

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

**Βασικές αρχές των Δημοκρατικών Σχολείων. Μελέτη Περίπτωσης: Το Δημοτικό Σχολείο
Φουρφουρά Ρεθύμνου**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στελέτου Αλεξάνδρα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γιούλη Παπαδιαμαντάκη

Κόρινθος, 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
Abstract.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
<i>Κεφάλαιο 1 Τσες και ιδιαίτερες ευκαιρίες στην Εκπαίδευση</i>	
1.1 Μια κοινωνιολογική θεώρηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.....	5
1.2 Παροχής δωρεάν και ίσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα (19ος-20ος αιώνας).....	6
1.2.1 Θεσμικό πλαίσιο.....	7
1.2.2 Συμπεράσματα.....	8
1.3 Μαθητοκεντρικό Σχολείο.....	9
<i>Κεφάλαιο 2 Δημοκρατική Εκπαίδευση</i>	
2.1 Δημοκρατία, Πολιτική συνείδηση και Εκπαίδευση.....	11
2.2 Η ανάγκη για μια πιο Δημοκρατική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα.....	14
2.3 Δημοκρατικός Εκπαιδευτικός.....	16
<i>Κεφάλαιο 3 Τα Δημοκρατικά σχολεία στη θεωρία και στην πράξη</i>	
3.1 Ιστορική εξέλιξη του δημοκρατικού σχολείου.....	18
3.2 Γενικά Χαρακτηριστικά Δημοκρατικών σχολείων.....	20
3.3 Αξίες και φιλοσοφία των δημοκρατικών σχολείων: Ισότητα, συνεργασία, ατομικότητα και αυτενέργεια.....	21
<i>Κεφάλαιο 4 Δημοκρατικές δομές εκπαίδευσης και αναλυτικό πρόγραμμα</i>	
4.1. Συμμετοχική λήψη αποφάσεων και αυτονομία διοίκησης.....	23
4.2 Δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα - Σκοποί, περιεχόμενο, μέθοδοι και εργαλεία.....	27
4.2.1 Χαρακτηριστικά δημοκρατικών αναλυτικών προγραμμάτων.....	30
4.2.2 Αναλυτικά προγράμματα και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική.....	31
4.2.3 Σκοποί και στόχοι ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος.....	32
4.2.4 Άξονες επιλογής και οργάνωσης του διδακτικού περιεχομένου.....	33
4.2.5 Διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις – Βιωματική μάθηση.....	35
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
<i>Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία της έρευνας</i>	
5.1 Παρουσίαση δομής – Περιγραφή σχολείου.....	38
1.2 Στόχοι.....	40
5.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	42
5.3.1 Μελέτη περίπτωση.....	42
5.4 Τεχνική συλλογής δεδομένων.....	43

5.5 Ερευνητικό δείγμα.....	44
----------------------------	----

Κεφάλαιο 6 Αποτελέσματα Έρευνας

6.1 Δημοκρατικές διαδικασίες και δομές και σχολείο του Φουρφουρά Ρεθύμνου.....	44
6.2 Δημοκρατικό Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολείο του Φουρφουρά Ρεθύμνου.....	57
6.3 Συμπεράσματα.....	63

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση.....	66
Ξενόγλωσση.....	74
Πηγές από το διαδίκτυο.....	75

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Οδηγός συνεντεύξεων και Συνεντεύξεις.....	79
Παράρτημα 11: Θεσμικά κείμενα.....	94

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των θεμελιωδών αρχών που χαρακτηρίζουν τα δημοκρατικά σχολεία. Οι αρχές σχετίζονται τόσο με τη διαμόρφωση δημοκρατικών διαδικασιών και δομών, όσο και με τη δημιουργία ενός δημοκρατικότερου αναλυτικού προγράμματος με σκοπό την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση και τη διάπλαση ολοκληρωμένων, αυτόνομων προσωπικοτήτων και ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η ισότητα ευκαιριών, η αυτονομία, η συνεργασία και η διαφάνεια αποτελούν διαστάσεις ουσιαστικής σημασίας και διέπουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα ενός δημοκρατικού σχολείου. Η μεθοδολογία της έρευνας είναι ποιοτική και ερευνητικό εργαλείο της οι ημιδομημένες συνεντεύξεις 4 εκ των 6 εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στο τετραθέσιο δημοτικό σχολείο Φουρφουρά Ρεθύμνου, το επονομαζόμενο «Σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων». Η εστίαση της μελέτης στο συγκεκριμένο σχολείο προέκυψε από την ιδιαιτερότητα που το χαρακτηρίζει ως προς τη φιλοσοφία και τις δράσεις του για εκδημοκρατισμό της σχολικής ζωής, ενώ παράλληλα καταφέρνει να απαντά στα κελεύσματα της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι η καλλιέργεια επιστημονικής νόησης, η ανάπτυξη συναισθηματικής επίγνωσης και η δημιουργία ενεργών πολιτών. Τα στοιχεία της έρευνας, συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν και συσχετίστηκαν τόσο με το θεωρητικό υπόβαθρο, όσο και με τα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα δημοκρατικά σχολεία διεθνώς σε άλλες μελέτες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αποκέντρωση της εξουσίας στο σχολικό περιβάλλον, η δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών, το «άνοιγμα» του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα, το υψηλό επαγγελματικό ήθος του εκπαιδευτικού και η προσέγγιση μιας πιο βιωματικής και ενεργητικής μάθησης κοντά στα ενδιαφέροντα του παιδιού, αποτελούν παράγοντες εκδημοκρατισμού της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Δημοκρατικές δομές και διαδικασίες στο σχολείο, δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα,

ABSTRACT

In the following project an attempt is made to take a deeper and better look on the fundamental principles which democratic schools consist of. These principles are closely related not only with forming democratic processes and structures but also with creating a more democratic analysis system with a sole purpose to promote equality on education, shaping autonomous personalities and critically thinking citizens. Values such as justice, liberty, equality, autonomy, cooperation and transparency are of vital importance and they should always constitute a daily reality in a democratic school. The method followed for the research is a quality one with its tool being the half-structured interviews of 4 of the 6 teachers currently active on a small elementary school in the village Fourfoura near Rethymno. The school is widely known as 'The School of Nature and Colours'. It is the school's philosophy and actions towards democratization of school life that contributed greatly so that both study and research focus on this particular institution. On the same time it manages to follow every instruction of the modern European education policy such as growing a scientific way of thinking along with emotional awareness and ultimately shaping an active citizen. All the data of the research have been collected, analysed and correlated not only on a theoretical basis but also comparatively with the common characteristics that are presented internationally by other democratic institutions. The results of the research have shown that through establishing a sense of cooperation among all people related to a school, professionalism of teachers, making school accessible for all the local community members, having everyone responsible for decision-making regarding school affairs and installing a student-centred learning process the democratization of school community will be possible.

Key words: Democratic school processes and structures, democratic curriculum, active citizen, equality of education, transparency

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η φιλοσοφία των δημοκρατικών σχολείων συνδέεται με την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση και την προώθηση της αυτονομίας και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καλλιέργωντας και μεταδίδοντας κοινωνικές και πολιτικές αξίες, όπως η αλληλοκατανόηση, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η ανάληψη ευθυνών, η ελεύθερη έκφραση απόψεων και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων (Apple & Beane, 2004· Νικολάου, 2006). Η ισότητα ευκαιριών και η παροχή ιδιαίτερων ευκαιριών στην εκπαίδευση ισοδυναμεί με τον δημοκρατικό τρόπο λειτουργία της. Παρά την κατοχύρωση του δικαιώματος των παιδιών να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, διαπιστώνεται πως το σχολείο εξακολουθεί να αναπαράγει τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, 1985). Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια θεωρητική επισκόπηση των ευκαιριών ισότητας στην Εκπαίδευση και ιδιαίτερα πώς η δωρεάν και ίση εκπαίδευση κατοχυρώθηκε στην Ελλάδα σύμφωνα με τα νομικά πλαίσια και έρευνες που επεξηγούν τις συνθήκες εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την περίοδο ανασυγκότσης του Κράτους (19ος-2ος αι.). Παράλληλα μελετάται η έννοια της «ισότητας ευκαιριών», η οποία εμπεριέχει μια αντικειμενικότητα και γι' αυτό διαφοροποιείται από την έννοια των «ιδιαίτερων ευκαιριών» στις οποίες συμπεριλαμβάνεται η υποκειμενικότητα και η διαφορετικότητα (Dahrenhoff, 1978· Καστοριάδης, 2008). Ταυτόχρονα στις αρχές του 19ου αιώνα η από καθ'έδρας διδασκαλία και η αυστηρότητα με την οποία αντιμετωπιζόταν ο μαθητής έστρεψαν το ενδιαφέρον παιδαγωγών, φιλοσόφων, ερευνητών και ψυχολόγων για τη δημιουργία μιας περισσότερο μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης, η οποία θα εξασφάλιζε την αυτενέργεια του μαθητή και θα προωθούνταν στα σχολεία

έννοιες όπως αυτοαγωγή και αυτοδιοίκηση.

Τον 21ο αιώνα υποστηρίζεται ότι και σήμερα η εκπαίδευση πέρα από την καλλιέργεια της επιστημονικής νόησης οφείλει να μνήσει τα παιδιά σε ένα αξιακό σύστημα, να τους διδάξει την ανθρωπιά και μέσα σε ένα κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον το οποίο αναδιαμορφώνεται συνεχώς και δημιουργεί νέες απαιτήσεις, να μεταδώσει στους μελλοντικούς πολίτες αξίες όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα, αλλά και να τους προετοιμάσει για το αβέβαιο (Τσεκούρας, 2001). Η εκπαίδευση οφείλει να φτάξει άτομα ανεξάρτητα, που γνωρίζουν τον εαυτό τους, τι θέλουν και που είναι υπεύθυνα για τις επιλογές τους. Να μπορούν να διακρίνουν την οπτική του άλλου, να σκέφτονται κριτικά, να βρίσκουν τρόπους να επικοινωνούν, αποφεύγοντας τις συγκρούσεις. Έτσι στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνούνται οι παράγοντες που δημιουργούν αυτή την ανάγκη, η σχέση της δημοκρατίας με την εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια βαθύτερη ανασκόπηση των αξιών που προσβέβει η δημοκρατική παιδεία, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Καθώς, διεθνώς επικρατεί η τάση ίδρυσης ολοένα και περισσότερων δημοκρατικών σχολείων σε αυτό το κεφάλαιο αποδομείται τόσο η ιστορική εξέλιξη των δημοκρατικών σχολείων όσο και τα χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα οι έρευνες που αναλύονται έχουν διεξαχθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία, τον Καναδά, τη Γερμανία, τη Γαλλία, το Ισραήλ κ.α

Πάνω σε αυτές τις έρευνες αλλά και σε συνδιασμό με τη θεωρία της δημοκρατικής Εκπαίδευσης θα επιχειρηθεί να δοθεί μια σαφέστερη εικόνα για τους τρόπους που τα δημοκρατικά σχολεία δραστηριοποιούνται, κάτω από ποιούς άξονες και αρχές λειτουργούν και οργανώνονται και ποια είναι η φιλοσοφία τους. Έτσι στο τέταρτο κεφάλαιο αποδομούνται οι διαδικασίες και οι δομές στις οποίες ένα σχολείο στηρίζεται για την προώθηση μιας κουλτούρας συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και δράσης και αναλύονται τα χαρακτηριστικά των δημοκρατικών Αναλυτικών προγραμμάτων. Παράλληλα επιχειρείται η παράθεση στοιχείων για τις διαδικασίες και δομές δημοκρατικότητας που υιοθετεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τους τρόπους που αυτό λειτουργεί στην πραγματικότητα.

Στο πέμπτο και τελικό κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας της παρούσας εργασίας, η οποία αφορά στο Δημοτικό σχολείο Φουρφουρά Ρεθύμνου, του οποίου οι δράσεις και η γενικότερη φιλοσοφία εγκολπώνει τις ιδέες ενός εναλλακτικού, μαθητοκεντρικού σχολείου. Αποτελεί το πρώτο ελληνικό δημοτικό σχολείο που εντάχθηκε στο παγκόσμιο δίκτυο σχολείων και οργανισμών εναλλακτικής εκπαίδευσης, δίχως τις ετήσιες εισφορές που κανονικά απαιτείται να καταβάλουν τα σχολεία, λόγω των καινοτόμων δράσεων του και της δημοκρατικής του λειτουργίας.

Κεφάλαιο 1 Τρεις ευκαιρίες στην εκπαίδευση, μια θεώρηση

1.1 Μια κοινωνιολογική θεώρηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Σύμφωνα με τον Durkheim ο άνθρωπος γεννιέται με έμφυτες προδιαθέσεις σε λανθάνουσα και ακαθόριστη κατάσταση οι οποίες εξελίσσονται σε ικανότητες (Νικολάου, 2006: 81-82). Από την άλλη, το κοινωνικό πλαίσιο επενεργεί στις κληρονομικές προδιαθέσεις του ατόμου, προκειμένου να αρχίσει να διαμορφώνεται και να πλάθεται η προσωπικότητά του. Από παιδαγωγική άποψη, ο Φίλντερ ισχυρίζεται ότι οι γνώσεις που εισπράττονται από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, αυξάνουν τη δύναμη της κοινωνικής ικανότητας, καθώς, επίσης, και την θέληση και τη σκέψη του «είναι» και του

«εγώ». Έτσι αναδεικνύονται από την πρώιμη παιδική ηλικία τα ίχνη της παιδικής ατομικότητας. Επισημαίνει, μάλιστα, πως αυτό το αρχικό, έμφυτο εγώ, δύναται να σταθεροποιηθεί, να συνειδητοποιηθεί και να διαμορφωθεί σε αυτόνομη και αυτοδύναμη προσωπικότητα πρωτίστως με την επικοινωνία και την συναναστροφή στους γονείς και ύστερα στην κοινότητα και στους κοινωνικούς θεσμούς (Flitner, 1998). Αναντίρρητα, το παιδί ως βιολογικό ον αναπτύσσεται στους κόλπους του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Κάθε πρόοδός του αντιστοιχεί σε μια νέα ανακάλυψη των πλευρών του περιβάλλοντος, στο οποίο ευδοκιμεί ένα σύνολο γνώσεων και πληροφοριών. Η πληθώρα ερεθισμάτων και μηνυμάτων που αντλεί το άτομο από την πρώιμη παιδική ηλικία παίζουν τον δικό τους ρόλο στην δημιουργία μιας σχέσης του ατόμου με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο· σχέση, επίσης, που συνδέει το παιδί με τις διαστάσεις της ανάπτυξής του. Καθώς το περιβάλλον εκπέμπει ένα σύνολο πληροφοριών και γνώσεων που συγκροτούν ένα πρώτο σημαντικό στάδιο της εκπαίδευσης, οι αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος έχουν μια δική τους δυναμική, η οποία έχει το χαρακτηριστικό να αυξάνεται προοδευτικά σε ποσότητα και περιπλοκότητα, καθώς το παιδί μεγαλώνει (Mialaret, 2011: 36).

Ακριβώς, γιατί το παιδί, αρχικά, λοιπόν, λειτουργεί με βάση τις φυσικές προδιαθέσεις και όχι τους κοινωνικούς κανόνες, αυτή η διαφορετικότητα του παιδιού επιλύεται σε επίπεδο κοινωνικής θεωρίας μέσω των θεωριών της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής μάθησης (Νικολάου, 2006). Μέσω της κοινωνικοποίησης επιδιώκεται η εξάλειψη της διαφορετικότητας και η τελική ενσωμάτωση στα εκάστοτε κοινωνικά πρότυπα των ενηλίκων. Κατά τον Durkheim ο άνθρωπος κοινωνικοποιείται καθώς διαμορφώνει την συμπεριφορά του σύμφωνα με το σύστημα αξιών και κανόνων μιας συλλογικής συνείδησης και έτσι μεταβάλλεται από βιολογικό ον σε κοινωνικό. Ο Parsons κάνει λόγο για εσωτερικευση κουλτούρας της κοινωνίας νοηματοδοτώντας έτσι την έννοια της κοινωνικοποίησης. Ο Fend επισημαίνει πως το άτομο κοινωνικοποιείται όταν αρχίζει να μαθαίνει τις προσδοκίες των ρόλων του κοινωνικού πλαισίου και ανταποκρίνεται σε αυτές με την μετουσίωσή του σε φορέα των κοινωνικών αυτών ρόλων. Ουσιαστικά το άτομο γίνεται δέκτης ιδεών, νόμων και κανόνων· αφομοιώνει και εκδηλώνει αποδεκτούς κοινωνικά τρόπους συμπεριφοράς και μέσω της συμπεριφοριστικής του δράσης ανάγεται σε πρότυπο αναπαραγωγής τους. Αποδέχεται, εσωτερικεύει, διαμορφώνει και συστηματοποιεί τις κοινωνικές στάσεις και αξίες διατηρώντας την υπάρχουσα τάξη και δομή αφενός, αφετέρου προωθεί τον εαυτό του να ενταχθεί στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον.

Έτσι, το άτομο κατά την είσοδό του στο σχολικό περιβάλλον έχει ένα ορισμένο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο από την οικογένειά του το οποίο εκφράζεται ως στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες και ιδεολογίες και σχετίζεται με την κοινωνική και ιστορική του προέλευση. Όλα αυτά τα στοιχεία, όμως, έχουν την τάση να μεταφράζονται από την εκπαίδευση σε φυσικές ικανότητες. Αποτελεί άποψη του Bourdieu (1994), πως οι υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις και τάξεις διατηρούνται και αναπαράγονται μέσα από τις μορφές κεφαλαίου που μεταφέρονται από γενιά σε γενιά και καθώς διαφοροποιούνται από κοινωνική σε κοινωνική τάξη να οξύνουν τις ανισότητες. Επίσης, με το πολιτισμικό κεφάλαιο των κυρίαρχων ομάδων να «ελέγχει» το εκπαιδευτικό σύστημα αξιών και την τάση του εκπαιδευτικού συστήματος να διασώζει και συνεπώς να διαιώνίζει την υπάρχουσα κοινωνική διάρθρωση και δομή, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία φαίνεται να εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση του μαθητή (Bourdieu, 1986), αφού κατατάσσεται στους καλούς, τους μέτριους ή τους αδύναμους. Ως αποτέλεσμα, το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεασμένο από τις κοινωνικοοικονομικές επιταγές της κάθε εποχής συμβάλλει στην αναπαραγωγή και ανανέωση του υπάρχοντος κοινωνικού σχηματισμού, αποτελώντας όργανο και πεδίο ταξικού αγώνα αλλά και ανταγωνισμού.

Η «κοινωνική διάκριση» έχει χαρακτηρίσει έντονα, σύμφωνα με έρευνα του Παπακωνσταντίνου και το ελληνικό υποχρεωτικό σχολείο, όπου η ανισότητα έχει καθοριστεί από κοινωνικούς παράγοντες και έχει συνδεθεί με την σχολική επιτυχία. Το σχολείο έχει επιφορτιστεί να «παράγει» δύο κατηγορίες μαθητών:

τους «καλούς» και τους «κακούς», γεγονός το οποίο οξύνει τις κοινωνικές διαφορές και διευκολύνεται με την αυταρχική οργάνωση και τη συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το τελευταίο επιτρέπει τη χρήση ειδικών μέσων (βαθμών, ποιοτικών κατατάξεων κλπ) και κατάλληλων μηχανισμών (εξετάσεων, διαγωνισμάτων κλπ) τα οποία, μέσα σε αυστηρώς καθορισμένα θεσμικά πλαίσια, συντελούν ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί κατά τρόπο άνισο κι επιλεκτικό. Μεταφράζει την ταξική προέλευση και τα προσωπικά και περιβαλλοντικά βιώματα του μαθητή σε επιδεξιότητες, κλίσεις και ιδιαιτερότητες, επιχειρεί να τον διαφοροποιεί απονέμοντάς του βαθμούς ανάλογα με τις ικανότητες που έχει, αξιολογεί παρά ερμηνεύει την κοινωνική σχέση που έχει με τις αξίες που το σχολείο μεταφέρει. Τελικά ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να είναι ανταγωνιστικός προς τους συμμαθητές του προκειμένου να επιτυγχάνει στις εξετάσεις, στους διαγωνισμούς και εν τέλει στον κοινωνικό στίβο.

1.2 Παροχή δωρεάν και ίσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα (19ος-20ος αιώνας)

1.2.1 Θεσμικό πλαίσιο

Στον ελληνικό χώρο ήδη από την εποχή της Επανάστασης γίνονται αναφορές για την παροχή δωρεάν παιδείας στα κείμενα των Εθνοσυνελεύσεων (Μαυροσκούφης, 1996:127). Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα επεδίωκε δωρεάν φοίτηση για όλα τα παιδιά βρήκε πρόσφορο έδαφος η αξιοποίηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, μια προσέγγιση που είχε βρει επιτυχή εφαρμογή ήδη στην Αγγλία κατά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, ενώ είχε τις ρίζες της από τα αρχαία χρόνια (Χατζηστεφανίδης, 1990· Φωτεινόπουλος, 1967). Λόγω της έλλειψης δασκάλων και του μεγάλου αριθμού μαθητών, η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου λειτούργησε πολύ βοηθητικά ώστε περισσότεροι μαθητές να αποκτήσουν βασικές γνώσεις, σε επίπεδο δημοτικής τουλάχιστον εκπαίδευσης. Τότε, ο πρώτος κυβερνήτης της Ελλάδας, Ιωάννης Καποδίστριας, αναγνωρίζοντας την αξία της δωρεάν και δημόσιας παιδείας προχώρησε σε ποικίλες ενέργειες προώθησης του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της ανέγερσης πολυάριθμων σχολείων και ανέλαβε την επιμέλεια λειτουργίας τους (Καραφύλλης, 2002). Σαφώς, το Κράτος αδυνατούσε ακόμα οικονομικά να αναλάβει όλες τις δαπάνες της εκπαίδευσης, παρ' όλα αυτά, σταδιακά οι γονείς θα αρχίσουν να απαλλάσσονται από τα δίδακτρα και τις δαπάνες, όπως όριζαν άλλωστε και τα θεσμικά και νομικά κείμενα του 1885 (ν. ΑΣΞΓ') (Κάτσικας & Θεριανός, 2004: 157-158). Στην πραγματικότητα, βέβαια, οι οικογένειες δε σταμάτησαν να διαθέτουν ποσά για τη λειτουργία του σχολείου, όπου κρινόταν αναγκαίο έως και το 1964 (Κάτσικας & Θεριανός, 2004: 41). Καθώς η κατοχύρωση του δωρεάν και υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα, (Σύνταγμα του 1911 (Β' Κεφάλαιο «Περί του Δημόσιου Δικαίου των Ελλήνων», άρθρο 16) (Κάτσικας & Θεριανός, 2004: 31-34), λίγα χρόνια αργότερα, στο Σύνταγμα του 1927, όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα βασικής και μέσης εκπαίδευσης αναθέτονται στην αποκλειστική και αναμφισβήτητη εποπτεία του Κράτους (άρθρο 23). Μετά από δέκα χρόνια θα ιδρυθεί ο Οργανισμός Σχολικών Βιβλίων, ο οποίος θα αναλάβει την έκδοση σχολικών εγχειριδίων με την υποχρεωτική οικονομική συμμετοχή των γονέων μέσω μιας ετήσιας εισφοράς μικρής, όμως, αξίας (Κάτσικας & Θεριανός, 2004: 41). Θα ακολουθήσει ο διαχωρισμός της στοιχειώδους εκπαίδευσης από τη μέση και ανώτατη εκπαίδευση, ο οποίος θα οριστικοποιήσει την δωρεάν παροχή βασικής δημοτικής εκπαίδευσης από το Κράτος, όχι όμως για τη μέση και την ανώτατη βαθμίδα, οι δαπάνες των οποίων θα αποτελούν υποχρέωση του Κράτους (Σύνταγμα 1952, άρθρο 16) για τα επόμενα δέκα περίπου χρόνια. Τελικά, το 1964 το ελληνικό κράτος αναλαμβάνει την αποκλειστικότητα σε ζητήματα τόσο βασικής, όσο και μέσης εκπαίδευσης, αποδεσμεύοντας οικονομικά τις οικογένειες των μαθητών, ενώ με την αρωγή της τοπικής αυτοδιοίκησης θα καθιερωθούν τα μαθητικά συσσίτια (Κάτσικας & Θεριανός, 2004· Καραφύλλης, 2002:25· Ευαγγελόπουλος, 1989:78-79·)

1.2.2 Συμπεράσματα

Ο 19ος αιώνας για την εκπαίδευση της Ελλάδας ήταν ένας αιώνας μεταρρυθμίσεων και αλλαγών, προσανατολισμένος στη βελτίωση και την ισότητα, με αρκετές ανακατατάξεις στη δημοτική εκπαίδευση. Μετά το θάνατο του Καποδίστρια, το σύστημα των Βαυάρων, το 1832 προώθησε την ίδρυση μεικτού δημοτικού σχολείου σε κάθε δήμο, ενώ η ανάληψη ευθύνης ως προς τα θέματα λειτουργίας του σχολείου από το Κράτος καταδεικνύεται στο Σύνταγμα του 1844 που παίρνει ένα πιο ενεργό ρόλο (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:50). Αργότερα, ο νόμος Δηλιγιάννη (ν. ΒΤΜΘ/1895) θα ορίσει τρία διαφορετικά είδη δημοτικού σχολείου για τα χωριά, τις κωμοπόλεις και τις μεγάλες πόλεις προκειμένου να αμβλυθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Ακόμα, το 1899 θα συζητηθούν στη βουλή νομοσχέδια που πρότειναν την αυτοτέλεια του δημοτικού σχολείου από το γυμνάσιο και προτείνεται η ενσωμάτωση πρακτικών γνώσεων στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Φραγκουδάκη, 1977:22). Όμως, παρά τις προσπάθειες ισότητας για την πρόσβαση στην εκπαίδευση το ελληνικό σχολείο αντιμετώπισε εκείνη την εποχή αρκετές δυσκολίες λόγω του μικρού ποσοστού φοίτησης και των αρκετών ελλείψεων στην υλικοτεχνική υποδομή (Καραφύλλης, 2002). Παράλληλα, τα διδακτικά προγράμματα κρίνονταν ακατάλληλα, καθώς φαινόταν μια υπερίσχυση του θεοκρατικού, αρχαϊκού, κλασικιστικού και θεωρητικού στοιχείου στα περιεχόμενα μάθησης, ενώ η ανάγκη για την καθιέρωση μιας λαϊκής περισσότερο παιδείας ήταν επιτακτικότερη. Η τήρηση των νόμων που προέβλεπαν την υποχρεωτικότητα φοίτησης αρκετές φορές καταπατούνταν· ο τρόπος διοίκησης αυταρχικός. Η μονοδιάστατη σχολική πορεία των μαθητών με την εφαρμογή των εισαγωγικών και κατατακτικών εξετάσεων (ν. ΒΤΜΘ/1895) εμπόδιζαν την κάθετη και οριζόντια εκπαιδευτική κινητικότητα των μαθητών. Όλα τα παραπάνω μαζί με την ίδρυση των τριών ειδών δημοτικού σχολείου που συνεπάγονταν γεωγραφικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές αποκλίσεις, κάθε άλλο παρά άμβλυναν τις ανισότητες. Τέλος, η πρόταση των νομοσχεδίων του 1899 για αυτοτέλεια της δημοτικής εκπαίδευσης, απορρίφθηκε (Φραγκουδάκη, 1977:24), παρά το γεγονός ότι αιτούνταν μια δικαιότερη αντιμετώπιση της πρόσβασης των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, χωρίς εξετάσεις.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα είναι πολύ λιγότερο δημοκρατική. Η πολιτική αστάθεια του Μεσοπολέμου, η Μικρασιατική καταστροφή και ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος συνομολογούν τα υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής και αναλφαβητισμού που καταγράφονται (Φραγκουδάκη, 1977:78). Ενδεικτικά, το 1937 από τα 281.000 παιδιά που θα γραφτούν στο δημοτικό, μόλις τα 140.000 θα καταφέρουν να το ολοκληρώσουν, συμπεριλαμβανομένης της ανυπαρξίας σχολείων σε 3.000 χωριά και οικισμούς (Μπουζάκης, 1987: 89-90). Από τα πορίσματα ειδικής επιτροπής για την κατάσταση της παιδείας το 1957-1959 επί κυβέρνησης Κ. Καραμανλή κρίνεται αναγκαία η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης. Έτσι, στις αρχές του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα ψηφίζεται νομοθετικό διάταγμα για την επαγγελματική εκπαίδευση και ιδρύονται δημόσιες τεχνικές σχολές (Μπουζάκης, 1987:95-99). Εν τέλει, το 1964 μια σειρά θέσπισης μέτρων του νόμου 4379 της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου αναμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα και εγγυάται πνευματική ανάπτυξη και οικονομική πρόοδο, καθώς εστιάζει στον ανθρωποκεντικό χαρακτήρα της παιδείας με την καθιέρωση της δωρεάν εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ηλικίας 6 έως 15 ετών, την εγκαθίδρυση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, την αύξηση των ετών φοίτησης στις παιδαγωγικές ακαδημίες, την εισαγωγή μαθημάτων όπως Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τα μαθητικά συστήματα (Μπουζάκης, 1987:103-104).

1.3 Μαθητοκεντρικό Σχολείο

Η δικαιοσύνη και δη η κοινωνική περικλείει ως έννοια την ιδέα της καθολικότητας και της οικουμενικότητας και εκφράζεται από τις προσπάθειες και τους αγώνες των ανθρώπων για κοινωνική ισότητα. Οι προσπάθειες αυτές αντικατοπτρίζουν τα αιτήματα των ανθρώπων ενάντια της κοινωνικής αδικίας μέσω των οποίων επιζητούν την κατάργηση προνομίων, αναζητούν την απονομή και προστασία

των δικαιωμάτων του πολίτη, επιδιώκουν αξιοκρατία, ισονομία και αδελφοσύνη (Διαμαντόπουλος, 2002). Ιστορικά, την εξάλειψη των κοινωνικών διαφορών υποκίνησε η αστική τάξη των Βιομηχανικών κοινωνιών (18ος αι.) αποζητώντας τη διασφάλιση της οικονομικής και κοινωνικής της ενδυνάμωσης έναντι των ευγενών. Έναν αιώνα μετά (19ος), η υπερίσχυση της ιδέας, ότι η μόρφωση όλων των παιδιών με την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση αποτελεί το κλειδί για την επίτευξη της κοινωνικής κινητικότητας και δικαιοσύνης (Φραγκουδάκη, 1985· Παπανούτσος, 1976), οδηγεί σταδιακά στη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης ως κρατικό μηχανισμό κοινωνικοποίησης και της προσδίδει τον δωρεάν και υποχρεωτικό της χαρακτήρα (Τσαούσης, 2001· Πυργιωτάκης, 2001).

Παρόλο που η πολιτεία έκτοτε προσφέρει ίση και δωρεάν εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά της, η παροχή ίσων ευκαιριών αμφισβητείται, καθώς η δυνατότητα πρόσληψης της εκπαίδευσης από παιδί σε παιδί διαφέρει. Ευκαιρία είναι μια «αντικειμενική και υποκειμενική δυνατότητα, δηλαδή, να επιτρέπεται στο άτομο, αλλά και να έχει ταυτόχρονα την ικανότητα ή να είναι σε θέση να ασκήσει τα δικαιώματά του» (Κιτσαράς, 2001). Ενώ, δηλαδή, η αναμόρφωση που επιδέχτηκε η εκπαίδευση και μεταβλήθηκε σε μορφωτικό, κρατικό φορέα αντικειμενικά καθολίκευσε το δικαίωμα πρόσληψης της, η ικανότητα άσκησης του ίδιου δικαιώματος εμποδίζεται όταν δεν υπολογίζονται οι υποκειμενικοί παράγοντες (π.χ. οι έμφυτες ικανότητες και προδιαθέσεις, τα προσωπικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα και βιώματα κ.α.), γιατί «όταν μιλάμε για ισότητα δεν μιλάμε για ομοιομορφία» (Καστοριάδης, 2008) και αν θέλουμε να μιλήσουμε για άμεση δημοκρατία θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι παρέχονται όχι απλώς ίσες αλλά και «ιδιαιτέρες ευκαιρίες» προς όλους (Dahrenhoff, 1978).

Στην εξελικτική πορεία του παιδαγωγικού λόγου το παιδί, σημαίνων παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει αποθησαυρίσει μια ευρύτητα παιδαγωγικών αντιλήψεων ως προς τη φύση και το ρόλο του ως μαθητής. Στην αρχαιότητα και τον Μεσαίωνα ο ρόλος του μαθητή αντιμετωπιζόταν ιδιαίτερα αυστηρά, ο οποίος περιοριζόταν στην άσκηση των μαθητικών του υποχρεώσεων και την απόκτηση «αρετών», χωρίς να συμπεριλαμβάνεται η παιδικότητά του ως αναπόσπαστο κομμάτι της φυσιολογίας του. Η μονομερής έμφαση που δόθηκε στη μαθητική λειτουργία και δραστηριότητα (π.χ λύση ενός προβλήματος αριθμητικής) και η αυστηρή εφαρμογή ηθικών κανόνων για μια «ενάρετη» μετέπειτα ζωή παραμέρισαν τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού για αυτοπροσδιορισμό περιστέλλοντας τη δυνατότητα έκφρασης και συνειδητοποίησης της δύναμης του που συντελείται μέσα από διαδικασίες άσκησης των φυσικών δραστηριοτήτων (π.χ παιχνίδι) (Φαμπρ, 1986).

Για την αξία της παιδικής ηλικίας και τα δικαιώματα του παιδιού γίνεται λόγος την εποχή του Διαφωτισμού. Πρόοδος των παιδαγωγικών σκέψεων θα αποτελέσουν οι ιδέες του Rousseau για την αγωγή του παιδιού κατά τις οποίες ο παιδαγωγός οφείλει να γνωρίσει την παιδική φύση και να απομακρύνει καταναγκαστικές μεθόδους και πρακτικές που παρεμβαίνουν στην εξέλιξή της. Τις ιδέες αυτές θα ενισχύσουν, αργότερα παιδαγωγοί, φιλόσοφοι και ψυχαναλυτές, όπως Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey, Freire, Freud, οι οποίοι θα συμβάλλουν σημαντικά στην αλλαγή του σκληρού και άκαμπτου τρόπου που αντιμετωπίζεται ο μαθητής από την εκπαίδευση. Τις αρχές αυτές μεταδίδουν ο John Dewey στην Αμερική, ο Kerschensteiner στη Γερμανία, η M. Montessori στην Ιταλία κ.α. (Chateau, 1983· Δανασσής-Αφεντάκης, 1985· Rohrs, 1990· Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008), ενώ την ίδια περίοδο πολλοί εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα (Δ. Γληνός, Αλ. Δελμούζος, Ν. Εξαρχόπουλος, Θ. Κάστανος κ.α.) πραγματοποιούν κυρίως στη Γερμανία τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, όπου και έρχονται σε επαφή με τις νέες αυτές παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αργότερα θα προσπαθήσουν να τις μεταλαμπαδεύσουν στην ελληνική πραγματικότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ίδρυση του Μαράσλειου Διδασκαλείου το 1923 και το Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης το 1934 από τον Αλέξανδρο Δελμούζο.

Κι ενώ, στις αρχές του 20ού αιώνα στην Ευρώπη και στην Αμερική οι αντιλήψεις περί παιδαγωγικής και

εκπαίδευσης είχαν ξεκινήσει ήδη να μετασχηματίζονται, τη θέση της ερβαρτιανής μεθόδου με την «από καθέδρας διδασκαλία» άρχισαν να παίρνουν σταδιακά διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως η βιοματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση¹. Ο επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης είχε πια τις ρίζες του σε αιτήματα και ιδέες που έστρεφαν το ενδιαφέρον τους στο παιδί και τις ιδιαιτερότητές του καθώς εξέφραζαν τις ανάγκες μιας πιο μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Πρωτεργάτες του κινήματος «Νέα Αγωγή», όπως ονομάστηκε, επιχείρησαν να δώσουν ένα νέο χαρακτήρα που καλούνταν τα σχολεία να λάβουν, αφήνοντας πίσω το δασκαλοκεντρικό παιδαγωγικό μοντέλο, τη μονομέρεια που το διέπνεε και την τυποποιημένη μάθηση, δίνοντας χώρο στην ανάπτυξη ενός «Σχολείου Εργασίας» που μέσα από τις μεθόδους του προωθούσε μια πιο ενεργή στάση των μαθητών και στόχευε στην εξασφάλιση της αυτενέργειάς τους με απώτερο σκοπό την επίτευξη της αυτοαγωγής και της αυτοδιοίκησης (Κατσίρας, 2014).

Συνεπώς, το μαθητοκεντρικό σχολείο δεν όφειλε απλώς να στρέψει τις μεθόδους διδασκαλίας στο παιδί, αλλά και να προσδιορίσει τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής, ο οποίος θα διαπνεόταν από υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, θετικό κλίμα και θα προσανατολιζόταν στην ανάπτυξη νοοτροπίας συνεργασίας και βίωσης εμπειριών συλλογικής δράσης. Η αποδοχή του «έτερου» και του «διαφορετικού» ως προϋπόθεση επίτευξης ευδαιμονίας στο σχολικό περιβάλλον καθίσταται ουσιαστικής σημασίας τόσο για την προσωπική ανάπτυξης και ολοκλήρωση του μαθητή, όσο και για τη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων ατόμων. Χαρακτηριστικά, ο μαθητής σε ένα τέτοιο σχολείο θα έχει την ευκαρία να συμμετέχει ενεργά σε αποφάσεις που αφορούν σε τρόπους μάθησης και οργάνωσης της σχολικής ζωής, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν θα περιορίζονται σε γραφειοκρατικά ζητήματα και οι γονείς θα αναπτύσσουν στενή συνεργασία με το σχολείο.

Οι τελευταίες περιοχές αποτελούν κύρια γνωρίσματα του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου, τα οποία θα αναλύσουμε σε επόμενο κεφάλαιο. Οι ιδέες του κινήματος της *Νέας Αγωγής* για ένα πιο μαθητοκεντρικό σχολείο, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αρχών του σημερινού δημοκρατικού σχολείου, για το ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του και ο σκοπός του. Στο πέρας του χρόνου οι προοδευτικές αυτές ιδέες συνδέθηκαν έντονα με τα αιτήματα των ανθρώπων για κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατικότερη παιδεία, αιτήματα στα οποία αναφερόμαστε στην παρούσα εργασία εκτενέστερα στην ενότητα της ιστορικής εξέλιξης των δημοκρατικών σχολείων.

Κεφάλαιο 2

2.1. Δημοκρατία, Πολιτική Συνείδηση και Εκπαίδευση

Η δημοκρατία θεωρείται ένα ιδανικό πολίτευμα στο οποίο κάθε άνθρωπος εισπράττει και αποδίδει ίση αξία, σεβασμό, καθώς και ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής στον κοινωνικό βίο. Ως μορφή πολιτεύματος «*δεν επιβάλλεται, δεν εισάγεται αλλά προκύπτει από διαδικασίες που έχουν τη βάση τους στην πολιτικά συνειδητή κοινωνία*» (Τσάτσος, 1982: 218). Για τον Καστοριάδη (2008) η δημοκρατία γεννά αλλά και γεννιέται από τον ενεργό πολίτη, εφόσον ο πολίτης καθορίζει τη δημοκρατία και από την εκπαίδευση των νέων διαμορφώνεται ο πολίτης. Από την άλλη, το είδος πολίτη που προϋποθέτει η δημοκρατία εξαρτάται από τη σχέση εξουσίας και κοινωνίας. Σε μια δημοκρατική κοινωνία ο πολίτης που συμμετέχει ενεργά στις πολιτικές διαδικασίες αυτομάτως αποτελεί τον συνδετικό κρίκο, υπεύθυνο για την ύπαρξη

¹http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal/images/site_content/voulhFoundation/file/Ekpaid_eytika%20New/Koinotites/%CE%95%CE%BB%CE%B5%CF%85%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82.pdf · http://www.elliepek.gr/documents/7o_synedrio_eisigiseis/katsiras.pdf

αρμονίας μεταξύ εκλεγμένης εξουσίας και πολιτικής κοινωνίας. Μέσα από τις διαδικασίες συνεχούς δυναμικής αλληλεπίδρασης ατόμου - κοινωνίας διαμορφώνονται πολιτικές στάσεις που είναι σε θέση να επηρεάσουν τη μελλοντική συμπεριφορά των πολιτών.

Η αρχαία ελληνική πολιτειολογική σκέψη συνδέει τον πολίτη της, δηλαδή τον ελεύθερο και αυτόνομο άνθρωπο με το δικαίωμά του να «πολιτεύεται», συμμετέχοντας ενεργά στη διοίκηση της πόλης με προϋπόθεση την πολιτική του διαπαιδαγώγηση, δηλαδή την συνειδητή αποδοχή αρμονικής συνύπαρξης και το σεβασμό με σκοπό την πρόοδο της πολιτικής κοινότητας. Στόχος της αγωγής του πολίτη αποτελεί η πολιτική κοινωνικοποίηση, δηλαδή η διαμόρφωση της ταυτότητας του πολίτη με βάση τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές αρχές της κοινωνίας και σκοπός της πολιτικής κοινωνικοποίησης συνιστά την επίτευξη ομαλής λειτουργίας του συστήματος μέσα από τη διαμόρφωση πολιτικού ήθους και συνείδησης (Ελευθεράκης, 2009).

Στις μέρες μας προβάλλει έντονη η ανάγκη για αναγνώριση και υποστήριξη της πολιτιστικής ταυτότητας του σύγχρονου πολίτη, ο οποίος χρειάζεται να έχει αντίληψη για τα δικαιώματά, να μπορεί να συμβιώνει με άλλους γνωρίζοντας ενδεχομένως ότι οι ανάγκες και οι ελπίδες του είναι διαφορετικές, να διεκδικεί τα δικαιώματά του στη γλώσσα, στην αντιπροσώπευση, στη θρησκεία, στην εκπαίδευση, στην πολιτική (Δμανάκης, 2000: 1-23). Κατά τον Schwarzmantel (2005: 39-40) οι σύγχρονες φιλελεύθερες κοινωνίες χρήζουν μεγαλύτερης συμμετοχής των πολιτών στα κοινά στα πλαίσια προσπέλασης βασικών ανθρώπινων ελευθεριών και δικαιωμάτων και πολιτικής ισότητας έναντι των τάσεων κατακερματισμού και απομόνωσης που κυριαρχούν. Ουσιαστικά η αγωγή του πολίτη σήμερα ανάγεται σε ουσιώδες ζήτημα συγκρότησης μιας σημαντικής σχέσης: της σχέσης του «Εγώ» προς την «Ετερότητα» του άλλου (Αναστασιάδης, 2000: 1-2, 24-37). Σε μια ελεύθερη μετάφραση η ετερότητα ως έννοια έχει να κάνει με την έννοια του διαφορετικού και της ποικιλομορφίας που δεσπόζει στις σύγχρονες κοινωνίες λόγω της παρουσίας διαφορετικών αντιλήψεων και στάσεων ζωής, που συνήθως προκύπτουν από την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών κληρονομιών, αλλά και από χάσματα που δημιουργούνται ανάμεσα σε φύλα, κοινωνικές τάξεις, ηλικίες, ικανότητες, γλώσσες κ.α. (Banks et al: σ. 17, Brunnbauer, 2000: σ. 153-154).

Φυσικά, οι δημοκρατικές αξίες, όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ελευθερία, η ισονομία, ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της διαφορετικότητας παραμένουν αξίες παγιωμένες που όμως οφείλουν να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται στις εκάστοτε ιστορικο-κοινωνικές συγκυρίες. Μια συνέχεια έκφρασης και μετάδοσής τους δύναται να επιτευχθεί μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, όπως ο διάλογος και στα πλαίσια συλλογικής συμμετοχής στη λήψη ηθικά σωστών αποφάσεων (Νίνο, 1997: 167). Σε ένα δημοκρατικό κράτος, λοιπόν, ο πολίτης οφείλει να αναλάβει δράση για την εξισορρόπηση χασμάτων που δημιουργούν οι φυλετικές, πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Διαφορετικά, η συμπερίληψη όλο και περισσότερων εξωτερικών στοιχείων και η άνευ παιδείας ενσωμάτωση ή αντιπαράθεση μαζί τους δυνητικά ελλοχεύει κινδύνους, όπως η απρόσκοπτη κατάχρηση των ανθρώπινων πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, η περιθωριοποίηση και η μετεξέλιξή του ανθρώπου σε ανταγωνιστικό καταναλωτή με «αλλοτριωμένη συνείδηση» (Τσεκούρας, 2001:19). Για να διαφυλαχτεί το δημοκρατικό κράτος χρειάζονται να αναπτυχθούν ανάλογες δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις με τις οποίες θα οδηγηθεί ο πολίτης στην άρση των κατάλληλων αποφάσεων και δράσεων. Κάτι τέτοιο θα καταστεί δυνατό μέσα από την Εκπαίδευση και τη Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη (Banks, 1987).

Πρωταρχικός ρόλος της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι η διατήρηση των πολιτικών δομών και των πολιτικών προτύπων συμπεριφοράς του κοινωνικού συστήματος (Τερλεξής, Π. 1999.) Έχει όμως και μια δυναμική που ωθεί σε αλλαγές των προτύπων πολιτικής συμπεριφοράς. Μέσω της εκπαίδευσης είναι δυνατό η μια γενιά να μεταδώσει στην επόμενη διαφορετικές αξίες από τις δικές της κατά τρόπο όχι

τυχαίο, αλλά προγραμματισμένο (Παπαναούμ-Τζίκα, 1989· Γκίβαλος, 2005). Παρά το γεγονός ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, η ανάπτυξή της κατά την παιδική και εφηβική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι η πρόσληψη των μηνυμάτων και η διαμόρφωση των στάσεων και μορφών συμπεριφοράς τις περισσότερες φορές τείνει να διενεργείται κατά τρόπο έμμεσο και ασυνείδητο, συχνά όμως αποφασιστικό για την μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου ως πολίτη (Ελευθεράκης, 2009).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, αντλώντας στοιχεία απ' το κοινωνικό περιβάλλον καλείται είτε να τα αναπαράγει (προσαρμόζοντας τον εαυτό του στις εκάστοτε ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες), είτε να παίξει ρόλο προωθητικού μοχλού των κοινωνικών μεταβολών (Apple, 1993: 107). Υποστηρικτές της Προοδευτικής εκπαίδευσης ή Νέας Αγωγής τονίζουν πως ζήτημα της εκπαίδευσης είναι η διαπαιδαγώγηση με την προοπτική του υποκειμένου να γίνεται ταυτόχρονα φορέας δράσης και μεταβολής του περιβάλλοντος. Ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί μια «ζωντανή κοινωνία όπου συμμετέχουν μαθητές, δάσκαλοι, ενίοτε και γονείς κ.α.» (Τζαβάρας, 2000), ενώ κατά τον Καστοριάδη (2008) οφείλει κάποτε να αμφισβητεί τις δεδομένες αξιακές μορφές και να στοχεύει στη δημιουργία νέων που την εκφράζουν καλύτερα, διαφορετικά «είναι καταδικασμένη στο έλος της ακινησίας, του ξεπερασμένου και της απολυταρχίας των ηλικιακά έμπειρων διδασκόντων». Καθώς τα κοινωνικά γεγονότα μεταφέρονται στο σχολείο, η λειτουργία του επηρεάζεται από τα σύγχρονα κοινωνικά ζητούμενα και με μια συνολική προσφορά μάθησης και μετάδοσης αξιών γίνονται τόποι κοινωνικής συμβίωσης και αντιπαράθεσης με την πραγματικότητα της ζωής (Νικολάου, 2006). Έτσι και το σχολείο καλείται να διδάξει τις ηθικές αξίες και να διαμορφώσει την κατάλληλη στάση ζωής των νέων ανθρώπων. Αυτό, φυσικά προϋποθέτει το αμφίδρομο της σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνίας καθώς και τον αμφίδρομο σχηματιζόμενο χώρο της ηθικής παιδείας: α) από την παιδεία, ως δύναμη ηθικής μορφοποίησης, με κατεύθυνση την κοινωνία, και β) από την κοινωνία, ως δεδομένη ηθική πραγματικότητα, προς την παιδεία που λαμβάνει τις εκάστοτε δεδομένες ηθικές μορφές, έτσι όπως υφίστανται στο κοινωνικό σύνολο και αποτυπώνονται σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς με σκοπό να συνδιαλεγεί μαζί τους.

Αναμφίβολα, από την παιδική κιόλας ηλικία η ανάπτυξη συνείδησης του πολίτη με τα δημοκρατικά πρότυπα και ιδεώδη θα διευκολυνθεί με τη συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gutmann, 2004; Parker, 2003). Ολόκληρο το έργο του John Dewey αποτελεί ένα παράδειγμα διαμορφώσης του ενεργού πολίτη μέσα από πολλαπλές προσπάθειες σύνδεσης της εκπαίδευσης με τη δημοκρατία. Για εκείνον η τελευταία είναι κάτι περισσότερο από μία μορφή διακυβέρνησης· είναι πρωτίστως τρόπος κοινωνικής ζωής και συμμετοχής. «Το δημοκρατικό σχολείο προετοιμάζει τα παιδιά μέσα σε μια μικρή κοινότητα στα καθήκοντα και τις απαιτήσεις τους σαν μέλη της κοινωνίας, εμφυσώντας τους το πνεύμα της χρησιμότητας και εφοδιάζοντάς τα με τα απαραίτητα για μια λυσιτελή αυτοδιεύθυνση, για μια μελλοντική αρμονική κοινωνία» (Dewey, 1982). Παρατηρείται λοιπόν, ότι η καλλιέργεια πολιτικής και δημοκρατικής συνείδησης δεν σχετίζεται μόνο με τα προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, ούτε μόνο με τις μεθόδους διδασκαλίας, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Είναι κυρίως τρόπος δράσης και ζωής και επηρεάζεται από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής στο πλαίσιο του λεγόμενου κρυφού ή αφανούς αναλυτικού προγράμματος του σχολείου (Ελευθεράκης, 2009).

Στην Ελλάδα, οι μαθητές, σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας τους², εκλέγουν και εκλέγονται, μυσούνται στη λήψη αποφάσεων, στην επίλυση κοινών προβλημάτων, στην διαδικασία διεκδίκησης δικαιωμάτων και σεβασμού υποχρεώσεων, στο σεβασμό σε δημοκρατικές διαδικασίες, στο διάλογο, στην ελεύθερη έκφραση άποψης κ.α. Τα σχολεία ενθαρρύνοντας δηλαδή την ενεργή δημοκρατική

²Βλ. Παράρτημα

συμμετοχή και διαβούλευση μεταξύ των μαθητών, τους μούν σε πρακτικές που θα τους εφοδιάσουν με την ικανότητα αποτελεσματικής εμπλοκής σε δύσκαμπτες καταστάσεις, στοχεύοντας στη βελτίωση της κοινωνίας τους (Schutz, 2001: 294-295). Επίσης, η διοργάνωση εορτών και εκδηλώσεων, η επίσκεψη ιστορικών και πολιτιστικών χώρων, η διοργάνωση και συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις ή άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις, η έκδοση σχολικών εντύπων και οι μαθητικοί συνεταιρισμοί αποτελούν κάποιες σημαντικές εκδηλώσεις που αντικατοπτρίζουν όψεις της ζωής και αποτελούν ουσιαστική μύηση των νέων σε συμμετοχικές δράσεις³. Πρόκειται για βιωματικές προσεγγίσεις των μαθητών, προσωπική επαφή, εμπειρία, συμμετοχή και άσκηση σε διαδικασίες που προωθούν μια ουσιαστική πολιτική αγωγή και ενθαρρύνουν τη δημοκρατική συμμετοχή, την ανάπτυξη υπευθυνότητας, τη συνειδητοποίηση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων, προωθούν την ελεύθερη έκφραση ιδεών, μαθαίνουν το σεβασμό και την αναγνώριση οικουμενικών αξιών που σχετίζονται με τη δικαιοσύνη, την ελευθερία, την ισότητα, την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και στη διαφωνία και παρέχουν το δικαίωμα όλων για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη και τη δημοκρατία στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική που συνδέθηκε με ζητήματα που αφορούν την ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση, τα δικαιώματα αλλά και το δημοκρατικό έλλειμμα στην Ε.Ε. (Giddens, et al., 2007) αναδείχθηκε η ανάγκη αλλαγής πλεύσης από την εθνική κυριαρχία στην αποδοχή μιας κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000:9-10). Με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχ το 1992 κατά την οποία προωθήθηκε ένας τύπος «οικονομικής ευρωπαϊκής υπηκοότητας» για την υιοθέτηση μιας ενιαίας εσωτερικής αγοράς (Habermas, 1992) και αργότερα με την οικοδόμηση της «Ευρώπης της Γνώσης» από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή την περίοδο 1997-2007⁴ διαπιστώνεται και αναγνωρίζεται έως και σήμερα η αξία της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ιδέας του ενεργού πολίτη σε όλα τα κράτη μέλη. Επιπρόσθετα, η επιδίωξη της Ε.Ε να γίνει ανταγωνιστικότερη⁵ έθεσε στο επίκεντρο των στόχων των εκπαιδευτικών συστημάτων τη διάπλαση της «πολιτικής ικανότητας» («ικανότητα του πολίτη»/ civic competence), η οποία θεμελιώνεται στη γνώση των εννοιών της δημοκρατίας, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και των δικαιωμάτων του, όπως αυτά καταγράφονται στο Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε. Η πολιτική συνείδηση λοιπόν, αφενός, σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα (την κατοχή αυτών αλλά και την αναγνώριση της οικουμενικότητάς τους) και αφετέρου προϋποθέτει μια εκπαίδευση, μέλημα της οποίας θα είναι η καλλιέργεια των αξιών ενός «δημοκρατικού ανθρωπισμού» (Μπάλιας, 2008: 9- 41). Παράλληλα, έννοιες όπως «μετα-εθνική πολιτεότητα» (post-national citizenship), «ευρωπαϊκή διακυβέρνηση» (european citizenship), «παγκόσμια κοινωνία των πολιτών» (global civil society) και «κοσμοπολιτισμός» (cosmopolitanism) (Habermas, 2001; Beck, 2000; Featherstone, 2002) φαίνεται να γνέθουν νέες συνθήκες ευημερίας για τον κόσμο, κάνοντας την

³ Βλ. Passe, J (1988). Citizenship Education: its role in improving classroom behavior. *Social Studies and the Young learner*. 1, 19-21· Φλουρής, Γ. & Μασσιάλας, Β. (1988). Στάσεις μαθητών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. *Νέα Παιδεία*, 46, 30-48· Bragaw, D.-H. (1989). In training to be a Citizen: the Elementary Student and the Public Interest. *Social Science Record*, 26(2), 27-29· Allen, J. et al. (1989), op.cit.· Καλογιαννάκη, Π. (1993) op. Cit., σελ 19

⁴ Στα κείμενα αυτά η ιδιότητα του ενεργού πολίτη (active citizenship) έχει συνδεθεί με ανάπτυξη της «Ευρωπαϊκής Διάστασης» και το σχηματισμό της «Ευρώπης της Γνώσης». Στο κείμενο που δημοσιεύτηκε με τίτλο: « Education and active citizenship in the European Union» το 1998 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναλύει τη σχέση μεταξύ ευρωπαίου πολίτη και οικοδόμησης της «Ευρώπης της Γνώσης» (βλ. Σχετικά *ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Λουξεμβούργο, 2000), προλογίζοντας ότι «η Κοινότητα επιδιώκει να διαμορφώσει έναν ευρωπαϊκό χώρο δια βίου εκπαίδευσης, στη συγκρότηση του οποίου θεωρείται καθοριστική η ενεργός συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών». Ακόμα εισάγει μια διευρυμένη έννοια της ιδιότητας του πολίτη επεξηγώντας τη νομική, συναισθηματική, γνωστική και πρακτική διάσταση της ταυτότητας του (Πασιάς, 2006:465-466)

⁵ Βλ. *ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, Σύνοδος της Λισσαβόνας* (23-24.3.2000), Συμπεράσματα της Προεδρίας, Βρυξέλλες, 2000, παρ. 5)

περίπτωση της κοσμοπολιτικής και οικουμενικής δημοκρατίας να αναφέρεται στο ζήτημα δημιουργίας νέων πολιτικών θεσμών για διευρυμένη διαβούλευση και ενεργή συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων όχι απλά σε περιφερειακό αλλά και σε διεθνές επίπεδο (Held, 2007: 416). Αναδεικνύεται, ήδη λοιπόν, μια ανάγκη εγκαθίδρυσης νέων πολιτικών θεσμών, η έμπρακτη επιδίωξη των οποίων θα αποτελέσει συνάρτηση της εκπαίδευσης που δέχονται οι άνθρωποι.

