

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτορική Διατριβή

«Η Παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών κοινών για
τη Δημοκρατία στο Δημόσιο σχολείο»

‘Pedagogy of Educational commons
for the Democracy in Public school’

ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΠΑΝΤΑΖΙΔΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2023

«Η υλοποίηση της διδακτορικής διατριβής συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», 2014-2020, στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας Υποδράση 2: Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ σε υποψηφίους διδάκτορες των ΑΕΙ της Ελλάδας», στη γλώσσα σύνταξης της Διδακτορικής Διατριβής.



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



«The implementation of the doctoral thesis was co-financed by Greece and the European Union (European Social Fund-ESF) through the Operational Programme «Human Resources Development, Education and Lifelong Learning» in the context of the Act “Enhancing Human Resources Research Potential by undertaking a Doctoral Research” Sub-action 2: IKY Scholarship Programme for PhD candidates in the Greek Universities».



Operational Programme
Human Resources Development,
Education and Lifelong Learning
Co-financed by Greece and the European Union



ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Επιβλέπων

Ιωάννης Πechτελίδης

Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γνωστικό αντικείμενο: «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»

Μέλος

Βασίλειος Κωστάκης

Καθηγητής του τμήματος Καινοτομίας και Διακυβέρνηση στο TalTech (Εσθονία)

Γνωστικό αντικείμενο: «Ομότιμη (P2P) Διακυβέρνηση»

& Ερευνητής στο Πανεπιστήμιο του Harvard (Η.Π.Α.), Berkman Klein Center για το Διαδίκτυο και την Κοινωνία.

Μέλος

Αλέξανδρος Κιουπκιολής

Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Πολιτικών Επιστημών

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γνωστικό αντικείμενο: «Σύγχρονες Πολιτικές Θεωρίες»

ΜΕΛΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Κλεονίκη Νικονάνου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γνωστικό αντικείμενο: «Μουσειακή Εκπαίδευση σε χώρους τέχνης, πολιτισμού και επιστημών»

Αναστάσιος Σιάτρας

Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γνωστικό αντικείμενο: «Εφαρμοσμένη κριτική παιδαγωγική στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση»

Αλέξανδρος Πανταζής

Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γνωστικό αντικείμενο: «Ομότιμη Εκπαίδευση»

Φωτεινή Κουγιουμουτζάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γνωστικό αντικείμενο: «Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»

Creative Commons Αναφορά Όχι Παράγωγα Έργα Μη Εμπορική Χρήση
(CC-BY-NC-ND)

Η άδεια αυτή επιτρέπει στον χρήστη να χρησιμοποιεί και να μοιράζεται το αδειοδοτημένο περιεχόμενο με την προϋπόθεση να κάνει αναφορά στον δημιουργό (συγγραφέα), τον δικαιούχο (εκδότη) και τον φορέα που κάνει το περιεχόμενο διαθέσιμο (ΕΚΤ, ΙΚΥ). Δεν επιτρέπει στον χρήστη να χρησιμοποιεί ή να μοιράζεται το πρωτότυπο περιεχόμενο για εμπορικούς σκοπούς. Τέλος, δεν επιτρέπει στο χρήστη να δημιουργεί νέα έργα βασισμένα στο πρωτότυπο περιεχόμενο.



*We are the nowhere generation
We are the kids that no one wants
We are a credible threat to the rules you set
A cause to be alarmed
We are not the names that we've been given
We speak a language you don't know
We are the nowhere generation
(Rise Against)*

*Είμαστε η γενιά του πουθενά
Είμαστε τα παιδιά που κανείς δεν θέλει
Είμαστε μια αξιόπιστη απειλή για τους κανόνες που έχετε θέσει
Μια αιτία ανησυχίας
Δεν είμαστε τα ονόματα που μας έχουν δώσει
Μιλάμε μια γλώσσα που δεν γνωρίζετε
Είμαστε η γενιά του πουθενά
(Rise Against)*

Περιεχόμενα

Πρόλογος και ευχαριστίες.....	8
Περίληψη.....	13
Εισαγωγή.....	15
1. Η σχολική εκπαίδευση σήμερα μέσα από το πρίσμα των «κοινών»	25
1.1. Η σχολική εκπαίδευση.....	27
1.1.1. Η Εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα ή ως εμπόρευμα;	27
1.1.2. Η Εκπαίδευση ως συναρθρώσεις της ιστορίας.....	30
1.1.3. Η Εκπαίδευση ως συνήθεια.....	36
1.2. «Τα κοινά».....	40
1.2.1. Η τραγωδία των κοινών.....	40
1.2.2. Τα «κοινά» ως τρόπος συλλογικής δράσης.....	42
1.2.3. Η έννοια της ομοτιμίας.....	44
1.3. Η θεωρία των «κοινών» στη δημόσια εκπαίδευση	46
1.3.1. Η σχολική τάξη ως πόρος.....	48
1.3.2. Η σχολική τάξη ως δυνάμει «κοινό».....	50
1.4. Τα Εκπαιδευτικά «κοινά» ως μορφή κριτικής στην εκπαίδευση	53
1.4.1. Η Εκπαίδευση και οι περιφράξεις	53
1.4.2. Τα Εκπαιδευτικά κοινά ως σύγκρουση με το κυρίαρχο σύστημα.....	63
1.4.3. Τα Εκπαιδευτικά κοινά και η Κριτική παιδαγωγική	66
2. Το παιδαγωγικό πλαίσιο της έρευνας	70
2.1. Ομότιμες πρακτικές μάθησης.....	76
2.1.1. Ομότιμη μάθηση.....	77
2.1.2. Συνδημιουργία της γνώσης.....	81
2.2. Ομότιμες πρακτικές διακυβέρνησης.....	86
2.2.1. Ομότιμος διάλογος	89
2.2.2. Συνελεύσεις.....	96
2.2.3. Ομότιμη υπευθυνότητα	101
2.3. Παιχνιδοποίηση των δεξιοτήτων και των αξιών.....	104
3. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	112
3.1. Η (ανα)διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων	112
3.2. Είδος Ερευνητικού σχεδιασμού.....	113
3.2.1. Ομότιμη μάθηση.....	117
3.2.2. Συνδημιουργία της γνώσης.....	122
3.2.3. Ομότιμος Διάλογος.....	129

3.2.4. Συνελεύσεις.....	130
3.2.5. Ομότιμη Υπευθυνότητα.....	131
3.2.6. Παιχνιδοποίηση των δεξιοτήτων και των αξιών	133
3.3. Συλλογή δεδομένων	135
3.3.1. Συμμετοχική παρατήρηση	136
3.3.2. Ημερολόγιο ερευνητή	139
3.3.3. Συμπληρωματικά εργαλεία συλλογής δεδομένων	140
3.4. Το πεδίο της έρευνας	140
3.5. Συγκέντρωση και οργάνωση του υλικού	143
3.6. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	144
4. Ανάλυση Δεδομένων.....	154
4.1. Γνώση και μάθηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών	154
4.1.1. Η Γνώση ως Άυλο αγαθό	155
4.1.2. Συντονισμός και Αυτοοργάνωση	168
4.1.3. Ολοπτισμός και Φροντίδα	174
4.1.4. Χώρος και Ελευθερία	181
4.1.5. Χρόνος και Τρόπος εργασίας	184
4.1.6. Ριζωματική μάθηση και Στιγμέργια	190
4.2. Διακυβέρνηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών	199
4.2.1. Ετεραρχία και Συνδιαμόρφωση	201
4.2.2. Ολοπτισμός και Εμπιστοσύνη	217
4.2.3. Ισοδυναμικότητα και σχέσεις	227
4.2.4. Οι λαθρεπιβάτες/-ισσες	233
5. Συζήτηση.....	241
5.1. Η επίδραση στις συνήθειες	241
5.1.1. Συνεργασία	244
5.1.2. Ευθύνη.....	245
5.1.3. Ρόλοι.....	247
5.1.4. Συμπεράσματα	250
5.2. Οι αντιλήψεις των παιδιών	251
5.2.1. Οι περιφράξεις και ο σχολειοποιημένος νους.....	252
5.2.2. Αντιστάσεις	255
5.2.3. Συμπεράσματα	258
5.3. Ο τρόπος συσχέτισης.....	258
5.3.1. Ο τρόπος συσχέτισης μεταξύ των παιδιών	259

5.3.2. Ο τρόπος συσχέτισης των παιδιών με τον εκπαιδευτικό.....	260
5.3.3. Συμπεράσματα	261
5.4. Η μεταφορά της λογικής των «κοινών» στο σχολείο.....	262
Βιβλιογραφικές Αναφορές	269

Πρόλογος και ευχαριστίες

Όταν ήμουν παιδί, δε μου άρεσε το σχολείο. Πάντοτε με προβλημάτιζε το γεγονός ότι ήταν βαρετό και πολλές φορές δεν έβρισκα νόημα στα σχολικά εγχειρίδια, ούτε στο δασκαλοκεντρικό και ανιαρό μάθημα. Πέρασαν είκοσι χρόνια από τότε που ήμουν μαθητής στο Δημοτικό σχολείο και ακόμη και σήμερα, ως παιδαγωγός πλέον, ο τρόπος που συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίζει να μη μου αρέσει. Μπορεί να ανανεώθηκε το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, μπορεί ο μαυροπίνακας να αντικαταστάθηκε από τον λευκό πίνακα και τον προτζέκτορα, αλλά λίγες είναι οι ουσιαστικές αλλαγές που έλαβαν χώρα στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή στον τρόπο που τα παιδιά εκπαιδεύονται.

Μπόρεσα να εισαχθώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. σε μία εποχή που για να καταφέρει κανείς κάτι τέτοιο χρειαζόταν να συγκεντρώσει περίπου 19.000 μόρια. Βέβαια, δεν τα κατάφερα με Πανελλήνιες εξετάσεις αλλά με την κατηγορία των σοβαρών παθήσεων, λόγω μίας σπάνιας πάθησης του αίματος (αιμορροφυλία). Η αιμορροφυλία μαζί με τα κατάλοιπα που μου δημιούργησε επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό ακόμη και σήμερα την καθημερινότητά μου και αποτέλεσε έναν παράλληλο αγώνα καθ' όλη τη χρονική περίοδο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής.

Η ιδέα μίας εναλλακτικής και συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν αυτή που κράτησε ζωντανό το ενδιαφέρον μου να γίνω παιδαγωγός και να ακολουθήσω αυτό το επάγγελμα. Ιδιαίτερως, η σκέψη για μία πιο δίκαιη και ανθρώπινη κοινωνία μου προκάλεσε την επιθυμία, όχι μόνο να γνωρίσω περισσότερα για το αντικείμενό μου αλλά και να μπω σε διαδικασία να και να γίνω δημιουργός και συμμετοχος σε μία προσπάθεια κοινωνικής αλλαγής. Μέσα από τις σπουδές, τη συμμετοχή σε δράσεις αλληλεγγύης, την επαφή μου με εναλλακτικά σχολεία, τον εθελοντισμό σε διάφορες οργανώσεις και τα ευρωπαϊκά προγράμματα μετακίνησης αντιλήφθηκα ότι είναι εφικτό να υπάρξει μία εκπαίδευση με νόημα και άρχισα να υποψιάζομαι ότι υπάρχουν περιθώρια αλλαγής της σχολικής εκπαίδευσης. Συνδυάζοντας τη σκέψη αυτή με εγχειρήματα που ακολουθούν τη λογική των κοινών, θεώρησα ότι υπάρχουν δυνατές βάσεις για την πραγμάτωση αλληλέγγυων μορφών συνύπαρξης. Αυτό που προσπάθησα, λοιπόν, ήταν να αναζητήσω αυτές τις δυνατότητες με την υλοποίηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Για εμένα, η διαδικασία υλοποίησης της παρούσας διατριβής ήταν ένας συνδυασμός «γατίσιας» περιέργειας και «σκυλίσιου» ενθουσιασμού που μετουσιωνόταν σε ενδιαφέρουσες και όμορφες εμπνεύσεις. Βέβαια, δεν ήταν όλα ρόδινα. Κατά τη διάρκεια αυτή, πέρασα αλλεπάλληλα mental breakdowns που οφείλονταν σε κακοπροαίρετες νοοτροπίες και πράξεις ανθρώπων, στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και στη συνεχή αυτοκριτική. Σε κάθε περίπτωση όμως, η διαδικασία εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής λειτούργησε ενδυναμωτικά και θεραπευτικά σε εμένα. Για αυτό που είμαι σίγουρος είναι ότι δεν θα είχα καταφέρει να την ολοκληρώσω χωρίς τη (υπο)στήριξη ανθρώπων στους οποίους είμαι ευγνώμων. Επειδή τα γραπτά μένουν, θα ήθελα να είμαι ειλικρινής για το πώς βίωσα όλο αυτό το «ταξίδι».

Πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη σύντροφό μου, Σοφία Μωυσιάδου. Από τότε που ήμουν «αδαής» ως φοιτητής στο προπτυχιακό επίπεδο, η Σοφία μου έδειξε τον δρόμο της βελτίωσης, μου φύτεψε τον σπόρο της συνέχισης των σπουδών μου και με βοήθησε να αποκτήσω το προσωπικό μου όραμα. Καθ' όλη τη διάρκεια της διατριβής είχα την απόλυτη στήριξή της. Στα δύσκολα, δεν μου επέτρεψε να το βάλω κάτω, ήταν εκεί για να μου δείξει ότι υπάρχει ένας άνθρωπος που πιστεύει σε εμένα. Στα εύκολα ήταν εκεί για να με ακούσει, να συνδράμει και να με «ανεχτεί» με κάθε κόστος. Η ολοκλήρωση της διατριβής δεν θα ήταν εφικτή δίχως εκείνη. Νιώθω τυχερός διότι όλα αυτά τα χρόνια λάμβανα και λαμβάνω την άνευ όρων αγάπη και εμπιστοσύνη της.

Έπειτα, οφείλω την ευγνωμοσύνη μου στη μητέρα μου (Βασιλική), στον πατέρα μου (Πανταζή) και στον αδερφό μου (Ευάγγελο). Όλο αυτό το διάστημα, τους στερήθηκα αρκετά και με στερήθηκαν κι εκείνοι. Ήμουν και είμαι πάντα σίγουρος ότι είναι εκεί για να με στηρίξουν σε κάθε μου επιλογή και να με ενθαρρύνουν, ώστε να πετύχω τα όνειρά μου. Οφείλω μία ιδιαίτερη αναφορά στη μητέρα μου. Οι δυσκολίες και ο αγώνας της για να μεγαλώσει τον αδερφό μου και εμένα σε ένα επισφαλές περιβάλλον είναι για μένα δείκτης ότι με επίμονη προσπάθεια, κόπο και πόνο μπορείς να ξεπεράσεις τις δυσκολίες.

Ένα τεράστιο «ευχαριστώ» οφείλω στον επιβλέποντα της παρούσας διδακτορικής διατριβής, τον Γιάννη Πεχτελίδη, Καθηγητή του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έπειτα από μία εξαιρετικά επιτυχημένη συνεργασία για την μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία, ξεκινήσαμε να συμπορευόμαστε για να συνδημιουργήσουμε και να συνδιαμορφώσουμε το επιστημονικό πεδίο των «Εκπαιδευτικών κοινών». Κοιτώντας πίσω, διαπιστώνω ότι έχουν γίνει τεράστια βήματα ως προς αυτό και θέλω να πιστεύω

ότι η διατριβή αυτή θα συνεισφέρει σημαντικά στην περαιτέρω ανάπτυξή του. Είμαι ευγνώμων στον κ. Πεχτελίδη, όχι μόνο για τη συνεχή καθοδήγηση και συμπαράστασή του, αλλά και για την ανιδιοτελή εμπιστοσύνη του σε εμένα και στο έργο μου. Παρά τις όποιες διαφωνίες είχαμε, έχω να θυμάμαι την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στα πιο κρίσιμα σημεία: στην αρχή, όταν μου πρότεινε να συνεχίσουμε μαζί σε επίπεδο διδακτορικού, στα μέσα, όταν με ενθάρρυνε να κάνω αίτηση για την υποτροφία και «έβαλε το χέρι του στη φωτιά» ότι θα ολοκληρώσω τη διατριβή εντός του χρονικού ορίου που είχε τεθεί ως προϋπόθεση, στο τέλος, όταν βίωνα το άγχος και την πίεση του χρόνου ήταν εκεί για να με στηρίξει και να μου υπενθυμίσει ότι τα έχω ήδη καταφέρει.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, τον Βασίλη Κωστάκη, Καθηγητή του Ragnar Nurkse Department of Innovation and Governance του TalTech και τον Αλέξανδρο Κιουπκιολή, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Πολιτικών Επιστημών του Α.Π.Θ.. Η συμβολή τους ήταν κρίσιμη σε όλα τα στάδια υλοποίησης της διατριβής, αλλά ιδιαιτέρως προς το τέλος, η κριτική τους ματιά συντέλεσε στην ποιοτική αναβάθμισή της. Σε ατομικό επίπεδο, ο κ. Κωστάκης ήταν αυτός που κυριολεκτικά την τελευταία στιγμή με παρακίνησε και με έπεισε να αλλάξω το θέμα της προηγούμενης πρότασης για τη διδακτορική διατριβή και να ασχοληθώ με κάτι που αποτελεί προσωπικό όραμα. Επίσης, όλο αυτό το χρονικό διάστημα ο κ. Κιουπκιολής μου έδινε ώθηση, μου έδειχνε εμπιστοσύνη και με ενέπνεε μέσα από τις συζητήσεις μας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αλέξανδρο Πανταζή, Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Π.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κα Νίκη Νικονάνου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κα Φωτεινή Κουγιουμουτζάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε του Α.Π.Θ. και τον κ. Αναστάσιο Σιάτρα, Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Π.Ε. που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην εξεταστική επιτροπή.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να εκφράσω δημόσια την ευγνωμοσύνη μου στον Αναστάσιο Σιάτρα, έναν άνθρωπο με πραγματικές αρετές. Ο ρόλος του ήταν καίριος, καθώς λειτούργησε σαν ένα ακόμη μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής, ενώ η ανιδιοτελής στήριξή του σε όλα τα επίπεδα ήταν ανεκτίμητης αξίας.

Είναι πολύ σημαντικό να ευχαριστήσω τους μαθητές και τις μαθήτριάς μου, οι οποίοι/ες συμμετείχαν στην έρευνα, όπως και τους γονείς τους που έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για να μπορέσει να συμβεί αυτό. Επίσης, όλους/ες τους/τις συναδέλφους της σχολικής

μονάδας που εργαζόμουν. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην Ιωάννα Γιαννακοπούλου και στον Χαρίτο Μπομπολάκη οι οποίοι βίωσαν μαζί μου τον παλμό της εναλλακτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ένα τεράστιο «ευχαριστώ» στη σπουδαία παιδαγωγό Φωτεινή Δημοπούλου και σε όλο το «Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων με την Παιδαγωγική Freinet των Χανιών». Η επαφή μου με τη Φωτεινή, αλλά και η συμμετοχή μου στο Δίκτυο ήταν καθοριστικής σημασίας όχι μόνο κατά την περίοδο διενέργειας της έρευνας πεδίου αλλά και στην προσωπική μου εξέλιξη ως παιδαγωγός.

Σημαντική έμπνευση για εμένα αποτελούσε καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας ο Άγγελος Χατζηνικολάου. Ένας εμπνευσμένος δάσκαλος κριτικής εκπαίδευσης, ο οποίος έχει δώσει σημαντικούς αγώνες κατά του αποκλεισμού μειονοτικών ομάδων από την εκπαίδευση. Τον ευχαριστώ βαθύτατα για όλες εκείνες τις συζητήσεις που κάναμε.

Ένα «ευχαριστώ» οφείλω στα μέλη του «Εργαστηρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της ερευνητικής ομάδας του «SMOOTH: Educational commons and active social inclusion, HORIZON 2020». Μεταξύ αυτών είναι η κα. Άννα Χρονάκη, η Ειρήνη Λαζαρίδου, η Ελίνα Μωραιτοπούλου, η Έλενα Βισέρη, η Εύη Αδαμοπούλου, η Σίλια Ραντίτσα, η Σάσα Δημητριάδου, η Νάγια Τσελεπή, η Δομνίκη Βαγιάτη, η Αγγελική Μποτονάκη, η Μαρία Κεχαγιόγλου, η Εύη Παπαβέργου και ο Γιάννης Κόζαρης.

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στους φίλους και τις φίλες μου, μεταξύ αυτών αναφέρω τους εξής: Θεόδωρος Παπαδόπουλος, Λευτέρης Λαμπριανίδης, Ευδοξία Σαραντοπούλου, Στυλιανός Καρβουνίδης, Βασιλένα Μαργέλλου, Δημήτρης Παπαδόπουλος, Μαρία Σωτηριάδου, Φρόσω Πασχαλίδου. Θα μπορούσα να αναφέρω αρκετούς/-ες ακόμη. Οι συχνές μας συζητήσεις και η ενθάρρυνση τους καθ' όλη της διάρκεια της ερευνητικής και συγγραφικής διαδικασίας με βοήθησαν ψυχολογικά, ώστε να τα καταφέρω.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Γιώργο Λούκα και όλη την ομάδα του «Ataxia school» διότι η εμπιστοσύνη τους προς το πρόσωπο μου και το κάλεσμα τους στην εκδήλωση του σχολείου με έκανε να νιώθω πιο σίγουρος για το έργο μου.

Είμαι ευγνώμων στις/στους συναδέλφισσες/ους του 3^{ου} Δ.Σ. Διαβατών για το ενδιαφέρον και την ενθάρρυνση τους στο τελευταίο και κρίσιμο διάστημα πριν την υποστήριξη της

διδασκατορικής μου διατριβής. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην διευθύντρια του σχολείου Βάλια Γάκη και στον αγαπητό μου φίλο από την ομάδα του ολοήμερου, Μάκη Ταουσάνη.

Ένας ακόμη άνθρωπος που θα ήθελα να ευχαριστήσω είναι ο φυσικοθεραπευτής μου, Δημήτρης Μπίλιας. Πέρα από την σοβαρή και επίμονη ενασχόληση του με τα ζητήματα υγείας μου, ήταν καίρια η ενθάρρυνσή του στην πιο σκοτεινή περίοδο της συγγραφής της διδακτορικής διατριβής.

Δεν γίνεται να μην αναφέρω το γεγονός ότι σε μια εποχή καραντίνας και δυσκολιών προσαρμογής στην Κρήτη, σε ένα άγνωστο περιβάλλον για μένα, η κα. Μαρία Λαϊνάκη και ο κ. Μιχάλης Κοντογιάννης με φιλοξένησαν στο σπίτι τους και με αντιμετώπισαν σαν να ήμουν μέλος της οικογένειάς τους. Η αυθόρμητη και ανιδιοτελής αλληλεγγύη και φροντίδα τους ήταν ανεκτίμητης αξίας και για τον λόγο αυτό τους ευγνωμονώ.

Η λίστα αυτή θα μπορούσε να είναι ακόμη πιο μεγάλη. Υπήρξαν αρκετοί/ές «αφανείς ήρωες/ίδες» οι οποίοι/ες με βοήθησαν, με εμπύχωσαν, και με ενέπνευσαν καθ' όλη τη διάρκεια του «ταξιδιού» αυτού. Θα ήθελα να τους/τις ευχαριστήσω από καρδιάς.

«Last but not least», θα ήθελα να ευχαριστήσω το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.). Η συμβολή του ήταν ύψιστης σημασίας σε μία εποχή έντονης οικονομικής επισφάλειας, όταν τα τροφεία μου παρείχαν τη δυνατότητα να αφοσιωθώ πλήρως στη συγγραφή της διδακτορικής μου διατριβής.

Περίληψη

Σκοπός της διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση των τρόπων και των προϋποθέσεων μεταφοράς στοιχείων της λογικής και της ηθικής των «κοινών» στην καθημερινότητα μίας σχολικής τάξης ενός δημόσιου σχολείου. Τα «κοινά» στην εκπαίδευση –ή αλλιώς τα Εκπαιδευτικά κοινά– δίνουν τη δυνατότητα προαγωγής εναλλακτικών παιδαγωγικών διαδικασιών. Έτσι, «ανοίγει ο δρόμος» διαμόρφωσης οριζόντιων τρόπων σκέψης και δράσης, απαλλαγμένων από παγιωμένες κοινωνικές πρακτικές, συνήθειες και σχέσεις.

Το πλαίσιο αναφοράς είναι ο μικρόκοσμος της σχολικής τάξης, η οποία έγινε αντιληπτή ως δυνάμει «κοινό» ή αλλιώς ως ένας «πόρος κοινής δεξαμενής» (common-pool resource). Η σχολική τάξη εμπεριέχει «αγαθά»: άυλα (γνώση, μάθηση) και υλικά (χώρος, διάταξη σχολικών επίπλων, σχολικά εγχειρίδια). Η ύπαρξη του πόρου μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για τους κοινωνούς, ώστε να δράσουν συλλογικά και να συνεισφέρουν στην περαιτέρω βελτίωσή του. Βεβαίως, δεν αρκεί ο πόρος από μόνος του για να μετατραπεί κάτι σε «κοινό», αλλά προϋποθέτει ότι τα υποκείμενα –εκπαιδευτικοί και παιδιά– θα αποκτήσουν την ιδιότητα των κοινωνών. Οι κοινωνοί συνδιαχειρίζονται ομότιμα το κοινό και θεσπίζουν κανόνες που εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή, το κοινό όφελος και, εν γένει, την ευημερία του πόρου.

Μέσα από το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας δράσης, διεξήχθησαν μικροπολιτικές δράσεις, μέσω των οποίων τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν διαδικασίες μάθησης και διακυβέρνησης συμμετέχοντας ενεργά σε αυτές. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο κατάλληλο να εισαχθούν εναλλακτικοί τρόποι εκπαίδευσης, στους οποίους ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά λειτουργούν ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ ανατρέπονται οι κυρίαρχες διαγενεακές αντιλήψεις και οι παγιωμένες πρακτικές στη σχολική εκπαίδευση.

Στο επίκεντρο του καθημερινού σχεδιασμού και της υλοποίησης του ερευνητικού σχεδίου εντοπίστηκε ένα μοτίβο συνδυαστικής αξιοποίησης πρακτικών: οι «παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών». Ο όρος «παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών» προέκυψε μέσα από την παρούσα διατριβή και περιλαμβάνει διαδικασίες διακυβέρνησης και μάθησης «από-κάτω-προς-πάνω» (bottom-up), με τις οποίες μεταφέρονται στοιχεία των κοινών ως μορφές εμπειρίας στη σχολική τάξη. Μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών έγινε

προσπάθεια να χαραχθούν νέα μονοπάτια για την εφαρμογή της θεωρίας των Εκπαιδευτικών κοινών. Ειδικότερα, οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών συνέβαλλαν στη δημιουργία μίας «παιδαγωγικής των εκπαιδευτικών κοινών» για τη δημοκρατία στο δημόσιο σχολείο.

Στα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται μία προσπάθεια ανάδειξης των ευρημάτων μέσα από όρους των «κοινών» (λ.χ. γνώση ως άυλος πόρος, ολοπτισμός, λαθρεπιβάτες/ισσες κ.ά.). Τα θέματα χωρίστηκαν σε δύο αλληλένδετα επίπεδα: «Γνώση και μάθηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών» και «Διακυβέρνηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών». Στην ανάλυση φανερώνεται έντονα –μέσα από τα λόγια και τη δράση των παιδιών– η εικόνα που είχαν τα ίδια για την εκπαίδευση, τη γνώση και τη μάθηση, αλλά και για τον ρόλο τους. Η εικόνα αυτή συνδέεται με την έννοια του σχολειοποιημένου νου (όρος που αναπτύχθηκε στην παρούσα διατριβή) και αφορά στο γεγονός ότι τα παιδιά εσωτερικεύουν τον ρόλο του/της μαθητή/ριας ως επιβεβλημένο *habitus* (έξη) του σχολείου ως δομή. Ενώ, παρουσιάζονται και αποσπάσματα που εστιάζουν στην προσπάθεια για την τροποποίηση της εικόνας αυτής, αλλάζοντας τις προϋπάρχουσες μορφές εμπειρίας και σχέσεων.

Στη συζήτηση της παρούσας έρευνας έγιναν ορατές οι «ρωγμές» που προκλήθηκαν στον σχολικό θεσμό. Με τις «ρωγμές» αυτές δημιουργήθηκαν, σε έναν βαθμό, οι προϋποθέσεις αλλαγής των συνηθειών, των αντιλήψεων, αλλά και του τρόπου συσχέτισης μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, υπογραμμίστηκε η υιοθέτηση νέων συνηθειών από τα παιδιά, όπως το να εργάζονται σε ένα πλαίσιο ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, καθώς και η αλλαγή του «πώς γίνονται τα πράγματα», δεδομένου ότι τα παιδιά προσπαθούσαν να «εναρμονιστούν» με τις επιθυμίες του εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο μάθησης και διακυβέρνησης. Επιπροσθέτως, κατέστη σαφές ότι όσον αφορά στα παιδιά, είχαν ενσωματώσει την ιδέα του σχολείου ως ένα βαθιά πειθαρχικό σύστημα, στο οποίο ο καθένας/μία «υπηρετεί» αυστηρά τον ρόλο του/της. Αυτό φανερώθηκε μέσα από την «εμμονή» τους με την «αξία» του συμβατικού τρόπου διδασκαλίας. Τέλος, καταδείχθηκε ότι για να διαμορφωθεί μία κοινότητα, δεν αρκεί η προσπάθειά του εκπαιδευτικού, αλλά η ειλικρινής επιθυμία των μελών της να γίνουν κοινότητα και να συσχετιστούν μεταξύ τους με έναν διαφορετικό τρόπο.

Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή απαιτεί εναλλακτικές λύσεις για έναν καλύτερο κόσμο μέσω νέων ενεργειών που λαμβάνουν υπόψη νέους λόγους και αντιλήψεις, αντιμαχόμενες τη «δικτατορία της μη εναλλακτικής» (de Sousa Santos, 2014· Harvey, 2012· Κιουρκιολίς, 2019· Moss, 2019). Βασική προϋπόθεση για να υπάρξουν εναλλακτικές είναι να υπάρξουν ιδέες (de Sousa Santos, 2015· Kemmis κ.ά., 2014).

Μια σχολική εκπαίδευση με νόημα αποτελεί ένα δυσεπίλυτο ζήτημα εδώ και τουλάχιστον έναν αιώνα. Οι διαμορφωτές/ριες των εκπαιδευτικών συστημάτων αρνούνται να σχεδιάσουν και να θεσπίσουν μία σχολική εκπαίδευση βασισμένη στις ανάγκες των παιδιών και τις τοπικές ιδιαιτερότητες της εκάστοτε κοινότητας. Αρνούνται δηλαδή, να σχεδιάσουν και να θεσπίσουν μία εκπαίδευση που να σχετίζεται άμεσα με τη ζωή των παιδιών.

Τις τελευταίες δεκαετίες λαμβάνουν χώρα στον «δυτικό» κόσμο πιο συντονισμένες προσπάθειες για μία συμπεριληπτικότερη εκπαίδευση, για τον σεβασμό και την προστασία των δικαιωμάτων των ανηλίκων. Η ανάγκη για μια διαφορετική παιδαγωγική –άρα μια δικαιότερη και πιο δημοκρατική κοινωνία– φανερώνει την ύπαρξη μιας κρίσης στις βασικές ταξινομήσεις και περιχαράξεις της κοινωνίας, μιας κρίσης στις δομές εξουσίας και τις αρχές ελέγχου της κοινωνίας (Bernstein, 2015).

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελεί μία προσπάθεια ψηλάφησης ενός μοντέλου παιδαγωγικής με το οποίο δίνεται η δυνατότητα μεταφοράς στοιχείων των «κοινών» στη σχολική τάξη. Ευρύτερα, το μοντέλο των «κοινών» αποτελεί ένα εναλλακτικό σύστημα αξιών και δράσης, έναν διαφορετικό τρόπο αντίληψης του κόσμου που καλλιεργεί τα δημοκρατικά ιδανικά, την ισότητα, τη δημιουργικότητα και τις βιώσιμες σχέσεις ανθρώπου και φύσης (Bauwens, Kostakis & Pazaitis, 2019). Βασική παράμετρος για να μετατραπεί κάτι σε «κοινό» (ή αλλιώς να «κοινοποιηθεί») είναι να ακολουθεί την τριαδική δόμηση «πόρος–κοινότητα–κανόνες». Ουσιαστικά, ο πόρος μπορεί να λειτουργήσει ως μια αφορμή ώστε τα μέλη μιας κοινότητας (οι κοινωνοί) να συνεργαστούν, να μοιραστούν και να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλον, καθώς και να θεσπίσουν κανόνες για τη συνδιαχείρισή του (Bollier & Helfrich, 2019). Για τον λόγο αυτό, δίνεται έμφαση στους κανόνες και τη δομή της κοινότητας, ώστε να υπάρχει ισότιμη συμμετοχή, συναπόφαση και κοινό όφελος.

Ερμηνεύοντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από τη λογική των κοινών, μπορούν να εντοπιστούν κυρίαρχα συστήματα λόγων και πρακτικών που εκφράζονται μέσα από τις περιφράξεις. Οι περιφράξεις συνιστούν μορφές *«δομικής, συμβολικής, βίας με την έννοια του περιορισμού των παιδιών σε καθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και της επιβολής συγκεκριμένων μορφών αντίληψης και κατανόησης του εαυτού και της ταυτότητας»* (Πεχτελίδης, 2020α: 12).

Το μαθησιακό τοπίο διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τις περιφράξεις που επηρεάζουν τις μεθόδους διδασκαλίας, τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία (Πεχτελίδης, 2020α). Διακρίνονται δύο (2) μορφές περιφράξεων: η σκληρή και η εύπλαστη (βλ. Πεχτελίδης, 2020α). Από τη μία, η σκληρή περίφραξη αναδυόμενη από τον (νέο)συντηρητισμό, δίνει έμφαση στις παραδοσιακές αξίες και την ηθική, διαπερνώντας το πρόγραμμα σπουδών και συντηρώντας τον τρόπο που διεξάγεται η συμβατική διδασκαλία (βλ. Κατσαρού, 2020). Από την άλλη, η εύπλαστη περίφραξη αποτελεί τον αντίκτυπο του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. Οι προσανατολισμένες στην αγορά πολιτικές, πέρα από την επιρροή που ασκούν επιχειρώντας σταδιακά την ιδιωτικοποίηση του δημόσιου σχολείου και την εμπορευματοποίηση της γνώσης, προωθούν τις αξίες του ατομικισμού και του ανταγωνισμού στη σχολική εκπαιδευτική καθημερινότητα.

Με λίγα λόγια, υπάρχει ήδη μία ενεργή σύγκρουση προώθησης ετερόκλητων αξιών και ηθικών μέσα από τις προαναφερθείσες περιφράξεις στη σχολική εκπαίδευση. Από κοινού, αμφότερες καθορίζουν τις πολιτικές στην εκπαίδευση είτε προς τη συντήρηση του υπάρχοντος σχολικού θεσμού, είτε προς τη μετατροπή του δημόσιου σχολείου σε μία επιχείρηση διαμόρφωσης μελλοντικών «υπάκουων» πολιτών.

Το είδος της γνώσης, αλλά και οι σχέσεις εξουσίας διαμορφώνονται από πάνω-προς-τα-κάτω (top-down). Το αρμόδιο υπουργείο βρίσκεται στο ανώτερο κλιμάκιο της ιεραρχίας, ενώ στο κατώτερο υπάρχει η σχολική τάξη. Στην οπτική των Εκπαιδευτικών κοινών η έντονη ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να εντοπιστεί στις γνώσεις και στη διακυβέρνηση.

Όσον αφορά στις γνώσεις, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια υποδεικνύεται ποια γνώση θεωρείται έγκυρη και πολύτιμη, υπό το πρίσμα ότι αντανakλά και ενισχύει τις υπάρχουσες δομές εξουσίας. Οι επιλογές του προγράμματος σπουδών, το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και οι διδακτικές τεχνικές είναι επηρεασμένες από τις κυρίαρχες αφηγήσεις και

ιδεολογίες. Αυτός ο έλεγχος της γνώσης επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και διαμορφώνουν την υποκειμενικότητά τους, εφόσον λειτουργεί περιοριστικά στην ανάπτυξη εναλλακτικών προοπτικών.

Σχετικά με τη διακυβέρνηση, μέσα από τη θέσπιση νορμών, κανόνων και κανονισμών υποδεικνύεται και ασκείται η πειθαρχική εξουσία στο σχολικό πλαίσιο. Αυτοί οι κανόνες, οι κανονισμοί και οι νόρμες έχουν σχεδιαστεί για να ενσταλάξουν την πειθαρχία και τον έλεγχο της συμπεριφοράς, για να επιτύχουν τη συμμόρφωση με τα κοινωνικά πρότυπα και να επιβάλλουν στα παιδιά το τι ακριβώς πρέπει να κάνουν, το πώς, το πότε, το πού και με ποιον/α. Επίσης, τα παιδιά υπόκεινται σε επιτήρηση και αξιολόγηση μέσω μηχανισμών, όπως είναι οι εξετάσεις, οι βαθμοί και τα πειθαρχικά μέτρα, δημιουργώντας μια ιεραρχική δυναμική εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Η λογική μίας εκπαίδευσης διαμορφωμένης «από-πάνω-προς-τα-κάτω» καταστέλλει τη δημιουργικότητα, τον ενθουσιασμό και την περιέργεια των παιδιών για μάθηση (βλ. Robinson & Aronica, 2015).

Μέσα από «κοινά» στην εκπαίδευση μπορεί να δοθεί ένα νέο κριτικό φίλτρο, το μοντέλο της «λείας θέσμησης των κοινών» το οποίο θέτει υπό αμφισβήτηση τις δύο προαναφερθείσες μορφές περιφράξεων. Μέσα από το μοντέλο αυτό η σχολική εκπαίδευση γίνεται ορατή υπό ένα νέο πρίσμα και προωθούνται εναλλακτικές μορφές σκέψης και δράσης της τρέχουσας κατάστασης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και των επιπτώσεών της στα παιδιά και την κοινωνία γενικότερα (Πεχτελίδης, 2020α).

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από μορφές συμμετοχικής και αλληλέγγυας μάθησης, μπορούν να αντικαταστήσουν τον δασκαλικό μονόλογο και την φλύαρη εξήγηση προάγοντας μια πιο ισότιμη, δημοκρατική και ελκυστική μορφή σχολικής συνύπαρξης (Arkarian κ.ά., 2021· Pantazidis, 2023· Χρυσαφίδης, 2006). Αυτή η αναδιανομή εξουσίας ανοίγει νέες δυνατότητες συμμετοχής του εκπαιδευτικού και των παιδιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η Παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών κοινών τοποθετεί νέα φίλτρα για την επανεξέταση του θεσμού της εκπαίδευσης και της μάθησης, του σχολείου και της σχολικής τάξης, αλλά και της παιδαγωγικής επιστήμης. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει να γίνει αντιληπτό το σχολείο ως ένας θεσμός φτιαγμένος από ανθρώπους και, άρα, ως ανοιχτό πεδίο που μπορεί να ξαναφτιαχτεί από ανθρώπους (Etmanski, Bishop & Page, 2017). Μια επανάσταση που «δεν

απαιτεί», που «δεν επαιτεί», που «δεν φωνάζει», αλλά δημιουργεί την εκπαίδευση που θέλει εντός της εκπαίδευσης που θέλει να ξεπεράσει (Alanen, 2019).

Η δημιουργία μιας κουλτούρας συμμετοχής αποτελεί κεντρικό στοιχείο στη λογική των «κοινών». Οι ισότιμες σχέσεις εκπαιδευτικού και παιδιών μπορούν να λειτουργήσουν ως κινητήριο δύναμη του σχολικού βίου και να αποτελέσουν το βασικό συστατικό για την εξασφάλιση του δικαιώματος των παιδιών να έχουν φωνή στη διαδικασία της εκπαίδευσής τους (Μόσχος & Καλησώρα, 2020· Πανταζίδης, 2020· 2021). Αυτό υπονοεί ότι η δημοκρατία δεν γίνεται ορατή ως ένα κεφάλαιο σχολικού εγχειριδίου που πρέπει να διδαχθεί και να αποστηθιστεί, αλλά μια πρακτική που είναι ωφέλιμο να βιωθεί και να κατανοηθεί μέσω της ενεργητικής εμπλοκής σε αυτήν (Biesta & Lawy, 2006· Κατσαρού, 2020), δίνοντας περισσότερο χώρο στα παιδιά να αυτενεργήσουν. Ουσιαστικά, στην παιδαγωγική πρόταση των «κοινών» επιδιώκεται η μετάβαση από τη συμβατική και απόλυτη εξουσία του/της εκπαιδευτικού της τάξης σε μια διακυβέρνηση όπου τα παιδιά συναποφασίζουν, αμφισβητώντας την εγκαθιδρυμένη ιεραρχική σχέση που προϋπήρχε μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/ριών.

Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως πομπός γνώσεων, εξηγητής/τρια και ως αξιολογητής/ρια πρόσκτησης γνώσεων, αλλά ως διευκολυντής/τρια, ως κριτικός φίλος και «κοινωνός» (Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018· Pechtelidis & Pantazidis, 2018). Τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως «κοιωνοί», πολιτικοί εμπρόθετοι δρώντες και εν δυνάμει πολίτες, που συμμετέχουν ενεργά στο σχολικό γίνεσθαι και σε ένα μεγάλο βαθμό, το συνδιαμορφώνουν. Σε αυτό το πλαίσιο, αμφισβητείται το κυρίαρχο παιδικό πρότυπο που παράγουν οι κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης σχετικά με τις περιορισμένες δυνατότητες των παιδιών λόγω της ηλικίας τους (Πεχτελίδης, 2015· Pechtelidis & Kiourkiolis, 2020).

Στο ξεκίνημα της ερευνητικής διαδικασίας στο πλαίσιο του παρόντος πονήματος «γεννήθηκε» το ερώτημα πώς τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαχείριση του σχολικού χώρου και χρόνου, ρυθμίζοντας α) τις διαδικασίες και τους κανόνες της τάξης (διακυβέρνηση) και β) τη σχολική γνώση και τη μάθηση. Προς απάντησή του, έγινε μία προσπάθεια έμπρακτης εφαρμογής των αρχών της ενεργητικής συμμετοχής από την πλευρά του ερευνητή/εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, ο τελευταίος εκχώρησε σταδιακά στους μαθητές/ριες κάποιες από τις αρμοδιότητες που παραδοσιακά ανήκαν στον ίδιο, επομένως

τους παραχώρησε και ευθύνες με σκοπό να διαμορφώσουν από κοινού την εκπαιδευτική διαδικασία.

Γενικότερα, αξιοποιήθηκαν διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές και τεχνικές, οι οποίες στη συνέχεια αναπροσαρμόζονταν διαρκώς ανάλογα με τις ανάγκες του πλαισίου ως είθισται σε μια έρευνα δράσης (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Με τον καιρό, στο επίκεντρο της καθημερινότητας, εντοπίστηκε ένα μοτίβο συνδυαστικής αξιοποίησης «παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών», οι οποίες προέκυψαν ως όρος μέσα από την παρούσα διατριβή (Πανταζίδης, 2023α). Οι «παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών» αποτελούν διαδικασίες διακυβέρνησης, αλλά και μάθησης «από-κάτω-προς-τα-πάνω» που προάγουν τον μετασχηματισμό μιας σχολικής τάξης σε «κοινό». Μεταξύ αυτών, αναφέρονται πέντε (5) από τις βασικότερες πρακτικές (Πανταζίδης, 2020· 2021· 2023α), με τις οποίες πειραματίστηκαν ο ερευνητής/εκπαιδευτικός και οι μαθητές/ριες κατά το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρονιάς:

- συνελεύσεις των παιδιών: πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις με τη συμμετοχή των παιδιών
- ομότιμη υπευθυνότητα: πώς ενεργοποιούνται διαδικασίες δέσμευσης και υπευθυνότητας
- ομότιμος διάλογος: πώς επιτυγχάνεται ισότιμη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών
- ομότιμη μάθηση: πώς προωθείται η αυτοοργάνωση των παιδιών στη μάθηση
- συνδημιουργία της γνώσης: πώς δημιουργείται συλλογικά γνώση

Οι «παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών» βασίστηκαν σε στοιχεία συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αυτοοργάνωσης μεταξύ των παιδιών, και σε έναν πιο ισότιμο ρόλο μεταξύ εκπαιδευτικού–παιδιών. Μέσα από αυτές τις πρακτικές έγινε προσπάθεια προαγωγής μιας δίκαιης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για όλους/ες. Οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών αναφέρονται πιο αναλυτικά στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους.

Γενικότερα, λήφθηκαν υπόψη σημαντικές εργασίες που αξιοποιούν τη λογική των «κοινών» ως μια νέα οπτική ασκούσα κριτική στις εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση των οικονομικών πιέσεων για αύξηση και παραγωγή απόδοσης, των μαθησιακών αποτελεσμάτων ή/και των επιχειρηματικών δεξιοτήτων του πολίτη του 21ου αιώνα (βλ. De

Lissovoy, Means & Saltman, 2015· Koorsgaard, 2018· Locatelli, 2019). Οι κριτικές αυτές καθίστανται χρήσιμες για τη συνειδητοποίηση των συνεπειών των ηγεμονικών λόγων, που ως ιδέες βαραίνουν τις καθημερινές πρακτικές των δασκάλων και των μαθητών/τριών στο σημερινό νεοσυντηρητικό και νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό τοπίο.

Το ζήτημα, όμως, είναι ότι οι εργασίες αυτές, θέτουν τα «κοινά» ως ένα φίλτρο για να ασκήσουν κριτική στην υπάρχουσα κατάσταση. Βάζουν στο επίκεντρο τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και της κυρίαρχης πολιτικής χωρίς περαιτέρω ρεαλιστικές προτάσεις για το τι θα μπορούσε να γίνει για να υπάρξει μια εκπαίδευση των «κοινών» στο εδώ και το τώρα. Επίσης, αγνοούν την παιδική ηλικία και την εμπρόθετη δράση των παιδιών. Με λίγα λόγια, μπορεί από τη μία να εστιάζουν στην ιδέα ότι το σχολείο αποτελεί έναν κοινό χώρο συνέργειας και συνεργασίας με τα παιδιά (βλ. Koorsgard, 2018), αλλά από την άλλη τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως ομότιμα μέλη, κοινωνοί και συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της διακυβέρνησης του σχολείου (Πεχτελίδης, 2020α· Pechtelidis & Kiourkiolis, 2020) ή/και της σχολικής τους τάξης (Πανταζίδης, 2023α). Είναι ζήτημα προτεραιοτήτων οι ιθύνοντες για τα εκπαιδευτικά να εστιάσουν στη πάσχουσα βάση κι όχι μόνο στην κορυφή της πυραμίδας.

Η θέση που ακολουθεί η παρούσα διατριβή έχει ως αφητηρία το σύγγραμμα, «Για μια Εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των “τειχών”» (Πεχτελίδης, 2020α). Ο Πεχτελίδης (2020α) προτείνει μία νέα θεωρία για την παιδαγωγική και την εκπαίδευση. Θέτει το πλαίσιο λειτουργίας μιας εκπαίδευσης των «κοινών» όχι μόνο σε ένα μακροεπίπεδο, αλλά και σε ένα μικροεπίπεδο, ενώ επαναπροσδιορίζει τις έννοιες της παιδικής ηλικίας, της εκπαίδευσης, του/της εκπαιδευτικού, της γνώσης και της κοινότητας. Επιπλέον, ο Πεχτελίδης (2020) προάγει εναλλακτικές μορφές δόμησης της γνώσης και της εμπειρίας στο πεδίο της εκπαίδευσης μέσα από το μεταθεμελιωτικό παράδειγμα των Εκπαιδευτικών κοινών. Προτείνει έναν τύπο εκπαίδευσης που θα βασίζεται στη συλλογική δημιουργία νοήματος και γνώσης βάσει του διαλόγου, του αναστοχασμού και της αμφισβήτησης των κυρίαρχων αφηγήσεων από μέρους των μελών. Με αυτόν τον τρόπο, διερευνά τον κοινωνικό και πολιτικό προσδιορισμό των εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών και τις προϋποθέσεις μιας εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής.

Στη βιβλιογραφία για τα Εκπαιδευτικά κοινά είναι σε εξέλιξη μια συζήτηση σχετικά με το κατά πόσο είναι εφικτή η μεταφορά στοιχείων των «κοινών» στην εκπαίδευση. Γενικότερα, τα «κοινά» αποτελούν μια κοινωνική πρακτική διακυβέρνησης ενός πόρου, όχι από το κράτος ή την αγορά, αλλά από μια κοινότητα, η οποία αυτοδιαχειρίζεται τον πόρο μέσω θεσμών που η ίδια δημιουργεί (Κιουρκιολίς, 2019). Για να γίνει βάσιμος λόγος για το βαθμό αυτονομίας των «κοινών» από το κράτος και την αγορά κρίνεται σκόπιμος ο διαχωρισμός των Εκπαιδευτικών κοινών σε ανεξάρτητα και υβριδικά (Pechtelidis, Kozaris, Pantazidis & Botonaki, 2023, κ.ά, 2023).

Όσο αφορά στα ανεξάρτητα «κοινά», υπάρχει μία πλευρά που υποστηρίζει ότι η λογική των «κοινών» είναι δυνατό να μεταφερθεί κυρίως έξω και πέρα από τον θεσμό του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, όπως στη μη τυπική εκπαίδευση και σε μαθησιακές κοινότητες (Collet-Sabe & Ball, 2022· Chronaki & Lazaridou· Lewis, 2012· Pechtelidis & Pantazidis, 2018· Pechtelidis, κ.ά., 2023α). Αυτού του είδους η μεταφορά ωθεί τα «κοινά» προς έννοιες όπως της αποσχολειοποίησης (βλ. Illic, 1971) και της εξωπαιδαγωγικής (βλ. Lewis, 2012).

Τέτοιου είδους εγχειρήματα έχουν εξεταστεί τα προηγούμενα χρόνια στην Ελλάδα μέσα από μία σειρά εμπειρικών ερευνών, σε ελευθεριακές μαθησιακές κοινότητες προσχολικής εκπαίδευσης όπως τα «Μπισκούνια» (Πεχτελίδης & Δαμοπούλου· Πεχτελίδης, Κιουρκιολής & Δαμοπούλου, 2015) και το «Μικρό Δέντρο» (Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018). Επιπλέον, υπάρχουν συνεταιριστικά Δημοτικά σχολεία όπως το «Ataxia school» (Λούκας, 2022) και Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης ο «Κήπος των παιδιών» (Chronaki & Lazaridou, 2023).

Στα εγχειρήματα αυτά συμμετείχαν ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας, γονέων/κηδεμόνων και εκπαιδευτικών. Οι έρευνες αυτές ανέδειξαν ότι μέσω της κατασκευής εναλλακτικών χώρων μάθησης και συμμετοχής μπορεί να προωθηθεί η δημοκρατία, η αυτοοργάνωση, η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα. Ακόμη κι αν υπάρχουν αρκετές δυσκολίες και περιορισμοί λόγω της βιωσιμότητας των εγχειρημάτων, μέσα από τις έρευνες αυτές γνωρίζουμε ότι η εφαρμογή της λογικής των «κοινών» είναι εφικτή.

Η μεγαλύτερη πρόκληση αφορά στα υβριδικά «κοινά», κατά τα οποία η λογική των «κοινών» μπορεί να αναπτυχθεί και να υπερβεί τις περιφράξεις (βλ. 1.4.1.) που θέτει το δημόσιο σχολείο μέσα από τους ιεραρχικούς μηχανισμούς διακυβέρνησης και γνώσης (Pantazidis, 2023· Pechtelidis & Pantazidis, 2018). Η συζήτηση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι η

παρούσα διδακτορική διατριβή (υπο)στηρίζει ένα δωρεάν δημόσιο και συμπεριληπτικό σχολείο για όλα τα παιδιά. Για τον λόγο αυτό θεωρώ ότι το σχολείο μπορεί και οφείλει να διαπνέεται από δημοκρατικές αρχές.

Η κοινωνική πραγματικότητα παράγεται μέσα από ιστορίες: ιστορίες που ακούγονται, ιστορίες που λέγονται και ιστορίες που επινοούνται (Staintons-Rogers & Staintons-Rogers, 1992). Για τον λόγο αυτό, χρειάζονται «περισσότερες περιγραφές των τελετουργικών, των πρακτικών και των νοοτροπιών που παράγονται μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των «κοινών», για να γίνουν ορατές οι διαδικασίες και οι διεργασίες δημιουργίας εναλλακτικών υποκειμενικοτήτων και κοινοτήτων» (Πεχτελίδης, 2020: 186). Επομένως, χρειάζονται περισσότερες εμπειρικές έρευνες που αφορούν σε προσπάθειες «κοινοποίησης» της σχολικής εκπαίδευσης και, ιδίως, της δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία είναι ένα κοινό αγαθό με κρίσιμο ρόλο στην κοινωνία (Pechtelidis & Kiourkiolis, 2020).

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή θα λάβει χώρα η αφήγηση μιας τέτοιας ιστορίας που προτάσσει μία εναλλακτική δόμηση της σχολικής εμπειρίας. Το κενό, λοιπόν, που καλύπτεται με την εργασία αυτή αφορά στη διερεύνηση της μεταφοράς στοιχείων των «κοινών» στο δημόσιο σχολείο μέσα από μία συνεχή και καθημερινή προσπάθεια με γνώμονα τις εμπειρίες των παιδιών στις διαδικασίες μάθησης και διακυβέρνησης της σχολικής τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητικός σχεδιασμός διαμορφώθηκε έτσι, ώστε να απαντά στο κατωτέρω ερευνητικό ερώτημα και υποερωτήματα.

Πώς μπορεί να μεταφερθεί η λογική των «κοινών» στην καθημερινότητα μιας σχολικής τάξης ενός δημόσιου σχολείου;

- 1) Ποια είναι η επίδρασή της στις συνήθειες της σχολικής καθημερινότητας;
- 2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδιών για τη συμμετοχή τους στο εγχείρημα;
- 3) Ποιος είναι ο τρόπος συσχέτισης μεταξύ των υποκειμένων;

Στο πρώτο κεφάλαιο της διατριβής αποσαφηνίζονται οι βασικές έννοιες της εκπαίδευσης και των «κοινών», αναδεικνύονται οι παθογένειες της σχολικής εκπαίδευσης και ασκείται κριτική επ' αυτών. Η ανάδειξη των παθογενειών αυτών δεν επιτρέπει μόνο την κριτική, αλλά και τη δημιουργία ρωγμών, ώστε να προταθεί μία νέα οπτική για τη σχολική εκπαίδευση βασισμένη στα Εκπαιδευτικά κοινά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια προαγωγής μιας σύγχρονης ριζοσπαστικής παιδαγωγικής αντίληψης για τη σχολική εκπαίδευση μέσα από τη λογική των «κοινών» μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών. Οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών αναπτύχθηκαν και προσαρμόστηκαν στο σχολικό πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας. Οι πρακτικές αυτές διαχωρίζονται σε «Ομότιμες πρακτικές μάθησης» και «Ομότιμες πρακτικές διακυβέρνησης». Το εφαρμοσμένο μέρος γίνεται ορατό ως καλή πρακτική μιας έρευνας δράσης κι όχι ως παιδαγωγικό δόγμα ή «συνταγή». Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα βήματα που μπορούν να γίνουν για να εφαρμόσει ένας/μία εκπαιδευτικός τις παραπάνω παιδαγωγικές πρακτικές, αφού κυρίως προάγουν μια λογική, ένα δρόμο που θα μπορούσε κανείς/καμία να κινηθεί.

Στο τρίτο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνεται η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε. Αναλυτικότερα, περιγράφεται ο τρόπος διαμόρφωσης των ερευνητικών υποερωτημάτων, το είδος του ερευνητικού σχεδιασμού (έρευνα δράσης), η περιγραφή του πλαισίου της έρευνας και αλλά και ο τρόπος συλλογής, οργάνωσης και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων. Τα ευρήματα διαχωρίζονται σε δύο διακριτά θέματα: στη γνώση και τη μάθηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών, και στη διακυβέρνηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών. Στα δύο θέματα αναδεικνύονται τα ευρήματα μέσα από όρους των «κοινών». Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο θέμα η ανάλυση γίνεται ως προς τη γνώση ως άυλο πόρο, τον συντονισμό και την αυτοοργάνωση, τον ολοπτισμό και τη φροντίδα, τον χρόνο και τον τρόπο εργασίας, καθώς επίσης τη ριζωματική μάθηση και τη στιγμέργια. Στο δεύτερο θέμα συμπεριλαμβάνονται οι κατηγορίες που αφορούν στην ετεραρχία και συνδιαμόρφωση, τον ολοπτισμό και την εμπιστοσύνη, την ισοδυναμικότητα και τις σχέσεις και τους/τις «λαθρεπιβάτες/ισσες».

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συσχέτιση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων με το ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα αυτού. Συγκεκριμένα, η συζήτηση πραγματοποιείται γύρω από τους άξονες που αφορούν στην επίδραση των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών στις συνήθειες, στις αντιλήψεις των παιδιών, καθώς και στον τρόπο που τα παιδιά συσχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, αλλά και μεταξύ τους. Στην τελευταία ενότητα γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα

σχετικά με τον τρόπο μεταφοράς της λογικής των κοινών στη σχολική εκπαιδευτική καθημερινότητα.

1. Η σχολική εκπαίδευση σήμερα μέσα από το πρίσμα των «κοινών»

«Τίποτα δεν είναι πιο αισιόδοξο από τη συστηματική κατανόηση πραγματικότητων» (Bernstein, 2015: 58)

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης της σχολικής εκπαίδευσης μέσα από τη λογική των κοινών. Πρωτίστως, αναλύονται μερικές σημαντικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, έπειτα αποσαφηνίζεται η έννοια των «κοινών», ακολούθως, κατασκευάζεται η οπτική της σχολικής τάξης μέσα από τη λογική των κοινών και τέλος τοποθετούνται τα εκπαιδευτικά κοινά στη συζήτηση για την κριτική εκπαίδευση. Μια τέτοια προσπάθεια ερμηνείας μέσα από το πρίσμα της λογικής των κοινών στη σύγχρονη σχολική εκπαίδευση μπορεί να «φωτίσει» σκοτεινά σημεία του τρόπου λειτουργίας της σχολικής εκπαίδευσης φανερώνοντας περαιτέρω παθογένειες της σχολικής καθημερινότητας. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αναδειχθούν νέες οπτικές στη σύγκλιση του πεδίου της παιδαγωγικής επιστήμης και των «κοινών».

Σήμερα, στην Ελλάδα η σχολική εκπαίδευση συνδέεται με την πειθαρχία για τη διατήρηση της τάξης και τη δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2009). Το δημόσιο σχολείο έχει ιεραρχικό και κανονιστικό χαρακτήρα που έχει φανεί μη ικανός να δημιουργήσει δημοκρατικούς πολίτες. Αν το σχολείο δεν επιτρέψει την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, τότε δύσκολα αυτή θα μπορέσει να καλλιεργηθεί αλλού (Κατσαρού, 2020). Όπως υποστήριξε και ο Freire (1996), το σχολείο φτιάχνει τον άνθρωπο και ο άνθρωπος αλλάζει την κοινωνία.

Στο βιβλίο «Δημοκρατία και Εκπαίδευση» ο John Dewey (1916) οραματίστηκε ένα σχολείο θεμελιωμένο σε μια παιδαγωγική της ανακάλυψης και της συνεργασίας μεταξύ ομοτίμων που είχε ως απώτερο σκοπό μια πιο δημοκρατική, δίκαιη και ειρηνική κοινωνία (Meirieu, 2021). Σήμερα, έναν αιώνα μετά το βιβλίο του Dewey, το σχολείο ως δομή φαίνεται να παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες ως προς την πιθανότητα χάραξης μια τέτοιας κατεύθυνσης.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα μοιάζουν να έχουν κολλήσει σε μια διαχρονική στρέβλωση, επιδεικνύοντας απροθυμία ή/και ανικανότητα να ασχοληθούν πρώτον, με νέες μορφές σκέψης και μάθησης, δεύτερον, με την υφιστάμενη κατάσταση των ανθρώπων και των κοινωνιών, και τρίτον, με την κατάσταση στην οποία αυτές οδεύουν (Fielding & Moss, 2011). Το σχολείο έχει την αποστολή να παρέχει χρόνο για μάθηση με συστηματικό τρόπο κι όχι

τυχαίο (Meirieu, 2021). Η παθητικοποίηση των παιδιών συνεχίζει να χαρακτηρίζει το σημερινό σχολείο, τα οποία εντός των σχολικών τάξεων εκπαιδεύονται ώστε να γίνουν δέκτες ξένων επιθυμιών και πορισμάτων. Τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως στόχοι των οργάνων της πειθαρχικής εξουσίας, αλλά και ως καταναλωτές γνώσεων, ενώ η σχολική ύλη γίνεται αντιληπτή ως αδιαπραγμάτευτη γνώση που πρέπει να μεταβιβαστεί και να αφομοιωθεί άκριτα από αυτά (Broadhead, Bale, Case, Hussain & Woolley 2018· Πεχτελίδης, 2020).

Η παθητικοποίηση υφίσταται παρ' όλο που η σύγχρονη έρευνα και οι σύγχρονοι μελετητές εμπλουτίζουν τη γνώση σχετικά με τους τρόπους μάθησης εστιάζοντας στις εσωτερικές διεργασίες του νου, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων και, εν γένει, στη γνώση για τον άνθρωπο και την κοινωνία (Pantazidis, 2023).

Παγκοσμίως, ακόμη και σήμερα, δύο πράγματα θεωρούνται προφανή και αυτονόητα σχετικά με τη λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης: η μετάδοση γνώσης και η κοινωνικοποίηση των παιδιών (Σολομών, 1992). Συγκεκριμένα, πρόκειται για την κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική που βασίζεται στη μεταβίβαση της γνώσης μέσω της εξήγησης και στην αντίληψη περί της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Βάσει της πρακτικής αυτής τα παιδιά υιοθετούν άκριτα και παθητικά τις επιβαλλόμενες κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας μέσω του σχολείου (Lave & Wenger, 1991· Prout, 2005· Πεχτελίδης, 2015).

Η εκπαίδευση των παιδιών οριοθετείται από διάφορα επιστημονικά πεδία, με πιο εξέχον εκείνο της παιδαγωγικής επιστήμης. Η αφετηρία τόσο των συντηρητικών όσο και των προοδευτικών κύκλων της παιδαγωγικής είναι ότι η εκπαίδευση ως διαδικασία στηρίζεται σε ένα πλέγμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Ξωχέλλης, 2010). Παράλληλα, η πρόταση των «κοινών» αφορά στην προώθηση ενός εναλλακτικού πλέγματος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και κοινωνικών σχέσεων, διαφορετικών από όσες έχουν εδραιωθεί έως τώρα. Οι σχέσεις, λοιπόν, είναι ο συνδυαστικός κρίκος της παιδαγωγικής και των «κοινών».

Τα «κοινά» προωθούν τις πιο ισότιμες και τις πιο αλληλέγγυες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων που έχουν ως σκοπό να αυτοοργανωθούν και να συνδιαχειριστούν έναν πόρο, όπως η γνώση κ.ά. Η ιδέα της δημοκρατίας των «κοινών» προεικονίζεται σε διάφορα κοινωνικά εγχειρήματα, όπου τίθενται ζητήματα ανοικτότητας, πλουραλισμού, ισότητας και οριζοντιότητας, ώστε τα άτομα να συμμετέχουν σε μια συλλογική αυτοδιαχείριση κοινών

πόρων (Κιουρκιολίς, 2019· Πανταζίδης, 2020). Το ερώτημα που εγείρεται όμως αφορά στο πώς όλα αυτά μεταφέρονται στη δημόσια σχολική εκπαίδευση.

Αρχικά, μοιάζει παράδοξο να επιχειρηθεί μεταφορά στοιχείων μιας λογικής σε ένα τόσο έντονα προδιαμορφωμένο πλαίσιο δράσης, όπως είναι αυτό της δημόσιας εκπαίδευσης, όπου τα πράγματα γίνονται με έναν συγκεκριμένο και προκαθορισμένο τρόπο. Η αυστηρή πειθάρχηση, η μεταβίβαση της γνώσης αποκλειστικά από τον/την εκπαιδευτικό και η μη εμπλοκή των παιδιών σε αποφάσεις είναι στοιχεία που απέχουν πολύ από τη λογική των «κοινών». Για τον λόγο αυτό, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, γίνεται μια προσπάθεια εφαρμογής μιας υβριδικής μορφής των «κοινών» στην εκπαίδευση.

1.1. Η σχολική εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης της σχολικής εκπαίδευσης μέσα από τρεις διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι διαστάσεις αυτές αφορούν σε διαφορετικά αίτια διαμόρφωσης ενός εγκαθιδρυμένου πλαισίου κατά το οποίο λειτουργεί η σχολική εκπαίδευση σήμερα. Στην πρώτη διάσταση συζητείται το ζήτημα της εκπαίδευσης ως κοινωνικό δικαίωμα ή εμπόρευμα. Στη δεύτερη διάσταση επιχειρείται η συνάρθρωση διαφορετικών ιστορικών εξελίξεων που καθόρισαν τη σχολική εκπαίδευση, στην τρίτη επιχειρείται η εξέταση της σχολικής εμπειρίας ως μία (παγκόσμια) συνήθεια και προτείνεται ο όρος «σχολαιοποιημένος νους».

Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι στο κεφάλαιο αυτό η σχολική πραγματικότητα γίνεται ορατή ως στατική, εξωτερική και απολύτως καθοριστική για τα υποκείμενα που μετέχουν σε αυτή (βλ. Πεχτελίδης, 2004). Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει σκοπιμότητα εξομοίωσης όλων των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών, αλλά κυρίως άσκησης κριτικής στον πυρήνα της λογικής του σχολικού μοντέλου λειτουργίας.

1.1.1. Η Εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα ή ως εμπόρευμα;

Όλα τα αγαθά και οι υπηρεσίες που εξυπηρετούν τις ανάγκες των ανθρώπων μπορούν να αναγνωριστούν ως αντικείμενα των κοινωνικών δικαιωμάτων (Χατζηνικολάου, 2005). Τα κοινωνικά δικαιώματα αναφέρονται σε παροχές οι οποίες μπορεί να μην αφορούν στην οικονομική ενίσχυση, αλλά στην υγεία, στην εκπαίδευση, στον πολιτισμό κ.ά., τα οποία

αποτελούν «δυνάμει εισοδήματα» (Χατζηνικολάου, 2005). Τα δυνάμει εισοδήματα λαμβάνονται υπόψη ως δημόσια αγαθά.

Σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα και δημόσιο αγαθό, καθώς αποτελεί την πρωταρχική ευθύνη της πολιτείας για τη διασφάλιση της εκπαίδευσης για όλους/ες (Locatelli, 2019). Ωστόσο, η αρχή αυτή αμφισβητείται όλο και περισσότερο σε όλα τα επίπεδα από τους φορείς και τις πηγές χρηματοδότησης. Οι δυναμικές αυτές μπορεί να οδηγήσουν στην αποδυνάμωση του ρόλου της πολιτείας στη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης, με δυσμενείς επιπτώσεις στην παροχή εκπαίδευσης, ιδίως μεταξύ περιθωριοποιημένων ομάδων. Γενικότερα, οι πρόσφατες τάσεις ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης τείνουν να ευνοούν μια θεώρηση της εκπαίδευσης ως εμπορεύματος, του οποίου το κόστος πρέπει να αναλάβουν οι πολίτες (Locatelli, 2019).

Υπάρχει μια συζήτηση στη βιβλιογραφία για το τι συνιστά δημόσιο αγαθό (Westheimer, 2015). Ένα συνηθισμένο παράδειγμα δημόσιου αγαθού είναι ένας φάρος, διότι είναι χρήσιμος σε αναρίθμητα σκάφη και κανένα σκάφος δεν μπορεί να αποκλειστεί από τη χρήση του (Locatelli, 2019). Η Menashy (2009) υποστηρίζει ότι η σχολική εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται στον κλασικό ορισμό του αμιγούς δημόσιου αγαθού, δηλαδή ενός αγαθού που έχει και τα εξής δύο χαρακτηριστικά: α) μη αποκλείσιμο και β) μη ανταγωνιστικό.

α) Αποτελεί αδιαπραγμάτευτο και ζωτικής σημασίας δικαίωμα του κάθε παιδιού να έχει πρόσβαση στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, η φυσική παρουσία στο σχολείο δεν εξασφαλίζει ότι κάθε παιδί θα συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ισότιμο μέλος. Η ίδια η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε αυτό. Μπορεί να προωθήσει την ισότιμη συμμετοχή και να εφαρμόσει στρατηγικές συμπερίληψης, αλλά και να προκαλέσει νέες ανισορροπίες και κοινωνικό αποκλεισμό (Siatras & Koumaras, 2013).

β) Αν ένα αγαθό είναι ανταγωνιστικό, η κατανάλωσή του από ένα άτομο μπορεί να μειώσει τη χρήση του από ένα άλλο άτομο. Επομένως, όταν γίνεται λόγος για ένα ανταγωνιστικό αγαθό συνεπάγεται ότι δεν είναι διαθέσιμη η ίδια ποσότητα αγαθών σε όλους. Βέβαια, υπάρχουν άυλα αγαθά όπως ο αέρας, το διαδίκτυο και η γνώση, τα οποία είναι μη πεπερασμένα. Η Menashy (2009) εδώ θεωρεί ότι ένας μεγαλύτερος αριθμός μαθητών/τριών

σε μια τάξη μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθιστώντας την ανταγωνιστική προς τα υποκείμενα. Ο τρόπος που γίνεται αντιληπτός ο ανταγωνισμός οφείλεται σε ζητήματα διεκδίκησης χώρου και χρόνου από τα υποκείμενα κι όχι διεκδίκησης του άυλου πόρου της γνώσης.

Η Locatelli (2019), στο βιβλίο της 'Reframing Education as a Public and Common Good: Enhancing Democratic Governance' διερωτάται, ορθώς, αν τελικά η εκπαίδευση παραμένει κοινό αγαθό. Αναλύει τις γενικές αρχές που διέπουν τη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι η παρέμβαση της αγοράς στην εκπαίδευση μπορεί να υπονομεύσει τον ρόλο της πολιτείας και να επηρεάσει την ισότητα των ευκαιριών. Ακόμα, η θεώρηση της εκπαίδευσης ως κοινού αγαθού μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση των δημοκρατικών και συμμετοχικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση (Locatelli, 2019).

Από τη μία, η εκπαίδευση οφείλει να έχει έναν δημόσιο χαρακτήρα, να είναι προσβάσιμη σε όλους/ες και να παρέχει περισσότερες ευκαιρίες προς όλους. Από την άλλη, η εκπαίδευση θεωρείται προϊόν που πρέπει να αξιολογείται για την οικονομική του χρησιμότητα και εμπόρευμα που αγοράζεται και πωλείται όπως οποιοδήποτε άλλο στην ελεύθερη αγορά.

Το παραπάνω βασίζεται στο γεγονός ότι οι πολιτικές εξουσίες αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως εμπόρευμα (Meirieu, 2021). Η εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης έχει ως συνέπεια τα παιδιά να αντιμετωπίζονται ως εμπορεύματα ή, με όρους κυρίαρχης οικονομίας, «ως ανθρώπινοι πόροι» για τη μελλοντική αγορά εργασίας. Αυτό «ανοίγει την πόρτα» σε ένα σύνολο προβλέψιμων αποτελεσμάτων και στη δημιουργία της «τραγωδίας των μη ρυθμισμένων πόρων στην εκπαίδευση».

Η λογική αυτή εξισώνει τη γνώση και την ικανότητα με την παραγωγή και την εμπορευματοποίηση (Bowers, 2006). Συγχρόνως, η γνώση γίνεται αντιληπτή ως ατομική ιδιοκτησία (Bernstein, 2015), διέπεται και χαρακτηρίζεται από ανταγωνιστικότητα. Ο Apple (2006) υποστηρίζει ότι αυτό που κάνει τον νεοφιλελεύθερο λόγο στην εκπαίδευση τόσο επιτακτικό είναι ότι αντιμετωπίζει τις ανησυχίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους σε μια παγκόσμια οικονομία, της οποίας τα χαρακτηριστικά είναι οι χαμηλοί μισθοί, η ανεργία και η επισφάλεια.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ένα σύστημα δεν μπορεί να διαχωρίζει τη φροντίδα από την εκπαίδευση (Locatelli, 2019). Ο χρόνος που περνούν τα παιδιά στο σχολείο, αλλά και μετά από αυτό, δεν λογίζεται μονό ως εκπαίδευση, αλλά και ως «φροντίδα» η οποία μπαίνει στην αγορά και εμπορευματοποιείται (Biesta & Säfström, 2023). Αυτό συμβαίνει για να ανακουφίσει τους γονείς που χρειάζεται να εργαστούν σε εξαντλητικά, πολλές φορές, ωράρια εργασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην Ελλάδα του σήμερα είναι η εφαρμογή του διευρυμένου ολοήμερου μέχρι τις 17:30 που εξυπηρετεί κατά κύριο λόγο τη φύλαξη των παιδιών (Eurodice, 2023). Τα παιδιά παραμένουν στο σχολείο από τις 8:00 έως τις 17:30, γεγονός που επιδρά εξοντωτικά στο πνεύμα και το σώμα τους.

1.1.2. Η Εκπαίδευση ως συναρθρώσεις της ιστορίας

Η εγκαθίδρυση και η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως δημόσιο αγαθό και ως δικαίωμα όλων των παιδιών στον δημόσιο πλούτο είναι κάτι σχετικά πρόσφατο στην ανθρώπινη ιστορία. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν θεσμό που έχει διαμορφωθεί ιστορικά. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο ως δομή, έτσι όπως διαμορφώθηκε τους δύο τελευταίους αιώνες, με τη σημερινή του μορφή είναι ένα μοντέρνο φαινόμενο. Οι πρώιμες μορφές σχολείου στον δυτικό κόσμο αφορούσαν στην εκπαίδευση στα τρία «R»: ανάγνωση (Reading), γραφή (wRiting) και αριθμητική (aRithmetics), κάτι που παλαιότερα ήταν δικαίωμα μόνο των προνομιούχων παιδιών των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων.

Η δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση για όλες τις οικονομικές και κοινωνικές τάξεις ήταν μια πρώτη προσπάθεια ισότιμης εκπαίδευσης ή, για να τεθεί με περισσότερη ακρίβεια, μια στρατηγική «εκπαίδευσης των μαζών». Ο λόγος ήταν ότι όλοι (και αργότερα όλες) όφειλαν να έχουν κάποιες απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, ώστε να κοινωνικοποιηθούν και να συνεισφέρουν στο έθνος και στις αυξανόμενες οικονομικές ανάγκες της χώρας τους (Paglayan, 2020).

Πολλές αναλύσεις σχετικά με δομές της κοινωνίας –στην περίπτωση μας τον σχολικό θεσμό– διαχωρίζονται συχνά από το ιστορικό τους πλαίσιο (Helfrich, 2019). Οι άνθρωποι τείνουν να αντιμετωπίζουν τα πράγματα σαν να ήταν πάντοτε έτσι από τη φύση τους ή από την απαρχή τους, χωρίς να γίνεται αντιληπτό ότι έχουν εξελιχθεί ιστορικά και έχουν παραχθεί από την εκάστοτε κοινωνία και τον πολιτισμό της (Helfrich, 2019).

Για γίνει αντιληπτό το ότι ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο συνιστά μια κοινωνική κατασκευή, είναι χρήσιμο να προσεγγιστεί και να αξιοποιηθεί η κοινωνιολογική φαντασία του Mills (1959) και η γενεαλογική μέθοδος του Foucault (1984).

Ελλείψει κοινωνιολογικής φαντασίας, οι άνθρωποι είναι ευάλωτοι στην απάθεια και την άγνοια, αποδεχόμενοι τις πεποιθήσεις, τις πράξεις και τις παραδόσεις γύρω τους ως κάτι φυσικό και αναπόφευκτο. Η κοινωνιολογική φαντασία αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ της προσωπικής εμπειρίας και των ευρύτερων κοινωνικών δυνάμεων, προάγοντας τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών ζητημάτων. Δηλαδή να αναγνωρίσουν ότι τα ατομικά προβλήματα και οι εμπειρίες συχνά έχουν ρίζες σε ευρύτερα κοινωνικά, πολιτιστικά και ιστορικά πλαίσια. Με αυτόν τον τρόπο, ο Mills ενθαρρύνει τους ανθρώπους να βλέπουν πέρα από τις προσωπικές τους εμπειρίες και να σκέφτονται κριτικά τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς που διαμορφώνουν τη ζωή τους. Όσον αφορά στη σχολική εκπαίδευση, μέσα από την κοινωνιολογική φαντασία μπορεί να επανεξεταστούν οι ρόλοι του/της εκπαιδευτικού και της μαθήτριας/ή, αλλά και γενικότερα ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής εκπαίδευσης.

Η γενεαλογική προσέγγιση του Foucault (1984) περιλαμβάνει μια ανάλυση των ιστορικών συνθηκών και των κοινωνικών πλαισίων στα οποία παράγονται η γνώση, η εξουσία και οι αξιώσεις αλήθειας. Δεν ασχολείται με την ανακάλυψη της προέλευσης ή τον προσδιορισμό των αιτιών, αλλά περισσότερο με την αποκάλυψη της ενδεχομενικότητας και της πολυπλοκότητας των κοινωνικών πρακτικών και θεσμών. Ο Foucault προβαίνει στην αποκάλυψη των τρόπων με τους οποίους η εξουσία λειτουργεί και ασκείται στην κοινωνία. Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει τους ανθρώπους να κοιτάζουν πέρα από τις επιφανειακές εξηγήσεις των κοινωνικών φαινομένων και να εξερευνήσουν τους ιστορικούς και πολιτιστικούς παράγοντες που τα διαμορφώνουν.

Τόσο η κοινωνιολογική φαντασία του Mills όσο και η γενεαλογική προσέγγιση του Foucault προσφέρουν εργαλεία για την αμφισβήτηση των κυρίαρχων αφηγήσεων και για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι ταυτότητες και οι υποκειμενικότητες παράγονται και αναπαράγονται συνεχώς μέσω της άσκησης της εξουσίας.

Για να κατανοηθεί η εκπαίδευση, λοιπόν, επιβάλλεται να ληφθεί υπόψη η ιστορική εξέλιξή της και, συγκεκριμένα, να εξεταστούν οι κυρίαρχες πολιτικές αφηγήσεις και η επιστημονική

πρόοδος. Η αναφορά αυτή γίνεται συγκριτικά με τις δυτικές κοινωνίες από τις οποίες επηρεάζεται σε τεράστιο βαθμό η ελληνική πραγματικότητα.

Πιο αναλυτικά, από τα μέσα του 20ού αιώνα, οι πολιτικές και ιστορικές εξελίξεις με επίκεντρο τις Η.Π.Α. είχαν σοβαρό αντίκτυπο στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου (Hargreaves & Shirley, 2009). Οι βασικές παράμετροι που συνηγόρησαν στη δημιουργία και εντατικοποίηση της σημερινής τεχνοκρατικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις (4). Συγκεκριμένα: α) οι πολιτικές του Ψυχρού Πολέμου, β) η λογική της επιστημονικής διοίκησης, γ) ο συμπεριφορισμός ως κυρίαρχο γνωστικό μοντέλο μάθησης (Hargreaves & Shirley, 2009) και δ) η φυσικοποίηση της παιδικής ηλικίας (Πεχτελίδης, 2015). Οι παράμετροι αυτές παρουσιάζονται εν συντομία παρακάτω.

α) Οι πολιτικές του Ψυχρού Πολέμου

Η χάραξη της πολιτικής σχεδιασμού του εκπαιδευτικού συστήματος βασισμένη σε ένα τεχνοκρατικό μοντέλο, ξεκινάει με την απογείωση του Σοβιετικού διαστημοπλοίου Sputnik το 1957 και συνεχίζεται ακόμη και σήμερα με την κατάκτηση του διαστήματος από κινεζικά και ινδικά διαστημόπλοια. Σε όλα αυτά τα γεγονότα οι αρμόδιοι πολιτικοί των Η.Π.Α. είδαν και εξακολουθούν να βλέπουν οικονομικές και εκπαιδευτικές απειλές (Hargreaves & Shirley, 2009).

Οι αντιδράσεις των Αμερικάνων σχεδιαστών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι εξίσου «παράλογες» —περισσότερη επιστήμη, μαθηματικά και τεχνολογία και λιγότερη τέχνη, μουσική, φυσική αγωγή, ιστορία και λογοτεχνία. Αυτό το οποίο καταφέρνουν οι σχεδιαστές προγραμμάτων με την επικέντρωση στην επιστήμη και τα μαθηματικά είναι το να δίνουν περισσότερο περιεχόμενο στα παιδιά και τους νέους/ες. Αντίθετα με τις Η.Π.Α., τα έθνη μπορούν ευημερήσουν μέσα από ένα ευρύ και προκλητικό πρόγραμμα σπουδών που διδάσκει στους ανθρώπους τι να κάνουν με τη γνώση, πώς να την εφαρμόζουν αναπτύσσοντας δεξιότητες που επεκτείνονται μεταξύ πολλών πεδίων και πώς να ανακαλύπτουν νέες γνώσεις όταν το απαιτούν οι συνθήκες. Αυτού του είδους οι ευημερούσες δημοκρατίες μπορούν να θεωρηθούν ως επιτυχημένες κοινωνίες γνώσης (Hargreaves & Shirley, 2009).

β) Η λογική της επιστημονικής διοίκησης

Ένας ενδεδειγμένος τρόπος για μαζικότερη παραγωγή ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα ήταν το μοντέλο αυτοκινητοβιομηχανίας της Ford. Ο Henry Ford, ιδιοκτήτης της εταιρίας αυτής, επινόησε τη «συνεχή γραμμή παραγωγής». Ο Ford χρησιμοποίησε με ορθολογικό τρόπο, τεχνολογίες που είχαν ήδη αναπτυχθεί, αλλά και νέα εξειδικευμένα εργαλεία και μεθόδους που είχε επινοήσει, προκειμένου να επιτύχει ένα ορισμένο τρόπο οργάνωσης της παραγωγής. Για τον Gramsci (1971), ο φορντισμός είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται ευρέως για να περιγράψει το σύστημα μαζικής παραγωγής που εγκαινιάστηκε και εγκαθιδρύθηκε από τη Ford Motor Company. Ο «φορντισμός» αποτέλεσε το τυπικό μεταπολεμικό σύστημα παραγωγής στον προηγμένο καπιταλισμό.

Η λογική του Ford επεκτάθηκε από τον Fred Taylor, ο οποίος εισήγαγε τον όρο της «επιστημονικής διοίκησης» και επιχείρησε να αυξήσει την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της παραγωγής (Hobsbawm, 1999). Αυτό το κατάφερε μέσα από τον μεγαλύτερο καταμερισμό εργασίας, δηλαδή σπάζοντας την εργασία σε μικρότερα κομμάτια, με πολύ συγκεκριμένες αρμοδιότητες για τον κάθε υπάλληλο. Επιπλέον, επέκτεινε τον διευθυντικό έλεγχο σε όλους τους τομείς του χώρου εργασίας.

Με σκοπό να ικανοποιήσει την ανάγκη για περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη, η λογική του Ford και του Taylor υιοθετήθηκε και από τη σχολική εκπαίδευση στη θεωρία και την πράξη του προγράμματος σπουδών ή αλλιώς του Curriculum. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία για χάρη της αποτελεσματικότητας, εργαλειοποιήθηκε. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία και μετέπειτα την εδραίωση της τεχνοκρατικής παράδοσης στην εκπαίδευση (Hargreaves & Shirley, 2009) η οποία συζητείται στην επόμενη ενότητα.

γ) Ο συμπεριφορισμός ως κυρίαρχο μοντέλο μάθησης

Ο συμπεριφορισμός εστιάζει σε μια συγκεκριμένη άποψη της μάθησης: η αλλαγή και η διαμόρφωση της εξωτερικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση της ενίσχυσης και της επανάληψης. Ο Skinner (1953) διαπίστωσε ότι μέσα από την ενίσχυση και την επανάληψη μπορεί να επέλθει η μάθηση. Η επιθυμητή συμπεριφορά ανταμείβεται, ενώ η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν επιβραβεύεται.

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική άποψη της μάθησης, ο δάσκαλος/α είναι το κυρίαρχο άτομο στην τάξη που αναλαμβάνει και ασκεί τον απόλυτο έλεγχο, που αξιολογεί τη μάθηση που προέρχεται από αυτόν, που αποφασίζει τι είναι σωστό και τι όχι. Ο εκπαιδευόμενος/η

δεν έχει καμία ευκαιρία για προβληματισμό εντός της μαθησιακής διαδικασίας και περιορίζεται απλώς στο να μαθαίνει αυτό που προσφέρεται ως ισχύον.

Η εννοιολόγηση της μάθησης με βάση αυτή την προσέγγιση θα μπορούσε να θεωρηθεί «επιφανειακή», καθώς η εστίαση είναι στις εξωτερικές αλλαγές της συμπεριφοράς. Παραγνωρίζει τις εσωτερικές διαδικασίες μάθησης που οδηγούν σε αλλαγή συμπεριφοράς και δεν αφήνει περιθώρια για τα συναισθήματα που εμπλέκονται στη διαδικασία. Η συμπεριφοριστική λογική της μάθησης συνδυάστηκε με το μοντέλο επιστημονικής διοίκησης για τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων σχολικής διδασκαλίας και μάθησης (Schachter, Flynn, Napoli & Piasta, 2020).

δ) Η φυσικοποίηση της παιδικής ηλικίας

Ο 20ός αιώνας θεωρήθηκε ο «αιώνας του παιδιού» (Key, 1909), κάτι που έφερε στην επιφάνεια νέα επιστημονικά δεδομένα για τα παιδιά και, εν γένει, την κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας. Έτσι, θεωρήθηκε ότι συντελέστηκε μια στροφή προς μια παιδοκεντρική αντίληψη. Εξάλλου, πριν τον 20ο αιώνα, στις προ-καπιταλιστικές κοινωνίες η παιδική ηλικία δεν υπήρχε ως ξεχωριστό στάδιο της ανθρώπινης ανάπτυξης. Δηλαδή, δεν υπήρχαν ορατά χαρακτηριστικά τα οποία ξεχώριζαν τους ενήλικες από τα παιδιά, με συνέπεια η παιδική ηλικία με τη σημερινή της μορφή να θεωρείται μια επινόηση της μοντέρνας εποχής. Με λίγα λόγια, τα παιδιά εκείνης της εποχής παρουσιάζονταν ως «μινιατούρες» ενηλίκων και διέφεραν σημαντικά από τα παιδιά του 20ού και του 21ου αιώνα.

Προς το τέλος του 20ού αιώνα έγινε σαφές ότι ουδέποτε το παιδί μπήκε στο επίκεντρο. Δεν λήφθηκε υπόψη η εμπρόθετη δράση του (agency) και δεν έλαβε μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το ίδιο και την κοινωνική του ομάδα (Prout, 2004· Πεχτελίδης, 2015). Αντιθέτως, στο επίκεντρο βρέθηκαν οι επιστήμες και οι ερευνητές/ριες που ασχολήθηκαν με το παιδί και την ανάπτυξη του ανθρώπου. Εν συντομία, το προμήνυμα για την έκβαση του υποτιθέμενου «αιώνα του παιδιού» μετουσιώθηκε στον «αιώνα των ειδικών για το παιδί» (Stafseng, 1993).

Αποτέλεσμα του ανωτέρω ήταν η κατασκευή και η φυσικοποίηση ενός κοινωνικά και ιστορικά καθορισμένου προτύπου παιδικής ηλικίας (Πεχτελίδης, 2020). Η φυσικοποίηση της παιδικής ηλικίας που είναι σημαντική ακόμη και στο σχεδιασμό των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων, προέκυψε ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης του κλάδου της παραδοσιακής

αναπτυξιακής ψυχολογίας που υποστήριξε τη βιολογική ανάπτυξη του ατόμου. Χαρακτηριστικός εκπρόσωπός της υπήρξε ο Jean Piaget (1976) που θεώρησε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένα ηλικιακά στάδια. Με αυτόν τον τρόπο προσπάθησε να περιγράψει τις αδυναμίες τους και τη νοητική και σωματική ανεπάρκειά τους σε σχέση με τους ενήλικες. Βέβαια, τα όσα η παραδοσιακή αναπτυξιακή ψυχολογία υποστήριξε, μοιάζουν να ανταποκρίνονται –σε ένα βαθμό– στο μέσο κοινωνικά και οικονομικά παιδί των δυτικών κοινωνιών. Έτσι, παραβλέφθηκε η διαπολιτισμική διάσταση της διαμόρφωσης της παιδικής ηλικίας των παιδιά που ζουν σε χώρες που δεν ανήκουν στη δύση. Τα προερχόμενα από διαφορετικό πολιτισμό παιδιά βίωσαν τον κοινωνικό αποκλεισμό εντός του δυτικού κόσμου (Τσιάκαλος & Κογκίδου, 1991).

Υπάρχει ακόμη και σήμερα μια δομιστική λογική που εκφράζεται μέσα από την έννοια της κοινωνικοποίησης και τον κλάδο της παραδοσιακής αναπτυξιακής ψυχολογίας. Βάσει αυτών η σχέση των ενηλίκων προς τα παιδιά είναι μονόπλευρη, άρα, εν ολίγοις, το κοινωνικό στάτους των παιδιών φαίνεται να καθορίζεται από τις διαγενεακές σχέσεις με τους ενήλικες, οι οποίοι διαμορφώνουν την παιδική ηλικία ανάλογα με τις επιθυμίες τους. Υπό αυτό το πρίσμα, ο προσδιορισμός των συμφερόντων και των αναγκών των παιδιών διαμορφώνεται από τους ενήλικες, γεγονός που εκ των πραγμάτων καθιστά τα παιδιά κατώτερα.

Τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως ανώριμα, εξαρτημένα από τους ενήλικες και ανέτοιμα για την κοινωνία. Σε αυτή την αντίληψη συνοψίζεται η «ιδεολογία της ενηλικότητας» σύμφωνα με την οποία οι πρακτικές σχετικά με τη φροντίδα, την εκπαίδευση και τους νόμους γύρω από τα παιδιά καθορίζονται από τους ενήλικες (Kenedy, 2012). Το φαινόμενο αυτό ονομάστηκε «ενηλικισμός» (Bertrand, Brooks, & Domínguez, 2023).

Οι τέσσερις αυτοί ιστορικοί παράγοντες διαμόρφωσαν μία κυρίαρχη εικόνα για την οργάνωση της εκπαίδευσης μέσα από τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η εικόνα αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί παράλληλα, ως βελτίωση της μέχρι τότε ανθρωπότητας μέσω της ορθολογικότητας από διάφορα επιτεύγματα, όπως η υπέρβαση της τροχιάς της Γης, η αποτελεσματικότερη οργάνωση των επιχειρήσεων, η αποκωδικοποίηση λειτουργιών του νου και η εκτεταμένη ενασχόληση με την παιδική ηλικία που μέχρι τότε αγνοούταν.

Όλα αυτά έχουν δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας συνήθειας. Ιδιαίτερα στο μικροεπίπεδο της σχολικής εμπειρίας αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν περιορισμοί και εμπόδια στις διαδικασίες ουσιαστικής αναβάθμισης του σχολείου. Τα σχολεία είναι ανθεκτικά στην απόρριψη της αλλαγής και προβάλλουν αντιστάσεις, συχνά λόγω καθιερωμένων ρουτινών και παραδόσεων (Woods, Jeffrey, Troman, Boyle, 2019). Στην επόμενη υποενότητα γίνεται η προσπάθεια να ερμηνευτεί η δυσκολία στην αλλαγή των μακροχρόνιων πρακτικών και πεποιθήσεων.

1.1.3. Η Εκπαίδευση ως συνήθεια

«Οι περιφράξεις (...) συνιστούν το πρώτο βήμα στη διαδικασία διαμόρφωσης υποκειμενικότητας προσαρμοσμένων στην κανονικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού και της νεοφιλελεύθερης αυταρχικής ηγεμονίας» (Πεχτελίδης, 2020: 23)

Στην παρούσα ενότητα γίνεται μία προσπάθεια σύνθεσης της έννοιας του «σχολειοποιημένου νου» μέσα από στοιχεία που αντλούνται από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες. Συγκεκριμένα, αντλούνται στοιχεία από προσεγγίσεις που συγκλίνουν μεταξύ τους όπως:

- των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron για το habitus (έξη)
- του Ivan Illich για την αποσχολαιοποίηση
- των Peter L. Berger και Thomas Luckmann για την κοινωνικοποίηση
- του Basil Bernstein για την ταξινόμηση και την περιχάραξη
- του Paulo Freire για τον γραφειοκρατικοποιημένο νου
- του Franz Fanon για τον αποικιοποιημένο νου
- του Michel Foucault για την κανονικοποίηση.

To habitus

Ο σχολειοποιημένος νους θα μπορούσε να οριστεί ως η συνήθεια που έχουν τα υποκείμενα σχετικά με τον τρόπο που γίνονται τα πράγματα στο σχολείο, όντας καθημερινά εκτεθειμένα στην «αυτονόητη κανονικότητα» του σχολικού πλαισίου. Επιπλέον, ο σχολειοποιημένος νους γίνεται αντιληπτός ως ένα επιβεβλημένο habitus (έξη) στη σχολική ζωή. Η έννοια του habitus αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση του σχολειοποιημένου νου.

Το habitus, σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron (2018), αναφέρεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές προδιαθέσεις, συνήθειες και προσδοκίες που αποκτούν τα άτομα μέσα από τις

εμπειρίες της ζωής τους, την ανατροφή και την κοινωνικοποίησή τους. Οι συνήθειες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των σκέψεων, των συμπεριφορών και των προτιμήσεων ενός ατόμου και είναι βαθιά ριζωμένες στο υποσυνείδητό του.

Δύο σημαντικά στοιχεία του habitus είναι η κοινωνικοποίηση και η ασυνείδητη επιρροή. Η κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει την επίδραση της οικογένειας, της εκπαίδευσης, της κοινωνικής τάξης και του πολιτισμικού υπόβαθρου. Αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τις αξίες και τις πρακτικές των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκει ένα άτομο. Όσον αφορά στην ασυνείδητη επιρροή, τα άτομα συχνά δεν έχουν επίγνωση των τρόπων με τους οποίους το habitus διαμορφώνει τις επιλογές και τις πράξεις τους. Λειτουργεί σε υποσυνείδητο επίπεδο, καθοδηγώντας τα άτομα στις καθημερινές τους αποφάσεις και συμπεριφορές. Τα παιδιά με την ιδιότητα των μαθητών/ριών γνωρίζουν τη φύση του ρόλου τους ανεξάρτητα από τις προσδοκίες του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού τους. Έτσι, η δράση των υποκειμένων γίνεται ορατή ως «ενορχηστρωμένος αυτοσχεδιασμός κοινών διαθέσεων» (Bourdieu, 1991). Ενδεικτικό παράδειγμα είναι ότι τα παιδιά και ο/η ενήλικας (εκπαιδευτικός) γνωρίζουν τον τρόπο που οφείλουν να λειτουργήσουν μέσα στην τάξη, σε ποιους χώρους μπορούν να κινούνται και τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία.

Πριν τη φοίτηση στο σχολείο

Ένα ερώτημα που έχει ενδιαφέρον είναι το εάν η σχολειοποίηση του νου μπορεί να ξεκινήσει πριν ή κατά τη διάρκεια της φοίτησής των παιδιών στο σχολείο. Ο Illich (1971) χρησιμοποιεί τον όρο «σχολειοποιημένο» (schoolled) για να επιχειρηματολογήσει γύρω από το ότι, όχι μόνο η εκπαίδευση, αλλά και ολόκληρη η κοινωνική πραγματικότητα, είναι σχολειοποιημένη και για αυτό χρειάζεται από κοινού να αποσχολειοποιηθούν. Σε αυτό το σημείο δεν θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ιδέα του Illich για την κατάργηση των σχολείων, όσο στην αντίληψή του ότι ο μαθητής/ρια «εκπαιδεύεται» να συγχέει τη διδασκαλία με τη μάθηση, τη βαθμολογική εξέλιξη με την εκπαίδευση, το δίπλωμα με την επάρκεια και την ευχέρεια με την ικανότητα να διατυπώνει κάτι καινούριο. Η φαντασία του «εκπαιδεύεται» να δέχεται την υπηρεσία αντί της αξίας (Illich, 1971).

Κατά τη διάρκεια της φοίτησης

Μία δεύτερη εκδοχή για τον σχολειοποιημένο νου είναι ότι κατ' ουσίαν διαμορφώνεται ως εσωτερικευμένη ιδιότητα μέσα από τη σχολική εμπειρία. Η θεώρηση αυτή μπορεί να στηριχθεί στους Berger και Luckmann (2003), οι οποίοι στο βιβλίο τους «Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας» συζητούν τον ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην κοινωνικοποίηση και την κατασκευή της πραγματικότητας. Υποστηρίζουν ότι το σχολείο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψης του ατόμου για την πραγματικότητα και της κοινωνικής του ταυτότητας. Είναι το μέρος όπου τα άτομα κοινωνικοποιούνται στα πολιτιστικά και κοινωνικά πλαίσια της κοινότητάς τους, είναι το μέρος όπου λαμβάνει χώρα μία συνεχής διαδικασία κατασκευής και καθορισμού της πραγματικότητας.

Με λίγα λόγια, η σχολειοποίηση του νου προκύπτει μέσω της διοχέτευσης περιεχομένου και ενεργοποίησης νοητικών διεργασιών εντός των εκπαιδευτικών δομών. Τα παιδιά μαθαίνουν από νωρίς τον ρόλο και τις υποχρεώσεις τους, και έχουν συγκεκριμένη εικόνα για το τι συνιστά γνώση, εκπαίδευση και σχολείο. Αυτή η εικόνα φανερώνεται και στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όπου γίνονται ορατοί οι τρόποι, οι τελετουργίες και οι αντιλήψεις, διαμέσου των οποίων εκφράζεται η σχολειοποίηση του νου.

Ο Bernstein (2015) αναφέρεται με διαφορετικούς όρους στη σχολειοποίηση. Συγκεκριμένα, ισχυρίζεται ότι η ιδρυματική έκφραση της ισχυρής ταξινόμησης (σχολική ύλη) και περιχάραξης (παιδαγωγικής πρακτικής) δημιουργούν προβλεψιμότητα στον χώρο και τον χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο οι αρχές εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου εξυπηρετούνται μέσω κωδίκων εκπαιδευτικής γνώσης. Οι κώδικες αυτοί εισέρχονται στη συνείδηση και τη διαμορφώνουν.

Ο Freire (1996) αναφέρει ότι ο/η εκπαιδευτικός μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα μετατρέπεται σε γραφειοκράτη, δηλαδή, σε ένα μεθοδολόγο που καταγίνεται με μονόλογους «σαν να είναι μαγνητόφωνο». Μαθαίνει να συμμετέχει σε μια μηχανική παιδαγωγική ερωτήσεων και απαντήσεων. Τα παιδιά γίνονται το ερέθισμα που υποκινεί τον απομνημονευμένο λόγο, έναν γραφειοκρατικοποιημένο λόγο. Ο Freire θεωρεί την κατάσταση αυτή καταπιεστική και για αυτό επισημαίνει την αναγκαιότητα απελευθέρωσης από αυτήν. Τέλος, εστιάζει στο ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βελτιώσουν και να αναπτύξουν ιδιότητες και αρετές, ώστε να αποφύγουν την γραφειοκρατικοποίηση του νου.

Ενδιάμεσες θέσεις

Υπάρχουν ορισμένες ενδιάμεσες θέσεις σχετικά με το πότε διαμορφώνεται ο σχολειοποιημένος νους. Μία τέτοια θέση μπορεί να αποτυπωθεί με την έννοια του αποικιοποιημένου νου του Fanon. Ο Fanon (2004) υποστηρίζει ότι οι αποικιοκρατούμενοι διαιωνίζουν την κατάστασή τους, προσπαθώντας να μιμηθούν την κουλτούρα και τις ιδέες των καταπιεστών τους. Οι σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν στην αποικιοποίηση (κοινωνική αφομοίωση) μπορούν να ιδωθούν σε σχέση με αυτές στην εκπαίδευση (ενηλικισμός) (Dascal, 2008). Ωστόσο, το κεντρικό σημείο εδώ είναι ο τρόπος που δρουν αυτές οι δύο μορφές καταπίεσης. Η άκριτη υιοθέτηση ιδεών που προβάλλονται συχνά στα σχολικά εγχειρίδια έχει θεωρηθεί ως αποικιοποίηση της παιδικής ηλικίας από τους ενήλικες (Templeton & Cherunu, 2020).

Ο αποικιοποιημένος νους –όπως και ο σχολειοποιημένος νους– προκύπτουν μέσα από την εγκαθίδρυση μιας (παγκόσμιας) συνήθειας, αλλά και της θεσμικής εμπειρίας. Στη σχολική εκπαίδευση αυτά γίνονται ορατά μέσα από τη λογική του τι σημαίνει «πηγαίνω σχολείο» και της προεγκαθιδρυμένης εικόνας της κοινωνίας για τη γνώση, τη μάθηση, για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή/ριας, και συνολικά για την εκπαίδευση.

Βάσει της φουκωικής συλλογιστικής τα άτομα θεωρούν ορισμένες ιδέες «φυσική αλήθεια», με συνέπεια να αποδέχονται την «πραγματικότητα» και να αρνούνται κάθε προσπάθεια αποδόμησής της. Λόγω αυτού, υπάρχει η αντίληψη ότι το υφιστάμενο μοντέλο οφείλει να διατηρηθεί. Το άτομο μέσα από την «ιστορία» και τις «δομές» τείνει να υιοθετήσει μια ιδέα ως «καθολική» και «φυσική», με αποτέλεσμα να παγιδεύεται και να μη μπορεί να αντιληφθεί ότι τα πράγματα μπορούν να γίνουν διαφορετικά (Foucault, 2016). Όταν τα υποκείμενα φροντίζουν να συμμορφώνονται στον κανόνα (norm), δηλαδή στον κυρίαρχο πρότυπο σκέψης και δράσης (κανονικοποίηση), δεν τροποποιούν τη συμπεριφορά τους (του φαίνεσθαι), αλλά διαμορφώνουν και τροποποιούν τη συνείδησή τους (Foucault, 1991, στο Ρετάλης, 2022). Ο Foucault θεωρεί επικίνδυνο για την ελευθερία του ατόμου η παραδοχή ότι κάποια πράγματα είναι αυτονόητα (May, 2019), διότι δεν αναπτύσσει κριτικά εργαλεία για να τα αμφισβητήσει.

Καταληκτικά, διακρίνονται διαφορετικές αφετηρίες για το πότε ξεκινάει η σχολειοποίηση του νου. Το διακύβευμα στην παρούσα διατριβή είναι ο τρόπος που η σχολειοποίηση του

νου μπορεί να έρθει στην επιφάνεια, να γίνει συνειδητή, να αμφισβητηθεί και επομένως να προκαλέσει αντιστάσεις σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες. Κάτι τέτοιο, θα μπορούσε να ενεργοποιήσει την αυθεντική σκέψη χωρίς περιορισμούς σε προαποφασισμένα σχήματα που ορίζουν τι είναι σωστό σύμφωνα με το σχολικό πλαίσιο. *«Η αποσχολοιοποίηση πρέπει να ξεκινήσει από το μυαλό αμφισβητώντας τους τρόπους με τους οποίους γίνεται αντιληπτή η μάθηση, η εκπαίδευση και η ζωή» (Graziano, 2021)*

1.2. «Τα κοινά»

1.2.1. Η τραγωδία των κοινών

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται το εξής: πληκτρολογώντας τη λέξη 'commons' ή «κοινά» στις μεγαλύτερες μηχανές αναζήτησης εμφανίζεται στα αποτελέσματα η έννοια της «τραγωδίας των κοινών», μια αντικρουόμενη έννοια σε αυτή των «κοινών». Η αποδόμηση της «τραγωδίας των κοινών» μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για τη βαθύτερη κατανόηση της θεωρίας των «κοινών». Η αποδόμηση αυτή μπορεί να ξεδιαλύνει το τοπίο σχετικά με το τι (δεν) συνιστά «κοινά». Ο όρος «τραγωδία των κοινών» αποδόθηκε από τον Garrett Hardin (1968) και χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την ανικανότητα των ανθρώπων να δράσουν συλλογικά όσον αφορά στη διαχείριση των κοινών φυσικών πόρων. Βάσει της τραγωδίας των κοινών, «κοινά» θεωρούνται κάποια αγαθά που δεν ανήκουν σε συγκεκριμένα άτομα, αλλά σε όλες/ους.

