



Έτος Ίδρυσης 2006

ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων
ΓΣΕΒΕΕ

Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές

Επιμέλεια

Παρασκευάς Λιντζέρης & Δέσποινα Βαλάση

Θανάσης Καραλής
Καθηγητής
Πανεπιστημίου Πατρών

Από τη συνθήκη της πανδημίας στη μεταπανδημική εποχή: διδάγματα και προτάγματα για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση

Περίληψη

Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε αρχικά να διασαφηνίσουμε τις σχετικές με την κρίση θεωρήσεις, αλλά και τις εκλεκτικές τους συγγένειες με στοιχεία των εκπαιδευτικών πολιτικών για την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Εν συνεχεία, θα αναλύσουμε την κατάσταση στα πεδία της τυπικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης, διερευνώντας όψεις και διαστάσεις των εξελίξεων που εκτιμούμε ότι επηρεάζουν άμεσα τη μεταπανδημική εποχή. Απώτατος στόχος δεν είναι προφανώς να προταθούν «λύσεις», κάτι τέτοιο υπερβαίνει την όποια επάρκεια του συγγραφέα, αλλά να ανιχνευτούν τάσεις, να σκιαγραφηθούν πιθανές τροπές στο άμεσο μέλλον και, κυρίως, να τεθούν παραγωγικά και εν δυνάμει γόνιμα ερωτήματα.

Λέξεις-κλειδιά: πανδημική κρίση, COVID-19, εκπαίδευση ενηλίκων, διαδικτυακή μάθηση

Abstract

In this paper we shall first attempt to clarify the crisis-related approaches, but also their selective affinities with elements of educational policies for formal and non-formal education. Next, we will analyze the situation in the fields of formal education and adult education and training during the pandemic crisis, exploring aspects and dimensions of the developments that we believe directly affect the post-pandemic era. The ultimate goal is obviously not to propose "solutions", which goes beyond any competence of the author, but to detect trends, to outline possible directions in the near future and, above all, to ask productive and potentially fruitful questions.

Keywords: pandemic crisis, COVID-19, adult education, online learning

1. Απολύτως εύλογες παρεκκλίσεις από την πεπατημένη

Ο τίτλος αυτής της ενότητας είναι δανεισμένος από το βιβλίο του γνωστού θεωρητικού φυσικού Richard Feynman¹, και τον επιλέξαμε γιατί όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε σε αυτή την ενότητα, τόσο κατά τη διάρκεια μιας κρίσης όσο και αμέσως μετά απαιτούνται προσεγγίσεις και εργαλεία που διαφέρουν ριζικά από αυτά των συνηθισμένων καταστάσεων. Επομένως, πριν αναλυθούν η κρίση, οι συνέπειες που αυτή επέφερε και κυρίως οι προβλέψεις για ενδεχόμενες εξελίξεις, μεταβολές, αλλαγές και μετασχηματισμούς είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστούν αφενός η ίδια η έννοια και το περιεχόμενο του όρου και αφετέρου οι επιστημονικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στη διαχείριση της κρίσης, εν προκειμένω μάλιστα στα εκπαιδευτικά συστήματα και τις διαδικασίες που ορίζουν τη θεσμοθετημένη μάθηση.

Είναι γεγονός ότι στη βιβλιογραφία δεν εντοπίζονται πολλές εργασίες για την ερμηνεία και την αντιμετώπιση μιας κρίσης στην εκπαίδευση και τούτο δεν οφείλεται σε κάποιου είδους ανεπάρκεια των θεωρητικών και ερμηνευτικών εργαλείων, αλλά σε αυτό καθαυτό το αντικείμενο της ανάλυσης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνται, και ορθώς, συστήματα ομαλής ροής, υπό την έννοια ότι δεν οργανώνονται, τουλάχιστον έως τώρα, στη βάση της αντιμετώπισης εξωγενών παραγόντων που μπορούν να δημιουργήσουν ρήξεις και διακοπές στη λειτουργία τους, όπως μια πανδημική κρίση. Σε όλα τα συστήματα ομαλής ροής (όπως για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά συστήματα ή τα συστήματα κοινωνικής πρόνοιας), η έννοια της κρίσης χρησιμοποιείται κατά διαφορετικό τρόπο και περιορίζεται συνήθως στις αδυναμίες ανταπόκρισης που οφείλονται σε δομικά προβλήματα, πάγιες δυσλειτουργίες ή ζητήματα προσανατολισμού. Παρόμοιας υφής είναι και ο λόγος περί κρίσης στην εκπαίδευση που εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία κατά κύριο λόγο τη δεκαετία του 1960, και στη χώρα μας αρκετά αργότερα, και αφορά στον γενικότερο προσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου αυτά να ανταποκριθούν σε αναδυόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας. Συνεπώς, για να αναλύσουμε την πανδημική κρίση έχουμε ανάγκη θεωρητικών, μεθοδολογικών και ερμηνευτικών σχημάτων και εργαλείων και από άλλες επιστημονικές περιοχές – απαιτείται δηλαδή

1. Feynman, R. (2008). *Απολύτως εύλογες παρεκκλίσεις από την πεπατημένη – Οι επιστολές του Richard P. Feynman* (μτφ. Σοφία Σακελλαρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Κάτοπτρο (τίτλος πρωτοτύπου: *Perfectly Reasonable Deviations from the Beaten Track – The Letters of Richard P. Feynman*).

μια διεπιστημονική θεώρηση προκειμένου να εμπλουτιστούν οι κατά τα άλλα απολύτως έγκυρες και επαρκείς προσεγγίσεις που αφορούν την ομαλή ροή. Διαφορετικά αντιμετωπίζουμε την κρίση με όρους κανονικότητας και προσανατολίζουμε τις δράσεις αντιμετώπισής της με βάση λανθασμένες συγκεκριμενικές συνιστώσες.

Για να καταστούν εφικτά τα παραπάνω θεωρούμε ότι είναι απαραίτητος ο εμπλουτισμός των θεωρητικών αναλύσεων και των ερμηνευτικών εργαλείων, με δεδομένα από δύο άλλες επιστημονικές περιοχές, αυτή των πολιτικών που αφορούν στη μη τυπική εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση και αυτή της διοικητική επιστήμης (για τη σύζευξη αυτή βλ. και Karalis, 2020). Ο σχεδιασμός για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, ο αναστοχασμός επί της διαχείρισης και η εξαγωγή των διδαγμάτων απαιτούν θεωρητικές προσεγγίσεις σχεδιασμού και αξιολόγησης που διαφέρουν ριζικά από τα αντίστοιχα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την ομαλή ροή των συστημάτων. Όπως είναι γνωστό τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης εστιάζουν στην επίλυση προβλημάτων που συνήθως εμφανίζουν υψηλό βαθμό προβλεψιμότητας. Οι πρώτες αναφορές σε διαφορετικής υφής προβλήματα εμφανίζονται στη βιβλιογραφία του σχεδιασμού προγραμμάτων ήδη από το 1973 με τα αποκαλούμενα, από τους Rittel & Webber (1973, pp. 162–166) «μοχθηρά» προβλήματα (wicked problems), τα οποία ορίζονται ως εκείνα τα προβλήματα που δεν έχουν κανόνες τερματισμού, δεν αντιμετωπίζονται με τη μέθοδο της δοκιμής και λάθους και δεν επιτρέπουν τη διαμόρφωση μιας εγγυημένης στρατηγικής για την αντιμετώπισή τους. Αρκετά αργότερα βρίσκουμε στη βιβλιογραφία (Gouberman & Zimmerman, 2002), την κλασική πλέον τυπολογία προβλημάτων βασισμένη στον βαθμό πολυπλοκότητας που αυτά παρουσιάζουν. Στην τυπολογία αυτή διακρίνουμε πρώτον τα απλά προβλήματα που αντιμετωπίζονται με την εφαρμογή προκαθορισμένων βημάτων και διαδικασιών και επομένως χαρακτηρίζονται από σχετική ευκολία στην αντιμετώπισή τους. Ένας δεύτερος τύπος είναι τα πολύπλοκα προβλήματα, τα οποία αποτελούνται από υποσύνολα απλών προβλημάτων, αλλά η αντιμετώπισή τους δεν είναι κατ' ανάγκη αναγώγιμη στις διαδικασίες των απλών προβλημάτων και επομένως απαιτούν υψηλού βαθμού εμπειρογνωμοσύνη. Μια τρίτη κατηγορία είναι τα σύνθετα προβλήματα, στα οποία πολλές φορές δεν λειτουργούν οι συνήθως επιλεγόμενες λύσεις και σε ορισμένες περιπτώσεις αποδεικνύεται ανεπαρκής η διαθέσιμη εμπειρογνωμοσύνη. Ουσιαστικά τα σύνθετα προβλήματα είναι αυτά που αρχικά οι Rittel & Webber είχαν αποκαλέσει μοχθηρά και συνήθως είναι τα προβλήματα που συνοδεύουν τις μείζονες κρίσεις, όπως η πανδημική.

Είναι γεγονός ότι πολλές φορές κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης, το πρόβλημα επανερχόταν, η ανανέωση και επικαιροποίηση της διαθέσιμης εμπειρογνωμοσύνης ήταν διαρκώς απαραίτητη, ενώ απαιτήθηκε η υιοθέτηση έκτακτων και πολλές φορές μη συμβατικών τακτικών για την αντιμετώπισή της.

Σύμφωνα με έγκυρες προσεγγίσεις της διοικητικής επιστήμης, που θεωρούμε ότι αποτυπώνουν απολύτως και τα χαρακτηριστικά της πανδημικής κρίσης «μια κρίση προκαλεί αστάθεια έχοντας μια άμεση επίπτωση στη δομή και λειτουργία ενός συστήματος. Αυτό επηρεάζει άτομα και ομάδες και οριοθετεί μια δυσλειτουργική περίοδο στην ομαλή εξέλιξη» (Tokakis, Polychronίου & Boustras, 2018, σ. 153). Ένα σημαντικό στοιχείο της κρίσης είναι πως απειλούνται αξίες ευρύτατα αναγνωρισμένες, ενώ συνήθως οι κρίσεις χαρακτηρίζονται από ασυμμετρία μεταξύ της πρόβλεψης της πιθανότητας να συμβούν και των δραματικών επιπτώσεων της εκδίπλωσής τους. Η περίοδος μετά την κρίση (*post-crisis period*) χαρακτηρίζεται από την επιστροφή σε αυτό που αποκαλείται *κανονικότητα*, στις μείζονες κρίσεις συνήθως χαρακτηρίζεται ως *νέα κανονικότητα*. Η φάση αυτή εμπεριέχει την ανάλυση όλων των σταδίων εκδίπλωσης, τα μέτρα που είναι αναγκαία να ληφθούν για την ελαχιστοποίηση της πιθανότητας για επανεμφάνιση και τις αναδυόμενες διευθετήσεις. Στη βιβλιογραφία αυτό συνοψίζεται στον όρο *διδάγματα (lessons learned)*, αν και σε αρκετές περιπτώσεις, ειδικά σε μικρής έκτασης κρίσεις ή κρίσεις σε επίπεδο οργανισμών, εμφανίζεται το αποκαλούμενο *σύνδρομο αμνησίας (the amnesia syndrome)*, με το οποίο υποδηλώνεται η μη αξιοποίηση των διδαγμάτων, κάτι που συνεπάγεται την ευαλωτότητα των συστημάτων σε νέες κρίσεις (Boin & Lagadec, 2000, σ. 18).

Όπως αναφέρθηκε, οι μείζονες κρίσεις, όπως η πανδημική, χαρακτηρίζονται επίσης από ταχεία είσοδο, ενώ υπερβαίνουν τις οργανωσιακές αντοχές και τα υφιστάμενα επίπεδα εμπειρογνωμοσύνης. Η *κανονικότητα* είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται ευρέως, τόσο για την κατάσταση κατά την έναρξη της κρίσης όσο και για την επιστροφή μετά την κρίση. Με δεδομένο ότι ο όρος έχει μια ειδική σημασιολογική φόρτιση, υπονοώντας ότι υπάρχει κάτι σταθερό και κανονικό στους τρόπους κοινωνικής οργάνωσης, προτιμούμε εδώ τον όρο *ομαλή ροή*. Αν και στη δημόσια συζήτηση ο όρος *κανονικότητα* δημιουργεί ένα (απαραίτητο πολλές φορές) κλίμα ασφάλειας, από κοινωνιολογική άποψη είναι μάλλον αδόκιμος γιατί υπονοείται ότι δεν υπάρχει κάποια διαφορετική/εναλλακτική μορφή κοινωνικής οργάνωσης - κάτι που η μελέτη των κοινωνιών σε ιστορική βάση το διαψεύδει. Άλλωστε, συνήθως η ίδια η κανονικότητα,

τουλάχιστον επί των ανθρωπογενών κρίσεων, εμπεριέχει τους όρους δημιουργίας μιας κρίσης.

