

## **Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον: το δημοκρατικό σχολείο**

Εύη Ζαμπέτα και Αριστοτέλης Ζμας

### **2.1 Εισαγωγή**

#### **2.1.1 Σκοπός**

Στις σημερινές σύνθετες και ετερογενείς κοινωνίες οι εκπαιδευτικοί θεσμοί καλούνται να διασφαλίσουν τα εκπαιδευτικά αγαθά με όρους δικαιοσύνης και ποιότητας, εξυπηρετώντας στόχους κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης και ταυτόχρονα σεβασμού των πολλαπλών ταυτοτήτων οι οποίες εκφράζονται στο περιβάλλον του σχολείου. Η διαπραγμάτευση αυτών των στόχων συχνά εμπεριέχει συγκρούσεις και η επίτευξή τους προϋποθέτει συναινέσεις στο πεδίο της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να εισαγάγει την έννοια της διακυβέρνησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης, διευρύνοντας τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε στον πρώτο τόμο του εκπαιδευτικού υλικού.

Βασικός στόχος είναι να αναπτυχθεί η θέση ότι προϋπόθεση για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο, δηλαδή για τη *δημοκρατική διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών οργανισμών*, είναι η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου του οργανισμού και το ουσιαστικό άνοιγμά του στην κοινότητα.

#### **2.1.2 Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη αυτού του κεφαλαίου αναμένεται να:

- έχετε κατανοήσει την έννοια της διακυβέρνησης καθώς και τη σημασία της για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών,
- κατανοείτε την έννοια και τη σημασία της δημοκρατικής διακυβέρνησης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών,
- αντιλαμβάνεστε με αναλυτικούς όρους την έννοια του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών και να είστε σε θέση να προσδιορίζετε τους φορείς που συνθέτουν την κοινότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού,
- αντιλαμβάνεστε του γονείς ή τα άτομα που ασκούν επιμέλεια μαθητών και μαθητριών ως μια από τις συνιστώσες της σχολικής κοινότητας και να είστε σε θέση να προσδιορίσετε το ρόλο τους στη δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου,
- κατανοείτε το ρόλο της κοινωνίας των πολιτών στη δημοκρατική διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών θεσμών,
- έχετε επίγνωση των προκλήσεων, αλλά και των δυσκολιών, της δημοκρατικής διακυβέρνησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών οργανισμών,
- είστε σε θέση να εφαρμόσετε αρχές δημοκρατικής διακυβέρνησης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών.

### 2.1.3 Βασικές έννοιες

Οι βασικές έννοιες που θα αναπτυχθούν στο πλαίσιο αυτής της ενότητας μελέτης είναι οι εξής:

- Από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση (from government to governance)
- Δημοκρατική διακυβέρνηση
- Νομιμότητα και νομιμοποίηση
- Συμμετοχική διακυβέρνηση (participatory governance) και δημόσιο συμφέρον
- Διαβούλευση και διαβουλευτική δημοκρατία (deliberative democracy)
- Κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου του οργανισμού
- Οι κοινωνικοί δρώντες εντός του οργανισμού (Μαθητές, Εκπαιδευτικοί, Γονείς)
- Το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου
- Γονική εμπλοκή και Γονική «επιλογή» (parental involvement vs. parental choice)
- Η κοινότητα ως σύστημα σχέσεων
- Τοπικές κοινότητες
- Η σύνολη κοινότητα (whole community)
- Κοινωνική αλληλεγγύη και κοινωνία των πολιτών (civil society)

### 2.1.4 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

#### 2.1.4.1. Από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση

Τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί μια σοβαρή μετατόπιση της έμφασης στην επιστημονική συζήτηση από την έννοια της *κυβέρνησης* (government) σε αυτήν της *διακυβέρνησης* (governance) (Ball, 2009). Η έννοια του «κυβερνώ» προϋποθέτει την άσκηση εξουσίας και αφορά την όλη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο σύνθετων κοινωνιών. Ενώ στις μικρές ομάδες τα μέλη μπορούν να καταλήξουν σε συμφωνία για τα ζητήματα που αφορούν την ομάδα μέσω άτυπων διαπραγματεύσεων, στις σύνθετες κοινωνίες, όπως είναι τα σύγχρονα κράτη, οι συλλογικές αποφάσεις προϋποθέτουν τη λειτουργία ειδικών οργανισμών. Οι οργανισμοί λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο του κράτους συνιστούν την κυβέρνηση, το πεδίο δηλαδή εντός του οποίου επιλύονται όλα τα πολιτικά ζητήματα. Η κυβέρνηση συντίθεται από όλο το θεσμικό φάσμα στο οποίο έχει εκχωρηθεί η άσκηση κρατικής εξουσίας, όπως η δημόσια διοίκηση, τα σώματα ασφαλείας, ο στρατός, η δικαιοσύνη, η εκπαίδευση κλπ.

*«Η κυβέρνηση αποτελείται από θεσμούς που είναι επιφορτισμένοι με τη λήψη των αποφάσεων για λογαριασμό της κοινωνίας. Με τη στενότερη έννοια, ο όρος αναφέρεται στο κορυφαίο πολιτικό επίπεδο αυτού του θεσμικού οικοδομήματος.»* (Hague & Harrop, 2011, σ. 37).

Ο όρος *διακυβέρνηση* μετατοπίζει το ενδιαφέρον της ανάλυσης από τα θεσμικά όργανα λήψης και ελέγχου των αποφάσεων στο πεδίο της κυβέρνησης στις διαδικασίες ρύθμισης της δημόσιας σφαίρας, οι οποίες ενδέχεται να περιλαμβάνουν τόσο τους κυβερνητικούς μηχανισμούς, όσο και κοινωνικούς δρώντες που λειτουργούν στο ευρύτερο πεδίο της κοινωνίας των πολιτών (π.χ. σωματεία, επαγγελματικές ενώσεις, τοπικοί και πολιτιστικοί φορείς, μη κυβερνητικές οργανώσεις κλπ). Με αυτήν την έννοια η διακυβέρνηση περιλαμβάνει, επίσης, τον συντονισμό μεταξύ της δημόσιας και της ιδιωτικής σφαίρας. Η κυβέρνηση, λοιπόν, αναφέρεται σε *δομές*, (οργανισμούς, θεσμικά συστήματα), ενώ η διακυβέρνηση αναφέρεται σε *κοινωνικές διαδικασίες* που επιτελούνται με ποικίλους τρόπους, σε ποικίλους χρόνους και τόπους και από διάφορους δρώντες, με στόχο πάντοτε τη διαχείριση και ρύθμιση της συμπεριφοράς των κοινωνικών υποκειμένων (Rhodes, 1996). Σύμφωνα με τη χαρακτηριστική διατύπωση του Φουκώ, «διακυβέρνηση είναι η ρύθμιση της συμπεριφοράς» (Foucault, 1991).. Η διακυβέρνηση, επομένως, αφορά τις πολύπλοκες διαδικασίες που τίθενται σε εφαρμογή προκειμένου να ρυθμιστεί η δράση και η συμπεριφορά κάθε είδους κοινωνικών δρώντων (πολιτών, σύνθετων κοινωνικών ομάδων και οργανισμών).

Η έννοια της διακυβέρνησης αποκτά ιδιαίτερη ερμηνευτική ισχύ στο πλαίσιο υπερεθνικών οργανισμών, όπως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου, καθώς απουσιάζει μια ενιαία κεντρική κυβέρνηση, εφαρμόζεται ένα σύστημα πολυ-επίπεδης διακυβέρνησης (multi-level governance) για τον συντονισμό πολιτικών μεταξύ των κρατών μελών (Pagoulatos & Tsoukalis, 2013· Heinelt et al., 2002). Ο Rosenau (1992) υποστηρίζει ότι οι αναδυόμενες νέες μορφές διακυβέρνησης τείνουν να αποτελούν στην ουσία «διακυβέρνηση χωρίς κυβέρνηση» (governing without government), υπαινισσόμενος ότι ο ρυθμιστικός ρόλος του κράτους και της κυβέρνησης υποκαθίστανται από έμμεσες μορφές ρύθμισης του κοινωνικού πράττειν μέσω λιγότερο ορατών, αλλά περισσότερο αποτελεσματικών, μορφών καθοδήγησης της συμπεριφοράς και διαδικασιών αυτοελέγχου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των νέων μορφών διακυβέρνησης είναι η υποκατάσταση των επιθεωρητών εργασίας, δηλαδή μιας ορατής μορφής άμεσου ελέγχου των εργαζομένων (όπως αυτό που εφαρμόστηκε σε ένα Τεϋλορικό σύστημα διοίκησης), από ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας το οποίο βασίζεται σε δείκτες αξιολόγησης και πιστοποίησης. Οι κανόνες αυτού του συστήματος σταδιακά εσωτερικεύονται από τους εργαζόμενους διαμορφώνοντας έναν κώδικα δεοντολογίας και επαγγελματικού έθους (habitus), το οποίο υιοθετούν όχι λόγω της ρητής καθημερινής επιβολής του από κάποιον εποπτικό μηχανισμό, αλλά ως μέλη μιας συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας. Με αυτήν την έννοια, ο έλεγχος της συμπεριφοράς των εργαζομένων παύει σταδιακά να αποτελεί μια εξωτερικά επιβεβλημένη διαδικασία, αλλά καθίσταται στοιχείο της κουλτούρας και της επαγγελματικής τους ταυτότητας, το οποίο με τη σειρά του διαμορφώνει την επαγγελματική συνείδηση και καθορίζει τις επαγγελματικές πρακτικές.

#### **2.1.4.2. Αποτελεσματικότητα και συναίνεση**

Συνέπεια αυτής της ουσιώδους αλλαγής των μεθόδων διακυβέρνησης είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός συστήματος, καθώς οι εσωτερικευμένοι

μηχανισμοί ελέγχου, εκ των πραγμάτων εφαρμόζονται απρόσκοπτα, σε αντίθεση με εκείνους που επιβάλλονται με αυταρχικές μεθόδους, οι οποίοι είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν αντιστάσεις κατά την εφαρμογή. Ο περιορισμός και η άρση της αντίστασης αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα διακυβεύματα της διοικητικής λειτουργίας, καθώς συχνά παρότι η κυβέρνηση θεσμοθετεί συγκεκριμένα μέτρα αυτά δεν εφαρμόζονται στην πράξη. Τα εμπόδια στην εφαρμογή μιας πολιτικής ενδέχεται να σχετίζονται με διαρθρωτικά προβλήματα (όπως απουσία κατάλληλων θεσμικών προϋποθέσεων ή υλικοτεχνικής υποδομής), αλλά ενδέχεται επίσης να οφείλεται στην απουσία γενικότερης συναίνεσης μεταξύ των φορέων που καλούνται να υλοποιήσουν τις αλλαγές ή στην αδυναμία των φορέων να υιοθετήσουν νέες πρακτικές.

### Άσκηση προβληματισμού 1

Μπορείτε να σκεφτείτε παραδείγματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου συγκεκριμένα νομοθετήματα δεν εφαρμόστηκαν λόγω αντιδράσεων των εκπαιδευτικών φορέων ή αδράνειας του συστήματος;  
Επιχειρήστε να εντάξετε στην προβληματική της απάντησής σας τις έννοιες της κυβέρνησης και της διακυβέρνησης.

Μηχανισμοί διακυβέρνησης οι οποίοι στοχεύουν στη συγκρότηση και τον μετασχηματισμό της κουλτούρας των κοινωνικών υποκειμένων είναι περισσότερο ανθεκτικοί και λειτουργούν με όρους αειφορίας, δηλαδή παράγουν μακροπρόθεσμα πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα χωρίς να απαιτείται η συνεχής ενεργοποίηση ελεγκτικών μηχανισμών προκειμένου να διασφαλίζεται η ικανοποιητική λειτουργία ενός οργανισμού. Με αυτήν την έννοια η διακυβέρνηση συνιστά διαδικασία συγκρότησης του ίδιου του υποκειμένου (Rose, 1999), δημιουργώντας όρους αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς. Η αποτελεσματική διακυβέρνηση συντελεί στη διαμόρφωση πειθαρχημένων και σχετικά ομοιόμορφων κοινωνικών και επαγγελματικών πρακτικών. Η διαμόρφωση αυτών των κοινών πρακτικών συντελείται σταδιακά με τη συμβολή τεχνικών και διαδικασιών που ενεργοποιούνται στο επίπεδο των κοινωνικών θεσμών όπως η οικογένεια, η εκπαίδευση, οι παραγωγικές δομές της νεωτερικότητας (κατά κύριο λόγο τα εργοστάσια και οι μεγάλες επιχειρήσεις), τα σώματα ασφαλείας, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα σύγχρονα συστήματα επικοινωνίας κλπ. Έχει υποστηριχθεί (Foucault, 1991) ότι η σύγχρονη εποχή είναι η εποχή της *κυβερνοτροπίας* (governmentality).

*«Κυβερνοτροπία είναι η συλλογική νοοτροπία ή λογική, η οποία καθορίζει πώς οργανώνουμε και παράγουμε συγκεκριμένες πράξεις διακυβέρνησης που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της γενικής ευημερίας του πληθυσμού, μέσω της ρύθμισης της συμπεριφοράς των ατομικών και συλλογικών δρώντων» (Sorensen & Torfing, 2008, σ. 106).*

Η νοοτροπία διακυβέρνησης που διαμορφώνεται σε μια κοινωνία ή σε έναν οργανισμό καθορίζει τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, την αυτονομία των υποκειμένων, αλλά και την ατομική και συλλογική υπευθυνότητα που αναπτύσσεται

στο πλαίσιο αυτού του οργανισμού. Ο βαθμός στον οποίο οι συντελεστές ενός οργανισμού εργάζονται από κοινού για την επίτευξη των στόχων του, ενδιαφέρονται για την καθημερινή του λειτουργία και την προοπτική του, πειθαρχούν ή αντιστέκονται σε εντολές που διαμορφώνονται εκτός της δικής τους δικαιοδοσίας και εξαρτώνται από την νοοτροπία διακυβέρνησης (δηλαδή την κυβερνοτροπία) που έχει καθιερωθεί σε αυτόν τον οργανισμό.

