



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ**  
**ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΕΜΦΑΣΗ**  
**ΣΤΗΝ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΟΥ JOHN DEWEY**

της

**ΦΩΤΕΙΝΗΣ ΜΟΣΧΙΔΟΥ**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του  
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης  
με Ειδίκευση στην «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία»

**ΜΑΡΤΙΟΣ 2021**



© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2021

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία) και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ  
ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΕΜΦΑΣΗ  
ΣΤΗΝ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΟΥ JOHN DEWEY**

της

**ΦΩΤΕΙΝΗΣ ΜΟΣΧΙΔΟΥ**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Σπυρίδων Μακρής**, Αναπληρωτής Καθηγητής

Μέλος επιτροπής : **Ευθύμιος Βαλκάνος**, Καθηγητής

Μέλος επιτροπής : **Βασιλική Γιαννούλη**, Επίκουρη Καθηγήτρια

ΜΑΡΤΙΟΣ 2021

**Αφιερώνεται**

**στη μνήμη της μητέρας μου, Χρυσής  
και της καθηγήτριάς μου, Βασιλικής Καραβάκου**

## Πρόλογος

Η ιδιότητα του πολίτη αποτελεί μία από τις πιο επίμαχες έννοιες της δυτικής φιλοσοφίας, η οποία ανατροφοδοτούμενη από τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις επαναπροσδιορίζεται διαρκώς, αποτελώντας κομβική/ κεντρική έννοια των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών. Η αναγκαιότητα διάπλασης του δημοκρατικού πολίτη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής/ παιδαγωγικής διαδικασίας έχει επισημανθεί ευρύτατα, τόσο από πολιτειολόγους- φιλοσόφους, πολιτικούς και άλλους κοινωνικούς επιστήμονες/ ερευνητές, όσο και από παιδαγωγούς/ στοχαστές, εκπαιδευτικούς και πολιτικούς-εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές. Σε παγκόσμιο επίπεδο και ιδιαίτερα στην Ευρώπη, στα σχετικά κείμενα, δημοκρατικός πολίτης θεωρείται/ νοείται ο ενεργός πολίτης, ο οποίος διαθέτει τον απαραίτητο «πολιτικό εγγραμματισμό» και τις αναγκαίες διανοητικές δεξιότητες, ηθικοπολιτικές αρετές, διαθέσεις και αξίες. Με άλλα λόγια χαρακτηρίζεται από λογική, κριτική και αναλυτική ικανότητα, εποικοδομητική σκέψη, δημοκρατικό ήθος και δημοκρατική συνείδηση.

Στις μέρες μας, που οι Δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ανομοιογένεια και πολυπλοκότητα, οι παραδοσιακές κοινωνικές δομές έχουν αποδομηθεί/ διαρραγεί και το έλλειμμα δημοκρατίας γίνεται ολοένα και περισσότερο αισθητό, θεωρείται επιτακτική η ανάγκη της εμπλοκής και της συμμετοχής όλων των πολιτών και ιδιαίτερα των νέων στα κοινά. Ο ρόλος αυτός, της προετοιμασίας του δημοκρατικού πολίτη του μέλλοντος και της ανάπτυξης / καλλιέργειας της ενεργούς ιδιότητας του πολίτη στα νεαρά άτομα, ανατίθεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια, έντονος είναι ο δημόσιος διάλογος για τη σημασία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ως παράγοντα ανάπτυξης της χώρας. Ωστόσο παραμένει ο προβληματισμός σχετικά με την απόσταση από την σύνταξη των προγραμμάτων και των πορισμάτων του διαλόγου, ως την υλοποίησή τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Για ποιο λόγο το σύγχρονο Ελληνικό σχολείο απαξιώνεται συνεχώς τα τελευταία χρόνια, δεν είναι ελκυστικό κατά κοινή ομολογία και τα οξύτα προβλήματα της παιδείας παραμένουν δυσεπίλυτα/ αναπάντητα;

Η παρούσα Διπλωματική εργασία, η οποία εκπονείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδών στις «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης», στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα στην κατεύθυνση 'Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας', αποτελεί προϊόν των ανωτέρω προβληματισμών. Σκοπός της

είναι η παρουσίαση ενός ανοιχτού/ προοδευτικού, δημοκρατικού και ριζοσπαστικού σχολείου, όπως το οραματίστηκε ο πραγματιστής Αμερικανός φιλόσοφος J.Dewey, καθώς και η διερεύνηση της ύπαρξης μιας δημοκρατικής αγωγής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιχειρείται η ανίχνευση των επί μέρους πτυχών οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών οργανισμών, σε σχέση με τον καθοριστικό ρόλο της δημοκρατικής σχολικής ηγεσίας. Έμφαση δίνεται στο συγκεκριμένο, τις απαιτήσεις και του προβληματισμούς της σχολικής μονάδας, με πρωταγωνιστή και ηθικά υπεύθυνο τον Διευθυντή της.

Στην προσπάθεια πραγματοποίησης/ ολοκλήρωσης της ερευνητικής αυτής εργασίας, σημαντική υπήρξε η συμβολή ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον Αναπληρωτή καθηγητή κ.Σπύρο Μακρή, τον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας για την ευγενική και διακριτική παρουσία του, για την ενθάρρυνση και την πρόθυμη, συμβουλευτική του καθοδήγηση, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για την υποστηρικτική του διάθεση με πολύτιμες συμβουλές, πληροφορίες και υποδείξεις. Αισθάνομαι, ακόμη, την ανάγκη να ευχαριστήσω την Επίκουρη καθηγήτρια κ.Βασιλική Γιαννούλη και τον Καθηγητή κ.Ευθύμιο Βαλκάνο, που με τίμησαν με τη συμμετοχή τους, την υποστήριξη και την ευγενική τους παρουσία, στην τριμελή συμβουλευτική επιτροπή της εργασίας μου. Ευχαριστώ επίσης όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς οι γνώσεις στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα και η εμπειρία που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, συνέβαλλαν θετικά στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους δικούς μου ανθρώπους, την οικογένειά μου και τους φίλους μου για τη ενθάρρυνση, την υπομονή την αγάπη τους και την πίστη τους σε μένα.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια, οπωσδήποτε δεν εξαντλεί το πρόβλημα της αποτελεσματικής/ δημοκρατικής διοίκησης της σχολικής μονάδας. Ωστόσο ευελπιστεί να ενθαρρύνει συζητήσεις, να αποτελέσει τροφή προβληματισμού και περαιτέρω έρευνας, καθώς και γόνιμου/ κριτικού διαλόγου για εκπαιδευτικούς και στελέχη, για πολιτικούς της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές, καθώς και για όσους σχεδιάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτική πολιτικής, στο πλαίσιο της σημερινής θεσμικής και αξιακής κρίσης, ως υπόβαθρο της γενικότερης οικονομικής κρίσης που ταλανίζει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια.

## Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τη συμβολή του Διευθυντή- σχολικού ηγέτη, στην προαγωγή της δημοκρατίας και της ισότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα, με την καλλιέργεια/ δημιουργία ενός δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο παρέχει ανθρωπιστική πληρότητα και είναι κοινωνικά υπεύθυνο (Starratt, 2017).

Ο John Dewey για πρώτη φορά, ξεκινώντας από μια βαθύτατη πίστη στο δημοκρατικό ιδεώδες, προχώρησε στη δημοκρατική σύλληψη της εκπαίδευσης, συνδέοντας στο έργο του άρρηκτα τη δημοκρατία με την εκπαίδευση, πυροδοτώντας τη διεθνή συζήτηση. Βασικό του μέλημα ήταν να προσδώσει μια δημοκρατική διάσταση στην εκπαίδευση, τοποθετώντας ωστόσο τη σχέση της σχολικής εκπαίδευσης και της δημοκρατίας σε μια ηθική βάση, καθώς θεωρεί τη δημοκρατική συνύπαρξη ως μετασχηματισμό της ανθρώπινης συνείδησης και ως αποκατάσταση της ισορροπίας ανάμεσα στις αρχές της ατομικότητας και της κοινότητας.

Στη σύγχρονη εποχή της Παγκοσμιοποίησης, των ραγδαίων αλλαγών τόσο σε πολιτικό όσο και σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και της ψηφιακής επανάστασης, οι ηθικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία είναι τεράστιες. Καθοριστική είναι η συμβολή του σχολικού ηγέτη, ο οποίος ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που θα συμβάλλει με όλες του τις δυνάμεις στη δημιουργία ακριβώς αυτού του δημοκρατικού κλίματος, το οποίο κρατά ζωντανό ως ηθικό καθήκον (Diamond & Morlino, 2004) και εντός του οποίου μπορούν να διαπλάθονται/ διαπαιδαγωγούνται μαθητές και μελλοντικοί πολίτες ίσοι, που θα είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και θα σέβονται τα δικαιώματα των συμπολιτών τους, έχοντας παράλληλα τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν το ηθικό ιδεώδες της αυτοπραγμάτωσης.

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μια κριτική επισκόπηση της λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ως προς το κριτήριο της δημοκρατίας και ως προς την επίτευξη του στόχου της αγωγής του πολίτη, σε σχέση με τη σχολική ηγεσία. Σύμφωνα με τους Marks & Printy η Μετασχηματιστική Ηγεσία συνδέθηκε με τη δημοκρατικότερη αντίληψη, αλλά και με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Marks & Printy, 2003), θεωρούμε ωστόσο ότι η Ηθική Ηγεσία και ο Αυθεντικός σχολικός ηγέτης είναι το ζητούμενο στην εκπαίδευση στο εξής.

**Λέξεις-κλειδιά:** δημοκρατία, πολίτης, δημοκρατική εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική, πολιτειότητα, σχολική ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία



## **Abstract**

The aim of this Master Thesis Dissertation is to explore the contribution of the school educational leader in promoting the principles of democracy and equality in the contemporary Greek school of the 21st century, through cultivating a democratic and social responsible learning environment that simultaneously respects and develops the intellectual, personal and social qualities of being human (Starratt, 2017).

The work of John Dewey, where democracy is inextricably linked with education, sparked an international debate on the democratic conception of education. Considering the democratic coexistence as a transformation of the human consciousness and a restoration of the balance between individuality and community, Dewey's main concern was to add a democratic dimension to education, by placing the relationship between school education and democracy at an ethical base.

In today's runaway world, in the era of globalization and digital revolution, schools come up against huge moral challenges. The role and the commitment of the school leader is decisive in that regard. As the head of the school unit, he is expected to contribute with all his forces to the development of a democratic climate which he has the moral responsibility to keep alive (Diamond & Morlino, 2004). This democratic environment can educate and shape students as equal future citizens, developing their sensitization towards social justice issues and the respect to their fellow citizens' rights, and cultivating their ability to achieve the moral ideal of self-realization.

The present study attempts a critical review of the way the Greek school system operates, in terms of cultivating democracy and achieving the goal of citizenship education, in relation to educational leadership. According to Marks and Printy (2003), the theory of Transformational Leadership has been associated with a more democratic conception, but also with educational reform. It is our belief, however, that the main issue in education from now on, should be Ethical Leadership and Authentic School Leader.

**Key words:** Democracy, Citizen, Democratic Education, Educational Policy, Citizenship, School Leadership, Transformational Leadership

# Περιεχόμενα

Πρόλογος	v
Περίληψη	vii
Abstract	viii

## Εισαγωγή

1. Η Δημοκρατική πολιτεία ως θεωρητικό και εμπειρικό συγκείμενο	1
2. Θεωρητικό πλαίσιο: Ο ρόλος και η πολιτική διάσταση της σχολικής αγωγής	3
3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	10
3.1. Ερευνητικά ερωτήματα/ Βασικοί άξονες του υπό διερεύνηση θέματος	12
3.2. Ερευνητική μεθοδολογία	13
4. Δομή της εργασίας	14

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

1. Το δημοκρατικό σχολείο στον 21ο αιώνα: βασικές θεωρητικές και πρακτικές όψεις	16
1.1. Η δημοκρατία ως ηθικό ιδεώδες: πλουραλιστικές προσεγγίσεις	24
1.2. Οι εκπαιδευτικές προκλήσεις της Ύστερης Νεωτερικότητας	27
1.3. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρητική ερμηνεία	33
1.3.1. Κριτική Παιδαγωγική	35
1.3.2. Η Δημοκρατική Παιδεία Παγκοσμίως και στην Ελλάδα	36
1.4. Εκπαίδευση και Σχολείο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα	40
1.4.1. Βασικές δημοκρατικές έννοιες στο σχολείο: Μία κοινότητα ισότητας και αλληλοσεβασμού	42
1.5. Προοπτικές και Διλήμματα της Σύγχρονης Εκπαιδευτικής Πράξης	44
Συμπεράσματα	48

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

2. Το φαινόμενο της ηγεσίας με έμφαση στον παιδαγωγό- ηγέτη	51
2.1. Η Δημοκρατική ιδέα στην εκπαίδευση και ο Δημοκρατικός ηγέτης	53
2.2. Θεωρίες και Μοντέλα ηγεσίας	57
2.3. Η δημοκρατική άσκηση των καθηκόντων της σχολικής ηγεσίας	62
2.4. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή -Ηγέτη	63
Συμπεράσματα	66

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

3. Η συμβολή του John Dewey προς την εμπέδωση ενός σχολικού δημοκρατικού ηγέτη -----	68
3.1. Οι παιδαγωγικές θέσεις/ιδέες του Dewey και το «νέο σχολείο»-----	69
3.2. Η Ηθική της Ευθύνης για τους Διευθυντές- σχολικούς ηγέτες-----	76
3.3. Ταυτότητα και ρόλος του Δημοκρατικού Διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα -----	80
3.4. Σχολική Ηγεσία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21 <sup>ου</sup> αιώνα-----	82
Συμπεράσματα -----	84
Επίλογος -Συμπεράσματα- Προτάσεις-----	86
Βιβλιογραφία -----	90

## Εισαγωγή

### 1. Η Δημοκρατική πολιτεία ως θεωρητικό και εμπειρικό συγκείμενο

John Dewey: *“Democracy must be born anew in every generation, and education is its midwife”*.

Η Δημοκρατία είναι συνυφασμένη κυρίως με την πολιτική, με την έννοια ότι συνιστά μια μορφή διακυβέρνησης, ένα είδος πολιτεύματος. Ενός πολιτεύματος προκλητικού και απαιτητικού, που απαιτεί καλλιεργημένους/ ενημερωμένους και ενεργούς πολίτες, ικανούς για γόνιμο και ανοιχτό διάλογο, αλλά και για νηφάλια κοινωνική δράση, ώστε να αποτελούν παράγοντες σύγκλισης και συναίνεσης στο κοινωνικό πεδίο (Τσιρώνης, 2003). Ωστόσο, η έννοια της δημοκρατίας εκτός από την πολιτική έχει και αξιακή υπόσταση. Μερικές από τις αξίες οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση, ώστε να μπορεί μια κοινωνία να χαρακτηριστεί ως δημοκρατική είναι η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ελευθερία, η ισονομία, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, στη διαφορετικότητα και στη διαφορετική άποψη, η έλλειψη ανοχής στη βία, λεκτική ή φυσική. Γιατί Δημοκρατία σημαίνει ελευθερία δράσης, όχι όμως πέρα από τα όρια της κοινωνικής συμβίωσης, σημαίνει ελευθερία του λόγου, όχι όμως επιβολή απόψεων με τη βία και την παραπλανητική προπαγάνδα, σημαίνει ισότιμες ευκαιρίες όλων για αυτοπραγμάτωση και εκούσια συνεισφορά στις δραστηριότητες της κοινότητας. *Οπωσδήποτε ο όρος δημοκρατία στον σημερινό πολυεπίπεδο και πολύμορφο κόσμο δεν μπορεί παρά να εκλαμβάνει πολλαπλές ερμηνείες: ως έννοια, ως ιδέα, ως θεσμός, ως ουτοπία, ως διαδικασία, ως στάση ζωής, ως καθημερινότητα* (Schmidt, M. G., 2004 : 31)

Η δημοκρατία, για να λειτουργήσει, χρειάζεται κανόνες που γίνονται αποδεκτοί με συναίνεση και ελεύθερη βούληση. Για τον λόγο αυτό, απαιτεί υψηλό επίπεδο ατομικής ευθύνης, ωριμότητας και παιδείας, που δεν μπορεί να κατακτηθεί παρά μόνο με την εκπαίδευση στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα. Η πολιτειότητα είναι στην πραγματικότητα μια φαντασιακή θέσπιση, καθώς η έννοια της δημοκρατίας δεν μένει αναλλοίωτη, αλλά εξελίσσεται και προσαρμόζεται στις ιστορικοκοινωνικές συνθήκες, ένα αενάως εν δυνάμει, το οποίο αποδίδεται στα μέλη της πολιτικής κοινότητας και ταυτόχρονα αναμένεται από αυτά να την πραγματώσουν, να την ενδυναμώσουν και να την επεκτείνουν, διατηρώντας αναλλοίωτες τις θεμελιώδεις αρχές της (Γ.Δ.Κοντογιώργης, 2003: 63-80). Σύμφωνα με τον Καστοριάδη η αρχαία ελληνική δημοκρατία, πέρα από σπέρμα, που μπορεί να γονιμοποιήσει εκείνο το πνεύμα της

αμφισβήτησης που ωθεί στην αυτονομία, αποτελεί ένα κλειδί για να κατανοήσουμε την ιστορία ως δημιουργία (Καστοριάδης – Ρικέρ, 2018).

Ο J. S. Mill στην αρχή και στη συνέχεια ο Dewey θεώρησαν ότι η δημοκρατία δεν περιορίζεται μόνο στην πολιτική, αλλά διαπερνά όλη τη ζωή. Ο Dewey τόνισε ότι η δημοκρατία δεν είναι απλά μια μορφή διακυβέρνησης, αλλά ένας τρόπος ζωής, ο οποίος στηρίζεται τόσο στην επικοινωνία όσο και στις αμοιβαίες εμπειρίες (Γ. Χατζηγεωργίου, 2000: 32, J. Dewey, 2016 :158). Η πεμπουσία της δημοκρατικής κοινωνίας, για τον Κ. Καστοριάδη, είναι η αυτονομία των ατόμων, η ρητή «αυτοθέσμιση», η δυνατότητα που έχει το άτομο να δημιουργήσει το νόημα της ζωής του (Κ. Καστοριάδης, 1999: 41). Η δημοκρατία, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, δεν είναι αποτέλεσμα κάποιων αυθόρμητων τάσεων της κοινωνίας ή κάποιων κοινωνικών και ιστορικών νόμων, αλλά ένα καθεστώς στο οποίο όλα τα άτομα είναι ικανά “να κυβερνούν και να κυβερνώνται (δύο όροι αζεχώριστοι)”, με αναστοχασμό, φρόνηση και αυτοπεριορισμό (Κ. Καστοριάδης, 2008).

Δημοκρατικές είναι οι κοινωνίες που οι ίδιες αποτελούν πηγή δημιουργίας των νόμων και θεσμών που τις διέπουν και οι οποίες παρεμβαίνουν σε αυτούς με κριτικό αναστοχασμό, για να τους αναπλάσουν /ανασκευάσουν και να τους βελτιώσουν. Με άλλα λόγια είναι οι κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από ελευθερία τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό, φιλοσοφικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, όπου οι πολίτες είναι οι ίδιοι δημιουργοί και σκηνοθέτες της πραγματικότητάς τους, μέσα στην αυτονομία τους. Η δημοκρατία, ως διαδικασία, σημαίνει την ελεύθερη συμμετοχή στη θέσμιση ενός νόμου (Κ. Καστοριάδης, 2000). *Είναι ο πολιτισμός της πόλης και του Λόγου, η ανώτατη αρετή εντός της κοινωνίας και ως τέτοια δημιουργεί νέες αξίες/σημασίες, όπως η ελευθερία, η ισότητα και η δικαιοσύνη* (Γ. Ν. Οικονόμου, 2000: 28). Γιατί το δημοκρατικό πολίτευμα, όποια μορφή και αν έχει, οφείλει να ευνοεί την ελευθερία, να καλλιεργεί την ισότητα και να διασφαλίζει τη δικαιοσύνη. Αν ένα από τα τρία αυτά χαρακτηριστικά δεν ικανοποιείται σε ένα κράτος, τότε παρατηρούνται δυσλειτουργίες στη δημοκρατία και στους θεσμούς του.

Οπωσδήποτε, παραμένει ζητούμενο – ενδεχομένως ουτοπικής φύσεως, αλλά πάντως ως αίτημα που μπορεί να κινητοποιήσει δημιουργικά την ανθρωπότητα– η διασύνδεση παιδείας και δημοκρατίας, με την ανάδειξη του πολιτικού χαρακτήρα της παιδείας και τη συσχέτισή της με την έννοια του πολιτισμού (Τσιαντής, 2008: 362-380). Η πολιτική διάσταση της λειτουργίας του σχολείου και του έργου των εκπαιδευτικών θεωρείται αδιαμφισβήτητη, όπως φαίνεται και από τη θέση του Giroux που υποστηρίζει ότι: *σε εκείνους που θα ισχυρίζονταν ότι αυτός είναι ένας πολιτικά στρατευμένος στόχος*

θα απαντούσα ότι έχουν δίκιο, γιατί είναι ένας στόχος που δείχνει αυτό που πρέπει να είναι η βάση όλης της μάθησης, ο αγώνας για μια ποιοτικά καλύτερη ζωή για όλους (Giroux, 2010: 63-120). Για τον Dewey, η παιδεία αποτελεί φορέα κοινωνικής προόδου και μεταρρύθμισης, σημαίνει ανασυγκρότηση της εμπειρίας και μέσω της κοινωνικής συνέχειας της ζωής (Γ. Χατζηγεωργίου, 2000 : 60-63).

Από την άλλη, μια από τις σύγχρονες τάσεις του κοινοτισμού δέχεται ότι όχι μόνο είναι αναπόφευκτη η αποδοχή της ατομικής επιλογής και της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, αλλά ότι αυτό συνιστά θεμελιώδες χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών (Kymlicka, 2005). Η πολυπλοκότητα των σημερινών κοινωνιών και τα διαρκώς διογκούμενα εθνικά και παγκόσμια προβλήματα (περιβαλλοντικά, μετανάστευση, ρατσισμός, ανεργία) απαιτούν από την εκπαίδευση να ξαναδιατυπώσει τους στόχους της, έτσι ώστε μια πραγματικά δημοκρατική εκπαίδευση να προσανατολίζεται περισσότερο στην καλλιέργεια οικουμενικών δημοκρατικών αξιών και στον σεβασμό των ανθρωπίνων και θεμελιωδών δικαιωμάτων όλων των πολιτών, γηγενών και μη, εντός της πολιτικής κοινότητας, αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο (Μπάλιας, 2008: 305).

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο: Ο ρόλος και η πολιτική διάσταση της σχολικής αγωγής

Η παιδεία αποτελεί την βάση πάνω στην οποία οικοδομείται και στηρίζεται το δημοκρατικό πολίτευμα, καθώς οι πολίτες δεν είναι εύκολο να χειραγωγηθούν, γιατί έχουν αναπτύξει την κριτική ικανότητα, ώστε να προσεγγίζουν περισσότερο αντικειμενικά και να κατανοούν τα όσα συμβαίνουν γύρω τους, σχηματίζοντας τις σωστές απόψεις. Επιπρόσθετα τις απόψεις αυτές είναι σε θέση να τις εκφράσουν μέσα στην κοινωνία, συνεισφέροντας ο καθένας με τον δικό του μοναδικό και ανεπανάληπτο τρόπο, τοποθετώντας το συλλογικό καλό πάνω από το ατομικό, όπως αρμόζει σε κάθε δημοκρατικό πολίτη. Η σχολική αγωγή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση τόσο της κοινωνικής ταυτότητας όσο και της πολιτικής υποκειμενικότητας, συμβάλλοντας προς τη δημιουργία μιας κοινότητας των πολιτών, που θα απολαμβάνει σωρευτικά την ατομική, κοινωνική και πολιτική ελευθερία και αυτονομία (Κοντογιώργης, Γ., 2003).

Η δημοκρατική εκπαίδευση επιτελεί το ρόλο της καλλιέργειας των κοινωνικών και πολιτειακών αρετών, η οποία σε καμιά περίπτωση δεν περιορίζεται στη μαζική αναπαραγωγή ενός μοντέλου πολίτη, που χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, πειθήνια

και άκριτη υπακοή σε κάθε κοινωνικοποιητική πρόταση, καθώς και πλήρη υποχώρηση του αναστοχασμού, έναντι κάθε κανονιστικής αξίωσης του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου. Η δημοκρατία, λοιπόν, γαλουχεί τους πολίτες της, αλλά και οι πολίτες πραγματώνουν τη δημοκρατία τους, κατά την ποιότητα και τη δυναμική της συμμετοχής τους. Για το λόγο αυτό η εκπαίδευση αποτελεί κεντρική προτεραιότητα σε κάθε δημοκρατική πολιτική κοινότητα, δημιουργώντας μια κουλτούρα αρμονικής συνύπαρξης, κυρίως με την ανάπτυξη προγραμμάτων πολιτικής αγωγής, τα οποία θα συνεισφέρουν στην επίλυση/θεραπεία κοινωνικών προβλημάτων και θα αποτελέσουν την απαρχή μιας συλλογικής/ομαδικής χειραφετητικής προσπάθειας, ώστε να επανέλθει το κανονιστικό ήθος στη δημόσια ζωή.

Ωστόσο έρευνες που έχουν γίνει σε παγκόσμιο επίπεδο, επισημαίνουν σημαντικές δυσκολίες στην υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής του πολίτη. Όπως η έρευνα της Diana Hess (2003) σχετικά με την δημοκρατική παιδεία των ΗΠΑ, όπου διαπιστώνεται ότι στα σχολεία, οι συζητήσεις θεμάτων σχετικών με τη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών, αποφεύγονται επιμελώς. Ο William New (2003) μετά την μελέτη της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων τεσσάρων προγραμμάτων αγωγής του πολίτη στις ΗΠΑ, κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα, θεωρώντας ότι μέσα στο έντονα ανταγωνιστικό κλίμα των σχολείων, όπου η ακαδημαϊκή επίδοση αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα επιτυχίας, κανένα από τα προγράμματα αυτά δεν ενθαρρύνει ουσιαστικά την ανάπτυξη/ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη, απλώς περιορίζονται στη διδασκαλία πολιτικών και αστικών δικαιωμάτων (Καζαμιάς & Πετρονικολός, 2003: 109-140).

Η δημοκρατία προϋποθέτει «την περιένδυση της κοινωνίας των πολιτών» με το πολιτικό σύστημα, ενώ συγχρόνως μεταφέρει τις ουσιώδεις λειτουργίες του κράτους, δηλαδή την κύρια πολιτική αρμοδιότητα, στην πολιτειακά συντεταγμένη κοινωνία που είναι ο δήμος( Κοντογιώργης, Γ., 2009). Στην αντιπροσωπευτική δημοκρατία η βασική αρμοδιότητα του δήμου περιορίζεται σε αυτή του εντολέα, ωστόσο για την ομαλή λειτουργία κάθε δημοκρατικού πολιτεύματος, θεωρείται απαραίτητη η κατάλληλη παιδεία, για όσους το αντιπροσωπεύουν ή ανήκουν σ' αυτό, που θα καλλιεργεί αξίες όπως η ισότητα και η ελευθερία και ταυτόχρονα θα προβάλλει τις αρχές του κοινωνικού ανθρωπισμού, της συντροφικότητας και της συνεργασίας. Γιατί η Παιδεία δεν συνεπάγεται μόνο την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων ή τίτλων σπουδών, αλλά αποσκοπεί στην ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας και στην διάπλαση του πολίτη, σε αντίθεση με την γενική εκπαίδευση και κατάρτιση που έχει ως στόχο κυρίως την επαγγελματική αποκατάσταση. Η έννοια της πολιτειότητας ανανοηματοδοτείται

στο δημοκρατικό σχολείο προς πιο κοινωνικά κριτικές ιδέες αλλά και πρακτικές, στοχεύοντας να διαμορφώσει μια νέα κοινή λογική, η οποία θα εστιάζει στην ατομική και συλλογική ενδυνάμωση (Apple, 2002: 199).

Στην ηθική βάση της εκπαίδευσης, μέσα σε δημοκρατικά πλαίσια, εστιάζει πολλά χρόνια νωρίτερα και ο Durkheim ( 1858-1917) ο οποίος υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη ηθικών αξιών από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αποτελεί το θεμέλιο των κοινωνικών τάξεων. Αυτές τις κοινά αποδεκτές από όλους αξίες/ αρχές, στις οποίες στηρίζεται ο πολιτισμός μας, όπως ο σεβασμός για την ελευθερία του λόγου, καθώς και για την επιστήμη και τη μόρφωση, θεωρεί ο Durkheim ότι είναι υποχρέωση του κράτους, να τις διαδώσει στα σχολεία , μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την προάσπιση της δημοκρατίας και της πολυμορφίας (Durkheim, E.,1989). Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, άλλωστε, «ο άνθρωπος γεννιέται δούλος και απελευθερώνεται δια της Παιδείας» ( Πλάτων, *Πολιτεία*, 2010).

Έντονος είναι ο προβληματισμός, τα τελευταία χρόνια, σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη (citizenship), έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημοκρατία, ως θεωρία και ως πράξη. Ιδιαίτερα προβληματίζει η έννοια/σημασία του όρου ενεργός πολίτης και η συσχέτισή του με τον αποτελεσματικό πολίτη, που εμφορείται από δημοκρατικές αρχές και πεποιθήσεις, καθώς και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση ως προσέγγιση, αλλά και ως υλοποίηση της συγκεκριμένης στοχοθεσίας (Δ.Καρακατσάνη, 2008: 152). Επιπρόσθετα, τίθεται το ερώτημα, *“ποια είναι η ευθύνη που οφείλει να επωμιστεί η εκπαίδευση στην διαμόρφωση του ενεργού/ δημοκρατικού πολίτη, απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία της δημοκρατίας, την ευημερία της και την επίτευξη των ηθικών σκοπών της, πως δηλαδή μπορούν να δημιουργηθούν τα ηθικά κίνητρα στους πολίτες, ώστε να προωθηθούν οι δημοκρατικές αρχές / αξίες και να αντιμετωπιστούν τα σύγχρονα, κρίσιμα προβλήματα;”* (Σ.Μπάλιας, 2008: 19).

Στις κοινωνικά κατακερματισμένες σύγχρονες κοινωνίες, οι αξίες μπορούν να αναδυθούν μέσα από την αντιπαράθεση και τον αγώνα (Κράουτς, 2014: 252), χωρίς ωστόσο αυτή η δυνατότητα να περιορίζεται μόνο στη βελτίωση της υπάρχουσας δομής. Με μια πιο ριζοσπαστική προσέγγιση η χειραφετητική εκπαίδευση θα πρέπει να αποσκοπεί στη γένεση νέων πολιτικών υποκειμένων σε ρήξη με τον απολιτικό ατομικισμό του πολίτη καταναλωτή των σύγχρονων δημοκρατιών[...], με μια σταθερή συλλογική μέριμνα για τα κοινά και μια μαζική ψυχοσωματική επένδυση στην ενεργό πολιτική δράση (Κιουπκιολής, 2014: 95).



Η συζήτηση για τη σχέση παιδείας-πολιτείας, με νεωτερικούς όρους, διεξάγεται για πρώτη φορά στη Γαλλία, ιδίως μετά την κυκλοφορία του Πνεύματος των Νόμων του Montesquieu το 1748. Πολύ αργότερα στον Διαφωτισμό ο J.Locke διατυπώνει την αρχή, *πως η μοίρα του ανθρώπου εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την εκπαίδευσή του: [...] και πιστεύω, πως απ' όλους τους ανθρώπους που συναντούμε οι εννιά στους δέκα είναι αυτό που είναι, καλοί ή κακοί, χρήσιμοι ή όχι, από την εκπαίδευσή τους. Τούτο είναι που κάνει τη μεγάλη διαφορά στην ανθρωπότητα* (Lock, 1997: 6-7).

Με το ζήτημα αυτό ασχολήθηκαν αρκετοί διαφωτιστές, όπως ο Rousseau, ο Helvétius, ο La Chalotais, ο Diderot και οι φυσιοκράτες, στην περίοδο μέχρι τη Γαλλική Επανάσταση, αναδεικνύοντας ορισμένες βασικές πτυχές της σημασίας μιας καθολικής και δημόσιας παιδείας, για μια ευνομούμενη και έλλογη κοινωνία, καθώς και τα διλήμματα που έθεσε ο ενδεχόμενος εκδημοκρατισμός της. Ο Rousseau ήταν εκείνος που υπερασπίστηκε πρώτος και με πάθος το ρόλο του πολίτη, ρόλο που θεωρούσε ύψιστο για κάθε άνθρωπο. Ωστόσο οι περισσότερες από τις σχετικές συζητήσεις αφορούν κυρίως σε θεσμικά ζητήματα, ενώ ο δημόσιος διάλογος σχετικά με τους στόχους της παιδείας, είναι αρκετά περιορισμένος (Σταϊνχάουερ Αλφρέδος, 2009).

Το περιεχόμενο σπουδών και τα αναλυτικά προγράμματα θα αποτελέσουν νέο πεδίο έρευνας αρκετά αργότερα και θα απασχολήσουν τους παιδαγωγούς και μεγάλους στοχαστές μόλις στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με τον J.Dewey να υποστηρίζει ότι *το υλικό της εκπαίδευσης συνίσταται κυρίως από τα νοήματα που δίνουν περιεχόμενο στον υφιστάμενο κοινωνικό βίο. Η συνέχεια του κοινωνικού βίου σημαίνει ότι πολλά από αυτά τα νοήματα του σήμερα είναι η συνεισφορά παλαιότερης συλλογικής εμπειρίας [...] υπάρχει ανάγκη ιδιαίτερης επιλογής, διατύπωσης και οργάνωσης, προκειμένου να μεταβιβαστούν επαρκώς στη νέα γενιά, με στόχο τη βελτίωση της ζωής που ζούμε από κοινού, ώστε το μέλλον να είναι καλύτερο από το παρελθόν* (J.Dewey, 2016: 316-318).

Σήμερα που η μεταβολή των συνθηκών ζωής συντελείται με ταχύτητα πολύ μεγαλύτερη από ότι η προσαρμογή της συνείδησής μας απέναντί τους, η παιδεία καθίσταται επιτακτική για την διαμόρφωση της πολιτικής φύσης του ανθρώπου, ενός ανθρώπου που υπερασπίζεται την δημοκρατία συνειδητά. Γιατί *η εκπαίδευση καλλιεργεί/ εξευγενίζει τους χαρακτήρες, μας καθιστά υπεύθυνους να αναλάβουμε τα καθήκοντά μας, μειώνει τα πάθη, εξαλείφοντας ή μετριάζοντάς τα, εμπνέει την αγάπη για την τάξη, τη δικαιοσύνη και τις αρετές και ευνοεί την γέννηση του καλού γούστου για όλα τα πράγματα της ζωής* (Diderot, 1995a: 415). Το δημοκρατικό πολίτευμα χρειάζεται όλη τη δύναμη της αγωγής, η οποία μέσω της κατάλληλης παιδείας θα διαμορφώσει την

προσωπικότητα και την πολιτική συνείδηση του ατόμου, ενισχύοντας παράλληλα τον αξιακό του κώδικα. Και όπως υποστηρίζει ο Montesquieu, η αρετή, το ηθικό έρεισμα της βελτίωσης του ανθρώπου, είναι το ίδιο της δημοκρατικής πολιτείας (Montesquieu, 2006).

Αυτός ο ενεργός πολίτης, ο σκεπτόμενος, ο ενημερωμένος κατανοεί πως η συλλογικότητα αποτελεί τη δυνατότητα της ατομικότητας να συγκροτεί σχέσεις πολιτικού βίου, που δεν περιορίζονται στα στενά όρια της δικής του προσωπικής ευημερίας. Έτσι θα ασκεί έλεγχο στην εξουσία με γνώμονα σκέψης και συμπεριφοράς όχι μόνο το ατομικό του συμφέρον, αλλά το συλλογικό καλό. Ο ίδιος θα αρνηθεί να γίνει ένα «στατιστικό μέγεθος», ένας αριθμός, αλλά θα διεκδικήσει το βασικό δικαίωμά του να παραμείνει «πρόσωπο», απορρίπτοντας τις πελατειακές σχέσεις και αποφεύγοντας τον νεποτισμό και τον δογματισμό, καταστάσεις που διαμορφώνουν άβουλα/ χειραγωγήσιμα όντα και τους καλύτερους πελάτες των πολιτικών γραφείων. Γιατί όπως υποστηρίζει ο Dworkin: *αν είμαι ένα γνήσιο μέλος μιας πολιτικής κοινότητας, η πράξη της είναι, υπό μία κρίσιμη έννοια, δική μου πράξη, ακόμα και όταν επιχειρηματολόγησα και ψήφισα εναντίον της, όπως ακριβώς η νίκη ή η ήττα μιας ομάδας της οποίας είμαι μέλος είναι δική μου νίκη ή ήττα ακόμα και αν η δική μου ατομική συμβολή δεν έκανε ούτως ή άλλως τη διαφορά. Στη βάση καμιάς άλλης υπόθεσης δεν είναι νοητό να θεωρήσουμε ότι ως μέλη μιας ακμάζουσας δημοκρατίας κυβερνούμε εμείς οι ίδιοι τους εαυτούς μας* (R. Dworkin, 2010: 71).

Αναμφίβολα, είναι θέμα παιδείας και απαιτείται καθημερινά προσωπικός αγώνας για να γίνει συνείδηση πως μόνο μια δημοκρατική κοινωνία διασφαλίζει ταυτόχρονα τη συλλογική και την ατομική δράση, ισορροπώντας το προσωπικό συμφέρον με το κοινωνικό καλό. Στο δημοκρατικό πολίτευμα χρειάζεται όλη η δύναμη της αγωγής, γιατί ο φόβος των απολυταρχικών/ δεσποτικών πολιτευμάτων γεννιέται από μόνος του μέσα σε απειλές, περιορισμούς και τιμωρίες, καθώς όπως υποστηρίζει ο Montesquieu *η τιμή των μοναρχιών ευνοεί τα πάθη και με τη σειρά της ευνοείται από αυτά, αλλά η πολιτική αρετή είναι αυταπάρηση κι αυτή είναι πάντα κάτι πολύ επώδυνο* (Montesquieu, 2006: 135). Ωστόσο, το ζήτημα της αγωγής των πολιτών φαντάζει σήμερα, στα ευρύτερα πλαίσια μιας «κρίσης της νεωτερικότητας» και μιας «κρίσης του κράτους» που τοποθετείται μέσα σ' αυτή, ευθύς εξαρχής ύποπτο (Canivez, 2000: 15-6), αν λάβουμε υπόψη ότι το κράτος αποτελεί τον διαμεσολαβητή της ταξικής κυριαρχίας ή ότι εκφράζει τα επιμέρους συμφέροντα των γραφειοκρατιών του. Αποτελεί ζητούμενο, λοιπόν, αφενός η ανάγκη επανακαθορισμού της έννοιας του πολίτη, δεδομένης της ανισομερούς κατανομής και αφετέρου η διαμόρφωση ενός σχολείου προσβάσιμου σε

όλους, που δε θα εκπαιδεύει τον πελάτη - καταναλωτή μιας ανταγωνιστικής αγοράς, αλλά θα διαπαιδαγωγεί τον πολίτη μιας πολιτικής κοινωνίας (Wallerstein, 2010:81-102).

Όπως υποστηρίζει ο Mc Laren «Τα σχολεία πρέπει να γίνουν τόποι για την παραγωγή τόσο κριτικής γνώσης, όσο και κοινωνικοπολιτικής δράσης. Οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται 'σχολείο' πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη» (Mc Laren, 2010: 279-330). Το σχολείο και κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός είναι από τη φύση του ένα αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικού συνόλου. Δεν είναι απλώς μια προέκταση, ούτε πολύ περισσότερο ένας θεσμός έξω ή πέρα από την κοινωνία, αντίθετα αποτελεί έναν πυρήνα της κοινωνίας, στο κέντρο των κοινωνικών ζυμώσεων και εξελίξεων.

Από την άλλη, οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών αποδεικνύουν ότι το σχολείο μπορεί και πρέπει να (ανα)διαμορφωθεί, ώστε να αποτελέσει με την υποστήριξη και άλλων κοινωνικών θεσμών, αποτελεσματικό φυτώριο των πολιτειακών αρετών, καλύπτοντας ένα σημαντικό κενό, εφόσον δεν είναι αυτονόητο ότι τα παιδιά διδάσκονται όλο το φάσμα των πολιτειακών αρετών στην οικογένεια ή σε άλλες κοινωνικές ομάδες αλλά ούτε βέβαια και στην αγορά (Kymlicka, 2005). Είναι ευρέως διακινούμενο το επιχείρημα ότι η μεταβολή του πολιτεύματος, ή διαφορετικά η μετάβαση στη δημοκρατία, είναι θέμα παιδείας. Ωστόσο αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι κάθε πολιτεία έχει την προσιδιάζουσα σε αυτή παιδεία. Η πολιτική παιδεία όμως δεν διδάσκεται αυτόνομα, αλλά εμπεδώνεται καθοδόν με την ωρίμανση των πραγματολογικών συνθηκών στις οποίες τα μέλη της κοινωνίας εθίζονται από νωρίς ή βιώνεται στο πλαίσιο του συνόλου κοσμοσυστήματος.

Οποσδήποτε στις μέρες μας, τίθεται με ιδιαίτερη οξύτητα το ζήτημα του διακυβεύματος της δημοκρατίας, καθώς διαπιστώνεται ότι οι παράμετροι της κρίσης που διέρχεται ο σύγχρονος κόσμος ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, έχουν ως αφετηρία την ανατροπή της ισορροπίας στη σχέση μεταξύ κοινωνίας και πολιτικής. Υπό αυτή την έννοια, *εγγράφεται ως πολιτικό πρόταγμα και ως κοινωνικό διακύβευμα, η αντιπροσωπευτική υποστασιοποίηση του πολιτικού συστήματος της νεωτερικότητας, με την απόδοση της ιδιότητας του εντολέα στο σώμα της κοινωνίας των πολιτών* (Κοντογιώργης, 2009:232).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, μιας ανοικτής κυρίως ιστορικής προοπτικής, είναι σαφές πως δεν μπορούμε να διαπαιδαγωγούμε τους πολίτες του 21ου αιώνα όπως το κάναμε κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Αν επιμένουμε στη διαπίστωση του Διαφωτισμού πως μια

καθολική και έλλογη παιδεία αποτελεί τη μοναδική ορθολογική λύση απέναντι στη - συνεχή από τότε- διαδικασία βελτίωσης του ανθρώπου, θελήσαμε εδώ να υπενθυμίσουμε πως η καλλιέργεια δογμάτων δεν ανήκε ποτέ στα περιεχόμενα αυτής της παιδείας, όπως τα είχαν φανταστεί οι μακρινοί πλέον προπάτορές της (Σταϊνχάουερ Αλφρέδος, 2009). Ειδικά σήμερα που γίνεται τόσος λόγος για την δημοκρατία, τον πολίτη, αλλά και τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο της παιδείας, αποτελεί πρόκληση να ασχοληθεί κάποιος, με τον τρόπο που αυτές οι έννοιες διαμορφώνονται ιστορικά και ποιοι θα πρέπει να είναι οι στόχοι στα πλαίσια μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Είναι χρήσιμο και αναγκαίο να αναστοχαστούμε ως άνθρωποι και ως παιδαγωγοί, για τον ρόλο που καλούμαστε να διαδραματίσουμε στην διαπαιδαγώγηση των αυριανών πολιτών και να σταθούμε κριτικά απέναντι στην ευθύνη μας και στα μέσα που διαθέτουμε για την επίτευξη του σκοπού αυτού.

