

Πλαίσιο αρχών για τη δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση

Δημήτρης Κουτσογιάννης (dkoutsog@lit.auth.gr), Καθηγητής
Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Μέλος του Επιστημονικού Συμβουλίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Το όραμα για αλλαγή της εκπαίδευσης μέσω της αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων έχει ήδη διανύσει μια διαδρομή αρκετών δεκαετιών στον διεθνή εκπαιδευτικό προβληματισμό. Στη διαδρομή αυτή εκατομμύρια υπολογιστικές τεχνολογίες κάθε τύπου αγοράστηκαν από τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα, πλήθος λογισμικών αξιοποιήθηκαν σε όλα σχεδόν τα διδακτικά αντικείμενα, χιλιάδες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν, Προγράμματα Σπουδών «προσαρμόστηκαν στη νέα πραγματικότητα» και χιλιάδες επιστημονικά κείμενα δημοσιεύτηκαν σε έγκυρους εκδοτικούς οίκους και περιοδικά.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αναμφίβολα επωφεληθεί από την κινητικότητα αυτή. Μέσω των επιμορφώσεων που έχουν πραγματοποιηθεί δημιουργήθηκε ένα αξιόλογο εκπαιδευτικό δυναμικό υψηλών προσόντων, εξειδικευμένο σε σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με και χωρίς την αξιοποίηση των νέων μέσων· εκατοντάδες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, όπως δείχνει η μεγάλη επιστημονική κινητικότητα που παρατηρείται στα σχετικά επιστημονικά συνέδρια· νέες έννοιες (π.χ. σενάριο, δραστηριότητες) που αποτυπώνουν την αναγνώριση του πρωταγωνιστικού ρόλου των εκπαιδευτικών τείνουν να γίνουν ευρύτερα αποδεκτές και αποτελούν οργανικό μέρος των διδακτικών πρακτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δεν πρέπει να υποτιμούνται, επίσης, οι υποδομές που έχουν δημιουργηθεί στα σχολεία, η ανάπτυξη πολλών και υψηλής ποιότητας ψηφιακών μαθησιακών πόρων και το γεγονός ότι τα πιο πρόσφατα Προγράμματα Σπουδών έχουν επηρεαστεί σημαντικά από την κινητικότητα αυτή.

Ωστόσο, παρά την έντονη αυτή κινητικότητα, τους πόρους που έχουν επενδυθεί και την πολύ σημαντική επιστημονική πρόοδο που έχει πραγματοποιηθεί, πολύ δύσκολα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει βελτιωθεί πολύ σημαντικά τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας. Το ερώτημα είναι εύλογο: γιατί συμβαίνει αυτό και πώς η κατάσταση θα μπορούσε να βελτιωθεί; Υπάρχει πια η εμπειρία της πράξης, η επιστημονική γνώση και η έρευνα, ώστε το ενδιαφέρον να περάσει από τις επιμέρους προσπάθειες στην ανάδειξη της μεγάλης και πολυσύνθετης εικόνας. Αυτός είναι και ο βασικός στόχος του παρόντος κειμένου.

Βασική παραδοχή του κειμένου είναι ότι τα ψηφιακά μέσα δεν μπορεί παρά να αποτελέσουν καθοριστικό άξονα στην όποια απόπειρα για μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν θα εστιάσω στο ζήτημα αυτό, θεωρώντας το εν πολλοίς αυτονόητο. Θα δώσω όμως μεγάλη βαρύτητα, αφενός στο να αναδείξω τα αδιέξοδα των κυρίαρχων παραδοχών (επιστημονικών, εκπαιδευτικών, πολιτικών) και αφετέρου να δώσω έμφαση στην ανάδειξη μια συνολικής και πιο πολύπλευρης προσέγγισης του ζητήματος. Θεωρώ τη συνολικότερη αυτή οπτική ως βασική και απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό μιας σοβαρής και σε βάθος αλλαγής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα λαμβάνει υπόψη και τη νέα ψηφιακή πραγματικότητα.