Στο σύγχρονο λόγο περί διοίκησης αποδίδεται μεγάλη σημασία στις έννοιες της αποτελεσματικότητας (effectiveness) και της αποδοτικότητας (efficiency) ενός οργανισμού. Ο βαθμός στον οποίο ένας οργανισμός επιτυγχάνει τους στόχους του (δηλαδή είναι αποτελεσματικός), και μάλιστα με το ελάχιστο κόστος και τη βέλτιστη χρήση των ανθρώπινων και υλικών πόρων που διαθέτει (δηλαδή είναι ταυτόχρονα και αποδοτικός), συναρτάται με τη νοοτροπία διακυβέρνησης του οργανισμού. Συχνά η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της διοίκησης παραβάλλεται και αντιδιαστέλλεται προς τη δημοκρατική διακυβέρνηση, διότι οι δημοκρατικές διαδικασίες είναι συνήθως χρονοβόρες και δεν διασφαλίζουν την έγκαιρη λήψη αποφάσεων. Εφόσον η διοίκηση επιδιώκει τη *δημοκρατική νομιμοποίηση*, δηλαδή τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τη διασφάλιση της συναίνεσης, ενδέχεται να απωλέσει πολύτιμο χρόνο και να μην επιτύχει εντέλει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

#### **Νομιμοποίηση και νομιμότητα**

Η *νομιμοποίηση* διαφέρει από τη *νομιμότητα*. Μια πράξη της διοίκησης είναι νόμιμη, εφόσον είναι σύννομη, δηλαδή είναι σύμφωνη με την κείμενη νομοθεσία, δεν υπερβαίνει τις αρμοδιότητες του φορέα και τηρεί τη δεοντολογία.

Η νομιμοποίηση δεν αναφέρεται στην τυπική νομιμότητα της πράξης, αλλά στο βαθμό που η πράξη αυτή είναι αποδεκτή από τους πολίτες ή εκείνους που καλούνται να την εφαρμόσουν (βλ. και Hague & Harrop, 2011, σ. 52). Η νομιμοποίηση παραπέμπει στις ηθικές αρχές και αξίες που μοιράζονται τα μέλη μιας κοινωνίας ή ενός οργανισμού και όχι στην κωδικοποιημένη νομοθεσία και σε κανονισμούς λειτουργίας θεσμικών οργάνων.

Επίσης, ενδέχεται συγκεκριμένες ομάδες συμφερόντων να κωλυσιεργούν συστηματικά τη διαδικασία, προκειμένου να αποτρέψουν τη λήψη οποιασδήποτε απόφασης η οποία ανατρέπει ένα status quo, κατεστημένες πρακτικές ή δημιουργεί νέα δεδομένα στο εργασιακό περιβάλλον. Αυτοί είναι, πράγματι, κίνδυνοι οι οποίοι ελλοχεύουν σε κάθε προσπάθεια δημοκρατικής διακυβέρνησης σύνθετων ομάδων και οργανισμών. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της διοίκησης δεν αφορά μόνο την ταχύτητα λήψης αποφάσεων, αλλά και τη δυνατότητα εκτέλεσης και ουσιαστικής εφαρμογής τους. Με αυτήν την έννοια, η δημοκρατική διαδικασία θα μπορούσε να εννοηθεί ως «μέρος της λύσης, παρά μέρος του προβλήματος» (Getimis & Kafkalas, 2002, σ. 167), διότι συμβάλλει στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων της καλής διακυβέρνησης και κυρίως στη συγκρότηση της συναίνεσης που απαιτείται για την αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων. Κατ' ουσίαν, η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα αλλά και η νομιμοποίηση συναποτελούν βασικές αρετές και κριτήρια μιας καλής διακυβέρνησης (Heinelt, 2010).

## Άσκηση προβληματισμού 2

Αναλογιστείτε παραδείγματα από τον εργασιακό σας βίο όπου η αποτελεσματικότητα της διοίκησης υπονομεύθηκε από την απουσία *δημοκρατικής νομιμοποίησης*. Σκεφτείτε μορφές διακυβέρνησης και διαδικασίες με τις οποίες θα μπορούσε η διοίκηση να αποφύγει την κρίση νομιμοποίησης. Ποιές συνέπειες θα είχαν αυτές στον εργασιακό σας βίο και στην αποτελεσματικότητα του έργου του οργανισμού στον οποίο εργάζεστε;

### 2.1.4.3. Η δημοκρατική διακυβέρνηση

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της διοίκησης σύνθετων ομάδων και οργανισμών είναι η διασφάλιση της συναίνεσης και η εποικοδομητική επεξεργασία της διαφωνίας στο πλαίσιο κοινών ηθικών αρχών. Η δημοκρατική νομιμοποίηση της διακυβέρνησης αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της συναίνεσης γύρω από τους στόχους και τη λειτουργία ενός οργανισμού. Πώς, όμως, διασφαλίζεται αυτή η πολύτιμη συναίνεση;

Στις σημερινές σύνθετες και μεγάλης κλίμακας κοινωνίες δεν είναι δυνατή η εφαρμογή μορφών *άμεσης δημοκρατίας*, όπως αυτή που εφαρμόστηκε για κάποια περίοδο στην αρχαία Αθήνα, περιλαμβάνοντας ουσιαστικά έναν μικρό σχετικά αριθμό ελεύθερων, αποκλειστικά ανδρών, πολιτών (βλ. και Καστοριάδης, 2008). Ωστόσο, ακόμη και σε αυτήν την άμεση μορφή δημοκρατίας η συναίνεση δεν είναι πάντοτε δεδομένη, παρά το γεγονός ότι προβλέπεται η συμμετοχή όλων των μελών της πολιτικής κοινότητας. Ο διάλογος και η αντιπαράθεση των απόψεων δεν οδηγεί πάντοτε σε ομοφωνία, ενώ οι αποφάσεις προκύπτουν αθροιστικά με ψηφοφορία. Το σύστημα αυτό αντλεί νομιμοποίηση από την αμεσότητα της συμμετοχής και την αρχή της πλειοψηφίας. Η αντιπροσωπευτική δημοκρατία που εφαρμόζεται στις σημερινές κοινωνίες αποτελεί έμμεση μορφή δημοκρατίας που νομιμοποιείται στη βάση της καθολικότητας του δικαιώματος ψήφου. Ως διαδικασία, η αρχή της αντιπροσώπευσης αφορά τόσο την ανάδειξη της κεντρικής κυβέρνησης όσο και την τοπική αυτοδιοίκηση καθώς και άλλες μορφές συλλογικής εκπροσώπησης, όπως τα συνδικάτα των εργαζομένων, τα σωματεία, τους συλλόγους, και τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς. Πολλοί νεότεροι σχετικά στοχαστές (π.χ. ο Schumpeter στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα) θεωρούν ότι η *έμμεση δημοκρατία* έχει να παρουσιάσει σημαντικές αρετές, και δεν αποτελεί απαραίτητα μια πρακτική μεν, αλλά υποδεέστερη μορφή δημοκρατίας σε σχέση με την άμεση δημοκρατία. επικαλείται το γεγονός ότι οι πολίτες έχουν την τάση να χειραγωγούνται και δεν είναι πάντοτε ενημερωμένοι ή σε θέση να τοποθετηθούν για ζητήματα «υψηλής πολιτικής» που δεν αφορούν άμεσα την καθημερινότητά τους (βλ. σχετικά: Shorten, 2017, σ. 147-156).

Ωστόσο στις σύγχρονες κοινωνίες διατυπώνεται συχνά η άποψη περί κρίσης νομιμοποίησης και κρίσης αντιπροσώπευσης. Οι θεσμοί αντιπροσώπευσης (π.χ. κοινοβούλια, δευτεροβάθμιες ή τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις κλπ) εκ των πραγμάτων βρίσκονται σε απόσταση (χωροταξική ή συμβολική) από τους πολίτες ή εκείνους που εκπροσωπούν με αποτέλεσμα να εξασθενεί σταδιακά ο βαθμός εμπλοκής και το ενδιαφέρον για συμμετοχή (βλ. π.χ. Παλαιολόγος, 2006). Εξάλλου,

το κίνητρο για συμμετοχή και ο βαθμός ενημέρωσης των ψηφοφόρων ατονούν όταν τα υποκείμενα θεωρούν ότι δεν επηρεάζουν ουσιαστικά τη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Το αντιπροσωπευτικό σύστημα συχνά επικρίνεται γιατί κινδυνεύει να διολισθαίνει στη γραφειοκρατία, καθώς αδυνατεί να «ακούσει» και να συμπεριλάβει τις γνώμες όλων όσων εξαρτώνται από τις αποφάσεις που κάθε φορά λαμβάνονται στα υψηλά κλιμάκια της ιεραρχίας, στην οποία μάλιστα έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση ισχυρά κορπορατιστικά συμφέροντα, παρά η πλειονότητα των πολιτών (Crouch, 2004). Συνεπώς, το ζήτημα της συμμετοχής μέσω αμεσότερων μορφών κοινωνικής και πολιτικής εμπλοκής επανέρχεται στο προσκήνιο.

Η σχέση της διοίκησης με τον πολίτη είναι ένα ζήτημα που εγείρει διαρκώς ερωτήματα νομιμοποίησης που αφορούν την ποιότητα και το είδος της δημοκρατίας (βλ. ενδεικτικά Σπανού, 2000). Η ενίσχυση του ρόλου των πολιτών στην πολιτική διαδικασία μέσω μορφών διακυβέρνησης που ενισχύουν τη συμμετοχή θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στη διεύρυνση της δημοκρατίας και στη συγκρότηση της συναίνεσης. Στις μεγάλης κλίμακας κοινωνίες, όπως είναι τα σύγχρονα κράτη, η συμμετοχή μπορεί να υλοποιηθεί στο τοπικό επίπεδο και ιδιαίτερα στο πλαίσιο των θεσμών γύρω από τους οποίους συγκροτείται ευρύτερο δημόσιο συμφέρον, όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η προστασία του περιβάλλοντος, η τοπική αυτοδιοίκηση κλπ. Επίσης, σημαντικό πεδίο στο οποίο μπορούν να εφαρμοσθούν μορφές συμμετοχικής διακυβέρνησης είναι η εργασία. Η συμμετοχική διακυβέρνηση στον επαγγελματικό χώρο μπορεί να συμβάλει στον εκδημοκρατισμό της εργασίας και ταυτόχρονα διευκολύνει στην κατανόηση της σύνδεσης ανάμεσα στην ιδιωτική και τη δημόσια σφαίρα (Shorten, 2017, σ. 157-158). Ωστόσο, στην περίπτωση της συμμετοχικής διακυβέρνησης δεν είναι πάντοτε βέβαιο ότι οι πολίτες μετέχουν με όρους υπευθυνότητας και με επίγνωση των συνεπειών της δράσης που αναπτύσσουν ή των απόψεων που διατυπώνουν. Η συμμετοχική δημοκρατία, δηλαδή, απαιτεί αρετές τις οποίες μόνο η ίδια είναι σε θέση να καλλιεργήσει στα μέλη μιας κοινότητας. Η πολιτική συμμετοχή έχει μετασχηματιστικά αποτελέσματα, ανασυγκροτώντας τη νοοτροπία διακυβέρνησης (κυβερνοτροπία) ενός οργανισμού ή της κοινωνίας στην οποία εφαρμόζεται. Το κοινωνικό κεφάλαιο που δημιουργείται όταν οι πολίτες συμμετέχουν ενεργά παράγει πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα για την ποιότητα της διακυβέρνησης και το έργο των υπηρεσιών.

#### Το «παράδοξο της συμμετοχικής δημοκρατίας»

«Οι συμμετοχικοί δημοκράτες υποστηρίζουν ότι η εμπειρία της συμμετοχής έχει αναπτυξιακή ή παιδευτική διάσταση, διότι η συλλογική άσκηση της εξουσίας μπορεί να αναβαθμίσει τις δυνατότητες των ατόμων ως πολιτών, να τους ενδυναμώσει ... Επιπλέον, η δημοκρατική συμμετοχή μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα κάποιου να νιώσει ενσυναίσθηση και κατανόηση, επιτρέποντάς του να αποκτήσει πιο ολοκληρωμένη άποψη για το πώς σκέπτονται και αισθάνονται οι συμπολίτες του. Ωστόσο, ένας από τους πρώτους υποστηρικτές της συμμετοχικής δημοκρατίας επισήμανε το εξής 'παράδοξο της δημοκρατικής συμμετοχής': οι πολίτες που δεν έχουν βιώσει τη συμμετοχή μπορεί να μη διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται για να είναι καλοί δημοκρατικοί πολίτες (Kaufman, 1968). Το παράδοξο, με άλλα λόγια, είναι ότι η

συμμετοχική κοινωνία μοιάζει να απαιτεί από τα μέλη της κάτι το οποίο δεν διαθέτουν ακόμα και το οποίο μπορούν να αποκτήσουν μόνο αν γίνουν μέλη μιας εύρυθμης συμμετοχικής κοινωνίας» (Shorten, 2017, σ. 166).

Μια παραλλαγή της συμμετοχικής δημοκρατίας είναι η λεγόμενη «διαβουλευτική δημοκρατία» (deliberative democracy). Πρόκειται για μορφή διακυβέρνησης που περιλαμβάνει την εμπειριστατωμένη και χωρίς καταναγκασμούς και εξαιρέσεις αντιπαράθεση επιχειρημάτων εκ μέρους όλων των κοινωνικών ομάδων που δικαιούνται να μετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενός οργανισμού, μιας τοπικής κοινότητας ή ενός κράτους. Σε αντίθεση με τη συμμετοχική δημοκρατία, η οποία θα προϋπέθετε ριζοσπαστικές αλλαγές των πολιτικών δομών, η διαβουλευτική δημοκρατία μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς να απαιτείται μια γενικότερη ριζική μεταρρύθμιση των κοινωνικών δομών και του πολιτικού συστήματος. Στις βασικές της αρετές συγκαταλέγεται το γεγονός ότι διευκολύνει την ορθολογική διευθέτηση των διαφορών, την επίλυση των διαφωνιών μέσω του διαλόγου και τη συλλογική διαμόρφωση ενός συστήματος κοινών ηθικών αρχών, σε αντίθεση με μια αθροιστική λογική μέσω εκλογικών διαδικασιών και δημοψηφισμάτων, διαδικασίες οι οποίες παρά τη νομιμοποίησή τους δεν σφυρηλατούν τη συναίνεση, ούτε τις κοινές αξίες. Ασφαλώς, και στο πλαίσιο της διαβούλευσης δεν είναι πάντοτε δυνατή η συγκρότηση της συναίνεσης. Ωστόσο, ακόμη και αν η συμφωνία δεν είναι εφικτή, η διαβούλευση ασκεί παιδευτικό ρόλο και, τουλάχιστον, αναπτύσσει την ικανότητα των δρώντων να ακούν και να γνωρίσουν την άλλη άποψη. Επομένως, η διαβουλευτική δημοκρατία καλλιεργεί την ανεκτικότητα, τον αμοιβαίο σεβασμό και προάγει τον πλουραλισμό και την πολιτική της αναγνώρισης. Με αυτήν την έννοια αποτελεί κατεξοχήν διαδικασία αναστοχασμού και μάθησης (Jessor, 2002).

