



ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΟΙΝΑ: ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

ΛΑΖΑΡΟΣ ΔΟΥΡΒΟΣ

Επιβλέπων καθηγητής:

ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια:

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΒΑΘΗ - ΣΑΡΑΒΑ

Θεσσαλονίκη

**Ιούνιος 2019**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιοδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΟΙΝΑ: ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΛΑΖΑΡΟΣ ΔΟΥΡΒΟΣ

Επιτροπή Κρίσης Διπλωματικής Εργασίας:

**ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ**

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΒΑΘΗ - ΣΑΡΑΒΑ**

**ΠΑΣΧΑΛΗΣ ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΗΣ**

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τον Α' επιβλέποντα καθηγητή της παρούσης εργασίας, Αναπληρωτή Καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Δρ. Γιάννη Πεχτελίδη. Το ειλικρινές ενδιαφέρον που έδειξε στην προσπάθειά μου, από το πρώτο στάδιο της διατύπωσης του θέματος, και στη συνέχεια η βοήθεια που πρόσφερε στην εξεύρεση βιβλιογραφίας για τα εκπαιδευτικά κοινά, αλλά και οι συμβουλές και η καθοδήγηση που μου παρείχε, ήταν καταλυτικά για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ευχαριστώ την Β' επιβλέπουσα, Μαθηματικό - Ερευνήτρια Κοινωνικών Επιστημών, Διδάκτορα Πανεπιστημίου Πατρών. Παναγιώτα Βάθη – Σαράβα, κυρίως για την διάθεση και τις παρατηρήσεις της, καθώς δεν υπήρχε ο απαιτούμενος χρόνος για να αξιοποιηθεί το υλικό που μου πρότεινε, αλλά πιθανότατα θα χρησιμοποιήσω στο μέλλον.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια Παιδαγωγικής – Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Δρ. Σοφία Αυγητίδου, για την αντίστοιχη βοήθεια στην εξεύρεση βιβλιογραφίας για τα εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα.

Τέλος, τις θερμότερες ευχαριστίες μου τις αξίζω η σύντροφος – σύζυγός μου Βάσω και τα παιδιά μου Θοδωρής, Κυριακή και Νίκος, για την υπομονή και κατανόηση που επέδειξαν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στα τρία μου παιδιά, ως ελάχιστο δείγμα συγγνώμης, έστω και σε θεωρητικό επίπεδο, γιατί σε πρακτικό δεν έκανα κάτι για να γλυτώσουν από τη βαρβαρότητα των ελληνικών δημόσιων σχολείων.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται κάποιες εναλλακτικές εκπαιδευτικές προτάσεις, που αναδεικνύουν την ακαταλληλότητα και την αδυναμία του κυρίαρχου εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει το σύνολο των παιδιών και των νέων στους κόλπους του, καθώς αυτό (το εκπαιδευτικό σύστημα), τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς (κατά κανόνα) είναι αυτό που έχει την πιο αργή εξέλιξη σε σχέση με οποιοδήποτε άλλον τομέα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, με ελάχιστη έως καθόλου εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών. Από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα έχουν εμφανιστεί διάφορα εναλλακτικά εκπαιδευτικά συστήματα και παιδαγωγικά μοντέλα που, με διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, δίνουν έμφαση στο ίδιο το παιδί – ως εκπαιδευόμενο αμφισβητώντας το ρόλο του/της ειδικού – ως αυθεντία που καθορίζει ολοκληρωτικά την εκπαιδευτική διαδικασία, και προτείνοντας διαφορετικούς τρόπους μάθησης και συμμετοχής. Αναλυτικότερα, η παρούσα εργασία βασίζεται αρχικά στη μελέτη τεσσάρων διαδεδομένων παιδαγωγικών μοντέλων, αυτά των Τζον Ντιούι, Μαρίας Μοντεσσόρι, Σελεστέν Φρενέ και Αλεξάντερ Σ. Νηλ.

