

Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΑΥΤΟΘΕΣΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ¹

Η βασική μου θέση είναι ότι τόσο η δημοκρατία όσο και η δημοκρατική εκπαίδευση ανήκουν στο χώρο της ουτοπικής φαντασίας. Προτού κατατεθούν κάποια επιχειρήματα που θα στηρίζουν αυτή τη θέση, είναι απαραίτητο να περιχαρακωθούν κάποιες έννοιες.

Αυτό που χαρακτηρίζω εδώ ως ουτοπικό δεν σημαίνει μόνο ότι για κάποιους λόγους δεν μπορεί ποτέ στο μέλλον να γίνει πραγματικό· κάτι τέτοιο θα ήταν απλώς μια προφητεία, που θα διεκδικούσε μια μάλλον αμφίβολη θέση μέσα στην επιστήμη. Αντίθετα, ορίζω ως ουτοπικό ένα ιδεώδες, του οποίου διακηρύσσεται επί αιώνες η πραγματικότητα, *μολονότι* αυτή δεν υπάρχει². Έτσι, παρατηρείται το αξιοπρόσεκτο φαινόμενο ότι ηγέτες κάθε λογής – ολιγαρχικοί ή δικτατορικοί, μοναρχικοί ή αυταρχικοί – εδώ και αιώνες διακηρύσσουν ότι η εξουσία την οποία κατέχουν είναι δημοκρατική³, έστω και αν είναι πασιφανές ότι πολιτεύονται ολιγαρχικά, δικτατορικά, μοναρχικά ή αυταρχικά. Η δημοκρατία και η συνυπάρχουσα εκπαίδευση διακηρύσσεται λοιπόν παντού και πάντα ως δεδομένη, χωρίς να έχει κάποιο τόπο: γι' αυτό είναι *ουτοπική* και ανήκει στο χώρο των φαντασμάτων που διαβεβαιώνονται χωρίς να υπάρχουν. Η διακηρυσσόμενη δημοκρατία είναι μια γλυκιά και καταπραϊντική καραμέλα, μια παρηγοριά και μια δημοκοπική εξαπάτηση του λαού, ο οποίος μπορεί ενίοτε να υποψιάζεται ότι η πραγματικότητα δεν αντιστοιχεί στις διακηρύξεις, κι εντούτοις θεωρεί ότι οι «αρμόδιοι» (π.χ. οι συνταγματολόγοι και οι νομοθέτες) έχουν επ' αυτού τον κύριο λόγο⁴.

Οι ηγέτες δεν αρκούνται στο να διακηρύσσουν μian ανυπόστατη δημοκρατία, αλλά φροντίζουν και να φαίνεται λιγότερο ή περισσότερο ότι αυτή η δημοκρατία είναι δεδομένη. Δεν αρκούνται δηλαδή στα λόγια – κάτι που θα έκαναν αν ήταν μόνο ρήτορες –, αλλά παίρνουν και τα κατάλληλα μέτρα, ώστε το ανυπόστατο φάντασμα της δημοκρατίας να

¹ Ανακοίνωση στην Επιστημονική Διημερίδα: «Η κρίση της δημοκρατίας ως κρίση της δημοκρατικής παιδείας». Διοργανώθηκε από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη, 8-9 Νοεμβρίου 2013.

² Για το ότι ο «ουτοπισμός» (utopianism) στρέφεται κατά καιρούς στο παρελθόν και παράγει εκεί ανύπαρκτα φαινόμενα, έχει παρατηρηθεί στους μύθους που αφορούν το απώτερο παρελθόν, όπως είναι ο μύθος περί της Χρυσής Εποχής ή του Κήπου της Εδέμ. Επ' αυτού υπάρχουν ποικίλες παραλλαγές, αιτίες και χρήσεις, όπως τις εξηγεί αναλυτικά ο George Kateb 1967. Αλλά το ότι η ουτοπία είναι θεμελιώδες στοιχείο του πολιτικού και κοινωνικού γίνεσθαι με το νόημα της σκόπιμης εξαπάτησης, είναι κάτι διαφορετικό.

³ Υπενθυμίζω τον σχετικό όρο στις κύριες ευρωπαϊκές γλώσσες: αγγλικά republic, γερμανικά Republik, γαλλικά république. Προέρχεται από τον λατινικό όρο res publica, του οποίου το επίθετο publicus στηρίζεται στο όνομα populus = λαός, δήμος. Έτσι οδηγηθήκαμε σε έναν κορεσμό από ενονομαζόμενες δημοκρατίες: United States Republic, Deutsche Republik, République Française κ.ο.κ.

