



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών
από την
Μαρία Ξεπαπαδάκου
Α.Μ. 4262021025

ΘΕΜΑ: *«Εκπαιδευτική πράξη και ηθική συγκρότηση του/της εκπαιδευτικού:
οι προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας»*
*«Teaching practice and professional ethics formation of the teacher:
challenges of school reality»*

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Έλενα Θεοδωροπούλου	Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπουσα
Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Αναστάσιος Κοντάκος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2023

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στους γονείς μου, που στηρίζουν εμπράκτως όλες τις εκπαιδευτικές μου ανάγκες και ανησυχίες από την παιδική μου ηλικία ως σήμερα.

Επίσης, σημαντική κρίνω την συμβολή της συναδέλφου κ. Μπουλιώνη Κωνσταντίνας για την πρακτική υποστήριξή της στη συγκεκριμένη δράση.

Τέλος, με συγκίνηση ευχαριστώ τα τρία παιδιά μου, Δέσποινα, Παναγιώτη, Χριστίνα, που σε όλη την διάρκεια των Μεταπτυχιακών Σπουδών μου με ενθάρρυναν και με καθοδηγούσαν.

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Περίληψη

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού συναρτάται με την έννοια του/της λειτουργού. Δεν εξαντλείται σε απλές διαδικασίες διεκπεραίωσης αλλά στηρίζεται στην προσφορά προς τους/τις μαθητές/τριες, που επιθυμούν τη γνώση και τη μάθηση. Η εκπαιδευτική διαδικασία ωστόσο δεν είναι μια γραμμικά αναπτυσσόμενη διαδικασία αλλά μεταβάλλεται, καθώς μεταβάλλονται η ίδια η κοινωνία και οι εκπαιδευτικές ανάγκες της.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών έχει μεγάλο βαθμό πολυπλοκότητας, επειδή οφείλει να ακολουθεί τις αλλαγές της κοινωνίας αλλά ταυτόχρονα να θέτει υπό κρίση αυτές με βάση προσωπικά κριτήρια, που πολλές φορές αναπόφευκτα επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Δημιουργείται ένα πλέγμα προσωπικής ηθικής και εκπαιδευτικής ηθικής, που επιδρά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού οικοδομήματος.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης να αναδείξει πώς η εκπαιδευτική πράξη συναρτάται με την ηθική συγκρότηση του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το εκπαιδευτικό έργο δεν μένει ανεπηρέαστο από τις προσωπικές ηθικές πεποιθήσεις του/της εκπαιδευτικού, καθώς και τις ισχύουσες ηθικές αξίες της εποχής του/της ή τους αντίστοιχους Κώδικες Δεοντολογίας και αυτό αποτυπώνεται σε όλο το πλέγμα των σχέσεων, που αναπτύσσεται στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Abstract

The profession of the teacher is related to the concept of the minister. It is not exhausted in simple processing procedures but is based on the offer to the students who desire knowledge and learning. The educational process, however, is not a linearly developing process but changes, as society itself and its educational needs change.

The role of teachers has a great degree of complexity, because they have to follow the changes of society but at the same time put them in question based on personal criteria, which often inevitably affect the educational process. A nexus of personal ethics and educational ethics is created, which can affect the quality of the educational edifice.

This paper attempts, through a bibliographic review, to highlight how the educational act is related to the moral constitution of the teacher, in order to face the challenges of the modern educational reality. The educational work is not unaffected by the personal moral beliefs of the teacher, as well as the applicable moral values of his/her time or the corresponding Codes of Ethics and this is reflected in the entire network of relationships that develops in the educational context.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	ii
Περίληψη	iii
Abstract.....	iv
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1: Ηθική	6
1.1. Το ήθος και η ηθική.....	6
1.2. Ηθική Φιλοσοφία.....	9
1.3. Εφαρμοσμένη Ηθική.....	11
1.4. Κλάδοι Εφαρμοσμένης Ηθικής.....	12
1.5. Επαγγελματική Ηθική στο χώρο της εκπαίδευσης.....	14
Κεφάλαιο 2: Η εκπαιδευτική πραγματικότητα	18
2.1. Ο όρος της εκπαίδευσης και το περιεχόμενό του	18
2.2. Κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης	19
2.3. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	22
2.4. Η σχολική κουλτούρα	26
Κεφάλαιο 3: Η ηθική στην εκπαίδευση.....	28
3.1. Η ηθο-ποιητική διάσταση της εκπαίδευσης.....	28
3.2. Ηθικές παράμετροι του εκπαιδευτικού έργου.....	29
3.3. Η ηθική στη σχολική πραγματικότητα	30
3.4. Η ηθική διάσταση του παιδαγωγικού έργου στην τάξη.....	32
3.5. Η ηθική διάσταση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού.....	34
Κεφάλαιο 4: Κώδικες Δεοντολογίας/Επαγγελματική Ηθική & ελληνική σχολική νομοθεσία.....	37
Κεφάλαιο 5: Ηθική Αγωγή/Moral Education	54
Κεφάλαιο 6: Εκπαιδευτική πράξη, προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας/Επαγγελματική Ηθική.....	62
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα.....	73
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	76

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι νέες γενιές ενσωματώνονται στις κουλτούρες των κοινωνιών και αυτό διαπιστώνεται στο συνεχές του χρόνου της ανθρώπινης ιστορίας. Λειτουργεί ως διαδικασία κοινωνικοποίησης, άτυπα και θεσμικά, τοποθετώντας τα άτομα στις κοινωνικές τους ομάδες. Πρόκειται για μια φυσική και αυτοαιτιολογούμενη διαδικασία, η οποία προσφέρει τις υπηρεσίες της στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Severino, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014). Οι σύγχρονες κοινωνίες φέρουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την «πολυπλοκότητα», η οποία με αυτονόητο τρόπο αντανakλάται και στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως οργανωμένοι φορείς αντιμετώπισης της (Καρακατσάνης, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:154). Ο Severino (2014) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενσωματώνει στους κόλπους της μια πλατιά κοινωνική διαδικασία και γίνεται το εργαλείο, το οποίο τροφοδοτεί κάθε κοινωνία με τους ανθρώπινους πόρους, που χρειάζεται, προκειμένου να διασφαλίσει την επαγγελματική αποκατάσταση όσων θα αναλάβουν τις αναγκαίες κοινωνικές δραστηριότητες της ζωής. Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης οδήγησε στη διαμόρφωση μιας αντίληψης ότι πρόκειται για τον μηχανισμό, που βοηθά τους ανθρώπους να προσαρμοστούν στις εκάστοτε αντικειμενικές κοινωνικές συνθήκες της κοινωνίας. Μια τέτοια αντίληψη, ωστόσο, αποτυπώνει ατελώς τη λειτουργία και το νόημα της εκπαίδευσης (Severino, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014).

Η αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των σύγχρονων κοινωνιών είναι εφικτή, εάν επαναπροσδιοριστεί ο τύπος και ο τρόπος μάθησης, που επιτελούνται σε αυτές, καθώς η μάθηση επιτελείται πρωταρχικά με έμμεσο τρόπο «σαν ψυχολογικό παράγωγο της συμπεριφοράς» (Καρακατσάνης, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:154). Η μάθηση ουσιαστικοποιείται, όταν λειτουργήσει «σαν ένας αναστοχαστικός μηχανισμός σαν μια διαδικασία δηλ. «αυτοποιητική» που θα αναπαράγει τον εαυτό της». Στην «αυτοποιητική» αυτή μορφή μάθησης αναδεικνύονται τρεις βασικές συνιστώσες της παιδευτικής θεωρίας, που αποδίδουν και ανασυγκροτούν το νόημά της. Η πρώτη έχει οντολογικό υπόβαθρο, η δεύτερη αναφέρεται στην εμπίωση ως συναίσθηση του ατόμου της δυνατότητας να επιλέξει τις μορφές βίωσης και δράσης και η τρίτη σχετίζεται με την έννοια της προσδοκίας, η οποία αναφέρεται όχι μόνο στη συγκρότηση των προσδοκιών του Εγώ αλλά και στην αναγνώριση των προσδοκιών του

Άλλου, όταν συνδιαλέγεται με τους υπόλοιπους κοινωνικούς εταίρους (Καρακατσάνης, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:154).

Η διαμόρφωση των ατόμων δεν εξαντλείται στην επιστημονική πληροφόρηση, την τεχνική ικανότητα και την κοινωνική επιτελεστικότητα. Η εκπαιδευτική πράξη έχει ως στόχο την πλήρη και συνολική αγωγή των ανθρώπων και αναφέρεται στη χειραφέτησή τους και στην αποκάλυψη όλων εκείνων των νοημάτων, που εμποδίζουν να αναπτυχθεί μια περισσότερο αυτόνομη και αυθεντική ιστορική ύπαρξη (Severino, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014).

Η Θεοδωροπούλου (2014) επισημαίνει ότι διαπιστώνεται μια ποικιλία πτυχών, που αναφέρονται στην εκπαιδευτική πράξη. «Από τη στοχοθεσία της αποστολής των εκπαιδευτικών και τις συνεπαγωγές της στην εκπαιδευτική πράξη, στη δυνατότητα των φιλοσοφικών θεωριών να πληροφορήσουν και να τροφοδοτήσουν τόσο τη στοχοθεσία αυτή όσο και τη συνεπακόλουθη πράξη (ή στην επίδραση του ίδιου του ορισμού της φιλοσοφίας στην κατάρτιση εκπαιδευτικών στοχοθεσιών και πράξεων · από την ικανότητα της φιλοσοφίας της παιδείας να παρέμβει στη σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα συνομιλώντας με τα γεγονότα και αναδεικνύοντας την κρισιμότητα της εκπαίδευσης στην ανάδειξη ζητημάτων που προκύπτουν από την εμπλοκή της εκπαίδευσης στις σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και της καινοτομίας φέρνοντας στο φως την πολιτική, κοινωνική και πρακτική διάσταση της φιλοσοφίας της τεχνολογίας · από τη μετάβαση του ενδιαφέροντος των φιλοσοφικών θεωριών προς την εκπαίδευση και τα διακυβεύματά της σε μία αναλυτική της γνώσης μέσα στην εκπαίδευση ακολουθώντας το παράδειγμα μίας φιλοσοφικής συγκρότησης της γνώσης εντός των εκπαιδευτικών διαδικασιών · από την ανάλυση της κρίσης του θεσμού της εκπαίδευσης υπό το φως της ανάγκης να αναδειχθεί ο ρόλος της τέχνης και της κουλτούρας στην εκπαιδευτική πράξη τροφοδοτώντας με άλλο νόημα την έννοια της καινοτομίας, στην αναλυτική της έννοιας του ονείρου και της ανάδυσής του στην εκπαίδευση και στην αναλυτική του θεσμού του σχολείου μέσα από την αναδιάταξη της φιλοσοφίας και της πρακτικής του, από την ανάλυση της έννοιας της πολυπλοκότητας στην τεχνολογία της αναφοράς στη δημιουργική και κριτική σκέψη ως αναφοράς δομικής κατά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στοχοθεσιών · από τη δυνατότητα να διαμορφωθεί ένα εργαστηριακό πεδίο στο χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας στην ανάδειξη του ίδιου του λόγου των παιδιών ως φιλοσοφικού υλικού έρευνας · από την αναλυτική του νέου στην εκπαίδευση ως

μεταμορφικής διαδικασίας και ως σχολίου στην έννοια της καινοτομίας στην ανάδειξη της φιλοσοφίας παιδείας που υποκρύπτεται στην ηθική αντίληψη για τη διαμόρφωση του ανθρώπινου όντος σε μη δυτικές φιλοσοφίες · από την ηθο-ποιητική διάσταση της φιλοσοφικής και εκπαιδευτικής πράξης και την εμπλοκή της φιλοσοφίας της παιδείας στο ερώτημα περί της διαμόρφωσης του τρόπου ζωής, στη διλημματική προσέγγιση των ζητημάτων που αναφαίνονται κατά την εκπαιδευτική πράξη διαμορφώνοντας ένα ιδιαίτερο πεδίο επαγγελματικής ηθικής εν μέσω μιας σχεσιακής φιλοσοφίας για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πράξεων» (Θεοδωροπούλου, 2014:45-46).

Από την άλλη, όπως επισημαίνουν οι Θεοδωροπούλου & De Carvalho (2014) : «Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο και μέσα από μια παρόμοια διαφωτιστική διεργασία ο/η εκπαιδευτικός εισάγεται, με ολοένα και μεγαλύτερη ενάργεια, στον διλημματικό χώρο: ανθρωπολογικά και ηθικά ερωτήματα εγείρονται περιγράφοντας το πολυδιάστατο της ανθρώπινης κατάστασης, καθώς και την πολυπλοκότητα και ευθραυστότητα των καταστάσεων (συνδυάζοντας συγκρουσιακά τις κατηγορίες της φαντασίας, του συναισθήματος, της υποκειμενικότητας, της αντικειμενικότητας). Το ζητούμενο, επομένως, είναι να θεωρηθεί η ηθική εκπαίδευση, από τη μία, ως ένα παράδοξο (εάν δεν θα οφείλαμε να εμφυσούμε/επιβάλλουμε ηθικές αξίες) και από την άλλη, ως ένας ζοφώδης τόπος (εάν οι εμπλεκόμενοι δεν έχουν πλήρη συνείδηση των δικών τους ή των <<άλλων>> αξιών και των συνεπειών τους)» (Θεοδωροπούλου & Dias de Carvalho, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014).

Στη σύγχρονη εποχή η παγκοσμιοποιημένη τεχνοκρατική μηχανή με τη στήριξη διεθνών οργανώσεων επιχειρεί να δημιουργήσει μια βιομηχανία, όπου οικοδομούνται δεξιότητες. Η εκπαίδευση αντιτάσσεται προωθώντας τη λειτουργία της ως μία τέχνη ζωής και παράλληλα αναδεικνύοντας την ηθο-ποιητική πρακτική της, προκειμένου να προληφθεί η μεταστροφή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος σε μια εμπορική επαγγελματική εκπαίδευση (Deleuze & Guattari, 1991, στο Dupeyron, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014). Οι έννοιες της εξουσίας, της κύρωσης, της πειθαρχίας, της ηθικής αυθεντίας έρχονται σε αντίθεση με ιδιότητες, όπως ο σεβασμός, η προσοχή, η ενσυναίσθηση, η καλή προαίρεση, η φροντίδα, η ακρόαση και η πρόληψη. Αυτό που επιζητείται, είναι η έγνοια για τους μαθητές/τριες και όχι η χειραγώγησή τους. Ο/Η εκπαιδευτικός θα στέκεται άγρυπνα πάνω από το παιδί, θα προσφέρει βοήθεια στην προσπάθειά του να νιώσει καλά και θα το βοηθήσει να διερευνήσει και να ανακαλύψει

τον κόσμο και τη δύναμή του για δράση (Dupeyron, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014).

Η έμπνευσή μου για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα υπήρξε η καθηγήτρια κυρία Έλενα Θεοδωροπούλου, της οποίας το μάθημα και τη διδασκαλία παρακολούθησα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σε συνδυασμό με την εικοσιπενταετή επαγγελματική μου πορεία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η κυρία Έλενα Θεοδωροπούλου έθεσε σε εγρήγορση τις σκέψεις μου ώστε να ερευνήσω επισταμένα το θέμα αναζητώντας απαντήσεις σε ηθικούς προβληματισμούς της εκπαιδευτικής μου καθημερινότητας. Οι σκέψεις και οι προσωπικές μου ανησυχίες υπήρχαν αλλά μέσα από το μάθημα της κυρίας Θεοδωροπούλου ανασυντάχθηκαν και πήραν νέα μορφή, καθώς διέκρινα διαστάσεις, που μέχρι πρότινος αγνοούσα.

Επειδή στην Ελλάδα δεν υπάρχει ένας θεσμοθετημένος Κώδικας Δεοντολογίας είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί το ζήτημα της επαγγελματικής ηθικής στον εκπαιδευτικό χώρο. Η εργασία επιδιώκει να συμβάλει στην έρευνα για την επαγγελματική εκπαιδευτική ηθική δίνοντας έμφαση στην ηθική διάσταση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκοντας έτσι να συνδράμει στην προσπάθεια συνειδητοποίησης ότι η εκπαιδευτική ηθική διαπλάθεται τόσο από στοιχεία της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευτικού όσο και από εξωτερικούς παράγοντες.

Ως κύριο ερευνητικό πρόβλημα της εργασίας τίθεται το ερώτημα: Πώς μετουσιώνεται η ηθική του/της εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πράξη; Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι: 1. Αντιλαμβάνεται ο/η εκπαιδευτικός την ηθική διάσταση του ρόλου του/της; 2. Πώς την αντιλαμβάνεται και πού έγκειται αυτή; 3. Θεωρεί ο/η εκπαιδευτικός ότι η ηθική διάσταση του ρόλου του/της αφορά αποκλειστικά την προσωπικότητά του/της ή κρίνει ότι επηρεάζεται επίσης από εξωγενείς παράγοντες;

Η εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του χώρου, η οποία επιχειρεί κατά το δυνατό, να δώσει απαντήσεις στα τιθέμενα ερωτήματα. Αποτελείται από 7 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια της ηθικής αναλύοντας παράλληλα το περιεχόμενο της Ηθικής Φιλοσοφίας. Επίσης αναφέρεται στην Εφαρμοσμένη Ηθική, στους κλάδους της και ολοκληρώνεται με την αναφορά της Επαγγελματικής Ηθικής στο χώρο της εκπαίδευσης. Το δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα ερμηνεύοντας το εννοιολογικό περιεχόμενό της. Γίνεται αναφορά στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και στην παρουσία των κρίσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, που επιτάσσουν την αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Ηθικής. Επισημαίνεται η λειτουργία της εκπαιδευτικής πράξης και των

παιδαγωγικών πρακτικών και η έννοια της σχολικής κουλτούρας. Το τέταρτο κεφάλαιο αναλύει με συνοπτικό τρόπο Κώδικες Δεοντολογίας/Εκπαιδευτικής Ηθικής διάφορων χωρών και την αντίστοιχη κατάσταση στην ελληνική σχολική νομοθεσία. Το πέμπτο κεφάλαιο αποτυπώνει την έννοια της Ηθικής Εκπαίδευσης/Moral Education και το έκτο αναφέρεται στην εκπαιδευτική πράξη, τις προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας και την Εκπαιδευτική Ηθική. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα Συμπεράσματα.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την ηθική διάσταση του έργου του/της, καθώς σε καθημερινή βάση από τη μια αντιμετωπίζει ηθικά διλήμματα ενώ από την άλλη συνειδητοποιεί ότι η παιδαγωγική πράξη ενέχει το στοιχείο της ηθικής διότι διαμορφώνει με τρόπο ηθοποιητικό τις προσωπικότητες όλων των μαθητών/τριών. Η ηθική διάσταση έγκειται στο γεγονός ότι η παιδαγωγική πράξη και το έργο των εκπαιδευτικών βρίσκει εφαρμογή στο πρόσωπο του Άλλου και στην ικανοποίηση των αναγκών του, στην ανάπτυξη μιας σχέσης φροντίδας στους κόλπους του σχολείου και στην προσπάθεια διαμόρφωσης ατόμων, που θα πραγματώνουν την ηθική διάσταση της προσωπικότητάς τους μέσα από τη φροντίδα για τους άλλους.

Η ηθική διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου είναι ένας συγκερασμός των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και εξωγενών παραγόντων. Δεν εξαντλείται στην τήρηση των νόμων και των κανόνων του ρόλου τους, που μπορεί να προκύπτει από την τήρηση ενός Κώδικα Δεοντολογίας αλλά επηρεάζεται και από τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους. Η πολυπλοκότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας θέτει τους/τις εκπαιδευτικούς μπροστά σε μια ηθική πρόκληση: η επαγγελματική ηθική οφείλει να έχει ως στόχο να οικοδομήσει τις ταυτότητες του μαθητικού πληθυσμού με τρόπο, που η παρουσία ετεροτήτων να μην αποτελεί εμπόδιο αλλά να είναι το πλεονέκτημα της παιδαγωγικής πράξης.

Κεφάλαιο 1: Ηθική

1.1. Το ήθος και η ηθική

Η ετυμολογική προέλευση της λέξης «ηθική» προέρχεται από την αρχαία ελληνική γλώσσα και εννοιολογικά οριοθετεί τη διαδικασία αναζήτησης «ενός καλού τρόπου ύπαρξης ή τη σοφία της πράξης». Σύμφωνα με τον Badiou (1998) η ιδιότητα αυτή εντάσσει την ηθική ως εκείνο το τμήμα της Φιλοσοφίας, που ενσωματώνει την ύπαρξη της πράξης στον τρόπο αναπαράστασης του Καλού. «Οι στωικοί είναι οπωσδήποτε εκείνοι που με τη μεγαλύτερη επιμονή κατέστησαν την ηθική όχι μόνο τμήμα αλλά την ίδια την καρδιά της φιλοσοφικής σοφίας. Ο σοφός είναι αυτός που, ξέροντας να διακρίνει τα πράγματα που εξαρτώνται από τον ίδιο και εκείνα που δεν εξαρτώνται, οργανώνει τη θέλησή του γύρω από τα πρώτα και υπομένει με απάθεια τα δεύτερα. Αναφέρεται άλλωστε ότι οι στωικοί συνήθιζαν να συγκρίνουν τη φιλοσοφία μ' ένα αβγό του οποίου το τσόφλι ήταν η Λογική, το ασπράδι η Φυσική και ο κρόκος η Ηθική. Στους μοντέρνους, για τους οποίους το ζήτημα του υποκειμένου είναι, από τον Καρτέσιο κι έπειτα, κεντρικό, η ηθική είναι σχεδόν συνώνυμη της ηθικότητας ή – θα έλεγε ο Καντ- του πρακτικού λόγου (διαφοροποιημένου από τον θεωρητικό λόγο). Πρόκειται για τις σχέσεις της υποκειμενικής δράσης, και των αναπαραστάσιμων προθέσεων της, με έναν οικουμενικό Νόμο. Η ηθική αποτελεί αρχή κρίσης των πρακτικών ενός Υποκειμένου, είτε πρόκειται για ατομικό είτε για συλλογικό υποκείμενο» (Badiou, 1998:11-12). Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «ηθική» από την αρχαιότητα μέχρι και τους ύστερους θεωρητικούς διέρχεται μετασχηματισμών, προκειμένου να γίνει κατανοητό με πληρέστερο τρόπο πώς οι άνθρωποι ορίζουν τις ηθικές τους πράξεις είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο.

Όπως ο Badiou (1998) επισημαίνει «ο Χέγκελ εισάγει μια λεπτή διάκριση ανάμεσα στην «ηθική» (Sittlichkeit) και την «ηθικότητα» (Moralitat). Περιορίζει την ηθική αρχή στην άμεση δράση, ενώ η ηθικότητα αφορά τη σκεπτόμενη δράση. Θα πει για παράδειγμα ότι «η ηθική τάξη συνίσταται ουσιαστικά στην άμεση απόφαση». Η σύγχρονη «επιστροφή στην ηθική» χρησιμοποιεί τη λέξη με νόημα εμφανώς ακαθόριστο, αλλά οπωσδήποτε πλησιέστερο στον Καντ (ηθική της κρίσης) παρά στον Χέγκελ (ηθική της απόφασης). Στην πραγματικότητα, η ηθική δηλώνει σήμερα μια αρχή σχέσης με «ό,τι συμβαίνει», μια ασαφή ρύθμιση των σχολίων μας όσον αφορά τις ιστορικές καταστάσεις (ηθική των ανθρώπινων δικαιωμάτων), τις τεχνικοεπιστημονικές καταστάσεις (ηθική του έμβιου όντος, βιοηθική), τις

«κοινωνικές» καταστάσεις (ηθική του είμαστε-μαζί), τις επικοινωνιακές καταστάσεις (ηθική της επικοινωνίας), κλπ.» (Badiou, 1998:12).

Σε κάθε περίπτωση, η ηθική ρυθμίζει τη συμπεριφορά του υποκειμένου, παρά τις όποιες συνθήκες και κατευθύνει τον τρόπο, με τον οποίο θα συμπεριφερθεί. Οι επιλογές, που προκύπτουν, δεν είναι αποτέλεσμα αυθόρμητων ή συναισθηματικών παρορμήσεων αλλά αποτελούν παράγωγα ανάλυσης και αιτιολόγησης (Jutras, 2014). Η ηθική δηλαδή περιέχει έντονα το στοιχείο της υποκειμενικότητας στην προσπάθεια του κάθε ανθρώπου να ερμηνεύσει τις καταστάσεις του περιβάλλοντός του.

Το «ήθος» ορίζεται ως η συμπεριφορά, που προκύπτει μέσα από μια σειρά κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών περιστάσεων. Ενέχει περισσότερο το στοιχείο της βούλησης και του συναισθήματος, τα οποία αντιδιαστέλλονται με τη λογική. Σε αυτό το πλαίσιο το ήθος αναφέρεται στην προσωπική καθημερινή επιλογή και δράση του ανθρώπου και διαμορφώνει το πεδίο της δραστηριοποίησής του. Επακόλουθα γίνεται αναφορά για το ήθος σε επίπεδο κοινωνίας, επιστήμης, επαγγέλματος, θρησκείας, πολιτικής κ.ά. Η παρουσία του ήθους προϋποθέτει την προσωπική ευθύνη και οδηγεί στην ανάδυση συναισθημάτων αποδοχής ή απόρριψης (Βώρος, 2002). Γίνεται κατανοητό ότι το ήθος ενέχει, όπως και η ηθική, την υποκειμενικότητα αλλά από την πλευρά της ευθύνης των πράξεων του ανθρώπου, που θα προκαλέσουν συναισθήματα και θα οδηγήσουν στη θετική ή αρνητική προσέγγισή τους.

Η ηθικότητα ενός ατόμου αναφέρεται στη συνειδητή επιλογή ηθικών αρχών και όχι στην επιβολή αυτών (Καζεπίδης, 1994). Προϋποθέτει την ελεύθερη συνείδηση του ατόμου, η οποία και τον καθοδηγεί. Οι λειτουργίες της εκπαίδευσης παρεμβαίνουν και επηρεάζουν ως μία από τις μορφές αυθεντίας, όπως και η οικογένεια, τη διαμόρφωση της συνείδησης. Το ήθος διαμορφώνεται επίσης μέσα από την πορεία του ατόμου, των βιωμάτων, των συνηθειών και των επιλογών του, που παρατηρούνται στο πλαίσιο της οικογένειας, των φίλων, του σχολικού περιβάλλοντος και εντός του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Διαμορφώνεται και επηρεάζεται από την καθημερινότητα, τα γεγονότα και γενικότερα από αυτά, που βιώνει το άτομο στο συνεχές του χρόνου και εξαιτίας αυτού διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο της εποχής (Βώρος, 2002). Διαμορφώνεται έτσι μια σχέση ανάμεσα στην ηθικότητα ως συνειδητή επιλογή και στο ήθος ως ενυπαρχόντων βιωμάτων. Η αμφίδρομη αυτή σχέση εμπλουτίζεται και μεταλλάσσεται μέσα από τις δομές του περιβάλλοντος του ατόμου.

Η «ηθική» εμπεριέχει άλλες έννοιες, όπως το ορθό και το ιδανικό, οι οποίες διαμορφώνουν αφενός τις ανθρώπινες συμπεριφορές και αφετέρου τις υποχρεώσεις,

που απορρέουν από αυτές (NAEYC, 2005). Πρόκειται για το σύνολο τηρούμενων κανόνων, που οφείλει το άτομο να σέβεται. Η ηθική συνείδηση του ανθρώπου αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας στάσης μέσα από παιδαγωγικές, μιμητικές διαδικασίες αλλά και διαδικασίες εθισμού, οι οποίες στοιχειοθετούν έναν κώδικα, που αξιολογεί τις προσωπικές ενέργειες και τις ενέργειες των υποκειμένων του περιβάλλοντος (Παπανούτσος, 1995). Είναι η κριτική αποτίμηση του συστήματος αξιών, το οποίο επιτρέπει την εξέταση του ορθού και του μη ορθού αναφορικά με τις υποχρεώσεις, τα καθήκοντα και τις ηθικές διαστάσεις, που αποδίδονται στις ανθρώπινες σχέσεις (NAEYC, 2005). Η ηθική συνείδηση έχει και επιστημονικό υπόβαθρο, καθώς μέσω αυτής ερμηνεύονται οι κοινωνικές συμπεριφορές στο πλαίσιο του οργανωμένου κοινωνικού πλαισίου και των αντίστοιχων κοινωνικών σχηματισμών του (Καραφύλλης, 2005). Καθώς αναπτύσσεται η ηθική και η ηθικότητα του υποκειμένου, διαπιστώνεται και η διαμόρφωση της ηθικής του συνείδησης, η οποία εκδηλώνεται σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριοποίησης.

Η ηθική έχει διαχρονική αξία, καθώς διαχρονική είναι και η ανθρώπινη συμπεριφορά, η οποία εδράζεται στις διαμορφωθείσες κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες (Κογκούλης, 2007). Είναι το εργαλείο ρύθμισης ανθρώπινων συμπεριφορών, που προσανατολίζονται στην κοινωνική ευημερία. Δεν εμπεριέχει μόνο στοιχεία θεσμικής υποχρεωτικότητας αλλά κοινωνικής και προσωπικής επιλογής. Η ηθική δε μπορεί να νοηθεί χωρίς το εκάστοτε κοινωνικό συγκείμενο, επειδή επηρεάζεται από τις αξίες, που το σηματοδοτούν. Αλλά και η κοινωνική συνοχή συναρτάται από την παρουσία ηθικών αξιών.

Η ύπαρξη και η συνοχή μιας κοινωνίας δε νοείται χωρίς την ύπαρξη ενός κώδικα ηθικής. Μπορεί από την κοινωνία να απουσιάζει η επιστημονική γνώση ή η φιλοσοφία αλλά η ηθική θεωρείται θεμελιώδης λίθος αυτής (Καζεπίδης, 1994), καθώς οριοθετεί το πλαίσιο των αποδεκτών συμπεριφορών και αξιών, που καθοδηγούν τις ανθρώπινες επιλογές (NAEYC, 2005). Ενδεικτικά είναι τα περιεχόμενα των συμβάσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα, που έχουν ως παρονομαστή ηθικές αρχές, όπως και το σύνολο των θρησκειών, που αναδεικνύουν την παρουσία της ηθικής ως δείκτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Καζεπίδης, 1994). Ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών ρυθμίζουν τις ηθικές αξίες με τρόπο πρωταρχικό και *de facto* αλλά παράλληλα με τρόπο κανονιστικό και εμπειρικό διαμορφώνουν το κοινό πλαίσιο των γενικών κανόνων, που μέσω των συλλογικών πράξεων αποτυπώνονται και θεσμικά (Καραφύλλης, 2008). Ταυτόχρονα οι ηθικές αρχές παρά το γεγονός ότι δεν

κατακτώνται με συνειδητό τρόπο, είναι αναγνωρίσιμες από όλους τους ανθρώπους (Καζεπίδης, 1994). Αναγνωρίζονται ως αξίες και έχοντας τη μορφή της υποχρεωτικότητας, υποδεικνύουν την ορθότητα ή μη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού κοινωνικού συγκείμενου το ήθος αποτελεί κυρίαρχη αξία αλλά με την έννοια της ελεύθερης επιλογής (Καραφύλλης, 2008).

1.2. Ηθική Φιλοσοφία

Η Φιλοσοφία, εννοιολογικά, προσδιορίζει την αγάπη προς τη σοφία και συσχετίζεται κατά τρόπο οντολογικό με την έννοια της ηθικής. Έτσι η σοφία μέσω της ηθικής αποκτά υπόσταση και πράξη (Αθανασόπουλος, 2002). Η Ηθική Φιλοσοφία αναφέρεται στη μελέτη των ανθρώπινων πράξεων επιχειρώντας να δώσει απαντήσεις στους ηθικούς προβληματισμούς του ανθρώπου. Διερευνά το πώς οι άνθρωποι οφείλουν να διάγουν τον βίο τους και ποιο είναι το ηθικό κριτήριο των πράξεών τους (Dureygon, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014).

