

Θεόδωρος Ελευθεράκης\*

## Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο το διάλογο

### Abstract

The democratization of Greek school through dialogue as an instrument

The democratization of the school should be woven into three levels: in that of the educational policy, school community and classroom. The use of dialogue, in different ways, in these three levels allows the strong and elaborate weave of the educational system of a democratic European country, as it is Greece.

Both on a political and on school level, there should be the necessary democratic structures and procedures to ensure the conditions for youth's democratic education. The individual patterns of 'significant others' as well as the team patterns of school and family help to this direction, namely the creation of people with social and political skills, human values and life attitudes. The school activities which are also based on cooperation and dialogue are very likely to help develop, practically and experientially, a mature democratic socio-political personality with advanced 'reflective skills'.

How can the art of effective dialogue help the Greek school towards a further process of its democratization, even after the international and Greek changes of the last decades? The paper attempts to access the Greek educational reality by using as a guide the question above.



Ελληνική  
Φιλοσοφική  
Βιβλιογραφία



2011

\* Ο Θεόδωρος Ελευθεράκης είναι Λέκτορας του Πανεπιστημίου Κρήτης με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης». E-mail: [elefthet@edc.uoc.gr](mailto:elefthet@edc.uoc.gr)

## Εισαγωγή: Ο διάλογος και η δημοκρατία

### 1.1 Ο διάλογος και η αναζήτηση της αλήθειας

Διάλογος είναι η διεξαγωγή συζήτησης, συνομιλίας ή συνδιάλεξης μεταξύ «*δύο ή περισσότερων προσώπων*» (Σύγχρονος εγκυκλοπαίδεια Ελευθερουδάκη, τομ. 8, χ.χ.: 499) που «*αποσκοπεί στην αναζήτηση της αλήθειας με την παρουσίαση σκέψεων και αντιλήψεων που συχνά έρχονται σε σύγκρουση*» και «*μπορεί να ειπωθεί πως γεννήθηκε με τον Πλάτωνα*» στους γνωστούς φιλοσοφικούς του διαλόγους (Εγκυκλοπαίδεια Δομή, τομ. 7, 2002-04: 752). Ο διάλογος, ως ο ευχερέστερος τρόπος «*εκθέσεως αντικρουομένων γνωμών*», χρησιμοποιείται ως συζητητικό εργαλείο εξ αρχαιοτάτων χρόνων από τους ανθρώπους (Σύγχρονος εγκυκλοπαίδεια Ελευθερουδάκη, τομ. 8, χ.χ.: 499). Πολλοί διανοητές, πράγματι, υποστηρίζουν ότι η αλήθεια αποκαλύπτεται μόνο με το «*λόγο, τον διάλογο, τον αντίλογο, την θέση και την αντίθεση, την κριτική εξέταση, την ελεύθερη και απροϋπόθετη διαλογική συζήτηση, την συνάντηση που πραγματοποιείται ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον πρόσωπα μέσα σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα κυριαρχούμενη από την επίγνωση ότι κανένας δεν είναι κάτοχος, ιδιοκτήτης ή εξουσιαστής της αλήθειας*» (Γρ. Κωσταράς, 1993: 77).

Ο διάλογος, λοιπόν, είναι η αναζήτηση της αλήθειας, όμως αλήθεια τι είναι; Να ένα πολύ δύσκολο ερώτημα, το οποίο απαντιέται στα διάφορα λεξικά ως εξής: Αλήθεια είναι «*η συμφωνία με την πραγματικότητα*» και πραγματικότητα είναι «*η αληθής κατάσταση πραγμάτων*» (Θ. Βοστταντζόγλου, 1990: 393, 395)· αλήθεια είναι «*καθετί που συμφωνεί προς τα γεγονότα, προς την πραγματικότητα, αυτό που όντως συμβαίνει ή συμβαίνει ή είναι απολύτως βέβαιο ότι θα συμβεί, (...) η συμφωνία πράγματος και νου, (...) ό, τι ως νοητική εικόνα αποδίδει πιστά την πραγματικότητα, (...) πλήρης αναφορά των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν ένα γεγονός χωρίς απόκρυψη ή διαστρέβλωση δεδομένων και χωρίς υποκειμενικές εκτιμήσεις*» (Γ. Μπαμπινιώτης, 2005: 118)· αλήθεια είναι η «*εξομοίωση νόησης και πράγματος*» (Α. Ντόκας, 1980: 14).

Σε μια πρώτη ανάγνωση, φαίνεται πως η αλήθεια ταυτίζεται με την πραγματικότητα και την κατανόησή της. Όμως τι ακριβώς σημαίνει νόηση; αναρωτιέται ο Χέγκελ· είναι μόνο «*η κατ' αίσθηση αντίληψη και η παράσταση που έχουμε για τα πράγματα*», δηλαδή η λειτουργία της νόησης του ανθρώπου φτάνει μόνο μέχρι την *ορθότητα* των πραγμάτων, μέχρι τη «*μορφική συμφωνία της παράστασής μας με το περιεχόμενό της*» -λογική αλήθεια- ή η νόησή μας μπορεί να προχωρήσει, βαθύτερα, στην *αλήθεια* των πραγμάτων, οδηγώντας μας «*να συλλάβουμε το ίδιο το περιεχόμενο ενός πράγματος*» -οντολογική αλήθεια- (Γ. Τζαβάρας, 1991: 21-22); Ή μήπως η νόηση και η, εν γένει, πνευματικότητά μας μπορεί να προχωρήσει ακόμη πιο πέρα και, αν αποδεχθούμε την απόφαση του Ι. Καντ ότι κάθε αλήθεια, κάθε γνώση «*καθορίζεται από τις υποκειμενικές ικανότητες του ανθρώπου· δηλαδή στον γνώσιμο κόσμο υπάρχει ένα στοιχείο υποκειμενικότητας*», τότε μπορούμε να φτάσουμε στο συμπέρασμα ότι «*πριν και ανεξάρτητα από την αντικειμενική πραγματικότητα υπάρχει ένα υπερβασιακό ή υπερβατολογικό (transcendental) επίπεδο, που παρέχει εγκυρότητα στο υποκείμενο και συνάμα υπερβαίνει το αφελές πεδίο της αισθητηριακής εμπειρίας*» -υπερβατολογική αλήθεια- (ό.π.: 47); Σπεύδοντας πρέπει να διευκρινισθεί, εδώ, ότι το υπερβατολογικό αυτό επίπεδο «*δεν σημαίνει 'μυστικισμό', ούτε άλογη καταφυγή σε*

αφηρημένες ιδέες, αλλά μια εμπειρική πραγματικότητα ανυπότακτη στον νοηματικό ορισμό», η οποία, τελικά, «προηγείται ως πραγματικότητα από κάθε διαπίστωση πραγματικότητας» (Χρ. Γιανναράς, 1991: 20).

Άρα, ανακεφαλαιώνοντας μπορεί να λεχθεί ότι αλήθεια, όπως διατυπώνεται από τον Χρ. Γιανναρά (1991), «σημαίνει τη μη-λήθη, τη μη-απόκρυψη, άρα την φανέρωση, την προφάνεια», δηλαδή είναι αληθινό αυτό που γίνεται φανερό, «που μου γίνεται προσιτό ως φαινόμενο» και το αντιλαμβάνομαι στη σχέση μου ως υποκείμενο «με την αντι-κείμενη πραγματικότητα», την οποία κατανοώ όχι μόνο με την εμπειρία των αισθήσεων και με την καθαρά λογική νόησή μου, αλλά συνολικότερα «σημαίνεται με τον λόγο», ο οποίος γίνεται αντιληπτός με τις ποικίλες αντιληπτικές δυνατότητες και ενέργειες του υποκειμένου, όπως είναι αυτές «των αισθήσεων, της νόησης, της κρίσης, της αφαιρετικής και αναγωγικής ικανότητας, του συναισθήματος, της διαίσθησης, της ενόρασης κλπ.» (ό.π.: 28-29). Υποστηρίζει, δηλαδή, εδώ ο διανοητής ότι η αλήθεια αποκαλύπτεται σε όλες τις έννοιες-μορφές της, -τη λογική, την οντολογική και την υπερβατολογική- (Βλ. Νέα Εγκυκλοπαίδεια, том. 2, 2006: 236), από τον ανθρώπινο λόγο -λογικό (αισθητικό & νοητικό), οντολογικό και υπερβατικό-.

Όπως, άλλωστε, υποστηρίζει και ο M. Heidegger, επαναφέροντας κατά τον 20ό αιώνα την οντολογική και την υπερβατολογική έννοια της αλήθειας, «τα ίδια τα όντα βγαίνουν από τον κρυφό και αφανή χαρακτήρα τους, αποσπώνται και αρπάζονται από τη λησμονιά (α-λήθεια ως έλλειψη λήθης)» και στη συνέχεια επεξηγεί και τονίζει πως σ' αυτή την αποκάλυψη των όντων, δηλαδή της αλήθειας τους, παίζει ο άνθρωπος εξαιρετικό ρόλο «όχι όμως μέσα από όσα λέει, αλλά επειδή η ίδια η ουσία του είναι αποκαλυπτική: όσο υπάρχουμε, μας έχει διανοιχτεί η κατανόηση του κόσμου», επειδή στην ουσία του ανθρώπου βρίσκεται η δυνατότητα της αποκάλυψης της αλήθειας (Γ. Τζαβάρας, 2006: 128-130).

Ο άνθρωπος, υπό την έννοια αυτή, ως ουσία αποκαλυπτική, χρησιμοποιώντας το διάλογο ως εργαλείο, έρχεται σε επαφή με τον άλλο άνθρωπο και πολλαπλασιάζει αυτή του την ικανότητα, ανακαλύπτοντας, τελικά, ευκολότερα την αλήθεια, πράγμα με το οποίο συμφωνεί η πείρα της ζωής, αλλά και πολλοί διανοητές, όπως ο Fr. Bhoer, που μαρτυρούν ότι: «Γίνεται κανείς σοφότερος από διάλογο μιας ώρας παρά από σκέψη μιας ημέρας» (Ι. Ευαγγέλου, 2010).

Άλλωστε, η 'διαλεκτική τέχνη' ή 'επιστήμη' είναι, κατά τον Πλάτωνα, η «τέχνη της πειθούς, ικανής να αίρει τις αντιφάσεις και να κατανοεί το Όλον». Ως μέθοδος, λοιπόν, η διαλεκτική υλοποιείται με «τη διαλογική συζήτηση, όπου συνήθως κυριαρχεί η ένταση και οι αντιρρήσεις (...) αποβλέπουσα στην μεγαλύτερη προσέγγιση της αλήθειας». Ο Αριστοτέλης, με τη σειρά του, ορίζει τη διαλεκτική «ως τεχνική της συζητήσεως, εισάγει πρώτος αυτός, κανόνες ορθής συνομιλίας και αναπτύσσει τη Λογική». Ο Ι. Καντ δέχεται την κριτική λειτουργία της διαλεκτικής, όμως αυτή, όπως υποστηρίζει, γίνεται «ένα ψευδοφιλοσοφείν» όταν επιδιώκει να φτάσει σε γνώσεις μεταφυσικού είδους μόνο με τη χρήση της λογικής χωρίς να βασίζεται στην εμπειρία, γι' αυτό η 'υπερβατική διαλεκτική' του έχει καθήκον να υπενθυμίζει στη θεωρητική λογική την αδυναμία της να «δρασκελίσει τα όρια της εμπειρίας». Ο Έγκελσος υποστηρίζει ότι «η γονιμότητα του ανθρώπινου λόγου έγκειται στο ότι αντιφάσκει αυτός με τον εαυτό του, στο ότι λειτουργεί με αντιφάσεις και αντινομίες, διότι έτσι ακριβώς εκπτύσσεται ο λόγος», δηλαδή «μέσα από μια θέση σε μια αντίθεση και τέλος σε μια σύνθεση», εκπτύσσεται ο λόγος προοδευτικά και γίνεται μέσω αυτής της διαλεκτικής μεθόδου η κατανόηση των φαινομένων, μιας πραγματικότητας που ζωντανεύει μέσα από την αντίθεση, την εναντιότητα και την αντίφαση (Γρ. Κωσταράς, 1993: 77-80). Και πραγματικά, μέσα από την εγελιανή διαλεκτική «όχι ως απόρριψη και εκμηδένιση, όχι ως λήθη και αποποίηση, αλλά ως 'προσδιορισμένη

*άρνηση' (...) η οποία δεν ακυρώνει, αλλά ενσωματώνει το περιεχόμενο του αντικειμένου της, (...) [δηλαδή μέσα από τη] συστηματική, μεθοδική και ολοκληρωμένη ενσωμάτωση κάθε θέσης και θεώρησης, με αναγνώριση των αξιώσεών τους και άρση της μονομέρειάς τους – διότι 'αληθές' δεν είναι ποτέ το επιμέρους, το ιδιαίτερο και το μερικό, αλλά μόνο 'το όλον'» (Π. Θανασιάς, 2007) αποκαλύπτεται διαρκώς η αλήθεια. Ή διαφορετικά η λογική ικανότητα, κατά τον Χέγκελ, «διαπιστώνει ότι μέσα σε κάθε τι κρύβεται κάτι διαφορετικό ως άρνησή του, που όμως δεν συνεπάγεται έναν άμεσο αποκλεισμό του, αλλά μια αλληλοσυνύφανση (...) [που] όχι μόνο αποκαλύπτει πίσω από κάθε τι το αντίθετό του, αλλά και συμπεριλαμβάνει τα δυο αντίθετα ως εναρμονιζόμενα μέσα σε ένα τρίτο» (Γ. Τζαβάρας, 1991: 17).*

Συνεπώς, ο διάλογος, με την ευρύτερη έννοιά του, συμβάλλει στην αναδίφηση της αλήθειας, στην αποκάλυψη της πραγματικότητας και της αλήθειας της, διότι με τις συνεχείς αντιπαραθέσεις-αντιθέσεις (θέση-αντίθεση), αντιφάσεις, εναντιότητες μεταξύ των διαφορετικών απόψεων και θέσεων προωθείται η ανεύρεση και το χτίσιμο της αλήθειας και της γνώσης, μιας γνώσης που ανακλύπτει «στο σημείο συναντήσεως εγώ και κόσμος, όταν δηλ. συνειδητοποιεί η ύπαρξη ότι εγώ και κόσμος δεν ταυτίζονται», όταν ακριβώς αποκαλύπτεται η αντίθεση/αντίφαση της νόησης με τον κόσμο των αισθήσεων και η επίλυση της αντίφασης αυτής επιτυγχάνεται μέσα από μια «ατελεύτητη διαλεκτική διαδικασία, κατά την οποία το ένα δεν υπάρχει δίχως το άλλο. Και κανένα δεν καταργείται». Όπως άλλωστε και ο Σ. Κίρκεγκωρ υποστηρίζει: «ανθρωπίνως υπάρχει σημαίνει το εν τη αντιφάσει ζειν». Μέσα από αυτή τη διαλεκτική διαδικασία επιχειρείται, τελικά, η «σύνθεση του πεπερασμένου και του απείρου, του χρονικού και αιωνίου, της ελευθερίας και της ανάγκης» (Γρ. Κωσταράς, 1993: 84-85).