Τα σύγχρονα δυτικά κράτη, παρότι κατά βάση αποτελούν συστήματα αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, συχνά ακολουθούν μεικτές μορφές διακυβέρνησης επιχειρώντας να διευρύνουν τη νομιμοποίηση της πολιτικής ή προκειμένου να παραπέμψουν την επίλυση δύσκολων προβλημάτων και διαφωνιών στο διάλογο μεταξύ των ενδιαφερόμενων φορέων. Στο πλαίσιο αυτό εφαρμόζονται μορφές διαβούλευσης όπως:

- «επιτροπές εθνικού διαλόγου» για ζητήματα γύρω από τα οποία συγκροτείται ευρύτατο δημόσιο συμφέρον (π.χ. μια μεγάλη μεταρρύθμιση στην Παιδεία) στις οποίες μετέχουν εκπρόσωποι πολιτικών κομμάτων, αναγνωρισμένων ομάδων συμφερόντων (συνδικαλιστικών οργανώσεων, επαγγελματικών φορέων, επιμελητηρίων, επιστημονικών ενώσεων κλπ), εκπρόσωποι θεσμών (υπουργείων, ερευνητικών ιδρυμάτων, πανεπιστημίων, μη κυβερνητικών οργανώσεων, θρησκευτικών οργανώσεων, κλπ), ειδικοί επιστήμονες ή εμπειρογνώμονες, εκπρόσωποι ειδικών κοινωνικών ομάδων, αναγνωρισμένων μειονοτήτων κ.α.
- διαδικασίες διαβούλευσης σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο πριν από την έκδοση νομοθετημάτων που ρυθμίζουν θέματα ειδικότερου ενδιαφέροντος. Οι διαδικασίες αυτές μπορούν να έχουν είτε τη μορφή επιτροπών είτε ηλεκτρονικής πλατφόρμας διαλόγου.

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, ωστόσο, το μείζον ζήτημα είναι πώς πραγματοποιείται η δημιουργική επεξεργασία των αντιτιθέμενων επιχειρημάτων και πώς



διαμορφώνεται η σύνθεση των απόψεων που εισφέρονται στη διαβούλευση. Τέλος, θα πρέπει να αναγνωρισθεί ότι η διαβούλευση συχνά εμπεριέχει στοιχεία, αλλά και προβλήματα, της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, στο βαθμό που στις διάφορες επιτροπές διαλόγου δεν μετέχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι, αλλά εκπρόσωποί τους. Η ηλεκτρονική διαβούλευση θεωρείται ότι αποφεύγει αυτούς τους περιορισμούς, καθώς δυνάμει περιλαμβάνει τους πάντες. Ωστόσο, η συμμετοχή στην ψηφιακή τεχνολογία καθορίζεται από την ηλικία και ποικίλες κοινωνικές παραμέτρους, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων του διαλόγου δεν είναι πάντοτε διαφανής στους δρώντες.

### Άσκηση προβληματισμού 3

Ανακαλώντας την εμπειρία σας, σκεφτείτε μορφές διαβουλευτικής δημοκρατίας που ακολουθούνται στο πλαίσιο της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και αναλογιστείτε πρακτικές των φορέων που εμπλέκονται στη διαδικασία της διαβούλευσης. Μπορείτε να εντοπίσετε στοιχεία που αναδεικνύουν το παράδοξο της συμμετοχής;

Η έννοια της διαβούλευσης προϋποθέτει αντιπαράθεση απόψεων και διάλογο μεταξύ ισότιμων μεταξύ τους κοινωνικών δρώντων. Ωστόσο, στις πραγματικές κοινωνίες οι δρώντες (πολίτες, κοινωνικές ομάδες, οργανωμένες συσσωματώσεις συμφερόντων κλπ.) δεν είναι πράγματι «ίσοι» μεταξύ τους. Κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες ή λιγότερο μορφωμένα κοινωνικά στρώματα έχουν περιορισμένες πιθανότητες πρόσβασης στη διαβούλευση ή ουσιαστικής επιρροής στις αποφάσεις. Επομένως, παρότι η διαβούλευση συνιστά ένα ισχυρό αξιακό ιδεώδες, δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως ικανή συνθήκη μιας δημοκρατικής διακυβέρνησης που διασφαλίζει το δημόσιο και συλλογικό συμφέρον ή τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κατά συνέπεια, η διαβουλευτική δημοκρατία θα μπορούσε να συμβάλλει στη διαρκή διεύρυνση και εμπάθυνση της δημοκρατικής διακυβέρνησης, όχι αντικαθιστώντας το κεντρικό πεδίο άσκησης πολιτικής που βασίζεται σε συνταγματικά κατοχυρωμένες αρχές, αλλά ως ένα παράλληλο συμπληρωματικό σύστημα μιας πολυ-επίπεδης διακυβέρνησης που ασκείται ταυτόχρονα σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο και διασφαλίζει την ευρύτερη δυνατή νομιμοποίηση.

### Η διαβουλευτική δημοκρατία ως διαδικασία μάθησης και αναστοχασμού: η άποψη του Bob Jessop

Ο Bob Jessop, αναφερόμενος στη διαβουλευτική και συμμετοχική δημοκρατία, υιοθετεί την οπτική του «ρομαντικού είρωνα», όπως ο ίδιος την αποκαλεί. Χρησιμοποιεί την έννοια της ειρωνείας με την αρχαιοελληνική της σημασία, αυτήν της Σωκρατικής ειρωνείας, ως δηλαδή μιας συνεχούς διαδικασίας αμφισβήτησης του προφανούς και αναζήτησης του κριτικού επιχειρήματος. Υποστηρίζει ότι «... σε αντίθεση με τους κυνικούς, οι είρωνες δρουν με καλή πίστη και επιδιώκουν να εμπλέκουν άλλους στη διαδικασία της διαμόρφωσης της πολιτικής, όχι προκειμένου

να τους χειραγωγήσουν, αλλά προκειμένου να δημιουργήσουν προϋποθέσεις διαμεσολαβημένης συναίνεσης και αναστοχαστικής μάθησης. ... Το να γίνει κανείς αναστοχαστικός σημαίνει ... να αντιμετωπίζει αποτυχίες, αντιθέσεις, διλήμματα και παράδοξα τα οποία είναι αναπόφευκτα στοιχεία της ζωής. Με αυτήν την έννοια η συμμετοχική διακυβέρνηση είναι κρίσιμο μέσο για τον προσδιορισμό των στόχων αλλά και των αντικειμένων της διακυβέρνησης, καθώς επίσης και για την συλλογική πραγμάτωση αυτών των στόχων μέσω της ενίσχυσης των κινήτρων και της κινητοποίησης πνευματικών ικανοτήτων αυτο-αναστοχασμού, αυτο-ρύθμισης και αυτο-διόρθωσης.» (Jessor, 2002, σ. 55).

#### Ερωτήματα για περαιτέρω προβληματισμό 4

- Είναι ουτοπικό το αίτημα της διαβουλευτικής δημοκρατίας στις σύγχρονες σύνθετες και μεγάλης κλίμακας κοινωνίες; Πρόκειται ουσιαστικά για ένα ανέφικτο μοντέλο διακυβέρνησης;
- Θα μπορούσε η διαβούλευση να αντιμετωπίσει το παράδοξο της συμμετοχικής δημοκρατίας, για το οποίο κάνει λόγο ο Shorten;
- Εντοπίζετε κάποιες αναλογίες μεταξύ των στόχων της διαβουλευτικής δημοκρατίας, όπως τους αντιλαμβάνεται ο Bob Jessor στο παραπάνω παράθεμα, και των στόχων της εκπαίδευσης ως διαδικασίας δια βίου μάθησης;

## 2.2 Προϋποθέσεις της δημοκρατικής διακυβέρνησης

### 2.2.1. Σκοπός

Στόχος της ενότητας αυτής είναι να κατανοηθεί το γεγονός ότι βασική προϋπόθεση ενός επιστημονικού και δημοκρατικού management είναι η μελέτη των κοινωνικών χαρακτηριστικών του οργανισμού, η κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού του περιβάλλοντος, καθώς και ο προσδιορισμός των κοινωνικών δρώντων και φορέων (stakeholders) που έχουν νομιμοποιημένο και καλώς εννοούμενο συμφέρον για τη λειτουργία αυτού του οργανισμού.

### 2.2.2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Ολοκληρώνοντας αυτήν την ενότητα μελέτης αναμένεται να είστε σε θέση να αντιλαμβάνεστε:

- τους οργανισμούς ως ανοικτά συστήματα που αλληλοεπιδρούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον,
- ότι η διοίκηση ενός οργανισμού προϋποθέτει την κατανόηση των κοινωνικών του χαρακτηριστικών καθώς και των χαρακτηριστικών του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου λειτουργεί αυτός ο οργανισμός,

- ότι προϋπόθεση της δημοκρατικής διοίκησης είναι η αναγνώριση και δημιουργική εμπλοκή των κοινωνικών φορέων που έχουν νομιμοποιημένο συμφέρον σχετικά με τη λειτουργία του οργανισμού.

### **2.2.3. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοικτό σύστημα και προϋποθέσεις της δημοκρατικής διακυβέρνησης**

Στο παρελθόν πολλές αναλύσεις που αφορούσαν την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών αντιμετώπιζαν ως διακριτά συστήματα το λεγόμενο «εσωτερικό» και «εξωτερικό» περιβάλλον του σχολείου (π.χ. Garratt 1987, όπως αναφέρεται στο Everard & Morris, 1999, σ. 174-176). Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις, παράγοντες όπως οι ανθρώπινοι πόροι (μαθητικός πληθυσμός, διδακτικό προσωπικό), ο σκοπός και οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού ή το αναλυτικό πρόγραμμα κατανοούνται ως μεταβλητές του εσωτερικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών. Από την άλλη πλευρά, παράγοντες όπως οι κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, οι δημογραφικές τάσεις, το πολιτικό σύστημα και οι μορφές διακυβέρνησης, καθώς και οικονομικοί δείκτες όπως αυτοί που αφορούν την απασχόληση ανήκουν στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Ωστόσο, αυτή η ταξινόμηση, στον βαθμό που διακρίνει μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων του περιβάλλοντος του οργανισμού, τείνει να αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μάλλον ως κλειστά, παρά ως ανοικτά συστήματα. Εάν προβληματικοποιούσαμε κάθε έναν από τους παραπάνω παράγοντες, θα ήταν αρκετά δύσκολο να οριοθετήσουμε αυτές τις ταξινομήσεις και κατηγοριοποιήσεις. Το ανθρώπινο δυναμικό, για παράδειγμα, αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που δεν μπορεί να κατανοηθεί απλώς ως «εσωτερικό περιβάλλον». Το διδακτικό προσωπικό, πέραν του γεγονότος ότι είναι αρκετά ρευστό και αλλάζει διαρκώς με πρωτοβουλίες που δεν ανήκουν στον οργανισμό, διαμορφώνεται και προέρχεται από διαδικασίες εκπαίδευσης και επιλογής τις οποίες ένας οργανισμός όπως η σχολική μονάδα δεν ελέγχει. Ο μαθητικός πληθυσμός, επίσης, προέρχεται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ενός οργανισμού και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει την κοινωνικοοικονομική και εθνοπολιτισμική σύνθεση της περιοχής. Ο σκοπός και οι στόχοι, ιδιαίτερα των δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών της τυπικής εκπαίδευσης, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική. Την ίδια στιγμή, το πεδίο δικαιοδοσίας της κάθε μιας μονάδας αναφέρεται κυρίως στην εξειδίκευση αυτών των στόχων σε αναφορά με τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου. Από την άλλη πλευρά, η κατηγοριοποίηση παραγόντων που κατά την παραπάνω ταξινόμηση αποδίδονται ως «εξωτερικό περιβάλλον» εμφανίζεται επίσης προβληματική. Οι αρχές και οι αξίες μιας κοινωνίας εκφράζονται, θεματοποιούνται και επιτελούνται μέσω ποικίλων πρακτικών στο πλαίσιο των θεσμών όπως η εκπαίδευση (βλ. ενδεικτικά Ball, 2000 και 2003a). Το πολιτικό σύστημα δεν μπορεί να εννοηθεί ως «εξωτερικό περιβάλλον», διότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αποτελούν μέρος του κράτους και του πολιτικού συστήματος (βλ. ενδεικτικά Γράβαρης, 2005). Η καθιερωμένη μορφή διακυβέρνησης ενός κράτους διαπερνά και διαποτίζει την κουλτούρα διακυβέρνησης σε όλη τη δημόσια διοίκηση, των εκπαιδευτικών οργανισμών επίσης. Οικονομικοί δείκτες που αφορούν το επίπεδο ανάπτυξης, το ποσοστό της ανεργίας, τη δομή της απασχόλησης αντανακλώνται στην κοινωνική σύνθεση του μαθητικού

πληθυσμού και στα χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας συνολικά (Μαλούτας, 2006· Χρυσάκης, 1996). Επομένως, η διάκριση σε εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών δεν συνιστά κατάλληλο ερμηνευτικό εργαλείο είτε για την κατανόηση των όρων λειτουργίας ενός οργανισμού είτε για τον εκδημοκρατισμό της διοίκησης.

Όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια του εκπαιδευτικού υλικού (Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική και Κουτούζης, 1999), οι σύγχρονες θεωρίες του επιστημονικού Μάνατζμεντ αντιλαμβάνονται τους οργανισμούς ως συστημικές ολότητες, οι οποίες αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως οι σχολικές μονάδες, οι οποίοι γίνονται κατανοητοί ως ανοικτά συστήματα, υπό την έννοια ότι δέχονται επιρροές από το περιβάλλον, με τη μορφή εισροών σε υλικούς, οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους. Ταυτόχρονα και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ασκούν επιρροές στο περιβάλλον μέσω των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, δηλαδή τις εκροές (βλ. και Πετρίδου, 2003). Η θέση αυτή αποτελεί κοινό τόπο, τόσο στην Διοικητική Επιστήμη, όσο και στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δεν μπορούν να κατανοηθούν ανεξάρτητα από το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο στο οποίο εγγράφονται. Η διοίκηση, επομένως, κάθε οργανισμού, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλύει με επιστημονικούς όρους το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργεί. Κατεξοχήν αυτό ισχύει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδιαίτερα των σχολικών μονάδων, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των οποίων αντανακλούν τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού της πλαισίου, δηλαδή:

- το βαθμό αστικότητας (αστική, ημι-αστική ή αγροτική περιοχή),
- τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού,
- το μορφωτικό επίπεδο και την εθνοπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού,
- τη δομή και τα χαρακτηριστικά της απασχόλησης στην περιοχή.