Από την άλλη εξετάζονται τα εκπαιδευτικά κοινά, τα οποία εστιάζουν στην εξισωτική και συλλογική διαχείριση άυλων (και υλικών) κοινών πόρων όπως είναι η γνώση, η πληροφορία, η πολιτειότητα και η εκπαίδευση, από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, με στόχο τη δημιουργία ευτυχισμένων, δημιουργικών, συμμετοχικών και υπεύθυνων πολιτών/κοινωνών στο εδώ και το τώρα, κι όχι τη προετοιμασία άβουλων πολιτών – καταναλωτών στο μέλλον.

Στόχευση της μελέτης μας είναι ο εντοπισμός των κοινών στοιχείων του καθενός από τα τέσσερα εναλλακτικά παιδαγωγικά μοντέλα, και κυρίως των διαφοροποιήσεων που παρουσιάζουν αυτά, με τα εκπαιδευτικά κοινά, ώστε μέσα από τη σύγκρισή τους να αναδείξουμε την καταλληλότερη πρόταση που να ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες των μεμονωμένων ατόμων, και κυρίως του κοινωνικού συνόλου.

## **ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ**

- Εναλλακτικά παιδαγωγικά μοντέλα
- Τζον Ντιούι
- Μαρία Μοντεσσόρι
- Σελεστέν Φρενέ
- Αλεξάντερ Σ. Νηλ – Σάμερχιλ
- Εκπαιδευτικά κοινά
- Ετεροπολιτική

## ALTERNATIVE PEDAGOGICAL MODELS AND EDUCATIONAL COMMONS. A COMPARATIVE STUDY.

LAZAROS DOURVOS

### ABSTRACT

In this work some alternative educational proposals are presented that help point out the inadequacy and weakness of the dominant educational system in integrating the whole of the student body and young people, since it (the educational system) not only in our country but worldwide as well, shows the slowest development in relation to any other area of our economic and social life, with the least or zero application of innovation and change.

Since the beginning of the last century there have been several alternative educational systems and pedagogical models which, with some differences among them, give emphasis on the child – as being the educated part, questioning the part of the expert – as the authenticity which determines completely the educational process, and suggest different ways of learning and participating.

In more details, the present work is based on the study of four well-known pedagogical models, those of John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet and Alexander S. Neil.

On the other hand, the common educational points are examined, which focus on equalizing and collective management of intangible (and tangible) common resources such as knowledge, intelligence, citizenship, and education, from all members of the educational community, meaning educators, parents and children, regardless of their age, in order to create happy, creative, participating and responsible citizens in the here and now, as opposed to preparing non-thinking citizens/consumers in the future.

The objective of our study is to find the common elements of these four alternative pedagogical models, and especially the differentiations they present so as through comparing them we will highlight the most appropriate proposal that complies best with the current needs of individuals and, more importantly, of the whole of society.

## **KEYWORDS**

- Alternative pedagogical models
- John Dewey
- Maria Montessori
- Cèlestin Freinet
- Alexander S. Neill – Summerhil
- Educational commons
- Heteropolitics



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	v
ABSTRACT .....	vii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	x
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	4
3. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ .....	5
3.1 ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΤΟΥ ΝΤΙΟΥΙ .....	5
3.1.1 Τζον Ντιούι .....	5
3.1.2 Οι παιδαγωγικές απόψεις του Ντιούι .....	6
3.1.3 Η εκπαίδευση σύμφωνα με τον Ντιούι .....	7
3.1.4 Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου-εργαστηρίου .....	7
3.2 ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΑΓΩΓΗ .....	8
3.2.1.Μαρία Μοντεσσόρι .....	8
3.2.2.Οι παιδαγωγικές απόψεις της Μοντεσσόρι .....	9
3.2.3 Η εκπαίδευση .....	10
3.3 ΤΟ ΜΟΝΤΕΡΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΦΡΕΝΕ .....	11
3.3.1 Σελεστέν Φρενέ .....	11
3.3.2 Οι παιδαγωγικές απόψεις του Φρενέ .....	13
3.3.3 Η διοίκηση και η εκπαίδευση .....	14
3.4 ΣΑΜΜΕΡΧΙΑ – ΤΟ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΝΗΛ .....	15
3.4.1 Αλεξάντερ Σάδερλαντ Νηλ .....	15
3.4.2 Οι παιδαγωγικές απόψεις του Νηλ .....	16
3.4.3 Η διοίκηση και η εκπαίδευση .....	17
4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΟΙΝΑ .....	19
4.1 ΠΩΣ ΦΤΑΣΑΜΕ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΟΙΝΑ .....	19
4.1.1 Κοινά .....	19
4.1.2 Κοινά και γνώση (άλλα κοινά) .....	21
4.2 ΚΟΙΝΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	24
4.2.1 Κοινή εκπαίδευση και ετεροπολιτική .....	24
4.2.2 Οι σχέσεις και οι ρόλοι στα εκπαιδευτικά κοινά .....	25
4.2.3 Η λειτουργία των εκπαιδευτικών κοινών .....	28
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	32
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	37
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ .....	37
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ .....	43
ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ .....	44
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ .....	46