2.2. Η ανάγκη για μια πιο δημοκρατική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα

Να αναπτύσσεις δίχως να ξεριζώνεις, να εμπλουτίζεις δίχως να ακρωτηριάζεις, να προωθείς τις οικουμενικές αξίες του πολιτισμού δίχως να αγνοείς τον πλούτο και την αξία των τοπικών πολιτισμών, να δημιουργείς ένα ολοκληρωμένο άτομο που μπορεί να συμμετάσχει ενεργά στην οικοδόμηση του αυριανού κόσμου [...] αυτές θα έπρεπε να είναι οι κατευθυντήριες γραμμές μιας εκπαίδευσης για την οποία αξίζει τον κόπο να αγωνιστούμε.» (Απόσπασμα από την έκδοση της Unesco, Le droit de L'enfant á l' éducation, 1979)

Πολλοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το σχολείο στις μέρες μας έχει σχεδόν ολοκληρωτικά ενταχθεί σε μια προσπάθεια αύξησης της μαθητικής συμμετοχής σε μια καπιταλιστική οικονομία της αγοράς (Apple, 2005· Bickmore, 2005· Carnoy & Levin, 1986· Connel, Ashendoh, Kessler & Dowsett, 1982· Edgar και άλλοι, 2002· Wallin, 2003). Άλλοι αναφέρονται στις επιρροές που ασκούνται εκτός σχολείου, όπως η άνοδος της ποικιλομορφίας, η πρόοδος των μέσων επικοινωνίας και η βαρύτητα της επιστημονικής και εξειδικευμένης γνώσης που θα αυξήσουν την αναγκαιότητα κατάκτησης δημοκρατικών δεξιοτήτων όπως ο διάλογος, η διαπραγμάτευση, η αποδοχή και η αλληλοκατανόηση (Levin, 1998). Η πολυδιάστατη και δογματική παγκοσμιοποίηση (Βεργόπουλος, 1999:19), η υπέρογκη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, ο νικηφόρος νεοφιλελευθερισμός, η κυρίαρχη καπιταλιστική λογική του κεφαλαίου και της απελευθέρωσης των αγορών (Βούλγαρης, 1992: 9-38) συνομολογούν στη δημιουργία της νέας διεθνούς πραγματικότητας, η οποία προβάλλει την ανθρώπινη γνώση ως το πιο χρήσιμο εργαλείο ανάπτυξης οικονομικού ανταγωνισμού αλλά και ως μέσο υπερίσχυσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και τις υπερεθνικές διακυβερνήσεις (Σταμάτης, 2005).

Καθώς οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί γύρω από τον καταναλωτικό, τεχνολογικό και πληροφοριακό χαρακτήρα της εποχής επεκτείνονται στη σφαίρα της οικονομικής ανάπτυξης και ασκούν πιέσεις για μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο αγοράς και εργασίας, όλο και περισσότερο αναδεικνύεται η ευρύτερη αποστολή του σχολείου για ατομική ανάπτυξη (να μάθει ο άνθρωπος πώς να υπάρχει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα), αλλά και για δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και τα έθνη (Νικολάου, 2006:55-64). Παράλληλα, η σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους και τους σκοπούς του σημερινού σχολείου συστήνει μια άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες του σύγχρονου κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού γίνεσθαι, καθώς η νέα τάξη πραγμάτων διακρίνεται μάλλον για την πολυπλοκότητα, τη ρευστότητα και την αβεβαιότητά της, παρά για την ασφάλεια και την προβλεψιμότητα (Μπάουμαν, Ζ. 2009). Τις νέες συνιστώσες, αδυνατεί να αντιμετωπίσει εξ ολοκλήρου και εις βάθος το ίδιο το άτομο μόνο με τα ατομικά και ψυχοβιολογικά του εφόδια. Τη λειτουργία του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος ως συνδέσμου με την κοινωνία οφείλει να συνεχίσει και να εμπλουτίσει η εκπαίδευση, η οποία θα «*επιτρέπει στο παιδί να ανακαλύψει το περιβάλλον και τις τεχνικές, οικονομικές και πολιτικές του συνιστώσες, να προσαρμοστεί σε αυτές, να το ελέγξει*» (Mialaret, 2011:35).

Στις σύγχρονες ευημερεύουσες κοινωνίες υποστηρίζεται ότι βασικός σκοπός του σχολείου οφείλει να είναι η προετοιμασία όλων των μαθητών άσχετα από τη φυλή, το φύλο, την εθνική καταγωγή και την κοινωνική τάξη, για την ίση, συνειδητή και ενεργό συμμετοχή σε ένα δημοκρατικό τρόπο ζωής (Νικολάου, 2006 ·Marples, 2002), μέσα από μια οργανωμένη σχολική ζωή και δημοκρατική

διαπαιδαγώγηση με την *«εκμετάλλευση αυτής καθαυτής της παιδευτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (Καρακατσάνη, 2004). Οι σκοποί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οφείλουν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη για ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (ν. 1566/1985, άρθρο 1). Η παιδεία καλείται να διαμορφώσει τον άνθρωπο σε κοινωνικό και πνευματικό ον μέσα από την *«καλλιέργεια των ικανοτήτων των νέων, της κριτικής τους σκέψης και της ηθικής μέσα από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης»* (Delors, 2002). Επιπλέον, η συμβολή της κρίνεται ουσιαστική στην καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός αισθήματος «ανήκειν» σε μια κοινή, κοινωνική και πολιτισμική κοινότητα και στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού πολιτισμού (Drucker, 1996: 13).

Θεωρώντας πως η δημόσια εύλογη στάση και η κοσμιότητα αποτελούν αρετές πολιτικού βίου, απαραίτητες για την επικράτηση της νομιμότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, το σχολείο μπορεί να δράσει προς αυτό το σκοπό πλάθοντας δημοκρατικούς και ενάρετους πολίτες (Sandel, 1996). Επιπροσθέτως, η ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών και η ενδυνάμωση της κοινής βούλησης για ειρηνική επίλυση των προβλημάτων αποτρέπουν τους κοινωνικούς διαχωρισμούς και επιτρέπουν την εύρεση διόδων επικοινωνίας ανάμεσα σε κουλτούρες λαών και πολιτισμών (Center for Civic Education, 1994), γιατί *«το πρόβλημα που τίθεται σήμερα ενόψει της πολλαπλότητας των μορφών πολιτισμού δεν είναι ο τρόπος διαμόρφωσης μιας ενότητας των διαφορών, αλλά η αναγνώριση της διαφοράς ως διαφορά και η δυνατότητα συγκρότησης μιας προχωρητικής κοινωνίας των ετεροτήτων»* (Αναστασιάδης, 2010· Κοτζιάς 1999).

Φυσικά για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι μιας δημοκρατικότερης παιδείας, ολόκληρος ο σχολικός οργανισμός θα πρέπει να διαπνέεται από ένα κλίμα δημοκρατικότητας και αλληλεγγύης. Ως σχολικό κλίμα νοείται η ατμόσφαιρα στην οποία δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός και επηρεάζει την ποιότητα εργασίας του (Hargreaves, 1994). Στη διαμόρφωσή του συμπεριλαμβάνεται το είδος σύστασης των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους κατά την καθημερινή τους επικοινωνία και επαφή που προσδίδουν σε αυτό έναν θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα (Eller & Eller, 2009). Άλλοτε πάλι δημιουργείται και επηρεάζεται από τις φυσικές, ακαδημαϊκές και ψυχολογικές αλληλεπιδράσεις που παράγει το σχολικό περιβάλλον (Hayes, 1994). Το κλίμα ή κουλτούρα του σχολείου βασίζεται, επίσης, στις σχέσεις που συνάπτονται μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών ολόκληρης της σχολικής κοινότητας συμπεριλαμβανόμενων των γονέων και άλλων ατόμων και επιδρά στην ψυχική κατάσταση και τη διαμόρφωση συμπεριφορών, ασκεί επιρροή στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και σχετίζεται με την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα (Hoy & Feldman, 2005).

Παράλληλα, αντιλήψεις, συνήθειες, κοινοί προσανατολισμοί, έκφραση στάσεων και εκδήλωση κοινωνικών αξιών και παραδοχών συνθέτουν την ιδεολογία του οργανισμού και συνλειτουργούν στη διατήρησή του (Πασιάρδης, 2004: 150). Τότε, όταν η ιδεολογία χαρακτηρίζεται από ομαδικό πνεύμα, ισονομία και συνεργασία, κυριαρχεί η ενεργή συμμετοχή, αναγνωρίζεται η έννοια του σεβασμού και σχηματίζεται ένας τρόπος ζωής, όπου τηρείται ο κανόνας: *«Τα δικαιώματα του ενός σταματούν εκεί που αρχίζουν τα δικαιώματα του άλλου»* (Lansdown, 2002· Πανταζής, 2008· Korhonen, 2005), η ευημερία του ατόμου συνδέεται με την ευημερία του άλλου. Αναπτύσσεται η έννοια του κοινού ενδιαφέροντος μαθαίνοντας να επεκτείνει κανείς το αίσθημα ικανοποίησης από προσωπικό επίπεδο στο συνολικό και ομαδικό (Καλογιαννάκη-Χουρδάκης, 1993· Παπαναούμ-Τζίκα, 1989). Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί η συμβολή του ενημερωμένου και δημοκρατικού παιδαγωγού, ο οποίος θα αξιοποιήσει μαθησιακές προσεγγίσεις που στηρίζονται στον αναστοχασμό και καλλιεργούν την πολιτική κρίση, διδάσκουν τις αξίες της δημοκρατίας και τα δικαιώματα του πολίτη. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ο ρόλος του παιδαγωγού καθίσταται εξαιρετικά σημαντικός, διότι επωμίζεται το βάρος της εμφύτευσης

των ηθικών κριτηρίων μάθησης που θα συγκροτήσουν την ταυτότητα των μαθητών και μέσα από την παιδαγωγική του παρέμβαση θα εμφυσήσει σε αυτούς τις αξίες της δημοκρατίας και της οικουμενικότητας, η εκμάθηση των οποίων μέσω του βιώματος και της έμπρακτης άσκησης συνδέεται με τη διατήρηση και διαιώνισή τους στην κοινωνία.

2.3 Δημοκρατικός Εκπαιδευτικός

Ο δάσκαλος που εργάζεται σε ένα δημοκρατικό σχολείο αναγνωρίζεται για τις δημοκρατικές του ιδέες και την μαθητοκεντρική του εκπαίδευση. Γι' αυτό καλείται να εγκαταλείψει την ιδέα της αυθεντίας με την οποία συνήθως εξοπλίζεται στα συμβατικά σχολεία και να εφοδιαστεί με νέες ικανότητες και να δημιουργήσει το πιο κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, όντας προετοιμασμένος να ακολουθήσει τις οδηγίες του μαθητευόμενου. Στην έρευνα των Korkmarz και Erden (2014) σχετικά με τα επαγγελματικά κριτήρια πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού σε μια προσπάθεια συλλογής πληροφοριών περί του βαθμού δημοκρατικότητας των σχολείων ανά τον κόσμο, στα σχολεία που αυτοαποκαλούνται δημοκρατικά ο εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι αφοσιωμένος στην ιδέα της δημοκρατικής εκπαίδευσης, του σχολείου, του οράματός του και της συλλογικού τρόπου λήψης αποφάσεων. Αφιερώνει ενέργεια για την διατήρηση αυτής της δημοκρατικότητας, σέβεται την αυτονομία του μαθητή και δείχνει εμπιστοσύνη στις ικανότητες του. Ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικός, αναγνωρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τον δικό τους τρόπο και στον δικό τους χρόνο. Η ευθύνη και ο ρόλος του είναι καίριας σημασίας, καθώς καλείται συνεχώς να δημιουργεί και να διατηρεί ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον που θα διακρίνεται από σεβασμό και συνεργασία. Είναι διοργανωτής, οδηγός, συνερευνητής, σύντροφος της μάθησης και ηγέτης· βοηθά τους νεοεισερχόμενους να προσανατολιστούν· παρατηρεί και προσδιορίζει τις εκάστοτε μαθησιακές συνθήκες και εργαλεία σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή.

Ταυτόχρονα είναι υπεύθυνος και για το φυσικό περιβάλλον γύρω του. Έρευνες των Korkmaz & Erden (2014), Hecht & Ram (2010) και Gutek (2001) δείχνουν πως το περιβάλλον των δημοκρατικών σχολείων δύναται να αναδιαμορφώνεται, καθώς, οι σχολικοί χώροι είναι διαμορφωμένοι με τέτοιο τρόπο που να ευνοούν τις συζητήσεις και να εξυπηρετούν πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς οι οποίοι εμπνέουν και ταιριάζουν σε κάθε τύπο μάθησης. Κάθε «γωνιά» του σχολείου αποτελεί πεδίο μάθησης κι έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί σε προτάσεις αναδιοργάνωσης και αναδόμησης του σχολικού περιβάλλοντος.

Η οργάνωση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών και διδακτικών διαδικασιών αφορούν αναμφίβολα το είδος της αγωγής, διαμέσου της οποίας το σχολείο συμβάλλει στη συγκρότηση της προσωπικότητας του μαθητή. Το είδος της επικοινωνίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή, συναισθηματική, σχολική και γενικά την κοινωνική στάση του μαθητή. Επομένως, οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός επηρεάζουν το κλίμα της τάξης, την ποιότητα του μαθησιακού περιεχομένου, την συμμετοχή του μαθητή στις μαθησιακές δραστηριότητες (Κωνσταντίνου, 2004).

Κάθε παιδί έχει την ατομικότητα του και σε αυτήν οφείλει να εστιάσει η παιδαγωγική επιστήμη και οι δάσκαλοι να κατορθώσουν να ανακαλύψουν τα μέσα με τα οποία θα τα πλάσουν (τα παιδιά) σε «αληθή ανθρώπινα όντα» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999). Ο σύγχρονος δάσκαλος δεν μπορεί να αρκείται σε μια μύηση στην ακαδημαϊκή γνώση και στον τρόπο μετάδοσής της. «Ένα άνοιγμα στην πραγματική ζωή δεν είναι απλώς χρησιμότητα αλλά απαραίτητο» (Mialaret, 2011). Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός που καλλιεργεί την συνεργασία και την επικοινωνία και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί στην πράξη η συμμετοχή των μαθητών στην αναζήτηση της γνώσης, ώστε αυτοί να οδηγηθούν τελικά στη βιωμένη εμπειρία, συνεισφέρει αποτελεσματικά στην ενεργοποίηση των μαθητών και συμβάλλει θετικά στην πολιτική κοινωνικοποίησή τους.

Επίσης ο Dewey (1987:50) αναφέρει ότι: «σκοπός της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία μιας δύναμης αυτοελέγχου». Δίνοντας στα παιδιά την ελευθερία να εργάζονται ανεξάρτητα δείχνοντας εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, παρεκκλίνοντας από αυταρχισμό και διαταγές, τα ωθούμε να αναπτύξουν στις σχέσεις τους τα δημοκρατικά ιδεώδη και να καλλιεργήσουν αρετές της ανεξαρτησίας, της πρωτοβουλίας, της επινοητικότητας, ενώ μελλοντικά θα έχουν αποκτήσει την γνώση να διαχειρίζονται πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα ως ενεργοί και αυτόνομοι πολίτες.

Γι' αυτό τον λόγο δεν είναι τυχαία η πρακτική που συνηθίζεται σε ορισμένα δημοκρατικά σχολεία, να συμμετέχουν οι μαθητές στην διαλογική διαδικασία λήψης αποφάσεων ακόμα και σε θέματα που αφορούν την πρόσληψη νέου εκπαιδευτικού προσωπικού, πρακτική που αποτελεί αναμφισβήτητα ένα ριζοσπαστικό φαινόμενο στην ιστορία του τρόπου λειτουργίας των σχολείων και αναντίρρητα ανάγεται σε ένα από τα κυρίως διαφοροποιητικά στοιχεία του δημοκρατικού σε σχέση με τα συμβατικά. Παράλληλα, για να διατηρήσει ένα σχολείο το δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας του υπάρχει η ανάγκη αναγνώρισης των δασκάλων από ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και η αξιολόγηση τους από τους μαθητές. Κατανοείται λοιπόν πως ο ρόλος του δημοκρατικού δασκάλου δεν είναι καθόλου εύκολος.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο Lewin (1939:271-299) κατηγοριοποιώντας τα στυλ διδασκαλίας σε τρία είδη: το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το ελεύθερο, διαφοροποίησε το αδιάφορο-ελεύθερο στυλ του εκπαιδευτικού από το δημοκρατικό-δίκαιο και τόνισε τη διαρκή προσπάθεια του δεύτερου να δημιουργεί ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές και παράλληλα την ικανότητά του να προγραμματίζει, να θέτει στόχους και να συντονίζει την επικοινωνία και την εργασία των ομάδων δίχως να κατακρίνει ή να αποθαρρύνει (Μπάραλος & Φωτοπούλου, 2012). Παράλληλα, η ανάπτυξη της έννοιας του ενεργού πολίτη προϋποθέτει τον εκπαιδευτικό που θεωρεί την παιδαγωγική διαμεσολάβηση αντί μιας διεκπαιρευτικής διαδικασίας, σημείο στοχασμού και διερεύνησης, ακόμα κι όταν καλείται να αμφισβητήσει καθιερωμένες ιδέες και κοινωνικές δομές (Κωστούλα-Μακράκη, :110-111). Ο Rogers κάνει λόγο και για το συναισθηματικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα καταφέρει να αποδεχτεί τους μαθητές του όταν αποδεχτεί και εκτιμήσει τον ίδιο του τον εαυτό (Rogers, 1967: 175). Τότε θα τον χαρακτηρίζει δεκτικότητα και ειλικρίνεια και θα εκπέμπει αξιοπιστία, εκφράζοντας διακριτικά ότι γίνονται αντιληπτά τα «μηνύματα» των μαθητών του.

Κεφάλαιο 3

3.1. Ιστορική εξέλιξη του δημοκρατικού σχολείου

Σύγχρονες διεθνείς μελέτες αποδεικνύουν πως μια σχολική μονάδα αποτελεί ένα δημοκρατικό μικρόκοσμο εφόσον δραστηριοποιείται και εξελίσσεται με δημοκρατικές αρχές κι η γενικότερη φιλοσοφία του στηρίζεται στην ισότητα, τη διαφάνεια, την αυτονομία και την εξατομίκευση του μαθητευόμενου (Korkmaz & Erden,2014·Hecht, 2010). Μάλιστα έχει παρατηρηθεί πως η ζωή στα δημοκρατικά σχολεία συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων, όπως η υπευθυνότητα και η ανάληψη ευθυνών, η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η κοινωνικότητα, η ενσυναίσθηση, η βιωσιμότητα. Ιστορικά, η εξέλιξη του δημοκρατικού σχολείου ξεκινά από το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης ή *Νέας Αγωγής* (τέλη 19^{ου} αιώνα), συνεχίζει με το κίνημα των ελεύθερων σχολείων (μέσα 20^{ου} αιώνα), ενώ σήμερα η ολοένα κι αυξανόμενη τάση ιδρύσεως δημοκρατικών σχολείων αναδεικνύει την ανάγκη στροφής προς ένα πιο δημοκρατικό τρόπο ζωής παγκοσμίως (Korkmaz & Erden, 2014).

Πρώτο κίνημα

Η Προοδευτική Εκπαίδευση ή αλλιώς Νέα Αγωγή αναδύεται στις αρχές του 1900 (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010· Gutek, 2001) και πρόκειται για ένα παιδαγωγικό κίνημα που έχει τις ρίζες του στις θεωρίες του Locke και του Rousseau. Ο Rousseau, θερμός υπερασπιστής των δικαιωμάτων του ανθρώπου εξαιτίας των ιστορικών ανακατατάξεων της εποχής του και της εξέγερσης της Γαλλικής Επανάστασης και επηρεασμένος από τον ρεπουμπλικανισμό της κλασσικής Αθήνας θεωρεί την ενεργό ενασχόληση των πολιτών με το δημόσιο βίο σημαντικό όρο για την ίδια την ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου. Επίσης, η φιλελεύθερη σκέψη που αναπτύχθηκε τον 19ο αιώνα αναγάγοντας τις πολιτικές αρετές και το δημόσιο ήθος σε απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλή λειτουργία της δημοκρατίας επηρέασε τον Locke ο οποίος εξέφρασε πως η ιδιότητα του πολίτη είναι συνυφασμένη με ευθύνες και δικαιώματα, καθήκοντα και εξουσίες, περιορισμούς και ελευθερίες (Καζαμιάς & Πετρονικολός, 2003). Από τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις πηγάζει ο κεντρικός άξονας της ιδεολογίας της προοδευτικής εκπαίδευσης που είναι η φυσική ανάπτυξη του παιδιού και η συνεργασία δασκάλου, σχολείου και γονέα. Μέσα σε ένα ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον μάθησης τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους, συνυπάρχουν και δραστηριοποιούνται ειρηνικά, λύνουν τις διαφορές τους με βάση κανόνες που έχουν θεσπίσει τα ίδια για τους εαυτούς τους και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τις δράσεις του σχολικού οργανισμού (κοινότητας). Καθώς η ιδιότητα του ενεργού πολίτη συνεπάγεται την πλήρη συμμετοχή σε μια κοινότητα και συνυφαίνεται με την αποδοχή μιας θεμελιακής ισότητας, ορίζουν με συλλογικές διαδικασίες τις καθημερινές τους δραστηριότητες και είναι σε θέση να διαμορφώσουν σε συνεργασία με τον δάσκαλο το περιεχόμενο της μάθησης, τις μεθόδους και τα εργαλεία που θα αξιοποιήσουν καθημερινά. Το πιο δημοφιλές εκπαιδευτικό πείραμα αυτού του πρώτου κύματος είναι το σχολείο Summerhill που ιδρύθηκε το 1923 στην Αγγλία και βρίσκεται υπό λειτουργία έως σήμερα.

Σχολεία που ακολούθησαν και ακολουθούν την κατεύθυνση του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης ή Νέας Αγωγής, συνήθως είναι χτισμένα στην εξοχή και μεγάλο μέρος της έκτασής τους καλύπτεται από το φυσικό περιβάλλον. Τα σχολεία αυτά επιδιώκουν την -υπό όρους και κανόνες- ελευθερία του παιδιού και παρέχοντας του ένα ανοιχτό σε μαθησιακά ερεθίσματα περιβάλλον θεωρούν πως τότε είναι σε θέση να ανακαλύψει οτιδήποτε του υποκινεί το ενδιαφέρον, ώστε στη συνέχεια να καταπιαστεί με αυτό ξετυλίγοντας τις έμφυτες ατομικές ικανότητες και δεξιότητες. Οι υποστηρικτές της προοδευτικής εκπαίδευσης συμφωνούν πως μια ποικιλία ερεθισμάτων που συναντιούνται στο φυσικό περιβάλλον αρκούν για να οδηγήσουν το παιδί στην μάθηση και την ανακάλυψη του εαυτού και των ικανοτήτων του, ακριβώς μέσα από τις διερευνητικές διαδικασίες που παρέχει η εμπειρία και το βίωμα (Dewey). Επιπλέον, η έλλειψη εξαναγκασμού τυπικής παρακολούθησης μιας σειράς μαθημάτων, όπως συμβαίνει σε ένα παραδοσιακό σχολείο, εκχωρεί στο παιδί το δικαίωμα να διαμορφώσει με δική του πρωτοβουλία τον χρόνο του με τις δραστηριότητες που επιθυμεί. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η επίτευξη ευδαιμονίας της κοινότητας- σχολείου και η ευτυχία του παιδιού όταν βρίσκεται σε αυτό, κατάσταση η οποία θα οδηγήσει σταδιακά στην φυσική και ομαλή ανάπτυξή του διανοητικού, ψυχολογικού, ηθικού και κοινωνικού του «είναι» (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010)

Δεύτερο κίνημα

Το δεύτερο κίνημα το δημοκρατικών σχολείων δημιουργήθηκε με την επιθυμία να εκφράσει τη δυσαρέσκεια των πολιτών ως προς τις αξίες και τα ιδεώδη που πρόσβευε η κυρίαρχη κουλτούρα, καθώς θεωρήθηκε από πολλούς πως αντέβαινε σε θεμελιωμένες δημοκρατικές αξίες και τα δικαιώματα του πολίτη ιδιαίτερα σε θέματα ισότητας της εκπαίδευσης. Είναι το κίνημα των ελεύθερων σχολείων (free schools movement), επίσης γνωστό ως κίνημα των νέων σχολείων (new schools movement) ή αλλιώς κίνημα των εναλλακτικών σχολείων (alternative schools movement) (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010). Εκδηλώθηκε στην Αμερική το 1960 με αρχές του 1970, και στόχευε στη μεταρρύθμιση του τυπικού αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος με τον μετασχηματισμό των σχολείων σε εναλλακτικές και ανεξάρτητες σχολικές κοινότητες. Σκοπός ήταν να δημιουργηθεί μια πιο δημοκρατική κοινωνία μέσω της προώθησης ενός τύπου εκπαίδευσης που θα αντιπροσώπευε και θα σφυρηλατούσε

αξίες αντίρροπες εκείνων της κυρίαρχης (αστικής) κουλτούρας. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του κινήματος, ο ρόλος του δημόσιου σχολείου αμφισβητούνταν ως προς τη δυναμική του να αποτελέσει ένα ορθό εκπαιδευτικό εργαλείο, ικανό να εμφυσήσει αρετές όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα (Kafka, 2005· Neumann, 2003). Έτσι, γονείς, δάσκαλοι, μαθητές και πολιτικοί ακτιβιστές, απογοητευμένοι από την τυπικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, την γραφειοκρατία και τα στερεοτυπικά κοινωνικά και πολιτικά πρότυπα της δημόσιας ζωής, κατέφυγαν στην ίδρυση αυτοτελών σχολικών κοινοτήτων, ικανών να αποτυπώσουν στο παιδί τις αρχές και τον τρόπο ζωής μιας δημοκρατικής κοινότητας, αναδεικνύοντας παράλληλα τον «μαθητοκεντρικό» και «ουμανιστικό» τους χαρακτήρα (Kafka, 2005· Neumann, 2003). Πολλά ελεύθερα σχολεία ιδρύθηκαν κατά τη διάρκεια του δεύτερου κινήματος (Miller, 2002· Korkmaz & Erden, 2014), όπως το Sudbury Valley School και το Albany Free School, τα οποία βρίσκονται ακόμα σε λειτουργία.

Τρίτο κίνημα ή σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Τέλος, το τρίτο κίνημα θεωρείται από τον Hecht και τον Ram (2010) η παρατηρούμενη αυξημένη τάση ιδρύσεως όλο και περισσότερων δημοκρατικών σχολείων ανά τον κόσμο, η οποία καταγράφεται από το 1990 και συνεχίζει. Σύμφωνα με την Κοινότητα Ευρωπαϊκής Δημοκρατικής Εκπαίδευσης σήμερα καταγράφονται περίπου 1000 δημοκρατικά σχολεία σε όλο τον κόσμο. Ο τρόπος που η δημοκρατία υφίσταται σε αυτά ποικίλει και διακυμαίνεται από απλές σχολικές συναντήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές ψηφίζουν για συγκεκριμένα θέματα, μέχρι την πλήρη δημοκρατία όπου οι μαθητές λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου, όπως τον προϋπολογισμό, την πρόσληψη και απόλυση δασκάλων, τον καθορισμό της διδακτέας ύλης κ.α.

Στην Ελλάδα οι δημοκρατικές αρχές εκφράζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και σχετίζονται με την αγωγή του πολίτη, ωστόσο με τις δημοκρατικές δομές ουσιαστικά να σημειώνουν ελλείψεις από τα σχολεία λόγω της ιεραρχικής δομής που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η συνδημιουργία της μαθησιακής πορείας και ο λόγος στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους μαθητές περιορίζεται σημαντικά ιδιαίτερα στα ελληνικά δημόσια σχολεία, καθώς ο τρόπος που λειτουργούν αυτά δεν χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα για τις δημοκρατικές του δομές. Παρά τη ρητορική της δημοκρατίας και της κοινής αντίληψης ότι ο δημοκρατικός τρόπος ζωής μαθαίνεται διαμέσου δημοκρατικών εμπειριών (Ελευθεράκης, 2009:65), τα σχολεία συνεχίζουν να προωθούν τον ανταγωνισμό και την αναπαραγωγική σκέψη, έναντι της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος (Νικολάου, 2006:158-160).

3.2. Γενικά Χαρακτηριστικά Δημοκρατικών σχολείων

Μολονότι την μακρά ιστορία των δημοκρατικών σχολείων, δεν υπάρχει ένας μονολιθικός ορισμός της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Όμως τα κοινά χαρακτηριστικά τους κάνουν αισθητή τη διαφορά τους από τα παραδοσιακά σχολεία. Συντόμως, εκείνο που ξεχωρίζει τα δημοκρατικά σχολεία από τα παραδοσιακά είναι **η στροφή προς την ανοιχτότητα, την διαφάνεια και την ελευθερία σε συνδυασμό με την υποχρέωση και την υπευθυνότητα**. Σε μια δημοκρατική κοινότητα όλοι, είτε ενήλικες είτε παιδιά, έχουν ίσα δικαιώματα και δύναμη. Αυτή η δύναμη εξασκείται στην λήψη αποφάσεων η οποία διενεργείται με άμεση συμμετοχή και αφορά στα ζητήματα λειτουργίας του σχολείου απαντώντας σε θέματα μεθοδολογικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης των μαθητών και καθημερινών πρακτικών. Στηρίζει τις πρακτικές του στη μαθητοκεντρική διδασκαλία και σκοπεύει στην ενίσχυση και ανάπτυξη μιας ευρύτερης κοινωνίας, όπως είναι η σχολική κοινότητα.

Αναλυτικότερα, ο συλλογικός τρόπος οργάνωσης και δράσης της καθημερινής ζωής παρουσιάζει της εξής ιδιομορφία: Η σχολική καθημερινότητα βιώνεται υπό δημοκρατικές αρχές, οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικό τρόπο και προάγεται η ισότητα στις σχέσεις μεταξύ όλων των μελών.

Μαθητές και εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν κοινούς ρόλους και δείχνουν ίση υπευθυνότητα ως προς την τήρηση αυτών, δρώντας ενεργά εντός οργανισμού. Ο Feldman στη μελέτη του παρατήρησε ότι στα παιδιά δίνονταν τα ίδια δικαιώματα και ευθύνες με τους ενήλικες στο Σάντμπερι Βάλευ (2001). Παρομοίως και ο Νηλ (2000) αναφέρει πως στο Σάμερχιλ, παιδιά είχαν ίσα δικαιώματα με ενήλικες (Korkmaz & Erden 2014). Έτσι, διδάσκονται οι μαθητές να διεκδικούν τα δικαιώματά τους αλλά και να εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους.

Αφετέρου, **η εκπαίδευση αποτελεί μέλημα των παιδιών, τα οποία έχουν την ελευθερία να επιλέγουν και να οργανώσουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες**. Το κυριότερο στοιχείο δημοκρατικότητας δε, θεωρείται η καθιερωμένη πρακτική των εκλογών των σχολικών συμβουλίων που πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο και κανονισμένο χρόνο. Σε αυτή τη διαδικασία συμμετέχουν όλα τα μέλη ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και ρόλου/σχολικών υποχρεώσεων με το δικαίωμα της μιας ψήφου, προκειμένου να παρθούν αποφάσεις για την επίλυση διαφορών και προβλημάτων που αναχαιτίζουν την ομαλή σχολική ζωή. Γενικότερα, **το κλίμα που προωθείται στις σχέσεις της κοινότητας είναι η διατήρηση του σεβασμού προς τα ατομικά δικαιώματα, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ανοχή και η εμπιστοσύνη**.

Το δεύτερο ευκρινές χαρακτηριστικό του δημοκρατικού σχολείου είναι **η ελευθερία και η αυτονομία που δίνεται στον μαθητευόμενο να επιλέγει για τον εαυτό του**. Αναγνωρίζεται η πολυδιάστατη μορφή της μάθησης και καθίσταται αποδεκτή η δύναμη και η βούληση που έχει το άτομο ως ανεξάρτητος άνθρωπος να συνειδητοποιεί τις ανάγκες του δίχως τον εξαναγκασμό, και να κινητοποιείται αφ' εαυτού. Απώτερος σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να ανακαλύπτει ο ίδιος ο μαθητής τα ενδιαφέροντά του, να εξασκείται με δική του πρωτοβουλία στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και να θέτει καθημερινούς στόχους, να σχεδιάζει και να οργανώνει το δικό του μάθημά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, διευκολυντικός και απέχει από κάθε είδους εξουσία ή ιεραρχία.

3.3. Αξίες και φιλοσοφία των δημοκρατικών σχολείων: Ισότητα, συνεργασία, ατομικότητα και αυτενέργεια

Κατά τον Fromm «*Οι άνθρωποι όταν βλέπουν να ματαιώνονται οι προσπάθειες τους να δράσουν υπεύθυνα, όταν βρίσκονται σε αδυναμία να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους, υποφέρουν*». Σύμφωνα με τον Freire, οι δημιουργικές δυνάμεις του ανθρώπου αγκυλώνονται όταν δεν αναγνωρίζεται η ιστορικότητα του ατόμου, την οποία η εκπαίδευση πρέπει να λάβει ως αφετηρία όταν στοχεύει στην ανάπτυξη της σκέψης και της δράσης. Επιπλέον, η επιδίωξη μιας πλήρους ανθρωπιάς δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με την απομόνωση, τον ατομικισμό και τις ανταγωνιστικές σχέσεις, αλλά μόνο μέσα από τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη συντροφικότητα.

Ο σκοπός δημιουργίας των δημοκρατικών σχολείων θεμελιώνεται στο ενδιαφέρον για το κοινό αγαθό, αλλά και τη δομική ισότητα, τονίζοντας όχι μόνο την αναγκαιότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση αλλά πολύ περισσότερο στις ευκαιρίες που δίνονται στο μαθητή κατά τη διάρκεια της φοίτησης ανεξάρτητα κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, φύλου και δεξιοτήτων. Για τον Dewey (1859-1952) το πλήθος των ατόμων που συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα ώστε το καθένα να δρα αυτόνομα, παράλληλα με τους άλλους, να συνεργάζεται αλλά και να δίνει το δικό του στίγμα, ισοδυναμεί με την κατάρριψη των ταξικών και φυλετικών εμποδίων. Κατά συνέπεια η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα εξασφαλίζονται με τη δημιουργία σχέσεων αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού σε ένα περιβάλλον που ευνοεί την αναδόμηση των ατόμων ως προσωπικότητες κατακτώντας όλο και μεγαλύτερες σφαίρες εσωτερικής ελευθερίας και συνειδητοποίησης, ενώ συγχρόνως αυτά τα άτομα δύνανται να καλλιεργούν στενότερες σχέσεις στο κοινωνικό επίπεδο μαθαίνοντας να δραστηριοποιούνται συλλογικά. Τέτοιες σχέσεις οικοδομούνται μέσα από την προώθηση της συνεργασίας και τη χρήση διαλόγου για την ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των δημοκρατικών σχολείων ο λόγος που δημιουργούνται να σχετίζεται θερμά με τον σκοπό της αλλαγής των αντιδημοκρατικών συνθηκών στην κοινωνία και την εκπαίδευση διατηρώντας μια συνειδητή προσείλωση στον σκοπό αυτό (Apple & Beane, 1999). Από τη στιγμή της δημιουργίας τους δίνεται αξία στη θεματοποίηση της γενικής σχολικής πολιτικής στη βάση μιας αγωγής ειρήνης και δημοκρατίας, ορίζονται διαφανείς και ξεκάθαροι κανόνες, σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα και σχέδια δράσεις για τους σκοπούς του σχολείου, ενώ το κλίμα μεταξύ των σχέσεων χαρακτηρίζεται από καθημερινές προσπάθειες επιτέλεσης των δημοκρατικών αξιών. **Αποτελεί προτεραιότητα η προσπάθεια εμπλοκής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην ανάπτυξη πολιτικών στρατηγικών και διαδικασιών που αντανακλούν μια δέσμευση στην ανοχή, αλλά και στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που ωθούν το μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι το σχολείο του δεσμεύεται την ανεκτικότητα, υποστηρίζει τη διαφορετικότητα και επιζητεί την αλληλεγγύη και τη συνεργατικότητα.**

Αν και η δημοκρατική εκπαίδευση δε συνίσταται από έναν ακριβή ορισμό, λόγω της πολυπλοκότητάς της, στο σημείο όπου όλοι οι μελετητές της δημοκρατίας συναντώνται είναι η αναγκαιότητα ύπαρξης ενημερωμένων και ενεργών πολιτών οι σχέσεις των οποίων θα αναπτύσσονται μέσω της συνεργασίας και οι αποφάσεις θα λαμβάνονται με γνώμονα το κοινό συμφέρον, ενώ θα καθίστανται ικανοί να νομιμοποιούν, να επιλέγουν και να ελέγχουν οι ίδιοι οποιαδήποτε μορφή εξουσίας. Αναντίρρητα, οι πολίτες μια δημοκρατικής κοινωνίας, όπως θέλει να λειτουργεί και το δημοκρατικό σχολείο δηλαδή σαν μια μικρογραφία δημοκρατικής κοινωνίας, πρέπει να συμμετέχουν σε αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές τους (Cook, 2006). Η δημοκρατική εκπαίδευση αντιμετωπίζοντας τα παιδιά και τους νέους ως «πολίτες του σήμερα», παρά ως «πολίτες του αύριο» δίνει την ανάλογη σημασία στην αγωγή του πολίτη και προσανατολίζεται σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, προωθεί την πολιτική κοινωνικοποίηση μέσω της μαθησιακής εμπειρίας και της διάδρασης σε καθημερινά προβλήματα και εστιάζει σε κοινωνικά ζητήματα, που αφορούν ακόμα και τις ζωές των μαθητών, στα οποία καλούνται να μάθουν να αποκρίνονται με τρόπους που θα επιφέρουν την αλλαγή και την βελτίωση της κοινωνίας τους (Biesta, 2011:29).

Εφόσον οι απόψεις των παιδιών επηρεάζονται από την ευρύτερη πολιτιστική, κοινωνική, πολιτική και οικονομική τάξη πραγμάτων που επιδρά στις ζωές του, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται και να δρουν δημοκρατικά, είναι απαραίτητη η συμπερίληψη των απόψεων τους και των νοημάτων που έχουν διαμορφώσει για τα πράγματα, αλλά και η ευκαιρία να δραστηριοποιηθούν συλλογικά ώστε να άρουν αντιδημοκρατικές αντιλήψεις και συμπεριφορές. Και μέσα από την μεταφυσική σκοπιά του Dewey, η διαδικασία της σκέψης δεν είναι αποκομμένη από την εμπειρία, ούτε μπορεί να καλλιεργηθεί στην απομόνωση, αλλά μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία αποκτούν τα νοήματα σπουδαιότητα, όταν δηλαδή *«σε μια δραστηριότητα στην οποία υπάρχουν εταίροι και όπου η δραστηριότητα του καθενός τροποποιείται και ρυθμίζεται από αυτή τη σχέση συνεργασίας»* (Χατζηγεωργίου, 2011: 38-40). **Η μάθηση της δημοκρατίας όταν επικεντρωθεί στα βιώματα των νέων θα οδηγήσει σταδιακά στην επίλυση καθημερινών συλλογικών και κοινωνικών προβλημάτων μέσω της κριτικής εξέτασης και επεξεργασίας των συνθηκών που τα δημιουργούν** (Apple & Beane, 2003). Κατά αυτό τον τρόπο υποστηρίζεται πως οι μαθητές θα είναι αργότερα σε θέση μεταρρύθμισης της κοινωνίας τους, όταν χρειάζεται (Renner & McCrury, 2011). Ακόμα, η συνεργασία με τοπικούς συνεργάτες είναι ουσιαστική για την πρόληψη και επίλυση κοινωνικών, πολιτιστικών και οικονομικών προβλημάτων, εφόσον το σχολείο αποτελεί μέρος της τοπικής κοινότητας και γιατί η ύπαρξη μιας ποιοτικής δημοκρατικής ζωής ανάγεται σε συλλογική ευθύνη, των γονέων, του σχολείου, των Πανεπιστημίων και ολόκληρης της κοινωνίας (Biesta, 2011).

Στη φιλοσοφία ενός σχολείου, το οποίο κινείται ενάντια του διδακτισμού και δασκαλοκεντρισμού, όπου

παρέχονται ίσες αλλά και ιδιαίτερες ευκαιρίες, βοηθά το παιδί να αναπτύξει ενδιαφέρον για τους άλλους και του δίνει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με το ευρύτερο περιβάλλον, αφενός οι δράσεις του διακρίνονται από την ικανότητα επιστράτευσης των δημοκρατικών αξιών, όπως ο διάλογος, ο σεβασμός των δικαιωμάτων, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και αφετέρου από την έμφαση που δίνεται στις κλίσεις και τα ατομικά ενδιαφέροντα του μαθητή κατά τη διαμόρφωση των μαθησιακών στόχων και διαδικασιών. Μέσα στη σχολική τάξη μαθητές και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται καθημερινά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, ώστε οι αποφάσεις που λαμβάνονται να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες και των δύο πλευρών. Παράλληλα, στόχος γίνεται η συμπερίληψη όλο και λιγότερων θεσμικών εμποδίων και συστημάτων ελέγχου (tracking, tests) καθώς και η αποφυγή οποιασδήποτε μορφής ρύθμιση που αναχαιτίζει την επαγγελματική σταδιοδρομία του μαθητή (Apple & Beane, 2003). Εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιθυμούν την προώθηση της ισότητας ευκαιριών και οραματίζονται μια δημοκρατικότερη μάθηση που πηγάζει από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού παίρνουν πρωτοβουλίες να κάνουν πράξη αυτή τη δυνατότητα μέσα από διαδικασίες μάθησης που επιτρέπουν στο παιδί αλλά και τους ίδιους να κατακτήσουν μαζί νέους τομείς της γνώσης που προέρχονται από το προσωπικό βίωμα και την εμπειρία. Όλοι έχουν το δικαίωμα αλλά και την ευθύνη καθημερινής συνεισφοράς στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος, που ενθαρρύνει τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη. Η ελευθερία του λόγου χωρίς διακρίσεις ή καταπιέσεις ενυπάρχει στο δικαίωμα ίσης μεταχείρισης και σεβασμού που παρέχεται και φυσικά η σχολική κοινότητα φροντίζει ώστε όλοι να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους αλλά και τις ευθύνες τους.

Τέλος, η δημοκρατική εκπαίδευση δίνοντας προτεραιότητα στην **αυτενέργεια** του παιδιού, τόσο στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και της καθημερινής σχολικής ζωής στοχεύει στη συνειδητή προσεύλωση αλλαγής των αντιδημοκρατικών συνθηκών στην εκπαίδευση και την κοινωνία, επιδιώκοντας σταδιακά την επίτευξη της αυτοδιοίκησης της σχολικής κοινότητας (Dewey, 1924). Ωστόσο, υποστηρικτές της προοδευτικής εκπαίδευσης επισημαίνουν πως η διατήρηση της δημοκρατικότητας στη σχολική κοινότητα προϋποθέτει την επιλεκτική παρέμβαση του κράτους, σε περιπτώσεις καταστρατήγησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανισότητας ή πειθωριοποίησης και σε θέματα υπεράσπισης της δημοκρατίας (Apple & Beane, 2003).

Κεφάλαιο 4 Δημοκρατικές δομές εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα

4.1. Συμμετοχική λήψη αποφάσεων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική κοινότητα)

Όπως προαναφέρθηκε, ένα δημοκρατικό σχολείο είναι ένας οργανισμός συλλογικής μάθησης θεμελιωμένος σε ισχυρές αξίες, ενώ η φιλοσοφία του βασίζεται στον προοδευτικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του. Ουσιαστικά, *«είναι αποτέλεσμα ξεκάθαρων προσπαθειών από εκπαιδευτικούς να θέσουν σε λειτουργία ρυθμίσεις και δυνατότητες που θα κάνουν τη δημοκρατία πραγματικότητα»* και διέπονται από δυο βασικές αρχές: τις «δημοκρατικές δομές και διαδικασίες» και το «δημοκρατικό curriculum» (Beane & Apple, 2003· Νικολάου, 2006). Η πρώτη αρχή που αναφέρεται ως «δημοκρατικές δομές και διαδικασίες» βασίζεται στην προώθηση της δικαιοσύνης και της ισότητας και αναπτύσσεται μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, εφόσον επικεντρώνεται στην εφαρμογή πρακτικών και μεθόδων ενεργής συμμετοχής όλων των μελών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη σχολική λειτουργία, οργάνωση και διοίκηση, τις σχολικές δραστηριότητες και θέματα που αφορούν την καθημερινότητα και τις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Το δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα, θα μελετηθεί σε επόμενη ενότητα αυτού του Κεφαλαίου.

Η λήψη αποφάσεων, αποτελώντας μια από τις βασικότερες λειτουργίες για την διοίκηση και οργάνωση ενός οργανισμού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *«μια διαδικασία επίλυσης συγκεκριμένου*

προβλήματος, μέσω της επιλογής και της εφαρμογής της προσφορότερης από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις» (Τύπας & Κατσαρός, 2003), ενώ για τους σχολικούς οργανισμούς λογίζεται σημαντικός δείκτης δημοκρατικότητας.

Δραστικό τρόπο έκφρασης της δημοκρατίας (Hecht, 2010, Sadofsky, 2008) και συγχρόνως διαφοροποιό στοιχείο των δημοκρατικών σχολείων έναντι των συμβατικών και παραδοσιακών ή άλλων εναλλακτικών αποτελεί η ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με ισότιμες ψήφους για την επίτευξη μιας βιώσιμης και εκδημοκρατισμένης σχολικής ζωής. Οι αποφάσεις σχετίζονται με οποιεσδήποτε ρυθμίσεις της σχολικής λειτουργίας, την οργάνωση και διοίκηση, τις σχολικές δραστηριότητες καθώς και θέματα που αφορούν την καθημερινότητα, ενώ όλοι όσοι σχετίζονται με το σχολείο (παιδιά, εκπαιδευτικοί γονείς κ.α.) έχουν το δικαίωμα να πάρουν μέρος (Νικολάου, 2004· Καρακατσάνη, 2003). Έτσι, σχηματίζονται επιτροπές, συμβούλια και άλλες ομάδες που συμπεριλαμβάνουν επαγγελματίες, παιδαγωγούς, μαθητές, γονείς και άλλα μέλη της τοπικής κοινότητας που ασκούν έμπρακτα, άμεσα και ενεργά το δικαίωμα συμμετοχής στα θέματα που αφορούν στη ζωή τους χρησιμοποιώντας την ελεύθερη έκφραση, το διάλογο στην ανταλλαγή απόψεων και το σεβασμό.

Η λήψη των αποφάσεων σε ένα σχολικό οργανισμό οφείλει να στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές για την ικανοποίηση των αναγκών όλων των εμπλεκομένων. Εξάλλου, ο δημοκρατικός τρόπος ζωής μαθαίνεται μέσα από δημοκρατικές εμπειρίες. Για να πραγματοποιηθεί το βίωμα της άμεσης δημοκρατίας στα σχολεία απαραίτητη καθίσταται η ύπαρξη ανθρώπων που να μπορούν να διδάξουν τι σημαίνει σεβασμός, εκτίμηση των ιδεών των άλλων και δυνατότητα υπεράσπισης των ιδεών του κάθε ατόμου δημόσια. Επιπλέον, η ανάλυση διαφορετικών τρόπων σκέψης για τον ευρύτερο κόσμο επιβάλλει τη διεξαγωγή συζητήσεων σε ένα ρυθμό που δεν κατακλύζει τη σχολική ζωή και δεν σκιάζει την αποστολή του σχολείου. Φυσικά, ενήλικες και κυρίως μαθητές θα χρειαστούν χρόνο για να εσωτερικεύσουν τις συνήθειες της δημοκρατίας, σε μια κοινωνία όπου οι περισσότεροι νέοι άνθρωποι έχουν πολύ λίγη εμπειρία για το πώς λειτουργεί η δημοκρατία (Meier, 2003· Demaine, 2002· Davies, 2001· Reynolds, 1998). Η κοινότητα των ενηλίκων, όμως, λειτουργώντας ως μοντέλο του τρόπου λειτουργίας της δημοκρατίας δύναται να προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία βαθμιαίας ανάληψης περισσότερων προνομίων και ευθυνών μιας πλήρους πολιτικής ιδιότητας (Pring, 2003· Καρακατσάνη, 2003· Oldfield, 1990).

Το Ευρωπαϊκό Καταστατικό για Δημοκρατικά Σχολεία χωρίς βία τονίζει πως «κάθε δημοκρατικό σχολείο έχει ένα εκλεγμένο σώμα, που παίρνει αποφάσεις και αποτελείται από αντιπροσώπους μαθητών, καθηγητών, γονέων και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, ανάλογα με την περίπτωση. Όλα τα μέλη του σώματος έχουν το δικαίωμα ψήφου». Οι διαφωνίες επιλύονται μέσα από τον ειρηνικό και επικοινωνιακό τρόπο που προσφέρει η διαβούλευση και η συμβουλευτική διαμεσολάβηση. Παράλληλα, ο καθένας με την ψήφο του φέρει την ευθύνη της απόφασής του και καλλιεργεί μέσα του την υπευθυνότητα απέναντι στους άλλους αλλά και τον εαυτό του, καθώς αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας τις υποχρεώσεις του. Τέλος, είναι αποστολή του σχολείου να παρέχει το δικαίωμα εκπροσώπησης όλων των απόψεων παρά το εύρος των παραγόντων που μπορεί να τις σχηματίζουν, όπως η ηλικία, η κουλτούρα, η εθνικότητα, το φύλο, η κοινωνική τάξη, οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα ή/και οι φιλοδοξίες, ώστε όταν παρθούν οι καταλληλότερες αποφάσεις, το σχολείο να έχει λειτουργήσει με τους συλλογικούς τρόπους που προτάσσει η άμεση δημοκρατία.

Οι εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων:

Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα κοινωνικά, παιδαγωγικά και που αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο είναι κομβικής σημασίας ως προς τη δόμηση ενός συνεργατικού κλίματος

βασισμένου στη δέσμευση, τη συμμετοχικότητα και την ποιοτική ανταλλαγή πληροφοριών (Fullan, 1993· Παπαναούμ, 2005· Hoyle, 1975). Σε αυτό αυξημένη ευθύνη κατέχει και η θέση του σχολικού διευθυντή που θα προωθήσει ένα θετικό κλίμα διαπροσωπικών σχέσεων με την υιοθέτηση στρατηγικών οργάνωσης της σχολικής κουλτούρας που αντιπροσωπεύουν έναν δημοκρατικό τρόπο ανάληψης και άσκησης ρόλων και υποχρεώσεων με κριτήρια το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αρχές της ισότητας, της ισονομίας και της δικαιοσύνης (Γιαννής, 2002). Η αυτόβουλη δράση των εκπαιδευτικών με προσανατολισμό την ανάπτυξη κοινού παιδαγωγικού έργου που θεμελιώνεται σε μεθόδους συλλογικού στοχασμού και αφορά τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, προωθούν τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του σχολείου, της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα που είναι η διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων προσωπικοτήτων, ικανών να δρουν κριτικά και δημιουργικά στην κοινωνική ζωή και να διαφεντεύουν τους εαυτούς τους (Freire, 1970, 1998). Μια συνεργατικής μορφής κουλτούρα δεν αποφέρει μόνο ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα (Μπάραλος & Φωτοπούλου, 2012). Μια ακόμη σημαντική της προσφορά έγκειται στη μετάδοση δημοκρατικών τρόπων σκέψης και στην καλλιέργεια δημοκρατικών δομών συνείδησης που βρίσκουν τρόπους έκφρασης στην ηθική, διαπνεύμενη από συνεργασία στάση ζωής και αναζητούν δρόμους διεκδίκησης δικαιωμάτων και πανανθρώπινων αξιών.

Στην ελληνική πραγματικότητα και με βάση το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ο Σύλλογος Διδασκόντων φέρει την κύρια ευθύνη για την λήψη αποφάσεων για την πλειονότητα των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας με τον ρόλο του Διευθυντή να ενυπάρχει σε πλαίσια ρυθμιστικά και συντονιστικά ασκώντας εποπτικές αρμοδιότητες (Ν. 1566/1985, άρθρο 11).

Ωστόσο, η σχολική πραγματικότητα διαφέρει σημαντικά. Έχει διαπιστωθεί πως στα ελληνικά σχολεία η πλειονότητα των αποφάσεων λαμβάνεται από τον διευθυντή, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών να χαρακτηρίζεται από τους ίδιους ως μάταιη και αδιάφορη, θεωρώντας πως στο τέλος θα επικρατήσει η άποψη εκείνου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό του ρόλου τους στην μορφή απλής επικύρωσης αυτών των αποφάσεων. Παράλληλα παραγκωνίζεται η αναγνώριση του εκπαιδευτικού ως υπεύθυνου φορέα στη λήψη απόφασης αλλαγής και μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος ως «πράξη εκδημοκρατισμού» (Beane & Apple, 2003). Τη θέση του ανοιχτού διαλόγου φαίνεται πως καταλαμβάνουν διαπραγματεύσεις συντεχνιακού χαρακτήρα, ενώ οι συλλογικές συζητήσεις υποβαθμίζονται σε ένα σχολικό περιβάλλον που τελικά ομοιάζει με «απολυταρχικό» (Γιαννακοπούλου, 2008).