Στην παρούσα εργασία διασαφηνίζεται, μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο περιγράφοντας και διατυπώνοντας τους σκοπούς της Δημοκρατικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί αναφέρονται/ αναλύονται στο έργο μεγάλων Παιδαγωγών, με έμφαση στις απόψεις / θέσεις όπως τις διατύπωσε ο John Dewey και αφορούν στο κοινωνικό Δίκαιο, στην καλλιέργεια πολιτειακών αρετών στους νέους/ μαθητές και στο μέλλον της Εκπαίδευσης, προσεγγίζει τον ηθικό/ κοινωνικό σκοπό της εκπαίδευσης και το ρόλο του αυθεντικού, εκπαιδευτικού –ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο. Ο "εκδημοκρατισμός" των σχολείων, είναι μονόδρομος αν θέλουμε η χώρα μας να μπορεί να σταθεί στο μέλλον, το οποίο βρίσκεται ήδη εδώ και αλλάζει με απίστευτους ρυθμούς. Γιατί; Γιατί καμία από τις δεξιότητες που αυτό απαιτεί, δεν επιτυγχάνεται σε ένα αυταρχικό, ιεραρχικό σύστημα εκπαίδευσης, με εκπαιδευτικούς αυθεντίες και ένα βιβλίο για μπούσουλα. Ταυτόχρονα, επιχειρείται η αποτύπωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως προς τον συγκεκριμένο σκοπό, με εστίαση στον ρόλο του Διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος έχοντας βαθιά πεποίθηση ότι η μάθηση είναι ηθική υπόθεση, θα συμβάλλει καθοριστικά προς την κατεύθυνση αυτή, *μεταδίδοντας το όραμά του για την καλλιέργεια ενός αυθεντικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ικανού να παρέχει ανθρωπιστική πληρότητα και συνάμα να είναι κοινωνικά υπεύθυνο, όπου η μάθηση δεν θα είναι αποκομμένη από την πραγματικότητα των μαθητών εκτός σχολείου, ούτε θα υποβαθμίζεται/περιορίζεται στο να βρουν τη σωστή απάντηση* (Starratt, 2017: 98-99).

Το θέμα της ηθικής των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο γραφειοκρατικό συγκείμενο, έφερε στο δημόσιο διάλογο ο Cooper, ο οποίος τόνισε την ηθική υποχρέωση των διοικητών- διευθυντών να μετασχηματίσουν τις γραφειοκρατικές δομές, ώστε να εκπληρώσουν την αποστολή της υπηρεσίας που τους έχει ανατεθεί,

δηλαδή να εφαρμόσουν τις δημοκρατικές αρχές στην κοινωνία (Cooper, 2001). Ομοίως η εκπαιδευτική/ σχολική ηγεσία υιοθετώντας έναν παρόμοιο προσανατολισμό στην οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων και τη σχολική πρακτική, οφείλει να απομακρυνθεί από τεχνοκρατικές αντιλήψεις περί αποτελεσματικότητας και από παραδοσιακές διεκπεραιωτικές πρακτικές, θεωρώντας την εκπαιδευτική ηγεσία ως μια ηθική δραστηριότητα, που θα δεσμεύσει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, με στόχο τη δημιουργία ενός ανοιχτού και δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Στις σύνθετες προκλήσεις της τρίτης χιλιετίας, όπου η ελληνική πολιτική κουλτούρα χαρακτηρίζεται από την εξάπλωση ενός ωφελιμιστικού ατομικισμού και από τον εκτοπισμό συλλογικών σχεδίων, δεσμεύσεων και ενδιαφερόντων (Κιουπκιολής, 2014: 190), από τους αυξανόμενους δείκτες πολιτικού κυνισμού και τους χαμηλούς δείκτες διαπροσωπικής εμπιστοσύνης, επισημαίνεται η βαρύτητα του ρόλου του σχολικού ηγέτη, ο οποίος είναι υπεύθυνος να προάγει την αποστολή που του εμπιστεύτηκε η κοινωνία, δηλαδή την ποιοτική μάθηση των παιδιών, μέσα από μια εκπαίδευση με νόημα για τους μελλοντικούς πολίτες της (Starratt, 2017: 105).

### 3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματεύεται την ύπαρξη της δημοκρατίας στην εκπαίδευση, όπως την οραματίστηκε ο πραγματιστής φιλόσοφος και παιδαγωγός J.Dewey και την αντιπροσώπευσή της από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στόχος της είναι, μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα, να παρουσιάσει και να αναλύσει την αποτελεσματικότητα του δημοκρατικού σχολείου, αφού αρχικά αποσαφηνίσει τις έννοιες της δημοκρατίας, της μάθησης και της πολιτειότητας, καθώς και να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή, μέσα από τη δόμηση της ιδιότητας του πολίτη, ως στόχου της παιδείας που παρέχεται από το κράτος. Με άλλα λόγια, η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να παρουσιάσει και να αναλύσει τη σπουδαιότητα της δημοκρατίας στην εκπαίδευση και το σημαντικό ρόλο που έχει ο Διευθυντής σε αυτή, δηλαδή να καταστήσει σαφές ότι από όλες της μορφές της διοίκησης της εκπαίδευσης, η πιο ολοκληρωμένη είναι αυτή της δημοκρατικής διοίκησης.

Επιπρόσθετα επιχειρείται η σκιαγράφηση του ρόλου του Διευθυντή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με εστίαση στη συμβολή του ηγέτη - παιδαγωγού, σχετικά με το σκοπό της ηθικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών/ μαθητών, σε ένα δημοκρατικό σχολείο, καθώς και της ανάπτυξης των πολιτειακών αρετών (πολιτειότητα των μαθητών)

και της κοινωνικής τους συνείδησης. Δηλαδή ενός δημοκρατικού διευθυντή που αντιμετωπίζει τη διοίκηση της σχολικής μονάδας συλλογικά, με τη βοήθεια των συναδέλφων του, αλλά και των μαθητών του, αποφεύγοντας κάθε είδους συγκεντρωτική και αυταρχική συμπεριφορά. Αυτή θεωρείται η πιο ιδανική μορφή σχολικής ηγεσίας, διότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες της εποχής μας, σε ένα σχολείο που χρειάζεται να αποδεσμευτεί από τις παραδοσιακές δομές του και να γίνει φορέας αλλαγών επαναπροδιορίζοντας το ρόλο του (Fullan, 2007). Πιο ειδικά, η μελέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελεί ένα από τα πιο σύγχρονα και επίκαιρα θέματα στο χώρο της διοίκησης στην εκπαίδευση διεθνώς, το οποίο, ωστόσο, στη χώρα μας έχει μελετηθεί περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο και σχεδόν καθόλου εμπειρικά, σε βιοματικό επίπεδο.

Τέλος στο τρίτο μέρος της εργασίας, γίνονται προτάσεις, στηριζόμενες σε βιβλιογραφικές αναφορές, σχετικά με τη διάσταση της δημοκρατικής εκπαίδευσης, το περιεχόμενό της και τον τρόπο που αυτή μπορεί να υλοποιηθεί στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας σήμερα, επισημαίνοντας τον ηγετικό ρόλο του εκπαιδευτικού-ηγέτη και ειδικότερα του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως προς την επίτευξη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σκοπού. Προς την κατεύθυνση αυτή διερευνώνται τα μοντέλα ηγεσίας μέσω των οποίων θα επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση (πολιτειότητα) των παιδιών/ μαθητών εστιάζοντας σε μια περισσότερο ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, με στόχο τη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου και μιας αρμονικής κοινωνίας, που θα προάγει την ατομικότητα του ανθρώπου, ανεξαρτήτου φυλής, φύλου και τάξης. Τα αποτελέσματα πλήθους πρόσφατων ερευνών, στο ευρύτερο πλαίσιο των σύγχρονων αντιλήψεων περί ηγεσίας, αποδεικνύουν ότι το στυλ ηγεσίας και η οργανωσιακή ικανότητα του ηγέτη επηρεάζουν με ποικίλους τρόπους τους εργαζόμενους στη σχολική κοινότητα, από το βαθμό ικανοποίησης στην εργασία και την αποτελεσματικότητα, μέχρι τα επίπεδα εμπλοκής και την ακαδημαϊκή έμφαση (Bird, Wang, Watson, & Murray, 2009).

Σύμφωνα με τους Marks & Printy η Μετασχηματιστική Ηγεσία συνδέθηκε με την δημοκρατικότερη αντίληψη και τη συμμετοχικότητα στη διοίκηση των σχολείων και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Marks & Printy, 2003). Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται έντονο ενδιαφέρον, με υποστηρικτική αλλά και κριτική στάση, για τη μετασχηματιστική ηγεσία (Leithwood & Jantzi, 2006), η οποία γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία επιρροής, που βασίζεται σε ηθικές αξίες και πεποιθήσεις και δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο.

Η στροφή της έρευνας για την εκπαιδευτική ηγεσία, προς άλλες κατευθύνσεις, ήρθε ως απάντηση στις ανάγκες της μετανεωτερικής εποχής, όταν διαπιστώθηκε ότι ήταν απαραίτητο οι αξίες και οι αρχές της εκπαίδευσης να επαναπροσδιοριστούν υπό το πρίσμα των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών εξελίξεων, καθώς οι ορθολογιστικές προσεγγίσεις στη διοίκηση των σχολείων δεν ήταν πλέον αποτελεσματικές (Gunter, 2001). Ο δημόσιος διάλογος περί αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, οδηγεί αναπόφευκτα σε επιζητούμενες αλλαγές. Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο υιοθετείται συχνά η γλώσσα του μετασχηματισμού και η μετασχηματιστική ηγεσία αναγνωρίζεται ως η απαραίτητη κινητήρια δύναμη για τις απαιτούμενες αλλαγές (Bush et al., 2019).

Στη σύγχρονη εποχή, η μετάβαση από τη σταθερότητα του μοντερνισμού στην αβεβαιότητα και την κρίση της ύστερης νεωτερικότητας ή μετανεωτερικότητας για πολλούς, διαμόρφωσε ένα ρευστό σκηνικό σε όλους τους τομείς, από την οικονομία έως την εκπαίδευση, που απαιτούσε νέες περισσότερο σύνθετες προσεγγίσεις, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων (Giddens, 2009). Κατά συνέπεια, τα ζητήματα της διοίκησης γενικότερα και της σχολικής διοίκησης συνακόλουθα, επηρεάστηκαν έντονα από τις εξελίξεις αυτές. Στον χώρο της εκπαίδευσης η ανάγκη αντιμετώπισης των προκλήσεων και προσαρμογής στις περιβαλλοντικές συνθήκες, έφερε στο προσκήνιο σύγχρονες συστημικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντιμετωπίζουν τη σχολική μονάδα ως οργανισμό ισχυρά συνδεδεμένο με το περιβάλλον και τις εξελίξεις του. Τα ζητήματα της διοίκησης του σχολείου, μελετήθηκαν μέσα από την ανάλυση των ανοιχτών συστημάτων, που διαμορφώνονται από τις αλλαγές/ εξελίξεις της οικονομίας, της κοινωνίας, το πολιτικό εγχώριο και διεθνές περιβάλλον (Θεοφιλίδης, 2012: 66). Σε πολλές περιπτώσεις, πραγματοποιήθηκε η απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στη σχολική μονάδα, στην προσπάθεια αντιμετώπισης του ρευστού και σύνθετου περιβάλλοντος της εκπαίδευσης (Garney, 2009). Στην ίδια λογική προτάθηκε η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η ενίσχυση του ρόλου των διευθυντών και στη χώρα μας (OECD, 2011).

### 3.1. Ερευνητικά ερωτήματα/ Βασικοί άξονες του υπό διερεύνηση θέματος

Ο σχεδιασμός /πραγματοποίηση της ανά χείρας ερευνητικής εργασίας εδράζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο που στοιχειοθετούν οι θέσεις και το έργο σπουδαίων στοχαστών της εκπαίδευσης. Μετά την μελέτη και την κριτική επεξεργασία/ σύνθεση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Να διερευνηθεί το περιεχόμενο που δίνεται στην έννοια της δημοκρατικής εκπαίδευσης και του δημοκρατικού σχολείου στον 21ο αιώνα, καθώς και η σχέση της εκπαίδευσης/παιδείας με τη δημοκρατία.
- Να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο η εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη και ο ρόλος του παιδαγωγού -ηγέτη ως προς την επίτευξη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σκοπού.
- Να παρουσιαστούν/ σκιαγραφηθούν μοντέλα δημοκρατικής σχολικής ηγεσίας, με βάση το μνημειώδες φιλοσοφικό, κοινωνιολογικό και παιδαγωγικό έργο του J.Dewey.

Έχοντας ως βάση τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα καθορίζουμε τους βασικούς άξονες της παρούσης εργασίας, που είναι:

- Η προσπάθεια αποσαφήνισης εννοιών όπως η αγωγή, η παιδεία, η εκπαίδευση και η σχέση τους αναφορικά με τη δημοκρατία.
- Η μελέτη της επίδρασης που έχουν οι προσεγγίσεις της έννοιας της δημοκρατίας στην εκπαιδευτική πολιτική και το εκπαιδευτικό σύστημα, στις διάφορες εποχές και κοινωνίες.
- Η διερεύνηση των στάσεων και η συμβολή των εκπαιδευτικών- ηγετών, όπως και η σημαίνουσα θέση των Διευθυντών σχολικών μονάδων, ως προς την επίτευξη των σκοπών της δημοκρατικής εκπαίδευσης και ειδικότερα ως προς την ηθική ανάπτυξη των παιδιών και την καλλιέργεια των πολιτειακών αρετών στους αυριανούς πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης.
- Η ανάδειξη των χαρακτηριστικών του σύγχρονου σχολείου και η ανάγκη για εκδημοκρατισμό του.
- Η έρευνα των στόχων που θέτει το Κράτος, ως κύριος παράγοντας διαμόρφωσης και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, για μια δημοκρατική αγωγή του πολίτη.
- Η μελέτη των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, ο οποίος «βλέπει» τον εαυτό του όχι απλώς ως εκτελεστικό όργανο, παρά ως ηγέτη που θέλει και μπορεί να αλλάξει την πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων.

### 3.2. Ερευνητική μεθοδολογία

Χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία περιλαμβάνει συλλογή, καταγραφή, ταξινόμηση και αποτίμηση της ελληνικής και ξένης



βιβλιογραφίας, σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, δηλαδή της αποτελεσματικότητας του προοδευτικού, δημοκρατικού σχολείου και της συμβολής της σχολικής ηγεσίας στη δημοκρατική εκπαίδευση. Το ερευνητικό υλικό αντλήθηκε από πηγές με πεδία αναζήτησης που εστιάζουν στη Φιλοσοφία της Παιδείας, στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, την Παιδαγωγική Επιστήμη, την Πολιτική Φιλοσοφία, την Πολιτική Επιστήμη, την Ιστορία της Εκπαίδευσης και κυρίως το πλούσιο παιδαγωγικό και φιλοσοφικό έργο του J.Dewey.

Για την ανεύρεση της βιβλιογραφίας χρησιμοποιήθηκαν κατάλογοι και βιβλία Πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών, η μηχανή αναζήτησης google scholar, μεταπτυχιακές και διπλωματικές εργασίες από ιδρυματικά καταθετήρια, επιστημονικά άρθρα και έρευνες δημοσιευμένες σε περιοδικά εκπαιδευτικού περιεχομένου, με έμφαση στο εμβληματικό συγγραφικό έργο του Dewey. Ακολούθως έγινε επιμελής αποδελτίωση, ταξινόμηση, αποτίμηση και επεξεργασία του υλικού που ήταν απαραίτητο για την εκπόνηση της διπλωματικής αυτής εργασίας.

#### 4. Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε επιμέρους ενότητες, κάθε μια από τις οποίες διαπραγματεύεται μία όψη του υπό μελέτη θέματος. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνεται η εισαγωγή, στην οποία γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης της δημοκρατίας ως έννοια και ως πολιτικό σύστημα. Προσδιορίζονται/ διασαφηνίζονται ακόμη οι έννοιες της δημοκρατικής εκπαίδευσης και του δημοκρατικού σχολείου, καθώς και η καλλιέργεια της πολιτεότητας και της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης των νέων/μαθητών, όπως και ο ρόλος που το εκπαιδευτικό σύστημα διαδραματίζει διαμέσου της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου ως θεσμού.

Στη δεύτερη ενότητα (1ο κεφάλαιο) προσεγγίζεται, μέσα από την βιβλιογραφία του 20ου αιώνα και τις σχετικές θεωρίες, η έννοια του σύγχρονου δημοκρατικού, ανοιχτού, ριζοσπαστικού σχολείου και η καθοριστική συμβολή του στη δημοκρατική συγκρότηση της κοινωνίας. Εξετάζεται η δημοκρατία ως πράξη, στα πλαίσια της σχολικής ζωής, μέσα από την ανάλυση της σχέσης της ιδιότητας του πολίτη με τη δημοκρατία και την εκπαίδευση και τελικά το πώς αυτή γίνεται αντιληπτή στο σύγχρονο πολύπλοκο, παγκοσμιοποιημένο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Η τρίτη ενότητα (2ο κεφάλαιο) διερευνά το φαινόμενο της ηγεσίας με έμφαση στον παιδαγωγό-ηγέτη, τις ηθικές αρετές του και τον ρόλο του ως προς την διαμόρφωση του ολοκληρωμένου /καλλιεργημένου ανθρώπου και του δημοκρατικού/

ενεργού πολίτη. Αναλύεται η φύση και η λειτουργία της σχολικής ηγεσίας και καθορίζονται/ σκιαγραφούνται οι προδιαγραφές για την άσκηση μιας διευθυντικής ηγεσίας ανθρωπιστικού χαρακτήρα, με ηθικές συνιστώσες, κοινωνικές προεκτάσεις και πολιτική διάσταση, προσανατολισμένης στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας ως κοινότητας μάθησης και χώρου κουλτούρας και πολιτισμού, για τη διάπλαση αυτόνομων και χειραφετημένων κοινωνικών υποκειμένων.

Στην τέταρτη ενότητα (3ο κεφάλαιο) γίνεται αναφορά στη συμβολή του Dewey, όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από τα σημαντικότερα βιβλία του, στη δομή, λειτουργία και στοχοθεσία του δημοκρατικού σχολείου, καθώς και στην εμπέδωση και διερεύνηση του ρόλου του σχολικού δημοκρατικού ηγέτη, του σύγχρονου παιδαγωγού που θα γαλουχήσει τους κριτικούς, ώριμους και χειραφετημένους πολίτες του αύριο.

Τέλος, στην πέμπτη ενότητα διερευνάται το μοντέλο δημοκρατικής σχολικής ηγεσίας, όπως το περιγράφουν οι θεωρητικοί της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας που τελευταία εισάγουν επιπλέον στο πεδίο τη συζήτηση/ διερεύνηση των εννοιών της Αυθεντικότητας και της Ηθικής (Starratt, 2017) και το οποίο αποτελεί το διακύβευμα για τις προκλήσεις του μέλλοντος μιας δημοκρατικής παιδείας, η οποία θα μπορεί να ανταποκριθεί επάξια στα μεγάλα και πολύπλοκα προβλήματα, που θέτουν στις σύγχρονες κοινωνίες η παγκοσμιοποίηση και η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη- ψηφιακή επανάσταση. Θεωρώντας ότι ο ρόλος του ατόμου που αναλαμβάνει τα ηνία της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, πολύπλευρος και πιεστικός, καθώς καλείται να αντιμετωπίσει πλήθος διλημμάτων και μεταρρυθμιστικών αλλαγών, προτείνουμε να δημιουργηθούν κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης, που θα το ενδυναμώσουν και θα το βοηθήσουν στο δύσκολο, σοβαρό και υπεύθυνο έργο του. Και όπως υποστηρίζει η Walumbwa, *ο συνδυασμός των στοιχείων της ηθικής, της αυθεντικής ηγεσίας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σε αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα, μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα απόδοσης* (Walumbwa et al, 2005: 121)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### 1. Το δημοκρατικό σχολείο στον 21ο αιώνα: οι βασικές θεωρητικές και πρακτικές όψεις

Η Εκπαίδευση είναι μία δημόσια υπηρεσία, που λειτουργεί στο πλαίσιο της διοικητικής οργάνωσης του κράτους, με διακριτό σύστημα δομών και αρμοδιοτήτων (Σκουρής, 1995, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2005), ενώ το σχολείο προσδιορίζεται ως μία θεσμοθετημένη κοινωνική οντότητα, με συγκεκριμένη στοχοθεσία (Χατζηπαναγιώτου, 2005: 31-73). Έχει δηλαδή ως σκοπό την επίτευξη ορισμένων στόχων, μέσα σε ένα γραφειοκρατικό και ιεραρχικά δομημένο πλαίσιο λειτουργίας. Το σχολείο, από την αρχή της δημιουργίας του, ως τις μέρες μας, είναι οργανωμένο άκρως γραφειοκρατικά, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κεντρικής/ κρατικής διοίκησης, με ιεραρχικό και συγκεντρωτικό σύστημα εξουσίας, εξειδικευμένο προσωπικό και ομοιόμορφη λειτουργία προς όλους τους πολίτες (O. Banks, 1987:327). Κυρίως όμως είναι ένας παιδαγωγικός οργανισμός, ο οποίος οφείλει να λειτουργήσει στα πλαίσια του παιδαγωγικού του χαρακτήρα, για την πραγμάτωση των στόχων του και όχι σαν οποιαδήποτε τυπική οργάνωση. Το σχολείο εκτός από την μορφωτική του αποστολή/ λειτουργία, επιτελεί και διοικητικό έργο για τον συντονισμό, την οργάνωση και τον έλεγχο των συντελεστών της εκπαιδευτικής / μαθησιακής διαδικασίας (Χ. Σαΐτης, 2008: 18)

Με άλλα λόγια η εκπαίδευση περιγράφεται ως μία θεμελιώδης κοινωνική λειτουργία, η οποία συνιστά καθοριστικό συστατικό της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός λαού, ενώ καθορίζει την οικονομική ζωή και την ευρύτερη πρόοδο, ατομική και εθνική (Πετρίδου, 2005: 183-194). Συμπερασματικά αποτελεί μία οργανωμένη κοινωνική οντότητα η οποία, για να επιτελέσει τους σκοπούς της, δηλαδή για να παράσχει κατά τρόπο συστηματικό το αγαθό της παιδείας, (υπο)στηρίζεται από ένα νομικό πλαίσιο και μία σειρά κανονιστικών κειμένων.

Όπως υποστηρίζει ο παιδαγωγός και συγγραφέας Γ. Μαστορίδης στο βιβλίο του «Παιδεία και Κοινωνία» το Σχολείο είναι ένας πολύτιμος πνευματικός αναβαθμός τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα και ένας πυλώνας θεσμικής ωρίμανσης, για τη σύγχρονη δημοκρατική Ελλάδα. Ως απώτερο πολιτικό

στόχο έχει τη διαμόρφωση δημοκρατικής παιδείας και κοινωνίας με ταυτόχρονη οικοδόμηση ενός κοινωνικού κράτους δικαίου (Γ.Μαστορίδης, 2012: 29).

Αυταπόδεικτα η παιδεία και η εκπαίδευση έχουν κοινωνική χροιά, καθώς εξοπλίζοντας τα άτομα με κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις, διευκολύνουν τη φυσική τους ένταξη και λειτουργία στον κοινωνικό ιστό, ενώ παράλληλα ασκούν μεγάλη επίδραση στην μετεξέλιξή τους σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο (Ottaway, 2013:3-4). Συμβάλλουν τόσο στην προσωπική και ηθική καλλιέργεια του ανθρώπου, αποτελώντας το βασικότερο παράγοντα για τη διαμόρφωση μιας υγιούς/ ολοκληρωμένης προσωπικότητας και αυτοπραγμάτωσης, όσο και στην ειλικρινή κοινωνική αλληλόδραση/ αλληλοσυσχέτισή του με άλλα κοινωνικά υποκείμενα. Αναμφίβολα η παιδεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την σύνολη συμπεριφορά του ανθρώπου και δεν αφορά αποκλειστικά στη συσσώρευση γνώσης, καθώς διέπεται από δυο σημαντικά χαρακτηριστικά, το γνωσιολογικό, δηλαδή την απόκτηση γνώσεων και το αξιολογικό, δηλαδή τη διαμόρφωση αξιών (Ottaway, 2013: 11).

Το ζήτημα της δημοκρατίας και της δημοκρατικής σχολικής ηγεσίας τίθεται διαχρονικά στην ιστορία της παιδαγωγικής έρευνας και της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα η έννοια του πολίτη μεταβάλλεται προσλαμβάνοντας διαφορετικές διαστάσεις ως προς το ρόλο του στην κοινωνία, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του, τη θέση του στη δημοκρατία και τη σημασία του για την διατήρησή της. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του πολίτη, ο οποίος, με τη σειρά του, θα αποτελέσει την εγγύηση για την επίτευξη μιας κοινωνίας δημοκρατικής, στα πλαίσια ενός δημοκρατικού τρόπου ζωής. Όπου η ελευθερία του ατόμου και ο σεβασμός της αξιοπρέπειάς του θα είναι οι απαραίτητοι κανόνες του κοινωνικού μετασχηματισμού και θα αποτελούν πυλώνες δημοκρατικής σκέψης και οργάνωσης / τάξης.

Ωστόσο, παρά την αναγνώριση, εκ μέρους όλων, της αναγκαιότητας για μια δημοκρατική εκπαίδευση, παραμένει ζητούμενο η επίτευξή της, όπως καίριο παραμένει και το ερώτημα κατά πόσο οι μαθητές του σήμερα θα αποτελέσουν τους ώριμους, χειραφετημένους, κριτικούς πολίτες του αύριο. Καθώς κατά μία έννοια χρειάζεται να εφευρίσκουμε διαρκώς τη δημοκρατία στη μεγιστοποίησή της, με τη διεξαγωγή αγώνων ενάντια στις διάφορες μορφές διάκρισης και καταπίεσης, αλλά και ενάντια στις εσωτερικές της αντινομίες (Balibar, 2013: 23). Γιατί σύμφωνα με την πολιτικο-φιλοσοφική άποψη του Καστοριάδη *‘Ανάμεσα στα δημιουργήματα της ανθρώπινης ιστορίας, ένα είναι μοναδικό: το δημιούργημα που δίνει τη δυνατότητα στη συγκεκριμένη*

*κοινωνία να αμφισβητείται* (Καστοριάδης, Κ., 2000: 136). Για τον Καστοριάδη άλλωστε, η κοινή ρίζα της δημοκρατίας και της φιλοσοφίας είναι η αμφισβήτηση.

Επιπλέον, καθώς η καθημερινότητα των ανθρώπων μεταμορφώνεται ριζικά και ακατάπαυστα, από την ραγδαία τεχνολογική πρόοδο, γεννιούνται συνεχώς καινούργια διλήμματα, σε μια δημοσιότητα, που δεν διαθέτει συχνά τα εφόδια για να τα αντιμετωπίσει. Ποια θα είναι η στάση του σύγχρονου ανθρώπου σε όλο και πιο σύνθετα στις τεχνικές και ηθικές τους διαστάσεις ζητήματα, όπως η γενετική τεχνολογία και η βιοηθική; Στα πλαίσια ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου, το άτομο, που εκτίθεται σε όλο και μεγαλύτερα ερεθίσματα / προκλήσεις πώς θα μπορέσει να αντιδράσει επιλέγοντας μια ορθή πολιτική στάση; Πώς οι πολίτες θα διαφυλάξουν/διατηρήσουν την ικανότητα της κριτικής σκέψης απέναντι στην μονοπωλιακή κυριαρχία των μέσων μαζικής ενημέρωσης στην καθημερινότητά τους; Αυτά είναι μερικά μόνο παραδείγματα από τα επίμαχα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει εφεξής το άτομο και ο πολίτης. Είναι σκόπιμο να μη μένουμε περιορισμένοι στην έρευνα επί των τρόπων μετάδοσης της γνώσης αλλά να προβληματιζόμαστε κυρίως ως προς το περιεχόμενό της. Στα πλαίσια μιας μακράς ιστορικής προοπτικής, διαφαίνεται ως κατεπείγουσα ανάγκη η καλλιέργεια ενός κριτικού πνεύματος, προετοιμασμένου να αντιμετωπίσει τα μεγάλα μελλοντικά διλήμματα που αναδύονται.

Αδιαμφισβήτητη η κρίση αντιπροσωπευτικότητας της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας σήμερα, όπως υποστηρίζεται από πολλές πλευρές, και το γεγονός ότι η λεγόμενη «ψηφοκεντρική» αντίληψη περί δημοκρατίας δεν μπορεί πια να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις της δημοκρατικής νομιμοποίησης, έχουν θέσει επί τάπητος το ζήτημα της επιστροφής σε μορφές άμεσης δημοκρατίας – δηλαδή ενός θεσμού που έμοιαζε ουτοπικός πριν από λίγα χρόνια–, κάτι που εκ των πραγμάτων οδηγεί στην ανάγκη αναδιατύπωσης της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη (Kymlicka, 2005). Τα περιστατικά βίας (ρατσιστικής, κοινωνικής και πολιτικής) στα σχολεία, επανέφεραν το θέμα της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών στην πραγματική του βάση. Το σχολείο δεν αποτελεί ένα απάνεμο λιμάνι μακριά από τις φουρτούνες των κοινωνικών εξελίξεων. Αντιθέτως, δονείται από τις κοινωνικές αδικίες και συγκρούσεις, όπως και κάθε άλλος κοινωνικός θεσμός και τελεί σε διαρκή και δυναμική αλληλοσυσχέτιση /αλληλεπίδραση με αυτούς, με την οικογένεια, τους πολιτικούς θεσμούς, την κίνηση των ιδεών και τις ιδεολογικές συγκρούσεις.

Η Δημοκρατική Παιδεία στηρίζεται σε έναν πυρήνα ιδεών που ενισχύουν την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και αλληλεγγύης, προσφέροντας συνθήκες

που ευνοούν τη διαμόρφωση συλλογικοτήτων και κοινών μορφών, στο επίκεντρο των οποίων τοποθετείται η μαθητική κοινότητα. Με άλλα λόγια, προσφέρει το πλαίσιο, για να διερευνηθεί η σχέση του ατόμου μέσα σε μια συλλογικότητα με όρους αυτονομίας και συνύπαρξης, διασφάλισης και άσκησης δικαιωμάτων, επιμερισμού και ανάληψης υποχρεώσεων, κανόνων συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων, στα όρια της εκπροσώπησης και της ανάθεσης. Επικουρικά κατανοεί και εκτιμά την εθνοτική /θρησκευτική και έμφυλη/ σεξουαλική «διαφορετικότητα», αξιώνοντας μια κοινότητα ισότητας, αδελφοσύνης, ελευθερίας, διάλογου και αλληλοσεβασμού.

Σύμφωνα με τον σπουδαίο Αμερικανό Παιδαγωγό, φιλόσοφο της Παιδείας και Κοινωνικό Θεωρητικό John Dewey, [...] *το σχολείο είναι πρωτίστως ένας κοινωνικός θεσμός. Η Εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία [...] η εκπαίδευση, ως εκ τούτου, είναι μια διαδικασία του ζειν και όχι μια προετομασία για τη μελλοντική διαβίωση*<sup>1</sup> (J.Dewey, 2016: 175-177). Επιπρόσθετα, ο Dewey υποστηρίζει ότι *η εκπαίδευση σαν αύξηση ή ωριμότητα θα έπρεπε να είναι μια διαδικασία αφιερωμένη πάντα στο παρόν* (J.Dewey, 1980: 37). Περιγράφει το δάσκαλο ως παράγοντα δημοκρατίας, το πρόσωπο εκείνο που μέσα στη σχολική κοινότητα οργανώνει και καλλιεργεί τις κοινωνικές αρετές των μαθητών, όχι ως ο έχων την εξουσία της τάξης, αλλά ως υπεύθυνος παράγοντας, με ηγετικό και οργανωτικό/καθοδηγητικό ρόλο της κοινωνικής δράσης των μαθητών. Όπως γράφει ο ίδιος *όταν η εκπαιδευτική εμπειρία αντιμετωπίζεται σαν κοινωνική διαδικασία, ο δάσκαλος αποβάλλει την ιδιότητά του σαν εξωτερικά επιβεβλημένου αφεντικού ή δικτάτορα και ντύνεται εκείνη του αρχηγού των δραστηριοτήτων της ομάδας* (J.Dewey, 1980: 45; J.Dewey, 1938: 71-72).

Αν θα έπρεπε με μια κουβέντα να περιγράψει κανείς τους στόχους της εκπαίδευσης σε σχέση με τη δημοκρατία, θα λέγαμε ότι είναι η κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να γνωρίσουν τα δικαιώματα, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις του δημοκρατικού πολίτη, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και αξιολογική ευαισθησία για την εγγενή αξιοπρέπεια της ανθρώπινης ζωής και να αποκτήσουν ικανότητες συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι και διαμόρφωσης της πραγματικότητας μέσα στο πλαίσιο ενός Κράτους Δικαίου. Σύμφωνα με τον John Rawls (1921-2002) που θεωρείται ίσως ο κορυφαίος πολιτικός φιλόσοφος του 20ου

---

<sup>1</sup> «I believe that the school is primarily a social institution. Education being a social process... I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living» My Pedagogic Creed 1897, ARTICLE TWO. WHAT THE SCHOOL IS

αιώνα και ένας από τους σημαντικότερους στοχαστές σε θέματα ηθικής και πολιτικής φιλοσοφίας, η επιδίωξη της δικαιοσύνης, συνδέεται με την ιδέα της ακριβοδικίας, που αποτελεί θεμελιώδη ιδέα στο οικοδόμημά του και σύμφωνα με την οποία πρέπει να αποφεύγεται η μεροληψία κατά τις κρίσεις μας, δηλαδή ο επηρεασμός από τα ίδια συμφέροντα, τις προτεραιότητες, τις προκαταλήψεις ή τις ιδιορρυθμίες μας (J. Rawls, 2003).

Στην προσέγγισή του ο J. Rawls προτείνει τη θέσμιση της δίκαιης κοινωνίας, βασιζόμενος στην ιδέα της «πρωταρχικής θέσης», μία υποθετική κατάσταση αρχικής ισότητας στην οποία βρίσκονται όλα τα μέλη της κοινωνίας, όπου όλοι έχοντας άγνοια για τη θέση που θα καταλάβουν αργότερα στην κοινωνία, θα επιλέξουν για τη θέσμισή της δύο βασικές αρχές: το κάθε άτομο θα έχει ίσα δικαιώματα ελευθερίας με όλους τους άλλους και οι κοινωνικές / οικονομικές ανισότητες στην κοινωνία θα είναι αποδεκτές, όταν όλοι θα μπορούν να έχουν πρόσβαση σε θέσεις και αξιώματα, σε συνθήκες ακριβοδικίας ισότητας ευκαιριών. Θα επιτρέπονται μόνο αν ωφελούν τα λιγότερο ευνοημένα μέλη της κοινωνίας (J. Rawls, 2003). Κατά τον ίδιο η εκπαίδευση οφείλει να αποσκοπεί στο να διαμορφώσει προσωπικότητες που να μπορούν να κατανοούν τη δημόσια κουλτούρα και να συμμετέχουν ενεργά στη δημόσια ζωή, έτσι ώστε να υπερασπίζονται το Σύνταγμα και μέσω αυτού τη δημοκρατία, από την οποία εξαρτάται και το υπέρτατο αγαθό της ελευθερίας (J. Rawls, 2003).

Όπως υποστηρίζει ο σπουδαίος πραγματιστής φιλόσοφος και παιδαγωγός J. Dewey, το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό και δυναμικό παράγοντα για την πρόοδο της κοινωνίας και την ευημερία της. Η ανάπτυξη της δημοκρατίας και η συμβολή του σχολείου σε αυτήν, δεν απαιτεί μόνο περισσότερη μόρφωση αλλά και χρησιμοποίηση της πειραματικής μεθόδου ως βασικού χαρακτηριστικού της επιστημονικής αντίληψης (Γρόλλιος, 2011). Χαρακτηριστικό άλλωστε της ενασχόλησης του Dewey με την οπτική αυτή, αποτελεί το γεγονός ότι ένα από τα σημαντικότερα έργα του φέρει τον τίτλο «Δημοκρατία και εκπαίδευση». Ο Dewey πίστευε ότι μια δημοκρατία πρέπει να έχει έναν τύπο εκπαίδευσης, ο οποίος προσφέρει στα άτομα ένα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική αλλαγή, χωρίς τη δημιουργία κοινωνικής αταξίας (Γρόλλιος, 2011). Ο ίδιος μάλιστα θα τονίσει ότι η καταπίεση και η αυστηρή πειθαρχία δεν ευνοούν τους μαθητές και δε γεννούν την εσωτερική πειθαρχία στον κάθε άνθρωπο (Α.Ηλιάδη, 2003). Η δημοκρατία δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο επιτυχούς διακυβέρνησης, αλλά είναι ένα ουσιαστικό πλαίσιο προσωπικής προκοπής και ανάπτυξης/ ευημερίας του ατόμου. Αυτή η αντίληψη, γνωστή ως αναπτυξιακή δημοκρατία (Held, 2000), δεν επικεντρώνει μόνο στο ρόλο των δημοκρατικών θεσμών

στη σφαίρα της πολιτικής, αλλά επεκτείνει τα οφέλη της δημοκρατίας στην κοινωνική ολότητα.

Ο Dewey πιστεύει ότι το προσωπικό βίωμα του μαθητή, ενταγμένου στη σχολική ομάδα, τον κινητοποιεί, ώστε να συμβάλλει ενσυνείδητα στη βελτίωση της κοινής σχολικής ζωής (Dewey, 2004). Το σχολείο λοιπόν έρχεται να καλύψει και αυτή την ανάγκη για δημοκρατική συγκρότηση της κοινωνίας. Όπως ο ίδιος γράφει *όταν το σχολείο βάζει το κάθε παιδί της κοινωνίας να γίνει μέλος μιας τέτοιας μικρής κοινότητας και το εκπαιδεύει ανάλογα, ποτίζοντας το με το πνεύμα της κοινωνικής εξυπηρέτησης και εφοδιάζοντας το με τα απαραίτητα στοιχεία για μια πραγματική αυτοκυβέρνηση, τότε θα έχουμε την πιο σίγουρη και την πιο καλή εγγύηση πως θα δημιουργηθεί μια ευρύτερη κοινωνία αρμονική, αξιαγάπητη και πραγματικά πολιτισμένη* (Dewey, 1945). Ο Dewey δηλαδή, βλέπει το σχολείο ως ένα θεσμό που θα διαμορφώσει τους αυριανούς πολίτες και θα βελτιώσει την κοινωνική ζωή.

Ειδικότερα, στόχευε στη δημιουργία ενός “νέου σχολείου” που θα κατέρριπτε το πρωτότερο ανεπαρκές εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς εναντιωνόταν στις συντηρητικές μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες δεν καλλιεργούσαν την πνευματική αγωγή των παιδιών, απεναντίας επιδίωκαν απλώς την αποστήθιση της σχολικής ύλης. Με το να μη λαμβάνεται υπόψη στη διδασκαλία η κοινωνική ωφελιμότητα της και η επίδρασή της στη διαμόρφωση της νέας γενιάς, η εκπαίδευση δεν θα ήταν κάτι διαφορετικό από μια ανούσια και ανιαρή διαδικασία για τους μαθητές (Dewey, όπως παραδίδεται από τους Carroí-Aeblic, 1950). Ο Dewey ξεκάθαρα επιδίωκε μέσω του έργου του το σχηματισμό μιας δημοκρατικής κοινωνίας μέσα στην οποία το “Νέο Σχολείο” θα ευδοκίμωσε και θα παρήγαγε πολίτες με άρτια αγωγή, αποτέλεσμα μιας καλύτερης παιδείας, που μετέπειτα θα αξιοποιούσαν τις γνώσεις τους προς όφελος της ίδιας της κοινωνίας (Dewey, 1916: 87-99).

Παρόμοια, ο Καστοριάδης, ένας από τους σύγχρονους ριζοσπάστες συγγραφείς, φιλοσόφους και στοχαστές που έχουν άμεσα ασχοληθεί και με το ζήτημα της παιδείας, αναφέρεται σ’ αυτό που αποκαλεί ως τον «γρίφο της πολιτικής», δηλαδή πώς μέσα σε μια ετερόνομη κοινωνία και μια ετερόνομη εκπαίδευση μπορούμε να δημιουργήσουμε αυτόνομους θεσμούς και την υποδομή μιας δημοκρατικής παιδείας (Καστοριάδης, 1999). Αυτό που ισχύει στις ετερόνομες κοινωνίες ισχύει επίσης και για τα άτομα. Το νόημα της ζωής τους είναι δοσμένο, είναι κανονισμένο εκ των προτέρων και κατ’ αυτόν τον τρόπο είναι επίσης εγγυημένο. Καμιά συζήτηση δεν είναι δυνατή πάνω στους θεσμούς. Ούτε και είναι δυνατή η συζήτηση για την αμφιβολία πάνω στο τι αξίζει και



στο τι δεν αξίζει, πάνω στο τι είναι καλό και τι είναι κακό, πάνω στο τι πρέπει να κάνω και στο τι δεν πρέπει να κάνω. Με αυτό τον τρόπο, μέσα σε μια ετερόνομη ή παραδοσιακή κοινωνία, η περιφραξη της σημασίας, και της ισχύος ή της αξίας, συνεπάγεται ότι όχι μονάχα το πολιτικό ερώτημα ή το φιλοσοφικό ερώτημα είναι κλεισμένο εκ των προτέρων, αλλά ακόμα και ότι το αισθητικό ζήτημα ή το ηθικό πρόβλημα είναι επίσης κλεισμένο εκ των προτέρων (Καστοριάδης, Κ., 2000).