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

Εικόνα 1 - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΜΕ ΤΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΟΙΝΑ

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Είναι θέμα παιδείας!». Αυτή η έκφραση αποτελεί κοινότυπη απάντηση που βγαίνει από τα χείλια των περισσοτέρων για όλα τα κακώς κείμενα που συμβαίνουν γύρω μας. Αυτή η ανησυχία και ο προβληματισμός απασχολεί όλο και περισσότερα άτομα, κυρίως όταν οι κοινωνίες βρίσκονται σε περιόδους πολιτικής και οικονομικής κρίσης, αλλά και κρίσης αξιών. Μερικοί άνθρωποι, διαχρονικά, είτε λόγω επιστημονικής ή επαγγελματικής ενασχόλησης με τα θέματα της εκπαίδευσης, είτε από πολιτική άποψη και ευαισθησία, πάνε ένα βήμα παραπάνω από την απλή διαπίστωση και προτείνουν εναλλακτικά παιδαγωγικά μοντέλα, που διαφοροποιούνται από το κυρίαρχο μοντέλο του εκάστοτε τόπου και κοινωνίας.

Στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο τα παιδιά βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης από τους/τις ενήλικες, γονείς και εκπαιδευτικούς. Σ' αυτό το πλαίσιο δεν είναι εφικτή η έκφραση της βούλησής τους, ούτε μπορούν να δράσουν ελεύθερα, και ως συνέπεια δεν συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι προκαθορισμένη, και ούτε λίγο ούτε πολύ υποβαθμίζει την παρούσα κατάσταση των παιδιών, και τα αντιμετωπίζει σαν μελλοντικούς/ες ενήλικες – επιτυχημένους/ες εργαζόμενους/ες στο διεθνές νεοφιλελεύθερο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον (Πεχτελίδης, 2015). Ένα σημαντικό μελανό σημείο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αυτό των αποκλεισμών παιδιών από τις σχολικές μονάδες και την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε για τυπικούς λόγους (πχ παιδιά – πρόσφυγες χωρίς χαρτιά), είτε για άτυπους (πχ «ανεπιθύμητα» από εκπαιδευτικούς ή γονείς παιδιά) (Σταμέλος, 2003).

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητας ύπαρξης εναλλακτικών προτάσεων στην εκπαίδευση των παιδιών και των νέων, αρχικά για να αποφεύγεται ο αποκλεισμός όσων δεν μπορούν ή δε θέλουν να προσαρμοστούν στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα και με τελική στόχευση την επικράτηση αυτών των εναλλακτικών ως κυρίαρχα, ώστε το σύνολο των παιδιών και των νέων να μπορεί να εκφράζει τις επιθυμίες και να ικανοποιεί τις ανάγκες του.

Τα μοντέλα που μπορούν να ακολουθηθούν είναι πολλά. Σκοπός μας είναι να μελετήσουμε και να αναδείξουμε πως λειτουργούν κάποια από τα υπάρχοντα μοντέλα, και τι έχουν καταφέρει να επιτύχουν τόσο για τα παιδιά που φοιτούν στα αντίστοιχα σχολεία,

όσο και για το κοινωνικό σύνολο γενικότερα. Με δεδομένη τη στενότητα του χρόνου, αλλά και του χώρου (έκταση εργασίας), επιλέχθηκαν τέσσερα παιδαγωγικά μοντέλα για να μελετηθούν και να παρουσιαστούν, του Ντιούι, της Μοντεσσόρι, του Φρενέ και το αντιαυταρχικό σχολείο Σάμερχιλ του Νηλ. Η επιλογή των συγκεκριμένων μοντέλων έγινε με βάση την απήχησή τους. Στη συνέχεια, και αφού πρώτα μελετήσουμε την έννοια και τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες των εκπαιδευτικών κοινών, στοχεύουμε, μέσα από τη σύγκριση, στην ανάδειξη τους ως μια εναλλακτική που υπάρχει και αποδίδει αποτελέσματα, προσφέροντας στην κοινωνία ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες κι όχι σαν μια ουτοπία.

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε δευτερογενή βιβλιογραφική έρευνα. Η έρευνα μας βασίστηκε στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Πηγές της έρευνας ήταν η βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, η κεντρική βιβλιοθήκη του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, και οι περιφερειακές του βιβλιοθήκες των τμημάτων: Λαογραφίας, Θεολογίας, Παιδαγωγικό (Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής) και Παιδαγωγικό (Φιλοσοφικής), καθώς και βιβλιοθήκες ιδιωτών. Επίσης πηγή για την δευτερογενή έρευνα, αποτέλεσε και το διαδίκτυο.

Η παρούσα διπλωματική εργασία χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο εισαγωγικό κεφάλαιο παρουσιάζονται, ο προσδιορισμός του θέματός της, ο σκοπός της, τα προσδοκώμενα δηλαδή αποτελέσματα, καθώς η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και οι πηγές της έρευνας που οδήγησαν στην εκπόνηση της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάμε τα τέσσερα εναλλακτικά παιδαγωγικά μοντέλα, που πρότειναν οι Τζον Ντιούι, Μαρία Μοντεσσόρι, Σελεστέν Φρενέ και Αλεξάντερ Σάντερλαντ Νηλ. Η κάθε περίπτωση καταλαμβάνει από μια ενότητα. Αναλυτικότερα, θα παρουσιάσουμε μέσα τα σύντομα βιογραφικά τους, ώστε να μπορέσουμε να εντοπίσουμε το εφαλτήριο της πρότασης του/της καθενός/μιας, δηλαδή το περιβάλλον, τις συνθήκες και τους λόγους που τους/τις οδήγησαν να νιώσουν την ανάγκη να προτείνουν τα μοντέλα τους. Στη συνέχεια θα μελετήσουμε το κάθε μοντέλο ξεχωριστά. Μέσα από τις μεθόδους, τα υλικά, τη δομή του προγράμματος και άλλα στοιχεία που στο κάθε μοντέλο είναι απαραίτητα για την επιτυχία του, και θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά του κάθε μοντέλου. Τα βασικά ερωτήματα είναι, ποιο είναι το σημείο εκκίνησής τους και ποιος ο λόγος εμφάνισής τους, πως αντιμετωπίζονται τα παιδιά και ποια η σχέση τους με τους/τις ενήλικες, αν η εκπαίδευση που προσφέρεται είναι ελεύθερη

ή δομημένη, ποιού/ες παίρνουν τις αποφάσεις για κάθε θέμα που αφορά το σύνολο, και τέλος ποιού/ες επιφορτίζονται το κόστος λειτουργίας του εκάστοτε εγχειρήματος.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια ακόμη εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση, τα εκπαιδευτικά κοινά. Μέσα από την παρουσίασή τους θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα ίδια ερωτήματα που θέσαμε και για τα παιδαγωγικά εναλλακτικά μοντέλα. Ξεκινάμε, στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου, με την έννοια των κοινών όπως ξεκίνησε να ισχύει αρχικά για τους φυσικούς πόρους. Κάνουμε μια ιστορική αναδρομή, και φτάνοντας στο σήμερα τα συνδέουμε ως απάντηση στην «τραγωδία των κοινών», ενώ παρουσιάζουμε και τις βασικές αρχές τους. Στη συνέχεια, αναδεικνύουμε την επέκταση του όρου «κοινά» πέρα των φυσικών πόρων, σε άυλες έννοιες όπως, η γνώση και η πληροφορία, και πως εφαρμόζεται στην πράξη στην παραγωγική διαδικασία, στην εργασία και στις τέχνες.

Στη δεύτερη ενότητα του τρίτου κεφαλαίου, βλέπουμε τη σχέση των κοινών με την κοινωνία και την πολιτική, διαχρονικά, εντοπίζοντας ότι αυτά ενδιαφέρονται και αφορούν το σύνολο και όχι τους/τις λίγους/ες ή την εκάστοτε εξουσία. Τονίζεται η σημαντικότητα των εκπαιδευτικών κοινών σήμερα στην μετάβαση σε μια μετά-καπιταλιστική κοινωνία. Ακολούθως παρατίθενται οι σχέσεις και οι ρόλοι που αναπτύσσονται στα εκπαιδευτικά κοινά και εντοπίζονται οι διαφορές με το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα, αλλά και παλιότερα. Εξετάζουμε την ευελιξία του προγράμματος και την ελευθερία που απολαμβάνουν οι «εκπαιδευόμενοι/ες» στα κοινά, το πώς αντιμετωπίζεται η γνώση και η μεταλαμπάδευσή της, πάντα σε σύγκριση με την επικρατούσα πρακτική. Τέλος, μελετούμε τα πρακτικότερα θέματα της χρηματοδότησης και της λειτουργίας των εγχειρημάτων των εκπαιδευτικών κοινών, και παραθέτουμε τα πιθανά σενάρια.

Στο κεφάλαιο τέσσερα, συνοψίζουμε όλα τα παραπάνω, γίνεται σύγκριση των τεσσάρων εξεταζόμενων παιδαγωγικών μοντέλων με τα εκπαιδευτικά κοινά, οδηγούμαστε σε συμπεράσματα και καταθέτουμε τις προτάσεις μας.

.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως περιγραφική ποιοτική έρευνα (Δημητρόπουλος, 2009). Σκοπός μας είναι να παραθέσουμε τα κυριότερα στοιχεία και χαρακτηριστικά των εξεταζόμενων εναλλακτικών εκπαιδευτικών μοντέλων καθώς και των εκπαιδευτικών κοινών για να προχωρήσουμε στη σύγκρισή τους.

Αρχικό μέλημα ήταν η επιλογή των πιο ενδιαφερόντων, διαδομένων και κλασσικών μοντέλων μεταξύ πολλών εναλλακτικών προτάσεων στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιλέχθηκαν τέσσερα μοντέλα, αυτά των Τζον Ντιούι, Μαρίας Μοντεσσόρι, Σελεστέν Φρενέ και Αλεξάντερ Νηλ. Το μέγεθος της μελέτης μας και τα στενά χρονικά περιθώρια για την υλοποίησή της δεν έδιναν τη δυνατότητα για την εξέταση περισσότερων περιπτώσεων. Ενώ το στοιχείο της χρονικής πίεσης πιθανά να «αδίκησε» κάποιο άλλο μοντέλο που πιθανώς να είχε το ίδιο ή και περισσότερο ενδιαφέρον από αυτά που επιλέχθηκαν.