Οι γονείς στη λήψη αποφάσεων:

Κρίσιμη παράμετρος στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή αποτελεί η σχέση σχολείου και οικογένειας του παιδιού. Η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς λειτουργεί βοηθητικά στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων και παράλληλα ενισχύει τη δημιουργία στενότερων σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων αναπτύσσοντας ένα δυνατότερο αίσθημα του «ανήκειν» (Κυπριανός, 2008). Έρευνες διεθνούς επιπέδου (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010· Gutek, 2001· Kafka, 2005· Neumann, 2003) μελετώντας τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας αλλά και τη στάση γονέων σε δημοκρατικά σχολεία διαπιστώθηκε ότι το σχολείο παρέχει βοήθεια στους γονείς να κατανοήσουν τη φιλοσοφία του δημοκρατικού σχολείου, προσκαλώντας τις οικογένειες τακτικά, ώστε να συζητηθούν θέματα που αφορούν αμοτέρους και να ενημερωθούν οι γονείς σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες. Επίσης, οι οικογένειες μπορούν να συνεργάζονται με το σχολείο, αν και έχουν περιορισμένο δικαίωμα συμμετοχής σε καθημερινά ζητήματα και αποφάσεις της σχολικής ζωής.

Στην Ελλάδα, ο σύλλογος γονέων συστάθηκε το 1985 με τον νόμο 1566, σύμφωνα με τον οποίο συστήνεται από έναν σε κάθε σχολείο ύστερα από εκλογές. Κάθε δήμος σχηματίζει την ένωση γονέων,

στην οποία κάθε σύλλογος εκπροσωπείται από ένα τουλάχιστον μέλος. Οι ενώσεις γονέων συγκροτούν με τη σειρά τους μια ομοσπονδία και όλες οι ομοσπονδίες γονέων συγκροτούν μια συνομοσπονδία για την εκπροσώπηση της χώρας. Οι εκπρόσωποι γονέων έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν σε σχολικά συμβούλια και επιτροπές, στους σχολικούς συνεταιρισμούς αλλά και σε δημοτικές/ κοινοτικές, νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας⁶.

Τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων:

Οι Μαθητικές κοινότητες, όταν διαπνέονται από δημοκρατικό, μη αυταρχικό πνεύμα, τότε το σχολείο επιτελεί το έργο του, το οποίο συνίσταται στη διαπαιδαγώγηση και προετοιμασία των παιδιών για ομαλή ένταξη σε μια κοινωνία ελεύθερη και δημοκρατική. Αυτό συνεπάγεται ότι οι σχολικοί κανόνες διαμορφώνονται στις σχολικές συνελεύσεις όπου και οι μαθητές έχουν λόγο και δικαίωμα ενεργούς συμμετοχής. Οι σχέσεις γενικότερα χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα και συλλογικότητα, παρά από ιεραρχικές δομές και εξαναγκασμό. Δίνεται σημασία στο σεβασμό, την ισότητα, την αμοιβαία ηρεμία και γαλήνη, και τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από ένα φιλικό και ευχάριστο κλίμα (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010· Gutek, 2001· Kafka, 2005· Neumann, 2003).

Η δημιουργία των μαθησιακών κοινοτήτων⁷ στην Ελλάδα (ν. 1566/1985) στοχεύει στην ενίσχυση της υπευθυνότητας και της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου μέσα από την αίσθηση της άμεσης συμμετοχής. Ταυτόχρονα, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατασκευάζονται τα θεμέλια μιας ομαλής και γόνιμης μαθησιακής σχέσης και αλληλεπίδρασης με σκοπό την πραγμάτωση της μετάδοσης απαραίτητων και ουσιωδών γνώσεων και δεξιοτήτων. Η διαμόρφωση της προσωπικής αντίληψης για τη ζωή δύναται να καλλιεργηθεί σε επίπεδο σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας προετοιμάζοντας τους νέους με τα απαραίτητα για την μετά σχολείου εξέλιξή τους.

Ωστόσο, αποτελεί κι εδώ χαρακτηριστικό γνώρισμα της συγκεντρωτικής δομής της ελληνικής κοινωνίας, τα θέματα που αφορούν στις μαθητικές κοινότητες και σχετίζονται με τις διαδικασίες εκλογής τους και τους τρόπους συμμετοχής στην οργάνωση της σχολικής ζωής να ρυθμίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Επίσης, μελετώντας κανείς τον σχετικό κανονισμό λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων διαπιστώνει ότι αναφέρεται στις διαδικασίες εκλογής, στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις των μαθητών με τυπικό τρόπο, ενώ έρευνες διαπιστώνουν ότι η ίδια η εφαρμογή του θεσμού από μέρους των μαθητών φαίνεται συχνά να παίρνει χαρακτήρα επιφανειακό και ευκαιριακό (Παπανασούμ-Τζίκα, 1989).

Η ευρύτερη τοπική κοινότητα στη λήψη αποφάσεων:

Για την εκπαίδευση η οργάνωση των σκοπών και της σχολικής ζωής με την εμπλοκή της ευρύτερης τοπικής κοινότητας σημαίνει δράση εκδημοκρατισμού του σχολείου και υιοθέτηση πλουραλιστικού πνεύματος (Ανδρέου, 1998: 80). Η συμμετοχή ατόμων και ομάδων από όλη την κοινότητα, αναμφισβήτητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δείγμα λαϊκής κυριαρχίας και επαλήθευσης της δημοκρατικής υπόστασης της κοινωνίας κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων όλων των εμπλεκόμενων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής στην σχολική μονάδα μέσω της ενίσχυσης μιας ευρείας αποδοχής αποφάσεων (Χατζησάββας, 1996: 234). Διεθνώς, δημοκρατικά ιδρύματα φαίνεται να ενισχύουν τις σχέσεις σχολείου και κοινωνίας καθώς δίνεται μεγάλη σημασία στις κοινωνικές μελέτες και εργασίες. Το σχολείο καλεί ειδικούς και επαγγελματίες και εγκαθιδρύει σχέσεις συλλογικότητας με την κοινότητα μέσω αυτών των εργασιών. Το σχολείο σέβεται τους κανόνες της κοινωνίας χωρίς να παραβιάζονται τα δικαιώματα των μαθητών (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010· Gutek, 2001· Kafka, 2005· Neumann, 2003).

⁶ Βλ. Παράρτημα

⁷ Βλ. Παράρτημα

Οι ελληνικές κοινότητες εκδήλωσαν ενδιαφέρον ενεργούς συμμετοχής για την εκπαίδευση και το τοπικό σχολείο από την περίοδο της Τουρκοκρατίας (Θεοδωράτος, 1967: 223-224). Σταδιακά και ύστερα από τη σύσταση Σχολικών Επιτροπών και Σχολικών Εφορειών (Σαΐτης, 2000) η τοπική κοινότητα θα συμβάλει ουσιαστικά στον εκδημοκρατισμό του σχολείου με το ν. 1566/1985⁸ που προάγει τη συμμετοχή των τοπικών φορέων στους παρακάτω θεσμούς: σε σχολικούς συνεταιρισμούς, νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές, δημοτικές/κοινοτικές επιτροπές παιδείας, σε σχολικά συμβούλια και σχολικές επιτροπές. Ωστόσο, από τους θεσμούς αυτούς επικράτησαν αρχικά μόνο οι σχολικές επιτροπές, για κάθε σχολείο με την αποστολή κάλυψης των σχολικών αναγκών. Οι σχολικές επιτροπές ανά σχολείο καταργήθηκαν με τον νόμο 8440/2011 και αντικαταστάθηκαν με τις σχολικές επιτροπές ανά δήμο. Παράλληλα, θεσπίζονται τα συμβούλια σχολικής κοινότητας⁹

4.1.2 Αυτονομία και αυτοδιοίκηση

Για τον Καστοριάδη αυτονομία σημαίνει το να γνωρίζει και να αξιοποιεί ο άνθρωπος τη δυνατότητά του να θεσπίζει νόμους και θεσμούς, όχι με σκοπό να ρυθμίσει κατά τρόπο αυτόνομο την ατομική του ζωή, αλλά με σκοπό τη συμμετοχή στον προσδιορισμό των νόμων που είναι κατ' ανάγκη κοινωνικοί, που επίσης περιορίζουν ή καθορίζουν τη ζωή του· και αυτό αποτελεί το μεγαλύτερο κράτος, τη μεγαλύτερη εξουσία που υπάρχει μέσα σε μια κοινωνία. Ο Freire (1921–1997) επισημαίνει ότι οι άνθρωποι θα είναι πραγματικά ελεύθεροι όταν σταματήσουν να βλέπουν τον κόσμο ντετερμινιστικά και μοιρολατρικά. Αποδίδει μεγάλη σημασία στον διάλογο, γιατί πιστεύει πως μόνο με αυτόν μπορούμε ν' αποκαλύψουμε μια νέα πραγματικότητα για τον εαυτό μας και για τους γύρω μας, ενώ θεωρεί ότι ο βερμπαλισμός, η ανούσια φλυαρία και η κενολογία χωρίς ουσία προέρχεται από την έλλειψη δημοκρατικής εμπειρίας (Freire, 2005).

Γενικά, ο προσδιορισμός του σκοπού του σχολείου τείνει να αφήνει ανοικτά περιθώρια διαμόρφωσης του σκοπού της εκπαίδευσης καθώς επηρεάζεται από τις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες της εποχής. Για παράδειγμα, ύστερα από τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου το ενδιαφέρον των περισσότερων κοινωνιών στράφηκε στην εκπαίδευση, η οποία σαν προωθητικός μοχλός θα εξομάλυνε τις κοινωνικές και οικονομικές αντιξοότητες. Ήταν η δεκαετία του '80 που εδραιώθηκε η Επιστήμη της Διοίκησης και το ερευνητικό ενδιαφέρον όντας προσανατολισμένο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου συνέδεσε την οργάνωση και διοίκησή του με την ποιότητα και τη βελτίωση (Σαΐτης, 2005). Αναπόσπαστο κομμάτι της κρατικής διοίκησης, το σχολείο λαμβάνει διαφορετικούς ορισμούς ανάλογα με τους στόχους που αναμένεται να διεκπεραιώσει. Έτσι, άλλοτε χαρακτηρίζεται ως παράγοντας οικονομικής ανάπτυξης, άλλοτε φορέας κοινωνικών υπηρεσιών και άλλοτε παιδαγωγικός οργανισμός. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις καλείται να επιτελέσει διοικητικές και οργανωτικές λειτουργίες και να συντονίσει όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαΐτης, 2008).

Σε μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας της διοίκησης θα λέγαμε πως πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία όλα τα λειτουργικά στοιχεία ενός οργανισμού επιτελούν ξεχωριστά έργα, όλα όμως συλλειτουργούν για την πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων (Σαΐτης, 2008). Μια διαδικασία κατά την οποία όλες οι απαραίτητες εργασίες για την επίτευξη των σκοπών επιμερίζονται σε θέσεις ευθύνης και υλοποιούνται συντονισμένα. Σε κάθε στάδιο η διοίκηση του δημοκρατικού σχολείου από ενήλικες και παιδιά ελέγχεται διαρκώς και αξιολογείται (Γιαννακοπούλου, 2008). Αυτός ο έλεγχος και η αξιολόγηση

⁸Βλ. Παράρτημα

⁹Βλ. Παράρτημα

μπορεί να συμβούν σύμφωνα με τον Scanlan (1974) στη βάση κάποιων αξόνων που χωρίζουν τη διοίκηση σε επιμέρους λειτουργίες και είναι ο προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος. Τέλος, ο καταμερισμός του έργου, των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών αναδεικνύει μια δημοκρατικότερη οργάνωση (Στραβάκου, 2003).

Στην έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση (Unesco, 1999) επισημαίνεται η ανάγκη για διεύρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση και αναδεικνύεται η σημασία του διαλόγου. Κομβική θεωρείται προς αυτή την κατεύθυνση η συνθήκη της Λισαβόνας (2000), όπου προάγεται η μάθηση και η ανάπτυξη των ατομικών πρωτοβουλιών και κριτικής σκέψης. Ακόμα, στρατηγικές ηγεσίας και διοίκησης για την κοινωνική δικαιοσύνη, οι οποίες διατυπώνονται από τον Mulford σε κείμενο του ΟΟΣΑ (2003), συστήνουν τον διαμοιρασμό της εξουσίας και αφορούν μαθητές, καθηγητές, γονείς, το πρόγραμμα σπουδών, το σχολικό κλίμα και την ευρύτερη κοινότητα. Διεθνώς υπάρχουν πολλά μοντέλα σχολικής διοίκησης και έχει παρατηρηθεί πως όταν η σχολική ηγεσία κατανέμεται μπορεί να αποβεί αποτελεσματικότερη στηριζόμενη στους άξονες της ηθικής, της αλλαγής, της οικοδόμησης σχέσεων, της γνώσης και της συλλογικής λήψης αποφάσεων (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

Διεθνείς έρευνες που ασχολούνται με την ολοένα κι αυξανόμενη τάση ιδρύσεως δημοκρατικών σχολείων, αναζητώντας τις δημοκρατικές δομές και διαδικασίες στην εκπαιδευτική πολιτική και λειτουργία τους, παρουσιάζουν τα εξής δεδομένα: Συνήθως, μετά την ίδρυση του σχολείου παίρνει σειρά η διαδικασία εντοπισμού της αιτίας δημιουργίας του, μέσα από την οποία κλώθονται νοήματα για την πολιτική που πρέπει να ακολουθήσει. Κατά τη διαδικασία «ακούγονται» αιτήματα, σχεδιάζονται σκοποί, μέθοδοι και προγράμματα, ορίζονται ξεκάθαροι κανόνες, κατανοητοί και διαφανείς, έως ότου να οριστεί το ακριβές περιεχόμενο της, με τη δυνατότητα επιμέλειας και αναθεώρησης, όποτε εμφανίζεται ανάγκη. Μέσω της συνεργασίας και όχι του ανταγωνισμού λαμβάνονται οι καταλληλότερες αποφάσεις, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλων των μελών της κοινότητας, ενώ τις λεπτομέρειες σχετικά με την λειτουργία του σχολείου ορίζουν κυρίως οι μαθητές, οι οικογένειες και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Korkmaz & Erden, 2014). Τα παραπάνω συνυποδηλώνουν μια συμμετοχική οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, αλλά και μια προσπάθεια αυτοοργάνωσης και αυτοδιοίκησής της.

Για τα ελληνικά δεδομένα, πορίσματα μεγάλης έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2008 έδειξαν, ότι παρά τις θεσμικές βελτιώσεις που έχουν επιχειρηθεί, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και λόγω του συγκεντρωτικού του χαρακτήρα οι αρμοδιότητες διοίκησης που έχουν μεταφερθεί σε τοπικό σχολικό επίπεδο είναι ουσιαστικά ελάχιστες, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική παράγεται μόνο στην κορυφή της πυραμίδας της διοίκησης (Υπουργείο). Η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας ενισχύεται από την υπερίσχυση της γραφειοκρατίας, του συγκεντρωτισμού και της τυπολατρίας που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία (Παπακωνσταντίνου, 1993). Παράλληλα έχουν εντοπιστεί αντιφάσεις στις σχέσεις εξουσίας, λόγω της ιεραρχικής δομής της (από πάνω προς τα κάτω) με αποτέλεσμα η ισοτιμία στη συμμετοχή και τη δημοκρατία να έχει αποτελέσει πολλάκις σημείο αμφιλεγόμενο (Μιχαλόπουλος, 1987: 149-150). Για να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, του γονείς και τους τοπικούς φορείς να αναλάβουν πρωτοβουλίες σχετικά με θέματα διοίκησης και γενικότερα να απαλλαγούν από τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς θα πρέπει και να αλλάξει ριζικά ο τρόπος σκέψης προκειμένου να εστιάζεται στην πολυφωνία, την συνεργασία και τη δράση κι όχι στην συμμόρφωση, την κυριαρχία και την αδράνεια (Elmore, 2000· Mafora, 2015). Θα πρέπει κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να συνηθειοποιήσει το ρόλο του, να εξαλείψει την ελλιπή του μόρφωση και να απομακρύνει τις παλιές νοοτροπίες των παραδόσεων του ανταγωνισμού, των συμφερόντων και της μη συνεργασίας που σε μεγάλο βαθμό διατηρεί (Ελευθεράκης, 2009).

Εκ παραλλήλου, η μεταβίβαση κάποιων αρμοδιοτήτων και εξουσιών από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη

της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στους συλλόγους διδασκόντων αποτελεί μια καλή λύση στην προσπάθεια ενίσχυσης της αυτονομίας των διοικήσεων των σχολείων για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη διαχείριση του σχολικού προϋπολογισμού. Η αυτονομία του σχολείου έγκειται κατά αυτό τον τρόπο στη δυνατότητα αναπροσαρμογής του εντός της κοινωνίας ως ανοικτό σύστημα. Προκειμένου να διαπαιδαγωγεί δημοκρατικούς πολίτες, θα πρέπει να απαρτίζεται από μια εκπαιδευτική κοινότητα η οποία θα διαμοιράζεται την εξουσία με τους μαθητές και θα είναι σε θέση να αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας και διαφάνειας. Εντός του σχολικού οργανισμού θα λειτουργεί ως πρότυπο δημοκρατικής συμπεριφοράς διδάσκοντας το σεβασμό και την εκτίμηση των ιδεών των άλλων και τη δυνατότητα υπεράσπισης των ιδεών του κάθε ατόμου δημόσια. Η σχολική κοινότητα θα προωθεί την συμμετοχική λήψη αποφάσεων καθώς θα λειτουργεί ως «μοντέλο κοινότητας ενηλίκων», όπου το άτομο θα δύναται να συμμετέχει ενεργά στην ανταλλαγή απόψεων, γραπτά και προφορικά. (Νικολάου, 2006· Marples, 2002 · Καρακατσάνη, 2003). Σίγουρα, όταν σε μια κοινωνία η λειτουργία της δημοκρατίας είναι ελλιπής, οι μαθητές θα χρειαστούν αρκετό χρόνο για να εσωτερικεύσουν τις συνήθειες της δημοκρατίας και να μάθουν τη λειτουργία της (Beane & Apple, 2003). Όμως η δημοκρατική λειτουργία της σχολικής κοινότητας και η προσπάθεια, σε κάθε ευκαιρία, από τους παιδαγωγούς να διεξάγουν συζητήσεις, όπου θα αναλύονται διαφορετικοί τρόποι σκέψης, συγκρούσεις και όπου θα παίρνονται αποφάσεις με δημοκρατικές διαδικασίες, συμβάλλουν σημαντικά στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά και στην διατήρηση και επιμέλεια του προσανατολισμού του σχολείου που είναι η «αλλαγή των αντιδημοκρατικών συνθηκών στην κοινωνία και στην εκπαίδευση» (Νικολάου, 2006· Beane & Apple, 2003).

Συμπερασματικά, η πρώτη αρχή των δημοκρατικών σχολείων είναι η **δημιουργία δημοκρατικών δομών και διαδικασιών** στο σχολείο οι οποίες θα αποτελέσουν τρόπο ρύθμισης της καθημερινής σχολικής ζωής μέσα από διαδικασίες συμμετοχικής λήψης αποφάσεων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, ένας τέτοιος τρόπος θα προωθήσει στα παιδιά αλλά και την ευρύτερη κοινότητα και κοινωνία ατομικά και ομαδικά πρότυπα και μοντέλα δημοκρατικής συμπεριφοράς. Τέλος, η τήρηση αυτής της αρχής σχετίζεται με την δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού, με το βαθμό συμμετοχής εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και οργάνωσης της σχολικής ζωής, αλλά και με μια μεγάλη σε χρονική διάρκεια υποχρεωτική εκπαίδευση, το βαθμό πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες και το βαθμό αυτοδιοίκησης των σχολικών μονάδων (Ανδρέου, 1989).

4.2. Δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα - Σκοποί, περιεχόμενο, μέθοδοι και εργαλεία

4.2.1 Χαρακτηριστικά δημοκρατικών αναλυτικών προγραμμάτων

Η δεύτερη βασική αρχή σχετίζεται με το σκοπό, το περιεχόμενο της μάθησης και τις διδακτικές μεθόδους και εργαλεία, ενώ συγκροτείται κατά κύριο λόγο από την ανάγκη εκδημοκρατισμού του αναλυτικού προγράμματος. Όπως έχει προαναφερθεί, η μετάδοση δημοκρατικών αξιών στους νέους αποτελεί πρωτεύοντα στόχο της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Επομένως ένα αναλυτικό πρόγραμμα (κρυφό κι επίσημο) στοχεύει στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων που διαμορφώνονται και εξελίσσονται στη βάση και προώθηση διαχρονικών και οικουμενικών αξιών, όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα ευκαιριών, η συνεργασία, η ελευθερία, η ατομικότητα και η αυτονομία (Beane & Apple, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι Apple και Beane (2003) αναφέρθηκαν στη δεύτερη βασική αρχή των δημοκρατικών σχολείων που είναι η δημιουργία ενός δημοκρατικότερου αναλυτικού προγράμματος για να περιγράψουν τη συλλογική οργάνωση της μάθησης (συνεργασία εκπαιδευτική – μαθητεύομενου, ενίοτε και γονέα) για τη διαμόρφωση ή/και την επεξεργασία της σκοποθεσίας και του περιεχομένου ενός curriculum που θα

προσφέρει στους νέους δημοκρατικές εμπειρίες και όσο πιο κοντά γίνεται στα προσωπικά τους βιώματα και ενδιαφέροντα. Κεντρική ιδέα αποτελεί η πρόσβαση σε ένα ευρύ πλαίσιο πληροφοριών με σκοπό την αναγωγή των μαθητών σε «κριτικούς αναγνώστες της πραγματικότητας», έναντι της περιορισμένης σε εύρος σχολικά παρεχόμενης γνώσης που συναντάται στα περισσότερα σχολεία (Beane & Apple, 2003· Νικολάου, 2006). Μια επιτυχής λειτουργία της δεύτερης αυτής αρχής, έγκειται σε μια δημοκρατική σκοποθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων, τη χρήση διδακτικών προσεγγίσεων που προωθούν τις δημοκρατικές, κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, τον βαθμό αντιστάθμισης των δυσκολιών που δημιουργούνται από οποιαδήποτε μορφή ανισότητας, την επιτυχή διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την παροχή Συνεκπαίδευσης (Ανδρέου, 1989).

Σύμφωνα με έρευνες τα δημοκρατικά σχολεία ανά τον κόσμο κατέχουν τα εξής κοινά γνωρίσματα σχολικών προγραμμάτων (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010·Gutek, 2001· Kafka, 2005· Neumann, 2003):

α) Οι στόχοι και σκοποί ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος είναι ευέλικτοι και ανοιχτοί επιτρέποντας στους μαθητευόμενους να έχουν το δικαίωμα να καθορίζουν τους δικούς τους στόχους βάσει των ατομικών τους αναγκών. Ένα δημοκρατικό σχολείο σκοπεύει στο να χτίσει μια περισσότερο δημοκρατική κοινωνία, στο να εκπαιδεύει τους μαθητές του σύμφωνα με τις αρχές του δημοκρατικού πολίτη, προάγοντας τους σε ενεργά και πληροφορημένα μέλη της κοινωνίας.

β) Επιπλέον, το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανάπτυξη των ατομικών προσόντων και δεξιοτήτων με στόχο την επίτευξη αισθήματος προσωπικής ανεξαρτησίας και την προώθηση της αυτονομίας. Η εστίαση της διδασκαλίας σε μεθόδους διερεύνησης του «εγώ» προσλαμβάνει καθοδηγητικό και επικουρικό χαρακτήρα στην προσπάθεια του μαθητή να ανακαλύψει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, να εξασκήσει τις ατομικές του ικανότητες, να πραγματοποιήσει τους στόχους του.

γ) Ο μαθητής έχει το δικαίωμα να προσδιορίσει το περιεχόμενο της μάθησης, που προέρχεται από τις ατομικές του ικανότητες, ανάγκες, ενδιαφέροντα, ιστορικό και στόχους. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο για τους παραπάνω λόγους είναι ευέλικτο και ελαστικό. Ενδέχεται πάντοτε η προοπτική τροποποίησης του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε αυτό να προσαρμόζεται στις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή.

δ) Σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές μάθησης, υιοθετείται μια ποικιλία μεθόδων, τεχνικών και στρατηγικών που απευθύνονται στον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, παράλληλα με ενεργές καθοδηγητικές μεθόδους.

ε) Το διδακτικό υλικό μπορεί να βρεθεί παντού. Καθετί αποτελεί αφορμή για μάθηση, εντός σχολείου και εξαρτάται από τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

στ) Η αξιολόγηση αποτελεί εργαλείο που δεν ταξινομεί ή κατατάσσει τους μαθητές ούτε τους βαθμολογεί, αλλά λειτουργεί ως υποστηρικτικό μέσο μάθησης και ανατροφοδότησης. Στα δημοκρατικά σχολεία δεν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, καθώς ο καθένας έχει τον προσωπικό του ρυθμό.

ζ) Η μάθηση σε ομάδες μικτών ηλικιών είναι μια ακόμα χαρακτηριστική κοινή πρακτική των δημοκρατικών σχολείων. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε τονίζεται πως η συμμετοχή σε δραστηριότητες από μαθητές της ίδιας ηλικίας εξαρτάται από το είδος της δραστηριότητας (Gray & Chanoff, 1986· Hecht, 2010· Morrison, 2007· Korkmaz & Erden 2014) .

η) Ακόμα, δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό η αποφοίτηση με τη συμβατική της μορφή, καθώς σε ένα δημοκρατικό σχολείο αποφοίτηση μπορεί να σημαίνει παρουσίαση μιας διατριβής σε μια ανοιχτή συγκέντρωση μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, όπως περιγράφουν οι Gray & Chanoff (1986), ή παρατηρείται να προτιμάται η αποφοίτησή χωρίς κάποιο πιστοποιητικό ή απολυτήριο (Sahin & Turan, 2004· Rogacheva, Y. (2016).

4.2.2 Αναλυτικά προγράμματα και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όμως τα ερευνητικά στοιχεία και δεδομένα διαφέρουν σημαντικά. Αρχικά, μια μελέτη στους σκοπούς των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καταδεικνύει την επιχείρηση ένταξης των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές ενέργειες της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσω της προώθησης δύο ειδών ρυθμιστικών σκοπών που διαμορφώθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στα πλαίσια υλοποίησης του «Νέου Σχολείου». Επίσης, στους σκοπούς των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δίνεται έμφαση αφενός στις δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές ώστε να *«κινήθουν με ευελιξία και δημιουργικότητα σ' ένα εργασιακό περιβάλλον που έχει αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις»*, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο πρόγραμμα της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, αφετέρου στην *«εδραίωση στις συνειδήσεις»* των μαθητών, ενός αξιακού συστήματος, όπως η δημοκρατία, η ισονομία, η ελευθερία, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφορετικότητας, του διαλόγου, του σεβασμού κ.α.

Διάφοροι μελετητές με μια κριτική ματιά στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών διαπιστώνουν μια άκριτη υιοθέτηση της Ρητορικής της Ε.Ε από τους συγγραφείς κατά τη διατύπωση των σκοπών των προγραμμάτων και συνομολογούν ότι η χρήση αυτού του πνεύματος αρκείται στην υιοθέτηση μιας οπτικής, η οποία δεν σχετίζεται με την κοινωνική ανασυγκρότηση¹⁰, αλλά υπηρετεί το σκοπό της προσαρμογής των μαθητών στις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές ιδεολογικές λειτουργίες, προτείνοντας μάλιστα συγκεκριμένες μορφές και μεθόδους διδασκαλίας (Γρόλλιος & Γούναρη, 2014). Επιπλέον, η αναλυτική καταγραφή συγκεκριμένων διδακτικών στόχων μέσω εκτενών καταλόγων υποδεικνύουν ότι τα προγράμματα σχεδιάστηκαν με βάση την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας υπέρ της συντήρησης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, συντιθέμενης καθώς είναι από τον πραγματισμό, τον μιχεβιορισμό και τον τεχνοκρατισμό.

Κατά τον Bernstein ο τρόπος που επιλέγει, ταξινομεί και μεταδίδει μια κοινωνία την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια αντανακλά τη δομή κατανομής της εξουσίας και τις μορφές κοινωνικού ελέγχου που επικρατούν. Μάλιστα διατυπώνει πως τα αναλυτικά προγράμματα των Ευρωπαϊκών χωρών έχουν διαμορφωθεί με ένα πολύ ρητό τρόπο και αφήνουν λίγες επιλογές τρόπων μετάδοσης της γνώσης σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Ταυτοχρόνως, αξίζει να επισημανθεί πως από το 2000 και έπειτα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να κάνει μικρά βήματα αποσυγκέντρωσης, όπως προτάσσει και το κείμενο του Υπουργείου Παιδείας για το «Νέο Σχολείο»¹¹, όπου και τονίζεται η αδυναμία ύπαρξης οποιασδήποτε ουσιαστικής μεταρρύθμισης, αν πρωτίστως δεν αλλάξει η φύση του ελληνικού κράτους, η οποία στις ρίζες της παραμένει συγκεντρωτική (Καζαμίας, 2000).

4.2.3 Σκοποί και στόχοι ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος

Σύμφωνα με τους Beane και Apple (2003) οι δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί επιθυμούν να δημιουργήσουν κριτικά σκεπτόμενους πολίτες που θα «αγωνίζονται» για τα δημοκρατικά αγαθά και ιδεώδη με απώτερο σκοπό την επίτευξη κοινωνικής ευμάρειας. Γι' αυτό βρίσκονται σε σύγκρουση με τις κυρίαρχες παραδόσεις του σχολείου, με αυτούς που ευνοούνται από την σχολική ανισότητα και με εκείνους που επικεντρώνονται στην αποτελεσματικότητα και την ιεραρχική εξουσία. Στο βιβλίο του «Σχολείο και

¹⁰Βλ. Γρόλλιος,Γ. (2011) σελ. 156-182, για την οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης

¹¹«Το νέο σχολείο επιδιώκεται να συνδέεται με τις τοπικές κοινωνίες. Είναι το σχολείο όπου θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο έχουν όλοι: οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι ίδιοι οι μαθητές, η τοπική αυτοδιοίκηση. Η νέα διοικητική δομή της Χώρας, αποτελεί τη βάση για μια νέα σχέση παιδείας και τοπικής κοινωνίας, με μεταφορά νέων αρμοδιοτήτων στο πλαίσιο του Συντάγματος.» Υπ. Παιδείας, για το «Νέο Σχολείο» (4-3-2010)

Παιδί», ο Dewey αναφέρει πως η επίτευξη μιας κοινωνικής διάστασης του σχολείου ως σκοπός της εκπαίδευσης και η ευδαιμονία της κοινότητας ως παράγοντας ευτυχίας του παιδιού προϋποθέτουν την οργάνωση και την αξιολόγηση όλων των στοιχείων (κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών, ηθικών, αλλά και των ιδεών που περικλείει το καθένα) που συνθέτουν την ευρύτερη κοινότητα. Καθώς το σχολείο τείνει να εσωτερικοποιεί και να μεταδίδει μακροχρόνιες δομές και παραδόσεις, οι οποίες συγκροτούν το κρυφό και επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, μια δημοκρατική παιδεία οφείλει να ενισχύει το ενδιαφέρον για διερεύνηση ιδεών με σκοπό τη διύλιση σημαντικών μαθημάτων γύρω από τη δικαιοσύνη, την εξουσία, την αξιοπρέπεια και την προσωπική αξία και να προωθήσει ουσιαστικά το κριτικό πνεύμα σκέψης και όχι μια απαθή καταναλωτική στάση. Στον αντίποδα, τα περισσότερα σχολεία συρρικνώνουν το εύρος της παρεχόμενης γνώσης, η οποία χαρακτηρίζεται άλλοτε ως «*επίσημη*», «*υψηλού επιπέδου*», «*μονολιθική και αδιαίρετη, που πηγάζει από κάποια αλάθητη πηγή*» περιμένοντας από τον μαθητή να οικειοποιηθεί αυτή τη γνώση σχεδόν με ένα εξαναγκαστικό τρόπο, υπονομεύοντας έτσι το ρόλο του ως ενεργό μέλος του σχολικού περιβάλλοντος (Apple & Beane, 2003).

Η γνώση που πολλές φορές προβάλλεται στα σχολεία είναι υποκειμενική καθότι συγκεκριμένες αξίες διεισδύουν και επιβάλλονται με έμμεσο τρόπο. Κατά την θεωρία του Bourdieu για το μορφωτικό κεφάλαιο, το σχολείο τείνει να συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής αναπαραγωγής και στη διαιώνιση ενός συστήματος καταμερισμού των εξουσιών και των προνομίων κινούμενο από τα συμφέροντα των κατόχων ενός κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu & Passeron, 2014). Υποκειμενικά, εσωτερικευμένα σχήματα αντίληψης και δράσης μεταδίδονται και από γενιά σε γενιά και στους σχολικούς οργανισμούς με αποτέλεσμα η αυτονομία της εκπαίδευσης να υποσκελιίζεται. Πολύ περισσότερο, όταν το πολιτισμικό κεφάλαιο των κυρίαρχων ομάδων τείνει να διαμορφώνει το σύστημα αξιών της εκπαίδευσης, αυτομάτως γίνεται «δείκτης» της ικανότητας των μαθητών και συμμετέχει στην νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Για να γίνει η εκπαίδευση δικαιότερη, χρειάζεται να υπάρχουν ευκαιρίες εντός της σχολικής τάξης μιας πιο πλήρους κατανόησης των διαφορετικών τρόπων ερμηνείας ενός γεγονότος. Γιατί, «*κάθε ερμηνεία εφάπτεται σε διαφορετικές οπτικές γωνίες που προκύπτουν από διαφορετικές ομάδες ανθρώπων που μάλιστα ενδέχεται να τις εννοεί*» (Apple & Beane, 2003). **Ένα δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα επιζητεί την υπέρβαση της «επιλεκτικής παράδοσης» προς ένα μεγαλύτερο εύρος οπτικών και φτάνει στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από τη διεξαγωγή συζητήσεων, ανταλλαγή πληροφοριών και την ελευθερία διατύπωσης απόψεων.** Στηρίζεται στην αναζήτηση τρόπων επέκτασης των αξιών της δημοκρατίας που δε βασίζονται στην απλή παρατήρηση, αλλά επικαλούνται την κριτική και στοχαστική σκέψη πάνω σε ζητήματα που προκύπτουν και αφορούν στην πορεία της σχολικής ζωής των μαθητών και περιλαμβάνουν τα ερωτήματά τους.

Η ενεργοποίηση μαθητών δημιουργεί τις συνθήκες απόκτησης εμπειριών σχετικά με θέματα όπως «σύγκρουση», «μέλλον της κοινωνίας», «δικαιοσύνη» κ.α. Στην έρευνα του Apple και Beane (2003) διαπιστώθηκε πως το curriculum έχοντας συγκεκριμένες ιδεολογικές διαστάσεις και μια έλλειψη ευαισθησίας σε σχέση με τις εμπειρίες των παιδιών, αδυνατεί να ανταποκριθεί σε ένα δημοκρατικό τρόπο μάθησης. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να «μάθει» να στηρίζεται στην κριτική σκέψη και ανάλυση και να προσαρμόζεται στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και του περιβάλλοντός τους. Γιατί όταν η πληροφορία διερευνάται γύρω από τους ποικίλους παράγοντες που τη δημιουργούν, τότε πλουτίζει η κατανόησή της σε παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες και παράλληλα πραγματώνεται μια πιο σφαιρική κατάκτηση της γνώσης. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι το δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι δυνατόν να αυτονομηθεί πλήρως από την κυρίαρχη κουλτούρα και τις κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις της εποχής, ούτε μπορεί να αγνοήσει την κυρίαρχη γνώση, η απόκτηση της οποίας ανοίγει τους μελλοντικούς επαγγελματικούς ορίζοντες των παιδιών (Apple & Beane, 2003). Ωστόσο, μέσα από διαδικασίες προσπαθείται και επιδιώκεται μια πιο ουσιαστική

δημοκρατική εκπαίδευση που σκοπός της είναι η αναδιάρθρωση των δομών της κυρίαρχης κουλτούρας. Απώτερος στόχος, άλλωστε, όπως έχει προαναφερθεί αποτελεί για την δημοκρατική εκπαίδευση η άσκηση των δημοκρατικών αξιών στην ευρύτερη κοινωνία. Ας αναλογιστούμε τα λόγια του Αλέξανδρου Δελμούζου, Έλληνα παιδαγωγού και κύριου εκπρόσωπου του εκπαιδευτικού δημοτικισμού: «...Το σχολείο έχει προπαιδευτικό χαρακτήρα, καθότι προετοιμάζει το παιδί δίνοντας του εφόδια και γνώσεις για την ολοκλήρωση της αγωγής του στην μετέπειτα, την εξωσχολική του ζωή, στην κοινωνία» (Χάριτος, 1986: 46-48).

4.2.4 Αξονες επιλογής και οργάνωσης του διδακτικού περιεχομένου

Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί αντικείμενο σύγκρουσης, επειδή οι απόψεις που εκφράζονται στα δημοκρατικά curricula συνδέονται με έναν εναλλακτικό, που έρχεται σε αντίθεση με τις μακροχρόνιες αντιλήψεις, χαρακτήρα σχεδιασμού του. Για τους προοδευτικούς, η έλλειψη οργανικής συνοχής διδακτικού υλικού με τα πραγματικά ενδιαφέροντα του παιδιού και η επιβολή αφομοίωσης των γνώσεων με τη στείρα και πληροφοριακή μορφή μαθημάτων που στερείται κάθε σύνδεση με τις εσωτερικές ατομικές ανάγκες, αντιστοιχούν σε προβλήματα οργάνωσης της παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dewey, 1926: 149-150). Ο Dewey δίχως να αμφισβητεί τη σπουδαιότητα του Αναλυτικού Προγράμματος αναφέρει χαρακτηριστικά πως « αυτός ο κύκλος μελέτης που παρουσιάζει υλικό το οποίο εκτείνεται απεριορίστα πίσω στο χρόνο και απεριορίστα προς τα έξω στον χώρο» ωθεί τον μικρό μαθητή να ξεφύγει από τον περιορισμένο κόσμο της καθημερινής εμπειρίας Χατζηγεωργίου, 2011). Η μετάβαση αυτή σε συνδυασμό με την έλλειψη ενδιαφέροντος και την επίπλαστη διδασκαλία χωρίς καμία σχέση με την πραγματικότητα ενδέχεται να μπλοκάρει ήδη από την αρχή την σχολική εξέλιξη (Mialaret, 2011). Σε αντιδιαστολή, ο Mialaret υποστηρικτής του κινήματος της Νέας Αγωγής στη Γαλλία, προτείνει την σπειροειδή ανέλιξη της γνώσης, η πορεία της οποίας γίνεται προοδευτικά επιτρέποντας να ενσωματωθούν οι κεκτημένες από το περιβάλλον γνώσεις και ταυτόχρονα, ύστερα από μια σειρά επανατροφοδοτήσεων, να γίνει το άτομο ικανό να επιδράσει καλύτερα στο περιβάλλον του.

Επιπροσθέτως, διαπιστώνεται μια απομόνωση του σχολείου από τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Η απομόνωση αυτή, σύμφωνα με τον Dewey υφίσταται διότι το σχολείο αδυνατεί να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες του μαθητή που αποκτά εκτός σχολείου, από το κοινωνικό, δηλαδή, και φυσικό περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα αυτού, η ικανότητα του μαθητή να εφαρμόσει στην καθημερινή ζωή αυτά που μαθαίνει στο σχολείο ακυρώνεται. Στην ίδια σφαίρα σκέψης κινείται και ο Mialaret εξηγώντας ότι: «Δυστυχώς το σχολείο θα εισαγάγει μια γνώση (που προέρχεται από ένα σημαντικά διευρυνόμενο ανθρώπινο περιβάλλον), η οποία δεν θα είναι συνέχεια της γνώσης που εκπέμπει το περιβάλλον του παιδιού και συχνά ούτε καν θα σχετίζεται με αυτήν», θέλοντας να δώσει έμφαση στην αδυναμία της εκπαίδευσης να συνδέσει τους δύο κόσμους, ενηλίκων και παιδιών. Αποτέλεσμα αυτής της ασυνέχειας και της ασυνδετότητας αποτελεί η έλλειψη ροής της γνώσης ανάμεσα στο σχολικό περιβάλλον και το κοινωνικό περιβάλλον, πολύ περισσότερο γιατί η σχολική γνώση των βιβλίων εκφράζεται μέσα από την εμπειρία της ανθρωπότητας, εξορθολογισμένη στο πέρασμα των αιώνων, την οποία δεν είναι σε θέση το παιδί ακόμα να συνδέσει με τα βιώματά του. Η αδυναμία, της εκπαίδευσης να εντάξει την κοινωνική πραγματικότητα στη σχολική ζωή και να την συνδέσει με την ατομική παιδική εμπειρία καθιστά αυτομάτως το σχολικό περιβάλλον σε ένα τεχνητό περιβάλλον (Mialaret, 2011).

Σε αντιδιαστολή, υποστηρικτές μιας δημοκρατικής και μαθητοκεντρικής αγωγής ενδιαφέρονται πρωτίστως για την ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας, υπογραμμίζοντας πως αφενός η προσωπική ανάπτυξη είναι συνδεδεμένη με την ενδυνάμωση και εξέλιξη των ικανοτήτων του κάθε παιδιού ξεχωριστά και εξατομικευμένα, αφετέρου σχετίζεται με την ηθική ανάπτυξη του ατόμου, την

συναισθηματική του ωρίμανση και την κοινωνικοποίησή του. Στο ίδιο τοπίο, δηλαδή «*μεταξύ θησαυρίσματος γνώσεων και μόρφωσης ηθικού χαρακτήρα βρίσκεται και το περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων*» (Dewey, 1926:173-197), ενώ το σχολείο οφείλει να συγκεντρώνει όλα τα απαραίτητα μέσα για τον παραπάνω σκοπό.

Στα δημοκρατικά σχολεία, όπως στο Summerhill και το Sudberry που ακολουθούν το κίνημα των ελεύθερων σχολείων, ή τα Σχολεία Εργασίας και τα σχολεία Montessori, η γνώση διαμορφώνεται με βάση την ελευθερία διατύπωσης απόψεων πάνω στα ενδιαφέροντα, τα ερωτήματα και τα βιώματα των μαθητών με την στάση των εκπαιδευτικών να λειτουργεί επικουρικά ή καθοδηγητικά προς την αναζήτηση, την ανάπτυξη και τη βελτίωση των ταλέντων και των κλίσεων του κάθε μαθητή. Η έναρξη και πορεία της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται από την αυτενέργεια του μαθητή, καθώς κατά τους προοδευτικούς η φυσική ροή της ανάπτυξής του παιδιού επέρχεται μέσα από την ελευθερία που του παρέχεται να εκφράζεται, να επιλέγει και να δραστηριοποιείται. Η ελευθερία αυτή συνδέεται με τη σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς ενεργοποιεί την δυνατότητα έκφρασης των ενδιαφερόντων του. Σύμφωνα με τον Dewey (1924), τα ενδιαφέροντα έχουν προωθητική λειτουργία ως προς την πολύπλευρη ατομική ανάπτυξη, ενώ δύνανται να αξιοποιηθούν μέσα από την ερμηνεία και την κατανόηση των ατομικών εσωτερικών κλίσεων και έξεων. «*Μέσα από τα ερεθίσματα που συγκεντρώνει το σχολείο και μέσα από τα περιβάλλοντα βιώματα και σε σχέση με αυτά δυναμώνουν οι δυνατότητες του παιδιού και επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του χαρακτήρα*». Γενικά κάθε «γωνιά» του σχολείου θεωρείται ως χώρος μάθησης.

Ωστόσο, η ελευθερία του παιδιού δε θα πρέπει να συγγέεται με την έννοια της ασυδοσίας ή της υπέρμετρης ελευθερίας, καθώς σε ρόλο ελέγχου καθίσταται η ίδια η δραστηριότητα κατά την εκτέλεση της οποίας το άτομο ή τα άτομα που την αναλαμβάνει/-ουν διατηρούν το ανάλογο ποσοστό ευθύνης. Από την άλλη, αυτό που χαρακτηρίζει τα δημοκρατικά σχολεία είναι η κοινοτική ζωή. Η κοινοτική ζωή βασίζεται στην κοινωνικότητα του ατόμου και διαρκεί όταν είναι καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη από δραστηριότητες στις οποίες κάθε άτομο προσφέρει κάτι. Οι δραστηριότητες κοινής συμμετοχής αποτελούν τον κύριο φορέα ελέγχου. (Dewey, 1987: 41-45) Τέλος, η επιλογή των δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνεται με παιδαγωγικά κριτήρια, αλλά και να υπάρχει μια ροή από την μια βιωματική εμπειρία στην επόμενη και ο μαθητής να αλληλεπιδρά ουσιαστικά με το περιβάλλον, ώστε να μην μένει η εμπειρία απλώς ένα σχήμα λόγου (Καρακατσάνη, 2008:170). Καθίσταται, λοιπόν, φανερό πως ο ρόλος του δασκάλου στην οργάνωση της διδακτέας ύλης και της καθοδήγησης φέρει αρκετή ηθική ευθύνη.

Εν κατακλείδι, η επιλογή και ο σχεδιασμός των μαθησιακών δράσεων προϋποθέτει ότι η εκπαίδευση θα αναζητεί στην ατομική και κοινωνική εμπειρία κάθε παιδιού τα θεμέλια κάθε επόμενου οικοδομήματος της γνώσης. Η επιλογή και οργάνωση της διδακτέας ύλης με βάση τα ενδιαφέροντα και τα ερωτήματα των παιδιών είναι αναγκαία. Η επιτυχής εφαρμογή ενός δημοκρατικότερου αναλυτικού προγράμματος μάθησης βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή και την εξατομίκευση, γι' αυτό είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν πως σε σχολεία που επειδιώκουν μια πιο δημοκρατική λειτουργία, διαμορφώνονται προγράμματα με βάση τον μαθητή και τις ατομικές αναπτυξιακές του ανάγκες, καθώς κάθε στοιχείο του Αναλυτικού Προγράμματος τίθεται ανοιχτό προς διαπραγμάτευση, επεξεργασία και αλλαγή (Ornstein & Hunkins, 2009· Korkmaz & Erden 2014). Σκοπός των δημοκρατικών σχολείων είναι να αυξήσουν την αξία των ατόμων, όπως και την αξία της δημοκρατικής κοινότητας με την απόκτηση βασικών αξιών σεβασμού, ισότητας, δικαιοσύνης, συνεργατικότητας και αλληλεγγύης με όλες τις ευθύνες και τους ρόλους που έπονται αυτών. Έτσι, οτιδήποτε περικλείει τις παραπάνω αξίες και δεξιότητες οφείλει να συμπεριλαμβάνεται ως αντικείμενο και στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς η σύνδεση της εκπαίδευσης με τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο καλλιεργεί τη σφαιρική γνώση και δημιουργεί κριτικά σκεπτόμενες προσωπικότητες. Αφετέρου, μια

σύνδεση του περιεχομένου με τα ατομικά ενδιαφέροντα του παιδιού οδηγεί στην εκούσια ανάλυση ευθυνών και καθηκόντων και προάγει την αυτονομία, με την προϋπόθεση ότι στο παιδί παραχωρείται η ελευθερία να επιλέξει για τον εαυτό του.

4.2.5 Διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις – Βιωματική μάθηση

Διερευνητική μέθοδος

Για τον Dewey η μάθηση είναι πράξη και *«οι ιδέες είναι χωρίς αξία, εκτός αν μετατρέπονται σε πράξεις οι οποίες επαναδιευθετούν και ανασυγκροτούν λίγο ή πολύ με κάποιο τρόπο, τον κόσμο στον οποίο ζούμε»* (Χατζηγεωργίου, 2011: 74-75). Όταν λοιπόν η προσέγγιση σε οποιοδήποτε μάθημα στο σχολείο ξεκινάει με εξωσχολικές πηγές που άπτονται των βιωμάτων και ενδιαφερόντων των παιδιών και δίνονται με τη μορφή καταστάσεων προβληματισμού, τότε οι καταστάσεις αυτές δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν κάτι με κάτι που έχει άμεση σχέση με την καθημερινή τους ζωή και εκεί υπάρχει η δυνατότητα ενεργοποίησης της σκέψης *«και όχι να μαθευτούν απλώς λέξεις»*. Η πηγή της σκέψης και επομένως της μάθησης είναι κάποια σύγχυση, κάποια αβεβαιότητα που αποτελεί την αφορμή εκκίνησης μιας δραστηριότητας. Καθώς η συνοχή δραστηριοτήτων και προσωπικού βιώματος γεννούν τα εσωτερικά κίνητρα της μάθησης το παιδί γίνεται δεκτικότερο και πιο ακροαματικό, διότι όταν η μάθηση γίνεται με βιωματικό τρόπο, η διερεύνηση και δημιουργική δράση του παιδιού τίθενται συνεχώς σε κίνηση, χωρίς να αναγκάζεται να αποδέχεται άκριτα οποιαδήποτε πληροφορία ή γνώση.

Έτσι, οι λογικές μορφές που γεννιούνται μέσα από την ερευνητική διαδικασία της διερευνητικής διδασκαλίας μεθοδεύεται η δημιουργία νοήματος που πηγάζει από ένα ερώτημα ή προβληματισμό. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές σπεύδουν να αναζητήσουν πληροφορίες και μέσα από την διερεύνηση, την ανταλλαγή απόψεων και τη συνεργασία να απαντήσουν στο ερώτημα διεξάγοντας μικρές έρευνες. Η εκπαίδευση σε αυτή την περίπτωση λειτουργεί σαν μια κοινωνική διαδικασία που εξελίσσει την εμπειρία μέσα από την αλληλεπίδραση. Αυτό που επιδιώκεται με την διερευνητική προσέγγιση είναι οι μαθητές να ασκηθούν στη συστηματική χρήση κανόνων της λογικής και της επιστήμης για να επαληθεύουν τις έννοιες και τις ιδέες (Massialas, 1989). Για να προχωρήσει η κοινωνική σκέψη θα πρέπει η σχολική ζωή να πλησιάζει ολοένα και πιο κοντά στην πραγματική ζωή και τα ερωτήματα/προβληματισμοί να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τόσο μέσα από τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, όσο κι από τη σύναψη δεσμών μεταξύ των μελών της κοινότητας στους οποίους θα «βρίσκει» κανείς την αξία της συνεργασίας, της συμμετοχικότητας, του διαλόγου και θα αναγνωρίζει πως η ομαδική ζωή μαζί με τις υποχρεώσεις που αυτή φέρει, ανθίζει, όσο καλλιεργούνται η πειθαρχία στους κανόνες, η ανοχή στο διαφορετικό και η διατήρηση της τάξης μέσω ουσιαστικών δημοκρατικών δομών διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων (Χατζηγεωργίου, 2011). Παράλληλα στα πλεονεκτήματα της μεθόδους βρίσκεται η ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές ουσιαστικά παρακινούνται να εξερευνήσουν και να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα που συμβαίνουν γύρω τους, προβαίνοντας σε διαδικασίες και μεθόδους όμοιες με εκείνες που χρησιμοποιεί ένας επιστήμονας. Προάγεται το ανοικτό κλίμα και η διεξαγωγή συζητήσεων με επιχειρήματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός κι έχει ελάχιστη δύναμη, καθώς μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

Επιπροσθέτως, έχει διαπιστωθεί πως παιδοκεντρικής και ενεργητικής φύσης μαθησιακές δραστηριότητες, διαδικασίες συλλογικού προβληματισμού και δράσης και διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου διερεύνησης ενεργοποιούν τις διαμαθητικές σχέσεις και επιφέρουν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα σε ποικίλους τομείς (Ματσαγγούρας, 2002:509-512). Η διερευνητική μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε πτυχή της μαθησιασκής διαδικασίας και της σχολικής ζωής. Σε σχολεία όπου λειτουργεί ο θεσμός των συμβουλίων της τάξης, κατά το οποίο μαθητές και εκπαιδευτικός ελεύθερα επιλύουν θέματα που αφορούν όλους για την καλύτερη λειτουργία της σχολικής τάξης ακόμα

και σχολείου δύναται να αξιοποιηθεί αυτή η μέθοδος για την επίλυση θεμάτων μέσα από την διεξαγωγή συζητήσεων και της χρήσης του επιχειρηματικού λόγου. Αρκετά ευρωπαϊκά σχολεία, όπως τα σχολεία Freinet στη Γαλλία, εφαρμόζουν αυτή την τεχνική (εμπνευσμένη από τη θεσμική παιδαγωγική) που αποτελεί εργαλείο επίλυσης προβληματικών καταστάσεων μέσω του αναλυτικού τρόπου συζήτησης και τη λήψη αποφάσεων με ισότιμες ψήφους. Μια πρακτική που πέρα από το πνεύμα δημοκρατίας που ωθεί, συμβάλλει αποτελεσματικά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, υποκινώντας τις λογικές δομές της σκέψης μέσα από την επεξεργασία και διατύπωση συλλογισμών που βασίζονται σε πραγματικούς προβληματισμούς και χρήζονται λύσης.

Εργασία σε ομάδες

Στον σχεδιασμό των μαθησιακών διαδικασιών και δραστηριοτήτων η συνεργασία είναι ζωτικής σημασίας, ώστε οι αποφάσεις που λαμβάνονται να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις φιλοδοξίες και τα συμφέροντα και των δύο πλευρών -μαθητών και εκπαιδευτικών- μέσω έμπρακτης άσκησης της δημοκρατίας, όπως είναι ο διάλογος και η συλλογική λήψη αποφάσεων (Apple & Beane, 2003· Dewey, 2007). Ο κοινός σκοπός είναι το ζητούμενο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς παρεμποδίζεται ο ανταγωνισμός και εκτιμάται η διαφοροποίηση. Άλλες σημαντικές διδακτικές προσεγγίσεις προωθητικές της γνώσης, είναι η μέθοδος Project , το Τυπογραφείο, η Εφημερίδα (Dewey, 1924: 95-101), η ιστοσελίδα του σχολείου, η διεξαγωγή και παρουσίαση εκδηλώσεων, αλλά και βιωματικές ομαδικές δραστηριότητες που οξύνουν τις κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες, όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση (Οικονομίδης και Ελευθεράκης, 2009) και στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης σε θέματα που αφορούν την κοινωνία, την αγωγή του πολίτη και την αυτοαντίληψη. Παράλληλα και μέσα σε πνεύμα συνεργασίας η ενασχόληση με το θεατρικό λόγο και έργο αναπτύσσει την ενσυναίσθηση και την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας.

