

Τηλεκπαίδευση: Το μέσο, το μήνυμα και η κριτική παιδαγωγική

Τάσος Λιάμπας

Αναπληρωτής Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ

aliabas@eled.auth.gr

Τηλεκπαίδευση και σχολείο

Η αξιοποίηση της τηλεκπαίδευσης για την καθημερινή διάδοση του μηνύματος του σχολείου στους μαθητές του δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, λόγω αναστολής της λειτουργίας τους εξαιτίας της πανδημίας Covid 19, αναδεικνύει την κρισιμότητα της επίδρασης του πολιτισμικού αλλά και του οικονομικού κεφαλαίου της οικογένειας (Μπουρντιέ 1999, 83) στον καθορισμό του εκπαιδευτικού αποτελέσματος των μαθητών (Eyles et al. 2020, 6), καθώς οι φτωχοί γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα τόσο γνωστικά, όσο και να τα υποστηρίξουν τεχνολογικά με την αγορά του κατάλληλου εξοπλισμού για να συμμετέχουν στη διεξαγωγή τους (Hash 2012, 392-393, Morgan 2020, 139-140). Λόγω των συνθηκών, επειδή είναι αδύνατη η άμεση και ζωντανή διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού μεταξύ της γνώσης και των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Reich et al. 2020, Niemi & Kousa 2020), η άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου (που αναγνωρίζει και επιβραβεύει ο σχολικός θεσμός), καθώς και των υλικών πόρων και μέσων ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και κοινωνικών ομάδων (Γρόλλιος 2020, 126), διευρύνει ακόμη περισσότερο την εκπαιδευτική ανισότητα. Έτσι, όσοι μαθητές διαθέτουν τους πόρους, τα μέσα και το «νόμιμο» πολιτισμικό κεφάλαιο συνεχίζουν να απολαμβάνουν το εκπαιδευτικό αγαθό, ενώ ακόμα λιγότερο απορροφούν από αυτό εκείνοι οι μαθητές που έχουν έλλειψη πόρων, βοήθειας και υποστήριξης από το σπίτι (Flecha 1999, 67, Eyles et al. 2020, 5, 6).

Το μέσο και το μήνυμα

Κατά τον McLuhan το μέσο διαμορφώνει την εμπειρία και τη συνείδηση των ανθρώπων με τον εαυτό τους και τους άλλους, καθώς έχει ισχυρή επίδραση στον πνευματικό και ψυχικό τους κόσμο. Είναι δημιούργημα του υλικού πολιτισμού ο οποίος επενεργεί επί των πραγμάτων, τα διασπά και τα διαιρεί για να τα ελέγχει. Αρχικά, η κυριαρχία της μηχανικής τεχνολογίας σήμαινε ότι το *μήνυμα της μηχανής ως μέσου ήταν η χρήση της*. Δεν είχε νόημα το μέσο αυτό καθαυτό, αλλά το τι έκανε κανείς μ' αυτό (McLuhan 1964, 234). Η μηχανή στο σύστημα παραγωγής διαμόρφωνε τις ανθρώπινες σχέσεις σε συνεχόμενες αφηγήσεις. Επέφερε την κατάτμηση, την αλυσιδωτή σύνδεση, τη διάταξη σε ακολουθία, τον γραμμικό και προγραμματισμένο χρόνο, τον συγκεντρωτισμό (Sennett 2010).

Στις μέρες μας, στην εποχή της τεχνολογίας του αυτοματισμού και της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, οι προσωπικές και κοινωνικές συνέπειες του μέσου προκύπτουν από τις αλλαγές της κλίμακας στα σχέδια, τη μορφή ή το ρυθμό των ανθρώπινων πραγμάτων που επιφέρει (καθώς προκαλεί ραγδαίες μεταλλάξεις στην κοινωνική ζωή, στις κοινωνικές νόρμες, την αίσθηση της κοινότητας και την πρόσληψη της εμπειρίας του κόσμου) (Robbins & Singer 2014, 387). Στο χώρο της εργασίας επικρατούν: ευελιξία, κυνήγι της ταχύτητας, κατακερματισμός του χρόνου και συχνές αλλαγές του τόπου εργασίας για τον εργαζόμενο, απώλεια ελέγχου τόσο του εργάσιμου χρόνου όσο και της προσπάθειάς του, αποκέντρωση, ρευστότητα, ανάμειξη, ομογενοποίηση, έλεγχος και επαναπροσδιορισμός της κλίμακας αλλά και της μορφής των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, σχέσεων και σκέψεων (Sennett 2010). Οι υπάρχουσες διαδικασίες στις σχέσεις, δράσεις και ενέργειες μεγεθύνονται και υπερεπιταχύνονται, το μέσο είναι το μήνυμα (McLuhan 1964, 235).

Αντίθετα, για τον Widmer, ο οποίος ασκεί κριτική στον McLuhan αποκαλώντας τον μυσταγωγό της τεχνολογίας, τα τεχνοεπικοινωνιακά μέσα μπορεί να διαιωνίζουν δόγματα και εξουσίες. Με τον έλεγχο που επιβάλλουν και με τον ανορθολογικό τους ρόλο στη μυθοποίηση της πραγματικότητας, με την παραπληροφόρηση και την προπαγάνδα εξορκίζουν και τελετουργικοποιούν τις αντιδράσεις των ανθρώπων απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα (Widmer 1973, 261).