Αυτό που πρέπει να πει κανείς σε κάθε περίπτωση υπαγορεύεται, χωρίς δυνατή έφεση, από τον νόμο και από τους συλλογικούς κανόνες, και τίποτε δεν αλλάζει σ' αυτό. Αναμφίβολα στις μέρες μας η αρχή της ετερονομίας και η αρχή του ατομικισμού αποτελούν τις βασικές αρχές της οργάνωσής του σύγχρονου συστήματος, από τις οποίες πηγάζουν οι αξίες που είναι ενσωματωμένες στους θεσμούς της οικονομίας της αγοράς και της αντιπροσωπευτικής «δημοκρατίας». Σε αυτές περιλαμβάνονται οι αξίες της ανισότητας και της ουσιαστικής ολιγαρχίας (και ως αυτοαποκαλείται το σύστημα δημοκρατία), του ανταγωνισμού και της επιθετικότητας. Σύνδεσμος μεταξύ της σημερινής «εκπαίδευσης» και της Παιδείας είναι η χειραφετική εκπαίδευση, το συγκεκριμένο δηλαδή μιας μεταβατικής πολιτικής που θα μας οδηγήσει από την ετερόνομη πολιτική και κοινωνία του παρόντος, στην αυτόνομη κοινωνία και πολιτική του μέλλοντος και από τη σύγχρονη δυσ-εκπαίδευση της μετανεωτερικότητας σε μια γνήσια δημοκρατική παιδεία.

Και εδώ διαφαίνεται καίρια η σημασία της εκπαίδευσης, η οποία σε μια δημοκρατική κοινωνία παίρνει τη μορφή της Παιδείας, που ήταν στο επίκεντρο της πολιτικής φιλοσοφίας, στο παρελθόν, από τον Πλάτωνα μέχρι τον Ρουσσώ. Η Παιδεία θα παίξει έναν ουσιαστικό ρόλο σε μια δημοκρατική κοινωνία, σε σχέση με την εσωτερική των αξιών της, οι οποίες θα είναι αναγκαστικά αυτές που θα πηγάζουν από τις βασικές αρχές της οργάνωσής της, δηλαδή, την αρχή της αυτονομίας και την αρχή της κοινότητας, οι οποίες θα ενσωματωθούν μέσα στους θεσμούς μιας περιεκτικής δημοκρατίας. Αξίες όπως αυτές της ισότητας και της δημοκρατίας, της αξιοπρέπειας και του σεβασμού της προσωπικότητας του κάθε πολίτη, της αλληλεγγύης/αλληλοβοήθειας και της συνεργατικότητας, της φροντίδας και της ενεργούς συμβολής τους στη διαμόρφωση των κοινωνικών ζυμώσεων.

Η Παιδεία, ως εκπαίδευση των πολιτών, περιλαμβάνει βασικά την ανάπτυξη της αυτενέργειας των πολιτών και έχει ως στόχο να δημιουργήσει υπεύθυνα άτομα που έχουν εσωτερικεύσει την αναγκαιότητα των νόμων/κανόνων αλλά και τη δυνατότητα αμφισβήτησης των νόμων, δηλαδή, άτομα ικανά ν' αμφισβητούν, να στοχάζονται και

να διαβουλεύονται. Από την άλλη η Παιδεία ως προσωπική εκπαίδευση αφορά περισσότερο στην ανάπτυξη της ικανότητας προς μάθηση, παρά την ίδια στην εκμάθηση συγκεκριμένων πραγμάτων, ώστε τα άτομα να γίνονται αυτόνομα, δηλαδή, ικανά για αναστοχαστική δραστηριότητα και περίσκεψη. Ο όρος «ιδιότητα του πολίτη» επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες, καθώς αναθεωρείται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικοϊστορικές συνθήκες. *Εδώ και πολλές δεκαετίες, το ενδιαφέρον της πολιτικής επιστήμης στρεφόταν προς το πρόβλημα της μετάβασης του ατόμου στην κατάσταση του πολίτη, της απόκτησης δηλαδή των βασικών στοιχείων και χαρακτηριστικών που συγκροτούν την ιδιότητά του* (Δ.Καρακατσάνη, 2004: 13).

Θα μπορούσαμε με σιγουριά να ισχυριστούμε πως οι παιδαγωγικές θεωρίες του John Dewey έφεραν την επανάσταση στη σύγχρονη διδασκαλία. Το “Νέο Σχολείο” κατάφερε να ανατρέψει τις παλαιότερες μεθόδους που δεν εξυπηρετούσαν την κατάλληλη αφομοίωση των γνώσεων από το μαθητή και ανέπτυξε μια νέα παιδαγωγική που στόχευε στην ελευθερία σκέψης, κίνησης και έκφρασης του μαθητή, ώστε να μην περιοριστεί η νοητική και ηθική του ανάπτυξη (Bates, 2016), καθώς και στην υπεύθυνη και ισότιμη συμμετοχή του στη δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι αυτό που μπορεί να υποστηρίξει την ατομική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνει την κοινωνική και ηθική συνείδηση των μαθητευόμενων.

Συνοψίζοντας, η συνεχής πορεία της εμπειρίας στο χρόνο και η σωστή, αλλά και υπεύθυνη κατεύθυνση από τον εκπαιδευτικό, υλοποιούν το όραμα του σπουδαίου Παιδαγωγού και κοινωνικού στοχαστή John Dewey για μια καλύτερη παιδεία, μέσα από τις νέες αυτές παιδαγωγικές του μεθόδους, που άλλαξαν για πάντα την εκπαίδευση και συνέβαλαν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στη διδακτική μέχρι και σήμερα. *Εξάλλου, όπως και ο ίδιος υποστήριζε, αν διδάξουμε σήμερα με τον ίδιο τρόπο που διδάξαμε χτες, κλέβουμε από τα παιδιά μας το αύριο* (Dewey, 1916).

Από όλα τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι ο μεγάλος Αμερικανός φιλόσοφος και Παιδαγωγός των αρχών του 20ου αιώνα πίστευε ακράδαντα στον εξελικτικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, αλλά πάντα στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης και άρτιας εκπαίδευσης, ως πρωταρχικής παραμέτρου για την κοινωνική εξέλιξη. Πολύ σημαντικό είναι ότι ο ίδιος προτείνει, η εκπαίδευση να μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή ανάληψης δράσης, επειδή έχει κεντρικό ρόλο στην τροποποίηση της δημόσιας συνείδησης και συνακόλουθα έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώνει την κοινωνία (Dewey, 1916/ 2004). Στη σημερινή πραγματικότητα, οι απόψεις του Dewey σχετικά με

την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, μοιάζουν ιδιαίτερα επίκαιρες. Είναι πλέον εντελώς απαραίτητη η σύνδεση του σχολείου και της εκπαίδευσης με την κοινωνία, αν θέλουμε οι σύγχρονες κοινωνίες να εξελίσσονται και να προοδεύουν.

### 1.1. Η δημοκρατία ως ηθικό ιδεώδες: πλουραλιστικές προσεγγίσεις

Η Κοινωνιολογία του Dewey προβάλλει στον σκεπτόμενο κόσμο, υγιή δημοκρατικά και σοσιαλιστικά ιδανικά και γίνεται πολύτιμο όργανο όχι μόνο για να κατανοήσουμε τα σύγχρονα φαινόμενα και καταστάσεις, αλλά και για να διακρίνουμε την κατεύθυνση που προχωράμε. Για την κατανόηση της φιλοσοφίας της παιδείας του Dewey κρίνεται αναγκαία η εξέταση του ιδεώδους της Δημοκρατίας από το οποίο εμφορείται. Συνάμα η έννοια της επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για το ντιουσιανό ιδεώδες της δημοκρατίας, γιατί «διασφαλίζει τη συμμετοχή σε μια κοινή κατανόηση» (Dewey, 2016: 32).

Αποτελεί κοινό τόπο, ότι η λέξη Δημοκρατία, ετυμολογικά και σημασιολογικά έχει τις απαρχές της στην αρχαία Αθήνα (Cartledge, 2009), εφόσον είναι σύνθετη ελληνική και αποτελείται από το ουσιαστικό «δήμος» που σημαίνει λαός (το σύνολο των πολιτών ή η συνέλευση των ανθρώπων που έχουν πολιτικά δικαιώματα) και του ρήματος «κρατείν» που σημαίνει κυριαρχώ ή έχω δύναμη /ασκώ εξουσία. Επομένως ο όρος Δημοκρατία σημαίνει την εξουσία του δήμου, με άλλα λόγια τη λαϊκή κυριαρχία/κυριαρχία των πολιτών (Schmidt, 2004: 19) και επινοήθηκε κατά τον πέμπτο αιώνα π.χ. στην κλασική Ελλάδα, σε αντιδιαστολή με την μοναρχία, την αριστοκρατία και την ολιγαρχία.

Όπως γράφει ο Θουκυδίδης στο έργο του Ιστορίαι : [2.37.1] «Χρώμεθα γὰρ πολιτεία οὐ ζηλοῦση τοὺς τῶν πέλας νόμους, παράδειγμα δὲ μᾶλλον αὐτοὶ ὄντες τισὶν ἢ μιμούμενοι ἑτέρους. καὶ ὄνομα μὲν διὰ τὸ μὴ ἐς ὀλίγους ἀλλ' ἐς πλείονας οἰκεῖν δημοκρατία κέκληται· μέτεστι δὲ κατὰ μὲν τοὺς νόμους πρὸς τὰ ἴδια διάφορα πᾶσι τὸ ἴσον, κατὰ δὲ τὴν ἀξίωσιν, ὡς ἕκαστος ἐν τῷ εὐδοκίμῳ, οὐκ ἀπὸ μέρους τὸ πλεόν ἐς τὰ κοινὰ ἢ ἀπ' ἀρετῆς προτιμᾶται, οὐδ' αὖ κατὰ πενίαν, ἔχων γέ τι ἀγαθὸν δρᾶσαι τὴν πόλιν, ἀξιώματος ἀφανεία κεκώλυται. ... [2.37.3] ἀνεπαχθῶς δὲ τὰ ἴδια προσομιλοῦντες τὰ δημόσια διὰ δέος μάλιστα οὐ παρανομοῦμεν, τῶν τε αἰεὶ ἐν ἀρχῇ ὄντων ἀκροάσει καὶ τῶν νόμων, καὶ μάλιστα αὐτῶν ὅσοι τε ἐπ' ὠφελία τῶν ἀδικουμένων κείνται καὶ ὅσοι ἄγραφοι ὄντες αἰσχύνῃν ὁμολογουμένην φέρουσιν». Δηλαδή, σύμφωνα με την μετάφραση του Ἄγγελου Βλάχου «Το πολίτευμα που έχουμε σε τίποτε δεν αντιγράφει τα ξένα πολιτεύματα. Αντίθετα, είμαστε πολύ περισσότερο εμείς παράδειγμα για τους άλλους παρά μιμητές τους. Το πολίτευμά μας λέγεται Δημοκρατία, επειδή την εξουσία

δεν την ασκούν λίγοι πολίτες, αλλά όλος ο λαός. Όλοι οι πολίτες είναι ίσοι μπροστά στον νόμο για τις ιδιωτικές τους διαφορές. Για τα δημόσια αξιώματα προτιμώνται εκείνοι που είναι ικανοί και τα αξίζουν και όχι εκείνοι που ανήκουν σε μια ορισμένη τάξη. Κανείς, αν τύχει και δεν έχει κοινωνική θέση ή αν είναι φτωχός, δεν εμποδίζεται για το λόγο αυτό να υπηρετήσει την πολιτεία, αν έχει κάτι άξιο να προσφέρει..... [2.37.3] Αν, ωστόσο, η αυστηρότητα λείπει από την καθημερινή μας ζωή, στα δημόσια πράγματα, από εσωτερικό σεβασμό, δεν παρανομούμε. Σεβόμαστε τους άρχοντες, πειθαρχούμε στους νόμους και, μάλιστα, σε όσους έχουν γίνει για να προστατεύουν τους αδυνάτους και όσους που, αν και άγραφοι, είναι ντροπή να τους παραβαίνει κανείς».

Ωστόσο, ο όρος αναγνωρίζεται ευρέως και καθιερώνεται μόλις τον 19ο αιώνα, αποκτώντας θετικές συνδηλώσεις. Σε αυτό συνετέλεσαν οι θεωρητικοί της δημοκρατικής διακυβέρνησης, της νεωτερικότητας, με πρώτο τον John Locke (Μακρής, 2007:71), που προηγουμένως, είχαν προσδιορίσει σε μεγάλο βαθμό την ιστορική και ιδεολογική του σημασία. Στη διάρκεια του 20ου αιώνα το διακύβευμα της έννοιας της δημοκρατίας ταυτίστηκε με την προβληματική του εκδημοκρατισμού των απολυταρχικών/ αυταρχικών καθεστώτων και οδήγησε στις θεωρίες της δημοκρατικής μετάβασης (theories of democratic transition) με την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στις δημόσιες υποθέσεις.

Ο ορθολογιστής φιλόσοφος Σπινόζα, ένας από τους σημαντικότερους διανοητές της Δυτικής φιλοσοφίας θα πει ότι *καλύτερο κράτος είναι το δημοκρατικό και ότι σκοπός του κράτους είναι η ελευθερία για να προσθέσει αργότερα ότι η μεγαλύτερη αρετή του κράτους είναι η ασφάλεια και η σταθερότητά του, καθώς και η εύρυθμη λειτουργία των θεσμών του* (Α.Στυλιανού, 2016). Ο Ολλανδός φιλόσοφος ενδιαφέρεται για μια ουσιαστική ανθρώπινη ζωή και θεωρεί ότι ο άνθρωπος δεν είναι μια βιολογική μηχανή που αρκείται μόνο στην επιβίωση, αλλά ότι όλοι οι άνθρωποι θέλουν να ζήσουν μια αξιοβίωτη ζωή, με ποιότητα, ελευθερία, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη.

Αναντίρρητα η δημοκρατία έχει απόλυτη ανάγκη από συνεχή εκδημοκρατισμό. Στην εποχή μας, υποστηρίζει ο Μαλιμπάρ επηρεασμένος από τη σκέψη του Σπινόζα, χρειάζεται να νοηματοδοτήσουμε εκ νέου πολλές πτυχές της δημοκρατικής πολιτικής ως θεωρία και ως πρακτική. Αυτό που χρειαζόμαστε σήμερα, σύμφωνα με τη σπινόζική φιλοσοφική / πολιτική σκέψη για τη δημοκρατία, είναι να ανασκευάσουμε τις έννοιες ή να δημιουργήσουμε νέες, καθώς επίσης να επινοήσουμε καινοφανείς

λύσεις για τα μεγάλα προβλήματα της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας που βιώνουμε στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και στον κόσμο (Α.Στυλιανού, 2016).

Ο Αμερικανός πολιτικός φιλόσοφος John Rawls, ένας από τους σπουδαιότερους σύγχρονους στοχαστές της φιλελεύθερης δημοκρατίας και οραματιστής μιας δημοκρατικής πολιτικής κοινωνίας, όπου οι «ίσοι πολίτες ως συλλογικό σώμα ασκούν την ανώτατη πολιτική εξουσία...καθώς υιοθετούν νόμους και τροποποιούν το Σύνταγμά τους» (Rawls, 2004: 259) υποστηρίζει ότι η διαβουλευτική δημοκρατία διακρίνεται για τη δημόσια λογική, ένα νομοθετικό πλαίσιο δημοκρατικών θεσμών και την βούληση των πολιτών να *εδραιώσουν το ιδεώδες της δημόσιας λογικής στη δημοκρατική πολιτική τους συμπεριφορά* (Rawls, 2002: 242).

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Held, στις σύγχρονες κοινωνίες, «ολοένα και περισσότερο η πολιτική εμφανίζεται ρηχή, προσηλωμένη στα μέσα ενημέρωσης, ευτελής και κενή από ιδέες και από υψηλής ποιότητας ηγετικές φυσιογνωμίες» (Held, 2007: 324). Στα πλαίσια της φιλοσοφίας της δημόσιας διαβούλευσης, μετά την διαβουλευτική στροφή του κλασικού πολιτικού φιλελευθερισμού, ως μείζον διακύβευμα της νεότερης Δημοκρατικής θεωρίας, η συμμετοχική πολιτική θεωρία, δίνει ιδιαίτερο βάρος στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών και εντάσσεται όπως και η διαβουλευτική Δημοκρατία στο πλέγμα των λεγόμενων θεωριών του πολίτη (theories of citizen) ( Παραράς, 2004 ; Kymlicka, 2005:408).

Η Δημοκρατία, όπως προαναφέραμε, δεν είναι απλά μια μορφή διακυβέρνησης, αλλά ένας τρόπος συνύπαρξης δια του οποίου αφενός επιτυγχάνεται η σύγκλιση των ενδιαφερόντων των ατόμων και αφετέρου διασφαλίζεται η ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και η απρόσκοπτη ανταλλαγή εμπειρίας. *Η Δημοκρατία είναι πάνω απ' όλα τρόπος εταιρικής διαβίωσης των ανθρώπων και συλλογικής μεταβιβαζόμενης εμπειρίας* (Dewey,1916). Η απουσία ελεύθερης ανταλλαγής εμπειρίας και επικοινωνίας συνεπάγεται την περιχαράκωση των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων με αποτέλεσμα την πνευματική και κοινωνική στασιμότητα και την υποβάθμιση της ανθρώπινης σκέψης. *Ιδέες οι οποίες δεν ανταλλάσσονται μέσω επικοινωνίας, δεν μοιράζονται και δεν ξαναγεννιούνται στην έκφραση, αποτελούν μονόλογο, και ο μονόλογος δεν είναι παρά σπασμένη και ατελής σκέψη* (Dewey, 1927: 371).

Ο John Stuart Mill τον 19<sup>ο</sup> αιώνα τοποθέτησε στο επίκεντρο του πολιτικού φιλελευθερισμού και της δημοκρατικής θεωρίας του το συμμετοχικό μοντέλο της δημοκρατίας, για να αποκτήσει από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα και πιο συγκεκριμένα μετά

την πτώση του λεγόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού, ένα μεγάλο αριθμό υποστηρικτών/εκπροσώπων της πολιτικής φιλοσοφίας. Η έννοια της δημόσιας διαβούλευσης, όπως την ορίζει ο Γερμανός στοχαστής και φιλόσοφος Habermas, προσομοιάζει με ένα νέο – διαφωτιστικό πολιτικο-φιλοσοφικό εγχείρημα ολοκλήρωσης του ηθικού και φιλοσοφικού προτάγματος του Διαφωτισμού. Ο ίδιος θεωρεί ότι η πολιτική και ιδεολογική ταυτότητα του ατόμου συγκροτείται μέσα από την συμμετοχή του στο δημόσιο γίνεσθαι, όπου βασική ηθική αξία αποτελεί η χωρίς αποκλεισμούς διαβούλευση μεταξύ αυτόνομων πολιτών (Habermas , 1996: 386/ελληνική έκδοση), θέτοντας έτσι τη δημοκρατία στα πλαίσια μιας σχέσης ιδεώδους και πραγματικότητας, όπου το δίκαιο δεν νομιμοποιείται εξωτερικά από κάποιο κρατικό καταναγκασμό, αλλά κυρίως από μια βαθιά ηθική εσωτερική διεργασία.

Η Δημοκρατία, ως τρόπος ζωής βάσει κοινών ενδιαφερόντων και ελεύθερης ανταλλαγής εμπειρίας, συνεπάγεται μια κοινωνία ισότητας, διαρκώς μεταβαλλόμενη και αναπτυσσόμενη, διότι όλοι γίνονται διαρκώς κοινωνοί των πολιτισμικών επιτευγμάτων κι έτσι επιτυγχάνεται η διαρκής αναδόμηση της προσωπικής εμπειρίας, η διαρκής αναπροσαρμογή στις νέες συνθήκες, η προοδευτική εξέλιξη του κοινωνικού συνόλου. *Μια κοινωνία η οποία φροντίζει για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της στην ευημερία της και η οποία διασφαλίζει την ευέλικτη αναπροσαρμογή των θεσμών της διαμέσου της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών μορφών του συλλογικού βίου είναι, στον αντίστοιχο βαθμό, δημοκρατική* (Dewey, 1916).

Καταληκτικά η Δημοκρατία είναι πρώτιστα κοινωνική υπόθεση, παρά πολιτική οργάνωση. Σημαίνει διαρκή δοκιμή και προσπάθεια του κάθε ατόμου να δημιουργηθεί μια κοινωνία, όπου το άτομο, ως το μόνο «κέντρο» πείρας και ως έσχατος φορέας αξιών, αποκτά συνείδηση της ενδογενούς αξίας του και αξιοπρέπειας. Η Δημοκρατία ισορροπεί την προσωπική ελευθερία και την ανθρώπινη αξία, σέβεται τα άτομα και τις διαφορές τους και επιδιώκει να δώσει στον καθένα το μέγιστο των ευκαιριών. Υπάρχει μια αναπόσπαστη σχέση μεταξύ δημοκρατίας και πολιτισμού, που αναδεικνύει τελικά το πολίτευμα αυτό, τον ιδανικότερο τρόπο διακυβέρνησης και κοινωνικής συνύπαρξης.

## 1.2. Οι εκπαιδευτικές προκλήσεις της Ύστερης Νεωτερικότητας

Η κοινωνία της Ύστερης Νεωτερικότητας είναι μια κοινωνία που υφίσταται ταχύτατες και ριζικές αλλαγές. Ολόκληρο το φάσμα της κοινωνικής ζωής μετεξελιίσσεται μέσω μιας διαρκούς διασύνδεσης θεσμών, συστημάτων και υποκειμένων με κύριο χαρακτηριστικό την εγγενή τάση για αλλαγή, την κινητικότητα

προς νέες σχηματοποιήσεις συστημάτων, προς νέες ανακαλύψεις και προκλήσεις. Σε αυτές τις συνθήκες, ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην εκπαίδευση, ως κατάλληλου φορέα καλλιέργειας δεξιοτήτων, καθώς και εμφύσησης αρχών και αξιών, που μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τον σύγχρονο άνθρωπο. Οι εξελίξεις προσδιορίζονται κυρίως από τέσσερις παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του άμεσου μέλλοντος των ανθρώπινων κοινωνιών. Οι παράγοντες αυτοί είναι η Παγκοσμιοποίηση, η κυριαρχία της γνώσης και της πληροφορίας, η επιστημονική και τεχνολογική πρόοδος και το δημοκρατικό έλλειμμα, το οποίο εκδηλώνεται ως κρίση της δημοκρατικής νομιμοποίησης σε όλα τα επίπεδα (Μακρής, 2009). Ειδικότερα, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης παρατηρείται εξασθένηση της κυριαρχίας των κρατών, γεγονός που αποδυναμώνει τη δημοκρατία (Ψημίτης, 2006). Επιπρόσθετα υπάρχει μεγάλη αμφισβήτηση και κριτική σε κρατικούς και πολιτικούς θεσμούς και απαιτήσεις από την εκάστοτε κυβέρνηση (Dalton, & Shin, 2014· Slater, 2014: 91-115).

Η δημοκρατική κρίση στις σύγχρονες φιλελεύθερες δημοκρατίες αφορά κυρίως στην κρίση εκπροσώπησης του δημοκρατικού πολιτικού συστήματος και εμφανίζεται ως έλλειμμα δημοκρατίας και κρίσης της διαβούλευσης. Πιο συγκεκριμένα είναι μια κρίση της ιδιότητας του πολίτη, που οφείλεται στην αδυναμία του σύγχρονου πολιτικού συστήματος να μετασχηματίσει αξιακά και να πραγματώσει τις δημοκρατικές προτιμήσεις των πολιτών. Με άλλα λόγια μια κρίση πολιτικής αγωγής και πολιτικής κουλτούρας, η οποία οδηγεί ένα μεγάλο μέρος του εκλογικού σώματος, σε «πολιτική απάθεια και αδιαφορία», που εντείνεται περισσότερο από τον ολιγοκομματισμό (Τσάτσος, 2008; Μακρής, 2009β) και τον κυβερνητικό ελιτισμό (Held, 2007: 320).

Όπως έχουν δείξει πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα, στο γενικό πληθυσμό: α) η δημοκρατία είναι το καλύτερο σύστημα διακυβέρνησης (Διανέοσις, 2016α, 2017· Τσιγκάνου, 2010), β) η διαφθορά και η διαπλοκή είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα της δημοκρατίας στην Ελλάδα (Διανέοσις, 2016β), β) υπάρχει μείωση της εμπιστοσύνης στους θεσμούς (Τσιγκάνου, 2010), γ) υπάρχει δυσαρέσκεια στη λειτουργία της δημοκρατίας, με τους πολιτικούς να έχουν τις περισσότερες αρνητικές κρίσεις (Public Issue, 2014) και τέλος δ) οι ελεγκτικοί θεσμοί που αποτελούν «αντίβαρο» στην ανομία έχουν μεγαλύτερη αποδοχή (Βαρουξή & Σαρρής, 2011: 79-96). Υπό αυτή την έννοια τίθεται επιτακτική η ανάγκη της αναστοχαστικής προσέγγισης και της ποιοτικής αναβάθμισης της παραδοσιακής ιδιότητας του πολίτη, με σκοπό την εμπάθυνση των αντιπροσωπευτικών και συμμετοχικών θεσμών.

Ως ένα από τα σημαντικά ζητήματα του σύγχρονου κόσμου αναδεικνύεται και η αλλαγή του ρόλου της εκπαίδευσης μέσα στις νέες κοινωνικές συνθήκες σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης, οφείλει να αντιμετωπίσει παλαιά προβλήματα, όπως αυτό της ισότητας των ευκαιριών, ενταγμένα όμως σε νέες πραγματικότητες, όπως είναι η πολυπολιτισμική σύνθεση του ευρύτερου κοινωνικού χώρου. Το πρωταρχικό λοιπόν για την εκπαίδευση είναι αν οι προτεραιότητές της θα πρέπει να αλλάξουν σε συνδυασμό με γενικότερες αλλαγές στον τρόπο αναζήτησης και μετάδοσης του εκπαιδευτικού υλικού, στους όρους αξιοποίησης και αξιολόγησης της προσφερόμενης εκπαίδευσης, στις μεθόδους διδασκαλίας και στη στοχοθεσία, με απώτερο σκοπό την κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση των μαθητών/τριων έτσι ώστε να γνωρίσουν τα δικαιώματα, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις του δημοκρατικού πολίτη και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και αξιολογική ευαισθησία για την εγγενή αξιοπρέπεια της ανθρώπινης ζωής στο πλαίσιο ενός Κράτους Δικαίου (Τσιρώνης, 2003). Το σχολείο είναι ο καταλληλότερος πολιτικο-κοινωνικός θεσμός, ο οποίος έχει να συνεισφέρει πολλά στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (Kymlicka, 1997:79-102; Νικολακάκη κ.α., 2010).

Αναμφίβολα η πολυπολιτισμικότητα, ως η νέα κατάσταση συνύπαρξης και διατήρησης διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο χώρο είναι μια έννοια που μπήκε τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στο λεξιλόγιό μας, όσο και στην καρδιά του δημόσιου διαλόγου για την ταυτότητα, τη διαφορετικότητα, την κουλτούρα, την κοινωνική συνοχή, τη νέα κοινωνία της γνώσης, την ιθαγένεια, τη διεθνή ειρήνη και ασφάλεια. Η πολιτισμική διαφορετικότητα εκφράζεται μέσω του συστήματος αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσης, της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς, του ενδυματολογικού κώδικα, της τέχνης και της λογοτεχνίας, των θρησκευτικών πεποιθήσεων, καθώς και της θεώρησης του κόσμου και της αντιμετώπισης των φιλοσοφικών υπαρξιακών ζητημάτων. Η πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή, αναφέρεται σε ουσιαδείς αλλαγές που συντελούνται στη δομή της κοινωνίας ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και τρόπο ζωής. Η πολυπολιτισμική κοινωνία περιγράφεται μεταφορικά ως «ορχήστρα της ανθρώπινης φυλής», μέσα στην οποία κάθε εθνική ομάδα αποτελεί ένα εξίσου πολύτιμο εργαλείο που διατηρεί την διαφορετικότητα της, αλλά παράλληλα είναι έτοιμη να παίξει σε μια ορχήστρα, δηλαδή να λειτουργήσει στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινότητας ή κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο, φαντάζει αρκετά τετριμμένο να υποστηρίξουμε ότι υπάρχουν ποικίλες μορφές κοινωνικής ζωής σε κάθε κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα.



Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του δικαίου και στον τρόπο λειτουργίας των διάφορων κρατικών θεσμών. Εύλογα τίθεται το ερώτημα: τα ανθρώπινα δικαιώματα επιτρέπουν τη δημιουργία μιας πραγματικής, αμοιβαίας κοινωνικής αναγνώρισης μεταξύ των φορέων αλληλεπίδρασης; Η σύννομη δράση συνεπάγεται αυτόματα την κοινωνική αναγνώριση ή μήπως η παραχώρηση περιθωρίων ή ελευθερίας στη λήψη αποφάσεων και στη δράση (μέσα σ' ένα νομικά καθορισμένο πλαίσιο) δημιουργεί σε ορισμένες περιπτώσεις συγκρούσεις, τόσο ατομικές όσο και κοινωνικές; Απαντώντας στα τελευταία ερωτήματα, υποστηρίζεται ότι τα επιχειρήματα για την αναγνώριση των ανθρώπινων δικαιωμάτων πρέπει να αναζητηθούν στην αρχή της αμοιβαίας αναγνώρισης και ισότητας των ευκαιριών, η οποία θεωρείται παγκοσμίως ως νομιμοποιητικός λόγος υπέρ τους. Τέτοιου είδους παραδοχές, που διατυπώνονται στα ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιολογούνται ή ακόμη παρουσιάζονται μ' έναν πρωτοποριακό τρόπο, αποτελούν μια μεγάλη δύναμη, η οποία διαμορφώνει την πολυπολιτισμική κοινωνία των πολιτών. Σύμφωνα με τον Γιούργκεν Χάμπερμας, ζούμε σ' ένα «μετά-εθνικό αστερισμό», σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία με διεθνικά κέντρα εξουσίας και με πολυεθνικά και πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά (Παναγίδης, 2004).

Είναι αλήθεια ότι στην Ευρώπη, η ξαφνική μετάβαση από κοινωνίες με σχετική γλωσσική, εθνολογική και θρησκευτική ομοιογένεια, σε κοινωνίες πολυγλωσσικές, πολυεθνικές και πολυπολιτισμικές, δημιούργησε ποικίλες αντιδράσεις. Ωστόσο η πολιτισμική ποικιλομορφία και πολυφωνία, έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα πολύτιμα περιουσιακά στοιχεία της Ευρώπης, αλλά και όλου του κόσμου, που προάγει την αξία της αρμονικής συνύπαρξης των ανθρώπων με επίκεντρο την αλληλοαποδοχή τους, την αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό. Καλλιεργεί επομένως ανθρωπιστικά ιδανικά, που εστιάζονται στη δημοκρατική αρχή του πλουραλισμού, της αποδοχής του διαφορετικού και της επικοινωνίας, που είναι απαλλαγμένη από δογματισμούς και στερεότυπα. Έχουν ειπωθεί πολλά σχετικά με την «άνοδο και την πτώση της πολυπολιτισμικότητας». Σύμφωνα με τον Will Kymlicka, παρά το γεγονός ότι οι άνθρωποι διαφωνούν για το τι επακολουθεί μετά την πολυπολιτισμικότητα, υπάρχει μια κοινή συναίνεση -η οποία προκαλεί ιδιαίτερη έκπληξη- ως προς το ότι βρισκόμαστε σε μια μετα-πολυπολιτισμική εποχή (W. Kymlicka, 2005).

Επίκαιρο είναι το ερώτημα που τίθεται από πολλούς διανοούμενους ανά τον κόσμο, μήπως οδεύουμε από το Βεστφαλιανό κράτος, προς το Καντιανό ιδεώδες του κοσμοπολιτισμού, όπως διατυπώνεται στο μνημειώδες έργο «Διαρκής Ειρήνη» (R. Wolin, 2010), δηλαδή μετάβαση από το διεθνές δίκαιο μεταξύ ανεξάρτητων κρατών

σε παγκόσμιο, κοσμοπολίτικο δίκαιο (Καραμάνου, Α., 2016). Εύκολα μπορεί να υποστηρίξει κάποιος ότι μέσω του ΟΗΕ, της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των άλλων περιφερειακών ενώσεων, το όνειρο του Καντ, έχει ίσως αρχίσει να αποκτά ένα κάποιο σχήμα. Είναι γνωστό ότι η Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών αναγνωρίζει τα άτομα ως φορείς δικαιωμάτων, που κατά κάποιο τρόπο υπερβαίνουν τα καθιερωμένα των κυρίαρχων κρατών, ενώ παρόμοιες εξελίξεις σημειώνονται με το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και με το Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο της Χάγης. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις όπου άτομα των οποίων τα δικαιώματα παραβιάζονται, προσφεύγουν στα διεθνή δικαστήρια, παραμερίζοντας το έθνος-κράτος.

Σύμφωνα με τον Zygmunt Bauman η πολιτεία θα διασφαλίζει εφεξής «τον περίπλοκο δρόμο προς την κοινή ανθρωπιά»(Z.Bauman, 2000:59-68). Το κύριο, λοιπόν, χαρακτηριστικό της επίσημης πολυπολιτισμικότητας είναι η αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, με την παράλληλη διατήρηση της ενότητας και πίστης στην πολιτεία. Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αξιώνουν μια διαφορετική αντίληψη και μια κριτική εγρήγορση προς την κατεύθυνση της ενεργούς διαχείρισης της πολιτισμικής κληρονομιάς των κοινωνικών ομάδων και μειονοτήτων, κατά τρόπον ώστε οι κοινωνίες να διαμορφώνονται ως κοινωνίες της διαφοράς. Μ' αυτό τον τρόπο θα προκύψει η ενότητα της πολλαπλότητας καθώς και η *αντιμετώπιση των ανθρώπων με ίση μέριμνα και σεβασμό* (Kymlicka, 2005: 80) ως κεντρικό πρόταγμα του σύγχρονου κόσμου, ο οποίος είναι κόσμος πολυκεντρικός χωρίς κέντρο, όχι μόνο πολιτικά, αλλά κυρίως πολιτισμικά.

Στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από τη «μεγάλη έκρηξη» της ανθρώπινης γνώσης και την ανάδειξή της σε εργαλείο οικονομικού ανταγωνισμού και μέσο κατίσχυσης των ατόμων, την «επανάσταση της πληροφορίας» και επικοινωνίας, τον θρίαμβο του φιλελευθερισμού και τη διεθνή επιβολή της λογικής του κεφαλαίου, την ανάπτυξη υπερεθνικών διακυβερνήσεων (Σταμάτης, 2005) και τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών αμβλυμένης κοινωνικής συνοχής (Modood & Werber, 1997), ο κριτικός αναστοχασμός χρειάζεται να συνεχιστεί επί της ουσίας, με στόχο ένα ανανεωμένο, σύγχρονο κοινωνικό συμβόλαιο και ένα πολιτικό όραμα για την κοινωνία του μέλλοντος, που θα εμπνέει και θα κινητοποιεί τους ανθρώπους.

Στην προοπτική μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η «κατηγορική εμπέδωση της ταυτότητας», έτσι όπως ονόμασε ο Taylor τις καθορισμένες από την ιστορία ιδιότητες των μελών μιας εθνικής κοινότητας, δεν μπορεί να απορρίψει καθολικές αρχές και αξίες,

όπως της ελευθερίας και της ισότητας, που νοηματοδότησαν κοινωνικούς αγώνες. Με τη διαπολιτισμικότητα συναντώνται οι επιμέρους πολιτιστικές κληρονομίες και δημιουργείται αλληλεπίδραση και διαλεκτική στο βαθμό που οι συμβαλλόμενοι πολίτες μιας κοινωνίας, λειτουργούν με στόχο την ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων. Ωστόσο, η υπεράσπιση της διαφοροποίησης, ως προϋπόθεση συνθετικής και δημιουργικής κοινωνίας, εδράζεται σε μια προοπτική που η ιδιαιτερότητα υπηρετεί την καθολικότητα. Σε μια μορφή, δηλαδή, συλλογικής εμπειρίας, που παράγει κοινωνική αλληλεγγύη, αλλά συγχρόνως σέβεται τα «θεμελιώδη δικαιώματα και την αξιοπρέπεια όλων των ατόμων» (Taylor, 1994:28-44).

Η διαπολιτισμική αγωγή είναι μια ανάγκη της εποχής μας, κατά την οποία τα έθνη και οι πολιτισμοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλοπροσέγγισης, αφού έχει καταστεί πλέον αυτονόητη η διεθνοποίηση της πολιτικής, της οικονομίας και των δυνατοτήτων επικοινωνίας. Κατά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης σκοπός είναι ο ανασχηματισμός του σχολείου, μέσα από την υιοθέτηση εκείνων των εκπαιδευτικών πρακτικών, που θα διευκολύνουν την επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα διασφαλίζουν την εκπαιδευτική ισότητα (Banks, 1991: 5-6; Κοσμέτος, 2012). Προκειμένου να επιτευχθούν οι υψηλοί εκπαιδευτικοί στόχοι, χρειάζεται η οικοδόμηση μιας νέας και συνεκτικής κουλτούρας οργάνωσης σχέσεων και συνεργασίας στο σχολείο, η οποία πρέπει να στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη αποφάσεων, καθώς και στη δέσμευση ότι αυτές θα υλοποιηθούν. Διαμορφώνεται, λοιπόν, η αυθεντική αποστολή του σχολείου, που στο πλαίσιο μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης είναι η διάπλαση του χειραφετημένου, δημοκρατικού, υπεύθυνου και ενεργού πολίτη της σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας, ο οποίος σκέπτεται μεν τοπικά, αλλά λειτουργεί στη βάση οικουμενικών αρχών, αξιών και ιδεών, ενώ συγχρόνως καθίσταται ικανός να κατανοεί και να ελέγχει το περιβάλλον του προς όφελος του κοινωνικού συνόλου, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενός δημοκρατικού και κοινωνικά δίκαιου κόσμου.

Το ελληνικό σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχει διαμορφωθεί σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2014: 252-262), ως απότοκο των μεταναστευτικών ροών που τις τελευταίες δεκαετίες δέχεται τόσο η Ελλάδα όσο και η Ευρώπη (Μπουγιουκλή, 2014, Triandafyllidou, Marouf, Dimitriadi, & Yousef, 2014; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Υπό αυτή την προοπτική το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, αποτελεί μία νέα εκπαιδευτική προσέγγιση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία διαρκώς μεταβάλλεται και όπου οι ταυτότητες των ανθρώπων είναι υπό διαρκή διαπραγμάτευση. Όπως γράφει στο δοκίμιο του «Η

σημερινή Παιδεία και οι Κλασικοί», ο γνωστός φιλόσοφος και ποιητής T.S.Eliot : *Ένα σύστημα παιδείας έχει κάποιο νόημα μόνο μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα. Αν η παιδεία σήμερα χωλαίνει, αν φαίνεται χαώδης και χωρίς νόημα, είναι γιατί δεν έχουμε σταθεροποιημένη και ικανοποιητική συγκρότηση της κοινωνίας, υποστηρίζοντας ότι η παιδεία είναι αποτελεσματική πρώτιστα σε δημοκρατικές κοινωνίες (T.S.Eliot et al., 1980).*

### 1.3. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρητική ερμηνεία

Στις θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης εντάσσεται ο λειτουργισμός και οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής. Η θεωρία του λειτουργισμού τεκμηριώνει την άποψη ότι η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην ομαλή λειτουργία και ισορροπία του κοινωνικού συστήματος. Μέσω της εκπαίδευσης οι νέοι αφομοιώνουν αξίες, γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να αντεπεξέλθουν στους προκαθορισμένους ρόλους που θα τους αποδοθούν στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Parsons, τον σημαντικότερο θεωρητικό του λειτουργισμού, η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως μια διαδικασία, μέσω της οποίας τα άτομα εσωτερικεύουν τις αξίες του κοινωνικού συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί κάθε κοινωνικό σύστημα, δηλαδή μέσα από την αποδοχή των ρόλων, αλλά και μέσω της αποδοχής των αξιών που θέτει η κοινωνία (Parsons, 1971). Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης τελικά δεν είναι παρά μια *εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί* (Michel, 1981). Με βάση αυτή τη λειτουργία, το σχολείο ξεκινά από μια αποδοχή ισότητας. Στο πλαίσιο της αντίληψης αυτής, ο σχολικός θεσμός πρέπει να εξετάζεται ως αποτέλεσμα των αναγκών του κοινωνικού συστήματος για τήρηση της ισορροπίας, μέσω της τροφοδοσίας του με νέα μέλη.

Ωστόσο οι θεωρητικοί του λειτουργισμού δεν αμφισβητούν την ύπαρξη ατομικών διαφορών, αντιθέτως θεωρούν ότι η ανισότητα είναι μια φυσική κατάσταση, εφόσον οι άνθρωποι γεννιούνται με άνισες ικανότητες. Γι' αυτό και το σχολείο είναι πολύ φυσικό να επιλέγει τους ικανότερους μέσα από δίκαια εξεταστικά συστήματα και με αντικειμενικά κριτήρια, που θα οδηγούνται στην μελλοντική κατάταξη τους στους χώρους εργασίας. Επιπλέον προβάλλεται η ιδέα του δημοκρατικού και ουδέτερου σχολείου, μετατοπίζοντας την τελική ευθύνη για τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία του μαθητή στον ίδιο.

Βασική θεώρηση της προσέγγισης που ακολουθούν οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής αποτελεί η διαπίστωση ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχουν ομάδες με

αντικρουόμενα συμφέροντα. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα επιλεκτικό σύστημα, το οποίο λειτουργεί σε μια κοινωνία με έντονες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να κάνει πραγματικότητα την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής αναπτύχθηκαν θεωρίες που δίνουν έμφαση στη λειτουργία της εκπαίδευσης από τη σκοπιά της οικονομίας και πιο συγκεκριμένα του καταμερισμού εργασίας και των κοινωνικών ανισοτήτων ( Bowles & Gintis, 1976), θεωρίες που επικεντρώνονται στη διαφορετική κοινωνική ιεράρχηση της κουλτούρας στον εκπαιδευτικό μηχανισμό (Bourdieu & Passeron, 1996) και θεωρίες που αντιλαμβάνονται το σχολείο ως βασικό ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους (Althusser, 1976).

Η θέση των θεωρητικών της κοινωνικής αναπαραγωγής ενισχύθηκε από μια σειρά ερευνών, οι οποίες έδειξαν ότι η σχολική αποτυχία είναι ένα πρόβλημα κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας που αφορά στους μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από κοινωνικά μη ευνοημένα περιβάλλοντα. Οι μαθητές αυτοί βιώνουν την αποτυχία ως προσωπική ανεπάρκεια και ατομική ευθύνη, αφού μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας πείθονται ότι το σχολείο είναι δίκαιο και αποδίδει στον καθένα το ανάλογο σε σχέση με την προσπάθεια και την ευφυΐα του. Κοινή διαπίστωση των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής αποτελεί η θέση ότι το σχολείο υπακούει στις κυρίαρχες δυνάμεις της κοινωνίας, αναπαράγοντας την ταξική διαίρεση.

