

Η Εκπαιδευτική Ηγεσία
υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής
και της αναγκαιότητας για ενδυνάμωση της
Πολιτικής Δημοκρατίας

ΑΠΟ ΤΟΝ
ΕΥΑΓΓΕΛΟ ΚΑΛΙΟΣΗ
(U131N0300)

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα
Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση
για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Φεβρουάριος 2014

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ιστορική διάσταση

1.1 Η σύγχρονη διοίκηση και τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας	16
1.2 Μορφές, στρατηγικές και δεξιότητες της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η συμβατότητά τους με τη φιλοσοφία της σύγχρονης διοίκησης	20
1.3 Ο σχολικός ηγέτης ως φορέας αλλαγής και ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Κριτική Παιδαγωγική: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ιστορική διάσταση

2.1 Θεωρητικές καταβολές, επιρροές και κύριοι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής	30
2.2 Η έννοια της δημοκρατίας στην παιδαγωγική φιλοσοφία του Φρέιρε	35
2.3 Θεμελιώδεις αρχές και σκοποί της Κριτικής Παιδαγωγικής	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Δημοκρατία: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ιστορική διάσταση

3.1 Η ιστορική εξέλιξη της δημοκρατίας και η σημερινή της υπόσταση	45
3.2 Θεωρίες της δημοκρατίας	52
3.3 Η υπαρκτή και η ιδεώδης σχέση της σύγχρονης εκπαίδευσης με τη δημοκρατία	62

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μια κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα θεωρητικά εργαλεία της Κριτικής Παιδαγωγικής

4.1 Ο διαχρονικά αντιδραστικός ρόλος των ηγετών και ο αντίκτυπός του στην ισχύουσα εκπαιδευτική ηγεσία	69
4.2 Το σημείο συνάντησης του μοντέλου μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας με την Κριτική Παιδαγωγική	73
4.3 Όροι και προϋποθέσεις για να λειτουργήσει η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία μετασχηματιστικά. Το παράδειγμα των κοινοτήτων μάθησης	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συμπτώματα εκφυλισμού του κυρίαρχου μοντέλου της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας

5.1 Κομματοκρατία και διαφθορά	83
5.2 Το χάσμα μεταξύ πολίτη – κράτους	88

5.3 Η αλλοτριωτική επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των δημοσκοπήσεων	92
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η διαλεκτική επίδραση εκπαιδευτικής ηγεσίας, Κριτικής Παιδαγωγικής και χειραφετικής εκπαίδευσης στην προοπτική σταδιακής μετάβασης των υπαρχόντων πολιτικών συστημάτων σε γνησιότερες μορφές δημοκρατίας

6.1 Η δυνατότητα της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον κριτικής χειραφετικής εκπαίδευσης	101
6.2 Ο τύπος ανθρώπου που δύναται να αναδείξει η κριτική χειραφετική εκπαίδευση	107
6.3 Διερεύνηση των προοπτικών μετάβασης των σύγχρονων πολιτικών συστημάτων σε γνησιότερες μορφές δημοκρατίας	112

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Επίλογος

7.1 Εκπαίδευση και δημοκρατία υπό το πρίσμα μιας κριτικής θεώρησης του ελεύθερου χρόνου	128
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	133

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εδράζεται στην κυτταρική υπόσταση του σχολείου στο κοινωνικό οικοδόμημα και επιχειρεί να διερευνήσει το κατά πόσο και υπό ποιες προϋποθέσεις σύγχρονες θεωρίες περί εκπαιδευτικής διοίκησης, και πιο συγκεκριμένα τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας, είναι σε θέση δυνητικά να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής κουλτούρας στην εκπαίδευση, η οποία με τη σειρά της διαχεόμενη σε όλο το φάσμα των σύγχρονων κοινωνιών μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη των πολιτικών συστημάτων προς την κατεύθυνση γνησιότερων μορφών δημοκρατίας. Η συσχέτιση αυτή, επειδή ακριβώς δεν είναι ούτε αυτονόητη ούτε ευθύγραμμη, γίνεται υπό το πρίσμα του θεωρητικού ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, το οποίο προσφέρει πολύ χρήσιμα εργαλεία για την άσκηση μιας διεισδυτικής κριτικής της ισχύουσας εκπαιδευτικής ηγεσίας, της εκπαιδευτικής πραγματικότητας γενικότερα και συνολικά της δημοκρατικής λειτουργίας των σύγχρονων κοινωνιών.

Η κριτική προσέγγιση καταδεικνύει ότι τα εφαρμοζόμενα μοντέλα διοίκησης χαρακτηρίζονται από ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό πνεύμα πλήρως εναρμονισμένο με την τεχνοκρατική και αντιδημοκρατική λογική των καπιταλιστικής επίνευσης εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ το κυρίαρχο πολιτικό μοντέλο του αστικού κοινοβουλευτισμού παρουσιάζει τεράστιο έλλειμμα δημοκρατίας. Οι διαπιστώσεις αυτές αναδεικνύουν την ανάγκη υιοθέτησης από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες σύγχρονων δημοκρατικής υφής μοντέλων διοίκησης, όπως είναι η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία, η ρηξικέλευθη και εκτεταμένη εφαρμογή των οποίων δύναται να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις μιας κριτικής χειραφετικής εκπαίδευσης, ικανής να διαμορφώσει μακροπρόθεσμα έναν νέο τύπο

ανθρώπου, τον Ολοκληρωμένο Άνθρωπο (Homo Completus). Ο νέος ενεργητικός, υπεύθυνος, ελεύθερος και δημιουργικός τύπος ανθρώπου μπορεί να αποτελέσει τον φορέα μετάβασης των πολιτικών συστημάτων σε αμεσότερες μορφές, με οδηγό το ιδεώδες της πάλαι ποτέ αθηναϊκής δημοκρατίας, στο οποίο αποκλειστικοί κάτοχοι και νομείς της εξουσίας ήταν οι πολίτες.



Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Κριτική Παιδαγωγική, Δημοκρατία

ABSTRACT

The present post graduate thesis focuses on the cell-like entity of school and on the social structure of it and it attempts to examine how far and under which conditions contemporary theories on educational administration, and in particular the models of the transformative and the distributed leadership have the potential to contribute to the creation of a democratic culture in education which in its turn as it spreads in all the spectrum of contemporary societies may influence the development of political systems towards more genuine forms of democracy. As this interrelation is neither self-evident nor linear, it is made in the light of the theoretical trend of Critical Pedagogy, which offers very useful tools for the practice of a penetrating critique of the current educational leadership, of the educational reality in general as well as of the democratic function of contemporary societies altogether.

The critical approach indicates that the models of administration that are currently implemented are characterized by a centralized as well as bureaucratic spirit which is in complete harmony with the technocratic and antidemocratic logic of the educational systems of capitalist approval while the ruling political model of urban parliamentarianism presents a serious lack of democracy. These realizations emphasise the need on the part of educational leaders to adopt modern models of administration of democratic nature. The models are the transformative and the distributed leadership, the innovative and extensive implementation of which can create the conditions of a critical emancipatory education, which in the long run will be able to create a new type of man, the Complete Human (Homo Completus). The new energetic, responsible, free and creative type of individual may be the conveyor of transition of political systems to more immediate forms while bearing in mind the

ideal of what used to be the Athenian democracy the holders of which were the citizens.



Key Words: Educational Leadership, Critical Pedagogy, Democracy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής εκκινώντας από την άποψη ότι «κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στην εποχή του» (Πέτρου, 2004, σ. 8) και ότι «η επιλογή και η οργάνωση της σχολικής γνώσης δεν διαγράφει ουδέτερη τροχιά μέχρι να φτάσει στις αίθουσες των σχολείων, αλλά διαποτίζεται από τις κυρίαρχες ιδεολογικές κατευθύνσεις» (Νικολούδης, 2010, σ. 10) θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου έχουν ως εγγενή προορισμό τους τη διαίωνιση του δεσπόζοντος κοινωνικοπολιτικού συστήματος, που πυλώνες του είναι η οικονομία της αγοράς και η αστική κοινοβουλευτική δημοκρατία. Όπως το θέτει ο Giroux (2010) «οι κύριες λειτουργίες των σχολείων είναι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των αντίστοιχων μορφών γνώσης, καθώς και η μετάδοση των δεξιοτήτων, που είναι αναγκαίες προκειμένου να αναπαραχθεί η κοινωνική διαίρεση της εργασίας» (σ. 64). Ο McLaren (2008) υπερθεματίζει τονίζοντας ότι «τα σχολεία σήμερα εργάζονται ενάντια στη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης και στην ανάπτυξη της δημοκρατίας» (σ. 17).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει αρκετά από εκείνα τα γενικά χαρακτηριστικά, που σε μεγάλο βαθμό επιβεβαιώνουν τις κρίσεις των εισηγητών της Κριτικής Παιδαγωγικής, προσαυξημένα με ενδημικές ιδιαιτερότητες. Ιεραρχικό, γραφειοκρατικό, εξετασιοκεντρικό και βαθμοθηρικό έχει καταστήσει τον πανεπιστημιακό τίτλο αυτοσκοπό, απογυμνώνοντάς τον από το ουσιαστικό του περιεχόμενο. Μετατρέποντας τις πηγές γνώσης σε εξεταστέα ύλη και τη διδασκαλία σε μια συστηματική διαδικασία πρόσκτησής της με όρους μνημοτεχνικής παράγει «προσοντούχους αγράμματους», ικανούς να απαντούν σε δύσκολα τεχνικά ερωτήματα, αλλά ανήμπορους να αρθρώνουν ολοκληρωμένο, επενδυμένο με την κρίση τους, λόγο. (Κάτσικας, Θεριανός, 2008). Η στόχευση αυτή κατέστησε την

επονομαζόμενη παραπαιδεία οργανικό κομμάτι του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, διπλασιάζοντας τρόπον τινά το μαθητικό χρόνο και καταστρατηγώντας στην πράξη τη συνταγματική πρόβλεψη περί ίσων ευκαιριών, με δεδομένο ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι και ιδιωτική και δαπανηρή.

Ανοίγοντας την οπτική μας από το πεδίο της εκπαίδευσης στο ευρύτερο πεδίο της κοινωνίας, και δη της παγκόσμιας, εκείνο που διαπιστώνουμε είναι ένα τεράστιο έλλειμμα δημοκρατίας. Η εξουσία συγκεντρώνεται σε όλο και λιγότερα χέρια και η οικονομία δια των απρόσωπων «αγορών» επιβάλλεται πλήρως στην πολιτική, μετατρέποντας το πολιτικό προσωπικό των έτσι και αλλιώς αμφίβολης δημοκρατικότητας κοινοβουλευτικών συστημάτων από εντολοδόχους των πολιτών, όπως σύμφωνα με τις σχετικές συνταγματικές προβλέψεις θα έπρεπε να είναι, σε εξυπηρετητές άδηλων συμφερόντων. Όπως το θέτει ο Zisek (2011) «ξαφνικές χρηματοπιστωτικές κρίσεις, οικολογικές καταστροφές, μεγάλης κλίμακας οικονομικές αναδιαρθρώσεις απαιτούν ένα σώμα με καθαρή εξουσιοδότηση να επιβάλει γρήγορα αντίμετρα, παρακάμπτοντας τις αβρότητες των μακρόσυρτων δημοκρατικών διαβουλεύσεων» (σ. 77). Η Klein (2010) επιβεβαιώνει επισημαίνοντας ότι οι πάσης φύσεως κρίσεις προσφέρουν το αναγκαίο πρόσχημα ώστε να μη λαμβάνονται υπόψη οι εκπεφρασμένες επιθυμίες των ψηφοφόρων και να παραδίδονται οι χώρες στον έλεγχο των τεχνοκρατών. Η Steinberg (2011) προσθέτει την παράμετρο των ηλεκτρονικών μέσων που, αντί να προάγουν τη δημοκρατία, εισάγουν καινούργιες μορφές κοινωνικού ελέγχου, παραπληροφόρησης και ηγεμονίας. Και ο Τσόμσκυ (2007) κάνει ακόμη πιο μελαγχολική την εικόνα διαπιστώνοντας ρεαλιστικά ότι στη νέα παγκόσμια τάξη πραγμάτων «η επιβίωση του ανθρώπου δεν είναι τόσο σημαντική όσο η βραχυπρόθεσμη νομή εξουσίας και πλούτου (σ. 75).

Μέσα σε αυτό το ασφυκτικό περιβάλλον είναι κάτι παραπάνω από επιτακτικός ο όσο το δυνατόν πιο νηφάλιος, ρεαλιστικός και διεισδυτικός προβληματισμός σχετικά με το μέλλον της δημοκρατίας και το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωσή του. Ο Καστοριάδης (2000) ήταν απόλυτος όταν έλεγε ότι ο ρόλος της παιδείας σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι κεντρικός και αδιαμφισβήτητος, γιατί «σαν στοχαστική κοινωνία, οφείλει να επικαλείται συνεχώς τη διαυγή δραστηριότητα και τη φωτισμένη γνώμη όλων των πολιτών. Ακριβώς δηλαδή το αντίθετο από αυτό που συμβαίνει σήμερα, με τη βασιλεία των επαγγελματιών πολιτικών, των “ειδικών”, των τηλεοπτικών δημοσκοπήσεων» (σ. 97). Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν είναι δυνατόν να έρθει από μόνο του, ούτε έχει νόημα να περιμένει κανείς ότι θα παραχωρηθεί από τους έχοντες την εξουσία στο ισχύον - κατ’ επίφαση δημοκρατικό - πολιτικό καταστημένο, καθώς ό, τι παραχωρείται ως δικαίωμα δεν είναι, κατά την Arendt (2006), τίποτα περισσότερο από αρνητική ελευθερία, ενώ το ζητούμενο είναι η ουσιαστική, η θετική ελευθερία, που άπτεται της πλήρους αποδοχής του πολίτη στη δημόσια σφαίρα και της αποφασιστικής συμμετοχής του στις δημόσιες υποθέσεις. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να αποτελέσει σταθερή, επίμονη και εμπράγματη επιδίωξη της κοινωνίας των πολιτών.

Η παρούσα εργασία, βασιζόμενη στη μέθοδο της κριτικής επισκόπησης και της φιλοσοφικής – ερμηνευτικής προσέγγισης, σκοπό έχει να διερευνήσει υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής τη δυνατότητα των νέων μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας να δημιουργήσουν μια δημοκρατική κουλτούρα στα σχολεία, που θα αποτελέσει τη μαγιά για έναν ευρύτερο εκδημοκρατισμό των κοινωνιών. Αναπτύσσεται σε δύο μέρη που το καθένα αριθμεί από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος ανιχνεύονται το εννοιολογικό εύρος και η ιστορική διάσταση των κεντρικών όρων – της ηγεσίας, της Κριτικής Παιδαγωγικής

και της δημοκρατίας – και στο δεύτερο επιχειρείται μια πρωτότυπη και παραγωγική σε κρίσεις, ιδέες και προτάσεις διαλεκτική συσχέτισή τους.

Η ιστορική αναδίφηση και η διαλεκτική διερεύνηση, λοιπόν, συνιστούν τα δύο κύρια μεθοδολογικά εργαλεία. Η μεν ιστορική ανάλυση γιατί είναι σε θέση να μας αποκαλύψει τις μορφές και τους μηχανισμούς των κοινωνικών μετασχηματισμών, στοχαστικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ο σπουδαίος ιστορικός Eric Hobsbawm (1998) διερωτώμενος σχετικά με το τι μπορεί να μας πει η ιστορία ως «η τράπεζα της εμπειρίας» (σ. 42) για τη σύγχρονη κοινωνία. Η δε διαλεκτική ανάλυση γιατί, όπως ο ίδιος ο πρωτομάστορας της Κριτικής Παιδαγωγικής Πάολο Φρέιρε (1977) έχει τονίσει, «η κριτική και δυναμική αντίληψη του κόσμου τείνει να αποκαλύψει την πραγματικότητα, να την απομυθοποιήσει και να πετύχει μια πλήρη πραγμάτωση του ανθρώπινου καθήκοντος: τη διαρκή αλλαγή της πραγματικότητας για την απελευθέρωση του ανθρώπου» (σ. 121).

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δύο πιο δημοκρατικά κατά τη γνώμη μας μοντέλα διοίκησης, αυτό της μετασχηματιστικής και εκείνο της κατανεμημένης ηγεσίας, τα οποία κάλλιστα μπορούν να εφαρμοστούν και συνδυαστικά, καθώς εμφανίζουν στοιχεία αλληλοσυμπλήρωσης. Παράλληλα, διερευνάται η συμβατότητα των διαφόρων μορφών, στρατηγικών και δεξιοτήτων της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τη φιλοσοφία της σύγχρονης διοίκησης, ενώ ανιχνεύεται και ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, και δη του μετασχηματιστικού, ως φορέα αλλαγής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια καταβύθιση στις θεωρητικές καταβολές του ρεύματος σκέψης της Κριτικής Παιδαγωγικής, καταγράφονται οι επιρροές που αυτό έχει δεχτεί στην πορεία ωρίμανσής του και παρουσιάζονται οι κύριοι εκπρόσωποί του. Μια ξεχωριστή ενότητα αφιερώνεται στον εισηγητή και

περίοπτο εκφραστή του, το μεγάλο Βραζιλιάνο παιδαγωγό Paolo Freire, η θεώρηση του οποίου για τη δημοκρατία παρουσιάζει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον που ενισχύει και εμπλουτίζει την προβληματική ετούτης εδώ της εργασίας. Τέλος, στα όρια αυτού του κεφαλαίου γίνεται και μία σκιαγράφηση των αρχών και των σκοπών της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία αποβλέπει στο να βοηθήσει τον αναγνώστη να παρακολουθήσει πιο άνετα τη συλλογιστική που ακολουθεί.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια σύντομη και περιεκτική ξενάγηση στην ιστορική εξέλιξη της δημοκρατίας, που καταλήγει σε μια συγκριτική αποτίμηση της σημερινής της υπόστασης, χρήσιμη για τη θεμελίωση του ισχυρισμού περί αναγκαιότητας ενίσχυσης της σύγχρονης πολιτικής δημοκρατίας. Τον ίδιο σκοπό εξυπηρετεί και η σταχυολόγηση των πιο σημαντικών θεωριών για τη δημοκρατία, όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά τους δύο τελευταίους αιώνες. Το κεφάλαιο κλείνει με μια ανάλυση της σχέσης της σύγχρονης εκπαίδευσης με τη δημοκρατία, από την οποία προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των εθνικών αστικών δημοκρατικών κρατών είναι ελάχιστα δημοκρατικά.

Στο τέταρτο κεφάλαιο λαμβάνει χώρα μια διαλεκτική προσέγγιση της ισχύουσας εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα θεωρητικά εργαλεία της Κριτικής Παιδαγωγικής, δια της οποίας καταδεικνύεται ο αντιδημοκρατικός της χαρακτήρας και η ανάγκη πρόωξης νέων μοντέλων διοίκησης δημοκρατικά προσανατολισμένων. Ειδικότερα, εξετάζονται ο αντίκτυπος του διαχρονικά αντιδραστικού ρόλου των ηγετών στην εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική ηγεσία, ο προοδευτικός χαρακτήρας του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας και τα σημεία συνάντησής του με την θεώρηση της Κριτικής Παιδαγωγικής και οι αναγκαίες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει η σύγχρονη διοίκηση μετασχηματιστικά μέσα από το παράδειγμα των κοινοτήτων μάθησης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης των πιο χαρακτηριστικών από τα συμπτώματα εκφυλισμού της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, όπως αυτή διαμορφώθηκε, λειτούργησε και εξελίχθηκε από την εποχή του Διαφωτισμού μέχρι σήμερα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο φαινόμενο της κομματοκρατίας και στην παραγόμενη εξ αυτού διαφθορά, που αλλοιώνει σε μεγάλο εύρος τόσο το πνεύμα όσο και το γράμμα του πολιτεύματος, στο αγεφύρωτο πλέον χάσμα μεταξύ πολίτη και κράτους, σε βαθμό ο μὲν πολίτης να εχθρεύεται το κράτος το δε κράτος να καταπιέζει τον πολίτη, και στην αλλοτριωτική επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των δημοσκοπήσεων στην ίδια την υπόσταση του πολίτη και στην υφή της δημοκρατίας.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο ψηλαφείται η δύναμη συμβολή της σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση μιας κριτικής χειραφετικής εκπαίδευσης, με την προοπτική της σταδιακής μετάβασης των υπαρχόντων πολιτικών συστημάτων σε γνησιότερες μορφές δημοκρατίας. Στο πλαίσιο αυτής της αναζήτησης ερευνάται η δυνατότητα της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον κριτικής χειραφετικής εκπαίδευσης και ιχνηλατείται ο τύπος του ελεύθερου και δημοκρατικού ανθρώπου που δύνανται να αναδείξουν.

Η εργασία κλείνει με μια απόπειρα κατόπτευσης της εκπαίδευσης και της δημοκρατίας υπό το πρίσμα μιας κριτικής θεώρησης του ελεύθερου χρόνου, αποφασιστικού κατά πολλούς παράγοντα για την ουσιαστική ενεργοποίηση των πολιτών και τη μετάβαση της πολιτικής δημοκρατίας σε ένα νέο, πιο εξελιγμένο και αυθεντικό στάδιο.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ιστορική διάσταση

1.1 Η σύγχρονη διοίκηση και τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και της καταναεμημένης ηγεσίας

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας έχει γίνει πολύ πιο σύνθετος, καθώς τόσο οι κοινωνικές αλλαγές ευρύτερα όσο και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ειδικότερα έχουν δημιουργήσει αυξημένες και πολυποίκιλες απαιτήσεις σε χρόνο, ενέργεια και ειδημοσύνη (Day, 2003). Η εξέλιξη αυτή όμως έχει, όπως φαίνεται, περισσότερο ποσοτικό χαρακτήρα παρά ποιοτικό, γιατί κατά τα άλλα η διευθυντική λειτουργία παραμένει στην πράξη εγκλωβισμένη είτε σε μια παρωχημένη κρατικιστική αντίληψη είτε στην αξίωση της αγοράς το σχολείο να διοικείται όπως μια επιχείρηση είτε εν τέλει σε ένα παράδοξο κράμα των δύο αυτών τάσεων. Έτσι, ενώ η εποχή απαιτεί κάτι νέο και διαφορετικό, ο νόμος της αδράνειας και οι κυρίαρχες πολιτικές επιλογές διατηρούν την εκπαιδευτική ηγεσία σε ένα καθεστώς που ναι μεν εισάγει δειλά και αποσπασματικά νεοτερισμούς, αλλά στην ουσία παραμένει προσκολλημένο σ' ένα γραφειοκρατικό, ιεραρχικό μοντέλο με φορά από πάνω προς τα κάτω, που κύρια χαρακτηριστικά του έχει το συγκεντρωτισμό, την εξειδίκευση, την πλήρη απασχόληση σε διοικητικά θέματα, την έμφαση στους κανονισμούς, τη συστηματική προώθηση των οργανισμικών στόχων, τον προσδιορισμό της ευθύνης με όρους εξουσίας, την ενότητα εντολής και δράσης, την πειθαρχία, την προαγωγή του γενικού

συμφέροντος έναντι του ατομικού, την μετρήσιμη αποδοτικότητα, την κάθετη αξιολόγηση, τις απρόσωπες σχέσεις και σε επίπεδο διδακτικών – παιδαγωγικών επιλογών τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα και τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Είναι χαρακτηριστικό ότι το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ιστορικά το αρχαιότερο, καθώς δημιουργήθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από τους Taylor (1949) και Weber (1996), οι οποίοι εισήγαγαν την κλασική θεωρία διοίκησης με τις επιμέρους θεωρίες της επιστημονικής διοίκησης και της γραφειοκρατίας αντίστοιχα. Στις δεκαετίες του 1930 & 1940 ως απάντηση στην κλασική θεωρία αναπτύχθηκε η νεοκλασική από τους Roethlisberger & Dickson (1939), η οποία περιγράφει μια διοίκηση βασισμένη στις ανθρώπινες σχέσεις. Στις δεκαετίες του 1950 & 1960 θεωρητικοί όπως οι Maslow (1954), Simon (1957), Argyris (1957), McGregor (1960), Herzberg (1966), Blake & Mouton (1968) διαμόρφωσαν τη λεγόμενη δομική θεωρία, η οποία αποβλέπει σε μία ηγεσία δημοκρατικού τύπου και αποτελεί αυτό που σήμερα αποκαλούμε σύγχρονη διοίκηση (Θεοφιλίδης, 2012).

Η προτροπή του Sergiovanni (2001) «ότι πρέπει να κάνουμε τα σχολεία κοινότητες ευθύνης» (σ. 59) συμπυκνώνει την απαίτηση των καιρών για ένα πιο αποτελεσματικό και δημοκρατικό σχολείο με την αντικατάσταση της γραφειοκρατικής και προσωποπαγούς διοίκησης από μοντέλα ηγεσίας των οποίων η προσέγγιση είναι ανοιχτή και πλουραλιστική. Δύο τέτοια μοντέλα είναι η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία, τα οποία διερευνώνται και υποστηρίζονται θεωρητικά - επιστημονικά και πειραματικά τις τελευταίες δεκαετίες σε διάφορες χώρες. Στη διεθνή βιβλιογραφία τα μοντέλα αυτά τα συναντά κανείς σε διάφορες παραλλαγές, με μικρές ή μεγάλες διαφοροποιήσεις και προσδιορισμένα με ποικίλους όρους, όπως συνεργατική, συναλλακτική, διευκολυντική, ενδυναμωτική ή

απελευθερωτική ηγεσία. Κεντρική στη φιλοσοφία τους είναι η ιδέα της εμπλοκής με την έννοια ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας εμπλέκονται με τέτοια τρόπο ώστε, όπως επισημαίνει ο Burns (1985), «ηγέτης και υφιστάμενος να αλληλεπιδρούν και να ανέρχονται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής» (σ. 20). Η διείσδυσή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να διαφοροποιήσει τις σχέσεις εξουσίας στα σχολεία με την ενδυνάμωση της συμμετοχής γονέων και εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και την παροχή περισσότερων ευκαιριών για την ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Leithwood, 1992).

Η μετασχηματιστική ηγεσία ειδικότερα είναι ένα σύγχρονο και δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης, που θέτει σε προτεραιότητα τα άτομα και τις ανάγκες τους, δημιουργώντας ένα συνεργατικό κλίμα ικανό να προκαλέσει μια από τη βάση προς την κορυφή ανάπτυξη του οργανισμού, ανατρέποντας έτσι την παραδοσιακή, συγκεντρωτική και εξουσιαστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες αποφασίζουν και οι υφιστάμενοι απλά εκτελούν. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η εφαρμογή αυτής της διοικητικής αντίληψης μπορεί να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε μαθάνουσα κοινότητα πολλαπλασιάζοντας τα θετικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο, και κυρίως, για τους μαθητές. Γιατί, όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Sarason (1990), «είναι αδύνατο να δημιουργήσεις ευνοϊκές συνθήκες μάθησης για τους μαθητές, όταν τέτοιες συνθήκες δεν υπάρχουν για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» (σ. 145).

Σύμφωνα με έρευνες, ο μετασχηματιστικός ηγέτης για να μεταβάλει το κλίμα και να βελτιώσει την επίδοση των μελών του σχολικού οργανισμού σε συνάρτηση με τις πεποιθήσεις, τα κίνητρα, τις αξίες, τις ικανότητες και τις γνώσεις τους χρησιμοποιεί τέσσερα σύνολα ηγετικών πρακτικών: δημιουργία οράματος και καθορισμό κατεύθυνσης, κατανόηση και ανάπτυξη ατόμων, αναδιοργάνωση του

οργανισμού και διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Είναι προφανές ότι το μοντέλο εστιάζει «στην κατανόηση των ατομικών αναγκών και όχι στο συντονισμό και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών προκειμένου να πραγματοποιθούν οι στόχοι του οργανισμού» (Hallinger, 2003, σ. 335). Ο διευθυντής αναιρεί στην πράξη την καταναγκαστική φιλοσοφία και επιχειρεί να μετατρέψει τους συναδέλφους του σε εταίρους, οι οποίοι με τις δικές τους νόρμες και τη δική τους κουλτούρα θα συμβάλλουν σε μια συμμετοχική, διαδραστική και αναστοχαστική διαδικασία με ορίζοντα την αλλαγή (Θεοφιλίδης, 2012). Υπό αυτή την έννοια το αποτέλεσμα δεν μπορεί ποτέ να είναι προκαθορισμένο, πεπερασμένο και οριστικό, αλλά θα αποτελεί πάντα προϊόν συλλογικής δράσης που τελεί υπό διαρκή επανέλεγχο, αξιολόγηση και αναπροσαρμογή.

Η κατανεμημέμη ηγεσία βρίσκεται πολύ κοντά στη μετασχηματιστική. Θα μπορούσε κάλλιστα κανείς να πει ότι η μετασχηματιστική είναι και κατανεμημένη. Θεμελιώνεται στην άποψη ότι η εξουσία είναι το αποτέλεσμα της εμπειρογνωμοσύνης όλων και πρακτικά λειτουργεί συνήθως ως «αναδυόμενη κατάσταση σε μια ομάδα ή σ' ένα δίκτυο ατόμων στην οποία τα μέλη συμφηρίζουν την τεχνογνωσία τους» (Gronn, 2000, σ. 3). Αυτό σημαίνει ότι ο επίσημος ηγέτης αναγνωρίζει το δικαίωμα και τη δυνατότητα στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους κατά περίπτωση, με κριτήρια τη διαθεσιμότητα των απαιτούμενων γνώσεων και ικανοτήτων, την έφεση στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, τη θέληση για συνεργασία, την υπευθυνότητα και το κύρος. «Εν συντομία η κατανεμημένη ηγεσία ισούται με μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ικανότητας σε έναν οργανισμό» (Harris, 2004, σ. 28) Με άλλα λόγια, ο τυπικός ηγέτης αναδεικνύει άτυπους ηγέτες διατηρώντας για τον εαυτό του έναν συντονιστικό και

παραδειγματικό ρόλο, γεγονός που απαιτεί από τον ίδιο να διαπνέεται από ανώτερες αξίες, ωριμότητα και ευελιξία. Όπως το θέτει ο Γιάγκου (2010) η όλη διαδικασία δεν αποτελεί «απλό άθροισμα των δυνατοτήτων του κάθε μέλους του οργανισμού, αλλά το γινόμενο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ηγετών, εκπαιδευτικών και καταστάσεων» (σ. 108). Ως προς την αποδοτικότητά της, από διεθνείς έρευνες, που έχουν γίνει κατά την τελευταία δεκαετία, καταδεικνύεται ότι «τα μαθησιακά αποτελέσματα βελτιώνονται όταν οι πηγές ηγεσίας κατανέμονται στη σχολική κοινότητα και όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται στα θέματα στα οποία έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον» (Θεοφιλίδης, 2012, σ. 223).

Συνολικά, τόσο η μετασχηματιστική όσο και η κατανεμημένη ηγεσία για να ευοδωθούν προϋποθέτουν κοινό όραμα, ίση συμμετοχή, υποστήριξη, εμπιστοσύνη προθυμία, δοτικότητα, αναγνώριση, αποδοχή κριτικής, επαγγελματισμό, ρίσκο και αναμορφωτική – κανονιστική φιλοσοφία. Αντίθετα, παράγοντες όπως η έλλειψη ελευθερίας, η ανελαστική πειθαρχία, η απουσία ευελιξίας, η δυσπιστία, η ανασφάλεια, η ανευθυνότητα, η ακρισία, η αδυναμία αυτοκριτικής, ο φόρτος εργασίας και η εξουσιαστική – καταναγκαστική φιλοσοφία υπονομεύουν την εφαρμογή τους, πολύ δε περισσότερο την αποτελεσματικότητά τους.

1.2 Μορφές, στρατηγικές και δεξιότητες της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η συμβατότητά τους με τη φιλοσοφία της σύγχρονης διοίκησης

Καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του προσανατολισμού και της φυσιογνωμίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Άλλη φιλοσοφία και διαφορετικές πρακτικές άσκησης εκπαιδευτικής διοίκησης υποβάλλει ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και άλλες ένα αποκεντρωτικό. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα

όπως για παράδειγμα το ελληνικό, το οποίο παραμένει έντονα συγκεντρωτικό, με την εκπαιδευτική μονάδα να αποτελεί τον τελικό αποδέκτη των αποφάσεων για την εφαρμογή της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, τα περιθώρια για την εφαρμογή μορφών σύγχρονης διοίκησης είναι εξαιρετικά περιορισμένα. Αντίθετα, σε ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον υπάρχουν αντικειμενικά περισσότερες δυνατότητες για δημοκρατική λειτουργία, συλλογικές μορφές διοίκησης, συμμετοχή των τοπικών αρχών και κοινωνικών φορέων στη λήψη των αποφάσεων και κινητοποίηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βέβαια, η εφαρμογή αποκεντρωτικών πολιτικών σε διάφορες, προηγμένες κυρίως χώρες, κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχει καταδείξει ότι δεν φέρνει πάντα τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ειδικά όταν γίνεται υπό την επίνευση των αγορών και στο πλαίσιο μια νεοφιλελεύθερης αντίληψης που αντιμετωπίζει την εκπαίδευση με αμιγώς ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια, αναζητώντας νέες πηγές χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης στις τοπικές κοινωνίες και σε ιδιώτες χορηγούς. Έτσι δημιουργείται μία επίφαση αυτονομίας των σχολικών μονάδων βασισμένη στη ρητορική της συμμετοχής, αλλά στην πράξη αυτή εξαντλείται στη διαχείριση οικονομικών και λειτουργικών παραμέτρων, χωρίς να αγγίζει τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό συχνά έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να μετατρέπεται σε προϊόν, το σχολείο σε επιχείρηση και ο διευθυντής σε πάροχο εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Κατσαρός, 2008).

Ανάλογα, λοιπόν, με το πλαίσιο εντός του οποίου είναι υποχρεωμένος να ασκήσει το ρόλο του και με βάση την ιδεολογική του συγκρότηση, την ιδιοσυγκρασία του και τις προσωπικές του πεποιθήσεις ο διευθυντής έχει στη διάθεσή του ένα ευρύ φάσμα μεθόδων άσκησης της διοικητικής του εξουσίας. Οι σχετικές θεωρίες είναι πολλές. Εκείνη που μας δίνει μια σαφή εικόνα των σχετικών δυνατοτήτων είναι η

λεγόμενη σχάρα των Blake & Mouton (1964), η οποία αναπτύσσεται σε δύο άξονες με κριτήρια το ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα της δράσης του οργανισμού και το ενδιαφέρον για τα άτομα που τον στελεχώνουν. Από την μελέτη και την αξιολόγησή της μπορεί να ξεχωρίσει κανείς πέντε κύριες κατηγορίες ηγετικής συμπεριφοράς: 1) υψηλό ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και χαμηλό ενδιαφέρον για τα άτομα, 2) χαμηλό ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και υψηλό ενδιαφέρον για τα άτομα, 3) χαμηλό ενδιαφέρον και για το αποτέλεσμα και για τα άτομα, 4) αναζήτηση μιας ισορροπίας ανάμεσα στο ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και τα άτομα και 5) υψηλό ενδιαφέρον και για το αποτέλεσμα και για τα άτομα.



Πηγή: <https://www.google.gr/search?q=blake+%26+mouton+leadership>

Η προσέγγιση των Blake & Mouton αναδεικνύει τρεις γενικές μορφές ηγεσίας. Η πρώτη είναι η αυταρχική ηγεσία, η οποία υπερτιμά στόχους και αποτελέσματα και υποτιμά το προσωπικό. Βασίζεται στον έλεγχο και την υπακοή των υφισταμένων, χρησιμοποιεί ως κίνητρα το φόβο και την ανταμοιβή, δεν λογοδοτεί σε κανέναν, παρά μόνο στους ιεραρχικά ανώτερους, και αρνείται το διάλογο. Η δεύτερη αντιστοιχεί σε μια χαλαρή και εξουσιοδοτική ηγεσία, που δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και αφήνει άτυπα μέρος ή όλη την εξουσία στην ομάδα. Η τρίτη, τέλος, συνίσταται στη δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία, στο πλαίσιο της

οποίας εκτός από ισορροπία επιτυγχάνεται και η μεγιστοποίηση της σημασίας των δύο παραγόντων, του αποτελέσματος και των ατόμων, ενώ οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά με την ενεργητική συμμετοχή των εργαζομένων. Ο βαθμός συλλογικότητας βέβαια ποικίλλει και εξ αυτού προκύπτουν τρεις επιμέρους τύποι δημοκρατικών ηγετών, οι συμβουλευτικοί που λαμβάνουν την τελική απόφαση αφού συσχεφτούν με τους υφισταμένους τους, οι συναινετικοί που υιοθετούν κατά το εφικτό τη συνισταμένη των απόψεων των μελών της ομάδας, επιδιώκοντας τη μέγιστη δυνατή συναίνεση, και οι δημοκρατικοί οι οποίοι θέτουν τις προτάσεις της ολομέλειας σε ψηφοφορία μεταβιβάζοντας έμπρακτα και ουσιαστικά την εξουσία στην ομάδα. (Σαΐτης, 2008) Είναι προφανές ότι από τις τρεις αυτές μορφές εκείνη που ταιριάζει στη σύγχρονη διοίκηση τόσο ηθικά, ιδεολογικά και δεοντολογικά όσο και πραγματιστικά είναι η δημοκρατική.

Ανάλογα με τη μορφή ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας διαμορφώνεται σε βάθος χρόνου και η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, παράγοντας καθοριστικός για τη γενικότερη λειτουργία του και την αποτελεσματικότητά του. Σύμφωνα με τη σχετική τυπολογία προκύπτουν τέσσερις τύποι οργανισμικής κουλτούρας, όπως αυτοί διαμορφώνονται από τη συνεκτίμηση τεσσάρων παραγόντων: της ισότητας, της ιεραρχίας, της προσοχής στους στόχους του οργανισμού και της έμφασης στα άτομα. Έτσι, στην κουλτούρα «Πύργος του Άιφελ» υπερισχύουν οι παράγοντες ιεραρχία και αποτέλεσμα, στην κουλτούρα «Οικογένεια» η ιεραρχία και το άτομο, στην κουλτούρα «Καθοδηγούμενος Πύραυλος» η ισότητα και το αποτέλεσμα και στην κουλτούρα «Εκκολαπτήριο» η ισότητα και τα άτομα. Αν κατατάξουμε τις κουλτούρες με κριτήριο την ιεραρχία, η πιο ιεραρχική είναι ο «Πύργος του Άιφελ» και ακολουθούν η «Οικογένεια», ο «Καθοδηγούμενος Πύραυλος» και το «Εκκολαπτήριο». Η κατάταξη αντιστρέφεται, αν προτάξουμε το

κριτήριο της ισότητας. Οι κουλτούρες που προσιδιάζουν στη σύγχρονη διοίκηση είναι ο «Καθοδηγούμενος Πύραυλος» και το «Εκκολαπτήριο», γιατί είναι εστιασμένες στην ομαδική προσπάθεια και στην ανάδειξη του ατόμου αντίστοιχα, ενώ οι άλλες δύο συνοδεύονται από εξουσιαστικό πρόσημο (Hodgetts & Luthans, 2003).

Το πώς λαμβάνει τις αποφάσεις του ένας ηγέτης είναι συνάρτηση όλων των πιο πάνω παραγόντων. Όπως επισημαίνει η Παπαδοπούλου (2012), «στο πλαίσιο των κοινωνικών οργανώσεων η λήψη αποφάσεων προσλαμβάνει και πολιτική διάσταση» (σ. 47). Αυτό σημαίνει ότι, όταν ένας ηγέτης λειτουργεί συγκεντρωτικά, οι αποφάσεις που παίρνει καθορίζονται από το σύστημα αξιών του, τις ικανότητές του, άλλα στοιχεία της προσωπικότητάς του και τις αντικειμενικές συνθήκες. Όταν όμως λειτουργεί ανοικτά και δημοκρατικά, λαμβάνει υπόψη ένα ευρύ φάσμα παραγόντων και κυρίως τη γνώμη των υφισταμένων του, γεγονός που αφενός προσδίδει στην απόφασή του προστιθέμενη αξία και αφετέρου αυξάνει εντυπωσιακά το εύρος των στρατηγικών λήψης αποφάσεων που έχει στη διάθεσή του, άρα και την ευελιξία και την αποδοτικότητά του. Οι πιο γνωστές και δοκιμασμένες στρατηγικές συναινετικών αποφάσεων είναι οι «Ιδεοθύελλα», «Σκέψου, βρες σύντροφο, συζήτησε», «Ανάλυση αντίρροπων δυνάμεων», «Ανάλυση δυνατών σημείων, αδυναμιών, ευκαιριών και απειλών» (SWOT), «Ρόμβος», «Ψηφοφορία», «Ατομική αξιολόγηση», «Συγκριτική αξιολόγηση αποφάσεων/ενεργειών» και «Δελφική τεχνική» (Θεοφιλίδης, 2012).

Τέλος, μία σημαντική παράμετρο στη διαμόρφωση της διοικητικής συμπεριφοράς αποτελούν οι δεξιότητες που διαθέτει ή δύναται να αποκτήσει δια της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης ο σχολικός ηγέτης. Απαραίτητες θεωρούνται η χάραξη στρατηγικής, η κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ικανότητα έμπνευσης όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων, η βελτίωση

ανθρώπων, συστημάτων και διαδικασιών, ο συντονισμός δραστηριοτήτων, η έφεση στις διαπροσωπικές σχέσεις, η ουσιαστική επικοινωνία, η διαχείριση συγκρούσεων, η δυνατότητα διαπραγμάτευσης, η δημιουργία κλίματος πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων, η ευαισθησία, η δημιουργικότητα, η δεκτικότητα στο νεωτερισμό και το εύρος ενδιαφερόντων (Μαλαγκονιάρη, 2010).

