

**«ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ; ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ, ΔΕΝ ΘΑ ΠΑΡΩ!» -
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ «ΖΗΤΗΣΗΣ» ΓΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ &
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ**

Διονύσης Σ. Γουβιάς

[Εισήγηση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας με τίτλο «Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας», Θεσσαλονίκη, 8-10 Νοεμβρίου 2002, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]

Η έννοια της Διαβίου Μάθησης

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και ιδιαίτερα μετά το 1993 που δημοσιεύτηκε το *Λευκό Βιβλίο* για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας στην Ευρώπη, στη σχετική βιβλιογραφία κυριαρχεί η προβληματική γύρω από τις αλλαγές που συντελούνται στις οργάνωση της εργασίας και το ρόλο του ανθρώπινου δυναμικού στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών της Ευρώπης.

Συνήθως αυτές οι αναφορές εντάσσονται σε ένα πλαίσιο γεωγραφικής και χρονολογικής συγκριτικής αντιπαράθεσης.

Γεωγραφικά η σύγκριση και αντιπαράθεση γίνεται συνήθως με τα οικονομικά και στατιστικά μεγέθη της Ιαπωνίας, των Η.Π.Α και άλλων ταχέως αναπτυσσόμενων οικονομικών δυνάμεων από τη Νοτιοανατολική Ασία». Σε αυτό το πλαίσιο συγκρίνονται δείκτες σχετικά με τους ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης, τις τεχνολογικές επενδύσεις, τη δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού και ειδικότερα του εργατικού δυναμικού (βλ. «γήρανση»), την κινητικότητα της εργασίας και τα επίπεδα απασχόλησης.

Χρονικά η συνηθέστερη σύγκριση πραγματοποιείται σε αντιπαράθεση με το «τεηλορικό» οργανωτικό μοντέλο, το οποίο επικράτησε μεταπολεμικά και για τριάντα περίπου χρόνια, στις προηγμένες οικονομικά χώρες και έκτοτε αντικαθιστάται, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό από τα «ευέλικτα» παραγωγικά μοντέλα.

Στη βάση των προαναφερόμενων συγκριτικών αναφορών και έχοντας ως μη αμφισβητήσιμες παραδοχές την παγκοσμιοποίηση και την απορύθμιση της αγοράς εργασίας, η δια βίου μάθηση προβάλλεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας και ταυτόχρονα πολιτική

στρατηγική για την αντιμετώπιση των προβλημάτων οικονομικής ανάπτυξης, ανταγωνιστικότητας, απασχόλησης αλλά και των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η τεκμηρίωση αυτών των παραδοχών στοιχειοθετείται σε σημαντικές μεταβολές και μετατοπίσεις που σημειώθηκαν κατά τον 20^ο αιώνα στην κοινωνική οργάνωση και την οργάνωση της παραγωγής και της εργασίας.

Βασικές μεταβολές στην οργάνωση της εργασίας και της παραγωγής

Όπως προέβλεψε ο Bell (1976), η μετάβαση στη «μετα-βιομηχανική εποχή» δεν αποτελεί μια υπέρβαση του καπιταλισμού, αλλά μια αναδιάρθρωση τομέων και διαδικασιών μέσα στα πλαίσια που ο κυρίαρχος τρόπος παραγωγής επιβάλλει.

Οι εξελίξεις μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω στοιχεία (βλ. Bell, 1976. Colombo, 1988. Λυμπεράκη, 1991 & 1996. Castells, 1996. UNESCO, 1999):

- Από τη μεγάλη κλίμακα ορθολογική οργάνωση της παραγωγής στην Ευέλικτη Παραγωγή
- Από τις μεγάλες μονάδες παραγωγής στις αυτόνομες παραγωγικές διαδικασίες.
- Από τη μεταποίηση στις υπηρεσίες.
- Από την επέκταση του κοινωνικού κράτους στις ιδιωτικοποιήσεις και τις εταιρικές σχέσεις.
- Από τον μακροχρόνιο προγραμματισμό στις τεχνολογικές- οργανωτικές καινοτομίες και τις ευέλικτες οργανωτικές δομές.
- Από τη σταθερή μισθωτή απασχόληση στην ευέλικτη και διαρκώς μεταβαλλόμενη απασχόληση(εσωτερικές-εξωτερικές ευελιξίες).
- Από την προβλέπιμη επαγγελματική εξέλιξη στην έντονη κινητικότητα εντός και εκτός αγοράς εργασίας.

Προβλέπεται ότι «η έρευνα, το marketing, η χρηματοδότηση, η εταιρική στρατηγική, οι νομικοί διακανονισμοί – λειτουργίες που πριν ήταν βοηθητικές της παραγωγής – τώρα καταλαμβάνουν τον κεντρικό ρόλο. Τώρα η ίδια η βιομηχανία γίνεται βοηθητική και, συχνά, χρήζουσα υπεργολαβίας (*contracting out*)», και είναι σίγουρη πλέον «η μετάβαση προς μια μετα-βιομηχανική, προσανατολισμένη στον τομέα των υπηρεσιών κοινωνία ...» (Colombo, 1988: 24). Περνάμε, δηλαδή, από μια κοινωνία βασισμένη στη βιομηχανική παραγωγή (γενικά, τον «δευτερογενή τομέα»), σε μια κοινωνία που θα βασίζεται στις υπηρεσίες, με κύριους πυλώνες τις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Οι παγκόσμιες τάσεις στη σύνδεση αγοράς εργασίας και εκπαίδευσης

Η αγορά εργασίας είναι ένας τομέας ο οποίος, παρόλο που «καθυστερεί», αναλογικά με άλλες κοινωνικές δραστηριότητες (π.χ. κίνηση κεφαλαίων, βιομηχανία της ψυχαγωγίας κλπ.), στην επίδειξη των συνεπειών της παγκοσμιοποίησης (βλ. Βεργόπουλος, 1998), εν πολλοίς τείνει να «διεθνοποιηθεί», με όλο και μεγαλύτερη όξυνση του ανταγωνισμού για κατάκτηση θέσεων εργασίας, όχι μόνο στο εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για την εκπαίδευση, όπως αυτή τουλάχιστον προσφέρεται μέσα από τους τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς – του ιδιωτικού ή του δημοσίου τομέα. Η ίδια η έννοια της «εκπαίδευσης» επανακαθορίζεται, και αναζητείται η σχέση της με τη «μάθηση» και τη «γνώση», σε έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο. Προκειμένου να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού θεωρείται ότι οι γνώσεις και η μάθηση δεν αποκτούνται εφάπαξ διαμέσου του εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε ότι καλύπτουν τις κοινωνικές και τις επαγγελματικές ανάγκες του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του καθώς οι τελευταίες υπόκεινται σε διαρκείς αλλαγές.

Έτσι τονίζεται η ανάγκη καλλιέργειας και ανάπτυξης εκείνων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν τη διαρκή προσαρμογή και αναπροσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις μεταβολές της οικονομίας και της απασχόλησης.

Ως απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες σ' αυτή την κατεύθυνση, προβάλλονται η πρόσβαση και η χρήση της πληροφορικής, οι ξένες γλώσσες, η επίλυση προβλημάτων, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η επικοινωνία, οι κοινωνικές δεξιότητες, το επιχειρηματικό πνεύμα και η αυτό-μάθηση.

Ταυτόχρονα, για όσους είναι ήδη ενταγμένοι στην αγορά εργασίας, τονίζεται η αναγκαιότητα αξιοποίησης και αναγνώρισης όλων των πιθανών δυνατοτήτων και διαδρομών μάθησης. Σε αυτή την κατεύθυνση, ως οργανωτικό πρότυπο των επιχειρήσεων προβάλλεται η οργάνωση της εργασίας με τρόπο που να διευκολύνει τη μάθηση των εργαζομένων και η προώθηση της οργάνωσης της εργασίας με τρόπο που να συνδυάζεται η εκπαίδευση, η εργασία και η οικογενειακή ζωή.

Η ώθηση δίνεται πλέον, όχι μόνο από τις μεγάλες επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα, αλλά και από φορείς του δημοσίου τομέα, σε εθνικό ή υπερ-εθνικό επίπεδο.¹ Και αυτό γιατί η δια

¹ Για τις πιο πρόσφατες και ενδεικτικές καταθέσεις προβληματισμού από την Αμερικανική οικονομική και εκπαιδευτική ηγεσία βλέπε: OECD and U.S. Department of Education (1998). "Overview and Summary of the Conference on *How Adults Learn*", International Conference, April 6-8, 1998. Για την Ευρωπαϊκή Ένωση βλέπε: European Commission (1998). *Information Society Programme, Technologies for Knowledge and Skills Acquisition*. Final Proposal for a Research Agenda. Luxembourg: Office of Official Publications.

βίου εκπαίδευση «εκλαμβάνεται πλέον ως μοχλός και ως προϋπόθεση για την αναβάθμιση των παραγωγικών δραστηριοτήτων» (Βιτσιλάκη, 2002, σ. 37). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της εδραίωσης της έννοιας της «διαβίου μάθησης» είναι η Μεγάλη Βρετανία, όπου πρόσφατα θεσμοθετήθηκε υφυπουργείο για τη Διαβίου Μάθηση (Selwyn & Gorard, 2002: 3). Ενδεικτικό της αποδοχής της ανάγκης για Διαβίου Μάθηση σε παγκόσμιο επίπεδο αποτελεί η «Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα» (UNESCO, 1999).

Προβληματισμοί και κριτική πάνω στη Διαβίου Μάθηση

Η κριτική που μπορεί να ασκηθεί στη ρητορική περί Διαβίου Μάθησης περιστρέφεται γύρω από – κυρίως – δύο άξονες: α) τον υπερ-τονισμό των δυνατοτήτων της τεχνολογίας και την προβολή ενός «ουδέτερου» από κοινωνικής άποψης μοντέλου διάχυσης των τεχνολογικών εφαρμογών, και β) τις ηθικές και πολιτικές συμπαραδηλώσεις του τύπου αυτού μάθησης, όπως φυσικά έχουν προκύψει από την παρελθούσα εμπειρία.

Τονίζεται από ορισμένους ερευνητές ότι η έμφαση που δίδεται μόνο στις οικονομικές δραστηριότητες των ατόμων «αντανακλά ένα μοντέλο συμμετοχής στη Διαβίου Μάθηση το οποίο βασίζεται πάνω σε μια άκρως απλοϊκή διασκευή της θεωρία του «ανθρωπίνου κεφαλαίου»» (Rees κ.ά., 1997, Fevre κ.ά., 1999). Σύμφωνα με αυτή, τα άτομα (μιλάμε για ενήλικους) συμμετέχουν στη Διαβίου Μάθηση σύμφωνα με τους υπολογισμούς που κάνουν για τα οικονομικά οφέλη που θα προκύψουν από την εκπαίδευση ή/και κατάρτιση που θα λάβουν. (βλ. Becker, 1975). Δοθείσας της ευρύτερης συμφωνίας σχετικά με την ανάγκη μετατόπισης της οικονομικής αλλαγής σε τρόπους παραγωγής που βασίζονται όλο και περισσότερο στη γνώση – και όχι στην υλική «υπεροπλία» – προκύπτει ότι ο εργαζόμενος θα (επιχειρήσει να) συμμετάσχει στη Διαβίου Μάθηση ούτως ώστε να κερδίζει τα πλεονεκτήματα που θα προκύψουν από την ανανέωση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του/της. Με αυτό το βασικό σκεπτικό, το σημαντικότερο ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπίσει η (εκάστοτε) κυβερνητική πολιτική είναι η απομάκρυνση όλων των «εμποδίων» που αποτρέπουν τους πολίτες από το να εκπαιδεύονται και να καταρτίζονται.