Τα τεχνοεπικοινωνιακά μέσα έχουν τη δυνατότητα να συντάσσουν, να θέτουν σε λειτουργία, αλλά και να υποτάσσουν μηνύματα. Με τις επεκτατικές και μαζικές εκπομπές τους μπορούν να καθορίζουν κατά μεγάλο μέρος ό,τι μεταδίδεται. Η κρίσιμη εμπειρία, εδώ, δεν αφορά ό,τι συμβαίνει στον κόσμο αλλά στην κατεργασία του κόσμου. Στο επίκεντρο τίθεται η πηγή του μηνύματος, η οποία βρίσκεται στην

υπηρεσία δογμάτων και εξουσιών (Widmer 1973, 258, 261) με σκοπό την αναπαραγωγή και διαιώνιση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, καθώς και της ιδεολογίας που τον υποστηρίζει (Quail 2004, 304).

Τα μέσα επιβάλλουν με τις διαδικασίες και την εξουσία τους στην πραγματική επικοινωνία την άμεση, αμοιβαία ανταλλαγή μηνυμάτων, αντιλήψεων και συναισθημάτων, τις δικές τους κοινωνικές σημασιοδοτήσεις, όταν δεν υφίστανται κοινωνική κριτική και δεν υπόκεινται στον έλεγχο και την αμφισβήτηση από την καλλιεργημένη ευφυΐα της ανθρώπινης νόησης, καθώς και από την πολιτική δράση των κοινοτήτων του ανθρώπου (Quail 2004, 305), όταν δεν αναγνωρίζουν το πλαίσιο των ευαίσθητων ανθρώπινων ορίων. Όταν αγνοούν τις πνευματικές, ηθικές και αισθητικές διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας, τότε «βιάζουν» την ανθρώπινη επικοινωνία, ελέγχοντας τις ευαισθησίες του ανθρώπου και συρρικνώνοντας την πληρότητα της ανταπόκρισης και της σύνολης ευαισθησίας του (Widmer 1973, 268). Με την οικειοποίηση της κουλτούρας της μαζικής (μετα)βιομηχανικής κοινωνίας από τον άνθρωπο εξασθενούν τα συλλογικά αισθήματα και αντικαθίστανται από μια πλημμυρίδα ατομικών συναισθημάτων αβεβαιότητας, απομόνωσης και μοναξιάς. Εδώ, το μέσο χρησιμοποιείται για να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες και να μεταδίδει εκείνα τα μηνύματα, ώστε αυθεντικά ανθρώπινα πρόσωπα να προβαίνουν σε ταυτίσεις, να υποκαθιστούν σχέσεις και κοινωνικούς δεσμούς σ' έναν άυλο εικονικό χώρο, όπου ομογενοποιούνται και αλλοιώνονται προσωπικότητες μέσα από μια άκαμπτη και στενά οριοθετημένη τελετουργία. Αυτό συμβαίνει καθώς κατακλύζονται ακατάπαυστα με νέες πληροφορίες που προκαλούν πληροφοριακή υπερφόρτιση, ηλεκτρονική αποχαύνωση, τεχνολογική επιβάρυνση και με την επίδραση του μέσου να γίνεται τόσο πιο ισχυρή όσο άλλα, επιπλέον, μέσα γίνονται μέρος του περιεχομένου του (Widmer 1973, 269).

Έτσι, η ανθρώπινη ευαισθησία που υποβαστάζει την ανάπτυξη σημαντικών πνευματικών και συναισθηματικών λειτουργιών αποπροσανατολίζεται. Μεταξύ άλλων, η ανθρώπινη φαντασία μετατρέπεται σε τεχνητή ευαισθησία που εξελίσσεται σε μέσο ελέγχου, η προσοχή δεν είναι εκούσια και στοχαστική αλλά καθιερωμένη παρακολούθηση παρόμοιων γεγονότων, η μοναχικότητα και η ζωντανή συναναστροφή μετατρέπονται, αντίστοιχα, σε μοναξιά και κίνηση ειδώλων στην οθόνη (Widmer 1973, 271).

Κοντολογίς, το μέσο ως μήνυμα μεγεθύνει και υπερ-επιταχύνει διαδικασίες, υπερβαίνοντας το χώρο και το χρόνο (λ.χ. διάδοση γνώσεων με την τηλεεκπαίδευση, χρήση ιντερνέτ, επικοινωνία μέσω κοινωνικών δικτύων, αυτοματισμός στην εργασία, ταχύτητα στη διοίκηση κ.ά.). Αλλάζει την κλίμακα, το ρυθμό ή τη μορφή των ανθρώπινων λειτουργιών, εντατικοποιεί και μεγεθύνει τη συνθετότητα

δραστηριοτήτων, διαδικασιών και σχέσεων. Οδηγώντας τα πράγματα να εμφανίζονται και να εναλλάσσονται στη συνείδηση με ακαριαία ταχύτητα (McLuhan 1964, 240) σέρνει στο ρυθμό του την απόκριση των ανθρώπινων αισθήσεων, τις διαδικασίες πρόσληψης του μηνύματος και τη σκέψη. «Οι επιδράσεις της τεχνολογίας δεν εμφανίζονται στο επίπεδο των απόψεων ή των εννοιών, παρά αλλάζουν τις αναλογίες των αισθήσεων ή τα σχήματα αντίληψης σταθερά και χωρίς καμία αντίσταση» (McLuhan 1964, 248), μεταβάλλουν τις δομές αίσθησης για τα στοιχεία της κοινωνικής εμπειρίας, π.χ. σχέσεων, συνδέσεων, εμφάσεων, αποκρύψεων, αφητηριών, συμπερασμάτων (Williams 1994, 332). Όμως, μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί εύκολα να επικρατούν στη συνείδηση παραδεδομένες ιδέες, καθώς δεν διατίθεται επαρκής χρόνος για να υποστούν επεξεργασία (Bourdieu 1998, 44).

