

**«Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη:
Από τη Σχολική Κοινότητα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-26)
στις Μαθητικές Κοινότητες του σύγχρονου Ελληνικού Σχολείου».**

Ελευθεράκης Θεόδωρος

Λέκτορας

Πανεπιστήμιο Κρήτης

elefthet@uoc.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το δημοκρατικό σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές του δικαιώματα, όπως: ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα ευκαιριών, αυτονομία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και να τους καλλιεργεί κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, όπως: ανάληψη ευθυνών, συνεργασία, κοινωνικότητα, αλληλοκατανόηση, ενσυναίσθηση, ελεύθερη έκφραση απόψεων και δημοκρατική λήψη απόφασης.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του *Σχολείου Εργασίας*, που ως μια διδακτική μέθοδος απορρίπτει την παθητική στάση των μαθητών, εξασφαλίζει την αυτενέργειά τους και τους οδηγεί αποτελεσματικότερα στην έννοια της αυτοαγωγής και της αυτοδιοίκησης, ενέπνευσαν τον Αλέξανδρο Δελμούζο, ο οποίος το 1923 αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Μαρασλείου Διδασκαλείου και επιχειρεί να εφαρμόσει στη διδακτική πράξη τις αρχές του *Σχολείου Εργασίας* και να οργανώσει την πρώτη *Σχολική Κοινότητα* στην Ελλάδα. Το 1982/86 δημιουργήθηκε ο ισχύων Κανονισμός λειτουργίας των *Μαθητικών Κοινοτήτων* στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η πρακτική εφαρμογή των οποίων απέχει πολύ από τους σκοπούς και τη θέληση του νομοθέτη αλλά και των πρωτοπόρων παιδαγωγών της Προοδευτικής Αγωγής. Τα νέα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα (2002/2003) στρέφονται προς τη δημιουργία ενός δημοκρατικότερου σχολείου.

Η χάραξη ενός σύγχρονου δημοκρατικού, παιδαγωγικού μοντέλου *Σχολικής Κοινότητας*, που να βασίζεται στο αξεπέραστο παράδειγμα του Μαρασλείου Διδασκαλείου, και η ορθή εφαρμογή του στο σχολείο μας είναι ένας στόχος που οδηγεί στην ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική δικαιοσύνη.

ABSTRACT

The democratic school should provide students with rights, such as freedom, justice, equal opportunity, autonomy, participation in the decision making process and build up social and political skills, such as undertaking of responsibilities, collaboration, sociability, fellow feeling, empathy, free expression of opinions and democratic decision making.

The pedagogic perceptions of the *School of Work*, which as an instructive method rejects the passive attitude of students, ensures their self-activity and leads them more effectively to self-education and self-government, inspired Alexandros Delmouzos, who in 1923 undertook the administration of Marasleio Didaskaleio and attempted to apply the principles of the *School of Work* into his teaching practice and to organise the first *School Community* in Greece. In 1982/86 the Regulation rules for *Student Communities* in the Secondary Education were put in effect. However, their practical application differs vastly from the aims and the will of the legislator and the pioneer educators of Progressive Education. New Greek national curricula (2002/2003) are turned to the creation of a more democratic of school.

The creation of a modern democratic, pedagogic model of *School Communities*, that would be based on the insuperable example of Marasleio Didaskaleio, and its correct application in our school is a objective that leads to the equality of opportunity and social justice.

0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάβαση από τη Φεουδαρχική/αγροτική στη Βιομηχανική κοινωνία κράτησε αρκετούς αιώνες, μέσα από μια συνεχή διαδικασία αφύπνισης του ανθρωπίνου πνεύματος. Η πρώτη προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση ξεκίνησε κατά την περίοδο της Αναγέννησης

(14ος-16ος αιώνας), πέρασε από την εποχή του Πραγματισμού ή της Εμπειρίας (17ος αιώνας) και κορυφώθηκε την εποχή του Διαφωτισμού (1688-1789). Καθ' όλη τη διάρκεια αυτή η ανάπτυξη που επήλθε στην επιστήμη και στην τεχνολογία δημιούργησε τις απαραίτητες συνθήκες, προς το τέλος του 18ου αιώνα, για το ξέσπασμα της Γαλλικής Επανάστασης (1789) και την επικράτηση, συνάμα, της Βιομηχανικής Επανάστασης. Αποτέλεσμα όλων αυτών των εξελίξεων ήταν η έκφραση και η προαγωγή αιτημάτων όπως τα περί: Ισότητας, Ελευθερίας, Κοινωνικής δικαιοσύνης, Δημοκρατίας, Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ατομικών, κοινωνικών, πολιτικών) και, βεβαίως, *Εκπαίδευσης προς όλους* με παροχή δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ισότητας ευκαιριών και, τελικά, επίτευξης πλήρους εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και δημιουργίας του *Δημοκρατικού Σχολείου*.

Το εθνικο-αστικό κράτος, μετά από την επικράτησή του στη βιομηχανική κοινωνία, άρχισε να διευρύνει την κοινωνική του λειτουργία, σε μια προσπάθεια να εξισοροτήσει τις κοινωνικές ανισότητες και τις αναπόφευκτες συγκρούσεις μεταξύ των ανθρώπων. Το ίδιο, μεταπολεμικά, επικράτησε να ονομάζεται διεθνώς «*κράτος πρόνοιας*», καθότι προσπάθησε να εκφράσει «*αξίες κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης*» σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, βέβαια, με πολλές δυσκολίες, προβλήματα και κριτικές από μαρξιστές και νεοφιλελεύθερους (Στασινοπούλου, 1992: 19, 27. Βλ. επίσης: Πετμεζίδου-Τσουλουβή, 1992· Κελλανίδης, 2000· Ροζανβαλόν, 2003).

Παράλληλα, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις στην Ευρώπη και στην Αμερική είχαν αρχίσει να επαναπροσδιορίζονται και η ερβαρτιανή παιδαγωγική με την «*από καθέδρας διδασκαλία*» άρχισε να βάλλεται και να παραχωρεί τη θέση της στα νέα παιδαγωγικά αιτήματα και τις αρχές της *Νέας Αγωγής* και του *Σχολείου Εργασίας*, με πρωτεργάτες: τον Τζον Ντιούι στην Αμερική, τον Γκεόρκ Κερσενστάινερ στη Γερμανία, τη Μαρία Μοντεσόρι στην Ιταλία κ.ά. (Βλ. Chateau, 1983· Δανασσή-Αφεντάκης, 1985· Rohrs, 1990· Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008).

Αντίστοιχα στην Ελλάδα, την ίδια περίοδο, πολλοί εκπαιδευτικοί πηγαίνουν, κυρίως, στη Γερμανία για τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, όπου έρχονται σε επαφή με τις νέες αυτές παιδαγωγικές αντιλήψεις. Ο Δημήτρης Γληνός, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Μιχάλης Παπαμαύρος, ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος κ.ά. ακολούθησαν αυτήν την οδό και όλοι, λιγότερο ή περισσότερο, ενστερνίστηκαν τις νέες παιδαγωγικές ιδέες τις οποίες, στη συνέχεια, προσπάθησαν να μεταλαμπαδεύσουν, άλλοι με μεγαλύτερη και άλλοι με μικρότερη επιτυχία, στην ελληνική πραγματικότητα.

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος στην προσπάθειά του να βοηθήσει «*ώστε το σχολείο των λόγων να γίνει σχολείο εργασίας*» ενσαρκώνει την περίοδο αυτή τον πόθο κάθε Έλληνα «*ζωντανού δασκάλου (...)* για ένα καλύτερο μελλοντικό σχολείο» (Δελμούζος, 1958: 104). Η προσπάθειές του στο Παρθεναγωγείο του Βόλου (1908), στο Μαράσλειο Διδασκαλείο (1923), αλλά και στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1934) το αποδεικνύουν περίτρανα (Βλ. Δελμούζος, 1958· Παπανούτσος, 1984· Τερζής, 1986).

1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Δικαιοσύνη είναι η «*τήρηση των αρχών του δικαίου*» σε ατομικά ή κοινωνικά πλαίσια. Κοινωνική Δικαιοσύνη είναι ένα επιτακτικό και καθολικό αίτημα των ανθρώπων ενάντια στην κοινωνική αδικία. Ένα αίτημα που απαιτεί την κατάργηση προνομίων, την απονομή και προστασία των δικαιωμάτων του πολίτη, ώστε όλοι οι πολίτες μιας κοινωνίας να απολαμβάνουν κοινωνική ισότητα, ελευθερία, ισονομία, αξιοκρατία, ισοπολιτεία και αδελφότητα (Διαμαντόπουλος, 2002: 268-269).

Η κοινωνική συνοχή είναι μια κοινωνικοοικονομική μεταβλητή, που λαμβάνεται υπόψη απ' όλες τις δημοκρατικές κυβερνήσεις όταν σχεδιάζουν και εκτελούν την πολιτική τους. Η προσπάθεια για την ανακατανομή και την ισοκατανομή του εθνικού εισοδήματος επιφέρει κοινωνική δικαιοσύνη. Φορέας της κοινωνικής δικαιοσύνης, λοιπόν, γίνεται το παρεμβατικό κοινωνικό κράτος, το Κράτος Δικαίου ή Κράτος Πρόνοιας (Πετμεζίδου-Τσουλουβή, 1992: 21· Στασινοπούλου, 1992: 26· Κυπριανός, 2004: 262). Η κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται σε κανόνες που προσδιορίζουν «*τη διανομή των ωφελειών και των βαρών μεταξύ των μελών μιας οργανωμένης κοινωνίας*» (Λιανός, 2000). Η πολιτική χρειάζεται, κυρίως, πρακτικούς κανόνες επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων και όχι συζητήσεις θεωρητικές, οι οποίες δεν λείπουν ποτέ και για το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, ανάμεσα στους πολιτικούς, στους

φιλοσόφους και στους κοινωνικούς επιστήμονες. Ένας τέτοιος πρακτικός κανόνας είναι «να δούμε το στοιχείο της ισότητας των ατόμων σε σχέση με την κοινωνική προστασία, που πρέπει να έχουν όταν δεν ευθύνονται τα ίδια τα άτομα για τη δυσχέρεια που έχουν βρεθεί [...] από παράγοντες όπως η μεγάλη ηλικία, η ασθένεια, η ανεργία, οι φυσικές καταστροφές, οι σωματικές και άλλες αναπηρίες, το φύλο» κ.ά. (ό.π.).