Επιπροσθέτως, παρόλη τη ρητορική περί ελεύθερης «δικτυακής μάθησης»², ένα σημαντικό ερώτημα είναι το *ποιοι και πως* θα έχουν πρόσβαση, γιατί απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόσβαση είναι η δημιουργία «σύνδεσης». Ακόμα και αν λυθεί το πρόβλημα της αρχικής πρόσβασης, εξακολουθεί να υφίσταται το ζήτημα της *ποιότητας* της σύνδεσης στα πληροφοριακά συστήματα. Γιατί, μην ξεχνάμε πως η σύνδεση στο Διαδίκτυο απαιτεί και μεγάλη υπολογιστική ισχύ αλλά και ολοένα αυξανόμενες ταχύτητες, μαζί φυσικά με τους πιο εξελιγμένους πόρους υποστήριξης, σχεδιασμένους να γίνονται προσβάσιμοι μόνο μέσω των ισχυρότερων – άρα και ακριβότερων – πακέτων λογισμικού. Σε αυτήν τη διαδικασία όμως επικρατούν ευρείες ανισότητες σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, οι οποίες συνδέονται με οικονομικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και γεωγραφικές ιδιαιτερότητες (Castells, 1996. Selwyn & Gorard, 1999, 2002). Όπως παρατήρησε και ο Dyer (1997), «οι αποσυνδεδεμένοι χαρακτηρίζονται από τη γεωγραφική τους εντοπιότητα, τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση, με τις υποβαθμισμένες αστικές καθώς και τις απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές να είναι οι λιγότερο πιθανές για να αποκτήσουν πρόσβαση στα δίκτυα τηλεπικοινωνιών». Μπορεί, για παράδειγμα, η κατοχή τηλεόρασης ή τηλεφώνου να τείνει να γίνει καθολική στις περισσότερες χώρες της Δύσης, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο σε πολλές χώρες της Αφρικής, Ασίας, Λατινικής Αμερικής, Νότιας και Ανατολικής Ευρώπης. Για να έρθουμε και στα καθ' ημάς, δεν μπορεί να έχει τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης στο Διαδίκτυο ο/η κάτοικος μια ορεινής ή νησιωτικής περιοχής της ελληνικής επαρχίας, ούτε ένας/μία μετανάστης/τρια, ούτε ένας/μία μισθοσυντήρητος/η (με παιδιά; με υπερήλικες γονείς; με δάνειο αγοράς κατοικίας; με ενοίκιο; με).

Η λύση όμως του προβλήματος της ανισότητας «φυσικής» πρόσβασης στη «δικτυακή μάθηση» δεν απαντά στο ερώτημα του πώς μια τέτοιου είδους μάθησης μπορεί να είναι διαθέσιμα σε όλους. Η κουλτούρα των τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας «παραμένει σταθερά *νέα, μεσο-αστική, λευκή και ανδροκρατούμενη*, συντηρώντας έτσι εκείνο το στερεότυπο εκπαίδευσης ενηλίκων το οποίο υποτίθεται καλείται να καταπολεμήσει», ενώ είναι καταφανέστατα «αγγλοσαξονική» στο γλωσσικό προσανατολισμό και τις καταναλωτικές αξίες (Spender, 1997, Holderness 1998, Selwyn & Gorard, 1999).

Επιπροσθέτως, οι έως τώρα εφαρμογές της ιδέας της Διαβίου Μάθησης περιορίζουν τη μαθησιακή δραστηριότητα του εργαζόμενου στο πλαίσιο των αναγκών της ατομικής επιχείρησης, οι οποίες κατά κανόνα είναι ειδικού χαρακτήρα, αποσπασματικές και περιορισμένου εύρους και δεν πιστοποιούνται ούτε μεταφέρονται εύκολα εκτός της ατομικής επιχείρησης (Livingstone, 1999).

² Με τον όρο «δικτυακή μάθηση» αποδίδουμε τις λέξεις *on-line learning*, εννοώντας εφαρμογές βασισμένες στους Η/Υ, όπως το Διαδίκτυο (*internet*), η βιντεο-συνεδρίαση (*video-conferencing*), η ψηφιακή τηλεόραση (*digital television*) και άλλα

Σε πρόσφατο *Υπόμνημα* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής³ σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής, μεταξύ άλλων, παρατηρούμε ότι ενώ η δια βίου μάθηση στο Υπόμνημα προβάλλεται σαν αναγκαιότητα για την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και των κινδύνων κοινωνικού αποκλεισμού, τα κίνητρα μάθησης των εργαζομένων είναι αρνητικού περιεχομένου (π.χ. μάθηση για τη διατήρηση της απασχολησιμότητας, τη συν- χρηματοδότηση), επιδιώκοντας, ταυτόχρονα τη μεταφορά επιπλέον μέρος του κόστους μάθησης από το κράτος και τις επιχειρήσεις στα άτομα. Στη βάση της προαναφερόμενης λογικής αποσιωπούνται άλλα κίνητρα όπως είναι η επιβράβευση των προσπαθειών μάθησης των εργαζομένων με την καταβολή επιπλέον αμοιβών ή και η σύνδεσή της με την ανοδικού χαρακτήρα επαγγελματική εξέλιξη.

Τέλος, ενώ στο Υπόμνημα περιλαμβάνονται γενικές αναφορές για την καθιέρωση της δια βίου μάθησης ως ατομικό δικαίωμα των πολιτών, απουσιάζει η οποιαδήποτε αναφορά στη μάθηση ως ατομικό δικαίωμα του εργαζομένου και ειδικότερα η ανάγκη γενικευμένης καθιέρωσης της ατομικής εκπαιδευτικής άδειας με αποδοχές όπως ήδη συμβαίνει σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες (κάτι που θα μπορούσε να αποτελέσει «καλή πρακτική» προς διάδοση).

Ορισμένοι πάλι υποστηρίζουν ότι η υποστήριξη προγραμμάτων Διαβίου Μάθησης από πολλές κυβερνήσεις στον λεγόμενο «Δυτικό Κόσμο» συμβαδίζει με τη γενικότερη υποχώρηση του «Κράτους Πρόνοιας» και της δημοσίως εγγυημένης «Δωρεάν Παιδείας», με τις εκάστοτε κυβερνήσεις να θέτουν πολύ αυστηρά κριτήρια λειτουργίας μεν, αλλά να «αποστασιοποιούν τον εαυτό τους από την καθημερινή διαχείριση και χρηματοδότηση τέτοιων προγραμμάτων» (Ainley, 1998). Ιδιαίτερα στις αγγλοσαξονικές χώρες, όπου το Κράτος πωλεί με ταχύτατους ρυθμούς υπηρεσίες τοπικού, περιφερειακού και εθνικού επιπέδου σε ιδιωτικές εταιρίες, το πρότυπο που αρχίζει να επικρατεί στην εκπαίδευση και κατάρτιση είναι εκείνο του ιδιώτη «επιμορφωτή» που προσφέρει κατάρτιση στον «πελάτη» εκπαιδευόμενο/η, με το Κράτος να παίζει το ρόλο του «εγγυητή» της σύμβασης, «διαιτητή» των τυχόν διαφορών και «παροχέα» των κατάλληλων κινήτρων ή/και υποδομών (Ainley, 1998, Selwyn & Gorard, 2002).

Επιπλέον, η ρητορεία περί Διαβίου Μάθησης προβάλλει έντονα το στοιχείο του «ατομικού καθήκοντος» το οποίο έχουν όλοι οι πολίτες να «αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να «αυξήσουν» και τα προσωπικά αλλά και τα κοινωνικά οφέλη», χωρίς να δίνεται καθόλου βάρος στο βαθμό ενδιαφέροντος του κάθε ατόμου για τέτοιου είδους μάθηση, αλλά

αλληλεπιδραστικά πολύ-μέσα (βλ. Selwyn & Gorard, 1999).

³ Έκθεση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο της 27ης Ιανουαρίου 2000 με τίτλο «Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο - Να προωθήσουμε την καινοτομία με τις νέες τεχνολογίες».

και τις δυνατότητες να αντεπεξέλθει (σε ατομικό επίπεδο) στις «απαιτήσεις» της. Έτσι, η συμμετοχή του ατόμου στην εκπαίδευση ή κατάρτιση κατανοείται ως μια νέα μορφή οικονομικής «συμπεριφοράς» (όμοια με την παραγωγή ή την κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών), η οποία βασίζεται πρωταρχικά σε οικονομικού χαρακτήρα κίνητρα και είναι επενδυμένη με οικονομικό νόημα» (Selwyn & Gorard, 2002).⁴ Συχνά παραβλέπεται το ότι οι άνθρωποι μπορεί να μη θέλουν να συμμετέχουν, είτε επειδή νοιώθουν ότι δεν κερδίζουν τίποτα από τη συμμετοχή αυτή, είτε επειδή πιστεύουν ότι δεν είναι η πιο ενδεδειγμένη λύση, πως πρωτοβουλίες βασισμένες στην προσφορά μπορούν να βοηθήσουν. Πιο συγκεκριμένα, πώς προγράμματα βασισμένα στις Τ.Π.Ε. θα αποδειχθούν αποτελεσματικά, δοθέντων των πολλών εμποδίων που σχετίζονται με την πρακτική χρήση της ίδιας της τεχνολογίας, με την προηγούμενη εκπαιδευτική τους «διαδρομή» καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσουν μέσα στο εργασιακό τους περιβάλλον. Αν όλα αυτά είναι «ασύμβατα» με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, και τα άτομα που «καλούνται» να επιμορφωθούν χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση-επιμόρφωση ενηλίκων ως κάτι «άσχετο» με αυτούς, πρέπει να μελετηθεί πολύ σοβαρά το αν τα ίδια άτομα έχουν πεισθεί για τη χρησιμότητα και αξία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε). (Rees κ.α. 1997).