Σε μια τέτοια περίπτωση το παράδειγμα της αλιείας μπορεί να φανεί διαφωτιστικό. Αν υποτεθεί ότι υπάρχει ένα μικρό χωριό που εξαρτάται για τη διατροφή και τη βιωσιμότητα των κατοίκων του από την τοπική λίμνη από την οποία μπορούν να ψαρέψουν όλοι οι χωρικοί, αναμένεται να προκύψει το πρόβλημα της υπεραλίευσης. Κι αυτό, γιατί, εφόσον η λίμνη είναι ένας κοινός πόρος, θα επιτρέπεται στον καθένα χωρικό να ψαρεύει όσο περισσότερο μπορεί. Έτσι όμως, σταδιακά τα ψάρια θα αρχίσουν να λιγοστεύουν μέρα με τη μέρα, και το μέλλον του χωριού θα αρχίσει να φαντάζει μη αναστρέψιμο ζοφερό. Οι πιθανές λύσεις που θα προταθούν μπορεί να είναι κρατικές (νόμοι, επιβολή κ.λπ.) ή ιδιωτικές (περίφραξη, ατομική εκμετάλλευση). Σε κάθε περίπτωση, καθίσταται σαφές ότι το ζήτημα της ωφελιμιστικής και ατομικιστικής φύσης του ατόμου αντιμετωπίζεται με λύσεις τρίτων, με αποτέλεσμα οι χωρικοί να πέσουν στην παγίδα της μη εμπλοκής και της μετάθεσης της

ευθύνης. Γεννάται τότε το ερώτημα αν οι λύσεις αυτές συνιστούν και τις μοναδικές διεξόδους.

Σύμφωνα με τον Hardin, η εκμετάλλευσή των κοινών (σκοπίμως παρατίθεται εκτός εισαγωγικών) αποφέρει, συνήθως, ατομικά πλεονεκτήματα και κοινά μειονεκτήματα. Όταν, για παράδειγμα, πάρα πολλοί άνθρωποι μοιράζονται έναν μόνο πόρο, τείνουν να τον χρησιμοποιούν υπερβολικά παρωθούμενοι από τον ατομικιστικό ωφελιμισμό. Ωστόσο, το κόστος μιας συγκεκριμένης ενέργειας το επωμίζονται άτομα, τα οποία δεν έχουν δώσει τη συγκατάθεσή τους όσον αφορά στον τρόπο αξιοποίησης του πόρου αυτού.

Η «τραγωδία των κοινών» υποδηλώνει μια κατάσταση όπου ένα άτομο ενεργεί ανεξάρτητα και σύμφωνα με το δικό του συμφέρον, συμπεριφέρεται ενάντια στα βέλτιστα συμφέροντα ολόκληρης της κοινότητας με την εξάντληση ορισμένων κοινών πόρων. Για να περιγράψει τη συμπεριφορά των χωρικών του παραπάνω παραδείγματος, ο Hardin βασίστηκε σε μια θεωρία, σύμφωνα με την οποία η κοινωνία περιορίζεται στην αλληλεπίδραση ατόμων που ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Η «τραγωδία των κοινών» διαμορφώθηκε στο πλαίσιο ενός δήθεν «*παραδείγματος ορθολογικής επιλογής ή αλλιώς μιας γενικής προσέγγισης της ανθρώπινης δράσης που βασίζεται σε μια ατομικιστική κοινωνική κοσμολογία*» (Locher, 2016: 308). Αυτό παρήγαγε μια απαισιοδοξία σχετικά με την ικανότητα των ανθρώπινων ομάδων να ενεργούν συλλογικά λόγω των «*λαθρεπιβατών*» (freeriders) (Locher 2016).

Βάσει της σκέψης του Hardin, αν στην περίπτωση δημιουργίας μίας κοινότητας γύρω από έναν πόρο η συνεργασία των μελών αποτύχει, κανείς δεν θα μπορεί να χρησιμοποιήσει τον πόρο. Τότε ο μοναδικός τρόπος επίλυσης του προβλήματος θα προβλέπει την εμπλοκή ενός τρίτου, είτε ιδιώτη, είτε του κράτους, που θα επιβάλλει τις εκάστοτε λύσεις «*διάσωσης του πόρου*».

Η «τραγωδία των κοινών» έχει συγκεκριμένο πολιτικό προσανατολισμό αφού χρησιμοποιείται ως παράδειγμα νομιμοποίησης και κανονικοποίησης της σημερινής νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής ηγεμονίας. Αναλυτικότερα, είναι μια λογική που προάγει τις ιδιωτικοποιήσεις, τη λογική της ελεύθερης αγοράς, την έμφαση στον ανταγωνισμό και το κέρδος. Επίσης, εκλαμβάνει και, επομένως, φυσικοποιεί την ανθρώπινη φύση ως ατομικιστική, εγωιστική και ωφελιμιστική. Ταυτόχρονα, αντιλαμβάνεται τα άτομα και τους

πόρους ως εμπορεύματα, απαξιώνει τη συλλογική δράση και εδραιώνει την κοσμοθεωρία της «μη εναλλακτικής» (Harvey, 2012). Ο τρόπος που λειτουργεί το πολιτικό και οικονομικό σύστημα –στην προκειμένη το νεοφιλελεύθερο– μπορεί πέρα από ένα σύνολο ηγεμονικών λόγων και πρακτικών να λειτουργήσει προς επίτευξη μιας αποδεκτής κοσμοθεωρίας (βλ. Bourdieu & Passeron, 2014) ή μιας αδιαμφισβήτητης ορθοδοξίας που λειτουργεί σαν να είναι η αντικειμενική αλήθεια.

Η εγκαθίδρυση μιας λογικής βασισμένης στη νεοφιλελεύθερη αγορά έχει ως σκοπό να επιδιώξει το μέγιστο κέρδος, αξιοποιώντας δημόσια περιουσιακά στοιχεία, από τη γη μέχρι τα αποθέματα νερού, την υγεία και την εκπαίδευση. Οι ιδιώτες έχουν ισχυρό κίνητρο να οικειοποιηθούν τα δημόσια ή κοινά αγαθά, ώστε να τα μετατρέψουν σε νέες πηγές κέρδους. Έτσι, σε διάφορες περιπτώσεις «επιτίθενται» στα κοινά αγαθά. Αυτό πράττουν όλο και περισσότερο στο πλαίσιο της σημερινής νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας, η οποία εντείνει τις πιέσεις προς τα δημόσια και κοινά αγαθά (Κιουρκιολίς, 2019).

1.2.2. Τα «κοινά» ως τρόπος συλλογικής δράσης

Ακόμη και σήμερα, στις κυρίαρχες σχολές σκέψης της οικονομικής επιστήμης υπάρχει μια τεράστια βιβλιογραφία που θεωρεί τα «κοινά» ως πόρους, στη χρήση των οποίων οι άνθρωποι έχουν ελεύθερη πρόσβαση. Δηλαδή, οτιδήποτε μοιράζεται δωρεάν μεταξύ των ανθρώπων θεωρείται «κοινό». Ο De Angelis (2003) επισημαίνει ότι αυτή η «πόρο-κεντρική» (έμφαση στον πόρο αντί στην κοινότητα) οπτική των «κοινών» είναι πολύ περιορισμένη και ακατάλληλη. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «κοινό» οτιδήποτε αφορά στον δημόσιο ή τον κοινό πλούτο. Αυτή η σπάταλη χρήση των αγαθών δεν αποτελεί μια τραγωδία των κοινών, αλλά σύμφωνα με την Ostrom μια «τραγωδία των μη ρυθμισμένων πόρων» ή όπως αναφέρει ο Heller (2019) μια «τραγωδία των ανεξέλεγκτων κοινών» ή των «αντί-κοινών».

Η Ostrom (1990) αμφισβητεί αυτή τη λογική της (αποτυχίας της) συλλογικής δράσης, ισχυριζόμενη ότι τα «κοινά» δεν αποτελούν στην πραγματικότητα έναν πόρο ανοικτής πρόσβασης για όλους. Αντίθετα, πρόκειται για συλλογικά αγαθά που οι κοινωνοί διαχειρίζονται με σκοπό το αμοιβαίο όφελος. Θέλοντας να υποστηρίξει την άποψή της, διεξήγαγε πολλαπλές μελέτες περιπτώσεων προκειμένου να εντοπίσει συγκεκριμένες εμπειρικές συνθήκες που συμβάλλουν στην άνθηση της συλλογικής αυτοδιαχείρισης.

Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, το 1990 η Elinor Ostrom διατύπωσε μία καινοτόμο υπόθεση σχετικά με την αποδόμηση της «τραγωδίας των κοινών». Στο βιβλίο της 'Governing the commons', μέσα από την εξέταση του πώς οι κοινότητες επέτυχαν ή απέτυχαν να διαχειριστούν τα κοινά, απέδειξε το αβάσιμο ορισμένων από τις υποθέσεις του μοντέλου που ανέπτυξε ο Hardin. Εξέτασε ένα συγκεκριμένο είδος κοινών αγαθών που ονομάζει «πόρους κοινής δεξαμενής» (common-pool resources). Πρόκειται για ένα φυσικό ή ανθρωπογενές σύστημα πόρων, το οποίο οι χρήστες του (οι κοινωνοί) συντηρούν μέσα από διαδικασίες αυτοοργάνωσης, συνδιαχείρισης και συναπόφασης προς όφελος της βιωσιμότητας του πόρου, αλλά και των κοινωνιών εν γένει.

Στη φιλοσοφία και στις κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες –σε αντίθεση με την κυρίαρχη οικονομική επιστήμη– η έννοια των «κοινών» αναδεικνύεται δια μέσου της έννοιας των «πόρων κοινής δεξαμενής» και εφαρμόζεται στη διαχείριση φυσικών (π.χ. δάση, αλιεία, αρδευτικά συστήματα) και άυλων πόρων (π.χ. γνώση, διαδίκτυο) (Locatelli, 2019). Έμφαση δίνεται, όχι στον πόρο (πορο-κεντρική προσέγγιση), αλλά στην κοινότητα (De Angelis & Σταυρίδης, 2011). Προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί κάτι ως «κοινό» είναι οι σχέσεις των ατόμων, οι πρακτικές τους, καθώς και ο τρόπος λειτουργίας της κοινότητάς τους, όπως η ύπαρξη πιο ισότιμων και δίκαιων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους (De Angelis, 2003).

Τα «κοινά» αποτελούν μια δυναμική ανάμεσα στο τρίπτυχο πόρος – κοινότητα – σχέσεις/κανόνες. Το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο στο τρίτο στοιχείο, το οποίο συνδέεται με το ρήμα «to common/commoning» που σημαίνει «μοιράζομαι» και «κοινωνώ», και περιλαμβάνει μια ενεργητική διαδικασία που δημιουργεί και αναπαράγει τα «κοινά» (Caldwell, Krinsky, Brunila & Ranta, 2019).

Στη θεωρία της η Ostrom ασκεί κι ένα είδος κριτικής, κατά την οποία αποκαλύπτει ότι αδυνατεί να κατανοήσει τις αντιφατικές λογικές που φέρνουν τα «κοινά» σε σύγκρουση με το σύγχρονο κράτος και τις καπιταλιστικές αγορές (Κιουρκιολίς, 2019). Ειδικά όσον αφορά στο σύγχρονο κράτος, αναφέρει ότι στον δημόσιο τομέα κυριαρχούν συγκεντρωτικές τάσεις και ιεραρχικές δομές στον τρόπο λήψης των αποφάσεων, συνεπώς δεν υπάρχει «χώρος» συνδιαλλαγής των ατόμων ως ίσοι και ομότιμοι. Η κριτική αυτή αξιολογείται στο παρόν πόνημα ως καίρια και βάσιμη, διότι η έρευνα διεξάγεται σε ένα δημόσιο σχολείο, όπου δεν λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις από τους εκπαιδευτικούς και καμία απόφαση από τα

παιδιά. Το σημαντικότερο ζήτημα είναι ότι είναι προβληματικός ο τρόπος που γίνονται ορατοί οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ριες από τον δημόσιο τομέα: οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές της κυρίαρχης γνώσης και ως εκτελεστές των αποφάσεων του εκάστοτε υπουργείου, ενώ οι μαθητές/ριες αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές της γνώσης και ως παθητικοί δέκτες των αποφάσεων που λαμβάνονται από τα πάνω.

Η τραγωδία των μη ρυθμισμένων πόρων στην εκπαίδευση εντοπίζεται στην ανισότητα της συμμετοχής των υποκειμένων στον χώρο, στον χρόνο και τη μάθηση. Μια ενδεχόμενη μεταφορά της λογικής των «κοινών» στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης γίνεται ορατή ως ένα «υπό διαμόρφωση κοινό» (Pantazidis, 2023) ή αλλιώς ως «υβριδικό κοινό» (Pechtelidis κ.ά, 2023α), που βοηθά τους μαθητές/ριες να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη δυναμική τους και να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η σχολική εκπαίδευση –όπως είναι σήμερα– δε γίνεται να ληφθεί υπόψη ως ένα «κοινό», επομένως, θα ήταν άτοπο να γίνεται λόγος για «τραγωδία των κοινών» στην εκπαίδευση. Η δημόσια εκπαίδευση, αν και είναι ένα κοινό αγαθό, δεν συνιστά «κοινό», διότι τα υποκείμενα (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί) δεν λαμβάνουν τις αποφάσεις για τη συνδιαμόρφωσή του. Θα ήταν πιο εύστοχο να γίνεται λόγος για μια «τραγωδία της δημόσιας εκπαίδευσης», με τον τρόπο που αυτή δεν αναδιανέμει δίκαια τους πόρους των μορφωτικών αγαθών. Σε διαφορετική περίπτωση και βάσει της σκέψης της Ostrom σε σχέση με τα περιβαλλοντολογικά «κοινά», θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το σχολείο και η σχολική τάξη αποτελούν μια «τραγωδία μη ρυθμισμένων πόρων». Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται μια πιο αναλυτική σύνδεση των «κοινών» με την εκπαίδευση και το δημόσιο σχολείο.

1.2.3. Η έννοια της ομοτιμίας

Η ομοτιμία (peer-to-peer, εφεξής P2P) αναφέρεται σε μια αποκεντρωμένη αρχιτεκτονική διαδικτύου στην οποία οι συμμετέχοντες/-ουσες ή αλλιώς οι «ομότιμοι», επικοινωνούν απευθείας μεταξύ τους, χωρίς την ανάγκη κεντρικού διακομιστή ή ενδιάμεσου φορέα (Bauwens, κ.ά, 2019). Πρόκειται για ένα δίκτυο ομότιμων κόμβων. Η προοπτική μια τέτοιας P2P δυναμικής αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο των «κοινών».

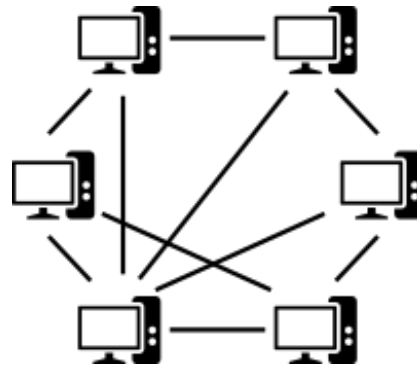
Στις παρακάτω εικόνες γίνονται εμφανείς οι διαφορές μεταξύ ενός συμβατικού συστήματος διαχείρισης (Συγκεντρωτικό μοντέλο) και ενός P2P συστήματος διαχείρισης (Αποκεντρωμένο μοντέλο). Το συγκεντρωτικό μοντέλο έχει στοιχεία καθετότητας, όπου η ευθύνη είναι συγκεντρωμένη στα χέρια ενός διακομιστή/ανθρώπου/τμήματος (βλ. Σχήμα 1). Από την άλλη, το αποκεντρωμένο μοντέλο λειτουργεί με οριζόντιους τρόπους και όλοι/ες οι χρήστες/ριες έχουν άμεση επαφή μεταξύ τους (βλ. Σχήμα 2).

Πιο συγκεκριμένα, οι Kostakis και Bauwens (2021) αναφέρουν τέσσερις (4) πτυχές της P2P:

- 1) «Είναι ένας τύπος κοινωνικών σχέσεων στα δίκτυα ανθρώπων»,
- 2) «είναι μια τεχνολογική υποδομή που καθιστά δυνατή τη γενίκευση και την κλιμάκωση αυτών των σχέσεων»,
- 3) «επιτρέπει έτσι έναν νέο τρόπο παραγωγής και ανταλλαγής»,
- 4) «δημιουργεί τη δυνατότητα μετάβασης σε μια οικονομία που μπορεί να είναι παραγωγική για τους ανθρώπους και τη φύση».



Σχήμα 1: Συγκεντρωτικό μοντέλο



Σχήμα 2: Αποκεντρωμένο μοντέλο

Η λογική P2P αποτελεί «μέρος της υποκείμενης υποδομής του Διαδικτύου» (Bauwens κ.ά, 2019: 2), το οποίο, λόγω της δομής και της λειτουργικότητάς του, μπορεί να θεωρηθεί «λίπασμα» για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις P2P επιτρέποντας την ευρεία εφαρμογή της μαζικής αυτο-οργάνωσης σε παγκόσμια κλίμακα (Pantazis, 2021). Ανάλογα με τη χρήση, η δυναμική P2P μπορεί να ενισχύσει την άμεση συνεργασία διατηρώντας ταυτόχρονα τον

προσανατολισμό του έργου, ακόμη κι αν η απόφαση αυτή προέρχεται από μία μειοψηφία (Bauwens κ.ά, 2019)· Pantazis, 2021).

Το γεγονός ότι υπάρχει τεράστια ανάπτυξη της λογικής από κάτω-προς-τα-πάνω (bottom-up) μέσω του διαδικτύου, όπως για παράδειγμα στις πλατφόρμες των social media (Facebook, x-πρώην Twitter κ.ά) και της οικονομίας (κρυπτονομίσματα), δεν σημαίνει ότι σχετίζεται με τη βασισμένη στα «κοινά» λογική. Αντίθετα, σχετίζεται με εκείνη που βασίζεται στο κέρδος. Το νέο αυτό παραγωγικό υπόδειγμα εντοπίζεται στον διαμοιρασμό αγαθών και στην από κοινού διαχείρισή τους (Kostakis & Bauwens, 2021). Με λίγα λόγια, δεν είναι όλες οι P2P ίσες ως προς τα αποτελέσματά τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η Wikipedia, η GNU/Linux και η Firefox. Μπορούν να εντοπιστούν διαφορετικές μορφές τεχνολογικής υποδομής P2P, καθεμία από τις οποίες οδηγεί σε διαφορετικές μορφές κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης (Pazaitis, Kostakis & Bauwens, 2017).

Η προοπτική P2P μπορεί να προέρχεται από το διαδίκτυο (online), αλλά ως λογική μπορεί να μεταφερθεί και στην 'offline' πραγματικότητα, όπως σε (κοινωνικές) επιχειρήσεις μέσα από την «κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία», και σε κοινότητες που εφαρμόζουν έναν δίκαιο και οριζόντιο τρόπο οργάνωσης και συνδιαχείρισης.

Η πρόκληση στην παρούσα έρευνα είναι η μεταφορά της P2P δυναμικής στη σχολική καθημερινότητα. Συγκεκριμένα, ένα μέρος της λογικής αυτής εκφράζεται στις «ομότιμες σχέσεις». Οι ομότιμες σχέσεις αναφέρονται συνήθως σε διαπροσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ισότητα, αμοιβαίο σεβασμό και συνεργασία. Σε αυτούς τους τύπους σχέσεων, τα άτομα αλληλεπιδρούν σε ισότιμη βάση εκτιμώντας τις διαφορετικές απόψεις και την επίτευξη κοινών στόχων. Περισσότερα συζητούνται στην ενότητα που αφορά στις παιδαγωγικές πρακτικές του «ομότιμου διαλόγου» και της «ομότιμης υπευθυνότητας».

1.3. Η θεωρία των «κοινών» στη δημόσια εκπαίδευση

Έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς τα «κοινά», αδιαμφισβήτητα, είναι διαφορετική η εστίαση σε μια λίμνη ή σε ένα δάσος ή σε έναν ψηφιακό πόρο όπου συμμετέχει όποιος/α το επιθυμεί και διαφορετική η εστίαση στην εκπαίδευση. Πριν από την επικέντρωση στην κοινοποίηση της εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμη η «καθιέρωση, θεμελιωδώς, νέων τρόπων μάθησης και

σκέψης σε σχέση με την παγκόσμια κοινότητα και την κοινή μοίρα των ανθρώπων» (De Lissouoy, κ.ά., 2015: 66).

Η διαφορά μεταξύ των Εκπαιδευτικών κοινών και των «κοινών» άλλου είδους, όπως είναι τα περιβαλλοντικά, τα ψηφιακά, τα πολιτιστικά «κοινά», είναι ότι η εστίαση γίνεται περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης και της δημιουργίας από κοινού, καθώς και στη βίωση της άμεσης δημοκρατίας (Pantazidis, 2023). Ο σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι η καθιέρωση ενός μοντέλου κοινωνικής πρακτικής αυτοοργάνωσης και συναπόφασης για τη διακυβέρνηση του εκπαιδευτικού πλαισίου (τάξη ή/και σχολείο). Τα μέλη της κοινότητας συνεργάζονται, συνδημιουργούν νέα γνώση και συμμετέχουν στη διαφύλαξη της δημοκρατίας που έχει καθιερωθεί από τα ίδια.

Τα «κοινά» στην εκπαίδευση αφορούν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου στο οποίο αξιοποιείται ο χρόνος και ο χώρος, ώστε οι μαθητές/ριες και ο/η εκπαιδευτικός να εκπαιδεύονται βιωματικά στη δημοκρατία, στην ισοτιμία και την αλληλεγγύη. Επιπλέον, η διαχείριση της γνώσης και η εκπαίδευση γίνονται συλλογικές διαδικασίες και οι εκπαιδευτικές κοινότητες οργανώνονται και συντονίζονται μεταξύ τους στη βάση της δημοκρατικής συμμετοχής (Pechtelidis & Kiourkiolis, 2020). Περισσότερα, όσον αφορά το ζήτημα αυτό, παρουσιάζονται στο δεύτερο κεφάλαιο.

Συγκριτικά με άλλου είδους «κοινά», στην εκπαίδευση υπάρχουν συγκεκριμένα όρια ως προς το ποιοι μπορούν να συμμετέχουν στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Το σχολείο και η σχολική τάξη δεν αποτελούν έναν δημόσιο χώρο που εμπλέκεται όποιος θέλει, αλλά έχει κλειστά σύνορα. Είναι επιτακτική ανάγκη η μάθηση να υπερβαίνει τον/την μεμονωμένο/η εκπαιδευτικό και τα τείχη του σχολείου, γεφυρώνοντας τον κλειστό κόσμο της τάξης με την κοινότητα και τον δημόσιο χώρο έξω από αυτό, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρία συμμετοχής στην κοινωνία (Burton, 2021).

Μαθητές/ριες προερχόμενοι/ες από περιβάλλοντα υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, ανταγωνίζονται μεταξύ τους στη σχολική τάξη με σκοπό να εκπαιδευτούν και να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες ή αλλιώς να εξασφαλίσουν «περισσότερα ψάρια» (με την έννοια της περισσότερης μόρφωσης/γνώσης/συμμετοχής) από τους υπόλοιπους. Παράλληλα, άλλοι μαθητές/ριες –συνήθως με χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο–

εκφράζουν αδιαφορία για την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, ο ανταγωνισμός και η συναισθηματική παραίτηση είναι στοιχεία που αναπτύσσονται μέσα στα σχολεία και αναπόφευκτα διευρύνουν τις κοινωνικές ανισότητες (Klein, Sosu & Dare, 2020).

Στο σχολικό πλαίσιο δεν προάγονται οι αξίες της κοινότητας, αλλά οι κυρίαρχες αξίες που αναφέρονται στις αξίες των λίγων, εκείνων δηλαδή που διαθέτουν τους γλωσσικούς κώδικες και το πολιτισμικό κεφάλαιο για να ανταπεξέλθουν καλύτερα (Blackledge & Hunt, 1995). Έτσι, οι κοινωνικές ανισότητες συντηρούνται και αναπαράγονται, διότι ορισμένα παιδιά έχουν την ικανότητα να αυτενεργούν περισσότερο, να λαμβάνουν ομαδικές αποφάσεις πιο εύκολα από κάποια άλλα μέλη της ομάδας που είναι σωματικά παρόντα, αλλά ψυχοσυναισθηματικά «απόντα». Μπορεί όλα τα παιδιά να βρίσκονται κάθε μέρα στην ίδια τάξη και να έχουν ακριβώς την/ον ίδια/ο εκπαιδευτικό, αλλά οι ανισότητες μεταξύ τους εξακολουθούν να υφίστανται ή/και να οξύνονται (Nash & Lauder, 2016).

Τέλος, υπάρχει το ζήτημα της υποχρεωτικής συμμετοχής στο σχολείο σε αντιδιαστολή με την εθελούσια συμμετοχή που είθισται στα «κοινά». Σε κοινότητες που είναι οργανωμένες βάσει ενός δίκαιου μοντέλου συνδιαχείρισης, εάν κάποιο μέλος καταπατά επανειλημμένα τους κανόνες που τίθενται, είναι δυνατό να απομακρυνθεί με κοινή απόφαση και με τη σύμφωνη γνώμη όλων.

Παρ' όλα αυτά, στις σχολικές μονάδες φοιτούν τα παιδιά βάσει του κριτηρίου της ηλικίας και του τόπου κατοικίας, επομένως, η συμμετοχή τους αποτελεί νομική υποχρέωση των γονέων ή των κηδεμόνων τους που καλούνται να διασφαλίσουν ότι το παιδί τους θα φοιτήσει στο σχολείο της περιοχής. Η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών ανεξαρτήτως αν τα ίδια σέβονται τους κανόνες του πλαισίου ή όχι. Ένα παιδί δεν μπορεί να αποκλειστεί –διά παντός– από την εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή καταπατά τους κανόνες της σχολικής τάξης, όπως θα συνέβαινε σε μία κοινότητα, αλλά μπορεί μέσα από μια συμπεριληπτική μορφή εκπαίδευσης να μάθει να λειτουργεί με έναν πιο αλληλέγγυο και συνεργατικό τρόπο.

1.3.1. Η σχολική τάξη ως πόρος

Η σχολική τάξη μπορεί να γίνει ορατή ως χώρος, δηλαδή ένα χωρικά οριοθετημένο πλαίσιο και ως χρόνος, δηλαδή ένα συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα διαφορετικών μαθημάτων. Η σχολική τάξη αξιοποιείται από τα παιδιά ως τόπος καθημερινής συνάντησης με την

ιδιότητα των μαθητών/ριών (συνήθως ίδιας ηλικίας) και ενός ενήλικα με την ιδιότητα του/της εκπαιδευτικού. Είναι ένας χώρος όπου αναπαράγεται, μεταδίδεται και, δυνητικά, κατασκευάζεται η γνώση. Στη σχολική τάξη δημιουργούνται σχέσεις, εσωτερικεύονται αξίες, εξασκούνται δεξιότητες και κάποιες φορές παράγεται νόημα για τους συμμετέχοντες/ουσες. «Όταν μαθητές/ριες και εκπαιδευτικοί συγκεντρώνονται στην τάξη, συγκεντρώνονται για να θέσουν κάτι στο επίκεντρο της προσοχής, για να βάλουν κάτι στο τραπέζι» (Masschelein & Simons 2015: 88).

Στη σχολική ζωή δίνεται μεγάλη έμφαση σε προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει, τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές/ριες, να παραβλέψουν το γεγονός ότι η μάθηση συντελείται ως αποτέλεσμα των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Η λογική των μαθησιακών στόχων και των σχολικών εγχειριδίων δίνει στους/στις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/ριες την εντύπωση ότι γνωρίζουν που βρίσκονται, ενώ στην πραγματικότητα βρίσκονται κάτω από αυταπάτες (Spendlove, Howes & Wake, 2010). Οι μέθοδοι μάθησης μοιάζουν περισσότερο με «τεχνικές-επαγγελματικές» προσεγγίσεις, καθώς αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή διαδικασία ως μέσο απόκτησης συγκεκριμένων εγκυκλοπαιδικών γνώσεων κι όχι ως ευκαιρία προώθησης βιωμένων εμπειριών της δημοκρατίας (Robinson & Aronica, 2015).

Η σχολική τάξη καλλιεργεί παθητική στάση στα παιδιά, τα οποία υποχρεώνονται να είναι καθηλωμένα στην καρέκλα τους καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Αν δεν υπακούσουν, θεωρούνται ασεβή και επιπλήττονται ή τιμωρούνται. Οι μαθητές/ριες δεν συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, δεν αποφασίζουν για βασικά θέματα σε σχέση με τον σχεδιασμό και την πορεία της διδασκαλίας και, πάνω απ' όλα, δεν έχουν λόγο στη δημιουργία του βασικού νοήματος της εκπαίδευσής τους (Ball & Collet-Sabe, 2022· Χρυσ αφίδης, 2006).

Οι δράσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον πραγματοποιούνται πολλές φορές μέσω του εξαναγκασμού και της συμβολικής βίας (Bourdieu & Passeron, 2019). Η βία αυτή απορρέει από τη δομή μιας ορισμένης περιφραγμένης κοινωνικής κατάστασης, όπως είναι η εκπαιδευτική. Η δομική συμβολική βία της επίσημης εκπαίδευσης επιβάλλει σε όλα τα παιδιά μέσω της κοινωνικοποίησης τις αυθαίρετες πολιτισμικές σταθερές, τους κώδικες

σκέψης και αντίληψης της κυρίαρχης αστικής τάξης αποσκοπώντας στην έμμεση καθυπόταξη και τον έλεγχό τους (Πεχτελίδης, 2020).

Η εκπαιδευτική διαδικασία είθισται να είναι ιεραρχική και να περιορίζει τις δυνατότητες που έχουν τα παιδαγωγικά υποκείμενα να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους. Η επίσημη εκπαίδευση είναι δομημένη ιεραρχικά, αφού οι οπτικές, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές κάποιων ατόμων, κυρίως των ενηλίκων, έχουν μεγαλύτερη αξία σε σχέσεις με αυτές των παιδιών. Η αξιακή αυτή διαφοροποίηση είναι εντονότερη στις περιπτώσεις των παιδιών που αποκλίνουν από το ιδεατό, αστικό, παιδικό, αναπτυξιακό και σχολικό πρότυπο (Πεχτελίδης, 2015).

Οι καθημερινές αποφάσεις που αφορούν στους κανόνες και την πορεία του μαθήματος, λαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό –αν όχι εξ ολοκλήρου– από έναν, τον/την εκπαιδευτικό. Άρα, στην παραδοσιακή αντίληψη της εκπαίδευσης αυτός/ή που αποφασίζει τι θα γίνει στην τάξη είναι ο/η εκπαιδευτικός. Ο/Η εκπαιδευτικός λαμβάνει αποφάσεις αναλογιζόμενος/η τον θεσμό του σχολείου, τις οδηγίες των αναλυτικών προγραμμάτων και τις γενικότερες πολιτικές που λειτουργούν άρρητα προς μια συγκεκριμένη πολιτική κατεύθυνση.

Σε μια εποχή όμως, που κυριαρχείται από τεχνοκρατικά συστήματα σχολικής εκπαίδευσης, τι περιθώρια εφαρμογής υπάρχουν για μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής που χαρακτηρίζονται από ευαισθησία, ευγένεια και ανθρωπιά; Στην τεχνοκρατική εκπαίδευση ο/η εκπαιδευτικός έχει να κάνει με «εμπορεύματα» και αναπόφευκτα αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μέρος μιας (βαριάς) βιομηχανίας. Αντίθετα, η εκπαίδευση που δομείται στην αντίληψη των «κοινών» προάγει τη σύνδεση και την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, και συμβάλλει στη ζωή τους και κατ' επέκταση στην ευημερία της κοινότητας (Fielding & Moss, 2011).

1.3.2. Η σχολική τάξη ως δυνάμει «κοινό»

Η διαμόρφωση ενός πόρου ως «κοινό» απαιτεί δράση των υποκειμένων. Με λίγα λόγια, απαιτεί τη συμμετοχή και την εμπλοκή τους στις διαδικασίες διατήρησης και ανάπτυξης του κοινού πόρου. Η ύπαρξη των ατόμων στη σχολική τάξη –στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, των παιδιών– δεν σημαίνει απαραίτητα ότι υπάρχει συμμετοχική διαμόρφωσή του.

Με σκοπό να γίνει πιο κατανοητό το εγχείρημα των «κοινών» στο μικροεπίπεδο της σχολικής καθημερινότητας, εξετάζεται η σχολική τάξη ως ένα «κοινό» ή αλλιώς ως ένας «πόρος κοινής δεξαμενής» (common-pool resource). Η σχολική τάξη εμπεριέχει «αγαθά»: άυλα (γνώση, μάθηση) και υλικά (χώρος, διάταξη σχολικών επίπλων, σχολικά εγχειρίδια). Η ύπαρξη του πόρου μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για τους κοινωνούς ώστε να δράσουν συλλογικά και συνεργατικά, και να συνεισφέρουν στη βελτίωσή του. Βεβαίως, δεν αρκεί ο πόρος από μόνος του για να μετατραπεί κάτι σε «κοινό», αλλά κάτι τέτοιο προϋποθέτει από τα υποκείμενα –εκπαιδευτικούς και παιδιά– να αποκτήσουν την ιδιότητα των κοινωνών. Οι κοινωνοί συνδιαχειρίζονται ομότιμα το κοινό και θεσπίζουν κανόνες για να εξασφαλίσουν την ευημερία του πόρου.

Η ευημερία του πόρου στην παιδαγωγική πρόταση των Εκπαιδευτικών κοινών νοείται ως η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων σε δύο επίπεδα. Πρώτον, δύναται να ενισχύσει τα δικαιώματα των παιδιών σε σχέση με των ενηλίκων, καθιστώντας τα κοινωνικούς δρώντες με έναν ενεργό ρόλο στις επιλογές της δικής τους κοινωνικής ζωής. Δεύτερον, δύναται να ανατρέψει την πραγματικότητα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διεξάγεται για τους λίγους. Αυτούς δηλαδή, που ανταπεξέρχονται καλύτερα, είτε επειδή κατέχουν τους γλωσσικούς κώδικες, είτε το πολιτισμικό κεφάλαιο, είτε είναι πιο κοντά στο αναπτυξιακό πρότυπο των τυπικών μορφών παιδικής ηλικίας (Blackledge & Hunt, 1995· Christensen & James, 2017).

Στο παραδοσιακό δίπολο «εκπαιδευτικός–μαθητής/τρια», η κάθε πλευρά έχει διαφορετικούς λόγους να βρίσκεται στο σχολείο: ο/η πρώτος/η για να διδάσκει και ο δεύτερος/η για να μαθαίνει. Με τον ορισμό της ύπαρξης του δίπολου αυτού, τίθενται τα «όρια» των εκπαιδευτικών σχέσεων, ενώ διαμορφώνονται συγκεκριμένα δικαιώματα και ευθύνες για την κάθε πλευρά (Biesta, 2019).

Είναι ευδιάκριτος ο κομφορμισμός όσον αφορά στην ιδιότητα του εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/ριας. Ο ρόλος της κάθε πλευράς δεν εκφράζεται με λέξεις, κινήσεις και μέσα πειθάρχησης, αλλά από μια γενικότερη εγκαθιδρυμένη αντίληψη για τον τρόπο που οφείλουν να συμπεριφέρονται, για το τι σημαίνει δάσκαλος, τι σημαίνει μαθητής και ποια είναι τα όρια της σχέσης τους. Αυτό συνιστά περιχαράκωση και εκφράζεται μέσα από τις θεμελιωμένες και παγιωμένες σχέσεις εξουσίας μεταξύ των υποκειμένων.

Στο εναλλακτικό παράδειγμα των «κοινών» στην εκπαίδευση οι ενήλικες και τα παιδιά είναι ισότιμοι, δεν στέκονται ο ένας απέναντι από τον άλλον, αλλά ο ένας πλάι στον άλλον. Συμμετέχουν από κοινού στη συνδιαμόρφωση της σχολικής τάξης και θέτουν υπό αμφισβήτηση τους παραδοσιακούς ρόλους που τους αποδίδονται.

Οι περισσότερες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ενστερνίζονται ότι η ειδοποιός διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου/ης είναι ότι ο πρώτος έχει ορίζοντα. Με λίγα λόγια, ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει εξ αρχής τα επιθυμητά μακροπρόθεσμα γνωστικά αποτελέσματα και αναμένει τις αντίστοιχες αλλαγές στη συμπεριφορά των δευτέρων. Αυτό συχνά οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αξιολογούν, κυρίως, το τελικό αποτέλεσμα της πρόσκτησης της γνώσης, αγνοώντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, τις δυναμικές των ομάδων, τη διάθεση για ενεργή συμμετοχή κι άλλα ζητήματα ενδεχομενικότητας και έκπληξης (Hye-Jung Lee & Cheolil Lim, 2012).

Με τη λογική των «κοινών» στην εκπαίδευση, ο/η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως πομπός γνώσεων και ως αξιολογητής/ρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μα ως διευκολυντής/ρια, συνοδός και κριτικός φίλος/η που προάγει πρακτικές φροντίδας για μια δίκαιη και συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους/ες. Αυτό υπονοεί τη δημιουργία μιας κουλτούρας συμμετοχής η οποία αποτελεί κεντρικό στοιχείο στη λογική των «κοινών». Έτσι, η έννοια της δημοκρατίας δε γίνεται ορατή ως ένα κεφάλαιο σχολικού εγχειριδίου που πρέπει να διδαχτεί, αλλά ως μια βιωμένη πρακτική που κατανοείται μέσω της εμπλοκής σε αυτήν (Biesta & Lawy, 2006). Όλα αυτά προϋποθέτουν ότι η/ο εκπαιδευτικός εκχωρεί σταδιακά κάποιες από τις αρμοδιότητες που παραδοσιακά του/της ανήκουν, δίνοντας περισσότερο χώρο στους μαθητές/ριες να αυτενεργήσουν.

Οι πιο ισότιμες σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/ριών μπορούν να λειτουργήσουν ως κινητήριοι δυνάμεις του σχολικού βίου και να αποτελέσουν το βασικό συστατικό για την πραγμάτωση του δικαιώματος των παιδιών να έχουν φωνή στη διαδικασία της εκπαίδευσής τους (Μόσχος & Καλησώρα, 2020· Πανταζίδης, 2020). Με τον τρόπο αυτόν, αμφισβητείται το κυρίαρχο παιδικό πρότυπο που παράγουν οι κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης, σχετικά με τις περιορισμένες δυνατότητες των παιδιών λόγω της ηλικίας τους (Πεχτελίδης, 2020α).

Στην παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών κοινών τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως κοινωνοί, εμπρόθετοι δρώντες, ομότιμοι (peers) και εν δυνάμει πολίτες, συμμετέχοντας ενεργά στο

σχολικό γίνεσθαι. Κατά αυτόν τον τρόπο, δεν διαμορφώνονται μόνο μέσα σε αυτό, αλλά σε ένα μεγάλο βαθμό το συνδιαμορφώνουν. Καθοριστικά καθίστανται αφενός, ο αναστοχασμός για τη θέση των παιδιών στην κοινωνία και αφετέρου, η ανάδειξη μορφών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών που βελτιώνουν τους όρους με τους οποίους αντιμετωπίζονται τα παιδιά και η παιδική ηλικία εν γένει. Συνεπώς, τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ακόμη πιο ενεργά στη διαχείριση του σχολικού χωροχρόνου και της εκπαίδευσής τους.

1.4. Τα Εκπαιδευτικά «κοινά» ως μορφή κριτικής στην εκπαίδευση

1.4.1. Η Εκπαίδευση και οι περιφράξεις

Η μεταφορά της λογικής των «κοινών» σε μία διαχειριζόμενη από το δημόσιο και πιεζόμενη από την αγορά δομή μοιάζει αφενός, παράδοση και προκλητική (challenging), και αφετέρου, αναγκαία. Παράδοση και προκλητική, διότι μεταφέρεται σε ένα αυστηρά κοινωνικά και ιστορικά προδιαμορφωμένο πλαίσιο. Αναγκαία, γιατί μπορεί να φέρει στην επιφάνεια μία πιο αισιόδοξη οπτική για τον άνθρωπο και την κοινωνία.

Για να συμβεί αυτό, κάποια από τα σημαντικότερα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν είναι οι περιφράξεις. Η περίφραξη είναι όρος που περιγράφει τη διαχείριση των κοινών πόρων από τρίτους και την εισαγωγή κανόνων του δημοσίου και της αγοράς στη διαχείρισή τους. Με αυτόν τον τρόπο, τα υποκείμενα, οι έννοιες και οι πρακτικές οριοθετούνται από τις περιφράξεις (Πεχτελίδης, 2020), όπως επίσης προσδιορίζεται η δράση που μπορεί να λάβει χώρα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η αυτοδιαχείριση μιας δομής –εν προκειμένω ενός σχολείου/σχολικής τάξης– εντός της επικράτειας μίας χώρας έρχεται σε αντίθεση με τις μονοπωλιακές αξιώσεις του κράτους στη λήψη αποφάσεων και τη νομιμοποιημένη εξουσία που αυτό ασκεί (Κιουρκιολίς, 2019). Ακόμη κι όταν οι κεντρικές κυβερνήσεις εκχωρούν εξουσία σε κατώτερες βαθμίδες της δημόσιας διοίκησης ή σε άλλους κοινωνικούς φορείς, μπορούν πάντα να διεκδικήσουν πίσω τις εξουσίες που έχουν εκχωρήσει (Κιουρκιολίς, 2019).

Τα «κοινά» δεν ελέγχονται από καθεστώςτα κρατικού ή ιδιωτικού τύπου και για αυτό τίθεται το ζήτημα της «μη περίφραξης των κοινών». Αν και η πειθαρχία και ο έλεγχος αποτελούν συστατικά γνωρίσματα της σχολικής ζωής που καθορίζονται έξωθεν από το κράτος μέσω του

φανερού και κρυφού αναλυτικού προγράμματος, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται και στον τρόπο που τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα αυτοδιαχείρισης (Πανταζίδης, 2023α· Πεχτελίδης, 2020). Στη συνέχεια, δίνεται έμφαση στον τρόπο που ασκείται η διακυβέρνηση μέσω της εξουσίας και του ελέγχου, ενώ απαντώνται τα ερωτήματα για το ποια είδη περιφράξεων διακρίνονται και με ποιον τρόπο επηρεάζουν τη σχολική εκπαίδευση.

Ο Paulo Freire (1996) ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί ποτέ να είναι πολιτικά ουδέτερη και ότι ο παιδαγωγός ενεργεί ως πολιτικός, καθώς είναι αυτός που νομιμοποιεί τη γνώση και ορίζει το πλαίσιο της διακυβέρνησης μέσα στην τάξη (Τσιάκαλος, 2008). Για τον Freire, η έννοια του «πολιτικού» δεν αφορά υποχρεωτικά στη συμμετοχή σε κάποιο πολιτικό κόμμα, αλλά στην καθημερινή προσπάθεια συμβολής στην αλλαγή. Υπό αυτό το πρίσμα, ο παιδαγωγός με την ιδιότητα του πολιτικού προσπαθεί καθημερινά να συμβάλλει στην αλλαγή των συνθηκών ζωής των παιδιών, δηλαδή στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και την αντιστροφή των ανισοτήτων. Ένας/μία εκπαιδευτικός, ακόμη κι αν δεν έχει σημαντική συμβολή, γίνεται ακούσιος/α μάρτυς και εν μέρει συνένοχος/η της εκπαιδευτικής αποτυχίας (Τσιάκαλος, 2008).

Η συνειδητοποίηση της συσχέτισης πολιτικής και εκπαίδευσης μπορεί να συνδεθεί με ακόμη πιο σύγχρονες μεταδομιστικές παιδαγωγικές αντιλήψεις, στις οποίες κυριαρχεί η παραδοχή ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια πολιτική και ηθική πρακτική (Moss, 2019· Πεχτελίδης, 2020).

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετίζονται με τις ευρύτερες επιδιώξεις του εκάστοτε πολιτικού συστήματος. Μιλώντας συγκεκριμένα για το σήμερα, ο ηγεμονικός νεοφιλελεύθερος λόγος οδηγεί στην αποπολιτικοποίησή του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αρνείται ή αποσιωπά το γεγονός ότι *«η εκπαίδευση χτίζεται πάνω σε μία πολιτική επιλογή που είναι στενά συνδεδεμένη με μια ηθική, και αγνοεί ότι οι αποφάσεις στηρίζονται σε μία συγκεκριμένη παραδειγματική θέση ανάμεσα σε άλλες»* (Πεχτελίδης, 2020: 26).

Γενικότερα, το σχολείο είναι ένα πεδίο που συνυπάρχουν και διατηρούνται οι δύο κυρίαρχοι λόγοι, ο νεοσυντηρητικός και ο νεοφιλελεύθερος. Οι νεοσυντηρητικοί πιέζουν να επιστρέψει το σχολείο στην «αληθινή γνώση», στην ακαδημαϊκή και ιστορικά νομιμοποιημένη μορφή της. Αντιθέτως, οι νεοφιλελεύθεροι προτείνουν τη σύνδεση των σχολείων με την ανταγωνιστική αγορά (Κατσαρού, 2020).

Οι δύο αυτές λογικές έχουν αποδείξει τι μπορούν να προσφέρουν, αλλά και τι προβλήματα δημιουργούν (Κατσαρού, 2020). Είτε εξετάζεται η αντίθεση μεταξύ συντηρητικής και προοδευτικής παιδαγωγικής πρακτικής, είτε η αντίθεση μεταξύ παιδαγωγικής πρακτικής, προσανατολισμένης στη γνώση και παιδαγωγικής πρακτικής προσανατολισμένης στην αγορά, αναπαράγονται οι ισχύουσες ταξικές ανισότητες (Bernstein, 2015). Η αιτία είναι ότι η νεοσυντηρητική και η νεοφιλελεύθερη λογική και ρητορική δεν ενδιαφέρονται και δεν εστιάζουν σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ο Πεχτελίδης (2020) επιχειρήσε έναν τέτοιο διαχωρισμό των λόγων και των πρακτικών που συνυπάρχουν στη θεσμική εκπαιδευτική πραγματικότητα: α) το αυταρχικό πειθαρχικό μοντέλο, το οποίο αντιστοιχεί σε μια σκληρή (rigid) μορφή περίφραξης και β) το νεοφιλελεύθερο μοντέλο το οποίο παράγει μια εύπλαστη (surple) μορφή περίφραξης και πειθαρχίας.

Αμφότερες οι περιφράξεις αυτές παρεμβαίνουν ηγεμονικά στο εκπαιδευτικό πεδίο και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις παιδαγωγικές σχέσεις, τις ταυτότητες και τη γνώση. Υπό αυτή την έννοια, η τυπική σχολική εκπαίδευση μετατρέπεται σε θεσμό κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού χαρακτήρα που παράγει μια μορφή δομικής συμβολικής βίας. Ουσιαστικά, ασκεί έλεγχο εγκαθιδρύοντας καθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και επιβάλλοντας συγκεκριμένες μορφές αντίληψης και κατανόησης του εαυτού και της ταυτότητας (Πεχτελίδης, 2020).

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της παρούσας διδακτορικής διατριβής, το γεγονός ότι υπάρχουν παθογένειες στην εκπαίδευση οφείλεται κατά κόρον στον έλεγχο που ασκείται από την κορυφή έως και το κατώτερο μέρος της ιεραρχίας. Το σχολείο μετατρέπεται σε υπόλογο στο νεοσυντηρητικό και νεοφιλελεύθερο μοντέλο που βρίσκονται σε κατάσταση συγκρουσιακού ανταγωνισμού. Στην προσπάθειά τους να επικρατήσουν έναντι του άλλου, δημιουργούν και συντηρούν περιφράξεις που κατακλύζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την κατευθύνουν μέσα από διαδικασίες εξουσίας και ελέγχου (Πεχτελίδης, 2020).

«Η από-πάνω-προς-τα-κάτω (top-down) λογική είναι αυτή που παραμένει και συγκεκριμένα έχει χτιστεί πάνω: α) στις απαντήσεις σε συγκεκριμένα πολιτικά διακυβεύματα, δηλαδή σε ζητήματα που αποτελούν αντικείμενο αντιπαράθεσης στην κοινωνία, και β) σε σχέσεις που

προϋποθέτουν μια ηθική που καθοδηγεί και ρυθμίζει το πώς σχετίζονται οι άνθρωποι μεταξύ τους» (Πεχτελίδης, 2020: 7).

Υπάρχει η ανάγκη ενός νέου λόγου που να αντιπαραβάλλεται στους κυρίαρχους λόγους, να δημιουργεί χώρο για νέες πολιτικές και κοινωνικές επιδιώξεις, όπως είναι η προώθηση της δημοκρατίας και η άμβλυνση των ανισοτήτων, και να δείχνει έμπρακτα ότι η κοινωνική ζωή μπορεί να οργανωθεί σε μια διαφορετική βάση. Έτσι, ο Πεχτελίδης (2020) προσθέτει ένα τρίτο μοντέλο που αφορά στη λεία (smooth) θέσμιση των «κοινών» και αμφισβητεί τις δύο προηγούμενες μορφές περίφραξης. Το τρίτο μοντέλο, επενδύει στις (δια)τοπικές ανάγκες της κοινότητας και στα ενδιαφέροντα των υποκειμένων που συμμετέχουν στη σχολική εκπαίδευση. Το μοντέλο της λείας θέσμησης των «κοινών» τίθεται στο επίκεντρο της λογικής της παρούσας διατριβής.

Μέσα από τη λεία θέσμιση των «κοινών», οι περιφράξεις διαρρηγνύεται και «αφήνουν χώρο» για πειραματισμούς και διεκδίκηση μιας δημοκρατικότερης εκπαίδευσης (Πεχτελίδης, 2020). Όσο δημιουργούνται περιφράξεις, τόσο οι άνθρωποι δημιουργούν «κοινά». Υπό αυτή την έννοια, η δημιουργία των σχέσεων που αναπαράγουν τα «κοινά» είναι μια εξελισσόμενη ενεργητική διαδικασία που επιτρέπει στους συμμετέχοντες/ουσες να βρουν το ατομικό και συλλογικό συμφέρον τους (De Angelis & Σταυρίδης, 2011).

1.4.1.1. Η σκληρή περίφραξη

Οι Κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η προσφορά στερεής βάσης γνώσεων συνοδευόταν πάντοτε με την εξομοίωση και τη διάδοση κυρίαρχων αφηγήσεων (κουλτούρα, γλώσσα, πολιτική, ηθική κ.ά.) αποκλείοντας πολλές φορές τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Το σχολείο δημιουργήθηκε για να προάγει το δημόσιο αγαθό της δωρεάν εκπαίδευσης για όλους/ες, αλλά παράλληλα είναι το ίδιο που μέσα από τους μηχανισμούς του συντηρεί και αναπαράγει τις ανισότητες προάγοντας αξίες της κυρίαρχης τάξης (Blackledge & Hunt, 1995).

Είναι ευρέως διαδομένο ότι ο τρόπος που η εκπαίδευση, ως παιδαγωγική και ως περιεχόμενο, λαμβάνει χώρα στο σχολείο ακόμη και σήμερα είναι προβληματικός (Hargreaves & Shirley, 2009). Δηλαδή, είναι μη συμπεριληπτικός, δασκαλοκεντρικός και δεν προάγει τη μάθηση με νόημα. Σύμφωνα με τους κυρίαρχους λόγους (discourses), η αποτυχία

των ανηλίκων στο σχολείο αποτελεί ατομική ευθύνη των ίδιων και όχι αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος (Blackledge & Hunt, 2019).

Σε γενικές γραμμές, ο θεσμός του σχολείου λειτουργεί είτε ως ένας μηχανισμός κοινωνικοποίησης, είτε ως ένα ίδρυμα πολιτισμικής αναπαραγωγής, καθώς διαδίδει τις έννοιες της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας μέσω της αναπαραγωγής και διατήρησης συγκεκριμένων αφηγήσεων (Bernstein, 2015).

Παρακάτω, ο πίνακας 1 αποτελεί μια προσπάθεια ερμηνείας κάποιων βασικών στοιχείων της σκληρής περιφράξης και εν γένει του (νέο)συντηρητικού μοντέλου της εκπαίδευσης. Η διάκριση γίνεται ανάμεσα στον τρόπο μάθησης και διακυβέρνησης.

Αναλυτικότερα, στην κατηγορία της μάθησης συμπεριλαμβάνεται το αναλυτικό πρόγραμμα (σχολικά εγχειρίδια) και στοιχεία που προωθούνται για την επίτευξή της μάθησης, όπως είναι η αποστήθιση στείρας γνώσης, η έμφαση στον αλφαριθμητισμό και την αριθμητική (συνήθως με πληκτικό τρόπο) και την απόκτηση γνώσεων (εγκυκλοπαιδισμός), οι οποίες πολλές φορές, όχι μόνο δεν σχετίζονται άμεσα με την καθημερινή ζωή των παιδιών, αλλά φέρουν στοιχεία της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Μάθηση	Διακυβέρνηση
Αναλυτικό πρόγραμμα (σχολικά εγχειρίδια)	Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα
Αποστήθιση	Πειθάρχηση
Αλφαριθμητισμός/Αριθμητική (πλήξη)	Διαχείριση τάξης (με Συμβολική βία)
Εγκυκλοπαιδισμός (με ιδεολογικά στοιχεία)	Κοινωνικοποίηση

Πίνακας 1: Η σκληρή περιφράξη

Όσον αφορά στον τρόπο διακυβέρνησης της σχολικής τάξης μπορεί να συσχετιστεί άμεσα με το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει όλα όσα οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στους μαθητές/ριες χωρίς καν να το συνειδητοποιούν. Αυτό συμβαίνει μέσω των αλληλεπιδράσεών τους και της κουλτούρας της σχολικής τάξης ή της σχολικής μονάδας. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι φορέας «ανομολόγητων» αξιών, πεποιθήσεων και κανόνων, που εξωτερικεύονται και κοινωνούνται μέσω των

αλληλεπιδράσεων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και του μοντέλου της σχολικής κουλτούρας (Jackson, 1968). Στη σκληρή περίφραξη, η διακυβέρνηση στη σχολική τάξη ασκείται μέσα από τρόπους πειθάρχησης, διαχείρισης της σχολικής τάξης διά της συμβολικής βίας (επιπλήξεις, αυστηρή οριοθέτηση) και αποβλέπει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών βάσει των παραδοσιακών αξιών της κοινωνίας.

Στη σκληρή περίφραξη, η κυρίαρχη εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως συμβατική και παράλληλα ηγεμονική. Είναι συμβατική, γιατί συμβαίνει ως μια (παγκόσμια) συνήθεια, εδραιωμένη ως «κανονικό» σε σημείο που επικρατεί η λογική *«αυτό ξέρουμε, αυτό εμπιστευόμαστε»*. Οι συμβατικές προσεγγίσεις ανακυκλώνονται συνεχώς, αφού πολλά μπορεί να αλλάξουν, αλλά στον πυρήνα τους μένουν αναλλοίωτες. Για παράδειγμα, παρ' όλο που έχουν εισαχθεί οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη μάθηση, η διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης παραμένει αναλλοίωτη. Ακόμη και με τη χρήση τεχνολογικών μέσων, η γνώση εξακολουθεί να μεταφέρεται από τον/την εκπαιδευτικό στους μαθητές/ριες και στη συνέχεια να ελέγχεται αν υπάρχει τροποποίηση στο γνωστικό σχήμα μέσω της εξωτερικής συμπεριφοράς των παιδιών. Η τροποποίηση αυτή βαθμολογείται με μετρήσιμα κριτήρια και καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών/τριών να κατακτήσουν τη μεταφερόμενη γνώση από τον/την εκπαιδευτικό και τα σχολικά εγχειρίδια (Dargan, Kumar, Ayyagari & Kumar, 2020).

Η κυρίαρχη εκπαίδευση είναι ηγεμονική, γιατί εκφράζει τη λογική μιας κυρίαρχης ιδεολογίας με κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές προεκτάσεις. Οι ηγεμονικές προσεγγίσεις μπορούν να διαφοροποιούνται και να αλλάζουν μορφή, διότι αποτελούν αντικατοπτρισμό των πολιτικών και των οικονομικών εξελίξεων. Η έννοια της ηγεμονίας τις τελευταίες δεκαετίες ταυτίζεται με τη «νεοφιλελεύθερη ηγεμονία» (Kiourkiolis, 2019). Ο όρος «νεοφιλελεύθερη» δεν χρησιμοποιείται ως επίθετο που περιγράφει το είδος της ηγεμονίας, αλλά ως επιθετικός προσδιορισμός που υποδηλώνει ταύτιση.

Με τον όρο ηγεμονία, ο Gramsci (1971) εννοούσε τη διεύθυνση ενός συστήματος αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων και ηθικής σε ολόκληρη την κοινωνία, η οποία οδηγεί στην υποστήριξη του status quo στις σχέσεις εξουσίας. Η ηγεμονία με αυτή την έννοια θα μπορούσε να οριστεί ως μια «οργανωτική αρχή» που διαχέεται από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής. Στο βαθμό που αυτή η επικρατούσα

συνείδηση εσωτερικεύεται από τον πληθυσμό, γίνεται μέρος αυτού που γενικά αποκαλείται «κοινή λογική», έτσι ώστε η φιλοσοφία, ο πολιτισμός και η ηθική της άρχουσας ελίτ να εμφανίζονται ως η φυσική τάξη πραγμάτων (Boggs, 1976: 39).

1.4.1.2. Η εύπλαστη περίφραξη

Τις τελευταίες δεκαετίες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρατηρείται μια «εμμονή» με τις δεξιότητες και με την προετοιμασία των μαθητών/τριών για την αγορά εργασίας. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα θεωρείται ένα από τα βασικότερα εργαλεία για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων της οικονομίας. Οι Trilling και Fadel (2009) θεωρούν ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι ένα δείγμα των γενικότερων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών. Συγκεκριμένα, οι εξελίξεις αυτές διαμόρφωσαν νέες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας και έχουν ως συνέπεια τις επιδράσεις του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση.

Πολλές νεοφιλελεύθερες αξίες, οικονομικές πολιτικές και πρακτικές διαμορφώνονται, μεταφέρονται και υιοθετούνται μέσω ηγεμονικών εργαλείων από πάνω-προς-τα-κάτω και από κάτω-προς-τα-πάνω, με την εκπαίδευση να είναι μία από αυτές (Macrine, 2017).

Σκοπός των νεοφιλελεύθερων πολιτικών είναι οι μαθητές/ριες να αποκτήσουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Αυτό έχει ως συνέπεια ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας, και επομένως η σκληρή περίφραξη/(νέο)συντηρητισμός, τουλάχιστον σε επίπεδο επίσημου λόγου, στο σχολείο να υποβαθμίζεται. Η διδασκαλία για την απόκτηση της γνώσης αυτής καθαυτής χαρακτηρίζεται ως απαρχαιωμένη, διότι στην εποχή της πληροφορίας η γνώση συνεχώς ανανεώνεται και ενυπάρχει σε πολλαπλές πηγές (Robinson & Aronica, 2015). Το ζήτημα είναι να αποκτηθούν όλες εκείνες οι δεξιότητες, ώστε να γίνει η σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών (Πανταζίδης, 2019α, β).

Εδώ χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, διότι δεν είναι λίγα τα παιδαγωγικά εγχειρήματα που κηρύττουν ότι παρέχουν «κοινωνική δικαιοσύνη» και «ελευθερία» στο όνομα ενός προοδευτικού λόγου, ενώ στην πραγματικότητα προωθούν το πρότυπο του ικανού μαθητή/τριας ή/και του παιδιού-επιχειρηματία και άλλες αξίες την νεοφιλελεύθερης ατζέντας (Smith, 2012). Ο ικανός/ή μαθητής/τρια είναι ένα ελεγχόμενο και καθοδηγούμενο παιδί, το οποίο επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τις ηγεμονικές νεοφιλελεύθερες

στρατηγικές, που αποσκοπούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες της αυτορρύθμισης και της αυτοδιαχείρισης (βλ. Pechtelidis, 2020).

Με αυτόν τον τρόπο, η ιδέα ενίσχυσης της εμπρόθετης δράσης του παιδιού, ενώ ανοίγει νέες δυνατότητες, ταυτόχρονα διευκολύνει νέες μορφές ελέγχου και χειραγώγησης. Τα παιδιά καθίστανται το ίδιο καθοδηγούμενα και ελεγχόμενα με το πρόσχημα μιας καλύτερης εκπαίδευσης, ενώ αυτή τελικά κρύβει μια διαφορετική σκοπιμότητα (Πανταζίδης, 2019α,β· Πεχτελίδης, 2015). Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής/ρια γίνεται αντιληπτός/ή ως μελλοντικό κεφάλαιο αναφορικά με τις σχέσεις ανταλλαγής της καπιταλιστικής επιχειρηματικής αγοράς (Πεχτελίδης, 2020). Επομένως, η εκπαίδευση των παιδιών στις δεξιότητες αναβιβάζεται σε αυτοσκοπό των αναλυτικών προγραμμάτων και του σχολείου.

Η εκπαίδευση στις δεξιότητες παρουσιάζεται ως το κλειδί στην οικονομική επιβίωση του 21ου αιώνα (Trilling & Fadel, 2009). Οι δεξιότητες αυτές αποβλέπουν στη δημιουργία της επόμενης γενιάς «ικανών» και «καταρτισμένων» εργαζομένων, που θα έχουν ευελιξία να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και να φέρουν εις πέρας τα σύνθετα και πολύπλοκα καθήκοντα που τους ανατίθενται στο εργασιακό τους περιβάλλον (Kaščák & Rurala, 2011). Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται η κοινωνική μεταβλητότητα, αλλά και η ανάγκη για συνεχή προσαρμογή των υποκειμένων στις νέες εξελίξεις. Ο Richard Riley, εκ της γραμματείας της κυβέρνησης Clinton είχε κάνει την εξής δήλωση:

«Προετοιμάζουμε τους/τις μαθητές/ριες για δουλειές που ακόμη δεν γνωρίζουμε εάν υπάρχουν.... για χρήση τεχνολογιών που δεν έχουν εφευρεθεί ακόμη... για να λύσουν τα προβλήματα που ακόμη δεν έχουν προκύψει» (στο Trilling & Fadel, 2009: 3).

Οι απαιτήσεις του νέου τοπίου μετατρέπουν τη σχολική εκπαίδευση σε προετοιμασία των παιδιών για τις μελλοντικές προκλήσεις. Η εκπαίδευση στο πλαίσιο αυτό γίνεται επένδυση, εφόσον «παράγει» τους αυριανούς πολίτες με συγκεκριμένες δεξιότητες. Σε μια επικρατούσα πολιτική κατεύθυνση όπου το «κέρδος» και η «οικονομική αξία» είναι οι βασικότεροι συντελεστές της, τα υποκείμενα καλούνται από μικρή ηλικία να αποκτήσουν τις «δεξιότητες του 21ου αιώνα», οι οποίες θα προσφέρουν στα ίδια περισσότερες επαγγελματικές, άρα και οικονομικές ευκαιρίες. Εξάλλου, όλο και πιο συχνά διατυπώνεται η φράση «η μάθηση για το κέρδος» ('learning to earning') (Lanning, 2012· Πανταζίδης, 2019α· Pantazidis, 2023α).

Κάποιες από τις πολυτιμότερες δεξιότητες είναι, μεταξύ άλλων, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η δημιουργική σκέψη, η κριτική σκέψη και η επικοινωνία (Partnership for 21st Century Skills, 2015). Επιπλέον, είθισται η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Craft, 2008) να στοχεύει μονόπλευρα στην κατανόηση της σχολικής γνώσης με «εναλλακτικούς» τρόπους (Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007). Στο πλαίσιο αυτό προωθείται η «ενεργοποίηση» του μελλοντικού και «ευέλικτου εργαζομένου» μέσα σε αυτές τις συνθήκες (Θεριανός, 2005· Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007). Έτσι, παρουσιάζεται η «δήθεν» ουδετερότητα και παράλληλα γίνεται απόκρυψη των σχέσεων εξουσίας, του κοινωνικού ελέγχου και του μύθου της κοινωνικής κινητικότητας που ενυπάρχουν στη σχολική εκπαίδευση.

Οι «καινοτομίες» που εισάγει το νεοφιλελεύθερο μοντέλο μπορούν να θεωρηθούν ως μια βελτίωση σε σχέση με τα γνωσιοκεντρικά και συντηρητικά πρότυπα των προηγούμενων εποχών. Πιο συγκεκριμένα, αυτές αμφισβητούν τη μονοδιάστατη αντίληψη της γνώσης, ενστερνίζονται την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών αντί της απόλυτης αυθεντίας του/της εκπαιδευτικού και βάζουν στο επίκεντρο την απόκτηση δεξιοτήτων. Το προβληματικό τους σημείο εντοπίζεται στο γεγονός ότι κηρύττουν την ιδεολογική ουδετερότητα, ενώ την ίδια στιγμή συγκαλύπτουν την πολιτική και ιδεολογική τους καταγωγή που εμπεριέχει πολιτική σκοπιμότητα (Πανταζίδης, 2019α). Παρ' όλο που πολλές δεξιότητες μοιάζουν χρήσιμες, κατ' ουσίαν αποτελούν εργαλεία προώθησης πολιτικών και οικονομικών επιδιώξεων, καθώς επίσης και μέσα μελλοντικού κέρδους στην αγορά (βλ. Pantazidis, 2023).

Η «ελληνική εμμονή» με τις δεξιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία για την προετοιμασία των μαθητών/τριών για την αγορά εργασίας συμβαδίζει απολύτως με την κουλτούρα του νεοφιλελεύθερου μοντέλου. Αν και μπορεί να εκτιμηθεί ως υπέρβαση των παρωχημένων γνωσιοκεντρικών και συντηρητικών προτύπων του παρελθόντος, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ότι οι κατά τα άλλα χρήσιμες δεξιότητες εργαλειοποιούν την εκπαίδευση και εμπορευματοποιούν τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/ριες. Ειδικότερα:

α) Η δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων προάγει την ουσιαστική μάθηση και γεφυρώνει την απόσταση μεταξύ σχολείου και πραγματικής ζωής (Contente & Galvão, 2022). Παρ' όλα αυτά, αξιοποιείται κατά κύριο λόγο με σκοπό τα παιδιά να μπορούν μελλοντικά να επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται άμεσα με την αγορά και το κεφάλαιο.

β) Η δεξιότητα της συνεργασίας στη λογική των «κοινών» ισοδυναμεί με έναν τρόπο μάθησης της φροντίδας, της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας. Ωστόσο, η συνεργασία στη λογική της αγοράς είναι ξένη προς την επιδίωξη της αληθινής φροντίδας, είναι υλιστικά μόνο χρήσιμη, υποκρύπτει το προσωπικό όφελος/συμφέρον και εξυπηρετεί τον ανταγωνισμό.

γ) Η δεξιότητα της δημιουργικότητας είναι απαραίτητη όταν επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στη (συν)διαμόρφωση της σχολικής τάξης και τη (συν)δημιουργία της γνώσης. Ωστόσο, για τους υπερασπιστές της λείας περίφραξης η δημιουργικότητα αποτελεί ένα εργαλείο για τη μελλοντική καινοτομία και την επιχειρηματικότητα.

δ) Η δεξιότητα της κριτικής σκέψης αναφέρεται σε πολλούς διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς ως απαραίτητη (Rivas, Saiz, & Ossa, 2022). Η σύγχρονη εκπαίδευση στοχεύει στην προετοιμασία ατόμων που μπορούν να σκέφτονται, να κρίνουν, να ερμηνεύουν, να δοκιμάζουν και να αμφισβητούν. Εντούτοις, στο πλαίσιο της «δήθεν» πολιτικής «ουδετερότητας» δεν αναφέρεται πουθενά η κριτική σκέψη ως αμφισβήτηση της κυρίαρχης πολιτικής σκέψης και ως κριτική στην ιδεολογία.

ε) Η δεξιότητα της επικοινωνίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως «πυλώνας» σε κάθε συνεργατικό εγχείρημα, διότι είναι εξέχουσας σημασίας σε μια διαδικασία επικοινωνίας να υπάρχουν στοιχεία, όπως η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η επίλυση συγκρούσεων κ.ά. Απεναντίας, στη νεοφιλελεύθερη πραγματικότητα η δεξιότητα της επικοινωνίας μπορεί να είναι χρήσιμη για λόγους χειραγώγησης και έμμεσης επιβολής μίας αντίληψης.

<i>Επίλυση προβλημάτων</i>	<i>μελλοντικά προβλήματα της αγοράς</i>
<i>Συνεργασία</i>	<i>προσωπικό συμφέρον και όχι για αλληλεγγύη</i>
<i>Δημιουργική σκέψη</i>	<i>καινοτομία και επιχειρηματικότητα</i>
<i>Κριτική σκέψη</i>	<i>αξιοπιστία των πληροφοριών, χωρίς πολιτική σκέψη και ιδεολογία</i>
<i>Επικοινωνία</i>	<i>χειραγώγηση και επιβολή της αντίληψης</i>

Πίνακας 2: Η εύπλαστη περιγραφή

Εν κατακλείδι, η έννοια των δεξιοτήτων στην παρούσα έρευνα δράσης θεωρήθηκε πολύτιμη. Έγινε προσπάθεια να υπάρξει καλλιέργεια των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν, αλλά και των στάσεων και αξιών που προωθούνται μέσα από τη λογική των «κοινών». Ωστόσο, δόθηκε προσοχή, ώστε να μην γίνεται αναπαραγωγή των δεξιοτήτων με τους όρους της εύπλαστης περιγραφής. Συγκεκριμένα, δόθηκε προτεραιότητα στον τρόπο μάθησης παρά στο πόσο καλά έγινε η αναπαραγωγή των πληροφοριών. Όλη αυτή η προσπάθεια λειτούργησε με σκοπό τη σταδιακή απόρριψη της «αποστήθισης». Η αποστήθιση (ως δεξιότητα μάθησης) θεωρείται ακόμα και σήμερα κυρίαρχος τρόπος μάθησης και πανάκεια, που συνεπάγεται αυτομάτως τη μη ανάδυση άλλων χρήσιμων δεξιοτήτων.

1.4.2. Τα Εκπαιδευτικά κοινά ως σύγκρουση με το κυρίαρχο σύστημα

Στο άρθρο τους 'Modern education: a tragedy of the Commons' οι Grinell και Rabin (2013) στρέφουν την κριτική τους στη γνωστική διάσταση της μάθησης σε συνδυασμό με την εκτεταμένη χρήση των τυποποιημένων τεστ ως πρωταρχική απόδειξη της ποιότητας εκπαίδευσης. Υποστηρίζουν ότι μέσα από τα τυποποιημένα τεστ επιβεβαιώνεται η μεταχείριση των επιδόσεων των μαθητών/ριών ως ένα ιδιαίτερο είδος εμπορεύματος. Η κριτική τους απευθύνεται περισσότερο σε σχολεία των Η.Π.Α. και της Μ. Βρετανίας, στα οποία η επίδοση των μαθητών/ριών στα τεστ μπορεί να κρίνει ακόμη και τον προϋπολογισμό

του σχολείου. Ωστόσο, ο μηχανισμός εκπαίδευσης ως μοτίβο μεταβίβασης της γνώσης και αξιολόγησης είναι σχεδόν ίδιος παγκοσμίως (Hargreaves & Shirley, 2009).

Αρχικά, οι Grinell και Rabin (2013) επιχειρηματολογούν πολύ εύστοχα σχετικά με τη λογική «απόδειξη στον/στην εκπαιδευτικό» («teacher proof»). Η λογική της απόδειξης στον/στην εκπαιδευτικό αποτελεί τον μηχανισμό όπου η μάθηση προβλέπεται, εποπτεύεται, ελέγχεται και αξιολογείται σύμφωνα με προκαθορισμένα πρότυπα. Με τον τρόπο που λειτουργούν, καταδεικνύουν ότι το σχολείο δεν υφίσταται για τη μάθηση. Κι αυτό, γιατί οι μαθητές/ριες βρίσκονται στο σχολείο για να παριστάνουν ότι γνωρίζουν τη χθεσινή ύλη, ασχέτως εάν οι γνώσεις θα παραμείνουν στη μακρόχρονη μνήμη τους. Σαφώς και η λογική αυτή ως τρόπος διδασκαλίας οδηγεί σε συγκεκριμένα πρότυπα συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ διαμορφώνει ακόμη και τη φύση της θεσμικής εμπειρίας που ονομάζεται «πηγαίνω στο σχολείο». Οι Grinell & Rabin (2013) ονομάζουν το φαινόμενο αυτό «εμπορευματοποίηση της επίδοσης των μαθητών/ριών», το οποίο «συνιστά μια τραγωδία των κοινών» (Grinell & Rabin, 2013: 753).

Το ζήτημα είναι ότι οι Grinell και Rabin (2013) χρησιμοποιούν μια «πορο-κεντρική» λογική των «κοινών», βάσει της οποίας οτιδήποτε αφορά σε δημόσιο χώρο ή σε δημόσιο πλούτο βαφτίζεται «κοινό». Με τον τρόπο αυτό αναπαράγουν την ίδια λογική που οι ίδιοι θεωρούν ότι κρίνουν και επιδιώκουν να αποδομήσουν στο άρθρο τους. Επιπροσθέτως, παραβλέπουν τον διάλογο που αφορά στην κριτική της τραγωδίας των κοινών, δεν κάνουν καμία αναφορά σε συγγραφείς των «κοινών», όπως είναι η Ostrom, ο Bollier κ.ά., και γενικότερα, δεν αναφέρουν σε κανένα σημείο τον αντίλογο που έχει αναπτυχθεί μέσα από τη λογική και ηθική των «κοινών».

Υπάρχουν αρκετοί ακόμη θεωρητικοί που αποπειράθηκαν να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και των «κοινών». Αρχικά, ο De Lissoy (2011) σημείωσε ότι η αφετηρία μιας παιδαγωγικής βασισμένης στα «κοινά» είναι η αλλαγή των παιδαγωγικών σχέσεων. Η εκπαίδευση διαμορφώνεται από κάτω-προς-τα-πάνω και μετουσιώνεται σε πειραματικό χώρο για μεγαλύτερα δημοκρατικά εγχειρήματα. Επιπλέον, στη λογική του De Lissoy το σχολείο οφείλει να προκαλέσει την ανακάλυψη της γνώσης και της κοινωνίας του μέλλοντος, κάτι που συνεπάγεται ολοκληρωτική απεξάρτηση από την ιδέα του προγράμματος σπουδών. Η ιδέα αυτή συνδέεται αναπόφευκτα με εκείνη της ριζικά ασυνεχούς και ευέλικτης

εκπαίδευσης που μπορεί να προτείνει νέους τρόπους σκέψης και δράσης, που στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην προοδευτική παιδαγωγική του John Dewey.

Ο Lewis (2012) αντιτίθεται σε αρκετά σημεία των κριτικών και προοδευτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων που συνδέουν την επανάσταση με τα δημόσια σχολεία, την εκπαίδευση του πολίτη με τον κοσμοπολιτισμό και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Για τον ίδιο, το πρόβλημα με αυτές τις σχολές της εκπαιδευτικής σκέψης και πρακτικής είναι ότι το κάθε άτομο, με διαφορετικούς τρόπους, θυσιάζει την έννοια των «κοινών» και του «μαζί» μέσα σε ρυθμιστικούς και διανοητικούς μηχανισμούς και λογικές. Στηριζόμενος στη σκέψη του Ivan Illich, προσπαθεί να ξεφύγει από τη λογική της ιδιοκτησίας και του οφέλους, υπερβαίνοντας τα όρια μεταξύ ιδιωτικού, δημοσίου και θεσμών, και προτείνοντας τον όρο της «εξωπαιδαγωγικής». Αρνείται να ασπαστεί την ελπίδα για μετασχηματιστική δράση μέσα στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο το θεωρεί κατεστραμμένο και αντιπαιδαγωγικό, και εκφράζει έντονη απισιοδοξία για τη μεταστροφή της εκπαίδευσης σε κάτι πιο προοδευτικό και χειραφετικό. Η εκπαίδευση που προτείνει ο Lewis μπορεί να λάβει χώρα σε έναν κοινό τόπο όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κοινότητα ή το πλήθος (multitude).

Ενώ, ο Lewis και ο De Lissouy ασχολούνται με τα «κοινά» για να σκεφτούν παιδαγωγικές θεωρίες, προσανατολισμούς και πρακτικές, ο Means (2013), πέρα από αυτά, δίνει έμφαση στα «κοινά» σε σχέση με την εκπαιδευτική κρίση και τη «δημιουργική οικονομία». Χαρακτηριστικά, αναφέρεται στο εκπαιδευτικό management και τις πολιτικές οι που περιορίζουν και οριοθετούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Διακρίνει αντίφαση ανάμεσα σε όσα εισηγούνται τα αρμόδια υπουργεία για εκπαιδευτική καινοτομία και ελευθερία του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα προωθούν τεχνοκρατικές μεθόδους οργάνωσης της διδασκαλίας τους. Αυτό είναι κάτι που ισχύει και στην Ελλάδα, ανεξάρτητα εάν το εκπαιδευτικό σύστημά της δεν στηρίζεται στην αυστηρή αξιολόγηση των μαθητών/ριών, στις τυποποιημένες μετρήσεις και τον αποκλεισμό από σχολεία με υψηλές μετρήσεις.

Γενικότερα, ο Means (2013) θεωρεί ότι αυτό που διακρίνει μια εκπαιδευτική δραστηριότητα από άλλες κοινωνικές πρακτικές, είναι ότι παρακινείται από προκαθορισμένους στόχους άλλων ανθρώπων και όχι του/της μαθητή/ριας. Κατά ανάλογο τρόπο, σε μία οικονομική και

πολιτισμική βάση, οι Bourdieu και Passeron (2014: 31) υποστηρίζουν πως «κάθε παιδαγωγική δράση είναι μια συμβολική βία, καθώς αποτελεί επιβολή μιας πολιτισμικής αυθαιρεσίας από μία αυθαίρετη εξουσία». Μεταφέροντας το παραπάνω στο ζήτημα των κοινωνικών πρακτικών, διαπιστώνεται ότι πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/ριες υπόκεινται στην καθοδήγηση άλλων ανθρώπων αντί να κάνουν κάτι κατόπιν δική τους πρωτοβουλία.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις συνηγορούν υπέρ της αναγκαιότητας άμεσης αποκαθήλωσης της κυρίαρχης πολιτικής σε όλα τα επίπεδα, την οποία αντιμάχονται ευθέως. Υπό αυτή την οπτική τα «κοινά» προσεγγίζονται ως μία ακόμη οπτική πάλης στο πεδίο με το κυρίαρχο σύστημα. Δηλαδή, είναι παράλληλα πεδίο και στόχος του αγώνα (βλ. Ford, 2019).

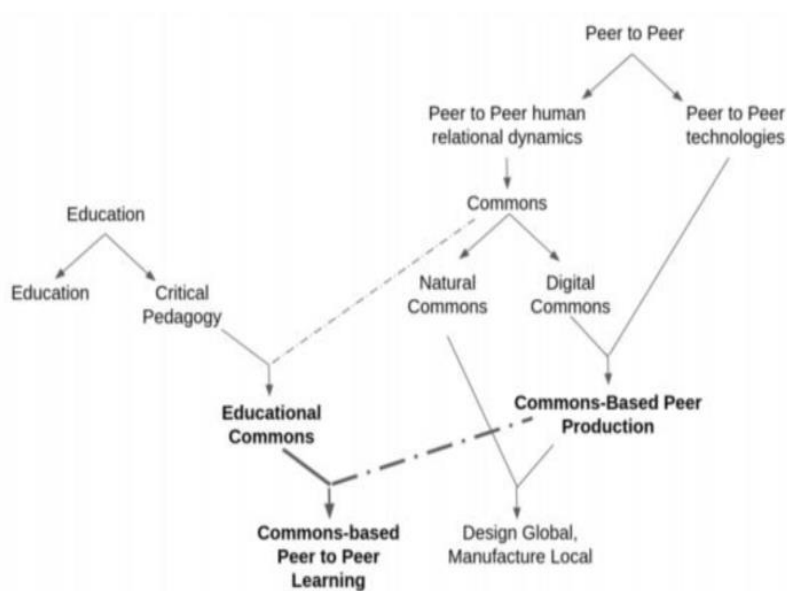
Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι η εκπαίδευση συνδέεται αναπόφευκτα με την πολιτική, καθώς εμπλέκεται στον αγώνα μεταξύ κοινοποίησης και περιχαράκωσης, και είναι άμεσα συσχετιζόμενη με το σημαντικό ερώτημα «τί είδους κοινωνία θέλουμε;» (Means κ.ά., 2017). Όταν γίνεται αναφορά στη σχέση της πολιτικής με την εκπαίδευση, υπάρχει άμεση σύνδεση της συζήτησης με το πεδίο της Κριτικής παιδαγωγικής και το έργο του Paulo Freire (1996) και των συνεχιστών του. Στην επόμενη ενότητα γίνεται συσχέτιση των Εκπαιδευτικών κοινών με το συγγενικό πεδίο της Κριτικής παιδαγωγικής σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν αποκλίσεις και συγκλίσεις μεταξύ τους.

1.4.3. Τα Εκπαιδευτικά κοινά και η Κριτική παιδαγωγική

Ο στόχος της Κριτικής εκπαίδευσης απορρέει, σε μεγάλο βαθμό, από τη μαρξιστική θεωρία η οποία αφορά στην καταπολέμηση της επιβολής της κυρίαρχης ταξικής ιδεολογίας στην εργατική τάξη (Grollios, Giroux, Gounari & Macedo, 2015). Ο/Η εκπαιδευτικός δεν είναι εκεί για να παρέχει γνώσεις, τις οποίες οι μαθητές/ριές του/της λαμβάνουν παθητικά. Για την Κριτική παιδαγωγική το σχολείο είναι ένα πλαίσιο όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ριες προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από τον διάλογο και προετοιμάζονται για την οικονομική και κοινωνική αλλαγή. Ο Freire (1996) προτείνει ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση, στην οποία οι μαθητές/ριες θεωρούνται λευκός/άγραφος πίνακας (*tabula rasa*), χρειάζεται να κατεδαφιστεί και να αντικατασταθεί από μια εκπαίδευση στην οποία τα παιδιά θα έχουν φωνή και οι εκπαιδευτικοί θα μαθαίνουν επίσης από αυτά.

Σε αυτό το σημείο εγείρεται το ερώτημα σχετικά με το ποια είναι η συσχέτιση μεταξύ της Κριτικής παιδαγωγικής και των Εκπαιδευτικών κοινών. Είναι ευδιάκριτες θέσεις που υποστηρίζουν την εισχώρηση των Εκπαιδευτικών κοινών στην Κριτική παιδαγωγική, αλλά και θέσεις που, αν και αρνούνται την περαιτέρω σύνδεση των δύο προσεγγίσεων, αναγνωρίζουν σημαντικές επιρροές της Κριτικής παιδαγωγικής στη διαμόρφωση των Εκπαιδευτικών κοινών.

Στη διδακτορική του διατριβή, ο Pantazis (2021) παρουσιάζει ένα διάγραμμα για να απεικονίσει την παραπάνω σχέση. Τα Εκπαιδευτικά κοινά παρουσιάζονται ως υποκατηγορία της Κριτικής παιδαγωγικής (Σχήμα 3). Σε αυτή τη λογική οι ομότιμοι (μαθητές/ριες και εκπαιδευτικός) ανταλλάσσουν γνώσεις κάτω από διαφορετικές μορφές συντονισμού που βασίζονται στην ανοιχτότητα και την αυτονομία. Σταδιακά, η μονόπλευρη διδασκαλία αντικαθίσταται από μια πλουσιότερη αλληλεπίδραση και οι μαθητές/ριες μετατρέπονται σε εκπαιδευτικοί, έχουν τη δυνατότητα επιλογής από ένα πλήθος ερεθισμάτων, διαλέγουν τις γνώσεις και δεξιότητες που θα ήθελαν να καλλιεργήσουν, επιλέγουν ομάδες μάθησης και συνεργάτες και μοιράζονται τη γνώση με τον δικό τους τρόπο (Pantazis, 2021).



Σχήμα 3: Η σχέση εκπαίδευσης και P2P (Pantazis, 2021)

Ο Bourassa (2017) στο άρθρο του με τίτλο *'Towards an elaboration of the pedagogical common'*, ακολουθώντας μια κριτική παιδαγωγική σκέψη, υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι ένας βασικός χώρος σύγκρουσης όπου εκτυλίσσεται ο αγώνας για τη γνώση και τη

δημοκρατία. Το σχολείο είναι ουσιαστικά ο καθρέφτης του πολιτικού αγώνα για την ιδιοκτησία της καρδιάς και του μυαλού των πολιτών.

Μια διαμετρικά αντίθετη άποψη εξέφρασε ο Koorsgaard (2019) στην εργασία του *‘Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation’*. Ο Korsgaard προτείνει «να διεκδικήσουμε το σχολείο ως έναν κοινό χώρο μελέτης όπου φτιάχνουμε πράγματα μαζί, παρά ως πολιτικό σχέδιο ή ως μέσο αγώνα κατά του καπιταλισμού» (2019: 6).

Επίσης, οι Pechtelidis και Kiourkiolis (2020), υποστηρίζουν ότι τα Εκπαιδευτικά κοινά αντλούν στοιχεία από πολλές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, μεταξύ των οποίων είναι και η Κριτική παιδαγωγική. Ωστόσο, έχουν κάποιες ενστάσεις σχετικά με αυτόν τον συσχετισμό και για αυτόν τον λόγο τη διαχωρίζουν από τα Εκπαιδευτικά κοινά. Η λογική των «κοινών» δεν μπορεί να επιβληθεί σε ένα πλαίσιο ως μια νέα μορφή κατήχησης. Έτσι, τα κοινά μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από το βίωμα μιας καθημερινής συνθήκης στην οποία υπάρχουν στοιχεία φροντίδας, συνεργασίας και συνδιαχείρισης (Pantazidis, 2023).

Ο στόχος της Κριτικής παιδαγωγικής είναι να χειραφετήσει τους/τις μαθητές/ριες από καταπιεστικές πρακτικές και δομές στο όνομα της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της ελευθερίας. Επομένως, στην παράδοση της Κριτικής παιδαγωγικής, είναι επιτακτική ανάγκη να παρέχεται στα παιδιά μια κριτική επεξήγηση για την κατανόηση της λειτουργίας της εξουσίας. Μόνο όταν οι άνθρωποι κατανοούν πώς λειτουργεί η εξουσία μπορούν να αμφισβητήσουν την επιρροή της και, κατά μία έννοια, να απελευθερωθούν από αυτήν. «Αυτή η γραμμή σκέψης μεταφέρει την εντύπωση ότι η χειραφέτηση μπορεί να επιτευχθεί μόνο από μια αντίληψη που δεν επηρεάζεται από τις λειτουργίες της εξουσίας». Απηχεί τις μαρξιστικές έννοιες της «ιδεολογίας» και της «ψευδούς συνείδησης», καθώς επίσης την έννοια της «παραγνώρισης» του Bourdieu» (Pechtelidis & Kiourkiolis, 2020). Η χειραφέτηση της Κριτικής παιδαγωγικής ενισχύει την εξάρτηση από την «αλήθεια», η οποία αποκαλύπτεται στους ανθρώπους από εκείνον που τους χειραφετεί. Καταλήγουν, λοιπόν στην υιοθέτηση της προσέγγισης της χειραφέτησης του Rancière αντί της προσέγγισης του Freire (Pechtelidis & Kiourkiolis, 2020).

Στο βιβλίο του *‘The Ignorant Schoolmaster’*, ο Rancière (2008) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εμφορούνται από αυτή τη λογική της χειραφέτησης οδηγούν

σε αποβλάκωση κι όχι σε πραγματική χειραφέτηση. Άλλωστε, υποστηρίζει ότι «*εκεί που αναζητά κανείς το κρυμμένο κάτω από το προφανές, εγκαθιδρύεται μια θέση κυριαρχίας*» (Rancière, 2008: 49).

Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με τον Biesta (2010), πρόκειται για μια παιδαγωγική, στην οποία ο/η δάσκαλος/α είναι αυτός που κατέχει τη γνώση και το καθήκον να εξηγήσει τον κόσμο στους μαθητές/ριες ανήκει στον ίδιο, ενώ στόχος των τελευταίων είναι να γίνουν τελικά σαν τον/την δάσκαλο/α τους. Παρ' όλο που η χειραφέτηση προσανατολίζεται προς την ισότητα, την ανεξαρτησία και την ελευθερία, στην πραγματικότητα εγκαθιστά την εξάρτηση στην καρδιά της πράξης της χειραφέτησης (Biesta, 2010).

2. Το παιδαγωγικό πλαίσιο της έρευνας

*«Δεν αλλάζεις τα πράγματα πολεμώντας την πραγματικότητα.
Για να τα αλλάξεις, φτιάξε κάτι που καθιστά απαρχαιωμένο το παλιό μοντέλο»
Buckminster fuller*

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια διαμόρφωσης του θεωρητικού παιδαγωγικού πλαισίου εφαρμογής της παρούσας έρευνας. Στην εισαγωγή κατέστη σαφές ότι κατά τη διάρκεια της χρονιάς ο εκπαιδευτικός/ερευνητής διαμόρφωσε ένα πλαίσιο πρακτικών, τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών. Η συνδυαστική χρήση των πρακτικών αυτών αποτελούν την κύρια συμβολή της διδακτορικής διατριβής στην εκπαιδευτική και κοινωνιολογική έρευνα για τα «κοινά».

Η εφαρμογή της θεωρίας των «κοινών» μπορεί να δώσει τη δυνατότητα για τον σχηματισμό μίας νέα προοπτικής στον τρόπο που κατανοείται το «πώς γίνονται τα πράγματα στο σχολείο». Για τον λόγο αυτόν, εξετάστηκε το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η πρόταση των Εκπαιδευτικών κοινών στο δημόσιο σχολείο και ποιες παιδαγωγικές πρακτικές ενδεχομένως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν.

Η πρόταση των Εκπαιδευτικών κοινών αποτελεί μία «πολεμική», διότι δυνητικά προάγει μια συνθήκη, στην οποία προωθούνται αξίες που μπορούν να εισχωρήσουν σε εκείνες των κυρίαρχων περιφράξεων, να τις αποδομήσουν και να τις επανοηματοδοτήσουν. Οι αξίες αυτές, μεταξύ άλλων, είναι η ισότητα, η αλληλεγγύη, το μοίρασμα, η συνεργασία και η φροντίδα.

Μία κοντινή έννοια στα Εκπαιδευτικά κοινά είναι η «δημοκρατία στην εκπαίδευση». Κατά τον Feu (2009) είναι δυνατή η διάκριση τριών (3) τρόπων προαγωγής της δημοκρατίας στη σχολική τάξη. Ο πρώτος αφορά στη μετάδοση γνώσεων και αξιών μέσω της σχολικής ύλης. Αυτό μπορεί να συμβεί κατά κύριο λόγο στο μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής». Ο δεύτερος μπορεί να γίνει με την εγκαθίδρυση μιας δημοκρατικής συνήθειας ως βίωμα στην καθημερινότητα. Ο τρίτος σχετίζεται με την άμεση συμμετοχή σε κοινωνικά προβλήματα, ακτιβισμό και άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα.

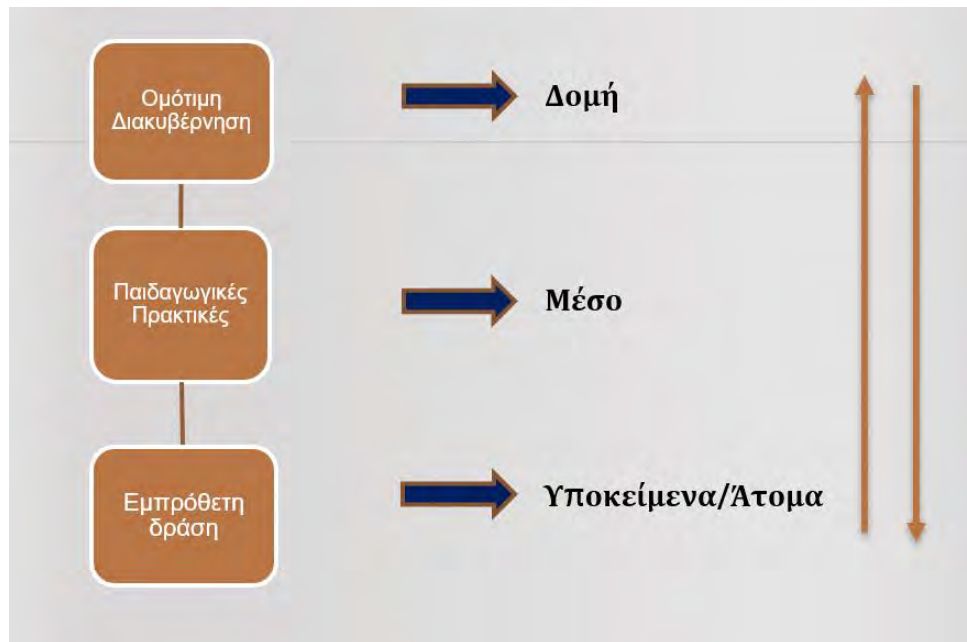
Στην παρούσα έρευνα, σκοπός ήταν τα παιδιά να εξοικειωθούν, όχι τόσο με τα «κοινά» ή τη «δημοκρατία» ως έννοιες, αλλά κυρίως με το βίωμα του τι σημαίνει να συνυπάρχουν σε μια δημοκρατική συνθήκη βασισμένη στα «κοινά». Για τον λόγο αυτόν, έγινε εστίαση στον

δεύτερο τρόπο του Feu (2009) και προήχθησαν συνεργατικές και διαλογικές πρακτικές για μια πιο δημοκρατική βίωση της σχολικής καθημερινότητας. Θα μπορούσε να είχε πραγματοποιηθεί και άνοιγμα στην τοπική κοινότητα, αλλά τα μέτρα κατά της πανδημίας Covid-19 περιόρισαν κατά πολύ την εξωστρέφεια του εγχειρήματος.

Έτσι, μία απόφαση που λήφθηκε σχεδόν από την αρχή της έρευνας δράσης ήταν η εκπαιδευτική διαδικασία να διαπνέεται από τη δημοκρατία των «κοινών» καθ' όλη τη διάρκεια της συνύπαρξης του εκπαιδευτικού/ερευνητή με τους/τις μαθητές/ριές του. Για τον λόγο αυτό αποφεύχθηκε ο περιορισμός της ερευνητικής διαδικασίας σε συγκεκριμένο χρόνο μέσα στην ημέρα/εβδομάδα ή σε συγκεκριμένο χώρο ή σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής επιδίωξε την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/ριών στη διαχείριση του σχολικού χώρου και χρόνου, ρυθμίζοντας α) τις διαδικασίες και τους κανόνες της τάξης (Ομότιμες πρακτικές διακυβέρνησης), β) τη σχολική γνώση και τη μάθηση (Ομότιμες πρακτικές μάθησης). Οι παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιήθηκαν προέκυψαν εξελικτικά και αναπροσαρμόζονταν συνεχώς ανάλογα με τις ανάγκες, ως είθισται σε μια έρευνα δράσης (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Παρακάτω, στο σχήμα 4 απεικονίζεται η σχέση μεταξύ ατόμου, δομής και παιδαγωγικών πρακτικών. Η λογική των παιδαγωγικών πρακτικών λειτούργησε ως μέσο ενίσχυσης της εμπρόθετης δράσης των παιδιών για την ενεργή τους συμμετοχή στην αυτοδιαμόρφωση της σχολικής τάξης, δηλαδή, στην ομότιμη διακυβέρνηση και τη συνδιαχείριση της γνώσης. Αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει και αντιστρόφως, καθώς οι πειραματισμοί με μορφές ομότιμης διακυβέρνησης μπορεί να ενισχύσουν την εμπρόθετη δράση των παιδιών.



Σχήμα 4: Από το Υποκείμενο στη Δομή και από τη Δομή στο Υποκείμενο

Η αρχή έγινε μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των «συνελεύσεων» και του «ομότιμου διαλόγου», τα οποία, ήταν γνωστό εκ των προτέρων, ότι αποτελούν αξιόπιστες πρακτικές ομότιμης διακυβέρνησης της σχολικής τάξης (βλ. Maxwell & Tanchuk, 2017· Πανταζίδης, 2020· Pechtelidis κ.ά, 2023α). Αυτό που προέκυψε μέσα από τις «συνελεύσεις» και τον «ομότιμο διάλογο» ήταν η σταδιακή εκχώρηση κάποιων αρμοδιοτήτων που παραδοσιακά ανήκουν στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού στους μαθητές/ριες. Έτσι, έλαβαν χρόνο και χώρο για αυτενέργεια, και επιφορτίστηκαν με ευθύνες για την από κοινού διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή προέκυψε η πρακτική της «ομότιμης υπευθυνότητας», η οποία αφορά σε ένα πλαίσιο ρόλων και αρμοδιοτήτων για τα παιδιά, με απώτερο σκοπό να εκπαιδευτούν σε διαδικασίες συλλογικής αυτορρύθμισης. Οι τρεις (3) αυτές πρακτικές κατηγοριοποιούνται στον «Πίνακα 3» που βρίσκεται στο τέλος του κεφαλαίου ως «Ομότιμες πρακτικές Διακυβέρνησης».

Γενικότερα, έγινε προσπάθεια οι μαθητές/ριες να μη συμβιβαστούν στους κανόνες και τα «πρέπει» του συμβατικού σχολείου, αλλά να εκφράσουν τις πραγματικές ανησυχίες τους για ζητήματα που τα απασχολούν και να αναλάβουν ευθύνες που προέρχονται από κανόνες που θέσπισαν τα ίδια. Οι κανόνες αναδιαμορφώνονταν συνεχώς κάθε εβδομάδα στη συνέλευση της τάξης. Κοινή προσδοκία ήταν από τη μία, η τήρηση των κανόνων και από την άλλη, η

διαρκής διαπραγμάτευσή τους, όπως συμβαίνει στη λογική των «κοινών» (βλ. Πανταζίδης, 2020· Πεχτελίδης, 2020).

Όσον αφορά στον προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο που μπορεί η λογική των «κοινών» να εφαρμοστεί σε ζητήματα γνώσης και μάθησης, αντιμετωπίστηκε με τη θέσπιση ενός ευέλικτου πλαισίου ενεργητικής μάθησης. Αν και κατά τον πρώτο καιρό ο εκπαιδευτικός/ερευνητής δεν γνώριζε το τι ήταν ωφέλιμο και τον τρόπο που θα μπορούσε να το εφαρμοστεί στην τάξη, αποφάσισε να προχωρήσει σε μια στρατηγική ενεργητικής μάθησης που να προάγει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την αυτοοργάνωση. Μέλημά του ήταν η αποφυγή του διδακτικού μονολόγου, της δίχως νόημα μάθησης, της αγνόησης της προσωπικής και κοινωνικής εμπειρίας των παιδιών και της επιβολής της σχολικής ύλης ως απόλυτης αλήθειας.

Σταδιακά, λοιπόν, εντάχθηκαν και εξελίχθηκαν οι παιδαγωγικές πρακτικές που αφορούσαν σε ζητήματα γνώσεων, δηλαδή, «η ομότιμη μάθηση» και η «συνδημιουργία της γνώσης». Έγιναν προσπάθειες μετουσίωσης της μάθησης ως μια πράξη αλληλεγγύης και φροντίδας μεταξύ των παιδιών και παράλληλης διαμόρφωσης ενός συλλογικού χώρου μοιράσματος. Η σχολική ύλη προσαρμόστηκε στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών της τάξης, ενώ ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ήταν υπεύθυνος σχεδιασμού κατάλληλων δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων η μάθηση θα πρόκυπτε ως «προϊόν» εκπαιδευτικής αυτοοργάνωσης κι όχι μεταβίβασης γνώσεων. Ήταν πολύ σημαντικό τα παιδιά να εμπυχωθούν για να μάθουν μαζί (Mitra, Kulkarni & Stanfield, 2016) και να συνδημιουργήσουν γνώσεις, επιλύοντας (ρεαλιστικά) προβλήματα (Scardamalia & Bereiter, 2021), όπως για παράδειγμα το να παράξουν νέα νοήματα σε ιστορικά γεγονότα (βλ. π.χ. 3.2.2.).

Με το πέρας του χρόνου, στο επίκεντρο της καθημερινότητας ετέθη ένα μοτίβο αξιοποίησης «παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών» που προέκυψε ως όρος μέσα από την παρούσα έρευνα. Οι «παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών» αποτελούν διαδικασίες αυτοδιαμόρφωσης μιας σχολικής τάξης με σκοπό την από-κάτω-προς-τα-πάνω προαγωγή της διακυβέρνησης και της μάθησης. Αυτές οι πρακτικές μπορούν λειτουργήσουν ως μέσο για τη βίωση αξιών και απόκτησης δεξιοτήτων και γνώσεων, άρα και για τη μεταφορά της λογικής των «κοινών» σε μια σχολική τάξη. Συγκεντρωτικά, οι πέντε (5) από τις βασικότερες

πρακτικές με τις οποίες έγιναν πειραματισμοί κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας με τους μαθητές/ριες κατά το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρονιάς ήταν:

- οι συνελεύσεις των παιδιών: πώς λαμβάνονται αποφάσεις με τα παιδιά
- ο ομότιμος διάλογος: πώς επιτυγχάνεται ισότιμη επικοινωνία με τα παιδιά
- η ομότιμη μάθηση: πώς προωθείται η αυτοοργάνωση των παιδιών στη μάθηση
- η συνδημιουργία της γνώσης: πώς δημιουργείται συλλογικά η γνώση
- η ομότιμη υπευθυνότητα: πώς ενεργοποιούμε διαδικασίες δέσμευσης και αυτορρύθμισης

(Πανταζίδης, 2020· 2021· 2023, Pantazidis, 2023).

Και οι πέντε πρακτικές έχουν πολιτική και παιδαγωγική αξία και δύνανται να συνεισφέρουν σε διαφορετικές πτυχές της κοινοποίησης της σχολικής ζωής. Επιπρόσθετα, προάγουν έναν δημοκρατικό χαρακτήρα, ώστε τα παιδιά να έχουν λόγο, να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του «εδώ και τώρα», και να αναγνωρίζουν όχι μόνο τα δικαιώματα, αλλά και τις υποχρεώσεις τους.

Μία ακόμη συνιστώσα η οποία λήφθηκε υπόψη ήταν ο τρόπος που μπορεί να αξιοποιηθεί η σχολειοποίηση μέσα από την «παιχνιδοποίηση των δεξιοτήτων και αξιών». Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης έγινε κατανοητό ότι για να δημιουργηθούν ρωγμές στο δημόσιο σχολείο, επιβάλλεται να γίνουν κάποιες παραχωρήσεις, κάποιοι (μικροί) συμβιβασμοί με τους κανόνες του συστήματος και, πιο συγκεκριμένα, με τους κανόνες που το σύστημα έχει επιβάλει στις συνειδήσεις των υποκειμένων. Η εκπαιδευτική πρακτική της παιχνιδοποίησης δεν βρέθηκε στον πυρήνα των παιδαγωγικών πρακτικών. Πρώτον, διότι αξιοποιήθηκε σε συγκεκριμένες περιόδους μέσα στη σχολική χρονιά και δεύτερον, λόγω του ότι υπάρχουν κάποιοι γενικότεροι προβληματισμοί σχετικά με την πρακτική αυτή (βλ. 3.2.6.). Για αυτό λήφθηκε υπόψη ως μια μεταβατική πρακτική προς μια εκπαίδευση των «κοινών».

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών, σε κάθε μία από τις οποίες λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές θεωρητικές και εφαρμοσμένες παιδαγωγικές ιδέες. Αρχικά, παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών που αφορούν στη μάθηση (Ομότιμες πρακτικές μάθησης), έπειτα όσες αφορούν στη

διακυβέρνηση (Ομότιμες πρακτικές διακυβέρνησης) και μία τρίτη που αφορά στην Παιχνιδοποίηση Δεξιοτήτων και αξιών (Αξιοποίηση του σχολειοποιημένου νου). Η Παιχνιδοποίηση Δεξιοτήτων και αξιών αξιοποιήθηκε μεταβατικά ώστε να ενισχυθούν συμπεριφορές των παιδιών προς την ομοτιμία και συντέλεσε συμπληρωματικά στις κύριες παιδαγωγικές πρακτικές.

Κατηγορίες παιδαγωγικών πρακτικών	Παιδαγωγική πρακτική	Τρόπος λειτουργίας	Αξίες
Ομότιμες πρακτικές μάθησης	Ομότιμη μάθηση Συνδημιουργία της γνώσης	Συν-μάθηση & Συλλογική δημιουργία	Αλληλεγγύη Συνεργασία Δημιουργικότητα Μοίρασμα Νόημα Αμοιβαιότητα
Ομότιμες πρακτικές διακυβέρνησης	Συνελεύσεις Ομότιμος διάλογος Ομότιμη υπευθυνότητα	Βίωση άμεσης δημοκρατικής διακυβέρνησης	Συνδιαμόρφωση Συναπόφαση Ευθύνες Πρωτοβουλία
Αξιοποίηση του Σχολειοποιημένου νου	Παιχνιδοποίηση Δεξιοτήτων και αξιών	Αξιοποίηση πλαισίου με παιγνιώδη τρόπο	Δέσμευση Αυτορρύθμιση Κίνητρα

Πίνακας 3: Οι Παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών

2.1. Ομότιμες πρακτικές μάθησης

Οι πρακτικές που θα προσεγγιστούν στην ενότητα αυτή μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: στην ομότιμη μάθηση και στη συνδημιουργία της γνώσης¹. Η πρώτη πρακτική αφορά σε όσα είναι αναγκαία και είναι σημαντικό να κατακτηθούν από τα παιδιά, όπως η αριθμητική και οι κανόνες ομιλίας και γραφής της κυρίαρχης/επίσημης γλώσσας, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στις γενικές γνώσεις που είναι πιθανό να συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Στην πρώτη περίπτωση, υποστηρίζεται ότι δε συντρέχει λόγος αλλαγής του περιεχομένου της γνώσης, αλλά προσέγγισής του με εναλλακτικούς τρόπους, όπως μέσα από τη λογική της «ομότιμης μάθησης». Στη δεύτερη περίπτωση, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί έναν θεματικό φάκελο, μια πυξίδα επιλογής θεμάτων, στην οποία η γνώση μπορεί να εντοπιστεί, να καταγραφεί, να ερμηνευτεί, να παρουσιαστεί και να αξιολογηθεί από ομάδες μαθητών/ριών μέσω της «συνδημιουργίας της γνώσης».