⁴ Ήδη η πρώτη πρόταση του ελληνικού Συντάγματος (άρθρο 1, παράγραφος 1: «Το πολίτευμα της Ελλάδας είναι Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία») υποστηρίζει με απροκάλυπτη αντιφατικότητα ότι η δημοκρατία είναι συμβατή με την κοινοβουλευτική ολιγαρχία. Αυτή η αντιφατικότητα ισοδυναμεί με το να ειπωθεί ότι το πολίτευμα της Ελλάδας είναι ένας τετράγωνος κύκλος ή ένα ξύλινο σίδερο. Γράφει σχετικά ο Αλέξανδρος Κόντος 2004, σελ. 143: «Ο Κοινοβουλευτισμός είναι κι αυτός μια ολιγαρχική πολιτειακή παραλλαγή. Στον Κοινοβουλευτισμό εξακολουθεί να υπάρχει ο αένας αγώνας για την εξουσία, όπως γενικά σε κάθε ολιγαρχικό πολίτευμα». Και λίγο παρακάτω (σελ. 147): «Το γεγονός ότι δεν είναι και τόσο απλό σήμερα να περάσουμε από τον Κοινοβουλευτισμό, ή από οποιαδήποτε άλλη σύγχρονη ολιγαρχική πολιτειακή παραλλαγή, στην Δημοκρατία δεν μας δικαιολογεί να σφετεριζόμαστε το όνομα της Δημοκρατίας και να ονομάζουμε Δημοκρατία τον Κοινοβουλευτισμό».

φαντάζει σαν κατοχυρωμένο. Οι θεσμοί της σύγχρονης ολιγαρχικής κοινωνίας διέπονται από αυτή τη ριζική *αντινομία*: παρέχουν κίβδηλες απεικονίσεις μιας δημοκρατικής επίφασης, ενώ κατά βάθος είναι δέσμιες ενός στυγνού κομματισμού, μιας αποπνικτικής γραφειοκρατίας και μιας ετεροκατευθυνόμενης διακυβέρνησης⁵. Επειδή εδώ δεν μπορώ να επεκταθώ σε θεσμούς όπως η δικαιοσύνη, το κράτος, ο στρατός ή η θρησκεία, θα περιοριστώ στο θεσμό της εκπαίδευσης.

Εδώ και πολλά χρόνια ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι ριζικά διαχωρισμένος από το ουσιαστικό νόημα της παιδείας: Ενδιαφέρεται να παράγει εξειδικευμένους υπαλλήλους και όχι κοινωνικά-πολιτικά διαμορφωμένες προσωπικότητες. Από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται μια στοχευμένη πλύση εγκεφάλου κι ένα παραγέμισμα του μαθητικού εγκεφάλου με εκατοντάδες άχρηστες γνώσεις, που προετοιμάζει πειθήνια όργανα για να στελεχώσουν τον αυταρχικά και ιεραρχικά παγιωμένο επαγγελματικό μηχανισμό. Ο εξειδικευμένος τεχνίτης, μηχανικός ή επιστήμονας οφείλει να αποτελεί ένα καλοβιδωμένο γρανάζι της πολύπλευρα καταμερισμένης επαγγελματικής μηχανής, με όσο το δυνατό λιγότερη ανάμειξη των ανθρώπινων εξαρτημάτων σε ευρύτερα ή ανώτερα του δέοντος κλιμάκια. Ως προς τον περιορισμό στην επαγγελματική περιοχή του ο εκπαιδευμένος επιστήμονας δεν διαφέρει από τον ανειδίκευτο εργάτη, ο διανοητικά από τον χειρωνακτικά εργαζόμενο. Έτσι αναπαράγεται και διαιωνίζεται απρόσκοπτα το ολιγαρχικό μοντέλο κοινοβουλευτικής διακυβέρνησης.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός αναδεικνύει τη φαντασιακή-ουτοπική του δημοκρατικότητα χάρη σε ορισμένους σκόπιμα καλλιεργούμενους μύθους. Αναφέρω τους ενδεχομένως επικρατέστερους:

Πρώτος μύθος: Ο μαθητής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης *δεν είναι ακόμα ώριμος* να πάρει στα χέρια την εκπαίδευσή του και να την διαμορφώσει, δεν είναι ικανός να κρίνει και να επιλέξει το πρόγραμμα των σπουδών του ή τις διδακτικές μεθόδους της εκπαίδευσής του. Άρα οφείλει να υπακούει στην κείμενη σχολική νομοθεσία, να τηρεί το αναλυτικό πρόγραμμα και να παραμένει πολιτικά ανενεργός. Η πολιτική ωριμότητα έρχεται τάχα μαζί με την ενηλικίωση στο 18^ο έτος της ηλικίας.