Υποστηρικτές της συνεργατικής οργάνωσης της διδασκαλίας επισημαίνουν την ψυχική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη και διεύρυνση των ατομικών και συλλογικών δεξιοτήτων, λόγω του κοινωνιοκεντρικού προσανατολισμού (Vygotsky, 1978) και της ενεργούς βιωματικής μάθησης (Bruner, 1961) που ορίζουν τη διδακτική-μαθησιακή προσέγγιση της εργασίας κατά ομάδες. Η ενεργή εμπλοκή όλων δημιουργεί συνθήκες διαμαθητικής επικοινωνίας όπου το διερευνητικό έργο με άξονες αναζήτησης περιστρέφεται γύρω από το προσωπικό βίωμα και την εμπειρία και μέσα στα πλαίσια συνεργασίας και αλληλεπίδρασης τα άτομα αναλαμβάνουν την ολοκλήρωση μιας εργασίας έχοντας στη διάθεση τους χρήσιμα εργαλεία, όπως ο διάλογος, η επιχειρηματολογία, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, εξασκούνται στη χρήση τους και μαθαίνουν πώς να τα χειρίζονται προκειμένου να κατακτήσουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και δεξιότητες ατομικής και συλλογικής ευθύνης που ανταποκρίνονται δημιουργικά και αποτελεσματικά στις προκλήσεις που τους απευθύνονται (Καζέλα, 2009). Αναντίρρητα, εξελλίσσεται η γλωσσική κατάκτηση μέσα από την προσφορά ευκαιριών ελεύθερης έκφρασης και διατύπωσης του λόγου. Επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση και αναπτύσσεται η στάση ανοχής και κατανόησης απέναντι στο διαφορετικό. Μέσα από τις πολλαπλές ευκαιρίες αντιμετώπισης συγκρουσιακών ή προβληματικών καταστάσεων το παιδί μαθαίνει πώς να επεκτείνει τη δημιουργική και στοχαστική του σκέψη, επεκτείνοντας έτσι τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις με την εισαγωγή νέων τόσο σε επίπεδο αυτογνωσίας όσο και σε συλλογικό.

Καθώς το μάθημα γίνεται ελκυστικότερο, η σχολική πειθαρχία καθίσταται ευκολότερη και, σύμφωνα με τον Dewey, αλλάζει μορφή. Μέσα σε συνθήκες διακριτικής επιτήρησης χωρίς να υπονομεύεται η πειθαρχία, η τελευταία παίρνει μια διαφορετική σημασία που συνοδεύεται από την ατομική υπευθυνότητα και το πνεύμα κοινωνικής συνεργασίας με στόχο την ολοκλήρωση των σχολικών υποχρεώσεων και εργασιών. Πρόκειται για το είδος της πειθαρχίας που πλάθεται από την δύναμη του «εγώ» να εμμένει στην προσπάθεια κατάκτησης ενός ενδιαφέροντος και δεν χρήζει εξωτερικά ελατήρια όπως είναι η τιμωρία και η επιβράβευση (Dewey, 1982:19-20). Επιπλέον, έρευνες δείχνουν πώς σε τάξεις

που εφαρμόζεται η εργασία σε ομάδες παρουσιάζεται μεγαλύτερος βαθμός συνεκτικότητας, μικρότερα επίπεδα άγχους και οι μαθητές κατακλύζονται από μια αίσθηση ελευθερίας και αυτονομίας, καθοριστική για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της ισορροπημένης ψυχικής υγείας. Τέλος, γνωστικά παρατηρείται ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, επιλογή αποτελεσματικότερων λύσεων για την επίλυση προβλημάτων και η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Στην αντίθετη πλευρά, η παραδοσιακή διδασκαλία με τις μεθόδους της να βασίζονται απλώς στην διδακτική ύλη, στοχεύει μονομερώς στην επέκταση της στενής πείρας του παιδιού και της πνευματικής του διάπλασης έχοντας ως κύριο άξονα οργάνωσης της εκπαίδευσης το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, η δημοκρατική εκπαίδευση μέσα από τη χρήση διαφορετικών τύπων μάθησης, πειραματίζεται και με κέντρο της το μαθητή στοχεύει στο να διαμορφώνει ευκαιρίες μάθησης μέσα από την οργάνωση της διδακτέας ύλης σε δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με τα βιώματα και τις εμπειρίες του παιδιού (Dewey, 1982: 36-39). Παρατηρείται πως ο παραδοσιακός τρόπος εκπαίδευσης αναμένει από τα παιδιά να τηρούν έναν παθητικό ρόλο ως προς την αποδοχή της γνώσης, πρακτική που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αντιβαίνει στους στόχους του νέου εκπαιδευτικού τοπίου και των δημοκρατικών αρχών. Επιπρόσθετα, η προσκόλληση στην μάθηση μέσω αποστήθισης στείρων γνώσεων και η αδυναμία του ελληνικού σχολείου να ενισχύσει τις δεξιότητες του μαθητή μέσα από βιωματικές δραστηριότητες συνεπάγεται τη μεταφορά του κέντρου βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολικό εγχειρίδιο και το δάσκαλο.

Συμπερασματικά, το ελληνικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών με τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών προτάσσει την υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων η επιτυχής εφαρμογή των οποίων «θέλει» συνεχώς να συνδυάζει, να συνθέτει και να καινοτομεί αξιοποιώντας τους καρπούς του «πολυκλαδικού δέντρου» της παιδαγωγικής σκέψης. Ξεκινώντας από την υποχρεωτική εκπαίδευση, η εισαγωγή και αξιοποίηση της διαθεματικής σκέψης, των σχεδίων εργασίας και της ευέλικτης ζώνης θα συμβάλλουν στην ισόρροπη και επιτυχέστερη ανάδειξη του ενδιαφέροντος του μαθητή, της αυτενέργειας, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της συλλογικότητας, της βιωματικής μάθησης, της σύνδεσης του σχολείου με την καθημερινή ζωή, της ολόπλευρης μόρφωσης και της πρωτοβουλιακής δράσης του εκπαιδευτικού (Αλαχιώτης, 2004). Θέτοντας τέτοιους στόχους προς ολοκλήρωση, το ελληνικό σχολείο δύναται να εμψυχήσει στους μαθητές την ικανότητα να διαχειρίζονται τα δυσεπίλυτα κοινωνικά και ηθικά διλήμματα που συχνά εμφανίζονται στην προσωπική και κοινωνική ζωή τους, διαμορφώνοντα, τελικά, μαθητές και αυριανούς πολίτες: ενεργούς, δημοκρατικούς, υπεύθυνους, συμμετοχικούς, με γνώμη και ρόλο στα δρώμενα, με σεβασμό και αποδοχή του άλλου και οι οποίοι όντες ελεύθεροι θα γνωρίζουν, θα κατανοούν το ρόλο, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, μέσα σε μια οργανωμένη και δημοκρατικά λειτουργούσα σχολική τάξη, σχολική κοινότητα και κοινωνία. Στόχος του «Νέου Σχολείου» γίνεται η κατάκτηση της γνώσης με ενεργές μεθόδους και βιωματικές προσεγγίσεις. Οι μεθοδολογικές αυτές προσεγγίσεις, δηλαδή οι προτεινόμενες διδακτικές ενέργειες για τη διδασκαλία, συνοπτικά, είναι: α) η διερευνητική-ανακαλυπτική και ενεργητική προσέγγιση της γνώσης, με στόχο να μάθει ο μαθητής «πώς να μαθαίνει», β) η εμπειρικο-βιωματική προσέγγιση, γ) η χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την αναζήτηση, συλλογή και παρουσίαση πληροφοριών, δ) η εννοιοκεντρική κατεύθυνση της γνώσης, ε) ο διάλογος, η συζήτηση, οι ερωτήσεις δάσκαλου-μαθητή, και η συζήτηση σε ομάδες, στ) η συνεργατική μάθηση, με τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (μορφές διδασκαλίας) και τα Διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects), τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποίηση και το Θεατρικό παιχνίδι (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003: 3737).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5 Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Παρουσίαση – Περιγραφή σχολείου

Πρόκειται για ένα τετραθέσιο δημοτικό σχολείο που βρίσκεται στον Φουρφουρά Αμαρίου, του ορεινού Ρεθύμνου Κρήτης. Η στελέχωση του σχολείου συντελείται από άλλα επτά χωριά που στο σύνολό τους είναι αρκετά απομονωμένα από την πόλη του Ρεθύμνου (45 χλμ) γεγονός που γεννά δυσκολίες στην καθημερινότητα της ζωής των κατοίκων, απομακρυσμένοι καθώς είναι από τα οφέλη της σύγχρονης κοινωνίας. Το 2010 ο διορισμός τεσσάρων εκπαιδευτικών, με κοινό όραμα και στόχους θα αλλάξει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου εισέτι. Με κατεύθυνση προς ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης βασισμένο στις ανάγκες και τα βιώματα του παιδιού και όσο γίνεται λιγότερο εξαρτημένο από τον «εξουσιαστικό έλεγχο» του δασκάλου και του σχολικού εγχειριδίου ξεκίνησαν μια σειρά δράσεων και πειραματισμών. Για τον σκοπό αυτό, επιχειρήθηκε η επέκταση του Αναλυτικού προγράμματος με την εισαγωγή περισσότερων μαθημάτων επιλογής, όπως Θέατρο, Μουσική, Φωτογραφία, Ρομποτική. Ακόμα, οι τάξεις αναδιαμορφώθηκαν πλήρως, ώστε να αναδύουν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Μάλιστα, το γεγονός ότι το σχολείο βρίσκεται σε έναν ορεινό τόπο και μια αγροτική κοινωνία έδωσε το έναυσμα για την διεξαγωγή των μαθημάτων κι εκτός τάξης.

Ταυτοχρόνως, στόχος ήταν το σχολείο να γίνει ένας αυτοδιαχειριζόμενος εκπαιδευτικός φορέας που θα σέβεται το παιδί και το παιδί θα επιθυμεί να βρίσκεται στο σχολείο, όπου θα μπορεί να εκφράζεται, να αναπτύσσει την προσωπικότητά του και δε θα αισθάνεται απομονωμένο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εκτιμώντας αρχικά τις συνθήκες της οικονομικής και αξιακής κρίσης της εποχής στράφηκαν προς την αυτοδιαχείριση. Με την υποστήριξη και συνεργασία των παιδιών, των γονέων, των χωριών, του δήμου, επαγγελματιών κι άλλων ανθρώπων από όλη τη χώρα κατάφεραν να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους αλλά και τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Έτσι το σχολείο ανοίχτηκε και άρχισε να αλληλεπιδρά με την κοινωνία. Καθώς οι κύριες ασχολίες των ντόπιων στρέφονταν γύρω από την κτηνοτροφία και τη γεωργία δημιούργησαν περιβόλια, λαχανόκηπους, βότανόκηπους, θερμοκήπιο και κοτέτσι, ώστε το σχολείο να μπορεί να φροντίσει για τη διατροφή των μαθητών και των οικογενειών του. Τα μαθήματα άρχισαν να γίνονται κοντά σε χώρους, όπου συσπειρώνονταν οι κάτοικοι του χωριού (π.χ. λόγω εργασίας), με αποτέλεσμα τα παιδιά να συναναστρέφονται περισσότερο μαζί τους, να ανταλλάζουν πληροφορίες.

Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε ένα δίκτυο, το σχολικό δίκτυο Ορέων, που σε συνεργασία με άλλα ορεινά σχολεία του νομού Ρεθύμνου και σταδιακά με τη συμπερίληψη σχολείων από την υπόλοιπη Ελλάδα, αναπτύχθηκε η επικοινωνία, η ανταλλαγή απόψεων και ευδοκίμησε η δημιουργία αγροτικών σχολικών συνεταιρισμών, το εμπόριο προϊόντων και η συνεισφορά του σχολείου στα κοινωνικά συστήματα. Τέλος, η ιδέα να «ακουστεί» η φωνή των παιδιών υλοποιήθηκε μέσω της διαδουκτιακής τους εκπομπής. Ο «Φουρφουράς.TV», σαν δράση λειτούργησε ως εκπαιδευτική τηλεόραση, όπου οι μαθητές καλούνταν να μεταδώσουν τη γνώση με παιγνιώδη τρόπο, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του δημοσιογράφου και να έρθουν σε επαφή με άλλα σχολεία και μαθητές εκμηδενίζοντας αποστάσεις.

Εν τέλει, το δημοτικό σχολείο Φουρφουρά Αμαρίου, μέσα σε πέντε περίπου χρόνια με τις διακρίσεις του κατάφερε να αποτελέσει παγκόσμιο παράδειγμα ως το Σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων12. Αποτελεί το πρώτο ελληνικό δημοτικό σχολείο που εντάχθηκε στο παγκόσμιο δίκτυο σχολείων και

¹²<http://www.educationrevolution.org/store/findaschool/memberschools/#greece>

οργανισμών εναλλακτικής εκπαίδευσης, δίχως τις ετήσιες εισφορές που κανονικά απαιτείται να καταβάλουν τα σχολεία. Σήμερα, απαρτίζεται από έξι εκπαιδευτικούς στους οποίους περιλαμβάνεται ο διευθυντής του σχολείου, τέσσερις εκπαιδευτικοί και μια νηπιαγωγός και συνεχίζει τις δράσεις του στην ίδια φιλοσοφία.

5.2 Στόχοι

Αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε ο προβληματισμός γύρω από τη φύση των δημοκρατικών σχολείων. Τα δημοκρατικά σχολεία ως κίνημα αλλαγής υπέρ μιας εκπαίδευσης πιο κοντά στις ανάγκες του μαθητή και μιας στενότερης σύνδεσης του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον, ξεκίνησε από τις αρχές του 20ου αιώνα στην Αμερική και την Ευρώπη και γρήγορα εξαπλώθηκε σε όλο τον κόσμο με περισσότερα από 1000 σχολεία να λειτουργούν σήμερα κάτω από τους πυλώνες που διαμορφώνουν οι βασικές αρχές δημοκρατικής εκπαίδευσης. Κάτω από αυτούς τους πυλώνες διαμορφώνονται οι δράσεις και οι καθημερινές πρακτικές του Σχολείου της Φύσης και των Χρωμάτων, το οποίο αποτελεί το πρώτο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο που εντάχθηκε στο παγκόσμιο δίκτυο σχολείων και οργανισμών εναλλακτικής εκπαίδευσης.

Έφόσον έχουν παρουσιαστεί θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που σχηματίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δημοκρατικής παιδείας διεθνώς, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να στρέψει την προβληματική της στη δυνατότητα ύπαρξης ή μη μιας έμπρακτης δημοκρατικής λειτουργίας του ελληνικού δημόσιου σχολείου, έναντι της συγκεντρωτικής δομής που αφομοιώνει ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι μέσα από τη μελέτη, την καταγραφή και την ερμηνεία των δεδομένων και στοιχείων της παρούσας έρευνας θα επιχειρηθεί η εκτενής παρουσίαση όλων εκείνων των μορφών, δομών και πρακτικών που καθιστούν τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα τόπο βίωσης καθημερινών δημοκρατικών αξιών.

Σχετικά με τον άξονα «δομές και διαδικασίες» θα μελετηθεί ο βαθμός συμμετοχής εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και οργάνωσης της σχολικής ζωής, όπως και ο βαθμός αυτοδιοίκησής της. Αφετέρου, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα θα αφορά τον άξονα του αναλυτικού προγράμματος και θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί ο βαθμός δημοκρατικής αξιοποίησης του μέσα από τη χρήση διδακτικών προσεγγίσεων που προωθούν τις δημοκρατικές, κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, μέσα από τρόπους αντιστάθμισης των δυσκολιών που δημιουργούνται από οποιαδήποτε μορφή ανισότητας, την επιτυχή διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την παροχή Συνεκπαίδευσης. Σημαντικός δείκτης δημοκρατικότητας ενός σχολείου με βάση τη θεωρία αποτελεί και η αυτενέργεια του μαθητή να διαμορφώνει με δική του πρωτοβουλία το χρόνο του και τις δραστηριότητές του, αλλά και η δυνατότητα του δασκάλου να λειτουργήσει πιο αυτόνομα, δεδομένου του τεχνοκρατισμού και της συγκεντρωτικής δομής που λαμβάνει ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμα, θα διερευνηθούν ζητήματα, όπως η έννοια της συλλογικότητας, της ενεργής συμμετοχής και συνεργασίας, του κοινού οράματος και της ανάπτυξης κουλτούρας θετικού κλίματος και το πόσο αναγκαία καθίστανται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο τα θέματα αυτά για τη συγκρότηση ολοκληρωμένων ανθρώπων και ενεργών πολιτών.

Τέλος, στόχος της παρούσας μελέτης μέσα από την πραγμάτευση του ερευνητικού υλικού αποτελεί η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τον ρόλο και τις υποχρεώσεις του στο σύγχρονο σχολείο σύμφωνα με τις απαιτήσεις που αυτό συγκεντρώνει για εδραίωση της δημοκρατικής συνείδησης, της ηθικής διαπαιδαγώγησης και της διάπλωσης ολοκληρωμένων, κριτικά σκεπτόμενων και αυτόνομων προσωπικοτήτων – ικανών να ελέγχουν, να διαχειρίζονται και να μεταβάλλουν το περιβάλλον τους.

5.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η μέθοδος έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική, η οποία διεξάγεται με βάση το αντικείμενο έρευνας, τους στόχους και το θεωρητικό πλαίσιο. Θεωρείται η πιο κατάλληλη αναφορικά με την επίτευξη πρόσβασης και συγκέντρωσης πληροφοριών που σχετίζονται με την ανθρώπινη καθημερινότητα και παρέχουν στοιχεία που περιγράφουν βιώματα μέσα από την καταγραφή των υποκειμενικών ιδεών και εκφράσεων (Eisner, 1991). Καθώς η ποσοτική έρευνα αναλύει την ποσότητα εμφάνισης ενός φαινομένου, η ποιοτική έρευνα εξετάζει το είδος και το χαρακτήρα του φαινομένου, δίνοντας την προοπτική εμβάθυνσης και περαιτέρω ανάπτυξης του θέματος το οποίο εξετάζει (Κυριαζή, 2006). Η διερεύνηση ενός ζητήματος σε βάθος δύναται να πραγματοποιηθεί μέσα από την καταγραφή και ερμηνεία της ανθρώπινης εμπειρίας, συμπεριφοράς, αναπαράστασης, αντίληψης και στάσης κάτι που επιτυγχάνεται με τη χρήση της ποιοτικής μεθοδολογικής έρευνας, επιτρέποντας μια ουσιαστική κατανόηση του ζητήματος και των επιμέρους παραμέτρων του (Denzin et al., 2006). Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι παραχωρείται ελευθερία στον τρόπο απαντήσεων των υποκειμένων μέσω της ελεύθερης έκφρασης κι επικοινωνίας μεταξύ αυτών και του ερευνητή, ευνοεί την ταξινόμηση και ερμηνεία των προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων, όπως ακριβώς προσλαμβάνονται, εσωτερικεύονται και νοηματοδοτούνται από τα ίδια τα υποκείμενα και σε σχέση με το εκάστοτε κοινωνικό, αξιακό και ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (Creswell, 1998:17).

Ως προς την εφαρμογή της πρόκειται για μια ευέλικτη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Σε συνάρτηση με τη θεωρία, δημιουργείται αρχικά ένα γενικό εννοιολογικό πλαίσιο, που μέσα από την αλληλεπίδραση υποκειμένων και ερευνητή ο τελευταίος καλείται να εντοπίσει και να απορροφήσει πληροφορίες όψεων των ζητημάτων που επιδιώκει να φωτίσει. Σταδιακά οδηγείται στην άντληση λιγότερων και πιο συγκεκριμένων στοιχείων τα οποία αποτελούν μέρη της σύνθεσης των διαμορφωμένων εννοιολογικών κατηγοριών. Συνεπώς, μέσα από τη διαλογική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ιδεολογικών στοιχείων και πληροφοριών ανεγείρεται η μορφή της έρευνας, η οποία δε μένει σταθερή, αλλά εξελίσσεται και ανασκευάζεται καθώς είναι σε διαρκής πορεία. Όλες οι διαδικασίες εστιάζουν στα υποκείμενα και στον τρόπο που εκείνα με τις δράσεις τους κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και καταστάσεις νοηματοδοτούν και δίνουν αξία σε ιδέες και κοινωνικά φαινόμενα. Υπό αυτή την οπτική ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να εμβαθύνει στην εμπειρία των υποκειμένων, να περιγράψει και να ερμηνεύσει τα συλλεχθέντα δεδομένα, αναδεικνύοντας παρατηρήσεις και συμπεράσματα. Γι' αυτό δεν περιγράφονται μόνο τα υποκείμενα και οι αφηγήσεις τους στις ποιοτικές μεθόδους. Η κουλτούρα και το πολιτισμικό υπόβαθρο του ερευνητή επηρεάζουν αρκετά τα αποτελέσματα της έρευνας (Eisner, 1991).

Ο ερευνητής στην ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, γίνεται ακροατής, σημειώνει, περιγράφει κι ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. Καταγράφοντας, όμως, τα γεγονότα «αντικρίζει» τον εαυτό του σε μια διαδικασία που σκοπό έχει την κατάληξη σε συμπεράσματα των όσων παρατηρεί, γι' αυτό και οφείλει να ακολουθεί μια πορεία λογικού συνδυασμού δεδομένων, στοιχείων και καταστάσεων. Σε αυτό επιδρά και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τη σημασία τους. Η ερμηνεία των δεδομένων οφείλει να γίνει με τη βοήθεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης για την πληρέστερη προσέγγιση του θέματος και την ενημέρωση πάνω σε θέματα που έχουν μελετηθεί προηγουμένως και επιδέχονται διερεύνησης και περαιτέρω ανάλυσης, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ο Peshkin (1985) αναφέρει χαρακτηριστικά πως τα υποκειμενικά στοιχεία του ερευνητή ομοιάζουν με μια θετική «έκρηξη», καθώς αναλαμβάνει να δώσει ζωή σε ουσιώδη ζητήματα της έρευνας και να χρησιμοποιήσει την προσωπική του κρίση και ενσυναίσθηση στο τι είναι σημαντικό να συμπεριληφθεί και τι όχι. Επομένως, ο υποκειμενικός παράγοντας θα πρέπει επίσης να λογαριάζεται, πέραν του αντικειμενικού

πλαισιού που λαμβάνει χώρα η έρευνά μας.

5.3.1 Μελέτη περίπτωσης

Η έμφαση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης από τον ερευνητή στοχεύει στην αναπαράσταση της συνθετότητάς του, τη σύλληψη της μοναδικότητάς του, την κατανόηση ρητών και άρρητων δομών του, την περιγραφή της λειτουργίας και των δράσεών του, αλλά και την αλληλεπίδρασή του με άλλα πλαίσια (Stake, 1995· Πηγιάκη, 2004:22· Yin, 2009). Η μελέτη περίπτωσης (Case Study) συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική έρευνα, είναι «μελέτη ενός περιστατικού κατά την εξέλιξή του» (Adelman κ.α., 1980) και χρησιμοποιείται ως ερευνητική στρατηγική όταν το ενδιαφέρον του ερευνητή επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση. Περιπτώσεις μπορεί να αποτελέσουν οι άνθρωποι, οι ομάδες, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς, τα προγράμματα και σπανιότερα τα γεγονότα και οι διαδικασίες (Stake, 1995:2, Robson, 2007: 210).

Η ικανότητά της να απαντά σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία και σκοπούς σηματοδοτούν τον ευέλικτο χαρακτήρα της, ενώ, παράλληλα έχει οδηγήσει και στην εμφάνιση μιας πληθώρας τυπολογιών σχετικά με την κατηγοριοποίηση των διάφορων ειδών της. Ενδεικτικά, για τον Yin (2009) η μελέτη περίπτωσης, εντός του πλαισίου που αυτή υπάρχει και λειτουργεί καθημερινά, δύναται να προσφέρει εξηγήσεις, επιδιώκοντας την παραγωγή θεωρίας ή τον έλεγχο της θεωρίας μέσω της αναζήτησης αιτιωδών σχέσεων (explanatory case study). Ακόμα μπορεί να παρέχει περιγραφές και αφηγήσεις (descriptive case study) ή να αποτελεί μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) που να λειτουργεί πιλοτικά για άλλες έρευνες. Καθώς οι προτιμήσεις και οι επιστημολογικές αφετηρίες του κάθε ερευνητή σχετίζονται άμεσα με τους διαφορετικούς τρόπους που αυτή μπορεί να υλοποιηθεί, άλλοτε η μελέτη περίπτωσης καθίσταται ικανή να υιοθετεί μια κριτική προσέγγιση, άλλοτε μια περισσότερο ερμηνευτική και άλλοτε θετικιστική (Easton, 2010· Crowe et al., 2011). Κατά τον Yin (2009), τον Bassegy (1999:41) και τον Stufflebeam (2001: 34-35) ερωτήσεις που αφορούν στο «πώς», το «γιατί», το «ποιος» και το «τι» συνιστούν μια συστηματική και σε βάθος μελέτη της περίπτωσης, διαφωτίζοντας πολλαπλές όψεις του ερευνητικού αντικειμένου, ως σύγχρονου και πραγματικού φαινομένου και δίνουν την ευκαιρία συσχέτισης και γεφύρωσης των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη θεωρία και την πράξη.

Ωστόσο, σε μια έρευνα που διεξάγεται με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης οι γενικεύσεις είναι αδύνατες, υποστηρίζουν οι ερευνητές που ακολουθούν το θετικιστικό παράδειγμα, διότι το κοινωνικό φαινόμενο που διερευνάται μπορεί να περιγραφεί, αλλά όχι να εξηγηθεί με αιτιακές αναφορές. Άλλοι πάλι μελετητές τονίζουν ότι η δυνατότητα γενικεύσεων δύναται να επιτευχθεί μέσα από τη διεκπαιρέωση πολλαπλών Μελετών Περιπτώσεων (Yin, 1984), ή/και με βάση τις θεωρητικές προτάσεις πάνω στις οποίες αναπτύχθηκε και βασίστηκε (Παπαδόπουλος, 2006), ή/και αποκαλύπτοντας τη χρησιμότητα που θα είχε η έρευνα μέσα από τη γενίκευση (Mitchell, 1983). Η περιγραφή, η κατανόηση και η ερμηνεία των υποκειμενικών βιωμάτων μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη, μέσα από την παράθεση εικόνων για την ζωή και την πορεία των ατόμων ή μιας ομάδας, αφού «κάθε περίπτωση είναι μοναδική, αλλά όχι τόσο μοναδική για να μη μπορούμε να πάρουμε ορισμένα μαθήματα από αυτή και να τα εφαρμόσουμε σε γενικό επίπεδο» (Wolcott, 1995: 175).

Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται μια ιδιαίτερα απαιτητική ερευνητική στρατηγική. Ο ερευνητής καλείται να λειτουργήσει μεθοδευμένα και πειθαρχημένα, ενώ πολύτιμη βοήθεια θα έχει αν έχει μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία, ώστε να μπορεί να διακρίνει τη θεωρία στη βάση της οποίας εδρεύει η λειτουργία της περίπτωσης. Απαραίτητη καθίσταται η γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου, χωρίς, ωστόσο, κάτι τέτοιο να σημαίνει την απαρέγκλιτη εναρμόνιση της περίπτωσης με τη θεωρία και την οφειλόμενη λειτουργία της στη βάση μιας πιστής και άκριτης υιοθέτησης της θεωρίας. Κάτι τέτοιο θα πρέπει να

πέσει έγκαιρα στην αντίληψη του ερευνητή και να λάβει υπόψη ένα τέτοιο ενδεχόμενο (Bassey, 1999:63· Crowe et al., 2011).

5.4 Τεχνική συλλογής δεδομένων

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας ήταν η συνέντευξη, η οποία ως μια μορφή συζήτησης και διαλόγου διακρίνεται από αμεσότητα και βασίζεται στην ικανότητά της να εκμαιεύει στοιχεία και πληροφορίες που σχετίζονται με τα νοήματα και τις ερμηνείες των υποκειμένων για τον κόσμο μέσα από την προσωπική τους οπτική και αντίληψη (Cohen, Manion & Morriison, 2007).

Ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας στη διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων οι συνεντεύξεις κατηγοριοποιούνται σε δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες, με την πρώτη κατηγορία να διακρίνεται για την αυστηρότητα που διαπνέει τον τρόπο καθορισμού των ερωτήσεων, ο οποίος τείνει να ομοιάζει με εκείνον ενός ερωτηματολογίου. Οι ημιδομημένες ερωτήσεις χαρακτηρίζονται μεν από ένα προκαθορισμένο κατάλογο ερωτήσεων στις οποίες εντοπίζεται εύκολα ο σκοπός, από την άλλη όμως αφήνει μια ελευθερία στη διατύπωση του περιεχομένου, όπως και στη σειρά ερωτήσεων και απαντήσεων (Cohen, Manion & Morriison, 2007). Κάτι τέτοιο σκοπεύει στην ομαλή ροή της επικοινωνίας, με τον ερευνητή να μπορεί να προσαρμόζει τις ερωτήσεις στη ροή της συζήτησης προσδίδοντας φυσικότητα στο διάλογο προκειμένου να δώσει τη βάση για την καλλιέργεια όλο και πιο γόνιμων συζητήσεων, πλούσιων απαντήσεων και βαθύτερης κατανόησης του θέματος. Επιπλέον στις ημιδομημένες συνεντεύξεις παρατηρείται η ανάπτυξη θετικού κλίματος και κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των ομιλητών που επιτρέπει τη δόμηση ποιοτικής σχέσης μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου. Για τους παραπάνω λόγους επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης.

Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία ενός φιλικού και οικείου κλίματος μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου για την αποκόμιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου όφελους συμμετοχής (Κυριαζή, 2006). Μια επαρκής ενημέρωση του σκοπού της έρευνας, η συμφωνία περί μαγνητοφώνησης των συνομιλιών, όπως και των συναντήσεων κατόπιν συνεννόησης (Tuckman, 1972) αποτέλεσαν ενδεικτικές ενέργειες διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην παρούσα έρευνα. Η εγκυρότητα και η αποτελεσματικότητα της έρευνας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους παραπάνω παράγοντες, όπως και από την τήρηση ορισμένων κανόνων του κώδικα δεοντολογίας και ηθικής (BPS, 2016) από την πλευρά του ερευνητή. Έχοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς ο ερευνητής τόνισε στους συμμετέχοντες τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα της έρευνας και συνέβαλε στη δημιουργία ευχάριστου και οικείου κλίματος. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εντός μιας σχολικής ημέρας, στο χώρο του σχολείου, στα «κενά» των εκπαιδευτικών και δόθηκε στον ερευνητή η δυνατότητα παρακολούθησης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Η οργάνωση του οδηγού συνεντεύξεων¹³ αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία και χαρακτηρίζεται από επανειλημμένες αναθεωρήσεις και διορθώσεις έως ότου αποφασιστεί η τελική τους μορφή που σκοπό θα έχει να εξυπηρετεί την εξασφάλιση όλων εκείνων των χρήσιμων δεδομένων που θα συλλεχθούν και θα ανταποκρίνονται στους σκοπούς της έρευνας. Οι ερωτήσεις κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων άλλαξαν επιφανειακά την μορφή τους ως προς τον τρόπο διατύπωσης, με σκοπό να κινείται η συζήτηση με ροή και συνέχεια. Ωστόσο, οι αλλαγές αυτές δεν επηρέασαν τη φύση του κεντρικού ερωτήματος της καθεμιάς. Ως ημιδομημένη συνέντευξη που χαρακτηρίζεται για τις προκαθορισμένες ερωτήσεις της, η διάταξη τους και η διατύπωσή τους ορισμένες φορές δύναται να δεχθεί αλλαγές, ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης και την κρίση του ερευνητή (Robson, 2007).

¹³Βλ. Παράρτημα 1

Τέλος, ο τρόπος συλλογής δεδομένων ενισχύθηκε μέσω της παρατήρησης και παρακολούθησης της διεξαγωγής ενός καθημερινού μαθήματος, η οποία αποδείχθηκε δυνατή πηγή άντλησης δεδομένων και στοιχείων για την περαιτέρω ερμηνευσή τους. Τέλος, το αρχαιακό και οπτικοακουστικό υλικό της ιστοσελίδας του σχολείου¹⁴ που διατίθεται στο διαδίκτυο, ανοιχτό στην πρόσβαση οποιουδήποτε πολίτη, βοήθησε σημαντικά για να αποκτηθεί μια πιο ολοκληρωμένη και εις βάθος άποψη σχετικά με τις λεπτομέρειες των δράσεων του σχολείου.

5.5 Ερευνητικό δείγμα

Το δείγμα της έρευνας, αν και αποφεύγεται ο όρος στην ποιοτική έρευνα, είναι ολιγάριθμο. Οι συνεντεύξεις απευθύνθηκαν σε 4 άτομα και των δύο φύλων, τα οποία αποτελούν τα $\frac{2}{3}$ των μελών του συνολικού εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα ολιγοθέσιο Δημοτικό σχολείο. Τα άτομα ανήκουν στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, την πρωτοβάθμια, με το ένα εξ' αυτών να ειδικεύεται στην προσχολική εκπαίδευση. Κατά την διεκπαιρέωση των συνεντεύξεων ο ερευνητής συνάντησε προθυμία και δεκτικότητα από την πλευρά των υποκειμένων να συμμετάσχουν στην έρευνα, παρά το γεγονός ότι έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με τον ερευνητή. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων τα άτομα δεν δίστασαν να δημιουργήσουν από την πλευρά τους ένα πολύ θετικό κλίμα στην επικοινωνία τους που διακρινόταν από ανοιχτότητα και ειλικρίνεια, με την απουσία φόβου ξεδίπλωσης της προσωπικότητάς τους και των ιδεών που πρεσβεύουν αποκαλύπτοντας άμεσα τις δομές του εσωτερικού νοήματος των βιωμένων εμπειριών τους. Στο Παράρτημα διατίθενται αναλυτικά οι Συνεντεύξεις με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων.

Κεφάλαιο 6 Αποτελέσματα Έρευνας

6.1 Δημοκρατικές διαδικασίες και δομές και σχολείο του Φουρφουρά Ρεθύμνου

6.1.1 Η μαθητική, εκπαιδευτική και ευρύτερη σχολική κοινότητα στη λήψη αποφάσεων

Συνελεύσεις και Συμβούλια Τάξης – Ο ρόλος του μαθητή

Σύμφωνα με την βασική αρχή των δημοκρατικών σχολείων, όπως αναπτύχθηκε στη θεωρία της εργασίας, κι ανάμεσα στις διαδικασίες και δομές δημοκρατικής λειτουργίας ενός σχολείου, οι σχέσεις που συντίθενται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας βασίζονται στη διαφάνεια, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα που προκύπτει από την άμεση και ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών στη λήψη αποφάσεων. Στα σχολεία που συγκαταλέγονται στα δημοκρατικά ο πιο άμεσος και έμπρακτος τρόπος συλλογικής συμμετοχής στα θέματα του σχολείου εκφράζεται μέσω της πραγματοποίησης τακτικών Συνελεύσεων, όπου κάθε μέλος της (μαθητής, εκπαιδευτικός, γονέας, τοπικός φορέας κ.ο.κ) κατέχει ισοδύναμη ψήφο και την ευκαιρία να συζητάται με όλους, να εκφράζει και να υποστηρίζει ελεύθερα την άποψή του και να οδηγείται στην λήψη ηθικά σωστών αποφάσεων που σέβονται τις ιδιαιτερότητες του άλλου.

Αναλυτικότερα, όταν τα θέματα αυτά αφορούν καθημερινά προβλήματα της σχολικής ζωής, μαθητές, εκπαιδευτικοί (και άλλοτε και γονείς) συνηθίζουν να διεξάγουν συζητήσεις, όπου ο καθένας ή η κάθε ομάδα εισάγει τις δικές της προτάσεις με σκοπό να παρθούν οι καταλληλότερες αποφάσεις για τη βελτίωση και βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας. Η ευθύνη και ο ρόλος των μαθητών είναι αποφασιστικός για τα αποτελέσματα των αποφάσεων, εφόσον τα ίδια τα παιδιά παίρνουν ενεργό ρόλο

¹⁴<https://fourfourasweb.wordpress.com/>

στις Συνελεύσεις των σχολείων και τα Συμβούλια τάξεων, όπου καλούνται να αποφασίσουν τα ίδια τα παιδιά για τους εαυτούς τους. Εφόσον ο μαθητής αποτελεί σημαίνον παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας, ένα σχολείο οφείλει να τηρεί δημοκρατικούς νόμους, κανόνες και αρχές, σύμφωνα με τους οποίους προωθείται η άμεση εμπλοκή των μαθητών σε όλα τα σχολικά θέματα, στα πλαίσια όχι μόνο της αποδοχής και αναγνώρισης των δικαιωμάτων του παιδιού, αλλά και του σεβασμού των δικαιωμάτων του ενεργού πολίτη, να μπορεί δηλαδή να επιλέγει και να διαμορφώνει τους νόμους της κοινωνίας του, μέσα από την άμεση δημοκρατία.

Τα δημοκρατικά σχολεία αναγνωρίζονται ως δημοκρατικοί μικρόκοσμοι και χαρακτηρίζονται από τις ποικίλες προσπάθειες εκδημοκρατισμού της κοινωνίας, μέσα από την δημιουργία και λειτουργία δημοκρατικών δομών και διαδικασιών που σχετίζονται με τους τρόπους ρύθμισης της καθημερινής σχολικής ζωής. Υποστηρίζεται ότι ένας τέτοιος τρόπος θα προωθήσει στα παιδιά αλλά και την ευρύτερη κοινότητα και κοινωνία τα ατομικά και ομαδικά πρότυπα και μοντέλα δημοκρατικής συμπεριφοράς. Η τήρηση αυτής της αρχής σχετίζεται εκτός των άλλων με το βαθμό συμμετοχής εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και οργάνωσης της σχολικής ζωής. Φυσικά, ο τρόπος που η δημοκρατία υφίσταται από δημοκρατικό σε δημοκρατικό σχολείο ποικίλει και διακυμαίνεται από απλές σχολικές συναντήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές ψηφίζουν για συγκεκριμένα θέματα (π.χ Συμβούλια Τάξης), μέχρι την πλήρη δημοκρατία, όπου οι μαθητές λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου (προϋπολογισμός, πρόσληψη και απόλυση δασκάλων, καθορισμός της διδακτέας ύλης κ.α.). Οπωσδήποτε ο ρόλος των μαθητών είναι πρωταρχικός, καθώς τα παιδιά καλούνται να επιλύσουν προβλήματα που αφορούν την καθημερινότητά τους, να αξιολογήσουν καταστάσεις, αλλά και να αυτοαξιολογηθούν.

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, το Δημοτικό Σχολείο Φουρφουρά επιδιώκει την προώθηση της δημοκρατίας μέσα από την εφαρμογή της πρακτικής των σχολικών Συνελεύσεων, ως βιωματική διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να αυτοπροσδιορίζονται, να επιλύουν προβλήματα, να ενδιαφέρονται για το μέλλον της σχολικής κοινότητας και την ειρηνική συνύπαρξη.

Σ1: *«Για να λύνουμε τα προβλήματά μας κάνουμε Συμβούλιο μια φορά την εβδομάδα. Σε άλλα σχολεία υπάρχει το Συμβούλιο τάξης, αλλά επειδή το σχολείο μας είναι τετραθέσιο έχει κάπου στα 100 παιδιά μαζί με το Νηπιαγωγείο, κάνουμε το Συμβούλιο όλου του Σχολείου, όπου τον πρώτο ρόλο έχουν τα παιδιά.»*

Σ3: *«Τα παιδιά κάνουν συνέλευση για τα θέματα που έχουν προκύψει μέσα στην εβδομάδα κι εκεί θα λύσουν όλα τους τα θέματα, θα ανταλλάζουν απόψεις θα συζητήσουν τι πήγε καλά τι δεν πήγε και τι θα αλλάζουν.»*

Στην περίπτωση του δημοτικού Σχολείου Φουρφουρά Ρεθύμνου, η εφαρμογή της παραπάνω δημοκρατικής πρακτικής πραγματοποιείται σε εβδομαδιαία βάση. Τα παιδιά αναλαμβάνουν τον κυριότερο ρόλο, της οργάνωσης, της διεξαγωγής και του συντονισμού του Συμβουλίου ή Συνέλευσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε ένα περισσότερο επικουρικό ρόλο. Όλοι τους, όμως, έχουν από μια ίση ψήφο την οποία και χρησιμοποιούν προκειμένου να παρθούν αποφάσεις σχετικά με τα ζητήματα που απασχόλησαν μαθητές κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, πάσης φύσεως, όπως ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου και οι κανονισμοί του.

Σ1: *«Το Συμβούλιο απαρτίζεται από τέσσερις συντονιστές (παιδιά συνήθως μεγαλύτερων ηλικιών), που αναλαμβάνουν να θέσουν σε συζήτηση τα θέματα που τα απασχόλησαν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας.»*

¹⁵Παράγοντες που διαμορφώνουν τις δημοκρατικές διαδικασίες και δομές ενός σχολικού οργανισμού σχετίζονται επίσης με τη δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού, μια μεγάλη σε χρονική διάρκεια υποχρεωτική εκπαίδευση, το βαθμό πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες και το βαθμό αυτοδιοίκησης των σχολικών μονάδων (Ανδρέου, 1989).

Σ2: «Τα παιδιά παίρνουν το ρόλο του συντονιστή (4 συντονιστές που άλλαζαν κάθε φορά). Εκεί λύνονται όλα, εξετάζονται όλα τα ζητήματα που απασχολούν τα παιδιά κάθε φύσεως, για τη λειτουργία του σχολείου, για τους κανονισμούς, για τη μπάλα, για όλα...μπορεί επίσης να πάρει τη μορφή λαϊκού δικαστηρίου και διαρκεί από 45 λεπτά μέχρι όσο πάρει.»

Σ4: «Ο ρόλος του δασκάλου είναι επικουρικός και επεμβαίνει όταν χρειάζεται, ώστε να διατηρήσει ένα ήρεμο κλίμα, με σεβασμό.»

Σ3: «Εμείς οι δάσκαλοι μένουμε πίσω, αν χρειαστεί απλώς επεμβαίνουμε για να διατηρηθεί το ήρεμο κλίμα. Όλοι έχουμε από μια ίση ψήφο και γίνεται κανονικό Συμβούλιο, όπου ο καθένας έχει το δικαίωμα να πει κάτι και εν τέλει να παρθεί μια απόφαση που θα τους εξυπηρετεί όλους.»

Υποστηρίζεται από τους συνεντευξιαζόμενους πως αυτός ο τρόπος πέραν της μετάδοσης των δημοκρατικών αξιών βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη πολιτικών δεξιοτήτων και καλλιεργεί την υπευθυνότητα, ενισχύει τον προσδιορισμό του «εαυτού» και συντελεί στην επίτευξη ολοκληρωμένων, υγιών προσωπικοτήτων. Συν τοις άλλοις, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εμπλακούν ενεργά σε δύσκαμπτες καταστάσεις και ασκούνται στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν την καθημερινή τους ζωή.

Σ4: «Δίνοντας ρόλους στα παιδιά και ευθύνες, ωριμάζουν και μαθαίνουν να λειτουργούν πιο υπεύθυνα.»

Σ1: «Μόνα τους τα παιδιά, έχουν εξοικιωθεί με αυτή τη διαδικασία και είναι καταπληκτικό πώς έχουν μάθει πλέον να διαχειρίζονται όλα τα θέματα μόνα τους, να συζητούν τι πήγε στραβά και να δίνουν λύσεις. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία αξιολογούν τους ίδιους τους εαυτούς και θεωρώ πως είναι πραγματικά χρησιμότητα εφόδιο ζωής για ειρηνική συνύπαρξη και προώθηση της άμεσης δημοκρατίας.»

Σ4: «Το Συμβούλιο είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος να λύνονται τα προβλήματα του σχολείου απο εμάς για εμάς και άμεσα δημοκρατικός. Σε αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουμε βοηθητικό ρόλο, τα παιδιά το οργανώνουν και το τρέχουν, με τα μεγαλύτερα παιδιά συνήθως να «προεδρεύουν», δηλαδή έχουν τον ρόλο του συντονιστή και κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να συμμετέχει στο διάλογο, να πει την άποψή του, όλοι έχουν λόγο ανεξαιρέτως, ακόμα και τα παιδιά του νηπιαγωγείου.»

Για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς το Συμβούλιο βοηθά αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων, όπως αναφέρεται και παραπάνω (Σ4), ενώ δεν παύει να αποτελεί ένα δημοκρατικό τρόπο βίωσης συλλογικής δράσης, ενεργούς συμμετοχής στο διάλογο και την ελεύθερη έκφραση. Ακόμα, μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά μαθαίνουν και διαπλάθουν την πολιτική τους ικανότητα και αναπτύσσεται μέσα τους η πολιτική συνείδηση, κατακτώντας έννοιες της δημοκρατίας, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και των δικαιωμάτων του με βιωματικό τρόπο. Παράλληλα, η σημασία που δίνεται στο σεβασμό των δικαιωμάτων του άλλου προκειμένου να παρθούν δίκαιες αποφάσεις, αποτελεί αναμφίβολα γεγονός που λειτουργεί σαν κανόνας για την τήρηση των δημοκρατιών αξιών και την επίτευξη ειρηνικής συνύπαρξης.

Σ3: «Η δημοκρατία έχει να κάνει με τον άλλον οπότε λαμβάνουμε πολύ υπόψη τις ανάγκες του συνανθρώπου μας - συμμαθητή μας - δασκάλου μας, πέρα από τη δική μας. Έτσι, για παράδειγμα, αν ένας κανόνας θα φέρει σε δύσκολη θέση έναν και μόνο μαθητή, τότε θα πρέπει να αναρθεθεί.»

Τέλος, φαίνεται πως οι Συνελεύσεις λειτουργούν συνεναιτητικά, όπου οι αποφάσεις συνδιαμορφώνονται συμβιβαστικά με βάση τις απόψεις όλων. Κατ' επέκταση, καλλιεργείται η έννοια του κοινού

ενδιαφέροντος, το οποίο ξεφεύγει από τη σφαίρα ικανοποίησης του προσωπικού, προσανατολίζεται στο συνολικό συμφέρον και επεκτείνεται σε επίπεδο συλλογικότητας και ευημερίας του «όλου» ως προϋπόθεση ευημερίας του ενός. Ταυτόχρονα, η ισονομία και το ομαδικό πνεύμα που διαμορφώνεται ανάμεσα στις σχέσεις συνεπάγεται την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η κοινωνικότητα, και η ενσυναίσθηση.

Συμπερασματικά, οι μαθητικές κοινότητες, όταν διαπνέονται από δημοκρατικό, μη αυταρχικό πνεύμα και ευχάριστο κλίμα, τότε το σχολείο επιτελεί αποτελεσματικά το έργο του, το οποίο συνίσταται στη διαπαιδαγώγηση και προετοιμασία των παιδιών για ομαλή ένταξη σε μια κοινωνία ελεύθερη και δημοκρατική. Αυτό συνεπάγεται ότι οι σχολικοί κανόνες διαμορφώνονται στις σχολικές συνελεύσεις όπου και οι μαθητές έχουν λόγο και δικαίωμα ενεργούς συμμετοχής. Οι σχέσεις γενικότερα χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα και συλλογικότητα, παρά από ιεραρχικές δομές και εξαναγκασμό. Δίνεται σημασία στο σεβασμό, την ισότητα, την αμοιβαία ηρεμία και γαλήνη, και τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από ένα φιλικό και ευχάριστο κλίμα (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010· Gutek, 2001· Kafka, 2005· Neumann, 2003).

Σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών – Ο ρόλος του δασκάλου

Σύμφωνα με τη θεωρία η διαπαιδαγώγηση δημοκρατικών πολιτών αποτελεί στις μέρες μας έκτακτη ανάγκη. Για τον σκοπό αυτό ένας σχολικός οργανισμός οφείλει να απαρτίζεται από μια εκπαιδευτική κοινότητα η οποία θα αποτελεί πρότυπο δημοκρατικής συμπεριφοράς, διδάσκοντας το σεβασμό και την εκτίμηση των ιδεών των άλλων και τη δυνατότητα υπεράσπισης των ιδεών του κάθε ατόμου δημόσια. Η προώθηση της συμμετοχική λήψης αποφάσεων καλεί τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως «μοντέλα κοινότητας ενηλίκων», που συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις και στην ανταλλαγή απόψεων (Νικολάου, 2006· Marples, 2002· Καρακατσάνη, 2003) αποτελώντας πρότυπα ολοκληρωμένων - συναισθηματικά, πνευματικά, κοινωνικά- προσωπικότητων.

Σ1: «Ο δάσκαλος αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά και όπως είχε πει και ο μεγάλος Pestalozzi "Μόνο με καρδιά, οδηγείται του ανθρώπου η καρδιά". Τα πάντα στην εκπαίδευση είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Και μάλιστα τώρα έρχονται και οι νευροεπιστήμες για να μας πούνε ότι ένα περιβάλλον τάξης, το οποίο δεν έχει μέσα άγχος, δεν έχει μέσα φόβο, έχει μέσα δημιουργία και πάθος, και να δω εγώ ως εκπαιδευτικός τι γίνεται, τι μπορεί να μάθει το παιδί, τότε μπορεί να μάθει. Με εκφοβισμό και άγχος δε μαθαίνει το μυαλό τίποτα, μπλοκάρει. Σαν εκπαιδευτικός που έχεις ευθύνες προς το παιδί πρέπει να διδάξεις όμως και τη δική σου καρδιά. Να προσπαθεί ο καθένας από εμάς να βελτιώνεται. Γιατί τελικά αυτά που είσαι μαθαίνεις στα παιδιά. Επίσης, αυτό που λέγαμε πάντα στα παιδιά είναι και θεωρούμε πως είναι, το πιστεύουμε, ότι θα κάνουν κάτι πολύ σημαντικό στη ζωή τους γι' αυτά, για τα ίδια, όχι για το τι θα λένε οι άλλοι και να είναι καλά με αυτό που είναι.»

Σ2: «Ένας δάσκαλος καλείται να παίζει παρα πολλούς ρόλους τη μέρα, δηλαδή ψυχαναλυτής, οικογενειακός σύμβουλος, παιδαγωγός, υδραυλικός, μαραγγός, βαφέας... Εμείς προσωπικά το ευχαριστούμαστε αυτό, είναι μια ωραία εμπειρία που σου διαφοροποιεί την καθημερινότητα. Απλώς, καλό θα είναι να μην επηρεάζει τόσο πολύ η κοινή γνώμη για το επάγγελμα, που πολλές φορές δέχεται σκληρή κριτική. Γιατί ουσιαστικά οι γονείς μας εμπιστεύονται τα παιδιά τους, από μόνο του αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό. Όπως και το γεγονός ότι εσύ ο ίδιος θα πρέπει να χαίρεσαι τη δουλειά σου. Όταν κάνεις κάτι που δεν χαίρεσαι, δεν το κάνεις καλά, την εικόνα αυτή την λαμβάνουν τα παιδιά. Τα παιδιά μυρίζουν συναισθήματα. Αν μυρίσουν έναν εκπαιδευτικό ο οποίος δε θέλει να είναι εκεί τι μήνυμα δίνει αυτό για τη ζωή τους; Αν μετά πάνε στο σπίτι και βλέπουν γονείς να λένε «ουφ, 90 μέρες για διακοπές», τι μήνυμα παίρνουν αυτά τα παιδιά για τη ζωή τους; Οτι είναι OK να είμαι σε μια ζωή και να κάνω αυτό που δε μου

αρέσει. Κι άμα κάνω αυτό που μου αρέσει κι είναι εντάξει αυτό το πράγμα, τότε θα αποδεχτούμε μια κοινωνία που οι άνθρωποι δεν κάνουν καλά αυτό με το οποίο έχουν ασχοληθεί, γιατί πολύ απλά δεν το αγαπάνε. Κι αυτό είναι πάρα μα πάρα πολύ σημαντικό. Άρα ο δάσκαλος θα πρέπει να χαίρεται και να ξέρει γιατί είναι εκεί, ώστε να το μεταδίδει και στους μαθητές του. Έτσι, θα μάθει το παιδί τον εαυτό του. Παράλληλα, ένας δάσκαλος που αγαπάει αυτό που κάνει θα μεταδώσει την αγάπη στο παιδί, γιατί το παιδί θα μάθει να αγαπάει τον εαυτό του αλλά και τους γύρω του.»

Σ4: «Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μάθει να ακούει τις ανάγκες του παιδιού. Κατά τη γνώμη μου, ο δάσκαλος αυθεντία πρέπει να τελειώνει σιγά-σιγά. Ένας τέτοιος δάσκαλος δε θα καταφέρει ποτέ να δημιουργήσει αυτόνομα παιδιά. Ένας άνθρωπος δηλαδή, που πάντα τα ξέρει όλα, πώς θα δημιουργήσει παιδιά που αναρωτιούνται για τα ίδια και για τον κόσμο γύρω τους; Θα πρέπει να μάθουμε να συνομιλούμε με τα παιδιά, να ακούμε τις ανάγκες τους και να προσπαθούμε να τα βοηθάμε να αναπτυχθούν όπου χρειάζεται κι όχι όπου και σε ό,τι νομίζουμε εμείς ότι πρέπει να μάθουν.»