Η βασική αυτή θεωρητική αφετηρία αποτυπώνεται και στη δομή του παρόντος κειμένου. Έτσι, στο δεύτερο μέρος ομαδοποιούνται οι συνήθειες διεθνείς προσεγγίσεις που κυριαρχούν ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Παρότι παρατίθενται ξεχωριστά για λόγους μεθοδολογικούς, στην πραγματικότητα συχνά συνυπάρχουν. Στο τρίτο μέρος αναπτύσσονται οι κυριότερες παράμετροι που υποτιμούνται ή σπάνια λαμβάνονται υπόψη. Θα υποστηρίξω ότι ο συνυπολογισμός των παραμέτρων αυτών αποτελεί κρίσιμη και καθοριστική προϋπόθεση για μια μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη νέα ψηφιακή πραγματικότητα στους χώρους της εργασίας, της κοινωνίας, του πολιτισμού και της επικοινωνίας.

Λόγω του γεγονότος ότι πρόκειται για κείμενο αρχών, που σημαίνει ότι επιδιώκεται να είναι ένα κείμενο σύντομο και περιεκτικό, παρατίθενται οι κυριότερες μόνο απόψεις, η δε διατύπωση των επιχειρημάτων και η βιβλιογραφία δεν μπορεί να είναι εξαντλητική.

2. Οι κυρίαρχες απόψεις

2.1. Η τεχνοκεντρική προσέγγιση

Βασικό χαρακτηριστικό της τεχνοκεντρικής προσέγγισης (Papert, 1988) είναι η σημαντική, σχεδόν αποκλειστική, εστίαση στις «μοναδικές» δυνατότητες των ψηφιακών μέσων να αλλάξουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εκφράζεται με ποικίλους τρόπους. Με τη μαζική αγορά ψηφιακών τεχνολογιών (φορητών ή μη) με το επιχείρημα ότι εκσυγχρονίζεται έτσι η εκπαίδευση· με την επίκληση της ευρείας χρήσης των νέων μέσων από τα παιδιά ως μέσων μάθησης και ψυχαγωγίας, σε αντίθεση με το σχολείο που είναι προσκολλημένο σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας· με την έμφαση στις μαθησιακές δυνατότητες κάθε νέας τεχνολογίας και τη γραμμική α-κοινωνική προσέγγιση της τεχνολογικής εξέλιξης (από το καλό προς το καλύτερο). Τα αδιέξοδα που συχνά οι οπαδοί αυτής της λογικής διαπιστώνουν, καταβάλλεται προσπάθεια να ξεπεραστούν με την αγορά και εγκατάσταση πιο σύγχρονης τεχνολογίας, με τη μεταφορά του ενδιαφέροντος σε πιο σύγχρονα λογισμικά και ψηφιακά περιβάλλοντα, πιστεύοντας πως εκεί βρίσκεται η λύση. Στόχος των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών στην προκειμένη περίπτωση είναι η εξοικείωση με τα πιο πρόσφατα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Βασικό πρόβλημα της παρούσας προσέγγισης είναι ότι δεν λαμβάνει υπόψη της καμία από τις παραμέτρους που συζητούνται στην επόμενη ενότητα, γεγονός που οδηγεί στην υπεραπλούστευση της προσέγγισης του ζητήματος «ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση» και κατά προέκταση στην κατασπατάληση πόρων.

2.2. Η προσέγγιση των η-δεξιοτήτων (e-skills)

Η προσέγγιση των «η-δεξιοτήτων» (e-skills) είναι πιο πρόσφατη και σαφώς πιο επεξεργασμένη από την προηγούμενη. Βασική παραδοχή της είναι ότι, προκειμένου τα παιδιά να προετοιμαστούν για το ψηφιακό μέλλον, θα πρέπει να διδαχθούν σειρά δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Η συγκεκριμένη εκδοχή μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή ως μέρος μιας ευρύτερης λογικής που αντιλαμβάνεται ως βασικό στόχο της εκπαίδευσης τη μετάδοση συγκεκριμένων και, πολύ συχνά, μετρήσιμων δεξιοτήτων στα παιδιά. Με βάση αυτή την αφετηρία, αλλαγή στην εκπαίδευση σημαίνει κατάκτηση του κάθε διδακτικού αντικειμένου σε συγκεκριμένες δεξιότητες, τις οποίες αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, μετά από κατάλληλη προετοιμασία, να διδάξουν.