## **1.2 Ο διάλογος και η αναζήτηση της αλήθειας στη δημοκρατία**

Δημοκρατία είναι ένα «πολίτευμα λαϊκής κυριαρχίας» (Θ. Βοστταντζόγλου, 1990: 457), όπου ο δήμος (λαός) κρατεί (άρχει), «είτε αυτός απευθείας [άμεση δημοκρατία] (...) είτε δι' αιρετών αντιπροσώπων» του, έμμεση δημοκρατία (Σύγχρονος εγκυκλοπαιδεια Ελευθερουδάκη, τομ. 8, χ.χ.: 445). Στην Αρχαία Ελλάδα «το θεμελιώδες δημοκρατικό ιδανικό ήταν η ελευθερία. Με τον όρο αυτόν εννοούνταν ταυτόχρονα τόσο η πολιτική ελευθερία, σχεδόν η υποχρέωση συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, όσο και η ατομική ελευθερία, η επιλογή του τρόπου ζωής που ευχαριστεί τον καθένα» (B. Crick, 2006: 22).

Η ελευθερία είναι μια δύσκολη έννοια για να ορισθεί, η οποία απασχολεί τους διανοητές όλων των εποχών και όπως γίνεται εύκολα κατανοητό έχει απόλυτη σχέση με την έννοια της δημοκρατίας. Έτσι, τελικά, ελευθερία είναι η κατάσταση που δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να «ενεργεί σύμφωνα με τη δική του κρίση. Του δίνει το δικαίωμα να κάνει ό, τι θέλει, αρκεί να μη καταπατάει τα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων» (Π. Κόκκοτας, 1983: 3).

Σε κάθε στιγμή, λοιπόν, ο άνθρωπος είναι ελεύθερος, όταν μπορεί να ενεργεί όπως αυτός κρίνει, δηλαδή με αυτόνομη, κριτική σκέψη. Για να μπορεί να συμβεί αυτό θα πρέπει να υπάρχουν δυο προϋποθέσεις: Καταρχάς η αυτονομία στη σκέψη του ατόμου πρέπει να έχει δημιουργηθεί, ήδη, κατά την πρώτη περίοδο της κοινωνικοποίησής του και της δημιουργίας της προσωπικότητάς του, δηλαδή, κυρίως, κατά την εμβρυική, τη νηπιακή, την παιδική και την εφηβική του ηλικία. Η οικογένεια και το σχολείο, αλλά και οι άλλοι φορείς κοινωνικοποίησης θα πρέπει να συγκλίνουν και να συντείνουν στη δημιουργία της αυτόνομης-ελεύθερης κρίσης των ατόμων. Κατά δεύτερον πρέπει να παρέχεται κοινωνική και πολιτική αυτονομία στο άτομο, ώστε να μπορεί ελεύθερα να ξεδιπλώνει και να μην καταπιέζει τη

διαμορφωμένη ελεύθερη κρίση του, ή αλλιώς να έχει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης της κρίσης του και τη δυνατότητα, εντός ενός πλαισίου, αυτόνομης πράξης και δράσης.

Συμπερασματικά, ο άνθρωπος για να είναι ελεύθερος θα πρέπει να *«απαλλαγεί από τους φυσικούς και τους κοινωνικούς καταναγκασμούς»* του, καθότι η ελευθερία είναι μια κατάσταση πολυσήμαντη, η οποία περιέχει: *«την απελευθέρωση του ανθρώπου από τα φυσικά φαινόμενα (...) μέσω της επιστημονικής γνώσης»· «την απαλλαγή του ατόμου από τα εγωιστικά και τα κακά του ένστικτα»· «την αποδέσμευση από τους περιορισμούς και την καταδυνάστευση που επιβάλλουν τα κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα»· «το δικαίωμα στη μόρφωση, την οικονομική εξασφάλιση, το δικαίωμα για υγειονομική περίθαλψη και γενικά την απαίτηση για ευτυχία»* (ό.π.: 6-8). Πρέπει, δηλαδή, το άτομο να μπορεί να απολαμβάνει τις *«θεμελιώδεις ελευθερίες που εξασφαλίζουν την αξιοπρέπεια και την αξία του ανθρώπου και επιτρέπουν την ανάπτυξη της φύσης του, των ανθρωπίνων αρετών του, της νοημοσύνης του, των ταλέντων, της συνείδησής του και την ικανοποίηση των αναγκών του»* (Νέα Εγκυκλοπαίδεια, τομ. 7, 2006: 468). Ή με διαφορετική διατύπωση, το άτομο πρέπει να απολαμβάνει όλες τις γενιές των *ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, με την ιστορική σειρά που εμφανίστηκαν: ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, όπως π.χ. ελευθερίας, συμμετοχής στο δημόσιο βίο κ.λπ. -*α' γενιά-*, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα, όπως π.χ. εργασίας, εκπαίδευσης, ποιότητας ζωής κ.λπ. -*β' γενιά-*, και δικαιώματα αλληλεγγύης, όπως π.χ. προστασίας του περιβάλλοντος, ειρήνης, ανάπτυξης κ.λπ. -*γ' γενιά-* (Θ. Ελευθεράκης, 2009β: 56-57).

Πραγματικά, η ελευθερία της σκέψης, η ελευθερία της γνώμης και του λόγου, το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής μεταξύ πολλών λύσεων είναι στοιχεία που δημιουργούν σε μια ομάδα τις συνθήκες της δημοκρατικής λειτουργίας της, αλλά, συγχρόνως, οι ίδιες αυτές ελευθερίες είναι και οι βασικές προϋποθέσεις ενός πραγματικού διαλόγου. Αν, λοιπόν, ο διάλογος επιζητά να βρει την αλήθεια *«υπό το φως των συγκρουσμένων απόψεων»*, σίγουρα ο δημοκρατικός, ελεύθερος, αυτόνομος διάλογος υπό την *‘ελευθερία της έκφρασης’* αποζητά την πολιτική αλήθεια, τη δημοκρατική πολιτική πραγματικότητα και αλήθεια, ειδάλτως είναι δυνατό να υποστηριχθεί *«ότι η αλήθεια θα μείνει στην αφάνεια»* (Π. Κόκκοτας, 1983: 9-12).

Ένα πολύ ενδιαφέρον σημείο, το οποίο ο ίδιος ο J. Locke έχει επισημάνει, είναι ότι η *«απόλυτη ελευθερία είναι το ίδιο πράγμα με τη δουλεία»*, διότι η επικράτηση πλήρους, υπερβολικής ελευθερίας, είτε στην κοινωνία, είτε στην οικογένεια, είτε στο σχολείο *«οδηγεί στην πλήρη της στέρηση»*. Για αυτό το λόγο ο *«σύντροφος της ελευθερίας ονομάζεται περιορισμός»* και όλοι οι μεγάλοι διανοητές, από τον Πλάτωνα ως τους Hobbes, Locke και Mill, συμφωνούν ότι *«ενώ απαιτείται πλήρης ελευθερία σκέψης και συζήτησης για το άτομο, είναι ανάγκη στην ελευθερία της δράσης [του] να υπάρχουν περιορισμοί»*, οι οποίοι να κατοχυρώνουν την ελευθερία των άλλων ατόμων (ό.π.: 12-13. Βλ. επίσης: J.-S. Mill, 1961: 484). Η αυτονομία της δράσης του ατόμου μπορεί να είναι απόλυτη *«όσον αφορά τον εαυτό του»*, όταν δηλαδή οι πράξεις του στρέφονται προς αυτόν τον ίδιο, όμως όταν η δράση του *«αφορά τους άλλους»*, στρέφεται προς τους άλλους (Γρ. Καραφύλλης, 2008: 116), τότε αυτή υπόκειται σε περιορισμούς που καθορίζονται από τους νόμους και τα ανθρώπινα δικαιώματα που προφυλάσσουν, τελικά, την ελευθερία των άλλων. Πιο αναλυτικά, πράγματι, οι περιορισμοί αυτοί διαφυλάττονται από την ύπαρξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που είναι, βεβαίως, απαραίτητος όρος για την ύπαρξη και λειτουργία της δημοκρατίας και της ελευθερίας του ατόμου, μα συγχρόνως αυτά τα ίδια γίνονται όριο -περιορισμός- της ελευθερίας και της δημοκρατίας, αφενός, όταν η ελευθερία του ατόμου στρέφεται εναντίον της ελευθερίας άλλου ατόμου ή, αφετέρου, όταν η

δυνατότητα-ελευθερία της κάθε δημοκρατικής πλειοψηφίας να εφαρμόζει τις απόψεις, τις θέσεις και τις δράσεις της στρέφεται προς τα δικαιώματα μεμονωμένων ατόμων ή μειοψηφικών ομάδων (Θ. Ελευθεράκης, 2009β: 62-63). Αλλιώς μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: οι «δημοκρατικά θεσπισμένοι νόμοι οφείλουν να σέβονται τις ατομικές ελευθερίες και να πληρούν με αποδεκτό τρόπο τα ανθρώπινα δικαιώματα» ατόμων και μειοψηφικών ομάδων (B. Crick, 2006: 121).

Εκδημοκρατισμός, τώρα, είναι «η εισαγωγή και καθιέρωση δημοκρατικού πολιτεύματος, δημοκρατικών αρχών και συστημάτων, (...) η εξασφάλιση συνθηκών μεγαλύτερης διαφάνειας και ελεύθερης έκφρασης» (Γ. Μπαμπινιώτης, 2005: 566). Ο R. Dahl, επιχειρώντας να βάλει κάποια κριτήρια επί του πρακτέου της δημοκρατίας και της δημοκρατικής λειτουργίας, υποστηρίζει ότι για να υπάρχει δημοκρατία θα πρέπει αυτό το πολιτικό σύστημα να παρέχει ευκαιρίες: για ουσιαστική συμμετοχή, δηλαδή όλα τα άτομα «να έχουν ίσες ευκαιρίες προκειμένου να εκθέσουν τις απόψεις τους»· για ισότητα ψήφου, δηλαδή «κάθε μέλος θα πρέπει να έχει ίση και ουσιαστική ευκαιρία να ψηφίσει» και οι ψήφοι να είναι ισότιμες· για απροκάλυπτη κατανόηση, δηλαδή «ίσες και ουσιαστικές ευκαιρίες προκειμένου να πληροφορηθεί τις σχετικές εναλλακτικές πολιτικές και τις πιθανές συνέπειές τους»· για έλεγχο της ημερήσιας διάταξης, δηλαδή όλοι θα έχουν «αποκλειστική ευκαιρία να αποφασίσουν πώς και, εφόσον το επιθυμούν, ποια θέματα θα τεθούν στην ημερήσια διάταξη»· για συνυπολογισμό όλων των μόνιμων ενήλικων πολιτών, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν τα πλήρη δικαιώματα των πολιτών -έκφραση επιλογής (ψηφός), ελευθερία σκέψης, έκφραση γνώμης κ.λπ.- (R. Dahl, 2001: 62-63).