Επομένως, η αντιμετώπιση της κρίσης είναι αυτό ακριβώς, δηλαδή η απόκλιση από την ομαλή ροή, τις παγιωμένες συνήθειες και την πεπατημένη. Για τον λόγο αυτό παραθέσαμε την έκφραση του Feynman, αλλά αυτή η έκφραση είναι πιο κατάλληλη για τη μετά την κρίση περίοδο. Όπως για την αντιμετώπιση της κρίσης, έτσι και για το σχεδιασμό των νέων διευθετήσεων απαιτούνται τεκμηριωμένες και εύλογες παρεκκλίσεις από την πεπατημένη. Αν και εκ πρώτης όψεως φαίνεται παράδοξο, μια κρίση μπορεί να έχει και θετικές διαστάσεις, εφόσον αντληθούν τα κατάλληλα διδάγματα (είναι αυτό που αποτυπώνεται στη γνωστή έκφραση «η κρίση ως ευκαιρία»). Στην πραγματικότητα αυτό που συμβαίνει είναι ότι η κρίση λειτουργεί ως ανάγλυφο των υφισταμένων οργανωσιακών πλαισίων, των εγκαθιδρυμένων σχέσεων μεταξύ των συντελεστών, των αντοχών, των θετικών και των αρνητικών πλευρών ενός συστήματος ή ενός θεσμού, καθιστώντας ορατές όψεις της λειτουργίας του που σε κανονικές συνθήκες είτε είναι δύσκολο να αναδειχθούν είτε παραμένουν εκτός του περικοπίου των εφαρμοζόμενων πολιτικών. Αυτό συνέβη πολύ περισσότερο με την πανδημική κρίση, η οποία με βάση την έως τώρα ιστορική εμπειρία δεν χαρακτηρίζεται απλώς ως μείζων, αλλά διακρίνεται και από ορισμένα πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σχέση με άλλες κρίσεις. Καταρχάς, οτιδήποτε άλλο μπορεί να θεωρηθεί ως κρίση έχει σαφώς μικρότερη εμβέλεια, ακόμη και οι αποκαλούμενες μεγάλες κρίσεις (λ.χ. πυρκαγιές μεγάλης έκτασης) έχουν συνήθως τοπικό χαρακτήρα. Η συγκεκριμένη κρίση εκδιπλώθηκε σε ολόκληρο τον πλανήτη και από πλευράς κλίμακας θα μπορούσε να συγκριθεί με εκείνη της κλιματικής αλλαγής, με τη διαφορά ότι η πανδημική κρίση εκδηλώθηκε ραγδαία, με ιδιαίτερη σφοδρότητα και συνιστούσε μια άμεση απειλή για ιδιαίτερες σημαντικές αξίες, όπως η ανθρώπινη ζωή.

Στις επόμενες ενότητες θα προσπαθήσουμε να επικεντρώσουμε σε ορισμένα κομβικά σημεία που θεωρούμε ότι αναδείχθηκαν κατά την πανδημική κρίση και που ενδεχομένως μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την εξαγωγή των διδαγμάτων. Ωστόσο, σε ένα γενικότερο επίπεδο, ίσως το σημαντικότερο δίδαγμα που προκύπτει από την παρούσα κρίση είναι ότι αναδείχθηκαν τα όρια του νεοφιλελεύθερου υποδείγματος ως τρόπου οργάνωσης των κοινωνιών ή διαφορετικά η ανάγκη οργάνωσης των κοινωνιών πέρα από την κυριαρχία των αγορών επικουρούμενων από ένα αδύναμο, περιορισμένο και καχεκτικό κράτος. Μετά από δύο σημαντικές ήττες στον πυρήνα της ιδεολογικής του συγκρότησης, δηλαδή τις παρεμβάσεις διάσωσης κατά την κρίση του 2008 και τις πρόσφατες

εκτεταμένες παρεμβάσεις κατά την πανδημία, το υπόδειγμα αυτό μακράν απέχει από να χαρακτηρίζεται ως παντοδύναμο, ως μονόδρομος και ως σημείο χωρίς επιστροφή. Η κρίση λειτούργησε όπως το παιδί στο παραμύθι του Άντερσεν καταδεικνύοντας ότι ο βασιλιάς είναι γυμνός. Στη θέση του αναδείχθηκε η σημασία εκείνων των αγαθών που θα μπορούσαν να αποκληθούν *μη αγοραία αγαθά*, δηλαδή της υγείας, της εκπαίδευσης, της πρόνοιας και της έρευνας. Για να το διατυπώσουμε με όρους του συρμού, υπάρχει ένας ελέφαντας στο δωμάτιο, τον οποίο δεν μπορεί να αγνοήσει το νεοφιλελεύθερο δόγμα και αυτός είναι τα μη αγοραία αγαθά, στα οποία οι κοινωνίες εξακολουθούν να αποδίδουν πρώτη προτεραιότητα και που σε κάθε περίπτωση επιστρατεύονται για την έξοδο από τις κρίσεις. Προς επίρρωση αυτού που αναφέρουμε, αρκεί κανείς να διαβάσει υπό το πρίσμα της εμπειρίας της πανδημίας τη γνωστή δήλωση της Μ. Θάτσερ «δεν υφίσταται κάποιο πράγμα όπως η κοινωνία, ...υπάρχουν άτομα, άνδρες και γυναίκες, και είναι καθήκον μας να φροντίσουμε τους εαυτούς μας» (Cannadine, 2017, σ. 61).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η αντιμετώπιση της κρίσης δεν βασίστηκε στη λειτουργία των αγορών ή τις ατομικές πρωτοβουλίες, αλλά στην επιστήμη και στην ανταπόκριση των συστημάτων υγείας, εκπαίδευσης και πρόνοιας. Επομένως, η κρίση του 2008, αλλά και η πανδημική κρίση, όπως και η πρόσφατη γεωπολιτική κρίση ανέδειξαν ότι το περίφημο «τέλος της Ιστορίας» είναι κάτι με το οποίο διαφωνεί η Ιστορία. Η διαπάλη μεταξύ διαφορετικών εκδοχών του μέλλοντος, μεταξύ ισότητας και ανισότητας, αυταρχισμού και ανοικτής κοινωνίας, ατομισμού και αλληλεγγύης, είναι ζητήματα που πλέον έρχονται «ενοχλητικά» στην επιφάνεια, υπογραμμίζοντας ότι το μέλλον είναι διαρκώς ανοικτό.

2. Το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την πανδημική κρίση

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε στην αποτύπωση του τι συνέβη στην τυπική εκπαίδευση και θα αποπειραθούμε να ερμηνεύσουμε ορισμένες από τις καταστάσεις που αντιμετωπίσαμε στη διάρκεια της πανδημίας, προσπαθώντας να αναδείξουμε πότε και που οι λύσεις και οι ερμηνείες βασίστηκαν στην πεπατημένη και αντίστοιχα πότε απαιτήθηκαν αντισυμβατικές προσεγγίσεις, αλλά και πώς θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε με όρους διαχείρισης κρίσης ορισμένα από τα ζητήματα που αναδείχθηκαν κατά την πανδημία, όπως και τα διδάγματα που προκύπτουν.

Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών συστημάτων ουσιαστικά η κρίση εκκινεί περί τα μέσα του Μαρτίου 2020, με τη ραγδαία διακοπή λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σχεδόν σε ολόκληρο τον πλανήτη και την εμβληματική δήλωση της Γενικής Διευθύντριας της UNESCO Audrey Azoulay, στην οποία ανέφερε ότι «εισερχόμαστε σε αχαρτογράφητη περιοχή και εργαζόμαστε με τις χώρες για να βρούμε λύσεις», τις οποίες προσδιόρισε ως *hi-tech*, *low-tech* και *no-tech* με στόχο τη διασφάλιση της συνέχισης της μάθησης. Χαρακτηρίζουμε τη δήλωση αυτή εμβληματική γιατί επρόκειτο για μια αποτίμηση όχι με όρους ανεπτυγμένου δυτικού κόσμου, αλλά πλανητικής εμβέλειας. Το γιατί η Α. Azoulay αναφέρθηκε σε συνέχιση της μάθησης και όχι της εκπαίδευσης, αλλά και γιατί προσδιόρισε ένα φάσμα που εκτεινόταν από τις λύσεις υψηλής τεχνολογίας έως τις λύσεις που δεν βασίζονται στην τεχνολογία αναδείχθηκε μέσα στον πρώτο κιόλας μήνα από την διακοπή λειτουργίας την οποία η UNESCO χαρακτήρισε ως ρήξη (*disruption*), προφανώς σε σχέση με την ομαλή ροή. Ο λόγος ήταν πολύ απλά οι ανισότητες στην πρόσβαση σε τεχνολογικά αγαθά, αλλά και στο αγαθό της εκπαίδευσης, όχι μόνον στο εσωτερικό μιας χώρας, αλλά, και κυρίως, μεταξύ των χωρών του πλανήτη με διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης. Η κατάσταση εκείνους τους πρώτους μήνες ήταν μάλλον δραματική, αρκούν μερικοί αριθμοί για να δούμε την έκταση της διακοπής που καταγράφηκε σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως. Στις 16 Φεβρουαρίου 2020 είχαμε την πρώτη μερική απαγόρευση κυκλοφορίας (*lockdown*) σε μια χώρα, την Κίνα, με αποτέλεσμα περίπου 1 εκ. εκπαιδευόμενοι να βρεθούν εκτός εκπαιδευτικών δομών. Ένα μήνα αργότερα περίπου το 50% των εκπαιδευομένων, σε 135 χώρες, θα βρεθούν εκτός εκπαιδευτικών δομών, ενώ η κορύφωση του φαινομένου έρχεται στις 2 Απριλίου με περίπου 1,5 δις. εκπαιδευομένων σε 172 χώρες εκτός δομών. Έκτοτε η κατάσταση σταδιακά αποκλιμακώνεται και περί τον Ιούνιο του 2020 θα έχουμε και πάλι ποσοστό 50%, ενώ σταδιακά μέσα στο επόμενο εξάμηνο εντείνεται η αποκλιμάκωση (UNESCO Institute for Statistics Data, 2020). Τις ημέρες που πραγματοποιείται αυτό το Συνέδριο το ποσοστό κινείται στο 3% με μόλις έξι χώρες να έχουν διακοπή λειτουργίας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων.

Παρά το γεγονός ότι αυτή η κατάσταση παραπέμπει στη μεγαλύτερη εξωγενή κρίση που έχει διαχειριστεί η εκπαίδευση διεθνώς, αξίζει να μας οδηγήσει και σε μια αισιόδοξη σκέψη. Πανδημίες υπήρξαν και στο παρελθόν και μάλιστα σύμφωνα με τις μαρτυρίες που έχουμε και τότε τα εκπαιδευτικά συστήματα διέκοπταν τη λειτουργία τους. Ο λόγος που στις μέρες μας η αντιμετώπιση

