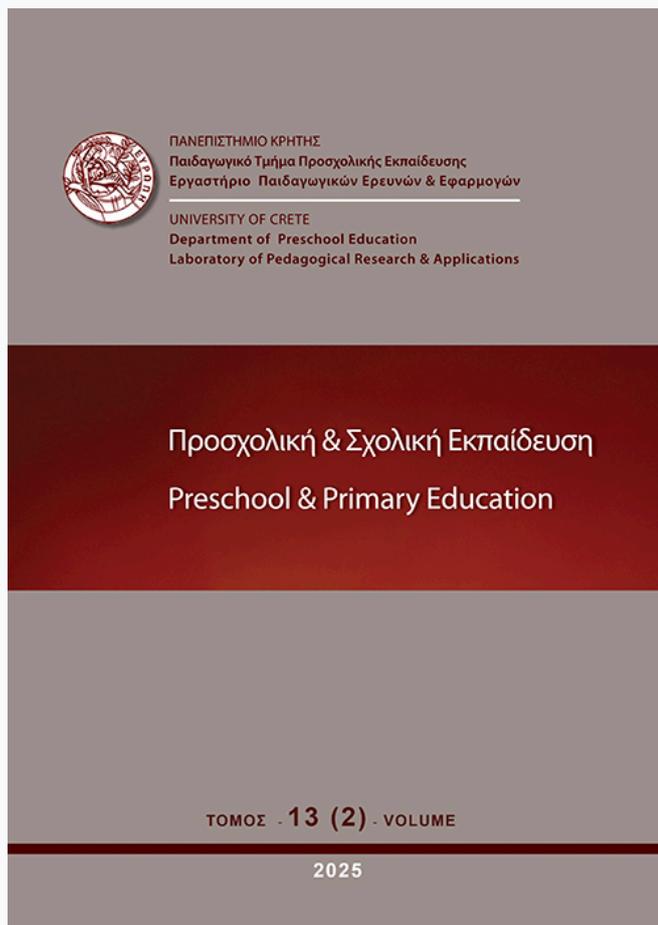


Preschool and Primary Education

Τόμ. 13, Αρ. 2 (2025)

Νοέμβριος 2025



Παιδαγωγική και Δημοκρατία: Μια συγκριτική μελέτη των ιδεών Dewey, Freire και Δελμούζου

Ευαγγελία Καλογήρου, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

doi: [10.12681/ppej.39442](https://doi.org/10.12681/ppej.39442)

Copyright © 2025, Ευαγγελία (Evangelia) Καλογήρου (Kalogirou), Αικατερίνη (Aikaterini) Μιχαλοπούλου (Michaloroulou)



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καλογήρου Ε., & Μιχαλοπούλου Α. (2025). Παιδαγωγική και Δημοκρατία: Μια συγκριτική μελέτη των ιδεών Dewey, Freire και Δελμούζου. *Preschool and Primary Education*, 13(2), 226–248. <https://doi.org/10.12681/ppej.39442>

Παιδαγωγική και Δημοκρατία: Μια συγκριτική μελέτη των ιδεών των Dewey, Freire και Δελμούζου

Ευαγγελία Καλογήρου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη. Στο πεδίο της επιστήμης της παιδαγωγική η αναδρομική διερεύνηση των θεωριών και των ιδεών μορφών πρωτοπόρων στην καλλιέργεια της δημοκρατικής κουλτούρας στην εκπαίδευση, συνιστά ευκαιρία αναστοχασμού επί της παιδαγωγικής προόδου στο αντίστοιχο πεδίο σήμερα που η δημοκρατία ως πολιτειακό σύστημα εμφανίζεται «σε κρίση» ή «σε ύφεση». Στην παρούσα εργασία διερευνώνται συγκριτικά οι απόψεις των Dewey, Freire και Δελμούζου ως προς τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της προοπτικής για ένα δημοκρατικό σχολείο. Σε μια εποχή που η δημοκρατία αποτελεί ζητούμενο κρίνεται σκόπιμο να διαφανεί το επιστημολογικό υπόβαθρο εξέλιξης της παιδαγωγικής επιστήμης με ιδέες ορόσημο στο πεδίο ενδιαφέροντός μας, που διευρύνουν και οριοθετούν τη δημοκρατική κουλτούρα στην εκπαίδευση. Αξιοποιώντας την ανάλυση περιεχομένου, το έργο των παραπάνω παιδαγωγών προσεγγίζεται υπό το πρίσμα των ακόλουθων τριών αξόνων: τη διαμόρφωση των σχέσεων δασκάλου-μαθητή, την οργάνωση του παιδαγωγικού μαθησιακού πλαισίου και την προσέγγιση της γνώσης ως περιεχομένου, ώστε να οριοθετηθεί ένα εννοιολογικό πλαίσιο συζήτησης. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι «πώς οραματίστηκαν οι προσωπικότητες αυτές το δημοκρατικό σχολείο, δρώντας σε διαφορετικά πλαίσια, και πόσο απέχει από το σχολείο στη σημερινή κοινωνία των προκλήσεων». Μολονότι οι εν λόγω στοχαστές προέρχονται από διαφορετικά πολιτικά και πολιτισμικά πλαίσια, η παιδαγωγική τους σκέψη διαμόρφωσε κατευθύνσεις που αποτελούν διαχρονικούς στόχους για κάθε κοινωνία που θέλει να χαρακτηρίζεται ως δημοκρατική.

Λέξεις-κλειδιά: δημοκρατικό σχολείο, παιδαγωγική, Dewey, Freire, Δελμούζος

Summary. A retrospective journey into the field of educational science, by recording educational theories and ideas of pioneers in the field of cultivating democratic culture in education, provides an opportunity for reflection on the progress of pedagogy in the field today, where democracy as a political system appears to be "in crisis" or "in decline". This paper conducts a comparative analysis of the ideas of Dewey, Freire, and Delmouzos regarding their contribution to shaping the perspective for a democratic school. In an era where democracy is a sought-after goal, it is considered essential to reveal the epistemological background of the evolution of educational science with landmark ideas in our field of interest, which broaden and define democratic culture in education. Through content analysis, this study examines the works of these thinkers, focusing on three key dimensions: the nature of teacher-student relationships, the organization of the pedagogical learning environment, and the conception of knowledge as content., in order to define a conceptual framework for discussion. The main research question posed is "how did these personalities envision the democratic school, acting and reflecting in

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Καλογήρου Ευαγγελία, Γαβριηλίδη 12, Βόλος, 38221. E-mail: evkalogirou@uth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

different contexts, and how far is it from the school in today's challenging society?" Although these thinkers come from different political and cultural contexts, their pedagogical thinking has shaped directions that are timeless goals for any society that wants to be characterized as democratic, and the case of the Greek political system is treated as such, where however the challenges are many. From the analysis of the results, the following conclusions emerge. Regarding the shaping of the relationship between teachers and students, the concept of student-centeredness and the active participation of students in the educational process is dominant. The student is placed at the centre of the organization of educational practice in order to eliminate dogmatism and the dominance of the teacher as an authority. The pedagogical environment is shaped within a relationship of equality and freedom where the opinions of students are primary. At the same time, the active participation of students in the organization and implementation of activities contributes to strengthening students' active citizenship and can have a significant impact on the shaping of a democratic climate in the classroom and ultimately outside the classroom in society. As for the second axis of analysis, the aim of educators is to co-shape the pedagogical framework with students through dialogue and gradually achieve self-regulation and self-control, so that in a climate of freedom, but not anarchy, it can develop and evolve into a democratic context. As for the third axis of analysis, in terms of what kind of knowledge is defined as the content of the learning process, two parameters emerged as particularly important in the work of the aforementioned thinkers: the interests of the students and the socio-political context that shapes their contemporary reality.

Keywords: Democratic education, pedagogy, Dewey, Freire, Delmouzou

Εισαγωγή

Στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα σε ένα περιβάλλον πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών μετασχηματισμών η συζήτηση γύρω από το τι είδους δημοκρατία επιδιώκουμε ή «Πού πηγαίνει η δημοκρατία», σύμφωνα και με τον εύστοχο τίτλο του βιβλίου των Agamben et al. (2013), αποσκοπεί να ερμηνεύσει τα παράδοξα που διακρίνονται εντός των φιλελεύθερων δημοκρατιών (Brown, 2013), όπως έχουν επικρατήσει στον Δυτικό κόσμο, και να προσεγγίσει τρόπους βέλτιστης εννοιολογικής οροθέτησης της δημοκρατίας και εν τέλει πραγμάτωσής της. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία ή μέσω της δημοκρατίας παρουσιάζει ευκαιρίες, ή καλύτερα, δημιουργεί ελπίδα για την προώθηση αξιών που είναι ικανές να αντισταθμίσουν κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα, όπως η ξενοφοβία, τα στερεότυπα και οι ρατσιστικές εξάρσεις (Ballias et al., 2011). Εργαλεία της εκπαίδευσης ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι η δημιουργία παιδαγωγικών περιβαλλόντων, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να δημιουργούν από κοινού. Ιδιαίτερα πρόσφορο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι αυτό της προσχολικής εκπαίδευσης με τον ανοιχτό του χαρακτήρα ανοιχτότητα ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων του. Από τη σύγχρονη κοινωνιολογική οπτική, το μικρό παιδί θεωρείται «δρών κοινωνικό υποκείμενο» (Mac Naughton, 2020) και οι απόψεις του πρέπει να αντιμετωπίζονται σε πλαίσιο ισότητας και σεβασμού εντός δημοκρατικών παιδαγωγικών πρακτικών που συνδιαμορφώνονται από τους εκπαιδευτικούς και τα ίδια τα παιδιά (Dahlberg & Moss, 2007 · Dahlberg et al., 2023 · Moss & Dahlberg, 2008).

Δημοκρατία σε «κρίση» ή σε «ύφεση»

Τα τελευταία χρόνια έχει προκληθεί ισχυρός προβληματισμός σε επίπεδο πολιτικής και ακαδημαϊκής συζήτησης καθώς η Δημοκρατία ως πολιτειακό καθεστώς εμφανίζεται να είναι σε ύφεση. «Δημοκρατία σε κρίση» ή «Δημοκρατική ύφεση» είναι όροι που κυριαρχούν

σε μια προσπάθεια περιγραφής και επεξήγησης του φαινομένου που σημειώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο (Bermeo, 2016 · Haggard & Kaufman, 2021 · Plattner, 2015 · Rupnik, 2018). Οι μετρήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο συνηγορούν ως προς το συμπέρασμα ότι ο κόσμος έχει γίνει λιγότερο δημοκρατικός τα τελευταία χρόνια (Herre, 2022).

Σε πρώτο επίπεδο η δημοκρατία ως πολιτειακή οργάνωση ή σύστημα διακυβέρνησης με την εξάσκηση της εκτελεστικής, νομοθετικής και δικαστικής εξουσίας και ως καθεστώς πολιτειακό, που οριοθετεί και διαφυλάσσει συγκεκριμένες ανθρώπινες αρχές και αξίες, αντιμετωπίζει παγκοσμίως προκλήσεις που συνιστούν δύσκολη την τοποθέτησή των δημοκρατικών κρατών στο «φάσμα της ποιοτικής ή λιγότερο ποιοτικής δημοκρατίας», όπως αναφέρουν οι Diamond και Morlino (2004). Η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το κράτος δικαίου συνιστούν πυλώνες για τη θεσμική στήριξη, την εξασφάλιση βιωσιμότητας και σταθερότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την ευημερία των πολιτών της. Οι Ευρωπαϊκοί Θεσμοί, οριοθετημένοι από τις Συνθήκες, εστιάζουν στην διαφύλαξη και την προστασία των ανωτέρω αρχών και, όταν εντοπίζουν σημεία ύφεσης, ενεργοποιούν μεθόδους, όπως άρθρα και κανονισμούς, αντιμετώπισης της (Crum, 2005).

Κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκάλεσαν σημαντικό προβληματισμό καθώς οι πρακτικές των εκλεγμένων κυβερνήσεων τους αναγνωρίζονται τα τελευταία χρόνια ως «ψευδο-δημοκρατικές» ή ανταγωνιστικού αυταρχισμού. Ο όρος ανήκει στους Levitsky και Way (2002 · 2020) και χρησιμοποιείται για την περιγραφή πολιτικών μορφώματων όπου οι πολίτες εξασκούν το δικαίωμα της ψήφου, αλλά ο έλεγχος και περιορισμός της δικαστικής εξουσίας, όπως και οι πρακτικές ελέγχου των μέσων μαζικής ενημέρωσης, εδραίωνουν μια πολιτική κατάσταση αυταρχισμού.

Το τι μπορεί να συνιστά λύση αποτελεί πεδίο διαρκούς προβληματισμού. Οι Haggard και Kaufman (2021) επισημαίνουν ότι τρεις άξονες της δημοκρατίας πρέπει να μας απασχολούν ως προς αυτή την κατεύθυνση: οι ελεύθερες και δίκαιες εκλογές, η προστασία των βασικών πολιτικών δικαιωμάτων και ελευθεριών και η ύπαρξη μεθόδων οριζόντιου ελέγχου της διακυβέρνησης, δηλαδή το κράτος δικαίου. Κατά την Bermeo (2016), όσο ακολουθούνται οι εκλογικές διαδικασίες, ακόμα και αν ένα κράτος περάσει σε καθεστώς δημοκρατικής ύφεσης, τα πράγματα μπορούν να ανατραπούν. Απαιτείται βέβαια η κοινωνία να έχει χώρο να εκφραστεί, να προβληματιστεί και να ανταλλάξει απόψεις.