Στις Βιομηχανικές-αστεακές κοινωνίες οι γονείς, κυρίως των χαμηλότερων στρωμάτων, επιθυμούν να μορφωθούν τα παιδιά τους, διότι θεωρήθηκε από όλους ότι με την εκπαίδευση θα εξαλειφθούν οι κοινωνικές διαφορές, δηλαδή θα επέλθει άμβλυνση των ανισοτήτων του πλούτου και της δύναμης, θα ευνοηθεί η κοινωνική κινητικότητα και άρα η κοινωνική δικαιοσύνη (Τσαούσης, 2001: 571· Πυργιωτάκης, 2001: 118). Έτσι, τελικά, η «παροχή εκπαίδευσης σε όλους» γίνεται στόχος του Κράτους Πρόνοιας παίρνοντας τη μορφή της δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών σε όλους και μάλιστα σε μία δια βίου προοπτική εκπαίδευσης (Τσαούσης, 2001: 571). Όμως ευκαιρία είναι μια «αντικειμενική και υποκειμενική δυνατότητα, δηλαδή, να επιτρέπεται στο άτομο, αλλά και να έχει ταυτόχρονα την ικανότητα, να είναι σε θέση να ασκήσει τα δικαιώματά του» (Κιτσαράς, 2001: 294). Επομένως, η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι μια πολύ σχετική έννοια, καθότι προϋποθέτει αφενός μια αντικειμενική και αφετέρου μια υποκειμενική δυνατότητα. Άρα και αν ακόμα η πολιτεία παρέχει ίση εκπαίδευση (ίδια αντικειμενική δυνατότητα) προς όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας, δεν σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να την προσλάβουν σε ίση ποσότητα, διότι έχουν διαφορετική υποκειμενική δυνατότητα πρόσληψης της εκπαίδευσης αυτής, η οποία οφείλεται στις αποκλίσεις που έχουν μεταξύ τους τα παιδιά, δηλαδή στο διαφορετικό δυναμικό του κάθε ατόμου (διαφορετικές έμφυτες ικανότητες/προδιαθέσεις, διαφορετική προγενέστερη περιβαλλοντική επίδραση). Τελικά, η ισότητα ευκαιριών μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη χορήγηση όχι ίσων, αλλά κυρίως ιδιαίτερων ευκαιριών. Πράγματι, όπως υποστηρίζει και ο Dahrendorf (1978) «στις ελεύθερες κοινωνίες συναντάει κανείς το συνδυασμό 'ίσων' και 'ιδιαίτερων ευκαιριών εκπαίδευσης'» (ό.π.).

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να στοχεύσει στην παροχή προς όλους τους μαθητές του, ανεξαρτήτως της αντικειμενικής ή της υποκειμενικής τους δυνατότητας, των δικαιωμάτων της ελευθερίας, δικαιοσύνης, ισότητας ευκαιριών, αυτονομίας, συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και στην καλλιέργεια κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων, όπως: της συνεργασίας, της κοινωνικότητας, της αλληλοκατανόησης, της ενσυναίσθησης, της ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Ένα σχολείο που θα παρέχει τη δυνατότητα και θα διδάσκει σ' όλους τους μαθητές του να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, αλλά, συγχρόνως, να εκπληρώνουν και τις υποχρεώσεις τους, δίχως άλλο, θα πρέπει να είναι το σύγχρονο Δημοκρατικό Σχολείο.

Για να δημιουργηθεί και να ευδοκιμήσει ένα τέτοιο σχολείο θα πρέπει να παλέψουν πολλοί άνθρωποι και για πάρα πολύ καιρό. Η προσπάθεια όλων αυτών θα πρέπει να λαβαίνει υπόψη της ότι το Δημοκρατικό Σχολείο, για τη σωστή λειτουργία του, στηρίζεται σε δυο βασικές αρχές, οι οποίες θα πρέπει να δημιουργηθούν και να επικρατήσουν σ' αυτό:

Α. Η *πρώτη αρχή* είναι η δημιουργία δημοκρατικών δομών και διαδικασιών στο σχολείο, οι οποίες θα ρυθμίζουν την καθημερινή σχολική ζωή. Δηλαδή, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (παιδαγωγοί, νέοι, γονείς) έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Beane & Apple, 2003· Νικολάου, 2006: 159-160). Έτσι, ατομικά και ομαδικά πρότυπα του σχολείου (δάσκαλοι, γονείς, σχολική κοινότητα και τάξη) θα λειτουργήσουν ως παραδειγματικά δημοκρατικά μοντέλα για τους μαθητές, όπως θα αποφαίνονταν και ο Bandura σε σχέση με την κοινωνικογνωστική θεωρία του περί της μάθησης με παρατήρηση και μίμηση προτύπων (Κολιάδης, 1994).

Η τήρηση αυτής της αρχής στο δημοκρατικό σχολείο ελέγχεται από τους παρακάτω δείκτες δημοκρατικότητας, δηλαδή από:

1. Τη δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού, η οποία διαφαίνεται από το κατά πόσο είναι φορέας δημοκρατικών ιδεωδών και συμπεριφορών, ώστε οι μαθητές και αυριανοί πολίτες να μπορούν «να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο πολιτικό σύστημα της δημοκρατίας» (Ανδρέου, 1989: 1669).

2. Το βαθμό συμμετοχής εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις διαδικασίες λήψης απόφασης για την εκπαιδευτική πολιτική και την οργάνωση της σχολικής ζωής.

3. Την όσο το δυνατό μεγαλύτερη, χρονικά, διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

4. Το βαθμό «*πρόσβασης σ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από όλες τις κοινωνικές κατηγορίες του πληθυσμού (κοινωνική – οικονομική προέλευση – φύλο, περιοχή κ.λπ.)*».

5. Το βαθμό «*αυτοδιοίκησης των σχολικών μονάδων*» (ό.π.).

Β. Η *δεύτερη αρχή* είναι η δημιουργία ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος (δημοκρατικού curriculum), που θα παρέχει σ' όλους τους μαθητές του δημοκρατικές εμπειρίες, ώστε να «*μαθαίνουν να είναι 'κριτικοί αναγνώστες' της πραγματικότητας*» (Beane & Apple, 2003· Νικολάου, 2006: 159-160. Βλ. επίσης: Κυρίδης, 1996α: 123-127).

Η λειτουργία της δεύτερης αρχής στο δημοκρατικό σχολείο ελέγχεται από τους παρακάτω δείκτες δημοκρατικότητας:

1. Τη δημοκρατική σκοποθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων.

2. Τον δημοκρατικό τρόπο σχολικής εργασίας και την ελευθερία στη διατύπωση των απόψεων. Δηλαδή τη χρήση διδακτικών προσεγγίσεων, μεθόδων και αξιολόγησης διδασκαλίας που προάγουν τις δημοκρατικές κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες (συνεργασία, συμμετοχή στη λήψη απόφασης, αποδοχή του άλλου κ.λπ.).

3. Την όσο το δυνατόν πιο πρώιμη παρέμβαση και την υποχρεωτικότητα του Νηπιαγωγείου (Προσχολική Αγωγή) (Ζαχαρενάκης, 1992: 91-93· Κυρίδης, 1996β: 202-210· Ντολιοπούλου, 2008: 60).

4. Το βαθμό αντιστάθμισης των δυσκολιών που δημιουργούνται από τις κοινωνικές και άλλες ανισότητες: Αντισταθμιστική Αγωγή, Ενισχυτική διδασκαλία, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Ολοήμερα Σχολεία, κ.ά. (Ανδρέου, 1989: 1669. Βλ. επίσης Ζαχαρενάκης, 1992· Κυρίδης, 1996β: 197-199· Βρεττός, 2001· Πυργιωτάκης, 2001· Ντολιοπούλου, 2003).

5. Την επιτυχή διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ύπαρξη εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης για κάθε μαθητή που τα έχει ανάγκη, με την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής, Τμημάτων Ένταξης, Ειδικών Σχολείων, Φροντιστηριακών Τμημάτων κ.λπ. (Horf, 1982· Ζαχαρενάκης, 1992: 113-120· Μιχαλακόπουλος, 1996: 213-224).

6. Το βαθμό παροχής Συνεκπαίδευσης – Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Inclusive Education) προς όλους τους μαθητές (Τάφα, 1998).

2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στη Γερμανία και όχι μόνο, προς το τέλος του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα, εξελίσσεται μια παιδαγωγική κίνηση «*που αποβλέπει στη μεταρρύθμιση του σχολείου*» και η οποία είναι πολύ σημαντική και για τη χώρα μας καθώς επηρέασε τους τρεις πρωτεργάτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, και όχι μόνο, που σπούδαζαν τότε εκεί, δηλαδή τους: Αλέξανδρο Δελμούζο, Μανόλη Τριανταφυλλίδη και Δημήτρη Γληνό. Η εκδήλωση της κίνησης αυτής ξεκινάει από μια νέα στάση απέναντι στο παιδί, η οποία είχε διαμορφωθεί και απαιτούσε «*την προσαρμογή του σχολείου στην παιδική φύση*» θέτοντας το παιδί στο κέντρο της λειτουργίας του σχολείου. Η λειτουργία, πλέον, του σχολείου μετατρέπεται από δασκαλοκεντρική σε παιδοκεντρική (Γερζής, 1986: 28-29). Και ο Μ. Παπαμαύρος σπούδασε στη Γερμανία και επηρεάστηκε από την κίνηση του Σχολείου Εργασίας, για το οποίο αναφέρει ότι «*δέν είναι μόνο ο τρόπος τής διδασκαλίας*» που διαφοροποιείται στο σχολείο αυτό, αλλά κυρίως «*ή διοργάνωση τής σχολικής ζωής*» του που «*θέλη νά μορφώσει ηθικά τούς τροφίμους του, πρέπει ν' αποτελή κι αυτό μιά κοινωνία, μιά κοινότητα [...] μιά οργανωμένη σχολική εργατική κοινότητα*» (Παπαμαύρος, 1924: 360-361).

Μερικοί από τους παιδαγωγούς που εργάστηκαν για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Γερμανία και, συνεπώς, επηρέασαν τις παιδαγωγικές θεωρίες του Δελμούζου, αλλά και του Παπαμαύρου, είναι οι ακόλουθοι:

Ο Berthold Otto, ο οποίος υπήρξε ένας από τους κύριους εκπροσώπους του 'Σχολείου Εργασίας', ίδρυσε το 1906 το σχολείο του, στο οποίο έδωσε «*βασική σημασία στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά*», ανάγοντας «*τη συνομιλία σε κεντρική μεθοδική κατηγορία της σχολικής εργασίας*». Επίσης, εισήγαγε το θεσμό της μαθητικής αυτοδιοίκησης,

«που έφτασε ως τη θεσμοθέτηση μαθητικού δικαστηρίου», ως βασικό «συστατικό στοιχείο της ζωής» του σχολείου του (Τερζής, 1986: 33).

Ο Δελμούζος και ο Παπαμαύρος επηρεάστηκαν, επίσης, από τον Hermann Lietz, ο οποίος ιδρύει δικά του σχολεία και εγκαινιάζει την «κίνηση των γερμανικών 'εξοχικών παιδαγωγείων'» μιας κίνησης εναντίον των αντιλήψεων και των μεθόδων του παλιού σχολείου, με κριτική διάθεση «απέναντι στις κατακτήσεις του τεχνικού πολιτισμού» και την ανάγκη εργασίας της μητέρας. Κυρίαρχη επιδίωξη του σχολείου του Lietz για την αντιμετώπιση των κινδύνων αυτών γίνεται η εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του κοινωνικού βιώματος και της βιωματικής «μόρφωσης του χαρακτήρα», την οποία «υπηρετούσε η οργάνωση της σχολικής ζωής, η κοινοτική ζωή». Ενθαρρύνει τη δημιουργία νέας σχέσης του δασκάλου με το μαθητή και την «προσαρμογή του σχολείου στο παιδί», ώστε να προωθείται η «ενεργητική συνεργασία του παιδιού κατά το μάθημα» και να γίνεται «βάση της διεξαγωγής του μαθήματος» ο διάλογος (ό.π.: 36-38. Βλ. επίσης: Παπαμαύρος, 1920: 100-115· Παπαμαύρος, 1922: 227-233).

Ο Hugo Gaudig έκανε διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για να «ξεπεράσει το 'σχολείο της μάθησης' [...] άλλος ένας χαρακτηρισμός του παλαιού σχολείου», ενός σχολείου της ετερονομίας, το οποίο δυσχεραίνει το μαθητή στη διαδικασία της μάθησής του στο σχολείο, αλλά και την «αυτόνομη λειτουργία του πολίτη μετά το σχολείο». Η παιδαγωγική του στηρίζεται στις εξής έννοιες: *προσωπικότητα, ελεύθερη πνευματική σχολική εργασία, αυτενέργεια και αυτονομία*. Ως προς την επίτευξη της αυτονομίας του μαθητή ο Gaudig αναφέρει ότι θα πρέπει πρώτα να κατακτηθούν διάφοροι ενδιάμεσοι στόχοι, οι οποίοι επιτυγχάνονται μόνο με μια «τεχνική εργασίας», όπως είναι «η μάθηση της μάθησης», ώστε τελικά ο εκπαιδευτικός «να καταστήσει τον εαυτό του, με μια φθίνουσα πορεία, περιττό για την τάξη» (Τερζής, 1986: 39-40). Έτσι, ο μαθητής θα αναπτυχθεί σε μια τέλεια, «ελεύθερη και υπεύθυνη προσωπικότητα» που είναι ο βασικός σκοπός της αγωγής του Gaudig (Βλ. Παπαδόπουλος, 1938: 28-30· Δανασσής-Αφεντάκης, 1985: 137).

Ο Δελμούζος ξαναπήγε στη Γερμανία για δυο χρόνια (1921-1922) και εγκαταστάθηκε στο Μόναχο όπου «βασίλευε ο Georg Kerschensteiner, ο θεωρητικός και πρακτικός του 'Σχολείου Εργασίας'», μιας νέας «διδακτικής μεθόδου που αποκρούει την παθητική στάση των μαθητών στην τάξη και θεμελιώνει τη διδασκαλία στην πρωτοβουλία και στην προσωπική, ατομική και ομαδική εργασία τους». Με την εν λόγω διδακτική συμφωνεί ο Δελμούζος απολύτως, την μελετάει σε βάθος και γνωρίζει τις διάφορες εφαρμογές της. Το «'Σχολείο Εργασίας' γίνεται από τότε πρότυπο της δουλειάς του και ο Kerschensteiner ένας από τους πιο αγαπημένους συγγραφείς του» (Παπανούτσος, 1984: 81-82). Ο Kerschensteiner υποστηρίζει ότι οι τρεις κύριοι σκοποί του Σχολείου είναι: η επαγγελματική μόρφωση, η ηθικοποίηση της επαγγελματικής μόρφωσης και η καθοδήγηση των μαθητών να μάθουν να συνεργάζονται για την ηθικοποίηση της κοινωνίας τους. Το Σχολείο Εργασίας, λοιπόν, μαθαίνει τους μαθητές του να εργάζονται πρακτικά για την ηθικοποίηση της μικρής σχολικής κοινωνίας τους εμπιστευόμενο σ' αυτούς «τήν τών μαθητών αυτοδιοίκησιν καί τήν ιδέα τής εργατικής κοινότητας», διότι «σκοπόν έχει τό Σχολείον νά προπαρασκευάση τόν μέλλοντα πολίτην» (Kerschensteiner, 1916: 43-59. Βλ. επίσης: Παπαδόπουλος, 1938: 30-35· Savioz, 1983: 287-305· Δανασσής-Αφεντάκης, 1985: 132-136· Καστάνος, 1995: 62-70· Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008: 305-314).

Ένα άλλο πολύ σημαντικό πρόσωπο, από τις ιδέες του οποίου επηρεάστηκε ο Δελμούζος, όπως και ο ίδιος παραδέχεται, είναι ο John Dewey (Δελμούζος, 1958: 109) θεμελιωτής του Σχολείου Εργασίας και του κινήματος της Νέας Αγωγής στην Αμερική. Ο Dewey ήταν ένας Αμερικάνος φιλόσοφος, κοινωνιολόγος, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός, ο οποίος δίδαξε σε πολλά πανεπιστήμια και η εκπαιδευτική αλλαγή στις Η.Π.Α. οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις μελέτες και τις προσπάθειές του. Ο Dewey ίδρυσε στο Πανεπιστήμιο του Chicago το 1896 ένα πειραματικό Δημοτικό Σχολείο, όπου έθεσε στο κέντρο της εκπαίδευσης τους μαθητές, κατέρριψε τις παλαιές αυταρχικές παιδαγωγικές μεθόδους, άσκησε κριτική στην εκπαίδευση που έχει σαν στόχο μόνο τη διασκέδαση και την ενασχόληση των μαθητών με ανούσιες δραστηριότητες ή μόνο με την επαγγελματική εκπαίδευση. Αν ρίξουμε μια σύντομη ματιά στο έργο και τις αντιλήψεις του Dewey θα διαπιστώσουμε τη συγγένεια με τις απόψεις και τις ενέργειες του Δελμούζου. Ο Dewey θεώρησε πως το σχολείο πρέπει να είναι ένας χώρος κοινοτικής ζωής που να στοχεύει, ως επί το πλείστον, στη μάθηση μέσω του πειράματος,

αντίθετα με το παραδοσιακό σχολείο, όπου ο μαθητής απλά και μόνο ακούει και υπακούει στο δάσκαλο. Πρόκειται για ένα κύτταρο εμβρυικής κοινοτικής ζωής που θα ανακλά τη ζωή της ευρύτερης κοινωνίας. Μια από τις βασικές ενέργειες του Dewey ήταν η καθιέρωση της Δημοκρατικής εκπαίδευσης. Στόχος της εκπαίδευσης αυτής πρέπει να είναι αυτό που θέλει ο πιο συνετός γονιός για το παιδί του, αυτό και η κοινωνία, να προσπαθεί να πετύχει, για όλα τα παιδιά της μέσω της εκπαίδευσής της. Έτσι, ο δάσκαλος αποτελεί κι αυτός μέλος της κοινότητας και παύει να επιβάλλει ιδέες και στάσεις στους μαθητές και να τους χειραγωγεί. Δίνεται πλέον ελευθερία στα παιδιά να ενεργήσουν και να εκφραστούν και η εκπαίδευση πλησιάζει πιο κοντά στις ζωές των μαθητών (Ντιούι, 1982: 11-12 & 29-30. Βλ. επίσης: Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977: 202-205· Brubacher, 1983: 359-362· Δανασής-Αφεντάκης, 1985: 119-132· Κόφφας, 2002: 75-76· Χριστόπουλος, Χ.-Κλ., 2005· Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008: 273-304).

2.1. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΛ. ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της Παιδείας για το Δελμούζο είναι η δημιουργία ανθρώπων, οι οποίοι θα είναι ηθικά και πνευματικά αυθύπαρκτοι. Με την έννοια αυτή ο Δελμούζος εννοεί ότι θα μπορεί μόνος του ο άνθρωπος να διαχειριστεί τη ζωή του, να βρει το επάγγελμα που του ταιριάζει και να είναι ικανός να αντιμετωπίσει μόνος του τα προβλήματα που του παρουσιάζονται. Να γίνει άξιο και ενεργό μέλος της κοινωνίας, να διαθέτει λόγο και βούληση και να αναλαμβάνει τις ευθύνες των πράξεών του (Χατζηστεφανίδης, 1990: 152).

Για τους λόγους αυτούς ο Δελμούζος θέλησε να εφαρμόσει στην πράξη τις αρχές της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας, οργανώνοντας με τέτοιο τρόπο το αναλυτικό πρόγραμμα στο σχολείο -*δεύτερη βασική αρχή του δημοκρατικού σχολείου*- και εφαρμόζοντας μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, που να δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να αναπτυχθεί, να σκεφτεί, να προβληματιστεί, να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου, στην οργάνωση και τη διοίκησή του και να τολμάει να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις, τις σκέψεις και τις ιδέες του, δηλαδή να δημιουργηθούν δημοκρατικές δομές και διαδικασίες στο σχολείο -*πρώτη βασική αρχή του δημοκρατικού σχολείου*-.

Το Σχολείο Εργασίας, κατά τον Αλ. Δελμούζο, εφαρμόζει νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τη φύση του παιδιού, ώστε, τελικά, το «*σχολείο των λόγων*» να μετατραπεί σε «*σχολείο εργασίας*» (Δελμούζος, 1958: σσ. 103-157). Για το λόγο αυτό χρησιμοποιεί:

1. τη μαθητοκεντρική μέθοδο, δηλαδή κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πλέον το παιδί και όχι ο δάσκαλος·

2. την αυτενέργεια του μαθητή, δηλαδή «*ενέργεια που πηγάζει από την ελεύθερη βούληση του ατόμου*» και δεν γίνεται, έτσι, η μάθηση μια καταναγκαστική αναποτελεσματική διαδικασία (Τερζής, 1986: 147)·

3. τη βασική παιδαγωγική αρχή «*πως το παιδί το μορφώνουμε πραγματικά, άμα στηριχτούμε στη δική του ψυχοσύσταση, που φανερώνεται καθαρά στην κλίση του*» (Δελμούζος, 1971: 82). Στο σχολείο εργασίας, το παιδί θα έχει την ευκαιρία να ανακαλύψει και να επιλέξει πράγματα που το ενδιαφέρουν και να ασχοληθεί μ' αυτά, να ξυπνήσει το ενδιαφέρον του μαθητή κατά Ντιούι (Τερζής, 1986: 153-154)·

4. την οργάνωση της σχολικής ζωής από τα ίδια τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό ευνοείται η συνεργασία και η ομαδική εργασία, όπου όλοι δουλεύουν για ένα κοινό στόχο, προσφέροντας καθένα το δικό του μερίδιο στη συλλογική αυτή προσπάθεια. Ο ρόλος του δασκάλου είναι βοηθητικός, συμβουλευτικός και παρεμβαίνει όταν χρειαστεί για να βοηθήσει τις παιδικές εργασίες να πάρουν το σωστό δρόμο, ενώ η παρέμβαση αυτή με τον καιρό ελαττώνεται. Πιο συγκεκριμένα ο Δελμούζος αναφέρει: το είναι του δασκάλου «*αλύγιστο στόχρος [...] απάνω όμως απ' όλα τό βύθισμα στους άλλους, ή εκμηδένιση, ή διάχυση τού εγώ του, μιά πλατιά διάχυτη αγάπη*» (Δελμούζος, 1929: 74-81. Βλ. επίσης: Δελμούζος, 1971: 73-98· Τερζής, 1986: 162-165)·

5. με τη διαμόρφωση της σχολικής κοινότητας. Τα παιδιά στο νέο σχολείο «*δε θα είναι άτομα 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 παιδιά ελεύθερα και όχι οι μεγάλοι*». Παρόλα αυτά το παιδί θα μάθει να σέβεται τις αρχές και τις αξίες του σχολείου και θα συμμορφώνεται με τους κανόνες (Δελμούζος, 1971: 84· Τερζής, 1986: 165-168).

Έτσι, όλοι αυτοί οι παράγοντες που συνθέτουν το *Σχολείο Εργασίας*, τελικά, δημιουργούν ένα ακόμα στόχο, ο οποίος επιτυγχάνεται σταδιακά. Ο στόχος αυτός είναι η *αυτοδιοίκηση της σχολικής κοινότητας* από τα ίδια τα παιδιά. Συγκεκριμένα, ο Δελμούζος αναφέρει ότι το παιδί «θα δημιουργεί το ίδιο το περιβάλλον και τη ζωή, υψώνοντας τη σχολική κοινότητα με ανάγκη εσωτερική προς τ' άνω, προς την αυτοδιοίκηση» και την αυτοαγωγή, με τελικό στόχο και τέρμα εξωσχολικό την «τέλεια αυτοδιοίκηση» (Δελμούζος, 1971: 85· Βαρμάζης, 1980: 30). Ο Δελμούζος υποστηρίζει ότι το σχολείο έχει «προπαιδευτικό χαρακτήρα», καθότι προετοιμάζει το παιδί δίνοντάς του εφόδια και γνώσεις για την ολοκλήρωση της αγωγής του στην «μετέπειτα, την εξωσχολική του ζωή στην κοινωνία» (Χαρίτος, 1986: 46-48).

3. ΤΟ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ

Το 19^ο και τον 20^ο αιώνα η σχολική ζωή αρχίζει να λειτουργεί με ένα πιο φιλελεύθερο πνεύμα και να λαμβάνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και την ψυχολογία του παιδιού. Η σχολική ζωή εκείνης της εποχής χαρακτηρίζεται από συνθήματα όπως «στα μέτρα του παιδιού», «με αφετηρία το παιδί», «κοντά στη ζωή, την εργασία και τη δημοκρατία» κ.λπ. Οι σχολικές κοινότητες της εποχής εκείνης αρχίζουν να προσαρμόζονται, ως ένα βαθμό, στο αίτημα του νεοκαντιανού φιλοσόφου και ιδρυτή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής P. Natorp σύμφωνα με το οποίο «το άτομο, χωρισμένο από την κοινωνία, δεν υπάρχει» παρά μόνο «ως έν κύτταρον τού όλου οργανισμού τής κοινωνίας» (Παπαμαύρος, 1927: 9· Παπαδόπουλος, 1938: 35-37). Προσπαθούν, δηλαδή, να καλύψουν το κενό της αγωγής από την οικογένεια, το οποίο είναι μεγάλο εξαιτίας «της εργασίας των γονιών στα εργοστάσια στη νέα βιομηχανική κοινωνία». Ακόμα, οι σχολικές κοινότητες προσαρμόζονται «στις παρορμήσεις για συνεργασία και τις αλτροιστικές τάσεις της ψυχής, καθώς καλλιεργούν προσπάθειες ομαδικής εργασίας και ζωής» (Κουρταλίδης, 1977: 23-24).

Ο Αλ. Δελμούζος, επιστρέφοντας το 1923 από τη Γερμανία, αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-25) και μαζί με τον Μιχ. Παπαμαύρο, ο οποίος έχει μαθητεύσει κοντά στον Lietz στην Ιένα της Γερμανίας, επιχειρούν να εφαρμόσουν στη διδακτική πράξη τις αρχές του «*Σχολείου Εργασίας*» και να οργανώσουν την πρώτη «*Σχολική Κοινότητα*» στην Ελλάδα. Η συμβολή και των δυο αυτών μεγάλων παιδαγωγών ήταν πολύ σημαντική, γιατί αν και λαμβάνουν υπόψη τα ξένα πρότυπα οργάνωσης των μαθητικών κοινοτήτων δεν τα εφαρμόζουν αυτούσια αλλά τα προσαρμόζουν στην Ελληνική πραγματικότητα και τις Ελληνικές συνθήκες (Κουρταλίδης, 1977: 32).

Το Μαρασλείο βασισμένο στις αρχές και τις μεθόδους του *Σχολείου Εργασίας*, θα έθετε τους μαθητές στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, θα τους παραχωρούσε ελευθερία έκφρασης και το δικαίωμα να συμμετέχουν ενεργά στη διοίκηση του σχολείου. Συνεπώς, θα έφτιαχναν σταδιακά τη δική τους σχολική ζωή, η οποία θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Επομένως, μετά από συζητήσεις θα κατέληγαν από κοινού στον τρόπο με τον οποίο θα δούλεψουν, θα εντόπιζαν τις ανάγκες και τις ελλείψεις του σχολείου και θα αναζητούσαν τρόπους να τις αντιμετωπίσουν.

Ο Δελμούζος παρακινούσε τους εκπαιδευτικούς να επεξεργαστούν καλά τις προϋποθέσεις της νέας αυτής μεθόδου, ώστε να αποφευχθούν παρερμηνείες και λανθασμένη εφαρμογή των νέων μεθόδων. Είναι σημαντική η ελεύθερη συνομιλία ως μορφή εργασίας, καθώς αποτελεί ομαδική ενέργεια, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό και πολύτιμο για τα παιδιά, καθώς αποκτούν υπευθυνότητα και ομαδική συνείδηση, μαθαίνουν να συνεργάζονται επιδιώκοντας ένα κοινό σκοπό. Δάσκαλοι και μαθητές αποτελούσαν μέλη της σχολικής κοινότητας και στις συνεδριάσεις τους επικρατούσε ισοτιμία. Η κοινότητα σεβόταν τις απόψεις όλων, κι αν τύχαινε η άποψη κάποιου μαθητή να ήταν η σωστότερη, ήταν κι αυτή που, τελικά, γινόταν δεκτή (Δελμούζος, 1929: 144-145).

Η ζωή και οι θεσμοί της σχολικής κοινότητας ήταν πολλοί, όπως: το συσσίτιο, το γραφείο αλληλογραφίας, τα απογεύματα γονέων, τα απογεύματα εργασίας, το περιοδικό, το παιδικό δικαστήριο, το προσκοπικό απόγευμα, ο θεσμός των εκδρομών -στις οποίες πραγματοποιήθηκε ένας πρόχειρος χωρισμός των μαθητών σε ομάδες-, οι προαιρετικές εκδρομές. Η οργάνωση και η προετοιμασία των εκδρομών, καθώς και ο ορισμός του τόπου που θα πήγαιναν σ' αυτές γινόταν με δημοκρατικές διαδικασίες μέσα από τη συνεδρίαση της κοινότητας. Οι γιορτές αποτελούσαν μια δραστηριότητα της σχολικής ζωής που έδινε την

ευκαιρία στα μέλη της κοινότητας να συνεργαστούν, να γιορτάσουν, να οργανώσουν εκδηλώσεις, να χαρούν και να διασκεδάσουν και φυσικά να μορφωθούν. Και τέλος, το καταστατικό της κοινότητας ήταν μια μεγάλη επιτυχία, το οποίο έγινε σταδιακά και ως κατάκτηση των μελών της κοινότητας. Ο Δελμούζος με τον Παπανούτσο κάνουν αναλυτική περιγραφή όλων αυτών των σχολικών θεσμών της κοινότητας του Μαρασλείου στο βιβλίο: «Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαρασλείο 1923-1926» (Δελμούζος, 1929: 151-249).

Πραγματικά, έγιναν αξιόλογες προσπάθειες να ακολουθήσει το Μαρασλείο ένα νέο, κοινοτικό τρόπο ζωής, παρέχοντας στους μαθητές την ελευθερία που είχαν ανάγκη, προκειμένου να αναπτυχθούν και να αποκτήσουν τις βάσεις, ώστε να μπορούν στη συνέχεια να κυβερνήσουν τον εαυτό τους μόνοι τους, δηλαδή να οδηγηθούν στην αυθυπαρξία. Όμως, όπως και οι προηγούμενες προσπάθειες του Δελμούζου για εκπαιδευτική αναγέννηση, και αυτή στο Μαρασλείο τελείωσε άδοξα, αφού πρώτα πολεμήθηκε, παγιδεύτηκε, υπονομεύτηκε και, τελικά, σταμάτησε απότομα, ενώ όλοι οι πρωτεργάτες του απομακρύνθηκαν.

4. ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ (1986/82)

Στο ελληνικό σχολείο οι προσπάθειες για τη δημιουργία Μαθητικών Κοινοτήτων ξεκίνησαν το 1923 στο Μαρασλείο Διδασκαλείο με τους δημοτικιστές Δελμούζο και Παπαμαύρο (Δελμούζος, 1929), ακολούθησαν το 1928 στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών οι προσπάθειες των καθαρευουσιάνων Εξαρχόπουλου και Παλαιολόγου, την οποία περιγράφει ο Δ. Τσιρίμπας (Τσιρίμπας, 1971) και συνεχίστηκαν, κατά διαστήματα, από πολλούς άλλους εκπαιδευτικούς, άλλοτε με μιμητική απερισκεψία, ενώ άλλοτε πιο συντονισμένα, όπως μας περιγράφει ο Θ. Κουρταλίδης στην προσπάθειά του ως καθηγητή του Γυμνασίου Βαγίων Βοιωτίας, κατά τα σχολικά έτη 1965-66 & 1966-67, της οποίας ο επίλογος γράφτηκε με τη διαθεσιμότητα του από τη δικτατορία του 1967 (Κουρταλίδης, 1977: 79-142). Στις ανώτερες και ανώτατες σχολές, ο θεσμός της αυτοδιοίκησης δεν μπόρεσε να εφαρμοσθεί, παρά τις πολλές προσπάθειες των φοιτητών, λόγω της αυταρχικότητας των πανεπιστημιακών δασκάλων. Επίσης, κατά την επταετία της χούντας, η δικτατορία επιχείρησε, με την εγκύκλιο 297/27-1-71 του Υπουργού Παιδείας «*Σχολική ζωή και μαθητική αυτοδιοίκησης*», να εφαρμόσει στα σχολεία το θεσμό της αυτοδιοίκησης με τρόπο «*φασιστικό, ανθελληνικό και αντιχριστιανικό*» (Παπανικολάου, 1975: 328). Μετά την μεταπολίτευση του 1974 το Υπουργείο Παιδείας έστειλε στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τον «*κανονισμό λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων*» για το σχολικό έτος 1975-76 και έναν περίπου ίδιο από το σχολικό έτος 1976-77 (Ασπρογέρακας & Θεοδωροπούλου, 1989: 67-70).

Ο ισχύων, τρίτος μεταπολιτευτικός, «*Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων*» του Υπουργείου Παιδείας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ισχύει από τις 31-3-1982, και παραμένει ουσιαστικά ο ίδιος μετά την αναδιάρθρωσή του, τον Οκτώβρη του 1986, αλλά τώρα πλέον στηρίζεται στο «*Νόμο Πλαίσιο. Υπ' αριθ. 1566/85. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*». Στο άρθρο 1 του Νόμου αυτού αναφέρεται ο σκοπός του σχολείου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας: «*να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε (...) να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. (...) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία*». Ενώ, στο 45° άρθρο του «*Οργάνωση της μαθητικής ζωής*», παρ. 3 αναφέρεται, ευθαρσώς, πως για να υλοποιηθεί ο σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να υπάρχει «*συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή*», άλλωστε «*οι διάφορες μορφές οργάνωσης της μαθητικής ζωής*» βοηθούν τους μαθητές «*να αποκτήσουν υπευθυνότητα και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου στη διαμόρφωση του συνειδητού και δημιουργικού πολίτη*». Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «*συγκροτούν μαθητικές κοινότητες*» για την καλύτερη «*συμμετοχή τους στη σχολική ζωή*» και για την «*οργάνωση και πραγματοποίηση κάθε είδους σχολικών εκδηλώσεων*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985).

Ο «*Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων*» του 1986/82, λοιπόν, υποστηρίζει ότι: «*Οι μαθητικές κοινότητες, [είναι] ένας καθαρά παιδαγωγικός θεσμός, που*

συνδέεται άρρηκτα με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι απαραίτητο να αποτελούν το χώρο για την ανάπτυξη της μαθητικής πρωτοβουλίας μέσα στο σχολείο, να αποτελούν κύτταρο δημοκρατικής ζωής, όπου με το διάλογο και τη συμμετοχή, οι μαθητές με πνεύμα συνεργασίας, ασκούνται στη δημοκρατική διαδικασία και στη συμμετοχή τους στα κοινά, μελετώντας και προτείνοντας λύσεις για τα προβλήματα που τους αφορούν». Χαρακτηριστικό της νέας αγωγής είναι η κοινοτική ζωή. Ο όρος αυτός τονίζει τη σημασία της ομάδας, του συνόλου των μαθητών που μέσω διαφόρων δημοκρατικών διαδικασιών, επιδιώκουν ένα κοινό σκοπό. Επομένως, Μαθητική κοινότητα είναι «το σύνολο των μαθητών κάθε τάξης ή όπου οι τάξεις διαιρούνται σε τμήματα, το σύνολο των μαθητών κάθε τμήματος». Όλοι οι μαθητές κάθε τάξης αποτελούν υποχρεωτικά ισότιμα μέλη της Μαθητικής Κοινότητας και έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις Γενικές Συνελεύσεις με δικαίωμα λόγου, ελέγχου και ψήφου, ενώ όλα τα μέλη οφείλουν να συμμορφώνονται με τις διατάξεις του κανονισμού λειτουργίας και τις αποφάσεις των Μαθητικών Κοινοτήτων. Στη συνέχεια επισημαίνεται πως «οι μαθητικές κοινότητες πρέπει να αποτελέσουν τη μαθητική έκφραση στα σχολικά θέματα και να πρωτοστατήσουν στην κατοχύρωση της συνεργασίας καθηγητών-γονέων-μαθητών για την ανάπτυξη του διαλόγου στη σχολική ζωή και την από κοινού αντιμετώπιση των θεμάτων που τις αφορούν». Οι δραστηριότητες που αναφέρονται στον κανονισμό και πραγματοποιούνται από τις Μαθητικές Κοινότητες είναι: η μαθητική αυτοδιοίκηση, η πραγματοποίηση κοινών εκδηλώσεων, η διοργάνωση αθλητικών αγώνων και η διεξαγωγή πολιτιστικών εκδηλώσεων: επιστημονικές διαλέξεις, συζητήσεις, ποιητικές ή μουσικές βραδιές, συναυλίες, εκθέσεις, θέατρο κ.ά. Προβλέπονται ακόμα συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών με συμμετοχή και του προεδρείου του Μαθητικού Συμβουλίου για τη συζήτηση πολιτιστικών, αθλητικών και γενικά μαθητικών δραστηριοτήτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1986/82).

Πράγματι, ο μαθητής με τη συμμετοχή του στις μαθητικές κοινότητες κοινωνικοποιείται πολιτικά, μνείται δηλαδή στο πνεύμα της δημοκρατίας. Συμμετέχει ισότιμα στη μαθητική κοινότητα και έχει ελευθερία στο να αποφασίζει ο ίδιος για τον εαυτό του. Αποκτά δημοκρατική συνείδηση και προετοιμάζεται για το ρόλο του ως ενεργητικού πολίτη (Ασπρογέρακας & Θεοδωροπούλου, 1989: 75). Οι Μαθητικές κοινότητες, λοιπόν, όταν διαπνέονται από δημοκρατικό, μη αυταρχικό πνεύμα, τότε το σχολείο επιτελεί το έργο του, το οποίο συνίσταται στη διαπαιδαγώγηση και προετοιμασία των παιδιών για ομαλή ένταξη σε μια κοινωνία ελεύθερη και δημοκρατική.

5. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) ΚΑΙ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) (2001-03)

Από τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (curriculum) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης –Νηπιαγωγείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002), Δημοτικό, Γυμνάσιο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003)-, αλλά και από τη συγγραφή, βάσει αυτών, των νέων συγγραμμάτων του Δημοτικού και του Γυμνασίου φαίνονται οι στοχεύσεις, οι μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις και η αξιολόγηση της διδασκαλίας και κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας του Ελληνικού Σχολείου.

Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ορίζεται «η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και η διάπλάσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2001: άρθρο 16, παρ. 2).

Στην εισαγωγή του νέου Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. τονίζεται πως «ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας (...) [και] η ραγδαία και συνεχής αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας (...) [εμπεριέχουν] τον κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. (...) Στο νέο αυτό περιβάλλον που διαμορφώνεται, θεωρείται αναγκαία η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες. Γι' αυτό, το σχολείο καλείται να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή. (...) Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των

ανθρώπων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003: 3733-3744).

Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, πρέπει να συμβάλλει: α. στη διαμόρφωση (σμίλευση) της προσωπικότητας του μαθητή και β. στην ομαλή ένταξη του στην κοινωνία για την επιτυχή διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Το σχολείο με τις μαθησιακές και τις κοινωνικοποιητικές του λειτουργίες πρέπει να έχει ως στόχο:

A. τη δημιουργία *Ενήμερων Πολιτών* με την παροχή των απαραίτητων βασικών γνώσεων γενικής παιδείας και των απαραίτητων πληροφοριών για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας -άμεσης και ευρύτερης·

B. τη δημιουργία *Ενεργών Πολιτών*, δηλαδή την καλλιέργεια πνευματικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων ζωής. Καλλιέργεια πνευματικών δεξιοτήτων ζωής σημαίνει καλλιέργεια όχι μόνο των κλασσικών γνωστικών δεξιοτήτων -μνήμης, συγκέντρωσης-, αλλά και των μεταγνωστικών, οι οποίες δίνουν την ικανότητα στον μαθητή να «*μαθαίνει πώς να μαθαίνει*» σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα (Unesco, 2002: 127-129· Νικολάου, 2006: 154-156), των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (δυνατότητα εκτέλεσης πειραμάτων, μετρήσεων κ.ά.), αλλά και των δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ώστε να γίνονται ικανοί να διαχειρίζονται τη γνώση και την πληροφορία, αλλά και να δημιουργούν νέα γνώση. Καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων ζωής σημαίνει κατά πρώτον: την καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων, δηλαδή ανάπτυξη και καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή και σωστό χειρισμό του εαυτού, π.χ. αυτοαντίληψη, αυτοεικόνα, ανάπτυξη ενδιαφέροντος, αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχο και αυτοαξιολόγηση, ανθρωπισμό και αγάπη (Goleman, 1998) και κατά δεύτερον: καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, δηλαδή σωστή συμπεριφορά και δράση στην ομάδα και σωστό χειρισμό των σχέσεων μας με τους άλλους, π.χ. ένταξη και σωστή λειτουργία του μαθητή ως μέλος της ομάδας -προσαρμοστικότητα-, ενεργή συμμετοχή, ανάληψη πρωτοβουλιών, αποδοχή καταμερισμού ρόλων, συνεργατικότητα για επίτευξη κοινών στόχων, συμμετοχή στη λήψη απόφασης, αποδοχή του άλλου (ανεκτικότητα), δεξιότητα επικοινωνίας, συζήτησης και χειρισμού διαφωνιών κ.ά.·

Γ. τη δημιουργία *Ενυπόδητων Πολιτών* με θετικές στάσεις και πανανθρώπινες αξίες ζωής, δηλαδή αφενός ανάπτυξη και διαμόρφωση κοινών θετικών στάσεων ζωής όπως: αλληλοσεβασμού, αλληλεγγύης, συνεργασίας, αλληλοαποδοχής, σεβασμού της ετερότητας και της διαφορετικότητας και αφετέρου ανάπτυξη και διαμόρφωση πανανθρώπινων αξιών ζωής όπως: ειρήνη, δημοκρατία, ποιότητα ζωής, οικολογική συνείδηση, βιωσιμότητα του πλανήτη, αειφόρος ανάπτυξη, σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαπολιτισμικότητα και ανοχή του διαφορετικού, ένταξη και ενσωμάτωση των Ατόμων με Αναπηρία (Α.με.Α.) και διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Έτσι, τελικά, το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο με την προσπάθεια για τη δημιουργία ενός ενημερωμένου, ενεργού και ενυπόδητου δημοκρατικού μαθητή και αυριανού πολίτη, στοχεύει στην «*εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης*», μιας βασικής αρχής της δημοκρατικής κοινωνίας, με καταληκτικό σκοπό την «*άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων*». Για το λόγο αυτό το σχολείο παρέχει σε όλους τους μαθητές του, και τους μειονοτικούς και τους πλειοψηφικούς, και στα άτομα με εμπόδια και στα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα, «*ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003: 3733-3744).

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθιστούν κεντρική τους στρατηγική τη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η οποία «*υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης*». Οι μεθοδολογικές αυτές προσεγγίσεις, δηλαδή οι προτεινόμενες διδακτικές ενέργειες για τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου που προτείνονται ως στρατηγικές διδασκαλίας είναι: α) η διερευνητική-ανακαλυπτική και ενεργητική προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση επιτόπιας έρευνας για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, με στόχο να μάθει ο μαθητής «*πώς να μαθαίνει*»· β) η εμπειρικο-βιωματική προσέγγιση, με επισκέψεις στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον· γ) η χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών κ.ά. εποπτικών υλικών για την αναζήτηση, συλλογή,

επιλογή και παρουσίαση πληροφοριών· δ) η εννοιοκεντρική κατεύθυνση της γνώσης· ε) ο διάλογος, η συζήτηση και οι ερωτήσεις δάσκαλου-μαθητή, και η συζήτηση σε ομάδες· στ) η συνεργατική μάθηση, με τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (μορφές διδασκαλίας) και τα Διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) κατά την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης. Τα παιχνίδια ρόλων, τη δραματοποίηση και το Θεατρικό παιχνίδι· αλλά και ζ) η κλασική, όμως πάντοτε χρήσιμη, άμεση μορφή διδασκαλίας, η αφήγηση (ό.π.).

Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος τα νέα αναλυτικά προγράμματα περιορίζονται μόνο στην αξιολόγηση του μαθητή, για την οποία υποστηρίζουν πως είναι μια απαραίτητη εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω αυτής εντοπίζονται οι μαθησιακές και άλλες ελλείψεις των μαθητών, έχοντας οι δάσκαλοι, αμέσως μετά, τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας και την ανατροφοδότησή της. Δηλαδή στόχοι της αξιολόγησης είναι: Διαπίστωση επίτευξης στόχων της μάθησης. Αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών. Εντοπισμός μαθησιακών δυσκολιών. Καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος και της ικανότητας για την επίλυση προβλημάτων. Απόκτηση υπευθυνότητας, λόγω διαδικασιών συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης. Ενίσχυση αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης. Απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Σχεδιασμός επόμενων σταδίων της διδασκαλίας. Ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ό.π.: 3743).

Βέβαια, η υλοποίηση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, επισυμβαίνει με σημαντικές δυσκολίες, αφού το παραδοσιακό σχολείο επιβιώνει ακόμα και στις μέρες μας, με τους εμπλεκόμενους φορείς και το έμπυχο δυναμικό (συγγραφικές ομάδες, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.λπ.), να έχουν γαλουχηθεί με μεθοδολογίες και στόχους μιας άλλης εποχής. Ακόμα και η ιδεολογία των ίδιων των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και των νέων σχολικών εγχειριδίων βάλλεται από πολλούς, με τον ισχυρισμό ότι παρόλο τον κριτικό προσανατολισμό τους δεν ξεφεύγουν από «τις σημερινές απαιτήσεις της καπιταλιστικής παραγωγής» (Ρέππας, 2007: 48). Όμως παρόλα αυτά, τα νέα Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ., αν τα δούμε ρεαλιστικά, στρέφονται, αναντίρρητα, προς τη δημιουργία ενός δημοκρατικότερου σχολείου. Έτσι, λοιπόν, με την προσπάθεια όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στο χώρο της εκπαίδευσης θα γίνει δυνατή η βελτίωση την ελληνικής εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2004).

6. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Συγκρίνοντας τη σχολική κοινότητα του Μαρασλείου με τις σύγχρονες μαθητικές κοινότητες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, προκύπτουν εμφανείς ομοιότητες, κυρίως, ως προς τα όργανα και το δημοκρατικό τρόπο εκλογής τους, τις προτεραιότητες που θέτουν στο θέμα της συνεργασίας των γονιών με το σχολείο, του δασκάλου με το μαθητή, αλλά και ως προς τους θεσμούς-δραστηριότητες της σχολικής ζωής (εκδρομές, γιορτές, βιβλιοθήκη κ.ά.). Οι δυο σχολικές κοινότητες συγκλίνουν, θεωρητικά πάντοτε, και σε αλλά ζητήματα που αφορούν στις αρχές και τους σκοπούς, τις μεθόδους και τις διαδικασίες που τέθηκαν με τελικό στόχο να αποκτήσει το παιδί τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να στηριχθεί στις δικές του δυνάμεις, να πιστέψει στον εαυτό του και τις ικανότητές του, να είναι σε θέση να αναλαμβάνει τις ευθύνες και να διεκδικεί τα δικαιώματά του, ώστε τελικά να αποτελεί έναν άξιο πολίτη για τη χώρα του. Οι ίδιες αρχές που διέπουν την κοινοτική ζωή χαρακτηρίζουν και τις δυο σχολικές/μαθητικές κοινότητες, με βασικότερη όλων τη δημοκρατική αρχή και το ομαδικό πνεύμα. Μια διαφορά μεταξύ της Σχολικής Κοινότητας του Μαρασλείου και των σύγχρονων Μαθητικών Κοινοτήτων προκύπτει αρχικά και από την ίδια την ονομασία τους, δηλαδή στις Γενικές Συνελεύσεις της Σχολικής Κοινότητας του Μαρασλείου συμμετείχαν οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους, ενώ στις σύγχρονες μαθητικές κοινότητες οι μαθητές δημιουργούν οργανωτικά τις δικές τους κοινότητες, οι οποίες λειτουργούν ως ένας θεσμός μέσα στην εν γένει Σχολική Κοινότητα.

Το 1986/82 δημιουργήθηκε ο ισχύων «Κανονισμός λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Όλες οι έρευνες που έχουν γίνει αποδεικνύουν ότι ενώ όλοι -εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές- είναι θερμοί υποστηρικτές του θεσμού αυτού, για όλες τις δημοκρατικές πολιτικές δεξιότητες που μπορεί να προάγει, συνάμα, όλοι αξιολογούν αρνητικά την πρακτική εφαρμογή του. Οι μαθητές μιλούν για την αυταρχικότητα του Συλλόγου Καθηγητών και οι καθηγητές για την ανωριμότητα των μαθητών σε τέτοιες

διαδικασίες (Αναστοπούλου, 1982· Γ' Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ Χανιά 16-18 Μάρτη 1984, 1986: 117· Παντελίδου-Μαλουτά, 1987· Παπαναούμ-Τζίκα, 1989: 43-67· Σαββαΐδης, 2005: 79-80). Άλλωστε, το 2006, ο *Συνήγορος του Πολίτη*, υπό την ιδιότητά του ως *Συνήγορος του Παιδιού*, σε σχετικό δελτίο τύπου, το οποίο δημοσιεύεται με τίτλο: «*Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων στα σχολεία*», αναφέρει ότι μετά από επισκέψεις του σε σχολεία και ύστερα από συζητήσεις με μαθητές και καθηγητές «*έχει γίνει φανερό ότι ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων (...) δεν αξιοποιείται πλέον από τη σχολική κοινότητα, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις έχει μετατραπεί σε μια τυπική δραστηριότητα χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο*» (Συνήγορος του Πολίτη, 2006).

Προκαλεί μεγάλη αντίφαση, λοιπόν, το γεγονός ότι σε μια εποχή που ο πολιτικοκοινωνικός περίγυρος της Σχολικής Κοινότητας του Μαράσλειου Διδασκαλείου ήταν πολύ αυταρχικότερος από ότι ο σημερινός, η εφαρμογή του θεσμού θεωρείται σαφώς πιο πετυχημένη αν και αρκετά βραχύχρονη, τρία χρόνια, καθότι διακόπηκε απότομα το 1925 με την ανάληψη της εξουσίας από τη δικτατορία του Παγκάλου και ύστερα, βέβαια, από την κατασυκοφάντησή του από τους γνωστούς αντιδραστικούς καθαρευουσιάνικους κύκλους, με τα γεγονότα τα γνωστά σε όλους ως «*Μαρασλεικά*» (Παπανούτσος, 1984: 81-93). Πράγματι, παρ' όλες τις μεγαλύτερες δυσκολίες που συνάντησαν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί του μεσοπολέμου, έφεραν αποτελέσματα που εντυπωσιάζουν ακόμα, ενώ, αν και δεν είναι πανάκεια «*για την αντιμετώπιση των σύγχρονων εκπαιδευτικών προβλημάτων η επιστροφή στον παλιό καλό καιρό της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, (...) στην περίπτωση της Σχολικής Κοινότητας φαίνεται ότι (το Μαράσλειο) τα κατάφερε πολύ καλύτερα από τις σημερινές μαθητικές κοινότητες*» (Κοντομήτρος, 2007). Ίσως, βέβαια, και η χρονική απόσταση να εξιδανικεύει τα πράγματα. Επιχειρώντας, τώρα, να ερμηνεύσουμε αυτή τη δυστοκία κατά την εφαρμογή του θεσμού, θα μπορούσαμε να προβούμε στις εξής διαπιστώσεις:

Α) Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση απουσιάζει η θεσμική κατοχύρωση των μαθητικών κοινοτήτων, έτσι η εφαρμογή του θεσμού αφήνεται στην ευχέρεια του δασκάλου και του νηπιαγωγού. Όμως η εφαρμογή του θεσμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε μια απλουστευμένη μορφή θεωρείται απαραίτητη για να προετοιμάζει κατάλληλα τα παιδιά, ώστε να μπορούν να λειτουργούν σε μια δημοκρατικά λειτουργούσα σχολική τάξη ή κοινότητα. Η εν λόγω έλλειψη κάνει το απότομο ξεκίνημα του θεσμού στο Γυμνάσιο να είναι προβληματικό.

Β) Η ύπαρξη, εκ των προτέρων και από τα πάνω, στη σύγχρονη εποχή του κανονισμού λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων, ο οποίος συντάχθηκε και στάλθηκε σε όλα τα σχολεία από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και ο οποίος καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας και τις αρχές των μαθητικών κοινοτήτων, τελικά, μάλλον λειτουργεί ανασταλτικά για την καλή λειτουργία του. Στην εποχή που ιδρύθηκε το Μαράσλειο τα παιδιά σε συνεργασία με το προσωπικό έπρεπε να βρουν τους καλύτερους δυνατούς τρόπους να οργανώσουν τη σχολική τους κοινότητα, βάζοντας σιγά σιγά τα θεμέλια για τη σύνταξη ενός καταστατικού που θα όριζε τα κύρια σημεία για την οργάνωση της κοινότητας και το οποίο αναδυόταν μέσα από τα πράγματα και δεν επιβάλλονταν από τα πάνω. Ο Δελμούζος έγραφε χαρακτηριστικά: «*Η μαθητική κοινότητα δεν μπορεί να φυτρώσει από τη μιά μέρα στην άλλη σαν μανιτάρι. Θα πάρουμε τα παιδιά από μικρά, θ' αρχίσουμε από τα πιο απλά και θα προχωρούμε αργά και με προσοχή. (...) Τήν ελευθερία δέ θα δίνουμε εμείς, μά θ' αφήνωμε να τήν καταχτούν τά παιδιά μόνα τους, κι έτσι θα έχωμε φυσιολογικό ωρίμασμα*» (Δελμούζος, 1926: 128).

Γ) Η ομοιομορφία που δημιουργείται από την ύπαρξη ενός ενιαίου κανονισμού στις σύγχρονες μαθητικές κοινότητες δημιουργεί προβλήματα στην σωστή εφαρμογή των, καθότι δεν λαβαίνει τις τοπικές κ.ά. ιδιαιτερότητες του κάθε Γυμνασίου και Λυκείου, δεν λαβαίνει υπόψη του, τελικά, «*το στάδιο αναπτύξεώς τους και τις πρωτοβουλίες των μαθητών*» (Κουρταλίδης, 1992: 54).

Δ) Στην εφαρμογή ενός θεσμού πάντοτε παίζει σημαντικό ρόλο ο ανθρώπινος παράγοντας και την εποχή του Μαράσλειου Διδασκαλείου υπήρχαν οι φωτισμένοι παιδαγωγοί Δελμούζος και Παπαμαύρος, που ως δάσκαλοι/γνώστες του θεσμού καθοδήγησαν τους διδασκαλιστές του Μαράσλειου προς τη σωστή ανάπτυξη της μαθητικής τους κοινότητας. Τη σημερινή εποχή οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και την αντίστοιχη ευαισθητοποίηση για να επιτελέσουν τέτοιο σημαντικό έργο σε βάθος. Η κακή εφαρμογή του θεσμού και οι αδυναμίες του προκύπτουν από την «*απότομη*

και απρογραμματίστη επιβολή του και στην μη σωστή και έγκαιρη προετοιμασία όσων θα καλούνταν να παίξουν τους βασικούς ρόλους του» (Ασπρογέρακας & Θεοδωροπούλου, 1989: 72).

Ε) Πρόβλημα μεγάλο στην εφαρμογή του θεσμού, όπως τονίζεται από πολλούς, είναι η κομματικοποίηση του, σήμερα, με αποτέλεσμα να εκτρέπεται είτε προς μια αντιδημοκρατικότητα και αυταρχικότητα, είτε, τελικά, προς μια ελευθεριότητα και ασυδοσία.

Στ) Στο Μαράσλειο Διδασκαλείο δεν υπήρχε αντίφαση μεταξύ των σχολικών δομών και διαδικασιών και του αναλυτικού προγράμματός του, δηλαδή το πρόγραμμα ακολουθούσε απαρέγκλητα τις μεθόδους και τις πρακτικές του Σχολείου Εργασίας: οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι δημοκρατικοί διάλογοι μέσα στην τάξη και η καταπολέμηση της ερβαρτιανής παιδαγωγικής συμβάδιζε απολύτως με τη δημοκρατική δομή και λειτουργία της Σχολικής Κοινότητας. Σήμερα, όμως, δεν συμβαίνει αυτό, διότι η δημοκρατική αρχή των μαθητικών κοινοτήτων αντιδιαστέλλεται με τις παθητικές και δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας ενός παραμένοντος κατά βάση παραδοσιακού/γνωσιοκεντρικού σχολείου. Ενός σχολείου όπου οι μαθητές σπρώχνονται στην απομνημόνευση και στον παπαγαλισμό με βασικό στόχο την επιτυχία τους στις εισαγωγικές εξετάσεις, οι οποίες κυριολεκτικά «παραμονεύουν και κατακρεουργούν» κάθε έννοια μιας συνολικότερης αγωγής στο Λύκειο και στο Γυμνάσιο, κυρίως, αλλά και κατ' επέκταση δημιουργούν παρενέργειες και στη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου μα και του Νηπιαγωγείου.

Ζ) Αν και από το 2001-03 το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. όλης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου), τα νέα σχολικά εγχειρίδια, που συντάχθηκαν βάσει αυτών, πρόβαλλαν νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία δημοκρατικών μαθητικών κοινοτήτων, η πρακτική εφαρμογή τους στη σχολική πράξη απέχει πολύ από τους σκοπούς και τη θέληση των πρωτοπόρων παιδαγωγών Ελλήνων, Ευρωπαίων και Αμερικανών του κινήματος της Προοδευτικής Αγωγής. Χρειάζεται μεγάλος αγώνας και προσπάθεια, από πολλούς ανθρώπους και για πολλά χρόνια, για να επιτευχθεί τέτοιος σημαντικότητας, για ένα δημοκρατικό σχολείο, σκοπός.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, με τις νέες στοχεύσεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. και τις σύγχρονες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις -συνεργατικές, συμμετοχικές, βιωματικές και διαθεματικά σχέδια εργασίας- που προτείνει, μπορεί εν δυνάμει να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα δυσεπίλυτα διλήμματα κοινωνικού και ηθικού περιεχομένου που συχνά εμφανίζονται στην προσωπική και κοινωνική ζωή τους. Να διαμορφώσει, έτσι τελικά, μαθητές και αυριανούς πολίτες: ενεργούς, δημοκρατικούς, υπεύθυνους, συμμετοχικούς, με γνώμη και ρόλο στα δρώμενα, με σεβασμό και αποδοχή του άλλου και οι οποίοι όντες ελεύθεροι θα γνωρίζουν, θα κατανοούν το ρόλο, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, μέσα σε μια οργανωμένη και δημοκρατικά λειτουργούσα σχολική τάξη, σχολική κοινότητα και κοινωνία. Δηλαδή όπως ξεκάθαρα δηλώνεται στα νέα αναλυτικά προγράμματα: *«Η ελευθερία, ως αξία, αφορά τόσο το άτομο όσο και το σύνολο. Με την ιδέα της ελευθερίας συνδέεται η ανάπτυξη της υπευθυνότητας του μαθητή ως ατόμου και αυριανού ελεύθερου και ενεργού πολίτη, η οποία, εκτός των άλλων, συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης»* (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003: 3737). Οι μαθητικές κοινότητες που λειτουργούν βάσει του κανονισμού του 1982/86 έχουν, επίσης, τη δυνατότητα αν γίνει περαιτέρω προσπάθεια για να εφαρμοστούν σωστά και σε συνδυασμό με τα δημοκρατικότερα νέα αναλυτικά προγράμματα να οδηγήσουν το Ελληνικό Σχολείο σε εκπαιδευτική δημοκρατία (Ελευθεράκης, 2006: 438-439).

Πράγματι η χάραξη ενός τέτοιου σύγχρονου δημοκρατικού, παιδαγωγικού μοντέλου Σχολικής Κοινότητας -αφενός με δημοκρατικές δομές, διαδικασίες αλλά και αφετέρου με ένα δημοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα- και ακόμα περισσότερο η ορθή εφαρμογή στην πράξη τέτοιου εγχειρήματος στο σχολείο μας παραμένει ένας ζωντανός και συνάμα απραγματοποίητος στόχος. Όσο, όμως, το σχολείο μας θα τείνει προς την επίτευξή τέτοιου στόχου οδηγείται σίγουρα και με ασφάλεια προς την επικράτηση της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα και έξω από αυτό. Το παράδειγμα της Σχολικής Κοινότητας

του Μαράσλειου Διδασκαλείου παραμένει, σε πρακτικό επίπεδο και ίσως για αρκετό χρονικό διάστημα ακόμα, ένα αξεπέραστο και φωτεινό πρότυπο προς το οποίο θα πρέπει να τείνουν οι σύγχρονες Σχολικές και Μαθητικές Κοινότητες από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Beane A. J. & Apple M. (2003). Η περίπτωση των δημοκρατικών σχολείων (Μετφρ. Γ. Καλημερίδης). *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 3, τεύχος 2. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/Praxis/BeaneApple.html>
- Brubacher, J. (1983). Τζων Ντιούι (1859-1952), στο Chateau, J. (Διεύθυνση και συντονισμός) (1983) *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (Μεταφρ. Κ. Κίτσου). (Αθήνα, Γλάρος), σσ. 341-363.
- Chateau, J. (Διεύθυνση και συντονισμός) (1983). *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (Μεταφρ. Κ. Κίτσου). (Αθήνα, Γλάρος).
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Horf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παροδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*. (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Kerschensteiner, G. (1916). *Έννοια του Σχολείου Εργασίας ή το Σχολείο του μέλλοντος*. (Εν Αθήναις, Βιβλιοπωλείον της 'Εστίας').
- Rohrs, H. (1990) *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Savioz, R. (1983). Γεώργιος Κερσενστάινερ (1854-1932), στο Chateau, J. (Διεύθυνση και συντονισμός) (1983) *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (Μεταφρ. Κ. Κίτσου). (Αθήνα, Γλάρος), σσ. 287-305.
- Unesco. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors. (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. (Μετ. ΚΕΕ). (Αθήνα, Gutenberg).
- Αλαχιώτης, Στ. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο Αγγελίδης, Π., Μαυροειδής, Γ. (Επιμελ.). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. (Αθήνα, Gutenberg).
- Αναστοπούλου, Α. (1982). Μαθητικές κοινότητες και πολιτική διαπαιδαγώγηση. *Παιδεία και πολιτική*, τχ. 3, σσ. 27-41.
- Ανδρέου, Α. (1989). Εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης. Στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό*. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Ασπρογέρακας, Ν. & Θεοδοροπούλου, Δ. (1989). Οι Μαθητικές Κοινότητες ως μέσο Πολιτικής Αγωγής των μαθητών -Δεδομένα και προτάσεις-. Στο *Λόγος και Πράξη*, τομ. 9, τχ. 38, σσ. 61-80. (Αθήνα, Ο.Λ.Μ.Ε.).
- Βαρμάζης, Ν. (1980). Ο Αλεξ. Δελμούζος και το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο περιοδ. *Νέα Παιδεία* έτ. 4, τχ. 14, σσ. 25-33. (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Βρεττός, Γ. (2001). *Αντισταθμιστικοί θεσμοί στο Δημοτικό. Η περίπτωση της ενισχυτικής διδασκαλίας. Διερεύνηση της εφαρμογής του θεσμού – Προοπτικές*. (Αθήνα, Ατραπός).
- Γ' Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ Χανιά 16-18 Μάρτη 1984. (1986). *Σχέσεις Καθηγητών-Μαθητών-Γονέων*. (Αθήνα, ΟΛΜΕ).
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1985). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17^{ος}-20^{ος} αι.)*, τομ. Β'. (Αθήνα, συγγρ.).
- Δελμούζος, Αλ. (1929). *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*. (Αθήνα, Οίκος Δημητράκου Α.Ε.).
- Δελμούζος, Αλ. (1958). Από το Σχολείο Εργασίας, στο: Αλ. Δελμούζος, *Μελέτες και Πάρεργα*, τομ. Α', σσ. 103-157. (Αθήνα, συγγρ.).
- Δελμούζος, Αλ. (1958). *Μελέτες και Πάρεργα*, τόμ. Α' & Β'. (Αθήνα, συγγρ.).
- Δελμούζος, Αλ. (1971). *Δημοτικισμός και Παιδεία*. (Αθήνα, Ελληνοευρωπαϊκή κίνηση νέων).

- Διαμαντόπουλος, Δ. (2002). *Σύγχρονο Λεξικό των βασικών εννοιών του υλικού-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού. Θεμελιώδεις γνώσεις εννοιών γενικής παιδείας.* (Αθήνα, Πατάκης).
- Ελευθεράκης, Θ. (2006). *Εθνικό Σχολείο; Ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και φιλοσοφικές συγκρούσεις στο Μεσοπολέμο.* (Αθήνα, Gutenberg).
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1992). *Αντισταθμιστική Αγωγή.* (Αθήνα, συγγρ., 2^η έκδ.).
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008). *Η παιδαγωγική σκέψη από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι.* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Κάστανος, Θ. (1995). *Το Σχολείο Εργασίας στη θεωρία και στην πράξη* (Προλ. Χρ. Τσολάκης). (Θεσσαλονίκη, Κώδικας).
- Κελπανίδης, Μ. (2000) *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση. Ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων: Εκπαίδευση ως ατομικό επίτευγμα ή κοινωνική παροχή.* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Κιτσαράς, Γ. (2001) *Προσχολική παιδαγωγική* (2^η έκδ.). (Αθήνα, εκδ. συγγρ.)
- Κολιάδης, Εμ. (1994). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Β. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες.* (Αθήνα, συγγρ. 2^η έκδ.).
- Κοντομήτρος, Γ. (2007). Η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική. Η σχολική κοινότητα του Νέου Σχολείου και οι σύγχρονες μαθητικές κοινότητες. Εφημ. *Η Θεσσαλία*, 31-12-2007. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.e-thessalia.gr/index.php?view=article&&tmpl=component&print=1&page=&option=com_content&Itemid=79
- Κουρταλίδης, Θ. (1977). *Μαθητικές κοινότητες και δημοκρατική αγωγή.* (Αθήνα, Μήνυμα).
- Κουρταλίδης, Θ. (1992). *Ελληνική παιδεία. Κρίση και προοπτικές. Δοκιμές.* (Αθήνα, Μήνυμα).
- Κόφφας, Α. (2002). *Γενική και ειδική διδακτική μεθοδολογία.* (Αθήνα, συγγρ.).
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.* (Αθήνα, Βιβλιόραμα).
- Κυριαζοπούλου-Βαληγάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική. Συστήματα και μέθοδοι, σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις.* (Αθήνα, Αδελφοί Βλάσση).
- Κυριδής, Α. (1996α). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της.* (Θεσσαλονίκη-Αθήνα, Αφοί Κυριακίδη).
- Κυριδής, Α. (1996β). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης.* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Λιανός, Θ. (2000). Ποια κοινωνική δικαιοσύνη, στην εφημ. *Το Βήμα*, στις 05/03/2000, Αρ. φύλλου 12866, σελ.: Α08. Ανακτημένο στις 13-1-2008 από το δικτυακό τόπο: http://www.tovima.gr/print_article.php?e=B&f=12866&m=A08&aa=1
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης.* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* (Αθήνα, Gutenberg).
- Ντιούι, Τζ. (1982). *Το Σχολείο και η Κοινωνία.* (Αθήνα, Γλάρος).
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το ολόημερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες.* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Ντολιοπούλου, Ε. (2008). Η υποχρεωτικότητα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Στο Κακανά, Δ.-Μ., Σιμούλη, Γ. (επιμेल.) *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές.* (Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο).
- Παντελίδου-Μαλουτά, Μ. (1987). *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας.* (Αθήνα, Gutenberg).
- Παπαδόπουλος, Ν. (1938). *Παιδαγωγικά κατευθύνσεις εν Γερμανία. Από τον 1900-1933.* (Εν Αθήναις, συγγρ.).
- Παπαμαύρος, Μ. (1920). Ο Dr Lietz και το έργο του. Στο περιοδ. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* τομ. 8, αρ. 1-4, σσ. 100-115. (Αθήνα, Σιδέρης & Ελευθερουδάκης).
- Παπαμαύρος, Μ. (1922). Η ζωή της μαθητικής κοινότητας. Τρία παραδείγματα από τα εξοχικά παιδαγωγεία του Dr Lietz. Στο περιοδ. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* τομ. 10, αρ. 1-4, σσ. 227-233. (Αθήνα, Εστία).

- Παπαμαύρος, Μ. (1924). Το σχολείο εργασίας. Στο περιοδ. *Εργασία* τομ. 1, τχ. 15-16, σσ. 348-367. (Αθήνα, Δ. & Π. Δημητράκος).
- Παπαμαύρος, Μ. (1927). *Η σχολική κοινότητα*. (Αθήνα, συγγρ.).
- Παπαναούμ – Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο. Κριτική θεώρηση και εμπειρική έρευνα*. (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Παπανικολάου, Δ. (1975). *Νέο Σχολείο. Θεωρία και πράξη*. (Αθήνα, συγγρ.)
- Παπανούτσος, Ε. (1984). *Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του* (2^η εκδ.). (Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Πετμεζίδου-Γσουλουβή, Μ. (1992). [Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνική πολιτική](#). (Αθήνα, [Εξάντας](#)).
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (επιμελ.). (2001). *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές*. (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Ρέππας, Χρ. (2007). Για το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών: Μια προσπάθεια Κριτικής Αποτίμησης των Νέων Προγραμμάτων. Στο Κάτσικας, Χρ., Θεριανός, Κ. (Επιμελ.). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. (Αθήνα, Gutenberg).
- Ροζανβαλόν, Π. (2003). *Το νέο κοινωνικό ζήτημα. Επανεξετάζοντας το κράτος πρόνοιας*. (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Σαββαΐδης, Τ. (2005). *Το ελληνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο στη διαμόρφωση της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών*. (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Στασινοπούλου, Ό. (1992) *Κράτος Πρόνοιας. Ιστορική εξέλιξη-σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις*. (Αθήνα, Gutenberg).
- Συνήγορος του Πολίτη. (2006). *Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων στα σχολεία*. (Δελτίο τύπου). Ανακτημένο στις 23-9-2008 από το δικτυακό τόπο: http://dipe.lak.sch.gr/anfiles/06_11_28_mathitikes_koinotites.pdf
- Σύνταγμα της Ελλάδας, (2001) άρθρο 16, παρ. 2.
- Τάφα, Ε. (επιμελ.). (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, β' έκδ.).
- Τερζής Ν. (1986) *Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*. (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Τσαούσης, Δ. (2001). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. (Αθήνα, Gutenberg, 16^η εκδ.).
- Τσιρίμπας, Δ. (1971). *Η αυτοδιοίκησης και οι μαθητικά κοινότητες*. (Αθήνα, συγγρ.)
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης*. (Αθήνα, ΕΠΕΑΕΚ «Η Παιδεία στην Κορυφή»).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τομ. Α' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03) & Β' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13-03-03)*. (Αθήνα, ΕΠΕΑΕΚ «Η Παιδεία στην Κορυφή»).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1971). *Σχολική ζωή και μαθητική αυτοδιοίκησης*. Εγκύκλιος 297/27-1-71.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1975). *Κανονισμός λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων*. (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1976). *Κανονισμός λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων*. (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1985). *Νόμος πλαίσιο. Υπ' αριθ. 1566/85. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1986/82). *Κανονισμός λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων*. (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Χαρίτος, Χ. (1986). Παιδαγωγικές θέσεις του Αλέξανδρου Δελμούζου – μικρή συμβολή στη γνωριμία του έργου του «Εθνικού» Παιδαγωγού. Στο *Λόγος και πράξη*, τομ. 7, τχ. 28, σσ. 5-55. (Αθήνα, Ο.Λ.Μ.Ε.).
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. (Αθήνα, Παπαδήμας).
- Χριστόπουλος, Χ.-Κλ. (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα*. (Αθήνα, Γρηγόρης).