Δημοκρατική διακυβέρνηση και Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εκπαίδευση: η σχολική κοινότητα ως πεδίο ανάκτησης του δημόσιου χώρου

Εύη Ζαμπέτα*

Περιληψη

Στις σημερινές σύνθετες και ετερογενείς κοινωνίες οι φορείς που επιδιώκουν εμπλοκή και τα συμφέροντα που διεκδικούν τον έλεγχο της εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και συχνό ανταγωνισμό μεταξύ τους. Η επανεμφάνιση του εθνικισμού, η άνοδος του λαϊκισμού και του ρατσισμού, που στοχοποιούν ειδικές κοινωνικές ομάδες και κυρίως τους μετανάστες, είναι φαινόμενα που απειλούν την κοινωνική συνοχή. Από την άλλη πλευρά οι σύγχρονες μορφές διακυβέρνησης συχνά επικρίνονται για έλλειμμα δημοκρατίας και αντιπροσωπευτικότητας, γεγονός που τροφοδοτεί το λαϊκισμό. Η εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν πεδίο στο οποίο εκφράζονται αυτές οι τάσεις και εκδηλώνονται με τη μορφή αποκλεισμών και ανισοτήτων πρόσβασης. Το άρθρο αυτό επιδιώκει να προσεγγίσει την έννοια της δημοκρατικής διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών θεσμών με έμφαση στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας. Η σχολική κοινότητα γίνεται κατανοητή ως ένα πεδίο εμπλοκής, διαβούλευσης και συμμετοχής της κοινωνίας των πολιτών, το οποίο ωστόσο μεσολαβείται από τις θεμελιώδεις συνταγματικές αξίες που κατοχυρώνουν το συλλογικό δημόσιο συμφέρον. Η βασική θέση που υποστηρίζεται είναι ότι η δημοκρατική διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών θεσμών, μέσα από διαδικασίες διαβούλευσης και συμμετοχής της κοινωνίας των πολιτών, μπορεί να αποτελέσει υβριδική μορφή διαβουλευτικής δημοκρατίας και πεδίο ανάκτησης του δημόσιου χώρου στις σύγχρονες κοινωνίες.

Λέξεις κλειδιά: δημοκρατική διακυβέρνηση, διαβουλευτική δημοκρατία, κοινωνία των πολιτών, ανθρώπινα δικαιώματα, σύνολη σχολική κοινότητα

* Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ. Email: ezambeta@ecd.uoa.gr

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αποτελούν υβριδικά παράγωγα της διεθνοτοπικότητας. Υφίστανται επιρροές από τάσεις και πολιτικές που διαμορφώνονται τόσο στο διεθνές πλαίσιο, όσο και σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Η συναίρεση αυτών των τάσεων αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο πεδίο των εκπαιδευτικών θεσμών και συνιστά διαρκή πρόκληση, στο βαθμό που διατηρείται το αίτημα της διαφύλαξης του δημόσιου συμφέροντος και του σεβασμού των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων.

Στις σημερινές σύνθετες και ετερογενείς κοινωνίες οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δέχονται πολλαπλές πιέσεις που προέρχονται από διαφορετικές πολιτικές τάσεις. Η επανεμφάνιση του εθνικισμού, η άνοδος του λαϊκισμού και του ρατσισμού, που στοχοποιούν ειδικές κοινωνικές ομάδες και κυρίως τους μετανάστες, είναι φαινόμενα που απειλούν την κοινωνική συνοχή. Από την άλλη πλευρά οι σύγχρονες μορφές διακυβέρνησης συχνά επικρίνονται για έλλειμμα δημοκρατίας και αντιπροσωπευτικότητας, γεγονός που τροφοδοτεί το λαϊκισμό. Η δημοκρατία εμφανίζεται εύθραυστη, η κοινωνική ιδιότητα του πολίτη και οι κατακτήσεις του κοινωνικού κράτους, όπως η συμμετοχή στο συλλογικό κοινωνικό κεκτημένο, αναδεικνύονται σε σύγχρονα διακυβεύματα, καθώς αμφισβητούνται και επαναπροσδιορίζονται.

Η εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν πεδίο στο οποίο εκφράζονται αυτές οι τάσεις και εκδηλώνονται με τη μορφή αποκλεισμών και ανισοτήτων πρόσβασης. Το άρθρο αυτό επιδιώκει να προσεγγίσει την έννοια της δημοκρατικής διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών θεσμών με έμφαση στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας. Η σχολική κοινότητα γίνεται κατανοητή ως ένα πεδίο εμπλοκής, διαβούλευσης και συμμετοχής της κοινωνίας των πολιτών, το οποίο ωστόσο μεσολαβείται από τις θεμελιώδεις συνταγματικές αξίες που κατοχυρώνουν το συλλογικό δημόσιο συμφέρον. Η βασική θέση που θα υποστηριχθεί είναι ότι η δημοκρατική διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών θεσμών αποτελεί μέσο και προϋπόθεση για την αναγνώριση και εμπέδωση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στις σύγχρονες κοινωνίες.

Βασικά ερωτήματα που θα εξετάσουμε είναι τα εξής:

- Η δημοκρατία μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη ιστορική και κοινωνική κατάκτηση; Αν πράγματι, όπως υποστηρίζει και ο Habermas (2011), αποτελεί ένα διαρκές πολιτικό πρόγραμμα προς επιτέλεση, ποιος

είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα του σχολείου, για την πραγμάτωση της δημοκρατίας;
- Αν η αναβίωση του εθνικισμού, του αυταρχικού λαϊκισμού, του φονταμενταλιστικού εξτρεμισμού και της ακροδεξιάς ρητορικής συνιστούν πραγματικές απειλές για την κοινωνική συνοχή και τις δημοκρατικές κατακτήσεις του κοινωνικού κράτους, ποιοι είναι οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν για το σχολείο; Αποτελεί το σχολείο ένα δημοκρατικό διακύβευμα;
- Αν είναι επιθυμητή η αναβίωση του δημόσιου χώρου για την εμβάθυνση της δημοκρατίας, μπορεί το σχολείο να αποτελέσει ένα προνομιακό πεδίο ανάκτησης του δημόσιου χώρου; Θα μπορούσε η σχολική κοινότητα να αποτελέσει ένα υβριδικό κύτταρο δημοκρατικής διακυβέρνησης;

2. Εκπαίδευση και δημοκρατία

Η δημοκρατία αποτελεί μια έννοια την οποία όλοι διατείνονται ότι υποστηρίζουν. Ωστόσο, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενό της με τον ίδιο τρόπο, ούτε ότι υφίσταται συναίνεση πάνω στο τι ακριβώς συνιστά την ενδεδειγμένη κάθε φορά δημοκρατική διαδικασία. Η δημοκρατία ως άσκηση εξουσίας εκ μέρους όλων δεν συνεπάγεται πάντοτε και τη δίκαιη άσκηση της εξουσίας (Καστοριάδης, 2011). Η Αθήνα της κλασσικής αρχαιότητας, αν και αυτοπροσδιορίζεται ως μια ιδανική μορφή άμεσης δημοκρατίας που σέβεται το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής των πολιτών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, αποτελεί μια μορφή δημοκρατίας βασισμένη στο ius sanguinis, που περιορίζεται σε μια μικρή κοινότητα ελεύθερων ατόμων, αποκλειστικά ανδρών, είναι συμβατή με τη δουλεία και την εκμετάλλευση των πόρων των αποικιών (βλ. και Καλογιάννης, 2013). Τα δημοκρατικά ιδεώδη της δεν εμπόδισαν την Αθηναϊκή Πολιτεία να ασκήσει το δίκαιο της ισχύος έναντι των Μηλίων, διατυπώνοντας με απαράμιλλο κυνισμό το επιχείρημα που θεμελιώνεται στο φυσικό δίκαιο: «*δικαίως ηγεμονεύουμε επειδή νικήσαμε τους Πέρσες*» και «*οι άνθρωποι από φυσική αναγκαιότητα επιβάλλουν πάντοτε την κυριαρχία τους στον ασθενέστερο*» (Θουκυδίδης, Ε 89 & 105, στο Σκουτερόπουλος, 2011: 779 & 785). Η άρνηση των Μηλίων να προσχωρήσουν στην Αθηναϊκή συμμαχία οδήγησε στην εκτέλεση όλων των ενήλικων ανδρών της Μήλου, στον εξανδραποδισμό γυναικών και

παιδιών και στον εποικισμό του νησιού από τους Αθηναίους. Αναλογίες με το παράδειγμα αυτό μπορούν να αναγνωσθούν σε πολιτικές πρακτικές που ασκούνται στη σημερινή εποχή, όπως στρατιωτικές επεμβάσεις, συχνά στο όνομα της δημοκρατίας. Κοινωνίες που συγκροτούνται ως δημοκρατίες σε επίπεδο διακυβέρνησης, όταν καλούνται να προασπίσουν τα γεωπολιτικά τους συμφέροντα δεν υπερασπίζονται πάντοτε τους πλέον αδύναμους.