Ο λόγος που διαχωρίζονται με αυτόν τον τρόπο τα ζητήματα γνώσης (αναγκαία και ενδιαφέροντα) δεν αποσκοπεί στη δημιουργία μιας μεταξύ τους ιεράρχησης, παρά στην ανάδειξη των παιδαγωγικών πρακτικών με τις οποίες μπορούν να προσεγγιστούν. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι σε καμία από τις δύο περιπτώσεις η γνώση δεν μεταβιβάζεται απολύτως από τον/την εκπαιδευτικό στους μαθητές/ριες όπως συμβαίνει στις τυπικές μορφές διδασκαλίας, αλλά δομείται από κάτω-προς-τα-πάνω και αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία εξερεύνησης, συνεργασίας, συνδιαλλαγής, μοιράσματος και αρμονικής συνύπαρξης.

Οι δύο αυτές παιδαγωγικές πρακτικές διαφοροποιούνται αρκετά από τις συμβατικές μορφές εκπαίδευσης και μπορούν να συσχετιστούν σε μεγάλο βαθμό με τον τρόπο που λειτουργεί η ομότιμη παραγωγή των «κοινών» (commons-based peer production) (βλ. Bauwens κ.ά., 2019). Στην ομότιμη παραγωγή των «κοινών» οι άνθρωποι λειτουργούν συνεργατικά και ισότιμα ως κοινωνοί (commoners), χωρίς ιεραρχικές δομές, μέσω του διαδικτύου και διαμοιράζονται ελεύθερα τα εργαλεία, τις «πατέντες», τις γνώσεις τους κ.ά. Σε ένα τέτοιο

¹ Τα κείμενα που παρουσιάζονται με αυτές τις παιδαγωγικές πρακτικές αποτελούν μέρος δημοσιεύσεων σε περιοδικά (βλ. Πανταζίδης, 2022γ; Πανταζίδης, 2023; Pantazidis, forthcoming) και εφημερίδες (Πανταζίδης, 2023β) με κάποιες προσθήκες.

περιβάλλον ο τρόπος συμμετοχής γίνεται εθελουσίως, δεδομένου ότι οι άνθρωποι δεν στοχεύουν στο κέρδος, αλλά στην περαιτέρω ανάπτυξη της κοινότητας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός ψηφιακού κοινού είναι η Wikipedia, στην οποία τα λήμματα παράγονται μέσω της συνεισφοράς ενός μεγάλου αριθμού ανθρώπων, οι οποίοι δεν είναι απαραίτητως ειδικοί.

Υποστηρίζεται ότι η χρήση των δύο αυτών παιδαγωγικών πρακτικών μπορεί να βοηθήσει στη μετατροπή της ρουτίνας μιας σχολικής τάξης σε μια «δυναμική συνήθεια» (βλ. Dewey, 1916), βασισμένη σε μια εκπαίδευση των «κοινών». Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τις προτεινόμενες παιδαγωγικές πρακτικές, όχι μόνο να οραματιστούν, αλλά και να προεικονίσουν την εκπαίδευση «ως θεσμό των κοινών» έτσι, ώστε η διαχείριση της γνώσης και η εκπαίδευση να γίνουν μια συλλογική διαδικασία, οι εκπαιδευτικές κοινότητες να οργανώνονται και να συντονίζονται μεταξύ τους στη βάση της δημοκρατικής συμμετοχής (Pechtelidis & Kiourkiolis, 2020).

Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι δεν παραβλέπεται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την εξουσία, δηλαδή, η αναβίβαση του αναλυτικού προγράμματος σε μια ιδεολογική πρακτική (Whitty, 2012). Επιπλέον, η ύπαρξη του σχολικού θεσμού οδηγεί με ρητούς και άρρητους τρόπους σε καθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ απαιτεί από τα συμμετέχοντα υποκείμενα την «κατάκτηση» της σχολικής ύλης (γνώσης) χωρίς περαιτέρω πρόθεση για κριτική διαπραγμάτευση. Οι προτεινόμενες εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές των «κοινών» προωθούν στοιχεία κοινωνικής αλλαγής και μπορούν να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/ριας και να επέμβουν σε ζητήματα γνώσεων και παιδαγωγικών σχέσεων (βλ. Πεχτελίδης, 2020α, β).

2.1.1. Ομότιμη μάθηση

«Και πιστεύουμε ακόμη στον μύθο ότι διδάσκουμε κάτι. Τα παιδιά πάντα μαθαίνουν. Το μόνο που έχει να κάνει κανείς, είναι να τα συνοδεύσει· αυτό είναι το κύριο έργο μας» (Μπουσκάλια, 1988: 12)

Αποτελεί μία πραγματική παιδαγωγική πρόκληση να μάθουν τα παιδιά το πώς να διαχειρίζονται τη γνώση, δίχως ο/η εκπαιδευτικός να είναι –αποκλειστικά– αυτός/ή που τη μεταδίδει σε αυτά. Η εφαρμογή στοιχείων των «κοινών» δεν αποτελεί κατήχηση σε μια νέα ηθική, για αυτό ούτε εφαρμόζεται ευλαβικά, αλλά ούτε και οριοθετείται μέσα στα υφιστάμενα στεγανά. Σημασία έχει να λάβουν χώρα πειραματισμοί και συνεκπαίδευση με

τους μαθητές/ριες, ώστε να δημιουργηθεί μια «ρεαλιστική ουτοπία» μέσα από νέους τρόπους σκέψης και δράσης. Για τον λόγο αυτό, υποστηρίζεται ότι μπορούν να αξιοποιηθούν πιο αλληλέγγυες παιδαγωγικές πρακτικές όπως είναι η ομότιμη μάθηση.

Στην ομότιμη μάθηση (peer-to-peer learning) τα παιδιά μπαίνουν σε ρόλο ομοτίμων (peers), δηλαδή συνεργάζονται, αλληλοβοηθούνται και αξιοποιούν γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να διδάξουν τους συμμαθητές/ριές τους, και παράλληλα, να μάθουν τα ίδια, σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Percy-Smith & Burns, 2013). Η πρακτική αυτή μπορεί να διαχωριστεί σε τρία (3) κύρια στοιχεία: (α) συνεργασία και αλληλοβοήθεια, (β) αυτοοργάνωση, και (γ) ισότιμος ρόλος εκπαιδευτικού–μαθητών/ριών.

Θα μπορούσε κάποιος/α να ισχυριστεί ότι σε ένα βαθμό η ομότιμη μάθηση μοιάζει με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διότι αμφότερες εμπεριέχουν κοινά στοιχεία, όπως είναι η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια. Η κύρια διαφορά τους συνίσταται στο γεγονός ότι η ομότιμη μάθηση εκδηλώνει πτυχές αυτοοργάνωσης και συνδιαχείρισης που ως επί το πλείστον απουσιάζουν από τα παιδαγωγικά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης (Schmidt, 2009). Οι τρόποι αυτοοργάνωσης επιδρούν στη μάθηση χωρίς την απαραίτητη διαμεσολάβηση και εξήγηση του/της εκπαιδευτικού.

Σημαντική είναι η «καθολική διδασκαλία» του Jacques Rancière (2008, 14) σε αυτό. Όταν ένας/μία παιδαγωγός έχει να διδάξει κάτι, θα αναρωτηθεί: *«Καταλαβαίνει ο/η μικρός/ή; Δεν καταλαβαίνει. Θα βρω νέους τρόπους να του εξηγήσω, πιο σαφείς στην αιτία τους, πιο ελκυστικούς στη μορφή τους, και θα βεβαιωθώ ότι κατάλαβε»*. Αυτή για τον Rancière δεν συνιστά απαραίτητως μια καλή πρακτική, αλλά μια διαδικασία αποβλάκωσης του παιδιού.

Η λογική του Rancière (2008, 19), *«πρέπει να σας μάθω ότι δεν έχω τίποτα να σας διδάξω»*, αποτελεί την αφετηρία αυτής της μαθησιακής διαδικασίας. Ο/Η εκπαιδευόμενος/η δεν χρειάζεται απαραίτητα έναν δάσκαλο–κάτοχο της γνώσης να τον/την καθοδηγεί και να του/της εξηγεί μεθοδικά αυτά που γνωρίζει. Όσο ο/η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως δάσκαλος/α-παντογνώστης/ρια, τόσο εφικτότερο είναι ο/η μαθητής/ρια να αισθάνεται ότι έχει χώρο να αναμετρηθεί ο/η ίδιος/α με τις πηγές γνώσης. Το παιδί παροτρύνεται να δει, να σκεφτεί και να πράξει, προκειμένου να συνειδητοποιήσει ότι δεν εξαρτάται από άλλους που ισχυρίζονται ότι μπορούν να δουν, να σκεφτούν και να πράξουν στη θέση του (Πεχτελίδης κ.ά., 2015· Rancière, 1999).

Μια άλλη ιδέα σχετίζεται με την αντίληψη της μάθησης ως προϊόν εκπαιδευτικής αυτοοργάνωσης (Mitra κ.ά., 2016). Αυτό διαπίστωσε ο Sugatta Mitra και η ομάδα του μέσα από τις τεχνικές τους, «Τρύπα στον Τοίχο» ('Hole in the Wall') και «Σύννεφο της Γιαγιάς» ('Granny Cloud'). Στην πρώτη περίπτωση, τοποθέτησε υπολογιστές μέσα σε έναν τοίχο σε φτωχές περιοχές της Ινδίας και τους άφηνε εκεί. Στη δεύτερη περίπτωση, μέσω ζωντανής διαδικτυακής σύνδεσης ανέθεσε σε ηλικιωμένες γυναίκες από τη Μ. Βρετανία το καθήκον να ενθαρρύνουν τα παιδιά της Ινδίας να επικεντρωθούν στη μάθηση. Ο Mitra και η ομάδα του παρατήρησαν, ότι δίνοντας περιθώρια αυτοοργάνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενθαρρύνοντας τα παιδιά, μπορεί να αναδυθεί η μάθηση. Η/Ο εκπαιδευτικός δεν είναι εκεί για να μεταδώσει όσα γνωρίζει, αλλά για να θέσει σε κίνηση τη διαδικασία, από την οποία αποσύρεται και παρακολουθεί τη μάθηση να συμβαίνει.

Κάτι αντίστοιχο μας δείχνει η «νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή» που ανέπτυξαν οι Lave και Wenger (1991). Αντί για την κλασική δυάδα μαθητή/ριας–δασκάλου/ας, η συγκεκριμένη προσέγγιση οδηγεί σε ένα πλούσιο φάσμα διαφορετικών δρώντων και σε εναλλακτικές μορφές σχέσεων συμμετοχής. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις όπου η μάθηση μέσα από την πρακτική παίρνει τη μορφή της μαθητείας, παρατηρείται ότι οι μαθητές/ριες γίνονται κι αυτοί «ειδικοί», με την έννοια ότι είναι οι πρεσβύτεροι των αρχαρίων. Το διαφοροποιημένο πεδίο σχέσεων μεταξύ των πρεσβυτέρων και των αρχαρίων μέσα και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας έχει σημασία στη συνύπαρξη των συνομηλίκων για τη μετάδοση των πρακτικών δεξιοτήτων (Lave & Wenger, 1991). Οι δεξιότητες αυτές έρχονται σε αντιπαράθεση με τις συμβατικές μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες είναι προσανατολισμένες στην αφομοίωση και υλοποιούνται μέσα σε δυαδικά σχήματα (δασκάλα και παιδιά).

Η ιδέα της αλληλοβοήθειας δεν είναι κάτι νέο, καθώς ως διδακτική μεθοδολογία χρονολογείται από το 1531. Ο Valentine Trotzendorf θεωρείται ο πρώτος που εφάρμοσε την αλληλοβοήθεια των μαθητών (Briggs, 1998) σε ένα σχολείο στη Νότια Πολωνία για παιδιά που βίωναν τη φτώχεια. Τοποθέτησε τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (αγόρια) σε ρόλο δασκάλου, ώστε να διδάξουν τα μικρότερα, ενώ διάλεξε και δώδεκα (12) παιδιά (αγόρια) να τον βοηθούν στο κομμάτι της πειθαρχησης.

Υπάρχουν αρκετά άλλα καταγεγραμμένα παραδείγματα ομότιμης διδασκαλίας κατά τους αιώνες που ακολούθησαν σε Αγγλία, ΗΠΑ, Κούβα κ.ά. (Briggs, 1998). Στην Ελλάδα το «αλλοδιδακτικό σχολείο» ξεκίνησε μετά την Επανάσταση του 1821. Στόχος της μεθόδου ήταν η παροχή στοιχειωδών γνώσεων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής και θρησκευτικών στον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό παιδιών, στον ελάχιστο χρόνο και με το ελάχιστο κόστος (Παπαδάκη, 1992). Βέβαια, όσο κι αν φαίνεται θετική η ύπαρξη μιας τέτοιας ιδέας, η κυριαρχία μεταξύ των παιδιών, η σκληρή άσκηση πειθαρχίας, η καθυπόταξη του νου και του σώματος, και η τεράστια έμφαση στην αποτελεσματικότητα ήταν στοιχεία που απέχουν πολύ από τις πρακτικές και λογικές που εξετάζονται στην παρούσα εργασία.

Η λογική της ομότιμης μάθησης αποτυπώνεται και στο *Peeragogy Handbook* (Εγχειρίδιο Ομότιμης Αγωγής). Σε αυτό παρουσιάζονται τρόποι συνδιαχείρισης της γνώσης σε μια ομάδα ανθρώπων. Τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν μαζί οποιοδήποτε θέμα με εργαλεία και γνώσεις διαθέσιμα στο διαδίκτυο, χωρίς κάποια από αυτά να είναι ειδικά σε αυτό και μάλιστα χωρίς την ύπαρξη εκπαιδευτικού (Corneli κ.ά., 2016).

Ο συντονισμός της μαθησιακής διαδικασίας από κάτω-προς-τα-πάνω είναι το κλειδί της παιδαγωγικής των Εκπαιδευτικών κοινών, επειδή επιτρέπει την αλλαγή των ρόλων και των σχέσεων μεταξύ παιδιών και δασκάλου/ας. Στην περίπτωση αυτή τίθεται σε εφαρμογή το λεγόμενο 'protégé effect'. Το φαινόμενο αυτό αναφέρεται στις περιπτώσεις των παιδιών που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν τον ρόλο του/της δασκάλου/ας σε συνομηλίκους τους, τα οποία αποκτούν μεγαλύτερη συνείδηση της μαθησιακής διαδικασίας και περισσότερα κίνητρα για μάθηση συγκριτικά με εκείνα που μελετούν για τον εαυτό τους (Iwase, Gushima & Nakajima, 2021).

Μέσα από την κριτική του Paulo Freire (1996), εισηγητή της χειραφετικής παιδαγωγικής, το συμβατικό σχολείο λειτουργεί ως ένα «τραπεζικό μοντέλο», στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός «γεμίζει» τους/τις εκπαιδευόμενους/ες με γνώσεις και με όλα όσα ζητούνται από τις εκπαιδευτικές αρχές. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να κάνουν κατάχρηση της εξουσίας του ρόλου τους και να μονοπωλούν τη σοφία, αλλά να εκπαιδεύουν μέσα από τον διάλογο, χωρίς να αισθάνονται ότι απειλείται η αυθεντία τους. Σε μια τέτοια διαδικασία δεν είναι ωφέλιμο το κάθε παιδί να δρα απέναντι στο άλλο, αλλά να δουλεύει μαζί του. Στο πλαίσιο του διαλόγου δε γίνεται κατάθεση ιδεών, οι οποίες προορίζονται απλώς για

κατανάλωση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες· αντιθέτως, αυτές προορίζονται για κριτική διαπραγμάτευση.

Σε όλες τις περιπτώσεις που επιλέχθηκαν ο/η εκπαιδευτικός δεν βρίσκεται εκεί για να εκπαιδεύσει ετερόνομους και αναλώσιμους καταναλωτές της γνώσης, αλλά για να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν αυτόνομα, αλληλέγγυα και υπεύθυνα. Ο συντονισμός της μαθησιακής διαδικασίας από κάτω-προς-τα-πάνω αποτελεί το κλειδί για την παιδαγωγική πρόταση των «κοινών», διότι δίνει τη δυνατότητα αλλαγής ρόλων και σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο ενός «κριτικού φίλου» (Costa & Kallick, 1993), ενός αξιόπιστου ανθρώπου που δεν παρέχει έτοιμες ιδέες, γνώσεις και λύσεις, αλλά θέτει προκλητικά ερωτήματα. Ενώ η μάθηση από ομότιμους και η συνδιδασκαλία είναι σε εξέλιξη, ο/η δάσκαλος/α έχει περισσότερο χρόνο για να ασχοληθεί με τους «αδύναμους» μαθητές/ριες και να καθιερώσει μια ακόμη πιο συμπεριληπτική πρακτική. Προωθούνται επίσης η αυτορρύθμιση και η αυτονομία, καθώς τα παιδιά δεν εξαρτώνται από τους/τις ενήλικους/ες εξηγητές/ριες.

2.1.2. Συνδημιουργία της γνώσης

Ο τρόπος που το σύγχρονο σχολείο αντιμετωπίζει τα παιδιά είναι αρκετά προβληματικός. Συγκεκριμένα, τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως καταναλωτές γνώσης και όχι ως (συμ)παραγωγοί, επειδή θεωρείται ότι (ακόμη) αναπτύσσονται, ότι είναι (ακόμη) αθώα, (ακόμη) εύθραυστα, (ακόμη) ανώριμα, (ακόμη) ανέτοιμα για την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία (Murris, 2021). Για τον λόγο αυτό, στην Παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών κοινών, μέσα από την αντίληψη για τα παιδιά ως κοινωνών, μπορούμε να αξιοποιήσουμε ομότιμες πρακτικές μάθησης, ώστε να συμμετέχουν ως (συμ)παραγωγοί της γνώσης.

Σήμερα, ο οποιοσδήποτε δύναται να προηγηθεί στο διαδίκτυο και να συλλέξει τις πληροφορίες που χρειάζεται, να δημιουργήσει μια ιδέα μέσα σε μερικά δευτερόλεπτα με τη βοήθεια ενός αλγόριθμου, μια έξυπνη λύση σε ένα πρόβλημα και, γενικότερα, ένα πρωτότυπο περιεχόμενο. Με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης προκλήθηκε κάτι παράδοξο: Οι άνθρωποι έχουν βάλει τις μηχανές να δημιουργούν γνώση, ενώ παράλληλα, συντηρούν εκπαιδευτικά συστήματα που

υποχρεώνουν μια τεράστια ηλικιακή ομάδα (παιδιά και νέους/ες) να περνάει τον χρόνο της καταναλώνοντας πληροφορίες.

Το σχολείο θα μπορούσε να εμπνευστεί από –και όχι να υιοθετήσει– τα τεχνολογικά επιτεύγματα και να αναδιαμορφωθεί ως μια κοινότητα μάθησης ενεργών χρηστών γνώσης με βασικά στοιχεία τη διερεύνηση, την εύρεση νοήματος, τη συνδημιουργία και την αλληλεγγύη. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν συνεχώς να τολμούν για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση, δίχως απειλές, εξαναγκασμούς και αντιπαιδαγωγικές αξιολογήσεις για τη δήθεν βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό απαιτεί αφενός, μια σειρά καθημερινών αγώνων και διεκδικήσεων ενάντια στην εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και αφετέρου, παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η «συνδημιουργία της γνώσης», που προωθούν μια εκπαίδευση με ουσία.

Τι σημαίνει, λοιπόν, να συνδημιουργεί κανείς γνώση στη σχολική τάξη; Η συνδημιουργία της γνώσης δίνει έμφαση στην ιδέα ότι η γνώση δεν είναι κάτι που μεταδίδεται από το ένα άτομο στο άλλο, αλλά περισσότερο κάτι που κατασκευάζεται μέσω της διερεύνησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, παράγοντας νόημα για τα άτομα. Η πρακτική αυτή, δίνει τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών/ριών σε μια μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία οι ίδιοι αναζητούν και δίνουν το δικό τους νόημα. Επιπροσθέτως, δεν συγκρούεται απαραίτητα με αυτή της ομότιμης μάθησης, η οποία μπορεί να προάγει την «αναγκαία γνώση», αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σκοπό την επανακάλυψη της γνώσης μέσα από νέες ερμηνείες και νοήματα.

Η πρακτική της συνδημιουργίας της γνώσης μπορεί να έχει θεωρητικό και πρακτικό αντίκτυπο στην παιδαγωγική των «κοινών», διότι προωθεί οριζόντιους τρόπους οργάνωσης, διαμοιρασμού, συνδιαχείρισης και συλλογικής δημιουργίας της γνώσης. Σε μια τέτοια διαδικασία συνδημιουργίας, η/ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές/ριες δεν στοχεύουν σε κάποιο προκαθορισμένο αποτέλεσμα που σχεδιάστηκε για αυτούς, αλλά στη μαθησιακή διαδικασία της γνώσης που παράγεται από αυτούς. Κεντρικές έννοιες εδώ είναι η «ριζωματική μάθηση» των Gilles Deleuze και Félix Guattari και η «νομαδική παιδαγωγική» (Dahlberg & Moss, 2005), καθώς αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία και την παραγωγή της γνώσης (Bazzul & Tolbert, 2017· Cole, 2017), και βρίσκονται στο επίκεντρο της λογικής και της ηθικής των «κοινών» (Πεχτελίδης, 2020α· Pechtelidis κ.ά, 2023α).

Τα παιδιά συνδημιουργούν και επιλύουν προβλήματα

Η ριζωματική μάθηση λογίζεται ως μια αμοιβαία και σχεσιακή διαδικασία και προωθείται μέσα από την επίλυση προβλημάτων, την κριτική σκέψη, τη σύνθεση γνώσης και την εφαρμογή δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες (Snir, 2020). Καταρχάς, πρέπει να γίνει διαχωρισμός της ριζωματικής λογικής από την κυρίαρχη δενδροειδή λογική. «*Το δέντρο με μια σταθερή, γραμμική, προοδευτική, καθολική και καθορισμένη λογική, και το ρίζωμα από την άλλη με μια δυναμική, ευέλικτη, πλευρική και δημιουργική λογική, η οποία περικλείει την αλλαγή, την πολυπλοκότητα και την ετερογένεια, και υποδηλώνει έναν κόσμο δυναμικό, σε συνεχή αλλαγή και πάντοτε σε εξέλιξη*» (Πεχτελίδης, 2020α: 137).

Ο τύπος σκέψης που απαντάται σχεδόν αποκλειστικά στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι δενδροειδής, ορθολογικός και επιχειρηματολογικός, σε αντίθεση με τη λογική των Deleuze και Guattari, η οποία αναγνωρίζει και σέβεται το πλήθος των απόψεων (Semetsky, 2013). Η θεώρηση αυτή δείχνει τον δρόμο προς μία μη γραμμική, αλλά νομαδική σύλληψη, μια ριζωματική σκέψη που δε μοιάζει με σκάλα, όπου πρέπει να γίνει το πρώτο βήμα πριν τη συνέχεια. Δεν μοιάζει με δέντρο, το οποίο έχει ένα θεμέλιο/ρίζες από όπου καθορίζεται μια συγκεκριμένη αφετηρία και ένας τερματισμός.

Η νομαδική παιδαγωγική, όπως και ο/η νομάς, βρίσκεται σε συνεχή κίνηση, πάντα σε έναν ενδιάμεσο χώρο, χωρίς σταθερά σημεία αρχής και τέλους, χωρίς σύνορα. Βάσει αυτής της νομαδικής οπτικής είναι δυνατό να γίνουν αντιληπτές η μάθηση, η γνώση και η σκέψη. Μετατοπίζει το ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία αυτή καθαυτή, και όχι στο τέλος της (Πεχτελίδης, 2020α). Η διαδικασία της επικοινωνίας παρουσιάζεται ως μια δυναμική σχέση, όπου το αποτέλεσμα είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των επιμέρους πληροφοριών. Η σχολική τάξη δεν γίνεται ορατή ως μια κοινότητα συντήρησης της κοινής γνώμης, αλλά ως ένας χώρος ελεύθερης συνδιαλλαγής μεταξύ κοινωνιών, οποίος έχει νόημα για όλους/ες (Snir, 2020). Το νόημα κατανοείται περισσότερο ως αποτέλεσμα που έρχεται σε αντίθεση με τη συνηθισμένη κοινή λογική και την υπερβαίνει.

Η ιδέα που ανθίζει μέσα από την πρόταση των Deleuze και Guattari είναι η εκμάθηση από τους εκπαιδευτικούς που λένε «κάν' το μαζί μου» και όχι από αυτούς που λένε «κάν' το όπως το κάνω» (Deleuze, 1995). Η πρακτική αυτή διαφέρει από εκείνη της ομότιμης μάθησης σε ένα κρίσιμο σημείο, καθώς ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι εκεί μόνο για ενθάρρυνση, αλλά

συνήθως και συνεργασία με τους μαθητές/ριες, συμμετέχοντας στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από τη λογική του ριζώματος.

Ο Cormier (2008) αναφέρει ότι η ριζωματική μάθηση μπορεί να καταστήσει τα παιδιά ικανά να συνδιαχειρίζονται με ουσιαστικό τρόπο τη γνώση και να λαμβάνουν μέρος στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Μια τέτοια κατεύθυνση μπορεί να ανατρέψει το γεγονός ότι η διαδικασία μεταβίβασης και πρόσκτησης της γνώσης είναι ιεραρχικά δομημένη, ιδεολογικά προσανατολισμένη, στατική και κατευθυνόμενη.

Για τους Fielding και Moss (2011), η διαδικασία της μάθησης αποτελεί έναν τρόπο συνκατασκευής ή συνδημιουργίας, χωρίς την υποχρέωση της εξέτασης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως μεταφορά και αναπαραγωγή. Είναι μια διαδικασία κατασκευής, στην οποία τα άτομα δημιουργούν για τον εαυτό τους τα «γιατί», τη σημασία των πραγμάτων, των άλλων, της φύσης, των γεγονότων, της πραγματικότητας και της ζωής. Η μαθησιακή διαδικασία είναι αναμφισβήτητα ατομική. Ταυτόχρονα όμως, υπάρχουν εξηγήσεις, ερμηνείες, και νοήματα των άλλων ατόμων, τα οποία είναι ανεκτίμητα για το χτίσιμο της γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η γνώση απορρέει από μία διαδικασία σχέσεων, μια διαδικασία συλλογικής κοινωνικής κατασκευής. Αν και ο χρόνος και οι τρόποι της μάθησης είναι ατομικοί και δεν μπορούν να τυποποιηθούν από άλλους, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν χρειάζονται οι άλλοι για την κατάκτηση της αυτοσυνειδησίας.

Η ριζωματική μάθηση σχετίζεται και με άλλες προσεγγίσεις παραγωγής νοήματος. Αναλυτικότερα, μία ακόμη ερμηνεία για τη σημασία της συμμετοχικής μάθησης δίνουν οι Lave και Wenger (1991) που βλέπουν τη μάθηση ως μια κοινωνική πρακτική που παράγει νόημα και όπου η γνώση συνδημιουργείται από τις συμμετέχουσες/οντες. Αντί να αναρωτηθούν ποια είδη γνωστικών διαδικασιών και εννοιολογικών δομών εμπλέκονται στη μάθηση, γίνεται εστίαση στα είδη των κοινωνικών δεσμεύσεων που παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο και διευκολύνουν τη μάθηση. Η μάθηση ορίζεται με βάση τη συμμετοχή και αποτελεί ένα εξελισσόμενο και συνεχώς ανανεώσιμο σύνολο σχέσεων. Με αυτόν τον τρόπο, οι δύο ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά, η μάθηση και η γνωσιακή διαδικασία είναι εγκαθιδρυμένες στις αλληλεπιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου ενεργούν τα άτομα.

Η μάθηση, λοιπόν, λαμβάνει χώρα, όταν οι άνθρωποι συμμετέχουν ενεργά σε εργασίες, έργα, συζητήσεις και μέσα από τις αποκτηθείσες εμπειρίες τους κατασκευάζουν νόημα (Miyake & Kirshner, 2014). Η αντίληψη της μάθησης που ενσωματώνεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις βρίσκεται πολύ κοντά στην ουσία της ισοτιμίας και της οριζοντιότητας. Βέβαια, σύμφωνα με τον Antonio Gramsci, κάθε παιδαγωγική σχέση είναι παράλληλα και μια σχέση ηγεμονίας (Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007). Οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/ριών τις περισσότερες φορές ενέχουν ζητήματα σχέσεων εξουσίας, διαφάνειας και ηθικής. Οι προαναφερόμενες αλληλεπιδράσεις μπορούν να εκδημοκρατιστούν με την εισαγωγή αρχών και χαρακτηριστικών της λογικής και της ηθικής των «κοινών» στη μάθηση (Pantazis, 2021). Οι ομότιμες πρακτικές μάθησης μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τους Bereiter και Scardamalia (2010) η συνδημιουργία της γνώσης των παιδιών θα ήταν ωφέλιμο να παράγει πραγματικές ιδέες για την αντιμετώπιση αυθεντικών προβλημάτων. Αυτό το στοιχείο κάνει τον τρόπο εργασίας να διαφέρει από την εποικοδομητιστική (constructivism) μαθησιακή θεωρία, κατά την οποία τα παιδιά κατασκευάζουν τη δική τους γνώση με έναν πιο ενεργητικό τρόπο. Ουσιαστικά, ο εποικοδομητισμός αναφέρεται σε εσωτερικές διεργασίες ενσωμάτωσης νέων πληροφοριών στην προϋπάρχουσα γνώση, και όχι σε αληθινή δημιουργία γνώσης. Στην προσέγγισή τους οι Bereiter και Scardamalia τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ορίζουν το τι συνιστά γνώση και τους τρόπους παραγωγής της. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να τους ενδιαφέρουν οι αληθινές ιδέες που ανταποκρίνονται στην επίλυση αληθινών προβλημάτων, τα οποία μπορούν να έχουν συνεισφορά στη γνώση της κοινότητας. Η γνώση δεν αποτελεί αυτοσκοπό της μάθησης. Κάθε φορά που επιλύεται ένα πρόβλημα, δημιουργείται γνώση, αλλά για να πιστωθεί ως δημιουργία γνώσης, είναι σημαντικό η λύση να έχει αξία και για άλλους ανθρώπους (τοπική κοινότητα, σχολείο, τάξη κ.λπ.) (Bereiter & Scardamalia, 2010).

Δεν θα μπορούσε εδώ να παραλειφθεί η μέθοδος του «τυπογραφείου» του παιδαγωγού Célestin Freinet. Η παιδαγωγική αυτή πρόταση αντιτασσόταν στη χρήση σχολικών εγχειριδίων και στόχευε στη συνδημιουργία βιβλίων από τα ίδια τα παιδιά. Ουσιαστικά, ενθάρρυνε τα παιδιά να διενεργούν τις δικές τους επιτόπιες έρευνες φεύγοντας τακτικά από την τάξη προκειμένου να παρατηρήσουν και να μελετήσουν τόσο το φυσικό τους περιβάλλον, όσο και την τοπική τους κοινότητα. Επέστρεφαν στην τάξη, παρουσίαζαν τα

αποτελέσματά τους, τύπωναν κείμενα, έφτιαχναν ένα περιοδικό και στη συνέχεια αυτό το υλικό διαμοιραζόταν σε άλλα σχολεία (Καρακατσάνη & Μαρκαντές, 2017). Ο Freinet θεωρούσε ότι η προοπτική να τυπωθεί και να διαβαστεί ένα κείμενο είναι αυτή που ωθεί το παιδί να το γράψει (Καρακατσάνη & Μαρκαντές, 2017). Μια τέτοια πρακτική μπορεί να δώσει νόημα στη μαθησιακή διαδικασία. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται πλέον με ή χωρίς νέες τεχνολογίες και προωθούνται ο γραμματισμός, η ατομική και συλλογική έκφραση, η διερεύνηση και η αυτοοργάνωση.

Η καθεμιά από τις ιδέες που προαναφέρθηκαν έχει διαφορετική, αλλά χρήσιμη συμβολή στην παιδαγωγική πρακτική της συνδημιουργίας της γνώσης. Από αυτές, μπορούν να ξεχωρίσουν κάποια στοιχεία, όπως η ύπαρξη νοήματος, η συμμετοχή, η οριζοντιότητα και η ισοτιμία εκπαιδευτικού και παιδιών, η ανάπτυξη ιδεών μέσω της συλλογικής εργασίας, η έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, η εξωστρέφεια, η επίλυση αυθεντικών ή μη προβλημάτων και η αξιοποίηση της γνώσης των σχολικών εγχειριδίων ως θεματικών φακέλων.

2.2. Ομότιμες πρακτικές διακυβέρνησης

Η εκπαίδευση στα δικαιώματα και την πολιτική παιδεία είναι για να μπορέσουμε να μάθουμε και τις υποχρεώσεις μας (Sokoloff, 2020: 114)

Στην ενότητα αυτή γίνεται εξέταση των συνελεύσεων (assemblies), του ισότιμου διαλόγου (peer dialogue) και της ομότιμης υπευθυνότητας ως πρακτικών ενίσχυσης της εμπρόθετης δράσης των παιδιών². Ο προσανατολισμός αφορά στη συμμετοχή των παιδιών στην ομότιμη διακυβέρνηση (peer governance) της σχολικής τάξης. Η βασική θέση των παιδαγωγικών πρακτικών της ομότιμης διακυβέρνησης είναι ότι τα παιδιά αποτελούν ενεργά δρώντα κοινωνικά υποκείμενα του παρόντος και είναι ικανά να συμμετέχουν σε αποφάσεις του σχολείου (Μόσχος & Καλησώρα, 2019· Πανταζίδης, 2020· 2021).

Είναι φανερό ότι οι «παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών» μπορούν να συνεισφέρουν, όχι μόνο σε ζητήματα που αφορούν στη μάθηση, τις γνώσεις και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και στις παραμέτρους του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Με λίγα

² Τα κείμενα που παρουσιάζονται σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές των συνελεύσεων και του ομότιμου διαλόγου αποτελούν μέρος δημοσιεύσεων σε περιοδικά (βλ. Πανταζίδης, 2020; 2021) και εφημερίδες (Πανταζίδης, 2022α; 2022β) με κάποιες προσθήκες.

λόγια, οι πειραματισμοί με την ομότιμη διακυβέρνηση μπορούν να φέρουν στην επιφάνεια άρρητα ζητήματα σχέσεων εξάρτησης των μαθητών/ριών σε ζητήματα, όπως οι κανόνες, η ρουτίνα και ο συντονισμός της σχολικής τάξης (βλ. Jackson, 1968).

Ακολουθώντας τη λογική των «κοινών», το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εγκαθίδρυση ενός πλαισίου, στο οποίο άυλα αγαθά, όπως η μόρφωση και η εκπαίδευση, γίνονται η αφορμή, ώστε οι εμπλεκόμενοι/ες και δη οι μαθητές/ριες, να συνδιαχειριστούν, να αυτοοργανωθούν και να λειτουργήσουν ως κοινωνοί. Για αυτό, εξετάζονται μορφές διαλόγου και συνελεύσεων, οι οποίες είναι βασικές στην προάσπιση του δικαιώματος του παιδιού να ακουστεί και να είναι ενεργό στις διαδικασίες της εκπαίδευσης και της μάθησης, αναπτύσσοντας την υποκειμενικότητά του.

Στην προσπάθεια προς αυτόν τον σκοπό, η αυτοοργάνωση είναι μία από τις σημαντικότερες ικανότητες ενός ατόμου, αλλά και μιας ομάδας. Ωστόσο, το να «διδάσκει» κανείς την αυτοοργάνωση καθίσταται κατά μια έννοια, παράδοξο. Όπως αναφέρουν οι Rau και Koch-Gonzalez (2018, 24), *«θέλουμε τις ομάδες να αποφασίζουν πώς θα αυτοοργανωθούν. Δεν είναι ειρωνικό να λες στα άτομα πώς θα αυτοοργανωθούν; Πώς μπορούμε, άραγε, να βοηθήσουμε και να μοιραστούμε τις εμπειρίες μας, χωρίς να επιβάλουμε ένα εγκαθιδρυμένο πλαίσιο;»*.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ομότιμου διαλόγου, των συνελεύσεων και της ομότιμης υπευθυνότητας μπορούν να αποτελέσουν τρόπους αναγνώρισης, ενίσχυσης και εξάσκησης της εμπρόθετης δράσης των μαθητών/ριών, καθώς αποτελούν θεμελιώδεις τρόπους λήψης συλλογικών αποφάσεων και δημοκρατικής πολιτειότητας των «κοινών». Επιπλέον, οι συνελεύσεις χαρακτηρίζονται ως η πρακτική–κλειδί για τον σεβασμό στα δικαιώματα του παιδιού και, συγκεκριμένα, αναφορικά με το δικαίωμα έκφρασης της γνώμης του (Μόσχος & Καλησώρα, 2019).

Μέσα από τα τρεις παιδαγωγικές πρακτικές που επιλέχθηκαν, αμφισβητούνται οι κυρίαρχες αντιλήψεις και οι ιδέες για την ανικανότητα των παιδιών να λαμβάνουν πολιτικές αποφάσεις, ενώ αναγνωρίζεται το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στον δημόσιο βίο με τους δικούς τους όρους. Συγκεκριμένα, η ιδέα του συμμετέχοντος παιδιού φέρνει στην επιφάνεια πολιτικές διαστάσεις της έννοιας της εμπρόθετης δράσης (Wyness, 2018). Τα παιδιά αντιμετωπίζονται πιο ισότιμα από τους/τις εκπαιδευτικούς και λαμβάνουν μέρος σε

διαδικασίες συναπόφασης, ώστε να αντιμετωπίζουν ζητήματα του σχολείου, από καθημερινά διλήμματα μέχρι φιλοσοφικά θέματα.

Επιπλέον, μέσω των εργαλείων αυτών δίνεται η δυνατότητα να κατασκευαστούν εναλλακτικοί χώροι για μάθηση, προωθώντας τη σκέψη και τη δράση πέρα από την ιεραρχία από πάνω-προς-τα-κάτω και την εδραιωμένη λογική του συστήματος (Pechtelidis, 2018). Η ομότιμη διακυβέρνηση σε μια κοινότητα μάθησης γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία κοινοποίησης (commoning), δηλαδή ως ένας τρόπος συνεργασίας, μοιράσματος και εμπιστοσύνης (Bollier & Helfrich, 2012).

Η ομότιμη διακυβέρνηση συνδέεται στενά με τη συζήτηση που αφορά στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα (education for democratic citizenship). Η δημοκρατική πολιτειότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί βιωματικά, δηλαδή, τα παιδιά μαθαίνουν στην πράξη την έννοια της δημοκρατίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι ευθύνες αποτελούν υποχρεώσεις που προέρχονται από κανόνες που θεσπίστηκαν –και– από τα ίδια τα παιδιά και προσδοκάται η άμεση συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Τα παιδιά αναγνωρίζονται ως κοινωνοί (commoners) και πολίτες που έχουν έναν ενεργητικό ρόλο και εμπλοκή στη διαμόρφωση των κοινωνικών συνθηκών και των καταστάσεων στις οποίες συμμετέχουν (Pechtelidis, 2018).

Οι συνελεύσεις, ακόμη κι αν συνιστούν μία εξαιρετική πρακτική, δεν αρκούν από μόνες τους για μια ομότιμη διακυβέρνηση και μια βελτιωμένη σχολική ζωή. Συνδυαστικά με τον ομότιμο διάλογο και την ομότιμη υπευθυνότητα καθιστούν επιθυμητό η εκπαιδευτική διαδικασία να διαπνέεται από τη δημοκρατία των «κοινών» καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Τα παιδιά βιώνουν τη σχολική εκπαίδευση μαθαίνοντας να αυτοοργανώνονται και να κάνουν τη φωνή τους να ακουστεί. Επίσης, δεν ενσωματώνονται στους κανόνες του παραδοσιακού σχολείου, αλλά αντιμετωπίζουν αυθεντικές ανησυχίες της κοινότητας και αναλαμβάνουν ευθύνες που προέρχονται από κανόνες που θεσπίστηκαν –και– από τα ίδια, για αυτό προσδοκάται από τη μία, η τήρηση και από την άλλη, η συνεχής διαπραγμάτευσή τους (Πανταζίδης, 2020· Πεχτελίδης, 2020α, β).

Αφενός, ως εμπρόθετοι δρώντες και αφετέρου ως εν δυνάμει κοινωνοί (commoners), τα παιδιά είναι σε θέση να διαμορφώνουν –έστω και σε έναν μικρό βαθμό– την πραγματικότητα όπου εμπλέκονται, όπως τους εκπαιδευτικούς θεσμούς μέσα από τις

σχέσεις τους. Για να συμβεί αυτό, πρέπει να γίνουν τουλάχιστον δύο πράγματα: να αποκτήσουν εμπειρίες συναπόφασης για να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να συμπεριληφθούν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που τα επηρεάζουν.

Στις ενότητες παρακάτω, παρουσιάζονται κριτικά οι διαστάσεις του ισότιμου διαλόγου, των συνελεύσεων και της ομότιμης υπευθυνότητας, ώστε να διαφανεί όχι μόνο η χρησιμότητά τους σε ένα παιδαγωγικό εγχείρημα των «κοινών», αλλά και τα στοιχεία τους, τα οποία φανερώνουν συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ τους. Στις ενότητες, πέρα από την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων, περιλαμβάνονται και επιλεγμένες εμπειρικές μελέτες, καθώς και συστηματικές βιβλιογραφικές επισκοπήσεις.

2.2.1. Ομότιμος διάλογος

Ο ομότιμος διάλογος (peer dialogue) αφορά στον τρόπο που μπορεί να προαχθεί μία πιο ισότιμη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/ριών και του/της εκπαιδευτικού. Στη σχολική καθημερινότητα, η πλευρά των εκπαιδευτικών διακρίνεται από την πειθαρχική άσκηση εξουσίας και την επιβολή, ενώ αυτή των παιδιών, κυρίως από αντιστάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση (βλ. Willis, 2012). Η συμβολή του ομότιμου διαλόγου είναι σημαντική για τη συνδιαμόρφωση ενός πλαισίου που διασφαλίζει την αρμονική συνύπαρξη μέσα από τον αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλοκατανόηση. Για αυτό, οι πιο ισότιμες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/ριών είναι η βασική προϋπόθεση, ώστε να συμμετέχουν οι δεύτεροι σε ζητήματα συνδιαμόρφωσης της σχολικής καθημερινότητας.

Ευρύτερα, με τον ομότιμο διάλογο δίνεται έμφαση σε μία εναλλακτική αντίληψη για τα παιδιά και την παιδική ηλικία, και στην ενίσχυση της φωνής τους. Αντλώντας από τις σπουδές της παιδικής ηλικίας (Alanen, 2019), γίνεται αντιληπτό ότι, για να μπορέσει να υπάρξει πιο ισότιμη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη των πρώτων στις ικανότητες των δεύτερων (Hayness, 2008). Έτσι, τα παιδιά, παρά την ηλικία τους, γίνονται ορατά ως ισότιμοι πολίτες.

Εξάλλου, ο τρόπος απεύθυνσης προς ένα παιδί, όχι μόνο αντικατοπτρίζει τη βαθύτερη επικρατούσα αντίληψη για τις ικανότητές του, αλλά επηρεάζει και τον βαθμό που το ίδιο θα λαμβάνει σοβαρά τους ενήλικους και θα αντιδρά υπεύθυνα (Πανταζίδης & Πεχτελίδης, 2018· Pechtelidis & Pantazidis, 2020). Το γεγονός ότι τα παιδιά αποκτούν το δικαίωμα να

συμφωνούν στις ίδιες επιλογές σχετικά με το πότε, το πώς και το τι θα κάνουν, αυξάνει τη δέσμευσή τους στη διαδικασία (Hope, 2018).

Βεβαίως, η ύπαρξη αμβλυμένων σχέσεων εξουσίας δεν σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός χάνει τον σεβασμό που εμπνέει ως ενήλικας, αλλά, ότι δίνει χώρο και χρόνο για να αναδειχθεί η εμπρόθετη δράση των παιδιών. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να παρεμβαίνει, να εμπυχώνει, να θέτει όρια, να εκφράζει την εμπιστοσύνη στη σκέψη των παιδιών και τον σεβασμό στον τρόπο κατανόησης των εμπειριών τους. Με αυτόν τον τρόπο η σχολική ζωή μετατρέπεται σε κάτι ενδεχομενικό και πιο παραγωγικό, καθώς αποκτά περισσότερο νόημα για τους μαθητές/ριες και κατ' επέκταση για όσους/ες εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα.

Τα κοινά στην εκπαίδευση επιδιώκουν την αξιοποίηση του διάλογου στη σχολική καθημερινότητα. Βεβαίως, ο ομότιμος διάλογος, στη λογική των «κοινών» που ακολουθεί η παρούσα εργασία, δεν αξιοποιείται με σκοπό τη χρήση του για την απόκτηση γνώσεων, αλλά κατά κύριο λόγο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της δημοκρατικής στάσης. Για να τεθεί διαφορετικά, εξετάζεται περισσότερο ως ένας τρόπος συντονισμού με απώτερο σκοπό την ομότιμη διακυβέρνηση της σχολικής τάξης παρά ως ένας τρόπος διδασκαλίας.

Σε αυτό το σημείο, θα ήταν καλό να αποσαφηνιστεί ο τρόπος που εννοιολογείται ο ομότιμος διάλογος εν συγκρίσει με άλλες μορφές διαλόγου, όπως είναι ο τύπος «διαλόγου» που επικρατεί σήμερα στη σχολική εκπαίδευση, αλλά και ο διάλογος όπως τον πρότεινε ο Paulo Freire. Συγκεκριμένα, παρακάτω εξετάζονται οι μορφές διαλόγου που αφορούν σε δύο αλληλένδετα στοιχεία: τον διάλογο ως τρόπο διδασκαλίας (διαλογική μάθηση) και τον διάλογο ως τρόπο συντονισμού (διακυβέρνηση).

Από τον Σωκράτη και τον Freire στα κοινά

Ιστορικά, η έννοια του διαλόγου συνδέεται με τον διάλογο (διαλεκτική) του Σωκράτη, γνωστό ως «μαιευτική μέθοδος». Η διαδικασία μοιάζει περισσότερο με συνέντευξη κατά την οποία ο Σωκράτης προσπαθεί να ανιχνεύσει ηθικά ζητήματα μέσα από τις ερωτήσεις του. Πριν ξεκινήσει ο διάλογος μεταξύ του Σωκράτη και του άλλου ατόμου, ο Σωκράτης ομολογεί ότι έχει λίγη γνώση στο θέμα που πραγματεύονται. Παρ' όλα αυτά, ο τρόπος που ο ίδιος αντιμετωπίζει το θέμα, δίνει την αίσθηση του ειδικού στον τομέα. Στην περίπτωση αυτή, η πορεία του διαλόγου καταλήγει σε μια ασύμμετρη σχέση. Η παραπάνω διαδικασία δεν

χαρακτηρίζεται από ισοτιμία μεταξύ των δύο συνομιλητών, ούτε από χειραφέτηση, καθώς προκύπτουν σχέσεις εξουσίας.

Κατά τη διαμόρφωση της έννοιας του ομότιμου διαλόγου, κρίνεται χρήσιμος ο δανεισμός στοιχείων από τη σκέψη του Paulo Freire για τη χειραφετική εκπαίδευση, διατηρώντας όμως κάποιες αποστάσεις. Βάσει της σκέψης του Freire, στο πλαίσιο του διαλόγου δεν θα πρέπει να γίνεται απλώς κατάθεση ιδεών από τους συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίες προορίζονται απλώς για κατανάλωση. Αντιθέτως, θα πρέπει να προορίζονται για κριτική διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση. Σε μια τέτοια διαδικασία δεν είναι ωφέλιμο το ένα άτομο να δρα έναντι του άλλου, αλλά να δουλεύει μαζί του (Freire, 2006). Ο Paulo Freire (2006) τονίζει ότι εμβαθύνοντας στην κατανόηση, η διαλογική εμπλοκή επιφέρει θετικές αλλαγές τόσο στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, όσο και στον κόσμο τους.

Ο διάλογος αποτελεί σημάδι ελευθερίας, ισότητας και μέσο μεταμόρφωσης κάθε υποκειμένου. Συμφωνώντας με τον Freire (2006), χωρίς διάλογο δεν υπάρχει επικοινωνία και χωρίς επικοινωνία δεν υπάρχει πραγματική εκπαίδευση. Μέσω του διαλόγου δίνεται χώρος για αναστοχασμό σε σχέση με το σχολείο και την κοινωνία με έναν πιο χειραφετικό και αμεσοδημοκρατικό τρόπο.

Ο Freire (2006) θεωρεί ότι δεν υπάρχει πολιτικά ουδέτερη εκπαιδευτική διαδικασία και προτείνει τον διάλογο ως μια διαδικασία απελευθέρωσης, όπου ο/η εκπαιδευτικός και το παιδί είναι αμφότεροι υποκείμενα γνώσης. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να κάνουν κατάχρηση της εξουσίας του ρόλου τους και να μονοπωλούν τη σοφία, αλλά να ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο μέσα από τον διάλογο, χωρίς να αισθάνονται απειλή για την παντοδυναμία τους.

Γενικότερα, ο Freire αξιοποίησε τον διάλογο ως τρόπο μάθησης αντικαθιστώντας τον δασκαλικό μονόλογο και την παθητικότητα των παιδιών με μια πιο χειραφετική και ενεργητική μορφή επικοινωνίας. Αυτό έδωσε το βήμα για την ανάπτυξη της έννοιας της διαλογικής μάθησης, όχι όμως, με τον τρόπο που αξιοποιείται κατά κόρον σήμερα (γίνεται αναφορά παρακάτω). Η καίρια διαφορά είναι ότι ο Freire, με τον διάλογο, έδωσε μεγάλη έμφαση στην ιδεολογία (την αναφέρει ως ηθική) με έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης και τον γραμματισμό των καταπιεζόμενων (χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων).

Ο βασισμένος στον Paulo Freire διάλογος μπορεί να παρομοιαστεί με ένα μπαλάκι, του οποίου τον έλεγχο έχει ο/η εκπαιδευτικός. Αυτός μπορεί να το δώσει σε ένα παιδί για να εκφράσει την άποψή του και εκείνο το επιστρέφει στον ίδιο για να ορίσει που θα καταλήξει μετά. Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει τις απαραίτητες ερωτήσεις και καθοδηγεί τον διάλογο βάσει των απόψεων των παιδιών, οι οποίες «ταιριάζουν» σε όσα έχει στο μυαλό του ως προορισμό του διαλόγου. Η περίπτωση του φρεϊρικού διαλόγου στη γλώσσα της ομότιμης παραγωγής βασισμένης στα «κοινά», μπορεί να απεικονιστεί ως εξής: ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τον ρυθμιστή και τον κόμβο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών (χρηστών). Τα παιδιά μπορούν να επικοινωνήσουν μόνο με τον εκπαιδευτικό ο οποίος είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για την πορεία του διαλόγου.

Στη «γλώσσα» των «κοινών», δεν μπορεί να υπάρχει κάποιος ενδιάμεσος κόμβος επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών, αλλά μόνο η απευθείας σύνδεση μεταξύ τους. Δηλαδή, τα παιδιά εκπαιδεύονται στο να ανταλλάσσουν πληροφορίες με σεβασμό προς τους άλλους, να μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες και να εκφράζουν με ειλικρίνεια τις απόψεις τους σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί έναν ακόμη χρήστη και όχι έναν ενδιάμεσο κόμβο επικοινωνίας. Το σημαντικότερο από όλα είναι, ότι την πορεία και το αποτέλεσμα του διαλόγου δεν την καθορίζει ο/η εκπαιδευτικός αλλά όσοι/ες συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία.

Για την καλύτερη κατανόηση του ανωτέρω, είναι σημαντικό να γίνει μια ανακατανομή της εξουσίας όσον αφορά στη σχέση του δίπολου εκπαιδευτικού–μαθητών/ριών. Οι σχέσεις τους είναι ιστορικά και κοινωνικά τοποθετημένες, και αποκτούν κοινωνικά νοήματα, τα οποία διακατέχονται από σχέσεις εξουσίας. Παρ' όλα αυτά, ο ομότιμος διάλογος δεν αφορά στη θέση εξουσίας ή στο status αυτού που μιλάει, αλλά βασίζεται στην επιχειρηματολογία των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτόν (Flecha, 2000). Υπό αυτή την οπτική, η αλήθεια είναι κάτι ενδεχομενικό που παράγεται και εξελίσσεται μέσα από τα στοιχεία που τα άτομα τοποθετούν εντός του. Παράλληλα, η γνώση και ο σχολικός βίος βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση, καθώς νέες επιλογές γίνονται αντιληπτές δημιουργώντας νέες κατευθύνσεις ενεργητικής συμμετοχής, τρόπους επικοινωνίας, συνδημιουργίας της γνώσης και συλλογικής δράσης των παιδιών.

Η Διαλογική μάθηση και η έννοια της συζήτησης

Σήμερα, έχουν επικρατήσει στη σχολική εκπαίδευση οι προσεγγίσεις της διαλογικής μάθησης με έμφαση στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης (βλ. Edwards-Groves, Anstey & Bull, 2014). Ειδικότερα, η βιβλιογραφία εστιάζει στον ρόλο και την επιρροή της διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών για τη διευκόλυνση της μάθησης και της εμπλοκής των τελευταίων (Twiner, Major & Wegerif, 2022).

Ο διάλογος στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μία αυθόρμητη διαδικασία, διότι δεν έχει δεσμευτικά χωρικά και χρονικά πλαίσια ενώ είναι ακαθόριστο το πόσα άτομα συμμετέχουν σε αυτόν. Επιπλέον, μπορεί να μη διεξάγεται απαραίτητως ως εναλλακτική για κάποιον εκπαιδευτικό σκοπό του Αναλυτικού Προγράμματος. Ο τρόπος με τον οποίο συχνά χρησιμοποιείται ο διάλογος ως εκπαιδευτική πρακτική, ενδείκνυται από τους/τις σχεδιαστές/τριες των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τους συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων με στόχο να προαχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Liberali, 2017).

Η ομιλία και η αλληλεπίδραση είναι δεδομένες και σπανίως αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού, κριτικής και ανάπτυξης. Ο σχολικός θεσμός επικαλείται τον διάλογο, αλλά μόνον τυπικά και περισσότερο με την έννοια της συζήτησης. Έτσι, κατά κύριο λόγο, ο πραγματικός διάλογος στην τάξη συχνά υποβαθμίζεται (Edwards-Groves κ.ά., 2014).

Για να μπορέσει να δώσει μια πληρέστερη εξήγηση για το τι είναι διάλογος, ο Kazepidis (2013) διαχωρίζει την έννοια του διαλόγου (dialogue) από εκείνη της συζήτησης (conversation). Ο χαρακτήρας της συζήτησης ποικίλλει ανάλογα με το πλαίσιο, το θέμα ή τα εμπλεκόμενα πρόσωπα: μπορεί να είναι «αδρανής», «χαλαρός», «περαστικός», «παιχνιδιάρικος» ή «σοβαρός», ενώ ο διάλογος έχει πάντα ένα σοβαρό, προκλητικό και απαιτητικό χαρακτήρα (Kazepidis, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, ο γνήσιος διάλογος είναι εξαιρετικά απαιτητικός, απαιτεί σεβασμό, εμπιστοσύνη, ανοιχτό πνεύμα, προθυμία να ακούσει κανείς και να διακινδυνεύσει τις παγιωμένες πεποιθήσεις και τις προκαταλήψεις του κατά την αναζήτηση της αλήθειας και υπέρ αυτής (Kazepidis, 2013).

Η έναρξη διαλόγου προϋποθέτει την ισότητα μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός, φροντίδα και δέσμευση. Ο/Η καθένας/μία πρέπει να αμφισβητήσει αυτά που γνωρίζει και να συνειδητοποιήσει ότι μέσω του διαλόγου οι υπάρχουσες πεποιθήσεις μπορούν να μετακινηθούν (Twiner, Major & Wegerif, 2022).

Ακολουθώντας τη λογική του Rancière (2008) αναφορικά με τον Ζακοτό, τον πρώτο αδαή δάσκαλο, προέκυψε το συμπέρασμα ότι ο/η μαθητής/ρια δε χρειάζεται απαραίτητα έναν δάσκαλο-κάτοχο της γνώσης να τον/την καθοδηγεί και να του/της εξηγεί μεθοδικά αυτά που γνωρίζει. Το γεγονός, ότι δεν υπάρχει ιεραρχία της διανοητικής ικανότητας, δεν σημαίνει ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ακυρώνεται. Στη λογική του Rancière, το παιδί παροτρύνεται να δει, να σκεφτεί και να πράξει, προκειμένου να συνειδητοποιήσει ότι δεν εξαρτάται από άλλους που ισχυρίζονται ότι μπορούν να δουν, να σκεφτούν και να πράξουν για αυτό (Πεχτελίδης, Κιουπκιολής & Δαμοπούλου, 2015). Ο/Η εκπαιδευτικός απαιτεί την προσπάθεια από τα παιδιά, ώστε να επαληθεύσει ότι τα δεύτερα κατέβαλλαν προσπάθεια με προσοχή (Bingham & Biesta, 2010).

Για τον Martin Buber (1996) η έννοια του διαλόγου σχετίζεται με ένα μοναδικό είδος αμεσότητας και σύνδεσης μεταξύ τουλάχιστον δύο προσώπων που δεν έχουν συνειδητή πρόθεση να επηρεάσουν το ένα το άλλο. Για τον Buber, λοιπόν, διάλογος σημαίνει ότι κάποιος επικοινωνεί με ένα άλλο άτομο χωρίς να θέλει να επιτύχει κάποιο σκοπό, ότι δεν περιμένει τίποτα συγκεκριμένο από εκείνο το άτομο και ότι η εμπειρία του δεν περιορίζεται από τις ιδέες που έχει σχηματίσει από τις προηγούμενες συναντήσεις τους.

Με λίγα λόγια, ο διάλογος δεν μπορεί να έχει προκαθορισμένο σκοπό ή προορισμό, αλλά μια «ευγενική αλλά πεισματική, ποτέ σιωπηλή, αν και σπάνια λυτρωτική αξίωση για λογική» (Habermas, 1979, σ. 97). Ο στόχος του διαλόγου είναι η προαγωγή της κατανόησης και της ανθρώπινης ευημερίας. Η συμφωνία δεν μπορεί να επιβληθεί, αλλά στηρίζεται στην κοινή πεποίθηση.

Για να μπορέσει μια διαλογική διαδικασία να αναδυθεί, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ριες να παρακολουθούν και να διαχειρίζονται ρητά το συνομιλιακό τοπίο του μαθήματος, όπου οι παιδαγωγικοί διάλογοί τους είναι εστιασμένοι στη μάθηση και αποτελούν κοινή ευθύνη (βλ. Edwards-Groves κ.ά., 2014).

Ο ομότιμος διάλογος ως τρόπος συντονισμού

Ο ομότιμος διάλογος επιτρέπει στο άτομο να αποκτήσει μια περισσότερο διαλλακτική στάση για ένα θέμα, καθώς το φέρνει σε επαφή με απόψεις που μπορεί να διαφέρουν από τις δικές του και του δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσει ότι η προσέγγιση των ζητημάτων έχει αρκετές οπτικές γωνίες. Με αυτόν τον τρόπο, τα άτομα ξεφεύγουν από τον δογματισμό και την

απολυτότητα, διότι γίνεται αντιληπτό ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται ένα ζήτημα, επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες που συχνά οδηγούν σε τελείως διαφορετικά μονοπάτια σκέψης. Σε έναν ομότιμο διάλογο όσο μεγαλύτερη ποικιλία υπάρχει στις απόψεις, τόσο καλύτερη γνώση μπορεί να κατασκευαστεί διαλογικά. Μια τέτοια διαδικασία προσανατολίζεται στην ισότητα των διαφορών και επιβεβαιώνει ότι η αλήθεια βρίσκεται στη βάση του πλουραλισμού των απόψεων (Flecha, 2000). Παρακάτω, παρατίθενται τα αποτελέσματα από τρεις διαφορετικές έρευνες πεδίου που είχαν ως επίκεντρο τον διάλογο.

Στην έρευνα του Plaza (2010) συγκροτήθηκαν ομάδες εστίασης με μαθητές/ριες σε δύο διαφορετικά σχολεία στην Ισπανία, τα οποία συμμετείχαν σε ένα μεγάλο πρότζεκτ που εμπεριείχε ως κεντρικό θέμα τον διάλογο. Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι ο διάλογος τα ωθεί να μοιραστούν τις σκέψεις τους. Έτσι, μπήκαν στη διαδικασία να επιχειρηματολογήσουν πιο αποτελεσματικά αλλά και να ακούσουν ενεργητικά, κατανοώντας καλύτερα τις αντιλήψεις των άλλων.

Σε μια ερμηνευτική ανάλυση λόγου που έγινε σε σχολικά πλαίσια με σκοπό τη διερεύνηση της εκπαίδευσης στον διάλογο σε μια ομάδα μαθητών/ριών, καταδείχθηκε η ανάπτυξη κάποιων χαρακτηριστικών–κλειδίων για την επιτυχή επικοινωνία τους (Wegerif, Fujita, Doney, Linares, Richards & Van Rhyn, 2017). Μεταξύ άλλων, τα παιδιά έμαθαν να επικοινωνούν με ευγενικούς τρόπους διευθέτησης ζητημάτων χρησιμοποιώντας εκφράσεις, όπως «θα μπορούσα να..», «δεν καταλαβαίνω αυτό» και ερωτήσεις που προάγουν τη συμμετοχή όλων σε αποφάσεις, όπως «συμφωνείς με αυτό;».

Στο Μικρό Δέντρο, μια αυτοοργανωμένη κοινότητα μάθησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Θεσσαλονίκη, ο ομότιμος διάλογος ήταν ένα χαρακτηριστικό στοιχείο το οποίο διέπνεε την καθημερινότητα των μελών (Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018). Στην εθνογραφική μελέτη που πραγματοποιήθηκε εκεί, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούσαν σαν αυθεντίες γνώσης, αλλά ενθάρρυναν τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις και να επικοινωνούν οτιδήποτε τα ενοχλεί. Η καθοδήγηση αφορούσε κυρίως στο ζήτημα της έκφρασης, αφού προτεινόταν στα παιδιά η χρήση κατάλληλων εκφράσεων για την ανάλογη περίπτωση, ώστε να δημιουργηθεί ένα καλύτερο κλίμα. Για παράδειγμα, εάν ένα παιδί χτυπούσε ένα άλλο, τότε γινόταν άμεση παρέμβαση από τις εκπαιδευτικούς μέσω του διαλόγου. Έτσι, το λυπημένο παιδί ενθαρρυνόταν να εκφραστεί λέγοντας «αυτό που έκανες δε μου άρεσε» και το δεύτερο

με τη σειρά του να ζητήσει συγγνώμη. Σταδιακά, τα παιδιά άρχισαν να αντιλαμβάνονται τις πράξεις τους, να εκφράζονται και να διαχειρίζονται τέτοια περιστατικά με λιγότερες παρεμβάσεις από τις εκπαιδευτικούς.

Η κοινή συνισταμένη και των τριών παραπάνω ερευνών είναι ότι δεν δίνεται έμφαση στη (διαλογική) μάθηση, αλλά στη μάθηση μιας ουσιαστικότερης επικοινωνίας και στην προώθηση της ενότητας, στοιχεία απαραίτητα στη λογική των «κοινών» (βλ. Bollier & Helfrich, 2014). Η έννοια της ενότητας είναι καθοριστική στη διαδικασία του ομότιμου διαλόγου, καθώς συμβάλλει στην αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας των απόψεων (όχι ως περιεχόμενο, αλλά ως θέση ενός ατόμου), στην έμπρακτη ανάδειξη της αξίας της ισότητας και της δικαιοσύνης ανάμεσα στους/στις συνομιλητές/ριες. Κάτι ανάλογο συμβαίνει σε εγχειρήματα των «κοινών», όπου απαιτείται ενότητα χωρίς ομοιομορφία προκειμένου να προαχθεί το κοινό συλλογικό συμφέρον. Στη διαδικασία αυτή δεν χωράει ο εγωισμός, ούτε η επιδίωξη χειραγώγησης των ατόμων που έχουν αντίθετη άποψη (Bollier & Helfrich, 2014).

Συνοψίζοντας, στη λογική των «κοινών», ο ομότιμος διάλογος εξετάζεται ως μια διαδικασία ενίσχυσης της «φωνής» των παιδιών και κατ' επέκταση ως πρακτική συμμετοχής σε ένα παιδαγωγικό εγχείρημα των «κοινών». Αφορά περισσότερο τη στάση του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με τα παιδιά. Με λίγα λόγια, ο ομότιμος διάλογος έχει συγκεκριμένες αρχές, όπως της ανοιχτότητας, του αλληλοσεβασμού και της συνυπευθυνότητας, ενώ συνδέεται με την ουσιαστικότερη επικοινωνία και την ενότητα.

2.2.2. Συνελεύσεις

Το ζήτημα του πώς μπορεί η εκπαίδευση να προωθήσει τη δημοκρατική πολιτειότητα, βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού και ακαδημαϊκού διαλόγου (Biesta, 2019· Sokoloff, 2020). Η συζήτηση για τα «κοινά» στην εκπαίδευση συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη της ενεργούς πολιτειότητας, διότι προωθεί τη λογική της συνδιαμόρφωσης και της συναπόφασης. Η κύρια διαφοροποίηση στα «κοινά» σε σχέση με άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι, ότι δεν υπάρχει ενδεδειγμένος τρόπος για το πώς θα ληφθεί μια απόφαση, αλλά το τι προάγεται μέσα στη διαδικασία λήψης της (Bollier & Helfrich, 2019).

Γενικότερα, στα «κοινά» δεν υπάρχουν συγκεκριμένες συνταγές για την επιτυχία ενός εγχειρήματος, αλλά υπάρχουν πρακτικές, με τις οποίες δημιουργείται ένα πλαίσιο κοινωνικής ζωής σε μια διαφορετική βάση (Bollier & Helfrich, 2019). Για τη δημοκρατία των «κοινών», η από κοινού λήψη απόφασης αποτελεί το «λάδι που λιπαίνει τον τροχό» (Coy, 2003). Το ζήτημα της επιλογής και ειδικότερα της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων μπορεί να πραγματοποιηθεί στη σχολική κοινότητα μέσα από την παιδαγωγική πρακτική των συνελεύσεων. Στην κατεύθυνση αυτή, οι συνελεύσεις αποτελούν μία πολύτιμη πρακτική στην εκπαιδευτική πράξη, που συνδέεται με πολλαπλές δεξιότητες, όπως είναι η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων.

Βεβαίως, όπως και στον ισότιμο διάλογο, θα πρέπει να δοθεί περαιτέρω έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Δηλαδή, στην ενασχόληση των παιδιών με εναλλακτικούς τρόπους συνδιαλλαγής και όχι αποκλειστικά με τα πορίσματα της κάθε συνέλευσης. Μέσα από τις συνελεύσεις προσφέρεται ένα αξιόπιστο όραμα για την αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίοι συχνά έχουν διαφορετικές απόψεις. Στα περισσότερα εγχειρήματα οι συνελεύσεις έχουν συγκεκριμένη δομή, τρόπο λήψης αποφάσεων και γίνονται σε προγραμματισμένη ώρα εντός της εβδομάδας (βλ. Hore, 2018).

Πώς συναποφασίζουν τα παιδιά

Στην ενότητα αυτή, σε πρώτο επίπεδο σκιαγραφούνται οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να λειτουργήσουν οι συνελεύσεις. Έπειτα, παρουσιάζονται επιλεγμένες εμπειρικές και βιβλιογραφικές μελέτες όσον αφορά στους τρόπους αξιοποίησης των παιδικών συνελεύσεων. Η διάκριση που επιλέγεται εδώ, γίνεται σε σχέση με το είδος της συνέλευσης και τον τρόπο λήψης απόφασης. Ο όρος της «συνέλευσης» προτιμήθηκε σε σχέση με αυτούς του «συμβουλίου», της «ολομέλειας» και της «διαβούλευσης» διότι είναι πιο κοντά στη μετάφραση του αγγλοσαξονικού όρου 'assembly' (συνέλευση, συγκέντρωση) ο οποίος χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία σε κοινωνικά κινήματα αλλά και σε συνεταιριστικά εγχειρήματα (Stavrides, 2015).

Η διάκριση έχει γίνει ως εξής: η αντιπροσωπευτική (ψηφοφορία), η αμεσοδημοκρατική (ομοφωνία) και η σοσιακρατική (ομόφωνη συγκατάθεση) συνέλευση. Η αντιπροσωπευτική

συνέλευση αποτελεί τον πιο διαδεδομένο τρόπο πραγματοποίησης των συνελεύσεων στα συμβατικά σχολεία. Τέτοιου είδους εγχειρήματα ενθαρρύνονται τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες και απευθύνονται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο θεσμός των δεκαπενταμελών συμβουλίων υπάρχει εδώ και πολλές δεκαετίες, παρ' όλα αυτά ο τρόπος που λειτουργούν δεν αφορά σε καμία περίπτωση στη λήψη απόφασης μέσω της συναπόφασης και την προώθηση της δημοκρατικής συνύπαρξης. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από τους/τις πιο «δημοφιλείς» μαθητές/ριες, οι οποίοι/ες δεν εκπροσωπούν απαραίτητα τις ανάγκες των υπολοίπων (Maxwell & Tanchuk, 2017).

Επίσης, οι συνελεύσεις που βασίζονται στην πλειοψηφία με τη συμμετοχή όλων των παιδιών, έχουν υιοθετηθεί από πολλά δημοκρατικά και εναλλακτικά σχολεία, καθώς αποτελούν τον «κυρίαρχο κανόνα» (Hope, 2018). Μέσα από την οπτική της ομότιμης διακυβέρνησης, η διαδικασία της συνέλευσης δεν συνεπάγεται διαμάχες, ατελείωτες συζητήσεις, αντεπιχειρήματα, νικητές/ριες και ηττημένους/ες, αλλά αποτελεί μια δημιουργική σύνθεση των προτάσεων, ώστε όλοι/ες να είναι σε έναν βαθμό ικανοποιημένοι/ες.

Επίσης, έχει σημασία να προάγεται η αμεσοδημοκρατική οπτική, ώστε, όχι μόνο να ακούγονται όλες οι φωνές, αλλά και να εξετάζονται με απώτερο σκοπό την από κοινού λήψη ενημερωμένων και δίκαιων αποφάσεων που έχουν ως βάση τους το πνεύμα της ομοφωνίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι μια αμεσοδημοκρατική συνέλευση στο Μικρό Δέντρο, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να αποφασίσουν για την επίσκεψη που θα έκαναν την επόμενη μέρα. Επτά παιδιά ήθελαν να πάνε στο πάρκο και δύο παιδιά να πάνε στην παραλία. Τα δύο παιδιά ήταν στεναχωρημένα και, ενώ φαινόταν ότι ήταν αδύνατο να βρεθεί ένα σημείο τομής, κάποια παιδιά από την πλειοψηφία πρότειναν να πάνε και στα δύο μέρη, αλλά να ξοδέψουν παραπάνω χρόνο στο πάρκο. Τότε όλοι/ες συμφώνησαν ομόφωνα (Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018).

Μία ακόμη επιλογή που ενδείκνυται, είναι η σοσιακρατική μέθοδος, η οποία βασίζεται στη συλλογική συγκατάθεση που προκύπτει μέσα από μία ομάδα ή επιμέρους ομάδες εργασίας. Στις ομάδες εργασίας όλα τα παιδιά καταθέτουν τις προτάσεις τους σε κυκλική σειρά (roundspeak). Έτσι, δίνεται χώρος να ακουστεί η φωνή όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των ντροπαλών και των αποκλεισμένων λόγω εθνικής ή

«πολιτισμικής προέλευσης», φύλου και οικονομικού υποβάθρου. Στη διαδικασία αυτή δεν υπάρχει η έννοια της συμφωνίας και της διαφωνίας, αλλά προτιμώνται οι όροι της συγκατάθεσης (consent) και της ουδέτερης στάσης ή μη αντίρρησης (objection) (Gögl & Kittinger, 2020).

Η λογική της σοσιακρατίας είναι, ότι η συγκατάθεση δεν σημαίνει απαραίτητως και επικράτηση της πρώτης επιλογής κάποιου/ας. Δείχνει την προθυμία του/της να συνεργαστεί. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι η ανταλλαγή πληροφοριών μέσα στις ομάδες διά επιλεγμένων εκπροσώπων, οι οποίοι/ες μετακινούνται από ομάδα σε ομάδα για να επικοινωνήσουν τις επιμέρους προτάσεις των ομάδων με σκοπό να μπορούν όλοι/ες να δώσουν τη συγκατάθεσή τους σε κάτι συγκεκριμένο. Η ερώτηση που οφείλουν να κάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες στον εαυτό τους είναι η εξής: «είναι μια πρόταση που μπορώ να ζήσω με αυτή;» (Bollier & Helfrich, 2019).

Η διαφορά μεταξύ των δύο προσεγγίσεων συνίσταται στο ότι η λήψη απόφασης μέσω συγκατάθεσης αναζητά μία καλή απόφαση που μπορεί να δοκιμαστεί και να βελτιωθεί σταδιακά, ενώ η ομοφωνία αναζητά την καλύτερη απόφαση για έναν σκοπό (Bollier & Helfrich, 2019). Μέσω της αμεσοδημοκρατικής και της σοσιακρατικής συνέλευσης μετριάζονται οι απόψεις, το «εγώ» μετατρέπεται σε «εμείς» και δημιουργούνται συνθήκες διαπραγμάτευσης μεταξύ των παιδιών.

Η αμεσοδημοκρατική και η σοσιακρατική οπτική συναντώνται στη λογική του όρου της «επικοινωνιακής δράσης» του Jürgen Habermas (1987). Η επικοινωνιακή δράση αποτελεί ένα είδος δράσης που συμβαίνει όταν τα άτομα εμπλέκονται σε ένα γνήσιο, ανοιχτό διάλογο ή μια (ποιοτικότερη) συνομιλία. Ακριβέστερα, οι άνθρωποι εμπλέκονται σε μια διαδικασία επικοινωνιακής δράσης, όταν κάνουν μια συνειδητή και σκόπιμη προσπάθεια να φτάσουν σε (α) μία διαθεματική συμφωνία αξιοποιώντας τις ιδέες των συμμετεχόντων/ουσών ως βάση για (β) μία αμοιβαία κατανόηση της οπτικών γωνιών προκειμένου να επιτευχθεί (γ) μία μη αναγκαστική συναίνεση για το τι πρέπει να κάνουν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Habermas, 1987· Kemmis, McTaggart & Nixon, 2013).

Ένα επιμέρους εγχείρημα εφαρμογής συνελεύσεων είναι το Anchor Project, το οποίο είχε έδρα την Κότια, μια φτωχή περιοχή στο Σάο Πάολο της Βραζιλίας. Το εγχείρημα αυτό είναι περισσότερο γνωστό για την ανοιχτότητα που είχε ως κοινότητα μάθησης και τη σύνδεσή

του με την τοπική κοινωνία, καθώς πολλές από τις δράσεις του προωθούσαν τη μάθηση πέρα από τα τείχη του σχολείου. Επιπροσθέτως, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα μέσα από διαδικασίες συναπόφασης να διαλέξουν τι θα ήθελαν να μάθουν και οι αποφάσεις λαμβανόταν εφόσον όλοι/ες συμφωνούσαν. Μια διαδικασία που αξιοποιήθηκε, ήταν η μέθοδος με τον πίνακα ανακοινώσεων, όπου τα παιδιά αναρτούσαν σημειώσεις για τα ζητήματα που ήθελαν να τεθούν υπό συζήτηση στην επόμενη συνάντηση (Singer, 2017).

Στις συνελεύσεις των σχολείων τύπου Sudbury, τα παιδιά λαμβάνουν αποφάσεις για ζητήματα, όπως είναι η διακυβέρνηση του σχολείου συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων σχολικής ύλης, συμπεριφορών των παιδιών, προσλήψεων και απολύσεων προσωπικού, προϋπολογισμού καθώς και ζητημάτων σχετικών με τις εβδομαδιαίες βάρδιες καθαριότητας. Σε μία κριτική εθνογραφική ανάλυση (Wilson, 2015), τα σχολεία αυτού του τύπου επικρίθηκαν ότι αντιφάσκουν. Ενώ οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιστέκονται ρητώς στις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και πρακτικές, σε ένα μικροεπίπεδο της καθημερινής ρουτίνας, ο νεοφιλελευθερισμός έγινε φανερός μέσα στα λόγια τους περί αξιοκρατίας, επιλογής, επιχειρηματικότητας αλλά και του σχολείου ως ιδιωτικού αγαθού.

Σε μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση (Pache-Hébert, Jutras & Guay 2014) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συνελεύσεις στοχεύουν σε δημοκρατικές πρακτικές. Εντούτοις, η πραγματική δημοκρατία στην εφαρμογή της παραμένει μία πρόκληση. Ο τρόπος που προσεγγίζουν το ζήτημα της δημοκρατίας οι ερευνητές/ριες δίνει είναι περισσότερο προσανατολισμένος στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στη δέσμευση των ίδιων ότι οι συνελεύσεις δεν είναι κάτι αποσπασματικό και ασυνεχές με τη σχολική ζωή και, τέλος, στη λειτουργία του σχολείου ως μιας ολότητας, όπου όλοι/ες συμβάλλουν και διαμορφώνουν καλύτερες συνθήκες συνύπαρξης.

Σε μία ακόμη συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση, οι Griebner και Novak (2012) ερεύνουν τα χαρακτηριστικά που έχουν οι συνελεύσεις και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά. Στα αποτελέσματά τους φάνηκε ότι τα παιδιά επωφελούνται, καθώς αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες κι αυτό έχει θετική επίδραση στις σχέσεις μεταξύ τους αλλά και σε αυτές με τον εκπαιδευτικό. Τα χαρακτηριστικά που κάνουν τις συνελεύσεις αποτελεσματικές, αφορούν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στο εάν υπάρχουν διαδικασίες εκπροσώπησης, στη συχνότητα και τη διάρκεια, στον τρόπο που ο/η

εκπαιδευτικός βοηθάει και ενισχύει τα παιδιά και, τέλος, στην κατάρτιση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών στον χειρισμό της συνέλευσης.

2.2.3. Ομότιμη υπευθυνότητα

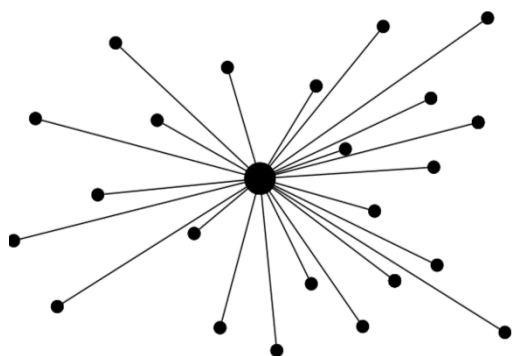
Η Ομότιμη υπευθυνότητα ως πρακτική αντλεί στοιχεία από τη δυναμική P2P. Όπως αναφέρθηκε και στη ενότητα «Η έννοια της ομοτιμίας», η δυναμική P2P στηρίζεται στο ελεύθερο μοίρασμα πληροφοριών μέσω το διαδικτύου, αλλά υπάρχει η δυνατότητα να αφορά και σε κάθε κοινωνική διαδικασία. Αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης και σκέψης της κοινωνικής ζωής. Είναι, επίσης, μία πολιτική και κοινωνική καινοτομία για ανθρώπους που, όχι μόνο οραματίζονται, αλλά και συνεισφέρουν σε μια κοινωνία που γνωρίζει να μοιράζεται και να είναι αλληλέγγυα στα μέλη της (Bauwens κ.ά, 2019).

Επιπλέον, η έννοια της πειθαρχικής εξουσίας του Foucault (2011) αναδεικνύει το ρόλο του πανοπτικού, μιας μεταφορικής αρχιτεκτονικής δομής. Στο πανοπτικόν, ένα κεντρικό παρατηρητήριο επιτρέπει τη συνεχή επιτήρηση όλων των κρατούμενων σε μια κυκλική διάταξη. Παρομοίως, στα σχολεία οι μαθητές/ριες συχνά αισθάνονται υπό συνεχή επιτήρηση, γνωρίζοντας ότι παρακολουθούνται από τους/τις καθηγητές/ριες, τους/τις συμμαθητές/ριες τους, ακόμη και από τους ίδιους τους εαυτούς τους. Αυτή η εσωτερικευμένη επιτήρηση οδηγεί στην αυτορρύθμιση, καθώς οι μαθητές/ριες τροποποιούν τη συμπεριφορά τους, ώστε να συμμορφώνονται με τις κοινωνικές προσδοκίες.

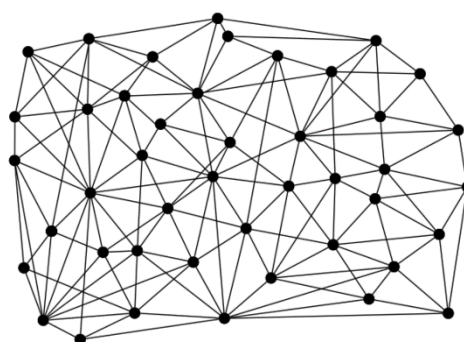
Η P2P είναι πρωτίστως ένα σχεσιακό δυναμικό, στο οποίο οι άνθρωποι (με ή χωρίς υπολογιστές) μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους απευθείας, χωρίς να χρειάζεται να ζητήσουν την άδεια οποιουδήποτε ανώτερου και, ως εκ τούτου, μπορούν να αυτο-οργανωθούν από κάτω-προς-τα-πάνω. Αυτό συμβαίνει μέσω της συνεργασίας με σκοπό την εκπλήρωση ενός κοινού καθήκοντος και τη συνδημιουργία ενός κοινού αγαθού με αυτονομία στη λήψη αποφάσεων.

Ουσιαστικά, η Peer-2-Peer αποτελεί μια μετάβαση από τον πανοπτισμό στον ολοπτισμό. Ο πανοπτισμός είναι ο τρόπος με τον οποίο διανέμεται η γνώση με ιεραρχικό τρόπο. Όποιος βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας έχει πλήρη εικόνα του τι συμβαίνει σε κάθε οργανισμό/πλαίσιο/σχολική τάξη και έχει περισσότερες ευθύνες σε σχέση με τον έλεγχο της (βλ. Bauwens κ.ά., 2019).

Σε μια συμβατική σχολική τάξη, είθισται ο/η εκπαιδευτικός να είναι αυτός/ή που κατέχει τις γνώσεις και λαμβάνει τις αποφάσεις. Αντίθετα, στη λογική του ολοπτισμού οι συμμετέχοντες/ουσες εκφράζουν την άποψή τους, συμβάλουν στη μετάδοση της μάθησης και συμμετέχουν υπεύθυνα με τις αποφάσεις τους στο πλαίσιο. Για την ανάγκη της παρούσας έρευνας, η μεταφορά στοιχείων P2P στη σχολική τάξη ονομάστηκε «ομότιμη υπευθυνότητα».



Εικόνα 5: Πανοπτισμός



Εικόνα 6: Ολοπτισμός

Με λίγα λόγια, δοκιμάστηκε ένα μοντέλο στο οποίο τα παιδιά έχουν οριζόντια γνώση, όχι μόνο για να γνωρίζουν τι κάνουν τα υπόλοιπα και να μπορούν να αλληλοβοηθηθούν (βλ. 2.1.1), αλλά και για να έχουν την ευθύνη της εποπτείας μιας απόφασής τους, είτε κατά την έμπρακτη εφαρμογή της, είτε στην περίπτωση της αναγκαιότητας παρέμβασης χωρίς τη διαμεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού. Σε σύγκριση με τις υπόλοιπες παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών που αναπτύχθηκαν παραπάνω, η ομότιμη υπευθυνότητα δεν έχει αξιοποιηθεί ως όρος στη βιβλιογραφία, αλλά δημιουργήθηκε μέσα από την ανάγκη περιγραφής μιας παιδαγωγικής πρακτικής, στην οποία τα παιδιά μαθαίνουν να έχουν ευθύνες και να αυτορρυθμίζονται.

Βεβαίως, δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι στην «κανονικότητα» του σχολικού βίου ο/η εκπαιδευτικός έχει τη νομιμότητα να λαμβάνει αποφάσεις και να ασκεί τον έλεγχο, όπως αυτός απεικονίζεται στην έννοια του πανοπτισμού. Για τον Foucault υπάρχουν συγκεκριμένες κανονικότητες που καθορίζουν τι μπορεί να ειπωθεί και από ποιον σε συγκεκριμένες συνθήκες (May, 2019). Αν οι αποφάσεις δεν εκφέρονται από τις αρμόζουσες αρχές τότε απλώς, δεν αναγνωρίζονται. Όπως γράφει ο May (2019: 83), «(...) θα ήταν σαν να

σηκωνόταν ένας θεατής στην αίθουσα του δικαστηρίου για να κηρύξει τον κατηγορούμενο ένοχο ή αθώο».

Η δικαιοδοσία του να αποκτήσει ένας/μία μαθητής/ρια θέση ευθύνης, ώστε να κάνει συστάσεις στα υπόλοιπα για ησυχία και για απόδοση ποινών, θα μπορούσε να παραλληλιστεί με την παραπάνω διατύπωση. Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας, καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, έγιναν διάφοροι πειραματισμοί σε σχέση με το πώς τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες. Οι πειραματισμοί αυτοί προήλθαν κατά κύριο λόγο μέσα από τις προτάσεις των ίδιων των παιδιών στις τακτικές συνελεύσεις.

Τον πρώτο καιρό, συναποφασίστηκε ένα πλαίσιο στο οποίο υπήρχε υπεύθυνος/η μάσκας, υπεύθυνος/η ησυχίας και δικαστήριο. Στην πορεία, υπήρξε η απόφαση για την ύπαρξη καθημερινής ασυλίας από τον εκπαιδευτικό. Μετέπειτα, όλα αυτά αντικαταστάθηκαν από τον/την βοηθό δασκάλου. Ειδικότερα:

-Ο/Η υπεύθυνος/η μάσκας είχε ευθύνη και δικαίωμα να πει στα άλλα παιδιά να φοράνε τη μάσκα τους.

-Ο/Η υπεύθυνος/η ησυχίας έκανε παρατηρήσεις σε όποιο παιδί ενοχλούσε στο μάθημα.

-Το δικαστήριο αποτελούνταν από μία επιτροπή τριών παιδιών που συναποφάσιζε και επέβαλε ποινές στους πιο «άτακτους» της ημέρας.

-Η ασυλία δινόταν από τον εκπαιδευτικό στο παιδί που φερόταν πιο υποδειγματικά για την ημέρα εκείνη και σήμαινε ότι θα μπορούσε να καθίσει σε όποια θέση ήθελε την επόμενη μέρα.

Οι υπεύθυνοι/ες μάσκας και ησυχίας καθώς και τα μέλη της επιτροπής του δικαστηρίου ορίζονταν έπειτα από ψηφοφορία στο τέλος της κάθε ημέρας. Συγκεκριμένα, γινόταν με υποβολή υποψηφιότητας και ψηφοφορία με ανάταση χειρός. Έτσι, για παράδειγμα, καθημερινά ο εκπαιδευτικός/ερευνητής απηύθυνε στους/στις μαθητές/ριές του το ερώτημα «ποιος/α θα ήθελε να είναι υπεύθυνος ησυχίας;».

Ο/Η «βοηθός δασκάλου» αναφέρθηκε και στην ενότητα που αφορά την παιδαγωγική πρακτική της ομότιμης μάθησης. Ο/Η μαθητής/ρια ως βοηθός είχε το δικαίωμα και καθήκον να μεταφερθεί στην έδρα του δασκάλου. Η ευθύνη ήταν μεγάλη όταν είχε να καθοδηγήσει τους/τις συμμαθητές/ριές του σε ένα μάθημα. Γνώριζε ήδη από την προηγούμενη ημέρα για

το καθήκον που έπρεπε να φέρει σε πέρας και έπρεπε να έχει προετοιμαστεί καταλλήλως. Ως προς το τελευταίο, ήταν αρκετά βοηθητικό το γεγονός, ότι στα περισσότερα μαθήματα ο εκπαιδευτικός/ερευνητής και οι μαθητές/ριες δούλευαν με τη λογική της «ανεστραμμένης τάξης». Άρα, η ύπαρξη του ρόλου αυτού έδινε ένα παραπάνω κίνητρο για να προετοιμαστεί και να συμμετέχει στη διδασκαλία ο/η βοηθός δασκάλου. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο/η βοηθός δασκάλου συντόνιζε την τάξη σαν να είναι ο/η πραγματικός εκπαιδευτικός.

Αξιοποίηση της σχολειοποίησης

Η ενότητα αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά σε μία πρόταση ερμηνείας μέσα από την έννοια του «σχολειοποιημένου νου», του τρόπου που γίνονται τα πράγματα στο σχολείο και το δεύτερο, στον τρόπο που αξιοποιείται ο «σχολειοποιημένος νους» μέσα από την παιχνιδοποίηση των δεξιοτήτων.

2.3. Παιχνιδοποίηση των δεξιοτήτων και των αξιών

*Κάθε σχέση ηγεμονίας είναι μια κατεξοχήν παιδαγωγική σχέση
Antonio Gramsci (1973)*

Στο πρώτο μέρος της διατριβής κατέστη σαφές ότι η συμμετοχή ενός ατόμου σε ένα εγχείρημα των «κοινών» προϋποθέτει την εθελούσια συμβολή του σε αυτό. Χαρακτηριστικά, κανείς δεν είναι υποχρεωμένος να συμμετέχει στην τοπική αυτοοργάνωση πολιτών. Ωστόσο, είναι υποχρεωτικό και κατοχυρωμένο θεσμικά κάθε παιδί να πηγαίνει στο σχολείο. Συνεπώς, αυτή η συνθήκη της υποχρεωτικότητας της φοίτησης μίας ολόκληρης ηλικιακής ομάδας, παιδιών και νέων, στο σχολείο είναι εξ ορισμού προβληματική για την εφαρμογή των «κοινών» στην εκπαίδευση. Το επιχείρημα δεν αφορά στη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση, αλλά κυρίως, στην υποχρεωτικότητα φοίτησης των παιδιών στο σχολείο.

Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα, υπήρξε η διαπίστωση ότι οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/ριες είχαν μία προκαθορισμένη εικόνα για το τι είναι εκπαίδευση, τι είναι γνώση, τι είναι σχολείο (βλ. 4.1.). Αποκαλύφθηκαν μετατοπίσεις στην εικόνα των παιδιών, αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αλλάξουν ριζικά κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Η εικόνα που είχαν οι μαθητές/ριες αφορούσε στην εσωτερικευμένη ιδιότητα του πώς –πρέπει να– γίνονται τα πράγματα στο σχολείο ή αλλιώς, όπως περιγράφηκε παραπάνω, στην εσωτερικευμένη ιδιότητα του σχολειοποιημένου νου. Κάποια από τα στοιχεία που έγιναν αντιληπτά από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή μετά τον πρώτο χρονικό διάστημα στην τάξη,

ήταν η έμφαση που δίνουν τα παιδιά στους βαθμούς, η πειθάρχηση με φωνές και ο ανταγωνισμός. Όλα αυτά αποτελούσαν την καθημερινότητα και λειτουργούσαν ως εμπόδια στη μεταφορά της λογικής των «κοινών» στη σχολική τάξη.

Δεν ήταν εύκολο, ακόμη κι έπειτα από συζητήσεις και δράσεις, να αλλάξει η εγκαθιδρυμένη εικόνα των παιδιών για την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η σημαντικότητα των βαθμών ήταν κάτι που είχαν εσωτερικεύσει πολύ πριν από την έρευνα και θεωρούσαν ως αναπόσπαστο μέρος του σχολικού τους βίου. Παρά το γεγονός, ότι αυτή η διαπίστωση ήταν απολύτως απογοητευτική, δεν άλλαξε την απόφαση του εκπαιδευτικού/ερευνητή να προάγει στοιχεία της λογικής των «κοινών» στη σχολική πραγματικότητα των παιδιών. Το ζήτημα ήταν να παρέμβει στο υπάρχον πλαίσιο και να ανιχνεύσει τα όρια, για να προσπαθήσει σταδιακά να τα μετατοπίσει.

Αξίζει να τονιστεί ότι δεν είναι δυνατόν όλες οι πτυχές της σχολικής γνώσης να έχουν νόημα. Κάποια πράγματα είναι κατεξοχήν πληκτικά και υπάρχει δικαιολογημένη άρνηση από τα παιδιά να εμπλακούν σε αυτά (Χρυσ αφίδης, 2006). Για την προώθηση ενός πλαισίου ευθύνης στη σχολική εκπαίδευση, χρειάζονται πρακτικές, οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν δέσμευση, χωρίς αυστηρή επιβολή, με σκοπό να αυξηθούν οι πιθανότητες συμμετοχής των μαθητών/ριών στις δραστηριότητες. Αυτή η συνθήκη θα μπορούσε να ευνοήσει τα παιδιά που δείχνουν «απάθεια» στη σχολική καθημερινότητα. Μια τέτοια συνθήκη θα μπορούσε να ευνοήσει στην εσωτερίκευση και μετέπειτα στην εξωτερίκευση αξιών των «κοινών».

Είναι σημαντικό να τονιστεί εκ νέου ότι η παιχνιδοποίηση είναι μία μεταβατική πρακτική που αξιοποιήθηκε σε μία παρούσα συνθήκη συμβατικού σχολικού πλαισίου και δεν υποστηρίζεται ως πρακτική σε μια συνθήκη όπου έχουν εγκαθιδρυθεί ήδη στοιχεία συνεργασίας, φροντίδας και δημιουργικότητας.

Ο Van Vugt (2009), υποστηρίζει ότι για να αποφευχθεί μία «τραγωδία των μη ρυθμισμένων πόρων» (βλ. Ostrom, 1990) πρέπει να υπάρχει μια δομή κινήτρων που να επιβραβεύει τη διαχείριση και να τιμωρεί την υπερβολική χρήση του πόρου. Αυτή ήταν η αφορμή για να αξιοποιηθεί η «παιχνιδοποίηση» (gamification).

Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση ορίζεται ως η χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε μη παιγνιώδη πλαίσια (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011). Αξιοποιώντας στοιχεία

παιχνιδιού σε καθημερινές διαδικασίες, η μάθηση μπορεί να γίνει περισσότερο ελκυστική. Μέσω της παιχνιδοποίησης, η σχολική πραγματικότητα μετατρέπεται σε ένα μέρος όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσω ενός διασκεδαστικού συστήματος επιβράβευσης και ποινής. Αν εξαιρεθούν τα παιγνιώδη στοιχεία, η λογική αυτή δεν μοιάζει άγνωστη στο συμβατικό σχολείο.

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι η παιχνιδοποίηση δεν είναι ασύμβατη με τη λογική των «κοινών». Δεν είναι λίγα τα εγχειρήματα των «κοινών» τα οποία την αξιοποιούν. Η Ng με την ομάδα της (2023) χρησιμοποιεί τεχνικές παιχνιδοποίησης και 3D οπτικοποίησης για να διαμορφώσει μία καλύτερη εικόνα για τις ανάγκες των πολιτών για τον συμμετοχικό σχεδιασμό μιας γειτονιάς στο Hong Kong.

Η τράπεζα χρόνου, μια ανταλλακτική μορφή οικονομίας, είναι ένα ακόμη ανταποδοτικό σύστημα που παραπέμπει στην παιχνιδοποίηση (Davidová, Sharma, McMeel & Loizides., 2022). Συγκεκριμένα, η τράπεζα χρόνου επιτρέπει στους ανθρώπους να ανταλλάσσουν υπηρεσίες με άλλους στην κοινότητά τους, χωρίς να χρησιμοποιούν παραδοσιακό νόμισμα. Αντί για χρήματα, ο χρόνος χρησιμοποιείται ως μονάδα ανταλλαγής. Σε ένα σύστημα τράπεζας χρόνου, τα άτομα προσφέρουν το χρόνο και τις δεξιότητές τους για να βοηθήσουν άλλους. Σε αντάλλαγμα κερδίζουν «μονάδες χρόνου» που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να λάβουν βοήθεια ή υπηρεσίες από άλλους στο δίκτυο (Wilson, 2015).

Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, το αλληλέγγυο σχολείο «Μεσοποταμία» αξιοποιεί τη λογική της «Τράπεζας χρόνου», δηλαδή, ένα δίκτυο ανταλλαγής υπηρεσιών και προϊόντων μεταξύ των μελών της χωρίς χρήματα (Κιουρkiolis, 2023). Για παράδειγμα, μία εκπαιδευτικός που έχει εργαστεί πενήντα (50) ώρες μπορεί να αξιοποιήσει τις «μονάδες» του χρόνου λαμβάνοντας κάποια υπηρεσία ως ανταλλαγή αντί για χρήματα. Βέβαια, όλα αυτά δεν θα ήταν εφικτό να συζητηθούν αποπλαισιωμένα από την αλληλέγγυα μορφή οργάνωσης μεταξύ των μελών του εγχειρήματος αυτού, διότι η αξιοποίηση της λογικής αυτής δεν έχει ωφελιμιστικούς σκοπούς.

Στην παρούσα έρευνα, η παιχνιδοποίηση αξιοποιήθηκε σε διαδικασίες μάθησης αλλά και διακυβέρνησης. Αναφορικά με τις διαδικασίες μάθησης και γνώσης η παιχνιδοποίηση λογίστηκε ως ένας μη αυταρχικός τρόπος παρότρυνσης και αύξησης της δέσμευσης των παιδιών για τη συνέχιση μίας εργασίας μέσα από την αξιοποίηση της παιγνιώδους

ανατροφοδότησης και της βαθμοθηρίας. Έμφαση δόθηκε στην προαγωγή αξιών και δεξιοτήτων **κι** όχι στο γνωστικό κομμάτι. Να τονιστεί ότι η παιχνιδοποίηση αξιοποιήθηκε μόνο σε επίπεδο συλλογικών κι όχι ατομικών εργασιών. Συγκεκριμένα, δινόταν από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή άμεση ανατροφοδότηση σε κοινή θέα (στον πίνακα) για ζητήματα, όπως συνεργασίας, αλληλεγγύης (προς τα πιο αδύναμα μέλη της ομάδας), δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Αναφορικά με ζητήματα διακυβέρνησης, η παιχνιδοποίηση σχετίστηκε με διαδικασίες αυτορρύθμισης και λειτούργησε ως μια εναλλακτική και μη βίαιη μορφή πειθάρχησης. Η αυστηρή πειθάρχηση και οριοθέτηση με φωνές αντικαταστάθηκε από μία διαδικασία που έμοιαζε με παιχνίδι.

Έχει ασκηθεί αρκετή κριτική γύρω από την πρακτική της παιχνιδοποίησης (Bogost, 2014· Fuchs, 2014β· Korpec & Pacewicz, 2015· Woodcock & Johnson, 2017). Εξάλλου, η παιχνιδοποίηση δεν θα μπορούσε να ιδωθεί ως μια κατάλληλη πρακτική για τη συνδιαμόρφωση μιας σχολικής τάξης ως κοινό. Η πρακτική αυτή χρησιμοποιήθηκε, επειδή υπήρχε έντονο το φαινόμενο της σχολειοποίησης του νου και των κακών σχέσεων των παιδιών. Συγκεκριμένα, η παιχνιδοποίηση λειτούργησε ως μια πρακτική μετάβασης από μία συμβατική σχολική πραγματικότητα σε μία πιο δημοκρατική συνθήκη. Έτσι, εφαρμόστηκε περισσότερο στην αρχή της σχολικής χρονιάς κι έπειτα μεμονωμένα σε περιόδους που υπήρχαν ζητήματα άρνησης συνεργασίας από μερικά παιδιά.

Παρακάτω, παρουσιάζονται εν συντομία οι κίνδυνοι που μπορεί να προκύψουν στην εκπαίδευση από την παιχνιδοποίηση, όπως α) οι συμπεριφοριστικές πρακτικές (Bogost, 2014) β) η χειραγώγηση των υποκειμένων (Bogost, 2014 Fuchs, 2014β· Korpec & Pacewicz, 2015· Woodcock & Johnson, 2017) και γ) τα εξωτερικά κίνητρα (Πανταζίδης & Αυγουστάκη, 2019).

α) Συμπεριφοριστικές πρακτικές

Ο λόγος που αξιοποιήθηκε μία συμπεριφοριστική προσέγγιση, όπως τα «κοινά» σε ένα δημοκρατικό εγχείρημα, συνδέεται εν πολλοίς με το γεγονός ότι οι μαθητές/ριες γνώριζαν ήδη να λειτουργούν με έναν πολύ συγκεκριμένο, αρκετά σχολειοποιημένο τρόπο. Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, έμοιαζε παράδοση κάθε προσπάθεια μεταφοράς στοιχείων

μιας λογικής σε ένα τόσο έντονα προκαθορισμένο πλαίσιο δράσης, και δη στη δημόσια εκπαίδευση, όπου τα πράγματα γίνονται διαχρονικά με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

Η εμπλοκή σε μια διαδικασία που, εκτός από την περιέργεια και τη διασκέδαση, μπορεί να κάνει τον/την συμμετέχοντα/ουσα να νιώσει σημαντικός/ή για την κοινότητα, αποτελεσματικός/ή στους στόχους που θέτει και δεσμευμένος/ή καθ' όλη την πορεία της, είναι ο τρόπος για να μετατρέψει κανείς το εξωτερικό κίνητρο σε εσωτερικό (Rigby, 2014). Δεν έχει να κάνει μόνο με τη διασκέδαση, αλλά και με το υποκειμενικό βίωμα και τη δυνατότητα που δίνεται στον/στη συμμετέχοντα/ουσα να συνεχίσει να εμπλέκεται στη διαδικασία. Η παιχνιδοποίηση εξυπηρετεί τον/τη «σχεδιαστή/ρια» της δράσης στην προσπάθειά του/της να δεσμεύσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες έτσι, ώστε να μην χρειάζονται πια τις εξωτερικές ανταμοιβές, για να επιστρέφουν στη δραστηριότητα. Ουσιαστικά, η παιχνιδοποίηση μπορεί να προσφέρει την ψυχολογική ευφορία και την ικανοποίηση μέσα από τη συμμετοχή.

Η χρήση της παιχνιδοποίησης μπορεί να αλλάξει την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, μετατρέποντάς τη από σχέση κυριαρχίας σε πιο ρευστή και λιγότερο συγκρουσιακή σχέση. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει στο θέμα της μετάδοσης των νορμών και των αξιών και, κυρίως, των συμπεριφορικών αξιών, οδηγώντας για παράδειγμα, τα παιδιά να θεωρήσουν ότι «είναι καλό να συμπεριφέρονται έτσι» ή αντιθέτως, ότι «δεν είναι καλό να αντιδρούν με τέτοιο τρόπο» (Joule & Beauvois, 2016). Συνεπώς, η αξιοποίηση στοιχείων παιχνιδιού παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με τους λόγους και τους τρόπους που μια πράξη επηρεάζει τα άλλα άτομα (Nicholson, 2015).

β) Χειραγώγηση των υποκειμένων

Ευρύτερα στην εκπαίδευση, η παιχνιδοποίηση αντιμετωπίζεται ως ένα συμπεριφοριστικό παιχνίδι, όπως αυτό του καρότου με το καλάμι, καθώς ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει τιμωρώντας ή ανταμείβοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Το «περιτύλιγμα» που τοποθετείται με την παιχνιδοποίηση είναι τόσο ισχυρό που μπορεί να προκαλέσει τα υποκείμενα να προβούν σε αδιανόητες πράξεις (Πανταζίδης & Αυγουστάκη, 2019).

Βέβαια, το γεγονός της χειραγώγησης ήδη ενυπάρχει στην εκπαίδευση, η οποία είναι ένας χώρος ιδεολογικά προσανατολισμένος. Εξυπηρετεί τα συμφέροντα της εξουσίας,

νομιμοποιεί τι είναι έγκυρο ως γνώση και μεταβιβάζει τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας (Giroux, 2010), όπως κυρίαρχες πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές τάσεις (Apple, 2004).

Κάθε εκπαιδευτική πρακτική είναι επιβολή μίας πολιτισμικής αυθαιρεσίας από μία αυθαίρετη εξουσία (Bourdieu & Passeron, 2019). Από τη μία, η μετατόπιση και η ελαχιστοποίηση των περιορισμών που προσφέρει η παιχνιδοποίηση δεν συνιστούν απελευθέρωση (Foucault, 2011), αλλά από την άλλη, αυτή αξιοποιήθηκε ως προσωρινή μεταβατική λύση. Εξάλλου, δεν υπάρχει καμία κοινωνική πρακτική που να μη διέπεται από σχέσεις εξουσίας (Bernstein, 2015).