Η προώθηση της Διαβίου Μάθησης στην Ελλάδα

Τα δισεκατομμύρια που άρχισαν να ρέουν από την Ε.Ε. και το 3^ο ΚΠΣ, κάτω από την ομπρέλα του «Επιχειρησιακού Προγράμματος για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ 2000-2006), έδωσαν ώθηση σε έναν πρωτοφανή «οργασμό» επενδύσεων (δημοσίων και ιδιωτικών) στην εκπαίδευση-κατάρτιση, και επέτρεψαν στην κυβέρνηση να καθιερώσει νέα θεσμικά μορφώματα παροχής κατάρτισης & εξειδίκευσης (βλ. Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης του ΟΑΕΔ, ΚΕΚ, ΠΣΕ, ΕΑΠ, Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών κλπ.) και να προχωρήσει σε αλλαγές στο υπάρχον δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (νέα τμήματα σε ΑΕΙ-ΤΕΙ, χρηματοδότηση για δημιουργία βιβλιοθηκών και αναβάθμιση του τεχνολογικού εξοπλισμού σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, «Ενιαίο Λύκειο & Εθνικό Απολυτήριο», αντικατάσταση των ΤΕΛ-ΤΕΣ από τα ΤΕΕ κλπ.).⁵ Επίσης διοργανώνονται —ύστερα από προκήρυξη του 1999— επιμορφωτικά

⁴ Αυτό γίνεται περισσότερο φανερό στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, των οποίων η συνεχιζόμενη κατάρτιση έχει καταστεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD, 1996. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

⁵ Μην ξεχνάμε ότι δημιουργήθηκαν και δημιουργούνται «δημόσια» (με την ευρύτερη έννοια του όρου) ΙΕΚ και ΚΕΚ – με μερική ή ολική χρηματοδότηση από την ΕΕ – όταν υπάρχει σαφές και χρόνιο πρόβλημα υποχρηματοδότησης των ήδη λειτουργουσών μορφών εκπαίδευσης.

σεμινάρια για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), στα πλαίσια του (χρηματοδοτούμενου από το Γ' ΚΠΣ) έργου «Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας» (ΚτΠ).

Σε τριτοβάθμιο επίπεδο, προωθήθηκαν είτε «ευέλικτα» Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (βλ. ΠΣΕ σύμφωνα με τον Ν. 2525/97 και τα σχεδιαζόμενα Ινστιτούτα Διαβίου Εκπαίδευσης), είτε εξ' αποστάσεως ανώτερη εκπαίδευση ή/και επιμόρφωση (Ν. 2552/97 για ΕΑΠ).

Έτσι κατά την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα το καθημερινό λεξιλόγιο δημοσίων και ιδιωτικών φορέων, επιστημονικών ή επαγγελματικών ενώσεων, κερδοσκοπικών ή μη οργανισμών εμπεριέχει μια σειρά από νέες έννοιες όπως «Κοινωνία της Μάθησης» (Κ.τ.Μ.), «Κοινωνία της Γνώσης» (Κ.τ.Γ.) και «Κοινωνία της Πληροφόρησης» (Κ.τ.Π.). Ερευνητές και αρμόδιοι φορείς πολιτικής εξουσίας (δείχνουν να) ασχολούνται με την απαλοιφή των εμποδίων τα οποία αποθαρρύνουν συγκεκριμένες ομάδες από το να συμμετέχουν στη μάθηση. Στα νέα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης διατυμπανίζεται η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας:

Οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία για την απόκτηση γνώσης, για την προαγωγή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης και για την εξασφάλιση της δια βίου μάθησης.⁶

Βλέπουμε λοιπόν ότι η προώθηση της έννοιας της «Διαβίου Μάθηση» διαπιστώνεται σε κάθε επίσημο κείμενο των τελευταίων ελληνικών κυβερνήσεων - ιδιαίτερα μετά τη «μεταρρύθμιση» του 1997. Είναι λοιπόν σημαντικό να μελετήσουμε λίγο την επίσημη ρητορεία γύρω από την Διαβίου Μάθηση προκειμένου να διαπιστώσουμε τα όποια ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της.

Θα επικεντρωθούμε κυρίως στις περιπτώσεις του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ) καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

Κύριες συνιστώσες της κριτικής μας θα είναι η «ηθικοποίηση» της τεχνολογικής αναγκαιότητας για συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, από τη μία, και της παράβλεψης της σημασίας της «ζήτησης» – από την πλευρά των εκπαιδευομένων – για τέτοιου είδους εκπαίδευση και κατάρτιση, από την άλλη. Είναι φανερό ότι οι όποιες αναφορές θα γίνονται σε εκφάνσεις των οργανωτικών αρχών λειτουργίας των παραπάνω

θεσμών που αφορούν τις προαναφερθείσες διαστάσεις, και όχι σε όλα τα τεχνικά, οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα που αναδύονται από τη λειτουργία αυτή (περιεχόμενο σπουδών, τεχνικές προδιαγραφές, ωρολόγια προγράμματα, διαδικασίες εγγραφών, παρακολούθησης και αξιολόγησης κλπ.), αν και δεν αποκλείεται να παρεμβάλλονται ως παραδείγματα πρακτικών που συμφύονται με τον αξιακό, επιστημολογικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό των θεσμικών αυτών μορφωμάτων.

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο του ΕΑΠ (Ν. 2552/97, άρθρο 1, παρ. 3) «αποστολή του ΕΑΠ είναι η εξ' αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας...». Είναι αξιοπρόσεκτο ότι δεν γίνεται καμιά αναφορά ούτε σε εκπαίδευση ενηλίκων, ούτε σε Διαβίου Μάθηση, αλλά ούτε και σε γενικότερες ηθικολογικού περιεχομένου διακηρύξεις περί ελεύθερης πρόσβασης όλων των πολιτών στις νέες ΤΠΕ και τη Διαβίου Μάθηση, όπως η μέχρι τότε – αλλά και η κατοπινή - ρητορεία του ΥΠΕΠΘ μας είχε συνηθίσει.

Βασική λειτουργική μονάδα του ΕΑΠ είναι η Θεματική Ενότητα (ΘΕ), η οποία καλύπτει ένα διακεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο. Κάθε Θ.Ε. «περιλαμβάνει τρία εξαμηνιαία μαθήματα, με διδακτέα ύλη που αντιστοιχεί σε διδακτέα ύλη μαθημάτων τρίωρης εβδομαδιαίας διδασκαλίας των ΑΕΙ. Η διδασκαλία κάθε Θ.Ε., συμπεριλαμβανομένων των εξετάσεων, διαρκεί δέκα μήνες» (άρθρο 2, παρ. 1).

Προσφέρει δε, εκτός των παραδοσιακών τίτλων που προσφέρονται από τα υπόλοιπα ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΑΕΙ, ΤΕΙ) (άρθρο 5, παρ. 1):

- Πιστοποιητικά παρακολούθησης Θ.Ε..
- Πιστοποιητικά προπτυχιακής επιμόρφωσης.
- Πιστοποιητικά μεταπτυχιακής επιμόρφωσης.

Χαρακτήρας Μάθησης

Για πρώτη φορά στη νεώτερη ελληνική ιστορία ένα επίσημο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα καλείται με νόμο να παρέχει πιστοποιητικά «παρακολούθησης» ή «επιμόρφωσης», κάτι το οποίο στο παρελθόν γινόταν είτε από διάφορα εξω-πανεπιστημιακά ιδρύματα και οργανισμούς κατάρτισης του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα, είτε μέσω άτυπων μορφών

⁶ «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», άρθρο 1 (ΦΕΚ 1366 τ. Β´ 18-10-2001).

οργάνωσης επιδοτούμενων σεμιναρίων από μεμονωμένα πανεπιστημιακά τμήματα. Φαίνεται λοιπόν ότι ένας καθαρά δημόσιος φορέας εμπλέκεται ενεργά πλέον στην προώθηση της ταχύρυθμης εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ιδιωτική Εμπλοκή

Ένα εξίσου ενδιαφέρον στοιχείο είναι το γεγονός ότι ένα σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής λειτουργίας του ΕΑΠ, που είναι οι τακτικές συναντήσεις ανάμεσα στους φοιτητές και τους αρμόδιους καθηγητές (η λεγόμενες «Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις» ή ΟΣΣ) λαμβάνει χώρα σε κτίρια όχι μόνο δημοσίων οργανισμών, αλλά και επιστημονικών ενώσεων, τραπεζών, ακόμα και ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων.⁷ Αυτό, αν και κατ' ανάγκη δεν είναι επιλήψιμο, είναι δυνατόν να δημιουργήσει ερωτηματικά σχετικά με τη σχέση που μπορεί να αναπτύξει το ΕΑΠ με ιδιωτικά επιχειρηματικά συμφέροντα στο χώρο της εκπαίδευσης-κατάρτισης.

Δίδακτρα

Στον ιδρυτικό νόμο δηλώνεται ότι το ΕΑΠ χρεώνει, όχι μόνο δίδακτρα στους φοιτητές, αλλά και όλο το κόστος της αγοράς του εκπαιδευτικού υλικού, των αναλώσιμων, της επικοινωνίας με τον/τους διδάσκοντα/ες και των μετακινήσεων (άρθρο 5, παρ. 6). Αποκλείεται έτσι ένα σημαντικό κομμάτι πληθυσμού που αντιμετωπίζουν οικονομικές στενότητες, οικογενειακές υποχρεώσεις και γεωγραφικούς περιορισμούς.⁸

Υλικό

Είναι κατά βάση παραδοσιακό (βιβλία και μερικές φορές κασέτες), το Διαδίκτυο χρησιμεύει κυρίως για πληροφοριακούς σκοπούς και όχι για επικοινωνία και μάθηση, ενώ οι πολυμεσικές εφαρμογές είναι σχεδόν ανύπαρκτες.⁹

Επιλογή χωρίς ανάλυση της «ζήτησης»

Στην επιλογή των φοιτητών – σε περίπτωση που ο αριθμός των υποψηφίων ανά πρόγραμμα σπουδών είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των παρεχομένων θέσεων - δίνεται προτεραιότητα σε άτομα μεταξύ 23 και 45 ετών και ιδιαίτερα σε εκείνους/ες που διαμένουν σε «ακριτικές περιοχές» (βλ. άρθρο 5, παρ. 5 και σχετική ιστοσελίδα του ΕΑΠ). Έτσι,

⁷ Βλ. το Παράρτημα Ε των ενημερωτικών φυλλαδίων των διαφόρων θεματικών ενοτήτων (Θ.Ε.).

⁸ Για το έτος 2002-03 τα δίδακτρα ανά Θ.Ε. είναι € 600, δηλαδή γύρω στις 200 χιλ. δρχ. ανά τρία εξαμηνιαία μαθήματα τριώρης εβδομαδιαίας διδασκαλίας!

⁹ Είναι χαρακτηριστική η ύλη της Θ.Ε. «Ψηφιακά Συστήματα» (ΠΛΗ21), όπου οι διδακτέα ύλη περιλαμβάνει 3 βιβλία.