Στις σημερινές δυτικές κοινωνίες, αν και η τυπική κοινοβουλευτική δημοκρατία έχει διανύσει αρκετούς αιώνες και το κοινωνικό κράτος έχει να επιδείξει επιτεύγματα, όπως η απομάγευση της κοινωνίας, η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και της ακραίας φτώχιας, παρ' όλ' αυτά οι σύγχρονες κοινοβουλευτικές δημοκρατίες αντιμετωπίζουν σοβαρή κρίση που συμπυκνώνεται στα εξής προβλήματα:

- οι οικονομικά ισχυροί διαθέτουν όλο και πιο σύνθετα και αδιαφανή εργαλεία επιβολής ισχύος έναντι του δήμου,
- συγκέντρωση της εξουσίας σε μια κοινωνική ελίτ επαγγελματιών της πολιτικής και περιθωριοποίηση των ευρύτερων κοινωνικών στρωμάτων από την πολιτική διαδικασία.

Η συνθήκη αυτή έχει περιγραφεί από τον Κόλιν Κράουτς (2006) ως «μεταδημοκρατία». Η σύγχρονη πολιτική τάξη απομακρύνεται ολοένα και περισσότερο από τις ανάγκες και τα προβλήματα των απλών ανθρώπων κατά τρόπο που παραπέμπει σε μια προ-δημοκρατική εποχή, ενώ ευρύτερα κοινωνικά στρώματα αποστασιοποιούνται από τους παραδοσιακούς θεσμούς της δημοκρατίας, όπως τα θεσμικά πολιτικά κόμματα. Η άνοδος του αυταρχικού λαϊκισμού και η ανάδειξη λαϊκιστών ηγετών αποτελεί μία από τις συνέπειες αυτού του φαινομένου. Όπως υποστηρίζει ο Κράουτς, βασικό χαρακτηριστικό του λαϊκισμού είναι η παράκαμψη της πολιτικής διαδικασίας διαλόγου που διενεργείται στο πλαίσιο των θεσμικών μορφών αντιπροσώπευσης όπως το Κοινοβούλιο, και η υποκατάστασή της από την αδιαμεσολάβητη επικοινωνία του ηγέτη «με το λαό του». Διχαστικά διλήμματα, όπως αυτά που παραπέμπουν σύνθετες ιστορικές πολιτικές επιλογές σε απλουστευτικά ερωτήματα δημοψηφισμάτων, αλλά και ο αρρύθμιστος χώρος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που επιτρέπει μια οιονεί αμεσότητα επικοινωνίας, αποτελούν πολιτικά εργαλεία του λαϊκισμού, καθώς ερεθίζουν το ευαίσθητο θυμικό κοινωνικών στρωμάτων αποκλεισμένων από την ουσιαστική πολιτική και κοινωνική συμμετοχή.

Βασική παράμετρος ωστόσο για τη συμμετοχή στην πολιτική διαδικασία είναι η γνώση. Όπως υπογραμμίζει ο T. H. Marshall στην κλασσική

πραγματεία του περί της ιδιότητας του πολίτη, οι κατακτήσεις του κοινωνικού κράτους και η συγκρότηση των κοινωνικών δικαιωμάτων είχαν ως συνέπεια όχι μόνο τη διεύρυνση αλλά κυρίως την εμβάθυνση της ιδιότητας του πολίτη (Marshall, 2001). Θεμελιώδη ατομικά δικαιώματα όπως η ελευθερία της σκέψης και του λόγου, αλλά και τα πολιτικά δικαιώματα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, αποκτούν νόημα και περιεχόμενο όταν οι πολίτες είναι σε θέση να κατανοήσουν σε βάθος τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν και μπορούν να εκφράσουν με πληρότητα μια σκέψη ή μια πολιτική θέση. Αντίστοιχα, το δικαίωμα στη δικαιοσύνη είναι άνευ περιεχομένου όταν οι πολίτες λόγω έλλειψης ενημέρωσης και παιδείας δεν γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και δεν διαθέτουν τα μέσα ώστε να τα διεκδικήσουν αξιοποιώντας πλήρως τις δυνατότητες που παρέχει ένα σύνθετο θεσμικό πλαίσιο όπως αυτό που διαμορφώνεται στις σύγχρονες αστικές δημοκρατίες. Με αυτήν την έννοια, τα κοινωνικά δικαιώματα που αντιστοιχούν στις παροχές του κοινωνικού κράτους του εικοστού αιώνα είναι εκείνα τα οποία εμβαθύνουν και προσδίδουν υπόσταση στην ιδιότητα του πολίτη. Η εκπαίδευση, το κατεξοχήν κοινωνικό δικαίωμα της νεωτερικότητας, αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση για την ουσιαστική άσκηση των δικαιωμάτων για πολλούς λόγους:

- διασφαλίζει την πρόσκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την ατομική ευημερία, την κοινωνική συμμετοχή και τη συμμετοχή στην εργασία,
- συμβάλλει στη συγκρότηση της προσωπικότητας και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου, κατά συνέπεια συμβάλλει στη διαμόρφωση του ανήκειν,
- δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την οικειοποίηση των πολιτισμικών αγαθών και την πλήρη συμμετοχή στο συλλογικό κοινωνικό κεκτημένο, επομένως συμβάλλει στην ποιότητα της ζωής του ατόμου,
- είναι εγγενώς συνυφασμένη με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ακριβώς επειδή συναρτάται με όλα τα προηγούμενα.

Τα χαρακτηριστικά αυτά της εκπαίδευσης αντιστοιχούν και στους λόγους για τους οποίους έχει αναγνωρισθεί ως οικουμενικό, αναπόσπαστο και αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου το οποίο έχει κατοχυρωθεί από την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (1948), αλλά και από τη 'Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού' που συνομολογήθηκε στο πλαίσιο του ΟΗΕ το 1989. Στο σύγχρονο λόγο περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων η εκπαίδευση δεν έχει απλώς έναν εργαλειακό χαρακτήρα, δηλαδή δεν αποτελεί μόνο προϋπόθεση για την πρόσβα-

ση στην εργασία και στα επαγγέλματα υψηλού κύρους, επομένως δεν συναρτάται απλώς με την οικονομική αυτονομία και την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Η εκπαίδευση έχει ευρύτερο ρόλο, γιατί συνδέεται με τη συγκρότηση της προσωπικότητας, την κατανόηση του εαυτού και την τοποθέτησή του έναντι των άλλων και της κοινωνίας. Το γεγονός αυτό είναι που κατατάσσει την εκπαίδευση στα δικαιώματα εκείνα που συνυφαίνονται με την ίδια την υπόσταση του ανθρώπου, δηλαδή με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Lee, 2013). Επομένως το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ένα δικαίωμα καθαυτό, το οποίο θα πρέπει να διασφαλίζεται σε οποιεσδήποτε συνθήκες και δεν μπορεί να αποστερείται από κανένα ανθρώπινο ον, ανεξάρτητα από το αν το άτομο αυτό είναι σε θέση να εργασθεί ή αν είναι σε θέση να ασκήσει άλλα δικαιώματά του (Vorhaus, 2014). Με αυτήν την έννοια το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αποστερηθεί από καμία/κανέναν, όπως άτομα εκτοπισμένα από τη χώρα τους (π.χ. οικονομικούς ή περιβαλλοντικούς μετανάστες και πρόσφυγες), άτομα με σοβαρές αναπηρίες ή άτομα που ζουν σε συνθήκες εγκλεισμού και περιστολής άλλων ατομικών ελευθεριών, όπως στις φυλακές. Η κατανόηση της εκπαίδευσης ως ενός θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος συνεπάγεται την αναγνώριση της ηθικής υποχρέωσης του κράτους για τη διασφάλισή του προς όλους, χωρίς εξαιρέσεις.

Η διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη δυνατότητα πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά, δηλαδή στην απλή εγγύηση της διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών θεσμών, όπως η παροχή δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης για όλους. Η ουσιαστική άσκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση εγείρει πάντοτε ερωτηματικά που συνδέονται με το περιεχόμενό της, καθώς δεν μπορεί οποιαδήποτε εκπαίδευση να θεωρηθεί ότι υπηρετεί τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Lee, 2013). Μια εκπαίδευση που καλλιεργεί τη μισαλλοδοξία, τον φανατισμό ή το ρατσισμό δεν μπορεί να εξυπηρετήσει το οικουμενικό δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, ένα σοβαρό ερώτημα για μια δημοκρατική κοινωνία αφορά το ποιος είναι εκείνος που κάθε φορά νομιμοποιείται να θέτει τους στόχους της εκπαίδευσης και πώς οριοθετείται το δικαίωμα των γονέων να καθορίζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των παιδιών τους σε περιπτώσεις όπου οι θρησκευτικές ή φιλοσοφικές πεποιθήσεις των γονέων συγκρούονται με τις θεμελιώδεις αρχές της σύγχρονης επιστήμης (π.χ. άρνηση των μεταγγίσεων αίματος εκ μέρους θρησκευτικών κοινοτήτων, αντιλήψεις περί δημιουργισμού, μετάληψη κατά το τυπικό της Ορθόδοξης Εκκλησίας και μάλιστα εν και-

ρώ πανδημίας) ή μιας ελεύθερης δημοκρατικής κοινωνίας (π.χ. φονταμελιστικός εξτρεμισμός, ρατσισμός). Είναι γεγονός ότι το δικαίωμα των γονέων να καθορίζουν κατά προτεραιότητα το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των παιδιών τους αναγνωρίζεται από όλες τις διεθνείς συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όταν αυτές αναφέρονται στο δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, αλλά και από το άρθρο 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Η αναγνώριση αυτής της προτεραιότητας συνδέεται με την ανάγκη προστασίας του ατόμου έναντι της κρατικής αυθεντίας ή αυθαιρεσίας, και φυσικά την προστασία των μειονοτήτων απέναντι στην αφομοιωτική δυναμική του έθνους-κράτους (Brubaker, 2010). Η περίπτωση της θανάτωσης του Σαμιέλ Πατί, ενός καθηγητή Ιστορίας σε προάστιο του Παρισιού στις 16 Οκτωβρίου του 2020, αντιπροσωπεύει ένα παράδειγμα συμβολικής σύγκρουσης αξιών μεταξύ της δημόσιας εκπαίδευσης και των αποδεκτών της. Η ανάλυση των ιδεολογικοπολιτικών πτυχών αυτής της σύγκρουσης στην καρδιά του κατεξοχήν κοσμικού κράτους της Ευρώπης θα ήταν μια ιδιαίτερη πνευματική πρόκληση, ωστόσο υπερβαίνει τους στόχους αυτού εδώ του άρθρου. Η περίπτωση Πατί αναφέρεται εδώ διότι αποδίδει με τραγική αδρότητα την ένταση, εν προκειμένω θανατηφόρα, στην οποία μπορεί να οδηγήσει η σύγκρουση του σχολείου ως δημόσιας αρχής και φορέα συλλογικής εξουσίας και των συλλογικών ή ατομικών ταυτοτήτων που περιλαμβάνονται στην κοινότητα.

Αυτό το σύνθετο, λοιπόν, πολιτικό εγχείρημα της δημοκρατίας όχι μόνον περιλαμβάνει την εκπαίδευση ως έναν από τους θεμελιώδεις θεσμούς συγκρότησης της ταυτότητας του πολίτη και επιτέλεσης της πολιτειότητας, αλλά καθιστά την εκπαίδευση ένα διαρκές δημοκρατικό διακύβευμα. Η εκπαίδευση αποτελεί διακύβευμα γιατί συνοδεύεται από τη συνεχή κρίση νομιμοποίησης που διατρέχει όλους τους δημοκρατικούς θεσμούς οι οποίοι τίθενται διαρκώς στη συνεχή αμφισβήτηση της κοινωνίας, ενώ παραμένει πάντοτε ανοικτή στην κριτική ως πεδίο κοινωνικής σύγκρουσης και αντιπαράθεσης.

3. Το σχολείο ως δημοκρατικό διακύβευμα

Η δημοκρατία, ως άσκηση εξουσίας εκ μέρους όλων, αποτελεί την «τέλεια ενσάρκωση του συλλογικού χώρου» όπως την προσδιορίζει ο Κράουτς (2011: 211). Η εξουσία στη δημοκρατία είναι νομιμοποιημένη ακρι-

βώς διότι παύει να αποτελεί ιδιοκτησία του μονάρχη και συνιστά κτήμα όλων, «res publica». Η δημοκρατία με αυτήν την έννοια συνιστά έναν δημόσιο χώρο ηθικότητας που αφορά το πολιτικό πράττειν και τη διαδικασία διακυβέρνησης. Η ηθική, άλλωστε, είναι εγγενώς κοινωνική διαδικασία· Η ηθική προϋποθέτει κοινωνικότητα, συγκροτεί κανόνες και αξίες που μας συνδέουν με τους άλλους, στο πλαίσιο μιας κοινότητας, ιδεατής ή πραγματικής. Το ηθικό άτομο δρα με όρους ηθικής επικαλούμενο μια ιδεατή ηθική κοινότητα. Η δημοκρατία ως πραγμάτωση του συλλογικού χώρου αναδεικνύει μορφές ηθικότητας που κατατείνουν στην υποχώρηση της βουλησιαρχίας, στο μετριασμό του ατομικού εγωισμού και στην αναγνώριση συλλογικών αγαθών που υπηρετούν την κοινότητα στο σύνολό της και συνιστούν στοιχείο της ταυτότητάς της.

Στις σύγχρονες δημοκρατίες τα συλλογικά αγαθά πλήττονται τόσο από τα ισχυρά ιδιωτικά συμφέροντα που οικειοποιούνται μέρος του δημόσιου χώρου (βλέπε π.χ. αμφισβητήσεις του δημόσιου χαρακτήρα και ιδιωτικοποιήσεις δημόσιων οργανισμών), όσο και από εγωιστικές συλλογικότητες οι οποίες διεκδικούν μονομερώς τον έλεγχο συλλογικών αγαθών και ενίοτε αλώνουν το πεδίο δράσης τους, υπονομεύοντας ουσιαστικά το δημόσιο χαρακτήρα τους (π.χ. συνδικάτα που διεκδικούν δυσανάλογα προνομιακή πρόσβαση ή έλεγχο στο αγαθό της υπηρεσίας στην οποία δρουν).

Το σχολείο αποτελεί κατεξοχήν διακύβευμα του συλλογικού χώρου, γιατί αποτελεί αντικείμενο διεκδίκησης και ελέγχου τόσο από την πλευρά του κράτους όσο και από την πλευρά επιμέρους ομάδων συμφερόντων (Archer, 1984). Το μεν κράτος αντιλαμβάνεται το σχολείο ως προνομιακό πεδίο παρέμβασης για τον έλεγχο της κοινωνικοποίησης και τη διαμόρφωση της ταυτότητας των πολίτη. Άλλωστε, η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων από τα τέλη του 18ου και κατά το 19ο αιώνα εξυπηρέτησε ιστορικά τη συγκρότηση των εθνικών κρατών (Green, 1990). Η θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το 1834 στην Ελλάδα, ιδιαίτερα νωρίς σε σχέση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα έγκαιρης συστηματοποίησης της εκπαίδευσης για τη συγκρότηση ενός νεοπαγούς έθνους-κράτους. Στη σύγχρονη εποχή, παρά τις διαδικασίες παγκοσμιοποίησης που επηρεάζουν το χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η δυναμική του εθνικισμού παραμένει ισχυρή συνιστώσα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Coulby & Zambeta, 2005). Ιδιαίτερα σήμερα, όπου πολιτικές όπως το Brexit υποδηλώνουν μια γενικότερη τάση ισχυρών συνόρων

και επιστροφής στους εθνικούς προστατευτισμούς, ο δημόσιος λόγος καταλαμβάνεται εκ νέου από ρητορικές περί εθνικής καθαρότητας, στοχοποίησης των μεταναστών και ξενοφοβίας (Wodak, 2015· Γκελερή & Ζαμπέτα 2019). Οι τάσεις αυτές αναπόφευκτα εκφράζονται και στην εκπαίδευση, η οποία στο συλλογικό φαντασιακό αντιπροσωπεύει την προβολή στο μέλλον του έθνους και διατρέχεται από νοσταλγικές αναπαραστάσεις διατήρησης της εθνικής ταυτότητας.

Από την άλλη πλευρά, διάφορες επιμέρους συσσωματώσεις συμφερόντων επιδιώκουν να ασκήσουν επιρροή και έλεγχο στους εκπαιδευτικούς θεσμούς με στόχους άλλοτε οικονομικούς, άλλοτε ιδεολογικούς και πολιτικούς (Archer, 1984). Ασφαλώς, όλες οι ομάδες συμφερόντων που κατά καιρούς διαμορφώνονται και διεκδικούν συμμετοχή στην εκπαιδευτική εξουσία, δεν διαθέτουν την ίδια δυνατότητα επιρροής (Dale, 1989). Η δυναμική αυτής της διαδικασίας και, τελικώς, η δυνατότητα επιρροής και επικράτησης των συμφερόντων μιας ομάδας καθορίζεται εγγενώς από τους πόρους τους οποίους διαθέτει, δηλαδή από τη θέση της μέσα στην κοινωνική δομή και από τον συσχετισμό δύναμης και εξουσίας που διαμορφώνεται στις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες (Offe, 1981· Offe & Wiesenthal 1980).

Το σχολείο σήμερα αποτελεί αντικείμενο διεκδίκησης και επιβολής ελέγχου τόσο από την πλευρά ισχυρών και θεσμικά παγιωμένων συμφερόντων, όπως π.χ. η εκκλησία, πολιτικά κόμματα ολόκληρου του πολιτικού φάσματος, συγκροτημένα επαγγελματικά συμφέροντα, επιχειρηματικά συμφέροντα, όσο και λιγότερο συγκροτημένων και παγιωμένων ομάδων, όπως νέα κοινωνικά κινήματα, νέοι πληθυσμοί στην εκπαίδευση κλπ. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αντιπαράθεσης συμφερόντων για τον έλεγχο της εκπαίδευσης αποτελεί η πρόσφατη διαμάχη γύρω από το μάθημα των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο: συγκεκριμένοι ιδιαίτερα συντηρητικοί εκκλησιαστικοί κύκλοι, εν προκειμένω η Ιερά Μητρόπολη Πειραιά, η οποία μάλιστα δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης και διαθέτει σχολεία, συμμαχώντας με επαγγελματικές ενώσεις εκπαιδευτικών, Θεολόγων, ομάδες γονέων στις οποίες ασκεί επιρροή, συντηρητικούς πολιτικούς και νομικούς παράγοντες, πέτυχαν την αναπροσαρμογή του μαθήματος των Θρησκευτικών προκειμένου αυτό να περιορίζεται αποκλειστικά στη διδασκαλία της Ορθοδοξίας. Η πολιτική αυτή έχει ύψιστη πολιτική και ιδεολογική σημασία, καθώς δια χειρός του ανώτατου δικαστηρίου της χώρας, του Συμβουλίου της Επικρατείας, διατυπώθηκε μια ερμηνεία του Συντάγματος που αναγνωρίζει

κατά προτεραιότητα το δικαίωμα των Ορθοδόξων να απολαμβάνουν θρησκευτικής αγωγής στο σχολείο, δηλαδή συναρτά το δικαίωμα στην εκπαίδευση με τις προβλέψεις του άρθρου 3 περί επικρατούσας θρησκείας (βλ. και Παπαδοπούλου, 2020).

Η διεκδίκηση του σχολείου ως προνομιακού πεδίου ελέγχου εκ μέρους συγκεκριμένων ισχυρών συμφερόντων τα οποία επιτυγχάνουν να επικρατήσουν στη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής εκτοπίζοντας ή περιθωριοποιώντας άλλα συλλογικά συμφέροντα εγκυμονεί κινδύνους για τη δημοκρατία, καθώς ουσιαστικά αμφισβητεί και υπονομεύει την έννοια του δημόσιου αγαθού. Οι κίνδυνοι αυτοί αφορούν ενδεχόμενα όπως την ολοκληρωτική επικράτηση της ομογενοποιητικής και αφομοιωτικής δυναμικής του έθνους-κράτους, με στόχο την πλήρη ενσωμάτωση μειονοτικών ταυτοτήτων την ακύρωση του πλουραλισμού και τη σύνθλιψη των ετεροτήτων. Η τάση αυτή ενδέχεται να προωθείται από συντηρητικές κοινωνικές δυνάμεις που επιδιώκουν θεσμική αναγνώριση κοινωνικών και πολιτισμικών ιεραρχιών αξιοποιώντας την ισχύ που διαθέτουν στο επίπεδο του κράτους. Οι πολιτικές αυτές οδηγούν στη θέσμιση διακρίσεων πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά για όλους εκείνους που διαφέρουν από την πολιτικά κυρίαρχη ταυτότητα, ενώ ενδέχεται να πλήττουν εξίσου όχι μόνο τις κάθε είδους ετερότητες αλλά και τους κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερους που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις τυπικές προδιαγραφές μιας ανταγωνιστικής και ελιτιστικής εκπαίδευσης. Ένας άλλος σοβαρός κίνδυνος για ένα δημοκρατικό σχολείο είναι η ανάπτυξη στρατηγικών κοινωνικής κλειστότητας εκ μέρους ισχυρών κοινωνικών ομάδων με συνέπεια τον αποκλεισμό ετεροτήτων στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης. Η τάση αυτή οδηγεί σε πολιτικές κοινωνικού διαχωρισμού, με δημιουργία διαφορετικών δομών για άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως σχολεία αποκλειστικά για μουσουλμάνους, για ανάπηρους κλπ. Η ανάπτυξη διαφοροποιημένων δομών ανάλογα με τις προτιμήσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας συνιστά στην ουσία κατακερματισμό του δημόσιου αγαθού, γιατί διασπά τον κοινωνικό ιστό και δεν ευνοεί το διάλογο, την επικοινωνία, την οικείωση και συνύπαρξη με όρους μιας δημοκρατικής πλουραλιστικής κοινωνίας. Ακραία εκδοχή αυτής της τάσης αντιπροσωπεύει ο αυταρχικός λαϊκισμός που αναπτύσσεται εκ μέρους κοινωνικών ομάδων που προπαγανδίζουν το σεξισμό, την ξενοφοβία, το ρατσισμό, τη δαιμονοποίηση της μετανάστευσης και κάθε είδους ετερότητας φυλής, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού. Η επικράτηση

τέτοιου είδους απόψεων αναιρούν αυτή καθαυτή την έννοια της εκπαίδευσης ως παράγοντα κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο, όλες οι παραπάνω τάσεις αντιπροσωπεύουν ένα φάσμα πολιτικών που εκτείνεται από τον εθνοκεντρικό συντηρητισμό, τις πολιτικές διακρίσεων και κοινωνικού διαχωρισμού έως τον ακραίο αυταρχικό λαϊκισμό και τη ρητορική του μίσους, και υπονομεύουν το σχολείο ως πεδίο του συλλογικού δημόσιου χώρου. Ωστόσο, «έχουμε εγγενώς ανάγκη από συλλογικά και δημόσια αγαθά. Η προσπάθεια να αποφύγουμε τις προκλήσεις που δημιουργεί το γεγονός αυτό είναι μια προσπάθεια να αποφύγουμε να είμαστε άνθρωποι» (Κράουτς, 2011: 253).

4. Η σχολική κοινότητα ως πεδίο διαβούλευσης και ανάκτησης του δημόσιου χώρου

Όπως ήδη αναφέραμε, η δημοκρατία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια δεδομένη κοινωνική κατάκτηση, αλλά αποτελεί ένα συνεχές διακύβευμα. Η αναβίωση του δημόσιου χώρου και η εμβάθυνση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής αποτελεί ένα αίτημα για την εμπέδωση της δημοκρατίας. Στη σύγχρονη εποχή, συχνά διαπιστώνεται το φαινόμενο της αποστασιοποίησης και ενδεχομένως απάθειας των πολιτών απέναντι στην πολιτική διαδικασία. Η συμμετοχή στις εκλογές κυμαίνεται σε μειούμενα ποσοστά, ενώ συχνά τα αντιπροσωπευτικά όργανα στερούνται νομιμοποίησης, είτε εξαιτίας της ισχνής συμμετοχής για την ανάδειξή τους είτε εξαιτίας της απόστασης που χωρίζει τους επαγγελματίες της πολιτικής ή του συνδικαλισμού από το σώμα που εκπροσωπούν (Παλαιολόγος, 2006). Πράγματι, το φαινόμενο της προϊούσας εξατομίκευσης διαπιστώνεται τις τελευταίες δεκαετίες στις δυτικές δημοκρατίες (Γκίντενς, 1998), με συνέπεια τη συρρίκνωση του δημόσιου χώρου ως πεδίου ενεργοποίησης των πολιτών. Το γεγονός αυτό δεν θα έπρεπε να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι πολίτες στερούνται ενδιαφέροντος για τα δημόσια πράγματα. Ενδεχομένως η πολιτική διαδικασία είναι αποξενωμένη από τους πολίτες και θα έπρεπε να αναζητηθούν νέοι κοινωνικοί χώροι και διαδικασίες συμμετοχικής διακυβέρνησης που να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των πολιτών.

Το σχολείο αποτελεί έναν από εκείνους τους θεσμούς που εγείρουν το συλλογικό ενδιαφέρον, γεγονός που καθίσταται εμφανές από τις πολλαπλές παρεμβάσεις και διεκδικήσεις που εκφράζονται εκ μέρους γονέ-

ων όσον αφορά το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και τους στόχους του σχολείου. Αν και το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση είναι αμφιλεγόμενο, με την έννοια ότι δεν είναι απαλλαγμένο από το στοιχείο της εξατομίκευσης στον βαθμό που κινητοποιείται με επίκεντρο την εκπαίδευση του δικού τους παιδιού, ωστόσο δεν παύει να αποτελεί ένα εγγενές και ζωντανό ενδιαφέρον για ένα δημόσιο αγαθό όπως η εκπαίδευση. Όπως άλλωστε δείχνει και η διεθνής έρευνα, οι γονείς ιδιαίτερα της μεσαίας τάξης, λόγω συνάφειας του μορφωτικού κεφαλαίου τους με εκείνου του σχολείου, αλλά και λόγω της τάσης για κοινωνική κινητικότητα, είναι εκείνοι που εκδηλώνουν έντονα το ενδιαφέρον τους για εμπλοκή και εν τέλει επιτυγχάνουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης (Ball, 2003· van Zanten, 2015)[1]. Είναι, επίσης, γεγονός ότι ορισμένες φορές η εμπλοκή των γονέων ενδέχεται να προσλαμβάνει χαρακτηριστικά εγωιστικής συλλογικότητας, με την ανάπτυξη στρατηγικών κοινωνικής κλειστότητας, όπως προσπάθειες αποκλεισμού συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων από το σχολείο. Είναι γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί πεδίο διαρκούς διεκδίκησης τόσο από την πλευρά του κράτους, όσο και από την πλευρά άλλων παγιωμένων ή λιγότερο συγκροτημένων συμφερόντων. Το στοιχείο αυτό, το γεγονός δηλαδή ότι το σχολείο αποτελεί αντικείμενο δημόσιου ενδιαφέροντος, είναι που του επιτρέπει να λειτουργήσει ως πεδίο συγκρότησης και ανάκτησης του δημόσιου χώρου και της δημοκρατικής διακυβέρνησης. Η δημοκρατική διακυβέρνηση στο επίπεδο του σχολείου προϋποθέτει την εμπέδωση διαδικασιών διαλόγου και συμμετοχής στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας με στόχο τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής συναίνεσης κατά τη λήψη των αποφάσεων και τη διαμόρφωση της στοχοθεσίας του σχολείου (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018).

Η μετατόπιση από την έννοια της κυβέρνησης, που αναφέρεται σε δομές, σε εκείνην της διακυβέρνησης που επικεντρώνεται στη δράση και στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, συναρτάται τόσο με τη συγκρότηση και πειθάρχηση του υποκειμένου (Ball, 2009), όσο και με τη νομιμοποίηση της πολιτικής (Rhodes, 1996). Στις σύγχρονες σύνθετες και μεγάλης κλίμακας κοινωνίες η λειτουργία της συμμετοχικής δημοκρατίας που βασίζεται στην άμεση συμμετοχή των πολιτών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων δεν είναι εφικτή. Η διαβουλευτική δημοκρα-

1. Μια διεξοδικότερη παρουσίαση του ρόλου των γονέων στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση και της διάκρισης των εννοιών της γονικής εμπλοκής και της γονικής επιλογής πραγματοποιείται στο: Ζαμπέτα και Ζμας (2018).

τία (Habermas, 1990· Jessop, 2002) αποτελεί μια παραλλαγή της συμμετοχικής διακυβέρνησης, η οποία είναι εφαρμόσιμη σε σύνθετες κοινωνίες καθώς δεν απαιτεί δραστικό μετασχηματισμό των δομών (Shorten, 2017). Η έννοια της διαβούλευσης μετατοπίζει την έμφαση στη διαδικασία διακυβέρνησης στοχεύοντας ακριβώς στη νομιμοποίηση της πολιτικής. Η διαβουλευτική δημοκρατία επιδιώκει την εμπλοκή όλων των κοινωνικών ομάδων που δικαιούνται να μετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων στη διαμόρφωση της πολιτικής ενός οργανισμού, μιας τοπικής κοινότητας ή ενός κράτους. Το βασικότερό της πλεονέκτημα είναι ότι επιτρέπει την αντιπαράθεση των απόψεων και την επίλυση των διαφορών μέσα από τον διάλογο, ενώ δημιουργεί ένα πλαίσιο διαμόρφωσης κοινών αξιών, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί εξίσου εύκολα με την απλή συμμετοχή σε συστήματα που βασίζονται σε ψηφοφορίες, όπου η απόφαση προκύπτει συνήθως από μια αθροιστική καταμέτρηση των διαφορετικών απόψεων και όχι απαραίτητα τη διαμόρφωση συναινέσεων. Όπως υποστηρίζει ο Bob Jessop (2002), η διαβούλευση ασκεί παιδευτικό ρόλο γιατί αναπτύσσει την ικανότητα των ατόμων να ακούν τη διαφορετική άποψη, ενώ σφυρηλατεί τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανεκτικότητα και την οικείωση με την ετερότητα. Με αυτήν την έννοια, η διαβουλευτική δημοκρατία ως μορφή διακυβέρνησης μοιράζεται κοινές θεμελιακές αρχές με την εκπαίδευση, καθώς αποτελεί διαδικασία αναστοχασμού, αυτό-διόρθωσης και μάθησης.

Ωστόσο, προκειμένου να εφαρμοσθεί ουσιαστικά[2] η διαβουλευτική δημοκρατία θα πρέπει να συντρέχουν ορισμένες θεμελιώδεις προϋποθέσεις. Η βασικότερη αφορά το γεγονός ότι η συμμετοχή στην πολιτική διαδικασία απαιτεί ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και εξοικείωση με σύνθετες λειτουργίες της συνταγματικής διακυβέρνησης. Όπως επισημαίνει ο Rawls:

---

2. Η επίκληση της αρχής της διαβούλευσης δεν συνεπάγεται την ουσιαστική εφαρμογή της. Π.χ., η διαβούλευση που προηγείται της ψήφισης νομοσχεδίων στο ελληνικό κοινοβούλιο δεν μπορεί να θεωρηθεί ουσιαστική μορφή διαβουλευτικής δημοκρατίας για τους εξής λόγους: α. δεν ορίζεται με σαφήνεια ποιοι είναι οι φορείς εκείνοι οι οποίοι θα πρέπει οπωσδήποτε να μετέχουν στη διαδικασία της διαβούλευσης, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μη συμμετέχουν καίριες για το αντικείμενο κοινωνικές ομάδες, οι οποίες ενδεχομένως αποκλείονται για τους λόγους που επισημαίνουν ο Rawls και ο Habermas, β. δεν διασφαλίζεται η επικοινωνία και ο διάλογος μεταξύ των απόψεων που κατατίθενται, γ. δεν υπάρχει κάποια καθιερωμένη διαδικασία επεξεργασίας των αποτελεσμάτων της διαβούλευσης και ανατροφοδότησης των πολιτικών αποφάσεων.