Απ' την άλλη, ο άνθρωπος όταν συντονίζεται στο φάσμα των μέσων επικοινωνίας, λόγω της πληροφοριακής υπερφόρτισης ή του υπερκορεσμού ερεθισμάτων, χάνει την αίσθηση του νοήματος των πραγμάτων που «διογκώνονται μέχρι σκασμού»! Αναπτύσσει είτε μειωμένη είτε παθητική ευαισθησία, οδηγούμενος σε μαρασμό και απόσυρση. Επειδή το μήνυμα με βάση το «τι, πότε, πώς, πού και για ποιον χρησιμοποιείται» επηρεάζει τη διεισδυτικότητα του μέσου, όταν υπηρετεί την τεχνοκρατία και τις εξουσίες της, έχει διανοητικό, ψυχικό και κοινωνικό κόστος για τον άνθρωπο. Επιφέρει ριζικές αλλαγές στην αναγνώριση της κοινωνικής εμπειρίας στην προσωπική, κοινωνική και πολιτισμική σφαίρα, δηλαδή στην ανθρώπινη και την κοινωνική ψυχολογία (Widmer 1973, 268).

Επομένως, το μέσο δεν είναι μόνο μήνυμα, αλλά και το μήνυμα έχει κρίσιμη σημασία ως μέσο. Γι' αυτό, πρέπει να εξετάζεται κριτικά η αλληλεπίδραση από τη μια μεριά των τεχνοεπικοινωνιακών μέσων που διαχειρίζονται και διαδίδουν μια μορφή επικοινωνίας (π.χ. λεκτική, μη λεκτική, άμεση έμμεση κλπ.) και έχουν στο επίκεντρό τους την πηγή κατασκευής μηνύματος και, από την άλλη, του ανθρώπινου νου (ατομικού ή συλλογικού). Ο τελευταίος, λαμβάνοντας το μήνυμά τους, αναλύει, ερμηνεύει και δημιουργεί το δικό του νόημα σ' ένα περιβάλλον επικοινωνίας που το διακρίνουν συγκεκριμένα τεχνολογικά, πολιτισμικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, έχει σημασία να κατανοηθεί πώς κατασκευάζουν τις σημασίες τους μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον της τηλεκπαίδευσης τα κοινωνικά και πολιτικά υποκείμενα-μαθητές όταν αλληλεπιδρούν με άλλα δρώντα υποκείμενα (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές), με τη διαμεσολάβηση ψυχολογικών, φυσικών ή τεχνικών εργαλείων, ιδεών, γνώσεων, κανόνων, συμβόλων, διαδικασιών, μεθόδων, γλωσσικών κωδίκων, οργάνων, μηχανημάτων, κοινωνικών σχέσεων, ευρισκόμενα σ' ένα σχολικό, κοινωνικό, πολιτισμικό-ιστορικό πλαίσιο που διέπεται από μια ορισμένη

παιδαγωγική σχέση και προσδιορίζει μια γνωσιακή, μορφωτική, καθώς και κοινωνική/αναπαραγωγική λειτουργία (Liambas & Kaskaris 2011, 195-196).

Οι εμπειρίες εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων από την τηλεκπαίδευση

Οι αναλύσεις των πρόσφατων εμπειριών εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων από την τηλεκπαίδευση οι οποίες καταγράφηκαν σε σχετική αρθρογραφία και έρευνες στο διαδίκτυο, παρουσιάζουν τη μάθηση και την παιδαγωγική σχέση η οποία δημιουργείται με βάση το μέσο που χρησιμοποιείται και το μήνυμα που διαδίδεται, το ποιος επεξεργάζεται και οικειοποιείται το μήνυμα και ποιος απλώς το χρησιμοποιεί, τη φύση του αποτελέσματος ή του μηνύματος αναφορικά με την κατοχή και τη γνώση χειρισμού του μέσου και το ποιος ωφελείται περισσότερο. Διαπιστώνεται ότι το περιβάλλον της τηλεκπαίδευσης παρεμποδίζει την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, καθώς με το μέσο και το μήνυμά της διαμορφώνει συνθήκες για παθητική μάθηση, νοησιαρχία, συναισθηματική αποστασιοποίηση, πνευματική και συναισθηματική κόπωση, περιορισμένη εστίαση προσοχής και διάσπαση, ελλιπή κοινωνική αλληλεπίδραση, απουσία ουσιαστικής υποστήριξης και βοήθειας μάθησης από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, διευρύνει την ανισότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές, για όσους στερούνται τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα (Η/Υ, τάμπλετ, σύνδεση ιντερνέτ κ.ά.), δεν γνωρίζουν τον χειρισμό τους ή δεν κατέχουν σχετικές γνωστικές ικανότητες του πληροφοριακού γραμματισμού (αποκωδικοποίηση, σύλληψη, αφομοίωση, παραγωγή νοήματος) (Varis 2011, 16).