Παράλληλα, παρατηρείται η μη συμμετοχή των πολιτών στα πολιτικά δρώμενα, ούτε κατά την περίπτωση της εξάσκησης του βασικού εκλογικού τους δικαιώματος. Οι πολίτες φαίνεται ότι αισθάνονται ότι η ψήφος τους δεν έχει ιδιαίτερη σημασία και αντιμετωπίζουν την εκλογική διαδικασία με αδιαφορία, αναμένοντας ότι άλλοι θα ασχοληθούν πιο ενεργά. Θεωρητικοί της πολιτικής ασκούν κριτική στις εκλογικές διαδικασίες και στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνται, κάνοντας λόγο για «ένα τσίρκο φτιαγμένο από μάρκετινγκ και μάντζιμεντ» και «πολιτικά προγράμματα που πωλούνται ως καταναλωτικά αγαθά και όχι ως δημόσια αγαθά» (Brown, 2013, σ. 88). Οι πολιτικοί παρουσιάζονται έτοιμοι να προσφέρουν τα πάντα μέχρι την εκλογή τους και μετά ιδιοτελώς ασκούν τα καθήκοντά τους. Η προβληματική εμφανίζεται σε δύο επίπεδα αναφορικά με τη στάση των πολιτών που παρουσιάζονται ως «καταναλωτές», αναμένοντας την καλύτερη επιλογή για τους ίδιους, αλλά και αναφορικά με τους πολιτικούς που αντιμετωπίζουν τους πολίτες με την αντίστοιχη πελατειακή οπτική (Bellamy, 2008). Κατά αυτόν τον τρόπο η αποδυνάμωση της δημοκρατίας ακολουθεί στη συνείδηση των πολιτών ένα φαύλο κύκλο απογοήτευσης και απαξίωσης των διαδικασιών καθώς και έλλειψης κινήτρου συμμετοχής. Αντίστοιχα επιχειρήματα κριτικής και προβληματισμού ενδυναμώνουν την ανάγκη ενίσχυσης και όχι εγκατάλειψης της δημοκρατίας (Bellamy, 2008) και ακόμα και στο επίπεδο θεωρητικής κριτικής της έννοιας, όπως διαμορφώνεται στο σύγχρονο πολιτικό γίγνεσθαι, «προκύπτει ότι η λέξη δεν είναι προς εγκατάλειψη, γιατί χρησιμεύει ως άξονας γύρω από τον οποίο περιστρέφονται οι πλέον ουσιώδεις διαμάχες για την πολιτική» (Agamben et al., 2013).

Δημοκρατία και σχολείο. Η ανάγκη μιας αμφίδρομης σχέσης στο σήμερα

Το πόσο δημοκρατικό είναι το σχολείο σήμερα, στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, αλλά και το πώς και αν είναι εφικτό να επηρεάσει η εκπαίδευση τη δημοκρατική κουλτούρα στο κοινωνικό επίπεδο σε μια σχέση αμφίδρομη, συνιστά ένα ακαδημαϊκό πεδίο συζήτησης ιδιαίτερα ευρύ. Εντός αυτού, στοιχεία από τις πολιτικές επιστήμες, την κοινωνιολογία και την παιδαγωγική επιστήμη προσδίδουν διαφορετικές διαστάσεις ερμηνειών και προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως αυτή βιώνεται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Έννοιες, όπως η οργάνωση του πολιτειακού κράτους, η ισότητα, το κοινό καλό, η συνεργασία και η συμμετοχή, σχετίζονται στη βιβλιογραφία με τη δημοκρατία στην εκπαίδευση και την ιδιότητα του πολίτη. Ωστόσο, για να νοηματοδοτηθούν και να συγκεκριμενοποιηθούν εντός της εκπαιδευτικής πρακτικής, χρειάζεται να συνδεθούν με στοιχεία πολιτικής θεωρίας (Feu et al., 2017). Ο Feu και οι συνεργάτες του (2017), προσδιορίζοντας τέσσερις διαστάσεις της δημοκρατίας στην εκπαίδευση σε συνάρτηση με στοιχεία της τρέχουσας πολιτικής θεωρίας και κοινωνιολογίας, δημιούργησαν ένα θεωρητικό πλαίσιο συζήτησης σχετικά με τις προκλήσεις και τα διλήμματα ενίσχυσης της δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο, που εξυπηρετεί την κατανόηση της πολυπλοκότητας του πεδίου. Συγκεκριμένα, εστιάζουν σε τέσσερις διαστάσεις της δημοκρατίας και στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση διαμορφώνει τους στόχους και το παιδαγωγικό της συγκείμενο εντός αυτών: η δημοκρατία ως πολιτειακό σύστημα διακυβέρνησης (Democracy as Governance), η δημοκρατία ως πλαίσιο που εξασφαλίζει την ευημερία των ατόμων και την ποιότητα ζωής τους (Democracy as Inhabitanance), η δημοκρατία ως τρόπος συνύπαρξης και αποδοχής του «Άλλου» (Democracy as Otherness) και, τέλος, η δημοκρατία ως σύστημα αξιών και στάσεων (Democracy as Ethos: Values and Virtues).

Εφόσον προσεγγίζεται η δημοκρατία ως πολιτειακό σύστημα διακυβέρνησης, που αναφέρεται στη δομή και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στη δημόσια σφαίρα, καθώς και στα ανθρώπινα δικαιώματα και την έννοια του «Κράτους Δίκαιου», είναι σκόπιμο να παρατηρηθούν και να αναλυθούν ζητήματα, όπως ο τρόπος που διαμοιράζεται η ηγεσία σε επίπεδο διευθύνσεων εκπαίδευσης και σχολικής μονάδας, αλλά και η αντιπροσώπευση των φορέων στα κέντρα λήψης αποφάσεων (Feu et al., 2017). Αυτή η προοπτική συνδέεται με την επικράτηση της νεοφιλελεύθερης πολιτικής που έχει δεχθεί κριτική ως τροχοπέδη για την ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο (Jones, 2009· Traianou, 2022). Ένα επίμαχο σημείο είναι η ιεραρχία που ακολουθείται και οριοθετεί τη σχέση εκπαιδευτικών - μαθητών. Ερωτήματα, όπως αν οι μαθητές έχουν λόγο και αν τους δίνεται η ουσιαστική δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά και με ποιον τρόπο στα κέντρα λήψης αποφάσεων, συνιστούν ευκαιρίες συζήτησης που σκιαγραφούν τη δημοκρατικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος ή του μικροσυστήματος (σχολικής μονάδας). Στο ελληνικό σχολείο, με τη συγκεντρωτική εκπαιδευτική οργάνωση που το διακρίνει και την υιοθέτηση μιας αυστηρής ιεραρχίας που καθορίζει τις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, οι φωνές των παιδιών δεν έχουν ουσιαστική δυναμική. Ως εκ τούτου, το σχολείο αποδεικνύεται ανέτοιμο να ικανοποιήσει τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού μέσα σε κλίμα δημοκρατικό (Ρεκαλίδου κ.ά., 2010).

Παράλληλα, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, δηλαδή το είδος γνώσης στο οποίο στοχεύει καθώς και ο καθαυτός προσδιορισμός αναφορικά με το τι εν τέλει συνιστά γνώση, εγείρει ζητήματα ιδεολογικής και πολιτικής σκοπιμότητας (Traianou, 2022). Δίνεται, δηλαδή, η δυνατότητα στους μαθητές να ακολουθήσουν μαθησιακά μονοπάτια βάσει των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους ή είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα εντός «ενός παραδοσιακού μπιχεβιοριστικής κατεύθυνσης εκπαιδευτικού συστήματος με παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές και πρακτικές αξιολόγησης»; (Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1999, σ. 150). Διαπιστώνεται ότι οι ίδιοι οι μαθητές δεν έχουν λόγο

ως προς αυτό και τα θέματα που πραγματεύονται εν τέλει είναι προκαθορισμένα και μη ευέλικτα (Κουζέλης, 2022).

Μαζί με την έννοια της δημοκρατίας ως πλαισίου που εξασφαλίζει την ευημερία των ατόμων και την ποιότητα ζωής τους, έτσι ώστε να δίνεται όντως σε όλους η δυνατότητα να συμμετέχουν στην πολιτική ζωή, τίθεται και η έννοια της δημοκρατίας με μια πιο «ανοιχτή» οπτική. Δεν επαρκούν τα πολιτικά δικαιώματα και οι ελευθερίες υποστηρίζουν ο Feu και οι συνεργάτες του (2017). Εάν δεν εξασφαλίζονται βασικές συνθήκες ποιότητας ζωής σε τομείς, όπως η εκπαίδευση και η υγεία, οι κοινωνικές ανισότητες καθιστούν ουτοπική τη συμμετοχή στην πολιτική ζωή με ουσιαστικό τρόπο. Υπό αυτή την έννοια, η δημοκρατία στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στην εξασφάλιση συνθηκών που καθιστούν το παιδαγωγικό πλαίσιο πρώτα από όλα προσβάσιμο, έπειτα άρτιο σε θέματα υποδομών και εξοπλισμού, και εν συνεχεία ευχάριστο για τους μαθητές μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα ασφάλειας, σεβασμού και επιτυχίας για όλους. Η Traianou (2022) σημειώνει ότι με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής υπό όρους αγοράς εργασίας οι έννοιες της δημιουργικότητας και της κουλτούρας αποδυναμώνονται αναφορικά με τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής, και, κατ' επέκτασιν, και ζητήματα ισότητας, χειραφέτησης και δημοκρατίας δεν μοιάζει να αποτελούν προτεραιότητα στο σχολείο του σήμερα.

Ο Meirieu (n.d.) συζητά για την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αρχίσουν να αναρωτιούνται και να αμφισβητούν τις πρακτικές που σχετίζονται με την προοπτική ενδυνάμωσης της παιδαγωγικής δημοκρατικής κουλτούρας του σχολείου τους. Υποστηρίζει ότι είναι ουσιώδες να τεθούν ερωτήματα σχετικά με το αν το παιδαγωγικό περιβάλλον ευνοεί την επίλυση προβλημάτων μέσα από τακτικές διαδικασίες διάδρασης και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων - μαθητών και εκπαιδευτικών. Αναφορικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων, είναι σημαντικό να διερωτηθούν οι εκπαιδευτικοί αν υπάρχουν οι συνθήκες μέσω ομαδικής εργασίας και διερευνητικής μεθόδου να συνδημιουργήσουν οι μαθητές το αντικείμενο που τους ενδιαφέρει επιλέγοντας οι ίδιοι πηγές μάθησης. Τόσο σε επίπεδο διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος όσο και σε επίπεδο μαθησιακής στόχευσης, στην οποία δίνει έμφαση ο Meirieu, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Εγκλωβισμένο σε ένα εξεταστικό σύστημα με γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό, το ελληνικό σχολείο παρουσιάζεται επικεντρωμένο στην προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της χώρας (Ελευθεράκης, 2010). Οι μαθητές επιδίδονται και αναλώνονται σε ένα κινήγι υψηλών βαθμών αντί να επιδιώκουν γνώση στα πεδία που τους ενδιαφέρουν και οι εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα, αντιμέτωποι με την προκαθορισμένη ύλη, εμφανίζονται αδύναμοι χωρίς δυνατότητα να πάρουν ουσιαστικές αποφάσεις (Κατσαρού, 2020).

Επανερχόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο του Feu και των συνεργατών του (2017) για τη δημοκρατία στο σχολείο, διαπιστώνουμε δύο ακόμα διαστάσεις που προσδιορίζουν κατευθύνσεις και ως προς την εκπαιδευτική πρακτική και ως προς το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα δηλαδή του σχολείου: η δημοκρατία ως πλαίσιο κατανόησης και σεβασμού του «Άλλου» (Democracy as Otherness), του διαφορετικού, και η δημοκρατία ως σύστημα αξιών και στάσεων (Democracy as Ethos). Ως προς το πρώτο, προκρίνονται παιδαγωγικές στρατηγικές συμπερίληψης και διαπολιτισμικότητας, στο πλαίσιο των οποίων δίνεται σε όλους ο χώρος και ο χρόνος να εκφραστούν και να συμμετέχουν φέρνοντας στην παιδαγωγική ομάδα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Παράλληλα, τίθεται το ζήτημα του πώς καλλιεργούνται οι αρχές και οι αξίες της δημοκρατίας στο σχολείο. Εντός ενός γνωστικού αντικειμένου που προετοιμάζει τους μαθητές για το μέλλον τους ως πολιτών ή ως βιωμένη εμπειρία στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, όπου έχουν ευκαιρίες να πράττουν και να δρουν ως πολίτες στο σήμερα; Η εξάσκηση δημοκρατικών πρακτικών μέσω διαδικασιών συλλογικών αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων και αναδιοργάνωσης των σχολικών σχέσεων είναι προς την κατεύθυνση ενδυνάμωσης των μαθητών ως πολιτών του αύριο αλλά,

επιπρόσθετα, ως πολιτών με άποψη και φωνή που ακούγεται στο παρόν (Moss, 2021). Επομένως, η καθοδηγούμενη, στείρα διδασκαλία εννοιών και αξιών της δημοκρατίας στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικειμένου, αποπλαισιωμένη από πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα, δεν μπορεί να ενισχύσει το δημοκρατικό ήθος (Koutselini, 2008). Χρειάζεται να εμπλακούν οι μαθητές σε αναστοχαστικές σχέσεις με τον κόσμο και τις ιδέες που τον περιβάλλουν, ώστε να τους δοθεί αυτή η ευκαιρία (Διδυμιώτης, 2022).

