές οργάνωσης της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτότητα δεν περιορίζεται μόνο από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά και από εσωτερικευμένες λογικές που καθορίζουν το «τι θεωρείται έγκυρη γνώση», «ποιος αποφασίζει» και «πώς οργανώνεται η μάθηση», ερωτήματα που άπτονται, επίσης, της κριτικής παιδαγωγικής και της χειραφετητικής διάστασης της εκπαίδευσης (Freire, 2017).

Αν και, σύμφωνα με τον Dewey (2008), η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη μηχανισμό δημοκρατικής συμμετοχής και κοινωνικής ένταξης, ενισχύοντας την ενεργό παρουσία των πολιτών στη δημόσια ζωή, οι αξίες της ελευθερίας, της συμμετοχής και της ισότητας δεν αναιρούν αυτομάτως τις υφιστάμενες δομές εξουσίας, αλλά συνυπάρχουν με αυτές, δημιουργώντας ένα πεδίο διαρκούς έντασης. Η ανοικτότητα στο αξιακό επίπεδο αναδεικνύεται, επομένως, ως διαδικασία μετασχηματισμού του ίδιου του habitus/βιόκοσμου της εκπαίδευσης, η οποία απαιτεί χρόνο, θεσμικές παρεμβάσεις και παιδαγωγικό αναστοχασμό.

Συνολικά, η αξιακή ανάλυση του ΕΑΠ αναδεικνύει μία βασική αντίφαση: ενώ το ίδρυμα θεμελιώνεται σε αξίες που συνδέονται με την ανοικτότητα, η πραγμάτωσή τους διαμεσολαβείται από θεσμικούς, οικονομικούς και τεχνολογικούς περιορισμούς. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τη βασική θέση της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με την οποία η ανοικτότητα δεν αποτελεί μία δεδομένη ή πλήρως υλοποιήσιμη αξιακή κατάσταση, αλλά μία δυναμική διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ ιδεολογικών αρχών και υλικών συνθηκών. Ως εκ τούτου, η αξιακή διάσταση δεν λειτουργεί μόνο περιγραφικά, αλλά και κανονιστικά, ως κριτήριο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η περίπτωση του ΕΑΠ καταδεικνύει ότι η ανοικτότητα, ακόμη και όταν θεσμοθετείται, παραμένει ένα διαρκώς υπό διαμόρφωση πρόταγμα, το οποίο απαιτεί συνεχή αναστοχασμό, επαναπροσδιορισμό και ευθυγράμμιση μεταξύ αξιών, πρακτικών και θεσμών.

4.8.1.3 Η ανοικτότητα στο θεσμικό επίπεδο: δυνατότητες και περιορισμοί στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Το ΕΑΠ συγκροτείται θεσμικά ως φορέας εξΑΕ με τον Νόμο 2552/1997, με βασικό στόχο τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την προώθηση της διά βίου μάθησης (Ελληνική Δημοκρατία, 1997; Λιοναράκης, 2002, 2020), προσέγγιση που συνδέεται με τη δημοκρατική θεώρηση της εκπαίδευσης του Dewey (2008), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θεσμοί οφείλουν να λειτουργούν ως μηχανισμοί διεύρυνσης της συμμετοχής και ενίσχυσης της κοινωνικής ένταξης. Στο πλαίσιο αυτό, το ΕΑΠ διαφοροποιείται από τα συμβατικά πανεπιστήμια, καθώς απευθύνεται κυρίως σε ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες και δεν προϋποθέτει πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή, στοιχείο που συνιστά σημαντική τομή ως προς την αρχή της ανοικτής πρόσβασης (Peter & Deimann, 2013). Η θεσμική αυτή επιλογή ενισχύει την αρχή της εκπαιδευτικής δημοκρατικότητας, καθώς αμφισβητεί τις παραδοσιακές μορφές ακαδημαϊκής επιλογής και επιχειρεί να άρει τους τυπικούς φραγμούς εισόδου.

Ωστόσο, η πρόσβαση στο ΕΑΠ δεν είναι πλήρως ανοικτή, αλλά εξαρτάται από συγκεκριμένους θεσμικούς μηχανισμούς. Η ύπαρξη προκαθορισμένου αριθμού θέσεων, η μη αναγνώριση της άτυπης μάθησης, η διαδικασία επιλογής υποψηφίων και κυρίως η καταβολή διδάκτρων ανά Θεματική Ενότητα συγκροτούν ένα πλέγμα περιορισμών που επηρεάζουν ουσιαστικά τη δυνατότητα συμμετοχής. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1990), οι μηχανισμοί αυτοί μπορούν να ερμηνευθούν ως μορφές αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς η τυπική διεύρυνση της πρόσβασης δεν συνεπάγεται κατ’ ανάγκη και ουσιαστική ισότητα ευκαιριών. Η οικονομική επιβάρυνση της φοίτησης και η άνιση κατανομή πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου λειτουργούν ως παράγοντες που διαμορφώνουν διαφοροποιημένες δυνατότητες συμμετοχής και επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών.

Παράλληλα, η δομή των προγραμμάτων σπουδών στο ΕΑΠ, μέσω των προκαθορισμένων Θεματικών Ενοτήτων (Θ.Ε.) και της υποχρεωτικής σειράς ολοκλήρωσής τους, εισάγει ένα πλαίσιο τυποποίησης της μαθησιακής διαδρομής και αίρει την ύπαρξη διαθεματικότητας. Αν και παρέχεται ένας βαθμός ευελιξίας ως προς

τον ρυθμό φοίτησης, η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία παραμένει σε μεγάλο βαθμό θεσμικά οργανωμένη και προδιαγεγραμμένη. Οι διαδικασίες αξιολόγησης (γραπτές εργασίες και τελικές εξετάσεις), επίσης, ενσωματώνουν λογικές ελέγχου και μέτρησης, οι οποίες προσεγγίζουν αντίστοιχα χαρακτηριστικά της συμβατικής εκπαίδευσης.

Η κατάσταση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από τη θεωρία του Habermas (1984, 1987a) περί «αποικισμού του βιόκοσμου». Το ΕΑΠ, ενώ συγκροτείται με στόχο την ενίσχυση της πρόσβασης και της αυτονομίας των εκπαιδευομένων, λειτουργεί ταυτόχρονα εντός ενός συστήματος που διέπεται από διοικητικές, οικονομικές και οργανωτικές λογικές. Οι λογικές αυτές εκφράζονται μέσα από τη γραφειοκρατία, την τυποποίηση και τους μηχανισμούς λογοδοσίας, οι οποίοι ενδέχεται να περιορίζουν τη δυνατότητα ανάπτυξης ουσιαστικά διαλογικών και συμμετοχικών μορφών εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η επικοινωνιακή διάσταση της μάθησης υποχωρεί, σε έναν βαθμό, έναντι της συστημικής ορθολογικότητας που διέπει τη λειτουργία του ιδρύματος.

Από την οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής, η ένταση αυτή μπορεί να ιδωθεί ως σύγκρουση μεταξύ χειραφετητικών και αναπαραγωγικών λειτουργιών της εκπαίδευσης (Freire, 2017; Giroux, 2014). Το ΕΑΠ ενσωματώνει στοιχεία που προωθούν την αυτονομία και την πρόσβαση στη γνώση, ωστόσο οι θεσμικές του δομές ενδέχεται να αναπαράγουν, σε ορισμένες περιπτώσεις, πιο «τραπεζικές» λογικές εκπαίδευσης, όπου η γνώση οργανώνεται και μεταδίδεται μέσα από προκαθορισμένα πλαίσια. Η αντίφαση αυτή δεν αναιρεί τον ανοικτό χαρακτήρα του ιδρύματος, αλλά αναδεικνύει τα όρια και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτός πραγματώνεται.

Επιπλέον, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του ΕΑΠ διαμορφώνεται μέσα από ευρύτερες πολιτικές κατευθύνσεις της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως αποτυπώνονται σε μεταγενέστερες νομοθετικές ρυθμίσεις (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, 2017, 2022). Οι ρυθμίσεις αυτές ενισχύουν την έμφαση στη διασφάλιση ποιότητας, την αξιολόγηση και τη λειτουργική αποδοτικότητα, στοιχεία που, αν και συμβάλλουν στη θεσμική οργάνωση, ενδέχεται να περιορίζουν την ευελιξία και τη συμμετοχικότητα.

Συνολικά, το ΕΑΠ λειτουργεί ως ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της διττής φύσης της ανοικτότητας σε θεσμικό επίπεδο. Από τη μία πλευρά, ενισχύει τη δημοκρατικότητα της εκπαίδευσης, διευρύνοντας την πρόσβαση και αναγνωρίζοντας τη σημασία της διά βίου μάθησης. Από την άλλη, ενσωματώνει μηχανισμούς ελέγχου, τυποποίησης και οικονομικής ρύθμισης, οι οποίοι περιορίζουν την πλήρη πραγμάτωση της ανοικτότητας.

Συνεπώς, η ανοικτότητα, ως θεσμική διάσταση, δεν ταυτίζεται με μία απόλυτη κατάσταση ελευθερίας, αλλά συγκροτείται ως πεδίο διαρκούς διαπραγμάτευσης μεταξύ αντιτιθέμενων λογικών: της δημοκρατικότητας και της ισότητας από τη μία, και της οργάνωσης, της αποδοτικότητας και της βιωσιμότητας από την άλλη. Η περίπτωση του ΕΑΠ επιβεβαιώνει, έτσι, ότι η ανοικτότητα δεν είναι ένα στατικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών θεσμών, αλλά μία δυναμική και αντιφατική διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων..

4.8.1.4 Η ανοικτότητα στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού υλικού

Στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών, η ανοικτότητα στο ΕΑΠ εκφράζεται μέσα από τον σχεδιασμό της εξΑΠΕ, όπου το εκπαιδευτικό υλικό και οι οργανωμένες μορφές υποστήριξης των εκπαιδευομένων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο (Lionarakis, 2008). Η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται σε ένα συνδυασμό αυτορρυθμιζόμενης μελέτης και καθοδηγούμενης αλληλεπίδρασης, ο οποίος διαφοροποιείται από τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας.

Κεντρική θέση στην παιδαγωγική προσέγγιση του ΕΑΠ κατέχουν οι ΟΣΣ, οι οποίες λειτουργούν ως βασικός μηχανισμός επικοινωνίας, υποστήριξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων/ουσών και εκπαιδευομένων. Οι ΟΣΣ δημιουργούν προϋποθέσεις διαλόγου, ανατροφοδότησης και ενίσχυσης της μαθησιακής κοινότητας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός πιο συμμετοχικού και συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης. Υπό το πρίσμα της θεωρίας της ανοικτότητας, οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τη διάσταση της επικοινωνίας και της συμμετοχικότητας, προσεγγίζοντας τις αρχές της διαλογικής εκπαίδευσης (Dewey,

2008; Freire, 2017) και της επικοινωνιακής δράσης (Habermas, 1984). Ωστόσο, η λειτουργία των ΟΣΣ παρουσιάζει περιορισμούς, καθώς συχνά οργανώνεται σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και με προκαθορισμένη δομή, γεγονός που ενδέχεται να περιορίζει την αυθόρμητη και συνεχή αλληλεπίδραση. Στην περίπτωση των σύγχρονων ψηφιακών περιβαλλόντων, η επικοινωνία μπορεί να γίνεται πιο ευέλικτη, αλλά ταυτόχρονα τείνει να τυποποιείται μέσω των πλατφορμών, μετατοπίζοντας τη μαθησιακή εμπειρία προς πιο διαμεσολαβημένες μορφές αλληλεπίδρασης (Bozkurt & Zawacki-Richter, 2021).

Εξίσου καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο αποτελεί τον βασικό φορέα της παιδαγωγικής σχέσης στην εξΑΕ, καθώς λειτουργεί ως υποκατάστατο του/της δασκάλου/ας, στοχεύοντας στην αυτονομία των εκπαιδευομένων (Lionarakis, 2008; Λιοναράκης κ.ά., 2020). Στην περίπτωση του ΕΑΠ, το υλικό αυτό είχε αρχικά έντυπη μορφή, δομημένη με τρόπο που να υποστηρίζει την αυτοδιδασκαλία, ενώ στη συνέχεια μετασχηματίστηκε σε ψηφιακή μορφή, ενσωματώνοντας πολυμεσικά στοιχεία, διαδραστικές λειτουργίες και δυνατότητες πρόσβασης μέσω πλατφορμών μάθησης. Η μετάβαση από το έντυπο στο ψηφιακό υλικό συνιστά ένα σημαντικό βήμα προς την ενίσχυση της ανοικτότητας, καθώς διευρύνει την προσβασιμότητα, την ευελιξία και τη δυνατότητα επανάχρησης της γνώσης. Παράλληλα, δημιουργεί προϋποθέσεις για πιο δυναμικές μορφές μάθησης, οι οποίες συνδέονται με τις αρχές των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων και της ψηφιακής εκπαίδευσης (Wiley et al., 2014).

Παρόλα αυτά, η ανάλυση δείχνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό, παρά τη μορφολογική του εξέλιξη, παραμένει σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένο και κλειστό ως προς τη δυνατότητα παρέμβασης των εκπαιδευομένων. Η περιορισμένη δυνατότητα τροποποίησης, συνδιαμόρφωσης ή επαναχρησιμοποίησης του υλικού περιορίζει την πλήρη πραγμάτωση της ανοικτότητας, αναπαράγοντας σε ορισμένες περιπτώσεις πιο παραδοσιακές και «τραπεζικές» μορφές μάθησης (Freire, 2017).

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι η εξΑΠΕ στο ΕΑΠ ενσωματώνει σημαντικά στοιχεία ανοικτότητας σε επίπεδο πρακτικών, χωρίς όμως να τα υλοποιεί πλήρως. Η ύπαρξη ΟΣΣ και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού υλικού ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την

πρόσβαση, αλλά η τυποποίηση των διαδικασιών και η περιορισμένη ευελιξία στη διαμόρφωση της γνώσης αναδεικνύουν τις αντιφάσεις που συνοδεύουν την εφαρμογή της ανοικτότητας. Συνεπώς, η περίπτωση του ΕΑΠ επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών δεν εξαρτάται μόνο από την τεχνολογία ή τη μορφή του υλικού, αλλά από τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικές διαδικασίες επιτρέπουν τον διάλογο, τη συμμετοχή και τη συνδιαμόρφωση της γνώσης.

4.8.1.5 Η διαχείριση των εμποδίων και αντιφάσεων στην περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Η ανάλυση της περίπτωσης του ΕΑΠ επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα δεν συνιστά μία σταθερή ή πλήρως υλοποιημένη ιδιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αναδύεται ως ένα σύνθετο πεδίο εμποδίων και αντιφάσεων. Όπως κατέδειξε η Θεμελιωμένη Θεωρία της παρούσας έρευνας, τα εμπόδια στην ανοικτότητα δεν είναι εξωτερικά προς το σύστημα, αλλά παράγονται εντός αυτού, μέσα από τη διασταύρωση κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και παιδαγωγικών παραγόντων.

Σύμφωνα με τη θεωρία των πεδίων του Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1990), το ΕΑΠ μπορεί να ιδωθεί ως ένας χώρος του πεδίου της εκπαίδευσης, στον οποίο συγκρούονται διαφορετικές μορφές κεφαλαίου (πολιτισμικό, οικονομικό, ακαδημαϊκό) και διαφορετικές λογικές δράσης. Αν και το ίδρυμα συγκροτείται με στόχο τη διεύρυνση της πρόσβασης, η ύπαρξη διδάκτρων, η περιορισμένη διαθεσιμότητα θέσεων και η τυποποιημένη οργάνωση των σπουδών λειτουργούν ως μηχανισμοί έμμεσης επιλογής και αποκλεισμού. Με τον τρόπο αυτό, αναπαράγονται υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες με μεγαλύτερο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν αυξημένες πιθανότητες συμμετοχής και επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών.

Η αναπαραγωγή αυτή δεν αποτελεί απλώς αποτέλεσμα μεμονωμένων πρακτικών, αλλά συνδέεται με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, εντός του οποίου λειτουργεί η εκπαίδευση. Η επιρροή του νεοφιλελευθερισμού, όπως αναλύεται από τον Giroux (2010, 2014, 2020) και τον Habermas (Habermas, 1984, 1991, 1996; Regmi, 2017), διαμορφώνει ένα περιβάλλον όπου η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως αγαθό

υπό όρους αγοράς, με έμφαση στην αποδοτικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ατομική ευθύνη. Στην περίπτωση του ΕΑΠ, η λογική αυτή εκφράζεται μέσω της οικονομικής συμμετοχής των φοιτητών/τριών, της τυποποίησης των μαθησιακών διαδρομών και της έμφασης στην πιστοποίηση της γνώσης, μετατοπίζοντας την ανοικτότητα από δικαίωμα σε δυνατότητα υπό προϋποθέσεις.

Παράλληλα, σε θεσμικό επίπεδο, η ανοικτότητα περιορίζεται από γραφειοκρατικές και διοικητικές δομές, οι οποίες, αν και διασφαλίζουν τη λειτουργικότητα του συστήματος, περιορίζουν την ευελιξία και τη συμμετοχικότητα. Υπό το πρίσμα της θεωρίας του Habermas (1984, 1987a), η κατάσταση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως μορφή «αποικισμού του βιόκοσμου» από το σύστημα, όπου οι λογικές της διοίκησης, της οργάνωσης και της αγοράς υπερισχύουν της επικοινωνιακής και διαλογικής διάστασης της εκπαίδευσης. Η μαθησιακή εμπειρία μετασχηματίζεται έτσι σε μία διαδικασία διαχείρισης και συμμόρφωσης, περιορίζοντας τη δυνατότητα αυθεντικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, οι αντιφάσεις της ανοικτότητας εκδηλώνονται μέσα από την ένταση μεταξύ αυτονομίας και ελέγχου. Παρότι το ΕΑΠ προωθεί την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, οι εκπαιδευτικές πρακτικές οργανώνονται σε μεγάλο βαθμό γύρω από προκαθορισμένα υλικά, συγκεκριμένες δραστηριότητες και τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης. Η κατάσταση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη χειραφετητική διάσταση της εκπαίδευσης, όπως αυτή αναπτύσσεται στην Κριτική Παιδαγωγική (Freire, 2017), όπου η μάθηση προϋποθέτει τον διάλογο, τη συμμετοχή και τη συνδιαμόρφωση της γνώσης. Αντίθετα, η περιορισμένη δυνατότητα παρέμβασης των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύει μορφές παθητικής πρόσληψης της γνώσης.

Οι έννοιες του habitus (Bourdieu & Passeron, 1990) και του βιόκοσμου (Habermas, 1984, 1987b, 1991, 1996) συμβάλλουν στην κατανόηση αυτών των αντιφάσεων, καθώς αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο εσωτερικευμένες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση αναπαράγονται ακόμη και σε καινοτόμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι διδάσκοντες/ουσες και οι εκπαιδευόμενοι/ες λειτουργούν εντός ενός πλαισίου προσδοκιών και πρακτικών που έχουν διαμορφωθεί από το

παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα πλήρους υιοθέτησης ανοικτών και συνεργατικών μορφών μάθησης.

Επιπλέον, η μετάβαση σε ψηφιακά περιβάλλοντα εισάγει νέες μορφές εμποδίων, οι οποίες σχετίζονται με την τεχνολογική διαμεσολάβηση της μάθησης. Η χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης και ψηφιακών εργαλείων, αν και ενισχύει την προσβασιμότητα, ενδέχεται να οδηγεί σε τυποποίηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και σε περιορισμό της ποικιλομορφίας των παιδαγωγικών πρακτικών (Selwyn, 2019; Williamson, 2017). Παράλληλα, οι άνισες ψηφιακές δεξιότητες και η διαφοροποιημένη πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες, μεταφέροντάς τις στο πεδίο της εξΑΕ.

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς αναδεικνύει ότι τα εμπόδια στην ανοικτότητα δεν περιορίζονται πλέον στο θεσμικό ή παιδαγωγικό επίπεδο, αλλά επεκτείνονται και στο επίπεδο της αλγοριθμικής διακυβέρνησης. Οι ψηφιακές πλατφόρμες και τα συστήματα που οργανώνουν τη μαθησιακή εμπειρία ενσωματώνουν συγκεκριμένες λογικές επιλογής, ιεράρχησης και ελέγχου της πληροφορίας, οι οποίες δεν είναι ουδέτερες, αλλά συνδέονται με οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα (Selwyn, 2019; Williamson, 2017). Η περιορισμένη διαφάνεια και η αδυναμία ουσιαστικής συμμετοχής των χρηστών/τριών στον σχεδιασμό και τη λειτουργία αυτών των συστημάτων συνιστούν μία νέα μορφή περιορισμού της ανοικτότητας.

Συνολικά, η περίπτωση του ΕΑΠ αναδεικνύει όχι μόνο την παρουσία εμποδίων και αντιφάσεων, αλλά και διαφορετικού βαθμού μηχανισμούς αντιμετώπισής τους. Η διεύρυνση της πρόσβασης χωρίς πανελλαδικές εξετάσεις, η ευελιξία της εξ αποστάσεως φοίτησης, οι δομές υποστήριξης και αλληλεπίδρασης και η αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων λειτουργούν προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, γεωγραφικών και οργανωτικών φραγμών. Ωστόσο, η διατήρηση οικονομικών, θεσμικών, κοινωνικών και ψηφιακών περιορισμών καταδεικνύει ότι η αντιμετώπισή τους παραμένει μερική και δεν συγκροτεί σε όλες τις περιπτώσεις ένα πλήρως συστηματικό πλαίσιο άμβλυνσης. Υπό αυτή την έννοια,

με βάση τα κριτήρια της προτεινόμενης ρουμπρίκας, η διάσταση της διαχείρισης εμποδίων και αντιφάσεων μπορεί να αποτιμηθεί σε μεσαίο επίπεδο.

Πίνακας 11. Αντιστοίχιση της θεωρίας της ανοικτότητας με την περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Διάσταση	**Θεωρητικό περιεχόμενο**	**Εφαρμογή στο ΕΑΠ**	**Περιορισμοί / Αντιφάσεις**	**Θεωρητική ερμηνεία**
Αξιακή διάσταση	Δημοκρατικότητα, ελευθερία, αυτονομία, συμμετοχή, ισότητα, δικαιοσύνη, συμπερίληψη, σεβασμός, αλληλεγγύη	Διεύρυνση πρόσβασης σε ενήλικες, Διά βίου μάθηση, Ευελιξία φοίτησης	Μερική πραγμάτωση αξιών λόγω διδάκτρων και περιορισμένων θέσεων	Dewey (δημοκρατία), Freire (χειραφέτηση), Bourdieu (ανισότητες)
Παιδαγωγικές πρακτικές	Διαλογική μάθηση, αυτορρύθμιση, εμπειρική γνώση, συνεργασία, συνδιαμόρφωση	ΟΣΣ, Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, Συνδυασμός έντυπου και ψηφιακού υλικού, Ευελιξία μελέτης	Τυποποιημένο υλικό, Περιορισμένη συνδιαμόρφωση, Εξετασιοκεντρική αξιολόγηση	Freire, Dewey, Habermas, Bourdieu
Θεσμική διάσταση	Πρόσβαση, πολιτικές εκπαίδευσης, οργανωτικές δομές, διακυβέρνηση, ποιότητα	Απουσία πανελλαδικών, Δομή Θ.Ε., Διά βίου μάθηση, Μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας	Δίδακτρα, Περιορισμένες θέσεις, Τυποποιημένη πορεία σπουδών	Giroux, Habermas, Bourdieu
Διαχείριση εμποδίων & αντιφάσεων	Σύγκρουση αξιών–πρακτικών–θεσμών, Ανισότητες, Γραφειοκρατία, Έλεγχος, Ψηφιακές ανισότητες, Αλγοριθμική αδιαφάνεια	Οικονομικοί περιορισμοί, Ψηφιακά εμπόδια, Τυποποίηση, Περιορισμένη συμμετοχή	Ανοικτότητα υπό όρους, Αναπαραγωγή ανισοτήτων	Bourdieu, Habermas, Freire, Selwyn

Σημείωση: Ο πίνακας βασίζεται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας και στη θεωρία της ανοικτότητας.

Η αποτύπωση της περίπτωσης του ΕΑΠ, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 11, μπορεί να ιδωθεί σε άμεση συνάρτηση με την προτεινόμενη ρουμπρίκα αξιολόγησης της ανοικτότητας (Πίνακας 10). Συγκεκριμένα, η ρουμπρίκα λειτουργεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο, μέσω του οποίου καθίσταται δυνατή η αποτίμηση του βαθμού ανοικτότητας του ΕΑΠ σε κάθε επιμέρους διάσταση.

Με βάση τα κριτήρια της ρουμπρίκας, το ΕΑΠ φαίνεται να κινείται σε διαφορετικά επίπεδα ανοικτότητας ανάλογα με τη διάσταση που εξετάζεται. Στο αξιακό επίπεδο, καταγράφεται σχετικά υψηλός βαθμός ανοικτότητας, καθώς διασφαλίζεται η διεύρυνση της πρόσβασης και η προώθηση της διά βίου μάθησης. Αντίστοιχα, στο παιδαγωγικό επίπεδο εντοπίζονται στοιχεία μεσαίου επιπέδου ανοικτότητας, δεδομένης της συνύπαρξης διαλογικών πρακτικών με τυποποιημένες μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης. Στο θεσμικό επίπεδο, η ανοικτότητα εμφανίζεται επίσης ως μερική, καθώς οι δυνατότητες πρόσβασης και ευελιξίας συνυπάρχουν με οικονομικούς και οργανωτικούς περιορισμούς. Τέλος, στο επίπεδο των εμποδίων και των αντιφάσεων, αναδεικνύεται ότι η ανοικτότητα στο ΕΑΠ διαμορφώνεται υπό όρους, επηρεαζόμενη από κοινωνικές ανισότητες, γραφειοκρατικές δομές και τεχνολογικούς περιορισμούς.

Υπό το πρίσμα αυτό, καθίσταται σαφές ότι το ΕΑΠ δεν μπορεί να χαρακτηριστεί μονοσήμαντα ως «ανοικτό» ή «κλειστό», αλλά εντάσσεται σε ένα ενδιάμεσο και δυναμικό φάσμα ανοικτότητας, το οποίο επιβεβαιώνει τη θεωρητική υπόθεση της παρούσας διατριβής περί διαβαθμισμένου και πολυεπίπεδου χαρακτήρα της ανοικτότητας.

4.8.1.6 Συμπέρασμα: θεωρητική αποτίμηση της περίπτωσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου υπό το πρίσμα της θεωρίας της ανοικτότητας

Η ανάλυση της περίπτωσης του ΕΑΠ, όπως αναπτύχθηκε στις προηγούμενες υποενότητες, επιβεβαιώνει τον κεντρικό ισχυρισμό της παρούσας έρευνας ότι η ανοικτότητα δεν αποτελεί μία στατική ή μονοδιάστατη έννοια, αλλά ένα πολυεπίπεδο και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο οργανώνεται μέσα από τη διαρκή και διαλεκτική αλληλεπίδραση αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών δομών και πεδίων εμποδίων και αντιφάσεων. Η ερμηνευτική αυτή προσέγγιση ενισχύεται

περαιτέρω μέσω της εφαρμογής της προτεινόμενης ρουμπρίκας της ανοικτότητας (Πίνακας 10), η οποία επιτρέπει τη συστηματική αποτίμηση του βαθμού υλοποίησης της ανοικτότητας σε κάθε επιμέρους διάσταση.

Υπό το πρίσμα αυτό, η εφαρμογή των κριτηρίων της ανοικτότητας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν στη συνθετική ανάλυση της παρούσας έρευνας, καθιστά δυνατή μία πιο συνεκτική, πολυεπίπεδη και κριτική αποτίμηση του βαθμού στον οποίο το ΕΑΠ ενσωματώνει τις αρχές της ανοικτότητας στα επιμέρους επίπεδα λειτουργίας του. Η αξιολόγηση αυτή δεν οδηγεί σε μία διχοτομική κατάταξη (ανοικτό/κλειστό), αλλά τοποθετεί το ΕΑΠ σε ένα δυναμικό φάσμα ανοικτότητας, το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με τη διάσταση που εξετάζεται.

Σε αξιακό επίπεδο, το ΕΑΠ ενσωματώνει σε σημαντικό βαθμό βασικές αρχές της ανοικτότητας, όπως η δημοκρατικότητα, η διεύρυνση της πρόσβασης, η αυτονομία και η διά βίου μάθηση, προσεγγίζοντας τόσο τη δημοκρατική Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης (Dewey, 2008), όσο και τη χειραφετητική διάσταση της γνώσης (Freire, 2017). Με βάση τα αντίστοιχα αξιακά κριτήρια της ρουμπρίκας, το επίπεδο ανοικτότητας μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχετικά υψηλό ως προς τον κανονιστικό προσανατολισμό. Ωστόσο, η περαιτέρω ανάλυση καταδεικνύει ότι οι αξίες αυτές υλοποιούνται μερικώς, καθώς ο βαθμός ισότητας, η πλήρης προσβασιμότητα και η ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευομένων περιορίζονται από θεσμικούς και οικονομικούς παράγοντες, αναδεικνύοντας την απόσταση μεταξύ κανονιστικού πλαισίου και εμπειρικής πραγμάτωσης.

Στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών, η εξΑΠΕ του ΕΑΠ δημιουργεί σημαντικές προϋποθέσεις για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης, της ευελιξίας και της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Η ύπαρξη ΟΣΣ, η δομημένη οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού και η δυνατότητα ασύγχρονης μελέτης συνιστούν στοιχεία που ευθυγραμμίζονται με τα παιδαγωγικά κριτήρια της ρουμπρίκας. Ωστόσο, η ανάλυση καταδεικνύει ότι το επίπεδο ανοικτότητας παραμένει ενδιάμεσο, καθώς η τυποποίηση του υλικού, οι περιορισμένες δυνατότητες συνδιαμόρφωσης της γνώσης και οι προκαθορισμένες μορφές αξιολόγησης περιορίζουν την ανάπτυξη πλήρως διαλογικών και συνεργατικών μορφών μάθησης. Η συνύπαρξη διαλογικών και

μεταδοτικών στοιχείων επιβεβαιώνει τον υβριδικό χαρακτήρα των παιδαγωγικών πρακτικών στο πλαίσιο του ΕΑΠ.