- **Γνωστική υπερφόρτιση**

«Σε μια τάξη που διδάσκεται διαδικτυακά, η γνωστική υπερφόρτιση είναι κάτι δεδομένο: οι μαθητές κοιτάζουν σε μια μικρή οθόνη, χωρισμένη με τις εικόνες των συμμαθητών τους, και με άλλα οπτικά διδακτικά βοηθήματα που τους παρουσιάζει ο δάσκαλος. Αυτοί πρέπει να εισαγάγουν και να επεξεργαστούν όλα αυτά τα ερεθίσματα, ενώ την ίδια στιγμή ακούν, κρατάνε σημειώσεις, σκέφτονται πάνω στο περιεχόμενο του μαθήματος ή στα σχόλια των άλλων. Επιπρόσθετα οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίσουν ένα σύνολο από πιθανές παρεμβολές και διακοπές του άμεσου περιβάλλοντός τους –τηλέφωνα που χτυπάν, αδέλφια που μιλάνε κλπ.– πάνω στα οποία ο δάσκαλος δεν ασκεί

κανένα έλεγχο. Ο νους έχει ανάγκη από εστιασμένη προσοχή πάνω στην πληροφορία για αρκετό διάστημα, ώστε αυτή να εισαχθεί στη μνήμη εργασίας. Η μάθηση στο διαδικτυακό σχολείο θα μπορούσε να επιδιώξει να αποφύγει τη γνωστική υπερφόρτιση των μαθητών, αν μείωνε τα ερεθίσματα που δεν είναι αναγκαία και ανταγωνίζονται την προσοχή».

Lasusa, M. & Pendergrast, M., 26.5.2020

Lessons from the Pandemic on How to Reimagine and Improve Schooling

«Δεν με ενθουσίαζε το να πηγαίνω σχολείο. Αλλά το να κάθομαι 8 ώρες μπροστά σ' έναν υπολογιστή δεν είναι ενδιαφέρον. Εύχομαι να πηγαίναμε σχολείο, έστω για μία ημέρα την εβδομάδα. Έστω μία φορά το μήνα. Έστω σε μικρές ομάδες».

Nierenberg, A., *The New York Times*, 14.10.2020

- **Απρόσωπη διάλεξη – εισήγηση**

«Η διδασκαλία σε μια τάξη είναι μια αισθητηριακή πανδαισία και οι έμπειροι δάσκαλοι γνωρίζουν πώς να συλλάβουν τους προφορικούς και μη προφορικούς υπαινιγμούς των μαθητών τους σχετικά με την κατανόηση, την πρόσληψη και την αίσθησή τους. Οι περισσότερες από αυτές τις οπτικές και ακουστικές πληροφορίες χάνονται κατά τη διάρκεια της εικονικής διδασκαλίας» (Reich, J. et al. 2020, 7).

«Μια μετωπική δασκαλοκεντρική απρόσωπη διάλεξη έχει αντικαταστήσει την αλληλεπίδραση και την αμεσότητα. Η προσπάθεια για διάλογο με τη συμμετοχή των «διδασκομένων» προσκρούει σε τεχνικές δυσκολίες, στην τυποποιημένη διαδικασία λήψης του λόγου, στην απουσία διάδρασης».

Καραλή, Α., *Το Κουτί της Πανδώρας*, 7.12.2020

- **Απόμακρη και φτωχή κοινωνική αλληλεπίδραση**

«Το μόνο που ακούς είναι ο εαυτός σου απέναντι σε πολλά σιωπηλά παράθυρα -όλα τα παράθυρα έχουν ονόματα, αλλά είναι χωρίς πρόσωπα. Δεν άκουσα ένα γέλιο. Δεν μπορούσα να δω τη γλώσσα του σώματος. Αυτά που έφερναν χαρά στην τάξη μου, είχαν γρήγορα μετατραπεί σ' ένα κενό».

Van Houten, C., *The Washington Post*, 6.10.2020

«Στην απομακρυσμένη τάξη, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ολοκληρώνουν το μάθημα, πατούν το πλήκτρο "Leave Meeting". Αν η τελεία

σε ένα κείμενο μπορούσε να ακουστεί, θα είχε αυτόν τον ήχο, θα είχε αυτή την αίσθηση. Η τάξη μένει κυριολεκτικά παγωμένη. Ούτε ένα ίχνος ζωής».

«Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν μοιάζει με διδασκαλία».

Damon, N., *The 74*, 7.10.2020

- **Αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτο-διαχείρισης και αυτοελέγχου. Έλλειψη εστίασης/αποστασιοποίηση-απόσυρση.**

«Ο 8χρονος γιος μου δεν αντέχει τα ακουστικά, έτσι κάθομαι δίπλα του στο μάθημα. Κυρίως όμως κάθομαι δίπλα του, γιατί δεν μπορεί να διαχειριστεί το περιβάλλον και να πλοηγηθεί στις 8 διαφορετικές ιστοσελίδες που έχει ανοίξει ο δάσκαλός του. Ύστερα αποσπάται συνέχεια η προσοχή του, πολλά παιδιά ενοχλούν και διακόπτουν συνέχεια. Δεν μπορεί μόνος του και ούτε περιμένω από τον δάσκαλό του να το κάνει αυτό με 20 παιδιά στην τηλεδιάσκεψη».