Η Φιλοσοφία προσανατολίζεται ιδιαίτερος στη μελέτη και ερμηνεία των δράσεων του ανθρώπου, που εντάσσονται στο πλαίσιο του ηθικού βίου, καθώς αποτελεί μια οργανωμένη προσπάθεια προς την κατανόηση εννοιών, την αιτιολόγηση πεποιθήσεων και την επιθυμία να προσεγγίσει την εικόνα του πλέγματος των ανθρωπίνων σχέσεων. Σκοπός των θεωρητικών φιλοσοφικών συζητήσεων είναι ο ορθός προσανατολισμός των ανθρωπίνων πράξεων, που διαμορφώνουν και την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αρχική αφορμή των συζητήσεων αποτελεί ο αξιολογικός προσδιορισμός του «ευ ζην» και στη συνέχεια η διερεύνηση των κριτηρίων ηθικότητας, που διαμορφώνουν τις πράξεις (Βιρβιδάκης, 2011). Επομένως η Φιλοσοφία αποτελεί την επιστήμη, που μελετά τις αξίες, που διέπουν την ευζωία του ανθρώπου, καθώς και το πλαίσιο, όπου αναζητείται το ηθικό υπόβαθρο των ανθρωπίνων πράξεων.

Σύμφωνα με τους Gert & Gert (2020) δεν μπορεί ένας μόνο ορισμός της ηθικής να είναι εφαρμόσιμος σε όλες τις ηθικές συζητήσεις. Ένας λόγος για αυτό είναι ότι η «ηθική» φαίνεται να χρησιμοποιείται με δύο ευρείες έννοιες: μια περιγραφική και μια κανονιστική. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «ηθική» μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε α) περιγραφικά, για την αναφορά σε ορισμένους κώδικες συμπεριφοράς, που προτείνονται από μια κοινωνία ή μια ομάδα (όπως μια θρησκεία) ή είναι αποδεκτοί από ένα άτομο για τη ρύθμιση της δικής του συμπεριφοράς, ή β) κανονιστικά, εφόσον

αναφέρεται σε έναν κώδικα δεοντολογίας, που υπό συγκεκριμένες συνθήκες υιοθετείται από όλους τους ανθρώπους, που μοιράζονται την ίδια λογική.

Σύμφωνα με τον Βιρβιδάκη (2011) η πληρέστερη κατανόηση των ηθικών φαινομένων απαιτεί την αναφορά σε τεχνικές έννοιες της πρακτικής φιλοσοφίας, οι οποίες συγκροτούν και τη βάση των ηθικών κατηγοριών: α) *Οι αξίες* αναφέρονται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά καταστάσεων, προσώπων και πραγμάτων και είναι το πλαίσιο, το οποίο κατευθύνει, προσανατολίζει και αποτιμά τις πράξεις. Οι αξίες διαμορφώνονται μέσα από τη συνύπαρξη μιας σειράς ηθικών και εξωηθικών στοιχείων. Τα ηθικά στοιχεία ορίζονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ηθικής διάστασης ενώ τα εξωηθικά από ένα σύνολο πνευματικών και υλικών αξιών, όπως οι θρησκευτικές, οι οικονομικές, οι αισθητικές κ.ά. αξίες. Η αξία του «αγαθού» ερμηνεύεται στο πλαίσιο της εξωηθικής έννοιας και σχετίζεται με τη θετική ποιότητα καταστάσεων, προσώπων και πραγμάτων. β) *Οι αρχές και οι κανόνες*, που έχουν ορθολογικό περιεχόμενο, προσδιορίζουν τις πράξεις και τις συμπεριφορές άλλοτε με λιγότερο και άλλοτε με περισσότερο συνειδητό τρόπο. Κάποιοι από αυτούς τους κανόνες μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της «ηθικής στάσης» ή «ηθικής θεώρησης» του ανθρώπινου βίου. Διαθέτουν το στοιχείο της «καθολικευσιμότητας» με την έννοια ότι μπορούν να εφαρμοστούν σε μια ομάδα παρόμοιων καταστάσεων. γ) *Οι αρετές* διαθέτουν το στοιχείο της προδιάθεσης, έχουν σταθερό χαρακτήρα και συνήθως είναι επίκτητες ιδιότητες, οι οποίες εκφράζουν τις δυνατότητες μέσω των οποίων πραγματώνονται οι επιδιωκόμενες αξίες (Βιρβιδάκης, 2011).

Το ενδιαφέρον της Ηθικής Φιλοσοφίας συγκεντρώνουν αρχικά οι αρετές, διότι αυτές διαμορφώνουν με ορθό τρόπο τις ηθικές αρχές και την εφαρμογή αυτών. Τα τελευταία χρόνια, αναφέρει ο Βιρβιδάκης, παρατηρείται η αναβίωση του ενδιαφέροντος προς την επεξεργασία μιας «ηθικής αρετών», που προέρχεται από την αριστοτελική παράδοση και εστιάζει στην ανάδειξη της λογικής και οντολογικής προτεραιότητας των αρετών έναντι αρχών και κανόνων. Συνέπειες των ηθικών αξιών και αρχών αποτελούν τα ηθικά καθήκοντα, οι ηθικές υποχρεώσεις και τα ηθικά δικαιώματα. Βασική έννοια στο πεδίο της Ηθικής Φιλοσοφίας και ευθύνης είναι και η κατανόηση της ηθικής συνείδησης, που διαμορφώνει την ηθική εμπειρία. Ως κύρια προϋπόθεσή της ηθικής εμπειρίας θεωρείται η παρουσία της αυτονομίας και η ελευθερία της βούλησης (Βιρβιδάκης, 2011).

Είτε μελετώντας τις τεχνικές έννοιες της Πρακτικής Φιλοσοφίας είτε μελετώντας την έννοια των αρετών είναι πρόδηλο ότι αναζητείται η ηθική διάσταση

των πράξεων των υποκειμένων, που αποτελεί και τον πυρήνα της Ηθικής Φιλοσοφίας. Μέσα από τη μελέτη της Ηθικής Φιλοσοφίας γίνεται κατανοητός ο τρόπος, με τον οποίο διαμορφώνεται και λειτουργεί η ηθική συνείδηση και εμπειρία. Διαμορφώνεται ένας κώδικας ηθικών αξιών, νόμων, κανόνων και αρετών, που συγκροτούν τον ανθρώπινο βίο έχοντας όμως ως κύριο παρονομαστή την ελευθερία της βούλησης του ανθρώπου.

1.3. Εφαρμοσμένη Ηθική

Οι άνθρωποι ενεργούν με διαφορετικές ικανότητες και ρόλους. Διατυπώνονται ηθικές κρίσεις και εκτελούνται ηθικές πράξεις σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, όπως η υγειονομική περίθαλψη, η πολιτική, η εργασία και το σχολείο. Στην υγειονομική περίθαλψη τα ηθικά ζητήματα σχετίζονται ιδιαίτερα με τη ζωή, τον θάνατο και την ανθρώπινη ευημερία: είναι αποδεκτά όλα τα μέτρα διάσωσης; Πρέπει να εισαχθεί ο προσυμπτωματικός έλεγχος για γενετικές ασθένειες; Στην πολιτική οι κρίσεις συχνά αφορούν σε συγκρούσεις αξιών. Ο υπεύθυνος λήψης αποφάσεων, για παράδειγμα ένας πολιτικός ή ένας δημόσιος υπάλληλος, πρέπει να επιλέξει μια εναλλακτική λύση, που θα μπορούσε να προωθήσει μια αξία σε βάρος μιας άλλης: οικονομική ανάπτυξη σε βάρος της βιωσιμότητας, ατομική ελευθερία σε βάρος της ισότητας, κ.λπ. Αναφορικά με αυτό το είδος λήψης αποφάσεων επιλέγεται η Εφαρμοσμένη Ηθική. Επομένως η Εφαρμοσμένη Ηθική ασχολείται με κρίσιμες πτυχές της ανθρώπινης ζωής και της κοινωνικής ανάπτυξης (Collste, 2012).

Η Εφαρμοσμένη Ηθική αποτελεί κλάδο της Ηθικής, που άπτεται όλων εκείνων των αρχών και των εννοιών, που εμπεριέχονται στις ηθικές θεωρίες, όπως είναι η δικαιοσύνη και η υπευθυνότητα και αποτελούν τη βάση της φιλοσοφικής συζήτησης, η οποία οριοθετεί συμπεριφορές και κρίσεις. Έχει ως υπόβαθρο ένα πλαίσιο αξιών με μια συγκεκριμένη οπτική για τον άνθρωπο και προσανατολίζεται στην προστασία του και στη διατήρηση της αξιοπρέπειας ή της ακεραιότητας του έναντι απειλών (Jutras, 2014). Ο James Childress (1986, στο Collste, 2012:18) σημειώνει ότι οι όροι Εφαρμοσμένη Ηθική και Πρακτική Ηθική χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να υποδείξουν την εφαρμογή της ηθικής σε ειδικούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως οι επιχειρήσεις, η πολιτική και η ιατρική και σε συγκεκριμένα προβλήματα, όπως οι αμβλώσεις. Ο Tom Beauchamp (2003, στο Collste, 2012:18) συμπληρώνει τον ορισμό της Εφαρμοσμένης Ηθικής σημειώνοντας ότι αναφέρεται σε

οποιαδήποτε χρήση φιλοσοφικών μεθόδων για την αντιμετώπιση ηθικών προβλημάτων, πρακτικών και πολιτικών στα επαγγέλματα, την τεχνολογία, την κυβέρνηση και τα συναφή πεδία (Collste, 2012).

Μια άλλη διάσταση της Εφαρμοσμένης Ηθικής, που φαίνεται να αναδεικνύεται, είναι η «πλαισιοκρατία», η οποία έχει ως θέση της την επίλυση των προβλημάτων μέσα από την κατάκτηση εκείνων των αρετών, που θα συμβάλλουν στην εκπλήρωση των ρόλων, που αναλαμβάνει ο άνθρωπος σε δεδομένες συνθήκες πολιτισμικής και θεσμικής φύσης. Αυτή η προσέγγιση θέτει στο επίκεντρο τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την ηθική συλλογιστική. Η Εφαρμοσμένη Ηθική αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης ανάγοντας την Ηθική Φιλοσοφία σε χρήσιμο εργαλείο, που μπορεί να διαχειριστεί πρακτικά ζητήματα (Coombs, 1993).

Η παρουσία του κλάδου της Εφαρμοσμένης Ηθικής αναδεικνύει το γεγονός του επιμερισμού της ηθικής σε διάφορους κλάδους της ανθρώπινης δραστηριότητας. Τα ηθικά διλήμματα και οι ηθικοί προβληματισμοί προσεγγίζονται μέσω της Εφαρμοσμένης Ηθικής και με βάση το πεδίο, όπου κάθε φορά αναδύονται. Η Εφαρμοσμένη Ηθική επιτρέπει την επεξεργασία και διαχείριση τέτοιων διλημάτων και προβληματισμών γεφυρώνοντας την απόσταση ανάμεσα στην πράξη και τη θεωρία.

1.4. Κλάδοι Εφαρμοσμένης Ηθικής

Η Βιοηθική είναι ένας από τους τρεις κλάδους της Εφαρμοσμένης Ηθικής και αναφέρεται στην «ηθική του βίου-της ζωής» αποδίδοντας περισσότερο τη βιολογική της διάσταση. Σχετίζεται με τη διαχείριση προβλημάτων ηθικής ή/και βιοηθικής, όπως για παράδειγμα η κλωνοποίηση, η βιολογική και χημική μόλυνση του περιβάλλοντος, η ευθανασία, η ευγονική κ.ά. Προσεγγίζει περισσότερο την ιατρική δεοντολογία και εσωτερικές συνιστώσες της σχέσης ασθενούς και γιατρού αναφορικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων βιοϊατρικής ηθικής ή το πλαίσιο λήψης σοβαρών αποφάσεων (Μαρκόπουλος, 2014).

Παράλληλα αναδύεται το πεδίο της Επαγγελματικής Ηθικής ως τομέας της Εφαρμοσμένης Ηθικής περιέχοντας ως όρους θεμελιώδεις έννοιες, όπως «ηθική» και «δεοντολογία» και διαπραγματεύεται καταστάσεις, που προκύπτουν στο πλαίσιο της επαγγελματικής άσκησης των εργασιακών καθηκόντων υπολογίζοντας όλες τις ανάγκες των υποκειμένων, που εμπλέκονται. Πρόκειται ωστόσο για μια δυναμικά

εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία έχει ορισμένες ουσιώδεις αρχές. Βασικότερη είναι η αυτογνωσία. Ακολούθως σημαντικές κρίνονται η εμπέδωση των επαγγελματικών κανόνων και αξιών και η αντίληψη των ορίων. Καίρια καθίσταται και η ικανότητα του ατόμου να συνυπολογίζει όλες τις παραπάνω παραμέτρους, προκειμένου να λάβει τη σωστή επαγγελματική απόφαση και να επιδείξει αντίστοιχη επαγγελματική συμπεριφορά. Συμπερασματικά η επαγγελματική ηθική είναι η διαδικασία, κατά την οποία το άτομο ρυθμίζει και μεταρρυθμίζει την επαγγελματική του συμπεριφορά και παίζει καθοριστικό ρόλο σε καταστάσεις, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν το επάγγελμα (Jutras, 2014). Είναι οι καθημερινές επαγγελματικές επιλογές του ατόμου και σχετίζεται περισσότερο με την επαγγελματική του ζωή παρά με την προσωπική. Η επαγγελματική ηθική ωστόσο είναι παράγωγο των προσωπικών αξιών και ηθών, καθώς αυτά είναι, που διαμορφώνουν την εργασιακή συμπεριφορά ενός ατόμου.

Σύμφωνα με τον Collste (2012) η Επαγγελματική Ηθική είναι ο δεύτερος κλάδος της Εφαρμοσμένης Ηθικής και αναφέρεται στη διάσταση του ηθικού στοχασμού, που συνδέεται με τα ζητήματα, που θέτει η εργασιακή δραστηριότητα στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας. Πρόκειται για μια ηθική αξιών, που στοχεύει να αναπτύξει τον ηθικό χαρακτήρα ενός/μιας επαγγελματία, προκειμένου η δράση του/της να είναι σύμφωνη με τη λογική και το πλαίσιο της ισχύουσας ηθικότητας. Με αυτόν τον προσανατολισμό, η Επαγγελματική Ηθική εμπερικλείει όλους εκείνους τους ηθικούς κανόνες και τα καθήκοντα, που διέπουν τη σχέση επαγγελματία και πελάτη, επαγγελματία και συναδέλφων και επαγγελματία και εργοδότη. Στους κόλπους αυτών των σχέσεων πρωταγωνιστούν έννοιες, όπως η αλληλεγγύη, η εντιμότητα, η ασφάλεια, η εμπιστευτικότητα, η αξιοπιστία, η φροντίδα. Όλες αυτές οι αξίες αποτελούν το δομικό πλαίσιο της ηθικής διάστασης ενός επαγγέλματος (Collste, 2012).

Η Επαγγελματική Ηθική συναρτάται με το «επαγγελματικό ήθος» και ερμηνεύεται ως η ηθική συμπεριφορά, που αναμένεται να επιδεικνύει κάθε επαγγελματίας. Η ηθική ενός επαγγέλματος εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία, που το κοινωνικό σύνολο θεωρεί αποδεκτά για έναν/μία επαγγελματία στην προσπάθεια να ασκήσει τα καθήκοντά του/της, ο ρόλος του/της να είναι ενεργός και να επιτυγχάνει μέσω του επαγγέλματος τη βιωσιμότητά του/της. Η επαγγελματική ηθική διέπεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του επαγγελματία όσο και από περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, που αναφέρονται στο σύνολο των αρχών του περιβάλλοντος, δεν ταυτίζονται πάντα με την επαγγελματική δεοντολογία αλλά ενέχουν και διαφορετικές παραμέτρους (Σιδηρόπουλος, 2012). Η

βιβλιογραφία αναφέρει έναν αριθμό στοιχείων, που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπως ότι η εκδήλωση της ηθικής συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα της προσωπικότητας, του μορφωτικού επιπέδου, στοιχείων της συμπεριφοράς του ατόμου και του βαθμού αλληλεπίδρασης με τους/τις συναδέλφους. Επίσης σχετίζεται με τη μορφή διοίκησης, το ηθικό εταιρικό πλαίσιο συμπεριφοράς, που ευνοεί ή αποτρέπει την ηθική στάση των εργαζομένων, την παρουσία ή μη ενός «ηθικού» κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον, το μέγεθος του οργανισμού, τον βαθμό της θέσης κάθε εργαζόμενου, τον τομέα δραστηριοποίησης του οργανισμού και την παρουσία του ανταγωνιστικού στοιχείου σε μια επιχείρηση ή έναν οργανισμό (Ford & Richardson, 1994).

Η Περιβαλλοντική Ηθική, από την άλλη, είναι ένας δυναμικός, νέος τομέας της Εφαρμοσμένης Ηθικής και άπτεται σύγχρονων ζητημάτων, που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση και την εκβιομηχάνιση και το ευρύτερο πλαίσιο της περιβαλλοντικής κρίσης. Μελετά την ηθική διάσταση των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον ασκώντας κριτική στον τρόπο, με τον οποίο ο άνθρωπος αξιοποιεί τον άβιο και έμβιο κόσμο και της αξίας, που του αποδίδει (Πρωτοπαπαδάκης, 2005). Εγείρει ερωτήματα σχετικά με την εκμετάλλευση της φύσης στο βωμό της επίτευξης των σκοπών του ανθρώπου. Η υποστήριξη της θέσης ότι ο άνθρωπος μπορεί να εκμεταλλεύεται την φύση χωρίς όρους εδράζεται στην άποψη της ανωτερότητας του ανθρώπου ως δημιουργήματος του θεού και από την ανάγκη της βιολογικής εξέλιξης του ανθρώπου και ως εκ τούτου απενοχοποιείται η επιθετική του στάση έναντι της φύσης (Γεωργόπουλος, 2002).

1.5. Επαγγελματική Ηθική στο χώρο της εκπαίδευσης

Στη δεκαετία του 1980 αναδύθηκε ο προβληματισμός για την ιεράρχηση των ηθικών διαστάσεων της διδασκαλίας. Ο Alan Tom (1984) στο βιβλίο του *Teaching as a Moral Craft* επικεντρώθηκε στην ιδέα ότι η πράξη της διδασκαλίας είναι ηθική με την έννοια ότι η εκπαίδευση περιλαμβάνει αναπόφευκτα την προσπάθεια μεταμόρφωσης των ανθρώπων με τρόπους, που θεωρούνται καλοί ή αξιόλογοι. Σημείο εκκίνησης αυτής της διαπίστωσης ήταν η περιρρέουσα ανησυχία για το μέλλον της εκπαίδευσης. Η κυρίαρχη «μεταφορά της εφαρμοσμένης επιστήμης» της διδασκαλίας υπογράμμισε τις τεχνικές και αναλυτικές πτυχές της διδασκαλίας ενώ δεν καθιστούσε σαφές σε όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση ότι η διδασκαλία αποτελεί εξίσου μετάδοση

αξιών και κοινωνικών ιδεωδών, καθώς πρόκειται για τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων (Maxwell & Schwimmer, 2016).

Παράλληλα ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που ξεκίνησε από την Εθνική Επιτροπή για την Αριστεία στην Εκπαίδευση/A Nation at Risk (National Commission on Excellence in Education, 1983), σχετιζόταν με την παρουσία της διάστασης της ηθικής εκπαίδευσης στον τομέα των επαγγελματιών. Στον απόηχο του A Nation at Risk δημιουργήθηκαν το 1986 δύο μεγάλες επιτροπές για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η πρωτοβουλία Holmes Group και η Task Force Carnegie. Οι αναλύσεις και των δύο ομάδων για την κατάσταση της εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, καθώς και οι συστάσεις τους σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, έλαβαν ως κριτήριο το μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης, που είχε εμφανιστεί στην ιατρική κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα (Wiggins, 1986). Βραχυπρόθεσμα ο αντίκτυπος αυτών των εκθέσεων ήταν να προσδώσει μεγάλη αξιοπιστία στην ιδέα ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο μέλλον θα έμοιαζε όλο και περισσότερο με ιατρική εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο η εξοικείωση με τους κώδικες δεοντολογίας, οι ηθικές έννοιες, που είναι ενσωματωμένες στην πράξη, η εγγενής ηθική πολυπλοκότητα της εργασίας των επαγγελματιών και τα συνακόλουθα ηθικά διλήμματα διεκδικούσαν πλέον τη θέση τους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Maxwell & Schwimmer, 2016).

Από την πλευρά των κοινωνιολόγων ο όρος «επάγγελμα» αναφέρεται στην υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου κώδικα ηθικής. Μέσω αυτού του κώδικα ηθικής στοιχειοθετούνται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευμένων επαγγελματιών και των πελατών τους, καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Ο κώδικας ηθικής περιλαμβάνει την απαιτούμενη γνώση ώστε να διευκολύνονται οι επαγγελματικές επιλογές (Melo, 2003). Στον εκπαιδευτικό χώρο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδεικνύουν μια περισσότερο ηθικά ευαισθητοποιημένη συμπεριφορά, να είναι γνώστες των επαγγελματικών κωδίκων ηθικής και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους με τρόπο, που να διατηρούνται σε υψηλό επίπεδο οι επαγγελματικές σταθερές και η αξία της ενσυναίσθησης (Jutras, 2014). Οφείλουν να γνωρίζουν όλες εκείνες τις επαγγελματικές συμπεριφορές, αξίες και δεξιότητες, που ενσωματώνονται στον όρο επαγγελματική κοινωνικοποίηση (Melo, 2003). Η εκπαιδευτική επαγγελματική κοινωνικοποίηση συμβαίνει είτε με επίσημο τρόπο είτε με ανεπίσημο. Η ανεπίσημη διαδικασία κοινωνικοποίησης έχει την ίδια δυναμική επιρροής με την επίσημη, καθώς

μέσα από αυτήν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους άγραφους επαγγελματικούς κανόνες (Anderson, 1991; Greenfield, 1984).

Η επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση έχει αφενός μια περισσότερο διευρυμένη διάσταση από τη φιλοσοφική ηθική, επειδή οι εκπαιδευτικοί εισάγονται σε μια διαδικασία ηθικής συλλογιστικής και δέσμευσης έναντι ενός κώδικα δεοντολογίας με συγκεκριμένες ηθικές αξίες και αφετέρου μια στενότερη διάσταση, καθώς εστιάζει στην εργασιακή ζωή (Gregory, 2009). Η επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών συνυφαίνεται τόσο με τη γνώση του επαγγέλματος όσο και με τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις συναδέλφους και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η γνώση αναφέρεται στη συνεχή επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, στην καλλιέργεια των σύγχρονων δεξιοτήτων και στην ειλικρινή συμπεριφορά αναφορικά με όσα γνωρίζουν. Οφείλουν να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών και των μαθητριών τους, όταν προβαίνουν στον σχεδιασμό της ατομικής ή ομαδικής διδασκαλίας, καθώς και των εργαλείων και των στρατηγικών, με τα οποία θα την εμπλουτίσουν. Τα προβλήματα προκύπτουν εξαιτίας της παιδαγωγικής ανεπάρκειας και της έλλειψης γνώσεων και αυτή η ανεπάρκεια αποτυπώνεται στην παρουσία άναρχων τάξεων και στην απροθυμία του μαθητικού κοινού να ανταπεξέλθει στις μαθησιακές του υποχρεώσεις (Jutras, 2014).

Η σχέση με το μαθητικό κόσμο αποτελεί την καρδιά του επαγγέλματος. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τόσο πώς να διατηρούν τις κατάλληλες αποστάσεις από το μαθητικό κοινό όσο και πώς να επικοινωνούν με τα παιδιά αναπτύσσοντας εποικοδομητικές για την εκπαιδευτική διαδικασία σχέσεις. Οι αρετές, που μπορούν να βοηθήσουν αυτές τις σχέσεις, είναι η ταπεινότητα αναφορικά με τις γνώσεις, που κατέχουν, η ικανότητα των ορθών κρίσεων, η επίδειξη αμερόληπτων συμπεριφορών, η ενσυναίσθηση, «το ανοιχτό μυαλό», η υπευθυνότητα, το θάρρος, ο ενθουσιασμός και η ενασχόληση. Στον αντίποδα συμπεριφορές, που εμποδίζουν τη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων, είναι η επίδειξη συμπεριφορών εκφοβισμού, η προσωποληψία, η απουσία σεβασμού, η απολυταρχικότητα, ο ρατσισμός, η ομοφοβία, ο σεξισμός, η φυσική, ψυχολογική και λεκτική βία. Μια ακόμα διάσταση είναι οι σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στους/στις συναδέλφους. Οι σχέσεις αυτές οφείλουν να οικοδομούνται σε κοινές αρετές, στον αμοιβαίο σεβασμό και στην αλληλεγγύη. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται με συναδέλφους τους, λειτουργούν αυτόνομα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, που

αφορούν την τάξη τους και το αντικείμενο διδασκαλίας τους και προσεγγίζουν το σχολείο περισσότερο ως ίδρυμα (Jutras, 2014).

Η επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση βασίζεται στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων με παρονομαστή αξίες και αρχές, όπως η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός, η αυτονομία και η υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων. Επίσης είναι σημαντικό να αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική κρίση τους, καθώς αυτή συμβάλλει στην αυτορρύθμιση των επαγγελματικών τους συμπεριφορών αναφορικά με την αποστολή του σχολείου. Είναι καθοριστικό, η επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση να διαθέτει το χαρακτηριστικό της ευελιξίας και της προσεκτικής παρατήρησης των συμπεριφορών όλων, όσων εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, με πρώτους τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Jutras, 2014).

Κεφάλαιο 2: Η εκπαιδευτική πραγματικότητα

2.1. Ο όρος της εκπαίδευσης και το περιεχόμενό του

Ο όρος «εκπαίδευση» κινείται ανάμεσα στο δίπολο της ενσωμάτωσης και προσαρμογής του ατόμου στους κόλπους της εκάστοτε κοινωνίας και της αυτονόμησης του ατόμου στα πλαίσια της αμφισβήτησης της καθεστηκυίας τάξης και αυτού, που αναμένεται να γίνει. Όλες οι παραπάνω ενέργειες πραγματοποιούνται υπό το πρίσμα ενός διαλόγου. Ο διάλογος λαμβάνει και αυτός διττή υπόσταση, καθώς μέσω αυτού επιτυγχάνεται αφενός η ορθολογικοποίηση της εκπαίδευσης, προκειμένου το άτομο να συμπεριληφθεί στο κοινωνικό σύνολο και αφετέρου λειτουργεί ως αναφορικός μηχανισμός μέσω του οποίου το άτομο ενσωματώνει και ερμηνεύει το κοινωνικό συγκείμενο. Διαπιστώνεται η παρουσία μιας διαλεκτικότητας, που διευκολύνει την αποφυγή μιας «πεπερασμένης ολοποίησης» (Θεοδωροπούλου, 2019). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση επιδιώκει τη συνάντηση με τη συλλογική πραγματικότητα. Έχει χαρακτήρα συλλογικό, καθώς συναποτελεί ένα ενιαίο σώμα με μια συγκεκριμένη κουλτούρα θέτοντας όμως ως προϋπόθεση σε αυτήν την ενσωμάτωση την πολιτιστική κληρονομιά του κάθε έθνους (Vieillard-Baron, 2010, στο Θεοδωροπούλου, 2010:140).

Η Παιδαγωγική επιστήμη, Θεωρητική και Εφαρμοσμένη, θέτει στο επίκεντρό της την αγωγή του ανθρώπου και την παροχή της ποιοτικής παιδείας, που θα τον οδηγήσει στην αυτοπραγμάτωσή του. Είναι αναγκαία τόσο για κάθε εκπαιδευτικό όσο και για κάθε εκπαιδευόμενο/η προϋποθέτοντας για τον πρώτο την πολυεπιστημονική κατάρτιση, προκειμένου να έχει αποτελέσματα το εκπαιδευτικό έργο (Θεοδωροπούλου, 2004).

Το σχολείο φέρει τους μαθητές και τις μαθήτριές του σε επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα υιοθετώντας τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης αξιοποιώντας το περιεχόμενο του επίσημου και ανεπίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μια στατική διαδικασία αλλά μια δυναμικά εξελισσόμενη διαδικασία ζωής, η οποία κατευθύνει την επιτυχημένη πορεία και προετοιμασία του μαθητικού κόσμου, ώστε να καταστούν ικανοί μελλοντικοί πολίτες του κόσμου. Δια του σχολικού συστήματος οι μαθητές και οι μαθήτριες βιώνουν εμπειρίες και εκτίθενται σε μια ποικιλία ερεθισμάτων, που θα προκαλέσουν τη συζήτηση, την επεξεργασία και την ανάλυση στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Υπάρχουν δυο παράγοντες, που θεωρούνται αλληλοεξαρτώμενοι και ασκούν την επίδρασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία: ο ψυχολογικός και ο κοινωνιολογικός.

Συνίσταται η εξασφάλιση μιας κατάστασης ισορροπίας μεταξύ των παραγόντων έτσι ώστε ο ένας να μην παραγκωνίζει τον άλλον. Η εκπαίδευση θεωρείται κοινωνική ανάγκη, επειδή αποτελεί το όχημα μετάδοσης γνώσεων και εμπειριών με σκοπό την κατάκτησή τους από όλα τα εκπαιδευόμενα μέλη (Callan, 1982).

2.2. Κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης

Τα άτομα αποτελούν κοινωνικά όντα, τα οποία συνδέονται οργανικά σε ένα σύνολο, το οποίο ονομάζεται κοινωνία. Η κοινωνία δε μπορεί να νοηθεί χωρίς τα μέλη της, τα οποία είναι τα άτομα αλλά ούτε και τα άτομα μπορούν να νοηθούν ξεκομμένα από το κοινωνικό σύνολο. Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης έγκειται σε αυτό ακριβώς το σημείο, καθώς επιτελεί μία από τις δυο βασικές λειτουργίες της, την κοινωνιολογική. Μαζί με την έτερη λειτουργία της, την ψυχολογική, συμπλέουν και λειτουργούν με ισόρροπο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται ο μέγιστος σκοπός της εκπαίδευσης, που είναι η αγωγή του ατόμου (Dewey, 1897). Αρχικά μέσω της εκπαίδευσης επιδιώκεται η ψυχολογική ανίχνευση των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των συνηθειών των παιδιών. Στη βάση αυτού του τρίπτυχου ελέγχονται οι διαδικασίες της εκπαίδευσης και ερμηνεύονται μέσω κοινωνικών όρων. Ο έλεγχος αποσκοπεί να καταστήσει τα παιδιά ικανούς μελλοντικούς ενήλικες ενταγμένους στο κοινωνικό σύνολο χωρίς την παρουσία οποιουδήποτε διαχωρισμού (Weigand, 2014). Συχνά η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης συνοψίζεται ως δέσμευση για «ισότητα» στην εκπαίδευση (Usher, 2015).

Οι άνθρωποι έχουν τον πρώτο λόγο στη διαδικασία διαμόρφωσης της ζωής τους και οι ίδιοι αποφασίζουν για τις επιλογές τους. Σε αυτήν τη διαδικασία διαμόρφωσης εμπλέκεται η εκπαίδευση, καθώς μέσω αυτής αποκτούν την κατάλληλη κατάρτιση και το πλαίσιο των συνθηκών, ώστε να κατοχυρώνουν το θεμελιώδες δικαίωμα βίωσης μίας προσωπικής ζωής με ανθρώπινες διαστάσεις (Weigand, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:485). Η εκπαίδευση επιτελεί τον πραγματικό της σκοπό, όταν αναδεικνύονται οι ικανότητες των παιδιών εντός του κοινωνικού συγκείμενου, στο οποίο δραστηριοποιείται. Προσανατολίζεται ώστε το άτομο να συμπεριφέρεται ως μέλος ενός κοινωνικού ενιαίου συνόλου ξεπερνώντας τις αρχικές δεσμεύσεις, που προκύπτουν από τις δράσεις και τα συναισθήματά του και αντιλαμβάνεται την ύπαρξή του στο πλαίσιο της ευημερίας του συνόλου, στο οποίο εντάσσεται. Αντιλαμβανόμενος

δηλαδή ο άνθρωπος την αντανάκλαση των δραστηριοτήτων του στους άλλους ανθρώπους συνειδητοποιεί την αξία τους και ξεκινά το ταξίδι της κατανόησης αυτών υπό το πρίσμα των κοινωνικών όρων (Dewey, 1897).