Μετά την επιλογή των περιπτώσεων που αποφασίστηκε να μελετηθούν, ακολούθησε το στάδιο της έρευνας περισσότερων βιβλιογραφικών πηγών, της διερεύνησης δηλαδή συμπληρωματικής βιβλιογραφίας που θα εμπλούτιζε περισσότερο τα ευρήματα της, μέχρι εκείνης της στιγμής, έρευνάς μας. Η εργασία μας βασίστηκε αποκλειστικά, εξαιτίας των περιορισμών που προαναφέραμε, σε δευτερογενή έρευνα. Κύριο μέλημά μας ήταν η κριτική προσέγγιση των κειμένων και των πηγών μας, ώστε να εντοπιστούν και να παρουσιαστούν όσο το δυνατό περισσότερα και τα σχετικότερα στοιχεία που απαντούσαν στα βασικά μας ερευνητικά ερωτήματα. Η ίδια προσέγγιση ακολουθήθηκε και για τα εκπαιδευτικά κοινά, μόνο που σε αυτήν την περίπτωση ξεκινήσαμε την παρουσίαση και την μελέτη τους από τα κοινά γενικότερα, και τα άυλα κοινά που σχετίζονται με τη γνώση και την πληροφορία ειδικότερα, ώστε να υπάρξει μια πιο ξεκάθαρη προσέγγιση τόσο του ίδιου του εξεταζόμενου όρου, όσο και της πολιτικής διάστασης που εμπεριέχει, πέρα της παιδαγωγικής.

Εν κατακλείδι με βάση τα ευρήματα μας προχωρήσαμε στη σύγκριση των τεσσάρων εναλλακτικών παιδαγωγικών μοντέλων με τα εκπαιδευτικά κοινά, πάντα σε σχέση με τα αρχικά μας ερωτήματα και προχωρήσαμε στις προτάσεις μας.

### **3. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

#### **3.1 ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΤΟΥ ΝΤΙΟΥΙ**

##### **3.1.1 Τζον Ντιούι**

Ο Τζον Ντιούι ήταν ένας από τους πιο σημαντικούς Αμερικανούς φιλοσόφους και παιδαγωγούς. Το όνομά του έχει συνδεθεί με το φιλοσοφικό κίνημα του «πραγματισμού»<sup>1</sup>. Γεννήθηκε στο Μπέρλινγκτον (1859-1952) της Πολιτείας του Βερμόντ των Ηνωμένων Πολιτειών και ανήκε σε μια μεσοαστική οικογένεια. Στο Πανεπιστήμιο του Βερμόντ, έφηβος 16 χρονών, ενδιαφέρθηκε για την πολιτική και κοινωνική φιλοσοφία. Μετά την αποφοίτησή του εργάστηκε ως καθηγητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Πενσυλβανία για δύο χρόνια και στη συνέχεια επέστρεψε στην γενέτειρά του, όπου δίδαξε και εκεί για μικρό χρονικό διάστημα. Συνέχισε τις σπουδές του στο τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Τζον Χόπκινς και αναγορεύτηκε λίγο αργότερα διδάκτορας και μετά καθηγητής Φιλοσοφίας στο Μίτσιγκαν, ενώ το 1884 κατέλαβε την έδρα της Ηθικής και Διανοητικής Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο της Μινεσότα. Στα τριάντα δύο του χρόνια, διανύοντας ήδη μια ακαδημαϊκή πορεία αναζητήσεων, οι αντιλήψεις του συγκλίνουν προς την κοινωνική φιλοσοφία και στα γραπτά του αναφερόταν κυρίως στην αναγκαιότητα των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων. Το 1894 καταλήγει στο πανεπιστήμιο του Σικάγου, όπου διορίστηκε καθηγητής στο τμήμα Φιλοσοφίας και διευθυντής του τμήματος Φιλοσοφίας, Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης. Μετά από δύο χρόνια με τη βοήθεια της συζύγου του δημιούργησε το Πανεπιστημιακό Δημοτικό Σχολείο (γνωστό ως Σχολείο του Ντιούι ή Σχολείο - Εργαστήριο), που ήταν ένα πειραματικό σχολείο (Bertrand & Valois, 2000).

---

<sup>1</sup> Πρόκειται για ένα φιλοσοφικό ρεύμα που γεννήθηκε στην Αμερική στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η χρονική του έκταση ορίζεται μετά τον Αμερικανικό εμφύλιο πόλεμο μέχρι πριν από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (M. Fisch, 1951). Το κοινό χαρακτηριστικό των θεωριών που πραγματεύεται αφορά την κριτική στάση απέναντι στις βασικές ιδέες της παραδοσιακής φιλοσοφίας και την στροφή του ενδιαφέροντος στην ανθρώπινη δράση (Δ. Σφενδόνη-Μέντζου, 2011).