Σε θεσμικό επίπεδο, το ΕΑΠ λειτουργεί ως χαρακτηριστικό παράδειγμα «μερικώς ανοικτού» εκπαιδευτικού οργανισμού. Η απουσία πανελλαδικών εξετάσεων εισαγωγής και η στόχευση σε ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες ενισχύουν την προσβασιμότητα, ενώ παράλληλα οι πολιτικές διά βίου μάθησης και η εξ αποστάσεως οργάνωση των σπουδών διευρύνουν τις δυνατότητες συμμετοχής. Ωστόσο, η αξιολόγηση με βάση τα θεσμικά κριτήρια της ρουμπρίκας —όπως η ισότιμη πρόσβαση, η οικονομική προσβασιμότητα, η ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών, η διαφάνεια και η συμμετοχικότητα— αναδεικνύει ότι οι οικονομικοί όροι φοίτησης, οι περιορισμένες θέσεις και η τυποποιημένη πορεία σπουδών εισάγουν σαφή όρια και αποκλεισμούς. Επιπλέον, αν και υφίστανται μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας, αυτοί συνδέονται κυρίως με διαδικασίες αξιολόγησης και λιγότερο με τη δυναμική ανατροφοδότηση των ίδιων των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των προγραμμάτων. Η διττή αυτή λειτουργία επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα, ως θεσμική διάσταση, συγκροτείται μέσα από συμβιβασμούς μεταξύ δημοκρατικών αρχών και κοινωνικοοικονομικών περιορισμών.

Το πεδίο των εμποδίων και αντιφάσεων αναδεικνύεται ως καθοριστική διάσταση για την κατανόηση της ανοικτότητας. Η ανάλυση καταδεικνύει ότι τα εμπόδια δεν αποτελούν απλώς εξωτερικές παρεκκλίσεις, αλλά συνδέονται με τις κοινωνικές, θεσμικές και παιδαγωγικές συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματώνεται η ανοικτότητα. Οι κοινωνικές ανισότητες, οι γραφειοκρατικές δομές, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές, καθώς και οι εσωτερικευμένες παιδαγωγικές πρακτικές (habitus) συνδιαμορφώνουν ένα περιβάλλον στο οποίο η ανοικτότητα συνυπάρχει με μηχανισμούς ελέγχου και αναπαραγωγής (Bourdieu & Passeron, 1990; Giroux, 2014, 2020; Habermas, 1987a). Με βάση τα αντίστοιχα κριτήρια της ρουμπρίκας, η διαχείριση των εμποδίων και αντιφάσεων στο ΕΑΠ αποτιμάται σε μεσαίο επίπεδο. Παρότι αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται επιμέρους φραγμοί μέσω της διεύρυνσης της πρόσβασης, της ευελιξίας της εξ αποστάσεως φοίτησης και των μηχανισμών υποστήριξης, εξακολουθούν να υφίστανται κοινωνικοί, οικονομικοί,

θεσμικοί και ψηφιακοί περιορισμοί, γεγονός που καταδεικνύει ότι η αντιμετώπισή τους παραμένει μερική και δεν έχει πλήρως συστηματικό χαρακτήρα.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η αλγοριθμική συνιστώσα της ανοικτότητας, η οποία διαπερνά οριζόντια τις αξιακές, παιδαγωγικές και θεσμικές διαστάσεις στο ψηφιακό περιβάλλον. Η περίπτωση του ΕΑΠ επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα δεν αφορά πλέον μόνο την πρόσβαση ή τις παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά και τους ίδιους τους μηχανισμούς που οργανώνουν τη μαθησιακή εμπειρία. Η ανάλυση καταδεικνύει ότι η εξάρτηση από ψηφιακές πλατφόρμες και συστήματα διαχείρισης μάθησης εισάγει νέες μορφές αδιαφάνειας, ελέγχου και ανισοτήτων, περιορίζοντας τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των χρηστών στον σχεδιασμό και τη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Selwyn, 2019; Williamson, 2017). Η διάσταση αυτή καθιστά αναγκαία την επαναπροσέγγιση της ανοικτότητας υπό όρους ψηφιακής διακυβέρνησης και ηθικής της ΤΝ.

Συνολικά, η εφαρμογή της θεωρίας της ανοικτότητας στην περίπτωση του ΕΑΠ, μέσω των προτεινόμενων κριτηρίων και της ρουμπρίκας αξιολόγησης, επιβεβαιώνει την αναλυτική της επάρκεια και την ερμηνευτική της ισχύ. Η θεωρία δεν λειτουργεί απλώς ως περιγραφικό σχήμα, αλλά ως ένα συνεκτικό και δυναμικό εργαλείο συστηματικής και κριτικής αποτίμησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παράλληλα, η ενσωμάτωση της αλγοριθμικής συνιστώσας αναδεικνύει την ευελιξία και τη δυναμική της θεωρίας, η οποία προσαρμόζεται στις σύγχρονες συνθήκες της ψηφιακής εκπαίδευσης, ενσωματώνοντας νέες μορφές εξουσίας και νέες προκλήσεις για τη δημοκρατικότητα της γνώσης.

Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα διατριβή προτείνει την ανοικτότητα όχι ως ιδιότητα συγκεκριμένων μορφών εκπαίδευσης, αλλά ως ένα πολυεπίπεδο και διαβαθμισμένο αναλυτικό πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει τη συστηματική αποτίμηση, ερμηνεία και κριτική ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και θεσμών.

4.8.2 Η περίπτωση του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Μεγάλης Βρετανίας

Το OU/UK αποτελεί ένα από τα πλέον εδραιωμένα διεθνώς παραδείγματα εφαρμογής της ανοικτότητας στην εξΑΕ, το οποίο εξακολουθεί να εξελίσσεται υπό το πρίσμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών και κοινωνικών μετασχηματισμών. Η ανάλυση

που ακολουθεί βασίζεται στην προτεινόμενη ρουμπρίκα αξιολόγησης της ανοικτότητας (Πίνακας 10), η οποία αξιοποιείται ως ερμηνευτικό πλαίσιο για τη συγκριτική αποτίμηση των διεθνών περιπτώσεων.

Σε αξιακό επίπεδο, το ίδρυμα διατηρεί τον προσανατολισμό του προς τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην ένταξη ενήλικων εκπαιδευομένων, εργαζομένων και ατόμων χωρίς τυπικά προσόντα εισαγωγής (The Open University, 2023, 2024). Η πολιτική open entry ενισχύει κατεξοχήν το κριτήριο της πρόσβασης και συνδέεται με την αξιακή διάσταση της ισότητας ευκαιριών, χωρίς ωστόσο να διασφαλίζει πλήρως την ισότητα ως προς τη δυνατότητα επιτυχούς συμμετοχής και ολοκλήρωσης των σπουδών.

Σε επίπεδο παιδαγωγικών πρακτικών, το OU/UK αξιοποιεί ένα σύνθετο μοντέλο εξΑΕ που συνδυάζει αυτορρυθμιζόμενη μελέτη, ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης και οργανωμένη υποστήριξη μέσω tutor-mediated interaction (The Open University, 2022, 2024; Tait, 2018). Η ανάπτυξη της πλατφόρμας OpenLearn, η οποία παρέχει ΑΕΠ στο ευρύ κοινό, ενισχύει ουσιαστικά το κριτήριο της πρόσβασης στη γνώση και της διάχυσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Παράλληλα, οι οργανωμένες μορφές ανατροφοδότησης και επικοινωνίας δημιουργούν προϋποθέσεις συμμετοχής, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω διαλόγου και καθοδήγησης. Ωστόσο, όταν οι πρακτικές αυτές εξεταστούν σε σχέση με το κριτήριο της συνδιαμόρφωσης της γνώσης, προκύπτει ότι η ανοικτότητα παραμένει περιορισμένη, καθώς το εκπαιδευτικό υλικό, η δομή των μαθημάτων και οι μαθησιακές διαδρομές είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένες. Η αυτονομία που παρέχεται αφορά κυρίως τη διαχείριση του χρόνου και της μελέτης και λιγότερο τη δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης στο περιεχόμενο της μάθησης. Συνεπώς, η συμμετοχή και ο διάλογος υλοποιούνται εντός συγκεκριμένων πλαισίων, ενώ η συνδιαμόρφωση της γνώσης εμφανίζεται ασθενής.

Σε θεσμικό επίπεδο, το OU/UK έχει αναπτύξει ένα ευέλικτο σύστημα σπουδών, το οποίο επιτρέπει μερική φοίτηση, συσσώρευση πιστωτικών μονάδων και διαφοροποιημένες μαθησιακές διαδρομές (Tait, 2018). Οι ρυθμίσεις αυτές ενισχύουν τόσο το κριτήριο της πρόσβασης όσο και της συνέχειας στη μάθηση,

επιτρέποντας τη συμμετοχή ατόμων με διαφορετικές κοινωνικές και επαγγελματικές συνθήκες. Ωστόσο, η ύπαρξη διδάκτρων και η λειτουργία του ιδρύματος εντός ενός ανταγωνιστικού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης εισάγουν περιορισμούς ως προς το κριτήριο της ισότητας, καθώς η πρόσβαση παραμένει υπό οικονομικούς όρους (Brown, 2015; McArthur, 2011). Με τον τρόπο αυτό, η θεσμική ανοικτότητα διαμορφώνεται μέσα από ισορροπίες μεταξύ διεύρυνσης της πρόσβασης και περιορισμών που απορρέουν από το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο.

Σε επίπεδο εμποδίων και αντιφάσεων, η περίπτωση του OU/UK αναδεικνύει τη διαλεκτική φύση της ανοικτότητας. Παρά τη διεύρυνση της πρόσβασης και των ευκαιριών μάθησης, η δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής εξαρτάται από παράγοντες όπως οι ψηφιακές δεξιότητες, η ικανότητα αυτορρύθμισης και το πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων (Selwyn, 2016). Επιπλέον, η αυξανόμενη χρήση ψηφιακών πλατφορμών, learning analytics και συστημάτων αξιολόγησης μετασχηματίζει τη μαθησιακή διαδικασία σε ένα περιβάλλον όπου οι όροι πρόσβασης, συμμετοχής και προόδου οργανώνονται μέσω τεχνολογικών δομών (Ferguson, 2019; Williamson, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτότητα αποκτά και αλγοριθμική διάσταση, καθώς οι δυνατότητες των υποκειμένων να συμμετέχουν και να παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία διαμορφώνονται από συστήματα που δεν είναι πλήρως διαφανή και ελέγξιμα. Υπό το πρίσμα της προτεινόμενης ρουμπρίκας, η διαχείριση των εμποδίων και αντιφάσεων εμφανίζεται σε μεσαίο προς υψηλό επίπεδο, καθώς το ίδρυμα έχει αναπτύξει μηχανισμούς διεύρυνσης της πρόσβασης και υποστήριξης των εκπαιδευομένων, χωρίς ωστόσο να αίρονται πλήρως οι οικονομικοί, κοινωνικοί και ψηφιακοί περιορισμοί.

Συνολικά, η σύγχρονη λειτουργία του OU/UK επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα δεν αποτελεί ενιαία ή πλήρως υλοποιημένη συνθήκη, αλλά ένα δυναμικό πεδίο στο οποίο τα κριτήρια της πρόσβασης, της ισότητας, της συμμετοχής, της αυτονομίας και της συνδιαμόρφωσης της γνώσης υλοποιούνται με διαφορετικό βαθμό έντασης. Η διεύρυνση της πρόσβασης και η ανάπτυξη ψηφιακών πρακτικών ενισχύουν ορισμένες διαστάσεις της ανοικτότητας, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν νέα όρια και αντιφάσεις, επιβεβαιώνοντας ότι η ανοικτότητα συγκροτείται μέσα από συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ δυνατότητας και περιορισμού.

4.8.3 Η περίπτωση του Athabasca University

Το Athabasca University στον Καναδά αποτελεί ένα από τα πλέον χαρακτηριστικά παραδείγματα εξΑΕ με έντονη ψηφιακή διάσταση, στο οποίο η ανοικτότητα εκφράζεται κυρίως μέσα από την ευελιξία της μαθησιακής οργάνωσης και τη διαμεσολάβηση της μάθησης από ψηφιακά περιβάλλοντα. Και στην περίπτωση του Athabasca, αξιοποιείται η προτεινόμενη ρουμπρίκα αξιολόγησης ως ερμηνευτικό πλαίσιο.

Σε αξιακό επίπεδο, το ίδρυμα δίνει έμφαση στην αυτονομία και στην ευελιξία των εκπαιδευομένων, προσφέροντας δυνατότητες εξατομικευμένης φοίτησης και προσαρμογής της μάθησης στις προσωπικές και επαγγελματικές τους συνθήκες (Athabasca University, 2023, 2024a, 2024b; Weller, 2025). Η έμφαση αυτή ενισχύει το κριτήριο της πρόσβασης, καθώς διευκολύνει τη συμμετοχή ατόμων που δεν μπορούν να ενταχθούν σε συμβατικά εκπαιδευτικά πλαίσια, χωρίς όμως να συνοδεύεται στον ίδιο βαθμό από τη διασφάλιση της ισότητας ως προς τη δυνατότητα ενεργούς και ισότιμης συμμετοχής.

Σε επίπεδο παιδαγωγικών πρακτικών, το Athabasca University βασίζεται σε μοντέλα αυτορρυθμιζόμενης (self-paced learning) και ασύγχρονης εξΑΕ, τα οποία επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να καθορίζουν τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησής τους (Anderson, 2008; Garrison, 2011; Weller, 2025). Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν ουσιαστικά το κριτήριο της πρόσβασης και υποστηρίζουν την αυτονομία, ιδίως ως προς τη διαχείριση της μαθησιακής πορείας. Ωστόσο, όταν εξεταστούν σε σχέση με τα κριτήρια της συμμετοχής και της συνδιαμόρφωσης της γνώσης, προκύπτει ότι η ανοικτότητα υλοποιείται με περιορισμένο τρόπο. Η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται σε ατομική αλληλεπίδραση με προκαθορισμένο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ οι δυνατότητες διαλόγου και συνεργατικής μάθησης είναι περιορισμένες σε σύγκριση με πιο διαλογικά μοντέλα. Η συμμετοχή, επομένως, εκφράζεται κυρίως ως ατομική εμπλοκή στη μάθηση και όχι ως συλλογική διαδικασία παραγωγής γνώσης, ενώ η συνδιαμόρφωση της γνώσης παραμένει ασθενής.

Σε θεσμικό επίπεδο, το Athabasca University προσφέρει ένα ιδιαίτερα ευέλικτο πλαίσιο σπουδών, με δυνατότητα συνεχούς εγγραφής (continuous enrollment) και

προσαρμογής της διάρκειας φοίτησης (Athabasca University, 2023, 2024a, 2024b; Weller, 2025). Οι ρυθμίσεις αυτές μειώνουν σημαντικά τα χρονικά και διοικητικά εμπόδια και ενισχύουν το κριτήριο της πρόσβασης και της συνέχειας στη μάθηση. Ωστόσο, η ύπαρξη διδάκτρων και η ανάγκη επαρκούς ψηφιακής υποδομής και δεξιοτήτων λειτουργούν ως περιοριστικοί παράγοντες, επηρεάζοντας το κριτήριο της ισότητας, καθώς η συμμετοχή δεν είναι εξίσου εφικτή για όλους/όλες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (Selwyn, 2016). Με τον τρόπο αυτό, η θεσμική ανοικτότητα ενισχύει τη δυνατότητα εισόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να εξασφαλίζει πλήρως την ισότιμη συμμετοχή.

Σε επίπεδο εμποδίων και αντιφάσεων, η περίπτωση του Athabasca University αναδεικνύει με ιδιαίτερη ένταση την ψηφιακή και αλγοριθμική διάσταση της ανοικτότητας. Η χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης, learning analytics και ψηφιακών εργαλείων αξιολόγησης διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή εμπειρία, καθώς καθορίζει τη δομή των μαθημάτων, την πρόσβαση στο υλικό και την παρακολούθηση της προόδου (Ferguson, 2019; Williamson, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτότητα δεν αφορά μόνο την ευελιξία ή την πρόσβαση, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι τεχνολογικές δομές οργανώνουν τη μάθηση. Η αυτονομία των εκπαιδευομένων ενισχύεται ως προς τον χρόνο και τον ρυθμό, αλλά περιορίζεται ως προς τη δυνατότητα παρέμβασης στη δομή της γνώσης και στις διαδικασίες αξιολόγησης. Παράλληλα, η ανάγκη για υψηλό επίπεδο αυτορρύθμισης και ψηφιακών δεξιοτήτων ενισχύει έμμεσα ανισότητες που σχετίζονται με το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο των υποκειμένων (Bourdieu & Passeron, 1990), ενώ η διαμεσολάβηση της μάθησης από τεχνολογικά συστήματα περιορίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης διαλογικών και επικοινωνιακών μορφών μάθησης (Habermas, 1987a). Με βάση τα κριτήρια της ρουμπρίκας, η διαχείριση των εμποδίων και αντιφάσεων μπορεί να αποτιμηθεί σε μεσαίο επίπεδο, καθώς υφίστανται μηχανισμοί άμβλυνσης χρονικών και διοικητικών φραγμών, ενώ οικονομικοί, ψηφιακοί και παιδαγωγικοί περιορισμοί εξακολουθούν να επηρεάζουν την ισότιμη και συμμετοχική διάσταση της μάθησης.

Συνολικά, η περίπτωση του Athabasca University δείχνει ότι η ανοικτότητα στην ψηφιακή εξΑΕ υλοποιείται κυρίως ως ευελιξία και πρόσβαση, ενώ οι διαστάσεις της

συμμετοχής, της ισότητας και της συνδιαμόρφωσης της γνώσης παραμένουν περιορισμένες. Η ανάπτυξη ψηφιακών και αλγοριθμικών συστημάτων ενισχύει ορισμένες πτυχές της ανοικτότητας, αλλά ταυτόχρονα εισάγει νέες μορφές ελέγχου και περιορισμού, επιβεβαιώνοντας ότι η ανοικτότητα συγκροτείται ως ένα δυναμικό πεδίο, στο οποίο τα διαφορετικά κριτήρια υλοποιούνται με άνισο τρόπο.

4.8.4 Αποτίμηση των παραδειγμάτων των ανοικτών πανεπιστημίων

Η ανάλυση του OU/UK και του Athabasca University στον Καναδά αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα στην εξΑΕ δεν υλοποιείται με ενιαίο τρόπο, αλλά διαφοροποιείται σημαντικά ως προς τον βαθμό και τη μορφή πραγμάτωσης των επιμέρους κριτηρίων της. Στην περίπτωση του OU/UK, η ανοικτότητα εκφράζεται κυρίως μέσα από ένα θεσμικά οργανωμένο και παιδαγωγικά υποστηριζόμενο μοντέλο, το οποίο ενισχύει σε σημαντικό βαθμό την πρόσβαση και τη συμμετοχή, αξιοποιώντας δομημένες μορφές υποστήριξης, ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους και ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Ωστόσο, η συνδιαμόρφωση της γνώσης παραμένει περιορισμένη, καθώς οι μαθησιακές διαδρομές και το εκπαιδευτικό υλικό είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένα.

Αντίστοιχα, στο Athabasca University η ανοικτότητα υλοποιείται κυρίως μέσω της ευελιξίας και της εξατομίκευσης της μαθησιακής διαδικασίας, με έμφαση στο self-paced learning και στην ασύγχρονη εξΑΕ. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει ιδιαίτερα τα κριτήρια της πρόσβασης και της αυτονομίας, επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να προσαρμόζουν τη μάθηση στις προσωπικές τους συνθήκες. Ωστόσο, η συμμετοχή και η συνδιαμόρφωση της γνώσης εμφανίζονται περιορισμένες, καθώς η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται κυρίως σε ατομική αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό υλικό και λιγότερο σε συλλογικές και διαλογικές πρακτικές.

Και στις δύο περιπτώσεις, το κριτήριο της ισότητας αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα προβληματικό, καθώς η δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής εξαρτάται από παράγοντες όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο, οι ψηφιακές δεξιότητες και οι οικονομικές συνθήκες των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, η εκτεταμένη χρήση ψηφιακών πλατφορμών και learning analytics μετατοπίζει τη συζήτηση της

ανοικτότητας σε επίπεδο τεχνολογικής διαμεσολάβησης, αναδεικνύοντας νέες μορφές περιορισμών που σχετίζονται με τη διαφάνεια, τον έλεγχο και την οργάνωση της γνώσης.

Η αποτίμηση των παραπάνω περιπτώσεων, υπό το πρίσμα της προτεινόμενης ρουμπρίκας αξιολόγησης της ανοικτότητας, επιτρέπει την περαιτέρω διαβάθμιση του βαθμού υλοποίησης της ανοικτότητας σε κάθε ίδρυμα. Η αποτίμηση του OU/UK διαφοροποιείται ανά διάσταση, με ισχυρότερη πραγμάτωση ορισμένων κριτηρίων που συνδέονται με την πρόσβαση και την υποστήριξη της μάθησης, ενώ η συνδιαμόρφωση της γνώσης και επιμέρους όψεις της ισότητας παραμένουν περισσότερο περιορισμένες.

Αντίστοιχα, στο Athabasca University η αποτίμηση διαφοροποιείται ανά διάσταση, με ιδιαίτερη ενίσχυση των κριτηρίων της πρόσβασης και της αυτονομίας μέσω της ευελιξίας και της εξατομίκευσης της μάθησης, ενώ η συμμετοχή και η συνδιαμόρφωση της γνώσης εμφανίζονται περισσότερο περιορισμένες.

Η περίπτωση του ΕΑΠ παρουσιάζει επίσης διαφοροποιημένη εικόνα ανά διάσταση, με υψηλότερη αποτίμηση στο αξιακό επίπεδο και ενδιάμεση αποτίμηση στο παιδαγωγικό, θεσμικό και στο επίπεδο διαχείρισης των εμποδίων και αντιφάσεων. Η διεύρυνση της πρόσβασης και η προώθηση της διά βίου μάθησης συνιστούν ισχυρά στοιχεία ανοικτότητας, ενώ ταυτόχρονα η τυποποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, η εξετασιοκεντρική αξιολόγηση και οι οικονομικοί περιορισμοί περιορίζουν τη δυνατότητα πλήρους υλοποίησης διαλογικών και συμμετοχικών μορφών μάθησης. Συνεπώς, το ΕΑΠ αναδεικνύεται ως ένα υβριδικό παράδειγμα ανοικτότητας, στο οποίο συνυπάρχουν θεσμικά κατοχυρωμένες αρχές ανοικτότητας με πρακτικές και δομές που εισάγουν περιορισμούς.

Συγκριτικά, τα παραδείγματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι η ανοικτότητα δεν εκδηλώνεται με ενιαίο τρόπο, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το ποια κριτήρια ενισχύονται σε κάθε περίπτωση. Η εφαρμογή της ρουμπρίκας αναδεικνύει ότι η πρόσβαση και η ευελιξία αποτελούν συχνά κυρίαρχες διαστάσεις της ανοικτότητας στην εξΑΕ, ενώ η ισότητα, η συμμετοχή και η συνδιαμόρφωση της γνώσης εμφανίζονται ως πιο απαιτητικά και λιγότερο ανεπτυγμένα πεδία. Άρα, το OU/UK

μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα παράδειγμα θεσμικά οργανωμένης ανοικτότητας, το Athabasca University ως ένα παράδειγμα ευελιξίας και εξατομίκευσης της ανοικτότητας, ενώ το ΕΑΠ ως ένα υβριδικό μοντέλο, στο οποίο η ανοικτότητα συγκροτείται μέσα από τη συνύπαρξη ενίσχυσης και περιορισμού των επιμέρους διαστάσεών της. Το ΕΑΠ, όπως και τα διεθνή παραδείγματα, επιβεβαιώνει ότι η ανοικτότητα δεν αποτελεί απόλυτη συνθήκη, αλλά διαμορφώνεται μέσα από διαρκείς ισορροπίες μεταξύ διεύρυνσης της πρόσβασης και παραγωγής νέων ορίων.

4.9 Προς έναν συνθετικό ορισμό και διαμόρφωση μοντέλου της ανοικτότητας στην εκπαίδευση

Η έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία, χαρακτηρίζεται από εννοιολογική ασάφεια, πολυσημία και θεωρητική αποσπασματικότητα. Όπως επισημαίνουν οι Hill (2010), Tunnell (2010) και Egan (2010), η ανοικτότητα χρησιμοποιείται με πολλαπλούς και συχνά αντιφατικούς τρόπους: άλλοτε για να περιγράψει διαδικαστικές μορφές ευελιξίας και επιλογής (procedural openness), άλλοτε ως αξιακή θέση που προκρίνει την αυτονομία και την ελευθερία του/της εκπαιδευομένου/ης (normative openness), και άλλοτε ως ριζοσπαστικό εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού (revolutionary openness).

Παράλληλα, η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ανοικτότητα συχνά λειτουργεί περισσότερο ως ιδεολογικό σύνθημα ή ως σύνολο παιδαγωγικών πρακτικών, παρά ως συγκροτημένη θεωρία (ERIC, 1972; Tunnell, 2010). Η έμφαση στις διαδικασίες μάθησης, χωρίς σαφή προσδιορισμό των αξιακών, κοινωνικών και πολιτικών της προϋποθέσεων, οδηγεί σε ένα θεωρητικό κενό, το οποίο αφορά τόσο την έλλειψη κριτηρίων αποτίμησης της ανοικτότητας (Egan, 2010; ERIC, 1972), όσο και τη μη συστηματική σύνδεση μεταξύ αξιών, πρακτικών, θεσμών και κοινωνικών συνθηκών.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα, αξιοποιώντας τη Θεμελιωμένη Θεωρία, ανέπτυξε ένα συνεκτικό θεωρητικό σχήμα της ανοικτότητας, αναδεικνύοντάς την ως ένα πολυεπίπεδο και δυναμικό φαινόμενο που συγκροτείται μέσα από τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις: την αξιακή, την παιδαγωγική (πρακτικές), τη θεσμική και το πεδίο των εμποδίων και αντιφάσεων. Η εγκυρότητα και η ερμηνευτική ισχύς του

σχήματος αυτού επιβεβαιώθηκαν μέσα από την εφαρμογή του στην περίπτωση του ΕΑΠ και ενισχύθηκαν περαιτέρω μέσω της συγκριτικής αποτίμησης δύο διεθνών παραδειγμάτων ανοικτής και εξΑΕ, του OU/UK και του Athabasca University στον Καναδά. Με τον τρόπο αυτό, κατέστη δυνατή η συστηματική αποτίμηση της ανοικτότητας μέσω των αντίστοιχων κριτηρίων, αλλά και η ενίσχυση της μεταφερσιμότητας της προτεινόμενης θεωρίας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα.

Η συγκριτική εφαρμογή της θεωρίας στα παραπάνω παραδείγματα ανέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν προσλαμβάνει μία ενιαία μορφή, αλλά εκφράζεται με διαφορετική ένταση και προτεραιότητες ως προς τα κριτήρια της πρόσβασης, της ισότητας, της συμμετοχής, της αυτονομίας και της συνδιαμόρφωσης της γνώσης. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την ανάγκη ενός συνθετικού ορισμού, ικανού να αποτυπώσει τη σχεσιακή, δυναμική και αντιφατική φύση της. Η συνθετική αυτή προσέγγιση οδηγεί στη διαμόρφωση ενός ορισμού, ο οποίος δεν αποσκοπεί στην οριστική αποσαφήνιση της έννοιας, αλλά στην αποτύπωση της πολυπλοκότητας, της σχεσιακής της φύσης και του εξελικτικού της χαρακτήρα.

Συγκεκριμένα, η ανοικτότητα προσεγγίζεται ως:

- Φιλοσοφία, καθώς εδράζεται σε ένα αξιακό πλαίσιο που περιλαμβάνει την ελευθερία, την αυτονομία, τη δημοκρατικότητα, τη συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, τη συμπερίληψη, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη, αρχές συναφείς με τις θέσεις του φιλελευθερισμού ως Φιλοσοφία Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας Εκπαίδευσης, της Σχολής της Φρανκφούρτης και της κριτικής παιδαγωγικής.
- Κουλτούρα, καθώς συγκροτεί ένα σύνολο στάσεων, αντιλήψεων και σχέσεων που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται η μάθηση. Η ανοικτότητα, ως κουλτούρα, συνδέεται με την έννοια του habitus (Bourdieu & Passeron, 1990) και του βιόκοσμου (Habermas, 1984, 1987b, 1996), καθώς προϋποθέτει τον μετασχηματισμό εσωτερικευμένων αντιλήψεων για τη γνώση, την εξουσία και τους ρόλους των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Στρατηγική, καθώς μεταφράζεται σε πλαισιωμένες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η συνεργατική και διαλογική εκπαίδευση, η ευελιξία στις μαθησιακές διαδρομές και η δυνατότητα ενεργού συμμετοχής στη συγκρότηση της γνώσης. Στο επίπεδο αυτό, η ανοικτότητα συνδέεται με την Αόρατη Παιδαγωγική του Bernstein (1975), την Εκπαίδευση των Πολιτών του Habermas (1984, 1987b, 1996) και την Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης του Freire (2017).
- Πολιτική, καθώς συνιστά συνειδητή εκπαιδευτική επιλογή που αφορά στον τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης και τη σχέση της με την κοινωνία. Η ανοικτότητα εντάσσεται σε ένα πεδίο συγκρούσεων μεταξύ αναπαραγωγικών και χειραφετητικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης, μεταξύ ελέγχου και ελευθερίας, μεταξύ αγοράς και κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο επίπεδο αυτό, συνδέεται τόσο με τις πολιτικές πρόσβασης, χρηματοδότησης και διακυβέρνησης, όσο και με τα εμπόδια και τις αντιφάσεις που προκύπτουν από τις δομές εξουσίας, τον καπιταλισμό και τον νεοφιλελευθερισμό (Freire, 2017; Giroux, 2014). Η θεωρία των πεδίων του Bourdieu και η έννοια του «αποικισμού του βιόκοσμου» (Habermas, 1987a) συμβάλλουν στην κατανόηση της ανοικτότητας ως πεδίου διαρκούς διαπραγμάτευσης, αλλά και συνειδητής επιλογής που οδηγεί στην απελευθέρωση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα καταλήγει στον ακόλουθο συνθετικό ορισμό:

> **Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση συνιστά ένα πολυεπίπεδο και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο συγκροτείται ταυτόχρονα ως φιλοσοφία, κουλτούρα, στρατηγική και πολιτική και αφορά στο σύνολο:**
>
> - **των αξιών και αρχών που τη θεμελιώνουν,**
> - **των παιδαγωγικών πρακτικών και θεσμικών ρυθμίσεων μέσω των οποίων πραγματώνεται,**
> - **των οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και τεχνολογικών παραγόντων και των συνακόλουθων εμποδίων και αντιφάσεων που διαμορφώνουν τους όρους υπό τους οποίους τα εκπαιδευτικά**

υποκείμενα δύνανται να έχουν πρόσβαση, να συμμετέχουν ενεργά, να αλληλεπιδρούν, να επιλέγουν τρόπο μεταφοράς της πληροφορίας και να παρεμβαίνουν, ώστε να συνδιαμορφώνουν τη γνώση και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανοικτότητα εκδηλώνεται, συνεπώς, σε διαφορετικούς βαθμούς και μορφές, ανάλογα με το εκάστοτε συγκείμενο.