γεννάται το ερώτημα αν έχει προηγηθεί κάποια έρευνα σχετικά με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ατόμων των συγκεκριμένων ηλικιών και περιοχών. Πάνω από όλα, αυτή η προσέγγιση αγνοεί ένα ακόμη εμπόδιο-κλειδί για την εκμετάλλευση μαθησιακών ευκαιριών – εμπόδια που έχουν να κάνουν με τα ατομικά ενδιαφέροντα και κίνητρα. Αν το πρόβλημα συνίσταται στο ότι οι άνθρωποι δεν θέλουν να συμμετάσχουν, τότε είναι δύσκολο να κατανοήσουμε πως όλες αυτές οι πρωτοβουλίες που βασίζονται στην προσφορά θα επιτύχουν την αύξηση της συμμετοχής. Είναι φανερό ότι το Υπουργείο Παιδείας –και τα υφιστάμενα θεσμικά όργανα, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το ΚΕΕ— έχουν υιοθετήσει μια λαϊκίστικη ρητορική περί υποστήριξης των «νέων ανθρώπων» και των «ακριτικών περιοχών» για πρόσβαση στις νέες μαθησιακές δυνατότητες που προσφέρει η χρήση των Τ.Π.Ε, χωρίς να είναι σε θέση να εντοπίσουν την «ομάδα στόχο» τους (*target group*). Και είναι να αναρωτιέται κανείς αν χρειάζονται την πρόσβαση στην εξ' αποστάσεως μάθηση περισσότερο (και πόσο;) οι μεταξύ 23 και 45 ετών και όχι εκείνοι από 45 ετών και άνω, ιδιαίτερα να λάβει κανείς υπόψη του τα στενά περιθώρια επανακατάρτισης που έχουν οι μεσήλικες μέσα από τα σημερινά συμβατικά προγράμματα εκπαίδευσης & κατάρτισης. Επίσης, το γεγονός ότι «αν ο αριθμός τους [των υποψηφίων] είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των προσφερομένων θέσεων, διεξάγεται μεταξύ τους κλήρωση» δεν θυμίζει ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εμφορείται από την αντίληψη ότι «η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους», αλλά μάλλον έναν οργανισμό Κρατικών Λαχείων! Η υιοθέτηση κριτηρίων εισαγωγής όπως είναι ο τόπος κατοικίας ή η ηλικία είναι αρκετά ελλιπής, για ένα ίδρυμα που (υποτίθεται πως) αντιπροσωπεύει ένα «ευέλικτο σχήμα που μπορεί εύκολα να μεταβάλλεται, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές και μορφωτικές ανάγκες», αφού δεν υπάρχει τρόπος να διαπιστώνονται αυτές οι κοινωνικές και μορφωτικές ανάγκες, με «αντικειμενικά» (εισοδηματική και οικογενειακή κατάσταση, εργασιακή εμπειρία και θέση κλπ.) ή «υποκειμενικά» κριτήρια (ερωτηματολόγιο επαγγελματικών ενδιαφερόντων).¹⁰

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των σπουδαστών του ΕΑΠ βασίζεται κυρίως σε τελικές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις –για τις οποίες, από την ιστοσελίδα του ΕΑΠ, αφήνεται να εννοηθεί ότι είναι «παραδοσιακού τύπου» γραπτές διαδικασίες—, ενώ οι ενδιάμεσες εργασίες λαμβάνουν μέχρι το 30% του τελικού βαθμού της ενότητας. Βλέπουμε λοιπόν ότι ούτε και σε αυτόν τον τομέα έχει να δώσει κάποια ριζοσπαστική εναλλακτική απάντηση στις παραδοσιακές

¹⁰ Σύμφωνα με στοιχεία του ίδιου του ΕΑΠ, το ακαδημαϊκό έτος 2002-03 θα εισαχθούν για μεταπτυχιακά προγράμματα 8% των αιτούντων, και για προπτυχιακά γύρω στο 11% των αιτούντων.

μεθόδους μάθησης. Άραγε, η προσφορά σπουδών «αποκλειστικά με τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως διδασκαλία» --που είδαμε ότι δεν υφίσταται ουσιαστικά ακόμα— αποκλείει και την εξ' αποστάσεως αξιολόγηση των σπουδαστών του ΕΑΠ;

Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ) και Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης (ΙΔΕ)

Με το νόμο 2525/97 η κυβέρνηση (του ΠΑΣΟΚ) εισήγαγε τα Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ), τα οποία θα λειτουργούσαν παράλληλα με τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ και ΤΕΙ και θα παρείχαν πτυχία με το ίδιο κύρος με τα τελευταία (άρθρο 2). Το διδακτικό προσωπικό των ΠΣΕ θα προερχόταν είτε από το ίδιο εκπαιδευτικό ίδρυμα είτε από συνδυασμό δύο ή περισσότερων τμημάτων ΑΕΙ ή/και ΤΕΙ. Υπήρχε μάλιστα και η δυνατότητα δημιουργίας ΠΣΕ και από μεμονωμένα μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ ή/και ΤΕΙ.¹¹

Τα ΠΣΕ από την αρχή εφαρμογής τους συνάντησαν ισχυρές αντιδράσεις από την πανεπιστημιακή κοινότητα (βλ. ΕΞΟΥΣΙΑ, 12/2/1999: 66-67). Για τα ΠΣΕ ακούστηκαν επιφυλάξεις τόσο σε πρακτικό και θεσμικό, όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο. Υποστηρίζεται ότι η λειτουργία των ΠΣΕ χρηματοδοτείται χωρίς να εξασφαλίζεται παράλληλα ιδιαίτερη υποδομή για αυτά, ενώ σε θεσμικό επίπεδο γίνεται λόγος για προγράμματα που υποστηρίζονται από την Ε.Ε. επειδή ενέχουν έναν καταρτισιακό και άμεσα επαγγελματικό χαρακτήρα, στην πραγματικότητα όμως «έχουν όλα τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών τμημάτων – ιδιαίτερο αριθμό εισαγόμενων φοιτητών, ιδιαίτερο πρόγραμμα διδασκαλίας»¹². Και βέβαια υπάρχουν και οι αντιρρήσεις σε καθαρά ιδεολογικό επίπεδο, που αντανακλούν προβληματισμούς για τον χαρακτήρα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Εκφράζονται οι φόβοι ότι με την εισαγωγή των ΠΣΕ σε κάθε ΑΕΙ θα λειτουργούν ταυτόχρονα διαφορετικής κατεύθυνσης προγράμματα προπτυχιακών σπουδών. Το ένα θα είναι το «συμβατικό» με τους «συμβατικούς» φοιτητές της «Δωρεάν Παιδείας», που θα εισάγονται βάση της λυκειακής τους βαθμολογίας, και τα άλλα θα είναι «ευέλικτα», δηλαδή συνεχώς τροποποιούμενα ΠΣΕ που θα ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες της αγοράς εργασίας.¹³

¹¹ Αυτές οι διαπιστώσεις προέρχονται από ενημερωτικό υλικό πάνω θεσμικό πλαίσιο των ΠΣΕ που υπήρχε στον παλιό δικτυακό «τόπο» του ΥΠΕΠΘ, αλλά --όπως περιέργως-- έχει αφαιρεθεί στον νέο-διαμορφωμένο «τόπο».

¹² Ν. Παρασκευόπουλος, στην ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 8/11/1998: 24.

¹³ Βλ. Ν. Πετραλιάς & Ν. Θεοτοκάς, στην ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 8/11/1998: 24-25. Παρόμοιες ενστάσεις αναπτύχθηκαν και για τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών, τόσο για το ρυθμό αύξησής τους (γύρω στα 100 από το 1997 ως το 2000), όσο και για τις μακροπρόθεσμες προοπτικές των πηγών χρηματοδότησής τους (ΕΠΕΑΕΚ II κυρίως, στα πλαίσια του 2^{ου} ΚΠΣ 2000-2006).

Οι παραπάνω αντιδράσεις οδήγησαν στην ουσιαστική άρνηση της Ακαδημαϊκής Κοινότητας να τα «δεχθεί» στους κόλπους της τα ΠΣΕ και την ουσιαστική αδρανοποίησή τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν λειτούργησαν καθόλου.

Το ΥΠΕΠΘ αναγκάστηκε έτσι να επαν-επεξεργαστεί ένα νέο σχέδιο προώθησης θεσμικού πλαισίου σχετικού με τη Διαβίου Μάθηση (Δ.Μ.) και την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Εκ.Εν.), το οποίο δεν θα δημιουργούσε τόσες αντιπαλότητες όσο εκείνο το –προκλητικά πρόχειρο, είναι αλήθεια— πλαίσιο που αφορούσε τα ΠΣΕ. Έτσι, συγκροτήθηκε επιτροπή, η οποία συνέταξε ένα σχέδιο νόμου για την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία των λεγομένων «Ινστιτούτων Διαβίου Εκπαίδευσης» (ΙΔΕ). Αρχικά είχε προβλεφθεί το τέλος Ιανουαρίου 2002 ως προθεσμία για την υποβολή των απόψεων των διαφόρων φορέων στο ΥΠΕΠΘ σχετικά με την πρόταση αυτή, αλλά μια σειρά από παράγοντες (απεργίες των μελών ΔΕΠ, φόρτος εργασίας ΥΠΕΠΘ, παράλληλος προβληματισμός για μια σειρά άλλων θεσμικών «πρωτοβουλιών» της πολιτικής ηγεσίας –όπως τα Μεταπτυχιακά & Έρευνα και την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-- αντιδράσεις από φοιτητικές παρατάξεις και άλλους συλλογικούς φορείς κλπ.) δεν επέτρεψαν την επεξεργασία, κατάθεση και προώθηση ολοκληρωμένων προτάσεων.¹⁴

Έχει όμως ενδιαφέρον να δούμε λίγο το προτεινόμενο θεσμικό πλαίσιο –από το οποίο δεν αναμένονται ιδιαίτερες αποκλίσεις τελικά—, να εντοπίσουμε τις κύριες διαφορές του με εκείνο των ΠΣΕ (ν. 2525/97) και να αναδείξουμε –όπου βέβαια αυτό είναι εφικτό-- την «ηθικοποίηση» της τεχνολογικής αναγκαιότητας για συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, από τη μία, και τη σημασία που δίνεται στη «ζήτηση» – από την πλευρά των εκπαιδευομένων – για τέτοιου είδους εκπαίδευση και κατάρτιση.

Καταρχήν πρέπει να ειπωθεί πως, σε σχέση με τα ΠΣΕ, τα Ινστιτούτα Διαβίου Εκπαίδευσης (ΙΔΕ) έχουν πιο σαφή «ομάδα προσανατολισμού» (*target group*), αφού το συζητούμενο σ.ν. ορίζει ότι:

... απευθύνονται σε κατόχους πτυχίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή σε άτομα ηλικίας άνω των 25 ετών, κατόχους τίτλου απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή αντίστοιχου τίτλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του εσωτερικού ή του εξωτερικού ή πτυχίου ΤΕΕ Β' κύκλου (άρθρο 1).