Έχει επανειλημμένα υποστηριχθεί ότι η ελληνική δημόσια διοίκηση έχει συγκροτηθεί κάτω από την επιρροή της κεντρο-Ευρωπαϊκής παράδοσης και του Ναπολέοντειου συστήματος διοικητικής οργάνωσης του κράτους (βλ. Φλογαίτης, 1987· Λαϊνάς, 2000). Συνέπεια αυτών των επιρροών είναι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του κράτους και ο περιορισμένος βαθμός αυτονομίας των περιφερειακών οργάνων διοίκησης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μάλιστα θεωρείται ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, καθώς από την περίοδο της συγκρότησής του κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα η εξουσία όσον αφορά τις ουσιώδεις λειτουργίες (τη δομή και οργάνωσή του, τον έλεγχο της σχολικής γνώσης, τον έλεγχο του διδακτικού προσωπικού, τη χρηματοδότηση) απορρέει από το κεντρικό κράτος (βλ. Δημαράς, 1979· Παπακωνσταντίνου, 1993· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Ζαμπέτα, 1994). Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης παραμένει ισχυρός παρά τις πολιτικές σχετικής αποσυγκέντρωσης και μεταφοράς αρμοδιοτήτων στο περιφερειακό και τοπικό επίπεδο που έχουν σημειωθεί μετά το 2010, με την ίδρυση των 13 Περιφερειών της χώρας (Getimis & Hlepas, 2010). Ωστόσο, παρά την ομοιομορφία στην οποία αποβλέπει η συγκεντρωτική διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και οι σχολικές μονάδες διαφέρουν ριζικά μεταξύ τους. Μολονότι τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία, το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι πανομοιότυπα, οι σχολικές μονάδες διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς την κουλτούρα της διοίκησης, το κλίμα που επικρατεί μεταξύ

των μελών της σχολικής κοινότητας και, φυσικά, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Καθοριστικό ρόλο στη διαφοροποίηση αυτή διαδραματίζουν η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού και η σχολική ηγεσία, δηλαδή ο διευθυντής ή η διευθύντρια μιας μονάδας. Ωστόσο, η θεμελιώδης διαφορά μεταξύ των σχολικών μονάδων οφείλεται στα κοινωνικά της χαρακτηριστικά, δηλαδή στην κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (βλ. ενδεικτικά Φραγκουδάκη, 1985· Ασκούνη, 2007). Η ανάγνωση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των επιμέρους σχολικών μονάδων διαγράφει την κοινωνική γεωγραφία της εκπαίδευσης, δηλαδή χαρτογραφεί την κοινωνική ανισότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, χαράσσοντας ουσιαστικά το αποτύπωμα της ανισότητας στο χώρο (Μαλούτας, 2006). Σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες συνοικίες των αστικών κέντρων, όπου οι τιμές γης και κατοικίας είναι σχετικά χαμηλές, συνήθως δέχονται παιδιά οικογενειών με χαμηλό εισόδημα και χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο που απασχολούνται σε επαγγέλματα χαμηλότερου κοινωνικού κύρους (εργάτες, τεχνίτες, υπάλληλοι, πωλητές). Τα σχολεία αυτά είναι πιθανότερο σε σχέση με εκείνα των πιο εύπορων συνοικιών να δέχονται μετακινούμενους πληθυσμούς, μετανάστες, Ρομά κλπ, και επομένως είναι σχολεία εθνοπολιτισμικά μικτά. Η διεθνής έρευνα έχει αποδείξει ότι οι κουλτούρες που αναπτύσσονται σε αυτό το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο συνήθως αναπαράγουν την υφιστάμενη κοινωνική ανισότητα και μεταφράζονται σε εκπαιδευτικά αποτελέσματα που οδηγούν τους νέους σε χειρωνακτικά ή χαμηλού κύρους επαγγέλματα (βλ. ενδεικτικά Willis, 2012). Αντίθετα, σε περιοχές όπου οι τιμές γης και κατοικίας είναι υψηλές, φοιτούν μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από εύπορα κοινωνικά στρώματα, με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και γονείς που απασχολούνται σε επιστημονικά και υψηλότερου κύρους επαγγέλματα. Τα σχολεία αυτά συνήθως είναι αμιγώς «λευκά», δηλαδή ο μαθητικός πληθυσμός ανήκει στην πλειονότητα και δεν φοιτούν σε αυτά μετανάστες. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο κατά κύριο λόγο αναπαράγουν το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό πλεονέκτημα του μαθητικού πληθυσμού, δηλαδή οι μαθητές οδηγούνται σε σπουδές υψηλού κοινωνικού κύρους (βλ. ενδεικτικά Bourdieu & Passeron, 1996).

#### **Άσκηση προβληματισμού 5**

Έστω ότι διαθέτετε προϋπηρεσία 15 ετών στον τομέα της εκπαίδευσης και έχετε μόλις ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές σας σπουδές. Υποβάλατε υποψηφιότητα για ανάληψη θέσης διοικητικής ευθύνης και πράγματι επιτυγχάνετε το στόχο σας. Είστε πολύ χαρούμενη/ος για την επιβράβευση των κόπων σας και αντιμετωπίζετε με μεγάλο ενθουσιασμό τα νέα σας καθήκοντα. Ωστόσο, τοποθετείστε σε μια εκπαιδευτική μονάδα στην οποία δεν έχετε απασχοληθεί στο παρελθόν. Δεν έχετε καμία προηγούμενη γνώση ή ενημέρωση σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό της (διδασκικό προσωπικό και εκπαιδευόμενους/ες) και δεν γνωρίζετε τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της περιοχής. Ποιές θα ήταν οι πρώτες σας ενέργειες ως Διευθύντριας/ή αυτού του οργανισμού;

Προϋπόθεση για μια επιστημονική και δημοκρατική διοίκηση είναι, καταρχήν, η κατανόηση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού πλαισίου κάθε οργανισμού. Η διοίκηση δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική εάν αγνοεί την κοινωνικοοικονομική και εθνοπολιτισμική σύνθεση τόσο της περιοχής όσο και του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού. Η διερεύνηση αυτών των χαρακτηριστικών οφείλει να είναι διαρκής στόχος της διοίκησης, καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά δεν παραμένουν αναλλοίωτα στο χρόνο, αλλά ενδέχεται να αλλάζουν, λόγω οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών, μεταναστευτικών ροών κλπ.

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη εισαγωγική ενότητα αυτού του κεφαλαίου, μία έντονη κριτική που δέχονται οι σύγχρονες δημοκρατίες είναι ότι τα συστήματα αντιπροσώπευσης συχνά διολισθαίνουν σε γραφειοκρατικές ή τεχνοκρατικές μορφές διακυβέρνησης που έχουν περιορισμένη επαφή με τον πολίτη. Η δημόσια διοίκηση είναι ο κατεξοχήν χώρος που αντιμετωπίζει κριτική, τόσο για αναποτελεσματικότητα όσο και για έλλειμμα δημοκρατίας, καθώς θεωρείται ότι αδυνατεί να επικοινωνήσει ικανοποιητικά με τους πολίτες και να συμπεριλάβει τους πραγματικούς αποδέκτες των υπηρεσιών στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν εξαιρούνται από αυτήν την κριτική. Προκειμένου να αντιμετωπισθεί αυτό το έλλειμμα νομιμοποίησης απαιτείται να επαναπροσδιοριστούν οι όροι και οι προϋποθέσεις λήψης των αποφάσεων ώστε να διευρύνεται το πεδίο παρέμβασης εκ μέρους των πολιτών ή εκείνων που επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από τις πράξεις της διοίκησης. Ωστόσο, ακόμη και αν ήταν εύκολο να προσδιορίσουμε αυτές τις νέες και περισσότερο συμπεριληπτικές διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, εκείνο που είναι εξαιρετικά δύσκολο είναι να συμφωνήσουμε στο ποιοι είναι εκείνοι οι ουσιώδεις κοινωνικοί δρώντες (συλλογικοί φορείς ή άτομα) οι οποίοι νομιμοποιούνται να έχουν λόγο και συμμετοχή στην όλη διαδικασία.

#### **Άσκηση προβληματισμού 6**

Κατά τη γνώμη σας, ποιοί από του παρακάτω φορείς δικαιούνται να έχουν λόγο και συμμετοχή σε μια διαδικασία δημοκρατικής διακυβέρνησης του σχολείου:

- το κεντρικό κράτος με τους θεσμούς του (Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης);
- η/ο Διευθύντρια/ής της σχολικής μονάδας;
- οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας;
- οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου;
- οι γονείς ή εκείνοι που ασκούν την επιμέλεια των μαθητών/τριών;
- μόνο οι γονείς εκείνοι που είναι έλληνες πολίτες;
- οι πολιτογραφημένοι κάτοικοι της περιοχής;
- όλοι οι κάτοικοι της περιοχής στην οποία ανήκει το σχολείο;
- η τοπική αυτοδιοίκηση;
- οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών;
- φορείς της κοινωνίας των πολιτών (π.χ. κοινωνικές και πολιτιστικές οργανώσεις που αναπτύσσουν εκπαιδευτικές, κοινωνικές ή πολιτιστικές δράσεις σχετικές με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο);
- άλλοι (ποιοί;)

Αφού προβληματιστείτε σχετικά με το ποιοί από τους παραπάνω φορείς δικαιούνται να έχουν λόγο για το σχολείο, αναλύστε τη σημασία που έχει για μια δημοκρατική εκπαιδευτική διακυβέρνηση η γνώση του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου.

Η συστηματική και τεκμηριωμένη γνώση, δηλαδή ουσιαστικά η επίγνωση, εκ μέρους της σχολικής διοίκησης, των κοινωνικών χαρακτηριστικών του σχολείου, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού του πλαισίου, είναι προϋπόθεση προκειμένου να προσδιοριστούν οι κρίσιμοι εκείνοι φορείς οι οποίοι δικαιούνται να έχουν λόγο σε μια προσπάθεια δημοκρατικής διακυβέρνησης του σχολείου. Προφανώς, δεν μπορεί να συγκροτηθεί συναίνεση και νομιμοποίηση χωρίς μια «πολιτική αναγνώρισης» εκ μέρους της εκπαιδευτικής διοίκησης, δηλαδή ανοίγματος στην κοινότητα και αναγνώρισης των σημαντικών «εταίρων» που συνθέτουν το κοινωνικό φάσμα των φορέων που εύλογα διεκδικούν συμμετοχή και λόγο σε μια δημοκρατική εκπαιδευτική διακυβέρνηση.

### **2.3 Δημοκρατική διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών οργανισμών**

#### **2.3.1. Σκοπός**

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζεται στην έννοια και τις αρχές της δημοκρατικής διακυβέρνησης, στη συμμετοχική δημοκρατία και τη διαδικασία της διαβούλευσης, στη σχέση των εκπαιδευτικών οργανισμών με το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον και το άνοιγμα στην κοινότητα. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο ρόλο των γονέων στη σχολική κοινότητα, στη διαφορά της γονικής εμπλοκής από τη «γονική επιλογή» και στη σημασία διαμόρφωσης ενός δημοκρατικού πλαισίου για την ουσιαστική συνεργασία σχολείου και γονέων. Μέρος αυτής της προβληματικής αναφέρεται στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός δημοκρατικού κανονισμού λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών μετά από διαβούλευση και συμμετοχή των ουσιαστικών κοινωνικών δρώντων που συνθέτουν την κοινότητα του σχολείου.

#### **2.3.2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Ολοκληρώνοντας αυτήν την ενότητα μελέτης θα αναμένεται να:

- γνωρίζετε και να είστε σε θέση να προωθήτε στο εργασιακό σας περιβάλλον αρχές δημοκρατικής διακυβέρνησης,
- είστε σε θέση να προσδιορίζετε τους κοινωνικούς φορείς που συνθέτουν την κοινότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού,
- κατανοείτε το ρόλο των γονέων στη δημοκρατική διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και να διακρίνετε την έννοια της «γονικής εμπλοκής» από εκείνη της «γονικής επιλογής»,
- κατανοείτε τη σημασία της διαβούλευσης για τη συγκρότηση του δημοκρατικού κανόνα.

#### **2.3.3. Διαδικασίες συγκρότησης ενός δημοκρατικού σχολείου**

Η δημοκρατία είναι ένα αξιακό ιδεώδες σχεδόν καθολικής αποδοχής. Παρόλα αυτά, οι διαδικασίες εφαρμογής της σε οποιοδήποτε κοινωνικό πλαίσιο δεν είναι πάντοτε αυτονόητες, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτές επιχειρούν να εισαγάγουν καινοτόμες πρακτικές, να υπερβούν τα καθιερωμένα μιας τεχνοκρατικής και γραφειοκρατικής διοικητικής λειτουργίας και να διευρύνουν το πεδίο της συναίνεσης με την έννοια που υποστηρίζει ο Jessop (2002) (βλ. και παραπάνω, ενότητα 2.1.4). Η διαδικασία συγκρότησης μιας δημοκρατικής διακυβέρνησης στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θέτει θεμελιώδη ερωτήματα που αφορούν την έννοια της νομιμοποίησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ποιοί είναι εκείνοι οι κοινωνικοί δρώντες που δικαιούνται να μετέχουν ή να έχουν λόγο στη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού;

Η σύγχρονη συζήτηση στη θεωρία της δημοκρατίας έχει απασχοληθεί ιδιαίτερα με τα κριτήρια για τον προσδιορισμό των κοινωνικών δρώντων που νομιμοποιημένα δικαιούνται να έχουν λόγο στη διοίκηση και διαχείριση ενός οργανισμού. Ο Philippe Schmitter (2002) υποστηρίζει ότι το κριτήριο εκείνο που νομιμοποιεί άτομα ή συλλογικές οντότητες να συμμετέχουν στη διαδικασία της διακυβέρνησης είναι το γεγονός ότι διαθέτουν είτε μια ιδιότητα είτε πόρους που τους προσδίδουν το δικαίωμα της συμμετοχής (σ. 62). Με βάση αυτήν την ανάλυση, οι κοινωνικοί δρώντες, άτομα ή συλλογικότητες, που θα είχαν νομιμοποιημένο αίτημα συμμετοχής στη δημοκρατική διακυβέρνηση όσον αφορά μια συγκεκριμένη υπηρεσία ή πολιτική είναι:

- πολίτες,
- κάτοικοι της περιοχής που επηρεάζεται από μια υπηρεσία ή πολιτική,
- ιδιοκτήτες οι οποίοι επηρεάζονται από την εν λόγω πολιτική,
- εργαζόμενοι στις υπηρεσίες αυτές,
- ειδικοί, δηλαδή διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση για το αντικείμενο,
- αποδέκτες της υπηρεσίας,
- φορείς (άτομα ή ομάδες) που επηρεάζονται υλικά ή πνευματικά από τη λειτουργία μιας υπηρεσίας,
- εκπρόσωποι οργανωμένων ομάδων συμφερόντων (π.χ. συνδικάτα, επιμελητήρια, πολιτιστικοί φορείς, εθελοντικές οργανώσεις κλπ.) (Klausen & Sweeting, 2005, σ. 225-226).