Τη θέση αυτή αμφισβήτησαν οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής, οι οποίοι τόνισαν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να δράσουν και να διαμορφώσουν μια παιδαγωγική κουλτούρα που θα είναι αντίπαλη στην ηγεμονική κουλτούρα. Επιχείρησαν να αναδείξουν τις δυνατότητες των δασκάλων και των σχολείων να αντισταθούν σε αυτό τον ρόλο (Θεριανός, 2006 α), «σπάζοντας» τη σιωπή που υπάρχει στις θεωρίες της αναπαραγωγής, σε ότι αφορά στον τρόπο που οι δάσκαλοι και οι μαθητές βιώνουν την καθημερινή τους ζωή μέσα στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι «άβουλα όντα που υλοποιούν με ομοιόμορφο και παθητικό τρόπο τις επιταγές του σχολικού θεσμού. Αντίθετα, ερμηνεύουν τις επιταγές αυτές μέσα από τα δικά τους “φίλτρα” και τις μετασχηματίζουν σε εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους» (Ασκούνη,2003).

Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί ως αυτόνομα άτομα με συγκροτημένη προσωπικότητα και ελεύθερη βούληση, παρά τους περιορισμούς που υφίστανται στο έργο τους, εφόσον ως κρατικοί υπάλληλοι είναι υποχρεωμένοι να εναρμονίζονται με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, ωστόσο έχουν τη δυνατότητα, στα πλαίσια της

σχετικής αυτονομίας που τους παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα (Μαργαριτόπουλος, 2018) να παρεμβαίνουν, να επηρεάζουν/ ελέγχουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να αντιστέκονται με τον τρόπο τους στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Freire, 2009). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζει ο Giroux, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «διανοούμενοι της αλλαγής», ώστε να αναπτύξουν ένα διάλογο «που θα ενοποιεί τη γλώσσα της κριτικής με τη γλώσσα των δυνατοτήτων», για να γίνει σαφές το τι πρέπει και το τι μπορεί να αλλάξει (Giroux, 2004). Το βασικό σημείο της θεωρίας της αντίστασης, σύμφωνα με τον Giroux, είναι η διαλεκτική έννοια της ανθρώπινης δράσης.

### 1.3.1. Κριτική Παιδαγωγική

Βασική παραδοχή της Κριτικής Παιδαγωγικής αποτελεί η άποψη ότι την εκπαίδευση πρέπει να την προσεγγίζουμε σχεσιακά, στις αλληλεπιδράσεις της, δηλαδή, με τις υπόλοιπες κοινωνικές σφαίρες, την πολιτική, την οικονομική και την πολιτισμική. Η Κριτική Παιδαγωγική συναποτελείται από διάφορα ρεύματα, που ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του '80 στις ΗΠΑ, τα οποία όμως συνέχει ένας κοινός σκοπός: «να ενδυναμώσουν τους ανίσχυρους και να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και αδικίες» (Mc Laren, 2010). Σε όλα τα κείμενα της είναι εμφανής η πολιτική στόχευση, ενώ η κριτική συνείδηση θεωρείται προαπαιτούμενο μιας συλλογικής πολιτικής διεκδίκησης κι ενός οράματος για μία δημοκρατική κοινωνία. Συμπερασματικά η Κριτική Παιδαγωγική είναι μία παιδαγωγική θεωρία και πρακτική, που έχει ως στόχο να αυξήσει την κριτική συνείδηση των ατόμων, αποβλέποντας στη χειραφέτησή τους και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. *Το πιο ουσιαστικό, όμως, που θεωρούμε ότι αναδεικνύεται [...] είναι η ανάγκη συνειδητοποίησης του σύνθετου χαρακτήρα ενός εγχειρήματος συγκρότησης μιας παιδαγωγικής η οποία αμφισβητεί την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων και θέτει ως κεντρικό σκοπό της να συμβάλλει στο ριζικό κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό* (Γρόλλιος, 2010: 11-61).

Η Κριτική Παιδαγωγική αποδέχεται την περιορισμένη δυνατότητα του σχολείου να προκαλέσει από μόνο του την κοινωνική αλλαγή, ωστόσο τα γνωστικά περιεχόμενα και τα αξιακά πρότυπα που μεταβιβάζονται μέσω της διδασκαλίας, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα, είναι δυνατόν να εμψύχουν στα άτομα την πίστη σε έναν αγώνα για μια πιο δίκαιη κοινωνία. *Τα σχολεία δεν θα αλλάξουν την κοινωνία, αλλά μπορούμε να δημιουργήσουμε μέσα σε αυτά θύλακες αντίστασης που παρέχουν παιδαγωγικά πρότυπα για νέες μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων -*

*μορφές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες σφαίρες, πιο άμεσα εμπλεκόμενες στον αγώνα για μια νέα ηθική και άποψη κοινωνικής δικαιοσύνης (Gioux, 2010: 63-120). Μέσα από μία τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές θα καταστούν ικανοί να κατανοήσουν την κοινωνική διάσταση των φαινομένων και θα κατακτήσουν το απαραίτητο για την κοινωνική αλλαγή θάρρος. Με όρους διαμάχης μεταξύ καταπιεστών και καταπιεζομένων γίνεται αντιληπτή η κοινωνική πραγματικότητα και στην περίπτωση της Κριτικής Παιδαγωγικής. Αυτόν τον συσχετισμό δυνάμεων θα αναιρέσει ο επιδιωκόμενος κοινωνικός μετασχηματισμός, αρωγός του οποίου ορθώνεται το σχολείο. Τα σχολεία πρέπει να γίνουν τόποι για την παραγωγή τόσο κριτικής γνώσης όσο και κοινωνικοπολιτικής δράσης. Οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται 'σχολείο' πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη (Mc Laren, 2010: 279-330).*

Τη δυνατότητα και τη συνεισφορά της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της αλλαγής επισημαίνει και ο Paolo Freire. Αν και αναγνωρίζει ότι ο βαθύς μετασχηματισμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο αν μετασχηματιστεί ριζικά και η κοινωνία, θεωρεί ότι αυτό δεν ανατρέπει τη δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν πολλά στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Freire, πρέπει να υπερβεί τη διάσταση θεωρίας και πράξης και να αποδεσμευτεί από την «τραπεζική αντίληψη» της στείρας μεταφοράς γνώσης από το δάσκαλο στο μαθητή. Οι μαθητές πρέπει να αναλάβουν το ρόλο των «δημιουργικών υποκειμένων» στη μαθησιακή διαδικασία (Freire, 1985a).

### 1.3.2. Η Δημοκρατική Παιδεία Παγκοσμίως και στην Ελλάδα

Λέμε ότι έχουμε «δημοκρατία». Ωστόσο, όταν τα σχολεία μας λειτουργούν ελάχιστα ή καθόλου δημοκρατικά, πώς μπορούμε να περιμένουμε από τη σύγχρονη ή τη μελλοντική γενιά παιδιών να κατανοήσει, να εξασκήσει και να σκεφτεί τον τρόπο για να διατηρήσει ή να βελτιώσει τη δημοκρατία στην κοινωνία της; Έρευνες χρόνων στην εκπαίδευση απέδειξαν ότι ο αποδοτικότερος τρόπος μάθησης είναι αυτή που πηγάζει από την φυσική περιέργεια του ίδιου του μαθητή και από τα δικά του ενδιαφέροντα. Δεν υπάρχει βαθύτερο σημείο στη φιλοσοφία της προοδευτικής εκπαίδευσης, υποστηρίζει ο Dewey, από την έμφαση που δίνει στη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στο σχηματισμό των σκοπών που καθοδηγούν τη δράση του μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dewey, 1980).

Η Δημοκρατική Παιδεία περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος θεωριών/ φιλοσοφιών παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, το οποίο εμπεριέχει τις προοδευτικές θέσεις του John Dewey, τις κοινοτικές και διαλογικές μορφές της δημοκρατίας, την Κριτική Παιδαγωγική, αλλά και νέες τεχνολογίες όπως είναι η παιχνιδιοποίηση (gamification) της μάθησης. Κυρίαρχη επιδίωξή της να εξουσιοδοτήσει τα παιδιά και τους δασκάλους με αυτο-ευθύνη και δημοκρατική συμμετοχή στα σχολεία, μέσω των οποίων οι μαθητές μαθαίνουν να λένε αυτό που σκέφτονται, να αγωνίζονται για τα θέματα που είναι σημαντικά για αυτούς, να επιλύουν προβλήματα συλλογικά, να σέβονται την άποψη των άλλων και να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των κοινοτήτων τους, εγκαθιδρύοντας περιεκτικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές παιδαγωγικές. Η μαθησιακή διαδικασία διεξάγεται αρμονικά και με σεβασμό μεταξύ όλων, καθώς η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών και των δασκάλων μέσα στην τάξη έχει την ύψιστη σημασία. Εν συντομία, η Δημοκρατική Παιδεία οδηγεί στην ανάπτυξη σκεπτόμενων νέων ανθρώπων, θωρακισμένων με δεξιότητες να επιλύουν προβλήματα μέσω της συνεργασίας, με ευέλικτο και δημιουργικό τρόπο. Ο κόσμος μας, γεμάτος συνεχείς πολιτικές αναταραχές και αναδυόμενες τεχνολογίες τους έχει ανάγκη.

Σήμερα, λειτουργούν περίπου 1000 δημοκρατικά σχολεία σε όλο τον κόσμο. Η δημοκρατία σε αυτά τα σχολεία εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους, από απλές σχολικές συναντήσεις, όπου οι μαθητές ψηφίζουν για συγκεκριμένα θέματα, ως την πλήρη δημοκρατία, κατά την οποία οι μαθητές παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου, όπως τον προϋπολογισμό, την πρόσληψη ή απόλυση δασκάλων και τον καθορισμό της διδακτέας ύλης, αν υπάρχει. Δημοκρατικά σχολεία λειτουργούν από τις αρχές του 20ου αιώνα. Η αρχή έγινε στην Αγγλία από το σχολείο Σάμερχιλ, το οποίο ξεκίνησε να λειτουργεί ως δημοκρατικό οικοτροφείο, όπου τα μαθήματα ήταν προαιρετικά. Άλλο ένα σπουδαίο σχολείο, το Σάντμπουρι Βάλεϊ, ξεκίνησε να λειτουργεί το 1968 στη Μασαχουσέτη των Η.Π.Α., ως κανονικό σχολείο. Δίχως συγκεκριμένη διδακτέα ύλη ή υποχρεωτικό πρόγραμμα μάθησης, βαθμολόγηση ή άλλου είδους δομές που συναντά κανείς συνήθως στα σχολεία, το Σάντμπουρι Βάλεϊ έγινε ακόμη μία ριζοσπαστική επιλογή. Τα σχολεία που ακολούθησαν το μοντέλο οικοτροφείου του Σάμερχιλ ήταν λίγα, ενώ πολλά ήταν τα σχολεία που χρησιμοποίησαν τις ιδέες του Σάντμπουρι Βάλεϊ ή βασίστηκαν, λίγο έως πολύ, στο μοντέλο του.

Τα ελληνικά σχολεία θεωρείται πως ακολουθούν και υποστηρίζουν τις δημοκρατικές αρχές, αλλά σπάνια βρίσκει κανείς δημοκρατικές δομές σε αυτά. Η δημοκρατία στα ελληνικά σχολεία βασίζεται κυρίως στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, που σχετίζεται με την αγωγή του πολίτη και την πολιτειότητα και όχι στην



άσκησή της μέσα στην τάξη και σίγουρα δεν αφορά σε μια ισότιμη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Παρά το δεδομένο κρατικό εκπαιδευτικό πρότυπο, ένας μικρός αριθμός ελληνικών δημοσίων σχολείων καταφέρνουν να συμπεριλάβουν ορισμένες από τις αρχές αυτές στην καθημερινή σχολική ζωή, κυρίως λόγω συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών, που ευνοούν τις φωτισμένες πρωτοβουλίες κάποιων αφιερωμένων στο έργο τους δασκάλων /παιδαγωγών.

Αν και το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει διαθεματική προσέγγιση και μάθηση βασισμένη σε σχέδια εργασίας, στην πράξη μόνο μια ισχνή μειοψηφία σχολείων εφαρμόζει αυτή την προσέγγιση (κυρίως στον ιδιωτικό τομέα), ενώ γενικότερα δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της συν-δημιουργίας της μαθησιακής πορείας. Οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο για το πώς μαθαίνουν και για το αντικείμενο της μάθησής τους, με βασική στοχοθεσία την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και αναστοχαστική διαχείριση της γνώσης. Αποτελεί θέμα προτεραιότητας για το Ελληνικό δημόσιο σχολείο, η καθιέρωση της προσωπικής, δημιουργικής και ενεργούς συμμετοχής και ο σεβασμός της άποψης όλων των μαθητών, σχετικά με θέματα που επηρεάζουν τη ζωή τους άμεσα ή έμμεσα.

Επιπρόσθετα απαραίτητη κρίνεται η άριστη, δόκιμη και συνετή χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, καθώς και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας. Αυτονόητο θεωρείται, οι παραπάνω ικανότητες και δεξιότητες να μην κατανοούνται και καλλιεργούνται αποκλειστικά ως εργαλείο ατομικής επιτυχίας στην «κοινωνία της γνώσης», αλλά να εντάσσονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριων προς την κατεύθυνση ενός δημιουργικού, κοινωνικού και ικανού για συνεργασία ανθρώπου, που συμμετέχει ενεργητικά στην παραγωγή πολιτισμού και κοινωνικού πλούτου.

Ωστόσο η παράδοση του συγκεντρωτισμού βάραινε και συνεχίζει να βαραίνει υπερβολικά στη σχολική καθημερινότητα. Οι δάσκαλοι, οι διευθυντές και οι διευθυντές εκπαίδευσης ακόμα, για κάθε πρόβλημα που ανακύπτει αναζητούν εναγωνίως την εγκύκλιο που θα τους υποδεικνύει επακριβώς τι και πώς να το πράξουν, ώστε να είναι «καλυμμένοι». Κι η διοικητική πυραμίδα ανταποκρίνεται, παράγοντας αδιάκοπα δεκάδες υπουργικές αποφάσεις και εκατοντάδες ερμηνευτικές εγκυκλίους, συχνά αλληλοσυγκρουόμενες, σε μια ατέρμονη προσπάθεια να αδράξει και να ρυθμίσει κάθε λεπτομέρεια της σχολικής ζωής. Οι πάντες μοιάζει να προτιμούν την ασφάλεια του ελέγχου από την ευθύνη της ελευθερίας. Η δημοκρατία απομένει έτσι ρηχή, με ελλίπες

περιεχόμενο, περισσότερο μεγαλόστομη διακήρυξη, παρά καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Όμως η ελευθερία και η δημοκρατία είναι λιγότερο λόγια και νομοθετικές ρυθμίσεις και πρωτίστως νοοτροπίες και πρακτικές. Επιβεβαιώνονται, διευρύνονται ή υπονομεύονται μέσα από τις καθημερινές μας συμπεριφορές, από τις δράσεις και τις παραλήψεις μας. «Η ελληνική εκπαίδευση κατατρώχεται από την βιβλιοκεντρική αποστήθιση, την οργανωτική προχειρότητα, την παραβατικότητα την ατομική, δημιουργώντας έτσι ένα εκρηκτικό μίγμα ανόητου κοινωνικού και πολιτικού παραλογισμού» (Μαστοριάδης, 2012: 48) υποστηρίζει ο Μαστοριάδης αναδεικνύοντας την κρίση της εκπαίδευσης, που περνά σχεδόν απαρατήρητη και η οποία στο μέλλον θα έχει πολύ μεγάλες συνέπειες τόσο για την παιδεία, όσο και για τη δημοκρατία μας.

Θεωρώντας δεδομένο πως η εποχή μας έχει ανάγκη ένα σχολείο περισσότερο δημοκρατικό, εύλογα τίθεται το ερώτημα «Πόσο συμβατή είναι η δημοκρατική παιδεία με τις ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης οικονομίας»; Αν το Σάντμπουργι Βάλεϊ δουλεύει με ομάδες εργασίας και «καταιγισμό ιδεών», στα εργοστάσια της Κίνας διαγωνίζεται ο πιο σκληρός «φορντισμός». Ανάμεσα στη δημιουργική ελίτ του καπιταλιστικού κέντρου και στο αλλοτριωμένο προλεταριάτο των αναδυόμενων οικονομιών, ποια είναι η προοπτική για τους δικούς μας νέους; Για ποιο μέλλον τους εκπαιδεύουμε; Αν προορίζονται για φτηνή εργατική δύναμη στην αυλή της Ευρώπης, η δημοκρατία φαντάζει άχρηστη πολυτέλεια. Οι εταίροι μας, άλλωστε, μας υπενθυμίζουν διαρκώς πως ο χρεωμένος, ο εξαθλιωμένος δεν αποφασίζει. Εφαρμόζει τις αποφάσεις άλλων. Ούτε η επιφανειακή κατάρτιση που ανταποκρίνεται στις ευκαιριακές ανάγκες μιας εγχώριας οικονομίας, που βολοδέρνει δίχως προσανατολισμό, νοιάζεται για τον δημοκρατικό πολίτη. Στη χώρα μας, όπως και στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκπαίδευση στοχεύει στην οικονομική ανάπτυξη/ μεγέθυνση μέσω της Τεχνολογικής εξειδίκευσης, ενώ η ισότιμη δωρεάν παιδεία δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική, αποθαρρύνοντας την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής φαντασίας στους νέους. Και όπως επισημαίνει ο Γ.Μαστοριάδης «Ταΐζουμε» τους μαθητές με πράγματα που θα τους βοηθήσουν να πάρουν καλό βαθμό στις εξετάσεις. Ωστόσο το κινήγι ενός οράματος προϋποθέτει ανθρώπους που μπορούν να ονειρεύονται» (Μαστοριάδης, Γ., 2012).

Αν όμως, σήμερα, η πολιτεία αναζητά διέξοδο σε μια συνεργατική, αλληλέγγυα οικονομία, που θέτει διαφορετικά ερωτήματα και επινοεί νέες απαντήσεις, τότε η αντίφαση δημοκρατίας και οικονομίας αίρεται. Η γερή γενική ανασυγκρότηση και η δημοκρατική κουλτούρα γίνονται προϋπόθεση μιας εναλλακτικής οικονομίας. Σε μια τέτοια κατεύθυνση ο σημερινός εκπαιδευτικός έχει νόημα να νοιάζεται για τη μετάδοση

έγκυρων και χρήσιμων γνώσεων, έχει νόημα να στιγματίζει τον ρατσισμό, να εξαλείφει τον εκφοβισμό και κάθε είδους αποκλεισμό, να καλλιεργεί τη συνεργασία και την αλληλεγγύη. Έχουν νόημα όλα τούτα, διότι, ξέχωρα από την έδρασή τους στις ουμανιστικές αξίες, τέτοιου τύπου πρακτικές χαράσσουν ίσως μια κάποια διέξοδο σε μια εποχή πολλαπλών αδιεξόδων. Το γεγονός ότι η πολιτεία προϋποθέτει και ταυτόχρονα καθορίζει τον τρόπο ζωής και την παιδεία, η οποία εξασφαλίζει τη σταθερότητά της, επιβεβαιώνει την άποψη του Αριστοτέλη για την αλληλεξάρτηση ηθικής και πολιτικής (Μπαγιόνας Α., 2003). Σε μια τέτοια κοινότητα, άλλωστε, το παιδί δεν προετοιμάζεται να ζήσει ως αυριανός δημοκρατικός πολίτης, αλλά ήδη ζει μέσα σε μια δημοκρατική κοινότητα και μέσα σε αυτήν αναπτύσσει τις κατάλληλες διανοητικές, ηθικές και κοινωνικές έξεις (Αλεξάκης, Δ., 2017: 169-171).

#### 1.4. Εκπαίδευση και Σχολείο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στις σύγχρονες Δυτικές κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ανομοιογένεια και πολυπλοκότητα, που οι παραδοσιακές κοινωνικές δομές έχουν διαρραγεί και το έλλειμμα της δημοκρατίας είναι αισθητό, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη εμπλοκής και ενεργούς συμμετοχής όλων των πολιτών και ιδιαίτερα των νέων, στα κοινά. Για το λόγο αυτό, στις μέρες μας, απασχολεί το δημόσιο διάλογο η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των νέων προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης/καλλιέργειας της ιδιότητας του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη (πολιτειότητας). *Το καταλληλότερο πεδίο για την καλλιέργεια των αρετών του πολίτη παρέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, αν και ένας θεσμός από μόνος του δεν επαρκεί για να δημιουργήσει πολίτες, υποστηρίζει ο Kymlicka.*

Το στοιχείο αυτό κατά τον ίδιο αποτελεί και την καλύτερη δικαιολόγηση του δημόσιου σχολείου, *το οποίο πρέπει να είναι οργανωμένο έτσι ώστε να καλλιεργεί την κριτική στάση και τον σκεπτικισμό απέναντι στην αυθεντία, να οδηγεί στην αναγκαία αποστασιοποίηση από τις αρχές που μας κληροδοτεί το στενό οικογενειακό και κοινωνικό μας περιβάλλον, να φέρει παιδιά διαφορετικής προέλευσης πιο κοντά και να τα καθιστά κοινωνούς διαφορετικών τρόπων ζωής* (Kymlicka, 2005: 59). Αδιαμφισβήτητα η εκπαιδευτική έρευνα δεν αποσκοπεί μόνο στη βελτίωση των πρακτικών και των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων που υιοθετούν οι δάσκαλοι, αλλά επιθυμεί ακόμα να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενδυναμωμένων πολιτών, που θα είναι σε θέση να συνδράμουν για ένα καλύτερο αύριο, για μια διαρκή βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών ζωής, με απώτερο στόχο τη δημοκρατική κοινωνία.

Το πρώτο κοινό σημείο μεταξύ του Paulo Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής (καθώς και της Κριτικής Έρευνας Δράσης) είναι η επιθυμητή αλλαγή της υφιστάμενης κοινωνικής κατάστασης, προϋπόθεση της οποίας θεωρείται η ενδυνάμωση και χειραφέτηση των ατόμων. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται προαπαιτούμενα ενός επιθυμητού κοινωνικού μετασχηματισμού, στον οποίο πραγματώνεται το όραμα του για μια δημοκρατική κοινωνία, με βασικό χαρακτηριστικό την ισότητα. Από τη στόχευση αυτή αναδεικνύεται ένα ακόμα κοινό σημείο των τριών προσεγγίσεων, που είναι ο ρόλος τον οποίο καλείται να διαδραματίσει το σχολείο, σε αυτό το όραμα της κοινωνικής αλλαγής. Ποια είναι δηλαδή η σχέση του σχολείου με την κοινωνία; Η σχέση εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας αναγνωρίζεται ως αμφίδρομη, με την έννοια ότι η εκπαιδευτική σφαίρα δεν οργανώνεται ανεξάρτητα από το κοινωνικό συγκείμενο, αντανακλά τις υπάρχουσες συνθήκες, ενώ συγχρόνως είναι δυνατόν να επενεργήσει σε αυτές.

Ο Freire, που στην πράξη προσπάθησε να αξιοποιήσει την παιδαγωγική του για να οργανώσει τον αγώνα των καταπιεζόμενων για απελευθέρωση και κοινωνική αλλαγή, αναγνωρίζει *ότι η εκπαίδευση δεν είναι το ανώτατο στάδιο του αγώνα για κοινωνικό μετασχηματισμό. Αλλά χωρίς αυτή η κοινωνία δεν μπορεί να μετασχηματισθεί* (Freire, 2009). Επομένως, η πραγματικότητα ενός σχολείου διαμορφώνεται από την κοινωνικό-πολιτική συγκυρία. Ωστόσο, η παιδαγωγική διαδικασία αποτελεί συγχρόνως σύμφυτο συστατικό οποιασδήποτε ριζικής κοινωνικής αλλαγής.

Για τον Paulo Freire, από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πρωτοστατήσουν στην προσπάθεια να δομηθεί μία καλύτερη κοινωνία για όλους, αφού κρατούν στα χέρια τους το ισχυρό όπλο του εγγραμματισμού. Η επιστημονική επάρκεια έρχεται να υποστηρίξει θεωρητικά τους παιδαγωγικούς τους στόχους, οι οποίοι όμως είναι διαποτισμένοι από το όραμα της κοινωνικής αλλαγής. *Το έργο της διδασκαλίας [...] απαιτεί διαρκή πνευματική πειθαρχία και το κέντρισμα της επιστημολογικής περιέργειας [...], απαιτεί πάνω από όλα την ικανότητα να αγωνιζόμαστε για την ελευθερία, χωρίς την οποία η διδασκαλία δεν έχει σκοπό* (Freire, 2009).

Ο αναστοχασμός είναι ένα ακόμα κομβικό κοινό σημείο στις θέσεις του Freire, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Έρευνας Δράσης, ως απαραίτητο στοιχείο οποιουδήποτε ενδυναμωμένου και χειραφετημένου ατόμου. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών αφορά στην άρρητη θεωρία τους, στις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους, τις οποίες καλούνται να ανασύρουν και να προσεγγίσουν κριτικά, αντιλαμβανόμενοι τον τρόπο με τον οποίο αυτές καθορίζουν τις παιδαγωγικές επιλογές

και τις πρακτικές τους. *Η μάθηση στη διδασκαλία έρχεται στο βαθμό που οι δάσκαλοι [...] είναι διαρκώς έτοιμοι να επανεξετάσουν τις απόψεις τους και να επαναθεωρήσουν τις θέσεις τους* (Freire, 2009). Ο αναστοχασμός δεν αποτελεί επομένως μία στιγμή της ερευνητικής πορείας, αλλά μία διαρκή προσέγγιση των ατομικών στάσεων και θέσεων, συνυφασμένη με την προσπάθεια για παρέμβαση στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, να φέρουν δηλαδή σε επικοινωνία τα επιστημονικά πορίσματα και την εκπαιδευτική εμπειρία, παραμερίζοντας την όποια θεωρία αγνοεί την καθημερινή πραγματικότητα στα σχολεία.

#### 1.4.1. Βασικές δημοκρατικές έννοιες στο σχολείο: Μία κοινότητα ισότητας και αλληλοσεβασμού

Ζούμε σε μία δημοκρατική κοινωνία που για να λειτουργήσει σωστά χρειάζεται δημιουργικούς πολίτες, οι οποίοι να δραστηριοποιούνται στις κοινότητες που ανήκουν, επιδιώκοντας συνέχεια την αλλαγή του τόπου τους προς το καλύτερο, λαμβάνοντας υπόψη την σύγχρονη πραγματικότητα και τις διεθνείς εξελίξεις. Το ιδανικότερο περιβάλλον για μάθηση - αλλά και για εργασία και τη ζωή γενικότερα - είναι αυτό στο οποίο τα δικαιώματά μας αναγνωρίζονται και οι απόψεις μας γίνονται σεβαστές. Τα παιδιά δεν αναπτύσσουν αυτές τις ιδιότητες (κοινωνικές) μέσα από θεωρητικά μαθήματα. Ωστόσο, εκείνα που βιώνουν καθημερινά τι θα πει να είσαι υπεύθυνος για τον εαυτό σου και για τη κοινότητα στην οποία ανήκεις, μέσα στο ίδιο το σχολείο, μαθαίνουν να εκφράζονται ελεύθερα, να αγωνίζονται για τα θέματα που θεωρούν σημαντικά, να επιλύουν προβλήματα και καταστάσεις ως ομάδα, να σέβονται τις απόψεις των άλλων και να συμβάλλουν στην επιτυχή διαχείριση της κοινότητας. Όταν κάποιος είναι υπεύθυνος για την ίδια του τη μάθηση, οδηγείται στην ανακάλυψη και την επινόηση αποτελεσματικών στρατηγικών προς την επίλυση προβλημάτων γενικά, όποια κι αν είναι αυτά. Αυτή η ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής είναι το εργαλείο που χρειάζεται ο καθένας μας για να συνεχίσει την αναζήτηση /μάθηση στο άγνωστο που θα φέρει η ζωή.

Η Δημοκρατική Παιδεία αναφέρεται σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων, πρακτικών, πληροφοριών και ιδεών που αξιολογούν μια συγκεκριμένη κοινωνική μορφή συνύπαρξης η οποία: α) στηρίζεται στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και της κοινωνικής αλληλεγγύης, β) προάγει δημοκρατικές ιδέες και πρακτικές και ενισχύει τη δυνατότητα για την εμφάνιση νέων μορφών συλλογικότητας και δράσης, οι οποίες θα μπορούν να προασπίζονται τη δημοκρατία, και γ) αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα,

αξιώνοντας την εφαρμογή των δικαιωμάτων διαφορετικών ομάδων και μονάδων στην πράξη. Στα δημοκρατικά σχολεία γίνονται τακτικές συναντήσεις, στις οποίες όλα τα μέλη της κοινότητας έχουν από μία ψήφο, ανεξαρτήτως ηλικίας ή θέσης στην ιεραρχία. Μαθητές και καθηγητές μπορούν να καθίσουν μαζί ως ίσοι, να συζητήσουν και να πάρουν αποφάσεις όσον αφορά στους κανόνες του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα έργα μέσα στο σχολείο, στην πρόσληψη προσωπικού.

Το αποτέλεσμα: ανοιχτόμυαλοι, ανεκτικοί, υπεύθυνοι άνθρωποι, οι οποίοι δε θα διστάσουν να εκφράσουν τις απόψεις τους και γνωρίζουν πως να τις τοποθετήσουν, αλλά και πως να ακούσουν αυτές των άλλων. Με άλλα λόγια, μορφωμένοι, ενεργοί πολίτες, ταιριαστοί σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία, οι οποίοι επιδιώκουν την υπέρβαση της τυπολατρίας και των ασφυκτικών δεσμών που απορρέουν από ποικίλες κοινωνικές κατασκευές, με τη δέσμευση σε ένα ηθικό όραμα. Πολίτες οι οποίοι είναι ικανοί να διασφαλίσουν την ύπαρξη και τη λειτουργία των θεσμών της και ταυτόχρονα ικανοί να τους αναζωογονούν και να τους επανα-πλαισιώνουν, σύμφωνα με τις προκλήσεις της πραγματικότητας που ζουν. Επιτακτική ανάγκη σήμερα που οι δημοκρατικές κοινωνίες βιώνουν έντονες κοινωνικές και πολιτικές αναταράξεις, με τα αποτελέσματά τους να γίνονται φανερά πλέον και στο χώρο του σχολείου.

Η ελληνική εκπαίδευση όπως και το σύνολο σχεδόν της κοινωνίας βυθίζεται τις τελευταίες δεκαετίες σε μια ρηχή εξωστρέφεια και ενίοτε σε μια άγονη αυτοαναφορικότητα. Οι κριτικές φωνές καλύπτονται από το φαντασιακό της καταναλωτικής κοινωνίας και το ενδιαφέρον για τη δημοκρατική συμμετοχή υποχωρεί έναντι των ατομιστικών επιδιώξεων. Ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1980, οι σημαντικότερες αλλαγές στην ελληνική πολιτική κουλτούρα συνίστανται στην εξάπλωση ενός ωφελμιστικού ατομικισμού, στον εκτοπισμό συλλογικών σχεδίων, δεσμεύσεων και ενδιαφερόντων (Κιουπκιολής, 2014), στην ιδιωτική/ ατομικιστική σύλληψη του δημοσίου, στην αντίληψη του δικαιώματος ως προνομίου και τέλος στη γενική ατροφία της κοινωνίας των πολιτών. Σε αυτό το πλαίσιο, η επικέντρωση/εστίαση της εκπαίδευσης στην ελευθερία του ανθρώπου, την κριτική σκέψη και τον κοινωνικό αναστοχασμό, που μπορούν να περιγραφούν και ως αρετές ενός ελεύθερα στοχαζόμενου πολίτη, μιας ανεξάρτητης οντότητας με προσωπική δέσμευση, αναφορά και συμμετοχή στην κοινωνία και στις κοινωνικές συλλογικότητες, θεωρείται απαραίτητη.

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, η επιστημονική κοινότητα έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι πραγματική μάθηση (σε αντίθεση με την

απομνημόνευση στοιχείων, τα οποία στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ξεχνιούνται γρήγορα) μπορεί να λάβει χώρα μόνο μέσα σε ένα πλαίσιο απαλλαγμένο από το φόβο και το άγχος των εξετάσεων και όταν οι γνώσεις αφορούν στο μαθητή και είναι σημαντικές για αυτόν. Αυτές οι προϋποθέσεις πληρούνται όταν οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να κατευθύνουν τη μάθηση τους και παράλληλα υπάρχει κάποιος ειδικός παιδαγωγός/ εκπαιδευτικός δίπλα τους, να τους υποστηρίζει, να παρέχει τα εργαλεία που θα χρειαστούν, την τεχνογνωσία του και να τους εμπυχώνει με εποικοδομητικά σχόλια.

### 1.5. Προοπτικές και Διλήμματα της Σύγχρονης Εκπαιδευτικής Πράξης

Οι σχολικές μονάδες στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λειτουργούν τα τελευταία 30 χρόνια μέσα σε ένα στοιχειωδώς δημοκρατικό θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό ορίζεται από τον Ν.1566 / 1985. Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα καθορίζει βεβαίως σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία (στόχοι, αναλυτικό πρόγραμμα). Ωστόσο, σε επίπεδο σχολικής μονάδας υπάρχει η δυνατότητα για ένα συλλογικό, δημοκρατικό σχεδιασμό και προγραμματισμό των εργασιών. Σε αυτό το επίπεδο είναι τα συλλογικά όργανα (Σύλλογος διδασκόντων) που έχουν τον κυρίαρχο ρόλο και λαμβάνουν τις αποφάσεις.

Αν λάβουμε ως κριτήριο δημοκρατικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος τις αρχές που θέτει ο Dewey, ο οποίος προτείνει την οργανική/ ουσιαστική συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε όλες τις πτυχές του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών του σχολείου, μπορούμε να καταλάβουμε την ουσιαστική έλλειψη δημοκρατίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρά το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, που επιτρέπει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για την λειτουργία της σχολικής μονάδας, σε μία σειρά από θέματα, ο εκπαιδευτικός όχι μόνο αποκλείεται, αλλά αγνοείται συστηματικά (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια).

Ο Dewey συνδέει επίσης την δημοκρατική οργάνωση του σχολείου με την καλλιέργεια της υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών. Θεωρεί ότι η έλλειψη συμμετοχής τείνει να παράγει έλλειψη ενδιαφέροντος και μέριμνας από την μεριά αυτών που αποκλείονται. Το αποτέλεσμα είναι μία αντίστοιχη έλλειψη ουσιαστικής υπευθυνότητας. Αυτόματα και ασυνείδητα, αν όχι συνειδητά, αναπτύσσεται το συναίσθημα: Αυτό δεν είναι δική μας υπόθεση. Είναι δουλειά αυτών στην κορυφή. Όπως υποστηρίζει η *διαστροφή των εξωτερικά επιβεβλημένων σκοπών έχει βαθιές ρίζες. Οι δάσκαλοι τους*

*δέχονται από ανώτερες αυθεντίες. Αυτές οι αυθεντίες τους δέχονται από το καθολικώς ισχύον μέσα στην κοινότητα. Οι δάσκαλοι τους επιβάλλουν στα παιδιά. Σαν πρώτη συνέπεια το πνεύμα του δασκάλου δεν είναι ελεύθερο: περιορίζεται στο να δέχεται τους σκοπούς οι οποίοι τίθενται εκ των άνω (Dewey, 2016: 190).*

Η φιλοσοφική πρόταση που επεξεργάστηκε στη φάση της διανοητικής του ωριμότητας, ο κριτικός διανοούμενος και πολιτικός ακτιβιστής Dewey, ανήκει στο ρεύμα σκέψης που ονομάστηκε πραγματισμός και αποτέλεσε την πιο σημαντική και πρωτότυπη συμβολή του Αμερικάνικου στοχασμού στη δυτική φιλοσοφία. Ο πραγματισμός υπογράμμιζε την κομβική σημασία της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και το κοινωνικό του περιβάλλον, όπου μέσα από την πρακτική αλληλεπίδρασή τους οι άνθρωποι διαμορφώνουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους. Σύμφωνα με τον Dewey, *ο ρόλος της φιλοσοφίας είναι να καθοδηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά και ο βαθμός αλήθειας των ιδεών ελέγχεται και επιβεβαιώνεται μέσω της πράξης, καθώς η αλήθεια δεν συναρτάται με την ακρίβεια που αναπαριστά μια ορισμένη πραγματικότητα ή την συνάφειά της με άλλες αλήθειες, παρά με την ικανότητά της να καθοδηγεί τους ανθρώπους στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις (Dewey, 2019 :24).*

Υπό αυτό το πρίσμα η θεώρηση γύρω από την διοίκηση των σχολικών μονάδων, όπως αναπτύσσεται σήμερα, έχει δύο εγγενείς αντιφάσεις. Η πρώτη αναφέρεται στις ίδιες της τις επιδιώξεις. Ο αυστηρός έλεγχος άνωθεν (με μετρήσεις επιδόσεων σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο), που αποτελεί κεντρική επιδίωξη της και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τους στόχους και τις μεθόδους, έρχεται σε αντίφαση με τις επιδιώξεις για δημιουργικότητα, πειραματισμό και καινοτομία από την μεριά του εκπαιδευτικού. Οι παραπάνω αρετές έχουν ανάγκη για περιθώρια δοκιμής και ελέγχου, ίσως και για περιθώρια λάθους.

Η δεύτερη αναφέρεται στο χαρακτήρα του ίδιου του εκπαιδευτικού. Επιθυμεί έναν εκπαιδευτικό δημιουργικό, αυτό-αναστοχαζόμενο, που να έχει και να καλλιεργεί στους μαθητές του μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά μέσα σε ένα αυστηρά ιεραρχημένο και αντιδημοκρατικό περιβάλλον λειτουργίας, με αυστηρό έλεγχο άνωθεν. Όμως η ανθρώπινη ευφυΐα, όπως μας έδειξε ο Dewey, είναι κάτι που καλλιεργείται μέσα από τη συμμετοχή και τη συνεργασία. Έτσι, ζητείται από τον εκπαιδευτικό να είναι σχεδιαστής υλικού, να θέτει στόχους και να σχεδιάζει διδακτικές προσεγγίσεις, τη στιγμή που του αφαιρείται ο λόγος για το χαρακτήρα, τους σκοπούς και τις δράσεις της σχολικής



μονάδας και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Εν ολίγοις του αφαιρείται το πεδίο εξάσκησης της ευφυΐας του. Ο εργαζόμενος δεν έχει ουσιαστικό έλεγχο πάνω στην εργασία του και το προϊόν της. Αυτό όμως το σημείο αποτελούσε και τον κύριο πυρήνα της κριτικής του κινήματος της προοδευτικής αγωγής.

Στη σημερινή συγκυρία, λοιπόν, που η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα έχει μια μεγάλη κοινωνική επιρροή, καθώς *η κατάσταση στην εκπαίδευση αντιπροσωπεύει τις διακρίσεις και τους διαχωρισμούς στον κοινωνικό βίο* (Dewey, 2016: 400) και η δημοκρατική κουλτούρα έχει υποχωρήσει με τους εκπαιδευτικούς να κλείνονται στις τάξεις τους, έχει μεγάλη σημασία να ξαναθέσουμε το ζήτημα της δημοκρατικής λειτουργίας και κλίματος στη σχολική μονάδα και σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής. Γιατί *έργο της εκπαίδευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι να μάχεται κατά του διαχωρισμού προκειμένου τα ποικίλα ενδιαφέροντα να ενισχύονται αμοιβαία και να υπεισέρχονται καταστατικά το ένα στο άλλο* (Dewey, 2016: 403).

Άλλωστε το διακύβευμα είναι μεγάλο. Εάν η εκπαίδευση δεν καταφέρει να επιτύχει το στόχο της ως προς τη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη με συλλογική συνείδηση και κοινωνική δράση, τότε κατά ένα μεγάλο ποσοστό δεν θα έχει επιτύχει την αγωγή του σύγχρονου ανθρώπου. Εάν αποδεχτούμε τα λόγια του Dewey, ο οποίος καθιστά/ θεωρεί την εκπαίδευση απαραίτητη προϋπόθεση της δημοκρατίας, τότε είναι σαφές πως η αναγκαιότητα για μια δημοκρατική παιδεία είναι επιτακτική.

Όπως υποστηρίζει ο Μπάλιας «η ενεργός συμμετοχή στην πολιτική ζωή, έχει κατά τον Αριστοτέλη μια εγγενή αξία και ως τέτοια αντιπροσωπεύει την ανώτερη μορφή βίου». Αναδύεται, δηλαδή η ιδέα του ελεύθερου και αυτόνομου πολίτη, ο οποίος ενδιαφέρεται για το συμφέρον της πόλης και συνδέεται άμεσα με την παιδεία, που αποσκοπεί στην καλλιέργεια πολιτικών αρετών, όπως η σωφροσύνη, η δικαιοσύνη, η ισονομία και ο σεβασμός (Μπάλιας, 2008: 12-14). Στις φιλελεύθερες δημοκρατίες η ιδιότητα του πολίτη προσλαμβάνει/ έχει την έννοια του «ενεργού πολίτη», ο οποίος μέσα από μια δημοκρατική εκπαίδευση καλλιεργεί την κριτική σκέψη, την συνεργατικότητα και τον σεβασμό στα δικαιώματα των άλλων, αρετές που του δίνουν την δυνατότητα να συμμετέχει στα κοινά και στη λήψη αποφάσεων (Μπάλιας, 2008: 19). Μια έννοια εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί και να προσδιοριστεί, ιδιαίτερα στο σύγχρονο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του προσανατολισμού της προς την μεταεθνική και υπερεθνική διάστασή της (Δ.Καρακατσάνη, 2004: 1).

Εξάλλου όπως επισημαίνει ο ελληνικής καταγωγής John Anton, μαθητής του John Dewey, ο οποίος διετέλεσε καθηγητής φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο της

Φλώριντα ...σήμερα οι «παγκοσμιολόγοι» επικαλούνται ως χαρακτηριστικό του σύγχρονου ανθρώπου σωρεία αριθμών, υπολογιστές, ορίζοντες παραγωγής, διακινήσεις αγορών, εικονικό χώρο και πλαστικό χρόνο. Τα άτομα ζουν σαν να κινούνται μηχανικά πάνω στη σκακιέρα της διεθνούς αγοράς, υπάκουα στις προσταγές της παραγωγής και της κατανάλωσης. Ούτε μια λέξη για παιδεία, ούτε ένας ψίθυρος για πολιτική αρετή (Anton John, 2011). Υπό αυτές τις συνθήκες κρίνεται απαραίτητο να τοποθετηθούν τα θέματα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων και να επανεξεταστούν, με κύρια στόχευση την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών, των εκπαιδευτικών καθώς και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, μέσω της εξεύρεσης αποτελεσματικών και βιώσιμων λύσεων (Gardner & Crockwell, 2006).