¹⁴ Τελικά, το ΥΠΕΠΘ –χωρίς να έχει λάβει σοβαρά υπόψη του τις αντιρρήσεις των διδασκόντων και των φοιτητών σε ΑΕΙ και ΤΕΙ-- φαίνεται ότι είναι αποφασισμένο να προωθήσει το οριστικό θεσμικό πλαίσιο για τα ΙΔΑ, καθώς και για μια σειρά άλλα «καυτά» θέματα (τα Μεταπτυχιακά, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η Ειδική Αγωγή, το Μισθολόγιο των Πανεπιστημιακών κλπ.) πριν τη δύσκολη «εκλογική» και «Ολυμπιακή» χρονιά του 2004 (βλ ρεπορτάζ της Δικτυακής Πύλης 'Teach.Gr', 29/01/2003).

Τα ΠΣΕ –σύμφωνα με τον νόμο 2525/97– γίνονται δεκτοί:

ι) οι κάτοχοι Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή οι συμμετέχοντες στις Γενικές Εξετάσεις, ιι) οι φοιτητές σε Πανεπιστήμια ή αντίστοιχα αναγνωρισμένα Ιδρύματα του εξωτερικού, ιιι) οι φοιτητές ελληνικών ΑΕΙ ή ΤΕΙ, ιιιι) οι πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, ιιιιι) λοιποί υποψήφιοι. Σε περίπτωση που οι υποψήφιοι υπερβαίνουν τον αριθμό των θέσεων, γίνονται δεκτοί κατά προτεραιότητα, με απόφαση των Συνέλευσης του ΠΣΕ υποψήφιοι από τις κατηγορίες αυτές κατά τα ποσοστά που ορίζονται στην περίπτωση ζ'. (άρθρο 2, παρ. 6, περ. δ).

Άρα, και στη βάση της ηλικίας («άνω των 25»), αλλά και στη βάση της εκπαιδευτικής κατάστασης («πτυχιούχοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» ή «κάτοχοι Απολυτηρίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης») περιορίζεται το εύρος –θεωρητικά τουλάχιστον-- των δυνάμενων να εγγραφούν σε ΙΔΕ.

Ταυτόχρονα, «νομιμοποιείται» στα μάτια της Ακαδημαϊκής Κοινότητας το όλο θεσμικό εγχείρημα, από τη στιγμή που ενώ ο ν. 2525/97 άφηνε τη διακριτική ευχέρεια στον Υπουργό Ε.Π.&Θ. να καθορίσει τη διαδικασία κατάρτισης και έγκρισης των ΠΣΕ, τον τρόπο συγκρότησης και λειτουργίας της διοίκησής τους, και τις αρμοδιότητες των οργάνων αυτής (άρθρο 2, παρ. 6, περ. ζ), γεγονός που επέτρεπε την ύπαρξη υπονοιών για τα κριτήρια έγκρισης και χρηματοδότησης των ΠΣΕ¹⁵, η νέα πρόταση-σχέδιο νόμου ορίζει σαφώς πως:

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδίδεται μετά από πρόταση της Συγκλήτου του οικείου ΑΕΙ ή της Συνέλευσης του οικείου ΤΕΙ, μπορεί να ιδρύεται σε καθένα από τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ της χώρας ένα Ινστιτούτο Διαβίου Εκπαίδευσης (άρθρο 3, παρ. 1)

και

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ΙΔΕ πραγματοποιούνται μέσω των Προγραμμάτων Διαβίου Εκπαίδευσης (ΠΔΕ), τα οποία λειτουργούν παράλληλα με τα υφιστάμενα στα οικεία Ιδρύματα Προγράμματα Σπουδών με ευθύνη των οργάνων του οικείου ΙΔΕ και υπό την εποπτεία της Συγκλήτου του οικείου ΑΕΙ ή της Συνέλευσης του οικείου ΤΕΙ. (άρθρο 4, παρ. 1).

Τίθεται λοιπόν περιορισμός λοιπόν στον αριθμό των ΙΔΕ που μπορεί να ιδρυθούν –αν και υπάρχει παρακάτω η πρόβλεψη να «οργανώνονται και [να] πραγματοποιούνται από κοινού μεταξύ δύο ή περισσότερων ΙΔΕ ή και σε συνεργασία με άλλα ΑΕΙ ή ΤΕΙ ή και με ομοταγή Ιδρύματα της αλλοδαπής» (άρθρο 4, παρ. 6). Αυτό φαίνεται έτσι να απαντά στην πληθώρα προτάσεων για ΠΣΕ που είχαν υποβληθεί και άρχισαν σιγά σιγά να λειτουργούν μέσα σε

¹⁵ Βλ. τις προαναφερθείσες ενστάσεις των πανεπιστημιακών.

ορισμένα ανώτατα ιδρύματα, ακόμα και από μεμονωμένα μέλη του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού.

Άλλο ένα βήμα νηφαλιότερης –σε σχέση με τα ΠΣΕ— προσέγγισης στην ίδρυση των ΙΔΕ είναι και η προαπαιτούμενη για την έγκριση επιχειρησιακή και υλικοτεχνική μελέτη, βασικό στοιχείο της οποίας πρέπει να είναι «η ανάλυση της υπάρχουσας και της προβλεπόμενης ζήτησης της αγοράς εργασίας και των σχετικών ατομικών και κοινωνικών προσδοκιών, συγκεκριμενοποιημένη τόσο σε πανελλαδικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο και ειδικότερα στην περιοχή της έδρας του οικείου Ιδρύματος» (άρθρο 3, παρ. 1 & 2).

Η τελευταία αυτή πρόβλεψη του ν.σ. εισάγει στο γενικότερο προβληματισμό το στοιχείο της «ζήτησης» το οποίο λείπει τόσο πολύ από τους μέχρι τώρα σχεδιασμούς για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αν και ακόμα είναι πολύ νωρίς για να αξιολογήσει κανείς τις ποσοτικές και ποιοτικές παραμέτρους μια τέτοιας προσπάθειας (*ποιοι και πως* θα σχεδιάσουν τη μελέτη, *ποιοι* θα ερωτηθούν, τι σημαίνει «ατομικές και κοινωνικές προσδοκίες», ποιος θα είναι ο χρονικός ορίζοντας των μελετών, σε ποιο επίπεδο –τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό-- θα δοθεί η βαρύτητα για τις τάσεις της αγοράς εργασίας κλπ.). Αυτά τα ερωτηματικά γίνονται ακόμα βασανιστικότερα αν αναλογιστεί κανείς ότι:

1. Δεν έχει λειτουργήσει ποτέ μέχρι σήμερα στην Ελλάδα ένα παρόμοιο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών, σε κανένα επίπεδο της δημόσιας εκπαίδευσης.
2. Προβλέπεται συμμετοχή των φοιτητών στην κάλυψη των λειτουργικών εξόδων του Προγράμματος Διαβίου Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) (άρθρο 12, παρ. 2), ενώ στην προηγούμενη παράγραφο υποτίθεται πως αυτές «καλύπτονται από τον Τακτικό Προϋπολογισμό του οικείου Ιδρύματος». Αυτό, σε συνδυασμό με την υποχρηματοδότηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, φαντάζει δυσσώονο για την οικονομική βιωσιμότητα των ΠΔΕ. Γεννιέται το ερώτημα, τι θα γίνει όταν σταματήσει ή περιοριστεί δραστικά η Κοινωνική χρηματοδότηση (βλ. Γ' ΚΠΣ) στο άμεσο μέλλον; Θα στηριχθούν αποκλειστικά στις εισφορές των σπουδαστών τους, σε χρηματοδότηση από ιδιωτικούς φορείς –με αντάλλαγμα βέβαια κάποιας μορφής «επιχειρηματικής συνεργασίας»— ή σε μια ισχυρή επιδότηση ανά σπουδαστή από το Κράτος, ή σε κάποιο συνδυασμό των παραπάνω;

Επιπροσθέτως, η «ηθικοποίηση» της τεχνολογικής αναγκαιότητας που τονίζει την (ατομική) ευθύνη για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση, υποδηλώνεται και σε αυτήν την πρωτοβουλία της κυβέρνησης.

Το πρώτο στοιχείο είναι η προαναφερόμενη οικονομική «συμμετοχή» των σπουδαστών στα λειτουργικά έξοδα των ΠΔΕ. Είναι μια «αναγκαιότητα» η οποία θέτει τον

εργαζόμενο ως μοναδικό υπεύθυνο της συνεχούς κατάρτισής του και ανανέωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων του, προβάλλοντας έτσι ένα αξιακό πρότυπο κοινωνικής, μαθησιακής και εργασιακής δράσης, κατά την οποία η οικονομική «συμμετοχή» είναι μόνο η αρχή. Το άτομο (επανα)κοινωνικοποιείται και προσανατολίζεται ιδεολογικά σε αντιλήψεις, στάσεις και αξίες ζωής όπου το Κράτος (ο εγγυητής της σταθερής εργασίας και της υλικής ευημερίας των πολιτών, όπως τουλάχιστον επεκράτησε να θεωρείται στις σύγχρονες μεταπολεμικές, «κεϋνσιανών» προσανατολισμών «Δυτικές» κοινωνίες) και ο ιδιώτης εργοδότης-αφεντικό, αποποιούνται των «ευθυνών» τους: το πρώτο αποποιείται της «ευθύνης» να εκπαιδεύσει τον *κάθε* πολίτη που το επιθυμεί και να του εγγυηθεί ένα πλαίσιο ασφάλειας και ευημερίας (βλ. συστήματα Υγείας & Πρόνοιας, ασφαλιστικά δικαιώματα, εργασιακοί κανονισμοί, επιδόματα ανεργίας, επιδοτήσεις για νέες θέσεις απασχόλησης κλπ.)· ο δεύτερος, αποποιείται της «ευθύνης» να καταρτίσει τον εργαζόμενο-υφιστάμενό του πάνω σε νέες δεξιότητες, γνώσεις και πεδία εφαρμογής που προκύπτουν μοιραία από την εξέλιξη της τεχνολογίας και τις «αντιξοότητες» του οικονομικού ανταγωνισμού.