Η λίστα αυτή δεν θα πρέπει να προσλαμβάνεται ως ένα άκαμπτο σχήμα με καθολική εφαρμογή, αλλά ως μια δυναμική θεώρηση που επιτρέπει σε μια δημοκρατική διοίκηση να αναρωτιέται ποιούς αφορά ή επηρεάζει η εκάστοτε απόφαση προκειμένου να είναι σε θέση να τους εμπλέκει στη διαδικασία της διαβούλευσης. Στην περίπτωση, π.χ., ενός δήμου ο οποίος επιχειρεί να λάβει μια απόφαση δημιουργίας και χωροθέτησης μιας μονάδας διαχείρισης αποβλήτων ή ενός κέντρου υγείας η διαβούλευση οφείλει να συμπεριλάβει όλες αυτές τις κατηγορίες. Αντίστοιχα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών, μια δημοκρατική διακυβέρνηση θα όφειλε να αναζητά τους φορείς εκείνους που επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα, έχουν νομιμοποιημένο λόγο να ενδιαφέρονται ή διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση για το φυσικό τους αντικείμενο και επομένως δικαιούνται να εμπλακούν στη διαδικασία της διαβούλευσης.

**Τί είναι η «κοινωνία των πολιτών»;**



Η κοινωνία των πολιτών είναι ο κοινωνικός χώρος που μεσολαβεί μεταξύ του κράτους και της ιδιωτικής σφαίρας. Περιλαμβάνει μορφές κοινωνικής οργάνωσης όπως συνδικαλιστικές οργανώσεις, κοινωνικές και πολιτιστικές οργανώσεις, μη κυβερνητικές οργανώσεις, μορφές κοινωνικού ακτιβισμού και εθελοντισμού.

Σύμφωνα με τους Hague και Harrop (2011) «την κοινωνία των πολιτών (civil society) συγκροτούν οι ομάδες που βρίσκονται υπεράνω της προσωπικής οικογενειακής σφαίρας, είναι όμως υποδεέστερες από το κράτος. Ο όρος καλύπτει τους δημόσιους φορείς, όπως τα συνδικάτα, τις ομάδες συμφερόντων και, κατά μία έννοια, τις ομάδες ανθρώπων με κοινά ενδιαφέροντα. Οι επιχειρήσεις δεν εντάσσονται συνήθως στην κοινωνία των πολιτών, διότι δεν αποτελούν εθελοντικούς οργανισμούς που αναδεικνύονται μέσα από την κοινωνία» (σ. 319).

Το είδος των φορέων της κοινωνίας των πολιτών που καλούνται να συμμετάσχουν στη διαβούλευση εξαρτάται από το αντικείμενο της δράσης ή της απόφασης που επιδιώκεται κάθε φορά. Στην περίπτωση, π.χ., που ένας εκπαιδευτικός οργανισμός αντιμετωπίζει προβλήματα παραβίασης δικαιωμάτων ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ), είναι σκόπιμο να εμπλέξει στη διαδικασία της διαβούλευσης γύρω από αυτό το ζήτημα οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών που έχουν αναπτύξει δράση στον τομέα της κοινωνικής ένταξης της αναπηρίας. Το άνοιγμα του σχολείου σε φορείς της κοινωνίας των πολιτών που έχουν εμπειρία και δράση στον τομέα αυτό θα συμβάλει στη διεύρυνση του προβληματισμού που αναπτύσσεται μέσα στη σχολική κοινότητα και θα επιτρέψει στους συντελεστές της (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διοικητικό και άλλο προσωπικό) να επανεπεξεργασθούν τις απόψεις και τις πρακτικές τους όσον αφορά την αναπηρία. Η συμμετοχή αυτών των φορέων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί τόσο προκειμένου να εμπλουτίσει τη διαδικασία του προγραμματισμού και της λήψης αποφάσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ένταξης των ΑμεΑ, όσο και στο πεδίο της υλοποίησης δράσεων ενημερωτικού, επιμορφωτικού ή πολιτιστικού χαρακτήρα μέσα στη σχολική κοινότητα. Με αυτήν την έννοια, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, δηλαδή η δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση διαδικασιών διαβούλευσης στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας, ενδυναμώνει το σχολείο ενισχύοντας τη δυνατότητά του να θεματοποιεί και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά ευαίσθητα κοινωνικά προβλήματα που συχνά αποσιωπώνται και αγνοούνται. Επομένως, μία σχολική κοινότητα, στο πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. τόμο 1 του εκπαιδευτικού υλικού) θα μπορούσε να απευθύνεται σε φορείς της κοινωνίας των πολιτών προκειμένου να συζητήσει συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει, να ζητήσει κάθε είδους συνδρομή και τεχνογνωσία ή να τους εμπλέξει σε διαδικασίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης των μελών της.

#### **Άσκηση προβληματισμού 7**

Είστε Διευθύντρια/ής μιας σχολικής μονάδας χωροθετημένης στο κέντρο μιας αστικής περιοχής, η οποία συνορεύει με τη βιομηχανική ζώνη της πόλης. Τα τελευταία

χρόνια, λόγω της αποβιομηχάνισης, η βιομηχανική ζώνη αποδιαρθρώνεται και μεγάλο μέρος των υποδομών παραμένει ανεκμετάλλευτο. Στους χώρους αυτούς έχουν αρχίσει να εγκαθίστανται διάφορες πρωτοβουλίες της κοινωνίας των πολιτών, όπως ένα καλλιτεχνικό εργαστήριο νέων το οποίο περιλαμβάνει και πειραματική θεατρική ομάδα και μια εθελοντική ομάδα νέων που δημιουργήσε Τράπεζα Χρόνου προσφέροντας υποστήριξη σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Σημαντικό μέρος αυτών των δράσεων υποστηρίζεται και από μέλη της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, η οποία είναι ιδιαίτερα ενεργή.

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των κατοίκων της περιοχής είναι σχετικά μικτά, περιλαμβάνουν κυρίως μικρο-αστικά ή εργατικά στρώματα (αποτελούμενα κυρίως από μισθωτούς στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα ή αυτοαπασχολούμενους σε μικρές οικογενειακές επιχειρήσεις όπως καταστήματα κλπ). Ωστόσο, ένα σχετικά μικρό ποσοστό των κατοίκων (περίπου 15%) ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα, κατά κύριο λόγο είναι εκπαιδευτικοί, αλλά υπάρχουν επίσης και ορισμένοι γιατροί, δικηγόροι και μηχανικοί. Ένα σημαντικό ποσοστό των κατοίκων είναι μη πολιτογραφημένοι μετανάστες, κυρίως Αφρικανικής και Ασιατικής προέλευσης, οι οποίοι έχουν εγκατασταθεί στην περιοχή σταδιακά από τη δεκαετία του 1990 και εξής.

Το σχολείο σας έχει επίσης μικτό πληθυσμό αποτελούμενο κατά 50% από παιδιά μεταναστών, τα οποία λόγω μακρόχρονης εγκατάστασης στην πλειονότητά τους ομιλούν με άνεση την ελληνική γλώσσα. Πολύ κοντά στο δικό σας σχολείο υπάρχει μια άλλη σχολική μονάδα αντίστοιχης βαθμίδας, η οποία έχει σχεδόν αμιγώς μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής. Ορισμένοι από τους έλληνες γονείς του σχολείου σας εκφράζουν τη δυσaréσκειά τους για την «υπερσυγκέντρωση» μαθητών/τριών μεταναστευτικής προέλευσης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και σας επικρίνουν για ευνοϊκή μεταχείριση προς τους μετανάστες.

Τα τελευταία χρόνια διατυπώνονται φόβοι εκ μέρους των γονέων, αλλά και των εκπαιδευτικών, ότι αυξάνεται η βία στο σχολείο σας (βλ. σχετικά με το ζήτημα της βίας στο σχολείο και Zambeta et al., 2016, όπου και σχετική βιβλιογραφία). Πρόσφατα μάλιστα εκδηλώθηκε ένα περιστατικό το οποίο ξεκίνησε από συστηματική απομόνωση και λεκτική βία προς ένα μαθητή μεταναστευτικής προέλευσης η οποία εξελίχθηκε σε σοβαρή σωματική βία που εκδηλώθηκε αμέσως μετά την αποχώρηση από το σχολείο, σε χώρο που σύχναζαν μαθητές. Ο μαθητής αυτός παρουσίαζε ήδη διακοπτόμενη φοίτηση, αλλά μετά το τελευταίο περιστατικό σταμάτησε να έρχεται στο σχολείο. Εξετάζοντας την υπόθεση σε μεγαλύτερο βάθος αντιλαμβάνεστε ότι πρόκειται για περιστατικό ομοφοβικής βίας.

- Πώς αντιλαμβάνεστε αυτό το φαινόμενο από τη θέση ευθύνης την οποία έχετε, δηλαδή ποιές είναι οι κοινωνικές παράμετροι των πρακτικών που εντοπίζετε στο συγκεκριμένο περιστατικό;
- Προσδιορίστε τους φορείς εκείνους τους οποίους αφορά ή επηρεάζει η πολιτική του σχολείου για το θέμα αυτό.
- Ποιές είναι οι ομάδες-στόχοι των παρεμβάσεων που θα σχεδιάζατε, οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η ευρύτερη κοινότητα του σχολείου;
- Ποιοί είναι οι φορείς τους οποίους θα εμπλέκατε στην προσπάθεια αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου;
- Ποιά θα μπορούσε να είναι η συμβολή της κοινωνίας των πολιτών στην προσπάθεια του σχολείου για την αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας;

### 2.3.3.1. Οι γονείς ως συντελεστές της σχολικής κοινότητας

- Έχουν δικαίωμα οι γονείς να καθορίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους;

Ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και την επιστημονική συζήτηση, είναι αυτό που αφορά το ρόλο και τη συμμετοχή των γονέων στην κοινότητα του σχολείου. Ο όρος «γονείς» στο κείμενο αυτό αναφέρεται σε άτομα τα οποία έχουν τη γονική μέριμνα των παιδιών και δεν περιορίζεται στους βιολογικούς γονείς. Η νοηματοδότηση της γονεϊκότητας άπτεται κοινωνικών και φιλοσοφικών αντιλήψεων που μεταβάλλονται στο χρόνο, δηλαδή συγκροτούνται ιστορικά, και αφορούν την πρόσληψη της παιδικής ηλικίας καθώς και την έννοια της ευθύνης για την προστασία της εκ μέρους της κοινωνίας των ενηλίκων (βλ. ενδεικτικά Μακρυγιάννη, 1997· Ramaekers & Suissa, 2012). Η διαπραγμάτευση του ευρύτατου αυτού θέματος υπερβαίνει τους στόχους αυτού εδώ του κειμένου. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρότι στις νεωτερικές κοινωνίες οι γονείς είναι εκείνοι που θεωρούνται ως οι «φυσικοί» φορείς αγωγής και φροντίδας των παιδιών, ο βαθμός στον οποίο δικαιούνται να αποφασίζουν για το μέλλον των παιδιών τους δεν είναι πάντοτε αυτονόητος, όπως δεν θα μπορούσε να θεωρείται δεδομένη η αντικειμενικότητα και ορθολογικότητα της κρίσης τους όσον αφορά τις επιλογές εκείνες που διασφαλίζουν την μελλοντική ευημερία των παιδιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, άλλωστε, το δημόσιο, ενεργώντας in loco parentis, αφαιρεί την επιμέλεια των παιδιών από τους γονείς, εφόσον κριθούν από τις αρμόδιες δικαστικές αρχές ακατάλληλοι να ασκήσουν γονική μέριμνα επωφελώς για τα παιδιά τους. Στο σύγχρονο λόγο περί δικαιωμάτων το παιδί κατανοείται ως υποκείμενο δικαιωμάτων και όχι ως αντικείμενο δικαιώματος κάποιου τρίτου, ούτε βεβαίως των γονέων. Με αυτήν την έννοια τα δικαιώματα των γονέων σχετικά με την αγωγή των παιδιών τους δεν θεωρούνται απόλυτα, ούτε απεριόριστα (McLaughlin, 1994). Ωστόσο, το δικαίωμα των γονέων να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις φιλοσοφικές και θρησκευτικές τους πεποιθήσεις (με την εύλογη εξαίρεση περιπτώσεων όπως αυτή που προαναφέρθηκε) θεωρείται θεμελιώδες και κατοχυρώνεται από το διεθνές πλαίσιο προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και ειδικότερα από το άρθρο 2 του 1<sup>ου</sup> Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ). Η συμβολή του άρθρου αυτού είναι κρίσιμη προκειμένου να προστατεύονται οι μειονότητες έναντι οποιασδήποτε κρατικής αυθαιρεσίας στο πεδίο της εκπαίδευσης και να προστατεύονται οι θεμελιώδεις ατομικές ελευθερίες.

#### Πρώτο πρόσθετο Πρωτόκολλο της ΕΣΔΑ: Άρθρο 2 – Δικαίωμα στην Εκπαίδευση

«Ουδείς δύναται να στερηθή του δικαιώματος όπως εκπαιδευθή. Παν Κράτος εν τη ασκήσει των αναλαμβανομένων υπ' αυτού καθηκόντων επί του πεδίου της μορφώσεως και της εκπαίδευσως θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων όπως εξασφαλίσωσι την μόρφωσιν και εκπαίδευσιν ταύτην συμφώνως προς τας ιδίας αυτών θρησκευ-

τικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις.»

Το πρώτο πρόσθετο πρωτόκολλο της ΕΣΔΑ κυρώθηκε με το Νόμο 53/1974 (ΦΕΚ 256, τ. Α'/20-9-1974) και ενσωματώθηκε στο ελληνικό δίκαιο.

Η σύγχρονη συζήτηση σχετικά με το ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση έχει δύο σκέλη: το πρώτο αφορά την έννοια της «γονικής επιλογής» (parental choice) και το δεύτερο αφορά την «γονική εμπλοκή» (parental involvement).

- **Η γονική επιλογή**

Η έννοια της «γονικής επιλογής» αναφέρεται στο δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν την κατά την κρίση τους καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης, δηλαδή ουσιαστικά να επιλέγουν σχολείο (για μια παρουσίαση της σχετικής συζήτησης βλ. Halstead, 1994). Επί της αρχής, η δυνατότητα αυτή περιλαμβάνει και την εκπαίδευση κατ' οίκον. Η θέση περί απελευθέρωσης της «γονικής επιλογής» θεμελιώνεται στην ιδέα ότι οι γονείς είναι εκείνοι που είναι σε θέση να γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους και ταυτόχρονα δικαιούνται επιλέξουν το είδος της εκπαίδευσης που θεωρούν ως το πλέον κατάλληλο για το δικό τους παιδί. Πρόκειται δηλαδή για ένα επιχείρημα το οποίο υπερασπίζεται την αυτονομία των γονέων ως φορέων αγωγής, το οποίο μάλιστα ερμηνεύει την έννοια της αυτονομίας ως τη δυνατότητα άσκησης επιλογής μεταξύ εναλλακτικά μεταξύ τους προσφερόμενων υπηρεσιών στο πεδίο της αγοράς.