Οι σύγχρονοι όροι διαβίωσης και η ταχύτητα των αλλαγών τους καθιστά αδύνατη την απόλυτη προετοιμασία των παιδιών προς αυτό το ταξίδι. Αυτό που επιτυγχάνεται, είναι η γνώση του πώς μπορεί να επιτύχουν τον έλεγχο των δυνατοτήτων τους. Η προετοιμασία ερμηνεύεται ως η δύναμη να κυβερνούν τον εαυτό τους και να εκπαιδεύονται ώστε οι δυνατότητές τους να είναι έτοιμες να αξιοποιηθούν. Η εκπαίδευση εστιάζει στην άσκηση της κρίσης τους, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή πρέπει να λειτουργήσει. Απαιτείται ο οικονομικός και αποτελεσματικός συγκερασμός των εκτελεστικών τους δυνάμεων. Αυτό, που μπορεί να επιτευχθεί, είναι η διαρκής εκτίμηση των δυνάμεων, των προτιμήσεων και των ενδιαφερόντων του ατόμου αποδίδοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία την ψυχολογική της διάσταση (Dewey, 1897).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί τη συνέχεια του οικογενειακού, καθώς το παιδί συνεχίζει την εκπαίδευσή του σε αυτά, που αρχικά έλαβε από την οικογένειά του. Το παιδί έχει εκτεθεί μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος σε σειρά ερεθισμάτων. Τα ερεθίσματα αυτά αποτελούν τη βάση της δόμησης νέων ιδεών στο σχολικό περιβάλλον και της εμβάθυνσης και επέκτασης των αξιών, που έχει λάβει από την οικογένειά του (Dewey, 1897), καθώς και της ενθάρρυνσης και υποστήριξης του ατόμου στο μέγιστο των δυνατοτήτων του και στο πλαίσιο του ατομικού του προορισμού (Weigand, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:485). Αυτή η πορεία καθίσταται κοινωνικά και ψυχολογικά αναγκαία, διότι διασφαλίζει την αρμονική και ομαλή αναπτυξιακή του πορεία, η οποία ξεκίνησε από την οικογένεια στα πλαίσια της κοινωνικής και ηθικής διαπαιδαγώγησής του. Το σχολείο έχει καθήκον να αποτελεί τη συνέχεια της αρχικής διαπαιδαγώγησης, που έλαβε το παιδί από την οικογένεια και να εξασφαλίζει τις συνθήκες εκείνες, που θα επιτρέπουν την ανάπτυξη των αξιών, που έχει λάβει σε μια πρωτόλεια μορφή εντός του οικογενειακού συνόλου (Dewey, 1897).

Θεμελιώδες δικαίωμα της ανθρώπινης ζωής είναι η πρόσβαση και η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάθε μορφή αποκλεισμού ή περιορισμένης πρόσβασης σε αυτήν αποτελεί προσβολή έναντι του θεμελιώδους δικαιώματος και αποστέρηση της ποιότητας ζωής (Dewey, 1897). Η αυτοεκτίμηση του ατόμου και η έννοια της τιμής αναπτύσσονται, όταν ένα άτομο δεν αποκλείεται σε κοινωνικό επίπεδο. Είναι σημαντική η διασφάλιση των ευκαιριών, που θα του επιτρέπουν να ζει τη ζωή του με

τρόπους, που να το αυτοπροσδιορίζουν, ώστε να αντικατοπτρίζεται η αποδοχή του στα βλέμματα των άλλων και να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του (Weigand, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:486). Η εκπαίδευση σύμφωνα με τον Dewey (1916) έχει τη δύναμη να προκαλέσει την κοινωνική αλλαγή. Προκειμένου να επιτευχθεί μία συνεχής, διαβαθμισμένη, οικονομική πρόοδος και κοινωνική διόρθωση, είναι σημαντικό να εκπαιδευτούν οι νέοι και οι νέες ώστε να τροποποιηθούν οι κυρίαρχοι τύποι σκέψης και επιθυμίας (Perez-Ibanez, 2018).

Η κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης και των εσωτερικών στοιχείων αυτής όπως τα προγράμματα σπουδών, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η άσκηση της διοίκησης επιβεβαιώνεται, όταν αυτά χαρακτηρίζονται από μία κοινωνική διάθεση. Η απουσία ενός κοινωνικού πνεύματος θέτει σε κίνδυνο την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας και της αποτελεσματικής ηθικής διαπαιδαγώγησης. Το σχολείο αποτελεί μια κοινότητα ζωής, στους κόλπους της οποίας τα μέλη αλληλεπιδρούν, αναπτύσσουν κοινωνική αντίληψη και ενδιαφέροντα μέσω των κοινών εμπειριών. Παράλληλα το σχολείο είναι μέρος του κοινωνικού συγκείμενου και αυτό σημαίνει ότι η μάθηση συνεχίζεται και εκτός αυτού. Η συνέχεια αυτή προϋποθέτει μια γέφυρα σύνδεσης μεταξύ των κοινωνικών ερεθισμάτων των δυο συνόλων, σχολείου και κοινωνίας. Όταν απουσιάζει αυτή και το σχολείο είναι αποκομμένο από την κοινωνία, τότε η γνώση είναι μόνο θεωρητική και δεν μπορεί να βρει εφαρμογή στις πραγματικές συνθήκες ζωής του ατόμου. Το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία συνεπάγεται την εφαρμογή της γνώσης στην καλλιέργεια του χαρακτήρα (Dewey, 1916).

Η πετυχημένη συνύπαρξη του ατόμου με την κοινωνία και τα υπόλοιπα μέλη της ερμηνεύεται ως σχέση εξισορρόπησης ανάμεσα σε αυτά, που το ίδιο το άτομο προσλαμβάνει από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις, που αναπτύσσει και σε αυτά, που το ίδιο το άτομο δίνει στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Το σημαντικό σε αυτή τη σχέση δεν είναι η απόκτηση εξωτερικών αντικειμένων αλλά τα μέσα και οι ευκαιρίες, ώστε το άτομο να εμβαθύνει και να εξελίξει τη συνειδητή ζωή του. Στοιχεία, όπως η ατομική εξέλιξη, η βελτίωση του χαρακτήρα, η πειθαρχία, η κοινωνική αποδοτικότητα και ο πολιτισμός, αποτελούν τις φάσεις, από τις οποίες διέρχεται το άτομο κατά τη βίωση και το διαμοιρασμό των κοινών εμπειριών με τους άλλους. Η εκπαίδευση δεν ανάγεται σε μέσο για την επιτυχή ανταπόκριση σε αυτήν την προσπάθεια του ατόμου αλλά αποτελεί την ίδια τη ζωή (Dewey, 1916).

Η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται περισσότερο επιτυχημένη, όχι, όταν διδάσκει διαφορετικές πεποιθήσεις ή διαμορφώνει διαφορετικές ηθικές αξίες στη

νεολαία αλλά περισσότερο όταν οι συνήθειες, που διαμορφώνονται μέσω αυτής, χαρακτηρίζονται έξυπνες, ενημερωμένες, πιο άμεσες και ειλικρινείς και περισσότερο ευέλικτες από τις τρέχουσες. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα θα εξόπλιζε τους νέους και τις νέες με τις απαραίτητες δεξιότητες για τη διαμόρφωση των δικών τους ηθικών αξιών και των δικών τους κοινωνικών βελτιώσεων ώστε να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τα προβλήματά τους. Η εκπαίδευση οφείλει να βασίζεται σε έναν ανοιχτό διάλογο με τα τρέχοντα γεγονότα, διαφορετικά κινδυνεύει να μεταβληθεί ή σε μια διαδικασία απλής θέασης του παρελθόντος ή σε έναν τρόπο για να αποκτηθούν ειδικές δεξιότητες και γνώσεις αλλά η ίδια ουσιαστικά να παραμένει αποκομμένη από την κοινωνία. Η εκπαίδευση οφείλει να λειτουργεί με τρόπο, που να κάνει κατανοητό το παρόν και παράλληλα να παρέχει στα άτομα τα μέσα για την κοινωνική βελτίωση (Fallace, 2016; Perez-Ibanez, 2018).

2.3. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η εκπαίδευση έχει καθολικό χαρακτήρα και τα προβλήματα, που αναδύονται σε αυτήν δεν σχετίζονται μόνο με το άτομο αλλά και με το σύνολο της κοινωνίας και ειδικότερα με την ουσία της ανθρώπινης φύσης. Το πλήθος της γνώσης για την ποικιλότητα των κοινωνιών αλλά και την ετερότητα των ίδιων των ατόμων έθεσε υπό αμφισβήτηση τον χαρακτήρα και τον σκοπό της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η αναγνώριση της ατομικότητας και η εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής πρακτικής (Vieillard-Baron, 2010, στο Θεοδωροπούλου, 2010:141). Καθώς η εκπαίδευση αντικατοπτρίζει την κρίση του ανθρωπισμού έρχεται στο προσκήνιο το υποκείμενο είτε είναι ο δάσκαλος είτε το παιδί (De Carvalho, 2010, στο Θεοδωροπούλου, 2010:297) θέτοντας σε επαναξιολόγηση τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Έννοιες όπως η «ανοχή» και ο «ουμανισμός» συνθέτουν ένα πλαίσιο αναφοράς, που στοιχειοθετούν το ύφος και το ήθος των καθημερινών εκπαιδευτικών και διδακτικών επιλογών, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από τις συγκρούσεις, που προκύπτουν ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, ανάμεσα στην εφαρμογή και τη φιλοσοφία, ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον φιλόσοφο (Καϊλα & Θεοδωροπούλου, 1999).

Σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2008) είναι σημαντικό να διαμορφωθεί ένα πεδίο παιδαγωγικο-φιλοσοφικής στρατηγικής, εφόσον οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρακτικές οφείλουν να προωθούν τη δημιουργία ενός ελεύθερου όντος

και όχι την επικύρωση του «α-νυποκειμένου», όπως η ίδια αναφέρει. Είναι σημαντικό να δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου το παιδί θα μπορεί να δημιουργεί και να γεννά πράξεις στο πλαίσιο της τάξης ως αυθεντικός δημιουργός. Σύμφωνα με την ίδια στόχος δεν είναι η δημιουργία ενός υποταγμένου όντος μέσα από την υιοθέτηση πρακτικών, που εξαντλούνται στο επίπεδο της αριστοτελικής ποίησης, όπου η παιδαγωγική πράξη και οι εκπαιδευτικές τεχνικές νοούνται ως τεχνικές χειρισμού ανάμεσα στη γνώση και σε έναν δείκτη γνώσης ούτε η παραγωγή και η αναπαραγωγή μιας άρχουσας ιδεολογίας της διατήρησης των αγαθών, Η Θεοδωροπούλου (2008) μίλησε για την αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πράξης, που δε θα εξαντλεί τον σκοπό της στη δημιουργία μιας κατασκευής με αρχή, μέση και τέλος. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές οφείλουν να απομακρυνθούν από τον έλεγχο, την κυριότητα και την προβλεψιμότητα και να καταστήσουν δυνατή την ποίηση και την ενυπάρχουσα μεταμορφωτική της δύναμη. (Θεοδωροπούλου, 2008).

Ο Gracia (2016) επισημαίνει ότι στη σύγχρονη εποχή ο τρόπος εκπαίδευσης των νέων γενεών βρίσκεται σε κρίση. Αυτό οφείλεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στη συνύπαρξη στην Ευρώπη διαφόρων πολιτισμών και παραδόσεων με διαφορετικά συστήματα αξιών. Ο παραδοσιακός αξιακός μονισμός αντικαταστάθηκε από μια κοινωνία, στην οποία συνυπάρχει μια πλειάδα διαφορετικών και σε ορισμένες περιπτώσεις αντίθετων αξιών. Στο επίπεδο της ηθικής το πρόβλημα, που αναδύθηκε, ήταν πώς να διδάσκεται η ηθική σε τέτοιες περιστάσεις ιδιαίτερα όταν η διδασκαλία γίνεται σε δημόσιους οργανισμούς. Οι δημόσιοι θεσμοί θα έπρεπε λοιπόν να είναι ουδέτεροι χωρίς να ευνοούν καμία από τις εναλλακτικές αξιακές επιλογές, που υπήρχαν ανάμεσά τους. Και δεδομένου ότι η καθαρή ουδετερότητα είναι αδύνατη, αυτό που επικράτησε ήταν μια στάση ενημέρωσης. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού περιοριζόταν στην απεικόνιση και ενημέρωση των κύριων διαθέσιμων δεδομένων σχετικά με το θέμα, που διακυβεύεται, αποφεύγοντας κάθε αξιακή κρίση δεδομένου ότι, αν το έκανε, θα σήμαινε ότι παραβιάζεται το ανθρώπινο δικαίωμα της ελευθερίας της συνείδησης του μαθητή. Ο/Η εκπαιδευτικός μιλάει για τα πάντα χωρίς να κάνει αξιακές κρίσεις, εκτός από τις περιπτώσεις, όπου υπάρχει καθολική συναίνεση και δεν υπάρχει χώρος για πολυφωνία ή πλουραλισμό (Gracia, 2016).

Η απουσία ηθικών αξιών και ηθικών κρίσεων και προτύπων σε πολλά από τα δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα έρχεται ως συνέπεια της ευρύτερης οικονομικής και κοινωνικής αναδιάρθρωσης (Campbell, 2003). Σε συνθήκες κρίσης συνήθως αναδύονται οι εκπαιδευτικές κοινωνικές ανισότητες και οι τρόποι, με τους

οποίους επιχειρείται η αντιμετώπισή τους. Η παθητική θεώρηση της κρίσης και των συνέπειών της ως κάτι το αυτονόητο και δεδομένο διαβρώνει την ικανότητα των ατόμων να δράσουν και να αντισταθούν (Μακρυγιάννη, 2014).

Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2013) προσεγγίζοντας τον όρο «κρίση» με την κοινωνικοσυστηματική του θεώρηση, ο όρος ερμηνεύεται ως το νόημα, το οποίο μέσω συμβολικών δομημάτων αποτελεί τον μηχανισμό, που μεσολαβεί ανάμεσα στις εσωτερικές και εξωτερικές πραγματικότητες. Η κρίση είναι η ερμηνεία, που δίνεται εκ μέρους των κοινωνικών συστημάτων έναντι απορρυθμιστικών καταστάσεων ή μίας κατάστασης ανομοιοστάσης. Εκδηλώνεται και περιορίζει αντιλήψεις, αξιακά συστήματα, ικανότητες δράσης και την ικανότητα να επιλύονται προβλήματα. Μια κρίση μπορεί να εκδηλωθεί, όταν διαπιστώνεται διαμάχη ανάμεσα στα εξωτερικά και εσωτερικά συστήματα οδηγώντας αυτά σε αποσταθεροποίηση. Επίσης μπορεί να αποτελεί το αποτέλεσμα μιας διαμάχης στις εσωτερικές συνιστώσες ενός συστήματος, από το οποίο απουσιάζουν λειτουργικά επικοινωνιακά συστήματα. Εμφανίζεται ως απόκλιση από τις συστημικές επιδιώξεις αναφορικά με τους σκοπούς και τους στόχους του οργανισμού και των λειτουργικών του δυνατοτήτων. Ως αποτέλεσμα αυτής παρατηρείται ματαίωση, απογοήτευση και αδυναμία να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα με κίνδυνο κατάρρευσης ολόκληρου του συστήματος. Ένας ακόμα παράγοντας, που μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση κρίσεων, είναι η σύγκρουση των συστημικών ορίων με κύριο χαρακτηριστικό την απουσία ταυτότητας του οργανισμού και την έλλειψη δικτύων αμοιβαιότητας με άλλα λειτουργικά συστήματα. Αυτό έχει ως κύριο αποτέλεσμα την εμφάνιση αποδιοργανωτικών τάσεων σε μικρο- και μακροσυστημικό επίπεδο (Κοντάκος, 2013).

Η ευημερία, που παρατηρείται, έχει την τάση εξασθένησης κάθε μορφής υπαρξιακής αγωνίας και τη θέση αυτής παίρνει ένα αξιολογικό κενό. Η σύγχρονη αξιολογική μεταβολή των δημοκρατικών κοινωνιών σε συνάρτηση με την «προσωπικοποίηση» έχει αναδείξει έναν «δυνατό Λόγο» και μια αυστηρή και εκκοσμικευμένη ηθική με τάσεις οικουμενικής ισχύος. Απομακρύνονται τα συλλογικά ιδεώδη, που κατά το παρελθόν αποτελούσαν κινητήριο δύναμη των μαζών, με αποτέλεσμα η σύγχρονη κοινωνία να είναι κενή κάθε αξιολογικού προσανατολισμού και μεταφυσικής αγωνίας. Ο άνθρωπος της μετανεωτερικής κοινωνίας έχει αποκτήσει έναν «αδύναμο» τρόπο σκέψης. Το χαρακτηριστικό αυτό εύκολα θα τον οδηγήσει στον παραμερισμό παροντικών ιδεών μπροστά στις εξελίξεις του μέλλοντος. Η σύγχρονη κοινωνία δεν χαρακτηρίζεται από την απουσία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αλλά

κοινοτήτων, που θα διέπονται από αξίες, τις οποίες θα ακολουθούν πέραν του εγωισμού. Η νεωτερικότητα και ο ορθολογισμός, που την χαρακτηρίζει, μετέβαλλε το άτομο σε ένα ον χωρίς συναίσθημα ακρωτηριάζοντας τον λόγο του. Η επιθυμητή αρμονία θέτει αυτή τη συμπληρωματικότητα ως προαπαιτούμενο. Κάθε ηθική πρόθεση γίνεται δύσκολη και δεν μπορεί να λειτουργεί ομοούσια με την παιδαγωγική πρακτική, γεγονός που δεν εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή. Η δημοκρατικότητα εδράζεται στο ήθος ενώ αυτό, που έχει να προσφέρει η νεωτερικότητα σε αυτήν, είναι «μια δίχως προηγούμενο ανοικτότητα και αβεβαιότητα» (Formosinho & Reis, 2018).

Αυτό, που διαπιστώνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές, είναι η νεοφιλελεύθερη εστίαση του εκπαιδευτικού περιεχομένου για τη δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου. Η διάσταση αυτή απέδωσε στην εκπαίδευση έναν περισσότερο επενδυτικό χαρακτήρα και απέκλεισε τον κοινωνικό της ρόλο ως κοινό αγαθό (Torres, 2011). Επίσης ενθάρρυνε μια ελλειμματική άποψη για τα εκπαιδευτικά κενά (Baldrige, 2014; Pitzer, 2015), έδωσε το πλεονέκτημα στους οικονομικά ισχυρούς και παρέκαμψε ζητήματα δικαιοσύνης και ευκαιριών. Το αποτέλεσμα όλων των παραπάνω ήταν να μη μπορεί η εκπαίδευση να προωθήσει την ηθική και κοινωνική πρόοδο αγνοώντας αξίες, όπως η ανεκτικότητα, ο σεβασμός, η συμπόνια, η ενσυναίσθηση και η κατανόηση προς τον άλλο (Desjardins & Schuller, 2006). Υπερίσχυσε η εκπαίδευση ως εργαλείο για την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, επειδή μέσω αυτής επιτυγχάνεται η κατάκτηση μιας θέσης υψηλότερου κύρους και η ενίσχυση της κοινωνικής θέσης κάποιου (Brown, 2013).

Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης προς το ατομικό κέρδος είχε ως αποτέλεσμα τον κατακερματισμό της κοινωνίας και την ενίσχυση των πρακτικών αποκλεισμού, που βασίζονται σε άνισες κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις εξουσίας (Ball, 2016; Green et al., 2020). Ελαχιστοποιώντας τη συλλογική πολιτιστική κληρονομιά απέδωσε αξία στη γνώση και στη διανοητική άσκηση (Vieillard-Baron, 2010, στο Θεοδωροπούλου, 2010:140) και καθώς εξαρτάται όλο και περισσότερο από την τεχνολογία, ανέδειξε και ψηφιακές ανισότητες. Υπερασπίζοντας έναν κτητικό ατομικισμό, η εκπαίδευση εμπορευματοποιήθηκε υποβαθμίζοντας τις εναλλακτικές έννοιες της αξίας της εκπαίδευσης. Προκλήθηκε κοινωνική αστάθεια, έλλειψη συνεργασίας, εκπαιδευτικός αποκλεισμός και αυξανόμενη ανισότητα μεταξύ και εντός των εθνών. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά είναι εμφανή στα συνεχώς αυξανόμενα κενά στον πλούτο, το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο, την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα (Green et al., 2020).

2.4. Η σχολική κουλτούρα

Ο όρος «σχολική κουλτούρα» εμπεριέχει εννοιολογικά μια ομάδα από κοινές αξίες, πεποιθήσεις, προσδοκίες, τελετουργίες και συμβολισμούς, που συνδράμουν έναν σχολικό οργανισμό στην αποστολή του και παράλληλα καλλιεργούν ένα κοινό αίσθημα αφοσίωσης και δομούν την ταυτότητα του σχολείου, η οποία το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα. Στη σχολική κουλτούρα διακρίνουμε μια εσωτερική και μια εξωτερική διάσταση. Η πρώτη αναφέρεται στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και η δεύτερη αναφέρεται σε όλες εκείνες τις ανθρώπινες σχέσεις, που αναπτύσσονται σε ένα σχολικό οργανισμό, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται. Οι δυο διαστάσεις αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν την αποδοτικότητα, όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσανατολίζουν τον σχολικό οργανισμό προς την ανάπτυξή του (Κιούσης & Κοντάκος, 2006). Όλοι τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού συνδιαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα, καθώς αυτή αντανακλά τις πεποιθήσεις και τις αξίες του καθενός ξεχωριστά (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ένα δομικό στοιχείο της σχολικής κουλτούρας είναι το σχολικό κλίμα και αντικατοπτρίζει την «ατμόσφαιρα» μίας σχολικής μονάδας. Το σχολικό κλίμα αποτυπώνει τις σχέσεις του σχολείου και οι επιδράσεις του καθορίζουν την ψυχική διάθεση και το έργο των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Η σχολική κουλτούρα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αλλά και αντίστροφα, καθώς αυτή αποτυπώνει τη συλλογική ταυτότητα αυτών (Ανθοπούλου, 1999). Σύμφωνα με τον Peterson (2002) η «σχολική κουλτούρα» διακρίνεται σε «θετική» και «τοξική». Η «θετική» αναδεικνύει τις θετικές σχέσεις των μελών του σχολείου μέσω συνεργασιών και της παρουσίας του κοινού και ισχυρού αισθήματος αφοσίωσης και υπευθυνότητας. Η «τοξική» χαρακτηρίζεται από την έλλειψη σκοπού, συνεργασιών και την ύπαρξη αρνητικών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι οι διαμορφωτές της σχολικής κουλτούρας και αυτή αποτυπώνεται στην αντίληψη, που έχουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τη βελτίωση του έργου του ίδιου του οργανισμού. Όταν σε ένα σχολείο διαπιστώνεται μια κοινή βάση εξέλιξης, υιοθέτησης κοινών και καινοτόμων ιδεών, αυτό ερμηνεύεται ως το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για εξέλιξη των ίδιων ως επαγγελματιών και αποτυπώνεται στη σχολική κουλτούρα (Peterson, 2002).

Η σχολική κουλτούρα διαμορφώνεται κυρίως από τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου. Αυτός/ή οφείλει να λειτουργεί ενισχυτικά προς τους εκπαιδευτικούς, να προσφέρει βοήθεια, επιβράβευση και ανατροφοδότηση στις προσπάθειές τους και να φροντίζει για την ανάπτυξη ενός φιλικού, δημιουργικού και συνεργατικού κλίματος εργασίας, το οποίο θα ενισχύει τη διαμόρφωση της θετικής κουλτούρας του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999). Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η θετική κουλτούρα στα σχολεία περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την πιθανότητα εμφάνισης καταστάσεων κρίσης. Η παρουσία συνεργασιών και σχέσεων εμπιστοσύνης ενισχύει την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων και συγκρούσεων διαμορφώνοντας ένα θετικό κλίμα, όπου τα μέλη του σχολείου εργάζονται χωρίς άγχος και πιέσεις. Ένα υγιές εργασιακό περιβάλλον κινητοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς στη λήψη μέτρων αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης, ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση και οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση (Okçu & Çetin, 2017).

Κεφάλαιο 3: Η ηθική στην εκπαίδευση

3.1. Η ηθο-ποιητική διάσταση της εκπαίδευσης

Η Φιλοσοφία θεωρείται η επιστήμη, που επιδιώκει να συγκροτήσει ηθικά το άτομο και τον εαυτό του σε μια πορεία ζωής με παρονομαστή τη φιλοσοφική διάσταση. Από την άλλη η Εκπαίδευση προσανατολίζεται στο να διαμορφώσει το άτομο ως πρόσωπο, το οποίο λειτουργεί με αξιοπρέπεια στη ζωή του (Dureygon, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014). Αναδεικνύεται μια ηθική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που εμπλέκει και πνευματικές δραστηριότητες και γι' αυτό καλείται «Παιδαγωγία» (Παπανούτσος, 1995). Η ηθοποιητική διάσταση της εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην αγωγή των παιδιών με τις κατάλληλες γνώσεις και τα απαραίτητα προσόντα ώστε να προβαίνουν σε ηθικές αποφάσεις (Κογκούλης, 2007). Η εκπαίδευση φροντίζει να εθίζει τα παιδιά στις ηθικές πράξεις μέσω κατάλληλων παραδειγμάτων. Ταυτόχρονα κρίνεται αναγκαίο να αναπτύσσεται η σκέψη και η κρίση τους, προκειμένου να μη διαπιστωθεί ατροφία της ηθικής ανάπτυξης (Καζεπίδης, 1994).

Επαγωγικά, Φιλοσοφία και Εκπαίδευση επιδιώκουν να δημιουργήσουν ήθος και έχουν ηθοποιητικό χαρακτήρα. Η Φιλοσοφία φροντίζει τον εαυτό και η Εκπαίδευση φροντίζει το παιδί. Το αποτέλεσμα δεν επιτυγχάνεται μέσα από βεβαιωμένες τεχνικές αλλά οι τεχνικές, που υιοθετούνται, ενέχουν και το στοιχείο του αβέβαιου. Δεν έχουν γραμμικό χαρακτήρα με προκαθορισμένο και σαφή στόχο αλλά είναι δυναμικές διαδικασίες, όπου κυριαρχεί το στοιχείο του παράδοξου στο αποτέλεσμα χωρίς την εγγύηση της πλήρης επιτυχίας αυτού. Οι τεχνικές, που εφαρμόζονται και από τις δυο επιστήμες, αποτελούν τμήματα του συνόλου του ενιαίου της ανθρωπότητας, που παρά την ποικιλομορφία στις κοινωνικές της διαστάσεις καταφέρνει να πετύχει την ενότητα του ανθρώπου (Dureygon, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014).

Σύμφωνα με τον Dureygon (2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014) η Εκπαίδευση αδυνατεί να τεθεί στα όρια ενός γραμμικού ωφελιμισμού και αυτό αντιπαραβάλλεται με τον χαρακτήρα της, καθώς δεν μπορεί να εγγυηθεί με απόλυτο τρόπο τη μέριμνα του παιδιού με αποτέλεσμα την παρουσία καταστάσεων με έντονο το στοιχείο του απρόβλεπτου. Υπεισέρχονται δηλαδή στο σχέδιό της στοιχεία όπως η απόκλιση, η μη τελείωση, η διαφυγή και η αβεβαιότητα, που την καθιστούν ηθοποιητική τέχνη ζωής. Η φροντίδα, που επιδεικνύει προς το παιδί, ερμηνεύεται ως η φροντίδα για ανάδειξη όλων των δυνατοτήτων του με σεβασμό και προσοχή ακόμα και αν χαρακτηρίζονται

ως μη χρήσιμες ή θεωρείται ανέφικτο να ελεγχθούν. Εφόσον η Εκπαίδευση μεριμνά για τη φροντίδα του παιδιού, σημαίνει ότι μεριμνά για τις ανάγκες του και δεν μπορεί να έχει πατερναλιστικό χαρακτήρα με παρεμβάσεις εξαναγκασμού. Οφείλει να διαθέτει στοιχεία πρόληψης, αγαθής προαίρεσης, σεβασμού, ενσυναίσθησης, ακρόασης και προσοχής, προκειμένου να της αποδοθεί η έννοια της φροντίδας αντί της διακυβέρνησης των παιδιών. Μέσω της συμπεριφοράς και της στάσης του/της εκπαιδευτικού το παιδί ενισχύει την προσπάθειά του για την ανακάλυψη του κόσμου και για δράση (Dureyroun, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014). Η Θεοδωροπούλου (2014) τονίζει ότι διαμορφώνεται ένα ιδιαίτερο πεδίο του ηθοποιητικού ρόλου της Εκπαίδευσης ως επάγγελματος, που προκύπτει από τη σύμπραξη της ηθοποιητικής φιλοσοφικής και εκπαιδευτικής πράξης και των διλημάτων, που γεννώνται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πρακτικής.

3.2. Ηθικές παράμετροι του εκπαιδευτικού έργου

Το εκπαιδευτικό έργο προσανατολίζεται στην τήρηση των υψηλότερων ηθικών προτύπων. Ο/Η παιδαγωγός πιστεύοντας στην αξία και την αξιοπρέπεια κάθε ανθρώπου αναγνωρίζει την υπέρτατη σημασία της αναζήτησης της αλήθειας, της αφοσίωσης στην αριστεία και της ενίσχυσης των δημοκρατικών αρχών. Ουσιώδης σε αυτούς τους στόχους είναι η προστασία της ελευθερίας της μάθησης και της διδασκαλίας και η διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους (NEA, 2020).

Μία από τις βασικότερες διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ότι διαμορφώνει ήθος και μέσω αυτού διαπαιδαγωγεί ανθρώπους ικανούς να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις του σύγχρονου κοινωνικού συγκείμενου. Ο ηθοποιητικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρεται στην αγωγή, που συντελείται στο σχολικό περιβάλλον και πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και όλων, όσων εμπλέκονται στους κόλπους του. Το σχολείο μέσω της ηθικής αγωγής συνδέει οργανικά αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις, που ενδυναμώνουν το νέο άτομο έναντι της ρευστότητας και των ραγδαίων αλλαγών της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας (Corbella & Ucar, 2019) με τρόπο, που στα διαφορετικά πλαίσια της σχολικής του διαδρομής να οικοδομήσει το ηθικό του υπόβαθρο. Οι νέοι και οι νέες λαμβάνουν αποφάσεις και δραστηριοποιούνται με σταδιακό τρόπο και με κριτήρια, που έχουν αυστηρότερη και πιο εξειδικευμένη μορφή. Το πλαίσιο αυτό καθιστά κατανοητό ότι τα άτομα μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά

μέσω ηθικά αποδεκτών επιλογών παρά το παράδοξο, το απαιτητικό και το περίπλοκο της κατάστασης. Σταδιακά συνειδητοποιείται εκ μέρους των νέων ατόμων ότι η θέαση του κόσμου και των άλλων δεν μπορεί να γίνει με εγωκεντρικό τρόπο αλλά καθίσταται αναγκαίο να γίνονται σεβαστές οι απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Υπό αυτό το πρίσμα το περιβάλλον, είτε το άμεσο είτε το έμμεσο, λαμβάνει την ανάλογη θέση στην υποκειμενική αντίληψη της πραγματικότητας του ατόμου και αποκτά αξία αντλώντας ικανοποίηση τόσο από την προσωπική πορεία και επιτυχία όσο και από τη συλλογική (Makoch, 2019).

Η Εκπαίδευση φιλοδοξεί ότι οι νέοι άνθρωποι θα αποδώσουν τη βαρύτητα, που αρμόζει στην εξέλιξη της ηθικής πτυχής της ανθρώπινης υπόστασής τους και θα προβαίνουν όχι σε ατομικιστικές επιλογές αλλά σε εκείνες, που είναι επωφελείς για το κοινωνικό σύνολο. Η Εκπαίδευση προσανατολίζεται στην υιοθέτηση εκ μέρους του ατόμου ενός ισχυρού ηθικού κώδικα αξιών, ο οποίος συνειδητά έχει εσωτερικευθεί και επαναπροσδιορίζεται στο συνεχές της ζωής του αναδεικνύοντας την ηθική ποιότητα της προσωπικότητάς του αλλά και της προσφοράς του προς το σύνολο. Η πορεία εσωτερίκευσης ενός ηθικού κώδικα και η ηθική θωράκιση του σηματοδοτεί το ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Είναι εκείνος/η, που μέσω των ηθικών διλημμάτων και των προβληματισμών, που αναδύονται στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης, θα συμβάλει με κρίσιμο τρόπο στη διαμόρφωση του κατάλληλου πεδίου για την ανάδειξη της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση (Θεοδωροπούλου & De Carvalho, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014).