Με τον όρο «εκπαιδευτικά υποκείμενα» νοούνται πρωτίστως οι εκπαιδευόμενοι/ες και οι εκπαιδευτικοί/διδάσκοντες/ουσες, καθώς και, κατά περίπτωση, άλλα πρόσωπα που συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία ή αναλαμβάνουν εκπαιδευτικό ή υποστηρικτικό ρόλο σε αυτήν, όπως στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί ηγέτες και πρόσωπα που εμπλέκονται στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Ο παραπάνω συνθετικός ορισμός εδράζεται σε συγκεκριμένες οντολογικές, επιστημολογικές και μεταθεωρητικές παραδοχές, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται η ανοικτότητα στην παρούσα έρευνα. Παράλληλα, δεν λειτουργεί μόνο ως εννοιολογικό σχήμα, αλλά συνδέεται άμεσα με την προτεινόμενη ρουμπρίκα αξιολόγησης της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ, η οποία επιτρέπει την επιχειρησιακή αποτύπωση και αποτίμηση των επιμέρους διαστάσεών της. Στο πλαίσιο αυτό, από τις αξίες και τις αρχές που θεμελιώνουν την ανοικτότητα και από τις παιδαγωγικές και θεσμικές εκφάνσεις τους προκύπτουν αντίστοιχα κριτήρια, μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η αναγνώριση και η αποτίμηση του βαθμού πραγμάτωσης της ανοικτότητας. Η αποτίμηση αυτή δεν αφορά μόνο την παρουσία επιμέρους χαρακτηριστικών, αλλά και τον βαθμό στον οποίο αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται τα εμπόδια και οι αντιφάσεις που περιορίζουν την εφαρμογή της στο εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Σε οντολογικό επίπεδο, η ανοικτότητα δεν αντιμετωπίζεται ως σταθερό, ουδέτερο ή εγγενές χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά ως μία δυναμική, σχεσιακή και ιστορικά προσδιορισμένη διαδικασία. Με άλλα λόγια, δεν «υπάρχει» ως δεδομένη ιδιότητα, αλλά συγκροτείται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση αξιών, θεσμικών ρυθμίσεων, παιδαγωγικών πρακτικών και κοινωνικοοικονομικών

συνθηκών. Υπό το πρίσμα αυτό, η εκπαιδευτική πραγματικότητα νοείται ως πεδίο εντάσεων και αντιφάσεων, όπου συνυπάρχουν δυνατότητες διεύρυνσης της συμμετοχής και μηχανισμοί περιορισμού και ελέγχου. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με σχεσιακές και κριτικές οντολογίες, όπως αυτές εκφράζονται στο έργο του Bourdieu και του Habermas, όπου η εκπαίδευση συγκροτείται ως κοινωνικό πεδίο και όχι ως ουδέτερο σύστημα.

Σε επιστημολογικό επίπεδο, η έρευνα υιοθετεί μία ερμηνευτική και κριτική προσέγγιση της γνώσης. Η γνώση δεν θεωρείται αντικειμενική και ανεξάρτητη από το κοινωνικό πλαίσιο, αλλά ως αποτέλεσμα κοινωνικών διεργασιών, λόγων και σχέσεων εξουσίας. Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτότητα δεν «μετράται» απλώς, αλλά ερμηνεύεται και αναλύεται ως κοινωνικό και παιδαγωγικό φαινόμενο. Η αξιοποίηση της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω επισκόπησης ενισχύει αυτή την προσέγγιση, καθώς επιτρέπει την ανάδυση εννοιών και κατηγοριών μέσα από το ερευνητικό υλικό, ενώ παράλληλα η σύνδεσή τους με την Κριτική Παιδαγωγική και τη Σχολή της Φρανκφούρτης προσδίδει ερμηνευτικό και κριτικό βάθος στη θεωρία.

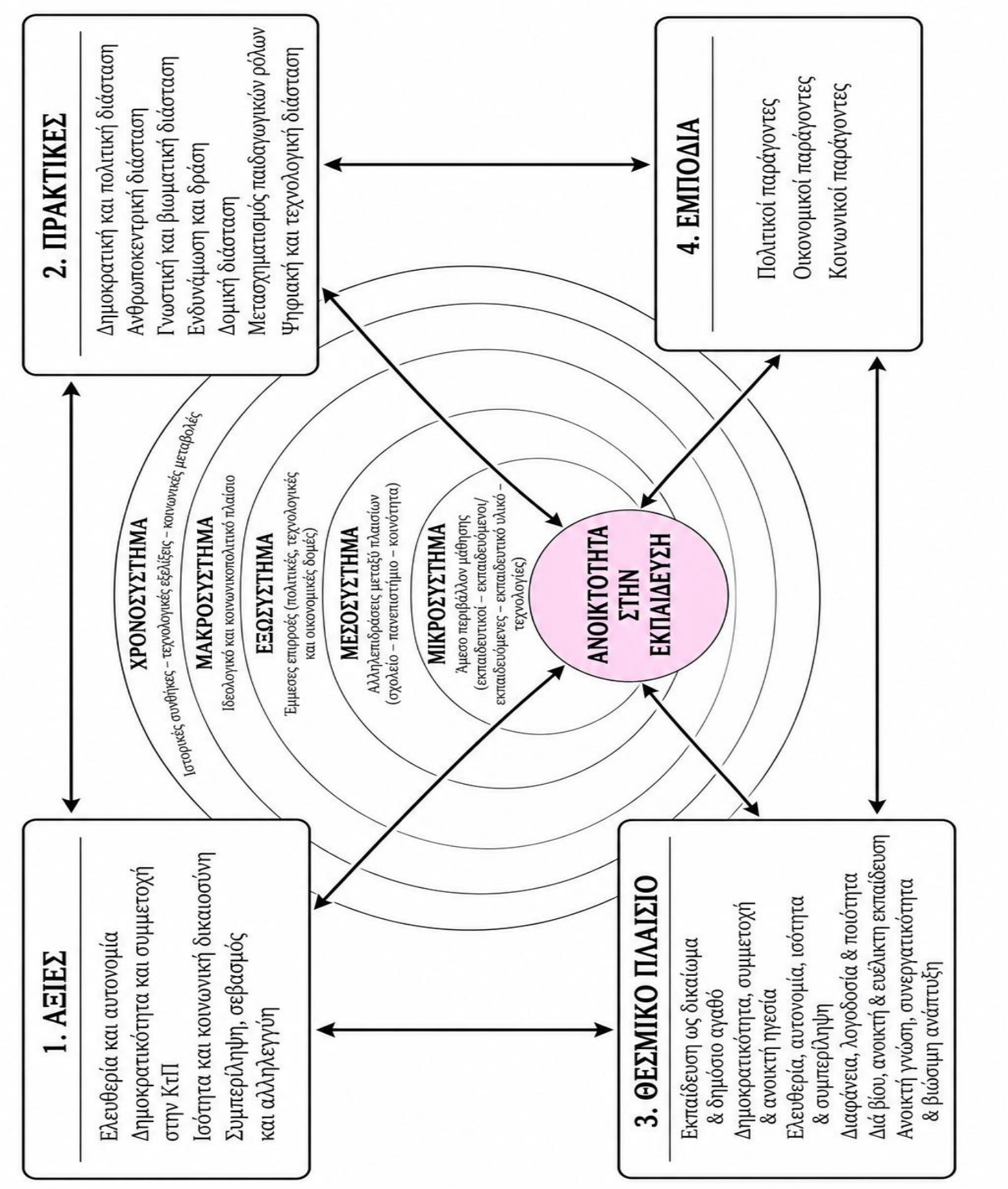
Σε μεταθεωρητικό επίπεδο, η προτεινόμενη θεωρία της ανοικτότητας δεν επιδιώκει την παραγωγή καθολικών νόμων ή γενικεύσεων με θετικιστικό χαρακτήρα, αλλά τη συγκρότηση ενός αναστοχαστικού και δυναμικού πλαισίου κατανόησης. Πρόκειται για μία θεωρητική πρόταση που παραμένει ανοικτή σε αναδιαμόρφωση, επανερμηνεία και εμπλουτισμό, ανάλογα με τα εκάστοτε κοινωνικά και εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Υπό την έννοια αυτή, η ίδια η θεωρία ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά της έννοιας που μελετά, αντανακλώντας την ανοικτότητα όχι ως τελικό αποτέλεσμα, αλλά ως διαδικασία υπό συνεχή διαμόρφωση.

Η ανοικτότητα δεν ταυτίζεται με την απουσία περιορισμών, αλλά συγκροτείται μέσα από τη συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ δυνατότητας και περιορισμού, καθώς οι ίδιες δομές που επιτρέπουν τη διεύρυνση της συμμετοχής, της ευελιξίας και της πρόσβασης, ενσωματώνουν ταυτόχρονα μηχανισμούς ελέγχου, αποκλεισμού και αναπαραγωγής ανισοτήτων. Υπό την έννοια αυτή, τα εμπόδια και οι αντιφάσεις δεν αποτελούν εξωτερικά στοιχεία της ανοικτότητας, αλλά συνιστούν εγγενές και δομικό μέρος της. Στο πλαίσιο της εξΑΠΕ, η ανοικτότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς

η διαμεσολάβηση της μάθησης από θεσμικά, παιδαγωγικά και τεχνολογικά συστήματα καθιστά εμφανέστερη την ένταση μεταξύ ελευθερίας και ελέγχου, ευελιξίας και τυποποίησης, συμμετοχής και ρύθμισης. Η ανοικτότητα στην εξΑΕ δεν προκύπτει αυτόματα από τη μορφή της, αλλά από τον βαθμό στον οποίο οι επιμέρους διαστάσεις της ευθυγραμμίζονται ή έρχονται σε σύγκρουση. Συνεπώς, η ανοικτότητα συνιστά μία διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία εκτυλίσσεται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά, θεσμικά και τεχνολογικά συμφραζόμενα, αντανακλώντας τις εντάσεις μεταξύ δημοκρατικών αξιών και μηχανισμών εξουσίας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ανισοτήτων, καθώς και μεταξύ παιδαγωγικής χειραφέτησης και συστημικής ρύθμισης της γνώσης. Στο πλαίσιο της συνθετικής αποτίμησης, προτείνεται ένα οικοσυστημικό μοντέλο της ανοικτότητας, το οποίο αποτυπώνει τη δυναμική αλληλεπίδραση των επιμέρους διαστάσεων της.

Το Σχήμα 22 αποτυπώνει την ανοικτότητα στην εκπαίδευση ως ένα οικοσυστημικό, πολυεπίπεδο και δυναμικό θεωρητικό μοντέλο, το οποίο αναδύθηκε μέσα από τη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω επισκόπησης. Ειδικότερα, μέσω της διαδικασίας της ανοικτής, αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2014), η έννοια της ανοικτότητας ανασυντέθηκε ως ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο που οργανώνεται γύρω από τέσσερις βασικές διαστάσεις: αξίες, πρακτικές, θεσμικό πλαίσιο και εμπόδια. Η αξονική κωδικοποίηση υπήρξε καθοριστική για τη συγκρότηση του μοντέλου, καθώς επέτρεψε τη συστηματική σύνδεση των επιμέρους κατηγοριών σε ένα ενιαίο ερμηνευτικό σχήμα, ενώ η επιλεκτική κωδικοποίηση οδήγησε στη θεωρητική ενοποίηση της ανοικτότητας ως μετα-πλαίσιο που διατρέχει την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα δεν αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένη παιδαγωγική πρακτική, αλλά ως ολιστική αρχή οργάνωσης της εκπαίδευσης.

Σχήμα 22. Οικοσυστημικό μοντέλο της ανοικτότητας στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της οικολογικής θεωρίας του Bronfenbrenner



Για την ερμηνεία και οργάνωση αυτής της πολυπλοκότητας αξιοποιείται η οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1989), η οποία προσφέρει ένα κατάλληλο θεωρητικό εργαλείο για την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ διαφορετικών επιπέδων του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος (Σχήμα 22) (Darling, 2007; Smith Tabb, 2008; Tudge & Rosa, 2020).

Στο μικροσύστημα (micro) εντάσσεται το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον, το habitus και ο βιόκοσμος του εκάστοτε μαθησιακού πλαισίου, όπου διαμορφώνονται οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτικού υλικού και τεχνολογιών. Σε αυτό το επίπεδο, η ανοικτότητα εκδηλώνεται κυρίως μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών, όπως η δημοκρατική συμμετοχή, η συνεργατική μάθηση, η ενδυνάμωση των υποκειμένων και οι διαλογικές πρακτικές, οι οποίες βρίσκονται σε συμφωνία και με την Αόρατη Παιδαγωγική του Bernstein (1975, 1996). Οι πρακτικές αυτές συνδέονται άμεσα με τις αξίες της ελευθερίας, της ισότητας και της συμπερίληψης, αναδεικνύοντας τη μάθηση ως διαδικασία ενεργού συμμετοχής και όχι παθητικής αναπαραγωγής γνώσης (Freire, 2017; Giroux, 2010).

Το μεσοσύστημα (meso) αφορά στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών πλαισίων μάθησης, όπως το σχολείο, το πανεπιστήμιο, η κοινότητα και τα ψηφιακά περιβάλλοντα. Σε αυτό το επίπεδο, η ανοικτότητα ενισχύεται μέσα από τη διασύνδεση των πρακτικών και τη δημιουργία συνεργατικών δικτύων μάθησης. Η έννοια της ανοικτότητας αποκτά εδώ συλλογική διάσταση, καθώς μετατοπίζεται από το άτομο στο σύνολο των κοινωνικών σχέσεων που συγκροτούν την εκπαιδευτική εμπειρία, επικυρώνοντας την αντίστοιχη άποψη του Dewey (2008) και του Habermas (1984, 1987a, 1987b) για τις συνεργασίες, τις αλληλεπιδράσεις και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Στο εξωσύστημα (exo) εντάσσονται οι έμμεσες επιρροές που επηρεάζουν την εκπαίδευση, όπως οι τεχνολογικές υποδομές, τα δεδομένα και οι αλγοριθμικοί μηχανισμοί. Σε αυτό το επίπεδο, η ανοικτότητα συνδέεται με την πρόσβαση στους πόρους, αλλά και με την αλγοριθμική διαμεσολάβηση της γνώσης. Η χρήση της ΤΝ αναδεικνύει νέες μορφές ανοικτότητας αλλά και νέους περιορισμούς, όπως η αδιαφάνεια και η αλγοριθμική μεροληψία (Beer, 2017; Burrell, 2016; Holmes et al., 2022).

Το μακροσύστημα (macro) περιλαμβάνει το ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εντάσσεται η εκπαίδευση. Σε αυτό το επίπεδο, η ανοικτότητα επηρεάζεται από κυρίαρχες ιδεολογίες και δομές εξουσίας. Ειδικότερα, οι πολιτικοί παράγοντες (συντηρητισμός), οι οικονομικοί παράγοντες (φιλελευθερισμός και νεοφιλελευθερισμός) και οι κοινωνικοί παράγοντες (καπιταλισμός) λειτουργούν ως δομικά εμπόδια ή αναδιαμορφωτικοί μηχανισμοί της ανοικτότητας (Apple, 2015; Bourdieu, 1990; Giroux, 2014). Οι μηχανισμοί αυτοί παρεισφρέουν και «αποικίζουν» την εκπαίδευση (Habermas, 1987a; Jütten, 2011; Pietrykowski, 1996), αναδεικνύοντας τους περιορισμούς της ανοικτότητας.

Το χρονοσύστημα (chrono) εισάγει τη διάσταση του χρόνου, αναδεικνύοντας τον ρόλο των ιστορικών συνθηκών και των τεχνολογικών εξελίξεων στη διαμόρφωση της ανοικτότητας. Για παράδειγμα, οι πόλεμοι, οι μετακινήσεις πληθυσμών οι περιβαλλοντικές αλλαγές, οι κρίσεις διαφόρων ειδών (π.χ. η πανδημία του SARS-Cov-2) κτλ. αναδιαμορφώνουν το κοινωνικό συγκείμενο και η ανοικτότητα νοηματοδοτείται εκ νέου, σημείο που επαναφέρει τη συζήτηση στη ρευστή της φύση (Baker, 2017; Peter & Deimann, 2013; Sakkoula & Lionarakis, 2024). Ενδεικτικά, η ενσωμάτωση της ΤΝ στο εκπαιδευτικό πεδίο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα μετασχηματιστικής δυναμικής, καθώς επηρεάζει τόσο τις πρακτικές όσο και τις δομές της εκπαίδευσης (Bozkurt, 2023a; OECD, 2023c). Η ανοικτότητα, επομένως, δεν είναι στατική, αλλά σταθερά εξελισσόμενη, όπως και το προτεινόμενο μοντέλο.

Κεντρικό στοιχείο του μοντέλου αποτελεί η αμφίδρομη και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των διαστάσεων και όλων των επιπέδων (Σχήμα 22). Οι αξίες διαμορφώνουν τις πρακτικές, οι πρακτικές επηρεάζουν τους θεσμούς, οι θεσμοί αναπαράγουν ή περιορίζουν την ανοικτότητα, ενώ τα εμπόδια λειτουργούν ως παράγοντες έντασης και μετασχηματισμού. Η σύνθεση των παραπάνω επιπέδων οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, όπως:

- Ισότιμη και δίκαιη πρόσβαση στη μάθηση,
- Ενδυνάμωση και αυτονομία των υποκειμένων,
- Δημοκρατική συμμετοχή και συνεργασία,
- Ποιοτική και συμπεριληπτική εκπαίδευση, και κυρίως

- Κριτική επίγνωση των περιορισμών και θεσμική διασφάλιση της ανοικτότητας.

Το τελευταίο στοιχείο είναι καθοριστικό, καθώς μετατρέπει το μοντέλο από περιγραφικό σε κριτικό και κανονιστικό εργαλείο ανάλυσης, επιτρέποντας την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας.

Η παραπάνω προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τις κατευθύνσεις διεθνών οργανισμών, όπως η UNESCO, οι οποίες αναδεικνύουν την ανάγκη για ποιοτική, ισότιμη και συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους, όπως αποτυπώνεται στον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 (SDG 4). Η ανοικτότητα, στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται ως κρίσιμος μετασχηματιστικός μηχανισμός για την επίτευξη των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς συνδέεται άμεσα με την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τη διεύρυνση της πρόσβασης και την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (Pedro et al., 2019; UNESCO, 2019).

Παράλληλα, σύγχρονες προσεγγίσεις της ανοικτότητας την αντιλαμβάνονται ως δυναμική και εξελισσόμενη έννοια, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τη διαλεκτική σχέση μεταξύ πολιτικών, πρακτικών και κοινωνικών πλαισίων, λειτουργώντας ως «ζώσα πρακτική» (Bozkurt et al., 2023) που ενσωματώνει αξίες δημοκρατίας, συμμετοχής και συλλογικής γνώσης. Στο ίδιο πλαίσιο, οργανισμοί όπως ο OECD υπογραμμίζουν ότι η εκπαιδευτική ποιότητα και η ισότητα δεν μπορούν να διασφαλιστούν χωρίς τη συστηματική ενσωμάτωση ανοικτών και συμπεριληπτικών μοντέλων μάθησης, ιδίως σε ένα περιβάλλον ραγδαίων τεχνολογικών μετασχηματισμών (OECD, 2019; OECD, 2023).

Ωστόσο, η ανοικτότητα δεν συνιστά ουδέτερη ή αυτονόητα απελευθερωτική διαδικασία. Αντίθετα, όπως αναδεικνύεται στη σχετική βιβλιογραφία, ενέχει εγγενείς αντιφάσεις, καθώς η διεύρυνση της πρόσβασης μπορεί να συνυπάρχει με νέες μορφές ελέγχου, αλγοριθμικής διαμεσολάβησης και αναπαραγωγής ανισοτήτων (Ananny & Crawford, 2018; Bozkurt, 2023; Bulathwela et al., 2024) . Ιδιαίτερα στην εποχή της ΤΝ, η ανοικτότητα επαναπροσδιορίζεται, απαιτώντας κριτική προσέγγιση

που να λαμβάνει υπόψη ζητήματα διαφάνειας, ηθικής και δημοκρατικού ελέγχου της γνώσης (Holmes et al., 2022; Kasneci et al., 2023) .

Συνεπώς, το προτεινόμενο μοντέλο δεν αντιμετωπίζει την ανοικτότητα ως στατικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά ως πολυεπίπεδο και δυναμικό οικοσύστημα, το οποίο διαρκώς μετασχηματίζεται μέσα από την αλληλεπίδραση αξιών, πρακτικών, θεσμών και εμποδίων. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτότητα αναδεικνύεται ως κεντρικός άξονας για τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης περισσότερο ανθρώπινης, δίκαιης, δημοκρατικής και ανθεκτικής στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

4.10 Συνολική σύνοψη και αποτίμηση Κεφαλαίου 4

Το παρόν κεφάλαιο επιχείρησε τη συνολική θεωρητική σύνθεση και ερμηνεία της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, όπως αυτή αναδύθηκε μέσα από τη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω επισκόπησης. Βασικός στόχος ήταν η μετάβαση από μία αποσπασματική και περιγραφική κατανόηση της ανοικτότητας σε ένα συνεκτικό, πολυεπίπεδο και ερμηνευτικό θεωρητικό σχήμα, το οποίο να ανταποκρίνεται στη σύνθετη και δυναμική φύση του φαινομένου.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης δεν αντιμετωπίστηκαν απομονωμένα, αλλά απαντήθηκαν μέσα από το ενιαίο θεωρητικό μοντέλο της ανοικτότητας. Η ανάλυση ανέδειξε ότι οι οικονομικοί, πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα δεν λειτουργούν εξωτερικά προς αυτήν, αλλά ενσωματώνονται στο ίδιο το θεσμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, διαμορφώνοντας τόσο τις δυνατότητες όσο και τα όριά της. Υπό το πρίσμα αυτό, το πρώτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα συνδέονται άμεσα, καθώς οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα μπορούν, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, να λειτουργήσουν και ως πηγές εμποδίων και αντιφάσεων. Παράλληλα, η αντιμετώπιση των δυσκολιών και των εμποδίων αναδεικνύεται ως συνεχής και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την αναγνώρισή τους, τον κριτικό αναστοχασμό, παιδαγωγικές και θεσμικές παρεμβάσεις και μηχανισμούς άμβλυνσης των ανισοτήτων και των περιορισμών που αναπαράγουν την κλειστότητα. Το θεσμικό

πλαίσιο αναδεικνύεται έτσι ως διττή διάσταση της ανοικτότητας: αφενός ως όρος δυνατότητας και αφετέρου ως πεδίο περιορισμών, μέσα από το οποίο μπορούν να παράγονται ανισότητες, μορφές ελέγχου και μηχανισμοί αποκλεισμού.

Η διερεύνηση των αρχών και των κριτηρίων της ανοικτότητας κατέδειξε ότι αυτά συνδέονται, χωρίς να ταυτίζονται. Οι αξίες της ελευθερίας, της αυτονομίας, της δημοκρατικότητας, της συμμετοχής, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της συμπερίληψης, του σεβασμού και της αλληλεγγύης συγκροτούν το κανονιστικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο της ανοικτότητας και θεμελιώνουν τις αντίστοιχες αρχές της. Οι αρχές αυτές πραγματώνονται μέσω παιδαγωγικών πρακτικών και θεσμικών ρυθμίσεων, από τις οποίες προκύπτουν αντίστοιχα κριτήρια που επιτρέπουν την αναγνώριση και την αποτίμηση του βαθμού πραγμάτωσης της ανοικτότητας. Με τον τρόπο αυτό, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα απαντάται μέσα από τη σύνδεση της επιλογής των αρχών με το αξιακό και φιλοσοφικό υπόβαθρο της ανοικτότητας και της υλοποίησής τους με τις παιδαγωγικές και θεσμικές εκφάνσεις τους.

Στην εξΑΠΕ, οι γενικές αυτές αρχές και τα κριτήρια εξειδικεύονται σύμφωνα με τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά, οργανωτικά και τεχνολογικά χαρακτηριστικά του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η εφαρμογή τους εκφράζεται, μεταξύ άλλων, μέσα από την αυτονομία και την ευελιξία, τον διάλογο και τη συνεργασία, την πολυμορφικότητα, την ισότιμη πρόσβαση και τη συμπερίληψη. Με τον τρόπο αυτό απαντάται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ενώ η ανάπτυξη της προτεινόμενης ρουμπρίκας αξιολόγησης της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ επιτρέπει τη μετάβαση από τη θεωρητική συγκρότηση σε ένα επιχειρησιακό πλαίσιο αποτίμησης του βαθμού πραγμάτωσης των επιμέρους διαστάσεων και κριτηρίων της ανοικτότητας.

Η ανάλυση επιβεβαίωσε, παράλληλα, ότι η ανοικτότητα στην εξΑΠΕ δεν ταυτίζεται με τη μεθοδολογία της εξΑΕ. Η εξΑΕ παρέχει το μεθοδολογικό και οργανωτικό πλαίσιο, η πολυμορφικότητα λειτουργεί ως παιδαγωγικός μηχανισμός, ενώ η ανοικτότητα προσδίδει το αξιακό, κριτικό και θεωρητικό περιεχόμενο και λειτουργεί ως πλαίσιο αποτίμησης της ποιότητας και της δημοκρατικότητάς της.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η ανοικτότητα συγκροτείται ως διαλεκτική σχέση μεταξύ τεσσάρων αλληλένδετων διαστάσεων: του αξιακού

επιπέδου, των παιδαγωγικών πρακτικών, του θεσμικού πλαισίου και του πεδίου των εμποδίων και αντιφάσεων. Οι διαστάσεις αυτές δεν λειτουργούν αυτόνομα, αλλά αλληλοδιαμορφώνονται, συνθέτοντας ένα ενιαίο και δυναμικό πεδίο στο οποίο η ανοικτότητα πραγματώνεται, μετασχηματίζεται ή περιορίζεται.

Η εφαρμογή της θεωρίας στην περίπτωση του ΕΑΠ, καθώς και η συγκριτική αποτίμηση του OU/UK και του Athabasca University, επιβεβαίωσαν την ερμηνευτική ισχύ και τη μεταφερσιμότητα της προτεινόμενης θεωρίας. Το ΕΑΠ ανέδειξε με ιδιαίτερη σαφήνεια τη θεσμική και κοινωνικοπολιτική διάσταση της ανοικτότητας στο ελληνικό πλαίσιο, ενώ τα δύο διεθνή παραδείγματα έδειξαν ότι η ανοικτότητα στην εξΑΕ μπορεί να πραγματώνεται με διαφορετική έμφαση ως προς τα επιμέρους κριτήριά της: περισσότερο θεσμικά και παιδαγωγικά οργανωμένη στην περίπτωση του Open University και περισσότερο εξατομικευμένη, ψηφιακά διαμεσολαβημένη και αλγοριθμικά πλαισιωμένη στην περίπτωση του Athabasca University, αναδεικνύοντας τη σημασία της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας ως επέκτασης της θεωρίας στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον. Η συγκριτική αυτή εφαρμογή κατέδειξε ότι τα κριτήρια της πρόσβασης, της ισότητας, της συμμετοχής, της αυτονομίας και της συνδιαμόρφωσης της γνώσης δεν υλοποιούνται ομοιόμορφα, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με τις αξιακές προτεραιότητες, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τις θεσμικές ρυθμίσεις και τις τεχνολογικές δομές κάθε περιβάλλοντος.

Στο πλαίσιο αυτό, το κεφάλαιο κατέληξε στη διαμόρφωση ενός συνθετικού ορισμού της ανοικτότητας, ο οποίος συνοψίζεται ως εξής: **Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα πολυεπίπεδο και δυναμικό φαινόμενο, που συγκροτείται ως φιλοσοφία, κουλτούρα, στρατηγική και πολιτική. Θεμελιώνεται σε αξίες και αρχές, πραγματώνεται μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές και θεσμικές ρυθμίσεις και διαμορφώνεται από οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς και τεχνολογικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τον ρόλο των υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.** Η ανοικτότητα εκδηλώνεται, συνεπώς, σε διαφορετικούς βαθμούς και μορφές, ανάλογα με το εκάστοτε συγκείμενο. Συμπερασματικά, η ανοικτότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μία στατική ή πλήρως επιτεύξιμη κατάσταση, αλλά ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και διαβαθμισμένο πεδίο, στο οποίο συνυπάρχουν δυνατότητες χειραφέτησης και μηχανισμοί ελέγχου.

Ως εκ τούτου, η παρούσα διατριβή συμβάλλει στη θεωρητική και μεθοδολογική αποσαφήνιση της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, προτείνοντας μία αναδυόμενη Θεωρία της Ανοικτότητας ως πολυεπίπεδο, δυναμικό και διαβαθμισμένο θεωρητικό και αναλυτικό πλαίσιο. Η θεωρία αυτή καθιστά δυνατή τη συστηματική ερμηνεία και αποτίμηση εκπαιδευτικών πρακτικών και θεσμών, ενώ ταυτόχρονα παραμένει ανοικτή σε περαιτέρω εμπειρικό έλεγχο, αναδιαμόρφωση και επέκταση, αντανακλώντας τον ίδιο τον χαρακτήρα της ανοικτότητας ως έννοιας υπό συνεχή διαπραγμάτευση.