Nierenberg, A., *The New York Times*, 14.10.2020

«Οι μαθητές μου που έχουν δυσκολίες στην προσοχή και την εστίασή της βρίσκονται σ' ένα περιβάλλον με προκλήσεις. Επειδή είναι εύκολο να αποσπάσαι από τον υπολογιστή σου, είναι εύκολο να αποσπάσαι όταν δεν είσαι σ' ένα φυσικό περιβάλλον όπου εγώ είμαι μέρος του [ως δάσκαλος] και μπορώ να τους προτρέπω και να τους υπενθυμίζω» (Reich, J. et al. 2020, 13).

- **Εξαντλητικοί χρόνοι προετοιμασίας και υλοποίησης της διδασκαλίας**

«Αγαπητοί γονείς. Σας υποσχόμαστε ότι μας ενδιαφέρει από καρδιάς το καλύτερο για τα παιδιά σας. Ανησυχούμε για αυτά, μας λείπουν, θέλουμε περισσότερο από οτιδήποτε να γυρίσουμε στην τάξη. Δεν διδάσκουμε, επειδή μας αρέσει να ανακαλύπτουμε πώς να δουλεύουμε στο ZOOM. Δεν διδάσκουμε, για να είμαστε καρφωμένοι όλη τη μέρα στην οθόνη. Δεν διδάσκουμε ευρισκόμενοι σε ένα πεδίο ασταμάτητης επίθεσης με μείλ κάθε μέρα. Διδάσκουμε, επειδή αγαπάμε τα παιδιά σας».

Teachers' Voices: Conceison, K., *The New York Times*, 23.04.2020

«Οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι έχουν περισσότερο δύσκολη προετοιμασία (83%) όταν κάνουν την εργασία τους από απόσταση και (76%) πίστευαν ότι οι μαθητές έμεναν πίσω και το απέδιδαν στην απόσταση/στην εξ αποστάσεως μάθηση» (Hamilton, Kaufman & Diliberti στο Reich et al. 2020, 4).

- **Συναισθηματική και πνευματική κόπωση εκπαιδευτικών και μαθητών**
«Το 58% των εκπαιδευτικών στην Αυστραλία ανησυχούν για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους. Παράλληλα, το 68% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και το 79% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας νιώθουν ότι η διδασκαλία online είχε αρνητική επίδραση στη συναισθηματική τους υγεία».
Seah Tiong, W., Pearn, C., Acquaro, D., *The Conversation*, 12.07.2020

«Έχω περισσότερο ελεύθερο χρόνο, αλλά αισθάνομαι λιγότερο παραγωγικός, μου παίρνει περισσότερο χρόνο να συμπληρώσω κάθε εργασία (παρ' όλα αυτά δεν έχει οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα). Μου λείπει πάρα πολύ η κοινωνική πλευρά του».
Students' Voices: Oppenheimer, A., *The New York Times*, 23.04.2020
- **Έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων και πρόσβασης για όλους. Αδυναμία των γονέων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους**
«Εκατομμύρια παιδιών αντιμετωπίζουν όλα τα είδη των ανεπαρκειών που προέρχονται από την ψηφιακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αλλά πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν την πλέον βασική πρόκληση. Δεν έχουν υπολογιστές και δεν παρακολουθούν τις συνδεδεμένες τάξεις online».
[Browning](#), K., *The New York Times*, 12.10.2020

«[...] αποκάλυψη των τεράστιων **κοινωνικών ανισοτήτων** που δοκιμάζουν πλήθος οικογενειών οι οποίες δεν έχουν τα διαθέσιμα γι' αυτήν μέσα»
Καραλή, Α., *Το Κουτί της Πανδώρας*, 7.12.2020
- **Έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Αναποτελεσματική διδασκαλία ύλης – ανάγκη νέου χρονικού προγραμματισμού και μετατροπών στο περιεχόμενο**
«Ενώ η εργασία για ορισμένους δασκάλους γίνεται δυσκολότερη με λιγότερα ψυχολογικά οφέλη, αυτή μετατράπηκε, επίσης, σε περισσότερη διδασκαλία. Η διδασκαλία από απόσταση μετατράπηκε σε 24x7 εργασία για κάποιους δασκάλους: υποστηρίζουν τους μαθητές, ανταποκρίνονται σε ερωτήσεις, επανασχεδιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχουν ανατροφοδότηση και διδάσκουν μαθήματα όλες τις ώρες της μέρας ή νύχτας – συχνά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των μαθητών τους στο σπίτι» (Reich et al. 2020, 11)

«Επιστρέφοντας στα σχολεία, όπως ήταν όταν έκλεισαν την περασμένη άνοιξη, δεν θα έχει αντιμετωπιστεί η καταστροφή που έχει υποστεί η εκπαιδευτική πρόοδος των μαθητών. Αυτή η καταστροφή θα είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές με μαθησιακές ελλείψεις στα σχολεία των πολύ φτωχών περιοχών, τα οποία δεν είχαν τη δυνατότητα για απομακρυσμένη διδασκαλία που τα περισσότερα σχολεία παρείχαν. Ορισμένοι από αυτούς τους μαθητές προσπαθούσαν πριν ακόμα τα σχολεία κλείσουν, αλλά όταν αυτά θα ξανανοίξουν, εκατομμύρια απ' αυτούς θα βρίσκονται πάρα πολύ πίσω [...] Η πιο αποτελεσματική στρατηγική [...] για τους μαθητές που αγωνίζονται, ειδικά στα πρωτοβάθμια σχολεία, είναι η εξατομικευμένη, ή η σε ολιγομελή ομάδα διδασκαλία. Παρόμοια οργανωμένα προγράμματα διδασκαλίας μπορούν να κάνουν τη διαφορά σε λίγο χρόνο κι είναι ό,τι χρειάζεται για να φτάσουν οι μαθητές στο επίπεδο της τάξης».