1.3 Ο σχολικός ηγέτης ως φορέας αλλαγής και ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

«Σε μια κοινότητα μάθησης, ο πιο σημαντικός ρόλος του διευθυντή είναι ... εκείνος του μαθητευόμενου που ηγείται» (Barth, 1996, σ. 29). Η θέση αυτή του Barth συμπυκνώνει όλη την προβληματική σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή ως φορέα αλλαγής και ως παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σκοπός του ηγέτη που επιθυμεί να προκαλέσει μεταβολές και αναβάθμιση είναι να μετατρέψει τον οργανισμό σε μανθάνουσα κοινότητα, χωρίς να εξαιρεί τον εαυτό του από την εν λόγω διαδικασία. Αντίθετα, η αποφασιστικότερη συμβολή του σε αυτή είναι η υποβολή του προσωπικού του παραδείγματος στην αντίληψη των υφισταμένων του, έτσι ώστε εκείνοι να αισθανθούν ισότιμοι εταίροι σε μία συλλογική προσπάθεια αλλαγής εκ των έσω αντί για μοχλοί προώθησης μιας ακόμη εξωτερικά επιβεβλημένης μεταρρύθμισης. Να νιώσουν δηλαδή ότι είναι οι ίδιοι ο σκοπός και όχι το μέσο. Γιατί, όπως σημειώνει ο Ξωχέλλης (2006), «η επικρατέστερη πρακτική θέλει τον εκπαιδευτικό ως “εντολοδόχο” της πολιτείας ή της κρατικής εξουσίας, ενώ η σχετική συζήτηση στη βιβλιογραφία προσανατολίζεται στο “στοχαζόμενο εκπαιδευτικό” (Ξωχέλλης, σσ. 102-103).

Η σκεπτικιστική παρατήρηση του Mann (1976) πως «η πείρα μας διδάσκει ότι ο ρυθμός της αλλαγής είναι διάφορος των αρχικών μας προσδοκιών» (σ. 315)

καθιστά σαφές ότι η διαχείριση της αλλαγής είναι μια απαιτητική, σύνθετη, πολλές φορές απρόβλεπτη και χρονοβόρα διαδικασία. Κύριες προϋποθέσεις για την επιτυχή τροχοδρόμησή της είναι η εμπλοκή / συνέργεια των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού, που διασφαλίζει την ενσυναίσθηση και την ηθική τους δέσμευση, η διάδραση / σύμπραξή τους, που πολλαπλασιάζει τις δυνατότητές τους αξιοποιώντας τη συλλογική νοημοσύνη, και ένα κανονιστικό / αναμορφωτικό ψυχολογικό συμβόλαιο της υπηρεσίας, που καθιστά την αλλαγή προσωπική υπόθεση όλων όσοι εμπλέκονται σε αυτή. Πάνω από όλα όμως απαιτεί πειθαρχία με την έννοια που της προσδίδει ο Ortega (2006) όταν ξεκαθαρίζει ότι μια ομάδα «δεν πειθαρχεί αν δεν βλέπει ξεκάθαρα αυτό που προτίθεται να κάνει· και δεν μπορεί να δει καθαρά όταν ο στόχος δεν είναι από μόνος του ξεκάθαρος, μελετημένος, αδιαφιλονίκητος και τόσο άρτιος όσο η περίπτωση το απαιτεί» (σ. 37).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Lewin (1947) η διαδικασία της αλλαγής περνάει από τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό του λεγόμενου «ξεπαγώματος» (unfreeze), κατά το οποίο συντελείται η απαραίτητη ψυχολογική προετοιμασία για τη συνειδητοποίηση της ανάγκης αλλαγής. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιείται η μετακίνηση (moving) στη νέα ιδέα και η αρχική εξοικείωση με τη καινούρια πραγματικότητα. Στη φάση αυτή καθοριστικής σημασίας είναι ο ρόλος του αναστοχασμού, που ο Dewey (1933) τον έχει ορίσει ως την «ενεργό, προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής της γνώσης, υπό το πρίσμα των λόγων που την υποστηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων στα οποία προσανατολίζεται» (σ. 9) και από πολλούς μελετητές έχει προταθεί ως θεμέλιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (James, Dunning, Connolly & Elliott, 2007). Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο επέρχεται η σταθεροποίηση (refreeze) στη νέα κατάσταση, στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνουν χώρα οι λειτουργίες της αυτοαξιολόγησης και του

αναστοχασμού για το αποτέλεσμα. Σε όλη αυτή τη διαδικασία η συμβολή της ηγεσίας είναι μεγάλη. Ιδιαίτερα όμως κρίσιμη θεωρείται στον τομέα της παρώθησης, που σκοπό έχει να καλλιεργήσει στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας την εσωτερική ανάγκη για αλλαγή και τη θέληση για απόδοση στον ανώτερο δυνατό βαθμό, προκειμένου αυτή να επιτευχθεί. Η θεωρία κινήτρων του Maslow (1954) είναι εν προκειμένω ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την αποτελεσματική άσκηση του παρωθητικού ρόλου του διευθυντή (Μπάκας, 2006).

Για να προωθηθεί, ωστόσο, η αλλαγή πρέπει ο ηγέτης να οικοδομήσει στο σχολικό περιβάλλον την ικανότητα για αλλαγή (capacity building). Πρόκειται για μια μη πεπερασμένη διαδικασία που βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη και τα στοιχεία που τη συνθέτουν είναι πολλά. Πρώτα από όλα είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστεί ποιο είναι το προσφορότερο και αποτελεσματικότερο για την ευόδωσή της μοντέλο και, εφόσον πρόκειται για συλλογική δράση, προκρίνονται τα συμμετοχικά μοντέλα με επικρατέστερο το μετασχηματιστικό, δεδομένου ότι η «μετασχηματιστική ηγεσία είναι κατανοημένου τύπου με την έννοια ότι προωθεί αμοιβαίο όραμα και αμοιβαία δέσμευση για την προώθηση αλλαγής στη σχολική μονάδα» (Hallinger, 2003, σ. 12). Από εκεί και πέρα, άλλα αναγκαία στοιχεία είναι ο καθορισμός του ηθικού στόχου, η εξεύρεση νέων πηγών, η δημιουργία νέων δομών, η συνάφεια των καινοτομιών, η διαμόρφωση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, η εμπέδωση συνεργατικής κουλτούρας μάθησης, η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και η αναζήτηση στήριξης σε εξωτερικούς φορείς, όπως η τοπική κοινωνία, σχολικά δίκτυα και πανεπιστήμια, που δύνανται να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μπινιάρη, 2012).

Σε αυτό ακριβώς το σημείο είναι που συναντώνται οι δύο ρόλοι του διευθυντή σχολικής μονάδας, αυτός που τον θέλει φορέα αλλαγής και εκείνος που τον καθιστά

παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Γιατί είναι εκ των ων ουκ άνευ ότι καμία αλλαγή δεν είναι εφικτό να επέλθει στην εκπαιδευτική κοινότητα, αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν πειστούν για την ανάγκη επαγγελματικής τους εξέλιξης, η οποία με τη σειρά της θα συνδράμει στο σχηματισμό μιας κοινοτικής κουλτούρας αλλαγής. Και, όπως τονίζει ο Day (2003), «η ευθύνη για την επαγγελματική μαθησιακή κουλτούρα του σχολείου βρίσκεται στο επίκεντρο του πολιτιστικού και εκπαιδευτικού ρόλου των διευθυντών» (σ. 191). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να μετατρέψουν τη σχολική μονάδα σε μανθάνουσα κοινότητα με στόχο τη διαρκή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα επικρατέστερα μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι το ορθολογικό, παραδοσιακό μοντέλο που παραβλέπει την αξία της σχολικής κουλτούρας, το τεχνικό, το οποίο βασίζεται στην μεντορική πρακτική και ενισχύει την εξωτερική αξιολόγηση και μέτρηση αποτελεσμάτων, και το αναστοχαστικό, όπου σύμφωνα με τον Carr (2004) η διαδικασία της έρευνας και του αναστοχασμού από τον εκπαιδευτικό συντελείται ταυτόχρονα με την αναβάθμιση της επαγγελματικής του πρακτικής.

Στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια της υπηρεσιακής τους διαδρομής, οι εκπαιδευτικοί γίνονται δέκτες μιας κατά κανόνα προαιρετικής επιμόρφωσης, κεντρικά σχεδιασμένης, γραφειοκρατικά δομημένης και προορισμένης να υποστηρίξει μικρής ή μεγάλης έκτασης μεταρρυθμίσεις. Πρόκειται για μια αντίληψη επιμόρφωσης που στη βιβλιογραφία ορίζεται ως ενδοϋπηρεσιακή, ανήκει στο ορθολογικό μοντέλο και αποβλέπει κυρίως στην υποστήριξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και στην επικαιροποίηση των δεξιοτήτων τους. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι η ικανοποίηση πρωτίστως υπηρεσιακών αναγκών, η μονοδιάστατη εξυπηρέτηση των λειτουργικών απαιτήσεων του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και η ποσοτική θεώρηση της παρεχόμενης γνώσης. Το αποτέλεσμα

είναι να αναπαράγονται τα καθιερωμένα παιδαγωγικά και διδακτικά πρότυπα και η επιμόρφωση να λειτουργεί εν τέλει «ως μηχανισμός ιδεολογικής συμμόρφωσης και επιβολής των κυρίαρχων εκπαιδευτικών επιλογών» (Μαυρογιώργος, 1988, σ. 9). Τόσο η κοινή εμπειρία όσο και οι σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι αυτός ο τύπος επιμόρφωσης δεν φέρνει σπουδαία αποτελέσματα και δεν λειτουργεί μετασχηματιστικά, κάτι που αποδίδεται στην ανικανότητά του να διεγείρει τα προσωπικά κίνητρα των εκπαιδευτικών και να τους καταστήσει από παθητικούς δέκτες ενεργητικούς συμμετόχους και φορείς επιμόρφωσης (Σαλτέρης, 2006).

Όπως δηλώνει εκπαιδευτικός σε συνέντευξη που έλαβε χώρα στο πλαίσιο σχετικής έρευνας «θα πρέπει στην επιμόρφωση να εξετάζονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών. Δηλαδή οι επιμορφώσεις ξεκινάνε άνωθεν, ενώ θα μπορούσαμε να δούμε μια διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα είχαν κύριο λόγο και ρόλο στην επιμόρφωσή τους» (Υφαντή, Βοζαΐτης, 2013, σ. 94). Τα λόγια του εκπαιδευτικού συμπυκνώνουν τη νέα αντίληψη που κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δικαιούται μια συνεχιζόμενη εκπαίδευση στο πλαίσιο της γενικής θεώρησης περί δια βίου μάθησης με στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη και μέσω αυτής τη συνεχή αλλαγή και εξέλιξη της σχολικής κουλτούρας. Το μοντέλο αυτό επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τις ανάγκες του συστήματος στις ανάγκες του ατόμου και προτάσσει το πρότυπο του αναστοχαστικού επαγγελματία δασκάλου, στην ανάδειξη του οποίου σημαίνουντα ρόλο έχει ο μετασχηματιστικός ηγέτης. Δύο από τις χαρακτηριστικότερες μεθόδους υλοποίησης αυτού του μοντέλου είναι η συνεργατική έρευνα δράσης και οι κοινότητες μάθησης, ολιστικές μέθοδοι οι οποίες δεν αποβλέπουν απλά στη αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και στην αναβάθμιση του σχολείου αλλά όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Καπαχτσή, Κακανά, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Κριτική Παιδαγωγική: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ιστορική διάσταση

2.1 Θεωρητικές καταβολές, επιρροές και κύριοι εκπρόσωποι της Κριτικής

Παιδαγωγικής

Όπως έχει παραδεχτεί και ο McLaren (2010), ένας εκ των σημαντικότερων εκπροσώπων της, η Κριτική Παιδαγωγική δεν αποτελεί μια συμπαγή θεωρία ή ένα ομοιογενές σύνολο ιδεών τόσο όσο ένα πλουραλιστικό και συχνά ετερόκλητο ρεύμα σκέψης, που καταφέρνει να κρατά τη ροή του σε μια σταθερή κατεύθυνση, γιατί έχει σαφείς, εμπράγματα και κοινά αποδεκτούς από τις συνιστώσες του παιδαγωγικούς και πολιτικούς στόχους. Αποβλέπει σθεναρά στο να ενισχύσει τους αδύναμους και να μετασχηματίσει τις υφιστάμενες άδικες κοινωνικές δομές του καπιταλιστικού κόσμου. Με τα λόγια του Shor (1992) η Κριτική Παιδαγωγική είναι «συνήθειες σκέψης, ανάγνωσης, γραφής και ομιλίας, που πάνε πέρα από το επιφανειακό νόημα ... προκειμένου να κατανοήσουμε το βαθύ νόημα, τις βασικές αιτίες, το κοινωνικό πλαίσιο, την ιδεολογία και τις προσωπικές συνέπειες που έχει κάθε πράξη» (σ. 129). Υπό αυτή την έννοια πρόκειται για μία εξελικτική σχολή σκέψης που επιχειρεί να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη, τη συνειδητοποίηση με την ενεργοποίηση και την αλλαγή στις παιδαγωγικές αντιλήψεις με την ευρύτερη κοινωνική αλλαγή.

Αυτός ο δυναμικός δυισμός και η ποικιλία στις εκφάνσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής αντικατοπτρίζονται και στις ιστορικές και θεωρητικές της καταβολές. Δεν αντλεί από ένα φιλοσοφικό πεδίο αλλά από πολλά, ενώ ταυτόχρονα σε όλη την μέχρι σήμερα διαδρομή της βρίσκεται σε συνεχή εποικοδομητικό διάλογο με όλα τα

συμπορευόμενα ρεύματα σκέψης. Ως εκ τούτου δεν καθορίζεται στατικά, αλλά δημιουργεί συνεχώς νέες στρατηγικές προσαρμοσμένες στα μεταβαλλόμενα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια (Νικολακάκη, 2011). Ωστόσο, οι κύριες πηγές διαμόρφωσης του θεωρητικού της πλαισίου θα λέγαμε ότι είναι τέσσερις: η κοσμοθεωρία του μαρξισμού, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και το φιλοσοφικό έργο του Dewey, ο ανανεωτικός μαρξιστικός λόγος του Γκράμσι και η κριτική θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης.

Από τον μαρξισμό κληρονόμησε πρώτα απ' όλα την σταθερή της προσήλωση στον αγώνα κατά του καπιταλισμού και των αντιφάσεων με τις οποίες αυτός εμποτίζει την κοινωνική ζωή και την ατομική συνείδηση. Υιοθέτησε βασικές του έννοιες όπως η αλλοτρίωση, ο διαλεκτικός υλισμός, η ταξική πάλη και η χειραφέτηση για να καταδείξει στις συνειδήσεις των εκπαιδευόμενων τη βαθύτατα αντιδημοκρατική και εκμεταλλευτική διάσταση του καπιταλιστικού συστήματος με σκοπό τη συνειδητοποίησή τους, προκειμένου να αναλάβουν την ευθύνη της συμμετοχής τους στον πολιτικό αγώνα για τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Το πόσο επίκαιρο βρίσκουν τον μαρξισμό οι φορείς της στις απαρχές του 21^{ου} αιώνα φαίνεται στην εμφατική αναφορά των McLaren & Farahmandpur (2013) ότι «η περιγραφή του καπιταλισμού από τον Μαρξ ως δύναμης σκοτεινής μαγείας που έχει ξεφύγει από κάθε έλεγχο είναι περισσότερο απτή σήμερα απ' ό, τι στην εποχή του» (σ. 33).

Από τον Dewey η Κριτική Παιδαγωγική υιοθέτησε την ολιστική θεώρηση της εκπαίδευσης ως μια διαδικασία που συναρτάται αυτονόητα με την κοινωνία και την εξέλιξή της. Επηρεασμένος από τον εγγεληνικό συγκερασμό υποκειμένου και αντικειμένου, ύλης και πνεύματος ανέπτυξε μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που απορρίπτει τους καθιερωμένους δυισμούς ανάμεσα σε άνθρωπο και φύση, σώμα και

ψυχή, άτομο και κοινωνία, θεωρία και πράξη, αποκαθιστώντας μια συνέχεια μεταξύ τους. Όπως αναγνωρίζει χαρακτηριστικά ο Dewey (1916) στο μνημειώδες έργο του «Democracy and Education», «ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα της αρχαιοελληνικής παιδείας ήταν ότι ποτέ δεν διαχώρισε το πνεύμα από το σώμα» (σ. 74). Η θεώρηση αυτή συνδέει την εκπαίδευση οργανικά με τη ζωή και το σχολείο με την κοινωνία. Κάθε αλλαγή στην παιδεία επηρεάζει την κοινωνική εξέλιξη και αντίστροφα (Ντιούι, 1980). Εδώ ακριβώς είναι που οι θιασώτες της Κριτικής Παιδαγωγικής βρήκαν το κατάλληλο φιλοσοφικό έδαφος για να στηρίξουν τη βασική τους πεποίθηση για μια μετασχηματιστική εκπαίδευση ικανή να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο προς την κατεύθυνση της δημιουργίας μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας.

Από τις νεομαρξιστικές προσεγγίσεις του Γκράμσι και της Σχολής της Φραγκφούρτης η Κριτική Παιδαγωγική άντλησε θεωρητικά εργαλεία για να οικοδομήσει τον δικό της κριτικό λόγο. Ο Ιταλός φιλόσοφος και πολιτικός ανέδειξε το ρόλο της βούλησης στην διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής, προσδίδοντας μια ανθρωποκεντρική διάσταση στη μαρξιστική ντετερμινιστική λειτουργία της πάλης των τάξεων (Bamberg, 2007). Τόνισε παράλληλα την καθολικότητα της παιδαγωγικής σχέσης, επισημαίνοντας σχετικά ότι «υπάρχει σε όλη τη κοινωνία στο σύνολό της και σε κάθε άτομο σε σχέση με τα άλλα» (Gramsci, 1973, σ. 55). Οι θεωρητικοί της Σχολής της Φραγκφούρτης Horkheimer, Adorno, Marcuse και Fromm με τη σειρά τους ανέπτυξαν την περίφημη «κριτική θεωρία», με την οποία στράφηκαν από μαρξιστική θέση κατά του θετικισμού, αναζητώντας τις γενετικές αιτίες των κοινωνικών γεγονότων. Επιδίωξή τους έγινε η άσκηση κριτικής στις καθιερωμένες αξίες και στην πρακτική της ημιμόρφωσης (Adorno, 2000), που δημιουργούν ψευδή συνείδηση, αναπαράγουν το κοινωνικό πρότυπο και συντηρούν

τις συνθήκες της κυριαρχίας και της υποταγής. Ιδιαίτερα έντονη υπήρξε η επιρροή του Habermas κατά την ύστερη φάση εξέλιξης της Σχολής της Φραγκφούρτης, καθώς συνέβαλε στο να προσδιοριστούν ως σκοποί της εκπαίδευσης η χειραφέτηση και η αυτεξουσιότητα (Πέτρου, 2013), προσδίδοντας έτσι ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά στη δράση των φορέων της Κριτικής Παιδαγωγικής (Περπερίδης, 2008).

Ο άνθρωπος, όμως, που έστρεψε όλους αυτούς τους θεωρητικούς χείμαρρους στην κοίτη της εκπαίδευσης και αυτού που αργότερα θα ονομαζόταν από τον Giroux Κριτική Παιδαγωγική δεν είναι άλλος από τον μεγάλο Βραζιλιάνο Παιδαγωγό Paulo Freire. Θεωρητικός και ακτιβιστής είδε τον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο ως συνερευνητές του κόσμου και της θέσης τους μέσα σ' αυτόν, προκειμένου να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν από κοινού τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που καθορίζουν την ύπαρξή τους και με εφαλτήριο τη χειραφετημένη πλέον συνείδησή τους να αλλάζουν τον εαυτό τους, τη ζωή τους και τον κόσμο γύρω τους. Δεν είχε καμία αμφιβολία ότι «μπορεί η εκπαίδευση από μόνη της να μην είναι ικανή να αλλάξει την κοινωνία, αλλά ούτε η κοινωνία μπορεί να αλλάξει χωρίς αυτή» (Freire, 2004, σ. 47). Αποκαθιστώντας μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη συνείδηση και τον κόσμο οικοδομεί μια παιδαγωγική αντίληψη αντιεξουσιαστική και βαθύτατα δημοκρατική. «Όπως απορρίπτω», έλεγε, «κάθε μηχανιστική ερμηνεία της ιστορίας, απορρίπτω και κάθε ιδεαλιστική. Η πρώτη υποβιβάζει τη συνείδηση σε απλό αντίγραφο των υλικών δομών της κοινωνίας. Η δεύτερη υποτάσσει τα πάντα σε μια παντοδύναμη συνείδηση» (Freire, 2006, σ. 115). Όπως τόνισε η συνοδοιπόρος και σύζυγός του Ana Maria Araujo Freire (2011) «πάλεψε για την αυθεντική, πλουραλιστική και παγκόσμια Δημοκρατία» (σ. 524).

Ωστόσο, η Κριτική Παιδαγωγική παίρνει τα χαρακτηριστικά ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού και κοινωνικού ρεύματος με ευδιάκριτο πολιτικό στίγμα

στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές του '80 στην Αμερική με πρωτεργάτη τον Henry Giroux, ο οποίος ενσωματώνει στο έργο του τις απόψεις του Freire, το πολιτιστικό κεφάλαιο του Bourdieu (1973) και την κριτική θεωρία της σχολής της Φραγκφούρτης, για να προτάξει τη θέση ότι το σχολείο όπως είναι δύναμη κυριαρχίας μπορεί να γίνει και μοχλός χειραφέτησης. Στο ίδιο πνεύμα αλλά με ποικίλες άλλες συνάψεις, τάσεις και επιρροές εργάζονται για την Κριτική Παιδαγωγική οι Stanley Aronowitz, Michael Apple, Peter McLaren, Joe Kincheloe και Donald Macedo, κάνοντας με το έργο και τη δράση τους γνωστές τις αρχές και τους σκοπούς της Κριτικής Παιδαγωγικής σε ολόκληρο τον κόσμο, όπου συνεχίζει να βρίσκεται θιασώτες διαρκώς εμπλουτιζόμενη και αναπροσαρμοζόμενη.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε με τα λόγια του Ματσαγγούρα (2007) ότι η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί «μια σχολή παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πράξης, που επιδιώκει να αναπτύξει τον χειραφετημένο, κριτικό και ενεργό πολίτη και μέσω αυτού να αλλάξει την κοινωνία και να την καταστήσει δημοκρατικότερη, δικαιότερη, ανθρωπινότερη». Στην προσπάθειά της αυτή δεν λειτουργεί με στεγανά και περιχαρακώσεις, αλλά βρίσκεται σε διαρκή ανοιχτό διάλογο με ρεύματα και θεωρίες όπως ο μεταμοντερνισμός (Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007), ο δομισμός, ο μεταδομισμός και ο κονστρουκτιβισμός, με κοινωνικοπολιτικά κινήματα όπως η οικολογία, ο φεμινισμός και το κίνημα κατά της καπιταλιστικής παγκοσμιοποίησης, με κοινότητες Λατινοαμερικανών και Αφροαμερικανών διανοουμένων και εκπαιδευτικών, καθώς και με μεμονωμένους φιλοσόφους διεθνούς εμβέλειας όπως ο Foucault, ο Chomsky, ο Καστοριάδης και άλλοι. Χαρακτηριστική αυτών των συζητήσεων είναι η παραδοχή του Giroux (1991) ότι το μεταμοντέρνο μπορεί να θεωρηθεί ότι εξοπλίζει τους κριτικούς παιδαγωγούς με «ένα νέο σύνολο θεωρητικών εργαλείων» (σ. 233).

2.2 Η έννοια της δημοκρατίας στην παιδαγωγική φιλοσοφία του Φρέιρε

Ο McLaren υποστηρίζει ότι «η παιδαγωγική του Freire έχει εμπνεύσει και κινητοποιήσει μια νέα γενιά παιδαγωγών και ακτιβιστών που υπερασπίζονται τις δημοκρατικές αξίες και πρακτικές μέσα στις σχολικές τάξεις ενάντια στη νεοφιλελεύθερη επίθεση» (Κάτσικας & Θεριανός, 2008, σ. 27). Η αλήθεια όμως είναι ότι ανιχνεύοντας το βίο και το έργο του έχουμε τη βεβαιότητα ότι αυτός ο μεγάλος παιδαγωγός πρόβαλε το αίτημα της δημοκρατίας όχι μόνο απέναντι στον δεξιό κυνισμό αλλά το ίδιο εμφατικά και έντιμα και απέναντι στον αριστερό σεχταρισμό. Πίστευε ακράδαντα ότι όποιος επιχειρεί, είτε δηλώνει συντηρητικός είτε προοδευτικός, να επιβάλει τις πεποιθήσεις του εν είδη αυθεντίας, απολύτως βέβαιος για την ορθότητά τους και χωρίς να διαλέγεται, είναι εχθρός της δημοκρατίας. Κάθε τέτοια περίπτωση την κατέτασσε χωρίς περιστροφές στην χωρία των εξουσιαστών.

Η θεώρησή του, θεμελιωμένη σε μια κριτική προσέγγιση της μαρξιστικής παράδοσης, είναι διαλεκτική. Στα ψευδεπίγραφα δημοκρατικά πολιτικά συστήματα του 20^{ου} αιώνα, καπιταλιστικά και κομμουνιστικά, διακρίνει δύο κατηγορίες πολιτών σε σχέση εξουσιαστικής εξάρτησης μεταξύ τους. Τους ολιγάριθμους καταπιεστές και τη μεγάλη μάζα των καταπιεζόμενων. Έργο ακριβώς της εκπαίδευσης είναι να απαλλάξει τον καταπιεζόμενο από το φόβο της ελευθερίας, την κατάκτηση της οποίας θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετουσίωσή του σε ολοκληρωμένο πολίτη. Αποστολή του εκπαιδευτικού είναι να συμβάλει στην «εξανθρώπιση» του καταπιεζόμενου από την «απανθρώπιση» στην οποία συστηματικά τον υποβάλλει το εκάστοτε αυταρχικό κατεστημένο. Για να συμβεί αυτό, ο Freire προτείνει την εφαρμογή της επονομαζόμενης από τον ίδιο «προβληματίζουσας» εκπαίδευσης ως

απάντηση στη στείρα «τραπεζική», όπως την αποκαλεί, εκπαίδευση της κυρίαρχης καταπιεστικής ιδεολογίας (Φρέιρε, 1977).

Στόχος της «προβληματίζουσας» εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση κριτικής συνείδησης, την οποία μπορούμε να αντιληφθούμε σε δύο διαστάσεις: «την κριτική συνείδηση ως νου, που έχει να κάνει με τη συνειδητοποίηση των περιστάσεων, και την πράξη, που έχει να κάνει με μορφές αντίστασης» (Νικολακάκη, 2011, σ. 57). Με την προβληματίζουσα εκπαίδευση, που είναι κάτι περισσότερο από μια ακόμη διδακτική μέθοδο, οι άνθρωποι κατορθώνουν, κατά τον Freire (1990), «να βλέπουν τον κόσμο όχι ως στατική πραγματικότητα αλλά ως μια πραγματικότητα σε διαδικασία μετασχηματισμού» (σ. 71). Καίριο εργαλείο αυτής της δημοκρατικής διδακτικής πρακτικής είναι ο διάλογος και αρετές της η ταπεινοφροσύνη, η κοινή λογική, η πραότητα, η αγάπη, το θάρρος, η ανεκτικότητα, η αποφασιστικότητα, η ασφάλεια, η υπομονή σε ισορροπία με την ανυπομονησία και η απόλαυση της ζωής (Freire, 2006).

Ο Freire έφερε τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας με την πεποίθηση ότι έτσι θα μεταβάλλει τη σχέση εξουσίας μέσα στην τάξη και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Φιλοδόξησε να μετατρέψει τον μαθητή από αντικείμενο ενός συγκεντρωτικού, ιεραρχικού εκπαιδευτικού συστήματος, που αποκλείει κάθε δυνατότητα αλλαγής, σε υποκείμενο της εκπαίδευσής του με την ενεργό εμπλοκή του σε μια στοχαστική προσέγγιση της γνώσης και τη συμβολή του στην ίδια τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και των άλλων παραμέτρων της σχολικής πραγματικότητας. Στο δημοκρατικό σχολείο του Freire η γραφειοκρατία της αστικής ανταγωνιστικής εκπαίδευσης αντικαθίσταται από τη συλλογική αυτοοργάνωση της κοινότητας, που νομιμοποιείται να εκλέξει τον διευθυντή του σχολείου και να διασφαλίσει όρους άμεσης λογοδοσίας, εδραιώνοντας ένα οριζόντιο

δίκτυο δημοκρατικών διαδικασιών για τη λήψη όλων των αποφάσεων, που καλλιεργεί τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική ευθύνη, στη θέση της ισχύουσας ιεραρχικής δομής της τυφλής υπακοής και της παθητικής αποδοχής, η οποία υποχρεώνει τον μαθητευόμενο να εσωτερικεύει την υπακοή και να αποδέχεται ως φυσικό το ρόλο του καταπιεζόμενου. Γιατί το κεντρικό πρόταγμα της ελευθεριακής δημοκρατικής παιδαγωγικής του Βραζιλιάνου στοχαστή είναι να γίνει ο ίδιος ο άνθρωπος φορέας της απελευθέρωσής του μέσω της διαλογικής εκπαίδευσης, αντί να προσμένει κάτι τέτοιο από τις πάσης φύσεως πρωτοπορίες, που αργά ή γρήγορα η ιστορία των επαναστάσεων έχει δείξει ότι μετατρέπονται σε νέους παράγοντες καταπίεσης (Aronowitz, 2011). Όσοι εργάζονται για την κοινωνική αλλαγή πρέπει να διατηρήσουν, λέει ο Freire, το «συνολικό όραμά» τους (Freire & Faundez, 1989, σ. 123).

Αυτό ακριβώς το όραμα - οντολογικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό ταυτόχρονα - είναι για εκείνον η προϋπόθεση για τον μετασχηματισμό του κόσμου. Είναι πραγματικά εντυπωσιακή η ακατάβλητη επιμονή και η βαθιά πίστη του στη δυνατότητα και το ηθικό καθήκον του ανθρώπου να αλλάξει τους υλικούς και κοινωνικούς όρους της ύπαρξής του. Στο σύντομο αλλά πολύ σημαντικό κείμενό του «Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο» διακηρύττει με αντιδογματικό πάθος και ακαταμάχητη επιχειρηματολογία ότι το μέλλον δεν μας δημιουργεί, αλλά εμείς δημιουργούμε τους εαυτούς μας μέσα από τον αγώνα μας να το καθορίσουμε. Αποκηρύττει μετ' επιτάσεως τον αποπροβληματισμό του μέλλοντος, στιγματίζοντάς τον ως μια εθελούσια απόδραση από την ανθρώπινη φύση, καθώς και το μύθευμα του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού για το τέλος των ιδεολογιών, πίσω από το οποίο λανθάνει η ντετερμινιστική αξίωση των φορέων του για την παγίωση και τη μοιρολατρική αποδοχή της εκμεταλλευτικής εξουσίας που έχουν

επιβάλλει. Στη θέση τους προτάσσει την επιλογή, την απόφαση και την ανάληψη της ευθύνης από το άτομο να παρέμβει στον κόσμο και με όχημα την κριτική του παιδεία να τον αλλάξει στο μέτρο που του αναλογεί, στο πλαίσιο μια θέασης της ιστορίας ως δυνατότητας και όχι ως προκαθορισμού, προκειμένου να δημιουργήσει την υποκειμενικότητά του σε μια διαλεκτική σχέση με την αντικειμενικότητα. Για τον Βραζιλιάνο παιδαγωγό, ο άνθρωπος παραμένει ιστορικό υποκείμενο και με τον αγώνα του δύναται να δημιουργήσει την ιστορία ως πράξη ελευθερίας και δημοκρατίας (Freire, 2011).

Στο πλαίσιο της διαλεκτικής του πολιτικής φιλοσοφίας - που είναι μια φιλοσοφία ελπίδας, μια κοσμική θεολογία της απελευθέρωσης - και της κριτικής παιδαγωγικής του αντίληψης ο Freire (2006) διακηρύσσει πως «είμαστε πολιτικοί αγωνιστές, επειδή είμαστε δάσκαλοι» (σ. 185) και ότι «αν οραματιζόμαστε τη δημοκρατία, ας αγωνιστούμε, μέρα και νύχτα, για ένα σχολείο στο οποίο θα μιλάμε στους και με τους μαθητές, έτσι ώστε, ακούγοντάς τους να μπορούν και αυτοί να μας ακούν» (σ. 204). Με άλλα λόγια «τασσόταν υπέρ μιας “μαχόμενης δημοκρατίας” και μιας αντίστοιχης μορφής εκπαίδευσης» (Γρόλλιος, 2005, σ. 76). Βέβαια, όπως εύστοχα σημειώνει ο Γέρου, «θα ήταν παράλογο να αντιγράψουμε το σύστημα του Freire και να θελήσουμε να το εφαρμόσουμε κατά γράμμα στη δική μας πραγματικότητα» (Φρέιρε, 1977, σ. 12). Αξίζει όμως να κρατήσουμε ως σταθερό σημείο αναφοράς το κάλεσμά του για τη διαμόρφωση μιας γνήσιας δημοκρατικής κουλτούρας, ικανής να μετασχηματίσει σταδιακά την κοινωνία με ορίζοντα την ελευθερία.

2.3 Θεμελιώδεις αρχές και σκοποί της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η προβληματική, οι αρχές και οι σκοποί της Κριτικής Παιδαγωγικής έχουν ένα πολύ μεγάλο εύρος που στο πέρασμα του χρόνου εκτείνεται ολοένα και περισσότερο, καθώς αυξάνονται οι οπαδοί της, πληθύνονται οι κριτικοί εκπαιδευτικοί ανά τον κόσμο, πολλαπλασιάζονται τα σχετικά κείμενα, ενώ και οι συντηρητικές δυνάμεις εναντίον των οποίων στρέφονται γίνονται προοδευτικά συνθετότερες και επιθετικότερες. Για την οικονομία της παρουσίασης και με τη σεμνή φιλοδοξία της διαμόρφωσης μιας ευσύνοπτης και εύληπτης εικόνας αυτού του δυναμικού και πληθωρικού φορέα κριτικής σκέψης θα σταθούμε σε δέκα έννοιες που θεωρούμε ότι αποτελούν οδηγούς λειτουργικής πρόσβασης και προσφυούς κατανόησης των αρχών και των σκοπών του. Οι δέκα κεντρικές αυτές έννοιες είναι ο κριτικός γραμματισμός, η χειραφετική εκπαίδευση, η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ενδυνάμωση, η κριτική συνείδηση, η διαλεκτική σκέψη, η παραγωγή πολιτικών υποκειμένων, η αντίσταση, ο μετασχηματισμός και η δημοκρατία.

Ο κριτικός γραμματισμός είναι μια παιδαγωγική πρακτική την οποία υποστήριξε η Κριτική Παιδαγωγική με στόχο να εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τους μετατρέψει από παθητικούς δέκτες μιας προσχεδιασμένης διδασκαλίας, έμπλης στερεοτύπων, προκαταλήψεων και συστημικών στοχεύσεων, σε στοχαστικά υποκείμενα της μάθησης και της ανακάλυψης της γνώσης στηριγμένα στην κοινωνική τους εμπειρία (Shor & Freire, 1987). Τους καλλιεργεί την ικανότητα να αναλύουν και να αποδομούν κριτικά ένα κείμενο, αποκαλύπτοντας κεκαλυμμένες προθέσεις, αξίες, ιδεολογίες και πρακτικές (Fairclough, 1992, 1995). Ωστόσο, για τους κριτικούς παιδαγωγούς ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στα στενά όρια μια μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά υπόκειται σε μια ευρύτερη προοπτική, που αποβλέπει

στο να χειραφετήσει τα άτομα και να τα καταστήσει ενεργά υποκείμενα της ιστορίας, ικανά να αντιμάχονται τις κοινωνικές ανισότητες έχοντας πρώτα συνειδητοποιήσει την ατομική τους υπόσταση και τον κοινωνικό τους ρόλο (Νικολούδης, 2010).

Η χειραφετική εκπαίδευση είναι στενά συνυφασμένη με τον κριτικό γραμματισμό και αποτελεί μια εγγενή επιδίωξη της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο χώρο του σχολείου αφορά τον δάσκαλο και τον μαθητή και τη δυναμική σχέση αλληλεπίδρασής τους, ενώ στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο το χειραφετικό εκπαιδευτικό πρόταγμα απλώνεται σε κάθε σχέση μαθητείας επηρεάζοντας εν τέλει κάθε πολίτη. Ο δάσκαλος καλείται να υπερβεί τα στεγανά των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων, που έχουν φτιαχτεί από την άρχουσα τάξη για να αναπαράγουν το ισχύον κοινωνικό μοντέλο και τις ιεραρχήσεις του κατά τα συμφέροντά της, και απελευθερώνοντας τη δημιουργικότητά του να διαχειριστεί το σύνθετο και συχνά ετερόκλητο δυναμικό των τάξεών του με τέτοιο τρόπο, ώστε η μάθηση να ανταποκρίνεται στα βιώματα, τις ιδιαιτερότητες και τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή, κάνοντας πράξη αυτό που ο Freire ονόμασε προβληματίζουσα εκπαίδευση (Darder, 2011). Με άλλα λόγια, στο σύγχρονο θολό περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης η εκπαίδευση, για να λειτουργήσει απελευθερωτικά, χρειάζεται έναν δάσκαλο που μαζί με τον μαθητή του θα επιχειρούν διαλεκτικά να διακρίνουν την πραγματικότητα από το μύθο. «Έναν δάσκαλο που είναι κριτικά διατεθειμένος όχι μόνο απέναντι στους άλλους, αλλά και απέναντι στον ίδιο τον εαυτό του, και που εντάσσει την κριτική του στάση όχι στο γούστο και στο κέφι της στιγμής, αλλά στον αγώνα για τη χειραφέτηση του μαθητή και του αυριανού πολίτη» (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1992, σ. 14).

Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια πολύ ιδιαίτερη πτυχή της χειραφετικής εκπαίδευσης σε έναν κόσμο όπου οι ταυτότητες οι φυλετικές, οι

εθνικές, οι ταξικές, οι σεξουαλικές υφίστανται νέες κατηγοριοποιήσεις και αποκλεισμούς. Η εικόνα του «Άλλου» κατασκευάζεται σύμφωνα με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του κυρίαρχου, οι οποίες διαγωνίζονται από τον συντηρητικό λόγο της επίσημης εκπαίδευσης. Η Κριτική Παιδαγωγική απαντά σε αυτή την αντίληψη με το να επιμένει στην πολιτική φύση της εκπαίδευσης και να αναγνωρίζει ότι η ετερότητα συναντάται σε όλο το φάσμα της κοινωνίας, μεταξύ ατόμων και ομάδων, ως αποτέλεσμα ιστορίας, εξουσίας και ιδεολογίας (McLaren, 1995). Υπό αυτό το πρίσμα αξιώνει την αμοιβαία αλληλεπίδρασή τους, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την ανεκτικότητα και την ενσωμάτωση σε έννοιες όπως η ισοτιμία και η δικαιοσύνη (Μανιάτης, 2006). Τονίζει ότι «οι μαθητές έχουν μνήμες, οικογένειες, αισθήματα, γλώσσες και κουλτούρες, που τους δίνουν μια ξεχωριστή φωνή» (Giroux, 1988d, σ. 53), διδάσκοντάς τους έτσι «να είναι ανοιχτόμυαλοι σε μια αποδοχή της ποικιλίας διαφορετικών κοσμοθεωριών» (Trifonas & Balomenos, 2011, σ. 338).

Η ενδυνάμωση του μαθητή και κάθε εκπαιδευόμενου είναι το αποτέλεσμα στο οποίο αποσκοπεί η κριτική εκπαίδευση. Ενδυναμωμένος κατά τους κριτικούς παιδαγωγούς δεν βγαίνει ο μαθητής όταν αποθηκεύει γνώση, αλλά όταν αρχίζει να αντιλαμβάνεται, να διακρίνει και να κατανοεί τις κυρίαρχες ιδεολογίες, τις θεσμικές λειτουργίες, τους μηχανισμούς της εξουσίας, τα επιβεβλημένα μοντέλα σκέψης, τους ποικίλους γλωσσικούς κώδικες, τα ιδεολογήματα, τις παραδοσιακές αξίες, τα στερεότυπα και τις εθιμοτυπίες, τα οποία καθορίζουν τους κοινωνικούς ρόλους και τις ανθρώπινες σχέσεις (Giroux, 1994). Ειδικά στη ραγδαία μεταβαλλόμενη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία του 21^{ου} αιώνα το καθήκον της εκπαίδευσης να ενδυναμώσει τα άτομα γίνεται ακόμη πιο επιτακτικό, για να μπορούν αυτά να

καταλάβουν την παγκοσμιοποίηση και ταυτόχρονα να αντισταθούν στην αγοραία πλευρά της (Hirst & Thompson, 1996).

Η κριτική συνείδηση έρχεται ως φυσικό επακόλουθο της ενδυνάμωσης, για να καταστήσει τους ανθρώπους ικανούς να αξιοποιήσουν τις ιδέες τους, προκειμένου να υπερβούν την αλλοτρίωση στην οποία τους υποβάλλουν οι ισχύουσες δομές εξουσίας και να οικοδομήσουν ένα δίκτυο κοινωνικών σχέσεων, που με τη δράση του θα ανασυγκροτήσει το δημόσιο πολιτικό χώρο (Kincheloe, 2011). Όπως επισημαίνει η Lopez (2011) «οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πια τη δυνατότητα να είναι απολιτικοί, ενώ την ίδια στιγμή παρατηρούν τις καθημερινές θηριωδίες που επηρεάζουν και απανθρωπίζουν τα παιδιά και τους νέους» (σ. 469). Έργο τους είναι να τους βοηθήσουν να φτάσουν στην κριτική συνειδητοποίηση για να αποτινάξουν το πέπλο της ψευδούς συνείδησης και να επιδοθούν στον αγώνα για μια περισσότερο ισότιμη κοινωνία.

Η διαλεκτική σκέψη «είναι μια ανοιχτή μορφή σκέψης που θέτει ερωτήματα και η οποία απαιτεί αναστοχαστική κίνηση μεταξύ στοιχείων όπως είναι το μέρος και το όλο, η γνώση και η δράση, η διαδικασία και το προϊόν, το υποκείμενο και το αντικείμενο, το είναι και το γίνεσθαι» (Carr & Kemmis, 1994, σ. 36). Επιτρέπει στους κριτικούς παιδαγωγούς να οδηγούν τον μαθητή στο να αποκαλύπτει με τις δικές του πνευματικές δυνάμεις τις αντιφάσεις της πραγματικότητας που τον περιβάλλει και, τοποθετώντας κατάλληλα τον εαυτό του μέσα σ' αυτή, να βούλεται να την αλλάξει. Μέσα από μια τέτοια δυναμική διαδικασία τα σχολεία μπορούν, κατά τον McLaren (2010α), να μετατραπούν από πεδία κυριαρχίας σε χώρους απελευθέρωσης.