Αναλογιζόμενοι όλα τα παραπάνω ζητήματα, τις προκλήσεις και τα ερωτήματα που καλούμαστε ως παιδαγωγοί να διαχειριστούμε ως προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της δημοκρατικής κουλτούρας στην εκπαίδευση και με την προοπτική ενίσχυσής της στην κοινωνία, οι ιδέες και το έργο στοχαστών, όπως ο Dewey, ο Freire και ο Δελμούζος για τη διαμόρφωση δημοκρατικότερου σχολείου φαίνεται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σήμερα. Αυτή ακριβώς η «παράδοξα» επίκαιρη αναφορά στο έργο τους, συνιστά ιδιαίτερα σημαντικό το να ανατρέχουμε σε αυτούς με το βλέμμα στο σχολείο του αύριο και με την ελπίδα δημοκρατικότερων κοινωνιών. Στην παρούσα εργασία προσεγγίζονται κριτικά και συνδυαστικά οι απόψεις τους ως προς τρεις άξονες που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία ως καθοριστικοί για τη διαμόρφωση της κουλτούρας στη σχολική κοινότητα: τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, την οργάνωση του μαθησιακού πλαισίου και τον ορισμό του τι είναι γνώση ως περιεχόμενο.

Οι ιδέες του Dewey για τη δημοκρατία και την εκπαίδευση

Ως στοχαστής και παιδαγωγός που ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την έννοια της δημοκρατίας στην εκπαίδευση, ο Dewey προσφέρει ιδέες ως βάση για συζήτηση επί του πεδίου οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων μεταβαλλόμενων κοινωνιών. Η έννοια της δημοκρατίας όχι ως συστήματος διακυβέρνησης αλλά ως τρόπου ζωής σε συλλογικό πλαίσιο και ως κοινά βιωμένης εμπειρίας («a mode of associated living, of conjoint communicated experience») διαπερνά το έργο του (Dewey, 1916, σ. 93). Η Wilson (2015) σημειώνει ότι υπό αυτό το πρίσμα η εκπαίδευση ξεπερνά τον απλό, λειτουργικό ρόλο της ενημέρωσης των μελλοντικών πολιτών στα ζητήματα πολιτειότητας, όπως είναι η λειτουργία και η δομή των θεσμών και συνιστά ένα περιβάλλον όπου οι ιδέες διακινούνται ελεύθερα και με ισοτιμία. Η πολυπλοκότητα των εν εξελίξει συνθηκών σε επίπεδο κοινωνίας αντικατοπτρίζει και το πόσο πολύπλοκα και απαιτητικά ορίζεται και η έννοια της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη στην εκπαίδευση.

Σχέση δασκάλου-μαθητή

«Η αλλαγή που έρχεται στην παιδεία μας είναι μια μετατόπιση του κέντρου βάρους. Είναι μια αλλαγή, μια επανάσταση όμοια με εκείνη που έφερε ο Κοπέρνικος όταν μετέθεσε το κέντρο του σύμπαντος από τη γη στον ήλιο. Και εδώ το παιδί γίνεται ο ήλιος, γύρω από το οποίο περιστρέφονται τα μέσα της εκπαίδευσης, το κέντρο γύρω από το οποίο οργανώνονται.» (Dewey, 1982, σ. 31).

Ο Fenstermacher (Gary D. Fenstermacher, όπως αναφέρεται στο Hansen, 2006) υποστηρίζει ότι ο Dewey επαναπροσδιορίζει τη θέση του μαθητή, τοποθετώντας τον στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η μαθητοκεντρικότητα του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται το μαθησιακό πλαίσιο συνίσταται στο περιθώριο αυτονομίας που επιτρέπεται στα παιδιά, ώστε να επιλέξουν τα ίδια τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που έχουν ανάγκη και οι οποίες ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες τους, καθώς και στον σεβασμό που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς αυτό (Καμπεζά, 2008). Είναι τα παιδιά ικανά να κρίνουν και να πάρουν αποφάσεις αναφορικά με την πορεία της μάθησης; Σε αντιπαράβολη με τις ισχύουσες σύγχρονες πρακτικές που εστιάζουν στο τι πρέπει να γίνει για τους μαθητές,

ο Hansen (2006) διαπιστώνει ότι τα παιδιά προσεγγίζονται ως ιδιαίτερα δυναμικός παράγοντας στο έργο του Dewey, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν το κέντρο των μαθησιακών σχεδιασμών τους. Οι μαθητές είναι το υποκείμενο και όχι το αντικείμενο στον παιδαγωγικό λόγο του Dewey έχοντας δυνατότητες και ανάγκες που το εκπαιδευτικό συγκείμενο, όπως οργανώνεται, πρέπει να σέβεται και να λαμβάνει υπόψιν.

«Δεν υπάρχει νομίζω βαθύτερο σημείο στη φιλοσοφία της προοδευτικής εκπαίδευσης από την έμφαση που δίνει στη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στο σχηματισμό των σκοπών που καθοδηγούν τη δράση του μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως δεν υπάρχει μεγαλύτερο ελάττωμα από την αποτυχία της να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στο χτίσιμο των σκοπών που εμπεριέχονται στις σπουδές του» (Dewey, 1980, σ. 52).

Σε αυτή την προοπτική η συμμετοχή των παιδιών είναι κομβικό στοιχείο διαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Τα παιδιά έχουν λόγο στην ανάδειξη των σκοπών και των στόχων της πορείας μάθησής τους, ώστε να συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο κάθε φορά. Τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών συγκροτούν ένα πολύπλοκο σύμπλεγμα παραγόντων, που διαμορφώνουν μια μοναδική κάθε φορά συνθήκη, την ομάδα, και, συνεπώς, πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να προσαρμόζονται οι μαθησιακοί στόχοι με ευέλικτο και δυναμικό τρόπο.

«Η υπόδειξη του δασκάλου δεν είναι ένα εκμαγείο που παράγει πανομοιότυπα αντίτυπα αλλά σημείο εκκίνησης απλώς για να εξελιχθεί σε σχέδιο με τη συνεισφορά της πείρας όλων όσων λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία της γνώσης. Αυτή η εξέλιξη πραγματοποιείται με την αμοιβαία ανταλλαγή, ενώ ο δάσκαλος παίρνει χωρίς όμως να φοβάται και να δώσει. Το βασικό σημείο είναι ότι ο σκοπός αναπτύσσεται και λαβαίνει μορφή μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής επικοινωνίας» (Dewey, 1980, σ. 56).

Ο Dewey προσεγγίζει τη διαδικασία συνδιαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς ως πλαίσιο κοινωνικής επικοινωνίας. Εντός αυτού τόσο οι απόψεις των παιδιών όσο και οι ιδέες του εκπαιδευτικού; που φέρουν την εμπειρία και τις γνώσεις του, αλληλοσυμπληρώνονται και συνδιαλέγονται με σκοπό την από κοινού λήψη αποφάσεων. Πρόκειται για μια κοινωνική διαδικασία μάθησης όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει έναυσμα για τις περαιτέρω αναζητήσεις των παιδιών, πηγές για τη διευκόλυνση των διερευνήσεών τους και βοήθεια σε όποιο στάδιο του ζητηθεί.

«[...] όταν η εκπαίδευση βασίζεται πάνω στην εμπειρία και η εκπαιδευτική εμπειρία αντιμετωπίζεται σαν κοινωνική διαδικασία [...] ο δάσκαλος αποβάλλει την ιδιότητά του σαν εξωτερικά επιβεβλημένου αφεντικού ή δικτάτορα και ντύνεται εκείνη του αρχηγού δραστηριοτήτων της ομάδας» (Dewey, 1980, σ. 45).

Η ομάδα λειτουργεί ως κεντρικός πυρήνας στις ιδέες του Dewey για το σχολείο. Εντός της ομάδας ο ρόλος τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού είναι ισότιμος και δίνεται έμφαση στη διαδικασία διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου. Ο εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει απόψεις ως «αφεντικό» αλλά επιδιώκει να λειτουργήσει ως διευκολυντής της διαδικασίας.

«Το συμπέρασμα που βγαίνει είναι ότι σε αυτό που ονομάζουμε νέα εκπαίδευση βασική πηγή κοινωνικού ελέγχου είναι τώρα η ίδια η φύση της κοινής δουλειάς που γίνεται μια κοινωνική δραστηριότητα στην οποία όλα τα άτομα έχουν την ευκαιρία να

συμμετέχουν και στην οποία αναλαμβάνουν ένα ποσοστό ευθύνης» (Dewey, 1980, σ. 42).

Η ιδέα προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας και διαμόρφωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος ως συμμετοχικής κοινωνικής διαδικασίας στο έργο του Dewey αναδεικνύει ως κεντρικές έννοιες τη συνδιαμόρφωση και την από κοινού λήψη αποφάσεων από εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσω μιας εξελικτικής πορείας ανταλλαγής απόψεων. Παράλληλα, τίθεται το ζήτημα του ελέγχου της μαθησιακής πορείας στα συμφραζόμενα του οποίου προβάλλεται η έννοια της από κοινού ευθύνης.

Οργάνωση του παιδαγωγικού μαθησιακού πλαισίου

Ο δημοκρατικός προσανατολισμός του παιδαγωγικού μαθησιακού περιβάλλοντος προσδιορίζεται από τον τρόπο που διαμορφώνεται ως προς το περιεχόμενό του, τις διαδραστικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του και την οργάνωσή του με την επιλογή μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη Μιχαλοπούλου (2024) τα υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα «είναι αυτά που παρακινούν τα παιδιά να αναλάβουν δράση για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, δημιουργώντας τους μια αίσθηση οικειότητας, άνεσης και ασφάλειας μαζί με την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια κοινότητα μάθησης». Προσδιορίζοντας τις τρεις διαστάσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος σε φυσικό περιβάλλον, κοινωνικό περιβάλλον και χρόνο, δημιουργείται ένα πλαίσιο όπου δύναται να μελετηθεί το παιδαγωγικό συγκείμενο, παρ' όλη την πολυπλοκότητά του, και να αναλυθούν οι συνιστώσες που το διαμορφώνουν. Στο φυσικό περιβάλλον περιλαμβάνεται τόσο το σχολικό κτίριο με τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους και μετα αντικείμενα (έπιπλα και υλικά) που περιλαμβάνει, όσο και άλλοι χώροι από την τοπική κοινότητα, όπως, για παράδειγμα, αυτοί που αξιοποιούνται στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. Στο κοινωνικό περιβάλλον συμπεριλαμβάνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς έως τους γονείς και τα άτομα από την ευρύτερη τοπική κοινότητα που πιθανόν συμπεριλαμβάνονται σε κάποιο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας και αναπτύσσουν διαδράσεις. Τέλος, η διάσταση του χρόνου προσεγγίζεται ως καθοριστικό στοιχείο-κλειδί για την οργάνωση των δραστηριοτήτων (Μιχαλοπούλου, 2024).

Λαμβάνοντας υπόψιν τις διαστάσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος, όπως οριοθετούνται από τη Μιχαλοπούλου (2024), διακρίνουμε στο έργο του Dewey ιδέες στο πλαίσιο των οποίων η διαμόρφωση του χώρου και η διαχείριση του χρόνου αποτελούν καθοριστικά στοιχεία ως προς την καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας.

«Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν το περιβάλλον τους φυσικό και κοινωνικό ώστε να επωφελούνται αντλώντας από αυτό τις πιο χρήσιμες εμπειρίες» (Dewey, 1980, σ. 28).

Δημιουργώντας μαθησιακά περιβάλλοντα που δεν είναι αποπλαισιωμένα από το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον των παιδιών ο Dewey υποστηρίζει ότι η μάθηση αποκτά νόημα (Dewey, 1903· Dewey & Dewey, 1915). Το άμεσο περιβάλλον με τα προβλήματα και τις προκλήσεις που το διακρίνουν, μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τα παιδιά. Το γνώριμο, κοντινό και οικείο περιβάλλον τόσο ως χώρος όσο και ως κοινωνικό περιβάλλον συνδέει τη θεωρία με την πράξη και, αν αξιοποιηθεί ως μαθησιακή πηγή από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος των μαθητών.