Slavin, R., *The 74*, 14.12.2020

Κριτική παιδαγωγική και διδασκαλία

Η πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή δεν πραγματοποιείται χωρίς άμεσες, ζωντανές, ενεργητικές διαπροσωπικές ανταλλαγές στο πλαίσιο δραστηριοτήτων (activity) κατά τη διδασκαλία, όπου συμμετέχει μόνος του ή ενταγμένος σε οργανωμένες συλλογικές διαδικασίες. Σ' αυτές, ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τα εξελισσόμενα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, διαμορφώνει τον χαρακτήρα και την κατεύθυνση της επικοινωνίας μαζί του (Δαφέρμος 2002, 189, 197-199). Αξιοποιεί τεχνουργήματα, διδακτικά μέσα και υλικά, συμβολικά εργαλεία, προφορικά και οπτικά ενεργήματα δράσης και οικοδομεί σχέσεις συνεργασίας κατά τη διαμεσολάβησή του μεταξύ μαθητή και γνώσης (Neto 2020, 139).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Vygotsky, ο μαθητής κατά τη διάρκεια μιας οργανωμένης δραστηριότητας στη σχολική τάξη με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου, στην οποία ο τελευταίος αξιοποιεί φυσικά ή τεχνικά, καθώς και ψυχολογικά εργαλεία (π.χ. λόγο, διαγράμματα, τύπους, αριθμητικά ψηφία, κανόνες, έννοιες) προσφέροντάς του βοήθεια και υποστήριξη, καθίσταται ικανός να λύσει ένα πρόβλημα ή να απαντήσει σ' ένα ερώτημα που τον υπερβαίνει. Στο πλαίσιο της δραστηριότητας ο δάσκαλος «προχωρά» μαζί του, ώστε από κοινού να διαβούν τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής του (ΖΕΑ). Χρησιμοποιεί διδακτικές πρακτικές με

σκοπό μια ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική οικοδόμηση της γνώσης. Εμπλέκοντας τον μαθητή στη μάθηση: ακούει τη «φωνή», τις εμπειρίες και τις καθημερινές του έννοιες, στοχάζεται και συζητά τον συλλογισμό του παρουσιάζοντας και τον δικό του, εκτελεί σχετικά παραδείγματα, τον ενθαρρύνει, του θέτει οδηγητικές ερωτήσεις/ερωτήσεις με χρόνο αναμονής, συνεχίζει και ολοκληρώνει την εργασία του όταν εκείνος σταματά, τον οδηγεί με προτροπές, υπαινιγμούς, επισημάνσεις, επιβεβαιώσεις για να συγκροτεί επιστημονικές έννοιες, τον αξιολογεί διαμορφωτικά με σκοπό τη μάθηση. Ο σκοπός της δραστηριότητας είναι ο μαθητής να εσωτερικεύσει/οικειοποιηθεί σε καταστάσεις που τον δυσκολεύουν και τις οποίες αντιμετωπίζει με τον δάσκαλο αρωγό και συνεργάτη τη διαδικασία λύσης, ώστε να οδηγηθεί στην ωρίμανση των δυνατοτήτων του, τις οποίες στο εγγύς μέλλον μόνος του θα εκδηλώσει ως ικανότητες (Λιάμπας 2018).

Όμως, στη δραστηριότητα δεν συμβαίνει μόνο ανάπτυξη της διανοητικής λειτουργίας του μαθητή. Με τη μεσολάβηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, αναπτύσσεται ο ψυχισμός και ευρύτερα η προσωπικότητά του (Vygotsky 1925). Γιατί στο πλαίσιο της ο εκπαιδευτικός προσφέρει στον μαθητή ευκαιρίες για ανάδειξη, αναγνώριση και αποδοχή από τη σχολική τάξη της κουλτούρας του: της γλώσσας του, του ύφους της παρουσιάσής του, των διαθέσεων, των μορφών συλλογισμού, των επιχειρημάτων, του πολιτισμικού του κεφαλαίου και των εμπειριών του. Με το λόγο και το έργο του, επίσης, του προσφέρει όχι μόνο την επιστημοσύνη και την κουλτούρα του, αλλά και τα ειλικρινή και ισχυρά συναισθήματα που τον διακατέχουν και έχει τη δύναμη στην προσπάθειά του να τον μορφώσει να τα μετατρέψει σε δράση πάση θυσία (Νούτσος 1988). Δημιουργεί στον μαθητή το αίσθημα ευγνωμοσύνης και την επιθυμία να του μοιάσει, να γίνει σαν κι αυτόν, οικοδομώντας, έτσι, το κίνητρό του για μάθηση (Litowitz 1993, 187).