αυτού του ζητήματος θεωρήθηκε διεθνώς ως μια από τις προτεραιότητες δεν είναι άλλος από τη διάδοση και μεγέθυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την πρόσβαση του μεγαλύτερου μέρους των νέων μελών των κοινωνιών σε αυτά. Πράγματι, λίγο πριν την πανδημία του 1918, οι αναλφάβητοι ανέρχονταν σε 78,6% του παγκόσμιου πληθυσμού, ενώ πριν πέντε χρόνια το ποσοστό αυτό ήταν 13,75%. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φοιτούσε το 45,8% των παιδιών στην Ελλάδα, το 7,0% στην Ινδία και μόλις το 1,4% στην Κίνα (Roser & Ortiz-Ospina, 2016), είναι επομένως αναμενόμενο ότι πριν από έναν αιώνα οι συνέπειες στα εκπαιδευτικά συστήματα δεν αφορούσαν το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, όπως συμβαίνει σήμερα.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αναδείχθηκε κατά την πανδημική κρίση ήταν οι ανισότητες. Όπως έχουμε αναφέρει η κρίση λειτουργεί ως ανάγλυφο, αλλά και ως μεγεθυντικός φακός, των υφισταμένων οργανωσιακών χαρακτηριστικών σε οργανισμούς, συστήματα και κοινωνίες. Είναι ευρύτερα γνωστό ότι η πανδημία απειλούσε σε μεγαλύτερο βαθμό τη ζωή των πολιτών μεγαλύτερης ηλικίας σε ολόκληρο τον κόσμο, αλλά στις αναπτυσσόμενες χώρες η κατάσταση ήταν σαφώς περισσότερο δραματική, ενώ και η εμβολιαστική κάλυψη σε παγκόσμια κλίμακα χαρακτηριζόταν από εμφανώς ανισοτική διάσταση. Ωστόσο, ακόμη και στις ανεπτυγμένες χώρες, η πανδημία δεν ήταν στον ίδιο βαθμό απειλητική για όλους. Για παράδειγμα, σύμφωνα με μελέτη της British Academy (2021), οι πολίτες που ανήκουν στην αποκαλούμενη ομάδα BAME (Black, Asian, Minority Ethnic) είχαν περίπου διπλάσια ποσοστά θνητότητας σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Διεθνώς, στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία (UNESCO, 2020), 50% των εκπαιδευομένων δεν διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι, 43% δεν είχαν σύνδεση στο Ίντερνετ, ενώ περίπου 5% δεν καλύπτονταν από τα δίκτυα κινητής τηλεφωνίας, στα οποία σε αρκετές περιπτώσεις βασίστηκε η τηλεεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα ποσοστά αυτά ανέρχονται αντίστοιχα σε 89%, 82% και 11% στις χώρες της υποσαχάριας Αφρικής – αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η Azoulay έκανε λόγο στην πρώτη της παρέμβαση και για λύσεις low-tech ή no-tech. Για παράδειγμα, στο Μάλι, η διατήρηση της επαφής των παιδιών με το σχολείο βασίστηκε στα ραδιόφωνα που δίνουμε η UNICEF (Diagne, 2021). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που έγινε ευρύτερα γνωστό με την πανδημική κρίση είναι ότι κάθε χρόνο περίπου 100 εκ. παιδιά (δηλαδή ποσοστό περίπου 6% του συνόλου των εκπαιδευομένων παγκοσμίως), βιώνουν συνθήκες απομάκρυνσης από τις εκπαιδευτικές δομές παρόμοιες με αυτές της πανδημικής κρίσης, λόγω άλλων αιτιών (λ.χ. πόλεμος, εμφύλιες συρράξεις, λιμοί, επιδημίες),

μια κατάσταση που μάλλον ήταν άγνωστη έως τότε στο ανεπτυγμένο τμήμα του πλανήτη. Στη χώρα μας το ζήτημα των ανισοτήτων μελετήθηκε εκτενώς σε ερευνητικές εργασίες που δημοσιεύτηκαν την περίοδο της πανδημίας. Γενικότερα, για τη χώρα μας δημοσιεύθηκε σχετικά μεγάλος αριθμός ερευνητικών εργασιών αναφορικά με την πανδημία και τις επιπτώσεις της στις επιμέρους βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης².

Αν και είναι μάλλον πρόωρο να εξαχθούν ασφαλή διδάγματα από την πανδημία, η σταδιακή επιστροφή στη διά ζώσης λειτουργία μας παρέχει ενδείξεις ότι δεν διαφοροποιούνται οι πάγιες και εδραιωμένες αντιλήψεις μας για τον ρόλο της εκπαίδευσης. Η επιστροφή στην ασφάλεια του οικείου περιβάλλοντος της εκπαίδευσης (διά ζώσης αντί διαδικτυακή), σήμανε την ταχεία επιστροφή στη λογική της κάλυψης των «γνωστικών κενών», της προδιαγεγραμμένης ύλης, της τήρησης του αναλυτικού προγράμματος. Μια, ίσως μοναδική, ευκαιρία για κριτική εξέταση της εμπειρίας της πανδημίας, μέσω λ.χ. της διαθεματικής προσέγγισης για την πανδημική κρίση δεν αξιοποιήθηκε προκειμένου να μην υπάρξουν αποκλίσεις από την πεπατημένη, δηλαδή από τη λογική της «ιερής αγελάδας» του αναλυτικού προγράμματος και τη λογική της συσσώρευσης γνώσεων και πληροφοριών. Η επεξεργασία της εμπειρίας θεωρήθηκε περιττή, η προσέγγιση του ζητήματος από διαφορετικές όψεις και διαστάσεις μέσω των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων προφανώς θεωρήθηκε ακόμη ένα «χάσιμο χρόνου» στη ήδη «βεβαρημένη» κατάσταση που είχε δημιουργήσει η πανδημία. Αλλά ακόμη για το ζήτημα των ανισοτήτων είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι παρόλο που επρόκειτο για μια κατάσταση που σαφώς υπερέβαινε και πάλι την πεπατημένη, οι αναλύσεις για τις ανισότητες ακολούθησαν την κλασική ερμηνευτική διαδρομή, δηλαδή διερευνήθηκαν οι ανισότητες για όσο διάστημα υπήρχε διακοπή της λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών. Κατά την επιστροφή στη διά ζώσης εκπαίδευση από το φθινόπωρο του 2021, σε ελάχιστες παρεμβάσεις επισημάνθηκαν οι ανισότητες που προκύπτουν από

2. Ενδεικτικά: Charissi, 2020; Kamarianos, Adamopoulou, Lambropoulos, & Stamelos, 2020; Karalis & Raikou, 2020; Raikou, Kaltsidis, Kedraka, & Karalis, 2020; Karavida, Charissi, and Tympa, 2020; Nikiforos, Tzanavaris, & Kermanidis, 2020; Charissi, Tympa, & Karavida, 2021; Karalis, 2021; Kedraka, Kaltsidis, Raikou, & Karalis, 2021; Pavlis-Korres, 2021; Raikou, Konstantopoulou, and Lavidas, 2021; Tzimopoulos, Provelengios, & Iosifidou, 2021; Giannoulas, Stampoltzis, Kounenou, & Kalamatianos, 2021; ΚΕΜΕΤΕ ΟΛΜΕ, 2021; Zagkos et al., 2022, Karavas & Liontou, 2022; Σκούρα, Γιαλαμάς, Ραγκούση, & Σφυρόερα, 2021; Ζάγκος, Κυρίδης, Καμαριανός, & Φωτόπουλος, 2022; Κρασαδάκη, Ματσατσίνης, & Καπενής, 2022, Σακελλαρίου et al. 2002.

τον συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης σε συνθήκες πανδημίας. Και σε αυτή την περίπτωση μόλις αποκαταστάθηκε το οικείο περιβάλλον, η αντίληψη μας για τις ανισότητες ακολούθησε την πεπατημένη, και δεν υπήρξε καμιά, θεσμική τουλάχιστον, μέριμνα για μαθητές και φοιτητές που δεν ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν διά ζώσης μαθήματα είτε λόγω οικονομικών προβλημάτων που προέκυψαν κατά την πανδημία είτε λόγω υποκειμένων νοσημάτων (των ίδιων των εκπαιδευομένων ή ατόμων του στενού τους περιβάλλοντος).

Αν επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τι συνέβη στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα για την αντιμετώπιση των συνεπειών της πανδημίας είναι αναγκαίο να διακρίνουμε τις περιπτώσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφενός και αφετέρου της τριτοβάθμιας. Καταρχάς ένα θέμα που αναδύθηκε στην έναρξη της πανδημίας ήταν το κατά πόσον το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν προετοιμασμένο για μια κατάσταση σαν και αυτή που αντιμετωπίσαμε. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό, που σε ορισμένες περιπτώσεις συνοδεύτηκε και από το μονίμως διαθέσιμο «επιχείρημα» περί ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών και του σχολικού συστήματος στο σύνολό του, είναι πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο, γιατί πολύ απλά δεν *έπρεπε* να είναι έτοιμο. Όπως αναλύθηκε στην πρώτη ενότητα, τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι συστήματα ομαλής ροής και η προετοιμασία τους για ενδεχόμενα χαμηλής πιθανότητας δεν πρέπει να είναι στην ατζέντα των εκπαιδευτικών πολιτικών, ακριβώς γιατί αυτή η προετοιμασία κοστίζει σε πόρους. Μια πλήρης προετοιμασία για ριζική αλλαγή του τρόπου εκπαίδευσης, όπως ήταν οι λύσεις που επελέγησαν διεθνώς για τη διακοπή λειτουργίας, στοιχίζουν σε πόρους (εκπαίδευση εκπαιδευτικών, παραγωγή υλικών, ανάπτυξη ψηφιακών υποδομών), που είναι ανάγκη να επενδύονται με περίσκεψη και μετά από μακροχρόνιο σχεδιασμό – επομένως δεν μπορούσε να έχει γίνει προετοιμασία για κάτι που ποτέ πριν δεν είχε παρατηρηθεί.

Στη χώρα μας κατά τη μετάπτωση του σχολικού συστήματος στην τηλεεκπαίδευση μπορούμε να διακρίνουμε δύο φάσεις (πρώτη και δεύτερη περίοδος διακοπής εκπαιδευτικής λειτουργίας – lockdown), αλλά και μια επιχειρησιακού τύπου επιλογή σε κεντρικό επίπεδο. Όπως είναι γνωστό, παρά τη ύπαρξη αποκεντρωμένων δομών που λειτουργούν με επιτυχία, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ισχυρά συγκεντρωτικό. Στην περίπτωση αυτή ήταν επιβεβλημένη η δημιουργία μιας επιτροπής διαχείρισης κρίσης (CMT-Crisis Management Team ή RT – Response Team, βλ. και Karalis, 2020, p. 130), προκειμένου να υπάρξει συγκέντρωση της διαθέσιμης εμπειρογνωμοσύνης, συντονισμός του εγχειρήματος και επίλυση

των προβλημάτων - κάτι αντίστοιχο με την επιτροπή εμπειρογνομόνων του Υπουργείου Υγείας/ΕΟΔΥ. Η επιλογή αυτή, όπως προκύπτει από τις εξελίξεις, δεν έγινε με αποτέλεσμα τη σχετικά αργή ανταπόκριση του σχολικού συστήματος κατά την πρώτη φάση. Ακόμη, σε όλη τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης και της διακοπής της λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών σποραδικές και σίγουρα όχι αντίστοιχες με την κρισιμότητα της κατάστασης, υπήρξαν οι επιμορφώσεις, η υποστήριξη σε τεχνικά θέματα, η αξιοποίηση υλικών. Σημειώνουμε, ότι η ευρέως διαδεδομένη άποψη πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέμεινε για μεγάλο διάστημα σε τηλεεκπαίδευση μάλλον δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία της UNESCO, έως τον Νοέμβριο του 2021, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρισκόταν περίπου στη μέση της σχετικής κατάταξης διεθνώς ως προς τις μέρες συνολικής διακοπής λειτουργίας (θέση 110/211).

Αν επιχειρήσουμε μια σύγκριση με το άλλο δημόσιο σύστημα που τέθηκε σε δοκιμασία, δηλαδή το σύστημα υγείας, θεωρούμε ότι θα προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Η αντίδραση του προσωπικού υγείας μας δείχνει ότι το μοντέλο επαγγελματικής οργάνωσης του ιατρικού και νοσηλευτικού προσωπικού, που ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις κατά Lave and Wenger (2005) *κοινότητες πρακτικής*, υπήρξε ιδιαίτερα αποτελεσματικό χαρακτηριζόμενο από ταχύτατη ανταπόκριση, αλλά και από άμεση ενημέρωση του προσωπικού σχετικά με την αντιμετώπιση της νόσου. Σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό οργάνωσαν τις κλινικές υποδοχής των κρουσμάτων για μια άγνωστη έως τότε νόσο, ενώ ακόμη και στα πιο απομακρυσμένα σημεία της χώρας διέθετε τη σχετική ετοιμότητα ανταπόκρισης στις έκτακτες συνθήκες - αυτό θεωρούμε ότι οφείλεται στο γεγονός πως οι κοινότητες πρακτικής διαθέτουν ενσωματωμένους μηχανισμούς διαρκούς επιμόρφωσης. Αυτό που συνέβη σε αυτή την περίπτωση, δεν κατέστη εφικτό να υλοποιηθεί στο επίπεδο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, ακριβώς λόγω του μοντέλου επαγγελματικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού σώματος. Ωστόσο, η κοινότητα των εκπαιδευτικών «παρέκαμψε» τις ανεπάρκειες που αναφέρθηκαν (έλλειψη κεντρικού συντονισμού και επιμόρφωσης) και σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα ανέπτυξε κοινότητες αλληλοϋποστήριξης που υποκατέστησαν τις αναγκαίες αλλά μη διαθέσιμες ενέργειες υποστήριξης της μετάπτωσης σε