3.3. Η ηθική στη σχολική πραγματικότητα

Οι ηθικοί προβληματισμοί και τα ηθικά διλήμματα εμφανίζονται από πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και τα παιδιά έρχονται συχνά αντιμέτωπα με αυτά, καθώς αναλογίζονται τον αντίκτυπο, που έχουν στο περιβάλλον τους οι πράξεις τους. Μέσω της καθοδήγησης των ενηλίκων προχωρούν σε αξιολόγηση των εμπειριών και αποκομίζουν τα ηθικά μηνύματα, που προκύπτουν από τις πράξεις τους (Gregory, 2009). Οι εμπειρίες τους γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και αξιολογούνται μέσα από διαδικασίες προβληματισμού, κριτικής προσέγγισης, διατύπωσης υποθέσεων και γόνιμης αμφιβολίας. Οι διαδικασίες αυτές αποτελούν τα εφόδια για την υπέρβαση των εμποδίων και ανεύρεσης διεξόδου στον κυκεώνα των προβληματικών καταστάσεων. Τα άτομα δεν αποπροσανατολίζονται και δεν δημιουργείται σύγχυση και αβεβαιότητα

στις επιλογές τους διότι μέσω κριτικού στοχασμού και προβληματισμού καταλήγουν σε, όσο το δυνατό, ασφαλή συμπεράσματα (Θεοδωροπούλου, 2013). Χαρακτηριστικά σημειώνει η Θεοδωροπούλου (2006) ότι είναι σημαντικός ο λόγος της εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα προσανατολίζεται στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των παιδιών διαμορφώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο «ένα οιονεί φιλοσοφικό περιβάλλον» (Θεοδωροπούλου, 2006:101).

Ο ρόλος του σχολείου είναι πρωταγωνιστικός στην προσπάθεια διαμόρφωσης αξιολογικών κριτηρίων με παρονομαστή τη λογική εκ μέρους των παιδιών δια μέσου των οποίων θα σχηματίσουν την οντότητά τους. Απομακρύνονται από αντιλήψεις με στερεοτυπικές και προκατειλημμένες συμπεριφορές, επιλέγουν την ορθότητα στο λόγο τους και τη γνώση, που απορρέει από την επιστήμη και η θέαση του κόσμου γίνεται αντικειμενική. Μέσα από αυτές τις διαστάσεις οικοδομούν την παρουσία τους στον κόσμο με υπευθυνότητα και συνειδητότητα. Η ρευστότητα της σύγχρονης εποχής επιτάσσει την ενθάρρυνση και τον προβληματισμό των νέων ατόμων έναντι των επιλογών τους (Jutras, 2014). Αν και οι διακηρύξεις της παιδείας για την επιδίωξη καλλιέργειας γόνιμου σχολικού κλίματος, που θα ενισχύει τον φιλοσοφικό αναστοχασμό για την προσέγγιση των κρίσιμων ζητημάτων είναι αισιόδοξες, στην πραγματικότητα οι επερχόμενες αλλαγές δεν υλοποιούν κάτι ανάλογο και η παιδεία απομακρύνεται από την κατάκτηση της κριτικής σκέψης, που όμως είναι ο πυρήνας διαπραγμάτευσης των ζητημάτων ηθικής φύσης (Θεοδωροπούλου, 2006, 2013a; Théodoropoulou & De Carvalho, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014).

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να δημιουργεί το πλαίσιο συνδυασμού δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Όταν το νέο άτομο εξοικειώνεται σε διαδικασίες γόνιμου και δημιουργικού προβληματισμού, προσδοκείται η δημιουργία σκεπτόμενων όντων, που θα χαρακτηρίζονται για τον τρόπο σκέψης τους (Θεοδωροπούλου, 2014). Τα άτομα εξοπλίζονται με εργαλεία όπως η διαλογική επίλυση των προβλημάτων τους, η εναλλακτική προσέγγιση των ζητημάτων τους, η επιχειρηματολογία στο λόγο τους, ο έλεγχος των ενορμήσεων και η αυτοσυγκράτηση των παρορμήσεων τους, η αυτογνωσία και η αυτοκριτική, ο ευέλικτος και συνειρμικός τρόπος σκέψης, η ανάλυση, η σύνθεση και η κριτική πλαισίωση όλων των παραπάνω, προκειμένου να οδηγηθούν στη συναγωγή ορθών συμπερασμάτων (Θεοδωροπούλου, 2006).

Η σχολική πραγματικότητα αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για την παροχή ερεθισμάτων, που θα ωθούν τα άτομα στην κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας του κόσμου. Το όχημα για την επίτευξη της κριτικής διερεύνησης είναι ο διάλογος όχι ως απλή και επιφανειακή αντιπαραβολή τοποθετήσεων αλλά ως πεδίο ουσιαστικής συμμετοχής, όπου όλες οι απόψεις έχουν το δικαίωμα να ακουστούν. Μέσα από τη διαλογική αντιπαράθεση καθίσταται δυνατός ο υπεύθυνος έλεγχος, η αναθεώρηση και ο μετασχηματισμός αντιλήψεων και η αντικειμενική τοποθέτηση έναντι των πεπραγμένων. Ο μονόλογος πλέον ως εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες επιταγές για την εκπαίδευση και πρέπει να υιοθετηθεί μια φιλοσοφική κουλτούρα, που θα έχει ως βάση της την έρευνα και την κατάκτηση διαλογικών πρακτικών (Θεοδωροπούλου, 2011, 2019).

3.4. Η ηθική διάσταση του παιδαγωγικού έργου στην τάξη

Η Ηθική γενικά σημαίνει μια φιλοσοφική πειθαρχία, που εμπίπτει στο πεδίο της Πρακτικής Φιλοσοφίας. Το θέμα, που εξετάζει, είναι η φύση της ηθικής πραγματικότητας. Ενδιαφέρεται για την ηθική των ανθρώπων, για την προέλευση και την ουσία της ηθικής συνείδησης στα ανθρώπινα όντα και για την ηθική τους συμπεριφορά. Μελετά τις αξίες και τις αρχές, που καθοδηγούν την ανθρώπινη δράση σε καταστάσεις, όπου ένα άτομο έχει ελεύθερη επιλογή. Παρακολουθεί αν η ανθρώπινη δράση στρέφεται προς το καλό και το αξιολογεί ως προς το καλό και το κακό. Μέσω της αναζήτησης και της σκέψης τα άτομα υποκινούνται για το υψηλότερο αγαθό. Η ηθική διάσταση του παιδαγωγικού έργου δεν ερμηνεύεται ως διδασκαλία του τι πρόκειται να συμβεί εδώ και τώρα αλλά εκπαιδεύει τα παιδιά στο πώς διαμορφώνεται αυτό, που πρόκειται να συμβεί. Η Ηθική δεν διδάσκει οριστικές αξιολογικές κρίσεις αλλά την ίδια τη διαμόρφωση κρίσης. Η Ηθική βοηθάει στην κατανόηση του νοήματος της ερώτησης «Τι πρέπει να κάνουμε;» και δεν προσδιορίζει, δεν περιγράφει ή δεν ορίζει τι είναι αυτό που κάνουμε, ωστόσο παρέχει κριτήρια, με τα οποία αναγνωρίζεται η πιθανή διαδρομή, που μπορούμε να ακολουθήσουμε (Mareš, 2019).

Είναι αδιαμφισβήτητη η ύπαρξη ηθικής πτυχής στη διδασκαλία και είναι γενικά αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν ηθική επιρροή στους μαθητές και τις μαθήτριά τους. Η ηθικότητα του παιδαγωγικού έργου έγκειται στην υιοθέτηση ή τον αποκλεισμό συγκεκριμένων ηθικών προσεγγίσεων. Συνήθως το έργο στην τάξη προσανατολίζεται στην εκπαίδευση του χαρακτήρα των παιδιών, στην ανάδειξη των

θετικών δεξιοτήτων ζωής, στην εξοικείωση προ-κοινωνικών ηθικών επιταγών. Η ηθική ανάπτυξη, που αποδίδεται στο εκπαιδευτικό έργο, επιτυγχάνεται μέσω της μοντελοποίησης, παιχνιδιού ρόλων, ανάλυσης περιπτώσεων, παροχής συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών και της άμεσης διδασκαλίας επιθυμητών συμπεριφορών έτσι ώστε το μαθητικό σύνολο να αναπτύσσει σταδιακά μια αίσθηση ηθικής. Πολλές καθημερινές διδακτικές και σχολικές πρακτικές περιέχουν σημαντικές ηθικές διαστάσεις και αυτές οι ηθικές πτυχές είναι εμφανείς σε δραστηριότητες, όπως η οργάνωση και διαχείριση της τάξης, η σχολική αποστολή, οι σχολικοί κανόνες και διαδικασίες, οι υποκείμενες και σιωπηρές πτυχές των στόχων της διδασκαλίας για τους μαθητές και τις μαθήτριες και οι κοινές διδακτικές πρακτικές, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Αυτές οι πιο λεπτές, συχνά έμμεσες ηθικές διαστάσεις, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Fenstermacher & Richardson, 2004).

Η βιβλιογραφία επισημαίνει τη βαρύτητα στην επιρροή της πνευματικής και ηθικής ποιότητας της διδασκαλίας, που λαμβάνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ετών της εμπειρίας τους στην τάξη. Οι ηθικές διαστάσεις της διδασκαλίας στην τάξη αναφέρονται στην επιρροή του/της εκπαιδευτικού, που διαμορφώνει τόσο ρητά όσο και άρρητα το ηθικό κλίμα της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν πάντα, συνειδητά ή ασυνείδητα, περισσότερα από το να μεταδίδουν πληροφορίες στο μαθητικό κοινό τους. Επηρεάζουν δηλαδή τον τρόπο, με τον οποίο αυτό λαμβάνει αυτές τις πληροφορίες, σκέφτεται για τη μάθηση, αναπτύσσει απόψεις και πεποιθήσεις, ανταποκρίνεται στους άλλους και βλέπει τη θέση του στον κόσμο. Ωστόσο, παρά αυτή την επίδραση, λίγοι εκπαιδευτικοί αναλογίζονται πλήρως την «ηθική τους επιρροή» στις τάξεις (Hyttten, 2015; Jackson et al., 1993).

Οι Jackson, Boostrom και Hansen (1993) δημιούργησαν μια «ταξινόμια» ή «οδηγό παρατηρητή» οκτώ κατηγοριών για τη διερεύνηση των ηθικών διαστάσεων του εκπαιδευτικού έργου. Αυτές οι κατηγορίες είναι η ηθική διδασκαλία ως μέρος του προγράμματος σπουδών, η ηθική διδασκαλία εντός του κανονικού προγράμματος σπουδών, τελετουργίες και τελετές με ηθικό περιεχόμενο, αυθόρμητη παρεμβολή ηθικού σχολιασμού σε μια συνεχή δραστηριότητα, κανόνες και κανονισμοί της τάξης, ηθική της υποδομής του προγράμματος σπουδών (όπως το πώς οργανώνονται οι τάξεις, εκτιμώνται οι προοπτικές, παρουσιάζεται η γνώση). Πιθανολόγησαν ότι οι τρεις τελευταίες κατηγορίες αντανακλώντας τους άρρητους τρόπους, με τους οποίους εμφανίζεται η ηθική στις τάξεις, έχουν τη μεγαλύτερη ηθική ισχύ. Τα ακούσια αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης, αυτά που οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης

σπάνια σχεδιάζουν εκ των προτέρων, έχουν μεγαλύτερη ηθική σημασία και είναι πιο πιθανό να έχουν διαρκή αποτελέσματα από εκείνα, που επιδιώκονται συνειδητά (Jackson et al., 1993).

3.5. Η ηθική διάσταση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού

Η γενική αντίληψη της ηθικής ευθύνης των εκπαιδευτικών έχει αλλάξει τις τελευταίες δεκαετίες. Πριν από είκοσι ή περισσότερα χρόνια κυριαρχούσαν οι αφηγήσεις προσανατολισμένες στην αρετή για το ήθος του εκπαιδευτικού κόσμου. Σύμφωνα με ένα εγχειρίδιο της γερμανικής γλώσσας, που εκδόθηκε το 1966, ο/η δάσκαλος/α περιγράφεται ως ηθικός χαρακτήρας, προικισμένος με πολλές αρετές, ιδιαίτερα με θρησκευτικότητα, δικαιοσύνη, επιείκεια, αγάπη και γαλήνη, προικισμένος/η με μεγάλη εξυπνάδα, ακριβής, με πλούσια φαντασία, βαθιά ευαισθησία και ικανότητα ελέγχου ακούσιων εκφραστικών κινήσεων αλλά και με εσωτερική ηρεμία, επιφυλακτικότητα και ικανότητα να αλληλεπιδρά με τα παιδιά, να παίζει και να επικοινωνεί μαζί τους, να τα καθοδηγεί, να διαθέτει παιδαγωγικό τακτ (Althof & Fritz, 1993). Παρατηρώντας τις διαστάσεις της ηθικής ευθύνης των εκπαιδευτικών κατά το παρελθόν διαπιστώνεται ένας επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου της ηθικής σε σύγκριση με τα νεότερα χρόνια.

Στα σύγχρονα πλαίσια του νεοφιλελευθεριστικού εκπαιδευτικού λόγου και του ρόλου του/της εκπαιδευτικού απαιτείται μια «ηθική στροφή», καθώς η διδασκαλία είναι μια ηθική πρακτική και ο/η εκπαιδευτικός συγκροτείται ως ένα ηθικό άτομο ανεξάρτητα από το αντικείμενο, στο οποίο ειδικεύεται. Είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να έχουν όχι μόνο συνειδητή κατανόηση των σχετικών ηθικών αρχών αλλά και επαρκή εμπειρία εφαρμογής αυτών των αρχών σε συγκεκριμένες πλαίσια και σε συνδυασμό με τις πρακτικές τους γνώσεις (Xiangming et al., 2016). Το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο ενσωματώνοντας τις αλλαγές σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής επιδιώκει τη διαμόρφωση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων με τρόπο, που να παρέχει στο μαθητικό πληθυσμό τις δεξιότητες εκείνες, που θα τους καταστήσουν ενεργούς μελλοντικούς πολίτες. Η Εκπαίδευση καλείται να αναλάβει έναν πολυπρισματικό ρόλο και να εξοπλίζει τα παιδιά με χαρακτηριστικά, όπως η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού και ταυτόχρονα να τα εκπαιδεύει στην καλλιέργεια και διατήρηση της ατομικότητάς τους. Στόχος του

σχολείου είναι η καλλιέργεια και η αφύπνιση συνειδήσεων, η αναστοχαστική προσέγγιση της κοινωνικής πολυμορφίας. Οι συνιστώσες αυτές εντάσσονται στην ηθική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Vadahi et al., 2014).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα πλαίσια αυτών των κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών έχει απομακρυνθεί από παραδοσιακές πρακτικές και στερεότυπα, όπου λειτουργούσε ως αποκλειστικός μεταδότης της γνώσης. Ο σύγχρονος ρόλος τους απαιτεί την κατοχή σφαιρικών γνώσεων και κατάρτισης και πλαισίωση των παιδαγωγικών αρχών μέσα από την κριτική τοποθέτηση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού συνόλου. Οι υποχρεώσεις στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού ρόλου διέρχονται ενός σύνθετου και πολυδιάστατου περιβάλλοντος, καθώς έχει την αρμοδιότητα και οφείλει να οργανώσει με υποδειγματικό τρόπο την απαιτητική σχέση των παιδιών με την εκπαιδευτική διαδικασία και την ίδια τη σχολική ζωή. Οφείλει να υιοθετεί μεθοδολογικές και παιδαγωγικές πρακτικές, που θα διανοίξουν τους ορίζοντες των παιδιών στην προσπάθειά τους να πετύχουν την αυτοπραγμάτωσή τους (Putri et al., 2019).

Σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2006) εμπίπτει στο ηθικό χρέος του εκπαιδευτικού ρόλου να ανιχνεύει τα προβλήματα, που αναδύονται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, να προβαίνει στην επεξεργασία τους και να αναδεικνύει τις λύσεις τους μέσα από πρακτικές γόνιμου και εποικοδομητικού διαλόγου και γνωστικής σύγκρουσης. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα καταστεί δυνατή μία στάση εκ μέρους των μαθητών/τριών, όπου θα είναι αποδεκτή η διαφορετικότητα, εφικτή η λεκτική επικοινωνία, η καινοτομία, η αυτογνωσία και η αυτονομία και ο πειραματισμός έναντι της πολυπλοκότητας (Θεοδωροπούλου, 2006). Ο εκπαιδευτικός ρόλος διευρύνεται και αναδεικνύονται συνιστώσες, όπως η ηθική, κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση των παιδιών. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική καθημερινότητα ο/η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μια ευρεία γκάμα διλημάτων, για τα οποία ζητείται η λύση στα πλαίσια των παιδαγωγικών του καθηκόντων. Οφείλει να προστατεύσει τα παιδιά από τον κυκλώνα των πληροφοριών και να προβεί στο φιλτράρισμα αυτών μέσα από την κριτική προσέγγιση και τον εξορθολογισμό τους, έτσι ώστε να είναι ικανά να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα τη μελλοντική πραγματικότητά τους (Asad & Hassan, 2013).

Όλες οι παραπάνω διαστάσεις συνθέτουν την ηθική υπόσταση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και αποτελούν τα ερείσματα για ουσιαστικότερη προσέγγιση, συνειδητοποίηση και αντίληψη του ηθικού χρέους και της ευθύνης, που απορρέει από

την εκπαιδευτική πράξη. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κινείται μεταξύ γνωστικής κατάρτισης, επικαιροποίησης των γνώσεων, παρακολούθησης των σύγχρονων εκπαιδευτικών δρώμενων και παιδαγωγικής, συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας. Ο/Η εκπαιδευτικός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ κοινωνικής πραγματικότητας και μαθητών/τριών συνδυάζοντας την υφιστάμενη κοινωνική συνθήκη με τη νέα δυναμική, που αναδύεται μέσω της ανερχόμενης γενιάς (Vadahi et al., 2014).

Κεφάλαιο 4: Κώδικες Δεοντολογίας/Επαγγελματική Ηθική & ελληνική σχολική νομοθεσία

Η έννοια της επαγγελματικής δεοντολογίας αναφέρεται σε όλες εκείνες τις ειδικές υποχρεώσεις ενός επαγγέλματος απέναντι στον κοινωνικό περίγυρο, εντός του οποίου κατέχει θέση εμπιστοσύνης και σχετικής αυτονομίας αναφορικά με ένα εξειδικευμένο πεδίο γνώσης και πρακτικής. Δεν αντανακλά τις γενικές ηθικές θεωρίες σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι ηθικός άνθρωπος. Τα επαγγελματικά πρότυπα μπορεί να είναι διαφορετικά από τα ηθικά πρότυπα, δεδομένου ότι η επαγγελματική πρακτική δεν ερμηνεύεται πάντα ως ηθική πρακτική. Επομένως η έννοια της ηθικής προσθέτει κάτι καινούριο στο εννοιολογικό περιεχόμενο της έννοιας του επαγγέλματος. Σε επαγγέλματα, όπως για παράδειγμα η δικηγορία, γίνονται αποδεκτές ορισμένες κατά βάση «ανήθικες» ενέργειες, όπως η επίθεση στον χαρακτήρα ενός μάρτυρα από την υπεράσπιση στο πλαίσιο της εκπλήρωσης των επαγγελματικών ευθυνών στον κατηγορούμενο πελάτη. Αντίθετα στο εκπαιδευτικό επάγγελμα η ηθική γνώση οφείλει να συμπλέει με την επαγγελματική πρακτική και οι παιδαγωγικές επιλογές αναγκαστικά χαρακτηρίζονται πολλές φορές για τα ηθικά τους κίνητρα (Forster, 2012). Αυτό, που επισημαίνεται, είναι ότι στον τομέα της διδασκαλίας, η ηθική γνώση δεν προσεγγίζεται ξεχωριστά από την επαγγελματική γνώση υπονοώντας έτσι ότι τα ηθικά κίνητρα δεν εξαιρούνται από τις παιδαγωγικές επιλογές (Forster, 2012).

Σύμφωνα με τους Gholami & Husu (2010) συχνά οι δάσκαλοι και οι δασκάλες χρησιμοποιούν ηθική γνώση στην προσπάθειά τους να υπερασπιστούν τις παιδαγωγικές τους επιλογές. Η υπεράσπιση των παιδαγωγικών επιλογών τους βασίζεται σε ηθικούς λόγους και όχι απλώς σε αρχές της «αποτελεσματικής» διδασκαλίας. Προκειμένου να υπάρχει κάποια αίσθηση μιας ηθικής «πυξίδας» στην επαγγελματική δεοντολογία, οι Oakley & Cocking (2006, στο Forster, 2012:2) υποστηρίζουν, από μια αριστοτελική προοπτική, ότι η ηθική του επαγγελματικού ρόλου είναι υποσύνολο μιας ευρύτερης ηθικής αλλά η φύση της εξαρτάται από τη συμβολή του επαγγέλματος στην ανθρώπινη άνθηση. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004) η επαγγελματική δεοντολογία, η οποία αναφέρεται στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνει μια εντελώς διαφορετική διάσταση. Ενώ η πλειοψηφία των επαγγελματιών κρίνεται και αξιολογείται σύμφωνα με την κοινωνική τους προσφορά και τον κοινωνικό τους αντίκτυπο, η διδασκαλία ως ηθική πράξη, η

οποία απηχεί στις ζωές και τις προσωπικότητες των ατόμων και κατ' επέκταση στο κοινωνικό σύνολο, επιφορτίζει το έργο των εκπαιδευτικών με μια επιπλέον ευθύνη αναφορικά με το περιεχόμενο των παιδαγωγικών τους επιλογών και των διδακτικών τους καθοδηγήσεων.

Η ελληνική σχολική νομοθεσία δεν περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο να σκιαγραφεί τους κανόνες και τις αρχές δεοντολογίας του δημόσιου εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ο Κώδικας Δεοντολογίας των εκπαιδευτικών συμπίπτει με τον Κώδικα Δεοντολογίας των υπόλοιπων δημοσίων υπαλλήλων, οι οποίοι έχουν μια σειρά υποχρεώσεων, που αφορά στο περιεχόμενο και την ποιότητα των υπηρεσιών τους, προκειμένου να λειτουργεί εύρυθμα ο κρατικός μηχανισμός και να προάγεται το δημόσιο συμφέρον. Η απουσία ενός συνόλου ειδικών εκπαιδευτικών κανόνων δεν αναιρεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους ακολουθούν μια σειρά αρχών δεοντολογίας. Οι αρχές δεοντολογίας είναι εμφανείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι αυτές, που συνθέτουν το πλαίσιο του επαγγελματικού ήθους και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2004). Στα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών, όπως η Αυστραλία, οι Η.Π.Α., η Γερμανία, η Σκωτία, κ.ά. δραστηριοποιούνται οργανωμένα επαγγελματικά σωματεία εκπαιδευτικών, όπου μια σειρά δεοντολογικών αρχών και κωδίκων έχουν θεσπιστεί, σύμφωνα με τους οποίους καθορίζεται το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου και της επαγγελματικής εξέλιξής τους. Μέσα από αυτούς τους κώδικες και τις αρχές πιστοποιείται η παιδαγωγική επάρκεια της επιστημοσύνης τους, διαμορφώνεται το πλαίσιο στάσεων και κανόνων συμπεριφοράς, που συνάδει με την επαγγελματική τους ταυτότητα, αναδεικνύεται το έργο τους και γίνεται αποδεκτό από τον μαθητικό πληθυσμό και τις οικογένειές τους, καλλιεργείται ένα δίκτυο συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Σιδηρόπουλος, 2012).

Πολλές χώρες έχουν προβεί στη σύνταξη ενός Κώδικα Δεοντολογίας, προκειμένου να ορίσουν το πλαίσιο της επαγγελματικής και ηθικής υπόστασης των εκπαιδευτικών. Το πλαίσιο αυτό σε ορισμένες χώρες ονομάζεται «Κώδικας Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών» και σε άλλες «Κώδικας Ηθικής και Εκπαιδευτικής Πρακτικής». Μερικοί Κώδικες συντάσσουν το περιεχόμενό τους σε γενικές αρχές, που οφείλουν να διέπουν το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού και τη συμπεριφορά του/της και άλλοι Κώδικες αναφέρονται με λεπτομέρειες, ακόμα και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσέχουν την εμφάνισή τους. Παρακάτω ακολουθεί συνοπτική καταγραφή στοιχείων τόσο από Κώδικες Δεοντολογίας όσο και από

Κώδικες Ηθικής και Επαγγελματικής Ηθικής των Εκπαιδευτικών διαφορετικών χωρών, οι οποίοι επιλέχθηκαν ενδεικτικά.

Ο Κώδικας Δεοντολογίας/Code of Ethics American Educational Research Association (AERA, 2011) και ο Κώδικας Δεοντολογίας/Code of Conduct (2014) των Κοινοτήτων της Αυστραλίας ορίζουν με σαφήνεια το πλαίσιο των εκπαιδευτικών σχέσεων. Αποτυπώνουν τις ηθικές αρχές ή τις κοινές πεποιθήσεις και τις συμφωνημένες παραδοχές, που καθοδηγούν τον ηθικό συλλογισμό των εκπαιδευτικών και στις οποίες βασίζονται οι κώδικες δεοντολογίας. Οι ηθικές αρχές, που αναφέρονται συχνότερα σε σχέση με τις ηθικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, οριοθετούνται από τις ακόλουθες συνιστώσες: αλήθεια, δικαιοσύνη, απουσία κακοήθειας, ευεργεσία, αυτονομία ή σεβασμός της ελεύθερης επιλογής, πιστότητα ή τήρηση υποσχέσεων (Code of Conduct, 2014; Code of Ethics, 2011; Glossof & Pate, 2002).

Συγκεκριμένα ο Κώδικας Δεοντολογίας της Αμερικανικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Έρευνας/Code of Ethics American Educational Research Association (AERA) διατυπώνει ένα κοινό σύνολο αξιών στην προσπάθεια οικοδόμησης του επαγγελματικού και επιστημονικού έργου. Ο Κώδικας παρέχει αρχές και κανόνες, που βοηθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν τις καταστάσεις, που αντιμετωπίζουν. Θέτει ως πρωταρχικό στόχο την ευημερία και την προστασία των ατόμων και των ομάδων, με τα οποία συνεργάζονται, όσοι εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό χώρο και ταυτόχρονα τους βοηθά να κατανοήσουν τις ηθικές αρχές και τα πρότυπα, που καθοδηγούν το επάγγελμά τους. Ο Κώδικας επισημαίνει ότι η τήρηση ενός συνόλου ηθικών προτύπων εκ μέρους των εκπαιδευτικών απαιτεί προσωπική δέσμευση σε μια δια βίου προσπάθεια να ενεργούν με ηθικό τρόπο, να ενθαρρύνουν την ηθική συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών, των προϊσταμένων, των εποπτευόμενων, των εργοδοτών, των εργαζομένων και των συναδέλφων και να διαβουλεύονται με άλλους σχετικά με ηθικά προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικός συμπληρώνει αλλά δεν παραβιάζει τις αξίες και τους κανόνες, που καθορίζονται στα πρότυπα δεοντολογίας με βάση τις κατευθύνσεις, που προέρχονται από τις προσωπικές αξίες, την κουλτούρα και την εμπειρία του/της (AERA, 2011).

Ο προαναφερθείς Κώδικας Δεοντολογίας βασίζεται σε ορισμένες αρχές, που καθορίζουν τους ηθικούς τρόπους δράσης των εκπαιδευτικών σε διάφορα πλαίσια. Η πρώτη αρχή είναι η Επαγγελματική Ικανότητα, η οποία αναφέρεται στην αναγνώριση των περιορισμών, που θέτει το εκπαιδευτικό επάγγελμα και την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν την επαγγελματική και

προσωπική εξέλιξη. Η δεύτερη αρχή είναι η Ακεραιότητα, με την οποία οφείλουν να συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί. Πρέπει να χαρακτηρίζονται από εντιμότητα και δικαιοσύνη στην έρευνα, τη διδασκαλία, την πρακτική και την υπηρεσία και να δρουν με τρόπο που δεν θέτει σε κίνδυνο την ευημερία των άλλων. Η τρίτη αρχή είναι η Επαγγελματική, Επιστημονική και Ακαδημαϊκή Υπευθυνότητα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τηρούν υψηλά επιστημονικά και επαγγελματικά πρότυπα και να αποδέχονται την ευθύνη για το έργο τους. Να κατανοούν το γεγονός ότι σχηματίζουν μια κοινότητα και να δείχνουν σεβασμό προς τους άλλους, ακόμα και όταν διαφωνούν σε θεωρητικές, μεθοδολογικές ή προσωπικές προσεγγίσεις επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Όταν ενδείκνυται, να διαβουλεύονται με συναδέλφους, προκειμένου να αποτρέψουν ή να αποφύγουν την ανήθικη συμπεριφορά. Η τέταρτη αρχή είναι ο Σεβασμός των Δικαιωμάτων των Ανθρώπων, της Αξιοπρέπειας και της Διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σέβονται τα δικαιώματα, την αξιοπρέπεια και την αξία όλων των ανθρώπων. Καλούνται να ευαισθητοποιούνται απέναντι στις πολιτισμικές, ατομικές και διαφορές ρόλων στη διδασκαλία, τη μελέτη και την παροχή υπηρεσιών σε ομάδες ανθρώπων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Προσπαθούν να εξαλείψουν τις προκαταλήψεις στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες και δεν ανέχονται καμία μορφή διάκρισης λόγω φυλής, εθνότητας, πολιτισμού, εθνικής καταγωγής, γένους, σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας φύλου, ηλικίας, θρησκείας, γλώσσας, αναπηρίας, συνθηκών υγείας, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ή οικογενειακής, οικιακής ή γονικής κατάστασης. Σε όλες τις δραστηριότητες, που σχετίζονται με το επάγγελμά τους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των άλλων και το δικαίωμα σε διαφορετικές αξίες, στάσεις και απόψεις και να αντιμετωπίζουν τους άλλους με αξιοπρέπεια και σεβασμό. Η τελευταία αρχή αναφέρεται στην Κοινωνική Ευθύνη και στην επίγνωση των επαγγελματιών εκπαιδευτικών της επαγγελματικής και επιστημονικής ευθύνης τους απέναντι στις κοινότητες και τις κοινωνίες, στις οποίες ζουν και εργάζονται. Έτσι εφαρμόζουν και δημοσιοποιούν τις γνώσεις τους για να συνεισφέρουν και να υπηρετήσουν το δημόσιο καλό (AERA, 2011).

Ο Κώδικας Δεοντολογίας/Code of Conduct (2014) των Κοινοτήτων της Αυστραλίας θέτει ως στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας των κατοίκων μέσω της παροχής υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης. Προσανατολίζεται στην ανάπτυξη μιας ενημερωμένης, δυναμικής και δημοκρατικής κοινωνίας παρέχοντας εμπειρίες, που εμπνέουν και διευκολύνουν τη διδασκαλία και τη

μάθηση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την προώθηση μιας οργανωτικής κουλτούρας καινοτόμου σκέψης και συνεχούς αυτοανάπτυξης δημιουργώντας ένα πλαίσιο, εντός του οποίου οι άνθρωποι είναι περήφανοι για την εργασία τους. Οι πρωτεύουσες αξίες, που προωθεί αυτός ο Κώδικας Δεοντολογίας, είναι η δικαιοσύνη, ο σεβασμός, η ακεραιότητα και η υπευθυνότητα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί κατά την καθημερινή τους εργασία οφείλουν να παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες στη δημόσια εκπαίδευση και κατάρτιση είτε στην τάξη και στο γραφείο είτε στην κοινότητα. Πρέπει να διακρίνονται από ειλικρίνεια, αξιοπιστία, ευγένεια και να ανταποκρίνονται στις συναλλαγές τους με τους άλλους. Να δεσμεύονται έναντι της κοινωνικής δικαιοσύνης, να δηλώνουν την αντίθεσή τους σε κάθε περιστατικό προκατάληψης, αδικίας και ανεντιμότητας και οι αποφάσεις, που λαμβάνουν, να είναι δίκαιες για τους/τις μαθητές/τριες αποφεύγοντας τις διακρίσεις για λόγους, όπως το φύλο, η φυλή, η θρησκεία και ο πολιτισμός. Στόχος τους οφείλει να είναι η προαγωγή της αξιοπρέπειας και του σεβασμού και η αποφυγή συμπεριφορών, που είναι ή μπορούν εύλογα να εκληφθούν ως παρενόχληση και εκφοβισμός. Προτείνεται να διατηρούν επαγγελματικές σχέσεις με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συνεργάζονται με τους/τις συναδέλφους για την επίτευξη των κοινών τους στόχων. Να ενδιαφέρονται για τη διατήρηση και την ανάπτυξη των επαγγελματικών και εργασιακών τους πρακτικών, να αναγνωρίζουν τα ενδιαφερόμενα μέρη ως εταίρους στο έργο τους και να συμπεριφέρονται με τρόπους, που προάγουν τη δημόσια εκπαίδευση και κατάρτιση. Ο Κώδικας «υποχρεώνει» το σύνολο των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη συμπεριφορά τους και να συνεργάζονται με τους/τις συναδέλφους για τη δημιουργία συμβουλευτικών και συνεργατικών χώρων εργασίας, όπου οι άνθρωποι είναι χαρούμενοι και περήφανοι για την εργασία, που προσφέρουν (Code of Conduct, 2014).