Είναι γνωστό ότι οι σχολικές τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών διακρίνονται από συνοχή, πνεύμα κοινότητας και υποστήριξης, αίσθημα του ανήκειν (Harfitt 2015, 100-106) και δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε ο εκπαιδευτικός να επιλέγει, σχεδιάζει και οργανώνει δραστηριότητες για να ανοίγει όλες τις «δυνατές διαβάσεις» της ΖΕΑ του μαθητή, τις οποίες θα διαβεί μαζί του στο μάθημα (Bruner 1986, 78). Ο εκπαιδευτικός που διαμορφώνει τη διδασκαλία του γι' αυτόν το σκοπό είναι ανάγκη να είναι συνειδητοποιημένος για τις διαφορετικές μορφές επιτυχίας και το ρόλο της παραδοσιακής αξιολόγησης στο σχολείο. Συγκεκριμένα, να έχει αντίληψη των ορίων εγκυρότητας των κρίσεών του αναφορικά με το εύρος των δυνατοτήτων της προσωπικότητας των μαθητών, καθώς και των τραυματικών αποτελεσμάτων που μπορεί να έχουν πάνω τους οι αμετάκλητες ετυμηγορίες για τις ικανότητές τους (Μπουρντιέ 2004, 99) και να «μιλά» τη γλώσσα της δυνατότητας» που του

προσφέρει η Κριτική Παιδαγωγική. Χωρίς να ψυχολογικοποιεί τη διαδικασία της μάθησης, να θέτει κριτικά κοινωνικά ερωτήματα για τη σχέση της πολιτισμικής πολιτικής του σχολικού θεσμού με το πολιτισμικό κεφάλαιο όσων μαθητών δυσκολεύονται ή αποτυγχάνουν, με σκοπό να «νομιμοποιεί και να αμφισβητεί τις πολιτισμικές εμπειρίες που συγκροτούν τις ιστορικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες δομούν τις πολιτισμικές μορφές και τα όρια που δίνουν νόημα στις ζωές των μαθητών» (Aronowitz & Giroux 2010, 212-213).

Εκκινώντας από αυτή τη θεωρητική αρχή, μπορεί να κατανοεί τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, ιδεολογικές και πολιτικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών του (Kincheloe 2004, 68), ώστε, ακολούθως, να επιλέγει ή να δημιουργεί για να παρουσιάσει στη σχολική αίθουσα δραστηριότητες με περιεχόμενα, μορφές γνώσης και κοινωνικές πρακτικές οι οποίες δίνουν κύρος και αναγνώριση στις εμπειρίες που οι μαθητές φέρνουν στο σχολείο στο πλαίσιο της δραστηριότητας. Γι' αυτό, εκ των προτέρων, χρειάζεται να διευρύνει την «κοινωνική του όραση», γνωρίζοντας την κουλτούρα και το οικογενειακό τους περιβάλλον (μορφωτικό κεφάλαιο, πολιτισμικά αγαθά αλλά και κοινωνικές σχέσεις, πεποιθήσεις, διαθέσεις, αξίες, προσδοκίες της οικογένειας και συνθήκες διαβίωσης). Ερευνά, καταγράφει και κατανοεί τις ανάγκες, δυσκολίες, επιθυμίες, τις υπαρκτικές καταστάσεις που βιώνει ο κόσμος της κοινότητας απ' όπου αντλεί το σχολείο τους μαθητές του. Γνωρίζει τα μορφωτικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά αγαθά των ποικίλων θεσμών ή ιδρυμάτων του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που οριοθετούν, αλλά και διανοίγουν περάσματα στα κοινωνικά και πολιτισμικά σύνορα της ΖΕΑ του κάθε μαθητή. Όποτε, τελικά, να δημιουργεί (ή να ανακαλύπτει) τα κατάλληλα συμβολικά εργαλεία με τα οποία μπορεί να οργανώνει και να διαμεσολαβεί τη μάθηση με δραστηριότητες προς όφελος της πνευματικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aronowitz, S., Giroux, H. (2010), «Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 189-220.

Bourdieu, P. (1998), *Για την Τηλεόραση*. Αθήνα: Liber Πατάκης.

Γρόλλιος, Γ. (2020), «Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγική και Νεοφιλελεύθερη Αναδιάρθρωση», *Τετράδια Μαρξισμού* 12, 125-140.

Δαφέρμος, Μ. (2002), *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.