Φαίνεται πως στην περίπτωση της μελέτης μας, αποτελεί μείζονος σημασίας οι σχέσεις συνεργασίας και ισονομίας που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή σε όλες τις πτυχές διαδικασιών της μάθησης. Ο ρόλος τους εκπαιδευτικού φέρει βαρύτατη ευθύνη. Η μεταλαμπάδευση των δημοκρατικών αξιών ξεκινά από τον ίδιο, όπως κι από τον ίδιο εξαρτάται και η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης με το μαθητή. Όταν ο εκπαιδευτικός με τη στάση του απαρνιέται κάθε του εξουσία πάνω στα παιδιά και στρατεύεται ως απλό μέλος μιας συνεργαζόμενης ομάδας, η παιδαγωγική σχέση καθίσταται μια αμοιβαία συνάντηση αλληλεπίδρασης, όπου ο καθένας διατηρεί την ατομικότητά του και ταυτόχρονα αναγνωρίζει την αυτονομία, την αυτεξουσιότητα του και την κοινωνικότητα του «ετέρου» (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 2000). Σε μια τέτοια παιδαγωγική σχέση «η αγάπη» αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, ο μαθητής γίνεται αποδεκτός με όλα του τα ελαττώματα και αδυναμίες, αναγνωρίζεται ότι είναι απαραίτητος στην τάξη και ζωντανό στοιχείο της «ατμόσφαιρας». Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, ρυθμιστικός και αποφασιστικός στο πλαίσιο δημιουργίας συνθηκών διαμόρφωσης θετικού κλίματος, κινήτρων και αποριών που θα κινητοποιήσουν τους μαθητές. Η αφιέρωση ενέργειας από την πλευρά του εκπαιδευτικού για τη διατήρηση της δημοκρατικότητας σηματοδοτεί το σεβασμό της αυτονομίας του μαθητή και την παροχή εμπιστοσύνης. Αντίθετα, η αυταρχικότητα που εκδηλώνεται με ενέργειες στηριζόμενες στον φόβο ή στην τιμωρία, στον έλεγχο και την αυστηρότητα οργάνωσης, τον φορμαλισμό και τη μονολιθικότητα μπορεί να οδηγήσει στην κατάπνιξη του αυθορμητισμού, της ελεύθερης έκφρασης, ακόμα και στην παρεμπόδιση επίτευξης μιας αποτελεσματικής μάθησης, η οποία σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους μόνο μέσα από ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα μπορεί να αποφέρει βελτιωτικά και ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Επίσης, η αγάπη του εκπαιδευτικού για το ίδιο του το επάγγελμα και του ρόλου του στο σχολείο αποτελεί εξαίρετο έναυσμα ουσιαστικής αφοσίωσης και μετάδοσης της ιδέα της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Ο ίδιος, καθώς «χαίρεται που βρίσκεται εκεί» (Σ2), και γνωρίζει/αποδέχεται τον ρόλο του, και δραστηριοποιείται δημιουργικά και αποτελεσματικά ως προς αυτόν, αναντίρρητα λειτουργεί και ως πρότυπο υπεύθυνης, υγιούς, ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Επομένως, το συναισθηματικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικό. Κατά τον ψυχολόγο Rogers, θα καταφέρει να αποδεχτεί τους μαθητές του όταν αποδεχτεί και εκτιμήσει ο ίδιος τον εαυτό του (Rogers, 1967: 175). Τότε θα χαρακτηρίζεται από δεκτικότητα και ειλικρίνεια και θα είναι ικανός να εκπέμπει αξιοπιστία.

Αναντίρρητα, ενήλικες και κυρίως μαθητές θα χρειαστούν χρόνο για να εσωτερικεύσουν τις συνήθειες της δημοκρατίας, σε μια κοινωνία όπου οι περισσότεροι νέοι άνθρωποι έχουν πολύ λίγη εμπειρία για το πώς λειτουργεί η δημοκρατία (Meier, 2003· Demaine, 2002· Davies, 2001· Reynolds, 1998).

Σ2: «Θέλει προσπάθεια να μνηθούν τα παιδιά σε τέτοιες διαδικασίες, όμως αξίζει πραγματικά να βλέπεις τα παιδιά να διαχειρίζονται μόνα τους όλα τους τα προβλήματα.»

Η κοινότητα των ενηλίκων, όμως, λειτουργώντας ως μοντέλο του τρόπου λειτουργίας της δημοκρατίας δύναται να προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία βαθμιαίας ανάληψης περισσότερων προνομίων και ευθυνών μιας πλήρους πολιτικής ιδιότητας (Pring, 2003· Καρακατσάνη, 2003· Oldfield, 1990). Θεωρώντας δε, πως η δημόσια εύλογη στάση και η κοσμιότητα αποτελούν αρετές πολιτικού βίου, απαραίτητες για την επικράτηση της νομιμότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, το σχολείο μπορεί να δράσει προς αυτό το σκοπό pláθωντας δημοκρατικούς και ενάρετους πολίτες (Sandel, 1996). Επιπροσθέτως, η ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών και η ενδυνάμωση της κοινής βούλησης για ειρηνική επίλυση των προβλημάτων αποτρέπουν τους κοινωνικούς διαχωρισμούς και επιτρέπουν την εύρεση διόδων επικοινωνίας ανάμεσα σε κουλτούρες λαών και πολιτισμών (Center for Civic Education, 1994). Ο μαθητής, τέλος, δύναται να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και τους γύρω του, να αποδεχτεί τον εαυτό του και το διαφορετικό.

Σχέσεις εκπαιδευτικών – Αυτονομία εκπαιδευτικού

Η κουλτούρα και το κλίμα ενός σχολικού οργανισμού αποτελεί αναπόσπαστο και υποστηρικτικό παράγοντα εξέλιξης της σχολικής κοινότητας. Μεγάλης σημασίας αποτελεί η υιοθέτηση κουλτούρας που βασίζεται στο κοινό όραμα, που προωθεί την ισότητα, τη δημοκρατία και την παροχή ευκαιριών για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό την πολυεπίπεδη εξέλιξη των εμπλεκόμενων μελών του οργανισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση του δημοκρατικού σχολείου, ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής, χαρακτηρίζεται από υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, με οικείο και ευχάριστο κλίμα και η αλληλεπίδραση των σχέσεων προσανατολίζεται στην ανάπτυξη νοοτροπίας εμπιστοσύνης, συνεργασίας και βίωσης εμπειριών συλλογικής δράσης που εμπεριέχουν δημοκρατικά κριτήρια και διαπνέονται από τις οικουμενικές και πανανθρώπινες αξίες. Σε ένα τέτοιο σχολείο οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν περιορίζονται σε γραφειοκρατικά ζητήματα, καθώς κατανοείται η αξία της παιδαγωγικής ευθύνης και αυτονομίας, η καλλιέργεια της οποίας μπορεί να αποφέρει βελτιωτικές αλλαγές μέσα από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων που αρχικά στοχεύουν στην στην ικανοποίηση των αναγκών κι ενδιαφερόντων του μαθητή και σταδιακά απευθύνονται στην ενίσχυση της έννοιας της κοινότητας μέσα από την καλλιέργεια συλλογικής ευθύνης (Πυργιωτάκης, 2001). Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα κοινωνικά, παιδαγωγικά και που αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο είναι κομβικής σημασίας ως προς τη δόμηση ενός συνεργατικού κλίματος βασισμένου στη δέσμευση, τη συμμετοχικότητα και την ποιοτική ανταλλαγή πληροφοριών. (Fullan, 1993· Παπαναούμ, 2005· Hoyle, 1975).

Στο σχολείο του Φουρφουρά, το κοινό όραμα λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη, το οποίο για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί κίνητρο δημιουργίας και διατήρησης φιλικού κλίματος και ανάπτυξης επικοινωνίας και συνεργασίας για θέματα που αφορούν τα παιδιά και το σχολείο. Επίσης, φαίνεται πως το αίσθημα συλλογικής ευθύνης αναπτύσσει και αναπτύσσεται από την προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

Σ2: «Θερμό κλίμα, ευχάριστο, με πολύ κέφι και χαρά. Συνεργαζόμαστε πολύ καλά μεταξύ μας, συζητάμε ελεύθερα για οποιοδήποτε θέμα αφορά το σχολείο και τα παιδιά μας.»

Σ3: «Έχουμε πολύ καλή συνεργασία με όλους τους συναδέλφους, συζητάμε για τα πάντα σε καθημερινή βάση, για όποιο θέμα υπάρχει και σχετίζεται με τα παιδιά. Είμαστε ειλικρινείς μεταξύ μας, και προσπαθούμε να φέρνει ο καθένας καινούριες ιδέες. Το κοινό όραμα που έχουμε είναι αυτό που μας δένει και η αγάπη για τα παιδιά.»

Σ4: «Το κλίμα είναι πολύ καλό. Με καλή διάθεση συζητάμε τα πάντα, τι θα κάνουμε, πώς θα το κάνουμε, παίρνουμε ιδέες ο ένας από τον άλλον και το γεγονός ότι έχουμε όλοι ένα κοινό όραμα αυτό βοηθάει ακόμα περισσότερο γιατί όλοι κοιτάμε πώς να συνεργαστούμε για το καλό των παιδιών.»

Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι η ελευθερία των εκπαιδευτικών περιορίζεται αρκετά, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να παρεμποδίζεται η υλοποίηση των στόχων τους που προκύπτει από τη θέλησή τους για αυτόνομη δράση. Οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου της Φύσης και των Χρωμάτων ομολογούν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το Υπουργείο Παιδείας και γενικότερα ο κυριαρχικός τρόπος σκέψης της ελληνικής κοινωνίας εμποδίζει την έκφραση αυτονομίας του εκπαιδευτικού κι υποδηλώνει την έλλειψη εμπιστοσύνης των κεντρικών εξουσιαστικών οργάνων διοίκησης στους τοπικούς χώρους εκπαιδευτικής δράσης. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται, άλλωστε, από την επικράτηση του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατίας που αποτελούν τη ραχοκοκαλιά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα στα υποχρεωτικά επίπεδα εκπαίδευσης. Πάσης φύσεως αρμοδιότητες (αποφασιστικές, κανονιστικές, εποπτικές, συντονιστικές, επιτελικές) ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών δραστηριοτήτων (χρηματοδότηση, διορισμοί και προαγωγές εκπαιδευτικών, επιλογή διδακτικών βιβλίων, αναλυτικά προγράμματα, αξιολογήσεις), με αποτέλεσμα ακόμα και τα πιο χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης να υφίστανται την κυριαρχία πολυάριθμων επιτροπών και των τοπικών αρχών (Siminou, 2007). Ωστόσο, στο σχολείο του Φουρφουρά, η επικράτουςα κουλτούρα δεν στάθηκε εμπόδιο στην επιδίωξη και πραγματοποίηση των σκοπών του κοινού οράματος για μια πιο δημοκρατική παιδεία. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η «αγάπη» και η εμπιστοσύνη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η επίμονη θέληση, αλλά και η κοπιαστική συλλογική προσπάθειά είναι παράγοντες ικανοί να αλλάξουν τη κυρίαρχη νοοτροπία της ελληνικής σχολικής πράξης και να αποτελέσουν την κινητήρια δύναμη μεταβολών και ανάπτυξης δράσεων αποκέντρωσης, με σκοπό τον εκδημοκρατισμό τόσο των σχολικών διαδικασιών όσο και των μακροχρόνιων δομών της κοινωνίας και των παραδόσεών της. Η αλλαγή της κυρίαρχης κουλτούρας έγγειται μάλιστα στις συλλογικές προσπάθειες όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί στοχεύοντας συνειδητά και οργανωμένα στην επιδίωξη συλλογικών δράσεων που σκοπό έχουν την καλλιέργεια πολιτικών, κοινωνικών, πνευματικών και ηθικών δεξιοτήτων δύνανται να «κερδίσουν» την εμπιστοσύνη των παιδιών, των γονέων και της τοπικής κοινότητας, καθώς για την ευρύτερη επίτευξη των προσδοκώμενων αλλαγών η συνεργασία με το τοπικό περιβάλλον αποτελεί υποστηρικτικό παράγοντα σε μεγάλο βαθμό.

Σ1: «Η ελευθερία μου νιώθω ότι περιορίζεται αρκετές φορές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το Υπουργείο Παιδείας, η κουλτούρα κλπ δεν σου δίνουν ευκαιρίες να στήνεις ουσιαστικά πάντα το περιβάλλον που χρειάζεσαι. Μάλλον πρέπει να τολμήσουμε κι εμείς και ίσως κάνοντας πράξη τα όνειρα μας να κερδίσουμε αυτή την πολυπόθητη εμπιστοσύνη. Αν έχεις στήριγμα σου τις οικογένειες, την τοπική κοινότητα είναι μεν μια δύσκολη, αλλά καλή αρχή. Τα πράγματα μπορούν να αλλάξουν κι όταν χτίζεις δυνατές σχέσεις με τους γύρω σου, για σένα το τοπικό περιβάλλον είναι τρομερό στήριγμα σε όποια αλλαγή, αρκεί τα κίνητρα σου να είναι αγνά και να προσπαθείς κι εσύ ο ίδιος να βελτιώνεσαι μαζί με τους άλλους.»

Σ2: «Ακριβώς υπάρχει αυτό το δίπολο. Από την μία ο εκπαιδευτικός να έχει αυτή την αυτονομία, το να μπορεί να εκφράζεται, να εκφράζει αυτά που ξέρει, αυτά που τον νοιάζουν, να τα βγάλει στο μάθημα, γιατί ουσιαστικά, όταν το μάθημα είναι αυτό που αγαπώ να κάνω εγώ για μένα τότε θα μπορέσω να το περάσω και στα παιδιά, μόνο έτσι περνάει σωστά η γνώση. Παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο τα κίνητρα και οι επιλογές. Όσο επαναλαμβάνουμε το μοντέλο ότι γεννάμε παιδιά τα οποία δεν επιλέγουν για τον εαυτό τους, πάνε τα παιδιά δίνουν Πανελλήνιες, περνάνε κάπου που δεν επιλέγουν αυτά να πάνε, αφού επαναλαμβάνεται συνέχεια αυτό, θα έχουμε δασκάλους που δεν έχουν επιλέξει να είναι δάσκαλοι, αλλά γιατί προέκυψε να διοριστούν στο δημόσιο ή τα χρήματα ήταν καλύτερα. Αυτοί οι άνθρωποι λοιπόν μπορεί να έχουν άπειρες

γνώσεις, αλλά μες στην τάξη να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί. Χρειάζεται λοιπόν ένας εκπαιδευτικός που θα αγωνιστεί για την αυτονομία του επειδή αγαπάει αυτό που κάνει. Από την άλλη, όμως, θέλει αρετή και τόλμη η ελευθερία. Δηλαδή δεν μπορείς να είσαι ελεύθερος και αυτόνομος χωρίς να τολμήσεις να ασχοληθείς. Δηλαδή, ας πούμε ότι καταργούνταν όλα τα βιβλία και το μάθημα ήταν στην αποκλειστική ευχέρεια του δασκάλου για το πώς θα γίνει, εκεί θέλει αρετή και τόλμη πια για να γίνει.»

Σ3: «Δεν μπορεί να δοθεί αυτονομία στον εκπαιδευτικό. Και γι'αυτό παίζει πολύ μεγάλο ρόλο οι άνθρωποι που στελεχώνουν κάθε σχολείο. Εκεί κρύβεται το μυστικό στα πάντα, στους ανθρώπους. Πέρα από πολιτικές, πέρα από κυβερνήσεις, ας πούμε ότι ποτέ δε θα αλλάξουν, ο άνθρωπος μέσα στην τάξη, ακόμα και με ένα πολύ ισχυρό μοχλό πίεσης πάνω από το κεφάλι του, αν ο ίδιος ξέρει τι θέλει να πετύχει και πού θέλει να φτάσει, θα το κάνει. Αυτή τη στιγμή η Ελλάδα χρειάζεται εκπαιδευτικούς μαχητές, εκπαιδευτικούς που να γνωρίζουν τον εαυτό τους και ανοιχτούς. Είναι κοπιαστικός αγώνας»

Σ4: «Πρέπει να έχεις κυρίαρχο τον δάσκαλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, να τον εμπιστευτείς και δεν ξέρω αν αυτό το εκπαιδευτικό δυναμικό που έχουμε στην Ελλάδα κατά πόσο είναι έτοιμο να παίζει ένα τέτοιο ρόλο, από τη στιγμή που έχουμε συνηθίσει όλα να έρχονται από το Υπουργείο Παιδείας ακριβώς πώς πρέπει να τα κάνουμε και τι πρέπει να κάνουμε... Από την άλλη έχουμε εμπλεκόμενους παράγοντες στην εκπαίδευση (παιδιά, γονείς, πολιτεία) οι οποίοι κανένας δεν έχει εμπιστοσύνη στον άλλον, εδώ που τα λέμε. Κι αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα και το πρώτο που πρέπει να αλλάξει πιστεύω. Πρώτοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τολμήσουμε να φέρουμε αυτές τις αλλαγές στην κοινωνία μας. Ο τρόπος που σκεφτόμαστε πρέπει να αλλάξει προς το καλύτερο.»

Σχέσεις σχολείου και γονέων

Κρίσιμη παράμετρος στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή αποτελεί η σχέση σχολείου και οικογένειας του παιδιού. Η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς λειτουργεί βοηθητικά στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων και παράλληλα ενισχύει τη δημιουργία στενότερων σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων αναπτύσσοντας ένα δυνατότερο αίσθημα του «ανήκειν» (Κυπριανός, 2008). Έρευνες διεθνούς επιπέδου (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010· Gutek, 2001· Kafka, 2005· Neumann, 2003) μελετώντας τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας αλλά και τη στάση γονέων σε δημοκρατικά σχολεία διαπιστώθηκε ότι το σχολείο παρέχει βοήθεια στους γονείς να κατανοήσουν τη φιλοσοφία του δημοκρατικού σχολείου, προσκαλώντας τις οικογένειες τακτικά, ώστε να συζητηθούν θέματα που αφορούν αμοτέρους και να ενημερωθούν οι γονείς σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες. Επίσης, οι οικογένειες μπορούν να συνεργάζονται με το σχολείο, αν και έχουν περιορισμένο δικαίωμα συμμετοχής σε καθημερινά ζητήματα και αποφάσεις της σχολικής ζωής. Μια συνεργατικής μορφής κουλτούρα δεν αποφέρει μόνο ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα (Μπάραλος & Φωτοπούλου, 2012). Μια ακόμη σημαντική της προσφορά έγκειται στη μετάδοση δημοκρατικών τρόπων σκέψης και στην καλλιέργεια δημοκρατικών δομών συνείδησης που βρίσκουν τρόπους έκφρασης στην ηθική, διαπνεύμενη από συνεργασία στάση ζωής και αναζητούν δρόμους διεκδίκησης δικαιωμάτων και πανανθρώπινων αξιών.

Οι σχέσεις του σχολείου Φουρφουρά με τους γονείς χαρακτηρίζονται από τους συνεντευξιαζόμενους ως ιδιαίτερα θερμές. Οι γονείς στηρίζουν τις αποφάσεις του σχολείου, εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, συνεργάζονται στενά με το σχολείο, συμμετέχουν στις δράσεις του και την εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, για το σχολείο η συνεργασία αυτή αποτελεί εξέχουσας σημασίας για την επίτευξη αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά και για την προώθηση των αξιών της δημοκρατίας, καθώς η συμμετοχή γονέων εφάπτεται με τη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας συστήνοντας τη συνεκπαίδευσή τους. Ωστόσο, η μελέτη περίπτωσης παρουσιάζει ότι η διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης εξελίχθηκε σταδιακά. Σταδιακά οι γονείς άρχισαν να

απομακρύνουν τις παλιές τους συνήθειες και τις παραδοσιακές ανταγωνιστικές νοοτροπίες, που βασίζονται στην κουλτούρα των συμφερόντων και της μη συνεργασίας. Σε αυτό συνέβαλε καθοριστικά το άνοιγμα του σχολείου στις οικογένειες των παιδιών, αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα. Εφόσον, το κοινό όραμα των εκπαιδευτικών σήμαινε μια διαφορετική αντίληψη της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί «γκρεμίζοντας τα τείχη» του σχολείου επεδίωξαν και επιδιώκουν σε συχνή βάση την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την αιτία και το περιεχόμενο των σχολικών δράσεων και δραστηριοτήτων, προκειμένου να κατανοηθεί η φιλοσοφία του δημοκρατικού σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο οι γονείς καλούνταν να παρευρίσκονται στην μαθησιακή διαδικασία και να συμμετέχουν, εφόσον το επιθυμούν, στις σχολικές δραστηριότητες. Επίσης, τακτικά καλούνταν οι οικογένειες για να συζητηθούν διάφορα θέματα που τους αφορούσαν. Κατά αυτό τον τρόπο οι σχέσεις γονέων και σχολείου ξεκίνησαν να χαρακτηρίζονται από άμεση επικοινωνία, ενημέρωση, ανανέωση και ανατροφοδότηση. Προοδευτικά οι γονείς άρχισαν να συνειδητοποιούν το έργο του σχολείου και την επίδρασή του στην πολιτική, κοινωνική, μαθησιακή και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους. Έτσι, οι γονείς εμπιστεύτηκαν τον εκπαιδευτικό και τις πρωτοβουλίες του, καθώς αναγνώρισαν τα κίνητρά του και την αξία που αυτά έχουν για την πραγματική ζωή· άλλαξε η παραδοσιακή κουλτούρα, επικράτησε το συνεργατικό κλίμα και μια σχέση εμπιστοσύνης.

Σ1: *«Όλες οι σχέσεις στο σχολείο και κυριώς οι σχέσεις με τους γονείς χρειάζεται συνεχώς ανατροφοδότηση, ενημέρωση, ανανέωση γιατί πρόκειται για μια σχέση εμπιστοσύνης. Σίγουρα θα βρεις αντιδράσεις στην αρχή, οι γονείς είναι διαφορετικά μαθημένοι. Τα παιδιά θα γυρίσουν σπίτι λερωμένα, λασπωμένα, γιατί μέσα στη μέρα θα έχουν ασχοληθεί με το περιβάλλον τους, το κοτέτσι, τις λάσπες, τα δέντρα, τη φύση. Οι γονείς από την άλλη είχαν συνηθίσει τα παιδιά να επιστρέφουν καθαρά, όπως τα έστειλαν, να τα διαβάζουν στο σπίτι κλπ. Αλλά ας μην ξεχνάμε ότι για ένα γονιό το σημαντικό είναι να βλέπει το παιδί του χαρούμενο, ευτυχισμένο, να βλέπει το παιδί του ότι χαίρεται που πάει στο σχολείο και όντως το παιδί να μαθαίνει εκεί που πηγαίνει και ότι προχωράει. Τα ίδια τα παιδιά διαλύουν σιγά σιγά τις όποιες αμφιβολίες μπορεί να έχει ένας γονιός. Πλέον ο γονιός εμπιστεύεται το δάσκαλο. Ρίχνουμε τα τείχη και αφήνουμε τους γονείς να μπουν στο σχολείο να συμμετέχουν και οι ίδιοι αν το θέλουν στις σχολικές δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά τους.»*

Σ2: *«Ότι οι γονείς είναι το μεγαλύτερο στήριγμα ενός διαφορετικού σχολείου. Το σχολείο μας είναι διαφορετικό από αυτά που γνώριζαν οι γονείς μέχρι τώρα. Σκεφτείτε ότι απαγορέψαμε στους γονείς να διαβάζουν τα παιδιά τους στο σπίτι και δεν ήταν απλό οι γονείς να αποποιηθούν τον ρόλο του δασκάλου με τον οποίο είχαν εξοικειωθεί τόσα χρόνια. Όμως είναι μέχρι να συνειδητοποιήσει ο γονιός ότι αυτή η διδακτική στο σχολείο έχει αποτελέσματα. Όταν βλέπει ότι το σχολείο παράγει έργο και τα παιδιά εξελίσσονται και μαθησιακά και συναισθηματικά, ωριμάζουν και γίνονται υπεύθυνα οι λόγοι να αντιδράσει ο γονιός μηδενίζονται. Οι γονείς λοιπόν σταδιακά μας εμπιστεύτηκαν, εμπιστεύτηκαν τα παιδιά τους σε εμάς γιατί τα έβλεπαν χαρούμενα κι ότι και να κάναμε το κάναμε γιατί θέλουμε το καλύτερο γι'αυτά. Επίσης, πάντα είμαστε στη διάθεση να εξηγήσουμε συνεχώς το τι κάνουμε και γιατί το κάνουμε με αποτέλεσμα να έχουμε μια πολύ δυνατή σχέση με όλους.»*

Σ3: *«Οι γονείς δεν μπορούν να λείπουν ποτέ, εξελίσσονται μαζί με τα παιδιά τους και μάλιστα είναι ακόμα καλύτερο όταν τα παιδιά βλέπουν τους γονείς τους να βελτιώνονται. Γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία βελτιώνονται και τα ίδια. Το πρότυπο δηλαδή είναι το απόλυτο παράδειγμα.»*

Σ3: *«Ναι και μάλιστα το να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικό, γιατί οι γονείς συνεκπαιδεύονται μαζί με τα παιδιά και όταν έχουμε τη συμμετοχή τους ουσιαστικά έχουμε τη συμμετοχή της κοινωνίας μας. Στην αρχή λοιπόν υπήρχαν αντιδράσεις, εμείς προσκαλέσαμε τους γονείς να έρθουν να δουν τι κάνουμε και πάντα οι πόρτες του σχολείου μας είναι ανοιχτές. Και τα παιδιά και οι γονείς είναι έτοιμοι να σε εμπιστευτούν, αν καταλάβουν ότι ξέρεις τι κάνεις*

κι αν τα κίνητρά σου είναι αγνά και ειλικρινή όσον αφορά τα παιδιά. Έτσι, λοιπόν ήρθαν και είδαν τι κάνουμε, είδαν τι κάνουν τα παιδιά τους, είδαν ας πούμε την ωριμότητα με την οποία συμπεριφέρονται τα παιδιά, γιατί από τη στιγμή που είναι ικανά να διαχειριστούν ολόκληρο το συμβούλιο του σχολείου για παράδειγμα κι από τη στιγμή που τους έχουμε δείξει την εμπιστοσύνη μας να αναλαμβάνουν μόνο τους τις ευθύνες τους να είναι υπεύθυνα βλέπεις την εξέλιξη και το στηρίζεις αυτό ως γονέας. Ο πρώτος εκπαιδευτικός φορέας του παιδιού είναι ο γονιός ο οποίος αξίζει να εκπαιδευτεί, γιατί ακόμα κι ένα πάρα πολύ κακό σχολείο να υπάρχει, γυρνάει σε ένα περιβάλλον οικογενειακό, το οποίο είναι ασφαλές, είναι γεμάτο με ερεθίσματα, ο μπαμπάς και η μαμά είναι πρότυπα συμπεριφοράς για το παιδί, εκεί είναι όλα μια χαρά. Στην αντίθετη περίπτωση δεν θα ήταν όλα μια χαρά. Συνεπώς και η οικογένεια έχει γιγάντιο βάρος και ευθύνη πάνω στην εκπαίδευση γενικότερα για το τι πολίτες θα δημιουργήσουμε, όχι για το τι γνώση θα πάρει το παιδί.»

Σ4: «Το να υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπροσώπων του σχολείου και των γονέων των παιδιών, είναι πολύ καλό εργαλείο για την εξέλιξη του σχολείου σε κάθε επίπεδο. Σε εμάς χτίστηκε σταδιακά. Δεν ξυπνήσαμε μια ωραία μέρα και είχα τις τέλειες σχέσεις. Έπρεπε να δουλέψουμε πολύ πάνω σε αυτό το κομμάτι. Στη χώρα μας το επάγγελμα του δασκάλου συνεχώς υποβαθμίζεται, αλλά ένας εκπαιδευτικός δεν παύει να είναι και επιστήμονας και επιθυμούμε οι γονείς να έρχονται στο σχολείο οποιαδήποτε ώρα, να παρακολουθήσουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε, οι πόρτες μας είναι ανοιχτές. Έτσι κι έγινε. Ανοιζαμε τις πόρτες του σχολείου στους γονείς, παρακολουθούσαν τι κάνουμε, πώς διδάσκουμε, με αποτέλεσμα να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη τους, να χτίσουμε υγιείς σχέσεις, να μας αποδεχτούν και αυτή τη στιγμή να μας στηρίζουν.»

Σχέση σχολείου και κοινότητας

Για την εκπαίδευση η οργάνωση των σκοπών και της σχολικής ζωής με την εμπλοκή της ευρύτερης τοπικής κοινότητας σημαίνει δράση εκδημοκρατισμού του σχολείου και υιοθέτηση πλουραλιστικού πνεύματος (Ανδρέου, 1998: 80). Αρχικά, η συνεργασία ατόμων και ομάδων από όλη την κοινότητα, αναμφισβήτητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δείγμα λαϊκής κυριαρχίας και επαλήθευσης της δημοκρατικής υπόστασης της κοινωνίας κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής στην σχολική μονάδα και την ευρύτερη κοινότητα μέσω της ενίσχυσης μιας ευρείας αποδοχής αποφάσεων (Χατζησάββας, 1996: 234). Ο σκοπός δημιουργίας των δημοκρατικών σχολείων θεμελιώνεται στο ενδιαφέρον για το κοινό αγαθό. Σε ένα περιβάλλον που ευνοεί την αναδόμηση της προσωπικότητας των ατόμων και στοχεύει στην ανάπτυξη συνεργατικής και αλληλέγγυας κουλτούρας, δύνανται να καλλιεργηθούν στενότερες σχέσεις του σχολείου με το τοπικό κοινωνικό περιβάλλον, να αναγνωριστεί σε ευρύτερο επίπεδο η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία και να αναπτυχθεί μια συλλογική προσπάθεια εύρεση τρόπων και διόδων επικοινωνίας και συνεργασίας, να δημιουργηθούν κοινοί τόποι συμβίωσης και ευδοκίμησης της δημοκρατίας. Αναντίρρητα τέτοιες σχέσεις οικοδομούνται μέσα από την προσπάθεια του σχολείου να «ανοιχτεί» στην κοινότητα και να διεκδικήσει την εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων στη διαμόρφωση και ανάπτυξη στρατηγικών και δράσεων όπου προωθείται η αλληλεγγύη και η συνεργατικότητα και στοχεύεται το κοινό συμφέρον που είναι η βελτίωση της ζωής στην κοινότητα. Από την άλλη, η διαμόρφωση της προσωπικής αντίληψης του μαθητή για τη ζωή δύναται να καλλιεργηθεί εις βάθος και σε επίπεδο σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας προετοιμάζοντας τους νέους με τα απαραίτητα πολιτικά και κοινωνικά εφόδια για την μετά σχολείου εξέλιξή τους. Για το λόγο αυτό, διεθνείς μελέτες διαπιστώνουν πως δημοκρατικά ιδρύματα που στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας σχολείου και κοινωνίας συνηθίζουν και επιδιώκουν να έρχονται τα μέλη του σχολείου σε επαφή με ειδικούς και επαγγελματίες στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πράξης, ώστε το σχολείο να γίνεται τόπος ανταλλαγής πληροφοριών και γνώσεων που σχετίζονται με την πραγματική ζωή και συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010· Gutek,

2001· Kafka, 2005· Neumann, 2003). Κατά αυτό τον τρόπο, για παράδειγμα, το παιδί θα έρθει σε άμεση επαφή με ένα «αντικείμενο» ή ένα επάγγελμα που του προκαλεί ενδιαφέρον, θα το γνωρίσει δηλαδή βιωματικά. Γενικότερα, τα δημοκρατικά σχολεία διακρίνονται για την διαφάνεια τους σε κάθε πτυχή της οργάνωσης και της λειτουργίας τους, είναι «ανοιχτά» σε όλους καθώς είναι «ανοιχτά» στην αλλαγή. Βασικό μάλιστα μέλημα του κάθε σχολείου είναι και η κοινωνικοποίησή του. Έτσι, η διοργάνωση εορτών και εκδηλώσεων, η επίσκεψη ιστορικών και πολιτιστικών χώρων, η συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις ή άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις και οι μαθητικοί συνεταιρισμοί έχουν την ικανότητα να μυούν τους νέους σε συμμετοχικές δράσεις, αποτελώντας διαδικασίες που αντικατοπτρίζουν όψεις της ζωής και της κοινωνίας. Όλα τα παραπάνω αποτελούν βιωματικές δραστηριότητες που ενισχύουν την προσωπική επαφή, εμπειρία, συμμετοχή και άσκηση σε μια ουσιαστική πολιτική και κοινωνική αγωγή και ενθαρρύνουν τη δημοκρατική συμμετοχή, την ανάπτυξη υπευθυνότητας και συνεργασίας με τους άλλους για έναν κοινό σκοπό.

Η απομόνωση του Σχολείου της Φύσης και των Χρωμάτων από την πόλη και τα οφέλη της, οδήγησε στην δημιουργία έντονης ανάγκης να επικοινωνήσει με τα υπόλοιπα σχολεία και μαθητές όλης της Χώρας, δημιουργώντας μια εκπαιδευτικού τύπου διαδικτυακή τηλεόραση. Αναφέρεται χαρακτηριστικά στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ότι αρχικά ο λόγος που δημιουργήθηκε το διαδικτυακό κανάλι Φουρφουράς.TV, ήταν απλώς μια ιδέα εναλλακτικής μαθησιακής μεθόδου, καθώς η συγκεκριμένη εκπαιδευτική καινοτομία προϋπέθετε την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, κάνοντας τη πιο ενδιαφέρουσα και βιωματική.

Σ2: «...εκεί πέρα τα παιδιά έκαναν δικές τους εκπομπές και εξηγούσαν πράγματα όπως γιατί νυχτώνει, γιατί η γη γυρίζει, γιατί δεν πέφτουμε από τη Γη και τα πιτσιρικά στέκονταν μπροστά στην κάμερα και έκαναν δικές τους εκπομπές»

Ωστόσο, με τον καιρό αυτή η μέθοδος άλλαξε «νόημα» και αποτέλεσε χρησιμότερη ευκαιρία για να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να «ακουστούν», ξεπερνώντας τις αποστάσεις που τους χώριζαν με άλλα παιδιά και σχολεία. Έτσι, μαθητές από τα γύρω απομονωμένα χωριά άρχισαν να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις με έναν παράλληλα διασκεδαστικό τρόπο και το σχολείο έκανε με αυτό τον τρόπο τα πρώτα βήματα εξωστρέφειας.

Σ3: «τώρα το παιδί αυτό έχει φωνή, ξέρει ότι ένα άλλο παιδί στο Ρέθυμνο το γνωρίζει, ότι ένα άλλο παιδί στο Ρέθυμνο κάνει το μάθημά του σύμφωνα με αυτά που είπε· μετά από τη δημοσιότητα που δόθηκε στο σχολείο καλώς ή κακώς, ένα παιδί στην υπόλοιπη Ελλάδα μπορεί να δει το Φουρφουράκι και να μάθει πράγματα από αυτό.»

Στη συνέχεια το σχολείο επεδίωξε τη συνεργασία με άλλα ορεινά σχολεία του Ρεθύμνου, αλλά και σχολεία από όλη την Ελλάδα, δημιουργώντας το σχολικό δίκτυο Ορέων, με σκοπό την επικοινωνία όλων των ορεινών σχολείων, την ανάπτυξη αγροτικών συνεταιρισμών, την ανταλλαγή απόψεων αλλά και προϊόντων. Η αφορμή ύπαρξης ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας και συνεργασίας διαμορφώθηκε από την ύπαρξη κοινών αναγκών και την κάλυψη αυτών μέσω κοινών δράσεων. Έτσι, προωθήθηκε η διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων μεταξύ των σχολείων με σκοπό τη διάδοση γνώσεων και ιδεών και καλλιεργήθηκε η κοινοτική επιχειρηματικότητα. Στην τελευταία περίπτωση σκοπός της κοινοτικής επιχειρηματικότητας είναι το κοινοτικό κέρδος. Καθώς η γνώσεις έρχονται από την κοινότητα (π.χ συνταγές, τεχνικές κ.α.), επιστρέφει πίσω στην κοινότητα με ένα προϊόν ως παράδειγμα προς μίμηση για τους κατοίκους του χωριού και τις επιλογές διεξόδου από οικονομικές δυσκολίες. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες τα παιδιά του Φουρφουρά μαθαίνουν φτιάχνοντας και σχεδιάζοντας, ακολουθώντας τα ενδιαφέροντά τους. Μαθαίνουν νέες δεξιότητες και γνώσεις τις οποίες μοιράζονται. Βοηθούν την κοινότητα να παρουσιάσει και να διαδώσει νέες γνώσεις και ιδέες, δημιουργώντας ένα περιβάλλον

συνεργασίας, κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης, καλλιερώντας αξίες κατανόησης και αλληλοβοήθειας.

Σ3: *«Συνεπώς, η κοινότητα είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι, μπορεί να σε βοηθήσει, μπορεί να σε προστατεύσει, μπορείς να μάθεις απ' την κοινότητα, τοπική ιστορία για παράδειγμα, μπορείς να δώσεις στην κοινότητα πράγματα...»*

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν πως η κοινωνία αποτελεί τόπος μάθησης για τα παιδιά αλλά και το αντίστροφο. Μάλιστα αυτή η σχέση και αλληλεπίδραση είναι ουσιαστική για την μάθηση, γι'αυτό οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν από μικρή ηλικία τα παιδιά να αποκτήσουν δεσμούς συνεργασίας, επικοινωνίας και συνεταιρισμού με σκοπό την αλλαγή της κυρίαρχης κουλτούρας και την επίτευξη εκδημοκρατισμού της ευρύτερης κοινότητας και κοινωνίας.

Σ4: *«Θέλουμε τα παιδιά από μικρά να έχουν μια συνεργασία, μια επικοινωνία, να συνεταιρίζονται και να αποκτήσουν ένα κοινό κώδικα για το λόγο ότι τα χωριά της Κρήτης έχουν αρκετά κλειστά τα όριά τους, οι μπαμπάδες τους και οι παππούδες τους δεν είχαν ποτέ φροντίσει να συνεργαστούν, οπότε θέλουμε να αλλάξει από τη βάση του όλο αυτό για να μεγαλώσουν γενιές σωστών Κρητικών...γιατί αυτό που θέλουμε πάνω από όλα είναι να φτιάξουμε ένα ανοιχτό σχολείο, ένα σχολείο το οποίο θα διαμορφώνει και θα διαμορφώνεται από την κοινωνία»*

Σ1: *«Ναι. Ο Φουρφουράς TV, ξεκίνησε ως μια εκπαιδευτική τηλεόραση, ένα μέσο για να επικοινωνούν τα παιδιά του Φουρφουρά αρχικά με άλλα απομονωμένα σχολεία του Ρεθύμνου και στη συνέχεια με σχολεία από την υπόλοιπη Ελλάδα. Ήταν ένας τρόπος να ακουστεί η φωνή τους, να ξεπεράσει τα σύνορα του τόπου τους. Στα πλαίσια όλου αυτού φτιάξαμε κι ένα δίκτυο σε συνεργασία με άλλα ορεινά σχολεία του Ρεθύμνου αλλά και όλης της Ελλάδας, το σχολικό δίκτυο των Ορέων. Τα ορεινά σχολεία πλέον επικοινωνούν μεταξύ τους έχουν ένα κοινό κώδικα συνεταιρίζονται, έχουν φτιάξει έναν αγροτικό σχολικό συνεταιρισμό, πουλάνε τα προϊόντα τους, βοηθάνε στα συσσίτια της κοινωνίας τους, επικοινωνούν μεταξύ τους, ανταλλάζουν απόψεις.»*

Σ2: *«Ο Φουρφουράς TV συνέβη κατά τα δυο πρώτα χρόνια του σχολείου όταν κι εμείς προσπαθήσαμε κι εμείς να βρούμε να κάνουμε πράγματα για να αισθανόμαστε καλά με την πραγματικότητα εκεί. Ο Φουρφουράς TV ήταν ένα κανάλι του οποίου η πρώτη εκπομπή ήταν 30 Σεπτεμβρίου το 2010, δηλαδή ήταν 15 μέρες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και της πρώτης ουσιαστικά χρονιάς του Φουρφουρά που εκεί πέρα τα παιδιά έκαναν δικές τους εκπομπές και εξηγούσαν πράγματα όπως γιατί νυχτώνει, γιατί η γη γυρίζει, γιατί δεν πέφτουμε από τη Γη και τα πιτσιρίκια στέκονταν μπροστά στην κάμερα και έκαναν δικές τους εκπομπές. Και αυτό ήταν μια πολύ ωραία κατάσταση γιατί πρώτον τα πιτσιρίκια μαθαίνανε για πράγματα τα οποία ήταν πολύ πέρα από την ηλικία τους και τους άρεσε, το διασκεδάζαν, αλλά και ήταν και η πρώτη μορφή εξωστρέφειας όσον αφορά το σχολείο από την άποψη ότι για πρώτη φορά η φωνή τους ακούστηκε σε πολλά σχολεία. Αλλά σχετικά με την εξωστρέφεια του σχολείου την ίδια περίοδο προσπαθήσαμε να ενώσουμε όλα τα σχολεία που είναι σε απομακρυσμένα χωριά, να χτίσουμε μια επικοινωνία, φτιάξαμε λοιπόν το δίκτυο Ορέων. Η έμπνευση μας ήρθε από το Πανεπιστήμιο των Ορέων, που στεγάζεται στο Ηράκλειο, και επειδή πάνω-κάτω είχαμε κοινές ανάγκες, αλλά είχαμε διαφορετικές γλώσσες επικοινωνίας, θέλαμε να βρούμε εμείς την κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Οπότε τη μια χρονιά, ας πούμε κάναμε ντοκιμαντέρ, την άλλη χρονιά φτιάχναμε ένα κοινό προϊόν, το αρωματικό ελαιόλαδό μας, ας πούμε, μετά το πήραν κι άλλα σχολεία και το συντόνισε και το δημοτικό σχολείο των Αρμένων, από το Ρέθυμνο, που για εμάς ήταν αυτό μεγάλη χαρά, να φεύγει από εμάς και να συνεχίζει να οργανώνεται από άλλους που είχανε θέμα αυτοί τα παραδοσιακά σχολεία, και ήταν πολύ ενδιαφέρον όλο αυτό, γιατί για πρώτη φορά τα σχολεία άρχισαν να επικοινωνούνε και να οργανώνονται.»*

Σ3: «Βεβαίως, αυτό είναι ο Φουρφουράς TV, μια διαδικτυακή τηλεόραση. Τα παιδιά παίρνουν τον ρόλο του ρεπόρτερ, στέκονται μπροστά από την κάμερα και αναλύουν θέματα Φυσικής, ερωτήσεις παιδιών, πράγματα που έχουν κάνει γενικότερα. Κατά αυτό τον τρόπο τι η γνώση δίνεται με παιγνιώδη τρόπο, όμως το καλύτερο είναι ότι η φωνή ενός παιδιού το οποίο είναι σε ένα απομονωμένο χωριό που πριν εγκλωβίζονταν στα βουνά τριγύρω, τώρα το παιδί αυτό έχει φωνή, ξέρει ότι ένα άλλο παιδί στο Ρέθυμνο το γνωρίζει, ότι ένα άλλο παιδί στο Ρέθυμνο κάνει το μάθημά του σύμφωνα με αυτά που είπε· μετά από τη δημοσιότητα που δόθηκε στο σχολείο καλώς ή κακώς, ένα παιδί στην υπόλοιπη Ελλάδα μπορεί να δει το Φουρφουράκι και να μάθει πράγματα από αυτό. Νομίζω αυτό ήταν το σημαντικότερο πράγμα που πετύχαμε με αυτή τη δραστηριότητα. Σχετικά με το δίκτυο Ορέων, προσπαθήσαμε να ενώσουμε τα χωριά, καθώς τα παιδιά στο σχολείο έρχονταν από 6-7 χωριά, αλλάζοντας συνέχεια τόπους εκδηλώσεων, αλλά και καθιερώσαμε ένα ετήσιο τουλάχιστον πικνίκ στα ζωκκλήσια. Εκεί μάλιστα όπου πήγαιναν όλοι οι κάτοικοι των χωριών και μαζεύονταν εκεί. Συνεπώς, η κοινότητα είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι, μπορεί να σε βοηθήσει, μπορεί να σε προστατεύσει, μπορείς να μάθεις απ' την κοινότητα, τοπική ιστορία για παράδειγμα, μπορείς να δώσεις στην κοινότητα πράγματα, είναι το απόλυτο εργαλείο. Εξάλλου, οι γονείς για ένα σχολείο είτε βρίσκεται σε ένα χωριό είτε όχι είναι το Α και το Ω της εκπαίδευσης. Οι γονείς δεν μπορούν να λείπουν ποτέ, εξελίσσονται μαζί με τα παιδιά τους και μάλιστα είναι ακόμα καλύτερο όταν τα παιδιά βλέπουν τους γονείς τους να βελτιώνονται. Γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία βελτιώνονται και τα ίδια. Το πρότυπο δηλαδή είναι το απόλυτο παράδειγμα.»

Σ4: «Ναι και δεν το περιμέναμε ότι θα εξελιχθεί έτσι. Σχετικά με την ανοιχτότητα και την εξωστρέφεια του σχολείου επιδιώκουμε να είναι ανοιχτό το σχολείο στην κοινωνία. Και η κοινωνία είναι σχολείο για τα παιδιά αλλά και το αντίστροφο, υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης και είναι ουσιαστικός ο ρόλος αυτής της σχέσης για την μάθηση. Θέλουμε τα παιδιά από μικρά να έχουν μια συνεργασία, μια επικοινωνία, να συνεταιρίζονται και να αποκτήσουν ένα κοινό κώδικα για το λόγο ότι τα χωριά της Κρήτης έχουν αρκετά κλειστά τα όριά τους, οι μπαμπάδες τους και οι παππούδες τους δεν είχαν ποτέ φροντίσει να συνεργαστούν, οπότε θέλουμε να αλλάξει από τη βάση του όλο αυτό για να μεγαλώσουν γενιές σωστών Κρητικών. Επίσης, αν έρθετε μια τυχαία μέρα στο σχολείο μας, θα δείτε πάρα πολλούς άσχετους ανθρώπους, μπορεί να δείτε σαπουνοποιούς, αγρότες, κτηνοτρόφους, καπετάνιους, μπορεί να δείτε την υπεύθυνη του αρχαιολογικού μουσείου, γιατί αυτό που θέλουμε πάνω από όλα είναι να φτιάξουμε ένα ανοιχτό σχολείο, ένα σχολείο το οποίο θα διαμορφώνει και θα διαμορφώνεται από την κοινωνία. Αυτά τα ντουβάρια του σχολείου πρέπει να πέσουν και να βγάλουμε τα παιδιά έξω.»

6.2 Δημοκρατικό Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολείο Φουρφουρά Ρεθύμνου

Ένα δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα (κρυφό κι επίσημο) στοχεύει στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων που διαμορφώνονται και εξελίσσονται στη βάση και προώθηση διαχρονικών και οικουμενικών αξιών, όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα ευκαιριών, η συνεργασία, η ελευθερία, η ατομικότητα και η αυτονομία. Αρχικά η ύπαρξη δημοκρατικότητας ενός σχολικού οργανισμού προϋποθέτει από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να έχουν δυνατότητα διαμόρφωσης ή/και τροποποίησης της σκοποθεσίας και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος μέσω συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών, με σκοπό την ανταπόκρισή του στα ενδιαφέροντα τους. Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010· Gutek, 2001· Kafka, 2005· Neumann, 2003), τα σχολεία που λειτουργούν με τις παραπάνω αρχές έχουν το εξής γνώρισμα: Οι στόχοι και οι σκοποί των αναλυτικών προγραμμάτων χαρακτηρίζονται από ευελιξία, επιτρέποντας κυρίως σε μαθητευόμενους να επεξεργάζονται και να διαμορφώνουν τους στόχους βάσει των ατομικών τους αναγκών. Και αυτό γιατί θεμέλιος λίθος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί το παιδί και κεντρικός προωθητικός μοχλός της γνώσης είναι το «ενδιαφέρον» (Dewey, 1926). Αυτό που

προπορεύεται είναι η αγάπη για το παιδί με αποτέλεσμα όλες οι προσπάθειες να στρέφονται γύρω από την ανάπτυξη των ατομικών προσόντων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων, την επίτευξη αισθήματος προσωπικής ελευθερίας και την προώθηση της αυτονομίας. Η εστίαση της διδασκαλίας σε μεθόδους διερεύνησης του «εγώ» προσλαμβάνει άλλοτε καθοδηγητικό και άλλοτε επικουρικό χαρακτήρα προκειμένου να ωθηθεί ο μαθητής να πραγματοποιήσει τους προσωπικούς του στόχους, μέσα από μια διαδικασία ανακάλυψης, άσκησης και βελτίωσης των ατομικών του προδιαθέσεων και δεξιοτήτων. Έχοντας το δικαίωμα να προσδιορίσει το περιεχόμενο της μάθησης σύμφωνα με τις ατομικές του ανάγκες, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εμφανίζει ελαστικότητα καθώς ενδέχεται σχεδόν πάντοτε η προοπτική της τροποποίησης του για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Στο σχολείο του Φουρφουρά τα παιδιά συμμετέχουν κατά ένα πολύ μεγάλο βαθμό σε οποιοδήποτε θέμα. Η φιλοσοφία του σχολείου δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο στο παιδί και το ωθεί στο να εμπλέκεται ενεργά σε οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία, το ενθαρρύνει, ταυτόχρονα, να αποφασίζει πρώτο για τον εαυτό του, ώστε οι αποφάσεις να σχετίζονται άμεσα με τις ατομικές του ανάγκες και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά του. Έτσι, το παιδί ουσιαστικά και εκούσια αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων που δεν εκτελούνται εξαναγκαστικά αλλά από ελεύθερη επιλογή και υπεύθυνα. Πολύ περισσότερο τα παιδιά ενθουσιάζονται να αναλαμβάνουν ρόλους που είναι ανάλογοι των ενδιαφερόντων τους, ενώ μέλημα των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργούν και να διαμορφώνουν τα κατάλληλα μαθησιακά ερεθίσματα και περιβάλλοντα στα οποία ο μαθητής θα μπορεί να αξιοποιήσει τις ικανότητές του και να παράξει έργο. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου της Φύσης και των Χρωμάτων επέκτειναν τις δυνατότητες του Αναλυτικού προγράμματος με την αξιοποίηση της Ευέλικτης Ζώνης προσθέτοντας μαθήματα που είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως μαθήματα Φωτογραφίας, Ρομποτικής, Θεάτρου, Χορού. Επιπλέον, το σχολείο διαμόρφωσε τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους με τέτοιο τρόπο, ώστε όλο και περισσότερες ανάγκες των μαθητών να βρίσκουν ικανοποίηση. Στη θέση της καρέκλας τοποθετήθηκε μπάλα γυμναστικής για τα υπερκινητικά παιδιά, μες στην τάξη προστέθηκαν καναπέδες για να καταφεύγει κάποιος μαθητής όταν χρειάζεται να απομονωθεί ή να ξεκουραστεί, οι τοίχοι χρωματίστηκαν και οι τάξεις γενικώς διακοσμήθηκαν με εργασίες των παιδιών· δημιουργήθηκαν περιβόλια για κάθε τάξη, βοτανόκηποι, τοίχος ορειβασίας. Δόθηκε σεβασμός από τους εκπαιδευτικούς στο γεγονός ότι το σχολείο είναι τοποθετημένο σε μια αγροτική κοινωνία και ότι τα βιώματα των παιδιών προέρχονται από ένα συγκεκριμένο περιβάλλον με συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά στοιχεία. Έτσι, στοχεύθηκε η διαρρύθμιση των εξωτερικών χώρων να αντανάκλα τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα προσωπικά τους καθημερινά βιώματα και την ιστορικότητά τους. Ακόμα, τα μαθήματα γίνονταν έξω στη φύση, η οποία, όπως μας πληροφορούν οι συνεντευξιαζόμενοι, αποτελεί εξαιρετικό μαθησιακό ερέθισμα, καθώς ενεργοποιεί διεργασίες εξερεύνησης του εαυτού και των δυνατοτήτων του, αλλά και του κόσμου γύρω μας. Γενικότερα, όλες αυτές οι προσπάθειες συνέβησαν με σκοπό να υπάρχουν πολλές και διαφορετικές καταστάσεις στις οποίες το κάθε παιδί θα έχει την ευκαιρία να αισθάνεται ασφάλεια, θα μπορεί να εκφράζεται και να σημειώνει επιτυχία σε έναν ή περισσότερους τομείς.

Σ2: «Πολλές φορές παίρνουν τα παιδιά τα ηνία με τις ιδέες τους κι εμείς δεν μπορούμε παρά να τα εμπιστευτούμε και να τα αφήσουμε να φτάσουν όσο πιο μακριά μπορούν... Τα παιδιά συμμετέχουν κατά ένα πολύ μεγάλο βαθμό σε οποιοδήποτε θέμα. Τον πρώτο λόγο τον έχουν τα παιδιά. Δεν μπορεί να ξεκινήσει καμία δραστηριότητα χωρίς να έχουν λόγο πρώτα τα παιδιά. Όταν κάποιος εμπλέκεται ενεργά σε κάτι, καλείται εκείνος να αποφασίσει για τον εαυτό του πρώτος, ώστε οι αποφάσεις που θα πάρει να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά του και εν τέλει η δραστηριότητα να γίνει από ελεύθερη επιλογή κι όχι εξαναγκαστικά. Τα παιδιά ενθουσιάζονται να παίρνουν ρόλους και ευθύνες όταν αυτό που έχουν να κάνουν σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους. Προσπαθούμε να δημιουργούμε καταστάσεις όπου κάθε παιδί ξεχωριστά μέσα σε αυτές θα αισθάνεται ότι μπορεί να τα καταφέρει σε κάτι ή και σε όλα.»

«Επιδιώκουμε στην δημιουργία τάξεων για όλους, όπου το κάθε παιδί θα μπορεί να εκφραστεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Αυτή είναι η διττή μορφή της δημοκρατικότητας ενός σχολείου. Από τη μια η συμμετοχή στις αποφάσεις, αλλά και το ίδιο δικαίωμα του κάθε παιδιού να φτάσει όπου θέλει. Να σέβεται το τι είναι και το που μπορεί να φτάσει. Ασχοληθήκαμε πολύ με τον εξωτερικό χώρο, με στόχο είτε είσαι μέσα είτε είσαι έξω να είναι το ίδιο και το αυτό. Κάθε χώρος του σχολείου να λειτουργεί σαν ερέθισμα μάθησης για το παιδί. Τάξη μπορεί να γίνουν τα πάντα, το κοτέτσι, ο λαχανόκηπος, η υπαίθρια τάξη, το χωριό των παιδιών.»

Σ3: «Για να πάρουμε τα πράγματα από την αρχή, εμείς έτυχε να μαζευτούμε τον πρώτο χρόνο τέσσερις άνθρωποι, νέοι σε ηλικία 25 ως 27 χρονών με κοινούς στόχους, κοινά οράματα, κοινά όνειρα και θέλαμε να φτιάξουμε κάτι καλό. Μάλιστα ένας από εμάς, ο Γιάννης είναι από εδώ, οπότε ένας λόγος παραπάνω να προσφέρει κι αυτός στον τόπο του κάτι. Κι έτσι ξεκινήσαμε. Σκοπός μας ήταν να φτιάξουμε ένα σχολείο που τα παιδιά θα χαίρονται να είναι εδώ. Αυτό που κάναμε είναι λοιπόν να επεκτείνουμε τις δυνατότητες του αναλυτικού προγράμματος όσο παραπάνω γίνεται, βάζοντας μέσα μαθήματα φωτογραφίας, ρομποτικής, θεάτρου, μαθήματα που είναι κοντά στα ενδιαφέροντα του παιδιού, κι όλα αυτά με γνώσεις που έχουμε εμείς. Αναδιαμορφώσαμε κάπως τις τάξεις με τα πράγματα που είχαμε εμείς από το σπίτι μας, με έπιπλα, χρώματα, εργασίες των παιδιών για να νιώθουμε το σχολείο σαν το δεύτερό μας σπίτι. Και γενικότερα προσπαθήσαμε να σεβαστούμε πάρα πολύ το γεγονός ότι το σχολείο βρίσκεται σε έναν ορεινό τόπο, σε μια αγροτική κοινωνία. Οπότε κάναμε πάρα πολλά μαθήματα έξω από την τάξη. Ήταν μια περίοδος που στέλναμε τα παιδιά συνέχεια λασπωμένα στο σπίτι. Έτσι, αβίαστα βγήκε και το όνομα μας.»

