

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:
Συνεργασία, Προκλήσεις,
Δυσκολίες και Προοπτικές”

Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

Σε συνεργασία με

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)
Περιφερειακή Δίση Α/θμιας & Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Στάσεις γονέων σχετικά με τη συμμετοχή των
παιδιών τους σε μία εναλλακτική εκπαιδευτική
διαδικασία βασισμένη στα Εκπαιδευτικά κοινά

Στέλιος Πανταζίδης

doi: [10.12681/pansynschool.7484](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7484)

Στάσεις γονέων σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών τους σε μία εναλλακτική εκπαιδευτική διαδικασία βασισμένη στα Εκπαιδευτικά κοινά

Στέλιος Πανταζίδης

Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
spantazidis@uth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που αντιμετώπισαν οι γονείς τη συμμετοχή των παιδιών τους σε μία εναλλακτική εκπαιδευτική διαδικασία των Εκπαιδευτικών κοινών. Πιο αναλυτικά, τα δεδομένα που παρουσιάζονται αποτελούν αναξιόποιητο υλικό μιας ολοκληρωμένης διδακτορικής διατριβής. Η διατριβή αυτή αφορούσε τους τρόπους και τις προϋποθέσεις μεταφοράς στοιχείων της λογικής και της ηθικής των «κοινών» στην καθημερινότητα μιας σχολικής τάξης ενός δημόσιου σχολείου. Δόθηκε έμφαση στη μετατόπιση από τα ανταγωνιστικά και ατομικιστικά πλαίσια μάθησης προς εκείνα που προωθούν τη φροντίδα, την αμοιβαιότητα, την ισότιμη συμμετοχή και την αυτοοργάνωση. Η έρευνα διεξήχθη σε μη αστική περιοχή της δυτικής Κρήτης σε μια ΣΤ' Δημοτικού. Ο ερευνητής/εκπαιδευτικός αξιοποίησε την έρευνα δράσης και, συγκεκριμένα, τα ερευνητικά εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης μέσω των σημειώσεων πεδίου, του ημερολογίου του ερευνητή και του υλικού από τις εργασίες των παιδιών. Αφού έγινε η συγκέντρωση του υπάρχοντος υλικού, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης. Στα αποτελέσματα διαφαίνονται οι εξής στάσεις των γονέων: α) οι αντιδραστικοί γονείς, β) οι σαμποτέρ γονείς και οι γ) οι υποστηρικτικοί γονείς. Αυτό που συμπεραίνεται είναι ότι οι γονείς και τα παιδιά, λόγω των βαθύτερων αντιλήψεων και συνηθειών τους (σχολειοποιημένος νους), ήταν δύσκολο να αποδεχθούν μία διαφορετική εκπαίδευση και το γεγονός αυτό δημιούργησε δυσκολίες στην υλοποίηση του έργου.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικά κοινά, Εναλλακτική εκπαίδευση, Στάσεις γονέων, Έρευνα δράσης, Σχολειοποιημένος νους

1. Εισαγωγή

Η επιθυμητή σχολική εκπαίδευση βάσει των απόψεων των γονέων ποικίλει (Burgess κ.ά., 2014). Με λίγα λόγια, ορισμένοι γονείς είναι προσανατολισμένοι σε ζητήματα γνώσεων και άλλοι στη διαμόρφωση αξιών (Bhutto κ.ά., 2011). Τα υπάρχοντα δεδομένα σχετικά με τις στάσεις των γονέων προέρχονται από έρευνες που επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο σε συμβατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (βλ. Meier&Lemmer, 2015). Ποιες, όμως, είναι οι στάσεις των γονέων προς μία διαφορετική παιδαγωγική μέθοδο;

Με αφορμή τη μεταφορά στοιχείων της λογικής και της ηθικής των «κοινών» ως μία εναλλακτική παιδαγωγική διαδικασία προέκυψαν σημαντικά ευρήματα, τα οποία προσεγγίζουν το παραπάνω ερώτημα. Η εφαρμογή της θεωρίας των «κοινών» μπορεί να δώσει τη δυνατότητα για τον σχηματισμό μίας νέας κατανόησης του «πώς γίνονται τα πράγματα στο σχολείο». Για τον λόγο αυτό, εξετάστηκε το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η πρόταση των Εκπαιδευτικών κοινών στο δημόσιο σχολείο και ποιες παιδαγωγικές πρακτικές ενδεχομένως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν. Έγινε εστίαση στον τρόπο που τα παιδιά μπορούν να βιώσουν τη συνύπαρξη σε μια δημοκρατική συνθήκη βασισμένη στα «κοινά».

Το μοντέλο των «κοινών» προσφέρει ένα εναλλακτικό σύνολο αξιών και δράσεων, παρέχοντας έναν διαφορετικό τρόπο θέασης του κόσμου. Καλλιεργεί δημοκρατικά ιδανικά, ισότητα, δημιουργικότητα και βιωσιμότητα. Οι περισσότεροι ορισμοί περιγράφουν τα κοινά ως μία δυναμική ανάμεσα στο τρίπτυχο: (α) κοινοί πόροι ή αγαθά, (β) μέλη της κοινότητας (κοινωνοί) που εμπλέκονται στη δημιουργία και συντήρηση των κοινών και (γ)

σχέσεις/κανόνες (πρακτικές κοινωνιών ή αλλιώς *commoning*) (Dellenbaughetal., 2015). Το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο στο τρίτο στοιχείο, το οποίο συνδέεται με το ρήμα «*tocommon/commoning*» που σημαίνει «μοιράζομαι», «κοινωνώ» και εκφράζει μια ενεργητική διαδικασία που δημιουργεί και αναπαράγει τα «κοινά» (Caldwellet al.,2019).