Η συγκεκριμένη θεωρητική αφετηρία οδηγεί συνήθως σε μια σειρά από επιμέρους παραδοχές, όπως:

- Στην προσέγγιση του σχολείου με όρους μάνατζμεντ που ισχύουν στις επιχειρήσεις: αφού η εκπαίδευση είναι ένα τεχνικό ζήτημα ανάλυσης σε επιμέρους και συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να μεταδοθούν, δεν μένει παρά η συγκεκριμενοποίησή τους, η ανάπτυξη ενός «αποτελεσματικού συστήματος» επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας και καταμέτρησης των επιδόσεων εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Στην υιοθέτηση αρχών από τον χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων, αφού αυτές έχουν μεγάλη εμπειρία και γνώση ως προς το πώς θα καταστήσουν μια διαδικασία αποτελεσματική. Δεν είναι τυχαίο ότι μεγάλες εταιρείες από τον χώρο των επιχειρήσεων και των εκδόσεων ενεργοποιούνται ήδη δραστήρια στον χώρο της εκπαίδευσης, κυρίως στις ΗΠΑ (π.χ. Kagan, Learners Edge, The Master Teacher, Pearson).
- Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων πραγματοποιείται συνήθως προς τρεις κατευθύνσεις: ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα που συνδέονται με συγκεκριμένες δεξιότητες (π.χ. ψηφιακός γραμματισμός, βλ. παρακάτω), ως μέσα που διευκολύνουν την κατάκτηση δεξιοτήτων (εκπαιδευτικό λογισμικό) και ως περιβάλλοντα που διευκολύνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (πακέτα σύντομης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, πακέτα αυτοεκπαίδευσης σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα κλπ.)

Η συγκεκριμένη εκδοχή των δεξιοτήτων είναι αρκετά ελκυστική, κυρίως για απόψεις που αποδέχονται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί έναν προθάλαμο για τον χώρο της εργασίας, συνδέουν επομένως ρητά μια ανταγωνιστική οικονομία με μια ανταγωνιστική εκπαίδευση. Είναι επίσης ελκυστική, γιατί δίνει νέα ώθηση στην ανάπτυξη της ψηφιακής οικονομίας, αφού δημιουργεί ένα νέο και ελκυστικό πεδίο για την επιχειρηματικότητα.

Τα προβλήματα της προσέγγισης αυτής είναι πολλά και θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο. Το πρώτο είναι ότι η εκπαίδευση και οι σύγχρονες αλλαγές προσεγγίζονται με όρους τεχνικούς, κάτι που όπως θα δούμε στο δεύτερο μέρος δεν ισχύει. Στον σύγχρονο πολυσύνθετο κόσμο ο ρόλος της εκπαίδευσης, της παιδείας γενικότερα, δεν μπορεί να έχει ένα τόσο στενό περιεχόμενο. Το δεύτερο είναι ότι η πρόταση είναι εγγενώς αντιφατική: υποτίθεται ότι καλλιεργεί συγκεκριμένες δεξιότητες για έναν νέο κόσμο, όταν ο νέος αυτός κόσμος είναι ρευστός και απρόβλεπτος· δεν μπορεί επομένως να εξυπηρετηθεί με την καλλιέργεια προβλέψιμων δεξιοτήτων.