διαδικτυακή διδασκαλία³. Τέτοιου τύπου παρεκκλίνουσες από την πεπατημένη πρωτοβουλίες λειτούργησαν στην πράξη ως εκκολληπτόμενες κοινότητες πρακτικής και σίγουρα, στον βαθμό που αξιοποιηθούν στο μέλλον, θέτουν τις βάσεις για έναν ριζικά διαφορετικό τρόπο επαγγελματικής οργάνωσης – αυτό υπό προϋποθέσεις μπορεί να αποβεί το μεγαλύτερο δίδαγμα από την πανδημία στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης. Μέσω των κοινοτήτων πρακτικής είναι εφικτή όχι μόνον η επίτευξη υψηλότερου βαθμού αυτονομίας των εκπαιδευτικών, αλλά και η αλλαγή του μοντέλου επιμόρφωσης, που πλέον κατά το θεωρητικό του μέρος μπορεί να υλοποιείται για παράδειγμα με διαδικτυακά μαθήματα και οι διά ζώσης συναντήσεις να οργανώνονται εστιασμένα σε επίπεδο σχολικής μονάδας (school based) – προκειμένου η διαρκής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να μην βασίζεται σε προκατασκευασμένα πακέτα επιμόρφωσης, αλλά σε λύσεις προσδιοριζόμενες με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Τόσο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσο και κατά ένα μεγάλο μέρος στην τριτοβάθμια είναι αναγκαίο να συνυπολογιστεί και το γεγονός της ασυμμετρίας γνώσεων και δεξιοτήτων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, με φορά αντίστροφη από την συνήθη. Αναφερόμαστε στην ασυμμετρία ψηφιακών δεξιοτήτων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς οι μαθητές και οι φοιτητές είναι πλέον σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά περιβάλλοντα (βλ. και σχετική έρευνα των Kamarianos et al., 2020, για την ψηφιακή ετοιμότητα της Γενιάς Z και τον θετικό ρόλο της κατά τη μετάπτωση σε διαδικτυακή εκπαίδευση).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση εισήλθε στην πανδημική κρίση με δύο βασικά προβλήματα, τη χρόνια υποχρηματοδότηση, αλλά και τη μαζικότητα. Η Ελλάδα ακολουθεί σταθερά, και με ιδιαίτερη ένταση από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και εντεύθεν, πολιτική διεύρυνσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διεύρυνση αυτή εστιάζει κυρίως στην ίδρυση νέων τμημάτων και την αύξηση

3. Από στοιχεία που συλλέξαμε για τις ανάγκες αυτής της εργασίας, προκύπτει (ενδεικτικά, γιατί σημειώθηκαν και άλλες αξιόλογες πρωτοβουλίες) ότι από το ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας ενημερώθηκαν περίπου 20.000 εκπαιδευτικοί, από το Δίκτυο e Twinning περίπου 7.000 σε 303 εικονικές τάξεις, από το Εργαστήριο Διά Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης περισσότεροι από 25.000 εκπαιδευτικοί, από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν. Δράμας περίπου 2.000, ενώ στην ομάδα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο Facebook ήταν εγγεγραμμένοι περισσότεροι από 45.000 εκπαιδευτικοί. Είναι αναμενόμενο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ταυτόχρονα σε διάφορες τέτοιου τύπου πρωτοβουλίες, ωστόσο το αποτύπωμα παρόμοιων παρεμβάσεων υπήρξε σίγουρα καθοριστικό για την μετέπειτα εξέλιξη του εγχειρήματος της μετάπτωσης σε διαδικτυακή διδασκαλία.

του φοιτητικού πληθυσμού, χωρίς όμως να λαμβάνεται μέριμνα για αναλογική αύξηση των πόρων, και κυρίως των μελών του διδακτικού προσωπικού. Ως αποτέλεσμα η χώρα μας έχει μια από τις δυσμενέστερες αναλογίες φοιτητές/ διδάσκοντες διεθνώς (βλ. και ΕΘΑΕ, 2021) Συγκεκριμένα, ενώ ο μέσος όρος των χωρών ΟΟΣΑ είναι 15,1 φοιτητές ανά διδάσκοντα και στην ΕΕ-28 12,0, στην Ελλάδα αυτή η αναλογία ανέρχεται σε 40,0 δηλαδή 3,5 φορές άνω του μέσου όρου της ΕΕ-28 (η δυσμενέστερη αναλογία σε ευρωπαϊκό επίπεδο). Παρά τα προβλήματα αυτά, το ελληνικό πανεπιστήμιο σημείωσε μια από τις ταχύτερες μεταπτώσεις διεθνώς στη διαδικτυακή διδασκαλία, αφού μόλις δύο εβδομάδες μετά τη διακοπή τη εκπαιδευτικής λειτουργίας, περίπου το 96,5% των μαθημάτων πραγματοποιούνταν με βάση συστήματα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, όταν ακόμη και πολύ φημισμένα πανεπιστήμια του εξωτερικού χρειάστηκαν μεγαλύτερο διάστημα. Για να αποτυπωθεί η δυσκολία του εγχειρήματος αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στο Πανεπιστήμιο Πατρών, για το οποίο διαθέτουμε στοιχεία, κατά το πρώτο τρίμηνο της μετάπτωσης καταγράφηκαν περίπου 3,4 εκ. λεπτά σύνδεσης στην πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης και 18.888 μαθήματα, ενώ ποσοστό περίπου 60% των ενεργών φοιτητών χρησιμοποιούσε σε καθημερινή βάση το σύστημα ασύγχρονης εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Πατρών, 2020, σ. 10; Καραλής, & Παπαδάτου, 2022). Συνολικά το ελληνικό δημόσιο πανεπιστήμιο ανταποκρίθηκε άμεσα και αποτελεσματικά στη διακοπή της εκπαιδευτικής λειτουργίας, συνεχίζοντας την αδιάλειπτη παροχή των υπηρεσιών του σε περισσότερους από 400 χιλιάδες φοιτητές και αποδεικνύοντας στην πράξη τη δυναμική του. Αυτό ακριβώς δεν επέτρεψε την ανάδυση ενός άλλου μονίμως διαθέσιμου «επιχειρήματος», αυτού που περιγράφει το ελληνικό πανεπιστήμιο ως έναν αναποτελεσματικό θεσμό, αναντίστοιχο προς τις ανάγκες της κοινωνίας. Ωστόσο, σχετικά γρήγορα εμφανίστηκαν παρεμφερή επιχειρήματα περί χαμηλής ποιότητας της διαδικτυακής εκπαίδευσης, που όμως όχι απλώς δεν βασίζονται σε δεδομένα, αλλά, αντίθετα, εκφέρονται ερήμην τους. Σύμφωνα με δεδομένα από έρευνα του Πανεπιστημίου Πατρών, ποσοστό 82,6% των φοιτητών θεωρεί ότι το Πανεπιστήμιο έδωσε έγκαιρα λύση στο πρόβλημα της διακοπής της εκπαιδευτικής λειτουργίας, ποσοστό 77,05% των φοιτητών διατύπωσε θετικές κρίσεις για το σύστημα σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, ενώ μόλις το 20,76% των φοιτητών δήλωσε πώς δυσκολεύτηκε κατά τη μετάβαση στο νέο σύστημα. Επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας, από τα δεδομένα των ερωτηματολογίων που συμπληρώνουν οι φοιτητές στο τέλος κάθε διδακτικού εξαμήνου, προκύπτει ότι οι διαφορές μεταξύ των εξαμήνων

διαδικτυακής λειτουργίας και των προηγούμενων εξαμήνων εντοπίζονται στο *δεύτερο δεκαδικό ψηφίο*. Παρόμοια ερευνητικά ευρήματα από διάφορα πανεπιστήμια (βλ. απολύτως ενδεικτικά: Karavida, Charrisi, & Tymra, 2020; Giannoulas, Stampoltzis, Kounenou, & Kalamatianos, 2021; Kedraka, Kaltsidis, Raïkou, & Karalis, 2021, Σακελλαρίου et al., 2022) οδηγούν στο συμπέρασμα πως παρόλο που οι φοιτητές εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με τις περιοριστικές συνθήκες που εισήγαγε η τηλεεκπαίδευση (όπως τα τεχνικά προβλήματα ή τα ελλείμματα επικοινωνίας καθηγητών και φοιτητών ή φοιτητών μεταξύ τους), τοποθετούνται ιδιαίτερως θετικά για την επάρκεια των λύσεων που δόθηκαν. Επομένως, αυτό που χαρακτήρισε το ελληνικό πανεπιστήμιο κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης δεν ήταν μόνον η ταχύτητα αλλά και η ιδιαίτερως υψηλή ποιότητα της ανταπόκρισης.

Όπως αναμένεται να συμβεί διεθνώς, το ελληνικό πανεπιστήμιο πρόκειται να αντιμετωπίσει προκλήσεις στο άμεσο μέλλον οι οποίες σχετίζονται με τον βαθμό διείσδυσης της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση λύσεων αυξημένης υβριδικότητας, όπως για παράδειγμα μορφές οργάνωσης του μαθήματος με βάση την ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), μπορούν να συμβάλουν στην επίλυση του προβλήματος της μαζικότητας του ελληνικού πανεπιστημίου, μέσω της αξιοποίησης των συστημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης, κατά τρόπον ώστε τα μαθήματα στις αίθουσες και τα αμφιθέατρα να είναι αφιερωμένα κυρίως σε βιωματικές δραστηριότητες, σε πρακτικές εφαρμογές και σε μεθόδους συνεργατικής μάθησης. Ο τρόπος αυτός οργάνωσης του μαθήματος που έως σήμερα πιλοτικά μόνον έχει εφαρμοστεί στο ελληνικό πανεπιστήμιο (Rakitzí, Botsoglou, & Roussakis, 2020; Plota & Karalis, 2019, Karalis & Raïkou, 2021; Karavas & Lïontou, 2022) μπορεί μετά την εξοικείωση του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών με νέες καινοτόμες μορφές οργάνωσης του μαθήματος να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο ουσιαστικής εκπαίδευσης των νέων επιστημόνων.

3. Η κατάσταση στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων

Για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα από διεθνείς οργανισμούς, τουλάχιστον στην έκταση που εντοπίζονται για την τυπική εκπαίδευση. Συνήθως, πρόκειται για έρευνες που αφορούν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, με βασικό πεδίο διερεύνησης σε αυτή την περίπτωση τον βαθμό μετάπτωσης σε διαδικτυακή εκπαίδευση (βλ. ενδεικτικά Aldridge, Jones & Southgate, 2020), ή κείμενα κυρίως ευρωπαϊκών

οργανισμών για την πανδημική κρίση και τις επιπτώσεις της (βλ. ενδεικτικά CEDEFOP, 2020). Συνδυάζοντας στοιχεία που αφορούν τον πληθυσμό και τον βαθμό συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτιμήθηκε ότι κατά το πρώτο lockdown στην ΕΕ περίπου 40 εκ. εκπαιδευόμενοι διέκοψαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ για την Ελλάδα ο αντίστοιχος αριθμός εκτιμήθηκε πως προσέγγιζε τις 250 χιλ. (Γούλας και Καραλής, 2020). Προφανώς δεν υπάρχουν δεδομένα για τα προγράμματα που προσφέρονταν κατά την έναρξη της πανδημίας ούτε και για τον βαθμό μετάπτωσης σε διαδικτυακή μορφή, αφού δεν υπάρχουν επίσημοι φορείς που να τηρούν σχετικά στοιχεία σε εθνικό ή ευρωπαϊκό επίπεδο. Κατά μείζονα λόγο δεν υπάρχουν ενδείξεις για τα ποιοτικά στοιχεία των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν διαδικτυακά, αν και το χρόνιο πρόβλημα της κατάρρευσης της ποιότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας δεν μπορεί να δημιουργεί καμιά απολύτως αισιοδοξία – κάτι που επιβεβαιώθηκε άλλωστε και με το γνωστό ζήτημα των voucher επιστημόνων στην πρώτη φάση της πανδημικής κρίσης. Σημειώνουμε, ως εξαίρεση, το γεγονός ότι από τη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, δόθηκαν αναλυτικά στοιχεία για το σύστημα των ΙΕΚ, με βάση τα οποία προκύπτει ένας ιδιαίτερα ικανοποιητικός βαθμός ανταπόκρισης, αφού ποσοστό 81% των εκπαιδευτών και 72,6% των εκπαιδευομένων εντάχθηκαν στο σύστημα διαδικτυακής εκπαίδευσης.