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία εξετάζεται όλο και περισσότερο το ζήτημα της εκπαίδευσης που βασίζεται στη λογική και την ηθική των κοινών, τόσο από θεωρητική όσο και από πρακτική σκοπιά (Collet-Sabé&Ball, 2024). Στο επίκεντρο αυτής της εξέλιξης είναι η καλλιέργεια συμμετοχικής κουλτούρας, η οποία εμπλέκει ενεργά τα παιδιά στις μαθησιακές τους διαδικασίες και ενθαρρύνει μια πιο ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητ(ρι)ών, δίνοντάς τους έτσι δύναμη να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να επαναπροσδιορίζουν τις παραδοσιακές ιεραρχίες.

2. Τα εκπαιδευτικά κοινά ως εφαρμοσμένη παιδαγωγική πρόταση

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας προέκυψαν από μία προσπάθεια ψηλάφησης ενός εναλλακτικού μοντέλου παιδαγωγικής, με το οποίο δίνεται η δυνατότητα μεταφοράς στοιχείων των «κοινών» στη σχολική τάξη. Στο ξεκίνημα της ερευνητικής διαδικασίας «γεννήθηκε» το ερώτημα πώς τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαχείριση του σχολικού χώρου και χρόνου, ρυθμίζοντας α) τις διαδικασίες και τους κανόνες της τάξης (διακυβέρνηση) και β) τη σχολική γνώση και τη μάθηση. Σε αυτό σημαντικό ρόλο έχει η προώθηση αξιών (φροντίδα, αλληλεγγύη, μοίρασμα) που μπορούν να εισχωρήσουν σε εκείνες του συμβατικού σχολείου, να τις αποδομήσουν και να τις επανομηματοδοτήσουν.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιήθηκαν διαμορφώθηκαν εξελικτικά και αναπροσαρμόζονταν συνεχώς ανάλογα με τις ανάγκες, ως είθισται σε μια έρευνα δράσης (Kemmis, etal., 2014). Η αρχή έγινε μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των «συνελεύσεων» και του «ομότιμου διαλόγου», τα οποία, εκ των προτέρων ήταν γνωστό, ότι αποτελούν αξιόπιστες πρακτικές ομότιμης διακυβέρνησης της σχολικής τάξης (βλ. Πανταζίδης, 2021). Αυτό που προέκυψε μέσα από τις «συνελεύσεις» και τον «ομότιμο διάλογο» ήταν η σταδιακή εκχώρηση κάποιων αρμοδιοτήτων στους μαθητές/ριες, παρόλο που παραδοσιακά ανήκουν στον/στην εκπαιδευτικό. Έτσι, έλαβαν χρόνο και χώρο για αυτενέργεια και επιφορτίστηκαν με ευθύνες για την από κοινού διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή προέκυψε η πρακτική της «ομότιμης υπευθυνότητας», που αποτελεί ένα πλαίσιο ρόλων και αρμοδιοτήτων των παιδιών, με απώτερο σκοπό να εκπαιδευτούν σε διαδικασίες συλλογικής αυτορρύθμισης.

Γενικότερα, έγινε προσπάθεια οι μαθητές/ριες να μη συμβιβαστούν στους κανόνες και τα «πρέπει» του συμβατικού σχολείου, αλλά να εκφράσουν τις πραγματικές ανησυχίες τους για ζητήματα που τα απασχολούν και να αναλάβουν ευθύνες που προέρχονται από κανόνες που θέσπισαν τα ίδια. Οι κανόνες αναδιαμορφώνονταν κάθε εβδομάδα στη συνέλευση της τάξης. Κοινή προσδοκία ήταν από τη μία, η τήρηση των κανόνων και από την άλλη, η διαρκής διαπραγματεύσή τους (βλ. Πεχτελίδης, 2020).

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

Σταδιακά, εντάχθηκαν και εξελίχθηκαν οι παιδαγωγικές πρακτικές που αφορούσαν σε ζητήματα γνώσεων, δηλαδή, «η ομότιμη μάθηση» και η «συνδημιουργία της γνώσης». Έγιναν προσπάθειες μετουσίωσης της μάθησης σε μια πράξη αλληλεγγύης και φροντίδας μεταξύ των παιδιών και παράλληλης διαμόρφωσης ενός συλλογικού χώρου μοιράσματος. Η

σχολική ύλη προσαρμόστηκε στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, ενώ ο εκπαιδευτικός/ερευνητής σχεδίαζε κατάλληλες δραστηριότητες, μέσω των οποίων η μάθηση θα προέκυπτε ως «προϊόν» εκπαιδευτικής αυτοοργάνωσης και όχι μεταβίβασης γνώσεων. Ήταν πολύ σημαντικό τα παιδιά να εμπυχωθούν για να μάθουν μαζί (Mitra, κ.ά., 2016) και να συνδημιουργήσουν γνώσεις, επιλύοντας (ρεαλιστικά) προβλήματα (Scardamalia&Bereiter, 2021), όπως για παράδειγμα παράγοντας νέα νοήματα σε ιστορικά γεγονότα.

Όλες οι παιδαγωγικές πρακτικές που αναφέρθηκαν έχουν πολιτική και παιδαγωγική αξία και δύνανται να συνεισφέρουν σε διαφορετικές πτυχές της κοινοποίησης της σχολικής ζωής. Τέλος, προάγουν τη δημοκρατία, ώστε τα παιδιά να έχουν λόγο, να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του «εδώ και τώρα» και να αναγνωρίζουν όχι μόνο τα δικαιώματα, αλλά και τις υποχρεώσεις τους.

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

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

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής εφάρμοσε έρευνα δράσης καθ' όλη τη διάρκεια της συνύπαρξής με τους/τις μαθητές/ριές του μέσα από μία διαδικασία που ακολουθεί τις αρχές της αναστοχαστικής σπείρας (Kemmis, etal., 2014). Αξιοποίησε την πλήρη συμμετοχική παρατήρηση μέσω των σημειώσεων πεδίου και του ημερολογίου του ερευνητή. Αναλυτικότερα, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στον τρόπο που βιώνουν τα παιδιά μία εναλλακτική εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών κοινών. Ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει σε αυτό είναι οι στάσεις των γονέων, γι' αυτό έγινε καταγραφή των αλληλεπιδράσεων με αυτούς. Η καταγραφή των αλληλεπιδράσεων με τους γονείς συνδεόταν με το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Τους ζητήθηκε συγκατάθεση και υπέγραψαν ένα ακριβές, ενημερωτικό και κατανοητό έντυπο, που αφορούσε στους στόχους και τη λογική της έρευνας δράσης που θα λάμβανε χώρα.