2.3. Ψηφιακός γραμματισμός

Ο όρος «ψηφιακός γραμματισμός» χρησιμοποιείται ευρύτατα ως κύριο επιχείρημα για κάθε απόπειρα αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Βασική παραδοχή είναι ότι η γνώση και αποτελεσματική αξιοποίηση «των νέων μέσων της πληροφορίας και της επικοινωνίας» εξασφαλίζει μια απαραίτητη προϋπόθεση για τους νέους πολίτες, προκειμένου να κινούνται αποτελεσματικά στον θαυμαστό νέο χώρο της ψηφιακής πραγματικότητας. Εμπεριέχει στοιχεία και από τις δύο προαναφερθείσες εκδοχές. Αποτελεί θα μπορούσαμε να πούμε μια άλλη εκδοχή των «η-δεξιοτήτων», αλλά χωρίς την τεχνική εξειδίκευση που παρατηρείται εκεί. Έχει επίσης συγγένειες με την τεχνοκεντρική προσέγγιση, αφού συνδέει συνήθως τον ψηφιακό γραμματισμό με συγκεκριμένα ψηφιακά περιβάλλοντα, συνήθως τα πιο σύγχρονα κάθε φορά.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το ζήτημα του ψηφιακού γραμματισμού είναι σημαντικό και δεν μπορεί παρά να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σε κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όχι όμως με αυτόν τον επιφανειακό τρόπο. Στις συγκεκριμένες συζητήσεις

σπάνια λαμβάνεται υπόψη ότι ο προβληματισμός σε ζητήματα γραμματισμού είναι μακροχρόνιος (βλ. Κουτσογιάννης 2011) και ότι οι κυριότερες απόψεις έχουν εκφραστεί ήδη πολύ πριν από την εμφάνιση των ψηφιακών μέσων, όπως θα δούμε στην ενότητα 3.3.

3. Το πολυσύνθετο του πράγματος

3.1. Παιδαγωγική πρόσθετη αξία των ψηφιακών τεχνολογιών

Μεγάλο μέρος του σύγχρονου επιστημονικού προβληματισμού εστιάζει στην ύπαρξη ή στην επί τούτου δημιουργία ψηφιακών περιβαλλόντων, τα οποία συνεισφέρουν σημαντικά στην διερεύνηση /επικοινωνία της γνώσης με τρόπους μοναδικούς σε σχέση με το παρελθόν. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς φαινόμενα του φυσικού κόσμου και δύσκολες επιστημονικά έννοιες μπορούν να κατακτηθούν με τρόπο ελκυστικό και αποτελεσματικό, στο πώς μπορεί το παιδί να γνωρίσει όψεις του παρελθόντος με τρόπο διερευνητικό, αλλά και στις δυνατότητες που παρουσιάζονται με την αξιοποίηση των νέων μέσων ως εργαλείων έκφρασης και δημιουργίας. Βαρύτητα δίνεται, επίσης, στην πρόσθετη αξία που μπορεί να έχουν τα ψηφιακά μέσα σε σχέση με την αναβάθμιση/ενδυνάμωση των ρόλων εκπαιδευτικών και μαθητών και σε σχέση με τη δημιουργία νέων μορφών μάθησης (π.χ. κοινότητες μάθησης).

Η συγκεκριμένη επιστημονική αναζήτηση είναι ιδιαίτερα πλούσια και απαντάει με τρόπο πειστικό στην επιφανειακότητα των προσεγγίσεων που συζητήθηκαν στο πρώτο μέρος. Προκειμένου όμως να είναι αποτελεσματικός ο όποιος εκπαιδευτικός σχεδιασμός, κρίνεται άκρως απαραίτητο να ληφθούν υπόψη και οι άλλες παράμετροι που ακολουθούν.

3.2. Κοινωνία και τεχνολογία

Είναι δύσκολο να συζητηθούν ζητήματα ψηφιακών μέσων και εκπαίδευσης σε βάθος, αν δεν υπάρξει εστίαση στο βασικό οντολογικό ερώτημα (Bhaskar 1989) ως προς το πώς κατανοούμε τη σχέση κοινωνίας και τεχνολογίας. Οι απόψεις που εξετάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα αγνοούν παντελώς το ερώτημα αυτό, κατά βάθος όμως δεν αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο της κοινωνίας σε σχέση με την τεχνολογία. Βασική παραδοχή του παρόντος κειμένου είναι ότι (βλ. Deleuze & Guattari 1987: 99-100) τα εργαλεία δεν μπορούν να κατανοηθούν εκτός της ανθρώπινης συμβίωσης, ότι αποτελούν αμαλγάματα (amalgamations) μεταξύ φύσης και κοινωνίας και ότι η κοινωνία προσδιορίζεται από αυτά τα αμαλγάματα και όχι από τα εργαλεία της.