5. Συμπεράσματα

5.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί τη συνολική σύνθεση και αποτίμηση της παρούσας έρευνας, εστιάζοντας στην ερμηνεία των ευρημάτων υπό το πρίσμα των ερευνητικών ερωτημάτων και στη διαμόρφωση των τελικών θεωρητικών συμπερασμάτων για την έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Σε συνέχεια του προηγούμενου κεφαλαίου, όπου αναπτύχθηκε η συνθετική θεωρία της ανοικτότητας και εφαρμόστηκε σε συγκεκριμένα παραδείγματα ανοικτών πανεπιστημίων, το κεφάλαιο αυτό μετατοπίζεται από το επίπεδο της ανάλυσης στο επίπεδο της συνολικής ερμηνείας και θεωρητικής ενοποίησης.

Η έρευνα, αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω επισκόπησης, δεν περιορίστηκε στην περιγραφή επιμέρους διαστάσεων της ανοικτότητας, αλλά οδήγησε στη συγκρότηση ενός πολυεπίπεδου θεωρητικού σχήματος, το οποίο αναδεικνύει τη δυναμική και σχεσιακή φύση της. Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτότητα προσεγγίστηκε ως φαινόμενο που συγκροτείται μέσα από την αλληλεπίδραση αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών ρυθμίσεων και πεδίων εμποδίων και αντιφάσεων, ενώ παράλληλα επεκτείνεται στο σύγχρονο ψηφιακό πεδίο μέσω της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας.

Στόχος του κεφαλαίου είναι, αφενός, να δοθούν σαφείς και τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, αναδεικνύοντας τις μεταξύ τους διασυνδέσεις, και αφετέρου να αποτιμηθεί η θεωρητική και μεθοδολογική συμβολή της έρευνας στο πεδίο της ανοικτής και εξΑΕ. Η ανάλυση δεν αντιμετωπίζει τα ερευνητικά ερωτήματα ως αυτόνομες ενότητες, αλλά τα προσεγγίζει συνθετικά, αναδεικνύοντας ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα, οι αρχές που τη συγκροτούν, οι μορφές εφαρμογής της και τα εμπόδια που τη διαπερνούν αποτελούν αλληλένδετες όψεις του ίδιου φαινομένου.

Παράλληλα, το κεφάλαιο αυτό επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία της ανοικτότητας όχι μόνο ως εκπαιδευτικής έννοιας, αλλά ως ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού προτάγματος, το οποίο συνδέεται με ζητήματα δημοκρατίας, κοινωνικής δικαιοσύνης, πρόσβασης στη γνώση και σχέσεων εξουσίας. Η ενσωμάτωση της

Αλγοριθμικής Ανοικτότητας στο θεωρητικό σχήμα καθιστά σαφές ότι καθιστά σαφές ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί πλέον να εξετάζεται αποκλειστικά στο επίπεδο των θεσμών ή των παιδαγωγικών πρακτικών, αλλά απαιτεί την ανάλυση των τεχνολογικών μηχανισμών που διαμεσολαβούν τη μαθησιακή εμπειρία.

Τέλος, το κεφάλαιο οργανώνεται σε επιμέρους ενότητες που περιλαμβάνουν: (α) τη σύνθεση των ευρημάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, (β) τη θεωρητική και μεθοδολογική συμβολή της έρευνας, (γ) τους περιορισμούς της μελέτης, και (δ) προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται η ανακεφαλαίωση των βασικών συμπερασμάτων, αλλά και η τοποθέτηση της παρούσας έρευνας στο ευρύτερο επιστημονικό και εκπαιδευτικό πεδίο. Η ανάλυση που ακολουθεί οργανώνεται με βάση τις τέσσερις διαστάσεις της ανοικτότητας που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον διαλεκτικό και αντιφατικό χαρακτήρα της, όπως αυτός προκύπτει από τη σύνδεση αξιών, πρακτικών, θεσμών και εμποδίων.

5.2 Σύνθεση και ερμηνεία των ευρημάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα ενότητα επιχειρεί τη συνθετική παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας σε άμεση συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Σε αντίθεση με μία γραμμική ή αποσπασματική απάντηση ανά ερώτημα, η ανάλυση που ακολουθεί υιοθετεί μία ολιστική προσέγγιση, αναδεικνύοντας τη διαλεκτική σχέση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της ανοικτότητας και τεκμηριώνοντας ότι τα ερευνητικά ερωτήματα δεν μπορούν να απαντηθούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αλλά συγκροτούν ένα ενιαίο ερμηνευτικό πλαίσιο.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ανοικτότητα στην εκπαίδευση, ανέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν διαμορφώνεται σε ένα ουδέτερο ή αυτόνομο πλαίσιο, αλλά επηρεάζεται άμεσα από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν εξωτερικά προς την ανοικτότητα, αλλά ενσωματώνονται στο ίδιο το θεσμικό και παιδαγωγικό της πλαίσιο, διαμορφώνοντας τόσο τις δυνατότητες όσο

και τα όριά της. Η επίδραση του νεοφιλελεύθερου πλαισίου, η εμπορευματοποίηση της γνώσης, οι κοινωνικές ανισότητες και η άνιση κατανομή πολιτισμικού και ψηφιακού κεφαλαίου αναδεικνύονται ως καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο η ανοικτότητα υλοποιείται στην πράξη. Έτσι, καθίσταται σαφές ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να κατανοηθεί ως μία αφηρημένη παιδαγωγική αρχή, αλλά ως φαινόμενο βαθιά ενταγμένο σε σχέσεις εξουσίας και κοινωνικές δομές.

Η ανάλυση αυτή συνδέεται άμεσα με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά στα εμπόδια και τις αντιφάσεις της ανοικτότητας και την αντιμετώπισή τους. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι τα εμπόδια δεν αποτελούν εξωτερικές παρεκκλίσεις από μία «ιδανική» μορφή ανοικτότητας, αλλά εγγενές στοιχείο της. Οι ίδιοι μηχανισμοί που επιτρέπουν τη διεύρυνση της πρόσβασης —όπως οι θεσμικές ρυθμίσεις, οι ψηφιακές πλατφόρμες και οι οργανωμένες μορφές εκπαίδευσης— ενσωματώνουν ταυτόχρονα μορφές ελέγχου, τυποποίησης και αποκλεισμού. Η ένταση μεταξύ ελευθερίας και ρύθμισης, πρόσβασης και ανισότητας, συμμετοχής και ιεραρχίας αναδεικνύεται ως κεντρικό χαρακτηριστικό της ανοικτότητας. Συνεπώς, το πρώτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα απαντώνται συνδυαστικά, επιβεβαιώνοντας ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανοικτότητα αποτελούν ταυτόχρονα και πηγές των αντιφάσεων της.

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών και των εμποδίων δεν προκύπτει ως μία ενιαία ή οριστική διαδικασία, αλλά ως συνεχής και πολυεπίπεδη διαχείριση των συνθηκών που περιορίζουν την ανοικτότητα. Τα ευρήματα ανέδειξαν τη σημασία παιδαγωγικών και θεσμικών παρεμβάσεων, της ενίσχυσης της συμμετοχικότητας και της διαφάνειας, της υποστήριξης των εκπαιδευομένων, καθώς και της άμβλυνσης των κοινωνικών, οικονομικών, ψηφιακών και αλγοριθμικών ανισοτήτων. Υπό αυτή την έννοια, η αντιμετώπιση των εμποδίων δεν συνεπάγεται την πλήρη εξάλειψή τους, αλλά τη συνεχή αναγνώριση, κριτική αποτίμηση και διαχείρισή τους στο εκάστοτε εκπαιδευτικό και θεσμικό συγκείμενο.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις αρχές και τα κριτήρια της ανοικτότητας, ανέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα σύνολο

αφηρημένων αξιών, αλλά συγκροτείται μέσα από ένα συνεκτικό σύστημα αρχών που εκτείνεται από το αξιακό επίπεδο έως την παιδαγωγική και θεσμική πράξη. Οι αξίες της ελευθερίας, της αυτονομίας, της δημοκρατικότητας, της συμμετοχής, της ισότητας και της συμπερίληψης λειτουργούν ως θεμελιώδεις άξονες της ανοικτότητας, αποκτώντας ουσιαστικό νόημα μόνο όταν μεταφράζονται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και θεσμικές ρυθμίσεις. Οι αρχές αυτές μεταφράζονται σε παιδαγωγικές πρακτικές και θεσμικές ρυθμίσεις, από τις οποίες προκύπτουν αντίστοιχα κριτήρια αποτίμησης της ανοικτότητας. Η ανάπτυξη κριτηρίων αποτίμησης και η συγκρότησή τους σε μορφή ρουμπρίκας κατέστησαν δυνατή τη συστηματική διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι αρχές αυτές υλοποιούνται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας ότι η ανοικτότητα δεν είναι δυαδική (ανοικτό/κλειστό), αλλά συνεχής, διαβαθμισμένη και διαφοροποιημένη.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται και εφαρμόζονται οι αρχές και τα κριτήρια της ανοικτότητας στην εξΑΠΕ, κατέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν προκύπτει αυτόματα από τη μορφή της εξΑΕ, αλλά από τη δυναμική σχέση μεταξύ αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών δομών και εμποδίων και αντιφάσεων. Η εξΑΕ δεν είναι από μόνη της ανοικτή, αλλά αποτελεί πεδίο στο οποίο η ανοικτότητα πραγματώνεται ή περιορίζεται, ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης και αλληλεπίδρασης των επιμέρους διαστάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η εξΑΕ παρέχει το μεθοδολογικό και οργανωτικό πλαίσιο, η πολυμορφικότητα λειτουργεί ως παιδαγωγικός μηχανισμός, ενώ η ανοικτότητα προσδίδει το αξιακό, κριτικό και θεωρητικό περιεχόμενο, λειτουργώντας ως πλαίσιο αποτίμησης της ποιότητας και της δημοκρατικότητας της εξΑΠΕ. Η ανάλυση των περιπτώσεων του ΕΑΠ, του OU/UK και του Athabasca University έδειξε ότι, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, η ανοικτότητα υλοποιείται κυρίως μέσω της διεύρυνσης της πρόσβασης και της ευελιξίας, ενώ οι διαστάσεις της συμμετοχής, της ισότητας και της συνδιαμόρφωσης της γνώσης εμφανίζονται σε διαφορετικό βαθμό και συχνά παραμένουν περιορισμένες. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει ότι η εξΑΕ μπορεί να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη ανοικτών μορφών μάθησης, χωρίς ωστόσο να διασφαλίζει από μόνη της την ουσιαστική πραγμάτωση της ανοικτότητας.

Ιδιαίτερη σημασία απέκτησε, στο πλαίσιο της ανάλυσης, η ανάδειξη της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας, η οποία διαπερνά τις επιμέρους διαστάσεις του θεωρητικού σχήματος και συνδέεται με όλα τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι ψηφιακές πλατφόρμες και τα συστήματα διαχείρισης μάθησης δεν λειτουργούν ως ουδέτερα εργαλεία, αλλά ως μηχανισμοί που οργανώνουν τη μαθησιακή εμπειρία, επηρεάζοντας την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τη διαμόρφωση της γνώσης. Η περιορισμένη διαφάνεια, η αδυναμία ελέγχου από τους/τις χρήστες και η ενσωμάτωση συγκεκριμένων λογικών επιλογής και ιεράρχησης της πληροφορίας αναδεικνύουν μία νέα μορφή περιορισμού της ανοικτότητας, η οποία συνδέεται με ζητήματα ψηφιακής διακυβέρνησης και αλγοριθμικής εξουσίας.

Συνολικά, η σύνθεση των ευρημάτων οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ανοικτότητα συγκροτείται ως μία διαλεκτική και πολυεπίπεδη διαδικασία, στην οποία οι αξίες, οι πρακτικές, οι θεσμοί και τα εμπόδια δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά αλληλοδιαμορφώνονται. Η ανοικτότητα δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά δυναμικό πεδίο διαπραγμάτευσης, στο οποίο συνυπάρχουν δυνατότητες χειραφέτησης και μηχανισμοί ελέγχου. Η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα δεν οδηγεί, επομένως, σε μία ενιαία ή οριστική κατανόηση της ανοικτότητας, αλλά σε ένα σύνθετο θεωρητικό πλαίσιο που αναδεικνύει τον εξελισσόμενο και αντιφατικό χαρακτήρα της.

5.3 Θεωρητική και μεθοδολογική συμβολή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στο πεδίο της ανοικτής και εξΑΕ τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο, προτείνοντας ένα συνεκτικό και ερμηνευτικά ισχυρό πλαίσιο κατανόησης της ανοικτότητας, το οποίο υπερβαίνει τις αποσπασματικές και συχνά αντιφατικές προσεγγίσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η βασική συμβολή της έρευνας έγκειται στη συγκρότηση μιας συνθετικής θεωρίας της ανοικτότητας, η οποία την προσεγγίζει ως πολυεπίπεδο και δυναμικό φαινόμενο. Σε αντίθεση με προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν την ανοικτότητα είτε ως σύνολο πρακτικών είτε ως αξιακή διακήρυξη, η παρούσα μελέτη

ανέδειξε ότι η ανοικτότητα συγκροτείται μέσα από τη διαλεκτική αλληλεπίδραση τεσσάρων βασικών διαστάσεων: του αξιακού επιπέδου, των παιδαγωγικών πρακτικών, του θεσμικού πλαισίου και του πεδίου των εμποδίων και αντιφάσεων. Η εννοιολογική αυτή σύνθεση επιτρέπει την κατανόηση της ανοικτότητας ως διαδικασία υπό συνεχή διαμόρφωση, η οποία επηρεάζεται από κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες.

Επιπλέον, σημαντική συμβολή της παρούσας έρευνας αποτελεί η διαμόρφωση μίας ρουμπρίκας αξιολόγησης της ανοικτότητας, η οποία πραγματώνει το προτεινόμενο θεωρητικό σχήμα και επιτρέπει την αποτίμηση της ανοικτότητας ως διαβαθμισμένου φαινομένου. Η ρουμπρίκα δεν λειτουργεί ως μηχανιστικό εργαλείο μέτρησης, αλλά ως ερμηνευτικό και αναστοχαστικό πλαίσιο, μέσω του οποίου μπορούν να εξεταστούν η αξιακή, η παιδαγωγική και η θεσμική διάσταση της ανοικτότητας, καθώς και η διαχείριση των εμποδίων και αντιφάσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάδειξη των εμποδίων και των αντιφάσεων ως εγγενών στοιχείων της ανοικτότητας. Η προσέγγιση αυτή διαφοροποιείται από κανονιστικά ή ουτοπικά μοντέλα που αντιλαμβάνονται την ανοικτότητα ως ιδεατή κατάσταση, υποστηρίζοντας ότι οι περιορισμοί δεν αποτελούν απλώς πρακτικά προβλήματα εφαρμογής, αλλά δομικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές ανισότητες. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα συμβάλλει στη μετατόπιση της συζήτησης από το «πώς μπορεί να επιτευχθεί η ανοικτότητα» στο «πώς συγκροτείται και πώς περιορίζεται» μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα.

Παράλληλα, η ανάδειξη της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας συνιστά μία καινοτόμο θεωρητική συμβολή, καθώς επεκτείνει τη θεωρία της ανοικτότητας στο σύγχρονο ψηφιακό και αλγοριθμικά διαμεσολαβημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η Αλγοριθμική Ανοικτότητα δεν συγκροτεί μία διακριτή, πέμπτη διάσταση του θεωρητικού σχήματος, αλλά αποτελεί αναλυτική και κανονιστική κατηγορία που διαπερνά τις τέσσερις διαστάσεις της ανοικτότητας και επιτρέπει την εξέτασή τους υπό τις συνθήκες της αλγοριθμικής διαμεσολάβησης. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι ψηφιακές πλατφόρμες, τα συστήματα διαχείρισης μάθησης και τα learning analytics

δεν αποτελούν ουδέτερα εργαλεία, αλλά ενσωματώνουν συγκεκριμένες λογικές οργάνωσης, ελέγχου και ιεράρχησης της γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η Αλγοριθμική Ανοικτότητα διευρύνει την ανάλυση της ανοικτότητας σε ζητήματα διαφάνειας, επεξηγησιμότητας, λογοδοσίας, συμμετοχικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης στη διακυβέρνηση των ψηφιακών και αλγοριθμικών συστημάτων.

Η θεωρητική συμβολή της έρευνας ενισχύεται περαιτέρω από τη σύνδεση της ανοικτότητας με ευρύτερα θεωρητικά σχήματα της Φιλοσοφίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όπως η έννοια του habitus του Bourdieu, ο βιόκοσμος του Habermas και η Κριτική Παιδαγωγική του Freire. Η σύνδεση αυτή επιτρέπει την τοποθέτηση της ανοικτότητας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανάλυσης των σχέσεων εξουσίας, της αναπαραγωγής των ανισοτήτων και των δυνατοτήτων χειραφέτησης μέσω της εκπαίδευσης, ενισχύοντας την ερμηνευτική της ισχύ.

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, η έρευνα συμβάλλει στη συστηματική αξιοποίηση της Θεμελιωμένης Θεωρίας σε ένα εκτεταμένο βιβλιογραφικό και θεσμικό σώμα δεδομένων με σκοπό όχι απλώς τη σύνθεση της υπάρχουσας γνώσης, αλλά την παραγωγή θεωρίας. Η βιβλιογραφική επισκόπηση λειτούργησε ως διαδικασία συγκρότησης και δυναμικής διεύρυνσης του σώματος δεδομένων, ενώ οι αναλυτικές αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας —η διαδοχική κωδικοποίηση, η συνεχής σύγκριση, η θεωρητική δειγματοληψία και η συγγραφή υπομνημάτων— αποτέλεσαν τον μηχανισμό μέσω του οποίου το ετερογενές βιβλιογραφικό υλικό μετασχηματίστηκε σε εννοιολογικές κατηγορίες και, τελικά, σε συνεκτικό θεωρητικό σχήμα.

Υπό αυτή την έννοια, η μεθοδολογική συμβολή δεν έγκειται απλώς στη χρήση επιμέρους τεχνικών της Θεμελιωμένης Θεωρίας σε μια βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά στη συστηματική εφαρμογή και τεκμηρίωση μιας θεωρητικοπαραγωγικής διαδικασίας ανάλυσης της βιβλιογραφίας ως δεδομένων. Η εφαρμογή αυτή αναδεικνύει τη δυνατότητα της Θεμελιωμένης Θεωρίας να λειτουργήσει, υπό σαφώς προσδιορισμένες και διαφανείς διαδικασίες, ως μεθοδολογικό πλαίσιο θεωρητικής ανάπτυξης και σε έρευνες που βασίζονται σε βιβλιογραφικά και θεσμικά δεδομένα. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση δύναται να έχει εφαρμογή και πέρα από το ειδικό αντικείμενο της ανοικτότητας, ιδιαίτερα στη διερεύνηση σύνθετων και εννοιολογικά

πολυδιάστατων εκπαιδευτικών φαινομένων για τα οποία η υπάρχουσα γνώση παραμένει κατακερματισμένη ή δεν έχει ακόμη συγκροτηθεί σε συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο. Υπό αυτή την έννοια, η παρούσα έρευνα προτείνει έναν συστηματικό τρόπο μετάβασης από ένα εκτεταμένο και ετερογενές βιβλιογραφικό και θεσμικό σώμα δεδομένων προς την εννοιολογική σύνθεση και τη θεωρητική ανάπτυξη, χωρίς να υποκαθιστά την ανάγκη μελλοντικής εμπειρικής διερεύνησης και ελέγχου της παραγόμενης θεωρίας.

Επιπλέον, η εφαρμογή της αναδυόμενης θεωρίας σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ανοικτών πανεπιστημίων (ΕΑΠ, OU/UK, Athabasca University) ενίσχυσε την εγκυρότητα και την ερμηνευτική της ισχύ, λειτουργώντας ως διαδικασία θεωρητικής επιβεβαίωσης και εμβάθυνσης. Η σύνδεση θεωρίας και εμπειρικού πεδίου —έστω και μέσω δευτερογενούς ανάλυσης— επιτρέπει την υπέρβαση του διαχωρισμού μεταξύ θεωρητικής και εφαρμοσμένης έρευνας.

Με τον τρόπο αυτό, η παρούσα διατριβή δεν περιορίζεται στη συστηματοποίηση της υπάρχουσας γνώσης για την ανοικτότητα, αλλά συμβάλλει στην επανανοηματοδότησή της. Η ανοικτότητα δεν προσεγγίζεται ως επιμέρους εκπαιδευτική πρακτική, τεχνολογική δυνατότητα ή θεσμική επιλογή, αλλά ως μεταθεωρητικό πλαίσιο που ενοποιεί αξίες, παιδαγωγικές σχέσεις, θεσμικές δομές και πεδία αντιφάσεων. Υπό αυτή την έννοια, η αναδυόμενη θεωρία δεν προσθέτει απλώς μια ακόμη κατηγοριοποίηση της ανοικτότητας, αλλά προτείνει ένα ερμηνευτικό σχήμα μέσω του οποίου καθίσταται δυνατή η κατανόηση τόσο των δυνατοτήτων όσο και των περιορισμών της ανοικτής εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη μετατόπιση της συζήτησης για την ανοικτότητα από ένα επίπεδο περιγραφής ή κανονιστικής διακήρυξης σε ένα επίπεδο συστηματικής θεωρητικής ανάλυσης και κριτικής αποτίμησης. Η ανοικτότητα αναδεικνύεται όχι ως δεδομένο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης, αλλά ως σύνθετο και διαρκώς εξελισσόμενο φαινόμενο, το οποίο απαιτεί συνεχή θεωρητικό αναστοχασμό και εμπειρική διερεύνηση.

5.4 Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τη θεωρητική και μεθοδολογική συμβολή της παρούσας έρευνας, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι περιορισμοί που τη διέπουν, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με τη φύση της μεθοδολογικής προσέγγισης όσο και με τα όρια της θεωρητικής γενίκευσης των ευρημάτων.

Καταρχάς, η έρευνα βασίστηκε στη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω επισκόπησης, γεγονός που σημαίνει ότι το ερευνητικό υλικό προήλθε αποκλειστικά από τη διεθνή βιβλιογραφία. Αν και η προσέγγιση αυτή επέτρεψε τη συστηματική ανάλυση και σύνθεση ενός εκτεταμένου σώματος γνώσης, δεν περιλάμβανε πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα από εκπαιδευόμενους/ες, διδάσκοντες/ουσες ή θεσμικούς φορείς. Ως εκ τούτου, η αναδυόμενη θεωρία αντανακλά κυρίως τις εννοιολογικές και θεωρητικές αναπαραστάσεις της ανοικτότητας, όπως αυτές αποτυπώνονται στη βιβλιογραφία, και όχι άμεσα βιωμένες εμπειρίες των υποκειμένων.

Επιπλέον, η επιλογή και η επεξεργασία της βιβλιογραφίας, παρά τη συστηματικότητά της, ενέχει αναπόφευκτα στοιχεία ερμηνευτικής υποκειμενικότητας. Η διαδικασία της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης, που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της Θεμελιωμένης Θεωρίας, βασίζεται σε αναλυτικές επιλογές του/της ερευνητή/τριας, οι οποίες επηρεάζονται από το θεωρητικό του/της υπόβαθρο και τις ερευνητικές του/της προτεραιότητες. Αν και η χρήση μεθοδολογικών εργαλείων, όπως η συνεχής σύγκριση και η συστηματική τεκμηρίωση της ανάλυσης, ενίσχυσε την αξιοπιστία της έρευνας, η πλήρης εξάλειψη της ερμηνευτικής διάστασης δεν είναι εφικτή. Επιπλέον, η θεωρητική σύνθεση που επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα βασίστηκε στην ανάλυση και συσχέτιση διαφορετικών φιλοσοφικών, κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών παραδόσεων. Παρότι η έρευνα δεν επιδιώκει τη θεωρητική ενοποίηση των επιμέρους προσεγγίσεων, αλλά την ανάδειξη σημείων αναλυτικής σύγκλισης γύρω από την έννοια της ανοικτότητας, παραμένει πιθανό ορισμένες επιστημολογικές ή πολιτικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των θεωρητικών πλαισίων να μην αναδεικνύονται με την ίδια ένταση.

Ένας επιπλέον περιορισμός αφορά στη ρουμπρίκα αξιολόγησης και την εστίαση της εφαρμογής της θεωρίας σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ανοικτών πανεπιστημίων, οι οποίες, αν και επιλέχθηκαν ως ενδεικτικά παραδείγματα, δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικές του συνόλου των μορφών ΑεξΑΕ. Οι ιδιαιτερότητες του ΕΑΠ, του OU/UK και του Athabasca University συνδέονται με συγκεκριμένα εθνικά, θεσμικά και ιστορικά συμφραζόμενα, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται η ανοικτότητα. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση αυτών των περιπτώσεων δεν μπορούν να γενικευθούν με απόλυτο τρόπο, αλλά λειτουργούν κυρίως ως εργαλεία θεωρητικής εμβάθυνσης.

Επιπροσθέτως, η προτεινόμενη ρουμπρίκα αποτελεί ερμηνευτικό και αναστοχαστικό εργαλείο και όχι τυποποιημένο ή ψυχομετρικά σταθμισμένο μέσο μέτρησης. Η εφαρμογή της βασίζεται στην ποιοτική αποτίμηση των επιμέρους διαστάσεων της ανοικτότητας και, ως εκ τούτου, ενέχει ερμηνευτικό χαρακτήρα. Παρά την ενδεικτική εφαρμογή της σε διαφορετικά πανεπιστημιακά περιβάλλοντα, απαιτείται περαιτέρω εμπειρικός έλεγχος και εφαρμογή σε ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών πλαισίων, προκειμένου να διερευνηθούν η αναλυτική της χρησιμότητα, η μεταφερσιμότητα και η δυνατότητα περαιτέρω μεθοδολογικής της ανάπτυξης.

Παράλληλα, η έρευνα εστιάζει κυρίως στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης και της εξΑΠΕ, γεγονός που περιορίζει την άμεση εφαρμογή των ευρημάτων σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες ή μορφές μάθησης. Αν και το θεωρητικό σχήμα της ανοικτότητας έχει ευρύτερη ερμηνευτική δυναμική, η διερεύνησή του σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα απαιτεί περαιτέρω εμπειρική και συγκριτική έρευνα.

Τέλος, η ανάδειξη της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας, αν και αποτελεί σημαντική θεωρητική συμβολή της παρούσας διατριβής, βασίστηκε κυρίως σε δευτερογενείς πηγές και κριτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Ως εκ τούτου, η έννοια της αλγοριθμικής ανοικτότητας διαμορφώθηκε σε θεωρητικό και εννοιολογικό επίπεδο και δεν συνοδεύτηκε από εμπειρική διερεύνηση της λειτουργίας συγκεκριμένων αλγοριθμικών συστημάτων ή της βιωμένης εμπειρίας των εκπαιδευομένων. Η εμπειρική μελέτη των τρόπων με τους οποίους οι

αλγοριθμικοί μηχανισμοί επηρεάζουν τη συμμετοχή, τη λήψη αποφάσεων, τη διαμόρφωση της γνώσης και τις σχέσεις εξουσίας στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντική κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα.

Οι παραπάνω περιορισμοί δεν αναιρούν τη σημασία των ευρημάτων, αλλά αναδεικνύουν το πλαίσιο εντός του οποίου αυτά μπορούν να ερμηνευθούν. Ταυτόχρονα, υποδεικνύουν κατευθύνσεις για περαιτέρω διερεύνηση της ανοικτότητας, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, ενισχύοντας τον δυναμικό και εξελισσόμενο χαρακτήρα της παρούσας μελέτης.

5.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική

Η παρούσα έρευνα, αναδεικνύοντας την ανοικτότητα ως ένα πολυεπίπεδο και δυναμικό φαινόμενο, δεν εξαντλεί τη διερεύνησή της, αλλά ανοίγει νέα πεδία προβληματισμού και περαιτέρω επιστημονικής και εκπαιδευτικής διερεύνησης. Οι προτάσεις που ακολουθούν διαμορφώνονται τόσο σε επίπεδο μελλοντικής έρευνας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, αναδεικνύοντας τη διττή φύση της ανοικτότητας ως θεωρητικού και πρακτικού προτάγματος.

Σε επίπεδο μελλοντικής έρευνας, προκύπτει καταρχάς η ανάγκη εμπειρικής διερεύνησης της αναδυόμενης θεωρίας της ανοικτότητας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η αξιοποίηση πρωτογενών δεδομένων από εκπαιδευόμενους/ες, διδάσκοντες/ουσες και θεσμικούς φορείς θα μπορούσε να συμβάλει στην εμβάθυνση και την ενδεχόμενη αναθεώρηση των θεωρητικών κατηγοριών που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανάλυση. Ιδιαίτερα σημαντική θα ήταν η διερεύνηση της βιωμένης εμπειρίας της ανοικτότητας, όπως αυτή εκφράζεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου να κατανοηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι/ες αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της.

Παράλληλα, η συγκριτική μελέτη διαφορετικών μορφών ΑεξΑΕ, σε εθνικά και διεθνή συμφραζόμενα, θα μπορούσε να αναδείξει περαιτέρω τις διαφοροποιήσεις ως προς την εφαρμογή των διαστάσεων της ανοικτότητας. Η ανάλυση εκπαιδευτικών συστημάτων με διαφορετικά επίπεδα θεσμικής οργάνωσης, χρηματοδότησης και

τεχνολογικής ανάπτυξης θα συνέβαλε στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ανοικτότητα διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το εκάστοτε κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο.