### Άσκηση προβληματισμού 8

Οι υποστηρικτές της «γονικής επιλογής» θεωρούν ότι η απρόσκοπτη επιλογή σχολείου από πλευράς των γονέων συνιστά πραγμάτωση της ατομικής ελευθερίας στο πεδίο της εκπαίδευσης.

- Εκτιμάτε ότι είναι όλοι οι γονείς εξίσου σε θέση να κάνουν επωφελείς «επιλογές» για τα παιδιά τους;
- Μπορείτε να εντοπίσετε ορισμένες κοινωνικές παραμέτρους από τις οποίες καθορίζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές της οικογένειας;

Η ρητορική περί ενίσχυσης της δυνατότητας των γονέων να επιλέγουν σχολείο έχει ιστορικά συνδυαστεί με την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων Thatcher στο Ηνωμένο Βασίλειο και Reagan στις ΗΠΑ και συνοδεύτηκε από επιχειρήματα περί βελτίωσης της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης μέσω της δημιουργίας συνθηκών ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων για την προσέλκυση «πελατών», δηλαδή γονέων (βλ. σχετικά και Ζαμπέτα, 1994, σ. 25-39). Η αντίληψη ότι η ποιότητα των δημοσίων υπηρεσιών μπορεί να βελτιωθεί μέσω της θέσπισης συνθηκών ανταγωνισμού, κατ' αναλογία εκείνων που επικρατούν στο πεδίο της αγοράς, προέρχεται από τη νεοφιλελεύθερη πολιτική σκέψη και τη λεγόμενη Θεωρία της Δημόσιας Επιλογής (Public Choice Theory). Η προώθηση της πολιτικής της «γονικής επιλογής» αποτέλεσε μία προσπάθεια εφαρμογής αυτής της θεωρίας στον τομέα

της εκπαίδευσης. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ποικίλες, όπως αποσύνδεση των εγγραφών από την εντοπιότητα ή χορήγηση κουπονιών προς τους γονείς (voucher scheme) προκειμένου να εξαργυρωθούν σε σχολείο της επιλογής τους. Διακηρυγμένος στόχος αυτής της πολιτικής ήταν η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω της σύνδεσης της χρηματοδότησης των σχολείων με τον αριθμό των μαθητών τους. Κατά τους υποστηρικτές της θεωρίας, ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων για την ικανοποίηση του τελικού αποδέκτη (στην προκειμένη περίπτωση των γονέων) θα οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

#### **Άσκηση προβληματισμού 9**

Σχολιάστε την άποψη που υποστηρίζει ότι η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού κρίνεται αποκλειστικά από το ποσοστό των ενδιαφερόμενων που επιλέγει τις υπηρεσίες του.

Έχει χυθεί πολύ μελάνι από υποστηρικτές και επικριτές της «γονικής επιλογής» όσον αφορά τις αρετές ή τις στρεβλώσεις στις οποίες οδηγεί. Μία από τις σοβαρότερες συνέπειες ήταν το γεγονός ότι ανεστράφη το υποκείμενο της επιλογής, δηλαδή αντί να επιλέγουν οι γονείς σχολείο, επιλέγει το σχολείο γονείς και μαθητές! Ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων έχει ως άξονα αναφοράς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στην προσπάθειά τους τα σχολεία να εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις προκειμένου να προσελκύουν γονείς, προβαίνουν σε διαδικασίες επιλογής μαθητών με κριτήριο τα χαρακτηριστικά τους, όπως η προηγούμενη σχολική επίδοση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (West, 2006). Το γεγονός αυτό δεν διασφαλίζει τη βελτίωση της ποιότητας γενικά, αλλά μάλλον συντελεί στην περαιτέρω διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων συμβάλλοντας έτσι στην εδραίωση και διεύρυνση της ανισότητας.

Η διεθνής έρευνα δείχνει ότι η επιλογή σχολείου έχει αποτελέσει τη βασικότερη στρατηγική εκ μέρους της μεσαίας τάξης για τον έλεγχο της δημόσιας εκπαίδευσης και την εξασφάλιση ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας (Ball, 2003b· van Zanten, 2015). Στην Ελλάδα, το κριτήριο για την εγγραφή των μαθητών/τριων στο σχολείο παραμένει η εντοπιότητα. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι αναπτύσσονται εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων όσον αφορά την επιλογή σχολείου που έχουν ως συνέπεια τον κοινωνικό διαχωρισμό (βλ. και παραπάνω ενότητα 2.2.3) (Μαλούτας, 2006).

#### **Άσκηση προβληματισμού 10**

Αφού μελετήσετε τις ενότητες 2.2.3 και 2.3.3.1. επιχειρήστε να εντοπίσετε πρακτικές που εκδηλώνονται στην ελληνική εκπαίδευση και υποδηλώνουν στρατηγικές κοινωνικού διαχωρισμού.

- Πώς κρίνετε αυτές τις πρακτικές από το πρίσμα μιας δημοκρατικής διακυβέρνησης του σχολείου;
- Ποιά είναι η ευθύνη του σχολείου για την αποθάρρυνση και αποτροπή πρακτικών κοινωνικού διαχωρισμού;

- Θεωρείτε ότι η γονική επιλογή αποτελεί μια στρατηγική που μπορεί να συμβάλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και στην προώθηση της δημοκρατικής διακυβέρνησης του σχολείου;

Η «γονική επιλογή» ως κοινωνική και πολιτική πρακτική τοποθετεί την έμφαση της γονικής παρέμβασης στην επιλογή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Επομένως, αντιλαμβάνεται τους γονείς ως κοινωνικούς δρώντες στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής αγοράς, πραγματικής, οιονεί ή αναδυόμενης. Η όποια παρέμβαση δεν πραγματοποιείται μέσω του διαλόγου και της διαβούλευσης εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά στο πεδίο της αγοράς. Ο στόχος της επιλογής σχολείου αφορά την κοινωνική στρατηγική της οικογένειας και όχι την επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα και τον μετασχηματισμό της δράσης του σχολείου. Με αυτήν την έννοια η γονική επιλογή δεν μπορεί να ενταχθεί σε μια λογική δημοκρατικής διακυβέρνησης, στο βαθμό που κατανοεί τους γονείς ως εξατομικευμένους καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών και όχι ως πολίτες που παρεμβαίνουν μέσω της πολιτικής διαδικασίας, του διαλόγου και της συμμετοχής στους θεσμούς.

- **Η γονική εμπλοκή**

Αντίθετα με τη γονική επιλογή που δίνει έμφαση στην ατομικότητα των δρώντων, η «γονική εμπλοκή» αναφέρεται στη σχέση του σχολείου με τους γονείς και δίνει έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζουν στην καθημερινή λειτουργία και στη ζωή του σχολείου. Αναφέρεται, επίσης, στα κίνητρα, στη στάση και στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον που αναπτύσσεται στον χώρο της οικογένειας για την εκπαίδευση των παιδιών και για το έργο του σχολείου, δηλαδή ουσιαστικά στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Η έννοια της γονικής εμπλοκής αντιλαμβάνεται τους γονείς ως ενεργά μέλη της κοινότητας του σχολείου και παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σημαντική επιρροή στη συζήτηση περί γονικής εμπλοκής έχει ασκήσει η Αμερικανική πουριτανική χριστιανική παράδοση, η οποία αντιλαμβάνεται την παραδοσιακή πυρηνική οικογένεια ως θεμέλιο λίθο του έθνους. Ο Jeypes (2011) αναλύοντας τη συμβολή της γονικής εμπλοκής στις ακαδημαϊκές επιδόσεις υπογραμμίζει τη σημασία της παραδοσιακής οικογένειας για την επίτευξή της, υποστηρίζοντας ότι «ένα έθνος είναι τόσο ισχυρό όσο ισχυρές είναι οι οικογένειες που συνιστούν αυτό το έθνος» (σ. 174). Αυτή η προβληματική προσλαμβάνει τις αλλαγές που επιφέρει η μετανεωτερικότητα στη δομή της οικογένειας (π.χ. μονογονεϊκότητα, οικογένειες ομόφυλων ζευγαριών) ως απειλητικές για την κοινωνία και το έθνος και ισχυρίζεται ότι έχουν αρνητικές επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο. Με αυτήν την έννοια, σε ορισμένες περιπτώσεις η συζήτηση που εστιάζει στη σημασία της γονικής εμπλοκής στο σχολείο έχει την τάση να αναπαράγει κατεστημένα κανονιστικά πρότυπα ηθικότητας και αξίες περί αγωγής, γονεϊκότητας και ιδιωτικού βίου.

Η έννοια της γονικής εμπλοκής αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στους δεσμούς που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική κοινότητα και ιδιαίτερα στη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Η συστηματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων και η σφυρηλάτηση σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης θεωρείται ως ένας παράγοντας που συμβάλλει καθοριστικά στην οικειοποίηση των εκ-

παιδευτικών αγαθών εκ μέρους της οικογένειας, δηλαδή στην ανάπτυξη της κατανόησης των στόχων του σχολείου εκ μέρους των γονέων, γεγονός που διευκολύνει την εκπαιδευτική ένταξη. Πολλοί μελετητές τονίζουν την αξία του χτισίματος αυτής της συστηματικής σχέσης σχολείου και οικογένειας θεωρώντας ότι συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση των σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση προάγει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Hornby, 2011).

#### Άσκηση προβληματισμού 11

Ευρύ φάσμα ερευνών που έχουν διεξαχθεί στις ΗΠΑ υποστηρίζουν ότι το ενδιαφέρον της οικογένειας και η εμπλοκή της στην εκπαίδευση βελτιώνει σημαντικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ακόμη και σε περιπτώσεις παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες. Σύμφωνα με τον Jeynes (2011), ορισμένοι τύποι γονικής εμπλοκής που θεωρούνται καθοριστικοί για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών είναι «*οι προσδοκίες, το γονικό στυλ, η επικοινωνία, το να διαβάζουν οι γονείς μεγαλοφώνως στα παιδιά τους*» κλπ. (σ. 175).

Ωστόσο, αυτές οι πρακτικές μεσολαβούνται από κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές παραμέτρους. Είναι αναμενόμενο οι οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο να επιδιώκουν την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στο έργο του σχολείου.

- Πώς θα πρέπει να αντιμετωπίζει το σχολείο τις κοινωνικές διαφορές; Είναι αποδεκτό να διατηρεί προνομιακή σχέση με εκείνα τα στρώματα με τα οποία μπορεί να επικοινωνεί ευκολότερα;
- Τί θα έπρεπε να κάνει το σχολείο προκειμένου να μην απομονώνει, αλλά αντίθετα να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και εμπλοκή γονέων με μορφωτικό κεφάλαιο διαφορετικό από εκείνο που καλλιεργεί το σχολείο;

#### • Πώς προσλαμβάνεται η γονική εμπλοκή από τους εκπαιδευτικούς;

Η Lareau (1987 και 2003), βασιζόμενη ουσιαστικά στη θεωρία του Bourdieu, μελέτησε τη σχέση σχολείου – οικογένειας και υποστηρίζει ότι εγγενώς αυτή μεσολαβείται από το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας. Οι πολιτισμικές έξεις (*habitus*) των μεσοαστικών στρωμάτων, ανεξαρτήτως φυλετικής προέλευσης, εκφράζονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές τις οποίες χαρακτηρίζει ως *σχεδιασμένη καλλιέργεια*, σε αντίθεση με εκείνες των εργατικών στρωμάτων που αντιλαμβάνονται την ανατροφή ως αποτέλεσμα φυσικής ανάπτυξης. Εκείνο το οποίο παρουσιάζει ενδιαφέρον στην ανάλυσή της είναι η ταξική και πολιτισμική οικειότητα την οποία εντοπίζει μεταξύ των μεσοαστικών οικογενειών και των εκπαιδευτικών, οικειότητα στην οποία αποδίδεται η προνομιακή θέση που απολαμβάνουν τα μεσοστρώματα στη σχολική κοινότητα. Πράγματι και άλλοι αναλυτές, όπως ο Stephen Ball (2013b) και η Agnes van Zanen (2015), εκτιμούν ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων της μεσαίας τάξης δημιουργείται μια συνθήκη που ευνοεί την κυριαρχία της μεσαίας τάξης στο δημόσιο σχολείο.

Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, η γονική εμπλοκή προσλαμβάνεται εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως απειλητική για την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς η ενεργητική παρουσία των γονέων μέσα στη σχολική κοινότητα ενδέχεται

να αντιμετωπίζεται ως μορφή επιτήρησης και εξωτερικού ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου (Zambeta et al., 2007). Συνεπώς, παρά την φαινομενική ταξική οικειότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων της μεσαίας τάξης, η οποία τεκμαίρεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ότι ανήκουν επίσης στα μεσαία στρώματα, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους δεν είναι πάντοτε αρμονική. Το κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο των αστικών και μεσαίων στρωμάτων συγκροτεί μια θέση ισχύος, η οποία μπορεί να αμφισβητεί το κύρος και την επαγγελματική γνώση μιας αναδυόμενης επαγγελματικής ταυτότητας όπως αυτής των εκπαιδευτικών (βλ. Goodson & Lindblad, 2011). Το γεγονός ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών δεν έχει απολύτως διακριτά και αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά επαγγελματισμού, όπως εκείνα που διαθέτουν άλλα επαγγέλματα που τοποθετούνται στην κορυφή της επαγγελματικής ιεραρχίας (γιατροί, δικηγόροι, μηχανικοί), τοποθετεί το επάγγελμα σε μία γκριζα ζώνη αμφισβητούμενου επαγγελματισμού, δηλαδή:

- δεν ελέγχει τις πύλες εισόδου στο επάγγελμα (επιμελητήρια που πιστοποιούν την επαγγελματική ιδιότητα),
- διαθέτει σχετικά χαλαρή περιχάραξη η οποία επιτρέπει την ορατότητα και τον έλεγχο εκ μέρους εξωτερικών ως προς το επάγγελμα φορέων,
- δεν ελέγχει την επαγγελματική γνώση (η σχολική γνώση δεν προσδιορίζεται από τους εκπαιδευτικούς).