Επιπροσθέτως, η «ηθικοποίηση» της προαναφερθείσας τεχνολογικής αναγκαιότητας αποκαλύπτεται από την πρόβλεψη –στο ν.σ. για τα ΠΔΕ—πολλών και διαφορετικού τύπου και «ισχύος» πιστοποιητικών κατάρτισης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 4:

Τα ΠΔΕ διακρίνονται ως εξής ανάλογα με τον τίτλο που χορηγούν:

- i) Προγράμματα που οδηγούν σε Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης (Προγράμματα Επιμόρφωσης), τα οποία περιλαμβάνουν τουλάχιστον δύο (2) ΔΕ.*
- ii) Προγράμματα που οδηγούν σε χορήγηση ισότιμου πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ (Προγράμματα Πτυχίου), τα οποία περιλαμβάνουν σαράντα (40) τουλάχιστον ΔΕ.*
- iii) Προγράμματα που οδηγούν σε χορήγηση Πιστοποιητικού Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (Προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης). Τα εν λόγω Προγράμματα απευθύνονται αποκλειστικά σε πτυχιούχους ΑΕΙ ή ΤΕΙ και περιλαμβάνουν τουλάχιστον δύο (2) ΔΕ. Εφ' όσον αποτελούνται από τουλάχιστον πέντε (5) ΔΕ με συνολική διάρκεια ωρών διδασκαλίας άνω των διακοσίων πενήντα (250), τα εν λόγω Προγράμματα χαρακτηρίζονται ως Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης και χορηγούν Πιστοποιητικό Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης.*

Η ένσταση εδώ δεν έγκειται στη σπουδαιότητα των συγκεκριμένων Διδακτικών Ενοτήτων, αλλά στον κατακερματισμό της Γνώσης σε μικρά «αφομοιώσιμα» και «καταναλώσιμα» κομμάτια, τα οποία καλείται ο κάθε «επιμορφούμενος» –και, συνήθως, ευρισκόμενος σε σοβαρή εκπαιδευτική ή επαγγελματική ανάγκη— να επιλέξει από ένα καλάθι προσφερόμενων «πιστοποιητικών», στην εκπαιδευτική «υπεραγορά» που δημιουργείται.

Επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε

Στα πλαίσια του (συγχρηματοδοτούμενου από το Γ' ΚΠΣ) προγράμματος «Προετοιμασία του δασκάλου στην Κοινωνία της Πληροφορίας (ΚτΠ) / Αρχική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε», από το φθινόπωρο του 1999 ήδη έγινε η προκήρυξη από το ΥΠΕΠΘ, προκειμένου να καταρτιστούν οι πίνακες των λεγόμενων «Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης» (ΚΣΕ) και των μεμονωμένων Επιμορφωτών (Μητρώο ΚΣΕ).

Σύμφωνα με το «Πλαίσιο Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999):

...οι ΤΠΕ, μπορούν να συμβάλλουν στην ποιοτική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, υπό την προϋπόθεση ότι θα χρησιμοποιηθούν με παιδαγωγικά αποδεκτό τρόπο και από κατάλληλα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς ... Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανταποκρινόμενο στο θεσμοθετημένο ρόλο του ... στο πλαίσιο των ΠΕΚ, οργανώνει ολιγόωρα επιμορφωτικά προγράμματα (40 ωρών) σεμιναριακού τύπου, όπου οι εκπαιδευτικοί αποκτούν βασικές δεξιότητες στη χρήση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών ...και παρακολουθούν διαλέξεις ειδικών, σε θέματα σχετικά με την ποιότητα εκπαιδευτικού λογισμικού και την αξιοποίηση των υπηρεσιών του Ίντερνετ για τους σκοπούς της διδασκαλίας και της μάθησης.¹⁶

Σύμφωνα με το αρχικό σχεδιασμό και τις αντίστοιχες προκηρύξεις, το προτεινόμενο πρόγραμμα χωρίστηκε σε δύο ενότητες: α) στην πρώτη ενότητα προσεγγίζονται θέματα διδακτικής μεθοδολογίας που έχουν συγκεκριμένη σχέση με τη χρήση των ΤΠΕ, και β) περιγράφονται οι γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ, να τις αξιολογούν και να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους.

Το πρόγραμμα αυτό —ύστερα από αρκετές παλινωδίες και καθυστερήσεις— αποφασίστηκε να περιλαμβάνει τρία υποπρογράμματα συνολικής διάρκειας 112 ωρών : απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (48 ώρες), παραδείγματα ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική πράξη (24 ώρες) και σχεδιασμό μαθημάτων και παραγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (40 ώρες), και έχει άωτερο στόχο να επιμορφώσει 76.000 εκπαιδευτικούς μέχρι το 2006.¹⁷

¹⁶ Το συγκεκριμένο κείμενο (ημερομηνία δημιουργίας 03/05/1999) μπορεί να αναγνωσθεί από τις ιστοσελίδες του ΥΠΕΠΘ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της «Κοινωνίας της Πληροφορίας Α.Ε.».

¹⁷ Βλ. ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πάνω στην Κοινωνία της Πληροφορίας, καθώς και το σχετικό αφιέρωμα που έκανε η Δικτυακή Πύλη 'Teach.Gr' στις 07/11/2001.

Η διαδικασία υποβολής αιτήσεων, τόπου και τρόπου της κατάρτισης, όπως έχει προσδιοριστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (*Κοινωνία της Πληροφορίας*), έχει ως εξής:

Η επιμόρφωση θα υλοποιηθεί στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) που διαθέτουν τον κατάλληλο χώρο με τον απαιτούμενο υπολογιστικό, δικτυακό και τηλεπικοινωνιακό εξοπλισμό. Τα τμήματα θα αποτελούνται από 10-15 επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα και με την πιστοποιημένη δυναμικότητα των ΚΣΕ ...

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από τις ΕΕ [Επιτροπές Επιμόρφωσης] μέσω του Διευθυντή του σχολείου τους για τα διαθέσιμα προγράμματα επιμόρφωσης των ΚΣΕ και, ακολούθως, υποβάλλουν αιτήσεις προς τις ΕΕ ...

Η κατανομή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσης, βάσει των προτιμήσεων που έχουν εκφράσει στις αιτήσεις τους, γίνεται με ηλεκτρονική κλήρωση. Εάν δεν είναι δυνατή η ικανοποίηση της πρώτης προτίμησης του εκπαιδευτικού, αυτός τοποθετείται στη δεύτερη, τρίτη κ.ο.κ. προτίμησή του με τη διαδικασία της κλήρωσης ... Οι εκπαιδευτικοί για τους οποίους δεν είναι δυνατή η ικανοποίηση καμίας από τις προτιμήσεις τους, κατ' αρχήν θα κατατάσσονται ως επιλαχόντες με το ίδιο σύστημα και, αν τελικά δεν επιλεγούν, θα μπορούν να υποβάλλουν εκ νέου αίτηση για τις επόμενες περιόδους επιμόρφωσης ...

Οι περίοδοι επιμόρφωσης θα ανακοινώνονται έγκαιρα προς όλους τους ενδιαφερόμενους και θα περιλαμβάνουν κύκλους επιμόρφωσης διάρκειας 2 μηνών (δηλ. κάθε κύκλος θα έχει συνολική διάρκεια ίση προς τις 8 εβδομάδες του εγκεκριμένου προγράμματος).¹⁸

Όσο για την *πιστοποίηση*, προβλέπεται πως «η διαδικασία πιστοποίησης των δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ θα υλοποιηθεί στα «Κέντρα Πιστοποίησης», τα οποία θα είναι πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια ΑΕΙ και ΤΕΙ, που θα επιλεγούν με ανοικτή διαδικασία».

Αν και δεν έχουν δοθεί συγκεντρωτικά στοιχεία για όλη τη επικράτεια (αριθμός προγραμμάτων, επιμορφούμενων, ποσοστά ικανοποίησης της ζήτησης, ώρες επιμόρφωσης κλπ.), μια σύντομη ματιά στα επιμέρους στοιχεία που δίνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δείχνει ότι μέσα στο 2002 υλοποιήθηκε ένας εντυπωσιακός αριθμός προγραμμάτων κατάρτισης. Είναι χαρακτηριστικό ότι –σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο— στο χρονικό διάστημα 01/09/2002-15/11/2002 μόνο στην περιοχή της Α' Αθήνας πραγματοποιήθηκαν από διάφορα ΚΣΕ 858 προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε και στα τρία προαναφερθέντα επίπεδα δεξιοτήτων (*βασικές δεξιότητες, ενσωμάτωση*

¹⁸ Βλ. ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πάνω στην Κοινωνίας της Πληροφορίας.

στην εκπαιδευτική πράξη των Τ.Π.Ε και σχεδιασμός νέων εκπαιδευτικών εργαλείων). Το συνολικό δυναμικό των επιμορφωτικών αυτών σεμιναρίων ήταν 9.603 άτομα.¹⁹

Βλέπουμε λοιπόν ότι το ΥΠΕΠΘ εισήγαγε –με χρηματοδότηση του Γ' ΚΠΣ-- ένα καινοτόμο πρόγραμμα, στο οποίο εμπλέκει μια πληθώρα ομάδων και φορέων (από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέχρι τους Επιμορφωτές και τα –ιδιωτικά, δημόσια ή ημι-δημόσια—ΚΣΕ, και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας μέχρι τα Πανεπιστήμια και τα εξειδικευμένα τμήματα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών).

Εδώ δεν σκοπεύουμε να αξιολογήσουμε το όλο εγχείρημα από πρακτικής άποψης (ποσοστό κάλυψης των εκπαιδευτικών, ταχύτητα επιμόρφωσης και αντικείμενα ή ποιότητα διδασκαλίας). Είναι νωρίς ακόμα για να κρίνει κανείς μια τέτοια –πρωτόγνωρη για τα ελληνικά δεδομένα— προσπάθεια, είτε μένοντας στην αισιόδοξη εικόνα που παρουσιάζει το ΥΠΕΠΘ και οι επίσημοι φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε παρακολουθώντας τα αντεπιχειρήματα της εκπαιδευτικής Αριστεράς γύρω από την «εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών και την υποκλοπή του ελεύθερου χρόνου τους», την «απεμπόληση πάγιων εργασιακών δικαιωμάτων», τους φόβους για «ιδιωτικοποίηση της επιμόρφωσης» ή ακόμα και την μετατροπή του εκπαιδευτικού σε «τροχονόμο της γνώσης... της διδακτικής και των αξιών που θα μεταφέρει το CD ‘Λαμπράκη’, ‘Τεγόπουλου’ κλπ.» (Ναζάκης, 2002: 18).

Δεν είναι εύκολο να αρνηθεί κανείς ότι με την εισαγωγή των *ΤΠΕ* στο σχολείο, το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται πιο πλούσιο και οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι αναθεωρούνται. Οι *ΤΠΕ* φαίνεται ότι μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο κέντρο του οποίου βρίσκεται και ο μαθητής, και όχι (μόνο) ο εκπαιδευτικός. Σε ένα τέτοιο μαθητοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον, δεν καταργείται βέβαια ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ούτε κάτι τέτοιο είναι δυνατόν να συμβεί. Αντίθετα, ο ρόλος του γίνεται πολύ πιο σημαντικός αλλά και πολύ πιο δύσκολος. Από απλός και μοναδικός φορέας της γνώσης, «μετατοπίζεται» σε ρόλο συνεργάτη-συμβούλου του μαθητή και οργανωτή της διαδικασίας της μάθησης.