Εάν ρωτηθούν οι άνθρωποι τι σημαίνει για αυτούς η ιδιότητα του πολίτη, είναι πολύ πιο πιθανό να μιλήσουν για δικαιώματα, παρά για ευθύνες και συμμετοχή. Για τους περισσότερους η ιδιότητα του πολίτη είναι, όπως το διατύπωσε κάποτε το αμερικάνικο Ανώτατο Δικαστήριο, «το δικαίωμα κάποιου να έχει δικαιώματα» (Will Kymlicka, 2014). Θα μπορούσε, μάλιστα, να υποστηρίξει κανείς ότι πρόκειται για μια από τις πλέον επίμαχες έννοιες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας, καθώς παραπέμπει σε διαφορετικά, πολλές φορές αντιφατικά, περιεχόμενα, ενώ το ίδιο το περιεχόμενο της είναι μεταβαλλόμενο και συνυφασμένο με τις κοινωνικές σχέσεις που συνθέτουν κάθε κοινότητα (Μπάλιας, 2008), καθώς επαναπροσδιορίζεται και αναπροσαρμόζεται, απηχώντας τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις.

Ένα ερώτημα που εύλογα αναδεικνύεται, αν κανείς αναλογιστεί τη σπουδαιότητα της έννοιας του πολίτη και την αντίληψη εννοιών όπως η *δημοκρατία*, τα *ανθρώπινα δικαιώματα*, οι *αξίες*, είναι πώς μπορεί να δημιουργηθεί ο «πολίτης» αυτός και ποιος είναι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη, του χειραφετημένου και υπεύθυνου, με ηθικά κίνητρα που θα προάγει τις δημοκρατικές αξίες και θα μπορεί να αντιμετωπίσει τα σύγχρονα, κρίσιμα προβλήματα (Μπάλιας, 2008);

Στο άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος ορίζεται ότι : *Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες*. Το θέμα/ερώτημα είναι: εκπληρώνεται αυτός ο σκοπός; Άλλωστε, το ζήτημα αυτό απασχολεί τελευταία όχι μόνο την Ελλάδα, αλλά όλες τις Δυτικές κοινωνίες, τις κυβερνήσεις, τους διεθνείς

οργανισμούς, τους πολιτικούς επιστήμονες, τους πολιτικούς φιλοσόφους, αλλά κυρίως τους παιδαγωγούς. Αν και είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για μια ενεργητικού χαρακτήρα, ενημερωμένη και υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη, με έναν ενισχυμένο ρόλο της εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση, τα σύγχρονα δεδομένα καταδεικνύουν ότι υπάρχει ένα τεράστιο κενό ανάμεσα στη ρητορική γύρω από αυτή την ανάγκη και στην πραγματικότητα, με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να μην αποτελεί εξαίρεση. Γιατί ακόμα και αν στα κείμενα/ διατάξεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων γίνεται αναφορά στην παιδεία του πολίτη, αυτή είτε παραμένει κενή περιεχομένου, είτε είναι ασαφής, είτε περιλαμβάνει εθνοκεντρικά κυρίως νοήματα (Καζαμιάς, Α., & Πετρονικολός, Λ., 2003: 15-16).

Από την άλλη πολλές σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι η εκπαίδευση δεν παράγει πολιτικά ενεργούς πολίτες, όπως διατυπώνεται ως ανάγκη από τις αντίστοιχες κοινωνίες, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία (Κοντογιαννοπούλου & Πολυδωρίδη, 2005: 35). Κατά συνέπεια τίθεται σε αμφισβήτηση πλέον το κυρίαρχο παράδειγμα κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης ανθρωπιστικού περιεχομένου. Ήδη από την δεκαετία του 1990 παρατηρείται μια δυναμική μετεξέλιξη της εκπαίδευσης, σε μέσο οικονομικής ανάπτυξης και ανταγωνισμού, με όρους νεοφιλελεύθερης οικονομικής πολιτικής, στην παγκόσμια σύγχρονη κοινωνία της αγοράς(Πεχτελίδης,2015: 151).

Στην αναδυόμενη «νέα» εκπαιδευτική πραγματικότητα τα ευρωπαϊκά κράτη διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική τους, μετατρέποντας τον «παραγωγικό» τοπικό χαρακτήρα της σε διαχειριστικό, σύμφωνα με τις κεντρικές Ευρωπαϊκές επιλογές, μετά την διαρκώς αυξανόμενη ατονία/εξασθένιση του εθνικού χαρακτήρα της (Χαραλάμπους, 2007: 139). Συνεπακόλουθα παρατηρείται ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνεκτικό μέρος της «κοινωνίας της αγοράς», με βασικό προσανατολισμό / στοχοθεσία της παιδείας την επένδυση στην αύξηση του «ανθρώπινου κεφαλαίου» των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Ωστόσο η νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία, συμβατή με το σύγχρονο ιστορικό συγκείμενο, σε ένα αξιακό πλαίσιο διαμορφούμενο σύμφωνα με τα τελευταία παιδαγωγικά ερευνητικά δεδομένα, δεν μπορεί να παραμερίσει τις ανησυχίες για τον απρόσωπο τεχνοκρατικό χαρακτήρα της, την ιδεολογικοπολιτική της εκμετάλλευση και την αντιδημοκρατική της λειτουργία (Μούτσιος, 2007: 341).

## **Συμπεράσματα**

Η ελεύθερη και δημόσια παιδεία είναι θεμελιώδης για τη δημοκρατία (Dewey, 1916; Starratt, 2004). Η κάθε σχολική μονάδα και η ηγεσία της αποτελούν δημοκρατικούς μικροοργανισμούς που αντικατοπτρίζουν την κοινωνία στο σύνολό της, μια κοινωνία στην οποία η διαφορετικότητα και οι διαρκείς αλλαγές θέτουν διαρκώς νέα και πιο περίπλοκα προβλήματα κυρίως στη σχολική ηγεσία, στόχος της οποίας είναι η δημιουργία δημοκρατικού κλίματος τόσο εντός της σχολικής μονάδας σε όλα τα επίπεδα (οργανωτικά, επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων κ.α.), όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον αυτής (με την ανώτερη διοίκηση της εκπαίδευσης, τους γονείς, την τοπική κοινωνία, την κοινωνία στο σύνολό της).

Και όπως επισημαίνει ο Καστοριάδης για την εκπαίδευση: *Πολλά πράγματα πρέπει να αλλάξουν, εάν θέλουμε να μιλήσουμε για αληθινή εκπαιδευτική δραστηριότητα στο πολιτικό πεδίο. Κάτι τέτοιο, προϋποθέτει αλλαγή των θεσμών. Προϋποθέτει νέους θεσμούς που να επιτρέπουν -και όχι να αποτρέπουν, όπως οι σήμερα ισχύοντες- την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στα κοινά. Το σχολείο θα έπρεπε να είναι ιδιαίτερος στραμμένο στα κοινά. Στο σχολείο θα έπρεπε να αναλύεται σε βάθος κάθε τι που αφορά στους οικονομικούς, στους κοινωνικούς και στους πολιτικούς μηχανισμούς. Θα έπρεπε να υπάρχουν μαθήματα πραγματικής ανατομίας της σύγχρονης κοινωνίας* (Καστοριάδης, 2000). Ο ίδιος υποστηρίζει: *«Επανέρχομαι στο δίλημμα: «ο πολίτης πρέπει να έχει γενικές ή ειδικές γνώσεις;». Η δική μου απάντηση: πρώτον, οι ειδικοί στην υπηρεσία των πολιτών και όχι στην υπηρεσία κάποιων πολιτικών δεύτερον, οι πολίτες κυβερνώντας μαθαίνουν να κυβερνούν....»* (Καστοριάδης, 2000).

Σημαντικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Ευρώπη, ιδιαίτερα όταν αυτή έγινε υποχρεωτική. Ωστόσο, οι συντελούμενες κοινωνικές αλλαγές και η μετατροπή των σύγχρονων κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, οδήγησε σε μια ντετερμινιστική δημιουργία της νέας ιδιότητας του πολίτη, η οποία προϋποθέτει την αποδοχή του «άλλου», αναγνωρίζοντάς τον ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας, όπου ζει (J. Habermas, 1996b). Όπως προκύπτει από έρευνα του Χριστόπουλου (2012), η ιδιότητα του πολίτη, ανεξάρτητα από το γεγονός της διαμόρφωσής της από τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες, χαρακτηρίζεται πάντοτε από την «ικανότητα να χωρίζει και να ενώνει, να αποκλείει και να συμπεριλαμβάνει» αποτελώντας έτσι ένα δημοκρατικό ισότοπο (Χριστόπουλος, 2012: 23-24). Ο πολίτης κάθε δημοκρατικής κοινωνίας και ιδιαίτερα της σύγχρονης, είναι φορέας οικουμενικών αξιών και υπό αυτή τη διάσταση οφείλει να έχει ένα ενδιαφέρον για τα παγκόσμια ηθικά προβλήματα (Καζαμιάς & Πετρονικολός, 2003:15).

Η προβληματική ως προς τη σημασία της έννοιας του πολίτη, στις αρχές του 21ου αιώνα, σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται ως εποχή της μετανεωτερικότητας, της πολυπολιτισμικότητας και της παγκοσμιοποίησης, έχει κομβική/ κεντρική θέση στο δημόσιο διάλογο. Οι νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί, επιβάλλουν στον πολίτη του 21ου αιώνα να υιοθετήσει τις αρχές της συνεργασίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής και να διαθέτει ένα κριτικό, δημιουργικό, αυτόνομο και συστηματικό τρόπο σκέψης. Σήμερα λοιπόν, που δίνεται μια νέα διάσταση στην ιδιότητα του πολίτη, περισσότερο διεθνική και οικουμενική, ο Ευρωπαίος πολίτης οφείλει να διακρίνεται για το συνεργατικό πνεύμα, τη δυνατότητα ευελιξίας, καθώς επίσης για την αυτόνομη σκέψη, κρίση και δράση του (Γ. Γρόλλιος, 2000: 47-55).

Νέες δεξιότητες θεωρούνται αναγκαίες, εφόσον ο πολίτης καλείται να λειτουργήσει επιλεκτικά και κριτικά απέναντι σε ένα αχανές πλήθος πληροφοριών και να συμμετέχει σε ένα νέο ψηφιακό περιβάλλον, αναπτύσσοντας τις τεχνολογικές του ικανότητες, σε έναν κόσμο όπου η «ψηφιακή μηχανή» αποτελεί μοχλό παραγωγής και κανονιστικού ελέγχου. Προβληματισμοί τέτοιου είδους, που αναπτύσσονται σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο μεταφέρονται και στην εκπαίδευση (A. Giddens, 2001). Ο Giddens παραθέτει τις αξίες που βρίσκονται στο επίκεντρο της αναδυόμενης προσέγγισης για τη δημοκρατική πολιτική: α) αυτονομία δράσης, β) «κοσμοπολίτικος πλουραλισμός, γ) κανένα δικαίωμα χωρίς ευθύνες, δ) όχι εξουσία χωρίς δημοκρατία. Οι αξίες αυτές έχουν ριζοσπαστικές και σαφείς συνέπειες για τους τρόπους με τους οποίους τόσο το κράτος όσο και τα σχολεία θα πρέπει να κατανοήσουν το σκοπό τους και να διαμορφώσουν τις πολιτικές τους (Δερτούζου, Φ., 2015).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

### 2. Το φαινόμενο της ηγεσίας με έμφαση στον παιδαγωγό- ηγέτη

Η ηγεσία αποτελεί σημαντική αξία στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες τα θέματα τόσο της διοίκησης (management), όσο και της ηγεσίας (leadership) άρχισαν να αποτελούν αντικείμενο διεξοδικής έρευνας και μελέτης και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο Διευθυντής- ηγέτης καλείται να χρησιμοποιήσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του, στο πολυπαραγοντικό έργο του, ώστε να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα και όλους αυτούς που αποτελούν την μαθησιακή κοινότητα. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη θεωρείται ότι πρέπει να είναι (υπο)βοηθητικός και να διευκολύνει το βασικό έργο των εκπαιδευτικών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση (Κατσαρός, 2007).

Η σύγχρονη αντίληψη αναφορικά με την ηγεσία, τονίζει ιδιαίτερα την κινητοποίηση/ ευαισθητοποίηση των ανθρώπων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, ώστε να κατανοήσουν τα προβλήματά τους και μέσα από γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο να τα αντιμετωπίσουν από κοινού. Προκειμένου να δοθεί στους μαθητές μια θετική εμπειρία μάθησης, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη. Πρέπει να αλλάξει ριζικά ο τρόπος σκέψης / δράσης, ώστε να εστιάζεται στην κριτική και όχι στη συμμόρφωση, στη συνεργασία και όχι στη στείρα γραφειοκρατία, στην πολυφωνία και όχι στην κυριαρχία, στην ένταξη και όχι στον αποκλεισμό και τέλος στην αλλαγή/ πρόοδο και όχι στην αδράνεια (Mafora, 2015). Σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν ότι μια εξειδικευμένη μορφή δημοκρατικής ηγεσίας των σχολείων, δεν είναι μόνο δυνατή, αλλά και απαραίτητη.

Όπως υποστηρίζει ο Πασιαρδής, όταν η επίδραση του ηγέτη είναι θετική, με διάθεση να προάγει τους σκοπούς της κοινότητας, τότε ο ηγέτης αποτελεί φορέα αλλαγής, που επιδρά με θετικό και αποτελεσματικό τρόπο στην βελτίωση της ομάδας

(Πασιαρδής, 2015). Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί σε ένα πολύπλοκο και διευρυμένο έργο ( Μανωλάκος, 2009), καθώς η εκπαίδευση δέχεται πιέσεις για αλλαγές, αλλά και για καλύτερα αποτελέσματα και λογοδοσία. Ο διευθυντής με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, είναι εκείνος που θα κάνει ξεχωριστές και ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται καθημερινά στο σχολείο και θα πετύχει άνθρωποι συνηθισμένοι να κάνουν ξεχωριστά πράγματα. Ως αυθεντικός ηγέτης έχει βαθιά πίστη στους ανθρώπους και στις δυνατότητές τους να μεταμορφώσουν τα απλά/ κοινά πράγματα σε σπουδαία (Duignan, 2003a). Η αυθεντικότητα ως μια συνεχής ηθική επιταγή, ωθεί τον αυθεντικό σχολικό ηγέτη, να καλλιεργεί αδιάκοπα ένα περιβάλλον το οποίο προάγει το έργο της αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης (Starratt, R., 2017: 211). Σύμφωνα με τον Μπουραντά «η ηγετική συμπεριφορά αποτελεί μια κοινωνική πραγματικότητα και ως τέτοια είναι πολυσύνθετη και πολυδιάστατη» (Μπουραντάς, 2005: 224) και καθορίζεται από την εκάστοτε κατάσταση, οι ενέργειες της οποίας είναι δέον να εξετάζονται ως ένα αρμονικό σύνολο και όχι ως επιμέρους ανεξάρτητες λειτουργίες.

Αποτελεί κοινό τόπο η πεποίθηση ότι ο διευθυντής ως ηγέτης στην ομάδα του, πρέπει να ανταποκρίνεται με ευθύνη, ταυτόχρονα σε πολλές και διαφορετικές εργασίες, όπως να αποτελεί τον συνδετικό κρίκο πολλών διαφορετικών ομάδων (μαθητές, καθηγητές, γονείς, προϊστάμενα διοικητικά κλιμάκια, κράτος και τοπική κοινωνία) και να διατηρεί την ισορροπία σε αυτές. Σύμφωνα με τον Fullan ο διευθυντής- ηγέτης έχει πάρα πολλές ευθύνες και καθήκοντα και περιορισμένο χρόνο να τα υλοποιήσει, ο βασικός όμως ρόλος στον οποίο πρέπει να εστιάζει, είναι η προώθηση της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στο σχολείο. Είναι καθοριστική η συμβολή του στην εφαρμογή καινοτομιών, ώστε αν δεν το επιδιώξει ο ίδιος είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε αλλαγή προόδου (Fullan, 2001). Ο ίδιος θεωρεί ότι η συνεργασία του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε σίγουρη βελτίωση του σχολείου, σε ποιοτικότερη μάθηση, επίσης αυξάνει την αποτελεσματικότητά του, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και συλλογικής λήψης αποφάσεων. Ο κοινωνικός ρόλος του διευθυντή επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, εφόσον πρέπει να συντονίσει με επιτυχία άτομα από το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, με άτομα του εξωτερικού περιβάλλοντος (Σαΐτης, Σαΐτη, 2012).

Το ζήτημα της ηθικής της σχολικής ηγεσίας τίθεται πιο έντονα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, σε ένα αενάως ευμετάβλητο και επαναπροσδιοριζόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το «οποίο δημιουργεί προκλήσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία όπως ποτέ μέχρι σήμερα» (Starratt, 2004). Η πολυπλοκότητα που προκύπτει κατά την άσκηση των

καθηκόντων της σχολικής ηγεσίας, οδήγησε τους θεωρητικούς του χώρου σε προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στη φιλοσοφία, την ψυχολογία, την παιδαγωγική, την νομική θεωρία, ανάλογα με την εκάστοτε αντίληψη περί ηθικής της σχολικής ηγεσίας (Stefkovich & Begley, 2007: 205-224). Οι θεωρητικές αναφορές και οι αντίστοιχες προσεγγίσεις είναι απαραίτητες, όμως εξίσου απαραίτητες αποδείχθηκαν και οι εμπειρικές μελέτες που αναδεικνύουν τα ιδεώδη και τις αξίες των ανθρώπων που αναλαμβάνουν τον ρόλο του σχολικού ηγέτη, σχετικά με τα διλήμματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι και τον τρόπο με τον οποίο τα επιλύουν μέσω διαδικασιών λήψης ηθικών αποφάσεων.

Ο πραγματικός ηγέτης αναδεικνύεται μέσα από τις δυσκολίες και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων /συγκρούσεων, κρίνεται και αξιολογείται από την ομάδα του και γίνεται αποδεκτός από τα μέλη της, κερδίζοντας τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη τους, γιατί διαθέτει ενσυναίσθηση, πιστεύει σε αξίες, σέβεται τον άνθρωπο και θέτει ως κυρίαρχη προτεραιότητα την πρόοδο και την ευημερία του οργανισμού που διευθύνει (Ζαβλανός, 2003: 185). Ο διευθυντής που θέλει πραγματικά να ασκήσει ηγεσία πρέπει να δράσει σε ένα υψηλότερο επίπεδο, πέρα από το να εξασφαλίσει την καθημερινή ρουτίνα λειτουργίας, κάνοντας ότι επιβάλλεται να κάνει. Για να προλάβει ή να διορθώσει φαινόμενα δυσλειτουργίας στο σχολείο ή σε κάποιους από τους διδάσκοντες, οφείλει να φθάσει στο ηθικό επίπεδο της προληπτικής ευθύνης, προάγοντας την ποιοτική μάθηση για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Χωρίς όμως την ευρεία αντίληψη του τι είναι αυθεντική μάθηση, ο διευθυντής δεν μπορεί να βρει την ηθική θερμότητα που απαιτείται για να εμπλέξει ενεργά όλη τη σχολική κοινότητα στο επίπονο και συνάμα συναρπαστικό ταξίδι της αυθεντικής μάθησης (Starratt, 2017: 181).

## 2.1. Η Δημοκρατική ιδέα στην εκπαίδευση και ο Δημοκρατικός ηγέτης

Το δημοκρατικό σχολείο αποτελεί το διακηρυγμένο στόχο κάθε προοδευτικής εκπαιδευτικής πρότασης. Από το Εργαστηριακό Σχολείο του John Dewey μέχρι την Ελευθεριακή Αγωγή του Nill στο Summerhill η δημοκρατία μπαίνει στο επίκεντρο του θεωρητικού στοχασμού και του παιδαγωγικού πειραματισμού των παιδαγωγών. Το δημοκρατικό σχολείο δεν υπήρξε ποτέ το σχολείο μίας δημοκρατικής κοινωνίας, αλλά το εργαλείο για την οικοδόμηση μίας βαθύτερης και ευρύτερης δημοκρατίας, μέσα από την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης των παιδιών. Ωστόσο το δημοκρατικό σχολείο, όπως και η ίδια η έννοια της δημοκρατίας, σταδιακά ενσωματώθηκε στον κυρίαρχο λόγο χάνοντας κάθε ριζοσπαστικά κριτικό περιεχόμενο. Σήμερα, που η αστική δημοκρατία ολισθαίνει σε αυταρχικά, μετά-δημοκρατικά καθεστώτα οφείλουμε



να αναστοχαστούμε εκ νέου και με τρόπο ριζοσπαστικό πάνω στην έννοια του δημοκρατικού σχολείου.

Κάθε εκπαιδευτικός πειραματισμός γύρω από την δημοκρατική εκπαίδευση βασίστηκε σε μία συγκεκριμένη θεώρηση περί δημοκρατίας. Ας δούμε συγκεκριμένα πως συνδέθηκε η θεώρηση της δημοκρατίας με το δημοκρατικό σχολείο στο έργο του Dewey, ο οποίος αποτελεί, την πλέον εμβληματική μορφή της αμερικάνικης δημοκρατικής θεωρίας. Σε όλη τη διάρκεια της ζωής του αγωνίστηκε για την οικοδόμηση μίας ριζοσπαστικής, συμμετοχικής δημοκρατίας. Η δημοκρατία γίνεται κατανοητή ως τρόπος ζωής. Είναι εκείνο το πολίτευμα που προσφέρει τη δυνατότητα στο κάθε άτομο να ικανοποιήσει το ηθικό ιδεώδες της αυτο-πραγμάτωσης του εαυτού. Και μπορεί το ιδεώδες της Δημοκρατίας να είναι δύσκολο να επιτευχθεί, όπως επισημαίνει ο ίδιος, ωστόσο όμως μπορεί *αυτό το ιδεώδες να αρχίσει να επικρατεί όλο και περισσότερο στο δημόσιο σύστημα της εκπαίδευσης, ως δημοκρατική σύλληψη[...]* ώστε να δοθεί έμφαση σε οτιδήποτε συνδέει τους ανθρώπους μεταξύ τους, μέσα σε συνεργατικά ανθρώπινα εγχειρήματα και επιδιώξεις, πέρα από τους διάφορους περιορισμούς, για μια πληρέστερη, πιο ελεύθερη και πιο γόνιμη αλληλοσυσχέτιση και συνεργασία όλων των ανθρώπινων όντων (Dewey, 2016: 176). Για την επίτευξη αυτού του ιδεώδους είναι αναγκαία η καλλιέργεια της θετικής ελευθερίας –η απόκτηση δηλαδή όλων των αναγκαίων εφοδίων για την πραγμάτωση των σκοπών που το άτομο θέτει– της ελεύθερης επικοινωνίας, της ισότιμης συμμετοχής και της κοινωνικής συνεργασίας όλων των ώριμων μελών μιας δημοκρατικής κοινότητας.

Σύμφωνα με τον Dewey, το σχολείο πρέπει να οικοδομηθεί στο πρότυπο μίας αυθεντικής δημοκρατικής κοινότητας, ώστε να καλλιεργεί στα παιδιά εκείνες τις εξεις που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατία. Σε αυτές περιλαμβάνεται η καλλιέργεια της αναστοχαστικής πειραματικής σκέψης, η ισότιμη συμμετοχή και η συνεργασία εντός της κοινότητας. Μέσα από την καλλιέργεια της αναστοχαστικής πειραματικής σκέψης το παιδί θα αναπτύξει την ικανότητα να ανασυγκροτεί την εμπειρία του και να νοηματοδοτεί τη συμπεριφορά του. *Η ιδέα της εκπαίδευσης, υποστηρίζει ο Dewey, προσιδιάζει στην έννοια της συνεχούς ανασυγκρότησης της εμπειρίας, η οποία αντιδιαστέλλεται στην εκπαίδευση ως προετοιμασία για ένα μακρινό μέλλον, ως εκτύλιξη, ως εξωτερική διαμόρφωση, είτε ως συγκεφαλαίωση του παρελθόντος* (Dewey, 2016: 148).

Η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης απαιτεί την εγκατάλειψη της παραδοσιακής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές καλούνται να

αφομοιώσουν παθητικά ένα προκαθορισμένο σώμα έτοιμων γνώσεων. Επιπλέον, σε αντίθεση με τον έντονα ανταγωνιστικό χαρακτήρα της εξατομικευμένης μάθησης της παραδοσιακής εκπαίδευσης, η μάθηση στη δημοκρατική αγωγή πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας συνεργατικής κοινότητας. Η δημοκρατία σημαίνει ουσιαδώς ισότιμες ευκαιρίες όλων για αυτο-πραγμάτωση και συνεισφορά στις δραστηριότητες της κοινότητας. *Μια δημοκρατική κοινωνία, η οποία προνοεί για τη συμμετοχή στα αγαθά της όλων των μελών της επί ίσοις όροις και η οποία εξασφαλίζει την ελαστική αναδιαρρύθμιση των θεσμών της μέσω της αλληλόδρασης των διαφόρων μορφών συνεργατικής ζωής,* γράφει ο Dewey *διαθέτει εκείνο τον τύπο εκπαίδευσης που παρέχει στα άτομα ένα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και τον κοινωνικό έλεγχο, καθώς και τις πνευματικές έξεις που διασφαλίζουν τις κοινωνικές αλλαγές, χωρίς να παράγεται αταξία* (Dewey, 2016: 177).

Συνεπώς, η αντίληψη που θα διαμορφώσουμε για το δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί παρά να βασίζεται πάνω στην αντίληψη που έχουμε για την ίδια την δημοκρατία. Η προαναφερθείσα παιδαγωγική παράδοση προσέφερε σίγουρα πολλά στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μας δίδαξε την ανάγκη να σεβόμαστε την προσωπικότητα των μαθητών μας και να μεριμνούμε για την καλλιέργεια της θετικής τους ελευθερίας. Αποκομίσαμε ενδιαφέρουσες πρακτικές, όπως η συνέλευση του σχολείου ή της τάξης και τα projects. Έμειναν όμως περιθωριακές εκπαιδευτικές προτάσεις, που απευθύνονταν σε μεσοαστικές οικογένειες, ενώ δεν επιδιώξαν να συνδεθούν με εκείνα τα πολιτικά και κοινωνικά κινήματα που στόχευαν στην εμπάθυνση και τη διεύρυνση της δημοκρατίας.

Ο Dewey, αν και αναγνωρίζει πως η εκπαίδευση δεν είναι προετοιμασία για τη μετέπειτα ζωή, αλλά είναι η ίδια ζωή, κατανοεί το σχολείο ως ένα ειδικό κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί μία αυθεντική δημοκρατική κοινότητα, χωρίς αναφορά στις έντονα αντιδημοκρατικές πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση ξεκόβεται από την κοινωνία (Dewey, 2016). Το σχολείο εκλαμβάνεται ως ένα αξιακά ουδέτερο πεδίο δράσης, ως ένα καλά ασφαλισμένο θερμοκήπιο, μέσα στο οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν, αν το επιδιώξουμε, τα άνθη της δημοκρατικής συνείδησης. Αγνοούνται, έτσι, δύο στοιχεία. Πρώτον, παραβλέπεται πως η κοινωνία εισβάλλει με κάθε δυνατό τρόπο μέσα στο σχολείο. Τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά προσδιορισμένα. Η ίδια η γλώσσα που χρησιμοποιούν ορίζει τον πολιτισμικό ορίζοντα μέσα στον οποίο μπορούν να κινηθούν. Δεύτερον, παραβλέπεται πως η δημοκρατική συνείδηση πρέπει να αναπτύσσεται και να λειτουργεί όχι μόνο στο ειδικά διαμορφωμένο, δημοκρατικό

πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, αλλά κυρίως στην αυταρχική, άνιση και αντιδημοκρατική κοινωνία που μας επιβάλλεται.

Ωστόσο ο Φράγκος θεωρεί ότι η παιδαγωγική του Dewey μπορεί να μετατραπεί σε μια εργαλειακή παιδαγωγική που να εξυπηρετεί τις απαιτήσεις κάθε μορφής κοινωνίας, καθώς δεν θέτει ζητήματα κοινωνικού μετασχηματισμού αλλά πιο εύρυθμης και αποτελεσματικότερης λειτουργίας της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης (Φράγκος, 1994). Η σύγχρονη συζήτηση για το δημοκρατικό σχολείο οφείλει να πάει πέρα από τις αντιλήψεις του παρελθόντος. Να ανοίξει το σχολείο στη ρεαλιστική πραγματικότητα της κοινωνίας. Ένα ριζοσπαστικό δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί να αυτό-εγκλωβίζεται στα στενά όρια της σχολικής μονάδας, είναι κατ' ανάγκη ένα σχολείο της κοινότητας και αποτελεί ένα μορφωτικό κέντρο για όλη την κοινότητα. Εκφράζει το αίτημα των αποκλεισμένων να έρθουν στο προσκήνιο και να θέσουν οι ίδιοι τους νόμους που θα τους κυβερνούν.

Το ζήτημα της δημοκρατικής σχολικής ηγεσίας, τίθεται διαχρονικά στην ιστορία της παιδαγωγικής έρευνας και της εκπαίδευσης. Ο πραγματισμός του Dewey αποτέλεσε τη βάση και ενσωματώθηκε στην θεωρία δημοκρατικής ηγεσίας που ανέπτυξε ο Starratt ο οποίος υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι είναι εγγενώς κοινωνικά όντα και ότι ο δημοκρατικός βίος αποτελεί μια μορφή ηθικής ηγεσίας, που απαιτεί πολιτική αρετή και δράση προς όφελος των άλλων, ακόμη και αν χρειαστεί να παραγκωνιστούν τα εκάστοτε προσωπικά οφέλη. Ο Starratt δίνει έμφαση στην ιδέα της μετατροπής των σχολείων σε δημοκρατικούς μικρόκοσμους και θεωρεί ότι αυτό πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για κάθε σχολικό διευθυντή (Starratt, 2001: 333-352).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που εγγυάται και συμβάλλει με όλες του τις δυνάμεις στη δημιουργία ακριβώς αυτού του δημοκρατικού κλίματος, το οποίο κρατά ζωντανό ως ηθικό καθήκον (Diamond & Morlino, 2004: 20-31) και καλλιεργεί ένα προοδευτικό, μαθησιακό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από κοινωνική υπευθυνότητα, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης σε όλους (Starratt, 2017). Μόνο εντός ενός τέτοιου δημοκρατικού πλαισίου μπορούν να διαμορφώνονται μαθητές και μελλοντικοί πολίτες ίσοι, οι οποίοι θα είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και θα σέβονται τις πολιτικές ελευθερίες και τα δικαιώματα των συμπολιτών τους.

Εν κατακλείδι, δεν αρκεί πλέον οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να έχουν διευθυντές - διεκπεραιωτές των διοικητικών θεμάτων και των καθημερινών προβλημάτων που ανακύπτουν. Οι σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη όχι απλώς ικανούς δημοκρατικούς

διευθυντές με γνώσεις και ικανότητες, αλλά και ηγέτες με όραμα, διαπροσωπική επιρροή και συγκεκριμένη στοχοθεσία. Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η ηγεσία είναι το άνοιγμα της οπτικής ενός ανθρώπου σε υψηλότερες βλέψεις, η ανύψωση των επιδόσεων ενός ανθρώπου σε ανώτερα επίπεδα και η οικοδόμηση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου πέρα από τα φυσιολογικά του όρια (Μπρίνια, 2008), προκύπτει ότι ο διευθυντής-ηγέτης καθοδηγεί, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αναβαθμίζει το επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας και το επιτελούμενο στα όριά της έργο, καθώς ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών πρέπει να είναι ενθαρρυντικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός/ ενισχυτικός.

## 2.2. Θεωρίες και Μοντέλα ηγεσίας

Το φαινόμενο της ηγεσίας αποτελεί από παλιά μέχρι σήμερα, πεδίο έντονου ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημών και καίρια/ κομβική έννοια στην επιστήμη της Διοίκησης, καθώς και στη λειτουργία των οργανισμών. Συνακόλουθα, το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός συνδέεται άμεσα με την έννοια της ηγεσίας. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι είναι ευρέως αποδεκτός ο ουσιώδης /καθοριστικός ρόλος της, η έννοια της ηγεσίας παραμένει ασαφής σε κάποιο βαθμό, όπως φαίνεται από το μεγάλο αριθμό των ορισμών της. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τον Σαΐτη ως ηγεσία με την πλατιά έννοια μπορεί να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης /οργανισμού από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος (Σαΐτης, 2005: 240). Στη βιβλιογραφία συχνά συναντάμε τον όρο συμπεριφορά αντί για διαδικασία. Όπως υποστηρίζει ο Πασιαρδής, ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά, ώστε να εργάζονται ενσυνείδητα και πρόθυμα για την υλοποίηση/ επίτευξη προκαθορισμένων ομαδικών σκοπών, με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία και τη διασφάλιση της αειφορίας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004: 209) ή κατά την αντίληψη του Whitaker, σε μια προσπάθεια του να αναπροσδιορίσει τον όρο, ηγεσία είναι η συμπεριφορά που δίνει τη δυνατότητα και τη βοήθεια στους άλλους να πετύχουν επιθυμητούς στόχους (Whitaker, 2000: 73).

Πώς μπορούμε όμως να ξεχωρίσουμε τον ηγέτη από έναν διευθυντή οργανισμού ή σχολείου; Ο διαχωρισμός αυτός είναι ένα από τα θέματα που εξετάζονται εκτενώς τόσο από την διοικητική επιστήμη, όσο και από τη σχολική διοίκηση. Οι όροι διευθυντής και ηγέτης αφορούν σε άτομα τα οποία αναμένεται να ασκήσουν εξουσία, χωρίς όμως να είναι δεδομένο ότι αυτό συμβαίνει πάντοτε (Hoy & Miskel, 2005: 377). Η θεσμική

θέση εξουσίας του διευθυντή δεν τον καθιστά αυτόματα ηγέτη, εφόσον μπορεί κάποιος άλλο μέλος στους οργανισμούς να ασκεί επιρροή στα υπόλοιπα άτομα και να έχει ηγετικό ρόλο. Όπως για παράδειγμα στο σχολείο μπορεί ένας εκπαιδευτικός να επηρεάζει τον σύλλογο διδασκόντων πολύ περισσότερο από τον διευθυντή.

Θεωρείται σκόπιμο να γνωρίζει ο Διευθυντής- ηγέτης της σχολικής μονάδας ότι η ηγεσία στην εκπαίδευση δεν σημαίνει απλώς την αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση των διοικητικών δραστηριοτήτων και σίγουρα είναι κάτι πολύ περισσότερο από την εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης, μέσων και κοινωνικών σχέσεων. Επιπρόσθετα είναι σημαντικό να έχει επίγνωση ότι η νόμιμα εκχωρημένη από την Πολιτεία εξουσία του, δεν τον καθιστά αυτοδίκαια ηγέτη, εφόσον *ένας πραγματικός ηγέτης δεν χρίζεται, ούτε επιβάλλεται αναγκαστικά έξωθεν* (Owens, 2001), αλλά αναδεικνύεται ως τέτοιος και νομιμοποιείται μέσα από τις ενέργειες και τη γενικότερη συμπεριφορά του (Μαργαριτόπουλος, 2018).

Οι ηγέτες που εργάζονται πιο αποτελεσματικά είναι αυτοί που δεν λένε ποτέ «εγώ» και αυτό όχι γιατί έχουν εκπαιδεύσει τον εαυτό τους να μην το λένε, αλλά γιατί δεν σκέφτονται με αυτό τον τρόπο. Σκέφτονται ομαδικά. Αντιλαμβάνονται ότι δουλειά τους είναι η λειτουργία της ομάδας (Drucker, 1999). Έχουν ενσυναίσθηση ότι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καταλυτικός για την επιτυχή αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών δρώμενων (Dimmock, 2003), με τη δημιουργία οράματος και τον τρόπο επικοινωνίας του, τις αξίες που προβάλλουν, την καθοδήγηση και την εμπλοκή τους. Ωστόσο η πολυμορφία της έννοιας της σχολικής ηγεσίας είναι δείκτης του βαθμού δυσκολίας ως προς την εφαρμογή της, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις και σε συγκεκριμένα πλαίσια οι απαιτήσεις που εγείρονται μπορεί να είναι δραματικά αποθαρρυντικές και συχνά απογοητευτικές (Harris & Jones, 2018: 239-241).

Στην εποχή μας με εμφανή τα αποτυπώματα της οικονομικής κρίσης σε όλους τους βασικούς τομείς στη χώρας μας, όπως και στην εκπαίδευση, ο δημόσιος διάλογος για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης παιδείας, οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάγκη αλλαγών με στόχο την βελτίωση της ποιότητάς της και της ανάπτυξης ανοιχτών και αλληλέγγυων κοινοτήτων, όπου τα μέλη τους θα έχουν τη δυνατότητα της αυτοπραγμάτωσης. Κύριες συνιστώσες αυτής της προσπάθειας είναι οι εκπαιδευτικοί και η εκπαιδευτική τους ικανότητα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008) με καταλυτική την παρουσία της σχολικής ηγεσίας σε ρόλο κλειδί, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Brauckmann & Pashiardis, 2001: 11-32). Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο έχει υιοθετηθεί /εγκολπωθεί η γλώσσα του μετασχηματισμού, με την μετασχηματιστική

ηγεσία να θεωρείται η πιο κατάλληλη για την προώθηση των απαιτούμενων αλλαγών (Bush et.al, 2019). Όπως υποστηρίζει ο Bass, η εμφάνιση των μετασχηματιστών ηγετών σε περιόδους κρίσης και αλλαγών είναι περισσότερο πιθανή (Bass, 1998).

Ως προς το μοντέλο της ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετούν οι διευθυντές σχολείων, στα πλαίσια του ελληνικού συγκεντρωτικού συστήματος, έρευνα των Καλλιοντζή Β. και Ιοδανίδη Γ. έδειξε ότι παρατηρείται σταδιακή μετακίνηση του διαχειριστικού στυλ των Διευθυντών, μέσα στα πλαίσια της μεταρρυθμιστικής κίνησης που διέπει τον χώρο, προς το πεδίο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Καλλιοντζή Βασιλική & Ιοδανίδης Γιώργος, 2019: 112-128). Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι τα πλαίσια μέσα στα οποία καλείται να επιτελέσει το έργο του ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι αυστηρά οριοθετημένα (Katsigianni & Ifanti, 2016), καθώς πρόκειται για θέση με περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων.

Η αναζήτηση/διερεύνηση στη σχετική βιβλιογραφία, εντοπίζει μια σειρά από εναλλακτικά θεωρητικά μοντέλα, τα οποία κατανοούν και ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των ηγετών, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν έναν οδηγό ηγετικής πρακτικής (Bush, Bell & Middlewood, 2019). Ορισμένοι συγγραφείς/ ερευνητές προσπάθησαν τις διάφορες απόψεις, να τις συγκεντρώσουν σε ένα μικρό αριθμό τυπολογιών. Περισσότερο γνωστή είναι η τυπολογία των Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) που εντόπισαν έξι μοντέλα. Οι Bush και Glover (2003) επέκτειναν την τυπολογία σε οκτώ μοντέλα και ο Bush(2008) σε εννέα: διοικητικό, συμμετοχικό, μετασχηματιστικό, ενδεχομενικό, ηθικό, καθοδηγητικό, διαπροσωπικό, συναλλακτικό, μεταμοντέρνο. Αργότερα προστίθενται το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας (Harris, 2010; Καλογιάννης 2014) και της ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Wenner & Campell, 2017).

Από τις αρχές ήδη της δεκαετίας του 1990 άρχισαν να αναθεωρούνται / εγκαταλείπονται οι υπάρχουσες παραδοσιακές θεωρίες, με το ενδιαφέρον να εστιάζει στη «νέα ηγεσία». Τα μοντέλα που συναντώνται ευρέως στην εκπαίδευση είναι το συναλλακτικό και το μετασχηματιστικό. Οι συναλλακτικές πρακτικές αναφέρονται στη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών καθημερινής ρουτίνας, ενώ οι αντίστοιχες μετασχηματιστικές αφορούν στις ενέργειες εκείνες που επιφέρουν αλλαγή στον οργανισμό. Ωστόσο αρκετά συχνά και σε διαφορετικές καταστάσεις οι ηγέτες μπορούν να εφαρμόσουν τόσο συναλλακτικές όσο και μετασχηματιστικές πρακτικές/ πολιτικές διαμορφώνοντας ανάλογα το προφίλ τους (Bass & Riggio, 2014), ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους ( Yukl, 2013).

Η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας αποδίδεται στον Burns(1978) όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (Πασιαρδής, 2004: 214), ο οποίος αρχικά μίλησε για τον πολιτικό χώρο και στη συνέχεια επεκτάθηκε στη δημόσια διοίκηση/ οργανισμούς. Οι συναλλακτικοί ηγέτες διαθέτουν λειτουργικές και διεκπεραιωτικές ικανότητες, τις οποίες επιτυγχάνουν με παροχή ανταμοιβών. Έρευνες έδειξαν ότι πολλοί θεωρούν απαραίτητη την συναλλακτική ηγεσία για την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership), θεωρείται η συμβατική ηγεσία όπου οι ηγέτες προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μελών της ομάδας τους με υλικές κυρίως παροχές, ενώ εκείνοι με τη σειρά τους ως ανταπόδοση τους προσφέρουν την αφοσίωση τους. Κατευθύνουν τους υφισταμένους τους προς καθιερωμένους στόχους, αποσαφηνίζοντας τις απαιτήσεις τους ως προς το ρόλο και τα καθήκοντά τους και αποδίδουν ανταμοιβές ή κυρώσεις για να πετύχουν τη συμμόρφωσή τους. Σύμφωνα με το Weber, παραδοσιακά η συγκεντρωτική- γραφειοκρατική οργάνωση της σχολικής μονάδας, παραμένει μια μορφή οργάνωσης που επιτρέπει την άσκηση της διοίκησης με ακρίβεια, ταχύτητα, σαφήνεια, συνέπεια, αξιοπιστία, αυστηρό έλεγχο, αποφυγή εντάσεων, δίχως υλικό και προσωπικό κόστος (Mullins, 2010: 84-87).

Διαφοροποιημένο παρουσιάζεται το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που χαρακτηρίζεται από μια δυναμική η οποία μπορεί να μετασχηματίσει τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) είναι αυτή σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες στοχεύουν στην αλλαγή, δημιουργούν νέο όραμα, το οποίο επικοινωνούν στο περιβάλλον τους, εστιάζουν στην επίτευξη μακροχρόνιων στόχων, δίνουν σημασία στις ατομικές ανησυχίες, εμπνέουν τους υφισταμένους τους να καταβάλλουν πρόσθετη προσπάθεια, υπερβαίνοντας το ίδιο συμφέρον, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Ο μετασχηματιστής ηγέτης αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τα μέλη του οργανισμού και τα εμπνέει να παραμερίσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό της ομάδας, τα παροτρύνει μέσα από τη δική του δέσμευση για την εκπλήρωση των στόχων που έχει θέσει, διαμορφώνει ένα όραμα και πορεύεται με αυτό (Hoy & Miskel, 2000: 399). Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του, γνωστά ως τα τέσσερα 'Γ' δίνονται από τον Bass και είναι: α) Idealized Influence – Το χάρισμα, β) Inspirational Motivation- Η έμπνευση, γ) Intellectual Stimulation – Η πνευματική παρότρυνση και δ) Individualized Consideration- Η εξατομικευμένη προσέγγιση (Bass, 1985). Το μετασχηματιστικό μοντέλο εισάγεται και εφαρμόζεται στο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό

τοπίο, σε μια περίοδο γενικότερης ύφεσης για τη χώρα, το οποίο με τη δυναμική της επικοινωνίας του οράματός του θα επιφέρει τη βελτίωση στην εκπαίδευση.