Δεύτερος μύθος: Όπως ολόκληρη η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν κυρίως θεωρητικό και εγκεφαλικό χαρακτήρα, έτσι και η πολιτικοποίηση των μαθητών οφείλει να έχει θεωρητικό και όχι εμπειρικό-πρακτικό χαρακτήρα. Κατά συνέπεια οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να αποστηθίσουν τα πολιτικά και οικονομικά στοιχεία που τους προσφέρονται, αλλά όχι να τα βιώσουν (ή έστω να τα αμφισβητήσουν).

Τρίτος μύθος: Ο δάσκαλος στην πρωτοβάθμια και ο καθηγητής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως ενήλικοι και αρμόδιοι νομιμοποιούνται να *μιλούν* περισσότερο, να *επιβάλλουν* το τι και πώς θα διδαχθεί, να *ελέγχουν* τη συμπεριφορά και να *αξιολογούν* την επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με αυτό το μύθο η δημοκρατικότητα έγκειται στην υπακοή των μαθητών προς τους ανώτερους και τους αρμόδιους.

Τέταρτος μύθος: Αφού σε όλη την κοινωνία επικρατεί το καθεστώς της κομματικής αντιπροσώπευσης, είναι *θεμιτό και αναπόφευκτο* και στην ανώτατη εκπαίδευση οποιαδήποτε πολιτική-εκλογική διαδικασία να χαρακτηρίζεται από το ίδιο καθεστώς. Έτσι, η πολιτική προετοιμασία των μαθητών και η πολιτική εμπειρία των φοιτητών είναι κομμένες και

⁵ Το ότι η αντιπροσώπευση είναι μια πολιτική αλλοτρίωση, δηλαδή μια μεταβίβαση της εξουσίας από τον λαό στην κομματική ολιγαρχία, έχει υποστηριχθεί εδώ κι αιώνες από εξέχοντες πολιτικούς στοχαστές. Γράφει π.χ. ο Ζαν-Ζακ Ρουσσώ στο *Κοινωνικό Συμβόλαιο* (1762): «Η κυριαρχία δεν μπορεί να αντιπροσωπευτεί... Συνίσταται ουσιαστικά στη γενική βούληση και η γενική βούληση δεν αντιπροσωπεύεται με κανένα τρόπο: υπάρχει είτε αυτή η ίδια ή κάτι άλλο· δεν υπάρχει μέσος όρος» (J.-J. Rousseau 2004, σελ. 159-160). Ο Ρουσσώ υποστηρίζει ότι ο λαός παραδίδει κάθε εξουσία και κάθε ελευθερία στο κοινοβούλιο, και μόνο την ημέρα των εκλογών για την ανάδειξη κοινοβουλίου μπορεί ένας λαός να θεωρηθεί ελεύθερος. Από την επόμενη μέρα υποδουλώνεται κι εξαρτάται από την αυθαιρεσία των εκλεγμένων (οι οποίοι φροντίζουν – συγκαλυμμένα ή φανερά – να αθετήσουν τις προεκλογικές τους υποσχέσεις, όπως αποδεικνύει η κοινή εμπειρία). Δες και Γιώργο Ν. Οικονόμου 2009, σελ. 36: «Από τη στιγμή που ο λαός αναθέτει την εξουσία στους αντιπροσώπους, την χάνει. Πράγμα το οποίο γνώριζαν πολύ καλά οι αρχαίοι Αθηναίοι, γι' αυτό δεν είχαν αντιπροσώπους».

ραμμένες πάνω στα πρότυπα του ευρύτερου πολιτεύματος με την όποια δημοκρατική του επίφαση.

* * *

Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας αληθινής και όχι κατ' επίφαση δημοκρατικής εκπαίδευσης μπορούν να συνοψιστούν ως *εμπειρία συλλογικής αυτοθέσμησης και αυτοδιαχείρισης*. Αυτά τα χαρακτηριστικά διαφαίνονται μέσα από όσα ειπώθηκαν παραπάνω, αλλά χρειάζονται κάποιες διασαφηνίσεις.

A) Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν μπορεί να προκαθορίζεται από μια ασφυκτική νομοθεσία, μέσω της οποίας ορίζεται το τι και πώς θα διδαχθεί, ή το πώς οργανώνεται και διοικείται κάθε σχολική μονάδα. Αυτό δεν σημαίνει ανομία ή αναρχία, ούτε συνεπάγεται αυθαιρεσίες ή αυτοσχεδιασμούς. Σημαίνει ότι έως ένα μεγάλο βαθμό κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι αυτόνομη και αυτοδιοικήτη, και δεν είναι δουλειά της κρατικής εξουσίας να επιβάλλει λεπτομερείς νόμους, ελέγχους ή παρεμβάσεις. Σίγουρα είναι απαραίτητο ένα *θεσμικό πλαίσιο*, μέσα στο οποίο μπορεί να δρα κάθε εκπαιδευτική μονάδα, αλλά αυτό το πλαίσιο πρέπει να στοχεύει στο να απελευθερώνει δημιουργικές δυνάμεις και όχι να δένει τα χέρια και το μυαλό των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων. Το γενικό θεσμικό πλαίσιο πρέπει να συμπληρώνεται από έναν *εσωτερικό κανονισμό* κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, ο οποίος θα είναι συνεχώς υπό συζήτηση και ανανέωση – κι αυτή θα πρέπει να είναι μια συνεχής φροντίδα των διδασκόντων και των διδασκόμενων, και μάλιστα κάθε ξεχωριστής σχολικής τάξης.