- Λιάμπας, Τ.** (2018), «Ο Lev S. Vygotsky και η Δυναμική Αξιολόγηση», στο Γρόλλιος, Γ., Τζήκας, Χ. (επιμ.), *Ιστορικές, Κοινωνικές και Πολιτικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης, 223-238.
- McLuhan, M.** (1964 (1991)), «Το Μέσο Είναι το Μήνυμα», στο Λιβιεράτος, Κ., Φραγκούλης, Τ. (επιμ.), *Το Μήνυμα του Μέσου. Η Έκρηξη της Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 234-252.
- Μπουρντιέ, Π.** (1999), *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Στάχυ.
- Μπουρντιέ, Π.** (2004), *Για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος*. Αθήνα: Νήσος.
- Νούτσος, Μ.** (1988), «Η γκραμισιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση», στην Επιστημονική Επετηρίδα *Antonio Gramsci. Πενήντα χρόνια από τον θάνατό του*. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Sennett, R.** (2010), *Ο Ελαστικοποιημένος Άνθρωπος. Οι Συνέπειες του Μετασχηματισμού της Εργασίας στον Νέο Καπιταλισμό*. Αθήνα: Πεδίο.
- Widmer, K.** (1972 (1991)), «Η Ευαισθησία Υπό την Τεχνοκρατία. Σκέψεις για την Κουλτούρα των Κατεργασμένων Επικοινωνιών», στο Λιβιεράτος, Κ., Φραγκούλης, Τ. (επιμ.), *Το Μήνυμα του Μέσου. Η Έκρηξη της Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 256-274.
- Williams, R.** (1994), *Κουλτούρα και Ιστορία*. Αθήνα: Γνώση.
- Bruner, J.** (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Eyles, A., Gibbons, S., Montebruno, P.** (2020), *Covid-19 School Shutdowns: What will they do to our Children's Education? A CEP Covid-19 Analysis*, Paper No.001. London: LSE Centre for economic Performance.
- Flecha, R.** (1999), "New Educational Inequalities", in McLaren, P. (ed.), *Critical Education In the New Information Age*. New York: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 65-82.
- Hash, M.P.** (2021), "Remote Learning in School Bands During the COVID-19 Shutdown", *Journal of Research in Music Education* 68(4), 381-397.
- Harfitt, G.J.** (2015), *Class Size Reduction*. New York: Springer.
- Kincheloe, J.** (2004), *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang PRIMER.
- Liambas, A., Kaskaris, I.** (2011), "'Digital Literacy' or Digital Literacy for Critical Consciousness?", in Stergioulas, L., Drenoyianni, H. (eds), *Pursuing Digital Literacy in Compulsory Education*. New York: Peter Lang, 195-207.
- Litowitz, B.** (1993), "Deconstruction in the zone of proximal development", in Forman, E.A., Minick, N., Stone, C.A. (eds), *Contexts for learning*. New York: Oxford University Press, 184-196.
- Morgan, H.** (2020), "Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic", *The Clearing House* 93(3), 135-141.
- Neto, A.T.** (2020), "Mediation in Neo-Vygotskian Terms: Rethinking School Mediated Practices from a Social Architectonic Perspective", in Neto, A.T., Liberali, F., Dafermos, M. (eds), *Revisiting Vygotsky for Social Change*. New York: Peter Lang, 125-145.

Niemi, H.M., Kousa, P. (2020), "A case study of students' and teachers' perceptions in a Finish high school during the COVID pandemic", *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)* 4(4), 352-369.

Quail, C. (2004), "Mass Media and Communication", in Kincheloe, J., Weil, D. (eds), *Critical Thinking and Learning*. Westport: Greenwood Press, 297-306.

Reich, J., Buttner, C.J., Coleman, D., Colwell, R., Faruqi, F., Larke, L.R. (2020), *What's Lost, What's Left, What's Next: Lessons Learned From The Lived Experiences Of Teachers During The Pandemic*. MIT Teaching Systems Lab. Retrieved from https://edarxiv.org/8exp9_20/1/2021.

Robbins, S.P., Singer, J.B. (2014), "From The Editor-The Medium Is the Message: Integrating Social Media and Social Work Education", *Journal Of Social Work* 50, 387-390.

Vygotsky, L. (1925), *The psychology of art*.

(<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/index.htm> ανακτήθηκε 13/10/16)

Varis, T. (2011), "Digital Literacy Research in the School Environment-Towards the Assessment of Media and Digital Literacy", in Stergioulas, L., Drenoyianni, H. (eds), *Pursuing Digital Literacy in Compulsory Education*. New York: Peter Lang, 208-219.

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ ΑΠΟ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Καραλή, Α., *Το Κουτί της Πανδώρας*, 7.12.20

(<https://www.koutipandoras.gr/article/efta-ores-kai-kyria>)

Browning, K., *The New York Times*, 12.10.20

(https://www.nytimes.com/2020/10/12/technology/laptops-schools-digital-divide.html?pageType=LegacyCollection&collectionName=remote-learning&label=remote-learning&module=hub_Band®ion=inline&template=storyline_band_recirc)

Damon, N., *The 74*, 7.10.20 (<https://www.the74million.org/article/a-teachers-view-remote-teaching-doesnt-feel-like-teaching-six-steps-toward-putting-the-nuance-back-into-classroom-interactions/>)

Lasusa, M., Pendergrast, M., *Lessons from the Pandemic on How to Reimagine and Improve Schooling*, 26.5. 2020 (<https://www.njspotlight.com/2020/05/op-ed-lessons-from-the-pandemic-on-how-to-reimagine-and-improve-schooling/>)

Nierenberg, A., *The New York Times*, 14.10.20

(<https://www.nytimes.com/2020/10/14/education/learning/students-parents-teachers-remote-stories.html>)

Seah Tiong, W., Pearn, C., Acquaro, D., *The Conversation*, 12.07.20

(<https://findanexpert.unimelb.edu.au/news/12647-students-in-melbourne-will-go-back-to-remote-schooling.-here%27s-what-we-learnt-last-time-and-how-to-make-it-better>)

Slavin, R., *The 74*, 14.12.20 (<https://www.the74million.org/article/slavin-an-open-letter-to-president-elect-biden-a-tutoring-marshall-plan-to-heal-our-students/>)

Students' Voices: Oppenheimer, A., *The New York Times*, 23.04.20

(<https://www.nytimes.com/2020/04/23/education/learning/coronavirus-teachers-students-remote-learning.html>)

Teachers' Voices: Conceison, K., *The New York Times*, 23.04.20

(<https://www.nytimes.com/2020/04/23/education/learning/coronavirus-teachers-students-remote-learning.html>)

Van Houten, C., *The Washington Post*, 6.10.20

(<https://www.washingtonpost.com/education/2020/10/06/teacher-pandemic-essays/?>)