Η μόνη έρευνα που μπορεί να μας δώσει αξιοποιήσιμα ερευνητικά δεδομένα είναι αυτή του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ που δημοσιεύτηκε στις αρχές του 2022 (βλ. Γούλας, Φωτόπουλος, και Φατούρου, 2022). Η έρευνα αποτελείται από δυο διακριτά μέρη, το πρώτο εκ των οποίων αφορά σε διεξοδική ανάλυση των δεδομένων από ευρωπαϊκούς οργανισμούς και το δεύτερο σε πρωτογενή δεδομένα από έρευνα που διεξήγαγε ο φορέας για τη συμμετοχή των πολιτών ηλικίας 25-65 ετών σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τον πρώτο χρόνο της πανδημίας. Καταρχάς, ένα βασικό στοιχείο είναι πως η συμμετοχή φαίνεται να περιορίζεται περίπου στο ήμισυ σε σχέση με τα δεδομένα της σχετικής έρευνας των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ προ της πανδημίας. Οι λόγοι και τα εμπόδια σε σχέση με τη συμμετοχή προκύπτει ότι διατηρούν μια παρόμοια διάρθρωση, ωστόσο ένα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι πως περιορίζεται περίπου στο ένα δέκατο σε σχέση με πριν, η επίδραση του διαχρονικά πλέον σημαντικού εμποδίου για συμμετοχή, δηλαδή του κόστους. Οι εκπαιδευόμενοι που παρακολούθησαν διαδικτυακά προγράμματα ανέρχονται στο 90% του συνόλου, ενώ ποσοστό μόλις 7% παρακολούθησε κατά τον πρώτο χρόνο προγράμματα διά ζώσης εκπαίδευσης -μάλιστα αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τα συγκριτικά στοιχεία από

τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η χώρα μας είχε ένα από τα υψηλότερα ποσοστά μετάπτωσης σε διαδικτυακά προγράμματα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών. Επιπροσθέτως, ποσοστό 56% δηλώνει πως εξακολουθεί να προτιμά τη διά ζώσης εκπαίδευση, αλλά ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι πως ποσοστό 41% προτιμά πλέον τη διαδικτυακή εκπαίδευση. Προφανώς, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι ανάγκη να επιβεβαιωθούν και μετά τη λήξη της πανδημίας, αλλά φαίνεται πως διαμορφώνεται ένα τοπίο ταχείας αύξησης στη διάδοση της διαδικτυακής εκπαίδευσης, κάτι που είναι ανάγκη να οδηγήσει σε παρεμβάσεις στον τομέα των ποιοτικών προδιαγραφών και ιδιαίτερα στα ζητήματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών και των στελεχών, αλλά και του σχεδιασμού αυτού του τύπου των προγραμμάτων.

Εκείνο όμως που αναδείχθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας και σίγουρα συνιστά ένα μεγάλο δίδαγμα είναι η ανάγκη για αυτό που αποκαλείται *γενική εκπαίδευση ενηλίκων*, δηλαδή εκείνες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν ως αντικείμενο τον πυρήνα της πολιτειότητας και όχι περιοριστικά τη σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την οικονομία και την αγορά εργασίας. Η πανδημική κρίση ανέδειξε την ανάγκη αυτού του πυλώνα της εκπαίδευσης ενηλίκων για την ανάπτυξη της ικανότητας των πολιτών να είναι ώριμοι και ανεξάρτητοι ενόψει της ανάληψης δράσεων που αφορούν τους ίδιους και την κοινωνία στην οποία ζουν. Για παράδειγμα, τα υψηλά ποσοστά των αντιεμβολιαστών στον γενικό πληθυσμό σχεδόν όλων των χωρών και η δυσπιστία έναντι των επιτευγμάτων της επιστήμης οφείλουν να προβληματίσουν έντονα τους διαμορφωτές πολιτικής στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η σημασία της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων για την κοινωνική συνοχή, τη συμμετοχή, τη δημοκρατία, την ανάπτυξη έχει εκτενώς τεκμηριωθεί στη βιβλιογραφία, σε βαθμό που μάλλον συνιστά κοινό τόπο. Άλλωστε, και παρά το γεγονός ότι σήμερα η συνιστώσα της επαγγελματικής κατάρτισης χρηματοδοτείται και προωθείται εις βάρος της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι σχεδόν σε όλες τις δυτικές κοινωνίες η εκπαίδευση ενηλίκων αρχικά αναπτύσσεται κατά τη συνιστώσα της γενικής εκπαίδευσης, με στόχο την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των πολιτών. Δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι, παρά τη παρείσφρηση συνωμοσιολογικών θεωρήσεων μεταξύ των αντιεμβολιαστών, ένα από τα βασικά τους επιχειρήματα βασιζόταν στην αδυναμία κατανόησης της διαφοράς μεταξύ DNA και RNA, κάτι που παραπέμπει σε γνωστικό έλλειμμα και που σίγουρα θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν σημειώθηκαν πρωτοβουλίες από την πλευρά της Πολιτείας για την αξιοποίηση αυτού του θεσμού, ωστόσο

αξίζει να αναφερθούν οι πρωτοβουλίες διοργάνωσης διαδικτυακών σεμιναρίων (webinar) από διάφορους φορείς, κυρίως τα ινστιτούτα των κοινωνικών εταίρων και την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που είχαν ως αποτέλεσμα τη διατήρηση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της επιστημονικής κοινότητας του πεδίου στη χώρα μας.

Αλλά και η αξιοποίηση της εμπειρίας από την πανδημική κρίση για την αλλαγή συλλογικών νοοτροπιών, δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνον μέσω της μάθησης και της εκπαίδευσης, ακριβέστερα μόνον μέσω της *διά βίου μάθησης* και εκπαίδευσης. Όμως σε αυτή την κατεύθυνση δεν αρκεί η επίκληση γενικών αρχών ή η προσφορά προγραμμάτων, απαιτείται και η ανάπτυξη και εφαρμογή τεκμηριωμένων θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων από την επιστημονική κοινότητα σε διεθνές επίπεδο. Θα περίμενε κανείς ότι, με δεδομένη τη στόχευση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην κοινωνική αλλαγή και τον μετασχηματισμό, θα σημειωνόταν μια έκρηξη της ερευνητικής παραγωγής κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αυτό δεν συνέβη, αντίθετα η κατάσταση στο ζήτημα αυτό είναι μάλλον απογοητευτική. Για τις ανάγκες αυτής της εργασίας, διερευνήσαμε τον βαθμό ενασχόλησης της οικείας επιστημονικής κοινότητας με το ζήτημα της πανδημικής κρίσης, αναλύοντας τα άρθρα που δημοσιεύτηκαν σε πέντε αναγνωρισμένα περιοδικά της εκπαίδευσης ενηλίκων και της *διά βίου μάθησης*.⁴ Αν εξαιρέσουμε τα σημειώματα των επιμελητών (editorials), κατά τη διάρκεια των δύο ετών (2020 και 2021) από τις 217 εργασίες μόνον οι 4 αφορούσαν την πανδημία και τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τα περιοδικά του πεδίου, μόνον το *Andragogical Studies* αποτέλεσε μια αισιόδοξη εξαίρεση, καθώς περίπου το 20% των εργασιών που δημοσιεύτηκαν σε αυτό είχαν άμεση σχέση με την πανδημική κρίση. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι δεν είναι εύκολο ζήτημα η άμεση ανάδυση νέων θεωρητικών επεξεργασιών ή η διεξαγωγή ερευνών για τις επιπτώσεις της πανδημίας, ότι στα δικά μας επιστημονικά πεδία απαιτείται μια χρονική απόσταση για την αποτίμηση των εξελίξεων, ωστόσο αυτή είναι μια θεώρηση με όρους ομαλής ροής και όχι με όρους κρίσης. Σε περιπτώσεις όπως αυτή η πανδημική κρίση, είναι περισσότερο από ποτέ απαραίτητος ο επιστημονικός διάλογος, οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις και η εφαρμογή των θεωρητικών σχημάτων στο

4. Συγκεκριμένα: *Adult Education Quarterly*, *Journal of Transformative Education*, *Studies in the Education of Adults*, *Journal of Adult and Continuing Education* και *International Journal of Lifelong Education*.

πεδίο. Προς επίρρωση αυτού του ισχυρισμού, αρκεί να αναφέρουμε ότι κατά την προαναφερθείσα χρονική περίοδο στο International Review of Education – Journal of Lifelong Learning (το επιστημονικό περιοδικό της UNESCO και το αρχαιότερο όλων των προηγούμενων), το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 22% και μάλιστα εκδόθηκαν και δύο ειδικά τεύχη (special issues) αφιερωμένα στην πανδημική κρίση. Με άλλους όρους, η πανδημική κρίση, αν και θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εργαστήριο παρέμβασης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, μάλλον ανέδειξε μια θεωρητική αμηχανία.

Προφανώς και είναι δυσχερές ως διανοητικό εγχείρημα, η συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης πρότασης για την ενεργοποίηση και προώθηση κριτικά στοχαστικών διεργασιών κατά τη διάρκεια ευρείας έκτασης κοινωνικών κρίσεων - άλλωστε αυτή καθαυτή η διεργασία του κριτικού στοχασμού είναι επίπονη και απαιτητική (βλ. και Κόκκος, 2017). Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαίο να είμαστε επιφυλακτικοί στη χρήση εργαλείων και μεθόδων και την εναλλαγή τους μεταξύ ψυχολογικής/ατομικής και κοινωνιολογικής κλίμακας. Τα θεωρητικά, ερμηνευτικά και μεθοδολογικά εργαλεία του πεδίου μας (οφείλουν να) υπακούουν τόσο στην αυτονομία που διαθέτουν οι μείζονες πειθαρχίες (disciplines) της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, όσο και κυρίως στα βήματα μετάβασης μεταξύ των προαναφερθέντων επιπέδων που δεν μπορεί να γίνονται με όρους μεγέθυνσης ή συρρίκνωσης των ερμηνευτικών σχημάτων. Για παράδειγμα, μια κοινωνική κρίση δεν είναι ευθέως αναγώγιμη σε μια ατομική κρίση, και το αντίστροφο φυσικά, ή οι όποιες αλλαγές ή μετασχηματισμοί σε ατομικό επίπεδο βασίζονται σε διαφορετικούς μηχανισμούς σε σχέση με την αλλαγή συλλογικών ταυτοτήτων και συλλογικών νοοτροπιών – καθώς κατά περίπτωση απαιτούνται διαφορετικά θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία και κυρίως απαιτούνται αυστηρές θεμελιώσεις των μεταβάσεων από το ένα επίπεδο στο άλλο, με άλλους όρους απαιτούνται θεωρητικά σχήματα που να αφορούν ακριβώς τη γεφύρωση αυτών των δύο επιπέδων.

Αδυναμίες αποτίμησης της σοβαρότητας της κρίσης διαπιστώθηκαν και στα πεδία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και της διαδικτυακής μάθησης. Αμέσως μετά το πρώτο lockdown ειδικοί από τα δύο πεδία εστίασαν στο γεγονός ότι οι λύσεις, τεχνικές και παιδαγωγικές, που υιοθετήθηκαν κατά τη μετάπτωση δεν πληρούσαν τις προδιαγραφές της εξ αποστάσεως ή της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Θεωρούμε ότι αυτές οι ενστάσεις και επιφυλάξεις, οφείλονται στην ανάγκη για προάσπιση του πλούσιου θεωρητικού και μεθοδολογικού αποθέματος αυτών των δύο πεδίων. Αρχικά οι ειδικοί της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης εστίαζαν λ.χ. στον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας, στις προδιαγραφές του υλικού και γενικότερα των συστημάτων για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ οι ειδικοί της διαδικτυακής μάθησης εστίαζαν στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των λύσεων που επελέγησαν, σε μια συγκριτική ανάλυση των διαθέσιμων τεχνικών λύσεων. Εμφανίστηκαν πράγματι πολλές απόψεις για το δέντρο και ελάχιστες για το δάσος, το οποίο με όρους κρίσης, ήταν πριν και πάνω από όλα η ταχύτητα ανταπόκρισης και αποκατάστασης της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Όπως αναφέραμε στην πρώτη ενότητα, μια κρίση χαρακτηρίζεται κυρίως από το γεγονός ότι συνιστά μια απειλή σε αξίες. Εν προκειμένω, σε διακύβευση δεν ήταν η τιμή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή/και της διαδικτυακής μάθησης (υπό την έννοια της πληρότητας της ανταπόκρισης στις δεδομένες δυσμενείς συνθήκες), αλλά αυτή καθαυτή η αξία της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού, όπως ανέφερε εκείνες τις ημέρες στη δήλωσή της που παραθέσαμε η Α. Azoulay. Με άλλους όρους, τυχόν αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να αντιδράσουν έγκαιρα θα είχε ως συνέπεια αφενός να τεθούν στο στόχαστρο τα εκπαιδευτικά συστήματα (και φυσικά αναφερόμαστε στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα) και αφετέρου να μην παρέχεται εκπαίδευση σε περίπου 1,5 δις εκπαιδευόμενους όλων των βαθμίδων σε όλες τις γωνιές του πλανήτη. Στο επίπεδο της ερευνητικής κοινότητας απολύτως καθοριστική ήταν η παρέμβαση πέντε ειδικών από το πεδίο της διαδικτυακής μάθησης, οι οποίοι σε άρθρο τους κατά την πρώτη αυτή κρίσιμη περίοδο, διέγνωσαν το πρόβλημα και προσδιόρισαν επιτυχώς το διακύβευμα. Οι Hodges et al. (2020) τόνισαν με έμφαση ότι οι προτεινόμενες λύσεις δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως λύσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή διαδικτυακής μάθησης, αλλά ως *emergency remote teaching*, και επομένως η αποτίμηση της επάρκειάς τους δεν μπορούσε να γίνει με όρους προδιαγραφών μιας μορφής ή μεθόδου εκπαίδευσης, αλλά με βάση τον βαθμό έγκαιρης και εκτεταμένης αποκατάστασης της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