Ο Κώδικας Δεοντολογίας της Σκωτίας/The General Teaching Council for Scotland αναμένει από τους/τις εκπαιδευτικούς να συμπεριφέρονται επαγγελματικά και τους παρέχει καθοδήγηση σχετικά με το τι σημαίνει αυτό και λειτουργεί υποστηρικτικά ώστε να έχουν μια μακρά και επιτυχημένη σταδιοδρομία διδασκαλίας. Οι Βασικές Αρχές του συγκεκριμένου Κώδικα αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν ως σωστά πρότυπα, οι μαθητές/τριες να είναι το βασικό τους μέλημα, να προωθούν την εκπαίδευσή τους, να είναι ειλικρινείς, να ενεργούν με ακεραιότητα και να δείχνουν σεβασμό σε όλους, όσους μετέχουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα (The Student Teacher code, 2003).

Η Γερμανία έχει θεσπίσει τον Code of Ethics of Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE (German Educational Research Association, GERA), όπου επισημαίνεται ότι η ακεραιότητα και η καθαρότητα στην εργασία, οι δίκαιες σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους και η υπεύθυνη χρήση των πόρων είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για μια ηθική συμπεριφορά στην επιστήμη της εκπαίδευσης. Ο Κώδικας έχει ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τα ηθικά προβλήματα, που διαπιστώνονται στη θεωρία και την πρακτική της εκπαιδευτικής επιστήμης και να τους/τις ενθαρρύνει να αντιμετωπίζουν κριτικά τη δική τους επαγγελματική συμπεριφορά. Κατά την άσκηση του επιστημονικού έργου και του επαγγέλματός τους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αγωνίζονται για την αλήθεια και την ακεραιότητα, να αναλαμβάνουν και να εφαρμόζουν τα υψηλότερα δυνατά πρότυπα στην έρευνα, τη διδασκαλία και την επαγγελματική πρακτική (GERA, 2016).

Ο Κώδικας Δεοντολογίας/Code of Ethics of Early Childhood Educators of British Columbia στον Καναδά αναγνωρίζει την ανάγκη να προωθηθούν ηθικές πρακτικές και συμπεριφορές για τους/τις εκπαιδευτικούς. Ως βασικές αρχές αναγνωρίζει την προώθηση της υγείας και της ευημερίας των μαθητών/τριών, την υιοθέτηση κατάλληλων αναπτυξιακών μεθόδων, την επίδειξη ενδιαφέροντος προς όλο το μαθητικό πληθυσμό σε κάθε συνθήκη διδασκαλίας. Επίσης αναγνωρίζει την ανάγκη συνεργασίας με τους γονείς και την παροχή υποστήριξης, προκειμένου να τους βοηθήσουν με τις ευθύνες ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται με τους/τις συναδέλφους και όσους εμπλέκονται στην κοινότητα. Η εργασία τους πρέπει να γίνεται με σεβασμό, να αναζητούν τρόπους για να επιμορφώνονται και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, προκειμένου να είναι ανταγωνιστικοί και κάθε επαγγελματική τους σχέση να χαρακτηρίζεται για την αξιοπρέπειά της (ECEBC, 2008).

Επίσης το Γενικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο για την Αγγλία/General Teaching Council for England (GTCE) ορίζει 8 αρχές συμπεριφοράς και πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέτουν ως προτεραιότητα την ευημερία, την ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών και των νέων. Να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη διατήρηση της ποιότητας της διδακτικής τους πρακτικής. Να βοηθούν τα παιδιά και τους νέους να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να είναι επιτυχημένοι. Να επιδεικνύουν σεβασμό για τη διαφορετικότητα και να προωθούν την ισότητα. Να επιδιώκουν παραγωγικές συνεργασίες με τους γονείς και τους φροντιστές των παιδιών. Να εργάζονται ως μέρος μιας ομάδας ολόκληρου του σχολείου. Να συνεργάζονται με τους/τις συναδέλφους και

να λειτουργούν με ειλικρίνεια και ακεραιότητα υποστηρίζοντας την εμπιστοσύνη του κοινού στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού (GTCE, 2009).

Τον Σεπτέμβριο του 2004 η Βόρεια Ιρλανδία εξέδωσε τον Κώδικα Αξιών και Επαγγελματικής Πρακτικής/Code of Values and Professional Practice. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πάντα κατανοούσαν την επαγγελματική φύση του έργου τους και είχαν συνείδηση του ειδικού σκοπού των προσπαθειών τους και ότι, στην ουσία, αυτοί/ές διαμορφώνουν το μέλλον της κοινωνίας μέσω της εργασίας τους με τα παιδιά. Ορίζεται αυτό το καθήκον φροντίδας, που συνδέεται με την αίσθηση επαγγελματικής ευθύνης, ως το χαρακτηριστικό γνώρισμα των αληθινών επαγγελματιών. Κατά την εκπλήρωση αυτής της ευθύνης οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται από ένα σύνολο σιωπηρών αξιών, οι οποίες διαμορφώνουν αποτελεσματικά τις ζωές των ανθρώπων. Ο Κώδικας παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς μια ρητή και δημόσια δήλωση αξιών και επαγγελματικής πρακτικής καθορίζοντας με σαφήνεια τις βασικές αξίες, στις οποίες βασίζεται η επαγγελματική πρακτική, ενθαρρύνοντας στάσεις και συμπεριφορά ανάλογες με τις βασικές αξίες του επαγγέλματος και προωθώντας ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση τόσο των πολιτικών όσο και των πρακτικών ενισχύοντας ταυτόχρονα τη θέση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών στα μάτια του κοινού. Οι κύριες αρχές του είναι η εμπιστοσύνη, η τιμιότητα, η δέσμευση, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ακεραιότητα, η ανοχή και η προσφορά υπηρεσίας (Code of Values and Professional Practice, 2004).

Η Ένωση Εκπαιδευτικών της Δανίας/The Danish Union τον Οκτώβριο του 2002 συνέταξε ένα μανιφέστο των ιδανικών ενός/μιας εκπαιδευτικού με την πρόθεση να αναδείξει ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών δεν είναι απλώς μια παραδοσιακή έμμισθη εργασία. Επίσης θέλησε να προβάλλει την εικόνα ενός σχολείου, που ενδιαφέρεται όχι μόνο για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών για τη μελλοντική επαγγελματική τους εργασία αλλά για την εκπαίδευση δραστήριων και δεσμευμένων ατόμων στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η έννοια των δημοκρατικών διαδικασιών είναι κυρίαρχη στον Κώδικα της Δανίας και συγκεκριμένα επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προωθούν τον σεβασμό της ατομικότητας, την ισότητα της κοινωνίας, την ιδέα της κοινωνικής και ατομικής υπευθυνότητας, την ελευθερία της σκέψης, τον σεβασμό απέναντι στις πεποιθήσεις και τις απόψεις του άλλου και την ειρηνική διαχείριση των συγκρούσεων. Οφείλουν να λειτουργούν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους και να δημιουργούν αποτελεσματικά δίκτυα συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους τους, προκειμένου να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να

ολοκληρωθούν κοινωνικά και πολιτικά. Μέσω της εμπιστοσύνης, της ισότητας και της συνυπευθυνότητας με τους/τις συναδέλφους τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγηθούν στην ανάπτυξη και την αυτοβελτίωση (The Danish Union, 2002).

Ο Joseph Soleil υπήρξε ο συγγραφέας του Κώδικα Δεοντολογίας Soleil της Γαλλίας το 2009, ο οποίος προσάρμοσε τις αρχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στις εξελίξεις της Εθνικής Παιδείας. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σε έναν τριπλό στόχο, που έχει ανατεθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα: στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών ως ανθρώπων, ως εργαζόμενων και ως πολιτών. Αυτοί είναι φιλόδοξοι στόχοι, που αποτελούν μέρος της δια βίου εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, ώστε να γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητά τους και να αξιοποιηθούν πλήρως τις δυνατότητές τους. Οφείλουν να κυριαρχούν στη διδασκαλία τους για να μπορούν να τη μεταδώσουν, να έχουν αποτελεσματική ανθρώπινη και επιστημονική γνώση του παιδιού, να γνωρίζουν τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, να παρακολουθούν τις εξελίξεις στη ζωή και στο περιβάλλον γύρω τους και να ενσωματώνονται σε αυτά. Οι εκπαιδευτικοί θα δώσουν στους/στις μαθητές/τριες τα υλικά της γνώσης, θα καλλιεργήσουν τη νοημοσύνη τους, την ευαισθησία τους και τη λογική τους και θα τους/τις φέρουν σε επαφή με τον πολιτισμό εξασφαλίζοντας τους πρόσβαση στα πολιτιστικά προϊόντα. Θα τους/τις βοηθήσουν να ασκήσουν τη σκέψη τους, τον υγιή συλλογισμό, την κριτική αντίληψη, την ιδέα της υπευθυνότητας και του σεβασμού προς τους ανθρώπους, την αναζήτηση μιας απαιτητικής στάσης απέναντι στον εαυτό τους και την εργασία τους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι συμπληρωματικός της οικογένειας, καθώς το έργο τους έχει διττό προσανατολισμό. Αφενός παρέχει τα εργαλεία της γνώσης και τα μέσα οικειοποίησής της και αφετέρου βοηθά τα παιδιά να ολοκληρωθούν ως άνθρωποι και προσωπικότητες. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών θα οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες να επιτύχουν, να αποκτήσουν αυτόνομη στάση και συμπεριφορά, να προετοιμαστούν για τη μελλοντική κοινωνική τους ζωή και να είναι ενεργοί πολίτες και ρυθμιστές της μοίρας τους (UNESCO, 2009).

Ο Κώδικας Δεοντολογίας για τους Εκπαιδευτές/The Code of Ethics for Educators της Γεωργίας ορίζει την επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και χρησιμεύει ως οδηγός της ηθικής συμπεριφοράς τους. Ο κώδικας ορίζει την ανήθικη συμπεριφορά, που δικαιολογεί πειθαρχικές κυρώσεις, παρέχει καθοδήγηση για την προστασία της υγείας, της ασφάλειας και της γενικής ευημερίας των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών και παρέχει στους πολίτες της Γεωργίας έναν βαθμό λογοδοσίας

ως προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Οι αρχές, που περιλαμβάνει, αναφέρονται στη νομική συμμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη δέουσα συμπεριφορά προς το μαθητικό κοινό, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να διατηρεί πάντα επαγγελματική σχέση με αυτό, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης, στην ανάγκη αποχής από αλκοόλ ή ναρκωτικά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πρακτικής. Ως τέταρτο πρότυπο ορίζει την ειλικρίνεια, σύμφωνα με την οποία ένας/μια εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί παράδειγμα ακεραιότητας κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πρακτικής. Το πέμπτο πρότυπο αναφέρεται στα δημόσια κονδύλια και την περιουσία, εφόσον ένας/μια εκπαιδευτικός, στον οποίο η Πολιτεία εμπιστεύεται δημόσια κεφάλαια και περιουσία, θα τιμά αυτή την εμπιστοσύνη με υψηλό επίπεδο ειλικρίνειας, ακρίβειας και υπευθυνότητας. Συνεχίζοντας γίνεται αναφορά στην αμοιβή των εκπαιδευτικών επισημαίνοντας ότι πρέπει να διατηρούν την ακεραιότητά τους με όλους, μαθητές/τριες, συναδέλφους, γονείς με τη μη αποδοχή δώρων, φιλοδωρημάτων και πρόσθετων αποζημιώσεων. Το έβδομο πρότυπο αναφέρεται στις εμπιστευτικές πληροφορίες θεωρώντας ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να συμμορφώνεται με τους πολιτειακούς και ομοσπονδιακούς νόμους και τις πολιτικές της κρατικής σχολικής επιτροπής σχετικά με την εμπιστευτικότητα των αρχείων των μαθητών/τριών και του προσωπικού, το τυποποιημένο υλικό εξέτασης και άλλες προσωπικές και κρίσιμες πληροφορίες. Στον κώδικα περιλαμβάνεται επίσης και η εγκατάλειψη σύμβασης, αφού ο/η εκπαιδευτικός δεσμεύεται να εκπληρώσει όλους τους όρους και τις υποχρεώσεις, που περιγράφονται στη σύμβαση με το τοπικό συμβούλιο εκπαίδευσης ή τον εκπαιδευτικό οργανισμό κατά τη διάρκεια της σύμβασης. Ο/η εκπαιδευτικός επίσης δεσμεύεται για τις απαιτούμενες αναφορές, καθώς καλείται να υποβάλλει αναφορές για παραβίαση ενός ή περισσότερων προτύπων του Κώδικα Δεοντολογίας, κακοποίησης παιδιών ή άλλου ζητήματος παράβασης κανόνων ή νόμων. Το δέκατο πρότυπο αναφέρεται στην επαγγελματική συμπεριφορά, όπου ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να επιδεικνύει συμπεριφορά, που να ακολουθεί τα γενικά αναγνωρισμένα επαγγελματικά πρότυπα και να διαφυλάσσει την αξιοπρέπεια και την ακεραιότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Τέλος, το ενδέκατο πρότυπο αναφέρεται στην υποχρέωση του/της εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται τις αξιολογήσεις, που του/της έχουν εξουσιοδοτηθεί από το κράτος με δίκαιο και ηθικό τρόπο (GaPSC, 2015).

Η Ισλανδία συνέταξε τον Κώδικα Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών/Teachers' Code of Ethics (2001) προκειμένου να προωθήσει τον επαγγελματισμό τους και να ενισχύσει την επίγνωση για τον εαυτό τους ως ξεχωριστής επαγγελματικής ομάδας.

Αναφέρει πρωταρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών προωθώντας τη γενική ανάπτυξή τους μέσω της διδασκαλίας, της φροντίδας και της κατάρτισης, σεβόμενοι τα δικαιώματά τους, προστατεύοντας τα συμφέροντά τους, ενισχύοντας την εικόνα του εαυτού τους και επιδεικνύοντας σεβασμό και ενδιαφέρον για κάθε μαθητή και μαθήτρια ξεχωριστά. Υπερασπίζονται τα ίσα δικαιώματα για όλο τον μαθητικό κόσμο εξουδετερώνοντας τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις σε βάρος του για οποιονδήποτε λόγο, όπως το φύλο, η εθνικότητα ή η θρησκεία. Οφείλουν να δημιουργούν μια θετική ατμόσφαιρα με δίκαιους κανόνες και ένα διεγερτικό περιβάλλον μάθησης και είναι υποχρέωσή τους να ενσταλάξουν το σεβασμό για το περιβάλλον και τις πολιτιστικές αξίες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και να συνεργάζονται με τους γονείς και τους νόμιμους κηδεμόνες των παιδιών. Πρέπει να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και να τηρούν το απόρρητο των ιδιωτικών υποθέσεων αυτών. Στις σχέσεις τους με συναδέλφους να λειτουργούν με τιμή και πλήρη σεβασμό και να έχουν ενεργό ρόλο στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων (UNESCO, 2001).

Η Ιρλανδία με τη σειρά της στον Κώδικα Επαγγελματικής Δεοντολογίας Εκπαιδευτικών/Code of Professional Conduct for Teachers (2016) αναδεικνύει τέσσερις άξονες στο περιεχόμενο αυτού. Κυρίαρχος είναι ο σεβασμός απέναντι στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και η προώθηση της ισότητας και της συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών. Η ειλικρίνεια, η αξιοπιστία και η ηθική συμπεριφορά είναι σημαντικές παράμετροι της εκπαιδευτικής υπόστασης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδεικνύουν φροντίδα προς τους/τις μαθητές/τριες τους και να τους/τις επηρεάζουν θετικά με τη συμπεριφορά τους. Οι σχέσεις, που αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικοί με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλουν να διέπονται από ειλικρίνεια (The Teaching Council, 2016).

Το 2015 συντάχθηκε στην Κέννα ο Κώδικας Συμπεριφοράς και Ηθικής για τους Εκπαιδευτικούς/The Code of Conduct and Ethics for Teachers οριοθετώντας το πλαίσιο δράσης τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδεικνύουν επαγγελματισμό και να διαθέτουν υπομονή και αξιοπρέπεια όντας ευγενικοί με όλους, όσους δραστηριοποιούνται σε μια εκπαιδευτική κοινότητα. Ο Κώδικας επισημαίνει μεταξύ άλλων πώς πρέπει να είναι η εμφάνιση των εκπαιδευτικών προσδιορίζοντας χαρακτηριστικά ότι πρέπει να διατηρούν ένα αξιοπρεπές πρότυπο ντυσίματος, που να αρμόζει στην εικόνα της υπηρεσίας τους και να διασφαλίζουν ότι η εμφάνισή τους και η προσωπική τους υγιεινή δεν προσβάλλουν τους/τις συναδέλφους τους ή αυτούς/ές,

που εξυπηρετούν. Κύρια συνιστώσα της συμπεριφοράς τους πρέπει να είναι η ειλικρίνεια και η ακρίβεια, δεν πρέπει να χρηματίζονται και οφείλουν να επιδιώκουν τα μέγιστα οφέλη για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού απέχοντας από κάθε είδους δραστηριότητα εκμετάλλευσης αυτού και να συμβάλλουν με θετικό τρόπο στην εικόνα του σχολείου τους (The Teachers Service Commission Act, 2015).

Ο Κώδικας Ηθικής για Εκπαιδευτικούς της Λιθουανίας/Code of Ethics for Educators (2018) συντάσσει το περιεχόμενο του κώδικα με βάση την κουλτούρα των κοινών συμφωνιών και παρακολουθεί την έννοια του καλού σχολείου, το οποίο μπορεί να συζητά, να συμφωνεί και να καθιερώνει κανόνες συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Δεν συντάσσεται με την ιδέα ενός λεπτομερούς συνόλου κανόνων αναφορικά με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς κάτι τέτοιο θα έρχονταν σε αντίθεση με την ουσιαστική διάταξη της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου επιζητείται η επίδειξη εμπιστοσύνης προς το σχολείο ως μια αυτοδημιούργητη και αυτορρυθμιζόμενη κοινότητα επαγγελματιών. Κατά συνέπεια, ο Κώδικας Δεοντολογίας αναφέρεται σε έναν κατάλογο μόνο των βασικών αρχών ηθικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας. Αυτές οι βασικές αρχές είναι ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ευθύνη, η φροντίδα και η αλληλεγγύη (Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, 2018).

Το Συμβούλιο για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα της Μάλτας/The Council for the Teaching Profession in Malta το 2012 δημοσίευσε τον Κώδικα Δεοντολογίας και Πρακτικής των Εκπαιδευτικών/Teachers' Code of Ethics and Practice προβάλλοντας έξι θέσεις-αρχές κλειδιά. Ως πρώτη αρχή τίθεται η διατήρηση της εμπιστοσύνης στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού. Ως δεύτερη ορίζει τη διατήρηση επαγγελματικών σχέσεων με το μαθητικό δυναμικό. Τρίτη αρχή είναι ο σεβασμός στη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα αυτού. Ως τέταρτη ορίζεται η ανάπτυξη συνεργασιών με τους/τις συναδέλφους, τους γονείς, τους κηδεμόνες και τους φροντιστές των παιδιών. Πέμπτη είναι η επίδειξη ειλικρινούς και αξιοπρεπούς συμπεριφοράς και έκτη, η συνεχής ενημέρωση πάνω στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές (The Council for the Teaching Profession, 2012).

Η Νέα Ζηλανδία στον Κώδικα Ηθικής για Εκπαιδευτικούς/Code Ethics for Registered Teachers εστιάζει σε τέσσερις θεμελιώδεις αρχές: την αυτονομία, τη δικαιοσύνη, την υπεύθυνη συμπεριφορά και την αλήθεια (UNESCO, 2019).

Το Συμβούλιο των Εκπαιδευτικών της Νιγηρίας (2013)/Teachers Registration Council συνέταξε τον Κώδικα Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών/Teachers' Code of

Conduct, ο οποίος αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σε σχέση με το μαθητικό κοινό, τους/τις συναδέλφους, τη σχολική διοίκηση, τους γονείς και την κοινότητα και παραθέτει τις βασικές αρχές, που θα πρέπει να διέπουν τον/την επαγγελματία εκπαιδευτικό. Κύριοι στόχοι του Κώδικα είναι μεταξύ άλλων να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση, την αξιοπρέπεια, την τιμή, τις ανιδιοτελείς υπηρεσίες και την ηθική ορθότητα των εκπαιδευτικών. Να προστατέψει τη θέση τους έναντι του κοινωνικού, ηθικού και πνευματικού κόσμου, να οικοδομήσει μια ισχυρή ηθική βάση, προκειμένου να επιτευχθεί ένα εκπαιδευτικό ανταγωνιστικό σύστημα έναντι της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης ο συγκεκριμένος Κώδικας θέτει ως στόχο την ενίσχυση της εμπιστοσύνης του κοινού στην ικανότητα του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού να αυτορυθμίζεται και να κληροδοτεί στο έθνος πολιτισμικά προϊόντα, που είναι ικανά να συμβάλουν στο μέγιστο στην ανάπτυξη του έθνους ειδικότερα και του κόσμου γενικότερα. Οριοθετεί το πλαίσιο αξιολόγησης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και την εκτέλεση των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Διευκρινίζει το είδος της σχέσης, που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους, των μαθητών και άλλων ατόμων, που θα αλληλεπιδρούν μαζί τους κατά καιρούς και διευκρινίζει επιπλέον τα δικαιώματα, τα προνόμια και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και τις νομικές τους βάσεις (Teachers Registration Council of Nigeria, 2013).

Ο Σύλλογος Σλοβένων Καθολικών Δασκάλων/The Association of Slovenian Catholic Teachers (2004) αποφάσισε να καταρτίσει έναν Κώδικα Δεοντολογίας εξαιτίας της ανάγκης συγκρότησης ενός εσωτερικού προσανατολισμού για τα μέλη του. Δίνει πληροφορίες, που αφορούν στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική διάσταση του έργου τους, καθώς και τα σημεία, που συνθέτουν την επαγγελματική τους ηθική. Αυτά είναι ο σεβασμός στα δικαιώματα του παιδιού και των οικογενειών τους, η προστασία της αξιοπρέπειας του σχολείου και η προστασία της υπόστασης, του επαγγελματισμού και της φήμης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Κύρια στοιχεία του Κώδικα είναι η ενσυναίσθηση, που οφείλει να χαρακτηρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς και η αγάπη (The Association of Slovenian Catholic Teachers, 2004).

Ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας/Association for Early Childhood Educators της Σιγκαπούρης προέβη στη συγγραφή ενός Κώδικα Δεοντολογίας και ενός συνόλου αρχών αναγνωρίζοντας την ανάγκη για θετικές σχέσεις στην ηθική πρακτική και την επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών.

Αυτό θα επιτρέψει τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της να αναπτύξουν ικανότητα, εμπιστοσύνη, πόρους, πληροφορίες, πάθος και αίσθηση της αποστολής τους στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης. Σηματοδοτεί τον σεβασμό για τα μικρά παιδιά, τις οικογένειες, την κοινότητα, το επάγγελμα και την υπόσταση των εκπαιδευτικών. Τα πρότυπα της ηθικής συμπεριφοράς στην πρώιμη παιδική φροντίδα και εκπαίδευση βασίζονται στη δέσμευση έναντι βασικών αξιών, που φιλοδοξούν να είναι σε αρμονία με την πολυφυλετική κοινωνία και την οικοδόμηση του έθνους της Σιγκαπούρης. Οι αρχές αναφέρονται στις σχέσεις με τα παιδιά, την οικογένεια, τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα. Αναδεικνύεται η αξία των δικαιωμάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και του σεβασμού αυτών, γίνεται αποδεκτή και σεβαστή η ετερότητά τους, διατυπώνεται η προτροπή για ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων με γονείς, συναδέλφους και κοινότητα. Επίσης οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να ενημερώνονται διαρκώς για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά δρώμενα. Εξαιτίας της πολυφυλετικής κοινωνίας ο Κώδικας εστιάζει ιδιαίτερος στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, που έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις κουλτούρες και τους πολιτισμούς των οικογενειών, σεβόμενοι ωστόσο τις δικές τους μοναδικές αξίες και πεποιθήσεις. Οι σχέσεις τους πρέπει να διέπονται από ειλικρίνεια, αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, ικανότητας, φύλου, φυλής, γλώσσας ή θρησκείας (Association for Early Childhood Educators, χ.χ.).

Τα κοινά σημεία, που διαπιστώνονται στους κώδικες δεοντολογίας των χωρών θα μπορούσαν, υπό προϋποθέσεις, να αποτελέσουν το επίσημο κείμενο του εκπαιδευτικού έργου και στην Ελλάδα. Ο Ματσαγγούρας (2004) κατέθεσε πρόταση διαμόρφωσης ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού Κώδικα Επαγγελματικής Δεοντολογίας, ο οποίος θα διαχωρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς από τον υπόλοιπο δημόσιο τομέα προβάλλοντας τον ιδιαίτερα χαρακτήρα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και την ηθική του διάσταση, καθώς και το μέγεθος της ευθύνης, που το διακρίνει. Η πρότασή του κινείται μεταξύ τριών σημαντικών αξόνων ευθύνης: α) τις σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους β) τη διαχείριση των σχέσεων με τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς και της επαγγελματικής τους ιδιότητας γ) τις σχέσεις, που διαμορφώνονται με τον κοινωνικό περίγυρο (Ματσαγγούρας, 2004).

Αναφορικά με τον πρώτο άξονα, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την κοινωνικοποίηση του μαθητικού πληθυσμού. Οι υποχρεώσεις, που συνοδεύουν τη συγκεκριμένη διαδικασία, αναφέρονται στην προαγωγή της συναισθηματικής υγείας, στη μετάδοση των γνώσεων και στην καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης αυτού. Επίσης είναι υπεύθυνοι να δημιουργήσουν τις συνθήκες ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος ανάμεσά τους, στη διασφάλιση συνθηκών ελευθερίας και ίσων ευκαιριών μάθησης, στην προώθηση του σεβασμού, της ισότητας και της δικαιοσύνης. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για το μαθητικό κοινό και διδάσκει τις αρχές της ευσυνειδησίας, της υπευθυνότητας, της αυτοπειθαρχίας και της εντιμότητας (Wentzel, 2009).

Η ηθική αρχή της ευεργεσίας αναφέρεται στην ευθύνη των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους, ώστε να αποκομίσουν θετικά οφέλη από τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με μια πιο ευρεία έννοια αναφέρεται στα οφέλη, που λαμβάνει το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μέσα από τις σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η αυτονομία αναφέρεται στον σεβασμό της ελευθερίας των παιδιών να επιλέγουν τις δικές τους κατευθύνσεις και να κάνουν τις δικές τους επιλογές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής σχέσης. Ο σεβασμός της αυτονομίας δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να λαμβάνουν αποφάσεις ανεξάρτητα από τους σημαντικούς άλλους στην ζωή τους, όπως για παράδειγμα τους γονείς τους ή ανεξάρτητα από τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιπτώσεις. Σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί απέχουν από την επιβολή συγκεκριμένων στόχων, αποφεύγουν να επικρίνουν και αποδέχονται τις διαφορετικές αξίες (Glossof & Pate, 2002).

Επίσης ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει ενημέρωση στους/στις μαθητές/τριες αναφορικά με κάθε σύγχρονο κοινωνικό και πολιτικό θέμα, να αποτελεί πηγή έγκυρης και αντικειμενικής ενημέρωσης και να λειτουργεί ενθαρρυντικά στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και κατάθεσης τεκμηριωμένης άποψης. Προκειμένου να γίνουν εφικτά τα παραπάνω υιοθετούνται ο εποικοδομητικός διάλογος, η γόνιμη αμφισβήτηση και η ανταλλαγή απόψεων. Οι παρωχημένες μέθοδοι διδασκαλίας δεν μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος, που θα ευνοεί την επίτευξη των παραπάνω. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθεί πρακτικές τέτοιες, που θα επιτρέπουν την ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων όλων των εκπαιδευόμενων, την απόκτηση αυτογνωσίας και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους (Πούλου, 2015).

Ένα καθοριστικό σημείο, που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, είναι ο σεβασμός, που επιδεικνύει ο/η εκπαιδευτικός απέναντι στην ετερότητα. Ο σύγχρονος πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σημερινής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας επιτάσσει την αποφυγή κάθε είδους χαρακτηρισμού απέναντι στην καταγωγή, στο φύλο, στη φυλή, στην εθνικότητα, στο θρήσκευμα, τις πολιτικές πεποιθήσεις, την οικογενειακή κατάσταση και το πολιτισμικό υπόβαθρο αυτών. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι ο προστάτης όλων των παιδιών και διασφαλίζει την παρουσία ενός περιβάλλοντος, όπου η ετερότητα και το διαφορετικό γίνονται αποδεκτά και σεβαστά και οι μαθητές/τριες λειτουργούν με αξιοπρέπεια (Διαμαντίδου, 2014). Όλος ο μαθητικός πληθυσμός έχει δικαίωμα σε ένα ασφαλές φυσικό και συναισθηματικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να συμπεριφέρονται πάντα με τρόπους, που να προάγουν την ασφάλεια, την ευημερία και την ευζωία των παιδιών και των νέων. Οφείλουν να επιδιώκουν με ενεργό τρόπο την αποτροπή κάθε είδους βλάβης, να παρέχουν υποστήριξη σε όσα παιδιά και νέους/ες έχουν πληγεί και να υπερασπίζονται την προστασία τους (Code of Conduct, 2014).

Η σχέση, που θα καλλιεργήσει ο/η εκπαιδευτικός με το μαθητικό κοινό, αντανακλάται και στις σχέσεις, που αναπτύσσονται με τους γονείς τους. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί ένα δίκτυο διαρκούς επικοινωνίας μαζί τους, καθώς η ύπαρξή του ενισχύει την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών. Όταν ο/η εκπαιδευτικός επιδεικνύει υπευθυνότητα, διακριτικότητα και αντικειμενικότητα στις σχέσεις με τους γονείς, γίνεται κατανοητό ότι και οι δυο επιδιώκουν την πρόοδο και την ευημερία των παιδιών τους (Σιδηρόπουλος, 2012).

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στις σχέσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να λειτουργούν χωρίς ομαδικό πνεύμα, συνεργατικότητα και αξιοπρεπή συμπεριφορά. Μέσα από τη διαμόρφωση κοινών στόχων μπορούν να πετύχουν την πρόοδο των μαθητών/τριών τους. Μέσω συλλογικών προσπαθειών και σε συνθήκες αλληλεγγύης, ομόνοιας και αλληλοκατανόησης υλοποιούν το παιδαγωγικό τους έργο και την ηθική του διάσταση. Σε μια σχολική κοινότητα όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ισότιμα και με δικαιοσύνη και αξιοπρέπεια συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της (Σιδηρόπουλος, 2012). Ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται για τον συνεργατικό του χαρακτήρα εντός του οποίου επιλύονται με διάλογο, καλή διάθεση και τεκμηριωμένες απόψεις όποιες και όσες διαφωνίες προκύψουν (Λουλούδης, 2020).

Η αρμονική συνύπαρξη εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών της υποχρέωσής τους να τοποθετούνται με υπεύθυνο τρόπο απέναντι στο ίδιο το επάγγελμά τους. Η στάση του/της εκπαιδευτικού απέναντι στο επάγγελμά, η διαφύλαξη της ανεξαρτησίας, η επικαιροποίηση των γνώσεων και η παροχή υψηλών εκπαιδευτικών υπηρεσιών συμβάλλουν στην αναβάθμιση της επαγγελματικής ταυτότητας. Η αναζήτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, η αύξηση της αποδοτικότητάς και η συνεχής αναζήτηση είναι στοιχεία, που συμβάλλουν στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Δρογίδης & Παππά, 2008).

Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στην αλληλεπίδραση της εκπαίδευσης με το κοινωνικό σύνολο. Κύριος σκοπός της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου είναι να διαπαιδαγωγήσει τα άτομα εντός της κοινωνίας, να τα προετοιμάσει και να τα καταρτίσει για εργασία, καθώς και να τους εντάξει στην κοινωνία και να τους διδάξει τις αξίες και τα ήθη αυτής. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών είναι να διατηρήσουν την ομαλότητα και τη σταθερότητα της κοινωνίας και οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/τριες για την ενηλικίωση, έτσι ώστε να σχηματίσουν την επόμενη γενιά ηγετών. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που απαιτούνται για να συμμετέχουν αποτελεσματικά ως μελλοντικά μέλη της κοινωνίας και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινών αξιών και κοινής ταυτότητας (Idris et al., 2011).

Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών και στην αναβάθμιση της ικανότητάς τους να επιλέγουν την καλύτερη διαθέσιμη εναλλακτική, σε όποια κοινωνική περίσταση αντιμετωπίζουν. Το έργο των εκπαιδευτικών ορίζεται ως μια διαδικασία, κατά την οποία ενισχύεται η ικανότητα προσαρμογής ενός ατόμου σε μια μεταβαλλόμενη κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνουν το μαθητικό κόσμο ώστε να συμμετέχει ενεργά στον μετασχηματισμό των κοινωνιών του. Το έργο τους πρέπει να επικεντρώνεται στις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές, που επιτρέπουν στα άτομα να μάθουν να ζουν μαζί σε έναν κόσμο, που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και πλουραλισμό. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο μακροπρόθεσμο ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της βάσης αξιών, που αντιπροσωπεύουν και των δεξιοτήτων, που απαιτούνται για την ενίσχυση μιας δημοκρατικής κουλτούρας (Idris et al., 2011).

Ο κώδικας δεοντολογίας και η επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών είναι πρώτιστες λειτουργικές προϋποθέσεις, οι οποίες διασφαλίζουν και βελτιώνουν το ποιοτικό περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου. Είναι προϋποθέσεις, που λειτουργούν προληπτικά στην προσπάθεια να αμβλυνθούν τόσο οι αρνητικές εξωτερικές επιδράσεις, που σχετίζονται με τους κοινωνικούς, οικογενειακούς, πολιτικούς και νομικούς παράγοντες όσο και οι εσωτερικές επιδράσεις, που αφορούν τους επιστημονικούς, διδακτικούς, επικοινωνιακούς και συναισθηματικούς παράγοντες της καθημερινής σχολικής εκπαιδευτικής ζωής. Επίσης η ανθρωπιστική και ολιστική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος κατοχυρώνει την επαγγελματική τους ταυτότητα προσδίδοντας τους τα χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης και του αναστοχασμού κατά τη λήψη των αποφάσεών τους. Οι αποφάσεις τους σχετίζονται με την κοινωνική οργάνωση της τάξης τους, την ιεράρχηση των σκοπών και των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας, τον τρόπο σχεδιασμού της διδασκαλίας, την επιλογή των τεχνικών μάθησης και των εργαλείων αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών, την επιλογή της κατάλληλης διδακτέας ύλης, που θα προάγει τον παραγωγικό συλλογισμό, τη συζήτηση και τη διερευνητική μάθηση (Σιδηρόπουλος, 2012).

Μελετώντας τους Κώδικες Δεοντολογίας των χωρών διαπιστώνεται μια κοινή βάση. Οι ηθικές αρχές και οι ηθικοί κανόνες των εκπαιδευτικών κινούνται στο τρίπτυχο: σχέσεις, προσωπική δραστηριοποίηση και κοινωνία. Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο σε αυτά, που απαιτούνται για τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών/τριών. Όπως αναφέρεται και σε όλους τους Κώδικες Δεοντολογίας ή τους Κώδικες Ηθικής και Εκπαιδευτικής Πρακτικής υπάρχουν ορισμένες συνιστώσες εσωτερικού προσανατολισμού, που ενυπάρχουν στην επαγγελματική υπόσταση των εκπαιδευτικών και σε συνάρτηση με τις προσωπικές πεποιθήσεις και τα βιώματά τους διαμορφώνουν τον τρόπο, με τον οποίο θα συμπεριφέρονται και θα λειτουργούν εντός και εκτός της τάξης.

Κεφάλαιο 5: Ηθική Αγωγή/Moral Education

Στο συνεχές του χρόνου έχουν υιοθετηθεί μια ποικιλία όρων, όπως «ηθική εκπαίδευση/moral education», «εκπαίδευση αξιών/values education», «ηθική και εκπαίδευση/ethics and education», «εκπαίδευση χαρακτήρων/character education». Η παρουσία αυτών των διαφορετικών ορισμών επικεντρώνεται στην αναζήτηση του ερωτήματος αναφορικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στο να γίνουν οι άνθρωποι καλοί και ηθικοί. Σε παλαιότερες εποχές η συζήτηση για το ηθικό και το καλό σχετιζόταν συνήθως με τη θρησκευτική πίστη και πρακτική και συχνά θεωρούνταν μια από τις κεντρικές αποστολές της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Η συζήτηση για την ηθική εκπαίδευση επαναπροσδιορίζεται στη σύγχρονη εποχή, καθώς πλέον η ηθική δεν θεωρείται παράγωγο και δεν εξαρτάται πια από τη θρησκευτική εκπαίδευση. Οι σύγχρονες συζητήσεις απομακρύνονται από τη διασύνδεση της ηθικής με τη θρησκεία και επικεντρώνονται περισσότερο στον ρόλο της ηθικής στην εκπαίδευση γενικότερα (Chazan, 2022). Παρατηρείται ότι η έννοια της ηθικής αγωγής αποτελούσε πεδίο προβληματισμού λαμβάνοντας διαφορετικές ορολογίες, που αποτυπώνουν και τη σπουδαιότητά της στο πλαίσιο της αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών. Καθώς ανεξαρτητοποιείται από τη θρησκευτική συμμόρφωση, στη σύγχρονη πραγματικότητα αναζητείται το νόημα της ηθικής εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται έντονα με την εκπαίδευση χαρακτήρων.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στην Αμερική γίνεται λόγος για την ηθική αγωγή και ακολούθως, κατά τη δεκαετία του 1990, παρατηρείται μια αναζωπύρωση της «εκπαίδευσης χαρακτήρα/character education», που ξεκίνησε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1930, ως απάντηση στην διογκούμενη αντίληψη ότι η αμερικανική κοινωνία βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης και ηθικής παρακμής. Αν και πολλές μορφές ηθικής εκπαίδευσης έχουν οικειοποιηθεί τον όρο, το κίνημα είναι σε μεγάλο βαθμό μια απάντηση στις ανησυχίες σχετικά με την κοινωνικοποίηση της νεολαίας (Bebeau, Rest & Narvaez, 1999:18).

Η λέξη «ηθική» ως επιθετικός προσδιορισμός της λέξης «εκπαίδευση» σπάνια εμφανίζεται στα προσχολικά προγράμματα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και περισσότερο αναφέρεται στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Στη θέση της παρατηρούνται οι λέξεις «αξίες/moral values», «πολιτεϊότητα/citizenship» και «χαρακτήρας/character». Η γλωσσική διαφορά υποδηλώνει διαφορά στους στόχους της ηθικής εκπαίδευσης, που αναλαμβάνονται από διαφορετικούς κλάδους.

Προσδιορίζει τον «ηθικό συλλογισμό», τα «ηθικά συναφή συναισθήματα, αξίες και δεσμεύσεις» και τις «ηθικές επιλογές και ενέργειες» ως «τρεις εύλογα διακριτούς, αν όχι τελικά διαχωρισμένους στόχους» της ηθικής εκπαίδευσης. Η χρήση του όρου της ηθικής από φιλοσοφική σκοπιά επικεντρώνεται στον ηθικό συλλογισμό ενώ από την πλευρά της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης ο όρος εστιάζει περισσότερο στις συναισθηματικές διαστάσεις της ηθικής ζωής υιοθετώντας τη γλώσσα των «αξιών». Η διαφορετική αυτή προσέγγιση ως προς την ορολογία αναδεικνύει το γεγονός ότι η εκπαίδευση των αξιών, που στοχεύει στη διαμόρφωση των ηθικών συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των ανθρώπων, απευθύνεται κυρίως στα μικρά παιδιά ενώ η ηθική εκπαίδευση, η οποία περιορίζεται στον ηθικό συλλογισμό αποφεύγοντας ακόμη και τη διαμόρφωση των ηθικών πεποιθήσεων των ανθρώπων, απευθύνεται σχεδόν αποκλειστικά σε εφήβους και ενήλικες (Gregory, 2018:207-208).

Στη σύγχρονη δυτική κοινωνία κατά την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια συνεχιζόμενη παρακμή των μέχρι τώρα συνεκτικών συστημάτων αξιών και μια αυξανόμενη εξατομίκευση. Εξαιτίας αυτής της διαπίστωσης αναδεικνύεται ως απαραίτητη συνθήκη τα άτομα να αναπτύξουν με αυτόνομο τρόπο δικούς τους αξιακούς προσανατολισμούς και την ικανότητα να στοχάζονται πάνω στις αξίες (Veugelers & Vedder 2003). Η παγκοσμιοποίηση σε συνάρτηση με την πολιτισμική διεύρυνση δημιούργησαν μια διαφοροποιημένη κοινωνία εγείροντας το ερώτημα πώς μπορούν τα σχολεία να προετοιμάσουν τους/τις μαθητές/τριες τους ώστε να συμμετέχουν στις κοινωνικές και πολιτιστικές πρακτικές της κοινωνίας και να κάνουν τις δικές τους επιλογές. Το σχολείο αποτελεί πεδίο εκδήλωσης ηθικών συμπεριφορών. Η σχολική κουλτούρα και ο/η δάσκαλος/α ως ηθικό άτομο έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ηθική ανάπτυξη του μαθητικού κοινού. Η προσέγγιση της «Δίκαιης Κοινότητας/Just Community» του Kohlberg στην ηθική εκπαίδευση άσκησε μεγάλη επιρροή στην έρευνα για το ηθικό κλίμα στα σχολεία. Η προσέγγιση αυτή διαφωτίζει τον τρόπο, με τον οποίο τα σχολεία μπορούν να μετατραπούν σε δημοκρατικές, ηθικές κοινότητες και τις επιπτώσεις της ηθικής ατμόσφαιρας στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών. Εκτός από τη σχολική κουλτούρα οι δάσκαλοι/ες ως ηθικά υποδείγματα και μέσω της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά ασκούν σημαντική επιρροή (Schuitema, Dam & Veugelers, 2008).

Ο Hansen (2001, στο Schuitema et al., 2008:70) κάνει μια διάκριση μεταξύ της «ηθικής εκπαίδευσης» και της «εκπαίδευσης ως ηθικής προσπάθειας». Διαπιστώνει ότι, αν και πολλές ηθικές συνέπειες της διδασκαλίας είναι ακούσιες, η διδασκαλία ως

προσπάθεια είναι εγγενώς ηθική. Αντίθετα η ηθική εκπαίδευση αναφέρεται στη σκόπιμη διδασκαλία συγκεκριμένων αξιών, στάσεων και διαθέσεων για την τόνωση της προκοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης των μαθητών. Ο Schuitema και οι συνεργάτες του (2008) επισημαίνουν ότι η ηθική εκπαίδευση διακρίνεται για τους δυο προσανατολισμούς της. Ο πρώτος αναφέρεται στην προσωπική ανάπτυξη και ευημερία των μαθητών/τριών, καθώς η εκπαίδευση οφείλει να τους/τις καθοδηγεί προς την ενηλικίωση και να τονώνει την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους. Ο δεύτερος αναφέρεται στη σημασία της ηθικής αγωγής από την οπτική της κοινωνίας. Ενισχύοντας την προκοινωνική και ηθική ανάπτυξη του μαθητικού κόσμου, η ηθική εκπαίδευση συμβάλλει στην ποιότητα της κοινωνίας. Και οι δύο πλευρές του ηθικού καθήκοντος της εκπαίδευσης συνδέονται στενά.

Ο Γάλλος ακαδημαϊκός κοινωνιολόγος Emile Durkheim θεωρείται ο πατέρας της σύγχρονης σκέψης για την ηθική εκπαίδευση. Ο Durkheim, μελετώντας επισταμένα στο έργο του *Moral Education* (1961) τη σχέση ηθικής και εκπαίδευσης, δημιούργησε ένα πλαίσιο, που επηρέασε την εκπαιδευτική σκέψη και πρακτική για πολλές δεκαετίες. Υποστήριξε ότι οι άνθρωποι είναι κοινωνικά όντα και ότι η ανθρώπινη ζωή πηγάζει και υπάρχει μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Δεν υπάρχει ανθρώπινη ύπαρξη χωρίς κοινωνία. Κατά συνέπεια η ηθική είναι ένα σύστημα συμπεριφορών, που αντικατοπτρίζει αυτό, που οι κοινωνίες θεωρούν «σωστό» ή «λάθος». Για τον Durkheim η σύγχρονη ηθική αγωγή και εκπαίδευση αναφέρεται στη μετάδοση των καλών και σωστών συμπεριφορών μιας κοινωνίας στους μελλοντικούς πολίτες της και ο δάσκαλος αποτελεί τον «εκκοσμικευμένο» ιερέα ή τον προφήτη, που είναι επιφορτισμένος με την αποστολή να μεταδίδει τις βασικές αξίες και συμπεριφορές της κοινωνίας μέσα από τα λόγια του, τη συμπεριφορά του και τις πράξεις του. Για τον Durkheim, ο δάσκαλος είναι μια ισχυρή και ουσιαστική δύναμη στην ηθική εκπαίδευση και στην πραγματικότητα είναι πολύ πιο σημαντικός από την οικογένεια. Μια οικογένεια επικεντρώνεται στη φροντίδα, την υποστήριξη και την προστασία των παιδιών της και πάντα θα συμβιβάζεται σε ηθικά ζητήματα, όταν εμπλέκονται τα δικά της παιδιά. Από την άλλη ο/η παιδαγωγός επιφορτίζεται με τη μετάδοση ηθικών κωδίκων και την επιβολή ηθικών συμπεριφορών στα νέα μέλη της κοινωνίας (Chazan, 2022).

Οι ιδέες του Durkheim δεν συγκροτούν ένα συγκεκριμένο κώδικα δεοντολογίας, καθώς επεσήμανε ότι οι ηθικοί κώδικες θα μπορούσαν να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο υποστήριξε ότι η ηθική αγωγή σχετίζεται τελικά με

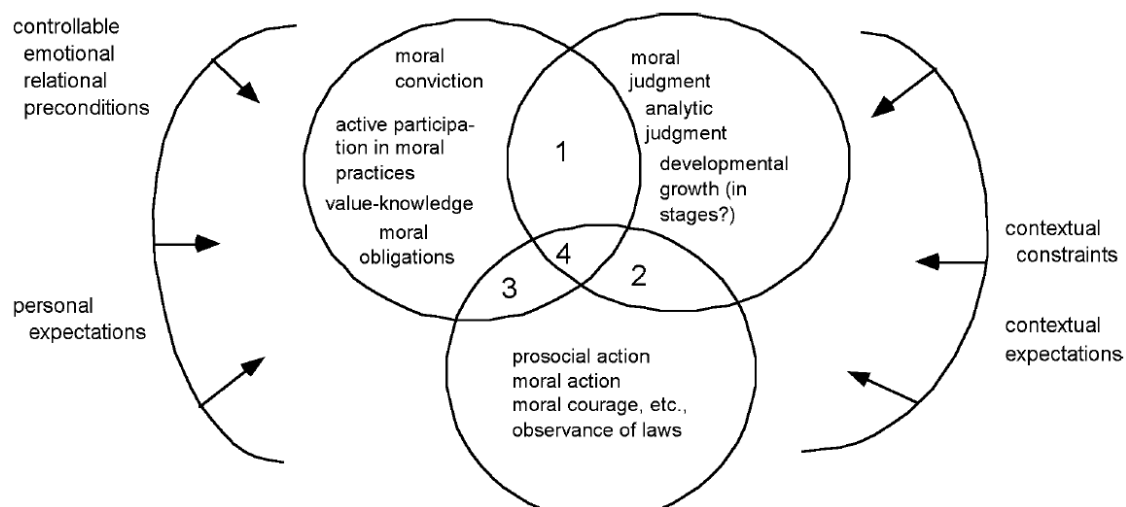
εκείνες τις συμπεριφορές, που είναι προς όφελος της κοινωνίας, δικαιολογώντας την επανάσταση ενάντια στις πρακτικές της, εάν οι τρέχουσες ηθικές συμπεριφορές της παρέκκλιναν από τις κοινωνικές αρχές. Ο Durkheim πίστευε ότι οι δάσκαλοι πρέπει να είναι πρότυπα ηθικά ορθής συμπεριφοράς. Η αποστολή τους είναι να μεταδώσουν τις βασικές αξίες των σύγχρονων κοσμικών κοινωνιών μέσω της παιδαγωγικής, της προσωπικότητας και της δημόσιας συμπεριφοράς. Το καθήκον του δασκάλου δεν είναι απλώς να μεταδίδει τη γνώση προφορικά αλλά και να διαμορφώνει το «καλό» και το «σωστό». Οι ηθικές αρχές δεν εκλαμβάνονται ως μια απλή συνήθεια αλλά συνδέονται με τον προβληματισμό και την κατανόηση των βασικών κοινωνικών αξιών. Η εξουσία ενός δασκάλου πρέπει να μετριάζεται με καλοσύνη και ευαισθησία στην αδυναμία του παιδιού και το καλύτερο παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη των κοινωνικών στοιχείων της ηθικής αγωγής είναι η χρήση της τάξης ως κοινωνικής ομάδας για την καλλιέργεια της ομαδικής υπερηφάνειας, της συντροφικότητας και της πίστης. Η σχολική τάξη πρέπει να είναι το πρότυπο συμπεριφοράς των υψηλότερων και πιο αξιόλογων αξιών μιας κοινωνίας (Chazan, 2022).

Στη συζήτηση περί ηθικής εκπαίδευσης συνέβαλε και η θέση του John Wilson και των συνεργατών του στο έργο τους *Introduction to Moral Education* (1967). Ο Wilson πίστευε ότι η Φιλοσοφία αποτελεί τη βάση μιας θεωρίας ηθικής εκπαίδευσης με ρίζες στον ηθικό προβληματισμό. Ο Wilson θεώρησε την ηθική εκπαίδευση ως τρόπο σκέψης για ηθικά ζητήματα παρά ως διαδικασία μετάδοσης συγκεκριμένων αξιών στους μαθητές εστιάζοντας στην ατομική έρευνα και σκέψη. Το μοντέλο ηθικής εκπαίδευσης του Wilson βασίζεται στον εντοπισμό του ηθικού διλήμματος, στην επαλήθευση των σχετικών γεγονότων και ηθικών ζητημάτων, που εμπλέκονται και μέσα από την εφαρμογή αρχών συλλογισμού και συνεκτίμησης των συμφερόντων των άλλων, εκτιμά ότι πραγματώνεται η ηθική δράση. Με βάση αυτόν το συλλογισμό, ο ρόλος της σχολικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της φιλοσοφικής διαδικασίας του ηθικού συλλογισμού.

Κατά τον 20^ο αι. ο Lawrence Kohlberg αποτέλεσε το πιο σημαντικό όνομα στο χώρο της ηθικής εκπαίδευσης με το έργο του *The Philosophy of Moral Development* (1981,1983). Το έργο του Kohlberg είχε τις ρίζες του στην Ψυχολογία και τη Φιλοσοφία, εστίασε στην πρακτική της εκπαίδευσης και απέρριπτε τη θέση ότι η ηθική ήταν ουσιαστικά ένα σύνολο ηθικών κανόνων, καθώς και την αντίληψη ότι η ηθική ήταν αποκλειστικά θέμα ατομικής επιλογής. Ο Kohlberg πίστευε ότι τα άτομα μεγαλώνουν και έχουν τις ρίζες τους σε συγκεκριμένες κοινωνίες ενώ την ίδια στιγμή

πρέπει να ασχολούνται με ζητήματα, που είναι καθολικής φύσης και που εκτείνονται πέρα από συγκεκριμένα κοινωνικά σύνορα. Θεωρούσε την ηθική σφαίρα ως κεντρικό τομέα του να είσαι άνθρωπος. Ο Kohlberg ανέπτυξε μια θεωρία, δεσμεύτηκε για την εφαρμογή της στα σχολεία και συμεριζόταν την έμφαση του Durkheim στη σημασία της ηθικής εκπαίδευσης στα σχολεία, αν και ο ίδιος όρισε μια πολύ διαφορετική παιδαγωγική και πρακτική. Συμεριζόταν μέρος της φιλοσοφικής σκέψης του Wilson αλλά ήταν πολύ πιο ψυχολογικά και πρακτικά προσανατολισμένος από αυτόν (Chazan, 2022).

Ο Oser (2001) διατύπωσε «το τριφορικό μοντέλο της ηθικής εκπαίδευσης/*Triforial System of Moral Education*». Υποστήριξε ότι (α) η ηθική εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από μια εκπαίδευση και η ηθική κρίση είναι απλώς προϋπόθεση για ηθική πράξη, (β) η εκπαίδευση, που έχει σχεδιαστεί για να καλλιεργεί χαρακτήρα και να ενσταλάζει αξίες, απλώς αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια επηρεασμού των μαθητών/τριών μέσω της πειθούς και ως εκ τούτου συχνά παραμένει τυφλή και μη στοχαστική. Για παράδειγμα, οι δευτερεύουσες αξίες, όπως η καθαριότητα, η ακρίβεια, η πειθαρχία, θα πρέπει πάντα να συνδέονται με ανώτερες αξίες, όπως η δικαιοσύνη, η εργατικότητα, η αντικειμενική ουδετερότητα, διαφορετικά απειλούν να γίνουν εύθραυστες και επικίνδυνες και (γ) εάν διεγερθεί η ηθική δράση, τότε τα άτομα πρέπει πάντα να αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες καταστάσεις και να χρησιμοποιούν τη διαίσθησή τους. Αλλά οι διαισθήσεις είναι συχνά άδικες, μονόπλευρες και στερούνται σεβασμού για τους άλλους. Κάθε μία από αυτές τις προσεγγίσεις υστερεί, είτε επειδή λείπει η ενσυναίσθηση, είτε επειδή δημιουργούνται ψευδείς πεποιθήσεις. Επίσης υποστήριξε ότι, αν μια θεωρία από μόνη της είναι μονοδιάστατη και μεροληπτική, τότε οι κεντρικοί στόχοι μιας συνολικής ηθικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να επιτευχθούν. Είναι απαραίτητο να υπάρχει μια συνολική θεωρία, η οποία θα επιτρέπει τον συνδυασμό διαφορετικών στόχων με τον κατάλληλο παιδαγωγικό τρόπο. Αντί να επιδιώκεται δηλαδή ένας κάθε φορά στόχος, απαιτείται μια τριμερής θεωρία ηθικής εκπαίδευσης, που θα επιτρέπει την επίτευξη πολλαπλών ηθικών στόχων (Oser, 2001), (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Μια τριμερής θεωρία της ηθικής εκπαίδευσης/A trifloral theory of moral education. Πηγή: Oser, K. F. (2001). Moral Education in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, p. p. 10026

Ο κύκλος της κρίσης αναφέρεται στις ηθικές αναλύσεις, στις ηθικές αιτιολογήσεις και στην προοδευτική κατά στάδια ωρίμανση της ηθικής σκέψης. Ο κύκλος αυτός υποδηλώνει ότι το άτομο σε ένα δεδομένο στάδιο μπορεί να κατανοήσει και να επεξεργαστεί τα αντίστοιχα επιχειρήματα, τα οποία βασίζονται στη γνώση. Ο κύκλος των ηθικών/αξιακών πεποιθήσεων αναφέρεται στη γνώση, που προέρχεται από το ηθικό υπόβαθρο και την αντίστοιχη συγκεκριμένη ηθική κουλτούρα του ατόμου. Στον κύκλο αυτό εμπλέκονται οι ηθικές πεποιθήσεις με την ηθική ομαδική ταυτότητα, η οποία είναι ασυνείδητα εσωτερικευμένη ή συνειδητά προερχόμενη από την άμεση συμμετοχή. Ο κύκλος της ηθικής δράσης περιέχει μορφές προκοινωνικής, ηθικής και συμμετοχικής συμπεριφοράς. Στον κύκλο αυτό εμπεριέχεται το ηθικό θάρρος, τα ηθικά συναισθήματα αλλά και η ηθική απόδοση και η ικανότητα να αντιμετωπίζει το άτομο με ηθικούς όρους τις έννοιες του νόμου και της δικαιοσύνης (Oser, 2001).

Στο τέλος του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} αι. αναδείχθηκε επίσης η ηθική εκπαίδευση ως «η προσέγγιση της φροντίδας/ the caring approach» με κύρια εκπρόσωπο τη φιλόσοφο της εκπαίδευσης Nel Noddings, η οποία την αποκάλεσε «μια σχεσιακή προσέγγιση στην ηθική και την ηθική εκπαίδευση» (Noddings 2007; στο Chazan, 2022:30). Στον πυρήνα της ηθικής εκπαίδευσης τίθεται η ηθική σκέψη, η οποία εκλαμβάνεται ως ανθρώπινη αρετή γνωστή ως «φροντίδα». Η «φροντίδα» αυτή βρίσκεται στον πυρήνα της ανθρώπινης ζωής

και παίρνει μορφή ως το δηλούμενο ενδιαφέρον για τον Άλλο. Αναφέρεται στην ουσιαστική ανθρώπινη διάσταση και στο άτομο, που φροντίζει τους Άλλους και το φροντίζουν αντίστοιχα οι Άλλοι. Αντανακλά τις ανθρωπιστικές ιδέες, που εκλαμβάνουν την ανθρώπινη ζωή ως έναν διάλογο, στον οποίο ο ένας μαθαίνει να εκτιμά τον άλλον, να εκτιμάται από τον άλλον και τελικά να αναπτύσσει μια αυθεντική διαδραστική ανθρώπινη σχέση. Σύμφωνα με αυτή την οπτική η ηθική αφορά περισσότερο τις ανθρώπινες αρετές της δαισθητικότητας και της δεκτικότητας παρά τις ηθικές αρχές ή τη λογική. Η φροντίδα, που επισημαίνει η Noddings, δεν είναι μια παγκόσμια ηθική αρχή αλλά μια βασική ανθρώπινη αρετή (Chazan, 2022).

Σύμφωνα με τον Gregory (2018) η εκπαίδευση χαρακτήρα θεωρείται η πιο ευρέως ερευνημένη προσέγγιση στην εκπαίδευση αξιών σήμερα. Είναι συμπεριφοριστική, καθώς στοχεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, χρησιμοποιεί στρατηγικές παρακίνησης και παρέχει μεγάλο όγκο σχετικού περιεχομένου. Το σημείο, το οποίο την διαφοροποιεί από τις λοιπές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, είναι ότι θέτει ως στόχο την τροποποίηση πτυχών του χαρακτήρα, όπως οι ηθικές πεποιθήσεις και τα συναισθήματα και παράλληλα απομακρύνεται από τη θρησκευτική και πολιτιστική κομματικοποίηση, καθώς προασπίζεται αρετές, που απηχούν διαπολιτισμικά στο συνεχές του χρόνου. Έχει λιγότερο χειριστικό χαρακτήρα και περιγράφει εκπαιδευτικούς σκοπούς και μέσα για καθεμία από τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές της ηθικής ζωής. Το άτομο διαθέτει τη γνώση να κατανοεί τις αρετές, συναισθηματικά αναπτύσσει τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της δημιουργίας σχέσεων φροντίδας, της επικοινωνίας των συναισθημάτων και της ενεργητικής ακρόασης. Πρακτικά ασκεί τις αρετές σε συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως η συλλογική εργασία, ο καταμερισμός εργασίας, η επίτευξη συναίνεσης, η επίλυση συγκρούσεων και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Όλα τα παραπάνω το άτομο μπορεί να τα μάθει στο πλαίσιο ασφαλών, δίκαιων και υποστηρικτικών κοινοτήτων, όπως οφείλουν να είναι οι τάξεις και τα σχολεία (Gregory, 2018).

Ωστόσο, όσα μοντέλα της ηθικής εκπαίδευσης έχουν προταθεί και βασίζονται σε μια ντετερμινιστική αντίληψη των ηθικών αξιών, βρίσκονται σε κρίση, καθώς παρατηρείται η ρευστοποίηση της δυτικής κοινωνίας. Ο Λόγος είναι αυτός, που θα διευθετήσει τις ηθικές συγκρούσεις, καθώς η ηθική συνείδηση διαθέτει δια-υποκειμενικό και διαλογικό χαρακτήρα. Πλέον αξιώνεται ο πλουραλισμός ως βάση της ηθικής, όχι ως ηθικός υποκειμενισμός ή «αξιολογικός πολυθεϊσμός». Ο πλουραλισμός νοείται ως η πρόκληση, που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ώστε να αναπτύξουν λειτουργικούς χώρους, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες θα είναι σε θέση να υιοθετήσουν έναν «ορθολογικά

διαμεσολαβημένο διάλογο» και παράλληλα να συμμετέχουν και να προωθούν τις προσωπικές ικανότητες ηθικής κρίσης (Formosinho & Reis, 2018:363).

Κεφάλαιο 6: Εκπαιδευτική πράξη, προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας/Επαγγελματική Ηθική

Το ενδιαφέρον, που επικεντρώνεται στις ηθικές διαστάσεις της διδασκαλίας και στις ηθικές απαιτήσεις, που αναδεικνύονται στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών, αναπτύσσεται συστηματικά όλο και περισσότερο. Αυτό συμβαίνει, γιατί από τη μια πλευρά η εξέταση της ηθικής πρόθεσης και συμπεριφοράς φαίνεται αρκετά απλή και αυτονόητη. Η βιβλιογραφία ανέδειξε ότι στη διδασκαλία οι βασικές αρχές, που σχετίζονται με αρετές όπως η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, η φροντίδα, η ενσυναίσθηση, η ακεραιότητα, το θάρρος, ο σεβασμός και η υπευθυνότητα, ενδείκνυται να καθοδηγούν τη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Από την άλλη πλευρά όμως διαπιστώνεται ότι η ηθική έχει περίπλοκες συνιστώσες, καθώς η ερμηνεία και η εφαρμογή αυτών των αρετών με συνέπεια στις ποικίλες καταστάσεις, προκλήσεις και αβεβαιότητες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική τους πράξη και πραγματικότητα, γίνεται ολοένα και πιο δύσκολη. Η απλή διαισθητική αίσθηση του σωστού και του λάθους δεν είναι αρκετή ώστε να εξοπλίσει τον/την εκπαιδευτικό στην προσπάθεια να διαχειριστεί τις πολυεπίπεδες αποχρώσεις της σχολικής πράξης και καθημερινότητας, όσον αφορά την ηθική διάσταση των γεγονότων. Προκειμένου να πλοηγηθούν στην πολυπλοκότητα της καθημερινής πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργήσουν την ηθική γνώση, που είναι τόσο σημαντική για την σύλληψη της διδασκαλίας ως μοναδικού επαγγέλματος (Campbell, 2006).