Το εμπειρικό κομμάτι πραγματοποιήθηκε από 12 Σεπτεμβρίου 2020 έως 26 Ιουνίου του 2021. Τα δεδομένα που αφορούσαν τους γονείς δεν αξιοποιήθηκαν στα αποτελέσματα της διδακτορικής διατριβής, διότι δεν "ταίριαζαν" με τα θέματα που διαμορφώθηκαν. Για τις ανάγκες αυτής της εργασίας έγινε εκ νέου ανάλυση των δεδομένων που αφορούσαν τους γονείς αλλά και γενικότερες αντιλήψεις τους που μεταφέρθηκαν μέσω των παιδιών στο πεδίο. Ειδικότερα, συγκεντρώθηκαν 250 κωδικοί από το υλικό της έρευνας. Η δημιουργία των θεμάτων έγινε με τη θεματική ανάλυση, η οποία ακολουθεί τη μέθοδο των έξι (6) βημάτων (βλ. Braun&Clarke, 2006).

Πέρα από τα λόγια των γονέων και των παιδιών, αναλύονται οι παρατηρήσεις, οι ερμηνείες και οι αναστοχασμοί του ερευνητή/εκπαιδευτικού και παρατίθενται ως αποτέλεσμα μιας πιο ολιστικής και κριτικής ματιάς σε σχέση με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός/ερευνητής αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα σε σχέση με τον χρόνο της έρευνας. Δηλαδή, επιλέχθηκε η αποστασιοποίηση από κάποια συναισθηματικά φορτισμένα γεγονότα που βίωσε, ώστε να καταλήξει σε πιο σταθερές και ασφαλείς ερμηνείες.

Στην ανάλυση δεδομένων αξιοποιούνται τα εξής σύμβολα χαρακτήρων:

M1 έως M15: Οι μαθητές και οι μαθήτριες

G1 έως G30: Γονείς

Δ: Διευθυντής

E: Εκπαιδευτικός/Ερευνητής απευθυνόμενος σε άτομα

Αν δεν υπάρχει σύμβολο "E", τότε το απόσπασμα αφορά σε κομμάτια αναστοχασμού του ερευνητή/εκπαιδευτικού.

4. Ανάλυση Δεδομένων

Στα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι οι στάσεις των γονέων εκφράζουν τα εξής είδη: α) οι αντιδραστικοί γονείς, β) οι σαμποτέρ γονείς και γ) οι υποστηρικτικοί γονείς. Αρχικά, οι αντιδραστικοί γονείς μπορούν να περιγραφούν ως αυτοί οι οποίοι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς εξέφρασαν φανερά τις επιφυλάξεις τους και μπήκαν σε διαδικασία σύγκρουσης με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Έπειτα, στους σαμποτέρ γονείς συγκαταλέγονται όσοι προσπάθησαν έμμεσα -δίχως φανερή σύγκρουση- να καταρρίψουν την προσπάθεια για μία εναλλακτική εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η “συγκαλυμμένη” μορφή αμφισβήτησης φανερώθηκε μέσα από άλλες πηγές, όπως τους/τις μαθητές/ριες της τάξης. Τέλος, υπήρχαν και οι υποστηρικτικοί γονείς, μεταξύ των οποίων ήταν και όσοι ήθελαν να υπάρχει μία ευνοϊκή μεταχείριση των παιδιών τους. Ωστόσο, ο διαχωρισμός των θεμάτων ακολούθησε μια διαφορετική λογική ώστε να υπάρχει ένα συνεκτικό πλαίσιο που απαντά στο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας.

Τα δεδομένα από την προαναφερόμενη κατηγοριοποίηση συναρθρώνονται σε τρία (3) θέματα. Πιο αναλυτικά, το πρώτο θέμα “Ακολουθώντας την πεπατημένη” αφορά ζητήματα σχετικά με την εγκαθιδρυμένη συνήθεια των γονέων και των παιδιών. Ακολούθως, το δεύτερο θέμα “Μάθημα, συμμετοχή και απόδειξη στον εκπαιδευτικό” συνδέεται με τη γενικότερη εικόνα των υποκειμένων για τη μάθηση στο σχολείο. Το τρίτο θέμα “Η Δημοκρατία του φαίνεσθαι”, αναφέρεται σε ζητήματα διαμοιρασμού ευθυνών και στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας πιο δημοκρατικής συνείδησης των παιδιών.

3.1. Ακολουθώντας την πεπατημένη

Στην αρχή της χρονιάς η πρώτη συνάντηση με γονείς πραγματοποιήθηκε στα μέσα του Οκτώβρη και ήταν αρκετά ενθαρρυντική. Έγινε η παρουσίαση του τρόπου εργασίας και της λογικής πίσω από αυτόν. Στο σύνολό τους οι γονείς φάνηκαν αρκετά αισιόδοξοι.

Γ1: Ο γιος μου είναι πολύ ενθουσιασμένος από την πρώτη μέρα μαζί σας (...) δεν μας είχε ξανασυμβεί, τόσος ενθουσιασμός, για δασκάλα ή δάσκαλο. Του αρέσει η δημοκρατία που κάνετε.

Γ7: Εξαιρετικά όλα αυτά που μας είπατε. Επιτέλους να μάθουν τα παιδιά τρόπους να βοηθάνε τα υπόλοιπα.

Γ12: Δεν είχα ξαναακούσει για κάτι τέτοιο. Μακάρι να πάει καλά και να αναπτύξουν αξίες και δεξιότητες τα παιδιά μας.

Μερικοί από αυτούς εξέφρασαν επιφυλάξεις σε σχέση με όσα άκουσαν για έννοιες όπως: “ενεργητική μάθηση”, “αλληλεγγύη μεταξύ των παιδιών”, “συμβούλια τάξης”. Υπήρχε γενικότερα μία γνωσιοκεντρική αντίληψη για το σχολείο από τους περισσότερους γονείς.

Γ2: Μου ακούγεται σαν πείραμα όλο αυτό. Μήπως θέλετε να κάνετε τα παιδιά μας πειραματόζωα;

Γ6: Έχουν σοβαρά θέματα μεταξύ τους. Κάποια παιδιά προσβάλλουν τα άλλα. Η παιδαγωγική σας πρόταση θα μπορέσει να βοηθήσει σε αυτό;

Γ3: Δηλαδή ο γιος μου που είναι καλός μαθητής θα πρέπει να μπαίνει σε ομάδα με αδύναμους μαθητές; Δεν είναι δίκαιο αυτό.

Γ8: Θα γράφουν συχνά τεστ;

Το σύστημα αξιολόγησης στο σχολείο δίνει έμφαση στην επίτευξη καταστάσεων γνώσης (φαίνεσθαι), πάρα τρόπων γνώσης (πραγματική μάθηση) (Bernstein, 2015). Ουσιαστικά, ο τρόπος αξιολόγησης καθορίζει ένα είδος πειθάρχησης. Δηλαδή, όταν ο τρόπος μάθησης είναι η αποστήθιση συνεπάγεται ότι διαφορετικά ζητήματα είναι υπό

διαπραγματεύση, ενώ όταν ο τρόπος μάθησης είναι η κριτική σκέψη, είναι άλλα τα θέματα υπό συζήτηση.

M2: Προσπαθώ να μην χρησιμοποιώ την παπαγαλία πλέον για να μάθω κάτι.

M5: Πρέπει να τα βλέπουμε με κριτική σκέψη, αν τα λέμε από έξω δεν θυμόμαστε τίποτα μετά. Τα μαθαίνουμε εκείνη την ώρα αλλά τα ξεχνάμε μετά.

Σημασία για τον εκπαιδευτικό/ερευνητή είχε να αποκτήσουν ένα βίωμα, κάποια ξεχωριστή εμπειρία σε σχέση με τα μαθήματα. Η στάση του απέναντι στην αποστήθιση ήταν αρνητική, γεγονός που κοινοποιήθηκε και στους/στις μαθητές/ριες. Η αλήθεια είναι ότι αυτό έβαλε αρκετά παιδιά σε σκέψεις σχετικά με την αξία του να μαθαίνει κανείς κάτι χωρίς να γνωρίζει το νόημά του.

M1: Όσα παιδιά το κάνουν παπαγαλία δεν κάθονται να καταλάβουν τι πραγματικά λέει το κείμενο.

E: Δεν είμαστε εδώ για να δικάσουμε όποιον ακολουθεί μια τέτοια τεχνική. Το ζήτημα είναι όμως να την βελτιώσουμε.

M2: Πρέπει κάπως να μας μείνουν όσα διαβάζουμε.

M1: Ναι, δύσκολα όμως οι ημερομηνίες και τα πρόσωπα, το ζήτημα δεν είναι να βάλουμε άπειρες γνώσεις στο κεφάλι μας.

Σε κάθε παιδαγωγική σχέση ο/η μεταδότης/ρια μαθαίνει να είναι μεταδότης/ρια και ο/η δέκτης/ρια μαθαίνει να είναι δέκτης/ρια (Bernstein, 2015). Ήταν σημαντικό μέσα από μία εκπαίδευση των «κοινών» να υπάρξει «απεξάρτηση» των παιδιών από την ταυτότητά τους ως δέκτες/ριες με τα συμβατικά χαρακτηριστικά που τη συνοδεύουν. Για να αλλάξει ο ρόλος των μαθητών/ριών έπρεπε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής να αλλάξει πρωτίστως τον δικό του ρόλο. Η διαδικασία εκμάθησης του πώς να είναι κάποιος/α μεταδότης/ρια, συνεπάγεται την πρόσληψη κανόνων κοινωνικής τάξης, ήθους και διαγωγής που έχουν γίνει προϋπόθεση και κριτήριο για την αρμόζουσα συμπεριφορά στην παιδαγωγική σχέση (Bernstein, 2015).

Το σύστημα ελέγχου δεν ήταν το Υπουργείο, η ιεραρχία της δημόσιας εκπαίδευσης και οι κανόνες της αγοράς, αλλά, οι άνθρωποι στο μικρο-επίπεδο. Δηλαδή, τα παιδιά, οι γονείς και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, διότι έχουν συνηθίσει μία άλλη εκπαίδευση τόσα χρόνια. Τα ίδια τα παιδιά είναι που έχουν μία τόσα βαθιά ριζωμένη συνήθεια. Η αβεβαιότητα της μαθησιακής διαδικασίας τους βάζει αμφιβολίες για το εάν τελικά μαθαίνουν και προοδεύουν.

Για τον Illich (1971), το σχολείο απομακρύνει την εκπαίδευση από τη σφαίρα του κοινού, καθιστώντας τους/τις μαθητές/ριες εξαρτημένους/ες από τον δάσκαλο ως «ιερέα», «προφήτη» ή «πάστορα». Ένα δείγμα της αυτής της εξάρτησης φαίνεται στις απορίες των μαθητών/ριών.

M3: Κύριε, όσα κάνατε τα έχετε δοκιμάσει αλλού;

Τους έδειχνα για τον Sugata Mitra και τις εκπαιδευτικές του καινοτομίες του και με ρώτησαν.

M12: Γιατί δεν πάτε να τα κάνετε στην Ινδία αυτά;

3.2 Μάθημα, συμμετοχή και απόδειξη στον εκπαιδευτικό

Αρχικά, η διαδικασία μάθησης από τα κάτω φάνηκε ελκυστική σε όλα τα παιδιά και τους γονείς. Όταν, όμως, αντιλήφθηκαν ότι αυτή η διαδικασία όσο συνεχίζεται δεν εμφανίζει κοινά με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, άρχισαν να ανησυχούν για το αν τελικά

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

Οι γονείς επηρεάζουν σημαντικά τα παιδιά σχετικά με τις απόψεις τους για το σχολείο και ακόμη και αν το ίδιο έδειχναν να απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης, υπήρχε συνεχώς η αμφισβήτηση και η συνεχής απορία για το “αν τελικά κάνουμε μάθημα”.

Έτσι, μεταξύ άλλων, στο παρόν εγχείρημα προτιμήθηκε το πρότυπο του «αδαούς δασκάλου» του Rançière (2008), δηλαδή ενός εκπαιδευτικού που χειραφετεί, βάζοντας τη διαδικασία της μάθησης σε κίνηση, αντί ο ίδιος να μεταβιβάζει την πληροφορία. Πώς, όμως, κάποιοι γονείς αντιλήφθηκαν αυτή την αυτονομία και την προσπάθεια για μία διαφορετική σχέση με τον εκπαιδευτικό;

Σήμερα μου είτε ο διευθυντής ότι με έψαχναν οι γονείς της Μ5. Δεν μου εξήγησε ακριβώς τον λόγο, αλλά υποψιάστηκα ότι δεν ήταν για καλό. Του πρότεινα να τους πει μία ώρα για να συναντηθούμε από κοντά. Οι γονείς της Μ5 ήρθαν για να μου ζητήσουν τον λόγο που η κόρη τους πηγαίνει δυσαρεστημένη σπίτι και κλαίει, διότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις. Η Μ5 μάθαινε κατά κύριο λόγο μέσω της αποστήθισης και δεν μπορούσε να προσαρμοστεί. Εν τέλει, τους υπενθύμισα τον τρόπο που δουλεύουμε και την αξία που δίνουμε στη μάθηση με νόημα. Αυτό τους ανακούφισε αρκετά. Στο τέλος, ο διευθυντής μου αποκάλυψε ότι οι γονείς της Μ5 ήρθαν για να κάνουν μεγάλη φασαρία την προηγούμενη μέρα.

Αυτό συνδέεται με ένα άλλο συμβάν που διαδραματίστηκε με την ίδια μαθήτριά (Μ5). Σε ένα μάθημα Ιστορίας τα παιδιά είχαν να φέρουν σε πέρας κάποιες αποστολές. Για να τα καταφέρουν, δεν αρκούσε να έχουν κατανοήσει καλά το μάθημα που διάβασαν στο σπίτι. Όφειλαν να αξιοποιήσουν τη γνώση αυτή και να συνδημιουργήσουν ένα κείμενο, έναν χάρτη, μία επιστολή, ένα θεατρικό δρώμενο κ.ά.. Όλα αυτά, με τη λογική της ανεστραμμένης τάξης (βλ. Συνδημιουργία της γνώσης). Η Μ5 αποστήθισε το μάθημα και προσπαθούσε να αναπαράγει όσα έμαθε χωρίς αποτέλεσμα, γιατί δεν μπορούσε να συμμετέχει όπως επιθυμούσε στο μάθημα που γινόταν με διαφορετικό από τον συμβατικό τρόπο. Όταν ο εκπαιδευτικός/ερευνητής πλησίασε τη Μ5, τη ρώτησε:

Ε: Γιατί δεν συμμετέχεις σήμερα στη δραστηριότητα;

Μ5: Κύριε, δεν μπορώ να συμμετέχω, αλλά το ξέρω το μάθημα.

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

Στη λογική των Εκπαιδευτικών κοινών η γνώση γίνεται αντιληπτή ως άυλος πόρος και η διάχυσή της δεν σημαίνει τη διαιρεση της σε μικρότερα κομμάτια, αλλά το μοίρασμα και, άρα, τη διάδοσή της (Πανταζίδης, 2023α). Στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον όπου η γνώση δεν μεταδίδεται απλώς, αλλά κατασκευάζεται συλλογικά, ενδυναμώνοντας τα παιδιά να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στο δικό τους μαθησιακό ταξίδι και να προετοιμαστούν, ώστε να περιηγηθούν στην πολυπλοκότητα της κοινωνίας της γνώσης.

Η λογική της απόδειξης στον/στην εκπαιδευτικό («teacherproof») αποτελεί τον μηχανισμό όπου η μάθηση προβλέπεται, εποπτεύεται, ελέγχεται και αξιολογείται σύμφωνα με προκαθορισμένα πρότυπα (Grinell&Rabin, 2013). Με τον τρόπο αυτόν οι συμμετέχοντες/ουσες, καταδεικνύουν ότι το σχολείο δεν υφίσταται για τη μάθηση. Κι αυτό,

γιατί οι μαθητές/ριες βρίσκονται στο σχολείο για να παριστάνουν ότι γνωρίζουν τη χθεσινή ύλη, ασχέτως εάν οι γνώσεις θα παραμείνουν στη μακρόχρονη μνήμη τους.

M7: Γιατί πρέπει να τα γράφουμε αναλυτικά στα μαθηματικά; (αναφορά στην γραφική παράσταση) Αφού τα ξέρουμε.

M2: Ναι, γιατί να το δείξουμε; Το αποτέλεσμα είναι που μετράει!

Σαφώς και η λογική αυτή ως τρόπος διδασκαλίας οδηγεί σε συγκεκριμένα πρότυπα συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ διαμορφώνει ακόμη και τη φύση της θεσμικής εμπειρίας που ονομάζεται «πηγαίνω στο σχολείο». Οι Grinell&Rabin (2013) ονομάζουν το φαινόμενο αυτό «εμπορευματοποίηση της επίδοσης των μαθητών/ριών». Παρακάτω, κάποιες απαντήσεις των παιδιών φαίνονται να έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τους γονείς τους.

M7: Τι παιχνίδια, κινηματογράφος, πρότζεκτ και χαζά; Μάθημα πρέπει να κάνουμε!

M2: Μάθημα χάνουμε επειδή κάνουμε εργαστήρι διερευνητικής μάθησης.

M1: Γιατί να ξαναβλέπουμε ασκήσεις που κάναμε στο σπίτι; Η ύλη πρέπει να βγει...

M4: Κύριε, θα τελειώσουμε την ύλη; Το άλλο τμήμα είναι πιο μπροστά από μας.

Οι γονείς βάζουν λόγια στα παιδιά, υπάρχει ένα εδραιωμένο σύστημα για το τι εστί μάθηση. Το διαφορετικό δημιουργεί φόβο και ανασφάλεια. Είναι αρκετά επηρεασμένα από τη φράση «να προχωράει η ύλη». Χωρίς ύλη, δεν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει μάθηση.

Η περίοδος τηλεκπαίδευσης αποτέλεσε μία ευκαιρία για εκπαίδευση χωρίς το πειθαρχικό πλαίσιο που γνώριζαν στο σχολείο.

Η τηλεκπαίδευση ίσως είναι μια καλή ευκαιρία αποσχολοποίησης.

Πράγματι, δεν υπήρχε η διάσταση του χώρου με την παραδοσιακή έννοια, καθώς το κάθε μέλος της τάξης ήταν στον προσωπικό του υπολογιστή. Επίσης, ο χρόνος ήταν υπό διαπραγμάτευση μεταξύ των μελών της ομάδας, διότι υπήρχε συναπόφαση για το πότε και πώς θα γίνουν τα διαλείμματα. Στο τέλος, ωστόσο, της τηλεκπαίδευσης, πέρα από καλή ευκαιρία αποσχολοποίησης, φάνηκε ότι υπάρχει και μία ακόμη ενδιαφέρουσα οπτική.

Η τηλεκπαίδευση ήταν ο Δούρειος Ίππος, ώστε οι γονείς να κοιτάζουν από μία χαραμάδα τι πραγματικά συμβαίνει μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Να αξιολογήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές με τα δικά τους κριτήρια και να επηρεάσουν με τον τρόπο τους αυτό που συνέβαινε κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η νέα δυνατότητα των γονέων να είναι και αυτοί μέσα στην τάξη επηρέασε σημαντικά τη στάση τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μητέρα της Μ6. Η Μ6 είχε μία θετική διάθεση για τα όσα κάναμε παρόλα αυτά υπήρχαν αρκετές απαιτήσεις από το σπίτι για το πως θα “έπρεπε να γίνεται το μάθημα”. Χαρακτηριστική ήταν επικοινωνία με γονέα της, η οποία παρακολουθούσε το μάθημα και με κάλεσε τηλεφωνικά σε διάλειμμα της τηλεκπαίδευσης.

Σήμερα, στο διάλειμμα της τηλεκπαίδευσης, η μητέρα της Μ6 με πήρε τηλέφωνο. Ήταν πολύ θυμωμένη με όσα έβλεπε να συμβαίνουν. Μου είπε πως «Είναι απαράδεκτο να ακούγονται περισσότερο τα παιδιά από ό,τι εσείς», υπονοώντας ότι δεν ασκώ ορθά το επάγγελμά μου. Μου είπε πόσο δυσαρεστημένη ήταν η κόρη της με το γεγονός ότι δεν μπορεί να αποδείξει ότι γνωρίζει το μάθημα.

Έκτοτε, η Μ6 είχε μία αρνητική συμπεριφορά όταν συμμετείχε σε ομαδικές δραστηριότητες. Ο τρόπος που διεξαγόταν η εκπαιδευτική διαδικασία είχε στόχο να

βοηθήσει τα παιδιά να συμμετέχουν. Το παραπάνω γεγονός λειτούργησε συνδυαστικά με τις εγκαθιδρυμένες κακές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, κάνοντας το κλίμα χειρότερο.

M6: Δεν θέλω να συμμετέχω πουθενά, σε καμία ομάδα. Όλοι είναι μαλάκες.

3.3 Η Δημοκρατία του φαίνεσθαι

Οι αξίες της λογικής των κοινών μεταφράστηκαν από τα άτομα ως αξίες δημοκρατίας, ανθρωπιάς και συμπερίληψης. Παρόλα αυτά, είναι έννοιες που αρκετοί/ες συνδέουν με πολύ στενές πολιτικές κατευθύνσεις. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα απόλει το παρακάτω. Μία ημέρα είχα ανακοινώσει στους/ις μαθητές/ριες μου ότι δεν θα έχουμε μάθημα την επομένη διότι θα απεργούσα. Κάποια παιδιά με ρώτησαν τον λόγο και τους είπα ότι αυτό αφορούσε τη δίκη της Χρυσής Αυγής κάτι που έγινε αιτία για συζήτηση. Επειδή υπήρξε ζωνηρό ενδιαφέρον, τους έβαλα εργασία στο σπίτι να ψάξουν για το ζήτημα αυτό και να το συζητήσουμε την επόμενη φορά.

Μόλις ο διευθυντής με είδε το πρωί, με πήρε στο γραφείο και μου είπε ότι είναι και αυτός κατά των φασιστών και της ακροδεξιάς. Ειδικότερα, κάποιοι γονείς διαμαρτυρήθηκαν για το θέμα της εργασίας. Μου είπε ότι δεν πρέπει να μιλάμε για κόμματα στο σχολείο γιατί υπάρχουν γονείς οι οποίοι είναι υποστηρικτές διαφορετικών ιδεολογιών και ότι μπορεί να βρω τον μπελά μου. «Μπορείς να λες ό, τι θέλεις, αλλά εντός του μαθήματος. Δεν πρέπει να πηγαίνει σπίτι ως εργασία διότι εκεί εμπλέκονται οι γονείς». Ο διευθυντής έκανε ότι με καταλαβαίνει, μα για την «προστασία μου» με συμβούλεψε να μην ασχοληθώ ξανά με τέτοια «καυτά θέματα». Σχεδόν όλα τα παιδιά έκαναν την εργασία, εκτός από 3. Τα παιδιά μου είπαν ότι δεν τους άφησαν οι γονείς τους να ψάξουν για το ζήτημα αυτό.

Αναφορικά με τις συνελεύσεις που κάναμε στην τάξη μας οι απόψεις των γονέων ήταν ανάμεικτες. Κάποιοι γονείς ήταν αρκετά ενθαρρυντικοί.

Γ1: Πόσο σημαντικό είναι που έχουν έναν δάσκαλο να κάνει κάτι διαφορετικό.

Γ29: Σας έβλεπα που κάνατε συνέλευση στον υπολογιστή. Του είπα του δίκου μου “άντε μίλα και εσύ, πες την άποψη σου σε αυτό”. Βγήκε πολύ όμορφα η τελική απόφαση.

Γ11: Τί κάνετε με τα συμβούλια στην τάξη; Πολύ ωραία όλα αυτά. Ο Μ11 βάζει συνεχώς να ψηφίζουμε για το που θα πάμε να φάμε και τι θα κάνουμε στη βόλτα μας!

Ένας κηδεμόνας ήταν αντιδραστικός με όλα αυτά τα στοιχεία της δημοκρατίας στο σχολείο.

Σ: Το πρωί είχα εφημερία και ήρθε να μου μιλήσει ο πατέρας του Μ12. Μου έλεγε ότι δεν συμφωνεί και πολύ με τις πρακτικές μου. Χαρακτηριστικά μου είπε «Οι συνελεύσεις και όλα αυτά φαίνε που τα παιδιά είναι ανήσυχα» και ότι στην τελική «Ο δάσκαλος πρέπει να αποφασίζει». Η απάντησή μου ήταν «Αυτό ακριβώς» και κάπως έτσι τελείωσε ο μονόλογός του.

Ο τρόπος που έγινε αντιληπτό το μοίρασμα της εξουσίας ήταν ασυνήθιστος για κάποια παιδιά. Τα παιδιά είχαν εσωτερικεύσει τον ρόλο του μαθητή/ριας που παραμένει παθητικός/ή σε όσα συμβαίνουν και που στερείται του δικαιώματος εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων. Υποστήριζαν ότι η διαμόρφωση της λειτουργίας της τάξης ήταν ζήτημα του εκπαιδευτικού και ότι δεν μπορεί να είναι δυνατή οποιαδήποτε προσπάθεια συνδιαμόρφωσης.

Μ3: Είναι περίεργο να κάνουμε πράγματα και παίρνουμε αποφάσεις για πράγματα που πρέπει να τα κάνετε εσείς, κύριε.

5. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε παρουσιαστεί ο τρόπος που οι γονείς αντιλήφθηκαν μία εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση των Εκπαιδευτικών κοινών. Επιπλέον, αντλήθηκαν δεδομένα από τα λόγια των παιδιών, τα οποία πολλές φορές εξέφρασαν τις απόψεις των γονιών τους. Το ζήτημα, που παρέμενε πάντα παρόν και επίκαιρο ήταν το πώς μπορεί να υπάρξει παρέμβαση στην «κανονικοποιημένη» ρουτίνα του δημόσιου σχολείου. Ουσιαστικά, αξιοποιήθηκε μία λογική ασύμβατη με όσα είχαν συνηθίσει τα συμμετέχοντα υποκείμενα. Έγινε προσπάθεια για αλλαγή της ρουτίνας και του προεγκαθιδρυμένου πλαισίου μάθησης.

Μέσα από το εναλλακτικό παιδαγωγικό παράδειγμα των Εκπαιδευτικών κοινών επιχειρήθηκε να προαχθεί ένα εναλλακτικό βίωμα της σχολικής πραγματικότητας. Η προσπάθεια για αλλαγή του βιώματος προκάλεσε ρωγμές, ενώ βρήκε υψωμένους τείχους. Ήταν κατανοητό ότι θα ήταν δύσκολη η αναδημιουργία της εκπαίδευσης που κυριαρχεί. Οι πρακτικές του σχολείου αποτελούν παράγωγα του συλλογικού βίου, τις ανάγκες του οποίου εκφράζουν. Όπως ανέφερε ο Emile Durkheim, ολόκληρο το παρελθόν, γενιά με γενιά, έχει συμβάλλει στη διαμόρφωση αυτού του συνόλου αρχών και πρακτικών (Malik&Malik, 2022).

Στο μικροεπίπεδο της σχολικής εμπειρίας αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν περιορισμοί και εμπόδια στις διαδικασίες ουσιαστικής αναβάθμισης του σχολείου. Τα σχολεία είναι ανθεκτικά στην απόρριψη της αλλαγής και για αυτό συχνά προβάλλουν αντιστάσεις, λόγω καθιερωμένων ρουτινών και παραδόσεων. Η αντίσταση σε μορφές συμμετοχικής μάθησης και συνεκτικής λήψης αποφάσεων από τα υποκείμενα αναδεικνύει την ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση και εκπαίδευση στις αξίες της δημοκρατίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι δύσκολο να αλλάξουν μακροχρόνιες πρακτικές και πεποιθήσεις (Woods, κ.ά., 2019). Ήταν γνωστό ότι στο συμβατικό μοντέλο της δημόσιας εκπαίδευσης είθισται να υπάρχει μια αρκετά κάθετη δομή που δεν αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας. Εξάλλου, όσο υπάρχει το σχολείο ως δομή καταπίεσης, όποια πρακτική και να εισαχθεί, δεν πρόκειται να οδηγήσει σε ουσιαστική απελευθέρωση (Illich, 1971).

Οι γονείς είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους μπορούν να δημιουργήσουν δυσκολίες τόσο άμεσα (αντιδραστικοί γονείς) όσο και έμμεσα/συγκαλυμμένα (σαμποτέρ γονείς). Παρόλα αυτά, ήταν απλό να γίνουν γενναίες παρεμβάσεις σε επίπεδο μιας σχολικής τάξης, αλλά δεν ήταν και απαγορευτικό. Με την αλλαγή των (παιδαγωγικών) πρακτικών επιχειρείται μία σύγκρουση με διαχρονικές «αλήθειες» που κυριαρχούν στην εκπαίδευση για τη μάθηση, τη διδακτική ύλη, το ωρολόγιο πρόγραμμα και για την εικόνα του/της εκπαιδευτικού, των γονέων και των μαθητών/ριών. Οι καθημερινές παρεμβάσεις είχαν περισσότερο τη λογική του πώς μπορεί να υπάρξει μεταφορά στοιχείων μιας λογικής σε ένα εγκαθιδρυμένο πλαίσιο κι όχι την ολική αναδόμηση του πλαισίου.

Υπήρχε μία τυποποιημένη εικόνα των γονέων και των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα για το τι συνιστά γνώση, σχολείο, καθώς και για το ποιος είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αλλά και των ίδιων. Η εικόνα αυτή συνδέεται με την έννοια του σχολειοποιημένου νου (Πανταζίδης, 2023). Ο σχολειοποιημένος νους αφορά στο γεγονός ότι τα παιδιά εσωτερικεύουν τον ρόλο του/της μαθητή/ριας ως επιβεβλημένο habitus (έξη) του σχολείου ως δομής. Η διαμόρφωση της έννοιας αυτής προήλθε μέσα από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού/ερευνητή να δώσει μία πιο συγκεκριμένη ερμηνεία για την σχολική εμπειρία ως συνήθεια συγκριτικά με την έννοια του habitus των Bourdieu και Passeron (2014).

Ο σχολειοποιημένος νους των παιδιών διεισδύει στις αντιλήψεις τους μέσα από την εμπλοκή τους στην οικογένεια, στο σχολείο και ευρύτερα στο περιβάλλον τους. Αρκετά είναι τα στοιχεία του σχολειοποιημένου νου των γονέων και των παιδιών που βγήκαν στην επιφάνεια. Μερικά από αυτά είναι τα εξής: η μάθηση επέρχεται μέσω της εξήγησης του/της εκπαιδευτικού, η κατοχή της γνώσης είναι για να αποδεικνύεται στον/στην εκπαιδευτικό,

μάθημα συνιστά κυρίως η άμεση διδασκαλία και ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως Λεβιάθαν (δηλαδή ως ο/η υπεύθυνος/η για να αποδώσει αμερόληπτη δικαιοσύνη).

Παρά τον σχολειοποιημένο νου των γονέων και των παιδιών και τις υπόλοιπες ιδιαιτερότητες του πλαισίου που διεξήχθη η έρευνα, δόθηκε η δυνατότητα για μια εναλλακτική εκπαιδευτική πραγματικότητα και αλλαγής των πρακτικών. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών, δίνονται οι προϋποθέσεις ώστε να δημιουργηθεί μια σφαίρα φροντίδας και μοιράσματος, που επιτρέπει την ομότιμη συνθήκη στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bhutto, N. A., Narejo, R. A., Butt, F., Shaikh, A. S., & Virwani, R. (2011). "Parents' perception regarding children's education". In *Kertas Kerja Dibentangkan Di 1st International Conference Of Business Management, University Of Management And Technology*.
- Braun V., & Clarke V. (2006). "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). "What parents want: School preferences and school choice". *The Economic Journal*, 125(587), 1262-1289
- Caldwell, H., Krinsky, J., Brunila, M., & Ranta, K. (2019). "Learning to common, Commoning as learning: The politics and potentials of community land trusts in New York City". *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 18(6), 1207-1233.
- Collet-Sabé, J., & Ball, S. J. (2024). "Without School: Education as Common (ing) Activities in Local Social Infrastructures – An Escape from Extinction Ethics". *British Journal of Educational Studies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2298776>
- Dellenbaugh, M., Kip, M., & Bieniok, M. (2016). *Urban Commons: Moving beyond State and Market*; Birkhäuser: Basel, Switzerland,
- Grinell S. & Rabin C. (2013). "Modern education: a tragedy of the commons". *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 748-767.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper and Row: New York.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Media.
- Malik, H. A., & Malik, F. A. (2022). "Emile Durkheim Contributions to Sociology". *Sociology*, 6(2), 7-10.
- Meier, C., & Lemmer, E. (2015). "What do parents really want? Parents' perceptions of their children's schooling". *South African Journal of Education*, 35(2), 1073-1073.
- Mitra, S., Kulkarni, S., & Stanfield, J. (2016). "Learning at the edge of chaos: Self-organising systems in education". In H. E. Lees & N. Noddings (eds.). *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 227-239). Palgrave Macmillan: London.
- Pantazidis, S. (2024). "Educating through commons-based pedagogical practices". *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(2).
- Rancière, J. (2008). *Ο Αδαής Δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης* (μτφρ. Δ. Μπουρνάνου). Νήσος: Αθήνα.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2021). "Knowledge Building: Advancing the state of community knowledge". In U. Cress, C. Rosé, A. Wise, & J. Oshima (Eds.), *International handbook of computer-supported collaborative learning*. Springer International Publishing: Cham.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G., & Boyle, M. (2019). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school*. Routledge: London & New York.

Ελληνόγλωσσες

- Bernstein, B. (2015). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (μτφρ. Ι. Σολομών). Αλεξάνδρεια: Αθήνα.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). *Οι Κληρονόμοι: Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα* (πρόλ. Ν. Παναγιωτόπουλος, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα: Αθήνα.
- Πανταζίδης, Σ. (2023). Η παιδαγωγική των εκπαιδευτικών κοινών για τη δημοκρατία στο δημόσιο σχολείο. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Δημοσίευση Διδακτορική Διατριβή.
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/55321>
- Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Αθήνα: Gutenberg.