Οι Joule και Beauvois (2016) στο βιβλίο τους «Περί Χειραγώγησης» θεωρούν ότι θα πρέπει αυτός που αποφασίζει να κάνει αυτό που του ζητείται να κάνει, να μην αισθάνεται ότι δεσμεύεται από την απόφασή του να το κάνει. Στην περίπτωση όμως αυτή, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει ότι δεν ήταν πράγματι ελεύθερος να λάβει την απόφαση αυτή, η οποία ουσιαστικά, του επιβλήθηκε. Είναι αλήθεια ότι κανείς στην πραγματικότητα δεν αρνείται την ελευθερία, ακόμη κι όταν προσφέρεται από αυτόν που χειραγωγεί και εξαναγκάζει προς μια κατεύθυνση. Έτσι ακριβώς, οι άνθρωποι οδηγούνται σε αυτή την παράδοση υποταγή, στην ελεύθερα αποδεχόμενη υποταγή. Στην ελεύθερα αποδεχόμενη υποταγή κάποιος επιβάλλει μία συνθήκη, χωρίς με αυταρχικούς όρους, αλλά με «φιλελεύθερο τρόπο» (Joule & Beauvois, 2016).

Η παιχνιδοποίηση συνδέεται με την έννοια της ελεύθερα αποδεχόμενης υποταγής, καθότι τα άτομα μπορούν να οδηγηθούν στην υιοθέτηση συμπεριφορών –δεξιοτήτων και αξιών– που δεν θα υιοθετούσαν αυθόρμητα με ευκολία. Ο Bogost (2014) αναφέρει την παιχνιδοποίηση ως μια χρήσιμη εκπαιδευτική πρακτική, με την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιείται με σκοπό να παροτρύνονται οι εκπαιδευόμενοι/ες μέσω της πειθούς, της καθοδήγησης, του ακτιβισμού και της δέσμευσης, για να συνεχίσουν μια εργασία.

Επιπλέον, θα ήταν καλό να διακριθεί το πότε μια πράξη καταλήγει στη χειραγώγηση και πότε στην πειθώ. Οι Joule και Beauvois (2016) αναφέρουν ότι η χειραγώγηση υπάρχει, όταν η αλλαγή που επιτυγχάνεται, εξυπηρετεί ένα προσωπικό συμφέρον, ενώ η πειθώ, όταν το όφελος είναι συλλογικό (μια σχέση win-win). Στη σχολική πραγματικότητα, δεν μπορεί να

γίνει λόγος για προσωπικά συμφέροντα των εκπαιδευτικών έναντι των παιδιών, αλλά για μια μόνιμη διαδικασία πειθούς.

Η αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας κατεύθυνσης είναι ανυποψίαστα μεγάλη. Αντικαθιστά τη μετάδοση με την εσωτερίκευση αξιών, στην οποία βασίζεται η παιδαγωγική της αυταρχικής προσταγής. Μέσα από μία έμμεση διαδικασία επιβολών ο μαθητής/ρια φτάνει στο σημείο να θεωρεί δικές του τις νόρμες και τις αξίες που δεν είναι άλλες από αυτές που του παρέχει ο ενήλικας (Joule & Beauvois, 2016). Επομένως, η παιχνιδοποίηση είναι μια έμμεση, μη ορατή (λόγω της παιγνιώδους συνθήκης) και αποτελεσματική μορφή άσκησης εξουσίας και επιβολής.

γ) Εξωτερικά κίνητρα

Με σκοπό ο/η συμμετέχοντας/ουσα να νιώσει σημαντικός/ή για την κοινότητα, αποτελεσματικός/ή στους στόχους που θέτει και δεσμευμένος/ή καθ' όλη την διάρκεια της διαδικασίας, χρειάζεται να μετατρέψει το εξωτερικό κίνητρο σε εσωτερικό (Rigby, 2014).

Οι συμπεριφορές που τα παιδιά υιοθετούν μέσα στην εφαρμογή της παιχνιδοποίησης μπορούν να μεταφερθούν και στην εξωσχολική τους ζωή (Nicholson, 2015). Αυτό συμβαίνει, διότι οι εκπαιδευόμενοι/ες μαθαίνουν μέσα από τις ανταμοιβές και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε αυτές. Αυτό που έχει σημασία, είναι να δοθεί έμφαση στο τρίπτυχο «σωστή/καλή/επιθυμητή» πράξη, η οποία συσχετίζεται αυτομάτως με το «σωστό/καλό/επιθυμητό» κίνητρο που οδήγησε σε αυτήν (Chou, 2015). Τα στοιχεία του παιχνιδιού μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να αποφευχθεί ο διδακτισμός (Nicholson, 2015).

Βάσει της ιδέας, ότι σημασία έχει ο τρόπος αξιοποίησης της παιχνιδοποίησης ως εργαλείο, προκύπτουν δυο έννοιες: της «Αντι-παιχνιδοποίησης» (counter Gamification) και της Παιχνιδοποίησης που λειτουργεί από κάτω-προς-τα-πάνω (Woodcock & Johnson, 2017). Αυτές οι έννοιες αναδεικνύουν την ανάγκη να αξιοποιηθεί η παιχνιδοποίηση αντισυμβατικά, δηλαδή, όχι ως ένα μέσο χειραγώγησης, αλλά ώθησης της δράση των υποκειμένων και διευκόλυνσης των σοβαρών κοινωνικών και πολιτικών διαδικασιών.

Με αυτό τον τρόπο οι μηχανισμοί του παιχνιδιού χρησιμοποιούνται με σκοπό την αντίσταση και αντίδραση προς τις συστημικές ιδέες και πρακτικές, κι όχι με σκοπό να χειραγωγήσουν

και να εκμεταλλευτούν τα υποκείμενα, εξυπηρετώντας κυρίαρχες ιδέες και πρακτικές (Dragona, 2014· Woodcock & Johnson, 2017). Για παράδειγμα, αν η παιχνιδοποίηση εφαρμόζεται με επίκεντρο τη φροντίδα και το μοίρασμα, μπορεί να συμβάλει, ώστε τα παιδιά να έχουν εσωτερικό κίνητρο και να θέλουν να επιδείξουν τέτοιου είδους συμπεριφορές εκ νέου.

Εν κατακλείδι, η παιχνιδοποίηση των δεξιοτήτων και των αξιών είχε σημαντική συνεισφορά και αξιοποιήθηκε ως μία μεταβατική πρακτική προς μία ομότιμη εκπαίδευση των κοινών. Οι παραπάνω αρνητικοί παράγοντες λήφθηκαν υπόψη και έγινε χρήση μέσα από έναν κριτικό τρόπο διαπραγμάτευσης.

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ζητήματα που απασχόλησαν τον εκπαιδευτικό/ερευνητή στη μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το πλαίσιο της έρευνας δράσης, δηλαδή, το σχολείο και τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα, τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων και τον τρόπο ανάλυσης που τέθηκε σε εφαρμογή.

3.1. Η (ανα)διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων

Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων έγινε κατανοητό ότι μπορεί να υπάρξει ένας πιο ευνοϊκός και ουσιαστικός τρόπος για τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Έτσι, υπήρξε η ανάγκη τα δύο από τα τρία ερευνητικά υποερωτήματα να αναδιατυπωθούν και να συσχετιστούν με τις τρεις διαστάσεις των «αρχιτεκτονικών πρακτικών» της παιδαγωγικής του Kemmis και της ομάδας του (2014: 31). Οι «αρχιτεκτονικές πρακτικές» αφορούν σε:

«μια μορφή κοινωνικά καθιερωμένης συνεργατικής ανθρώπινης δραστηριότητας, στην οποία χαρακτηριστικές διευθετήσεις ενεργειών και δράσεων (doings) είναι κατανοητές από την άποψη διευθετήσεων σχετικών ιδεών σε χαρακτηριστικά λεγόμενα (sayings), όταν οι άνθρωποι και τα αντικείμενα που εμπλέκονται κατανέμονται σε χαρακτηριστικές διευθετήσεις σχέσεων (relatings). Αυτό αποτελεί το σύμπλεγμα ενεργειών –ή διασυνδεδεμένων δράσεων, λεγόμενων και τρόπων συσχέτισης–».

Οι τρεις αυτές διαστάσεις των αρχιτεκτονικών πρακτικών της παιδαγωγικής μπορούν να αναδείξουν διαφορετικές πτυχές συμπερασμάτων εμβαθύνοντας ακόμη περισσότερο στη συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Ο τρόπος που αξιοποιήθηκαν οι αρχιτεκτονικές πρακτικές μπορεί να διατυπωθεί εν συντομία:

Δράση: η επίδραση του εγχειρήματος στον τρόπο δράσης των παιδιών μέσα από τις *συνήθειες* (πρώτο ερευνητικό υποερώτημα)

Λεγόμενα: οι αντιλήψεις των παιδιών και η εικόνα που έχουν για το εγχείρημα (δεύτερο ερευνητικό υποερώτημα)

Τρόπος συσχέτισης: ο τρόπος συσχέτισης των υποκειμένων (τρίτο ερευνητικό υποερώτημα).

Το ερευνητικό ερώτημα δεν τροποποιήθηκε, αλλά υπήρξαν διαφοροποιήσεις στα ερευνητικά υποερωτήματα. Συγκεκριμένα (ανα)διαμορφώθηκαν ως εξής:

Πώς μπορεί να μεταφερθεί η λογική των «κοινών» στην καθημερινότητα μιας σχολικής τάξης ενός δημόσιου σχολείου;

- 1) Ποια είναι η επίδρασή της στις συνήθειες της σχολικής καθημερινότητας;
- 2) Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για τη συμμετοχή τους στο εγχείρημα;
- 3) Ποιος είναι ο τρόπος συσχέτισης μεταξύ των υποκειμένων;

Οι παρακάτω ενότητες σχετίζονται με τα ερευνητικά υποερωτήματα. Ειδικότερα:

το πρώτο ερευνητικό υποερώτημα για τα όσα τα παιδιά κάνουν (δράση) και έχουν συνηθίσει να κάνουν στον φυσικό και υλικό χωροχρόνο της εκπαίδευσης, εξετάζεται σε συνάρτηση με τα παιδαγωγικά αποτελέσματα και επιδράσεις που φάνηκαν κατά της διάρκεια της σχολικής χρονιάς,

το δεύτερο ερευνητικό υποερώτημα για την προδιαμορφωμένη εικόνα των παιδιών για την εκπαίδευση μέσα από όσα λένε (λεγόμενα), εξετάζεται σε συνάρτηση με τον τρόπο που βίωσαν το παιδαγωγικό εγχείρημα των «κοινών». Στο επίκεντρο τίθενται οι επιθυμίες τους ως μορφές νοηματοδότησης, ο τρόπος που θεωρούσαν ότι συντελείται η μάθηση αλλά και οι αντιδράσεις τους,

το τρίτο ερευνητικό υποερώτημα αποτυπώνει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης (παιδιών και εκπαιδευτικού) σε επίπεδο εξουσίας, αλληλεγγύης και δράσης μέσα από ρόλους και σχέσεις (τρόπος συσχέτισης).

3.2. Είδος Ερευνητικού σχεδιασμού

Η έρευνα δράσης στοχεύει στη βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής, δηλαδή, στη βελτίωση της κατανόησης των πρακτικών από τις/τους συμμετέχουσες/οντες και την κατάσταση εντός της οποίας ασκείται η πρακτική αυτή (Carr & Kemmis, 2003). Διακρίνονται τρία (3) διαφορετικά είδη έρευνας δράσης (Kemmis κ.ά, 2014):

1. Η τεχνική έρευνα δράσης με γνώμονα το ενδιαφέρον για τη βελτίωση του ελέγχου των αποτελεσμάτων. Επικεντρώνεται στα αποτελέσματα και τις καλύτερες επιδόσεις των

μαθητών/ριών στα τεστ. Δηλαδή, είναι προκαθορισμένη ως παρέμβαση και το τέλος είναι, εξ αρχής, γνωστό. Ο εκπαιδευτικός/ ερευνητής λαμβάνει την κάθε απόφαση που χρειάζεται να παρθεί κι έτσι, οι ενδεχόμενες αλλαγές στην εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία δεν αφορούν στους μαθητές/ριες. Οι σχέσεις είναι μονοδιάστατες μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών. Αυτού του είδους η έρευνα δράσης είναι αρκετά «κλειστή» και δεν λαμβάνει υπόψη τα παιδιά ως ενεργά δρώντα υποκείμενα.

2. Η πρακτική έρευνα δράσης με γνώμονα το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ή την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό το είδος έρευνας δράσης απαιτεί την αντιμετώπιση των εμπλεκόμενων, όχι ως αντικείμενα, αλλά ως υποκείμενα ικανά να εκφραστούν και να δράσουν. Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να είναι γνωστά εκ των προτέρων. Μπορεί ο/η ερευνητής/ρια να είναι αυτός/η που αποφασίζει τι θα διερευνηθεί και ποιες αλλαγές θα γίνουν, αλλά παραμένει ανοιχτός/ή στις απόψεις και τις αντιδράσεις των άλλων. Στην περίπτωση αυτή, υπάρχει μια συμμετρική, αμοιβαία σχέση μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των άλλων που εμπλέκονται και επηρεάζονται από την πρακτική.

3. Η κριτική συμμετοχική έρευνα δράσης (ΚΣΕΔ) ορίζεται ως «*μια πρακτική που αλλάζει την πρακτική*» (Practice-changing practice) (Kemmis, 2013: 27). Η ΚΣΕΔ δεν επικεντρώνεται μόνο σε δραστηριότητες και τα άμεσα αποτελέσματά τους (όπως οι προηγούμενες μορφές έρευνας δράσης). Στην πραγματικότητα, εστιάζει περισσότερο στον αυτοαναφορικό στοχασμό του/της εκπαιδευτικού/ερευνητή/ριας.

Ο/Η ερευνητής/ρια σε αυτού του είδους την έρευνα δεν έχει την οπτική γωνία του παντογνώστη ή την οπτική γωνία του «θεού που γνωρίζει τι γίνεται στο έδαφος». Η ΚΣΕΔ βρίσκεται σε διάλογο με τις πρακτικές και τα γεγονότα. Από την άποψη αυτή, η ΚΣΕΔ δεν αποτελεί ένα είδος ερευνητικού εργαλείου που μπορεί να τελειοποιηθεί έτσι, ώστε να δίνει ακριβείς ή «αληθινές» αναγνώσεις των καταστάσεων του κόσμου. Αντιθέτως, θεωρείται ως ένας τρόπος διάνοιξης χώρου για διάλογο σχετικά με τις καταστάσεις στον κόσμο, όχι μόνο καλλιεργώντας τον προβληματισμό και την αίσθηση ότι η αλλαγή είναι επιθυμητή, αλλά και παρέχοντας μονοπάτια για νέους λόγους, πρακτικές και σχέσεις. Εξάλλου, είθισται αυτού του είδους η έρευνα να λειτουργεί ως πηγή της ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων/ουσών.

Η ΚΣΕΔ ως διαδικασία επιστημονικής έρευνας, σχετίζεται με την ιδέα των «κοινών» και δη της παρούσας έρευνας που αποτελεί μία παρέμβαση σε σχολικό πλαίσιο με σκοπό τη

δημιουργία νέων μορφών ενότητας και οριζοντιότητας των συμμετεχόντων/ουσών γύρω από ένα «κοινό» (Clausen, 2016). Στην περίπτωση των Εκπαιδευτικών κοινών, ο/η εκπαιδευτικός δεν αποφασίζει για το κάθε βήμα, αλλά προωθείται εμπράκτως η συναπόφαση και η συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους/τις μαθητές/ριες (Πανταζίδης, 2021). Στο παρόν πόνημα, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής εφάρμοσε την έρευνα δράσης καθ' όλη τη διάρκεια της συνύπαρξής με τους/τις μαθητές/ριές του μέσα από μία διαδικασία που ακολουθεί τις αρχές της αναστοχαστικής σπείρας (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014):

- Γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον: τη λειτουργία της συγκεκριμένης δομής, τις συνήθειες και τις σχέσεις των παιδιών
- Σχεδιασμός πλάνου: με στόχο τη βελτίωση της κατάστασης και έμφαση στις ανάγκες της τάξης
- Πειραματισμοί: υλοποίηση του πλάνου (δράση) με γνώμονα τις ομότιμες πρακτικές διακυβέρνησης και τις ομότιμες πρακτικές μάθησης, μέσα από την οποία αναζητήθηκαν τα όρια του εγκαθιδρυμένου πλαισίου του σχολείου
- Παρατήρηση: της δράσης και των αποτελεσμάτων της
- Αναστοχασμός και αξιολόγηση της δράσης
- Επανασχεδιασμός και επανάληψη της διαδικασίας
- Κριτική των αποτελεσμάτων: με έμφαση στο κύριο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους τρόπους και τις προϋποθέσεις μεταφοράς της λογικής των «κοινών» στη σχολική εκπαίδευση.

Βεβαίως, η ΚΣΕΔ δεν ακολουθεί πάντοτε τα βήματα σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, αναστοχασμός, ανασχεδιασμός, δράση ξανά, παρατήρηση, αναστοχασμός ξανά, τα οποία διατυπώθηκαν από τον Kurt Lewin (1951) ως κεντρική έρευνα δράσης. Στην πραγματικότητα, το κριτήριο της επιτυχίας δεν έγκειται στο αν έχουν ακολουθηθεί πιστά τα παραπάνω βήματα. Η διαδικασία είναι πιθανό να είναι πιο ρευστή, ανοιχτή και ευέλικτη (βλ. Κατσαρού, 2016), όπως έγινε αντιληπτό και στην παρούσα έρευνα.

Για την ΚΣΕΔ, δεν έχει τόσο σημασία η βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών. Αντιθέτως, προέχει η αυτό-αντίληψη και η αυτό-επίγνωσή της ανάπτυξης και της εξέλιξης των δυνατοτήτων τους (Kemmis κ.ά., 2014). Το ανωτέρω προϋποθέτει ότι γίνονται ορατά τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και ότι προάγεται νόημα στη μαθησιακή διαδικασία.

Γενικότερα, στην αρχή μίας έρευνας δράσης τίθεται ένα πρόβλημα που απασχολεί τη σχολική κοινότητα/τάξη. Το πρόβλημα δεν μπορεί να έχει αρνητική διατύπωση και σκοπός είναι η σταδιακή βελτίωση της κατάστασης. Δουλεύοντας ενεργά το πρόβλημα, λαμβάνοντας αποφάσεις σχετικά με τα βήματα, οι συμμετέχοντες/ουσες σταδιακά αποκτούν γνώσεις για το πρόβλημα και για τον εαυτό τους, συμπεριλαμβανομένων των αξιών, των πεποιθήσεων, των δυνατών σημείων και των αδυναμιών τους. Εάν ένας/μία συμμετέχων/ουσα απέτυχε να προσφέρει κάτι στην πρόοδο της σταδιακής επίλυσης του προβλήματος, αλλά απέκτησε νέες αντιλήψεις, έμαθε να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί καταστάσεις, προσπάθησε ορισμένες αλλαγές, τότε η εμπειρία της δράσης, λόγω εμπλοκής στη μάθηση, θα πρέπει να θεωρείται επιτυχής (Bertrand, Brooks & Domínguez, 2023).

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας τα ζητήματα που ο εκπαιδευτικός/ερευνητής εντόπισε και τον απασχόλησαν κατά τον πρώτο καιρό στη σχολική τάξη ήταν κατά κύριο λόγο, α) ο τρόπος που οι μαθητές/ριες αντιλαμβάνονται τη γνώση και τη μάθηση (σχολειοποίηση του νου), β) οι κακές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Πάνω σε αυτά βάσισε τις παρεμβάσεις του, ώστε να υπάρξουν αλλαγές και συγκεκριμένα, να υπάρξουν στοιχεία που αφορούν σε δύο αλληλένδετα επίπεδα:

α) μάθηση, τρόποι εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, συνεργασία, αλληλεγγύη, αυτοοργάνωση, συνδημιουργία και μη εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό

β) διακυβέρνηση, τρόποι συνδιαχείρισης της σχολικής τάξης μέσα από πρακτικές φροντίδας, ενότητας, και αμοιβαιότητας για τη βελτίωση του κλίματος της σχολικής τάξης.

Για να μπορέσουν να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές, αξιοποιήθηκαν οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών. Το θεωρητικό μέρος των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών παρουσιάστηκε στο παιδαγωγικό πλαίσιο (βλ. 2.1. & 2.2.). Στις επόμενες υποενότητες περιγράφεται αναλυτικά ο τρόπος που εφαρμόστηκαν οι ομότιμες πρακτικές μάθησης και οι ομότιμες πρακτικές διακυβέρνησης.

3.2.1. Ομότιμη μάθηση

Τα θεωρητικά στοιχεία που αναδείχθηκαν στο κεφάλαιο που αφορούσε την ομότιμη μάθηση (βλ. 2.2.1.) ήταν τα εξής: (α) συνεργασία και αλληλοβοήθεια, (β) αυτοοργάνωση και (γ) ισότιμος ρόλος εκπαιδευτικού–μαθητών/ριών. Όλα αυτά στοιχεία λήφθηκαν υπόψη και εφαρμόστηκαν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Όλα τα στοιχεία που αναδείχθηκαν προηγουμένως, όπως ο/η αδαής δάσκαλος/α, η αυτοοργανωμένη μάθηση, η μαθητεία, η «αλληλοδιδασκτική», η μάθηση χωρίς εκπαιδευτικό και η μάθηση μέσω του διαλόγου, είναι στοιχεία, τα οποία μπορούν να ληφθούν υπόψη στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Βέβαια, υπήρξαν δυσκολίες όσον αφορά την εφαρμογή τους, λόγω του υλικού πειθαρχικού μηχανισμού που δεν αφήνει περιθώρια για γενναίες αλλαγές. Χρειάστηκε αρκετή δουλειά και προσήλωση στον στόχο, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι/ες να μάθουν να συντονίζονται και να αλληλοβοηθούνται, χωρίς να εξαρτώνται από έναν/μια εκπαιδευτικό παντογνώστη/ρια, εξηγητή/ρια και εξουσιαστή/ρια.

Ένας τρόπος εργασίας που ερευνήθηκε σχετικά με την πρακτική της ομότιμης μάθησης στην τάξη ήταν η «Αντιστροφή Ρόλων» μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών. Διακρίνονται πολλοί τρόποι εφαρμογής ενός παραδείγματος αντιστροφής ρόλων:

α. Το παιδί μπορεί να λειτουργήσει ως βοηθός δασκάλου/ας ή/και ως δεύτερος/η δάσκαλος/α στην έδρα του δασκάλου. Για λόγους δικαιοσύνης και ισότητας, ο ρόλος αυτός αναλαμβάνεται κάθε μέρα από έναν/μία διαφορετικό/ή μαθητή/ρια. Το συνδιδάσκον παιδί μπορεί να συντονίζει μια συζήτηση αντί του δασκάλου, δίνοντας τον λόγο σε άλλα παιδιά, όταν σηκώνουν το χέρι τους, καθώς και να παραδίδει ένα μάθημα, να δίνει εξηγήσεις για ένα θέμα, να γράφει στον πίνακα.

β. Το παιδί μπαίνει σε ρόλο εκπαιδευτικού, αφού προετοιμαστεί για να παρουσιάσει κάποιο μάθημα από την προηγούμενη μέρα, ζητώντας από τον/τη δάσκαλο/α μόνο υποστήριξη ή βοήθεια. Βασική αποστολή του/της εκπαιδευτικού είναι να ενεργοποιήσει τη διαδικασία και να κάνει ερωτήσεις στο παιδί το οποίο παράλληλα «(συν)διδάσκει» και «(συν)μαθαίνει».

γ. Τα παιδιά λειτουργούν ως ομότιμοι. Αρχικά ο/η δάσκαλος/α εισάγει ένα θέμα (π.χ. πώς λύνονται οι εξισώσεις ή πότε μπαίνει το τελικό -ν στα άρθρα) και δίνει στα παιδιά χρόνο να

μάθουν αναζητώντας τους διαθέσιμους πόρους (συνήθως το σχολικό εγχειρίδιο ή επιπρόσθετο υλικό). Τα παιδιά συνεργάζονται με τους/τις διπλανούς/ές τους για να τα καταφέρουν. Εφόσον ολοκληρώσουν, μπορούν να κινούνται ελεύθερα στην τάξη και να βοηθούν τα υπόλοιπα παιδιά. Ο/Η δάσκαλος/α αποφεύγει να βρίσκεται στο επίκεντρο και κυκλοφορεί γύρω από τα θρανία.

δ. Μπορεί να οριστεί μία μέρα ή μία εβδομάδα «αυτοοργάνωσης», κατά την οποία υλοποιείται μια διαδικασία αντιστροφής ρόλων. Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει στα παιδιά ότι δεν πρόλαβε να προετοιμάσει κανένα μάθημα και ότι θα χρειαστεί τη βοήθειά τους για την επόμενη ημέρα/εβδομάδα. Μετά από μία τέτοια πρόταση ενός «αδασούς εκπαιδευτικού» (βλ. Rancière, 1999· 2008), τα παιδιά καλούνται να πάρουν αποφάσεις και να οργανώσουν μόνα τους τη μάθησή τους, μοιράζοντας ρόλους και προετοιμάζοντας τα μαθήματα.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο πρώτος και ο δεύτερος τρόπος (α και β) προήλθαν από την ιδέα μιας μαθήτριας κατά τη διάρκεια μιας συνέλευσης και κατόπιν συλλογικής διαπραγμάτευσης των επιμέρους στοιχείων, τα παιδιά συναποφάσισαν την υλοποίησή της. Με αυτούς τους προτεινόμενους τρόπους εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις, ώστε ο/η δάσκαλος/α να δημιουργήσει μια σφαίρα φροντίδας και μοιράσματος, όπου επιτρέπεται η ομότιμη μάθηση και προάγεται η διαδικασία μετατροπής της σχολικής τάξης σε κοινό. Αυτό που παρατήρησε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής είναι ότι μάθηση μπορεί να επέλθει με εναλλακτικούς τρόπους κι όχι μόνο μέσω της μεταβίβασης πληροφοριών ή/και της επεξήγησης από την εκπαιδευτικό (Mitra κ.ά., 2016).

Λόγω του ότι η παρούσα έρευνα δράσης διήρκησε μία ολόκληρη σχολική χρονιά, δεν υλοποιήθηκαν εργαστήρια (workshops). Αντιθέτως, έλαβαν χώρα καθημερινοί πειραματισμοί με δημιουργική αξιοποίηση της σχολικής ύλης. Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού/ερευνητή ήταν να διαφανεί ο πυρήνας της λογικής των πειραματισμών με την ομότιμη μάθηση μέσα από την περιγραφή. Παρακάτω, γίνεται παρουσίαση του τρόπου εργασίας με τα παιδιά, μέσα από τα εξής στάδια:

1) Σχεδιασμός μαθήματος

2) Δράση

3) Αξιολόγηση

4) Αναστοχασμός

Ο τρόπος εφαρμογής των καθημερινών παρεμβάσεων μπορεί να αναλυθεί σε τέσσερις διαφορετικές φάσεις. Πρέπει να τονιστεί ότι στην περιγραφή των φάσεων γίνεται εστίαση στο παιδαγωγικό κομμάτι και όχι στον τρόπο συλλογής δεδομένων (βλ. 3.3).

Σχεδιασμός μαθήματος

Στη σχολική καθημερινότητα, το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι σχεδιασμένο σε μεγάλο βαθμό από τον/την συγγραφέα του σχολικού εγχειριδίου. Αυτό σημαίνει ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν χρειάζεται να προετοιμάσουν το μάθημα, εφόσον έχουν «μεριμνήσει» για αυτό οι συντάκτες των σχολικών βιβλίων. Στην παρούσα έρευνα δράσης, το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού/ερευνητή ήταν η προσαρμογή του μαθήματος έτσι, ώστε να προαχθούν οι αξίες των «κοινών». Η προετοιμασία των καθημερινών δράσεων στην πραγματικότητα ήταν μία διαδικασία μετασχηματισμού της σχολικής ύλης, ώστε κάθε μάθημα να είναι προσανατολισμένο στην κατανόηση των αναγκών, των προβλημάτων και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Ο μετασχηματισμός αυτός συντελούταν απαραίτητως βάσει των κεντρικών στοιχείων των «κοινών», όπως είναι η φροντίδα, η αλληλεγγύη και η αυτοοργάνωση. Οι αξίες αυτές θα έπρεπε ταυτόχρονα να μπορούν να εφαρμοστούν μέσω της ομότιμης μάθησης αλλά και να βασίζονται εν μέρει και στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων.

Ο σχεδιασμός ήταν ευέλικτος και μεταβαλλόμενος. Δεν υπήρχε ένα λεπτομερές, γραπτό σχέδιο μαθήματος, αλλά κάποιες γενικές ιδέες για τον τρόπο που έπρεπε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής να κινηθεί και να κινήσει και τους/τις μαθητές/ριες. Εξάλλου, δημιουργήθηκε ένα ισχυρό μοτίβο στον τρόπο εργασίας (παρατίθεται παρακάτω), ιδίως, σε μαθήματα όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Ήταν αρκετές οι φορές όπου επικράτησε η ενδεχομενικότητα και ο αυθορμητισμός, παρά τα όσα είχαν αποτυπωθεί στο σχέδιο προς εφαρμογή. Πολλές φορές υπήρχε μια κεντρική ιδέα και το μάθημα προχωρούσε βάσει των ερωτήσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών/ριών, χωρίς τον φόβο της παρέκκλισης από τους στόχους της ημέρας.

Δράση

Αρχικώς, πρέπει να διασαφηνιστεί ότι δεν υπήρχε παράδοση μαθήματος και αξιολόγηση με τον «συνηθισμένο τρόπο» της άμεσης διδασκαλίας. Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς ο εκπαιδευτικός/ερευνητής προσπάθησε να αποφύγει τον ρόλο του «εξηγητή» και να επιτύχει τη μάθηση μέσα από διαδικασίες αυτοοργάνωσης των παιδιών. Εν γένει, η άμεση/μετωπική διδασκαλία αντικαταστάθηκε από δραστηριότητες που προωθούσαν την ενεργητική μάθηση και τη συνεργασία. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι το παρακάτω:

Σε πρώτο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής παρουσίαζε το θέμα του εκάστοτε μαθήματος (λ.χ. πώς λύνονται οι εξισώσεις ή πότε μπαίνει το τελικό -ν στα άρθρα). Η παρουσίαση αυτή δε γινόταν με τη λογική της εισήγησης αλλά με έναν αρκετά ενεργητικό τρόπο. Περισσότερο έμοιαζε με διάλογο και διαπραγμάτευση του θέματος μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής έδινε στους/στις μαθητές/ριες ασκήσεις ή δραστηριότητες προς επίλυση. Ουσιαστικά, παραχωρούσε χρόνο στα παιδιά να μάθουν, αναζητώντας τους διαθέσιμους πόρους, όπως το σχολικό εγχειρίδιο ή/και επιπρόσθετο υλικό. Τα παιδιά έρχονταν αντιμέτωπα με μία νέα γνώση και καλούνταν να συνεργαστούν με τους διπλανούς/ες τους. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, μπορούσαν να κινούνται ελεύθερα στην τάξη και να βοηθούν τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτή η πρακτική επέτρεπε τον διαμοιρασμό της γνώσης μέσα από την ελεύθερη κίνηση των παιδιών στο χώρο και την εξακρίβωση αν όλοι/ες έχουν κατανοήσει σε έναν βαθμό το ζητούμενο που ετέθη υπό εξέταση.

Πολλές φορές σε αυτό συνέβαλε η ιδέα της ανεστραμμένης τάξης (περιγράφεται αναλυτικότερα παρακάτω στην ενότητα «συνδημιουργία της γνώσης»). Εν ολίγοις, τα παιδιά έρχονταν προετοιμασμένα γνωρίζοντας το μάθημα της ημέρας. Έτσι, απελευθερωνόταν χρόνος, ώστε να υλοποιούνται δραστηριότητες που ασκούν την κριτική και τη δημιουργική σκέψη για όλους/ες, αντί για ερωταπαντήσεις εξέτασης με τους/τις λίγους/ες συνήθεις συμμετέχοντες/ουσες. Αυτό προήγαγε μία έμπρακτη μορφή αλληλεγγύης και φροντίδας. Συνήθως τα παιδιά που καλούνταν ή αναλάμβαναν τον καθήκον να μπουν σε διαδικασία να βοηθήσουν, ήταν εκείνα που είχαν ανεπτυγμένο πολιτισμικό κεφάλαιο με συνέπεια να κατέχουν τη γνώση ή να έχουν καλλιεργημένες ικανότητες πρόσκτησης της γνώσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/ερευνητή ήταν διαφορετικός από αυτόν του συμβατικού εκπαιδευτικού. Όσο η παραπάνω διαδικασία ομότιμης μάθησης ήταν σε εξέλιξη, απέφευγε

να βρίσκεται στο επίκεντρο και κυκλοφορούσε γύρω από τα θρανία. Είχε περισσότερο χρόνο να ασχοληθεί με τους/τις «αδύναμους/ες» μαθητές/ριες, να παροτρύνει την (αλληλο)βοήθεια και εν γένει να καθιερώνει μία συμπεριληπτική πρακτική. Αν η διαδικασία δεν εξελισσόταν ομαλά λόγω δυσκολιών στην κατανόηση, έκανε παρεμβάσεις, όπως το να παρακινήσει κάποιο παιδί που το έχει ήδη κατανοήσει να το διδάξει στον πίνακα. Αν τίποτα από τα παραπάνω δεν πετύχαινε, εκκινούσε μία διαδικασία διαλόγου και έδινε περισσότερες πληροφορίες.

Στόχος του ήταν τα παιδιά να απεξαρτηθούν από τη λογική της παροχής «έτοιμης τροφής» από τον εκπαιδευτικό/αυθεντία-κάτοχο της γνώσης που εξηγεί μεθοδικά αυτά που γνωρίζει και οδηγεί, κατά τον Rancière (2008), στην «αποβλάκωση» τους. Μέσα από μία τέτοια πρόταση υιοθέτησης στοιχείων του «αδαούς εκπαιδευτικού» (βλ. Rancière, 2008), τα παιδιά καλούνταν να πάρουν αποφάσεις και να συνδιαχειριστούν τα ζητήματα γνώσης, μοιράζοντας ρόλους και προετοιμάζοντας τα μαθήματα. Σε αυτό το πλαίσιο μάθησης, προωθούνταν η αυτορρύθμιση και η αυτονομία, καθώς τα παιδιά δεν εξαρτούνταν από τους/τις ενήλικες-εξηγητές/-ριες.

Μία ακόμη πρακτική με την οποία έγιναν πειραματισμοί για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ήταν «το παιδί ως βοηθός εκπαιδευτικού» ή «ως δεύτερος/η εκπαιδευτικός». Με αυτόν τον ρόλο ένα παιδί λειτουργούσε ως εκπαιδευτικός και μπορούσε να εξηγήσει και να συντονίσει όντας στη θέση του εκπαιδευτικού στον πίνακα. Περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με αυτόν τον ρόλο παρατίθενται στο κεφάλαιο «Ισοδυναμικότητα και σχέσεις».

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση γινόταν με δύο τρόπους: α) μεταξύ των παιδιών και β) από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή.

α) Υπήρχε επίβλεψη από παιδιά σε παιδιά για το αν όλες και όλοι έχουν κατανοήσει σε έναν βαθμό το υπό εξέταση ζήτημα.

β) Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή γινόταν με κριτήριο τον τρόπο συμμετοχής τους στο μάθημα, χωρίς να περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση του βαθμού κατανόησής τους. Λάμβανε υπόψη του εάν τα παιδιά συνεργάζονται και βοηθούν τους/τις άλλους/ες. Λόγω της ανεστραμμένης τάξης, η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες έδειχνε και τον

βαθμό της προετοιμασίας τους. Αν για παράδειγμα, ένα παιδί έφερε λυμένες τις ασκήσεις του από το σπίτι, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής εξέταζε αν μπορούσε να λύσει μία παρεμφερή άσκηση στην τάξη.

Αναστοχασμός

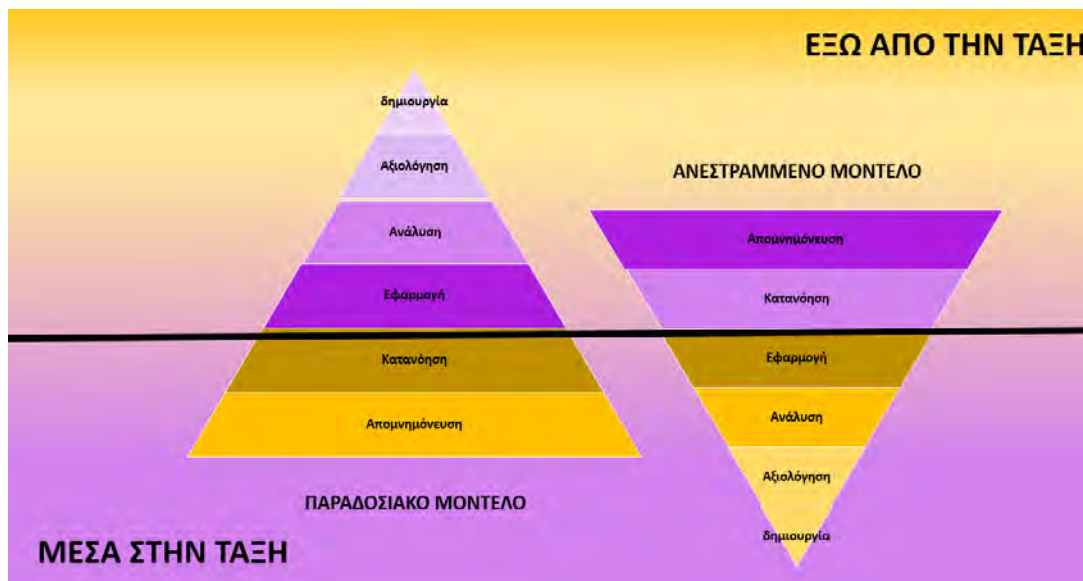
Στο τέλος κάθε ημέρας λάμβανε χώρα ένας απολογισμός των πεπραγμένων πειραματισμών, ώστε να διαπιστωθεί τι (δεν) πήγε καλά, τι (δεν) άρεσε στα παιδιά και τι ενδιαφέροντα αναπτύχθηκαν. Στόχος του αναστοχασμού αυτού ήταν η ένταξη βελτιωτικών στοιχείων ή αλλαγών στον επόμενο σχεδιασμό.

3.2.2. Συνδημιουργία της γνώσης

Οι δύο τρόποι συνδημιουργίας της γνώσης με τους οποίους πειραματίστηκε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής με τα παιδιά ήταν α) ο κλειστός τρόπος: μέσα από τη σχολική ύλη και β) ο ανοιχτός τρόπος: μέσα από τα ενδιαφέροντα παιδιών. Αναλυτικότερα, ο κλειστός τρόπος εφαρμόστηκε μέσω της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom), η οποία αξιοποιήθηκε σε κάθε διδακτικό αντικείμενο. Ο ανοιχτός τρόπος εφαρμόστηκε μέσα από το «Εργαστήριο Δημιουργίας & Έρευνας», του οποίου το όνομα και οι κανόνες αποφασίστηκαν από κοινού κατά τη διάρκεια μιας συνέλευσης. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό/ερευνητή, οι δύο αυτοί τρόποι δίνουν περιθώρια για πειραματισμό, ενδεχομενικότητα και έκπληξη.

α) Ο κλειστός τρόπος

Η ανεστραμμένη τάξη (βλ. Σχήμα 7) αποτελεί ένα μοντέλο, στο οποίο αντιστρέφονται αυτά που συμβαίνουν στο εσωτερικό και το εξωτερικό της τάξης ενώ η μάθηση γίνεται όλο και πιο ενεργητική. Ουσιαστικά, δεν πραγματοποιείται παράδοση μαθήματος μέσα από την τεχνική της άμεσης διδασκαλίας, αλλά τα παιδιά έχουν προετοιμαστεί από το σπίτι με τη βοήθεια πρόσθετου υλικού και έχουν κατανοήσει το μάθημα που πρόκειται να τεθεί υπό πραγμάτευση στην τάξη. Αυτό τα βοηθά, όχι μόνο να «απορροφήσουν» γνώση, αλλά και να την αξιοποιήσουν μέσα από δημιουργικές διαδικασίες.



Σχήμα 7: Το ανεστραμμένο μοντέλο τάξης

Η ανεστραμμένη τάξη αποτέλεσε κοινή συνισταμένη στην ομότιμη μάθηση και τη συνδημιουργία της γνώσης. Η διαφορά μεταξύ του τρόπου που αξιοποιήθηκε η ανεστραμμένη τάξη στην ομότιμη μάθηση σε σχέση με τη συνδημιουργία της γνώσης, ήταν ότι στην πρώτη περίπτωση ήταν κυρίως για μοίρασμα μέσα από διευκρινίσεις, διόρθωση και συμπλήρωση ασκήσεων από τα παιδιά στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα, χωρίς να υπάρχει απαραίτητως κάποιο δημιουργικό στοιχείο.

Στη συνδημιουργία της γνώσης η διδακτική ώρα μπορεί να περιλάμβανε μία αποστολή, την οποία τα παιδιά καλούνταν να φέρουν εις πέρας. Ο/Η εκπαιδευτικός από εξηγητής/τρια μετατρέπεται σε διευκολυντής/ρια, εφόσον ο ρόλος του/της είναι να σχεδιάσει τις κατάλληλες δραστηριότητες, ώστε τα παιδιά να συνεργαστούν και να εφαρμόσουν τις νέες τους γνώσεις.

Η αποστολή αυτή ήταν οργανωμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να μπορούν να στηριχθούν σε όσα έχουν μάθει στο σπίτι και να τα αξιοποιήσουν, για να οδηγηθούν σε νέες ερμηνείες, σε νέα μονοπάτια σκέψης και εν γένει, σε νέες ενδεχομενικότητες. Με αυτόν τον τρόπο, απομακρύνεται η παραδοσιακή διαδικασία της αξιολόγησης με ερωταπαντήσεις και άλλες διαδικασίες αποστήθισης/απομνημόνευσης. Να τονιστεί εδώ, ότι γενικότερα κατά την παρούσα έρευνα έγινε μεγάλη προσπάθεια για αποφυγή της στείρας και «αντιπαιδαγωγικής» αποστήθισης/απομνημόνευσης.

Στο νέο αυτό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο/η εκπαιδευτικός «χάνει» το «μονοπώλιο της αυθεντίας» και τα παιδιά «ξεβολεύονται», καθώς δεν λαμβάνουν πλέον «μασημένη τροφή». Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι σημαντικό να παρουσιαστούν κάποιοι ενδεικτικοί έμπρακτοι πειραματισμοί, διότι η ανεστραμμένη τάξη θεωρείται μία «παρεξηγημένη» τεχνική όσον αφορά την εφαρμογή της.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, υλοποιήθηκαν αρκετές καινοτομίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω της ανεστραμμένης τάξης. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα των δραστηριοτήτων από το μάθημα της Ιστορίας και το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, οι οποίες διαμορφώνονταν από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Οι δραστηριότητες αυτές εμπεριείχαν στοιχεία παιχνιδιού ρόλων και προσομοίωσης. Ο τρόπος διατύπωσης των αποστολών ήταν ανοιχτός και διατυπωμένος με τέτοιον τρόπο, ώστε να προσκαλούν τα παιδιά σε νέα μονοπάτια και νοήματα.

- Μπαίνετε σε μια χρονομηχανή και μεταφέρεστε στην εποχή την Οθωμανικής αυτοκρατορίας:

- 1) Τι ακριβώς διακρίνετε σε σχέση με τη Ναυσιπλοΐα;

- 2) Τι θα συζητούσατε με τους ανθρώπους εκεί;

- 3) Θα παραμένατε εκεί; Πιστεύετε ότι θα σας άρεσε; Υπάρχει κάποια ιδέα από πίσω;

- Είστε κάτοικοι της Μαραζαμβίας, μιας φανταστικής χώρας, όπου σας έχουν επιτεθεί οι Ιτανοί και σας έχουν κατακτήσει.

- 1) Τι ακριβώς συμβαίνει στη χώρα σας;

- 2) Έχετε τα απαραίτητα για να ζήσετε; Εξηγήστε.

- 3) Τι μπορείτε να κάνετε για να βελτιώσετε την κατάσταση που ζείτε;

Πιο αναλυτικά, για να γίνει αντιληπτό το πώς λειτουργούσαν οι αποστολές, παρατίθεται ο τρόπος δράσης μέσα από την περιγραφή ενός μαθήματος. Σε μάθημα της ημέρας της Ιστορίας που αφορούσε στη «Δεύτερη πολιορκία του Μεσολογγίου», τα παιδιά, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, είχαν στη διάθεσή τους και υλικό, όπως βίντεο, σχεδιάγραμμα του μαθήματος και ερωτήσεις καθοδήγησης, το οποίο είχαν λάβει μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με σκοπό να προετοιμαστούν κατάλληλα από το σπίτι. Η αποστολή, την οποία κλήθηκαν να φέρουν εις πέρας, ήταν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και να προτείνουν τι θα έκαναν τα ίδια σε περίπτωση που ήταν οι κάτοικοι του Μεσολογγίου. Τα αποτελέσματα

μιας τέτοιας δραστηριότητας ενείχαν ούτως ή άλλως, το στοιχείο της έκπληξης και του απρόσμενου. Τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες και με δική τους απόφαση παρουσίασαν την ερμηνεία τους μέσω ποικίλων μέσων, όπως κείμενο, σχεδιάγραμμα μυστικής εξόδου και θεατρικό δρώμενο. Με τον τρόπο αυτό, εφάρμοσαν όσα έμαθαν, ανέλυσαν και αξιολόγησαν τις πληροφορίες, και, κατά κύριο λόγο, εξάσκησαν τη δημιουργικότητά τους.

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής πρότεινε συνεχώς νέα πράγματα, δοκίμαζε, αξιολογούσε και αναπροσάρμοζε για να δει τι αρέσει στα παιδιά. Πολλές φορές άφηνε το μάθημα να εξελιχθεί χωρίς να παρέμβει ή/και να επηρεάσει την κατάσταση για να δει πραγματικά την πορεία που μπορεί να πάρει.

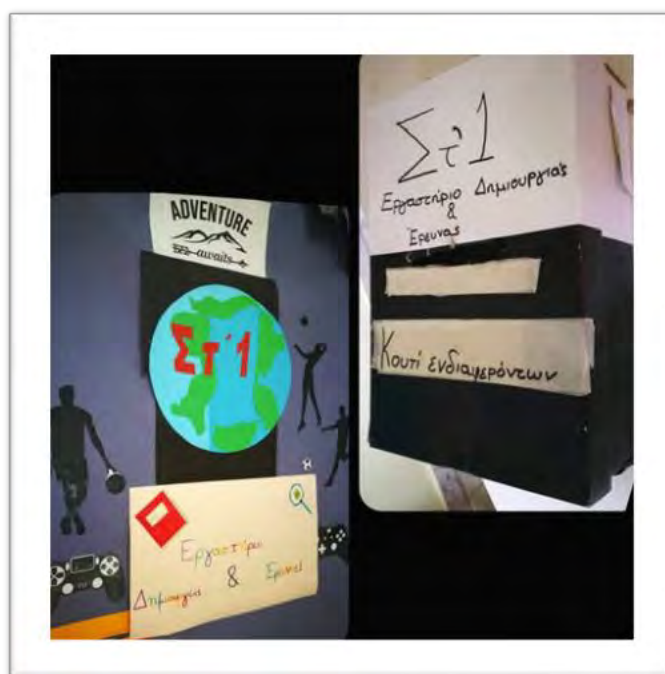
β) Ο ανοιχτός τρόπος

Το «Εργαστήριο Δημιουργίας & Έρευνας» (βλ. Εικόνα 1) ξεκίνησε από μια διαπίστωση του εκπαιδευτικού/ερευνητή, ότι κατά τη διάρκεια της ημέρας προέκυπταν διάφορες ενδιαφέρουσες ιδέες και απορίες των παιδιών, που έμεναν ανεκμετάλλευτες ή/και αναπάντητες. Μπορεί να αφορούσαν σε ζητήματα που δεν σχετίζονται απαραίτητως με την ύλη των σχολικών εγχειριδίων, για αυτό κανείς από τους ενήλικες δεν μπορούσε ή δεν ήταν διατεθειμένος να ασχοληθεί. Επιπλέον, αυτές οι ιδέες μπορεί να συνδέονταν με αυθεντικά κοινωνικά προβλήματα (που αφορούν στην καθημερινότητα στο σχολείο), τα οποία επιζητούσαν λύση (Bereiter & Scardamalia, 2010) και την άμεση συμμετοχή των παιδιών και του εκπαιδευτικού/ερευνητή. Μετά από παρακίνηση του τελευταίου, κάθε παιδί κατέγραφε σε ένα χαρτάκι αυτό που το απασχολούσε και το έβαζε στο «κουτί των ενδιαφερόντων».

Κατόπιν συζήτησης με τους/τις μαθητές/ριες, συναποφασίστηκε η καθιέρωση ενός δώρου κάθε Παρασκευή, όπου θα προσεγγιζόταν ένα ή περισσότερα από τα θέματα του «κουτιού». Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός/ερευνητής και μαθητές/ριες χωρισμένοι σε ομάδες έβγαζαν τα χαρτάκια και διάλεγαν τα ερωτήματα/θέματα που είχαν προκύψει, με σκοπό να τα επεξεργαστούν. Τα θέματα επιλέγονταν μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου και καταγράφονταν στον πίνακα. Τις περισσότερες φορές τα θέματα ήταν άσχετα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά μπορεί να προβληματίζονταν για το «πώς γίνονται οι σοκολάτες» ενώ κάποια άλλα για το «ποια ήταν η λογική του ναζισμού».

Προκειμένου να εντοπιστούν πληροφορίες, απαραίτητη ήταν η χρήση τεχνολογικών/ψηφιακών μέσων εντός της τάξης. Για τους σκοπούς της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν δύο (2) υπολογιστές του σχολείου, καθώς και ο προσωπικός φορητός υπολογιστής του εκπαιδευτικού/ερευνητή έτσι, ώστε να μπορούν να «δουλέψουν» ταυτόχρονα τρεις διαφορετικές ομάδες εργασίας.

Τα παιδιά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, μπορούσαν ελεύθερα να επιλέξουν σε ποια ομάδα θα ενταχθούν, καθώς επίσης μπορούσαν να αλλάξουν ομάδα κατά τη διάρκεια της δώρης αυτής δραστηριότητας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη διαδικασία ήταν εμπνευστικός και βοηθητικός, κυρίως όσον αφορά στην αναζήτηση πληροφοριών, στην καταγραφή και σε οποιοδήποτε θέμα προέκυπτε μεταξύ των παιδιών.



Εικόνα 1: «Εργαστήριο Δημιουργίας & Έρευνας»

Στο τέλος, τα παιδιά αποφάσιζαν τον τρόπο παρουσίασης του θέματός τους. Η παρουσίαση μπορούσε να γίνει είτε με μια απλή ανακοίνωση, είτε με χρήση PowerPoint, είτε ως θεατρικό δρώμενο, είτε με μια κατασκευή. Κάποια από τα αποτελέσματα των εργασιών διαμοιράστηκαν στη (δια)τοπική κοινότητα μέσω του διαδικτυακού ραδιοφώνου του «Δικτύου των Συνεργατικών Σχολείων» και του blog της τάξης.

Η ίδια πρακτική ακολουθήθηκε μέσω cloud meeting κατά την περίοδο της καραντίνας λόγω της πανδημίας Covid-19, όταν και τέθηκε σε εφαρμογή η τηλεεκπαίδευση. Η κύρια διαφορά ήταν, ότι όλα τα παιδιά είχαν άμεση πρόσβαση σε πηγές και σε ένα κοινό έγγραφο, κάτι που βοήθησε αρκετά στη διαδικασία της συνδημιουργίας και της διερεύνησης.

Άλλες δράσεις σχετικές με τη συνδημιουργία της γνώσης

Παρακάτω, παρουσιάζονται περισσότερες δράσεις που λειτούργησαν ως αφορμή συνδημιουργίας της γνώσης. Μερικές από αυτές ήταν το α) σχολικό ραδιόφωνο, β) ο αστροναύτης στην τάξη, γ) τα «CineΜαθήματα» και το δ) πρόγραμμα «Οδυσσέας».

α) Αρχικώς, μέσα από τη συμμετοχή του στο «Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων των Χανίων», το οποίο αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν στοιχεία της «παιδαγωγικής του Célestin Freinet», ο εκπαιδευτικός/ερευνητής πρότεινε στους μαθητές/ριές του να ξεκινήσουν τη δική τους διαδικτυακή εκπομπή ραδιοφώνου. Έτσι, θα είχαν την ευκαιρία να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των θεμάτων που επεξεργάζονται στο «εργαστήριο δημιουργίας και έρευνας». Αυτό θα έδινε και ένα ακόμη κίνητρο μοιράσματος των όσων δημιουργούνται στην τάξη με άλλα σχολεία του Νομού.

Στην αρχή, υπήρχε μεγάλος ενθουσιασμός, αν και εν τέλει οι συμμετέχοντες/ουσες στο εγχείρημα κατάφεραν να «βγάλουν στον αέρα» μόνο τρεις (3) εκπομπές. Κάποια παιδιά είπαν ότι ντρέπονται να κάνουν κάτι τέτοιο και παρέσυραν και τα υπόλοιπα. Ο σύνδεσμος μίας εκπομπής που ολοκληρώθηκε παρατίθεται κατωτέρω:

[Εκπομπή: Ο Άνθρωπος και η αλληλεγγύη - 3ο Δ.Σ. Κισσάμου - ΔΙΚΤΥΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΧΑΝΙΩΝ \(diktiosxolionchania.blogspot.com\)](http://diktiosxolionchania.blogspot.com)

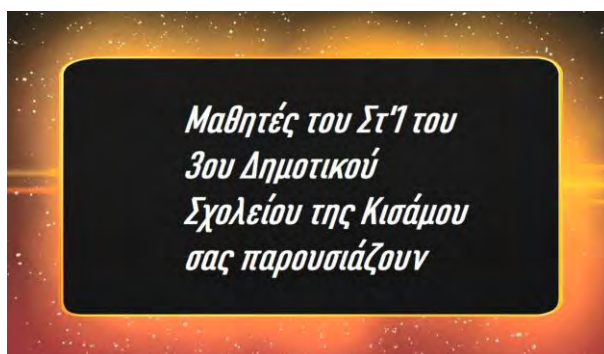
β) Την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης, ετέθη από πλευράς του εκπαιδευτικού/ερευνητή η ιδέα να κληθεί ένας καλεσμένος για να μιλήσει για την επαγγελματική του ιδιότητα. Έπειτα από μία συζήτηση με τα παιδιά, μεταξύ «σοβαρού και αστείου», έγινε αναφορά σε έναν «επαγγελματία αστροναύτη». Έτσι, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ήρθε σε επικοινωνία με τον Αύγουστο Πανταζίδη, τον πρώτο Έλληνα αστροναύτη και του ζήτησε να μιλήσει στα παιδιά. Ο αστροναύτης δέχτηκε να μπει στην ψηφιακή τάξη και να απαντήσει στις απορίες των παιδιών. Η επικείμενη παρουσία του έφερε τους/τις μαθητές/ριες σε μία διαδικασία προετοιμασίας και έρευνας πληροφοριών από το βιογραφικό του αστροναύτη και από την

επιστήμη του διαστήματος και των διαστημικών πτήσεων. Αφού έγινε η προετοιμασία στο γνωστικό κομμάτι, τα παιδιά προετοίμασαν τη συνέντευξη με τον αστροναύτη, μαθαίνοντας το πώς να θέτουν στοχευμένες ερωτήσεις.

Στον παρακάτω σύνδεσμο υπάρχει το συλλογικό κείμενο που έγραψαν τα παιδιά για τον αστροναύτη. [Στ' 1 Δ.Σ. Κισάμου \(e-me.edu.gr\)](https://e-me.edu.gr)

γ) Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «CineΜαθήματα/Δημιουργώντας Ταινία σε Σχολικό Περιβάλλον» του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων και με τη συνεργασία του καθηγητή Πληροφορικής του σχολείου, οι μαθητές/ριες δημιούργησαν μία ταινία μικρού μήκους. Αρχικά, έγιναν κάποιες συζητήσεις με τα παιδιά για το θέμα της ταινίας, αλλά η απόφαση ήταν αρκετά δύσκολη. Μετά από αρκετή διαπραγμάτευση, συναποφασίστηκε η θεματική της ταινία να αφορά στα βιντεοπαιχνίδια. Οι υπεύθυνοι του Φεστιβάλ Κινηματογράφου εκπαίδευσαν τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό/ερευνητή στο πώς μπορούν να φτιάξουν συμμετοχικά την ταινία. Η ταινία παρατίθεται στον παρακάτω σύνδεσμο: [Δημοτικό Κισάμου - PAC CHILD - YouTube](#)

δ) Η σχολική τάξη συμμετείχε και στο πρόγραμμα «Οδυσσέας» του Πανεπιστημίου Κρήτης που αφορούσε στην παιδαγωγική αξιοποίηση της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης μεταξύ σχολείων. Το σχολείο της δράσης είχε παράδοση στο να συμμετέχει στο πρόγραμμα αυτό. Τα δύο τμήματα της Στ' Δημοτικού του σχολείου παρουσίασαν σε ένα άλλο σχολείο όσα έφτιαξαν σχετικά με το ζήτημα της πανδημίας Covid-19. Ήταν σημαντικός ο τρόπος που εργάστηκαν τα παιδιά μέσα από διαδικασίες συνδημιουργίας μίας ταινίας μικρού μήκους και ενός ψηφιακού βιβλίου.



Εικόνα: Στιγμιότυπο από την παρουσίαση στο πρόγραμμα «Οδυσσέας»

Ανακεφαλαιώνοντας, μέσα από την ομότιμη μάθηση και τη συνδημιουργία της γνώσης έλαβε χώρα η συνδιαχείριση του χρόνου, του χώρου και της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής δε μονοπωλούσε τον χρόνο, αλλά μεριμνούσε για τον ίσο διαμοιρασμό του με τα παιδιά. Επέτρεπε την ελευθερία και την κίνηση στον χώρο, χωρίς να επιδιώκει την εστίαση του ενδιαφέροντος των παιδιών «πάνω του» ή στην προερχόμενη από τα εγχειρίδια και την παράδοση γνώση. Όλη αυτή η διαδικασία λειτουργούσε από κάτω-προς-τα-πάνω, μέσα από την αυτοοργάνωση.

3.2.3. Ομότιμος Διάλογος

Στα «κοινά» έχει μεγάλη σημασία η δυναμική της εξουσίας, συμπεριλαμβανομένων των υποκειμενικότητων και των διαπροσωπικών σχέσεων που αλληλεπιδρούν, για να δημιουργήσουν τα πολύπλοκα κοινωνικά πλαίσια, μέσα στα οποία αναπτύσσονται και μπορούν να αλλάξουν οι μηχανισμοί διακυβέρνησης (Partelow & Manlosa, 2023).

Το ζήτημα στο παρόν εγχείρημα ήταν ο τρόπος που μπορεί να υπάρξει ένας εναλλακτικός τρόπος αλληλεπίδρασης και διαμόρφωσης σχέσεων. Όταν σε αυτή τη συνθήκη ο/η εκπαιδευτικός θέτει αυστηρούς και πειθαρχικούς όρους λόγω της θέσης εξουσίας του χωρίς να έχει πραγματική επικοινωνία με τα παιδιά, τότε δεν μπορεί να λειτουργήσει μία τέτοια συνθήκη. Για τον λόγο αυτόν, έγινε μία επανεξέταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καταλήγοντας σε μία πιο «λεία» εκδοχή, η οποία διαφοροποιείται από τα στοιχεία της σκληρής περίφραξης (άμεσες μορφές πειθάρχησης) και της εύπλαστης περίφραξης (έμμεσες μορφές πειθάρχησης).

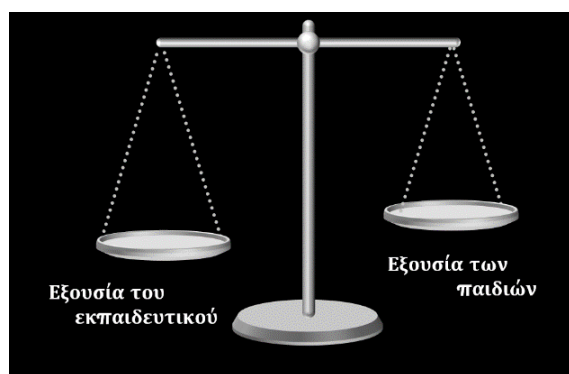
Ο ομότιμος διάλογος δεν αξιοποιήθηκε σε κάποια συγκεκριμένη διαδικασία, αλλά εφαρμόστηκε καθολικά ως τρόπος επικοινωνίας με τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής δεν απευθυνόταν στους/στις μαθητές/ριες ως «κατώτερους/ες» λόγω της ηλικιακής τους κατάστασης και της κοινωνικής τους θέσης, αλλά ως υπεύθυνα και ισότιμα υποκείμενα. Επιπλέον, προσπαθούσε να μην επιβάλει την άποψή του, αλλά άφηνε «χώρο» στα παιδιά να εκφράσουν τις δικιές τους ιδέες προκειμένου να γίνει διάλογος για όλα τα θέματα, είτε αφορούσαν σε διαπροσωπικά ζητήματα, είτε σε κάποιο μαθησιακό αντικείμενο.

Στην παρακάτω εικόνα αποτυπώνονται δύο (2) διαφορετικές μορφές σχέσεων εξουσίας. Από τη μία, η συμβατική παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού–παιδιού (αριστερά), κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός δεν αφήνει περιθώρια για συναπόφαση και διαμοιρασμό ευθυνών. Από

την άλλη, η λεία μορφή παιδαγωγικής σχέσης (δεξιά), όπου υπάρχει μία πιο ισότιμη σχέση μεταξύ των δύο πλευρών. Η σχέση αυτή δεν μπορεί να είναι εντελώς ισότιμη, αλλά μπορούν να δοθούν στα παιδιά μεγάλα περιθώρια για να έχουν λόγο στη συνδιαμόρφωση της σχολικής τάξης.



Εικόνα 3: Συμβατική μορφή παιδαγωγικής σχέσης



Εικόνα 4: Λεία μορφή παιδαγωγικής σχέσης

3.2.4. Συνελεύσεις

Οι συνελεύσεις έλαβαν χώρα από την αρχή της σχολικής χρονιάς και αποτέλεσαν κεντρική πρακτική του εγχειρήματος. Από την πρώτη διαβούλευση με τα παιδιά, αποφασίστηκε να εφαρμοστεί η αμεσοδημοκρατική μορφή συνέλευσης και η ψηφοφορία με ανάταση χειρός. Είχε οριστεί συγκεκριμένη ημέρα διεξαγωγής μέσα στη βδομάδα, ώστε να διαρκεί από μία έως δύο διδακτικές ώρες. Ο χρόνος που αξιοποιούνταν ήταν κυρίως του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Κ.Π.Α). Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικότερα ο τρόπος που διεξαγόταν η κάθε συνέλευση της τάξης.

Πριν ξεκινήσει η συνέλευση, κάθε φορά ο εκπαιδευτικός/ερευνητής υπενθύμιζε στα παιδιά τη διαδικασία, δίνοντας έμφαση στο ότι ακόμη κι αν διαφωνούν, οφείλουν να σέβονται τη γνώμη των άλλων και να διατηρούν ένα ήρεμο κλίμα για να μπορεί να διεξαχθεί διάλογος.

Αρχικά, τα παιδιά πρότειναν τα θέματα που θα συζητηθούν, τα οποία καταγράφονταν από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή στον πίνακα. Δεν υπήρχε κάποια ιεράρχηση σχετικά με το ποιο θέμα θα ετίθετο προς συζήτηση πρώτο ή δεύτερο.

Έπειτα, πραγματοποιούνταν το μοίρασμα των ρόλων. Οι κύριοι ρόλοι ήταν αυτοί του συντονιστή/ριας, του βοηθού/ών συντονιστή/ριας και του γραμματέα. Συγκεκριμένα, ο

εκπαιδευτικός/ερευνητής ρωτούσε ποιος/α θα ήθελε να αναλάβει τον κάθε ένα από αυτούς, και στη συνέχεια λάμβανε ο ίδιος την απόφαση έχοντας ως γνώμονα το ότι θα ήταν ωφέλιμο να περάσουν όλα τα παιδιά από τους ρόλους αυτούς, τουλάχιστον όσα παιδιά είχαν την επιθυμία να το κάνουν.

Ο ρόλος του/της συντονιστή/ριας ήταν καίριος, διότι έπρεπε να δίνει τον λόγο και να κάνει αναδιατυπώσεις και ανακεφαλαιώσεις των ιδεών. Στο κομμάτι αυτό, είχε τη βοήθεια του/της γραμματέα, ο/η οποίος/α κρατούσε σημειώσεις, συνέλεγε τις προτάσεις και έθετε ζητήματα σε ψηφοφορία. Ανάλογη βοήθεια παρείχαν και οι βοηθοί συντονιστή/ριας, οι οποίοι/ες προσπαθούσαν να διατηρούν ένα ήρεμο κλίμα στην τάξη. Ο/Η γραμματέας έγραφε τα πρακτικά της συνέλευσης στο «τετράδιο των συνελεύσεων».

Αμέσως μετά τη διευθέτηση των ζητημάτων περί των θεμάτων συζήτησης και των ρόλων, διαφοροποιούνταν η διάταξη των θρανίων για να σχηματιστεί κύκλος, ώστε όλοι/ες να έχουν οπτική επαφή. Ο/Η συντονιστής/ρια διάβαζε το πρώτο θέμα (λ.χ. καθαριότητα της τάξης) και έδινε τον λόγο στα παιδιά για να μιλήσουν. Συνήθως, τον λόγο έπαιρναν τα παιδιά που πρότειναν το συγκεκριμένο ζήτημα και γινόταν η διαβούλευση. Αν παραπάνω από δύο παιδιά είχαν αντίθετες απόψεις, επιτρεπόταν να κάνουν διάλογο μεταξύ τους στον κύκλο, ώστε να εξεταστούν τα επιχειρήματά τους από τα υπόλοιπα μέλη.

Καθήκον του εκπαιδευτικού/ερευνητή ήταν περισσότερο να υπενθυμίζει τη διαδικασία και να παρεμβαίνει όταν αυτή δεν τηρείται. Ήταν σημαντικό να βοηθάει τον/την συντονιστή/ίστρια σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της συνέλευσης.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά μετά από τις πρώτες συνελεύσεις μπορούσαν πιο εύκολα να συντονιστούν μεταξύ τους, χωρίς αρκετές παρεμβάσεις από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς υπήρχε σταδιακή βελτίωση σε σχέση με τον τρόπο που μπορούσαν να προτείνουν, να σέβονται αυτόν/η που έχει τον λόγο και να λάβουν μία απόφαση. Βέβαια, υπήρχαν και δύσκολες μέρες που χρειαζόνταν καθοδήγηση, ώστε να συνεχιστεί η διαδικασία (βλ. 4.2.).

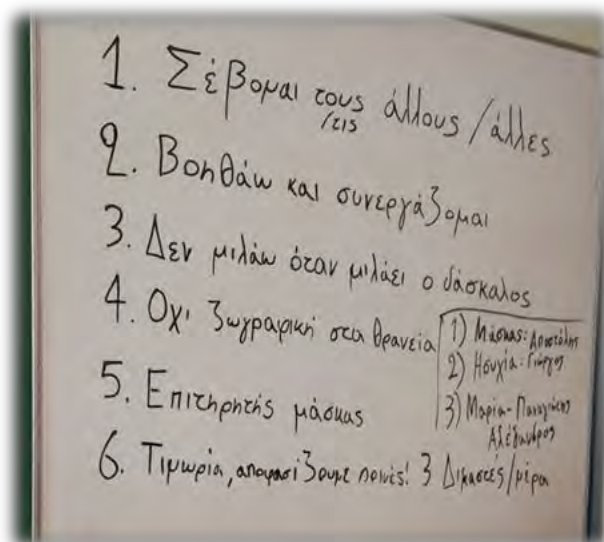
3.2.5. Ομότιμη Υπευθυνότητα

Η ομότιμη υπευθυνότητα ήταν η εφαρμογή του ολοπτισμού με τη συμμετοχή των παιδιών στη συνδιαχείριση της σχολικής τάξης. Ο ολοπτισμός δεν αξιοποιήθηκε μόνο σε σχέση με τη

διαδικασία μεταβίβασης της γνώσης (όπως φάνηκε στο προηγούμενο θέμα), αλλά και για τις διαδικασίες διακυβέρνησης μέσω της παραχώρησης ρόλων και ευθυνών. Με λίγα λόγια, ο ολοπτισμός αφορά στην επίβλεψη και τον έλεγχο των παιδιών από τα ίδια τα παιδιά.

Η εφαρμογή του ολοπτισμού ξεκίνησε από την πρώτη συνέλευση και εφαρμόστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Έτσι, όπως φαίνεται και στην παρακάτω εικόνα, τα παιδιά έλαβαν απόφαση από κοινού, ώστε καθημερινά να υπάρχει:

- υπεύθυνος/η μάσκας: ένα άτομο υπεύθυνο για να υπενθυμίζει στους/στις συμμαθητές/ριες να φορούν τη μάσκα προστασίας από τον κορονοϊό
- υπεύθυνος/η ησυχίας: ένα άτομο υπεύθυνο για την ησυχία
- «δικαστήριο»: μια ομάδα τριών (3) ατόμων που αποφασίζει για τις ποινές των παιδιών που δεν επιδεικνύουν σεβασμό προς τα υπόλοιπα.

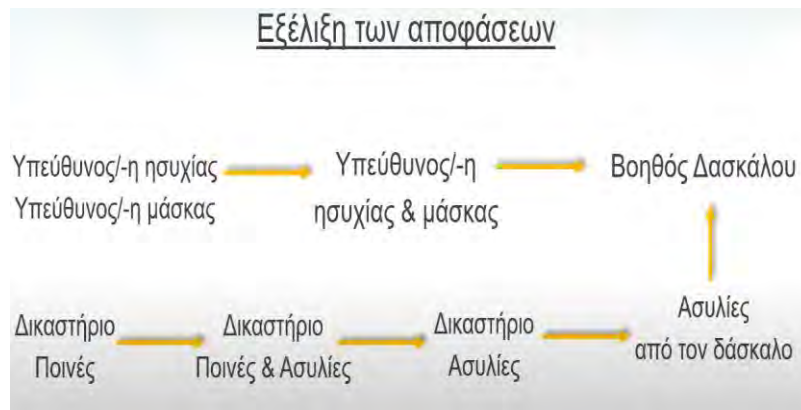


Εικόνα 5: Οι κανόνες μας
την πρώτη ημέρα

Αυτούς τους ρόλους τους είχαν διαφορετικά παιδιά κάθε μέρα. Ο τρόπος που αποφαιζόταν ποιος/α θα είχε τον εκάστοτε ρόλο γινόταν με υποβολή υποψηφιότητας και ψηφοφορία στο τέλος κάθε σχολικής ημέρας. Σταδιακά, οι ρόλοι αυτοί άλλαζαν μέσα από την εφαρμογή και τη διαρκή διαπραγματεύσή τους στις συνελεύσεις.

Παράλληλα, το δικαστήριο, ενώ ξεκίνησε ως ένας τρόπος συλλογικής διαχείρισης των ποινών, στη συνέχεια εξελίχθηκε ως «δικαστήριο ασυλιών». Κάποια στιγμή τα παιδιά ένιωσαν ότι δεν ήθελαν το δικαστήριο και ψήφισαν υπέρ της επιλογής να δίνει τις ασυλίες ο εκπαιδευτικός/ερευνητής. Ανάλογα ζητήματα επιστροφής εξουσιών αποκαλύπτονται

παρακάτω στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων. Στο τέλος, όλες οι ευθύνες ενώθηκαν σε μία, τον/την «βοηθό δασκάλου».



Σχήμα 8: Η εξέλιξη των αποφάσεων στις συνελεύσεις μας

3.2.6. Παιχνιδοποίηση των δεξιοτήτων και των αξιών

	Συνεργασία	Αλληλεγγύη	Δημιουργία	Κριτ. Σκέψη	Χαραλότητα φωνής
Ομάδα Α	A++	A++	A++	A+	A+-
Ομάδα Β	A++	A+-	A+	A++	A+
Ομάδα Γ	A+-	A+	A++	A++	A+

Εικόνα 6: Η παιχνιδοποίηση στον πίνακα

Στην παραπάνω φωτογραφία φαίνονται κάποιες αξίες και δεξιότητες που εισήχθησαν στην παιχνιδοποίηση: α) η παιχνιδοποίηση δεξιοτήτων και αξιών (κεντρικά) και β) η παιχνιδοποίηση ως εναλλακτικός τρόπος πειθάρχησης (πάνω αριστερά). Πιο συγκεκριμένα,

α) η παιχνιδοποίηση δεξιοτήτων και αξιών ήταν μία πρακτική που λειτουργούσε σε ομαδικές εργασίες. Υπήρχαν ομάδες, που, λόγω των κακών σχέσεων μεταξύ των μελών τους, δεν είχαν την προθυμία να συνεργαστούν. Όταν έμπαινε ο πίνακας της παιχνιδοποίησης, άλλαζε το πλαίσιο των ομάδων αυτών.

Κάποιες από τις δεξιότητες και αξίες που χρησιμοποιούνταν ήταν η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη. Η χαμηλότητα της φωνής είχε δοκιμαστεί στην παιχνιδοποίηση μερικές φορές, ώστε να μάθει η μία ομάδα να σέβεται την άλλη περισσότερο και να εργάζονται πιο ήρεμα και χωρίς φωνές. Αυτός ήταν ένας τρόπος παρακίνησης των παιδιών σε συμμετοχή, συνεργασία, μοίρασμα και φροντίδα προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Για παράδειγμα, αν από μία ομάδα τεσσάρων δεν βοηθούσαν το ένα μέλος να συμμετέχει, τότε η «αλληλεγγύη» είχε λιγότερους πόντους. Ο πίνακας λειτουργούσε ως μία υπενθύμιση για τον τρόπο που όφειλαν τα παιδιά να λειτουργούν ως ομάδα και, εν γένει, ως τάξη.

Αντί για τους παραδοσιακούς βαθμούς, αξιοποιήθηκε η κλίμακα με σύμβολο το Α και το Β. Για παράδειγμα το ανώτερο ήταν το Α++ και το χαμηλότερο Β. Παρ' όλο που μοιάζει ανταγωνιστικό το πλαίσιο με τη μία ομάδα δίπλα στην άλλη, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής δεν έδωσε ποτέ σημασία στο ποια ομάδα είναι πρώτη και ποια τελευταία. Επίσης, στο τέλος γινόταν μία συζήτηση με την κάθε ομάδα για το εάν συμφωνούσε με τους πόντους της. Οι πόντοι αυτοί δεν καταγράφονταν πουθενά μετά το τέλος της δραστηριότητας.

β) μία εναλλακτική μορφή πειθάρχησης ήταν οι προειδοποιήσεις στον πίνακα ή αλλιώς η «αυτορρύθμιση χωρίς φωνές». Αυτή ήταν μία συνθήκη που συνεχώς άλλαζε κατά τη διάρκεια της χρονιάς μέσα από τις συνελεύσεις των παιδιών. Τα παιδιά ήταν υπεύθυνα, ώστε να (αυτο)ρυθμίζουν, όχι μόνο εαυτό τους, αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού/ερευνητή με επιβολή και φωνές.

Τα παιδιά είχαν περιθώριο τριών (3) συλλογικών προειδοποιήσεων ανά ημέρα. Αυτό σήμαινε ότι υπήρχαν αριστερά πάνω στον πίνακα τρία κουτιά, τα οποία εάν συμπληρώνονταν, τα παιδιά έπαιρναν μία ενδεικτική ποινή για το σπίτι, την οποία αποφάσιζαν εκ των προτέρων τα ίδια. Σε περίπτωση που συνεχίζονταν οι προειδοποιήσεις και ξεπερνούνταν τα τρία «Χ», υπήρχε το «golden Χ» και το «platinum Χ», στα οποία η ποινή διπλασιαζόταν. Γίνεται αντιληπτό ότι παρά την αυστηρότητα των ποινών που επέλεξαν τα παιδιά, είχαν τα ίδια την ευθύνη, κάτι που πολλές φορές λειτούργησε ως μία παιγνιώδη συνθήκη.

Η συνδυαστική χρήση των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών με την παιχνιδοποίηση των δεξιοτήτων και των αξιών οδήγησε στη δημιουργία «καταστάσεων», που εδώ νοούνται ως «στιγμές έντονης ευχαρίστησης και παιγνιώδους διάθεσης (*'jouissance'*) που ανατρέπουν,

εξαρθρώνουν και υπονομεύουν την "κανονικότητα" της καθημερινότητας και δείχνουν αυτό που πραγματικά είναι [η σχολική καθημερινότητα], δηλαδή ο σάπιος, μπαγιάτικος, αλλοτριωμένος και επαναλαμβανόμενος κύκλος του πάντα ίδιου» (Swyngedouw, Moulaert & Rodriguez, 2002: 157).

Έτσι, ο συνδυασμός αυτός λειτούργησε σαν μορφή αντίστασης ενάντια ακριβώς στο είδος της μηχανοποιημένης και ρουτινικοποιημένης πραγματικότητας που προάγει η σχολειοποίηση και η απογυμνωμένη πολιτικά συμβατική παιχνιδοποίηση των γνώσεων (Woodcock & Johnson, 2018). Κατά συνέπεια, οι καταστάσεις που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είχαν σκοπό να «παρέχουν έναν τρόπο για νέες μορφές εργασίας και διαβίωσης (...) και να δημιουργήσουν νέες καταστάσεις δημιουργικής αντίστασης» (Barnard, 2004: 114), εμπλέκοντας τα παιδιά σε συμμετοχικές δημιουργικές δραστηριότητες, ώστε να επανεξετάσουν και να αναδιαμορφώσουν τον τρόπο που τα άτομα συσχετίζονται στη σχολική δομή. Ο λόγος, λοιπόν, της αξιοποίησης της παιχνιδοποίησης είναι μία πιο παιγνιώδης μορφή πειθαρχίας και πρόκλησης ρωγμών με την λογική της αποσχολειοποίησης.

Ο κίνδυνος στην παιχνιδοποίηση έγκειται στη μη υπέρβαση της παγίδας των βαθμών, χωρίς προηγουμένως να γίνεται η σύνδεση με τον λόγο που ανταμείβεται κανείς για την εκάστοτε πράξη. Μέσα από τέτοιες καταστάσεις έρχονται στην επιφάνεια συζητήσεις σχετικά με το γιατί τα άτομα οφείλουν να είναι αλληλέγγυα, να μοιράζονται, να συνεργάζονται και να λειτουργούν ως ομάδα.

3.3. Συλλογή δεδομένων

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής αξιοποίησε την πλήρη συμμετοχική μέσω των σημειώσεων πεδίου, του ημερολογίου του ερευνητή, του υλικού από τις εργασίες των παιδιών και των ηχογραφήσεων από τις συνελεύσεις των παιδιών. Η προσοχή ήταν στραμμένη στα υποκείμενα της σχολικής τάξης –παιδιά και εκπαιδευτικός– τα οποία μπήκαν σε διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης των ρόλων τους, προάγοντας μια εναλλακτική δόμηση της σχολικής πραγματικότητας.

3.3.1. Συμμετοχική παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί ένα εργαλείο που αξιοποιείται σε ποιοτικές μεθόδους έρευνας και προέρχεται από τις εθνογραφικές έρευνες. Το εργαλείο αυτό αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους ερευνητές και τις ερευνήτριες να μελετήσουν διεξοδικά τους ερευνώμενους.

Ο ερευνητής/ρια βυθίζεται στο περιβάλλον, όπου βρίσκονται οι ερευνώμενοι/-ες, κρατώντας σημειώσεις ή/και καταγράφοντας. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων παρατήρησης μπορεί να περιλαμβάνει την παρακολούθηση, την ακρόαση, την ανάγνωση, την αφή και την καταγραφή της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών των φαινομένων (Dudovskiy, 2022).

Είναι σημαντικό το γεγονός, ότι τα υποκείμενα της έρευνας βρίσκονται στον χώρο τους και δεν είναι κλεισμένα σε ένα εργαστήριο, κάτι που δίνει το πλεονέκτημα να παρατηρηθούν οι φυσικές αντιδράσεις τους. Έτσι, μπορούν να παρατηρηθούν καθημερινές συνήθειες, σχέσεις, νόρμες και συμπεριφορές τους. Επιπρόσθετα, η συμμετοχική παρατήρηση μπορεί να είναι χρήσιμη στην κατανόηση του κοινωνικού, του πολιτισμικού και του οικονομικού πλαισίου.

Η διαδικασία προϋποθέτει ότι ο/η ερευνητής/ρια πρέπει να έχει μία σταθερή παρουσία στο πεδίο, ώστε να καταγράφει όσα παρατηρεί, συμμετέχοντας στην καθημερινότητα των ανθρώπων και του κοινωνικού πλαισίου. Το χρονικό διάστημα εξαρτάται από το μέγεθος της έρευνας και τους σκοπούς της. Συχνά, έπειτα από ένα σημείο, υπάρχει μερικός κορεσμός των δεδομένων και δε δίνεται η δυνατότητα να προκύψουν περισσότερα (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Οι υποχρεώσεις του ερευνητή/ριας είναι να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που μπορούν να δίνουν απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα και να αλληλεπιδρά με τα άτομα διατηρώντας καλές σχέσεις.

Βάσει του Pelton (2010), ένας/μία ερευνητής/ρια δράσης οφείλει να έχει στην άκρη του μυαλού του/της τα εξής ερωτήματα: (1) Τι είδους δεδομένα χρειάζεται να συλλέξω, (2) Πώς να αναστοχαστώ στα δεδομένα που συλλέγω, (3) Πώς να δομήσω, να απεικονίσω και να αναστοχαστώ στα δύο προηγούμενα.

Υπάρχουν διάφορα ζητήματα για τον τρόπο πραγματοποίησης της συμμετοχικής παρατήρησης. Αυτά που απασχολούν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής: α) η δομημένη ή

μη δομημένη καταγραφή, β) η φανερή ή συγκαλυμμένη παρατήρηση, γ) ο ερευνητής ως συμμετέχοντας ή παρατηρητής και δ) Offline και Online παρατήρηση.

Δομημένη ή μη δομημένη καταγραφή

Η καταγραφή μπορεί να είναι δομημένη ή μη δομημένη. Στη δομημένη, η συστηματική παρατήρηση, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιείται με τη χρήση συγκεκριμένων μεταβλητών και σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα. Η μη δομημένη παρατήρηση, η οποία επιλέχθηκε εδώ, διεξάγεται με ανοιχτό και ελεύθερο τρόπο, αφού δεν υπάρχουν προκαθορισμένες μεταβλητές. Η παρατήρηση αποτελεί ενιαίο κείμενο, στο οποίο γίνεται η καταγραφή του λόγου, των αντιδράσεων, των κινήσεων κ.λπ..

Φανερή ή συγκαλυμμένη παρατήρηση

Η μορφή που παίρνει η συμμετοχική παρατήρηση περιλαμβάνει τη φανερή ή την κρυφή συμμετοχή στη ζωή των υπό έρευνα υποκειμένων, με στόχο να συλλεχθούν τα δεδομένα, τα οποία μπορούν να δια φωτίσουν το φαινόμενο που ερευνάται (Hammersley, 2006).

Στη φανερή παρατήρηση τα υποκείμενα της έρευνας γνωρίζουν ότι παρακολουθούνται. Στη συγκαλυμμένη παρατήρηση, από την άλλη πλευρά, τα μέλη της ομάδας δείγματος δεν γνωρίζουν ότι παρατηρούνται. Η συγκαλυμμένη παρατήρηση θεωρείται πιο αποτελεσματική, διότι τα μέλη της ομάδας δείγματος είναι πιθανό να συμπεριφέρονται φυσικά με θετικές επιπτώσεις στην αυθεντικότητα των ερευνητικών ευρημάτων. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, τα παιδιά έβλεπαν τον εκπαιδευτικό/ερευνητή να καταγράφει. Παρ' όλα αυτά, δεν γνώριζαν ότι ήταν για ερευνητικούς λόγους.

Τα παιδιά της έρευνας δεν είχαν ενημερωθεί άμεσα για την έρευνα του εκπαιδευτικού/ερευνητή, αλλά γνώριζαν ότι ο ίδιος κάνει κάποιες καταγραφές. Κι αυτό, γιατί δεν θεωρούσε ωφέλιμο να καταλάβουν τι ακριβώς καταγράφεται, καθώς θα μπορούσε να επηρεαστεί η συμπεριφορά τους. Επίσης, κάποιες φορές άφηνε τα πράγματα να εξελιχθούν για να παρατηρήσει τις πραγματικές συνθήκες. Πού μπορούν να φτάσουν αν τα αφήσεις να το διαχειριστούν μόνα τους; Πόσο μπορούν να εκμεταλλευτούν μια κατάσταση υπέρ τους; Τι αντιστάσεις μπορούν να προβάλουν, όταν έχουν ένα πλαίσιο με περισσότερες ελευθερίες από αυτές που είχαν συνηθίσει;

Ερευνητής ως συμμετέχοντας ή παρατηρητής

Συνοπτικά, ο Gold (1997) θεώρησε ότι υπάρχουν δύο ακραίοι τύποι παρατηρητή: ο πλήρως συμμετέχων και ο πλήρως παρατηρητής. Ο πρώτος, όχι απλώς παρατηρεί, αλλά και διαμορφώνει με τη συμμετοχή του το πλαίσιο της έρευνας. Ο δεύτερος, λειτουργεί ως αφανής, καθώς δεν αλληλοεπιδρά με τα υποκείμενα της έρευνας, ενώ μάλιστα, πολλές φορές δεν αποκαλύπτει την ταυτότητά του. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας υιοθετήθηκε το μοντέλο του πλήρως συμμετέχοντος, αφού εκτός από ερευνητής, ήταν και ο δάσκαλος της τάξης.

Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου συλλογής δεδομένων παρατήρησης περιλαμβάνονται η άμεση πρόσβαση στα ερευνητικά φαινόμενα, τα υψηλά επίπεδα ευελιξίας όσον αφορά στην εφαρμογή της και η δημιουργία μόνιμης καταγραφής των φαινομένων, στην οποία μπορεί να ανατρέξει κανείς αργότερα. Ταυτοχρόνως, η μέθοδος αυτή μειονεκτεί, λόγω μεγαλύτερων χρονικών απαιτήσεων, υψηλότερων επιπέδων μεροληψίας του παρατηρητή και του αντικτύπου του παρατηρητή στα πρωτογενή δεδομένα. Ως προς το τελευταίο, ο περιορισμός της μεθόδου συνδέεται με τον τρόπο που η παρουσία του παρατηρητή μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των στοιχείων της ομάδας του δείγματος.

Στην έρευνα αυτή, η πλήρως συμμετοχική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε κατά κύριο λόγο εντός της σχολικής τάξης και καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίας του ερευνητή ως εκπαιδευτικός. Ο τρόπος που εφαρμόστηκαν οι παιδαγωγικές πρακτικές βοήθησε αρκετά ως προς την κατεύθυνση του να μπορεί να κρατάει σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δηλαδή, ήταν αρκετός ο χρόνος που τα παιδιά ήταν σε διαδικασία συνεργασίας και αυτοδιαχείρισης της γνώσης και έτσι μπορούσε να καταγράφει την ίδια στιγμή στο σημειωματάριο του.

Η παρατήρηση διάφορων στοιχείων από τη θέση του εκπαιδευτικού ήταν αρκετά δύσκολο εγχείρημα, ιδιαιτέρως εάν ακολουθείται από την άμεση διδασκαλία/διάλεξη. Στην περίπτωση αυτή, δεν ήταν εφικτό να γίνει καταγραφή εκείνη την ώρα. Πολλές φορές μπορεί να σημείωνε μία λέξη ή κάτι χαρακτηριστικό, ώστε να το θυμάται για να το καταγράψει αναλυτικά στο διάλειμμα, στο κενό του ή μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Βεβαίως, δεν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος πάντα μετά το πέρας της διδακτικής ώρας. Υπήρχαν διάφοροι

περιορισμοί ως προς αυτό, όπως η υπηρεσία στο ολόήμερο δύο (2) ημέρες την εβδομάδα, οι ώρες εφημερίας στην αυλή, καθώς κι άλλες έκτακτες ανάγκες.

Online και offline παρατήρηση

Στην παρούσα έρευνα, η συλλογή των δεδομένων μπορεί να διακριθεί βάσει των σημειώσεων πεδίου, σε δύο τύπους: το offline περιβάλλον (σχολική τάξη) και το online (Τηλεκπαίδευση). Σχετικά με την online παρατήρηση, αξιοποιήθηκαν στοιχεία online εθνογραφίας (Kozinets, Patterson & Ashman, 2021).

Η περίοδος της τηλεκπαίδευσης είχε τα θετικά και τα αρνητικά της. Στα θετικά συγκαταλέγεται η ευκολία στην καταγραφή σημειώσεων, διότι ο εκπαιδευτικός/ερευνητής συνήθως καθόταν μπροστά σε έναν υπολογιστή αντί να κινείται συνεχώς στην αίθουσα. Επίσης, πολλά από όσα λέγανε μεταξύ τους τα παιδιά καταγράφονταν στο ανοιχτό chat που υπήρχε στην εφαρμογή. Οι ομιλίες αυτές αποθηκεύονταν στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας με αποτέλεσμα να συγκεντρώνεται ένας πλούτος δεδομένων.

Τα αρνητικά ήταν ότι δεν υπήρχε έντονη αλληλεπίδραση όσο στη σχολική τάξη και ότι αρκετά παιδιά δεν δέχονταν να «ανοίγουν» την κάμερα. Αυτό δεν άφησε περιθώριο για την καταγραφή κινήσεων, μορφασμών του προσώπου κ.ά.

3.3.2. Ημερολόγιο ερευνητή

Το ημερολόγιο του ερευνητή μπορεί να θεωρηθεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξής του και της κατασκευής της ερευνητικής γνώσης (Engin, 2011). Με τον ίδιο τρόπο που η συγγραφή ημερολογίου και ο αναστοχασμός λειτουργούν ως διαμεσολαβητές στην ανάπτυξη της διδασκαλίας, τα ημερολόγια των ερευνητών διαμεσολαβούν στην κατασκευή της ερευνητικής γνώσης. Η τήρηση του ερευνητικού ημερολογίου ενίσχυσε την ανάπτυξη της έρευνας με διάφορους τρόπους: λειτούργησε ως αποθετήριο και καταγραφικό σκέψεων, προβληματισμών και αναστοχασμών. Η πράξη της γραφής δεν ήταν μόνο η σκαλωσιά της γνώσης του εκπαιδευτικού/ερευνητή δεδομένου ότι αποτέλεσε ένα από τα βασικά ερεθίσματα σκέψης, αλλά λειτούργησε και ως ένας ισχυρός διαμεσολαβητής στην κατανόηση του ρόλου του στην ερευνητική διαδικασία (Engin, 2011).

Η πράξη της διατύπωσης των σκέψεων του εκπαιδευτικού/ερευνητή μέσω του γραπτού λόγου τον βοήθησε να κάνει τη σύνδεση μεταξύ ιδεών και να διαμορφώσει την ταυτότητά

του ως ερευνητής. Στη βιβλιογραφία, η διαδικασία αυτή αναφέρεται ως «αυτοαναφορικός στοχασμός» (Κατσαρού, 2016). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει κριτική επίγνωση ότι είναι φορέας μίας υποκειμενικής εμπειρίας και εμπειρικής γνώσης (ως οπτική) απέναντι στα συμβάντα (Κατσαρού, 2016). Έτσι, μπορούσε να αναστοχαστεί βάσει των παραδοχών που δομήσαν τις κρίσεις και τις πρακτικές του.

Με την έμφαση στον αυτοαναφορικό στοχασμό συνδέθηκε εντονότερα η πολιτική διάσταση με την παρούσα έρευνα δράσης, που έχει σκοπό να δημιουργήσει ρωγμές στις περιφράξεις της επίσημης νεοφιλελεύθερης και νεοσυντηρητικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην προσπάθεια αυτή, αξιοποιήθηκαν τα στοιχεία κριτικού αναστοχασμού του Paulo Freire και έτσι, αμφισβητήθηκαν οι καθιερωμένες σχέσεις εξουσίας διδασκαλίας, μάθησης και διακυβέρνησης μίας σχολικής τάξης.

3.3.3. Συμπληρωματικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Πέρα από τις καταγραφές μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις σημειώσεις στο ημερολόγιο ερευνητή, συλλέχθηκαν δεδομένα και με άλλους τρόπους. Κάποιοι από αυτούς ήταν α) οι ηχογραφήσεις, β) οι φωτογραφίες, γ) το υλικό από εργασίες των παιδιών και δ) το υλικό από την τηλεκπαίδευση.

α) Οι ηχογραφήσεις από τις συνελεύσεις των παιδιών: ένας μεγάλος όγκος δεδομένων συλλέχθηκε χάρις σε αυτό το ερευνητικό εργαλείο. Οι ηχογραφήσεις έγιναν μέσω κινητού τηλεφώνου.

β) Οι φωτογραφίες: αφορούσαν στιγμές από ομαδικές εργασίες, παρουσιάσεις όπου τα παιδιά παρήγαγαν δράση, ενώ απαθανατίστηκαν στιγμιότυπα από τον σχολικό πίνακα κ.ά.

γ) Το υλικό από εργασίες των παιδιών: συλλέχθηκαν οι ομαδικές εργασίες σε έντυπη μορφή και φωτογραφήθηκαν οι ατομικές εργασίες που ήταν στα τετράδιά τους.

δ) Το υλικό από την τηλεκπαίδευση: το γενικό chat του δωματίου καθώς και το google document που πραγματοποιούνταν όλες οι ομαδικές εργασίες εκείνης της περιόδου

3.4. Το πεδίο της έρευνας

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής άρχισε να σχεδιάζει την έρευνα δράσης του πριν ακόμα προσληφθεί ως αναπληρωτής δάσκαλος (ΠΕ70), πριν ακόμα μάθει σε ποια περιοχή ή σε ποιο

σχολείο θα απασχοληθεί, ποια θα ήταν η ηλικία των παιδιών που θα αναλάμβανε να διδάξει. Παρά την εμπειρία του στην εκπαίδευση σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης, θα ήταν η πρώτη του εμπειρία ως δάσκαλος στη δημόσια εκπαίδευση. Άρα, εκ των πραγμάτων, θα συνιστούσε πρόκληση το να αμφισβητήσει τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως τον βίωσε ο ίδιος με την ιδιότητα του μαθητή, και το να διαμορφώσει ένα νέο μοντέλο παιδαγωγού ως κοινωνού, ομότιμου, κριτικού φίλου και διευκολυντή. Επίσης, πέρα από κάποιες σύντομες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής δεν είχε πρότερη εμπειρία στην έρευνα δράσης, δεδομένου ότι η εμπλοκή του σε έρευνες πεδίου ήταν κυρίως η εθνογραφία.

Τα παραπάνω γεγονότα τον οδήγησαν στο να κάνει έναν αρκετά ανοικτό σχεδιασμό ως προς τον τρόπο που θα πειραματιζόταν. Ο σχεδιασμός αυτός ανταποκρινόταν στο κύριο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή, με ποιους τρόπους μπορεί η λογική των «κοινών» να μεταφερθεί στη σχολική τάξη ενός δημόσιου σχολείου. Το ερευνητικό ερώτημά «ταίριαξε» με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, διότι αποσκοπούσε να διερευνήσει το πώς μπορεί να γίνει η θεωρία πράξη που θα οδηγήσει σε μία νέα θεωρία και μία νέα πράξη, με ταυτόχρονη προαγωγή μιας μεταξύ τους διαλεκτικής σχέσης (Kemmis, 2012 κ.ά.).

Όπως έγινε φανερό στο παιδαγωγικό πλαίσιο της έρευνας, η λογική των «κοινών» δοκιμάστηκε στην πράξη, δηλαδή, προσαρμόστηκε –όσο ήταν αυτό εφικτό– στις ανάγκες του πλαισίου και αναπτύχθηκε μέσα από την έννοια των «παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών. Καθ' όλη τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, επιχειρούσε πειραματισμούς ως ερευνητής και δάσκαλος της τάξης συγχρόνως. Το εμπειρικό κομμάτι πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα από 12 Σεπτεμβρίου 2020 έως 26 Ιουνίου του 2021.

Το σχολείο που προσλήφθηκε ως αναπληρωτής δάσκαλος (ΠΕ70) βρισκόταν σε μια μη αστική περιοχή της δυτικής Κρήτης και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα «συμβατικό σχολικό πλαίσιο». Το τμήμα της Στ'1 αποτελούνταν από δεκαπέντε (15) παιδιά, εκ των οποίων τα έντεκα (11) ήταν αγόρια και τα τέσσερα (4) κορίτσια.

Το Δημοτικό σχολείο, κατά το σχολικό έτος που διεξήχθη η έρευνα, ήταν 9/θέσιο, ολοήμερο και εξυπηρετούσε τα παιδιά της κωμόπολης κι άλλων γειτονικών κοινοτήτων (περίπου 150 παιδιά συνολικά). Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων ήταν όλοι μόνιμοι, εκτός από τον ίδιο και μία δασκάλα που εργαζόταν για χρόνια στο ίδιο σχολείο ως αναπληρώτρια. Ουσιαστικά, ο

εκπαιδευτικός/ερευνητής ήταν ο μοναδικός καινούριος δάσκαλος στο σύλλογο διδασκόντων.

Επιπροσθέτως, υπήρχαν αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, εκ των οποίων μερικοί έκαναν μαθήματα και στην τάξη ευθύνης του εκπαιδευτικού/ερευνητή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έκαναν τα μαθήματα των Αγγλικών (3 ώρες), των Γαλλικών (2 ώρες), της Γυμναστικής (2 ώρες), των Καλλιτεχνικών (1 ώρα), της Πληροφορικής (1 ώρα) και της Μουσικής (1 ώρα).

Από τις τριάντα (30) διδακτικές ώρες της εβδομάδας, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής συνυπήρχε με τους μαθητές/ριές του τις είκοσι (20). Λόγω συμπλήρωσης του ωραρίου του, έκανε τέσσερις ώρες επιπλέον στο ολοήμερο. Αξίζει να αναφερθεί ότι στη σχολική μονάδα λειτουργούσε και τμήμα ένταξης, στο οποίο συμμετείχαν δύο μαθητές του.

Όσον αφορά στις/στους μαθήτριες/ές του, ήταν ένα από τα λεγόμενα «δύσκολα τμήματα», με αρκετά προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, που οδηγούσε αναπόφευκτα σε πολύ συχνές συγκρούσεις κι άλλα «πειθαρχικά ζητήματα». Παρ' όλα αυτά, η περίσσια ενέργειά τους ήταν σημαντική, ώστε να αξιοποιηθεί μία πιο ενεργητική μορφή μάθησης ακόμη κι αν δεν υπήρχε κάποια προηγούμενη εξοικείωσή τους με εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές.

Επιπλέον, μέσα σε όλο τον σχεδιασμό έπρεπε να ληφθούν υπόψη και τα υγειονομικά μέτρα κατά της πανδημίας Covid-19, τα οποία απέκλεισαν την κοντινή επαφή των παιδιών, ενώ επέβαλλαν την εφαρμογή της προστατευτικής μάσκας. Αυτό είχε ως συνέπεια οι δραστηριότητες που απαιτούν άμεση επαφή να μην είναι εύκολο να πραγματοποιηθούν. Επίσης, η παραπάνω συνθήκη απέκλειε τις συγκεντρώσεις άνω των δέκα (10) γονέων, όπως και την παρουσία τους στον χώρο του σχολείου κατά την πρωινή ζώνη. Στην πραγματικότητα, επιβλήθηκε αναγκαστικός αποκλεισμός των γονέων από την άμεση εμπλοκή τους σε δράσεις της σχολικής τάξης.

Οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τα μέτρα προστασίας κατά του κορονοϊού ήταν ένας σημαντικός περιορισμός, καθώς:

-δεν επιτρεπόταν καμία διαφορετική διάταξη των θρανίων πέραν της μετωπικής

-δεν επιτρέπονταν οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις

-δεν επιτρέπονταν οι ασκήσεις με άμεση επαφή ή με ανταλλαγή υλικών

-δεν μπορούσαν να γίνουν πολλές θεατρικές δράσεις κι άλλα βιωματικά παιχνίδια

-έπρεπε να υπάρχει αυστηρότητα για πειθάρχηση στην τήρηση των προαναφερόμενων μέτρων εντός και εκτός των χωρικών ορίων της σχολική τάξης.

Όλα τα μέτρα προστασίας δεν άφηναν περιθώριο για μία εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, επομένως, δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα.

Για τον λόγο αυτό, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ήρθε σε επικοινωνία με την αρμόδια συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου και έλαβε την προφορική της συγκατάθεση, ώστε να επιτραπεί ο μετριασμός των ανωτέρω προστατευτικών μέτρων με την αυστηρή προϋπόθεση τα παιδιά να φορούν μάσκα καθ' όλη τη διάρκεια των δράσεων.

Πέρα από τα έκτακτα μέτρα προστασίας εντός της σχολικής τάξης, επιβλήθηκε σε δύο φάσεις η συνθήκη της τηλεεκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας ως ένα από τα έκτακτα υγειονομικά μέτρα για την αντιμετώπιση της πανδημίας. Η πρώτη φάση ήταν από τις 18 Νοεμβρίου μέχρι τις 23 Δεκεμβρίου του 2020 (τεσσεράμισι βδομάδες) και η δεύτερη από 15 Μαρτίου έως 23 Απριλίου του 2021 (έξι εβδομάδες).

Η διεξαγωγή της έρευνας είναι εγκεκριμένη από την Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αναφορικά με τον σκοπό, τη σημαντικότητα, τη μεθοδολογία και τη δεοντολογία της. Τυχόν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και όλες οι προσωπικές πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά που συμμετέχουν είναι πλήρως ανώνυμα. Επιπλέον, ζητήθηκε ενημερωμένη συγκατάθεση συμμετοχής των παιδιών από όλους τους γονείς, οι οποίοι υπέγραψαν ένα ακριβές, ενημερωτικό και κατανοητό έντυπο συγκατάθεσης, που αφορούσε στους στόχους και τη λογική της έρευνας δράσης που θα λάμβανε χώρα.

3.5. Συγκέντρωση και οργάνωση του υλικού

Η οργάνωση των δεδομένων ακολούθησε χρονικά τη συλλογή δεδομένων. Κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων οι παρατηρήσεις στο πεδίο καταγράφονταν σε ένα αρχείο και οι ηχογραφήσεις των συνελεύσεων απομαγνητοφωνήθηκαν και μετεγγράφηκαν σε κείμενο.

Ο όγκος των δεδομένων ήταν αρκετά μεγάλος κι αυτό έκανε δύσκολο το έργο της διαχείρισής τους. Για αυτό, τα δεδομένα χωρίστηκαν σε τέσσερα διαφορετικά κύρια αρχεία: τα δύο πρώτα αφορούσαν στις παρατηρήσεις και τα δύο επόμενα στις ηχογραφήσεις των συνελεύσεων. Συγκεκριμένα, ο διαχωρισμός έγινε με βάση τη χρονική περίοδο της έρευνας. Τα αρχεία «Παρατήρηση 1» και «Συνελεύσεις 1» αφορούσαν στην περίοδο 12/9/2020 έως 22/1/2021, ενώ τα αρχεία «Παρατήρηση 2» και «Συνέλευση 2» στην 25/1/2021 έως 30/6/2021. Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας, τα έγγραφα αυτά αναφέρονται ως «κύρια αρχεία», ενώ τα αρχεία που ακολουθούν ως «συμπληρωματικά αρχεία» ή αλλιώς «δευτερογενείς πηγές δεδομένων».

Τα συμπληρωματικά αρχεία ήταν τρία: το πρώτο εμπεριείχε φωτογραφίες από κείμενα των παιδιών και διάφορα στιγμιότυπα από τις δράσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς, το δεύτερο και το τρίτο αφορούσαν σε γεγονότα από τη μετάβαση στην τηλε-εκπαίδευση, το «Chat» της ψηφιακής πλατφόρμας WebEx και ένα ακόμη Google Document. Τα αρχεία αυτά εντάχθηκαν στην πορεία της ανάλυσης στα κύρια αρχεία και, συγκεκριμένα, στο «Παρατήρηση 1» και στο «Παρατήρηση 2».

3.6. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Αφού έγιναν οι απομαγνητοφωνήσεις, η ψηφιοποίηση του υλικού και η συγκέντρωσή του υπάρχοντος υλικού, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων.

Η κωδικοποίηση και η δημιουργία των κατηγοριών έγινε με τη μέθοδο των έξι (6) βημάτων, η οποία ακολουθεί τη θεματική ανάλυση που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006), στο πρότυπο της SWOT ανάλυσης (ανάλυση δυνατών σημείων, αδυναμιών, ευκαιριών και απειλών) (Gürel & Tat, 2017). Η θεματική ανάλυση είναι ένα εργαλείο εντοπισμού μοτίβων θεμάτων στα δεδομένα και οργάνωσής τους σε ομάδες με νόημα. Επιπλέον, η θεματική ανάλυση γίνεται συχνά αντιληπτή ως μέθοδος ή τεχνική κι όχι ως μεθοδολογία ή θεωρητικά τεκμηριωμένο πλαίσιο έρευνας. Μπορεί να συνδυαστεί με πολλές επιστημολογίες, να χαρακτηριστεί ως ανεξάρτητο εργαλείο ποιοτικής έρευνας κι όχι ως πλήρης ερευνητική μέθοδος.

Ο στόχος της έρευνας-δράσης είναι να κάνει τα φαινόμενα και τα συμβάντα όσο χρειάζεται σύνθετα, ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να κατανοήσουν όσο γίνεται καλύτερα την κατάσταση που μελετούν. Η ερμηνεία των ευρημάτων είναι ένα ριψοκίνδυνο εγχείρημα

(Κατσαρού, 2016). Στην πραγματικότητα, είναι λάθος να μιλάει κανείς για τη σωστή ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων. Κι αυτό, γιατί, πολύ συχνά, είναι πιθανές οι πολλαπλές ερμηνείες των ίδιων ευρημάτων. Υπάρχουν μόνο ερμηνείες που περισσότερο μοιάζουν με υποθέσεις. Παρ' όλο που είναι αδύνατο να φτάσει κανείς στη αληθινή ερμηνεία, αξίζει να προσπαθεί να διερευνά την κατάσταση όσο γίνεται με μεγαλύτερη αυστηρότητα και εντιμότητα (Κατσαρού, 2016· Lankshear & Knobel, 2004: 371). Βεβαίως, πάντα υπάρχει ο κίνδυνος να παρασυρθούν οι ερευνητές/ριες από συμβατικές, γραμμικές ερμηνείες που υπάγονται σε λογικές αιτιακών σχέσεων (αιτίου–αποτελέσματος).

Ιδιαίτερως όμως, στην έρευνα-δράση, οι βασικοί σκοποί της ερμηνείας είναι η μάθηση των συμμετεχόντων/ουσών και η απτή πραγμάτωση αλλαγών. Εξαιτίας της αναπτυξιακής και της παρεμβατικής της φύσης, η έρευνα-δράση αποβλέπει στη διαμόρφωση νέων ιδεών υπέρ της βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης, που, για να υλοποιηθεί, προϋποθέτει αλλαγές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών (Κατσαρού, 2016· Winter & Munn-Giddings, 2001). Παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά τα βήματα που έγιναν στη θεματική ανάλυση SWOT.

1^ο βήμα & 2^ο βήμα

Κατά την πρώτη φάση, έγιναν επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις για την εξοικείωση του εκπαιδευτικού/ερευνητή με τα δεδομένα και τον εντοπισμό εννοιών, προτύπων κι άλλων στοιχείων. Κατά τη δεύτερη φάση της κωδικοποίησης, όπου στόχος ήταν ο εντοπισμός μοτίβων στα δεδομένα που συνδέονται με το ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα της παρούσας έρευνας. Στην παρούσα φάση δεν χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός το θεωρητικό πλαίσιο προς αποφυγήν προΐδεασμών αναφορικά με τις ενδεχόμενες ερμηνείες στο ερευνητικό ερώτημα. Έτσι, δημιουργήθηκαν, μέσα από την ερμηνεία των δεδομένων, αποσπάσματα με νόημα, στα οποία δόθηκε ένας κωδικός.

Για την επεξεργασία των δεδομένων δεν αξιοποιήθηκε κάποιο εξειδικευμένο λογισμικό ποιοτικής έρευνας. Η ανάλυση έγινε με την χρήση εγγράφων Microsoft Word. Συγκεκριμένα, ο κάθε κωδικός έμπαινε με τη βοήθεια της επιλογής «νέο σχόλιο» ως πλαγιότιτλος.

Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 1890 κωδικοί, εκ των οποίων 1012 αφορούσαν στην πρώτη χρονική περίοδο της έρευνας και 872 στη δεύτερη.

Αρχείο	Κωδικοί
Συνελεύσεις 1	206
Συνελεύσεις 2	320
Παρατήρηση 1	652
Παρατήρηση 2	443
Αρχείο τάξης	85
Φωτογραφίες	102
Chat	82

Πίνακας 6: Οι κωδικοί της
ανάλυσης

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης όλων των αρχείων, έγινε μετατροπή τους σε «htm», ώστε να είναι συγκεντρωμένα όλα τα σχόλια/κωδικοί στο τέλος του κάθε εγγράφου. Σε κάθε κωδικό είχε δοθεί αυτομάτως ένας αριθμός, για παράδειγμα, «Πολιτισμικό κεφάλαιο», ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί στην επόμενη φάση και παράλληλα να είναι άμεσα εντοπίσιμο το περιεχόμενο του κειμένου.

3^ο βήμα

Κατά την τρίτη φάση, έγινε προσπάθεια εντοπισμού μοτίβων στα σχόλια μέσω σύγκρισης και αντιπαραβολής των κωδικών, ώστε να βρεθούν διαφορές και ομοιότητες, και να διαμορφωθούν ευρύτερες κατηγορίες. Συγκεκριμένα, κατηγοριοποιήθηκαν τα σχόλια ένα προς ένα, τηρήθηκαν οι τέσσερις κατηγορίες με τη μορφή των κύριων αρχείων ενώ εντάχθηκαν σε αυτά της «Παρατήρησης 1» και «Παρατήρησης 2» τα συμπληρωματικά αρχεία με κριτήριο το χρονικό διάστημα που καταγράφηκαν. Για κάθε ένα από τα κύρια αρχεία προέκυψαν συγκεκριμένες κατηγορίες και υποκατηγορίες.

4^ο βήμα

Κατά την τέταρτη φάση, έγινε σύγκριση όλων των κατηγοριών για να αναπτυχθούν τα θέματα. Τα θέματα αποτελούν αφηρημένες έννοιες και το κάθε ένα απαντά σε πτυχές του ερευνητικού ερωτήματος (Braun & Clarke, 2006). Ουσιαστικά, συνδυάστηκαν οι κατηγορίες από τα τέσσερα (4) αρχεία που ταίριαζαν νοηματικά μεταξύ τους, με σκοπό να συμπυκνωθεί

ο όγκος τους, να επανεξεταστούν κάποια θέματα που επικαλύπτονται και να βρεθούν τυχόν αντιφάσεις και ομοιότητες.

Σε αυτή τη φάση, έγινε κατανοητό ότι θα ήταν ωφέλιμο να βρεθεί ένας αποτελεσματικός τρόπος προσανατολισμού των θεμάτων που να τα ενισχύει, ώστε να απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Έτσι, από το βήμα αυτό ελήφθη η απόφαση να αξιοποιηθεί η θεματική ανάλυση SWOT, που διευκολύνει τη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορούν να προσεγγιστούν οι εσωτερικοί παράγοντες (δυνάμεις και αδυναμίες) και οι εξωτερικοί (ευκαιρίες και απειλές).

Η ανάλυση SWOT συνόψισε τους σημαντικότερους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν και επηρέασαν τη σχολική καθημερινότητα. Τα εξωτερικοί και οι εσωτερικοί παράγοντες αποτελούνται από μεταβλητές που βρίσκονται εκτός και εντός, αντίστοιχα, του εν δυνάμει κοινού (της σχολικής τάξης). Η ανάλυση προσδιόρισε θέματα σε σημασιολογικό επίπεδο (Gürel & Tat, 2017).

Η απόφαση αυτή δε διατάραξε κάποιο από τα προηγούμενα βήματα, ούτε έβαλε σε κίνδυνο τη μέχρι τότε ανάλυση, μιας και η αξιοποίηση της ανάλυσης με τη λογική SWOT είθισται να ενσωματώνεται από το τέταρτο βήμα μιας θεματικής ανάλυσης κι έπειτα. Με αυτόν τον τρόπο, σχηματίστηκε ένας SWOT-θεματικός χάρτης κι έγινε ένα δεύτερο φιλτράρισμα κατηγοριών, ώστε να γίνουν περαιτέρω συσχετίσεις και συνδέσεις των κωδίκων.

Για παράδειγμα, υπήρχε υποκατηγορία με ονομασία «αλληλοβοήθεια συνεργασία» από το αρχείο «Παρατήρηση 1» (πρώτη περίοδος) και μία άλλη κατηγορία με ονομασία «ομαδικότητα αλληλοβοήθεια» από το αρχείο «Παρατήρηση 2» (δεύτερη περίοδος). Αμφότερες οι κατηγορίες είχαν υποκατηγορίες που ταίριαζαν νοηματικά και για αυτό εντάχθηκαν στο θέμα «Δείγματα εκπαίδευσης από παιδιά». Αυτό οδήγησε σε μία επιπλέον διαδικασία, διότι οι υποκατηγορίες επανατοποθετήθηκαν μέσα σε πολύ πιο συγκεκριμένες κατηγορίες, όπως για παράδειγμα, στην «Αλληλέγγυα μάθηση», στην «Ομότιμη μάθηση» στην «Αυτοοργάνωση» και σε άλλες εντός του θέματος «Δείγματα εκπαίδευσης από παιδιά». Αυτό βοήθησε σε μία καλύτερη οργάνωση μέσα από τον επανέλεγχο και τις διορθώσεις.



Σχήμα 9: Τα αποτελέσματα της ανάλυσης SWOT

Ανάλυση SWOT

Στο πλαίσιο της ανάλυσης SWOT συνοψίστηκαν οι σημαντικότεροι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που αφορούν στον τρόπο που επέδρασε η παιδαγωγική πρόταση των Εκπαιδευτικών κοινών. Όσον αφορά στους εσωτερικούς παράγοντες (Δυνάμεις και Αδυναμίες) τα ευρήματα έδειξαν ότι η παρέμβαση έφερε στην επιφάνεια περισσότερα δυνατά σημεία, τα οποία, ωστόσο, επισκιάστηκαν από τις αντίστοιχες αδυναμίες. Στους εξωτερικούς παράγοντες (Ευκαιρίες και Απειλές) συμπεριλαμβάνονται όλα όσα βρίσκονταν πέρα από τον έλεγχο των παιδιών και του εκπαιδευτικού/ερευνητή, αλλά τους επηρέαζαν κατά κάποιο τρόπο (βλ. σχήμα 9).

Πριν την τελευταία φάση της ανάλυσης, έγινε αντιληπτό ότι, παρ' ότι η SWOT ανάλυση αποτελεί ένα αρκετά χρήσιμο εργαλείο, υπάρχουν διάφορες δυσκολίες στον τρόπο διήγησης μίας σύνθετης ιστορίας με νόημα. Αρχικώς, κρίνεται σκόπιμο να τονιστούν δύο (2) κεντρικές δυσκολίες: α) έλλειψη ιεράρχησης των θεμάτων και β) αυστηρή δόμηση. Μετα την περιγραφή των αδυναμιών της μεθόδου, ακολουθεί εκείνη του τρόπου διαχείρισής τους.

α) Το πρόβλημα έγκειται στην έλλειψη ιεραρχίας μεταξύ των δεδομένων. Εξαιτίας αυτού εγείρονται σοβαρά ερωτήματα σχετικά με ποιο τμήμα χρειάζεται να παρουσιαστεί πρώτα και γιατί, με ποιο χρειάζεται λιγότερη προσοχή, τα οποία καλείται να απαντήσει ο/η εκάστοτε ερευνητής/ρια σύμφωνα με τις επιλογές που έχει να κάνει. Η μονοδιάστατη παρουσίαση των θετικών σημείων κι έπειτα των αρνητικών, τα εμπρός-πίσω και η

επαναφορά παρόμοιων θεμάτων μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες, όχι μόνο για τη ροή του λόγου, αλλά τη συγκέντρωση του/της αναγνώστη/ριας.

Ένα παράδειγμα που δίνει η Frue (2023), «Μόλις ολοκληρώσατε την ανάλυση SWOT. Αφού αξιολογήσατε τα δεδομένα, αποφασίσατε να επικεντρωθείτε πρώτα στα δυνατά σας σημεία αφήνοντας τα αδύναμα σημεία για μετά. Όσο εσύ επικεντρωνόσουν στα δυνατά σημεία, αυτό πήρε σιωπηλά μορφή χιονοστιβάδας. Κατεβαίνει με πλήρη ταχύτητα το βουνό, μαζεύοντας περισσότερο χιόνι. Τώρα, είναι μια τεράστια, υπερηχητική μπάλα καταστροφής που δεν μπορεί να σταματήσει».

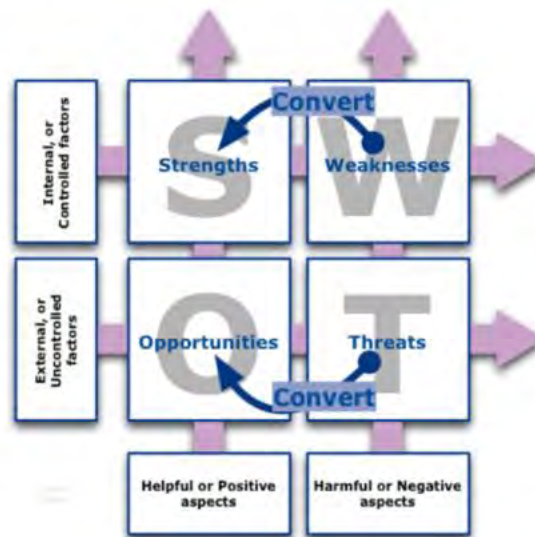
β) Στην ανάλυση SWOT, κατηγοριοποιούνται τα χαρακτηριστικά σε ένα μόνο από τα τέσσερα θέματα. Δεν γίνεται να υπάρχει επικάλυψη. Δηλαδή, από τη στιγμή που κάτι ορίζεται ως αδυναμία, δεν μπορεί ποτέ να τοποθετηθεί στις άλλες τρεις κατηγορίες. Ένα πλεονέκτημα είναι πλεονέκτημα, ποτέ δεν είναι αδυναμία, όπως και μία ευκαιρία δεν μπορεί ποτέ να είναι απειλή.

Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της ανάλυσης SWOT είναι ότι παρουσιάζει τα πράγματα μονοδιάστατα. Έτσι, κάτι μπορεί να είναι μόνο άσπρο ή μόνο μαύρο. Όμως, μια τέτοια ασπρόμαυρη προσέγγιση οδηγεί σε προβλήματα, επειδή ο πραγματικός κόσμος δεν ακολουθεί αυστηρούς κανόνες ή οδηγίες. Ένα άτομο μπορεί να είναι χαρισματικό, αλλά και να δημιουργεί προβλήματα. Μια εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να έχει πολλά θετικά, αλλά να εξακολουθεί να έχει κάποιες βασικές αδυναμίες. Τίποτα δεν είναι ποτέ μόνο ένα πράγμα.

Το παραπάνω ζητήματα έγιναν εμφανή κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να επιτευχθεί συνεκτικότητα μεταξύ των ζητημάτων που τέθηκαν υπό ανάλυση και για τον λόγο αυτό, αξιοποιήθηκε η λογική του TOWS (ανεστραμμένο SWOT) (Sarsby, 2012).

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής αποφάσισε να προτιμήσει έναν τρόπο παρουσίασης που να εμπεριέχει συγκλίσεις και αποκλίσεις με/από τα εξωτερικά ευρήματα (Ευκαιρίες και Απειλές) και αντιστοίχως με/από τα εσωτερικά (Δυνάμεις και τις Αδυναμίες) (βλ. σχήμα 10). Αυτή η σύγκριση στη βιβλιογραφία ονομάζεται «μετατροπή» (convert) και μπορεί να αναδείξει τον τρόπο που οι αδυναμίες και οι απειλές μπορούν να αντιμετωπιστούν ως δυνάμεις και ευκαιρίες. Ο τρόπος παρουσίασης δεν αφορά μόνο στο τι συμβαίνει στο κάθε θέμα ξεχωριστά, αλλά και στο τι ευρήματα παρουσιάζονται στον ενδιάμεσο χώρο των δύο.

Η TOWS αποτελεί μία στρατηγική αποφυγής της γραμμικής παρουσίασης των αποτελεσμάτων μίας SWOT ανάλυσης, κατά την οποία τα αποτελέσματα είναι μονοδιάστατα και έχουν επιφανειακό νόημα. Ουσιαστικά, η TOWS είναι ένας τρόπος σύγκρισης μεταξύ των θεμάτων δια της ανάδειξης επιμέρους στοιχείων. Το σχήμα παρακάτω είναι από το εγχειρίδιο για τη μεθοδολογία SWOT του Sarsby (2012).



Σχήμα 10: Η στρατηγική TOWS

5^ο βήμα

Το βήμα αυτό αφορούσε στη διαδικασία ορισμού και ονομασίας των θεμάτων. Παρακάτω παρουσιάζεται η εξέλιξη της ονομασίας των θεμάτων.

TOWS

Σε επόμενη φάση, διαμορφώθηκαν θέματα κατόπιν σύγκρισης των Αδυναμιών με τις Δυνάμεις και των Ευκαιριών με τις Απειλές. Τα θέματα αυτά ήταν τα εξής:

- 1) «Σχέσεις» εναντίον «Προβλήματα»
- 2) «Δείγματα μιας εκπαίδευσης των “κοινών”» εναντίον «Σχολειοποίηση»
- 3) «Governance» εναντίον «Εκμετάλλευση εξουσίας»
- 4) Αξιοποίηση της σχολειοποίησης
- 5) «Πειθαρχικό πλαίσιο» εναντίον «Διδακτική Ελευθερία»
- 6) «Αξίες Κυρίαρχου συστήματος» εναντίον «Πανανθρώπινες αξίες»

TOWS με παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών

Για την τελική διαμόρφωση των θεμάτων, έγινε συσχέτιση των «παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών» με τα αποτελέσματα της ανάλυσης TOWS. Τα αποτελέσματα χωρίστηκαν σε δύο διακριτά θέματα. Το πρώτο, αφορά στη «γνώση και τη μάθηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών» και το δεύτερο, στη «διακυβέρνηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών».

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν μέσα από τρεις (3) διαφορετικές φάσεις φιλτραρίσματος.

1. SWOT	Η λογική μέχρι το 5 ^ο βήμα της θεματικής ανάλυσης
2. TOWS	Συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ θετικών και αρνητικών
3. Συσχέτιση TOWS με παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών	Σύμπτυξη των θεμάτων σε δύο κεντρικά θέματα

Πίνακας 7: Η εξέλιξη της διαμόρφωσης των τελικών θεμάτων

6^ο βήμα

Κατά την έκτη φάση, σκοπός ήταν να πραγματοποιηθεί διήγηση μίας σύνθετης ιστορίας με νόημα μέσω των θεμάτων. Η περιγραφή κάθε θέματος χρησιμοποιήθηκε ως βάση στην τελική έκθεση που ακολουθεί. Για τον ορισμό κάθε θέματος δημιουργήθηκε μια συνεκτική ιστορία ενώ κατά την παρουσίασή τους επιχειρήθηκε η εστίαση στον τρόπο που μπορεί να μεταφερθεί η λογική των «κοινών» στην καθημερινότητα μιας σχολικής τάξης ενός δημόσιου σχολείου.

Γενικότερα, υπάρχει η τάση, η συγγραφή της τελικής συνολικής αναφοράς μιας έρευνας δράσης να παρουσιάζεται ως «μία χρονολογική–γραμμική ακολουθία γεγονότων, συναντήσεων, συμβάντων διαλόγου μεταξύ τους και δράσεων μέσα στην τάξη (...) [οι ερευνητές] γράφουν μια ημερολογιακή αφήγηση της έρευνας δράσης που έχει ουσιαστικά

νόημα και αξία μόνο για τους ίδιους, καθώς όσοι βρίσκονται έξω από αυτά τα γεγονότα δεν έχουν ενδιαφέρον να διαβάσουν» (Κατσαρού, 2016, 401). Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα, αποφεύχθηκε η χρονολογική–γραμμική ακολουθία, πέρα από μερικές εξαιρέσεις, και προτιμήθηκε μία συνολική αφήγηση.

Ήταν σημαντικό στην παρουσίαση της ανάλυσης να αποτυπωθούν οι προοπτικές, οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, οι στόχοι και οι ιδέες των συμμετεχόντων/ουσών και, μάλιστα, σε όσο το δυνατόν πιο ζωντανή και άμεση μορφή (Κατσαρού, 2016) μέσα από τα λόγια τους.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται, συμπεριλαμβάνουν αφενός, περιγραφές (συμβάντων και δράσεων) από την οπτική των συμμετεχόντων/ουσών και αφετέρου, ερμηνείες (συμβάντων και δράσεων), δηλαδή, όχι μόνο τι συνέβη, αλλά και γιατί συνέβη με τον τρόπο που τελικά συνέβη. Αναγνωρίζονται τα βασικά θέματα που έχουν προκύψει ήδη κατά την ανάλυση των δεδομένων, οργανώνονται σε κεφάλαια και υποκεφάλαια που παρέχουν το πλαίσιο όπου τοποθετούνται οι εμπειρίες των ομάδων των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με το ζήτημα που διερευνάται.

Σύμβολα χαρακτήρων

Τα σύμβολα που αξιοποιήθηκαν είναι τα εξής:

Ε: Εκπαιδευτικός/Ερευνητής απευθυνόμενος στα παιδιά

M1 έως M15: Οι μαθητές και οι μαθήτριες

Δ: Διευθυντής

Σε σημεία που δεν υπάρχει σύμβολο αφορούν σε κομμάτια των σημειώσεων.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όσα αναλύονται διαδραματίστηκαν σε διαφορετικό χρόνο και τόπο από αυτόν της σύνταξης της ανάλυσης, γεγονός που λειτούργησε βοηθητικά στον αναστοχασμό των πρακτικών και των όσων βίωσε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής (συτοαναφορικός στοχασμός).

Αναλύονται οι παρατηρήσεις, οι ερμηνείες και οι αναστοχασμοί εκείνης της περιόδου, και παρατίθενται ως αποτέλεσμα μίας πιο ολιστικής και κριτικής ματιάς σε σχέση με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός/ερευνητής αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα σε σχέση με τον χρόνο της έρευνας. Δηλαδή, επιλέγει να αποστασιοποιηθεί από κάποια συναισθηματικά

φορτισμένα ή μη γεγονότα που βίωσε, ώστε να καταλήξει σε πιο σταθερές και ασφαλείς ερμηνείες.

Στα σημεία που υπάρχει ένα κενό διάστημα μεταξύ των δεδομένων, ουσιαστικά, σημαίνει ότι είναι ένα διαφορετικό απόσπασμα από αυτό που ακολουθεί ή προπορεύεται.

4. Ανάλυση Δεδομένων

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης SWOT του συλλεχθέντος υλικού. Τα θέματα ιεραρχήθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει μία λογική σειρά για τον/την αναγνώστη/ρια. Τα αποτελέσματα χωρίστηκαν σε δύο διακριτά θέματα: το πρώτο, αφορά στη «γνώση και τη μάθηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών» και το δεύτερο, στη «διακυβέρνηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών».

Ο τρόπος που επιχειρήθηκαν οι ρωγμές στον εκπαιδευτικό θεσμό συζητήθηκε στο παιδαγωγικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής (βλ. 2.1. & 2.2.). Μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών έγινε προσπάθεια να προαχθεί μία εναλλακτική βίωση της σχολικής πραγματικότητας.

4.1. Γνώση και μάθηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών

«Η διδασκαλία είναι ένα δημιουργικό επάγγελμα, όχι ένα σύστημα παράδοσης» (Robinson & Aronica, 2015)

Αυτό το θέμα βασίζεται στα αποτελέσματα που προέκυψαν σε σχέση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών στα ζητήματα γνώσης και μάθησης (ομότιμες πρακτικές μάθησης), οι οποίες αναλύθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο στο κεφάλαιο «Παιδαγωγικό πλαίσιο της έρευνας». Παρουσιάζεται ο τρόπος που λειτούργησαν η «ομότιμη μάθηση» και η «συνδημιουργία της γνώσης» στη σχολική καθημερινότητα. Δηλαδή, στο πώς μετατράπηκε η θεωρία σε πράξη μέσα από την αναλυτικότερη περιγραφή του τρόπου εργασίας με τα παιδιά. Στόχος ήταν να γίνει πιο κατανοητό το εγχείρημα της παρούσας έρευνας δράσης.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές της ομότιμης μάθησης και της συνδημιουργίας της γνώσης αξιοποιήθηκαν σε διαφορετικές περιπτώσεις. Η ομότιμη μάθηση αξιοποιήθηκε στην απόκτηση «αναγκαίων» γνώσεων, όπως είναι η αριθμητική και οι κανόνες ομιλίας και γραφής της κυρίαρχης/επίσημης γλώσσας. Ως προς αυτό, υποστηρίχθηκε ότι δεν συντρέχει λόγος αλλαγής του περιεχομένου της γνώσης, αλλά προσέγγισής του με εναλλακτικούς τρόπους, όπως είναι η λογική της ομότιμης μάθησης.

Η συνδημιουργία της γνώσης αξιοποιήθηκε σε μαθησιακά αντικείμενα που αφορούσαν γενικές γνώσεις ή/και ενδιαφέροντα των παιδιών. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελούσε έναν θεματικό φάκελο, μία πυξίδα επιλογής θεμάτων, με το οποίο η γνώση μπορεί να εντοπιστεί,

να καταγραφεί, να ερμηνευτεί, να παρουσιαστεί και να αξιολογηθεί από ομάδες παιδιών μέσω της συνδημιουργίας της γνώσης.

Ο λόγος που διαχωρίστηκαν έτσι τα ζητήματα γνώσης («αναγκαία γνώση» και ενδιαφέροντα των παιδιών»), δεν πρέπει να συσχετιστεί με κάποια προσπάθεια ιεράρχησης. Αντίθετα, σχετίζεται με την επιδίωξη ανάδειξης των παιδαγωγικών πρακτικών με τις οποίες μπορούν να προσεγγιστούν. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι σε καμία από τις δύο περιπτώσεις η γνώση δεν μεταβιβάστηκε από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή στα παιδιά, αλλά δομήθηκε από κάτω-προς-τα-πάνω, μέσα από δραστηριότητες αυτοοργάνωσης και μοιράσματος.

Τα αποτελέσματα των δύο παιδαγωγικών πρακτικών παρουσιάζονται μαζί, διότι ο τρόπος αξιοποίησής τους αποσκοπεί εξίσου στην προώθηση της γνώσης από «κάτω-προς-τα-πάνω» μέσω της αυτοοργάνωσης. Πολλές φορές, λόγω των κοινών μεταξύ τους στοιχείων, σχεδιάστηκαν υβριδικές μορφές ανάλογα με τις ανάγκες και τους πειραματισμούς.

Οι υποενότητες είναι οι εξής: «Η γνώση ως άυλος πόρος», «Συντονισμός δίχως εκπαιδευτικό», «Ολοπτισμός και Φροντίδα», «Χώρος και Ελευθερία», «Χρόνος και Τρόπος εργασίας» και «Ριζωματική μάθηση και Στιγμέργια».

4.1.1. Η Γνώση ως Άυλο αγαθό

Η σύγχρονη οικονομία έχει μετατρέψει την εκπαίδευση σε εμπόρευμα. Η εκπαίδευση αναπτύσσεται στη λογική *«έχω περισσότερα από εσένα, είμαι πιο ανταγωνιστικός από εσένα και συνεπώς μπορώ να περιμένω να κερδίσω περισσότερα από εσένα»* (Standing, 2020: 215).

Η γνώση αντιμετωπίζεται ως εμπόρευμα, με περιορισμένη πρόσβαση και δικαιώματα ιδιοκτησίας. Η γνώση είναι θεμελιωδώς διαφορετική από άλλα είδη αγαθών και μπορεί να τεθεί υπό διαχείριση και εκμετάλλευση με διαφορετικούς τρόπους (βλ. Hess & Ostrom, 2005). Στη λογική των «κοινών», η έννοια της γνώσης συνιστά κοινό (άυλο) αγαθό, το οποίο είναι προσβάσιμο σε όλα τα μέλη της κοινότητας και προάγει τη σημασία της ανοικτής πρόσβασης, της συνεργασίας και της συμμετοχής της κοινότητας στη δημιουργία και τη διάδοσή της.

Στη λογική των Εκπαιδευτικών κοινών, η γνώση γίνεται αντιληπτή ως άυλος πόρος και η διάχυσή της δεν σημαίνει τη διαίρεσή της σε μικρότερα κομμάτια, αλλά το μοίρασμά και,

άρα, τη διάδοσή της (Πανταζίδης, 2023α). Στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον όπου η γνώση δεν μεταδίδεται απλώς, αλλά κατασκευάζεται συλλογικά, ενδυναμώνοντας τα παιδιά να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στο δικό τους μαθησιακό ταξίδι και να προετοιμαστούν, ώστε να περιηγηθούν στην πολυπλοκότητα της κοινωνίας της γνώσης.

α. Διαμοιρασμός της γνώσης

Η γνώση, λοιπόν, υπό αυτή την οπτική, είναι ένα άυλο αγαθό το οποίο είναι μη ανταλλάξιμο και μη καταναλώσιμο. Οι Corsani και Lazzarato (2004) υποστηρίζουν ότι η διάδοση της γνώσης δεν εξαθλιώνει αυτόν που την έχει. Αντίθετα, αντί να «στερεί τον δημιουργό της», συμβάλλει στην αύξηση της αξίας της (βλ. επόμενη υποενότητα). Εάν μπορεί ένας/μία μαθητής/ρια να μεταφέρει επιτυχώς τη γνώση του/της σε έναν/μία συμμαθητή/ριά του/της, σημαίνει ότι ο/η ίδιος/α την έχει κατακτήσει. Τι είναι, όμως, άραγε αυτό που εμποδίζει τους ανθρώπους να μοιράζονται τη γνώση;

M2: Ναι, άμα δώσω τη γνώση μου σε κάποιον θα πάρει αυτός όμως τα credits ότι το ήξερε.

Ε: M2, δεν είναι το θέμα αυτό. Ξέρω ποιος προσπαθεί και ποιος όχι. Αν είχαμε ένα μάθημα που σας ρωτούσα ποιος ξέρει, θα μιλούσατε οι 5 και οι 10 θα κρύβονταν. Σκεφτείτε το. Αν δώσεις το μισό κολατσιό σου θα φας λιγότερο ή περισσότερο; Ισχύει το ίδιο με τη γνώση;

Η λογική των «κοινών» στη μάθηση απείχε αρκετά από αυτό που τα παιδιά γνώριζαν και είχαν βιώσει στο σχολείο. Άλλωστε, πώς ήταν δυνατό να μοιραστούν μία γνώση, όταν προηγουμένως είχαν καταβάλει κόπο για να την κατακτήσουν και—όχι τη μάθηση με νόημα—να την επιδείξουν στον/στην εκπαιδευτικό για να βαθμολογηθούν ικανοποιητικά. Η γνώση γινόταν ορατή από τα παιδιά ως ατομική, αφού κατακτιέται με προσπάθεια χωρίς να μοιράζεται. Ένας μαθητής, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ομότιμης μάθησης, ρώτησε κάποια στιγμή:

M2: Γιατί να μοιραστώ με τη συμμαθήτριά μου κάτι που έμαθα ενώ αυτή δεν το έχει διαβάσει;

Εύλογα έθεσε το ερώτημα αυτό, διότι στο σχολείο έμαθε ότι πρέπει να αποδεικνύει την κατάκτηση της γνώσης στον/στην εκπαιδευτικό. Εξάλλου, δεν είχε προηγούμενες εμπειρίες μοιράσματος, αλληλοβοήθειας και ουσιαστικής συνεργασίας στην τάξη, παρά μόνον εμπειρίες βαθμοθηρίας. Είναι παραδεδομένο και αποδεδειγμένο ότι το σχολικό πλαίσιο

δημιουργεί συνειδήσεις προσανατολισμένες στον ανταγωνισμό, στον ατομικισμό και την υποταγή (Πεχτελίδης, 2020). Μία άλλη ερώτηση από μαθητή:

M3: Μα γιατί δεν μας το διδάσκετε εσείς και μας λέτε να βοηθάμε τους άλλους;

E: Μπορείτε να μαθαίνετε καλύτερα, όταν το κάνετε με έναν συμμαθητή σας.

Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς έγινε προσπάθεια να αλλάξει η εικόνα των παιδιών για τη γνώση. Με τη μεταφορά της λογικής των «κοινών» η γνώση έγινε ορατή ως κοινό και όλοι/ες ενεργοποιήθηκαν, ώστε να συνεισφέρουν στον διαμοιρασμό της. Οι μορφές που πειραματισμού αφορούσαν στους τρόπους που συμμετείχαν όλα τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήταν σημαντικό να μάθουν να φροντίζουν το ένα το άλλο.

M1: Γιατί να βοηθάμε αφού κάποιος δεν θέλουν να μάθουν;

E: Όλοι επωφελείστε από το μάθημα αυτό. Όσοι διαβάσετε και όσοι δεν διαβάσετε.

M10: Κύριε, δεν βοηθάω αυτήν να το μάθει. Δεν γουστάρω να μάθει τίποτα.

Η αποστολή του εκπαιδευτικού/ερευνητή δεν ήταν να εκπαιδεύσει ετερόνομους και αναλώσιμους πολίτες μέσα από την κατανάλωση γνώσης, αλλά να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν πώς να δρουν αυτόνομα, αλληλέγγυα και υπεύθυνα. Ο συντονισμός της μαθησιακής διαδικασίας από κάτω-προς-τα-πάνω αποτελεί το κλειδί για την παιδαγωγική πρόταση των «κοινών», διότι δίνει τη δυνατότητα αλλαγής ρόλων και σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού.

β. Απόδειξη στον εκπαιδευτικό

Πολλές φορές θεωρούσαν ότι η γνώση είναι κάτι πρέπει να επιστραφεί με ευλάβεια από τα παιδιά στον εκπαιδευτικό ως επιβεβαίωση, ακόμη και αν η πληροφορία που έμαθαν δεν σχετιζόταν με τη ζωή τους. Ο κόπος της μελέτης στο σπίτι πρέπει να αναγνωριστεί από τον δάσκαλο με κάποιον τρόπο. Είναι η λογική της απόδειξης της γνώσης στον εκπαιδευτικό (Bennet, 2013· Grinell & Rabin, 2013). Αυτό ξεπερνούσε τη μάθηση για την ίδια τη μάθηση και προήγαγε τη γνώση για την απόδειξη.

Πολλά παιδιά κάνουν τις ασκήσεις τους ως αγγαρεία, τελευταία στιγμή συμπληρώνουν ό,τι να 'ναι για να έχουν κάτι να παραδώσουν. Ο μόνος λόγος που κάνουν τις ασκήσεις είναι η αξιολόγηση.

Μαθαίνουν με απώτερο σκοπό να δείξουν ότι γνωρίζουν, αλλά δεν αντιλαμβάνονται ότι όλα τα υπόλοιπα είναι μάθηση. Και τι γίνεται τελικά όταν τα παιδιά αποφασίζουν πως θέλουν το

συμβατικό μοντέλο; Αυτό που κατά βάση τους προκαλεί συναισθήματα βαρεμάρας και απέχθειας, θεωρούν εν τέλει ότι τους προσφέρει περισσότερα.

Υπήρχε μία έντονη τάση στα παιδιά να θέλουν να δείχνουν ότι γνωρίζουν. Όταν ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ξεκαθάρισε ότι αυτό που αναγνωρίζει περισσότερο είναι η συμμετοχή τους, τότε μερικά παιδιά θέλησαν να δείξουν ότι συμμετέχουν και συνεργάζονται.

M9: Κύριε, προσπαθούσα τόση ώρα να γράψω και τώρα έρχεστε που κάθομαι.

Ο M2 με ενημερώνει κάθε φορά για την πορεία της ομάδας τους.

M2: Κύριε, κάναμε το πρώτο κομμάτι της εργασίας και προχωράμε.

M13: Συνεργάζομαι μαζί σου γιατί το θέλει ο κύριος, διαφορετικά ούτε που θα σου μιλούσα.

Η μία ομάδα δεν λειτουργούσε γιατί τα παιδιά δεν είχαν διαβάσει το μάθημα. Μία μαθήτρια έβαλε τα κλάματα που δεν έχει κάτι να μου (απο)δείξει για σήμερα.

Ενίοτε, η συνεργασία των παιδιών γινόταν με τυπικό τρόπο, κατά τον οποίο κυριαρχούσαν στοιχεία υπόδειξης και υπαγόρευσης μεταξύ τους, χωρίς πραγματική συζήτηση για το εξεταζόμενο θέμα. Ουσιαστικά, η συνεργασία με τον τρόπο αυτό δεν μπορούσε να προωθήσει έμπρακτη αλληλεγγύη και φροντίδα.

Ο M1 με τον M7 και τον M8 ηγούνται της ομάδας. Ο M12 και ο M14 ήταν εκτός.

Ε: Παιδιά, αν δεν συμμετέχουν οι άλλοι δύο δεν έχει νόημα. Δεν κάνουμε αγώνα.

M2: M12, ξέρεις κάτι από αυτά; Θα σου τα λέμε να τα γράφεις.

Ενώ σε διαφορετική περίπτωση συνέβη το εξής:

M2: Ναι, κάποια παιδιά λένε και κάποια άλλα γράφουνε και δεν συνεργαζόμαστε ισάξια.

Ε: Στο χέρι τους είναι να κάνουν ένα βήμα πίσω και να αφήσουν την ομάδα να ερευνήσει.

Το επιθυμητό ήταν να μπορούν τα παιδιά να συζητήσουν σχετικά με το περιεχόμενο της εκάστοτε δραστηριότητας και να μη δρουν ανταγωνιστικά έναντι των άλλων παιδιών ή των άλλων ομάδων.

Δύο από τους μαθητές που δυσκολεύονταν στην Ιστορία, ο M12 και ο M14, είχαν διαβάσει και συζητούσανε το μάθημα για να φέρουν εις πέρας την αποστολή.

M2: Ελάτε να είμαστε μαζί στη δραστηριότητα αυτή, όχι ανταγωνιστές.

Η υπόδειξη και η υπαγόρευση αφορούσαν κυρίως στη συμπλήρωση ασκήσεων και στόχευαν στην απόδειξη της γνώσης στον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Δεν συνδεόταν με την κατανόηση και την ουσιαστική μάθηση. Πάντως, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι ακόμη κι αν αυτός ο τρόπος δεν είχε τα αναμενόμενα γνωστικά αποτελέσματα, εγκαθίδρυσε ένα νέο habitus αλληλεγγύης μέσα στην τάξη. Στην επόμενη υποενότητα αποκαλύπτονται περισσότερα στοιχεία σχετικά με το habitus αυτό.

M10: Ο ηλεκτρομαγνητισμός... γράφε M3 (υπαγορεύει).

Ο M1 υπαγόρευε στον M12.

M5: Διάβασε εδώ την ερώτηση και έλα να το κάνουμε, στο βιβλίο είναι.

Ο M2 υπαγορεύει στον M12 το μάθημα και ο M15 ζωγραφίζει.

M5: Πες μου με τα λόγια σου να το κάνουμε.

Τέσσερα παιδιά υπαγορεύουν στον M11 να γράφει:

M4: Υπαγορεύετε μια ο ένας μια ο άλλος.

Η M6 υπαγορεύει στην M5.

M10: Εγώ τι θα κάνω; Άμα γράφω θα κάνω τουλάχιστον κάτι (Δεν είχε διαβάσει το μάθημα).

M5: Στην άλλη ομάδα δεν γράφαμε ούτε λέξη.

M5: Βρήκα πολλά για το εάν υπάρχουν Ινδιάνοι.

M4: Με δικά σου λόγια θα μου πεις να γράψω, ε;

M6: Ο M1 και η M5 το κάνουν μόνοι τους.

M4: Παιδάκια, θα μας λέτε και θα γράφουμε.

γ. Περί της έννοιας του «μαθήματος»

Όσον αφορά στην έννοια του «μαθήματος», τα παιδιά αντιλαμβάνονταν ως «μάθημα» μόνο ό,τι βασιζεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Υπήρχε ένα εδραιωμένο σύστημα για το τι είναι η μάθηση. Το διαφορετικό δημιουργούσε φόβο και ανασφάλεια. Ήταν αρκετά επηρεασμένα από τη φράση «να προχωράει η ύλη».

M4: Έχουμε 25 μέρες. Πρέπει να βγάλουμε την ύλη και όχι να παίζουμε. Αυτό έχω να πω.

M2: Κύριε, έχουμε μείνει πίσω στην ύλη.

M1: *Γιατί ξαναβλέπουμε ασκήσεις που κάναμε στο σπίτι; Πρέπει να προχωράμε πιο γρήγορα στην ύλη.*

Επιπροσθέτως, στην αντίληψη των παιδιών το «μάθημα» συνδέεται με τη μετάδοση γνώσης και την εξήγηση από πλευράς του/της εκπαιδευτικού. Οι δραστηριότητες, οι αποστολές, οι ομαδικές διαδικασίες διερεύνησης και οι συνελεύσεις δε θεωρούνταν για αυτά «μάθημα».

M2: *Μάθημα χάνουμε επειδή κάνουμε διερευνητική μάθηση.*

M14: *Εγώ λέω να κάνουμε μάθημα, δηλαδή να το διδάσκει ο κύριος και να συνδέει με το πρότζεκτ με άλλα μαθήματα.*

M9: *Είναι διασκεδαστικά γιατί γίνονται στην αυλή, μπορεί να είναι οποιοδήποτε μάθημα.*

M5: *Πού θα καθόμαστε; Θα μας εξηγεί ο κύριος το μάθημα στην αυλή; Δεν γίνεται αυτό.*

M9: *Τι θα κάνουμε; Τα μαθήματα που δεν κάνουμε εδώ μέσα;*

Βάσει της εικόνας που είχαν τα περισσότερα παιδιά, «μάθημα» σημαίνει να ακούνε τον/την εκπαιδευτικό να κάνει διάλεξη επί ενός θέματος από το σχολικό εγχειρίδιο. Δηλαδή, «μάθημα» είναι οτιδήποτε ακολουθεί μία τεχνοκρατική λογική και λαμβάνει χώρα ως μηχανιστική διαδικασία.

Κάναμε μία συζήτηση με τα παιδιά πάνω σε κάποιο κοινωνικό ζήτημα:

E: *Είναι μάθημα αυτό που κάνουμε;*

Παιδιά: *Όχι δεν είναι. Δεν κάναμε βιβλίο.*

Σε μία συνέλευση μία μαθήτρια έφερε την εξής πρόταση:

M4: *Ποιος θέλει μόνο μαθήματα; Να μαθαίνουμε και κάτι.*

Συζητούσαμε ένα ζήτημα με τα παιδιά:

M5: *Θα αρχίσουμε το μάθημα;*

M3: *Το έχουμε αρχίσει.*

Όσες φορές δεν γινόταν αντιληπτό κάτι ως μάθημα ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, διότι σε αυτό δεν περιλαμβανόταν η χρήση του σχολικού εγχειριδίου, γινόταν προσπάθεια εξήγησής του από τη σκοπιά της διεπιστημονικότητας. Ήθελαν να γνωρίζουν ότι αυτό που συνέβαινε μέσα στην τάξη σχετιζόταν με κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο της ύλης, καθώς επιθυμούσαν να το μεταφράσουν ως τέτοιο.

Την ώρα που επιλύαμε μια διαφορά μεταξύ των παιδιών και εγώ είπα κάτι για δημοκρατία, ένα παιδί ρώτησε:

M1: Κύριε, μας κάνετε Κ.Π.Α. τώρα;

M8: Εμένα μου αρέσει αυτή η συζήτηση γιατί χάνουμε μάθημα.

Ε: Η μισή ύλη του Κ.Π.Α. είναι αυτή η συζήτηση τώρα.

Στο τέλος της ώρας:

M2: Τελικά κάναμε και Κ.Π.Α. και Θρησκευτικά και Γεωγραφία και Ιστορία, κύριε.

Ήταν σημαντικό να κατανοήσουν τα παιδιά ότι οτιδήποτε γίνεται εντός της σχολικής τάξης και του σχολείου συνιστά μάθημα. Είτε αυτό αφορά στο σχολικό εγχειρίδιο, είτε σε μία κατασκευή, σε μία ομαδική εργασία ή σε ένα παιχνίδι.

Σε μία άλλη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής είχε ετοιμάσει ένα παιχνίδι με στεφάνια στην αυλή, προκειμένου να ενδυναμωθούν στοιχεία αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Στην πραγματικότητα, ήταν μία παραλλαγή των αντικαπιταλιστικών μουσικών καρτελών (βλ. Pantazis, 2021). Παρ' όλο που σκοπός ήταν να χωρέσουν όλα τα παιδιά, ο M10 έσπρωχνε και έπαιζε αρκετά αδέξια με αποτέλεσμα τον τραυματισμό δύο παιδιών και την οριστική διακοπή του παιχνιδιού. Όλα τα παιδιά, εκτός του M10, φέρθηκαν αλληλέγγυα και βοηθούσαν να μπουν όλοι στον κύκλο. Τα δύο παιδιά πήγαν στη σχολική νοσηλεύτρια και τα υπόλοιπα επέστρεψαν στην αίθουσα για συζήτηση.

M4: Κύριε, δεν είναι δίκαιο που ανεβήκαμε. Δεν γίνεται άλλο.

M1: Με χτύπησε, δεν παίζει ωραία.

Ε: Για ποιον λόγο το κάνουμε όλο αυτό;

M9: Ναι, να συνεργαστούμε, να χωρέσουμε όλοι.

Σ: Μετά από το στάδιο αυτό, τα παιδιά άρχισαν να «τα χώνουν» στον M10, κανονικό πέσιμο. Ο M10 δεν το παραδεχόταν αρχικά και έλεγε «Μα κύριε αυτοί φταίνε». Μετά λύγισε και άρχισε να κλαίει. Εξήγησα ότι όλοι κάνουμε λάθη και ότι ακόμη και εγώ έχω έρθει σε αυτή τη θέση.

M10: Κύριε, εγώ μόνο τους φίλους μου βοηθάω, δεν με νοιάζουν οι άλλοι.

Ε: M10 αυτοί νοιάζονται για σένα και οφείλεις να το κάνεις και εσύ.

M4: Κύριε, έχετε κάνει και εσείς τέτοια λάθη;

Ε: Φυσικά, όλοι κάνουμε λάθη. Το θέμα είναι να τα αναγνωρίζουμε και να μην τα ξανακάνουμε.

Σ: Είπα στον M10 ότι οφείλει μία συγγνώμη σε όλους, γιατί πέρα από τους τραυματισμούς, μας χάλασε και το παιχνίδι. Ο M10 ζήτησε συγγνώμη, τα παιδιά των συγχωρέσαν και οι σχέσεις αποκαταστάθηκαν προσωρινά.

Ε: Ο καυγάς αυτός που συμβαίνει τώρα μας διδάσκει κάτι.

Υπήρχε δυσκολία στην κατανόηση ότι, ανεξαρτήτως του πλαισίου που λαμβάνει χώρα μία δραστηριότητα –στη συγκεκριμένη περίπτωση ένα παιχνίδι στην αυλή– αυτή δεν παύει να είναι μάθημα. Η απουσία του σχολικού εγχειριδίου μεταφραζόταν ως «ώρα του παιδιού».

Ο χρόνος πέρα από αυτόν που γίνεται χρήση του σχολικού εγχειριδίου θεωρείται για τα παιδιά «χαμένος». Στα αμέσως παρακάτω αποσπάσματα γίνεται εστίαση στο πώς τα παιδιά αντιλαμβανόταν τον ενεργητικό τρόπο μάθησης. Το πρώτο απόσπασμα αφορά σε ένα γραπτό του Μ7 σχετικά το ντοκιμαντέρ-συλλογική εργασία που θα παρουσιαζόταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα επόμενα δύο αποσπάσματα προέκυψαν από συζητήσεις για τη διαχείριση του καθημερινού προγράμματος στις συνελεύσεις.

Μ7: Εμένα μου φαίνεται χαζή ιδέα να κάνουμε ντοκιμαντέρ για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, γιατί που θα μας βοηθήσει αυτό, άσε που μιλάμε και για κάτι ψεύτικο δηλαδή είναι σαν να μην μιλάμε για τίποτα να χάσουμε ώρα μαθήματος για μια βλακ**α αλλά εάν το κάνουμε μου αρέσουν οι τρόποι έτσι όπως θα κάνουμε το ντοκιμαντέρ.

Μ7: Ποιος θέλει να μην ασχοληθούμε με τα χαρτόνια, να μην στολίσουμε την τάξη; Διότι χάνουμε χρόνο από τα μαθήματα.

Μ2: Χωρίς καυγάδες θα είχαμε προχωρήσει αρκετά στα μαθήματα γιατί χάνουμε το ¼ του μαθήματος για έναν καυγά.

Πέρα από τη βιασύνη με τη σχολική ύλη, υπήρχε απαίτηση από κάποια παιδιά να υπάρχουν περισσότερα καθήκοντα για το σπίτι. Αυτό αποτυπώνεται στην παρακάτω συζήτηση.

Μ7: Κύριε, γιατί να μας βάζετε τόσα λίγα; Είμαστε Στ' και πρέπει να προετοιμαστούμε για το Γυμνάσιο.

Μ3: Ναι, δεν θα έπρεπε να προχωρήσουμε στην ύλη; Το άλλο τμήμα μας περνάει πόσα κεφάλαια.

Ε: Έχετε καταλάβει ότι η χρονιά είναι διαφορετική φέτος από όσα συνηθίσατε;

Παιδιά: Ναι, είναι διαφορετικά όσα κάνουμε.

δ. Αποστήθιση

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά ρώτησαν τον εκπαιδευτικό/ερευνητή, αν χρειάζεται η παπαγαλία ως δεξιότητα κι, όταν τους απάντησε ότι δεν είναι τόσο απαραίτητη όσο άλλες δεξιότητες, αρκετά από αυτά ήταν κάπως επιφυλακτικά προς αυτό.

M1: *Θα είσαι ένας παπαγάλος (προς M5).*

M5: *Άμα γράψεις πανελλήνιες με δικά σου λόγια δεν περνάς, αγάπη μου.*

M9: *Νομίζεις.*

M5: *Δεν γίνεται χωρίς παπαγαλία.*

Σε ένα μάθημα Ιστορίας τα παιδιά έπρεπε να φέρουν σε πέρας κάποιες αποστολές. Για να τα καταφέρουν, δεν αρκούσε να έχουν κατανοήσει καλά το μάθημα που διάβασαν στο σπίτι. Έπρεπε να αξιοποιήσουν τη γνώση αυτή και να συνδημιουργήσουν ένα κείμενο, έναν χάρτη, μία επιστολή κ.ά.. Όλα αυτά, με τη λογική της ανεστραμμένης τάξης (βλ. Συνδημιουργία της γνώσης). Η M5 αποστήθισε το μάθημα και προσπαθούσε να αναπαράγει όσα έμαθε χωρίς αποτέλεσμα. Κι αυτό, γιατί δεν μπορούσε να συμμετέχει όπως επιθυμούσε στο μάθημα που γινόταν με διαφορετικό από τον συμβατικό τρόπο. Όταν ο εκπαιδευτικός/ερευνητής πλησίασε τη M5, τη ρώτησε:

E: *Γιατί δεν συμμετέχεις σήμερα στη δραστηριότητα;*

M5: *Κύριε, δεν μπορώ να συμμετέχω, αλλά το ξέρω το μάθημα.*

Τότε, ξεκίνησε να λέει το μάθημα όπως το είχε αποστηθίσει, χωρίς να καταλαβαίνει τι έχει μάθει, μόνο και μόνο για να αποδείξει στον εκπαιδευτικό/ερευνητή ότι πράγματι το γνωρίζει. Γενικότερα, τα παιδιά γνώριζαν ως μόνο κυρίαρχο τρόπο απόκτησης γνώσης την αποστήθιση και είχαν μάθει να επεξεργάζονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο τις πληροφορίες. Είχαν εσωτερικεύσει την υποχρέωση να πιέζουν τον εαυτό τους να μάθει πληροφορίες χωρίς ιδιαίτερο νόημα για τη ζωή τους. Έτσι, αυτό που βίωναν, δεν τους φαινόταν καθόλου συμβατό με όσα γνώριζαν, όπως το να δίνουν προτεραιότητα στο περιεχόμενο αλλά όχι στην ουσία της πληροφορίας.

Τα παιδιά είχαν μάθει ότι η σχολική μάθηση συνδέεται με την αποστήθιση κι ότι δάσκαλος είναι εκεί για να παραδώσει το μάθημα και να το αξιολογήσει. Το φαινόμενο αυτό συνιστά σαφή απόδειξη σχολειοποίησης του νου, καθώς τα παιδιά έμαθαν να λαμβάνουν «μασημένη τροφή», να θέτουν τον εαυτό τους σε μία εξαρτημένη σχέση και να αισθάνονται ότι εξαρτώνται από κάποια εξωτερική βοήθεια.

Υπάρχει εξάρτηση από την έτοιμη τροφή του δασκάλου. Πέρασε όλη η χρονιά και δεν υπάρχει ακόμη μεγάλη αλλαγή σε αυτό, τουλάχιστον στο βαθμό που θα περίμενα.

M2: Εμείς μάθαμε μόνο παπαγαλία τόσα χρόνια, ξέραμε αλλά πράγματα. Γιατί προσπαθείτε τόσο με εμάς;

Η μάθηση για τα παιδιά εμπεριείχε πόνο και κόπο. Σε μία συζήτηση σχετικά με τη δημιουργικότητα και τους τρόπους μάθησης, εξωτερικεύτηκε η εικόνα που είχαν.

M10: Αν δεν ταλαιπωρηθώ, δεν νιώθω ότι μαθαίνω.

M7: Τι παιχνίδια, κινηματογράφος, πρότζεκτ και χαζά; Μάθημα πρέπει να κάνουμε! Να πιεστούμε να μάθουμε πράγματα.

M2: Γιατί να έχουμε ανοιχτά βιβλία, κύριε; Είναι άδικο γιατί έχω διαβάσει...

Το σύστημα αξιολόγησης στο σχολείο δίνει έμφαση στην επίτευξη καταστάσεων γνώσης (φαίνεσθαι), πάρα τρόπων γνώσης (πραγματική μάθηση) (Bernstein, 2015). Ουσιαστικά, ο τρόπος αξιολόγησης καθορίζει ένα είδος πειθάρχησης στο τι σημαίνει να δουλεύει κανείς μέσα σε μία συγκεκριμένη περιχάραξη, στο τι ερωτήματα μπορεί να θέσει κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Δηλαδή, όταν ο τρόπος μάθησης είναι η αποστήθιση συνεπάγεται ότι διαφορετικά ζητήματα είναι υπό διαπραγμάτευση, ενώ όταν ο τρόπος μάθησης είναι η κριτική σκέψη, είναι άλλα τα θέματα υπό συζήτηση.

M2: Προσπαθώ να μην χρησιμοποιώ την παπαγαλία πλέον για να μάθω κάτι.

E: Ξέρετε ότι δεν είναι ο καλύτερος τρόπος να μαθαίνετε κάτι.

M2: Πρέπει να τα βλέπουμε με κριτική σκέψη, αν τα λέμε από έξω δεν θυμόμαστε τίποτα μετά.

M5: Ναι, τα μαθαίνουμε εκείνη την ώρα αλλά τα ξεχνάμε μετά.

M2: Με βοηθάει να φαντάζομαι πώς θα τα πω στην τάξη και σκέφτομαι πολλές φορές τον τρόπο που θα τα εκφράσω για να βγάζει νόημα.

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής είχε κάνει κάποιες συζητήσεις με τα παιδιά για το τι τελικά «μένει» από όλα αυτά που μαθαίνουν στη σχολική ύλη.

E: Ένα μεγάλο ποσοστό από όσα κάνουμε δεν τα θυμάστε και είναι λογικό να συμβαίνει. Κάντε ένα τεστ, πάρτε το βιβλίο μια προηγούμενη τάξης και δείτε πόσα θυμάστε.

M10: Ναι, το έχω κάνει αυτό. Σαν να τα έβλεπα πρώτη φορά.

Τα παιδιά ξεχνάνε εύκολα. Δουλεύαμε για ένα μήνα τα κλάσματα και μετά από δύο μήνες δεν θυμόταν πώς λύνονται.

Όσο καλά κι αν απομνημονεύουν τα παιδιά το μάθημα της Ιστορίας και τους ορισμούς της Φυσικής δεν είναι κάτι που θα τους «μείνει». Σημασία για τον εκπαιδευτικό/ερευνητή είχε να τους δοθεί ένα βίωμα, κάποια ξεχωριστή εμπειρία σε σχέση με αυτά. Η στάση του απέναντι στην αποστήθιση ήταν αρνητική, γεγονός που κοινοποιήθηκε και στους/στις μαθητές/ριες. Η αλήθεια είναι ότι αυτό έβαλε αρκετά παιδιά σε σκέψεις σχετικά με την αξία του να μαθαίνει κανείς κάτι χωρίς να γνωρίζεις το νόημα του.

M1: Όσα παιδιά το κάνουν παπαγαλία δεν κάθονται να καταλάβουν τι πραγματικά λέει το κείμενο.

E: Δεν είμαστε εδώ για να δικάσουμε όποιον ακολουθεί μια τέτοια τεχνική. Το ζήτημα είναι όμως να την βελτιώσουμε.

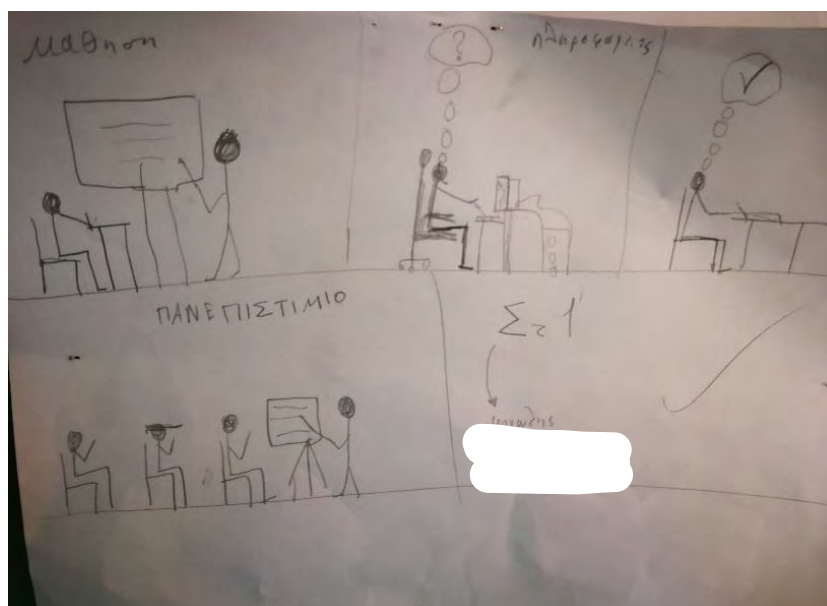
M2: Πρέπει κάπως να μας μείνουν όσα διαβάζουμε.

M1: Ναι, δύσκολα όμως οι ημερομηνίες και τα πρόσωπα.

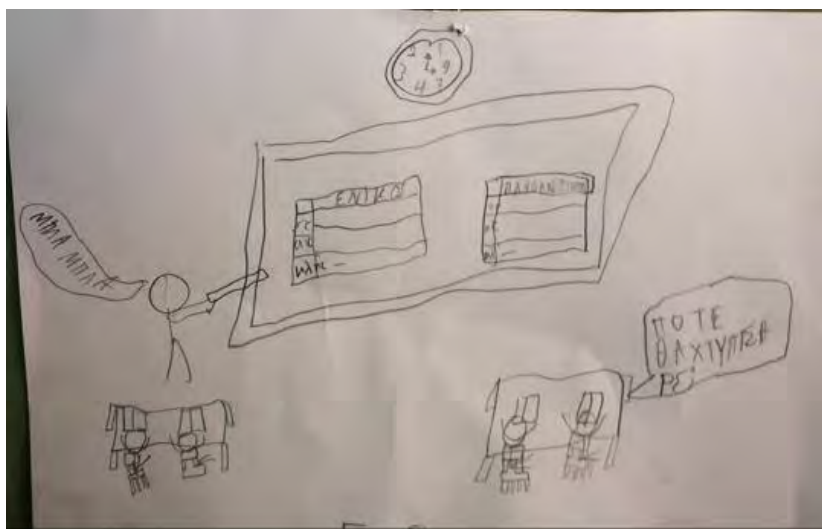
E: Δεν γίνεται να τα θυμάστε όλα. Κάποια που σας κάνουν εντύπωση και δημιουργούν κάποιο βίωμα θα μείνουν.

M1: Ναι, το ζήτημα δεν είναι να βάλουμε άπειρες γνώσεις στο κεφάλι μας.

Έτσι, το ενδιαφέρον απομακρύνεται από την ποσότητα των πληροφοριών που απομνημονεύονται και στρέφεται στη διαδικασία της παραγωγής και του μοιράσματος της γνώσης, καθώς και στη σύνδεση με τα βιώματα των παιδιών. Χαρακτηριστικά, τα κείμενα που συνέτασσαν συνεργατικά τα παιδιά στις ομάδες τους, δεν προορίζονταν για έλεγχο από πλευράς του εκπαιδευτικού/ερευνητή, αλλά για διαμοιρασμό και εμπειρική βίωση του αισθήματος της ευθύνης και του καθήκοντος. Παρακάτω, υπάρχουν δύο ζωγραφιές παιδιών οι οποίες αποτελούν αναπαραστάσεις για το πώς τα παιδιά βλέπουν το σχολείο.



Εικόνα 7: Ζωγραφιά παιδιού σχετικά με το σχολείο



Εικόνα 8: Ζωγραφιά παιδιού σχετικά με το σχολείο

ε. Αμφισβήτηση του τρόπου εργασίας

Στην αρχή της χρονιάς φάνηκε σε όλα τα παιδιά πολύ ελκυστικός ο νέος αυτός τρόπος εργασίας. Όταν άρχισαν όμως, να αντιλαμβάνονται ότι αυτή η διαδικασία συνεχίζεται και δεν βλέπουν κοινά με τα όσα γνώριζαν μέχρι εκείνη τη στιγμή, άρχισαν να ανησυχούν αν τελικά μαθαίνουν μέσα από μία τέτοια διαδικασία.

M3: Δεν ξέρω τι έχω μάθει τη φετινή χρονιά.

Τα παιδιά εκδηλώνουν συνεχώς σχολειοποιημένα χαρακτηριστικά. Οτιδήποτε κι αν προσπαθούσε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής να αλλάξει στην τάξη, παρατηρούσε γύρω του συνεχώς, μια τάση επαναφοράς των παιδιών στη συμβατική πραγματικότητα.

Την περίοδο που ξεκινήσαμε να δουλεύουμε με την τάξη μου προς μία μάθηση με περισσότερο νόημα ήρθε να μου μιλήσει μία μαθήτριά από διπλανό τμήμα. Έγραφαν τεστ στην Ιστορία και προσπαθούσε να μου δείξει ότι γνωρίζει από στήθους τα προϊόντα που έφερε ο Κολόμβος.

Το πρόβλημα είναι τα άτομα έμαθαν να λαμβάνουν μασημένη τροφή. Δεν φτάνει τα ίδια, αλλά ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τη μάθηση ως κοινωνία.

Σε αυτό πιθανώς, έπαιξε σημαντικό ρόλο και η μετάβαση στην τηλεκπαίδευση, όπου αρκετοί γονείς είχαν την επίβλεψη της κατάστασης. Παρ' όλο που ήταν ενήμεροι/ες για τον τρόπο εργασίας από το ξεκίνημα του σχολικού έτους, όταν άρχισαν τα μαθήματα μέσω της

τηλεκπαίδευσης απέκτησαν καλύτερη εικόνα για τον τρόπο εργασίας, άρα εξέφραζαν την αντίθεσή τους.

Η αμφισβήτηση στον τρόπο εργασίας στην τάξη ήταν κάτι που άρχισε να γίνεται εμφανές προς το τέλος της σχολικής χρονιάς.

M2: Ο τρόπος που μας δείχνετε δεν είναι τόσο κατανοητός. Αν δεν το ήξερα ήδη, θα μου φαινόταν δύσκολο.

E: Ωραία! Έλα να μας το δείξεις M2 για να γίνει κατανοητό τότε.

(Σηκώθηκε και έκανε ένα παράδειγμα στον πίνακα ενώ με κοιτούσε).

E: Σωστό είναι, απλά κοίτα τους συμμαθητές σου όταν το διδάσκεις!

M2 & M7: Γιατί πρέπει να τα γράφουμε αναλυτικά στα Μαθηματικά; Αφού τα ξέρουμε.

M2: Ναι, γιατί να το δείξουμε; Το αποτέλεσμα είναι που μετράει!

E: Έτσι, θα τα χρησιμοποιείται απο δω και πέρα, παιδιά. Εσύ M7 δεν έλεγες ότι θέλεις να προετοιμαστείτε για Γυμνάσιο;

Παιδιά: Ωωω! Τι σου είπε!

M7: Ναι, αυτό είπα! (χαμογελάει)

Όταν κατά τη διάρκεια ενός (τηλε)μαθήματος, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής υπέπεσε εκ παραδρομής σε ένα λάθος στη γραμματική, ακούστηκε το παρακάτω σχόλιο, το οποίο συνδέεται με το ζήτημα για το εάν ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι παντογνώστης/τρια:

M1: Ο κύριος δεν τα έχει μάθει καλά.

Το σχόλιο αυτό αποτέλεσε μια καλή αφορμή για την προώθηση της λογικής ότι και ο/η εκπαιδευτικός μπορούσε να κάνει λάθη. Η λογική του «αδαούς εκπαιδευτικού» ήταν χρήσιμη για να απομυθοποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως παντογνώστη. Το να είναι παντογνώστης σημαίνει να έχει πλήρη και άπειρη γνώση για τα πάντα, κάτι που είναι αδύνατο για οποιονδήποτε άνθρωπο (Čorkoná, 2020). Η εικόνα των παιδιών για τον/την εκπαιδευτικό όμως, συνηγορούσε σε αυτό, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (βλ. Čorkoná, 2020). Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής υπενθύμιζε στα παιδιά ότι συχνά μαθαίνει μαζί τους και τα ενθάρρυνε να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν τη γνώση. Θεώρησε ότι μία τέτοια προσέγγιση βασισμένη στα «κοινά» μπορεί να προάγει ένα συνεργατικό και δυναμικό περιβάλλον μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση της μάθησης και στην καθοδήγηση των μαθητών/ριών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι υπεύθυνοι για τη μετάδοση γνώσεων, την παροχή βοήθειας, καθοδήγησης και υποστήριξη των μαθητών/ριων στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Ενώ προσπαθούν να παραμένουν ενημερωμένοι στους αντίστοιχους τομείς τους, είναι μη ρεαλιστικό να θεωρείται ότι γνωρίζουν τα πάντα (Zhou & Wen, 2007).

Συνοψίζοντας, το εγχείρημα της μεταβίβασης στοιχείων των «κοινών» στην εικόνα που είχαν διαμορφώσει τα παιδιά μέχρι εκείνη τη στιγμή για τη γνώση, ήταν αρκετά δύσκολο. Συγκεκριμένα, το εγχείρημα ερχόταν σε ευθεία αντίθεση με την εικόνα τους για τη γνώση ως κάτι ατομικό, με τη νοοτροπία να αποδεικνύουν τη γνώση στον/στην εκπαιδευτικό και με τις αντιλήψεις τους για την έννοια του «μαθήματος» ως μασημένη τροφή, για τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, για την αποστήθιση ως τρόπο μάθησης. Η αξιοποίηση μίας λογικής ασύμβατης με τα όσα είχαν συνηθίσει, δεν μπορούσε να γίνει εύκολα αποδεκτή. Υπήρξαν θετικά δείγματα σε κάποια παιδιά, αλλά δε μακροήμερευσαν και, παρά την προσπάθεια, δε διαμόρφωσαν μία ολότελα νέα εικόνα για το σύνολο των παιδιών.

4.1.2. Συντονισμός και Αυτοοργάνωση

Η υποενότητα αυτή συμπεριλαμβάνει δεδομένα που αφορούν στην αυτοοργάνωση μέσα από διαδικασίες συντονισμού μεταξύ των παιδιών. Σε μία συνθήκη αυτοοργάνωσης, τα παιδιά μπαίνουν σε ρόλο ευθύνης και οφείλουν να συντονίσουν τα υπόλοιπα. Τα παιδιά λαμβάνουν διάφορα οφέλη από τη συμμετοχή τους σε ομότιμες διαδικασίες μάθησης (βλ. Kaya, Blake & Chan, 2015). Μαθαίνουν να εκπαιδεύουν και να συντονίζουν ομότιμους, να εξασκούνται σε μία οριζόντια μορφή μοιράσματος πληροφορίας (Pantazis, 2021). Στα παρακάτω αποσπάσματα γίνεται αναφορά του συντονισμού και του μοιράσματος αρμοδιοτήτων μεταξύ των παιδιών.

α. Προκλήσεις στη συνεργασία

Η συνεργασία ήταν ένα ζήτημα που βρισκόταν συνεχώς στην επιφάνεια. Τον πρώτο καιρό τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονταν αρκετά να συνεργαστούν. Δεν είχαν συνηθίσει να συνυπάρχουν σε μία συνεργατική συνθήκη. Η συνεργασία και η ενεργητική μάθηση χρειάστηκε αρκετό καιρό για να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν περαιτέρω. Πολλές φορές –ιδιαιτέρως το πρώτο χρονικό διάστημα– η δυσκολία συντονισμού ήταν εμφανής.

Παρατηρήθηκαν δυσκολίες στην προσαρμογή στις ανάγκες της ομότιμης μάθησης, λόγω του ότι κάποια παιδιά διόρθωναν τα υπόλοιπα με αγενή τρόπο.

M10: *Ο ένας λέει, ο άλλος γράφει, τι να κάνω εγώ.*

M7: *Να γράφουμε μαζί, να μην το σβήνει κανείς.*

M5: *Μην πειράζετε όσα γράφω. Δεν παλεύετε!*

M1: *Άσε με να γράψουμε και μετά γράψτε εσείς.*

M10: *Όλο εσύ γράφεις.*

Χρειάστηκε αρκετή δουλειά και προσήλωση στον στόχο, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι/ες να μάθουν να συντονίζονται και να αλληλοβοηθούνται, χωρίς να εξαρτώνται από έναν/μία εκπαιδευτικό παντογνώστη/ρια, εξηγητή/ρια και εξουσιαστή/ρια.

Στην αρχή της χρονιάς έβαλα τον M2 σε ομάδα με 5 άτομα και η συμπεριφορά του έκανε κάποια από αυτά να κλαίνει. Ο M2 δεν είχε συνεργαστεί ούτε είχε διάθεση να το κάνει. Του πήρε χρόνο αλλά μετά από ένα σημείο το έκανε μόνος του χωρίς να χρειάζεται ιδιαίτερη παρότρυνση.

Η συνεργασία δεν ήταν πάντοτε εφικτή, λόγω της έλλειψης σωστής επικοινωνίας μεταξύ τους. Κάποιες φορές χρειαζόταν να αναζητηθούν εναλλακτικοί τρόποι εργασίας έτσι, ώστε να μπορέσει να υπάρξει ένα πιο ποιοτικό αποτέλεσμα. Η M4 είχε μία κακή συνεργασία την προηγούμενη ημέρα και ο εκπαιδευτικός/ερευνητής παρατήρησε ότι είχε φύγει θλιμμένη. Στο σχετικό για το γεγονός αυτό ερώτημά του, του απάντησε:

M4: *Όλα καλά κύριε, έπρεπε να κάνουμε ατομική δουλειά αφού δεν καταφέραμε να τα ενώναμε στο τέλος.*

Η προετοιμασία από το σπίτι ήταν σημαντική, καθώς πολλές φορές καθόριζε το πόσο έτοιμο είναι το κάθε παιδί για τις δραστηριότητες της επόμενης ημέρας. Όσα παιδιά προετοιμαζόντουσαν δεν έκαναν καλό μόνο στον εαυτό τους, αλλά και στη ομάδα που συμμετείχαν.

M1: *M14 διάβασες;*

M3: *Πες «ναι». Θα μας πάρει χρόνια να το τελειώσουμε την εργασία.*

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής προσπαθούσε συνεχώς να εμφυσήσει στα παιδιά τη φιλοσοφία ότι όλοι και όλες είναι χρήσιμοι σε μία ομάδα, και ότι όλοι μπορούν να βοηθήσουν σε έναν κοινό σκοπό. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά έδειχναν αδυναμία στο να αντιληφθούν την αξία της

εν λόγω θέσης και είχαν την «απαίτηση» να υπάρχει κάποιο παιδί που θα τους συντονίζει και θα «βγάζει» ένα μεγάλο μέρος της δουλειάς.

M10: Είναι άδικο που μπήκαμε σε αυτή την ομάδα. Όλοι είμαστε χάλια.

M2: Οι ομάδες που κάνουμε είναι εντάξει. Με ενοχλεί ότι θα είμαι με συγκεκριμένα άτομα!

Ενδεικτικός του ανωτέρω είναι ο διάλογος που παρατίθεται κατωτέρω. Ενώ κάποια από τα παιδιά μπορούσαν να κατανοήσουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη ως βασικά στοιχεία του ομαδικού κλίματος, κάποια άλλα αδυνατούσαν και αρνούνταν να μπουν σε μία διαδικασία αλληλοβοήθειας και συντονισμού.

M2: Γιατί, κύριε, βάζετε εμάς να το κάνουμε;

M6: Δεν μπορούν να το καταλάβουν όλοι με τους ίδιους ρυθμούς M2.

E: Εμείς οι δάσκαλοι δεν μπορούμε να κατανοήσουμε με τον ίδιο τρόπο που κατανοείται εσείς τα παιδιά. Μπορεί να χρησιμοποιήσουμε λέξεις που δεν τις καταλαβαίνετε ή να βαριέστε να μας ακούσετε. Όταν κάποιος από εσάς το εξηγεί σε κάποιον άλλον, τότε είναι πιθανότερο να το καταλάβετε, επειδή είστε παιδιά και μιλάτε τη δική σας γλώσσα. Όταν μιλάτε μεταξύ σας, μπορείτε να το κάνετε πιο αποτελεσματικά. Να βοηθάει ο ένας τον άλλον.

M1: Έχει δίκιο ο κύριος, όταν βοηθάμε τους άλλους, το καταλαβαίνουν οι άλλοι και το καταλαβαίνουμε και εμείς οι ίδιοι κάπως καλύτερα.

β. Πρωτοβουλίες συντονισμού

Συχνά, τα παιδιά εργαζόταν σε ομάδες ώστε να συντάξουν ένα συλλογικό κείμενο. Παρ' όλες τις δυσκολίες, κατάφερναν κάποια στιγμή να συντονιστούν. Η ευθύνη φαίνεται να βάραινε όλα τα μέλη της ομάδας και το κάθε παιδί παρακινούσε τα υπόλοιπα προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

M5: Παιδιά! Να διορθώσει το κάθε άτομο αυτό που έφτιαξε.

Ο συντονισμός εμπεριείχε στοιχεία αμοιβαιότητας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, υπήρχε ανάληψη πρωτοβουλίας από ένα παιδί (M10) που δεν είχε μεγάλη συνεισφορά εκείνη τη μέρα στην ομάδα του. Παρ' όλα αυτά ο M7 που συντόνιζε άτυπα την ομάδα είχε ορίσει μία διαφορετική προτεραιότητα.

M10: Άσε, θα το γράψω εγώ!

M7: Όχι, περίμενε έχουμε να γράψουμε και άλλα για Οθωμανούς.

Τα παιδιά έπαιρναν πρωτοβουλίες για να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες που τους είχαν ανατεθεί. Δεν έπαιρναν πρωτοβουλία μόνο για τον εαυτό τους, αλλά και για να πιστωθεί ένα μέρος της επιτυχίας στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

M1: Ας το διαβάσει όποιος δεν έχει κάνει πολλά στην ομάδα σήμερα.

M9: Κύριε, ακόμη και αν δεν διάβασε πάλι προσπαθεί ο M11.

M11: Άκου, M14. Από τη σελίδα 56 και κάτω φαίνονται όλα χρήσιμα.

Η ενθάρρυνση μεταξύ των παιδιών μέσα στο πλαίσιο της ομάδας ήταν σημαντική, ώστε να υπάρξει καλός συντονισμός και να αποφευχθεί οποιαδήποτε αρνητική κατάσταση.

M2: Δεν προλαβαίνουμε.

M6: Όσο προλάβουμε.

M4: Ο, τι μπορεί ο καθένας, αν δεν μπορείτε κάτι δεν πειράζει, μια χαρά είμαστε!

Όταν κατάφερναν να συντονιστούν ως ομάδα, επικρατούσε ένα αίσθημα ικανοποίησης για τον τρόπο εργασίας. Γνώριζαν ότι το να συνεργάζονται και να ενεργοποιούν τους/τις συμμαθητές/ριές τους ήταν ζητούμενο του εκπαιδευτικού/ερευνητή.

M1 και M2: Θελήσαμε να βάλουμε τους άλλους να το κάνουν, τους δώσαμε ρόλους να συμμετέχουν.

M3: Σήμερα συνεργαζόμαστε με χαρά, κύριε.

M1: Ναι, πάει καλά!

M10: Ο, τι χρειαστείς τα έγραψα σε ένα χαρτί. Να το προσαρμόσουμε στο γενικό κείμενο.

Βεβαίως, δεν είχαν όλα τα παιδιά τους ίδιους ρυθμούς. Κάποια παιδιά χρειάζονταν περισσότερες διευκρινίσεις σχετικά με τις δραστηριότητες και καθυστερούσαν λίγο στο να αντιληφθούν τι έπρεπε να κάνουν. Για τον λόγο αυτό, έλυναν τις απορίες τους, ρωτώντας τα υπόλοιπα παιδιά.

M12: Τώρα απαντάμε στις ερωτήσεις που μας έβαλε ο κύριος, έτσι;

M3: Να οργανωθούμε να το κάνουμε! Ελάτε να ξεκινήσουμε.

M10: Τι κάνουμε εδώ παιδιά;

M5: Θα μάθουμε πώς κάνουμε εκθέσεις και τέτοια, διάβασε αυτά που μας έστειλε ο κύριος και τα βλέπουμε μετά μαζί.

M2: Ωραία. Τα διαβάζουμε για να μπορούμε να σου πούμε, κάντε ησυχία!

Συνήθως, κάποιο παιδί έπαιρνε άτυπα τα «ηνία» του/της συντονιστή/ριας, προσπαθούσε να «βάλει τάξη» και να ορίσει κάποια καθήκοντα.

M3: *Ο καθένας θα πει μια πρόταση και οι άλλοι θα τις γράψουμε, ένας-ένας θα λέει και θα γράφουμε.*

M1: *Έχουμε χωρίσει τις ερωτήσεις για το ποιος θα τις κάνει... Μην τολμήσεις και αντιγράψεις μέσα από το κείμενο M5, θα το καταλάβω και εγώ.*

M2: *Τα ορθογραφικά M3 μας στοιχίζουν λίγο. Πάρε πρωτοβουλία M4, ας κάνει διάλειμμα ο M3.*

Η ύπαρξη του ηγετικού προσώπου στις ομάδες ήταν καθοριστικής σημασίας. Κάποια παιδιά είχαν ηγετικές ικανότητες όσον αφορά στην οργάνωση των ομάδων τους, καθώς μοίραζαν καθήκοντα, έπαιρναν πρωτοβουλίες και βοηθούσαν όπου κρινόταν απαραίτητο. Η απουσία ηγετικών προσώπων από τις δικές τους ομάδες έκανε κάποια παιδιά να γκρινιάζουν για την ανισορροπία της δυναμικότητας των ομάδων.

M5: *M1, πες μας τι να γράψουμε.*

M4: *Εσύ δεν ξέρεις;*

M10: *Γιατί δεν ξέρεις;*

M1: *Δεν ξέρεις; Γράψε και θα σου πω εγώ μετά τη γνώμη μου.*

Βέβαια, υπήρχαν φορές που το ηγετικό πρόσωπο προσπαθούσε να τα κάνει όλα μόνο του και αυτό διατάρασσε το συνεργατικό κλίμα της ομάδας.

M6: *Μπορώ να μην συμμετέχω;*

M8: *Καλό θα ήταν να συμμετέχεις.*

M6: *Πάλι τα κάνεις μόνος σου M3 και δεν συνεργάζεσαι μαζί μας.*

Κάποια παιδιά επέλεξαν να αποφεύγουν και να μην συμμετέχουν στις δραστηριότητες.

M1: *Συνεχίζετε να κάνετε βλακείες, γι' αυτό δεν πήγαμε ακόμα στην 3η ερώτηση.*

M8: *Όχι, εγώ δεν γράφω.*

M6 & M4: *Και τι θα κάνεις δηλαδή;*

γ. Ο/Η εκπαιδευτικός ως ομότιμος/-η

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/ερευνητή δεν ήταν να υπαγορεύσει στα παιδιά το «τι» θα γράψουν στην εργασία τους. Αντίθετα, ρόλος του ήταν να τα ενθαρρύνει, ώστε να

διερευνήσουν το «πώς» θα το κάνουν από κοινού. Σε αυτό το απόσπασμα υπάρχει επανακατεύθυνση της M13 στην ομάδα.

M13: Κύριε, γίνεται να γράψω αυτό στην εργασία μας;

Ε: Τα παιδιά στην ομάδα σου να μας πουν. Θέλουν;

M13: Σας αρέσει αυτό, παιδιά;

Στο μάθημα που αφορούσε τις δυνάμεις: Τα παιδιά μπήκαν σε διαδικασία να απαντήσουν λάθος σε σχέση με τα πόσα τετραγωνάκια εμπεριείχε ένα κύβος. Τους έδωσα χρόνο να σιγουρευτούν και να είναι πεπεισμένα ότι το έχουν σωστό. Έπειτα, αφού ο ένας επηρέασε τον άλλον για την ορθότητα της λύσης ώσπου στο τέλος τους έδωσα τη λύση.

M1: Κύριε, στην κυριολεξία μας ανοίξατε τα μάτια!

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής βρισκόταν σταθερά σε απόσταση και απέφευγε συστηματικά να προστρέξει για βοήθεια από την πρώτη δυσκολία. Άφηνε τα παιδιά μόνα τους, αναγκάζοντάς τα να εμπλακούν σε μία διαδικασία ανακάλυψης της λύσης μέσα από την ίδια τη δραστηριότητα. Μεσολαβούσε μόνο, όταν τα παιδιά λοξοδρομούσαν πολύ από τη λύση και δεν μπορούσαν πλέον να καταλήξουν σε αυτή.

Συνήθως, δεν έδινε αναλυτικές εξηγήσεις σε σχέση με το αντικείμενο που ήταν υπό διαπραγμάτευση στο πλαίσιο του μαθήματος. Τα παιδιά αντιλαμβανόταν ότι ήταν υπεύθυνα να το κατανοήσουν μόνα τους ή σε συνεργασία με τους άλλους. Κάποιες φορές μερικά παιδιά χρειάζονταν παραπάνω καθοδήγηση και επεξήγηση.

Μία μαθήτρια διαμαρτυρήθηκε στους υπόλοιπους:

M5: Αφού δεν το κάναμε, γιατί μας το έβαλε αυτό;

Συνοψίζοντας, φάνηκε ότι τα στοιχεία των κοινών όπως ο συντονισμός και η αυτοοργάνωση μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα εναλλακτικό πλαίσιο ενεργητικής μάθησης (βλ. Pantazis, 2021). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι παρά τις δυσκολίες συντονισμού, πολλές φορές το αποτέλεσμα αξιολογήθηκε ως θετικό. Ήταν μία διαδικασία, κατά την οποία δοκιμάζονταν συνεχώς οι σχέσεις τους και συνεχώς μάθαιναν μέσα από αυτή. Με τον καιρό υπήρξε καλύτερη ανταπόκριση των παιδιών στις δραστηριότητες που απαιτούσαν συντονισμό και αλληλοβοήθεια, χωρίς τις απαραίτητες υποδείξεις από την πλευρά του

εκπαιδευτικού/ερευνητή. Με λίγα λόγια, άρχισε σταδιακά να καθιερώνεται μία νέα συνήθεια εντός της σχολικής τάξης.

4.1.3. Ολοπτισμός και Φροντίδα

Ο ολοπτισμός αφορά στη δυνατότητα κάθε μέλους να έχει εποπτεία για το όλον. Παραδοσιακά, ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/ή που έχει την εποπτεία της μάθησης των παιδιών. Αυτό που επιχειρήθηκε μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών ήταν τα παιδιά να έχουν την εποπτεία μεταξύ τους για τον καλύτερο διαμοιρασμό της μάθησης, στοχεύοντας σε μία πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Είναι γνωστό ότι υπάρχουν ανισότητες στο δημόσιο σχολείο εξ ορισμού. Το ζήτημα είναι το πόσα περιθώρια παρέμβασης υπάρχουν για να προωθηθεί μία πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ορισμένα παιδιά, κυρίως με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, αποκαλύπτουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και επισημαίνουν την απουσία κινήτρων, ακόμη και σε διαδικασίες ενεργητικής μάθησης, όπως η ανεστραμμένη τάξη (βλ. Aidoonourouli & Sampson, 2017). Τα παιδιά αυτά στην πλειοψηφία τους, δεν προετοιμάζονταν από το σπίτι, ώστε να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της επόμενης ημέρας. Συνεπώς, αυτό τα οδηγούσε σε μικρότερη συμμετοχή και σε απουσίας δέσμευσης.

Παρ' όλα αυτά, όπως φαίνεται παρακάτω, ήταν σημαντική η φροντίδα που έδειχναν τα παιδιά μέσα στο πλαίσιο της ομότιμης μάθησης. Δηλαδή, από τον πανοπτισμό και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού, φάνηκε να γίνεται μετάβαση στον ολοπτισμό (βλ. Bauwens κ.ά., 2019) όπου όλοι και όλες είχαν ευθύνη για τη μεταβίβαση πληροφοριών και τη μάθηση των άλλων. Εξάλλου, η ομότιμη μάθηση συνδέεται με αυξημένες κοινωνικές σχέσεις και με στρατηγικές συμπερίληψης (Thurston, Roseth, Chiang, Burns & Topping, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο, δόθηκε έμφαση στην ωφέλεια των λιγότερο ευνοημένων παιδιών από τους/τις συμμαθητές/ριές τους, μέσα από την ομότιμη και αλληλέγγυα μορφή μάθησης που υποστηριζόταν. Άλλωστε, ένας από τους βασικούς στόχους ήταν η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας παροχής φροντίδας προς όλους/ες, ώστε κανένα παιδί να μη μείνει πίσω.

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία (βλ. Chhibber & Law, 2019) επιβεβαιώνεται ότι η μάθηση για χάρη της διδασκαλίας των άλλων είναι πιο ωφέλιμη από τη ίδια μάθηση. Τα παιδιά που μαθαίνουν για να βοηθήσουν, είναι πιθανότερο να αποκτήσουν μία βαθύτερη κατανόηση

αυτού που μαθαίνουν μέσα από τη μάθηση με σκοπό τη διδασκαλία (Protégé effect) (βλ. π.χ. Iwase, Gushima & Nakajima, 2021). Ένας μαθητής, αστειευόμενος με το γεγονός ότι οι «καλοί μαθητές» βοηθούν τους πιο «αδύναμους» είπε.

M2: Διδάσκει ο ένας τον άλλον, δηλαδή οι φύτουκλες τους άλλους.

α. Μαθαίνοντας να φροντίζουν

Η φροντίδα θεωρείται μια δραστηριότητα του ανθρώπινου είδους, που περιλαμβάνει όλα όσα συμβαίνουν υπέρ της διατήρησης, της συνέχισης και της επιδιόρθωσης του «κόσμου», ώστε είναι βιώσιμος με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Sciannamblo, Cohn, Lyle & Teli, 2021). Τα ακόλουθα αποσπάσματα αναδεικνύουν τον τρόπο επίβλεψης μεταξύ των παιδιών και παροχής βοήθειας μέσα από την «αυτοοργάνωση» στη μάθηση.

Ο M9 βοηθάει στην ομάδα

M9: Έκανες λάθος, δεξ εδώ M12. Πρώτα βρίσκουμε το ρήμα.

M14: Δηλαδή κάνουμε πρόσθεση εδώ και μετά τι;

Ο M7 αφιερώνει χρόνο και τους εξηγεί.

M11: Να έρθει ο M8 εδώ να του τα δείξω εγώ.

Η M4, M7 και M14 συνεργάζονται συνεχώς και η M13 βοηθά τον M15.

Η M13 εντάχθηκε σε ομάδα ως ισότιμο μέλος και είναι από τις φορές που την αποδέχτηκαν πλήρως χωρίς φασαρίες.

Η ομότιμη μάθηση μπορούσε να ταιριάζει σε ένα ευρύ φάσμα περιεχομένου της σχολικής ύλης (Bowman-Perrott κ.ά., 2023). Όπως προαναφέρθηκε, η ομότιμη μάθηση χρησιμοποιήθηκε περισσότερο σε πιο «σκληρές» (rigid) μορφές γνώσεων, όπως είναι τα Μαθηματικά και η Γλώσσα.

M4: Έρχομαι να σας βοηθήσω παιδιά! Θα δείτε, λύνονται με εύκολο τρόπο.

M7: Έλα να το κάνουμε μαζί.

M3: Σε όλα παίρνει -ει κατάληξη. Είναι ρήματα!

Εξαιτίας του ολοπτισμού, τα παιδιά είχαν οριζόντια γνώση για το τι κάνουν οι συμμαθητές/ριές του και πώς μπορούν να βοηθήσουν για να αλληλοβοηθηθούν.

Σ: Ο M7 εξηγεί στους υπόλοιπους!

M1: Κάτσε, κάναμε λάθος ξανά, δες εδώ. Όλα τα ποσά είναι εδώ.

Ο έλεγχος που υπήρχε μεταξύ των παιδιών, απείχε από εκείνον που παραδοσιακά ασκεί ένας/μία εκπαιδευτικός για να αξιολογήσει αν ένας/μία μαθητής/ρια έχει προετοιμαστεί. Περισσότερο αφορούσε στην εξακρίβωση του «τι μπορεί ή τι έχει να προσφέρει στην ομάδα το κάθε μέλος».

M7: Τι έχεις διαβάσει M14;

M5: Εεε, μέχρι τη μέση, μετά βαρέθηκα.

M11: Να έρθει ο M8 εδώ να συνεργαστούμε καλύτερα.

M10: Το διαβάσατε ή απλά το διαβάζετε το κείμενο; Τελικά τι θα κάνετε; Θα μας βοηθήσετε M9 και M12;

M3: Μπορείτε να το ανοίξετε το βιβλίο παιδιά! Να μην είστε σε φάση «τα ξέρω δεν θα τα δω ξανά». Να γίνει καλή δουλειά μεταξύ μας.

Σε έναν μεγάλο βαθμό τα παιδιά είχαν αντιληφθεί ότι το ζητούμενο ήταν να συμμετέχουν, να συνεργάζονται και να αλληλοβοηθούνται, παρά να έχουν διαβάσει. Προφανώς, όπως έχει ήδη διασαφηνιστεί πολλές φορές, η προετοιμασία από το σπίτι ήταν μία πολύ σοβαρή προϋπόθεση για να μπορούν να συμμετέχουν και να έχουν κάτι να προσφέρουν στις ομάδες τους.

M2: Εδώ δεν μετράει το ποσό διάβασες, αλλά η συμμετοχή.

M5: M2, εγώ διάβασα, εσύ όχι.

M3: Ναι, εγώ συμμετείχα όμως.

Για κάποια παιδιά ήταν δύσκολο να μουν σε μία τέτοια συνθήκη, γιατί είχαν συνηθίσει να έχουν τις δικές τους γρήγορες ή αργές «ταχύτητες». Ειδικά κατά το πρώτο χρονικό διάστημα, χρειάζονταν παρακίνηση, παρότρυνση και υπενθύμιση για να υπάρξει φροντίδα και αλληλοβοήθεια.

E: Εξηγήστε στον M11 που δυσκολεύεται.

M9: Έλα εδώ M11.

Σ: Ο M2 τα κάνει μόνος του και δεν βοηθάει τον M14. Ο M14 κοιτάει και δεν λέει κάτι.

E: M2, θέλω να τα κάνετε μαζί, σε παρακαλώ.

M2: Εντάξει, κύριε.

Σ: Άρχισε να βοηθάει τον M14.

M6: Δεν μπορούν να μαθαίνουν όλοι τόσο γρήγορα. Αντί να περιμένεις M1, μπορείς να βοηθήσεις κάποιον.

Σε μία συνέλευση είχε αποφασιστεί ότι τα παιδιά μπορούν να αλληλοβοηθούνται και κατά την ώρα των διαλειμμάτων, εφόσον ήταν παρών και ο εκπαιδευτικός/ερευνητής. Έτσι, σε κάποια διαλείμματα μπορούσαν να μένουν μέσα στη σχολική αίθουσα όσοι/ες επιθυμούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά που δυσκολεύονταν. Πολλά ήταν τα παιδιά που έδειχναν προθυμία να μένουν μέσα και να βοηθάνε. Παρ' όλα αυτά, υπήρξε παρέμβαση του διευθυντή και η αλληλέγγυα αυτή πρακτική διακόπηκε μετά από λίγο καιρό.

M8 και M9 βοηθούν τον M15 στην αριθμητική κατά την ώρα του διαλείμματος. Συνέχισαν να τον βοηθούν ακόμη και στην ώρα της «διερευνητικής μάθησης». Του έδειχναν με παραδείγματα και τον εξέταζαν αν το κατάλαβε.

Η αλληλεγγύη ως πράξη ομοτιμίας ήταν ένα χαρακτηριστικό που λειτουργούσε κάποιες φορές ως αφορμή για «εκεχειρία» μεταξύ των παιδιών, καθώς τα υποχρέωνε να αφήνουν στο περιθώριο τα μεταξύ τους, προσωπικά ζητήματα.

Ο M1 βοηθούσε σε μία άσκηση τη M13 ενώ πριν 10 λεπτά ήταν οι δυο τους στον διευθυντή έπειτα από απειλή σωματικής βίας.

Ήταν μία δύσκολη μέρα, με πάρα πολλούς καυγάδες και παρεξηγήσεις μεταξύ των παιδιών. Οι συζητήσεις για την επίλυση προβλημάτων κατέληγαν να προσθέσουν «λάδι στη φωτιά». Αποφάσισα να κάνω κάτι που δεν είχαν συνηθίσει ώστε να ξεχαστούν και να επανέλθουν στο κομμάτι της μάθησης. Έβαλα μία απροειδοποίητη δοκιμασία σαν τεστ για να δοκιμάσω να μειώσω την πόλωση. Κάποια παιδιά άρχισαν να βοηθούν τους διπλανούς τους, αλλά εγώ δεν τους απέτρεψα από το να βοηθήσουν. Το εντυπωσιακό ήταν ότι καταλήξαμε να έχουμε 4-5 εστίες παιδιών όπου βοηθούσαν όσους/-ες δεν μπορούσαν. Ακόμη και παιδιά που πριν λίγα λεπτά είχαν ανταλλάξει βαριές κουβέντες ήταν μαζί σε αυτό. Μια χαοτική και προβληματική κατάσταση μετατράπηκε σε ένα εργαστήριο φροντίδας και αλληλεγγύης. Άτομα που δεν χωνεύονται ήταν στα μαχαίρια λέγανε «Να πάρουν όλοι 10».

Το ζήτημα της διομαδικότητας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ομάδων ήταν συχνό φαινόμενο μετά τα μέσα της σχολικής χρονιάς.

Ε: Αφού τελειώσατε νωρίς, θέλετε μήπως να βοηθήσετε τις άλλες ομάδες;

M4 και M1: Ναι! Θέλουμε!

Έτσι ενώθηκαν οι δύο ομάδες.

M7: Είμαστε δύο ομάδες, αλλά επειδή κάνουμε ίδιο θέμα, συνεργαζόμαστε.

M4: Μπορούμε να είμαστε όλο η ίδια ομάδα; Περνάμε καλά!

M3: Τελειώσαμε! Να βοηθήσουμε και τις άλλες ομάδες;

Μετά το τέλος των ομαδικών εργασιών, καλλιεργήθηκε μία κουλτούρα διαμοιρασμού συγχαρητηρίων μεταξύ των παιδιών.

M13: Ο M10 δούλεψε πολύ καλά, χαίρομαι για τη βελτίωσή του.

M12: Μπράβο σε όλες τις ομάδες!

M2: Συγχαρητήρια παιδιά!

Σε πολλές περιπτώσεις, η μάθηση διεξαγόταν με μία μορφή που μοιάζει με αυτή της μαθητείας (βλ. Lave & Wenger, 1991). Δηλαδή, κάποια παιδιά λειτουργούσαν ως ενδιάμεσοι και καθοδηγούσαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνταν ένα διαφοροποιημένο πεδίο σχέσεων μεταξύ των «πρεσβυτέρων» και των «αρχαρίων». Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας τα παιδιά δοκιμάζονταν στη συνύπαρξη για τη μετάδοση των πρακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων.

Έβαζα ασκήσεις με κλάσματα και τα παιδιά βοηθούσαν τον διπλανό τους. Ο M14 (βοηθός δασκάλου) έδινε τον λόγο στα παιδιά για να πουν τις λύσεις. Ο M1 σηκώθηκε στον πίνακα και έγραφε ό,τι του έλεγαν. Ο M2 και εγώ γυρίζαμε την τάξη και βοηθούσαμε τα παιδιά που δυσκολεύονταν... Η τάξη παρά την δημιουργική φασαρία λειτουργούσε και τα παιδιά ήταν διαμεσολαβητές της προσπάθειας που γινόταν. Οι καλοί μαθητές αξιοποιούνται ως ενδιάμεσοι για να βοηθήσουν τους πιο αδύναμους.

Η M6 δείχνει τους άλλους τι να κάνουν.

M6: Αν δεν κάνετε πρώτα τις κάθετες πράξεις, δεν θα βγει.

M5: Παιδιά, δείτε, όλα τα ποσά είναι εδώ.

M2: Εδώ βγαίνει 499,5. Το έκανες λάθος.

β. Εθελούσια και επιτηρήσιμη συνεργασία

Για να μπορέσει να καλλιεργηθεί η ικανότητα και η διάθεση για συνεργασία, δόθηκαν κίνητρα και διεξήχθησαν συζητήσεις. Η προσπάθεια των παιδιών, να μάθουν να συνεργάζονται, εκφράστηκε μέσα από δύο (2) κύριους τρόπους: την εθελούσια και την

επιτηρήσιμη συνεργασία. Η εθελούσια ήταν, όταν τα παιδιά ήθελαν πηγαία να βοηθήσουν ή και να συνδημιουργήσουν κάτι, ενώ, στην επιτηρήσιμη υπήρχε η ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή με διάφορους τρόπους, όπως μέσω της παιχνιδοποίησης. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς η επιτηρήσιμη μορφή συνεργασίας ήταν αυτή που κυριαρχούσε.

M13: *Δεν μπορώ να το κάνω, κύριε.*

E: M5, *μπορείς να τον βοηθήσεις;*

E5: *Εννοείται, κύριε.*

Παρ' όλες τις δυσκολίες, η συμπερίληψη των παιδιών πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό, μέσα από διαδικασίες αυτοοργάνωσης. Υπήρχε συνεχής προσπάθεια για φροντίδα μεταξύ τους, για την οποία επέμεινε πολύ ο εκπαιδευτικός/ερευνητής. Εν τέλει, τα περισσότερα παιδιά έμαθαν να βοηθούν σχεδόν με τρόπο αυτόματο τα υπόλοιπα, χωρίς να χρειάζονται υπενθύμιση. Μάλιστα, η στρατηγική μερικών παιδιών ήταν να προσπαθούν να ενεργοποιήσουν όσα παιδιά δεν συμμετείχαν.

M7: *Έλα, πάμε να το δούμε μαζί! M15, κάναμε πρόσθεση εδώ και μετά τί;*

M4: *Θα βάλω ένα να το λύσεις μόνη σου (στη M13).*

Υπήρχε αρκετή βοήθεια προς τους διπλανούς των παιδιών χωρίς να το ζητήσω. Τα παιδιά έρχονταν και με ρωτούσαν εάν είναι εντάξει να το κάνουν μόνα τους.

M4: *Να βοηθήσω την M6;*

Ένα ακόμη μοτίβο ήταν, ότι σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά αφιέρωναν χρόνο, ώστε να κατανοήσουν κάτι από μόνα τους και έπειτα να βοηθήσουν τους/τις συμμαθητές/ριές τους. Αυτό άρχισε να γίνεται συνήθεια, όταν συνειδητοποιήθηκε εν γένει, ότι είναι υποχρέωση όλων να συνεργάζονται, να βοηθούν και να αλληλοβοηθούνται, χωρίς διαδικασίες παρέμβασης και επιτήρησης.

Ο M10 έλυσε την άσκηση με τον άγνωστο «χ» και πήγε να βοηθήσει τον M8.

Η M13, αφού τα κατάλαβε, ήθελε να βοηθήσει τον M14.

Ο M2 ήταν αρκετά συμμετοχικός και υποστηρικτικός και κοιτούσε τους διπλανούς του ώστε να προσφέρει βοήθεια αν χρειάζονταν.

M7: *Κύριε, να κάτσουμε μέσα στο διάλειμμα για να συνεχίσουμε;*

M6: *Να βγούμε έξω, κύριε;*

M1: Δεν γίνεται πρέπει να βοηθήσουμε όσους δεν το κατάλαβαν!

Μετά από κάποιο χρονικό σημείο εντός της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά εσωτερίκευσαν τον ρόλο του/της παρακινητή/ριας και του/της εμπυχωτή/ριας. Στα παρακάτω αποσπάσματα γίνεται φανερό η συνεργασία με τη μορφή της αυθόρμητης αλληλεγγύης.

Ο Μ4 προσπαθεί να εντάξει τον Μ10 ώστε να συνεργαστούν. Ο Μ7 εξηγεί στην ομάδα το μάθημα.

Ο Μ2 λέει σε Μ8 και Μ14 το μάθημα με απλά λόγια ώστε να αρχίσουν να συμμετέχουν στη συζήτηση της ομάδας τους.

Μία ομάδα προσπάθησε να εντάξει τον Μ14, δίνοντάς τον ρόλο γραμματέα στην ομάδα τους.

Μ1: Έχουμε γίνει support class, κύριε. Οφείλουμε να βοηθήσουμε όσους το χρειάζονται.

Προς το τέλος τη σχολικής χρονιάς, υπήρχε εθελούσια συνεργασία, χωρίς την ανάγκη παρακίνησης από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Κι αυτό, γιατί γνώριζαν πια τον τρόπο εργασίας κι έτσι, η διαδικασία γινόταν σχεδόν αυτόματα.

Σήμερα οι 3 ομάδες παρήγαγαν κείμενο, η συνεργασία μεταξύ τους ήταν εξαιρετική. Δεν υπήρξαν εντάσεις και όλοι συμμετείχαν και προσέφεραν. Το κάθε παιδί με τον τρόπο του, ακόμη και οι πιο «αδύναμοι» μαθητές έκαναν καλλιτεχνικές παρεμβάσεις και είχαν ρόλο στο θεατρικό που αυτοοργάνωσαν οι ομάδες.

Γύρισα για να δω τι έγραφαν. Ο Μ9 άρχισε να βοηθάει, λέγοντας ένα στοιχείο για την πρώτη ερώτηση. Ξαφνικά και άλλα παιδιά άρχισαν να βοηθούν. Δεν χρειάστηκε να υπενθυμίσω στα παιδιά να βοηθάνε και ούτε με ρώτησαν αν γίνεται, απλά το έκαναν.

Δεν υπήρχε η συμβατική μορφή πίεσης και η διάθεση ελέγχου από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή, αλλά η πίεση μεταφερόταν από τα παιδιά στα παιδιά. Εξάλλου, η μεταβίβαση της πληροφορίας ήταν πια μέρος του δικού τους ρόλου.

Ακόμη δεν έχω παραδώσει μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο και δεν τα έχω κρατήσει σε παθητική στάση. Όταν έχω εστιασμένη την προσοχή τους επάνω μου προσπαθώ να κάνω διάλογο.

Ο σχεδιασμός του μαθήματος δεν είναι αυστηρός. Οι γνώσεις δεν είναι στο επίκεντρο αλλά λειτουργούν ως αφορμή ώστε να παραχθεί δράση και να αναπτυχθούν πολύτιμες αξίες των «κοινών».

Συνοπτικά, ο ολοπτισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτούργησε ως μία ασπίδα διασφάλισης, ότι τα παιδιά συμμετέχουν, αλληλεπιδρούν, συνδιδάσκουν και συν-

μαθαίνουν. Για να μπορέσει να υπάρξει φροντίδα και η αλληλεγγύη μεταξύ τους, χρειάστηκε χρόνος προσαρμογής και αρκετή παρακίνηση για ανάπτυξη κινήτρων από πλευράς εκπαιδευτικού/ερευνητή. Σταδιακά, η εθελούσια συνεργασία και η αλληλοβοήθεια καθιερώθηκαν στη σχολική τάξη ως καθημερινή πρακτική. Η πρακτική αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως «μαθητεία», στην οποία τα παιδιά που έχουν υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο λειτουργούν ως ενδιάμεσοι/ες και βοηθούν αυτά που έχουν χαμηλότερο κεφάλαιο. Όπως έγινε φανερό μέσα από το *protégé effect*, σε αυτή τη σχέση και οι δύο πλευρές μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Τέλος, μαθαίνοντας να εργάζονται με έναν ενεργητικό και συνεργατικό τρόπο μάθησης, τα παιδιά ασκούσαν πίεση στα άλλα παιδιά όσον αφορά στα καθήκοντά τους.

4.1.4. Χώρος και Ελευθερία

Για να μπορέσει ένας χώρος να εκληφθεί ως «κοινός πόρος», χρειάζεται να αξιολογηθούν τρεις διαφορετικές συνθήκες: α) πού ανήκει, β) ποιος είναι υπεύθυνος/η για τη διαχείρισή του και γ) ποιοι είναι οι χρήστες/ριες του πόρου (Németh & Schmidt, 2011).

Όσον αφορά στην πρώτη συνθήκη, ο πόρος της σχολικής τάξης και εν γένει του σχολείου, ανήκει στο δημόσιο. Όταν γίνεται αναφορά στα «κοινά», η ελευθερία στον χώρο προϋποθέτει *«ανοικτή πρόσβαση και κοινή συμμετοχή χωρίς τη σκιά του κράτους... [καθώς και] έναν χώρο για την κοινοτική συνέλευση μακριά από το σκληρό εμπόριο της αγοράς»* (Blackmar, 2006: 49-50). Πόσο εφικτό όμως, είναι αυτό στη δημόσια εκπαίδευση; Στο συμβατικό μοντέλο της δημόσιας εκπαίδευσης είθισται να υπάρχει μία αρκετά κάθετη δομή, που δεν αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας (Hargreaves & Shirley, 2009). Στην υβριδική μορφή των Εκπαιδευτικών κοινών στη δημόσια εκπαίδευση, το κράτος και οι απαιτήσεις της αγοράς δεν φαίνεται να μπορούν να παραβλεφθούν.

Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα δράσης δόθηκε έμφαση στη δεύτερη και την τρίτη συνθήκη, ώστε να αλλάξουν οι ισορροπίες αναφορικά με τον υπεύθυνο/η για τη διαχείριση (εκπαιδευτικό) και τους χρήστες (παιδιά). Δηλαδή, να γίνουν σε έναν βαθμό τα παιδιά συνυπεύθυνα, αποκτώντας περισσότερες ρόλους, ευθύνες και υποχρεώσεις.

Όπως περιγράφηκε σε προηγούμενα κεφάλαια της διατριβής, εφαρμόστηκε μία παιδαγωγική πρόταση, κατά την οποία τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικά όντα, αλλά ως συμμετέχοντα στη συνδιαχείριση του πόρου της σχολικής τάξης. Οι παιδαγωγικές

πρακτικές των κοινών επηρέασαν σημαντικά τον τρόπο που γινόταν η συνδιαχείριση του χώρου της σχολικής τάξης καθημερινά.

α. Οργάνωση του χώρου

Για να μπορέσει να υπάρξει αυτοοργάνωση και συνδημιουργία, έπρεπε να ξεπεραστεί το εμπόδιο της «κατά σειράς διευθέτησης θρανίων» ή αλλιώς της «μετωπικής διάταξης». Αυτή η μορφή διάταξης δεν εξυπηρετεί την ισότιμη επικοινωνία μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού, και, γενικότερα, στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, διότι δεν υπάρχει οπτική επαφή μεταξύ τους. Παρ' όλο που υπήρχαν συστάσεις για τον τρόπο διάταξης των θρανίων λόγω της πανδημίας, μία τέτοια διάταξη δεν αξιοποιήθηκε.

Το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της σχολικής χρονιάς τα θρανία είχαν διάταξη σε σχήμα «Π». Αυτό βοηθούσε στην ελεύθερη κίνηση των παιδιών μέσα στην αίθουσα και στην οργάνωση του χώρου της συνέλευσης. Η εστίαση δεν ήταν στραμμένη προς τον εκπαιδευτικό, αλλά υπήρχε άμεση επαφή με τον σχολικό πίνακα. Επιπλέον, ήταν εύκολη η μετακίνηση των θρανίων για τον σχηματισμό ομάδων των 4-5 παιδιών, όταν αυτό απαιτούνταν.

Σε μία υβριδική συνθήκη των «κοινών» (Pechtelidis κ.ά., 2023α, β), το περισσότερο που μπορεί να γίνει είναι η παραχώρηση περισσότερου χώρου, άρα και η παραχώρηση περισσότερων επιλογών, καθώς και η αφαίρεση ορισμένων καταναγκασμών και περιορισμών (Holt, 1987). Ένα ακόμη παράδειγμα, είναι το ζήτημα των θέσεων στα θρανία, οι οποίες παραδοσιακά καθορίζονται από τον/την εκπαιδευτικό. Προτάθηκε από ένα παιδί η ιδέα να γίνεται κλήρωση για την αλλαγή των θέσεων τους. Έτσι, ψηφίστηκε σε μία συνέλευση και καθιερώθηκε ως εβδομαδιαία διαδικασία. Για κάποιο χρονικό διάστημα τα παιδιά άλλαζαν θέσεις κάθε εβδομάδα βάσει κλήρωσης.

Ο Μ2 είχε αρνηθεί να καθίσει στη θέση που κληρώθηκε και του έδωσα το δικαίωμα να πάει σε μία θέση που ήταν ελεύθερη.

Μ2: Γιατί να μας βασανίζετε και να μας βάζετε να καθίσουμε με άτομα που δεν θέλουμε;

Ε: Συμφωνήσαμε να κάνουμε κλήρωση Μ2. Δεν σας έβαλα εγώ. Έπρεπε να μου πεις «ευχαριστώ» που σου έδωσα το δικαίωμα να αλλάξεις τη θέση σου.

β. Υπεύθυνη ελευθερία

Η ελευθερία της κίνησης στον χώρο ήταν ένα ζήτημα το οποίο δεν είχε τεθεί ποτέ σε συζητήσεις και συνελεύσεις με τα παιδιά. Από την αρχή δεν τέθηκαν από εκπαιδευτικό/ερευνητή αυστηρά όρια, όπως για παράδειγμα να ζητούν άδεια για να σηκωθούν από την καρέκλα τους. Τους υπενθύμιζε ότι μπορούν να σηκωθούν, εάν θελήσουν να βοηθήσουν κάποιο παιδί ή να βοηθηθούν από κάποιο άλλο παιδί κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας.

Τον πρώτο καιρό ο Μ10 σηκώθηκε να πετάξει ένα χαρτάκι στον κάδο.

Μ10: Να πάω να το πετάξω;

Ε: Πήγαινε, αρκεί να μην ενοχλήσεις.

Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα κι έπειτα, τα παιδιά σηκώνονταν χωρίς να ζητούν άδεια, ακολουθώντας μία άρρητη συνθήκη της τάξης. Γνώριζαν ότι ανά πάσα στιγμή έχουν το δικαίωμα να μετακινηθούν. Συνεπώς, δεν χρειαζόταν να λάβουν την προφορική συγκατάθεσή του εκπαιδευτικού/ερευνητή για να το κάνουν. Κυρίως, αυτό ίσχυε, όταν ήταν σε διαδικασία δραστηριοτήτων και αποστολών, και ιδιαιτέρως, τις ώρες της «διερεύνησης», όταν και η επιλογή της θέσης τους στον χώρο ήταν εντελώς ελεύθερη.

Η ελευθερία της κίνησης στον χώρο υπήρχε, όταν η εστίαση των παιδιών δεν έπρεπε να είναι στραμμένη προς τον πίνακα. Στις περιπτώσεις που ήθελαν να σηκωθούν από την καρέκλα τους, ενώ ήταν σε εξέλιξη η διαδικασία διαλόγου ή εξήγησης/διευκρίνισης του εκπαιδευτικού/ερευνητικού για κάτι, τότε έπρεπε να δηλώσουν γιατί και πού θέλουν να πάνε.

Εφαρμόστηκε ένα είδος υπεύθυνης ελευθερίας, αντί μίας απόλυτης ελευθερίας (βλ. Hope, 2020). Η υπεύθυνη ελευθερία απαιτεί διαπραγμάτευση με τους άλλους που μπορεί να επηρεαστούν από τις πράξεις του ατόμου. Αυτού του τύπου η ελευθερία στα σχολεία απαιτεί ένα επίπεδο δέσμευσης και αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Hope, 2020). Σύμφωνα με τους Biesta και Säfström (2011: 540) αυτό σημαίνει ότι «η ελευθερία είναι σχεσιακή και επομένως εγγενώς δύσκολη», διότι φέρνει μαζί της ένα σύνολο ευθυνών. Για αυτό επιτράπηκε η υπεύθυνη ελευθερία, η οποία διαπνεόταν από σεβασμό και εφαρμόστηκε και σε σχέση με τη μάθηση.

M13: Μπορώ να μην κάνω τίποτα; Δεν έχω όρεξη σήμερα.

Αν κάποιο παιδί δεν θέλει να γράψει, δεν θα γράψει. Αν δεν θέλει να συμμετέχει, φεύγει από την ομάδα. Άντε να το παρακινήσω κάπως, αλλά με το ζόρι δεν γίνεται τίποτα.

Η Μ6 δεν ήθελε να συνεργαστεί με την ομάδα της. Έκατσε κάπου παραδίπλα και έγραφε μόνη της την εργασία. Τη συμβούλεψα ότι καλό θα ήταν να πάει αλλά δεν επέμεινα. Μετά από λίγη ώρα την είδα να έχει μπει στη ομάδα της και να βοηθάει τον Μ7 και τον Μ14.

Η δυνατότητα ελευθερίας κινήσεων στο χώρο συνδεόταν με την προσπάθεια ορατοποίησης της γνώσης ως κάτι που διαχέεται στον χώρο. Δεν είχε αφετηρία τον εκπαιδευτικό/ερευνητή, αλλά τα ίδια τα παιδιά, που έμπαιναν στη διαδικασία να τη μεταβιβάσουν το ένα στο άλλο. Όπως περιγράφηκε σε έναν αναστοχασμό του εκπαιδευτικού/ερευνητή, μέσα από την ομότιμη μάθηση υπάρχει μοίρασμα της γνώσης από παιδί σε παιδί χωρίς να υπάρχει η απαραίτητη ανάγκη να είναι εκεί ο/η εκπαιδευτικός για να μεταφέρει τη γνώση.

Η εξάπλωση της μάθησης γίνεται όπως ένας ιός. Ο ένας τον μεταφέρει στον άλλον.

Συνοπτικά, επιχειρήθηκε η αλλαγή της συμβατικής αντίληψης περί της σχολικής αίθουσας ως χώρος όπου διατηρείται ο αυστηρός έλεγχος και η πειθάρχηση από τον/την εκπαιδευτικό. Για να γίνει η σχολική τάξη ορατή ως «κοινό», ήταν επιθυμητή η συμβολή των μαθητών/ριών στη συνδιαμόρφωση του πλαισίου. Η διάταξη του χώρου σε σχήμα «Π» συνέβαλε σημαντικά σε αυτό. Επιδιώχθηκε η εστίαση να μην είναι στραμμένη στον εκπαιδευτικό/ερευνητή, αλλά όλοι και όλες να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους (συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού/ερευνητή). Η διάταξη του χώρου επέτρεψε την επίβλεψη, τον έλεγχο και την μεταβίβαση της γνώσης από παιδιά σε παιδιά, καθώς και το μοίρασμα της ευθύνης. Επιτράπηκε η υπεύθυνη ελευθερία, ώστε τα παιδιά να μπορούν να κινηθούν στο χώρο, όταν υπάρχει κάποιος λόγος. Σε γενικές γραμμές, η υπεύθυνη ελευθερία γινόταν σεβαστή και τα παιδιά αντιμετώπιζαν υπεύθυνα το πλαίσιο της. Δεν έλειψαν φυσικά και οι φορές που την εκμεταλλεύτηκαν. Περισσότερα για την «εκμετάλλευση» του πλαισίου παρουσιάζονται στην υποενότητα που αφορά στους/στις λαθρεπιβάτες/ισσες (2^ο θέμα ανάλυσης).

4.1.5. Χρόνος και Τρόπος εργασίας

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που καλούνται να διαχειριστούν και να λύσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η σχολική ύλη και σε αυτό δεν είναι ποτέ σύμμαχος ο χρόνος. Στην

υποενότητα αυτή το ενδιαφέρον στρέφεται στο πώς οι διαφορετικοί τρόποι εννοιολόγησης και αξιοποίησης του χρόνου μπορούν να προσφέρουν δημιουργικούς, ανατρεπτικούς, ακόμη και απελευθερωτικούς τρόπους εκπαίδευσης. Γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα για το πώς γινόταν αντιληπτός ο χρόνος σε σχέση με τη σχολική ύλη και για το πώς μπορεί να υπάρξει καλύτερος διαμοιρασμός του χρόνου μέσα από τη συνδιαχείρισή του από εκπαιδευτικούς και παιδιά.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, ο χρόνος δεν γινόταν αντιληπτός ως βέλος, αλλά ως κύκλος (ρυθμός) (βλ. Mikulan & Sinclair, 2023). Πιο συγκεκριμένα, οι Mikulan και Sinclair (2023) θέτουν έναν προβληματισμό σε σχέση με τον χρόνο. *«Σκεφτείτε όλους τους τρόπους με τους οποίους εμείς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούμε να γεμίσουμε τον χρόνο ή να κερδίσουμε περισσότερο χρόνο –πού νιώθουμε ότι χάνουμε χρόνο ή κερδίζουμε χρόνο– πού θα θέλαμε να μπορούσαμε να κερδίσουμε χρόνο για να κάνουμε κάτι διαφορετικό ή να βγούμε από το χρόνο για να κάνουμε αυτό που θεωρούμε σημαντικό».*

Η παραπάνω αντίληψη ταιριάζει σε έναν βαθμό με την κριτική του Deleuze (1995) για την παραδοσιακή γραμμική και την ομοιογενή έννοια του χρόνου, η οποία απεικονίζει τον χρόνο ως μια συνεχή ροή ή μια σειρά από διαδοχικές στιγμές. Αντ' αυτού, προτείνει μια πιο διαφοροποιημένη και δυναμική κατανόηση, κατά την οποία ο χρόνος χαρακτηρίζεται από τη διαφορά και την πολλαπλότητα, κι όχι από την ομοιομορφία και την επανάληψη.

Στις συμβατικές μορφές εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να υιοθετούν παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου για διαλέξεις και αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών/ριών να απομνημονεύουν το περιεχόμενο (Aidinopoulou & Sampson, 2017). Με λίγα λόγια, εξαιτίας της εκτεταμένης σχολικής ύλης, καθίσταται δύσκολος ο διαμοιρασμός του χρόνου με τα παιδιά. Η σχολική ύλη βασίζεται στις λεπτομέρειες, οι οποίες πολλές φορές αποτελούν γνώσεις που δεν παράγουν κάποιο νόημα. Για τον λόγο αυτό, η σχολική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται, κυρίως, από επιταχύνσεις (Semetsky, 2013), δηλαδή, από ποσότητα διαδοχικών πληροφοριών, παρά από διαδικασίες που προάγουν την ουσιαστική ικανότητα για σκέψη, όπως μέσα από τη συλλογική συνδημιουργία και την ομοτιμία στη μάθηση.

α. Επιτάχυνση και επιβράδυνση

Ενδεικτική είναι η αντίληψη των παιδιών σε σχέση με τον χρόνο και τις ταχύτητες που τα ίδια είχαν συνηθίσει και εν τέλει, ήθελαν. Η άμεση διδασκαλία και η εξήγηση παρέχουν επιτάχυνση. Στο απόσπασμα αυτό γίνεται σχολιασμός από ένα παιδί για μία εκπαιδευτικό που μπήκε στη σχολική τάξη να αναπληρώσει τον εκπαιδευτικό/ερευνητή για κάποια ώρα.

M10: Είμαστε τυχεροί που δεν έχουμε αυτή τη δασκάλα.

E: M10, έλεγες ότι είστε άτυχοι που δεν την έχετε.

M10: Ναι, στη δασκάλα αυτή μου άρεσε το μάθημα της γιατί εξηγεί πολύ, σε εσάς έχουμε χρόνο να κάνουμε ό,τι θέλουμε.

Από αυτό το περιστατικό φαίνεται το πώς αντιμετωπίζουν τον δάσκαλο/α που αντί να εξηγεί (επιτάχυνση), προσπαθεί να βάζει τα παιδιά σε μία ενεργητική συνθήκη (επιβράδυνση). Από τη μία, βαριούνται τον «παθητικό τρόπο», και από την άλλη, απαξιώνουν τον «ενεργητικό τρόπο». Για τα περισσότερα παιδιά ήταν δύσκολο να αντιληφθούν ότι μέσα από τις επιβραδύνσεις μπορούν να υπάρξουν πολλαπλά οφέλη.

Από τη μία υπάρχει απαίτηση των παιδιών για ομαδικές εργασίες και εναλλακτικές μορφές μάθησης και από την άλλη θέλουν παραδοσιακό μάθημα διότι έτσι θεωρούν ότι μαθαίνουν.

Τα παιδιά έχουν συνηθίσει μία άλλη εκπαίδευση τόσα χρόνια. Τα ίδια είναι που έχουν μία τόσα βαθιά ριζωμένη συνήθεια. Η αβεβαιότητα της μαθησιακής διαδικασίας τους βάζει αμφιβολίες για το εάν τελικά μαθαίνουν και εξελίσσονται.

Μετά τις γιορτές του Πάσχα, κάναμε ένα παιχνίδι σχετικά με το τι θα ήθελαν μετά τις γιορτές. Είχα τοποθετήσει μία γραμμή και ανάλογα με το πόσο δεξιά ή αριστερά βρισκόσουν τόσο περισσότερο επιθυμούσες κάτι. Όταν το ερώτημα ήταν «δημιουργικά πράγματα» ή «σχολική ύλη» όλα τα παιδιά στριμώχτηκαν στη δεύτερη επιλογή.

Τα παιδιά εξέφραζαν μια πολύ συγκεκριμένη άποψη για τον ρόλο τους και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Θεωρούσαν ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να διδάσκει τα πάντα και τα ίδια να λαμβάνουν τις γνώσεις παθητικά. Ανακουφίζονταν από το γεγονός, ότι κάποιος τους τα παρείχε έτοιμα (μασημένη τροφή), τα εξηγούσε αναλυτικά και δεν «έδινε τόσο χώρο» για να μιλήσουν και να ακουστεί η φωνή τους. Η δασκάλα στο παραπάνω απόσπασμα, αξιοποιούσε στοιχεία επιτάχυνσης. Η ταχύτητα σηματοδοτεί μία κατάσταση συνεχούς ροής και αλλαγής, όπου αναδύονται νέες δυνατότητες και διαλύονται παλιές δομές. Ευθυγραμμίζεται με την

ιδέα του γίνεσθαι, καθώς περιλαμβάνει μία συνεχή διαδικασία μετασχηματισμού και δημιουργίας νέων συνδέσεων (Deleuze, 1995). Από την άλλη πλευρά, η βραδύτητα στη φιλοσοφία του Deleuze μπορεί να γίνει κατανοητή ως αντίστοιχη της ταχύτητας. Η βραδύτητα δεν είναι απλώς η απουσία της επιτάχυνσης, αλλά μάλλον ένας διαφορετικός τρόπος χρονικής εμπειρίας.

β. Ανεστραμμένη τάξη και επιβράδυνση

Για καλύτερο μοίρασμα του χρόνου ήταν εξέχουσας σημασίας η πρακτική της ανεστραμμένης τάξης. Με την ανεστραμμένη τάξη δεν αξιοποιείται ο χρόνος της τάξης μέσα από τη διάλεξη/άμεση διδασκαλία (Subramaniam & Muniandy, 2016). Όπως προαναφέρθηκε σε αρκετά σημεία ήδη, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής δεν συνήθιζε να μονοπωλεί τον χρόνο ως εκπαιδευτικός–εξηγητής, αλλά τον διαμοιραζόταν με τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες και διαλεκτική. Ουσιαστικά, προσπαθούσε να μην κρατά τα παιδιά σε μία παθητική στάση ακροατών.

Κάναμε Μαθηματικά και άρχισα να εξηγώ από το βιβλίο. Παρασύρθηκα και άρχισα να μιλάω λίγο παραπάνω απ’ ότι συνήθως. Ξαφνικά υπήρξε πολύ φασαρία.

Ε: Γιατί βρε παιδιά;

M2: Κύριε, βαριόμαστε. Να το κάναμε πιο δημιουργικά όπως συνήθως.

Οι επιβραδύνσεις αναμφίβολα παρεκτρέπουν από την κούρσα ενάντια στον χρόνο. Ωστόσο, με την ανεστραμμένη τάξη, μια ενότητα μαθήματος που διδάσκεται και ολοκληρώνεται σε δέκα μαθήματα, μπορεί να διεκπεραιωθεί δημιουργικότερα σε λιγότερα. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Γεωγραφίας, η ενότητα που αφορά στη «Γη ως χώρο ζωής του ανθρώπου» μπορεί να προσεγγιστεί με έμφαση σε επιμέρους στοιχεία με τη χρήση βίντεο, παιχνιδιών ρόλων και τεχνών, παρά με την απομνημόνευση περίπλοκων όρων χωρίς ιδιαίτερο νόημα για τη ζωή των παιδιών. Σε μία δραστηριότητα στο πλαίσιο της ενότητας αυτής, τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες παρακολούθησαν βίντεο μικρής διάρκειας από διάφορες χώρες του κόσμου και κατέγραψαν όλα όσα τους έκαναν εντύπωση (το παζάρι, οι πιγκουίνοι, τα ιγκλού κ.ά.). Στο τέλος, τα παρουσίασαν στις άλλες ομάδες. Σε κάθε περίπτωση, μετά από κάποιο σημείο της σχολικής χρονιάς, παρατηρήθηκε μια επίμονη και γενικότερη σύγχυση σε σχέση με την προαναφερόμενη γραμμικότητα των σχολικών εγχειριδίων που δεν ακολουθήθηκε με ευλάβεια.

M3: Βγάλαμε έξι κεφάλαια σε ένα δώρο; Πώς έγινε αυτό;

M2: Εντάξει, δεν τα κάναμε με λεπτομέρεια όσα έλεγε το βιβλίο, αλλά ήταν σχετικά με τα όσα είδαμε.

Έχει ενδιαφέρον το γεγονός, ότι τα παιδιά μπορεί να εξέφραζαν ότι δεν τους άρεσε το παραδοσιακό μάθημα, αλλά, παράλληλα, ένιωθαν ασφαλή σε αυτό. Ήξεραν ότι οι επιταχύνσεις στη σχολική ύλη προσφέρουν τη σιγουριά ότι κινούνται, ότι πάνε προς κάποια κατεύθυνση. Αντιθέτως, οι επιβραδύνσεις με εστιάσεις σε ζητήματα που δεν αφορούσαν τη σχολική ύλη, τους δημιουργούσαν μια αίσθηση αβεβαιότητας και σκεπτικισμού.

M6: Χάνουμε χρόνο με το πρότζεκτ. Εξηγήστε τα να τελειώνουμε.

M4: Μας παίρνει δύο ώρες η Ιστορία. Ενώ αν μας εξετάζατε θα γινόταν πολύ γρήγορα. Εντάξει δεν λέω.. Μου αρέσει έτσι πώς το κάνουμε δημιουργικά.

M10: Να μην κάνουμε ομάδες γιατί πιάνουν χρόνο.

Τα παιδιά θέλουν τη γνώση ως μασημένη τροφή. Λατρεύουν να μην παιδεύονται.

E: Να αξιοποιήσετε τις 3 έννοιες στη Φυσική.

Ο M3 δυσανασχετεί:

M3: Κουράστηκα να φτιάχνουμε συνέχεια κάτι.

Παρ' όλα αυτά, οι συνεχείς επιβραδύνσεις εξυπηρετούσαν όλα τα παιδιά προς μία πιο ουσιαστική εκπαίδευση με νόημα. Για τα παιδιά με υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελούσε μία ευκαιρία να μπουν σε πιο βαθιά μονοπάτια σκέψης, ενώ για τα παιδιά με χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο ήταν μια ευκαιρία να εισέλθουν ομαλά σε διαδικασία κατανόησης. Αυτή η διαφοροποιημένη μορφή εκπαίδευσης γινόταν αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από τα παιδιά.

M3: Κύριε, είναι άδικο να βοηθάτε τους άλλους που δεν τα θυμούνται από προηγούμενες τάξεις. Βαριόμαστε.

M5: Είναι άδικο να τα περνάμε γρήγορα χωρίς επανάληψη και να τα καταλαβαίνουν μόνο λίγοι.

γ. Διεκδίκηση χρόνου

Κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης προέκυψαν διάφορα θέματα όσον αφορά στον χρόνο ως κοινό πόρο, καθώς βγήκαν στην επιφάνεια συγκρουόμενα συμφέροντα. Λόγω του ότι δεν υπήρχε η συμβατική αξιοποίηση του χρόνου για δασκαλικό μονόλογο, γινόταν μεταφορά σε

όλα τα μέλη της σχολικής τάξης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι «δυνατοί» μαθητές/ριες αντιμετώπιζαν τους «αδύναμους» άλλους ως άτομα που συμβάλουν στο χάσιμο διδακτικού χρόνου. Από την άλλη, οι «αδύναμοι» μαθητές/ριες θεωρούσαν ότι οι «δυνατοί» μονοπωλούν τον χρόνο και οι ίδιες/οι δεν μπορούν να μιλήσουν. Ήταν σύνηθες οι «δυνατοί» μαθητές/ριες να διακόπτουν κάποιους από τους «αδύναμους» για να τους διορθώσουν ή να συμπληρώσουν. Ορισμένες φορές αυτό ήταν χρήσιμο και κάποιες άλλες ενοχλητικό. Το προβληματικό για τον εκπαιδευτικό/ερευνητή ήταν ότι τα παιδιά ανταγωνίζονταν για το ποιος/α θα δείξει ότι απομνημόνευσε τις πληροφορίες καλύτερα.

M5: Κάποιες φορές μιλάει κάποιος και πετάγονται.

M1: Πετάγομαι για να σε βοηθήσω.

Κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και πραγματοποιούνταν δύο παράλληλες ομάδες συνελεύσεων με θέμα το τι θα ήθελαν να αλλάξει. Σε αυτές φαινόταν ότι υπάρχουν συγκρουόμενα συμφέροντα σε σχέση με τον χρόνο που το κάθε παιδί διαθέτει για να πάρει τον λόγο. Επίσης, έγινε αντιληπτό από τους/τις πιο «αδύναμους» μαθητές/ριες ότι οι πιο «συνεπείς» μαθητές/ριες μιλούν περισσότερη ώρα και κάποιες φορές διακόπτουν τους υπόλοιπους/ες. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ανέθεσε μία δραστηριότητα σε ομάδες με σκοπό την αναδιαμόρφωση μέσω της συναπόφασης.

Ε: Οφείλουμε να διαμορφώσουμε το μάθημα ξανά. Εσείς είστε που αδικήστε. Η ευθύνη σας είναι να πείτε όσα νιώθετε και να κάνετε προτάσεις ώστε μετά να φτιάξουμε κάτι καλύτερο από αυτό που έχουμε.

M5: Αφού θέλετε καλύτερο μοίρασμα, όλοι να συνεισφέρουν στις ομάδες τους.

M1: Τους κουβαλάνε οι άλλοι. Κρύβονται! (αναφέρεται στους πιο αδύναμους μαθητές/-ριες)

M6: Είναι σημαντικό να υπάρχει σεβασμός και συνεργασία στις ομάδες.

M3: Κάποια άτομα στις ομάδες δεν διαβάζουνε αρκετά και δεν έχουν κάτι να πουν. Είναι άδικο για τους άλλους.

Εν ολίγοις, ευοδώθηκε η προσπάθεια υιοθέτησης μίας διαφορετικής αντίληψης του χρόνου στη σχολική τάξη. Ο χρόνος έγινε αντιληπτός ως κοινός πόρος και έγινε ο διαμοιρασμός του με τα παιδιά. Δηλαδή, αμφισβητήθηκε το μονοπώλιο του εκπαιδευτικού που κατέχει το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου για διάλεξη και αξιολόγηση. Το μοίρασμα αυτό, αναπόφευκτα, προκάλεσε αρκετές επιβραδύνσεις. Η επιβράδυνση αποσκοπούσε σε μία μάθηση με νόημα. Υπήρξαν αντιδράσεις από τα παιδιά για τις συνεχείς επιβραδύνσεις στον

χρόνο, διότι είχαν συνηθίσει να υπάρχει επιτάχυνση στη σχολική ύλη. Εξάλλου, είχαν συνηθίσει η σχολική ύλη να δίνεται ως «έτοιμη τροφή» από τον/την εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει χρόνος και δυνατότητα για εξερεύνηση και περαιτέρω κριτική διαπραγμάτευση.

4.1.6. Ριζωματική μάθηση και Στιγμέργια

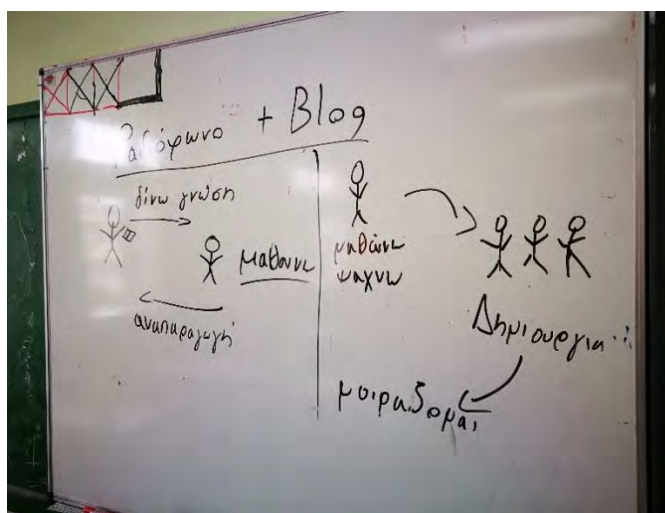
Στις προηγούμενες υποενότητες δόθηκε έμφαση στην ομότιμη μάθηση και στη συνδημιουργία της γνώσης. Εδώ, το ενδιαφέρον εστιάζει στη συνδημιουργία της γνώσης και, πιο συγκεκριμένα, στον τρόπο που μέσα από τη ριζωματική μάθηση μπορούν να αναδειχθούν οι αξίες της ενδεχομενικότητας, του πειραματισμού και της έκπληξης (Πεχτελίδης, 2020). Συμπεριλήφθηκαν δεδομένα και αποσπάσματα δράσης των παιδιών σε σχέση με την επίλυση ρεαλιστικών και μη, ζητημάτων.

Η ριζωματική μάθηση μπορεί να καταστήσει τα παιδιά ικανά να συνδιαχειρίζονται με ουσιαστικό τρόπο τη γνώση και να λαμβάνουν μέρος στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος (Cormier, 2008). Αν επανεξεταζόταν η σχολική ύλη μίας ολόκληρης χρονιάς, θα παρατηρούνταν ότι πέρα από την αριθμητική και τον γραμματισμό, τα υπόλοιπα είναι εγκυκλοπαιδικές γνώσεις. Το ζήτημα είναι ότι τα θέματα αυτά αντιμετωπίζονται από τους περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς ως ένα κλειστό κύκλωμα γνώσεων, εντελώς απαραίτητων (Fitz & Nikolaidis, 2020).

Οι δύο τρόποι συνδημιουργίας της γνώσης με τους οποίους πειραματίστηκε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής στην παρούσα έρευνα δράσης ήταν α) ο κλειστός τρόπος: μέσα από τη σχολική ύλη και β) ο ανοιχτός τρόπος: μέσα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

α. Ο ανοιχτός τρόπος – Εργαστήριο Δημιουργίας και Έρευνας

Στο παρακάτω σχέδιο, τέθηκε υπό συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού/ερευνητή και παιδιών το ενδεχόμενο να γίνει πέρασμα από ένα «συμβατικό» μοντέλο μάθησης (αριστερή στήλη) σε ένα μοντέλο «συνδημιουργίας» (δεξιά στήλη). Το συμβατικό μοντέλο αφορά σε μία απλοποιημένη μορφή της κριτικής για την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης του Paulo Freire. Ενώ, το μοντέλο της συνδημιουργίας σε ένα πιο ανοιχτό, συμμετοχικό και συνεργατικό μοντέλο μάθησης (βλ. εικόνα 9). Τα παιδιά συμφώνησαν και έδειξαν προθυμία να «προχωρήσουν» προς το μοντέλο της συνδημιουργίας.



Εικόνα 9: Σχήμα για τον τρόπο εργασίας μας

Σε όλη την προσπάθεια για συνδημιουργία της γνώσης ήταν σημαντικό το «Εργαστήριο Δημιουργίας και Έρευνας» και ο τρόπος που λειτουργούσε.

Στο «Εργαστήριο Δημιουργίας και Έρευνας» (βλ. 2.1.2), αφού έγινε μια συζήτηση για το πώς θα λάβει χώρα η διαδικασία, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής απευθυνόμενος στα παιδιά, δήλωσε ότι το σημαντικότερο πριν από οτιδήποτε είναι ο σχεδιασμός για το τι αντικείμενο της διερεύνησης/αναζήτησης έτσι, ώστε να υπάρχει η καλύτερη δυνατή οργάνωση. Τα παιδιά δημιούργησαν ομάδες και συνεργάστηκαν με πολύ καλά αποτελέσματα. Υπήρξε ένα κλίμα δημιουργίας διάχυτο μέσα στην τάξη. Όλα τα παιδιά δούλευαν για ένα κοινό σκοπό σε σχέση με τον στόχο που έβαλαν. Η πορεία της μάθησης μπορούσε να λάβει διάφορες κατευθύνσεις. Η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών των ομάδων προέκυψε φυσικά.

Μία ομάδα παιδιών ήθελε να κατασκευάσει το κουτί ενδιαφερόντων. Μία μαθήτρια έφερε ένα κουτί παπουτσιών και μία άλλη ομάδα παιδιών ανέλαβε να το στολίσει.

M6: Ωραία, ας το κάνουμε έτσι.

M8: Νομίζω μέσα ένα κιτρινάκι θα πήγαινε.

Τα παιδιά προσπάθησαν ναβάλουν χαρτονάκι στον πάτο του κουτιού με ανορθόδοξο τρόπο, αλλά τα κατάφεραν.

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 3 ομάδες, ανάλογα με το υπό εξέταση φαινόμενο που είχαν προτείνει ως θέμα στο κουτί ενδιαφερόντων. Έγινε ψηφοφορία σχετικά με τα προτεινόμενα θέματα και καταλήξαμε σε ένα διαφορετικό θέμα για κάθε ομάδα. Αυτή τη βδομάδα προέκυψαν θέματα

όπως «εξωγήινες μορφές ύπαρξης», «ιστορία της σοκολάτας» και «η Κρήτη στη σύγχρονη ελληνική ιστορία».

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου αυτού, κάποια παιδιά άλλαξαν ομάδες. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη υποενότητα, υπήρχε ευελιξία στον χώρο και μπορούσαν τα ίδια να συμβάλουν με τον τρόπο που ήθελαν σε κάθε θεματική. Μέσα από τις ώρες του εργαστηρίου «Δημιουργίας και Έρευνας», τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να διαλέξουν από τα ενδιαφέροντα τους μέσα σε ένα πλαίσιο ελεγχόμενης ελευθερίας (βλ. Hope, 2020).

Εφόσον η σχολική ύλη είναι ένα κοινωνικά κατασκευασμένο σώμα γνώσεων, τότε μπορεί να αξιοποιηθεί εναλλακτικά, να αμφισβητηθεί, να αντικατασταθεί ανάλογα με την κρίση του/της εκπαιδευτικού, τις προτιμήσεις των παιδιών και τις (δια)τοπικές ιδιαιτερότητες. Βεβαίως, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι δεν γίνεται αναφορά στους γενικότερους σκοπούς του κάθε μαθήματος, αλλά κατά κύριο λόγο στη γνώση και στην αναπαράστασή/μεταφορά αυτής στα σχολικά εγχειρίδια. Μια τέτοια κατεύθυνση μπορεί να ανατρέψει, σε έναν βαθμό, το γεγονός, ότι η διαδικασία μεταβίβασης και πρόσκτηση της γνώσης είναι ιεραρχικά δομημένη, ιδεολογικά προσανατολισμένη, στατική και κατευθυνόμενη (Cormier, 2008).

M1: Λέω να φτιάξουμε τον δικό μας χάρτη!

Τελικά κατέληξαν να φτιάξουν έναν χάρτη για τους Βαλκανικούς πολέμους.

Οι M7, M10 και M12 διάλεξαν το θέμα για τα είδη των ζώων μίας φάρμας. Μπήκαν στη Wikipedia και σε άλλα σχετικά websites και βρήκαν για το κάθε ζώο διαφορετικές πληροφορίες τις οποίες κατέγραψαν σε ένα χαρτί.

M10: Να δούμε τι τρώει ο χοίρος ρε.

M7: Έλα τα γράφω εγώ.

M7: Να δούμε πόσα γουρουνάκια γεννάνε ρε!

M12: Να βρούμε για κότες και για πρόβατα.

M11: Ξέρουμε ρε. Τρώνε αποφάγια και άλλα.

M12: Κύριε, δείτε, αυτό το ψάρι είναι ο πρόγονος της κότας.

M10: Πάμε στα κουνέλια!

Ο M2 έκανε ένα βήμα πίσω στην ομάδα και άφησε τα υπόλοιπα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες.

Ενδεικτικό αυτού του τρόπου εργασίας είναι η αυθόρμητη κατάληξη σε μία νέα πληροφορία. Έτσι, χρειαζόταν ανοιχτότητα όσον αφορά στις κατευθύνσεις που μπορούσε να πάρει η πορεία της μάθησης.

Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή ενδιαφέρθηκαν να μάθουν τι σημαίνει η λέξη «ευημερία», μπερδεύοντας το με την «εφημερία».

M2: Κύριε, γιατί συζητάμε για το τι σημαίνει εφημερία;

E: Ξέρω ότι είναι άσχετο, αλλά μιας και το ρωτήσατε, ήταν καλό να απαντήσουμε και σε αυτό.

M5: Κύριε, η Σαχάρα είναι τόσο μεγάλη είναι και η Αμερική;

Τα υπόλοιπα παιδιά γέλανε. Διακόπτω για λίγο αυτό που κάναμε για να τους δείξω τι θα έκανα σε περίπτωση που είχα μία τέτοια απορία.

E: Ωραία, πάμε να το δούμε! Μπαίνω στο google για να τα συγκρίνουμε στον προτζέκτορα.

9.800.000 οι ΗΠΑ, 9.200.000 η Σαχάρα τετραγωνικά χιλιόμετρα. Ποιο είναι ποιο μεγάλο;

M4: Κάνουμε Γεωγραφία και Μαθηματικά τελικά!

Ο «ανοιχτός τρόπος» συνδημιουργίας της γνώσης, είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τα παιδιά ξεκινούσαν με ένα θέμα, που πολλές φορές εξελισσόταν και προσαρμοζόταν, οδηγώντας τα σε νέα μονοπάτια γνώσης. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, καταδεικνύεται μία τάση των παιδιών να εξαρτώνται από τη γνώμη του εκπαιδευτικού/ερευνητή και να επιζητούν την επιβεβαίωσή του ότι αυτό που κάνουν καλύπτει τις δικές του προδιαγραφές.

M1: Μπορούμε να ασχοληθούμε περισσότερο με Ιστορία στην ομάδα μου;

E: Ναι, η κάθε ομάδα θα ασχοληθεί με ό,τι θεωρεί πως θέλει να μάθει.

M4: Μα τι θα γράψουμε, κύριε;

E: Ό,τι νομίζετε εσείς.

M4: Κύριε, τι να το κάνουμε αυτό τώρα; Το γράψαμε για το εργαστήριο.

Εγώ δίνω κάποιες ιδέες με αρκετά ανοιχτό τρόπο.

Μετά από λίγα λεπτά:

M4: Να κάνουμε έναν κορονοϊό;

E: Κάντε το όπως θέλετε.

Στην παιδαγωγική πρακτική της «συνδημιουργίας της γνώσης» ο στόχος είναι η διαδικασία της παραγωγής της γνώσης και η σύνδεσή της με τα βιώματα των παιδιών. Σε καμία περίπτωση ο στόχος αυτός δεν θα πρέπει να είναι μετρήσιμος και να υπολογίζεται βάσει της ποσότητας των πληροφοριών που τα παιδιά απομνημόνευσαν. Επιπλέον, γίνεται εστίαση στις γνώσεις με νόημα, στις δεξιότητες, όπως είναι η δημιουργικότητα, η κριτική/πολιτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος και η συνεργασία, καθώς και αξίες, όπως είναι η αλληλεγγύη και η φροντίδα.

Το κείμενο στο μάθημα της Γλώσσας αφορούσε τις πολυκατοικίες και τους κανόνες συνύπαρξης σε αυτές. Τα παιδιά δεν είχαν εμπειρία από το πώς είναι να ζεις σε πολυκατοικία διότι ήταν παιδιά της υπαίθρου. Δύο παιδιά είχαν την εμπειρία σε ασανσέρ στα Χανιά. Παρ' όλα αυτά, το μάθημα προσαρμόστηκε κυρίως στους κανόνες συνύπαρξης και πήγε σε μονοπάτια που παρήγαγε κάποιο νόημα για τα παιδιά.

Επίσης, η γνώση σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία του νέου, αυτού που δεν υπήρχε πριν ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και μίας κατεύθυνσης, που ενδεχομένως δεν είχε σχεδιαστεί και προβλεφθεί από την/τον εκπαιδευτικό. Όπως ανέφερε και ένας μαθητής σχετικά με την πρακτική αυτή:

M2: Παιδιά, δεν έχει την απάντηση στο βιβλίο, πρέπει να την σκεφτούμε εμείς.

M2: Να αξιοποιούμε τη σκέψη μας για να κάνουμε κάτι δημιουργικό.

M4: Στο βίντεο έχει την απάντηση που ψάχνουμε.

M3: Ναι, εκεί έχει πληροφορίες.

Τα παιδιά ασχολούνταν με τον Ευρωπαϊκό χάρτη. Είδα ότι βάζανε αποστολές ο ένας στον άλλον. Τους είπα αν θέλουν να παίξουμε ένα παιχνίδι. Τους χώρισα σε 2 ομάδες και το κάθε παιδί είχε έναν αριθμό. Ανάλογα με τον αριθμό ερχόταν μπροστά και έβρισκε τη χώρα. Το παιχνίδι που έπαιζαν αυθόρμητα εξελίχθηκε σε δραστηριότητα για όλη την τάξη.

β. Ο κλειστός τρόπος – Η Ανεστραμμένη τάξη

Η παραπάνω λογική εφαρμόστηκε, όχι μόνο στη λογική του ανοιχτού τρόπου (ενδιαφέροντα των παιδιών) αλλά και σε αυτή του κλειστού τρόπου (σχολική ύλη). Με λίγα λόγια, εφαρμόστηκε στην καθημερινότητα για να αξιοποιηθούν με δημιουργικό τρόπο πληροφορίες και γνώσεις από τα σχολικά εγχειρίδια. Παρακάτω παρατίθεται μία ενδεικτική δραστηριότητα, η οποία αφορά ένα μάθημα για το ολοκαύτωμα στο Αρκάδι.

Αρχικά βρήκαμε το Αρκάδι στο χάρτη και είδαμε ένα σχετικό μικρό βίντεο. για την εποχή εκείνη. Έπειτα τα παιδιά μπήκαν σε ομάδες. Δεν είχαν τόσο αξία τα γεγονότα και οι ημερομηνίες αλλά του πώς όλα αυτά συνδέονται με το σήμερα. Τι δεξιότητες και στάσεις μπορούμε να δουλέψουμε μέσα στο πλαίσιο ενός τέτοιου μαθήματος.

M1: Υπάρχουν δύο επιλογές ή θα φύγουμε όπως να' ναι ή θα έχουμε κάποιο σχέδιο.

M8: Να φτιάξουμε φωτοβολίδες για αντιπερισπασμό.

Η ομάδα με τους M8, M1, M9 και M14 φτιάξανε ένα σχέδιο ώστε να αποδράσουν και οι M3, M5, M6 και M12 έκαναν ένα κείμενο από την μεριά των κατοίκων για να καλέσουν βοήθεια από

φιλικές δυνάμεις. Γενικότερα, οι ομάδες συνεργάστηκαν και δημιούργησαν νέα μονοπάτια ερμηνειών.

M8: Αν έχεις καλή ιδέα να μου λες, δεν λέει εδώ για Κρητικούς!

M2: Δεν λέει αλλά θα γράψουμε κάτι.

M8: Να φτιάξουμε τον δικό μας χάρτη απόδρασης!

M2: Μήπως να ανατιναχτούμε όπως έκαναν στο Αρκάδι; Ίσως ήταν η μόνη επιλογή.

Υπήρχε ένα μοτίβο στον τρόπο εργασίας σε σχέση με τη συνδημιουργία της γνώσης στα μαθήματα γενικών γνώσεων (Ιστορία, Φυσική, Γεωγραφία, Κοινωνική και πολιτική αγωγή). Υπήρχαν ερωτήσεις οι οποίες καθοδηγούσαν τα παιδιά στη διερεύνηση ενός φαινομένου μέσα από πηγές (σχολικό εγχειρίδιο, διαδίκτυο και επιπρόσθετο υλικό), στη συνδημιουργία μίας νέας οπτικής και, τέλος, στην παρουσίαση των πορισμάτων.

Στο μάθημα της Ιστορίας σχετικά με τους Βαλκανικούς πολέμους οι 2 ομάδες έκαναν θαυμάσια δουλειά και παρουσίασαν. Η μία από τις ομάδες έκανε αναπαράσταση μέσα από θεατρικό αυτοσχεδιασμό τις χώρες να παλεύουν σωματικά μεταξύ τους. Ενώ η άλλη ομάδα έγραφε ποιήματα και έλεγε τσιτάτα και φώναζαν όλοι μαζί «Ζήτω η δημοκρατία»!

Σε ένα φανταστικό σενάριο που κάναμε σχετικά με το ζήτημα της αποικιοκρατίας και τον Μαχάτμα Γκάντι, τα παιδιά μπήκαν στον ρόλο των ανθρώπων και έγραψαν τι θα έκαναν για να μπορέσουν να απελευθερωθούν από τους δυνάστες τους.

M6: Πρέπει να βρούμε έναν λόγο να το κάνουμε M1,

M2: Για κάποιον λόγο τον κάνανε. Σκεφτόμαστε...

M10: Βιάζαν τις γυναίκες μας.

M12: Μας έδιναν μια γουλιά νερό τη μέρα.

M2: Δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι, ας κάνουμε επανάσταση!

Ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης ήταν ενεργητικός και η κάθε ομάδα παιδιών είχε διαφορετικούς ρόλους. Μέσα από αυτό προσπαθούσαν να αποδώσουν τα κίνητρα των «ηρώων» και των χωρών. Αυτό τα έφερνε αντιμέτωπα με διάφορες δημιουργικές αντιφάσεις.

M1: Θα γράψουμε κάτι κατά των Τούρκων κατακτητών.

M4: Μα, εμείς είμαστε οι Τούρκοι ρε.

M1: Ωχ ναι. Είμαστε οι κατακτητές γαμώτη μου.

M4: Είμαστε κατά των Ελλήνων... Πάμε να τους υποδουλώσουμε!

Στο πλαίσιο αυτό, η ευθύνη της μάθησης και της συνδημιουργίας ήταν ορατή. Υπήρχε διαφορετική νοηματοδότηση του κειμένου και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό έδινε πραγματική ώθηση στις ομάδες των παιδιών, ώστε να εστιάσουν και να επικεντρωθούν στην αποστολή τους. Δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά πρότειναν να «θυσιάσουν» κάποιο διάλειμμα τους.

Στο χτύπημα του κουδουνιού:

M4: Κύριε, να κάτσουμε μέσα.

E: Όπως νιώθετε.

Παιδιά: Ας κάτσουμε. Πρέπει να βοηθήσουμε.

M7: Δεν θα προλάβουμε παιδιά. Πρέπει να προσθέσουμε περισσότερα στην 3^η αποστολή.

M1: Να πούμε τον κύριο αν γίνεται να μείνουμε και στο διάλειμμα.

M9: Κύριε, θέλουμε να μείνουμε για να τελειώσουμε.

E: Έχω εφημερία παιδιά. Δεν γίνεται.

Ο τρόπος της ριζωματικής μάθησης γινόταν αντιληπτός από τα παιδιά ως μία διαδικασία, στην οποία χρειάζεται να βάλουν δικές τους ερμηνείες και προβληματισμούς.

M2: Αυτό που γράφουμε με δικά μας λόγια για να... πρέπει να το βγάλουμε από το μυαλό μας.

M5: Να σκεφτούμε καλά τι μπορούμε να πούμε με δικά μας λόγια και αν χρειαστεί να κοιτάξουμε και το βιβλίο.

γ. Στιγμεργική συνεργασία

Η ριζωματική μαθησιακή διαδικασία των «κοινών» θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι προσεταιρίζεται τη «στιγμεργική» συνεργασία (Pechtelidis, Raditsa, Sarakenidou & Dimitriadou, 2023). Στιγμεργική είναι η έμμεση επικοινωνία μεταξύ των ατόμων (Marsh & Onof, 2009), που λειτουργεί ως μηχανισμός συντονισμού και ως μορφή αυτοοργάνωσης. Κι αυτό, γιατί παρέχει μία συνθήκη, στην οποία το κάθε άτομο προσθέτει κάτι δικό του, προκειμένου να παραχθεί σταδιακά κάποιο αποτέλεσμα (Owen & Buck, 2020). Η αρχή γίνεται με το ίχνος που αφήνει στο περιβάλλον μια μεμονωμένη ενέργεια, η οποία διεγείρει την εκτέλεση μιας επόμενης ενέργειας από το ίδιο ή από διαφορετικό μέλος μίας κοινότητας. Τα μέλη που ανταποκρίνονται στα ίχνη, ενισχύουν την πιθανότητα οι συμπεριφορές αυτές να παγιωθούν σε έναν πληθυσμό με την πάροδο του χρόνου. Η παρακάτω συνθήκη

δοκιμάστηκε μία φορά από μία τυχαία πρόταση και σταδιακά υιοθετήθηκε και παγιώθηκε στον τρόπο εκπαίδευσης της τάξης της παρούσας έρευνας δράσης.

Ένα παιδί πρότεινε μαζί με την παρουσίαση των κειμένων να κάνουν και θεατρικό δρώμενο. Έκτοτε η τάξη έγινε εργαστήριο κατασκευών και τα παιδιά ετοίμαζαν το σκηνικό. Ο Μ11 με τον Μ9 και τον Μ4 έφτιαχναν ταμπελάκια και αξεσουάρ για τις σκηνές. Άλλα παιδιά όπως ο Μ1, ο Μ2, ο Μ7 ετοίμαζαν το κείμενο.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ενώ η στιγμέργια μπορεί να είναι μια πολύτιμη προσέγγιση στην εκπαίδευση, καλό είναι να συμπληρώνεται με την κατάλληλη καθοδήγηση και διευκόλυνση από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για συνεργασία, στην παρακολούθηση της προόδου και την παροχή υποστήριξης, όταν αυτή απαιτείται.

Τα παιδιά επηρεάζουν με τις ιδέες τους τις διαδικασίες, πολλές φορές κάνουν μια ερώτηση για τη διαδικασία όπως σήμερα «Να κάνουμε την εργασία με ανοιχτά βιβλία;» και εγώ στο πλαίσιο του πειραματισμού, συμφωνώ μαζί τους.

Από τη στιγμή που δεν υπήρχε κάποιο άτομο να λειτουργεί ως συντονιστής/ρια, υπήρχε συνεχής διαπραγμάτευση σχετικά με τους ρόλους των παιδιών στην ομάδα. Παρατηρήθηκε μόνο κάποιου είδους ήπιας υπόδειξη κατεύθυνσης από κάποια παιδιά προς κάποια άλλα, χωρίς όμως ποτέ να δημιουργείται η αίσθηση ότι δεν λειτουργούν ως ομότιμα και ότι υπάρχει μια σταθερή ιεραρχία μεταξύ τους. Οι ισορροπίες μεταξύ των δυναμικών στις ομάδες άλλαζαν, όχι μόνο από γνωστικό αντικείμενο σε γνωστικό αντικείμενο, από μέρα σε μέρα, αλλά και κατά τη διάρκεια της ίδιας δραστηριότητας. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής παρατηρούσε ότι τα παιδιά που ξεκινούσαν με χαμηλή ενέργεια, έμπαιναν αργότερα στη δραστηριότητα και το αντίστροφο.

Μ7: Έχεις καμιά ιδέα; Πες!

Μ4: Ο καθένας να κάνει κάτι, εγώ το 2, εσύ το 4. Να βοηθήσω σε τεχνικά προβλήματα;

Ο Μ2 και οι άλλοι συνεργάστηκαν έστω και αν δυσκολεύτηκαν στην αρχή. Έθεσαν κάποιες αρμοδιότητες μεταξύ τους (ένα άτομο να βρει πληροφορίες, ένα άλλο να γράφει, ένα να βοηθάει στο να μην γίνει λογοκλοπή) ώστε να μπορέσουν να παράξουν πιο άμεσα αποτέλεσμα.

Κατά τη συμμετοχή της τάξης στο πρόγραμμα «Οδυσσέας» (βλ. 3.2.2.), τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και ενεπλάκησαν σε διαδικασία συνδημιουργίας, με σκοπό να παρουσιάσουν

το έργο τους σε ένα άλλο σχολείο. Η μία ομάδα σχεδίασε ένα ψηφιακό βιβλίο, ενώ η άλλη έγραψε το σενάριο για μία ταινία μικρού μήκους. Η δεύτερη ομάδα αντιμετώπισε ορισμένα προβλήματα σε σχέση με την οργάνωση.

M4: Αγόρια, τι κάνετε εκεί; Τι γράφετε; Να κάνουμε διαφορετικά πράγματα κάπως.

Τα παιδιά αρχίσαν να μοιράζονται ρόλους και να γράφουν. Αρχισαν να παίρνουν απόφαση ότι πρέπει να χωρίσουν την ομάδα σε υποομάδες μπας και βγάλουν άκρη. Είχαν μεγάλη δυσκολία στο να οργανωθούν και αυτό έφερε αρκετές εντάσεις και κακή επικοινωνία μεταξύ τους. Ο κύριος λόγος ήταν οι διαφωνίες για το ποιος θα κάνει «κουμάντο» στην ομάδα και στη σπουδαιότητα των ρόλων που θα είχε το καθένα.

M10: Ξέρεις γιατί δεν θέλουμε να είμαστε στην ομάδα σας; Γιατί λέτε συνεχώς τι να κάνουν οι άλλοι και δεν μας ακούτε.

M6: Συμφωνείτε να χωρίσουμε δύο υποομάδες για να συνεννοηθούμε;

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, υπήρξαν αρκετά δείγματα ότι τα παιδιά κατάφεραν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αλλά και τις ευθύνες τους. Το αίσθημα της ευθύνης, αν και δεν αποτέλεσε μία σταθερά, πολλές φορές εκφραζόταν μέσα από την έννοια του καθήκοντος.

M4. Ευτυχώς, δεν μας έλεγε σήμερα ο M1, «ελάτε να σας πω γράψτε».

M5: Έκανα το καθήκον μου, τα τελείωσα.

M7: Φέρε το χαρτί που σημείωσες.

M3: Συνεργαστείτε ρε.

M7: Ναι, αν θέλετε συνεργαστείτε.

Η ομάδα Γ έβαλε τον M11 να γράφει, μοιάζει δεμένη. Όλοι συσπειρωμένοι πάνω από ένα χαρτί γράφουν και καταθέτουν τις ιδέες τους.

Η στιγμέργια έχει στοιχεία αυθορμητισμού, καθώς η μία πράξη ή ιδέα μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για μία επόμενη (Marsh & Onof, 2008). Ένα ζήτημα που είχε τεθεί στις συνελεύσεις, ήταν ότι κάποια παιδιά δεν έπαιρναν κανονικά τον λόγο, αλλά «πετάγονταν». Σε μία συνέλευση ο M11 βρήκε ένα μικρόφωνο και πρότεινε να μιλάει το παιδί που έχει κάθε φορά το μικρόφωνο. Έπειτα, ένα άλλο παιδί συμπλήρωσε την πρόταση του M11 και εξέφρασε την άποψη ότι θα πρέπει να οριστεί υπεύθυνος μικροφώνου. Δηλαδή, ένα παιδί υπεύθυνο να μοιράζει το μικρόφωνο. Κατά τη συζήτηση αυτή, η μία ιδέα διαδεχόταν την άλλη έτσι, ώστε διαμορφώθηκε μία νέα συνθήκη.

Στο τέλος της χρονιάς πραγματοποιήθηκε η τελευταία δράση «συνδημιουργίας της γνώσης» στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Ήταν από τις καλύτερες συνεργασίες μεταξύ των παιδιών. Προέκυψαν εξαιρετικές ιδέες στα κείμενα των διαλόγων και στο θεατρικό. Ήταν οι κόποι μίας ολόκληρης χρονιάς που κατάφεραν να φτάσουν σε ένα επίπεδο, να ολοκληρωθούν. Παρά τα όσα περάσαμε το προηγούμενο διάστημα, καταφέραμε κάτι σπουδαίο.

Συνοψίζοντας, η αντίληψη του αναλυτικού προγράμματος ως κοινωνικής κατασκευής και η ριζωματική μάθηση είχαν μεγάλη επιρροή στον τρόπο διεξαγωγής των καθημερινών πρακτικών. Τα παιδιά έδιναν νέες ερμηνείες και νέα νοήματα, αντί να μπουν σε διαδικασία να αποστηθίσουν, όπως είχαν συνηθίσει. Η πορεία του μαθήματος ήταν ενδεχομενική και μπορούσε να λάβει διαφορετικές τροπές από αυτές που είχε σχεδιαστεί. Το κάθε παιδί είχε τη δυνατότητα μέσα από μία πρόταση ή μία ιδέα να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

4.2. Διακυβέρνηση με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών

Δεν υπάρχουν «κοινά» χωρίς κοινωνείν και δεν υπάρχει κοινωνείν δίχως ομότιμη διακυβέρνηση (Bollier & Helfrich, 2019)

Στο προηγούμενο θέμα, στο επίκεντρο βρέθηκαν οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών που αφορούσαν ζητήματα γνώσης και μάθησης. Στο παρόν θέμα, παρουσιάζεται ο τρόπος που λειτούργησαν οι παιδαγωγικές πρακτικές που αφορούσαν στην ομότιμη διακυβέρνηση, δηλαδή, ο «ομότιμος διάλογος», οι «συνελεύσεις και η «ομότιμη υπευθυνότητα» στη σχολική καθημερινότητα.

Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την εξουσία να επιβληθούν στα παιδιά, λόγω της φύσης του ρόλου τους (Κατσαρού, 2020). Δεν είναι εύκολο για αυτούς να παραχωρήσουν ευθύνες, αρμοδιότητες και ένα μέρος του ρόλου που παραδοσιακά και διαχρονικά τους ανήκει. Μοιάζει από τη μία, να λειτουργούν ενάντια στα συμφέροντά τους και από την άλλη, να λειτουργούν υπέρ των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι πρακτικές ομότιμης διακυβέρνησης, δηλαδή, οι συνελεύσεις, ο ομότιμος διάλογος και η ομότιμη υπευθυνότητα δοκιμάστηκαν με σκοπό να συνεισφέρουν στον διαμοιρασμό της εξουσίας.

Οι σύγχρονες μορφές άσκησης εξουσίας μέσω της πειθαρχίας (εύπλαστη μορφή περίφραξης), έχουν ηπιότερο χαρακτήρα, αξιοποιούν τη συμβολική βία και στοχεύουν στην καθυπόταξη μέσω του αυτοέλεγχου (Πεχτελίδης, 2020· Ρετάλης, 2022). Επιπλέον, έρχονται

σε αντιδιαστολή με τις μορφές άσκησης εξουσίας που στηρίζονται στη βία, στην υποταγή και τον φόβο (σκληρή μορφή περίφραξης).

Μέσα από μία λεία (smooth) μορφή εκπαίδευσης, αυτή των Εκπαιδευτικών κοινών, αμφισβητεί τις δύο προηγούμενες περιφράξεις (Πεχτελίδης, 2020), αφήνοντας ένα μέρος της εξουσίας στα χέρια των παιδιών. Αυτό συμβαίνει για να μπορέσουν τα ίδια να γίνουν υπεύθυνα και να εμπλακούν σε διαδικασίες συνδιαχείρισης και αυτοοργάνωσης, δρώντας ως δυνάμει κοινωνοί.

Το «να το αφήσουμε στα χέρια των παιδιών», δεν σήμαινε για τον εκπαιδευτικό/ερευνητή ότι τα έκανε να πιστεύουν ότι είχαν τον έλεγχο, ενώ έμμεσα «γίνεται το δικό του». Πέρα από «τραβηγμένες» περιπτώσεις συναπόφασης που αρνήθηκε να επιτρέψει, τα παιδιά είχαν εξουσία στην τάξη με όλη την έννοια της φράσης. Συμμετείχαν πιο ισότιμα και τους δινόταν η δυνατότητα να λειτουργούν υπεύθυνα και δημοκρατικά.

Η ομότιμη διακυβέρνηση έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή διακυβέρνηση της σχολικής τάξης, η οποία αφορά σε μεγάλο βαθμό στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών, μέσα από τις διαδικασίες του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, όπως είναι η αυστηρή πειθάρχηση, η διαχείριση αποκλειστικά από τον/την εκπαιδευτικό και η παθητική μορφή κοινωνικοποίησης.

Οι κατηγορίες του θέματος αυτού διαμορφώθηκαν βάσει των κύριων χαρακτηριστικών της ομότιμης διακυβέρνησης τα οποία είναι τα εξής:

- η *Ετεραρχία (Heterarchy)*, δηλαδή, οι από κάτω-προς-τα-πάνω συμμετοχικές και οριζόντιες δυναμικές και οργανωτικές λογικές (Πεχτελίδης, 2020). Η έννοια της Ετεραρχίας συνδυάστηκε με αυτήν της συνδιαμόρφωσης.
- ο *Ολοπτισμός (Holoptism)*, δηλαδή η δυνατότητα κάθε μέρους να έχει εποπτεία για το όλον (βλ. Araya, Bauwens & Iacomella, 2012). Στην ανάλυση, ο ολοπτισμός συνδυάστηκε με την έννοια της εμπιστοσύνης,
- η *Ισοδυναμικότητα (Equipotentiality)*, δηλαδή η ισότιμη συμμετοχή ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων κάθε μέλους για μία διαφορετική αντίληψη των σχέσεων (Kostakis & Bauwens, 2021).

- οι λαθρεπιβάτες/ισσες (*freeriders*), οι οποίοι/ες αποτελούν τα μέλη που δεν ακολουθούν τις αποφάσεις, διαταράσσοντας τις συνιστώσες αυτές (Sotnik, Thaddeus & Wakeland, 2023).

Στη θεματική αυτή, αναλύονται τα δεδομένα και ο τρόπος που οι παραπάνω έννοιες έγιναν ορατές μέσα από τις πρακτικές ομότιμης διακυβέρνησης, δηλαδή, των συνελεύσεων, του ομότιμου διαλόγου και της ομότιμης υπευθυνότητας.

4.2.1. Ετεραρχία και Συνδιαμόρφωση

Η ετεραρχία είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια μη ιεραρχική οργανωτική δομή ή σύστημα. Σε αντίθεση με μια παραδοσιακή ιεραρχία, όπου η εξουσία και η δύναμη λήψης αποφάσεων ρέει από πάνω-προς-τα-κάτω, μια ετεραρχία χαρακτηρίζεται από πολλαπλά επίπεδα διασύνδεσης και κοινής εξουσίας (Brunet & Cohendet, 2022).

Σε μια δομή που λειτουργεί με τις αρχές της ετεραρχίας, η λήψη αποφάσεων συχνά κατανέμεται μεταξύ διαφορετικών ατόμων ή ομάδων αντί να συγκεντρώνεται σε ένα μόνο πρόσωπο εξουσίας. Η έννοια της ετεραρχίας αμφισβητεί την αντίληψη, ότι οι ιεραρχικές δομές είναι ο μόνος αποτελεσματικός τρόπος οργάνωσης και διαχείρισης ομάδων.

Στην περίπτωση μίας σχολικής τάξης, αυτό που μπορεί να γίνει είναι να αλλάξουν οι ισορροπίες μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών. Από τον πρώτο καιρό έγινε ένα άνοιγμα προς την ετεραρχία, προτείνοντας ένα πλαίσιο συναπόφασης και συνδιαμόρφωσης ζητημάτων που αφορούσε στον τρόπο που γίνονταν τα πράγματα στη καθημερινότητα. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα τα παιδιά, όχι μόνο το αποδέχτηκαν, αλλά το εξέλιξαν βάζοντας δικούς τους κανόνες.

Η ευθύνη της διαχείρισης της τάξης μεταφέρεται από τον/την εκπαιδευτικό στα παιδιά, τα οποία συμμετέχουν στην εύρυθμη λειτουργία της. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και έχουν λόγο για τον τρόπο λειτουργίας της τάξης, ενισχύεται η αίσθηση της ευθύνης (Tomasello, 2020).

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι υποενότητες που αφορούν στο ζήτημα α) της συνδιαμόρφωσης, β) του ρόλου του/της εκπαιδευτικού, γ) των δυσκολιών στο εγχείρημα της ετεραρχικής οργάνωσης και δ) των αντιλήψεων των παιδιών για τέτοιους τρόπους οργάνωσης.

α. Η Συνδιαμόρφωση της σχολικής τάξης ως πόρου

Στην πρώτη διαβούλευση που έγινε στην αρχή της χρονιάς, τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα στις τρεις μορφές συνέλευσης (αντιπροσωπευτική, αμεσοδημοκρατική, σοσιακρατία) (βλ. 2.2.2.). Τα παιδιά αποφάσισαν την αμεσοδημοκρατική συνέλευση.

M8: Αυτό το «ομοφωνία» δεν ξέρω αν μπορεί να δουλέψει.

M1: Χρειάζεται να υπάρχει ψήφος.

M6: Να σηκώνουμε χέρι για να ξέρουμε τι ψήφισε ο καθένας.

Βεβαίως, επιλέχθηκε μία παραλλαγή της αμεσοδημοκρατικής συνέλευσης, η οποία δεν είχε την ομοφωνία ως τρόπο λήψης απόφασης, αλλά την ανάταση χειρός με την αρχή της πλειοψηφίας. Αυτό ήταν το είδος της συνέλευσης βάσει του οποίου οι συμμετέχοντες/ουσες πορεύτηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, καθώς πολλά παιδιά συμφώνησαν στο ότι θα υπάρχει μεγάλη δυσκολία να ομοφωνίας και απόλυτης σύμπνοιας σε κάτι.

M2: Δεν θα καταφέρουμε ποτέ τόσα άτομα να συμφωνήσουμε για ένα θέμα.

Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς λήφθηκαν πολύ σημαντικές αποφάσεις μέσα από τις συνελεύσεις. Πολλές από αυτές αναφέρονται στην επόμενη ενότητα που αφορά στον «Ολοπτισμό και την Εμπιστοσύνη». Με τους δύο αυτούς όρους συνοψίζονται οι τρόποι συλλογικής επιτήρησης για τη διαφύλαξη του κοινού πόρου της ευημερίας όλων.

Τα παιδιά εξέφραζαν θετική άποψη για τις συνελεύσεις. Θεωρούσαν ότι ήταν σημαντική η διαβούλευση και οι αποφάσεις που λαμβάνονταν από κοινού μέσα από τη διαδικασία αυτή. Η συμμετοχή τους στη συναπόφαση άρχισε να εξασκείται με τον καιρό. Οι συνελεύσεις δεν περιορίστηκαν στις τακτικές (μία φορά την εβδομάδα), αλλά υπήρξαν και μερικές έκτακτες. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά συγκάλεσαν έκτακτη συνέλευση από μόνα τους, διότι συνέτρεχαν ζητήματα σχετικά με τους κανόνες και υπήρχε η αναγκαιότητα πρότασης και υιοθέτησης βελτιωτικών πρακτικών.

M4: Το καλύτερο πράγμα που μπορούμε να κάνουμε είναι μία συνέλευση για να ξεκαθαρίσουμε το ζήτημα.

Τα θέματα των συνελεύσεων σχετίζονταν με διάφορα ζητήματα, όπως η διευθέτηση του χώρου αλλά και της αισθητικής του.

M11: Εγώ λέω να την αφιερώσουμε για την τάξη, να κάνουμε κατασκευές να στολίσουμε την τάξη επειδή είναι κούφια.

Άλλες φορές μπορεί να αφορούσαν προβληματισμούς για ζητήματα γνώσεων.

M2: Θα ήθελα να την κάνουμε τη συζήτηση για τον Θεό μέσα στη χρονιά.

E: Με συγχωρείς M4 (συντονίστρια), μπορώ να πάρω τον λόγο;

M4: Ναι. Δεν πειράζει κύριε.

Οι προτάσεις των παιδιών στις συνελεύσεις περιστρέφονταν συχνά γύρω από τον τρόπο εργασίας. Υπήρχαν φορές που πρότειναν ομαδική συνεργασία και κάποιες άλλες που εξέφραζαν την επιθυμία τους για συζήτηση. Εξωτερίκευαν τις προθέσεις, τις επιδιώξεις και τα «θέλω» τους μέσα από τη συνέλευση, η οποία λειτουργούσε ως μέσο πίεσης προς τον εκπαιδευτικό/ερευνητή μέσω μίας διαδικασίας δημιουργικής διαπραγμάτευσης.

M4: Κάνουμε όλο ομάδες τελευταία, μήπως να κάνουμε και τίποτα διαφορετικά για να το συζητήσουμε περισσότερο όλοι μαζί;

M5: Κύριε, θα κάνουμε ομάδες αυτή την εβδομάδα; Δυάδες; Πώς θα το κάνουμε;

M6: Ποιος ψηφίζει να μην κάνουμε ομάδες σήμερα;

M4: Γιατί ρε παιδιά, μια χαρά είναι οι ομάδες.

Η πρότασή τους γινόταν πάντοτε σεβαστή, αλλά όχι απαραίτητως αποδεκτή από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Στην παρακάτω περίπτωση συζητούσαν το ενδεχόμενο να μη χωρίζονται σε ομάδες και να παρακολουθούν μία μετωπική διδασκαλία.

E: Δεν μπορώ να δεχτώ την πρότασή αυτή παιδιά σήμερα. Την επόμενη φορά όμως μπορεί να αφιερωθεί χρόνος για περισσότερη συζήτηση αντί για ομάδες.

Ένα ακόμη μέσο πίεσης προς τον εκπαιδευτικό/ερευνητή ήταν η διατύπωση ερωτημάτων σε ανύποπτες στιγμές, φαινόμενο που έλαβε τη μορφή συνήθειας: «Ποιος ψηφίζει να κάνουμε εκείνο;». Η ψηφοφορία λειτουργούσε αυθόρμητα και γινόταν με την πρωτοβουλία ενός παιδιού.

Μπορεί τα παιδιά να είχαν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη διαδικασία εκπαίδευσης, με τον χώρο και τον χρόνο, και με άλλα ζητήματα που μπορούσαν να υλοποιηθούν μόνο υπό όρους. Για παράδειγμα, μία απόφαση μπορεί να μην ήταν κάτι

πραγματοποιήσιμο, αλλά μία πρόκληση που ήθελαν να «κερδίσουν» με τη συμπεριφορά τους.

M5: Προτείνω να πάμε έξω ως επιβράβευση, αν είμαστε εντάξει στη συμπεριφορά μας.

M9: Τη Δευτέρα να βγαίνουμε έξω τελευταία ώρα να κάνουμε παιχνίδι με μάθημα.

Επίσης, στο επίκεντρο των θεμάτων στις συνελεύσεις ήταν ο τρόπος διευθέτησης των κανόνων και των τον ρόλων που καθόριζαν την ομότιμη διακυβέρνηση της σχολικής τάξης.

M7: Αν έχουμε 4 ασυλίες είναι πάρα πολλές.

M1: Εγώ λέω κάθε παιδί που έχει πάρει ασυλία να μην ξαναπάρει.

Τα παιδιά επηρέαζαν με τις αποφάσεις τους τις διαδικασίες του «τι» και του «πώς» της διδασκαλίας. Στο πρώτο απόσπασμα παρακάτω, γίνεται διαπραγμάτευση για τη συνδιαμόρφωση του προγράμματος, διότι δεν άρεσε στα παιδιά να γίνεται το μάθημα της Φυσικής την τελευταία ώρα.

M6: Εγώ λέω να μπει Παρασκευή και να έχουμε κενό για να έχουμε χρόνο.

M10: Δεν έχεις τον λόγο, μήπως θες να κάνεις διάλογο με κάποιον;

M5: Ναι, με τη M6. Με ποιο μάθημα να αλλάξουμε την Παρασκευή;

M6: Να δω το πρόγραμμα. Την Τρίτη αντί για Φυσική να βάλουμε Θρησκευτικά και στην 5η ώρα Γεωγραφία. Τι λέτε;

Η παραπάνω πρόταση έγινε δεκτή και εφαρμόστηκε κανονικά για το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς. Μια αντίστοιχη πρόταση είχε να κάνει με το να δοθεί περισσότερος χρόνος στο «Εργαστήριο Δημιουργίας & Έρευνας».

M2: Κύριε, όλο αυτό με τις δεξιότητες να το συνεχίσουμε πιο έντονα.

M1: Να δίνουμε έμφαση σε άλλα μαθήματα και στο τέλος της εβδομάδας να έχουμε πολύ χρόνο για το εργαστήριο (Δημιουργίας και Έρευνας). Όπως μας είπατε, η Γλώσσα και τα Μαθηματικά να γίνονται εδώ για μην έχουμε πολλές ασκήσεις σπίτι.

Μέσα από τον τρόπο εργασίας και συναπόφασης, τα παιδιά έλαβαν πολύτιμες εμπειρικές γνώσεις σχετικά με τη ροή των διαδικασιών. Δηλαδή, άρχισαν να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν ότι πολλές φορές χρειάζεται να υπάρχει μία σταδιακή διαδικασία πριν από ένα αποτέλεσμα.

M1: *Να κάνουμε μεταρρύθμιση στην τάξη μας. Δεν μπορείς να ψηφίσεις να πας για μια μεταρρύθμιση που δεν υπάρχει. Δηλαδή, δεν μπορείς να ψηφίσεις να πας στην Αγιά Σοφιά άμα δεν έχεις προγραμματίσει να πας στην Τουρκία.*

Μία από τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού/ερευνητή με τα παιδιά ήταν η ενδυνάμωση της στάσης να μην ασκούν αρνητική κριτική στις απόψεις των άλλων, αλλά να τις δέχονται και να τις αντιμετωπίζουν με επιχειρήματα, κι όχι με αποδοκιμασίες.

E: *Ρε παιδιά, πρόταση είναι από τη συμμαθήτριά σας. Δεν χρειάζεται ειρωνεία, ακόμη και αν σας φαίνεται χαζή μία πρόταση.*

M14: *Εγώ λέω να το κάνουμε (με τον τάδε τρόπο).*

O M7 που ήταν συντονιστής του απάντησε: *Μα αφού ρε M7 τα είπαμε αυτά...* (ειρωνικά).

E: *M7, ο τρόπος που συμπεριφέρεσαι δεν αρμόζει σε αυτό. Οφείλεις να δέχεσαι όλες τις απόψεις, είσαι ο συντονιστής.*

Μέσα από τις προτάσεις που κατατέθηκαν στις συνελεύσεις, διαπιστώθηκε ότι κοινή επιθυμία των παιδιών σε πολλές περιπτώσεις, ήταν η επικράτηση ενός κλίματος δικαιοσύνης και φροντίδας στην τάξη. Κι αυτό, γιατί διαπίστωσαν ότι το γεγονός αυτό βοηθούσε σε μία πιο δημοκρατική συνύπαρξη. Δεν ήταν λίγες οι φορές που στο πλαίσιο της συνδιαμόρφωσης τέθηκαν ζητήματα δικαιοσύνης μεταξύ τους.

M6: *Να είναι στην επιτροπή όσοι δεν ήτανε μέχρι στιγμής καμία φορά.*

M2: *Κύριε, επειδή κάποια παιδιά δεν κάνουνε καθόλου φασαρία να έχουμε να κάνουμε ατομικές ποινές. Γιατί κάποια παιδιά παίρνουν τιμωρία χωρίς να κάνουν τίποτα. Όπως ο M14.*

Η συνέλευση μπορούσε να λειτουργήσει ως ένας βιωματικός τρόπος μάθησης. Μέσα από τη στάση που όφειλαν να κρατούν κατά τη διάρκεια των συνελεύσεων, έμαθαν να ακούν και να δομούν επιχειρήματα. Για παράδειγμα, όταν ο M14 ήθελε να πει κάτι αντίθετο από αυτό που υποστήριζαν τα περισσότερα παιδιά, κάποια δεν τον άφηναν να μιλήσει. Τότε πήρε θέση ο M1 για να «βάλει τα πράγματα στη θέση τους» και να ακουστεί η άποψή του M14.

M1: *Είμαστε δημοκρατικοί, δεν μπορούμε να στερούμε τον λόγο από τον συμμαθητή μας.*

Λόγω των μέτρων που λήφθηκαν για την αντιμετώπιση της πανδημίας, όπως προαναφέρθηκε, έγινε μετάβαση από τη διαζώσης διδασκαλία στην τηλεεκπαίδευση. Έτσι, εξετάστηκαν τρόποι που το παρόν εγχείρημα ήταν εφικτό να λειτουργήσει εξ' αποστάσεως.

Η ψηφιακή πλατφόρμα δεν αξιοποιήθηκε αποκλειστικά ως ένα μέσο άμεσης διδασκαλίας χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών, ως είθισται. Εντούτοις, επιδιώχθηκε μια συμμετοχική μορφή εκπαίδευσης βασισμένης στις πρακτικές που ακολουθήθηκαν και στην τάξη. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν τα χωρισμένα δωμάτια (breakout rooms) και τα ψηφιακά έγγραφα (online docs) της google, ώστε να συντάσσονται συλλογικά κείμενα και να γίνονται παρουσιάσεις στην ολομέλεια. Με αυτόν τον τρόπο, λάμβαναν χώρα και οι (τηλε)συνελεύσεις, με τη λήψη αποφάσεων σε breakout rooms, με καταγραφές σε ένα ψηφιακό έγγραφο και, μετέπειτα, με παρουσίαση και ψηφοφορία από τα υπόλοιπα παιδιά.

Κατά την έναρξη της τηλεεκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής θύμιζε στα παιδιά τους κανόνες που είχαν συνδιαμορφωθεί και τα παρακινούσε να προτείνουν τρόπους δουλεύοντας σε ομάδες, με τους οποίους θα μπορούσαν αυτοί οι κανόνες να προσαρμοστούν στο ψηφιακό μάθημα. Η διαδικασία αυτή ήταν αρκετά χρονοβόρα και ένας μαθητής αντέδρασε.

M4: Κύριε, τελικά τόση ώρα κάνουμε συνέλευση;

E: Ακριβώς, απλά δεν το είχατε καταλάβει.

M2: Γιατί, κύριε, δεν παίρνετε εσείς την απόφαση να τελειώνουμε και μας έχετε όλη μέρα να συζητάμε;

E: Σας έδωσα ένα πλαίσιο στην αρχή και το εξελίξατε. Εμένα με ενδιέφερε να κάνετε όλη αυτή τη συζήτηση μεταξύ σας και να αποφασίσετε. Να εξελίσσεται ό,τι κάνουμε, κάτι που καταφέρατε καλύτερα και απ' ό,τι περίμενα στην αρχή. Με ενδιαφέρει να εκπαιδευτείτε στη δημοκρατία, να παίρνετε αποφάσεις όλοι μαζί.

Κάποια παιδιά εξέφραζαν παράπονα, διότι δεν υπήρχε καθολικός σεβασμός των κανόνων που είχαν θεσπιστεί (βλ. λαθρεπιβάτες). Το ζήτημα του chat της ψηφιακής πλατφόρμας WebEx τέθηκε στο επίκεντρο των συζητήσεων, καθώς υπήρχαν άτομα που διατάρασσαν το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ζήτησε από τα παιδιά να καταγράψουν τις απόψεις τους, ώστε να συζητήσουν συλλογικά για τις απαραίτητες αλλαγές. Παρακάτω, παρατίθενται κάποια γραπτά κείμενα των παιδιών σχετικά με κάποια ζητήματα και τις προτάσεις τους για τον τρόπο διευθέτησής τους.

M1: Θα ήθελα το chat να είναι ανοιχτό σε συγκεκριμένες περιόδους και να ελέγχεται από τον Κύριο. Οι περίοδοι που προτείνω να 'ναι κλειστά: -Στις Θεωρίες, Στην Μέση ενός Μαθήματος, Στην Συνέλευση και στα μαθήματα Project (Ιστορία, Φυσική Κ.Π.Α. κ.τ.λ.) Το chat θα πρότεινα να είναι

ανοιχτό στο Διάλειμμα, ΆΝΕΥ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΩΝ και στις υπόλοιπες ώρες που δεν ανέφερα παραπάνω. Επίσης το διάλειμμα πρέπει να κλείνεται ΕΚΤΑΚΤΟΣ κάθε φορά που γίνεται καθγάς ή κάτι άλλο κακό. Θα ήταν καλή ιδέα να περιορίσουμε το Chat σε περίπτωση τσακωμού, και να ληφθεί δράση ΑΜΕΣΑ για να τιμωρηθούν τα παιδιά που άρχισαν τον καθγά και τον συνέχισαν.

M12: Θα ήθελα να πω για το Chat ότι πάντα εκεί τσακώνονται δεν δίνουν σημασία στο μάθημα. Πιστεύω πως καλύτερο θα ήταν άμα κρατήσουμε το chat ανοιχτό μόνο για προσωπικό μήνυμα στον κύριο ή άμα θέλει να πει κάποιο παιδί σε κάποιο άλλο παιδί να το στείλει σε private.

β. Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν οργανωτικό ρόλο σε διαδικασίες συναπόφασης και να «αφήνουν» στα παιδιά χώρο για διαβούλευση (Hore, 2020). Γενικότερα, ο ερευνητής με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, προσπαθούσε να βοηθάει στις συνελεύσεις όσον αφορά στο κομμάτι της διαδικασίας και να εκφράζει τη γνώμη του μόνο εφόσον έχει πάρει τον λόγο από τον/την συντονιστή/ρια. Παρ' όλα αυτά, δεν συμμετείχε στις ψηφοφορίες για αυτό ορισμένες φορές του έλεγαν τα παιδιά να ψηφίσει κι εκείνος μαζί τους.

M2: Έχω μια ιδέα, να είστε και εσείς ένα μέλος της συνέλευσης και να λέτε τις απόψεις σας.

Ε: Αυτό συμβαίνει M2 τις φορές που κυλάει καλά η συνέλευση και δεν χρειάζεται να βοηθάω στη διαδικασία.

Ο ρόλος του στις συνελεύσεις, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η παροχή βοήθειας σε διαδικαστικά ζητήματα και –κάποιες φορές– να παίρνει τον λόγο από τον/την συντονιστή/ρια για να εκφράσει την άποψή του. Δεν έδινε έτοιμες απαντήσεις, αλλά έκανε κάθε φορά ένα βήμα πίσω και το άφηνε στην κρίση των παιδιών.

M4: Αν κάποιος παραβιάσει αυτόν τον κανόνα σε άλλο μάθημα εκτός από το δικό σας, τι θα γίνει;

Ε: Εσείς θα το ρυθμίσετε αυτό, όχι εγώ.

Είχε σημασία να κάνει επαναδιατυπώσεις για να υποστηρίξει τη διαδικασία.

Ε: Ο M14 προτείνει να κάνουμε τραπέζι να φέρουμε φαγητά και να φάμε μαζί: επιχειρήματα υπέρ ή κατά αυτού... Έτσι μιλάμε δημοκρατικά.

Ήταν ασυνήθιστο για τους/τις μαθητές/ριες να υπάρχει εκπαιδευτικός χωρίς να είναι στο επίκεντρο ή να μη συμμετέχει με τον γνωστό κυρίαρχο ρόλο που είχαν συνηθίσει. Αυτό τα έκανε συνεχώς να επικεντρώνουν την προσοχή τους στον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Κάθε

φορά εκείνος τους υπενθύμιζε τη διαδικασία αλλά και ποιος είναι ο ρόλος του στη συνέλευση.

Ε: Παίρνετε τον λόγο από τον συντονιστή. Είναι δική σας η συνέλευση. Εγώ οφείλω απλά να παρακολουθώ. Μιλώ ήδη αρκετά.

Τα παιδιά στρέφονταν στον εκπαιδευτικό/ερευνητή για να διατυπώσουν τις προτάσεις τους στη συνέλευση και για να προτείνουν ιδέες στην ομάδα τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία (βλ. συντονισμός δίχως εκπαιδευτικό). Για τον λόγο αυτό ήταν σημαντική η επανακατεύθυνση τους στον κύκλο.

M2: Εγώ προτείνω όποιος κάνει φασαρία να πηγαίνει διευθυντή (κοιτάει εμένα).

Ε: M2, είναι καλύτερο να κοιτάς τους συμμαθητές σου όταν προτείνεις κάτι.

M13: Κύριε, κύριε, να πω;

Ε: Υπάρχει συντονίστρια για να πάρεις τον λόγο...

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής συνειδητοποίησε ότι τα ζητήματα στις συνελεύσεις πρέπει να καθορίζονται εξ ολοκλήρου από τα παιδιά κι ότι η δική του ανάμιξη ενδεχομένως θα μείωνε τις πιθανότητες για έναν παραγωγικό διάλογο.

Στην πρωινή συνέλευση καθόρισα μόνος μου ότι ένα από τα θέματα για το οποίο θα μιλούσαμε ήταν το πρότζεκτ. Δεν μπόρεσε να προκύψει παραγωγικός διάλογος και πήρα την ευθύνη που δεν βγήκε, διότι προκαθόρισα το θέμα της συνέλευσης ενώ τα παιδιά δεν ήταν έτοιμα να το συζητήσουν. Στα επόμενα θέματα τα πράγματα κύλησαν πιο ομαλά.

Οι προτάσεις και οι αποφάσεις των παιδιών λειτουργούσαν ως ένας μηχανισμός ανατροφοδότησης για το τι θα μπορούσε να αλλάξει από την επόμενη φορά, προκειμένου το μάθημα να προσαρμόζεται, όσο είναι εφικτό, στις ανάγκες τους και τις επιθυμίες τους. Υπήρξαν φορές που ο εκπαιδευτικός/ερευνητής χρειάστηκε να οριοθετήσει κάποιες αποφάσεις, γιατί παρατήρησε υπερβολή και εκμετάλλευση του πλαισίου από κάποια παιδιά.

M2: Κύριε, δεν είναι δίκαιο. Δεν τηρήσατε την απόφαση και στο τέλος γίνεται ό,τι σας συμφέρει εσάς.

Ε: Οκ, M2. Δηλαδή, αν αποφασίζατε να μην ξανακάνουμε μαθηματικά θα έπρεπε να γίνει αποδεκτό;

Ήταν σημαίνουσας σημασίας να μπαίνουν όρια σε κάποιες αποφάσεις, ώστε να προληφθεί μία ενδεχόμενη εκμετάλλευση ή καταπάτηση της δημοκρατικής συνθήκης.

M10: Ποιος το ψηφίζει αυτό;

M13: Δεν το ψηφίζει κανείς είναι απόφαση του κυρίου.

E: Εγώ το βλέπω ως ρήτρα.

Οι μαθητές/ριες γνώριζαν ότι οι αποφάσεις που λαμβάνουν είναι σημαντικές και για αυτό τις υπερασπίζονταν, εάν κάποιος, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού/ερευνητή, προσπαθούσε να τις «παραβιάσει». Ο M1 «αποκρούει» την προειδοποίηση του εκπαιδευτικού/ερευνητή σχετικά με την επιβολή ποινής, αξιοποιώντας έναν κανόνα που είχε θεσπιστεί κατά το τρέχον χρονικό διάστημα.

E: Σήμερα έχετε ξεφύγει. Θέλετε μήπως να μοιράσω εγώ αντί για εσάς ποινές; (χαριτολογώντας)

M1: Δεν μπορείτε! Έχει ψηφιστεί από τη συνέλευση αυτό.

γ. Δυσκολίες ετεραρχικής οργάνωσης

Οι συγκρούσεις και ο τρόπος διαχείρισής τους συνιστούν κεντρικά στοιχεία των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων (Rinaldi & Cheong, 2020). Οι στρατηγικές που επιλέγονται και εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια των διαφωνιών μεταξύ των συνομηλίκων έχουν τόσο θετικές, όσο και αρνητικές συνέπειες για την κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία των ατόμων, καθώς και για τις μελλοντικές τους σχέσεις (Rinaldi & Cheong, 2020).

Κατά το εγχείρημα της ετεραρχικής οργάνωσης ήρθαν στην επιφάνεια αρκετές δυσκολίες. Για παράδειγμα, ο τρόπος που έγινε αντιληπτό το μοίρασμα της εξουσίας ήταν ασυνήθιστος για κάποια παιδιά.

M3: Είναι περίεργο να κάνουμε πράγματα και παίρνουμε αποφάσεις για πράγματα που πρέπει να τα κάνετε εσείς, κύριε.

Τα παιδιά είχαν εσωτερικεύσει τον ρόλο του μαθητή/ριας που παραμένει παθητικός/ή σε όσα συμβαίνουν και που στερείται του δικαιώματος εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων. Υποστήριζαν ότι η διαμόρφωση της λειτουργίας της τάξης ήταν ζήτημα του εκπαιδευτικού και ότι δεν μπορεί να είναι δόκιμη οποιαδήποτε προσπάθεια συνδιαμόρφωσης.

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται η έννοια της τοξικής κουλτούρας ενός σχολείου, κατά την οποία διάφορες αρνητικές συνήθειες, παραδόσεις και αξίες που βασίζονται στην πειθάρχηση και τον έλεγχο του νου και του σώματος, απειλούν την ψυχροσύνθεση των συμμετεχόντων/ουσών (Deal & Peterson, 2016). Οι τοξικές κουλτούρες υποθάλπουν την αδράνεια, τη δυσπιστία, την απάθεια και την έλλειψη καινοτομίας.

Αντίθετα, τα σχολεία που ενθαρρύνουν την αλλαγή και την ανάληψη ευθυνών, ευνοούν και υποστηρίζουν όσους αναζητούν πρωτότυπες πρακτικές και πειραματίζονται με νέες προσεγγίσεις. Σε θετικές κουλτούρες, τα άτομα μοιράζονται μέρος της εξουσίας, σχεδιάζουν συλλογικά και δίνουν νόημα σε αυτό που κάνουν (Deal & Peterson, 2016). Οι μαθητές/ριές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δράσης, είχαν εσωτερικεύσει την τοξική κουλτούρα μέσω της συσσωρευμένης εμπειρίας τους. Μετά από έναν καυγά που έγινε μεταξύ των παιδιών, «άνοιξε» μία συζήτηση για τις σχέσεις μας.

M11: Γιατί μας φέρεστε καλά; Δεν το αξίζουμε με όσα κάνουμε.

M2: Οι άλλοι δάσκαλοι δεν νοιάστηκαν ποτέ για μας, εσείς γιατί νοιάζεστε; Γιατί συζητάτε μαζί μας όλα αυτά αντί απλά να κάνουμε μάθημα; (...) Το μόνο που θα έπρεπε να σας νοιάζει είναι τα μαθήματα και όχι ο τρόπος που φερόμαστε.

Επιζητούσαν έναν/μία εκπαιδευτικό που να επιβάλλει το πειθαρχικό πλαίσιο, γιατί έτσι έμαθαν να αυτορρυθμίζονται. Δεν γνώριζαν πώς να αυτορρυθμιστούν χωρίς κάποια παρέμβαση τρίτου/εκπαιδευτικού. Επιπλέον, επιζητούσαν προσταγές και υποταγή. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής δε συνήθιζε να ανεβάσει τον τόνο της φωνής του για να επιβληθεί. Αντ' αυτού, προσπαθούσε να προάγει μία πιο οριζόντια μορφή επικοινωνίας, όπως είναι ο ομότιμος διάλογος. Χαρακτηριστικά, πολλές φορές μεταβίβαζε ευθύνες με έναν τρόπο επίκλησης στη συνεργασία, ώστε οι μαθητές/ριες να μπορέσουν να αντιληφθούν ότι δύνανται να αναλάβουν σημαντικό ρόλο στη συνδιαμόρφωση της σχολικής τάξης.

Ε: Παιδιά, και εμείς οι δάσκαλοι όταν είμαστε στην έδρα νιώθουμε αβοήθητοι, δηλαδή χάνουμε τον έλεγχο της τάξης. Ο ένας φωνάζει, μετά ξεκινάει ένα άλλος και πάει λέγοντας. Εμένα ο υπεύθυνος ησυχίας πολλές φορές έχω νιώσει ότι βοηθάει και με ανακουφίζει. Πολλά παιδιά το κάνετε πολύ επιτυχημένα.

Η κυρίαρχη αντίληψη όσον αφορά στη διακυβέρνηση, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην απόδοση δικαιοσύνης από κάποιον τρίτο, έναν «Λεβιάθαν». Αυτή η αντίληψη απορρέει από

τη διαχρονική παραδοχή ότι οι άνθρωποι είναι όντα που αδυνατούν να βρουν λύση από μόνα τους. Η λογική του προβλήματος της κοινωνικής τάξης του Thomas Hobbes (1588-1679) έχει εδραιωθεί στο νεοφιλελεύθερο καθεστώς του ύστερου καπιταλισμού, όπου η ανθρώπινη φύση θεωρείται ατομικιστική. Μια λογική που συγκλίνει αρκετά με τη σύγχρονη εκδοχή της «τραγωδίας των κοινών» του Garret Hardin (βλ. Κεφάλαιο 1). Οι μαθητές/ριες, λοιπόν, έδειχναν με τον τρόπο τους ότι ο εκπαιδευτικός/ερευνητής θα πρέπει να είναι ο υπεύθυνος που θα λύσει τα ζητήματα της τάξης αλλά και οτιδήποτε συμβαίνει μεταξύ τους.

Οι τοποθετήσεις τους ήταν απολύτως προσανατολισμένες στην υποχρέωση και το καθήκον του εκπαιδευτικού/ερευνητή να «επιβάλλει την τάξη» και στην αποποίηση οποιονδήποτε δικών τους ευθυνών ως προς αυτό. Στο παρακάτω απόσπασμα διαφαίνεται ο τρόπος που συνέβαινε η διαχείριση της τάξης μέσω του φόβου σε προηγούμενη σχολική χρονιά. Κάτι το οποίο δεν άρεσε στα παιδιά, αλλά το θεωρούσαν αποτελεσματικό.

M7: Εγώ είπα και πριν, το να βγάλουμε τον υπεύθυνο της ησυχίας. Να συντονιζόμαστε αποτελεσματικά από τον κύριο. Όπως ο κύριος Κ. (αυστηρός δάσκαλος που είχε παλαιότερα) μας έλεγε «ησυχία» και βγάζαμε τον σκασμό όλοι.

Μερικές φορές, η λύση που τα παιδιά πρότειναν στις συνελεύσεις ήταν η ανάληψη ευθύνης από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή για τον καθορισμό όλων των ζητημάτων.

M1: Να το κάνουμε όπως θεωρείτε εσείς (κύριε) ότι πρέπει να γίνει.

M2: Να διαλέξετε εσείς για εμάς. (Τα παιδιά αποφασίζουν να πάρω πάνω μου πράγματα).

Έτσι, αποκαλύπτεται η δυσκολία της επιτήρησης της συναπόφασης, διότι τα παιδιά δεν ήταν συνηθισμένα να ρυθμίζονται από τους συμμαθητές/ριές τους και ανέμεναν κάτι τέτοιο μόνο από τον/την εκπαιδευτικό. Στο μυαλό τους, η αυτορρύθμιση συμβαίνει λόγω των σχέσεων εξουσίας που ενυπάρχει στο δίπολο μαθητής/ρια-εκπαιδευτικό.

M1: Μέχρι τώρα όλο αυτό με τους ρόλους δεν έχει αποτελεσματικότητα. Αν μας πει κάποιος να σταματήσουμε να μιλάμε ή να φορέσουμε μάσκα, δεν τον ακούμε.

M10: Αν το λέει ο κύριος, θα το ακούμε.

Μεταφέροντας το παραπάνω πλαίσιο στη σχολική εκπαίδευση, τα παιδιά γνωρίζουν ότι ο θεσμικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να έχει την εξουσία, ως ενήλικας, να αποδίδει δικαιοσύνη και να παρεμβαίνει σε οτιδήποτε συμβαίνει εντός του σχολικού χώρου και

χρόνου (Bejan, 2010). Ο/Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει επίσης, ρόλους «διδασκαστή», «αστυνομικού» και «δικαστή», και οφείλει μέσα από τον θεσμικό του/της ρόλο, πέρα από το γνωστικό κομμάτι, να διαχειριστεί τις καταστάσεις μεταξύ των παιδιών. Ακόμη κι όταν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ανέλαβαν ένα σημαντικό μέρος της ευθύνης για τη συνδιαμόρφωση και τη συνδιαχείριση της τάξης, ανέμεναν ότι ο εκπαιδευτικός/ερευνητής θα είναι αυτός που θα πει την «τελευταία λέξη». Πράγμα που συνέβαινε μονάχα τις φορές που ήταν απαραίτητως αναγκαίο.

E: Οι τέσσερις θα καθίσετε στα μπροστά θρανία, κοντά μου.

M4: Δεν υπάρχει «γιατί». Ο κύριος το είπε.

Τα παιδιά είχαν την επίγνωση των πράξεων τους και δοκίμαζαν τα όρια του εκπαιδευτικού/ερευνητή. Τα δικά τους όρια δεν ήταν καθόλου ξεκάθαρα κατά τη διαδικασία του διαλόγου. Τα παιδιά θεωρούσαν ότι αποκτούσαν όρια μόνο όταν θα τα φώναζε ή θα τα πρόσβαλλε ο/η εκπαιδευτικός τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές/ριες έμαθαν να λειτουργούν μέσω της συμβολικής βίας και τους ήταν δύσκολο να προσαρμοστούν σε μία δημοκρατική συνθήκη. Επιζητούσαν περισσότερα στοιχεία ιεραρχίας όπως επιβολή, αυστηρότητα, φωνές και νεύρα από πλευράς του εκπαιδευτικού/ερευνητή.

M10: Κύριε, δεν μας φωνάζετε για να σταματήσουμε.

E: Δηλαδή μόνο έτσι μπορείτε να καταλάβετε;

M10: Ναι, αλλιώς δεν καταλαβαίνουμε.

E: Δεν είμαι εδώ ούτε να σας φωνάξω, ούτε να σας επιπλήξω, ούτε να σας προσβάλω και να σας κάνω να νιώσετε άσχημα. Δεν αξίζετε αυτή τη συμπεριφορά από κανέναν.

Ο M11 γελούσε μόνος του την ώρα του μαθήματος χωρίς κάποιον λόγο, έβγαζε κραυγές και διέκοπτε τη διαδικασία του μαθήματος. Όλοι τον κοιτούσαν. Ο υπεύθυνος ησυχίας του έκανε παρατηρήσεις, αλλά δεν ήταν αρκετό για να σταματήσει. Έτσι, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής αποφάσισε να σταθεί κοντά του για να σταματήσει.

M4: Κύριε, γιατί δεν τον προσβάλετε ή να του φωνάξετε;

M11: Βαριέμαι. Δεν θέλω τίποτα σήμερα.

E: Γιατί M11;

M11: Μα κύριε; Τι να κάνω, να κλαίω;

M1: Ένα έχω να πω. Βρήκες και τα κάνεις M11.

Στα αποσπάσματα παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες από τις λίγες φορές μέσα στη σχολική χρονιά που ο εκπαιδευτικός/ερευνητής προσπάθησε να επιβληθεί με φωνές. Τα παιδιά είχαν μάθει να σταματούν άμεσα, όταν αντιλαμβάνονταν αυστηρότητα. Οι φωνές και το στυλ δασκάλου που δημιουργούσε φόβο στα παιδιά, δυστυχώς, αποδεικνύονταν αποτελεσματικά για τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Σε μία συνέλευση υπήρχε αρκετή διάσπαση με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός/ερευνητής να βάλει τις φωνές.

E: Θέματα δεν προτείνετε. Τον λόγο σας που υπογράφετε δεν τον κρατάτε. Τη φασαρία την συνεχίζετε. Σεβασμό δεν δείχνετε. Φτάνει παιδιά. Ή θα ηρεμήσετε ή δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα.

Μετά από την αυστηρή παρέμβαση, η συνέλευση συνεχίστηκε κανονικά χωρίς άλλη διάσπαση. Τα παιδιά είχαν μάθει ότι η διαχείριση της τάξης γίνεται αποκλειστικά από τον/την εκπαιδευτικό. Το απόσπασμα παρακάτω, δείχνει τον πειθαρχικό τρόπο που τα παιδιά είχαν συνηθίσει να τους φέρονται οι εκπαιδευτικοί.

E: Σήμερα το παρεάκι θα διαλυθεί. Ο M1 θα κάτσει πίσω.

M1: Δεν πηγαίνω πουθενά εγώ.

E: Έχεις την καλοσύνη να πας;

M1: Γιατί εγώ;

E: Επειδή το λέω εγώ. Τέλος.

Κατά τη διακυβέρνηση τίθενται διάφορα ζητήματα αναφορικά με τις δημοκρατικές πρακτικές και την αποφυγή αυστηρών μορφών πειθαρχικής εξουσίας. Η «παραχώρηση εξουσιών» γίνεται ορατή από τα παιδιά ως αδυναμία του εκπαιδευτικού και τρόπος εκμετάλλευσης καταστάσεων ώστε να κάνουν τα ίδια «ό,τι θέλουν».

M10: Είστε μαλακός στις τιμωρίες.

M1: Κύριε, είστε αδύναμος, γι' αυτό κάνουμε ό,τι θέλουμε.

Η αποφυγή μίας αυστηρότερης μορφής πειθαρχικής εξουσίας ανέδειξε διάφορες δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, κατά τα τέλη Ιανουαρίου ξεκίνησε μία περίοδος, η οποία στο εξής θα αναφέρεται ως «Παρακμή της Δημοκρατίας», που διήρκησε για περίπου δύο μήνες. Στη διμηνία της παρακμής της Δημοκρατίας παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν επανειλημμένα επεισόδια βίας μεταξύ των παιδιών. Οι προβληματικές συμπεριφορές κάποιων παιδιών

εντάθηκαν και η κατάσταση ξέφυγε από κάθε έλεγχο. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής άρχισε να αμφιταλαντεύεται για το αν θα έπρεπε να αναιρέσει αρκετές συλλογικές αποφάσεις και να γίνει αυστηρότερος. Βασικό μέλημά του ήταν να διαπιστώσει, αν έφταιγε το εγχείρημα των Εκπαιδευτικών κοινών ή η αιτία βρισκόταν σε άλλον παράγοντα. Έτσι, έπειτα από όσα συνέβησαν, ανακοίνωσε στην τάξη την άρση του δικαιώματος εξουσιών, την επιστροφή όλων των ευθυνών στον ίδιο και την επαναφορά του παραδοσιακού μαθήματος. Τα παιδιά δεν συμφώνησαν με την προοπτική αυτή.

M12: *Κύριε, όχι. Μην το κάνετε αυτό. Περνάμε τόσο ωραία και μαθαίνουμε πράγματα.*

M2: *Ίσως και να το αξίζουμε με αυτά που έχουν συμβεί.*

M4: *Να κάνουμε ομάδες κύριε και εργαστήριο συνδημιουργίας, δεν θέλουμε κλασσικό μάθημα.*

Η περίοδος πειραματισμού με συμβατικές πρακτικές κράτησε για μία εβδομάδα. Η ευλαβική τήρηση των σχολικών εγχειριδίων και της παράδοσης των μαθημάτων συνέβαλαν ελάχιστα έως μηδαμινά στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών.

Πήρα απόφαση ότι από αύριο θα μπω στην τάξη να τους ανακοινώσω ότι συνεχίζουμε δημιουργικά. Μπορώ να πω ότι θαρέθηκα τη ζωή μου και σιχάθηκα τον εαυτό μου, κάνοντας μονότονα τη σχολική ύλη. Το ίδιο συνέβη και στα παιδιά.

Διαπιστώθηκε, συνεπώς, ότι το εσωτερικευμένο βίωμα και συνήθεια των παιδιών σε έναν πειθαρχικό καταπιεστικό θεσμό, προκαλούσε πρακτικές δυσκολίες στην αποτελεσματική διαχείριση της ελευθερίας, της πρωτοβουλίας και των ευθυνών. Τα παιδιά αντιλαμβάνονταν το «μη πειθαρχικό», όχι ως ευκαιρία για ανάπτυξη, αλλά ως ευκαιρία για αντίσταση και διέξοδο από την ανιαρή σχολική ρουτίνα.

δ. Αντιλήψεις παιδιών για τη διακυβέρνηση

Στην παρούσα υποενότητα γνωστοποιούνται οι απόψεις των παιδιών σχετικά με τη διακυβέρνηση. Παρακάτω, παρατίθενται χαρακτηριστικές τοποθετήσεις τους, όπως καταγράφηκαν σε δύο κείμενα που είχαν να ετοιμάσουν στο σπίτι τους και στις σημειώσεις του εκπαιδευτικού/ερευνητή μετά από μία συζήτηση στην τάξη.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με αφορμή ένα κείμενο στο μάθημα της Γλώσσας, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ανέθεσε μία εργασία για το σπίτι: «Σε ποια πλαίσια είναι απαραίτητοι οι κανόνες; Από ποιους πρέπει να μπαίνουν και γιατί;». Ακολουθούν αποσπάσματα από τα γραπτά των μαθητών/ριών.

M12: Οι κανόνες πρέπει να μπαίνουν από τον δάσκαλο.

M7: Οι μεγάλοι πρέπει να βάζουν τους κανόνες και εμείς να ακούμε για να είμαστε σωστοί.

M3: Οι κανόνες είναι κάτι που πρέπει να σεβόμαστε για να είμαστε εντάξει απέναντι στους γονείς και τον δάσκαλό μας.

Γενικότερα, στις απαντήσεις τους δεν αναφέρουν τη συνδιαμόρφωση των κανόνων από τους/τις μαθητές/ριες. Αντιθέτως, δίνουν έμφαση στον τρόπο που οι ενήλικες και μόνο βάζουν κανόνες για αυτούς/ές.

Ενδεικτικές είναι και οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά σε μία εργασία που αφορούσε στο «πώς θα ήταν εάν είχαμε ένα δάσκαλο ρομπότ».

M10: Να κάνουμε κοπάνες, το ρομπότ δεν έχει μάτια. Ότι θέλαμε θα κάναμε. Θα βρίζαμε και τα ρομπότ δεν θα μας έλεγαν τίποτα (...) Θα πετούσαμε νερό πάνω του».

M8: Δεν θα άρεσε στα παιδιά να κάνουν μάθημα με ρομπότ και θα κάνουν βλακείες.

M9: Θα κάναμε το σχολείο δικό μας (...) δεν θα κάναμε μάθημα (...). Θα φεύγαμε από την τάξη χωρίς να το καταλάβει.

Τα παιδιά θεωρούν πως ένας δάσκαλος–ρομπότ δεν θα μπορούσε να ασκήσει πειθαρχικό έλεγχο στον νου και το σώμα τους, ενώ μερικά από αυτά επιμένουν στο γεγονός της μεταβίβασης της γνώσης.

M4: Αν είχαμε δάσκαλο–ρομπότ, θα κάναμε όλη μέρα μάθημα διότι θα έχει φτιαχτεί μόνο για μαθήματα.

M12: Το ρομπότ–δάσκαλος δεν θα τα λέει αναλυτικά.

M13: Δεν θα είχα καταλάβει κανένα μάθημα που μου εξηγούσε ο κύριος ρομπότ.

M4: Ένα ρομπότ δεν μπορεί να αντικαταστήσει έναν άνθρωπο, ο οποίος έχει συναισθήματα και μπορεί να καταλάβει τα παιδιά.

M5: Καλύτερα από τη μεριά της μάθησης να είχαμε ρομπότ. Ξέρουν περισσότερα πράγματα από ανθρώπους.

Από τις απαντήσεις και τα λεγόμενα των μαθητών/ριών εξάγεται μία λογική που έχει στο επίκεντρο τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως εξηγητής/ρια και εκείνον των μαθητών/ριών ως αποδέκτες. Τόσο η πρώτη, όσο και η δεύτερη περίπτωση των γραπτών κειμένων τους,

αναδεικνύουν την παθητικότητα των παιδιών μπροστά στις αποφάσεις των ενηλίκων, ακόμα και σε ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά στην εκπαίδευσή τους. Δεν θα πρέπει να αποκλειστεί όμως, το ενδεχόμενο, οι μαθητές/ριες να έδωσαν τις απαντήσεις που θεωρούσαν ότι θέλει να ακούσει ο εκπαιδευτικός/ερευνητής.

Η τρίτη περίπτωση αφορά σε ένα μάθημα Γεωγραφίας. Συγκεκριμένα, το κεντρικό θέμα του μαθήματος ήταν η καταστροφή μιας λίμνης. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής παρατήρησε ότι τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον, έκαναν ερωτήσεις και έδειξαν να θέλουν περισσότερες πληροφορίες για το θέμα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής τους έδειξε το βίντεο «τραγωδία των κοινών» [What is the tragedy of the commons? - Nicholas Amendolare - YouTube](#) για να κάνει μία σύνδεση με την έννοια των «κοινών». Το βίντεο δείχνει τον τρόπο που οι κάτοικοι μία περιοχής διαταράσσουν το πληθυσμό των ψαριών της μικρής λίμνης μέσα από την υπεραλίευση, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εξαφάνιση των ψαριών. Το βίντεο προτείνει τη λύση του Garret Hardin που αφορά στην παρέμβαση του κράτους ή της αγοράς, ώστε να θεσπιστούν νόμοι ή να μπουν όρια/περιφράξεις.

Τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν και άρχισαν να δίνουν ιδέες σχετικά με το πώς θα μπορούσε να υπάρξει μία καλύτερη διαχείριση της λίμνης.

M5: Κάποιες φορές πρέπει να καταλαβαίνουμε ότι δεν είναι καλό να μας νοιάζει μόνο ο εαυτός μας.

M1: Πρέπει να γίνεται σωστή διανομή πόρων. Πρέπει να ξοδεύουμε όσα αναπληρώνονται (...). Θα έπρεπε να ενδιαφερόμαστε να εκμεταλλευτούμε τους πόρους σωστά ώστε να ανανεώνονται κάπως.

M2: Μήπως θα μπορούσαν να μιλήσουν μεταξύ τους οι κάτοικοι και να γίνει κάτι; Αν ο άλλος είναι μούφος και δεν τον νοιάζει κάπως πρέπει να μπουν κανόνες.

E: Αυτό που λες ονομάζεται αυτοοργάνωση και μπορεί να εφαρμοστεί M2. Έχουμε πολλά παραδείγματα στον κόσμο που οι κάτοικοι ενώθηκαν και έκαναν κάτι καλό.

M2: Γενικά, είναι όπως η τάξη μας οι νόμοι, αλλά κάπως διαφορετικά. Αυτό που λέτε με την αυτοοργάνωση είναι όπως η τάξη μας, δηλαδή ότι παίρνουμε αποφάσεις μέσα από τις συνελεύσεις για να μπορούμε να ζούμε αρμονικά.

Δεδομένου ότι η συζήτηση αυτή έλαβε χώρα μετά τα μέσα της σχολικής χρονιάς και ότι δεν αποτελούσε μία εργασία για το σπίτι με ενδεχόμενη εμπλοκή των γονέων, μπορεί να θεωρηθεί ενδεικτική των εμπειριών των παιδιών από την ερευνητική διαδικασία. Επομένως,

η αντίληψη των παιδιών ότι μπορούν οι άνθρωποι να αυτοοργανωθούν και ότι η συνθήκη αυτή τους θυμίζει την σχολική τάξη, μπορεί να αποτιμηθεί θετικά.

Συνοπτικά, στην ενότητα «Ετεραρχία και Συνδιαμόρφωση» επιχειρήθηκε ένας ετεραρχικός τρόπος οργάνωσης μέσα από μοίρασμα των εξουσιών και των ρόλων, και μέσα από τη συναπόφαση. Τα παιδιά ενεπλάκησαν στη διαδικασία συνδιαμόρφωσης διαφόρων ζητημάτων σχετικών με τη σχολική τάξη, είτε αφορούσαν στην αισθητική του χώρου, είτε στο πρόγραμμα (χρόνος), είτε στις ευθύνες και τους κανόνες. Προβληματική ήταν η συνήθεια των μαθητών/ριών να θέτουν τον εκπαιδευτικό/ερευνητή στο επίκεντρο κάθε διαδικασίας εντός της σχολικής τάξης και η μη απεύθυνσή τους στο/στη συντονιστή/ρια. Επιπλέον, οι απόψεις των παιδιών για τη διακυβέρνηση πολλές φορές ήταν συμβατικές και αντανακλούσαν τις εσωτερικευμένες προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, αλλά υπήρχαν φορές που εξέφραζαν την αξία της αυτοοργάνωσης σε ένα πλαίσιο.

4.2.2. Ολοπτισμός και Εμπιστοσύνη

Ο ολοπτισμός αποτέλεσε μία ξεχωριστή υποενότητα στα αποτελέσματα που αφορούσαν στα ζητήματα γνώσης και μάθησης. Ο ολοπτισμός αναφέρεται στην επιτήρηση των παιδιών μεταξύ τους υπέρ μίας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τον καλύτερο διαμοιρασμό της μάθησης. Η παρούσα υποενότητα αφορά στον ολοπτισμό σχετικά με τη διακυβέρνηση και στον πυρήνα της εξετάζεται το ζήτημα της μετάβασης από τον πανοπτισμό στον ολοπτισμό. Η εν λόγω μετάβαση αποτυπώνει την προσπάθεια μοιράσματος της ευθύνης επιτήρησης στα ίδια τα παιδιά με σκοπό την τήρηση και την προστασία των κανόνων που τα ίδια έθεσαν.

Το «πανοπτικό», ως έννοια, αφορά σε μια κυκλική δομή φυλακής με έναν κεντρικό πύργο από όπου όλοι οι κρατούμενοι παρακολουθούνται εν αγνοία τους. Στο περιβάλλον αυτό είναι διάχυτη μία αίσθηση συνεχούς επιτήρησης (βλ. Foucault, 2011). Ο πανοπτισμός αναφέρεται γενικά σε ένα σύστημα ή μια ιδεολογία κοινωνικού ελέγχου, όπου η εξουσία ασκείται μέσω της διάχυτης παρατήρησης και της δυνατότητας να παρακολουθείται κανείς ανά πάσα στιγμή. Υπονοεί μια ιεραρχική δομή, όπου οι έχοντες την εξουσία διατηρούν τον έλεγχο ενσταλάζοντας στα άτομα την επίγνωση της πιθανής, συνεχούς παρακολούθησης.

Η έννοια του πανοπτικού εφαρμόζεται διεθνώς σε μια σειρά από εκπαιδευτικά πλαίσια (Proudfoot, 2021). Στις αγγλοσαξονικές χώρες ιδιαιτέρως, ο ολοπτισμός αποτελεί ένα

τιμωρητικό καθεστώς επιθεώρησης που ενισχύεται από το φαινόμενο της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης. Εκφάνσεις του αποτελούν οι εθνικοί πίνακες κατάταξης σχολείων, η εντατική διαχείριση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και τα σκορ των μαθητών/ριών (Venugopal, 2015).

Παγκοσμίως, ο/η εκπαιδευτικός έχει την απόλυτη εξουσία που συνδέεται και τροφοδοτείται από τη συνεχή επιτήρηση των παιδιών. Είναι υπεύθυνος/η για τη ρύθμιση του χώρου, του χρόνου, της μεταβίβασης και αξιολόγησης της γνώσης και του ελέγχου των συμπεριφορών τους (Ματσαγγούρας, 2010).

α. Η επιτήρηση αποφάσεων από τα παιδιά

Μέσα από τις πρακτικές ομότιμης διακυβέρνησης επιχειρήθηκε το μοίρασμα της επιτήρησης και η μετάβαση από ένα πανοπτικό σε ένα ολοπτικό μοντέλο με τη συμμετοχή των παιδιών. Ο ολοπτισμός θα μπορούσε να υποδηλώνει μια κατάσταση όπου οι πληροφορίες, οι γνώσεις ή οι εμπειρίες είναι πλήρως προσβάσιμες σε όλα τα άτομα χωρίς εμπόδια ή περιορισμούς. Ευνοεί μια κατάσταση συνολικής επίγνωσης και κατανόησης, που ενδεχομένως να οδηγήσει σε μια πιο ισότιμη επικοινωνία, καθώς χαρακτηρίζεται από πλήρη διαφάνεια, ανοιχτότητα ή απόλυτη ορατότητα (Bauwens, 2005).

Ένα ζήτημα, λοιπόν, ήταν ο τρόπος που αυτή η συνθήκη μπορούσε να επηρεάσει στην κυρίαρχη εικόνα που είχαν τα παιδιά για τον τρόπο που πραγματοποιείται η εκπαίδευση. Όπως συζητήθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, η λογική των «κοινών» έρχεται ως απάντηση στη νεοφιλελεύθερη ηγεμονία και τη θεώρηση της ανθρώπινης φύσης ως κάτι στατικό που συνδέεται άμεσα με το ατομικό όφελος. Ο Κίουρκιολίς (2019) αναφέρει ότι τα «κοινά» αποτελούν την ισότιμη συμμετοχή στη λήψη, την εφαρμογή και την επιτήρηση μιας απόφασης. Η έμφαση δίνεται στους κανόνες και τη δομή της κοινότητας, ώστε να εφαρμοστούν στοιχεία ισότιμης συμμετοχής, συναπόφασης και κοινού οφέλους.

Πώς όμως αυτό μεταφέρεται σε μία εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία τα παιδιά γνωρίζουν και έχουν συνηθίσει ότι η εξουσία και η ευθύνη ελέγχου ανήκουν στον/ην εκπαιδευτικό; Η ευθύνη της επιτήρησης μίας απόφασης ήταν μία συνθήκη την οποία τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να ερμηνεύσουν και να αποτιμήσουν ως θετική.

M2: *Μας έχετε κάνει μπάτσους για να επιτηρούμε τους άλλους (για κανόνες που τα ίδια πρότειναν και ψήφισαν).*

Ο Μ2 αντιλήφθηκε κάτι διαφορετικό από αυτό που επιχειρήθηκε κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Με τη λογική των «κοινών» το γεγονός, ότι η επιτήρηση μίας απόφασης είναι στα χέρια και των παιδιών, δεν σημαίνει ότι εφαρμόζεται κάποιου είδους αστυνόμευση. Σκοπός ήταν η επιτήρηση να γίνει ορατή με την έννοια ότι το κάθε μέλος είναι εκεί για το άλλο και ότι φροντίζει για αυτό. Επίσης, του υπενθυμίζει το πλαίσιο που έχει συμφωνηθεί μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού/ερευνητή, και περιορίζει τις προσδοκίες που τρέφουν οι πρώτοι/ες για παρέμβαση του δεύτερου. Άλλοτε, τα παιδιά που επιτηρούσαν τους/τις συμμαθητές/ριές τους για την τήρηση των κανόνων κατηγορούνταν και χλευάζονταν σαν «καταδότες/ριες».

M11: *Είναι ρουφιανιά να πω ότι ένα παιδί παραβίασε τον κανόνα.*

Η δυσκολία στο όλο εγχείρημα έγκειτο στην έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών, που ήταν απόρροια των προηγούμενων χρόνων και συμπλήρωσε τη γενικότερη κρίση εμπιστοσύνης προς τη διαδικασία της εκπαίδευσης που επιχειρήθηκε. Πώς μπορεί, εξάλλου, να υπάρχει επιτήρηση μίας απόφασης όταν δεν εμπιστεύεται το ένα μέλος το άλλο;

Είναι γνωστό ότι η εμπιστοσύνη είναι ένα σημαντικό συστατικό της συνεργασίας στα «κοινά», επειδή τα «κοινά» είναι εξαιρετικά ευάλωτα (Beckenkamp, 2012). Οι κανόνες που θεσπίζουν τα άτομα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα ίδια μπορούν να αποκτήσουν αυξημένα επίπεδα εμπιστοσύνης προς τους άλλους (Ostrom, 1990). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ποιοτικότερη συνεργασία και σε πολλαπλά οφέλη, με μηχανισμούς ανατροφοδότησης που ενισχύουν τη δέσμευση σε όσα έχουν συμφωνηθεί από μία ομάδα. Δεν είναι μόνο ότι τα άτομα που υιοθετούν νόρμες, αλλά και ότι η δομή που δημιουργεί επαρκείς προσδοκίες σχετικά με την πιθανή συμπεριφορά των άλλων για να είναι αξιόπιστα μέλη μίας κοινότητας, αναλαμβάνοντας το μερίδιο ευθύνης τους (Ostrom, 1990).

Παρ' όλο που έγιναν πάρα πολλές προσπάθειες μέσα από δράσεις για (μη βίαιη) επικοινωνία, επίλυση συγκρούσεων, συζητήσεις, ομαδικές εργασίες κ.ά., οι σχέσεις των παιδιών ήταν σε ένα κακό επίπεδο από την αρχή έως και το τέλος της χρονιάς. Ήταν ανεπανόρθωτη η ζημιά που είχαν υποστεί οι σχέσεις τους μέσα από τη ζύμωση των

προηγούμενων σχολικών ετών. Ενδεικτική του μεγέθους του προβλήματος ήταν η αντίληψη των παιδιών ότι η λεκτική και σωματική βία μπορεί να είναι μία αποτελεσματική λύση για τη διαχείριση καταστάσεων.

M1: *Οφθαλμός αντί οφθαλμού. Ο Απόστολος Παύλος το είπε. Αυτό το εφαρμόζουμε καλά.*

M3: *Αν σας δέρναμε από την Πρώτη (Δημοτικού), θα είχε λυθεί το θέμα.*

Επίσης, η απουσία εμπιστοσύνης συνδέθηκε με την τάση των παιδιών να εστιάζουν στα υλικά αγαθά. Για παράδειγμα, κατά την κοπή της βασιλόπιτας το φλουρί δεν έτυχε σε κάποιο παιδί και αποφασίστηκε από κοινού να τοποθετηθεί πάνω από τον πίνακα της τάξης.

M3: *Δεν υπάρχει περίπτωση να μείνει για πολύ εκεί το φλουρί.*

M2: *Σίγουρα θα το πάρει. (υπονοώντας τη M13)*

Η πρόβλεψη αυτή επιβεβαιώθηκε και το φλουρί μετά από λίγες ημέρες έλειπε από το μέρος του.

Μία παρόμοια κατάσταση έλλειψης εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών αποκαλύφθηκε το διάστημα της τηλεκπαίδευσης. Τα παιδιά έκαναν τις ομαδικές τους εργασίες σε google docs και παρατηρήθηκε ότι κάθε φορά σε μία από τις ομάδες γινόταν σαμποτάζ, αφού διαγράφονταν οι εργασίες τους. Στην ομάδα αυτήν ήταν συνήθως μέλος η M13. Το παρακάτω απόσπασμα είναι από το chat.

M2: *όλα καταστράφηκαν επειδή κάποιος μας διέλυσε την ομάδα στο τελευταίο 1 λεπτό ενώ τα πηγεναμε όλα καλά τα εσβισε σχεδόν όλα κάναμε ανερεση αλλά έγιναν χειροτέρα. Να μείνουμε εδώ μεχρι αφτος που μας διάλυσε όλο το κειμμενο να το παραδεχτεί γιατί εξετιας αυτό τα πηγαμε χάλια.*

M10: *Εσύ το έχει διαλύσει δεν το βλέπεις; (στη M13)*

Πολλές φορές φαίνεται ότι δεν υπήρχε πίστη στο εάν μπορούν να τηρήσουν το προτεινόμενο πλαίσιο. Σε μία συνέντευξη, η M4 υπαινίχθηκε ότι «θα έπρεπε βάσει της ηλικίας να λειτουργούμε με περισσότερο σεβασμό μεταξύ μας». Στο τέλος, πήραν την απόφαση να «ξεφορτωθούν» την ευθύνη από πάνω τους και να την επιστρέψουν εκεί όπου παραδοσιακά ανήκει.

M8: *Ας το κάνει ο κύριος να τελειώνουμε. Όλο προβλήματα δημιουργούμε.*

Στην παιδαγωγική προσέγγιση των «κοινών» χρειάζεται να υπάρχει εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη και να επικρατεί η αντίληψη ότι τα ίδια τα παιδιά αποτελούν αξιόπιστες πηγές

νοήματος (βλ. Πεχτελίδης, 2020). Υπάρχει κάτι παράδοξο εδώ: πώς είναι εφικτό ένα παιδί να λάβει μία γνώση ή μία παρότρυνση, όταν το ίδιο είναι φορτισμένο από την κοινωνία των ενηλίκων ως μη αξιόπιστη πηγή νοήματος και γνώσης;

Ένα μεγάλο ζήτημα, λοιπόν, ήταν να συνειδητοποιήσουν τα ίδια τα παιδιά όλα τα παραπάνω και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη, όχι μόνο στον εαυτό τους, αλλά και στους συμμαθητές/ριές τους. Για τον εκπαιδευτικό/ερευνητή αυτό ήταν μία πρόκληση καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Ήταν βασικός στόχος τα παιδιά να ενδυναμωθούν κριτικά (εμπιστοσύνη στον εαυτό), να λειτουργήσουν υπεύθυνα και να αντιληφθούν ότι είναι αξιόπιστα ως κοινωνική ομάδα (εμπιστοσύνη στα υπόλοιπα). Μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές/ριες να αναπτύξουν τη μεταξύ τους εμπιστοσύνη ασχολούμενοι/ες και συνεργαζόμενοι/ες σε συνεχείς διαδικασίες αυτοοργάνωσης.

M1: Να βρούμε μέτρα για αυτούς που μαλώνουν... Γιατί υπάρχουν πολλοί τσακωμοί και θα έπρεπε να μάθουμε να λύνουμε τις διαφορές μας.

Ωστόσο, η εμπιστοσύνη δεν αποτελεί μόνο ένα ψυχολογικό φαινόμενο –μεταξύ προσώπων– είναι εξίσου και θεσμικό φαινόμενο. Οι καλά σχεδιασμένοι θεσμοί προάγουν την προσωπική εμπιστοσύνη, ενώ οι ανεπαρκείς θεσμοί μπορούν να την καταπνίξουν ή ακόμη και να την καταστρέψουν. Το σχολείο, ως θεσμός, με τον τρόπο που λειτουργεί, δεν προωθεί την εμπιστοσύνη μεταξύ των παιδιών (Tschannen-Moran, 2014), αλλά τον ανταγωνισμό (Πεχτελίδης, 2020).

Οι μαθητές/ριες γνώριζαν την αυτορρύθμιση ως μία διαδικασία που επιβάλλεται μέσα από μορφές συμβολικής βίας και, κυρίως, μέσα από φωνές και την αυστηρή στάση του/της εκπαιδευτικού. Για τον λόγο αυτό, θεωρούσαν ότι έπρεπε να υπάρξει η διαμεσολάβηση του.

M1: Ρε M11! Σε μιλάει ο κύριος, τι πρέπει να κάνει; Να σου φωνάξει;

M4: Κύριε, φωνάξτε του. Δεν μπορεί να πειθαρχήσει.

Κάποιες φορές αντιλαμβάνονταν ότι μέσα από τις διαδικασίες συναπόφασης έχουν δύναμη. Για παράδειγμα, ήταν εμφανής πολλές φορές στα παιδιά, η σύγχυση του καθήκοντος της επιτήρησης με την «εκδικητικότητα» εναντίον των συμμαθητών/ριών τους. Ουσιαστικά,

μέσα από τους ρόλους ευθύνης, αναπαρήγαγαν το πειθαρχικό μοντέλο που είχαν βιώσει και εσωτερικεύσει.

M10: Μα προσέχω στο μάθημα.

M7: Τι λες ρε... δεν προσέχεις.

M1: Άστον να μην προσέχει. Να κάνει τις βλακείες. Αυτός χάνει. Αλλά θα αποφασίσουμε να φάει αντιγραφή στο τέλος της ημέρας.

Η αυτορρύθμιση χωρίς την παρέμβαση εκπαιδευτικού, αλλά με τη συμβολή των υπόλοιπων παιδιών, ήταν κάτι ασυνήθιστο για τα ίδια. Ο ευγενικός τρόπος δεν αποτελούσε επιλογή για τα παιδιά όσον αφορά στο πώς ζητούσαν να γίνει ησυχία. Αναπαρήγαγαν τον βαθιά πειθαρχικό τρόπο που γνώριζαν από τους ενήλικες.

M1: Ρε σταματήστε ρε, να μιλήσει ο κύριος.

M11: Να βγάλετε το σκασμό ρε.

β. Το δικαστήριο

Η πρακτική της «ομότιμης υπευθυνότητας», δηλαδή η εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα παιδιά και η καθιέρωση θέσεων ευθύνης, όπως του/της υπεύθυνου/ής ησυχίας, του/της υπεύθυνου/ής μάσκας προστασίας και το δικαστήριο, ήταν καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση του ολοπτισμού. Την περίοδο που εφαρμόστηκε ο θεσμός του «δικαστηρίου», τρία (3) παιδιά ήταν υπεύθυνα κάθε μέρα, για να αποδίδουν δικαιοσύνη σε περίπτωση που κάποιος/α δεν σεβόταν τους κανόνες που τα ίδια θέσπισαν. Το ζήτημα που προέκυψε μία ημέρα σχετιζόταν με το ότι ένα μέλος του δικαστηρίου (ο M1) ήταν αρκετά ανήσυχο. Έτσι, τέθηκε το θέμα εάν ένα μέλος του δικαστηρίου μπορεί να λάβει ποινή.

Ε: Ωραία, ας πουν οι άλλοι δύο δικαστές. Τι πιστεύετε;

M6: Να πάρει ποινή.

M14: Όχι, εγώ λέω να μην πάρει.

Σ: Επικράτησε δυσανασχέτηση στην τάξη.

Ε: Εσύ τι πιστεύεις M1;

M1: Πιστεύω ότι δεν ήμουν εντάξει προς τους συμμαθητές μου. Αξίζω τιμωρία και ψηφίζω τον εαυτό μου.

Δεν ήθελαν να πάρουν την ευθύνη να βάζουν ποινές χωρίς να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού διότι δεν υπήρχε εμπιστοσύνη μεταξύ τους.

M1: Εγώ λέω οι τιμωρίες να ρυθμίζονται δίκαια. Οι σκληρές τιμωρίες με κακές συμπεριφορές.

M2: Να συμφωνεί και ο δάσκαλος.

Αντιθέτως, υπήρξαν περιπτώσεις παιδιών που αρνήθηκαν να λάβουν ποινή από τα υπόλοιπα, αν και γνώριζαν ότι την άξιζαν.

M10: Όχι πάλι εγώ. Ας πάρει και κάποιος άλλος.

M1: Αφού δεν άφησες το τμήμα ήσυχο σήμερα.

M10: Εντάξει. Κάνω συνέχεια φασαρία, αλλά δεν θέλω πάλι να κάνω αντιγραφή κειμένου.

Ο M10 δεν μπορούσε να αντιληφθεί ότι οι ποινές που κύρωνε το δικαστήριο σε βάρος του αποσκοπούσαν στην αλλαγή της συμπεριφοράς του και στο να σταματήσει να κάνει πράγματα που ενοχλούν τους/τις συμμαθητές/ριές του.

Το επόμενο απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό μίας συζήτησης στη συνέλευση γύρω από το ζήτημα της διαπραγμάτευσης του ρόλου του υπεύθυνου ησυχίας. Το διακύβευμα ήταν η πραγματική εξουσία που έχει το κάθε παιδί, να «επιβάλει» σε κάποιο άλλο να κάνει ησυχία ή να βάλει την προστατευτική του μάσκα.

M2: Όλοι να είμαστε υπεύθυνοι για όλους.

M3: Αν δάσκαλος δεν λέει «ησυχία», ο υπεύθυνος δεν λέει τίποτα, τότε τι θα γίνει;

M9: Αυτό είπα. Ο καθένας να κάνει καλό στην τάξη. Να μην χρειάζεται να του πουν «ησυχία» και «σιγά τι θα μου κάνεις, τίποτα», θα πρέπει να φωνάξει ο κύριος.

M3: Αν όλοι φωνάζουν «ησυχία, ησυχία», τι θα γίνει;

Αρκετά ήταν τα παιδιά που συνειδητοποίησαν ότι έπρεπε κάπως, να αναλάβουν ένα κομμάτι των ευθυνών μέσα στην τάξη. Μια διαφορά που παρατηρήθηκε μεταξύ του πρώτου τριμήνου της σχολικής χρονιάς και του χρονικού διαστήματος που ακολούθησε, είναι ότι τα παιδιά φώναζαν «ησυχία», προκειμένου να συνδιαμορφώσουν από κοινού την τάξη με τον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Μετά από κάποιο σημείο όμως, σταμάτησαν να το κάνουν. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής προσπάθησε να τους ενεργοποιήσει και να τους κινητοποιήσει, αλλά οι μαθητές/ριες έδειχναν απροθυμία και δήλωναν ότι δεν ήθελαν πια να το κάνουν. Έμοιαζε σαν να κουράστηκαν να λαμβάνουν θετικά όλη αυτή την εμπειρία, σαν να επαναπαύτηκαν στις ελευθερίες και να μη βλέπουν τον λόγο να συμμετέχουν τόσο έντονα σε καθημερινές διαδικασίες συλλογικής επιτήρησης. Είχαν εδραιωμένο habitus και ήθελαν

να επαναπαυτούν στο έτοιμο, στην «πακεταρισμένη» γνώση και στην ευθύνη λήψης αποφάσεων του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, απέφευγαν την ευθύνη του να έχουν τον έλεγχο, γιατί δεν ήξεραν πώς να τον διαχειριστούν. Από ένα σημείο κι έπειτα, όταν ο εκπαιδευτικός/ερευνητής παραχωρούσε ευθύνες για την άσκηση ενός μεγάλου μέρους της εξουσίας στους/στις μαθητές/ριες, πολλές φορές αυτοί/ές έδειχναν την επιθυμία να τις επιστρέψουν σε εκείνον. Παρατηρείται, έτσι, ένα «ring rong ευθυνών», από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή στα παιδιά και ξανά πίσω από τα παιδιά στον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Έμμεσα, ο τελευταίος προσπαθούσε να τα διαβεβαιώσω ότι πρέπει να κρατήσουν κάποιες αρμοδιότητες. Παρ' όλα αυτά, σταδιακά οι εξουσίες επιστρέφονταν οριστικώς.

M6: Θέλω να μην υπάρχει τίποτα. Ούτε δικαστήριο, ούτε υπεύθυνοι.

Τα παιδιά άρχισαν να αποποιούνται ευθυνών και ρόλων μέσω των κοινών αποφάσεων στις συνελεύσεις. Η ευκολία επιστροφής εξουσιών συνίστατο στο γεγονός ότι δεν χρειαζόταν να λαμβάνουν νέες αποφάσεις και να έχουν ευθύνες που δεν είχαν συνηθίσει. Δεν είχαν μάθει πώς να διαχειρίζονται ευθύνες, διότι δεν υπήρχε καμία προηγούμενη σχετική εκπαίδευση, ούτε ψήγματα ανάλογων εμπειριών.

M11: Εγώ πιστεύω ότι έχεις άδικο. Μόνο ο κύριος να τα λέει. Παράδειγμα, αν έχεις έναν φίλο δεν του κάνει παρατήρηση για τη μάσκα. Να το λέει ο κύριος που είναι δίκαιος...

M13: Να τα λέει όλα ο κύριος. Όταν δεν φοράνε μάσκα ή όταν κάνουν φασαρία.

Όσον αφορά στο δικαστήριο, μετά από μερικούς μήνες λειτουργίας, κάποια στιγμή τέθηκε ως θέμα στη συνέλευση το πόσο ακόμα θα συνεχιστεί αυτό. Παρακάτω παρατίθεται αυτούσια η διαπραγμάτευση για το εν λόγω θέμα και για το εάν όντως το δικαστήριο βοηθάει στην επιτήρηση των κανόνων που έχουν θεσπίσει.

M4: Δεν είναι ωραίο να έχουμε έναν δικαστή δεν θα είναι δίκαιο, όταν είναι δύο υπάρχει συζήτηση για να δούνε περισσότερα.

M8: Διαφωνώ γιατί ο ένας που θα είναι δικαστής δεν θα μπορεί να κριθεί.

M1: Εφόσον δεν υπάρχει δικαστήριο, να ψηφίζουν όλοι για το ποιος αξίζει ποινή.

M2: Πιο δίκαιο. Δημοκρατία.

M1: Εγώ λέω να ξαναέρθουν οι δικαστές στην εξουσία. Να κάνουμε μεταρρυθμίσεις, αλλά αν πει κάποιος ποινή σε άλλον να ψηφίσουν και οι υπόλοιποι.

M3: Να υπάρχουν 3 δικαστές, ποιος ψηφίζει;

M1: ...και 3 ασυλίες.

M7: M1 άκου, τους δικαστές τους είπαμε ότι πήρανε περισσότερες ψήφους και βάλαμε για αυτό το διάστημα 3 δικαστές με την προϋπόθεση ότι μπορεί να αλλάξει.

M3: Δεν θέλω να υπάρχει δικαστήριο.

M5: Ούτε εγώ. Να υπάρχει μόνο υπεύθυνος για μάσκα και ησυχία.

M13: Ναι, να βάζετε εσείς κύριε ασυλίες. Εμείς δεν τα καταφέρνουμε και μαλώνουμε.

M4: Να μην υπάρχει δικαστήριο. Ποιος ψηφίζει;

M3: 13 χέρια. Δεν υπάρχει δικαστήριο! Κύριε, εσείς θα λέτε 2 ασυλίες κάθε μέρα! Τέλος θέματος.

Με συλλογικές διαδικασίες, λοιπόν, το δικαστήριο καταργήθηκε ως θεσμός και τα παιδιά δεν είχαν πλέον την εξουσία να «μοιράζουν» ποινές στους συμμαθητές/ριές τους. Θέλησαν μόνο να διατηρηθεί ο θεσμός της «ασυλίας», δηλαδή την αναγνώριση του δικαιώματος ενός/μίας που είχε μία καλή συμπεριφορά, να αλλάξει θέση. Ωστόσο, δεν ήθελαν να έχουν την ευθύνη για τη χορήγηση των «ασυλιών», επικαλούμενοι/ες τη μη δίκαιη κρίση τους. Θεωρούσαν ότι ο πιο κατάλληλος να το κάνει ήταν ο εκπαιδευτικός/ερευνητής, λόγω του ότι είναι ενήλικας και, άρα, αξιόπιστος.

Κάτι αντίστοιχο συνέβη και με τον ρόλο του/της βοηθού ησυχίας και τον/την βοηθό μάσκας. Τα παιδιά επέστρεψαν, σταδιακά, τους ρόλους αυτούς στον εκπαιδευτικό/ερευνητή.

M2: Ναι, είναι ένας βοηθός ησυχίας και μάσκας. Να είναι ένας μόνο.

M1 Ο βοηθός θα είναι να κάνει κάποια πράγματα όχι για ησυχία.

M2: Σου λέω θα ήταν πιο βολικό να ήταν τρεις σε έναν, βοηθός δασκάλου, μάσκας και ησυχίας.

M10: Θα βρίζονται και θα γίνεται ο χαμός.

M1: Τον υπεύθυνο μάσκας και ησυχίας να τα ενώσουμε.

M4: Θα τρελαθεί. Μάσκα, ησυχία!

M2: Εντάξει. Θα βρίζουν όλοι μόνο έναν αντί για δύο άτομα!

M4: Δεν χρειάζεται να βρίσει καν. Ποιος ψηφίζει την πρόταση του M1:

M7: Λέει να έχουμε 2 σε 1 ησυχία-μάσκα.

M1: Δεν θα είναι σπαστικό. Αν δεν κάνεις φασαρία και δεν βάζεις μάσκα θα σου λέει μόνο ένας. Να είναι ένας!

M4: Στ' τάξη είμαστε παιδιά. Θα έπρεπε να καταλάβουμε από σεβασμό.

M3: Θέλω να κάνω με τον M1 διάλογο. Εγώ λέω να το κάνουμε μόνοι μας.

M1: Θεωρείς ότι δεν είναι αποτελεσματικό το να λέμε ο ένας στον άλλο «κάνε ησυχία» και «βάλε μάσκα»;

M3: Θέλεις να φωνάζουμε όλοι μαζί; Ο κύριος να λέει «ησυχία» τότε.

Η λογική του ολοπτισμού και της προάσπισης της συλλογικής επιτήρησης των αποφάσεων ήταν ένα ζήτημα που συνεχώς απασχολούσε τα παιδιά. Σε μία άλλη συνέλευση τέθηκε υπό συζήτηση το ζήτημα της καθαριότητας και, συγκεκριμένα, το πρόβλημα των πολλών πεταμένων χαρτιών γύρω από τον κάδο.

M1: Για καθαριότητα, αν πετάμε για να παίζουμε στο καλάθι δεν γίνεται. Να πας σαν άνθρωπος.

M10: Αν βγει έξω, να το μαζεύεις.

M13: Οποίος το πετάει έξω, να το μαζεύει μετά. Να έχουμε κάποιον υπεύθυνο να τα μαζεύει.

M3: Αυτό είναι σαν δούλος, να μαζεύεις τα σκουπίδια των άλλων.

M5: Τι λες ρε; Τί θα γίνει εδώ πέρα να τους έχουμε όλους υπεύθυνους;

Η τοποθέτηση της M5 είναι ενδεικτική του «βάρους» που είχαν επωμιστεί τα ίδια τα παιδιά, μέσα από τις ευθύνες που τους είχαν δοθεί. Από τη μία, υπήρχε η συνεχής εγρήγορση για νέους ρόλους και ευθύνες και, από την άλλη, υπήρχε η αντίληψη ότι δεν γίνεται τα ίδια τα παιδιά να είναι υπεύθυνα και ότι ίσως, θα ήταν υπερβολή, αν υπήρχε ένας/μία ακόμη υπεύθυνος/η. Τα παιδιά φανέρωσαν κάποιο είδος ευθυνοφοβίας και άρνησης κάθε ρόλου πέραν αυτού των μαθητών/-ριών ως παθητικών δεκτών αποφάσεων. Υπήρξε από τα ίδια η απόφαση για επιστροφή ευθυνών στον εκπαιδευτικό.

M2: Ε τότε να μας πει ο κύριος, εφόσον δεν ψηφίζουμε κάτι.

Σχεδόν σε κάθε συνέλευση γίνονταν προτάσεις και διαπραγματεύσεις για τους υπάρχοντες και τους νέους ρόλους, για τις ευθύνες των παιδιών και του εκπαιδευτικού/ερευνητή. Χαρακτηριστική ήταν η πρόταση των παιδιών για τους «κληρικούς» (βλ. παρακάτω απόσπασμα), η οποία, μπορεί να μην έγινε δεκτή στη συνέλευση, αλλά δείχνει ότι τα παιδιά μπήκαν σε μία διαδικασία να δημιουργήσουν νέες πραγματικότητες εντός της τάξης και να αναλαμβάνουν ευθύνες που δεν τις είχαν έως τότε.

M1: Θέλω να βάλουμε «κληρικούς» για να είναι άνετη η προσοχή. Μόνο στα Θρησκευτικά. Ο παπάς είναι που να λέει την προσευχή και στα θρησκευτικά να δίνει τον λόγο στα παιδιά!

Η πρόταση για κληρικό μπορεί να μην πέρασε, μα προετοίμασε την ιδέα της ύπαρξης ενός ρόλου που αφορούσε στον βοηθό δασκάλου, η οποία προτάθηκε και έγινε αποδεκτή σε κάποια συνέλευση αργότερα.

Συνοπτικά, έγινε προσπάθεια μετάβασης σε ένα μοντέλο ολοπτισμού, στο οποίο όλα τα παιδιά είχαν την εποπτεία και τον έλεγχο για οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στην τάξη, αντί να είναι ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ο αποκλειστικός υπεύθυνος. Η διαδικασία αυτή, τους πρώτους μήνες άρεσε στα παιδιά, αλλά, παράλληλα, υπήρχε σκεπτικισμός ότι επρόκειτο για ένα είδος μεταξύ τους αστυνόμευσης. Ο σκεπτικισμός αυτός ήταν απόρροια ενός καθιερωμένου πλαισίου έλλειψης εμπιστοσύνης, βασισμένο στον ανταγωνισμό. Επιπλέον, τα παιδιά είχαν μάθει ότι η αυτορρύθμιση επέρχεται κατά κύριο λόγο, μέσω της άσκησης μορφών συμβολικής βίας από έναν ανήλικα. Η «συλλογική» αυτορρύθμιση ήταν κάτι νέο για τα ίδια και μετά από κάποιον καιρό άρχισαν να επιστρέφουν στον εκπαιδευτικό/ερευνητή τις ευθύνες τους.

4.2.3. Ισοδυναμικότητα και σχέσεις

Οι διαδικασίες ομότιμης παραγωγής χαρακτηρίζονται από την υιοθέτηση της ισοδυναμικότητας ως οργανωτική αρχή (Bauwens, 2019). Αυτό σημαίνει ότι όλοι μπορούν δυνητικά να συνεργαστούν σε ένα έργο, ότι καμία αρχή δεν μπορεί να προδικάσει την ικανότητα συνεργασίας κι ότι η ποιότητα της συνεργασίας κρίνεται στη συνέχεια από την κοινότητα των ομότιμων. Στα ισοδύναμα έργα, οι συμμετέχοντες/ουσες επιλέγουν μόνοι/ες τους αυτό που αισθάνονται ικανοί να συνεισφέρουν. Ένας συναφής όρος που χρησιμοποιείται από τον Jimmy Wales, συνιδρυτή της Wikipedia, είναι ο αντι-πιστοποιητισμός (anti-credentialism), ο οποίος αναφέρεται στο γεγονός, ότι δεν ζητούνται εκ των προτέρων διαπιστευτήρια. Ουσιαστικά, έρχεται σε αντίθεση με τη διαδικασία της αξιολόγησης, που λαμβάνει χώρα σχεδόν αποκλειστικά από ιεραρχικά ανώτερους (Bauwens, 2005).

Πώς μπορεί να εφαρμοστεί η έννοια της ισοδυναμικότητας στο δημόσιο σχολείο; Όταν όλη αυτή η συζήτηση μεταφέρεται στη σχολική εκπαίδευση, η ισοδυναμικότητα μπορεί να αφορά στον τρόπο συνεισφοράς όλων των παιδιών στη διακυβέρνηση της σχολικής τάξης. Το γεγονός ότι υπάρχει ποικιλομορφία στις ικανότητες των παιδιών μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος, παρά εμπόδιο, ως προς την εφαρμογή της. Όταν η συνδιαχείριση και η

αυτοοργάνωση της τάξης επιδιώκονται σε ένα ομότιμο έργο, όλα τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να συνεισφέρουν με τον δικό τους τρόπο.

Μία πρόταση σχετική με τα «κοινά» στην εκπαίδευση και, ιδιαιτέρως, με το ζήτημα μίας ομότιμης μορφής εκπαίδευσης, είναι αυτή του Jerome Bruner. Ο Bruner προτείνει να δοθεί στους/στις μαθητές/ριες μεγαλύτερη ευθύνη για την εκπαίδευση των συμμαθητών/ριών τους. Σύμφωνα με τον ίδιο, *«θα ήθελα να παροτρύνω έντονα... να χρησιμοποιήσουμε το σύστημα της μάθησης με τη βοήθεια των μαθητών από την αρχή στα σχολεία μας»* (Bruner, 1972, σ. 63). Σε αντίθεση με την παραδοσιακή ανταγωνιστική δομή του σχολείου, ο Bruner προτρέπει ότι η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί σαν μια «κοινωνική επιχείρηση», στην οποία ανατίθεται στα μεγαλύτερα παιδιά κάποια ευθύνη για τη βοήθεια των μικρότερων. Βεβαίως, υπάρχουν δύο πτυχές διαφοροποίησης της παραπάνω πρόταση σε σχέση με το παρόν εγχείρημα, καθώς αυτό:

α) δεν αφορά μόνο στις διαδικασίες μάθησης, αλλά και στις διαδικασίες συναπόφασης μέσα από τη συνδιαχείριση της σχολικής τάξης

β) δεν έλαβε υπόψιν τον παράγοντα της ηλικίας ή της ικανότητας για την ανάθεση ευθυνών, αφού όλοι και όλες λογίζονταν ως ικανοί και ικανές να λάβουν έναν ρόλο ευθύνης.

α. Βοηθός δασκάλου

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται ο τρόπος που συνδιαμορφώθηκε μέσα από τις συνελεύσεις, ο ρόλος του/της βοηθού δασκάλου, και παρατίθενται καταγραφές σε σχέση με τα αποτελέσματα της εφαρμογής του και τους λόγους της κατάργησής του.

Περίπου στα τέλη του Οκτώβρη, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής πρότεινε να συζητηθεί στη συνέλευση των μαθητών/ριών η ιδέα να υπάρχει ένα διαφορετικό κάθε φορά παιδί, που θα κάθεται στην έδρα κοντά του, για να τον βοηθάει σε οτιδήποτε χρειαστεί αναφορικά με τη διδασκαλία και με άλλα τεχνικά ή μη, ζητήματα. Τα παιδιά απέρριψαν την πρόταση κατηγορηματικά. Λίγες μέρες πριν τη μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην τηλεεκπαίδευση (Νοέμβριος), τα παιδιά επανέφεραν το θέμα και αποφάσισαν, όχι μόνο την καθιέρωση ενός τέτοιου ρόλου, αλλά προσδιόρισαν ακριβώς τις ευθύνες που θα έχει.

Συγκεκριμένα, το θέμα επανήλθε στο προσκήνιο ύστερα από πρόταση μίας μαθήτριας κατά τη διάρκεια μιας συνέλευσης και, στη συνέχεια, μετά από συλλογική διαπραγμάτευση των

επιμέρους στοιχείων, τα παιδιά συναποφάσισαν υπέρ της υλοποίησης της ιδέας του/της βοηθού δασκάλου. Συναποφασίστηκε ότι το παιδί μπορεί να λειτουργεί ως βοηθός δασκάλου ή/και ως δεύτερος δάσκαλος στην έδρα του δασκάλου, και να είναι υπεύθυνο, όχι μόνο για τη διδασκαλία, αλλά και για τη συνδιαχείριση της τάξης. Το απόσπασμα από τη συνέλευση:

M4: Εγώ λέω κάθε μέρα ή να ψηφίζουμε, ένα παιδί να ανοίγει τα παράθυρα, να σβήνει τον πίνακα...

M3: Για πάντα ή κάθε εβδομάδα;

M4: Δεν μπορώ να το πω. Να ψηφιστεί και βλέπουμε.

M5: Ποιος ψηφίζει να έχουμε ένα παιδί να βοηθάει τον κύριο;.

M8: Να υπάρχει νέος ρόλος βοηθός δασκάλου!

M3: Να μην μπαίνει ο ίδιος κάθε μέρα, μετά από 2 μέρες.

M4: Να έχουμε ένα παιδί κάθε μέρα, όχι κάθε εβδομάδα.

M5: Λέω αυτός που είναι βοηθός να είναι αυτός που δώσατε (κύριε) ασυλία!

M13: Να μπει όλη η τάξη και μετά να ξαναμπούμε πάλι.

M1: Ναι, συμφωνώ. Να το κάνουμε δοκιμαστικά και να περάσουμε όλοι από τη θέση αυτή.

Τα παιδιά συμφωνήσαν από κοινού ότι ο/η βοηθός δασκάλου θα λειτουργεί ως δεύτερος δάσκαλος, θα διδάσκει και θα ζητάει «ησυχία». Βάσει αυτού, ένα παιδί κάθεται καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας στην έδρα και βοηθάει τον εκπαιδευτικό/ερευνητή, όπου είναι ανάγκη. Είχε τη δικαιοδοσία να καλέσει κάποιο παιδί και να λύσουν μαζί μία άσκηση, όπου ο ένας/μία εξηγούσε τις ασκήσεις και ο/η άλλος/η έγραφε στον πίνακα. Το συνδιδάσκον παιδί μπορούσε να συντονίζει μία συζήτηση, αντί του δασκάλου, δίνοντας τον λόγο σε άλλα παιδιά που σηκώνουν το χέρι τους. Επίσης, μπορούσε να παραδίδει ένα μάθημα, να δίνει εξηγήσεις για ένα θέμα, να γράφει στον πίνακα. Προϋπόθεση για αναλάβει ένα παιδί τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ήταν να έχει προετοιμαστεί από το σπίτι για να παρουσιάσει κάποιο μάθημα από την προηγούμενη μέρα. Κατά τη διαδικασία, το παιδί μπορούσε πάντα να ζητήσει από τον δάσκαλο υποστήριξη ή/και βοήθεια.

Βασική αποστολή του εκπαιδευτικού/ερευνητή ήταν να ενεργοποιήσει τη διαδικασία και να κάνει ερωτήσεις στο παιδί που παράλληλα «(συν)διδάσκει» και «(συν)μαθαίνει». Την ίδια στιγμή, έστρεφε το ενδιαφέρον του στα παιδιά που το είχαν περισσότερο ανάγκη και τα ενθάρρυνε.

Για λόγους ισότητας και δικαιοσύνης, οι μαθητές/ριες θεώρησαν ότι ο ρόλος αυτός θα πρέπει να ανατίθεται κάθε μέρα σε ένα διαφορετικό παιδί. Αυτό διευκόλυνε τα παιδιά όχι μόνο να συντονίζονται, αλλά και να αλληλοβοηθούνται.

Αυτές είναι μερικές καταγραφές που αφορούν στον «θεσμό» του/της βοηθού δασκάλου, όπως καθιερώθηκε για ένα διάστημα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Ο θεσμός αυτός λειτούργησε για περίπου τρεις (3) μήνες και εμπλούτισε τα ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών σε θέση ευθύνης.

Ο θεσμός του βοηθού δασκάλου λειτουργεί πολύ καλά. Η Μ6 βοήθησε αρκετά και ήταν πολύτιμη η βοήθεια της στα όσα έγραφε στον πίνακα αλλά και στον τρόπο που διαχειρίστηκε την τάξη.

Εκεί που δίδασκα σχετικά με την κύρια πρόταση και τις δευτερεύουσες προτάσεις, ήθελα να δω εάν το κατάλαβαν, οπότε έβαλα να το εξηγήσουν τα παιδιά. Ο Μ8, ως βοηθός δασκάλου σήκωσε τον Μ10 και αυτός με τη σειρά του έκανε ένα παράδειγμα στον πίνακα. Εγώ έκατσα στο θρανίο με την Μ5 και το άφησα πάνω του.

Μ10: Λοιπόν, Μ14, θα το κάνεις όπως το λέω, αν πεις το πρώτο μέρος της πρότασης βγάζει νόημα; Το δεύτερο μέρος της πρότασης δεν βγάζει. Κάτι χρειάζεται ακόμη.

Ο Μ10 ήταν αρκετά δραστήριος και είχε αρκετή διάθεση να βοηθήσει όλα τα παιδιά εκτός από τη Μ13. Ο Μ1 πήρε πρωτοβουλία όσον αφορά τη συνδιαμόρφωση μίας δραστηριότητας

Ε: Αυτή είναι μια πράξη βοηθού δασκάλου, μπράβο Μ1.

Όλα τα παιδιά θεωρούνταν ικανά να προσφέρουν στη συναπόφαση και τη γνώση, ανεξαρτήτως του πολιτισμικού κεφαλαίου, των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Βεβαίως, στο παρόν εγχείρημα το κύριο ζήτημα προς μία τέτοια κατεύθυνση ήταν οι σχέσεις μεταξύ τους. Όπως έγινε φανερό και στις προηγούμενες υποενότητες, οι σχέσεις επηρέαζαν σε μεγάλο βαθμό αυτό που ήταν επιτεύξιμο.

Σε μία συνέλευση, συντονιστής ορίστηκε ο Μ14, ένα παιδί συνεσταλμένο που δεν διέθετε βροντερή φωνή για να «βάλει σε τάξη» τους/τις υπόλοιπους/ες. Όταν παρατηρήθηκε το φαινόμενο, πολλοί/ές από τους/τις συμμαθητές/ριές του να μην τον ακούν και να μην τον σέβονται ως συντονιστή, παρενέβη ο Μ1, που στάθηκε κοντά του για να τον βοηθήσει, αυτό-οριζόμενος ως βοηθός συντονιστή.

Μ14: Παιδιά! Ησυχία για να συνεχίσουμε!

Μ5: Τι μιλάς εσύ σκατό;

β. Η δυσκολία στην ισοδυναμικότητα των σχέσεων

Αναμφίβολα, στην τάξη της έρευνας δράσης υπήρχε εγκαθιδρυμένη μία άτυπη μορφή ιεραρχίας μεταξύ των παιδιών, όπως συμβαίνει συνήθως με παιδιά προ-εφηβείας (βλ. Brown & Larson, 2009). Η διάθεση για υποτίμηση ήταν έκδηλη και πανταχού παρούσα. Σε αυτό συντελούσε και ο εσωτερικευμένος, αλλά υπαρκτός ανταγωνισμός μεταξύ τους, για το ποιο παιδί θα αποδείξει περισσότερα στον εκπαιδευτικό/ερευνητή.

M2: Γιατί να τον βοηθήσω ενώ διάβασα και να πάρει και αυτός καλό βαθμό επειδή φάνηκε ότι το ξέρει;

Ο M2 ήταν ένα παιδί με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, που αντιμετώπιζε μεγάλες δυσκολίες στη συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής του μοιράστηκε μαζί του τη βεβαιότητα ότι είναι ικανός και ότι δεν χρειάζεται να του αποδείξει τίποτα σε σχέση με τις γνώσεις του. Επέμεινε ότι ήθελε να δει τον τρόπο που μπορεί να συνεργαστεί με τους/τις άλλους/ες. Ιδιαίτερως, να δει αν μπορεί, όχι μόνο να μοιραστεί τις γνώσεις και τις ικανότητές του, αλλά να αποδεχτεί ότι οφείλει (όπως όλοι/ες) να λειτουργεί ισότιμα στις ομαδικές εργασίες. Έκτοτε άρχισε να γίνεται πιο συνεργατικός.

Το πιο σύνηθες ήταν ότι από τις τρεις (3) ομάδες εργασίας, η μία δυσκολευόταν να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις της, λόγω αδυναμίας συνεργατικού πνεύματος και κακών προϋπάρχουσων σχέσεων μεταξύ των μελών της. Στην περίπτωση αυτή, οι ισορροπίες διαταράσσονταν και η ομάδα, είτε δεν λειτουργούσε καθόλου ή στην καλύτερη περίπτωση, υπολειτουργούσε. Υπήρξε αρκετός πειραματισμός από πλευράς του εκπαιδευτικού/ερευνητή, όσον αφορά στη σύνθεση των ομάδων, ώστε να είναι ισοδύναμες και παράλληλα, τα μέλη τους να μην έχουν διαταραγμένες σχέσεις.

M11: Στις ομάδες μαλώνουμε όλο, ενώ στην αρχή συνεργαζόμαστε. Δεν θέλω να συμμετέχω.

M1: Κύριε, εσείς μας βάζατε με αυτούς να συνεργαστούμε. Δεν φταίμε εμείς αν δεν κάνουν κάτι.

Ε: Άλλο η συνεργασία μέσα σε μία ομάδα και άλλο αν συμπαθιόμαστε με όσους συνεργαζόμαστε.

Σε γενικές γραμμές, δεν άρεσε στα παιδιά να συνεργάζονται με άτομα που δεν συμπαθούν και δεν ήταν λίγα εκείνα που δεν έτρεφαν συναισθήματα συμπάθειας μεταξύ τους. Σε μερικές περιπτώσεις, το κλίμα ήταν τόσο κακό που ήταν αδύνατη η ομαδική συνύπαρξη. Ένα σχετικό περιστατικό με ιδιαίτερο ενδιαφέρον ήταν το εξής: ο εκπαιδευτικός/ερευνητής είχε πει στα παιδιά ότι όσων το γραπτό θα ψηφιζόταν ως το καλύτερό, θα είχαν διπλή ψήφο στην

επόμενη συνέλευση. Όταν πράγματι αναγνωρίστηκε το δικαίωμα αυτό στη συνέλευση, υπήρξαν αρκετές αντιδράσεις και διαπραγμάτευση γύρω από το ζήτημα. Ο μαθητής που πήρε τη διπλή ψήφο ανέφερε:

M2: Το ξέρω ότι δεν είναι πολύ δημοκρατικό να έχει κάποιος δύο ψήφους. Εφόσον όμως ο κύριος το είπε, ο κύριος βάζει τους κανόνες στην τάξη, τα βραβεία και αυτά. Τότε, νομίζω πως μπορεί να περάσει να έχει διπλούς ψήφους. Στο μέλλον δεν ξέρω αν πρέπει να το κρατήσουμε. Ο κύριος θα μας πει ή τώρα στη συνέλευση να αποφασίσουμε.

E: Συντονιστή, διαχειρίσου το ζήτημα όπως θέλεις.

M7: Ωραία, τι θέλετε να κάνουμε;

M6: Να μην υπάρχει διπλή ψήφος γράψτε.

M10: Εγώ το είπα γιατί κάποια παιδιά δεν ήξεραν τι θα προκαλέσει η διπλή ψήφος. Γι' αυτό δεν συμφωνώ. Με την αξία του νίκησε ο M2.

Για κάποιες ημέρες υπήρχε άρνηση συμμετοχής σε κάποιες ομάδες με τη δικαιολογία ότι ήταν αδύνατη η συνεργασία με συγκεκριμένα άτομα. Βέβαια, για τον M11 αυτό λειτουργούσε ως τρόπος για να μη συμμετέχει στις ομαδικές εργασίες.

Σ: Ο M1 αφηγείται το μάθημα στους M8 και M15.

M4: M11, μπορείς να ζωγραφίσεις, να κάνεις κάτι; Είσαι καλός σε αυτά.

M11: Δεν με θέλουν στην ομάδα.

E: Αν θες εσύ, όλα γίνονται.

M3: Μα κάθε φορά φεύγει.

Συνοπτικά, μέσα από την ισοδυναμικότητα ως πτυχή της ομότιμης διακυβέρνησης, μπορούν όλοι/ες να θεωρηθούν ισότιμοι/ες, αλλά και ικανοί/ες να συνεργαστούν σε ένα συλλογικό έργο ανεξαρτήτως της ικανότητάς τους. Η συνθήκη της ισοδυναμικότητας μπορεί να αφορούσε, είτε στη μάθηση και τη συνδημιουργία, είτε στη δυνατότητα συναπόφασης. Μία πρακτική προς την κατεύθυνση εφαρμογής μίας συνθήκης ισοδυναμικότητας στην τάξη ήταν ο/η βοηθός δασκάλου, ένας θεσμός δηλαδή, που συνδιαμορφώθηκε μέσα από τις προτάσεις των παιδιών. Ο/Η βοηθός δασκάλου έδινε τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να αναλάβουν μια θέση με αυξημένες ευθύνες στην οργάνωση της σχολικής τάξης. Για όσο διάστημα λειτούργησε, μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρκετά επιτυχημένο εγχείρημα. Παρ' όλα αυτά, δε μακροημέρευσε, λόγω των προϋπάρχουσων σχέσεων των παιδιών και της εσωτερικευμένης-άτυπης ιεραρχίας που υπήρχε μεταξύ τους.

4.2.4. Οι λαθρεπιβάτες/-ισσες

Κεντρική έννοια της παρούσας υποενότητας είναι αυτή του/της «λαθρεπιβάτη/ισσας» (freerider). Το πρόβλημα του/της λαθρεπιβάτη/ισσας εμφανίζεται, όταν κάποια μέλη της κοινότητας που επωφελείται από ένα αγαθό, το χρησιμοποιούν προς όφελός τους κάνοντας κατάχρηση. Με αυτόν τον τρόπο, το αγαθό μπορεί να εξαντληθεί, να υποβαθμιστεί ή/και να αχρηστευθεί. Για τον λόγο αυτόν, στη λογική των «κοινών», τα μέλη διαπραγματεύονται τους δικούς τους κανόνες, αναθέτουν ευθύνες και δικαιώματα, και δημιουργούν συστήματα επιτήρησης για να εντοπίζουν και να τιμωρούν ή να απομακρύνουν τον/τη λαθρεπιβάτη/ισσα (Bollier & Helfrich, 2019).

Στο σχολείο η κατάχρηση που μπορεί να γίνεται από έναν/μία λαθρεπιβάτη/ισσα μπορεί να αφορά σε διάφορα ζητήματα μάθησης ή/και διακυβέρνησης, όπως το να μην (επι)τηρεί τη συνθήκη που έχει θεσπιστεί από όλα τα μέλη της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να αφορά στη μονοπώληση του χρόνου, του χώρου και της γνώσης σε βάρος των άλλων, σε δολιοφθορά μέσω της καλλιέργειας κακού κλίματος, της καταστροφής συλλογικών έργων και της άρνησης συμμετοχής στις πρακτικές μοιράσματος γνώσης και συναπόφασης.

Η έννοια του/της λαθρεπιβάτη/ισσας αναπτύχθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, όπου έγινε σαφές ότι σε μία συνθήκη των «κοινών» στη δημόσια εκπαίδευση, είναι αδύνατον να γίνεται λόγος για απομάκρυνση ενός παιδιού. Υπήρξαν παιδιά που έκαναν «ακραίες» προτάσεις στη συνέλευση.

M11: *Εγώ προτείνω να φύγει η M13 από την τάξη.*

M1: *Είναι αδιόρθωτη. Συμφωνώ.*

E: *Δεν μπορείτε να διώξετε κανέναν από την τάξη.*

Στην περίπτωση των «κοινών» στην εκπαίδευση, δεν υπάρχουν μέλη από έναν συνεταιρισμό ή ένα συλλογικό εγχείρημα που συνδιαχειρίζονται έναν κοινό πόρο. Υπάρχουν παιδιά που είναι υποχρεωμένα να βρίσκονται, συχνά, παρά τη θέλησή τους σε μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική δομή. Συνεπώς, η απομάκρυνση δεν αποτελεί λύση. Αντ' αυτού, μπορεί να προταθεί μία πιο συστηματική προσπάθεια για την εκπαίδευση του παιδιού λαθρεπιβάτη/ισσας σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο παρέχει ασφάλεια και εμπιστοσύνη ενώ προωθεί τις αξίες των «κοινών».

Κάποια παιδιά είχαν τη συνήθεια να υπερβαίνουν τα όρια και πολλές φορές να μη σέβονται τη συναπόφαση, να μη μπαίνουν σε συμβάσεις και να αμφισβητούν την εναλλακτική πραγματικότητα του εγχειρήματος. Πιθανώς αυτή η στάση οφειλόταν στην πρότερη εμπειρία τους από την εκπαιδευτική τους διαδρομή.

M10: Ψηφίστε ό,τι θέλετε. Εμένα δεν με νοιάζει. Δεν πρόκειται να τηρήσω τίποτα. Θα κάνω φασαρία όποτε εγώ γουστάρω!

Μερικά από τα παιδιά λειτούργησαν ως λαθρεπιβάτες/ισσες, μη σεβόμενα τον κοινό πόρο, δηλαδή τον χώρο και τον χρόνο συνύπαρξης μαθητών-τριών και εκπαιδευτικού/ερευνητή στη σχολική τάξη. Πολλές φορές επιζητούσαν οριοθέτηση της συμπεριφοράς τους, διότι δεν τους ήταν εύκολο να διαχειριστούν υπεύθυνα την ελευθερία που τους παρέχόταν. Το απόσπασμα που ακολουθεί προέρχεται από μία συνέλευση που υπήρξε αναστάτωση.

Ε: Έχετε διάθεση να συνεχίσουμε; Εσείς είστε υπεύθυνοι να συντονιστείτε στη συνέλευση. Όχι εγώ. Το κάνω πιο αυστηρό. Μακάρι να μπορούσα να το κάνω πιο χαλαρό τύπου «ελάτε να τα πούμε», αλλά βλέπετε ότι δεν γίνεται. Άμα ξεκινήσει ο ένας μετά δεν σταματάει, κατηγορείτε τους άλλους και γίνεται μπάχαλο. Μακάρι να μπορούσα να το κάνω πιο χαλαρό μαζί σας.

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής έδειχνε σε κάθε περίπτωση την έμπρακτη εμπιστοσύνη του στα παιδιά και για τον λόγο αυτό, μεταβίβαζε σε αυτά την ευθύνη της συνέλευσης. Δεν υπήρχε όμως η ανταπόκριση στον βαθμό που περίμενε και αναγκαζόταν να προχωρήσει σε αυστηρές οριοθετήσεις προκειμένου να προστατευτεί η διαδικασία της συνέλευσης.

Στην ενότητα αυτή, καταδεικνύεται ότι τα παιδιά από τη μία, ήθελαν να λαμβάνουν αποφάσεις που τα συνέφερε, εκμεταλλευόμενα τη δημοκρατία και την ελευθερία του πλαισίου (πρώτο απόσπασμα) και από την άλλη, προσπαθούσαν να λαμβάνουν (και) αποφάσεις που θα καθιστούσαν πιο λειτουργική την τάξη (δεύτερο απόσπασμα). Κατά τη διάρκεια μίας συνέλευσης υπήρξε ένταση μεταξύ κάποιων παιδιών, με το ένα από αυτά να κάνει την εξής διαπίστωση:

M7: Δεν υπάρχει περίπτωση να τηρήσουμε αυτό που πάτε να ψηφίσετε, παιδιά. Είναι απαράδεκτο.

Παρ' όλες τις συζητήσεις που έλαβαν χώρα, όσο κι αν εκπαιδεύτηκαν, φαίνεται ότι αυτά που είχαν βιώσει και εσωτερικεύσει από τα προηγούμενα χρόνια φοίτησης στο σχολείο, ήταν

ισχυρότερα από τη σχέση που αναπτύχθηκε. Όπως ανέφερε μία μαθήτρια, όταν δεν πήγε καλά μία εφαρμογή που αφορούσε στη συνδιαχείριση:

M6: Δεν είμαστε για τίποτα ικανοί σε αυτό το τμήμα. Όλα τα διαλύουμε.

Παρακάτω, ακολουθούν τρία (3) παραδείγματα, στα οποία τα παιδιά προσπάθησαν να συνδιαχειριστούν συμπεριφορές καταπάτησης και περιστατικά που τέθηκαν υπό διαπραγμάτευση σε συνελεύσεις. Το πρώτο παράδειγμα διαχείρισης συμπεριφορών καταπάτησης αφορούσε σε ένα παιχνίδι που θεωρήθηκε ενοχλητικό από κάποια παιδιά. Μερικά από αυτά το είχαν παρακάνει με το bottle flip, μία μόδα από την πλατφόρμα δημιουργίας και κοινοποίησης βίντεο μικρής διάρκειας «Tik-Tok». Στο παιχνίδι αυτό, ο παίκτης/ρια προσπαθεί να αναποδογυρίσει ένα μπουκάλι μέχρι να προσγειωθεί όρθιο. Κάποια από τα παιδιά, λοιπόν, έθεσαν ως θέμα στη συνέλευση να σταματήσει να παίζεται αυτό το παιχνίδι στην τάξη, διότι προκαλούσε φασαρία και τα αποσπούσε από το μάθημα.

M10: Να ψηφίσουμε να μπορούμε να κάνουμε έτσι (πετάει το μπουκάλι ψηλά για να δείξει ότι θέλει να επιτρέψει το bottle flip).

M7: Διαφωνώ. Αν κάνεις έτσι έστω (μισό bottle flip) δείχνεις ότι δεν προσέχεις στο μάθημα.

Η πρόταση για κατάργηση του bottle-flip εγκρίθηκε από την πλειοψηφία των παιδιών και αποτέλεσε ένα θετικό δείγμα τήρησης και επιτήρησης μίας συλλογικής συναπόφασης.

Σε άλλες αποφάσεις, παρατηρήθηκε εκμετάλλευση της ομότιμης διακυβέρνησης, όπως καθίσταται σαφές από το δεύτερο και το τρίτο παράδειγμα. Το ένα αφορά στα χαρτόνια και το άλλο στις σαΐτες. Σχετικά με τα χαρτόνια, τα παιδιά τα τύλιγαν και τα χρησιμοποιούσαν σαν σπαθιά, ώστε να παίζουν ξιφομαχίες.

M7: Κάποια παιδιά παίρνουνε χαρτόνια και κάνουν πως παίζουνε ξιφομαχία. Κάτι να γίνει για αυτό. Όποιος το κάνει...

M1: Μερικούς τους αρέσει να παίζουν με τα χαρτόνια, σαν ξιφομαχία, να τα περιορίσουμε, να μην κάνουμε θόρυβο και τσιρίζουμε, αλλά να κάνουμε κάτι με τα χαρτόνια, να παίξουμε λίγο.

M1: Εγώ λέω να παίξουμε με τα χαρτόνια, αλλά να μην κάνουμε φασαρία. Μια χαρά παιχνίδι είναι.

M11: Ποιος θέλει να συνεχίσουμε να παλεύουμε με χαρτόνια χωρίς φασαρία;

E: Να γνωρίζετε ότι εφόσον παίρνετε μία τέτοια απόφαση δεν θα έχουμε χαρτόνια για να χρησιμοποιήσουμε.

Τα παιδιά ψήφισαν να μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν σαν σπαθιά και ο εκπαιδευτικός/ερευνητής έδωσε τη συγκατάθεσή του στην απόφασή τους. Τη σεβάστηκε και δεν τους απέτρεψε από το να το κάνουν. Το αποτέλεσμα ήταν να αχρηστευθεί όλο το υλικό που ήταν διαθέσιμο για χειροτεχνίες. Την επόμενη μέρα, αφού δεν είχε μείνει χαρτόνι, τους ρώτησε:

Ε: Σας πειράζει τώρα που δεν θα ξαναέχουμε χαρτόνια και υλικό να κάνουμε εργασίες για το υπόλοιπο της χρονιάς;

M11: Ίσως φερθήκαμε παρορμητικά, κύριε.

Σε μία άλλη συνέλευση τέθηκε το ζήτημα με τις σαΐτες. Ο M11 αδιαφορούσε αρκετά συχνά για τους κανόνες, που είχαν συνδιαμορφωθεί και με δική του σύμφωνη γνώμη και συμμετοχή. Σε μία διαδικασία συναπόφασης μία ομάδα παιδιών προσπαθούσε συγκαλυμμένα, να επιτύχει ομοφωνία υπέρ της απόφασής της να πετά αεροπλανάκια χωρίς επιπτώσεις.

M11: Όπως τα χαρτόνια και οι σαΐτες. Πετάμε σαΐτες με ησυχία...

M10: Όχι μέσα στο μάθημα.

M1 & M6: Τι εννοείς «με ησυχία»;

M11: Δηλαδή χωρίς να φωνάζουμε «ωωωωωω».

M7: Σε μια βδομάδα όλοι θα πετάνε και θα λένε ότι το ψηφίσαμε στη συνέλευση.

M11: Εγώ λέω να ψηφίσουμε να πετάμε περιορισμένες. Να μην κάνουμε φασαρία...

Ε: Να ξεκαθαρίσουμε κάτι. Αν μπω μέσα και δω ότι πετάτε σαΐτες πώς θα καταλάβω αν είναι περιορισμένες; Και τότε θα θεωρήσω ότι είναι; Είναι σαν να λέτε ότι επιτρέπεται. Είναι σαν να λέτε... επιτρέπεται το ξύλο, αλλά όχι ο ξυλοδαρμός.

M7: Αυτό κύριε. Να τις κόψουμε.

52, Ε: Ή τις επιτρέπουμε εντελώς ή τις κόβουμε.

M10: Από αύριο, όχι από σήμερα...

Η συνδιαχείριση του ζητήματος των λαθρεπιβατών/ισσών από τα παιδιά γινόταν μέσα από την απόδοση ποινών μεταξύ τους. Τα παιδιά προτιμούσαν τις ποινές που «ταλαιπωρούν» το σώμα και το πνεύμα. Κοιλιακοί, κάμψεις, παπαγαλία και αντιγραφή.

M2: Πρέπει να τους βάζουμε πολλά push-ups, για να κουραστούν. (...) Πρέπει κάνουν πάνω απο 30 να είναι ίση η πρόκληση φασαρίας ή της χαζομάρας που έκαναν με τον πόνο που νιώθουν μετά.

Παρακάτω, το πρώτο παράδειγμα αφορά στη διαπραγμάτευση μίας συναπόφασης μεταξύ των παιδιών σχετικά με τις ποινές που θα κυρώνονταν στα ίδια. Ο Μ10 έθεσε την πρόταση να μπει μία συγκεκριμένη αυστηρή ποινή.

Μ10: Ναι, εγώ το ψηφίζω. Θα κάνω κοιλιακούς για τιμωρία.

Αλλά, όταν ο ίδιος μαθητής κάποια στιγμή παραβίασε τον κανόνα, δεν είχε την ίδια διάθεση να λάβει την ποινή αυτή.

Μ10: Δεν είπα ποτέ ότι θέλω κοιλιακούς. Από τους τόσους κοιλιακούς που έκανα με πονάει εδώ μέσα (δείχνει την πλάτη του).

Μ4: Το είπε μόνος του, δεν του αρέσει που έχει τιμωρία.

Ωστόσο, το μοτίβο που παρατηρήθηκε στις συμπεριφορές τους ήταν η ασυνέπεια όσον αφορά στο αν τηρούν όσα αποφάσισαν, είτε αυτό αφορά σε ατομικό επίπεδο, είτε σε συλλογικό επίπεδο. Σε γενικές γραμμές, παρατηρήθηκε ασυνέπεια μεταξύ αυτών που έλεγαν κι αυτών που έκαναν. Η ελευθερία που δόθηκε μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές στα παιδιά, παρώθησε μερικά από αυτά να την εκμεταλλευτούν.

Ε: Παρακαλώ, παρακαλώ. Να τελειώσω λίγο αυτό που θέλω να πω; Μετά πείτε αυτό που θέλετε. Να κάνουμε δημοκρατικά έναν διάλογο.

Μ2: Κύριε, εδώ είναι η αναρχία.

Στο ίδιο πλαίσιο, εγέρθηκε ένα ζήτημα που έθιγε το προσωπικό συμφέρον κάποιων παιδιών με τις ποινές και μερικά παιδιά δεν τα συνέφερε ο συγκεκριμένος κανόνας που είχαν θέσει.

Μ10: Να ψηφίσουμε στην επόμενη συνέλευση να καταργηθεί αυτή η μαλακία.

Μ7: Ναι, δεν γίνεται να ψηφίζουμε για να βάζουμε τιμωρίες σε εμάς τόσο εύκολα.

Τα παιδιά ήταν σκληρά προς τον εαυτό τους. Απαιτούσαν πειθαρχία ενίοτε, αλλά εύκολα παραβίαζαν τους κανόνες.

Ε: Να το πάρει το μπουκάλι και να πάει με το μπουκάλι στον διευθυντή;

Μ10: Κύριε, εσείς να πάρετε το μπουκάλι.

Παιδιά: Για ψύλλου πήδημα να πάει στο διευθυντή τώρα. (...) Να το πάρει ο συμμαθητής.

Μ10: Αν του το πάρει ο συμμαθητής, θα παίζουνε ξύλο ξέρω γω

Είναι φανερή η σκληρότητα των ποινών που πρότειναν για την παραβίαση των κανόνων τους.

M10: *Θέλω η σκληρότητα της τιμωρίας να ρυθμίζεται ανάλογα με τα πόσα κάνουν οι άλλοι.*

M2: *Γι' αυτό είπα να κάνουν περισσότερα push-ups.*

M8: *Να βάζουμε push-ups ή κουλιακούς;*

M1: *Θυμάμαι ότι οποίος έκανε βλακείες στη Γ' δημοτικού καθόταν στο παγκάκι. Να το κάνουμε, αν φας 2 παρατηρήσεις... παγκάκι. Για ένα διάλειμμα. Μια παρατήρηση, ένα διάλειμμα.*

Επίσης, απαιτούσαν αυστηρότητα και από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή, τον οποίον πολύ συχνά προέτρεπαν να επιδείξει την εξουσία του προκειμένου να τεθούν όρια και να επιβληθούν παραδειγματικές τιμωρίες. Αυτή η νοοτροπία ήταν επίσης ενδεικτική του τρόπου που είχαν συνηθίσει να λύνονται τα προβλήματα. Στις προτάσεις τους για το είδος της ποινής, συμπεριέλαβαν την απώλεια του δικαιώματος των τιμωρημένων παιδιών στο διάλειμμα, τον περιορισμό τους στο παγκάκι του σχολικού αυλόγυρου, την παραπομπή τους στον διευθυντή, την κλήση των γονέων τους, ακόμη και την άσκηση σωματικής βίας από τους δασκάλους/ες.

M4: *Εγώ προτείνω να πάρουμε ακραία μέτρα με όσα συμβαίνουν τελευταία.*

E: *Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι θα τηρηθεί ησυχία και η μάσκα στον μεγαλύτερο βαθμό;*

M4: *Να βάλουμε κάμερες, να έρχεται ο διευθυντής κάθε δυο λεπτά.*

M1: *Να πηγαίνουμε τιμωρία παγκάκι.*

M8: *Με το να πάει κάποιος στο παγκάκι, δεν θα γίνει τίποτα.*

M2: *Ναι, αλλά είναι τιμωρίες που μας έβαζαν τα παλιά χρόνια.*

M3: *Μα δεν υπάρχει πλέον παγκάκι.*

M2: *Τότε να μας πάει στον διευθυντή. Οι τιμωρίες υπάρχουν για να βασανίζουν τα παιδιά και να τα κουράζουνε για να καταλάβουν ότι κάθε φορά θα παθαίνουν το ίδιο.*

M5: *Με το παγκάκι δεν γίνεται γιατί μας στέλνει ας πούμε ο κύριος κάτω, μας λέει να μην το ξανακάνουμε αυτό. Τότε να φέρνουν τους γονείς μας.*

M6: *Γιατί να μπλέκουμε τους γονείς μας. Τότε να μην κάνουμε.*

M2: *Τότε δεν θα υπήρχε νόημα να μας βάζουν τιμωρίες.*

M5: *Να φωνάξουμε γονείς...*

M2: *Να είμαστε ήσυχοι τότε.*

M10: *Διαφωνώ για γονείς. Διότι δεν θα την βγάλουνε καθαροί όσοι κάνουν φασαρία. Θα είναι συνέχεια εδώ.*

M9: *Ναι, αλλά θα είναι δίκαιες οι τιμωρίες.*

M2: *Ξέρεις τι θα ήταν πιο δίκαιο. Δεν θέλω να την πω μέσα στη τάξη. Ή να τρώνε ξύλο όπως τα παλιά χρόνια ή να τους τραβάτε το αυτί. Να ρίχνουν ξύλο οι εκπαιδευτικοί για δικαιοσύνη.*

Συγκεντρωτικά, φαίνεται ότι πράγματι εκμεταλλεύονταν την κατάσταση και προσπαθούσαν σταδιακά να νομιμοποιήσουν κανόνες, οι οποίοι οδηγούσαν σε αναταραχή και συγκρούσεις στην τάξη.

Αρχίζει να με τρομάζει αυτό που μου έλεγε ο διευθυντής για την τάξη μου, «Είναι πονηρό τμήμα, θα προσπαθήσουν να το εκμεταλλευτούν όλο αυτό με τη δημοκρατία που θέλεις να κάνεις».

Ενδεικτική της ανωτέρω διατύπωσης ήταν μία ειλικρινής συζήτηση σε μία συνέλευση σχετικά με κάποιες ενοχλητικές συμπεριφορές του M10. Ο M10 παραδεχόταν ότι καταπατούσε τους κανόνες της τάξης αλλά και του σχολείου, λόγω της οικειότητας που ένιωθε στο περιβάλλον.

E: *Τη συμπεριφορά που έχει στο σχολείο την έχει και σε άλλα μέρη;*

M10: *Για μένα όχι. Άλλο να είσαι σε ένα μέρος δημόσια και άλλο εδώ.*

E: *Εδώ τι συμβαίνει;*

M10: *Τους ξέρω όλους τόσα χρόνια και τους έχω σαν αδέρφια μου. Είναι σαν να είναι σπίτι μου.*

E: *Αρά, κάνεις ό,τι θέλεις.*

M10: *Ναι.*

E: *Θεωρείς ότι δείχνεις σεβασμό στους άλλους;*

M10: *Όχι.*

Έτσι, ήταν εξέχουσας σημασίας να τίθενται όρια σε κάποιες αποφάσεις που μπορούσαν να βάλουν σε κίνδυνο την ηρεμία και την ευημερία της σχολικής τάξης.

M5: *Μα πήραμε μια απόφαση στη συνέλευση. Πώς γίνεται να μας την ακυρώσετε;*

E: *Θεωρείτε ότι είστε εντάξει απέναντι μου και απέναντι στον εαυτό σας, αν ναι, να συνεχίσει να ισχύει. Αλλά ξέρετε ότι δεν είστε.*

M1: *Έχει δίκιο ο κύριος. Πρέπει να είμαστε εντάξει στις υποχρεώσεις μας. Δεν μπορούμε να απαιτούμε πράγματα χωρίς να αναλαμβάνουμε τις ευθύνες μας.*

Συνοπτικά, οι λαθρεπιβάτες/ισσες προέκυψαν μέσα από τις δυσκολίες και τις ελλείψεις που αναφέρθηκαν σε επίπεδο εμπιστοσύνης και συμπάθειας στις σχέσεις των παιδιών. Ήταν επιθυμητό όλοι/ες να σεβαστούν τους κανόνες που είχαν θεσπιστεί από τους ίδιους τους/τις

μαθητές/ριες, ώστε να μπορέσει να υπάρξει ένα πιο θετικό μαθησιακό κλίμα. Βεβαίως, κάτι τέτοιο ήταν δύσκολο, διότι υπήρχαν παιδιά που συχνά προσπαθούσαν να παρακάμπτουν τους κανόνες. Τα παιδιά ήταν σκληρά με τις ποινές που έθεταν, αρκεί να αφορούσαν άλλους. Στις περιπτώσεις που οι ίδιοι/ες παραβίαζαν τους κανόνες, δεν ήθελαν να τις εκτίσουν, γεγονός που πολύ συχνά ενέτεινε το αρνητικό κλίμα και έπληττε περαιτέρω την εμπιστοσύνη μεταξύ τους.

5. Συζήτηση

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των ευρημάτων σε σχέση με το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα που αφορά τον τρόπο μεταφοράς στοιχείων της λογικής και της ηθικής των «κοινών» στη δημόσια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η συζήτηση βασίζεται στα ερευνητικά υποερωτήματα που τέθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία.

Πώς μπορεί να μεταφερθεί η λογική των «κοινών» στην καθημερινότητα μιας σχολικής τάξης ενός δημόσιου σχολείου;

- 1) Ποια είναι η επίδρασή της στις συνήθειες της σχολικής καθημερινότητας;
- 2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδιών για τη συμμετοχή τους στο εγχείρημα;
- 3) Ποιος είναι ο τρόπος συσχέτισης μεταξύ των υποκειμένων;

5.1. Η επίδραση στις συνήθειες

«Τα «κοινά» προκύπτουν μέσω του κοινωνείν, το οποίο έχει τρεις συμβιωτικές πτυχές: Καθημερινές συνήθειες, ομότιμη διακυβέρνηση και πρόληψη μέσω των κανόνων που έχουν θεσπιστεί» (Bollier & Helfrich, 2019).

Το πρώτο ερευνητικό υποερώτημα αφορά στον τρόπο που επέδρασε το εγχείρημα στη σχολική ρουτίνα. Η λογική των «κοινών» εφαρμόστηκε στη σχολική καθημερινότητα, φέρνοντας νέες κατευθύνσεις όσον αφορά στη συνύπαρξη μεταξύ των υποκειμένων στη σχολική τάξη. Έγινε προσπάθεια οι προεγκαθιδρυμένες σχολικές συνήθειες και ρουτίνες να αλλάξουν, και να εμπλουτιστούν με στοιχεία της λογικής των «κοινών».

Η προσπάθεια αυτή ήταν προσανατολισμένη σε έναν πιο δημιουργικό τρόπο μάθησης και διακυβέρνησης ενώ είχε άμεση επίδραση στα παιδιά. Αυτά μάθαιναν να δρουν και να προσαρμόζονται σε μία νέα ρουτίνα, στην οποία είχαν έναν ενεργητικό και υπεύθυνο ρόλο. Ουσιαστικά, κλήθηκαν από τη μία, να προσαρμοστούν σε ένα νέο (ευέλικτο) πλαίσιο ενεργητικής μάθησης και ευθυνών στη διαχείριση της τάξης, και από την άλλη, να το εξελίξουν έτσι, ώστε να είναι ωφέλιμο για όλα τα μέλη της ανεξαιρέτως.

Η μετατόπιση της ευθύνης από τον/την εκπαιδευτικό στα παιδιά για θέματα εκπαίδευσης/μάθησης και διακυβέρνησης της σχολικής τάξης ήταν πέρα από τα όσα είχαν συνηθίσει μέσα από μία μακρά εμπειρία σχολειοποίησης. Η σχολειοποίηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μία επιβαλλόμενη συνήθεια, που απορρέει από μια ασυνείδητη εσωτερίκευση

εμπειριών. Σε αυτό το σημείο, η έννοια του habitus κρίνεται σημαντική (βλ. Bourdieu, 1991). Ο Bourdieu στο σύγγραμμά του 'Outline of a theory and Practice' μίλησε για το «*όραμα της ορχήστρας χωρίς μαέστρο*» και της ρύθμισης χωρίς (προσυμφωνημένους) κανόνες, που συντονίζονται και ενσωματώνονται στις πρακτικές και τις πολιτιστικές παραμέτρους του περιβάλλοντος της σχολικής αίθουσας (Lave & Wenger, 1991). Τα παιδιά με την ιδιότητα των μαθητών/ριών, μέσα από τη συσσωρευμένη σχολική εμπειρία γνωρίζουν τη φύση του ρόλου τους ανεξάρτητα από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η δυσκολία των παιδιών της Α' Δημοτικού να παραμείνουν καθήμενα στη θέση τους (LoCasale-Crouch, 2020).

Έτσι, η δράση των υποκειμένων γίνεται ορατή ως «*ενορχηστρωμένος αυτοσχεδιασμός κοινών διαθέσεων*» (Bourdieu, 1991). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bourdieu και Passeron (2014: 12) «*η καθεστηκυία κοινωνική τάξη διασφαλίζεται από την επιβολή μίας νοητικής τάξης, που επιτυγχάνεται μέσω μίας εργασίας εγχάραξης στα σώματα και στους εγκεφάλους, κυρίως, αλλά όχι μόνο, μέσω του σχολείου*»

Οι ρουτίνες έχουν μια εσωτερική δυναμική, που ανακυκλώνεται σε έναν κύκλο ενεργειών όπου δρουν οι άνθρωποι και συμπεριλαμβάνει τις ιδέες/ιδανικά τους σε σχέση με αυτές τις ενέργειες, τα σχέδια που κάνουν για να θέσουν σε εφαρμογή αυτές τις ιδέες/ιδανικά και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις ενέργειες αυτές (Feldman & Pentland, 2022). Ο κύκλος παρέχει τη δυνατότητα τόσο για επίπονα, όσο και για αναδυόμενα επιτεύγματα, καθώς οι άνθρωποι αναλαμβάνουν διαφορετικές δράσεις, δημιουργούν και αναδημιουργούν συνδέσεις κατά τη διάρκεια της ενεργοποίησης πολλαπλών επαναλήψεων μιας ρουτίνας (Feldman & Orlikowski, 2011).

Μία τέτοια σχολική ρουτίνα αναδύεται από την κριτική του Paulo Freire (2006) έναντι της συμβατικής μορφής εκπαίδευσης, την οποία παρομοιάζει με τη λογική της κατάθεσης χρημάτων. Συγκεκριμένα, όπως καταθέτει κανείς χρήματα σε έναν τραπεζικό λογαριασμό, έτσι και ο/η εκπαιδευτικός καταθέτει κομμάτια πληροφοριών ή γνώσεων στο μυαλό των παιδιών, τα οποία θεωρούνται κενά δοχεία ή/και αδαή. Τα παιδιά αξιολογούνται στο πόσο καλά μπορούν να αναπαράγουν και να απομνημονεύσουν τις πληροφορίες που κατατέθηκαν, δηλαδή, στην αποστήθιση και το αναμάσημα των πληροφοριών, χωρίς να συμμετέχουν ενεργά σε κριτική διαπραγμάτευση ή αμφισβήτησή τους.

Η τραπεζική αντίληψη στην εκπαίδευση έγινε φανερή και στη σχολική καθημερινότητα της παρούσας έρευνας δράσης. Η μεταβίβαση της γνώσης αποκλειστικά από τον/την εκπαιδευτικό, μετέπειτα η απομνημόνευση και τέλος η απόδειξη της γνώσης στον/στην εκπαιδευτικό ήταν αναπόσπαστα κομμάτια του πρότερου σχολικού βίου των μαθητών/ριών μου.

Σε αυτό το σημείο, είναι χρήσιμες –και αρκετά σχετικές με το χτίσιμο νέων ρουτινών στην εκπαίδευση– οι έννοιες της εδαφικοποίησης, της αποεδαφικοποίησης και της επανεδαφικοποίησης των Deleuze και Guattari (βλ. Bazzul & Kayumova, 2016). Το πόσο εδαφικοποιημένο είναι κάτι, όπως μια κοινότητα, ένα σχολείο, μια οργάνωση κ.ά., αναφέρεται στο πόσο προστατευμένα, αστυνομοκρατούμενα και πειθαρχημένα είναι τα σύνορά του. Η σχολική τάξη με την οποία έγινε η έρευνα δράσης, μπορεί να χαρακτηριστεί ως εδαφικοποιημένη λόγω των πειθαρχικών ορίων, της σχολειοποιημένης ταυτότητας και των συμβατικών πρακτικών που προϋπήρχαν.

Η ιδρυματική έκφραση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου δημιουργεί προβλεψιμότητα στον χώρο και στον χρόνο (Bernstein, 2015). Το ζήτημα, που παρέμενε πάντα παρόν και επίκαιρο ήταν το πώς μπορεί να υπάρξει παρέμβαση στην «κανονικοποιημένη» ρουτίνα του δημόσιου σχολείου.

Ουσιαστικά, αξιοποιήθηκε μία λογική ασύμβατη με όσα είχαν συνηθίσει τα παιδιά. Έγινε προσπάθεια για την αλλαγή της ρουτίνας και του προεγκαθιδρυμένου πλαισίου μάθησης. Για τον λόγο αυτό, μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών επιχειρήθηκε η αποεδαφικοποίηση και η επανεδαφικοποίηση.

Η αποεδαφικοποίηση αναφέρεται στην αποσύνθεση και την αποδιάρθρωση των πρακτικών, αλλά και στην αποδυνάμωση των παραδοσιακών συνόρων. Επίσης, η επανεδαφικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία οι πρακτικές οικειοποιούνται εκ νέου και επαναπροσδιορίζονται. Με αυτόν τον τρόπο, «αφήνονται» περισσότερα περιθώρια για δράση από τα υποκείμενα που συμμετέχουν στο εκάστοτε πλαίσιο, αλλά και δυνατότητα δημιουργίας μίας νέας πραγματικότητας.

Ένα παράδειγμα αποεδαφικοποίησης αποτελεί η Εικόνα 9 (βλ. 4.1.6.α), όπου σχηματοποιείται η προσπάθεια του εκπαιδευτικού/ερευνητή να συζητήσει με τους/τις μαθητές/ριες τον συμβατικό τρόπο εκπαίδευσης (εδαφικοποιημένο) και παράλληλα να

αναδείξει έναν εναλλακτικό μοντέλο (αποεδαφικοποίηση). Το κομμάτι της εφαρμογής του «μαθαίνω – δημιουργώ – μοιράζομαι» μπορεί να ληφθεί υπόψη ως ένας τρόπος επανεδαφικοποίησης της εκπαίδευσης.

Παρακάτω, οι συνήθειες και οι ρουτίνες εξετάζονται σε σχέση με τη συνεργασία, την ευθύνη και τους ρόλους.

5.1.1. Συνεργασία

Χρειάστηκε αρκετή δουλειά και προσήλωση στον στόχο, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι/ες να μάθουν να συντονίζονται και να αλληλοβοηθούνται χωρίς να εξαρτώνται από τον/την εκπαιδευτικό. Τα παιδιά έκαναν προσπάθεια να συνεργαστούν, όμως, κατά κύριο λόγο, αυτό γινόταν, όταν ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ήταν παρών και επέβλεπε την κατάσταση (επιτηρήσιμη συνεργασία). Αργότερα, η συνεργασία μεταξύ τους γινόταν χωρίς τη συνεχή επίβλεψή του, διότι είχε γίνει σταδιακά μία νέα συνήθεια.

Γενικότερα, τα παιδιά είχαν αντιληφθεί ότι το ζητούμενο ήταν να συμμετέχουν, να συνεργάζονται και να αλληλοβοηθούνται, παρά να αποδεικνύουν τη γνώση τους. Κάπως έτσι, άρχισε να διαμορφώνεται ένα *habitus* αλληλεγγύης, κατά το οποίο όφειλαν να κάνουν όλα τα παραπάνω αυτομάτως, χωρίς να χρειάζεται η υπενθύμιση ή η παρακίνηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού/ερευνητή.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ήταν διαφορετικός ο λόγος που ωθούσε τους/τις μαθητές/ριες να μπουν σε διαδικασία συνεργασίας. Συγκεκριμένα, ο λόγος αυτός συνδεόταν κυρίως, με εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι η απόδειξης μέσω της συμμόρφωσης, προκειμένου να κερδίσουν την εύνοια του εκπαιδευτικού/ερευνητή (βλ. Forster-Heinzer, Nagel, & Biedermann, 2019). Η ανταπόκρισή των παιδιών δεν συνδεόταν απαραίτητως με την κατανόηση και την ουσιαστική μάθηση, αλλά με κοινωνικές προσδοκίες και ρόλους. Αν οι προσδοκίες ικανοποιούνταν, ήταν πιθανό να ακολουθήσει η αναγνώριση και η ανταμοιβή. Αν αντιθέτως, δεν ικανοποιούνται, ήταν πιθανό να ακολουθήσει η απόρριψη, η τιμωρία ή ακόμη και η επιβολή κυρώσεων. Όσο καλύτερα οι μαθητές/ριες προσαρμόζονταν στις προσδοκίες και τις ιδέες των εκπαιδευτικών, τόσο καλύτερα θα ήταν σε θέση να καμουφλάρονται, ανταποκρινόμενοι/ες και στα δύο προγράμματα σπουδών, επίσημο και κρυφό (Niederbacher & Zimmermann, 2011 στο Forster-Heinzer κ.ά., 2019).

Αυτό δεν μπορεί να ιδωθεί απαραίτητα ως κάτι αρνητικό. Η εμπλοκή σε μία διαδικασία που κάνει τον/την συμμετέχοντα/ουσα να νιώθει σημαντικός/η μπορεί να ενδυναμώσει τη δέσμευση του, μετατρέποντας ένα εξωτερικό κίνητρο –δράση με στόχο την εύνοια του/της εκπαιδευτικού– σε εσωτερικό κίνητρο –δράση με στόχο την εσωτερική ικανοποίηση (Rigby, 2014). Επομένως, τα εξωτερικά κίνητρα δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως άνευ ουσίας.

Τα παιδιά γνωρίζουν και κατανοούν ότι το να παρουσιάζονται σύμφωνα με τις προσδοκίες και τα πρότυπα συνδέεται με μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας στο σχολείο (Reichenbach, 2020). Οι μαθήτριες/ές της παρούσας έρευνας δράσης γνώριζαν ότι στο σχολείο όφειλαν να ακολουθούν αυτό που τους ζητείται από τον/την εκπαιδευτικό. Έτσι, συνέχισαν στην ίδια λογική της απόδειξης, όχι για να αποδείξουν ότι γνωρίζουν ή ότι προετοιμάστηκαν από το σπίτι, αλλά για να αποδείξουν ότι συμμετέχουν, συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται. Δηλαδή, προσπάθησαν να «εναρμονιστούν» με τις επιθυμίες του εκπαιδευτικού/ερευνητή, όσον αφορά τον τρόπο μάθησης. Εν συντομία, η απόδειξη απόκτησης της γνώσης δεν εξαλείφθηκε, αλλά μετουσιώθηκε σε απόδειξη συμμετοχής, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας.

5.1.2. Ευθύνη

Σκοπός της έρευνας δράσης ήταν να υπάρξει μοίρασμα της ευθύνης σε όλους/ες. Τα παιδιά αντιμετωπίστηκαν ως ενεργά δρώντα υποκείμενα, ικανά να συνδιαχειριστούν τη γνώση αλλά και τους κανόνες της σχολικής τάξης. Το γεγονός αυτό σήμαινε ότι χρειάζονταν εκπαίδευση προς αυτή την κατεύθυνση. Η αλλαγή της εικόνας και της αντίληψης που είχαν για την εκπαίδευση δεν ήταν εύκολο εγχείρημα (βλ. επόμενη ενότητα). Όπως έγινε σαφές παραπάνω, τα παιδιά απέκτησαν την ευθύνη για τη μεταβίβαση πληροφορίας και τη μάθηση των άλλων, ακόμη κι αν ήταν για λόγους αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή.

Ο καθημερινός ενεργητικός τρόπος εργασίας έκανε τα παιδιά να προσέχουν το ένα το άλλο σε ζητήματα που αφορούσαν στην προετοιμασία τους για το μάθημα της ημέρας (γνώση) αλλά και την επιτήρηση της εφαρμογής των κανόνων που συναποφασίστηκαν (διακυβέρνηση). Η ενεργοποίηση αυτή και το άνοιγμα προς τη συμπερίληψη μέσω της αλληλοβοήθειας μπορεί να αποτιμηθεί θετικά.

Στη βιβλιογραφία, πέρα από εναλλακτικά σχολεία όπως το Summerhill και το Sudbury (βλ. Mendus, 2021), σπανίως συναντώνται παραδείγματα αυτονομίας στη διακυβέρνηση της

σχολικής τάξης/σχολείου. Κατά κύριο λόγο, στα δημόσια σχολεία η αυτονομία και ο μαθητο-κεντρισμός εκφράζονται στο κομμάτι της οργάνωσης της μάθησης (Yan, 2012).

Παρ' όλο που το πλαίσιο ολοπτισμού που τέθηκε στη σχολική τάξη της έρευνας δράσης ήταν κάτι που άρεσε στα παιδιά, δεν έδειχναν να νιώθουν ασφάλεια σε αυτό το άγνωστο για τα ίδια πλαίσιο μάθησης και διακυβέρνησης. Μάλιστα ο ολοπτισμός και η συλλογική επιτήρηση μίας απόφασης, που προέρχονται από το πεδίο των περιβαλλοντικών «κοινών», είναι μη συνηθισμένα στον χώρο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι σχετικές ευθύνες ανήκουν στον/στην εκπαιδευτικό.

Ο ολοπτισμός έφερε στα παιδιά αντιδράσεις και προκάλεσε παρεξηγήσεις, ιδίως, γύρω από τι σημαίνει η «επιτήρηση μίας απόφασης». Λόγω της σύγχυσης αυτής, οι μαθητές/ριες άρχισαν να παρομοιάζουν τον εαυτό τους με αστυνομικούς ή/και καταδότες. Μετά από κάποιο σημείο εξέφρασαν την επιθυμία να επιστρέψουν τις ευθύνες στον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Με λίγα λόγια, έπαψαν να ακολουθούν το τι τους αρέσει ως τρόπο μάθησης και διακυβέρνησης, και αντί αυτού προτίμησαν να νιώθουν ασφάλεια σε αυτό που γνωρίζουν ως θεσμική αλήθεια.

Τα παιδιά δυσκολεύονταν να απονείμουν δικαιοσύνη, διότι δεν είχαν κάποια (πρότερη) δικαιοδοσία να το κάνουν. Αυτό συνέβη, διότι ο/η εκπαιδευτικός ήταν πάντοτε αυτός/ή που έχει τη νομιμότητα να ορίσει τι θα γίνεται μέσα στην τάξη. Η βαθύτερη δικαιοδοσία σε σχέση με την ευθύνη στο σχολείο φαίνεται να γίνεται βάσει θεσπισμένου ρόλου, κι όχι βάσει ενός προσωρινού τρόπου λειτουργίας. Οι κανόνες της σχολικής τάξης της έρευνας δράσης δεν μπορούσαν να έχουν μακρά ισχύ, επειδή υπερίσχυαν η νομοθεσία και οι κυρίαρχες νόρμες του σχολείου.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονταν ότι αναλάμβαναν τον ρόλο ενός/μιας «ηγέτη/ιδας χωρίς δικαιοδοσία», καθώς συνειδητοποιούσαν ότι επιφορτίζονταν με ευθύνες και καλούνταν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες (βλ. Hajisoteriou & Sorkos, 2022). Αυτό σήμαινε ότι, ακόμη κι αν είχε συμφωνηθεί από κοινού ότι έχουν την ευθύνη, στην πραγματικότητα, τυπικά η ευθύνη ήταν πάντοτε στον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Οι αρμοδιότητες του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/ριών είναι εκ των προτέρων προσδιορισμένες και δεν φαίνεται να επιδέχονται αλλαγές, χωρίς να υπάρξουν τροποποιήσεις στη νομοθεσία ή/και στη γενικότερη σχολική κουλτούρα. Εν ολίγοις, οι συνήθειες που προάχθηκαν σε σχέση με τις ευθύνες είχαν

σημαντική επίδραση, αλλά όχι τέτοια, ώστε να καταστήσουν τη συνύπαρξή παιδιών-εκπαιδευτικού/ερευνητή πιο ευχάριστη. Περισσότερα, συζητούνται στην επόμενη ενότητα που αφορά στους ρόλους.

5.1.3. Ρόλοι

Στο σχολικό πλαίσιο υπήρχε ένα προεγκαθιδρυμένο μοντέλο παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών. Σε κάθε παιδαγωγική σχέση ο/η μεταδότης/ρια μαθαίνει να είναι μεταδότης/ρια και ο/η δέκτης/ρια μαθαίνει να είναι δέκτης/ρια (Bernstein, 2015). Η διαδικασία εκμάθησης του πώς να είναι κάποιος/α μεταδότης/ρια, συνεπάγεται την πρόσληψη κανόνων κοινωνικής τάξης, ήθους και διαγωγής που έχουν γίνει προϋπόθεση και κριτήριο για την αρμόζουσα συμπεριφορά στην παιδαγωγική σχέση (Bernstein, 2015).

Ήταν σημαντικό μέσα από μία εκπαίδευση των «κοινών» να υπάρξει «απεξάρτηση» των παιδιών από την ταυτότητά τους ως δέκτες/ριες με τα συμβατικά χαρακτηριστικά που τη συνοδεύουν. Για να αλλάξει ο ρόλος των μαθητών/ριών έπρεπε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής να αλλάξει πρωτίστως τον δικό του ρόλο. Για τον Illich (1971), το σχολείο απομακρύνει την εκπαίδευση από τη σφαίρα του κοινού, καθιστώντας τους/τις μαθητές/ριες εξαρτημένους/ες από τον δάσκαλο ως «ιερέα», «προφήτη» ή «πάστορα». Έτσι, μεταξύ άλλων, στο παρόν εγχείρημα προτιμήθηκε το πρότυπο του «αδαούς δασκάλου» του Rancière (2008), δηλαδή ενός εκπαιδευτικού που χειραφετεί, βάζοντας τη διαδικασία της μάθησης σε κίνηση, αντί ο ίδιος να μεταβιβάζει την πληροφορία.

Στη σχολική καθημερινότητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού/ερευνητή ήταν συντονιστικός, να εμπυχωτικός και παρωθητικός, ώστε οι μαθητές/ριες να συμμετέχουν ενεργητικά στις συλλογικές προσπάθειες για μάθηση και διακυβέρνηση της τάξης. Κατά τη διάρκεια την έρευνας δράσης, έγινε προσπάθεια ο τρόπος δραστηριοποίησης των παιδιών να διαφέρει από τον θεσμοθετημένο και καθιερωμένο τρόπο δράσης. Η προσπάθεια αυτή εκφράστηκε α) διδακτικά (τρόπος διδασκαλίας), β) πειθαρχικά (τρόπος αυτορρύθμισης) γ) χωρικά (εστίαση και ελευθερία) και δ) χρονικά (διδακτικός χρόνος).

α) Ο τρόπος διδασκαλίας έφερνε συχνά προβληματισμούς στα παιδιά σχετικά με τους ρόλους. Τα ίδια είχαν μάθει να απομνημονεύουν και να «αναμασούν» πληροφορίες με σκοπό την απόδειξη στον/στην εκπαιδευτικό. Λόγω των πρακτικών της ομότιμης μάθησης και της συνδημιουργίας της γνώσης, τα παιδιά ήταν όλη την ώρα σε εγρήγορση, διότι

συνεχώς είχαν κάτι να μοιραστούν, να επικοινωνήσουν και να δημιουργήσουν. Η συνεχής ενεργητική μορφή μάθησης έφερνε συζητήσεις και ερωτήματα –από παιδιά και γονείς– σχετικά με το αν θα έπρεπε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής να «διδάσκει» περισσότερο (με την έννοια της μεταβίβασης πληροφοριών).

β) Μία ενεργητική μορφή υπήρχε και στον τρόπο πειθάρχησης και διακυβέρνησης. Η συνδιαμόρφωση κανόνων και η συναπόφαση μέσω των συνελεύσεων, παρά τις όποιες δυσκολίες στη διαδικασία, είχε θετικό πρόσημο όσον αφορά στο χτίσιμο ενός πλαισίου με τα παιδιά. Παρ' όλα αυτά, όσο κι αν υπήρχε ενθουσιασμός τον πρώτο καιρό, οι παιδαγωγικές πρακτικές της ομότιμης υπευθυνότητας, του ομότιμου διαλόγου και των συνελεύσεων έφεραν αντιδράσεις από τα παιδιά. Υπήρχαν δυσκολίες στην (επι)τήρηση των κανόνων και το φαινόμενο της καταπάτησης ήταν έντονο. Η αυτορρύθμιση χωρίς τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού/ερευνητή φάνηκε ανέφικτη σε μεγάλο βαθμό, ώστε να λειτουργήσει για αρκετό καιρό, τουλάχιστον στο παρόν πλαίσιο με τις υπάρχουσες συνθήκες. Τα παιδιά δυσκολεύονταν να αντιληφθούν ότι συνεισφέρουν στη φροντίδα της τήρησης του πλαισίου και αντιδρούσαν σε αυτό.

γ) Τα χωρικά ζητήματα αφορούσαν κυρίως δύο ζητήματα: το πού εστίαζαν τα παιδιά το βλέμμα τους και το πώς διαχειρίζονταν τα ζητήματα που αφορούσαν στον χώρο που τους δινόταν. Το ζήτημα αλλαγής της εστίασής τους από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή στα υπόλοιπα παιδιά, είτε αφορούσε στη μάθηση, είτε στη διακυβέρνηση. Τα παιδιά είχαν μάθει να στρέφουν το βλέμμα τους στον εκπαιδευτικό (εδώ, στον ερευνητή). Γνώριζαν ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα τους βοηθήσει, θα τους δώσει μία έτοιμη λύση, αλλά και αυτός που θα συμφωνήσει/διαφωνήσει με κάποια πρότασή τους (λ.χ. στη συνέλευση). Υπήρξε αρκετή προσπάθεια προς την αντίθετη κατεύθυνση, αλλά χρειαζόταν συνεχή υπενθύμιση. Ορισμένοι θεωρούν ότι η αυτονομία των μαθητών/ριών στην τάξη σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει όλο τον έλεγχο στα παιδιά (βλ. Yasmin, κ.ά, 2017). Για να συμβεί κάτι τέτοιο, πρέπει να έχει αναπτυχθεί εμπιστοσύνη αλλά και ένας υπεύθυνος τρόπος ελευθερίας. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε αυτό (Yan, 2012). Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής διαπίστωσε ότι τα παιδιά της έρευνας δράσης αντιμετώπιζαν κάποιες φορές υπεύθυνα το πλαίσιο και κάποιες άλλες φορές το εκμεταλλεύτηκαν, διότι δεν γνώριζαν πώς να διαχειριστούν κατάλληλα την εμπιστοσύνη και την εξουσία που τους είχε δοθεί. Δηλαδή, δεν υπήρχε κάποια σταθερότητα όσον αφορά στο

δίπτυχο «υπεύθυνη αντιμετώπιση» και «εκμετάλλευση πλαισίου». Αντ' αυτού υπήρχαν συνεχείς εναλλαγές διαθέσεων από τα παιδιά, αφού δεν είχαν μάθει ποτέ να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως υπεύθυνα υποκείμενα.

δ) Ο χρόνος λήφθηκε υπόψη ως κοινό, δηλαδή, έγινε μοίρασμα του χρόνου με τα παιδιά αντί να μονοπωλείται από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Σε αυτό συντέλεσε σε μεγάλο βαθμό, η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης, είτε αφορούσε στην ομότιμη μάθηση, είτε στη συνδημιουργία της γνώσης. Ο τρόπος εργασίας των παιδιών ως σύνολο μέσα από το μοίρασμα μπορεί να απαιτούσε περισσότερο χρόνο, αλλά αυτού του τύπου η επιβράδυνση έδινε τη δυνατότητα προώθησης αξιών, όπως είναι η φροντίδα και η αλληλεγγύη. Αυτό ερχόταν σε ευθεία ρήξη με τη συμβατική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται περισσότερο από επιταχύνσεις και δασκαλοκεντρισμό με σκοπό την κάλυψη της σχολικής ύλης. Τα παιδιά είχαν συνηθίσει έναν παθητικό ρόλο, που ρυθμιζόταν από τον/την εκπαιδευτικό μέσω πρακτικών συμβολικής βίας και «έτοιμης τροφής». Όλο αυτό προωθούσε την επιτάχυνση στη διδασκαλία, τον λιγοστό χρόνο για συζητήσεις και από κοινού επίλυση διαφορών. Τα παιδιά είχαν εσωτερικεύσει την κατάσταση αυτή ως μία αλήθεια του σχολικού τους βίου. Παρ' όλο που από τη μία βαριούνταν τον δάσκαλο/-α που εξηγεί, έδειχναν ανασφάλεια με την επιβράδυνση στην προσέγγιση της σχολικής ύλης. Παράλληλα, ο ενεργητικός τρόπος μάθησης μπορεί να τους φαινόταν διασκεδαστικός, αλλά εμφανίζονταν σκεπτικοί και καχύποπτοι για την ποιότητα και κυρίως, για την ποσότητα της μάθησης που προχωρούσε με βραδείς ρυθμούς.

Συνοπτικά, μέσα από τη συσχέτιση των ρόλων και των «συνηθειών» κατέστησαν εμφανείς και σαφείς οι δυσκολίες αναφορικά με την «απεξάρτηση» των παιδιών από την ιδιότητα του/της μαθητή/ριας ως παθητικός/ή δέκτη/ρια πληροφοριών και αποφάσεων. Το μοντέλο των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών έφερε ανισορροπίες σε όσα γνώριζαν τα παιδιά μέχρι τότε για τον ρόλο του/της μαθητή/ριας. Παρ' ότι εισήχθησαν και έγιναν αποδεκτές νέες συνήθειες και υπήρχε η δυνατότητα εφαρμογής μίας εναλλακτικής παιδαγωγικής διαδικασίας, τα παιδιά εκδήλωναν σε κάθε ευκαιρία ένα αίσθημα ανασφάλειας και μία διαρκή αμφισβήτηση σχετικά με το τι εν τέλει, μπορεί να τους προσφέρει η υιοθέτηση ενός νέου, εναλλακτικού, ρόλου.

5.1.4. Συμπεράσματα

Συνοπτικά, συζητήθηκε ο τρόπος δράσης των παιδιών μέσα στη σχολική ρουτίνα και οι συνήθειες τους σε σχέση με τη συνεργασία, την ευθύνη και τους ρόλους. Οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών έφεραν τα παιδιά σε σύγκρουση με αυτό που είχαν συνηθίσει. Η προσπάθεια για μία μετάβαση στη λογική των «κοινών» οδήγησε σε νέες, αλλά ξένες συνήθειες. Κάποιες φορές το χτίσιμο αυτών των συνηθειών ήταν αρμονικό κι άλλοτε προκαλούσε αμφισβητήσεις, προβληματισμούς και συγκρούσεις.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι δεν επιβραβεύονταν η απόδειξη της γνώσης και για αυτό υιοθέτησαν διαφορετική στρατηγική, ώστε να αποδεικνύουν στον εκπαιδευτικό/ερευνητή ότι συμμετέχουν και συνεργάζονται. Έτσι, άρχισαν να συνεργάζονται επιζητώντας την επιβράβευση. Επιπροσθέτως, τα παιδιά άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι θα πρέπει να είναι υπεύθυνα, αν και στην πραγματικότητα δεν έπαψαν ποτέ να θεωρούν μοναδικό υπεύθυνο τον εκπαιδευτικό/ερευνητή κι ότι οι δικές τους ευθύνες δεν είναι ίδιας βαρύτητας με εκείνου. Έτσι, αποδέχτηκαν να εμπλακούν στη διαδικασία μοιράσματος ευθυνών. Τέλος, στην περίπτωση της απεξάρτησης από τη συμβατική ιδιότητα του/της μαθητή/ριας, διαπιστώθηκε σύγχυση μεταξύ των παιδιών σχετικά το ποιος διδάσκει, ποιος λαμβάνει αποφάσεις αλλά και το ποιος ορίζει τον χώρο και τον χρόνο στη σχολική καθημερινότητα.

Η προσπάθεια για αποεδαφικοποίηση και η επανεδαφικοποίηση έλαβαν χώρα παράλληλα, από τη μία, ως διαδικασία αποδόμησης του υπάρχοντος πλαισίου και από την άλλη, ως διαδικασία επαναδόμησης μία νέας πραγματικότητας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Το πιο δύσκολο εγχείρημα ήταν η αποεδαφικοποίηση, διότι αποδείχθηκε ότι δεν ήταν καθόλου εφικτή η κατάρρευση των παραδοσιακών ορίων, των πρακτικών και των παλιών συνηθειών. Τα όρια, οι πρακτικές και οι συνήθειες αυτές αποτελούσαν κομμάτι της εκπαιδευτικής ζωής και του ευρύτερου σχολικού θεσμού.

Εντούτοις, υπήρχαν τα περιθώρια επανεδαφικοποίησης ενός μέρους του εδαφικοποιημένου πλαισίου με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών. Ο τρόπος που έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών μπορεί να καθιερώσει νέες πρακτικές, δράσεις και συνήθειες, που να λειτουργήσουν απέναντι σε και παράλληλα με το εδαφικοποιημένο σχολικό πλαίσιο. Στην παρούσα έρευνα δράσης, αυτό μπορούσε να

συμβεί, διότι τα παιδιά προσαρμόζονταν στις επιθυμίες και στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού/ερευνητή. Για να τεθεί απλά, αν και άλλαξε το πλαίσιο του πώς γίνονταν τα πράγματα, ο τρόπος βίωσης της εκπαίδευσης στον πυρήνα της δεν ήταν εφικτό να αλλάξει.

5.2. Οι αντιλήψεις των παιδιών

Οι αντιλήψεις μας (για την εκπαίδευση) συνιστούν το σύνολο των συνθηκών με τις οποίες ασκούνται οι πρακτικές μας (Foucault στον May, 2019).

Το δεύτερο ερευνητικό υποερώτημα εξετάζει τον τρόπο που επέδρασε το εγχείρημα στις αντιλήψεις και την εικόνα των παιδιών για τη σχολική εκπαίδευση. Η αντίληψη ορίζεται ως *«η διαδικασία ή το αποτέλεσμα του να αποκτάς επίγνωση αντικειμένων, σχέσεων και γεγονότων μέσω των αισθήσεων, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως η αναγνώριση, η παρατήρηση και η διάκριση»* (the American Psychological Association [APA] Dictionary of Psychology, 2019).

Μέχρι προσφάτως (Pamuk & Ahi, 2019) η φωνή των παιδιών, οι αντιλήψεις και οι επιθυμίες τους για τον τρόπο της εκπαίδευσής τους αγνοούνταν πλήρως και παντελώς. Η σημασία της εμπλοκής των παιδιών στην ανάπτυξη και την εφαρμογή της καθημερινής πρακτικής έχει πλέον αναγνωριστεί για την ενδυνάμωση των παιδιών ως μαθητών/ριών. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να κάνουν επιλογές, να εκφράζουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, και να αναπτύσσουν μια θετική αίσθηση του εαυτού τους (Kanyal & Cooper, 2010).

Το γεγονός ότι –έστω και σε έναν βαθμό– οι μαθητές/ριές της έρευνας έχτισαν νέες συνήθειες και ρουτίνες στον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (βλ. προηγούμενη ενότητα), δεν σήμαινε ότι μεταβλήθηκαν οι αντιλήψεις και η εικόνα τους για την εκπαίδευση. Μέσα από την ανάλυση αποκαλύφθηκε ο τρόπος που τα ίδια εκφράζονται (λεγόμενα) σε σχέση με τη συμβατική εκπαίδευση και την εναλλακτική εκπαίδευση, τη βασισμένη στα «κοινά». Η προσπάθεια τα παιδιά να αποκτήσουν νέες αντιλήψεις για τη μάθηση, δεν σήμαινε ότι αυτές επιβλήθηκαν στα ίδια. Η λογική των «κοινών» επικοινωνήθηκε στα παιδιά μέσα από τις συζητήσεις και, κατά κύριο λόγο, μέσα από το βίωμα των πρακτικών.

Στην ανάλυση δεδομένων, έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί το τι προάχθηκε μέσα από την εφαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών. Σε μία βαθύτερη ανάλυση

διαφαίνεται μία διαμάχη μεταξύ ενός λόγου των παιδιών βασισμένου στα «κοινά» (επιρροή από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή) ενάντια σε έναν λόγο βασισμένο στη συμβατική εκπαίδευση (επιρροή από θεσμικό πλαίσιο/εμπειρία). Ακόμη και μετά το πέρας της σχολικής χρονιάς, φάνηκε να επικρατεί η δεύτερη επιρροή στις αντιλήψεις των περισσότερων παιδιών. Αυτό το δίπολο επιρροών συζητείται στην ενότητα αυτή μέσα από δύο σημαντικές πτυχές: η πρώτη αφορά στην περίφραξη του σχολικού θεσμού και η δεύτερη αφορά στις αντιστάσεις των παιδιών σε μία νέα προοπτική εκπαίδευσης.

5.2.1. Οι περιφράξεις και ο σχολειοποιημένος νους

Όλη η διδασκαλία είναι περίπλοκη δουλειά... βοηθώντας τα παιδιά να απελευθερωθούν από τη λογική του καπρίτσιου (Meirieu, 2021: 13).

Μέσα από τις περιφράξεις (σκληρή και εύπλαστη) οριοθετούνται τα υποκείμενα, οι έννοιες και οι πρακτικές σε μια δομή/πλαίσιο (Πεχτελίδης, 2020) ενώ προσδιορίζεται ο τύπος της δράσης που μπορεί να παραχθεί, τι (δεν) είναι σωστό, τρόπο αλληλεπίδρασης κ.ά. (βλ. 1). Η περίφραξη είναι όρος που περιγράφει τη διαχείριση των κοινών πόρων από τρίτους, όπως μέσα από την εισαγωγή κανόνων του δημοσίου ή/και της αγοράς για τη διαχείρισή του. Στην περίπτωση του δημόσιου σχολείου, οι κανόνες του δημοσίου και της αγοράς εισέρχονται στη σχολική ζωή και διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης μέσα από τη μεταφορά κυρίαρχων μορφών γνώσης, εντολών, ιδεολογίας και αφηγήσεων από πάνω-προς-τα-κάτω (top-down). Με αυτόν τον τρόπο, η θεσμική εξουσία εγκαθιδρύεται στη συνείδηση των υποκειμένων. Η «επιβολή» αυτή στη συνείδηση αναφέρεται ως «σχολειοποιημένος νους» (βλ. 1.1.3). Ο σχολειοποιημένος νους δεν σχετίζεται μόνο με τις συνήθειες, αλλά απαντάται κυρίως και στις παγιωμένες αντιλήψεις των παιδιών.

Πιο αναλυτικά, η σχολειοποίηση του νου φανερώθηκε σε όλες εκείνες οι αντιλήψεις των παιδιών για το πώς (πρέπει να) γίνονται τα πράγματα στο σχολείο. Οι μαθητές/ριες της έρευνας δράσης είχαν μια προκαθορισμένη εικόνα για το τι είναι εκπαίδευση, τι είναι η γνώση, τι είναι το σχολείο. Ήταν άλλωστε, η όγδοη χρονιά τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο). Συνεπώς, αυτή η εικόνα που είχαν σχηματίσει και εσωτερικοποιήσει ήταν δύσκολο έως αδύνατο να αλλάξει κατά τη διάρκεια μιας μόνο σχολικής χρονιάς. Παρακάτω, η σχολειοποίηση του νου αναλύεται σε τέσσερις

υποενότητες. Αναλυτικότερα: 1) προσκόλληση σε ό,τι γνωρίζουν 2) παθητικότητα, 3) εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό και 4) σύγχυση σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου.

1) Υπήρχε μία διαχωριστική γραμμή μεταξύ του τρόπου που μιλούν για το τι τους «αρέσει» και στο τι «θα έπρεπε». Τα παιδιά μπορεί να εξέφραζαν ότι προτιμούν να δουλεύουμε με ομότιμες πρακτικές μάθησης και συχνά αναφέρονταν στο συμβατικό δασκαλοκεντρικό/πειθαρχικό μάθημα ως βαρετό. Παρ' όλα αυτά, εξέφραζαν ότι δεν νιώθουν ασφάλεια με τις ομότιμες πρακτικές μάθησης, διότι γνώριζαν ότι μόνο μέσα από τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιηθεί η μάθηση και οι μαθησιακοί στόχοι που οδηγούν στην τεχνοκρατικού τύπου ευημερία. Η αντίστοιχη διαχωριστική γραμμή διαφάνηκε και σε σχέση με την ομότιμη διακυβέρνηση. Τα παιδιά εκφράζονταν με ενθουσιασμό για το πλαίσιο της ομότιμης υπευθυνότητας και της αυτορρύθμισης χωρίς τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Παρ' όλα αυτά, είχαν μάθει ότι η διαχείριση της τάξης είναι ευθύνη του/της εκπαιδευτικού και πρέπει να επιβάλλεται από αυτόν/ή μέσω στρατηγικών πειθάρχησης (νεύρα, επίπληξη, ύψωμα φωνής). Στα παιδιά δεν άρεσαν αυτές οι στρατηγικές πειθάρχησης, μα τις θεωρούσαν «φυσιολογικές» και αποτελεσματικές. Όπως και στην διδακτορική διατριβή του Ρετάλη (2020) που πραγματευόταν την εφαρμογή μαθητικών συμβουλίων σε σχολεία, έτσι κι εδώ, φάνηκε ότι τα παιδιά δεν αμφισβητούν την ιεραρχία και τη δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών να συντονίζουν την σχολική ζωή και το σχολικό πρόγραμμα.

2) Στα λόγια των παιδιών φάνηκε να έχει εσωτερικευτεί ο ρόλος του μαθητή/ριας που παραμένει παθητικός/ή στη διαδικασία της εκπαίδευσης και στη διακυβέρνηση της τάξης. Η κυρίαρχη εικόνα των παιδιών για τη μάθηση ήταν ότι αποτελεί μία ατομική διαδικασία που απαιτεί κόπο και γίνεται με σκοπό την απόδειξη στον/στην εκπαιδευτικό. Στα λόγια τους ο διαμοιρασμός της γνώσης σε άλλους συνδεόταν με την απώλεια δυνατότητας να αποδείξουν στον εκπαιδευτικό ότι κατέκτησαν την εξεταζόμενη γνώση (βλ. προηγούμενη ενότητα). Επιπλέον, ακόμη κι αν έμπαιναν σε διαδικασία λήψης αποφάσεων και τήρησής τους, θεωρούσαν ότι εξέφραζαν την άποψη ότι η συνδιαμόρφωση της λειτουργίας της τάξης ήταν ζήτημα του εκπαιδευτικού/ερευνητή.

3) Στις απόψεις των παιδιών φάνηκε να είναι εσωτερικευμένη η σχέση εξάρτησης των παθητικών μαθητών/ριών με τον συμβατικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Ευρύτερα, η

αντίληψή τους για τον τρόπο που συντελείται η μάθηση στο σχολείο ήταν αρκετά περιορισμένη. Για τα παιδιά, «μάθημα» αποτελούσε οτιδήποτε ακολουθεί μια τεχνοκρατική λογική, μια μηχανιστική διαδικασία μεταβίβασης γνώσεων μέσω των σχολικών εγχειριδίων. Αυτή τη διαδικασία θα μπορούσε να παρομοιαστεί με την τραπεζική αντίληψη του Paulo Freire (βλ. 5.1.). Τα παιδιά εξέφραζαν ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως πομπός και να εξηγεί το σχολικό εγχειρίδιο για να μπορέσουν τα ίδια να μάθουν, μπαίνοντας σε μια εξαρτημένη σχέση με τον/την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δράσης ήταν σημαντικό να αποδυναμωθεί αυτή τη σχέση. Μέσα από τον τρόπο που προσεγγίζονταν η μάθηση, δόθηκε η ευθύνη στα παιδιά να μάθουν να αυτενεργούν και να παίρνουν τα ίδια την ευθύνη της εκπαίδευσής τους. Τα παιδιά εξέφραζαν συχνά τις ανησυχίες τους για το αν τελικά επιτυγχάνεται η μάθηση μέσα από μια διαδικασία μοιράσματος, αλληλοβοήθειας και συνδημιουργίας. Η εξάρτηση αυτή φανερώθηκε και στη διακυβέρνηση, κυρίως, στον τρόπο που λάμβαναν υπόψη τη γνώμη του εκπαιδευτικού/ερευνητή. Θεωρούσαν ότι τα ίδια δεν είναι ικανά να αποδώσουν δικαιοσύνη και χρειάζονταν τη μεσολάβηση ενός τρίτου (Λεβιάθαν) για να υπάρξει έλεγχος, επιβολή και τιμωρία.

4) Οι αντιλήψεις των παιδιών αποκάλυπταν συχνά μία σύγχυση σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου, είτε αυτός αφορούσε στο επίσημο (μάθημα), είτε στο κρυφό (διακυβέρνηση) αναλυτικό πρόγραμμα. Στα λόγια τους το σχολικό εγχειρίδιο γινόταν ορατό ως «ευαγγέλιο» και λειτουργούσε γραμμικά ως το διαπιστευτήριο της προόδου τους. Σε αυτή τη συνθήκη, γνώριζαν ότι οι συνεχείς επιταχύνσεις με σκοπό την κάλυψη της σχολικής ύλης, πρόσφεραν τη σιγουριά ότι κινούνται προς κάποια κατεύθυνση. Η οργάνωση μάθησης με πιο αργή προσπέλαση της ύλης θεωρήθηκε «χάσιμο χρόνου» και «μη γραμμική ροή». Για τα περισσότερα παιδιά ήταν δύσκολο να αντιληφθούν ότι μέσα από μια διαφορετική διαχείριση του χρόνου μπορεί να υπάρξουν πολλαπλά οφέλη, ακόμη κι αν στην αξιοποίησή του υπήρχε περισσότερο νόημα και ευκαιρίες για συνδημιουργία, αλληλεγγύη, κριτική σκέψη και συνεργασία. Αντίστοιχη αντίληψη εξωτερικεύτηκε από τα παιδιά σε σχέση με τον χρόνο που χρειάστηκε για συνελεύσεις, πρότζεκτ, επίλυση παρεξηγήσεων και συζητήσεις. Κάποια παιδιά θεωρούσαν ότι από τη στιγμή που δεν έχουν ανοιχτό βιβλίο και δεν προχωράνε στη σχολική ύλη, δεν σημείωναν πρόοδο.

Οι περιφράξεις του σχολικού θεσμού και οι προεγκαθιδρυμένες ιεραρχίες είχαν άμεση επίδραση στο παρόν εγχείρημα. Τα παιδιά είχαν διαμορφωθεί ως υποκειμενικότητες και

είχαν προσαρμοστεί στην κανονικότητα του σχολικού βίου. Παρ' όλα αυτά, ήταν ορατές οι ρωγμές που προκάλεσε η παρούσα έρευνα δράσης στο σχολικό πλαίσιο. Η διαφορετική αντιμετώπιση της γνώσης, της εξουσίας, του χώρου και του χρόνου στη σχολική τάξη προκάλεσε στα παιδιά, από τη μια χαρά και ενθουσιασμό, και από την άλλη σύγχυση και ανασφάλεια. Τα παιδιά απολάμβαναν την καθημερινότητά τους στο σχολείο, διότι ήταν συνεχώς ενεργά και συμμετείχαν σε οτιδήποτε τα αφορούσε. Όμως, «ξεβολεύτηκαν» από τον τρόπο που γνώριζαν ότι λειτουργούν τα πράγματα στο σχολείο.

5.2.2. Αντιστάσεις

Όταν δρούμε εναλλακτικά και παίρνουμε πρωτοβουλίες, αργά ή γρήγορα, σε κάποιο σημείο και με κάποιο τρόπο θα συναντήσουμε αντίσταση (Biesta, 2012).

Αρκετές αντιδράσεις για τον τρόπο εργασίας καταγράφηκαν στα λόγια των παιδιών, καθώς επίσης και πολλές αντιστάσεις στις πράξεις τους. Σκόπιμα, ο όρος «αντιστάσεις» που χρησιμοποιείται σε αυτή την ενότητα θα μπορούσε σε έναν βαθμό να συνδεθεί συμβολικά με τη θεωρία της αντίστασης. Η θεωρία της αντίστασης είναι πολύτιμη για την «κατανόηση των πολύπλοκων τρόπων με τους οποίους οι υποταγμένες ομάδες βιώνουν την εκπαιδευτική αποτυχία» (Giroux, 1983: 107). Η εθνογραφική μελέτη του Paul Willis (2012) για τις νεανικές υποκουλτούρες στην εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί την απαρχή της θεωρίας της αντίστασης στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποίησε μία εθνογραφική μελέτη σε ένα σχολείο μέσης εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή θίγονται κάποια διαχρονικά ζητήματα. Ο Willis εστίασε σε μία συγκεκριμένη ομάδα αγοριών, τους «μάγκες». Οι μάγκες προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ήταν λευκοί και διακατέχονταν από μια «σοφία της πιάτσας». Οι «μάγκες» είχαν αντισυμβατικές συμπεριφορές και αντιστέκονταν στην εξουσία που προσπαθούσε το σχολείο να ασκήσει πάνω τους. Συγκεκριμένα, ήταν ανυπάκουοι στις προσταγές των καθηγητών/τριών τους και δημιουργούσαν συνεχώς προβλήματα.

Παρ' όλα αυτά, η θεωρία του Willis δέχτηκε επιθέσεις για την απλοϊκή της ανάγνωση σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/ριών που, στην πραγματικότητα, αναπαρήγαγε το status quo. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ η άρνηση των ανηλίκων να ακολουθήσουν τις οδηγίες των καθηγητών/τριών μπορούσε από τη μία να ερμηνευτεί ως συνειδητή αντίσταση, από την άλλη μπορούσε να ερμηνευτεί ως διατήρηση της κοινωνικοοικονομικής τους θέσης, τόσο στο σχολικό σύστημα, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό κόσμο (Taubman, 2005).

Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση ανέδειξε την πολιτικοποιημένη υποκειμενικότητα και δράση των ανηλίκων (Taubman, 2005). Η έννοια των αντιστάσεων εντός των σχέσεων εξουσίας συνδέεται, εκ των πραγμάτων, με αυτήν της ενδυνάμωσης. Ως ενδυνάμωση ορίζεται η διαδικασία που ενισχύει τη δυνατότητα ατόμων και ομάδων να προβαίνουν σε στοχευμένες επιλογές και να επιδιώκουν την υλοποίηση των επιλογών τους (Ρετάλης, 2022).

Σε σύγκριση με τα αποτελέσματα της παρούσας διατριβής, η αντίσταση δεν προερχόταν από παιδιά με συγκεκριμένα οικονομικά και πολιτισμικά γνωρίσματα, και μπορεί να χαρακτηριστεί από εκφάνσεις αμφισβήτησης και αντίδρασης των παιδιών απέναντι στον εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης. Τα παιδιά δεν αντιστέκονταν στη μάθηση, αλλά στο γεγονός ότι ο τρόπος που εκπαιδεύονταν δεν ακολουθούσε την κυρίαρχη παιδαγωγική γραμμή, όπως αυτή που είχαν συνηθίσει.

Δεν είναι καθόλου νέο και καθόλου πρωτότυπο το ότι το σχολείο θεωρείται βαρετό από τα παιδιά όχι μόνο για την αριθμητική και τις γλωσσικές ασκήσεις, αλλά ως ολότητα (Jackson, 1991). Η Stacey (2018: ix) θέτει το εξής ερώτημα: *«Ως παιδί ή ως εκπαιδευτικός έχεις βαρεθεί ποτέ στο σχολείο;»*. Με λίγα λόγια, η σχολική εμπειρία των παιδιών δεν χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμό για τη μάθηση, αλλά από την αποδέσμευση των μαθητών/ριών, την απάθεια, και σε πολλές περιπτώσεις, ακόμη και από την ενεργή αντίσταση στα μαθήματα και τις εμπειρίες που τους προσφέρονται (Darling-Hammond, 2010· Grinell & Rabin, 2013).

Στη διδακτορική του διατριβή, ο Πechτελίδης (2004) συμπεραίνει ότι η αντίσταση αναπτύσσεται σε συνάρτηση με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές πρακτικές, τους τρόπους διδασκαλίας, εξέτασης και αξιολόγησης, τη μορφή της σχολικής γνώσης, καθώς και με στοιχεία που προέρχονται από άλλους λόγους (κοινωνικές–νοηματικές πραγματικότητες) στους οποίους μετέχουν ή μετείχαν οι μαθητές/ριες. Οι αντιστάσεις των παιδιών σε μια συμβατική μορφή παιδαγωγικής μπορεί να αναδείξουν μεταξύ τους στοιχεία συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης έναντι αξιών, όπως ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός του κυρίαρχου συστήματος. Επιπλέον, για να καμφθούν οι αντιστάσεις των παιδιών είναι αναγκαίες οι εναλλακτικές διδακτικές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες (Πechτελίδης, 2004).

Συγκριτικά με τα συμπεράσματα του Πechτελίδη (2004), τα αποτελέσματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής δείχνουν κάτι παράδοξο: οι αντιστάσεις των παιδιών ενυπάρχουν

ακόμη και σε μια συνθήκη εναλλακτικής εκπαίδευσης, την οποία τα παιδιά δήλωναν ότι απολαμβάνουν. Η βίωση μιας εναλλακτικής εκπαίδευσης των «κοινών» από τα παιδιά θα μπορούσε να διακριθεί σε αισιόδοξη και σε απαισιόδοξη. Από τη μία, ευδοκίμησαν η ενεργητική μάθηση, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η βελτίωση της σχολικής τάξης μέσα από τη συναπόφαση και την τήρηση των κανόνων. Από την άλλη, επικράτησαν η παθητικότητα, η αμφιβολία για τον τρόπο μάθησης και την αξία της συνεργασίας, ο φόβος ευθύνης και η εκμετάλλευση της δημοκρατίας με αθέτηση των όρων που είχαν συναποφασίσει. Ήταν εύλογο ότι οι απόπειρες να αλλάξουν ή να τροποποιηθούν οι εκπαιδευτικοί κώδικες θα συναντούσαν αντίσταση σε διαφορετικά επίπεδα, ανεξάρτητα από την ουσιαστική εκπαιδευτική τους αξία (Bernstein, 2015)

Η γνωστή ρήση του Foucault (1982: 225), *«Όπου υπάρχει εξουσία, υπάρχει αντίσταση»* μπορεί να οδηγήσει στο ερώτημα: από τη στιγμή που υπήρχε μια «λεία/χαλαρή» μορφή πειθάρχησης, δεν θα έπρεπε να υπάρχει μειωμένη αντίσταση; Η αντίσταση τους δεν στράφηκε τόσο εναντίον του εκπαιδευτικού/ερευνητή, όσο εν γένει στην εξουσία του ρόλου που αντιπροσώπευε, διότι είχαν εξασκηθεί στο να βλέπουν τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό ως συγκρουσιακή και εξουσιαστική. Η φιλικότητα και η άσκηση μίας «λείας/χαλαρής» πειθάρχησης του εκπαιδευτικού δεν γινόταν αντιληπτή από τα παιδιά ως ευκαιρία δημιουργίας μίας κοινότητας. Αντίθετα, γινόταν αντιληπτή ως ευκαιρία εκμετάλλευσης και καταπάτησης του εν δυνάμει κοινού. Τα παιδιά δήλωναν ότι δυσκολεύονταν να αυτορρυθμιστούν μέσα από συζητήσεις και ευγενικές παροτρύνσεις ενώ θεωρούσαν ότι είναι απαραίτητη η άσκηση μορφών συμβολικής βίας.

Είχαν μάθει ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι βαθιά πειθαρχικός και ήταν καχύποπτα για το εάν η εξουσία που τους μετατέθηκε ήταν πραγματική ή ένας πιο «μαλακός» τρόπος άσκησης ελέγχου. Η αντίσταση μοιάζει να υπάρχει από τη φύση και τα όρια των ρόλων των μαθητών/ριών και του/της εκπαιδευτικού. Η αβεβαιότητα που δημιουργείται από τα όσα γνωρίζουν για το τι είναι εκπαίδευση, αλλά και από τις ενδεχόμενες πιέσεις από το περιβάλλον τους (π.χ. γονείς), έκανε τα παιδιά να αμφισβητούν την αξία της εναλλακτικής εκπαίδευσης, μίας εκπαίδευσης δηλαδή διαφορετικής από αυτή που είχαν συνηθίσει. Το *habitus*, ή αλλιώς, ο σχολειοποιημένος νους, είναι τόσο ισχυρό που δεν μπορεί εύκολα να γίνει βιώσιμη μια τέτοια εκπαίδευση. Συνεπώς, το *habitus* ή σχολειοποιημένος νους είναι μια μορφή αντίστασης που αποσκοπεί στη συντήρηση των «συνηθειών» στην εκπαίδευση.

5.2.3. Συμπεράσματα

Η μεταβίβαση στοιχείων της λογικής των «κοινών» μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών δεν μπορούσε να γίνει εύκολα αποδεκτή από τα παιδιά, διότι τα «ξεβόλεψε» από αυτό που ήξεραν. Η σκληρή και η εύπλαστη περίφραξη του σχολικού θεσμού διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο, καθώς διαμόρφωναν σταθερά γνωστικά σχήματα που είχαν εγκαθιδρυθεί στις συνειδήσεις των παιδιών από τη σχολική τους εμπειρία και από επιρροές του περιβάλλοντος. Εύλογα, τα παιδιά γνώριζαν τον ρόλο και τις υποχρεώσεις τους, και είχαν διαμορφώσει συγκεκριμένη εικόνα για το τι συνιστά γνώση, εκπαίδευση και σχολείο.

5.3. Ο τρόπος συσχέτισης

Στο τρίτο ερευνητικό υποερώτημα αποτυπώνεται η προσπάθεια για έναν εναλλακτικό τρόπο συσχέτισης των μελών της σχολικής τάξης. Στην ενότητα αυτή συζητούνται τα ευρήματα σε σχέση με το πώς τα παιδιά βίωσαν το εγχείρημα ως έναν διαφορετικό τρόπο συσχέτισης. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρήθηκε η διαμόρφωση συνθηκών που επιτρέπουν την ανάδυση στοιχείων των «κοινών» μέσω μιας φιλικότερης ατμόσφαιρας (Böhme, 2013). Αυτό σήμαινε ότι μια τέτοια ατμόσφαιρα δεν μπορούσε να επιβληθεί, παρά μόνο να προκύψει μέσα από τον τρόπο συσχέτισης και την αίσθηση της κοινότητας.

Με την εφαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών τα παιδιά έρχονταν αντιμέτωπα με αυτό που γνώριζαν ως σχολική εμπειρία. Μία τέτοια συνθήκη αλλαγής πρακτικών μπορεί να επιφέρει σημαντικά μετασχηματιστικά αποτελέσματα που αντανακλώνται έντονα στην ατμόσφαιρα της διδασκαλίας και της μάθησης (Κιουρκιολίς, 2023). Οι πειραματισμοί με ομότιμες διαδικασίες εκπαίδευσης αφορούσαν νέες ιδέες, νέους μηχανισμούς συνδιαχείρισης και διάθεσης για τη δημιουργία ενός πλαισίου, το οποίο δεν έχει προϋπάρξει, ούτε ακολουθούσε κάποιο πεπατημένο μονοπάτι. Έτσι, δημιουργήθηκαν πολλαπλές οδοί και νέοι τρόποι συσχέτισης, που αποτέλεσαν συνέπεια της συλλογικής συναπόφασης.

Είχε σημασία να καλλιεργηθεί μια ατμόσφαιρα αλληλεγγύης, δημοκρατίας, ελευθερίας, ευθυμίας και χιούμορ, όπου οι υποκειμενικές μετατοπίσεις προκαλούνται με λεπτούς, διακριτικούς τρόπους ως απόρροια της προσωπικής έκθεσης στις θετικές δονήσεις ενός χώρου και όχι πειθαρχίας ή κατήχησης (Κιουρκιολίς, 2023). Όπως συζητείται παρακάτω, η δημιουργία μιας καλής ατμόσφαιρας αποδείχθηκε δύσκολο εγχείρημα στο πλαίσιο της

παρούσας έρευνας δράσης. Η ενότητα αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη: το πρώτο αφορά στις συσχετίσεις των παιδιών μεταξύ τους και το δεύτερο στις συσχετίσεις των παιδιών με τον εκπαιδευτικό/ερευνητή.

5.3.1. Ο τρόπος συσχέτισης μεταξύ των παιδιών

Από τον καθορισμό του ερευνητικού σχεδίου υπήρχαν δύο κύριοι στόχοι. Ο πρώτος αφορούσε στην αποδυνάμωση της σχολειοποίησης του νου και της αλλαγής του *habitus* – στα οποία δόθηκε μεγάλη έμφαση στις δύο προηγούμενες ενότητες της συζήτησης– και ο δεύτερος αφορούσε στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, λόγω του κακού κλίματος μεταξύ των παιδιών. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών και η δυσκολία αρμονικής συνύπαρξης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την καθημερινότητα και τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Για τη διαμόρφωση ενός κοινού χρειάζεται εμπιστοσύνη και δέσμευση σε επίπεδο λήψης συλλογικών αποφάσεων (Ostrom, 1990). Η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών ήταν από τα βασικά στοιχεία συσχέτισης μεταξύ τους. Η δυσκολία αυτή είχε εγκαθιδρυθεί τα προηγούμενα έτη και αποτελούσε μόνιμη «πληγή». Συγκεκριμένα, υπήρχε κορεσμός στις μεταξύ τους σχέσεις, υπήρχαν έντονα στοιχεία «κόντρας» και αμοιβαίας αντιπάθειας. Η έλλειψη εμπιστοσύνης και η μη καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ τους προκαλούσε συχνά συγκρούσεις που οδηγούσαν σε γενικευμένες κρίσεις κατά τις διαδικασίες μάθησης και κυρίως, διακυβέρνησης της σχολικής τάξης. Για τον λόγο αυτό, υπήρχε ακόμη μεγαλύτερη ανάγκη προώθησης των αξιών της φροντίδας, της ενότητας, της αλληλεγγύης και αμοιβαιότητας μέσα από καθημερινές πρακτικές, δραστηριότητες και αποστολές.

Ενδεικτικά, για να διασφαλιστεί μια συνθήκη εμπιστοσύνης και συνεργασίας ήταν επιθυμητό να εξαλειφθεί σε μεγάλο βαθμό ο ανταγωνισμός μεταξύ τους αναφορικά με το ποιο παιδί θα αποδείξει περισσότερα στον εκπαιδευτικό/ερευνητή. Μέσα από τις ομότιμες πρακτικές μάθησης, τα παιδιά παρουσίασαν αυξημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές είχαν μια θετική διάσταση: τα παιδιά ενεπλάκησαν σε μια διαδικασία συλλογικής υποστήριξης και δράσης, διότι πίστευαν ότι αυτό επρόκειτο να εκτιμηθεί από τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη, η συνεργασία δεν ήταν πάντοτε εφικτή λόγω της δυσκολίας στην επικοινωνία μεταξύ τους. Κάποιες φορές υπήρχε μεγάλη ανάγκη τα παιδιά να βρουν εναλλακτικούς τρόπους συνεργασίας εντός των ομάδων (λ.χ. χωρισμός

αρμοδιοτήτων και έπειτα συνένωση των αποτελεσμάτων), ώστε να μπορέσει να ακολουθηθεί μια ομαλή διαδικασία για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και των αποστολών. Εν ολίγοις, η απρόσκοπτη κίνηση στον χώρο, άφηνε περιθώρια για υπεύθυνη ελευθερία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των παιδιών. Σταδιακά, αντιλαμβάνονταν ότι οι γνώσεις και οι ικανότητές τους δεν ήταν «χρήσιμες» μόνο για τον εαυτό τους, αλλά και για όλη τη σχολική τάξη.

5.3.2. Ο τρόπος συσχέτισης των παιδιών με τον εκπαιδευτικό

Στις παραδοσιακές και συμβατικές μορφές διδασκαλίας η πιο ισότιμη επικοινωνία μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού είναι ένας άγνωστος όρος, εφόσον η/ο εκπαιδευτικός με την εξουσία του καθορίζει το κλίμα εργασίας και αναβιβάζεται σε απόλυτη πηγή γνώσης (Ματσαγγούρας, 2010) και εξουσίας. Γενικότερα, ο/η εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος/η με δεσμευτικές προδιαγραφές του ρόλου του/της και για τον λόγο αυτό η εξουσία που κατέχει δεν παραχωρείται εύκολα (Hope, 2018). Η παραχώρησή της μπορεί να θεωρηθεί ριψοκίνδυνη, καθ' ότι μπορεί να μειώσει το κύρος του ρόλου του/της. Τέτοιου είδους παραχωρήσεις εμπεριέχουν μεθοδολογικό και παιδαγωγικό ρίσκο (βλ. Zembylas, 2020), το οποίο ο εκπαιδευτικός/ερευνητής κλήθηκε να λάβει καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Από την αρχή του εγχειρήματος έγινε το πρώτο μοίρασμα της εξουσίας, αντί της επιβολής των δικών απόψεων του εκπαιδευτικού/ερευνητή.

Σε μια συνθήκη των «κοινών», οι μαθητές/ριες και οι εκπαιδευτικοί συσχετίζονται με διαφορετικό τρόπο, πιο ισότιμο και πιο ανθρώπινο (Κίουρκιολίς, 2019). Συνεπώς, οι σχέσεις εξουσίας στο πλαίσιο της σχέσης τους ή στο πλαίσιο της σχέσης ενήλικου-ανηλίκου μετριάζονται και οριζοντιώνονται, όσο αυτό είναι εφικτό. Η συμμετοχή, όχι μόνο ενισχύει την αμοιβαιότητα στη μάθηση, αλλά μετατρέπεται σε μία διαδικασία που στοχεύει στην ενίσχυση της αίσθησης της κοινότητας (Cumbo & Selwyn, 2022).

Στο βιβλίο του «Επιτήρηση και τιμωρία», ο Foucault (2011) εξετάζει τον τρόπο που η εξουσία λειτουργεί και επιδρά σε θεσμούς, όπως οι φυλακές και τα σχολεία, μέσω μηχανισμών πειθαρχίας και επιτήρησης. Αυτή η ανάλυση έχει επεκταθεί στην εκπαίδευση, με τους μελετητές να διερευνούν πώς τα σχολεία αναπαράγουν τις κοινωνικές ιεραρχίες και πώς οι παιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να επαναπροσδιοριστούν για να προωθήσουν πιο δίκαια και δημοκρατικά περιβάλλοντα μάθησης (Ρετάλης, 2022).

Ο φόβος της αυθεντίας (επιβαλλόμενη για πειθαρχικούς σκοπούς), ο φόβος της αποτυχίας (βαθμοί, ανταγωνισμός) και ο φόβος της τιμωρίας χρειάζεται να αντικατασταθούν από τη φιλία, την ασφάλεια και την αναγνώριση της αξίας του κάθε παιδιού (βλ. Fielding & Moss, 2011).

Η προϋπάρχουσα ατμόσφαιρα της τάξης έπαιξε σημαντικό ρόλο στον βαθμό της παραχώρησης εξουσιών. Στην τάξη επικρατούσε κακό κλίμα, στοιχεία ανταγωνισμού και διχόνοιας. Το ενδεχόμενο να αλλάξει αυτό ξαφνικά ήταν εξαιρετικά δύσκολο. Γενικότερα, η ατμόσφαιρα του τυπικού σχολείου, που βασίζεται στην πειθάρχηση, σε συνδυασμό με την ατμόσφαιρα που επικρατούσε στη συγκεκριμένη σχολική τάξη της έρευνας, αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες αναφορικά με τις δυνατότητες του εγχειρήματος. Επιπλέον, σημαντική ήταν η επιρροή που ασκούσαν και οι λαθρεπιβάτες/ισσες, οι οποίοι/ες μέσα από τη συνεχή παραβίαση των κανόνων, ενίσχυαν την υπόρρητη αντίληψη της τραγωδίας των μη ρυθμισμένων πόρων, δηλαδή, ότι ο πόρος (στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, η σχολική τάξη) δεν μπορεί να λειτουργήσει με κανόνες που συναποφασίζονται από την κοινότητα.

Τα παιδιά αναζήτησαν τα όρια, προσπάθησαν να τα ξεπεράσουν, να τα εκμεταλλευτούν υπέρ τους και κατά του συνόλου, άρα και σε βάρος της ποιοτικότερης συνύπαρξης. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής έδειχνε έμπρακτη εμπιστοσύνη στα παιδιά, όμως δεν υπήρχε η ανταπόκριση στον βαθμό που περίμενε, γεγονός που τον ανάγκαζε να θέσει αυστηρότερα όρια, προκειμένου να μη λοξοδρομήσει από τον σκοπό της έρευνας. Η «παραχώρηση εξουσιών» έγινε ορατή ως αδυναμία του εκπαιδευτικού και ως τρόπος εκμετάλλευσης καταστάσεων.

5.3.3. Συμπεράσματα

Δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια των αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών που βασίζονται στον αλληλοσεβασμό, στον αυθεντικό διάλογο και στην επένδυση στη γνώση για δράση (Barek, 2020). Παρ' όλα αυτά, οι προϋπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των παιδιών δεν διασφάλιζαν ένα εύφορο έδαφος, στο οποίο ήταν δύσκολο να καλλιεργηθεί μία δημοκρατική συνθήκη των «κοινών». Τα παιδιά είχαν ενσωματώσει την ιδέα του σχολείου ως ένα βαθιά πειθαρχικό σύστημα, στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός εκτελεί τον ρόλο του/της.

Το προφίλ της σχολικής τάξης και το εγκαθιδρυμένο habitus μπορούσε να καθορίσει περισσότερα από όσα μπορούσε ένας/μία εκπαιδευτικός. Για να διαμορφωθεί μία κοινότητα, δεν αρκούσε η προσπάθεια του εκπαιδευτικού/ερευνητή, αλλά η ειλικρινής επιθυμία των μελών της να γίνουν κοινότητα και να συσχετιστούν μεταξύ τους με έναν διαφορετικό τρόπο.

5.4. Η μεταφορά της λογικής των «κοινών» στο σχολείο

Στην παρούσα διατριβή εξετάστηκε ο τρόπος που μπορούν να μεταφερθούν στοιχεία της λογικής των «κοινών» στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης ενός δημόσιου σχολείου. Το ερευνητικό ερώτημα τέθηκε με τη χρήση του «πώς», ώστε όχι μόνο να είναι προσανατολισμένο στο ερμηνευτικό/κριτικό παράδειγμα, αλλά και να αφήνει περιθώρια στην αναζήτηση πειραματισμών με πρακτικές, στρατηγικές και μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό συνετέλεσε στην υλοποίηση ενός ευέλικτου σχεδίου έρευνας με σκοπό να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις και οι συνθήκες ανάπτυξης ενός πλαισίου με στοιχεία της λογικής των «κοινών».

Η έρευνα δράσης εκκίνησε με απώτερο στόχο να μεταφερθούν στην καθημερινή πρακτική του σχολείου κάποιες βασικές ιδέες προερχόμενες από τη θεωρία των «κοινών». Μέσα από τη λογική των «κοινών» δίνεται μια εναλλακτική οπτική της σχολικής τάξης ως κοινός πόρος, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί από τα μέλη της, παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό, δηλαδή τους κοινωνούς. Μέσα από τη συνδιαχείριση του πόρου ή αλλιώς το κοινωνείν, ανακατανέμεται η εξουσία μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, και ενδυναμώνονται τα παιδιά ως δημοκρατικοί πολίτες (Pechtelidis κ.ά., 2023α). Λόγω του ότι το δημόσιο σχολείο δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εξ ολοκλήρου ως κοινό, επιχειρήθηκε ένα υβριδικό μοντέλο των «κοινών» (βλ. Pechtelidis κ.ά., 2023α).

Όταν εκκίνησε η έρευνα δράσης, κύρια αναρώτηση του εκπαιδευτικού/ερευνητή ήταν το πώς τα στοιχεία των κοινών μπορούν να μπουκ στην πράξη. Τα στοιχεία των κοινών εισήχθησαν σταδιακά, μέσα από συνεχείς πειραματισμούς. Η θεωρητικοποίηση των καθημερινών ρουτινών ως εκπαιδευτικών πρακτικών ήταν ένα βήμα που έγινε βαθμιαία μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Ουσιαστικά, η θεωρία τροφοδοτήθηκε από την πράξη και η πρακτική που προέκυψε θεωρητικοποιήθηκε (βλ. σχήμα 11). Το αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία μίας θεωρίας, που ονομάστηκε «παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών».



Σχήμα 11: Θεωρία βασισμένη στην πράξη και πράξη βασισμένη στη θεωρία

Στο επίκεντρο των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών ήταν η συνδιαχείριση της γνώσης, και η αυτοοργάνωση της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, δόθηκε έμφαση στο πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν ζητήματα καθημερινότητας αναφορικά με:

- *τη μάθηση*: ο τρόπος που μπορεί να προαχθεί μία εναλλακτική μαθησιακή διαδικασία μέσα από στοιχεία ενεργητικής μάθησης, ισότιμης συμμετοχής και αλληλεγγύης στον τρόπο εργασίας
- *τη διακυβέρνηση*: ο τρόπος που μπορεί προαχθεί μια ετεραρχική οργάνωση της σχολικής τάξης με τη συμμετοχή των παιδιών. Δηλαδή, τα ίδια να συνδιαμορφώσουν τους κανόνες για τον χρόνο, τον χώρο και τις διαδικασίες εκπαίδευσης.

Όταν γίνεται συζήτηση για τη νεοσύστατη έννοια των Εκπαιδευτικών κοινών, πολλοί/ες τη συγχέουν με άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως είναι η Κριτική παιδαγωγική, η παιδαγωγική Freinet και η λογική των Δημοκρατικών σχολείων. Σίγουρα, υπάρχουν αρκετές συγκλήσεις μεταξύ των Εκπαιδευτικών κοινών και αυτών των προσεγγίσεων, διότι έχουν κάποιες κοινές ιδεολογικές και ηθικές καταβολές και, μάλιστα τα Εκπαιδευτικά κοινά δανείζονται κάποια στοιχεία από τις προσεγγίσεις αυτές. Παρ' όλα αυτά, ένα υπό διαμόρφωση επιστημονικό πεδίο όπως αυτό των Εκπαιδευτικών κοινών, για να διεκδικήσει τον χώρο του στην επιστημονική κοινότητα οφείλει να θέσει τα σύνορά του συστηματοποιώντας τις θεωρητικές του παραδοχές και προθέσεις (βλ. Brezinka, 2003).

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή, μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών, τα Εκπαιδευτικά κοινά μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν, να διαφοροποιηθούν και να διακριθούν από τα παραπάνω συγγενικά τους πεδία. Αυτή η πρακτική διάσταση της θεωρίας των «κοινών» τα διαχωρίζει από: α) θεωρητικά σχήματα εκπαίδευσης χωρίς συγκεκριμένο τρόπο πρακτικής εφαρμογής, β) παιδαγωγικές με πολύ συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής

(συνταγές) και γ) εναλλακτικά δημοκρατικά εγχειρήματα που αποσκοπούν στο οικονομικό κέρδος.

Η έννοια των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών είναι από τα πιο καίρια σημεία και μία από τις καινοτομίες της παρούσας διατριβής. Η δημιουργία των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών αποτελούν την απάντηση του ερευνητή στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής σχετικά με τον τρόπο μεταφοράς της λογικής των κοινών στη σχολική εκπαίδευση.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών αποτελούν ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που θα μπορούσε ένας/μία εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει, ώστε να καλλιεργηθούν οι αξίες των «κοινών» ως βιώματα αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης και συναπόφασης. Επίσης, μπορούν να θεωρηθούν οι πυλώνες για τη διαμόρφωση της «παιδαγωγικής των εκπαιδευτικών κοινών», δηλαδή μιας ριζοσπαστικής διδακτικής μεθοδολογίας για τη μεταφορά στοιχείων της λογικής των «κοινών» για τη δημοκρατία στο δημόσιο σχολείο.

Η μεταφορά μιας τέτοιας λογικής στο δημόσιο σχολείο δεν νοείται ως αλλαγή από μία μορφή εκπαίδευσης σε μία άλλη, αλλά μάλλον ως αλλαγή στη διάταξη και τη λειτουργία των σχέσεων εξουσίας που συνθέτουν μια υβριδική δομή όπως η σχολική εκπαίδευση (Pechtelidis & Kiourkiolis, 2020). Ο χρόνος και ο χώρος συνύπαρξης εκπαιδευτικού και παιδιών στη σχολική τάξη γίνεται λόγος συνεργασίας, μοιράσματος και συσχέτισης με έναν διαφορετικό τρόπο (Kemmis κ.ά, 2014· Πεχτελίδης, 2020α).

Στην προσπάθεια, λοιπόν, για μια υβριδική μορφή των Εκπαιδευτικών κοινών στη δημόσια εκπαίδευση (Pantazidis, 2023· Pechtelidis, 2023· Pechtelidis, κ.ά, 2023α), δεν απασχόλησε τον ερευνητή το εάν μια σχολική τάξη μπορεί να γίνει κοινό, διότι το να θεωρηθεί το δημόσιο σχολείο/σχολική τάξη εξ ολοκλήρου ως κοινό, θα ήταν άτοπο. Ήταν κατανοητό ότι δεν θα ήταν εύκολη η αναδημιουργία του τρόπου εκπαίδευσης που υπάρχει σήμερα. Οι πρακτικές του σχολείου αποτελούν παράγωγα του συλλογικού βίου, τις ανάγκες του οποίου εκφράζουν. Όπως ανέφερε ο Emile Durkheim, ολόκληρο το παρελθόν, γενιά με γενιά, έχει συμβάλει στη διαμόρφωση αυτού του συνόλου αρχών και πρακτικών (Malik & Malik, 2022).

Στο μικροεπίπεδο της σχολικής εμπειρίας αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν περιορισμοί και εμπόδια στις διαδικασίες ουσιαστικής αναβάθμισης του σχολείου. Τα σχολεία είναι

ανθεκτικά στην απόρριψη της αλλαγής και προβάλουν αντιστάσεις, συχνά, λόγω καθιερωμένων ρουτινών και παραδόσεων. Δεν είναι εύκολο να αλλάξουν μακροχρόνιες πρακτικές και πεποιθήσεις (Woods, Jeffrey, Troman & Boyle, 2019). Ήταν γνωστό ήδη ότι στο συμβατικό μοντέλο της δημόσιας εκπαίδευσης είθισται να υπάρχει μια αρκετά κάθετη δομή που δεν αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας (Hope, 2018). Σε αυτό προστίθεται η ιεραρχική δομή του τρόπου λήψης των αποφάσεων στη σχολική μονάδα, στη διεύθυνση εκπαίδευσης, αλλά και της ειδικής συνθήκης που επικρατούσε λόγω της πανδημίας Covid-19.

Παρ' όλα αυτά, η σχολική εκπαίδευση οφείλει να είναι απελευθερωτική, μια διαδικασία αυτογνωσίας και αναζήτησης της αλήθειας, της γνώσης και της δημιουργικότητας (Standing, 2020). Για να συμβεί αυτό, υπάρχει η πεσιμιστική λογική, η οποία προτάσσει τον θεσμικό ανασχηματισμό στην εκπαίδευση ως μοναδική λύση για μια απελευθερωτική εκπαίδευση, αφού, όσο υπάρχει το σχολείο που ως δομή καταπίεσης, όποια πρακτική και να εισαχθεί δεν πρόκειται να οδηγήσει σε ουσιαστική απελευθέρωση (Illich, 1971). Όμως, *«δεν μπορούμε να περιμένουμε «μια ξαφνική επαναστατική ρήξη» για να μας καλέσει να μετασχηματίσουμε την εκπαίδευση, αλλά ότι οι μεταβατικές πρακτικές πρέπει να ξεκινήσουν, φέρνοντας μαζί τους ελπίδα, ιδέες και νέα μάθηση και απελευθερώνοντας τη φαντασία για το τι θα μπορούσε να γίνει»* (Fielding & Moss, 2011: 149).

Μέσα από την έννοια της μικρο-πολιτικής του Deleuze, υπάρχουν δυνατότητες αξιοποίησης της δυναμικής που εκλύεται από αυτές τις δομικές διαρροές ή ρωγμές, δηλαδή τα κενά, τα εμπόδια, τις αντιφάσεις και τις τυπικές δυνατότητες του εκπαιδευτικού θεσμού προς όφελος των παιδιών (Πεχτελίδης, 2020). Το ζήτημα, λοιπόν, στην έρευνα αυτή ήταν ο τρόπος που μπορούν να δημιουργηθούν ρωγμές στις περιφράξεις της επίσημης νεοφιλελεύθερης και νεοσυντηρητικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Δεν ήταν απλό να γίνουν γενναίες παρεμβάσεις σε επίπεδο μιας σχολικής τάξης αλλά δεν ήταν και απαγορευτικό. Με την αλλαγή των (παιδαγωγικών) πρακτικών επιχειρείται μία σύγκρουση με διαχρονικές «αλήθειες» που κυριαρχούν στην εκπαίδευση για τη μάθηση, τη διδακτική ύλη, το ωρολόγιο πρόγραμμα και για την εικόνα του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/ριών.

Οι καθημερινές παρεμβάσεις είχαν περισσότερο τη λογική του πώς μπορεί να υπάρξει μεταφορά στοιχείων μίας λογικής σε ένα εγκαθιδρυμένο πλαίσιο κι όχι η ολική αναδόμηση

του πλαισίου. Έγινε, συνεπώς, προσπάθεια οι πρακτικές, οι αντιλήψεις και ο τρόπος συσχέτισης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού να αλλάξουν εκ των έσω, δηλαδή, να προσαρμοστούν τα στοιχεία των «κοινών» στο εδώ και το τώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μεγάλη σημασία είχε η εκπαιδευτική μέθοδος να συμπεριλαμβάνει τον διάλογο και την διαπραγμάτευση ενός θέματος. Για αυτό, πρωτίστως ενδιέφερε τον εκπαιδευτικό/ερευνητή να εξοικειωθούν τα παιδιά, όχι τόσο με τις έννοιες των «κοινών» στη θεωρία λ.χ. τι σημαίνει φροντίδα, υποστήριξη, μοίρασμα, αλλά με το βίωμα του τι σημαίνει να συνυπάρχουν σε μια δημοκρατική συνθήκη των «κοινών», όπου εμπεριέχονται όλα αυτά. Με λίγα λόγια, η επικέντρωση ήταν στο τι προάγεται από την εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως εάν αυτό αφορούσε σε ένα μάθημα για τα κλάσματα, τον Ρήγα Φεραίο ή την αποψίλωση των δασών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν αρκετά κρίσιμος στη διαδικασία αυτή. Για τον ίδιο ήταν η πρώτη εμπειρία στη δημόσια εκπαίδευση και αυτό είχε παραπάνω δυσκολίες όσον αφορά στην οικειοποίηση του ρόλου του, στη διαχείριση έκτακτων καταστάσεων και της σχολικής ύλης, αλλά και στην παράλληλη ιδιότητά του ως ερευνητής. Παρ' όλα αυτά, η έλλειψη εμπειρίας σε κάποια ζητήματα ήταν ευεργετική, διότι σε αυτό το χρονικό διάστημα κατάφερε να διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική του ταυτότητα, να αναπτύξει τις αντιλήψεις του, τις πρακτικές του και να συσχετιστεί με έναν διαφορετικό τρόπο με τους/τις μαθητές/ριές του, βασιζόμενος στη λογική των «κοινών». Οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται μαζί με τα παιδιά και αυτό αποτελεί μια διαλεκτική διαδικασία, να διδάσκεις και να διδάσκεσαι.

Τα υποκείμενα που εμπλέκονται σε τέτοια προσπάθεια –για μία δημοκρατική συνθήκη των «κοινών»– χρειάζεται να προσέξουν, ώστε να μην αναπαράγουν άκριτα, υπό το βάρος της κανονικοποίησης που είχαν υποστεί, τα συστήματα της διακυβέρνησης (και μάθησης) (Foucault, 2014 στο Ρετάλης, 2022), πράγμα που συνέβη στο παρόν εγχείρημα. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο εμπόδιο στην έρευνα ήταν τα παιδιά και ο τρόπος που τα ίδια επηρεάζονταν άμεσα ή έμμεσα από το πλαίσιο και τους θεσμούς (γύρω) από το σχολείο. Αυτό φάνηκε από τις αντιφάσεις των παιδιών μπροστά στις επιθυμίες τους, τη δυσκολία να δείξουν εμπιστοσύνης σε μία εκπαίδευση που δεν είχαν συνηθίσει και τις αντιστάσεις τους

προς μία συμμετοχική συνθήκη. Η μάθηση/πρόσκτηση γνώσης γινόταν ορατή από τα ίδια ως κάτι δύσκολο, μη ευχάριστο, απαιτητικό, μηχανιστικό και επίπονο που συνδέεται με την αποστήθιση.

Οι πρακτικές είναι αυτό που ζουν οι άνθρωποι και καθορίζουν το ποιοι είναι, που δεν επιβάλλονται από μια σειρά περιορισμών εκ των άνω, αλλά μέσα από ιστορικά ορισμένους κανόνες μέσω των οποίων σκέφτονται και ενεργούν (May, 2019). Κάποιες φορές τα παιδιά αποτελούσαν ελεγκτές και επόπτες του ίδιου του «συστήματος». Τα ίδια πίεζαν προς συμβατικές κατευθύνσεις και για παραδοσιακά εργαλεία μάθησης. Πολλές φορές τα ίδια επιζητούσαν πολλή αυστηρότητα και συμβατικό μάθημα. Επιθυμούσαν αυτό που είχαν συνηθίσει ως εμπειρία του «πηγαίνω στο σχολείο». Ακόμη κι αν εξέφραζαν ότι δεν τους άρεσε το «βαρετό μάθημα», η υπακοή και η αυστηρή πειθαρχηση.

Υπήρχε μία συγκεκριμένη εικόνα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα για το τι συνιστά γνώση, σχολείο, καθώς και για το ποιος είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αλλά και των ίδιων. Η εικόνα αυτή συνδέεται με την έννοια του σχολειοποιημένου νου, η οποία συντέθηκε μέσα από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες (βλ. 1.1.3). Ο σχολειοποιημένος νους αφορά στο γεγονός ότι τα παιδιά εσωτερικεύουν τον ρόλο του/της μαθητή/ριας ως επιβεβλημένο *habitus* (έξη) του σχολείου ως δομής. Η διαμόρφωση της έννοιας αυτής προήλθε μέσα από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού/ερευνητή να δώσει μία πιο συγκεκριμένη ερμηνεία για την σχολική εμπειρία ως συνήθεια συγκριτικά με την έννοια του *habitus* των Bourdieu και Passeron (2014).

Στη σύνθεση αυτή, θεώρησε ότι ο σχολειοποιημένος νους των παιδιών διεισδύει στις αντιλήψεις των παιδιών μέσα από την εμπλοκή τους στην οικογένεια, στο σχολείο και ευρύτερα στο περιβάλλον τους. Αρκετά είναι τα στοιχεία του σχολειοποιημένου νου των παιδιών που βγήκαν στην επιφάνεια, μερικά από αυτά είναι τα εξής: η μάθηση επέρχεται μέσω της εξήγησης του/της εκπαιδευτικού, η κατοχή της γνώσης είναι για να αποδεικνύεται στον/στην εκπαιδευτικό, μάθημα συνιστά κυρίως η άμεση διδασκαλία και ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως Λεβιάθαν.

Παρά τον σχολειοποιημένο νου των παιδιών και τις υπόλοιπες ιδιαιτερότητες του πλαισίου που διεξήχθη η έρευνα, δόθηκε η δυνατότητα να διδαχθούν και να ερευνήσουν από κοινού ο εκπαιδευτικός/ερευνητής και τα παιδιά. Αποκαλύφθηκαν δυνατότητες αλλαγής των

πρακτικών. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών, δίνονται οι προϋποθέσεις ώστε ο/η δάσκαλος/α να δημιουργήσει μια σφαίρα φροντίδας και μοιράσματος, όπου επιτρέπει την ομότιμη συνθήκη στη σχολική τάξη. Αυτό που παρατήρησε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής είναι ότι η μάθηση μπορεί να επέλθει, χωρίς αυτό να συμβαίνει αποκλειστικά μέσω μεταβίβασης πληροφοριών ή/και επεξήγησης από τον/την εκπαιδευτικό (βλ. Rancière, 2008), ότι τα παιδιά είναι εφικτό να έχουν φωνή στην εκπαίδευσή τους, ότι μπορούν να συμμετέχουν και να συνδιαχειρίζονται θέματα που τα αφορούν.

Με την υλοποίηση της παρέμβασης σε ένα εύφορο έδαφος, δηλαδή, σε μία σχολική τάξη με καλύτερη προϋπάρχουσα ατμόσφαιρα, θα μπορούσε ενδεχομένως να είναι διαφορετικά τα αποτελέσματα. Σε ένα καλό κλίμα στο οποίο τα παιδιά θα ήθελαν να συσχετίζονται μεταξύ τους με όρους κοινότητας και θα ήταν αυτονόητη η αλληλοβοήθεια, η φροντίδα και ο σεβασμός μεταξύ τους.

Η περαιτέρω αξιοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών σε πλαίσια (μη) τυπικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να μελετηθεί σε μία επόμενη έρευνα. Το ζήτημα είναι να γίνουν νέοι πειραματισμοί με τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών, ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν, να εμπλουτιστούν και να δομήσουν ένα νέο ερευνητικό πεδίο, αυτό της «Παιδαγωγικής των εκπαιδευτικών κοινών».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Berger P. L., & Luckmann T. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας* (μτφρ. Κ. Αθανασίου), (Επιμ. Γ. Κουζέλης & Δ. Μακρυγιάννη). Νήσος: Αθήνα.
- Bernstein, B. (2015). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (μτφρ. Ι. Σολομών). Αλεξάνδρεια: Αθήνα.
- Blackledge, D. A., & Hunt, B. D. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Έκφραση.
- Bourdieu, P., & Passeron J-C., (2014). *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (μτφρ. Γ. Καραμπέλας). Αλεξάνδρεια: Αθήνα.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). *Οι Κληρονόμοι: Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα* (πρόλ. Ν. Παναγιωτόπουλος, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα: Αθήνα.
- Brezinka, W. (2003). Κρίση και μέλλον της Παιδαγωγικής ως πανεπιστημιακού κλάδου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35 (1), 9-32.
- De Angelis, M. & Σταυρίδης, Σ. (2011). Σχετικά με το Νόημα των Κοινών, πέρα από τις Αγορές και τα Κράτη: το Commoning ως μια συλλογική πρακτική. Στο Μ. Angelis, Σ. Σταυρίδης, W. Bonefeld και Συλλογικότητα *Midnight Notes* και φίλοι. *Commons vs Crisis* (σσ. 25-63). Rebel: Θεωρία και Ανάλυση για το Ανταγωνιστικό Κίνημα: Θεσσαλονίκη.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία* (μτφρ. Τ. Μπέτζελος). Πλέθρον: Αθήνα.
- Foucault, M. (2016). *Τι είναι Κριτική;* (μτφρ. Θ. Λάγιος). Θεμέλιο: Αθήνα.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (μτφρ. Μ. Νταμπαράκης) (Επιμ. Τ. Λιάμπας). Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Gögl, H., & Kittinger J. (2020). *Οδηγός μαθητικών εκλογών με την μέθοδο της Σοσιακρατικής ανοιχτής ψήφου» του Ελληνικού Κέντρου Σοσιακρατίας* (μτφρ. Σ. Κυπριανίδου & V. Fink). Tage der Utopie e.V.
- Gramsci, A. (1973). *Ιστορικός υλισμός* (μτφρ. Τ. Μυλωνόπουλος). Οδυσσέας: Αθήνα.
- Θεριανός, Κ. (2005). Η Κριτική Παιδαγωγική στην «εποχή του τρόμου» και η αναγκαία οριοθέτησή της. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 76 (1), 18-29.
- Harvey, D. (2012). *Εξεγερμένες Πόλεις. Από το δικαίωμα στην πόλη στην επανάσταση της πόλης*. ΚΨΜ: Αθήνα.
- Holt, J. (1987). *Το σχολείο φυλακή κι η ελεύθερη μάθηση* (μτφρ. Σ. Ξενάκη). Καστανιώτης: Αθήνα.

- Ίσαρη, Π., & Πούρκος, Μ. (2015). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Joule, R-V. & Beauvois, J-L. (2016). *Περί χειραγώγησης: Οδηγίες προς έντιμους ανθρώπους* (μτφρ. Κ. Γουλιά). Πεδίο: Αθήνα.
- Καρακατσάνη, Δ., & Μαρκαντές Ι. (2017). Η βιογραφία και το παιδαγωγικό έργο του Célestin Freinet. Στο Σ. Λάχλου, Χ. Μπαλτάς & Δ. Καρακατσάνη, *Célestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική* (σσ. 16-38). Εκδόσεις των Συναδέλφων: Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Κριτική: Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. (2020). *Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Κριτική: Αθήνα.
- Λούκας, Γ. (2022). Το δημοκρατικό σχολείο του βουνού. ΕΦ.ΣΥΝ. Ανακτήθηκε στις 05/11/2023, (https://www.efsyn.gr/nisides/333744_dimokratiko-sholeio-toy-boynoy).
- Λιάμπας, Α., & Κάσκαρης, Ι. (2007). Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. *Θέσεις*, 99(1), 127-140.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Gutenberg: Αθήνα.
- May, T. (2019). *Εισαγωγή στον Μισέλ Φουκώ* (Μτφρ. Α. Ματσάγγος). Ορος: Αθήνα.
- Meirieu, P. (2021). *Παιδαγωγική: Από τους κοινούς τόπους στις έννοιες-κλειδιά* (Μτφρ. Χ. Παπαδόπουλος). Εύμαρος: Αθήνα.
- Μόσχος, Γ., & Καλησώρα, Α. (2019). *Η Συνέλευση των Παιδιών: Τα πρώτα βήματα άσκησης στη δημοκρατία*. Πρωτοβουλία για το άρθρο 12.
- Μπουσκάλια, Λ. (1988). *Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις* (Μτφρ. Μ. Λώμη). Γλάρος: Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αφοί Κυριακίδη: Αθήνα.
- Πανταζίδης, Σ. (2019α) Από την Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στο Critical Gaming Pedagogy, στο Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης, *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*, (σσ. 590-603). Θεσσαλονίκη.
- Πανταζίδης, Σ. (2019β). «Το παιχνίδι σε κάνει να σκεφτείς τι συμβαίνει στον κόσμο»: Κριτική Εκπαίδευση και Παγκόσμιο Παιχνίδι της Ειρήνης, *Νέος Παιδαγωγός*, 12(1), 2019β, 317–325.
- Πανταζίδης, Σ. (2020). Προς μια ομότιμη διακυβέρνηση των κοινών: Παιδικές συνελεύσεις και ισότιμος διάλογος. *MusEd*, 4(1), 65-77.
- Πανταζίδης, Σ. (2021). Παιδικές συνελεύσεις στην εκπαίδευση για μια διακυβέρνηση βασισμένη στα κοινά. Στο Θ. Θάνος και Γ. Ζάγκος (επιμ.), *Κοινωνία, Πολιτική και*

Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική, ερευνητικές τομές (σσ. 505-520). Πεδίο: Αθήνα.

Πανταζίδης, Σ. (2022α). Όταν τα παιδιά παίρνουν τη διαχείριση της τάξης στα χέρια τους. Εφημερίδα των Συντακτών (2/3/2022).

Πανταζίδης, Σ. (2022β). Όταν τα παιδιά παίρνουν τη διαχείριση της τάξης στα χέρια τους: Οι συνελεύσεις των παιδιών. Εφημερίδα των Συντακτών (4/4/2022).

Πανταζίδης, Σ. (2022γ). Όταν τα παιδιά παίρνουν τη διαχείριση της τάξης στα χέρια τους: Η Πρακτική της Ομότιμης Μάθησης. Εφημερίδα των Συντακτών (5/9/2022).

Πανταζίδης, Σ. (2023α). Παιδαγωγικές Πρακτικές των κοινών στη σχολική τάξη. *Ε-κτε: Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 3(1), 149-171.

Πανταζίδης, Σ. (2023β). Όταν τα παιδιά παίρνουν τη διαχείριση της τάξης στα χέρια τους: Η πρακτική της Συνδημιουργίας της Γνώσης. Εφημερίδα των Συντακτών (3/5/2023).

Πανταζίδης, Σ. & Αυγουστάκη, Ε. (2019). Το Gamification στην εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, Στο Gounari, P., Liambas, A., Drenoyianni, H., Pavlidis, P. (Eds.), *Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education, Proceedings of the 7th International Conference on Critical Education*.

Πανταζίδης, Σ., & Μωυσιάδου Σ. (2023). Μπορεί η μάθηση σε ένα Τμήμα Υποδοχής να προκύψει μέσα από την αυτοοργάνωση των παιδιών; Στο Γ. Γρόλλιος, Γ. Κατσιαμπούρα και Χ. Νομικού (Επιμ.). *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση»*, 451-467.

Παπαδάκη, Λ., (1992). *Η Αλληλοδιδασκτική Μέθοδος Διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19ου Αιώνα*. Δωδώνη: Αθήνα.

Πεχτελίδης, Γ. (2004). Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: Μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης. (Διδακτορική διατριβή) Ε.Κ.Π.Α., Τ.Ε.Α.Π.Η. (Ελλάδα).

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Πεχτελίδης, Γ. (2020α). *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Αθήνα: Gutenberg.

Πεχτελίδης, Γ. (2020β). Κοινά, Περιφράξεις και Διασχίσεις στην Εκπαίδευση, *Ε-κτε: Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 1(1), 175-189.

Πεχτελίδης, Γ., & Δαμοπούλου, Ε. (2017). Παιδαγωγικές Ετεροπολιτικές και Παιδική Ηλικία, στο Σ. Χανδόλιας (Επιμ.). *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Σύγχρονες Θεωρίες και Πρακτικές στην Εκπαίδευση*. Γύθειο.

- Πεχτελίδης, Γ., Κιουπκιολής, Α. & Δαμοπούλου, Ε. (2015). Πέρα από την ιδιωτική και κρατική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση ως θεσμός των «κοινών». Στο Θ. Θάνος (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (σσ. 212-223). Gutenberg: Αθήνα.
- Πεχτελίδης, Γ., & Πανταζίδης, Σ. (2018). Εκπαίδευση και Ετεροπολιτική: ένα «σχολείο των κοινών». Στο Λ. Συμεού, Θ. Θάνος και Μ. Βρυωνίδης (επιμ.), *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση, Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Λευκωσία.
- Rancière, J. (2008). *Ο Αδαής Δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης* (μτφρ. Δ. Μπουνάνου). Νήσος: Αθήνα.
- Ρετάλης, Γ. (2022). Σχέσεις εξουσίας και σχολείο: Μελέτη περίπτωσης άτυπης εφαρμογής αμεσοδημοκρατικής κυβερνολογικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο – Μία τυπολογία χώρων και πρακτικών 1820- 1900*. Αλεξάνδρεια: Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2008). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Επίκεντρο: Αθήνα
- Τσιάκαλος, Γ. & Κογκίδου . (1991). Ορισμός της φτώχειας ή από τον ορισμό της φτώχειας εξαρτώνται οι στρατηγικές καταπολέμησής της, Φτώχεια 3. από: <http://users.auth.gr/gtsiakal/p3keimena/orismos-poverty.htm> (Ανακτήθηκε στις 5/11/2023).
- Χατζηνικολάου, Α. (2005). Αλφαριθμητισμός παιδιών ρομά μέσα απο τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: δυνατότητες και περιορισμοί. (Διδακτορική Διατριβή) Α.Π.Θ., Π.Τ.Δ.Ε.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2006). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία η εισαγωγή της μεθόδου «project» στο σχολείο*. Gutenberg: Αθήνα.
- Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις: Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*: (Επιμ. & Εισαγωγή, Γ. Πεχτελίδης). Αθήνα, Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Aidinopoulou, V. & Sampson, D. G. (2017). An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 20 (1), 237-247.
- Alanen, L. (2019). *Progress- or (just) Work-in-progress-in Childhood Studies?*. Sage Publications.
- American Psychological Association. (2019). *Publication manual of the American psychological association*.
- Apkarian, N., Henderson, C., Stains, M., Raker, J., Johnson, E., & Dancy, M. (2021). What really impacts the use of active learning in undergraduate STEM education? Results

- from a national survey of chemistry, mathematics, and physics instructors. *PloS one*, 16(2), 1-15.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational policy*, 18(1), 12-44.
- Apple, M. W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies*, 1(1), 21-26.
- Araya, D., Bauwens, M., & Iacomella, F. (2012). The Philosophy of Peer Learning. *E-Learning and Digital Media*, 9(3), 245-248.
- Ball, S., & Collet-Sabe, J. (2022). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 43(6), 985-999.
- Barek, H. (2020). *Exploring the experiences of high school Syrian refugee students with interrupted formal education and their teachers in ELD classrooms* (Doctoral dissertation). The University of Western Ontario (Canada).
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review*, 26(1), 39-62.
- Bauwens, M. (2005). P2P and Human Evolution: Peer to peer as the premise of a new mode of civilization. *Ensaio, rascunho*, 1(1), 1-73.
- Bauwens, M., Kostakis, V., & Pazaitis A. (2019). *Peer to Peer: The Commons Manifesto*. Westminster University Press.
- Bazzul, J., & Kayumova, S. (2016). Toward a social ontology for science education: Introducing Deleuze and Guattari's assemblages. *Educational Philosophy and Theory*, 48(3), 284-299.
- Bazzul, J., & Tolbert, S. E. (2017). Reassembling the natural and social commons. In A. Means, D. R. Ford & G. Slater (eds.), *Educational Commons in Theory and Practice: Global Pedagogy and Politics* (pp. 55-73). Palgrave Macmillan.
- Beckenkamp, M. (2019). Institutions and trust in commons: Dealing with social dilemmas. In D. Bollier and S. Helfrich (eds.), *The wealth of the commons: A world beyond market & state* (pp. 63-64). Levellers Press: Amherst, MA.
- Bejan, T. M. (2010). Teaching the Leviathan: Thomas Hobbes on Education. *Oxford Review of Education*, 36(5), 607-626.
- Bennet, T. (2013). *Teacher proof: Why research in education doesn't always mean what it claims, and what you can do about it*. Routledge: New York.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2010). Can children really create knowledge? *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 36(1), 1-15.

- Bertrand, M., Brooks, M. D., & Domínguez, A. D. (2023). Challenging adultism: Centering youth as educational decision makers. *Urban Education*, 55(7), 2570-2597.
- Blackmar, E. (2006). Appropriating the commons: The tragedy of property rights discourse. In S. Low and N. Smith (Eds.). *The politics of public space* (pp. 49-80) Routledge: New York.
- Biesta, G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29(1), 491-503.
- Biesta, G. J. (2012). Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 581-593.
- Biesta, G. J. (2019). No education without hesitation: Exploring the limits of educational relations. In G. Biesta (Ed.), *Obstinate Education Reconnecting School and Society* (pp. 83-96). Brill.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). A manifesto for education. *Policy futures in education*, 9(5), 540-547.
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2023). The New Publicness of Education. C. A.. In Säfström and G. Biesta, (Eds.). *The New Publicness of Education: Democratic Possibilities After the Critique of Neo-liberalism*. Taylor & Francis: London.
- Bingham, C., & Biesta, G.J.J. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. Continuum: London/New York:
- Bollier, D., & Helfrich, S. (Eds.). (2019). *The wealth of the commons: A world beyond market and state*. Levellers Press: Amherst, MA.
- Bollier, D., & Helfrich, S. (2019). *Free, Fair and Alive: The Insurgent Power of the Commons*. New Society Publishers.
- Boggs, C. (1976). *Gramsci's Marxism*. Pluto Press: London.
- Bogost, I. (2015). Why gamification is bullshit. *The gameful world: Approaches, issues, applications*, 65 (1), 65-79.
- Bourassa, G. N. (2017). Toward an Elaboration of the Pedagogical Common. In Means, A., Ford, D., Slater, G. (eds) *Educational Commons in Theory and Practice* (pp. 75-94). Palgrave Macmillan, New York.
- Bourdieu, P. (1991). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bowers, C. A. (2006). *Revitalizing the commons: Cultural and educational sites of resistance and affirmation*. Lexington Books.

- Bowman-Perrott, L., Ragan, K., Boon, R. T., & Burke, M. D. (2023). Peer Tutoring Interventions for Students with or At-Risk for Emotional and Behavioral Disorders: A Systematic Review of Reviews. *Behavior Modification*, 47(3), 777-815.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broadhead, S., Bale, I., Case, K., Hussain, M., & Woolley, D. (2020). Exploring the black, Asian and ethnic minority (BAME) student experience using a Community of Inquiry approach. *Journal of Widening Participation and Lifelong Learning*, 22(1), 112-131.
- Briggs, D. (1998). *A Class of Their Own: When children teach children*. Greenwood Publishing Group.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 2(1), 74-104.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American psychologist*, 27(8), 687.
- Brunet, M., & Cohendet, P. (2022). Transforming construction: heterarchical megaproject ecologies and the management of innovation. *Construction management and economics*, 40(11-12), 973-986.
- Buber, M. (1996). *The letters of Martin Buber: A life of dialogue*. Syracuse University Press.
- Burton, W. (2022). Democracy and the Commons: Pedagogical Horizons for Education. *Journal of Multidisciplinary Research at Trent*, 3(1), 18-33.
- Caldwell, H., Krinsky, J., Brunila, M., & Ranta, K. (2019). Learning to common, Commoning as learning: The politics and potentials of community land trusts in New York City. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 18(6), 1207-1233.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge: London.
- Chhibber, N., & Law, E. (2019). *Using conversational agents to support learning by teaching*. [arXiv:1909.13443](https://arxiv.org/abs/1909.13443).
- Christensen, P., & James, A. (2017). *Research with Children*. Taylor & Francis: New York.
- Chronaki, A., & Lazaridou, E. (2023). Subverting epistemicide through 'the commons': Mathematics as Re/making space and time for learning. In *Indigenous Knowledge and Ethnomathematics* (pp. 161-179). Springer International Publishing: Cham.
- Chou, Y. K. (2019). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Packt Publishing Ltd.
- Clausen, L. T. (2016). Re-Inventing the Commons. *Commons*. In H. P. Hansen, B. Steen Nielsen, N. Sriskandarajah and E. Gunnarsson (Eds.). *Sustainability, Democratization: Action Research and the Basic Renewal of Society* (pp. 29-52). Routledge: New York & London.

- Craft, A. (2008). Studying collaborative creativity: Implications for education. *Thinking skills and creativity*, 3(3), 241-245.
- Cole, D. R. (2017). Unmaking the work of pedagogy through Deleuze and Guattari. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1-6). Springer: New York.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate: Journal of online education*, 4(5). Ανακτήθηκε από: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=550>
- Corneli, J., Danoff, C. J., Pierce, C., Ricuarte, P., & MacDonald, L. S. (2016). The Peeragogy Handbook: The No-Longer-Missing Guide to Peer Learning & Peer Production. PubDomEd/Pierce Press: Arlington.
- Corsani, A., & Lazzarato, M. (2004). Globalisation et propriété intellectuelle. La fuite par la liberté dans l'invention du logiciel libre. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, (96-97), 127-149.
- Coy, P. G. (2003). Negotiating identity and danger under the gun: consensus decision making on Peace Brigades International teams. In P. G. Coy (Ed.), *Consensus decision making, Northern Ireland and indigenous movements* (pp. 85–122). JAI Press: London.
- Čopková, R. (2020). The dark triad in helping professions—Comparison of teachers and pedagogy students. *JWEE*, (1-2), 125-141.
- Cumbo, B., & Selwyn, N. (2022). Using participatory design approaches in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(1), 60-72.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge: London.
- Darling-Hammond, L. (2010). Restoring our schools. *Nation*, 290(23), 14–20.
- Dargan, S., Kumar, M., Ayyagari, M. R., & Kumar, G. (2020). A survey of deep learning and its applications: a new paradigm to machine learning. *Archives of Computational Methods in Engineering*, 27(1), 1071-1092.
- Dascal, M. (2008). Dichotomies and types of debate. *Controversy and confrontation: relating controversy analysis with argumentation theory*. John Benjamins: Amsterdam.
- Davidová, M., Sharma, S., McMeel, D., & Loizides, F. (2022). Co-De|GT: The Gamification and Tokenisation of More-Than-Human Qualities and Values. *Sustainability* 14(7).
- De Angelis, M. (2003). Reflections on alternatives, commons and communities. *The Commoner*, 6(Winter), 1-14.
- De Lissovoy, N. (2011). Pedagogy in common: Democratic education in the global era. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10), 1119-1134.

- De Lissovoy, N., Means, A. J., & Saltman, K. J. (2015). *Toward a New Common School Movement*. Routledge: London.
- de Sousa Santos, B. (2015). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge: London.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. John Wiley & Sons: New Jersey.
- Deleuze, G. (1995 [1968]). *Difference and Repetition* (P. Patton, trans.). Columbia University Press: New York.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, (9–15).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan: New York.
- Dragona, D. (2014). Counter-gamification: emerging tactics and practices against the rule of numbers, In S. Fizek, M. Fuchs, P. Ruffino, & N. Schrape (eds.) *Rethinking Gamification*. Meson Press: Leuphana University of Lüneburg.
- Dudovskiy, J. (2016). The Ultimate Guide to Writing a Dissertation in Business Studies: A Step-by-step Assistance, E-Book, Ανακτήθηκε στις 1/11/2023. <http://research-methodology.net/about-us/ebook/>
- Edwards-Groves, C., Anstey, M., & Bull, G. (2014). *Classroom talk: Understanding dialogue, pedagogy and practice*. PETAA: Newtown.
- Engin, M. (2011). Research Diary: A Tool for Scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 296-306.
- Etmanski, E., Bishop, K., & Page, M. B. (2017). Editors' Notes. C. Etmanski, K. Bishop and M. Beth Page. *Adult Learning Through Collaborative Leadership* (pp. 1-4). Wiley: New York.
- Eurodice (2023). Greece: The new all-day primary school. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/greece-new-all-day-primary-school> (Ανακτήθηκε στις 5/11/2023).
- Fanon, F. (2004). *The Wretched of the Earth*, trans. Richard Philcox. Grove Press: New York.
- Feldman, M. S. & Orlikowski, W. (2011). Theorizing practice and practicing theory. *Organization Science*, 22(5), 1240–1253
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2022). Routine dynamics: Toward a critical conversation. *Strategic Organization*, 20(4), 846-859.

- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36 (1), 647-661.
- Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. Routledge: London.
- Fitz, J. A., & Nikolaidis, A. C. (2020). A democratic critique of scripted curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 195-213.
- Ford, D. R. (2019). Explosions of stupidity: Notes for an urbanist pedagogy. *Educational Theory*, 69(2), 153-167.
- Forster-Heinzer, S., Nagel, A., & Biedermann, H. (2019). The power of appearance: students' impression management within class. In K. Tirri & A. Toom (Eds.), *Pedagogy in basic and higher education*. Current developments and challenges (p.p. 77–96). IntechOpen: London.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. In H. Dreyfus and P. Rabinow (Eds.), *M. Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, (pp. 221-222). Harvester Press: Glasgow.
- Foucault, M. (1984). Nietzsche, genealogy, history. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 76–100). New York: Pantheon Books. (Reprinted from *Hommage à Jean Hyppolite*, pp. 145–172, Paris: Presses Universitaires de France 1971).
- Frue, K. (2023). 5 surprising disadvantages of SWOT analysis. *PESTLE Analysis*. <https://pestleanalysis.com/5-surprising-disadvantages-of-swot-analysis/> (Ανακτήθηκε στις 5/11/2023).
- Fuchs, M. (2014). Gamification as twenty-first-century ideology. *Journal of gaming & virtual worlds*, 6(2), 143-157.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training*. Three Rivers Press: New York.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*, (ed. and trans. Q. Hoare and G. N. Smith). Lawrence & Wishart: London.
- Graziano, M. S. (2022). A conceptual framework for consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119(18).
- Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: a tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105-132.

- Grinell S. & Rabin C. (2013) Modern education: a tragedy of the commons, *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 748-767.
- Grollios, G., Giroux, H. A., Gounari, P., & Macedo, D. (2015). *Paulo Freire and the curriculum*. Routledge: London.
- Gold, R. L. (1997). The ethnographic method in sociology. *Qualitative inquiry*, 3(4), 388-402.
- Gürel, E., & Tat, M. (2017). SWOT Analysis: A, Theoretical Review. *The Journal of International Social Research*. 3(11).
- Habermas, J. (1987). *Theory of communicative action, volume II: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (trans. Thomas McCarthy). Beacon: Boston.
- Hajisoteriou, C., & Sorkos, G. (2022). Towards a new paradigm of “Sustainable Intercultural and inclusive education”: A comparative “blended” approach. *Education Inquiry*, 14(4), 496-512.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and education*, 1(1), 3-14.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons: the population problem has no technical solution; it requires a fundamental extension in morality. *science*, 162(3859), 1243-1248.
- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press: Thousand Oaks, California.
- Helfrich, S. (2019). The Logic of the Commons and the Market: A Shorthand Comparison of Their Core Beliefs, In Bollier, D. and S. Helfrich (ed.). *The wealth of the commons: a world beyond market and state* (pp. 28-34). Levellers Press: Amherst, MA.
- Heller, M. (2019). The Tragedy of the Anticommons, In Bollier, D. and S. Helfrich (ed.). *The wealth of the commons: a world beyond market and state* (pp. 28-34). Levellers Press: Amherst, MA.
- Hess, C., & Ostrom, E. (2005). A Framework for Analyzing the Knowledge Commons: a chapter from Understanding Knowledge as a Commons: from Theory to Practice. <https://surface.syr.edu/sul/21> (ανακτήθηκε στις 5/11/2023).
- Hobbes, T. (1909). *Hobbes's Leviathan: reprinted from the edition of 1651*. Clarendon Press: Oxford.
- Hobsbawm, E. J. (1999). *Industry and Empire: from 1750 to the Present Day*. The new press: New York.
- Hope, M. (2018). *Reclaiming Freedom in Education: Theories and Practices of Radical Free School Education*. Routledge: London and New York.

- Hye-Jung Lee, H. & Cheolil Lim, C. (2012). Peer evaluation in blended team project-based learning: What do students find important? *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 214-224.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Teachers College Press: New York.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper and Row: New York.
- Iwase, K., Gushima, K., & Nakajima, T. (2021). Relationship Between Learning by Teaching with Teachable Chatbots and the Big 5. In K. Kojima. *2021 IEEE 3rd Global Conference on Life Sciences and Technologies (LifeTech)* (pp. 191-194). IEEE.
- Kanyal, M., & Cooper, L. (2010). Young children's perceptions of their school experience: a comparative study between England and India. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3605-3613.
- Kazepidis, T. (2013). Education as Dialogue. *Educational Philosophy and Theory* 44(9), 913-925.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Governmentality-neoliberalism-education: The risk perspective. *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, 2(2), 145-158.
- Kaya, C., Blake, J., & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: A literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 120-129.
- Kemmis, S. (2013). Action research and the politics of reflection. In D.Boud, R. Keogh and D. Walker. *Reflection* (pp. 139-164). Routledge: London.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Media.
- Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S. (2020). Mapping inequalities in school attendance: The relationship between dimensions of socioeconomic status and forms of school absence. *Children and Youth Services Review*, 118(1), 105432.
- Kioupkiolis, A. (2019). *The Common and Counterhegemonic Politics: Rethinking Social Change*. Edinburgh University Press.
- Kioupkiolis, A. (2023). Common education in schools. Subtitle: Gauging potentials for democratic transformation. A case study from Greece. *Frontiers in Education*, 8(1), 1209816.
- Kopeć, J. & Pacewicz, K. (2015). Introduction. In J. Kopeć & K. Pacewicz (Ed.), *Gamification Critical Approaches* (pp 6-8). University of Warsaw: The Faculty of Artes Liberales.
- Korsgaard, M. T. (2019). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 445-455.
- Kostakis, V., & Bauwens, M. (2021). Grammar of Peer Production. In M. O'Neil, C. Pentzold, and S. Toupin, (eds.). *The Handbook of Peer Production* (pp. 21–32). Wiley: New York.

- Kozinets, R., Patterson, A., & Ashman, R. (2017). Networks of desire: How technology increases our passion to consume. *Journal of Consumer Research*, 43(5), 659-682.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research*. McGraw-Hill Education: New York.
- Lanning, T. (2012). *From learning to earning: understanding the school-to-work transition in London*. IPPR: London.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers* (Edited by Dorwin Cartwright.). Sage: New York.
- Lewis, T. E. (2012). Exopedagogy: On pirates, shorelines, and the educational commonwealth. *Educational Philosophy and Theory*, 44(8), 845-861.
- Liberali, F. (2017). Commentary: Analyzing classroom dialogue to create changes in school. *Learning and instruction*, 48(1), 66-69.
- LoCasale-Crouch, J. (Ed.). (2020). *Supporting children's well-being during early childhood transition to school*. IGI Global: Pennsylvania.
- Locatelli, R. (2019). *Reframing Education as a Public and Common Good: Enhancing Democratic Governance*. Springer Nature: Berlin.
- Locher, F. (2016). Third-world pastures: The historical roots of the commons paradigm, 1965–1990. *Quaderni Storici*, 51(1), 303–333.
- MacDonald, M., & Hill, C. (2018). The intersection of pedagogical documentation and teaching inquiry: A living curriculum. *LEARNIng Landscapes*, 11(2), 271-286.
- Macrine, S. (2017). Capitalist Education: Neoliberal Pedagogies of Debt. In Rodriguez A. and K. R. Magill. *Imagining Education: Beyond the Logic of Global Neoliberal Capitalism* (pp. 165-174). IAP: Charlotte NC.
- Malik, H. A., & Malik, F. A. (2022). Emile Durkheim Contributions to Sociology. *Sociology*, 6(2), 7-10.
- Marsh, L., & Onof, C. (2008). Stigmergic epistemology, stigmergic cognition. *Cognitive Systems Research*, 9(1-2), 136-149.
- Maxwell, B., & Tanchuk N. (2017). School councils as seedbeds of civic virtue? liberal citizenship theory in dialogue with educational research. In C. Macleod and C. Tappolet (Eds.). *Philosophical Perspectives on Moral and Civic Education: Shaping Citizens and Their Schools.*: Routledge: London and New York.
- McMahon, B. J., & Portelli, J. P. (eds.). (2012). *Student Engagement in Urban Schools: Beyond neoliberal discourses*. IAP: Charlotte NC.

- Means, A., Ford, D. R., & Slater, G. (2017b). Introduction: Toward an educational commons. In A. Means, D. R. Ford, & G. Slater (Eds.), *Educational commons in theory and practice* (pp. 1–22). New York, NY: Palgrave Macmillan: New York.
- Menashy, F. (2009). Education as a global public good: The applicability and implications of a framework. *Globalisation, Societies and Education*, 7(3), 307-320.
- Mendus, A. (2021). Alys and Democratic Education. In A. Mundus (ed.). *Searching for the Ideal School around the World* (pp. 133-161). Brill: Leiden.
- Mikulan, P., & Sinclair, N. (2023). *Time and Education: Time Pedagogy Against Oppression*. Bloomsbury Publishing: London.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press: Oxford.
- Mitra, S., Kulkarni, S., & Stanfield, J. (2016). Learning at the edge of chaos: Self-organising systems in education. In H. E. Lees & N. Noddings (eds.). *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 227-239). Palgrave Macmillan: London.
- Miyake, N., & Kirshner, P. A. (2014). The new science of learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 1-20). Cambridge University Press.
- Moss, P. (2019). *Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners*. Routledge: Oxford.
- Nash, R., & Lauder, H. (2016). *Explaining inequalities in school achievement: A realist analysis*. Routledge: London & New York.
- Németh, J., & Schmidt, S. (2011). The privatization of public space: modeling and measuring publicness. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 38(1), 5-23.
- Ng, Z., & Thomas, P. (2023). Perspectives, Experiences, and Involvement of Youths in Promoting Sustainable Development Goals in Malaysian Parliamentary Constituencies. *Journal of the Malaysian Parliament*, 3(1), 110-129.
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. *Gamification in education and business*, 1-20.
- Ocampo González, A. (2021). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 10(26).
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge university press.
- Owen, R. L., & Buck, J. A. (2020). Creating the conditions for reflective team practices: examining sociocracy as a self-organizing governance model that promotes transformative learning. *Reflective Practice*, 21(6), 786-802.
- Pache-Hébert C., Jutras F., Guay J.-H. (2014). Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires: une recension des écrits, à: *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'education*, 37(4).

- Paglayan, A. S. (2021). The non-democratic roots of mass education: evidence from 200 years. *American Political Science Review*, 115(1), 179-198.
- Pamuk, D. K., & Berat, A. H. İ. (2019). A phenomenological study on the school concept of the children attending the forest school. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1386-1407.
- Pantazidis, S. (2023). Introducing Pedagogical Practices of the commons in/to Critical Pedagogy. In K. Skordoulis, L. Gioti and A. Laspidou, *Proceeding of X ICCE Education for Social Emancipation*. School of Primary Education of AUTH: Thessaloniki.
- Pantazis, A. (2021). *Learning and the Concept of Commons: How Peer-to-Peer can Enhance Learning and Education in the Digital Era* (Doctoral Thesis). Tallinn University of Technology School of Business and Governance, Ragnar Nurkse Department of Innovation and Governance.
- Partelow, S., & Manlosa, A. O. (2023). Commoning the governance: a review of literature and the integration of power. *Sustainability Science*, 18(1), 265-283.
- Pazaitis, A., Kostakis, V., & Bauwens, M., (2017). Digital economy and the rise of open cooperativism: the case of the Enspiral Network. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 23(2), 177-192.
- Pechtelidis, Y. (2018). Heteropolitical pedagogies, citizenship and childhood. Commoning education in contemporary Greece. In C. Baraldi & T. Cockburn (Eds.), *Theorising childhood: Citizenship, rights, and participation* (pp. 215–239). Palgrave Macmillan
- Pechtelidis Y. (2022), Recasting Democracy in Education through Commons. *ADVOCATUS: Championing Democracy through Education* 1(1).
- Pechtelidis, Y. (2023). Realistic utopias of the commons in education. In *International Perspectives on Educating for Democracy in Early Childhood: Recognizing Young Children as Citizens*. Edited by Stacy Dezutter. London and New York: Routledge.
- Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: The case study of the little tree community. *Democracy and Education*, 28(1), 5.
- Pechtelidis, Y., Kozaris, I., Pantazidis, S., & Botonaki, A. (2023α). Sowing the Seeds of Commons in Education: Three Case Studies from the Horizon Project 2020 SMOOTH. *Social Sciences*, 12(10), 581.
- Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community. *Democracy and Education*, 28(1), 5.
- Pechtelidis Y., & Pantazidis S. (2018). The ‘Child’ as Commoner. Commoning Citizenship in Informal Educational Settings. Mid-term Symposium, Sociology of Childhood: Theorising Childhood Engaging with Citizenship, Culture and Context. Lisbon 25.5.2018.

- Pechtelidis, Y., & Pantazidis S. (2020). Poverty, well-being, and educational opportunities for children in contemporary Greece: The cases of two afterschool programs. In L. Gaitán, Y. Pechtelidis, C. Tomás, N. Fernandes and M. T. Tagliaventi (pp. 88–103). *Children's lives in Southern Europe: Contemporary challenges and risks*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Pechtelidis, Y., Raditsa S., Sarakenidou S., & Dimitriadou S. (2023β). The rhizomatic learning process of educational commons. In M. S. Khine, *Rhizomatic Learning: Poststructural Thinking to Nomadic Pedagogy*. Routledge: London and New York:
- Pelton, R. P. (2010). *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction*. R&L Education: Melbourne.
- Percy-Smith, B., & Burns, D. (2013). Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. *Local Environment*, 18(3), 323-339.
- Plaza, S. R. (2017). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 71-82.
- Piaget, J. (1976). *Piaget's theory*. Springer Berlin Heidelberg
- Proudfoot, K. (2021). Panopticism, teacher surveillance and the 'unseen'. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5-6), 812-827.
- Prout, A. (2004). *The future of childhood*. Routledge.
- Rancière, J., (1999). *Disagreement. Politics and Philosophy*. University of Minnesota Press.
- Rau, J., & Koch-Gonzalez, J. (2018), Organizations that Embrace Interdependence, *Tikkun*, 33(3): 50-5.
- Reichenbach, R. (2020). *Understanding Institutionalized Education: Towards a Different Philosophy of the School*. Cambridge Scholars Publishing.
- Rigby, J. G. (2014). Three logics of instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644.
- Rinaldi, C.M., & Cheong, C. (2021). Peer Conflict Resolution. In S. Hupp and J. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. John Wiley & Sons.
- Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13(1), 913219.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up*. Penguin: London.
- Sarsby, A. (2016). *SWOT Analysis: A Guide to SWOT for Business Studies Students*. Leadership Library.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2021). Knowledge Building: Advancing the state of community knowledge. In U. Cress, C. Rosé, A. Wise, & J. Oshima (Eds.), *International handbook of computer-supported collaborative learning*. Springer International Publishing: Cham.
- Schachter, R. E., Flynn, E. E., Napoli, A. R., & Piasta, S. B. (2020). Teachers' perspectives on year two implementation of a kindergarten readiness assessment. *Early Education and Development*, 31(5), 778-795.
- Schmidt, J. P. (2009). Commons-based peer production and education. *Consultado el*, 29(1).
- Sciannamblo, M., Cohn, M. L., Lyle, P., & Teli, M. (2021). Caring and commoning as cooperative work: A case study in Europe. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5(CSCW1), 1-26.
- Semetsky, I. (ed.). (2013). *Deleuze and Education*. Edinburgh University Press.
- Skinner B. F. (1953). *Science and human behavior*: Free Press: New York.
- Siatras, A. & Koumaras, P. (2013). Science education as public and social wealth: The notion of citizenship from a European perspective. Paper presented at the American Educational Research Association conference, San Francisco, CA.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2015). Governmental, political and pedagogic subjectivation: Foucault with Rancière. In *Beyond the Philosophy of the Subject* (pp. 69-88). Routledge: London and New York.
- Singer, H. (2017). Innovative Experiences in Holistic Education Inspiring a New Movement in Brazil. In H. E. Lees, & N. Noddings (Eds.). (2016). *The Palgrave international handbook of alternative education* (pp. 211-226). Palgrave Macmillan: London.
- Snir, I. (2020). Gilles Deleuze: Thinking as making sense against common sense. In I. Snir (Ed.). *Education and Thinking in Continental Philosophy* (pp. 83-113). Springer: New York.
- Sokoloff, W. W. (2020). Teaching Political Theory at a Prison in South Texas. In *Political Science Pedagogy* (pp. 69-82). Palgrave Macmillan: Cham.
- Sotnik, G., Shannon, T., & Wakeland, W. (2023). A new agent-based model offers insight into population-wide adoption of prosocial common-pool behavior. *The Journal of Mathematical Sociology*, 47(4), 311-338.
- Spendlove, D., Howes, A., & Wake, G. (2010). Partnerships in pedagogy: Refocusing of classroom lenses. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 65-77.
- Stacey, S. (2018). *Emergent curriculum in early childhood settings: From theory to practice*. Redleaf Press.

- Stafseng, O. (1993). A Sociology of Childhood and Youth the Need of Both? In J. Qvortrup (ed.), *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, Eurosocal Report: Vienna.
- Standing, G. (2019). *Plunder of the commons: A manifesto for sharing public wealth*. Pelican: London.
- Staintons-Rogers, R., & Staintons-Rogers, W. (1992). *Stories of Childhood: Shifting Agendas in Child Concern*. Pearson Higher Education: New Jersey.
- Stavrides, S. (2015). Common space as threshold space: Urban commoning in struggles to re-appropriate public space. *Footprint*, 9-19.
- Subramaniam, S. R., & Muniandy, B. (2016). Concept and characteristics of flipped classroom. *International Journal of Emerging Trends in Science and Technology*, 3(10), 4668-4670.
- Swyngedouw, E., Moulaert, F., & Rodriguez, A. (2002). Neoliberal urbanization in Europe: large-scale urban development projects and the new urban policy. *Antipode*, 34(3), 542-577.
- Taubman, P. (2005). The Pleasure of Resistance: Jouissance and Reconceiving" Misbehavior". *Occasional Paper Series*, 2005(14), 6.
- Templeton, T. N., & Cheruvu, R. (2020). Childhood innocence for settler children: Disrupting colonialism and innocence in early childhood curriculum. *The New Educator*, 16(2), 131-148.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons: New York.
- Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T. H., Burns, V., & Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open*, 1(1), 100004.
- Tomasello, M. (2020). The adaptive origins of uniquely human sociality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 375(1803), 20190493.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. John Wiley & Sons: New York.
- Twiner, A., Major, L., & Wegerif, R. (2022). School-based Simulated Internships to support dialogic collaboration and authentic links with the world of work: a design-based research study. *Irish Educational Studies*, 41(1), 51-69.
- Van Vugt, M. (2009). Averting the tragedy of the commons: Using social psychological science to protect the environment. *Current Directions in Psychological Science*, 18(3), 169-173.
- Venugopal, R. (2015). Neoliberalism as concept. *Economy and society*, 44(2), 165-187.

- Wegerif, R., Fujita, T., Doney, J., Linares, J. P., Richards, A., & Van Rhyn, C. (2017). Developing and trialing a measure of group thinking. *Learning and Instruction*, 48, 40-50.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?: Educating our children for the common good*. Teachers College Press: New York.
- Whitty, G. (2012). *Sociology and School Knowledge*. Routledge: London & New York.
- Wilson, M. A. F. (2015). Radical democratic schooling on the ground: Pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and Education*, 10(2), 121-136.
- Winter, R., & Munn-Giddings, C. (2001). *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*. Routledge: London & New York.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G., & Boyle, M. (2019). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school*. Routledge: London & New York.
- Woodcock, J., & Johnson, M. R. (2018). Gamification: What it is, and how to fight it. *The Sociological Review*, 66(3), 542-558.
- Wyness, M. (2018). Childhood, culture and society: In a global context. *Childhood, Culture and Society*, 1-480.
- Yasmin, M., & Sohail, A. (2017). Realizing learner autonomy in Pakistan: EFL teachers' beliefs about their practices. *International Journal of English Linguistics*, 8(2), 153-162.
- Yan, S. (2012). Teachers' roles in autonomous learning. *Journal of Sociological Research*, 3(2), 557-562.
- Zembylas, M. (2020). Re-conceptualizing complicity in the social justice classroom: Affect, politics and anti-complicity pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(2), 317-331.
- Zhou, Y., & Wen, J. X. (2007). The Burnout Phenomenon of Teachers under Various Conflicts. *Online Submission*, 4(1), 37-44.