Η βασική αυτή αρχή μεταφέρει το κέντρο του προβληματισμού από τα νέα μέσα στα κοινωνικά δεδομένα τα οποία συνδέονται με την ανάδειξη και διάδοση των νέων κάθε φορά τεχνολογιών. Στην εκπαίδευση, στην προκειμένη περίπτωση, δεν ενδιαφέρει μόνο το ποια μέσα έχουν ποιες δυνατότητες, αλλά και στο πώς τα νέα μέσα συνδέονται με άλλες πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας και αποτελούν οργανικό της στοιχείο, πώς το ένα διαπλέκεται με το άλλο. Έτσι, ο βασικός προβληματισμός μεταφέρεται σε ένα αρκετά υψηλότερο επίπεδο, αφορά το είδος της κοινωνίας που ανάδειξε τα νέα μέσα και κατά προέκταση το είδος του σχολείου που ενδιαφέρει να σχεδιαστεί, προκειμένου να απαντάει στη συγκεκριμένη οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική συγκυρία.

Προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος του κοινωνικού τεχνολογικού ντετερμινισμού θα πρέπει να λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη ότι ναι μεν η τεχνολογία δεν κατανοείται εκτός της κοινωνίας αλλά και ότι η ίδια η τεχνολογία οδηγεί συχνά σε κοινωνικές μεταβολές αλλά και το γεγονός ότι τα ψηφιακά μέσα έχουν ιδιαιτερότητες/ δυνατότητες (affordances) (βλ. 3.4., παρακάτω).

3.3. Ιστορία και τεχνολογία

Συνδέοντας όμως την τεχνολογία με την κοινωνία (βλ. 3.2.), την συνδέουμε αυτομάτως με τις κοινωνικές μεταβολές, επομένως και με την ιστορία. Δυστυχώς, στις περισσότερες σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις παρατηρείται αυτό που έχει αποκληθεί «ιστορική αμνησία» (Freebody 2007:68). Στην περίπτωση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων η διαπίστωση αυτή ισχύει και έχει οδυνηρές συνέπειες, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι εξής:

- Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που δεν εξελίσσεται γραμμικά, αλλά εμπεριέχει την ίδια την ιστορική εμπειρία στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώθηκε. Δεν χρειάζεται παρά να εξετάσει κανείς τη δόμηση του σχολικού χρόνου στο ελληνικό σχολείο. Η κατάτμησή του σε μικρές ενότητες των 45'λεπτών, συνοδευόμενη με συγκεκριμένη ύλη που «πρέπει να βγει» σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αποτελεί κληρονομιά της εποχής του Φορντισμού και του συμπεριφορισμού. Η διατήρηση αυτών των δομών με την παράλληλη αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στο πλαίσιο της πρόσθετης παιδαγωγικής αξίας τους (βλ. 3.1, παραπάνω) είναι εγγενώς αντιφατική, για αυτό και οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και οι πιο προσοντούχοι, δυσκολεύονται στη μακροχρόνια και δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας. Η ιστορική προσέγγιση μας δείχνει ότι οι θεωρίες (π.χ. συμπεριφορισμός) δεν είναι παιδαγωγική ύλη, αλλά εκδοχή που μπορεί να υπάρξει στις ίδιες τις εκπαιδευτικές δομές και τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις/πρακτικές, κάτι ιδιαίτερα ανθεκτικό και δύσκολο στις αλλαγές.
- Οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς) δεν προσέρχονται στο «παιδαγωγικό παιχνίδι» ως ουδέτεροι. Κουβαλούν εμπειρίες, απόψεις και υπόρρητες θεωρίες ως προς το πώς γίνεται αντιληπτή η διδασκαλία, η μάθηση, η συνεργασία, το σχολείο στο σύνολό του. Μεγάλο μέρος αυτών των θεωριών οφείλεται στην ιστορική εκπαιδευτική εμπειρία, όπως είδαμε αμέσως παραπάνω. Έτσι, κάθε ψηφιακό περιβάλλον και κάθε «καινοτόμα» πρόταση ή σενάριο «αναπλαισιώνεται» στη συγκεκριμένη παιδαγωγική ιδεολογία των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών· γι' αυτό και η εστίαση στις δυνατότητες των μέσων χωρίς την εστίαση στην ιστορικότητα του θεσμού, στα δομικά του στοιχεία, στις πολιτικές που τα διαμόρφωσαν και στις ταυτότητες των πρωταγωνιστών του είναι προβληματική και κατά βάθος αναπαράγει τα ισχύοντα.
- Συζητήθηκε στο δεύτερο μέρος η επιφανειακή προσέγγιση στο ζήτημα του ψηφιακού γραμματισμού. Μια αναδρομή στην ιστορία δείχνει ότι το ζήτημα του γραμματισμού (ανάγνωση και γραφή) συνδέεται πάντα με κρίσιμες ιστορικές περιόδους και δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από αυτές. Είναι γνωστό, για παράδειγμα, ότι η τεχνολογία της γραφής ανακαλύφθηκε όταν κάποιες κοινωνίες αναζήτησαν εργαλεία επέκτασης της μνήμης, επειδή η ανθρώπινη μνήμη δεν επαρκούσε, και ότι η τεχνολογία του εντύπου αξιοποιήθηκε για τη διαμόρφωση των εθνών κρατών (βλ. Anderson 1991). Το γνωστό ως «παραδοσιακό σχολείο» χτίστηκε ακριβώς γύρω από την κυρίαρχη για την εποχή τεχνολογία (του εντύπου), προκειμένου να αντικειμενικοποιήσει ισχύουσες για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο αξίες, παραδοχές και προτεραιότητες. Η εξαφάνιση, για παράδειγμα, των διαλέκτων και η διαμόρφωση των εθνικών γλωσσών δεν μπορεί να κατανοηθεί εκτός του περιεχομένου που πήρε ο σχολικός γραμματισμός (του εντύπου) στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία. Αυτή η πραγματικότητα της σύνδεσης του γραμματισμού με την εκάστοτε οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική συγκυρία (βλ. Κουτσογιάννης 2011) δεν άλλαξε, επειδή εφευρέθηκαν τα νέα μέσα και φυσικά δεν θα αλλάξει και το σχολείο για τον ίδιο λόγο. Η αναδρομή στο παρελθόν είναι απαραίτητη για καλύτερη και

σε βάθος κατανόηση του παρόντος, επομένως και για ιστορικά υποψιασμένες πολιτικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών αλλαγών.

3.4. Τεχνολογικές ιδιαιτερότητες

Η έμφαση στις κοινωνικές και ιστορικές διαστάσεις δεν πρέπει να οδηγεί στην υποτίμηση του ρόλου που έχουν οι τεχνολογικές δυνατότητες/ ιδιαιτερότητες των ψηφιακών μέσων. Σχετικά με το σημαντικό αυτό ζήτημα, αξίζει να λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω παράμετροι:

- Τα ίδια τα ψηφιακά μέσα μπορεί να θεωρηθούν ως «δρώντα στοιχεία» (actors) (Latour 2002) με βάση τις ιδιαιτερότητες που έχουν και επομένως τα όρια και την κατεύθυνση των πρωτοβουλιών που επιτρέπουν. Το περιβάλλον του Moodle, για παράδειγμα, επιτρέπει και, επομένως, προσανατολίζει προς συγκεκριμένου τύπου πρακτικές, επομένως ως τεχνολογία παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα κατανοηθεί και θα χτιστεί η έννοια της κοινότητας και η έννοια της μάθησης. Στην προκειμένη περίπτωση είναι απαραίτητη η έμφαση στις δυνατότητες/ ιδιαιτερότητες των μέσων και ο κατάλληλος συνδυασμός τους με τους στόχους της διδασκαλίας (βλ. κεφ. 3.1., παραπάνω).
- Θα πρέπει όμως, παράλληλα, να ληφθεί υπόψη ότι κάθε περιβάλλον που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί εμπεριέχει την ίδια την ανθρώπινη εμπειρία και δεν είναι απλώς μια ουδέτερη επινόηση του ανθρώπινου πνεύματος. Αυτό το διατυπώνει επιγραμματικά και καίρια ο Latour (2002: 254) λέγοντας ότι «ο ηθικός νόμος είναι φυσικά στις καρδιές μας, αλλά είναι και στα εργαλεία μας». Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα των μέσων, χωρίς να παραγνωρίζει τη στενή διασύνδεσή τους με τα κοινωνικά δεδομένα.
- Η ύπαρξη ψηφιακών μέσων σε μια σχολική αίθουσα αποτελεί σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει την ίδια τη διδασκαλία. Η προτεραιότητα επομένως δεν πρέπει να δίνεται στην αγορά και εγκατάσταση της τεχνολογίας αλλά και στην κατάλληλη τοποθέτησή της, στο πώς θα συνδυαστεί το νέο αυτό δεδομένο και οι ιδιαιτερότητές του με τους ρόλους των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών, με τις αλλαγές που επιδιώκονται κλπ. Οι χώροι, οι τεχνολογίες και οι άνθρωποι αποτελούν ιστορικές κατασκευές, για αυτό και ο αποτελεσματικός συνδυασμός τους απαιτεί καλό, προσεχτικό και μακροχρόνιο σχεδιασμό.

3.5. Ανθρώπινη δημιουργικότητα

Οι παραπάνω σημαντικές διαστάσεις δίνουν βαρύτητα στην πολυσυνθετότητα των παραμέτρων που σχετίζονται με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Κάθε ανάλυση είναι όμως ελλιπής, αν αφαιρεθεί η διάσταση της ανθρώπινης δημιουργικότητας, αυτό που στη διεθνή βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών αποκαλείται “agency”. Συζητήθηκε παραπάνω εν συντομία η έννοια της αναπλαισίωσης, του γεγονότος δηλαδή ότι τα ψηφιακά μέσα προσαρμόζονται στα ισχύοντα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παράλληλα όμως είναι απαραίτητο να δοθεί βαρύτητα στην κινητικότητα που επιδεικνύουν εκπαιδευτικοί και μαθητές, στο γεγονός ότι αναζητούν νέους και ενδιαφέροντες τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων, στο γεγονός ότι στη σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα έχουν την ευχέρεια να ενημερώνονται για τις επαγγελματικές τους εξελίξεις, να κάνουν επιπλέον σπουδές κλπ. Η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, αφού μια εκπαιδευτική πολιτική που αναγνωρίζει τη δημιουργικότητα των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών αφήνει συνειδητά μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας και αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικούς σχεδιαστές στη διδασκαλία και ως δημιουργικούς επιστήμονες που μπορούν να αντλήσουν πόρους από ποικίλα συμβατικά και σύγχρονα περιβάλλοντα. Μια τέτοια

κατεύθυνση, γενικά, ενισχύει την επιστημονικότητα των εκπαιδευτικών, έχει εμπιστοσύνη στην εφευρετικότητα και κινητικότητα τους και δεν τους αντιμετωπίζει ως απλά «γυρανάζια» μια αυστηρά ελεγχόμενης κεντρικής πολιτικής (βλ. κεφ. 2.2).