«Ασχοληθήκαμε πολύ με το εξωτερικό και εσωτερικό χώρο του σχολείου και συνεχώς τον αναδιαμορφώνουμε. Θέλουμε να νιώθουμε όμορφα και άνετα που είμαστε εδώ κι εμείς και τα παιδιά. Πολλές φορές φέρνουμε και υλικό από τα σπίτια μας. Βάλαμε ντραμς για τα παιδιά που παίζουν μουσική, στρογγυλά τραπέζια, μπάλες για τα κάποια παιδιά που δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στην καρέκλα, βάλαμε καναπέδες μέσα στην τάξη, για κάποιο παιδί που νιώσει την ανάγκη να αποσυρθεί για λίγο ή να χαλαρώσει. Έξω φυτέψαμε κήπους, περιβόλια, βάλαμε κοτέτσι. Δίνουμε ερεθίσματα και αφήνουμε το παιδί να φτάσει όπου θέλει. Από την άλλη δίνουμε την ελευθερία στο παιδί να εκφραστεί μέσα από αυτά τα ερεθίσματα όσο πιο πολύ γίνεται. Θέλουμε να παίρνει πρωτοβουλίες και να χαίρεται που είναι εδώ.

Σ1: «Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθούμε να εμπιστευτούμε τα παιδιά και να δίνουμε ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητες όσο πιο συχνά γίνεται. Για παράδειγμα τα δύο πρώτα χρόνια προσπαθήσαμε να επεκτείνουμε τις δυνατότητες του Αναλυτικού προγράμματος. Οι ώρες ευέλικτης ζώνης έγιναν μαθήματα επιλογής, χορού, θεάτρου, φωτογραφίας, ρομποτικής κ.α.»

Σ4: «Η αλήθεια είναι ότι στραφήκαμε στη φύση, αφού και το σχολείο μας είναι τοποθετημένο στην καρδιά της φύσης. Και με σιγουριά μπορώ να πω πλέον ότι η φύση έχει πολλά ερεθίσματα που μπορείς να αξιοποιήσεις και να μάθεις αρκεί να κάτσεις και να την παρατηρήσεις. Δυστυχώς, η ελληνική εκπαίδευση έχει δώσει πολύ βάση στο πού θέλει να φτάσει ένα παιδί και όχι στο ταξίδι. Δεν τη νοιάζουν οι λεπτομέρειες του ταξιδιού και χάνουμε πράγματα σημαντικά όπως η χαρά και η αγάπη που στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πράγματα τα οποία δεν αναφέρονται. Το σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων δίνει σημασία και όλη του την προσπάθεια στο να μάθει το παιδί τον εαυτό του και τον κόσμο μέσα από τη χαρά, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και προπάντων την αγάπη για τη φύση που στις μέρες μας τείνουμε να ξεχάσουμε...»

Οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου της Φύσης και των Χρωμάτων έχουν αποποιηθεί κατά ένα μεγάλο βαθμό το σχολικό εγχειρίδιο καθώς λειτουργεί περιοριστικά για εκείνους, διαπιστώνοντας πως μια βιωματική τύπου προσέγγιση έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, διότι τα παιδιά καλούνται να

αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν επιστημονικές έννοιες μέσα από την πράξη του βιώματος και της καθημερινής τους ζωής. Παράλληλα, συμφωνούν πώς ένας τέτοιος τρόπος μάθησης είναι ευχάριστος και για τα ίδια τα παιδιά. Παραδέχονται δε ότι η ολοκληρωτική αποφυγή της μετωπικής διδασκαλίας είναι αδύνατη, ωστόσο, σημειώνουν πως η ενίσχυση της διδασκαλίας με πειραματικές μεθόδους προσέγγισης της γνώσης οδηγεί στην καλλιέργεια επιστημονικής νόησης. Η εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης βρήκε μεγάλη αποδοχή από τα παιδιά μέσα από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της Συνεκπαίδευσης που πραγματοποιείται με την αξιοποίηση σεναρίων τα οποία καλύπτουν την ύλη των Αναλυτικών προγραμμάτων κατά 50%. Συνεπώς, η αδυναμία του βιβλίου που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας να απευθυνθεί στο κάθε παιδί ξεχωριστά γίνεται μικρότερης κλίμακας με την αξιοποίηση των διεπιστημονικών προγραμμάτων και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπου το παιδί είναι ικανό να πάρει τον προσωπικό του χρόνο και να οδηγηθεί στη γνώση (κατά μόνας ή ομαδικά). Η επιλογή δε του θέματος των σεναρίων βασίζεται κατ' αποκλιστικότητα στα ενδιαφέροντα του παιδιού, π.χ «Φτιάξτε μια αποικία στον Άρη». Οι ενέργειες όμως που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας προϋποθέτουν την εύρεση πληροφοριών, τον πειραματισμό, την ανταλλαγή απόψεων, την αξιολόγηση και τη συνεργασία. Συμπληρώνουν πώς ο τρόπος αυτός είναι αποτελεσματικός, καθώς παρατηρείται η ενεργή συμμετοχή του κάθε παιδιού, ενώ παράλληλα απομακρύνεται και ο φόβος αποτυχίας και τη θέση του παίρνει ο ζήλος και η προσπάθεια.

«Οι εκπαιδευτικοί αγωνιζόμαστε μέσα από το βιβλίο και το κάθε διδακτικό εγχειρίδιο να μάθουν τα παιδιά δύσκολες έννοιες όπως η ποσότητα, ο χρόνος. Όταν τα βλέπεις όμως στην πράξη δεν είναι καλύτερο και πιο αποτελεσματικό; Δεν εντυπώνεται καλύτερα; Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά πρέπει να μετρήσουν το αλεύρι για να φτιάξουν ψωμί και να μάθουν την ώρα και να μετρήσουν πόσα λεπτά χρειάζεται για να ψηθεί στο φούρνο... τα παιδιά μαθαίνουν τις επιστημονικές έννοιες βιωματικά, από τη μια εμπειρία στην άλλη, με ευχάριστο τρόπο. Με καλή διάθεση και ψυχολογία η μάθηση γίνεται εύκολη, διασκεδαστική και πιάνει τόπο. Οπότε σίγουρα πρέπει να ξεπεράσουμε τις αναχρονιστικές μεθόδους κι εκεί ο αγώνας είναι πολύ κοπιαστικός αλλά το αποτέλεσμα θα ανταμείψει αμφοτέρους.»

Σ2: *«Μέσα από τα βιώματα και το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν πολλά πράγματα που με μόνο εργαλείο τον πίνακα φαίνονται δύσκολο να διδαχθούν. Η ύλη βγαίνει κανονικά, χωρίς να παρβλέπονται γνωστικοί στόχοι, αλλά δε βασιζόμαστε μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο για να τους πετύχουμε. Μας περιορίζει και περιορίζει και την επιτυχία των παιδιών. Σίγουρα υπάρχουν και στιγμές μετωπικής διδασκαλίας, αλλά γενικά μέσα από δραστηριότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της μέρας, ακόμα και στα διαλείμματα, δημιουργείται αφορμή για μάθημα. Αν θέλουμε τα παιδιά να έχουν αυτή την επιστημονική νόηση θα πρέπει να τα οδηγούμε στο να πειραματίζονται και να δοκιμάζουν συνεχώς πράγματα, κάνουν λάθη γιατί μαθαίνουν από αυτά. Κάνουμε πολλές δράσεις πειραματιζόμαστε με πολλά πράγματα και βάζαμε πάντα σε αξιολόγηση αυτό που τα παιδιά παίρνουν από εμάς, πώς το νιώθουν· πάντα ανατροφοδοτούμασταν και ανατροφοδοτούμαστε απο αυτό. Την πέμπτη χρονιά, για παράδειγμα, (2015) πήραμε την ύλη του Υπουργείου και σε ένα μεγάλο ποσοστό πάνω από το 50% τη διδάξαμε με σενάκια, με περιπέτειες και αυτό γινόταν συνολικά στο σχολείο. Το παιδί ερχόταν και το πρόγραμμα δεν ήταν πχ Γλώσσα, Γλώσσα, Μαθηματικά... έπρεπε να κατασκευάσει ένα θέατρο Σκιών. Και όλα αυτά που έπρεπε να μάθει για να κάνει, ήταν στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος που εμείς καλύπταμε. Αυτό που σας περιγράφω είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία.»*

«...Από την άλλη ένα σύστημα μετωπικής διδασκαλίας όπου ο δάσκαλος συνεχώς "φορτώνει" με πληροφορία, τα βιβλία που σου δίνουναι απο το Υπουργείο Παιδείας είναι συγκεκριμένης δυναμικής και δεν απευθύνεται στο κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά στο μέσο όρο εκεί το παιδί δεν μπορεί να πάρει τον χρόνο του, ούτε μπορεί να νιώσει ότι ο άλλος τον σέβεται γι' αυτό που είναι. Νομοθετικά αυτό στη χώρα μας δεν μπορεί να γίνει, αλλά μπορείς να το προσεγγίσεις. Εμείς την απάντηση τη βρήκαμε στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στα διεπιστημονικά προγράμματα. Δεν κάναμε το εξατομικευμένο πρόγραμμα στο κάθε

παιδί, αλλά βάζοντας έναν κεντρικό στόχο τον οποίο μπορούν τα παιδιά να τον προσεγγίσουν στο επίπεδο που μπορεί ο καθένας. Για παράδειγμα: «Φτιάξτε παιδιά ένα κόμικ που να το έχετε εμπνευστεί από τα 5 πρώτα κεφάλαια της Ιστορίας.» Ένα παιδί που το έχει με το κείμενο και με την Ιστορία και με τη ζωγραφική θα φτιάξει ένα κόμικ 10 σελίδες. Ένα που δεν το έχει τόσο πολύ θα φτιάξει μια σελίδα. Όλοι όμως θα έχουν προσεγγίσει το στόχο. Αλλά μετά επειδή υπάρχει η παρουσίαση των ιδεών κι όλα αυτά που κάνεις, όλοι έρχονται σε επαφή με την πληροφορία τελικά.»

Σ3: «Για εμάς το μάθημα χωρίς σχολικά εγχειρίδια για παράδειγμα είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης. Φανταστείτε μια διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού και ζυπνάει και αναζωπυρώνεται μέσα από το βίωμα. Φανταστείτε λοιπόν το μάθημα να ξεκινάει κάπως έτσι: «-Παιδιά, θέλω να φτιάξουμε μια αποικία στον Άρη, ελάτε να τη σχεδιάσουμε μαζί. -Πρέπει κύριε να μάθουμε για τους πλανήτες, πώς να φτιάξουμε διαστημόπλοιο, να μάθουμε για την ατμόσφαιρα... κι όλα αυτά είναι κομμάτια του μαθήματος, έτσι; Και περικλύουν στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Τα παιδιά πραγματικά το ευχαριστιούνται, χαίρονται να είναι εκεί και να μαθαίνουν. Είναι αποτελεσματικός αυτός ο τρόπος γιατί καλεί κάθε παιδί να συμμετέχει και να βρίσκει τη θέση του. Δε φοβάται ότι θα αποτύχει και γι αυτό ασχολείται και προσπαθεί.»

Σ1: «...Σχετικά με το μεθοδολογικό κομμάτι θέτουμε ένα στόχο, μια προβληματική και εργαζόμαστε πάνω σε αυτό, μοιράζοντας ευθύνες και με τη συμμετοχή των παιδιών σχεδιάζουμε την εκπαιδευτική διαδικασία.. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί για εμάς εργαλείο μάθησης και λειτουργεί πολύ καλά όταν τα παιδιά καλούνται να αναλάβουν ένα Project. Αν βάλεις μια κοινή προβληματική, αυτό που ονομάζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία και αφήσεις τα παιδιά να φτάσουν όπου θέλουν αυτά μέσα στην ίδια προβληματική, τότε είναι το απόλυτο εκπαιδευτικό εργαλείο. Για παράδειγμα είχαμε ένα πρότζεκτ "φτιάξτε τη δικιά σας εκκλησία", όπου έπρεπε να χτίσουν την κάτοψη μιας εκκλησίας, να τη σχεδιάσουν, να βρουν μαθηματικές αναλογίες, να γράψουν την ιστορία του φανταστικού τους Αγίου κ.α. Οπότε συμμετείχαν όλα τα παιδιά, σε άλλα άρεσε να κατασκευάζουν πράγματα, σε άλλα να γράφουν ή να διηγούνται ιστορίες. Από την άλλη στόχος μας ήταν από την αρχή να διαμορφώσουμε τάξεις για όλους και διαμορφώσαμε πολύ το χώρο και έξω και μέσα και συνεχώς τον αναδιαμορφώνουμε ώστε να καλύπτουμε τις ανάγκες όλων. Το αγαπημένο μας μάθημα γίνεται έξω στη φύση...»

Ακόμα κεντρική ιδέα των δημοκρατικών σχολείων αποτελεί η πρόσβαση σε ένα ευρύ πλαίσιο πληροφοριών με σκοπό την αναγωγή των μαθητών σε κριτικούς αναγνώστες της πραγματικότητας, έναντι της περιορισμένης γνώσης που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο μέσα από τη χρήση διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η διαθεματικότητα και τα σχέδια εργασίας, η διερευνητική-ανακαλυπτική μαθησιακή διαδικασία, η ομαδοσυνεργατική κ.α. Πολύ περισσότερο η δημοκρατική παιδεία επιδιώκει την ενεργή εμπλοκή του μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης έναντι της παθητικής του στάσης που συναντάται στην από καθ' έδρας διδασκαλία. Άλλωστε και το ελληνικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών προτάσσει την υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων που θα συμβάλλουν στην ισόρροπη και επιτυχέστερη ανάδειξη του ενδιαφέροντος του μαθητή, της αυτενέργειάς του, της κριτικής του σκέψης, της δημιουργικότητάς του και η πρακτική τους θα συνδέεται με μια περισσότερο βιωματική μάθηση, και με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που σχετίζονται με την πραγματική ζωή αλλά και θα εκφράζει μια πιο πρωτοβουλιακή δράση. Συνεπώς, καλείται ο μαθητής σήμερα να μάθει πώς να μαθαίνει, να μάθει να συζητά και να συνεργάζεται για τη διαχείριση δυσεπίλυτων προβλημάτων που εμφανίζονται στην προσωπική και κοινωνική ζωή, κατανοώντας τους ρόλους και τις ευθύνες του και απαλλαγμένος από εσωτερικές αγκυλώσεις να αναλαμβάνει πρωτόβουλες δράσεις για τη διαιώνιση των δημοκρατικών αξιών. Να ενδιαφέρεται για το μέλλον του τόπου του αλλά και παράλληλα να καλλιεργεί μέσα του την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη. Επιζητά την αλλαγή των αξιών της κοινωνίας του και των πεπερασμένων γενεών, όταν πια οι καιροί απαιτούν την υιοθέτηση μιας διαφορετικής κουλτούρας. Για τους παραπάνω λόγους οφείλει η παιδεία

να στρέψει το ενδιαφέρον της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ώστε να κινούνται με ευελιξία και δημιουργικότητα σε εργασιακά περιβάλλοντα που συνεχώς αλλάζουν. Από την άλλη η δημοκρατία, η ισονομία, η ελευθερία, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο διάλογος και ο σεβασμός αναφέρονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως οι αναγκαίες αξίες που καλείται σήμερα να αγκαλιάσει η ανθρώπινη συνείδηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Το σχολείο του Φουρφουρά επιδιώκει να εμφυσήσει στα παιδιά το όραμα, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να αλλάζουν τις δεδομένες αξιακές συνθήκες, να είναι φορείς κοινωνικής, πολιτιστικής και ηθικής αλλαγής. Μάλιστα, κάτι τέτοιο φαίνεται να έχει επιτευχθεί σε ένα μεγάλο βαθμό και διαπιστώνεται καθαρότερα όταν τα παιδιά πια μεγαλώνοντας αποχαιρετούν το σχολείο και πηγαίνουν στις επόμενες Βαθμίδες όπου εκεί απαιτούν έντονα την αλλαγή. Η ανάγκη να μοιραστούν τις ιδέες που διδάχτηκαν στο Σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων αλλά και τους τρόπους με τους οποίους τις διδάχτηκαν είναι πολύ έντονη. Όπως μας ενημερώνουν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους, οι μαθητές έχουν μεταφέρει στο Γυμνάσιο τα Συμβούλια τάξης, τα περιβόλια, τους κήπους. Συμπληρώνουν πως για να διατηρηθεί η νέα κουλτούρα θα πρέπει κι από μέρους τους οι εκπαιδευτικοί να κρατήσουν ζωντανό το όραμα της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Προετοιμάζοντας τα παιδιά για το «αβέβαιο» θα τα διδάξει την «ανθρωπιά» και πώς να αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις, να είναι ευέλικτα και να προσαρμόζονται εύκολα στις αλλαγές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ως παρατηρητές να σχεδιάζουν τη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών τους και όχι με βάση τις ανάγκες που «επιτάσσει» το σχολικό εγχειρίδιο για να διαμορφώσουν ανθρώπους που αγαπούν αυτό που κάνουν, επειδή αυτό που κάνουν πηγάζει από μέσα τους. Διότι, η ανάπτυξη της έννοιας του ενεργού πολίτη προϋποθέτει τον εκπαιδευτικό που θεωρεί την παιδαγωγική διαμεσολάβηση αντί μιας διεκπαιρευτικής διαδικασίας, σημείο στοχασμού και διερεύνησης, ακόμα κι όταν καλείται να αμφισβητήσει καθιερωμένες ιδέες και κοινωνικές δομές (Κωστούλα-Μακράκη, :110-111).

Σ2: *«Όταν τα παιδιά μαθαίνουν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους έντονα φεύγοντας από το σχολείο τα διεκδικούν τόσο πολύ που «αναγκάζουν» τους υπόλοιπους να προσαρμόζονται στον τρόπο με τον οποίο έχουν μάθει να διδάσκονται και όχι να προσαρμόζονται τα ίδια τα παιδιά σε αυτό το οποίο θα έπρεπε να κάνουν ή να λειτουργήσουν. Επομένως, απαιτώντας την αλλαγή, φέρνουν την αλλαγή και στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις αλλάζουν «αναγκαστικά». Μιλάμε για μια ανάληψη δραστικού ρόλου των παιδιών, που έχουν στη συνείδησή τους έντονα την ανάγκη να μοιραστούν τον τρόπο που διδάχτηκαν και να σταθούν ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες και σκοπεύουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας τους, γίνονται φορείς.»*

Σ4: *«Η πορεία τους για μένα ήταν, είναι και θα είναι θαυμάσια από την άποψη ότι είναι παιδιά τα οποία έχουν μάθει να προσαρμόζονται σε δύσκολες καταστάσεις και προβληματικές καταστάσεις, γιατί αυτό τους δίνουμε. Τους δίνουμε προβληματικές καταστάσεις. Αυτό που ξέρουμε είναι ότι πράγματα που πήραν από εδώ τα μεταφέρουν στο Γυμνάσιο, όπως τα συμβούλια τάξεων, τους κήπους, τα περιβόλια, αρχίζουν να αλλάζουν τις τάξεις τους, γιατί σου λείπει για παράδειγμα: «Εμείς είχαμε μια τάξη που μας άρεσε να είμαστε μέσα, μήπως να κάνουμε κι εδώ μια τέτοια τάξη;» Τα παιδιά που φεύγουν από το Φουρφουρά αρχίζουν και αλλάζουν την καθημερινότητά τους. Από μαθητές υπάρχουν οι άριστοι, οι μέτριοι, οι κακοί, αλλά αυτό είναι παντού.»*

Σ3: *«Νομίζω πως ο δάσκαλος σαν παρατηρητής κι ερευνητής θα πρέπει να μάθει να παρατηρεί και να προσαρμόζει το μάθημα στα μέτρα του παιδιού, ώστε να μπορεί να εξελίξει τις ικανότητές τους. Για παράδειγμα, είναι να κάνουμε μια εργασία με κομικς, ένα παιδί που είναι καλό στο να σχεδιάζει δε θα του δώσω να γράψει τους διαλόγους των ηρώων, αλλά θα το βάλω να το ζωγραφίσει. Από την άλλη ο δάσκαλος του σήμερα προετοιμάζει για το αβέβαιο. Άρα θα πρέπει να μάθει στα παιδιά τον τρόπο να μαθαίνουν, να είναι ευέλικτα και να προσαρμόζονται. Επίσης, ο δάσκαλος θα διδάξει την ανθρωπιά, το πώς να μάθεις να*

είσαι χαρούμενος με τη ζωή σου και με αυτά που έχεις.»

«Να φτάζει άτομα ανεξάρτητα, που γνωρίζουν τον εαυτό τους, τι θέλουν, να είναι υπεύθυνα για τις επιλογές τους. Δεν γίνεται να υπάρχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο τα παιδιά δε γνωρίζουν ποια είναι, δε γνωρίζουν τον συναισθηματικό τους κόσμο, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τον συναισθηματικό κόσμο του άλλου. Θέλουμε παιδιά δυνατά, που να μπορούν να είναι και μόνα τους όταν βλέπουν ότι δεν ταιριάζουν στο περιβάλλον, να μπορούν να διακρίνουν την οπτική του άλλου, να σκέφτονται κριτικά. Σκεφτείτε γενικά από πόσους καβγάδες θα γλιτώναμε αν μπορούμε να κατανοήσουμε την οπτική από την οποία αντιλαμβάνεται ο άλλος ένα θέμα. Το να βρεις ένα τρόπο να επικοινωνείς αποφεύγοντας συγκρούσεις θεωρώ ότι είναι μια από τις μεγαλύτερες δεξιότητες που θα χρειαστούν στο μέλλον, δηλαδή να κατανοείς την οπτική από την οποία ο άλλος βλέπει τα πράγματα.»

«Το σημερινό σχολείο πρέπει να προετοιμάσει το παιδί για το αβέβαιο. Δεν ξέρουμε τι επαγγέλματα θα υπάρχουν σε 20 χρόνια. Το "World Economic Forum" έβγαλε μια λίστα με τα επαγγέλματα που θα χαθούν μέχρι το 2022. Είναι γιγάντια η λίστα. Τα επαγγέλματα που δεν χάνονται είναι αυτά στα οποία ο άνθρωπος είναι δημιουργός καταστάσεων, που έχει όραμα. Όπου ο άνθρωπος είναι ένας ενορχηστρωτής που λέει: «Θα πάρω αυτό, θα πάρω κι αυτό και θα συνθέσω και θα κάνω αυτό. Πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει τις κλίσεις τους, ώστε αν είναι καλός σε κάτι να μπορέσει να το εξελίξει στα μέγιστα. Να τους βοηθήσουμε να γίνουν δημιουργοί του μέλλοντος κι όχι παθητικούς καταναλωτές οποιουδήποτε πράγματος θα προκύψει μπροστά μας.»

6.3 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η ανάδειξη των βασικών αρχών των δημοκρατικών σχολείων. Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ένα δημοκρατικό σχολείο οφείλει αφενός να παρέχει στους μαθητές του δικαιώματα όπως: ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα, αυτονομία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Αφετέρου η καλλιέργεια κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για την διαμόρφωση του αυριανού, ενεργού και δημοκρατικού πολίτη, συνεπάγεται όμως την οικειοποίηση των μαθητών σε βιωματικές διαδικασίες κατά τις οποίες μαθαίνει να αναλαμβάνει εκούσια ευθύνη, να συνεργάζεται, να κοινωνικοποιείται, να κατανοεί το διαφορετικό και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων. Ένα δημοκρατικό σχολείο βρίσκει τρόπους και τεχνικές, μεθόδους και εργασίες ώστε ο μαθητής να εμπλέκεται ενεργά σε όλα τα πεδία δράσης του σχολείου, εφόσον για εκείνο το παιδί έχει τον ρόλο του πρωταγωνιστή κι επομένως σέβεται την προέλευση, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του. Ένα δημοκρατικό σχολείο, ακόμα, αποποιείται κάθε είδους «έλεγχο» που λειτουργεί αναχαιτιστικά της προόδου του μαθητή αλλά και των ίδιων των σκοπών του σχολείου για ισότητα ευκαιριών και δημιουργία αυτόνομων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Όταν ο εκπαιδευτικός με τη στάση του απαρνιέται κάθε του εξουσία πάνω στα παιδιά και στρατεύεται ως απλό μέλος μιας συνεργαζόμενης ομάδας, η παιδαγωγική σχέση καθίσταται μια αμοιβαία συνάντηση αλληλεπίδρασης, όπου ο καθένας διατηρεί την ατομικότητά του και ταυτόχρονα αναγνωρίζει την αυτονομία, την αυτεξουσιότητα του και την κοινωνικότητα του «ετέρου» (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 2000). Παρ' όλα αυτά μια και η δημοκρατία ως πολίτευμα θεωρείται ιδανικό, η δημοκρατική θεωρία της εκπαίδευσης δεν αντικαθιστά το ιδεώδες της εκπαίδευσης, αλλά στοχεύει στην προώθηση αξιών στην κοινωνία, με απώτερο σκοπό τη μείωση του δημοκρατικού ελλείματος. Ένας σαφής ορισμός της δημοκρατικής εκπαίδευσης δεν υπάρχει, λόγω των αντιφάσεων της ίδιας της δημοκρατίας αφενός, αφετέρου λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων των διαφόρων πεδίων των δημοκρατικών αρχών και της αξιοποίησής τους στα σχολεία. Ωστόσο, στο σημείο όπου θεωρία και έρευνες συγκλίνουν είναι πως για να λέγεται ένα σχολείο δημοκρατικό θα πρέπει να

στηρίζεται σε δυο βασικές γενικές αρχές. Η πρώτη αφορά τις δομές και διαδικασίες του σχολικού οργανισμού και η δεύτερη στο Αναλυτικό πρόγραμμα· εννοώντας, αρχικά, την ευρύτατη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε θέματα που αφορούν την πολιτική και οργάνωση του σχολείου, κατά δεύτερον την προσπάθεια παροχής δημοκρατικών εμπειριών με σκοπό την αναγωγή του μαθητή σε κριτικό αναγνώστη της πραγματικότητας.

Οι σχέσεις που συντίθενται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας βασίζονται στη διαφάνεια, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα και μαζί καλούνται να επιλύουν θέματα που αφορούν σε καθημερινά προβλήματα της σχολικής ζωής με σκοπό να παρθούν οι καταλληλότερες αποφάσεις για τη βελτίωση και βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας. Η ευθύνη και ο ρόλος των μαθητών είναι αποφασιστικός για τα αποτελέσματα των αποφάσεων, εφόσον τα ίδια τα παιδιά παίρνουν ενεργό ρόλο στις Συνελεύσεις των σχολείων και τα Συμβούλια τάξεων, όπου καλούνται να αποφασίσουν τα ίδια τα παιδιά για τους εαυτούς τους, επομένως να μάθουν να αυτοπροσδιορίζονται, να επιλύουν προβλήματα, να ενδιαφέρονται για το μέλλον της σχολικής κοινότητας και την ειρηνική συνύπαρξη. Η συνεναιτική λειτουργία των Συνελεύσεων όπου οι αποφάσεις συνδιαμορφώνονται συμβιβαστικά με βάση τις απόψεις όλων προωθεί την καλλιέργεια της έννοιας του κοινού ενδιαφέροντος, το οποίο ξεφεύγει από τη σφαίρα ικανοποίησης του προσωπικού, προσανατολίζεται στο συνολικό συμφέρον και επεκτείνεται σε επίπεδο συλλογικότητας και ευημερίας του «όλου» ως προϋπόθεση ευημερίας του ενός.

Η αφιέρωση ενέργειας από την πλευρά του εκπαιδευτικού για τη διατήρηση της δημοκρατικότητας σηματοδοτεί το σεβασμό της αυτονομίας του μαθητή και την παροχή εμπιστοσύνης. Αντίθετα, η αυταρχικότητα που εκδηλώνεται με ενέργειες στηριζόμενες στον φόβο ή στην τιμωρία, στον έλεγχο και την αυστηρότητα οργάνωσης, τον φεραλισμό και τη μονολιθικότητα μπορεί να οδηγήσει στην κατάπιξη του αυθορμητισμού, της ελεύθερης έκφρασης, ακόμα και στην παρεμπόδιση επίτευξης μιας αποτελεσματικής μάθησης, η οποία μόνο μέσα από ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα μπορεί να αποφέρει βελτιωτικά και ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Επίσης, η αγάπη του εκπαιδευτικού για το ίδιο του το επάγγελμα και του ρόλου του στο σχολείο αποτελεί εξαιρετικό έναυσμα ουσιαστικής αφοσίωσης και μετάδοσης της ιδέα της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Κατά τον ψυχολόγο Rogers, ο εκπαιδευτικός, τότε θα χαρακτηρίζεται από δεκτικότητα και ειλικρίνεια και θα είναι ικανός να εκπέμπει αξιοπιστία, όταν αποδεχτεί και εκτιμήσει ο ίδιος τον εαυτό του (Rogers, 1967: 175).

Αναντίρρητα, ενήλικες και κυρίως μαθητές θα χρειαστούν χρόνο για να εσωτερικεύσουν τις συνήθειες της δημοκρατίας, σε μια κοινωνία όπου οι περισσότεροι νέοι άνθρωποι έχουν πολύ λίγη εμπειρία για το πώς λειτουργεί η δημοκρατία (Meier, 2003· Demaine, 2002· Davies, 2001· Reynolds, 1998). Καθώς, ο κυριαρχικός τρόπος σκέψης της ελληνικής κοινωνίας εμποδίζει την έκφραση αυτονομίας με την επικράτηση του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατίας να αποτελούν τη ραχοκοκαλιά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, για να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, του γονείς και τους τοπικούς φορείς να αναλάβουν πρωτοβουλίες σχετικά με θέματα διοίκησης και γενικότερα να απαλλαγούν από τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς θα πρέπει και να αλλάξει ριζικά ο τρόπος σκέψης προκειμένου να εστιάζεται στην πολυφωνία, την συνεργασία και τη δράση κι όχι στην συμμόρφωση, την κυριαρχία και την αδράνεια (Elmore, 2000· Mafora, 2015). Η αλλαγή της κυρίαρχης κουλτούρας αναντίρρητα προκύπτει μέσα από συλλογικές προσπάθειες. Θα πρέπει κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να συνηθειοποιήσει το ρόλο του, να εξαλείψει την ελλειπή του μόρφωση και να απομακρύνει τις παλιές νοοτροπίες των παραδόσεων του ανταγωνισμού, των συμφερόντων και της μη συνεργασίας που σε μεγάλο βαθμό διατηρεί (Ελευθεράκης, 2009). Για να είναι σε θέση η κοινότητα των ενηλίκων να προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία βαθμιαίας ανάληψης περισσότερων προνομίων και ευθυνών μιας πλήρους πολιτικής ιδιότητας θα πρέπει να μπορεί το σχολείο να δράσει προς αυτό το σκοπό πλάθοντας δημοκρατικούς και ενάρετους πολίτες. Παράλληλα, η μεταβίβαση κάποιων αρμοδιοτήτων και εξουσιών από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στους συλλόγους διδασκόντων αποτελεί

μια καλή λύση στην προσπάθεια ενίσχυσης της αυτονομίας των διοικήσεων των σχολείων για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη διαχείριση του σχολικού προϋπολογισμού. Η αυτονομία του σχολείου έγγειται κατά αυτό τον τρόπο στη δυνατότητα αναπροσαρμογής του εντός της κοινωνίας ως ανοικτό σύστημα.

Η κοινωνία αποτελεί τόπο μάθησης για τα παιδιά αλλά και το αντίστροφο. Μάλιστα αυτή η σχέση και αλληλεπίδραση είναι ουσιαστική για την μάθηση, γι'αυτό οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν από μικρή ηλικία τα παιδιά να αποκτήσουν δεσμούς συνεργασίας, επικοινωνίας και συνεταιρισμού με σκοπό την αλλαγή της κυρίαρχης κουλτούρας και την επίτευξη εκδημοκρατισμού της ευρύτερης κοινότητας και κοινωνίας. Ένα δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα (κρυφό κι επίσημο) στοχεύει στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων που διαμορφώνονται και εξελίσσονται στη βάση και προώθηση διαχρονικών και οικουμενικών αξιών και η επίτευξη δημοκρατικότητας ενός σχολικού οργανισμού προϋποθέτει από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς να αναδιαμορφώνουν τα Αναλυτικά προγράμματα για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες (Korkmaz & Erden, 2014· Hecht & Ram, 2010· Gutek, 2001· Kafka, 2005· Neumann, 2003), οι στόχοι και οι σκοποί των αναλυτικών προγραμμάτων σε δημοκρατικά σχολεία χαρακτηρίζονται από ευελιξία, επιτρέποντας κυρίως σε μαθητεύομενους να επεξεργάζονται και να διαμορφώνουν τους στόχους βάσει των ενδιαφερόντων τους. Και αυτό γιατί θεμέλιος λίθος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί το παιδί και κεντρικός προωθητικός μοχλός της γνώσης είναι το «ενδιαφέρον» (Dewey,1926). Η εστίαση της διδασκαλίας σε μεθόδους διερεύνησης του «εγώ» προσλαμβάνει άλλοτε καθοδηγητικό και άλλοτε επικουρικό χαρακτήρα προκειμένου να ωθηθεί ο μαθητής να πραγματοποιήσει τους προσωπικούς του στόχους, μέσα από μια διαδικασία ανακάλυψης, άσκησης και βελτίωσης των ατομικών του προδιαθέσεων και δεξιοτήτων.

Κάθε χώρος του σχολείου, είτε εξωτερικός είτε εσωτερικός αποτελεί μαθησιακό ερέθισμα που ενεργοποιεί διεργασίες εξερεύνησης του εαυτού και του κόσμου και υιοθετούνται μαθησιακές προσεγγίσεις που αντισταθμίζουν τις δυσκολίες, περιορίζουν την ανισότητα και η πρακτική τους εφαρμογή στηρίζεται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την παροχή Συνεκπαίδευσης (Ανδρέου, 1989). Αν και για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η ολοκληρωτική αποφυγή της μετωπικής διδασκαλίας είναι αδύνατη, η ενίσχυση της διδασκαλίας με πειραματικές μεθόδους προσέγγισης της γνώσης οδηγεί στην καλλιέργεια επιστημονικής νόηση και βρίσκει καλύτερη αποδοχή από τα παιδιά. Η αξιοποίηση των διεπιστημονικών προγραμμάτων και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έναντι του σχολικού εγχειριδίου συνιστούν αποτελεσματικούς τρόπους ενεργούς και επιτυχούς συμμετοχής, καθώς ο φόβος αποτυχίας μειώνεται και τη θέση του παίρνει ο ζήλος και η προσπάθεια. Ακόμα κεντρική ιδέα των δημοκρατικών σχολείων αποτελεί η πρόσβαση σε ένα ευρύ πλαίσιο πληροφοριών με σκοπό την αναγωγή των μαθητών σε κριτικούς αναγνώστες της πραγματικότητας, έναντι της περιορισμένης γνώσης που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο μέσα από τη χρήση διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η διαθεματικότητα και τα σχέδια εργασίας, η διερευνητική-ανακαλυπτική μαθησιακή διαδικασία, η ομαδοσυνεργατική κ.α.

Ταυτόχρονα, το ελληνικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών προτάσσει την υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων που θα συμβάλλουν στην ισόρροπη και επιτυχέστερη ανάδειξη του ενδιαφέροντος του μαθητή, της αυτενέργειάς του, της κριτικής του σκέψης, της δημιουργικότητάς του και η πρακτική τους θα συνδέεται με μια περισσότερο βιωματική μάθηση, και με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που σχετίζονται με την πραγματική ζωή εκφράζοντας μια πιο πρωτοβουλιακή δράση. Η σύγχρονη κοινωνία αναμένει από τον μαθητή να μάθει πώς να μαθαίνει, να μάθει να συζητά και να συνεργάζεται για τη διαχείριση δυσεπίλυτων προβλημάτων που εμφανίζονται στην προσωπική και κοινωνική ζωή, κατανοώντας τους ρόλους και τις ευθύνες του και απαλλαγμένος από εσωτερικές αγκυλώσεις να αναλαμβάνει πρωτόβουλες δράσεις για τη διαιώνιση των δημοκρατικών

αξιών. Να ενδιαφέρεται για το μέλλον του τόπου του αλλά και παράλληλα να καλλιεργεί μέσα του την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη. Για τους παραπάνω λόγους η δημοκρατική παιδεία στρέφει το ενδιαφέρον της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ώστε τα άτομα να κινούνται με ευελιξία και δημιουργικότητα σε εργασιακά περιβάλλοντα που συνεχώς αλλάζουν. Από την άλλη η δημοκρατία, η ισονομία, η ελευθερία, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο διάλογος και ο σεβασμός αναφέρονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως αναγκαίες αξίες που καλείται σήμερα να αγκαλιάσει η ανθρώπινη συνείδηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Τελικά, στην φιλοσοφία των δημοκρατικών σχολείων ανοίκει η επιδίωξη να εμφυσήσουν στα παιδιά το όραμα, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να αλλάζουν τις δεδομένες αξιακές συνθήκες, να είναι φορείς κοινωνικής, πολιτιστικής και ηθικής αλλαγής. Μάλιστα, κάτι τέτοιο διαπιστώνεται καθαρότερα κατά τη μετάβαση των παιδιών στις επόμενες Βαθμίδες, όταν απαιτούν την αλλαγή. Βέβαια, για να διατηρηθεί η νέα κουλτούρα θα πρέπει κι από μέρους τους οι εκπαιδευτικοί να κρατήσουν ζωντανό το όραμα της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Προετοιμάζοντας τα παιδιά για το «αβέβαιο» θα τα διδάξουν την «ανθρωπιά», πώς να αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις, να είναι ευέλικτα και να προσαρμόζονται εύκολα στις αλλαγές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ως παρατηρητές σχεδιάζοντας τη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών τους και όχι με βάση τις ανάγκες που «επιτάσσει» το σχολικό εγχειρίδιο δημιουργούν ανθρώπους που αγαπούν αυτό που κάνουν, επειδή αυτό που κάνουν πηγάζει από μέσα τους. Διότι, η ανάπτυξη της έννοιας του ενεργού πολίτη προϋποθέτει τον εκπαιδευτικό που θεωρεί την παιδαγωγική διαμεσολάβηση αντί μιας διεκπαιρευτικής διαδικασίας, σημείο στοχασμού και διερεύνησης, ακόμα κι όταν καλείται να αμφισβητήσει καθιερωμένες ιδέες και κοινωνικές δομές (Κωστούλα-Μακράκη, :110-111).

Το Δημοτικό σχολείο Φουρφουρά υιοθέτησε ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης βασισμένο στις ανάγκες και τα βιώματα του παιδιού και όσο γίνεται λιγότερο εξαρτημένο από τον «εξουσιαστικό έλεγχο» του δασκάλου και του σχολικού εγχειριδίου. Σεβάστηκε το παιδί και έκανε το παιδί να θέλει που βρίσκεται στο σχολείο, όπου εκεί μπορεί να εκφράζεται, να αναπτύσσει την προσωπικότητά του και να μην αισθάνεται απομονωμένο. Το σχολείο είναι ανοιχτό και αλληλεπιδρά με την κοινωνία. Χαρακτηρίζεται από ζεστές σχέσεις με γονείς και τοπικούς φορείς, όπου μια διαφορετική νοοτροπία φαίνεται να είναι καλά εδραιωμένη. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις περί ανταγωνισμού αποτελούν παρελθόν, οι κοινωνίες των Κρητικών της ευρύτερης κοινότητας χαρακτηρίζονται από συνεργασία. Τέλος, κατά την μετάβαση των παιδιών στην επόμενη Βαθμίδα Εκπαίδευσης η μεταφορά της διαφορετικής κουλτούρας έγινε πραγματικότητα μέσα από την έντονη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

Αλαχιώτης Στ., (2004). *Ο ρόλος της φύσης και της ανατροφής του παιδιού παραμένουν πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των επιστημόνων. Πού έχουν καταλήξει ως τώρα; Φύση και παιδαγωγική σκέψη*. Το Βήμα, 06/06/2004.

Αναστασιάδης, Π. (2010). *Το υποκείμενο και η ετερότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.203

Αναστασιάδης, Π. (2000). *Υπάρχει μια Παιδαγωγική της Ετερότητας; Προλεγόμενα για μια κριτική του*

φιλοσοφικού και παιδαγωγικού-νεωτερικού λόγου. Επιστήμες της Αγωγής

Ανδρέου, Α. (1989). *Εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης*. Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιογραφία, σελ 80

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. (Μετ.: Τ. Δαρβέρη) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Apple, M.W. (1993). *Εκπαίδευση κι Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ 107)

Apple, M. & Beane, J. (ed.), (1999). *Democratic schools. Lessons from the Chalk face*, Open University Press, σ:18 κ.ε.

Apple, M. & Beane, J. (2003). *Η περίπτωση των δημοκρατικών σχολείων* (Μετ.: Γ. Καλημερίδης). *Εικονικό Σχολείο. Virtual School. The sciences of Education Online*, τόμος 3, τεύχος 2. Διάθεση στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/Praxis/BeaneApple.html>

Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση, η μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνης

Βούλγαρης, Γ. (επιλογή κειμένων). (1992). *Η επόμενη μέρα ... μετά την πτώση του «υπαρκτού σοσιαλισμού»*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). *Η λήψη αποφάσεων στη διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου: τυπικές ρυθμίσεις και άτυπες πραγματικότητες, Διοικητική Ενημέρωση*, 45, σελ 108

Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος – Π. Καπόλα.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Giddens, A., Diamond, P., Liddle, R. (επιμέλεια). (2007). *Κοινωνική Ευρώπη. Παγκόσμια Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία

Γρόλλιος, Γ., (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και Αναλυτικό πρόγραμμα*. Εκδ. Επίκεντρο

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1985). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ος αι.)*, τ. Β', Αθήνα.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Τόμος Α', Υ.Π.Ε.Π.Θ., Αθήνα, 2002

Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα*. Επιστήμες Αγωγής

Διαμαντόπουλος, Δ. (2002). *Σύγχρονο Λεξικό των βασικών Εννοιών του υλικο-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού. Θεμελιώδεις γνώσεις εννοιών γενικής παιδείας*. Αθήνα, Πατάκης σ: 268-269

Ελευθεράκης, Θ. (2009). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο, στο συλλογικό «Εκπαίδευση δημοκρατία και δικαιώματα», (επιμέλεια Οικονομίδης, Β.) Αθήνα: Ατραπός*

Ελευθεράκης, Θ., Το σχολείο εργασίας. *Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη: Από τη Σχολική Κοινότητα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-26) στις Μαθητικές Κοινότητες του σύγχρονου Ελληνικού Σχολείου*, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, διαθέσιμο στο:
http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal/images/site_content/voulhFoundation/file/Ekpraideytika%20New/Koinotites/%CE%95%CE%BB%CE%B5%CF%85%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82.pdf

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1989). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, τ.χ. α', Β', έκδοση, Αθήνα: Δανάη, 1989, σελ: 69, 78-79

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, (2005). *Πρόταση Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση*, Βρυξέλλες: COM 508 τελικό, 10.11.2005

ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, (2000). *Σύννοδος της Λισσαβόνας (23-24.3.2000)*, Βρυξέλλες: Συμπεράσματα της Προεδρίας

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999). *Η παιδαγωγική Σκέψη. Από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι*, Αθήνα: Κυριακίδη, σελ 278

Θεοδωράτος, Χ. (1967). *Διοικήσεις και Εποπτεία της Εκπαιδευσεως*, Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα-Herder, τ. 2, σε' . 223-224

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Οδυσσεάς

Καλογιαννάκη, Π. (2003). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: συγκρίσεις, όψεις και προοπτικές*, στο Καζαμιάς, Α., & Πετρονικολός Λ., (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός

Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ 80.

Καρακατσάνη, Δ. (2005). *Στρατηγικές Πολιτικής Διαπαιδαγώγησης στην Εκπαίδευση και Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου του Εκπαιδευτικού*. Εισήγηση στην Ημερίδα: «Ενεργοί Πολίτες και Εκπαίδευση», στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «Ευρωπαϊκού Έτους Ενεργών Πολιτών μέσω της

Εκπαίδευσης». Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 12 Δεκεμβρίου 2005.

Καρακατσάνη, Δ. (2008). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης*. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές, στο Σ. Μπάλιας, (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση

Καραλής Θ., Μπάλιας Σ. (2007). *Ιδιότητα του πολίτη και δια βίου εκπαίδευση στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες*

Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική σελ 25, 56, 91, 134)

Καστοριάδης, Κ. (2008). *Η ελληνική ιδιαιτερότητα*. Τόμος Β'. Η πόλις και οι νόμοι. Αθήνα: Κριτική

Καστοριάδης, Κ.(2007). *Χώροι του ανθρώπου*. Εκδ: Ύψιλον/Βιβλία, σελ. 211

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Αθήνα: Αββάλας, σελ. 31-32, 41, 50, 76, 157-158

Κιτσαράς, Γ. (2001) *Προσχολική παιδαγωγική* (2η εκδ.). (Αθήνα, εκδ. συγγράμματα σ: 294

Cohen, L., Manion, L. & Morρισον, Κ. (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κοτζιάς, Ν. (1999). *Θεωρίες για την παγκοσμιοποίηση και οι ασυμμετρίες της πραγματικότητας*, στο: U. Beck, *Τι είναι η παγκοσμιοποίηση*, μτφρ. Γ. Παυλόπουλος, Αθήνα: Καστανιώτη σ.40

Κυπριανός, Π.(2008). *Αυτενέργεια στη σχολική τάξη και ενεργός πολίτης στις σημερινές πολύπλοκες κοινωνίες*, στο Μπάλιας, Σ., (επιμ), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση

Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg, σελ 123-126

Κωστούλα – Μακράκη, Ν. (2008). *Η σημασία και ο ρόλος του ενεργού πολίτη στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη*, στο Μπάλιας, Σ., (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. Γ., *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, τ. Β', Αθήνα: Gutenberg, 2002β

Μαυροσκούφης, Δ.(1996). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα 1821-1832*. Θεσσαλονίκη: Ενυάλειο Κληροδότημα, σελ. 127

Marples, R. (επιμ.) (2002). *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*. (Μετ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Μεταίχμιο,

- Mialaret, G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*. Καλογιαννάκη Π, Καρράς Κ (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg. Σελ 32
- Μιχαλόπουλος, Γ. (1987). *Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση
- Μπαγάκης, Γ - Δεμερτζή, Κ. - Καίσαρη, Σ. - Φακίτσα, Μ. & Σταμάτης Θ. (2008). *Πειραματισμός τάξης για διδασκαλία με ομάδες μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπάλιας, Σ. (επιμέλεια-εισαγωγή) (2008). *Ενεργός πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Μπάλιας, Σ. (2011). *Τα δικαιώματα του παιδιού. Ο δρόμος προς την ελευθερία*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Τ. Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Μπάουμαν, Ζ. (2009). *Ρευστοί καιροί. Η ζωή στην εποχή της αβεβαιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπάραλος, Γ, & Φωτοπούλου, Χ. (2012). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση τους, εισήγηση στο *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του, Παρελθόν, παρόν και μέλλον*, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ, διαθέσιμο στο: <https://filologostpe.files.wordpress.com/2012/02/ceb4ceb9ceb1cf80cf81cebfcf83cf89cf80ceb9cebaceadcf82-cf83cf87ceadcf83ceb5ceb9cf82-ceb5cebacf80ceb1ceb9ceb4ceb5cf85cf84ceb9cebacf8eacebd.pdf>
- Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουρντιέ, Π. (1994). *Το κοινωνικό κεφάλαιο* (Μτφρ. Π. Γεωργίου & Θ. Ψυχογιός), στο Ν. Παναγιωτόπουλος (παρουσίαση – επιμ.), *Π. Μπουρντιέ Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι, 91-95.
- Μπουρντιέ, Π. (1994). Οι τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου (Ε. Σταματοπούλου, μεταφρ.) στο Ν. Παναγιωτόπουλος (παρουσίαση – επιμ.) *Π. Μπουρντιέ Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι, σ: 75-84
- Νικολάου, Σ. (2004). *Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών*, στο: *Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, τομ. Β', 26-28 Νοεμβρίου, Αθήνα, σ: 236-245*
- Νικολάου, Σ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σελ 67, 158.
- Delors, J. (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Unesco, μτφρ. ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg, σ, 125
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η Κοινωνία*, Αθήνα: Γλάρος
- Dewey, J., (1924) *Τα σχολεία Εργασίας*, Αθήνα: Α. Ι. Ράλλης

- Dewey, J., (1926). *Το Σχολείο και το Παιδί*, (μτφρ. Σωτηρίου Κ.Δ.), Αθήνα: Κοντομάρης
- Drucker, Π. (1996). *Μετακαπιταλιστική Κοινωνία*, μτφρ. Δ. Γ. Τσαούσης, Αθήνα: Gutenberg, σ.13.
- Οικονομίδης, Δ. Β., & Ελευθεράκης, Θ. (2009). *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός
- UNESCO, (1999). *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*. Αθήνα, Gutenberg
- Παπαδόπουλος, Α.(2006)/ Περιπτώσιολογική Έρευνα: Μια ερευνητική Στρατηγική για το Συνδυασμό Ποσοτικών και Ποιοτικών Μεθόδων, στο Ιωσιφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*, Αθήνα:Κριτική, σελ. 231-258
- Πανταζής, Β. (2008). *Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. «Αξιοποίηση» Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 14, 107-122
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο. Κριτική Θεώρηση και Εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1976). *Η παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα: Δωδώνης, σ. 252
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία;*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. Τόμος Α' και Β'. Αθήνα: Gutenberg
- Πετρονικολός, Λ..(2003). *Η νομική έννοια του πολίτη στην Ελλάδα και τις Η.Π.Α.*, στο Καζαμιάς, Α., & Πετρονικολός Λ., (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός
- Pring, R., (2003). *Παραμελημένοι σκοποί της εκπαίδευσης. Ηθική σοβαρότητα και κοινωνική αφοσίωση*, στο: R. Marples (επιμ.), *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ: 79-85, 251-275.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Πυργιωτάκης, Ι., (1992). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg
- Rohrs, H. (1990) *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χ.(2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*, 4η έκδοση, Αθήνα: Πανεπιστημίο Αθηνών
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*, διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>, ανακτήθηκε στις 05/12/2019.
- Σταμάτης, Κ. (2005). *Η αβέβαιη «Κοινωνία της Γνώσης»*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Schwarzmantel, J. (2005). *Για μια δημοκρατική πολιτεία: ταυτότητα και συμμετοχή*. Αθήνα: Κριτική
- Τερλεξής, Π. (1999). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg
- Chateau, J. (Διεύθυνση και συντονισμός) (1983). *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (Μεταφρ. Κ. Κίτσου). Αθήνα: Γλάρος
- Τσάτσος, Δ. (1982). *Συνταγματικό Δίκαιο*. Αθήνα: Σάκκουλας
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη*, Αθήνα: Gutenberg, σ 84
- Τζαβάρας, Γ. (2000) *Προβλήματα Φιλοσοφίας της Παιδείας*. Αθήνα: εκδ. Συγγρ., σελ. 69-70).
- Τσαούσης, Δ, (2001). *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Αθήνα, Gutenberg, 16η εκδ. σ:571
- Τσεκούρας, Γ. (2001). *Περί παγκοσμιοποιήσεως*, Αθήνα σελ.19
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2008). *Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα. ISBN: 978-960-407-194-4
- 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., (1971). *Σχολική ζωή και μαθητική αυτοδιοίκησης*. Εγκύκλιος 297/27-1-71.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1975). *Κανονισμός λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. ΥΠ.Ε.Π.Θ.,
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1976). *Κανονισμός λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1985). *Νόμος πλαίσιο. Υπ' αριθ. 1566/85. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1986/82). *Κανονισμός λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φαμπρ, Ορ. (1986). *Το πειραματικό νέο σχολείο*, (μτφρ. Κατσιμάνης, Κ.). Αθήνα:νήσος

Φλουρής, Γ. & Μασσιάλας, Β. (1988). *Στάσεις μαθητών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων*. Νέα Παιδεία, 46, 30-48

Φουρνάρος, Σ. (2014) *Η αυταπάτη της ειδημοσύνης απέναντι στις παιδευτικές αξίες με επίκεντρο τον Καστοριάδη*, Αθήνα, 3 και 4 Μαΐου 2014, Τα πρακτικά του Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Επιστημονική ένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση, υπό δημοσίευση στο http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_01_Synedrio_Neos_Paidagogos_2014.pdf . Σελ. 72)

Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*, Αθήνα: Κέδρος, σελ. 22, 24

Φραγκουδάκη, Α, (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 202

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Φωτεινόπουλος, Θ. (1967). *Αλληλοδιδασκτική μέθοδος. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ 142

Χαριτόπουλος, Γ. (2007). «*Ο Καστοριάδης και το μοντέρνο φαντασιακό: αυτονομία και κυριαρχία*» στο Ψυχή, Λόγος, Πόλις. Αφιέρωμα στον Κορνήλιο Καστοριάδη, Αθήνα: Ύψιλον, σ. 279.

Χάριτος, Χ. (1986). *Παιδαγωγικές θέσεις του Αλέξανδρου Δελμούζου: μικρή συμβολή στη γνωριμία του έργου του «Εθνικού» Παιδαγωγού*, στο *Λόγος και Πράξη*, τομ. 7, τχ. 28, Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.

Χατζησάββας, Γ. (1996). *Το δίκαιο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ 234

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Αθήνα: Παπαδήμα σελ. 45

Χατζηγεωργίου, Γ. (2011), *Κείμενα Παιδείας: John Dewey*, Αθήνα: Ατραπός

Held, D. (2007). *Μοντέλα Δημοκρατίας*. Σειρά: Θεωρία-Ιδέες. Αθήνα: Πολύτροπον

Ξενόγλωσση:

Adelman, C, Kemmis, S. & Jenkins, D. (1980). *Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference*, in Simons, H. (Ed.), *Towards a Science of the Singular*, Centre for Applied

Research in Education, University of East Anglia, pp. 47-61

Alternative Education Resource Organisation. (n.d.). *List of democratic schools*. Ανακτήθηκε από <http://www.educationrevolution.org/blog/list-of-democratic-schools>

Banks, A.J., Banks, M.G., Cherry, A., Cortes, E.C., Hahn, L.C., Merryfield, M.M., Moodley, A.K., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., Parker, C.W. (2003). *Democracy and diversity. Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington

Bassey M., (1999). *Case study research in educational settings*, Buckingham:Open University press

Bickmore, K (2001). Student conflict resolution, power ‘sharing’ in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162

Beck, U. (2000). The cosmopolitan perspective: Sociology of the second age of modernity. *British Journal of Sociology*, vol. 51, (1), 79-105

Bernstein, E.(1989). Evolutionary Socialism, *Marxist's Internet Archive*.: διαθέσιμο στο: <http://www.marxists.org/reference/archive/bernstein/works/1899/evsoc/index.htm>

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*, in Layder, H., Brown, P., Dillabough J. A. & Hasley, A.H (eds), *Education, Globalization & Social change* (2006). New York: Oxford University Press, 105-118

BPS-British Association for Counselling and Psychotherapy (2016). Ethical Framework for the Counselling Professions. Ανακτήθηκε την 10-1-2019 από <http://www.beta.bps.org.uk>.