Μια από τις κυρίαρχες έννοιες της εκπαιδευτικής πράξης είναι η «μετάδοση». Σύμφωνα με αυτήν η εκπαίδευση στο σχολείο όφειλε να συμπλέει ανάμεσα στη δημιουργία και την πρόληψη. Το πρώτο συνθετικό της λέξης μετάδοση-μετα-υποδηλώνει ότι γίνεται ένα πέρασμα, το οποίο δεν χαρακτηρίζεται για την ευκολία με την οποία γίνεται αλλά προϋποθέτει «έναν διάπλου δύσκολο και επικίνδυνο». Κατά τη μετάδοση υπάρχει ένα γνωστικό αντικείμενο, που έχει γίνει αποδεκτό από ένα άτομο και το οποίο οφείλει να το μεταδώσει σε ένα άλλο. Η μετάδοση δεν συντελείται σε μια κατάσταση, όπου ένας έμπειρος ενήλικας μεταδίδει σε έναν παθητικό υποδοχέα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, που προσλαμβάνονται ως σταθερά αλλά εξαρτάται και από αυτά, που βρίσκονται «ανάμεσα» κατά τη διαβίβαση των περιεχομένων. Αυτά, που βρίσκονται «ανάμεσα», είναι οι αξίες, οι ανθρώπινες σχέσεις, οι επιλογές, οι επιθυμίες και οι αναπαραστάσεις. Η διδασκαλία λειτουργεί σύμφωνα με την Dupont (2006, στο

Houssaye, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:26) σαν «διεξέδρα» (πασαρέλα) διαπιστώνοντας ένα κινητό σημείο ανάμεσα στα δυο διαστήματά της. Η κίνηση προς τις δυο κατευθύνσεις μπορεί να έχει θετικό πρόσημο και να διευκολύνει το πέρασμα αλλά μπορεί να λειτουργεί και ως εμπόδιο. Το ερώτημα, που αναδύεται, σχετίζεται τόσο με τις προτεραιότητες αυτής της ιδιότυπης κυκλοφορίας όσο και με την υπερπήδηση των εμποδίων και την ενσωμάτωση των υποχρεώσεων. Σύμφωνα με τον Serres (1991, στο Houssaye, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:27) η εκμάθηση είναι μια αβέβαιη περιπέτεια και η μεταβίβαση συμπορεύεται με «την ανάληψη αναπόφευκτων διακινδυνεύσεων», που συνοδεύουν τη διαδικασία της μάθησης. Καθώς η πορεία της μάθησης είναι ατομική περιπέτεια, η διεξέδρα εκλαμβάνεται σαν μια συνάντηση αντίστασης και σύγκρουσης ανάμεσα στα πρόσωπα, τις διαδρομές τους και τις προσδοκίες τους (Houssaye, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014).

Η εκπαίδευση θεωρείται ως μια διαδικασία κοινωνικά ρυθμισμένη και αυθεντικά λειτουργική. Υπό αυτό το πρίσμα η μετάδοση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ταυτίζεται με μια εξουσιαστική σχέση και αναπόφευκτα το μεταδίδειν και το εκπαιδεύειν χαρακτηρίζονται ως προβληματικές καταστάσεις (Houssaye, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:29). Αυτή η σχέση εξουσίας εμποδίζει σύμφωνα με τις Θεοδωροπούλου & Μονιούδη (2018, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:254) την εκπλήρωση της έννοιας της οικειώσεως. Η «οικειώσις» νοείται ως η διαδικασία κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τον εαυτό του και τι είναι οικείο σε αυτόν και επακόλουθα, τι ταιριάζει στη φύση του. Η διερεύνηση της γνώσης, της πραγματικότητας και της αλήθειας, προκειμένου να κατακτήσει το ομολογουμένως τη φύσει ζην και να λειτουργήσει ηθικά ωθεί το άτομο σε μια διαρκή αναζήτηση, που θα διευκολύνει την αυτοσυνειδητοποίησή του και θα τον επαναφέρει στην ανθρωπότητά του, προκειμένου να μπορέσει να συνυπάρξει σε μια κοινωνία ατόμων. Συνεχίζοντας οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η έννοια της οικειώσεως σχετίζεται και με τη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους στο πλαίσιο της κοινωνικότητας του ατόμου και της αλληλεπίδρασης του με τον Άλλον. Προκειμένου να καταστεί δυνατή αυτή η συνθήκη, πρωταγωνιστεί η κριτική σκέψη ως μια διαδικασία, όπου το άτομο αναζητά την αλήθεια ως «στοιχείωση της ηθικής στάσης», που ενυπάρχει στην ανθρωπότητά του. Ο άνθρωπος εγγενώς διαθέτει την ικανότητα ειρηνικής συνύπαρξης με τον Άλλον και της δημιουργίας σχέσεων στοργής και αγάπης, αρχικά με τον ίδιο του τον εαυτό και κατ' επέκταση με τους υπόλοιπους μέσα από την εκδήλωση των πράξεών του (Θεοδωροπούλου & Μονιούδη, 2018:256). Οι έννοιες της μετάδοσης και οι

λειτουργίες καθιστούν δυνατή τη συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης, που συντελείται ανάμεσα στα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης. Μέσω της τυπικής και άτυπης μετάδοσης εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν ένα δίκτυο, μια «διεξέδρα», δια μέσου της οποίας μεταδίδονται γνώσεις, ιδέες, στάσεις και συμπεριφορές. Εξάλλου σύμφωνα με τη Drouin-Hans (στο Θεοδωροπούλου, 2010: 101) «η γνώση, ως γνώση των αιτίων και της καθολικότητας, κατακτά και την ικανότητα να μεταδίδεται, δεδομένου ότι το διακριτό γνώρισμα του γνώστη είναι η ικανότητα να διδάσκει. Έτσι, συνεχίζει ο Αριστοτέλης, μια επιστήμη είναι τόσο περισσότερο κατάλληλη στη διδασκαλία, όσο περισσότερο εμβαθύνει στις αιτίες, διότι «διδάσκω» σημαίνει «αναφέρω τις αιτίες για κάθε τι».

Ο Άλλος στο εκπαιδευτικό συγκείμενο ορίζεται ως το «άγνωστο και το απρόσιτο», που μπορεί να ανήκει και στην επιθετική και αμυντική φύση του ανθρώπου (Καϊλα & Θεοδωροπούλου, 1999:34). Αν και αυτό είναι, που επιζητείται στην εκπαίδευση-η ειρηνική συνύπαρξη με τον Άλλον- παρόλα αυτά διαπιστώνεται μία αντίφαση, καθώς αναζητείται το ανθρώπινο ιδανικό αλλά αυτό προσφέρεται μόνο σε όσους έχουν πρόσβαση σε αυτήν και ο ανθρωπισμός εκλαμβάνεται ως «φιλανθρωπία» (Καϊλα & Θεοδωροπούλου, 1999:32). Στο πρόσωπο του Άλλου βρίσκει εφαρμογή η διαδικασία της μετάδοσης ως αναζήτηση της ηθικής του σεβασμού και της συνάντησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία το περιεχόμενο της διδασκαλίας αποκτά μια ριζοσπαστική διάσταση, καθώς προτεραιότητα αποτελεί η ετερότητα του υποκειμένου, που μαθαίνει, η οποία την ανάγει σε μια «μη βίαιη μεταβατικότητα» (Houssaye, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:30).

Η «μετάδοση» στην ιστορία της παιδαγωγικής και της εκπαιδευτικής πράξης συμπορεύεται με την έννοια της «παράβασης/υπέρβασης». Έχει ιδιαίζοντα χαρακτήρα και εμπεριέχεται στην ίδια τη φύση της παιδαγωγικής, η οποία εννοιολογικά σημαίνει τη διδασκαλία της «ιστορίας των διαδοχικών παραβάσεων/υπερβάσεων» (Houssaye, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:31). Σύμφωνα με τον Houssaye (2014) η παιδαγωγική είναι επαναστατική πράξη και σε περιπτώσεις εξαναγκασμού επέρχεται ρήξη ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Οι παιδαγωγικές πρακτικές έχουν βίαιες καταβολές, καθώς οδηγούν τα άτομα στην εξέγερση. Αν και αρέσκονται στις θεωρίες, συνεχίζει ο Houssaye, εν τούτοις οι εκπαιδευτικοί με την υιοθέτησή τους παραβαίνουν και υπερβαίνουν, καθώς με αυτόν τον τρόπο απομακρύνονται από την προσπάθεια «εξημέρωσης» του μαθητικού κόσμου. Εφόσον η εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί πεδίο παράβασης/υπέρβασης για τους/τις εκπαιδευτικούς, παρατηρείται μια

αντίφαση: «η εκπαίδευση εξημερώνει και απελευθερώνει μέσα στην ίδια την κίνηση». Μέσα σε αυτό το αντίπαλο περιβάλλον, μια σειρά ερωτημάτων ανακύπτουν αναφορικά με την υπόσταση των εκπαιδευτικών. Από τη μία μπορούν να παραβαίνουν και να μην ονειρεύονται λειτουργώντας ως απλοί μάρτυρες των όσων διαδραματίζονται. Από την άλλη αποτελούν μαζί με τους/τις μαθητές/τριες τους «δράστες μιας κρυφής απελευθερωτικής πράξης» (Houssaye, 2014, στο Θεοδωροπούλου, 2014:34).

Σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2019) το εκπαιδευτικό έργο λειτουργεί με τρόπο διχαστικό. Αφενός αποτελεί μια προσαρμοστική διαδικασία κοινωνικής ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών και αφετέρου μια διαδικασία κατάκτησης της αυτονομίας και ανάπτυξης του κριτικού πνεύματος, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να παραβούν/υπερβούν την κατεστημένη τάξη. Το εργαλείο, με το οποίο διευκολύνεται το εκπαιδευτικό έργο, είναι ο διάλογος, ο οποίος έχει διττή λειτουργία. Είναι μηχανισμός «πρώιμης και κεκτημένης ορθολογικοποίησης», όπου μέσω αυτού το άτομο θα ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο ενώ ταυτόχρονα ενσωματώνει το άτομο τον κόσμο μέσα του. Η ενσωμάτωση αυτή προϋποθέτει την παρουσία μιας σχέσης διαλεκτικότητας και διαλλακτικότητας ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον/την μαθητή/τρια του, που εμποδίζει την «πεπερασμένη ολοποίησή» του/της (Θεοδωροπούλου, 2019:26).

Σύμφωνα με τον De Carvalho (2018) η εκπαίδευση είναι αυτή, που θα οικοδομήσει την αντιληπτή συγχρονικότητα μέσα από δυναμικές διαδικασίες συνειδητοποίησης του παρόντος. Η συγχρονικότητα όμως πολλές φορές θέτει τις αμφισβητήσεις της έναντι της εκπαίδευσης, καθώς αδρανεί, προκειμένου να ικανοποιήσει τις λειτουργίες της επανάληψης και της αναπαραγωγής. Αυτές οι δυο συνιστώσες λειτουργούν με τρόπο ώστε η μία να συμπληρώνει την άλλη, διότι η συγχρονικότητα στην εκπαίδευση αντανακλά την ανθρώπινη ταυτότητα, η οποία δομείται μέσα από τον στοχασμό του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος, αναδεικνύοντας την αξία και το νόημά της. Παράλληλα αποτελεί υπόθεση της ανθρώπινης κατάστασης, καθώς η μνήμη συντελεί στη δόμηση του «ηθικού προφίλ της ανθρώπινης αξιοπρέπειας», λειτουργώντας ταυτόχρονα «και ως ορίζοντας και σχέδιο» (De Carvalho, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:331).

Το χαρακτηριστικό της σύγχρονης πλανητικής επικοινωνίας και της δημιουργίας μιας αστικής κοινωνίας, που επικοινωνεί στο πλαίσιο ενός διεθνούς δικτύου, ανέδειξε τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των κοινοτήτων. Εντός των κοινοτήτων εντάσσονται άτομα, τα οποία οφείλουν να επιδεικνύουν μια «σύμπνοια

διαδικασιών» και όχι αρχές και αξίες, που θα επέβαλαν μια ηθική ένταξη στον βωμό της πολιτικής ισχύος και του επικρατούντα πολιτισμού (Habermas, 2014:241, 321, στο De Carvalho, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:331-332). Η μορφή αυτή της συγχρονικότητας έφερε στην επιφάνεια προβλήματα με ηθικές διαστάσεις, όπως την αλληλεγγύη και την υπευθυνότητα. Αναδύθηκαν προκλήσεις με κοινωνικό και πολιτισμικό πρόσημο, καθώς εγείρεται το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού της κοσμοθεώρησης ως ενός πεδίου πλουραλιστικού πλούτου. Απαιτείται ο «ηθικός σχεδιασμός του κόσμου και του ίδιου, καθισταμένου αναστοχαστικού» (Habermas, 2014:355, στο De Carvalho, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:332). Αυτήν την ανάγκη έρχεται να υπηρετήσει η αναστοχαστική εκπαίδευση με στόχο να παράγει μια ανανεωμένη ηθική προσέγγιση του κόσμου, του ίδιου του ατόμου και ενός σχεδίου, το οποίο θα συμβαδίζει με τη συγχρονικότητα, «ως κοινωνικής και προσωπικής ουτοπίας» (Habermas, 2014:355, στο De Carvalho, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:332).

Σύμφωνα με τον De Carvalho (2018) η σύγχρονη εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές διενέργειες οφείλουν να ενδυναμώνουν τη φύση, τον αριθμό και την αποτελεσματικότητα των επικοινωνιακών διαύλων, να αντιλαμβάνονται ότι η διάλυση των κέντρων εξουσίας οδηγεί σε ισχυρότερα, καθώς αυτά διασκορπίζονται και κρύβονται. Είναι σημαντική η αντίληψη και η ταυτόχρονη βελτίωση της παγκόσμιας αλλά και τοπικής πραγματικότητας μέσα από τις υιοθετούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επίσης καθοριστικής σημασίας είναι να αναγνωρίζονται και να αναπτύσσονται οι ιδεολογίες ισότητας, που συχνά διαπιστώνεται ότι, ενώ θα έπρεπε να μετριάζουν, αντιθέτως ευνοούν την αδικία και τη διάκριση. Επιπρόσθετα αναφέρει ο De Carvalho (2018) μέσα από την ομογενοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων παρατηρείται η προοδευτική καταστροφή της διαφορετικότητας και η άρση της υποκειμενικότητας του ατόμου. Κύριος στόχος της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι η «εκπαίδευση των ανθρώπων του «πολιτισμού» δηλαδή των ατόμων, που είναι ικανά να τους εξετάσουν, να τους κρίνουν και να τους καθοδηγήσουν» μέσα σε μια συνθήκη ελευθερίας, ανεκτικότητας και αλληλεγγύης (De Carvalho, 2018). Με βάση τους παραπάνω προσανατολισμούς η εκπαίδευση μπορεί να γίνει μια δραστηριότητα, που αναστοχάζεται, είναι οργανωμένη και βάσιμη επιστημονικά και διαθέτει αξιολογικό προσανατολισμό (Formosinho & Reis, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018).

Η εμφάνιση της νέας πολιτειότητας, που ανατέλλει στον πλανητικό ορίζοντα και με βάση την παράδοση διαλεκτική των επιρροών, που παράγονται από τα μέσα

μαζικής ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης επιτάσσει την παρέμβαση των εκπαιδευτικών, καθώς απαιτούνται «παιδαγωγικές διαδικασίες αυξανόμενης πολυπλοκότητας». Η παγκοσμιοποίηση αναφέρεται στην ύπαρξη μιας περιοχής χωρίς σύνορα και αναφορές, εντός της οποίας συνυπάρχουν και συγκλίνουν υποκειμενικές κατηγορίες, αξιοσημείωτες και χασοτικές, υποδηλώνοντας ότι η πολιτειότητα δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση (Formosinho & Reis, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018).

Οι παιδαγωγικές διαδικασίες αυξανόμενης πολυπλοκότητας, που καλούνται να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, ανέδειξαν την ανάγκη παρουσίας μιας ηθικής δεξιότητας, καθώς κύριο χαρακτηριστικό της μεταμοντέρνας κοινωνίας είναι ότι κινείται «ανάμεσα στο ηθικό κενό και το υπερπλήρες της ηθικής» (Briançon & Martinez, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:396). Η κοινωνική πενία, η οποία αναφέρεται στην απουσία μιας ανθρωπιστικής ηθικής, διέρχεται και της εκπαίδευσης χωρίς να μπορεί να διευκρινιστεί εάν είναι ιδανική η λύση της νομοθετικής ρύθμισης μιας εκπαιδευτικής ηθικής. Προκύπτει το ερώτημα, αν μπορεί μια τέτοια ηθική να επιβληθεί στα σχολεία με το νόμο, προκειμένου να δοθεί λύση στη διαπιστωμένη ηθική πενία. Καθώς η ηθική συνδέεται με τη δικαιοσύνη, ο λόγος λειτουργεί αμφιλεγόμενα και αντιφατικά: «η δικαιοσύνη είναι υπερβατική στη δυαδική σχέση και εμμενής στην τριαδική σχέση» (Briançon & Martinez, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:396). Η περιπλοκότητα των σχέσεων, που παρατηρείται στις αντιτιθέμενες απόψεις για τη δικαιοσύνη (καθώς από τη μία είναι ξένη προς τον ανθρώπινο νόμο και από την άλλη εξαρτάται από αυτόν), αναδεικνύει την αναγκαιότητα μιας διαλογικής σκέψης και σχέσης, η οποία καθιστά ανεφάρμοστη την εκπαιδευτική ηθική, ως νομοθέτημα, στα σχολικά περιβάλλοντα (Briançon & Martinez, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018).

Σύμφωνα με τις Briançon & Martinez (2018) μετά το 2000 στο σχολείο έχουν εισαχθεί οι αρχές της «ατομικοποίησης, της αναλογικότητας, του αντιφατικού και της νομιμότητας των ποινών» μετατρέποντάς το σε «ένα πεδίο κοινού δικαίου» (Briançon & Martinez, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:397) και σε ένα πεδίο προέκτασης του δημοσίου χώρου. Η μετατροπή αυτή δεν συνεπάγεται την αυτόματη μεταμόρφωσή του σε ηθικότερο σχολείο. Το σχολείο αποτελεί όντως έναν χώρο, όπου διαμορφώνεται η ηθική και η πολιτική, είναι τόπος σπουδής και μετάβασης, καθώς επίσης και τόπος τυπικής και μεθοδικής μετάδοσης και τόπος, όπου ασκείται η προσομοίωση και η φιλοξενία. Παράλληλα καλείται να διαχειριστεί την πρόκληση

«της δικαιοσύνης, της αποτελεσματικότητας και της φιλοξενίας» (Briançon & Martinez, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:397). Γεννάται επομένως το ερώτημα πώς το σχολείο μπορεί να γίνει ένα δίκαιο σχολείο. Σύμφωνα με τις θέσεις του Léninas, όπως αναφέρουν οι Briançon & Martinez (2018), ο οποίος προέταξε την ηθική έναντι της οντολογίας, η δικαιοσύνη αναφέρεται ως μια διαδικασία υποδοχής «του Προσώπου του Άλλου» από το υποκείμενο, είναι ένας τύπος, όπου εκδηλώνεται και εκφράζεται ο Απολύτως Άλλος. Η πραγμάτωση αυτή, συνεχίζουν την ανάλυσή τους οι Briançon & Martinez (2018), μπορεί να γίνει μέσα από έναν δίκαιο Λόγο, όπου είναι δυνατή η έκφραση του Άλλου στη γλώσσα του και η αυτόφωτη παρουσία του. Μέσω του δίκαιου Λόγου πραγματώνεται η δεκτικότητα της απόλυτης ετερότητας. Μέσα από αυτήν την πορεία η δικαιοσύνη γίνεται υπερβατική και «η ηθική είναι η πνευματική οπτική μιας σχέσης χωρίς ολότητα. Με αυτήν την οπτική, η δικαιοσύνη, η ηθική, η ηθική συνείδηση και η υπερβατικότητα δεν αποτελούν παρά μια ενότητα» (Briançon & Martinez, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:397).

Οι Briançon & Martinez (2018) διαπραγματεύονται επιπλέον το ερώτημα της επιβολής μέσω της νομοθέτησης της ηθικής στις σχολικές σχέσεις. Σύμφωνα με τις ίδιες μια τέτοια περίπτωση δε θα μπορούσε να συμβεί, καθώς η δικαιοσύνη στις εκπαιδευτικές σχέσεις δεν επιβάλλεται εξωτερικά αλλά προκύπτει από την ίδια τη σχέση. Δεν είναι δυνατή η νομοθέτηση του δίκαιου χαρακτήρα μιας σχέσης, όπως για παράδειγμα της σχέσης ανάμεσα σε έναν δάσκαλο και τον/την μαθητή/τρια ή ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες. Δεν υπάρχει νόμος, που θα εξαναγκάσει τον/την εκπαιδευτικό να στραφεί προς τον/την μαθητή/τρια του, που αποτελεί το Πρόσωπο του Άλλου και να ατενίσει τη μοναδικότητά του επιτρέποντας να υπάρχει ως Άλλος. Σχολιάζοντας οι συγγραφείς τη θέση του Léninas επισημαίνουν ότι στην πορεία προστέθηκε η έννοια του τρίτου προσώπου, η οποία περιόρισε την ευθύνη του υποκειμένου αποδίδοντας στην έννοια της δικαιοσύνης το χαρακτηριστικό της ενόπιος-ενωπίω συνάντησης, έναν ανθρώπινο, πρακτικό, ενεργητικό και συγκεκριμένο χαρακτήρα, που εκδηλώνεται στο πλαίσιο του κοινωνικού και πολιτικού κόσμου και θέτοντας τα θεμέλια μιας πιθανής εκπαιδευτικής ηθικής. Η δικαιοσύνη από «φιλανθρωπία, αγάπη, υπευθυνότητα, ενοχή, αντικατάσταση» μεταβάλλεται σε «σύγκριση και κρίση» και ο τρίτος γίνεται η αξία, που επιζητεί η μεταμοντέρνα εκπαίδευση ανοίγοντας τον δρόμο σε μια «μια επικοινωνιακή τριαδική ηθική» (Briançon & Martinez, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:399).

Καθώς οι εκπαιδευτικοί κινούνται ανάμεσα στην αναζήτηση της προσωπικής και της επαγγελματικής τους θέσης και επακόλουθα της διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ηθικής, αποκαλύπτονται διάφοροι προσανατολισμοί που σύμφωνα με τον Weber (στο Chauvigné & Moreau, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:421) καλούνται «ιδεότυποι». Ένας ιδεότυπος είναι η παραδοσιακή συμπεριφορά, όπου η δράση του υποκειμένου είναι παράγωγο της παράδοσης ή της συνήθειας. Ο δεύτερος ιδεότυπος είναι η συναισθηματική συμπεριφορά, που αναφέρεται σε συγκινήσεις ή συναισθήματα και διαμορφώνουν «μια ισχυρή συνείδηση του προσανατολισμού της δράσης» και ο τρίτος ιδεότυπος είναι η ορθολογική προς την αξία δράση και η ορθολογική προς το σκοπό δράση. Η διαμόρφωση και η δοκιμασία της ηθικής διέρχεται της «μοναξιάς κατά την άσκηση του επαγγέλματος και της έλλειψης σχεδίου χειραφέτησης του πολίτη από κοινού με τους εκπαιδευτικούς (κυρίως) για τους μαθητές και γι' αυτούς τους ίδιους. Καθένα από αυτά τα δρώντα υποκείμενα επιχειρεί να επανασυγκροτήσει με ορθολογικό τρόπο τη δράση του γύρω από την εκπαίδευση για την πολιτειότητα, μια εκπαίδευση ολοένα πιο παρούσα στην καθημερινότητα του επαγγέλματος» (Chauvigné & Moreau, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:421).

Σύμφωνα με τον Gunzenhauser (2012, στο Gluchmanova, 2014:510) οι ηθικές αρχές είναι η βάση της δεοντολογικής ηθικής και οι κανόνες και τα καθήκοντα είναι η βάση για τις ηθικές πράξεις. Οι αρχές είναι καθολικές και κατηγορικές και σε ηθικές συγκρούσεις υπάρχει το δίλημμα ποιος κανόνας ή αρχή πρέπει να υπερισχύει. Υποστηρίζει τρεις αρχές επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς: 1. Ως επαγγελματίας ένας/μία εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ομολογήσει τις πεποιθήσεις του/της σχετικά με το νόημα και την αξία της εκπαίδευσης. Ένας/Μία επαγγελματίας εκπαιδευτικός έχει μια φιλοσοφία εκπαίδευσης και εκπαιδεύει άτομα, που μπορεί να έχουν διαφορετικές ιδέες για το νόημα και την αξία της εκπαίδευσης. 2. Ως επαγγελματίας ένας/μία εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ασκεί ηθική και επαγγελματική κρίση. Ένας/μία εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εξελίσσει διαρκώς την ηθική και επαγγελματική κρίση καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του/της και στις διάφορες θέσεις ευθύνης του/της. 3. Ως επαγγελματίας ένας/μία εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να αντισταθεί στις ευκαιρίες να ομογενοποιήσει τον εαυτό του/της, τους μαθητές/τριες και τους/τις συναδέλφους/φισσες του/της (Gluchmanova, 2014).

Σύμφωνα με τους Levinson & Fay (2016) οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα τους ηθικά διλήμματα, όπως πώς να συμπεριφερθούν σε

έναν/μία μαθητή/τρια, που δεν μπορεί να προαχθεί στην επόμενη τάξη αλλά αν μείνει στάσιμος/η θα εγκαταλείψει το σχολείο; Πώς πρέπει να συμπεριφερθούν σε έναν/μία μαθητή/τρια με διάγνωση διάσπασης προσοχής, που επωφελείται από τη φοίτησή του/της στο σχολείο της γειτονιάς του/της αλλά διαταράσσει εξαιτίας της διάγνωσης του/της τη ροή της διδασκαλίας και προκαλεί άγχος στους/στις συμμαθητές/τριες του/της; Τι πρέπει να κάνει ένας/μία εκπαιδευτικός, όταν διαπιστώνει την κλοπή του κινητού τηλεφώνου από έναν/μία μαθητή/τρια και ταυτόχρονα γνωρίζει ότι η αναφορά του θα οδηγήσει σε φυλάκιση για κακούργημα ενηλίκου; Οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν καμία υποστήριξη για τη διαχείριση τέτοιων καθημερινών ηθικών διλημμάτων, τα οποία προτρέπονται να τα διαχειρίζονται ως τεχνοκρατικές προκλήσεις στο βωμό μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Οι περιπτώσεις αυτές αντιμετωπίζονται ως προκλήσεις συμμόρφωσης, ηγεσίας, επικοινωνίας, ανάλυσης δεδομένων, υποστήριξης μαθητών και καθοδήγησης. Σπάνια αντιμετωπίζονται ως ηθικές προκλήσεις ισότητας, αξίας, σεβασμού, ένταξης, δικαιοσύνης ή ανθρωπίνων δικαιωμάτων δηλαδή ως προκλήσεις, που απαιτούν από τους/τις εκπαιδευτικούς να σκεφτούν προσεκτικά τις αξίες και τις ηθικές αρχές, που διακυβεύονται (Levinson & Fay, 2016).

Σύμφωνα με τον Durand (2013), όπως αναφέρει ο Didier Moreau στο *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (2012), διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση και η ηθική συνδέονται με ουσιαστικό τρόπο από τη φύση τους και ότι η ηθική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης είναι εγγενής. Η εκπαίδευση και η διδασκαλία οδηγούν από την αρχή στη σχέση με τον Άλλον και κατά πρώτο λόγο σε αυτόν τον Άλλον, που είναι ο νεαρός μαθητής. Η διαπαιδαγώγηση, που ενυπάρχει στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, προϋποθέτει την έγνοια για τον Άλλον. Χωρίς αναγνώριση και χωρίς μέριμνα για τον Άλλον, για την απόλυτη αξία και τις δυνατότητές του δεν έχει νόημα η διαπαιδαγώγηση. Και αυτήν την έγνοια, ο/η εκπαιδευτικός την εκδηλώνει σε διαφορετικούς τομείς της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, συνεχίζει ο Durand (2013), η έγνοια του/της εκπαιδευτικού αναδύεται μέσα από τη θέση και το νόημα, που δίνεται στον διάλογο, εάν ο διάλογος κατανοηθεί ως η σχέση, που βοηθά να εκδηλωθεί το ίδιο το είναι του δασκάλου. Η διδασκαλία των γλωσσών αποτελεί μέρος μιας ηθικής προσέγγισης ανοίγματος προς τους άλλους, καθώς βοηθά στην παρουσία όλων μαζί στην τάξη, στην οικοδόμηση αυτού του πλέγματος, το οποίο βασίζεται στη μοναδικότητα του καθενός, καθώς πλέον οι μαθητές/τριες δεν αποτελούν λευκές σελίδες χωρίς παρελθόν. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να οικοδομήσει μια ενότητα και

μια κοινή ταυτότητα χωρίς τη διαγραφή των διαφορών και των ιδιαιτεροτήτων του Άλλου, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν και οι Briançon & Martinez (2018, στο Θεοδωροπούλου, Moreau, Gohier, 2018:397). Η σύλληψη της διαφοράς οφείλει να λειτουργεί ως πλεονέκτημα και όχι ως εμπόδιο και αυτή η διάσταση αποτελεί για τον/την εκπαιδευτικό μια εκπαιδευτική και ηθική πρόκληση (Durand, 2013).

Συνεχίζοντας ο Durand (2013) αναφέρει ότι ο/η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει ηθικά διλήμματα αναφορικά με την αξιολόγηση των καταστάσεων, που διαχειρίζεται. Η αξιολόγηση αυτή έχει ποικίλες διαστάσεις και συνηγορούν διάφορες συνιστώσες και εξωγενείς παράγοντες. Η βασική ηθική θέση συνίσταται στο γεγονός ότι πρέπει να αναγνωρίζεται το στοιχείο του αυθαίρετου στις αξιολογήσεις και απαιτείται η διαρκής αναθεώρηση των εργαλείων αξιολόγησης, των προτύπων και της συχνότητας για την αντιμετώπιση των διλημματικών καταστάσεων του/της εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν καταστάσεις, όπου η έγνοια και η δικαιοσύνη συγκρούονται. Σκοπός της εκπαιδευτικής ηθικής δεν είναι η αμφισβήτηση όλων των φιλοσοφικών παραδόσεων αλλά η οικοδόμηση μιας νέας διδακτικής ηθικής, που θα ξεπεράσει τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύοντας μια πιο ουσιαστική και πιο ευαίσθητη διάσταση του έργου τους. Η θεωρία και η πρακτική της εκπαιδευτικής ηθικής είναι αδιαχώριστες, προκειμένου να εκτιμηθεί και να επιτραπεί η επίτευξη του καλύτερου σε κάθε άτομο. Η εκπαιδευτική ηθική δεν συνίσταται στη διδακτική πράξη αφηρημένων θεωριών αλλά αποτελεί έναν ευέλικτο προβληματισμό, πάντα ανανεωμένο, σχετικά με την υιοθέτηση των καταλληλότερων συμπεριφορών σε συγκεκριμένες διδακτικές καταστάσεις. Ένας Κώδικας Δεοντολογίας δεν μπορεί να νοηθεί ως ένα αδρανές εξωτερικό πλαίσιο, το οποίο θα κυριαρχούσε και θα οργάνωνε πρακτικές συνεχώς μεταβαλλόμενες και κυμαινόμενες. Ούτε μπορεί η επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών να αποτελεί μια ιδιαίτερη απεικόνιση μιας μεγαλύτερης και ισχυρότερης αλλά και ευγενέστερης ηθικής θεωρίας. Η ιδιαιτερότητα, που διαπιστώνεται στην πράξη της διαπαιδαγώγησης, είναι ταυτόχρονα η αφετηρία, το κριτήριο και το τέλος του στοχασμού. Η επαγγελματική ηθική ζωή δεν μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με την προσωπική ηθική ζωή του/της εκπαιδευτικού. Και αυτό διότι η σχέση με τον Άλλον στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε αυτή του/της εκπαιδευτικού με το μαθητικό κόσμο, τις σχέσεις με τους/τις συναδέλφους, τους γονείς, τη Διεύθυνση ενός σχολείου αλλά και με την ίδια την κοινωνία (Durand, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέρος μιας ηθικής προσέγγισης, που δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια ενιαία κυρίαρχη ηθική θεωρία. Η Επαγγελματική Ηθική αποτελεί

τον επιδέξιο συνδυασμό της ηθικής της αρετής, του ενδιαφέροντος για τον εαυτό και τον Άλλον και τη σχέση υποταγής/συμμόρφωσης με την επαγγελματική κοινότητα. Δεν μπορεί κανείς να διδάσκει, να εκπαιδεύει χωρίς να ασχολείται με άλλους, χωρίς να χρειάζεται να επιλύει ηθικά διλήμματα, χωρίς να εξετάζει, να παίρνει αποφάσεις και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του/της. Η Επαγγελματική Ηθική παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς ένα σύνολο σημείων αναφοράς και βοηθημάτων για τη λήψη πληροφορημένων αποφάσεων. Συμβάλλει επίσης στη συγκρότηση μιας επαγγελματικής ταυτότητας και ενότητας, την οποία επιζητούν και επιδιώκουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φορείς (Durand, 2013).