4. Συμπερασματικά

Το παρόν κείμενο επιδιώκει να αποτυπώσει σε δύο ξεχωριστές ενότητες τις κυρίαρχες απόψεις από τη μια πλευρά (βλ. ενότητα 2) και τις εναλλακτικές από την άλλη (ενότητα 3) ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Στην πρώτη περίπτωση αρκεί η έμφαση στα νέα κάθε φορά μέσα, στην ανανέωση των υποδομών και στις επιφανειακές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να γνωρίσουν τα νέα κάθε φορά εργαλεία. Αυτή η οπτική οδηγεί σε μια ρητορεία αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία (αλλαγή) είναι διαρκώς σε αναμονή από τη δεκαετία του 1980 και θα είναι για όσο ακόμη επικρατούν οι απόψεις αυτές. Το ενδιαφέρον είναι ότι τα αδιέξοδα αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής επιχειρείται να επιλυθούν με παραπλήσιας οπτικής λύσεις, όπως αυτή των «η-δεξιοτήτων» (βλ. 2.2.). Επιχειρήθηκε στην τρίτη ενότητα να αποτυπωθούν επιγραμματικά οι κυριότερες διαστάσεις ενός πολυσύνθετου φαινομένου. Από τη σύντομη ανάλυση προκύπτει ότι η δημιουργική αξιοποίηση των νέων μέσων προϋποθέτει μια σοβαρή κοινωνική, παιδαγωγική και τεχνολογική ανάλυση και με βάση την ανάλυση αυτή έναν σοβαρό σχεδιασμό σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Είναι εμφανές ότι δεν πρόκειται απλώς για δύο διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις αλλά για δύο διαφορετικές οπτικές με σημαντικές συνέπειες σε κάθε επιμέρους επιλογή: στο είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα χαραχθεί, στο είδος των πρωτοβουλιών που θα αναλάβει η πολιτεία, στο είδος των αλλαγών και επιμορφώσεων που θα σχεδιαστούν, εν ολίγοις στο είδος του σχολείου που θα σχεδιαστεί για το μέλλον της χώρας. Έχουμε δηλαδή στη διάθεσή μας δύο διαφορετικού τύπου πολιτικές, με την αριστοτελική σημασία του όρου (βλ. Κουτσογιάννης 2017): η μία, θα τη λέγαμε «πολιτική» (με π μικρό), εστιάζει στη λάμψη των νέων κάθε φορά τεχνολογιών, στις υποδομές και σε επιφανειακές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών (βλ. δεύτερο μέρος του παρόντος κειμένου)· η δεύτερη, θα τη λέγαμε Πολιτική (με Π κεφαλαίο), εστιάζει στην πολυσυνθετότητα των πραγμάτων και ενδιαφέρεται για ένα διαφορετικό σχολείο στο σύνολό του (βλ. το τρίτο μέρος του κειμένου). Δεν ξέρω αν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι μετά από τόσες δεκαετίες προβληματισμού και έρευνας οι κυρίαρχες διεθνείς τάσεις εξαντλούνται συνήθως σε μια πολιτική με π μικρό. Είμαι όμως περισσότερο βέβαιος ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι επείγον να κινηθεί προς μια Πολιτική με Π κεφαλαίο. Μια τέτοια κατεύθυνση θα βοηθήσει, πέραν των άλλων, στο να αξιοποιηθεί δυναμικά το πλούσιο επιστημονικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο της χώρας και παράλληλα, θα συνεισφέρει σημαντικά σε μια δυναμική αλλαγή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso.
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. London: Verso.
- Deleuze, G. & F. Guattari (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Freebody, P. (2007). *Literacy Education in School: Research Perspectives from the Past, for the Future*. Australian Education Review No 52, Camberwell, Australian Council for Educational Research.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ – Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη.
- Latour, B. (2002). Morality and technology: The end of the means. *Theory, Culture & Society* 19 (5–6): 247–260.
- Papert, S. (1988). A Critique of technocentrism in thinking about the school of the future. In Sendov, B. & Stanchev, I. (eds). *Children in the Information Age*. Oxford, Pergamon.