Μία ακόμη σημαντική κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα αφορά την εμπειρική εφαρμογή και αξιολόγηση της ρουμπρίκας ανοικτότητας που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής. Η πιλοτική χρήση του εργαλείου σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και περιβάλλοντα μάθησης θα μπορούσε να συμβάλει στον έλεγχο της λειτουργικότητας, της αξιοπιστίας και της ερμηνευτικής του επάρκειας. Παράλληλα, η αξιοποίησή του από διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων/ουσών (εκπαιδευόμενους/ες, διδάσκοντες/ουσες, διοικητικά στελέχη και υπεύθυνους/ες χάραξης πολιτικής) θα επέτρεπε τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις περί ανοικτότητας και θα συνέβαλλε στη βελτίωση και επικύρωση του εργαλείου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περαιτέρω θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση της έννοιας της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας, η οποία αναδείχθηκε ως αναλυτική και κανονιστική κατηγορία που επεκτείνει τη θεωρία της ανοικτότητας στο σύγχρονο ψηφιακό και αλγοριθμικά διαμεσολαβημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κριτήρια της διαφάνειας, της επεξηγησιμότητας, της λογοδοσίας, της συμμετοχικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης εφαρμόζονται σε πραγματικά ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η ανάπτυξη μεθοδολογικών εργαλείων για την αξιολόγηση του βαθμού αλγοριθμικής ανοικτότητας εκπαιδευτικών πλατφορμών και συστημάτων ΤΝ θα μπορούσε να συμβάλει τόσο στην περαιτέρω θεωρητική εμβάθυνση της έννοιας όσο και στη σύνδεσή της με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές.

Επιπλέον, προτείνεται η διερεύνηση της ανοικτότητας σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και σε μη τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Η επέκταση του θεωρητικού σχήματος σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα θα μπορούσε να αναδείξει νέες διαστάσεις ή να επαναπροσδιορίσει τις ήδη υπάρχουσες.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν την ανάγκη επαναπροσέγγισης της ανοικτότητας πέρα από τη στενή της σύνδεση με την πρόσβαση. Αν και η διεύρυνση της πρόσβασης αποτελεί βασικό στοιχείο της ανοικτότητας, δεν επαρκεί για τη διασφάλιση της ισότητας και της ουσιαστικής συμμετοχής. Ως εκ τούτου, οι πολιτικές ανοικτής εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες που επηρεάζουν τη δυνατότητα συμμετοχής, ενσωματώνοντας μέτρα υποστήριξης των εκπαιδευομένων και ενίσχυσης της συμπερίληψης.

Παράλληλα, απαιτείται ενίσχυση των παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν τη συμμετοχή, τον διάλογο και τη συνδιαμόρφωση της γνώσης. Η μετατόπιση από τυποποιημένα και προκαθορισμένα μοντέλα μάθησης προς πιο ευέλικτες και συνεργατικές μορφές εκπαίδευσης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ουσιαστική πραγμάτωση της ανοικτότητας.

Σε θεσμικό επίπεδο, η διαμόρφωση πολιτικών που εξισορροπούν την ανάγκη οργάνωσης και ποιότητας με τη διατήρηση της ευελιξίας και της συμμετοχικότητας αποτελεί βασική πρόκληση. Η αναγνώριση της άτυπης μάθησης, η μείωση των οικονομικών φραγμών και η ενίσχυση της διαφάνειας στη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση μορφών ανοικτής ηγεσίας και συμμετοχικής διακυβέρνησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η παρούσα διατριβή προσεγγίζει την ανοικτή ηγεσία ως θεωρητική και κανονιστική προέκταση των αρχών της ανοικτότητας. Ωστόσο, η ανάπτυξη συγκεκριμένων μοντέλων εφαρμογής, καθώς και η μελέτη των τρόπων με τους οποίους τέτοιες προσεγγίσεις μπορούν να λειτουργήσουν σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από γραφειοκρατικές, συγκεντρωτικές ή αγοραίες λογικές, αποτελεί σημαντικό πεδίο για μελλοντική ερευνητική και πολιτική διερεύνηση.

Τέλος, σε επίπεδο ψηφιακής εκπαίδευσης, καθίσταται αναγκαία η ανάπτυξη πολιτικών που να διασφαλίζουν τη διαφάνεια, τη λογοδοσία και τη δημοκρατική διακυβέρνηση των ψηφιακών και αλγοριθμικών συστημάτων. Η ανοικτότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη σε περιβάλλοντα που διέπονται από αδιαφανείς

τεχνολογικές δομές· αντίθετα, απαιτεί συνειδητές παρεμβάσεις που να ενισχύουν τον έλεγχο και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Συνολικά, οι προτάσεις που διατυπώνονται αναδεικνύουν ότι η ανοικτότητα δεν αποτελεί απλώς ένα παιδαγωγικό χαρακτηριστικό, αλλά ένα σύνθετο και δυναμικό πρόταγμα, το οποίο απαιτεί συντονισμένες θεωρητικές, ερευνητικές και πολιτικές παρεμβάσεις. Η περαιτέρω διερεύνηση και εφαρμογή της ανοικτότητας προϋποθέτει τη συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ αξιών και πρακτικών, δυνατοτήτων και περιορισμών, επιβεβαιώνοντας τον ανοικτό και εξελισσόμενο χαρακτήρα της ίδιας της έννοιας.

5.6 Τελικό συμπέρασμα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι η ανοικτότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να κατανοηθεί ως μία μονοδιάστατη ή αυτονόητη έννοια, αλλά ως ένα σύνθετο, δυναμικό και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο συγκροτείται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών δομών και πεδίων εμποδίων και αντιφάσεων. Η προσέγγιση αυτή υπερβαίνει τις επικρατούσες αντιλήψεις που ταυτίζουν την ανοικτότητα με τη διεύρυνση της πρόσβασης ή με την υιοθέτηση τεχνολογικών μέσων, αναδεικνύοντας ότι η ουσιαστική της κατανόηση προϋποθέτει την ένταξή της σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων και δομών εξουσίας.

Μέσα από τη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας μέσω επισκόπησης, κατέστη δυνατή η συγκρότηση ενός συνθετικού θεωρητικού σχήματος, το οποίο δεν περιορίζεται στην περιγραφή της ανοικτότητας, αλλά λειτουργεί ως ερμηνευτικό εργαλείο για την αποτίμηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η εφαρμογή του σχήματος αυτού σε συγκεκριμένα παραδείγματα ανοικτών πανεπιστημίων επιβεβαίωσε την αναλυτική του επάρκεια, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα ότι η ανοικτότητα υλοποιείται πάντοτε υπό όρους και μέσα από αντιφάσεις, οι οποίες σχετίζονται με οικονομικούς, θεσμικούς, παιδαγωγικούς και τεχνολογικούς περιορισμούς.

Ιδιαίτερη συμβολή της έρευνας αποτελεί η ανάδειξη της Αλγοριθμικής Ανοικτότητας, η οποία καθιστά σαφές ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική εμπειρία δεν διαμορφώνεται μόνο από παιδαγωγικές και θεσμικές επιλογές, αλλά και από τεχνολογικά συστήματα που ενσωματώνουν συγκεκριμένες λογικές οργάνωσης, ελέγχου και ιεράρχησης της γνώσης. Η διαπίστωση αυτή επεκτείνει το πεδίο της ανοικτότητας σε ζητήματα ψηφιακής διακυβέρνησης, διαφάνειας και λογοδοσίας.

Πέρα από τη θεωρητική και αναλυτική της διάσταση, η προτεινόμενη θεωρία της ανοικτότητας φέρει και σαφή ηθική σημασία. Η ανοικτότητα, όπως αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα, δεν αποτελεί απλώς ένα περιγραφικό σχήμα, αλλά ενσωματώνει ένα κανονιστικό υπόβαθρο που συνδέεται με αξίες όπως η ελευθερία, η αυτονομία, η δημοκρατικότητα, η ισότητα, η δικαιοσύνη και η συμπερίληψη. Υπό την έννοια αυτή, η θεωρία μπορεί να θεωρηθεί ηθικά προσανατολισμένη όχι ως απόλυτο ή ουδέτερο πρότυπο, αλλά ως ένα κριτικό εργαλείο που επιτρέπει την ανάδειξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών με βάση τις συνέπειές τους για τα υποκείμενα και την κοινωνία.

Ωστόσο, η ίδια η ανάλυση κατέδειξε ότι η ανοικτότητα δεν ταυτίζεται αυτομάτως με την ηθική πρόοδο ή τη χειραφέτηση. Οι μηχανισμοί που προωθούν την ανοικτότητα μπορούν ταυτόχρονα να ενσωματώνουν μορφές ελέγχου, αποκλεισμού και αναπαραγωγής ανισοτήτων. Συνεπώς, η ηθική αξία της ανοικτότητας δεν είναι δεδομένη, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αυτή υλοποιείται και από το κατά πόσο ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ουσιαστικής συμμετοχής.

Με βάση τα παραπάνω, η θεωρία της ανοικτότητας μπορεί να χαρακτηριστεί όχι μόνο ως ερμηνευτικά επαρκής, αλλά και ως ηθικά χρήσιμη. Η χρησιμότητά της έγκειται στο ότι δεν εξιδανικεύει την ανοικτότητα, αλλά αναδεικνύει τις εντάσεις και τις αντιφάσεις της, επιτρέποντας έναν πιο κριτικό και συνειδητό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Η θεωρία λειτουργεί, έτσι, ως εργαλείο αναστοχασμού, το οποίο δεν υπαγορεύει απλώς τι «πρέπει» να είναι η εκπαίδευση, αλλά βοηθά στην κατανόηση του πώς και υπό ποιες συνθήκες μπορεί να γίνει πιο δίκαιη, πιο συμμετοχική και πιο δημοκρατική.

Συνολικά, η ανοικτότητα αναδεικνύεται όχι ως τελικό στάδιο ή επιτεύξιμος στόχος, αλλά ως μία διαρκής διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ ανταγωνιστικών λογικών: μεταξύ ελευθερίας και ελέγχου, συμμετοχής και ιεραρχίας, ισότητας και ανισότητας, πρόσβασης και αποκλεισμού. Υπό την έννοια αυτή, η ανοικτότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη ή ουδέτερη, αλλά αποτελεί πεδίο συνεχούς ηθικού και πολιτικού αναστοχασμού.

Η παρούσα έρευνα δεν φιλοδοξεί να προσφέρει έναν οριστικό ή κλειστό ορισμό της ανοικτότητας, αλλά ένα ανοικτό και εξελισσόμενο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για την κατανόηση και την κριτική αποτίμηση της εκπαίδευσης σε σύγχρονα και μελλοντικά συμφραζόμενα. Η θεωρία που προτείνεται δεν αποσκοπεί στην κανονιστική περιγραφή ενός «ιδανικού» ανοικτού συστήματος, αλλά στην κατανόηση της ανοικτότητας ως διαλεκτικής σχέσης μεταξύ δυνατότητας και περιορισμού, η οποία μετασχηματίζεται διαρκώς μέσα στα εκάστοτε κοινωνικά και εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Με τον τρόπο αυτό, η ίδια η έννοια της ανοικτότητας παραμένει συνεπής με τον χαρακτήρα της: ανοικτή, δυναμική και υπό διαρκή διαμόρφωση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alexander, J. C. (1982). *Theoretical logic in sociology. Volume 1: Positivism, presuppositions, and current controversies*. University of California Press.

Alexander, J. (2014). The Major Ideologies of Liberalism, Socialism and Conservatism. *Political Studies, 63*(5), 980–994. https://doi.org/10.1111/1467-9248.12136

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser (Ed.), *Lenin and philosophy and other essays*. New Left Books.

Althusser, L. (1977). Marxism and humanism. In B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Esland, D. Mackinnon, & D. F. Swift (Eds.), *School and society: A sociological reader* (2nd ed., pp. 185–188). Routledge & Kegan Paul.

Al-Zahrani, A. M. (2024). *Unveiling the shadows: Beyond the hype of AI in education. Heliyon, 10*(9). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30696

Ananny, M., & Crawford, K. (2018). Seeing without knowing: Limitations of the transparency ideal. *New Media & Society, 20*(3), 973–989. https://doi.org/10.1177/1461444816676645

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.

Antonopoulou, H., Giannoulis, A., Theodorakopoulos, L., & Halkiopoulos, C. (2022). Distance Education Opportunities in the Fields of Social Justice, Equality, and Human Rights for Inmates During Pandemic. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4019002

Apple, M. (2015). *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*. Routledge.

Araújo, B. G. (2015). Socrates: Philosophy Applied to Education -- Search for Virtue. *Athens Journal of Education, 2*(2), 149–156. https://eric.ed.gov/?id=EJ1216485

Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach.* Cambridge University Press.

Arnstine. D. (2010). Open education: an aspirin for the plague. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 160–173). Routledge.

Athabasca University. (2023). *Annual report 2022–2023*. https://www.athabascau.ca/_documents/governance/au-annual-report-2022-23_digital_spreads.pdf

Athabasca University. (2024a). *Annual report 2023–2024*. https://www.athabascau.ca/_documents/governance/au-annual-report-2023-2024.pdf

Athabasca University. (2024b). *Like no other: Strategic plan 2024–2029*. https://www.athabascau.ca/like-no-other/index.html

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

Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary.* Routledge.

Bali, M., Cronin, C., & Jhangiani, R. S. (2020). Framing open educational practices from a social justice perspective. *Journal of Interactive Media in Education, 2020*(1), Article 10, 1–12. https://doi.org/10.5334/jime.565

Βασάλα Π., & Ανδρεάδου Δ. (2022). Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του ΕΑΠ για την επίδραση των εκπαιδευτικών παροχών του ιδρύματος στη μάθησή τους. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 4*(1), 10–23. https://doi.org/10.12681/revmata.31055

Beer, D. (2017). The social power of algorithms. *Information, Communication & Society, 20*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1216147

Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science* (2nd ed.). Harvester Press.

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

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.

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. (1977a). Education cannot compensate for society. In B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Esland, D. Mackinnon, & D. F. Swift (Eds.), *School and society: A sociological reader* (2nd ed., pp. 64–69). Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1977b). Social class, language and socialization. In B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Esland, D. Mackinnon, & D. F. Swift (Eds.), *School and society: A sociological reader* (2nd ed., pp. 139–147). Routledge & Kegan Paul.

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/10.1080/01425699995443

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Rowman & Littlefield Publishers.

Bloland, H. G. (2005). Whatever Happened to Postmodernism in Higher Education?: No Requiem in the New Millennium. *The Journal of Higher Education, 76*(2), 121–150. https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11778908

Bloxham, J. (2017). Plato's ideas had consequences: appropriations of Greek thought in the post-war conservatism of Richard Weaver. *Classical Receptions Journal, 9*(3), 426–446. https://doi.org/10.1093/crj/clx001

Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd ed.). Sage.

Bourdieu, P., & Whitehouse, J. C. (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). 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). Greenwood.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.

Bourdieu, R. (1997). The forms of capital. In A. Halsey, H. Lauder, et al. (Eds.), *Education: Culture, economy, society*. Oxford University Press.

Bourdieu, P. (2020). *Habitus and Field: General Sociology, Volume 2, Lectures at the Collège De France, 1982-83*. Polity Press.

Bourdieu, P. (2021). *Forms of Capital: General Sociology, Volume 3, Lectures at the Collège De France, 1983-84*. Polity Press.

Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., Sezgin, S., Karadeniz, A., Sen-Ersoy, N., Goksel-Canbek, N., Dincer, G., Ari, S., & Aydin, C. H. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16*(1), 330–363. https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1953 irrodl.org

Bozkurt, A. (2019). Intellectual roots of distance education: A progressive knowledge domain analysis. *Distance Education, 40*(4), 497–514. https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681894

Bozkurt, A., Karadeniz, A., Baneres, D., Guerrero-Roldán, A. E., & Rodríguez, M. E. (2021). Artificial Intelligence and reflections from educational landscape: A review of AI studies in half a century. *Sustainability, 13*(2), Article 800. https://doi.org/10.3390/su13020800 ideas.repec.org

Bozkurt, A., & Zawacki-Richter, O. (2021). Trends and Patterns in Distance Education (2014–2019): A Synthesis of Scholarly Publications and a Visualization of the Intellectual Landscape. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 22*(2), 19–45. https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5381

Bozkurt, A. (2023a). Generative AI, synthetic contents, open educational resources (OER), and open educational practices (OEP): A new front in the openness landscape. *Open Praxis, 15*(3), 178–184. https://doi.org/10.55982/openpraxis.15.3.579

Bozkurt, A. (2023b). Generative Artificial Intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education, 18*(1), 198–204. https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/718 scirp.org

Bozkurt, A., Gjelsvik, T., Adam, T., Asino, T. I., Atenas, J., Bali, M., Blomgren, C., Bond, M., Bonk, C. J., Brown, M., Burgos, D., Conrad, D., Costello, E., Cronin, C., Czerniewicz, L., Deepwell, M., Deimann, M., DeWaard, H. J., Dousay, T. A., … Zawacki-Richter, O. (2023). Openness in education as a praxis: From individual testimonials to collective voices. *Open Praxis, 15*(2), 76–112. https://doi.org/10.55982/openpraxis.15.2.574

Bozkurt, A., Xiao, J., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S., Farrow, R., Bond, M., Nerantzi, C., Honeychurch, S., Bali, M., Dron, J., Mir, K., Stewart, B., Costello, E., Mason, J., Stracke, C. M., Romero-Hall, E., Koutropoulos, A., Toquero, C. M., Singh, L., Tlili, A., Lee, K., Nichols, M., Ossiannilsson, E., Brown, M., Irvine, V., Raffaghelli, J. E., Santos-Hermosa, G., Farrell, O., Adam, T., Thong, Y. L., Sani-Bozkurt, S., Sharma, R. C., Hrastinski, S., & Jandrić, P. (2023). Speculative Futures on ChatGPT and Generative Artificial Intelligence (AI): A Collective Reflection from the Educational Landscape. *Asian Journal of Distance Education, 18*(1), 53–130. https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/709

Bozkurt, A., Xiao, J., Farrow, R., Bai, J. Y. H., Nerantzi, C., Moore, S., Dron, J., Stracke, C. M., Singh, L., Crompton, H., Koutropoulos, A., Terentev, E., Pazurek, A., Nichols, M., Sidorkin, A. M., Costello, E., Watson, S., Mulligan, D., Honeychurch, S., Hodges, C. B., Sharples, M., Swindell, A., … Asino, T. I. (2024). The manifesto for teaching and learning in a time of Generative AI: A critical collective stance to better navigate the future. *Open Praxis, 16*(4), 487–513. https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.777

Bozkurt, A. (2025). The three laws of artificial intelligence: Re-evaluating human-AI agency and interaction in a time of the generative and agentic AI renaissance. *Informit, 17*(3), 421-428. https://doi.org/10.55982/openpraxis.17.3.794

Brandhofer, G., & Tengler, K. (2024). Acceptance of artificial intelligence in education: opportunities, concerns and need for action. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 4*(2), 1105–1113. https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.02.005

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 187–249). JAI Press.

Broudy, H. S. (1955). How Philosophical can Philosophy of Education be? *The Journal of Philosophy, 52*(22), 612–622. https://doi.org/10.2307/2022169

Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.) (2019). *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. Sage

Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., Cukurova, M., & Shawe-Taylor, J. (2024). Artificial intelligence alone will not democratise education: On educational inequality, techno-solutionism and inclusive tools. *Sustainability, 16*(2), 781. https://doi.org/10.3390/su16020781 at2030.org

Burrell, J. (2016). How the machine 'thinks': Understanding opacity in machine learning algorithms. *Big Data & Society, 3*(1). https://doi.org/10.1177/2053951715622512

Burns, T., Köster, F., & Fuster, M. (2016). *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264262829-en

Butcher, N., & Hoosen, S. (2014). *How Openness Impacts on Higher Education. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244262

Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education, 38*(1), 55–73. https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00363.x

Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society*. MIT Press.

Celikates, R., & Flynn, J. Critical Theory (Frankfurt School). In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University. https://plato.stanford.edu/Entries/critical-theory/

Γληνός, Δ., & Τζήκας, Χ. (2021). Ο Δημήτρης Γληνός και τα ιδανικά των νέων. Μια απάντηση στον Ακαδημαϊκό Όμιλο. *Κριτική Εκπαίδευση, 2*, 6–13. http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.2.2303

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage.

Clarke AM, & Jack B. (1998). The benefits of using qualitative research. *Professional Nurse, 13*(12), 845-847. https://europepmc.org/article/med/10095679

Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed.) (pp. 222-248). Sage.

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research.* Sage.

Council of the European Union. (2009). Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *Official Journal of the European Union, C 119*, 2–10. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Έλλην (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Christiansen, O. (2011). The literature review in classic grounded theory studies: A methodological note. *Grounded Theory Review, 10*(3), 21–26. https://groundedtheoryreview.org/index.php/gtr/article/view/133

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

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), 1–21. https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096

Cronin, C., & MacLaren, I. (2018). Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. *Open Praxis, 10*(2), 127–143. https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.825

Cronin, C., Havemann, L., Karunanayaka, S., & McAvinia, C. (2023). Open Educational Practices. *EdTechnica*, 147–154. https://doi.org/10.59668/371.12239

Crotty, M. (2020). *Foundations of social research: Meaning and perspective in the research process.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003115700

Curren, R. (2013). Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education. In C. Brooke & E. Frazer (Eds.), *Ideas of Education Philosophy and politics from Plato to Dewey* (pp. 21–37). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203817544

Curren, R. R. (2018). Education, history of philosophy of. In E.J. Craig (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy* (vol. 3, pp. 231–240). Routledge.

Czerniewicz, L., & Cronin, C. (Eds.). (2023). *Higher Education for Good: Teaching and Learning Futures*. Open Book Publishers. https://doi.org/10.11647/OBP.0363

Danaher, J., Hogan, M. J., Noone, C., Kennedy, R., Behan, A., De Paor, A., Felzmann, H., Haklay, M., Khoo, S. M., Morison, J., Murphy, M. H., O'Brolcháin, F., Schafer, B., & Shankar, K. (2017). Algorithmic governance: Developing a research agenda through the power of collective intelligence. *Big Data & Society, 4*(2), 1–21. https://doi.org/10.1177/2053951717726554

Darder, A. (2024). *The student guide to Freire's Pedagogy of the Oppressed* (2nd ed.). Bloomsbury.

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. http://dlkkhsou.inflibnet.ac.in/bitstream/123456789/692/1/The%20Notion%20of%20%E2%80%98Openness%E2%80%99%20in%20Indian%20ODL%20Systems.pdf

Dhanarajan, G. (2001). Distance Education: Promise, performance and potential. Open Learning: *The Journal of Open, Distance and e-Learning, 16*(1), 61–68. https://doi.org/10.1080/02680510124465

Deakin Crick, R., & Joldersma, C. W. (2006). Habermas, lifelong learning and citizenship education. *Studies in Philosophy and Education, 26*(2), 77–95. https://doi.org/10.1007/s11217-006-9015-1

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 1–26). Sage.

Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S., Annandale, E., Arthur, A., Harvey, J., Hsu, R., Katbamna, S., Olsen, R., Smith, L., Riley, R., & Sutton, A. J. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC Medical Research Methodology, 6*, 35. https://doi.org/10.1186/1471-2288-6-35

Δημαράς Α. (1984). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Ερμής.

Δημαράς Α. (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τόμ. Β). Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.

Δημαράς Α. (2000). *Μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση (1964-1974) Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (Τόμ. ΙΣΤ). Εκδοτική Αθηνών.

Δημαράς, Α. (2013). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. *Το ανακοπτόμενο άλμα. Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000.* Μεταίχμιο.

Demirci, F. (2012). Socrates: the Prophet of Life-Long Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 4481–4486. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.281

Dewey, J. (2008). *Democracy and Education*. Wilder Publications

Dogan, M. E., Dogan, T. G., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied Sciences, 13*(5), Article 3056. https://doi.org/10.3390/app13053056

Donnelly, M. (2018). Inequalities in Higher Education: Applying the Sociology of Basil Bernstein. *Sociology, 52*(2), 316–332. https://doi.org/10.1177/0038038516656326

Dunne, C. (2011). The place of the literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology, 14*(2), 111–124. https://doi.org/10.1080/13645579.2010.494930

Dupuis, A. M., & Gordon, R. L. (2010). *Philosophy of Education in historical perspective* (3rd ed.). University Press of America.

Durkheim, É. (1977). Pedagogy and sociology. In B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Esland, D. Mackinnon, & D. F. Swift (Eds. for the Schooling and Society Course at the Open University), *School and society: A sociological reader* (2nd ed., pp. 79–83). Routledge & Kegan Paul.

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

Egan, K. (2010). Open education: open to what? In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 24–34). Routledge.

Ελληνική Δημοκρατία. (1992*). Νόμος 2083/1992: Δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*. ΦΕΚ Α΄ 159/1992.

Ελληνική Δημοκρατία. (1997). *Νόμος 2552/1997: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ Α΄ 266/24-12-1997.

Ελληνική Δημοκρατία. (2008*). Σύνταγμα της Ελλάδας (Αναθεώρηση 2008).* ΦΕΚ Α΄ 120/27-06-2008.

Ελληνική Δημοκρατία. (2010a). *Νόμος 3861/2010: Ενίσχυση της διαφάνειας με την υποχρεωτική ανάρτηση νόμων και πράξεων στο διαδίκτυο («Πρόγραμμα Διαύγεια»).* ΦΕΚ Α΄ 112/13-07-2010.

Ελληνική Δημοκρατία. (2010b). *Νόμος 3879/2010: Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ Α΄ 163/21-09-2010.

Ελληνική Δημοκρατία. (2011). *Νόμος 4009/2011: Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*. ΦΕΚ Α΄ 195/06-09-2011.

Ελληνική Δημοκρατία. (2014a). *Νόμος 4305/2014: Ανοικτή διάθεση και περαιτέρω χρήση εγγράφων, πληροφοριών και δεδομένων του δημόσιου τομέα*. ΦΕΚ Α΄ 237/31-10-2014.

Ελληνική Δημοκρατία. (2014b). *Νόμος 4310/2014: Έρευνα, τεχνολογική ανάπτυξη και καινοτομία*. ΦΕΚ Α΄ 258/08-12-2014.

Ελληνική Δημοκρατία. (2017a). *Νόμος 4485/2017: Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α΄ 114/04-08-2017.

Ελληνική Δημοκρατία. (2017b). *Νόμος 4488/2017: Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις Δημοσίου και λοιπές διατάξεις (συμπερίληψη διατάξεων για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία).* ΦΕΚ Α΄ 137/13-09-2017.

Ελληνική Δημοκρατία. (2019a). *Νόμος 4591/2019: Προσβασιμότητα ιστοτόπων και εφαρμογών φορητών συσκευών οργανισμών του δημόσιου τομέα.* ΦΕΚ Α΄ 19/12-02-2019.

Ελληνική Δημοκρατία. (2019b). *Νόμος 4624/2019: Προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα (ενσωμάτωση του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων – GDPR).* ΦΕΚ Α΄ 137/29-08-2019.

Ελληνική Δημοκρατία. (2020a). *Νόμος 4727/2020: Ψηφιακή διακυβέρνηση (ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία των Οδηγιών (ΕΕ) 2016/2102 και 2019/1024).* ΦΕΚ Α΄ 184/23-09-2020.

Ελληνική Δημοκρατία. (2020b). *Νόμος 4763/2020: Εθνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και διά βίου μάθησης*. ΦΕΚ Α΄ 254/21-12-2020.

Ελληνική Δημοκρατία. (2022). *Νόμος 4957/2022: Νέοι ορίζοντες στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των ΑΕΙ με την κοινωνία*. ΦΕΚ Α΄ 141/21-07-2022.

Englund, T. (2010). Educational Implications of the Idea of Deliberative Democracy. In M. Murphy & T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and Education* (pp. 19–32). Routledge.

Education Resources Information Center (ERIC). (1972). *Open education*. https://eric.ed.gov/?id=ED128086

European Commission. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. European Commission. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ba8358fc-6b64-4b4398a2-7c2cced00d2b

European Commission. (2013). *Opening up education: Innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources.* European Commission. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&

European Commission. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI.* Publications Office of the European Union. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. European Commission. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan

European Commission. (2021). *2030 Digital Compass: The European way for the Digital Decade. COM(2021) 118 final*. European Commission. https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118

European Union. (2007). Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community. *Official Journal of the European Union, C 306.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2007.306.01.0001.01.ENG

Evans, T., & Nation, D. (1992). Theorising open and distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 7*(2), 3–13. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051920070202

Ewert, G. D. (1991). Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature. *Review of Educational Research, 61*(3), 345–378. https://doi.org/10.3102/00346543061003345

Facer, K. (2016). Using the Future in Education: Creating Space for Openness, Hope and Novelty. In H. Lees & N. Noddings (Eds.) *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_5

Farahani, M. F. (2012). Ethics Principles in Distance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 890–894. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.218

Farrow, R. (2015). Open education and critical pedagogy. *Learning, Media and Technology, 42*(2), 130–146. https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1113991

Feng, S., & Law, N. (2021). Mapping artificial intelligence in education research: A network-based keyword analysis. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 31*(2), 277–303. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00244-4

Ferguson, R. (2019). Ethical challenges for learning analytics. *Journal of Learning Analytics, 6*(3), 25–30. https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.5

Ferreira Jr., A., & Bittar, M. (2008). Education in a marxist perspective: an approach based on Marx and Gramsci. *Interface, 12*(26), 635–646. https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014

Filippakou, O. (2025). Two ideologies of openness: a comparative analysis of the Open Universities in the UK and Greece. *Policy Reviews in Higher Education, 9*(1), 160–187. https://doi.org/10.1080/23322969.2025.2453685

Fleming, T. (2020). Jürgen Habermas (1929–): The Importance of Higher Education for Democracy. In R. Barnett & A. Fulford (Eds.), *Philosophers on the University. Debating Higher Education: Philosophical Perspectives* (vol.2, pp. 191–203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31061-5_15

Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review, 1*(1). https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1

Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed* (13th ed.). Penguin Classics.

Garlitz, D., & Zompetti, J. (2021). Critical theory as Post-Marxism: The Frankfurt School and beyond. *Educational Philosophy and Theory*, *55*(2), 141–148. https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1876669

Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). Routledge.

Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education, 2*, 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *John Dewey's Philosophy of Education*. *An introduction and recontextualization for our times.* Palgrave Macmillan.

Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education, 8*(6), 715–721. https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715

Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education.* Haymarket Books.

Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.

Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of Resistance. Against Manufactured Ignorance*. Bloomsbury.

Giroux, H. A. (2025a). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bloomsbury.

Giroux, H. A. (2025b). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. Bloomsbury.

Giroux, H. A., & DiMaggio, R. A. (2024). *Fascism on Trial. Education and the Possibility of Democracy.* Bloomsbury.

Glaser, B. (1978) *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory.* Sociology Press.

Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press.

Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Sociology Press.

Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Sociology Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research.* Aldine de Gruyter.