> «*Η διαβουλευτική δημοκρατία αναγνωρίζει επίσης ότι χωρίς μια ευρέως διαδεδομένη εκπαίδευση πάνω στις βασικές πτυχές της συνταγματικής διακυβέρνησης για όλους τους πολίτες, και χωρίς ένα πολιτικό σώμα ενημερωμένο πάνω στα πιεστικά προβλήματα, κρίσιμες πολιτικές και κοινωνικές αποφάσεις δεν μπορούν να ληφθούν. Ακόμη και αν οραματιστές πολιτικοί ηγέτες επιθυμούσαν να προβούν σε ορθολογικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, δεν μπορούν να πείσουν ένα παραπληροφορημένο ή κυνικό πολιτικό σώμα να τις αποδεχθεί και να τις ακολουθήσει*» (Rawls, 1999: 139-140).

Η λειτουργία της διαβούλευσης βασίζεται στη δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας και αντιπαράθεσης μεταξύ των πολιτών, απαιτείται δηλαδή να συντρέχει η «ιδεατή συνθήκη διαλόγου» όπως την αποκαλεί ο Habermas. Η ιδεατή συνθήκη διαλόγου, ωστόσο, έχει ορισμένες εγγενείς δομικές προϋποθέσεις: απαιτεί όλοι οι συμμετέχοντες σε μια διαδικασία να διαθέτουν τις ίδιες ικανότητες άρθρωσης λόγου και επιχειρημάτων, ο λόγος οφείλει να είναι απαλλαγμένος από την κοινωνική καταπίεση και ανισότητα και να διαμορφώνονται καθιερωμένες διαδικασίες αντιπαράθεσης με στόχο την ανάδειξη των καλύτερων επιχειρημάτων. Επομένως, η κοινωνική ανισότητα, ο αποκλεισμός ή η περιορισμένη πρόσβαση μέρους των πολιτών στα εκπαιδευτικά αγαθά, καθώς και τα καθεστώτα λογοκρισίας, ανελευθερίας ή απουσίας σεβασμού και αναγνώρισης των πολλαπλών ταυτοτήτων που εγγενώς υφίστανται σε μία κοινωνία καταλύουν τη συνθήκη διαλόγου.

Η διαβούλευση, πράγματι, προϋποθέτει αμοιβαία αναγνώριση και ισότητα των μερών που συμμετέχουν στον διάλογο. Ωστόσο, η αποδοχή αυτής της αρχής θα σήμαινε ότι η δημοκρατική διαδικασία είναι αδύνατη όσο δεν επιτυγχάνεται η ισότητα. Εφόσον η δημοκρατία γίνεται κατανοητή «ως κοινωνία μάθησης» (Jarvis, 2008) συνιστά ταυτόχρονα ένα διαρκές συλλογικό πρόγραμμα προς επιτέλεση. Η συγκρότηση της σχολικής κοινότητας ισοδυναμεί με ένα εγχείρημα για τη δημιουργία ενός «τοπικού πλουραλιστικού δημόσιου χώρου» (Schutz, 1999) που έχει σκοπό να επιτρέψει την έκφραση και πραγμάτωση των διακριτών φωνών που υφίστανται στο πλαίσιο της κοινωνίας των πολιτών. Στο πλαίσιο αυτού του δημόσιου χώρου αναπτύσσονται αντίρροπες δυνάμεις: αφενός μια φυγόκεντρη δύναμη όπου προσφέρεται διαρκές πεδίο έκφρασης της ιδιαιτερότητας των ατομικών ταυτοτήτων και αφετέρου μια κεντρομόλος δύναμη που έχει ως στόχο την ομοιομορφία και την

κανονικοποίηση. Η καθολική επικράτηση της πρώτης θα οδηγούσε σε έναν κατακερματισμένο δημόσιο χώρο όπου θα ήταν αδύνατο να διακρίνει κανείς οποιαδήποτε προσπάθεια συλλογικής σκοποθεσίας, ενώ η επικράτηση της δεύτερης ουσιαστικά αποστεώνει τον πλουραλισμό (Schutz, 1999: 85). Η επίτευξη μιας ισορροπίας που να επιτρέπει τον πλουραλισμό και να αποφεύγει τον κατακερματισμό είναι το ζητούμενο για την ανάκτηση ενός συλλογικού δημόσιου χώρου, για τη συγκρότηση μιας δημοκρατικής σχολικής κοινότητας.

Το ερώτημα είναι ποιοι είναι εκείνοι οι κοινωνικοί δρώντες που νομιμοποιούνται να συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα. Γύρω από αυτό το θέμα είναι δύσκολο να διαμορφωθεί συναίνεση ακριβώς γιατί αφορά τον πυρήνα των διεκδικήσεων της εκπαιδευτικής εξουσίας. Η σύγχρονη συζήτηση στη θεωρία της δημοκρατίας έχει απασχοληθεί με τα κριτήρια για τον προσδιορισμό των κοινωνικών δρώντων που νομιμοποιημένα δικαιούνται να έχουν λόγο στη διακυβέρνηση ενός οργανισμού. Ο Schmitter υποστηρίζει ότι το κριτήριο εκείνο που νομιμοποιεί άτομα ή συλλογικότητες να συμμετέχουν στη διαδικασία της διακυβέρνησης είναι το γεγονός ότι διαθέτουν είτε μια ιδιότητα είτε πόρους που τους προσδίδουν το δικαίωμα της συμμετοχής (Schmitter, 2002: 62). Με βάση αυτήν την αρχή, οι κοινωνικοί δρώντες που νομιμοποιούνται να συμμετέχουν στη διακυβέρνηση μιας υπηρεσίας ή στη διαμόρφωση μιας πολιτικής είναι:

- πολίτες,
- κάτοικοι ή ιδιοκτήτες μιας περιοχής που επηρεάζεται από την εν λόγω υπηρεσία ή πολιτική,
- εργαζόμενοι στις υπηρεσίες αυτές,
- τεχνοκράτες που διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση για το αντικείμενο αυτής της πολιτικής,
- αποδέκτες της υπηρεσίας,
- φορείς ή άτομα που επηρεάζονται υλικά ή πνευματικά από τη λειτουργία της υπηρεσίας ή από την πολιτική αυτή,
- εκπρόσωποι οργανωμένων ομάδων συμφερόντων (όπως συνδικάτα, επιμελητήρια, πολιτιστικοί φορείς, εθελοντικές οργανώσεις) (Klausen & Sweeting, 2005: 225-226).

Μια διαβουλευτική δημοκρατία προκειμένου να διαμορφώσει συναινέσεις γύρω από μια πολιτική θα όφειλε να συμπεριλαμβάνει όλους αυτούς τους φορείς, χωρίς εξαιρέσεις. Είναι αυτονόητο ότι αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει και τους μη πολιτογραφημένους δρώντες, τους

μετανάστες, εφόσον διαθέτουν κάποια από τις παραπάνω ιδιότητες, δηλαδή εφόσον εργάζονται στην υπηρεσία ή επηρεάζονται με οποιοδήποτε τρόπο από αυτήν. Το έθνος-κράτος διαχειρίζεται την ιθαγένεια, καθορίζοντας ουσιαστικά τους όρους συμμετοχής και το ανήκειν. Αυτό ασφαλώς δεν είναι νέο φαινόμενο. «Η μετανάστευση είναι τόσο παλιά, όσο και η ανθρώπινη ιστορία. Το ίδιο παλιά είναι και τα ερωτήματα που αφορούν τη συμμετοχή και το ανήκειν» (Brubaker, 2010: 76). Η διαβουλευτική δημοκρατία έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να διευρύνει ουσιαστικά την έννοια της ιδιότητας του πολίτη ως συστήματος απόδοσης και άσκησης δικαιωμάτων με τους όρους που ο Turner (2000) ορίζει ως «κοσμοπολιτική αρετή», συμπεριλαμβάνοντας τους μετανάστες αλλά και άλλους δρώντες που δεν διαθέτουν την τυπική ιδιότητα του πολίτη. Μεταξύ εκείνων που δεν διαθέτουν την τυπική ιδιότητα του πολίτη είναι και τα παιδιά. Η διαβούλευση θα μπορούσε να αποτελέσει μια ευκαιρία ουσιαστικής αναγνώρισης, ενδυνάμωσης και απόδοσης δικαιωμάτων στα παιδιά. Όπως υποστηρίζει η Lister:

> «*Η σημασία της αναγνώρισης της ιδιότητας του πολίτη στα παιδιά, δεν περιορίζεται στην κατοχή ενός σώματος δικαιωμάτων αλλά επεκτείνεται στην έννοια της «ζώσας πολιτειότητας». Καθώς έχει σημασία για το αίσθημα του ανήκειν, τη συγκρότηση της ταυτότητας και τη συμμετοχή, η ιδιότητα του πολίτη ως καθεστώς κατοχής δικαιωμάτων και πρακτική είναι ζωτικής σημασίας για την ευημερία των ατόμων και των παιδιών ιδιαίτερα, αλλά και για την ευρύτερη ευημερία της κοινωνίας*» (Lister, 2007: 718)