Ταυτόχρονα όμως, δεν πρέπει να μας διαφεύγει η συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία και η δομή των εξουσιαστικών μηχανισμών στην ελληνική –και όχι μόνο— εκπαίδευση, κάτι που μπορεί να δημιουργήσει ερωτηματικά τόσο για τους αξιακούς προσανατολισμούς της (συγκεκριμένης) επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε, όσο και για τον όποιον «απελευθερωτικό» και «δημοκρατικό» της χαρακτήρα.

¹⁹ Βέβαια πρέπει να τονιστεί ότι ο αριθμός αυτός είναι δυνατόν να περιλαμβάνει το ίδιο άτομο για περισσότερη από μια φορά, αφού οι διαφορετικές μέρες και ώρες επιμόρφωσης επέτρεπαν σε κάποιον/α να συμμετάσχει και

Καταρχήν, η «ηθικοποίηση» της επιμόρφωσης προβάλλεται έντονα περισσότερο από ποτέ, και όχι μόνο σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες και τους Η/Υ. Όπως προβλέπει και το Π.Δ. 45/99, «όλοι οι διοριζόμενοι καθώς και οι προσλαμβανόμενοι σε θέσεις προσωρινών αναπληρωτών υποχρεούνται, πριν την ανάληψη των διδακτικών καθηκόντων τους, να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης ...». Αν λάβει κανείς υπόψη και το αυστηρό πλαίσιο αξιολόγησης που εισάγεται με τον νόμο 2986/2002, φαίνεται σαν να έχει «ανακαλυφθεί» ο αποδιοπομπαίος τράγος των αδυναμιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτός/ή καλείται να ενδιαφερθεί να «επιμορφωθεί» στις Τ.Π.Ε – με μια όχι και τόσο γενναία επιδότηση για αγορά Η/Υ, αν και μόνο αν παρακολουθήσει τα σεμινάρια— όταν το Κράτος μέχρι σήμερα δεν έχει ποτέ ακολουθήσει ένα σταθερό, μακρόπνοο και ευρύ πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στα Π.Ε.Κ, όπου μόνο ένας μικρός αριθμός κάθε χρόνο μπορεί να εγγραφεί.

Συν τοις άλλοις, η «επιμόρφωση» αυτή πρέπει να γίνει εκτός ωραρίου, τις απογευματινές ώρες ή τα Σαββατο-Κύριακα χωρίς την ελάχιστη αμοιβή για υπερωριακή απασχόληση. Αυτό το μέτρο, πέρα από σοβαρές αντιρρήσεις πάνω στον αντιδεοντολογικό και αντιπαιδαγωγικό του χαρακτήρα, που πολλοί –και ίσως εν μέρει δικαιολογημένα— μπορεί να αντικρούσουν ως «δημοσιούπαλληλική αδράνεια»—, παραπέμπει και σε ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός. Το Κράτος ωθεί τους υπαλλήλους του να ψάξουν μόνοι τους να βρουν το Κέντρο που θα καταρτιστούν, αφήνοντας την απόφαση τυπικά στη καλή θέληση του κάθε εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά όμως, το «πιστοποιητικό» κατάρτισης που θα παράσχει το κάθε ΚΣΕ, καθώς και το τελικό «πιστοποιητικό επάρκειας» που θα χορηγηθεί από τα περίφημα «Κέντρα Πιστοποίησης» –για το οποία ακόμα δεν έχει οριστεί το πλαίσιο εφαρμογής— θα είναι απαραίτητα προσόντα επιβίωσης σε ένα ολοένα και πιο περιοριστικό πλαίσιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης που αρχίζει να στήνεται πανελλαδικά. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός θα είναι αναγκασμένος/η να δώσει –μια από τις πολλές— εξετάσεις του/της σε κάτι που δεν είναι απαραίτητα ο/η ίδιος/α «υπεύθυνος/η» (βλ. Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημίων ή των παλαιών Παιδαγωγικών Ακαδημιών για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), με *προσωπική πρωτοβουλία*. Αυτό, αν και δεν είναι κατά ανάγκη «κακό», εντούτοις αποτελεί μια πρωτόγνωρη πρακτική για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και (επαν)ηθικοποιεί την αναγκαιότητα για επιμόρφωση-κατάρτιση, αποσπώντας την από τον Δημόσιο Τομέα και βάζοντας στο «παιχνίδι» και την ιδιωτική πρωτοβουλία.

Αν δεχθούμε ότι η σεμιναριακού αυτού τύπου επιμόρφωση είναι απαραίτητη, δεν έχει δοθεί η απαραίτητη σημασία στην πλευρά της «ζήτησης» και επικρατεί σύγχυση γύρω από

τις εκπαιδευτικές αναγκαιότητες που –στη συγκεκριμένη συγκυρία και με τα δεδομένα πιεστικά χρονοδιαγράμματα— αυτή ικανοποιεί.

Έρευνες έχουν δείξει (Μαυρογιώργος, 1986. Πολυδωρίδη, 1995, κεφ. 8. Βιτσιλάκη, 2002) ότι οι εκπαιδευτικοί περισσότερο αναζητούν οδηγίες «συνταγές» για την καθημερινή σχολική πρακτική, χωρίς να θέτουν ζητήματα προσωπικής ανάπτυξης, αυτοπροσδιορισμού και «κυριαρχίας» των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες τεχνολογίες, όπως η «ηθικοποιητική ρητορεία» του Υπουργείου θέλει να παρουσιάσει την όλη απόπειρα.

Πως άλλωστε να θέτουν, όταν το αναλυτικό πρόγραμμα –ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση— είναι τόσο περιοριστικό, για καθηγητές και μαθητές, που οι όποιες γνώσεις και δεξιότητες για χρήση και ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο δεν πρόκειται να φανούν χρήσιμες στη καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευτικών, αλλά αντίθετα, μπορεί να τους δημιουργήσουν υπηρεσιακά προβλήματα σχετικά με την περίφημη πλέον «κάλυψη της διδακτέας ύλης». Όταν οι μαθητές σήμερα (προσπαθούν να) μαθαίνουν τα –καθόλα παραδοσιακά και τυποποιημένα— σχολικά βιβλία με αποστήθιση σελίδας προς σελίδα και παραγράφου προς παράγραφο, γιατί *έτσι ακριβώς τους αξιολογούν* ενδο- και εξω-σχολικά, δεν μπορεί να μιλά κανείς για «δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο κέντρο του οποίου βρίσκεται ο μαθητής και όχι ο εκπαιδευτικός». ²⁰ Αν πάλι αντιτάξει κανείς ότι το Υπουργείο περιμένει πρώτα να σχηματισθεί μια «κρίσιμη μάζα» καταρτισμένων εκπαιδευτικών προκειμένου να προχωρήσει σε καινοτόμα προγράμματα ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία, αρκεί να θυμίσουμε ότι και τα υπάρχοντα –αναθεωρημένα πρόσφατα-- βιβλία έχουν αρκετές δραστηριότητες πέρα από τα εσκαμμένα (ομαδικές εργασίες, πρακτική άσκηση, εργαστηριακά πειράματα, συνθετικές ερωτήσεις, χρήση εποπτικών μέσων στη διδασκαλία κλπ.), αλλά χρησιμοποιούνται από ελάχιστα έως καθόλου, σε ένα αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών όπου ο στόχος είναι η «κάλυψη της ύλης». Ακόμα και το Π.Δ. 246/98 («Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου»), στα άρθρα 9-12 προβλέπει «ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες», «εργασίες εμπέδωσης του μαθήματος», «συνθετικές – δημιουργικές εργασίες», και «φακέλους δραστηριοτήτων των μαθητών», αλλά ο μόνος τρόπος αξιολόγησης παραμένει το γνωστό «ωριαίο διαγώνισμα», και η μόνη μέθοδος «ανατροφοδότησης» και «εμπλουτισμού» της μαθησιακής διαδικασίας είναι η επίδοση των «ελέγχων προόδου» στο τέλος κάθε σχολικής περιόδου (τρίμηνο για το γυμνάσιο, τετράμηνο για το λύκειο).

²⁰ «Πλαίσιο Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης» από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Μάιος 1999).

Επιπροσθέτως, με χαμηλούς μισθούς και κοινωνικό *status*, αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να ξοδέψουν αρκετό από τον ελεύθερο χρόνο τους –που πολλοί άτυπα τον χρησιμοποιούν για τη «συμπλήρωση εισοδήματος»— για να μάθουν κάτι (δηλ. βασικές δεξιότητες στις Τ.Π.Ε) το οποίο θα γίνει σύντομα παρωχημένο, αν δεν ακολουθηθεί από τακτική και ολόπλευρη επιμόρφωση για *όλους* τους εκπαιδευτικούς πάνω στις Τ.Π.Ε, και όχι αναγκαστικά μέσα από περιορισμένου χρονικού ορίζοντα προγράμματα, χρηματοδοτούμενα από το όποιο ΚΠΣ.

Αυτό το τελευταίο σχόλιο επίσης στηρίζει για μια κόμη φορά το κεντρικό ερώτημα του άρθρου αυτού. Δηλαδή, το αν οι άνθρωποι δεν θέλουν να συμμετέχουν, είτε επειδή νοιώθουν ότι δεν κερδίζουν τίποτα από τη συμμετοχή αυτή, είτε επειδή πιστεύουν ότι δεν είναι η πιο ενδεδειγμένη λύση, πως πρωτοβουλίες βασισμένες στην προσφορά μπορούν να βοηθήσουν;

Τελικές παρατηρήσεις

Μέσα από όλες αυτές τις πρωτοβουλίες της ελληνικής –και όχι μόνο— κυβέρνησης και τη ρητορική που τις ακολουθεί μπορεί κανείς –πέρα από τις ιδιαιτερότητες της κάθε πρωτοβουλίας ξεχωριστά— να εξάγει κάποια συμπεράσματα γύρω από τις λανθάνουσες «ηθικές προσταγές» που αποτελούν καθημερινή πρακτική στο σύγχρονο Δυτικό Κόσμο και στις «Κοινωνίες της Πληροφορίας». Η χρήση των Τ.Π.Ε θεωρείται απαραίτητη προκειμένου ο πολίτης να συμμετάσχει και να συνεισφέρει σε μια «νέα Κοινωνία». Η συμμετοχή του πολίτη σε νέα μοντέλα μάθησης –άρα και *διαβίου μάθησης*— τα οποία θα βασίζονται πάνω στη σύγχρονη τεχνολογία θεωρείται ότι θα συνεισφέρει στην κοινωνική συνοχή και σε μια «δικαιότερη» κοινωνία. Ιδιαίτερα για το χώρο της εκπαίδευσης, διακηρύσσεται ότι η παραπάνω συμμετοχή, αφενός, «θα προσφέρει στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες, όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», και αφετέρου «θα συμβάλλει στην επαγγελματοποίηση και αναβάθμιση της κοινωνικής θέσης και του κύρους των εκπαιδευτικών...» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998. Βιτσιλάκη, 2002: 39). Έτσι, σε αυτό το επίπεδο κοινωνικού προβληματισμού, η αναπόφευκτη και «φυσική» ουσία της τεχνολογικής «προόδου» τονίζεται σε κάθε περίπτωση από επίσημους ή μη φορείς. Τονίζοντας όμως κανείς μια καθαρά ντετερμινιστική άποψη περί κοινωνικής πρόόδου, ξεχνά να αναφέρει ότι για να μπορέσει η όποια μορφή *on-line* μάθησης να επιτύχει τους στόχους της κοινωνικής χειραφέτησης πρέπει να αντιπαλέψει συγκεκριμένα *οικονομικά, πολιτικά, μορφωτικά* και

θεσμικά εμπόδια τα οποία δεν παραπέμπουν –μόνο ή κυρίως— στην καλή ή μη χρήση των Τ.Π.Ε, αλλά σε σχέσεις ανισότητας και εξουσίας.

