

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

ΣΤΕΛΙΟΣ ΠΑΝΤΑΖΙΔΗΣ

*Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα
spantazidis@uth.gr*

■ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζω την ομότιμη μάθηση και τη συνδημιουργία της γνώσης ως παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών. Η μεταφορά της λογικής και ηθικής των κοινών στην επίσημη σχολική εκπαίδευση προϋποθέτει πρακτικές που έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν οριζόντιους τρόπους σκέψης και δράσης, απαλλαγμένους από παγιωμένες κοινωνικές πρακτικές, συνήθειες και σχέσεις. Το πλαίσιο αναφοράς μου είναι ο μικρόκοσμος της σχολικής τάξης, η οποία γίνεται αντιληπτή ως ένα εν δυνάμει κοινό. Τα μέλη της –εκπαιδευτικός και παιδιά– συνδιαχειρίζονται, διαμοιράζονται, δημιουργούν συλλογικά τη γνώση και συνδιαμορφώνουν ένα πλαίσιο κανόνων. Μέσα από μικρο-πολιτικές δράσεις δίνεται η δυνατότητα να κατασκευαστούν εναλλακτικοί τρόποι αντίληψης του χώρου της μάθησης, διαπραγμάτευσης της γνώσης και μια πιο δημοκρατική βίωση της σχολικής καθημερινότητας εν γένει. Η εστίαση στις πρακτικές της ομότιμης μάθησης και της συνδημιουργίας της γνώσης γίνεται μέσα από τη διαπραγμάτευση διάφορων θεωρητικών και εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών ιδεών. Επιπλέον, παρουσιάζω κάποιες προτάσεις εφαρμογής τους, όχι ως παιδαγωγικό δόγμα ή «συνταγές», αλλά ως καλές πρακτικές μιας έρευνας δράσης, όντας ο ίδιος ερευνητής και δάσκαλος σε μία Στ' τάξη δημοτικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών, κοινοποίηση, ομότιμη μάθηση, συνδημιουργία της γνώσης, ανεστραμμένη τάξη

PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE COMMONS IN THE SCHOOL CLASSROOM

STELIOS PANTAZIDIS

*Department of Early Childhood Education
University of Thessaly, Greece
spantazidis@ece.uth.gr*

ABSTRACT

In the present work I examine peer learning and co-creation of knowledge as pedagogical practices of the commons. The transfer of logic and ethics of the commons in formal schooling presupposes practices that have the potential to shape horizontal ways of thinking and acting, exempted from established social practices, habits and relationships. My frame of reference is the microcosm of the classroom which is perceived as a potential common. Its members –teacher and children– co-manage, share, collectively create knowledge and co-formulate a framework of rules. Through micro-political actions, it is possible to construct alternative ways of perceiving the learning space, negotiating knowledge and a more democratic experience of school everyday life in general. The focus on the practices of peer learning and the co-creation of knowledge is through the negotiation of various theoretical and applied educational ideas. In addition, I present some suggestions for their application, not as a pedagogical dogma or ‘recipes’, but as good practices based on action research, with me being a researcher and teacher in a 6th grade classroom of an elementary school.

Keywords: pedagogical practices of the commons, peer learning, commoning, co-creation of knowledge, flipped classroom

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παράδειγμα 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 et al., 2019). Βασική παράμετρος για να μετατραπεί ένας κοινός πόρος σε «κοινό» (ή αλλιώς να κοινοποιηθεί) είναι να ακολουθεί την τριαδική δόμηση «πόρος-κοινότητα-κανόνες». Ουσιαστικά, ο πόρος λειτουργεί ως αφορμή ώστε τα μέλη μιας κοινότητας να συνεργαστούν, να μοιραστούν και να εμπιστευ-

τούν ο ένας τον άλλον, καθώς και να θεσπίσουν κανόνες για τη συνδιαχείρισή του (Bollier & Helfrich, 2019).

Η ύπαρξη μιας εκπαίδευσης που να βασίζεται στη λογική και ηθική των κοινών είναι ένα θέμα που τα τελευταία χρόνια προσεγγίζεται σε θεωρητικό και σε εφαρμοσμένο επίπεδο (Πανταζίδης, 2020· Pantazis, 2021· Πεχτελίδης, 2020α· Pechtelidis & Κίουρκιολίς, 2020). Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η συμβολή του αναδυόμενου πεδίου των εκπαιδευτικών κοινών στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, διότι *«προκαλεί, συντηρεί και αλλάζει μορφές εμπειρίας, ταυτότητες και σχέσεις στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης»* (Πεχτελίδης, 2020β, σελ. 175).

Γενικότερα, με την αναδιαμόρφωση της παιδαγωγικής επιστήμης μέσω των κοινών θα μπορούσαμε να αναθεωρήσουμε την εκπαίδευση, αναπτύσσοντας μια διαφορετική αντίληψη καθώς και νέες δυνατότητες συμμετοχής του/της εκπαιδευτικού και των παιδιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει να αντιληφθούμε το σχολείο ως έναν θεσμό φτιαγμένο από ανθρώπους και ως ανοιχτό πεδίο που μπορεί να ξαναφτιαχτεί από ανθρώπους (Etmanski et al., 2017). Μια επανάσταση που δεν απαιτεί, δεν απαιτεί, δεν φωνάζει, αλλά δημιουργεί την εκπαίδευση που θέλει μέσα στην εκπαίδευση που θέλει να ξεπεράσει (Alanen, 2019).

Η εργασία αυτή αποτελεί μέρος της εν εξελίξει διδακτορικής μου διατριβής¹, η οποία αφορά μια έρευνα δράσης που διερευνά τις εμπειρίες της συμμετοχής των παιδιών σε μια προσπάθεια κοινοποίησης και συνδιαχείρισης ενός κοινού πόρου, στην προκειμένη μιας Στ' τάξης ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην παρούσα εργασία δεν θα μας απασχολήσουν τα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης, αλλά οι παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν και αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της. Ωστόσο, θα ήταν ωφέλιμο για το πλαίσιο της εργασίας αυτής να παραθέσω κάποια επιμέρους στοιχεία.

Η έρευνα αυτή διεξήχθη σε μια μη αστική περιοχή της Κρήτης και σε ένα «συμβατικό σχολικό πλαίσιο», όπου εργάστηκα ως αναπληρωτής δάσκαλος (ΠΕ70), ενώ παράλληλα, καθ' όλη τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, επιχειρούσα πειραματισμούς ως ερευνητής με γνώμονα τη λογική των κοινών. Η λογική των κοινών δο-

1. 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.

κιμάστηκε στην πράξη, δηλαδή προσαρμόστηκε –όσο ήταν αυτό εφικτό– στις ανάγκες του πλαισίου και αναπτύχθηκε μέσα από την έννοια των «παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών». Όσον αφορά τις/τους συμμετέχουσες/οντες, ήταν ένα από τα λεγόμενα «δύσκολα τμήματα» με αρκετά προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις, κάτι που οδηγούσε σε πολύ συχνές συγκρούσεις και άλλα «πειθαρχικά ζητήματα». Παρ' όλα αυτά, η περίσσια ενέργειά τους ήταν σημαντική ώστε να αξιοποιηθεί μια πιο ενεργητική μορφή μάθησης, ακόμη και αν δεν υπήρχε κάποια προηγούμενη εξοικείωσή τους με τέτοιες εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η ομότιμη μάθηση και η συνδημιουργία της γνώσης.

Οι δύο αυτές παιδαγωγικές πρακτικές διαφοροποιούνται αρκετά από τις παραδοσιακές 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 et al., 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.λπ. Ο τρόπος συμμετοχής προϋποθέτει να γίνεται με την εθελούσια προσπάθεια ανθρώπων οι οποίοι δεν στοχεύουν στο κέρδος, αλλά στην περαιτέρω ανάπτυξη της κοινότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός ψηφιακού κοινού είναι η Wikipedia, στην οποία τα λήμματα παράγονται μέσω της συνεισφοράς μεγάλου αριθμού ανθρώπων, οι οποίοι δεν είναι απαραίτητα ειδικοί.

Υποστηρίζω ότι η χρήση των δύο αυτών παιδαγωγικών πρακτικών μπορεί να βοηθήσει στο να μετατραπεί η ρουτίνα μιας σχολικής τάξης σε μια «δυναμική συνθήκη» (βλ. Dewey, 1916), βασισμένη σε μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των τειχών (βλ. Πεχτελίδης, 2020α). Επίσης, μέσα από τις προτεινόμενες παιδαγωγικές πρακτικές δίνεται η δυνατότητα όχι μόνο να οραματιστούμε, αλλά και να προεικονίσουμε την εκπαίδευση «ως θεσμό των κοινών», έτσι ώστε η διαχείριση της γνώσης και η εκπαίδευση να γίνουν μια συλλογική διαδικασία και οι εκπαιδευτικές κοινότητες να οργανώνονται και να συντονίζονται μεταξύ τους στη βάση της δημοκρατικής συμμετοχής (Pechtelidis & Kiourkiolis, 2020).

Πριν τη διεξοδική ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών στις παρακάτω ενότητες, παρουσιάζεται μια συζήτηση που αφορά τα κοινά στην εκπαίδευση και τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες των κοινών μπορούν να μεταφερθούν στη σχολική τάξη. Η εστίαση είναι στραμμένη στα υποκείμενα της σχολικής τάξης –παιδιά και εκπαιδευτικός– τα οποία επαναδιαπραγματεύονται τους ρόλους τους, προάγοντας μια εναλλακτική δόμηση της σχολικής πραγματικότητας.

■ ΤΑ ΚΟΙΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές αναλύσεις της εκπαίδευσης ως κοινό αγαθό σε ένα μακρο-επίπεδο. Πολλές εργασίες αξιοποιούν τη λογική των κοινών ως μια νέα οπτική, ασκώντας κριτική στις εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν οικονομικές πιέσεις για αύξηση και παραγωγή της απόδοσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων ή/και τις επιχειρηματικές δεξιότητες του πολίτη για τον 21ο αιώνα (βλ. De Lissonoy et al., 2015· Koorsgaard, 2018· Locatelli, 2019). Οι κριτικές αυτές είναι χρήσιμες, καθώς μας επιτρέπουν να αναλογιστούμε τις συνέπειες των ηγεμονικών λόγων που ως ιδέες βαραίνουν τις καθημερινές πρακτικές δασκάλων και παιδιών στο σημερινό νεοσυντηρητικό και νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό τοπίο.

Στο σύγγραμμά του, *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών Εντός και Πέραν των «Τειχών»*, ο Πεχτελίδης (2020α) προτείνει μια θεωρία για την παιδαγωγική και την εκπαίδευση. Θέτει το πλαίσιο λειτουργίας μιας εκπαίδευσης των κοινών όχι μόνο σε μακρο-επίπεδο, αλλά και σε μικρο-επίπεδο, ενώ επαναπροσδιορίζει τις έννοιες της παιδικής ηλικίας, της εκπαίδευσης, του/της εκπαιδευτικού, της γνώσης και της κοινότητας. Η θεωρία του θεσπίζει 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.

Η σχολική τάξη ως κοινό και οι συμμετέχοντες/ουσες ως κοινωνοί

Με σκοπό να γίνει πιο κατανοητό το εγχείρημα των κοινών στο μικρο-επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας, εξετάζω τη σχολική τάξη ως ένα «κοινό» ή αλλιώς ως έναν «πόρο κοινής δεξαμενής» (common pool resource). Η σχολική τάξη δηλαδή εμπεριέχει «αγαθά»: άυλα (γνώση, μάθηση) και υλικά (χώρος, διάταξη σχολικών επίπλων, σχολικά εγχειρίδια). Η ύπαρξη του πόρου λειτουργεί ως αφορμή και ενεργοποιεί τους κοινωνούς να δράσουν συλλογικά και συνεργατικά προκειμένου να συνεισφέρουν στη βελτίωσή του. Βέβαια, δεν αρκεί ο πόρος από μόνος του για να μετατραπεί κάτι σε «κοινό», αλλά αυτό προϋποθέτει τα υποκείμενα –εκπαιδευτικοί 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 παιδαγωγική αυτή πρόταση μπορεί να αντιστρέψει τις ανισότητες σε δύο επίπεδα. Πρώτον, να ενισχύσει τα δικαιώματα του παιδιού σε σχέση με αυτά των ενηλίκων, καθιστώντας τα κοινωνικούς δρώντες με έναν ενεργό ρόλο στις επιλογές της δικής τους κοινωνικής ζωής. Δεύτερον, να ανατρέψει το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διεξάγεται για τους λίγους· αυτούς που αντεπεξέρχονται καλύτερα διότι κατέχουν τους γλωσσικούς κώδικες, το πολιτισμικό κεφάλαιο και είναι πιο κοντά στο αναπτυξιακό πρότυπο των τυπικών μορφών παιδικής ηλικίας (Blackledge & Hunt, 1995· Cristensen & James, 2008).

Στο παραδοσιακό δίπολο «εκπαιδευτικός-παιδί», η κάθε πλευρά έχει διαφορετικούς λόγους να βρίσκεται στο σχολείο· ο/η πρώτος/η για να διδάσκει και το δεύτερο για να μαθαίνει. Ορίζοντας το δίπολο αυτό, βάζουμε τα «όρια» των εκπαιδευτικών σχέσεων διαμορφώνοντας συγκεκριμένα δικαιώματα και ευθύνες για την κάθε πλευρά (Biesta, 2019). Στο εναλλακτικό παράδειγμα των κοινών στην εκπαίδευση, οι ενήλικες και τα παιδιά είναι ισότιμοι, δεν στέκονται απαραίτητα ο ένας απέναντι από τον άλλον αλλά ο ένας πλάι στον άλλον. Συμμετέχουν από κοινού στη συνδιαμόρφωση της σχολικής τάξης, θέτοντας σε αμφισβήτηση τους παραδοσιακούς ρόλους που τους αποδίδονται.

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

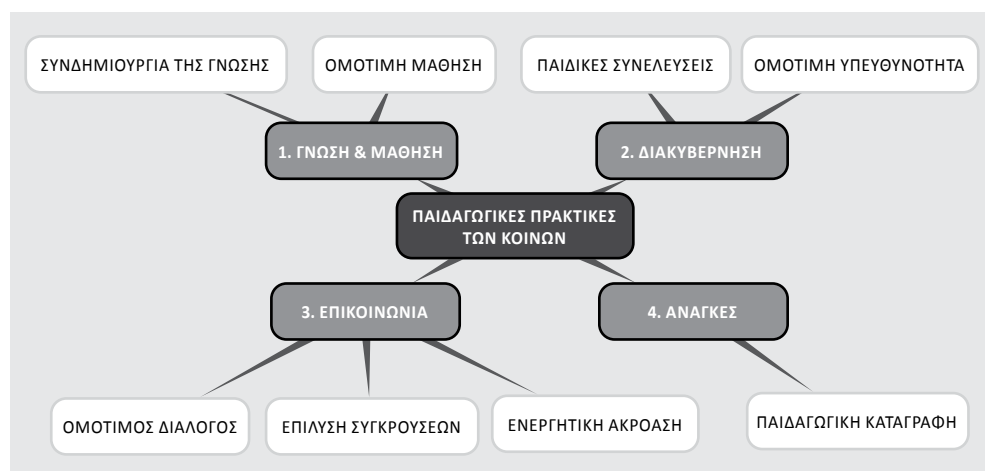
Με τη λογική των κοινών στην εκπαίδευση, ο/η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως πομπός γνώσεων και ως αξιολογητής/τρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως διευκολυντής, συνοδός και κριτικός φίλος, προάγοντας πρακτικές φροντίδας για μια δίκαιη και συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους/ες. Αυτό υπονοεί τη δημιουργία μιας κουλτούρας συμμετοχής η οποία αποτελεί κεντρικό στοιχείο στη λογική των κοινών. Έτσι, η έννοια της δημοκρατίας δεν γίνεται ορατή ως ένα κεφάλαιο σχολικού εγχειριδίου που πρέπει να διδαχτεί, αλλά ως μια πρακτική που είναι ωφέλιμο να τη γνωρίσουμε μέσω της εμπλοκής μας σε αυτήν (Biesta & Lawy, 2006). Αυτό προϋποθέτει ότι η/ο εκπαιδευτικός εκχωρεί σταδιακά κάποιες από τις αρμοδιότητες που παραδοσιακά του/της ανήκουν, δίνοντας στα παιδιά περισσότερο χώρο να αυτενεργήσουν.

Με τον τρόπο αυτό αμφισβητείται το κυρίαρχο παιδικό πρότυπο που παράγουν οι κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης σχετικά με τις περιορισμένες δυνατότητες των παιδιών λόγω της ηλικίας τους (Πεχτελίδης, 2020α). Οι πιο ισότιμες σχέσεις εκπαιδευτικού και παιδιών 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, 2019· Πανταζίδης, 2020).

Στην παιδαγωγική και εκπαίδευση των κοινών τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως κοινωνοί, εμπρόθετοι δρώντες, ισότιμοι (peers) και εν δυνάμει πολίτες, συμμετέχοντας ενεργά στο σχολικό γίγνεσθαι, και όχι μόνο διαμορφώνονται αλλά σε μεγάλο βαθμό το συνδιαμορφώνουν. Καθοριστικά καθίστανται αφενός ο αναστοχασμός για τη θέση των παιδιών στην κοινωνία και αφετέρου η ανάδειξη μορφών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών που βελτιώνουν τους όρους με τους οποίους αντιμετωπίζονται τα παιδιά και η παιδική ηλικία εν γένει. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ακόμη πιο ενεργά στη διαχείριση του σχολικού χώρου και χρόνου και της εκπαίδευσής τους.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών

Στο σχήμα που παρατίθεται παρακάτω (βλ. Εικόνα 1) γίνεται μια προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών σε τέσσερις θεματικές. Θεωρώ ότι και οι τέσσερις έχουν πολιτική και παιδαγωγική αξία και δύνανται να συνεισφέρουν σε διαφορετικές πτυχές της κοινοποίησης της σχολικής ζωής. Ωστόσο, δεν αποτελούν όλες κεντρικό ζήτημα της παρούσας συγγραφικής προσπάθειας



Εικόνα 1. Κατηγοριοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών

και, έτσι, οι πρακτικές που αναλύονται παρακάτω είναι μόνο αυτές που αφορούν ζητήματα γνώσεων και μάθησης (θεματική 1), δηλαδή η ομότιμη μάθηση και η συν-δημιουργία της γνώσης.

Οι υπόλοιπες πρακτικές των κοινών στην εκπαίδευση αναφέρονται σε ζητήματα διακυβέρνησης της σχολικής τάξης (βλ. Μόσχος & Καλτσώρα, 2019· Πανταζίδης, 2020, 2021), επικοινωνίας (βλ. Gordon, 2003· Plaza, 2017) και εντοπισμού αναγκών (βλ. MacDonald & Hill, 2018). Συγκεκριμένα, θεωρώ ότι όλες οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών μπορούν να συνεισφέρουν δυναμικά όχι μόνο στις επίσημες διδακτικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και στις παραμέτρους του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή σε άρρητα ζητήματα σχέσεων εξάρτησης που δρουν σημαντικά στους κανόνες, στη ρουτίνα και στον συντονισμό της σχολικής τάξης (βλ. Jackson, 1968).

Οφείλω να τονίσω στο σημείο αυτό ότι δεν παραβλέπεται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την εξουσία, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα ως 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 την εξουσία και να επέμβουν σε ζητήματα γνώσεων αλλά και παιδαγωγικών σχέσεων (βλ. Πechτελίδης, 2020α, 2020β).

Τα ζητήματα γνώσης τα οποία θα μας απασχολήσουν στο εξής μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: (α) όσα είναι αναγκαία και είναι σημαντικό να κατακτηθούν από τα παιδιά, όπως η αριθμητική και οι κανόνες ομιλίας και γραφής της κυρίαρχης/επίσημης γλώσσας· και (β) οι γενικές γνώσεις που είναι πιθανό να εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Στην πρώτη περίπτωση υποστηρίζω ότι δεν υπάρχει λόγος να αλλάξουμε το περιεχόμενο της γνώσης, αλλά να το προσεγγίσουμε 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 παιδιών μέσω της τεχνικής της «συνδημιουργίας της γνώσης».

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι σε καμία από τις δύο περιπτώσεις η γνώση δεν μεταβιβάζεται κυρίως από τον/την εκπαιδευτικό στα παιδιά, όπως συμβαίνει στις τυπικές μορφές διδασκαλίας, αλλά δομείται από τα κάτω και αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία εξερεύνησης, συνεργασίας, συνδιαλλαγής, μοιράσματος και

αρμονικής συνύπαρξης. Ο λόγος που διαχωρίζω με αυτόν τον τρόπο τα ζητήματα γνώσης (αναγκαία και ενδιαφέροντα) δεν είναι για να δημιουργήσω ιεράρχηση μεταξύ τους, αλλά για να αναδείξω τις παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες μπορούν να προσεγγιστούν.

Στις ενότητες που ακολουθούν, παρουσιάζονται η ομότιμη μάθηση και η συν-δημιουργία της γνώσης. Σε καθεμία από αυτές λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές θεωρητικές και εφαρμοσμένες παιδαγωγικές ιδέες. Επιπλέον, παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις εφαρμογής, όχι ως παιδαγωγικό δόγμα ή «συνταγές», αλλά ως καλές πρακτικές μιας έρευνας δράσης όντας ο ίδιος δάσκαλος και ερευνητής για ένα σχολικό έτος σε μία Στ΄ τάξη δημοτικού σχολείου.



ΟΜΟΤΙΜΗ ΜΑΘΗΣΗ

Στην ομότιμη μάθηση (peer-to-peer learning) τα παιδιά μπαίνουν σε ρόλο ομοτίμων (peers), δηλαδή συνεργάζονται, αλληλοβοηθούνται και αξιοποιούν γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξουν στα άλλα παιδιά, και παράλληλα να μάθουν τα ίδια, σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Percy-Smith & Burns, 2013). Μπορούμε να ξεχωρίσουμε τρία κύρια στοιχεία της πρακτικής αυτής: (α) συνεργασία και αλληλοβοήθεια, (β) αυτοοργάνωση, και (γ) ισότιμος ρόλος εκπαιδευτικού-παιδιών.

Θα μπορούσε κάποιος/α να ισχυριστεί ότι σε έναν βαθμό η ομότιμη μάθηση μοιάζει με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διότι και οι δύο εμπεριέχουν κοινά στοιχεία, όπως η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια. Η κύρια διαφορά τους έγκειται 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.

Τα παιδιά λειτουργούν συλλογικά και μαθαίνουν χωρίς εξηγητή/τρια

Σημαντική συνεισφορά σε αυτό θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι έχει η «καθολική διδασκαλία» του Jack Rancière (2008). Όταν ένας/μία παιδαγωγός έχει να διδάξει κάτι, θα αναρωτηθεί: «Καταλαβαίνει ο μικρός; 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 απαραίτητα μια καλή πρακτική, αλλά μια διαδικασία αποβλάκωσης του παιδιού.

Η λογική του Rancière, «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 για να τον/την

καθοδηγεί και να του/της εξηγεί μεθοδικά αυτά που γνωρίζει. Μπορούμε να αφήνουμε χώρο στα παιδιά να αναμετρηθούν με τις πηγές γνώσης, χωρίς να λειτουργούμε ως δασκάλες-παντογνώστριες. 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, 2008).

Μια άλλη ιδέα είναι να δούμε τη μάθηση ως προϊόν εκπαιδευτικής αυτοοργάνωσης (Mitra et al., 2016). Αυτό διαπίστωσε ο Sugatta Mitra μέσα από τις τεχνικές του «Τρύπα στον Τοίχο» (Hole in the Wall) και «Σύννεφο της Γιαγιάς» (Granny Cloud). Στην πρώτη περίπτωση, τοποθετούσε 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 τον ρόλο τού να ενθαρρύνουν τα παιδιά της Ινδίας στη μάθησή τους. 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, έπειτα 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 μαθήτριας-δασκάλου, 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, έχουμε και μαθητές που γίνονται και αυτοί «ειδικοί», με την έννοια ότι είναι οι πρεσβύτεροι των αρχαρίων. Το διαφοροποιημένο πεδίο σχέσεων μεταξύ των πρεσβυτέρων και των αρχαρίων μέσα σε και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας έχει σημασία στη συνύπαρξη των ατόμων της ίδιας ηλικίας για τη μετάδοση των πρακτικών δεξιοτήτων (Lave & Wenger, 1991). Οι δεξιότητες αυτές έρχονται σε αντιπαράθεση με τις συμβατικές μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες εστιάζονται στην αφομοίωση και εμφανίζονται μέσα σε δυαδικά σχήματα (δασκάλα και παιδιά).

Η ιδέα της αλληλοβοήθειας δεν είναι κάτι νέο, αφού 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 ζούσαν σε συνθήκες φτώχειας. Αξιοποίησε τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά βάζοντάς τα να διδάξουν τα μικρότερα, και διάλεξε 12 παιδιά (αγόρια) να τον βοηθούν στο κομμάτι της πειθαρχησης.

Υπάρχουν αρκετά άλλα καταγεγραμμένα παραδείγματα ομότιμης διδασκαλίας κατά τους επόμενους αιώνες σε Αγγλία, ΗΠΑ, Κούβα κ.λπ. (Briggs, 1998). Στην Ελλάδα το «αλληλοδιδασκτικό 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 και αν φαίνεται θετική η ύπαρξη μιας τέτοιας ιδέας, η κυριαρχία μεταξύ των παιδιών, η σκληρή άσκηση πειθαρχίας, η καθυπόταξη νου και σώματος και η τεράστια έμφαση στην αποτελεσματικότητα ήταν στοιχεία που απέχουν πολύ από τις πρακτικές και λογικές που εξετάζω 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, ενώ καμιά από τις ομάδες δεν είναι ειδική σε αυτό, και μάλιστα χωρίς την ύπαρξη εκπαιδευτικού, με εργαλεία και γνώσεις που υπάρχουν διαθέσιμα στο διαδίκτυο (Corneli et al., 2016).

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 παντοδυναμία 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 δεν 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 τα κάτω αποτελεί το κλειδί για την παιδαγωγική πρόταση των κοινών, διότι παρέχει τη δυνατότητα αλλαγής ρόλων και σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού.

Από τη θεωρία στην πράξη

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/μία εκπαιδευτικό παντογνώστη/τρια, εξηγητή/τρια και εξουσιαστή/τρια.

Ένας τρόπος εργασίας που ερεύνησα σε σχέση με την πρακτική της ομότιμης μάθησης στην τάξη ήταν η «Αντιστροφή Ρόλων» μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να εφαρμόσουμε ένα παράδειγμα αντιστροφής ρόλων:

- α. Το παιδί μπορεί να λειτουργήσει ως βοηθός δασκάλου ή/και ως δεύτερος δάσκαλος στην έδρα του δασκάλου. Για να είμαστε δίκαιοι/ες με όλα τα παιδιά, αυτόν τον ρόλο μπορεί να τον αναλαμβάνει κάθε μέρα ένα διαφορετικό παιδί. 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 μια μέρα ή μια 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 μέρα/εβδομάδα. Μετά από μια τέτοια πρόταση ενός «αδαούς εκπαιδευτικού» (βλ. Rancière, 1991), τα παιδιά καλούνται να πάρουν αποφάσεις και να οργανώσουν μόνα τους τη μάθησή τους, μοιράζοντας ρόλους και προετοιμάζοντας τα μαθήματα.

Είναι σημαντικό να αναφέρω ότι ο πρώτος και ο δεύτερος τρόπος (α και β) προήλθαν από την ιδέα μιας μαθήτριας κατά τη διάρκεια μιας παιδικής συνέλευσης και, στη συνέχεια, από τη συλλογική διαπραγμάτευση των επιμέρους στοιχείων τα παιδιά συναποφάσισαν την υλοποίησή της. Θεωρώ ότι με αυτούς τους προτεινόμενους τρόπους δίνονται οι προϋποθέσεις ώστε ο/η δάσκαλος/α να δημιουργήσει μια σφαίρα φροντίδας και μοιράσματος, μέσα στην οποία επιτρέπει την ομότιμη μάθηση και προάγει τη διαδικασία μετατροπής της σχολικής τάξης σε κοινό. Αυτό που παρατήρησα ως ερευνητής/εκπαιδευτικός είναι ότι μάθηση μπορεί να επέλθει όχι αποκλειστικά μέσω της μεταβίβασης πληροφοριών ή/και της επεξήγησης από την εκπαιδευτικό.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο ενός «κριτικού φίλου», ενός αξιόπιστου ανθρώπου που δεν παρέχει έτοιμες ιδέες, γνώσεις και λύσεις, αλλά θέτει προκλητικά ερωτήματα. Ενώ η μάθηση από ομοτίμους και η συνδιδασκαλία είναι σε εξέλιξη, ο/η δάσκαλος/α έχει περισσότερο χρόνο για να ασχοληθεί με τους «αδύναμους» μαθητές 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/τριες.



ΣΥΝΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

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 τα παιδιά 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 τη μαθησιακή διαδικασία και την παραγωγή της γνώσης (Bazzul & Tolbert, 2017· Cole, 2017) και βρίσκονται στο επίκεντρο της λογικής και ηθικής των κοινών (Πεχτελίδης, 2020α).

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). Κατ' αρχάς, οφείλουμε να διαχωρίσουμε τη ριζωματική λογική 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, σελ. 137).

Ο τύπος σκέψης που συναντούμε 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 μια μη γραμμική αλλά νομαδική σύλληψη, μια ριζωματική σκέψη η οποία δεν μοιάζει με σκάλα, όπου πρέπει να κάνουμε το πρώτο βήμα πριν προχωρήσουμε. Δεν μοιάζει με δέντρο, το οποίο έχει ένα θεμέλιο από όπου καθορίζονται 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 της νομαδικής οπτικής μπορούμε να σκεφτούμε την εκπαίδευση, τη μάθηση, τη γνώση και τη 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 ο 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 να μαθαίνουμε 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 να ενθαρρύνει, αλλά και για να εργαστεί μαζί με τα παιδιά συμμετέχοντας στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από τη λογική του ριζώματος.

Για τους Fielding και Moss (2011), η διαδικασία της μάθησης αποτελεί έναν τρόπο συγκατασκευής 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

νόηματα των άλλων ατόμων, τα οποία είναι ανεκτίμητα για το χτίσιμο της γνώσης, κάτι που συντελείται ως μια διαδικασία σχέσεων, μια διαδικασία συλλογικής κοινωνικής κατασκευής. Ο χρόνος και οι τρόποι της μάθησης είναι ατομικοί και δεν μπορούν να τυποποιηθούν από άλλους, χρειαζόμαστε όμως τους άλλους για να συνειδητοποιήσουμε τον εαυτό μας.

Μια 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/τους συμμετέχουσες/οντες. Αντί να αναρωτηθούν ποια είδη γνωστικών διαδικασιών και εννοιολογικών δομών εμπλέκονται στη μάθηση, εστιάζονται στα είδη των κοινωνικών δεσμεύσεων που παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο και διευκολύνουν τη μάθηση. Η μάθηση ορίζεται με βάση τη συμμετοχή, αποτελώντας ένα εξελισσόμενο και συνεχώς ανανεώσιμο σύνολο σχέσεων. Με αυτόν τον τρόπο 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 παιδιών 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 ηθικής των κοινών στη μάθηση (Pantazis, 2021).

Βασίζόμενοι στους 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 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 (2010) τονίζουν ότι οφείλουμε να ορίσουμε το τι συνιστά γνώση και τους τρόπους παραγωγής της. Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρουν 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 λύνουμε ένα πρό-

βλημα, δημιουργούμε γνώση, αλλά για να πιστωθεί ως δημιουργία γνώσης, είναι σημαντικό η λύση μας 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 σπουδαίου 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. Αυτό σήμαινε ότι τα παιδιά έβγαιναν τακτικά από την τάξη για 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 ανέφερα έχει διαφορετική αλλά χρήσιμη συμβολή στην παιδαγωγική πρακτική της συνδημιουργίας της γνώσης. Μπορούμε να ξεχωρίσουμε 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.

Από τη θεωρία στην πράξη

Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσω δύο τρόπους συνδημιουργίας της γνώσης με τους οποίους πειραματίστηκα μέσα από εφαρμογές, σχεδιασμό και αναστοχασμό. Ο πρώτος τρόπος εφαρμόστηκε μέσα από τη δημιουργία του «Εργαστηρίου Δημιουργίας & Έρευνας», το όνομα και τους κανόνες του οποίου συναποφασίσαμε με τα παιδιά κατά τη διάρκεια μιας παιδικής συνέλευσης. Ο δεύτερος ήταν η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), η οποία αξιοποιήθηκε στο κάθε διδακτικό αντικείμενο. Θεωρώ ότι οι δύο αυτοί τρόποι δίνουν περιθώρια για πειραματισμό, ενδεχομενικότητα και έκπληξη.

α. Το «Εργαστήριο Δημιουργίας & Έρευνας» (βλ. Εικόνα 2) ξεκίνησε από μια διαπίστωσή μου, ότι κατά τη διάρκεια της ημέρας προέκυπταν διάφορα ενδιαφέ-

ροντα, ιδέες και απορίες των παιδιών, τα οποία έμεναν ανεκμετάλλευτα και αναπάντητα. Μπορεί να αφορούσαν ζητήματα που δεν σχετίζονται απαραίτητα με την ύλη των σχολικών εγχειριδίων, γι' αυτό κανείς από τους ενήλικες δεν μπορούσε ή δεν ήταν διατεθειμένος να ασχοληθεί. Επιπλέον, αυτές οι ιδέες μπορεί να συνδέονταν με αυθεντικά προβλήματα τα οποία επιζητούσαν λύση (Bereiter & Scardamalia, 2010), και με την άμεση συμμετοχή παιδιών και εκπαιδευτικού σε κοινωνικά προβλήματα. Το κάθε παιδί κατέγραφε σε ένα χαρτάκι αυτό που το απασχολούσε και το έβαζε στο «κουτί ενδιαφερόντων».



Εικόνα 2. «Εργαστήριο Δημιουργίας & Έρευνας»

Μετά από συζήτηση με τα παιδιά, αποφασίσαμε να καθιερώσουμε ένα δώρο κάθε Παρασκευή, όπου τα ίδια θα επέλεγαν κάποια ανάμεσα στα θέματα που είχαν προκύψει και θα τα επεξεργάζονταν σε ομάδες. Η επιλογή των θεμάτων γινόταν μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου και τα θέματα καταγράφονταν στον πίνακα. Τις περισσότερες φορές τα θέματα ήταν άσχετα μεταξύ τους, οπότε κάποια παιδιά μπορεί να ασχολούνταν με το ερώτημα «πώς γίνονται οι σοκολάτες» και παραδίπλα κάποια άλλα με το ερώτημα «ποια ήταν η λογική του ναζισμού».

Προκειμένου να εντοπιστεί η γνώση, ήταν απαραίτητη η ύπαρξη ψηφιακών μέσων εντός της τάξης. Χρησιμοποιήθηκαν δύο υπολογιστές του σχολείου καθώς και ένα προσωπικό μου laptop, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργηθούν τρεις διαφορετικές ομάδες εργασίας.

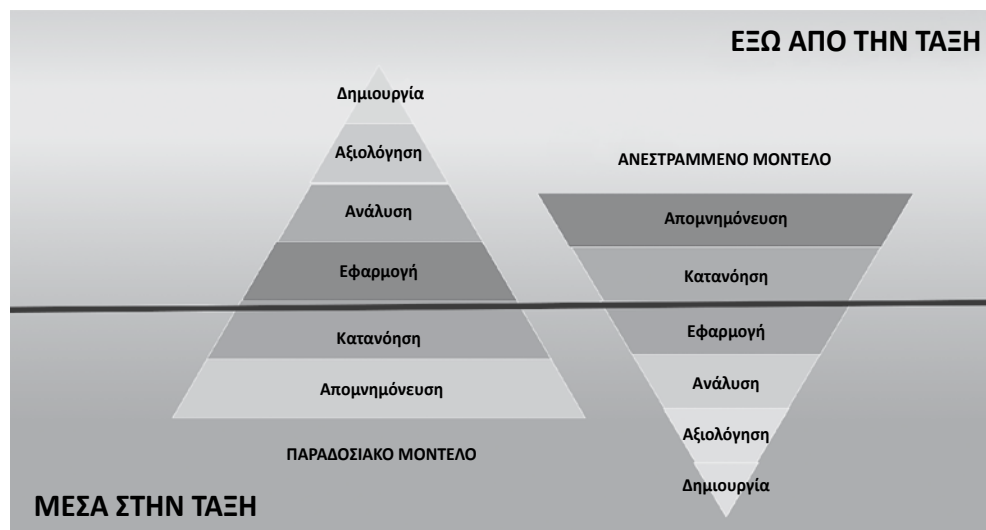
Τα παιδιά μπορούσαν ελεύθερα να επιλέγουν σε ποια ομάδα θα ενταχθούν ή να αλλάξουν ομάδα κατά τη διάρκεια αυτού του δώρου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη διαδικασία ήταν να εμπνέει και να βοηθά κυρίως σε τρόπους αναζήτησης της πληροφορίας, καταγραφής και σε οποιοδήποτε θέμα προκύψει μεταξύ των παιδιών.

Στο τέλος τα παιδιά αποφάσιζαν τον τρόπο παρουσίασης του θέματός τους. Η παρουσίαση μπορούσε να γίνει με διάφορους τρόπους, από μια απλή ανακοίνωση ή με χρήση PowerPoint έως ένα θεατρικό δρώμενο ή 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 μας.

Η ίδια πρακτική ακολουθήθηκε και στην περίοδο της καραντίνας λόγω της πανδημίας, κατά την οποία τέθηκε σε εφαρμογή η τηλεκπαίδευση μέσω cloud meeting. 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.

β. Η ανεστραμμένη τάξη (βλ. Εικόνα 3) είναι ένα μοντέλο στο οποίο οι παραδοσιακοί διδακτικοί στόχοι αντιστρέφονται. Συγκεκριμένα, αντιστρέφονται αυτά που συμβαίνουν στο εσωτερικό και στο εξωτερικό της τάξης και η μάθηση γίνεται όλο και πιο ενεργή. 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 διαπραγματευτούν στην τάξη. Αυτό τα βοηθά όχι μόνο να «απορροφήσουν» γνώση, αλλά και να την αξιοποιήσουν μέσα από δημιουργικές διαδικασίες.

Ο/Η εκπαιδευτικός από εξηγητής/τρια μετατρέπεται σε διευκολυντή/τρια και ο ρόλος του/της είναι να σχεδιάσει τις κατάλληλες δραστηριότητες ώστε τα παιδιά να συνεργαστούν και να εφαρμόσουν τις νέες τους γνώσεις. Η διδακτική ώρα μπορεί να περιλαμβάνει μια αποστολή, την οποία τα παιδιά καλούνται να φέρουν εις πέρας. Η αποστολή αυτή είναι οργανωμένη κατά 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 γενικά σε νέες ενδεχομενικότητες. Με αυτόν τον τρόπο απομακρύνεται η παραδοσιακή διαδικασία της αξιολόγησης με ερωταπαντήσεις και άλλες διαδικασίες απομνημόνευσης. Να τονιστεί εδώ ότι γενικότερα στην παρούσα έρευνα έγινε μεγάλη προσπάθεια για αποφυγή της απομνημόνευσης (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Παραδοσιακό μοντέλο και ανεστραμμένη τάξη

Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός χάνει το «μονοπώλιο της αυθεντίας» και τα παιδιά «ξεβολουούνται» καθώς δεν λαμβάνουν πλέον «μασημένη τροφή».

Σε αυτό το σημείο θεωρώ ότι μπορεί να παρουσιαστεί ένα παράδειγμα υλοποίησης διότι η ανεστραμμένη τάξη είναι μια «παρεξηγημένη» τεχνική όσον αφορά την εφαρμογή της.

Σε μάθημα της ημέρας της Ιστορίας που αφορούσε τη «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, ώστε 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 είχαν το στοιχείο της έκπληξης και του απρόσμενου. Τα παιδιά λειτούργησαν 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.



ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή προσπάθησε να αναδείξει δύο σημαντικές παιδαγωγικές πρακτικές των κοινωνιών οι οποίες αφορούν εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης, διαπραγμά-

τευσης και διαμοιρασμού της γνώσης. Οι δύο αυτές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά η μία προς την άλλη, ενάντια στην ορθόδοξη σκέψη, στον δογματισμό της γνώσης, στην τυποποιημένη μάθηση, στον/στην παντογνώστη/τρια εκπαιδευτικό, στο παιδί ως παθητικό δέκτη και στην ηγεμονία της μη εναλλακτικής στην εκπαίδευση.

Η οριζοντιότητα στους τρόπους μάθησης και παραγωγής της γνώσης αποτελεί τρόπο παρέμβασης και μετατροπής της σχολικής τάξης σε ένα «κοινό» ή, αλλιώς, σε έναν υβριδικό χώρο εκδημοκρατισμού της μαθησιακής διαδικασίας. Η χρήση των πρακτικών αυτών δεν διασφαλίζει τη διαδικασία της κοινοποίησης μιας σχολικής τάξης, αλλά μπορεί, συνδυαστικά με άλλες παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών, να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

Η μετατροπή της σχολικής τάξης σε κοινό μπορεί να έχει ευεργετικές ιδιότητες στη διαδικασία της εκπαίδευσης, διότι έτσι αλλάζουμε τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτό το τετράπτυχο της παραδοσιακής διδακτικής μεθοδολογίας (οργάνωση – σχεδιασμός – διεξαγωγή – αξιολόγηση). Ο χρόνος συνύπαρξης εκπαιδευτικού και παιδιών στη σχολική τάξη γίνεται ο λόγος για να συνεργαστούμε, να μοιραστούμε και να συσχετιστούμε με έναν διαφορετικό τρόπο (Kemmis et al., 2014· Πεχτελίδης, 2020α).

Οι συμμετοχικές εμπειρίες με νόημα για τα παιδιά κάνουν τη μάθηση ουσιαστική, επειδή διαμορφώνουν μονοπάτια για συνειδητοποίηση και συνδέονται στενά με τη δημοκρατία και με άλλες μικρο-πολιτικές διαδικασίες αυτοοργάνωσης και συνδιαχείρισης (McMahon & Portelli, 2012· Ocampo González, 2021). Επιπρόσθετα, η περιγραφή των εφαρμογών από τη σκοπιά των παιδιών αποτελεί σημαντικό στοιχείο που μπορεί να αξιοποιηθεί σε μελλοντική σχετική έρευνα.

Τέλος, όπως αναφέρει ο Κιουρκιολίς (2019), ως κοινωνοί οφείλουμε να παρεμβαίνουμε στο υπάρχον πλαίσιο, να εμπλεκόμαστε με τους κυρίαρχους θεσμούς και να ψάχνουμε τα όριά τους, ώστε να τους μετατοπίσουμε και να τους αλλάξουμε. Με αυτόν τον τρόπο η εφαρμογή της λογικής των κοινών στην τυπική εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει ρωγμές στο δομικό και ιεραρχικό σύστημα του σχολείου και να προάγει νέες μορφές υποκειμένων (παιδιών και ενηλίκων) και νέα ενδεχόμενα δράσης (Πεχτελίδης, 2020α).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alanen, L. (2019). *Progress- or (just) Work-in-progress-in Childhood Studies?*. Sage Publications.
- Bauwens, M., Kostakis, V., & Pazaitis A. (2019). *Peer to Peer: The Commons Manifesto*. Westminster University Press.

- 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.
- 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).
- Blackledge, D. A., & Hunt, B. D. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Μ. Δελν-γιάννη). Έκφραση (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1985).
- Biesta, G. (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.
- Bollier, D., & Helfrich, S. (2019). *Free, Fair and Alive: The Insurgent Power of the Commons*. New Society Publishers.
- Briggs, D. (1998). *A Class of Their Own: When children teach children*. Greenwood Publishing Group.
- Christensen, P., & James, A. (2017). *Research with Children*. Taylor & Francis.
- 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).
- 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.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge.
- De Lissovoy, N., Means, A. J., & Saltman, K. J. (2015). *Toward a New Common School Movement*. Routledge.
- Deleuze, G. (1995 [1968]). *Difference and Repetition* (P. Patton, trans.). Columbia University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Etmanski, E., Bishop, K., & Page, M. B. (2017). Editors' Notes. In C. Etmanski, K. Bishop & M. Beth Page, *Adult Learning Through Collaborative Leadership* (pp. 1-4). Wiley.
- Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: A democratic alternative*. Routledge.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed* (revised edition). Continuum.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training*. Three Rivers Press.
- 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.
- 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.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Media.
- Kioupkiolis, A. (2019). *The Common and Counterhegemonic Politics: Rethinking Social Change*. Edinburgh University Press.
- Korsgaard, M. T. (2019). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 445-455.
- Λιάμπας, Α., & Κάσκαρης, Ι. (2007). Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. *Θέσεις*, 99(1), 127-140.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Locatelli, R. (2019). *Reframing Education as a Public and Common Good: Enhancing Democratic Governance*. Springer Nature.
- MacDonald, M., & Hill, C. (2018). The intersection of pedagogical documentation and teaching inquiry: A living curriculum. *LEARNING Landscapes*, 11(2), 271-286.
- McMahon, B. J., & Portelli, J. P. (eds.). (2012). *Student Engagement in Urban Schools: Beyond neoliberal discourses*. IAP.
- 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.
- 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.
- Μόσχος, Γ., & Καλησώρα, Α. (2019). *Η Συνέλευση των Παιδιών: Τα πρώτα βήματα άσκησης στη δημοκρατία*. Πρωτοβουλία για το άρθρο 12.
- Ocampo González, A. (2021). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 10(26).
- Πανταζίδης, Σ. (2020). Προς μια ομότιμη διακυβέρνηση των κοινωνιών: 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 & Γ. Ζάγκος (επιμ.), *Κοινωνία, Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική, ερευνητικές τομές* (σσ. 505-520). Πεδίο.
- Παπαδάκη, Λ. (1992). *Η Αλληλοδιδασκτική Μέθοδος Διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19ου Αιώνα*. Δωδώνη.
- Πεχτελίδης, Γ. (2020α). *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών εντός και Πέραν των «Τειχών»*. Gutenberg.

- Πεχτελίδης, Γ. (2020β). Κοινά, περιφράξεις και διασχίσεις στην εκπαίδευση. *Ε-ΚτΕ: Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 1(1), 175-189.
- 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.
- Pantazis, A. (2021). *Learning and the Concept of Commons: How Peer-to-Peer can Enhance Learning and Education in the Digital Era* (Διδακτορική Διατριβή). Tallinn University of Technology School of Business and Governance, Ragnar Nurkse Department of Innovation and Governance.
- Pechtelidis, Y., & Kioupiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners. The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education*, 28(1), 5.
- 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.
- Rancière, J. (2008). *Ο Αδής Δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης* (μτφρ. Δ. Μπουνάνου). Νήσος.
- Schmidt, J. P. (2009). Commons-based peer production and education. *Consultado el*, 29.
- Semetsky, I. (ed.). (2013). *Deleuze and Education*. Edinburgh University Press.
- 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.
- Whitty, G. (2012). *Sociology and School Knowledge*. Routledge.