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία και η ίδια η εκπαιδευτική πράξη διαθέτει διαφορετικές διαστάσεις, που αναφέρονται στη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής αποστολής, στη σχέση της με την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα, στα υποκείμενα, που εκπαιδεύονται, στη λειτουργία της ως μεταμορφωτική διαδικασία. Η μεταμορφωτική της διάσταση εμπίπτει στην ηθοποιητική της διαδικασία. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μια διαδικασία γραμμικού ωφελιμισμού, αν και αυτή η διαπίστωση αντιτίθεται στον χαρακτήρα της. Δεν μπορεί να εγγυηθεί την απόλυτη μέριμνα, καθώς ενυπάρχει ασυνείδητα η αβεβαιότητα αλλά ακριβώς αυτή η αβεβαιότητα την ανάγει σε ηθοποιητική τέχνη ζωής. Η φροντίδα προς το παιδί είναι αληθινή και γνήσια φροντίδα, που διασφαλίζει ή προσπαθεί να διασφαλίσει την ανάπτυξη των μέγιστων δυνατοτήτων του, έτσι ώστε να προετοιμάσει πολίτες έτοιμους να ανακαλύψουν τον κόσμο στο μέλλον.

Διαπιστώνεται μια εγγενής σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση/διαπαιδαγώγηση και την ηθική, όπου στο πλαίσιο της διδασκαλίας αναδεικνύεται η σημαντικότητα του Άλλου. Ο Άλλος διαμορφώνει την ποιότητα της σχέσης, που θα αναπτυχθεί και η σχέση αυτή δεν μπορεί παρά να χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον και μέριμνα. Σε αυτήν τη σχέση εμπλέκονται επίσης κανόνες, αξίες και όρια, που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής υπόστασης των εκπαιδευτικών. Καθώς οι εκπαιδευτικοί καθημερινά αντιμετωπίζουν πληθώρα ηθικών καταστάσεων καλούνται να λάβουν αποφάσεις, που συνάδουν με την επαγγελματική τους συμπεριφορά αλλά πολλές φορές συγκρούονται με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις. Καλούνται να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και να αναπτύξουν δράσεις, που δεν πρέπει να αντιτίθενται στις εκπαιδευτικές επιταγές αλλά ούτε και στην προσωπική τους ηθική. Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να διαθέτει την ικανότητα συνεκτίμησης των παραπάνω διαστάσεων και να προβαίνει στην ορθή επαγγελματική απόφαση με βάση την εκπαιδευτική ηθική, που θα διαμορφώσει και την αντίστοιχη επαγγελματική συμπεριφορά.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ηθική διάσταση του ρόλου τους, αφού κατανοούν το εννοιολογικό περιεχόμενο της αγωγής και γνωρίζουν ότι η συμπεριφορά τους επιδρά στη συμπεριφορά του μαθητικού τους κοινού. Οι ηθικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους συμπεριφορά και διαμορφώνουν το ηθικό κλίμα της τάξης και αυτό γίνεται αντιληπτό από τους/τις

μαθητές/τριες. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει επακριβώς τόσο το περιεχόμενο του επαγγέλματος όσο και όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντός του/της. Η σημαντικότητα της γνώσης του Άλλου ερμηνεύεται ως η δυνατότητα να μπορεί να εκφραστεί και να υπάρχει μέσα από το πρόσωπο του Άλλου: ο/η μαθητής/τρια μέσα από τον/την εκπαιδευτικό χωρίς να υποσκελίζεται η μοναδικότητα και η ιδιαιτερότητά του/της. Είναι καθοριστικής σημασίας, η επαγγελματική ηθική να εκφράζεται ως μια ηθικά έμμεση ή άμεση ευαισθητοποιημένη συμπεριφορά, καθώς αυτή θα επιτρέψει την ανάπτυξη του μαθητικού δυναμικού στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Η ηθική συμπεριφορά δεν αναφέρεται μόνο στην αυστηρή τήρηση ενός συγκεκριμένου Κώδικα Δεοντολογίας ή μιας Εκπαιδευτικής Ηθικής αλλά αποτελεί μια κοινωνικά εκδηλούμενη συμπεριφορά, που αποτελεί τον συνδυασμό των ηθικών επιταγών του επαγγέλματος και των προσωπικών πεποιθήσεων.

Η ηθική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται μέσα από τη δημιουργία υγιών σχέσεων με όλα τα μέλη, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σχέσεις αυτές οφείλουν να έχουν αρχές -πυλώνες, όπως ο σεβασμός, η αυτονομία και η αυτογνωσία. Δεν μπορεί να νοηθεί ως μία συμπεριφορά, που έχει διαμορφωθεί αλλά ως μια συμπεριφορά δυναμικά εξελισσόμενη σύμφωνα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συγκείμενου. Καθώς πλέον οι κοινωνίες έχουν απομακρυνθεί από αξιακές μονομερείς τοποθετήσεις, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προετοιμάζουν πολίτες, που έχουν την ικανότητα να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις. Η εκπαιδευτική ηθική έγκειται στο ότι μέσω της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες πραγματώνονται αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις, που θα ενδυναμώσουν τους/τις πολίτες του αύριο να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα και τη ρευστότητα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας με τρόπο αυτόνομο (όχι άναρχο και ετερόνομο) και να δομήσουν το δικό τους ηθικό υπόβαθρο. Σκοπός της ηθικής συμπεριφοράς κάθε εκπαιδευτικού είναι να επιτύχει μέσα από συνειδητές διαδικασίες να δημιουργήσει ο μαθητικός πληθυσμός έναν ισχυρό ηθικό κώδικα αξιών, ο οποίος θα επαναπροσδιορίζεται στο συνεχές της ανθρώπινης ζωής και θα προβάλλει την ηθική προσωπικότητα του ατόμου, που θα εκδηλώνεται μέσα από την προσφορά του προς το σύνολο.

Η επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών δεν εννοείται ως μια αυστηρά νοούμενη και πιστή τήρηση κανόνων, που θα διασφαλίσουν την, κατά το δυνατόν, ορθή λήψη αποφάσεων έναντι των ζητημάτων της σύγχρονης πολύπλοκης εκπαιδευτικής πράξης. Η επαγγελματική ηθική οικοδομείται μέσα από τις

παιδαγωγικές επιταγές και τις προσωπικές πεποιθήσεις κάθε εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν γνώση της ηθικής θεωρίας, την οποία θα συνδυάζουν με την προσωπική ηθική θεωρία τους, ώστε να οδηγούνται στις κατάλληλες ηθικές αποφάσεις, που θα επιτυγχάνουν την ανάδειξη του καλύτερου εαυτού του ατόμου. Οι εξωγενείς παράγοντες, που εμπλέκονται σε μια απόφαση, οφείλουν να σταθμίζονται με βάση την επαγγελματική και προσωπική ηθική και με γνώμονα το καλύτερο των εκπαιδευόμενων λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά το εύθραυστο και μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον. Η ηθική αυτή δεν περιορίζεται στα στενά όρια μιας ευρύτερης επαγγελματικής ηθικής αλλά συμπλέει με τις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Οι ανθρώπινες σχέσεις, που δημιουργούνται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, δεν μπορούν να ερμηνευθούν μόνο με τον κανόνα του αυστηρού επαγγελματισμού. Το ενδιαφέρον, η αγάπη, η μέριμνα και η έγνοια, που ενυπάρχει σε αυτές, εμπλέκουν και το στοιχείο της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Δεν μπορεί να νοηθεί η διδασκαλία, η εκπαίδευση, η ασχολία με τους άλλους χωρίς την ύπαρξη ηθικών διλημάτων και την ανάληψη ευθυνών. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες αναπτύσσουν μια ηθική σχέση φροντίδας όχι μόνο με την ηθικολογική της διάσταση, που χαρακτηρίζεται για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα και την απλή μεταφορά γνώσεων και αξιολόγησης αυτών, αλλά και μιας σχέσης φροντίδας, που αναφέρεται στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών.

Η επαγγελματική ηθική κάθε εκπαιδευτικού προσανατολίζεται στη δημιουργία ατόμων ικανών να ενταχθούν αποτελεσματικά στην κοινωνία της εποχής τους, στην εξοικείωσή τους με τον περιβάλλοντα κόσμο και στην κατανόηση της κουλτούρας του κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο δραστηριοποιούνται. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει πεπαιδευμένα άτομα, ικανά να δράσουν και να ακολουθήσουν τους δρόμους, που τα ίδια θα επιλέξουν. Στόχος του εκπαιδευτικού έργου είναι να διαμορφώσει ελεύθερες και δημοκρατικές κοινωνίες, όπου οι πολίτες θα λειτουργούν ως οντότητες, που θα εκδηλώνουν την ηθική διάσταση της προσωπικότητάς τους μέσα από τις πράξεις τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011 (2011). *Educational Researcher*, 40(3), pp.145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Αθανασόπουλος, Κ. (2002). *Η ηθική φύση και η ελευθερία του προσώπου. Προβλήματα και προσωπικότητες της Νεώτερης Ηθικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Agelopoulos, G. (2016). *Ex Nihilo Nihil Fit: On the Greek Crisis*. In Theorizing the Contemporary. Cultural Anthropology website. Ανακτήθηκε στις 19/3/2023 από https://www.academia.edu/24641009/Ex_Nihilo_Nihil_Fit_On_the_Greek_Crisis
- Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R. & Durkan, L. (2002). School counselors' preparation for and participation in crisis intervention. *Professional School Counseling*, 6(2), pp.96-103. Ανακτήθηκε στις 19/3/2023 από https://www.researchgate.net/publication/232584397_School_counselors'_preparation_for_and_participation_in_crisis_intervention
- Althof, W. & Fritz, O. (1993). Professional Morality: ethical dimensions of teaching. *Journal of Moral Education*, 22(3), pp.197–200. <https://doi.org/10.1080/0305724930220302>
- Anderson, G. (1991). Cognitive Politics of Principals and Teachers. In J. Blase (Ed.), *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*, pp.120–138. Newbury Park: Sage Publications.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β', σσ.17-91. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Asad, E. M. M. & Hassan, R. B. (2013). The characteristics of an ideal technical teacher in this modern era. *International Journal of Social Science and Humanities*

Research, 1(1), pp.1-6. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από <https://www.researchpublish.com/papers/the-characteristics-of-an-ideal-technical-teacher-in-this-modern-era>

Association for Early Childhood Educators (AECES) (χ.χ.). *Code of Ethics: The Living Document*. Guidelines for professional responsibilities in early childhood education.

Badiou A. (1998). *Η Ηθική. Δοκίμιο Για Τη Συνείδηση Του Κακού*. Αθήνα: Scripta.

Baldrige, B. J. (2014). Relocating the deficit: Reimagining Black youth in neoliberal times. *American Educational Research Journal*, 51(3), pp.440–472. <https://doi.org/10.3102/0002831214532514>

Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), pp.1046–1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>.

Bebeau, J. M., Rest, R. J. & Narvaez, D. (1999). Beyond the Promise: A Perspective on Research in Moral Education. *Educational Researcher*, 28(4), pp.18-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004018>

Βιρβιδάκης, Σ. (2011). *Εισαγωγή στην Ηθική Φιλοσοφία. Μέρος Α' (Κανονιστικές Θεωρίες)*. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων. Ανακτήθηκε στις 19/3/2023 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS160/ETHICA3.DOC>

Briançon, M. & Martinez, M- L. (2018). Ο Lévinas και η εκπαιδευτική ηθική: από ένα λόγο περί δικαιοσύνης σ' έναν άλλο. Στο: *Η ηθική στην Εκπαίδευση- Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και φιλοσοφικά ζέφωτα*. Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.), Didier Moreau, Christiane Gohier, σσ.365-401. Ρόδος: Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.).

Brock, S. E. & Jimerson, S. R. (2017). School Crisis Consultation: An International Framework. In: C. Hatzichristou & S. Rosenfield (Eds.), *The International*

Handbook of Consultation in Educational Settings, pp.1-35. New York: Taylor & Francis.

Brown, P. (2013). Education, opportunity and the prospects for social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5–6), pp.678–700. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816036>.

Βώρος, Φ. (2002). *Περί ήθους ατόμων, κοινωνικών ομάδων, μελών της Κοινωνίας ενεργών*. Ανακτήθηκε στις 19/3/2023 από <http://www.voros.gr/>

Callan, E. (1982). Dewey's Conception of Education as Growth. *Educational Theory*, 32 (1). <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1982.tb00980.x>

Calhoun, C. & Derlugian, G. (eds.) (2011). *Business as Usual: the Roots of the Global Financial Meltdown. 1*. New York: NYU Press.

Campbell, E. (2006). Ethical Knowledge in Teaching: A Moral Imperative of Professionalism. *Education Canada*, 46(4), pp.32-35. Ανακτήθηκε στις 17/8/2023 από <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n4-Campbell.pdf>

Chauvigné, C. & Moreau, D. (2018). Η ηθική εμπειρία εκπαιδευτικών και αρχάριων δασκάλων: προς τη συνοχή της ηθικής ζωής. Στο: *Η ηθική στην Εκπαίδευση-Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και φιλοσοφικά ζέφωτα*, Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.), σσ.402-424. Ρόδος: Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.).

Chazan, B. (2022). What Is Moral Education? In: B. Chazan and Jonas Soltis, editors.(1973). *Moral Education*. New York: Teachers College Press. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83925-3_4

Γιωτάκος, Ο. (2006). *Η ψυχική υγεία των σπουδαστών. Οδηγός Στήριξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Code of Conduct (2014). *Fairness, respect, integrity and responsibility*. NSW Department of Education and Communities. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από

- <https://portfolio.canberra.edu.au/artefact/file/download.php?file=176669&view=46411> Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Collste, G. (2012). Applied and Professional Ethics. *KEMANUSIAAN The Asian Journal of Humanities*, 19(1), pp.17-33. Ανακτήθηκε στις 19/3/2023 από <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:528632/FULLTEXT01.pdf>
- Coombs, J. (1993). *Applied Ethics: A Reader*. Oxford: Blackwell.
- Corbella, L. & Úcar, X. (2019). The ethical dimension and values involved in social education. perspectives of scholars, educators and participants. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, (10), pp.91-122. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από https://www.researchgate.net/publication/334042082_The_ethical_dimension_and_values_involved_in_Social_Education_Perspectives_of_scholars_educators_and_participants
- Damme, D. V. & K. Karkkainen (2011). OECD Educationtoday Crisis Survey 2010: The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries, *OECD Education Working Papers*, 56. <http://dx.doi.org/10.1787/5kgj1r9zk09x-en>
- De Carvalho, D. A. (2018). Ουτοπία, ανθρώπινα δικαιώματα και οι προκλήσεις της εκπαιδευτικής μας συγχρονικότητας. Στο: *Η ηθική στην Εκπαίδευση- Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και φιλοσοφικά ζέφωτα*, Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.), Didier Moreau, Christiane Gohier, σσ.318-334. Ρόδος: Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.).
- De Carvalho, D. A. (2010). Η φιλοσοφία της παιδείας ως φιλοσοφία για την παιδεία. Στο: Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας*, σσ.295-302. Αθήνα: Πεδίο.
- Desjardins, R. & Schuller, T. (2006). *Measuring the effects of education on health and civic engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Ανακτήθηκε στις 21/7/2023 από <http://www.oecd.org/education/innovation-education/37437718.pdf>

- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, 54(3), pp.77-80.
Ανακτήθηκε στις 12/4/2023 από <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dupeyron J. Fr. (2014). Η εκπαίδευση ως Ηθο-ποιητική Πρακτική. Στο: Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.). *Φιλοσοφία της Παιδείας: όψεις της πράξης* (σσ. 427-453). Αθήνα: Πεδίο.
- Drouin-Hans, A-M. (2010). Γνώση: Απόλαυση ή αξία; Στο: Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.). *Φιλοσοφία της Παιδείας*, σσ.99-118. Αθήνα: Πεδίο.
- Durand, G. (2013). «Didier Moreau (dir.), L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes», *Recherches en éducation* p.15.
<https://doi.org/10.4000/ree.7399>
- Early Childhood Educators of British Columbia (ECEBC). (2008). *Code of Ethics*.
Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από <https://www.ecebc.ca/resources-merchandise/code-of-ethics>
- Fallace, T. (2017). John Dewey's vision for interdisciplinary social studies. *Social Studies Research and Practice*, 11(1), pp.177-189.
<https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2016-B0011>
- Fenstermacher, G. & Richardson, V. (2004). An inquiry into the moral dimensions of teaching. In Poulson, L., & Wallace, M. (eds). *Learning to read critically in teaching and learning*. Thousand Oaks, CA, Sage. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από
https://www.researchgate.net/publication/324418918_An_inquiry_into_the_moral_dimensions_of_Teaching
- Ford, R. C. & Richardson, W. D. (1994). Ethical Decision Making: A Review of the Empirical Literature. *Journal of Business Ethics*, 13, pp.205-221.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF02074820>

- Formosinho, M. das Dores & Reis, C. S. (2018). Ένας ορίζοντας εκπαιδευτικός υποστηριζόμενος από μία δια-υποκειμενική αξιολογία και μία διαλογική ηθική της ευθύνης. Στο: *Η ηθική στην Εκπαίδευση-Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και φιλοσοφικά ζέφωτα*. Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.), Didier Moreau, Christiane Gohier, σσ.335-363. Ρόδος: Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.).
- Forster, D. J. (2012). Codes of Ethics in Australian Education: Towards a National Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n9.4>
- GaPSC (2015). *The code of ethics for educators*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από <https://www.gapsc.com/rules/current/ethics/505-6-.01.pdf>
- General Teaching Council for England (GTCE) (2009). *Code of conduct and practice for registered teachers*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από <https://www.gtce.org.uk/>
- General Teaching Council for Northern Ireland (2004). *Code of Values and Professional Practice*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από https://paceni.files.wordpress.com/2009/02/gtc_code.pdf
- German Educational Research Association (GERA) (2016). *Code of Ethics of Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_englisch.pdf
- Gert, B. & Gert, J. (2020). *The Definition of Morality*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.) Ανακτήθηκε στις 19/3/2023 από <https://plato.stanford.edu/entries/morality-definition/#Bib>
- Gholami, K. & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp.1520-1529.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.001>

- Glosoff, H. L. & Pate, R. H. (2002). Privacy and confidentiality in school counseling. *Professional School Counseling*, 6, pp.20-27. Ανακτήθηκε στις 5/8/2023 από https://www.researchgate.net/profile/H-Glosoff/publication/234700799_Privacy_and_Confidentiality_in_School_Counseling/links/0f31753c545050206f000000/Privacy-and-Confidentiality-in-School-Counseling.pdf
- Gracia, D. (2016). The mission of ethics teaching for the future. *International Journal of Ethics Education*, pp.7–13. <https://doi.org/10.1007/s40889-015-0008-1>
- Gregory, M. (2018). Ηθική, εκπαίδευση και η πρακτική της σοφίας. Στο: *Η ηθική στην Εκπαίδευση-Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και φιλοσοφικά ζέφωτα*. Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.), Didier Moreau, Christiane Gohier, σσ.199-234. Ρόδος: Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.).
- Gregory, M. (2009). Ethics Education and the Practice of Wisdom. *Teaching Ethics*, 9(2), pp.105-130. <http://dx.doi.org/10.5840/tej2009929>
- Greenfield, T. (1984). Leaders and Schools: Willfulness and Nonnatural Order in Organizations. In T. J. Sergiovanni (Ed.), *Leadership and Organizational Culture*, pp.142–169. Chicago: University of Illinois.
- Green, C., Mynhier, L., Banfill, J., Edwards., P., Kim, J. & Desjardins, R. (2020). Preparing education for the crises of tomorrow: A framework for adaptability. *International Review of Education*, 66 pp.857–879. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09878-3>
- Gluchmanova, M. (2016). The importance of ethics in the teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, pp.509 – 513. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.504>
- Houssaye, J. (2014). Οι εικόνες της μετάδοσης. σσ. 26-44. Στο: *Η Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Πρακτικά Δημερίδας: «Η διδακτορική έρευνα στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού»*. Ρόδος: Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

- Hyttén, K. (2015). Ethics in Teaching for Democracy and Social Justice. *Democracy & Education*, 23(2). Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1209&context=home>
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2019). Η αντίσταση μιας διαφοράς – περί διαλόγου. The resistance of a difference – about dialogue. *Το Ελληνικό Βλέμμα – Revista de Estudos Helênicos da UERJ – no. 6*. Ανακτήθηκε στις 1/3/2023 από <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ellinikovlemma/article/viewFile/48861/32656>
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2014). I would prefer not to (;) Η πράξη, όταν βαθαίνει απότομα. Στο: Θεοδωροπούλου Ε., *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της πράξης*, σσ.21-67. Αθήνα: Πεδίο.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2013). Κάτι στον κόσμο μας αναγκάζει να σκεφτούμε. Στο: Θεοδωροπούλου Ε., *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*, σσ.333-345. Αθήνα: Διάδραση.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2013α). Η προβληματοποίηση: προοίμιο στην αναστοχαστική επιταγή. Στο: Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φ. (επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – 5. Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, σσ.47-79. Αθήνα: Διάδραση.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2011). Η φιλοσοφική όχθη του διαλογικού ρεύματος στην εκπαίδευση. Στο: Τζαβάρας Γ. (επιμ.) *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη. Πρακτικά ημερίδας*. Ρέθυμνο, 2010.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2008). Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας. Στο: *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 3, σσ.3-17.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2006). Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα στη μηχανή. *Childhood & Philosophy*, 1(3), pp. 91-114. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051704006.pdf>

- Θεοδωροπούλου, Ε. (2004). *Η εγκοπή της Φιλοσοφίας της Παιδείας (εισαγωγή)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Θεοδωροπούλου, Ε. & de Carvalho, A. D. (2014). Διληματοποίηση: μια φιλοσοφική είσοδος στην επαγγελματική ηθική. Στο: Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.) *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*, σσ.453-482. Αθήνα: Πεδίο.
- Θεοδωροπούλου, Κ. Ε & Μονιούδη, Μ. (2018). Μία παρατήρηση για την κριτική σκέψη: η συνάφεια με την στωϊκή οικείωση. Στο: *Η ηθική στην Εκπαίδευση- Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και φιλοσοφικά ζέφωτα*. σσ.235-257. Ρόδος: Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.).
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jutras, Fr. (2014). A deliberative approach to professional ethics in the teaching profession based on its core values. Στο: Κασιμάτη Κ. & Αργυρίου Μ. (επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα- 26-28 120 Σεπτεμβρίου 2014, Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη, Μοσχάτο*. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου. Β' σσ.25-29. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ. Ανακτήθηκε στις 19/3/2023 από https://primarymusic.gr/conference/proceedings/Vol.B_EduPolicies2014-8.3.2015.pdf
- Idris, F., Hassan, Z., Ya'acob, A., Gill, S. K., & Awal, N. A. M. (2012). The role of education in shaping youth's national identity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, pp.443-450. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.299>
- Καζεπίδης, Τ. (1994). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καΐλα, Μ., & Θεοδωροπούλου, Ε. (1999). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καρακατσάνης, Π. (2014). Θεωρητικοί περί παιδείας προβληματισμοί στον 20ό αιώνα. Στο: Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της πράξης*, σσ.137-156. Αθήνα: Πεδίο.
- Καραφύλλης, Γ. (2008). *Αξιολογία και Παιδεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραφύλλης, Γ. (2005). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας – Γνωσιολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κογκούλης, Ι. (2007). *Ηθική Αγωγή*. Λήμμα στο Λεξικό της Παιδαγωγικής, Ξωχέλλης Π. (επιμ.). Αθήνα: Κυριακίδη.
- Κιούση, Σ., & Κοντάκος, Α. (2006). Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Κοντάκος, Α. (2013). Το νόημα της «κρίσης» ως κρίση του νοήματος. Στο: Α. Κοντάκος Α. και Καλαβάσης Φ. (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 5*. Αθήνα: Διάδραση.
- Levinson, M. & Fay, J. (2016). Introduction. In Levinson, M., & Fay, J. (Edit.). *Educational Ethics, Cases and commentaries*. Cambridge: Harvard Education Press. Ανακτήθηκε στις 23/8/2023 από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=s_SADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=+educational+ethics+&ots=-I8WQB52og&sig=ITU7s2zy7_-GfXG2_Zh8MXds4mw&redir_esc=y#v=onepage&q=educational%20ethics&f=false
- Makocho, P. (2019). The Ethical Dimension in Educational Research: A Dilemma?. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 3(8), pp.183-190. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από <https://www.rsisinternational.org/journals/ijriss/Digital-Library/volume-3-issue-8/183-190.pdf>

- Μακρυνιώτη, Δ. (2014). Λόγοι για την Παιδική Ηλικία στην Εποχή της Κρίσης. Στο: Τζεκάκη Μ. & Κανατσούλη Μ. (επιμ.). *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*, σσ.27-41. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.
- Mareš, J. (2019). Ethical and Moral Aspects of School Education: The situation in the Czech Republic. *Pedagogika*, 69(4), pp.401–443. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- Μαρκόπουλος, Ι. (2014). *Επιστήμη και Ηθική. Εισαγωγή στην περιπέτεια μιας διαχρονικά αμφίδρομης σχέσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της Επαγγελματικής Αυτονομίας τους, στο *Επιστήμες Αγωγής*, 1, σσ.7-26. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από <https://eliasmatsagouras.webnode.page/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/>
- Maxwell, B. & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*. 45 (3), pp.354–371. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- Melo, P. (2003). Ethical Conflicts in Teaching: The Novice Teacher's Experience. In W. M. Roth (Ed.), *CONNECTIONS '03*, pp.175-189.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania (2018). *Code of Ethics for Educators*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/en_versijai/legal_informacion/kodeksasEN%20internetui.pdf
- Μουλέλης, Η. (2017). Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών, για την Διαχείριση Κρίσεων σε Σχολικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Στο: *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Πρακτικά Συνεδρίου*, σσ.145-154. Ανακτήθηκε στις 19/3/2023 από <https://www.researchgate.net/profile/Areti->

[Chalkiadaki/publication/325923924_The_relationship_between_school_culture_and_change_and_innovation-Investigating_through_a_questionnaire_Eschese_tes_scholikes_koultouras_me_ten_allage_kai_ten_kainotomia-Diereunese_me_te_chrese_ero/links/5b2cbce60f7e9b0df5bad2e4/The-relationship-between-school-culture-and-change-and-innovation-Investigating-through-a-questionnaire-Eschese-tes-scholikes-koultouras-me-ten-allage-kai-ten-kainotomia-Diereunese-me-te-chrese-ero.pdf](https://www.researchgate.net/publication/325923924_The_relationship_between_school_culture_and_change_and_innovation-Investigating_through_a_questionnaire_Eschese_tes_scholikes_koultouras_me_ten_allage_kai_ten_kainotomia-Diereunese_me_te_chrese_ero/links/5b2cbce60f7e9b0df5bad2e4/The-relationship-between-school-culture-and-change-and-innovation-Investigating-through-a-questionnaire-Eschese-tes-scholikes-koultouras-me-ten-allage-kai-ten-kainotomia-Diereunese-me-te-chrese-ero.pdf)

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Naeyc (National Association for the Education of Young Children) (2005). *Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment*. Ανακτήθηκε στις 19/3/2023 από <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/ethical-conduct>

National Education Association (2020). *Code of Ethics for Educators*. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από <https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators>

National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

Nickerson, A. B. & Heath-Allen, M. (2008). Developing and strengthening schoolbased crisis response teams. *School Psychology Forum*, 2(2), pp.1-16.

Okçu, V., & Çetin, H. (2017). Investigating the relationship among the level of mobbing experience, job satisfaction and burnout levels of primary and secondary school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), pp.148-161. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2017.050119>

Oser, K. F. (2001). Moral Education in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Ανακτήθηκε στις 13/8/2023 από <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/moral-education>

Παπανούτσος, Ε. Π. (1995). *Ηθική*. Ιωάννινα: Δωδώνη.

- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Perez-Ibanez, I. (2018). Dewey's Thought on Education and Social Change. *Journal of Thought*, vol. 52, no. 3 & 4, pp.19-31. <http://journalofthought.com/wp-content/uploads/2018/12/07perezibanez.pdf>
- Peterson, K.D (2002). Reculturing schools. *Journal of staff development*, 23(3).
- Pitzer, H. (2015). Urban teachers engaging in critical talk: Navigating deficit discourse and neoliberal logics. *Journal of Educational Controversy*, 9(1), Art. 8. <https://cedar.wvu.edu/jec/vol9/iss1/8>.
- Πρωτοπαπαδάκης, Ε. (2005). *Οικολογική Ηθική*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Putri, A. A. F., Putri, A. F., Andrinigum, H., Rofiah, S. K., & Gunawan, I. (2019). Teacher Function in Class: A Literature Review. In *5th International Conference on Education and Technology (ICET 2019)*, pp.5-9. Atlantis Press. <http://dx.doi.org/10.2991/icet-19.2019.2>
- Schuitema, J., Dam, G. & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), pp.69-89. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270701294210>
- Severino, J. A. (2014). ΠΡΟΛΟΓΟΣ: Η Φιλοσοφία της Παιδείας σήμερα. Στο: Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της πράξης*. σσ.13-20. Αθήνα: Πεδίο.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). Ηθική και επαγγελματική δεοντολογία και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 3. Ανακτήθηκε στις 19/3/2023 από http://www.elliepek.gr/documents/thirdissue/5_Sidiropoulos.pdf
- Teachers Registration Council of Nigeria (2013). *The Teachers Code of Conduct*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 www.trcn.gov.ng

- The Association of Slovenian Catholic Teachers (2004). *Code of Ethics for the members of the association of catholic pedagogues of Slovenia*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από <http://www.rkc.si/dkps>
- The Council for the Teaching Profession in Malta (2012). *Teachers' Code of Ethics and Practice*. Ministry of Education and Employment. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από <https://docplayer.net/10996970-The-council-for-the-teaching-profession-in-malta-teachers-code-of-ethics-and-practice.html>
- The Danish Union of Teachers (2002). *Professional Ideal*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/2019-02/denmark_2002_professional_ideal.pdf
- The General Teaching Council for Scotland (2003). *The Student Teacher code*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από <https://www.gtcs.org.uk/>
- The Teaching Council (2016). *The Code of Professional Conduct for Teachers*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/fitness-to-teach/code-of-professional-conduct-for-teachers1.pdf>
- The Teachers Service Commission Regulations (2015). *Code of Conduct and Ethics for Teachers*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από <https://www.tsc.go.ke/index.php/downloads-b/file/30-code-of-conduct-and-ethics-for-teachers-2015>
- Théodoropoulou, E. K., & de Carvalho, A. D. (2014). Coups d'ambivalence: quelles résistances pour une éthique professionnelle en éducation?. Στο: Κασιμάτη Κ. & Αργυρίου Μ. (επιμ.). *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη, Μοσχάτο*. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου. Β', σσ. 16-24. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ.
- Torres, C. A. (2011). Public universities and the neoliberal common sense: Seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), pp.177–197. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.616340>

- UNESCO (2019). *Code Ethics for Registered Teachers*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/2019-02/new_zealand_xx_code_of_ethics_for_registered_teachers.pdf
- UNESCO (2009). *Le code Soleil*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/2019-02/france_2009_le_code_soleil.pdf
- UNESCO (2001). The Icelandic Teachers' Union. *Teachers' Code of Ethics*. Ανακτήθηκε στις 10/8/2023 από https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/201902/iceland_xx_teachers_code_of_ethics.pdf
- Usher, A. (2015). Equity and the Social Dimension: An Overview [Overview Paper]. *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies*. pp.433-448. Springer Open.
- Vadahi, F., Ceka, D. & Jaku, A. (2015). Teaching Contemporary and the Role of the Teacher in the Classroom with the Student Centered. *European Journal of Social Science Education and Research*, 2(2), 74-82. Doi: 10.26417/ejser.v3i2. pp.74-82.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), pp.89–101. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Vieillard-Baron, J. L. (2010). Ανθρωπότητα, ανθρωπισμός και εκπαίδευση σήμερα. Στο: Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.). *Φιλοσοφία της Παιδείας*, σσ. 139-158. Αθήνα: Πεδίο.
- Weigand, G. (2014). Η σχολή του προσώπου. Στο: Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.). *Φιλοσοφία της Παιδείας: όψεις της πράξης*, σσ. 483-503. Αθήνα: Πεδίο.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (eds.). *Handbook of motivation at school*. Routledge/Taylor & Francis Group, pp 301-322.

Wiggins, S. P. (1986). Revolution in the Teaching Profession: A Comparative Review of Two Reform Reports. *Educational Leadership*. 44(2), pp.56-59.

Xiangming, C., Ge, W. & Shuling, J. (2016). The ethical dimension of teacher practical knowledge: a narrative inquiry into Chinese teachers' thinking and actions in dilemmatic spaces. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), pp.1-24.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1263895>

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης Προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χριστοπούλος, Χ. Κ. (2005). *Οι Φιλοσοφικές Παιδαγωγικές Απόψεις του John Dewey*. Αθήνα: Γρηγόρης.