Η παραγωγή πολιτικών υποκειμένων αποτελεί έναν κεντρικό στόχο της Κριτικής Παιδαγωγικής εφάμιλλο της παραγωγής γνώσης. Σύμφωνα με τον Giroux

(1997) τα σχολεία οφείλουν να διαμορφώνουν πολίτες ικανούς να ορίζουν τη ζωή τους και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να επηρεάζουν τον τρόπο που παράγεται η γνώση. Για να συμβεί αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δύνανται με οξύμένο το αναγκαίο πολιτικό θάρρος να αμφισβητούν τις δεδομένες κοινωνικές και πολιτικές μορφές.

Η αντίσταση ως αίτημα της Κριτικής Παιδαγωγικής παρωθεί τα άτομα - πολιτικά υποκείμενα να μετουσιώσουν σε πράξη αυτό ακριβώς το πνεύμα της αμφισβήτησης. Όπως τονίζει ο Macedo (2011) «από μόνη της η συνειδητοποίηση δεν αρκεί, διότι η συνειδητοποίηση πρέπει πάντα να πηγαίνει μαζί με τη δράση» (σ. 223). Η μεγαλύτερη παγίδα την οποία αντιμετωπίζουν κατά καιρούς τα διάφορα κινήματα αμφισβήτησης της κυρίαρχης ιδεολογίας είναι η προσαρμογή και ο κομπορμισμός, που δεν τα καθιστούν απλώς ακίνδυνα για εκείνη, αλλά σταδιακά τα μετατρέπουν σε παράγοντες νομιμοποίησής της στην κοινή συνείδηση. Σίγουρα τα σχολεία δεν μπορούν να αλλάξουν την κοινωνία από μόνα τους, μπορούν όμως να δημιουργήσουν «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» (Giroux, 2011, σ. 120), με ορίζοντα την ατομική χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή.

Ο μετασχηματισμός, όρος που απαντάται σχεδόν σε κάθε κείμενο της Κριτικής Παιδαγωγικής, αναφέρεται σε αυτή ακριβώς τη μακρά κι επίπονη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής, στην οποία καλείται να εμπλακεί κάθε κριτικά σκεπτόμενο άτομο. Για τους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής η εμπάθυνση στις ποικίλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο για το μετασχηματισμό της κοινωνίας σύμφωνα με τις αρχές και τις

αξίες της πιο γνήσιας και δημοκρατικής εκδοχής του σοσιαλισμού (Ozmon & Craver, 1999).

Η δημοκρατία, τέλος, είναι το σταθερό και αταλάντευτο σημείο αναφοράς, αρχή και τέλος κάθε προσπάθειας, για τους κριτικούς παιδαγωγούς. Εκκινώντας από την προώθηση μιας πιο δημοκρατικής διδακτικής πρακτικής και πιο δημοκρατικών αναλυτικών προγραμμάτων (Apple, 2010a) αξιώνουν όχι απλά την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κουλτούρας αλλά την ριζοσπαστική αλλαγή των θεσμών του τρέχοντος αντιπροσωπευτικού συστήματος, έτσι ώστε να ανατραπεί η ισχύουσα κατάσταση, κατά την οποία η ελίτ αποφασίζει και ο λαός επικυρώνει (Chomsky, 1987) και αυτό να αποβεί γνήσιως δημοκρατικό, δηλαδή οι πολίτες να είναι οι εντολείς και οι αντιπρόσωποι εντολοδόχοι και εφαρμοστές της βούλησής τους (Κοντογιώργης, 2003). Γιατί, όπως τονίζει η Darder (2011), επικαλούμενη τον Gramsci (1971) «η δημοκρατία δεν μπορεί να σημαίνει μόνο ότι ένας ανειδίκευτος εργάτης μπορεί να γίνει ειδικευμένος. Πρέπει να σημαίνει ότι κάθε “πολίτης” μπορεί να “κυβερνήσει” και ότι η κοινωνία τον τοποθετεί σε μία γενικότερη συνθήκη ώστε να το πετύχει» (σ. 407).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Δημοκρατία: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ιστορική διάσταση

3.1 Η ιστορική εξέλιξη της δημοκρατίας και η σημερινή της υπόσταση

Η δημοκρατία γεννήθηκε στον ελληνικό χώρο μέσα σε πολύ ιδιαίτερες συνθήκες και έμελλε να ακολουθήσει μια ασυνήθιστη ιστορική διαδρομή, καθώς φαινομενικά τουλάχιστον δεν είναι ούτε ευθύγραμμη, ούτε συνεχής, ούτε αυτονόητα εξελικτική. Απόδειξη περί τούτου αποτελεί το αδιαφιλονίκητο, τόσο για την επιστημονική αντίληψη όσο και για την κοινή συνείδηση, γεγονός ότι έφτασε ως σύστημα κοινωνικοπολιτικής συγκρότησης και ως δέσμη αξιών στο απόγειό της τον 5^ο π.Χ. αιώνα και έκτοτε η διάσπαρτη από δυσκολίες και ασυνέχειες εξέλιξή της πόρρω απέχει από το πρότυπο.

Το ιδανικά μοναδικό, όπως φάνηκε, περιβάλλον εκκόλαψής της υπήρξε η εδαφικά περιορισμένη και πληθυσμιακά ολιγάριθμη πόλη - κράτος. Εκεί, και πιο συγκεκριμένα στην πόλη – κράτος της Αθήνας, ξεκίνησε από τον 8^ο π.Χ. αιώνα μια διαλεκτική οικονομική, κοινωνική και πολιτική διαδικασία, η οποία μέσα από την σύγκρουση των κοινωνικών δυνάμεων και την εξελικτική εναλλαγή των πολιτευμάτων από τη βασιλεία στην αριστοκρατία, από την αριστοκρατία στην ολιγαρχία και από την ολιγαρχία στην τυραννία, οδήγησε τελικά στη δημοκρατία. Τα θεμέλια τα έθεσε στις αρχές του 6^{ου} π.Χ. αιώνα ο Σόλωνας, ο οποίος με τη Σεισάχθεια απάλλαξε τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα από τα επαχθή χρέη που τους είχε επισωρεύσει η αριστοκρατία και έφερε για πρώτη φορά στο προσκήνιο της πολιτικής λειτουργίας ως ενεργό υποκείμενο τον απλό άνθρωπο, αναβαθμίζοντάς τον στο ρόλο

του πολίτη. Το πόσο ριζοσπαστική υπήρξε αυτή η αλλαγή φαίνεται στα λόγια του άγνωστου συγγραφέα, του επονομαζόμενου «παλαιού ολιγαρχικού», ο οποίος στις «Επικρίσεις για την Αθηναϊκή Δημοκρατία» δια της απαξίωσης παραδέχεται πως «το γεγονός ότι παντού δείχνουν μεγαλύτερη εκτίμηση στους ταπεινούς, στους φτωχούς και στον κοινό λαό, παρά σε ανθρώπους με αξία, όχι μόνο δεν παραξενεύει κανέναν, αλλά αποτελεί, όπως φαίνεται, την κατακλείδα της δημοκρατίας» (Botsford & Robinson, 1979, σ. 222).

Ο Κλεισθένης στο τέλος του ίδιου αιώνα έδωσε με τις μεταρρυθμίσεις του τα πλήρη χαρακτηριστικά της στην αθηναϊκή δημοκρατία. Η διαίρεση των πολιτών σε δέκα φυλές εξουδετέρωσε τα προνόμια της καταγωγής και του πλούτου και η Εκκλησία του Δήμου έγινε το κυρίαρχο όργανο λήψης των αποφάσεων. Η αντιπροσώπευση, όπου υπήρχε, συνοδευόταν από λογοδοσία, η κλήρωση υιοθετήθηκε ως η προσφιλέστερη, δικαιότερη και δημοκρατικότερη διαδικασία πρόσβασης στα δημόσια λειτουργήματα, η δια της ψήφου ανάδειξη διατηρήθηκε μόνο για τα αξιώματα που προϋπέθεταν ικανότητα και η εναλλαγή σε αυτά - σε συνδυασμό με τη βραχεία διάρκεια και την ανακλητότητά τους - δεν άφηνε πολλά περιθώρια νόθευσης ή υπονόμευσης του πολιτεύματος. Το πολίτευμα άλλωστε θωρακίστηκε ακόμη περισσότερο από όσους θα μπορούσαν δυνητικά να το απειλήσουν με τον οστρακισμό και τη γραφή παρανόμων. Η δημοκρατία της Αθήνας βασίστηκε κατά τον Forrest (1994) σε δύο βασικές αρχές: «στην απόλυτη αποδοχή των νόμων ... και στην πεποίθηση ότι όλοι όσοι ήταν δεκτοί στην κοινωνία που διοικούσαν αυτοί οι νόμοι είχαν το ίδιο δικαίωμα και το ίδιο καθήκον να τους εφαρμόζουν και να τους διατηρούν» (σ. 295).

Κατά τον 5^ο π.Χ. αιώνα ο Εφιάλτης αρχικά και ο Περικλής στη συνέχεια ενίσχυσαν περαιτέρω τη δημοκρατία περιστέλλοντας τις αρμοδιότητες του Αρείου

Πάγου, του τελευταίου οχυρού των αριστοκρατών. Η καθιέρωση της μισθοφορίας από τον Περικλή κατέστησε δυνατή και στους απορότερους την τακτική συμμετοχή στην Εκκλησία του Δήμου και την κατάληψη πολιτειακών αξιωμάτων. Αυτή είναι η ιστορική στιγμή κατά την οποία για πρώτη φορά σε μία κοινωνία, την αθηναϊκή, η εξουσία ασκείται κατά τρόπο αδιαφιλονίκητο από το σώμα των πολιτών της, δικαιώνοντας τη δήλωση του Περικλή στον Επιτάφιο λόγο του ότι «το πολίτευμά μας λέγεται δημοκρατία, επειδή την εξουσία δεν την ασκούν λίγοι πολίτες, αλλά όλος ο λαός» (Θουκυδίδης, Β', 37-39). Με άλλα λόγια, εκεί και τότε η πολιτειότητα συνάντησε την αμιγέστερη μέχρι σήμερα έκφρασή της. Γιατί, όπως το έχει θέσει ο Ρουσσώ (2004), η δημοκρατία είτε θα είναι άμεση είτε δεν θα είναι δημοκρατία.

Με την ήττα της Αθήνας στον Πελοποννησιακό πόλεμο, την μεγάλη καμπή στην ιστορία των ελληνικών πόλεων της κλασικής εποχής κατά την Mosse (1996), το δημοκρατικό πολίτευμα παρότι έχει διαδοθεί στο μεγαλύτερο μέρος του ελληνικού κόσμου αρχίζει να δοκιμάζεται. Αναμετράται από την μια πλευρά με το ιδιότυπο μιλιταριστικό - ολιγαρχικό κατά πολλούς, εξισωτικό κατ' άλλους - μοντέλο της Σπάρτης και τον περσικό απολυταρχισμό και από την άλλη με τις εσωτερικές του αδυναμίες και αντιφάσεις, όπως είναι ο εκμεταλλευτικός ηγεμονισμός που ανέπτυξε η αθηναϊκή δημοκρατία σε βάρος των άλλων δημοκρατικών πόλεων στο πλαίσιο της Συμμαχίας της Δήλου και η κυριαρχία των δημαγωγών της ύστερης φάσης του. Το μοιραίο αποτέλεσμα αυτής της αναμέτρησης ήταν η σταδιακή παρακμή του, που από πολλούς μελετητές της νεωτερικότητας αποδίδεται αβίαστα – ορισμένες δε φορές και επικριτικά - σε πλείστους άλλους παράγοντες, όπως η στήριξή του στο θεσμό της δουλείας και ο αποκλεισμός από τη λειτουργία του των μετοίκων και των γυναικών. Όπως όμως στιλιτεύει η Romilly (2006) όλοι αυτοί «ίσως δεν συνειδητοποιούν πόσο

φυσικές ήταν οι διακρίσεις αυτές την συγκεκριμένη εποχή» (σ. 28), διαπράττοντας έναν τουλάχιστον ανάρμοστο και αντιεπιστημονικό αναχρονισμό.

Ωστόσο, η δημοκρατία δεν έσβησε από την μια στιγμή στην άλλη. Οι υπερασπιστές της έδωσαν τη μάχη της επιβίωσης και της προσαρμογής στο νέο κόσμο, όπως αυτός διαμορφώθηκε με τη σταδιακή διάλυση της πόλης - κράτους και την ανάδυση των πολυφυλετικών, πολυγλωσσικών αυτοκρατοριών. Οι τελευταίες αναλαμπές της σημειώθηκαν στο πλαίσιο των ελληνιστικών Συμπολιτειών και της Ρωμαϊκής Πολιτείας (Res Publica), αλλά αποδείχτηκαν ψυχορραγήματα. Οι μεν Συμπολιτείες, παρότι αποτέλεσαν ενδιαφέροντα δημοκρατικά πειράματα σε ανοιχτό κοινωνικό πεδίο, συνθλίφτηκαν κάτω από το βάρος και την πίεση της σύγκρουσης μεταξύ των μεγάλων και αντιδραστικών πολιτικά σχηματισμών. Η δε Ρωμαϊκή Πολιτεία, όπως εξηγεί ο Πολύβιος, υπήρξε δημοκρατική μόνο στο επίπεδο των περιορισμένης εξουσίας λαϊκών της συνελεύσεων, καθώς η σύγκλητος ήταν αριστοκρατική τόσο στη σύνθεση όσο και στη λειτουργία της, ενώ οι ύπατοι συμπεριφέρονταν σαν βασιλιάδες, γεγονός που μοιραία οδήγησε τελικά στο μετασχηματισμό της Ρώμης σε imperium (Χατζόπουλος, 1974). Η υιοθέτηση από τον Οκταβιανό του αυτοκρατορικού τίτλου και η έλευση του χριστιανισμού άνοιξαν μια μεγάλη παρένθεση στην πορεία της δημοκρατίας, ταυτίζοντάς την εννοιολογικά στη συνείδηση των ανθρώπων του μεσαίωνα με την έλλειψη τάξης και την αναρχία (Προκόπιος, 1996). Όπως εμφατικά σημειώνει ο Sabine (1937) «για να είμαστε ιστορικά ακριβείς, δεν υπάρχει λόγος να θεωρήσουμε τη χριστιανική εποχή σαν απαρχή μιας νέας περιόδου της πολιτικής σκέψης» (σ. 182).

Βέβαια, εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σε αυτή την κυρίαρχη άποψη που θέλει τον Μεσαίωνα, τόσο το δυτικό όσο και το βυζαντινό, συλλήβδην δεσποτικό υπάρχει αντίλογος. Ο Κοντογιώργης (2011) στο πλαίσιο της πολύ ιδιαίτερης,

επιστημονικά τεκμηριωμένης και άκρως ενδιαφέρουσας θεωρίας του περί δημοκρατίας – στην οποία θα αναφερθούμε ακολούθως – εκφράζει τη διαφωνία του ως εξής:

«Η σταδιοδρομία του ελληνικού έθνους κοσμοσυστήματος καθ' όλη τη διάρκεια του Βυζαντίου αντανάκλα το γεγονός ότι συνεχίζει αδιατάρακτα τον ελληνικό ανθρωποκεντρικό τρόπο, συγκροτημένο στη βάση των θεμελιωδών κοινωνιών των πόλεων/κοινών με εναρμονιστική συνιστώσα τη μητρόπολη πολιτεία. Με διαφορετική διατύπωση, στο Βυζάντιο ο ελληνισμός συνέχισε να βιώνει αδιατάρακτα το ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα μικρής κλίμακας της οικουμένης. Το Βυζάντιο υπήρξε καθ' όλα οικουμενική κοσμόπολη, όχι (δεσποτική) αυτοκρατορία. [...] Οι πηγές που μαρτυρούν τη συγκρότηση των κοινωνιών του Βυζαντίου με πρόσημο την κοσμόπολη, η οποία αναλύεται στη συνάντηση της μητρόπολης ή βασιλεύουσας πόλης και του συστήματος των ανθρωποκεντρικών πόλεων/κοινών, είναι άπειρες. Το αποδεικτικότερο όλων, ωστόσο, είναι ότι ο ελληνικός κόσμος εισέρχεται στην τουρκοκρατία, οργανωμένος με υπόβαθρο τις κοινωνίες των πόλεων/κοινών, των οποίων μάλιστα οι πολιτείες αναπαράγουν ομοθετικά εκείνες της προ-οικουμενικής, δηλαδή της κλασικής εποχής. Την ολιγαρχική ή τη δημοκρατική πολιτεία δεν την ανακάλυψε ο Έλληνας της τουρκοκρατίας ούτε και την εταιρική συγκρότηση του οικονομικού συστήματος. Τα βίωσαν ήδη οι πρόγονοί του στο Βυζάντιο από το οποίο μετακενώθηκαν επίσης στην Εσπερία καθ' οδόν προς την Αναγέννηση» (σσ. 111-114).

Όπως και να έχει όμως, το κίνημα της Αναγέννησης είναι αυτό που έστρεψε ξανά τα βλέμματα στην κλασική αρχαιότητα και αναζήτησε σ' αυτήν το αντίβαρο στη θεοκρατική δεσποτική κληρονομιά του Μεσαίωνα. Έτσι δημιουργήθηκαν οι πνευματικές και ιδεολογικές προϋποθέσεις για την επιστημονική αφύπνιση, το Διαφωτισμό και τις μεγάλες επαναστάσεις του 17^{ου} και του 18^{ου} αιώνα, την αγγλική, την αμερικανική και τη γαλλική, οι οποίες έφεραν εκ νέου τη δημοκρατία στο προσκήνιο σε ένα διαφορετικό πλέον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, αυτό της βιομηχανικής ανάπτυξης και του έθνους - κράτους. Η ανερχόμενη αστική τάξη βρήκε στη δημοκρατία το πλέον κατάλληλο ιδεολογικό και πολιτικό όχημα για να περιορίσει αρχικά και εν τέλει να ανατρέψει το παλαιό καθεστώς του φεουδαρχικού απολυταρχισμού, και να επιβάλει τη δική της εξουσία.

Με το επιχείρημα της ευρείας έκτασης και του μεγάλου πληθυσμού των εθνών - κρατών καθιέρωσε το συνταγματικό κοινοβουλευτικό σύστημα, που ναι μεν κατοχυρώνει τις ατομικές ελευθερίες και το δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι καθολικά, αλλά επιφυλάσσει μια προνομιακή θέση στην μορφωμένη μεγαλοαστική ελίτ, η οποία οικειοποιείται το κράτος και περιορίζει το σώμα των πολιτών στη σφαίρα της ιδιωτικής κοινωνίας, υποβιβάζοντας την πολιτειότητά του σε μια ατελή μορφή (Κοντογιώργης, 2003). Μοιραία, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, «πολλοί πολίτες αποσύρονται από την πολιτική, αφήνοντας τις υποθέσεις του κράτους στα χέρια της “πολιτικής τάξης”» (Hobsbawm, 1995, σ. 734).

Πράγματι, ανασκοπώντας την πορεία της δημοκρατίας κατά τους δύο τελευταίους αιώνες διαπιστώνουμε ότι κανένα από τα πολιτικά συστήματα, είτε καπιταλιστικά είτε σοσιαλιστικά, δεν έδειξε εμπιστοσύνη στο άτομο – πολίτη. Ο καπιταλισμός περιόρισε τον πολίτη στο ρόλο του απρόσωπου καταναλωτή και του εξαρτημένου ψηφοφόρου, ενώ ο σοσιαλισμός - στις εφαρμοσμένες τουλάχιστον εκδοχές του – του αφαίρεσε και αυτό ακόμα το υποτυπώδες δημοκρατικό δικαίωμα της ψήφου, υποτάσσοντάς τον στην αυθεντία ενός παντοδύναμου κόμματος ή μιας ηγέτιδας τάξης. Αυτό, θα μπορούσε κανείς, με πολύ καλή πίστη και υπό το πρίσμα πάντα της ιστορικής προοπτικής, να δεχτεί ότι ήταν ως ένα βαθμό δικαιολογημένο εξαιτίας του χαμηλού βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου και της έλλειψης πληροφόρησης, που χαρακτήριζαν τις κοινωνίες τότε και καταδίκάζαν τον πολίτη στην ανωριμότητα και την ανευθυνότητα. Οι παράγοντες αυτοί, όμως, σήμερα δεν υφίστανται. Το βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο - στις χώρες τουλάχιστον του δυτικού κόσμου - είναι εξαιρετικά υψηλό και η πληροφόρηση, με την επαναστατική εξέλιξη της τεχνολογίας, έχει γίνει κεκτημένο για τον καθένα ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη ή την εισοδηματική του βαθμίδα.

Μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού στα τέλη του 20^{ου} αιώνα και την πλήρη κυριαρχία έκτοτε του καπιταλισμού η εικόνα για τη δημοκρατία γίνεται όλο και πιο απογοητευτική. Οι διάφοροι υπερεθνικοί οικονομικοί οργανισμοί, όπως το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (IMF) και η Παγκόσμια Τράπεζα (WB), οι οικονομικοί συνασπισμοί τύπου G8, διεθνείς οικονομικές συμφωνίες σαν τη Γενική Συμφωνία Δασμών και Εμπορίου (GATT) και οι ιδιωτικές πολυεθνικές εταιρίες έχουν αποκτήσει στο διεθνές στερέωμα πολύ μεγαλύτερη ισχύ από οποιονδήποτε εθνικό ή διεθνή πολιτικό οργανισμό. Αρκεί προς τούτο να αναλογιστεί κανείς πόσο ισχνή είναι η παρουσία και η δράση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), του μεγαλύτερου – ποσοτικά τουλάχιστον, εφόσον συμμετέχουν σ' αυτόν 192 κράτη - πολιτικού φορέα διεθνώς, έναντι των προαναφερόμενων οικονομικών φορέων και συμφωνιών. Η οικονομία, στον παγκοσμιοποιημένο στίβο του 21^{ου} αιώνα, έχει κυριαρχήσει πλήρως επί της πολιτικής και καθορίζει τους όρους της λειτουργίας της.

Συνεπώς, όπως πολύ ευθύβολα διαπιστώνει ο Badiou «οι πολιτικές δυνάμεις στο πλαίσιο αυτής της δημοκρατίας δεν έχουν τη δύναμη να αλλάξουν το οικονομικό υπόστρωμα» (Κουζέλη, 2014). Ο αριθμός των εχόντων την οικονομική κυριαρχία και κατεχόντων την πολιτική εξουσία στη σύγχρονη αστική δημοκρατία μειώνεται συνεχώς, ενώ η αποτελεσματικότητά τους στον έλεγχο της εξουσίας αυξάνεται με γεωμετρική πρόοδο, στερώντας από τη δημοκρατία και τα τελευταία υπολείμματα δημοκρατικότητας και μετατρέποντάς την όχι απλώς σε πλουτοκρατία – κατά την μαρξιστική κριτική – αλλά σε μια νέου τύπου ολιγαρχία. Μια ολιγαρχία όπου οι λίγοι είναι τόσο απρόσιτοι και απρόσωποι όσο αντιστρόφως ανάλογα και η μεγάλη μάζα του πληθυσμού, που κλεισμένη στον επιβεβλημένο από την κυρίαρχη ιδεολογία και τον αστικό τρόπο ζωής εγωιστικό ατομικισμό της εξαντλεί τη δημοκρατική της

συνείδηση στην ανά τετραετία προσέλευση στις κάλπες ή στην επιβεβαίωση του δικαιώματος στην αδιαφορία (Κάλιοσης, 2011).

3.2 Θεωρίες της δημοκρατίας

Κατά το 19^ο και τον 20^ο αιώνα, παρά την ευρεία διάδοση και την πολιτική κυριαρχία του αστικού κοινοβουλευτισμού στο δυτικό χώρο πρωτίστως αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο κατόπιν, στο πεδίο των πνευματικών και επιστημονικών αναζητήσεων σημειώθηκε έντονη δραστηριότητα, με αποτέλεσμα τη διατύπωση πολλών κριτικών αποτιμήσεων σχετικά με τη λειτουργία της δημοκρατίας. Στοχαστές ποικίλων πολιτισμικών και ιδεολογικών προελεύσεων ανέπτυξαν ενδιαφέρουσες θεωρίες για το δέον γενέσθαι στις σύγχρονες δημοκρατίες, προκειμένου αυτές να αποβούν πιο αποτελεσματικές, δικαιώνοντας τις προσδοκίες των όλο και πιο μορφωμένων, ανήσυχων και απαιτητικών πολιτών τους. Θα σταθούμε συνοπτικά σε μερικές από τις πιο σημαντικές εξ αυτών, με σκοπό να παρατηρήσουμε συγκριτικά και εξελικτικά τη σχετική προβληματική και να διαβλέψουμε τις προοπτικές βελτίωσης των υφιστάμενων δημοκρατικών πολιτικών συστημάτων, προοπτικές στις οποίες η εκπαίδευση έχει από τη φύση της, αλλά και από τη θέση της στην οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα, πρωτεύοντα ρόλο.

Η θεωρία του Αξέξις Ντε Τοκβίλ (2001) για την αμερικανική δημοκρατία τον καθιστά κατά τον Fetscher (1968) «τον πρώτο θεωρητικό της σύγχρονης δημοκρατίας των μαζών» (σ. 208). Στο μνημειώδες έργο του «Η δημοκρατία στην Αμερική», δίνοντας μια διεξοδική περιγραφή και ερμηνεία της κοινωνικοπολιτικής δομής των Η.Π.Α. των αρχών του 19^{ου} αιώνα, αναγνωρίζει πρώτος τη δυνατότητα λειτουργίας της δημοκρατίας σε μεγάλης κλίμακας κοινωνία στη βάση ενός αντιπροσωπευτικού συντάγματος και με την αποφασιστική συμβολή των ηθών, των εθίμων, των νόμων

και των θεσμών της. Θεωρεί ότι η συμμετοχή των πολιτών στις πολιτικές διαδικασίες καλλιεργεί προοδευτικά την πολιτική τους συνείδηση και σφυρηλατεί την νομιμοφροσύνη τους. Παράλληλα, εκφράζει τους φόβους και τις επιφυλάξεις του για το ισοζύγιο μεταξύ ελευθερίας και ισότητας, θεωρώντας πως όσο αυξάνεται η μία τόσο μειώνεται η άλλη, ενώ στιγματίζει την «τυραννία της πλειοψηφίας» (σ. 270) ως το σοβαρότερο κίνδυνο για τη δημοκρατία.

Η θεωρία του John Stuart Mill για την αντιπροσωπευτική δημοκρατία είναι η αγγλική απάντηση στην πρόταση του Γάλλου Tocqueville, από το έργο του οποίου δέχτηκε σημαντικές επιδράσεις. Κάποιοι από τους περίφημους δεκατρείς κανόνες του Mill (1861) για την ενδεδειγμένη έκφραση του αντιπροσωπευτικού συστήματος, συγκρινόμενοι με τη σύγχρονη λειτουργούσα εκδοχή του κοινοβουλευτισμού, φαντάζουν πραγματικά ριζοσπαστικοί. Η πρότασή του για την επιλογή ενός αυστηρά αναλογικού εκλογικού συστήματος που θα προστατεύει τα συμφέροντα των μειοψηφιών, η πρόβλεψή του για δημιουργία ασφαλιστικών δικλίδων προκειμένου να αποφεύγεται η ταξική νομοθεσία και η θέση του για τη δημόσια τέλεση των ψηφοφοριών, τα συγκρατημένα έξοδα των προεκλογικών αγώνων και τις χαμηλές αποζημιώσεις των βουλευτών ακόμη και σήμερα θα έφερναν σε δύσκολη θέση το διεθνοποιημένο αστικό πολιτικό κατεστημένο. Ωστόσο, όπως είναι φυσικό για τα δεδομένα του 19^{ου} αιώνα, η πολιτική θεωρία του επιφανούς αστού Mill περιέχει και συντηρητικές θέσεις, κάνοντας κάποιους μελετητές να βλέπουν στο αντιπροσωπευτικό του σύστημα μια ελιτιστική δημοκρατική θεωρία (Ballestrem, 1988), την ίδια στιγμή που κάποιοι άλλοι διακρίνουν σε αυτό σπέρματα μιας συμμετοχικής δημοκρατίας (Pateman, 1970).

Η μαρξιστική θεωρία της επαναστατικής άμεσης δημοκρατίας σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες θεωρίες απορρίπτει τον αστικό κοινοβουλευτισμό ως όργανο

ταξικής κυριαρχίας και προκρίνει μια ολιστική πολιτική θεώρηση (Μαρξ & Ένγκελς, 1998). Στην τελολογική κοσμοθεωρία του Μαρξ (1978) η αταξική κοινωνία είναι μια απόλυτα δημοκρατική κοινωνία, όπου επιτυγχάνεται η πλήρης σύζευξη του γενικού με το ειδικό, του συλλογικού με το ατομικό, της ελευθερίας με την ισότητα. Σε αυτή την επαναστατική αμεσοδημοκρατική κοινωνία, φανερώνεται της οποίας ο Μαρξ (2000) είδε στη ρεπουμπλικανική φάση της Γαλλικής Επανάστασης και στην Παρισινή Κομμούνια, αίρεται η αντιδραστική διάκριση των εξουσιών, καθώς ακόμη και οι δικαστικοί λειτουργοί χάνουν την ψευδεπίγραφη ανεξαρτησία τους, «που χρησίμευε μόνο και μόνο για να σκεπάζει τη χαμερπή τους υποταγή σε όλες τις αλληλοδιάδοχες κυβερνήσεις» (σ. 80). Αρχές στις οποίες βασίζεται είναι η άμεση εκλογή για όλα τα αξιώματα, η δέσμευση των αξιωματούχων από την εκλογική βάση, η ανακλητότητά τους, η αμοιβή τους με τον μέσο μισθό και η αντικατάστασή τους σε μικρά χρονικά διαστήματα προς αποφυγή της γραφειοκρατίας και της δημιουργίας αυτόνομου ηγετικού στρώματος. Φυσικά, στο πολιτικό σύμπαν του Μαρξ (1987) δεν έχουν θέση τα κόμματα, τα οποία δεν κάνουν τίποτα περισσότερο από να αγωνίζονται διαδοχικά για την κατάκτηση «του απέραντου κρατικού οικοδομήματος σαν την κυριότερη λεία του νικητή» (σ. 144).

Η θεωρία της δημοκρατίας του ηγέτη του Μαξ Βέμπερ (1987) διαφοροποιείται πλήρως από τη μαρξιστική αντίληψη περί λαϊκής διακυβέρνησης και ατενίζει τη δημοκρατία ως «κυβέρνηση του λαού μέσω μιας ελίτ προερχόμενης από το λαό» (Duverger, 1959, σ. 431). Εκκινώντας από το αίτημα για τη χειραφέτηση του καπιταλισμού από τις αναχρονιστικές κοινωνικές δυνάμεις και της αποδέσμευσης της πολιτικής από τη γραφειοκρατία, ο Weber τάσσεται υπέρ μιας αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, όπου το κοινοβούλιο θα αποτελεί ένα ανοιχτό πεδίο ανταγωνισμού για την ανάδειξη των πιο ικανών πολιτικών στελεχών και ο ηγέτης θα αναδεικνύεται

δημοψηφισματικά απευθείας από το λαό. Προσδοκία του ήταν ότι μέσα από τον δημοκρατικό πολιτικό αγώνα θα προέκυπταν οι χαρισματικοί ηγέτες που θα καθοδηγούσαν στιβαρά τις κοινωνίες, μιας και οι μάζες χαρακτηρίζονται κατά τη γνώμη του από ανεπαρκή ορθολογισμό.

Στο ίδιο μήκος κύματος με την βεμπεριανή κινείται και η οικονομική θεωρία της δημοκρατίας των Σουμπέτερ (1972) και Downs (1997). Μεταφέροντας στο πεδίο της πολιτικής τα ήθη της οικονομίας, οι δύο διανοητές αντιμετωπίζουν τη δημοκρατία σαν μια επιχείρηση, τους πολιτικούς ως επιχειρηματίες και τις ψήφους των πολιτών σαν εμπόρευμα με ανταλλακτική αξία, ορίζοντας ως κριτήριο λήψης των αποφάσεων από τα κόμματα και τις κυβερνήσεις τη μεγιστοποίηση του ατομικού οφέλους. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, ο Schumpeter αντιλαμβάνεται τη δημοκρατία όχι ως αυταξία αλλά ως μέθοδο διαχείρισης των πολιτικών ζητημάτων μέσα από ανταγωνιστικές διαδικασίες για την εξασφάλιση της λαϊκής στήριξης. Ο Downs από την πλευρά του προσέδωσε στη θεωρία περισσότερο κυνισμό προσδιορίζοντας την πολιτική ως «ένα πολύπλοκο σύστημα ανταλλαγών» (Lehner, 1981, σ. 21), τα μέλη των κομμάτων ως θηρευτές αξιωμάτων και τη δημοκρατία ως εξουσιαστική αρένα.

Η πλουραλιστική θεωρία της δημοκρατίας αντιδιαστέλλεται τόσο προς τη δημοκρατία της λαϊκής κυριαρχίας όσο και προς τη δημοκρατία του ηγέτη και γενικότερα προς κάθε μονιστική πολιτική αντίληψη, συμπεριλαμβανομένων των πάσης φύσεως ολοκληρωτισμών. Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή δεν έχουν οι ατομικότητες – πολίτες, αξιωματούχοι ή ηγέτες – αλλά οι συλλογικότητες και πιο συγκεκριμένα οι οργανωμένες ομάδες συμφερόντων και τα κόμματα, από την ανταγωνιστική δράση των οποίων είναι δυνατό να επέλθει η επιθυμητή ισορροπία. Οι υπέρμαχοί της θεωρούν κινητήριες δυνάμεις και συνάμα ρυθμιστικούς παράγοντες μιας σταθερής αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας τη σύγκρουση και τη συναίνεση ή

σύμφωνα με την ορολογία του Fraenkel (1991), τον τομέα διαμάχης και τον τομέα συναίνεσης εκ των οποίων ο δεύτερος για λόγους λειτουργικότητας πρέπει να είναι πάντα μεγαλύτερος.

Η κοινωνική θεωρία της δημοκρατίας θέτει με τη σειρά της το αίτημα της επέκτασης της πολιτικής δημοκρατίας στη σφαίρα της κοινωνίας με στόχο τη διάχυση της εξουσίας και την αποκατάσταση μιας ισορροπίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων (Gutmann, 1993). Εμφάνισε δύο κύριες τάσεις, αυτή του ριζοσπαστικού παρεμβατισμού, που αποβλέπει στον κοινωνικό εξισωτισμό και συναντάται με την επαναστατική άμεση δημοκρατία του Μαρξ, και εκείνη του μετριοπαθών μεταρρυθμίσεων, η οποία εκφράστηκε μέσα από τις θέσεις και τη δράση των σοσιαλδημοκρατικών ευρωπαϊκών κομμάτων για την οικοδόμηση ενός κράτους πρόνοιας (Castles, 1992). Σύμφωνα με τον Bernstein (1996) η δημοκρατία «είναι μέσο κατάκτησης του σοσιαλισμού και η μορφή πραγματοποίησής του» (σ. 178). Με άλλα λόγια, η κοινωνική δημοκρατία αποτέλεσε ένα θεωρητικό εργαλείο της λεγόμενης ρεφορμιστικής αριστεράς, γι' αυτό και αντιμετωπίζεται συνήθως αρνητικά από τα φιλελεύθερα κόμματα (Schmidt, 2004).

Η θεωρία της συμμετοχικής δημοκρατίας αντιστρέφει κατά κάποιο τρόπο την λογική της κοινωνικής θεωρίας, καθώς αντί να πάει τη δημοκρατία στην κοινωνία καλεί την κοινωνία, δηλαδή τους πολίτες, να στηρίζουν με την δράση τους τη δημοκρατία. Πιο συγκεκριμένα, προσβλέπει στην άμβλυνση του ρόλου του κράτους και των αγορών με την παράλληλη αναβάθμιση του ρόλου της κοινωνίας των πολιτών (Μουζέλης, 2004). Κύρια μορφώματα υλοποίησης της πολιτικής της πλατφόρμας θεωρεί τις μη κυβερνητικές οργανώσεις και τις ανεξάρτητες αρχές, η συμβολή των οποίων στο πλαίσιο των υπάρχοντων πολιτικών συστημάτων κρίνεται μάλλον αμφιλεγόμενη. Όσο για τη φιλοσοφία της συνέχεται από δύο κύριες αρχές,

την αρχή του εθελοντισμού και την αρχή της επικουρικότητας, προβάλλοντας ως συγκριτικά τους πλεονεκτήματα το χαμηλό λειτουργικό κόστος, λόγω της μη αμειβόμενης εργασίας, και την υψηλή αποδοτικότητά τους με την αξιοποίηση των ταλέντων των πολιτών. Κατά τους Cohen & Rogers (1992) η συμμετοχική δημοκρατία μεταφέρει τις ευθύνες κοινωνικής προστασίας σε αυτοδιοικούμενες οργανώσεις πολιτών, διατηρώντας όμως την κρατική χρηματοδότηση κι αποδίδοντας τον έλεγχο της οικονομικής τους διαχείρισης σε μάνατζερ. Η Δαμανάκη (2004) επιχειρώντας έναν κάπως ιδιότυπο πολιτικό συγκρητισμό ισχυρίζεται πως το συμμετοχικό μοντέλο αποσκοπεί στο δημιουργικό συνδυασμό των βασικών μοντέλων διακυβέρνησης του περασμένου αιώνα - κρατικοσοσιαλιστικό, σοσιαλδημοκρατικό, νεοφιλελεύθερο και «τρίτος δρόμος» - έτσι ώστε να αξιοποιήσει τα αξιολογότερα χαρακτηριστικά του καθενός.

Οι θιασώτες της θεωρίας της περιεκτικής δημοκρατίας από την πλευρά τους οραματίζονται ένα αμεσοδημοκρατικό σύστημα απλωμένο σε όλους τους τομείς του κοινωνικού γίνεσθαι. Έτσι, διεκδικούν ταυτόχρονα πολιτική, οικονομική, κοινωνική και οικολογική δημοκρατία, θεωρώντας πως κάθε μια από αυτές είναι αδύνατο να υπάρξει χωρίς τις άλλες. Επιγραμματικά, η πολιτική δημοκρατία γίνεται αντιληπτή ως ένα σύστημα άμεσης λήψης αποφάσεων μέσω των συνελεύσεων των πολιτών στο τοπικό επίπεδο, που συνομοσπονδιούνται σε περιφερειακό, εθνικό και τελικά σε ηπειρωτικό και παγκόσμιο επίπεδο, ενώ απαρτίζονται από άμεσα ανακλητούς εντολοδόχους, με απώτερο στόχο την ισοκατανομή της πολιτικής δύναμης, την αυτοθέσμιση της κοινωνίας και την εξάλειψη του κράτους ως χωριστής εξουσίας πάνω στους πολίτες. Η οικονομική δημοκρατία συνεπάγεται τη δημιουργία θεσμών κοινοκτημοσύνης των πλουτοπαραγωγικών πηγών και συλλογικού ελέγχου από τους δήμους, δηλαδή από τις συνελεύσεις των πολιτών, ενώ η υλοποίησή της αποτελεί ένα

μείγμα δημοκρατικού σχεδιασμού και «τεχνητής αγοράς», που θα περιλαμβάνει τη χρήση προσωπικών διατακτικών για την κάλυψη βασικών και μη βασικών αναγκών, αποβλέποντας σε μια οικονομία χωρίς χρήμα, κράτος και αγορά. Η κοινωνική δημοκρατία συνίσταται στη δημιουργία θεσμών αυτοδιεύθυνσης στα εργοστάσια, τα γραφεία και γενικότερα τους χώρους παραγωγής αγαθών και παροχής υπηρεσιών. Η οικολογική, τέλος, δημοκρατία προσβλέπει στη δημιουργία θεσμών και κουλτούρας που εξασφαλίζουν την επανενσωμάτωση της κοινωνίας στη φύση, μέσα από την προσαρμογή της οικονομικής δραστηριότητας στις πραγματικές ανάγκες των πολιτών και όχι στις επιταγές του ανταγωνισμού και του κέρδους, όπως συμβαίνει στο πλαίσιο της καπιταλιστικής κοινωνίας. Η ταυτόχρονη και συντονισμένη λειτουργία των τεσσάρων αυτών τύπων δημοκρατίας στο πλαίσιο της περιεκτικής δημοκρατίας είναι εφικτή, κατά τους υποστηρικτές της, μόνο στη βάση ενός οργανωτικού συστήματος κοινοτικού συνομοσπονδισμού (Φωτόπουλος, 1999).

Κατά πολλούς, η ελβετική δημοκρατία είναι το μόνο εφαρμοσμένο μοντέλο στους νεότερους χρόνους που προσιδιάζει στο ιστορικό αθηναϊκό πρότυπο. Οι Lehner & Widmaier (2007) σκιαγραφούν το ελβετικό πολιτικό σύστημα ως εξής:

«Η Ελβετία ξεχωρίζει ανάμεσα στις δυτικές δημοκρατίες, καθώς έχει ένα μεικτό πολιτικό σύστημα με αμεσοδημοκρατικά και αντιπροσωπευτικά – κοινοβουλευτικά στοιχεία. Στο πολιτικό σύστημα της Ελβετίας η λαϊκή κυριαρχία ασκείται άμεσα και χωρίς διαμεσολάβηση. Αυτό σημαίνει πιο συγκεκριμένα ότι οι νόμοι ή και οι τροποποιήσεις του συντάγματος απαιτούν υπό ορισμένες προϋποθέσεις τη συγκατάθεση του εκλογικού σώματος και κατά βάση θα πρέπει να τίθενται προς ψηφοφορία. Δεν αναιρούνται έτσι οι αντιπροσωπευτικοί θεσμοί, αλλά διαφοροποιείται η λογική της πολιτικής λειτουργίας τους. [...] Η Ελβετία έχει ένα ομοσπονδιακό σύστημα με 23 καντόνια (δεδομένου ότι τρία καντόνια αποτελούνται από δύο ημικαντόνια, υπάρχουν συνολικά 26 κρατίδια). Τα καντόνια εκπροσωπούνται στο κοινοβούλιο (Bundesversammlung, Ομοσπονδιακή Συνέλευση) από ένα δεύτερο σώμα, το Συμβούλιο των Καντονιών (Ständerat). Το πρώτο σώμα, το Εθνικό Συμβούλιο (Nationalrat), εκλέγεται άμεσα σύμφωνα με την απλή αναλογική. Στην κορυφή της εκτελεστικής εξουσίας βρίσκεται δίκην κυβέρνησης το Ομοσπονδιακό Συμβούλιο (Bundesrat), όργανο με επτά

ισότιμα μέλη. Αυτά εκλέγονται και από τα δύο σώματα, δεν εξαρτώνται όμως κατά την τετράχρονη βουλευτική περίοδο από την εμπιστοσύνη τους. Η Ελβετία δεν έχει αρχηγό κράτους (τα μέλη του Ομοσπονδιακού Συμβουλίου αναλαμβάνουν εκ περιτροπής την προεδρία για ένα χρόνο και μαζί με αυτήν τις κατά το πρωτόκολλο υποχρεώσεις ενός αρχηγού κράτους) ούτε και συνταγματικό δικαστήριο (το Ομοσπονδιακό Δικαστήριο αναλαμβάνει βέβαια και αρμοδιότητες ενός συνταγματικού δικαστηρίου). Και οι δύο αυτοί θεσμοί θα ήταν αντίθετοι με την ελβετική αντίληψη για τη λαϊκή κυριαρχία» (σσ. 257-258).