Οφείλω να διευκρινίσω ευκαιριακά ότι δημαγωγικές εκφράσεις όπως η συχνά χρησιμοποιούμενη: «δημόσιος διάλογος για την παιδεία» πρέπει να εξαφανιστούν από το λεξιλόγιό μας, γιατί είναι *απατηλές προσωπίδες* ενός προκατασκευασμένου συμπεράσματος. Ποτέ δεν μπορεί να γίνει διάλογος μεταξύ μερικών χιλιάδων ή δεκάδων χιλιάδων ανθρώπων. Ο διάλογος έχει νόημα, μόνο όταν πραγματοποιείται επιτόπου μέσα σε μια ολιγομελή ομάδα, όλα τα μέλη της οποίας έχουν δικαίωμα και έμπρακτη δυνατότητα λόγου και ψήφου. Μπορούν να συνδιαλέγονται τα μέλη μιας σχολικής τάξης ή ενός τμήματος, αλλά πολύ δύσκολα όλα τα μέλη ενός πολυπληθούς σχολείου. Ας θυμηθούμε το πρότυπο του Αθηναίου Σωκράτη, ο οποίος ποτέ δεν συνδιαλεγόταν με μεγάλο πλήθος ανθρώπων – γιατί εκεί επικρατεί ο ρητορικός μονόλογος ή μια κατ' επίφαση συζήτηση μεταξύ των ευφραδέστερων ή των τολμηρότερων. Αληθινή δημοκρατική εκπαίδευση προκύπτει μέσα στον γνήσιο διάλογο μεταξύ λίγων (κατά προτίμηση τριών ή έστω πέντε, το ανώτερο δέκα ή έστω είκοσι ατόμων), και όχι εκεί που «οι πολλοί» γίνονται μια βουβή και συνήθως ευεπηρεάστη ανθρώπινη μάζα.

B) Η πολιτική ωριμότητα δεν έρχεται στους εφήβους ή στους ενήλικες με τη συμπλήρωση κάποιας ηλικίας, αλλά με την πολιτική εγρήγορση, συζήτηση και κυρίως δραστηριοποίηση. Αυτό τεκμηριώνεται από το ότι ενήλικοι ακόμα και προχωρημένης ηλικίας αναδεικνύονται πολύ συχνά *ανίκανοι* να εξηγήσουν στοιχειώδη πολιτικά φαινόμενα ή έστω την ψήφο τους, και διατηρούνται σε ένα πολύ χαμηλό πολιτικό επίπεδο. Μπορούμε να μιλήσουμε για μια εκτεταμένη *πολιτική ανωριμότητα* των ενηλίκων ως κυρίαρχο φαινόμενο κάθε ολιγαρχικά εκπαιδευμένης κοινωνίας⁶. Αντίθετα, υπάρχουν παιδιά που μέσα από ένα βοηθητικό οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, μέσα από πιεστικές κοινωνικές-οικονομικές ανάγκες, οδηγούνται σε υψηλό επίπεδο πολιτικής σκέψης, απόφασης και δράσης. Δεν γεννιόμαστε και δεν είμαστε εκ φύσεως πολιτικά όντα, όπως θέλησε να μας πείσει ο Αριστοτέλης⁷, παρά μόνο με ένα χονδροειδές νόημα αδιάφορης συμβίωσης με τους συμπολίτες. Η ανάληψη πολιτικής δράσης προκύπτει μέσα από την ανάγκη και τον εθισμό – όχι αυτόματα και με τα χρόνια, προπάντων στις σημερινές ολιγαρχικές-κοινοβουλευτικές

⁶ G. Mendel – Chr. Vogt χ.χ., σελ. 324.

⁷ Με την αντιδημοκρατική στάση του Αριστοτέλη ασχολείται επιτυχημένα ο Γιώργος Ν. Οικονόμου 2007, δεξ κυρίως σελ. 167 κ.εε. Ο Αριστοτέλης φαίνεται να αντικρούει ακόμα και τη διάκριση του φυσικού δικαίου από το θετό δίκαιο, που είχαν εγκαθιδρύσει οι σοφιστές (δεξ ό.π., σελ. 176-177).

κοινωνίες, όπου οι λίγοι κρατούντες *δεν θέλουν και δεν προάγουν* την πολιτική συμμετοχή των πολλών. Γι' αυτό η δημοκρατική εκπαίδευση είναι προπάντων εμπειρική πράξη και όχι θεωρητική μάθηση.

Γ) Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν εξαντλείται σε κάποιες «γενικές» συνελεύσεις, που επιχειρούν να λύσουν όλα τα εκπαιδευτικά προβλήματα σε λίγες ώρες μια φορά την εβδομάδα ή μια φορά το μήνα. Η δημοκρατική εκπαίδευση χρειάζεται να πραγματώνεται καθημερινά μέσα σε κάθε σχολική τάξη, σε κάθε διδακτική ώρα και με κάθε ευκαιρία. Αφορά τη σχέση του δασκάλου με τα παιδιά, αφενός ως μη-αυταρχική και αλληλεπιδραστική εμπειρία, αφετέρου με το νόημα ότι ο δάσκαλος συντονίζει, καταθέτει ιδέες και προτάσεις, ανοίγει δυνατότητες και προοπτικές, αλλά επίσης ξέρει να σωπαίνει, για ν' ακούσει προσεκτικά (listening) τη γνώμη και τις επιθυμίες των μαθητών, και δεν κατευθύνει το διάλογο ή τη διαδικασία εκεί που έχει αυτός προκαθορίσει⁸. Ο ρόλος του δασκάλου χρειάζεται προπάντων έναν αυτοπεριορισμό των εξουσιαστικών του τάσεων. Αυτό είναι τόσο πιο δύσκολο και ίσως αδύνατο, όσο οι κοινωνικές δομές έξω από τη σχολική τάξη παραμένουν αυταρχικές και ολιγαρχικές. Αλλά οι δάσκαλοι δεν μπορούν να μέφονται το κοινωνικό κατεστημένο, όσο δεν εμβαθύνουν στον εαυτό τους και στο ρόλο τους, όσο δεν τον συνειδητοποιούν ως πρωταρχικά υπεύθυνο και δεν τον μεταβάλλουν. Μαζί με τη συλλογική απαιτείται η ατομική αυτονομία και αυτοδιαχείριση – πρώτα του δασκάλου κι έπειτα κάθε μαθητή.

Δ) Η κοινοβουλευτική ολιγαρχία επιβάλλει την εξουσία της τόσο με ήπια όσο και με βίαια μέσα, αφενός με περίτεχνα και αφετέρου με χονδροειδή ποινικά μέσα. Αυτό είναι πασιφανές ακόμα και μέσα στην «ειρηνική» καθημερινότητα, επειδή αυτή η ειρήνη επιτυγχάνεται με μακροχρόνια εκπαίδευση αλλά και καθημερινή πλύση εγκεφάλου χάρη στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Αλλά φανερώνεται και κατά την παραμικρή προσπάθεια για παρέκκλιση, για διαφορετική γνώμη ή για διεκδίκηση δικαιωμάτων. Ποτέ το ολιγαρχικό κράτος δεν εγκαταλείπει την κατεστημένη του εξουσία χωρίς εξαναγκασμό.

Το να μπορούν οι νέοι να *θεσμοθετούν* όσα τους αφορούν και συγκεκριμένα όσα διεξάγονται μέσα στο σχολείο, εκλαμβάνεται ως αδύνατο, παρά τις αμφισβητήσεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί⁹. Το ετοιμοπαράδοτο *αναλυτικό πρόγραμμα*, που αφορά τα γνωστικά αντικείμενα, τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις διδακτικές μεθόδους και τον έλεγχο επίτευξής τους (με συντομότερη διατύπωση: αφορά το τι, το γιατί και το πώς της σχολικής εκπαίδευσης) είναι στις μέρες μας προαποφασισμένο και αδιαπραγμάτευτο¹⁰. Αλλά αυτό είναι ένα εντελώς κομβικό σημείο. Αν το αναλυτικό πρόγραμμα δεν περιέλθει στα χέρια των δασκάλων και των μαθητών, είναι κακόγουστο αστείο να μιλάμε για δημοκρατική εκπαίδευση.

Για τη *συλλογική αυτοθέσμιση* απαιτούνται τακτές συνελεύσεις – επαναλαμβάνω: όχι δεκάδων ή εκατοντάδων ατόμων, αλλά των λιγοστών εκείνων που συναπαρτίζουν μια

⁸ Αναλύοντας τα τεχνικά προβλήματα που προκύπτουν κατά την παιδαγωγική αυτοδιαχείριση μιας σχολικής τάξης, ο Georges Lapassade (= Ζορζ Λαπασάντ 1982, σελ. 94) προσδιορίζει τον δάσκαλο ως ένα «σύμβουλο», ο οποίος τίθεται στη διάθεση της ομάδας σε θέματα μεθόδου, οργάνωσης και μαθησιακού περιεχομένου. Ο Λαπασάντ περιγράφει τη συμβουλευτική αυτή δραστηριότητα ως εξής: ο δάσκαλος «δεν συμμετέχει στις αποφάσεις, αναλύει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τις θεσμοθετούσες δραστηριότητες, όπως και την εργασία της ομάδας στο επίπεδο της σχολικής δουλειάς (προγράμματα)». Ειδικά όσον αφορά τα μαθησιακά περιεχόμενα, ο Λαπασάντ (όπ. π., σελ. 90) παρέχει τις εξής οδηγίες: «Η επέμβαση του παιδαγωγού στο 'περιεχόμενο', δηλαδή στη διδασκαλία, πρέπει να είναι διακριτικά σαφής, όσο το δυνατόν πιο σύντομη. Είναι χρήσιμο να δοθεί υλικό για δουλειά (μελέτες, σημειώσεις, παραπομπές βιβλιογραφικές κτλ.), παρά να γίνονται αυτοσχέδιες ομιλίες. Πράγματι, αυτές υπάρχει κίνδυνος να παραλύσουν την εργασία της ομάδας. Ο παιδαγωγός πρέπει να έχει τεράστια πείρα, για να ξέρει πότε και πώς πρέπει να σταματήσει την άμεση επέμβαση».

⁹ G. Mendel – Chr. Vogt χ.χ., σελ. 246-247: «Όμως στις μέρες μας η αντικειμενική κατάσταση είναι ξεκάθαρη: η θεσμική εξουσία των νέων είναι ίση με μηδέν, η αμφισβήτηση είναι ισχυρή, η δύναμη του διοικητικού μηχανισμού είναι υπερβολικά μεγάλη. Ας ψάξουμε λοιπόν για μια καινούρια ισορροπία».

¹⁰ Δες Γ. Τζαβάρας 2012.

σχολική τάξη ή μια ομάδα εργασίας. Σε τέτοιες συνελύσεις οι μαθητές, συντονισμένοι από τον δάσκαλο, μπορούν να εξασκούν τη λεκτική, ακουστική, επιχειρηματολογική αλλά και γενικότερα συμβιωτική τους ικανότητα. Εκεί μαθαίνουν να εκφράζονται, να διατυπώνουν τις προτάσεις τους, αλλά και να σωπαίνουν ακούγοντας τις γνώμες και τις επιθυμίες των άλλων. Εκεί χρειάζεται να λαμβάνονται άμεσα εκτελεστές αποφάσεις, και να αναλαμβάνεται η ευθύνη της τήρησής τους, δηλαδή να υπάρχει άμεση εφαρμογή μέσα στην καθημερινότητα.

Η ενδεχόμενη αντίρρηση, ότι εύκολα οι μαθητές κάνουν λάθη και παίρνουν εσφαλμένες αποφάσεις, μπορεί να αντικρουστεί με πληθώρα επιχειρημάτων. Διότι ακριβώς μέσα από τα λάθη μαθαίνουν οι άνθρωποι (όχι μόνο οι ανήλικοι αλλά και οι πολύπειροι ενήλικοι), αρκεί να έχουν την ετοιμότητα και την ελεύθερη σκέψη, για να ζητήσουν κάτι σωστότερο και να το επιλέξουν, ακόμα και στην αμέσως επόμενη συζήτησή τους. Διότι εδώ ο μεγάλος δάσκαλος είναι η εμπειρική πράξη, που ποτέ δεν είναι μια άνετη κι ευθεία λεωφόρος, αλλά δρόμος γεμάτος στροφές, στενωπούς και δυσάρεστες εκπλήξεις. Η διερεύνηση, ο πειραματισμός και η διακινδύνευση ποτέ δεν είναι χωρίς αποτυχίες, αλλά μέσα από αυτές μπορεί να προκύψει γνήσιο επίτευγμα¹¹.

Ε) Η *συλλογική αυτοδιαχείριση* είναι μια καθημερινή αλλά και περιοδική εργασία. Αφορά τη διοργάνωση του έργου, του υλικού και των προσώπων. Σχετίζεται με τις μικρές πτυχές της καθημερινότητας αλλά και με βαρύνουσες αποφάσεις, όπως εκείνες που αφορούν τα οικονομικά θέματα και την επιλογή ή την απομάκρυνση διδακτικού προσωπικού. Σε ένα δημόσιο σχολείο είναι ασφαλώς απαραίτητη η κρατική επιχορήγηση για τη συντήρηση κτιριακών υποδομών, τη δημιουργία εργαστηρίων και βιβλιοθηκών, ή την αμοιβή των διδασκόντων. Μπορούν όμως να συζητηθούν και άλλα θέματα, όπως η εξεύρεση περαιτέρω οικονομικών πόρων, η αμειβόμενη μαθητική εργασία και το ξάνοιγμα στον επιχειρησιακό χώρο του κοινωνικού περιβάλλοντος. Το πόσο ανοιχτό ή κλειστό θα είναι ένα σχολείο στις κοινωνικές-οικονομικές επιδράσεις και συνεργασίες, τίθεται επίσης υπό συζήτηση.

Η τήρηση πειθαρχικών κανόνων ανήκει στα βασικά σημεία μιας αυτοδιαχείρισης. Ακόμα και νομικές-δικονομικές περιπτώσεις ανήκουν πρωταρχικά στην περιοχή της σχολικής εμπειρίας και δεν παραπέμπονται απευθείας στον διευθυντή, στον δικαστή ή στον αστυνόμο. Η ανάγκη για συγκρότηση μιας συλλογικής μαθητικής δίκης είναι ίσως σπάνια, αλλά μια τέτοια δίκη μπορεί να προσφέρει ένα γόνιμο μάθημα λαϊκού δικαστηρίου, ρητορικής δεξιότητας και διείδυσης σε νομικά εδάφη.

Εάν τέτοιες δυνατότητες αυτοδιαχείρισης συγκριθούν με την εικόνα που παρουσιάζουν τα σημερινά 15μελή μαθητικά συμβούλια, που περιορίζονται στη διοργάνωση μιας εκδρομής, μιας χοροεσπερίδας ή μιας θεατρικής παράστασης, φανερώνεται πόσο χαμηλή είναι η σημερινή «πολιτική» εμπειρία ακόμα και των πιο προικισμένων μαθητών, που σκοντάφτουν ανέλπιστα πάνω σε συντηρητικά γραφειοκρατικά ή νομικά πλαίσια.

* * *

Από τα παραπάνω θεωρώ ότι προκύπτουν τουλάχιστον τρία συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν τη βασική μου θέση, ότι η δημοκρατική εκπαίδευση ανήκει στο χώρο της ουτοπικής φαντασίας.

1^ο συμπέρασμα: Δεν μπορεί να υπάρξει δημοκρατική εκπαίδευση σε μια έκταση χιλίων ή δέκα χιλιάδων μαθητών, επειδή σε μια τέτοια ευρεία μάζα δεν μπορεί να υπάρξει διάλογος. Χωρίς γνήσιο διάλογο δεν υπάρχει ούτε δημοκρατία, γι' αυτό υποστηρίζω ότι μπορεί να υπάρξει δημοκρατία για ένα μεσημεράκι, σε μία και μόνο σχολική τάξη, και την άλλη μέρα

¹¹ Μια διαφωτιστική αναδρομή στα αυτοδιαχειριστικά πειράματα που έγιναν στις σχολικές κοινότητες του Αμβούργου (1919-1930), στο ανοιχτό σχολείο της οδού Βιτρύβ (Παρίσι, 1971 κ.ε.) και στο πειραματικό λύκειο του Όσλο, παρέχει ο Δημήτρης Βεργίδης 1983. Γράφει συμπερασματικά (σελ. 102 + 111): «Ακριβώς μέσα από τον αυτοδιαχειριστικό πειραματισμό αναδύεται μια άλλη αντίληψη για την εκπαίδευση, συλλογική κατάκτηση της βάσης, της δημιουργικότητας των μαθητών και των δασκάλων και όχι διανοητική σύλληψη της πολιτικής ηγεσίας ή μιας ομάδας ειδικών... Προτείνω, λοιπόν, να θεσμοθετηθεί το δικαίωμα στον πειραματισμό στα δημόσια σχολεία».

θα επιβληθεί και πάλι η άνωθεν επικρατούσα ολιγαρχία. Μιλώ λοιπόν για μια «μικροδημοκρατία», χωρίς ευρύ αριθμό συμμετεχόντων και χωρίς μέλλον.

2^ο συμπέρασμα: Οι μαθητές μιας σχολικής τάξης μπορούν να βιώσουν κάποιες δημοκρατικές διαδικασίες, ακόμα και χωρίς να τους έχει δοθεί δικαίωμα ψήφου στην ευρύτερη πολιτική αρένα. Κι αυτό βέβαια είναι ουτοπικό, διότι έτσι κινδυνεύουν να κατηγορηθούν ως «επαναστατικοί πυρήνες» που δεν μπορεί να αρέσουν στους κρατούντες.

Αλλά και μόνο το γεγονός ότι ένα σχολείο χρηματοδοτείται κατ' ανάγκη από κάποιους άλλους (εάν είναι δημόσιο: από το κράτος, εάν είναι ιδιωτικό: από τους γονείς), δηλώνει μια θεμελιώδη οικονομική εξάρτηση που το καθιστά υποχείριο αλλότριων δυνάμεων, οι οποίες πολύ σπάνια θα δείξουν κατανόηση απέναντι σε δημοκρατικούς πειραματισμούς.

3^ο συμπέρασμα: Ακόμα και μια ολιγόωρη δημοκρατική εκπαιδευτική εμπειρία βασίζεται σε υψηλές προδιαγραφές και θυσίες εκ μέρους του δασκάλου και των μαθητών: βασίζεται π.χ. στην αρχή της ισότητας, δηλαδή στην εγκατάλειψη των εξουσιαστικών τάσεων και των εγωιστικών φιλοδοξιών. Όσο δύσκολα εγκαταλείπει μια κυβέρνηση τις υπερεξουσίες της, άλλο τόσο δύσκολα εγκαταλείπει ένας δάσκαλος τις αυταρχικές του τάσεις, την ανάγκη για αυτοεπιβεβαίωση μέσω της αυθεντίας του κτλ. Τέλος, η δημοκρατική εκπαίδευση απαιτεί μεταξύ άλλων την αρχή της συλλογικότητας, που στις μέρες μας (αν όχι και σε κάθε εποχή) δεν είναι διόλου αυτονόητη, γιατί είμαστε πάνω απ' όλα ατομιστές και μόνο κατ' εξαίρεση αλτρουιστές.

Βιβλιογραφία

1. Βεργίδης, Δ. (1983). *Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον αυτοδιαχειριστικό πειραματισμό*. Αθήνα: Ανδρομέδα.
2. Γκράμσι, Α. – Λεφέβρ, Α. – Μπουρντέ, Υ. – Σαυί, Ρ. – Λαπασάντ, Ζ. (1982). *Άρθρα για την αυτοδιαχείριση*. Πρόλογος-Μετάφραση Δ. Βεργίδης. Αθήνα: Ανδρομέδα.
3. Ελευθεράκης, Θ. (2012) «Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο τον διάλογο». *Διά-ΛΟΓΟΣ* 2, σ. 186-223.
4. Καστοριάδης, Κ. (1974). «Παιδεία και δημοκρατία». Στο: Κ. Κ., *Ανθρωπολογία πολιτική φιλοσοφία*. Αθήνα: Ύψιλον. Διαθέσιμο και στη διεύθυνση: <http://wp.me/pyR3u-7z6> (1-2-2014).
5. Κόντος, Α. (2004) «Δημοκρατία και κοινοβουλευτισμός. Δύο διαφορετικά πολιτεύματα». *Νέα Κοινωνιολογία* 38, σ. 141-151.
6. Λαπασάντ, Ζ. (= Lapassade, G.). (1982). «Παιδαγωγική αυτοδιαχείριση. Τα τεχνικά προβλήματα». Στο: Γκράμσι, Α. κ.ά. 1982, σ. 88-94.
7. Μπαλάσκας, Κ. (1984). *Κοινωνική θεώρηση της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
8. Οικονόμου, Γ. Ν. (2007). *Η άμεση δημοκρατία και η κριτική του Αριστοτέλη*. Αθήνα: Παπαζήση.
9. Οικονόμου, Γ. Ν. (2009). *Από την κρίση του κοινοβουλευτισμού στη δημοκρατία*. Αθήνα: Παπαζήση.
10. Τζαβάρας, Γ. (2012). «Η στοχαστική διαλογική δραστηριότητα ως έξοχη ευκαιρία για εκδημοκρατισμό του σχολικού αναλυτικού προγράμματος». *Διά-ΛΟΓΟΣ* 2, σ. 294-304.
11. Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. London – New York: Continuum.
12. Johansson, O. (2013). “Democratic Distributed School Leadership: Ethics, Responsibility and Authority”. Keynote article for discussion, 2013. In: <http://www.schoolleadership.eu/el/portal/resource/democratic-distributed-school-leadership-ethics-responsibility-and-authority> (1-2-2014).
13. Kateb, G. (1972²). “Utopias and Utopianism”. In: P. Edwards (ed.): *The Encyclopedia of Philosophy*. Vol. 7, New York – London: Macmillan (1967), p. 212-215.
14. Mendel, G. – Vogt, C. (= Μαντέλ, Ζ. – Βογκτ, Κ.). (χ.χ.) *Το παιδαγωγικό μανιφέστο. Αμφισβήτηση και σοσιαλισμός*. Β' τόμος, Μετάφραση Δ. Βεργίδης – Ε. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ανδρομέδα (το γαλλικό πρωτότυπο: Paris 1973).

15. Rousseau, J.-J. (2004). *Το κοινωνικό συμβόλαιο*. Μετάφραση Β. Γρηγοροπούλου – Α. Σταϊνχάουερ. Αθήνα: Πόλις.
 16. Spring, J. (1998). *A primer of libertarian education*. Montreal, Quebec: Black Rose Books (first edition, 1975).
-