Παρά τις εντάσεις και αμφισβητήσεις που αναδύονται στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές, δεν μπορεί παρά να αναγνωρισθεί ότι οι γονείς αποτελούν έναν από τους βασικούς συντελεστές της σχολικής κοινότητας. Η συμμετοχή τους αποτελεί σημαντική παράμετρο για μια δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου. Το έργο του σχολείου αναμφισβήτητα μπορεί να διευκολυνθεί, να εμπλουτισθεί και να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό, εφόσον αναπτύσσει τη σχέση του με τους γονείς και τους εμπλέκει δημιουργικά στη λειτουργία του. Το δικαίωμα των γονέων να έχουν λόγο και συμμετοχή στις διαδικασίες είναι αναμφισβήτητο και προβλέπεται από τις διεθνείς συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και από την εθνική νομοθεσία. Το σχολείο οφείλει να είναι ανοικτό και να δημιουργεί χώρο σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και τις ταυτότητες που εκπροσωπούνται στο μαθητικό πληθυσμό και να μην διολισθαίνει σε πρακτικές που ευνοούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

#### **Η παραγωγή του δημοκρατικού κανόνα**

Στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής διακυβέρνησης οι κάθε είδους εγωϊσμοί και αβάσιμες διεκδικήσεις μπορούν να μετριάζονται μέσα από το διάλογο και τη διαβούλευση, μια διαδικασία που είναι παιδευτική για όλους τους φορείς και τον ίδιο το θεσμό του σχολείου. Ωστόσο, προϋπόθεση της δημοκρατικής διαδικασίας είναι η θέσπιση κοινών αρχών και κανόνων που γίνονται σεβαστοί από όλα τα μέλη της κοινότητας. Προκειμένου να είναι σεβαστοί οι κανόνες όμως θα πρέπει να διαθέτουν νομιμοποίηση, δηλαδή να είναι αποδεκτοί από όλα τα μέλη της κοινότητας. Αυτό είναι και ένα από τα σοβαρότερα διακυβεύματα στις σύγχρονες δημοκρατίες, δηλαδή το πώς παράγεται ο κανόνας που είναι αποδεκτός από όλους, δηλαδή ο δημοκρατικός κανόνας. Ένας δημοκρατικός κανονισμός λειτουργίας του σχολείου, αποδεκτός από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προϋποθέτει τη διαβούλευση,



χωρίς αποκλεισμούς και εξαιρέσεις, μεταξύ όλων των φορέων και μελών της κοινότητας, μαθητών και μαθητριών, εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου να παραχθεί ο δημοκρατικός κανόνας ως συλλογικό κτήμα και αγαθό.

## **2.4. Εκπαιδευτικοί οργανισμοί, κοινωνία των πολιτών και δημόσιο συμφέρον**

### **2.4.1. Σκοπός**

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζεται στην έννοια της κοινότητας τόσο στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών οργανισμών (δηλ. η σχολική κοινότητα), όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή στο άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα (η σύνολη κοινότητα του σχολείου [whole community approach]). Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο ρόλο της τοπικής κοινότητας καθώς και στον εθελοντισμό και στην εμπλοκή της κοινωνίας των πολιτών. Στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές και παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες η δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου καθίσταται ιδιαίτερα σύνθετη καθώς ένα πλήθος φορέων και ομάδων συμφερόντων διεκδικούν λόγο, συμμετοχή και εμπλοκή στη διαχείριση των εκπαιδευτικών θεσμών. Η δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου περιλαμβάνει το άνοιγμα του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία των πολιτών. Στο ιδιαίτερα σύνθετο αυτό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση του ανοίγματος προς την κοινότητα αλλά και της διασφάλισης του δημόσιου χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών, του συλλογικού συμφέροντος και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

### **2.4.2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Ολοκληρώνοντας αυτήν την ενότητα μελέτης αναμένεται να είστε σε θέση να:

- να κατανοείτε με αναλυτικούς όρους την έννοια της κοινότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, δηλαδή να κατανοείτε την έννοια της κοινότητας ως σύστημα σχέσεων και να τη διακρίνετε από την τοπική κοινότητα,
- αναγνωρίζετε το ρόλο της κοινωνίας των πολιτών στη δημοκρατική διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών οργανισμών,
- αντιλαμβάνεστε τις προκλήσεις, αλλά και τις δυσκολίες της δημοκρατικής διακυβέρνησης στο πλαίσιο ενός δημόσιου εκπαιδευτικού οργανισμού και ιδιαίτερα στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου.

### **2.4.3. Η δύσκολη συγκρότηση της κοινότητας και η αναζήτηση της σύνολης κοινότητας**

Ένα βασικό πρόβλημα στις σύγχρονες κοινωνίες είναι η αποστασιοποίηση των πολιτών από την πολιτική διαδικασία. Το ζήτημα αυτό δεν αφορά μόνο τη συμμετοχή στις γενικές εκλογές, αλλά εκφράζεται σε πολλές διαδικασίες εκπροσώπησης, όπως, π.χ., ο συνδικαλισμός (βλ. και ενότητα 2.1.4.3). Ωστόσο, η υποχώρηση της συμμετοχής δεν θα έπρεπε να ερμηνεύεται ως πολιτική απάθεια και απουσία ενδιαφέροντος για το δημόσιο βίο εν γένει. Η ανάπτυξη νέων μορφών κοινωνικής

αλληλεγγύης μέσω πρακτικών εθελοντισμού και κοινωνικού ακτιβισμού διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, αποτελεί μια σοβαρή ένδειξη ότι οι πολίτες ενεργοποιούνται όταν αισθάνονται ότι η δράση τους θα έχει κάποιο από αποτέλεσμα. Οι μορφές ενεργοποίησης των πολιτών στις συνθήκες της μετανεωτερικότητας (π.χ. κοινωνικά ιατρεία, κοινωνικά φροντιστήρια, τράπεζα χρόνου κλπ) δεν υπακούουν πάντοτε σε παραδοσιακά πρότυπα κοινωνικής εμπλοκής και συχνά παρουσιάζουν ασυνέχειες, ωστόσο είναι σε θέση να ικανοποιήσουν τόσο τα υποκείμενα, όσο και τους αποδέκτες της εθελοντικής δράσης (Hustinx & Lammertyn, 2003). Οι σύγχρονες δημοκρατίες παρότι επιχείρησαν να διασφαλίσουν κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα με όρους καθολικότητας (Marshal & Bottomore, 1995), αντιμετωπίζουν προβλήματα πολιτικής νομιμοποίησης, είτε διότι ακολούθησαν γραφειοκρατικές και τεχνοκρατικές μορφές διακυβέρνησης, είτε γιατί αδυνατούν να συμπεριλάβουν τις πολλαπλές ετερότητες οι οποίες δεν υπακούουν σε καθιερωμένες ταξινομίες (Featherstone, Lash and Robertson, 1995). Το ζήτημα της δημοκρατικής διακυβέρνησης τίθεται πλέον με επιτακτικό τρόπο στις σύγχρονες κοινωνίες, προβάλλοντας το αίτημα της μετατόπισης από την τεχνοκρατική διοίκηση στη συμμετοχική διακυβέρνηση και διαβούλευση (Grikri & Grote, 2002). Η συμμετοχική διακυβέρνηση έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να λειτουργήσει περισσότερο συμπεριληπτικά, καθώς δεν απευθύνεται αποκλειστικά στους πολιτογραφημένους δρώντες, δηλαδή σε εκείνους οι οποίοι διαθέτουν την ιθαγένεια και τα πολιτικά δικαιώματα που απορρέουν από αυτήν, αλλά απευθύνεται δυνάμει σε όλους όσοι εμπλέκονται στους θεσμούς είτε ως εργαζόμενοι είτε ως άμεσοι ή έμμεσοι αποδέκτες των υπηρεσιών.

Το σχολείο ως συλλογικό αγαθό που αναφέρεται στο δημόσιο συμφέρον είναι ένας από εκείνους τους θεσμούς που κινητοποιούν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των πολιτών. Άλλωστε, τα όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα (2.3.3.1) περί γονικής επιλογής και εμπλοκής καταδεικνύουν το γεγονός ότι η κοινωνία επενδύει σοβαρές προσδοκίες στην εκπαίδευση για τη μελλοντική ευημερία των παιδιών. Με αυτά τα δεδομένα, το σχολείο θα μπορούσε, και οφείλει, να αποτελέσει ένα πεδίο εφαρμογής της δημοκρατικής και συμμετοχικής διακυβέρνησης.

#### **Άσκηση προβληματισμού 12**

Αφού μελετήσετε την προηγούμενη παράγραφο, αναστοχασθείτε για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την έννοια της συμμετοχικής διακυβέρνησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

- Ποιές θα ήταν οι συνέπειες του περιορισμού της έννοιας της συμμετοχικής διακυβέρνησης του σχολείου στους πολιτογραφημένους δρώντες;
- Τί θα μπορούσε να κάνει το σχολείο προκειμένου να μη δημιουργεί *συνθήκες εξαίρεσης* για ορισμένους αποδέκτες της υπηρεσίας, δηλαδή να μην αποκλείει κοινωνικές ομάδες όπως οι μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς;

Το σχολείο ως θεσμός δημόσιου συμφέροντος δεν αφορά μόνον εκείνους οι οποίοι τυχαίνει να εργάζονται ή να απολαμβάνουν τις υπηρεσίες του σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις μαθήτριες και τους γονείς τους. Προφανώς αυτοί συνιστούν την άμεσα αυτονόητη κοινό-

τητα του σχολείου. Ωστόσο το σχολείο και η αποστολή του αναφέρεται στη γενικότερη κοινωνική ευημερία και αφορά την ευρύτερη κοινότητα. Η θεωρία της συμμετοχικής διακυβέρνησης αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα δημόσιο χώρο ενεργοποίησης της κοινωνίας των πολιτών και δημοκρατικής διαβούλευσης. Με αυτήν την έννοια, η δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου αναφέρεται στην εμπλοκή της *σύνολης κοινότητας*, η οποία περιλαμβάνει τόσο την σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς), την τοπική κοινότητα, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία των πολιτών η οποία δυνάμει περιλαμβάνει όλους εκείνους τους κοινωνικούς δρώντες (κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς, τυπικές και άτυπες ομάδες) που κινητοποιούνται από καλώς εννοούμενο ενδιαφέρον για το σχολείο. Η εμπλοκή της σύνολης κοινότητας διευρύνει και εμβαθύνει τη δημοκρατία, ενώ πολλαπλασιάζει τους κοινωνικούς πόρους του σχολείου, καθώς η σχολική κοινότητα μπορεί να αντλήσει τεχνογνωσία, εθελοντική προσφορά και να εμπλουτίσει τον προβληματισμό της από τους φορείς της κοινωνίας των πολιτών. Η συνθήκη της ανοικτότητας της σχολικής κοινότητας προς την ευρύτερη κοινωνία και η συγκρότηση της σύνολης κοινότητας του σχολείου ενδυναμώνει την ενταξιακή δυναμική του σχολείου, αμβισβητεί και περιθωριοποιεί φαινόμενα κοινωνικής κλειστότητας, πρακτικές κοινωνικών διαχωρισμών και αποκλεισμού, εν τέλει ενισχύει το συλλογικό δημόσιο αγαθό, αποδίδοντάς το στην κοινωνία στην οποία ανήκει (βλ. Zambeta et al. 2016 & 2018).

#### Η σχολική κοινότητα και η σύνολη κοινότητα του σχολείου

**Η σχολική κοινότητα** (school community) περιλαμβάνει τους βασικούς συντελεστές που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην όλη λειτουργία του σχολείου:

- τους εκπαιδευτικούς
- τους μαθητές και τις μαθήτριες
- τους γονείς
- το διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου

**Η σύνολη κοινότητα** (the whole community) του σχολείου είναι ευρύτερη και μπορεί να περιλαμβάνει όλους εκείνους τους φορείς της κοινωνίας των πολιτών που έχουν νομιμοποιημένο και καλώς εννοούμενο ενδιαφέρον για το έργο και την προσφορά του σχολείου, όπως:

- όλη τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς, και άλλο προσωπικό του σχολείου)
- φορείς της κοινωνίας των πολιτών όπως την τοπική αυτοδιοίκηση, τοπικούς εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς φορείς, κοινωνικά ή φιλανθρωπικά σωματεία που ενδιαφέρονται για το σχολείο και επιθυμούν να συνδράμουν το έργο του.

Η σύνολη κοινότητα του σχολείου είναι η *σχέση* με τον πλούσιο χώρο της κοινότητας, δηλαδή το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία των πολιτών.

Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία των πολιτών θα πρέπει να γίνεται στοχευμένα, αλλά και με φαντασία, προκειμένου να ενεργοποιούνται εκείνοι οι φορείς που μπορούν να συμβάλουν δημιουργικά, υποστηρίζοντας με νέες ιδέες, δράσεις, υλικούς και ανθρώπινους πόρους το έργο του σχολείου, ανάλογα με τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάθε φορά. Το άνοιγμα οφείλει να πραγματοποιείται με σεβασμό στους διακριτούς ρόλους των φορέων που εμπλέκονται και στη δεοντολογία που ορίζεται από τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

**«Η κοινότητα δεν είναι ένας τόπος, αλλά μία σχέση» (Boyes-Watson, 2005)**

Σύμφωνα με την προσέγγιση που αναπτύχθηκε σε αυτήν την ενότητα, η έννοια της κοινότητας είναι κάτι ευρύτερο και στην ουσία διαφορετικό από την τοπική κοινότητα. Άλλωστε, στις συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας οι «τόποι» στους οποίους διαβιούμε, χωρικοί και ψηφιακοί, είναι ρευστοί και διαρκώς διαπραγματεύσιμοι. Η Boyes-Watson (2005) υποστηρίζει ότι «η κοινότητα δεν είναι ένας τόπος, αλλά μια σχέση», δηλαδή δεν συνιστά απλώς έναν τύπο διασύνδεσης με όρους τοπικότητας, αλλά μια διαδικασία ταυτότητας και συγκρότησης του ανήκειν, η οποία είναι ικανή να κινητοποιεί και να παράγει κοινωνική δράση. Στη σημερινή εποχή η νοηματοδότηση της κοινότητας ασφαλώς διαφέρει από την προβιομηχανική πρόσληψη της κοινότητας που προϋπέθετε την ύπαρξη μιας οργανικής ζωής βασισμένης σε παραδοσιακούς συναισθηματικούς δεσμούς ανάμεσα στα μέλη μιας χωρικά καθορισμένης κοινότητας. Στις σύγχρονες σύνθετες και έντονα αστικοποιημένες κοινωνίες, οι παραδοσιακοί δεσμοί φθίνουν, οι κοινωνικές σχέσεις είναι σε μεγάλο βαθμό απρόσωπες και οι πολιτικές συμμαχίες συγκροτούνται πάνω σε καταστατικές αρχές που προβλέπουν δικαιώματα και υποχρεώσεις. Οι σύγχρονες μορφές του «ανήκειν» είναι μάλλον αναστοχαστικές και δεν υπακούουν σε παραδοσιακές μακροχρόνιες δεσμεύσεις. Η σύγχρονη «κοσμοπολιτική» αρετή, κατά την αντίληψη του Brian Turner (2000), αναφέρεται σε έναν ιδανικό πολίτη που τείνει να αμφισβητεί τις μεγάλες αφηγήσεις και τις παραδοσιακές ιδεολογίες, δίνει έμφαση στο παρόν αντί της νοσταλγικής αναπόλησης του παρελθόντος, αποδέχεται την υβριδικότητα αναγνωρίζοντας τις νέες ταυτότητες, διαθέτει επίγνωση και αναγνωρίζει την αξία των άλλων πολιτισμών (Zambeta et al., 2016). Η συγκρότηση της σύνολης κοινότητας εκ μέρους του σχολείου αποτελεί μια παιδευτική διαδικασία διακυβέρνησης που έχει στόχο να καλλιεργήσει αυτές τις αρετές, απαραίτητες για μια σύγχρονη δημοκρατία.