Τα παραπάνω βέβαια δεν φιλοδοξούν να χρωματίσουν με μελανά χρώματα τις προσπάθειες θεσμοθέτησης των ΙΔΕ, του ΕΑΠ, της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, ή οιαδήποτε άλλων εκπαιδευτικών μορφωμάτων συνεχούς εκπαίδευσης πρόκειται να υπάρξουν. Ούτε φυσικά επιδιώκουν να παρουσιάσουν την επίπλαστη εικόνα ενός «αδύναμου» και «δύσμοιρου» εργαζόμενου, ο οποίος εξαναγκάζεται να «πληρώνει» συνέχεια για την κατάρτισή του και την οικονομική του επιβίωση, από τη μία, και του «Παντοδύναμου Κράτους» ή του «κακόβουλου-εκμεταλλευτή» εργοδότη, από την άλλη. Άλλωστε οι προαναφερθείσες εξελίξεις στην αγορά εργασίας δεν είναι, σίγουρα, αποτέλεσμα ενός παράγοντα, αλλά ενός συνδυασμού μακρο- και μικρο-παραγόντων σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής (οικονομικό, τεχνολογικό, θεσμικό, εκπαιδευτικό, ιδεολογικό, πολιτικό, καλλιτεχνικό) οι οποίοι διαπλέκονται και διαλέγονται ασταμάτητα σε μια «διαλεκτική δίνη».

Επιπροσθέτως, δεν θα τολμούσε κανείς να πει ότι νέα θεσμικά μορφώματα, όπως τα «*Ινστιτούτα Διαβίου Μάθησης*», από μόνα τους δημιουργούν ανισότητες και αδικίες. Ίσα ίσα, είδαμε ότι η νέες θεσμικές πρωτοβουλίες είναι αρκετά πιο ώριμες και προσανατολισμένες από ό,τι κάποιες παρόμοιες λίγα μόνο χρόνια πριν –και προερχόμενες από την ίδια κυβερνητική πλειοψηφία— οι οποίες έδιναν – με πρωτοφανή καιροσκοπισμό και λαϊκισμό— έμφαση στην «προσφορά» εκπαιδευτικών αγαθών και όχι στη ζήτηση. Αυτό όμως που δεν μπορεί να παραβλεφθεί είναι το γεγονός ότι παρόμοιες πρωτοβουλίες, ιδωμένες μέσα στη διεθνή και εθνική συγκυρία (υποχώρηση του Κράτους – Πρόνοιας, παγκοσμιοποίηση των αγορών, εντατικοποίηση των εργασιακών σχέσεων, υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης, εμπορευματοποίηση της μάθησης, πολιτισμική ηγεμονία του «Δυτικού» τρόπου ζωής κλπ.) γεννούν ερωτήματα γύρω τόσο από τις προθέσεις, όσο και τις πρακτικές συνέπειες των όποιων μεταρρυθμίσεων πάνω στην προώθηση συγκεκριμένων προτύπων μάθησης και εργασίας, με την ταυτόχρονη απόρριψη κάθε εναλλακτικού δρόμου.

Συντομογραφίες

- **Α.Ε.Ι.:** Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
- **Γ.Ε.:** Γενικές Εξετάσεις
- **Δ.Ε.:** Διδακτική Ενότητα (στα ΙΔΕ)
- **Δ.Μ.:** Διαβίου Μάθηση
- **Ε.Α.Π.:** Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- **Ε.Ε:** Ευρωπαϊκή Ένωση
- **Εκ.Εν. :** Εκπαίδευση Ενηλίκων
- **Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.:** Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση
- **Η/Υ:** Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές
- **Θ.Ε.:** Θεματική Ενότητα (στο ΕΑΠ)
- **Ι.Δ.Ε.:** Ινστιτούτα Διαβίου Μάθησης
- **Κ.Π.Σ.:** Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
- **Κ.Σ.Ε.:** Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης
- **Κ.τ.Γ.:** Κοινωνία της Γνώσης
- **Κ.τ.Μ:** Κοινωνία της Μάθησης
- **Κ.τ.Π.:** Κοινωνία της Πληροφόρησης
- **Ο.Σ.Σ.:** Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (στο ΕΑΠ)
- **Π.Α.Σ.Ο.Κ:** Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
- **Π.Ε.Κ.:** Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
- **Π.Δ.Ε.:** Προγράμματα Διαβίου Μάθησης
- **Π.Σ.Ε.:** Προγράμματα Σπουδών Επιλογής
- **Τ.Ε.Ι.:** Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
- **Τ.Ε.Π.:** Τεχνολογίες της Επικοινωνίας & της Πληροφορικής
- **ΥΠ.Ε.Π.Θ.:** Υπουργείο Εθνική Παιδείας & Θρησκευμάτων

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ainley, P. (1998): “*Towards a learning or a certified society? Contradictions in the New Labour modernisation of lifelong learning*”. Περιοδικό *Journal of Education Policy*, τόμος 13, τεύχος 4: 559-573.
- Becker, G. (1975): *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bell, D. (1973): *The Coming of Post-Industrial Society: a Venture in Social Forecasting*. London: Penguin.
- Castells, M. (1996): *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I: The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Colombo, U. (1988): “*The Technology Revolution and the Restructuring of the Global Economy*”. Στη συλλογή *Globalization of Technology: International Perspectives*. USA National Academy Press.
- Dyer, P. (1997): “*Households without Telephones in the UK*”. Περιοδικό *Telecommunications Policy*, τόμος 21, τεύχος 4: 341-353.
- European Commission (1998): “*Information Society Programme, Technologies for Knowledge and Skills Acquisition*”. Final Proposal for a Research Agenda. Luxembourg: Office of Official Publications.
- Fevre, R., G. Rees and S. Gorard (1999): “*Some sociological alternatives to Human Capital Theory*”. Περιοδικό *Journal of Education and Work*, τόμος 12, τεύχος 2: 117-140.
- Holderness, M. (1998): “*Who are the World’s Information-Poor?*”. Στη συλλογή *Cyberspace Divide: Equality, Agency and Policy in the Information Society* (επιμέλεια B. D. Loader). London: Routledge.
- Livingston, D. W. (1999): “*Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: a North American Perspective*”. Περιοδικό *Comparative Education Review*, τόμος 35, τεύχος 2: 163 – 186.
- OECD (1996): *Education and Training: Learning and Work in a Society in Flux*. Paris: OECD.
- OECD and U.S. Department of Education (1998): “*Overview and Summary of the Conference on How Adults Learn*”, International Conference, April 6-8, 1998.

- Rees, G., R. Fevre, J. Furlong, and S. Gorard (1997): “*History, place and the learning society: Towards a sociology of lifetime learning*”. Περιοδικό *Journal of Education Policy*, τόμος 12, τεύχος 6: 485-497.
- Selwyn, N. (1999): “*Educational Superhighways - in the Public or Private Interest?*”. Περιοδικό *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*, τόμος 9, τεύχος 3: 225-231.
- Selwyn, N. (2002): “*Exploring the ‘New’ Moral and Technological Imperatives of Lifelong Learning*”. Κείμενο που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο με τίτλο *Demoralisation: Morality, Authority and Power* (Cardiff University 5th and 6th April 2002).
- Spender, D. (1997): “*The Position of Women in Information Technology: or Who Got There First and with What Consequences?*”. Περιοδικό *Current Sociology*, τόμος 45, τεύχος 2: 135-147.
- UNESCO (1999): *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO (2000a): *World Culture Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000b): *World Education Report. The right to education. Towards education for all throughout life*. UNESCO: Paris.

Ελληνόγλωσση

- Βεργόπουλος, Κ. (1998): *Παγκοσμιοποίηση – Η Μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα: ‘Νέα Σύνορα’ – Λιβάνη.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2002): «*Η διαβίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος ‘Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης’*». Περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 2, σελ. 37-60.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000): *Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο - Να προωθήσουμε την καινοτομία με τις νέες τεχνολογίες*. Έκθεση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο της 27ης Ιανουαρίου 2000. Λουξεμβούργο: Γραφείο Επίσημων Δημοσιεύσεων. (Ελληνόγλωσση έκδοση από τον δικτυακό τόπο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη διεύθυνση www.europa.eu.int).
- Λυμπεράκη, Α. (1991): *Ευέλικτη εξειδίκευση : κρίση και αναδιαρθρωση στη μικρή βιομηχανία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυμπεράκη, Α. & Α. Μουρίκη, (1996): *Η αθόρυβη επανάσταση : νέες μορφές οργάνωσης της παραγωγής και της εργασίας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1991): «*Η ακαδημαϊκή αναβάθμιση και εξομοίωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ...που δεν έγινε!*». Περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 45: 15-24.
- Ναζιάκης, Α. (2002): «*Επιμόρφωση' για τη χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων*». Περιοδικό *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχος 62: 16-18.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999): *Πλαίσιο Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πολυδωρίδη, Γ. (1995): *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Μια Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ (1997): *Μετά το Γυμνάσιο, Τι;* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ (2000): *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Μια κατάκτηση για τη χώρα και τους πολίτες της*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Νόμοι – Π.Δ. – Υπ. Αποφάσεις

- ΥΠΕΠΘ (1997): *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις* (Ν. 2525/97). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ (1997): *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο* (Ν. 2552/97). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ (1998): *Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου* (Π.Δ. 246/98). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ (1999): *Περί εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών* (Π.Δ. 45/99). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001): *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, (ΦΕΚ 1366 τ. Β', 18-10-2001). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ (2002): *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις* (Ν. 2986/02). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Εφημερίδες

ΕΞΟΥΣΙΑ, 12/02/1999: 66-67

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 08/11/1998: 24-25.

Ενδεικτικοί Δικτυακοί Τόποι

Διαβίου Μάθηση: www.lifelonglearning.gr

ΕΑΠ: www.eap.gr

Κοινωνία της Πληροφορίας: www.pi-schools.gr/programs/ktp

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: www.pi-schools.gr

Teach.Gr (Δικτυακή Πύλη για την Εκπαίδευση): www.teach.gr

ΥΠΕΠΘ: www.ypepth.gr