4. Ανιχνεύοντας τις προκλήσεις της επόμενης μέρας

Επιχειρώντας να ανιχνεύσουμε τις διαφαινόμενες εξελίξεις θεωρούμε ότι είναι ανάγκη να χρησιμοποιηθούν εργαλεία από το πεδίο της διά βίου μάθησης, καθώς φαίνεται πως βρισκόμαστε μπροστά σε μια παραδειγματικού τύπου μεταβολή, που ήταν παρούσα ήδη από το 1970 και η πανδημία απλώς επιτάχυνε ορισμένες από τις συνιστώσες της. Αυτή η μεταβολή έχει εκκινήσει με τη δημοσίευση της Έκθεσης της Επιτροπής Faure το 1972, με τίτλο *Learning to*

Βε και σήμερα ίσως μπορούμε να πούμε ότι βρίσκεται στο τέλος μιας σχετικά μακράς και αργόσυρτης πορείας για την εδραίωσή της. Εμβρυουλκοί, αλλά όχι αίτια, είναι και η πανδημική κρίση, αλλά και η ευρύτατη, πλέον, διάδοση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών σε όλους τους τομείς του κοινωνικού βίου, αλλά και στη μάθηση και την εκπαίδευση. Ας σημειωθεί ότι στην περίπτωση των νέων τεχνολογιών, η πανδημική κρίση λειτούργησε απλώς ως επιταχυντής, οι τεχνολογίες αυτές ήταν ήδη διαθέσιμες και η μαζική διάδοση και χρήση τους ήταν απλώς ζήτημα χρόνου και συνθηκών. Η θεώρηση της Επιτροπής Faure, ήταν πως οι μορφές τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης σταδιακά θα συγκροτήσουν ένα συνεχές. Αυτό που ισχυριζόμαστε ότι έχει συμβεί, με όρους εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι ρητορικής των φορέων διαμόρφωσης πολιτικής, είναι η διαρκής πολιορκία του τυπικού από το μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και η διάνοιξη διαύλων διαπερατότητας μεταξύ τους. Η διαρκής ώσμωση αυτών των δύο τύπων εκπαίδευσης βαίνει αυξανόμενη από το 1970 και μετά, και ήδη είναι γεγονός η επέκταση αλλά και η σχετική αύξηση του κύρους της μη τυπικής εκπαίδευσης έναντι της τυπικής. Η αυξανόμενη ώσμωση μεταξύ της άτυπης εκπαίδευσης (κυρίως υπό τη μορφή του διαδικτύου) και των άλλων δύο τύπων εκπαίδευσης είναι πλέον ορατή, όπως επίσης είναι ορατή η τάση της διαρκούς επέκτασης των άτυπων μορφών μάθησης και εκπαίδευσης - ως απολύτως ενδεικτικό παράδειγμα θα αναφέρουμε τα διαδικτυακά μαθήματα τύπου MOOC (βλ. και Depover, Karsenti & Komis, 2018). Τα μαθήματα αυτά έχουν ελεύθερη πρόσβαση μέσω διαδικτυακών πλατφορμών, ωστόσο μέσα στην πανδημική κρίση παρατηρήθηκε αύξηση της προσφοράς προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών από πανεπιστήμια, δηλαδή προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης, μέσω της συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων από την παρακολούθηση προγραμμάτων MOOC (Fein, 2021). Ένα ερώτημα που αξίζει να διερευνηθεί είναι αν σε αυτό το πλαίσιο, της διαρκούς ώσμωσης μεταξύ των μορφών τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, το ζήτημα των ανισοτήτων τοποθετείται πλέον μόνον στο επίπεδο της ισότιμης πρόσβασης και της παροχής δυνατοτήτων παρακολούθησης των μορφών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ή επεκτείνεται και στην άτυπη εκπαίδευση. Με άλλους όρους, το αγαθό της εκπαίδευσης σε όλες τις φάσεις του βίου αφορά μόνον την πρόσβαση σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δομές ή (και) στους ποικίλους μαθησιακούς πόρους;

Ακριβώς η διαρκής πίεση της άτυπης προς την τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση αναμένεται να εντείνει την διαδικασίες αναγνώρισης και πιστοποίησης των προσόντων που αποκτώνται εκτός εκπαιδευτικών πλαισίων

(APEL – Accreditation of Prior Experiential Learning), και να καταστήσει ακόμη περισσότερο επίκαιρες τις σχετικές πολιτικές. Έως σχετικά πρόσφατα, οι οργανωμένες κοινωνίες είχαν αναθέσει σχεδόν αποκλειστικά στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα την πιστοποίηση των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού. Σταδιακά, ωστόσο τα πιστοποιητικά μη τυπικής εκπαίδευσης διακρίνονταν ολοένα και περισσότερο από την σχετικά σημαντική (επ)έκταση της «ύλης» πιστοποίησης, στο επίπεδο επαγγέλματος, ειδικότητας ή σε κάθε περίπτωση μιας διακριτής ενότητας εργασιών. Η σχετικά πρόσφατη τάση των μικροπιστοποιητικών (microcredentials) αναμένεται να μειώσει αισθητά τη βαρύτητα των θεσμών τυπικής εκπαίδευσης στην πιστοποίηση προσόντων, αν και μακροπρόθεσμα το μήνυμα που εκπέμπουν αυτά τα πιστοποιητικά, υπό την έννοια της διευκόλυνσης της ζήτησης εργασίας να αναγνωρίσει το περιεχόμενο της προσφοράς, αναμένεται να μειωθεί λόγω του πληθωρισμού τους.

Ωστόσο, μια ακόμη εξέλιξη που θεωρούμε απαραίτητο να μας προβληματίσει είναι η διαρκής επέκταση των διαδικασιών πιστοποίησης από ιδιωτικούς φορείς και η απόσυρση των οργανωμένων κοινωνιών από αυτές. Δεν αναφερόμαστε τόσο στους ιδιωτικούς φορείς πιστοποίησης των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού, όταν αυτοί είναι υπό κρατική εποπτεία, αν και αυτό το ζήτημα έχει πολλές προβληματικές διαστάσεις. Αναφερόμαστε κυρίως στην πιστοποίηση προσόντων από μεγάλες εταιρείες, μια τάση ήδη εμφανή από τη δεκαετία του 1990, που όμως έχει αποκτήσει μια ιδιαίτερα επεκτατική δυναμική τα τελευταία χρόνια. Και πάλι σε αυτή την περίπτωση το βασικότερο ζήτημα δεν είναι η πιστοποίηση έναντι ενός προϊόντος ή υπηρεσίας μιας εταιρείας, αλλά η αναγνώριση μιας ευρύτερης δέσμης εργασιών από αυτήν. Η ανάθεση της πιστοποίησης ως προς την επιτελεστική διάσταση των επαγγελματιών σε μεγάλες επιχειρήσεις συνιστά επιστροφή σε διαδικασίες ρύθμισης των επαγγελματιών ακόμη και πριν τον μεσαίωνα, όπου τουλάχιστον αυτή την αρμοδιότητα είχαν οι συντεχνίες. Τώρα αυτό ανατίθεται εν μέρει στην αγορά και ο «καταναλωτής» υπηρεσιών εκπαίδευσης και πιστοποίησης (δηλαδή η επιχείρηση) γίνεται σε κάποιο βαθμό και «παραγωγός». Εάν αυτή η τάση ενισχυθεί ακόμη περισσότερο θα πρόκειται για μια οπισθοδρόμηση με ιστορικούς όρους και η «πανρυθμίζουσα αγορά» (Καραλής 2010, σ. 36), αφού αποδείχθηκε ανεπαρκής στη διαχείριση επειγουσών καταστάσεων και κρίσεων θα αναδειχθεί σε ρυθμιστή, εκτός της ζήτησης και του περιεχομένου της προσφοράς εργασίας.

Ως προς τα μέσα και τους τρόπους εκπαίδευσης, είναι μάλλον βέβαιο ότι βαίνουμε προς μια ευρύτερη διάδοση της διαδικτυακής μάθησης και σε

αύξηση του βαθμού υβριδικότητας για όλες τις μορφές εκπαίδευσης. Η διά ζώσης εκπαίδευση διαρκώς και περισσότερο θα εμπλουτίζεται με χρήση συστημάτων σύγχρονης και ασύγχρονης διαδικτυακής εκπαίδευσης. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρούμε, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, ότι η εμπειρία της πανδημικής περιόδου θα λειτουργήσει ως βάση εκκίνησης για μια σειρά από σημαντικές μεταβολές. Καταρχάς, στο επίπεδο του περιεχομένου της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς λόγω της πολυπλοκότητας του κόσμου μας σήμερα είναι ανάγκη αυτό να διευρυνθεί ακόμη περισσότερο με νέους γραμματισμούς και μάλιστα πέραν του ψηφιακού, δηλαδή με γραμματισμούς όπως ο περιβαλλοντικός (λόγω και της κλιματικής αλλαγής) ή ο επιστημονικός, αλλά και ο γραμματισμός υγείας (health literacy). Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο της ολοένα και εντονότερης πίεσης της άτυπης εκπαίδευσης προς την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, ειδικά η γενική εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί προνομιακό πεδίο για την αναδόμηση των ποικίλων στρεβλωτικών κατασκευών που εντοπίζονται σε μηχανισμούς άτυπης εκπαίδευσης, όπως το διαδίκτυο, και οι οποίοι επηρεάζουν τη διαμόρφωση γνώμης σε ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Για να καταδειχθεί η σημασία του διαδικτύου στη διάδοση τέτοιου τύπου περιεχομένων, αρκεί να σημειώσουμε ότι περίπου το 75% του δημοσιεύσεων κατά του εμβολιασμού στα κοινωνικά δίκτυα εκκινούσαν από δώδεκα φυσικά πρόσωπα (CCDH, 2021). Στους τομείς αυτούς, η γενική εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα είναι περισσότερο από ποτέ απαραίτητη για την ενημέρωση με βάση έγκυρες θεωρήσεις που προκύπτουν από τις επιστημονικές εξελίξεις προκειμένου να περιορίζεται η χειραγώγηση των πολιτών.

Ένα δεύτερο επίπεδο για την εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά η διεπιστημονική προσέγγιση με άλλες περιοχές, όπως αυτή της διαδικτυακής εκπαίδευσης και η ανταλλαγή θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών εφαρμογών που μπορούν να προωθήσουν τις βασικές αρχές αλλά και τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως για παράδειγμα τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. Η δυνατότητα που προσφέρει η διαδικτυακή εκπαίδευση για αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως ανέδειξε η πρόσφατη έρευνα του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, είναι ανάγκη να διερευνηθεί ακόμη περισσότερο ώστε να προσφέρονται προγράμματα που να καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ωστόσο με περίπου δεδομένη την ταχύτατη αύξηση της διείσδυσης της διαδικτυακής εκπαίδευσης στον τομέα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είναι ανάγκη να τεθούν προδιαγραφές ποιότητας σε ένα ευρύ φάσμα παραγόντων και συντελεστών (εκπαιδευτές, στελέχη σχεδιασμού και υλοποίησης, εκπαιδευτικό υλικό, λογισμικά τηλεδιάσκεψης,

κ.ά.). Όπως αναφέραμε όμως, είναι επίσης απαραίτητη η επικοινωνία μεταξύ του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων με εκείνο της διαδικτυακής μάθησης, καθώς ένα σημαντικό μέρος, τουλάχιστον των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης, αναμένεται να προσφέρονται με διαδικτυακά εργαλεία. Στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση είναι εμφανής η τάση της παιγνιοποίησης (gamification) και ειδικά των αποκαλούμενων σοβαρών παιχνιδιών (serious games), δηλαδή η χρήση τεχνικών και μηχανισμών από τα παιχνίδια υπολογιστών για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η τάση αυτή δεν εμφανίζεται σήμερα, αφού ένας μεγάλος και διαρκώς διευρυνόμενος αριθμός εταιρειών εδώ και αρκετά χρόνια έχει εισαγάγει συστηματικά τη διαδικτυακή εκπαίδευση με βάση την παιγνιοποίηση. Απολύτως ενδεικτικά αναφέρουμε, ότι πριν την εκδήλωση της πανδημικής κρίσης, εκπαίδευση με βάση την παιγνιοποίηση έχουμε στην Deloitte Leadership Academy με περισσότερα από 10.000 στελέχη σε 150 χώρες, στη Siemens με προγράμματα εκπαίδευσης περισσότερων των 20.000 μηχανικών της, στη Cisco, την L'Oreal κ.ά. (Larson, 2019). Προφανώς πρόκειται για ένα ρεύμα που μένει να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα και η διάρκεια του στον χρόνο, ωστόσο τα ερευνητικά ευρήματα συγκλίνουν στο ότι βαίνει διαρκώς διογκούμενο. Τα ζητήματα που εγείρονται εδώ είναι διαφορετικής τάξης από αυτά που έως σήμερα έχουν θέσει οι θεωρητικές επεξεργασίες για το ρόλο εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αφού στο συγκεκριμένο περιβάλλον στην πραγματικότητα η αλληλεπίδραση περιορίζεται μεταξύ των ψηφιακών χαρακτήρων (avatar). Παρόμοια ζητήματα αναδεικνύονται και για τα συστήματα που βασίζονται στην επαυξημένη πραγματικότητα (augmented reality), αλλά και σε αρκετές περιπτώσεις εικονικών τάξεων (virtual classrooms).

Τα παραπάνω αναδεικνύουν και το μείζον ζήτημα της παιδαγωγικής σχέσης στα νέα περιβάλλοντα, αλλά και στα συμβατικά, της σχέσης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, που άλλωστε είναι η λυδία λίθος για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία παντού και πάντοτε και προφανώς πριν και μετά την πανδημική κρίση. Το ζήτημα αυτό είναι προνομιακό πεδίο για αναστοχασμό μετά την πανδημική κρίση με στόχο τη διαμόρφωση των εξελίξεων σε μια περισσότερο ανθρωπιστική κατεύθυνση. Ο αναστοχασμός επί της εμπειρίας της πανδημίας είναι εδώ εξαιρετικά κομβικής σημασίας, καθώς είναι σημαντικό να υπενθυμίζεται ότι ο καλός δάσκαλος *περιορίζεται ή όχι* από τα μέσα, αλλά ποτέ δεν *ρυθμίζεται* από αυτά. Προς επίρρωση αυτού του ισχυρισμού σημειώνουμε ότι ήδη από την έναρξη του πρώτου lockdown, στις 23 Μαρτίου του 2020, ο εμβληματικός στοχαστής του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων Peter Mayo σε παρέμβασή του

είχε προσυπογράψει τη δήλωση του Ira Shor σύμφωνα με την οποία οι κριτικοί δάσκαλοι θα εξακολουθήσουν να προσφέρουν κριτική εκπαίδευση ανεξάρτητα από το μέσο υλοποίησης. Ο αναστοχασμός στο επίπεδο της σχέσης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είναι αυτονόητο ότι θα διαλαμβάνει τα όσα εκτυλίχθηκαν τα δύο περίπου χρόνια απομακρυσμένης διδασκαλίας (remote teaching). Πρώτον, η διδασκαλία αυτή γινόταν υπό συνθήκες περιορισμού των κινήσεων, από απομονωμένους στο σπίτι εκπαιδευτές προς απομονωμένους στο σπίτι εκπαιδευόμενους και υπό τις συνθήκες της άμεσης απειλής της νόσου, δηλαδή σε συνθήκες φόβου και αβεβαιότητας. Δεύτερον, σε ολόκληρο τον κόσμο η εκπαίδευση μέσα σε λίγες ώρες μεταφέρθηκε από τις τρεις στις δύο διαστάσεις και μάλιστα πολλές φορές με αδυναμία οπτικής επαφής, λόγω της απουσίας ή της μη λειτουργίας της κάμερας. Τρίτον, η γλώσσα του σώματος για πρώτη φορά δεν ήταν ευχερώς αποκωδικοποιήσιμη από τους εκπαιδευόμενους και κυρίως από τους εκπαιδευτές.

Προφανώς, αυτά συνιστούν πεδία αναστοχασμού και θεωρητικής επεξεργασίας κατά τη μετάβαση σε λύσεις αυξημένης υβριδικότητας, όπως αυτές που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους. Προφανώς, επίσης, συνθήκες όπως αυτές που βιώσαμε και μόλις σκιαγραφήθηκαν δεν μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία μιας βιώσιμης κατάστασης για τη διδασκαλία, ωστόσο αποτελούν προνομιακά πεδία για αναστοχασμό. Αν υιοθετήσουμε τον ορισμό της Cranton (2001, p. vii) ότι η διδασκαλία είναι «μια ειδική μορφή επικοινωνίας που έχει ως στόχο την προώθηση της μάθησης», ίσως είναι η ώρα να αναρωτηθούμε ποιες είναι οι ειδικές προϋποθέσεις και συνθήκες αυτής της μορφής επικοινωνίας σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, πώς η διδασκαλία που θέτει ως στόχους την προώθηση της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού, ή με άλλους όρους τη χειραφέτησης έναντι της χειραγώγησης, μπορεί να είναι αποτελεσματική στα νέα περιβάλλοντα. Ένα ακόμη επίπεδο αναστοχασμού μπορεί να αφορά τις περιπτώσεις που η διά ζώσης εκπαίδευση πράγματι υπερτερεί της διαδικτυακής. Με άλλους όρους, τι μπορεί να είναι πραγματικά μοναδικό στη διά ζώσης εκπαίδευση, και σίγουρα αυτό δεν είναι η αναπαραγωγή της διάλεξης, ώστε αυτή να «δικαιολογείται» ως αναντικατάστατη επιλογή, τότε έχουμε μια επικοινωνιακή κατάσταση που σίγουρα δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τη διαδικτυακή εκπαίδευση, τότε πραγματικά προσφέρει μια διαφορετική ποιότητα μάθησης τέτοια που να καθιστά τις διαδικτυακές λύσεις προβληματικές και αναποτελεσματικές. Όπως αναφέραμε προηγουμένως, όλα αυτά είναι διαστάσεις στις οποίες το σώμα θεωρίας και πράξης της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να συνεισφέρει στις διεπιστημονικές προσεγγίσεις σε συνέργεια με

άλλες επιστημονικές περιοχές, όπως αυτή της διαδικτυακής μάθησης.

Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τόσο ως επιστημονικό πεδίο όσο και ως χώρο πρακτικής, καθώς στην περίπτωση αυτή δεν έχει νόημα να αναφερόμαστε σε εξέλιξη. Για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως τη γνωρίσαμε έως σήμερα, πρόκειται για τέλος εποχής. Ο τυπικός εκπαιδευόμενος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνήθως οριζόταν με βάση ποικίλους αποκλεισμούς από τη διά ζώσης εκπαίδευση, γεωγραφικούς, έλλειψης χρόνου, αναπηρίας, κ.α.. Οι πολιτικές συμπερίληψης έχουν συμβάλει στη μείωση ορισμένου τύπου αποκλεισμών, αλλά το σημαντικότερο στοιχείο είναι ότι ο απομονωμένος εκπαιδευόμενος, που περίμενε την επιστολή για επικοινωνία με τον διδάσκοντα και το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό για τη μελέτη του, πλέον δεν υπάρχει. Τα δύο βασικά στοιχεία που διαχώριζαν την συμβατική, πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση, από την εξ αποστάσεως ήταν αφενός η απόσταση και αφετέρου η διάρρηξη του ενιαίου ως προς τον χωρόχρονο της εκπαίδευσης. Πάντοτε το ζήτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επικαθοριζόταν από την έννοια της απόστασης, όχι φυσικά την απόλυτη τιμή της γιατί αυτή δεν αλλάζει, αλλά από τις δυνατότητες του μέσου επικοινωνίας να διαφοροποιήσει αυτή την κατάσταση. Τα κατά καιρούς μέσα επικοινωνίας από την επιστολή έως το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση μείωναν τη σχετική απόσταση έως ότου αυτή εκμηδενίστηκε με τη χρήση των λογισμικών τηλεδιάσκεψης και μάλιστα με τη χρήση ενός μέσου που δεν είναι μονοκατευθυντικό, με φορά από τον εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο, όπως τα περισσότερα έως τότε. Η διάρρηξη του ενιαίου, ως προς τον χωρόχρονο της εκπαίδευσης, δεν αποκαταστάθηκε, ωστόσο επιτεύχθηκε η σύμπτωση του προσωπικού χώρου με τον ενιαίο πλέον χρόνο της εκπαίδευσης – με τον ενιαίο χρόνο της εκπαιδευόμενης ομάδας. Τα δύο παραπάνω στοιχεία έχουν διαφοροποιηθεί σημαντικά εδώ και αρκετά χρόνια λόγω της εξέλιξης των τεχνολογιών διαδικτυακής επικοινωνίας, η εκπαιδευτική εμπειρία της πανδημικής κρίσης απλώς μας έκανε να το βιώσουμε και να το συνειδητοποιήσουμε, για την ακρίβεια να το βιώσουν περίπου 1,5 δις εκπαιδευόμενοι στον πλανήτη. Θεωρούμε ότι σήμερα η «διαχωριστική γραμμή» δεν είναι πλέον μεταξύ της πρόσωπο με πρόσωπο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά μεταξύ σύγχρονης (διά ζώσης ή με διαδικτυακή επικοινωνία) και ασύγχρονης εκπαίδευσης, με την τελευταία να βασίζεται σε εκπαιδευτικά υλικά, διαφορετικά από αυτά της «παραδοσιακής» εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – αν και μάλλον θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι οδηγούμαστε περισσότερο προς μια ολοκλήρωση και ενοποίηση των δύο παραπάνω μορφών και όχι σε διαχωρισμό τους. Προς επίρρωση της παραπάνω θέσης αναφορικά με το τέλος εποχής για

την «παραδοσιακή» εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ας σημειωθεί ότι το διεθνώς εγκυρότερο επιστημονικό περιοδικό του συγκεκριμένου πεδίου το International Review of Research in Open and Distance Learning ήδη από το 2015 έχει αλλάξει τίτλο σε International Review of Research in Open and Distributed Learning – ο όρος distributed learning (κατανεμημένη μάθηση) παραπέμπει σε περισσότερο ανοικτούς μαθησιακούς πόρους και στον συνδυασμό των διαφόρων μορφών μάθησης και εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, σήμερα η παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο και η παραδοσιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση τείνουν να είναι όχι διαφορετικές, αλλά παραπληρωματικές μορφές και στον βαθμό που η εκπαίδευση λογίζεται από κάποιους ως εμπορικό αγαθό, τείνουν να γίνουν και ανταγωνιστικές.

5. Καταληκτικά σχόλια: Το νόημα της καταιγίδας

Και όταν η καταιγίδα τελειώσει δεν θα θυμάσαι πώς τα κατάφερες να επιβιώσεις. Στην πραγματικότητα δεν θα είσαι καν σίγουρος ότι έχει τελειώσει. Αλλά ένα πράγμα είναι βέβαιο. Όταν βγεις από την καταιγίδα δεν θα είσαι ο ίδιος άνθρωπος με αυτόν που μπήκε. Αυτό είναι το νόημα της καταιγίδας⁵.