Gowin, D. B. (2010). Teaching as making sense of what is known. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 79–88). Routledge.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. International Publishers.

Greene. (2016). Liberalism and Beyond: Toward a Public Philosophy of Education. *Education and Culture, 32*(1), 41–51. https://doi.org/10.5703/educationculture.32.1.41

Greenhalgh, T., & Peacock, R. (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: Audit of primary sources. *BMJ, 331*(7524), 1064–1065. https://doi.org/10.1136/bmj.38636.593461.68

Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2005). Storylines of research in diffusion of innovation: A meta-narrative approach to systematic review. *Social Science & Medicine, 61*(2), 417–430. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.12.001

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.

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

Ηλιάδου, Χ., & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία Καθηγητή –Συμβούλου και φοιτητών στις Σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology 6*(1, 2), 29–45. https://doi.org/10.12681/jode.9751

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalisation of society* (T. McCarthy, Trans.; Vol. 1). Beacon Press.

Habermas, J. (1987a). *The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures*. MIT Press.

Habermas, J. (1987b). *The theory of communicative action: Lifeword and system* (T. McCarthy, Trans.; Vol. II). Beacon Press.

Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action: Studies in contemporary German sociological thought* (C. Lenhardt & S. W. Nicholsen, Trans.). MA: MIT Press.

Habermas, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. The MIT Press.

Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. MIT Press.

Habermas, J. (1997). Modernity: An unfinished project. In M. P. d'Entrèves & S. Benhabib (Eds.), *Habermas and the unfinished project of modernity* (pp. 38–55). MIT Press.

Habermas, J. (2007). The language game of responsible agency and the problem of free will: How can epistemic dualism be reconciled with ontological monism? *Philosophical Explorations*, *10*, 13–50. https://doi.org/10.1080/13869790601170128

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

Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. Routledge.

Harker, R. (1990). Bourdieu - Education and Reproduction. In R. Harker, C. Mahar, & C. Wilkes (Eds.), *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-21134-0_4

Hill, B. V. (2010). What's "open" about open education? In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 3–13). Routledge.

Hill, D. (2018). Education, Social Class and Marxist Theory. In R. Simmons & J. Smyth (Eds.), *Education and Working-Class Youth* (pp. 181–208). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90671-3_8

Hill, D. (2019). Marxist Education and Teacher Education against Capitalism in Neoliberal/Neoconservative/Neofascist Times. *Fortaleza, 2*(1), 91–119. https://core.ac.uk/download/pdf/235714581.pdf

Hojeij, Z. (2024). Educational leadership's role in fostering innovation and entrepreneurship in education: A narrative literature review. *Social Sciences & Humanities Open, 10*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101173

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: Flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research, 3*(3), 345–357. doi:10.1177/1468794103033004

Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education.* Oldenburg.

Holmes, W., Persson, J., Chounta, I., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Council of Europe.

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Buckingham Shum, S., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32*(3), 504–526. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1 research.ateneo.edu

hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom.* London: Routledge.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of Enlightenment. Philosophical Fragments*. Stanford University Press.

Horlock, J. K. (1984). *The Open University after 15 years*. Manchester Statistical Society.

Hussain, I. (n.d.). Role of Distance Education in promoting Access in Pakistan. *Asian Journal of Distance Education, 6*(2), 42–46. https://www.learntechlib.org/p/185168/

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Ισέρης, Γ. (2019). Δελμούζος, Γληνός, Εξαρχόπουλος, Κουντουράς. Μια σύντομη κριτική παρουσίαση. https://www.researchgate.net/publication/337154172_Delmouzos_Glenos_Exarchopoulos_Kountouras_Mia_syntome_kritike_parousiase

Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 13*(2), 124–139. https://doi.org/10.12681/jode.15541

Jalali, S., & Wohlin, C. (2012). Systematic literature studies: Database searches vs. backward snowballing. In *Proceedings of the ACM-IEEE International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement*. https://doi.org/10.1145/2372251.2372257

Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society: Learning to be me.* Routledge.

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

Jordan, K., & Weller, M. (2017). *Openness and education: a beginner's guide. Global OER Graduate Network*. https://oro.open.ac.uk/53028/

Jütten, T. (2011). The Colonization Thesis: Habermas on Reification. *International Journal of Philosophical Studies, 19*(5), 701–727. https://doi.org/10.1080/09672559.2011.629672

Καγιαλής, Τ. (2005). Οι λογοτεχνικές σπουδές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Ιδιαιτερότητες, μέθοδοι, υλικά. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (Τόμ. Β΄, σσ. 481–497). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Kahraman, A. D. (2015). Relationship of Modernism, Postmodernism and Reflections of it on Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 3991–3996. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1146

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Müller, M., Schütze, H., Seidel, T., Sonntag, D., Speith, T., Suchanek, F., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Καστοριάδης, Κ. (1984). *Το επαναστατικό πρόβλημα σήμερα*. Ύψιλον.

Kawachi, P. (2008). The UDHR right to education: how distance education helps to achieve this. *Formamente*, 141–174. https://formamente.guideassociation.org/wpcontent/uploads/2008_3_4_Paul_Kawachi.pdf

Kelam, I., & Sagadin Vučić, J. (2019). The Applicability of the Socrates Method of Education in Education Today. *Pannoniana Journal of humanities humanities Osijek Faculty of Education, 3*(1-2), 137–167. https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/pannoniana/article/view/25091

Kieran, E. (2010). Open education: open to what? In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 24–34). Routledge.

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 303–342). Sage.

Kitchin, R. (2017). Thinking critically about and researching algorithms. *Information, Communication & Society, 20*(1), 14–29. https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1154087

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

Knox, J. (2016). Posthumanism and the MOOC: Opening the subject of digital education. *Studies in Philosophy and Education, 35*(3), 305–320. https://doi.org/10.1007/s11217-016-9516-5

Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 298–311. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236

Koçdar, S., Bozkurt, A., & Dogan, T. G. (2021). Engineering through distance education in the time of the fourth industrial revolution: Reflections from three decades of peer reviewed studies. *Computer Applications in Engineering Education, 29*(4), 931–949. https://doi.org/10.1002/cae.22367

Koçdar, S., Bozkurt, A., Uçar, H., Karadeniz, A., Erdoğdu, E., & Naidu, S. (2023). Openness in education as a living idea: A longitudinal investigation of its growth and development. *Distance Education, 44*(4), 745–764. https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2268321

Kohan, W. O. (2013). Plato and Socrates: From an Educator of Childhood to a Childlike Educator? *Studies in Philosophy and Education, 32*(3), 313–325. https://doi.org/10.1007/s11217-012-9348-x

Κόκκινος Γ. (2002). Κοσμοθεωρία, ιδεολογία, πολιτική στράτευση. Η περίπτωση του Αλέξανδρου Δελμούζου (1880-1956). *Μνήμων, 24*(2), 227–268. https://doi.org/10.12681/mnimon.74

Κουστουράκης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1999). Ανοικτά πανεπιστήμια και παραδοσιακά Α.Ε.Ι.: Συμπτώσεις - ομοιότητες και διαφορές. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική* (σελ. 649–658). Ατραπός.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolut*ions. University of Chicago Press.

Kurennoy, V. (2020). Philosophy of Liberal Education: The Principles. *Educational Studies Moscow, 1*, 8–39. doi: 10.17323/1814-9545-2020-1-8-39

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Life Long Learning Platform. (2015). *Manifesto. Building the future of learning in Europe.* https://lllplatform.eu/lll/wpcontent/uploads/2016/05/manifesto_lllplatform_building-the future-of-learning_web.pdf

Li, Y. W. (2016). Transforming conventional teaching classroom to learner-centred teaching classroom using multimedia-mediated learning module. *International Journal of Information and Education Technology, 6*(2), 105–112. https://doi.org/10.7763/ijiet.2016.v6.667

Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lionarakis, A. (1999). Distance, but not distant education-The first steps into the 21st century: the Greek case. In *Centre National d'Enseignement a Distance, Melanges-L'Enseignement a Distance a l'aube du troisieme millenaire* (pp. 1–17). CNED.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 33–52). Προπομπός.

Lionarakis, A. (2002). The Hellenic Open University from Within. *First International Symposium New Horizons in Educational Communication and Technology*. Anadolu University.

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. 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*. https://old.eurodl.org/?p=archives&year=2008&halfyear=1&article=310

Λιοναράκης Α. (2013). Κοινωνία των πολιτών και άτυπη μάθηση: δύο διαμορφωτές του πολιτικού γίγνεσθαι και του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και νοήματα* (σελ. 163–175). Διάδραση.

Λιοναράκης, Α. (2020). Ανοικτά Πανεπιστήμια και Εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμια στην Ευρώπη. Δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις σε αναζήτηση ταυτότητας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 5*, 91–115. http://cier.edu.gr/%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%AC%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BE-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5/

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α. Μ., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2020). Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Editorial). *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 16*(1), 4–8. https://doi.org/10.12681/jode.23741

Λυκουργιώτης, Α. (Επιμ.) (2004). *Πεπραγμένα της διοικούσας επιτροπής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για την περίοδο 1995-2004.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Lysokon, I. (2022). Liberalism as a socio-philosophical idea and educational practice. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences, 2*, 122–127. https://doi.org/10.30525/2592-8813-2022-2-20

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

Macrine, S. L. (Ed.). (2020). *Critical pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities (2nd ed.).* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39808-8

Manousou, E., & Lionarakis, A. (2013). Design and development of a polymorphic pedagogical material for supplementary distance learning in primary education in the field of environmental education in Greece. *Turkish Online Journal of Distance Education, 14*(3), 12–32. https://izlik.org/JA28BY66DH

Maphosa, C., & Bhebhe, S. (2020). Interrogating the Concept 'Openness' in Open Distance Learning (ODL). *European Journal of Open Education and E-Learning Studies, 5*(2). https://doi.org/10.46827/ejoe.v5i2.3282

Marcuse, H. (1991). *One-Dimensional Man*. Bacon Press.

Marx, K. (1977). A contribution to the critique of political economy. In B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Esland, D. Mackinnon, & D. F. Swift (Eds.), *School and society: A sociological reader* (2nd ed., pp. 181–184). Routledge & Kegan Paul.

Marx, K., & Engels, F. (1977). The German ideology. In B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Esland, D. Mackinnon, & D. F. Swift (Eds.), *School and society: A sociological reader* (2nd ed., pp. 178–180). Routledge & Kegan Paul.

Marx, K., & Engels, F. (2014). *The Communist Manifesto*. International Publishers.

McLaren, P. (2014). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Routledge.

McLaren, P. (2022). *Critical Theory: Rituals, Pedagogies and Resistance*. Brill.

McLaren, P. (2023). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In A. Darder, K. Hernandez, K. D. Lam, & M. Baltodano (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (4th ed., pp. 75–97). Routledge.

McLaren, P., & Bosio, E. (2022). Revolutionary critical pedagogy and critical global citizenship education: A conversation with Peter McLaren. Citizenship *Teaching & Learning, 17*(2), 165–181. https://doi.org/10.1386/ctl_00089_1

McPherran, M. L. (2013). Socrates, Plato, erôs, and liberal education. In C. Brooke, & E. Frazer (Eds.), *Ideas of Education. Philosophy and politics from Plato to Dewey* (pp. 6–20). USA and Canada: Routledge.
doi: 10.4324/9780203817544-1

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Mhlanga, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. In D. Mhlanga (Ed.), *FinTech and Artificial Intelligence for Sustainable Development* (pp. 387–409). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37776-1_17

Mili, K. (2025). Natural learning revolution: Reimagining higher education through AI-enabled open learning. *Educational Process: International Journal, 17*, 1–19. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.17.392

Milley, P. (2008). On Jürgen Harbemas' Critical Theory and the Political Dimensions of Educational Administration. In E. A. Samier & A. G. Stanley (Eds.), *Political Approaches to Educational Administration and Leadership* (pp. 54–72). Routledge.

Mishra, S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education, 38*(3), 369–380. https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369350

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine, 6*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth.

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

Moran, P., & Murphy, M. (2011). Habermas, Pupil Voice, Rationalism, and Their Meeting with Lacan's Objet Petit A. *Studies in Philosophy and Education, 31*(2), 171–181. https://doi.org/10.1007/s11217-011-9271-6

Morgan, J. W. (2005). Marxism and moral education. *Journal of Moral Education, 34*(4), 391–398. https://doi.org/10.1080/03057240500410079

Morgan, K. (2010). Socialization, social models, and the open education movement: some philosophical considerations. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 110–145). Routledge.

Μουτσόπουλος, Ε. (1984). Ο Παπανούτσος ως ιστορικός της Νεοελληνικής Φιλοσοφίας. *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση, 1*(1), 9–11. https://doi.org/10.26220/efe.1762

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

Nathaniel, A. K. (2022). When and how to use extant literature in classic grounded theory. *American Journal of Qualitative Research, 6*(2), 45–59. https://doi.org/10.29333/ajqr/12441

Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies, 28*(4), 4221–4241. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w hrcak.srce.hr

Nichols, M. (2023). Transforming Conventional Education through ODDE. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_35-1

Niu, H. (2026). Exploring Grounded Theory in Educational Research: Literature Review, Reflexivity, and Conceptual Development in Doctoral Research. *The Qualitative Report, 31*(5), 5801–5813. https://doi.org/10.46743/1052-0147.8225

Noddings, N. (2018*). Philosophy of Education* (4th ed.). Routledge.

O'Connor, D. K. (2015). Socrates as Educator. *A Companion to Ancient Education*, 77–89. https://doi.org/10.1002/9781119023913.ch4

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

OECD. (2019). *OECD learning compass 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/learning-compass/

OECD. (2021a). *AI and the future of skills: Volume 1 – Capabilities and assessments*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5ee71f34-en

OECD. (2021b). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/201dde84-en

OECD. (2023a). *AI adoption in the education system*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/69bd0a4a-en

OECD. (2023b). *AI and the future of skills: Volume 2 – Emerging technologies and implications*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a3986583-en

OECD. (2023c). *OECD digital education outlook 2023: Pushing the frontiers with AI.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c827b81a-en

OECD. (2023d). *Future of education and skills*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/topics/policy-issues/future-of-education-and-skills.html

OECD. (2023e). *Is education losing the race with technology?* OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/is-education-losing-the-race-with-technology_73105f99-en.htm%20OECD

OECD. (2023f). *AI and the future of skills, Volume 2: Methods for evaluating AI capabilities*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a9fe53cb-en

OECD. (2025). *Introducing the OECD AI capability indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/introducing-the-oecd-ai-capability-indicators_be745f04-en.htm

Ofoegbu, I. F. (2010). Female access to basic education: a case for open distance learning (ODL). *Edo Journal of Counselling, 2*(1), 46–57. https://doi.org/10.4314/ejc.v2i1.52653

Okshevsky, W. C. (2016). Discourse, Justification, and Education: Jürgen Habermas on Moral Epistemology and Dialogical Conditions of Moral Justification and Rightness. *Educational Theory, 66*(6), 691–718. https://doi.org/10.1111/edth.12211

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

Oliver, M. (2015). From openness to permeability: reframing open education in terms of positive liberty in the enactment of academic practices. *Learning, Media and Technology, 40*(3), 365–384. https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1029940

Ossiannilsson, E. (2018). Ecologies of Openness: Reformations through Open Pedagogy. *Asian Journal of Distance Education, 13*(2), 103–119. https://eric.ed.gov/?id=EJ1315604

Ossiannilsson, E. (2025). Leadership, openness, ethics, and AI: Navigating uncertainty in education. In A. Petrillo, A. Hemingway, E. Ossiannilsson, R. A. Castanho, & L. Loures (Eds.), *Sustainable Development Annual Volume 2025: Artificial Intelligence and Education: Shaping the Future of Learning. IntechOpen*. https://doi.org/10.5772/intechopen.1014075

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*(71). https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pandey, U. C. (2021). Prison education through Open and Distance Learning: Experiences from India. In E. Sengupta & P. Blessinger, P (Eds.), *International Perspectives in Social Justice Programs at the Institutional and Community Levels. Innovations in Higher Education Teaching and Learning* (vol. 37, pp. 57–76). Emerald Publishing L.

Papadakis, S., Bitsis, C., & Lionarakis, A. (2002). Hellenic Open University: The New Challenge in 21st Century Greece. *Proceedings of the 2002 EDEN Annual Conference*, 153–160. http://www.edenonline.org/eden.php?menuId=142&contentId=173

Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδ.). [Self-published].

Παπανούτσος, Ε. Π. (1965). *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία.* Ίκαρος.

Papastephanou, M., Zembylas, M., Bostad, I., Oral, S. B., Drousioti, K., Kouppanou, …, & Tesar, M. (2020). Philosophy of education in a new key: Education for justice now. *Educational Philosophy and Theory*, 1–16. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1793539

Paris, T., Moon, A. J., & Guo, J. L. C. (2025). Opening the scope of openness in AI. In *Proceedings of the 2025 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '25)* (pp. 1293–1311). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3715275.3732087

Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: *Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO – Ministerio de Educación del Perú. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6533repositorio.minedu.gob.pe

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

Peters, M. A. (2008). The history and emergent paradigm of open education. In M.A. Peters & R.G. Britez (Eds.), *Open Education and Education for Openness* (pp. 3–15). Sense Publishers.

Peters, M. A., & Britez, R. G. (2008). Introduction. . In M.A. Peters & R.G. Britez (Eds.), *Open Education and Education for Openness* (pp. xvii–xxii). Sense Publishers.

Peters, M. A., Neilson, D., & Jackson, L. (2020). Post-marxism, humanism and (post)structuralism: Educational philosophy and theory. *Educational Philosophy and Theory, 54*(14), 2331–2340. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1824783

Peters, O. (2002). *Distance education in transition: New trends and challenges*. Bis Verlag. https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.145

Peters, R. S. (2010). *Dewey reconsidered*. Routledge.

Petrie, H. G. (2010). That's just Einstein's opinion: the autocracy of students' reason in open education. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 61–78). Routledge.

Perry, W. (1976). *Open University: A personal account by the first Vice-Chancellor*. The Open University Press.

Pietrykowski, B. (1996). Knowledge and Power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly, 46*(2), 82–97. https://doi.org/10.1177/074171369604600203

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K., & Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. ESRC.

Πουλαντζάς, Ν. (1977). Το πρόβλημα του κεφαλαιοκρατικού κράτους. Στο Ν. Πουλαντζάς, Ρ. Μίλιμπαντ, & Ζ. Π. Φάυ (Επιμ.), *Προβλήματα του σύγχρονου κράτους και του φασιστικού φαινομένου* (σσ. 11–29). Θεμελιο-Κριτική.

Poulantzas, N. (2008). On Social Classes. In J. Martin (Ed.), *The Poulantzas Reader. Marxism, Law and the State* (pp. 186–219). Verso.

Rampelt, F., & Bernd, M. (2021). Openness and collaboration as key success factors for future learning environments: Experiences from the AI Campus. In *Proceedings of the 13th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN21)* (pp. 8436–8443). IATED. https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.1708

Ramsey, P. (2009). Plato and the Modern American "Right": Agendas, Assumptions, and the Culture of Fear. *Educational Studies, 45*(6), 572–588. https://doi.org/10.1080/00131940903311339

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

Regmi, K. D. (2017). Habermas, lifeworld and rationality: towards a comprehensive model of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education, 36*(6), 679–695. https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1377776

Rikowski, G. (2004). Marx and the Education of the Future. *Policy Futures in Education, 2*(3-4), 565–577. https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.3.1

Riley, P. (2013). Rousseau's philosophy of transformative, "denaturing" education. In C. Brooke & E. Frazer (Eds.), *Ideas of education: Philosophy and politics from Plato to Dewey* (pp. 115–128). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203817544-8

Ritzer, G. (1991). *Metatheorizing in sociology*. Lexington Books.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Gutenberg.

Sachs-Cobbe, B. (2023). The conservatism objection to educating for the virtues of citizenship. *Theory and Research in Education, 21*(2), 135–154. https://doi.org/10.1177/14778785231180820

Σακκούλα, Ν., & Λιοναράκης, Α. (2024). Κοινωνιολογία, εκπαίδευση και ανοικτότητα: Μία ερμηνευτική προσέγγιση. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 12*(7), 92–109. https://doi.org/10.12681/icodl.5631

Sakkoula, N., & Lionarakis, A. (2024). Tracing the Philosophical and Theoretical Origins of Openness in Education. *Futurity Philosophy, 3*(3), 114–130. https://doi.org/10.57125/FP.2024.09.30.07

Σακκούλα, Ν., Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α. Μ., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2024). Το μανιφέστο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της UNESCO και των Ηνωμένων Εθνών. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 12*(1), 167–183. https://doi.org/10.12681/icodl.5686

Saputra, I., Astuti, M., Sayuti, M., & Kusumastuti, D. (2023). Integration of artificial intelligence in education: Opportunities, challenges, threats and obstacles — A literature review. *Indonesian Journal of Computer Science, 12*(4). https://doi.org/10.33022/ijcs.v12i4.3266

Sarı, T., Nayir, F., & Bozkurt, A. (2024). Reimagining education: Bridging artificial intelligence, transhumanism, and critical pedagogy. *Journal of Educational Technology & Online Learning, 7*(1), 102–115. https://doi.org/10.31681/jetol.1308022

Scott, R. A. (2014). The meaning of liberal education. *On the Horizon, 22*(1), 23–34. https://doi.org/10.1108/OTH-09-2013-0036

Searle, J. R. (1995). *The construction of social reality*. Free Press.

Selwyn, N. (2017). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781474235952

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Sheldahl, T. K. (2020). General Introduction: The Development of English Schooling, from Anglo-Saxon Times Through 1800. In T.K. Sheldahl (Ed.), *Education for the Mercantile Counting House. Critical and Constructive Essays by Nine British Writers, 1716-1794* (e-ed.) (pp. 1–116). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003055563

Sikandar, A. (2020). John Dewey and His Philosophy of Education. *Journal of Education and Educational Development, 2*(2), 191–201. http://jmsnew.iobmresearch.com/index.php/joeed/article/view/214

Simmons, M. L. Jr. (2010). Open education and social criticism. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 146–159). Routledge.

Singh, P. (1997). Review Essay: Basil Bernstein (1996). Pedagogy, symbolic control and identity. *British Journal of Sociology of Education, 18*(1), 119–124. https://eprints.qut.edu.au/2864/

Small, R. (1983). Knowledge and Ideology in the Marxist Philosophy of Education. *Educational Philosophy and Theory, 15*(2), 15–37. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1983.tb00093.x

Smith, M. L., & Seward, R. (2017). Openness as social praxis. *First Monday, 22*(4). https://doi.org/10.5210/fm.v22i4.7073

Smith Tabb, L. (2008). Applying an open education ecosystem to foreign language teaching and learning. . In M.A. Peters & R.G. Britez (Eds.), *Open Education and Education for Openness*, 115–125. Sense Publishers.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Σταματίου, Ε. Ν. (2016). Εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, έρευνα, καινοτομία, αγορά εργασίας: Η περίπτωση του ΕΑΠ—δυνατότητες και προοπτικές. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ελλάδα–Ευρώπη 2020, 1*, 241–254. https://doi.org/10.12681/elrie.790

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.* Sage.

Swigart, K. L., Anantharaman, A., Williamson, J. A., & Grandey, A. A. (2020). Working While Liberal/Conservative: A Review of Political Ideology in Organizations. *Journal of Management, 46*(6), 1–29. https://doi.org/10.1177/0149206320909419

Tait, A. (1996). Open and distance learning policy in the European Union 1985-1995. *Higher Education Policy, 9*(3), 221–238. https://doi.org/10.1016/S09528733(96)00014-1

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. (2015). From distance learning to open education: A changing landscape. In *Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2015 Annual Conference: Expanding learning scenarios: Opening out the educational landscape* (pp. 9–12). https://doi.org/10.38069/edenconf-2015-ac-0074

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

Terry, P. R. (1997). Habermas and education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies, 5*(3), 269–279. https://doi.org/10.1080/14681369700200019

The Open University. (2022). *Access and participation plan 2020–2025*. https://university.open.ac.uk/wideningparticipation/sites/www.open.ac.uk.widening-participation/files/files/OU%20Access%20and%20Participation%20Plan%202020-2025.pdf

The Open University. (2023). *Financial statements for the year ended 31 July 2023.* https://university.open.ac.uk/foi/main/sites/www.open.ac.uk.foi.main/files/files/Financial_Report_2023_FINAL_Online.pdf

The Open University. (2024). *Access and participation plan 2025–26 to 2028–29.* https://university.open.ac.uk/widening-participation/sites/www.open.ac.uk.widening-participation/files/files/The%20Open%20University_APP_2025-26_V1_10007773.pdf

Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(3), 243–259. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686

Thorburn, M. (2020). Embodied experiences: Critical insights from Dewey for contemporary education. *Educational Research*, *62*(1), 35–45. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1711437

Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory, 30*(3), 167–186. https://doi.org/10.1177/0735275112457914

Tlili, A., & Burgos, D. (2022). Unleashing the power of Open Educational Practices (OEP) through Artificial Intelligence (AI): Where to begin? *Interactive Learning Environments, 32*(1), 1–8. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2101595

Torres, C. A., & Morrow, R. A. (1998). Paulo Freire, Jürgen Habermas, and critical pedagogy: Implications for comparative education. *Melbourne Studies in Education, 39*(2), 1–20. https://doi.org/10.1080/17508489809556315

Torres, N. P. M. (2013). Embracing openness: The challenges of OER in Latin American education. *Open Praxis, 5*(1), 81. https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.33

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management, 14*(3), 207–222. https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Τσολάκου, Ζ. (2013). Η μάθηση των σπουδαστριών του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδές στην εκπαίδευση στο ΕΑΠ: Παροχές που τις διευκολύνουν, δυσκολίες που διαχειρίζονται. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(2Α)*, 161–172. https://doi.org/10.12681/icodl.601

Tudge, J., & Rosa, E. M. (2020). Bronfenbrenner's Ecological Theory. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1–11. https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad251

Tunnell, D. (2010). Open education: an expression in search of a definition. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 14–23). Routledge.

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

UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs (Jomtien Declaration)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our collective commitments*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147

UNESCO. (2015a). *The Incheon declaration. Education 2030. Towards inclusive and equitable quality lifelong learning for all.* http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf

UNESCO. (2015b). *Education 2030. The Incheon declaration and framework for action for the sustainable goal 4.* http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf

UNESCO. (2015c). *Sustainable development goal 4 and its targets*. https://en.unesco.org/education2030-sdg4/targets

UNESCO. (2019a). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

UNESCO. (2019b). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936

UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709

UNESCO. (2022). *K-12 AI curricula: A mapping of government-endorsed AI curricula.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602

UNESCO. (2023a). *Artificial Intelligence: UNESCO calls on all Governments to implement Global Ethical Framework without delay*. https://www.unesco.org/en/articles/artificial-intelligence-unesco-calls-all-governments-implement-global-ethical-framework-without

UNESCO. (2023b). *Guidance for generative AI in education and research*. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

UNESCO. (2023c). *Revised guidelines on the inclusion of learners with disabilities in open and distance learning (ODL)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387981

UNESCO. (2024). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence

UNESCO. (n.d.). Open science. https://www.unesco.org/en/open-science

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights (Article 26).* https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

United Nations. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.* https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.169

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2012). *Το Ψηφιακό Σχολείο: Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και ανάπτυξη ψηφιακού υλικού*. https://dschool.edu.gr/

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2014). *Φωτόδεντρο: Εθνικός κόμβος ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων για την εκπαίδευση*. http://photodentro.edu.gr/aggregator/

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2016). *Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα: Αναφορά προόδου και καλές πρακτικές*. https://project.opencourses.gr/

Urquhart, C. (2023). *Grounded Theory for Qualitative Research. A Practical Guid*e (2nd edition). London: Sage

Uslu, T., Bülbül, I. A., & Çubuk, B. (2015). An investigation of the effects of open leadership to organizational innovativeness and corporate entrepreneurship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 195*, 1166–1175. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.169

Vandenberg, D. (2010). Openess: the pedagogic atmosphere. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 35–57). Routledge.

van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.

Villamejor-Mendoza, M. F. (2013). The openness of the University of the Philippines Open University: Issues and prospects. *Open Praxis, 5*(2), 135. https://doi.org/10.5944/openpraxis.5.2.26

Waks, L. J. (2010). Freedom and desire in the Summerhill philosophy of education. In D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (pp. 195–209). Routledge.

Walsh, P. (2008). Herbert Marcuse and contemporary social theory: Beyond the consumer society. In H.F. Dahms (Ed.), *No Social Science without Critical Theory (Current Perspectives in Social Theory*, Vol. 25, pp. 235–260). Leeds: Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1016/S0278-1204(08)00007-8

Weinbren, D. (2015). *The Open University: A History*. Manchester University Press in association with The Open University

Welch, A. (2015). The role of primary students and parents in virtual schools. *Distance Learning, 12*(2), 33–37. https://doi.org/10.1108/DL-06-2015-0005

Weller, M. (2020). *25 years of ed tech*. Athabasca University Press.

Wiley, D. (2006). Open Source, Openness, and Higher Education. *Journal of Online Education, 3*(1). https://eric.ed.gov/?id=EJ847820

Wiley, D., Bliss, T.J., McEwen, M. (2014). Open Educational Resources: A Review of the Literature. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_63

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice.* SAGE.

Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st Century. *Journal of Inquiry & Action in Education, 9*(1), 91–102. https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/vol9/iss1/7/

Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. P. M. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European Journal of Information Systems, 22*(1), 45–55. https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51

Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. In *Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering* (pp. 1–10). https://doi.org/10.1145/2601248.2601268

Φάυ, Ζ. Π. (1977). Κοινωνικές τάξεις, (δι)άρθρωση, εξουσία (Απάντηση στον Πουλαντζά). Στο Ν. Πουλαντζάς, Ρ. Μίλιμπαντ, & Ζ. Π. Φάυ (Επιμ.), *Προβλήματα του σύγχρονου κράτους και του φασιστικού φαινομένου* (σσ. 105–157). Θεμελιο-Κριτική.

Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι.* Κέδρος.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Παπαζήση.