Αν επιχειρούσαμε να πραγματοποιήσουμε μια ανάλογη άσκηση για τον προσδιορισμό των φορέων εκείνων που νομιμοποιημένα θα διεκδικούσαν συμμετοχή στη σχολική κοινότητα, θα έπρεπε να επιτρέψουμε στην κοινωνιολογική φαντασία να στοχασθεί πέρα από το προφανές, δηλαδή τους βασικούς συμμέτοχους στην εκπαιδευτική κοινότητα που είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ή εκείνοι που ασκούν την επιμέλεια των παιδιών. Προφανώς η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο εκείνους που τυχαίνει να βρίσκονται μέσα στο σχολείο είτε ως εργαζόμενοι είτε ως αποδέκτες της υπηρεσίας. Η εκπαίδευση συνιστά συλλογική επένδυση που αφορά τη συλλογική ύπαρξη και ευημερία μιας κοινωνίας. Με αυτήν την έννοια οι φορείς που νομιμοποιούνται να οραματίζονται, να συνδράμουν στο έργο, να ενημερώνονται και να έχουν λόγο για το σχολείο υπερβαίνουν τα στενά όρια της κλειστής σχο-

λικής κοινότητας και περιλαμβάνουν τον ευρύ και πλούσιο χώρο της κοινωνίας των πολιτών. Ο χώρος αυτός μπορεί να συμβάλει δημιουργικά στην επίλυση προβλημάτων, όπως π.χ. φαινόμενα βίας (Zambeta et. al., 2016), στη διευθέτηση των συγκρούσεων αλλά και στον εμπλουτισμό των γνώσεων και των ιδεών που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο. Με αυτήν την έννοια, η «σύνολη κοινότητα» (Zambeta et al., 2018) του σχολείου θα πρέπει να κατανοηθεί ως ένας ζωντανός χώρος διαβούλευσης και συμμετοχής που επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με το αντικείμενο και το είδος των προκλήσεων που αντιμετωπίζει κάθε φορά το σχολείο. Οι φορείς που καλούνται κάθε φορά να συνδράμουν το έργο του σχολείου και να προσφέρουν τεχνογνωσία, απόψεις και ιδέες, χρόνο και μόχθο περιλαμβάνουν εκτός από τη στενή σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικούς, μαθητές, μαθήτριες και γονείς, την τοπική κοινότητα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία των πολιτών, η οποία δυνάμει περιλαμβάνει όλους εκείνους τους κοινωνικούς δρώντες, όπως κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς, τυπικές και άτυπες ομάδες, που κινητοποιούνται από καλώς εννοούμενο ενδιαφέρον για το σχολείο. Το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα θα πρέπει να γίνεται στοχευμένα αλλά και με φαντασία, προκειμένου να ενεργοποιούνται εκείνοι οι φορείς που μπορούν να συμβάλουν δημιουργικά, υποστηρίζοντας με ιδέες, δράσεις, υλικούς και ανθρώπινους πόρους το έργο του σχολείου, ανάλογα με τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάθε φορά. Το άνοιγμα οφείλει να πραγματοποιείται με σεβασμό στους διακριτούς ρόλους των φορέων που εμπλέκονται και στη δεοντολογία που ορίζεται από τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Προπάντων, το άνοιγμα οφείλει να πραγματοποιείται με σεβασμό στην τήρηση των συνταγματικών αρχών της πολιτείας και στην αρχή της διαφύλαξης του δημόσιου αγαθού της παιδείας.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η οικονομική κρίση που εκδηλώθηκε το 2009 είχε ως συνέπεια την ανάπτυξη συλλογικών μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης μέσα από την ενίσχυση του εθελοντισμού, ο οποίος παρουσίαζε αναιμικά χαρακτηριστικά στο παρελθόν (Σωτηρόπουλος, 2017). Η δημοκρατική διακυβέρνηση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να αξιοποιήσει και να στηριχθεί σε αυτό το κοινωνικό κεφάλαιο που δημιουργήθηκε με αφορμή την κρίση και να το μετασχηματίσει σε μια αειφόρο δημιουργική ενέργεια ανάκτησης του δημόσιου χώρου και δημοκρατίας.

5. Συμπεράσματα

Η προοπτική εφαρμογής της διαβουλευτικής δημοκρατίας στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας προϋποθέτει το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα, γεγονός που λειτουργεί αναζωογονητικά για τους εκπαιδευτικούς φορείς, ενισχύει τη δυνατότητα χειρισμού σύνθετων προβλημάτων και συντελεί στην εμπέδωση της δημοκρατίας στο σχολείο. Επίσης, θα συνέβαλε καθοριστικά στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών και στην εξοικείωσή τους με τις αρχές και τις προκλήσεις της δημοκρατικής διακυβέρνησης, αποδίδοντας στους μαθητές της ιδιότητα του πολίτη, αν και όχι με τους όρους της τυπικής ιδιότητας του πολίτη, αλλά με τους ουσιαστικούς όρους της συμμετοχής στη διαβούλευση για τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν και τους αφορούν. Η προοπτική αυτή θα απέδιδε στο σχολείο τον ουσιαστικό παιδευτικό του ρόλο ως μάθηση της δημοκρατίας. Τέλος, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία των πολιτών θα δημιουργούσε ένα προκλητικό πεδίο κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής, ανάκτησης του δημόσιου χώρου και δημοκρατικής διακυβέρνησης.

Ασφαλώς, η προοπτική του ανοίγματος του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα εμπεριέχει κινδύνους. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το άνοιγμα εκθέτει το σχολείο σε λογικές αυταρχισμού, κοινωνικής κλειστότητας και διαχωρισμών, απόψεις και πρακτικές που υπάρχουν στην κοινωνία. Ωστόσο, η αντιμετώπιση αυτών των κινδύνων για τη δημοκρατία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αποσιώπησή τους. Αντίθετα, η μη αντιμετώπισή τους ρητά, μέσα από διάλογο που επιτρέπει στις απόψεις να εκφράζονται, να εκτίθενται στη δημόσια διαβούλευση, να οριοθετούνται και όταν απαιτείται να περιθωριοποιούνται, έχει ως αποτέλεσμα οι απόψεις αυτές να υφέρπουν και να διαχέονται χωρίς κριτική αντιμετώπιση. Η δημοκρατία «είναι εγγενώς πολύτιμη, ανεξάρτητα από τις συνέπειές της» (Shorten, 2017: 171). Πρόκειται για τη δημοκρατία ως ζώσα πολιτειότητα με την έννοια που κατανοεί ο Καστοριάδης την τελικότητα της αρχαιοελληνικής δημοκρατίας ερμηνεύοντας το «φιλοκαλοῦμεν»: «όλοι οι πολίτες αυτής της πόλης ζουν, υπάρχουν, εντός και δια αυτού του ενεργού έρωτος του ωραίου και της σοφίας. … η πόλις είναι επομένως *παίδευσις*, η παιδαγωγός, η παιδεία» (Καστοριάδης, 2011: 213).

Η συνθήκη της ανοικτότητας της σχολικής κοινότητας προς την κοινωνία των πολιτών ενδυναμώνει την ενταξιακή δυναμική του σχολείου, αμφισβητεί και περιθωριοποιεί φαινόμενα κοινωνικής κλειστότητας,

πρακτικές κοινωνικών διαχωρισμών και αποκλεισμού, εν τέλει ενισχύει το δημόσιο αγαθό, αποδίδοντάς το στην κοινωνία στην οποία ανήκει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκελερή, Δ. & Ζαμπέτα, Ε. (2021). Η πολιτική του φόβου. Ο ξενοφοβικός λόγος της Χρυσής Αυγής. Στο Θ. Θάνος & Χ. Ζάγκος (Επιμ.). *Κοινωνία, Πολιτική και Εκπαίδευση* (σσ. 487-503). Αθήνα: Πεδίο (υπό έκδοση).

Γκίντενς, Α. (1998). *Ο Τρίτος Δρόμος*. Αθήνα: Πόλις.

Ζαμπέτα, Ε. & Ζμας, Α. (2018). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον: το δημοκρατικό σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο [Εκπαιδευτικό υλικό, Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»].