Η μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίζεται σήμερα από τους περισσότερους μελετητές με τους Hoy & Miskel να την χαρακτηρίζουν ως *πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης* (Hoy & Miskel, 2005: 402) καθώς πιστεύουν ότι μπορεί να διδαχθεί και να οδηγήσει στην δημιουργία πραγματικά ικανών ηγετών. Ερευνητικά αποτελέσματα εντοπίζουν μια κάποια σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantzi, 2003), ωστόσο δεν έχουν καταφέρει να στηρίξουν απόλυτα το μοντέλο. Από την άλλη οι δύο παραπάνω μορφές ηγεσίας δεν είναι απόλυτα αντικρουόμενες μεταξύ τους, αλλά συχνά λειτουργούν συμπληρωματικά. Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται συχνά και συνδυάζεται με την συναλλακτική, ώστε να μπορέσει ο ηγέτης να δεσμεύσει με το όραμά του τους υφισταμένους για να εξελιχθούν ατομικά και ομαδικά.

Το έργο της εκπαιδευτικής και σχολικής ηγεσίας οφείλει να είναι διανοητικό και συνάμα ηθικό, μια δραστηριότητα που χαρακτηρίζεται από ένα μίγμα ανθρωπίνης, ανθρωπιστικής, επαγγελματικής και πολιτειακής-κοινωνικής μέριμνας. Οι σχολικοί ηγέτες έχουν την κύρια ευθύνη να δημιουργούν ένα πλούσιο και ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές, ευέλικτο, δημιουργικό, ενθαρρυντικό και διαφοροποιούμενο (Starratt, 2017: 178). Ο Cooper με τις εργασίες του στη δεκαετία του 1990, έθεσε στο δημόσιο διάλογο θέματα Ηθικής Ηγεσίας και έφερε στο προσκήνιο το θέμα της ηθικής των διαπροσωπικών σχέσεων στο πλαίσιο του γραφειοκρατικού συγκείμενου, τονίζοντας επίσης την ηθική υποχρέωση των διοικητών -διευθυντών να μετασχηματίσουν τις γραφειοκρατικές/ οργανωτικές δομές με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκπληρώσουν την αποστολή που τους ανατέθηκε. Δηλαδή να ενεργοποιήσουν και να εφαρμόσουν τις δημοκρατικές αρχές στην κοινωνία (Cooper, 2001). Αντικείμενο πολλών ερευνών αποτέλεσε ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στην κοινωνική δικαιοσύνη και ειδικότερα μορφές όπως αυτές της μετασχηματιστικής ή της ηθικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, μέσα από αυτές τις μορφές ηγεσίας επιτυγχάνεται υψηλότερος βαθμός αφοσίωσης από τους εμπλεκόμενους, αυξάνεται η αποτελεσματικότητα και προάγεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου ( Corrigan, 2013; Hard, Press & Gibson,2013).

Ένα από τα αναδυόμενα ζητήματα της σύγχρονης έρευνας που αφορά στην ηθική διάσταση της ηγεσίας είναι η έννοια της αυθεντικότητας. Οι Avolio & Gardner ορίζουν την αυθεντική ηγεσία ως μια θετική μορφή ηγεσίας η οποία βασίζεται στην



αυτεπίγνωση καθώς και στις αυτό-οργανωμένες θετικές συμπεριφορές του ηγέτη και των συνεργατών του (Avolio & Gardner, 2005: 315-338). Αυθεντική ηγεσία (authentic leadership) θεωρείται αυτή όπου οι διευθυντές- ηγέτες χαρακτηρίζονται από γνησιότητα χωρίς την προβολή ενός τεχνητού προσωπείου, γνωρίζουν ποιοι είναι, γνωρίζουν τα πιστεύω και τις αξίες τους, και ενεργούν με βάση αυτά τα πιστεύω και τον προσωπικό αξιακό τους κώδικα ανοιχτά και ειλικρινά. Θεωρούνται από τους συνεργάτες τους ηθικά άτομα. Η αυθεντικότητα είναι έργο και υποχρέωση κάθε ανθρώπινου όντος, μια θεμελιώδης ηθική επιταγή, δηλαδή η ανάγκη του ατόμου να πραγματοποιήσει τις μοναδικές του δυνατότητες. Υπό αυτή την έννοια ο αυθεντικός σχολικός ηγέτης, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την εξεύρεση τρόπων που θα βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους αδύναμους. Σύμφωνα με αποτελέσματα από πρόσφατες έρευνες, ο συνδυασμός στοιχείων της αυθεντικής, της ηθικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, στα επιμορφωτικά προγράμματα που επιβάλλεται να σχεδιάζει/ εκπονεί το Υπουργείο Παιδείας και να παρακολουθούν οι διευθυντές-ηγέτες μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα απόδοσης (Gardner, W., Avolio, B. & Walumbwa, F., 2005)

### 2.3. Η δημοκρατική άσκηση των καθηκόντων της σχολικής ηγεσίας

Για χώρες με δημοκρατικά πολιτεύματα, όπως είναι η Ελλάδα, τα πλεονεκτήματα της διασύνδεσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τη δημοκρατία είναι προφανή τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η δημοκρατία στο σχολικό περιβάλλον κατακτάται μέσα από καθημερινό αγώνα και δεν πρέπει να θεωρείται προφανής και δεδομένη εκ των προτέρων. Όπως υποστηρίζουν οι Westheimer και Kahne (2003), η δημοκρατία δεν πρέπει να θεωρείται αυτορρυθμιζόμενη. Η άσκηση δημοκρατικής ηγεσίας στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί βασικό καθήκον του διευθυντή, κάτι που δεν είναι καθόλου εύκολο.

Συχνά αντιλαμβανόμαστε ότι τα σχολεία απομακρύνονται από το βασικό τους σκοπό που είναι η εκπαίδευση μελλοντικών πολιτών οι οποίοι θα ζουν σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα ισονομίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο σεβασμός αρχών όπως η υπευθυνότητα, η ισότητα, η ελευθερία, η διαφορετικότητα των πολιτικών και κοινωνικών απόψεων/ πεποιθήσεων, είναι απαραίτητος για τη θεμελίωση της δημοκρατίας. Η επιστημονική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο δεν έδωσε ποτέ μέχρι σήμερα μεγαλύτερη σημασία στο ρόλο που διαδραματίζει η σχολική διεύθυνση στη διασφάλιση μιας υγιούς δημοκρατικής εκπαίδευσης (Goldring & Greenfield, 2002: 1-19).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μία από τις κύριες επιδιώξεις του εκπαιδευτικού Διευθυντή- Ηγέτη, είναι η παρακίνηση των υφισταμένων του για την αναβάθμιση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Η παρακίνηση των ατόμων έχει στόχο να αναλάβουν ευθύνες, να καταβάλλουν προσπάθειες, να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, να υλοποιούν διάφορες δράσεις, να πετυχαίνουν στόχους και γενικά να αποδίδουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να αντιλαμβάνεται τι επηρεάζει την συμπεριφορά και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει με αυτούς, ώστε να τους εμφυσά τα κίνητρα εκείνα, που θα τους κάνουν να θέλουν να αναβαθμίσουν τις ικανότητες τους και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Η παρακίνηση για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενταγμένη στη λογική της «δια βίου μάθησης», ασκεί καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί επικαιροποιούν και μετασχηματίζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και γενικά τις διδακτικές τους μεθόδους μέσα από τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Αποτελεί μία συνεχή διαδικασία, ενταγμένη στη λογική της δια βίου μάθησης, η οποία συνδέει τις βασικές γνώσεις των εκπαιδευτικών με την διδασκαλία τους μέσα στην τάξη και γενικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο στο σχολείο. Όμως, αρκετές φορές ο ρόλος του Διευθυντή ως μέντορα, δεν χαρακτηρίζεται από επαγγελματική πείρα. αλλά ευθυγραμμίζεται με ένα γραφειοκρατικό (διοικητικό) καθήκον (Duckworth & Bronwen Maxwell, 2015: 4-20).

Τέλος, η έννοια της ενδυνάμωσης (empowerment) είναι μια από τις νεότερες θεωρίες για την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού. Σύμφωνα με αυτήν, ο συνδυασμός μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας στα άτομα, η ενθάρρυνση και αμοιβή τους για να παίρνουν πρωτοβουλίες, να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους στην εργασία, η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που τους επηρεάζουν, δημιουργούν εσωτερική χειραφέτηση στο άτομο, με αποτέλεσμα την υψηλότερη δυνατή απόδοση και την ικανοποίηση από την εργασία. Η ενδυνάμωση, συνεπώς, αποτελεί έναν συνδυασμό ενεργειών, από πλευράς του ηγέτη, μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας, παρακίνησης και ανάπτυξης των ατόμων. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να επιτευχθεί η υψηλότερη δυνατή απόδοση και ταυτόχρονα η υψηλότερη δυνατή ικανοποίησή τους στην εργασία.

#### 2.4. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή-Ηγέτη

Αναμφίβολα η ηγεσία παίζει κυρίαρχο ρόλο στην εξέλιξη / ανάπτυξη ενός σχολείου, καθώς είναι υπεύθυνη για την διαμόρφωση της καινοτομίας στην κουλτούρα

της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ιδιαίτερα η ηθική παιδαγωγική ηγεσία οφείλει να είναι υπόδειγμα προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, αλλά και προς τους μαθητές. Έρευνα των Raman et al αναφέρει πως οι διευθυντές σήμερα αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς για τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, με έμφαση στα τεχνολογικά μέσα (Raman et al., 2014).

Όπως αναφέρει η Bethel Sheila Murray (2009) « οι ηγετικές ικανότητες πηγάζουν από τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και αποτελούν έναν συνδυασμό μιας φιλοσοφικής προσέγγισης και επίκτητων προσόντων». Αυτό σημαίνει ότι κρίνεται επιτακτικό από έναν Διευθυντή-ηγέτη να διαθέτει ήδη ένα σύνολο μετρήσιμων προσόντων, αλλά και να καλλιεργήσει μερικές βασικές δεξιότητες της προσωπικότητάς του, που θα του επιτρέψουν να παγιώσει τη φήμη και την αξία του ως Ηγέτης. Σε αυτό το σημείο, θα αναφερθούν, ένα σύνολο χαρακτηριστικών προσωπικότητας, μέσα από μία ευρεία ανασκόπηση βιβλιογραφικών πηγών που πρέπει να διαθέτει ο Διευθυντής, ώστε να ασκεί αποτελεσματικά το ρόλο του.

Ως κατάλληλα χαρακτηριστικά για την προσωπικότητα ενός Διευθυντή-Ηγέτη, όπως έδειξε μελέτη/ επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, κρίθηκαν τα εξής :

α) **Εμπνευστής οράματος:** Όπως διατείνεται ο John C.Maxwell ( 2007), *το όραμα ξεκινάει από μέσα μας και προσελκύει δυναμικούς ανθρώπους. Το αληθινό όραμα φτάνει πολύ μακριά και περιλαμβάνει όλους. Λειτουργεί σαν μαγνήτης, ο οποίος προσελκύει, παρακινεί , ενώνει και προσφέρει ερεθίσματα. Αν δεν υπηρετεί τους άλλους, πιθανότατα είναι πολύ μικρό* (John C.Maxwell, 2007). Ο Διευθυντής-ηγέτης πλάθει το δικό του όραμα για τους ανθρώπους που διοικεί και οφείλει να πείσει όλα τα μέλη του με τρόπο δυναμικό ότι θα τηρηθεί από όλους, ότι θα υπάρχει δέσμευση. Όχι μόνο να πείσει, αλλά και να εμπνεύσει. Και αυτό το όραμα πρέπει να είναι ρεαλιστικό, αξιόπιστο και συλλογικό, δρώντας επίμονα για την υλοποίησή του. Εξάλλου, κάτω από τους ρεαλιστικούς στόχους υπολανθάνει και ένα στοιχείο αυτογνωσίας. Εάν αυτό το όραμα-στόχος δεν επαληθευτεί για κάποιο λόγο , τότε ο ηγέτης πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση για το ορισμό άλλων, νέων στόχων.

β) **Καθοδηγητής – Εμπυχωτής:** Ο Διευθυντής-ηγέτης, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός με ανώτερη μόρφωση/εκπαίδευση, που προβάλλεται ως πρότυπο, παρέχει ψυχολογική υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς του σχολικής μονάδας, αναφορικά με τα σχέδια διαπροσωπικής ανάπτυξης και αποτελεσματικής λειτουργίας του Σχολείου. Με άλλα λόγια είναι:

γ) **Ειλικρινής / Αξιοπιστός – Ακέραιος / Υπεύθυνος:** Οι Kouzes και Posner (Truesdell, 2011) παρατήρησαν ότι *χωρίς αξιοπιστία, ο ηγέτης δεν θα μπορεί να παρακινήσει ή να οδηγήσει την ομάδα του. Κάνετε αυτό που λέτε ότι θα κάνετε.* Η αξιοπιστία είναι απαραίτητη, διότι οι υπόλοιποι χρειάζεται να έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να εξαρτηθούν/ υποστηριχτούν από τον ηγέτη. Ακόμη, η ακεραιότητα φανερώνει τις αληθινές προθέσεις και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς, καθώς και όλη την οργάνωση. Τα λόγια και οι πράξεις πρέπει να ταυτίζονται, ενώ η αξιοπιστία δεν μπορεί παρά να ακολουθήσει την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό.

δ) **Ηθικός:** Εδώ υπάρχει έντονο το αίσθημα της ισότητας, της δικαιοσύνης και του σεβασμού. Ο Διευθυντής -ηγέτης εμφορείται με υψηλές αρχές και είναι νομοταγής. Είναι ευσυνείδητος και κρατά σταθερά υψηλές προσδοκίες, ακόμα και στις πιο δύσκολες καταστάσεις. Δεν είναι εύκολο να υπηρετεί συγχρόνως ατομικά συμφέροντα και συλλογικά, όταν αντιμετωπίζει διλήμματα, τα οποία πρέπει να επιλύσει με εντιμότητα. Οι ηθικές του αξίες τον ορίζουν πάνω από όλα σαν άνθρωπο κι ύστερα σαν Ηγέτη.

ε) **Ενσυναίσθηση:** Οι διαπροσωπικές σχέσεις αναπτύσσονται, όταν οι πράξεις και η στάση ενός ατόμου επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων, έτσι ώστε να υπάρχει *αλληλεπίδραση και αμοιβαία ρύθμιση* στη συμπεριφορά αυτή (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Οι διαπροσωπικές σχέσεις σχετίζονται με τις στάσεις δύο τουλάχιστον προσώπων και συμπεριλαμβάνουν *την αντίληψη, την αξιολόγηση, την κατανόηση και τον τρόπο αντίδρασης στο περιβάλλον.* Συνοπτικά, η ενσυναίσθηση έχει να κάνει με την γνωστική και συναισθηματική διάσταση και κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου. Έχοντας αναπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη, ο Διευθυντής-ηγέτης, εστιάζει στη δημιουργία ενός καλού συναδελφικού κλίματος, μπορεί να χτίσει ή και να βελτιστοποιήσει τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και ομάδων με διαφορετικό τρόπο σκέψης και υποβοηθά στη θεμελίωση της αλληλεγγύης και της συλλογικότητας/ συνεργατικότητας. Ο ένας εκμυστηρεύεται στον άλλον τις προσδοκίες, τους φόβους και τις ελπίδες, χωρίς ενδοιασμούς. Τέλος, ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης υποδεικνύει και στοιχείο ταπεινότητας.

στ ) **Επικοινωνιακός:** Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές. Τέτοιες είναι η ενεργητική ακρόαση, η επίδειξη ενδιαφέροντος, η εμβάθυνση στα λεγόμενα του άλλου. Ο εκπαιδευτικός/συνάδελφος πρέπει να αισθάνεται ότι έχει την προσοχή του Διευθυντή, ότι είναι ασφαλής να μιλήσει και να καταθέσει τις ανησυχίες του. Αξίζει να αναφερθεί και αυτό που επισήμανε η Bethal Murrey ( 2009), *τα λόγια εμπνέουν ή*

*αποθαρρύνουν, βλάπτουν ή βοηθούν, διαιρούν ή συνδέουν, προκαλούν φόβο ή δίνουν ελπίδα. Όταν χρησιμοποιούμε τη λεκτική μας εμπειρία για να ενισχύσουμε τους στόχους, τις αξίες, τις ιδέες και τα ιδανικά του οργανισμού στο μυαλό και το πνεύμα των οπαδών μας, η επικοινωνία γίνεται μορφή τέχνης. Οι λέξεις έχουν πραγματικά σημασία.*

ζ) **Καινοτόμος – Ανάλυση Πρωτοβουλιών:** Και τα δύο αυτά σχετίζονται με την εφαρμογή νέων ιδεών, υπό την προϋπόθεση ότι είναι ικανός να κρίνει τον τρόπο, τον τόπο και τον χρόνο που θα πρέπει να εφαρμοστούν νέες ιδέες. Το πάθος για τη δουλειά εξάπτει τη φαντασία και πολλές φορές αυτή η φαντασία μπορεί να προβλέψει το απρόβλεπτο. Ο Διευθυντής/ηγέτης που έχει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, δεν διστάζει να αναλάβει πρωτοβουλίες, να αξιοποιεί ή να δημιουργεί ευκαιρίες, δεν διστάζει ακόμη και να τα βάλει με τη γραφειοκρατία, όταν χρειαστεί, ώστε να δημιουργήσει καλύτερες προοπτικές για το μέλλον (Goleman, Boyatzis, McKee, 2014: 302). Ο ηγέτης δε δεσμεύεται από το παρελθόν και τις ήδη υπάρχουσες διαδικασίες, αλλά ψάχνει την ευκαιρία να εμπνεύσει μέσα από την αλλαγή.

Καταληκτικά, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι η ηγεσία δεν προσδιορίζεται μόνο από έμφυτες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά, αλλά από ένα σύνολο ικανοτήτων που συνεχώς πρέπει να αναπτύσσονται και να βελτιώνονται. Τα παραπάνω αποτελούν τα κυριότερα από τα επιθυμητά γνωρίσματα, τα οποία θα ήταν χρήσιμο/ λειτουργικό να χαρακτηρίζουν έναν Διευθυντή - ηγέτη. Είναι ίσως δύσκολο, να τα συγκεντρώνει όλα αυτά κάποιος. Εκείνο όμως που έχει σημασία, είναι η *παραμονή στην αγάπη*, όπως επισήμαναν οι Kouzes και Posner (Truesdell, 2011), επειδή πολύ απλά, *η ηγεσία δεν είναι υπόθεση κεφαλιού, αλλά κυρίως καρδιάς.*

## Συμπεράσματα

Σε όλο τον κόσμο, ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από ριζικές/σημαντικές οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές. Γεγονός που σημαίνει ότι οι σημερινοί μαθητές αντιμετωπίζουν εντελώς διαφορετικές προκλήσεις από τους προηγούμενους, με άμεση συνέπεια, να μεταβάλλεται θεμελιωδώς ο ρόλος των σχολείων και των ηγετών των σχολείων, ώστε να συμπλεύσουν με τις απαιτήσεις των καιρών. Σε συνθήκες οικονομικής ύφεσης, καθώς η οικονομική κρίση που ταλανίζει τον πλανήτη, έχει ωθήσει τις περισσότερες χώρες, ιδιαίτερα τις λιγότερο ανεπτυγμένες, σε οικονομική και κοινωνικο- πολιτική δυσχέρεια, το σχολείο οφείλει να αποτελέσει τον κύριο πυλώνα ανάκαμψης και αναδιάρθρωσης, ξεπερνώντας τα παλιά πρότυπα

(Α.Τζιμογιάννης, 2015: 116-126) και να αναπτύξει την κριτική σκέψη ως διαχρονικό πρόταγμα για τη δημοκρατία στην εκπαίδευση.

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας οδήγησε την εκπαίδευση και κυρίως την επαγγελματική, σε διαφορετικά μονοπάτια, καθώς δημιουργούνται θέσεις εργασίας που δεν υπήρχαν 10 χρόνια πριν, ενώ απαιτούνται καινούριες δεξιότητες και γνώσεις, γεγονός που σημαίνει ότι ο αυριανός πολίτης θα πρέπει να εκπαιδευτεί/ προετοιμαστεί για την σταδιοδρομία του, χωρίς να μπορεί να την προβλέψει (Dede, 2009). Η δια βίου μάθηση καλύπτει/ υπηρετεί αυτή την ανάγκη, καθώς καλείται να εξασφαλίζει την προστιθέμενη αξία στους νέους/ εκπαιδευόμενους έτσι ώστε να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά στην αυριανή εργασία τους (Ν.Ηλιάδης, 2014). Μια ανάγκη που αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί, σήμερα, ώστε να είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στο λειτούργημά τους και να απαντήσουν στις σύγχρονες προκλήσεις, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο τους και ανανεώνοντας την αρχική επαγγελματική τους κατάρτιση με συνεχή επιμόρφωση.

Η ανάλυση που προηγήθηκε έδειξε ότι για τους περισσότερους διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η γνώση σχετικά με το σύγχρονο σχολείο και τις κοινωνικές στάσεις και δεξιότητες που αυτό απαιτεί, δεν είναι σαφής και οριοθετημένη, με καθορισμένα χαρακτηριστικά, αλλά κυρίως δεν αποτελεί βασική προτεραιότητα για τους σχεδιασμούς τους. Ωστόσο οι προκλήσεις στο διεθνές περιβάλλον και οι ταχύτατοι ρυθμοί μεταβολής και ανάπτυξης επιβάλλουν νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και δημιουργούν νέο πλαίσιο λειτουργίας στο σύγχρονο σχολείο. Με γνώμονα την εφαρμογή μιας στρατηγικής ηγεσίας με δημοκρατικά χαρακτηριστικά, αλλά και την διαμόρφωση μιας ανοιχτής, συνεργατικής διοικητικής κουλτούρας σε κάθε σχολική μονάδα, ελπίζουμε το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στο νέο σχολείο και στις απαιτήσεις της 3<sup>ης</sup> δεκαετίας του 21ου αιώνα, με την συμβολή του μετασηματιστή Διευθυντή-ηγέτη.

Ερευνητικές μελέτες, σχετικά με τα προβλήματα προσαρμογής που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και τις αντιλήψεις τους για την προοπτική της εκπαιδευτικής αναδιαμόρφωσης από τον σχολικό ηγέτη σε ρόλο μέντορα, συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι τα επόμενα χρόνια θα αποτελέσουν μian εποχή επαναπροσδιορισμού του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Στο ξεκίνημα της 3ης χιλιετίας, καλείται ο κάθε δάσκαλος /παιδαγωγός να αναπτύξει τα δικά του οράματα εκπαιδευτικής αλλαγής και κοινωνικής δικαιοσύνης και να υπηρετήσει με συνέπεια και υπευθυνότητα από όποια θέση βρίσκεται, την μαθησιακή διαδικασία, στην εκπαιδευτική κοινότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### 3. Η συμβολή του John Dewey προς την εμπέδωση ενός σχολικού δημοκρατικού ηγέτη

Είναι ευρέως αποδεκτή η διαπίστωση, ότι υπάρχει ένα πλήθος ορισμών στη διεθνή βιβλιογραφία γύρω από το περιεχόμενο του όρου «αγωγή», με αποτέλεσμα να επικρατεί νοηματική σύγχυση για τη σχετική ορολογία, η οποία μεγάλωσε ακόμη περισσότερο με την έκρηξη της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας κατά τον 19ο και 20ο αιώνα (Π.Καρακατσάνης, 2003: 32). Ωστόσο, τον όρο «αγωγή» τον συναντάμε ήδη στον Πλάτωνα, ο οποίος δηλώνει την παιδευτική ενέργεια που ασκείται πάνω στο νέο άτομο, ώστε αυτό να οδηγηθεί στις ορθές αρχές συμπεριφοράς (Γ.Η.Μετοχιανάκης, 1999: 138). Ένας από τους κλασικούς ορισμούς της αγωγής είναι εκείνος που πρότεινε ο E. Durkheim (1922), σύμφωνα με τον οποίο αγωγή είναι η επίδραση που ασκούν οι ενήλικες σε όσους είναι ακόμα ανώριμοι για την κοινωνική ζωή, με σκοπό τη μετάδοση όλων εκείνων των στοιχείων που απαιτούνται από την κοινωνία, για την ομαλή ένταξη τους σε αυτήν. Η επίδραση αυτή, υποστηρίζει ο ίδιος, μπορεί να είναι «θεληματική», μπορεί όμως και να επιβάλλεται με κάθε μορφής επιρροή που δέχονται τα παιδιά από τους ενήλικες (Π.Καρακατσάνης, 2003: 32-33). Πιο ειδικά, σκοπός της εκπαίδευσης κατά τον Durkheim είναι η κοινωνικοποίηση των νέων, δηλαδή η μύησή τους στη συλλογική ηθική και η προσχώρησή τους στον ηθικό νόμο, τον σωτήριο ζυγό, όπως τον αποκαλεί, η οποία ως τέτοια ισοδυναμεί με την πράξη διαμόρφωσης ενός κοινωνικού είναι, σε κάθε μέλος της κοινωνίας.

Στο έργο του *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, το οποίο αποτέλεσε την αφετηρία της μοντέρνας παιδαγωγικής, της αγωγής και παιδαγωγικής εν γένει, εφόσον αυτή γεννήθηκε με τη νεωτερικότητα, ο Ρουσσώ (Rousseau) θεωρεί ότι η διαπαιδαγώγηση του αυτόνομου ανθρώπου, βασίζεται μόνο στην ελευθερία (Houssaye, J., 2000: 48). Κατ' αυτό τον τρόπο ο Rousseau δίνοντας έναν ευρύ ορισμό της αγωγής, την ορίζει ως καθετί που ο άνθρωπος αποκτά κατά την διάρκεια της ζωής του και το οποίο η φύση δεν του το έδωσε από τη γέννησή του, πιστεύει δε ότι η αγωγή μπορεί να προέρχεται από τη φύση, από τους ανθρώπους ή από τα πράγματα (Σιώγου-Καραστεργίου,Σ., 2005: 145). Από την άλλη ο J. Dewey θεωρεί την αγωγή ως «λειτουργία της κοινωνίας» η

οποία εξασφαλίζει την καθοδήγηση των νεαρών/ ανώριμων μελών της, με τη συμμετοχή τους στη ζωή του κοινωνικού συνόλου (κοινότητα), ώστε να αφομοιώσουν τις κατάλληλες μεθόδους για να αποκτήσουν την πείρα της ζωής. Η αγωγή υπό αυτή την έννοια μπορεί να έχει τη μορφή της απλής συμβίωσης τους με τους άλλους, ή να είναι μια προγραμματισμένη αγωγή των νέων (Π.Καρακατσάνης, 2003:38-39). Με κεντρικό πρόταγμα το «learning by doing» ο Dewey υπήρξε πρωτοπόρος στοχαστής, με την έννοια ότι απέδειξε την αξία της άμεσης βιωματικής εμπειρίας που φέρνει το παιδί πιο κοντά στη ζωή και στην κοινωνία, συνδυάζοντας τη φιλοσοφική σκέψη, με τον άμεσο και πρακτικό παιδαγωγικό στοχασμό. Πιστός στο ρουσσωικό πνεύμα θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να ακολουθεί τις έμφυτες προδιαθέσεις του ατόμου, ενισχύοντας μάλλον τον αυθορμητισμό του, παρά προσαρμόζοντάς τον σε έτοιμα πρότυπα.

Μια ακόμη σύγχρονη προσέγγιση επιχειρεί ο Μετοχιανάκης που ορίζει ότι *Αγωγή είναι η μέσω σκόπμων, συνειδητών και συστηματικών επιδράσεων ενηλίκων προσώπων, τα οποία παραδειγματίζουν κατάλληλα με τις γνώσεις, τις ικανότητες και το ήθος τους, επερχόμενη σταδιακή διάπλαση και αρμονική εξέλιξη του παιδιού, από ψυχολογική, βιολογική και κοινωνική άποψη, σύμφωνα με τους επιθυμητούς από παιδαγωγική άποψη στόχους* (Μετοχιανάκης, Γ.Η., 1999:174). Οι παιδαγωγικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η πρωτογενής αγωγή θα πρέπει, στη συνέχεια, να δίνει τόπο στην παιδεία, για την καλλιέργεια της αντικειμενικής σκέψης, του κριτικού διαλόγου, την αναζήτηση της αλήθειας. Κατ' αυτό το τρόπο, η αγωγή θα αποτελεί τη βάση για την κοινωνική ζωή, αλλά η παιδεία θα αποτελεί την πεμπτουσία της πολιτισμένης ζωής (Τ.Καζεπίδης, 1991: 116-119).

### 3.1. Οι παιδαγωγικές θέσεις/ιδέες του Dewey, το «νέο σχολείο» και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Ιδρυτής του «νέου σχολείου» ο John Dewey, ο διάσημος Αμερικανός φιλόσοφος, κοινωνιολόγος και παιδαγωγός, προσπάθησε τις φιλοσοφικές του απόψεις να τις κάνει παιδαγωγική πράξη, εκμηδενίζοντας την απόσταση μεταξύ του σχολείου και της ζωής. Επηρεασμένος από τις φιλοσοφικές απόψεις των Κοντ και James τόνισε ότι η υπάρχουσα εμπειρία για να καταστεί παράγοντας μάθησης, πρέπει να συνδυαστεί με την πράξη, με την επιπρόσθετη βοήθεια των επιστημονικών μεθόδων. Οραματίστηκε και προσπάθησε με το μνημειώδες φιλοσοφικό και παιδαγωγικό του έργο, το σχολείο να γίνει τμήμα της ίδιας της ζωής του παιδιού, καθώς υποστήριζε ότι το Σχολείο και η



Κοινωνία συνδέονται άμεσα και ότι *δεν μπορεί να υπάρξει Παιδεία σε απομόνωση, πέρα και έξω από τα δεδομένα και τις καταστάσεις της κοινωνίας* ( J.Dewey, 1982: 61). Η μεγάλη του αμφισβήτηση για τα τεκταινόμενα στα μέχρι τότε εκπαιδευτικά πράγματα, ήταν ότι ενώ το σχολείο είχε σαν σκοπό/στόχο να προετοιμάζει τα παιδιά για την κοινωνία, στην πραγματικότητα ήταν αποκομμένο απ' αυτή. Όπως ο ίδιος έλεγε: *Από τη σκοπιά του παιδιού, η μεγάλη σπατάλη στο παραδοσιακό σχολείο προέρχεται από την αδυναμία του να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες που αποκτά έξω από το σχολείο, ενώ από την άλλη πλευρά είναι ανίκανο να εφαρμόσει στην καθημερινή ζωή αυτά που μαθαίνει στο σχολείο. Αυτή είναι η απομόνωση του σχολείου, η απομόνωσή του από την καθημερινή ζωή* ( J.Dewey, 1982: 60).

Ο Dewey προσδίδει στην έννοια της παιδείας έντονη κοινωνική διάσταση και όπως υπογραμμίζει η παιδεία είναι για την κοινωνική ζωή ότι και η διατροφή και η αναπαραγωγή για την φυσιολογική/βιολογική ζωή. Θεωρεί το σχολείο μικρογραφία της κοινωνίας, αποδίδοντάς του τον χαρακτηρισμό «εμβρυακή κοινότητα» (embryonic community of life) και πιστεύει ότι η κίνηση της κοινωνίας προς τα εμπρός, έχει αφετηρία το «εκπαιδευτικό γίνεσθαι» και τη σχολική πραγματικότητα. Κατά μία έννοια η γνώση είναι ήδη πράξη, αλληλενέργεια και αλληλοεπηρεασμός και σημαίνει διαρκή τροποποίηση του υποκειμένου και του κόσμου του, δηλαδή, επέκταση της εμπειρίας. Η διαδικασία της μάθησης, σύμφωνα με τις απόψεις του Dewey, αρχίζει ασυνείδητα από τη στιγμή της γέννησης του ατόμου, μέσω της οποίας μοιράζεται με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας τον διανοητικό και ηθικό πλούτο που έχει συσσωρεύσει η ανθρωπότητα όλα τα προηγούμενα χρόνια, ώστε το άτομο να ενστερνιστεί/ αφομοιώσει τις ιδέες και αντιλήψεις της κοινωνίας στην οποία ζει και έχοντας αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια, να ενσωματωθεί σε αυτή ως ισότιμο μέλος της. Όπως τονίζει, η παιδεία περιλαμβάνει τη διαδικασία συμμετοχής του ατόμου στην κοινωνική συνείδηση της γενιάς του (Χριστόπουλος, Χ.Κλεομένης, 2005: 38), καθώς το άτομο ζει μέσα στην κοινωνία, για την κοινωνία και με την κοινωνία ( J.Dewey, 1926: 174).

Εμβαθύνοντας στα προβλήματα της εκπαίδευσης και της παιδείας γενικότερα, με φιλοσοφική σκέψη, προσπάθησε να δώσει εφαρμόσιμες και πρακτικές λύσεις, με πίστη και αισιοδοξία για μια καλύτερη εκπαίδευση απαλλαγμένη από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος. Σύμφωνα με τη σκέψη του Dewey η φιλοσοφία και η παιδαγωγική είναι στενά συνδεδεμένες, καθώς θεωρούσε την παιδαγωγική ως εφαρμοσμένη φιλοσοφία και τη φιλοσοφία ως τη γενική θεωρία της παιδείας ( J.Dewey, 1980:174). Ο ίδιος πίστευε ότι ο κόσμος τον οποίο λαμβάνουμε και ο κόσμος που δίνουμε, υπόκειται συνεχώς σε στοχαστική κριτική και διαρκή ανασχηματισμό. Προσπαθώντας

να εφαρμόσει στην πράξη τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές του απόψεις στο «νέο σχολείο» που ίδρυσε, τοποθέτησε το εκπαιδευόμενο άτομο/ μαθητή, στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα όμως με τις άλλες ακραίες παιδοκεντρικές απόψεις, ο Dewey δεν καθιστά το παιδί μέτρο της παιδαγωγικής πράξης, αλλά αφετηρία της, τονίζοντας την ανάγκη σύνδεσης του παιδιού με τον κόσμο των αντικειμένων, ώστε μεταξύ τους να αναπτυχθεί ένας διάλογος.

Με κεντρικό σύνθημα το «μαθαίνω κάνοντας» ο ρόλος του «νέου σχολείου» είναι να καλλιεργήσει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου ατόμου, ώστε σε συνδυασμό με τις εμπειρίες (active experience) και το περιβάλλον του (authentic materials) να συντελεστεί η ψυχοσωματική ανάπτυξή του, καθιστώντας το ταυτόχρονα φορέα κοινωνικής προόδου και ευημερίας. Ίσως ο μεγάλος παιδαγωγός και στοχαστής έδινε υπερβολική σημασία στο «μανθάνειν» δια της πράξης, θέλοντας να εξάρει το βιωματικό τρόπο με τον οποίο συντελείται η μάθηση, μέσω της ενεργούς συμμετοχής του εκπαιδευόμενου σε αυτή. Ωστόσο απαίτηση της σημερινής εποχής με την πληθώρα της γνώσης και τον τεράστιο όγκο πληροφοριών, είναι να του διδάξουμε «να μάθει πώς να μαθαίνει». Οι αρχές της παιδαγωγικής του, από την άλλη, εμφανίζονται περισσότερο επίκαιρες από ποτέ σήμερα, όπου η μάθηση θα πρέπει να είναι προσωπικά χειραφετική και εμπλουτιστική, ώστε να ανταποκρίνεται στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες και ικανότητες του μαθητή.

Αξίζει να τονίσουμε ότι θεωρούσε τις έννοιες της εκπαίδευσης και της δημοκρατίας άμεσα αλληλοσχετιζόμενες και αλληλοεξαρτώμενες. *“Μια κοινωνία η οποία προνοεί για την συμμετοχή στα αγαθά της όλων των μελών της επί ίσοις όροις και η οποία εξασφαλίζει την ελαστική αναδιαρρύθμιση των θεσμών της μέσω της αλληλόδρασης των διαφόρων μορφών συνεργατικής ζωής, είναι στον αντίστοιχο βαθμό δημοκρατική. Μια τέτοια κοινωνία πρέπει να έχει έναν τύπο εκπαίδευσης που παρέχει στα άτομα ένα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και τον κοινωνικό έλεγχο, καθώς και τις πνευματικές έξεις που διασφαλίζουν κοινωνικές αλλαγές, χωρίς να παράγεται αταξία»* (Dewey, 1916/2016 : 177).

Αδιαμφισβήτητα, ο Dewey με την πειραματική γνωσιοθεωρία του, το ιδανικό της δημοκρατίας και τη νατουραλιστική μεταφυσική του, έπαιξε πρωτοποριακό ρόλο στη διατύπωση του αιτήματος για ανανέωση του σχολείου. Όπως αναφέρει ο μαθητής του και επίσης σπουδαίος παιδαγωγός Γουίλιαμ Κιλπάτρικ, ο οποίος επηρεάστηκε καθοριστικά από το έργο του Dewey: «Κανένας γνώστης των παιδαγωγικών προβλημάτων δεν μπορεί να έχει την παραμικρή αμφιβολία για τη βαθιά επίδραση που

άσκησε ο John Dewey τόσο στη θεωρία, όσο και στην πράξη της παιδαγωγικής επιστήμης». Επίσης ο Άλφρεντ Νορθ Χονάιτχεντ γράφει: «Ο Dewey πρέπει να πάρει τη θέση του ανάμεσα σε εκείνους που έκαναν τη φιλοσοφική σκέψη να έχει άμεση σχέση με την καθημερινή πραγματικότητα. Ο τρόπος που άσκησε το έργο του, τον κατατάσσει ανάμεσα στους αρχαίους Στωικούς και τον φέρνει κοντά στον Αυγουστίνo, τον Ντεκάρτ, τον Λοκ και άλλους πρωτοποριακούς στοχαστές». Τέλος ο Μόρρις Κοέν αναφέρει: «Ο John Dewey είναι αναντίρρητα μια προεξέχουσα φυσιογνωμία στη μακριά πορεία του παιδαγωγικού στοχασμού και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Κανένας δεν έκανε τόσα πολλά όσα ο Dewey για να κρατήσει ζωντανά τα θεμελιώδη ιδανικά του φιλελεύθερου πολιτισμού» (J.Dewey, 1980: 3-4, πρόλογος). Ο σπουδαίος παιδαγωγός πίστευε, ακολουθώντας με συνέπεια τις αρχές του «πραγματισμού», στο αδιαίρετο θεωρίας - πράξης και εφάρμοσε τις καινοτόμες απόψεις του στο πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου του Σικάγο, με βασικές ιδέες: α)τη στενή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τη ζωή, β) τη βαθιά πίστη ότι η εκπαίδευση δεν είναι διδασκαλία για τη ζωή, αλλά είναι η ζωή η ίδια και γ) την απόρριψη του φορμαλισμού που χαρακτηρίζει τη χωρισμένη σε τάξεις βασική εκπαίδευση ( Παπαστεφανάκη, Ε., 2013: 48). Άλλωστε σε όλο το έργο του ήταν πάντα ενάντια σε κάθε μορφή δυϊσμού, προσπαθώντας πάντα να συμβιβάσει έννοιες ασυμβίβαστες μεταξύ τους, όπως άτομο-κοινωνία, σχολείο-κοινωνία, ελευθερία-εκπαίδευση.

Ο Dewey και στα ηθικά του «πιστεύω» είναι οπαδός του «πραγματισμού». Δίνει στην έννοια του «καλού» κοινωνικές διαστάσεις και τη συνδέει άμεσα με την ίδια τη ζωή, θεωρώντας τις ηθικές καταστάσεις προσωπική υπόθεση του κάθε ανθρώπου. Αυτό που ονομάζουμε ηθική συμπεριφορά, λοιπόν, σύμφωνα με τον Dewey έχει να κάνει με το χαρακτήρα του ανθρώπου και τις σχέσεις του με τους άλλους. Μελετώντας το έργο του διαπιστώνουμε ότι όλη η φιλοσοφική του σκέψη και ακόμη περισσότερο η ηθική του φιλοσοφία, έχει πάντα σημείο αναφοράς την κοινωνία μέσα στην οποία ζει και κινείται το άτομο και αρετές όπως η τιμιότητα, το θάρρος, η ευγένεια, η ταπεινοφροσύνη, η γενναιότητα, νοούνται με σημείο αναφοράς την κοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μέσα σε αυτή και τους εκάστοτε θεσμούς της. Συνακόλουθα και η ηθική του Dewey είναι ηθική της πράξης, ηθική του αποτελέσματος ( Χριστόπουλος, Χ.Κ., 2005: 30-35).

Οι βασικές φιλοσοφικές του απόψεις καθώς και τα σημεία της ηθικής του θεωρίας, αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίχτηκε το έργο του ως παιδαγωγού και ως πανεπιστημιακού δασκάλου, αποκτώντας έτσι η φιλοσοφία του ουσία και νόημα, μέσω της παιδαγωγικής πράξης. Ο Dewey πιστεύει στην ιδέα του

σχολείου ως θεσμού, του οποίου ο ρόλος στην αναδόμηση της κοινωνίας είναι πρωταρχικός. Οπωσδήποτε δεν θεωρεί ότι το σχολείο και η εκπαίδευση που αυτό παρέχει, μπορούν από μόνα τους να επιφέρουν ριζικές κοινωνικές αλλαγές ή να αλλάξουν τη δομή της κοινωνίας. Μπορεί το σχολείο από μόνο του, όπως χαρακτηριστικά τονίζει, να μην είναι ικανή συνθήκη, ωστόσο είναι μια αναγκαία συνθήκη, απαραίτητη για την ανάπτυξη της κατανόησης και των στάσεων που απαιτούνται ώστε να επιτευχθεί μια νέα τάξη πραγμάτων και μια αλλαγή πορείας στην κοινωνία ( J.Dewey, 1982: 86). Στόχος του σύγχρονου σχολείου, κατά την ντιουιανή παιδαγωγική σκέψη, είναι να οικοδομηθεί μια δημοκρατική εκπαίδευση και το ειδικό κοινωνικό, σχολικό περιβάλλον να καταστεί ικανό να καλλιεργήσει τη δημοκρατική συνείδηση των μαθητών, όπου *η φιλοσοφία θα αποτελεί μια ρητή διατύπωση των προβλημάτων του σχηματισμού ορθών νοητικών και ηθικών έξεων σε ό,τι αφορά στις δυσχέρειες του σύγχρονου κοινωνικού βίου* (J.Dewey, 2016:526). Θα παρατηρήσουμε εδώ ότι ο Dewey προσπαθεί να τοποθετήσει τη σχέση σχολικής εκπαίδευσης και δημοκρατίας σε μια ηθική βάση και προφανώς δεν επιδιώκει /θέλει να θυσιάσει το ατομικό συμφέρον για την κοινωνική, τη συλλογική εμπειρία στην εκπαίδευση.

Ο Dewey θεωρεί ότι κύριο μέλημα του Σχολείου και ο βασικότερος σκοπός του πρέπει να είναι η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης, επιτακτική ανάγκη στο σύγχρονο κόσμο και τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σε μια εποχή που τα ανθρώπινα όντα είναι πολύ συχνά θύματα παραπληροφόρησης και διάφορων μέσων πίεσης, το «νέο» σχολείο δίνει ευκαιρίες στο μαθητή να συλλογίζεται τα προβλήματα της επικαιρότητας με στοχαστική σκέψη και διορατικότητα, να κρίνει αμερόληπτα με βάση τα γεγονότα, τις δικές του πληροφορίες και τις ιδέες που κυκλοφορούν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το σχολείο, πρέπει να είναι ρόλος ρυθμιστή, συμβούλου/ ηγέτη της σχολικής ομάδας, που συμμετέχει κατευθύνει και καθοδηγεί, όπου κρίνεται αναγκαίο. Άλλωστε μόνο τότε η κοινωνία θα μπορέσει να φανεί συνεπής προς τον εαυτό της, αν δειχτεί συνεπής στην ολόπλευρη/ ολοκληρωμένη ανάπτυξη όλων των ατόμων που την αποτελούν (Χριστόπουλος, X.K., 2005: 49-51).

Η εκπαίδευση τονίζει ο Dewey αποτελεί μια κοινωνική αναγκαιότητα, καθώς το ανθρώπινο όν έχει ανάγκη εκπαίδευσης για να προσαρμοστεί και εξελιχθεί μέσα στην κοινωνία. Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός από τη μια πλευρά και ως κοινότητα ζωής από την άλλη, πρέπει να απλοποιήσει την κοινωνική ζωή, δεδομένης της πολυπλοκότητας του κόσμου των ενηλίκων και του τεράστιου όγκου της γνώσης και να καλλιεργεί στα άτομα ένα προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και τον κοινωνικό έλεγχο, με βάση την αλληλεπίδραση των διαφόρων συλλογικών/

συνεργατικών μορφών ζωής. Η ατμόσφαιρα του σχολείου πρέπει να είναι τέτοια, ώστε το νεαρό άτομο να αισθάνεται τη δέσμευση και να αντιλαμβάνεται το μερίδιο της προσωπικής του ευθύνης (Houssaye, Jean, 2000: 174-176).

Η έννοια της επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για το ντιουσιανό κοινωνικό ιδεώδες της Δημοκρατίας, όπως και η έννοια του ενδιαφέροντος που βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής θεωρίας του Dewey( J.Dewey, 2016: 32), καθώς δεν θέλει να πιέζεται ο εκπαιδευόμενος σε σχέση με τη μάθηση, αλλά να προκαλεί ο δάσκαλος το ενδιαφέρον του μαθητή για την διδακτέα ύλη/ γνώση, ώστε να πετυχαίνει την πρόθυμη και ενεργή συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Houssaye, Jean, 2000: 178). Η εκπαίδευση, συνεπώς, πρέπει να ξεκινά από τη γνώση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του παιδιού, τα οποία χρειάζεται να «μεταφραστούν» σε κοινωνικές αντιστοιχίες, ώστε το παιδί να λειτουργεί ως αυτόνομο/ ανεξάρτητο και ενεργό άτομο στις κοινωνικές σχέσεις (Dewey, 1897: 77-80). Η έμφαση στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των παιδιών, στην ενεργό δράση τους, στον πειραματισμό και στην ανακάλυψη, αλλά και στη δημιουργία σχέσεων με την κοινωνία, αποτελούν βασικές αρχές που κατευθύνουν το εκπαιδευτικό έργο μέχρι και σήμερα, αποδεικνύοντας την επικαιρότητα των απόψεων του Dewey στις σύγχρονες προσεγγίσεις για την μάθηση/ διαπαιδαγώγηση των παιδιών(Καμπεζά, Μ., 2008: 39-52).

Ο σπουδαίος ριζοσπαστικός, φιλελεύθερος στοχαστής, προβάλλει/ προωθεί την μέθοδο της εκπαίδευσης που συνδυάζει την πραγματιστική φιλοσοφία, με τις νέες γνώσεις ψυχολογίας και τις δημιουργικές εμπειρίες για τα παιδιά, αναζητώντας μια καινούρια σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής και κοινωνιοπολιτισμικής έρευνας. Για τον Dewey η θεώρηση της επιστημονικής μεθόδου χρησιμεύει ως πρότυπο εκπαιδευτικής μεθοδολογίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς πιστεύει ότι η επιστήμη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εξέλιξης της ανθρώπινης λογικής και το καλύτερο πρότυπο σκέψης στο οποίο έχει φτάσει η ανθρωπότητα (Dewey, 1938). Επιπλέον υποστηρίζει ότι η έμφυτη περιέργεια των παιδιών, η φαντασία και το ενδιαφέρον τους για πειραματική διερεύνηση, έχει κοινά στοιχεία με την επιστημονική σκέψη και συνεπώς στόχος κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας πρέπει να είναι η καλλιέργεια αυτής της συλλογιστικής μεθόδου (Dewey, 1933). Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ενός αυθεντικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα προσφέρει στο μαθητή καταστάσεις γνήσιου προβληματισμού, που θα ξεκινούν από την εμπειρία του και τις οποίες θα προσπαθεί να επιλύσει με την ερευνητική/ πειραματική μέθοδο (Αλεξιάκης, Δ., 2017).

Στη βάση αυτή, της θεώρησης δηλαδή του Dewey για την ανάπτυξη της αυτενέργειας του μαθητή και το στόχο να τεθεί στο επίκεντρο της μάθησής του το κοινωνικό του περιβάλλον, ο μαθητής και συνεργάτης του W.Kilpatrick, δημιούργησε/συγκρότησε τη μέθοδο των *Σχεδίων Εργασίας* (Project), τα οποία είναι ιδιαίτερα επίκαιρα στην εποχή μας. Σύμφωνα με τη μέθοδο Project ο μαθητής μόνος του, αλλά κατά προτίμηση σε μικρές ομάδες, διεξάγει μια έρευνα για ένα επιλεγμένο και προς επίλυση / διερεύνηση ζήτημα, για το οποίο συλλέγει πληροφορίες από διάφορες πηγές, ερευνά, αναλύει, μελετά και τέλος οργανώνει το υλικό του και το παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης του (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου,Ε., 2007). Με τη μέθοδο αυτή καλλιεργείται όχι μόνο η σκέψη των εκπαιδευόμενων, αλλά και οι δεξιότητες, καθώς και οι συναισθηματικές, ηθικές και αισθητικές τους αξίες ( Δερτούζου,Γ.Φ., 2015). Τα παιδιά επομένως θα πρέπει να προσεγγίζουν τη γνώση με την πειραματική μέθοδο, καθώς η ανάπτυξή της δεν θα πρέπει να περιορίζεται στη συσσώρευση πληροφοριών από άχρηστα πολλές φορές γνωστικά αντικείμενα, αλλά η ενασχόλησή τους με ότι πλαταίνει τους ορίζοντες και το πνεύμα τους θα οδηγήσει στη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την έρευνα και τον πειραματισμό.

Αδιαμφισβήτητα ο Dewey σημάδεψε βαθιά την εκπαίδευση με το τεράστιο συγγραφικό του έργο και με τη θέση που κατείχε στο κίνημα των προοδευτικών σχολείων (Zilversmit, A., 1993). Η κριτική του για το παραδοσιακό σχολείο και οι απόψεις του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αποτελούν μέχρι και σήμερα ένα χρήσιμο οδηγό και εξακολουθούν να εμπνέουν τους προοδευτικούς παιδαγωγούς που οραματίζονται ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο. Η εκπαιδευτική θεωρία που προτείνει ο Dewey είναι η πιο κατάλληλη για τη διαπαιδαγώγηση φωτισμένων και ελεύθερων πολιτών, πεπεισμένων για την αξία της δημοκρατίας και τη σημασία της στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της κοινής ζωής, χωρίς τη χρήση βίας, καθώς θα εμφορούνται από πανανθρώπινες και διαχρονικές αξίες, όπως η αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η καλοσύνη, οι οποίες πρέπει να επικρατούν στις διανθρώπινες σχέσεις, σε μια ανώτερη σφαίρα ποιοτικής εμπειρίας. Επιπρόσθετα προσφέρει τη δυνατότητα επίλυσης των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων, όπως είναι η μόλυνση του περιβάλλοντος, το χάσμα μεταξύ των πλούσιων και των αναπτυσσόμενων χωρών, οι πόλεμοι, οι αρνητικές συνέπειες της ραγδαίας ανάπτυξης της Τεχνολογίας, αρκεί βέβαια να προσαρμοστούν οι ιδέες του για την εκπαίδευση στη σημερινή πραγματικότητα και τις απαιτήσεις της.

Η βαθιά του αισιοδοξία για τον άνθρωπο, η πίστη του στα οράματα και τη δράση και η ελπίδα του για τις απεριόριστες δυνατότητες της ανθρώπινης φύσης,

καθιστούν τον Dewey έναν δημιουργικό μεταμοντερνιστή, που χωρίς να απορρίπτει την επιστήμη πιστεύει ότι η βελτίωση της ζωής του ανθρώπου είναι μια δυνατότητα, που αξίζει να προσπαθήσουμε να πετύχουμε, μέσα από την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη στοχαστική σκέψη. Σίγουρα μέσα από το μεγαλειώδες έργο του έχει πολλά να δώσει στο σύγχρονο εκπαιδευτικό όλων των βαθμίδων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αρκεί να προσέξουμε γιατί οι ιδέες του Dewey δεν αποτελούν τυποποιημένες συνταγές/πρακτικές, αλλά είναι ιδέες κυρίως για έμπνευση και καθοδήγηση. Οι απόψεις του θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι αφορούν και στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα, μια και είναι διαπιστωμένη και αδιαμφισβήτητη η έλλειψη συνεργασίας και διασύνδεσης μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων της εκπαίδευσης, καθώς ο μεγάλος παιδαγωγός και φιλόσοφος τονίζει ότι πρέπει να υπάρχει μια ελεύθερη επικοινωνία και συνεργατική αλληλόδραση, μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά ο Dewey, με την σημαντική, πρωτοποριακή και μακροχρόνια συμβολή του στη διεθνή συζήτηση, για τη δημοκρατία στην εκπαίδευση, προσκαλεί τον εκπαιδευτικό του χθες, του σήμερα και του αύριο σε ένα ταξίδι που είναι όχι μόνο απλώς γεμάτο από προκλήσεις, δυσκολίες και εμπόδια, αλλά και αμφιβολίες, φόβους και επιφυλάξεις, όπου πέρα από αυτά, ο ίδιος βαθιά αισιόδοξος, διακρίνει ελπίδες και οράματα. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να εμπνέεται από τη φιλοσοφική και παιδαγωγική του σκέψη, γνωρίζοντας ότι στη φιλοσοφία του μπορεί να μην υπάρχει θέση για το ασφαλές, το σταθερό και το βέβαιο, υπάρχει όμως σίγουρα θέση για το ιδανικό που αντιμετωπίζεται σαν μια δυνατότητα (Χριστόπουλος, Χ.Κ., 2005: 92).

### 3.2. Η Ηθική της Ευθύνης για τους Διευθυντές- σχολικούς ηγέτες

Η «νέα» διεθνής πραγματικότητα η οποία αναδύθηκε στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, με ειδοποιά χαρακτηριστικά της στοιχεία τη ρευστότητα, τη μη προβλεψιμότητα, τις υψηλές απαιτήσεις και τον άκρατο ανταγωνισμό, αλλά και την υψηλή διακινδύνευση (Bauman, 2009), επιφέρει βαθύτατες αλλαγές και ανατροπές σε πολιτικό, οικονομικό και ιδιαίτερα σε κοινωνικό επίπεδο (Μαργαριτόπουλος, Α., 2018). Συνεπακόλουθα η τάση αυτή επηρεάζει και την εκπαιδευτική πολιτική παγκόσμια, εγείροντας νέες απαιτήσεις και ασκώντας πιέσεις για δραστικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης (Hargreaves, 2002:189-214). Αναμφίβολα κάθε κοινωνική αλλαγή, έχει άμεση επίδραση στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι κοινωνικά συστήματα σε μικρογραφία.

Στην εποχή της πολυπλοκότητας και της παραδοξότητας, της εντεινόμενης παγκοσμιοποίησης και της επιβολής της λογικής του κεφαλαίου διεθνώς, η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή. Μέσα σ' αυτό το ευμετάβλητο κοινωνικό περιβάλλον, το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, προσπαθεί να εκπληρώσει όσο γίνεται καλύτερα την αποστολή του και να βοηθήσει ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι σχολικές του μονάδες. Η επιδίωξη μετασχηματισμού των σχολείων, μέσω της βελτίωσης του παραγόμενου έργου, για υψηλά σχολικά αποτελέσματα, αποτελεί πρόταγμα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. *‘Ποια είναι η εκπαίδευση του 21ου αιώνα; Είναι μια εκπαίδευση τολμηρή, γεμάτη προκλήσεις, ευέλικτη δημιουργική σύνθετη. Απευθύνεται σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο γεμάτο με νέους προβληματισμούς αλλά και νέες δυνατότητες’* (Kereluik et al., 2013: 127-140).

Οι έρευνες για την βελτίωση των σχολείων και τα αποτελεσματικά σχολεία, περιστρέφονται κυρίως γύρω από την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο καθήκον τους και το κατά πόσο η οργανωμένη κοινωνία έχει την πολιτική βούληση να βοηθήσει τα σχολεία να βελτιωθούν, δεδομένου ότι το σχολείο ως κοινωνικός, αλλά και κρατικός θεσμός υπηρετεί την εκάστοτε κοινωνική και πολιτική δύναμη. Ωστόσο οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ν.1566/1985) δεν επιφέρουν σημαντικές αλλαγές, καθώς το κράτος διατηρεί τον ρυθμιστικό και συγκεντρωτικό του ρόλο, εφόσον οι λιγοστές αρμοδιότητες που παραχωρήθηκαν στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας, χρειάζονται επικύρωση από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε έρευνα των Nasirci & Sadic η δημοκρατία χαρακτηρίζεται ως αναγκαιότητα από τους εκπαιδευτικούς (Nasirci & Sadic, 2017). Αποτελέσματα της ίδιας έρευνας έδειξαν ότι τα «πιστεύω» και οι «αξίες» αποτελούν πυξίδα και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στις καθημερινές/ επαγγελματικές τους δραστηριότητες και την επαφή τους με τα άτομα που αλληλεπιδρούν, καθώς αποτελούν ένα σύνολο από ιδεώδη, που οι εκπαιδευτικοί θα προσπαθήσουν να πραγματοποιήσουν (Nasirci & Sadic, 2017).

Στην παγκοσμιοποιημένη εποχή μας, που χαρακτηρίζεται από την οικονομική κρίση, αλλά και από τα φαινόμενα διαφθοράς που εμφανίζονται στον πολιτικό χώρο, με την ατομία των «κρατικών πολιτικών» να μετασχηματίζουν/ βελτιώσουν την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και από την κρίση αξιών σε πολιτικό/ κοινωνικό επίπεδο, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τα οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη είναι πολλά και διαφορετικής μορφής και έντασης. Η πρόληψη, η αντιμετώπιση και η επίλυση των προβλημάτων αυτών, εντάσσεται στο πλαίσιο του έργου τους. Ενός έργου δύσκολου, με πολλές και ποικιλόμορφες απαιτήσεις, οι οποίες



συνδέονται με τη σχολική τάξη και το άμεσο κοινωνικό της περιβάλλον. Υπό αυτές τις συνθήκες, στους σχολικούς οργανισμούς αναγνωρίζεται ο καθοριστικός ρόλος ανάπτυξης ανοιχτών και αλληλέγγυων κοινοτήτων, στις οποίες τα μέλη να μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους (Καλλιωντζή- Ιορδανίδης, 2019). Ένα ενδεχόμενο που μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βελτίωση ποιότητας της εκπαίδευσης, της οποίας κύριες συνιστώσες αποτελούν οι εκπαιδευτικοί και η επαγγελματική τους ικανότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αρωγός στην υλοποίηση αυτού του στόχου είναι η σχολική ηγεσία, η οποία από πολλούς σύγχρονους ερευνητές αναγνωρίζεται ως καταλυτικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Brauckmann & Passhiardis, 2011). Σημαντική θεωρείται η συμβολή του σχολικού ηγέτη, ο οποίος *εκτός από τη δυναμική άσκηση των αρετών της ευθύνης, της αυθεντικότητας και της παρουσίας στον αναστοχασμό και τη δράση του, οφείλει να συμπεριλάβει την ανάπτυξη των τριών αυτών αρετών από όλη την κοινότητα* (Starratt, 2017: 256). Ο ηγέτης πρέπει να προωθεί τις ανωτέρω αρετές τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές.

Καθοριστικός είναι ο ρόλος του υπεύθυνου σχολικού ηγέτη, του αυθεντικού Διευθυντή, που θα επιδειξεί μέριμνα και θα συμβάλλει, με τη δημιουργία δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος και συμμετοχικής κουλτούρας, στο μετασχηματισμό της καθεστηκυίας τάξης σε κάτι πιο ανθρώπινο και ουσιαστικό, που θα πληροί απολύτως την αποστολή του οργανισμού. Αυταπόδεικτα, ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να αποτελεί μόνο τον μεταδότη γνώσεων στο σχολείο, αλλά συγχρόνως να έχει τον ρόλο του παιδαγωγού και του υποστηρικτή, που σημαίνει ότι πρέπει να είναι συνοδοιπόρος στη ζωή του μαθητή, να του αναπτύσσει δεξιότητες, πέρα από αυτές των αναλυτικών προγραμμάτων και να προάγει την αυθεντική μάθηση. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι οι αξίες των εκπαιδευτικών μέσω της καθημερινής αλληλόδρασης, επηρεάζουν την παρουσία και τον τρόπο δράσης των μαθητών στη σχολική κοινότητα (Brady, 2011; Pedder & Orfer, 2013).

Προς αυτή την κατεύθυνση θα συμβάλλει θετικά, ο διευθυντής –ηγέτης, ο οποίος ως «αποτέλεσμα ενός αρμονικού συστήματος χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ικανοτήτων και όχι απλώς ενός αθροίσματος τέτοιων» (Μπουραντάς, 2005: 250), θα εμπνεύσει με την παρουσία του την αυθεντική μαθησιακή διαδικασία ως μια βαθιά ηθική διεργασία που απευθύνεται στην πλήρη ανθρώπινη φύση, στην ανθρωπιά διδασκόντων και διδασκομένων για την πραγμάτωσή της και θα διαμορφώσει μια ισχυρή παράδοση, η οποία να δεσμεύει όλους στη βελτίωση της εκπαιδευτική μονάδας (Starratt, 2017: 97). Εξαιρετικά σημαντική είναι η ενσυναίσθηση στις διαπροσωπικές του σχέσεις, κυρίως με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές,

καθώς και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές, μιας και ο μαθητής εκπαιδεύεται πώς να μπαίνει στη θέση του άλλου, να μειώνει τον εγωκεντρισμό του και τελικά να αλληλεπιδρά κατάλληλα με τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό (Koundourou, 2012: 93-106).

Από πλευράς οργάνωσης, η δικαιοσύνη στο χώρο του σχολείου, αποτυπώνεται στις αρμονικές/ ποιοτικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης. Την εμπιστοσύνη αυτή η ηγεσία του σχολείου μπορεί να την ενισχύσει περισσότερο, δημιουργώντας θετικό κλίμα και κρατώντας υψηλό το ηθικό και τον επαγγελματισμό των εργαζομένων (Hoy & Tarter, 2016: 250-259). Πολλές σύγχρονες έρευνες ασχολήθηκαν με το ρόλο που διαδραματίζει στην κοινωνική δικαιοσύνη η σχολική ηγεσία και ειδικότερα μορφές όπως της μετασχηματιστικής ή της αυθεντικής ηγεσίας. Αποδεικνύεται ότι μέσα από αυτές τις μορφές ηγεσίας επιτυγχάνεται υψηλότερος βαθμός αφοσίωσης και έκφρασης υψηλού επαγγελματισμού από τους εμπλεκόμενους. Επιπρόσθετα βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα και προάγεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου (Corrigan, 2013: 66-71; Hard, Press & Gibson, 2013). Η εμπιστοσύνη διευθυντή-εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, δημιουργεί τις συνθήκες για την ενίσχυση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, καθώς και τις προϋποθέσεις ανάπτυξης συμμετοχικών πρακτικών και προώθησης της αυτονομίας (Christopherson, Elstad & Turmo, 2012):

Η ευαισθητοποίηση/ φροντίδα για τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και η καλλιέργεια κλίματος επαγγελματικής αυτονομίας, είναι επίσης απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία ισχυρών επαγγελματικών κοινοτήτων/ σχολικών μονάδων, στις οποίες καταλυτικός/ ουσιαστικός αποδεικνύεται ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ως παράγοντας εξισορρόπησης των ατομικών και οργανωτικών αναγκών και ενδυνάμωσης της επαγγελματικής κοινότητας (Steinberg, 2014). Αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αισθάνονται τους διευθυντές τους δημοκρατικούς, υποστηρικτικούς και συλλογικούς, όπου όλοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων, είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν την εμπειρία της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συνεκδοχικά διαπιστώνεται ότι η εργασία σε μη Δημοκρατικά περιβάλλοντα, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο σε εξουθένωση, αλλά και στην απόρριψη από μέρος τους δημοκρατικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, όπως αυτή της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας (Dworkin, Saha & Hill, 2003: 108-120).

Αυτό που ξεχωρίζει τους υποδειγματικούς/ αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες είναι η ένταση και το βάθος με τα οποία ασκούν τις αρετές της αυθεντικότητας, της παρουσίας και της ευθύνης στην εργασία τους. Το έργο της εκπαίδευσης είναι ένα βαθιά ανθρώπινο έργο και συνάμα έργο εγγενώς πολιτικό. Ο αυθεντικός και υπεύθυνος Διευθυντής πρέπει να είναι παρών στην προσοχή που οφείλει να επιδεικνύει το σχολείο στην ανθρώπινη πλευρά και την ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και στα πιθανά εμπόδια που μπορεί να παρουσιάζονται στον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η ίδια η σχολική μονάδα. Η αυθεντικότητά του διοχετεύεται στις αυθεντικές σχέσεις με τους μαθητές, με τον Σύλλογο των καθηγητών, με τη διαδικασία της μάθησης και με το τριπλό ( ανθρωπιστικό, ακαδημαϊκό, πολιτικό) αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο καθορίζει το κοινό έργο μαθητών και εκπαιδευτικών. Εύλογα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η ικανωτική παρουσία του ηγέτη μπορεί να ενδυναμώσει τους δασκάλους να αναλάβουν την ευθύνη των θεσμικών τους υποχρεώσεων απέναντι στους μαθητές τους.

Οι ευθύνες του ηγέτη ως ανθρώπινου όντος, ως εκπαιδευτικού, ως πολίτη και ως διοικητικού στελέχους, τον προκαλούν να είναι αυθεντικός σε όλους αυτούς τους ρόλους (Starratt, R., 2017: 252-253). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Bauman, η ηθικότητα γίνεται συνειδητή, αφού αναλάβουμε την ευθύνη να συνειδητοποιήσουμε την ανάγκη να «είμαστε εκεί για τον άλλο» (Bauman, Z., 1995). Εν κατακλείδι ο διευθυντής ως ηγέτης διαμορφώνει ιδέες, νοοτροπίες και ενσωματώνει τους δικούς του στόχους και αξίες στο όραμα που προσπαθεί να δημιουργήσει, βασίζεται στη σχέση με τους συνεργάτες του και προσπαθεί να επιλύσει τα προβλήματα που προκύπτουν, με καινοτομία και το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον. Επιπλέον επιδιώκει τη σταθερότητα και την αρμονία και η λήψη των αποφάσεων γίνεται με βάση τη λογική, ισορροπώντας τις αντίθετες απόψεις και τα συμφέροντα.

### 3.3. Ταυτότητα και ρόλος του δημοκρατικού Διευθυντή- Ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι σε κάθε σχολική μονάδα, ο ρόλος που διαδραματίζει ο Διευθυντής στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου, μέσω της επιτυχούς αναδιοργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, είναι καθοριστικός (Σαϊτης, 2008α; Dimmock, 2003). Τα τελευταία χρόνια, σε χώρες του εξωτερικού, όπως είναι οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο, ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας αναβαθμίζεται διαρκώς και θεωρείται

καταλυτικός για την αποτελεσματική λειτουργία της, ενώ είναι σημαντική η θέση του και στα σύγχρονα μοντέλα σχολικού προγραμματισμού, στην προσπάθειά τους να επιλύσουν το πρόβλημα ρευστότητας του περιβάλλοντος του σχολικού οργανισμού και της αδυναμίας πρόβλεψης/ διαχείρισης των παραμέτρων του ( Αργυροπούλου, 2015).

Σύμφωνα με πρόσφατα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα η δεξιότητα του σχολικού ηγέτη να διαμορφώσει ένα θετικό μαθησιακό κλίμα και μια ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα που εδράζεται στη δικαιοσύνη και στην ισονομία, αποτυπώνεται στις σχέσεις εμπιστοσύνης και τις ισορροπίες μεταξύ των εκπαιδευτικών και συνδέεται με την έννοια της ποιότητας, καθώς οι αποφάσεις του είναι σύννομες και δίκαιες για όλους τους εκπαιδευτικούς (Μπρίνια, 2008). Ο Διευθυντής – ηγέτης που προάγει τη δημοκρατία στη σχολική μονάδα της οποίας προϊστάται, πιστεύει στην ελευθερία, την ισότητα και την δικαιοσύνη, είναι αυτοπεριοριζόμενος/αυτοελεγχόμενος, δεν έχει συγκεντρωτική και αυταρχική συμπεριφορά, είναι φιλικός και επηρεάζει χωρίς να καταπιέζει (Subba, 2014: 37-40). Επιπρόσθετα αποφεύγει τις διακρίσεις, ενισχύει την συμμετοχικότητα/ συνεργατικότητα, θεωρεί ότι η ιδιότητα του πολίτη έχει ηθική διάσταση και σχετίζεται με την ανοχή στη διαφορετικότητα, το κοινό καλό και το καλό του άλλου, το ενδιαφέρον για πολιτικά θέματα και το παγκόσμιο γίνεσθαι, μέσα από την αμφισβήτηση των διαφόρων ιδεών και τον αναστοχασμό (Subba, 2014 ).

Μέρος της κοινωνικής δικαιοσύνης στον σχολικό οργανισμό αποτελεί επίσης η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και των ακαδημαϊκών τους προσόντων, θέμα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, εφόσον υπολείπεται αρκετά, ιδιαίτερα στη χώρα μας με την σχεδόν ανύπαρκτη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και χρειάζεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί (Grant & Agosto, 2008). Είναι γνωστό ότι τις τελευταίες δεκαετίες η ανάγκη αποτελεσματικότερης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό ζήτημα στη χώρα μας (Καρακατσάνη & Προβατά, 2012: 126-129). Επιπρόσθετα, η ευσυνειδησία και η ακεραιότητα περιλαμβάνονται στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, που θα πρέπει να διακρίνουν έναν αποτελεσματικό Διευθυντή σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2008).

Από την άλλη ο Διευθυντής οφείλει να αξιοποιεί κατάλληλα την εμπειρία των συνεργατών του, επιδιώκοντας τη συναίνεση και την ουσιαστική συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μπρίνια, 2008), ώστε να είναι συνυπεύθυνοι, τόσο στη λήψη αποφάσεων, όσο και στον καθορισμό των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως πραγματικός ηγέτης οδηγεί/ κατευθύνει τους άλλους / υφισταμένους του, με την προσωπική του δέσμευση, με εμπύχωση, με έμπνευση και με παρακίνηση, σε μια

πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον κερδίζοντας τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη, το πάθος, την αφοσίωση, τη δέσμευση, την πίστη, την εμπιστοσύνη, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων (Μπουραντάς, 2005:198). Στην πρόκληση να δημιουργήσει μια ποιοτική κουλτούρα, η οποία θα διεισδύει σε όλα τα στοιχεία, τις διαδικασίες, καθώς και τα συστήματα του εκπαιδευτικού οργανισμού, του οποίου είναι επικεφαλής, ο αποτελεσματικός Διευθυντής απαντάει με επιτυχία. Άλλωστε είναι κοινώς αποδεκτό ότι κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δηλαδή το ίδιο σύνολο κανόνων/κανονισμών, με το ίδιο διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό και με μαθητές που προέρχονται από παρόμοια περιβάλλοντα, μια σχολική μονάδα, μπορεί να διατηρήσει το υπάρχον καθεστώς, να εκφυλιστεί/ υποβαθμιστεί ή να πετύχει σημαντικές διακρίσεις μέσα από μια πορεία δημιουργικής ανανέωσης, μετά από μια αλλαγή του Διευθυντή της (Mukhopadhyay, 2005).

Όλα τα παραπάνω στοιχειοθετούν τη μεγάλη ευθύνη με την οποία είναι επιφορτισμένος ο Διευθυντής, για την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία της σχολικής του μονάδας, καθώς και του πολυδιάστατου ρόλου που καλείται να διαδραματίσει, δηλαδή να οργανώνει και να διοικεί το σχολείο, να συντονίζει σύνολη την ομάδα των ανθρώπων, που αποτελούν τη μαθητική κοινότητα και τέλος να αναμορφώνει και να αναβαθμίζει το έργο του εκπαιδευτικού οργανισμού του οποίου είναι επικεφαλής (Στραβάκου, 2003). Αναντίρρητα η επίδρασή του στη βελτίωση της αποδοτικότητας/ αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι πολύ μεγάλη, αφού έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας το κατάλληλο αυθεντικό μαθησιακό κλίμα σε ένα ανοιχτό και δημοκρατικό περιβάλλον (Σαΐτης, 2008α ; Pont, Nusche & Moorman, 2008). Για να έχει τη δυνατότητα η εκπαίδευση, ως θεσμός, να ανταποκριθεί στους στόχους της, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δέχεται επιδράσεις και πιέσεις, τόσο εγχώριες όσο και διεθνείς, από τις μεταβαλλόμενες διαρκώς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, η ανάγκη βελτίωσης και εκδημοκρατισμού της σχολικής Διεύθυνσης, παρουσιάζεται επιτακτική και άμεση ( Αργυροπούλου, 2010).

### 3.4. Σχολική Ηγεσία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21ου αιώνα

Στο βιβλίο της «Δοκίμια στην εγγεληνική φιλοσοφία της παιδείας» η Βασιλική Καραβάκου ορίζει την έννοια της παιδείας, την οποία σαφώς διακρίνει από την πολύ στενότερή της έννοια, της εκπαίδευσης, ως εξής: «η παιδεία αφορά σε μια ολόκληρη διαδρομή μόρφωσης, μεταμόρφωσης και πραγμάτωσης των δυνατοτήτων του ατόμου, αλλά και της κοινωνίας», της οποίας μοναδικό τέλος είναι η πραγμάτωση της

ελευθερίας, θεμελιώδους έννοιας του εγγελιανού στοχασμού, μαζί με την έννοια της διαμεσολάβησης και κυρίως της αναγνώρισης, με άλλα λόγια υποστηρίζει ότι η παιδεία, κατά τον Χέγκελ, περιγράφει την εκδίπλωση του πνεύματος (Καραβάκου, Β.,2009: 41). Αναλύοντας τις επιστημολογικές και ηθικές προϋποθέσεις της παιδείας τονίζει ότι η διαδρομή της συνείδησης καθίσταται αναγκαία ως «εγγενής σκοπιμότητα της ανθρώπινης φύσης», για περισσότερη παιδεία και συνακόλουθα για πληρέστερες μορφές συνείδησης (Καραβάκου, Β.,2009: 11-112). Με την είσοδο του ατόμου στην κοινωνία, από τα πρώτα του βήματα ανοίγεται μπροστά του το πεδίο των ατομικών επιδιώξεων και συμφερόντων, όπου μπορούν να δημιουργηθούν ελεύθερα μορφές συλλογικής δράσης και οι σχέσεις κοινωνικής αναγνώρισης αντικαθιστούν τους οικογενειακούς δεσμούς αγάπης. Στις κοινωνικές σχέσεις, η αρχή της εξατομίκευσης κυριαρχεί εξίσου με την αρχή της καθολικότητας, η οποία στηρίζεται στην αμοιβαία αναγνώριση, καθώς για την εκπλήρωση προσωπικών επιδιώξεων, είναι απαραίτητη η διαμεσολάβηση των επιδιώξεων άλλων ατόμων.

Παρόμοια και στην κοινωνία των πολιτών, εκφράζεται μια τέτοια μορφή αναγνώρισης, την οποία η παιδεία καλείται να διαμορφώσει προς μια καθολικότητα, που ωστόσο δεν αντιμάχεται (ως περιορισμός) την ατομικότητα, αλλά εντός της οποίας οι πολίτες επιδιώκουν και πραγματώνουν τις ατομικές τους επιδιώξεις, ενώ ταυτόχρονα συλλαμβάνουν / θεωρούν το συμφέρον του καθολικού ως δικό τους. Γενικότερα με την υιοθέτηση μιας παιδευτικής πρότασης για μια μορφή κοινωνικής ορθολογικότητας, η οποία θα υπερβαίνει την άκρατη υποκειμενικότητα, στις σύγχρονες κοινωνίες δημιουργείται ένα πλαίσιο προϋποθέσεων για τον περιορισμό της ανταγωνιστικότητας, ώστε να καταδεικνύεται ως αβάσιμος ο φόβος για το αναπόφευκτο τέλος της πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Το νέο σκηνικό που διαμορφώθηκε στη σύγχρονη εποχή, επηρέασε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας από την οικονομία ως την εκπαίδευση (Giddens, 2009), απαιτώντας νέες πιο σύνθετες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων.

Αναπόφευκτα η ανάγκη προσαρμογής της σχολικής ηγεσίας έφερε στο προσκήνιο τις σύγχρονες συστημικές προσεγγίσεις που αντιμετώπιζαν τη σχολική μονάδα ως οργανισμό άμεσα συσχετιζόμενο με το περιβάλλον και τις εξελίξεις του. Σε αυτό το πλαίσιο ο Διευθυντής-ηγέτης με όραμα, θεωρώντας τη σχολική μονάδα ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα και εφαρμόζοντας ένα πιο ευέλικτο και προσαρμοστικό στυλ ηγεσίας, επιδιώκει την καλλιέργεια μιας συνεκτικής ποιοτικής κουλτούρας και ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, όπου θα διαμορφώσουν οι νέοι ανάλογες στάσεις και

αντιλήψεις για ηθικά ορθές συμπεριφορές, οι οποίες εξυψώνουν την ανθρώπινη υπόσταση και θα τους οδηγήσουν με επιτυχία και ασφάλεια στο μέλλον.

Η μετάβαση από τη σταθερότητα του μοντερνισμού προς την αβεβαιότητα και την κρίση της μετανεωτερικότητας οδήγησαν σε ένα πλήθος ερευνών και ένα πλέγμα θεωριών, οι οποίες επιχειρούν την περιγραφή του αποτελεσματικού ηγέτη, μέσω της διερεύνησης/ ανάλυσης της συμπεριφοράς του και των επί μέρους πτυχών της, όπως οι ενέργειες του ηγέτη για την επίλυση συγκρούσεων, την στάση του απέναντι στις προκλήσεις (Yukl, 2002), μετατοπίζοντας κατά κάποιο τρόπο το ζήτημα επιλογής της ηγεσίας, από το πεδίο της επιλογής των «κατάλληλων προσώπων», στο πεδίο της εκπαίδευσης μελλοντικών ηγετών (Hornig, 2004: 27). Σύμφωνα με πρόσφατα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, η δεξιότητα του σχολικού ηγέτη να διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα και ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα, θεωρείται παράγοντας κομβικής σημασίας, για την άμβλυνση του ανταγωνισμού μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, τη μείωση των εντάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την αποσόβηση των κρίσεων στη σχολική ζωή. Κατ' αυτό τον τρόπο επιδιώκει/καταφέρει να προλάβει ή να εξουδετερώσει τις κυοφορούμενες «απειλές» κατά της ευρυθμίας του εκπαιδευτικού οργανισμού αξιοποιώντας κατάλληλα τις ευκαιρίες που του παρέχονται για τη μεγιστοποίηση της λειτουργικότητάς του (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000).

Στις αρχές της τρίτης δεκαετίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα, στο γενικότερο συγκείμενο της παγκοσμιοποιημένης εποχής και της έντονης οικονομικής κρίσης που ταλανίζει τη χώρα μας, καθώς και της άμβλυνσης των αξιών, προβάλλει αδήριτη η ανάγκη να ανταποκριθεί η εκπαίδευση επιτυχώς στις προκλήσεις που της απευθύνουν οι καιροί επαναπροσδιορίζοντας την ηθική της διάσταση και να καθοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού – ηγέτη, ο οποίος καλείται να δώσει περιεχόμενο στην έννοια της ηθικής και να το μετατρέψει σε δράση και ενέργεια. Ο Δημόκριτος υποστήριξε ότι η άγνοια του καλού και η έλλειψη παιδείας είναι αιτίες κάθε ηθικού παραπτώματος, κατά συνέπεια το εκπαιδευτικό σύστημα, κύριος φορέας της μάθησης που οδηγεί στη γνώση, επιφορτίζεται με την ευθύνη να διαμορφώσει εκείνες τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη αυτόνομων και ηθικών ατόμων και υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών, με την ανανοηματοδότηση της έννοιας της πολιτεότητας προς πιο κριτικές ιδέες/ πρακτικές, με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινής λογικής, εστιασμένης στη συλλογική και ατομική ενδυνάμωση (Apple, 2002: 19) μέσω των στελεχών του- εκπαιδευτικών.

## Συμπεράσματα

Είναι ευρέως αποδεκτή η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την νοηματοδότηση της δημοκρατίας, με την ενίσχυση των φιλελεύθερων και ηθικών /κοινωνικών αξιών και την γαλούχηση των νέων με νόρμες σχετικές με τις δημοκρατικές αξίες. Για την υλοποίηση αυτού του στόχου, χρειάζονται εκπαιδευτικοί- ηγέτες, οι οποίοι κινούμενοι μεταξύ της Ηθικής και Μετασχηματιστικής ηγεσίας, ασκούν επιρροή όχι λόγω της θέσης τους και της θεσμικής τους εξουσίας, αλλά κυρίως εξαιτίας της εφαρμογής του προσωπικού, ηθικού τους κώδικα και των αξιών που χαρακτηρίζουν/ πλαισιώνουν την εκπαιδευτική συμπεριφορά τους.

Η σχολική μονάδα δεν αντιμετωπίζεται ως κλειστό σύστημα, παρά ως ένας «ανοιχτός» κοινωνικός μετασχηματισμός, ο οποίος είναι διαρκώς σε αλληλόδραση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και η άσκηση της σχολικής ηγεσίας ως μια δραστηριότητα που αφορά, επηρεάζει και εξαρτάται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα οι απαιτήσεις για αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύγχρονο προοδευτικό σχολείο, αγγίζουν/ εγείρουν ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας.



## **Επίλογος- Συμπεράσματα- Προτάσεις**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τον παραδοσιακά συγκεντρωτικό χαρακτήρα και την έντονα γραφειοκρατική οργανωτική δομή, η θέση του Διευθυντή βρίσκεται θεωρητικά και θεσμικά στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, σε ένα διεκπεραιωτικό ηγετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στελεχών, ωστόσο στην πράξη αποδεικνύεται ότι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο σχολικός ηγέτης ανάμεσα στα ανώτερα ηγετικά στελέχη της εκπαιδευτικής διοικητικής πυραμίδας και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Για να μπορέσει η εκπαίδευση ως θεσμός και ως δημόσιο αγαθό, να ανταποκριθεί στους στόχους της και τους υψηλούς ηθικούς σκοπούς της, που είναι η διάπλαση του χειραφετημένου, υπεύθυνου, δημοκρατικού και ενεργού πολίτη της σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα, κρίνεται απαραίτητη η αναβάθμιση του ρόλου της σχολικής Διεύθυνσης (Αργυροπούλου, 2010). Η επιστημονική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο δεν έδωσε ποτέ μέχρι σήμερα μεγαλύτερη σημασία στο ρόλο που διαδραματίζει η σχολική διεύθυνση στη διασφάλιση μιας υγιούς δημοκρατικής εκπαίδευσης (Goldring & Greenfield, 2002: 1-19).

Αποτελέσματα πρόσφατων μελετών/ ερευνών, έδειξαν ότι η δημοκρατική ηγεσία αποτελεί την πιο λειτουργική μορφή ηγεσίας για το σχολείο, δεδομένου ότι αυτό ως πολυεπίπεδα δομημένος οργανισμός, εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να ικανοποιεί του στόχους του μόνο με τις ενέργειες και τις αποφάσεις του επικεφαλής του, αλλά χρειάζεται συμμετοχή στην ηγεσία σε όλα τα επίπεδα, μέσω της ευρείας κατανομής της, μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hartley, 2007). Μια τέτοιας μορφής συμμετοχική ηγεσία, προωθεί ο δημοκρατικός διευθυντής- ηγέτης, ο οποίος για οποιοδήποτε θέμα προκύψει στη σχολική μονάδα, πριν πάρει την κατάλληλη απόφαση και προβεί στις ανάλογες ενέργειες, το θέτει σε συζήτηση και ψηφοφορία, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων.

Οι έρευνες στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας, μελετώντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατέληξαν σε τρεις βασικούς τύπους/ στυλ ηγεσίας (Κατσαρός 2007; Μπουραντάς, 2005; Σαΐτης, 2008):

α) **Την αυταρχική ηγεσία**, όπου ο ηγέτης αντλώντας δύναμη από τη νόμιμη εξουσία που του παρέχει η θέση του, παίρνει μόνος του αποφάσεις, τις μεταβιβάζει χωρίς να δίνει εξηγήσεις στους υφισταμένους του και κάνει χρήση της επιβολής, των κυρώσεων ή των χρηματικών και άλλων ανταμοιβών με σκοπό την παρακίνηση της ομάδας. Αυτός ο τύπος ηγεσίας χαρακτηρίζει τους αυταρχικούς, παραδοσιακούς ηγέτες οι οποίοι επιδιώκουν να διατηρούν τον απόλυτο έλεγχο και να απαιτούν υπακοή από τους υφισταμένους τους.

β) **Τη δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία**, κατά την οποία ο ηγέτης δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που ενισχύουν την ομάδα, αυξάνουν το ενδιαφέρον της και ανυψώνουν το ηθικό της. Ο ηγέτης δείχνοντας ενσυναίσθηση για τις ανάγκες των υφισταμένων του, εφαρμόζει συμμετοχικές/ δημοκρατικές διαδικασίες και φροντίζει να ακούει τις ιδέες των μελών της ομάδας με τρόπο συμβουλευτικό ή διαλογικό για τη λήψη αποφάσεων, παρακινώντας τη συναισθηματική εμπλοκή τους. Τέλος

γ) **Την εξουσιοδοτική ή χαλαρή ηγεσία**, κατά την οποία ο ηγέτης, μη έχοντας εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες ή λόγω αδιαφορίας, εκχωρεί την εξουσία στους υφισταμένους του. Ο ρόλος του ηγέτη είναι περιορισμένος, ενώ εκείνοι αποκτούν μεγάλο βαθμό ελευθερίας και ανεξαρτησίας, με αποτέλεσμα να δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για τη δουλειά και ως ομάδα να διακατέχονται από χαμηλό ηθικό αίσθημα. Ο προϊστάμενος *«μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών στους συνεργάτες του»* (Σαΐτης, 2008α, : 140).

Κατά συνέπεια, η υιοθέτηση του δημοκρατικού τύπου ηγεσίας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού οργανισμού, με κριτήριο τη διαμόρφωση συνθηκών που ευνοούν την προώθηση της αυθεντικής μάθησης και της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, δημιουργώντας εκείνες τις συνθήκες όπου θα διαμορφωθούν από τους νέους οι ανάλογες στάσεις και αντιλήψεις για ηθικά ορθές συμπεριφορές, που εξυψώνουν την ανθρώπινη υπόσταση. Γιατί ένας τέτοιος Διευθυντής- σχολικός ηγέτης θα έχει την ικανότητα να αντιμετωπίζει με σταθερότητα και ενσυναίσθηση τις ανταγωνιστικές τάσεις στο σχολείο, όπως και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά μέσα από δημοκρατικές διεργασίες πιθανές κρίσεις που προκύπτουν κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, αντιδρώντας με ευελιξία στις εκάστοτε συνθήκες και καταστάσεις του εργασιακού περιβάλλοντος, στη βάση ενός στρατηγικού σχεδίου βελτίωσης του σχολείου του, αποστολή του οποίου είναι η διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων κοινωνικών υποκειμένων.

Επιπρόσθετα διαθέτει διορατικότητα, προοδευτικό πνεύμα και μακροπρόθεσμη προοπτική, αλλά και την ικανότητα να διερευνά, να ελέγχει, να κατανοεί και να ερμηνεύει την πραγματικότητα, ώστε να αναμετρηθεί μαζί της προκαλώντας το κατεστημένο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σε αυτό το σχολικό περιβάλλον σύγχρονες έρευνες έδειξαν ότι η ηθική (με αξίες) συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για μια αποτελεσματική εκπαίδευση και θα έπρεπε να αποτελεί υψηλή προτεραιότητα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Banks, 2004; Howard & Patten, 2006). Αρκετές από τις σύγχρονες προσεγγίσεις του αποτελεσματικού σχολείου εστιάζουν στη δημοκρατικότητα των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα του διευθυντή σχολικού-ηγέτη, σύμφωνα με την οποία διαμορφώνουν τις μαθησιακές πρακτικές που προωθούν την υψηλή συνειδητότητα στο αίσθημα του πολίτη, τη συμμετοχικότητα σε πολιτικές και κοινωνικές δράσεις (Howard & Patten, 2006; Kerr et al., 2003) και τη διεύρυνση των κοινωνικών αξιών (Pudelfko & Boon 2014) και επιδιώξεων των μαθητών.

Η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να συμβάλλει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της, καθώς με την μετατροπή της από φορέα με αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες σε φορέα συνδιαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θα αναβάθμιζε το ρόλο του διευθυντή και των άλλων εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ένα συνεκτικό, συμμετοχικό και συνεργατικό κλίμα με όλα τα μέλη της μαθητικής/ εκπαιδευτικής κοινότητας. Οπωσδήποτε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να εξελίσσεται, να επιμορφώνεται και να έχει την κατάλληλη υποστήριξη ώστε να βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο ασκεί τα καθήκοντά του και να προσδώσει σε αυτά μια ηθική διάσταση, την οποία συνειδητά θα επιλέξει ερχόμενος σε επαφή με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των ερευνητών του πεδίου, ώστε να συμβάλλει θετικά στην ένταξη των μελλοντικών πολιτών σε μια πολυπολιτισμική και «φρεστή» πραγματικότητα (Bauman, 2007· Giddens, 2001).

Με δεδομένο το γεγονός ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μικρή έως και ελάχιστη μέριμνα έχει ληφθεί για την κατάρτιση των υπονήφιων διευθυντών και την επιμόρφωση των ήδη επιλεγμένων, ώστε να υποστηριχθούν στην επιτέλεση του ιδιαίτερα σημαντικού και πολυδιάστατου έργου τους, κυρίως αναφορικά με τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων και τυπικών δομών συντονισμού τους, τα θεωρητικά δεδομένα και τα ευρήματα/ συμπεράσματα της έρευνας, θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν γόνιμο προβληματισμό για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων προς αυτή την κατεύθυνση.

Συνοψίζοντας θεωρούμε ότι ο ρόλος των διευθυντών-σχολικών ηγετών θα ενισχυθεί ουσιαστικά με την επιμόρφωσή τους, η οποία θα συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά και με τον περιορισμό της γραφειοκρατίας, την παροχή ευελιξίας και αυτονομίας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τέλος με την ενίσχυση της χρηματοδότησης από το κράτος. Επιστημονικά δεδομένα σύγχρονων ερευνών με πεδίο έρευνας τη σχολική ηγεσία, έδειξαν ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το μετασχηματιστικό μοντέλο εισάγεται και εφαρμόζεται στο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό τοπίο, κυρίως σε μια περίοδο γενικότερης ύφεσης για τη χώρα, στο οποίο αποδίδεται η δυναμική της επικοινωνίας του οράματος και της δημιουργίας δημοκρατικού κλίματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό, με στόχο να επιφέρει τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Για πολλούς ερευνητές η αποφυγή συγκρούσεων και οργανωσιακών προβλημάτων, επιτυγχάνεται μόνο στα πλαίσια της μετασχηματιστικής-εμπιστευμένης-διανεμητικής ηγεσίας (Κατσαρός, 2007; Leithwood, 2006; Owens, 2001). Τα στοιχεία που ανακύπτουν, μπορούν να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ενδυνάμωση και ανάπτυξη των σχολικών ηγετών.

Συμπερασματικά, παρά τις πολλές δυσκολίες είναι μεγάλο το διακύβευμα, να ξεπεράσει η εκπαίδευση τα διλήμματα που αντιμετωπίζει, στις νέες συνθήκες του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού των αγορών, με κοινωνίες χωρίς συνοχή, χωρίς ισχυρές αξίες και σχέδιο πορείας, να μην περιοριστεί δηλαδή στην τυπική παιδεία που καθιστά τον πολίτη παθητικό δέκτη έτοιμων γνώσεων/ πληροφοριών, με μελλοντική καταναλωτική κουλτούρα, αλλά να καταφέρει να επιτύχει το στόχο της προς τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού, ενεργού πολίτη. Άλλωστε εάν αποδεχτούμε τα λόγια του Dewey, ο οποίος καθιστά/ θεωρεί την εκπαίδευση απαραίτητη προϋπόθεση της δημοκρατίας, τότε είναι σαφές πως η αναγκαιότητα για μια δημοκρατική παιδεία είναι επιτακτική και μόνο τότε η εκπαίδευση θα γίνει συμπεριληπτική και θα εκπληρώσει το ρόλο της, που είναι αγωγή του σύγχρονου ανθρώπου, η οποία συνίσταται στην καλλιέργεια γνώσεων και κατανοήσεων, δεξιοτήτων/ στάσεων, διαθέσεων και προδιαθέσεων, που σύμφωνα με τους Hoskins, et.al, «σχετίζονται με την ικανότητα του πολίτη να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους άλλους στη δημόσια σφαίρα και να επιδεικνύει ενδιαφέρον και αλληλεγγύη στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν στη στενή αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα» (Hoskins, et.al, 2008: 8). Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι η παιδεία γεννάει/ δημιουργεί πολιτισμό και διαμορφώνει την ανθρώπινη συνείδηση, ενώ σε ένα ευρύτερο πλαίσιο προσδιορίζει την ποιότητα των ανθρώπων της κοινωνίας μας, οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε με κριτική σκέψη τα προβλήματα που

ταλανίζουν την εκπαίδευση, να προτείνουμε λύσεις και κυρίως να αναλαμβάνουμε δράση, ο καθένας από τη θέση που κατέχει στο εκπαιδευτικό σύστημα.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ξένη**

**Avolio, B. & Gardner, W. (2005)** *Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership*, *The Leadership Quarterly*, vol.16.

**Balibar Etienne, (2013)** ‘*On the politics of human rights*’, *Constellations*, 20(1).

**Banks, J. A. (1991)** *The dimensions of multicultural education*. Multicultural Leader.

**Banks, J. A. (2004)** “*Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world*”, *The Educational Forum*, 68.

**Bass, B. (1985)** *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Harper and Row.

**Bass, B. (1998)** *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

**Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2014)** *Transformational Leadership* (2nd ed.), New York: Routledge.

**Bates, B. (2016)** *Learning theories simplified*.

**Bauman, Z. (1995)** *Life in fragments: Essays in postmodern morality*, Oxford, England: Blackwell.

**Bethel, Sheila Murray. (2009)** *What is "A New Breed Of Leader?"*. Based on the book "A New Breed Of Leader, 8 Qualities That Matter Most in the Real World, What Works, What doesn't and Why". Ανάκτηση από [http://www.bethelinstitute.com/downloads/nbl\\_what\\_is\\_a\\_new\\_breed\\_of\\_leader.pdf](http://www.bethelinstitute.com/downloads/nbl_what_is_a_new_breed_of_leader.pdf)

**Bird, J., Wang, C., Watson, J. & Murray, L. (2009)** “*Relationships among principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels*”, *Journal of School Leadership*, 19(2).

**Brady, L. (2011)** “*Teacher values and relationship: Factors in values education*”. *Australian Journal of teacher education*, 36(2).

**Bush, T. (2003)** *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd edit). London: Sage Publications.

**Bush, T. & Glover, D. (2003)** *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

**Bush, T. (2008)** *Leadership and Management Development in Education*, London: Sage.

**Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (2019)** *Principles of Educational Leadership & Management* (3rd ed.), SAGE Publications.

**Bauman, Z. (2000)** *Ponowoczesność jako źródło cierpień* (Post-Modernity as a Source of Suffering), Βαρσοβία.

**Bowles, S. & Gintis, H. (1976)** *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

**Brauckmann, S. & Pashiardis, P (2011)** *A Validation Study of the Leadership Styles of a Holistic Leadership Theoretical Framework*, ' *International Journal of Educational Management* ', 25 (1).

**Cartledge, Paul. (2009)** *Ancient Greek Political Thought in Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

**Castoriadis, C. (1991)** *Philosophy, Politics, Autonomy*, Oxford University Press.

**Christopherson, K, Elstad, E. & Turmo, A. (2012)** "Antecedents of teachers fostering effort within two different management regimes: an assessment-based accountability regime and regime without external pressure on results", *International Journal of Education Policy and Leadership*, Vol. 7 (6).

**Cooper, T.L. (2001)** *Handbook of administrative ethics* (2nd ed.), New York: Dekker.

**Corrigan, J. (2013)** "Distributed leadership: rhetoric or reality?", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 35(1).

**Dalton, R. J. & Shin, D. C. (2014)** *Reassessing the civic culture model*. In **Dalton, R. & Welzel, C. (Eds.)**, ' *The civic culture transformed* ', Cambridge: Cambridge University Press.

**Day, C. - Harris, A. - Hadfield, M. - Tolley H. & Beresford, G. (2000)** *Leading Schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.

**Dewey, J. (1897)** *My pedagogic creed*. The School Journal, 24(3)

**Dewey, J. (1927)** *The Public and its Problems*. New York: Holt.

**Dewey, J. (1933)** *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston: D.C. Heath and Company.

**Dewey, J. (1938)** *Experience and Education*, New York: Kappa Delta Pi.

**Dewey, J. (2004)** *Democracy and education*, Dover: United States of America

**Dewey, J. (2001)** *Democracy and Education*, Pennsylvania State University: Electronic Classics.

**Dewey, J. (1916)** *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966edn, πρώτη έκδοση 1916), New York: Free Press.

**Diamond, L. & Morlino, L. (2004)** “*The quality of democracy: An overview*”, *Journal of Democracy*, 15(4).

**Diderot, D. (1995a)** ‘*Plan d’une Université*’, στο *Oeuvres τ.ΙΙΙ Politique*, επιμ. L. Versini, Παρίσι: Laffont.

**Dimmock, C. (2003)** *Leadership in learning-centred schools: cultural context, functions and quality*, In M.Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education*. London: Sage.

**Durkheim, E. (1989)** *Education et sociologie*, PUF, Paris.

**Drucker, P.F. (1999)** *Managing for Results*, Economic Tasks and Risk taking Decisions.

**Duignan, P. (2003a)** Authenticity in leadership: Encouraging the heart, celebrating the spirit. Paper presented at the National Conference of Lutheran Principles, Canberra, Australia.

**Duckworth, V. & Maxwell, B. (2015)** *Extending the mentor role in initial teacher education: embracing social justice*. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(1)  
doi:<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJMCE-08-2014-0032>

**Dworkin, A., Saha, L. & Hill, A. (2003)** “Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment”, *International Education Journal*, Vol 4, No 2.

**Fullan, M. (2001)** *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.  
Retrieved May 21,2019, from  
<https://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/edte%20227/fullanleadinginacultureofchange.pdf>.

**Fullan, M. (2007)** *The new meaning of education change* (3rd ed), New York: College.

**Gardner,W., Avolio,B. & Walumbwa, F.( eds, 2005)** *Authentic Leadership Theory and Practice: origins, effects and development*, Elsevier, N.Y.

**Gardner, M. & Crockwell, A. (2006)** *Engaging Democracy and Social Justice in Creating Educational Alternatives: An Account of Voice and Agency for Marginalized Youth and the Community*, *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Vol.11 (3/9).

**Carney, S. (2009)** “*Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational “policyscapes” in Denmark, Nepal, and China*”, *Comparative Education Review*, 53(1).

**Goldring, E. & Greenfield, W. (2002)** *Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas*. In *The educational*

*leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*, Edited by J. Murphy  
Chicago: University of Chicago Press.

**Grant, C. & Agosto, V., (2008).** “*Teacher Capacity and Social Justice in Teacher Education*”, *Educational Leadership and Policy Studies Faculty Publications*. Paper 5.

**Gunter, H. (2001)** *Leader and Leadership in Education*, Paul Chapman Publishing, SAGE, London.

**Habermas, Jurgen. (1984)** *The Theory of Communicative Action*, vol. 1: Reason and the Rationalisation of Society, London: Heinemann.

**Habermas, Jurgen. (1987)** *The Theory of Communicative Action*, vol. 2: Lifeworld and System, London: Heinemann

**Habermas, J. (1996b).** *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie*, Frankfurt: Suhrkamp.

**Hargreaves, A. (2002)** *Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies*, ‘Journal of Educational Change 3’.

**Hard, I., Press, F. & Gibson, M. (2013)** “Doing’ Social Justice in Early Childhood: the potential of leadership”, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol.14 (4).

**Hartley, D. (2007)** “*The emergence of distributed leadership in education: Why now?*” *British Journal of Educational Studies*, 55(2).

**Harris, A. (2010)** *Distributed leadership: Current evidence and future directions*. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds.), “The Principles of Educational Leadership and Management”, London: Sage.

**Harris, A. & Jones, M. (2018)** “*Leading for equity: A moral imperative. School Leadership and Management*”, 38(3).

**Hess, D. (2003)** “*Democracy education in the United States: Two tensions in the field*”. In A. Kazamias & L. Petronicolos (Eds.), *Democratic education* (pp. 119-140). Athens: Atrapos Press.

**Horner, M. (2004)** “*Leadership Theory Reviewed*”, στο Bennett’, **Crawford, N. & Cartwright, M. (ed.)**. *Effective Educational Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.

**Hoskins, B., et.al (2008)** *Learning to Learn and Civic Competences: Different Currencies or Two Sides of the Same Coin*, European Commission

**Howard, C. & Patten, S. (2006)** “*Valuing civics: Political commitment and the new citizenship education in Australia*”, *Canadian journal of education*, 29(2).

**Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2005)** *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw-Hill.

**Hoy, W. & Tarter, CJ. (2016)** “Organizational Justice in Schools: No Justice Without Trust”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 18 (4), Emerald.



**Katigianni, E. & Ifanti, A. (2016)** ‘*Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach*’, *Journal of Educational Administration and History*, 48(3). DOI: 10.1080/00220620.2016.1173023. Routledge.

**Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S. & Schagen, I. (2003)** “*Citizenship and education at age 14. A summary of the international findings and preliminary results for England*”, Slough, National Foundation for Educational Research & London, Department for Education and Employment.

**Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., Terry, L. (2013)** *What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning*, ‘*Journal of Digital Learning in Teacher Education*’, 29(4).

**Koundourou, C. (2012)** *Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behavioural difficulties (SEBD). ‘Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties International Perspectives on Inclusive Education, 2’.*

**Kymlicka, W. (1995)** “*Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*”, Oxford: Oxford University Press.

**Kymlicka, Will. (1997)** *Education for Citizenship*, in Terence McLaughlin and Mark Halstead (eds.) *Education in Morality* (1999) London: Routledge.

**Kymlicka, W. (2010)** “*The Rise and fall of Multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies*”, UNESCO, Blackwell Publishing Ltd, Oxford.

**La Chalotais, L. R. (χ.χ. [1763])** *Essai d’Éducation nationale ou Plan d’études pour la jeunesse. χ.ε*

**Leithwood, K. and Hallinger, P. (2002)** *Second International Handbook of the Netherlands*: Kluwer Academic.

**Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003)** “*Transformational leadership effects on student engagement with school*”, ch. 9. In M. Wallace και L. Poulson (ed), *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.

**Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006)** *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement*, 17.

**Locke, J. (1997/ 1794)** *Some thoughts concerning education*, στο Works of John Locke, τόμος 8, ανατύπωση, Λονδίνο: Routledge-Thoemmus Press.

**Marks, H. & Printy, S. (2003)** “*Principal Leadership and School Performance: an Integration of Transformational and Instructional Leadership*”, *Educational Administration Quarterly*, 39(3).

**Modood, T. & Werbner, P. (1997)** *Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe*. In T. Modood & P. Werbner (eds) *The Politics of Multiculturalism in the New Europe*. Zed Book.

- Mukhopadhyay, M. (2005)** *Total quality management in education*, New Delhi: Sage Publications, India Ltd.
- Mullins, L.J. (2010)** *Management & Organisational Behaviour*, Ninth Edition. England: Pearson.
- Nasirci, H. & Sadik, F. (2017)** “Investigating primary school teachers’ perception about democracy through metaphor analysis”, *European Journal of Educational Research*, 7(1).
- Northouse, P. (2010)** *Leadership theory and practice*, Los Angeles, CA: Sage.
- OECD (2011)** *Strong Performers and Successful Reformers in Education, Education Policy Advice for Greece*, OECD Publishing.
- Ottaway, A. K. C. (2013)** *Education and Society*. New York: Routledge.
- Owens G. R. (2001)** *Organizational behavior in Education. Adaptive Leadership and School Reform*. Boston: Allyn and Bacon.
- Parsons, T. (1971)** *The System of modern societies*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Pedder, D. & Opfer D. V. (2013)** “Professional learning orientations: Patterns of dissonance and alignment between teachers’ values and practices”. *Research Papers in Education*, 28(5).
- Pont B., Nusche D. & Moorman H. (2008)** *Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*, Paris: OECD.
- Pudelko, C. E. & Boon, H. J. (2014)** “Relations between teachers’ classroom goals and values: A case study of high school teachers in far North Queensland, Australia”, *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8).
- Slater, R. (2014)** *The values of American teachers*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Starratt, R. J. (2001)** *Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility?*. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4).
- Starratt, R. J. (2004)** *Ethical leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stefkovich, J. & Begley, P. (2007)** *Ethical School Leadership: Defining the Best Interests of Students*. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (2).
- Steinberg, M. (2014)** “Does teacher autonomy improve school performance? Evidence from a regression discontinuity analysis in Chicago”, *Association for Education Finance and Policy*. Doi:10.1162/EDFP\_a\_00118
- Subba, D. (2014)** “Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective”, *American Journal of Educational Research*, 2(12).
- Taylor, Ch. (1994)**. The Politics of Recognition [στο:] Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition, A. Gutmann (επ.), Πρίνσετον – Νιου Τζέρσεϊ 1994.

**Triandafyllidou, A., Marouf, M., Dimitriadi, A. & Yousef, K. (2014)** Migration in Greece recent developments in 2014. Report. ELIAMEP, Hellenic Foundation for European & Foreign Policy.

**Truesdell, C. (2011)** *The leadership challenge*. [Review of the book *The leadership challenge*, J. M. Kouzes & B. Z. Posner]. National Clearinghouse for Leadership Programs. Retrieved from <http://www.nclp.umd.edu>

**Walumba, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T. and Peterson, S. (2005)** “*Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure?*”, *Journal of Management*, 34(1).

**Westheimer, J. & Kahne, J. (2003)** What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Campus Compact Reader*, 3 (3).

**Wenner, J. & Campbell, T. (2017)** *The theoretical and empirical basis of teacher leadership*, *Review of Educational Research*, 87(1).

**Whitaker, P. (2000)** *Managing change in Schools*. London: Open University Press.

**Wolin Richard, (2010)** “The Idea of Cosmopolitanism: from Kant to the Iraq War and beyond”, History Program, The Graduate Center, City University of New York, NY, USA.

**Yukl, G. A. (2002)** *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

**Yukl, G. (2013)** *Leadership in organizations* (8th ed.), Pearson Prentice Hall.

**Zilversmit, A. (1993)** *Changing Schools*, The University of Chicago Press, Chicago.

## **Ελληνόγλωσση (μεταφρασμένα στα ελληνικά βιβλία)**

**Althusser, L. (1976)** *Θέσεις*, μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας, Αθήνα: Θεμέλιο.

**Apple, M. (2002)** *Εκσυγχρονισμός και νεοσυντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Banks, O. (1987)** *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Τ.Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

**Bauman, Z. (2009)** *Ρευστοί καιροί. Η ζωή την εποχή της αβεβαιότητας*, μτφρ.Κ. Δ. Γεώργιας, Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996)** *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, μτφρ Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ.Βιδάλη, Αθήνα: Ινστιτούτο βιβλίου- Καρδαμίτσας.

**Canivez, P. (2000)** *Ποια αγωγή για τον πολίτη*; Αθήνα: Scripta.

**Dewey, J. (1926)** *Το σχολείο και το παιδί*, μτφρ. Σωτηρίου Κ, . Αθήνα: Αθηνά.

- Dewey, J. (1980)** *Εμπειρία και εκπαίδευση: δοκίμιο*, μτφρ. Πολενάκης Λ., Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (1982)** *Το σχολείο και η κοινωνία*, μτφρ. Μόσχας Μιχαλοπούλου, Αθήνα: Γλάρος
- Dewey, J. (2007)** «Το παιδαγωγικό μου πιστεύω» στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, Ηρώ, Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Dewey, J. (2016)** *Δημοκρατία και εκπαίδευση*, μτφρ. Φώτης Τερζάκης, Αθήνα: Ηριδανός
- Dewey, J. (2019)** *Φιλελευθερισμός και κοινωνική δράση*, μτφρ. Τσεβρένη Μαγδαληνή, Αθήνα: Πόλις.
- Dworkin, R.(2010)** *Το δίκαιο της ελευθερίας. Η ηθική ανάγνωση του αμερικανικού Συντάγματος*, μτφρ. Χρ. Χαλανούλη, Αθήνα :εκδ. Παπαζήση.
- Freire, P. (1985a)** “Μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης”», Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και αυτομόρφωσης.
- Freire, P. (2009)** *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, μτφρ. Μ. Νταμπαράκης, (επιμ.) Τ. Λιάμπας, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Giddens, A. (2001)** *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*, μτφρ. Κ. Γεώργιας, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Giddens, A. (2009)** (μτφρ- επιμ. Δ. Τσαούσης) *Κοινωνιολογία*, 2η έκδοση, Αθήνα: Gutenderg.
- Giroux, H. (2004)** *Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της αλλαγής*, μτφρ. Κ.Θεριανός, Ρωγμές εν τάξει.
- Giroux, H. (2010)** ‘*Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μία Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μία Αντίπαλη Παιδαγωγική*’. Στο **Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ.** (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goldring, E. & Greenfield, W. (2002)** *Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas. In The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. Edited by J. Murphy (σσ. 1-19). Chicago: University of Chicago Press.
- Habermas, Jurgen. (1990)** «*Ο επικοινωνιακός λόγος: Μία άλλη δυνατότητα εξόδου από τη φιλοσοφία του υποκειμένου*», στο **ΓΙΩΡΓΟΣ ΒΕΛΤΣΟΣ** (Επιμέλεια), *Η Διαμάχη. Κείμενα για την Νεοτερικότητα*, Αθήνα: Πλέθρον.
- Habermas, Jurgen. (1990α)** *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής*, Αθήνα: Πλέθρον.

- Habermas, Jurgen. (1996)** *Το πραγματικό και το ισχύον. Συμβολή στη διαλογική θεωρία του δικαίου και του δημοκρατικού κράτους δικαίου*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Held, D. (2000)** *Μοντέλα δημοκρατίας*, μτφρ. Τζιαντζή Μ., Αθήνα: Στάχυ.
- Held, David. (2007)** *Μοντέλα Δημοκρατίας* (Εκδοση Αναθεωρημένη & Συμπληρωμένη) Αθήνα: Πολύτροπον.
- Hess, D. (2003)** *Democracy education in the United States: two tensions in the field*, στο **Α. Καζαμίας & Λ. Πετρονικολός (επιμ.) (2003)**, *Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός
- Houssaye, Jean. (2000)** *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, μτφρ. Δέσποινα Καρακατσάνη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kymlicka, W. (2005)** *Η Πολιτική Φιλοσοφία της εποχής μας*. μτφρ. Γρηγόρης Μολύβας, Αθήνα: Πόλις.
- Maxwell, J. (2007)** *Οι 21 απαραίτητες Αρετές του ηγέτη*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Mc Laren, P. (2010)** 'Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2011)** *Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής*. Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), 'Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα' Πρλγ. Η. Giroux, Μτφρ. Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Αθήνα: Σιδέρης.
- Michel, A. (1981)** *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*, μτφρ. Μ.Μουσούρου, Αθήνα: Gutenberg.
- Montesquieu, Ch.-L. (2006)** *Το πνεύμα των νόμων*, εισαγ. Π. Κονδύλης, μτφρ. Π. Κονδύλης & Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα: Γνώση
- New, W. (2003)** "Citizenship education in the US: critical perspectives on democracy and schooling", στο Α. Καζαμίας & Λ. Πετρονικολός (επιμ.), 'Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου', Αθήνα: Ατραπός.
- Rawls, J. (2001, ελληνική μετάφραση 2003)** *Η Δικαιοσύνη ως Ακριβοδικία*, εκδόσεις Πόλις.
- Rawls, J. (2002)** *Το Δίκαιο των Λαών και «Η Ιδέα της Δημόσιας Λογικής Αναθεωρημένη»*, Αθήνα: Ποιότητα.
- Rawls, J. (2004)** *Ο Πολιτικός Φιλελευθερισμός*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rousseau, J.J. (2002)** *Αμιλίος ή περί αγωγής*, επιμ. Γ. Σπανός, μτφρ. Π. Γκέκα, Αθήνα:
- Schmidt, M. G. (2004)** *Θεωρίες της Δημοκρατίας*, μτφρ. Ε. Δεκαβάλλα, Αθήνα: Σαββάλας.
- Starratt, Robert. (2017)** *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*, μτφρ. Αργυροπούλου Ελευθερία, εκδόσεις Δίσιγμα

**T.S.Eliot, Virginia Woolf, Aldons Huxley, E.M.Forster, Bertand Russell (συλλογικό έργο). (1980): Δοκίμια: Ποίηση- Τέχνη –Κλασικά γράμματα-Ζωή.** μτφρ. Οικονόμου Μερόπη, Αθήνα: εκδ. Α.Καραβία.

**Wallerstein, I. (2010)** “Δημοκρατία, καπιταλισμός και μετασχηματισμός”, Στο: S. Hall, M. Hardt, A. Negri κ. ά. “ Η απραγαματοποίητη δημοκρατία” , Μτφρ. Πανάγου, Ε., Αθήνα: Futura.

## Ελληνική

**Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008)** *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Έλλην.

**Αλεξιάκης, Δ. ( 2017)** *Βιβλιοκρισία του: Τζων Ντιούι: Δημοκρατία και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης,*(εισαγωγή- μτφρ. Τερζάκης Φώτης (2016) Αθήνα: Ηρδανός, Κριτικά 2017-03 <http://www.philosophica.gr/critica/2017-03.html>

**Anton, John. (2011)** *Έρωσ πολιτικός: Η επιστροφή των Ελλήνων,* Αθήνα: Μίλητος.

**Αργυροπούλου, Ε. (2010)** *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.* Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος Ρέθυμνο: Διάδραση.

**Αργυροπούλου, Ε. (2015)** *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον – Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση,* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

**Ασκούνη, Ν. (2003)** *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο.* Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. Υπευθ. Α. Ανδρούσου), πρόγραμμα «*Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*», Υ.ΠΑΙ.Θ. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αποκτήθηκε από: [www. Kleidiakaiantikleidia.net](http://www.Kleidiakaiantikleidia.net).

**Βαρουξή, Χ. & Σαρρή, Ν. (2011)** *Εμπιστοσύνη στους θεσμούς.* Στο Β. Παπλιάκου, Θ. Σταθοπούλου, & Χ. Στρατουδάκη (Επιμ.), ‘*Θεσμοί, αξίες, συμπεριφορές. Μελέτη των ευρημάτων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας (2008-2009)*’ , Αθήνα: ΕΚΚΕ.

**Γρόλλιος, Γ. (2000)** *Όψεις της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής,* στο: Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 56.

**Γρόλλιος, Γ. (2010)** ‘*Εισαγωγή*’, Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων.* Αθήνα: Gutenberg.

**Γρόλλιος, Γ. (2011)** *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

**Δερτούζου, Γ.Φ. (2015)** *Εκπαίδευση και Δημοκρατία: Η Διαμόρφωση του Δημοκρατικού Πολίτη,* (Διπλωματική εργασία), Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

**Διανέοσις, (2016α)** *Τι πιστεύουν οι Έλληνες*, Ανάκτηση από [https://www.dianeosis.org/research/greek\\_values/](https://www.dianeosis.org/research/greek_values/)

**Διανέοσις, (2016β)** *Θεσμοί, Πολίτευμα, Πολιτικό Σύστημα*, Ανάκτηση από [https://www.dianeosis.org/wpcontent/uploads/2016/02/ti\\_pistevoun\\_oi\\_ellines\\_spreads\\_D.pdf](https://www.dianeosis.org/wpcontent/uploads/2016/02/ti_pistevoun_oi_ellines_spreads_D.pdf)

**Διανέοσις, (2017)** *Τι πιστεύουν οι Έλληνες*, 2017. Ανάκτηση από <http://www.dianeosis.org/2017/03/tpe-2017-all-graphics/>

**Ζαβλανός, Μ. (2003)** *Η Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλη.

**Ηλιάδη, Α. (2003)** *Παιδαγωγική: το σχολείο εργασίας. Φιλοσοφία, στόχοι και επιδράσεις*. Τρίκαλα: χ.ε.

**Ηλιάδης, Ν. (2014)** *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση την αυγή του 21ου αιώνα*. Στο Αγγελίδης, Π., Μαυροειδής, Γ., (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Αθήνα: Δαρδανός Γιώργος.

**Θεοφιλίδης, Χ. (2012)** *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*, Αθήνα: Γρηγόρη.

**Θεριανός, Κ. (2006α)** *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: τυπωθήτω.

**Θουκιδίδης, (2008)** *Ιστορίες (2.37.1-2.37.4) (Βιβλίο Β')*, Μετάφραση: Άγγ. Βλάχος, Αθήνα: Εστία.

**Καζαμίας, Α. & Πετρονικολός, Α. (2003)** (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός.

**Καζεπίδης, Τ. (1991)** *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

**Καλογιάννης, Δ. (2014)** *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματικής της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*, Αθήνα: Γρηγόρη.

**Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019)** *‘Η μετασχηματιστική ηγεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών’*, στο *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1) .

**Καμπεζά, Μ. (2008)** *‘Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική’*, στο *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, Τευχ.8, doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18195>

**Καραβάκου, Β. (2009)** *Δοκίμια στην εγγεληνή φιλοσοφία της παιδείας*, Αθήνα: Gutenberg

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

**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

**Καρακατσάνη, Δ. & Προβατά, Α. (2012).** «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και διοίκηση μέσω έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία», στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*, Αθήνα: Επίκεντρο.

**Καρακατσάνης, Π. (2003)** *Φιλοσοφία της Παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας

**Καραμάνου, Α. (2016)** *Πολιπολιτισμικότητα ή πλουραλισμός*, Άρθρο στο *Κύκλος ιδεών*

**Καστοριάδης, Κ. (1999)** *Παιδεία σε μια δημοκρατική κοινωνία, Η αναγόρευση του Καθηγητή της Ανωτάτης Σχολής Κοινωνικών Επιστημών των Παρισίων Κ. Καστοριάδη, ως επίτιμο διδάκτορα Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.*, Εκδόσεις Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

**Καστοριάδης, Κ. (2000)** *Η άνοδος της ασημαντότητας*, μτφρ. Κ. Κουρεμένος, Αθήνα: Ύψιλον.

**Καστοριάδης, Κ. (2008)** *Η ελληνική ιδιαιτερότητα.2. Η πόλις και οι νόμοι*. Αθήνα: Κριτική.

**Καστοριάδης, Κ. & Πολ Ρικέρ. (2018)** *Διάλογος για την ιστορία και το κοινωνικό φαντασιακό*, Μτφρ. Σωτήρης Σιαμανδούρος, Αθήνα: Έρμα.

**Κατσαρός, Ι. (2007)** *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Ιστοσελίδα Υ.ΠΑΙ.Θ.

**Κιουπκιολής, Α. (2014)** *Για τα κοινά της ελευθερίας*, Αθήνα: Εξάρχεια.

**Κλεομένης, Χ. (2005)** *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι φιλοσοφικές – παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey*, Αθήνα: Γρηγόρη.

**Κοντογιαννοπούλου, Γ.–Πολυδωρίδη ( 2005)** *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι». Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

**Κοντογιώργης, Γ. (2003)** *Πολίτης και Πόλις. Έννοια και τυπολογία της ‘πολιειότητας’*, Αθήνα: Παπαζήση.

**Κοντογιώργης, Γ. (2009)** *Οι νέοι, η ελευθερία και το κράτος*, Αθήνα: εκδόσεις Ιανός.

**Κοσμέτος, Ε. Ι. (2012)** *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του «Προγράμματος Μελίνα»* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

**Κράουτς, Κόλιν. (2014)** *Ο περίεργος μη θάνατος του νεοφιλελευθερισμού*, μτφ Αλέξανδρος Κιουπκιολής, Αθήνα: Εκκρεμές.

**Μακρής, Σπύρος. (2007)** *Φιλελευθερισμός. Φιλοσοφικές Απαρχές και Σύγχρονες Τάσεις. Από τον Αριστοτέλη στον John Rawls*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

**Μακρής, Σπύρος. (2008)** *Ισχύς και Ελευθερία. Φιλοσοφικές, Πολιτικές και Διεθνολογικές Προσεγγίσεις. Από τον Πλάτωνα στο Francis Fukuyama*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.



**Μακρής, Σπύρος. (2009)** «Το ελληνικό πολιτικό και κομματικό σύστημα σε κρίσιμο ιστορικό σταυροδρόμι: πολιτικές, συνταγματικές, θεσμικές και εκλογικές ρήξεις», Κοινωνικό Κέντρο.

**Μακρής, Σπύρος. (2009β)** *Για μια Ριζοσπαστική Δημοκρατία. Συνταγματισμός, Πολιτεία και Πολιτική* στο έργο του Δημήτρη Θ. Τσάτσου, Αθήνα: Παπαζήση και Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου-Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου.

**Μανωλάκος, Π. (2009)** *Επιμορφωτικές Προτάσεις από Εκπαιδευτικούς της πράξης προς Εκπαιδευτικούς της τάξης*. Πειραιάς: αυτοέκδοση.

**Μαργαριτόπουλος, Α. (2018)** *Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου στην προώθηση της ισότητας και της Δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

**Μαστορίδης, Γ. (2012)** *Παιδεία και Κοινωνία*, Αθήνα:Ιδιωτική.

**Μετοχιανάκης, Γ. Η. (1999)** *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Ηράκλειο.

**Μούτσιος, Σπ. (2007)** “Ευρωπαϊκή Υπερεθνική Διακυβέρνηση και Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική” στο Δ. Φ. Χαραλάμπους (επ. επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Μπαγιόνας, Α. (2003)** *Ελευθερία και δουλεία στον Αριστοτέλη*. Αθήνα: Ζήτρος.

**Μπάλιας, Σ. (2008)** “Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση”, στο Μπάλιας, Σ., (επιμ), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.

**Μπάλιας, Σ. (2008)** *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση .

**Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2014)** «Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της». Στο **Γεωργογιάννης, Π.** (επιμ.). 12ο Διεθνές Συνέδριο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Τόμος 1, Πάτρα.

**Μπουγιουκλή, Β.Π. (2014)**. «Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» (Μεταπτυχιακή Εργασία).  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16260/3/BougioukliPolyxeniMsc2014.pdf>  
(18/04/2017).

**Μπουραντάς, Δ. (2005)** *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.

**Μπρίνια, Β. (2008)** *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

**New, W. (2003)** *Citizenship education in the US: critical perspectives on democracy and schooling*, στο **Α. Καζαμίας & Α. Πετρονικολός (επιμ.) (2003)** *Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός.

**Νικολακάκη Μαρία, Μωραΐτη Τζένη, Δόσσα Κατερίνα. (2010)** *Μύθοι και πραγματικότητα της εκπαίδευσης. Διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Σιδέρης.

**Οικονόμου, Γ. Ν. ( 2000)** *Δημοκρατία, Φιλοσοφία και Τραγωδία κατά τον Κ. Καστοριάδη*, στο 'Νέα Κοινωνιολογία', 31.

**Public Issue. (2014)** *Η ετήσια έρευνα της Public issue για τους Θεσμούς. Δείκτες εμπιστοσύνης 2007-2014*, Αθήνα.

**Παναγίδης, Αν. (2004)** «Οι επιταγές της πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη πολιότητα και ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», Ομιλία στο Συμπόσιο *Ποιος Ενεργός Πολίτης σε Ποιά Δημοκρατική Κοινωνία* του Παγκόπριου Συμβουλίου Ειρήνης, 24.12.2004.

**Παπαστεφανάκη, Ε. (2013)** *Η πραγματιστική έρευνα- δράση και η συμβολή του John Dewey στη διαμόρφωσή της*, στο *Action Researcher in Education*, Τεύχος 4.

**Παραράς, Πέτρος. (2004)** “*Η συμμετοχική Δημοκρατία, Δικαιώματα του Ανθρώπου*”, Ν ο 21: Παρούσης, Μιχαήλ. (2005) *Διαβουλευτική Δημοκρατία και Επικοινωνιακή Ηθική*, Αθήνα: Ίνδικτος.

**Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008)** *Επιστημονικές & Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευση*, Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Πασιαρδής, Π. (2004)** *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Πασιαρδής, Π. (2015)** *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*. Τόμος 1& 2, Αθήνα: Έλλην.

**Πετρίδου, Ε. (2005)** “*Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση*”. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

**Πέτρου, Α. (2010)** “*Παιδεία, εκπαίδευση, ηθική της χειραφέτησης και δημοκρατική πολιειότητα*”. Στο: Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Κριτική.

**Πεχτελίδης, Γ. (2015)** *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr).

**Πλάτων, (2010)** *Πολιτεία (Τόμος Α')*, επιμ. Ε.Παπανούτσος. μτφρ. Ι.Γρυπάρης, εκδ. Δ.Ζαχαρόπουλου.

**Σαΐτης, Χ. (2000)** *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

**Σαΐτης, Χ. (2005)** *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

**Σαΐτης, Χ.(2008α)** *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα:Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Σαΐτης, Χ., Σαΐτη, Α. (2012)** *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., Σαΐτη, Α. (2012)** *Οργάνωση & Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2005)** *Η Παιδαγωγική σκέψη του Πλάτωνα ως τη Μ.Μοντεσσόρι : ανθολόγια κειμένων της αγωγής*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σταϊνχάουερ, Αλφρέδος. (2009)** *Δημόσια εκπαίδευση και δημοκρατία στη γαλλική διαφωτιστική σκέψη, στο Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, Τομ.21 , εκδ. Αντ. Ν.Σακκουλά.
- Σταμάτης, Ι.Π. (2005)** *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία : ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Κ. (2005)** *Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης»*, Αθήνα: Σαββάλας
- Στραβάκου, Π. (2003)** *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Στυλιανού, Α. (2016)** *Ο Σπινόζα και η Δημοκρατία*. Αθήνα: εκδ. Πόλις.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2007)** *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και την πράξη*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τζιμογιάννης, Α. (2015)** “Οι ΤΠΕ στο σχολείο του 21ου αιώνα: Από τα προγράμματα επιμόρφωσης στις κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών”. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσάτσος, Δημήτρης. (2008)** *Εσωκομματική Δημοκρατία. Οι περιπέτειές της σε ένα περιβάλλον ιδιωτικοποιημένης πολιτικής*, Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Τσιαντής, Γ. (2008)** *Παιδεία χωρίς παιδιά, πολιτική χωρίς πολίτες: εκπαιδεύοντας κοσμο- πολίτες ή υπηκόους μιας μεταμοντέρνας οικουμενικής συνθήκης;*. Στο: Κ. Βουδούρης (Επιμ.), *Παιδεία: η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας*, Αθήνα: Ιωνία.
- Τσιγκάνου, Ι. (Επιμ.). (2010)** *Ευρωπαϊκή Κοινωνική έρευνα: πορίσματα έρευνας πεδίου 4<sup>ου</sup> κύματος, Ελλάδα –Ευρώπη. Μια πρώτη ανάγνωση*, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Τσιρώνης, Χ. (2003)** *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*, Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Βάνιας.
- Φράγκος, Χ. Π. (1994)** *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους, Δ.Φ. (2007)** «Μεταπολεμική και Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική. Από την ασυνέχεια στη συνέχεια» στο Δ. Φ. Χαραλάμπους (επ. επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000)** *Κείμενα Παιδείας: John Dewey*, Αθήνα: Ατραπός.

**Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005)** “*Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός*”. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

**Χριστόπουλος, Χ.Κ. (2005)** *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα: Οι φιλοσοφικές – παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey*, Αθήνα: εκδ.Γρηγόρη.

**Χριστόπουλος, Δ.(2012)** *Ποιος είναι ο Έλληνας πολίτης:το καθεστώς της ιθαγένειας από την ίδρυση του ελληνικού κράτους ως τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.

**Ψημίτης, Μ. (2006)** *Εισαγωγή στα σύγχρονα κοινωνικά κινήματα*, Αθήνα: Ατραπός.