Bragaw, D.-H. (1989). In training to be a Citizen: the Elementary Student and the Public Interest. *Social Science Record*, 26(2), 27-29

Bruner, J.S. (1961). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Brunnbauer, U. (2000). From equality without democracy to democracy without equality? Women and transition in South-East Europe. *South-East Europe, Review*, 3, 151-168

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. California: Sage.

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. and Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*

Dahrendorf, R. (1998). *The modern social conflict: An essay on the politics of liberty*. California: University of California Press

Dawn Wallin, (2003). Student Leadership and Democratic Schools: A Case Study. First Published September 1, 2003 *Research Article* Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1177/019263650308763606>

Davies, L. (2001). Development, Democracy and Deviance in Contemporary Sociology of Education, in Demaine, J. (ed.), *Sociology of Education Today*, London: Palgrave, 142-162

- Demaine, J. (2002). Globalisation and Citizenship, in *International Studiew in Sociology of Education*, Vol. 12, 2, 117-128
- Dewey, J. (2007). *Democracy and Education*. Teddington: Published by The Echo Library
- Dewey, J. (1987). *Experience and Education*. New York: Touchstone
- Easton, G. (2010). Critical realism in case study research, in *Industrial Marketing Management* 39, 118-128
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan
- Eller, S. & Eller, J.F. (2009). *Creative Strategies to transform school culture*. California: Corwin, 3.
- European Democratic Education Community. (n.d.). *Member schools*. Ανακτήθηκε από <http://www.eudec.org/Member+Schools>
- Feldman, J. (2001, April). *The moral behavior of children and adolescents at a democratic school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453128). Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453128.pdf>
- Featherstone, M., (2002). Cosmopolis. An Introduction. *Theory, Culture & Society*, vol. 19 (1-2), pp 1-16
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press
- Gray, P., & Chanoff, C. (1986). Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education*, 94, 182–213. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/1084948>
- Gutmann, A. (1995), Civic Education and Social Diversity, in *Ethics*, 105 (3), 557-579
- Gutmann, A. (1987), *Democratic Education*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press
- Habermas, J. (1992). Citizenship and National identity: Some Reflections on the Future of Europe. *Praxis International*, 12:, pp. 1-19
- Habermas, J. (2001). *The postnational Constellation*. Cambridge, Polity Press

- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's work and culture in the post modern age*. London: Cassell.
- Hayes, N. (1994). *Empowering Schools: Process and Outcome Considerations. School Development Program Research Monograph*. New Haven: Yale Child Study Center.
- Hecht, Y., & Ram, E. (2010). *Dialogue in democratic education: The individual in the world*. e-Journal of Alternative Education, 1, 27–44. Ανακτήθηκε από <http://dergi.alternatifegitimdernegi.org.tr/eng//content/view/6/38/>
- Hoy, W. K. & Feldman, J. A. (2005). Organizational Health Profiles for High Schools. In H. J. Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis
- Hoyle, E. (1972). Educational innovation and the role of teachers. *Forum*, vol. 14, 4244
- Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447
- Korkmaz, H. Eylem & Erden, Münire. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools, *The Journal of Educational Research*, 107:5, 365-373, DOI: 10.1080/00220671.2013.823365. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.823365>
- Lansdown, G. (2002). Human rights and education. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Oxford: Symposium Books, 51-64
- Levin, B. (1994). *Improving educational productivity: Putting students at the center. Phi Delta Kappan*, 75(10), 758-760
- Levin, B. (1998). The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, 28(1), 57-79
- Massialas, B. G. (1989). The Inevitability of Issue-centered Discourse in the Classroom. *The Social Studies* 80, 75-173
- Meier, D. (2003). So What Does It Take to Build A School for Democracy? In *Phi Delta Kappan*, 85 (1), 15-21
- Miller, R. (2002) *Free schools, free people: Education and democracy after the 1960s*. Albany: State University of New York Press.
- Mitchell, J. C. (1983). Case and Situation analysis, *Sociological Review*, Vol. 31, no 2, pp. 187-211
- Oldfield, A (1990). *Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World*, London: Routledge
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundation, principles, and issues*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Passe, J (1988). Citizenship Education: its role in improving classroom behavior. *Social Studies and the Young learner*. 1, 19-21

Reynolds, D. (1998). Schooling for Literacy: A Review of Research on Teacher Effectiveness and School Effectiveness and Its Implications for Contemporary Educational Policies, in *Education Review*, 50 (2), 147-152

Renner, A., McCrury, N. (2001). On wrestling with alienation and producing more progressive mental conceptions that remake our world: doing democracy. In *Factis Pax*, vol. 5, no 1, pp 97-118

Rogacheva, Y. (2016). The Reception of John Dewey's Democratic Concept of School in Different Countries of the World. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 65-87. Διαθέσιμο στα <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.003>
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455338004>

Rogers, C. (1967). *On becoming a person. A therapist's view of Psychotherapy*, London: Constable

Sandel, M. (1996). *Democracy's discontent: America in search of a public philosophy*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press

Schutz, A. (2001). John Dewey's conundrum: Can democratic schools empower? *The Teachers' College Record*, 103(2), 267-302

Siminou, P. (2007). Steps of educational decentralization in Greece: Between delegation and deconcentration, in *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance*, Dordrecht: Springer, pp. 77-93

Stake, R.(1995). *The Art of Case Study Research, California: Sage*

Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation Models*. San Francisco: Jossey-Bass

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*, New York: Harcourt Brace Jovanovich

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Yin, R.(1994). *Case Study Research. Design and Methods*, California: Sage

Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, vol.41, no 2, pp. 1-30

Westheimer, J., Kahne, J. (2004). Educating the «good» citizen: political choices and pedagogical goals. Pp. 1-7 in online www.apsanet.org

Wolcott, H. F. (1995). *The art of fieldwork*. London: Sage

Διαδίκτυο:

http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/democracy/02_Activities/15_European_School_Charter/04_

H_Greek.asp

<http://www.minedu.gov.gr> (Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων)

<http://www.pi-schools.gr> (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)

<http://www.educationrevolution.org/store/findaschool/memberschools/#greece>

<https://eudec.gr/democratic-education/> (Ευρωπαϊκή Κοινότητα Δημοκρατικής Εκπαίδευσης)

<https://fourfourasweb.wordpress.com/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Οδηγός Συνεντεύξεων

1η ερώτηση: «Πώς πήρε το σχολείο τον τίτλο: «Το σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων» και πώς θα ορίζατε εν συντομία τη συσχέτιση αυτού του τίτλου με τη μάθηση;»

2η ερώτηση: «Θεωρείτε πως η απόκτηση της γνώσης μέσω βιωματικής και ενεργούς μάθησης είναι αποτελεσματικότερη από τυποποιημένες μεθόδους παροχής της γνώσης;»

3η ερώτηση: «Σε ποιές ενέργειες προβήκατε, όσον αφορά τις μεθόδους και το περιεχόμενο μάθησης, ώστε το σχολείο σας να είναι ικανό να ανταποκρίνεται με σεβασμό στις ανάγκες του κάθε παιδιού;»

4η ερώτηση: «Υπάρχουν αποτελεσματικοί τρόποι με τους οποίους το σχολείο μπορεί να δώσει στο παιδί έναν πιο ενεργό ρόλο σε θέματα που αφορούν την επίλυση καθημερινών προβλημάτων μέσω δημοκρατικών εμπειριών;»

5η ερώτηση: «Η ανοιχτότητα και η εξωστρέφεια αποτελεί κριτήριο δημοκρατικότητας για ένα σχολείο που μέσα από τη συνεργασία του με την ευρύτερη κοινότητα και κοινωνία ανταλλάσσει αλλά και αναπτύσσει πολιτικές και κοινωνικές αξίες και δεξιότητες. Είναι γνωστό πώς η διασημότητα που απέκτησε το σχολείο σας οφείλεται στη δημιουργία σχολικής διαδικτυακής τηλεόρασης, το Φουρφουρά.tv αλλά και ενός δικτύου που δημιουργήσατε, του δικτύου Ορέων. Πείτε μας λίγα πράγματα για αυτές τις δύο καινοτομίες που συνέβαλαν στο άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα»

6η ερώτηση: «Δείκτης δημοκρατικότητας μιας σχολικής κοινότητας αποτελεί και ο βαθμός συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων στα δρώμενα του σχολείου, ο οποίος μάλιστα μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα βοηθητικός στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Ποιά είναι η άποψή σας σύμφωνα με τις εμπειρίες σας στο σχολείο του Φουρφουρά;»

7η ερώτηση: «Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών στο σχολείο του Φουρφουρά;»

8η ερώτηση: «Θεωρείται πως ο σύγχρονος δάσκαλος έχει ευθύνη να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει τον εαυτό του, αλλά και να αναπτύξει οικουμενικές και ανθρωπιστικές αξίες μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό τοπίο. Ποιός πιστεύετε θα πρέπει να είναι ο ρόλος του δασκάλου ώστε να οδηγηθούμε στην επίτευξη του παραπάνω στόχου;»

9η ερώτηση: «Έχει ο εκπαιδευτικός την αυτονομία και τα περιθώρια να κινηθεί πιο ελεύθερα έναντι του μονοδιάστατου τρόπου που προτρέπει το Υπουργείο Παιδείας; Πόσο μπορεί η πολιτεία να την εμπιστευτεί αυτή την αυτονομία με τους θεσμούς της;»

10η ερώτηση: «Μπορεί ο μαθητής του Φουρφουρά να αποτελέσει φορέα εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής, όταν πια φεύγοντας από το "Σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων" και πηγαίνοντας στις επόμενες βαθμίδες Εκπαίδευσης συναντήσει το κλασσικό σύστημα αξιολόγησης, την τυποποιημένη μάθηση και την κυρίαρχη κουλτούρα;»

11η ερώτηση: «Για εσάς, ποια θα πρέπει να είναι η αποστολή του σημερινού σχολείου;»

Συνεντεύξεις

1η Συνέντευξη: ΜΑΡΙΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 38

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 13

1η ερώτηση: «Το όνομα του σχολείου σας είναι «Το σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων». Πώς χρησιμοποιείτε τη Φύση και τα Χρώματα στο σχολείο; Είναι ένας τρόπος μάθησης;»

Απάντηση 1: «Το Σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων. Είμαστε στη φύση, λασπωνόμαστε, χρωματιζόμαστε με πολλή λάσπη η αλήθεια είναι, προσπαθούμε να τη χρησιμοποιήσουμε όσο το δυνατόν γίνεται στις διδασκαλίες μας και προσπαθούμε να χρωματίσουμε τις μέρες μας όσο γίνεται παραπάνω, δηλαδή τα μαθήματα των εικαστικών, των καλλιτεχνικών, του θεάτρου και τα μαθήματα έξω στο φυσικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικά για εμάς. Πάρα πολλές δραστηριότητες έχουν την βάση τους στο φυσικό περιβάλλον εδώ γύρω. Σίγουρα η φύση έχει να διδάξει πολύ περισσότερα πράγματα από ότι εμείς τα παιδιά, ακόμα και για μας τους ίδιους, που είμαστε ενήλικες. Μέσα από τη συναναστροφή με τη φύση μαθαίνουμε πολλά και για τους εαυτούς μας, για τη φύση του ανθρώπου δηλαδή.»

2η ερώτηση: «Θεωρείτε, λοιπόν, πως η απόκτηση της γνώσης μέσω βιωματικής και ενεργούς μάθησης είναι αποτελεσματικότερη από τυποποιημένες μεθόδους παροχής της γνώσης;»

Απάντηση 2: «Οι εκπαιδευτικοί αγωνιζόμαστε μέσα από το βιβλίο και το κάθε διδακτικό εγχειρίδιο να μάθουν τα παιδιά δύσκολες έννοιες όπως η ποσότητα, ο χρόνος. Όταν τα βλέπεις όμως στην πράξη δεν είναι καλύτερο και πιο αποτελεσματικό; Δεν εντυπώνεται καλύτερα; Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά πρέπει να μετρήσουν το αλεύρι για να φτιάξουν ψωμί και να μάθουν την ώρα και να μετρήσουν πόσα λεπτά χρειάζεται για να ψηθεί στο φούρνο... τα παιδιά μαθαίνουν τις επιστημονικές έννοιες βιωματικά, από τη μια εμπειρία στην άλλη, με ευχάριστο τρόπο. Με καλή διάθεση και ψυχολογία η μάθηση γίνεται εύκολη, διασκεδαστική και πιάνει τόπο. Οπότε σίγουρα πρέπει να ξεπεράσουμε τις αναχρονιστικές μεθόδους κι

εκεί ο αγώνας είναι πολύ κοπιαστικός αλλά το αποτέλεσμα θα ανταμείψει αμφοτέρους.»

3η ερώτηση: «Θα θέλατε να μας πείτε ορισμένους τρόπους, όσον αφορά τις μεθόδους και το περιεχόμενο μάθησης που επιλέγετε, ώστε το σχολείο σας να ανταποκρίνεται με σεβασμό στις ανάγκες του κάθε παιδιού;»

Απάντηση 3: «Τα παιδιά συμμετέχουν κατά ένα πολύ μεγάλο βαθμό σε οποιοδήποτε θέμα. Τον πρώτο λόγο τον έχουν τα παιδιά. Δεν μπορεί να ξεκινήσει καμία δραστηριότητα χωρίς να έχουν λόγο πρώτα τα παιδιά. Όταν κάποιος εμπλέκεται ενεργά σε κάτι, καλείται εκείνος να αποφασίσει για τον εαυτό του πρώτος, ώστε οι αποφάσεις που θα πάρει να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά του και εν τέλει η δραστηριότητα να γίνει από ελεύθερη επιλογή κι όχι εξαναγκαστικά. Τα παιδιά ενθουσιάζονται να παίρνουν ρόλους και ευθύνες όταν αυτό που έχουν να κάνουν σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους. Προσπαθούμε να δημιουργούμε καταστάσεις όπου κάθε παιδί ξεχωριστά μέσα σε αυτές θα αισθάνεται ότι μπορεί να τα καταφέρει σε κάτι ή και σε όλα. Θα μπορεί να εκφράζεται, να συμπεριφέρεται και να δημιουργεί στα πλαίσια της ομάδας του. Θα είναι ικανό να επιλύει προβληματικές καταστάσεις και να προσαρμόζεται στις αλλαγές. Πρέπει τα παιδιά να βγούν έξω από τις τάξεις τους, να μάθουν να χορεύουν, να τραγουδάνε στο σχολείο, να λένε στους γονείς τους ότι πάω σχολείο και μου αρέσει που πάω σχολείο, όχι γιατί υπάρχει ο διαδραστικός υπολογιστής, αλλά γιατί εκεί πραγματικά απελευθερώνονται, δεν τους καταπιέζει κανείς κι εκεί περνάνε καλά. Σ'αυτά τα χρόνια προσπαθούμε τα παιδιά να γίνουν πιο συνειδητοποιημένα απέναντι στο τι έχουν να αντιμετωπίσουν. Πάνω από όλα θέλουμε να τα κάνουμε σωστούς ανθρώπους, σωστούς πολίτες. Να τους δώσουμε ορισμένες επιλογές που δεν είχαν, ορισμένες ευκαιρίες να δουν τι παραπάνω υπάρχει, να τα κοινωνικοποιήσουμε όσο γίνεται. Και ανυπομονούμε να δούμε τα αποτελέσματα στο πέρας των χρόνων.»

4η ερώτηση: «Τελικά, υπάρχουν τρόποι με τους οποίους το σχολείο μπορεί να δώσει στο παιδί έναν πιο ενεργό ρόλο και να το βοηθήσει να μάθει να επιλύει καθημερινά προβλήματα μέσω δημοκρατικών εμπειριών;»

Απάντηση 4: «Βεβαίως και υπάρχει. Για να λύνουμε τα προβλήματά μας κάνουμε Συμβούλιο μια φορά την εβδομάδα. Σε άλλα σχολεία υπάρχει το Συμβούλιο τάξης, αλλά επειδή το σχολείο μας είναι τετραθέσιο έχει κάπου στα 100 παιδιά μαζί με το Νηπιαγωγείο, κάνουμε το Συμβούλιο όλου του Σχολείου, όπου τον πρώτο ρόλο έχουν τα παιδιά. Το Συμβούλιο απαρτίζεται από τέσσερις συντονιστές (παιδιά συνήθως μεγαλύτερων ηλικιών), που αναλαμβάνουν να θέσουν σε συζήτηση τα θέματα που τα απασχόλησαν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Μόνα τους τα παιδιά, έχουν εξοικιωθεί με αυτή τη διαδικασία και είναι καταπληκτικό πώς έχουν μάθει πλέον να διαχειρίζονται όλα τα θέματα μόνα τους, να συζητούν τι πήγε στραβά και να δίνουν λύσεις. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία αξιολογούν τους ίδιους τους τους εαυτούς και θεωρώ πως είναι πραγματικά χρησιμότερο εφόδιο ζωής για ειρηνική συνύπαρξη και προώθηση της άμεσης δημοκρατίας.»

5η ερώτηση: «Η ανοιχτότητα και η εξωστρέφεια αποτελεί κριτήριο δημοκρατικότητας για ένα σχολείο που μέσα από τη συνεργασία του με την ευρύτερη κοινότητα και κοινωνία ανταλλάσσει αλλά και αναπτύσσει πολιτικές και κοινωνικές αξίες και δεξιότητες. Είναι γνωστό πώς η διασημότητα που απέκτησε το σχολείο σας οφείλεται στη δημιουργία σχολικής διαδικτυακής τηλεόρασης, το Φουρφουρά.tv αλλά και ενός δικτύου που δημιουργήσατε, του δικτύου Ορέων. Πείτε μας λίγα πράγματα για αυτές τις δύο καινοτομίες που συνέβαλαν στο άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα»

Απάντηση 5: «Ναι. Ο Φουρφουράς TV, ξεκίνησε ως μια εκπαιδευτική τηλεόραση, ένα μέσο για να επικοινωνούν τα παιδιά του Φουρφουρά αρχικά με άλλα απομονωμένα σχολεία του Ρεθύμνου και στη συνέχεια με σχολεία από την υπόλοιπη Ελλάδα. Ήταν ένας τρόπος να ακουστεί η φωνή τους, να ξεπεράσει

τα σύνορα του τόπου τους. Στα πλαίσια όλου αυτού φτιάξαμε κι ένα δίκτυο σε συνεργασία με άλλα ορεινά σχολεία του Ρεθύμνου αλλά και όλης της Ελλάδας, το σχολικό δίκτυο των Ορέων. Τα ορεινά σχολεία πλέον επικοινωνούν μεταξύ τους έχουν ένα κοινό κώδικα συνεταιρίζονται, έχουν φτιάξει έναν αγροτικό σχολικό συνεταιρισμό, πουλάνε τα προϊόντα τους, βοηθάνε στα συσσίτια της κοινωνίας τους, επικοινωνούν μεταξύ τους, ανταλλάζουν απόψεις.»

6η ερώτηση: «Δείκτης δημοκρατικότητας μιας σχολικής κοινότητας αποτελεί και ο βαθμός συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων στα δρώμενα του σχολείου, ο οποίος μάλιστα μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα βοηθητικός στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Ποιά είναι η άποψή σας σύμφωνα με τις εμπειρίες σας στο σχολείο του Φουρφουρά;»

Απάντηση 6: «Όλες οι σχέσεις στο σχολείο και κυριώς οι σχέσεις με τους γονείς χρειάζεται συνεχώς ανατροφοδότηση, ενημέρωση, ανανέωση γιατί πρόκειται για μια σχέση εμπιστοσύνης. Σίγουρα θα βρεις αντιδράσεις στην αρχή, οι γονείς είναι διαφορετικά μαθημένοι. Τα παιδιά θα γυρίσουν σπίτι λερωμένα, λασπωμένα, γιατί μέσα στη μέρα θα έχουν ασχοληθεί με το περιβάλλον τους, το κοτέτσι, τις λάσπες, τα δέντρα, τη φύση. Οι γονείς από την άλλη είχαν συνηθίσει τα παιδιά να επιστρέφουν καθαρά, όπως τα έστειλαν, να τα διαβάζουν στο σπίτι κλπ. Αλλά ας μην ξεχνάμε ότι για ένα γονιό το σημαντικό είναι να βλέπει το παιδί του χαρούμενο, ευτυχισμένο, να βλέπει το παιδί του ότι χαιρέται που πάει στο σχολείο και όντως το παιδί να μαθαίνει εκεί που πηγαίνει και ότι προχωράει. Τα ίδια τα παιδιά διαλύουν σιγά σιγά τις όποιες αμφιβολίες μπορεί να έχει ένας γονιός. Πλέον ο γονιός εμπιστεύεται το δάσκαλο. Ρίχνουμε τα τείχη και αφήνουμε τους γονείς να μπουκ στο σχολείο να συμμετέχουν και οι ίδιοι αν το θέλουν στις σχολικές δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά τους.»

7η ερώτηση: «Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών στο σχολείο του Φουρφουρά;»

Απάντηση 7: «Πολύ ζεστές σχέσεις με καθημερινή επικοινωνία με τους συναδέλφους πάνω σε ζητήματα των παιδιών.»

8η ερώτηση: «Θεωρείται πως ο σύγχρονος δάσκαλος έχει ευθύνη να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει τον εαυτό του, αλλά και να αναπτύξει οικουμενικές και ανθρωπιστικές αξίες μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό τοπίο. Ποιός πιστεύετε θα πρέπει να είναι ο ρόλος του δασκάλου ώστε να οδηγηθούμε στην επίτευξη του παραπάνω στόχου;»

Απάντηση 8: «Ο δάσκαλος αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά και όπως είχε πει και ο μεγάλος Pestalozzi "Μόνο με καρδιά, οδηγείται τον ανθρώπου η καρδιά". Τα πάντα στην εκπαίδευση είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Και μάλιστα τώρα έρχονται και οι νευροεπιστήμες για να μας πούνε ότι ένα περιβάλλον τάξης, το οποίο δεν έχει μέσα άγχος, δεν έχει μέσα φόβο, έχει μέσα δημιουργία και πάθος, και να δω εγώ ως εκπαιδευτικός τι γίνεται, τι μπορεί να μάθει το παιδί, τότε μπορεί να μάθει. Με εκφοβισμό και άγχος δε μαθαίνει το μυαλό τίποτα, μπλοκάρει. Σαν εκπαιδευτικός που έχεις ευθύνες προς το παιδί πρέπει να διδάξεις όμως και τη δική σου καρδιά. Να προσπαθεί ο καθένας από εμάς να βελτιώνεται. Γιατί τελικά αυτά που είσαι μαθαίνεις στα παιδιά. Επίσης, αυτό που λέγαμε πάντα στα παιδιά είναι και θεωρούμε πως είναι, το πιστεύουμε, οτι θα κάνουν κάτι πολύ σημαντικό στη ζωή τους γι' αυτά, για τα ίδια, όχι για το τι θα λένε οι άλλοι και να είναι καλά με αυτό που είναι.»

9η ερώτηση: «Έχει ο εκπαιδευτικός την αυτονομία και τα περιθώρια να κινηθεί πιο ελεύθερα έναντι του μονοδιάστατου τρόπου που προτρέπει το Υπουργείο Παιδείας; Πόσο μπορεί η πολιτεία να την εμπιστευτεί αυτή την αυτονομία με τους θεσμούς της;»

Απάντηση 9: «Η ελευθερία μου νιώθω ότι περιορίζεται αρκετές φορές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το Υπουργείο Παιδείας, η κουλτούρα κλπ δεν σου δίνουν ευκαιρίες να στήνεις ουσιαστικά πάντα το περιβάλλον που χρειάζεσαι. Μάλλον πρέπει να τολμήσουμε κι εμείς και ίσως κάνοντας πράξη τα όνειρα μας να κερδίσουμε αυτή την πολυπόθητη εμπιστοσύνη. Αν έχεις στήριγμα σου τις οικογένειες, την τοπική κοινότητα είναι μεν μια δύσκολη, αλλά καλή αρχή. Τα πράγματα μπορούν να αλλάξουν κι όταν χτίζεις δυνατές σχέσεις με τους γύρω σου, για σένα το τοπικό περιβάλλον είναι τρομερό στήριγμα σε όποια αλλαγή, αρκεί τα κίνητρα σου να είναι αγνά και να προσπαθείς κι εσύ ο ίδιος να βελτιώνεσαι μαζί με τους άλλους.»

10η ερώτηση: « Μπορεί ο μαθητής του Φουρφουρά να αποτελέσει φορέα εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής, όταν πια φεύγοντας από το "Σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων" και πηγαίνοντας στις επόμενες βαθμίδες Εκπαίδευσης συναντήσει το κλασικό σύστημα αξιολόγησης, την τυποποιημένη μάθηση και την κυρίαρχη κουλτούρα;»

Απάντηση 10: «Αυτό που θέλουμε να περάσουμε στα παιδιά φεύγοντας από το σχολείο μας είναι η ιδέα ότι μπορούν να καταφέρουν τα πάντα. Σκεφτείτε ένα παιδί του Δημοτικού, φεύγοντας από το Δημοτικό να πορεύεται με αυτο το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας μπορεί πραγματικά να αλλάξει τον τρόπο που λειτουργεί η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και η κοινωνία.»

11η ερώτηση: «Για εσάς, ποια θα πρέπει να είναι η αποστολή του σημερινού σχολείου;»

Απάντηση 11: «Να γεννά στα παιδιά το όραμα, να οδηγεί το παιδί στο να ονειρεύεται και να μην "πετσοκόβει" τις αποκλίνουσες σκέψεις.»

2η Συνέντευξη: ΓΙΟΥΛΗ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 35

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 10

1η ερώτηση: «Πώς πήρε το σχολείο τον τίτλο: «Το σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων» και πώς θα ορίζατε εν συντομία τη συσχέτιση αυτού του τίτλου με τη μάθηση;»

Απάντηση 1: «Για να πάρουμε τα πράγματα από την αρχή, εμείς έτυχε να μαζευτούμε τον πρώτο χρόνο τέσσερις άνθρωποι, νέοι σε ηλικία 25 ως 27 χρονών με κοινούς στόχους, κοινά οράματα, κοινά όνειρα και θέλαμε να φτιάξουμε κάτι καλό. Μάλιστα ένας από εμάς, ο Γιάννης είναι από εδώ, οπότε ένας λόγος παραπάνω να προσφέρει κι αυτός στον τόπο του κάτι. Κι έτσι ξεκινήσαμε. Σκοπός μας ήταν να φτιάξουμε ένα σχολείο που τα παιδιά θα χαίρονται να είναι εδώ. Αυτό που κάναμε είναι λοιπόν να επεκτείνουμε τις δυνατότητες του αναλυτικού προγράμματος όσο παραπάνω γίνεται, βάζοντας μέσα μαθήματα φωτογραφίας, ρομποτικής, θεάτρου, μαθήματα που είναι κοντά στα ενδιαφέροντα του παιδιού, κι όλα αυτά με γνώσεις που έχουμε εμείς. Αναδιαμορφώσαμε κάπως τις τάξεις με τα πράγματα που είχαμε εμείς από το σπίτι μας, με έπιπλα, χρώματα, εργασίες των παιδιών για να νιώθουμε το σχολείο σαν το δεύτερό μας σπίτι. Και γενικότερα προσπαθήσαμε να σεβαστούμε πάρα πολύ το γεγονός ότι το σχολείο βρίσκεται σε έναν ορεινό τόπο, σε μια αγροτική κοινωνία. Οπότε κάναμε πάρα πολλά μαθήματα έξω από την τάξη. Ήταν μια περίοδος που στέλναμε τα παιδιά συνέχεια λασπωμένα στο σπίτι. Έτσι, αβίαστα βγήκε και το όνομα μας.»

2η ερώτηση: «Θα λέγατε ότι η απόκτηση της γνώσης μέσω βιωματικής και ενεργούς μάθησης είναι αποτελεσματικότερη από τυποποιημένες μεθόδους παροχής της γνώσης; Κι αν ναι, πώς θα υποστηρίζατε την άποψή σας;»

Απάντηση 2: «Μέσα από τα βιώματα και το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν πολλά πράγματα που με μόνο εργαλείο τον πίνακα φαίνονται δύσκολο να διδαχθούν. Η ύλη βγαίνει κανονικά, χωρίς να παρβλέπονται γνωστικοί στόχοι, αλλά δε βασιζόμαστε μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο για να τους πετύχουμε. Μας περιορίζει και περιορίζει και την επιτυχία των παιδιών. Σίγουρα υπάρχουν και στιγμές μετωπικής διδασκαλίας, αλλά γενικά μέσα από δραστηριότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της μέρας, ακόμα και στα διαλείμματα, δημιουργείται αφορμή για μάθημα. Αν θέλουμε τα παιδιά να έχουν αυτή την επιστημονική νόηση θα πρέπει να τα οδηγούμε στο να πειραματίζονται και να δοκιμάζουν συνεχώς πράγματα, κάνουν λάθη γιατί μαθαίνουν από αυτά. Κάνουμε πολλές δράσεις πειραματιζόμαστε με πολλά πράγματα και βάζαμε πάντα σε αξιολόγηση αυτό που τα παιδιά παίρνουν από εμάς, πώς το νιώθουν· πάντα ανατροφοδοτούμασταν και ανατροφοδοτούμαστε απο αυτό. Την πέμπτη χρονιά, για παράδειγμα, (2015) πήραμε την ύλη του Υπουργείου και σε ένα μεγάλο ποσοστό πάνω από το 50% τη διδάξαμε με σενάριο, με περιπέτειες και αυτό γινόταν συνολικά στο σχολείο. Το παιδί ερχόταν και το πρόγραμμα δεν ήταν πχ Γλώσσα, Γλώσσα, Μαθηματικά... έπρεπε να κατασκευάσει ένα θέατρο Σκιών. Και όλα αυτά που έπρεπε να μάθει για να κάνει, ήταν στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος που εμείς καλύπταμε. Αυτό που σας περιγράφο είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία.»

3η ερώτηση: «Σε ποιές ενέργειες προβήκατε, όσον αφορά τις μεθόδους και το περιεχόμενο μάθησης, ώστε το σχολείο σας να είναι ικανό να ανταποκρίνεται με σεβασμό στις ανάγκες του κάθε παιδιού;»

Απάντηση3: «Επιδιώκουμε στην δημιουργία τάξεων για όλους, όπου το κάθε παιδί θα μπορεί να εκφραστεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Αυτή είναι η διττή μορφή της δημοκρατικότητας ενός σχολείου. Από τη μια η συμμετοχή στις αποφάσεις, αλλά και το ίδιο δικαίωμα του κάθε παιδιού να φτάσει όπου θέλει. Να σέβεται το τι είναι και το που μπορεί να φτάσει. Ασχοληθήκαμε πολύ με τον εξωτερικό χώρο, με στόχο είτε είσαι μέσα είτε είσαι έξω να είναι το ίδιο και το αυτό. Κάθε χώρος του σχολείου να λειτουργεί σαν ερέθισμα μάθησης για το παιδί. Τάξη μπορεί να γίνουν τα πάντα, το κοτέτσι, ο λαχανόκηπος, η υπαίθρια τάξη, το χωριό των παιδιών. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθούμε να εμπιστευτούμε τα παιδιά και να δίνουμε ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητες όσο πιο συχνά γίνεται. Για παράδειγμα τα δύο πρώτα χρόνια προσπαθήσαμε να επεκτείνουμε τις δυνατότητες του Αναλυτικού προγράμματος. Οι ώρες ευέλικτης ζώνης έγιναν μαθήματα επιλογής, χορού, θεάτρου, φωτογραφίας, ρομποτικής κ.α.»

4η ερώτηση: «Υπάρχουν αποτελεσματικοί τρόποι με τους οποίους το σχολείο μπορεί να δώσει στο παιδί έναν πιο ενεργό ρόλο σε θέματα που αφορούν την επίλυση καθημερινών προβλημάτων μέσω δημοκρατικών εμπειριών;»

Απάντηση 4: «Ναι. Το Συμβούλιο του σχολείου. Πήραμε τη μέθοδο από το Summerhill. Τα παιδιά παίρνουν το ρόλο του συντονιστή (4 συντονιστές που άλλαζαν κάθε φορά). Εκεί λύνονται όλα, εξετάζονται όλα τα ζητήματα που απασχολούν τα παιδιά κάθε φύσεως, για τη λειτουργία του σχολείου, για τους κανονισμούς, για τη μπάλα, για όλα. Μπορείς να το πεις και ψυχοθεραπεία (γέλια), μπορεί επίσης να πάρει τη μορφή λαϊκού δικαστηρίου και διαρκεί από 45 λεπτά μέχρι όσο πάρει. Θέλει προσπάθεια να μνηθούν τα παιδιά σε τέτοιες διαδικασίες, όμως αξίζει πραγματικά να βλέπεις τα παιδιά να διαχειρίζονται μόνα τους όλα τους τα προβλήματα.»

5η ερώτηση: «Δείκτης δημοκρατικότητας για ένα σχολείο αποτελεί επίσης και η ανοιχτότητα και η

εξωστρέφεια που μέσα από τη συνεργασία του με την ευρύτερη κοινότητα και κοινωνία ανταλλάσσει αλλά και αναπτύσσει πολιτικές και κοινωνικές αξίες και δεξιότητες. Είναι γνωστό πώς η διασημότητα που απέκτησε το σχολείο σας οφείλεται στη δημιουργία σχολικής διαδικτυακής τηλεόρασης, το Φουρφουρά.tv αλλά και ενός δικτύου που δημιουργήσατε, του δικτύου Ορέων. Πείτε μας λίγα πράγματα για αυτές τις δύο καινοτομίες που συνέβαλαν στο άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα»

Απάντηση 5: «Ο Φουρφουράς TV συνέβη κατά τα δυο πρώτα χρόνια του σχολείου όταν κι εμείς προσπαθούσαμε κι εμείς να βρούμε να κάνουμε πράγματα για να αισθανόμαστε καλά με την πραγματικότητα εκεί. Ο Φουρφουράς TV ήταν ένα κανάλι του οποίου η πρώτη εκπομπή ήταν 30 Σεπτεμβρίου το 2010, δηλαδή ήταν 15 μέρες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και της πρώτης ουσιαστικά χρονιάς του Φουρφουρά που εκεί πέρα τα παιδιά έκαναν δικές τους εκπομπές και εξηγούσαν πράγματα όπως γιατί νυχτώνει, γιατί η γη γυρίζει, γιατί δεν πέφτουμε από τη Γη και τα πιτσιρίκια στέκονταν μπροστά στην κάμερα και έκαναν δικές τους εκπομπές. Και αυτό ήταν μια πολύ ωραία κατάσταση γιατί πρώτον τα πιτσιρίκια μαθαίνανε για πράγματα τα οποία ήταν πολύ πέρα από την ηλικία τους και τους άρεσε, το διασκεδάζαν, αλλά και ήταν και η πρώτη μορφή εξωστρέφειας όσον αφορά το σχολείο από την άποψη ότι για πρώτη φορά η φωνή τους ακούστηκε σε πολλά σχολεία. Αλλά σχετικά με την εξωστρέφεια του σχολείου την ίδια περίοδο προσπαθήσαμε να ενώσουμε όλα τα σχολεία που είναι σε απομακρυσμένα χωριά, να χτίσουμε μια επικοινωνία, φτιάξαμε λοιπόν το δίκτυο Ορέων. Η έμπνευση μας ήρθε από το Πανεπιστήμιο των Ορέων, που στεγάζεται στο Ηράκλειο, Και επειδή πάνω-κάτω είχαμε κοινές ανάγκες, αλλά είχαμε διαφορετικές γλώσσες επικοινωνίας, θέλαμε να βρούμε εμείς την κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Οπότε τη μια χρονιά, ας πούμε κάναμε ντοκιμαντέρ, την άλλη χρονιά φτιάχναμε ένα κοινό προϊόν, το αρωματικό ελαιόλαδό μας, ας πούμε, μετά το πήραν κι άλλα σχολεία και το συντόνισε και το δημοτικό σχολείο των Αρμενών, από το Ρέθυμνο, που για εμάς ήταν αυτό μεγάλη χαρά, να φεύγει από εμάς και να συνεχίζει να οργανώνεται από άλλους που είχανε θέμα αυτοί τα παραδοσιακά σχολεία, και ήταν πολύ ενδιαφέρον όλο αυτό, γιατί για πρώτη φορά τα σχολεία άρχισαν να επικοινωνούνε και να οργανώνονται.»

δη ερώτηση: «Δείκτης δημοκρατικότητας μιας σχολικής κοινότητας αποτελεί και ο βαθμός συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων στα δρώμενα του σχολείου, ο οποίος μάλιστα μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα βοηθητικός στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Ποιά είναι η άποψή σας σύμφωνα με τις εμπειρίες σας στο σχολείο του Φουρφουρά;»

Απάντηση 6: «Ότι οι γονείς είναι το μεγαλύτερο στήριγμα ενός διαφορετικού σχολείου. Το σχολείο μας είναι διαφορετικό από αυτά που γνώριζαν οι γονείς μέχρι τώρα. Σκεφτείτε ότι απαγορέψαμε στους γονείς να διαβάζουν τα παιδιά τους στο σπίτι και δεν ήταν απλό οι γονείς να αποποιηθούν τον ρόλο του δασκάλου με τον οποίο είχαν εξοικειωθεί τόσα χρόνια. Όμως είναι μέχρι να συνειδητοποιήσει ο γονιός ότι αυτή η διδακτική στο σχολείο έχει αποτελέσματα. Όταν βλέπει ότι το σχολείο παράγει έργο και τα παιδιά εξελίσσονται και μαθησιακά και συναισθηματικά, ωριμάζουν και γίνονται υπεύθυνα οι λόγοι να αντιδράσει ο γονιός μηδενίζονται. Οι γονείς λοιπόν σταδιακά μας εμπιστεύτηκαν, εμπιστεύτηκαν τα παιδιά τους σε εμάς γιατί τα έβλεπαν χαρούμενα κι ότι και να κάναμε το κάναμε γιατί θέλουμε το καλύτερο γι'αυτά. Επίσης, πάντα είμαστε στη διάθεση να εξηγήσουμε συνεχώς το τι κάνουμε και γιατί το κάνουμε με αποτέλεσμα να έχουμε μια πολύ δυνατή σχέση με όλους.»

7η ερώτηση: «Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών στο σχολείο του Φουρφουρά;»

Απάντηση 7: «Θερμό κλίμα, ευχάριστο, με πολύ κέφι και χαρά. Συνεργαζόμαστε πολύ καλά μεταξύ μας, συζητάμε ελεύθερα για οποιοδήποτε θέμα αφορά το σχολείο και τα παιδιά μας.»

δη ερώτηση: «Σχετικά με το ρόλο του δασκάλου, θεωρείται πως ο σύγχρονος δάσκαλος έχει ευθύνη να

βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει τον εαυτό του, αλλά και να αναπτύξει οικουμενικές και ανθρωπιστικές αξίες μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό τοπίο. Ποιός πιστεύετε θα πρέπει να είναι ο ρόλος του δασκάλου ώστε να οδηγηθούμε στην επίτευξη του παραπάνω στόχου;»

Απάντηση 8: «Ένας δάσκαλος καλείται να παίζει παρα πολλούς ρόλους τη μέρα, δηλαδή ψυχαναλυτής, οικογενειακός σύμβουλος, παιδαγωγός, υδραυλικός, μαραγγός, βαφέας... Εμείς προσωπικά το ευχαριστιόμαστε αυτό, είναι μια ωραία εμπειρία που σου διαφοροποιεί την καθημερινότητα. Απλώς, καλό θα είναι να μην επηρεάζει τόσο πολύ η κοινή γνώμη για το επάγγελμα, που πολλές φορές δέχεται σκληρή κριτική. Γιατί ουσιαστικά οι γονείς μας εμπιστεύονται τα παιδιά τους, από μόνο του αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό. Όπως και το γεγονός ότι εσύ ο ίδιος θα πρέπει να χαιρέσαι τη δουλειά σου. Όταν κάνεις κάτι που δεν χαιρέσαι, δεν το κάνεις καλά, την εικόνα αυτή την λαμβάνουν τα παιδιά. Τα παιδιά μυρίζουν συναισθήματα. Αν μυρίσουν έναν εκπαιδευτικό ο οποίος δε θέλει να είναι εκεί τι μήνυμα δίνει αυτό για τη ζωή τους; Αν μετά πάνε στο σπίτι και βλέπουν γονείς να λένε «ουφ, 90 μέρες για διακοπές», τι μήνυμα παίρνουν αυτά τα παιδιά για τη ζωή τους; Οτι είναι ΟΚ να είμαι σε μια ζωή και να κάνω αυτό που δε μου αρέσει. Κι άμα κάνω αυτό που μου αρέσει κι είναι εντάξει αυτό το πράγμα, τότε θα αποδεχτούμε μια κοινωνία που οι άνθρωποι δεν κάνουν καλά αυτό με το οποίο έχουν ασχοληθεί, γιατί πολύ απλά δεν το αγαπάνε. Κι αυτό είναι πάρα μα πάρα πολύ σημαντικό. Άρα ο δάσκαλος θα πρέπει να χαιρέται και να ξέρει γιατί είναι εκεί, ώστε να το μεταδίδει και στους μαθητές του. Έτσι, θα μάθει το παιδί τον εαυτό του. Παράλληλα, ένας δάσκαλος που αγαπάει αυτό που κάνει θα μεταδώσει την αγάπη στο παιδί, γιατί το παιδί θα μάθει να αγαπάει τον εαυτό του αλλά και τους γύρω του.»

9η ερώτηση: «Έχει ο εκπαιδευτικός την αυτονομία και τα περιθώρια να κινηθεί πιο ελεύθερα έναντι του μονοδιάστατου τρόπου που προτρέπει το Υπουργείο Παιδείας; Πόσο μπορεί η πολιτεία να την εμπιστευτεί αυτή την αυτονομία με τους θεσμούς της;»

Απάντηση 9: «Ακριβώς υπάρχει αυτό το δίπολο. Από την μία ο εκπαιδευτικός να έχει αυτή την αυτονομία, το να μπορεί να εκφράζεται, να εκφράζει αυτά που ξέρει, αυτά που τον νοιάζουν, να τα βγάλει στο μάθημα, γιατί ουσιαστικά, όταν το μάθημα είναι αυτό που αγαπώ να κάνω εγώ για μένα τότε θα μπορέσω να το περάσω και στα παιδιά, μόνο έτσι περνάει σωστά η γνώση. Παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο τα κίνητρα και οι επιλογές. Όσο επαναλαμβάνουμε το μοντέλο ότι γεννάμε παιδιά τα οποία δεν επιλέγουν για τον εαυτό τους, πάνε τα παιδιά δίνουν Πανελλήνιες, περνάνε κάπου που δεν επιλέγουν αυτά να πάνε, αφού επαναλαμβάνεται συνέχεια αυτό, θα έχουμε δασκάλους που δεν έχουν επιλέξει να είναι δάσκαλοι, αλλά γιατί προέκυψε να διοριστούν στο δημόσιο ή τα χρήματα ήταν καλύτερα. Αυτοί οι άνθρωποι λοιπόν μπορεί να έχουν άπειρες γνώσεις, αλλά μες στην τάξη να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί. Χρειάζεται λοιπόν ένας εκπαιδευτικός που θα αγωνιστεί για την αυτονομία του επειδή αγαπάει αυτό που κάνει. Από την άλλη, όμως, θέλει αρετή και τόλμη η ελευθερία. Δηλαδή δεν μπορείς να είσαι ελεύθερος και αυτόνομος χωρίς να τολμήσεις να ασχοληθείς. Δηλαδή, ας πούμε ότι καταργούνταν όλα τα βιβλία και το μάθημα ήταν στην αποκλειστική ευχέρεια του δασκάλου για το πώς θα γίνει, εκεί θέλει αρετή και τόλμη πια για να γίνει.»

10η ερώτηση: «Μπορεί ο μαθητής του Φουρφουρά να αποτελέσει φορέα εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής, όταν πια φεύγοντας από το "Σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων" και πηγαίνοντας στις επόμενες βαθμίδες Εκπαίδευσης συναντήσει το κλασικό σύστημα αξιολόγησης, την τυποποιημένη μάθηση και την κυρίαρχη κουλτούρα;»

Απάντηση 10: «Όταν τα παιδιά μαθαίνουν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους έντονα φεύγοντας από το σχολείο τα διεκδικούν τόσο πολύ που «αναγκάζουν» τους υπόλοιπους να προσαρμόζονται στον τρόπο με τον οποίο έχουν μάθει να διδάσκονται και όχι να προσαρμόζονται τα ίδια τα παιδιά σε αυτό το οποίο θα έπρεπε να κάνουν ή να λειτουργήσουν. Επομένως, απαιτώντας την αλλαγή, φέρνουν την αλλαγή και στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις αλλάζουν «αναγκαστικά». Μιλάμε για μια ανάληψη δραστικού

ρόλου των παιδιών, που έχουν στη συνείδησή τους έντονα την ανάγκη να μοιραστούν τον τρόπο που διδάχτηκαν και να σταθούν ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες και σκοπεύουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας τους, γίνονται φορείς.»

1η ερώτηση: «Για εσάς, ποια θα πρέπει να είναι η αποστολή του σημερινού σχολείου;»

Απάντηση 11: «Να φτάζει άτομα ανεξάρτητα, που γνωρίζουν τον εαυτό τους, τι θέλουν, να είναι υπεύθυνα για τις επιλογές τους. Δεν γίνεται να υπάρχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο τα παιδιά δε γνωρίζουν ποια είναι, δε γνωρίζουν τον συναισθηματικό τους κόσμο, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τον συναισθηματικό κόσμο του άλλου. Θέλουμε παιδιά δυνατά, που να μπορούν να είναι και μόνα τους όταν βλέπουν ότι δεν ταιριάζουν στο περιβάλλον, να μπορούν να διακρίνουν την οπτική του άλλου, να σκέφτονται κριτικά. Σκεφτείτε γενικά από πόσους καβγάδες θα γλιτώναμε αν μπορούμε να κατανοήσουμε την οπτική από την οποία αντιλαμβάνεται ο άλλος ένα θέμα. Το να βρεις ένα τρόπο να επικοινωνείς αποφεύγοντας συγκρούσεις θεωρώ ότι είναι μια από τις μεγαλύτερες δεξιότητες που θα χρειαστούν στο μέλλον, δηλαδή να κατανοείς την οπτική από την οποία ο άλλος βλέπει τα πράγματα.»

3η Συνέντευξη: ΓΙΑΝΝΗΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ

ΗΛΙΚΙΑ: 42

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 17

1η ερώτηση: «Πώς πήρε το σχολείο τον τίτλο: «Το σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων» και πώς θα ορίζατε εν συντομία τη συσχέτιση αυτού του τίτλου με τη μάθηση;»

Απάντηση 1: «Ο τίτλος του σχολείου βγήκε...ούτε εμείς καταλάβαμε πώς βγήκε... Μέσα από τα πράγματα που κάναμε καθημερινά. Η αλήθεια είναι ότι στραφήκαμε στη φύση, αφού και το σχολείο μας είναι τοποθετημένο στην καρδιά της φύσης. Και με σιγουριά μπορώ να πω πλέον ότι η φύση έχει πολλά ερεθίσματα που μπορείς να αξιοποιήσεις και να μάθεις αρκεί να κάτσεις και να την παρατηρήσεις. Δυστυχώς, η ελληνική εκπαίδευση έχει δώσει πολύ βάση στο πού θέλει να φτάσει ένα παιδί και όχι στο ταξίδι. Δεν τη νοιάζουν οι λεπτομέρειες του ταξιδιού και χάνουμε πράγματα σημαντικά όπως η χαρά και η αγάπη που στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πράγματα τα οποία δεν αναφέρονται. Το σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων δίνει σημασία και όλη του την προσπάθεια στο να μάθει το παιδί τον εαυτό του και τον κόσμο μέσα από τη χαρά, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και προπάντων την αγάπη για τη φύση που στις μέρες μας τείνουμε να ξεχάσουμε...»

2η ερώτηση: «Τελικά η γνώση κατακτάται καλύτερα μέσω βιωματικής και ενεργούς μάθησης;»

Απάντηση 2: «Για εμάς το μάθημα χωρίς σχολικά εγχειρίδια για παράδειγμα είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης. Φανταστείτε μια διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού και ξυπνάει και αναζωπυρώνεται μέσα από το βίωμα. Φανταστείτε λοιπόν το μάθημα να ξεκινάει κάπως έτσι: «-Παιδιά, θέλω να φτιάξουμε μια αποικία στον Άρη, ελάτε να τη σχεδιάσουμε μαζί.-Πρέπει κύριε να μάθουμε για τους πλανήτες, πώς να φτιάξουμε διαστημόπλοιο, να μάθουμε για την ατμόσφαιρα... κι όλα αυτά είναι κομμάτια του μαθήματος, έτσι; Και περικλύουν στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Τα παιδιά πραγματικά το ευχαριστιούνται, χαίρονται να είναι εκεί και να μαθαίνουν. Είναι αποτελεσματικός

αυτός ο τρόπος γιατί καλεί κάθε παιδί να συμμετέχει και να βρίσκει τη θέση του. Δε φοβάται ότι θα αποτύχει και γι αυτό ασχολείται και προσπαθεί.»

3η ερώτηση: «Σε ποιές ενέργειες προβήκατε, όσον αφορά τις μεθόδους και το περιεχόμενο μάθησης, ώστε το σχολείο σας να είναι ικανό να ανταποκρίνεται με σεβασμό στις ανάγκες του κάθε παιδιού;»

Απάντηση 3: «Σχετικά με το μεθοδολογικό κομμάτι θέτουμε ένα στόχο, μια προβληματική και εργαζόμαστε πάνω σε αυτό, μοιράζοντας ευθύνες και με τη συμμετοχή των παιδιών σχεδιάζουμε την εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλές φορές παίρνουν τα παιδιά τα ηνία με τις ιδέες τους κι εμείς δεν μπορούμε παρά να τα εμπιστευτούμε και να τα αφήσουμε να φτάσουν όσο πιο μακριά μπορούν. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί για εμάς εργαλείο μάθησης και λειτουργεί πολύ καλά όταν τα παιδιά καλούνται να αναλάβουν ένα Project. Αν βάλεις μια κοινή προβληματική, αυτό που ονομάζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία και αφήσεις τα παιδιά να φτάσουν όπου θέλουν αυτά μέσα στην ίδια προβληματική, τότε είναι το απόλυτο εκπαιδευτικό εργαλείο. Για παράδειγμα είχαμε ένα πρότζεκτ "φτιάξτε τη δικιά σας εκκλησία", όπου έπρεπε να χτίσουν την κάτοψη μιας εκκλησίας, να τη σχεδιάσουν, να βρουν μαθηματικές αναλογίες, να γράψουν την ιστορία του φανταστικού τους Αγίου κ.α. Οπότε συμμετείχαν όλα τα παιδιά, σε άλλα άρεσε να κατασκευάζουν πράγματα, σε άλλα να γράφουν ή να διηγούνται ιστορίες. Από την άλλη στόχος μας ήταν από την αρχή να διαμορφώσουμε τάξεις για όλους και διαμορφώσαμε πολύ το χώρο και έξω και μέσα και συνεχώς τον αναδιαμορφώνουμε ώστε να καλύπτουμε τις ανάγκες όλων. Το αγαπημένο μας μάθημα γίνεται έξω στη φύση...»

4η ερώτηση: «Υπάρχουν αποτελεσματικοί τρόποι με τους οποίους το σχολείο μπορεί να δώσει στο παιδί έναν πιο ενεργό ρόλο σε θέματα που αφορούν την επίλυση καθημερινών προβλημάτων μέσω δημοκρατικών εμπειριών;»

Απάντηση 4: «Μια φορά την εβδομάδα, κάθε Παρασκευή αφιερώνουμε κάποιες ώρες (ελάχιστος χρόνος 45 λεπτά) όπου τα παιδιά κάνουν συνέλευση για τα θέματα που έχουν προκύψει μέσα στην εβδομάδα κι εκεί θα λύσουν όλα τους τα θέματα, θα ανταλλάξουν απόψεις θα συζητήσουν τι πήγε καλά τι δεν πήγε και τι θα αλλάξουν. Εμείς οι δάσκαλοι μένουμε πίσω, αν χρειαστεί απλώς επεμβαίνουμε για να διατηρηθεί το ήρεμο κλίμα. Όλοι έχουμε από μια ίση ψήφο και γίνεται κανονικό Συμβούλιο, όπου ο καθένας έχει το δικαίωμα να πει κάτι και εν τέλει να παρθεί μια απόφαση που θα τους εξυπηρετεί όλους. Η δημοκρατία έχει να κάνει με τον άλλον οπότε λαμβάνουμε πολύ υπόψη τις ανάγκες του συνανθρώπου μας - συμμαθητή μας - δασκάλου μας, πέρα από τη δική μας. Έτσι, για παράδειγμα, αν ένας κανόνας θα φέρει σε δύσκολη θέση έναν και μόνο μαθητή, τότε θα πρέπει να αναιρεθεί.»

5η ερώτηση: «Μιλώντας για δημοκρατία, η ανοιχτότητα και η εξωστρέφεια αποτελεί επίσης, κριτήριο δημοκρατικότητας για ένα σχολείο που μέσα από τη συνεργασία του με την ευρύτερη κοινότητα και κοινωνία. Είναι γνωστό πώς η διασημότητα που απέκτησε το σχολείο σας οφείλεται στη δημιουργία σχολικής διαδικτυακής τηλεόρασης, το Φουρφουρά.tv αλλά και ενός δικτύου που δημιουργήσατε, του δικτύου Ορέων. Πείτε μας λίγα πράγματα για αυτές τις δύο καινοτομίες που συνέβαλαν στο άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα.»