Όπως σε κάθε κρίση, έτσι και στην πανδημική, που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η μεγαλύτερη κρίση που έως σήμερα έχει αντιμετωπίσει η ανθρωπότητα, τα διδάγματα αφορούν στις αλλαγές που θα δρομολογηθούν σε συστήματα, οργανισμούς και θεσμούς – αν και πολλές από τις αλλαγές έχουν ήδη συντελεστεί κατά τη διάρκεια της κρίσης. Η πανδημική κρίση εισβάλλοντας με σφοδρότητα, ουσιαστικά συμπύκνωσε τον χρόνο για κάποιες αλλαγές που ήταν ήδη ώριμες και έθεσε τις βάσεις για μετασχηματισμούς, η υφή των οποίων ίσως ακόμη δεν είναι πλήρως ορατή. Στις ώριμες αλλαγές περιλαμβάνεται η διεύρυνση της διαδικτυακής επικοινωνίας σχεδόν σε όλες τις διαστάσεις του κοινωνικού βίου, σίγουρα πάντως στην εργασία και την εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης δεν επινοήθηκαν νέες τεχνολογικές λύσεις, όσες χρησιμοποιήθηκαν ήταν ήδη ώριμες και λειτουργικές πολύ πριν την κρίση και προφανώς θα μπορούσαν ήδη να έχουν έναν σημαντικό βαθμό διεύρυνσης.

5. Murakami, H. (2005). *Kafka on the Shore-A Novel*. New York: Alfred A. Knops (pp. 5–6).

Στην τελευταία ενότητα επιχειρήσαμε να διατυπώσουμε ορισμένες σκέψεις ειδικά για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, κατά το δυνατόν εδραζόμενες στα διαθέσιμα έως τώρα στοιχεία από την εξέλιξη της πανδημικής κρίσης, αλλά και τις τάσεις και εξελίξεις που είναι ήδη ορατές εδώ και ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στα εκπαιδευτικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης αλλά και στις δραστηριότητες μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Όπως όμως αναφέραμε στην πρώτη ενότητα, το μεγαλύτερο δίδαγμα της κρίσης, είναι η διαπιστωθείσα για ακόμη μια φορά αδυναμία της αγοράς να δίνει διεξόδους σε κρίσεις. Η ανεπάρκεια του νεοφιλελεύθερου υποδείγματος ανέδειξε τη σημασία των μη αγοραίων αγαθών, η διαφύλαξη και ενίσχυση των οποίων αποτελεί το πρόταγμα της μεταπανδημικής περιόδου. Στο πλαίσιο αυτό η ενδυνάμωση των δημοσίων εκπαιδευτικών συστημάτων και η δυνατότητα πρόσβασης των πολιτών κάθε ηλικίας σε μαθησιακούς πόρους εξακολουθούν να είναι τα μείζονα διακυβεύματα. Η εμπειρία της πανδημικής κρίσης κατέστησε πρόδηλο το ότι η υποτίμηση του ρόλου και της σημασίας των θεσμών που συνδέονται με αυτά τα αγαθά δεν καθιστά τις κοινωνίες απλώς ευάλωτες κατά τις κρίσεις, αλλά, και κυρίως, προοιωνίζεται ένα δυστοπικό μέλλον για την ομαλή ροή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Γούλας, Χ., Φωτόπουλος, Ν., & Φατούρου, Π. (2022). *Ενήλικες και προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας: η πρόκληση των ψηφιακών δεξιοτήτων*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.

Γούλας, Χ., & Καραλής, Θ. (2020). *Διά βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση με την πανδημία*. Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2018). *Μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα: Φύση, προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

ΕΘΑΕ (2021). *Ετήσια Έκθεση για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΘΑΕ.

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α., Καμαριανός, Ι., & Φωτόπουλος, Ν. (2022). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί στην αποχή της πανδημίας COVID-19: αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές, ποσοτικές και ποιοτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο ΑΔΕΔΥ.

ΚΕΜΕΤΕ ΟΛΜΕ (2021). *Όψεις της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας: Μορφωτικές ανισότητες και συνέπειες στα εργασιακά δικαιώματα*. Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ ΟΛΜΕ.

Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα. Στο Θ. Καραλής (επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (σσ. 29–40). Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ., & Παπαδάτου, Φ. (2022). Όψεις ποιότητας στο ελληνικό πανεπιστήμιο: Ανταπόκριση στην πανδημική κρίση και υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Σ. Μαρσίδου, & Σ. Γκαβάκη (επιμ.), 2005–2021: Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ – από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις & προοπτικές (300–321). Κομοτηνή: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) Δημοκρατείου Πανεπιστημίου Θράκης.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κρασαδάκη, Ε., Ματσατσίνης, Ν., & Καπενής, Β. (2022). Η χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια του lockdown στην Γ'βάθμια εκπαίδευση και οι επιπτώσεις στους πανεπιστημιακούς δασκάλους, *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2022, 88-116.

Lave, J., & Wenger, E. (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης: Νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή*. Αθήνα: Σαββάλας.

Πανεπιστήμιο Πατρών (2020). *Απολογιστική Έκθεση της Επιτροπής για την εκπαιδευτική λειτουργία του Πανεπιστημίου στις συνθήκες της επιδημίας COVID-19*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε, Ιανουάριος 2022 https://ctl.upatras.gr/wp-content/uploads/sites/27/2021/05/Covid19_Report_UP.pdf

Σακελλαρίου, Μ., Στρατή, Π., Μήτση, Π., Μπάνου, Μ., Μπέση, Μ., Νάτσια, Ε., Παπουτσή, Α. (2022). *Σύγχρονη και Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσσες

Aldridge, F., Jones, E., & Southgate, D. (2020). *Learning through lockdown: Findings from the 2020 Adult Participation in Learning Survey*. Leicester: Learning and Work Institute.

Boin, A., & Lagadec, P. (2000). Preparing for the Future: Critical Challenges in Crisis Management, *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 8(4), 185-191.

British Academy (2021). *The COVID decade: Understating the long-term societal impacts of COVID-19*. London: The British Academy.

Cannadine, D. (2017). *Margaret Thatcher: A Life and a Legacy*. Oxford: Oxford University Press.

CCDH (Center for Countering Digital Hate) (2021). *The Disinformation Dozen*. https://www.counterhate.com/_files/ugd/f4d9b9_b7cedc0553604720b7137f8663366ee5.pdf

CEDEFOP (2020). *Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/digital-skills-challenges-and-opportunities-during-pandemic>

Charissi, A. (2020). The educational autobiography as a critical reflection tool towards personal and professional development of pre-service early years practitioners, *European Journal of Education Studies*, 7(2), 71-89.

Charissi, A., Tympa, E., & Karavida, V. (2020). Impact of the COVID-19 disruption on University students' perceptions and behavior, *European Journal of Education Studies*, 7(11), 222–238.

Collins, R. (1979). *The Credential Society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.

Cranton, P. (2001). *Becoming an Authentic Teacher in Higher Education*. Malabar: Krieger Publishing Company.

Diagne, F. (2021, March 25). *Radio-based learning gets its day in the sun in Mali*. <https://www.unicef.org/stories/radio-based-learning-gets-its-day-sun-mali?fbclid=IwAR3dBmjiElx-QXRTXvLKIEK05fUBVJRNYtwl2sWxOTeEV3zl6E-8TViYfJY>

Edgar, F. (ed.) (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Giannoulas, A., Stampoltzis, A., Kounenou, K., & Kalamatianos, A. (2021). How Greek Students Experienced Online Education during COVID-19 Pandemic in Order to Adjust to a Post-Lockdown Period, *The Electronic Journal of e-Learning*, 19(4), 222–232.

Giavrimis, P., & Nikolaou, S. M. (2020). The Greek University students' social capital during the COVID-19 pandemic, *European Journal of Education Studies*, 7(8), 1–16.

Glouberman, S., & Zimmerman, B. (2002). *Complicated and Complex Systems: What Would Successful Reform of Medicare Look Like?* Ottawa: Commission on the Future of Health Care in Canada, available: https://secure.patientscanada.ca/sites/default/files/Glouberman_E.pdf

Granville, King III (2002). Crisis Management & Team Effectiveness: A Closer Examination, *Journal of Business Ethics*, 41, 235–249.

Fein, A. (2021, March, 17). *Creating MOOC-based Bachelor Degrees*. https://evollution.com/revenue-streams/market_opportunities/creating-mooc-based-bachelor-degrees/

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (March, 27 2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of University students' response in times of pandemic crisis (COVID-19), *European Journal of Education Studies*, 7(7), 20–40.

Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education, *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125–142.

Karalis, T. (2021). Lessons learned from the COVID-19 pandemic: The case of Greece (COVID-19 pandemisinde alinan dersler: Yunanistan ornegi). In L. Dogan, & G. Ilgaz (eds.), *COVID-19 Pandemisi Ve Egitim* (167–181). Edirne: Sosyal Bilimler Enstitusu Yayinlari – Trakya Universitesi.

Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching in times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy, *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 10(5), 479–493.

Karalis, T., & Raikou, N. (2021). Flipping the classroom remotely: Implementation of a flipped classroom course in Higher Education during the COVID-19 pandemic, *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 6(2), 21–38.

Karavas, K., & Liantou, T. (2022). University Students Going Online During the COVID-19 Pandemic: Experiences from a Blended Delivery Course Model in Greece, in IGI-Global, *Transferring Language Learning and Teaching From Face-to-Face to Online Settings* (88–107), DOI: 10.4018/978-1-7998-8717-1.ch005.

Karavida, V., Charissi, A., & Tympa, E. (2020). Greek University students' attitudes about distance education due to emergency circumstances, *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 6(1), 14–25.

Kedraka, K., Kaltsidis, C., Raikou, N., & Karalis, T. (2022). Considerations for University Pedagogy: Distance Learning One Year After the COVID-19 Pandemic Outbreak, *Journal of Education and Training Studies*, 10(3), 1–13.

Larson, K. (2019). Serious Games and Gamification in the Corporate Training Environment: a Literature Review, *TechTrends*, 64, 319–328.

Mayo, P. (2020, March 23). *Higher Education in the time of Corona*. <https://www.thersa.org/comment/2020/03/higher-education-in-the-time-of-corona>

Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers, *European Journal of Engineering Research and Science, Special Issue CIE 2020*, 1–5.

OECD (2021, March). *The state of school education: one year into the COVID pandemic*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201dde84-en

OECD (2022, February). *Students per Teaching Staff*. <https://data.oecd.org/teachers/students-per-teaching-staff.htm>

Pavlis-Korres, M. (2021). Enhancing Students' Online Experience: Best educational practices unveiled by the mouse in the presence of a cat. In L. Kyei-Blankson, E. Ntuli, & J. Blankson (Eds.), *Revealing Inequities in Online Education During Global Crises* (pp. 420–446). USA: IGI-GLOBAL.

Plota, D., & Karalis, T. (2019). Organization and implementation of a Flipped Classroom course in the Greek University context, *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 6(2), 53–61.

Raikou, N., Kaltsidis, C., Kedraka, K., & Karalis, T. (2020). Teaching in Times of COVID-19 Pandemic in Two Peripheral Greek Universities: Lessons Learned from Students' Experiences and Opinions, *Research Journal of Education*, 6(8), 135–143.

Raikou, N., Konstantopoulou, G., & Lavidas, K. (2021). *The psychological impact of the COVID-19 pandemic on Greek teachers and the emerging challenges for their professional development*, *Open Education*, 17(1), 6–18.

Rakitzi, K., Botsoglou, K., & Roussakis, Y. (2020). Applying the Flipped Classroom Model to Higher Education: students "take the floor", *Open Education*, 1(16), 132–144.

Rittel H. W. J., & Webber M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning, *Policy Sciences*, 4 (2), pp. 155–169. <http://www.jstor.org/stable/4531523>.

Tzimopoulos, N., Provelengios, S., & Iosifidou, M. (2021). Emergency remote teaching in Greece during the first period of the 2020 COVID-19 pandemic, *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(1), 19–27.

Roser, M. (2017). *Teachers and Professors*. OurWorldInData.org. <https://ourworldindata.org/teachers-and-professors>

Roser, M. & Ortiz-Ospina, E. (2016). *Global Education*. <https://ourworldindata.org/global-education>

UNESCO Institute for Statistics Data (2020, April 19). COVID-19 Impact on Education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO (2020). *COVID-19: A global crisis for teaching and learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373233>.

Zagkos, C., Kyridis, A., Kamarianos, I., Dragouni, K. E., Katsanou, A. Kouroumichaki, E., Papastergiou, N., Stergianopoulos, E. (2022). Emergency Remote Teaching and Learning in Greek Universities During the COVID-19 Pandemic: The Attitudes of University Students, *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1), 2022.

Βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Καραλής, Θ. (2022). Από τη συνθήκη της πανδημίας στην πανδημική εποχή: διδάγματα και προτάγματα για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση. Στο Π. Λιντζέρη & Δ. Βαλάση (Επιμ.). *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές* (σσ. 23-56). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