«Η ελευθερία κινήσεων είναι επίσης απαραίτητη σαν μέσο διατήρησης της φυσικής και διανοητικής υγείας [...] δεν μπορεί να υπάρξει μεγαλύτερο λάθος από το να

χρησιμοποιήσουμε μια τέτοια ελευθερία ως αυτοσκοπό [...] Ιδανικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία μιας δύναμης αυτοελέγχου» (Dewey, 1980, σ. 50).

Η ευελιξία ως προς τη διαμόρφωση του χώρου αλλά και η ελευθερία ως προς τις κινήσεις των μαθητών στην τάξη, εφαρμοσμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να αυτορυθμίζονται και να θέτουν τα όριά τους, είναι χαρακτηριστικά ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που για να επιτευχθεί προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να δείχνει εμπιστοσύνη στον μαθητή και να δημιουργεί περιβάλλοντα με δυνατότητες μετακίνησης των μαθητών σε ομάδες ή κέντρα μάθησης.

«Οι κοινές ανάγκες και οι στόχοι απαιτούν μια ολοένα και πιο στενή σχέση ανταλλαγής σκέψεων, καθώς και μεγαλύτερη σταθερότητα των συναισθηματικών δεσμών. Η βασική αιτία που το σημερινό σχολείο δεν μπορεί να ενταχθεί φυσιολογικά στο κοινωνικό σύνολο, είναι ότι του λείπει αυτό το στοιχείο της κοινής δημιουργικής δραστηριότητας [...]. Στη σχολική αίθουσα τα κίνητρα και η συνοχή της κοινωνικής οργάνωσης μοιάζουν απόντα [...] επιχειρεί να προετοιμάσει τα αυριανά μέλη της κοινωνίας μέσα σε ένα περιβάλλον όπου λείπουν φανερά οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του κοινωνικού πνεύματος» (Dewey, 1982, σ. 14).

Ο Dewey αναφέρεται στο πώς η εκπαιδευτική εμπειρία, που καλλιεργεί την από κοινού δημιουργία και το πνεύμα συνεργασίας, δύναται να ενισχύσει τη συνοχή του συλλογικού πνεύματος σε κοινωνικό επίπεδο. Προσφέροντας στα παιδιά εμπειρίες σε ομάδες με ανταλλαγές απόψεων, ιδεών και από κοινού στοχεύσεις για δράσεις, δημιουργούμε σταθερούς δεσμούς μεταξύ τους και μπορούμε να ευελπιστούμε στη μεταφορά αντίστοιχων συμπεριφορών εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου, στην κοινωνία.

«Όταν το σχολείο θα προετοιμάζει τα παιδιά μέσα σε μια τόσο μικρή κοινότητα, στα καθήκοντα και στις απαιτήσεις τους σαν μέλη της κοινωνίας εμφυσώντας τους το πνεύμα της χρησιμότητας και εφοδιάζοντάς τα με τα απαραίτητα για μια λυσιτελή αυτοδιεύθυνση, τότε θα έχουμε στα σίγουρα μια κοινωνία όμορφη και αρμονική, όπου θα αξίζει να ζεις» (Dewey, 1982, σ. 27).

Παράλληλα, ο Dewey εντοπίζει στην καλλιέργεια του συλλογικού πνεύματος στο σχολείο τις αρχές και αξίες της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη. Ενεργοποιώντας τους μαθητές ως προς την έννοια της κοινότητας και του συλλογικού τρόπου δράσης, τους εξοικειώνει με τις διαδικασίες και τα καθήκοντα που συνεπάγονται. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει αυξημένες δυνατότητες συμμετοχής και παρέμβασης και, παράλληλα, κάτι τέτοιο ενδυναμώνει την ατομική ευθύνη μέσα στην ομάδα. Οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν τις πιθανές επιπτώσεις από λάθος επιλογές ή την επίλυση των μεταξύ τους συγκρούσεων με γνώμονα το όφελος της ομάδας. Πρόκειται για το όραμα μιας κοινωνίας αρμονικής και ειρηνικής που εκκινεί από τον μικρόκοσμο του σχολείου και δύναται να βρει εφαρμογή στην ευρύτερη κοινωνία ευελπιστώντας να «γίνει η μόρφωση ο προθάλαμος της δημοκρατίας» (Dewey, 1982, σ. 51).

Τα ακόλουθα ερωτήματα απασχόλησαν τον Dewey και κατεύθυναν την οργάνωση και λειτουργία του Πειραματικού σχολείου του Πανεπιστημίου ως προς τη γραμμή της ενίσχυσης του κοινωνικού ρόλου του σχολείου: «Τι μπορεί να γίνει και πώς μπορεί να γίνει, για να έρθει το σχολείο πιο κοντά στο σπίτι, στη γειτονιά και να πάψει να είναι ένα μέρος όπου το παιδί έρχεται μόνο για να μάθει ορισμένα μαθήματα; Τι πρέπει να γίνει για να γκρεμιστούν τα τείχη που χωρίζουν δυστυχώς τη σχολική ζωή από την υπόλοιπη καθημερινή ζωή του παιδιού;» (Dewey, 1982, σ. 78) Μέσα από την εφαρμογή πρακτικών όπως οι γενικές συνελεύσεις του σχολείου, ο απολογισμός-παρουσίαση του μαθητικού έργου και οι τακτικές

συναντήσεις μικτών ηλικιακά ομάδων επιδιώχθηκε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της απομόνωσης των μαθητών μέσω των ξεχωριστών βαθμίδων εκπαίδευσης (Dewey, 1982, σ. 86).

Ορίζοντας τη γνώση ως περιεχόμενο στη μαθησιακή διαδικασία

«Η ύλη δεν δίνεται στο παιδί σαν μάθημα που πρέπει να μαθευτεί αλλά σαν κάτι που προστίθεται στις εμπειρίες του μέσα από τις ίδιες του τις δραστηριότητες (Dewey, 1982, σ. 110).

Ιδιαίτερη θέση στο έργο του Dewey κατέχει η ικανότητα μάθησης από την εμπειρία. Η γνώση προσεγγίζεται ως πράξη μέσω αλληλεπίδρασης και αλληλοεπηρεασμού, όπως σημειώνει ο Τερζάκης στην εισαγωγή της ελληνικής έκδοσης *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (Dewey, 2016). Ο μαθητής διαμέσου των εμπειριών του στο σχολικό πλαίσιο έρχεται σε επαφή με τον κόσμο, τροποποιεί και επεκτείνει τις εμπειρίες του. Η Κατσαρού αναφέρεται σε αυτήν τη διαδικασία ως «διαδικασία βελτίωσης και ανασυγκρότησης της εμπειρίας, μια ιδανική σπείρα ανάπτυξης για το άτομο» (Τερζάκης, 2016). Πρόκειται για μια ανατροφοδοτική και αναστοχαστική πορεία μάθησης, όπου τα παιδιά δεν εμπλέκονται σε αποπλαισιωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες αλλά σε αυτές που συμπληρώνουν και επεκτείνουν τα υπάρχοντα γνωστικά τους σχήματα έτσι ώστε η μια να αποτελεί κατά κάποιο τρόπο συνέχεια της άλλης και να μεταβάλλει το περιεχόμενο και αυτών που έπονται (Dewey, 1980, σ. 24· Μπάμπας, 2014, σελ. 177-181).

Παράλληλα, η δύναμη της μάθησης από την εμπειρία συνίσταται και στην αντιμετώπιση της ως βασικής πηγής παροχής πληροφοριών και υποστηρικτικού παιδαγωγικού πλαισίου. «Στη μάθηση από κείμενα και δασκάλους αντιπαράκειται η μάθηση μέσα από την εμπειρία» (Dewey, 1980, σ. 11) διαβάζουμε στο *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, όπου διακρίνεται ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής πράξης και η διεύρυνσή της πέρα από το προκαθορισμένο περιεχόμενο των βιβλίων και της προαποφασισμένης ύλης. Η εμπειρία για τον Dewey συνιστά την ευκαιρία τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά σε παιδαγωγικές δράσεις με νόημα για τα ίδια.

«Το πρόβλημα δεν είναι η απουσία των εμπειριών αλλά η ελλιπής και λανθασμένη μορφή τους - ελλιπής κι ελαττωματική από την άποψη της σχέσης με την παραπέρα εμπειρία» «τα πάντα εξαρτώνται από το είδος της εμπειρίας που έχει βιωθεί [...] η επίδραση όμως μιας εμπειρίας δεν είναι κάτι φανερό εκ πρώτης όψεως. Θέτει στον εκπαιδευτή ένα πρόβλημα. Δουλειά του είναι να εξασφαλίζει τέτοιου είδους εμπειρίες που ενώ δεν απωθούν τον σπουδαστή, αλλά μάλλον ενεργοποιούν τη δραστηριότητά του, γεννούν εντούτοις μια ευχαρίστηση που είναι κάτι περισσότερο από πρόσκαιρη, μια και δημιουργεί την προϋπόθεση για άλλες μελλοντικές περισσότερο ευχάριστες εμπειρίες» (Dewey, 1980, σ. 17).

Ο Dewey διαπιστώνει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ασύνδετες μεταξύ τους δράσεις και το περιεχόμενό τους δε σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις άμεσες προσλαμβάνουσες των παιδιών από το κοντινό τους περιβάλλον, η μαθησιακή εμπειρία είναι ελλιπής, με την έννοια ότι δεν εξελίσσει τη σκέψη τους και παρακωλύει τη δυνατότητα για μετασχηματιστική μάθηση. Επιπλέον, οι ελλιπείς εμπειρίες αδυνατούν να τροφοδοτήσουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών και να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους, στοιχεία που δυσχεραίνουν την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

«Μια εμπειρία είναι πάντα εκείνο που είναι εξαιτίας μιας αλληλεπίδρασης που λαβαίνει χώρα ανάμεσα στο άτομο κι εκείνο που αποτελεί το εκάστοτε περιβάλλον του [...] Το περιβάλλον με άλλα λόγια είναι οι οιοσδήποτε συνθήκες που έρχονται σε

αλληλεπίδραση με τις προσωπικές ανάγκες, πόθους και την ικανότητα για το χτίσιμο της αποκτημένης εμπειρίας» (Dewey, 1980, σ. 32).

Η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και στις τρεις διαστάσεις του, ως φυσικού, ως κοινωνικού και ως χρόνου (Μιχαλοπούλου, 2024), κατά τη διάρκεια της μαθησιακής πορείας είναι ο τρόπος, κατά τον Dewey, να συνδεθεί το σχολικό πλαίσιο και το περιεχόμενό του με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Μόνο έτσι μπορεί να νοηματοδοτηθεί και να διερευνηθεί εις βάθος το οποιοδήποτε γνωστικό περιεχόμενο επιλέγει ο εκπαιδευτικός να επεξεργαστεί με τα παιδιά.

«Κι επειδή η γλώσσα που διδάσκεται είναι αφύσικη, αφού δεν βγαίνει από την πραγματική επιθυμία για μεταβίβαση ζωτικών εντυπώσεων και πεποιθήσεων, η ελευθερία των παιδιών στη χρήση της εξαφανίζεται [...] το παιδί που περιβάλλεται από ποικιλία εντυπώσεων και γεγονότων θέλει να μιλήσει για αυτά και ο λόγος του γίνεται πιο εκλεπτυσμένος, πιο μεστός γιατί κυριαρχείται, δονείται από αλήθειες [...] με την αφήγηση που έρχεται σαν εκτόνωση της κοινωνικής ανάγκης του παιδιού να ανιστορήσει τις εμπειρίες του και να ακούσει σε ανταπόδοση τις εμπειρίες των άλλων» (Dewey, 1982, σ. 46).

Σημαντικό αναδεικνύεται το ζήτημα της γλώσσας στο περιεχόμενο των μαθημάτων και της εξέλιξης των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Τα παιδιά ανάλογα με το ηλικιακό τους επίπεδο χρειάζονται αντίστοιχα ερεθίσματα αλλά και τη δυνατότητα να έχουν τον χρόνο και τον χώρο να εκφράσουν τις ιδέες και τη σκέψη τους, χωρίς να περιορίζονται από έναν στριφνό επιστημονικό γλωσσικό κώδικα. Για τον Dewey η δυνατότητα να εκφραστούν τα παιδιά μέσω ενός γλωσσικού κώδικα οικείου και κατανοητού συνιστά κοινωνική ανάγκη υπό την έννοια ότι η γλώσσα αποτελεί τη βάση της επικοινωνίας, της ανταλλαγής απόψεων και του συλλογικού στοχασμού.

Η παιδαγωγική σκέψη του Freire για μια ριζοσπαστική δημοκρατία

Η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, που αποτελεί την καρδιά της παιδαγωγικής του Freire, περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος πετυχαίνει τη βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας, η οποία καθορίζει τη ζωή του, αλλά και τη γνώση των δυνατοτήτων που έχει για να την αλλάξει (Cruz, 2013).

«Ως εκπαιδευτικοί είμαστε πολιτικά υποκείμενα. Εμπλεκόμαστε στην πολιτική όταν διδάσκουμε. Και αν οραματιζόμαστε τη δημοκρατία ως αγωνιστούμε, μέρα και νύχτα για ένα σχολείο στο οποίο θα μιλάμε στους και με τους μαθητές, έτσι ώστε, ακούγοντάς τους, να μπορούν και αυτοί να μας ακούν» (Freire, 2009, σ. 207).

Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ο Freire έβλεπε την εκπαίδευση ως πολιτική πράξη. Θεωρούσε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αντιμετωπίζουν με κριτική ματιά την κοινωνική, πολιτική και ιστορική πραγματικότητά τους (Darder, 2015 · Jackson, 2007 · Shor, 1992). Για τον Freire, ο εκπαιδευτικός παράγοντας παιδαγωγικό λόγο παράγει πολιτικό λόγο. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι το δημοκρατικό σχολείο συντελεί στη διαμόρφωση της δημοκρατίας σε μια χώρα που δοκιμάζεται από αυταρχισμό (Freire, 2009, σ. 200). Η άμεση αναφορά του είναι η Βραζιλία, η χώρα του που δοκιμάζεται από πολιτικές και κοινωνικές ανισότητες. Ωστόσο, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Freire απηχούν επίκαιρες και διαχρονικές απόψεις, συνιστώντας πηγή έμπνευσης για τη σημερινή δυτική εκπαιδευτική πραγματικότητα. όπου η φωνή των παιδιών παλεύει ακόμα να ακουστεί και η κοινωνία

αντιμετωπίζει ανθρωπιστική και οικονομική κρίση. Φέρνοντας στο επίκεντρο το σχολείο και τον εκπαιδευτικό για μια πιο δίκαιη, ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία, ο Freire συνδέει την εκπαιδευτική πράξη με την πολιτική. Υποστήριξε ότι ο πολιτικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού αντανακλάται στην παιδαγωγική πρακτική του και ότι είναι σημαντικό αυτός να αντιλαμβάνεται τη δυνατότητα που έχει να δράσει ως φορέας πολιτικής αλλαγής (Darder, 2015).

Με την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και ικανότητας των μαθητών ο Freire θεωρεί ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη συγκρότηση του ελεύθερου ανθρώπου. Η εκπαίδευση, ως εκ τούτου, του δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει την εκάστοτε κοινωνικό-πολιτική πραγματικότητα με σκεπτικισμό και ικανότητα να την μετασχηματίσει. Η Darder (2015) σημειώνει ότι η αγωγή του καταπιεσμένου ξεφεύγει από τα όρια της τάξης και αφορά σε πολλές πτυχές της ζωής των ατόμων και ιδιαίτερα στην πολιτική τους σκέψη.

Αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη και τη σημασία της συμβολής της εκπαίδευσης ως προς τον δημοκρατικό της προσανατολισμό σημειώνει ότι «η ιδιότητα του πολίτη δεν αποκτιέται τυχαία: είναι μια διεργασία που ποτέ δεν τελειώνει και πάντα πρέπει να αγωνιζόμαστε γι' αυτήν. Απαιτεί αφοσίωση, πολιτική διαύγεια, συνέπεια, απόφαση. Γι' αυτό μια δημοκρατική εκπαίδευση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς να είναι εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη» (Freire, 2009). Υποστηρίζει ότι η δημοκρατία φτιάχνεται με πνευματική καλλιέργεια και όχι με διακηρύξεις και η εκπαίδευση ενδυναμώνει τις αρετές του ατόμου ως προς την εφαρμογή των δημοκρατικών λόγων στην πράξη (Freire, 2009). Για τον ίδιο είναι ξεκάθαρος ο συσχετισμός της εκπαίδευσης με την πολιτική.

Σχέση δασκάλου-μαθητή

Στο βιβλίο του *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Freire, 1977) ο Freire ξεκινά τη συζήτηση για την τραπεζική αντίληψη της μάθησης, δίνοντας έμφαση στη σχέση δασκάλου μαθητή. Διαπιστώνει ότι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της εκπαίδευσης είναι «ο βαθιά αφηγηματικός της χαρακτήρας», όπου ο δάσκαλος αναλαμβάνει τον ρόλο του αφηγητή και ο μαθητής τον ρόλο του παθητικού ακροατή στην προσπάθειά του να «αποταμιεύσει» τις γνώσεις που του προσφέρονται. Η σχέση εξελίσσεται κατά αυτόν τον τρόπο ως δίπολο αφενός ενός αδιαούς μαθητή και αφετέρου ενός δασκάλου που κατέχει το δώρο της γνώσης. Στον αντίποδα αυτής της οπτικής είναι η εκπαιδευτική διαδικασία ως έρευνα και η απόπειρα συμφιλίωσης του δίπολου. Ο Freire αναφέρεται στην εναλλακτική της στατικής και παθητικής προσέγγισης της μάθησης με τον όρο «προβληματίζουσα εκπαίδευση» στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής αντιμετωπίζει την πραγματικότητα με κριτική ματιά, στοχαζόμενος και προβληματιζόμενος πάνω στα θέματα του άμεσου περιβάλλοντος και ενδιαφέροντός του και με την πεποίθηση ότι υπάρχει δυνατότητα να μεταβληθεί η πραγματικότητα μέσα από δράση.

«Η εκπαιδευτική πράξη είναι κάτι πολύ σοβαρό. Ως δάσκαλοι έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους, με παιδιά, εφήβους και ενήλικες. Συμμετέχουμε στην ανάπτυξή τους. Μπορεί να τους βοηθήσουμε ή να τους παρεμποδίσουμε στις αναζητήσεις τους. Είμαστε ουσιαστικά δεμένοι μαζί τους στη διαδικασία της ανακάλυψης» (Freire, 2009, σ. 132).

Παράλληλα, στο έργο του ο Freire τονίζει την έννοια της αλληλεπίδρασης στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και το πόσο μεγάλη επιρροή αυτή μπορεί να έχει στην περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη του δεύτερου ανεξάρτητα από το ηλικιακό επίπεδό του. Χτίζεται μια σχέση που μπορεί να απελευθερώσει τη σκέψη των μαθητών ή να την εγκλωβίσει. Ως εκ τούτου, η κάθε απόφαση που λαμβάνεται για τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου πρέπει να λαμβάνεται με επίγνωση της σημαντικότητάς της. Ο δάσκαλος είναι

συμμέτοχος σε μια διαδικασία ανάπτυξης και ανακάλυψης των νέων προοπτικών που ανοίγονται για κάθε μαθητή.

Ο Shor (1992) αναφέρεται στο πώς ο Freire εστιάζει στον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στο συμμετοχικό παιδαγωγικό πλαίσιο που προτείνει ο ίδιος. Ο δάσκαλος και ο μαθητής παύουν να λειτουργούν ως δίπολο και οι όροι δάσκαλος-μαθητής και μαθητής-δάσκαλος καθορίζουν μια συμμετοχική διαδικασία. Είναι και οι δύο από κοινού υπεύθυνοι για την εξέλιξη της παιδαγωγικής δράσης μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες και επωφελούνται εξίσου από αυτή.

Κατά την εκπαιδευτική πράξη ο Freire τονίζει τη σημαντικότητα του να γνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψιν οι εκπαιδευτικοί το κοινωνικό συγκείμενο της ζωής των μαθητών τους εκτός σχολείου. Προκειμένου να ανταποκριθούμε ως εκπαιδευτικοί στις ανάγκες τους πρέπει να «έχουμε επίγνωση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του κόσμου τους, των συνθηκών που τους διαμορφώνουν [...] να γνωρίζουμε την πραγματικότητα που ζουν οι μαθητές μας» (Freire, 2009, σ. 185). Διαφορετικά είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αντιληφθούμε τον τρόπο που σκέφτονται και τις παραμέτρους που παρεμβάλλονται στην εκπαιδευτική πράξη.

Οργάνωση του παιδαγωγικού μαθησιακού πλαισίου

Κεντρικό στοιχείο στο όραμα του Freire για την εκπαίδευση προς την ελευθερία και την προσωπική και πολιτική ενδυνάμωση των ατόμων έχει ο διάλογος. «Χωρίς διάλογο δεν υπάρχει επικοινωνία, και χωρίς επικοινωνία δεν υπάρχει αληθινή παιδεία» (Freire, 1977, σ. 108) αναφέρει χαρακτηριστικά. Στο έργο του, όπως σημειώνει ο Roberts (2015), προσδιορίζονται σταδιακά εκπαιδευτικές αξίες που περιγράφουν το πώς ο διάλογος πραγματώνει τον σκοπό του σε παιδαγωγικά πλαίσια. Αναφέρεται στη σεμνότητα, την ικανότητα να ακούει ο ένας τον άλλο, τον σεβασμό, την υπομονή και κυρίως την αγάπη (Freire, 1977) ως απαραίτητα στοιχεία για την εγκαθίδρυση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συμμετοχικής διαδικασίας μάθησης.

«Υπάρχουν πάρα πολλές περιπτώσεις όπου ένα καλό δημοκρατικό παιδαγωγικό παράδειγμα είναι να παίρνουμε αποφάσεις μαζί με τους μαθητές, αφού αναλύσουμε το πρόβλημα. Άλλες φορές όταν η απόφαση που πρέπει να ληφθεί ανήκει στο πεδίο της ειδικότητας του εκπαιδευτικού, δεν υπάρχει λόγος να μείνει αδρανής, να αδιαφορήσει» (Freire, 2009, σ. 153).

Η διαδικασία του «συναποφασίζω», ακόμα και σε προβληματικές και δύσκολες καταστάσεις, συνιστά από μόνη της ευκαιρία εξάσκησης δημοκρατικών συνηθειών για τους μαθητές. Μέσα από τέτοιου είδους παραδείγματα δημοκρατικής πρακτικής τα παιδιά αντιλαμβάνονται «την αφοσίωσή μας στη δικαιοσύνη, στην ελευθερία και στα ατομικά δικαιώματα» (Freire, 2009). Ωστόσο, σημειώνει ο Freire, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να φοβάται και να απέχει από το να πάρει θέση ή να αναφερθεί σε γνώσεις που λόγω των ειδικών σπουδών του κατέχει και οι οποίες μπορεί να δώσουν λύσεις. Παράλληλα, εστιάζοντας στην πεποίθησή του ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, όπως εξελίσσεται, έχει δυναμική και δυνατότητες να οδηγήσει σε αλλαγή σε επίπεδο πολιτικής και κοινωνίας, βλέπει την εκπαιδευτική διαδικασία ως σημαντική τόσο σε βραχυπρόθεσμο όσο και σε μακροπρόθεσμο πλαίσιο (Freire, 2009).

«Μιλώντας για το πώς βλέπω τη διαδικασία των μαθημάτων, ανέφερα ότι ήθελα οι φοιτητές να είναι ανοιχτοί, δημοκρατικοί, ελεύθεροι. Ότι ήθελα οι συναντήσεις μας να

είναι τέτοιες που να μπορούμε να ασκούμε το δικαίωμα της περιέργειας, το δικαίωμα να ρωτάμε, να διαφωνούμε, να κρίνουμε» (Freire, 2009, σ. 188).

Η ανοιχτότητα του παιδαγωγικού πλαισίου, όπως την προσεγγίζει ο Freire, με την έννοια της καλλιέργειας της κριτικής συνείδησης των μαθητών (Roberts, 2015) συνιστά συνθήκη που βοηθά το άτομο να κατανοήσει ότι ο κόσμος συνεχώς μεταβάλλεται. Ο Freire προσβλέπει σε μια δημοκρατική παιδαγωγική διαδικασία μάθησης όπου οι μαθητές θα είναι ελεύθεροι να εκφραστούν, να αναρωτηθούν και να θέσουν υπό αμφισβήτηση τα θέματα που τους ενδιαφέρουν.

«[...] η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι μια διαδικασία μεταφοράς γνώσης από αυτόν που διδάσκει προς αυτόν που διδάσκεται. Αυτή είναι η μηχανιστική μεταφορά από την οποία προκύπτει η μηχανιστική απομνημόνευση που έχω ήδη επικρίνει. Η κριτική μελέτη συσχετίζεται με τη διδασκαλία που είναι εξίσου κριτική. Απαιτεί απαραίτητως κριτικό τρόπο κατανόησης και ανάγνωσης της λέξης και του κόσμου της ανάγνωσης του κειμένου και του πλαισίου της» (Freire, 2009, σ. 108).

Στον αντίποδα της τραπεζικής αντίληψης της μάθησης, όπου κυριαρχεί η απομνημόνευση, προτείνεται η διδασκαλία μέσω κριτικής μελέτης του κόσμου. Το παιδαγωγικό πλαίσιο οργανώνεται γύρω από την ενδυνάμωση του μαθητή στο να προσεγγίζει κριτικά την πραγματικότητα ενώ ρόλος του ο εκπαιδευτικού είναι να στοχεύει στο να σχεδιάζει περιβάλλοντα όπου «η μελέτη και το διάβασμα (θα είναι) ήταν πηγές απόλαυσης και χαράς, καθώς και πηγές της γνώσης που χρειαζόμαστε για να κινούμαστε καλύτερα στον κόσμο» (Freire, 2009, σ. 114).

Ορίζοντας τη γνώση ως περιεχόμενο

Ο διάλογος προβάλλει στο έργο του Freire ως κεντρική έννοια και διαμορφώνει και τη σκέψη του ως προς την κατεύθυνση που μπορεί να έχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο και το περιεχόμενό του. Τον προσεγγίζει ως δυσδιάστατη έννοια, όπου εμπερικλείεται η σκέψη αλλά και η δράση, οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ τους ισότιμη σχέση αλληλεπίδρασης (Freire, 1977). Μέσω του διαλόγου δύναται να αρθεί το δίπολο δασκάλου-μαθητή και μαζί να εμπλακούν στη διαμόρφωση και τον προγραμματισμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Σημειώνει ότι «[...] αν ο παιδαγωγικός προγραμματισμός είναι διαλογικός τότε οι δάσκαλοι-μαθητές έχουν το δικαίωμα να πάρουν μέρος συμπεριλαμβάνοντας θέματα που δεν έχουν προηγουμένως υποδειχτεί». Τα θέματα που προκύπτουν από αυτήν τη διαδικασία τα ονομάζει «συνδεδετικά» και θεωρεί ότι λειτουργούν ως σύνδεσμοι είτε ανάμεσα στα ήδη πραγματευόμενα γνωστικά αντικείμενα είτε ανάμεσα στον επίσημο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας και του λαού για τον κόσμο (Freire, 1977).

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης κατά τον Freire δεν μπορεί παρά να είναι απόρροια της μεταξύ των ατόμων συνδιαλλαγής απόψεων ώστε «να φτάσουν οι άνθρωποι να αισθάνονται αφέντες του στοχασμού τους, συζητώντας τις σκέψεις και τις απόψεις του κόσμου» (Freire, 1977, σ. 148). Ο δάσκαλος θα πρέπει να διαμορφώσει το πρόγραμμα όχι σύμφωνα με τη δική του οπτική, αλλά «θα πρέπει να αναζητήσει αυτό το πρόγραμμα μέσω του διαλόγου του με τον λαό».

Ο Δελμούζος και η δημοκρατική αντίληψη περί σχολείου

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος επιδίωξε μέσα από την παιδαγωγική του δράση τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής εκπαίδευσης και μέσω αυτής και της πολιτείας, ξεκινώντας τις

προσπάθειές του από την πόλη του Βόλου και το Ανώτερο Παρθεναγωγείο. Η αντίληψή του ότι η εκπαίδευση είναι σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική και πολιτική ζωή διαφαίνεται στο έργο του, όπου συζητά την επίτευξη της ατομικής προόδου σε σχέση με το συμφέρον του συνόλου. «Στο Μαράσλειο ζει η πίστη ότι το σχολείο δεν είναι όργανο που εξυπηρετεί δουλικά την κοινωνία, αλλά ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ατομική, την κοινωνική και εθνική πρόοδο» (Δελμούζος, 1925, σ. 12).

Δίνει έμφαση σε ένα «σχολείο (το οποίο) δεν το θέλουμε μόνο να υπηρετεί το άτομο, την κοινωνία και το εθνικό σύνολο μα και να τα υψώνει, να είναι ένα από τα σπουδαιότερα μέσα για την ατομική και συνολική προκοπή» (Δελμούζος, 1971, σ. 81). Προς αυτή την κατεύθυνση επιδιώκει η εκπαίδευση να ενδυναμώνει την κριτική σκέψη του ατόμου, να καλλιεργεί τη φυσική κλίση του αλλά και το αίσθημα ατομικής ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο.

Στο Μαράσλειο Διδασκαλείο οι μαθητές βίωναν τη δημοκρατία ως τρόπο ζωής και καθημερινής οργάνωσης στο πλαίσιο της λειτουργίας του. Ακολουθώντας το παιδαγωγικό αξίωμα του Σχολείου Εργασίας, «το μανθάνειν διά του πράττειν», οι μαθητές ενεπλάκησαν σε όλες τις διαδικασίες θεσμοθέτησης και τήρησης κανόνων ενισχύοντας τη δημοκρατική τους ταυτότητα (Πυργιωτάκης, 2015). Ο Δελμούζος έκανε πράξη τη θεωρητική πολιτική γνώση ευελπιστώντας οι μαθητές να δράσουν με αντίστοιχα δημοκρατικό ήθος και αργότερα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Υπό αυτή την οπτική, ο Ελευθεράκης υποστηρίζει ότι «το παράδειγμα της Σχολικής Κοινότητας του Μαράσλειου Διδασκαλείου παραμένει, σε πρακτικό επίπεδο και ίσως για αρκετό χρονικό διάστημα ακόμα, ένα αξιόπεραστο και φωτεινό πρότυπο προς το οποίο θα πρέπει να τείνουν οι σύγχρονες Σχολικές και Μαθητικές Κοινότητες από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο» (Ελευθεράκης, 2008).

Σχέση δασκάλου-μαθητή

Ως προς τη διαμόρφωση των σχέσεων δασκάλου-μαθητή, παρατηρείται η μετατόπιση προς τον μαθητοκεντρισμό. Όπως διακρίνεται στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή παύουν να είναι σχέσεις εξουσίας και μετατρέπονται περισσότερο σε σχέσεις συνεργασίας. Οι πρακτικές που ακολούθησε ο Δελμούζος, με τη γνωστή εξέλιξή τους, την προσαγωγή του, δηλαδή, σε δίκη, χαρακτηρίστηκαν ως «σκάνδαλα του Παρθεναγωγείου» (Δελμούζος, 1971) και κατηγορήθηκαν ότι προσπάθησαν να διαδώσουν ιδέες αναρχικές και ανήθικες. Οι εκδρομές και οι περιπάτοι στη φύση, η συζήτηση και η ενασχόληση με το φυσικό περιβάλλον ήταν δράσεις που επιδίωκε συστηματικά, ώστε οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Δελμούζος, 1971).

«Το παιδί θα το μορφώσουμε κυρίως με την προσωπική του δράση, με αυτενέργεια και όχι με το δογματισμό κρατώντας το σε στάση παθητική [...] Για την πραγμάτωσή της (προσωπική ενέργεια) απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ελευθερία.» (Δελμούζος, 1958, σ. 131).

Η απομάκρυνση της παιδαγωγικής πρακτικής από το δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα της αυθεντίας, όπου κυριαρχούν οι απόψεις του δασκάλου και ο μαθητής παθητικά συμμορφώνεται με αυτές, αποτέλεσε βασικό κορμό της σκέψης του και υπήρξε πρωτόγνωρη για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα όσον αφορά την έννοια της διαμόρφωσης της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Η ελευθερία και ο διάλογος εντός μιας ισότιμης σχέσης, όπου οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις χωρίς το φοβικό κλίμα ενός δασκάλου μοναδικού κατόχου της γνώσης, αποτελούν την παιδαγωγική γέφυρα που ευνοεί τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία (Μαλαφάντης, 2018).

«Αν ο σκοπός που του βάζουμε δεν είναι τέτοιος που να τον θέλει, που να μπορεί το παιδί δουλεύοντας σ' αυτόν να ικανοποιεί εσωτερική ανάγκη, να εκφράζει τον εαυτό του με την εργασία του, τότε μπορούμε το πολύ να πετύχουμε την μηχανική προσοχή, μια πειθαρχία εξωτερική» (Δελμούζος, 1958, σ. 116).

Επηρεασμένος από τις ιδέες του Dewey, όπως αναφέρει ο ίδιος στα κείμενά του, θεωρεί ότι όταν ο δάσκαλος εμπλέκει τους μαθητές σε δράσεις που δεν θέλουν, «το μόνο που πετυχαίνουν είναι μερικές μηχανικές, άψυχες συνήθειες ενώ πραγματικά αφήνουν την ψυχή του αμόρφωτη» (Δελμούζος, 1958, σ. 116). Επομένως ο δάσκαλος για τον Δελμούζο δημιουργεί παιδαγωγικά περιβάλλοντα όπου με ελευθερία μπορούν οι μαθητές να ανακαλύπτουν τις φυσικές κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους.

Οργάνωση του παιδαγωγικού μαθησιακού πλαισίου

Για τον Δελμούζο οι δημοκρατικές διαδικασίες εντός του σχολικού πλαισίου είναι κύριος στόχος και ταυτόχρονα ένα μέσο να βιώσουν τη δημοκρατική κουλτούρα οι μαθητές και να τη μεταφέρουν έπειτα στην κοινωνική-πολιτική τους ζωή. Διαμορφώνει τη σχολική κοινότητα με τέτοιο τρόπο, ώστε η ομαδική βούληση να είναι στον κέντρο της οργάνωσής της. «Μέσα στη σχολική κοινότητα γίνεται η οδυνηρότατη αλλά και εξυπωτική προσπάθεια να κατακτά το άτομο κα το σύνολο ολοένα και υψηλότερες αξίες» (Δελμούζος, 1925, σ. 13).

«Τα παιδιά δεν θα είναι σκόρπια, το καθένα για τον εαυτό του και με τον εαυτό του, αλλά ένα σύνολο οργανωμένο, μια σχολική κοινότητα. Και τη μορφή της θα τη δίνουν τα ίδια τα παιδιά ελεύθερα και όχι οι μεγάλοι. Ελευθερία όμως δεν θα πει αναρχία και χάος ή μονάχα δικαιώματα απεριόριστα μα και καθήκοντα, που τους υψώνουν μόνα τους τα παιδιά από την ανάγκη της ομαδικής ζωής» (Δελμούζος, 1971, σ. 84).

Η ελευθερία των μαθητών στις επιλογές και τη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν, ως έννοια κλειδί στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου, διαμορφώνει τόσο τις μεταξύ τους σχέσεις όσο και αυτές με τους εκπαιδευτικούς. Απώτερος στόχος προβάλλει η αυτορρύθμιση της σχολικής κοινότητας, που δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο, και που προβάλλει και την ανάγκη οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα καθήκοντα και τις ευθύνες που τους αναλογούν ως προς την επιτυχημένη οριοθέτηση των σχολικών δράσεων.

Σύμφωνα με τον Ελευθεράκη (2008), ο Δελμούζος έθεσε τις βάσεις για να δημιουργηθούν δημοκρατικές δομές και διαδικασίες στο σχολείο, δηλαδή, να εφαρμοστεί στην πράξη η πρώτη βασική αρχή του δημοκρατικού σχολείου, όπως την ονομάζει. Πρότεινε την οργάνωση του παιδαγωγικού πλαισίου με τέτοιον τρόπο, ώστε οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης να δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να αναπτυχθεί, να σκεφτεί, να προβληματιστεί, να συμμετάσχει ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου αλλά παράλληλα να συμβάλει στην οργάνωση και τη διοίκησή του σε πνεύμα ελεύθερης σκέψης. «Με τέτοια μέθοδο και ζωή το σχολείο, συνεχίζοντας την προσχολική εποχή του παιδιού, το ετοιμάζει σιγά σιγά για τη μεγάλη κοινωνία» (Δελμούζος, 1971, σ. 86).

«Η δογματική μέθοδος της διδασκαλίας να αντικατασταθεί με τον καιρό από τη μέθοδο της εργασίας, μιας εργασίας όμως πραγματικής και όχι επιφανειακής. Σκοπός της να συνηθίσει το παιδί να παρατηρεί, να σκέπτεται καθαρά και σωστά, και να κρίνει αντικειμενικά, να εργάζεται μόνο του υπεύθυνα, ευσυνείδητα και συστηματικά. Και να συνηθίσει με τη συστηματική βέβαια καθοδήγηση του δασκάλου αλλά και με τη δική του προσωπική προσπάθεια, και κυρίως μ' αυτή.» (Δελμούζος, 1958, σ. 57).

Η εμπλοκή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία με ενεργό και συνειδητό τρόπο, ώστε να έχει και το ίδιο σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, την ευθύνη και την εποπτεία εξέλιξής της, αποτελεί στη σκέψη του Δελμούζου στοιχείο που αντιπαραβάλλεται στον δογματισμό. Η σταδιακή εις βάθος ενασχόλησή του με τις δράσεις είναι σημαντική, ώστε να παγιωθεί ένα σύστημα οργάνωσης και εξέλιξης των δράσεων. Επομένως, ο μαθητής παρατηρεί, σκέπτεται και κρίνει σταδιακά, ώστε να έχει πλήρη εικόνα και επίγνωση των όσων πραγματεύεται.

Ορίζοντας τη γνώση ως περιεχόμενο

«Τέτοια εξωτερικά ενδιαφέροντα έχουμε και εμείς και τα παιδιά πλήθος στη ζωή μας, και με τέτοια ενδιαφέροντα χωρίς να το ξέρουν δουλεύουν στο σχολείο τους πολλοί δάσκαλοι, όταν κοιτάζουν με διάφορα τεχνάσματα να κάνουν ενδιαφέρον ένα θέμα, που πραγματικά είναι αδιάφορο στα παιδιά τους [...]. Φυσικά όταν λένε ότι η αγωγή πρέπει να βασίζεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού, δεν εννοούν τα εξωτερικά, παρά τα εσωτερικά, τα πραγματικά. Αυτά είναι για το παιδευτικό έργο πολύτιμα» (Δελμούζος, 1958, σ. 113).

Εστιάζοντας στην παιδαγωγική πρακτική εξαρχής, στα πραγματικά ενδιαφέροντα των παιδιών, ο Δελμούζος υποστηρίζει ότι ο αντίκτυπος του εκπαιδευτικού έργου δύναται να είναι όντως πολύτιμος. Αντιπαραβάλλει τα πραγματικά, εσωτερικά, όπως τα ονομάζει, ενδιαφέροντα με τα εξωτερικά, που αφορούν σε θέματα και υποχρεώσεις οι οποίες προκύπτουν στο πλαίσιο της τάξης και ο μαθητής ολοκληρώνει διεκπεραιωτικά, και συζητά για τα ενδιαφέροντα σε πολλά σημεία του έργου του. Τονίζει ότι μόνο θέτοντας τα ενδιαφέροντα στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και περιεχομένου επιτυγχάνεται «[...] τέτοια ενέργεια (η οποία) μορφώνει αληθινά το παιδί, όχι τη νόησή του, παρά ολόκληρο τον άνθρωπο. Και τέτοια ενέργεια έχουμε άμα πηγάζει από ενδιαφέρον πραγματικό, για αντικείμενα, για σκοπούς που τους βάζει το παιδί από τη δική του εσωτερική ανάγκη» (Δελμούζος, 1958, σ. 113).

«Και μέρος από τα ενδιαφέροντα των εφήβων πηγάζουν από τα σύγχρονα κοινωνικά και εθνικά μας προβλήματα. Αν τα αγνοήσει δεν τον ετοιμάζει για τη ζωή» (Δελμούζος, 1925, σ. 14).

Παράλληλα, ο Δελμούζος αναγνωρίζει την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, «τη ζώσα πραγματικότητα» (Δελμούζος, 1971) ως το συγκεκριμένο που αποτελεί μια από τις βασικές πηγές ενδιαφερόντων των παιδιών. Θεωρεί ότι τα αντικείμενα μάθησης και τα προγράμματα διδασκαλίας του σχολείου δεν μπορεί να είναι αποπλαισιωμένα από το εκτός σχολείου κοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς αυτό δεν έχει νόημα για τα παιδιά, να είναι, δηλαδή, αποκομμένα από την πραγματικότητα που τα ίδια βιώνουν και που τους ενδιαφέρει άμεσα. Επομένως, υποστηρίζει ότι «η παιδεία κάθε τόπου πρέπει να θεμελιώνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα του τόπου αυτού, απ' αυτή θα παίρνει το βασικό της υλικό και τα εκφραστικά της μέσα» (Δελμούζος, 1958, σ. 133). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν εστιάζουμε στο τεράστιο έργο του για το κίνημα του Δημοτικισμού, αλλά αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι δίνει προτεραιότητα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, βασικό στοιχείο της οποίας είναι η δημοτική γλώσσα και ο νεοελληνικός πολιτισμός.

«Τα προγράμματα να μην είναι τυχαίο άθροισμα από πολλά και διάφορα μαθήματα, ούτε πλήθος υλικό για φόρτωμα της μνήμης, παρά ένα οργανικό σύνολο, λιτό, με την αναγκαία μόνο και σπουδαιότερη ύλη, που θα δουλεύεται από τα παιδιά όσο γίνεται

καλύτερα. Ακόμα να είναι οργανωμένα έτσι που να αφήνουν στο μαθητή ελευθερία για να καταγίνεται με ό,τι τον ενδιαφέρει πιο πολύ» (Δελμούζος, 1958, σ. 57).

Με αναφορά στη διάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών, ο Δελμούζος υποστηρίζει ότι για να είναι λειτουργικά πρέπει να χαρακτηρίζονται από λιτότητα και ευελιξία. Ο υπερβολικός αριθμός μαθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε στείρα απομνημόνευση χωρίς οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν στα θέματα που πραγματεύονται. Επίσης, προσεγγίζει την έννοια της ευελιξίας και της ελευθερίας εντός του προγράμματος, όπου οι ίδιοι οι μαθητές θα μπορούν να επιλέγουν μαθήματα βάσει των ενδιαφερόντων τους.

Συζήτηση

Προς τους σκοπούς της ανάλυσης ακολουθήθηκαν τρεις θεματικοί άξονες. Ωστόσο και οι τρεις συνιστούν μέρη ενός όλου, που είναι η παιδαγωγική πράξη. Στο έργο των στοχαστών διακρίνονται ομοιότητες και ετεροαναφορές, ως προς τις έννοιες και τις αξίες που αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα ανάπτυξης της σκέψης και της δράσης τους, με επίκεντρο το πώς δομείται η σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, πώς διαμορφώνεται το παιδαγωγικό πλαίσιο ως φυσικό αλλά και κοινωνικό περιβάλλον και τι είδους γνώση συνιστά το περιεχόμενο που περιλαμβάνεται στον προγραμματισμό της διδασκαλίας.

Ως προς τη διαμόρφωση της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών, κυριαρχεί η έννοια της μαθητοκεντρικότητας και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο μαθητής τίθεται στο κέντρο της στοχοθεσίας και της οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης, ώστε να αρθεί ο δογματισμός και η κυριαρχία του δασκάλου ως αυθεντίας. Με τις ιδέες του Δελμούζου ξεκινάει μια νέα στάση απέναντι στο παιδί, και απαιτεί «την προσαρμογή του σχολείου στην παιδική φύση», θέτοντας το παιδί στο κέντρο της λειτουργίας του σχολείου (Ελευθεράκης, 2008). Διαμορφώνεται το παιδαγωγικό περιβάλλον εντός μιας σχέσης ισοτιμίας και ελευθερίας όπου οι απόψεις των μαθητών είναι πρωταγωνιστικές (Μαλαφάντης, 2018). Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά την οργάνωση και υλοποίηση των δράσεων συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ενεργούς πολιτικότητας των μαθητών και δύναται, όπως αναφέρει ο Shor (1992, σ. 29), να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος στην τάξη και εν τέλει και εκτός τάξης, στην κοινωνία.

Ο Dewey θεωρεί ότι η συμμετοχή του παιδιού είναι το σημείο που τέμνονται η δημοκρατία και η σχολική πράξη. Στο έργο και των τριών στοχαστών η συμμετοχή είναι ένα μέσο εκπαιδευτικής και πολιτικής ενδυνάμωσης και ανάπτυξης της ιδιότητας του πολίτη (Δελμούζος, 1971, Freire, 1977, Shor, 1992). Περαιτέρω κοινά στοιχεία που διαμορφώνουν τη σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και ενδυναμώνουν το συμμετοχικό δημοκρατικό πλαίσιο είναι η από κοινού διαμόρφωση των στόχων και του περιεχομένου της μαθησιακής πορείας και η από κοινού ευθύνη για την ομαλή και επιτυχημένη υλοποίηση των δράσεων. Για τον Dewey η συμμετοχή συνιστά δημοκρατική πράξη όταν οι μαθητές συνδιαμορφώνουν τους στόχους και το νόημα των υπό πραγμάτευση θεμάτων (Shor, 1992).

Ως προς τον δεύτερο άξονα ανάλυσης, την οργάνωση του παιδαγωγικού πλαισίου, η οποία λαμβάνει υπόψη τη διαμόρφωση και οργάνωση τόσο του φυσικού περιβάλλοντος όσο και του κοινωνικού (Μιχαλοπούλου, 2024), όπως αναπτύσσεται εντός της τάξης, εντός της σχολικής μονάδας αλλά και με το κοντινό και άμεσο περιβάλλον (π.χ. γονείς, φορείς της τοπικής κοινότητας) προκύπτουν κοινά στοιχεία στη θεώρησή του ανάμεσα στους τρεις στοχαστές. Η καλλιέργεια συλλογικού πνεύματος ως σχολική κοινότητα είναι κεντρικό στοιχείο. Στόχος των παιδαγωγών είναι η από κοινού διαμόρφωση με τους μαθητές μέσω διαλόγου. Απώτερος στόχος είναι η παιδαγωγική ομάδα να πετύχει τη σταδιακή

αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο, ώστε σε κλίμα ελεγχόμενης ελευθερίας, να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί σε δημοκρατικό πυρήνα.

Όπως αναφέρει ο Shor (1992), η δημιουργία σχολικής κοινότητας και η ενδυνάμωσή της δε σημαίνει ότι οι μαθητές και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί θα κάνουν ό,τι θέλουν. Η μαθησιακή πορεία περιλαμβάνει διαπραγμάτευση και συνεχή αναστοχασμό υπό κοινά διαμοιρασμένη ηγεσία. Εντός ενός τέτοιου είδους παιδαγωγικού πλαισίου οι μαθητές στοχεύουν στο κοινό καλό όχι στο ατομικό. Στο σύγχρονο συγκεντρωτικό και εξετασιοκεντρικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ελευθεράκης, 2010· Κατσαρού, 2020· Νόβα-Καλτούνη, 2010) η καλλιέργεια της δημοκρατικής κουλτούρας συνιστά ζητούμενο, ώστε να αμβλυνθούν οι ανταγωνιστικού τύπου συμπεριφορές των μαθητών. Παράλληλα, όπως αναφέρει η Cruz (2013), η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης του Freire στην εκπαίδευση δύναται να προκαλέσει ή και να αποτελέσει αντίβαρο στη μοντέρνα νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία του ατομικισμού και του οικονομικού ανταγωνισμού.

Ως προς τον τρίτο άξονα ανάλυσης, εστίασαμε στο τι είδους γνώση επιδιώκει το περιεχόμενο του προγράμματος της μαθησιακής διαδικασίας. Δύο παράμετροι προέκυψαν ως ιδιαίτερα σημαντικές στο έργο των εν λόγω στοχαστών: τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο που διαμορφώνει τη σύγχρονη πραγματικότητά τους.

Ο Dewey σημειώνει ότι, όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε δράσεις που περιλαμβάνουν γνώσεις και δεξιότητες, που δεν συνδέονται νοηματικά με την πραγματικότητά τους, τότε η μαθησιακή διαδικασία τους μετατρέπει σε παθητικούς δέκτες πληροφοριών και το εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει περισσότερο αυταρχικά χαρακτηριστικά παρά δημοκρατικά (Shor, 1992). Ο Freire θέτει στη βάση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών το να γνωρίζουν την πραγματικότητα των μαθητών τους, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν και τα προβλήματά τους. Ο ίδιος στις προσπάθειές του ακολούθησε αυτήν την τακτική, διατρέχοντας και μαθαίνοντας το περιβάλλον και τον τρόπο ζωής των αναλφάβητων κατοίκων της Βραζιλίας. Παράλληλα, θεωρεί ότι το περιεχόμενο μάθησης πρέπει να σχετίζεται με την πραγματικότητά τους, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν κριτικά επί αυτού. Ο Δελμούζος, εκτός από την εστίαση στα ενδιαφέροντα των μαθητών ως κύρια πηγή άντλησης περιεχομένου μάθησης, τονίζει τη διάσταση της συγχρονίας. Το περιεχόμενο μάθησης δεν μπορεί να είναι εγκλωβισμένο στον κλασικισμό και να μην δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν κριτικά με ζητήματα και προβληματισμούς του κοινωνικοπολιτικού συγκείμενού τους.

Από την ανάλυση του περιεχομένου του έργου των στοχαστών προέκυψαν στοιχεία που αποτυπώνουν σε τρία επίπεδα, βάσει των αξόνων που ακολουθήθηκαν, τις δυνατότητες ενδυνάμωσης της δημοκρατικής κουλτούρας του σχολείου. Οι δυνατότητες αυτές προσεγγίζονται μέσω της πολυπλοκότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της τάξης και των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Ωστόσο, ως προς τους περιορισμούς της έρευνας, σημειώνουμε ότι η παρούσα μελέτη συνιστά μια προσπάθεια θεωρητικής αποτύπωσης παιδαγωγικών θεωριών και πρωτοποριακών ιδεών στον χώρο της καλλιέργειας της δημοκρατικής κουλτούρας στην εκπαίδευση, εγχείρημα που δεν εξαντλείται στο έργο των τριών επιλεγέντων στοχαστών. Εντούτοις, η εστίαση στο έργο των Dewey, Freire και Δελμούζου λειτούργησε ως προς τον σκοπό της εμβάθυνσης και της συγκριτικής αποτύπωσης των ιδεών τους. Επιπροσθέτως, είναι φανερό ότι τα ευρήματά της μελέτης λειτουργούν σε θεωρητικό επίπεδο ανάλυσης του εκπαιδευτικού «γίνεσθαι» με αναφορά στο παρελθόν και κριτική ματιά στο παρόν, χωρίς να προτείνουν πρακτικές διδακτικές ως «έτοιμες συνταγές».

Αντιθέτως, όπως τοποθετηθήκαμε και εξαρχής, κύριος στόχος της παρούσας μελέτης είναι η αναδρομή στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης, ως ενεργή, αναστοχαστική διαδρομή επί της παιδαγωγικής προόδου στο πεδίο του σήμερα. Επομένως, θεωρούμε ότι για τους εκπαιδευτικούς τάξης του σημερινού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η κριτική, αναστοχαστική προσέγγιση των υπό ανάλυση ιδεών υπό το πρίσμα της δικής τους πράξης στο πεδίο, δύναται να λειτουργήσει ως σημείο αλλαγής προς την κατεύθυνση επιδίωξης δημοκρατικότερων παιδαγωγικών πρακτικών.