Απάντηση 5: «Βεβαίως, αυτό είναι ο Φουρφουράς TV, μια διαδικτυακή τηλεόραση. Τα παιδιά παίρνουν τον ρόλο του ρεπόρτερ, στέκονται μπροστά από την κάμερα και αναλύουνε θέματα Φυσικής, ερωτήσεις παιδιών, πράγματα που έχουν κάνει γενικότερα. Κατά αυτό τον τρόπο τι η γνώση δίνεται με παιγνιώδη τρόπο, όμως το καλύτερο είναι ότι η φωνή ενός παιδιού το οποίο είναι σε ένα απομονωμένο χωριό που πριν εγκλωβίζονταν στα βουνά τριγύρω, τώρα το παιδί αυτό έχει φωνή, ξέρει ότι ένα άλλο παιδί στο Ρέθυμνο το γνωρίζει, ότι ένα άλλο παιδί στο Ρέθυμνο κάνει το μάθημά του σύμφωνα με αυτά που είπε· μετά

από τη δημοσιότητα που δόθηκε στο σχολείο καλώς ή κακώς, ένα παιδί στην υπόλοιπη Ελλάδα μπορεί να δει το Φουρφουράκι και να μάθει πράγματα από αυτό. Νομίζω αυτό ήταν το σημαντικότερο πράγμα που πετύχαμε με αυτή τη δραστηριότητα. Σχετικά με το δίκτυο Ορέων, προσπαθήσαμε να ενώσουμε τα χωριά, καθώς τα παιδιά στο σχολείο έρχονταν από 6-7 χωριά, αλλάζοντας συνέχεια τόπους εκδηλώσεων, αλλά και καθιερώσαμε ένα ετήσιο τουλάχιστον πικνίκ στα ξωκκλήσια. Εκεί μάλιστα όπου πήγαιναν όλοι οι κάτοικοι των χωριών και μαζεύονταν εκεί. Συνεπώς, η κοινότητα είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι, μπορεί να σε βοηθήσει, μπορεί να σε προστατεύσει, μπορείς να μάθεις απ' την κοινότητα, τοπική ιστορία για παράδειγμα, μπορείς να δώσεις στην κοινότητα πράγματα, είναι το απόλυτο εργαλείο. Εξάλλου, οι γονείς για ένα σχολείο είτε βρίσκεται σε ένα χωριό είτε όχι είναι το Α και το Ω της εκπαίδευσης. Οι γονείς δεν μπορούν να λείπουν ποτέ, εξελίσσονται μαζί με τα παιδιά τους και μάλιστα είναι ακόμα καλύτερο όταν τα παιδιά βλέπουν τους γονείς τους να βελτιώνονται. Γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία βελτιώνονται και τα ίδια. Το πρότυπο δηλαδή είναι το απόλυτο παράδειγμα.»

6η ερώτηση: «Δείκτης δημοκρατικότητας μιας σχολικής κοινότητας αποτελεί και ο βαθμός συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων στα δρώμενα του σχολείου, ο οποίος μάλιστα μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα βοηθητικός στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Ποιά είναι η άποψή σας σύμφωνα με τις εμπειρίες σας στο σχολείο του Φουρφουρά;»

Απάντηση 6: «Ναι και μάλιστα το να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικό, γιατί οι γονείς συνεκπαιδεύονται μαζί με τα παιδιά και όταν έχουμε τη συμμετοχή τους ουσιαστικά έχουμε τη συμμετοχή της κοινωνίας μας. Στην αρχή λοιπόν υπήρχαν αντιδράσεις, εμείς προσκαλέσαμε τους γονείς να έρθουν να δουν τι κάνουμε και πάντα οι πόρτες του σχολείου μας είναι ανοιχτές. Και τα παιδιά και οι γονείς είναι έτοιμοι να σε εμπιστευτούνε, αν καταλάβουν ότι ξέρεις τι κάνεις κι αν τα κίνητρά σου είναι αγνά και ειλικρινή όσον αφορά τα παιδιά. Έτσι, λοιπόν ήρθαν και είδαν τι κάνουμε, είδαν τι κάνουν τα παιδιά τους, είδαν ας πούμε την ωριμότητα με την οποία συμπεριφέρονται τα παιδιά, γιατί από τη στιγμή που είναι ικανά να διαχειριστούν ολόκληρο το συμβούλιο του σχολείου για παράδειγμα κι από τη στιγμή που τους έχουμε δείξει την εμπιστοσύνη μας να αναλαμβάνουν μόνα τους τις ευθύνες τους να είναι υπεύθυνα βλέπεις την εξέλιξη και το στηρίζεις αυτό ως γονέας. Ο πρώτος εκπαιδευτικός φορέας του παιδιού είναι ο γονιός ο οποίος αξίζει να εκπαιδευτεί, γιατί ακόμα κι ένα πάρα πολύ κακό σχολείο να υπάρχει, γυρνάει σε ένα περιβάλλον οικογενειακό, το οποίο είναι ασφαλές, είναι γεμάτο με ερεθίσματα, ο μπαμπάς και η μαμά είναι πρότυπα συμπεριφοράς για το παιδί, εκεί είναι όλα μια χαρά. Στην αντίθετη περίπτωση δεν θα ήταν όλα μια χαρά, συνεπώς και η οικογένεια έχει γιγάντιο βάρος και ευθύνη πάνω στην εκπαίδευση γενικότερα για το τι πολίτες θα δημιουργήσουμε, όχι για το τι γνώση θα πάρει το παιδί.»

7η ερώτηση: «Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών στο σχολείο του Φουρφουρά;»

Απάντηση 7: «Έχουμε πολύ καλή συνεργασία με όλους τους συναδέλφους, συζητάμε για τα πάντα σε καθημερινή βάση, για όποιο θέμα υπάρχει και σχετίζεται με τα παιδιά. Είμαστε ειλικρινείς μεταξύ μας, και προσπαθούμε να φέρνει ο καθένας καινούριες ιδέες. Το κοινό όραμα που έχουμε είναι αυτό που μας δίνει και η αγάπη για τα παιδιά.»

8η ερώτηση: «Θεωρείται πως ο σύγχρονος δάσκαλος έχει ευθύνη να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει τον εαυτό του, αλλά και να αναπτύξει οικουμενικές και ανθρωπιστικές αξίες μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό τοπίο. Ποιός πιστεύετε θα πρέπει να είναι ο ρόλος του δασκάλου ώστε να οδηγηθούμε στην επίτευξη του παραπάνω στόχου;»

Απάντηση 8: «*Νομίζω πως ο δάσκαλος σαν παρατηρητής κι ερευνητής θα πρέπει να μάθει να παρατηρεί και να προσαρμόζει το μάθημα στα μέτρα του παιδιού, ώστε να μπορεί να εξελίξει τις ικανότητές τους. Για παράδειγμα, είναι να κάνουμε μια εργασία με κομικς, ένα παιδί που είναι καλό στο να σχεδιάζει δε θα του δώσω να γράψει τους διαλόγους των ηρώων, αλλά θα το βάλω να το ζωγραφίσει. Από την άλλη ο δάσκαλος του σήμερα προετοιμάζει για το αβέβαιο. Άρα θα πρέπει να μάθει στα παιδιά τον τρόπο να μαθαίνουν, να είναι ενέλικτα και να προσαρμόζονται. Επίσης, ο δάσκαλος θα διδάξει την ανθρωπιά, το πώς να μάθεις να είσαι χαρούμενος με τη ζωή σου και με αυτά που έχεις.»*

9η ερώτηση: «*Έχει ο εκπαιδευτικός την αυτονομία και τα περιθώρια να κινηθεί πιο ελεύθερα έναντι του μονοδιάστατου τρόπου που προτρέπει το Υπουργείο Παιδείας; Πόσο μπορεί η πολιτεία να την εμπιστευτεί αυτή την αυτονομία με τους θεσμούς της;*»

Απάντηση 9: «*Δεν μπορεί να δοθεί αυτονομία στον εκπαιδευτικό. Και γι' αυτό παίζει πολύ μεγάλο ρόλο οι άνθρωποι που στελεχώνουν κάθε σχολείο. Εκεί κρύβεται το μυστικό στα πάντα, στους ανθρώπους. Πέρα από πολιτικές, πέρα από κυβερνήσεις, ας πούμε ότι ποτέ δε θα αλλάξουν, ο άνθρωπος μέσα στην τάξη, ακόμα και με ένα πολύ ισχυρό μοχλό πίεσης πάνω από το κεφάλι του, αν ο ίδιος ξέρει τι θέλει να πετύχει και πού θέλει να φτάσει, θα το κάνει. Αυτή τη στιγμή η Ελλάδα χρειάζεται εκπαιδευτικούς μαχητές, εκαπιδευτικούς που να γνωρίζουν τον εαυτό τους και ανοιχτούς. Είναι κοπιαστικός αγώνας»*

10η ερώτηση: «*Μπορεί ο μαθητής του Φουρφουρά να αποτελέσει φορέα εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής, όταν πια φεύγοντας από το "Σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων" και πηγαίνοντας στις επόμενες βαθμίδες Εκπαίδευσης συναντήσει το κλασικό σύστημα αξιολόγησης, την τυποποιημένη μάθηση και την κυρίαρχη κουλτούρα;*»

Απάντηση 10: «*Ηδη τα παιδιά που έφυγαν από εδώ για το Γυμνάσιο έχουν μεταφέρει πολλές ιδέες, όπως το Συμβούλιο τάξης, τα περιβόλια, τους λαχανόκηπους, οπότε ναι, σίγουρα μπορεί να γίνει αυτό. Αν και οι εκπαιδευτικοί κρατήσουν ζωντανό το όραμά τους και πιστέψουμε ότι αυτός ο κόσμος μπορεί να αλλάξει και με τις δράσεις μας το βλέπουμε να αλλάζει, τότε και ο κόσμος θα πάει πολύ καλύτερα, γιατί από την εκπαίδευση και την παιδεία ξεκινάει η αλλαγή.»*

11η ερώτηση: «*Για εσάς, ποια θα πρέπει να είναι η αποστολή του σημερινού σχολείου;*»

Απάντηση 11: «*Το σημερινό σχολείο πρέπει να προετοιμάσει το παιδί για το αβέβαιο. Δεν ξέρουμε τι επαγγέλματα θα υπάρχουν σε 20 χρόνια. Το "World Economic Forum" έβγαλε μια λίστα με τα επαγγέλματα που θα χαθούν μέχρι το 2022. Είναι γιγάντια η λίστα. Τα επαγγέλματα που δεν χάνονται είναι αυτά στα οποία ο άνθρωπος είναι δημιουργός καταστάσεων, που έχει όραμα. Όπου ο άνθρωπος είναι ένας εννοχυστρωτής που λέει: «Θα πάρω αυτό, θα πάρω κι αυτό και θα συνθέσω και θα κάνω αυτό. Πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει τις κλίσεις τους, ώστε αν είναι καλός σε κάτι να μπορέσει να το εξελίξει στα μέγιστα. Να τους βοηθήσουμε να γίνουν δημιουργοί του μέλλοντος κι όχι παθητικούς καταναλωτές οποιουδήποτε πράγματος θα προκύψει μπροστά μας.»*

4η Συνέντευξη: ΚΙΚΗ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 36

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1η ερώτηση: «Πώς πήρε το σχολείο τον τίτλο: «Το σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων» και πώς θα ορίζατε εν συντομία τη συσχέτιση αυτού του τίτλου με τη μάθηση;»

Απάντηση 1: «Ο τίτλος του σχολείου ήρθε πολύ αυθόρμητα. Είμαστε στη φύση, μας αρέσει να είμαστε έξω, μαθαίνουμε πράγματα και μας αρέσει να χρωματιζόμαστε με χρώματα, με λάσπες, με οτιδήποτε. Μαθαίνουμε μέσα από τη φύση και τα βιώματά μας. Γιατί στη λέξη «Φύση» υπάρχει και η φύση του ανθρώπου ως έννοια... μαθαίνουμε και τον εαυτό μας. Αυτό το όνομα προέκυψε αβίαστα και αυτό το όνομα τελικά συντηρεί την κατάσταση που είχαμε δημιουργήσει γιατί δεν είμαστε πια το Δημοτικό Σχολείο Φουρφουρά, το δημοτικό που είναι σε ένα χωριό ή δεν είχαμε κάποιον αριθμό, είμαστε το σχολείο της Φύσης και των χρωμάτων. «Παραμυθιάσαμε» τον εαυτό μας να υποστηρίξουμε οι ίδιοι τον τίτλο που δώσαμε σε εμάς κι έτσι ζούμε κάτω από αυτή την ομπρέλα και βοήθησε κι εμάς και τα παιδιά να αναπτυσσόμαστε συνέχεια σε αυτόν τον τομέα».

2η ερώτηση: «Θεωρείτε πως η απόκτηση της γνώσης μέσω βιωματικής και ενεργούς μάθησης είναι αποτελεσματικότερη από τυποποιημένες μεθόδους παροχής της γνώσης;»

Απάντηση 2: «Σίγουρα. Αρχικά αυτό που θα πρέπει να έχουμε όλοι στο νου μας είναι ότι οι εποχές αλλάζουν. Αυτή τη στιγμή η ανθρωπότητα μπορεί να περνάει ένα από τα μεγαλύτερα άλματα που ξεκινάει από την επιστήμη και συνεχίζει όμως στην κοινωνία και στα πολιτικά συστήματα και αυτό δεν πρόκειται να αφήσει ανέγγιχτη την εκπαίδευση. Συνεπώς οι αλλαγές είναι ανάγκη κι αν συνεχίσουμε να εκπαιδεύουμε τα παιδιά με τον τρόπο που έχουμε συνηθίσει να τα εκπαιδεύουμε πριν πολλά χρόνια δε θα συμβαδίζουμε με αυτό το οποίο έρχεται ουσιαστικά. Από την άλλη έχουμε το παιδί, σκεφτείτε το σαν να είναι ένας υπολογιστής. Έχει μέσα τον σκληρό δίσκο που αποθηκεύει την πληροφορία κι έχει και το λογισμικό του, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο φιλτράρει την πληροφορία και την βγάζει έξω στον κόσμο. Καλώς ή κακώς τα σχολεία έχουν δώσει πολύ μεγάλη σημασία στο να γεμίζουν αυτό τον σκληρό δίσκο με πληροφορίες, γνώσεις κλπ, να αναζητεί νέους τρόπους να γεμίζει το σκληρό δίσκο με πληροφορίες πιο αποδοτικά και πιο αποτελεσματικά, δεν είναι κακό αυτό, απλώς χρειάζεται θεωρώ κι ένα λογισμικό το οποίο θα φιλτράρει ουσιαστικά όλη αυτή την πληροφορία που παίρνει. Το λογισμικό αυτό λοιπόν είναι οι αξίες. Συνεπώς, δεν μπορεί να υπάρχει ένα σχολείο το οποίο απλώς μεθοδολογικά θα διαφοροποιείται και θα καλύπτει κάποια ύλη, θα διδάσκει π.χ. Τη Γλώσσα με πιο όμορφο τρόπο αν δεν εκπαιδεύει τα παιδιά σε ένα αξιακό σύστημα. Το οποίο θα βοηθήσει ουσιαστικά όλη αυτή την πληροφορία να την χρησιμοποιήσει το παιδί προς το καλύτερο της ανθρωπότητας, του εαυτού του κοκ. Για εμάς πάντα ήταν ο στόχος όλα τα πράγματα που λαμβάνει το παιδί να φιλτράρονται γύρω από κάποιες αξίες για να λέμε ότι αυτό που κάνουμε έχει κάποιο νόημα. Σαφώς και η βιωματική μάθηση είναι αποτελεσματικότερη, πιο ελκυστική για το παιδί αλλά η μάθηση ολοκληρώνεται με το να ασκηθεί το παιδί σε αξίες που θα βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους.»

3η ερώτηση: «Σε ποιές ενέργειες προβήκατε, όσον αφορά τις μεθόδους και το περιεχόμενο μάθησης, ώστε το σχολείο σας να είναι ικανό να ανταποκρίνεται με σεβασμό στις ανάγκες του κάθε παιδιού;»

Απάντηση 3: «Ασχοληθήκαμε πολύ με το εξωτερικό και εσωτερικό χώρο του σχολείου και συνεχώς τον αναδιαμορφώνουμε. Θέλουμε να νιώθουμε όμορφα και άνετα που είμαστε εδώ κι εμείς και τα παιδιά. Πολλές φορές φέρνουμε και υλικό από τα σπίτια μας. Βάλαμε ντραμς για τα παιδιά που παίζουν μουσική, στρογγυλά τραπέζια, μπάλες για τα κάποια παιδιά που δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στην καρέκλα, βάλαμε καναπέδες μέσα στην τάξη, για κάποιο παιδί που νιώσει την ανάγκη να αποσυρθεί για λίγο ή να χαλαρώσει. Έξω φυτέψαμε κήπους, περιβόλια, βάλαμε κοτέτσι. Δίνουμε ερεθίσματα και αφήνουμε το παιδί να φτάσει όπου θέλει. Από την άλλη δίνουμε την ελευθερία στο παιδί να εκφραστεί μέσα από αυτά τα

ερεθίσματα όσο πιο πολύ γίνεται. Θέλουμε να παίρνει πρωτοβουλίες και να χαιρέται που είναι εδώ. Από την άλλη ένα σύστημα μετωπικής διδασκαλίας όπου ο δάσκαλος συνεχώς "φορτώνει" με πληροφορία, τα βιβλία που σου δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας είναι συγκεκριμένης δυναμικής και δεν απευθύνεται στο κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά στο μέσο όρο εκεί το παιδί δεν μπορεί να πάρει τον χρόνο του, ούτε μπορεί να νιώσει ότι ο άλλος τον σέβεται γι' αυτό που είναι. Νομοθετικά αυτό στη χώρα μας δεν μπορεί να γίνει, αλλά μπορείς να το προσεγγίσεις. Εμείς την απάντηση τη βρήκαμε στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στα διεπιστημονικά προγράμματα. Δεν κάναμε το εξατομικευμένο πρόγραμμα στο κάθε παιδί, αλλά βάζοντας έναν κεντρικό στόχο τον οποίο μπορούν τα παιδιά να τον προσεγγίσουν στο επίπεδο που μπορεί ο καθένας. Για παράδειγμα: «Φτιάξτε παιδιά ένα κόμικ που να το έχετε εμπνευστεί από τα 5 πρώτα κεφάλαια της Ιστορίας.» Ένα παιδί που το έχει με το κείμενο και με την Ιστορία και με τη ζωγραφική θα φτιάξει ένα κόμικ 10 σελίδες. Ένα που δεν το έχει τόσο πολύ θα φτιάξει μια σελίδα. Όλοι όμως θα έχουν προσεγγίσει το στόχο. Αλλά μετά επειδή υπάρχει η παρουσίαση των ιδεών κι όλα αυτά που κάνεις, όλοι έρχονται σε επαφή με την πληροφορία τελικά.»

4η ερώτηση: «Κατά τη γνώμη σας, υπάρχουν αποτελεσματικοί τρόποι με τους οποίους το σχολείο μπορεί να δώσει στο παιδί έναν πιο ενεργό ρόλο σε θέματα που αφορούν την επίλυση καθημερινών προβλημάτων μέσω δημοκρατικών εμπειριών;»

Απάντηση 4: «Το Συμβούλιο είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος να λύνονται τα προβλήματα του σχολείου από εμάς για εμάς και άμεσα δημοκρατικός. Σε αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουμε βοηθητικό ρόλο, τα παιδιά το οργανώνουν και το τρέχουν, με τα μεγαλύτερα παιδιά συνήθως να «προεδρεύουν», δηλαδή έχουν τον ρόλο του συντονιστή και κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να συμμετέχει στο διάλογο, να πει την άποψή του, όλοι έχουν λόγο ανεξαιρέτως, ακόμα και τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Δίνοντας ρόλους στα παιδιά και ευθύνες, ωριμάζουν και μαθαίνουν να λειτουργούν πιο υπεύθυνα. Ο ρόλος του δασκάλου είναι επικουρικός και επεμβαίνει όταν χρειάζεται, ώστε να διατηρήσει ένα ήρεμο κλίμα, με σεβασμό.»

5η ερώτηση: «Οι πολιτικές και κοινωνικές δεξιότητες, αναπτύσσονται επίσης και μέσα από την αλληλεπίδραση σχολείου και κοινωνίας και η ανοιχτότητα και η εξωστρέφεια ενός σχολείου αποτελεί κριτήριο δημοκρατικότητας. Είναι γνωστό πώς η διασημότητα που απέκτησε το σχολείο σας οφείλεται στη δημιουργία σχολικής διαδικτυακής τηλεόρασης, το Φουρφουρά.tv, αλλά και ενός δικτύου που δημιουργήσατε, του δικτύου Ορέων. Πείτε μας λίγα πράγματα για αυτές τις δύο καινοτομίες που συνέβαλαν στο άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα»

Απάντηση 5: «Ναι και δεν το περιμέναμε ότι θα εξελιχθεί έτσι. Σχετικά με την ανοιχτότητα και την εξωστρέφεια του σχολείου επιδιώκουμε να είναι ανοιχτό το σχολείο στην κοινωνία. Και η κοινωνία είναι σχολείο για τα παιδιά αλλά και το αντίστροφο, υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης και είναι ουσιαστικός ο ρόλος αυτής της σχέσης για την μάθηση. Θέλουμε τα παιδιά από μικρά να έχουν μια συνεργασία, μια επικοινωνία, να συνεταιρίζονται και να αποκτήσουν ένα κοινό κώδικα για το λόγο ότι τα χωριά της Κρήτης έχουν αρκετά κλειστά τα όριά τους, οι μπαμπάδες τους και οι παππούδες τους δεν είχαν ποτέ φροντίσει να συνεργαστούν, οπότε θέλουμε να αλλάξει από τη βάση του όλο αυτό για να μεγαλώσουν γενιές σωστών Κρητικών. Επίσης, αν έρθετε μια τυχαία μέρα στο σχολείο μας, θα δείτε πάρα πολλούς άσχετους ανθρώπους, μπορεί να δείτε σαπουνοποιούς, αγρότες, κτηνοτρόφους, καπετάνιους, μπορεί να δείτε την υπεύθυνη του αρχαιολογικού μουσείου, γιατί αυτό που θέλουμε πάνω από όλα είναι να φτιάξουμε ένα ανοιχτό σχολείο, ένα σχολείο το οποίο θα διαμορφώνει και θα διαμορφώνεται από την κοινωνία. Αυτά τα ντουβάρια του σχολείου πρέπει να πέσουν και να βγάλουμε τα παιδιά έξω.»

6η ερώτηση: «Δείκτης δημοκρατικότητας μιας σχολικής κοινότητας αποτελεί και ο βαθμός συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων στα δρώμενα του σχολείου, ο οποίος μάλιστα μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα βοηθητικός στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Ποιά είναι η άποψή σας σύμφωνα με τις εμπειρίες σας

στο σχολείο του Φουρφουρά;»

Απάντηση 6: «Το να υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπροσώπων του σχολείου και των γονέων των παιδιών, είναι πολύ καλό εργαλείο για την εξέλιξη του σχολείου σε κάθε επίπεδο. Σε εμάς χτίστηκε σταδιακά. Δεν ξυπνήσαμε μια ωραία μέρα και είχα τις τέλειες σχέσεις. Έπρεπε να δουλέψουμε πολύ πάνω σε αυτό το κομμάτι. Στη χώρα μας το επάγγελμα του δασκάλου συνεχώς υποβαθμίζεται, αλλά ένας εκπαιδευτικός δεν παύει να είναι και επιστήμονας και επιθυμούμε οι γονείς να έρχονται στο σχολείο οποιαδήποτε ώρα, να παρακολουθήσουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε, οι πόρτες μας είναι ανοιχτές. Έτσι κι έγινε. Ανοίξαμε τις πόρτες του σχολείου στους γονείς, παρακολουθούσαν τι κάνουμε, πώς διδάσκουμε, με αποτέλεσμα να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη τους, να χτίσουμε υγιείς σχέσεις, να μας αποδεχτούν και αυτή τη στιγμή να μας στηρίζουν.»

7η ερώτηση: «Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών στο σχολείο του Φουρφουρά;»

Απάντηση 7: «Το κλίμα είναι πολύ καλό. Με καλή διάθεση συζητάμε τα πάντα, τι θα κάνουμε, πώς θα το κάνουμε, παίρνουμε ιδέες ο ένας από τον άλλον και το γεγονός ότι έχουμε όλοι ένα κοινό όραμα αυτό βοηθάει ακόμα περισσότερο γιατί όλοι κοιτάμε πώς να συνεργαστούμε για το καλό των παιδιών.»

8η ερώτηση: «Θεωρείται πως ο σύγχρονος δάσκαλος έχει ευθύνη να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει τον εαυτό του, αλλά και να αναπτύξει οικουμενικές και ανθρωπιστικές αξίες μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό τοπίο. Ποιός πιστεύετε θα πρέπει να είναι ο ρόλος του δασκάλου ώστε να οδηγηθούμε στην επίτευξη του παραπάνω στόχου;»

Απάντηση 8: «Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μάθει να ακούει τις ανάγκες του παιδιού. Κατά τη γνώμη μου, ο δάσκαλος αυθεντία πρέπει να τελειώνει σιγά-σιγά. Ένας τέτοιος δάσκαλος δε θα καταφέρει ποτέ να δημιουργήσει αυτόνομα παιδιά. Ένας άνθρωπος δηλαδή, που πάντα τα ξέρει όλα, πώς θα δημιουργήσει παιδιά που αναρωτιούνται για τα ίδια και για τον κόσμο γύρω τους; Θα πρέπει να μάθουμε να συνομιλούμε με τα παιδιά, να ακούμε τις ανάγκες τους και να προσπαθούμε να τα βοηθάμε να αναπτυχθούν όπου χρειάζεται κι όχι όπου και σε ό,τι νομίζουμε εμείς ότι πρέπει να μάθουν.»

9η ερώτηση: «Έχει ο εκπαιδευτικός την αυτονομία και τα περιθώρια να κινηθεί πιο ελεύθερα έναντι του μονοδιάστατου τρόπου που προτρέπει το Υπουργείο Παιδείας; Πόσο μπορεί η πολιτεία να την εμπιστευτεί αυτή την αυτονομία με τους θεσμούς της;»

Απάντηση 9: «Πρέπει να έχεις κυρίαρχο τον δάσκαλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, να τον εμπιστευτείς και δεν ξέρω αν αυτό το εκπαιδευτικό δυναμικό που έχουμε στην Ελλάδα κατά πόσο είναι έτοιμο να παίζει ένα τέτοιο ρόλο, από τη στιγμή που έχουμε συνηθίσει όλα να έρχονται από το Υπουργείο Παιδείας ακριβώς πώς πρέπει να τα κάνουμε και τι πρέπει να κάνουμε... Από την άλλα έχουμε εμπλεκόμενους παράγοντες στην εκπαίδευση (παιδιά, γονείς, πολιτεία) οι οποίοι κανένας δεν έχει εμπιστοσύνη στον άλλον, εδώ που τα λέμε. Κι αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα και το πρώτο που πρέπει να αλλάξει πιστεύω. Πρώτοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τολμήσουμε να φέρουμε αυτές τις αλλαγές στην κοινωνία μας. Ο τρόπος που σκεφτόμαστε πρέπει να αλλάξει προς το καλύτερο.»

10η ερώτηση: «Μπορεί ο μαθητής του Φουρφουρά να αποτελέσει φορέα εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής, όταν πια φεύγοντας από το "Σχολείο της Φύσης και των Χρωμάτων" και πηγαίνοντας στις επόμενες βαθμίδες Εκπαίδευσης συναντήσει το κλασικό σύστημα αξιολόγησης, την τυποποιημένη μάθηση και την κυρίαρχη κουλτούρα;»

Απάντηση 10: «Η πορεία τους για μένα ήταν, είναι και θα είναι θαυμάσια από την άποψη ότι είναι παιδιά τα οποία έχουν μάθει να προσαρμόζονται σε δύσκολες καταστάσεις και προβληματικές καταστάσεις, γιατί αυτό τους δίνουμε. Τους δίνουμε προβληματικές καταστάσεις. Αυτό που ξέρουμε είναι ότι πράγματα που πήραν από εδώ τα μεταφέρουν στο Γυμνάσιο, όπως τα συμβούλια τάξεων, τους κήπους, τα περιβόλια, αρχίζουν να αλλάζουν τις τάξεις τους, γιατί σου λείπει για παράδειγμα: «Εμείς είχαμε μια τάξη που μας άρεσε να είμαστε μέσα, μήπως να κάνουμε κι εδώ μια τέτοια τάξη;» Τα παιδιά που φεύγουν από το Φουρφουρά αρχίζουν και αλλάζουν την καθημερινότητά τους. Από μαθητές υπάρχουν οι άριστοι, οι μέτριοι, οι κακοί, αλλά αυτό είναι παντού.»

1η ερώτηση: «Για εσάς, ποια θα πρέπει να είναι η αποστολή του σημερινού σχολείου;»

Απάντηση 11: «Συναισθηματική επίγνωση, καλλιέργεια δεξιοτήτων. Άλλωστε και οι κοινωνίες του μέλλοντος τα χρειάζονται αυτά. Δε χρειάζονται το ανθρώπινο κομμάτι, αλλά είναι στην ευθύνη των εκπαιδευτικών να περάσουν στα παιδιά το αξιακό σύστημα. Η Google θέλει οι μελλοντικοί πολίτες να συνεργάζονται, να είναι δημιουργικοί, αλλά δεν την ενδιαφέρει και ιδιαίτερα να είναι άνθρωποι. Άρα είναι στην ευθύνη του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει ανθρώπους.»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11

Σύνταγμα 1911

Άρθρο 16

«Η εκπαίδευσις, διατελούσα υπό την ανωτάτην εποπτείαν του Κράτους, ενεργείται δαπάνη αυτού. Η στοιχειώδης εκπαίδευσις είναι δι' άπαντας υποχρεωτική, παρέχεται δε δωρεάν υπό του Κράτους. Επιτρέπεται εις ιδιώτας και εις νομικά πρόσωπα η ίδρυσις ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, λειτουργούντων κατά το Σύνταγμα και εις τους νόμους του κράτους».

Σύνταγμα 1927

Άρθρο 23

«Η εκπαίδευσις διατελεί υπό την ανωτάτην εποπτείαν του Κράτους και ενεργείται δαπάνη αυτού ή των οργανισμών της τοπικής αυτοδιοικήσεως. Η στοιχειώδης εκπαίδευσις είναι δι' όλους υποχρεωτική, παρέχεται δε δωρεάν υπό του Κράτους (...). Επιτρέπεται εις ιδιώτας και νομικά πρόσωπα η ίδρυσις ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, λειτουργούντων κατά το Σύνταγμα και τους Νόμους του Κράτους».

Σύνταγμα 1952

Άρθρο 16

«Η Παιδεία τελεί υπό την ανωτάτην εποπτείαν του Κράτους και ενεργείται δαπάνη αυτού ή των οργανισμών της τοπικής αυτοδιοικήσεως. Η στοιχειώδης εκπαίδευσις είναι δι' όλους υποχρεωτική, παρέχεται δε δωρεάν υπό του Κράτους (...). Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα αυτοδιοικούνται υπό την εποπτείαν του Κράτους».

NOMOS ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 1

Σκοπός - Γλώσσα

1. Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές:

α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη.

β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.

γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

2. Βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών είναι:

α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης,

β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους,

γ) η εξασφάλιση όλων 333 των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων

δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

3. Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως:

α) σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των γενικών και ειδικών, κατά βαθμίδα, σκοπών της εκπαίδευσης,

β) διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών, διαρθρωμένη άρτια σε επιμέρους ενότητες και θέματα,

γ) ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος. 4. Τα αναλυτικά προγράμματα καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται συνεχώς σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής. Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων τους. Τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα. Τέλος, γλώσσα διδασκαλίας, που αποτελεί και αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας και γλώσσα των

διδασκικών βιβλίων των μαθητών και των βιβλίων των εκπαιδευτικών είναι η δημοτική, όπως διαμορφώνεται από το λαό και τη δόκιμη λογοτεχνία, χωρίς την αυτούσια μεταφορά ξένων λέξεων.

Άρθρο 11

Σύλλογος διδασκόντων

Ο Σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και την προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει τον χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων. Ο τρόπος λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων, οι ειδικότερες αρμοδιότητές του και τα ειδικά θέματα, στη συζήτηση των οποίων παρίστανται εκπρόσωποι των μαθητών, ορίζονται με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας.

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΚΑΙ ΓΝΩΜΟΔΟΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Άρθρο 21

Υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια

1. Για τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης του εκπαιδευτικού προσωπικού συνιστώνται κατά νομούς ή νομαρχιακά διαμερίσματα και χωριστά για κάθε βαθμίδα περιφερειακά υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια και στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ένα ή περισσότερα κεντρικά υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης.
2. Για τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης του διοικητικού προσωπικού της εκπαίδευσης συνιστώνται στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ένα ή περισσότερα υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια.
3. Σε όλα τα συμβούλια που συγκροτούνται σύμφωνα με το άρθρο αυτό μετέχουν αιρετοί εκπρόσωποι των αντίστοιχων συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων κατά περίπτωση. Η διαδικασία εκλογής των εκπροσώπων και των αναπληρωτών τους ορίζεται με το προεδρικό διάταγμα της παρ.3. Στους εκλεγόμενους αιρετούς εκπροσώπους και τους αναπληρωτές τους απονέμεται, με πράξη του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για το χρόνο της θητείας τους, ο βαθμός που κατέχει το πρώτο μετά τον πρόεδρο τακτικό μέλος του συμβουλίου χωρίς τις αντίστοιχες αποδοχές του μέλους αυτού. Κατ' εξαίρεση στους αιρετούς εκπροσώπους των κεντρικών συμβουλίων καταβάλλονται οι αποδοχές αυτές.

Άρθρο 22

Γνωμοδοτικά συμβούλια

1. Στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συνιστώνται μικτά όργανα συμμετοχής εκπροσώπων άλλων υπουργείων, εκπαιδευτικών, επιστημονικών, συνδικαλιστικών και κοινωνικών φορέων, καθώς και ειδικών επιστημόνων. Τα όργανα αυτά είναι:

1. το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ. Π. Ε.),
2. το Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ. Δ. Ε.),
3. το Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής (Σ. Ε. Α.).

Τα συμβούλια αυτά υπάγονται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και γνωμοδοτούν σε θέματα που αφορούν τη δομή, το περιεχόμενο και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής. Στα συμβούλια αυτά προεδρεύει ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ή εκπρόσωπος του.

2. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται τα θέματα που αναφέρονται στη συγκρότηση και σύνθεση των συμβουλίων, τη διάρκεια της θητείας των μελών τους, τις ειδικότερες αρμοδιότητές τους, τη λειτουργία τους σε ολομέλεια ή τμήματα ανάλογα με τα εξεταζόμενα αντικείμενα, την οργάνωση της γραμματείας τους, τη διαδικασία εξέτασης των θεμάτων τους, τη σύνταξη και την υποβολή των προτάσεων και γνωμοδοτήσεων τους και κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετική με τη λειτουργία τους.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΕΡΙΟΥΣΙΑ

Άρθρο 4042

Εφορεία σχολείων

1. Σε κάθε δήμο ή δημοτικό διαμέρισμα ή τμήμα του ή κοινότητα, όπου λειτουργεί δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδρύεται με αυτόν το νόμο ένα νομικό πρόσωπο δημόσιου δικαίου με τον τίτλο «εφορεία σχολείων», το οποίο έχει δική του περιουσία που την αποκτά με κάθε νόμιμο τρόπο.
2. Σκοπός της εφορείας σχολείων είναι η εξεύρεση και διάθεση πόρων για την ανέγερση ή επέκταση διδακτηρίων στην περιοχή της αρμοδιότητάς της. Ως διδακτήριο νοείται όχι μόνο το ακίνητο όπου στεγάζεται και λειτουργεί το σχολείο, αλλά και οι υπόλοιποι χώροι, όπως τα γυμναστήρια, τα εργαστήρια, τα υπόστεγα, η αυλή, ο σχολικός κήπος.
3. Η εφορεία σχολείων διοικείται από τη δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας. Τα θέματα οργάνωσης, λειτουργίας, διοίκησης, εκπροσώπησης, εποπτείας και ελέγχου της εφορείας σχολείων ρυθμίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών και Δημόσιας Τάξης και Οικονομικών.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΖΩΗΣ

Άρθρο 45

Συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή

Μαθητικές κοινότητες

1. Για την υλοποίηση των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαραίτητη είναι η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή.
2. Οι διάφορες μορφές οργάνωσης της μαθητικής ζωής αποσκοπούν να βοηθήσουν τους μαθητές:
 - α) Να αποκτήσουν υπευθυνότητα και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου στη διαμόρφωση του συνειδητού και δημιουργικού πολίτη.
 - β) Να συμβάλλουν στην ομαλή και γόνιμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να επιτευχθεί η συστηματική μετάδοση της απαραίτητης και ουσιαστικής γνώσης.
 - γ) Να διαμορφώσουν δική τους αντίληψη για τη ζωή στα πλαίσια της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας, ώστε να έχουν ως νέοι τα απαραίτητα εφόδια για την μετέπειτα πορεία και εξέλιξή τους.
3. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή συγκροτούν μαθητικές κοινότητες, με τις οποίες συμμετέχουν στην οργάνωση της μαθητικής ζωής και στην οργάνωση και πραγματοποίηση κάθε είδους σχολικών εκδηλώσεων. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται τα θέματα που αναφέρονται στη συγκρότηση των μαθητικών κοινοτήτων, στα όργανα και στη διαδικασία εκλογής τους καθώς και στον τρόπο συμμετοχής τους στην οργάνωση της μαθητικής ζωής.

Άρθρο 46

Σχολικοί συνεταιρισμοί

1. Ο σχολικός συνεταιρισμός είναι θεσμός κοινωνικής ζωής του σχολείου και ελεύθερη ένωση των μαθητών. Βασίζεται στην έμφυτη κοινωνικότητα του παιδιού, την ελεύθερη συμμετοχή, την αμοιβαία κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό. Εφαρμόζει τις αρχές της αυτοδιοίκησης και των δημοκρατικών

διαδικασιών. Έχει ως σκοπό τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών σχετικά με τις αρχές της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας και της κοινωνικής ευθύνης, την ανάπτυξη της ανεξάρτητης σκέψης και δημοκρατικής συνείδησης, καθώς και τη γνώση συλλογικών μορφών οικονομικής δραστηριότητας.

2. Ο σχολικός συνεταιρισμός αναλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες στα πλαίσια της σχολικής και γενικότερα της κοινωνικής ζωής, όπως χειροτεχνία, σχολικό κήπο, ζωοτεχνία, πρατήριο ειδών, κυλικείο, έργα πολιτισμού. Ειδικά για τα δημοτικά σχολεία, οι δραστηριότητες του σχολικού συνεταιρισμού επεκτείνονται και στις έρευνες, πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις, εκδρομές και βιβλιοθήκες.

3. Η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών συνεταιρισμών καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΟΡΓΑΝΑ ΛΑΪΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Άρθρο 49

Νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας

1. Σε κάθε νομαρχιακό συμβούλιο λειτουργεί νομαρχιακή επιτροπή παιδείας, η οποία αποτελείται από:

- α) το νομάρχη ή εκπρόσωπό του, ως πρόεδρο,
- β) ένα σχολικό σύμβουλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- γ) ένα σχολικό σύμβουλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- δ) τον προϊστάμενο της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- ε) τον προϊστάμενο της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- στ) εκπρόσωπο της ένωσης δήμων και κοινοτήτων του νομού,
- ζ) εκπρόσωπο του εργατικού κέντρου της έδρας του νομού,
- η) εκπρόσωπο της ένωσης γεωργικών συνεταιρισμών του νομού,
- θ) εκπρόσωπο της ομοσπονδίας συλλόγων γονέων των μαθητών,
- ι) εκπρόσωπο της ένωσης λειτουργών μέσης εκπαίδευσης, μέλους της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.),
- ια) εκπρόσωπο του συλλόγου δασκάλων, μέλους της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.),
- ιβ) εκπρόσωπο της Ένωσης Λειτουργών Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Λ.Τ.Ε.Ε.), μέλους της Ομοσπονδίας Λειτουργών Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Τ.Ε.Ε.),
- ιγ) εκπρόσωπο του συλλόγου ιδιωτικών εκπαιδευτικών λειτουργών του νομού, μέλους της Ομοσπονδίας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας,
- ιδ) έναν πρόεδρο πολιτιστικού συλλόγου που ορίζει ο νομάρχης,
- ιε) έναν εκπρόσωπο της Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.), ιστ) έναν εκπρόσωπο των διοικητικών υπαλλήλων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που υπηρετεί στο νομό ή το νομαρχιακό διαμέρισμα.

2. Στους νομούς ή νομαρχιακά διαμερίσματα που λειτουργούν περισσότεροι σύλλογοι δασκάλων ή περισσότερες ενώσεις καθηγητών, που μετέχουν στις δευτεροβάθμιες οργανώσεις (ΟΛΜΕ, Δ.Ο.Ε., ΟΛΤΕΕ), οι εκπρόσωποί τους ορίζονται με απόφαση των μελών των διοικητικών συμβουλίων, που συνέρχονται σε κοινή συνεδρίαση ύστερα από πρόσκληση του οικείου νομάρχη.

3. Στις συνεδριάσεις της νομαρχιακής επιτροπής παιδείας μπορούν να καλούνται, από τον πρόεδρό της, εκπρόσωποι των επιστημονικών ενώσεων ή άλλων κοινωνικών φορέων ή οργανώσεων για να εκθέσουν τις απόψεις τους.

4. Η νομαρχιακή επιτροπή παιδείας εισηγείται στο νομαρχιακό συμβούλιο και το νομάρχη, με βάση τις εισηγήσεις των δημοτικών και κοινοτικών συμβουλίων, θέματα παιδείας όπως: οργάνωσης βιβλιοθηκών, σεμιναρίων γονέων και άλλων επιμορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, ίδρυσης, κατάρτησης και συγχώνευσης σχολείων, κατανομής πιστώσεων στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης για την επισκευή και συντήρηση διδακτηρίων και για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, θέματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, καθώς και λαϊκής επιμόρφωσης που σχετίζονται με την εκπαίδευση και για

τα οποία εισηγείται εκπρόσωπος της Ν.Ε.Λ.Ε., και γενικότερα θέματα λειτουργίας των δημόσιων σχολείων του νομού.

5. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας των νομαρχιακών επιτροπών παιδείας, η οργάνωση της γραμματείας τους, η θητεία των μελών τους, ο τρόπος υλοποίησης των εισηγήσεών τους, η λειτουργία υποεπιτροπών και κάθε άλλο σχετικό θέμα.

6. Κάθε νομαρχιακή επιτροπή παιδείας συγκροτείται με απόφαση του οικείου νομάρχη, ύστερα από προτάσεις των υπηρεσιών, οργανώσεων και φορέων που εκπροσωπούνται σε αυτή. Η νομαρχιακή επιτροπή παιδείας λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη της έχουν οριστεί. Με απόφαση του νομάρχη, η οποία εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του νομαρχιακού συμβουλίου, μπορούν να ορίζονται, ως μέλη της νομαρχιακής επιτροπής, επιπλέον εκείνων που αναφέρονται στην παράγραφο 1, έως δύο εκπρόσωποι μαζικών φορέων ή οργανώσεων του νομού.

7. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μπορεί να τροποποιείται η συγκρότηση των νομαρχιακών επιτροπών παιδείας. 8. Οι εισηγήσεις των νομαρχιακών επιτροπών παιδείας που αναφέρονται σε γενικά θέματα παιδείας και στο περιεχόμενο σπουδών υποβάλλονται και στο Ε.ΣΥ.Π..

9. Σε κάθε επαρχιακό συμβούλιο, το οποίο συνιστάται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 5 του ν. 1416/1984 (ΦΕΚ 18), λειτουργεί επαρχιακή επιτροπή παιδείας που αποτελείται από:

- α) τον έπαρχο ή εκπρόσωπό του ως πρόεδρο,
- β) ένα σχολικό σύμβουλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- γ) ένα σχολικό σύμβουλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- δ) τον προϊστάμενο του γραφείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- ε) τον προϊστάμενο του γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- στ) εκπροσώπους των φορέων με στοιχεία στ', ζ', η', θ', ι', ια', ιβ', ιγ', ιδ' και ιε' της παραγράφου 1 που τυχόν λειτουργούν στην έδρα της επαρχίας ή εκπροσωπούν στην επαρχία τους αντίστοιχους φορείς νομαρχιακού επιπέδου.

Η επαρχιακή επιτροπή συγκροτείται με απόφαση του επάρχου. Για τα λοιπά θέματα σχετικά με τη συγκρότηση, τις αρμοδιότητες και τη λειτουργία των επαρχιακών επιτροπών παιδείας, εφαρμόζονται ανάλογα οι διατάξεις των προηγούμενων παραγράφων.

Άρθρο 50

Δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας

1. Σε κάθε δήμο ή δημοτικό διαμέρισμα ή τμήμα του ή κοινότητα λειτουργεί δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας, η οποία αποτελείται από:

- α) το δήμαρχο ή τον πρόεδρο της κοινότητας ή δημοτικό ή κοινοτικό σύμβουλο που ορίζεται με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου, ως πρόεδρο,
- β) εκπρόσωπο της ένωσης γονέων των μαθητών,
- γ) ένα διευθυντή σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζεται από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης ή του γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- δ) ένα διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου υπάρχει, που ορίζεται, από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης ή του γραφείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- ε) εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων, όπου υπάρχουν, που ορίζονται με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου των οποίων ο αριθμός δεν μπορεί να υπερβεί τους δύο,
- στ) από έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, αν υπάρχει.

2. Στις συνεδριάσεις της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας μετέχει χωρίς ψήφο και εκπρόσωπος της τοπικής επιτροπής λαϊκής επιμόρφωσης, αν υπάρχει.

3. Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας εισηγείται στο δήμαρχο ή πρόεδρο κοινότητας και στο δημοτικό ή κοινοτικό συμβούλιο θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την κατανομή των πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων και

παρακολουθεί την ανέγερση των σχολικών κτιρίων, την επισκευή και συντήρησή του, καθώς και το έργο των σχολικών επιτροπών.

4. Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας συγκροτείται με απόφαση του οικείου δημάρχου ή προέδρου κοινότητας, ύστερα από πρόταση των υπηρεσιών, οργανώσεων και φορέων που εκπροσωπούνται σε αυτή και λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη της έχουν οριστεί.

5. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας, η θητεία των μελών της, η οργάνωση της γραμματείας της και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια.

6. Οι εισηγήσεις της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας υποβάλλονται και στο νομαρχιακό επαρχιακό συμβούλιο και μπορούν να κοινοποιούνται και στη νομαρχιακή ή επαρχιακή επιτροπή παιδείας.

Άρθρο 51

Σχολικά συμβούλια

1. Σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί σχολικό συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από το σύλλογο των διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή.

2. Στα σχολικά συμβούλια των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων, που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους.

3. Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. 4. Πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου είναι ο διευθυντής του σχολείου. Το σχολικό συμβούλιο λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη του είναι παρόντα

Άρθρο 52

Σχολικές Επιτροπές

1. Σε κάθε δημόσιο σχολείο συγκροτείται σχολική επιτροπή, η οποία αποτελείται από εκπρόσωπο του δήμου ή της κοινότητας, εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων των μαθητών του σχολείου, το διευθυντή του σχολείου και εκπρόσωπο των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις περιπτώσεις συστέγασης πολλών σχολικών μονάδων σε ένα διδακτήριο συγκροτείται ενιαία σχολική επιτροπή που αποτελείται από έναν εκπρόσωπο του δήμου ή κοινότητας, από έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων των μαθητών κάθε σχολείου, τους διευθυντές των σχολείων και από έναν εκπρόσωπο των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Έργο της σχολικής επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες, η φροντίδα για την εξεύρεση άλλων πόρων, η ανάθεση της λειτουργίας των κυλικείων ύστερα από πλειοδοτικό διαγωνισμό και γενικότερα η ευθύνη για τον εφοδιασμό του σχολείου με όλα τα μέσα που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του, καθώς και η αντιμετώπιση κάθε λειτουργικού προβλήματος αυτού. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να ορίζεται συμμετοχή και άλλων προσώπων στη σχολική επιτροπή, όταν αυτή αποφασίζει για την ανάθεση λειτουργίας των κυλικείων.

3. Η σχολική επιτροπή συγκροτείται με απόφαση του οικείου δημάρχου ή προέδρου κοινότητας, με την οποία ορίζεται και ο πρόεδρος. Σε κοινότητες που λειτουργεί ένα μόνο σχολείο, τα καθήκοντα της σχολικής επιτροπής ασκεί η κοινοτική επιτροπή παιδείας. Η σχολική επιτροπή λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη της έχουν οριστεί.

ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ

Άρθρο 53

Συγκρότηση οργανώσεων

1. Η συμμετοχή εκπροσώπων των γονέων των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στο συλλογικά όργανα που προβλέπονται από αυτό το νόμο προϋποθέτει τη συγκρότηση και λειτουργία συλλόγων γονέων ως σωματείων, σύμφωνα με τις επόμενες διατάξεις.
2. Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων με την έννοια αυτούτου νόμου, που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σε αυτόν. Η επιλογή των εκπροσώπων των γονέων στα συλλογικά όργανα αυτού του νόμου γίνεται με απόφαση των γενικών συνελεύσεων των γονέων κάθε σχολείου. Μέχρι να συγκροτηθεί σύλλογος γονέων μεριμνά για την σύγκληση γενικής συνέλευσης ο διευθυντής του σχολείου και καλεί του γονείς πριν από δεκαπέντε ημέρες τουλάχιστον και ενημερώνει σχετικά το σύλλογο διδασκόντων, τα μέλη του οποίου μπορεί να παρευρίσκονται στη γενική συνέλευση ως παρατηρητές. Η διοίκηση του συλλόγου γονέων των μαθητών πρέπει να προέρχεται από εκλογές που γίνονται με μυστική ψηφοφορία και με το σύστημα της απλής αναλογικής, στις οποίες πήραν μέρος είτε ο ένας ή και οι δύο γονείς του ενός τρίτου τουλάχιστον των μαθητών του σχολείου.
3. Οι σύλλογοι γονέων των σχολείων της ίδιας κοινότητας ή δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος συγκροτούν μία ένωση γονέων στην οποία ο κάθε σύλλογος εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι σαράντα, των οποίων οι γονείς έλαβαν μέρος στις εκλογές για την ανάδειξη διοίκησης του οικείου συλλόγου. Στην περίπτωση που οι μαθητές του σχολείου είναι περισσότεροι αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε σαράντα μαθητές
4. Οι ενώσεις γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος συγκροτούν μία ομοσπονδία γονέων στην οποία κάθε ένωση εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι τετρακοσίους. Στην περίπτωση που οι μαθητές των σχολείων της ένωσης είναι περισσότεροι αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε τετρακόσιους μαθητές,. Στις κοινότητες που λειτουργεί ένα σχολείο, ο σύλλογος του θεωρείται ότι αποτελεί και ένωση για την εκπροσώπησή του στην ομοσπονδία.
5. Οι ομοσπονδίες γονέων της χώρας συγκροτούν μία συνομοσπονδία στην οποία κάθε ομοσπονδία εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο. Ομοσπονδίες με μεγάλο αριθμό μαθητών εκπροσωπούνται από περισσότερους εκπροσώπους ο αριθμός των οποίων αντιστοιχεί στο πηλίκο του αριθμού των μαθητών των σχολείων του νομού η νομαρχιακού διαμερίσματος δια του αριθμού των μαθητών των σχολείων εκείνου του νομού από όλη τη χώρα που έχει το μικρότερο αριθμό μαθητών.
6. Οι διατάξεις αυτού του άρθρου εφαρμόζονται και για τους συλλόγους γονέων των μαθητών των ιδιωτικών σχολικών μονάδων. Ο σύλλογος των διδασκόντων κάθε ιδιωτικής σχολικής μονάδας και τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων συγκροτούν το σχολικό συμβούλιο. Στα σχολικά συμβούλια των ιδιωτικών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων. που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους.
7. Στην έννοια των γονέων κατά το νόμο αυτόν, περιλαμβάνονται οι γονείς, οι επίτροποι ή οι αντιπρόσωποί τους.
8. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζεται κάθε σχετική λεπτομέρεια για την εφαρμογή των προηγούμενων παραγράφων.
9. Σε κάθε δημοτικό σχολείο μπορεί να συγκροτούνται αυτόνομες συλλογικές μονάδες αγωγής /ΑΣΜΑ) κατά τάξη, που συμβάλλουν στην αγωγή των μαθητών της κάθε τάξης και στην επιμόρφωση των γονέων. Η οργάνωση και λειτουργία των ΑΣΜΑ, η συγκρότησή τους με τη συμμετοχή γονέων, μαθητών και δασκάλων, οι μορφές λειτουργίας τους, η συνεργασία τους με τα σχολικά συμβούλια, τις σχολικές επιτροπές ή άλλους φορείς της εκπαίδευσης και κάθε σχετική λεπτομέρεια καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Νόμος 8440/2011

1. Στη διοίκηση των Σχολικών Επιτροπών που προκύπτουν από την συγχώνευση κατά τις διατάξεις του άρθρου 103 του ν. 3852/2010 και αποτελούμενη από 5 έως 15 μέλη σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 240 του ΚΔΚ, ορίζονται οπωσδήποτε:

α) Τουλάχιστον δύο διευθυντές, εκ των πέντε αρχαιότερων, των σχολικών μονάδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα.

β) Τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος της αντίστοιχης ένωσης γονέων, και στην περίπτωση που δεν υπάρχει ένωση γονέων, ένας εκπρόσωπος των υφιστάμενων συλλόγων γονέων, κατά προτεραιότητα μεγέθους σχολικής μονάδας.

γ) Τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά προτεραιότητα μεγέθους σχολικής μονάδας.

δ) Κατά τις συνεδριάσεις των Σχολικών Επιτροπών, όταν συζητούνται θέματα τα οποία αφορούν συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καλείται ο οικείος διευθυντής σχολικής μονάδας, ο οποίος συμμετέχει με δικαίωμα ψήφου.

2. Με απόφαση των οικείων Σχολικών Επιτροπών, σε δήμους όπου υπάρχουν πάνω από δύο σχολικές μονάδες ή σχολικά συγκροτήματα ανά βαθμίδα, λειτουργεί για κάθε σχολείο ή σχολικό συγκρότημα, «Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας», το οποίο αποτελείται από 3 έως 5 μέλη. Στο Συμβούλιο συμμετέχουν οπωσδήποτε ο διευθυντής σχολείου, τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος γονέων, τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος συλλόγου διδασκόντων, τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το Συμβούλιο διαπιστώνει τις ανάγκες και τα προβλήματα που δημιουργούνται στη λειτουργία των σχολείων και διατυπώνει σχετικές προτάσεις στην οικεία Σχολική Επιτροπή για την καλύτερη στήριξη της λειτουργίας τους. Ο Διευθυντής που συμμετέχει στο «Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας» διαχειρίζεται το ποσό που τίθεται στη διάθεση του για την αντιμετώπιση λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων κατά τις διατάξεις του άρθρου 3 παρ. 8 της παρούσας.