### **Άσκηση προβληματισμού 13**

- Θεωρείτε ότι είναι εφικτό για το σχολείο να συμβάλει στη διαμόρφωση της συνθήκης που περιγράφει ο Turner (2000) ως κοσμοπολιτική αρετή;
- Τί είδους αλλαγές εκτιμάτε ότι απαιτούνται στους στόχους και το πρόγραμμα του σχολείου προκειμένου να καλλιεργεί «πολίτες του κόσμου»;

Ωστόσο, η δημοκρατία είναι ένα δύσκολο πρόγραμμα. Εξίσου δύσκολη είναι και η συγκρότηση της κοινότητας. Ουσιώδης προϋπόθεση προκειμένου να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία των πολιτών και να συγκροτηθεί η σύνολη κοινότητα είναι οι σχέσεις εμπιστοσύνης, συνεργατικότητας και αμοιβαίου σεβασμού μέσα στην ίδια τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και γονείς). Σχέσεις δυσπιστίας και ανταγωνισμού στο εσωτερικό του σχολείου δημιουργούν συνθήκες κοινωνικής κλειστότητας και δεν επιτρέπουν τη συγκρότηση οποιασδήποτε επικοινωνίας ή διαβούλευσης με άλλους φορείς. Εξαιρετικά σημαντική προϋπόθεση για την συγκρότηση της κοινότητας είναι το υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού εκ μέρους των εκπαιδευτικών, χωρίς ανασφάλειες και στρατηγικές περιχαράκωσης του πεδίου δικαιοδοσίας τους προκειμένου να καθίσταται δυνατή η συνεργασία και το άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### Στρατηγικές κοινωνικής κλειστότητας: «Γιατί στο δικό μας σχολείο;»

Ο κοινωνικός διαχωρισμός (social segregation) είναι πολιτική διαδικασία, αλλά και κοινωνική στρατηγική. Αντιδράσεις που ενίοτε προέρχονται εκ μέρους ορισμένων συντελεστών της σχολικής κοινότητας σχετικά με την παρουσία μεταναστών, προσφύγων, εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων ή οποιασδήποτε ομάδας διαφέρει από την κανονικότητα της πλειονότητας και διατυπώνονται με τη φράση «γιατί στο δικό μας σχολείο;» συνιστούν στρατηγικές κοινωνικής κλειστότητας, γιατί επιδιώκουν να περιχαράκωσουν το σχολείο, να δημιουργήσουν συνθήκη εξαίρεσης, δηλαδή να αποκλείσουν αυτές τις ομάδες. Το δημόσιο σχολείο δεν ανήκει σε καμία ομάδα. Είναι συλλογικό αγαθό και κοινωνικό κεκτημένο το οποίο έχει συγκροτηθεί με τη συλλογική επένδυση της κοινωνίας, επομένως καμία κοινωνική ομάδα δεν μπορεί να το οικειοποιείται με όρους κλειστότητας, δηλαδή αποκλείοντας άλλους. Οι ομάδες που αξιώνουν τον έλεγχο και την κυριαρχία πάνω σε ένα συλλογικό αγαθό όπως το σχολείο αμφισβητούν ουσιαστικά το δημόσιο χαρακτήρα του.

#### Άσκηση προβληματισμού 14

- Μπορείτε να εντοπίσετε στρατηγικές κοινωνικής κλειστότητας και συνθήκες εξαίρεσης που έχουν εφαρμοσθεί εκ μέρους κοινωνικών ομάδων ή καθεστώτων στην παγκόσμια ιστορία της εκπαίδευσης;
- Θεωρείτε ότι αντίστοιχες πρακτικές είναι ενδεχόμενο να προωθούνται ακόμη σήμερα από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, στην Ελλάδα ή αλλού;

Η πραγμάτωση της δημοκρατικής διακυβέρνησης στην εκπαίδευση είναι μια δύσκολη διαδικασία. Τα εμπόδια που συναντά η προσπάθεια συγκρότησης της κοινότητας, τόσο της σχολικής όσο και της σύνολης κοινότητας, αφορούν τους ποικί-

λους εγωισμούς, τα ιδιαίτερα συμφέροντα και τις στρατηγικές της κάθε ομάδας που εμπλέκεται στη διαδικασία αλλά συνδέονται και με το παράδοξο της συμμετοχής (βλ. ενότητα 2.1.4.3). Ωστόσο, τα εμπόδια δεν θα πρέπει να αποτρέπουν από τη διαρκή προσπάθεια για την εμπέδωση και διεύρυνση της δημοκρατίας στο σχολείο. Το χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης και συλλογικότητας απαιτεί υπερβάσεις και συστηματική προσπάθεια. Οι διαδικασίες ανοίγματος και ορατότητας δοκιμάζουν τις αντοχές επαγγελματικών ομάδων, αναδιατάσσουν κατεστημένες ιεραρχίες και ανασυγκροτούν κοινωνικές πρακτικές. Σε κάθε περίπτωση η δημοκρατία δεν είναι μια δεδομένη συνθήκη, είναι ένα πρόταγμα προς επιτέλεση. Η δημοκρατική διακυβέρνηση μέσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς είναι και η ίδια μια παιδευτική διαδικασία, με την έννοια που την κατανοεί ο Bob Jessop (2002), δηλαδή μια διαδικασία μάθησης: πρακτικές αναστοχασμού και αυτο-επανάρθωσης. Η συγκρότηση της σύνολης κοινότητας του σχολείου και το αίτημα της δημοκρατικής διακυβέρνησης στην εκπαίδευση είναι μια επίπονη διαδικασία μάθησης, η οποία μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της δημοκρατίας γενικότερα, να εμβαθύνει τα δημόσια αγαθά και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

#### **Άσκηση προβληματισμού 15**

Το κείμενο που μελετήσατε (κεφάλαιο 2 του Γ' τόμου του εκπαιδευτικού υλικού) υποστηρίζει ότι η δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου είναι απαραίτητη προκειμένου να διασφαλίζεται το δημόσιο αγαθό της παιδείας.

- Γιατί συνδέεται το δημόσιο αγαθό με τη δημοκρατική διακυβέρνηση;
- Μια τεχνοκρατική και αυταρχική διακυβέρνηση του σχολείου θα μπορούσε να διασφαλίζει το δημόσιο αγαθό;

## Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (Επιστ. Υπεύθυνη Ανδρούσου, Α.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών ([www.kleidiakaiaantikleidia.net](http://www.kleidiakaiaantikleidia.net)).
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. *Australian Educational Researcher*, 17(3), 1-24.
- Ball, S. J. (2003a). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2003b). *Class strategies and education market*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2009). The governance turn!. *Journal of Education Policy*, 24(5), 537-538.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Boyes-Watson, C. (2005). Community is Not a Place But a Relationship: Lessons for Organizational Development. *Public Organization Review: A Global Journal*, 5(4), 359-374.
- Γράβαρης, Δ. (2005). Από το Κράτος στο Κράτος: Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σελ. 27-50). Αθήνα: Σαββάλας.
- Crouch, C. (2004). *Post-democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Δημαράς, Α. (1979). Υπουργείο Παιδείας και Εκπαιδευτική Πολιτική. Δοκίμιο Προβληματισμού. *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 4, 3-8.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (Eds) (1995). *Global Modernities*. London: Sage.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Ed.). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality* (pp. 87-104). Chicago: The Chicago University Press.
- Getimis, P. & Hlepas, N. (2010). Greece: A case of fragmented centralism and 'behind the scenes' localism. In: J. Loughlin, F. Hendriks & A. Lindstroem (Eds.). *The Oxford Handbook of Local and Regional Democracy in Europe* (pp. 410-433). Oxford: Oxford University Press.
- Getimis, P. & Kafkalas, G. (2002) Empirical Evidence and Comparative Analysis of Policy-Making in the Pursuit of Innovation and Sustainability. In: H. Heinelt, P. Getimis, G. Kafkalas, R. Smith & E. Swyngedouw (Eds.). *Participatory Governance in Multi-Level Context. Concepts and Experience* (pp. 155-171). Opladen: Leske + Budrich.
- Goodson, I. & Lindblad, S. (2011). *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Grikpi, B. & Grote, J. (2002). From Democratic Government to Participatory Governance. In: J. Grote & B. Grikpi (Eds.). *Participatory Governance. Political and Societal Implications* (pp. 17-34). Opladen: Leske + Budrich.
- Hague, R. & Harrop, M. (2011). *Συγκριτική Πολιτική και Διακυβέρνηση*. Αθήνα: Κριτική.

- Halstead, M. J. (Ed.) (1994). *Parental Choice and Education. Principles, Policy and Practice*. London: Kogan Page.
- Heinelt, H. (2010). *Governing Modern Societies. Towards participatory governance*. London and New York: Routledge.
- Heinelt, H., Getimis, P., Kafkalas, G., Smith, R. & Swyngedouw, E. (Eds.) (2002). *Participatory Governance in Multi-Level Context. Concepts and Experience*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education. Building Effective School-Family Partnerships*. New York: Springer.
- Hustinx, L. & Lammertyn, F. (2003). Collective and Reflexive Styles of Volunteering: A Sociological Modernisation Perspective. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 14(2), 167-187.
- Jessop, B. (2002). Governance and Meta-governance in the Face of Complexity: on the roles of Requisite Variety, Reflexive Observation and Romantic Irony in Participatory Governance. In: H. Heinelt, P. Getimis, G. Kafkalas, R. Smith & E. Swyngedouw (Eds.). *Participatory Governance in Multi-Level Context. Concepts and Experience* (pp. 33-58). Opladen: Leske & Budrich.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Η Ελληνική Ιδιαιτερότητα, τ. Β'. Η Πόλις και οι νόμοι*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Klausen, J. E. & Sweeting, D. (2005). Legitimacy and community involvement in local governance. In: M. Haus, H. Heinelt & M. Stewart (Eds.). *Urban Governance and Democracy. Leadership and community involvement* (pp. 214-233). London: Routledge.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ-Τζίκα (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: από τη Θεωρία στην Πράξη* (σελ. 21-39). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race and Family life*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαλούτας, Θ. (2006). Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 119, 175-209.
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1995). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*. Αθήνα: Gutenberg (Εισαγωγή, Μετάφραση: Ο. Στασινοπούλου).
- McLaughlin, T. H. (1994). The scope of Parent's Educational Rights. In: M. J. Halstead (Ed.). *Parental Choice and Education. Principles, Policy and Practice* (pp. 94-107). London: Kogan Page.



- Παλαιολόγος, Ν. (Επιμ.) (2006). *Εργασία και Συνδικάτα στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΕΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο: Ζ. Παπαναούμ-Τζίκια (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: από τη Θεωρία στην Πράξη* (σελ. 49-58). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Pagoulatos, G. & Tsoukalis, L. (2013). Multilevel governance. In: *The Oxford Handbook of the European Union*. Available at:  
DOI: <https://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199546282.013.005>.
- Ramaekers, S. & Suissa, J. (2012). *The Claims of Parenting. Reasons, Responsibility and Society*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Rhodes, R. A. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, XLIV, 652-667.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rosenau, J. & Czempiel, E. O. (Eds) (1992). *Governance without Government: Order and Change in World Politics*. New York: Cambridge University Press.
- Σπανού, Κ. (2000). *Διοίκηση, Πολίτες και Δημοκρατία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schmitter, P. (2002). "Participation in Governance Arrangements: Is there any Reason to Expect it will Achieve 'Sustainable and Innovative Policies in a Multi-level Context? ". In: J. Grote & B. Gbikpi (Eds.). *Participatory Governance. Political and Societal Implications* (pp. 51-69). Leske & Budrich, Opladen.
- Shorten, A. (2017). *Σύγχρονη Πολιτική Θεωρία*. Αθήνα: Κριτική.
- Sorensen, E. & Torfing, J. (Eds.) (2008). *Theories of Democratic Network Governance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Turner, B. (2000). Cosmopolitan virtue: loyalty and the city. In: E. F. Isin (Ed.). *Democracy, Citizenship and the Global City* (pp. 129-147). London: Routledge.
- Φλογαΐτης, Σ. (1987). *Το Ελληνικό Διοικητικό Σύστημα*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- van Zanten, A. (2015). The determinants and dynamics of school choice. A comparative review. In: P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Risto & H. Simola (Eds.). *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes. School choice in Chile and Finland* (pp. 3-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- West, A. (2006). School Choice, Equity and Social Justice: the case for more control. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 15-33.
- Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά της εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσάκης, Μ. (1996). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτική ανισότητα. Στο: Δ. Καραντίνος, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη & Ε. Φρονίμου (Επιμ.). *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα* (σελ. 81-136). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Zambeta E., Thoma D., Dakoroulou N. & Varsopoulos, V. (2007). Greek Primary Teachers' work and life under restructuring. Professional experiences, knowledge and expertise in changing contexts'. In: J. Muller et al. (Eds.). *European Primary Teachers' work and life under restructuring. Professional experiences, knowledge*

- and expertise in changing contexts*, PROFKNOW (pp. 102-142), <http://www.profknow.net/files/results/D04TeacherLifeWorkRestructuring.pdf>
- Zambeta, E., Askouni, N., Androusou, A. Leontsini, M. Papadaku, Y. & Lagopoulou, V. (Eds.) (2018). *Democratic School Governance for Inclusion: a whole community approach*. Strasbourg: Council of Europe.
- Zambeta, E., Leontsini, M., Askouni, N., Papadaku, Y. & Psochios, N. (2016). *Addressing Violence in Schools through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe.