

ΚΟΙΝΑ, ΠΕΡΙΦΡΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΧΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ

*Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
pechtelidis@uth.gr*

■ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος του κειμένου αυτού είναι η ανάδειξη της *τριαδικής θέσμησης* της σχολικής εκπαίδευσης και η διερεύνηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών που αυτή η μεικτή κατάσταση θέτει για τα παιδαγωγικά υποκείμενα, την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. Οι δύο μορφές θέσμησης αντιστοιχούν σε μια *σκληρή* (rigid) πειθαρχική μορφή περίφραξης και μια *εύπλαστη* (supple) μορφή περίφραξης της εκπαίδευσης, οι οποίες, αν και αντιφατικές μεταξύ τους, συμβάλλουν στην πολιτική αστική κυριαρχία. Υπάρχει όμως και μια τρίτη μορφή θέσμησης των κοινών που αμφισβητεί τις δύο προηγούμενες μορφές, καθώς κινητοποιεί την επιθυμία διάσχισης των κλειστών συνόρων των περιφράξεων μέσω της δημιουργικότητας, του πειραματισμού, του διαμοιρασμού, της συλλογικής και ισότιμης αυτοδιαχείρισης, της διασάλευσης των κλειστών ταυτοτήτων και της εμπάνθυσης της δημοκρατίας. Στο επίκεντρο της συζήτησης είναι η έννοια του *συνόρου* σε συνάρτηση με την έννοια της *περίφραξης* της σχολικής εκπαιδευτικής γνώσης, των παιδαγωγικών σχέσεων και ταυτοτήτων, προκειμένου να εξεταστούν δύο κεντρικές παράμετροι της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πραγματικότητας: (α) η εξουσία και (β) ο έλεγχος. Επιπλέον, κάτω από ένα κοινωνιολογικό πρίσμα, διερευνάται ιδιαίτερα πώς η *εκπαίδευση των κοινών* προκαλεί, συντηρεί και αλλάζει μορφές εμπειρίας, ταυτότητες και σχέσεις στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης.

■ ABSTRACT

The aim of this text is to highlight the three different forms of establishment of formal school education and to explore the potentialities and limitations that this mixed situation places on subjects (students, teachers, and parents), education and society in general. The two forms of establishment correspond to a *rigid* and a *supple* enclosure of education, which although contradictory to each other contribute to the political

domination of the bourgeoisie. But there is also a third democratic form of establishment that challenges the two previous forms, as it mobilizes the desire to cross the enclosures through creativity, experimentation, sharing, collective and equal self-management, the opening of closed identities and the deepening of democracy. At the heart of the debate is the concept of borders, which is explored in relation to the concept of enclosure of school knowledge, pedagogical relationships and identities, in order to examine two central parameters of educational and social reality: a. power and b. control. Moreover, from a sociological perspective, it is particularly explored how the commons-based education causes, preserves and changes specific forms of experience, identities and relationships in the field of formal school education.

Στόχος του κειμένου αυτού δεν είναι να συζητήσει ενδελεχώς και σχολαστικά την κοινωνική λογική των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πρακτικών πολιτισμικής μετάδοσης και αναπαραγωγής, αλλά κάτω από ένα κοινωνιολογικό πρίσμα να ανιχνεύσει εναλλακτικές εκπαιδευτικές και ερευνητικές λογικές και πρακτικές κοινωνικής αλλαγής και εμπάθυνας της δημοκρατίας, όπως είναι των εκπαιδευτικών κοινών (educational commons). Αφενός υπάρχει πληθώρα εξαιρετικά σημαντικών κοινωνιολογικών αναλύσεων και θεωριών που εστιάζουν κριτικά στον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης, αφετέρου οι θεωρίες αυτές είναι εγκλωβισμένες στη διάγνωση της κοινωνικής παθολογίας και της κατανόησης του πώς οι εξωτερικές σχέσεις εξουσίας φέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Bernstein, 1991).

Η θεωρία των κοινών (commons) που διατυπώνεται εδώ επιθυμεί να πάει ένα βήμα παρακάτω διερευνώντας εναλλακτικές μορφές δόμησης της γνώσης και της εμπειρίας στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η θεωρία όμως δεν στοχεύει απλώς στον εντοπισμό του κοινωνικού προσδιορισμού των εναλλακτικών πρακτικών, στοχεύει και στη διερεύνηση των προϋποθέσεων της εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής. Με τον όρο «αλλαγή» εννοείται η δραστική και γενικευμένη αλλαγή συνόρων της εκπαιδευτικής γνώσης και της παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους, η οποία σημαίνει αλλαγή της κατανομής των σχέσεων εξουσίας και των αρχών κοινωνικού ελέγχου μέσα και έξω από τον εκπαιδευτικό θεσμό. Η αλλαγή μπορεί να προέλθει και από το πεδίο της πολιτισμικής αναπαραγωγής, ιδιαίτερα της τυπικής εκπαίδευσης, και μέσα σε αυτό, με δυνατότητα να προκαλέσει μετασχηματισμούς στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής. Για παράδειγμα, μια *βασισμένη στα κοινά ομότιμη εκπαίδευση* (commons-based peer education) καλλιεργεί με συστηματικό τρόπο στα παιδιά τις αξίες της συλλογικής αυτοδιαχείρισης, της αυτονομίας, του διαμοιρασμού και της αλληλεγγύης που βρίσκονται στον πυρήνα της εναλλακτικής μετα-καπιταλιστικής λογικής (Gibson-Graham, 2006) της *βασισμένης στα κοινά ομότιμης παραγωγής* (Benkler & Nissenbaum, 2006· Κωστάκης & Bauwens,

2018). Επομένως, η ριζική και γενικευμένη αλλαγή της ισχύος των *συνόρων* της εκπαιδευτικής γνώσης και της παιδαγωγικής πρακτικής και ο ανασχηματισμός τους με βάση τη λογική των κοινών έχουν μια επαναστατική σημασία (Πεχτελίδης, 2020).

Η έννοια του *συνόρου* θα συζητηθεί παρακάτω σε συνάρτηση με την έννοια της *περίφραξης* της σχολικής εκπαιδευτικής γνώσης, των παιδαγωγικών σχέσεων και ταυτοτήτων. Η κριτική συζήτηση της έννοιας της *περίφραξης* (De Angelis, 2013) υπό το πρίσμα της θεωρίας των κοινών κάνει ορατές δύο κεντρικές παραμέτρους για τη δόμηση της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πραγματικότητας: (α) την εξουσία και (β) τον έλεγχο. Η βασική προβληματική αφορά τις σχέσεις μεταξύ μιας ιδιαίτερης συμβολικής τάξης, όπως είναι η εκπαιδευτική, και τη δόμηση της εμπειρίας ή τη ρύθμιση της συνείδησης των παιδαγωγικών υποκειμένων (παιδιών και εκπαιδευτικών). Κάτω από αυτό το πρίσμα, εδώ μας απασχολεί κυρίως η σχέση μιας ιδιαίτερης συμβολικής τάξης όπως της εκπαίδευσης των κοινών με τη δόμηση της εμπειρίας. Με άλλα λόγια, πώς η *εκπαίδευση των κοινών* προκαλεί, συντηρεί και αλλάζει μορφές εμπειρίας, ταυτότητες και σχέσεις. Στην εμπάθυση της έννοιας της *περίφραξης* στην εκπαίδευση μπορούν να μας βοηθήσουν οι έννοιες των Deleuze και Guattari (2017) «σκληρές γραμμές» (rigid lines), «εύπλαστες γραμμές» (supple lines) και «γραμμές διαφυγής» (lines of flights), καθώς και οι έννοιες του Basil Bernstein (1991) «ταξινόμηση» (classification) και «περιχάραξη» (framing), η δομή των οποίων αποκαλύπτει την κατανομή εξουσίας και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου.

Θα μας απασχολήσουν επίσης η *τριαδική θέσμιση* της σχολικής εκπαίδευσης και η διερεύνηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών που θέτει για μια οργάνωση της εκπαίδευσης με βάση τη λογική των κοινών, τη δημιουργικότητα, τον πειραματισμό, τον διαμοιρασμό, τη διασάλευση των κλειστών ταυτοτήτων και την εμπάνυση της δημοκρατίας.

■ ΚΟΙΝΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα κοινά είναι ζωντανά και δυναμικά κοινωνικά συστήματα που αναπτύσσονται γύρω από τις αξίες της αυτοδιαχείρισης, της συλλογικής ιδιοκτησίας και της ισότιμης διαχείρισης πόρων ή αγαθών που έχουν δημιουργηθεί από διαφορετικές κοινότητες για να εξασφαλίσουν την επιβίωση και την ευημερία του κάθε μέλους τους ξεχωριστά αλλά και της ίδιας της κοινότητας (Bollier, 2016· Ostrom, 1990). Τα κοινά αγαθά ή οι κοινόι πόροι γύρω από τους οποίους αναπτύσσονται τα κοινωνικά συστήματα των κοινών δεν είναι μόνο υλικά, όπως η γη, η ενέργεια και το νερό, αλλά και άυλα, όπως η εκπαίδευση και η γνώση (Hess & Ostrom, 2011). Οι άνθρωποι που έχουν αποδεχτεί τη λογική των κοινών, δηλαδή οι κοινωνοί (commoners),

επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα κοινωνικό δίκτυο συνεργασίας, αλληλεγγύης, διαλόγου, διαμοιρασμού και αλληλεξάρτησης που θα συνδέει ισότιμα όλα τα μέλη μιας κοινότητας μεταξύ τους. Για να μετατραπεί ένα κοινωνικό σύστημα σε κοινό, απαιτείται η ύπαρξη τριών βασικών αλληλένδετων στοιχείων: (α) κοινοί πόροι (π.χ. η εκπαίδευση), (β) θεσμοί (δηλαδή πρακτικές κοινοτικοποίησης και κανόνες που συνδιαμορφώνονται από τα μέλη της κοινότητας), και (γ) οι κοινωνοί (π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς, μέλη της κοινότητας, παιδιά) που εμπλέκονται στη συνδιαμόρφωση και διατήρηση ενός κοινού (Bollier & Helfrich, 2015: 3). Με αυτή την έννοια, τα κοινά είναι οριοθετημένα, καθώς διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες και κυρώσεις που αποφασίζουν μεταξύ τους οι κοινωνοί. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι τα κοινά δεν είναι ένα ή περισσότερα αγαθά, αλλά μια συλλογική κοινωνική δραστηριότητα που θεσπίζει τα κοινά αγαθά και ένα νέο συλλογικό υποκείμενο το οποίο δεν προϋπάρχει αυτής της δραστηριότητας κοινοποίησης (commoning) (Κιουπκιολής, 2015). Σύμφωνα με τους Dardot και Laval (2014: 20, 48-49, 155, 234), τα κοινά είναι μια συλλογική πράξη θέσπισης, μια συλλογική δραστηριότητα συν-απόφασης και συν-υποχρέωσης, μια πολιτική αρχή η οποία θα πρέπει να αναδιατάξει όλες τις κοινωνικές σχέσεις. Η λογική αυτή των κοινών αναπτύσσεται στον αντίποδα της λογικής των περιφράξεων των κοινών πόρων ή αγαθών.

■ ΠΕΡΙΦΡΑΞΕΙΣ, ΣΥΝΟΡΑ ΚΑΙ ΔΙΑΣΧΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η περίφραξη είναι μια γραμμή που προσδιορίζει ένα όριο, ένα σύνορο, μια διάκριση και έναν διαχωρισμό. Η χάραξη αυτής της γραμμής στοχεύει να οριοθετήσει το «μέσα», το «έξω» και το «ανάμεσα». Η περίφραξη ρυθμίζει χρήσεις και απαγορεύει αντιλήψεις του χώρου, του χρόνου, της γνώσης, της εκπαίδευσης και της πραγματικότητας γενικότερα μέσα, έξω και πέρα από τη γραμμή που χαράσσεται στο εκπαιδευτικό τοπίο. Ουσιαστικά καθοδηγεί τις διαδρομές και τις σχέσεις των σωμάτων στο εκπαιδευτικό πεδίο. Περιχαρασσει τα υλικά και/ή άυλα, σκληρά και/ή εύπλαστα, όρια του επιτρεπτού, του επιτρεπτού υπό συγκεκριμένους όρους και του απαγορευμένου. Συγκεκριμένα, οι περιφράξεις του σχολικού θεσμού αναπτύσσονται γύρω από κοινούς πόρους, όπως είναι η επίσημη εκπαιδευτική γνώση, η οποία πραγματοποιείται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική σχέση και την αξιολόγηση (Bernstein, 1991: 63-4). Οι περιφράξεις δεν αφορούν τον αποκλεισμό ή τον περιορισμό της κοινής πρόσβασης αποκλειστικά των παιδιών, αλλά σε μικρότερο βαθμό και των εκπαιδευτικών στη γνώση, ενώ συνιστούν το πρώτο βήμα στη διαδικασία διαμόρφωσης υποκειμενικότητας προσαρμοσμένων στην κανονικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού και της νεοφιλελεύθερης αυταρχικής ηγεμονίας.

Η περίφραξη όμως είναι πορώδης, αυτό δηλαδή που περικλείεται γειτνιάζει και συναντιέται με ό,τι αποκλείεται, και αυτό δημιουργεί μια ανταγωνιστική κατάσταση γύρω από ερωτήματα όπως: «Τι χωρίζει;» «Γιατί διαχωρίζει;» «Ποιος διαχωρίζει;» «Μπορεί να υπάρξει κάτι πέρα από αυτόν τον διαχωρισμό;» «Ποιους ωφελεί αυτός ο χωρισμός;». Η περίφραξη ως *γραμμή οριοθέτησης* των υποκειμένων και αντικειμένων μπορεί να αποθαρρύνει ή να κινητοποιήσει την επιθυμία της διάσχισής της, για το πέρασμα σε μια άλλη κατάσταση και πραγματικότητα. Με αυτή την έννοια, η περίφραξη αποκτά ρωγμές που διαρρηγνύουν τη συνοχή της.

Επομένως, η περίφραξη μπορεί να εννοηθεί ως ένα ανοιχτό πεδίο. Στην περίφραξη του εκπαιδευτικού θεσμού καλούμαστε να αναστοχαστούμε πάνω στα όρια της γνώσης, της εκπαίδευσης, του παιδιού, του μαθητή και της μαθήτριας, του/της εκπαιδευτικού, της κοινότητας κ.ο.κ. Μπορούμε να πειραματιστούμε με τις ρωγμές, να διεκδικήσουμε την εκπαίδευση και την κοινότητα μέσα από δημιουργικές και δημοκρατικές διασχίσεις (Πεχτελίδης, 2020).

Η κεντρική έννοια που βρίσκεται στη βάση της περίφραξης είναι η έννοια του *συνόρου*. Οι έννοιες της *ταξινόμησης* και της *περιχάραξης* μπορούν να μας βοηθήσουν να ρίξουμε φως στην ισχύ των συνόρων, δηλαδή στην ισχύ των περιφράξεων μεταξύ «μονάδων» που συγκροτούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου το περιεχόμενο των μονάδων είναι γνωστικά αντικείμενα, πρακτικές, αντικείμενα, άτομα και κοινωνικές ομάδες. Η *ταξινόμηση* μπορεί να μας βοηθήσει να προσδιορίσουμε: (α) την κοινωνική διάκριση μεταξύ των «μονάδων» και τη διαμόρφωση κατηγοριών μονάδων με βάση τη διαφορά (π.χ. διαχωρισμός των μαθητών με βάση την ηλικία ή το γνωστικό επίπεδο, ομαδοποίηση εκπαιδευτικών περιεχομένων γύρω από έναν γνωστικό προσανατολισμό, π.χ. θετικές επιστήμες κ.ο.κ.) και (β) τον συνδυασμό ή αλλιώς τις σχέσεις των μονάδων και των κατηγοριών. Η *ταξινόμηση* αναφέρεται στην ισχύ, *ασθενή ή ισχυρή*, του συνόρου μεταξύ διαφόρων κατηγοριών και στην εξουσία που ορίζει τι μπορεί να τεθεί μαζί με τι.

Η *περιχάραξη* μας βοηθά να προσδιορίσουμε «τι δεν είναι και τι είναι αποδεκτό στο πλαίσιο της επικοινωνίας, τη γενική διάκριση μεταξύ ακατάλληλων και κατάλληλων περιεχομένων της επικοινωνίας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (παραδειγματική διάσταση) και, από την άλλη, τον τρόπο με τον οποίο τα κατάλληλα περιεχόμενα συνδυάζονται μεταξύ τους, ιεραρχούνται και διατάσσονται, διαμορφώνοντας το επικοινωνιακό πλαίσιο (συνταγματική διάσταση)» (Σολομών, αναφ. στο Bernstein, 1991: 25). Με άλλα λόγια, η περιχάραξη προσδιορίζει τη συνοριακή σχέση μεταξύ αυτού που μπορεί να διδαχθεί και αυτού που δεν μπορεί να διδαχθεί, ή αλλιώς τη συνοριακή σχέση μεταξύ της καθημερινής, κοινοτικής, μη τυπικής, μη σχολικής γνώσης και της τυπικής εκπαιδευτικής. Οι περιχαραξίσεις όπως και η ταξινόμηση έχουν

διακυμάνσεις στην ισχύ του συνόρου ανάλογα με τον βαθμό μόνωσης ανάμεσα στις «μονάδες» (π.χ. κοινοτική και σχολική γνώση). Συνοψίζοντας, είναι σημαντικός ο προσδιορισμός των διακυμάνσεων της ισχύος του συνόρου που αφορά την επίσημη εκπαιδευτική γνώση, δηλαδή: (α) το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (ταξινόμηση), και (β) την παιδαγωγική σχέση, καθώς και (γ) την αξιολόγηση ως συνάρτηση των δύο προηγούμενων.

■ Η ΤΡΙΑΔΙΚΗ ΘΕΣΜΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η επίσημη σχολική εκπαίδευση είναι μεικτή, με τριαδική θέσμιση, όπου (α) η πειθαρχία, η ιεραρχία, η γραφειοκρατία, ο καταμερισμός, η κατάτμηση και ο αυταρχικός ενηλικισμός, (β) ο ανταγωνισμός, ο συγκαλυμμένος ενηλικισμός, η εξατομίκευση, η ατομική ευθύνη και επιλογή συνυπάρχουν με (γ) δημοκρατικά στοιχεία που οι αγώνες των λαών κατάφεραν να επιβάλουν στη θέσμιση της εκπαίδευσης, όπως είναι, για παράδειγμα, ο φιλελεύθερος λόγος περί ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες ανεξαιρέτως, ένα εξισωτικό νομικό πλαίσιο και ο λόγος για τα δικαιώματα του παιδιού (π.χ. Άρθρο 12 και Άρθρο 15 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού), που επιτρέπουν τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση της καθημερινής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας και έναν βαθμό ελέγχου, έστω μικρό, πάνω στην παιδαγωγική διαδικασία και το αναλυτικό πρόγραμμα (Πεχτελίδης, 2020).

Οι τρεις μορφές θέσμισης αντιστοιχούν σε μια *σκληρή* (rigid) πειθαρχική μορφή περιφραξης, μια *εύπλαστη* (supple) μορφή περιφραξης και μια *κοινή* θέσμιση που αμφισβητεί τις δύο προηγούμενες μορφές περιφραξης. Οι τρεις αυτές μορφές θέσμισης δεν έχουν την ίδια ισχύ και βαρύτητα. Αναφορικά με τη *σκληρή πειθαρχική* μορφή θέσμισης, μπορούμε να πούμε ότι η επίσημη εκπαίδευση είναι ένας πειθαρχικός θεσμός κοινωνικού ελέγχου που παράγει μια μορφή βίας, η οποία απορρέει από τη δομή μιας ορισμένης κοινωνικής κατάστασης, όπως είναι, για παράδειγμα, η εκπαιδευτική. Η δομική βία της επίσημης εκπαίδευσης ασκείται μέσω μιας μορφής *περίφραξης* της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ζωής του σχολείου που αποσκοπεί στην αυστηρή πειθαρχία, την καθυπόταξη και τον έλεγχο των υποκειμένων που μετέχουν σε αυτό. Ως παράδειγμα, ας δούμε εν συντομία τον υποχρεωτικό εγκλεισμό των παιδιών στα σχολεία. Η πρακτική του εγκλεισμού είναι μέρος της νεωτερικής εκπαίδευσης, η οποία είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη του νεωτερικού κράτους και της αστικής κοινωνίας γενικότερα, κυρίως από τον 19ο αιώνα και ύστερα. Ο λόγος (discourse) του παιδικού εγκλεισμού ορίζει, ταξινομεί, οριοθετεί και ως εκ τούτου κανονικοποιεί το «παιδί», το διαφοροποιεί ριζικά από τους ενήλικες και κα-

τασκευάζει ένα ιστορικό και κοινωνικό πρότυπο μέσα από το οποίο το προσλαμβάνουμε. Η λογοθετική πειθαρχική πρακτική του εγκλεισμού των παιδιών στα σχολεία κατασκευάζει την παιδικότητα στον αντίποδα της ενηλικότητας. Το παιδί αποκτά τα αντίθετα γνωρίσματα του ενήλικα, δηλαδή υποτίθεται ότι είναι ανώριμο, ελλειπτικό, ανορθολογικό, και άρα είτε κινδυνεύει είτε είναι επικίνδυνο για τον εαυτό του και τους άλλους, συνεπώς υπάρχει η ανάγκη διαρκούς επιτήρησης, ελέγχου και εκπαίδευσής του προκειμένου να περιοριστεί ο κίνδυνος και να ενταχθεί ομαλά και σταδιακά στην κοινωνία και τον πολιτισμό των ενηλίκων. Η κατασκευή της παιδικότητας βασίζεται στον καθορισμό των ορίων και άρα της περιφράξης, η οποία έχει διπλή λειτουργία: ενεργητική και παθητική. Συγκεκριμένα, τα όρια της περιφράξης του σχολείου είναι σημαντικά για τη διαμόρφωση των κοινωνικών και παιδαγωγικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες που περιλαμβάνει (ενεργητική περιφράξη), όσο και για τον υπόλοιπο κόσμο που αποκλείει (παθητική περιφράξη).

Ακολουθώντας τη σκέψη του Φουκώ, ο Ιωσήφ Σολομών (1994) ισχυρίζεται ότι η ιστορία της συγκρότησης και της θεσμοθέτησης της πειθαρχικής σχολικής τάξης (order) και η ιστορία καθυπόταξης της παιδικής ηλικίας στη σχολική νόρμα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας της πολιτικής κυριαρχίας της αστικής τάξης, αναπόσπαστο μέρος της οποίας είναι και η ανάπτυξη και γενίκευση των πειθαρχιών. Αυτή η πολιτική κυριαρχία αναπτύσσεται σε όλα τα πεδία και τους μηχανισμούς της πολιτισμικής αναπαραγωγής, όπως είναι, για παράδειγμα, η οικογένεια και η τυπική σχολική εκπαίδευση. Στον πυρήνα αυτού του σχολικού πειθαρχικού μηχανισμού βρίσκεται το κυρίαρχο κανονιστικό πρότυπο «μαθητή/ήτριας» ή «παιδιού», με βάση το οποίο φιλτράρονται, αξιολογούνται και ταξινομούνται ιεραρχικά όλα τα παιδιά-μαθητές/ήτριες. Το πρότυπο αυτό είναι ταξικά καθορισμένο, καθώς φέρει τα χαρακτηριστικά του παιδιού της δυτικής μεσαίας αστικής τάξης. Συγκεκριμένα, ο ρυθμός ή ο βηματισμός της προσδοκώμενης μάθησης και γνώσης αντιστοιχεί στον ρυθμό του παιδιού της μεσαίας αστικής τάξης. «Η παιδική κοινωνικοποίηση στην οικογένεια της μεσαίας τάξης είναι ένα κρυφό βοήθημα, με την έννοια ότι προσφέρει τόσο το φυσικό όσο και το ψυχολογικό περιβάλλον που διευκολύνει εξαιρετικά, με διάφορους τρόπους, τη σχολική μάθηση. Το παιδί της μεσαίας τάξης προσανατολίζεται να μάθει σχεδόν οτιδήποτε» (Bernstein, 1991: 106), επομένως εκ των πραγμάτων έχει περισσότερες πιθανότητες να τα καταφέρει στο σχολείο σε σχέση με τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Η ιδεολογική και πολιτισμική συγγένεια των οικογενειών της δυτικής μεσαίας αστικής τάξης με την κουλτούρα του σχολείου, το οποίο επιβάλλει τα πρότυπα της μεσαίας τάξης, έχει αναδειχθεί από πληθώρα ερευνών στο πλαίσιο του επιστημονικού κλάδου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όπως είναι, για

παράδειγμα, οι μελέτες των Μπουρντιέ και Πασερόν και του Μπάζιλ Μπέρνσταϊν (Πεχτελίδης, 2020).

Οι σκληρές πειθαρχικές γραμμές περιφραξης ακολουθούν πιστά υπαρκτές γραμμές σκέψης ή αλλιώς τον ορθόδοξο κυρίαρχο τρόπο σκέψης, όπως αυτόν που δημιουργήθηκε από θεωρίες για την προκαθορισμένη ανάπτυξη των παιδιών, για παράδειγμα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, που οδηγούν στην εκ των προτέρων αυστηρή οργάνωση και στον σχολαστικό σχεδιασμό του περιεχομένου και της διαδικασίας της εκπαίδευσης (Olsson, 2009: 71). Αυτές οι μορφές περιφραξης αναπτύχθηκαν κυρίως στη νεωτερικότητα, αλλά εξακολουθούν να έχουν έντονη παρουσία και να συνυπάρχουν στην επίσημη εκπαίδευση με *μετα-νεωτερικές* μορφές περιφραξης, όπως είναι οι *εύπλαστες γραμμές* που δίνουν περισσότερες δυνατότητες επιλογής στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες, στον βαθμό όμως που υπηρετούν τους προκαθορισμένους στόχους του κράτους και της αγοράς.

Στις νέες κοινωνικές συνθήκες, λοιπόν, ένας νέος μετα-νεωτερικός λόγος (*discourse*) έχει αρχίσει να αναπτύσσεται και να υπεισέρχεται δυναμικά στο πεδίο της εκπαίδευσης. Αυτός ο λόγος προωθεί την εικόνα του αυτόνομου, ικανού και ευέλικτου παιδιού, το οποίο είναι ανεξάρτητο, μπορεί να λύνει προβλήματα και είναι υπεύθυνο για τη μαθησιακή του πορεία μέσω του αυτοστοχασμού. Το παιδί αυτό υποτίθεται ότι έχει μια φυσική επιθυμία και ικανότητα να μάθει, και ενθαρρύνεται να κάνει ερωτήσεις, να επιλύει προβλήματα και να αναζητά απαντήσεις. Επομένως, διαφοροποιείται από το μοντέλο του ατομικά και φυσικά αναπτυσσόμενου παιδιού της νεωτερικότητας, καθώς στόχος δεν είναι πλέον η αποκάλυψη της πραγματικής ουσίας και κατάστασης του παιδιού με τη βοήθεια της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Dahlberg, 2003).

Ωστόσο, οι κοινωνικές αλλαγές που αντανακλώνται στην εικόνα του «ικανού παιδιού» δεν θα πρέπει να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι ελαττώνεται η διακυβέρνηση, αλλά ότι πρόκειται για μια άλλη μορφή διακυβέρνησης. Η «εύπλαστη» παιδαγωγική που συνδέεται με αυτή τη νέα μορφή διακυβέρνησης δεν έχει στόχο μόνο την πειθαρχία και εκπαίδευση του παιδικού σώματος και πνεύματος, αλλά επιδιώκει να εισχωρήσει στις πιο μύχιες και εσωτερικές επιθυμίες του παιδιού, προκειμένου τα ίδια τα παιδιά αυτοβούλως να θέλουν να μάθουν και να προσαρμοστούν στη νέα λογική της συνεχούς μάθησης μέσα από αυτόνομους και ευέλικτους τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Οι ικανότητες των παιδιών αξιολογούνται με σημείο αναφοράς ένα νέο προκαθορισμένο και αντικειμενικοποιημένο σύνολο στόχων και προδιαγραφών. Το παιδί δεν συγκρίνεται και δεν αξιολογείται πλέον μόνο με σημείο αναφοράς το αναπτυξιακό σχήμα που έχει επιβάλει η αναπτυξιακή ψυχολογία, αλλά και με αυτό που θεωρείται «ικανότητα» σε τοπικό και παγκόσμιο

επίπεδο από το κράτος και την αγορά, και περιλαμβάνει διάφορες διαβαθμίσεις αυτόνομης και ευέλικτης συμπεριφοράς (Olsson, 2009: 36).

Και οι δύο αυτές μορφές περιφραξης της εκπαίδευσης, σκληρές και εύπλαστες, χαράσσονται από μια σταθερή αφετηρία προς ένα προκαθορισμένο τέρμα, και με αυτή την έννοια ο κοινωνικός έλεγχος είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση των συνόρων, ορατών και αόρατων, και κατ' επέκταση της τάξης και της πολιτικής αστικής κυριαρχίας. Οι περιφράξεις όμως δημιουργούν την προσμονή της διάσχισης και την ελπίδα για το πέρασμα σε εναλλακτικές πραγματικότητες. Ενεργοποιείται η επιθυμία διαφυγής από αυτή την ασφυκτική και προβλέψιμη κατάσταση. Οι γραμμές διαφυγής, σε αντίθεση με τις σκληρές και εύπλαστες γραμμές, μπορούν να οδηγήσουν οπουδήποτε. Μοιάζουν με ζιγκ-ζαγκ ρωγμές ανάμεσα στις άλλες γραμμές και, όπως λέει η Olsson (2009: 58), «είναι μόνον αυτές οι γραμμές [διαφυγής] που, από την οπτική των Ντελέζ και Γκουαταρί, είναι ικανές να δημιουργήσουν κάτι νέο». Μια γραμμή διαφυγής γίνεται αντιληπτή ως «μια μετασχηματιστική μετατόπιση σε αυτό που δεν είναι ακόμα γνωστό (...) Περιλαμβάνει την ανακάλυψη, καθώς και την απομάκρυνση από όσα συνέβησαν στο παρελθόν (Davies, 2014: 41, 55)». Ο Peter Moss (2019: 113) λέει: «Με τις γραμμές διαφυγής απελευθερωνόμαστε από την πρόσδεση σε ένα σταθερό σημείο, είτε είναι ένα προκαθορισμένο πρόβλημα είτε μια προκαθορισμένη λύση, διευκολύνοντας την κίνηση μιας νέας γραμμής σκέψης και την αρχή μιας διαδικασίας μετατροπής σε κάτι άλλο, κάτι νέο. Υπάρχει η δυνατότητα της μετασχηματιστικής αλλαγής, η οποία αφορά το άνοιγμα σε μια συνεχή κατάσταση κίνησης, όχι μόνο μια μικρή έκρηξη κίνησης ενώ μετακινείται από μια στατική θέση στην άλλη (...) [αυτός είναι] ο κόσμος σε μια σταθερή κατάσταση ροής και διαδικασίας εξέλιξης». Οι γραμμές διαφυγής συμβαίνουν σε «μαγικές στιγμές» που αναγνωρίζονται μέσω της «φυσικής εκδήλωσης των ανατριχίλων που διακατέχουν τους μετέχοντες» (Olsson, 2009: 62-63). Αυτή είναι μια φυσική εκδήλωση της συγκίνησης (affect), της εκτόξευσης της ζωτικότητας, της αίσθησης της απόλυτης ζωντάνιας, είναι δηλαδή κάτι που δεν μπορεί να περιγραφεί με βάση κάποια συναισθήματα, όπως η χαρά, ο ενθουσιασμός κ.λπ., και προηγείται της γλώσσας και της ταξινόμησης. Οι γραμμές διαφυγής δεν συμβαίνουν συνέχεια και δεν μπορούν να σχεδιαστούν ορθολογικά και να προβλεφθούν. Συμβαίνουν κάποιες στιγμές, όταν κάτι εντελώς νέο και διαφορετικό προκύπτει· με άλλα λόγια, είναι συμβάντα «τα οποία ο Ντελέζ θεώρησε ως στιγμές όπου μια δέσμη ενεργειών και δυνάμεων συγκεντρώνεται και δημιουργεί ένα άνοιγμα για κίνηση και γίνεσθαι (becoming), συγκίνηση και δυνατότητα» (Moss, 2019: 114).

Συνήθως αγνοούμε τη δυνατότητα του εδώ και του τώρα, της απρόβλεπτης συνάντησης με το διαφορετικό η οποία προκαλεί την ανάδυση του νέου (ενός νέου

και ενδεχομενικού τρόπου σκέψης), μιας νέας συνθήκης, αυτή τη μαγική στιγμή υπερχειλίσης της ενέργειας και της ζωτικότητας που φέρνει ανατριχίλα στους ανθρώπους. Η πρόκληση για τις/τους εκπαιδευτικούς είναι να συντονιστούν με τη στιγμή και να μοιραστούν την παιδική συγκίνηση, ενέργεια και ζωτικότητα, να γίνουν μέρος του συμβάντος και να μην παραμείνουν απλοί εξωτερικοί παρατηρητές που προσπαθούν να ανιχνεύσουν αν τα παιδιά επιτελούν τις προκαθορισμένες συμπεριφορές σύμφωνα με το βιολογικά καθορισμένο αναπτυξιακό τους στάδιο και τις αντικειμενικοποιημένες κοινωνικές προδιαγραφές (στο ίδιο). Ένα παράδειγμα ενός τέτοιου αυθόρμητου και ξαφνικού συμβάντος προέρχεται από μια έρευνα στην ελευθεριακή κοινότητα μάθησης του Μικρού Δέντρου (Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018· Pechtelidis & Kourkiolis, 2020), όπου κάποια παιδιά αποφάσισαν να παρέμβουν στον χώρο και να τον αλλάξουν εικαστικά με τη συμβολή των παιδαγωγών-συνοδών, που συντονίστηκαν μαζί τους, έγιναν αμέσως μέρος του συγκεκριμένου συμβάντος και μοιράστηκαν τον δημιουργικό ενθουσιασμό των παιδιών:

Παιδί 1: Δεν μου αρέσουν τα κλαδιά που είναι στην πράσινη πόρτα.

Έπειτα από συζήτηση και πολλές προτάσεις τα παιδιά συμφώνησαν να βγάλουν τα κλαδιά και να βάψουν την πόρτα.

Παιδί 2: Να τα βγάλουμε, αλλά να φτιάξουμε το σχήμα τους στην πόρτα και να τα ζωγραφίσουμε στην πόρτα.

Τελικά η πόρτα βάφτηκε από τα παιδιά και τις παιδαγωγούς-συνοδούς μέχρι το τέλος της ημέρας.

Οι γραμμές φυγής όμως δεν είναι πάντα θετικές ή δεν έχουν πάντα θετικά αποτελέσματα. Θα μπορούσαμε να κρίνουμε τις θετικές ή αρνητικές τους συνέπειες με γνώμονα το αξιακό σύστημα των κοινών του διαμοιρασμού, της ισότητας και της συλλογικής ελευθερίας. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα, πάλι από το Μικρό Δέντρο, όπου τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερη αφορμή ξεκινούν ενθουσιασμένα ένα παιχνίδι με τα μαξιλάρια, το οποίο άρχισε να παίρνει μια αρνητική τροπή για τα κορίτσια, με αποτέλεσμα να παρέμβει η παιδαγωγός-συνοδός και να θέσει κάποια όρια:

Κορίτσια (προς αγόρια): Δεν μπορείτε να έχετε όλα τα μαξιλάρια για εσάς.

Αγόρι (αγνοώντας τα κορίτσια): Είμαστε οι πειρατές!

Η παιδαγωγός επεμβαίνει: Παιδιά, τα μαξιλάρια δεν είναι ούτε δικά σας ούτε δικά μου. Είναι του σχολείου και οφείλετε να τα μοιραστείτε.

Το κοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο του Μικρού Δέντρου είναι ανοιχτό, επιτρέποντας τη συνάντηση με το νέο και το διαφορετικό, τη διαφυγή από το συνηθι-

σμένο και την ανακάλυψη, τον ενθουσιασμό που δημιουργεί η άμεση εμπλοκή στην παρούσα στιγμή, η οποία μπορεί να πάρει μαγικές διαστάσεις για τους μετέχοντες, αλλά έχει κανόνες, τους οποίους συνδιαμορφώνουν τα μέλη της κοινότητας με γνώμονα μια ορισμένη ηθική, όπως των κοινών.

Ενδιάμεσα και στον αντίποδα της λογικής των σκληρών και εύπλαστων περιφράξεων: των πειθαρχικών, ιεραρχικών, άκαμπτων και/ή ευέλικτων διαχωρισμών και ταξινόμησεων στη σχολική εκπαίδευση αναπτύσσεται η εναλλακτική λογική των κοινών. Με βάση τη λογική των κοινών, η εκπαίδευση θεωρείται όχι μόνο ζωτική πηγή για την ευημερία, την ευμάρεια και την αυτοανάπτυξη των ανθρώπων, ένα βασικό εργαλείο της πολιτικής εξισωτικής χειραφέτησης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες, αλλά και ένας τρόπος πειραματισμού και συμπαραγωγής της γνώσης. Αυτό διακρίνει την εκπαίδευση των κοινών από τη συμβατική θεσμική εκπαίδευση, η οποία τείνει να είναι πειθαρχική και στην υπηρεσία της συσσώρευσης ιδιωτικών κεφαλαίων στον βαθμό που προάγει την υποταγή, τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό.

Η οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης και της εκπαιδευτικής σχέσης και δραστηριότητας με βάση τη λογική των κοινών προϋποθέτει τη μείωση της ισχύος της ταξινόμησης (απο-ταξινόμηση ή ασθενής ταξινόμηση) και ασθενείς περιχάρξεις αναφορικά με τα διάφορα επίπεδα της παιδαγωγικής σχέσης, όπως είναι η επιλογή και η οργάνωση της γνώσης, ο βηματισμός και η χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση (Bernstein, 1991: 68). Με αυτή την έννοια, η περιχάρξη αναφέρεται στο φάσμα των επιλογών που έχουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης και συνεπώς στον βαθμό ελέγχου που κατέχουν πάνω σε αυτήν. Ισχυρή περιχάρξη συνεπάγεται μειωμένες επιλογές, ενώ η αδύναμη περιχάρξη συνεπάγεται περισσότερες επιλογές. Υπό αυτό το πρίσμα, μια εκπαίδευση των κοινών συνεπάγεται μια αδύναμη ταξινόμηση ή απο-ταξινόμηση και ασθενείς περιχάρξεις, και άρα περισσότερες επιλογές και μεγαλύτερο έλεγχο της παιδαγωγικής σχέσης και δραστηριότητας από τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες.

Μπορούμε να αναφέρουμε ως παράδειγμα την αξιοποίηση συγκεκριμένων μαθημάτων του σχολείου, όπως είναι η Μελέτη Περιβάλλοντος της Α΄ Δημοτικού, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και άρα με τους υλικούς και άυλους κοινούς πόρους που αυτό περιλαμβάνει. Τόσο σε αυτό το μάθημα όσο και στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ Δημοτικού οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εκπονήσουν μαζί με τα παιδιά ποικίλα projects υπό το πρίσμα της λογικής των κοινών. Το ίδιο το νομικό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, ώστε να προωθήσουν

την ενεργητική συμμετοχή των μαθητριών και μαθητών στα κοινά με βιωματικό τρόπο. Είναι αξιοσημείωτο ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) υπάρχει πρόβλεψη για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διάχυση των κοινών. Παρά τους περιορισμούς που θέτει το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, το οποίο εξακολουθεί να στηρίζεται στις εξετάσεις, στα διαγωνίσματα και τα τεστ, στον ανταγωνισμό και στις προβληματικές δομές του σχολείου συνολικά, η διαθεματική και διεπιστημονική οργάνωση της γνώσης και η ερευνητική προσέγγιση θεμάτων στην Ευέλικτη Ζώνη δημιουργούν προϋποθέσεις για την καλλιέργεια της εναλλακτικής λογικής των κοινών.

Στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, για παράδειγμα, οι μαθητές και οι μαθήτριες διδάσκονται για την ιδιότητα του πολίτη, την πολιτειότητα, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών, τον εθελοντισμό, την αλληλεγγύη, «το δίκαιο και αλληλέγγυο εμπόριο», την αναγνώριση και αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων κ.ά. (Σακκαλή, 2020). Με αφετηρία όλες αυτές τις έννοιες μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικές και ερευνητικές παρεμβάσεις προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να εξοικειωθούν μαζί τους και να κατανοήσουν όχι μόνον γνωστικά αλλά και βιωματικά την πολιτειότητα και την ιδιότητα του πολίτη. Συγκεκριμένα, ποικίλα σχετικά σεμινάρια μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν συλλογικά στη ζώνη ελεύθερων δραστηριοτήτων (ελεύθερων projects) μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ακολουθώντας τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης (Ιωάννου, 2020). Το μάθημα αυτό, όπως και τα υπόλοιπα, μπορεί να διδαχθεί με διαφορετικούς τρόπους, και ένας από αυτούς είναι ο τρόπος των κοινών.

Για να καταστεί βιώσιμη και επιτεύξιμη μια ρεαλιστική ουτοπία των κοινών στην εκπαίδευση, η οποία θα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των *γραμμών διαφυγής*, απαιτούνται μια ισχυρή οργάνωση που αποτελείται από ένα κατάλληλο, μη πειθαρχικό και χωρίς κάθετες ραβδώσεις ή ταξινομήσεις χωρικό και χρονικό σχολικό περιβάλλον, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εργαζομένων και καλές εργασιακές συνθήκες (συμπεριλαμβανομένου του μισθού), έμφαση στην ομαδική εργασία εντός των σχολείων και παροχή ισχυρής εξωτερικής υποστήριξης σε αυτές τις ομάδες μέσα από ομάδες παιδαγωγών, ψυχολόγων και κοινωνιολόγων, δυναμική εισαγωγή και χρήση των τεχνών στα σχολεία, δημοκρατική διαχείριση και διοίκηση των σχολείων με την άμεση συμμετοχή των μετεχόντων (εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών). Η κίνηση και ο πειραματισμός των παιδιών και των εκπαιδευτικών με τις γραμμές διαφυγής από τους συμβατικούς και ορθόδοξους τρόπους σκέψης και δράσης χρειάζονται λείους και όχι σκληρούς/πει-

θαρχειούς και/ή εύπλαστους σχολαστικά ρυθμισμένους χώρους που ταξινομούν την ποικιλομορφία και δυναμική της σχολικής ζωής σε προκαθορισμένα καλούπια από το κράτος και την αγορά.

Οι λείοι (smooth) χώροι είναι ανοιχτοί κοινοί χώροι στους οποίους διαμοιράζονται οι ροές των πραγμάτων, ενώ οι ραβδωτοί χώροι (striated spaces) είναι κλειστοί. Οι ραβδωτοί χώροι χαράσσονται από σταθερά σημεία και θέσεις και ασχολούνται με τη γραμμική και στέρεη περίφραξη των πραγμάτων (Deleuze & Guattari, 2017· Sellers, 2013: 18). Ο τρόπος μάθησης που επιδιώκει τη βεβαιότητα της γραμμικής προόδου και των προκαθορισμένων στόχων καθοδηγείται από ένα σχολαστικό και κανονιστικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο συμβάλλει σε έναν ταξινομικό, γραμμωτό/ραβδωτό χώρο που πνίγει την οριζόντια σύνδεση των ανθρώπων, τη διάσχιση των συνόρων και τις γραμμές διαφυγής. Αντίθετα, η μάθηση που υποστηρίζει την αλληλοσύνδεση, την αβεβαιότητα και την ενδεχομενικότητα βοηθά στη δημιουργία λείων χώρων, εντός των οποίων η νομαδική κίνηση και ο/η νομάδας μαθητής/ήτρια μπορεί να ρέουν ελεύθερα (Sellers, 2013: 18). Επειδή οι γραμμές διαφυγής είναι ρευστές και ενδεχομενικές, τίθεται το ζήτημα της συστηματικής αποτίμησής τους. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της *παιδαγωγικής καταγραφής* (pedagogical documentation), η οποία μπορεί να περιγραφεί ως μια διαδικασία που κάνει ορατές τις καθημερινές πρακτικές (π.χ. εργασία σε ανοιχτά project) και διαδικασίες μάθησης της σχολικής κοινότητας και τις μετατρέπει σε αντικείμενο στοχασμού, διαλόγου, ερμηνείας και κριτικής (Olsson, 2009).

Επιπλέον, πέραν της παιδαγωγικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η προώθηση και εμπάθυνση της δημοκρατικής πολιτειότητας βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού και ακαδημαϊκού διαλόγου (Biesta, 2015). Ένα σημαντικό μέρος αυτής της συζήτησης καταλαμβάνουν εναλλακτικές αφηγήσεις για τη συμμετοχή των παιδιών και των νέων στη διαμόρφωση της καθημερινής ζωής του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα σε αυτό, οι οποίες υποστηρίζουν ότι όσο νωρίτερα στη ζωή ενός ανθρώπου βιώνεται η δημοκρατία, τόσο πιο εύκολο είναι να υιοθετηθεί στη συνέχεια μια δημοκρατική στάση (Moran-Ellis & Sünker, 2018). Όπως έχει γίνει φανερό από αρκετές έρευνες, η βιωμένη δημοκρατική πολιτειότητα μπορεί να ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία σε κοινότητες μάθησης που υιοθετούν τις αξίες και τη λογική των κοινών, όπου η καθημερινή σχολική πραγματικότητα μετατρέπεται σε ένα ζωντανό εργαστήριο της ομότιμης (peer) δημοκρατικής διακυβέρνησης (Πεχτελίδης, Κιουπκολής & Δαμοπούλου, 2015· Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018· Pechtelidis, 2018· Pechtelidis & Κιουρκιολίς, 2020· Πεχτελίδης, 2020). Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, η κοινή πο-

λιτειότητα μπορεί να ενδυναμώσει τον ρόλο των παιδιών, καθώς δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν αναπτύσσοντας χρήσιμες κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση, η επίλυση των συγκρούσεων, η συνεργασία, η ευελιξία και προσαρμοστικότητα, καθώς και αξίες όπως η αυτονομία, η συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες και η αλληλεγγύη.

■ ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι αρχές της λογικής και ηθικής των κοινών ρυθμίζουν, δηλαδή επιλέγουν και συνδυάζουν, τα γνωστικά αντικείμενα, τα υλικά αντικείμενα, τους ανθρώπους και τις ομάδες με τελείως διαφορετικό τρόπο από αυτόν της κυρίαρχης εκπαιδευτικής λογικής. Με άλλα λόγια, ρυθμίζουν τις διάφορες μορφές επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων με γνώμονα τις αρχές των κοινών όπως αναφέρθηκαν παραπάνω και συνεπώς αμφισβητούν τις ρυθμιστικές αρχές των κυρίαρχων λόγων που τοποθετούν άνισα τα υποκείμενα (παιδιά και ενήλικες) στις εκπαιδευτικές σχέσεις. Η εναλλακτική κοινωνική λογική των εκπαιδευτικών κοινών αποσκοπεί στην αντιστροφή της ισορροπίας δυνάμεων στον εκπαιδευτικό θεσμό, δηλαδή να αποτελέσουν τα κοινά την κυρίαρχη δομή στην εκπαίδευση, ώστε το κράτος και η αγορά να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις τους. Πρόκειται για μια συμβιωτική στρατηγική αντιστροφής του συσχετισμού δύναμης στο εκπαιδευτικό πεδίο.

■ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Benkler, Y. & Nissenbaum, H. (2006). Commons-based Peer Production and Virtue. *Journal of Political Philosophy*, 14(4), 394-419.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgment, and Educational, Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Bollier, D. (2016). *Κοινά. Μια σύντομη εισαγωγή*. Αθήνα: angelus novus.
- Bollier, D. & Helfrich, S. (Eds.) (2015). *Patterns of Commoning*. Amherst: Levellers Press.
- Dahlberg, G. (2003). Pedagogy as a Loci of an Ethics of an Encounter. In M. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & Popkewitz (Eds.), *Governing Children, Families and Education: Restructuring the Welfare State*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dardot, P. & Laval, C. (2014). *Commun*. Paris: La Découverte.
- Davies, B. (2014). *Listening to Children. Being and Becoming*. London & New York: Routledge.
- De Angelis, M. (2013). *Κοινά, Περιφράξεις και Κρίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις των ξένων.
- Deleuze, Z. & Guattari, F. (2017). *Καπιταλισμός και Σχιζοφρένεια 2. Χίλια Πλατώματα*. Αθήνα: Πλέθρον.

- Gibson-Graham, J.K. (2006). *A Postcapitalist Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hess, C., & Ostrom, E. (Eds.) (2011). *Understanding Knowledge as a Commons from Theory to Practice*. London: The MIT Press.
- Ιωάννου, Α.Α. (2020). *Κοινά και Πολιτειότητα: Μια εμπλουτισμένη διδακτική παρέμβαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών μέσων*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κιουρκιολής, Α. (2015). *Για τα Κοινά της Ελευθερίας*. Αθήνα: Εξάρχεια.
- Κωστάκης, Β. & Bauwens, Μ. (2018). *Πώς να Δημιουργήσουμε μια Παγκόσμια και Ευημερούσα Οικονομία Βασισμένη στα Κοινά*. Ανοικτή Βιβλιοθήκη.
- Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (2018). Childhood Studies, Children's Politics and Participation: Perspectives for Processes of Democratisation. *International Review of Sociology*, 28(2), 277-297.
- Moss, P. (2019). *Alternative Narratives in Early Childhood. An Introduction for Students and Practitioners*. London & New York: Routledge.
- Olsson, L.M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. New York: Routledge.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Πεχτελίδης, Γ., Κιουρκιολής, 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). Αθήνα: Gutenberg.
- Πεχτελίδης, Γ. & Πανταζίδης, Σ. (2018). Εκπαίδευση και Ετεροπολιτική: Ένα «Σχολείο των Κοινών». Στο Α. Συμεού, Θ. Θάνος & Μ. Βρυωνίδης (επιμ.), *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση, Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τοιμών»*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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. & Κιουρκιολής, Α. (2020). Education as Commons, Children as Commoners. The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education*, 28(1). Στο <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5/> (πρόσβαση 7/9/2020).
- Σακκαλή, Κ.Σ. (2020). Η Ιδιότητα του Πολίτη, η Έννοια της Πολιτειότητας και των Κοινών στο Βιβλίο της Ε' Δημοτικού «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή». Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σολομών, Ι. (1991). Εισαγωγή στην Προβληματική της Πολιτισμικής Αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Β. Bernstein (επιμ.), *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (σσ. 15-39). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Sellers, M. (2013). *Young Children Becoming Curriculum: Deleuze, Te Whariki and Curricular Understanding*. London: Routledge.