Έτσι, ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας, θα μπορούσε να υποστηριχτεί, ότι επιτυγχάνεται βαθμhdόν όταν, και όσο περισσότερο, ενδυναμώνονται τα πέντε προηγούμενα κριτήρια που έχει θέσει ο R. Dahl. Χωρίς, όμως, να ξεχνιέται ότι στα κριτήρια αυτά πάντοτε απαραίτητος περιορισμός-όριο είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι ελευθερίες, οι οποίες κατοχυρώνονται στο σύνταγμα κάθε πολιτείας, ενός νόμου που πολύ δύσκολα αλλάζει για να μπορεί έτσι να κατοχυρώνει τα μεμονωμένα άτομα και τις μειοψηφικές ομάδες από τις ποικίλες ορέξεις των εκάστοτε πλειοψηφιών. Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνιέται ότι βασικός μοχλός, εργαλείο εκδημοκρατισμού που βοηθάει να 'λάμπει' ή να 'βγαίνει από την αφάνεια' η δημοκρατική αλήθεια, είναι ο ελεύθερος, αυτόνομος, δημοκρατικός και εποικοδομητικός διάλογος μέσω της παρεχόμενης δυνατότητας για ελευθερία σκέψης, έκφρασης και λόγου σ' όλους τους πολίτες και της επακόλουθης ελεύθερης ανταλλαγής αντιτιθεμένων απόψεων μεταξύ των πολιτών της δημοκρατίας.

## 1 Ο διάλογος ως μοχλός εκδημοκρατισμού της ελληνικής εκπαίδευσης

### 2.1 Εισαγωγή

Μια δημοκρατική κοινωνία δυτικού τύπου, όπως η ελληνική, ως στόχο της, κυρίως, θα πρέπει να έχει τη δημιουργία μιας αντίστοιχης δημοκρατικής εκπαίδευσης. Ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας και της παιδείας είναι επιδίωξη πολλών μεγάλων διανοητών φιλοσόφων, παιδαγωγών, κοινωνιολόγων, όπως οι: J. Dewey, K. Mannheim, E. Durkheim κ.ά., οι οποίοι θεωρούν πρωταρχικό χρέος του σχολείου να συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση (Μ. Κωττούλα, 2000: 36).

Τι εννοούμε, όμως, λέγοντας δημοκρατική εκπαίδευση; Η δυσκολία είναι πολύ μεγάλη, όταν επιχειρούμε να δώσουμε συγκεκριμένο περιεχόμενο στη δημοκρατική εκπαίδευση και παιδεία ή να προσδιορίσουμε τι, ακριβώς, εννοούμε όταν μιλάμε για τον εκδημοκρατισμό της (Κ. Μπαλάσκας, 1989: 79).

Εάν θεωρήσουμε ότι εκπαίδευση είναι «ουσιαστικά η καλλιέργεια της νόησης» (R. Barrow, 2003: 32), και ότι, συγχρόνως, είναι μια «μεταβαλλόμενη, αμφιλεγόμενη και, συχνά, εξατομικευμένη, ιστορικά και πολιτικά διαμορφωμένη έννοια» (K. Harris, 2003: 1), τότε η δημοκρατική εκπαίδευση και ο σκοπός της είναι, ουσιαστικά, η καλλιέργεια της δημοκρατικής νόησης, όπως αυτή ορίζεται από τις ιστορικές, τοπικές, πολιτιστικές και πολιτικές συνθήκες της κάθε χώρας. Κεντρικό γνώρισμά της θα πρέπει να είναι η κύρια δημοκρατική αξία της ισότητας, δηλαδή η καλλιέργεια της δημοκρατικής νόησης θα πρέπει να παρέχεται *ισότιμα* διαμέσου της εκπαίδευσης προς όλους τους πολίτες του κράτους.

Ο διάλογος, όπως έχουμε προαναφέρει, ορίζεται ως η διεξαγωγή συζήτησης, συνομιλίας ή συνδιάλεξης μεταξύ «*δύο ή περισσότερων προσώπων*» (Σύγχρονος εγκυκλοπαίδεια Ελευθερουδάκη, τομ. 8, χ.χ.: 499) και «*αποσκοπεί στην αναζήτηση της αλήθειας*» (Εγκυκλοπαίδεια Δομή, τομ. 7, 2002-04: 752), γι' αυτό μπορεί να γίνει ένα κατάλληλο εργαλείο για την εκπαίδευση, η οποία αναζητά τη γνώση (αλήθεια) και έχει ως σκοπό την καλλιέργεια της νόησης του ανθρώπου. Ακόμη, ο διάλογος είναι ένα κατάλληλο εργαλείο για τη δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία έχει ως σκοπό της να καλλιεργήσει τη δημοκρατική νόηση του ανθρώπου και να του δώσει τη δυνατότητα να συμπεριφέρεται δημοκρατικά, δηλαδή να συμμετέχει στα κοινωνικά τεκταινόμενα, να διεκδικεί τα δικαιώματά του και να εκπληρώνει τις υποχρεώσεις του. Η καλλιέργεια της νόησης, δηλαδή του ανθρώπινου λόγου, ο οποίος σημαίνεται ποικιλόμορφα σε λογικό (αισθητικό & νοητικό), σε οντολογικό και σε υπερβατικό επίπεδο, μπορεί να αναλυθεί και με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή, ως το σύνολο των 'στοχαστικών ικανοτήτων' του ανθρώπου και των ποικίλων αντιληπτικών δυνατοτήτων και ενεργειών του ως υποκειμένου, όπως «*των αισθήσεων, της νόησης, της κρίσης, της αφαιρετικής και αναγωγικής ικανότητας, του συναισθήματος, της διαίσθησης, [και] της ενόρασης*» του (Χρ. Γιανναράς, 1991: 28-29). Για να επιτευχθεί όμως αυτός ο σκοπός, η καλλιέργεια του ανθρώπινου λόγου σ' όλα του τα επίπεδα στο σχολείο, θα πρέπει να παρέχεται ισότητα ευκαιριών σ' όλους τους μαθητές για να τα καταφέρουν.

Ένα πολίτευμα χρειάζεται εκπαιδευμένους πολίτες (Αριστοτέλης, 2005: 228-229), πόσο μάλλον ένα δημοκρατικό πολίτευμα. Η εκπαίδευση των πολιτών είναι ο μόνος τρόπος να διατηρηθεί και να στηριχθεί το δημοκρατικό πολίτευμα, σε αντίθεση με τα άλλα, μοναρχικό και ολιγαρχικό, που όχι μόνο δεν φροντίζουν την εκπαίδευση των πολιτών τους, αλλά τουναντίον επιδιώκουν να τους κρατούν στο σκοτάδι για να επιτελούν καλύτερα το έργο τους (Θ. Ελευθεράκης, 2009β: 54). Ο λόγος που απευθύνει ο ένας προς τον άλλον στο δημοκρατικό πολίτευμα, άλλωστε, είναι μια τέχνη που μπορεί να διδαχθεί και «*προϋποθέτει τη συστηματοποίηση ιδεών, την κατασκευή επιχειρημάτων, την ικανότητα κατανόησης του ακροατηρίου, την επίγνωση των παθών της ανθρώπινης φύσης και άλλα πολλά*» (K. Minogue, 2006: 18).

Αρα, «*ως κοινωνικό και πολιτικό αίτημα*», που «*διαπερνά την ιδεολογία των σύγχρονων 'κρατών πρόνοιας'*», ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, όπως έχει επικρατήσει να διατυπώνεται, εκφράζεται με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλους. Το αίτημα αυτό απορρέει από τη διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και από την προσδοκία όλων για μια δικαιότερη και δημοκρατικότερη κοινωνία. Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, λοιπόν, είναι «*η δυνατότητα συμμετοχής στη μόρφωση και τη γνώση στο οργανωμένο σχολικό δίκτυο, που ανοίγει το δρόμο για την εργασία, για τις θέσεις 'κοινωνικού κύρους' και την εξουσία*» (Α. Ανδρέου, 1989: 1668).

Με ποιο τρόπο, όμως, μπορεί να επιτευχθεί αυτό; Πρόκειται για ένα ερώτημα που η απάντησή του παραμένει ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα. Όλες οι κοινωνιολογικές

έρευνες, από το 1960 και μετά, κατέδειξαν ότι η κύρια αιτία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θα πρέπει να αναζητηθεί στην οικογένεια, δηλαδή στα *δομικά χαρακτηριστικά* της, όπως είναι: το οικογενειακό της εισόδημα, η ταξική και πολιτισμική της προέλευση και καταγωγή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ο τόπος κατοικίας της, αλλά και στα *λειτουργικά της γνωρίσματα*, όπως είναι: η μέθοδος ανατροφής των παιδιών, η ύπαρξη διαζυγίου ή μη, οι οικογενειακές σχέσεις κ.λπ. (Σ.-Μ. Νικολάου, 2009: 155-161). Στα άτομα, λοιπόν, της ίδιας ηλικίας υπάρχουν αποκλίσεις, που οφείλονται, αφενός, στο διαφορετικό δυναμικό τους, στις έμφυτες ικανότητες/προδιαθέσεις, αλλά και, αφετέρου, στην προγενέστερη, της εισόδου του ατόμου στο σχολείο, περιβαλλοντικής επίδρασης που έχουν δεχθεί. Εξ αυτού συνεπάγεται, εύκολα, ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με άνισα εφόδια, γνωστικά, πολιτιστικά, κοινωνικοποιητικά, συναισθηματικά κ.λπ.

Το ευρωπαϊκό κοινωνικό κράτος, ως Κράτος Πρόνοιας και Δικαίου, έχει αναλάβει στον ύστερο καπιταλισμό ως κύριο έργο του να διαφυλάσσει το βασικό για τη δημοκρατία στοιχείο της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης των ατόμων ή την *«ίση μεταχείριση των πολιτών»* του (Θ. Βακαλιός, 1994: 138). Αυτό έχει επιτευχθεί ύστερα από πολλούς κοινωνικούς αγώνες των αδικημένων και έχει να κάνει με την κοινωνική προστασία όλων των ανθρώπων, μα ακόμη περισσότερο μ' αυτούς που δεν ευθύνονται οι ίδιοι για τη δυσχέρεια που έχουν βρεθεί από παράγοντες όπως: η μεγάλη ηλικία, η ασθένεια, η ανεργία, οι φυσικές καταστροφές, οι σωματικές και άλλες αναπηρίες, το φύλο, η μετανάστευση κ.λπ. Έτσι, η *«παροχή εκπαίδευσης σε όλους»* γίνεται στόχος του Κράτους Πρόνοιας, που παίρνει τη μορφή της δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών προς όλους, και μάλιστα, σε μία δια βίου εκπαιδευτική διαδικασία (Δ. Τσαούσης, 2001: 571). Η κατανομή των κοινωνικών αξιών, για να είναι ορθή, χρειάζεται ως μέτρο την ύψιστη ηθική αρχή της δικαιοσύνης, έτσι και η εκπαίδευση, για να *«κατανεμηθεί ίσα»* προς όλους, χρειάζεται το μέτρο της δικαιοσύνης (Γρ. Καραφύλλης, 2008: 127). Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, όμως, τι σημαίνει πραγματική ισότητα και δικαιοσύνη, ιδιαίτερα προς τα άτομα που η ελλιπής κοινωνικοποίηση ή η φυσική τους υστέρηση τα καθιστά μη ικανά να ασκήσουν τα δικαιώματά τους; Η απάντηση δίνεται ξεκάθαρα ως εξής: η υλοποίηση της πραγματικής παροχής ίσων ευκαιριών γίνεται μόνο με τη χορήγηση και ιδιαίτερων ευκαιριών προς τα άτομα που υπολείπονται, γι' αυτό στις ελεύθερες κοινωνίες συναντά κανείς το συνδυασμό *«ίσων»* και *«ιδιαίτερων ευκαιριών εκπαίδευσης»* (Γ. Κιτσαράς, 2001: 294. Βλ. επίσης: Γρ. Καραφύλλης, 2008: 142-143) με τη μορφή εξατομικευμένης και αντισταθμιστικής αγωγής.

Τα κριτήρια που έχει θέσει ο R. Dahl για τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας θα μπορούσαν να τεθούν, με κάποια προσαρμογή, και ως κριτήρια εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, συνολικότερα, και του σχολείου, ειδικότερα.

Εάν θεωρηθεί ότι το δημοκρατικό σχολείο πρέπει να διέπεται από τις δυο βασικές αρχές των A. J. Beane & M. Apple (που αναλύονται παρακάτω), δηλαδή (α') την *ύπαρξη ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος (curriculum)*, και (β') την *ύπαρξη δημοκρατικών δομών και διαδικασιών* στην καθημερινή σχολική ζωή (A. J. Beane & M. Apple, 2003), τότε θα πρέπει, πρώτα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου η πολιτεία διαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και τους νόμους που διέπουν τη σχολική ζωή, να ισχύουν τα κριτήρια του R. Dahl. Αυτό θα εξασφαλίσει δικαιοσύνη και δημοκρατία στα προγράμματα και τους νόμους της σχολικής οργάνωσης και ζωής. Επιπλέον, τα ίδια αυτά κριτήρια του R. Dahl, στο βαθμό που θα ισχύουν στο σχολείο (σχολική κοινότητα και σχολική τάξη), θα οδηγούν, προοδευτικά, στον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Για να επιτυγχάνεται, δηλαδή, ο εκδημοκρατισμός του σχολείου θα πρέπει να θεμελιώνονται σ' αυτό,



προοδευτικά, τα κριτήρια του R. Dahl: η *ουσιαστική συμμετοχή* των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) στα συλλογικά όργανά της, ώστε να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες να εκθέτουν τις απόψεις τους· η *ισότητα ψήφου* για όλους σ' αυτά τα σχολικά όργανα· η *απροκάλυπτη κατανόηση* από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας των διαθέσιμων εναλλακτικών σχολικών πολιτικών· ο *έλεγχος της ημερήσιας διάταξης*, ώστε όλοι να έχουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης της λίστας των θεμάτων που θα συζητηθούν στα σχολικά όργανα· ο *συνυπολογισμός όλων των μόνιμων ενήλικων πολιτών*, οι οποίοι στην περίπτωση της σχολικής κοινότητας είναι οι καθηγητές και οι γονείς και θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι στα συλλογικά όργανα του σχολείου για να μπορούν να προστατευθούν ή και να προαχθούν τα συμφέροντά τους (R. Dahl, 2001: 110). Οι μαθητές που δεν είναι ενήλικοι και βρίσκονται υπό τη διαδικασία διαπαιδαγώγησης θα πρέπει, εξ αρχής, να εξαιρεθούν, όχι, όμως, και να αποκλεισθούν εντελώς, αφού επιβάλλεται να εκπροσωπούνται, αφενός, γιατί μέσα από τη συμμετοχή τους στα όργανα του σχολείου παραδειγματίζονται, αφετέρου, για να υπερασπίζονται τα δικά τους συμφέροντα, που πολλές φορές οι ενήλικοι ξεχνούν. Αυτά τα κριτήρια, στη σχολική κοινότητα και στη σχολική τάξη, για να γίνονται αποδοτικότερα πρέπει να προαχθεί, αμέριστα, προγραμματισμένα και με κάθε ευκαιρία ο ελεύθερος, αυτόνομος, δημοκρατικός, εποικοδομητικός διάλογος με την ελεύθερη συμμετοχή όλων σ' αυτόν.

Βέβαια, είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθούν η απόλυτα δημοκρατική κοινωνία και το απόλυτα δημοκρατικό σχολείο, διότι χρειάζονται ένα «*μοντέλο κοινωνικοοικονομικής οργάνωσης*» που θα έχει σαν στόχο να δημιουργήσει τον «*κοινωνικό και πολιτικό άνθρωπο, εκείνο τον τύπο πολίτη που από αντικείμενο της κοινωνικής και οικονομικής ζωής μετατρέπεται σε υποκείμενό της*» και που θα στηρίζεται «*στην άμεση δημοκρατία, στην αυτονομία και αυτοθέσμιση της κοινωνίας, στην αποκέντρωση και την αυτοδιαχείριση (ριζική αλλαγή στις ιδιοκτησιακές σχέσεις των μέσων παραγωγής που δεν μεταφέρονται απλά από του ιδιώτες στο κράτος αλλά στο κοινωνικό σύνολο)*» (Σ. Μπουζάκης, 1986: 74). Άρα και τα κριτήρια που θέτει ο R. Dahl σε πολιτικό και σε σχολικό επίπεδο είναι, βέβαια, ένας μη ρεαλιστικός στόχος, για την πλήρη επίτευξή τους όμως μπορούν να τεθούν ως ένας σκοπός με την προοπτική να γίνουν «*τόσο χρήσιμα όσο μπορούν να είναι κάποια ιδανικά πρότυπα, (...) [και να] μπορούν να λειτουργήσουν ως οδηγοί (...) για όλους αυτούς που αποζητούν τη δημοκρατία*» (ό.π.: 67-68), οι οποίοι, βεβαίως, χρειάζεται να εργαστούν συνειδητά, αλτρουιστικά, με επιμονή και υπομονή, για να οδηγήσουν προοδευτικά και με ασφάλεια την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα προς το να προσεγγίσει, όσο είναι δυνατόν, τον πλήρη εκδημοκρατισμό της.

## 2.2 Σκοπός και στόχοι του σύγχρονου δημοκρατικού ελληνικού σχολείου

Πάντα, λοιπόν, γίνεται πολύς λόγος για το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της εκπαίδευσης, διότι από τη διαμόρφωσή τους «*επιχειρούμε να καθορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια ποιες ιδιότητες*» του ανθρώπου θα πρέπει να αναπτυχθούν απ' αυτήν και για το λόγο αυτό συντάσσεται το αναλυτικό πρόγραμμα -*curriculum*- (P. H. Hirst & R. S. Peters, 1970: 16).

Το *Ελληνικό Σύνταγμα* (άρθρο 16, § 2) αναφέρει πως η Παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό: α) την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, β) την ανάπτυξη εθνικής, θρησκευτικής συνείδησης και γ) τη διάπλαση ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2001, άρθρο 16, § 2).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τομ. Α' & Β', του ελληνικού

σχολείου, που συντάχθηκαν το 2001-2003, διαφαίνονται οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι του νέου δημοκρατικού σχολείου που επιδιώκεται να δημιουργηθεί από την εφαρμογή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση -Νηπιαγωγείο, Δημοτικό & Γυμνάσιο-.

Έτσι, λοιπόν, στην εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003: 3733-3744) αναφέρεται ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα, μέσω ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, πρέπει να έχει ως σκοπό του να συμβάλλει: α. Στη διαμόρφωση (σμίλευση) της προσωπικότητας του μαθητή, «με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη», αλλά και «συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια (...) υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη» και β. Στην ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία και στη διατήρηση της κοινωνικής της συνοχής, «μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών» (ό.π.: 3733-3734).

Το σχολείο, λοιπόν, με τις μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές του λειτουργίες πρέπει να προσδίδει και να καλλιεργεί στους μαθητές τους επιμέρους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων του, όπως αυτοί κατηγοριοποιήθηκαν και καταγράφονται αναλυτικά πιο κάτω. Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το σχολείο πρέπει να έχει ως σκοπό του, μέσα από την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων του στην πράξη, να παραγάγει ενήμερους, ενεργούς, αλλά και ευαίσθητους πολίτες με δημοκρατική προσωπικότητα, η οποία θα παράγει, στη συνέχεια, μια αντίστοιχη συμπεριφορά που θα στηρίζεται στις πανανθρώπινες ανθρωπιστικές και δημοκρατικές στάσεις και αξίες ζωής.

### **2.2.1 Αναλυτική παρουσίαση των σκοπών και των στόχων του ελληνικού σχολείου**

Το ελληνικό σχολείο, βάσει των αναλυτικών προγραμμάτων του 2003, θα πρέπει να έχει ως στόχους να παρέχει προσόντα και άρα να δημιουργεί, αναλόγως, πολίτες, ως εξής:

**1. Ενήμεροι πολίτες (Πληροφορίες, γνώσεις):** Από το μαθητή πρέπει να επιτευχθεί η κατάκτηση των απαραίτητων βασικών γνώσεων και πληροφοριών για την κοινωνική πραγματικότητα -άμεση και ευρύτερη- για να γίνει ενήμερος πολίτης.

**2. Ενεργοί πολίτες (Δεξιότητες ζωής):** Στο μαθητή πρέπει να καλλιεργηθούν οι απαραίτητες πνευματικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες/ικανότητες για να γίνει ενεργός πολίτης.

**2α. Η ανάπτυξη και καλλιέργεια πνευματικών δεξιοτήτων:**

*i. Μεταγνωστικές δεξιότητες:* δεξιότητες ανακάλυψης της γνώσης, όπως: να κατανοήσει πώς αυτός μαθαίνει καλύτερα, κατανόησης και συγγραφής κειμένου ή πώς γίνεται η δόμηση και η αποδόμησή του κειμένου κ.λπ.

*ii. Ψυχοκινητικές δεξιότητες:* δυνατότητα εκτέλεσης πειραμάτων, μετρήσεων, χρήση οργάνων, σχεδιασμός χαρτών κ.ά., ερευνητική διάθεση, εξέταση θεμάτων κοινωνικής πραγματικότητας.

*iii. Κριτική και δημιουργική σκέψη:* κριτική σκέψη, ανάλυση δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων, επινόηση πρωτότυπων ιδεών για λύση προβλημάτων και ικανότητα υλοποίησης των λύσεων αυτών.

**2β. Η ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων:**

*i. Συναισθηματικές δεξιότητες (η κατανόηση του εαυτού μας):* Η ανάπτυξη και καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου μας ή πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας, και περιλαμβάνει δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής, όπως: Ετοιμότητα, ενδιαφέρον, αποφασιστικότητα, αυτοαντίληψη, αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχος και

αυτοαξιολόγηση, ανθρωπισμός και αγάπη κ.λπ. (Βλ. D. Goleman, 1998α· D. Goleman, 1998β· J. Gottman, 2000).

ii. *Κοινωνικές δεξιότητες* (η κατανόηση του άλλου): Είναι οι δεξιότητες που δείχνουν *πόσο καλά χειριζόμαστε (τις σχέσεις μας με) τους άλλους*, δηλαδή περιλαμβάνει δεξιότητες που ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει στο σχολείο, όπως της: ενσυναίσθησης -μπαίνω στη θέση του άλλου και τον κατανοώ-, ένταξης στην ομάδα και λειτουργίας ως μέλος της -προσαρμοστικότητα-, προσδιορισμού-οριοθέτησης στόχων της ομάδας, δέσμευσης ή ευθυγράμμισης με τους στόχους της ομάδας, αποδοχής του καταμερισμού των ρόλων, ανάληψης και αποδοχής ρόλων εαυτού και μελών της ομάδας, ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, επικοινωνίας, συζήτησης και χειρισμού διαφωνιών, συνεργατικότητας προς επίτευξη κοινών στόχων, ενεργούς συμμετοχής και ανάληψης πρωτοβουλιών -αποφασιστικότητα-, ανάληψης ευθύνης -υπευθυνότητα-, συμμετοχής στη λήψη απόφασης, αποδοχής του άλλου -ανεκτικότητα του διαφορετικού-, αναζήτησης ποιότητας ζωής, δυνατότητας εξεύρεσης εναλλακτικών λύσεων -δημιουργικότητα-, παρουσίασης σκέψεων, απόψεων, πληροφοριών μπροστά σε άλλους (Βλ. D. Goleman, 1998α· J. Gottman, 2000· D. Goleman, 2006).

**3. Ευαίσθητοι πολίτες** (*Κοινές πανανθρώπινες στάσεις και αξίες ζωής*): Κατάκτηση, από το μαθητή, πανανθρώπινων αξιών και στάσεων ζωής με αποτέλεσμα την ανάλογη συμπεριφορά και δράση από μέρους του.

3α. Η καλλιέργεια και διαμόρφωση *κοινών θετικών στάσεων -τρόπων συμπεριφοράς-*, όπως: Αλληλοσεβασμού, αλληλεγγύης, συνεργασίας, αμοιβαίας αποδοχής, σεβασμού της ετερότητας και της διαφορετικότητας κ.λπ.

3β. Η ανάπτυξη και διαμόρφωση *πανανθρώπινων αξιών -κοινά αποδεκτών αρχών συμπεριφοράς-*, όπως: Ειρήνη, δημοκρατία, ποιότητα ζωής, οικολογική συνείδηση, βιωσιμότητα του πλανήτη, αιεφόρος ανάπτυξη, διαπολιτισμικότητα, ανοχή του διαφορετικού, ένταξη και ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ) (Βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003: 3733-3744).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου έχει γίνει αξιολογή προσπάθεια να υλοποιηθούν στην πράξη σημαντικά αιτήματα/στόχοι που τονίζονται από σημαντικούς μελετητές παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, και που πιο συγκεκριμένα, θα περιγράφαμε ως εξής: ότι στο σχολείο θα πρέπει να καλύπτονται όχι μόνο οι βασικές ανάγκες -πληροφορίες, ασφάλεια-, αλλά και ανώτερες ανθρώπινες ανάγκες, ικανότητες, όπως: η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη, η ενσυναίσθηση, η μεταγνώση κ.λπ. (Α. Μιχόπουλος, 1996: 18-24. Βλ. επίσης: Α. Maslow, 1970· Α. Maslow, 1976· J. Freiberg & C. Rogers, 1994).

Όμως, το σημερινό ελληνικό σχολείο, σε πρακτικό επίπεδο, δεν θεραπεύει ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό πολλές από αυτές τις σημαντικές δεξιότητες/ικανότητες για την ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας του, παρότι αυτές αναφέρονται ή εννοούνται, κατά κάποιο τρόπο, στα νέα αναλυτικά προγράμματα. Τελευταία γίνεται προσπάθεια, η οποία όμως είναι αναγκαίο να ενταθεί, για να αφυπνιστούν όλοι (εκπαιδευτικοί, γονείς) για την καλλιέργεια, στο ελληνικό σχολείο, των σημαντικών αυτών ανώτερων δεξιοτήτων (μεταγνωστικές, κοινωνικές, πολιτικές, συναισθηματικές), εκ των οποίων αξίζει να τονισθεί, τουλάχιστον μια, αυτή της αυτοεκτίμησης, η οποία φανερώνει την εικόνα που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο, την ικανότητά του να κατανοεί την αξία του εαυτού του και να τον αντιμετωπίζει με αγάπη, με αλήθεια και με αξιοπρέπεια (Βλ. M. Rosenberg, 1986· V. Satir, 1998· Α. Λεονταρή, 1998· Ε. Μακρή-Μπότσαρη,

2001· Α. Γιαννέλος, 2009). Η ικανότητα αυτή, όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, είναι πολύ σημαντική και βασική, όμως προϋποθέτει την καλλιέργειά της πρώτα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, για να μπορούν αυτοί, με τη σειρά τους, να έχουν την ικανότητα να τη διδάσκουν και να τη μεταλαμπαδεύουν, ως 'σημαντικοί άλλοι' στους μαθητές τους. Αυτό ως αναγκαία προϋπόθεση γίνεται αρκετά προβληματικό στην ελληνική πραγματικότητα, καθότι οι εκπαιδευτικοί, είτε δεν είναι εκπαιδευμένοι, είτε αρνητικές αντικειμενικές συνθήκες, όπως χαμηλό κοινωνικό κύρος, δεν τους το επιτρέπουν (D. Fontana, 1996: 207-208· Α. Γιαννέλος, 2009: 71-85).

Εν κατακλείδι, οι συναισθηματικές, αλλά και οι κοινωνικο-πολιτικές δεξιότητες χρειάζονται ενημερωμένους εκπαιδευτικούς και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας που κάνουν, ακόμη, πολύ δύσκολη την επαρκή καλλιέργειά τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

### **2.3 Η εκπαιδευτική πολιτική, το αναλυτικό πρόγραμμα και ο διάλογος**

Η εκπαίδευση είναι η συνειδητή και σκόπιμη αγωγή στα σχολεία όλων των βαθμίδων, την οποία μπορούμε να μελετήσουμε σε τρία επίπεδα: στο *κρατικό-εθνικό* επίπεδο, της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο *τοπικό* επίπεδο, της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας και στο, καθαρά, *σχολικό* επίπεδο, της σχολικής τάξης.

Στο πρώτο επίπεδο, το κρατικό, η πολιτική της εκπαίδευσης (εκπαιδευτική πολιτική) διαμορφώνεται και ασκείται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) σε συνεργασία με το συμβουλευτικό του εκπαιδευτικό όργανο, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), αλλά και τους άλλους κεντρικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τις τοπικές Περιφερειακές Διευθύνσεις.

Ας δούμε σ' αυτό το επίπεδο, μέχρι σήμερα, τι έχει γίνει και ποια είναι τα αποτελέσματα που βλέπουμε στο σύγχρονο ευρωπαϊκό σχολείο, και κυρίως στο ελληνικό.

Οι έρευνες και οι παρατηρήσεις μας αποδεικνύουν ότι, συνήθως, αντί το σχολείο να αντισταθμίσει τις διαφορές των μαθητών, έχει την τάση να τις εκφράζει και να τις ενισχύει, με αποτέλεσμα να αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες και η κοινωνική δομή και διαστρωμάτωση. Κύρια ευθύνη, λοιπόν, φέρει η εκπαίδευση, η οποία διατηρεί ή αναπαράγει την κυρίαρχη πολιτική και πολιτισμική κληρονομιά της κοινωνίας. Έτσι, συνήθως, τα σύγχρονα σχολεία είναι αντιδημοκρατικά και αντί να προωθούν τη συνεργασία και το διάλογο προωθούν τον ανταγωνισμό και το μονόλογο, αντί να προωθούν την ισότητα των ευκαιριών, τις περισσότερες φορές αντανακλούν τα συμφέροντα και τις φιλοδοξίες των πιο ισχυρών ομάδων (Βλ. M. Apple, 1986· P. Bourdieu & J.-C. Passeron, 1993· I. Πυργιωτάκης, 2000).

Και στο ελληνικό σχολείο, αν και σε θεωρητικό επίπεδο στόχων το αναλυτικό του πρόγραμμα, όπως είδαμε προηγουμένως, θέλει να είναι δημοκρατικό και να προάγει ανώτερες στοχαστικές ικανότητες και δεξιότητες, να καλύπτει, δηλαδή, ανώτερες ανάγκες του ανθρώπου, είναι σε πρακτικό επίπεδο προσανατολισμένο στην αποστήθιση της γνώσης, στην ευθύγραμμη πορεία των μαθητών του προς τα πανεπιστήμια, στις εξετάσεις και τη βαθμοθηρία και δεν βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες/δεξιότητες με πολλούς τρόπους, ώστε, τελικά, να διαμορφώσουν υψηλές πανανθρώπινες αξίες και στάσεις ζωής.

Για το λόγο αυτό το σύγχρονο ελληνικό κοινωνικό κράτος δικαίου και πρόνοιας θα πρέπει να αυξήσει και να συντονίσει τις προσπάθειές του για να δημιουργήσει ένα σύγχρονο σχολικό σύστημα, το οποίο θα στηρίζεται στην κουλτούρα του δημοκρατικού σχολείου (R. Dottrens, 1957· J. Dewey, 1997) που, κατά τους A. J. Beane & M. Apple, όπως έχει προαναφερθεί, πρέπει να διέπεται από τις δυο βασικές αρχές: (α') την *ύπαρξη ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος (curriculum)*, το

οποίο θα προσφέρει άφθονες δημοκρατικές εμπειρίες σ' όλους τους μαθητές του, για να μαθαίνουν να είναι «κριτικοί αναγνώστες» της πραγματικότητας, (β') την *ύπαρξη δημοκρατικών δομών και διαδικασιών* στο σχολείο, οι οποίες θα πρέπει να ρυθμίζουν την καθημερινή σχολική ζωή και όλοι (παιδαγωγοί, νέοι, γονείς, μέλη της σχολικής κοινότητας) πρέπει να έχουν το δικαίωμα της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (A. J. Beane & M. Apple, 2003. Βλ. επίσης: Σ.-Μ. Νικολάου, 2006: 159-160· Δ. Καρακατσάνη, 2003).

Το δημοκρατικό σχολείο, δηλαδή, πρέπει να στηρίζεται σε ένα διδακτικό/μεθοδολογικό σύστημα, «*το οποίο διδάσκει έναν περιορισμένο αριθμό βασικών γνώσεων με το μεγαλύτερο βάθος, με σκοπό την εύρεση τρόπων με τους οποίους η αλήθεια ανακαλύπτεται και αποκαλύπτεται*», και όχι απλά να συσσωρεύει πληροφορίες στα μυαλά των μαθητών του (Σ.-Μ. Νικολάου, 2006: 160· M. Apple & J. Beane, 1999: 10-21). Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσα από τις ερευνητικές σχολικές κοινότητες θα αναπτύσσονται όλες οι ικανότητες του νου, 'στοχαστικές ικανότητες', «*για την αντιμετώπιση των καινοτομιών και των ραγδαίων και συνεχών αλλαγών*» στη σύγχρονη κοινωνία, στη γνώση και στην τεχνολογία (Σ.-Μ. Νικολάου, 2006: 160).

Πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό; Ο διάλογος μπορεί να δώσει τη λύση, ως το κατεξοχήν συζητητικό και δημοκρατικό εργαλείο επίλυσης διαφορών και δημιουργίας συνθετικών λύσεων και συναινέσεων μεταξύ των κοινωνικών, των πολιτικών εταίρων, και γι' αυτό θα έπρεπε να είναι ο κύριος μοχλός, ο οποίος θα οδηγεί σε μια σταθερή, δημοκρατική προοπτική την εκπαιδευτική δυστοκία των τελευταίων δεκαετιών της ελληνικής εκπαίδευσης.

Ένας εθνικός διάλογος για την παιδεία θα ήταν πολύ γόνιμος προς την κατεύθυνση αυτή, εάν γινόταν σε επίπεδο μιας συνεχούς διακομματικής επιτροπής παιδείας, όπου ο διάλογος δεν θα ήταν προσχηματικός, αλλά ουσιαστικός, εποικοδομητικός, θα έδινε την ευκαιρία μέσα από τη συνεννόηση και τη συναίνεση όλων των μερών (consensus) να ληφθεί μια κοινή απόφαση που θα χάραζε μια μακροπρόθεσμη στρατηγική στην εκπαιδευτική μας πολιτική, η οποία θα αναζωογονούσε, αφενός, και θα έδινε, αφετέρου, μια σταθερή προοπτική στην εθνική μας παιδεία. Ο Αλ. Δελμούζος κατά περιόδους, από το 1946 έως και το 1953, ζητούσε με επιμονή, συνέπεια και συνέχεια μια εθνική 'υπερκομματική επιτροπή παιδείας', διότι είχε συνειδητοποιήσει, από την άριστη θεωρητική του κατάρτιση και τη μεγάλη πρακτική του εμπειρία στην εκπαίδευση, ότι η συνεργασία και ο διάλογος, μέσα και έξω από τα σχολεία, είναι η μόνη λύση που θα μπορούσε να βγάλει την εκπαίδευσή μας από το αδιέξοδο και να την αναβαθμίσει περαιτέρω. Το πρακτικό παράδειγμα, στο οποίο στηριζόταν ο Αλ. Δελμούζος, ήταν αυτό της Σχολικής Κοινότητας του Μαράσλειου Διδασκαλείου στα 1923-25, όπου ο ίδιος ήταν Διευθυντής και είχε τη δυνατότητα να παρατηρήσει και να καταγράψει, ότι η δημοκρατική λειτουργία της με τη συμμετοχή όλων στις συνελεύσεις της κοινότητας και τον ελεύθερο διάλογο που αναπτύσσονταν εκεί, μάθαινε στα μέλη της σχολικής κοινότητας το δημοκρατικό-εποικοδομητικό διάλογο, τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, μα και τη συνολικότερη δημοκρατική συμπεριφορά (Βλ. Αλ. Δελμούζος, 1929· Ε. Παπανούτσος, 1984· Θ. Ελευθεράκης, 2006α· Θ. Ελευθεράκης, 2008). Στο επίπεδο της πολιτείας, δηλαδή έξω από τα σχολεία, αν και δεν υπήρχε κάποιο υπαρκτό παράδειγμα, ποτέ δεν είχε επιτευχθεί κάτι τέτοιο στην Ελλάδα, όπως ένας μόνιμος, εποικοδομητικός και δημοκρατικός διάλογος σε μια 'υπερκομματική επιτροπή παιδείας', ο Δελμούζος, μα και ο μαθητής του, ο Ευ. Παπανούτσος, ήταν ακράδαντα πεπεισμένοι ότι ήταν ο μόνος εφικτός τρόπος για την προαγωγή της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας (Θ. Ελευθεράκης, 2006β: 90-92· Θ. Ελευθεράκης, 2006α: 436-437).

Η συγκεντρωτική δομή και διοίκηση της εκπαίδευσης, δηλαδή η ιεραρχική διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος από το Υπουργείο Παιδείας προς τη σχολική μονάδα, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, αν και μπορεί να έχει κάποια θετικά στοιχεία (ίδια, ομοιόμορφη παρεχόμενη εκπαίδευση), κυρίως, όμως είναι ένα σύστημα που στραγγαλίζει «την τοπική πρωτοβουλία», «την ελευθερία του σχολείου», των μελών του και κατά βάση δυσκολεύει τη θεσμική δυνατότητα διαλόγου και λήψης αποφάσεων μέσα στα συλλογικά όργανα της σχολικής μονάδας (Σύλλογος Δασκάλων, Σχολική Επιτροπή κ.λπ.). Ενώ, αντίθετα, ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δημοκρατικότερο, διότι «*περιορίζει τη γραφειοκρατία*» και δίνει τη δυνατότητα «*σε περισσότερο κόσμο (...) να [διαλέγεται και να] συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων*», δίνει τη δυνατότητα να καταρτίζονται τα αναλυτικά του προγράμματα τοπικά και άρα να «*είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας*», οι εκπαιδευτικοί μέσω της συμμετοχής τους αποκτούν «*επαγγελματική υπευθυνότητα*», οι γονείς, επίσης, αποκτούν υπευθυνότητα και έχουν τη δυνατότητα να ικανοποιούν τα αιτήματα τα δικά τους και των παιδιών τους, ώστε, τελικά, οι σχολικές μονάδες να λειτουργούν ως ομαδικά πρότυπα «*κέντρα κοινωνικοποίησης*» και πολιτικής κοινωνικοποίησης για τους μαθητές τους (Π. Κόκκοτας, 1983: 118-120). Συμπερασματικά, σ' ένα αποκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης η δομή είναι δημοκρατικότερη και οι ευκαιρίες για δημοκρατικές εμπειρίες εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είναι πολλαπλές, παρόλο που στις αρχές, σίγουρα, θα δημιουργηθούν κάποια παροδικά προβλήματα, επειδή οι εμπλεκόμενοι -μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί και τοπικοί παράγοντες- δεν θα είναι εθισμένοι στις δημοκρατικές διαδικασίες, όπως είναι: η συνεργασία, ο διάλογος και η λήψη αποφάσεων με τη συναίνεση όλων (consensus). Η επίλυση τέτοιων προβλημάτων θα είναι εφικτή, αν όλοι είναι σταθερά προσανατολισμένοι και προσηλωμένοι στις δημοκρατικές διαδικασίες και στη διαμόρφωση δημοκρατικών σχολικών δομών.

#### **2.4 Ο διάλογος στη Σχολική Κοινότητα**

Η σχολική κοινότητα είναι η βασική σχολική μονάδα που, ως μια μεγάλη κοινωνική ομάδα-οργάνωση, αποτελείται από πολλά άτομα-μέλη, όπως είναι: ο Διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, οι γονείς, αλλά και από πολλές υποομάδες, όπως είναι: ο σύλλογος διδασκόντων, οι σχολικές τάξεις, ο σύλλογος γονέων, η σχολική επιτροπή, οι μαθητικές κοινότητες, το σχολικό συμβούλιο, κ.λπ. Είναι επιβεβλημένο, από όλους τους εμπλεκόμενους, να διαμορφωθεί ένα δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής κοινότητας ως ένα απαραίτητο πλαίσιο, όπως άλλωστε επιβάλλει και η δεύτερη βασική αρχή των δημοκρατικών σχολείων κατά τους A. J. Beane & M. Apple (2003), το οποίο θα προσφέρει πλούσια ατομικά και ομαδικά δημοκρατικά παραδείγματα στους μαθητές της, για την ορθή κοινωνική και πολιτική τους διαπαιδαγώγηση ή για την ορθή κοινωνικοποίηση και την πολιτική τους κοινωνικοποίηση (Βλ. Παντελίδου-Μαλουτά, 1987· Ζ. Παπαναούμ-Τζίκα, 1989· Π. Καλογιανάκη-Χουρδάκη, 1993· Δ. Καρακατσάνη, 2003· Μ. Γκίβαλος, 2005· Θ. Ελευθεράκης, 2009β).

Η στόχευση, λοιπόν, της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να τεθεί απαρέγκλιτα και άμεσα, πρέπει να είναι η δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας που θα διαφυλάττει τη δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού και θα οδηγεί στη δημιουργία δημοκρατικών ιδεωδών και συμπεριφορών τους μαθητές και αυριανούς πολίτες της δημοκρατίας.

Έτσι, ένας σημαντικός δείκτης εκδημοκρατισμού της σχολικής κοινότητας είναι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, τοπικών παραγόντων στις διαδικασίες λήψης απόφασης για την εκπαιδευτική πολιτική και την οργάνωση

της σχολικής ζωής σε τοπικό επίπεδο. Καλή συνεργασία και εποικοδομητικός διάλογος, βεβαίως, πρέπει να επικρατεί και στην επικοινωνία της σχολικής κοινότητας με την τοπική αυτοδιοίκηση, με τους άλλους τοπικούς φορείς και με την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Ιδιαίτέρως, οι σημαντικές πολιτιστικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης, αλλά και η δημοκρατική, με εποικοδομητικό διάλογο, συντεταγμένο ή και ευκαιριακό, επικοινωνία του σχολείου με τις τοπικές αρχές, δίνει και τη δυνατότητα επίλυσης πολλών εκπαιδευτικών προβλημάτων, αλλά και θετικά δημοκρατικά, ατομικά και συλλογικά, παραδείγματα προς τους μαθητές των σχολείων (Γ. Μαρινάκης, 2009). Επίσης, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, σ' όλα τα επίπεδα, και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι πολύ σημαντική για πολλούς λόγους και πρέπει να στηρίζεται στον εποικοδομητικό διάλογο και τη συνεργασία, ώστε να γίνεται βασικός προωθητικός παράγοντας για τη μάθηση, εν γένει (B. Doll, S. Zucker, K. Brehm, 2009: 42-44), αλλά και, ειδικότερα, για την κοινωνική και πολιτική μάθηση των μαθητών, που λειτουργεί ως ένα δημοκρατικό πρότυπο συνεργασίας ενηλίκων προς μίμηση και, μάλιστα, ενηλίκων βαρύνουσας σημασίας ('σημαντικοί άλλοι') όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους. Με μια διαφορετική διατύπωση θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο μεγάλος ή μικρός βαθμός αυτοδιοίκησης των σχολικών μονάδων είναι δείκτης του εκδημοκρατισμού τους (Α. Ανδρέου, 1989: 1669) και αντιστοίχως του εκδημοκρατισμού, γενικότερα, της ελληνικής εκπαίδευσης.

Άρα, μέσα από τη συμμετοχή όλων, από τη συνεχή και θεσμική σύγκλιση των δημοκρατικών οργάνων του σχολείου και, κυρίως, όπως υποστηρίχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, μέσα από ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δίνει τη δυνατότητα της δημοκρατικής εμπλοκής των μελών της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας στα σχολικά πράγματα, παρέχεται ευκολότερα η δυνατότητα της καλλιέργειας του εποικοδομητικού διαλόγου, της ελευθερίας της γνώμης και της έκφρασης, της συμμετοχής όλων και της δυνατότητας δημοκρατικής λήψης απόφασης με τη συναίνεση όλων ή, με λίγα λόγια, παρέχονται όλα τα απαραίτητα στοιχεία και παράγοντες για τη λειτουργία της δημοκρατίας σ' αυτό το δεύτερο εκπαιδευτικό τοπικό, σχολικό επίπεδο.

### **2.5 Ο διάλογος στη Σχολική Τάξη**

Στο τρίτο εκπαιδευτικό επίπεδο, τώρα, το καθαρά σχολικό, της σχολικής τάξης, ο εκπαιδευτικός είναι ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης και οργάνωσης των σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη, μεταξύ αυτού και των μαθητών, όπως και μεταξύ των μαθητών του (J. E. Kesner, 2000). Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, και σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, αν τον βοηθά και το αναλυτικό πρόγραμμα ή το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά, να δημιουργήσει ένα δημοκρατικό περιβάλλον και μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα, όπου θα κυριαρχεί ο δημοκρατικός, δημιουργικός, αυτόνομος διάλογος και οι δημοκρατικές λειτουργίες και διαδικασίες ανάμεσα στα μέλη της ομάδας της σχολικής τάξης, δηλαδή, τους μαθητές και το δάσκαλο. Αυτό μπορεί να γίνει πιο εύκολα αν, αφενός, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη νέα φιλοσοφία και τις στοχεύσεις, τις διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος και, αφετέρου, αν είναι ικανός, δηλαδή αν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος και επιμορφωμένος, ώστε να υπερβεί τον κυρίαρχο δασκαλοκεντρισμό και την 'αυθεντία' του και να τα εφαρμόσει στη σχολική τάξη (Ι. Καμαριανός, 2010: 65-68). Θα πρέπει να τονιστεί εδώ, ότι ένας σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στο έργο του εκπαιδευτικού είναι να ταιριάζει η φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος με τη δική του παιδαγωγική φιλοσοφία (Γ. Ρεκαλίδου, 2010: 16-17).

Στα νέα ελληνικά Α.Π.Σ., όπως προαναφέρθηκε, αναφέρονται οι νέες στοχεύσεις του ελληνικού σχολείου και οι παλαιότερες -αφήγηση, διάλογος-, αλλά και οι νεότερες διδακτικές-μεθοδολογικές προσεγγίσεις -ενεργητική/ανακαλυπτική, ομαδοσυνεργατική, βιωματική, project κ.ά.-, οι οποίες με την ορθή χρήση τους, από εκπαιδευτικούς και μαθητές, μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός πιο σύγχρονου δημοκρατικού και διαλεκτικού σχολείου.

Αυτές οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, που σημειώνονται στα νέα αναλυτικά προγράμματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003: 3733-3744) και που δίνουν περιθώρια χρήσης και καλλιέργειας του διαλόγου στη σχολική τάξη, εν συντομία είναι:

- Συζήτηση, διάλογος, ερωτήσεις, συζήτηση σε ομάδες (Βλ. Μ. Μπιρμπίλη, 2008).

- Εμπειρικο-βιωματική προσέγγιση (Μ. Πουρκός, 1997· Μ. Μουμουλίδου, Γ. Ρεκαλίδου, 2010: 185-226), επισκέψεις στο περιβάλλον.

- Διερευνητική-ανακαλυπτική και ενεργητική προσέγγιση: σχεδιασμός και πραγματοποίηση επιτόπιας έρευνας για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών.

- Διαθεματική προσέγγιση και κατάκτηση της γνώσης, Ευέλικτη Ζώνη.

- Διαθεματικά σχέδια εργασίας -projects- (Βλ. Κ. Frey, 1998).

- Συνεργατική μάθηση: Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ή και εταιρικές -διατομικές- δίνουν τη δυνατότητα διαλόγου μεταξύ των μαθητών και την καλλιέργειά του μέσα στη σχολική τάξη (Βλ. Ι. Κογκούλης, 1994: 101-184· Η. Ματσαγγούρας, 2000· Ι. Κανάκης, 2001· Μ. Αναγνωστοπούλου, 2001· Μ. Μουμουλίδου, Γ. Ρεκαλίδου, 2010). Πράγματι, κυρίως, «η προσέγγιση δόμησης της σχολικής τάξης στο πρότυπο της εργασίας σε μικρές ομάδες» δίνει τη δυνατότητα να εφαρμοστούν οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και οι κοινωνικο-πολιτισμικές και πολιτικές δεξιότητες, όπως ο διάλογος, η λήψη απόφασης, η δημοκρατία κ.λπ., τις οποίες προτείνουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα και που, τελικά, έχει «ανάγκη η [σύγχρονη ευρωπαϊκή] κοινωνία των πολιτών» για τον παραπέρα εκδημοκρατισμό της (Ι. Καμαριανός, 2010: 61).

- Τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποίηση, το Θεατρικό παιχνίδι και γενικότερα οι θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές (Βλ. Α. Λενακάκης, 2008).

Επίσης, υπάρχουν πολλές διδακτικές τεχνικές και σχολικές δραστηριότητες ή κατευθύνσεις (Θ. Ελευθεράκης, 2009β: 86-93) που με τη σωστή τους χρήση δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό, αφενός, να καλλιεργήσει το διάλογο και, αφετέρου, να οδηγήσει στον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της σχολικής του τάξης και άρα, έμμεσα, του ελληνικού σχολείου. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι οι εξής:

- Διοργάνωση ομαδικών συζητήσεων στην τάξη, συζητήσεων στρογγυλής τραπέζης, για την επίλυση πραγματικών (σχολικών ή κοινωνικών) προβληματικών καταστάσεων.

- Λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων. Εκλογές, Μαθητικό Συμβούλιο, Συνέλευση Τάξης κ.λπ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1986/82. *Κανονισμός λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων*).

- Επισκέψεις σε χώρους εργασίας, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή και διάλογο με τον κόσμο της εργασίας.

- Πρόσκληση στο σχολείο ειδικών, ώστε να διευκολυνθεί ο διάλογος και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

- Συμμετοχή σε εκδηλώσεις της τάξης, του σχολείου και της κοινότητας και η απόκτηση συμμετοχικών και διαλεκτικών εμπειριών ως προς την εκπλήρωση των πραγματικών υποχρεώσεων του ατόμου προς την ομάδα.



– Οργάνωση εκδηλώσεων από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε, αφενός να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για θέματα που αφορούν το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, με αναφορές σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, π.χ. δικαιώματα παιδιών, ζώντας παρέα με «άλλους» κ.ά. και, αφετέρου, να δραστηριοποιηθούν δημιουργικά και βιωματικά σε δημοκρατικές διαδικασίες διαλόγου και συνεργασίας, ανάληψης πρωτοβουλιών και ανάπτυξης ανώτερων στοχαστικών ικανοτήτων.

– Μαθήματα, εκφάνσεις της σχολικής ζωής και καινοτόμα προγράμματα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Προγράμματα, Πρόγραμμα 'Παιδεία Δημοκρατίας', η αγωγή για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η αγωγή καταναλωτή, η κυκλοφοριακή αγωγή κ.λπ. Τέτοιες δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες είναι εξίσου κατανοητό ότι μπορούν να συμβάλλουν τα μέγιστα στον εκδημοκρατισμό της σχολικής τάξης και των μαθητών της (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003· Lenhart, 2006· Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης, 2009: 141-333).

Πράγματι, γίνεται φανερό ότι όλες οι ανωτέρω δραστηριότητες δημιουργούν περίφημες ευκαιρίες για συζητήσεις και διαλόγους μεταξύ μαθητών και δασκάλου, μαθητών με μαθητές, μαθητές και δασκάλους με τρίτους και, έτσι, διευκολύνουν την επίλυση διαφορών με δημοκρατικό τρόπο, τη λήψη αποφάσεων με συναίνεση όλων και τη δυνατότητα, τελικά, να μάθει και να βιώσει με τους κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς, σε καθημερινή βάση, ο μαθητής τη δημοκρατία. Καταληκτικά πρέπει να τονιστεί, επίσης, ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσουν αυτές οι δραστηριότητες προς την παραγωγή δημοκρατίας είναι, πρωτίστως, η θέληση και η μπόρεση του εκπαιδευτικού, δευτερευόντως, αλλά όχι υπολειπόμενης σημαντικότητας, η δημοκρατική-συμμετοχική ικανότητα της τοπικής κοινότητας και της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής να τις αποδεχθεί και να τις προαγάγει.

### **2.5.1. Ο εποικοδομητικός διάλογος στην τάξη**

Ο τρόπος της σχολικής εργασίας, η χρήση όλων των προαναφερομένων δραστηριοτήτων, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, των μορφών αξιολόγησης του μαθητή, της διδασκαλίας και η ελευθερία στη διατύπωση των απόψεων, που προάγουν τις δημοκρατικές κοινωνικές δεξιότητες -συνεργασία, αποδοχή κ.λπ.- είναι αυτά τα οποία προάγουν το διάλογο και την ικανότητα να συμμετέχουν σ' αυτόν ενεργά οι μαθητές.

Για να εξασφαλίσει, όμως, ο διάλογος «την αρμονική και καρποφόρα συνεργασία των μαθητών μέσα στην ομάδα» (Ι. Κανάκης, 2001: 81), είτε όλης της τάξης είτε της επιμέρους ομάδας μαθητών, και να είναι -όπως λέγεται- 'εποικοδομητικός', έχει ανάγκη από κάποιες απαραίτητες προϋποθέσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει χτίσει, βαθμιαία, με πολύ μεγάλη και συνεχή προσπάθεια μέσα στην τάξη του, διδάσκοντάς τις με το παράδειγμά του και με τη συνεχή, σε κάθε ευκαιρία, ορθή διαχείριση του διαλόγου και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών του στην εκπαιδευτική πράξη (Ι. Κογκούλης, 1994: 162).

Οι απαραίτητες αυτές **προϋποθέσεις** για ένα εποικοδομητικό διάλογο είναι:

α. τόνωση της αυτοπεποίθησης των δειλών μαθητών (Ι. Κανάκης, 2001: 83) και του αυτοσεβασμού τους με την καλλιέργεια της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

β. ένταξη όλων των μαθητών στην ομάδα της τάξης και ιδιαιτέρως των μη δημοφιλών (Ι. Παρασκευόπουλος, 1985: 148-150).

γ. δημιουργία κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη και, κυρίως, κανόνων ορθού διαλόγου (J. Haynes, 2009: 114-121).

δ. τόνωση της ενσυναίσθησης (empathy), της κατανόησης του άλλου και της ικανότητας για το σεβασμό της ιδιαιτερότητάς του ή, διαφορετικά, τόνωση της κοινωνικο-ηθικής του ανάπτυξης (M. L. Hoffman, 1978· M. Πουρκός, 1997: 129-131· J. Haynes, 2009: 122-124).

ε. εξάσκηση των μαθητών στην «ενεργητική ακρόαση» ή «προσεκτική ακρόαση»-listening- (I. Κανάκης, 2001: 84· J. Haynes, 2009: 111-112· Γ. Τζαβάρας, 2009: 13-14). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει τη σημασία που έχει η ικανότητα να ακούει κανείς και, βεβαίως, πρώτος απ' όλους αυτός ο ίδιος πρέπει να έχει την ικανότητα αυτή, ώστε, αφενός, να μπορεί να γίνεται θετικό παράδειγμα προς μίμηση και, αφετέρου, να καταλαβαίνει την ανάγκη της διδασκαλίας της στους μαθητές του, ως μιας βασικής ικανότητας διαλόγου και διατύπωσης ερωτήσεων. Μάλιστα ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακούει προσεκτικά, όχι μόνο τις σωστές απαντήσεις των μαθητών του, αλλά και τις λανθασμένες απαντήσεις τους, τις ερωτήσεις τους, τα συναισθήματα και τις προσωπικές τους θεωρίες, να τους αφήνει περιθώριο να ολοκληρώσουν τη σκέψη τους, ακούγοντας όλα και όχι μόνο όσα θέλει ν' ακούσει και, βεβαίως, να είναι έτοιμος να ακούσει και τις καινοτόμες προτάσεις τους (M.L. Gomez, 1992· L.B. Cadwell, 2003: 25· M. Μπιρμπίλη, 2008: 130-135).

στ. η στάση του δασκάλου, λοιπόν, πρέπει να είναι διακριτική, αλλά θετική, και δεν είναι δυνατόν να είναι ισότιμη, αλλά μόνο 'αυθεντική' εξ ορισμού και γι' αυτό πρέπει να «*οργανώνει και [να] συντονίζει τη συζήτηση*» διακριτικά, ως 'διαιτητής', για τη σωστή διεξαγωγή του 'παιχνιδιού' (K. Μπαλάσκας, 1989: 157-158), καθότι το παιδί βρίσκεται ακόμη υπό διαπαιδαγώγηση-διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και, όπως υποστηρίζει ο Γερμανός φιλόσοφος Th. W. Adorno, θα πρέπει να περάσει, σιγά αλλά σταθερά, από μια ηθική ετερονομία, που δεν απορρίπτει κάθε είδους αυθεντία, σε μια ηθική αυτονομία-αυθυπαρξία δημιουργώντας μια αυτόνομη προσωπικότητα (Th. W. Adorno, 1971: 139-140).

ζ. ισότητα σ' όλους τους συζητητές και «*δημοκρατική κατανομή του λόγου*» προς όλους (K. Μπαλάσκας, 1989: 157).

η. «*υπεύθυνη χρήση του λόγου*», δηλαδή οι μαθητές να μην μιλούν για λόγους ναρκισσισμού, αλλά «*για να συμβάλλουν στον καλύτερο φωτισμό του θέματος*» (ό.π.: 156).

θ. Επειδή η ελευθερία του λόγου και του διαλόγου πρέπει να «*κινείται στο πλαίσιο της δημοκρατίας*», ο δάσκαλος, ως υπεύθυνος για την τήρηση των δημοκρατικών αξιών, θα πρέπει να παρεμβαίνει σε περίπτωση που καταπατούνται, διότι στη δημοκρατική εκπαίδευση «*η μεθοδολογία συμπληρώνει αλλά δεν ακυρώνει τη σκοποθεσία*» της (ό.π.: 157-158).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός με τη σωστή χρήση και διδασκαλία του διαλόγου, της συζήτησης, της συνεργασίας, της συμμετοχής όλων και της υπάρχουσας δημοκρατίας στις δομές και τις διαδικασίες του σχολείου *θα οδηγήσει τους μαθητές του στην:*

α. ικανότητα έγκυρης συλλογιστικής επιχειρηματολογίας, κριτικής, αυτόνομης και δημιουργικής σκέψης ή στην ικανότητα «*να αμφιβάλλουν, να σκέφτονται, να κρίνουν και ν' αξιολογούν*» (I. Κογκούλης, 1994: 164)

β. ικανότητα λήψης απόφασης κατά πλειοψηφία, αλλά και με τη συναίνεση όλων (consensus), μέσα από αντιτιθέμενες απόψεις

γ. ικανότητα αντίληψης της συνυπευθυνότητας μεταξύ των ίδιων, των συμμαθητών τους και του δασκάλου, μέσα από τη διδασκαλία, δηλαδή, μιας βασικής δημοκρατικής αξίας, απαραίτητης για τις ανάγκες της πολιτικής και της εκπαιδευτικής δημοκρατίας

δ. ικανότητα κατανόησης ότι, μέσα από το διάλογο και τις δημοκρατικές διαδικασίες και δομές στο σχολείο, «η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη» (ό.π.: 164) και η συμβίωση ισότιμη, καλύτερη και ευτυχέστερη στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία όπου θα βρεθούν αυτόνομα, αργότερα, ως πολίτες

ε. ικανότητα κατανόησης του άλλου, του διαφορετικού, του ατόμου με αναπηρία και του αλλοδαπού, με τη διαφορετική πολιτισμική ή και θρησκευτική του κληρονομιά

στ. ικανότητα για αυτοαγωγή, αυτοαξιολόγηση κ.λπ. ως ένα απώτατο σκοπό και στόχο του σχολείου και τη ζωής.

### **Συμπεράσματα**

Ο διάλογος αποσκοπεί στην αναζήτηση της αλήθειας και της γνώσης και είναι «ουσιώδες γνώρισμα της δημοκρατίας», η δε συζήτηση είναι «μια κατεξοχήν δημοκρατική μέθοδος σχολικής πράξης» με ενεργητικό χαρακτήρα (Κ. Μπαλάσκας, 1989: 154-155), η οποία και μόνη της, αλλά, κυρίως, μέσα από τις νέες μεθοδολογικές, διδακτικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες γίνεται βασικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για τον εκδημοκρατισμό της σχολικής του τάξης.

Ο διάλογος και σε τοπικό επίπεδο, στη σχολική κοινότητα και στις σχέσεις της με την τοπική κοινωνία, είναι ένα εξίσου ουσιώδες δημοκρατικό εργαλείο. Η ευρεία χρήση του μπορεί να γίνει ένα ζωντανό πρότυπο για τους εκπαιδευόμενους, ώστε να αποκτήσουν δημοκρατικές συνήθειες που θα εφαρμόζουν στην τάξη, στο σχολείο, στην οικογένειά τους, στη γειτονιά και στην ευρύτερη κοινωνία.

Και σε εθνικό και πολιτικό επίπεδο, όμως, ο εποικοδομητικός διάλογος μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες για μια δημιουργική, αποκεντρωτική, δημοκρατική στρατηγική και με ένα δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα που θα βοηθήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές να αποκτήσουν δημοκρατικές εμπειρίες και αυτόνομη κριτική και δημιουργική σκέψη.

Ο διάλογος, και ιδιαιτέρως ο δημοκρατικός, έχει κάποιες απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει ορθά μέσα στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός και το σχολείο γενικότερα θα πρέπει να δίνουν πλούσια ατομικά και ομαδικά πρότυπα δημοκρατίας και διαλόγου, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει προσωπικότητα και συμπεριφορά δημοκρατικού πολίτη.

Ο διάλογος υπό την ευρεία του έννοια είναι 'λόγος' μεταξύ δυο ή και περισσοτέρων ατόμων που δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο καθαρά λογικό επίπεδο (ανάπτυξη γνωστικής και μεταγνωστικής νοημοσύνης). Και ο συναισθηματικός λόγος (συναισθηματική νοημοσύνη) και ο κοινωνικός λόγος (κοινωνική νοημοσύνη) αλλά και ο ενορατικός/υπερβατικός λόγος είναι υπαρκτοί και σημαντικότεροι για τη ζωή. Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι είναι απαραίτητο να μπορούν να χειρίζονται ορθά εκτός από τη λογική τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους, τα συναισθήματά τους, αλλά και τις εμπνεύσεις τους, οι οποίες παράγονται από τη συνύπαρξη και συνδιαλλαγή με τους άλλους. Άλλωστε, η χαλάρωση, η ενόραση (visualization) είναι «τεχνικές πνευματικής προετοιμασίας» που μπορούν να βελτιωθούν με την εξάσκηση και με τη σειρά τους, αφενός, να μειώσουν το άγχος και, αφετέρου, να «πιθασεύσουν την ενέργεια», να βελτιώσουν την αυτοσυγκέντρωση, τη δημιουργική έμπνευση, την επίδοση και, τελικά, τη γνώση του μαθητή (J. Haynes, 2009: 132-136). Όντως, η ενορατική ή διαισθητική ικανότητα για μάθηση και κατανόηση, η «δισαισθητική ευχέρεια μάθησης», είναι μια πραγματικότητα, η οποία όπως αναφέρει ο H. Gardner, υπάρχει στο μαθητή πριν έρθει στο σχολείο και μ' αυτόν τον τρόπο μαθαίνει το μικρό παιδί στο σπίτι και τη γειτονιά του. Την πορεία όμως προς την ενηλικίωση αναπτύσσονται δυο ακόμη τρόποι, ο παραδοσιακός

τρόπος μάθησης, που επικρατεί κυρίως στο σχολείο, και ο τρόπος που στηρίζεται στην «κατανόηση εννοιών με βάση τα γνωστικά αντικείμενα (ή ουσιαστική κατανόηση)» (H. Gardner, 2006: 36-43). Επιπλέον, το παιδί στο σπίτι του έχει συνηθίσει να λειτουργεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο, συνήθως, διαφέρει πολύ από το πλαίσιο του σχολείου, ώστε πολλές φορές να αποτυχαίνει «γιατί δεν έχει γι' αυτό ιδιαίτερο βιωματικό νόημα», δηλαδή οι καταστάσεις εντός του πλαισίου του σχολείου, «στις οποίες είναι αναγκασμένο να λειτουργήσει δεν ταιριάζουν ή δεν είναι εναρμονισμένες με τους τρόπους που λειτουργεί φυσικά και αυθόρμητα η σκέψη του» (M. Πουρκός, 1997: 268).

Στην ελληνική πραγματικότητα, ακόμη περισσότερο, το σχολείο παραμένει ακόμη έντονα παραδοσιακό, μη βιωματικό, δογματικό και γνωσιοκεντρικό, με αποτέλεσμα να δεσπόζει ένα αφύσικο-τεχνητό πλαίσιο, η αυθεντία του δασκάλου στην τάξη και του Υπουργείου Παιδείας στα αναλυτικά προγράμματα (Π. Κόκκοτας, 1983: 95-96). Έτσι, ο διάλογος και οι κοινωνικές, πολιτικές, συναισθηματικές, ενορατικές δεξιότητες ή οι, εν γένει, ανώτερες 'στοχαστικές ικανότητες' δεν διδάσκονται στην πράξη στο σχολείο, επαρκώς ή και καθόλου, αν και σε πολλές από αυτές η διδασκαλία προβλέπεται, τουλάχιστον σε επίπεδο διακήρυξης στόχων, στα νέα αναλυτικά προγράμματα του 2003.

Οι κύριοι λόγοι για τη στασιμότητα αυτή στο ελληνικό σχολείο, εκτός από τις αυταπόδεικτες αιτίες, δηλαδή, την ιδιαίτερη κουλτούρα του λαού μας και τα συμφέροντα των διαφόρων εξουσιών και συντεχνιών, είναι:

α. το *συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα*, το οποίο δημιουργεί προϋποθέσεις δογματικές και αντιδημοκρατικές και ένα αναλυτικό πρόγραμμα συγκεντρωτικό, αυταρχικό, και παρ' όλες τις προσπάθειες του νέου εν ενεργεία *curriculum*, μη διαθεματικό και ανισότιμο, χωρίς, δηλαδή, να μπορεί να ικανοποιήσει τις τοπικές ανάγκες ή τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού και, γενικότερα, συνθλίβοντας την αυτονομία των μελών της σχολικής κοινότητας και, βεβαίως, «του εκπαιδευτικού» (Γ. Ρεκαλίδου, 2010: 23). Παραμένει, ως εκ τούτου, ένα «*παραδοσιακό μιχελβιοριστικής κατεύθυνσης εκπαιδευτικό σύστημα*» που αναπαράγει «*παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές/πρακτικές αξιολόγησης*» δίνοντας, κυρίως, «*έμφαση στην αξιολόγηση του αποτελέσματος*» και έτσι συνεχίζει να περιθωριοποιεί κατηγορίες μαθητών (Κ. Λάμνιαν, Α. Τσατσαρώνη, 1999: 150).

β. το *μη ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα* της χώρας, το οποίο αν και σε επίπεδο υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο) έχει ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα (*curriculum*), άρα και φιλοσοφία, στόχους, μεθόδους και αξιολόγηση, αλλάζει προσανατολισμούς στο Λύκειο και στον τρόπο εισαγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά και τεχνολογικά ιδρύματα (Α.Ε.Ι., Α.Τ.Ε.Ι.).

γ. το *εκπαιδευτικό εξεταστικό σύστημα* που παρ' όλες τις προσπάθειες ανανέωσης παραμένει παραδοσιακό, και, ιδιαιτέρως, το *σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων*, που με το γνωσιοκεντρικό/εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό του, δυστυχώς επηρεάζει από το νηπιαγωγείο κιόλας μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς και τους προσανατολίζει σε μια ευθύγραμμη, ανταγωνιστική, βαθμοθηρική, αναπαραγωγική διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης με τελικό στόχο την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι. της χώρας (Θ. Ελευθεράκης, 2009α).

Η ελληνική εκπαίδευση βρίσκεται πολλά χρόνια τώρα σε μια σχετική στασιμότητα και γι' αυτό χρειάζεται αφύπνιση των ανθρώπων, θεωρητικών ή ανθρώπων της δράσης και της πράξης, γιατί υπάρχει πολλή δουλειά να γίνει, άλλωστε η ιστορική και διεθνής εμπειρία διδάσκει ότι μόνο με συνεχείς προσπάθειες πολλών ανθρώπων αυτός ο κόσμος προχωρά. Πρωτοποριακές προσπάθειες ενεργών εκπαιδευτικών της πράξης, αλλά επίσης θεωρητικών και πρακτικών προσπαθειών,

όπως η ‘Φιλοσοφία για παιδιά’ (J. Haynes, 2009), που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη ανώτερων στοχαστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και ενορατικών δεξιοτήτων, πρέπει να αγκαλιαστούν και να εξαπλωθούν σ’ όλη την ελληνική επικράτεια.

Η αλληλεπίδραση και αλληλο-ανατροφοδότηση Πολιτικής Δημοκρατίας και Εκπαιδευτικής Δημοκρατίας, δηλαδή η αλληλεπίδραση μιας, πραγματικά, δημοκρατικής κοινωνίας και ενός αντίστοιχου δημοκρατικού σχολείου, στο οποίο όλοι θα έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν τη μόρφωση που αυτοί επιθυμούν και έχουν ανάγκη (Θ. Ελευθεράκης, 2006α: 438-439) προοδευτικά, αμφίδρομα και αναπόφευκτα, θα οδηγήσουν σε καλύτερευση της ποιότητας της κοινωνίας και του σχολείου.

## Βιβλιογραφία

### α. Ξενόγλωσση ή μεταφρασμένη

- Adorno, Th. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*, (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. (Τ. Δαρβέρη, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. & Beane, J. (ed.) (1999). *Democratic schools. Lessons from the chalk face*. Open University Press.
- Barrow, R. (2003). ‘Αλλιώς, ποιος ο λόγος του παραδείσου;’. Στο Marples, R. (Επιμ.) *Οι σκοποί της εκπαίδευσης* (Π. Χατζηπαντελή, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beane A. J. & Apple M. (2003). Η περίπτωση των δημοκρατικών σχολείων (Γ. Καλημερίδης, Μετάφρ.). *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 3, τεύχος 2. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/Praxis/BeaneApple.html>
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1993). *Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (Ν. Παναγιωτόπουλου, Μ. Βιδάλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα.
- Cadwell, L.B. (2003). *Bringing learning to life. The Reggio approach to early childhood education*. New York: Teachers Press.
- Crick, B. (2006). *Δημοκρατία. Η εποχή μας σε 15 λέξεις*. (Γ. Στεϊρή, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dahl, R. (2001). *Περί Δημοκρατίας*. (Β. Κόρκα, Μετάφρ.). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Doll, B., Zucker, S., Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση* (Χ. Χατζηχρήστου, Επιμ., Ε. Θεοχαράκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Dottrens, R. (1957). *Αγωγή και δημοκρατία*. (Γ. Α. Βασδέκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ε.Σ.Ε.Β.
- Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Freiberg, J. & Rogers, C. (1994). «Freedom to Learn». Στο Κοσμόπουλος Α. & Μουλαδούδης Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frey, K. (1998). *Η “Μέθοδος Project”*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Gardner, H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού* (Ε. Κουτσοβάνου, Σ. Πανταζής, Εισαγ.-Επιμέλ.). Αθήνα: Ατραπός.

- Goleman, D. (1998α). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998β). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2006). *Η Κοινωνική Νοημοσύνη. Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gomez, M.L. (1992). «Breaking silences: building new stories of classroom life through teacher transformation». In S. Kessler & B. Blue Swander (Eds). *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue*. New York: Teachers College Press.
- Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Harris, K. (2003). «Σκοποί! Τίνος σκοποί;». Στο Marples, R. (Επιμ.) *Οι σκοποί της εκπαίδευσης* (Μετάφρ.: Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Γ. Τζαβάρας, Πρόλογος-Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hirst, P. H. & Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge.
- Hoffman, M.L. (1978). «Empathy, Its Development and Prosocial Implications». In C.B. Keasey (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 25), pp. 169-218. Linkoln: University of Nebraska Press.
- Kesner, J. E. (2000). «Teachers Characteristics and the Quality of Child –Teacher Relationships». *Journal of school Psychology*, 38, 2, 133-149.
- Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row.
- Maslow, A.H. (1976). «The further Reaches of Human Nature». Στο Weare, K. & Gay, G. (2000) *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mill, J.-S. (1961). «On liberty». In *Utilitarianism and Liberty*. New York, Garden City: Dolphin Books.
- Minogue, K. (2006). *Πολιτική. Η εποχή μας σε 15 λέξεις*. (Μ. Χατζόπουλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rosenberg, M. (1986). «Conceiving the self». Στο Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Satir, V. (1998). *Πλάθοντας Ανθρώπους*. Αθήνα: Κέδρος.

### **β. Ελληνική**

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ανδρέου, Α. (1989). «Εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης». Στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αριστοτέλης (2005). *Πολιτικά Δ', Ε', Στ'*. (Ε. Χατζηκυριάκου, Μετάφρ.). Αθήνα: DeAgostini.
- Βακαλιός, Θ. (1994). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης II*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βοστταντζόγλου, Θ. (1990). *Αντιλεξικόν ή Ονομαστικόν της νεοελληνικής γλώσσης*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Γιανναράς, Χρ. (1991). *Προτάσεις κριτικής οντολογίας*. Αθήνα: Δόμος.
- Γιαννέλος, Α. (2009). *Η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο Εκπαιδευτικός ως 'Σημαντικός Άλλος'*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Δελμούζος, Αλ. (1929). *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαρασλείο 1923-1926*. Αθήνα: Οίκος Δημητράκου Α.Ε.
- Εγκυκλοπαίδεια Δομή (2002-04). *Διάλογος*, τομ. 7. Αθήνα: Εκδόσεις Δομή Α.Ε.
- Ελευθεράκης, Θ. (2006α). *Εθνικό Σχολείο; Ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και φιλοσοφικές συγκρούσεις στο Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελευθεράκης, Θ. (2006β). Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και το Πανεπιστήμιο. Στο Σ. Μπουζάκης, *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελευθεράκης, Θ. (2008). *Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη: Από τη Σχολική Κοινότητα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-26) στις Μαθητικές Κοινότητες του σύγχρονου Ελληνικού Σχολείου*. Διάθεση στο δικτυακό τόπο: [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el\\_GR&page706=1&itemid70](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el_GR&page706=1&itemid70).
- Ελευθεράκης, Θ. (2009α). «Ο ρόλος των 'εισαγωγικών εξετάσεων' στη στόχευση του ελληνικού σχολείου: Απόψεις των μετεκπαιδευομένων δασκάλων και νηπιαγωγών-εμπειρική έρευνα». Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου: Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών*. Ρέθυμνο, 30 Οκτωβρίου – 02 Νοεμβρίου 2009 (υπό έκδοση).
- Ελευθεράκης, Θ. (2009β). «Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο». Στο Οικονομίδης, Β., Ελευθεράκης, Θ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 48-100.
- Ευαγγέλου, Ι. (2010). *Συζητούν οι Έλληνες; Ανάκτηση στις 15/9/2010 από το δικτυακό τόπο: <http://users.sch.gr/statpapak/dialogos.pdf>*.
- Θανασάς, Π. (2007). «[Φιλοσοφική βιβλιοθήκη: Georg Wilhelm Friedrich Hegel](#)». *Cogito*, τχ. 6, σ. 120-2. Ανάκτηση στις 11-9-2010 από το δικτυακό τόπο: <http://www.thanassas.gr/cogito.pdf>.
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καμαριανός, Ι. (2010). «Πολιτική και κοινωνική αγωγή ως συνεχές και βιωματικό παράδειγμα στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης». Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.). *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, Εμπνηχωτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 59-72.
- Κανάκης, Ι. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραφύλλης, Γρ. (2008). *Αξιολογία και παιδεία. Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκοτας, Π. (1983). *Η ελευθερία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωσταράς, Γρ. (1993). *Φιλοσοφική προπαιδεία*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Κωτούλα, Μ. (2000). *Ενιαίο σχολείο και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Λάμνιαν, Κ., Τσατσαρώνη, Ά. (1999). «Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης: Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό

- αποκλεισμό». Στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, (Επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 125-154.
- Λενακάκης, Α. (2008). «Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και τη μάθηση». Στο Η. Κουρκούτας, Chaertier J.P. (Επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο, σσ. 455-470.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρινάκης, Γ. (2009). «Τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση: σχέση υγιούς αλληλεξάρτησης ή επιβεβλημένος συσχετισμός; -Η περίπτωση του Δήμου Ρεθύμνου». Στο Οικονομίδης, Β., Ελευθεράκης, Θ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 118-137.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχόπουλος, Α. (1996). *Το μοντέλο του Maslow στη σχολική οργάνωση*. Αθήνα: εκδ. συγгр.
- Μουμουλίδου, Μ., Ρεκαλίδου, Γ., (Επιμ.). (2010). *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, Εμπνευστικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Μπαλάσκας, Κ. (1989). *Κοινωνική θεώρηση της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία Παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Παιδαγωγικοί και κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: εκδ. συγгр.
- Νέα Εγκυκλοπαίδεια (2006). *Αλήθεια*, τομ. 2. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης-Παιδεία & Πήγασος Εκδοτική Α.Ε.
- Νέα Εγκυκλοπαίδεια (2006). *Δικαιώματα ανθρώπινα*, τομ. 7. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης-Παιδεία & Πήγασος Εκδοτική Α.Ε.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ντόκας, Α. (1980). *Λεξικό φιλοσοφικών όρων*. Αθήνα: εκδόσεις Αστέρως.
- Οικονομίδης, Β., Ελευθεράκης, Θ. (Επιμ.) (2009). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελίδου-Μαλουτά, (1987). *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπανούτσος, Ε. (1984). *Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του* (2η έκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, τομ. 3. Αθήνα: εκδ. συγгр.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Η οικοσωματική-βιωματική*



- προσέγγιση ως εναλλακτική πρόταση στο γνωστικισμό: Προς μια βιωματική, ευρετική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική.* Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (8<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2010). «Σχέσεις και ομαδοποιήσεις στη σχολική τάξη και οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών». Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.). *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, Εμπνηχωτικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 15-30.
- Σύγχρονος εγκυκλοπαίδεια Ελευθερουδάκη, (χ.χ.). *Διάλογος*, τομ. 8. Αθήνα: Εγκυκλοπαιδικαί εκδόσεις Ν. Νίκας & Σία Ε.Ε.
- Σύνταγμα της Ελλάδας, (2001) άρθρο 16, § 2.
- Τζαβάρας, Γ. (1991). «Εισαγωγή του μεταφραστή». Στο Γκ. Χέγκελ. *Η επιστήμη της Λογικής* (Γ. Τζαβάρα, Εισαγ.-Μεταφρ.-Σχόλια). Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Τζαβάρας, Γ. (2006). *Εγχειρίδιο Φιλοσοφίας. Διδασκαλία της Φιλοσοφίας με διαλογική κι ερευνητική μέθοδο*, (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Τζαβάρας, Γ. (2009). «Πρόλογος του μεταφραστή». Στο J. Haynes. *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Γ. Τζαβάρας, Πρόλογος-Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ. (2001). *Η κοινωνία του ανθρώπου.* Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τομ. Α' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03) & Β' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13-03-03).* Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ «Η Παιδεία στην Κορυφή».
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1986/82). *Κανονισμός λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.