Xiao, J. (2025). Prophets of progress: How do leading global agencies naturalize enchanted determinism surrounding artificial intelligence for education? *Journal of Applied Learning & Teaching, 8*(1), 1–13. https://doi.org/10.37074/jalt.2025.8.1.19

Yeung, K. (2018). Algorithmic regulation: A critical interrogation. *Regulation & Governance, 12*(4), 505–523. https://doi.org/10.1111/rego.12158

Zembylas, M. (2018). Reinventing critical pedagogy as decolonizing pedagogy: The education of empathy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 40*(5), 404–421. https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570794

Zinchenko, V. V., Mielkov, Y. O., Nych, T., Abasov, M., & Trynyak, M. (2023). Human thinking in the age of generative A.I.: Values of openness and higher education for the future. In *Proceedings of the 2023 International Conference on Electrical, Computer and Energy Technologies (ICECET)* (pp. 897–902). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICECET58911.2023.10389449

Παραρτήματα

Εισαγωγή στα Παραρτήματα

Τα παραρτήματα που ακολουθούν τεκμηριώνουν τη μεθοδολογική πορεία και τη θεωρητική εξέλιξη της παρούσας διατριβής, η οποία βασίζεται στη Θεμελιωμένη Θεωρία. Παρουσιάζουν αναλυτικά τα στάδια της ανάλυσης, τις διαδικασίες κωδικοποίησης και τα ερευνητικά ίχνη (audit trails) που οδήγησαν στη διαμόρφωση της Θεωρίας της Ανοικτότητας στην Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα:

- Στο Παράρτημα Α αποτυπώνεται η Ανοικτή Κωδικοποίηση, όπου αναδεικνύονται οι πρώτοι κώδικες και οι βασικές θεματικές κατηγορίες.
- Το Παράρτημα Β περιλαμβάνει την Αξονική Κωδικοποίηση, η οποία οργάνωσε τους αρχικούς κώδικες σε τέσσερις κεντρικούς άξονες και ανέδειξε τις μεταξύ τους σχέσεις.
- Στο Παράρτημα Γ παρουσιάζονται η Επιλεκτική και Θεωρητική Κωδικοποίηση, που οδήγησε στη διαμόρφωση της κεντρικής κατηγορίας και του τελικού θεωρητικού μοντέλου της Ανοικτότητας.
- Το Παράρτημα Δ περιλαμβάνει το Audit Trail και τα Αναστοχαστικά Memos, τεκμηριώνοντας τη διαδρομή της ερευνήτριας, τις μεθοδολογικές επιλογές και τη θεωρητική ωρίμανση της ανάλυσης.
- Τέλος, το Παράρτημα Ε παρουσιάζει τη διαδικασία επιλογής του βιβλιογραφικού σώματος και τη λογική της θεωρητικής δειγματοληψίας που καθοδήγησε τη συλλογή και ανάλυση των βιβλιογραφικών δεδομένων.

Συνολικά, τα παραρτήματα συνθέτουν και συμπληρώνουν την ερευνητική πορεία και τις διαδικασίες της και έχουν ως στόχο να αποδείξουν τη συνέπεια, τη συστηματικότητα και τη θεωρητική συνοχή της μελέτης.

Παράρτημα Α: Αποτελέσματα Ανοικτής Κωδικοποίησης

Η Ανοικτή Κωδικοποίηση αποτέλεσε το πρώτο στάδιο της ανάλυσης στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας, με σκοπό την ανάδειξη των βασικών εννοιών που σχετίζονται με την έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Κατά τη φάση αυτή, η ερευνήτρια προχώρησε σε συστηματική ανάγνωση και σύγκριση του ερευνητικού υλικού, εντοπίζοντας επαναλαμβανόμενες έννοιες, φράσεις και σημασιολογικές δομές που συνδέονται με τις παιδαγωγικές, φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές και θεσμικές διαστάσεις της ανοικτότητας.

Η διαδικασία περιλάμβανε την κωδικοποίηση των αποσπασμάτων με στόχο τη δημιουργία ενός αρχικού πλαισίου εννοιών και κατηγοριών, χωρίς ακόμη ιεράρχηση ή ενοποίηση. Παράλληλα, κατά τη διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης διατηρήθηκαν υπομνήματα (memos), στα οποία καταγράφονταν θεωρητικές, αναστοχαστικές και πρακτικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Τα υπομνήματα αυτά λειτούργησαν ως εργαλεία αναλυτικού στοχασμού και συνέβαλαν στη σταδιακή συγκρότηση των κατηγοριών που αναπτύσσονται στα επόμενα στάδια της κωδικοποίησης.

Οι κώδικες που παρουσιάζονται στον πίνακα αποτελούν το αποτέλεσμα της διαδικασίας συνεχούς σύγκρισης (constant comparison) και συγχώνευσης εννοιολογικά συγγενών κωδίκων που προέκυψαν κατά την αρχική κωδικοποίηση της βιβλιογραφίας. Μέσω της διαδικασίας αυτής, ένας μεγάλος αριθμός αρχικών εννοιών οργανώθηκε σε ένα πιο συνεκτικό σύνολο 45 ανοικτών κωδίκων. Με τον τρόπο αυτό, η ανοικτή κωδικοποίηση συνέβαλε στην αρχική χαρτογράφηση των βασικών εννοιολογικών πεδίων που συγκροτούν την έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση και δημιούργησε τη βάση για τη συστηματικότερη οργάνωση και συσχέτιση των κατηγοριών στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης, δηλαδή την αξονική κωδικοποίηση.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 12) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανοικτής κωδικοποίησης, ταξινομημένα θεματικά, με συνοπτική περιγραφή, ενδεικτική βιβλιογραφία και τα αντίστοιχα υπομνήματα (memos). Οι ανοικτοί κώδικες που προέκυψαν από την αρχική φάση της ανάλυσης αποτυπώνονται σε δύο επίπεδα: ένα γενικό εννοιολογικό επίπεδο, το οποίο αντιστοιχεί στους βασικούς ανοικτούς

κώδικες, και ένα επίπεδο επιμέρους εννοιολογικών ενδείξεων που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία. Οι επιμέρους αυτές έννοιες λειτουργούν ως ενδείξεις της παρουσίας των αντίστοιχων κωδίκων και συνέβαλαν στη διαδικασία σύγκρισης και ομαδοποίησης κατά την αξονική κωδικοποίηση.

Οι ανοικτοί κώδικες, αν και προέκυψαν επαγωγικά από τη βιβλιογραφία, σε ορισμένες περιπτώσεις αντανακλούν ήδη θεωρητικά φορτισμένες έννοιες, λόγω της φύσης του σώματος δεδομένων, το οποίο περιλαμβάνει ώριμες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Πίνακας 12. Ανοικτοί Κώδικες

ID	Ανοικτός Κώδικας	Ανάλυση Κώδικα	Ενδεικτική Βιβλιογραφία	Συνδεδεμένο Memo
OC-001	Τεχνοκρατική αντίληψη φιλοσοφίας	Έλλειψη πρακτικών εφαρμογών φιλοσοφίας	Carr (2004)	M-TH-001
OC-002	Φιλοσοφία Εκπαίδευσης ως λύση στα εκπαιδευτικά προβλήματα	Εφαρμογή της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση	Carr (2004), Dupuis & Gordon (2010), Noddings (2018)	M-TH-002
OC-003	Κλειστότητα ως φιλοσοφία (συμβατικής) εκπαίδευσης	Σύνδεση συμβατικής εκπαίδευσης με τον συντηρητισμό ως εκπαιδευτική φιλοσοφία	Dewey (2008), Dupuis & Gordon (2010), Noddings (2018)	M-AN-003
OC-004	Κοινωνικές προεκτάσεις των ανισοτήτων στην εκπαίδευση	Επιρροή κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση	Dupuis & Gordon (2010)	M-TH-004
OC-005	Ρόλος κοινωνικού συγκείμενου	Ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων στην εκπαίδευση	Noddings (2018), Rikowski, (2009)	M-TH-005
OC-006	Ανοικτότητα και Φιλοσοφία Εκπαίδευσης	Σύνδεση ΑεξΑΕ με τον φιλελευθερισμό ως εκπαιδευτική φιλοσοφία	Dupuis & Gordon (2010)	M-AN-006
OC-007	Πρακτικές ανοικτότητας	Σύνδεση με εκπαιδευτικές πρακτικές φιλελευθερισμού	Dewey (2008), Dupuis & Gordon (2010)	M-AN-007

OC-008	Εκπαίδευση για κοινωνικό μετασχηματισμό	Η εκπαίδευση ως μοχλός αλλαγής	Dewey (2008)	M-TH-008
OC-009	Ανθρώπινα Δικαιώματα και δικαιώματα των παιδιών	Διασφάλιση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων μέσω της εκπαίδευσης	Sikandar (2020)	M-TH-009
OC-010	Χαρακτηριστικά ανοικτότητας	Αυτονομία, προσβασιμότητα, ελευθερία επιλογών, ποιότητα, συνεργατικότητα, δημοκρατικότητα, επικοινωνία, εξατομικευμένη μάθηση, Κοινωνία των Πολιτών, σεβασμός, συμπερίληψη	Jones (2011), UNESCO, (2015a, 2015b, 2015c)	M-M-010
OC-011	Άρση εμποδίων στη μάθηση	Ενίσχυση ελεύθερης πρόσβασης, Δια Βίου Μάθηση, περιορισμός γραφειοκρατίας	Dewey (2008), Λιοναράκης κ.ά. (2020)	M-M-011
OC-012	Κλειστότητα και habitus	Κλειστότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης	Bourdieu (1986, 2020)	M-AN-012
OC-013	Ανοικτότητα και habitus	Ανοικτότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης	Bourdieu (1986, 2020)	M-AN-013
OC-014	Ορατή παιδαγωγική και κλειστότητα	Παιδαγωγικές πρακτικές κλειστότητας	Bernstein (1986, 2020)	M-AN-014
OC-015	Αόρατη παιδαγωγική και ανοικτότητα	Παιδαγωγικές πρακτικές ανοικτότητας	Bernstein (1975)	M-AN-015
OC-016	Πολιτισμικό κεφάλαιο και πολιτισμικό έλλειμμα	Κουλτούρα και πολιτισμικό υπόβαθρο εκπαιδευομένων	Bourdieu (1986)	M-TH-016
OC-017	Κοινωνική ιεραρχία στην εκπαίδευση	Το πολιτισμικό έλλειμμα επηρεάζει το πολιτισμικό κεφάλαιο	Bourdieu (1986)	M-TH-017
OC-018	Συμβολική βία	Έμμεση βία μέσω τιμωρητικών εκπαιδευτικών πρακτικών	Bourdieu & Passeron (1990), Naidoo, (2004)	M-TH-018
OC-019	Αναγνώριση άτυπης μάθησης	Αναγνώριση άτυπων προσόντων	Nash (1990)	M-TH-019

OC-020	Παράγοντες ανοικτότητας ως «πεδία»	Επιρροή κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων	Naidoo (2004)	M-AN-020
OC-021	Ανοικτότητα ως πανάκεια και εργαλειοποίηση της ανοικτοτητας	Ανοικτότητα ως εργαλείο πολιτικών και οικονομικών ατζέντων	Ma & Chen (2013), Olakulehin & Singh (2013)	M-AN-021
OC-022	Εκπαίδευση ως εργαλείο υποδούλωσης	Περιορισμός αυτονομίας και ανεξάρτητης σκέψης	Habermas (1991)	M-TH-022
OC-023	Κλειστότητα και lifeworld	Κλειστότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης	Habermas, (1991)	M-AN-023
OC-024	Ανοικτότητα και lifeworld	Ανοικτότητα ως κουλτούρα εκπαίδευσης	Ewert (1991), Regmi (2017)	M-AN-024
OC-025	Επικοινωνία και διάλογος ως πυρήνες της ανοικτότητας	Σύνδεση με την Κριτική Θεωρία του Habermas	Okshevsky (2016), Regmi (2017)	M-AN-025
OC-026	Ισότητα	Συμμετοχή και δικαίωμα όλων στην Κοινωνία των Πολιτών	Okshevsky (2016), Regmi (2017)	M-TH-026
OC-027	Παράγοντες ανοικτότητας και «αποικισμός» της εκπαίδευσης	Σύνδεση ανοικτότητας με την οικονομία και την πολιτική	Fleming (2020)	M-AN-027
OC-028	«Εκπαίδευση των πολιτών» και ΑεξΑΕ	Ισότητα, σεβασμός, άρση αποκλεισμών, συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών	Fleming (2020), Regmi (2017)	M-AN-028
OC-029	Ανοικτότητα και πολιτική	Επιρροή πολιτικής στη διαμόρφωση της ανοικτότητας	Giroux (2010, 2020)	M-AN-029
OC-030	«Παιδαγωγική των καταπιεσμένων» και κλειστότητα	Κλειστότητα ως πολιτική στην εκπαίδευση	Freire (2017)	M-AN-030
OC-031	«Τραπεζική» μορφή εκπαίδευσης και κλειστότητα	Εκπαιδευτικές πρακτικές κλειστότητας	Freire (2017), McLaren (2014)	M-AN-031
OC-032	Οικονομικός φιλελευθερισμός και νέο-φιλελευθερισμός στην εκπαίδευση	Η επιρροή των οικονομικών παραγόντων στην ανοικτότητα	Apple (2015), Giroux (2020), McLaren (2014)	M-AN-032

ΟC-033	Πολιτικός συντηρητισμός στην εκπαίδευση	Η επιρροή των πολιτικών παραγόντων στην ανοικτότητα	Apple (2015), Giroux (2020), McLaren (2014)	M-AN-033
ΟC-034	Καπιταλισμός στην εκπαίδευση	Εμπορευματοποίηση ανοικτότητας, ιδιωτικοποιήσεις	Giroux (2010, 2020), McLaren, (2014)	M-AN-034
ΟC-035	Δημοκρατία και Κοινωνική Δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	Η ανοικτότητα ως ενίσχυση της δημοκρατίας, ισότητας, συμπερίληψης, διαπολιτισμικότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας	Dewey (2008), Λιοναράκης κ.ά. (2020)	M-AN-035
ΟC-036	ΕξΑΕ ως μεθοδολογία	ΕξΑΕ προς ενίσχυση της αυτενέργειας, αυτονομίας, αυτορύθμισης, αναστοχασμού κτλ.	Lionarakis (2006, 2008), Peter & Deimann (2014)	M-M-036
ΟC-037	Πρακτικές εξΑΕ	Ρόλος εκπαιδευτικών, αξιοποίηση τεχνολογίας, εκπαιδευτικό υλικό, καινοτομία, ρόλος εκπαιδευομένων	Lionarakis (2006, 2008)	M-M-037
ΟC-038	Εργαλεία εξΑΕ	MOOCs, Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι κτλ.	Hall (2015), Jones (2015)	M-M-038
ΟC-039	Ψηφιακό χάσμα και ψηφιακές ανισότητες	Η τεχνολογία ως αντανάκλαση των πολιτισμικών και οικονομικών διαφορών	Edwards (2015)	M-TH-039
ΟC-040	Ποιότητα	Ζητήματα ποιότητας στην εξΑΕ	Lionarakis (2008), Λιοναράκης κ.ά. (2020)	M-M-040
ΟC-041	Προσβασιμότητα	Άρση εμποδίων και ανισοτήτων που περιορίζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση	Bayne et al. (2015), Knox (2013)	M-TH-041
ΟC-042	Ανοικτή/ Ελεύθερη Πρόσβαση	Πρόσβαση σε υλικό, χώρους, υποδομές, τεχνολογικά μέσα κτλ.	Bayne et al. (2015), Knox (2013)	M-M-042
ΟC-043	Πολιτικές, ηγεσία και θεσμικά ζητήματα	Σε σχέση με τη χώρα, το ίδρυμα/οργανισμό, την πολιτική	Dhanarajan (2001), Ossiannilsson	M-M-043

			(2018), Tait (2008, 2015, 2018)	
OC-044	ΤΝ και αναδιάταξη σχέσεων εξουσίας στην εκπαίδευση	Η ενσωμάτωση συστημάτων ΤΝ στην εκπαίδευση αναδιαμορφώνει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων και θεσμών, επηρεάζοντας τη λήψη αποφάσεων, την αξιολόγηση και τη ρύθμιση της γνώσης.	Knox (2020), UNESCO (2023b)	M-TH-044
OC-045	ΤΝ και εξατομίκευση της μάθησης	Η αξιοποίηση συστημάτων ΤΝ στην εκπαίδευση ενισχύει τη δυνατότητα προσαρμοστικών μαθησιακών διαδρομών, αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης και εξατομίκευσης της μαθησιακής εμπειρίας.	Knox (2020), UNESCO (2021)	M-TH-045

Υπόμνημα συντομογραφιών

OC = Open Code (Ανοικτός Κώδικας) που προέκυψε κατά τη διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης.

M-TH = Theoretical Memo (Θεωρητικό Υπόμνημα): Καταγραφή θεωρητικών σκέψεων που προέκυψαν κατά την ανάλυση.

M-AN = Analytical/Reflective Memo (Αναστοχαστικό Υπόμνημα): Σημειώσεις που αποτυπώνουν τον αναστοχασμό της ερευνήτριας σχετικά με την ερμηνεία των δεδομένων, τις σχέσεις μεταξύ κωδίκων και τη σταδιακή διαμόρφωση των κατηγοριών.

M-M = Methods/Practice/Implementation Memo (Υπόμνημα πρακτικής εφαρμογής): Σημειώσεις που αφορούν σε ζητήματα εφαρμογής της ανοικτότητας στην εκπαιδευτική πράξη, όπως πρακτικές εξΑΕ, εργαλεία μάθησης, πολιτικές υλοποίησης και οργανωτικές διαδικασίες.

Τα υπομνήματα λειτούργησαν ως εργαλεία θεωρητικού αναστοχασμού κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης, συμβάλλοντας στην ερμηνευτική οργάνωση των κωδίκων και στη μετάβαση προς την αξονική κωδικοποίηση. Η Ανοικτή Κωδικοποίηση παρείχε τη βάση για τη συγκρότηση των πρώτων θεματικών αξόνων και τη μετέπειτα ερμηνευτική οργάνωση των δεδομένων. Οι κατηγορίες που αναδείχθηκαν αποτέλεσαν το θεμέλιο για την Αξονική Κωδικοποίηση που ακολουθεί (Παράρτημα Β).

Παράρτημα Β: Αποτελέσματα Αξονικής Κωδικοποίησης

Η αξονική κωδικοποίηση αποτελεί το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης στη Θεμελιωμένη Θεωρία και βασίζεται στα δεδομένα της ανοικτής κωδικοποίησης που παρουσιάστηκαν στο Παράρτημα Α. Στο στάδιο αυτό, οι επιμέρους κώδικες οργανώνονται σε θεματικές κατηγορίες, ώστε να αναδειχθούν οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών και να σχηματιστεί το εννοιολογικό πλαίσιο της ανοικτότητας στην εκπαίδευση (Σχεδιάγραμμα 2).

Η αξονική κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε με βάση το παράδειγμα κωδικοποίησης των Strauss και Corbin (1998), προσαρμοσμένο στη φύση των βιβλιογραφικών δεδομένων της παρούσας έρευνας. Οι σχέσεις που αναζητήθηκαν αφορούσαν τις αιτίες, τις συνθήκες, τις στρατηγικές και τις συνέπειες που συνδέονται με το φαινόμενο της ανοικτότητας. Η σύγχρονη ενσωμάτωση της ΤΝ εξετάστηκε στο πλαίσιο των παραπάνω σχέσεων ως παράγοντας που επηρεάζει τόσο τις παιδαγωγικές πρακτικές όσο και το θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής της ανοικτότητας, χωρίς να συγκροτεί αυτοτελή κατηγορία.

Από τη διαδικασία αυτή αναδύθηκαν τέσσερις κεντρικές κατηγορίες που παρουσιάζονται παρακάτω.

1. **Ανοικτότητα ως αξία**

Η πρώτη κατηγορία αφορά τη φιλοσοφική και αξιακή διάσταση της ανοικτότητας. Η ανοικτότητα ορίζεται ως θεμελιώδης αξία που συνεπάγεται την ελευθερία, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την ισότητα, τη συμπερίληψη και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Αποτελεί τον πυρήνα όλων των υπόλοιπων κατηγοριών, καθώς οι αξίες αυτές διαπερνούν κάθε εκπαιδευτική πράξη και πολιτική.

2. **Ανοικτότητα ως παιδαγωγική πρακτική**

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην εφαρμογή της ανοικτότητας σε πρακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο και αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Περιλαμβάνει πρακτικές, όπως η συμμετοχή, ο διάλογος, η συνεργατική μάθηση, η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους. Η ανοικτότητα ως παιδαγωγική πρακτική στηρίζεται και απορρέει από την

προηγούμενη κατηγορία και στην ουσία, αποτελεί την ενσάρκωση των αξιών και θεωριών που πλαισιώνουν την ανοικτότητα.

3. Ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο

Η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με τις θεσμικές και πολιτικές προεκτάσεις της ανοικτότητας. Περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές, το κανονιστικό πλαίσιο, την τεχνολογική υποστήριξη και τις διοικητικές δομές που επιτρέπουν ή περιορίζουν την εφαρμογή της ανοικτότητας. Η ανοικτότητα σε θεσμικό επίπεδο αποτελεί αναγκαία συνθήκη, για να αποκτήσουν υπόσταση οι αξιακές και παιδαγωγικές διαστάσεις.

4. Εμπόδια στην ανοικτότητα

Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει τα εμπόδια, αλλά και τις αντιφάσεις που ανακύπτουν κατά την προσπάθεια εφαρμογής της ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Αναφέρονται ζητήματα οικονομικής και πολιτικής φύσης, γραφειοκρατίας και ιεραρχίας, αντίστασης στην αλλαγή και κοινωνικών/πολιτισμικών αγκυλώσεων. Αυτά τα εμπόδια λειτουργούν, από τη μία πλευρά, ανασταλτικά και από την άλλη πλευρά, λειτουργούν με τρόπο μετασχηματιστικό και ως κινητήριος δύναμη για βελτίωση.

Σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών

Οι τέσσερις κατηγορίες συνδέονται δυναμικά μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Οι αξίες της πρώτης κατηγορίας αποτελούν τη φιλοσοφική και θεωρητική βάση πάνω στην οποία αναπτύσσονται οι παιδαγωγικές πρακτικές. Ωστόσο, οι παιδαγωγικές πρακτικές δεν μπορούν να είναι εφαρμόσιμες και βιώσιμες, χωρίς υποστήριξη σε θεσμικό πλαίσιο. Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία, εντοπίζονται τα εμπόδια στην εφαρμογή της ανοικτότητας, τα οποία, παράλληλα, την οριοθετούν, την καθορίζουν και υποδεικνύουν το μονοπάτι για αλλαγή.

Η αξονική κωδικοποίηση αναδεικνύει, έτσι, την ανοικτότητα ως ένα δυναμικό, πολυεπίπεδο και σύνθετο φαινόμενο που απαιτεί συνεχή επαναπροσδιορισμό, καθώς ο διάλογος μεταξύ των κατηγοριών είναι συνεχής και συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της εκάστοτε χρονικής περιόδου. Η ραγδαία ανάπτυξη της ΤΝ συνιστά μία σύγχρονη ιστορική συνθήκη που διαπερνά και επηρεάζει το σύνολο των παραπάνω κατηγοριών. Επηρεάζει την αξιακή διάσταση (ζητήματα δικαιοσύνης και διαφάνειας), τις παιδαγωγικές πρακτικές (εξατομίκευση και αλγοριθμική υποστήριξη), το θεσμικό

πλαίσιο (ρυθμιστικές και οργανωτικές αποφάσεις) και τα εμπόδια (νέες μορφές ανισότητας και εξάρτησης). Ωστόσο, δεν συγκροτεί αυτοτελή κατηγορία, αλλά λειτουργεί ως διαπεραστικός παράγοντας που επιβεβαιώνει τη δυναμική φύση της ανοικτότητας.

Η αξονική κωδικοποίηση προσδιόρισε τέσσερις αλληλένδετες κατηγορίες που συγκροτούν το εννοιολογικό υπόβαθρο της ανοικτότητας. Η ανάλυση των αξονικών κατηγοριών ανέδειξε ότι οι τέσσερις άξονες δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά συγκροτούν ένα σύστημα αλληλένδετων διαστάσεων της ανοικτότητας στην εκπαίδευση.

Η οργάνωση των κατηγοριών δεν προέκυψε γραμμικά, αλλά μέσα από τη διαδικασία της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison), κατά την οποία εξετάστηκαν οι σχέσεις αιτιότητας, οι συνθήκες εμφάνισης, οι στρατηγικές δράσης και οι συνέπειες που συνδέονται με την ανοικτότητα. Στο πλαίσιο αυτό, οι αξίες λειτουργούν ως αιτιακές συνθήκες, οι παιδαγωγικές πρακτικές ως στρατηγικές δράσης, το θεσμικό πλαίσιο ως συνθήκη υλοποίησης και τα εμπόδια ως συνέπειες και περιορισμοί της εφαρμογής. Με άλλα λόγια, οι αξίες διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές πρακτικές, οι πρακτικές υλοποιούνται μέσα σε συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια και, ταυτόχρονα, συναντούν εμπόδια και αντιστάσεις που επηρεάζουν την εφαρμογή τους. Η συνεχής σύγκριση των κατηγοριών οδήγησε στην αναγνώριση ενός κοινού ερμηνευτικού πυρήνα που τις συνδέει, γεγονός που κατέστησε δυνατή τη μετάβαση στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης, δηλαδή την επιλεκτική κωδικοποίηση. Το στάδιο αυτό γεφυρώνει την ανοικτή με την επιλεκτική κωδικοποίηση και προετοιμάζει τη θεωρητική ενοποίηση που θα παρουσιαστεί στο Παράρτημα Γ.

Πίνακας 13. Θεματικοί Άξονες της Αξονικής Κωδικοποίησης

Κεντρική Κατηγορία	**Ενδεικτικά στοιχεία από την ανοικτή κωδικοποίηση**	**Σχέσεις και Ερμηνευτικά Στοιχεία**	**Ενδεικτικές Πηγές**
Ανοικτότητα ως αξία	Ελευθερία, Αυτονομία, Δημοκρατία, Ισότητα, Δικαιοσύνη, Σεβασμός στη διαφορετικότητα, Συμπερίληψη, Αλληλεγγύη, Ηθική χρήση της τεχνολογίας	Θεμελιώνει τη φιλοσοφική, θεωρητική και ηθική διάσταση της ανοικτότητας. Συνιστά τον αξιακό πυρήνα από τον οποίο απορρέουν οι παιδαγωγικές πρακτικές και θεσμικές στρατηγικές.	Freire (2017), Habermas (1984), Lionarakis (2006), Ossiannilsson (2018, 2025)
Ανοικτότητα ως παιδαγωγική πρακτική	Διάλογος, Συμμετοχή, Ενδυνάμωση, Συνεργατική μάθηση, Μαθησιακή αυτονομία, Εξατομίκευση μάθησης μέσω ΤΝ	Η ανοικτότητα υλοποιείται στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευόμενοι/ες συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.	Freire (2017), Giroux (2010, 2020), Λιοναράκης (2020), UNESCO (2023a, 2023b)
Ανοικτότητα ως θεσμικό πλαίσιο	Εκπαιδευτική πολιτική, Θεσμική αυτονομία, Ποιότητα, Τεχνολογική υποδομή, Κανονιστικό πλαίσιο, Κουλτούρα και διοίκηση, Θεσμική ενσωμάτωση της ΤΝ	Η ανοικτότητα εξαρτάται από το βαθμό στήριξης των θεσμών, αλλά και από την κουλτούρα διοίκησης του εκάστοτε ιδρύματος/οργανισμού. Η θεσμική διάσταση επιτρέπει ή περιορίζει την υλοποίηση των αξιών και πρακτικών.	Peters (2008), Sakkoula & Lionarakis (2024), Tait (2008, 2015), Ossiannilsson (2025)
Εμπόδια στην ανοικτότητα	Γραφειοκρατία, Ιεραρχία, Πολιτισμικές αγκυλώσεις, Οικονομία, Πολιτική, Κοινωνία, Θεσμική αντίσταση,	Αποτυπώνουν τις δυσκολίες και τις αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Δημιουργούν το πλαίσιο οριοθέτησης της ανοικτότητας.	Apple (2004), Bayne et al. (2015), Bernstein (2000), UNESCO (2019, 2023a, 2023b)

	Τεχνολογικός αποκλεισμός / Αλγοριθμικές ανισότητες		

Παράρτημα Γ: Αποτελέσματα Επιλεκτικής και Θεωρητικής Κωδικοποίησης

Η επιλεκτική και η θεωρητική κωδικοποίηση αποτελούν τα τελικά στάδια της ανάλυσης στη Θεμελιωμένη Θεωρία, κατά τα οποία οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανοικτή και την αξονική κωδικοποίηση ενοποιούνται σε ένα συνεκτικό θεωρητικό σχήμα. Στο στάδιο αυτό, η ανάλυση μεταβαίνει από την οργάνωση των δεδομένων στη θεωρητική τους σύνθεση, οδηγώντας στη διαμόρφωση της αναδυόμενης θεωρίας της ανοικτότητας στην εκπαίδευση.

Η διαδικασία αυτή επέτρεψε την κατανόηση της ανοικτότητας όχι ως απομονωμένης έννοιας, αλλά ως δυναμικού και πολυεπίπεδου φαινομένου, το οποίο συγκροτείται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση αξιών, παιδαγωγικών πρακτικών, θεσμικών πλαισίων και εμποδίων.

Μεθοδολογική Περιγραφή

Η επιλεκτική κωδικοποίηση οργανώθηκε γύρω από την κεντρική κατηγορία:

«Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση ως δυναμικό και πολυεπίπεδο σύστημα σχέσεων».

Η θεωρητική κωδικοποίηση εστίασε στη σύνδεση των βασικών κατηγοριών και στην ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων, οδηγώντας στη συγκρότηση ενός ερμηνευτικού πλαισίου. Η διαδικασία περιλάμβανε:

1. Αναγνώριση της κεντρικής κατηγορίας
2. Εννοιολογική ενοποίηση των κατηγοριών
3. Ανάλυση των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων
4. Διατύπωση της θεωρητικής πρότασης

Η διαδικασία ήταν αναστοχαστική και επαναληπτική, με συνεχή επιστροφή στα δεδομένα, ώστε να διασφαλιστεί η θεωρητική συνοχή και η ερμηνευτική επάρκεια της αναδυόμενης θεωρίας.