Παράλληλα, η μελέτη αυτή συνιστά, κατά τη γνώμη μας, σημείο αναφοράς για μελλοντικές έρευνες στο πεδίο, στην εκπαιδευτική πράξη, στον χώρο της παιδαγωγικής και της δημοκρατίας. Με

αφετηρία τους άξονες ανάλυσης που ακολουθήθηκαν και τα στοιχεία που προέκυψαν, ο μελλοντικός ερευνητής δύναται να εστιάσει σε ποιοτικού προσανατολισμού έρευνες, όπως οι εθνογραφικές, με σκοπό να αποτυπώσει και να προσεγγίσει κριτικά το εκπαιδευτικό «γίνεσθαι» σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο προσδιορισμός ενός πλαισίου ενδυνάμωσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού συγκείμενου, με τη χρήση της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας δράσης και με την αξιοποίηση των αναλυθέντων στοιχείων, θεωρούμε ότι θα έχει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον ως προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής αλλαγής του δημοκρατικού μικρο-κλίματος μιας τάξης.

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εστίασαμε στη μελέτη του παιδαγωγικού έργου των εν λόγω στοχαστών σχετικά με το όραμά τους για μια δημοκρατικότερη εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, μια δημοκρατικότερη κοινωνία. Το ρηξικέλευθο του έργου τους προκάλεσε αλλαγές και αντιδράσεις στο περιβάλλον της εποχής τους και στη σύγχρονη συνεχώς μεταβαλλόμενη, πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία οι προκλήσεις είναι πολλές. Συνεπώς, οι ιδέες τους συνιστούν στέρεη βάση προς συζήτηση για την ενίσχυση δημοκρατικών παιδαγωγικών περιβαλλόντων. Όπως αναφέρει και ο MacLaren (1999), η παιδαγωγική σκέψη του Freire είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επαναπροσδιοριστεί σε σχέση με τη σύγχρονη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα των ανισοτήτων και να ενδυναμώσει την απελευθερωτική δύναμη της εκπαίδευσης. Ο Παπανούτσος (όπως αναφέρεται στο Betsas, 2016) αναφέρεται στο έργο του Δελμούζου ως πυξίδα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που θέλει να ανταποκριθεί στις ατομικές και συλλογικές ανάγκες των μαθητών. Τα κοινά στοιχεία, όπως διαφαίνονται από την αποτύπωση των εννοιών στους τρεις πίνακες, συνθέτουν το πλαίσιο της παιδαγωγικής της ενδυνάμωσης στο σήμερα, όπως την ορίζει ο Shor (1992), με αξίες όπως η συμμετοχικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η πολυπολιτισμικότητα, ο διάλογος, η έρευνα, η διαθεματικότητα, η δημοκρατία και ο ακτιβισμός.

Η παρούσα μελέτη συνεισφέρει στη συζήτηση για μια δημοκρατικότερη εκπαίδευση στο σήμερα, λαμβάνοντας υπόψιν τις προκλήσεις που αφορούν στη συναίνεση γύρω από την έννοια της δημοκρατίας σε επίπεδο πολιτείας και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ιδέες και η πράξη των στοχαστών που αναλύσαμε θεωρούμε ότι αποτελούν αφετηρία αλλά και τελικό στόχο ενός οράματος για τη δημοκρατία μη ουτοπικού. Μέσω της επανεκτίμησης της παρακαταθήκης τους, η σύγχρονη τεχνοκρατικά προσανατολισμένη εκπαίδευση δύναται να ενδυναμωθεί ως προς μια δημοκρατικότερη συλλογική κουλτούρα (Μαλαφάντης, 2018) και η προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να είναι συστηματική και άοκνη.

«Ακούω και κάποια δικαιολογημένη απορία: Ύστερα από τόσες δυσκολίες και τόσους κινδύνους αξίζει τέτοια προσπάθεια για την κοινοτική ζωή; Η απάντηση που δίνει πείρα δύομιση χρόνων είναι χωρίς κανένα δισταγμό καταφατική (Δελμούζος, 1971, σ. 97).

Αναφορές

- Agamben, G., Badiou, A., Nancy, J., Ranciere, J., Bensaaid, D., Ross, K., Brown, W., & Zizek, S. (2013). *Πού πηγαίνει η δημοκρατία;* (Η. Βεργέτης, Επιμ.). Πατάκης.
- Ballias, E., Dimiza, S., Diamantopoulou, A., & Kiprianos, P. (2011). Teaching active citizenship in pre-school education: Teachers' values, views and attitudes towards the development of pupils' democratic capabilities-behaviours. In P. Cunningham (Ed.), *Europe's Future: Citizenship in a Changing World, Thirteenth CiCe European Conference* (pp. 282-287). Dublin City University.
- Bellamy, R. (2008). *Citizenship. A very short introduction*. Oxford University Press.

- Betsas, I. (2016). *Education in the Balkan Countries. A Biographical Dictionary*. Chapter: Delmouzos P. Alexandros. https://www.researchgate.net/publication/281099443_Delmouzos_P_Alexandros
- Bermeo, N. (2016). On Democratic Backsliding. *Journal of Democracy* 27,(1), 5-19. <https://doi.org/10.1353/jod.2016.0012>
- Brown, W. (2013). Τώρα είμαστε όλοι δημοκράτες. Στο G. Agamben, A. Badiou, J. Nancy, j. Ranciere, D. Bensaaïd, K. Ross, W. Brown, & S. Zizek, (Eds.), *Πού πηγαίνει η δημοκρατία;* (Η. Βεργέτης, Επιμ.) (pp. 83-108). Πατάκης.
- Crum, B. (2005). Tailoring representative democracy to the European Union. *European Law Journal*, 11(4).
- Cruz, A. (2013). Paulo Freire's Concept of Conscientização. In R. Lake and T. Kress (eds) *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis*, (σσ. 169-182). Bloomsbury Academic https://www.academia.edu/46907860/Paulo_Freires_Concept_of_Conscientiza%C3%A7%C3%A3o
- Δελμούζος, Α. (1925). *Μαράσλειο και ζωή: Απάντηση σε μία κατηγορία*. [Αναδημοσίευση από τη «Δημοκρατία» 6-9 Ιουνίου 1925]. Α.Ι. Ράλλης και Σία.
- Δελμούζος, Α. (1958). *Μελέτες και Πάρεργα*. Χ. εκδ.
- Δελμούζος, Α. (1971). *Δημοτικισμός και Παιδεία*. Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων.
- Διδυμιώτης, Ο. (2022). Εκπαιδευοντας στην αυτονομία. Στο Σ. Καλδή, Ι. Ρουσσάκης, Β. Τζικά, Μ. Χατζή, Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.) *Πρακτικά ΙΣΤ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος: Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο*, (σσ. 74-85). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2007). Beyond quality in early childhood education and care –lof evaluation. *CESifo DICE Report*, 6(2), 21-26. DOI: [10.4324/9780203966150](https://doi.org/10.4324/9780203966150)
- Dahlberg, G, Moss, P., & Pence, A. (2023). CIEC colloquium: Reflections on Beyond Quality at 25 years. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 131-145. DOI: 10.1177/2F14639491231222510
- Darder, A. (2015). *Freire and education*. Routledge.
- Dewey, J. (1903). Democracy in Education. *The Elementary School Teacher*, 4(4), 193-204. <https://doi.org/10.1086/453309>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Mac Millan Publishing.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γλάρος.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία. Ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*. Εκδόσεις Γλάρος.
- Dewey, J. and Dewey E. (1915) *The Schools of Tomorrow*. New York: E. P. Dutton & Company. Retrieved from: <https://archive.org/details/schoolsoftomorro005826mbp/page/n15/mode/2up>
- Diamond, L., & Morlino, L. (2004). The Quality of Democracy: An Overview. *Journal of Democracy*, 15(4), 20-31. <https://doi.org/10.1353/jod.2004.0060>
- Ελευθεράκης, Θ. (2008). *Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη: Από τη Σχολική Κοινότητα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-26) στις Μαθητικές Κοινότητες του σύγχρονου Ελληνικού Σχολείου*. Ίδρυμα της Βουλής https://foundation.parliament.gr/VouhFoundation/VouhFoundationPortal/images/site_content/vouhFoundation/file/Ekpaideytika%20New/Koinotites/%CE%95%CE%BB%CE%B5%CF%85%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82.pdf

- Ελευθεράκης, Θ. (2011). Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο το διάλογο. Στο Γ. Τζαβάρας (Επιμ.), *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη* (e-book), (σσ. 0-25). Διάθεση στο δικτυακό τόπο: http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/134_Eleutheraki-Eisigisi-2011.pdf
- Feu, J, Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies of Philosophical Education*, 36(6), 647–661. DOI: 10.1007/s11217-017-9570-7
- Freire P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Εκδόσεις ΡΑΠΠΑ.
- Freire P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Επίκεντρο.
- Hansen, D. T. (Ed.). (2006). *John Dewey and our educational prospect. A Critical engagement with Dewey's Democracy and education*. State University of New York Press.
- Haggard, S., & Kaufman, S. (2021). *Backsliding: Democratic Regress in the Contemporary World*. Cambridge University Press.
- Herre, B. (2022). *The world has recently become less democratic.*: <https://ourworldindata.org/less-democratic>
- Jackson, S. (2007). Freire re-viewed. *Educational Theory*, 57(2), 199-213. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00252.x>
- Jones, K. (2009). *Culture and creative learning: A literature review Arts Council England*. Creativity Culture and Education.
- Καμπεζά, Μ. (2008). Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 39–52. <https://doi.org/10.12681/icw.18195><https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18195/16161>
- Κατσαρού, Ε. (2020). *Η Δημοκρατία στο σχολείο. Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Κριτική.
- Κουζέλης, Γ. (2022). Αυτονομία και ενδιαφέρον: Δημοκρατικές προϋποθέσεις μάθησης. Στο Σ. Καλδή, Ι. Ρουσσάκης, Β. Τζικα, Μ. Χατζή, Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.) *Πρακτικά ΙΣΤ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος: Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο*, (σσ. 67-74). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Koutselini, M. (2008). Citizenship education in context: Student teacher perceptions of citizenship in Cyprus. *Intercultural Education*, 19(2), 163-175. <https://dx.doi.org/10.1080/14675980801889690>
- Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1999). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104, 70-77.
- Levitsky, S., & Way, L. (2002). The rise of competitive authoritarianism. *Journal of Democracy*, 13(2), 51-65.
- Levitsky, S., & Way, L. (2020). The new competitive authoritarianism. *Journal of Democracy*, 31(1), 51-65. <https://doi.org/10.1353/jod.2020.0004>
- Μαλαφάντης, Κ. (2018). Αλέξανδρος Δελμούζος: Οι αρχές της «παιδαγωγικής ηθικής» του οραματικού και διαχρονικού μεγάλου δασκάλου. Στο Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Δημάκος (Επιμ.) *Πρακτικά 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον*, (σσ. 20-28). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μιχαλοπούλου, Α. (2024). *Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-293>

- Μπάμπαλης, Θ. (2014). *Από την αγωγή στην εκπαίδευση. Επισημάνσεις στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Διάδραση.
- MacLaren, P. (1999). Research news and Comment: A Pedagogy of Possibility: Reflecting Upon Paulo Freire's Politics of Education: In Memory of Paulo Freire. *Educational Researcher*, 28(2), 49-56. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002049>
- Mac Naughton, G. (2020). *Διαμορφώνοντας την προσχολική ηλικία. Αντιλήψεις για τη μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών και το παιδαγωγικό πλαίσιο*. Πεδίο.
- Meirieu, P. (n.d.). What is the basis for the teacher's authority today? https://www.meirieu.com/ARTICLES/autorite_english.pdf
- Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5, 1, 03-12.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2015). Ένα νέο Σχολείο για μια νέα Πολιτεία: Ο Georg Kerschensteiner και το Σχολείο Εργασίας. Στο Γ. Πυργιωτάκης, (Επιμ.), *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής* (σσ. 282-287). Επίκεντρο.
- Plattner, M. (2015). Is democracy in decline? *Journal of Democracy*, 26(1), 5-10. <https://doi.org/10.1353/jod.2015.0014>
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφριανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης με βάση τον φάκελο εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38.
- Roberts, P. (2015). Chapter four: Paulo Freire and the idea of openness. *Counterpoints*, 500, 79-91. <http://www.jstor.org/stable/45178205>
- Rupnik, J. (2018). Explaining Easter Europe: The crisis of liberalism. *Journal of Democracy*, 29, 24-38.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education. Critical teaching for social change*. The University of Chicago Press.
- Τερζάκης, Φ. (2016). Εισαγωγή στο Dewey, J. *Δημοκρατία και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης*. Ηριδανός.
- Τραϊανού Α. (2022). Γιατί είναι ανάγκη να συζητήσουμε για τη δημοκρατία στα σχολεία; Στο Σ. Καλδή, Ι. Ρουσσάκης, Β. Τζίκα, Μ. Χατζή, Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.) *Πρακτικά ΙΣΤ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος: Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο*, (σσ. 58-66). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Wilson, M. A. F. (2015). Radical democratic schooling on the ground: pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and Education*, 10(2), 121-136. doi:10.1080/17457823.2014.959978