Τέλος, πολύ μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεωρία της δημοκρατίας ως ελευθερία του Κοντογιώργη (2007), η οποία, πέρα από τη διεισδυτική κι επιστημονικά τεκμηριωμένη κριτική του ισχύοντος πολιτικού συστήματος και τη θεμελίωση του αιτήματος μετάβασης σε μια πιο γνήσια εκδοχή της δημοκρατίας, περιλαμβάνει ένα πρότυπο ερμηνευτικό σχήμα σχετικά με τη διαδρομή και την εξέλιξη της δημοκρατίας μέσα στο χρόνο. Για να κατανοήσουμε την αντίληψή του και τις θέσεις του περί δημοκρατίας, πρέπει πρωτίστως να καταλάβουμε το εξελικτικό αυτό σχήμα. Κατά την άποψη του Κοντογιώργη, λοιπόν, στο ανθρωποκεντρικό σύστημα – το οικονομικό και κοινωνικοπολιτικό σύστημα, δηλαδή, που θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντός του τον άνθρωπο και οργανώνει τη ζωή του με όρους ελευθερίας – μπορεί να διακρίνει κανείς δύο τύπους ανάπτυξης του: το ελληνικό ή ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα μικρής κλίμακας και το εθνοκεντρικό ή ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα μεγάλης κλίμακας.

Το ελληνικό ή ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα μικρής κλίμακας αρχίζει να υφίσταται από τον 8^ο π.Χ. αιώνα και εξελίσσεται αδιάλειπτα μέσα στο χρόνο μέχρι τις παρυφές του 20^{ού} αιώνα. Ο ιστορικός χώρος ανάπτυξης του είναι ο ελλαδικός, όχι με τη στενή αλλά με την ευρύτερη δυνατή έννοια. Εξελίσσεται σε δύο κύριες περιόδους: την κρατοκεντρική περίοδο της πόλης κράτους και την οικουμενική περίοδο της κοσμόπολης. Η πρώτη εκτείνεται χρονικά από τον 8^ο έως τον 4^ο π.Χ. αιώνα και οδηγεί στη διαμόρφωση της πιο αμιγούς δημοκρατικής πολιτικής

κοινωνίας που γνώρισε η ανθρωπότητα, της αθηναϊκής δηλαδή πολιτείας και των ομοίων της, με κύρια χαρακτηριστικά την καθολική ελευθερία, την κοινωνία τηςσχόλης και την κρατοκεντρική χρηματιστική οικονομία με πλήρες κοσμοσυστημικό ανάπτυγμα. Η δεύτερη αρχίζει από την ελληνιστική εποχή και φτάνει μέχρι τον 20^ο αιώνα, περιλαμβάνοντας τη ρωμαϊκή οικουμένη, στους κόλπους της οποίας επιβιώνουν οι ελληνικές πόλεις με ανθρωποκεντρική ολοκλήρωση, τη βυζαντινή κοσμόπολη, όπου επιτυγχάνεται μια ισορροπία μεταξύ μητρόπολης και πόλεων / κοινών - οι οποίες λειτουργούν όπως στον κλασικό ανθρωποκεντρισμό με υπόβαθρο αποκλειστικά την εταιρική κοινωνία πολιτών - και την οθωμανοκρατία, στον ζωτικό ελληνικό χώρο της οποίας άκμασε το σύστημα των πόλεων / κοινών (ελληνικές κοινότητες). Συνεκτικός κρίκος όλων των εποχών της οικουμενικής περιόδου είναι η οικουμενική χρηματιστική οικονομία. Στο ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα μικρής κλίμακας συμπεριλαμβάνονται και οι ιταλικές πόλεις - κράτη του Ύστερου Δυτικού Μεσαίωνα και της Αναγέννησης, ενώ στον αντίποδά του βρίσκεται η δυτικοευρωπαϊκή ιδιωτική δεσποτεία.

Το εθνοκεντρικό ή ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα μεγάλης κλίμακας έχει μόνο έναν αιώνα ζωής, τον 20^ο, και διάγει την πρώιμη ή πρωτο-ανθρωποκεντρική περίοδο του κράτους – έθνους, με κύρια χαρακτηριστικά την κοινωνία της εργασίας, την ατομική ελευθερία με τα συναφή της κοινωνικοπολιτικά δικαιώματα, τα τιμοκρατικά και προαντιπροσωπευτικά πολιτικά συστήματα, το δίπολο κράτος / σύστημα και κοινωνία / ιδιώτης και την κρατοκεντρική χρηματιστική οικονομία με απαρχές κοσμοσυστημικής δικτύωσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως το σύγχρονο πολιτικό σύστημα βρίσκεται από την άποψη της δημοκρατικής ανάπτυξης σε εμβρυακό στάδιο. Με δεδομένο ότι η δημοκρατική ολοκλήρωση προϋποθέτει, κατά τον Κοντογιώργη, τρία αναγκαία εξελικτικά στάδια - το προαντιπροσωπευτικό, το

αντιπροσωπευτικό και το δημοκρατικό, την αμιγή δηλαδή πολιτική κοινωνία – το τρέχον πολιτικό σύστημα αντιστοιχεί μόλις στο πρώτο στάδιο. Υπό αυτή την έννοια, όχι μόνο δεν είναι δημοκρατικό αλλά ούτε καν αντιπροσωπευτικό. Και δεν είναι αντιπροσωπευτικό, γιατί συγκροτείται στη βάση της ιδιοκτησίας, πράγμα που σημαίνει ότι το κράτος / σύστημα ιδιοποιείται την πολιτική αφαιρώντας την από το φυσικό της δικαιούχο, την κοινωνία. Με άλλα λόγια, αντί η κοινωνία να είναι ο εντολέας και το κράτος ο εντολοδόχος, στο ισχύον πολιτικό σύστημα η κοινωνία είναι ο αποξενωμένος ιδιώτης και το κράτος - το πολιτικό δηλαδή προσωπικό κι οι ομάδες συμφερόντων που συνωστίζονται γύρω του - ο ιδιοκτήτης κι αποκλειστικός νομέας της εξουσίας.

Έτσι, η σύγχρονη, κατ' ευφημισμό, δημοκρατία δεν αποτελεί παρά ένα πρώτο υποτυπώδες στάδιο της πραγματικής δημοκρατίας, το οποίο, έχοντας διατρέξει έναν αιώνα ζωής, έχει πλέον, στις απαρχές του 21^{ου} αιώνα, αναπτύξει όλες του τις αντιφάσεις κι έχει αναδείξει την ανεπάρκειά του, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη μετάβαση στο επόμενο στάδιο της γνησίως αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. Η κομματοκρατία, η γραφειοκρατία, η τυραννία των ειδικών, η αγοραιοποίηση της πολιτικής, η διαφθορά και η διαπλοκή των διαφόρων κέντρων εξουσίας, η κυριαρχία των μέσων μαζικής ενημέρωσης επί των θεσμών, η υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης σε μηχανισμό κατάρτισης είναι μερικά μόνο από τα συμπτώματα κατάπτωσης της φιλελεύθερης αστικής δημοκρατίας. Ακόμη και η δικαιοσύνη ορίζεται σ' αυτή ως διοικητική αρχή στην υπηρεσία του παντοδύναμου και ιδιοποιημένου από την πολιτική εξουσία κράτους και όχι, όπως θα ταίριαζε σε μια πραγματική δημοκρατία, ως πολιτική λειτουργία (Κάλιοσης, 2011).

3.3 Η υπαρκτή και η ιδεώδης σχέση της σύγχρονης εκπαίδευσης με τη δημοκρατία

Τα μεγάλα κινήματα των νεότερων χρόνων από την Αναγέννηση κι ύστερα έθεσαν ως πρωταρχικό τους αίτημα την παιδεία κι ανέδειξαν την τεράστια σημασία της τόσο για τον προσπορισμό της ατομικής ευτυχίας όσο και για την πρόοδο της κοινωνίας. Συνακόλουθα, όλα τα δημοκρατικά συντάγματα του 20ού αιώνα όρισαν την εκπαίδευση ως το αδιαφιλονίκητο δικαίωμα κάθε πολίτη και δέσμευσαν το έθνος – κράτος να παράσχει τα αγαθά της δωρεάν σε όλους τους πολίτες του ανεξαιρέτως. Η πραγματικότητα όμως σήμερα, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, είναι πολύ διαφορετική και άκρως αποκαρδιωτική, με βάση τουλάχιστον όσα θα περίμενε κανείς παρακινήμένος από την ιδέα της εξέλιξης. Γιατί, αν το λογικό σχήμα της εξέλιξης έχει φορά από το καλό στο καλύτερο, τότε φαίνεται πως η πορεία αυτή έχει ανατραπεί.

Στις ΗΠΑ, το πιο προηγμένο κράτος – με όρους τουλάχιστον οικονομικής και τεχνικοεπιστημονικής ανάπτυξης – στον κόσμο, όπως μας πληροφορεί ο Michael Moore (2003) «υπάρχουν σαράντα τέσσερα εκατομμύρια Αμερικανοί που δεν μπορούν να διαβάσουν καλύτερα από ένα παιδί της τετάρτης δημοτικού – ουσιαστικά είναι αναλφάβητοι» (σσ. 131-132) ενώ «ο μέσος Αμερικανός ξοδεύει μόνο ενενήντα εννιά ώρες το χρόνο στην ανάγνωση βιβλίων – σε σύγκριση με τις χίλιες τετρακόσιες εξήντα ώρες που διαθέτει για να βλέπει τηλεόραση» (σ. 132). Στη Βρετανία, «σχετικά πρόσφατη μελέτη διαπίστωσε ότι το 15% των ανθρώπων από 15 έως 21 ετών είναι “λειτουργικά αναλφάβητοι”, ενώ το 1912 οι σχολικοί επιθεωρητές ανέφεραν ότι μόνο το 2% των νέων ανθρώπων ήταν ανάκανοι να γράψουν ή να διαβάσουν» (Φωτόπουλος, 2011, σ.153). Στην Ελλάδα δε, «ετησίως δίνονται 4.371,3 εκατομμύρια ευρώ από τον οικογενειακό προϋπολογισμό για την εκπαίδευση των παιδιών»

(Λακασάς, 2007). Άρα, η εκπαίδευση που παρέχεται στο σύγχρονο δυτικό κόσμο είναι άνηση και αναποτελεσματική, δεν συνιστά αυτονόητο δικαίωμα κάθε πολίτη, ούτε προφανώς αποτελεί δωρεάν παροχή, όπως διακηρύσσουν οι περισσότεροι εθνικοί συνταγματικοί χάρτες.

Τα ακόμη πιο δυσάρεστα όμως στην εκπαίδευση τα συναντά κανείς αν μπει στον κόπο να εισχωρήσει στο περιεχόμενό της, στους όρους λειτουργίας της και στους σκοπούς της, όπως τουλάχιστον αυτά διαγράφονται στην καθ' ημάς πραγματικότητα:

Προγράμματα σπουδών, προϊόντα μια αρχικής πράξης γέννησης υπό την επίβλεψη κάποιων επαϊόντων πριν από δεκαετίες και σποραδικών ευκαιριακών προσαρμογών από «εμπνευσμένους» και φιλόδοξους υπουργούς παιδείας, στα οποία οι άμεσα ενδιαφερόμενοι φορείς (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι και γονείς) δεν κλήθηκαν ποτέ να συνεισφέρουν το παραμικρό.

Βιβλία γραμμένα στην πλειονότητά τους εν τάχει - με εμπορικούς περισσότερο παρά επιστημονικούς όρους - κατά κανόνα από συγγραφείς που ανεξάρτητα από την επιστημονική τους επάρκεια έχουν ελάχιστη έως μηδαμινή σχέση με τη διδακτική πράξη και προορισμένα να εξυπηρετήσουν δύο καίριους στόχους, την επιβολή των καθιερωμένων αξιών και την παραγωγή οικονομικά αποτελεσματικών πολιτών (Φωτόπουλος, 1999).

Εκπαιδευτικοί κακοπληρωμένοι, που έχουν εξωθηθεί να αντιμετωπίζουν τη δουλειά τους σαν αγγαρεία ή και πάρεργο πολλές φορές, εφόσον για να διασφαλίσουν αξιοπρεπή βίο είναι υποχρεωμένοι να κάνουν και δεύτερη δουλειά ή να παρασιτούν στο χώρο της λεγόμενης παραπαιδείας.

Εκπαιδευόμενοι υποταγμένοι από τα πρώτα μαθησιακά τους βήματα μέχρι την επιστημονική τους κατάρτιση σε μια άγωνα και εξουθενωτική ανταγωνιστική διαδικασία αφομοίωσης εργαλειακών γνώσεων και απόκτησης τίτλων, που, εάν δεν τους οδηγήσουν στην ανεργία, ίσως τους εξασφαλίσουν μια ικανοποιητική απασχόληση στο ακόμη πιο ανταγωνιστικό περιβάλλον της εργασιακής αγοράς. Μοιραία απαξιώνουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, το σχολείο και κάθε τι συναφές προς αυτό. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι η λέξη «κουλτούρα», δηλαδή καλλιέργεια, και τα παράγωγά της νοηματοδοτούνται ειρωνικά στην τρέχουσα φρασεολογία.

Σχολικοί χώροι γυμνοί, ψυχροί και αποκρουστικοί, που απειροελάχιστα έχουν αλλάξει από εκείνους των αρχών του 20ού αιώνα, εντελώς ακατάλληλοι να φιλοξενούν την παιδαγωγική πράξη, να εμπνέουν δάσκαλους και μαθητές και να εξυπηρετούν τις σύγχρονες ανάγκες μάθησης και επικοινωνίας. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς πως οποιοσδήποτε άλλος χώρος άσκησης της συλλογικότητας (ποδοσφαιρικό γήπεδο, καφετέρια κτλ.) είναι μακράν πιο ελκυστικός από μια αίθουσα διδασκαλίας.

Πανεπιστήμια που από κέντρα ζύμωσης και παραγωγής ανεξάρτητης σκέψης, όπως θα έπρεπε να είναι, έχουν μετατραπεί σε αρένες ακατάσχετου αριθισμού και επαίσχυντης διαπλοκής με την κρατική εξουσία και τα ιδιωτικά της παράκεντρα.

Θα μπορούσε να απαριθμεί κανείς επί μακρόν προβλήματα και στρεβλώσεις της ελληνικής εκπαίδευσης, ρίχνοντας το ανάθεμα στην κακοδαιμονία της ελληνικής κοινωνίας. Παρά τις όποιες ποιοτικές διαφορές, όμως, το περιγραφόμενο φαινόμενο είναι γενικό κι αφορά όλες τις σύγχρονες αστικές δημοκρατίες από τις αναπτυσσόμενες μέχρι τις πιο αναπτυγμένες. Να πώς περιγράφει το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα ένας Αμερικανός: «Μπείτε σε οποιοδήποτε δημόσιο σχολείο και πιθανότατα θα βρεθείτε μπροστά σε υπερχειλίζουσες από μαθητές τάξεις, ταβάνια που στάζουν και απογοητευμένους δασκάλους. Σε ένα από τα τέσσερα σχολεία θα

βρείτε μαθητές να “μαθαίνουν” από σχολικά βιβλία που εκδόθηκαν τη δεκαετία του ’80 ή και παλιότερα» (Moore, 2003, σ. 134).

Όλο αυτό έχει πάνω απ’ όλα να κάνει με τις προτεραιότητες που θέτει το ισχύον πολιτικό σύστημα. Υποταγμένο στους νόμους της αγοράς αντιμετωπίζει την παιδεία ως μέσο για την επίτευξη του ενός και μοναδικού σκοπού, που είναι το κέρδος, κι όχι ως σκοπό αυτή καθαυτή, παρότι συνταγματικά αναγνωρίζεται ως αυταξία. Γι’ αυτό και εσχάτως προχωρεί σταθερά προς την κατεύθυνση της πλήρους αγοραιοποίησής της, καταρρίπτοντας τα προσχήματα, με τη μεταβίβαση των εκπαιδευτικών θεσμών από την ευθύνη του κράτους στα επιχειρησιακά πλάνα του κεφαλαιούχου ιδιώτη. Το αποτέλεσμα είναι η παιδεία να μετατρέπεται από δημόσιο αγαθό και αυτονόητο κτήμα κάθε πολίτη σε εμπορεύσιμο είδος - με μεγάλη μάλιστα κερδοφορία - απόλυτα προσβάσιμο για τις κοινωνικές ελίτ και δυσπρόσιτο έως απρόσιτο για τα υπόλοιπα κοινωνικά στρώματα. Έτσι, η θεμελιώδης δημοκρατική αρχή περί ίσων ευκαιριών ακυρώνεται κατά πολλούς στην πράξη.

Εκτός των άλλων, την απομείωση της μόρφωσης τη μαρτυρούν με τον πιο καταφανή τρόπο και οι αριθμοί. Η παιδεία υποχρηματοδοτείται τη στιγμή που υπερχρηματοδοτούνται για παράδειγμα οι εξοπλισμοί. Το 2012, με το άλλοθι της οικονομικής κρίσης, οι δαπάνες για την παιδεία στην Ελλάδα έπεσαν στο τριτοκοσμικό ποσοστό του 2,75% επί του ΑΕΠ, ενώ την ίδια στιγμή η χώρα παραμένει δεύτερη μετά τις Ηνωμένες Πολιτείες μεταξύ των χωρών του NATO με τις μεγαλύτερες αμυντικές δαπάνες σε ποσοστό επί τοις εκατό του ΑΕΠ τους, όπως δείχνει σχετική έκθεση της Συμμαχίας για τις ετήσιες αμυντικές δαπάνες των χωρών-μελών της (Παπαδοπούλου, 2013). Υπό αυτό το πρίσμα γίνεται απολύτως κατανοητό γιατί η ελληνική δημόσια εκπαίδευση πηγαίνει από το κακό στο χειρότερο. Σύμφωνα με την έκθεση PISA του ΟΟΣΑ για το 2013, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

ευνοεί την αμάθεια, καθώς μόνο το 3,9% των μαθητών του βρίσκεται στην κατηγορία των «καλών», με το μέσο όρο του ΟΟΣΑ να είναι στο 23% (Κούτρας, 2013). Και σε χώρες, όμως, όπως η Δανία, η Σουηδία κι η Φιλανδία, που το ποσοστό δαπάνης για την παιδεία αγγίζει το 8% επί του ΑΕΠ, μπορεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης να βρίσκεται σε πολύ υψηλότερα επίπεδα, αλλά ο βασικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει ο ίδιος: η ευημερία των αριθμών κι όχι των πολιτών.

Ωστόσο, σύμφωνα με τη θεώρηση του Foucault, το σχολείο όπως λειτουργεί ως ένας δραστικά συντηρητικός μηχανισμός έτσι μπορεί να μετατραπεί και σε ένα από τα πιο ρηξικέλευθα μέσα για κοινωνική και πολιτική αλλαγή (Πέτρου, 2013). Για να συμβεί κάτι τέτοιο, όμως, τα εκπαιδευτικά συστήματα των δημοκρατικών εθνών – κρατών πέρα από γενναία χρηματοδότηση χρειάζονται μια ριζική αναθεώρηση της φιλοσοφίας και του προσανατολισμού τους. Ο Castoriadis (1991) έχει πολύ εύσημα κι απλά προσδιορίζει αυτόν τον προσανατολισμό ως εξής:

«Μόνο η εκπαίδευση των πολιτών ως πολιτών μπορεί να δώσει πολύτιμο και ουσιώδες περιεχόμενο στο “δημόσιο χώρο”. Η παιδεία αυτή δεν είναι βασικά ζήτημα βιβλίων και ακαδημαϊκών προσόντων. Κατ’ αρχήν, και κυρίως, σημαίνει τη συνειδητοποίηση ότι η “πόλη” είμαστε εμείς οι ίδιοι και ότι η μοίρα της εξαρτάται από τα μυαλά μας, τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις μας. Με άλλα λόγια, (η παιδεία) είναι η συνειδητοποίηση της (πραγματικής) συμμετοχής στην πολιτική ζωή» (σ. 113).

Μια τέτοια αντίληψη για την παιδεία ξεκινά από την παραδοχή ότι σε μια δημοκρατία δεν υπάρχουν δεδομένες αλήθειες. Κάθε δημοκρατικός πολίτης καλείται να δημιουργήσει την δική του, διαρκώς μεταβαλλόμενη αλήθεια, μέσα από την αμφισβήτηση των καθιερωμένων κάθε φορά αληθειών. Έτσι ενισχύονται ταυτόχρονα τόσο η θέση του πολίτη μέσα στην «πόλη» όσο και η δημοκρατία ως το ιδεώδες πολιτικό σύστημα. στο οποίο ο μόνος πραγματικός κυρίαρχος είναι ο πολίτης.

Αυτό, βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να παραμεληθεί η αναπτυξιακή διάσταση της εκπαίδευσης. Τίποτα δεν εμποδίζει τις ανθρώπινες κοινωνίες να συνδυάσουν την επιστημονική πρόοδο και τη συνακόλουθη οικονομική ανάπτυξη με μια παράλληλη πολιτική αναβάθμισή τους. Μια οικονομική ανάπτυξη, όμως, που θα μετατρέπει την υπεραξία σε κοινωνικό αγαθό και ένα πολιτικό περιβάλλον που θα ανάγει την πολιτική συμμετοχή σε δεσπόζουσα και με γνήσιο δημοκρατικό αντίκρισμα ατομική δραστηριότητα. Η παιδεία, δηλαδή, από εργαλείο διαμόρφωσης μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας που αποθεώνει τους οικονομικούς δείκτες και απονεκρώνει τον άνθρωπο δύναται να μεταλλαχθεί σε θεσμό διάπλασης του δημοκρατικού πολίτη του μέλλοντος ή, όπως θα προτιμούσαμε εμφατικά να τον ονομάσουμε, του ολοκληρωμένου ανθρώπου. Του ανθρώπου που θα έχει οξυμένη την ικανότητα να βουλεύεται και να συναποφασίζει με γνώμονα τόσο το ατομικό όσο και το συλλογικό συμφέρον στη μέγιστη δυνατή ισορροπία μεταξύ τους (Κάλιοσης, 2011).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μια κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα θεωρητικά εργαλεία της Κριτικής Παιδαγωγικής

4.1 Ο διαχρονικά αντιδραστικός ρόλος των ηγετών και ο αντίκτυπός του στην ισχύουσα εκπαιδευτική ηγεσία

Το σύνδρομο του χαρισματικού ηγέτη κατατρώχει την ανθρωπότητα από καταβολής κόσμου και αποτελεί προέκταση της πίστης στην ύπαρξη ενός παντοδύναμου όντος, που συνήθως αποκαλούμε Θεό. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι ιδεολογικά και φιλοσοφικά εμπεδώθηκε από μεταφυσικά συστήματα, αρχής γενομένης από τον πλατωνισμό, και πολιτικά υποστηρίχτηκε από την εκάστοτε άρχουσα τάξη, της οποίας άλλωστε ο ίδιος ο Πλάτωνας υπήρξε άξιο τέκνο στην εποχή του, που ατυχώς συμπίπτει με την παρακμή του πιο λαμπρού παραδείγματος γνήσιας δημοκρατίας που γνώρισε ποτέ ο κόσμος. Να, λοιπόν, πώς αντιλαμβάνεται ο μεγάλος φιλόσοφος τη σχέση της ηγεσίας με τον πολίτη: «Ανάμεσα στις κυβερνητικές μορφές, η εξέχουσα και μόνη πραγματική κυβέρνηση είναι εκείνη όπου οι ηγέτες είναι πραγματικοί κάτοχοι της επιστήμης και δεν φαίνονται απλώς πως την κατέχουν, είτε κυβερνούν με το νόμο είτε χωρίς νόμο» (Πλάτωνας, 293, γ). Στο φιλοσοφικό του σύμπαν η επιστήμη γίνεται αντιληπτή ως η τέχνη του κυβερνάν και ο ηγέτης ως ο μεγάλος θεόπνευστος αλημιστής που δεν λογοδοτεί σε κανέναν. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Πόππερ (1991) «Ο Πλάτων τη θεμελιώνει [ενν. την αυθεντία των κυβερνώντων] στις αξιώσεις υπερφυσικών μυστικών δυνάμεων με τις οποίες προικίζει τους ηγέτες του. Αυτοί δεν μοιάζουν με τους άλλους ανθρώπους, ανήκουν σ' έναν άλλο κόσμο, επικοινωνούν με το θείο» (τ. I, σ. 245).

Σε αυτήν την σκυταλοδρομία αναγωγής, στην λαϊκή αντίληψη, των ηγετών σε μεσσιανικές μορφές, τον πλατωνισμό τον διαδέχτηκε ο χριστιανισμός. Ο απόστολος Παύλος (1997) σε μια από τις περίφημες επιστολές του καλεί χωρίς περιστροφές τους Ρωμαίους σε υποταγή στις εξουσίες: «Κάθε άνθρωπος οφείλει να υποτάσσεται στις ανώτερες εξουσίες, γιατί δεν υπάρχουν εξουσίες παρά από το Θεό. Και αυτές οι εξουσίες που υπάρχουν έχουν τεθεί από το Θεό. Έτσι, λοιπόν, όποιος αντιστέκεται στην εξουσία, αντιστέκεται στην τάξη που έβαλε ο Θεός.» (σ. 228). Η εκκλησία υπηρέτησε αυτή τη γραμμή διαχρονικά στηρίζοντας αδιακρίτως τις πάσης φύσεως εξουσίες, από τις απόλυτες μοναρχίες του μεσαίωνα μέχρι τις σύγχρονες ολιγαρχίες, που ευφημιστικά αποκαλούνται δημοκρατίες.

Στους νεώτερους χρόνους, η προσδοκία του χαρισματικού ηγέτη – σωτήρα καλλιεργήθηκε στο πλαίσιο της σφυρηλάτησης της εθνικής ιδέας και της διαδικασίας διαμόρφωσης των εθνών – κρατών. Υποστηρίχτηκε φιλοσοφικά αρχικά από τον Μακιαβέλι (1993), που είδε τον ηγεμόνα ως εγγυητή της ηθικότητας των ανθρώπων, και στη συνέχεια από τον Χέγκελ (2004), γιατί πολύ απλά ο Γερμανός φιλόσοφος, σε αρμονία με το πνεύμα και τις συνθήκες της εποχής του, θεωρούσε την του ενός ανδρός εξουσία ως τη μοναδική λύση, για να ξεπεραστεί ο τοπικισμός που χαρακτήριζε τη Γερμανία, και να επιτευχθεί δια της πυγμής η πολυπόθητη ένωση και η συνταύτιση του κράτους με το έθνος. Παραδόξως, η αντίληψη αυτή επιβίωσε στο υπόλοιπο του 19^{ου} αιώνα, όπως και σε όλον τον 20^ο, παρότι έπαγαν να υφίστανται οι συνθήκες που την έθρεψαν. Η εξήγηση είναι πολύ απλή. Η θεωρία του αδιαφιλονίκητου αρχηγού και επιδέξιου ηγέτη εξυπηρετούσε τέλεια την ανάγκη της μεγαλοαστικής τάξης για μια δημοκρατία ελεγχόμενη από την ίδια. Το μόνο που άλλαξε είναι ότι ο ηγέτης δεν δρούσε πλέον ανενόχλητος, αλλά ελεγχόταν όχι από τον πολίτη, όπως θα ταίριαζε σε μια δημοκρατία, αλλά από τα κέντρα εξουσίας που η

ιθύνουσα τάξη δημιούργησε γύρω του. Αυτό υπήρξε αναμφίβολα μια πρόοδος ως προς τον πολυμερισμό της εξουσίας και του εκ των έσω περιορισμού της.

Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι οι πολιτικοί ηγέτες, αριστεροί και δεξιοί, προοδευτικοί και συντηρητικοί, συνηθίζουν να υπόσχονται στο λαό ένα όραμα, στο οποίο τον καλούν να πιστέψει. Κατηγορούν μάλιστα τους άλλους πολιτικούς ότι δεν έχουν όραμα όπως εκείνοι. Αυτό, εκτός από ένα ανορθόλογο μύθευμα πίσω από το οποίο κρύβονται η ένδεια θέσεων και η έλλειψη πολιτικού σχεδιασμού για τη διαχείριση και την επίλυση των μεγάλων σύγχρονων προβλημάτων, αποτελεί και την πιο επικίνδυνη πλευρά του πολιτικού συστήματος, καθώς η καταγωγή του ανάγεται στις πιο σκοτεινές σελίδες της νεότερης Ιστορίας. Ποιος μπορεί να αμφισβητήσει άραγε ότι ο Μουσολίνι και ο Χίτλερ είχαν όραμα; Και μάλιστα δεν δίστασαν το όραμα αυτό να το ντύσουν με ιδεολογίες όπως ο σοσιαλισμός και ο εθνικισμός, οι οποίες είχαν ήδη παίξει έναν καίριο ρόλο στην ιστορική εξέλιξη και εξακολουθούσαν να δίνουν ελπίδες στους ανθρώπους. Ο «μύθος» του Μουσολίνι για μια Ιταλία αντάξια της πάλαι ποτέ ρωμαϊκής αυτοκρατορίας και το «όραμα ζωής» του Χίτλερ, που ζητούσε την πλήρη και απόλυτη αποδοχή του αποκλείοντας κάθε άλλο όραμα και λέγοντας χαρακτηριστικά ότι βιάδιζε «με τη σιγουριά ενός υπνοβάτη στο μονοπάτι που μου χάραξε η θεία πρόνοια» (Kershaw, 2005, σ. 583), είναι οι πνευματικές δεξαμενές από τις οποίες ξεπηδούν τα αξιοθρήνητα οράματα των σύγχρονων πολιτικών ηγετών, δεξιών και αριστερών, προκειμένου να εμπνεύσουν πολίτες που έχουν προ πολλού πάψει να πιστεύουν σε οράματα και μύθους (Κάλιοσης 2011).

Εντός των ορίων αυτής της μεσσιανικής θεώρησης διαμορφώθηκε κατά τον 20^ο αιώνα και φτάνει μέχρι τις μέρες μας και η κυρίαρχη αντίληψη περί εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας γίνεται αντιληπτός ως η αρχή και το τέλος της. Λογοδοτεί μόνο στους ιεραρχικά ανώτερους του σε μια

πυραμίδα που καταλήγει στο υπουργείο παιδείας. Ασκεί τα καθήκοντά του έτσι όπως αυτά έχουν καθοριστεί κατά τρόπο τελοολογικό από την αρμόδια πολιτειακή αρχή, ελέγχοντας ώστε το ίδιο να πράττουν και οι υφιστάμενοί του. Μοιραία περιορίζεται σε έναν εργαλειακό, γραφειοκρατικό κατά βάση ρόλο ως δέκτης και αναμεταδότης εντολών, αδυνατώντας να γίνει ο ίδιος παραγωγός εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως πολύ καλύτερα από τους ανωτέρους του θα μπορούσε εφοδιασμένος εκ της θέσης του και της εμπειρίας του με το απαιτούμενο παιδαγωγικό και διδακτικό φορτίο. Το ακόμη πιο μελαγχολικό είναι ότι καταδικάζει ολόκληρο τον εκπαιδευτικό οργανισμό του οποίου ηγείται σε μια παθητική, μοιρολατρική και ευθυνόφοβη στάση, καθώς οι υφιστάμενοί του εκπαιδευτικοί εθίζονται στην πρακτική τού να τα περιμένουν όλα από εκείνον, παραιτούμενοι από το αυτονόητο δικαίωμά τους να συνδιαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα. Η ίδια ακριβώς στεία λογική εξάρτησης μεταβιβάζεται ακολούθως και στις σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή, εκπαιδευτικού – γονιού και γονέα - παιδιού ολοκληρώνοντας τον φαύλο κύκλο της στασιμότητας. Σε όλο αυτό το εξουσιαστικό πλέγμα ελλείπουν επί της ουσίας – ακόμη κι εκεί που φαινομενικά υπάρχουν, δεδομένου ότι δεν επηρεάζουν τις αποφάσεις - η αμφισβήτηση, η κριτική, ο διάλογος και η συνεργασία, γονιμοποιά στοιχεία κάθε εξέλιξης.

Εδώ ακριβώς είναι που η Κριτική Παιδαγωγική ήρθε να ταραξει τα λιμνάζοντα νερά ενός συντηρητικού εξουσιαστικού εκπαιδευτικού συστήματος, κομμένου και ραμμένου στα μέτρα της καθεστηκίας τάξης πραγμάτων, εισάγοντας την έννοια της κριτικής συνείδησης. Μια κριτική συνείδηση που αξίωσε την αμφισβήτηση και εν τέλει την αποδόμηση των σχέσεων εξουσίας μέσα στα σχολεία, με την προοπτική από τα κοινωνικά αυτά κύτταρα να απλωθεί το αντιεξουσιαστικό και δημοκρατικό πνεύμα σε όλο το κοινωνικό σώμα. Και είναι αλήθεια ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει συντελεστεί σημαντική πρόοδος σε επίπεδο τουλάχιστον

διακηρύξεων, καθώς τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο και στη δομική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών έχουν εισαχθεί κάποια δημοκρατικά στοιχεία. Ένα τέτοιο για παράδειγμα είναι η ανάδειξη του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας σε όργανο λήψης διοικητικών αποφάσεων με την άσκηση δημοκρατικών διαδικασιών. Ωστόσο, και παρά την παράλληλη πρόοδο σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας, δεν έχουν αλλάξει ακόμη δραστικά ούτε ο ιεραρχικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος ούτε πολύ περισσότερο η κλειστή, συγκεντρωτική και βαθιά αντιδημοκρατική επί της ουσίας κουλτούρα του, που καλλιεργεί την ανευθυνότητα, την παθητικότητα και, όπως θα έλεγε ο Freire, τον φόβο της ελευθερίας. Το πνεύμα του μαθητή συντρίβεται από την αυθεντία του δασκάλου, η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού εξουδετερώνεται από την αποθαρρυντικά ελεγκτική δύναμη του διευθυντή του και ο διευθυντής αναλώνεται στην τυπική διεκπεραίωση των πολυπλόκμων υποχρεώσεων του προς προϊσταμένους και υφισταμένους.

4.2 Το σημείο συνάντησης του μοντέλου μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας με την Κριτική Παιδαγωγική

Η σύγχρονη δομική θεωρία ηγεσίας και διοίκησης έχει κατά τις τελευταίες δεκαετίες φέρει στο προσκήνιο προς συζήτηση και εφαρμογή αρκετά μοντέλα δημοκρατικής υφής. Ένα από αυτά, το πιο ουσιαστικά και εν τοις πράγμασι δημοκρατικό κατά τη γνώμη μας, είναι το μοντέλο της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας, για το οποίο έχουμε μιλήσει αρκετά διεξοδικά σε προηγούμενο κεφάλαιο (πρόκειται για δύο διακριτά μοντέλα που αλληλοσυμπληρώνονται και για την οικονομία της προσέγγισης θα τα εκλάβουμε ως

ένα). Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία τώρα είναι να εξετάσουμε πώς το εν λόγω μοντέλο συναντάται και διαλέγεται δημιουργικά με την Κριτική Παιδαγωγική.

Το κύριο σημείο συνάντησής τους βρίσκεται χωρίς αμφιβολία στην έννοια του μετασχηματισμού, που στο μεν μοντέλο ηγεσίας λειτουργεί προσδιοριστικά, στη δε Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί κεντρικό πόλο αναφοράς. Η μετασχηματιστική και καταναμημένη ηγεσία αποβλέπει στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, με σκοπό να το μετατρέψει από μια συγκεντρωτική και ιεραρχημένη κοινότητα σε μια μαθάνουσα κοινότητα συνεργασίας και συλλογικής ανάπτυξης, με τον ηγέτη να παρωθεί τα μέλη της να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, περιορίζοντας τον εαυτό του στον ρόλο του συντονιστή παράλληλων, επάλληλων και αλληλοσυμπληρούμενων ηγετικών τάσεων και πρωτοβουλιών. Η Κριτική Παιδαγωγική από την πλευρά της επιχειρεί να ενσταλάξει το πνεύμα της συλλογικής αυτοοργάνωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα, αίροντας τις εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των μελών της, με απώτερο στόχο να καταστήσει το αρχετυπικό δίπολο δασκάλου – μαθητή συνερευνητές της γνώσης και της αλήθειας, όπως αυτή αναδύεται κάθε φορά από το εκάστοτε συγκείμενο. Άρα, και στις δύο περιπτώσεις είναι κοινή η επιδίωξη του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πραγματικότητας προς μια γνησίως δημοκρατική κατεύθυνση, με κύρια στοιχεία την ισότιμη αλληλεπίδραση, την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία, με τη διαφορά ότι το μεν μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας περιορίζει την οπτική του στο χώρο της εκπαίδευσης, η δε Κριτική Παιδαγωγική προσβλέπει διασταλτικά στο δια της εκπαίδευσης μετασχηματισμό της κοινωνίας με όρους δικαιοσύνης, ισότητας και αυτονομίας.

Είναι, λοιπόν, προφανές ότι η θεωρία της μετασχηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας μπορεί υπό προϋποθέσεις να εξελιχθεί σε ένα εξαιρετικό θεωρητικό και πρακτικό εργαλείο προώθησης και εφαρμογής των αρχών και των

αξιών της Κριτικής Παιδαγωγικής στο χώρο της εκπαίδευσης και μέσω αυτού στην κοινωνία. Κάτι τέτοιο, αν συμβεί, θα δώσει την ευκαιρία στην Κριτική Παιδαγωγική από ρεύμα σκέψης και αμφισβήτησης των υπάρχοντων εκπαιδευτικών δομών και αντιλήψεων να εξελιχθεί σε μεταρρυθμιστική δύναμη, δοκιμάζοντας στην πράξη τις ιδέες της, όπως είχε την τόλμη να κάνει ο πρωτεργάτης της Freire στη Βραζιλία και όπου αλλού του δόθηκε η δυνατότητα υπό πολύ δυσμενέστερες συνθήκες από τις σημερινές, με σημαντικά αποτελέσματα δεδομένων των δυσκολιών και του εχθρικού εν γένει περιβάλλοντος της εποχής. Εξάλλου, όπως και ο ίδιος έχει επισημάνει «ο μετασχηματισμός του κόσμου στον οποίο τα όνειρα προσβλέπουν είναι μια πολιτική πράξη και θα ήταν αφελές εκ μέρους οποιουδήποτε να μην αναγνωρίζει ότι κάθε όνειρο έχει και το αντίθετό του» (Freire, 2011, σ. 88).

Η μεγάλη διαφορά της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας σε σχέση με όλα τα άλλα διοικητικά μοντέλα είναι ότι δεν βασίζεται μόνο στο όραμα και τις ικανότητες του ηγέτη, για την ορθότητα και την επάρκεια των οποίων κανείς προφανώς δεν μπορεί να εγγυηθεί, παρά κρίνονται πάντα εκ του αποτελέσματος, όταν αυτό πλέον έχει επέλθει και ως εκ τούτου είναι αδύνατο να ανακληθεί. Όταν ένας οργανισμός, είτε ένα σχολείο είναι αυτός είτε ένα ολόκληρο κράτος, επαφίεται στην οραματική διάθεση ενός μόνο ανθρώπου όσο εμπνευσμένος και αν είναι αυτός, πρώτον μοιάζει να αφήνει το μέλλον του στα χέρια της τύχης αναμετρώμενος άνισα με το νόμο των πιθανοτήτων και, δεύτερον και σημαντικότερο, υποχρεώνει τα μέλη του να υποτάσσονται μοιρολατρικά σε ένα όραμα που λειτουργεί σαν προκρούστειο κρεβάτι, καθώς η υλοποίησή του προϋποθέτει τη βίαιη κατατόμηση άλλων οραμάτων. Αυτή ακριβώς τη βαθύτατα αντιδημοκρατική, σχεδόν ολοκληρωτική, περί ηγεσίας αντίληψη έρχεται να ανατρέψει το μοντέλο της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης διοίκησης, με το να μετατρέπει τον ηγέτη από φορέα ενός οράματος

σε ενορχηστρωτή πολλών οραμάτων. Ας αναρωτηθούμε, για να κατανοήσουμε το μέγεθος και την ποιότητα της διαφοράς, πότε μια πολυμελής ορχήστρα συμφωνικής μουσικής απογειώνει ένα μουσικό κομμάτι, όταν υποτάσσεται στη δεξιοτεχνία ενός σολίστα ή όταν πολλοί βιρτουόζοι σολίστες ενορχηστρώνονται ιδανικά υπό την διευθυντική μπαγκέτα του μαέστρου της;

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, λοιπόν, μπορεί να δημιουργήσει ένα οριζόντιο δίκτυο ηγετών μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, όπου ο καθένας εξ αυτών θα συμβάλλει με τις δικές του θέσεις, απόψεις, κρίσεις και όραμα, αρθρώνοντας έτσι ένα λειτουργικό πλέγμα βασισμένο στην οικειοθελή εμπλοκή, την ισότιμη συμβολή, τη δέσμευση, το διάλογο και τη γνήσια εσωτερική δημοκρατία. Σε ένα τέτοιο δημοκρατικό περιβάλλον δεν υπάρχει ένα όραμα που να αξιώνει την καθολική αποδοχή του, αλλά πολλά από τα οποία το ένα συμπληρώνει, αμφισβητεί ή υπερβαίνει δημιουργικά το άλλο, οικοδομώντας ένα δυναμικό πεδίο σύνθετης δράσης, όπου κάθε μέλος μπορεί να βρει τον δικό του ρόλο και να συμβάλει ενεργά στην ενδυνάμωση των υπολοίπων και την εν γένει εξέλιξη του οργανισμού.

Ο ηγέτης με αυτό τον τρόπο δύναται να συγκροτήσει μια εκπαιδευτική πραγματικότητα κατάλληλη για την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης, σημαντικής κατηγορίας της Κριτικής Παιδαγωγικής, δια της οποίας το άτομο μπορεί να προσεγγίσει την πραγματική μόρφωση, να χειραφετηθεί και να διεκδικήσει αυτοδύναμα να καταστεί ενεργό υποκείμενο στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Αν κάθε σχολείο μετασχηματιστεί σε αυτοεξελισσόμενη δημοκρατική κοινότητα με χειραφετική επίδραση στα μέλη της, τότε δικαιούμαστε να αισιοδοξούμε για έναν μακροπρόθεσμο μετασχηματισμό της κοινωνίας, όπως περίπου τον αντιλαμβάνεται η Κριτική Παιδαγωγική. Πρόκειται για μια εξέλιξη που δεν είναι δόκιμο να την ορίσει κανείς με ακρίβεια προκαθορίζοντάς την, επειδή

ακριβώς δεν αποτελεί το προϊόν μιας βούλησης, αλλά το διαρκώς μεταλλασσόμενο και ανεπισσώμενο αποτέλεσμα χιλιάδων βουλήσεων. Γιατί, όπως έχει τονίσει ο Αριστοτέλης, «το να αποκτήσει αρετή και ευημερία η πόλη δεν είναι έργο της τύχης, αλλά της γνώσης και της θέλησης των πολιτών» (8, 1364a, 12). Αυτή είναι η μακρόπνοη προοπτική υπό την οποία μπορούμε να δούμε τη συνέργεια της εκπαιδευτικής ηγεσίας με την Κριτική Παιδαγωγική για έναν από τα κάτω δημοκρατικό μετασχηματισμό του κόσμου.

4.3 Όροι και προϋποθέσεις για να λειτουργήσει η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία μετασχηματιστικά. Το παράδειγμα των κοινοτήτων μάθησης.

Υπάρχει, βέβαια, η περίπτωση ένας σχολικός ηγέτης να επιδιώξει να λειτουργήσει μετασχηματιστικά και κατανεμημένα, αλλά να συναντήσει απροθυμία ή και αρνητισμό ακόμη από τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εμποτισμένοι με το πνεύμα του συγκεντρωτισμού και του δημοσιούπαλληλισμού και επηρεασμένοι από την απαξίωση που υφίστανται εσχάτως ενδέχεται να είναι επιφυλακτικοί στο να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες. Αν θέλουμε να προεκτείνουμε ακόμη περισσότερο τον προβληματισμό μας, μπορούμε να φανταστούμε τον μετασχηματιστικό ηγέτη να συναντά την αντίδραση μαθητών, γονέων και τοπικής κοινωνίας στην προσπάθειά του να εισάγει καινοτομίες. Το ερώτημα είναι πώς σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί ο ηγέτης να αντιπαρέλθει το αρνητικό κλίμα και να δράσει μετασχηματιστικά. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι εύκολη, ούτε υπάρχουν μαγικές και αιφνίδιες λύσεις. Η αλλαγή στη νοοτροπία μιας κοινότητας δεν έρχεται από τη μια στιγμή στην άλλη. Χρειάζεται δουλειά και χρόνο. Εν προκειμένω, ο ηγέτης καλείται να βρει τρόπους για να κινητοποιήσει τη

φιλοδοξία των συναδέλφων του και την επαγγελματική τους συνείδηση, σε μια εποχή μάλιστα που αυτή δέχεται πολλαπλές πιέσεις.

Ένας τέτοιος τρόπος είναι η ενθάρρυνση της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης τόσο εντός του σχολικού οργανισμού όσο και σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, στον οποίο θα αναφερθούμε ενδεικτικά για να καταδείξουμε την ανάγκη συγκρότησης θεσμών ικανών να αλλάξουν τα ήθη και να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αυτοανάπτυξή τους, έτσι ώστε να γίνουν σταδιακά όχι απλά δεκτικοί στις αλλαγές, αλλά φορείς αλλαγής οι ίδιοι. Γιατί η πραγματική δημοκρατία, όπως το αθηναϊκό πρότυπο έχει δείξει, είναι πρωτίστως ζήτημα ευθύνης και υποχρεώσεων, από τις οποίες απορρέουν και τα δικαιώματα, στα οποία ο Διαφωτισμός ατυχώς έδωσε την πρωτοκαθεδρία, προκαλώντας μια από τις χαρακτηριστικότερες παρανοήσεις στη δημοκρατική αντίληψη των νεότερων χρόνων. Οι εκπαιδευτικοί, με ή χωρίς την παρόθηση των διευθυντών τους, πρέπει να πάρουν την ευθύνη του επαγγέλματός τους στα χέρια τους, για να του δώσουν την αίγλη και την αξία που του αναλογεί σε μία ευνομούμενη, δημοκρατική και εξελισσόμενη κοινωνία. Είναι ανάγκη να ξαναγίνουν οι διανοούμενοι της κοινότητας.

Με τις κοινότητες μάθησης έχουν την ευκαιρία να επιδιώξουν συνειδητά την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από ένα μοντέλο ελεύθερης και αυτοδιαχειριζόμενης επιμόρφωσης και να απαγκιστρωθούν από ελεγκτικού και γραφειοκρατικού τύπου διαδικασίες επιμόρφωσης που τους ποδηγετούν και τους μετατρέπουν σε τυπικούς και δουλικούς διεκπεραιωτές μετάδοσης γνώσης. Έτσι θα είναι σε θέση να συνδράμουν ως επιμέρους ηγέτες στην προσπάθεια του μετασχηματιστικού ηγέτη να αλλάξει τα δεδομένα και όλοι μαζί δύνανται να γίνουν οι οδηγοί του μετασχηματισμού της εκπαίδευσης από μέσο χειραγώγησης σε μοχλό χειραφέτησης, μετουσιώνοντας σε πράξη το ιδανικό της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Οι κοινότητες μάθησης, λοιπόν, ως φορείς επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποκτούν σήμερα μια ιδιαίτερη δυναμική «αν αναλογιστεί κανείς τις σύγχρονες ανάγκες που δημιουργούνται σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο μέσα στον οποίο τα άτομα στηρίζονται ολοένα και περισσότερο σε συλλογική γνώση την οποία κανένα άτομο από μόνο του δεν κατέχει» (Βρασιδάς, 2004, σ. 358). Δυστυχώς, όμως, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως επισημαίνει ο Τσάφος (2009), «οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν στην πραγματικότητα εμπλακεί σε εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης» (σ. 6). Αυτή ακριβώς η διαπίστωση καθιστά τις κοινότητες μάθησης μια ευοίωνη προοπτική και εν δυνάμει μηχανισμούς για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Εμφανίζουν μάλιστα δύο εκδοχές εξίσου δραστικές και πολλά υποσχόμενες, τα δια ζώσης δίκτυα και τις εξ αποστάσεως κοινότητες μάθησης με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Οι συμβατικές κοινότητες μάθησης μπορούν να συγκροτηθούν δυνητικά από σχολεία, πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, επιχειρήσεις, κοινωνικούς και τοπικούς φορείς, συλλόγους γονέων και κάθε άλλη ατομικότητα ή συλλογικότητα που δύναται να συνδράμει στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε ποικίλους όσους συνδυασμούς ανάλογα με τις συνθήκες, τις ανάγκες και τη νοοτροπία κάθε περιβάλλοντος. Η ειδοποιός διαφορά των κοινοτήτων μάθησης από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ότι το περιεχόμενο, οι όροι και οι προϋποθέσεις των προγραμμάτων που αναπτύσσουν αποφασίζονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στη βάση της συμβολής και της υπευθυνότητας, ενώ οι πάσης φύσεως εξωτερικοί παράγοντες δεν προσέρχονται ως ειδήμονες με το κύρος και τη διάθεση της αυθεντίας, αλλά ως κριτικοί φίλοι με τη

πρόθεση να συμπράξουν, δηλαδή να συνεισφέρουν και να αντλήσουν γνώσεις και εμπειρίες (Day, 2003).

Με άλλα λόγια, οι δια ζώσης κοινότητες μάθησης προσφέρουν «οργανωτικές δομές που επιτρέπουν σε ομάδες εκπαιδευτικών να συναντηθούν και να συζητήσουν για την εργασία τους, να μάθουν ο ένας από τον άλλο και να εξετάσουν δομικά θέματα και θέματα που αφορούν το πρόγραμμα διδασκαλίας» (Cochran – Smith & Lytle, 1996, σ. 98). Υπό αυτήν την έννοια, δεν αποσκοπούν απλά στο γνωστικό εμπλουτισμό, αλλά φιλοδοξούν ευνοώντας τη σπειροειδή μάθηση να μετατρέψουν τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς σε παραγωγούς νέας γνώσης και φορείς αλλαγής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Έτσι, το σχολείο μετουσιώνεται με την αρωγή τους σε μανθάνουσα κοινότητα, που εξελίσσεται μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία, την προσαρμοστικότητα και την αυτορρύθμιση (Θεοφιλίδης, 2012). Ο δε εκπαιδευτικός ωριμάζει επαγγελματικά αναλαμβάνοντας δεσμεύσεις, αναπτύσσοντας πνεύμα συνεργασίας, συμμετέχοντας ενεργά στον ανοιχτό διάλογο, υποβάλλοντας τις γνώσεις, τις πρακτικές και τις αξίες του σε αναστοχασμό και αντλώντας προσωπικό νόημα από τη συμβολή του (Day, 2003).

Εξίσου σημαντικές κρίνονται πλέον και οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης, η λειτουργία των οποίων βασίζεται περίπου στις ίδιες αρχές και στρατηγικές με τις συμβατικές, αλλά παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευελιξία, καθώς αίρονται στην περίπτωσή τους οι χωροχρονικοί περιορισμοί. Δομικά τους στοιχεία είναι η ανταλλαγή και η ανάπτυξη της γνώσης, η αξιοποίηση της επαγγελματικής ανάπτυξης κάθε μέλους του δικτύου, η παροχή ολοκληρωμένων υπηρεσιών εκπαίδευσης, η ανάπτυξη ομαδικών πρωτοβουλιών και δράσεων και η άσκηση κριτικού ελέγχου στη συγκεντρωτική κρατική εκπαιδευτική πολιτική ή η συγκρότηση μια ενιαίας εσωτερικής πολιτικής σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα

(Χατζηπαναγιώτου, 2006). Φαίνεται πώς οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης είναι ένα βήμα προς την κατεύθυνση της εξάλειψης της διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στην εργασία και το επάγγελμα (Ρήγκου, 2007), κάτι που στην περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία.

Τα πλεονεκτήματα των κοινοτήτων μάθησης είναι πολλά. Σε ότι αφορά τις διαζώσης κοινότητες το σπουδαιότερο πλεονέκτημα τους είναι η συλλογικότητα, το γεγονός δηλαδή ότι βασίζονται στην ισότιμη συμμετοχή και συμβολή επαγγελματιών που αλληλοτροφοδοτούνται και ανατροφοδοτούνται με στόχο την ποιοτική τους βελτίωση και όχι την απλή απόκτηση ενός συνόλου δεξιοτήτων και πρακτικών, που αποβλέπουν στην εξυπηρέτηση γραφειοκρατικών επιταγών, όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης. Άλλα οφέλη τους είναι το υψηλότερο επίπεδο ισορροπίας μεταξύ σκέψης και μάθησης, σχεδιασμού και πρακτικής, αυτοπροσδιοριζόμενου και υποστηριζόμενου στοχασμού, η ταχύτερη διεύρυνση του γνωστικού πεδίου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους για συνεργασία με συναδέλφους τους, η προσωπική τους δέσμευση σε αρμονία με το ομαδικό πνεύμα, η παρώθηση της διερευνητικής τους διάθεσης, η άρση του απομονωτισμού χωρίς να υπονομεύεται η αυτονομία τους και ο εμπλουτισμός της ενημέρωσης και της έμπνευσής τους, ώστε να εμπνεύσουν και τους μαθητές τους (Day, 2003).

Οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης με τη σειρά τους προσφέρουν ένα μοναδικό πλεονέκτημα σε σύγκριση τόσο με τα συμβατικά δίκτυα όσο και με όλες τις άλλες μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αυτό δεν είναι άλλο από την χωροχρονική και οργανωτική τους ευελιξία, που καταργεί τις γεωγραφικές ανισότητες και μειώνει το κόστος για κάθε επιμορφούμενο. Μάλιστα, λόγω της «ανωνυμίας» του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος εξασφαλίζουν ένα ευνοϊκό

κοινωνικό πλαίσιο, που εκμηδενίζει τις κοινωνικές διαφορές και ευνοεί τα εσωστρεφή άτομα. Επιπλέον, παρέχουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επιχειρηματολογία, δομημένη αντιπαράθεση, προβληματισμό, ανάλυση και μελέτη, δίνουν άλλη διάσταση στην εισαγωγική επιμόρφωση φέρνοντας σε επαφή τους νέους με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ανοίγουν τον κύκλο των επιμορφωτών σε σύγκριση με τα παραδοσιακά επιμορφωτικά προγράμματα, χρησιμοποιούν πιο αποδοτική μεθοδολογία συμβατή με τις σύγχρονες αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και μπορούν να συμβάλουν πιο αποτελεσματικά στη διάχυση καινοτόμων πρακτικών και μεθόδων (Παπαδοπούλου, Βασάλα, 2010).

Είναι προφανές, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ότι οι κοινότητες μάθησης σε κάθε τους μορφή ενέχουν πολλαπλά στοιχεία δημοκρατίας, τα οποία θέτουν υπό αμφισβήτηση μια νοοτροπία συγκεντρωτισμού και μια ιδεολογία κοινωνικού ελέγχου της εκπαίδευσης που κρατούν δεκαετίες τώρα. Κάποιος άλλος θα μπορούσε να τις δει ως «μια αυτόνομη και ευέλικτη εγκαθίδρυση σχέσεων για την αρωγή της υπεύθυνης δράσης απέναντι στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα» (Posch & Mair, 1997, σ. 267). Γιατί όπως τονίζει ο Ματσαγούρας (1998) «το διδακτικό έργο έχει σύμφυτο το στοιχείο της αβεβαιότητας» (σ. 416). Όπως ακριβώς και η δημοκρατία θα συμπληρώναμε εμείς. Δεν φτάνει να το θέλει ένας ηγέτης για να μετασχηματιστεί μια σχολική μονάδα, πρέπει και οι εκπαιδευτικοί που τον πλαισιώνουν να είναι έτοιμοι να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους με όλες τις ευθύνες που τους συνοδεύουν, για να μετατραπεί η εκπαιδευτική κοινότητα σε ένα δημοκρατικό εργαστήριο για τους μαθητές και σε έναν αγωγό διάχυσης γνήσιου συλλογικού πνεύματος και παραδειγματικής δημοκρατικής πρακτικής στην κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συμπτώματα εκφυλισμού του κυρίαρχου μοντέλου της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας

5.1 Κομματοκρατία και διαφθορά

Το κόμμα αποτελεί πέρα από κάθε αμφιβολία τον πυρήνα του αντιπροσωπευτικού πολιτικού συστήματος των νεότερων χρόνων, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που νομιμοποιείται πλήρως κανείς να μιλά πλέον όχι για δημοκρατία αλλά για κομματοκρατία. Ο Γιανναράς (2002) έχει δώσει μια απροσημάτιστη, κι ως εκ τούτου άκρως ενδιαφέρουσα, απάντηση στο ερώτημα «τι είναι η κομματοκρατία;».

Είναι η:

«έσχατη αλλοτρίωση της δημοκρατίας στη Νεωτερικότητα: Το πολυκομματικό σύστημα παύει να είναι αντιπροσωπευτικό, τα κόμματα αυτονομούνται από την κοινωνία των πολιτών, συγκροτούν καθεστώς ολιγαρχίας. Στυγνή ολιγαρχία ανεξέλεγκτων “Διευθυντηρίων” που νομιμοποιείται τυπικά, κάθε τέσσερα χρόνια, με την ψήφο του λαού. Για την υφαρπαγή της ψήφου επιστρατεύονται οι υπερσύγχρονες τεχνικές του “μάρκετινγκ”, τεχνικές πλύσης εγκεφάλου των μαζών, πληρωμένες με μυθώδη ποσά, για την κατασκευή ψευδαισθητικών εντυπώσεων» (σ. 7).

Ο Κοντογιώργης (2007), με τη σειρά του, μας εξηγεί διαυγώς πώς παγιώνεται αυτό το καθεστώς μονοκρατορίας των κομμάτων στο πολιτικό σύστημα:

«Ενώσω εδραιώνεται το λεγόμενο κοινοβουλευτικό σύστημα, γίνεται εμφανέστερη η διάσταση μεταξύ διακηρυγμένου λόγου και πράξης. Η περίφημη “λαϊκή κυριαρχία” που “ασκείται” από το κοινοβούλιο, γίνεται επίσης δυσεύρετη. Στη θέση της εισέρχεται το κόμμα, η κυριαρχία του πολιτικού προσωπικού, της πολιτικής τάξης που εκφράζεται δια του κόμματος. Το πολιτικό τοπίο μεταβάλλεται ριζικά. Το κοινοβούλιο γίνεται, κατά κανόνα, ένας τυπικός θεσμός που επιβεβαιώνει και νομιμοποιεί την παρουσία του κόμματος στην πολιτική εξουσία.. Η λεγόμενη εκτελεστική εξουσία, δηλαδή η κυβέρνηση, αποβαίνει ο κυρίαρχος θεσμός. Στην πραγματικότητα, το κόμμα που

συγκέντρωσε την πλειοψηφία στην εκλογική αναμέτρηση κατέχει κατά τρόπο αδιαίρετο τη συντεταγμένη πολιτεία: το κοινοβούλιο, την κυβέρνηση, τη διοίκηση, το σύνολο του κράτους» (σ. 630).

Ακόμη χειρότερα, όμως, είναι τα πράγματα για τη δημοκρατία αν περάσει κανείς από το θεωρητικό επίπεδο στη καθημερινή πρακτική των κομμάτων. Εκεί συναντά ρωμαϊκά παρασκήνια, βυζαντινές ραδιουργίες, μακιαβελικό αμοραλισμό και μια σειρά από εθιμικά προαπαιτούμενα τελείως ολοκληρωτικού χαρακτήρα. Οι βουλευτές, για παράδειγμα, που υποτίθεται πως είναι οι εντολοδόχοι των ψηφοφόρων τους και μόνο, υποχρεώνονται για λόγους «κομματικής πειθαρχίας» να ψηφίζουν κάθε νομοσχέδιο που εισηγείται το κόμμα – για την ακρίβεια η ηγετική του ομάδα ή ο αρχηγός -, άσχετα από το εάν οι ίδιοι συμφωνούν ή όχι και ανεξάρτητα από το εάν αυτό εξυπηρετεί ή όχι τα συμφέροντα, τις επιδιώξεις και τις επιθυμίες των ψηφοφόρων τους, των μόνων δηλαδή πραγματικών τους εντολέων. Στο όνομα της ενότητας του κόμματος φιμώνεται κάθε δύναμη ανεξάρτητη, στο εσωτερικό του, φωνή και, αν επιμείνει, περιθωριοποιείται ως γραφική. Είναι χαρακτηριστικό, άλλωστε, ότι όσοι προσπάθησαν, αποσπώμενοι από κάποιο εκ των κομμάτων εξουσίας, μεταπολιτευτικά στην Ελλάδα να δημιουργήσουν έναν καινούργιο πολιτικό φορέα απέτυχαν παταγωδώς. Το αποτέλεσμα είναι τα κόμματα, με δεδομένο τον μαζικό τους χαρακτήρα, να έχουν απλώσει το δίκτυο της ανελευθερίας σε ολόκληρη την κοινωνία, η οποία υπομένει πλέον παθητικά τη μοίρα της, καθώς εγκλωβισμένη στη σφαίρα της ιδιότευσης κι αποκλεισμένη κατ' ουσία από την πολιτική πράξη, δείχνει τελείως απρόθυμη ή αδύναμη να αντιδράσει.

Το απώτερο, όμως, σημείο της κομματικής αυθαιρεσίας έχει να κάνει με το γεγονός πως οι πολιτικοί φορείς, σε πλήρη σχεδόν σύμπτωση, έχουν εξασφαλίσει, με συνταγματική πρόβλεψη, ασυλία για τους εαυτούς τους έναντι της δικαιοσύνης. Όπως παρατηρεί καυστικά ο Βότσης (2006) «γι' αυτό που σκανδαλωδώς δεν γίνεται

λόγος είναι η ελληνική πρωτοτυπία να κατοχυρώνεται συνταγματικά το ποινικό απυρόβλητο, το ακαταδίωκτο των υπουργών και υφυπουργών». Προς επίρρωση του ισχυρισμού αυτού παραθέτει και ένα στατιστικό στοιχείο: «μόλις δέκα τοις χιλίοις των αιτήσεων για άρση ασυλίας έγιναν δεκτά τα τελευταία 15 χρόνια». Και ιστορικά, άλλωστε, να το δούμε το ζήτημα, τα παραδείγματα είναι άκρως αποπλιστικά: «Μονάχα εναντίον του πρωθυπουργού Γ. Βούλγαρη ασκήθηκε το 1876 δίωξη για τη βορβορώδη πολιτεία του, πολιτική διαφθορά και κομματική ασέλγεια ... Το δικαστήριο όμως τον αθώωσε πανηγυρικά» (Βουτυράκης, 2007). Εμείς απλά θα προσθέταμε σε αυτόν τον σύντομο, πλην όμως αποκαλυπτικό, απολογισμό της «βουλευτικής ασυλίας» ότι θεσμικά ή εξωθεσμικά, λιγότερο ή περισσότερο, σε καμιά δημοκρατία του κόσμου τα κόμματα και οι αιρετοί αντιπρόσωποί τους δεν λογοδοτούν, όπως και όσο θα 'πρεπε, ούτε στη δικαιοσύνη ούτε, πολύ περισσότερο, στο λαό. Η πεποίθησή μας αυτή επιβεβαιώνεται σε πλανητική κλίμακα από την αλαζονική συμπεριφορά της υπερδύναμης των ΗΠΑ, της πιο προηγμένης θεωρητικά δημοκρατίας στον κόσμο, που η πολιτική της εξουσία, δομημένη κι αυτή στη βάση του προσωποπαγούς κόμματος και της εναλλαγής δύο κομμάτων – Ρεπουμπλικανικό και Δημοκρατικό - στην εξουσία, έχει φτάσει στο σημείο να κηρύττει πολέμους εναντίον κυρίαρχων κρατών ανά τη γη, περιφρονώντας επιδεικτικά το διεθνές δίκαιο, ακόμη και όταν εκ των υστέρων αποδεικνύεται ότι η επέμβασή τους δεν είχε καμιά νομιμοποιητική βάση.

Το παζλ της παντοδυναμίας των κομμάτων στις σύγχρονες δημοκρατίες συμπληρώνουν τα πλειοψηφικά εκλογικά συστήματα, που είναι κομμένα και ραμμένα στα μέτρα των κομμάτων εξουσίας νοθεύοντας απόλυτα τη λαϊκή βούληση, και το εμπεδωμένο εδώ και δεκαετίες – στην Ελλάδα από το 1875 με την εισαγωγή της «αρχής της δεδηλωμένης» από τον Χαρίλαο Τρικούπη – δικομματικό σύστημα, το

οποίο περιορίζει τα μικρότερα κόμματα σε διακοσμητικό ουσιαστικά ρόλο και επιτρέπει στους μεγάλους σχηματισμούς να ελέγχουν πλήρως την εξουσία. Έτσι, ελλείπει λαϊκού ελέγχου, το ρόλο του ελεγκτή στα κοινοβουλευτικά συστήματα έχουν αυτόκλητα αναλάβει εξωθεσμικά κέντρα με οικονομική και επικοινωνιακή ισχύ. Με άλλα λόγια, το ευάριθμο οικονομικό κατεστημένο κάθε χώρας και τα ισχυρά μέσα μαζικής ενημέρωσης διαπλεκόμενα έχουν αναπτύξει μια αμαρτωλή σχέση δούναι και λαβείν με τα πολιτικά κόμματα, μέσω της χρηματοδότησής τους και της παροχής τηλεοπτικού χρόνου, εφόσον, ως γνωστόν, οι μεν πολυδάπανες εκλογικές εκστρατείες των κομμάτων και ο ατομικός αγώνας της σταυροδοσίας από την πλευρά των υποψηφίων είναι αδύνατον να καλυφθούν από τις κρατικές επιχορηγήσεις και τις συνδρομές της βάσης, το δε πολιτικό παιχνίδι παίζεται πλέον αποκλειστικά στους δέκτες της τηλεόρασης και όχι στους ζωντανούς κοινωνικούς χώρους.

Απόρροια αυτού του φαύλου κύκλου αλληλεξαρτήσεων, που κατ' ευφημισμόν ονομάζουμε πολιτικό σύστημα, είναι το φαινόμενο της διαφθοράς. Φαινόμενο που έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες δημοκρατίες του κόσμου και διαχέεται στο σύνολο της κοινωνίας. Τα οικονομικοπολιτικά σκάνδαλα διαδέχονται το ένα το άλλο κι οι πολίτες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με την κρατική αυθαιρεσία και τις παράνομες δοσοληψίες, προκειμένου να διεκπεραιώσουν απλές υποχρεώσεις έναντι του κράτους. Τι να πρωτοθυμηθεί κανείς; Από το σκάνδαλο «Κοσκωτά», το σκάνδαλο των υποκλοπών και το σκάνδαλο της Siemens στην Ελλάδα μέχρι την περίπτωση Μπερλουσκόνι στην Ιταλία κι από τις ιστορικές πολιτικές φυσιογνωμίες Μιτεράν και Κολ σε Γαλλία και Γερμανία αντίστοιχα, που ενεπλάκησαν σε σκάνδαλα, μέχρι το σκάνδαλο «Ένρον» στις ΗΠΑ. Σύμφωνα με τελευταία στατιστικά δεδομένα της «Διεθνούς Διαφάνειας»,

«πάνω από το 70% στην Ελλάδα – ποσοστό ανάλογο με αυτό που καταγράφεται στο Καμερούν, τη Βολιβία και την Κορέα – έχει παραδεχθεί ότι υπάρχει σοβαρό πρόβλημα διαφθοράς», ενώ «το 17% έχει παραδεχθεί πως δωροδότησε κάποιον δημόσιο υπάλληλο για να διεκπεραιώσει την υπόθεσή του» (Παπαβασιλείου, 2007). Σύμφωνα με άλλη έρευνα «ως βασιλεία της διαφθοράς κρίνονται (56,2%) τα νοσοκομεία και ακολουθούν (29,6%) οι εφορίες, ενώ σε απόσταση αναπνοής έρχονται (28,6%) οι πολεοδομίες και, στη συνέχεια, τα υπουργεία (15,2%) και η Τοπική Αυτοδιοίκηση (10,5%)» (Metron Analysis, 2007).

Για να συνοψίσουμε, λοιπόν, τα κόμματα της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας δεν εκπροσωπούν τη βούληση όλων των πολιτών – καθώς κάτι τέτοιο θα απαιτούσε εσωτερική πολυφωνία και γνήσιες δημοκρατικές διαδικασίες, στοιχεία που προφανώς δεν διαθέτουν – αλλά συνασπισμούς δηλωμένων ή άδηλων συμφερόντων και καθεστωτικά δικαιώματα. Οι πολιτικοί αγωνίζονται «για τις ψήφους των ψηφοφόρων όπως στην οικονομία της αγοράς για τον πελάτη» (Agnoli, 2013, σ. 230). Ακόμη και το Σουηδικό Σοσιαλδημοκρατικό Κόμμα που για δεκαετίες κατέγραψε σημαντικές επιτυχίες οικοδομώντας το περίφημο σκανδιναβικό μοντέλο προς τον σοσιαλισμό, όπως μας πληροφορεί η Χίλσον (2012), δεν κατάφερε να λειτουργήσει ως αντι-ηγεμονικό κόμμα και η επιτυχία του βασίστηκε στην ικανότητά του να ενσωματώνει την ιδεολογία του στην ευρύτερη ηγεμονική αστική ιδεολογία ταυτιζόμενο με το εθνικό συμφέρον. Άρα, η λύση δεν βρίσκεται στη μεταρρύθμιση του ισχύοντος πολιτικού συστήματος, γιατί κάτι τέτοιο το μόνο που θα επιφέρει είναι αλλαγές στη μορφή και τις πρακτικές του αλλά καμία απολύτως μεταβολή στον πυρήνα του. Το κροκοδείλια δάκρυα των πολιτικών και οι υποσχέσεις τους για δομικές αλλαγές επαναλαμβάνονται κουραστικά εδώ και δεκαετίες, αλλά ό, τι διαπιστώνει κανείς είναι ο ολοένα αυξανόμενος εκφυλισμός του πολιτεύματος. Οπότε το μόνο που μένει είναι

οι πολίτες να τολμήσουν «να επωμιστούν την ελευθερία τους» (Καστοριάδης, 2008, σ. 79). Μεθοδικά και με όχημα την παιδεία να διεκδικήσουν την πολιτειότητά τους στο πλαίσιο της πολιτειακά συντεταγμένης κοινωνίας (Κάλιοσης, 2011).

5.2 Το χάσμα μεταξύ πολίτη - κράτους

Αν δεχτούμε, και δεν έχουμε σοβαρούς λόγους να μη το κάνουμε, τη διαπίστωση του Αριστοτέλη ότι «ευτυχία είναι η δραστηριότητα» (7, 1325a, 12), τότε συνάγουμε το συμπέρασμα ότι ο σύγχρονος πολίτης δεν είναι ευτυχής ή, για να ακριβολογήσουμε, δεν αντλεί ευτυχία από την ιδιότητα του πολίτη. Και αυτό γιατί στη σύγχρονη κοινοβουλευτική δημοκρατία ο πολίτης υποχρεώνεται να εξουσιοδοτεί το κράτος να δρα για λογαριασμό του και να δίνει λύσεις στα προβλήματα που του ανακύπτουν. Μοιραία, η δημόσια σφαίρα γίνεται χώρος αποκλειστικής δραστηριότητας του κράτους και των θεσμοθετημένων - και μη - οργάνων του, ενώ ο πολίτης περιορίζεται αποκλειστικά στην ιδιωτική του σφαίρα. Το αποτέλεσμα είναι να έχουμε το παράδοξο, ιστορικά και πολιτικά, φαινόμενο οι σύγχρονες δημοκρατικές υποτίθεται κοινωνίες να λειτουργούν με δύο παράλληλα σύμπαντα, το δημόσιο και το ιδιωτικό. Αν σε αυτό το σημείο δεχτούμε και πάλι τη γνωστή αριστοτελική θέση «ότι φύσει μεν εστίν άνθρωπος ζών πολιτικών» (3, 1278b, 15), τότε ο πολίτης του 21^{ου} αιώνα αποκλεισμένος στο ιδιωτικό του σύμπαν απαρνείται τη πολιτική του φύση – ουσιαστικά δηλαδή την ιδιότητα του πολίτη - και μαζί της ένα γενναίο μερίδιο στην ευτυχία.

Ενώ οι πολίτες εξουσιοδοτούν το κράτος, στο πρόσωπο της ανά τετραετία εκλεγμένης κυβέρνησης και των υπηρεσιών του, να χειρίζεται σχεδόν εν λευκώ τις δημόσιες υποθέσεις τους, το κράτος χτυπημένο από χρόνιες παθήσεις, όπως οι γραφειοκρατία, η διαφθορά, οι καταχρήσεις εξουσίας, η διαπλοκή των διαφόρων

εξουσιών μεταξύ τους και πολλές άλλες, αδυνατεί να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη σύμβασή του με τους πολίτες. Κι όσο η αδυναμία του κράτους εντείνεται τόσο δυσανασχετούν οι πολίτες. Η δυσαρέσκειά τους αυτή αθροιζόμενη και διαρκώς διογκούμενη προκαλεί ένα τεράστιο χάσμα ανάμεσα στις δύο πλευρές. Έτσι, ενώ στις απαρχές του δημοκρατικού πολιτεύματος, στην πάλαι ποτέ αθηναϊκή πόλη-κράτος, πολίτες και κράτος ήταν ένα και το αυτό, στη σύγχρονη αντιπροσωπευτική δημοκρατία του έθνους-κράτους είναι δύο διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες πραγματικότητες.

Επειδή, όμως, όσα προείπαμε ανάγονται στο θεωρητικό επίπεδο, ας δούμε πώς εκφράζονται στο πεδίο της καθημερινότητας. Μια πολύ αντιπροσωπευτική συνθήκη, καθότι οριακή, για να κριθούν κράτος και πολίτης και η μεταξύ τους σχέση είναι οι περίοδοι κρίσης, που προκαλούνται είτε από φυσικές καταστροφές είτε από ανθρώπινα αίτια είτε κι από τα δύο. Ας φέρουμε, λοιπόν, στο νου μας δύο τέτοιες περιπτώσεις που απασχόλησαν την παγκόσμια κοινή γνώμη τα τελευταία χρόνια, μία διεθνή και μια εγχώρια: τις πλημμύρες που προκάλεσε ο τυφώνας Κατρίνα στη Νέα Ορλεάνη τον Αύγουστο του 2005 και τις πυρκαγιές στην Πελοπόννησο τον ίδιο μήνα του 2007. Στη μία περίπτωση έχουμε να κάνουμε με το πιο αναπτυγμένο και το πιο οργανωμένο, θεωρητικά τουλάχιστον, κράτος στον κόσμο και στην άλλη με το μικρό συγκριτικά ελληνικό κράτος, γνωστό διεθνώς για τις ιδιαιτερότητές του και την εγγενή του παθογένεια. Η μεγάλη υπερδύναμη, που έχει την ικανότητα να μεταφέρει χιλιάδες στρατιώτες σε άλλα απομακρυσμένα σημεία του πλανήτη για να κάνει οικονομικά επωφελείς για αυτήν πολέμους, δεν μπόρεσε να προστατέψει τους εκατοντάδες κατοίκους της πολιτείας της, που έχασαν τη ζωή τους από ένα φυσικό φαινόμενο η έλευση του οποίου ήταν από πριν γνωστή. Το μικρό ελληνικό κράτος αποδείχτηκε τελείως ανίκανο να προφυλάξει τους κατοίκους μιας περιοχής του από

τις αναμενόμενες λόγω των ακραίων καιρικών συνθηκών πυρκαγιές με τελικό απολογισμό μερικές δεκάδες νεκρούς. Τηρουμένων των αναλογιών, η ζημιά και στις δύο περιπτώσεις είναι η ίδια. Και στις δύο περιπτώσεις το κράτος απέτυχε παταγωδώς να παράσχει ασφάλεια στους πολίτες του. Άρα, το πρόβλημα δεν είναι ούτε η έκταση, ούτε η οικονομική δύναμη, ούτε το επίπεδο οργάνωσης, ούτε ο βαθμός ανάπτυξης ενός κράτους, αλλά η ίδια η φύση της σχέσης του κράτους με τους πολίτες.

Με άλλα λόγια, τα αστικά κοινοβουλευτικά κράτη παρουσιάζουν σοβαρό έλλειμμα πολιτικής βούλησης και αδυναμία συντονισμού των υπηρεσιών τους για την προστασία του πολίτη. Την ίδια στιγμή, ο πολίτης γίνεται έρμαιο του τύχης, καθώς τα περιμένει όλα από το κράτος ως απόρροια της εξ αρχής στρεβλής τους συμφωνίας. Το αποτέλεσμα είναι ο πολίτης, αποξενωμένος από το κράτος, να ιδιωτεύει και να ενδιαφέρεται μόνο για την περιουσία του και το στενό του περίγυρο και, όταν αυτά κινδυνεύουν, να μεταθέτει την ευθύνη στο απρόσωπο κράτος, που ο ίδιος με τη νόθα ψήφο του έχει νομιμοποιήσει. Έτσι, συνεχίζεται στο διηνεκές ένας φαύλος κύκλος, με το κράτος να παλινδρομεί ανάμεσα στην αναγνώριση της αναγκαιότητας ενεργοποίησης του πολίτη και στη μοιραία από τη φύση και τη δομή του τάση να τον αδρανοποιεί, και τον πολίτη να μετεωρίζεται ανάμεσα στην επιθυμία του να γίνει ο κύριος του εαυτού του και στην ανάγκη του να νιώθει προστατευμένος κι ασφαλής.

Θα πρέπει βέβαια να τονίσουμε εδώ κάτι που συνήθως μας διαφεύγει ή κάνουμε πως δεν το βλέπουμε. Για την αποτυχία σε αυτή τη σχέση μεταξύ κράτους και πολίτη, όπως άλλωστε συνήθως συμβαίνει και στις ανθρώπινες σχέσεις, την ευθύνη φέρουν και οι δύο πλευρές. Το μεν κράτος γιατί καλλιεργεί συστηματικά την ανευθυνότητα των πολιτών του εμποτιζοντάς την με ισχυρές δόσεις καταπίεσης, οι δε πολίτες γιατί, κάνοντας την ανάγκη υποκρισία, μέμφονται ως ανίκανους τους εκλεγμένους - από αυτούς τους ίδιους - αντιπροσώπους, τρέφοντας παράλληλα την

ψευδαίσθηση ότι εκείνοι στη θέση τους θα έκαναν θαύματα. Και αυτό την ίδια στιγμή που είναι τελείως απρόθυμοι να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη. Θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε το κράτος με τον στιβαρό, κάπως παλαιών αρχών, πατέρα και τους πολίτες με το ανήλικο, γεμάτο ανησυχίες, πλην όμως ανεύθυνο, παιδί. Το κράτος-πατέρας χρησιμοποιεί όλες τις διαθέσιμες μεθόδους, βίαιες και μη, για να τιθασεύσει το παιδί-πολίτη και τα παιδιά-πολίτες ζουν για τη στιγμή που θα έρθουν κι αυτά στη θέση του πατέρα, για να κάνουν το ίδιο στα δικά τους παιδιά, τους μελλοντικούς δηλαδή πολίτες, και πάει λέγοντας.

Ο Καστοριάδης (1999) έχει επισημάνει πως «όταν οι Νεοέλληνες, με τη βοήθεια των προστάτιδων δυνάμεων και των Βαυαρών, έφτιαξαν το σύγχρονο ελληνικό κράτος, πήρανε τη λέξη αυτή [ενν. η λέξη «κράτος»] από τα αρχαία ελληνικά όπου δηλώνει, απλώς και ορθότατα, την ωμή βία» (σ. 37). Ο Ρούσης (1999) συμπληρώνει ότι «η υπενθύμιση της βίας, ο αποτρεπτικός ρόλος που παίζει ως δύναμη εφεδρείας, ο φόβος της καταστολής, έτσι όπως τον παρουσιάζει ο Nietzsche (1998) στη Γενεαλογία της Ηθικής, αποτελεί συστατικό στοιχείο μαζί με την κυριαρχία της αστικής ιδεολογίας στη διαδικασία της ενσωμάτωσης και της συναίνεσης [ενν. του πολίτη στο κράτος]» (σ. 244). Οι επισημάνσεις αυτές, προερχόμενες από δύο εμβριθέστατους μελετητές της δημοκρατίας κι υπερασπιστές, ο καθένας από τη δική του σκοπιά, του προτάγματος της μετάβασης στην άμεση εκδοχή της, έρχονται να ενισχύσουν την πεποίθησή μας ότι το αντιπροσωπευτικό έθνος-κράτος ύστερα από διακόσια και πλέον χρόνια ύπαρξής τείνει να ολοκληρώσει τον ιστορικό του ρόλο, που δεν ήταν άλλος από αυτόν της ανατροφής του νεογέννητου τότε δημοκρατικού πολίτη. Τώρα, που ο πολίτης πλησιάζει στην ενηλικίωσή του και σχηματίζει αδρά τα δημοκρατικά του χαρακτηριστικά, ήρθε η ώρα το κράτος-πατέρας να αποσυρθεί στα δώματα της Ιστορίας και τη θέση του να

πάρει ο αυτοδιαχειριζόμενος και αυτοδιευθυνόμενος πολίτης, που θα ταυτιστεί, θα γίνει ένα, με αυτό που μέχρι τώρα ονομάζαμε κράτος. Όπως το θέτει ο Badiou (2009) από το δικό του πρίσμα «το καθήκον σήμερα είναι να στηρίξουμε τη δημιουργία μιας πειθαρχίας που θα ξεφεύγει από την κυριαρχία του κράτους, μιας πειθαρχίας που θα είναι πολιτική από άκρου εις άκρον» (σ. 220). Στο πέρασμα του πολίτη από την ανήλικη στην ενήλικη ζωή του η εκπαίδευση καλείται να παίξει έναν καθοριστικό ρόλο (Κάλιοσης, 2011).

5.3 Η αλλοτριωτική επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των δημοσκοπήσεων

Ο ιστορικός Eric Hobsbawm (1995) κάνοντας τον απολογισμό του 20ού αιώνα σημειώνει: «καθώς ο αιώνας πλησιάζει στο τέλος του, έγινε φανερό ότι τα ΜΜΕ αποτελούσαν μια πιο σημαντική συνιστώσα της πολιτικής διαδικασίας απ' όσο τα πολιτικά κόμματα και τα εκλογικά συστήματα» (σ. 735). Η πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα δεν αφήνει καμιά αμφιβολία για την ισχύ της διαπίστωσής του. Τα ΜΜΕ και κυρίως η τηλεόραση αναδεικνύονται σε ρυθμιστικούς παράγοντες της λειτουργίας του πολιτεύματος, είτε ορίζοντας την πολιτική ατζέντα και επηρεάζοντας λιγότερο ή περισσότερο κατά περίπτωση τις αποφάσεις τις εκτελεστικής εξουσίας είτε υποκαθιστώντας την δικαστική εξουσία, κάθε φορά που μια προβεβλημένη δικαστική υπόθεση πρώτα εκδικάζεται στα τηλεοπτικά πλατό και κατόπιν, υπό το πρίσμα της τηλεοπτικής ετυμηγορίας, στις αίθουσες των δικαστηρίων. Δεν αναφέραμε την νομοθετική εξουσία, γιατί αυτή, έτσι όπως λειτουργεί το κοινοβουλευτικό σύστημα, με την εκάστοτε μονοκομματική κατά κανόνα πλειοψηφία να ψηφίζει νομοσχέδια αγνοώντας επί της ουσίας την μειοψηφία – η οποία, σημειωτέον, λόγω των νόθων εκλογικών συστημάτων, δεν είναι τις περισσότερες φορές καν μειοψηφία σε επίπεδο

απόλυτου αριθμού ψήφων αλλά πλειοψηφία, και μάλιστα ισχυρή - ουσιαστικά αποτελεί προέκταση της εκτελεστικής. Έτσι, σε ένα θεσμοκεντρικό πολίτευμα, όπως αυτό της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, τα ΜΜΕ ανάγονται σε μια υπερεξουσία χωρίς κανένα θεσμικό υπόβαθρο και πολύ περισσότερο χωρίς κανέναν θεσμικό έλεγχο.

Ο Karl Popper (1995), ο φιλόσοφος που στοχάστηκε με ειλικρίνεια περισσότερο ίσως από οποιονδήποτε άλλον πάνω στο ζήτημα της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, έθεσε εμφατικά στις αρχές της δεκαετίας του '90 το ζήτημα της σχέσης της δημοκρατίας με την τηλεόραση ως εξής:

«Η δημοκρατία συνίσταται στην υπαγωγή σε έλεγχο της πολιτικής εξουσίας. Αυτό είναι το ουσιαστικό χαρακτηριστικό της. Σε μια δημοκρατία δε θα έπρεπε να υπάρχει καμία ανεξέλεγκτη πολιτική εξουσία. Όμως, η τηλεόραση έχει γίνει, σήμερα, κολοσσιαία εξουσία. Μπορούμε, μάλιστα, να πούμε ότι είναι δυνητικά η πιο σημαντική από όλες τις εξουσίες, σαν να έχει αντικαταστήσει τη φωνή του Θεού. Και θα συνεχίσει να είναι για όσο καιρό ανεχόμαστε τις καταχρήσεις της. Η τηλεόραση απέκτησε ευρεία εξουσία στους κόλπους της δημοκρατίας. Καμιά δημοκρατία δεν μπορεί να επιβιώσει, αν δε δώσουμε ένα τέλος σε αυτή την παντοδυναμία» (σ. 39).

Από την εποχή που ο Αυστριακός φιλόσοφος διατύπωσε αυτή την άποψη μέχρι σήμερα έχουν περάσει περίπου είκοσι χρόνια. Αυτό το χρονικό διάστημα ήταν αρκετό για την τηλεόραση και εν γένει τα ΜΜΕ, για να επιβεβαιώσουν τους φόβους του εδραιώνοντας την παντοδυναμία τους και αποχαλινώνοντας τις καταχρήσεις τους.

Η μεγαλύτερη κατάχρηση στην υπόθεση των ΜΜΕ και ταυτόχρονα κύρια πηγή της παντοδυναμίας τους είναι το ιδιοκτησιακό τους καθεστώς. Ανήκουν κατά κανόνα σε μια εξαιρετικά ευάριθμη ομάδα ισχυρών οικονομικών παραγόντων κάθε χώρας, οι οποίοι ελέγχουν συνάμα το συντριπτικό ποσοστό των οικονομικών της πόρων. Σε πλανητικό δε επίπεδο ελάχιστα πανίσχυρα δίκτυα, ανήκοντα σε συγκεκριμένους επιχειρηματικούς ομίλους ή και προσωποπαγείς επιχειρήσεις,

ελέγχουν σχεδόν καθ' ολοκληρίαν τη ροή της πληροφόρησης. Η εμπλοκή τους στην ιδιοκτησία και τη διαχείριση των ΜΜΕ δεν υπαγορεύεται βέβαια από την προσδοκία αποκόμισης κέρδους από αυτή καθαυτή την επιχειρηματική δραστηριότητα – καθότι, ως γνωστόν, η πλειονότητα των μιντιακών επιχειρήσεων είναι ζημιογόνες – αλλά από την βεβαιότητα πως η κατοχή τους αποτελεί αποτελεσματικότερο μέσο άσκησης πολιτικής πίεσης και, ως εκ τούτου, ικανότερο εργαλείο εκπλήρωσης των κεντρικών επιχειρηματικών τους στόχων. Πολιτικά πρόσωπα και κόμματα, έχοντας επίγνωση πως το πολιτικό παιχνίδι δεν παίζεται πλέον ούτε στο πεζοδρόμιο ούτε στον εξώστη αλλά μπροστά στα μικρόφωνα και τις κάμερες, γίνονται υποχείρια των ιδιοκτητών μέσων μαζικής ενημέρωσης, που ταυτόχρονα είναι άμεσα ή έμμεσα και οι κύριοι χρηματοδότες των προεκλογικών τους εκστρατειών.

Μοιραία, το πολιτικό σύστημα των τριών διακριτών και θεωρητικά αλληλοελεγχόμενων εξουσιών, όπως ορίστηκε από τον Μοντεσκιέ το 18^ο αιώνα, βρίσκεται, τρεις αιώνες μετά, πλήρως εξαρτημένο από μια νεοπαγή εξωθεσμική εξουσία ολίγων προσώπων και αναρίθμητων χρημάτων. Αυτό με απλά λόγια σημαίνει ότι ο κόσμος του 21^{ου} αιώνα κινδυνεύει από έναν νέο ολοκληρωτισμό πολύ πιο επικίνδυνο από όλους όσους γνώρισε στο παρελθόν, καθώς αυτοί που επιχειρούν έστω και ακούσια να τον επιβάλλουν ελέγχουν τα δύο πιο ισχυρά όπλα, τη γνώση και την πληροφορία, με δεδομένο ότι αυτά δρουν στον πυρήνα της ανθρώπινης ύπαρξης που είναι η συνείδηση. Άρα, η σύγχρονη αστική δημοκρατία έχει περισσότερο τα χαρακτηριστικά ενός ολιγαρχικού – με τάση να αποβεί ολοκληρωτικό - παρά ενός δημοκρατικού συστήματος. Όπως το θέτει ο Κοντογιώργης (2007):

«Σήμερα, τα μέσα επικοινωνίας λειτουργούν ολοένα και περισσότερο ως μέσα παραγωγής πολιτικής και, ταυτόχρονα, ως χορηγοί επικοινωνίας για το πολιτικό προσωπικό. Εισφέρουν στο πολιτικό προσωπικό πολιτική επικοινωνία με αντάλλαγμα την εκχώρηση δημόσιου χώρου, εύνοια δημοσιότητας έναντι δημόσιας εύνοιας. Ο κάτοχος του «μέσου» μεταβάλλεται έτσι σε κάτοχο του πολιτικού γεγονότος. Υπό την έννοια

αυτή, ο τηλεκράτορας γίνεται ένας άτυπος δεσπότης, ένας πραγματικός ιδιοκτήτης της πολιτικής διαδικασίας» (σ. 668).

Η αλλοτριωτική για τη δημοκρατία δράση των ΜΜΕ, όμως, επεκτείνεται πέρα από το οικονομικοπολιτικό και στο κοινωνικό πεδίο. Τείνουν να διαμορφώσουν μια νεοπαγή κοινωνική κατηγοριοποίηση, αυτή μεταξύ «επώνυμων» και «ανώνυμων», «προβεβλημένων» και «απρόβλητων» και ούτω καθ' εξής, που ως πραγματικότητα μπορεί να φαντάζει ακίνδυνη, καθώς συνηθίζουμε να την ατενίζουμε με αθωότητα και αφέλεια, αλλά ως νοοτροπία εγκυμονεί μακροπρόθεσμους κινδύνους, κάποιιοι από τους οποίους έχουν κάνει ήδη την εμφάνισή τους. Από τα πολλά παραδείγματα που μας δίνει η καθημερινότητα θα επικαλεστούμε δύο, κατά τη γνώμη μας, πολύ αντιπροσωπευτικά. Συμβαίνει πολύ συχνά ασυναίσθητα να επιλέγουμε πιο εύκολα ένα βιβλίο ή μια κινηματογραφική ταινία ή οποιοδήποτε άλλο έργο τέχνης όταν ο δημιουργός του είναι «προβεβλημένος», καταργώντας έτσι κάθε αισθητικό, λογικό και προσωπικό κριτήριο. Όταν πρόσωπα από το χώρο του θεάματος, χωρίς ιδιαίτερη ή και καθόλου σχέση με την πολιτική, θέτουν υποψηφιότητα είτε στις εθνικές δημοτικές και βουλευτικές εκλογές είτε στις ευροεκλογές, εκλέγονται με πολύ μεγαλύτερη ευκολία ακόμη και από τον επαγγελματία πολιτικό, πολύ δε περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον «ανώνυμο» πολίτη που εκτίθεται στην κρίση των συμπολιτών του, άσχετα από το εάν αυτός διαθέτει πολύ περισσότερα αντικειμενικά προσόντα για το ρόλο του λαϊκού αντιπροσώπου. Με δεδομένο, λοιπόν, ότι οι «επώνυμοι» συνιστούν μια ελίτ, είναι δηλαδή σκανδαλωδώς λιγότεροι από τους «ανώνυμους», ο ολιγαρχικός χαρακτήρας του πολιτικού συστήματος αποκτά αίφνης ένα ακόμη κοινωνικό στήριγμα.

Από τα παραπάνω συνάγεται πιθανώς το συμπέρασμα ότι τα ΜΜΕ είναι η πηγή κάθε κακού για τη δημοκρατία και ότι μια ενδεχόμενη κατάργησή τους θα αποκαθιστούσε τη δημοκρατική τάξη. Ένας τέτοιος ισχυρισμός, όμως, από μέρους

μας δεν θα ήταν προφανώς καθόλου δημοκρατικός. Τα ΜΜΕ από μόνα τους αποτελούν μια πολιτισμική δύναμη άνευ προηγουμένου. Η όποια επίδρασή τους, όπως άλλωστε συμβαίνει με όλες τις δυνάμεις που έχει απελευθερώσει μέχρι σήμερα η ανθρώπινη επινοητικότητα, είναι αποκλειστικά ζήτημα χρήσης. Και η χρήση τους αποτελεί κυρίως ευθύνη του καθόλου επινοητικού και αρτηριοσκληρωτικού πολιτικού συστήματος. Είναι το ίδιο το πολίτευμα της φιλελεύθερης κοινοβουλευτικής δημοκρατίας το οποίο δημιούργησε το κενό εξουσίας, που έρχονται να υπερκαλύψουν τα ΜΜΕ. Οι παραδοσιακοί φορείς εξουσίας έπεσαν μαζί με τη δημοκρατία στην παγίδα που της έστησαν. Στην προσπάθειά τους να συγκεντρώσουν όσο γίνεται περισσότερη δύναμη ανέδειξαν άθελά τους σε κυρίαρχη εξουσία το μέσο το οποίο χρησιμοποίησαν για να πετύχουν το σκοπό τους, μαζί βέβαια με τους κατόχους του. Ο πάνσοφος Φάουστ θύμα του δαιμόνιου Μεφιστοφελή.

Κάτι ανάλογο, με κάπως βέβαια διαφορετικούς όρους, συμβαίνει και με τις δημοσκοπήσεις. Στην αρχαιότητα, κατά τους προδημοκρατικούς χρόνους, το μαντείο των Δελφών έπαιζε καθοριστικό ρόλο στις πολιτικές εξελίξεις. Οι χρησμοί του έχτιζαν ή γκρέμιζαν πολιτικές καριέρες. «Αετίων ενώ είσαι τρισάξιος, κανείς δε σε τιμάει. Η Λάβδα είναι έγκυος και θα γεννήσει μια πέτρα που θα πέσει επάνω στους μονάρχες και θα δικαιώσει την Κόρινθο» (Ηρόδοτος, Ε, 92). Ο χρησμός αυτός του Μαντείου των Δελφών προοιωνίστηκε, κατά τον Ηρόδοτο, την ανατροπή της αριστοκρατικής δυναστείας των Βακχιάδων και την άνοδο στην εξουσία της Κορίνθου του τυράννου Κύψελου. Το ρόλο αυτό στην κοινοβουλευτική δημοκρατία του 21^{ου} αιώνα έχουν αναλάβει οι εταιρίες δημοσκοπήσεων, οι οποίες ως άλλες πυθίες χρησιμοδοτούν για το πεπρωμένο πολιτικών προσώπων, κυβερνήσεων ή και ολόκληρων κρατών. Μάλιστα, θα λέγαμε ότι οι προβλέψεις τους διαθέτουν μια

πειστικότητα που ξεπερνά κατά πολύ αυτή του μαντείου, καθότι συνιστούν προϊόντα επιστημονικού μόχθου κι όχι εμπνεύσεις προερχόμενες από την ιερή μέθη της απολλώνιας ιέρειας.

Δεν θα εξετάσουμε εδώ το βαθμό επιστημονικότητας των μετρήσεων που διεξάγουν οι εταιρείες δημοσκοπήσεων. Θα πάρουμε σαν δεδομένη την επιστημονική τους εγκυρότητα, παρότι συχνά κι αυτή αμφισβητείται. Όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Δρούγκας (2003) «οι δημοσκοπήσεις, λόγω ακριβώς των υποκειμενικών εκτιμήσεων που εμφιλοχωρούν κατ' ανάγκη σε όλα σχεδόν τα στάδια της διενέργειάς τους, εμφανίζουν και χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν περισσότερο σε “τέχνη” παρά σε “επιστήμη”». Ωστόσο, όπως θα αποδειχθεί, αυτό έχει πολύ μικρή σημασία. Εκείνο που έχει σημασία είναι πώς χρησιμοποιεί το πολιτικό σύστημα τις μετρήσεις. Είναι, άλλωστε, χαρακτηριστικό ότι οι ίδιοι οι δημοσκόποι, σεβόμενοι την επιστημονική τους υπόσταση, δηλώνουν επίμονα ότι η εργασία τους δεν έχει προγνωστικό χαρακτήρα. Αποποιούνται όσο πιο εμφατικά μπορούν τον ρόλο του προφήτη, διαβεβαιώνοντας πως τα αποτελέσματα των ερευνών τους δεν αποτελούν τίποτα περισσότερο από απλές αποτυπώσεις της πραγματικότητας σε μία δεδομένη στιγμή. Με άλλα λόγια, η δημοσκόπηση είναι η εικόνα της πραγματικότητας σε δεδομένο και αυστηρώς οροθετημένο χώρο και χρόνο. Αυτή η πολύ απλή διαβεβαίωση των επαγγελματιών του είδους πολύ σπάνια λαμβάνεται υπόψη.

Αντιθέτως, τα επιτελεία των κομμάτων με προεξάρχοντες τους επικοινωνιολόγους τους συνεπικουρούμενα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αναλαμβάνουν να μετατρέψουν ταχυδακτυλουργικά, μπροστά στα μάτια του πολίτη, τους δημοσκόπους σε σύγχρονους οίονοσκόπους, εξαφανίζοντας κάθε ίχνος επιστημονικότητας και ανάγοντας την μαγεία, δηλαδή τον ανορθολογισμό, σε συστατικό στοιχείο της πολιτικής. Οι μετρήσεις παύουν να αποτελούν αποτυπώσεις

της πραγματικότητας και γίνονται οι ίδιες αυτές η πραγματικότητα. Η απόλυτη φενάκη. Το τέλειο ψέμα. Πώς γίνεται αυτό; Είναι πολύ απλό, όπως όλα τα κόλπα των ταχυδακτυλουργών. Παραγγέλλεται η δημοσκόπηση από το κόμμα ή το στενά συνδεδεμένο με το κόμμα έντυπο ή ηλεκτρονικό μέσο ενημέρωσης και δημοσιεύεται την κατάλληλη στιγμή, τη στιγμή δηλαδή που κάποιο φλέγον πολιτικό, οικονομικό ή κοινωνικό ζήτημα βρίσκεται στην επικαιρότητα. Η δημοσίευση συγκεντρώνει πάραυτα την προσοχή του συνόλου του πολιτικού κόσμου, που δια των διαπρεπέστερων εκπροσώπων του παρελαύνει από τηλεοπτικούς σταθμούς και εφημερίδες για να συζητήσει, να αναλύσει και να αποφασίσει όχι επί του πραγματικού ζητήματος αλλά επί της εικόνας του, όπως αυτή συνελήφθη από τους δημοσκόπους. Άρα, η πολιτική συζήτηση μεταφέρεται από την κοινωνία, που είναι το πραγματικό και το μόνο νόμιμο έδαφος της δημοκρατίας, στο φασματικό χώρο της δημοσκόπησης, όπου η γνώμη του πολίτη είναι η κοινή γνώμη, αθροισμένη και στριμωγμένη βιαίως σε ένα απρόσωπο ποσοστό, και η γνώμη του πολιτικού και των πάσης φύσεως επαϊόντων – επικοινωνιολόγων, αναλυτών και δημοσιογράφων – η μόνη έγκυρη κι άξια λόγου γνώμη, βάσει της οποίας θα ληφθεί και η όποια απόφαση. Η ειρωνεία, δε, είναι ότι η απόφαση παρουσιάζεται ως πλήρως νομιμοποιημένη από την κοινή γνώμη, ωσάν η δημοσκόπηση να ήταν ένα κανονικό δημοψήφισμα. Κι αν κανείς τολμήσει να την αμφισβητήσει κατηγορείται για ασέβεια προς τον λαό που υποτίθεται πως την έχει εγκρίνει, δηλαδή για αντιδημοκρατική συμπεριφορά.

Οι πολιτικοί, βέβαια, διατείνονται πως οι δημοσκοπήσεις συνιστούν χρήσιμο εργαλείο για την άσκηση της πολιτικής και τίποτα περισσότερο από αυτό. Άλλο ένα μεγάλο ψέμα. Τα γκάλοπ χρησιμοποιούνται από τα κόμματα όχι, όπως θα ήταν θεμιτό, ως εργαλεία διαμόρφωσης των προγραμμάτων τους, αλλά ως μέσα που τους επιτρέπουν να αναπροσαρμόζουν διαρκώς την τακτική τους για τον προσεταιρισμό ή

τη χειραγώγηση των κοινωνικών ομάδων, στη στήριξη των οποίων προσβλέπουν. Με άλλα λόγια, οι δημοσκοπήσεις αποτελούν όργανο τακτικισμού και προπαγάνδας κι όχι μέσο παραγωγής πολιτικής. Απόδειξη προς τούτο αποτελούν δύο πολύ απλά γεγονότα, που υποθέτουμε πως ο καθένας έχει παρατηρήσει. Πρώτον, τα κομματικά επιτελεία παραγγέλνουν σε τακτά διαστήματα, αλλά κι εκτάκτως όταν οι περιστάσεις το απαιτούν, δημοσκοπήσεις για ιδιωτική χρήση, μετρήσεις δηλαδή που ποτέ δεν δημοσιεύονται και ποτέ δεν γίνονται γνωστές στον πολίτη, με αποτέλεσμα η πολιτική, έστω και σε αυτή τη στρεβλή της διάσταση, να μεταφέρεται λαθραία από το δημόσιο στον ιδιωτικό ή, για την ακρίβεια, στον κομματικό χώρο. Σε αυτή την περίπτωση τα κόμματα και οι πολιτικοί, που τα συνθέτουν, λειτουργούν σαν κατάσκοποι της κοινής γνώμης. Δεύτερον, σχεδόν ποτέ μια κυβέρνηση, ένα κόμμα ή οποιοσδήποτε άλλος φορέας εξουσίας δεν αλλάζει την απόφασή του ή δεν τροποποιεί την πολιτική του υπό την πίεση μια λαϊκής κινητοποίησης, όσο μαζική κι αν είναι αυτή και όσο δίκαια και αν είναι τα αιτήματά της, εάν η ισχύς και η κοινωνική της απήχηση της δεν επιβεβαιώνονται σε επίπεδο δημοσκοπήσεων.

Στο σημείο αυτό, όμως, προκύπτει ένας προβληματισμός σχετικά με την ατομική ευθύνη, ο δείκτης της οποίας στις σύγχρονες κοινοβουλευτικές δημοκρατίες έχει πέσει χαμηλά. Συνιστά, φαινομενικά τουλάχιστον, παραδοξότητα το γεγονός ότι πολίτες, οι οποίοι στις πιο προηγμένες χώρες του κόσμου απέχουν σε ποσοστά που κυμαίνονται από 30% έως 50% από τις επίσημες εκλογικές διαδικασίες, εμφανίζονται την ίδια στιγμή πρόθυμοι να απαντούν, και μάλιστα με ειλικρίνεια στην πλειονότητά τους, στα ερωτηματολόγια των εταιριών δημοσκόπησης, δίνοντάς τους την δυνατότητα να γίνονται ρυθμιστές του πολιτικού παιχνιδιού με τον τρόπο που περιγράψαμε. Προσπαθώντας να εξηγήσουμε αυτή τη συμπεριφορά, ερχόμαστε αντιμέτωποι με ένα νέο παράδοξο. Ο πολίτης έχει την ψευδαίσθηση πως παίρνοντας

μέρος σε μία δημοσκόπηση μπορεί να επηρεάσει τις πολιτικές εξελίξεις. Να επιτύχει, με άλλα λόγια, αυτό που δεν του επιτρέπεται να κάνει δια της ευθείας, της θεσμικά κατοχυρωμένης, οδού. Ο πολίτης σε πλήρη απόγνωση (Κάλιοσης, 2011).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η διαλεκτική επίδραση εκπαιδευτικής ηγεσίας, Κριτικής Παιδαγωγικής και χειραφετικής εκπαίδευσης στην προοπτική σταδιακής μετάβασης των υπαρχόντων πολιτικών συστημάτων σε γνησιότερες μορφές δημοκρατίας

6.1 Η δυνατότητα της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας να

δημιουργήσουν ένα περιβάλλον κριτικής χειραφετικής εκπαίδευσης

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας έχει όλες τις προδιαγραφές για να προσδώσει στην εκπαίδευση κριτική και χειραφετική διάσταση. Για να συμβεί κάτι τέτοιο όμως, πρέπει πρώτα απ' όλα να χειραφετηθεί η ίδια η εκπαιδευτική ηγεσία από το σφιχτό εναγκαλισμό του κράτους και αυτού που έχουμε συνηθίσει να ονομάζουμε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κι όπως εύκολα μπορεί να υποψιαστεί ο καθένας αυτό δεν πρόκειται ποτέ να αποτελέσει κεντρική πολιτική επιλογή στο πλαίσιο του εδραιωμένου πολιτικού συστήματος της καπιταλιστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, καθότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία διαμόρφωσης εκείνης της πολιτικής κουλτούρας – μιας κουλτούρας υπερεξειδίκευσης, ανταγωνισμού και κατανάλωσης - που εξυπηρετεί προσφορότερα τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις της ιθύνουσας τάξης του. Όπως το θέτει ο Πέτρου (2010) «η άρχουσα τάξη και η κυρίαρχη ελίτ, στην προσπάθειά τους να καθορίσουν την οικονομική, πολιτική και κοινωνική διαχείριση της κοινωνίας, προωθούν τις νεοφιλελεύθερες θέσεις τους, υποστηρίζοντας ότι αυτός είναι ο καλύτερος αλλά και ο μοναδικός τρόπος για να ευημερήσουν οι άνθρωποι και η

κοινωνία» (σ. 127). Ως εκ τούτου η χειραφέτηση είναι αναγκαίο να αποτελέσει αντικείμενο διεκδίκησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, οι οποίοι καλούνται να προωθήσουν μεθοδικά την ιδέα της μετατροπής της σχολικής τους μονάδας από παραφυάδα ενός υδροκέφαλου εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτόνομη και αυτοδύναμη μορφωτική κοινότητα, πυρήνα και σημείο αναφοράς της τοπικής κοινωνίας, δικαιώνοντας έτσι τον ηγετικό τους ρόλο. Διαφορετικά θα παραμείνουν τυπικοί αξιωματούχοι μιας άγονης γραφειοκρατικής δομής, ακυρώνοντας στην πράξη την μετασχηματιστική διάσταση της ηγεσίας τους ή, ακόμη χειρότερα, την ίδια την ηγετική τους υπόσταση.

Με άλλα λόγια, ο σχολικός ηγέτης του 21^{ου} αιώνα πρέπει πρωτίστως να μετασχηματίσει το ρόλο του από τυπικό διεκπεραιωτή μιας άπαξ επιλεγμένης από τις κυρίαρχες ελίτ εκπαιδευτικής πλατφόρμας, προορισμένης να διευκολύνει τις στοχεύσεις τους, σε παραγωγό εκπαιδευτικής πολιτικής με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες και τις θεμιτές επιδιώξεις της τοπικής κοινωνίας στην οποία η σχολική του μονάδα ανήκει. Και επειδή πολλοί θα σπεύσουν να διαμαρτυρηθούν επικαλούμενοι τις ιερές αρχές και τις αξίες της εθνικής ή κάποιας ευρύτερης ακόμη κοινωνίας, είναι ίσως συνετό να διευκρινίσουμε και να τονίσουμε ότι οι μεν δεν υπονομεύονται ούτε αναιρούνται από τις δε. Αντιθέτως, οι αξίες, εθνικές, ομοσπονδιακές ή οικουμενικές, αποκτούν την απαιτούμενη ουσία όταν εμπλουτίζονται από όλα τα πλάτη και τα μήκη της κοινωνίας, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο σύνολο, ει δυνατόν, των πολιτών της. Αντί, δηλαδή, το αξιακό σύστημα να διαμορφώνεται από τους λίγους και να επιβάλλεται στους πολλούς, θα ήταν λειτουργικότερο, αποτελεσματικότερο και δικαιότερο να διαμορφώνεται από όλους για όλους. Ο ρόλος του σχολείου σ' αυτή την πλουραλιστική διαδικασία θα μπορούσε να αποβεί κεφαλαιώδης, αν λειτουργούσε κριτικά και χειραφετικά. Άρα, ο πρώτος που πρέπει να χειραφετηθεί

είναι ο εκπαιδευτικός ηγέτης, για να είναι εν συνεχεία σε θέση να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για τη χειραφέτηση εκπαιδευτικών, μαθητών και πολιτών της κοινότητας, κάνοντας πράξη τη οπτιμιστική φιλοσοφική διακήρυξη του Bollnow (1996), σύμφωνα με την οποία «εάν ο άνθρωπος έχει δύναμη απέναντι στο μέλλον του, τότε πρέπει και να τη χρησιμοποιεί» (σ.51).

Ακολούθως, ο μετασχηματιστικός ηγέτης, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την επισήμανση του Apple (2010α) που κάνει λόγο για «στενό έλεγχο της εργασίας των δασκάλων» (σ. 233), είναι απαραίτητο να διασφαλίσει όρους παιδαγωγικής και διδακτικής ελευθερίας για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, έτσι ώστε αυτοί να ενεργοποιηθούν και να αναπτύξουν πλήρως τη δημιουργικότητά τους, υπερβαίνοντας τα στεγανά του κλειστού αναλυτικού προγράμματος, που τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα επιβάλλουν, καθιστώντας το στην πράξη ανοιχτό. Γιατί είναι πράγματι εντυπωσιακό πολλές φορές το πώς ενσωματώνονται στις επίσημες διακηρύξεις ρηξικέλευθες αρχές και προτάσεις προερχόμενες από ριζοσπαστικά ρεύματα σκέψης, όπως αυτό της Κριτικής Παιδαγωγικής, όχι για να εφαρμοστούν αλλά με τη σαφή πρόθεση να ευνοηστούν. Μελετώντας κανείς, για παράδειγμα, το γενικό σκεπτικό του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013) θα συναντήσει αρκετές από τις ρητές παιδαγωγικές και διδακτικές αξιώσεις του Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής, αλλά συσχετίζοντάς τες με την πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων θα καταλήξει εύλογα στο συμπέρασμα ότι «ενώ έχουμε ένα φαινομενικά σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα, εμείς συνεχίζουμε να ακολουθούμε ένα άλλο “μυστικό”» (Πέτρου, 2004, σ. 20), γεγονός που βαθιάει το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, ανάμεσα στους εξαγγελόμενους σκοπούς και τα πραγματικά αποτελέσματα και μαζί του την αναξιοπιστία του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει. Αυτό το χάσμα είναι δυνατό να γεφυρωθεί μόνο μέσα από τη

χειραφετική δράση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, που στο πλαίσιο του μετασχηματιστικού μοντέλου αποτελούν ένα και το αυτό, εφόσον η ηγεσία κατανέμεται αναγόμενη σε μια πολυδύναμη συλλογικότητα.

Ως ηγετική συλλογικότητα ή συλλογικότητα ηγεσιών, λοιπόν, η μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε μια μαθάνουσα κοινότητα, ικανή όχι μόνο να μεταδίδει αλλά και να παράγει γνώση, ευνοώντας τη λεγόμενη σπειροειδή μάθηση με έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και του αναστοχασμού. Σε μια τέτοια διαδικασία όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας – διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία - συμμετέχουν επί της ουσίας ισότιμα συναρθρώνοντας μια κοινότητα ελευθερίας και δημοκρατίας. Γιατί σκοπός είναι το σχολείο να παράγει υπεύθυνους και στοχαστικούς πολίτες έτοιμους να αναλάβουν ενσυνείδητα την ευθύνη της ύπαρξής τους και τον κοινωνικό ρόλο που τους αναλογεί εκ της πολιτικής τους υπόστασης, καθώς «ο άνθρωπος διαλογίζεται για το “είναι” του, για την ύπαρξή του, για την κοινωνική του υπόσταση, για τον “άλλον”, μόνο από τη στιγμή που βιώνει ένα καθεστώς ατομικής, κατ’ ελάχιστον, ελευθερίας» (Κοντογιώργης, 2006, σ. 279). Σ’ αυτό το χειραφετικό περιβάλλον μάθησης ο μαθητής θα γίνει εκτός από αντικείμενο εκπαίδευσης και υποκείμενο, εκτός από παθητικός δέκτης γνώσεων και φορέας τους, αναπτύσσοντας έτσι ενεργητικά και δραστήρια την ικανότητα να κατανοεί την συνθετότητα του κόσμου που τον περιβάλλει και να αποκωδικοποιεί τις κεκαλυμμένες μορφές εξουσίας. Ως εκ τούτου, η τρέχουσα τεχνοκρατική και ανταγωνιστική εκπαίδευση που αποβλέπει στην παραγωγή εξειδικευμένων, καλά καταρτισμένων και αποτελεσματικών επαγγελματιών αλλά παθητικών και πειθήνιων πολιτών – ή, για να ακριβολογούμε, υπηκόων των αυτονομημένων εντός του ψευδοδημοκρατικού κατεστημένου εξουσιών – θα βρει το δημοκρατικό της αντίδοτο.

Ένας τρόπος, για να ενισχύσει ο μετασχηματιστικός ηγέτης το κίνητρο και τη διάθεση συμμετοχής και δράσης εκπαιδευτικών και μαθητών, για να φέρει το σχολείο κοντά στους γονείς και στην τοπική κοινωνία ανάγοντάς το σε σημείο αναφορά της κοινότητας και συνάμα για να περιορίσει σημαντικά τα περιθώρια ελέγχου και ποδηγέτησης του εκπαιδευτικού οργανισμού από την κρατική εξουσία και τις δυνάμεις της αγοράς, είναι να αναπτύξει ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή όλων των φορέων της, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών φυσικά. Μια αξιολόγηση που θα είναι ανοιχτή, δημοκρατική και αμφίδρομη και σκοπό θα έχει όχι την επίτευξη ποσοτικών στόχων και την καταγραφή ανταγωνιστικών δεικτών αποτελεσματικότητας, αλλά τη διαρκή παροχή ανατροφοδότησης για τη συνολική και διαρκή βελτίωση της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής θα λογοδοτεί στους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και στους γονείς και όλοι μαζί στην κοινωνία και το αντίστροφο, δημιουργώντας ένα ανοιχτό δυναμικό πεδίο άσκησης της κριτικής και της αυτοκριτικής ικανότητας, κατάλληλο για να λειτουργήσει δια της αυτορρύθμισης και χωρίς άνωθεν ελέγχους και καταπίεση το απαραίτητο για κάθε συντεταγμένη συλλογική διαδικασία στοιχείο της πειθαρχίας, γιατί «οι άνθρωποι που βαθαίνουν και στεριώνουν τη δημοκρατία απέναντι σε κάθε αυταρχικό εγχείρημα είναι εκείνοι που επεξεργάζονται την αναγκαία πειθαρχία, μια πειθαρχία χωρίς την οποία η δημοκρατία δεν λειτουργεί» (Freire, 2006, σ. 252). Το μεγάλο κέρδος από ένα τέτοιο σύστημα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θα είναι η αποκατάσταση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλοτροφοδότησης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, διευθυντή και εκπαιδευτικού, σχολείου και κοινωνίας. Το σημαντικότερο όλων όμως είναι ότι ο μαθητής θα έχει μπροστά στα μάτια του ένα ζωντανό

παράδειγμα δημοκρατικής λειτουργίας, στο οποίο θα συμμετέχει ενεργά και ισότιμα μαθαίνοντας βιωματικά τι εστί δημοκρατία.

Στο μοντέλο κριτικής χειραφετικής εκπαίδευσης που επιχειρούμε να περιγράψουμε η μετασχηματιστική ηγεσία θα έχει εκτός των άλλων την δυνατότητα να αντιμετωπίσει επιτυχέστερα το μεγάλο πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων. Είναι γνωστό ότι στο διαβαθμισμένο, ανταγωνιστικό και συγκεντρωτικό κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μειονεκτούσες οικονομικά, κοινωνικά και μαθησιακά ομάδες μαθητών περιθωριοποιούνται και εξέρχονται της εκπαίδευσης με το στίγμα της αποτυχίας, γεγονός που διαιωνίζει και επαυξάνει την ανισότητα. Στο δημοκρατικό σχολείο αντίθετα, ο διευθυντής θα έχει τη δυνατότητα σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό δυναμικό, επιστημονικούς συνεργάτες που θα προσέρχονται ως κριτικοί φίλοι και τοπικούς φορείς να εμπλουτίζει διαρκώς σε ιδέες, μεθόδους και διδακτικές πρακτικές το εκπαιδευτικό έργο προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες όλων των μαθητών, εξειδικεύοντάς το όπου χρειάζεται και γενικεύοντάς το τόσο ώστε να χωρούν όλοι σε αυτό και να ευεργετούνται ισοδύναμα.

Η πολιτεία σε όλη ετούτη τη διαδικασία διάχυσης στους κόλπους της κοινωνίας μιας υγιούς εκπαίδευσης, που παίρνει τα χαρακτηριστικά της παιδείας με την αρχαιοελληνική σημασία του όρου, δεν έχει να κάνει τίποτα περισσότερο από το να τη χρηματοδοτεί επαρκώς και να δίνει λύσεις σε τεχνικής φύσεως προβλήματα. Για παράδειγμα, θα διευκόλυνε πολύ τον μετασχηματιστικό ηγέτη η παροχή γραμματειακής υποστήριξης στη σχολική του μονάδα, ώστε να αποφορτίζονται τόσο αυτός όσο και οι εκπαιδευτικοί από έναν όγκο διαχειριστικής και γραφειοκρατικής εργασίας, αποφόρτιση που θα μετουσιωνόταν σε ουσιωδέστερη παιδαγωγική και διδακτική προσφορά. Κι επειδή τίποτα δεν γίνεται αυτόματα, ούτε έρχεται ως δώρο μια αγαθής προαίρεσης, όλα αυτά θα πρέπει να αποτελέσουν το αντικείμενο μιας

σταθερής διεκδίκησης εκπαιδευτικών ηγετών, δασκάλων, μαθητών και πολιτών, ώστε η εκπαίδευση να αλλάξει ριζικά και από κάτω, για να γίνουν τα σχολεία κατά την έκφραση των Apple & Franklin «οι μεγάλοι κινητήρες της δημοκρατίας» (Apple, 1986, σ. 135).

6.2 Ο τύπος ανθρώπου που δύναται να αναδείξει η κριτική χειραφετική

εκπαίδευση

«Η δύναμη της ζωής είναι η γονιμότητα» (σ. 152) σημειώνει η Χάννα Άρεντ (2008) στο μνημειώδες έργο της «Η ανθρώπινη κατάσταση (vita activa)». Αυτό ακριβώς θεωρούμε ότι είναι το κύριο χαρακτηριστικό - από το οποίο παράγονται και όλα τα άλλα - του ανθρώπου που δύναται να αναδείξει σε ένα εύλογο βάθος χρόνου η κριτική χειραφετική εκπαίδευση. Ένας άνθρωπος γόνιμος ο οποίος θα είναι ικανός να δημιουργεί τον εαυτό του ελεύθερα και να τον εντάσσει στην κοινωνία όχι ως κομμάτι ενός προκαθορισμένου παζλ αλλά ως συνδιαμορφωτή της εικόνας της και της ουσίας της. Αυτόν το τύπο ανθρώπου θα μπορούσαμε να τον ονομάσουμε Ολοκληρωμένο Άνθρωπο (Homo Completus), γιατί θα είναι αυτεξούσιος, αρχή και τέλος του εαυτού του και ως εκ τούτου ελεύθερος (Κάλιοσης, 2011), καθώς όπως επίσης τονίζει η Άρεντ το να είσαι ελεύθερος σημαίνει «να μην εξουσιάζεις ούτε να εξουσιάζεσαι» (σ.52). Θα σκιαγραφήσουμε ακολούθως τα επιμέρους χαρακτηριστικά αυτού του ανθρώπινου τύπου, όπως υποθέτουμε και ελπίζουμε ότι θα μπορούσαν να διαμορφωθούν υπό τη διαρκή επίδραση μιας χειραφετικής εκπαίδευσης.

Ο Ολοκληρωμένος Άνθρωπος, λοιπόν, θα είναι ερευνητικός, ανήσυχος και επινοητικός, καθώς η κριτική αναστοχαστική εκπαίδευση θα τον έχει εμποτίσει με το πνεύμα της αναζήτησης. Θα έχει συνείδηση του γεγονότος ότι η γνώση δεν είναι ένας στατικός όγκος πληροφοριών που περιμένει να τον απορροφήσει ο άνθρωπος

εγκέφαλος, αλλά μια ρευστή και απεριόριστη μάζα που παίρνει τη μορφή που της δίνει η σκέψη. Εξάλλου στον 21^ο αιώνα - πόσο μάλλον στους επόμενους αιώνες - η κατακτημένη γνώση παίρνει τέτοιες διαστάσεις που είναι εκ των πραγμάτων αδύνατο στο άτομο να προσεγγίσει κάτι περισσότερο από ένα απειροελάχιστο ποσοστό της. Οπότε αυτό που του μένει είναι να αποδεσμευτεί από το βάρος της και να χρήσει τον εαυτό του ελεύθερο περιηγητή των αχανών της εκτάσεων, προκειμένου να ανακαλύψει νέες συνάψεις, να κάνει νέες συνάψεις και εν τέλει να της προσθέσει τη δική του μικρή συμβολή με πλήρη επίγνωση της σχετικότητας, της ασημαντότητας και ενδεχομένως της θνητότητάς της. Σε τελική ανάλυση, αυτό που έχει να αντιτάξει ο άνθρωπος στο καταπιεστικό χάος, για να δικαιώσει την ύπαρξή του, είναι μια εκπορευμένη από τη λογική του κοσμική τάξη (Bollnow, 1986).

Θα είναι στοχαστικός, υποβάλλοντας διαρκώς τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του στη βάσανο της κριτικής και της αμφισβήτησης. Κριτική και αυτοκριτική θα αποτελούν τις ορίζουσες της σκέψης του Ολοκληρωμένου Ανθρώπου, για να δοκιμάζει συνεχώς την ανθεκτικότητα των θέσεών του, να ανιχνεύει τα όρια της υποκειμενικότητάς του σε σχέση με ό, τι κάθε φορά θεωρείται αντικειμενικό και να αποκαλύπτει τις πλάνες που συνέχουν κοινωνικές και πολιτικές δομές, ώστε να μπορεί να παρεμβαίνει και να συμβάλει με τις δυνάμεις του στην τροποποίησή τους προς το ορθό και το αληθές ή, για να ακριβολογούμε, προς αυτό που στη δεδομένη στιγμή θεωρεί ορθό και αληθές. Το καρτεσιανό «αμφιβάλλω, άρα υπάρχω» (Ντεκάρτ, 1976, σ. 19) υπό το πρίσμα της δικής του στάσης θα μπορούσε να μετασχηματιστεί σε κάτι σαν το «αμφιβάλλω, άρα εκδημοκρατίζομαι». Γιατί μια κοινωνία για να είναι γνησίως δημοκρατική οφείλει πρωτίστως να είναι μια στοχαστική κοινωνία, της οποίας οι πολίτες διαθέτουν ατομική κρίση που τους επιτρέπει να διαχειρίζονται το ζήτημα του αυτοπεριορισμού τους (Θεοδωρίδης, 2008).

Θα είναι υπεύθυνος για τους λόγους του, τις πράξεις του και τις επιλογές του. Η υπευθυνότητά του είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αυτεξουσιότητά του, εφόσον αποτελεί ίδιον των δουλικών και ανελεύθερων ανθρώπων να μεταθέτουν την ευθύνη για την όποια τους αστοχία ή αποτυχία στους άλλους και αντιστρόφως να σπεύδουν προς κάρπωση μεριδίου σε κάθε επιτυχία, είτε έχουν συμβάλει είτε όχι σ' αυτή. Ο πραγματικά χειραφετημένος άνθρωπος δεν έχει ανάγκη από άλλοθι, δικαιολογίες και εξωραϊστικές προβολές, παρά είναι έτοιμος ανά πάσα στιγμή να αναλάβει την ευθύνη για ό, τι έκανε ή δεν έκανε, εισπράττοντας με σεμνότητα τον έπαινο για οτιδήποτε θετικό και αφομοιώνοντας δημιουργικά τον ψόγο για κάθε αρνητικό. Έτσι, καθιστά την ατομικότητά του εγγύηση για μια δημοκρατική συλλογικότητα, καθώς αρχή της δημοκρατίας είναι η ευθύνη με τις υποχρεώσεις που τη συνοδεύουν και απόληξη της τα δικαιώματα. Το αντίστροφο συνιστά απλώς φαλκίδευση της υπόστασής της. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι ο εισηγητής της Σόλων είπε στους Αθηναίους στις αρχές του 6^{ου} π.Χ. αιώνα: «μη παραπονιέστε για τον Δία, εσείς οι ίδιοι, με την βλακεία σας, με την κακία σας, θα είστε η αιτία των δεινών που θα σας βρουν» (Καστοριάδης, 2007, σ. 177).

Θα είναι διαλεκτικός, διαλλακτικός και ανεκτικός, γιατί ο κύριος μαθησιακός παράγοντας της χειραφετικής εκπαίδευσης είναι ο διάλογος. Ένας διάλογος ανοικτός, ισότιμος και αποκαλυπτικός, που δίνει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να κτίσει την κοσμοθεωρία του με τη κριτική σύμπραξη των άλλων, αλλά χωρίς πατερναλισμούς, στερεότυπα και ιδεοληψίες. Έτσι, θα κατοχυρώσει μια αυτονομία εδραιωμένη στη διαλλακτικότητα, που δεν σημαίνει κατ' ανάγκη συμφωνία, και στην ανεκτικότητα, που δεν καθιστά μονόδρομο την αποδοχή, δικαιώνοντας τη θέση του Καστοριάδη (1978) σύμφωνα με την οποία «δεν μπορούμε να θέλουμε αυτονομία

χωρίς να τη θέλουμε για όλους και ταυτόχρονα η πραγματοποίησή της δεν μπορεί να γίνει πλήρως νοητή παρά ως έργο συλλογικό» (σ. 159).

Θα είναι αλληλέγγυος όχι με τον τρόπο της χριστιανικής ή της πλουτοκρατικής φιλανθρωπίας, οι οποίες θεωρούν νόμιμη την εξαθλίωση ανθρώπινων όντων και έρχονται εκ των υστέρων να την επουλώσουν με το περίσσευμα μιας ευζωίας που επιζητεί άπληστα και υποκριτικά την απαλλαγή της από τις τύψεις, αλλά με τον τρόπο που γεννά αφενός η αξιωματική θέση ότι σε μια δημοκρατία όλοι οι πολίτες δικαιούνται τουλάχιστον την εκκίνηση από την ίδια αφετηρία και αφετέρου η ρεαλιστική επίγνωση «ότι δεν μπορείς να είσαι ευτυχής, όταν οι άλλοι δυστυχούνε, γιατί πολύ απλά οι δυστυχείς δυνητικά μεταβάλλονται σε απειλή για τη δική σου ευτυχία» (Κάλιοσης, 2011, σ. 60). Μια τέτοια αλληλεγγύη φυσικά οφείλει να υπερβαίνει τα ευχολόγια και να πιστοποιείται με πρωτοβουλίες και ενέργειες, οι οποίες θα στοχεύουν στην άρση των αιτιών που προκαλούν την αδυναμία και όχι στη ναρκισσιστική και χανωτική θωπεία των αδυνάτων.

Θα είναι καλά πληροφορημένος, εξοικειωμένος με την τεχνολογία και ουσιαστικά μορφωμένος. Καλά πληροφορημένος σημαίνει ότι θα έχει την δυνατότητα, μπροστά στον τεράστιο όγκο των πληροφοριών που θα πολιορκούν καθημερινά τις αισθήσεις του, από τη μια να επιλέγει αυτές που του είναι χρήσιμες και από την άλλη να αποκλείει εκείνες που είναι επικίνδυνες, με την έννοια ότι στόχο τους δεν έχουν την ενημέρωση αλλά την δια της προπαγάνδας παραπλάνηση. Εξοικειωμένος με την τεχνολογία δεν σημαίνει φυσικά ότι θα ξέρει να τη χρησιμοποιεί, καθώς κάτι τέτοιο είναι περίπου αυτονόητο για τις μελλοντικές γενιές, αλλά ότι θα έχει αναπτύξει μια ολοκληρωμένη φιλοσοφία και μια συγκροτημένη ηθική της χρήσης της, έτσι ώστε η τεχνολογία να είναι πάντα το μέσο για την επίτευξη των σκοπών του και της περαιτέρω χειραφέτησής του και όχι σκοπός αυτή

καθεαυτή. Με άλλα λόγια, θα αναβαθμίσει τον εαυτό του από καταναλωτή τεχνικών μέσων σε συνειδητοποιημένο χρήστη τους. Ουσιαστικά μορφωμένος εν τέλει σημαίνει ότι θα έχει οξύνει την ικανότητά του να εξέρχεται από τον ιδιωτικό του χώρο, να συμμετέχει ενεργά στη δημόσια ζωή, να επικοινωνεί, να διαβουλεύεται και να συναποφασίζει. Θα έχει ξανακερδίσει, δηλαδή, ύστερα από πολλούς αιώνες την χαμένη του φύση, αυτή του αριστοτελικού κοινωνικού και πολιτικού όντος.

Ο Ολοκληρωμένος Άνθρωπος, τέλος, θα είναι ανοιχτός στις χαρές της ζωής με την έννοια που έχει προσδώσει σε αυτές ο μεγάλος ηθικός φιλόσοφος των ελληνιστικών χρόνων Επίκουρος, αναφέροντας σε μία από τις περίφημες δόξεις του ότι «δεν είναι δυνατόν να ζούμε ευχάριστα, χωρίς να ζούμε συνετά, ηθικά και δίκαια· ούτε να ζούμε συνετά, ηθικά και δίκαια, χωρίς να ζούμε ευχάριστα» (142, V). Μιλιά, δηλαδή, για μια ενσυνείδητη, πειθαρχημένη και διαρκή απόλαυση της ζωής που έρχεται σε ευθεία αντίθεση με αυτό που χαρακτηρίζει το σύγχρονο ψευδοδημοκρατικό άνθρωπο, ο οποίος «δεν ζει παρά μόνο στο καθαρό παρόν, καθιστώντας νόμο μόνο την επιθυμία που παρέρχεται» (Badiou, 2013, σ. 30). Η απόλαυση της ζωής τροφοδοτεί την αγάπη για αυτή και εμπλουτίζει το άτομο με αισιοδοξία, θετική διάθεση και ορμή για να την κάνει ακόμη καλύτερη, αναζητώντας ρεαλιστικές, δίκαιες και ορθολογικές λύσεις στα πάσης φύσεως προβλήματα που την υπονομεύουν, με την βεβαιότητα και την αυτοπεποίθηση ότι η προώθησή τους επαφίεται στις δικές του δυνάμεις συναθροισμένες με τις δυνάμεις των συμπολιτών του και όχι σε κάποια αυτονομημένη εξουσιαστική πολιτική δύναμη ή σε μια υπερκόσμια οντότητα.

Είναι βαθιά η πεποίθησή μας, λοιπόν, ότι κριτική χειραφετική εκπαίδευση είναι μια επαναστατική επιλογή με απόλυτα ειρηνικό χαρακτήρα, ικανή να αλλάξει τον κόσμο μετασηματίζοντας το κύριο συστατικό του, τον άνθρωπο, ο οποίος είναι

ταυτόχρονα το υποκείμενο και η συνείδηση του κόσμου. Ο Ολοκληρωμένος Άνθρωπος θα πάρει σταδιακά τη θέση του σημερινού ιδιωτεύοντος, εγωκεντρικού, ανεύθυνου, κατά βάση ανελεύθερου, ουσιαστικά αμόρφωτου, αδαούς, εργασιομανούς, μονομανούς, φιλοχρήματου και καταναλωτικού ανθρώπου. Όσο ο άνθρωπος θα αλλάζει προς την κατεύθυνση της ολοκλήρωσής του θα γίνεται συνάμα φορέας οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών με ορίζοντα τη δημιουργία μια δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας. Κάποιος, βέβαια, θα μπορούσε σε αυτό το σημείο να εγείρει την αντίρρηση ότι δεν είναι δυνατόν να προηγηθεί η αλλαγή του ανθρώπου της κοινωνικής αλλαγής. Μια τέτοια σκέψη, όμως, παραπέμπει στο γνωστό πρόβλημα το αυγού και της κότας κι ως εκ τούτου είναι άνευ νοήματος. Όλες οι μεγάλες αλλαγές στην Ιστορία αποτέλεσαν πολύπλευρες και σύνθετες διαδικασίες, όπου οι διάφορες παράμετροί τους λειτούργησαν ταυτόχρονα, συμπληρωματικά, παραπληρωματικά ή εναλλασσόμενα σε ποικίλους όσους συνδυασμούς. Ως εκ τούτου, μια ενδεχόμενη αλλαγή στην εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει ευνοϊκές προϋποθέσεις για τη σταδιακή μετάβαση προς την πραγματική δημοκρατία, όπως αντιστρόφως και μια αλλαγή στις πολιτικές δομές είναι δυνατό να ανανεώσει τις αντιλήψεις περί παιδείας. Το ζητούμενο σε κάθε περίπτωση είναι από κάπου να αρχίσουμε. Κι η παιδεία είναι αναμφίβολα ένα προνομιακό πεδίο.

6.3 Διερεύνηση των προοπτικών μετάβασης των σύγχρονων πολιτικών

συστημάτων σε γνησιότερες μορφές δημοκρατίας

Όπως προκύπτει από την όλη προσέγγισή μας η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία, κυρίως δε το μοντέλο της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας, έχει όλες τις προδιαγραφές για να μετατρέψει σταδιακά την τρέχουσα ανταγωνιστική,

μονοσήμαντη και καταπιεστική εκπαίδευση σε παιδεία κριτική, χειραφετική και δημοκρατική. Εκείνο που απομένει είναι να εκδηλωθεί επίμονα και μεθοδικά η βούληση των σχολικών ηγετών να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά, η πρόθεση των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν θετικά αναλαμβάνοντας μετασχηματιστικούς ηγετικούς ρόλους και η διάθεση μαθητών, γονέων και τοπικών κοινωνιών να αγκαλιάσουν το εγχείρημα και να δημιουργήσουν τις νέες εκείνες συλλογικότητες που θα μετασχηματίσουν την κοινωνία συνολικά προς την κατεύθυνση του ουσιαστικού εκδημοκρατισμού της. Γιατί δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι, για να αλλάξει το πολιτικό σύστημα, πρέπει το πολιτικό προσωπικό να αισθανθεί την πίεση της κοινωνίας και την απαίτηση των πολιτών να περιέλθει η εξουσία στα χέρια τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Μόνο τότε θα μπορούμε να μιλάμε για πραγματική δημοκρατία. Και πραγματική δημοκρατία είναι η άμεση δημοκρατία. Αυτή η δημοκρατία στην οποία οι πολίτες είναι οι αποκλειστικοί νομείς και κάτοχοι της εξουσίας και οι πολιτικοί οι εντολοδόχοι εκτέλεσης των ποικίλων διοικητικών λειτουργιών για περιορισμένο χρονικό διάστημα και υπό τον άμεσο έλεγχο των εντολέων τους – πολιτών, στους οποίους λογοδοτούν για κάθε τους πολιτική πράξη. Το ερώτημα, λοιπόν, που αναδύεται επιτακτικά έχει να κάνει με το κατά πόσο είναι αναγκαία και εφικτή σήμερα η έναρξη μια σταδιακής μετάβασης από το ισχύον αντιπροσωπευτικό – κατά πολλούς ψευδοαντιπροσωπευτικό και ολιγαρχικό – πολιτικό σύστημα σε ένα σύστημα αμεσότερης δημοκρατίας. Η απάντησή μας είναι καταφατική και συνοδεύεται από μια στοιχειώδη για τις διαστάσεις του ερωτήματος προσπάθεια τεκμηρίωσης.

Είναι αναγκαία, γιατί, όπως σε προηγούμενη ενότητα καταδείξαμε, το ισχύον κοινοβουλευτικό σύστημα βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο παρακμής. Έχει εκδηλώσει ένα πλήθος εκφυλιστικών και διαλυτικών φαινομένων, που νοθεύουν την

έννοια της δημοκρατίας. Αυτό δεν είναι απλά ανησυχητικό. Είναι επικίνδυνο. Αν η σύγχρονη φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία δεν επιδιώξει την αυτομεταρρύθμισή της προς την κατεύθυνση της άμεσης εκδοχής της, είναι πολύ πιθανό μεσομακροπρόθεσμα, κάτω από το βάρος των αντιφάσεών της, να προκαλέσει την κατάρρευσή της ή τη βίαιη ανατροπή της, με άδηλες συνέπειες τόσο για την ίδια όσο, και κυρίως, για τις ανθρώπινες κοινωνίες. Ένα τέτοιο ενδεχόμενο, εξάλλου, δεν είναι άγνωστο στα τρέχοντα δημοκρατικά συστήματα, καθώς στη διάρκεια του 20^{ού} αιώνα το αντιμετώπισαν ουκ ολίγες φορές, σε πάρα πολλά σημεία του πλανήτη και σε μια αρκετά ευρεία περιπτώσιολογία, με αποκορύφωμα την άνοδο του φασισμού και του ναζισμού στην Ευρώπη κατά την περίοδο του μεσοπολέμου. Το μοντέλο της αστικής δημοκρατίας, όπως αυτό εγκαθιδρύθηκε με την Γαλλική Επανάσταση, όπου δεσπόζουν οι μεσσιανικές μορφές και η πολιτική είναι υπόθεση των λίγων και των εκλεκτών, έχει ολοκληρώσει τον ιστορικό του κύκλο και έχει έρθει η ώρα να δώσει τη θέση του σε μια δημοκρατία όπου τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο θα τον έχει ο πολίτης. Η δημοκρατία του ηγέτη και των ειδικών δεν είναι πια δημοκρατία. Η, για να είμαστε πιο ακριβείς, δεν ήταν ποτέ δημοκρατία. Υπήρξε απλά ένα προστάδιό της. Όπως ευθύβολα επισημαίνει ο συντηρητικός θεωρητικός Σουμπέτερ (1972), κάνοντας κριτική από τη δική του σκοπιά, «σε μια δημοκρατία ο αρχηγός της κυβέρνησης μοιάζει με έναν ιππέα, ο οποίος είναι τόσο απορροφημένος από την προσπάθειά του να μην πέσει από τη σέλα, ώστε δεν μπορεί να καθοδηγήσει το άλογο» (σ. 456).

Είναι αναγκαία, γιατί οι συνθήκες είναι πλέον ώριμες για να έρθει στο επίκεντρο της πολιτικής ο πολίτης και η δημοκρατία να συναντηθεί με το πραγματικό νόημά της, αυτό που της προσέδωσε το αρχαιοελληνικό παράδειγμα, που είναι και το μόνο γνήσιο, το μόνο ιστορικά δικαιωμένο και ως εκ τούτου το μόνο αποδεκτό. Το αμεσοδημοκρατικό σύστημα μπορεί να καταστήσει φιλόδοξο κάθε πολίτη,

καταργώντας παράλληλα τη ματαιοδοξία κάθε επίδοξου ηγετίσκου. Οι ειδικοί θα τεθούν επιτέλους στην υπηρεσία του πολίτη και θα λογοδοτούν σ' αυτόν για κάθε τους πράξη. Βέβαια, η άμεση δημοκρατία δεν είναι πανάκεια και απόδειξη γι' αυτό αποτελεί η ίδια η αρχαιοελληνική εκδοχή της, που ανέπτυξε κολάσιμα φαινόμενα, όπως ο επεκτατισμός και ο ηγεμονισμός, και έλαβε από εσφαλμένες έως ολέθριες αποφάσεις, όπως η σφαγή των Μηλίων και η Σικελική εκστρατεία. Τα όποια λάθη της, όμως, είναι συλλογικά και αφαιρούν κάθε άλλοθι από την ατομική συνείδηση, καθιστώντας την έτσι πιο ενεργή και πιο παραγωγική. Πρόκειται για ένα ανοιχτό σύστημα που απαιτεί διαρκή εγρήγορση και βήμα προς βήμα βελτίωση. Το μεγάλο του πλεονέκτημα είναι ότι η ευθύνη για τα σφάλματα και τις αστοχίες ισοκατανέμεται σε όλους. Για τις τύχες τους θα αποφασίζουν οι λαοί και θα πληρώνουν και το τίμημα των αποφάσεών τους. Αυτό μακροπρόθεσμα θα κάνει καλύτερους τόσο τους πολίτες όσο και τις κοινωνίες που αυτοί θα δημιουργούν. Όπως έξοχα έχει επισημάνει ο Forrest (1994), αναλύοντας την πορεία ωρίμανσης της Εκκλησίας του Δήμου από την εποχή του Σόλωνα μέχρι την ακμή της αθηναϊκής δημοκρατίας, «η ευθύνη “γεννά την εμπιστοσύνη”» (σ. 227). Με την ίδια ακριβώς λογική είναι δυνατόν και το σύγχρονο εκλογικό σώμα να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και πραγματική δημοκρατική συνείδηση, παίρνοντας μέρος σε συνεχείς, τακτές και έκτακτες, εκλογικές διαδικασίες για τη λήψη των αποφάσεων και αναλαμβάνοντας ευθύνες, ρόλους και αξιώματα.

Είναι αναγκαία, γιατί ακόμα και από καθαρά φιλοσοφικό και ιστορικό πρίσμα αν εξετάσει κανείς το ζήτημα, εύκολα διαπιστώνει πως το σύγχρονο κοινοβουλευτικό σύστημα είναι εντελώς παρωχημένο και ως εκ τούτου ακατάλληλο να ανταποκριθεί στις συνθήκες και τις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, καθώς η θεωρητική του βάση ανάγεται σε ιδέες, όπως η κοσμική θεωρία της νομιμότητας, η ιδέα των φυσικών

δικαιωμάτων του ανθρώπου, η διάκριση των εξουσιών και η ιδέα του κοινωνικού συμβολαίου, που στο σύνολό τους τέθηκαν για πρώτη φορά στους νεότερους χρόνους από φιλομοναρχικούς κατά βάση φιλοσόφους, όπως ο Μοντεσκιέ (2006) και ο Χομπς (1989). Η πιο προβεβλημένη από αυτές τις ιδέες, η διάκριση των εξουσιών, αποτελεί τη θεμελιώδη αρχή όλων των σύγχρονων κοινοβουλευτικών δημοκρατιών. Ακόμη και αυτή όμως εφαρμόζεται στρεβλά, σε βαθμό πολύ κατώτερο από εκείνον που συντηρητικά πρόβλεψε ο Μοντεσκιέ, καθώς στις περισσότερες δημοκρατίες του κόσμου τόσο η εκτελεστική όσο και η νομοθετική εξουσία ασκούνται ηγεμονικά από το πλειοψηφούν κόμμα, γεγονός που σημαίνει ότι δεν είναι διακριτές, ενώ η περιλάλητη ανεξαρτησία της δικαστικής εξουσίας αμφισβητείται έντονα και βάσιμα.

Είναι αναγκαία, γιατί εκτός από πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό θα προκαλέσει και τη συγκρότηση ενός νέου κώδικα ηθικών αξιών, που θα αποτελεί προϊόν συνειδητής επιλογής ελεύθερων ανθρώπων και όχι κληροδότημα θείων, φυσικών ή κοινωνικών νόμων. Μια τέτοια εξέλιξη θα απαλλάξει σταδιακά τον άνθρωπο από το σύνδρομο του περιούσιου και θα τον βοηθήσει να δει τον εαυτό του στις πραγματικές του διαστάσεις, να αποκτήσει δηλαδή επίγνωση της θνητότητας και της μικρότητάς του. Αξίζει εδώ να θυμηθούμε τα λόγια του Καστοριάδη (1999), όταν μιλούσε για την αρχαία ελληνική δημοκρατία και τη σημασία της για μας σήμερα λέγοντας ότι:

«Ο ελληνικός κόσμος κτίζεται πάνω στην επίγνωση ότι δεν υπάρχει φυγή από τον κόσμο και από τον θάνατο, ότι ο άνθρωπος είναι θνητός. Στο σημείο αυτό θα τολμήσω να διορθώσω έναν μεγάλο Έλληνα ποιητή, τον Ανδρέα Εμπειρικό. Στο ποίημά του “Εις την οδόν των Φιλελλήνων”, ο Εμπειρικός τελειώνει με την ευχή: να γίνει [...] πανανθρώπινη, η δόξα των Ελλήνων, που πρώτοι, θαρρώ, αυτοί, στον κόσμο εδώ κάτω, έκαμαν οίστρο της ζωής το φόβο του θανάτου. Εγώ θα έλεγα: έκαμαν οίστρο της ζωής τη γνώση του θανάτου. Ο φόβος του θανάτου διακατείχε παντού και πάντοτε όλους τους θνητούς. Ίσως αυτός μάς εμποδίζει και εμάς σήμερα, όπως εμπόδισε πολλές φορές στο παρελθόν τους ανθρώπους, να έχουμε τον απαιτούμενο οίστρο για τη ζωή μας, να έχουμε δηλαδή την επίγνωση ότι είμαστε πραγματικά

θνητοί, και ό, τι έχουμε να κάνουμε, αν γίνεται, θα γίνει εδώ, από μας, και εδώ θα το κάνουμε, εμείς» (σσ. 23-24).

Με άλλα λόγια η άμεση δημοκρατία αποτελεί το καταλληλότερο περιβάλλον για να συντελεστεί αυτό που ο Chomski (2000) έχει ονομάσει «πνευματική μεταμόρφωση – εκείνη τη μεγάλη αλλαγή όπου ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και συνειδητοποιεί το μέγεθος των ικανοτήτων του για δράση, λήψη αποφάσεων, δημιουργία, παραγωγή, έρευνα» (σ. 50). Πρόκειται ουσιαστικά για ένα πολιτισμικό άλμα, που θα οδηγήσει την ανθρώπινη φύση σε ένα νέο στάδιο στην μακρά πορεία του εξευγενισμού της. Συμβατικά, όπως στην προηγούμενη ενότητα αναλύσαμε, έχουμε ονομάσει αυτόν τον νέο τύπο ανθρώπου που θα διαμορφώσει η γνήσια δημοκρατική κοινωνία με τη συνδρομή της κριτικής χειραφετικής εκπαίδευσης: Ολοκληρωμένο Άνθρωπο (Homo Completus).

Είναι αναγκαία, γιατί είναι η μόνη που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εξομάλυνση της αντίφασης ανάμεσα στην ισότητα και την ελευθερία, που αποτέλεσε το θεμελιώδες πρόβλημα όλων των μέχρι σήμερα πολιτικών συστημάτων, πλην ίσως της αθηναϊκής δημοκρατίας, αν και σε αυτή ακόμη η ισορροπία μεταξύ ισότητας και ελευθερίας υπονομεύτηκε από το θεσμό της δουλείας. Τα φιλελεύθερα συστήματα που βασίστηκαν στην αντιπροσωπευτική δημοκρατία απέτυχαν, γιατί πριμοδοτώντας την ελευθερία άμβλυναν την ισότητα σε βαθμό σκανδαλώδη. Αντιστρόφως, τα εξισωτικά συστήματα - ο κομμουνισμός στις διάφορες παραλλαγές του - στο όνομα της ισότητας περιόρισαν ασφυκτικά την ελευθερία. Η εξίσωση, κατά τη γνώμη μας, μπορεί να βρει την καλύτερη δυνατή λύση της μέσα από την εφαρμογή του αμεσοδημοκρατικού συστήματος, το οποίο διαθέτει ένα συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων: δεν ρυθμίζεται εκ των άνω με κεντρικούς, απριωριστικούς δηλαδή, σχεδιασμούς, που επιβάλλονται κατά κανόνα από τους λίγους στους πολλούς, αλλά

αυτορρυθμίζεται διαρκώς με τη συμμετοχή και την ευθύνη όλων, πετυχαίνοντας κάθε φορά το καλύτερο δυνατό ισοζύγιο μεταξύ ισότητας και ελευθερίας.

Είναι αναγκαία, γιατί θα αμβλύνει σημαντικά, όπως και σε άλλο σημείο της προσέγγισής μας έχουμε τονίσει, την «τυραννία της πλειοψηφίας», που στο αντιπροσωπευτικό σύστημα αποτελεί μια αδήριτη πραγματικότητα. Σ' αυτό, εκείνοι που παίρνουν την εξουσία την κρατούν για τέσσερα ή πέντε χρόνια, διάστημα κατά το οποίο έχουν τη δυνατότητα να καταπιέζουν τη μειοψηφία, που τις περισσότερες φορές λόγω των νόθων εκλογικών συστημάτων αντιστοιχεί σε πληθυσμιακό ποσοστό άνω του 50%, δηλαδή είναι εκλογικά η μειοψηφία και πληθυσμιακά η πλειονότητα. Αν τώρα λάβουμε υπόψη μας ότι από την εκλογική πλειοψηφία ένα μικρό μόνο ποσοστό επωφελείται της εξουσίας, γίνεται αντιληπτό πως ερχόμαστε αντιμέτωποι με το οξύμωρο και εν πολλοίς παράλογο φαινόμενο στο κοινοβουλευτικό σύστημα διακυβέρνησης η πλειοψηφία να καταπιέζει τυπικά τη μειοψηφία και μια μειονότητα να καταπιέζει επί της ουσίας την μεγάλη πλειονότητα των πολιτών. Αυτή η ανωμαλία μπορεί να εξομαλυνθεί μόνο με τη δημιουργία μιας ανοιχτής δημοκρατικής κοινωνίας, όπου πλειοψηφίες και μειοψηφίες θα εναλλάσσονται και θα αναδιατάσσονται διαρκώς, μειώνοντας δραστικά τις δυνατότητες της εκμετάλλευσης των μεν από τους δε και της επιβολής κοινοβουλευτικών δυναστειών. Έτσι, εφόσον δεχόμαστε ότι δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσει οποιοδήποτε δημοκρατικό σύστημα χωρίς την αρχή της πλειοψηφίας, γιατί πολύ απλά, αν αυτό συνέβαινε, θα έπαυε να είναι δημοκρατικό, - η αρχή της ομοφωνίας, που αποτελεί την εναλλακτική πρόταση, ενέχει το στοιχείο της καταπίεσης σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, καθώς όπως εξηγεί ο Μπούκτσιν (1993) μια τυραννία της συναίνεσης υποβαθμίζει μια ελεύθερη κοινωνία και τείνει να υπονομεύσει την ατομικότητα στο όνομα της κοινότητας και τη

διαφωνία στο όνομα της αλληλεγγύης - η άμεση δημοκρατία είναι το μόνο σύστημα που ελαχιστοποιεί τις πιέσεις σε βάρος των εκάστοτε μειοψηφιών.

Είναι αναγκαία, τέλος, γιατί μόνο μέσω αυτής θα καταστεί δυνατό να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα μεγάλα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου, όπως η οικολογική καταστροφή, ο υπερπληθυσμός, η ανεργία, η άνιση κατανομή του πλούτου, η εξαθλίωση ευρέων κοινωνικών ομάδων και ολόκληρων περιοχών του πλανήτη, η τρομοκρατία και άλλα. Κι αυτό, γιατί το αμεσοδημοκρατικό σύστημα εναρμονίζει εκ της φύσης του την ατομικότητα με τη συλλογικότητα, από την άνιση σύγκρουση των οποίων προκύπτουν και τα περισσότερα προβλήματα. Αν πάρουμε ως αφετηρία τη θέση του Locke (2010) περί φυσικής υπεροχής του ατομικού έναντι του δημόσιου ή κοινωνικού συμφέροντος – για την οποία άλλωστε, στο πλαίσιο της σύγχρονης ανταγωνιστικής δημοκρατίας, μας πείθει και η ίδια μας η εμπειρία -, τότε μπορούμε βέβαια να ισχυριστούμε ότι στην κοινωνία της πραγματικής δημοκρατίας το ατομικό και το συλλογικό συμφέρον συναντιόνται κατά τον ιδανικότερο τρόπο και συγκρούονται κατά το ελάχιστο δυνατό. Η διαλεκτική, ενοποιητική και εξισορροπητική φύση της άμεσης δημοκρατίας υπερισχύει της φυσικής τάσης του ατόμου να επιβάλλει τη θέλησή του στο σύνολο. Η εναρμόνισή τους στο γνήσιο δημοκρατικό πολίτευμα προκύπτει ως εξής: το μεν συμφέρον του ατόμου δε χρειάζεται την προστασία μιας ανώτερης αρχής, γιατί προστατεύεται από το ίδιο το άτομο με την άμεση συμμετοχή του στην άσκηση της εξουσίας, το δε συλλογικό, ως άθροισμα αυτοδιευθυνόμενων ατομικών συμφερόντων, παύει πλέον να έρχεται σε σύγκρουση με το ατομικό και να βάλλεται από αυτό. Η ελεύθερη και κατοχυρωμένη θεσμικά και πολιτικά έκφραση της ατομικής βούλησης θα δημιουργήσει τις νέες συλλογικότητες, οι οποίες δεν θα είναι στατικές αλλά δυναμικές και διαρκώς ανατροφοδοτούμενες, ανάλογα με τη φύση και τις παραμέτρους των θεμάτων και των

προς αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν σε κάθε κοινωνία. Έτσι, το αίτημα, επί παραδείγματι, της κοινωνικής δικαιοσύνης που προτάσσει η σοσιαλδημοκρατία, χωρίς σοβαρή επιτυχία στην πράξη, μπορεί να επιτευχθεί κατά τρόπο φυσικό στο πλαίσιο ενός αμεσοδημοκρατικού πολιτεύματος, καθώς οι πολίτες θα έχουν πλέον πολλούς και καλούς λόγους να είναι αλληλέγγυοι, εφόσον θα είναι υποχρεωμένοι να συναποφασίζουν και να αναλαμβάνουν ευθύνες που δε θα έχουν αντίκτυπο μόνο στη ζωή τους αλλά και στη ζωή των άλλων ή, αντίστροφα, δε θα επηρεάζουν μόνο τις ζωές των άλλων αλλά και τη δική τους ζωή. Και το ζήτημα της τρομοκρατίας να πάρουμε ως παράδειγμα, αν δεχτούμε ότι οι πάσης φύσεως τρομοκράτες μάχονται, ατομικά ή συλλογικά, κατά κανόνα μια εξουσία, σε συνθήκες άμεσης δημοκρατίας η εξουσία παύει να υφίσταται, οπότε η τρομοκρατία ως πολιτική μέθοδος χάνει αυτομάτως τον αντικειμενικό της στόχο και ως εκ τούτου κάθε λόγο ύπαρξης.

Είναι εφικτή, γιατί την έλευσή της την ευνοούν τρεις παράγοντες, που για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας συνυπάρχουν και συνδιαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα: η γνώση, η τεχνολογία και η παγκοσμιοποίηση. Ξεκινώντας από τον πρώτο παράγοντα, αυτόν της γνώσης, θα τονίσουμε με τη μέγιστη δυνατή έμφαση ότι αποτελεί το υπ' αριθμόν ένα εχέγγυο για την ουσιαστική συμμετοχή του πολίτη στην πολιτική και την καλύτερη απάντηση στην ενός και πλέον αιώνα επιχειρηματολογία των διανοουμένων της νεοτερικότητας περί αδυναμίας και ακαταλληλότητας των πολλών να λάβουν ορθολογικές και ωφέλιμες για το σύνολο αποφάσεις. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο, τουλάχιστον των δυτικών κοινωνιών, καθιστά σαφή και αναντίρρητη τη διαπίστωση ότι η δημοκρατία δεν κινδυνεύει πλέον από την άγνοια των πολιτών αλλά από την ημιμάθεια και την αλαζονεία των πολιτικών, που έχουν αναγάγει τη λήψη των αποφάσεων σε

αποκλειστικό τους προνόμιο, την παραγωγή νομοθετημάτων σε ζήτημα τυπικής και εν τυφλώ διεκπεραίωσης και την εξυπηρέτηση εξωθεσμικών συμφερόντων σε ύψιστο σκοπό και πηγή πλουτισμού τους. Να πώς θέτει το ζήτημα ένας ειδικός, ο καθηγητής ηλεκτρονικής δημοκρατίας του πανεπιστημίου της Οξφόρδης Stephen Coleman (2004):

«Στο ιδεατό επίπεδο, οι κυβερνήσεις δε θα έπρεπε να λαμβάνουν αποφάσεις για περισσότερα από τρία ζητήματα το χρόνο. Στην πραγματικότητα όμως, λαμβάνουν αποφάσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα και για πάρα πολλά ζητήματα, για τα οποία τις περισσότερες φορές δεν έχουν την κατάλληλη γνώση ή κατάρτιση. Αυτός είναι ο πραγματικός κίνδυνος, και ο μόνος τρόπος για να αντιμετωπιστεί είναι να εντάξουμε τη γνώση των πολιτών στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων. Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να απαλλαγούμε από παλαιότερες διαδικασίες, που λίγοι άνθρωποι ήταν υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής και τη λήψη αποφάσεων. Πρέπει να κάνουμε αυτές τις διαδικασίες προσιτές σε ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων» (σσ. 16-17).

Η θέση αυτή του Coleman αποτελεί την ιδανικότερη απάντηση στον ισχυρισμό των υπερασπιστών της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας ότι οι αμεσοδημοκρατικές διαδικασίες θα προκαλέσουν καθυστερήσεις και σφάλματα στη λήψη αποφάσεων και στην παραγωγή έργου. Άλλωστε, όπως διεισδυτικά το έχει φιλοσοφήσει ο Ballauf (1962), «πολλά χάνονται από τη βιασύνη και το πιεστικό κυνηγητό ενός μέλλοντος, που δεν το φτάνουμε ποτέ» (σσ. 30-31). Για την ποιότητα δε των αποφάσεων θα επικαλεστούμε ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα που μας έρχεται από την αρχαιότητα:

«Ο Αριστείδης οστρακίστηκε το 482 ύστερα από διαφωνία του με τον Θεμιστοκλή για τη χρήση μιας φλέβας ασημιού που είχε βρεθεί στο Λαύριο, στη νοτιοανατολική Αττική. Ο Αριστείδης ζητούσε διανομή των κερδών και ο Θεμιστοκλής την ναυπήγηση πλοίων με τα οποία κέρδισαν αργότερα στη Σαλαμίνα. Οι Αθηναίοι ψήφισαν υπέρ του Θεμιστοκλή, δείχνοντας έτσι για μια ακόμη φορά ότι η δημοκρατία δεν ήταν απαραίτητα ούτε εγωιστική ούτε ανεύθυνη» (Forrest, 1994, σσ. 266-267).

Είναι εφικτή, γιατί ο 21^{ος} αιώνας, ως ο αιώνας της γνώσης και της πληροφορίας, δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να κάνει πράξη το ιδανικό της

ατομικής χειραφέτησης, που αποτέλεσε άλλωστε και τον πρωταρχικό στόχο όλων σχεδόν των φιλοσοφικών ρευμάτων και των σημαντικότερων επαναστατικών κινήσεων ανά των αιώνες. Η τεχνολογία της επικοινωνίας, με κορωνίδα το διαδίκτυο, εξασφαλίζει στον πολίτη το πλεονέκτημα της άμεσης και πλουραλιστικής ενημέρωσης για τα γεγονότα και τις εξελίξεις σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ειδικά το διαδίκτυο είναι από τη φύση του ένα δημοκρατικό μέσο επικοινωνίας και ενημέρωσης, καθώς δίνει στον καθένα την ευκαιρία να γίνει ταυτόχρονα φορέας και δέκτης στη διακίνηση γνώσεων και πληροφοριών, ακυρώνοντας έτσι τον ρόλο των πάσης φύσεως μεσαζόντων, οι οποίοι έχουν επισωρεύσει πολλαπλές στρεβλώσεις στη λειτουργία της δημοκρατίας. Η είδηση πλέον είναι εφικτό να διακινείται από τους ίδιους τους γεννήτορές της και τους αυτόπτες μάρτυρές της με το αδιάψευστο στοιχείο της εικόνας, γεγονός που προσδίδει στην είδηση το μέγιστο βαθμό αντικειμενικότητας και στην πληροφορία τη μέγιστη δυνατή αξιοπιστία. Όλα εκτυλίσσονται σε πραγματικό χρόνο, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια στα διάφορα εξουσιαστικά κέντρα ελέγχου της ροής των πληροφοριών να τις φιλτράρουν και να τις αλλοιώνουν. Το διαδίκτυο με τις ποικίλες εφαρμογές του, όπως οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης και τα blogs, επιτρέπουν στους πολίτες να διακινούν και να διαχειρίζονται την πληροφορία ελεύθερα και δημοκρατικά. Καλά ενημερωμένοι και επαρκώς μορφωμένοι πολίτες σημαίνει πολίτες έτοιμοι για πολιτική δράση και αυτενέργεια. Το μόνο που μένει είναι να τους δοθεί θεσμικά το δικαίωμα να κάνουν πράξη την ικανότητα και τη διάθεση για ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων.

Είναι εφικτή, γιατί η τεχνολογία εκμηδενίζοντας τις αποστάσεις αίρει πλέον το πρόβλημα της μεγάλης εδαφικής και πληθυσμιακής κλίμακας, που καθιστούσε την άμεση δημοκρατία πρακτικά ανεφάρμοστη στους νεότερους χρόνους. Σήμερα, οι

πολίτες έχουν τη δυνατότητα να συζητούν τα ζητήματα που τους απασχολούν στα διάφορα διαδικτυακά φόρουμ σε πραγματικό χρόνο σαν να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον ανάλογο της αρχαιοελληνικής αγοράς. Παράλληλα, είναι απλά ζήτημα πολιτικής βούλησης και διεκδίκησης από την πλευρά των πολιτών να δημιουργηθεί ένα on line σύστημα ψηφοφορίας σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, το οποίο θα καθιστά τη συμμετοχή του πολίτη στη λήψη των αποφάσεων και στην παραγωγή νομοθετικού έργου εξαιρετικά απλή υπόθεση. Ουσιαστικά με το πάτημα ενός κουμπιού ο πολίτης θα μπορεί να εκφράζει τη θέση του για κάθε συλλογικό ζήτημα και η άποψή του θα έχει αντίκρισμα, καθώς θα επηρεάζει την τελική απόφαση. Έτσι, για όλα τα σημαντικά ζητήματα θα αποφασίζει η ίδια η κοινωνία με την πλήρη και ισότιμη συμβολή όλων των μελών της μέσα από τακτά και έκτακτα δημοψηφίσματα, τα οποία θα διεξάγονται με πολύ απλό τρόπο και ελάχιστο κόστος. Για την ακρίβεια, το κόστος τους θα είναι συνολικά κατά πολύ υποδεέστερο του κόστους που επιφέρουν οι ανά τετραετία εκλογικές διαδικασίες στις τρέχουσες κοινοβουλευτικές δημοκρατίες, με τον σπάταλο τρόπο που αυτές διεξάγονται. Το επιχείρημα δε ότι δεν είναι σε θέση όλοι οι πολίτες να κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών αίρεται από την πολύ απλή απάντηση ότι η αμεσοδημοκρατική κοινωνία, για την οποία μιλάμε, θα είναι υπόθεση των σημερινών εικοσάρηδων, για τους οποίους ο υπολογιστής και το διαδίκτυο αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Ακόμη πιο σαθρή είναι η δικαιολογία ότι είναι δύσκολο ή αδύνατο να διασφαλιστεί η αξιοπιστία ενός συστήματος ηλεκτρονικής ψηφοφορίας, τη στιγμή που η παγκόσμια οικονομία βασίζεται ακριβώς σε ένα τέτοιο σύστημα υψηλής ακρίβειας και μέγιστης ασφάλειας, που επιτρέπει τη διακίνηση δισεκατομμυρίων χρημάτων ημερησίως. Πώς είναι δυνατόν να εμπιστευόμαστε τα on line συστήματα πληροφορικής για τη διακίνηση των χρημάτων μας, που αποδεδειγμένα τα εκτιμούμε περισσότερο από την ψήφο μας,

και να μην τα εμπιστευόμαστε για την άσκηση του εκλογικού μας δικαιώματος; Όταν τα ίδια τα κράτη, στη σημερινή τους μορφή, προωθούν την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και οι κυβερνήσεις επαίρονται για αυτό, γιατί να αντιστέκονται στην ηλεκτρονική ψηφοφορία ως εργαλείο εφαρμογής και λειτουργίας της δημοκρατίας; Ή, για να το θέσουμε και αλλιώς, εφόσον είναι πλέον εφικτή η διαδικτυακή κατάθεση της φορολογικής δήλωσης των πολιτών, που περιέχει πολύ πιο ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα από την ψήφο – η οποία ούτως ή άλλως, σε μια ανοιχτή δημοκρατική κοινωνία, οφείλει να είναι δημόσια και όχι μυστική -, γιατί να μην είναι εφικτή και η διαδικτυακή κατάθεση της πολιτικής του βούλησης; Όλες οι αντιρρήσεις γύρω από μια τέτοια εξέλιξη δηλώνουν είτε αθώο φόβο απέναντι στην τεχνολογία και τις αλλαγές που αυτή προοιωνίζεται είτε δόλο από όλους εκείνους που έχουν συμφέρον να συντηρείται η ισχύουσα νοσηρή κατάσταση. Ο φόβος είναι εύκολο να ξεπεραστεί, ο δόλος όμως πρέπει να καταπολεμηθεί.

Είναι εφικτή, γιατί πρόκειται για το μόνο πολιτικό σύστημα που έχει τις προδιαγραφές να ανθίσει ακόμη και μέσα στις συνθήκες του τρέχοντος σκληρού παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού. Είναι γεγονός ότι η οικονομική λογική του καπιταλισμού και η απαίτησή του να ενταχθούν όλοι στην ιδεολογία του αντιφάσκει προς το ανάπτυγμα της δημοκρατικής ελευθερίας (Θεοδωρίδης, 2012). Ωστόσο, η καλπάζουσα, τα τελευταία χρόνια, παγκοσμιοποίηση υπό την αιγίδα του καπιταλισμού μπορεί υπό προϋποθέσεις να αναδειχθεί στην ιδανικότερη συνθήκη και στον καλύτερο σύμμαχο για την άμεση δημοκρατία. Στο διεθνιστικό συγκεντρωτισμό της παγκοσμιοποίησης η άμεση δημοκρατία είναι σε θέση να δώσει μια εξίσου διεθνιστική, πλην όμως δημοκρατική, απάντηση, αποκλείοντας τις φοβικές τάσεις για επιστροφή στην συγκεντρωτική κλειστότητα του έθνους – κράτους. Σκοπός δεν είναι να αποσπαστεί η εξουσία από τα χέρια των μεγάλων πολυεθνικών και των πολιτικών

κέντρων που τις υπηρετούν, για να παραδοθεί εκ νέου στα στιβαρά χέρια των τοπικών – εθνικών κατεστημένων, αλλά αυτή να διαχυθεί στο σύνολο των πολιτών όλων των κοινωνιών. Η μέλλουσα εκδοχή της άμεσης δημοκρατίας είναι πιθανό να αποδειχτεί πολύ ανώτερη της αρχαιοελληνικής, γιατί ως εκ των πραγμάτων διεθνιστική θα περιορίσει τις πιθανότητες εμφάνισης ενός νέου ηγεμονισμού ανάλογου με αυτόν που εκδήλωσε η δημοκρατική εσωτερικά Αθήνα σε βάρος των συμμάχων της. Άλλωστε, η άποψη όλων εκείνων που υποστηρίζουν ότι χωρίς οικονομική δημοκρατία και κοινωνικό εξισωτισμό δεν μπορεί να υπάρξει πολιτική δημοκρατία δεν δικαιώνεται ιστορικά. Στην αθηναϊκή κοινωνία του 5^{ου} π.Χ. αιώνα υπήρχαν κοινωνικές ανισότητες και ταξικές διαβαθμίσεις, αλλά αυτές δε στάθηκαν ικανές να εμποδίσουν την εφαρμογή των αρχών της άμεσης δημοκρατίας και τη χειραφέτηση του ατόμου στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Αν περιμένουμε να καταρρεύσει ο καπιταλισμός, για να προωθήσουμε τη δημοκρατία, τότε ίσως χρειαστεί να περιμένουμε πολύ και στο μεταξύ η δημοκρατία θα φθίνει όλο και περισσότερο. Άρα, το ζητούμενο δεν είναι η ουτοπία της εδώ και τώρα ανατροπής του καπιταλισμού, αλλά η δια της πολιτικής ενίσχυσης της δημοκρατίας δημοκρατικοποίηση του καπιταλισμού μέχρις ότου να πάψει να είναι καπιταλισμός.

Είναι εφικτή, γιατί όπου και όποτε λειτούργησε επέδειξε εντυπωσιακά αποτελέσματα. Αξίζει να θυμηθούμε ένα μικρό μόνο απόσπασμα από τον Επιτάφιο λόγο του Περικλή που δίνει μια καλή απάντηση σε όσους κινδυνολογούν και δολίως ισχυρίζονται ότι η ανοιχτή και δημοκρατική κοινωνία είναι ευπρόσβλητη από τους εχθρούς της και αναποτελεσματική για τους πολίτες της:

«Με μια λέξη, τολμώ να το πω, η Αθήνα είναι ο δάσκαλος των Ελλήνων και νομίζω πως ο κάθε μας πολίτης θα μπορούσε, με τη μεγαλύτερη ευκολία και χάρη, πολλά και άξια έργα να κάνει σε πολλές εκδηλώσεις της ζωής. Ότι αυτό που λέω δεν είναι ρητορικός κομπασμός, αλλά η αλήθεια η πραγματική, το δείχνει η δύναμη της πολιτείας που, μόνη από όλες τις άλλες πόλεις, είναι ανώτερη από τη φήμη της στην ώρα

της δοκιμασίας, η μόνη που οι εχθροί της, όταν τους νικήσουμε, δεν αγανακτούν επειδή κατατροπώθηκαν από ανάξιους, η μόνη που οι σύμμαχοί της δεν μπορούν να πουν ότι έχουν ανάξιο αρχηγό. Τη δύναμή μας δεν την αποκτήσαμε με άσημες, αλλά με λαμπρές πράξεις και γι' αυτό μας θαυμάζουν και θα μας θαυμάζουν πάντα, χωρίς να έχουμε ανάγκη από έναν Όμηρο για να τραγουδήσει τις πράξεις μας ούτε από κανέναν άλλο ποιητή που θα μάγευε προσωρινά με τα ωραία του λόγια, αλλά θα 'ρχόταν αργότερα η γνώση της αλήθειας να μας ζημιώσει» (Θουκυδίδης, ΙΙ, 41).

Η Αθήνα του 5^{ου} αιώνα απέδειξε, έστω και για σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, ότι η δημοκρατική κοινωνία δεν είναι ασυμβίβαστη με το δυναμισμό και την επιβολή ακόμη. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι κάτι τέτοιο συνιστά δέουσα επιδίωξη για τη σύγχρονη δημοκρατία και για αυτόν ακριβώς το λόγο επιμένουμε πως ο διεθνισμός της και η οικουμενική της εξάπλωση αποτελούν τις ασφαλέστερες δικλείδες, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί προοδευτικά ο κίνδυνος μιας έξωθεν απειλής και των συναφών παρενεργειών της. Όσο δε για το επιχείρημα της δήθεν αναποτελεσματικότητάς της δε διαθέτει καμία απολύτως ιστορική και εμπειρική επιβεβαίωση, καθώς αφενός οι αμιγώς δημοκρατικές διαδικασίες λειτούργησαν μόνο στις αρχαιοελληνικές πόλεις με εντυπωσιακά επιτεύγματα, αφετέρου όπου στα σύγχρονα δημοκρατικά συστήματα ενυπάρχουν αμεσοδημοκρατικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα στην Ελβετία, τα αποτελέσματα είναι κατά πολύ πιο ενθαρρυντικά σε σχέση με τα ανταγωνιστικά αντιπροσωπευτικά συστήματα, στα οποία η δημοκρατία ισχύει μόνο κατ' όνομα.

Είναι εφικτή, σε τελική ανάλυση, γιατί, όπως εξ αρχής τονίσαμε, ο μόνος τρόπος για να επιβιώσει η δημοκρατία μέσα στο χρόνο είναι να εξελιχθεί. Οι όποιες επιφυλάξεις, είτε διατυπώνονται είτε εκφράζονται δια της σιωπηρής παθητικότητας, είναι λογικό να υπάρχουν και είναι υποχρέωση των πραγματικών υποστηρικτών της δημοκρατίας να τις κάμψουν και να πείσουν τους απανταχού πολίτες για την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός μαζικού κινήματος για την διεκδίκηση της άμεσης

δημοκρατίας, του αυτονόητου δηλαδή δικαιώματός τους στο αυτεξούσιο. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μετριοπαθείς αξιωματικοί του στρατού του Κρόμγουελ, που πραγματοποίησαν την επανάσταση κατά του μοναρχικού καθεστώτος κατά τον 17^ο αιώνα στην Αγγλία, πίστευαν ότι η καθολική ψηφοφορία θα έθετε σε κίνδυνο την ιδιοκτησία και θα κατέληγε σε απλή αιχμαλωσία. Οι εξελίξεις από τότε μέχρι σήμερα τους διέψευσαν. Ανάλογοι είναι οι ενδοιασμοί, που πιθανότατα θα προβάλλουν οι αξιωματούχοι των σύγχρονων φιλελεύθερων κρατών και η νομενκλατούρα τους για το ενδεχόμενο λειτουργίας αμεσοδημοκρατικών θεσμών και διαδικασιών, και παρόμοια μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι θα είναι η διάψυσή τους στο μέλλον (Κάλιοσης, 2011).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Επίλογος

7.1 Εκπαίδευση και δημοκρατία υπό το πρίσμα μιας κριτικής θεώρησης του ελεύθερου χρόνου

Σύμφωνα με τον Dewey (1916) «ίσως η πιο ισχυρή αντίθεση που έχει αναδειχθεί στην ιστορία της εκπαίδευσης είναι αυτή ανάμεσα στην εκπαίδευση που προετοιμάζει για την εργασία και σε αυτή που προετοιμάζει για την ψυχαγωγία και τον ελεύθερο χρόνο» (σ. 127). Αυτό ίσως που δεν μπορούσε να φανταστεί ο σπουδαίος διανοητής της εκπαίδευσης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ήταν ότι η εν λόγω αντίθεση αντί να έχει αμβλυνθεί, έχει οξυνθεί δυσανάλογα στις αρχές του 21ου αιώνα. Το γεγονός είναι διπλά παράδοξο αν αναλογιστεί κανείς ότι ποτέ πριν στην ιστορία ο ελεύθερος χρόνος δεν είχε τόση αξία όση σήμερα. Ένα πολύ μεγάλο μέρος της βιομηχανικής ανάπτυξης, τα περισσότερα από τα προϊόντα αιχμής της τεχνολογίας και οι πιο εξελιγμένες παρεχόμενες υπηρεσίες στο σύγχρονο κόσμο άπτονται του ελεύθερου χρόνου. Αντί, λοιπόν, η εκπαίδευση να είναι πλέον προσανατολισμένη σ' αυτόν και να προετοιμάζει τους ανθρώπους ώστε να αναπτύξουν μια φιλοσοφία και μια ηθική του ελεύθερου χρόνου, αποκτώντας την ικανότητα να δημιουργούν μεταξύ τους ελεύθερες σχέσεις με όρους ισότητας, να μοιράζονται και να συνεργάζονται, εμμένει δυσανάλογα να είναι επικεντρωμένη στην εργασία εμποτιζοντάς τους με αξίες όπως η συσσώρευση και η κυριαρχία (Chomsky, 2011). Πού, λοιπόν, μπορούμε να αποδώσουμε αυτή την αντίφαση;

Μα πού αλλού από το ίδιο το ισχύον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό σύστημα. Όπως πολύ καλά γνώριζε ο Αριστοτέλης ήδη από την αρχαιότητα –

«παιδεύεσθαι προς τας πολιτείας» (5, 1310a, 14) και «όσα νεμομοθέτηται περί παιδείας την προς το κοινόν» (5, 1130b, 25) – κάθε πολίτευμα οικοδομεί το δικό του τρόπο για να εκπαιδεύει τα άτομα, ώστε «η εκπαίδευση του συστήματος είναι εκπαίδευση στο σύστημα, για το σύστημα» (Οικονόμου, 2009, σ. 108). Οπότε, οι δημοκρατικές διαδικασίες σήμερα «γεμίζουν με το ολιγαρχικό περιεχόμενο της σύγχρονης κοινωνικής συγκρότησης και οι ατομιστικές μορφές με το καπιταλιστικό φαντασιακό της απεριόριστης εξάπλωσης της παραγωγής, της κατανάλωσης και μιας ψευδοορθολογικής ψευδοκυριαρχίας πάνω στα πράγματα και απάνω στους ανθρώπους» (Καστοριάδης, 2001, σσ. 83-84). «Η κούρσα του χρήματος και του ανταγωνισμού δεν ενθαρρυνόταν ποτέ με τέτοια ένταση» (Hessel, 2011, σ. 17) και η εκπαίδευση έχει αναχθεί σε κεντρικό μοχλό ώθησης αυτής της κούρσας, εμφυσώντας στον άνθρωπο την πεποίθηση ότι το νόημα της ζωής του εκπληρώνεται μέσα από την εργασία και ότι ο ελεύθερος χρόνος, στο βαθμό που υπάρχει, υπάρχει μόνο για να τροφοδοτεί την εργασία με ανανεωμένη ανθρώπινη ενέργεια και με αυξανόμενη ζήτηση των παραγόμενων προϊόντων της. Είναι άραγε ποτέ δυνατόν να αλλάξει αυτός ο προσανατολισμός;

Πεποίθησή μας είναι πως για να δικαιωθεί η ελπίδα του Dewey ότι το είδος της εκπαίδευσης για την οποία μιλούσε, δηλαδή η δημιουργία ελεύθερων ανθρώπινων όντων, θα είναι ένα από τα μέσα υπονόμησης και ανατροπής των καταπιεστικών δομών, θα πρέπει αυτό να συμπορευτεί και να εναρμονιστεί με ένα ευρύτερο πολιτικό αίτημα για περισσότερη και ποιοτικότερη δημοκρατία σε μια μακρά μετασχηματιστική διαδικασία. Σε όλη αυτή την εξελικτική πορεία προς την πραγματική δημοκρατία είναι απαραίτητο να ενισχύεται διαρκώς μια από τις βασικότερες, αν όχι η βασικότερη, προϋπόθεση για την επιτυχία της. Και φυσικά η προϋπόθεση αυτή δεν είναι άλλη από τον ελεύθερο χρόνο του πολίτη ή, κατά την

αρχαιοελληνική διατύπωση, το δικαίωμά του στησχόλη. Όπως, βέβαια, τονίζει ο Κοντογιώργης (2010) «η έννοια τηςσχόλης δεν ορίζει, όπως νομίζεται σήμερα, ένα δικαίωμα στην απραξία και την τεμπελιά, αλλά τη μετάβαση από την οικονομική εργασία στην πολιτική εργασία, από την οικονομική μισθοφορία στην πολιτική μισθοφορία» (σσ. 21-22). Με άλλα λόγια, ο ελεύθερος χρόνος θα γίνει πολιτικός χρόνος.

Για να γίνει, λοιπόν, ο πολίτης πραγματικά ενεργός και να αναλάβει πρόθυμα την ευθύνη της αυτοκυβέρνησής του χρειάζεται να απαλλαγεί προοδευτικά από ένα σημαντικό μέρος του εργάσιμου χρόνου και των περισπασμών της επιβίωσης, που καθορίζουν στο σύγχρονο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον τη ζωή του. Εδώ, ασφαλώς, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το τρέχον καπιταλιστικό σύστημα δεν αφήνει και πολλά περιθώρια αισιοδοξίας. Μια τέτοια ένσταση είναι το δίχως άλλο ισχυρή, αλλά για αυτό ακριβώς θεωρούμε και επιμένουμε πως οι αλλαγές θα πρέπει να ξεκινήσουν από το πολιτικό πεδίο. Όταν οι πολίτες κατοχυρώσουν την αποφασιστική συμβολή τους στη λήψη των αποφάσεων, τότε θα είναι σε θέση να επιβάλλουν και αλλαγές που θα υπερβαίνουν τις θελήσεις και το συμφέρον των διαφόρων ολιγομελών οικονομικών ελίτ. Γιατί, κατά τα άλλα, οι συνθήκες είναι πιο πρόσφορες από οποτεδήποτε άλλοτε για τη σταδιακή, πλην όμως δραστική, μείωση των ωρών εργασίας και την αποδέσμευση χρόνου για τους πολίτες. Η τεχνολογική εξέλιξη είναι τέτοιας ποιότητας που επιτρέπει πλέον την αντικατάσταση της ανθρώπινης εργασίας από την αυτοματοποιημένη μηχανική εργασία σε σημαντικό βαθμό, ικανό να εξασφαλίσει σε πρώτη φάση μια μείωση του άκρως επιβαρυντικού οχταώρου στο πολύ πιο βολικό εξάωρο, χωρίς να θιγεί σοβαρά ούτε η παραγωγή κοινωνικού πλούτου ούτε η κερδοφορία των επιχειρήσεων. Αντιθέτως, εύλογα συλλογίζεται κανείς πως μια δραστική μείωση των ωρών εργασίας, χωρίς βέβαια

ανάλογη μείωση των αποδοχών των εργαζομένων, θα έδινε θεαματική λύση στο πρόβλημα της ανεργίας, καθώς θα αυξάνονταν συνεχώς οι θέσεις εργασίας κυρίως στον τομέα της παροχής υπηρεσιών, και εντυπωσιακή διεύρυνση στον κύκλο εργασιών των επιχειρήσεων, εφόσον θα δημιουργούνταν νέα δεδομένα στην αγορά.

Άρα, η όποια απροθυμία προς αυτή την κατεύθυνση χρεώνεται κυρίως στις ελίτ του σύγχρονου πολιτικού κατεστημένου, που θέλουν τον πολίτη άβουλο, αμέτοχο και αδρανή, για να μπορούν να συντηρούν την παντοδυναμία τους και τα οφέλη που αυτή τους προσπορίζει. Το ζήτημα, δηλαδή, είναι πολιτικό κι όχι οικονομικό, όπως επιδιώκεται να πιστεύουμε. Οι οικονομικοί παράγοντες, εξάλλου, έχουν αποδείξει την ευελιξία τους και την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τις δραστηριότητές τους στα εκάστοτε δεδομένα και από αυτή την άποψη η συμπεριφορά τους κρίνεται ως πολύ πιο δημοκρατική από εκείνη των πολιτικών. Πολύ απλά, οι πολιτικοί δεν επιθυμούν καμία αλλαγή, ενώ οι επιχειρηματίες βλέπουν σε κάθε αλλαγή ευκαιρίες. Αν σ' όλα τα παραπάνω συνυπολογίσουμε και την εξοικονόμηση χρόνου που προκύπτει από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών της επικοινωνίας κι από την αποφασιστική περιστολή της γραφειοκρατίας που αυτή εγγυάται, τότε ο συνολικός χρόνος που μπορεί να απελευθερωθεί για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα κρίνεται αρκετός, για να είναι εκείνος σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός πρώιμου αμεσοδημοκρατικού συστήματος. Από εκεί και πέρα, τόσο οι τεχνολογικές εξελίξεις όσο και η επιθυμία των πολιτών για περισσότερη δημοκρατία θα καθορίσουν τις επιλογές για την αποδέσμευση περισσότερου ελεύθερου χρόνου στο μέλλον και την ανάλογη πολιτική του αξιοποίησης.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης σε αυτή τη θεμελιώδη για το μέλλον της δημοκρατίας αλλαγή θεώρησης του ελεύθερου χρόνου είναι κομβικός. Η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία μπορούν, όπως επιχειρήσαμε να

καταδείξουμε, να αλλάξουν σταδιακά τον προσανατολισμό του σχολείου και εδραιώνοντας την κριτική χειραφετική εκπαίδευση να συμβάλουν καίρια στη μετατροπή του πολίτη από αντικείμενο – καταναλωτή του οικονομικοπολιτικού συστήματος σε υποκείμενο-κυρίαρχό του. Ο πολίτης της δημοκρατίας του μέλλοντος δεν θα δουλεύει για να ζει, αλλά θα ζει πολιτικά για να διασφαλίζει επί ίσοις όροις για όλους την ελευθερία στο μέγιστο δυνατό βαθμό.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία:

- Adorno, T. (2000). *Θεωρία της ημιμόρφωσης*. (Λ. Αναγνώστου, Μετ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Agnoli, J. (2013). *Ο μετασχηματισμός της δημοκρατίας και παρεμφερή κείμενα (1967–1998)*. (Θ. Γκιούρας, Μετ.). Αθήνα: ΚΨΜ.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. (Τ. Δαρβέρης, Μετ.). Αθήνα: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2010a). Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση. Εκπαιδευοντας τους παιδαγωγούς. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επ. Εκδ.) *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 221-251). Αθήνα: Gutenberg.
- Απόστολος Παύλος (1997). Επιστολή προς Ρωμαίους. Στο *Αγία Γραφή* (σ. 228). Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.
- Arendt, H. (2006). *Για την επανάσταση*. (Α. Στουπάκη, Μετ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αρεντ, Χ. (2008). *Η ανθρώπινη κατάσταση (vita activa)*. (Γ. Λυκιαρδόπουλος & Σ. Ροζάνης, Μετ.). Αθήνα: Γνώση.
- Αριστοτέλης (1993). *Πολιτικά*. (Φιλολογική Ομάδα, Μετ.). Αθήνα: Κάκτος.
- Αριστοτέλης (2000). *Ηθικά Νικομάχεια*. (Δ. Λυπουρλής, Μετ.). Αθήνα: Ζήτρος.
- Aronowitz, S. (2011). Ο ριζοσπαστικός δημοκρατικός ανθρωπισμός του Paulo Freire: η φετιχοποίηση της μεθόδου. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 381-405). Αθήνα: Σιδέρης.
- Badiou, A. (2009). *Η κομμουνιστική υπόθεση*. (Ν. Ηλιάδης, Α. Π., Φ. Σιατίστας, Π. Σωτήρης & Μ. Τσίχλη, Μετ.). Αθήνα: Πατάκης.

- Badiou, A. (2013). Το δημοκρατικό έμβλημα. (Ν. Κατσογιάννης, Φ. Μαραβέλιας & Φ. Σιάτιστας, Μετ.). Στο Δ. Βεργέτης (Επ. Εκδ.) *Πού πηγαίνει η δημοκρατία;* (σσ. 19-34). Αθήνα: Πατάκης.
- Bamberg, C. H. (2007). *Η ζωή και οι ιδέες ενός επαναστάτη (A Rebels Guide to Gramsci)*. (Λ. Μπόλαρης, Μετ.). Αθήνα: Μαρξιστικό Βιβλιοπωλείο.
- Βέμπερ, Μ. (1987). *Η πολιτική ως επάγγελμα*. (Μ. Κυπραίος, Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bernstein, E. (1996). *Οι προϋποθέσεις για το σοσιαλισμό και τα καθήκοντα της σοσιαλδημοκρατίας*. (Α. Μαυροκεφαλίδου, Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bollnow, O. F. (1986). *Φιλοσοφική παιδαγωγική*. (Ι. Ε. Θεοδωρόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bollnow, O. F. (1996). *Η σχέση με το χρόνο*. (Ι. Ε. Θεοδωρόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Botsford, G. W. & Robinson, C. A. (1979). *Αρχαία ελληνική ιστορία*. (Σ. Τσιτσώνης, Μετ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Βότσης, Γ. (2006). Πάλι ακαταδίωκτοι οι υπουργοί μας. *Ελευθεροτυπία*, 23/01/2006.
- Βουτυράκης, Μ. (2007). *Η διαχρονικότητα των οικονομικών σκανδάλων*. Ανάκληση 29 Δεκεμβρίου 2013 από www.ecocrete.gr.
- Βρασίδης, Χ. (2004). Η εκπαιδευτική τεχνολογία και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επ. Εκδ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, τ. Β', (σσ. 349-362). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Chomsky, N. (2000). *Σημειώσεις για τον αναρχισμό*. (Μ. Λογοθέτη & Π. Καλαμαράς, Μετ.). Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.

- Chomsky, N. (2011). Δημοκρατία και εκπαίδευση. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 101-124). Αθήνα: Σιδέρης.
- Γιάγκου, Γ. (2010). Η ανατομία του δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας. Στο Χ. Θεοφιλίδης *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία* (σσ. 224-225). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιανναράς, Χ. (2002). *Κομματοκρατία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Κριτική παιδαγωγική στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Coleman, S. (2004). Ευρυζωνικές υπηρεσίες και συμμετοχή των πολιτών ενισχύουν την ηλεκτρονική δημοκρατία. *Καινοτομία, Έρευνα και Τεχνολογία*, 43, 16-17.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δαμανάκη, Μ. (2004). *Συμμετοχική Δημοκρατία. Εγχειρίδιο για ενδιαφερόμενους*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Darder, A. (2011). Δημιουργώντας μια συνθήκη για πολιτισμική δημοκρατία στην τάξη. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 407-440). Αθήνα: Σιδέρης.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Downs, A. (1997). *Οικονομική θεωρία της δημοκρατίας*. (Θ. Αθανασίου, Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δρούγκας, Ι. (2003). Οι δημοσκοπήσεις και το παιχνίδι της επικοινωνίας. *Το Βήμα*, 26/06/2003.
- Επίκουρος (1991). *Ηθική*. (Γ. Ζωγραφίδης, Μετ.). Αθήνα: Εξάντας.

- Forrest, W. G. (1994). *Η γένεση της αθηναϊκής δημοκρατίας. Ο χαρακτήρας της ελληνικής πολιτικής 800 – 400 π.Χ.* (Α. Παναγόπουλος & Ε. Κόντη, Μετ.). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Freire, A. M. A. (2011). Paulo Freire: Μια ιστορία ζωής – Σχετίζοντας τη ζωή του Paulo Freire με την κατανόησή του για την εκπαίδευση, τον πολιτισμό και τη δημοκρατία. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 523-534). Αθήνα: Σιδέρης.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (Μ. Νταμπαράκης, Μετ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freire, P. (2011). Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 87-97). Αθήνα: Σιδέρης.
- Giroux, H. (2010a). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επ. Εκδ.) *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.
- Gramsci, A. (1973). *Ιστορικός υλισμός*. (Τ. Μυλωνόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Hessel, S. (2011). *Αγανακτήστε!* (Σ. Τριανταφύλλου, Μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Hobsbawm, E. (1995). *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991*. (Β. Καπετανγιάννης, Μετ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Hobsbawm, E. (1998). *Για την Ιστορία*. (Π. Ματαλάς, Μετ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ηρόδοτος (1988). *Ιστορίες: Θάλεια, Μελπομένη, Τερψιχόρη, Γ-Ε*. (Α. Βλάχος, Μετ.). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Θεοδωρίδης, Α. (2008). Το ήθος της θνητότητας ως θεμέλιο της δημοκρατικής αγωγής. Στο Κ. Βουδούρης *Παιδεία: η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σσ. 64-78). Αθήνα: Ιωνία.

- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θουκυδίδης (1998). *Ιστορία του Πελοποννησιακού πολέμου*. (Α. Βλάχος, Μετ.) Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου & Σιας Α.Ε..
- Κάλιοσης, Β. (2011). *Η κρίση του κοινοβουλευτισμού και το αίτημα της άμεσης δημοκρατίας*. Αθήνα: Χρ. Δαρδανός.
- Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ. Μ. (2010). Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 1, 40-52.
- Καστοριάδης, Κ. (1978). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*. (Σ. Χαλκιάς, Γ. Σπαντιδάκη & Κ. Σπαντιδάκης, Μετ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Καστοριάδης, Κ. (1999). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. (Κ. Κουρεμένος, Μετ.). Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2001). *Ανθρωπολογία, πολιτική, φιλοσοφία: πέντε διαλέξεις στη Βόρειο Ελλάδα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2007). *Η ελληνική ιδιαιτερότητα: Από τον Όμηρο στον Ηράκλειτο*. (Ξ. Γιαταγάνας, Μετ.). Αθήνα: Κριτική.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Η ελληνική ιδιαιτερότητα: Η πόλις και οι νόμοι*. (Ζ. Καστοριάδη, Μετ.). Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-158.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Kershaw, I. (2005). *Χίτλερ 1889-1936: Υβρις*. (Σ. Ροζάνης, Μετ.). Αθήνα: Scripta.
- Kincheloe, J. L. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον 21^ο αιώνα: εξέλιξη για επιβίωση. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 227-277). Αθήνα: Σιδέρης.
- Klein, N. (2010). *Το δόγμα του σοκ. Η άνοδος του καπιταλισμού της καταστροφής*. (Α. Φιλίππατος, Μετ.). Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης.
- Κοντογιώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και Πόλις. Έννοια και τυπολογία της «πολιτειότητας»*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κοντογιώργης, Γ. (2006). *Το ελληνικό κοσμοσύστημα: Η κρατοκεντρική περίοδος της πόλης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Κοντογιώργης, Γ. (2007). *Η δημοκρατία ως ελευθερία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντογιώργης, Γ. (2010). *Οικονομικά συστήματα και ελευθερία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κοντογιώργης, Γ. (2011). *Περί έθνους και ελληνικής συνέχειας*. Αθήνα: Ιανός.
- Κουζέλη, Λ. (2014). Αλέν Μπαντιού: Να επιστρέψουμε στον μαρξισμό του 19^{ου} αιώνα. *Το Βήμα*, 26/01/2014. Ανάκληση 31 Ιανουαρίου 2014 από <http://www.tovima.gr/politics/article/?aid=560822> .
- Κούτρας, Α. (2013). *Τι γνωρίζουν οι 15χρονοι μαθητές. Η ντροπή των ελληνικών σχολείων*. Ανάκληση 24 Δεκεμβρίου 2013 από <http://news247.gr/eidiseis/gnomes/andreas-koutras/> .
- Λακασάς, Α. (2007). Με όνειρο το πανεπιστήμιο. *Καθημερινή*, 16/12/2007.
- Lehner, F & Widmaier, U. (2007). *Συγκριτική πολιτική*. (Χ. Χατζιγιαννίδου, Μετ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λιάμπας, Α. & Κάσκαρης, Ι. (2007). *Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση*. Ανάκληση 23 Νοεμβρίου 2013 από <http://www.theseis.com> .

- Locke, J. (2010). *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως. Δοκίμιο με θέμα την αληθινή αρχή, έκταση και σκοπό της πολιτικής εξουσίας*. (Π. Κιτρομηλίδης, Μετ.). Αθήνα: Πόλις.
- Lopez, V. G. (2011). Οι αγώνες για να εξαλειφθεί η αντιδραστική λέξη «φόβος» στην εκπαίδευση. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 441-476). Αθήνα: Σιδέρης.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. (Κ. Σκορδούλης, Μετ.). Αθήνα: Τόπος.
- McLaren, P. (2010a). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επ. Εκδ.) *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Μακιαβέλλι, Ν. (1993). *Ο ηγεμόνας*. (Μ. Κασωτάκη, Μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Μαλαγκονιάρη, Ε. (2010). *Μοντέλα ηγεσίας και τεχνικές παρακίνησης στις ελληνικές επιχειρήσεις*. Πάτρα: Νημερτής – το ιδρυματικό καταθετήριο του Πανεπιστημίου Πατρών. Ανάκληση 6 Νοεμβρίου 2013 από <http://nemertes.lis.upatras.gr>.
- Μανιάτης, Π. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ).* 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη». Ανάκληση 4 Δεκεμβρίου 2013 από <http://www.diapolis.auth.gr>.
- Μαρξ, Κ. & Ένγκελς, Φ. (1998). *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μαρξ, Κ. (1978). *Κριτική της εγγελιανής φιλοσοφίας του κράτους και του δικαίου*. (Μ. Λυκούδης, Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

- Μαρξ, Κ. (1987). *Η 18^η Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μαρξ, Κ. (2000). *Ο εμφύλιος πόλεμος στη Γαλλία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2007). *Κριτική της Κριτικής Παιδαγωγικής: Τάσεις, Συγκλίσεις, Αποκλίσεις και Πρόσωπα*. Ανάκληση 23 Νοεμβρίου 2013 από files.eliasmatsagouras.webnobe.com.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο του ίδιου *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α', (σσ. 383-428). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1988). Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής. Στο *Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ, Βασική Κατάρτιση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση των Καθηγητών* (σσ. 788-798). Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Metron Analysis (2007). Έρευνα για την διαφθορά στην Ελλάδα. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 21/12/2007.
- Μοντεσκιέ (2006). *Το πνεύμα των νόμων*. (Π. Κονδύλης & Κ. Παπαγιώργης, Μετ.). Αθήνα: Γνώση.
- Moore, M. (2003). *Ηλίθιοι λευκοί*. (Ε. Μπαρτζινόπουλος & Ν. Νίτσας, Μετ.). Αθήνα: Αιώρα.
- Mosse, C. & Schnapp – Gourbeillon, A. (1996). *Επίτομη ιστορία της αρχαίας Ελλάδας (2000 – 31 π.Χ.)*. (Λ. Στεφάνου, Μετ.). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Μουζέλης, Ν. (2004). Συμμετοχική Δημοκρατία και Κεντροαριστερά. *Το Βήμα*, 29/02/2004.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, 1, 117-125.

- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση – Πορτραίτο και προφίλ*. Πάτρα: Νημερτής – το ιδρυματικό καταθετήριο του Πανεπιστημίου Πατρών. Ανάκληση 6 Νοεμβρίου 2013 από <http://nemertes.lis.upatras.gr>
- Nietzsche, F. W. (1998). *Η γενεαλογία της ηθικής*. (Ε. Καλκάνη, Μετ.). Αθήνα: Δαμιανός.
- Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στο νέο Μεσαίωνα: προκλήσεις και δυνατότητες. Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ.29-70). Αθήνα: Σιδέρης.
- Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός*. Αθήνα: Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανάκληση 15 Δεκεμβρίου 2013 από <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/?locale=el>.
- Ντε Τοκβίλ, Α. (2001). *Η δημοκρατία στην Αμερική*. (Μ. Λυκούδης, Μετ.). Αθήνα: Στοχαστής.
- Ντεκάρτ, Ρ. (1976). *Λόγος περί μεθόδου*. (Χ. Χρησιτίδης, Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, Μετ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Οικονόμου, Γ. Ν. (2009). *Από την κρίση του κοινοβουλευτισμού στη δημοκρατία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ortega, J. Y. G. (2006). *Η αποστολή του Πανεπιστημίου*. (Π. Γ. Κιμουρτζής, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαβασιλείου, Π. (2007). Η διαφθορά στην Ελλάδα συγκρίνεται με το ... Καμερούν. *Έθνος*, 11/09/2007.

Παπαδοπούλου, Λ. (2013). Κεσάτια στο ΝΑΤΟ. *Ελευθεροτυπία*, 01/02/2013.

Ανάκληση 22 Δεκεμβρίου 2013 από

<http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=340409> .

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*. Πάτρα: Νημερτής – το ιδρυματικό καταθετήριο του Πανεπιστημίου Πατρών. Ανάκληση 6 Νοεμβρίου 2013 από

<http://nemertes.lis.upatras.gr> .

Παπαδοπούλου, Ρ. & Βασάλα, Π. (2010). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης. Στο *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση* (σσ. 1390-1405). Ανάκληση 6 Αυγούστου 2013 από <http://www.ekped.gr/praktika10/> .

Περπερίδης, Π. (2008). *Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην κριτική παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανάκληση 15 Δεκεμβρίου 2013 από

<http://phdtheses.ekt.gr/eadd/?locale=el> .

Πέτρου, Α. (2004). Τα εκπαιδευτικά συστήματα και ο τρόπος που θα γίνουν αυτό που δεν είναι σήμερα. Στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (Επ. Εκδ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, τ. Α', (σσ. 145–167). Αθήνα: Τυπωθήτω,.

Πέτρου, Α. (2010). Παιδεία, εκπαίδευση, ηθική της χειραφέτησης και δημοκρατική πολιτεότητα. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επ. Εκδ.) *Ηθική και Εκπαίδευση, Διλήμματα και Προοπτικές* (σσ. 119–135). Αθήνα: Κριτική.

- Πέτρου, Α. (2013). Κριτική θεωρία και Κριτική Παιδαγωγική. Στο Α. Πέτρου *Φιλοσοφικές διαστάσεις στην Εκπαίδευση* (σσ. 171-194). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Πέτρου, Α. (2013). Ο Foucault και η σύγχρονη εκπαίδευση. Στο Α. Πέτρου *Φιλοσοφικές διαστάσεις στην Εκπαίδευση* (σσ. 110-137). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Πλάτωνας (2010). *Πολιτικός*. (Θ. Γ. Μαυρόπουλος, Μετ.). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Ropper, K. & Condry, J. (1995). *Τηλεόραση κίνδυνος για τη δημοκρατία*. (Α. Φιλίππατος, Μετ.). Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α.Α. Λιβάνη.
- Πόππερ, Κ. (1991). *Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της*. (Ε. Παπαδάκη, Μετ.). Αθήνα: Δωδώνη.
- Προκόπιος (1996). *Υπέρ των πολέμων*. (Π. Ροδάκης, Μετ.). Αθήνα: Λιβάνης.
- Ρήγκου, Ε. (2009). *Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης*. Πάτρα: Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νημερτής. Ανάκληση 6 Νοεμβρίου 2013 από <http://nemertes.lis.upatras.gr>.
- Romilly, J. D. (2006). *Η εξάρση της δημοκρατίας στην αρχαία Αθήνα*. (Μ. Αθανασίου & Κ. Μηλιαρέση, Μετ.). Αθήνα: Graal / Το Άστυ.
- Ρούσης, Γ. (1999). *Αρχαία δημοκρατία για πάντα νέα ή η σύγχρονη δημοκρατία ως τερατογένεση της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας και της φιλοσοφικής κριτικής της*. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Ρουσσώ, Ζ. Ζ. (2004). *Το Κοινωνικό συμβόλαιο ή Αρχές πολιτικού δικαίου*. (Β. Γρηγοροπούλου & Α. Σταϊνχάουερ, Μετ.). Αθήνα: Πόλις.
- Sabine, G. H. (1937). *Ιστορία των πολιτικών θεωριών*. (Μ. Κρίσπη, Μετ.). Αθήνα: Ατλαντίς.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Αθήνα: Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και

αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης του Υπουργείου Παιδείας και
Θρησκευμάτων. Ανάκληση 31 Δεκεμβρίου 2013 από

http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3695/1093_02_oaed_summary_enotita05_v01.pdf.

Σαλτέρης, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Schmidt, M. G. (2004). *Θεωρίες της Δημοκρατίας*. (Γ. Πάσχος, Μετ.). Αθήνα:
Σαββάλας.

Σουμπέτερ, Γ. (1972). *Καπιταλισμός, σοσιαλισμός και δημοκρατία*. (Χ. Τσαμπρούνης,
Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Steinberg, S. (2011). Κριτική έρευνα πολιτισμικών σπουδών: η ιδιοκατασκευή στην
πράξη. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η
Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 345-378). Αθήνα: Σιδέρης.

Trifonas, P. P. & Balomenos, E. (2011). Μεταδομισμός, διαφορά και Κριτική
Παιδαγωγική. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ.
Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 321-344). Αθήνα:
Σιδέρης.

Τσάφος, Β. (2009). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στις επιμορφωτικές
προκλήσεις. Στο *Πρακτικά του Συμποσίου που διοργάνωσε το 3ο Γραφείο της Δ΄
Δ/σης Δ. Ε. Αθήνας*. Ανάκληση 6 Αυγούστου 2013 από

<http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena09>.

Τσόμσκυ, Ν. (2007). *Αποτυχημένες πολιτείες. Η κατάχρηση της εξουσίας και οι εχθροί
της δημοκρατίας*. (Γ. Ε. Ανδρέου, Μετ.). Αθήνα: Πατάκης.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό
Ινστιτούτο, (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Ανάκληση 29 Δεκέμβρη
2013 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2006). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας*. Ανάκληση στις 6 Αυγούστου 2013 από http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_40/yfanti.pdf
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κριτικός, Μετ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Φωτόπουλος, Τ. (1999). *Περιεκτική Δημοκρατία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φωτόπουλος, Τ. (2011). Από την εκπαίδευση στην παιδεία. Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 139-190). Αθήνα: Σιδέρης.
- Weber, M. (1996). *Κοινωνιολογία του κράτους*. (Μ. Κυπραίος, Μετ.). Αθήνα: Κένταυρος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2006). Δίκτυα έρευνας και συνεργασίας: ο ρόλος τους στην ελληνική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Στο *Πρακτικά Ημερίδας, Ζητήματα Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων: Πραγματικότητα, Έρευνα, Εφαρμογές* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο – Επιτροπή Ερευνών.
- Χατζόπουλος, Μ. (1974). Ο ελληνιστικός κόσμος και η Ρώμη κατά τα τέλη του 3^{ου} αι. π. Χ.. Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. Ε΄, (σσ. 8-25). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Χέγκελ, Γ. (2004). *Βασικές κατευθύνσεις της φιλοσοφίας του δικαίου ή φυσικό δίκαιο και πολιτειακή επιστήμη*. (Σ. Γιακουμής, Μετ.). Αθήνα: Δωδώνη.
- Χίλσον, Μ. (2012). *Το σκανδιναβικό μοντέλο: αποτελεσματικότητα και αλληλεγγύη, συναίνεση και θεσμικός πειραματισμός*. (Ν. Κουμπιάς, Μετ.). Ηράκλειο Κρήτης: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Χομπς, Τ. (1989). *Λεβιάθαν: Η ύλη, μορφή και εξουσία μιας εκκλησιαστικής και λαϊκής πολιτικής κοινότητας*. (Γ. Πασχαλίδης & Α. Μεταξόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Γνώση.
- Zinn, H. & Macedo, D. (2011). Τα σχολεία και η κατασκευή της μαζικής εξαπάτησης: ένας διάλογος. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 191-224). Αθήνα: Σιδέρης.
- Zisek, S. (2011). Ζώντας την εποχή των τεράτων: η κρίση, η Ευρώπη, ο κομμουνισμός. (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Στο Μ. Νικολακάκη (Επ. Εκδ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 71-86). Αθήνα: Σιδέρης.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Argyris, C. (1957). *Personality and organization*. New York: Harper.
- Ballauf, T. (1962). *Systematische Padagogic*. Heidelberg.
- Ballestrem, K. G. (1988). "Klassische Demokratietheorie": Konstrukt oder Wirklichkeit. *ZfP*, 35, 33-56.
- Barth, R. (1996). *Building a Community of Learners, South Bay School Leadership Team Development Seminar Series: Seminar 10*, California, California School Leadership Centre.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1968). *Corporate excellence through grid organization development*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brow (ed.) *Knowledge, education and cultural change* (pp. 77-112). London: Tavistock.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Oxon: Deakin University Press.
- Carr, W. (2004). Teacher education in the 21st century. *Proceedings of the 4th Pancyprrian Educational Conference "Teachers Education and Development"*. Nicosia – Cyprus: Education Society of Cyprus.
- Castles, F. G. (1992). Parteien (V), Sozialdemokratische Parteien. In M. G. Schmidt (ed.). *Die Westlichen Lander*. Munchen, 3, 316-325.
- Castoriadis, C. (1991). *Philosophy, Politics, Autonomy*. Oxford: University Press.
- Chomsky, N. (1987). *On Power and Ideology*. Boston: South End Press.
- Cochran – Smith, M. & Lytle, S. L. (1996). Communities for teacher research: Fringe or Forefront. In M. W. McLaufflin, & I. Oberman (eds) *Teacher Learning: New Plicies, New Practices* (pp. 92–114). New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. & Rogers, J. (1992). Secondary associations and democratic goverment. In *Rolitics and Society*, 393–472.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How We Think, DC Heath and Co.* Boston: MA.
- Duverger, M. (1959). *Die politischen Parteien*. Tubingen: J. C. B. Mohr.
- Fairlough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairlough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fetscher, I. (1968). *Rousseaus Politische Rhilosophie*. Zur Geschichte des demokratischen Freiheitsbegriffs, Neuwiad.
- Fraenkel, E. (1991). Demokratie und offentliche Meinung. In E. Fraenkel (ed.) *Deutschland und die westlichen Demokratien* (pp. 232–260). Frankfurt.
- Freire, P. & Faundez, A. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.

- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Giroux, H. (1988d). The hope of radical education: a conversation with Henry Giroux. *Journal of Education* 170 (2): 91-101.
- Giroux, H. (1991). Postmodernism as Border Pedagogy: Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity. In *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries* (pp. 217-302). New York: Suny.
- Giroux, H. (1994). Slacking Off: Border Youth and Postmodern Education. *Journal of Advanced Composition*, 347-66, 14 (2).
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope. Theory, Culture and Schooling*. Westview/Harper Collins.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from Prison Notebooks*. New York: International Publications.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-338.
- Gutmann, A. (1993). Democracy. In E. Goodin, & Robert, Philip Pettit (eds). *Companion to Contemporary Political Philosophy* (pp. 411-421). Oxford/Cambridge: Mass.
- Hallinger, Ph. (2003). *Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. Cambridge Journal of Education.
- Harris, A. (2004). *Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading?* Educational Management Administration & Leadership.
- Hertzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. New York: New American Library.

- Hirst, P. & Thompson, G. (1996). *Globalization in Question*. Cambridge England: Polity Press.
- Hodgetts, R. M. & Luthans, F. (2003). *International management: culture, strategy and behavior*. Boston: McGraw – Hill.
- James, C.R., Dunning, G., Connoly, M. & Elliott, T. (2007). *Collaborative practice: a model of successful working in schools*. Journal of Educational Administration.
- Lehner, F. (1981). *Einführung in die Neue Politische Ökonomie*. Kronberg
- Leithwood, K. (1992). *The move toward Transformational Leadership*. Educational Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. National College for School Leadership. Ανάκληση 2 Νοεμβρίου 2013 από www.ncs.org.uk
- Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics*. Human Relations.
- Mann, D. (1976). *Making change happen*. Teachers College Record.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- McGregor, D. (1960). *The human side of the enterprise*. New York: McGraw Hill.
- McLaren, P. L. (1995). White Terror and Oppositional Agency. In C. Sleeter & P. L. McLaren (eds) *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference* (pp. 33-70). Albany NY: State University of New York Press.
- Mill, J. S. (1861). *Considerations on Representative Government*. New York.
- Ozmon, H. & Craver, S. (1999). *Philosophical Foundations of Education*. N.J., Columbus. Ohio: Merrill.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Posch, P & Mair, M. G. (1997). Dynamic networking and community collaboration: The cultural scope of education action research. In S. Hollingworth (ed.) *International Action Research: A Casebook for Educational Research* (pp. 261-274). London: Falmer Press.
- Roethlisberger, F & Dickson, W. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge/Falme.
- Shor, I. (1987). Educating the Educators: A Freirean Approach to the Crisis in Teacher Education. In I. Shor (ed.) *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simon, H. (1957). *Administrative behavior*. New York: Macmillan.
- Taylor, F. W. (1949). *The principles of scientific management*. New York: W.W. Norton & Company.
- Theodoridis, A. (2012). The Scars suffered by democracy in the name of democracy: Democratic education in name only and re-emerging face of totalitarianism in the contemporary world. In *A journal for philosophy and interdisciplinary research* (pp. 125-134). Athens: Skepsis, International Center for Philosophy and Culture.