Καλογιάννης, Δ. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκδοχή της: ιστορική εξέλιξη, χωροχρονικές εκφάνσεις και συνοδευτικές αξίες, *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης,* τχ. 41, 140-164.

Καστοριάδης, Κ. (2011). *Η ελληνική ιδιαιτερότητα. Τόμος Γ'. Θουκυδίδης, η ισχύς και το δίκαιο. Σεμινάρια 1984-1985*. Αθήνα: Κριτική.

Κράουτς, Κ. (2006). *Μεταδημοκρατία*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Κράουτς, Κ. (2011). *Ο περίεργος μη θάνατος του Νεοφιλελευθερισμού*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Marshall, T. H. & Bottomore, T. (2001). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική τάξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Παλαιολόγος, Ν. (Επιμ.) (2006). *Εργασία και Συνδικάτα στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΕΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Παπαδοπούλου, Λ. (Επιμ.) (2020). Αφιέρωμα: Θρησκεία, Εκκλησία και Σύνταγμα. *Το Σύνταγμα. Τριμηνιαία Επιθεώρηση Ελληνικής και Ευρωπαϊκής Συνταγματικής Θεωρίας και Πράξης*, τ.χ. 1-2 [Ιανουάριος-Ιούνιος 2020].

Shorten, A. (2017). *Σύγχρονη πολιτική θεωρία.* Αθήνα: Κριτική.

Σκουτερόπουλος, Ν. Μ. (2011). *Θουκυδίδη Ιστορία*. *Εισαγωγή – Μετάφραση – Σημειώσεις*. Αθήνα: Πόλις.

Σωτηρόπουλος, Δ. (2017). *Η Ελληνική Κοινωνία των Πολιτών και η οικονομική κρίση*. Αθήνα: Ποταμός.

Ξενόγλωσση

Archer, M. (1984). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.

Ball, S. J. (2003). *Class strategies and education market*. London: Routledge-Falmer.

Ball, S. J. (2009). The governance turn! *Journal of Education Policy*, 24(5), 537-538.

Brubaker, R. (2010). Migration, Membership and the Modern Nation-State: Internal and External Dimensions of the Politics of Belonging. *The Journal of Interdisciplinary History*, 41(1), 61-78.

Coulby, D. & Zambeta, E. (Eds.) (2005). *Globalization and Nationalism in Education. 2005 World Yearbook of Education*. London: Routledge-Falmer.

Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. London: Open University Press.

Green, A. (1990). *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martin's Press.

Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity.

Habermas, J. (2011). "The Political". The Rational Meaning of a Questionable Inheritance of Political Theology. In E. Mendieta & J. VanAntwerpen (Eds). *The Power of Religion in the Public Sphere. Judith Butler, Jurgen Habermas, Charles Taylor, Cornel West* (pp. 15-33). New York: Columbia University Press,.

Jarvis, P. (2008). *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society. Active citizenship in a Late Modern Age*. Oxon: Routledge.

Jessop, B. (2002). Governance and Meta-governance in the Face of Complexity: on the roles of Requisite Variety, Reflexive Observation and Romantic Irony in Participatory Governance. In H. Heinelt, P. Getimis, G. Kafkalas, R. Smith & E. Swyngedouw (Eds.). *Participatory Governance in Multi-Level Context. Concepts and Experience* (pp. 33-58). Opladen: Leske & Budrich.

Klausen, J. E. & Sweeting, D. (2005). Legitimacy and community involvement in local governance. In M. Haus, H. Heinelt & M. Stewart (Eds.). *Urban Governance and Democracy. Leadership and community involvement* (pp. 214-233). London: Routledge.

Lee, S. (2013). Education as a Human Right in the 21st Century. *Democracy and Education,* 21(1), 1-9.

Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law,* 8(2), 693-718.

Offe, C. (1981). The attribution of public status to interest groups: observations on the West German case. In S. Berger (Ed.). *Organizing Interests in Western Europe: Pluralism, Corporatism and the Transformation of Politics* (pp. 123-158). Cambridge: Cambridge University Press.

Offe, C. & Wiesenthal, H. (1980). Two logics of collective action: theoretical notes on social class and organizational form. *Political Power and Social Theory*, vol. 1, 67-115.

Rawls, J. (1999). *The Law of Peoples*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Rhodes, R. A. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, XLIV, 652-667.

Schmitter, P. (2002). Participation in Governance Arrangements: Is there any Reason to Expect it will Achieve 'Sustainable and Innovative Policies in a

Multi-level Context'? In J. Grote & B. Gbikpi (Eds.). *Participatory Governance. Political and Societal Implications* (pp. 51-69). Opladen: Leske & Budrich.

Schutz, A. (1999). Creating Local "Public Spaces" in Schools. Insights from Hannah Arendt and Maxine Greene. *Curriculum Inquiry,* 29(1), 77-98.

Turner, B. (2000). Cosmopolitan virtue: loyalty and the city. In E. F. Isin (Ed.). *Democracy, Citizenship and the Global City* (pp. 129-147). London and New York: Routledge.

van Zanten, A. (2015). The determinants and dynamics of school choice. A comparative review. In P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Risto & H. Simola (Eds.). *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes. School choice in Chile and Finland* (pp. 3-28). Rotterdam: Sense Publishers.

Vorhaus, J. (2014). Prisoners' right to education: a philosophical survey. *London Review of Education,* 12(2), 162-174.

Wodak, R. (2015). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. Los Angeles, CA and London, UK: Sage.

Zambeta, E., Askouni, N., Androusou, A., Leontsini, M., Papadakou, Y. & Lagopoulou, V. (Eds.) (2018). *Democratic School Governance for Inclusion: a whole community approach*. Strasbourg: Council of Europe.

Zambeta, E., Leontsini, M., Askouni, N., Papadakou, Y. & Psochios, N. (2016). *Addressing Violence in Schools through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Abstract

This articles grapples with the issue of democratic governance at the school level. Drawing upon the works of Colin Crauch on post-democracy and Jurgen Habermas on "the ideal speech situation" and deliberative democracy, the paper attempts to understand the legitimation crisis in contemporary representative democratic regimes as this is expressed in educational institutions. Citizens' apathy and distance from 'the political' as well as increasing individualization may well be the effect of concentration of power to professional political elites coupled by significant economic interests that override the power of demos. Authoritarian populism and extreme right wing political discourses gain increasing influence threatening social cohesion. In this sense, democracy should not be taken for granted, but as a constant endeavour to be performed and a continuous learning process. Through this theoretical background the article attempts to understand the notion of democratic governance in education, particularly at the school level. The school community is understood as a field of civil society involvement, deliberation and participation.

Firstly, the paper discusses the role of education in the democratic process. Apart from being a vital prerequisite for exercising citizenship rights and for a full participation in the collective social heritage (in T. H. Marshall's terms), education is a fundamental human right, inherent for human dignity, essential for the sense of identity and belonging and for accomplishing personal fulfillment. In this sense, it is an ecu-

menical and indivisible right for all human beings, inalienable under any circumstances. Recognition of these attributes of education, however, reveals the significance of content and quality. Poor quality, fundamentalist, racist, prejudicial, discriminatory, anti-scientific or intolerant contents do not serve education as a human right. Consequently, the multifaceted endeavour of democracy constructs education as a democratic institution at stake, since its content and goals are constantly debated and open to reconsideration.

Secondly, the paper examines the possible threats to education as a field of public space and a democratic public good. The school is a field of power negotiation on the part of the state and various interest groups aiming to gain control over education. This negotiation of power entails risks and threats for education as a public good. These threats stem from various social actors: powerful private interests aiming at privatization of educational services, selfish collectivities claiming predominance over the content and control of education institutions. Possible dangers for the public good are related to homogenization and assimilation trends threatening minority identities and pluralism, institutionalization of cultural hierarchies and elitism, social closure strategies aiming at discrimination, social segregation and exclusion. An extreme version of these strategies stems from authoritarian populism which propagates sexism, homophobia, xenophobia and anti-immigrant discourses. All these trends threaten education as a democratic public good that is a collective social good controlled through the democratic process.

Lastly, the paper understands the school community as a field and strategy towards regaining public space. School communities could provide the ground for creating local public spaces enabling community involvement and commitment. The paper argues that democratic governance in education through deliberative and participatory processes could provide for a hybrid form of deliberative democracy and a field for regaining public space in contemporary societies.

Keywords: democratic governance, deliberative democracy, civil society, human rights, whole-school community