Η Κεντρική Κατηγορία

Η κεντρική κατηγορία που προέκυψε είναι:

«Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση ως δυναμικό και πολυεπίπεδο σύστημα σχέσεων.»

Η έννοια αυτή αποδίδει την ανοικτότητα ως ένα σύστημα που:

- δεν είναι στατικό, αλλά μεταβάλλεται,
- δεν είναι ουδέτερο, αλλά ενέχει αξιακές και πολιτικές διαστάσεις,
- δεν είναι γραμμικό, αλλά διαμορφώνεται μέσα από σχέσεις και αντιφάσεις.

Η κατηγορία αυτή ενοποιεί τέσσερις βασικές διαστάσεις:

1. Αξιακή/φιλοσοφική
2. Παιδαγωγική
3. Θεσμική/πολιτική
4. Εμπόδια και αντιφάσεις

Οι διαστάσεις αυτές δεν λειτουργούν αυτόνομα, αλλά συγκροτούν ένα αλληλεπιδρών σύστημα που αποτελεί τον πυρήνα της θεωρίας της ανοικτότητας.

Πίνακας 14. Θεωρητικοί Δεσμοί της Ανοικτότητας

Θεωρητικός Δεσμός	**Περιγραφή της σχέσης**
Αξίες → Παιδαγωγικές πρακτικές	Οι αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης λειτουργούν ως κανονιστικός και φιλοσοφικός πυρήνας που διαμορφώνει τις παιδαγωγικές πρακτικές της ανοικτότητας.
Παιδαγωγικές πρακτικές → Θεσμικό πλαίσιο	Οι πρακτικές ανοικτότητας αποκτούν σταθερότητα και βιωσιμότητα όταν υποστηρίζονται από θεσμικές πολιτικές, οργανωτικές δομές και τεχνολογικές υποδομές.
Θεσμικό πλαίσιο → Όρια και αντιφάσεις	Οι θεσμοί μπορούν να ενισχύσουν την ανοικτότητα μέσω πολιτικών και πόρων, αλλά ταυτόχρονα να δημιουργήσουν περιορισμούς μέσω γραφειοκρατικών, οικονομικών ή πολιτικών δομών.
Εμπόδια → Αναστοχασμός → Μετασχηματισμός	Τα εμπόδια και οι αντιστάσεις δεν λειτουργούν μόνο περιοριστικά, αλλά μπορούν να ενεργοποιήσουν διαδικασίες αναστοχασμού που

	οδηγούν σε μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πράξης.

Οι παραπάνω θεωρητικοί δεσμοί δεν συγκροτούν μια γραμμική αλληλουχία, αλλά ένα δυναμικό σύστημα σχέσεων. Οι κατηγορίες αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους, διαμορφώνοντας ένα πεδίο στο οποίο η ανοικτότητα στην εκπαίδευση αναπτύσσεται, μετασχηματίζεται ή περιορίζεται ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές συνθήκες.

Θεωρητική Πρόταση

Η Θεωρία της Ανοικτότητας στην Εκπαίδευση προτείνει ότι η ανοικτότητα είναι ένα διαλεκτικό και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο συνδέει τη φιλοσοφία, την παιδαγωγική πράξη και το θεσμικό πλαίσιο σε μια συνεχή διαδικασία διαλόγου, αναστοχασμού και μετασχηματισμού. Η θεωρία αυτή αναγνωρίζει ότι η ανοικτότητα δεν αναπτύσσεται σε ιστορικό κενό, αλλά διαμορφώνεται υπό τις εκάστοτε κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες.

Η σύγχρονη ανάπτυξη της ΤΝ λειτουργεί ως διαπεραστική συνθήκη που επηρεάζει τις αξιακές προτεραιότητες, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τις θεσμικές επιλογές και τις μορφές αντίστασης. Ωστόσο, δεν μεταβάλλει τον πυρήνα της θεωρίας, αλλά επιβεβαιώνει τη δυναμική και μεταβαλλόμενη φύση της ανοικτότητας. Η πραγμάτωσή της εξαρτάται από την αλληλεπίδραση αυτών των επιπέδων και από την ικανότητα των εκπαιδευτικών πλαισίων να υπερβαίνουν τα εμπόδια που την περιορίζουν ή/και την αναστέλλουν.

Θεωρητική κωδικοποίηση και συγκρότηση της θεωρίας

Η θεωρητική κωδικοποίηση συνέβαλε στη σύνδεση των κατηγοριών που προέκυψαν στα προηγούμενα στάδια και στην ενοποίησή τους σε ένα συνολικό θεωρητικό πλαίσιο. Μέσα από τη σύνθεση των αξιών και θεωριών, των παιδαγωγικών πρακτικών, των θεσμικών δομών και των εμποδίων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία υλοποίησής της, η ανοικτότητα στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων, των

πολιτικών, οικονομικών, θεσμικών και κοινωνικών συστημάτων. Η θεωρία αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί ως:

- ερμηνευτικό εργαλείο,
- πλαίσιο ανάλυσης εκπαιδευτικών πολιτικών,
- βάση αναστοχασμού για την εκπαιδευτική πράξη,
- εργαλείο κατανόησης και βελτίωσης των πρακτικών της εξΑΕ, καθώς και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών.

Συμπεράσματα

Η επιλεκτική και θεωρητική κωδικοποίηση ολοκληρώνουν τη μεθοδολογική πορεία της διατριβής, οδηγώντας στη συγκρότηση μιας θεωρίας πεδίου για την ανοικτότητα στην εκπαίδευση. Η θεωρία αυτή δεν είναι στατική ή καθολική, αλλά ανοικτή σε επαναπροσδιορισμό, αντανακλώντας τη δυναμική φύση του φαινομένου.

Παράρτημα Δ: Audit Trail και Αναστοχαστικά Memos

Το Παράρτημα Δ παρουσιάζει το Audit Trail και επιλεγμένα Αναστοχαστικά Memos που τεκμηριώνουν τη διαδικασία ανάλυσης και θεωρητικής ενοποίησης στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Στόχος είναι η ανάδειξη της ερευνητικής διαδρομής, η διαφάνεια των μεθοδολογικών επιλογών και η αποτύπωση της αναστοχαστικής πορείας της ερευνήτριας (Πίνακας 15). Τα στάδια της ανάλυσης δεν ακολούθησαν αυστηρά γραμμική πορεία, αλλά αναπτύχθηκαν με επαναληπτικό και αλληλοεπικαλυπτόμενο τρόπο, σύμφωνα με τη λογική της συνεχούς σύγκρισης (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Διαδρομή Ερευνητικής Ανάλυσης (Audit Trail)

Στάδιο	**Περίοδος**	**Περιγραφή Ενεργειών**	**Παρατηρήσεις / Ενδεικτικά Memos**
Συλλογή και προκαταρκτική ανάλυση	Χειμώνας 2023 – Άνοιξη 2024	Αρχική συλλογή βιβλιογραφίας και θεωρητικών πηγών. Διαμόρφωση πρώτων θεματικών ενοτήτων και εννοιολογικών πλαισίων.	*Η ανοικτότητα εμφανίζεται σε πολλά πεδία, όπως η φιλοσοφία και η κοινωνιολογία, αλλά χωρίς σαφείς αναφορές στο όνομά της. Στην ουσία, οι πηγές «διηγούνται» την ανοικτότητα, χωρίς απαραίτητα να την έχουν κατά νου.*
Ανοικτή κωδικοποίηση	Άνοιξη – Φθινόπωρο 2024	Καταγραφή επαναλαμβανόμενων εννοιών και δημιουργία αρχικών κωδίκων. Ανάδυση υποκατηγοριών σχετικών με την αξία, την πράξη, τον θεσμό και τα εμπόδια στην ανοικτότητα.	*Έννοιες, όπως ισότητα, δημοκρατία, κοινωνική δικαιοσύνη, σεβασμός και προσβασιμότητα, καθώς και οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές εμφανίζονται σχεδόν σε όλη τη βιβλιογραφία. Επιπλέον, γίνεται καταφανής ο ρόλος της πολιτικής, της οικονομίας και των*

			κοινωνικών συνθηκών στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.
Αξονική κωδικοποίηση	Καλοκαίρι 2024 – Χειμώνας 2024	Ομαδοποίηση κωδίκων σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Ανάλυση σχέσεων μεταξύ αξιών, πρακτικών, θεσμών και εμποδίων.	*Καθώς οι κατηγορίες αναδύονται και συνδέονται, φαίνεται ότι η ανοικτότητα δεν είναι γραμμική και οριοθετημένη, αλλά μία πολυεπίπεδη και αλληλεξαρτώμενη διαδικασία. Η εμφάνιση της ΤΝ ως σύγχρονης τεχνολογικής συνθήκης ανέδειξε νέες διαστάσεις στο θεσμικό και παιδαγωγικό επίπεδο, χωρίς όμως να συγκροτεί αυτοτελή άξονα, αλλά λειτουργώντας διαπεραστικά εντός των υπαρχουσών κατηγοριών.*
Επιλεκτική και θεωρητική κωδικοποίηση	Φθινόπωρο 2024 – Άνοιξη 2025	Ενοποίηση των αξόνων γύρω από την κεντρική κατηγορία «Ανοικτότητα στην Εκπαίδευση». Διαμόρφωση θεωρητικών δεσμών και του τελικού μοντέλου.	*Η ανοικτότητα αποκαλύπτεται και διαμορφώνεται ως μετασχηματιστική πράξη που συνδέει την εκπαίδευση με την πολιτική, την οικονομία και την κοινωνία, μέσα σε ένα σύστημα θεωρίας και πράξης.*

Θεωρητικός κορεσμός και αναστοχασμός	Άνοιξη 2025 – Καλοκαίρι 2025	Ολοκλήρωση ανάλυσης. Επικύρωση θεωρητικού κορεσμού και τελική αναστοχαστική ανασκόπηση της ερευνητικής πορείας.	*Η ανοικτότητα δεν αντιμετωπίζεται πλέον μόνο ως αντικείμενο θεωρητικής διερεύνησης, αλλά και ως αναλυτικό πρίσμα κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης. Παράλληλα, η ραγδαία ανάπτυξη της ΤΝ ανέδειξε νέες προκλήσεις και επαναπροσδιορισμούς της ανοικτότητας, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική και ιστορικά μεταβαλλόμενη φύση της.*

Προκαταρκτική ανάλυση και συλλογή δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε με τη συγκρότηση του θεωρητικού πλαισίου για την ανοικτότητα στην εκπαίδευση. Η ερευνήτρια εντόπισε θεμελιώδεις θεωρητικές αναφορές και επιχείρησε να αποσαφηνίσει τις εννοιολογικές αποχρώσεις του όρου μέσα από τη Φιλοσοφία, την Παιδαγωγική και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Κατά το στάδιο αυτό, τα πρώτα memos λειτουργούσαν ως στοχαστικές σημειώσεις, καταγράφοντας ερωτήματα και συνδέσεις.

Ανοικτή και αξονική κωδικοποίηση

Η ανοικτή κωδικοποίηση οδήγησε στη διαμόρφωση βασικών εννοιολογικών πυρήνων που σχετίζονταν με τις αξίες, τις πρακτικές και τα θεσμικά πλαίσια της ανοικτότητας. Μέσω επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης και σύγκρισης, οι έννοιες

ομαδοποιήθηκαν σε θεματικούς άξονες. Η αξονική κωδικοποίηση εδραίωσε τις σχέσεις μεταξύ αυτών των αξόνων, αποκαλύπτοντας τις αντιφάσεις αλλά και τις συμπληρωματικότητές τους.

Επιλεκτική και θεωρητική ενοποίηση

Κατά το στάδιο αυτό, η ανάλυση συγκεντρώθηκε γύρω από την κεντρική κατηγορία «Η ανοικτότητα ως δυναμικό και πολυεπίπεδο σύστημα σχέσεων στην εκπαίδευση». Οι επιμέρους άξονες (αξίες, πρακτικές, θεσμοί, εμπόδια) ενοποιήθηκαν σε ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο. Η θεωρητική κωδικοποίηση αποκάλυψε τη διαλεκτική φύση του φαινομένου, όπου κάθε διάσταση αλληλεπιδρά με τις άλλες σε ένα πεδίο συνεχούς μετασχηματισμού.

Θεωρητικός κορεσμός και αναστοχασμός

Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την επίτευξη θεωρητικού κορεσμού. Οι κατηγορίες είχαν πλήρως αναπτυχθεί και οι σχέσεις τους είχαν ενοποιηθεί στο τελικό θεωρητικό μοντέλο. Ο αναστοχασμός της ερευνήτριας επιβεβαίωσε ότι η Ανοικτότητα στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα πολυεπίπεδο, εξελισσόμενο και κριτικό πλαίσιο. Το στάδιο αυτό συνοδεύτηκε από προσωπική συνειδητοποίηση για τη δυναμική φύση της έρευνας και την ανθρώπινη διάστασή της.

Το Audit Trail και τα Αναστοχαστικά Memos τεκμηριώνουν τη μεθοδικότητα, τη διαφάνεια και τη στοχαστική ωριμότητα της ερευνητικής διαδικασίας. Η διαδρομή από τα δεδομένα έως τη θεωρητική ενοποίηση επιβεβαιώνει τη συνοχή, την εγκυρότητα και την ανθρωπιστική διάσταση της Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται ενδεικτικές καταχωρίσεις από το audit trail και επιλεγμένα memos, με στόχο να τεκμηριωθεί η αναλυτική πορεία της έρευνας και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες και το τελικό θεωρητικό μοντέλο. Οι πίνακες δεν αποτυπώνουν το σύνολο του ερευνητικού αρχείου, αλλά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από τα βασικά στάδια της ανάλυσης.

Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει ενδεικτικές καταχωρίσεις του audit trail που καταγράφουν βασικές αναλυτικές αποφάσεις κατά τα στάδια της ανοικτής, αξονικής, επιλεκτικής και θεωρητικής κωδικοποίησης.

Πίνακας 16. Ενδεικτικά παραδείγματα καταγραφών Audit Trail

Κωδικός Audit Trail	**Στάδιο Ανάλυσης**	**Περιγραφή Αναλυτικής Απόφασης**	**Σχετικό Memo**
AT-20240510-001	Ανοικτή κωδικοποίηση	Καταγραφή του ανοικτού κώδικα «Ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιώματα των παιδιών» από τη σχετική βιβλιογραφία.	M-TH-009
AT-20240511-003	Ανοικτή κωδικοποίηση	Καταγραφή κώδικα που σχετίζεται με την ισότητα ως αξιακή διάσταση της ανοικτότητας.	M-TH-026
AT-20240512-005	Αξονική κωδικοποίηση	Ομαδοποίηση κωδίκων που σχετίζονται με την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την κοινωνική ένταξη στην υποκατηγορία «ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη».	M-M-010
AT-20240515-009	Αξονική κωδικοποίηση	Σύνδεση κωδίκων που σχετίζονται με την επικοινωνία και τον διάλογο με την κατηγορία των διαλογικών παιδαγωγικών πρακτικών.	M-AN-025
AT-20240518-012	Αξονική κωδικοποίηση	Σύνδεση κωδίκων που αναφέρονται σε πολιτικές και θεσμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης με την κατηγορία «θεσμικό πλαίσιο».	M-AN-029
AT-20240521-017	Αξονική κωδικοποίηση	Ομαδοποίηση κωδίκων που σχετίζονται με κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες στην κατηγορία «εμπόδια στην ανοικτότητα».	M-TH-039
AT-20240524-020	Αξονική κωδικοποίηση	Σύνδεση κωδίκων που αφορούν στην εξΑΕ με τις παιδαγωγικές πρακτικές της ανοικτότητας.	M-M-036
AT-20240526-022	Αξονική κωδικοποίηση	Ενσωμάτωση πρακτικών διδασκαλίας και χρήσης τεχνολογίας στην υποκατηγορία «πρακτικές εξΑΕ».	M-M-037
AT-20240528-024	Επιλεκτική κωδικοποίηση	Ανάδειξη της «Ανοικτότητας στην Εκπαίδευση» ως κεντρικής κατηγορίας που ενοποιεί τις επιμέρους διαστάσεις της ανάλυσης.	M-TH-026
AT-20240602-031	Θεωρητική κωδικοποίηση	Σύνδεση των βασικών κατηγοριών (αξίες, παιδαγωγικές πρακτικές, θεσμικό πλαίσιο, εμπόδια) σε ενιαίο θεωρητικό μοντέλο.	M-TH-044
AT-20240605-034	Θεωρητική κωδικοποίηση	Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ τεχνολογίας, ΤΝ και εξατομίκευσης της μάθησης.	M-TH-045

Πίνακας 17. Ενδεικτικά Υπομνήματα (Memos)

Memo ID	Τύπος Memo	Σύντομος Τίτλος	Περιγραφή / Αναλυτική Λειτουργία
M-TH-009	Θεωρητικό	Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση	Καταγράφει τη θεωρητική σύνδεση της ανοικτότητας με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα πρόσβασης και την κοινωνική δικαιοσύνη.
M-M-010	Υπόμνημα πρακτικής εφαρμογής	Χαρακτηριστικά ανοικτότητας	Συγκεντρώνει βασικές έννοιες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά της ανοικτότητας, όπως αυτονομία, προσβασιμότητα, ποιότητα και συμπερίληψη.
M-AN-021	Αναστοχαστικό	Ανοικτότητα ως πανάκεια και εργαλειοποίηση	Καταγράφει τον αναστοχασμό της ερευνήτριας σχετικά με την παρουσίαση της ανοικτότητας ως πανάκειας και τη δυνατότητα εργαλειοποίησής της σε πολιτικά ή οικονομικά πλαίσια.
M-AN-025	Υπόμνημα πρακτικής εφαρμογής	Επικοινωνία και διάλογος ως πυρήνες της ανοικτότητας	Ερμηνεύει τον ρόλο του διαλόγου και της επικοινωνίας ως θεμελιωδών παιδαγωγικών και πολιτικών συνθηκών της ανοικτότητας.
M-TH-026	Θεωρητικό	Ισότητα	Καταγράφει τη θεωρητική σημασία της ισότητας ως κεντρικής αξίας της ανοικτότητας και τη σχέση της με τη συμμετοχή στην Κοινωνία των Πολιτών.
M-AN-027	Αναστοχαστικό	Αποικισμός της εκπαίδευσης	Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες επηρεάζουν ή περιορίζουν την ανοικτότητα στην εκπαίδευση.
M-AN-029	Αναστοχαστικό	Ανοικτότητα ως πολιτική	Αναδεικνύει τη θεσμική και πολιτική διάσταση της ανοικτότητας και τη σύνδεσή της με την εκπαιδευτική πολιτική και τη λήψη αποφάσεων.
M-M-036	Υπόμνημα πρακτικής εφαρμογής	ΕξΑΕ ως μεθοδολογία	Καταγράφει τη σχέση της εξΑΕ με την αυτονομία, την αυτενέργεια, την

			αυτορρύθμιση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων.
M-M-037	Υπόμνημα πρακτικής εφαρμογής	Πρακτικές εξΑΕ	Εστιάζει στις εκπαιδευτικές πρακτικές της εξΑΕ, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, την τεχνολογία και το εκπαιδευτικό υλικό.
M-TH-039	Θεωρητικό	Ψηφιακό χάσμα και ψηφιακές ανισότητες	Εξετάζει τις κοινωνικές και οικονομικές προϋποθέσεις πρόσβασης στην τεχνολογία και τη σχέση τους με νέες μορφές αποκλεισμού.
M-M-043	Υπόμνημα πρακτικής εφαρμογής	Πολιτικές, ηγεσία και θεσμικά ζητήματα	Καταγράφει τη σημασία των διοικητικών δομών, της θεσμικής κουλτούρας και της ηγεσίας για την υλοποίηση της ανοικτότητας.
M-TH-044	Θεωρητικό	ΤΝ και αναδιάταξη σχέσεων εξουσίας	Εξετάζει τη σχέση της ΤΝ με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις πιθανές επιπτώσεις της στις δομές της εκπαίδευσης.
M-TH-045	Θεωρητικό	ΤΝ και εξατομίκευση της μάθησης	Ερμηνεύει την ΤΝ ως παράγοντα που ενισχύει την εξατομίκευση, αλλά και επηρεάζει τις συνθήκες εφαρμογής της ανοικτότητας.

Υπόμνημα συντομογραφιών Πινάκων 16 και 17

AT = Audit Trail (τεκμηρίωση αναλυτικής πορείας και ερευνητικών αποφάσεων)

M = Memo (υπόμνημα)

M-TH = Theoretical Memo (θεωρητικό υπόμνημα)

M-AN = Analytical/Reflective Memo (αναλυτικό/αναστοχαστικό υπόμνημα)

M-M = Methodological / Practice / Implementation Memo (μεθοδολογικό ή υπόμνημα πρακτικής εφαρμογής)

Η παρουσίαση των ενδεικτικών καταχωρίσεων του audit trail και των υπομνημάτων (memos) αναδεικνύει τη συστηματικότητα και τη διαφάνεια της αναλυτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Μέσα από τη συνεχή καταγραφή αποφάσεων, αναστοχασμών και θεωρητικών συνδέσεων κατέστη δυνατή η παρακολούθηση της ερευνητικής πορείας από την αρχική κωδικοποίηση έως τη διαμόρφωση της κεντρικής κατηγορίας και του θεωρητικού μοντέλου της ανοικτότητας στην εκπαίδευση.

Το audit trail και τα memos λειτούργησαν ως εργαλεία τεκμηρίωσης και αναστοχασμού, επιτρέποντας την ιχνηλασιμότητα των αναλυτικών επιλογών και ενισχύοντας την εγκυρότητα της ερμηνευτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται ότι η θεωρία που προέκυψε δεν αποτελεί επιβολή εξωτερικών εννοιολογικών σχημάτων, αλλά αναδύθηκε μέσα από τη συστηματική ανάλυση των δεδομένων και τη συνεχή σύγκριση των εννοιών.

Παράρτημα Ε: Διαδικασία Επιλογής Βιβλιογραφικού Σώματος Δεδομένων (corpus) και Θεωρητικής Δειγματοληψίας

Εισαγωγή

Το παρόν παράρτημα παρουσιάζει αναλυτικά τη διαδικασία επιλογής και διαμόρφωσης του βιβλιογραφικού σώματος δεδομένων που αποτέλεσε το ερευνητικό υλικό της παρούσας διατριβής (Πίνακας 18). Δεδομένου ότι η μελέτη εφαρμόζει τη Θεμελιωμένη Θεωρία σε βιβλιογραφικά δεδομένα, η βιβλιογραφία δεν λειτούργησε απλώς ως υποστηρικτικό θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά ως πρωτογενές αναλυτικό υλικό. Στην παρούσα έρευνα, η βιβλιογραφία αντιμετωπίστηκε ως μορφή ποιοτικών δεδομένων, τα οποία υποβλήθηκαν σε διαδικασία κωδικοποίησης σύμφωνα με τις αρχές της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Το βιβλιογραφικό σώμα δεν ταυτίζεται με το σύνολο της βιβλιογραφίας που αξιοποιήθηκε στη διατριβή, αλλά αφορά στις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν ως αναλυτικά δεδομένα κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης.

Η επιλογή των πηγών υπήρξε εξελικτική και καθοδηγήθηκε από τη λογική της θεωρητικής δειγματοληψίας (theoretical sampling), σύμφωνα με την οποία η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιούνται παράλληλα και επηρεάζουν αμοιβαία η μία την άλλη (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998; Urquhart, 2023).

1. Αρχική Χαρτογράφηση του Πεδίου

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε με ευρεία χαρτογράφηση του πεδίου της ανοικτότητας στην εκπαίδευση. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε διεθνείς και ελληνικές βάσεις δεδομένων (ενδεικτικά: Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar), καθώς και σε μονογραφίες και κλασικά έργα της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Οι βασικοί άξονες αναζήτησης περιλάμβαναν:

• Ανοικτότητα

• ΕξΑΕ

• Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης

• Κριτική Παιδαγωγική

• Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

• Κοινωνική δικαιοσύνη

• Αντιαυταρχική εκπαίδευση

• Ισότητα και δημοκρατικότητα στην εκπαίδευση

• Εκπαιδευτική πολιτική

• Τεχνολογικός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης

Η φάση αυτή στόχευε στη συγκρότηση ενός αρχικού εννοιολογικού πλαισίου, χωρίς να δημιουργηθεί ένα προκαθορισμένο ή κλειστό σώμα βιβλιογραφίας.

2. Κριτήρια Ένταξης και Αποκλεισμού

Η επιλογή των πηγών βασίστηκε σε ποιοτικά και θεωρητικά κριτήρια, ως εξής:

<u>Κριτήρια ένταξης:</u>

• Θεωρητική σύνδεση με την έννοια της ανοικτότητας ή συναφείς έννοιες (δημοκρατία, δικαιοσύνη, αυτονομία, προσβασιμότητα).

• Συμβολή στη Φιλοσοφία ή Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

• Αναφορά σε παιδαγωγικές πρακτικές ή θεσμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης.

• Επιστημονική εγκυρότητα (δημοσιεύσεις σε περιοδικά με κριτές, ακαδημαϊκοί εκδοτικοί οίκοι κτλ.).

• Χρονικό εύρος δημοσιεύσεων και ειδικότερα, για ζητήματα τεχνολογίας, που δεν υπερβαίνει τα δέκα έτη.

<u>Κριτήρια αποκλεισμού</u>

• Εργαλειακές ή καθαρά τεχνικές προσεγγίσεις χωρίς θεωρητική τεκμηρίωση.

• Επαναληπτικές αναλύσεις χωρίς ουσιαστική νέα συμβολή.

• Πηγές χωρίς επαρκή ακαδημαϊκή αξιοπιστία.

3. Θεωρητική Δειγματοληψία

Καθώς προχωρούσε η διαδικασία της ανοικτής και αξονικής κωδικοποίησης, η αναζήτηση βιβλιογραφίας εξειδικευόταν σύμφωνα με τις ανάγκες της ανάλυσης (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

Για παράδειγμα, η ανάδυση της κατηγορίας «Ανοικτότητα και Δικαιοσύνη» οδήγησε σε στοχευμένη διερεύνηση της κριτικής παιδαγωγικής και της Κριτικής Θεωρίας του Habermas. Παράλληλα, η εμφάνιση κωδίκων σχετικών με τον τεχνολογικό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης κατεύθυνε την αναζήτηση προς σύγχρονες μελέτες που αφορούν την ψηφιακή εκπαίδευση και την ΤΝ (Knox, 2020; UNESCO, 2023b).

Η διαδικασία υπήρξε κυκλική και επαναληπτική, σε συνεχή σύνδεση με τη λογική της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison) (Glaser & Strauss, 1967). Με τον τρόπο αυτό, η ανάλυση των δεδομένων επηρέαζε διαρκώς την περαιτέρω επιλογή πηγών, ενώ η νέα βιβλιογραφία τροφοδοτούσε εκ νέου τη διαδικασία κωδικοποίησης.

4. Θεωρητικός Κορεσμός του σώματος δεδομένων

Η συλλογή και επεξεργασία της βιβλιογραφίας ολοκληρώθηκε όταν η περαιτέρω αναζήτηση δεν παρήγαγε νέες εννοιολογικές κατηγορίες, αλλά επιβεβαίωνε και εμβάθυνε τις ήδη διαμορφωμένες. Το σημείο αυτό αναγνωρίστηκε ως θεωρητικός κορεσμός (Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 1967).

Στην παρούσα έρευνα ο θεωρητικός κορεσμός δεν αφορούσε την εξάντληση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, αλλά την εννοιολογική επάρκεια των κατηγοριών που είχαν ήδη αναδυθεί από τη διαδικασία κωδικοποίησης. Η διαπίστωση αυτή τεκμηριώθηκε μέσω των υπομνημάτων (memos) και της καταγραφής της αναλυτικής πορείας στο audit trail, διασφαλίζοντας διαφάνεια και μεθοδολογική συνέπεια.

Πίνακας 18. Κατανομή βιβλιογραφικών πηγών ανά κατηγορία

Κατηγορία βιβλιογραφικών πηγών	**Πλήθος (n)**	**Ποσοστό (%)**
Θεωρητικές / φιλοσοφικές / κοινωνιολογικές προσεγγίσεις	118	30.6%
ΑεξΑΕ (ODL / Openness)	90	23.4%
ΤΝ και εκπαίδευση	50	13,0%
Μεθοδολογία έρευνας	51	13.2%
Θεσμικά / πολιτικές διεθνών οργανισμών	55	14.3%
Νομοθεσία (εθνική)	13	3.4%
Εμπειρικές / εφαρμοσμένες μελέτες	45	11.7%
Σύνολο	**385**	**100%**

Οι θεματικές κατηγορίες δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, καθώς ορισμένες πηγές εντάσσονται σε περισσότερες από μία κατηγορίες λόγω του διεπιστημονικού χαρακτήρα τους. Ως εκ τούτου, το άθροισμα των επιμέρους καταχωρίσεων και των αντίστοιχων ποσοστών υπερβαίνει το συνολικό αριθμό των μοναδικών βιβλιογραφικών πηγών και το 100%, αντίστοιχα. Τα ποσοστά υπολογίζονται επί του συνόλου των 385 μοναδικών πηγών.

Συμπέρασμα

Η διαμόρφωση του βιβλιογραφικού σώματος δεδομένων δεν υπήρξε στατική ή προαποφασισμένη διαδικασία, αλλά εξελικτική και θεωρητικά καθοδηγούμενη. Η εφαρμογή της θεωρητικής δειγματοληψίας διασφάλισε ότι το corpus ανταποκρινόταν στις αναλυτικές ανάγκες της έρευνας και συνέβαλε ουσιαστικά στη συγκρότηση της αναδυόμενης Θεωρίας της Ανοικτότητας στην Εκπαίδευση.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων, για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Δήλωση χρήσης εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης αποκλειστικά επικουρικά, για σκοπούς γλωσσικής και μορφοποιητικής επιμέλειας, καθώς και για την οπτική και σχεδιαστική απόδοση σχημάτων. Δεν χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή ή ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, την κωδικοποίηση, τη διαμόρφωση των κατηγοριών, την ερμηνεία των ευρημάτων ή την παραγωγή του επιστημονικού περιεχομένου και των συμπερασμάτων της έρευνας. Η συγγραφέας φέρει την πλήρη ευθύνη για το περιεχόμενο, την ακρίβεια και την επιστημονική τεκμηρίωση της διατριβής.