Προσπάθησε να εφαρμόσει τις φιλοσοφικές του ιδέες αλλά και τους προβληματισμούς του στην παιδαγωγική, αντιμετωπίζοντας τους συναδέρφους ισότιμα μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία. Συζητούσε με τους/τις εκπαιδευτικούς και ενθάρρυνε την εκμάθηση της δημοκρατικής συμμετοχής. Το Σχολείο-εργαστήρι λειτούργησε εφτά χρόνια αλλά λόγω διαφόρων δυσκολιών που αντιμετώπιζε με τη διοίκηση, εγκατέλειψε το πανεπιστήμιο του Σικάγου και διορίστηκε καθηγητής στο πανεπιστήμιο Κολούμπια όπου παρέμεινε μέχρι το θάνατό του το 1952 (Bertrand & Valois, 2000).

### **3.1.2 Οι παιδαγωγικές απόψεις του Ντιούι**

Ως καθηγητής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης άρχισε να φλερτάρει με τις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, κυρίως όταν διορίστηκε εξεταστής σε προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρκετά νωρίς διαπίστωσε πως υπήρχε πρόβλημα καθοδήγησης στους/στις μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να προβεί σε διαδικασίες εξεύρεσης νέων τρόπων αγωγής οι οποίοι θα ήταν πιο ελκυστικοί για τους/τις μαθητές/τριες. Δημιούργησε λοιπόν ένα σχολείο-εργαστήρι και μέσα από αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κάνουν πράξη την θεωρία, ενώ κάθε εβδομάδα θα μπορούσαν να συζητούν για τη διδακτέα ύλη και γενικότερα θέματα που είχαν σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο. Στο σχολείο-εργαστήρι που δημιούργησε προσπάθησε να αποδείξει πως η εκπαίδευση αποτελούσε επιστημονικό πεδίο (Bertrand & Valois, 2000 · Salmtmarsch, 1996).

Επηρεασμένος από Δαρβίνο, Ρουσσώ, Πεσταλότσι, κ.ά. θεωρούσε πως η εκπαίδευση πρέπει να συντονίζει τον ψυχολογικό και τον κοινωνικό παράγοντα. Ως προς τον ψυχολογικό παράγοντα οι δεξιότητες είναι καλό να χρησιμοποιούνται ελεύθερα και ταυτόχρονα να παρουσιάζουν τον εαυτό τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνονται ξεκάθαρα τα στοιχεία από τα οποία απαρτίζεται η προσωπικότητα του/της καθενός/μιάς. Αντίστοιχα κατά τον κοινωνικό παράγοντα ο/η εκπαιδευόμενος/η οφείλει να εξοικειωθεί με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει, και τις σχέσεις τις οποίες αναπτύσσει να τις εντάξει στις δραστηριότητές του/της. Όσο λοιπόν αναπτύσσεται η κοινωνία, αναπτύσσεται και το άτομο μέσα σε αυτήν. Υπάρχει έντονη εξάρτηση και αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνίας (Bertrand & Valois, 2000 · Zoric, 2015).



### **3.1.3 Η εκπαίδευση σύμφωνα με τον Ντιούι**

Η εκπαίδευση για τον Ντιούι αποτελούσε το μέσο εξέλιξης του ατόμου, κοινωνικής προσαρμογής του, επαναπροσδιορισμού των αξιών του, επικοινωνίας και ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Ο χώρος ή διαφορετικά η ιδανική κοινωνία που μπορεί να λειτουργήσει και να αποδώσει η εκπαίδευση θετικά αποτελέσματα, είναι η δημοκρατία που εξασφαλίζει σε όλα τα μέλη ίση κατανομή αγαθών και αναπροσαρμογή των θεσμών με στόχο την αλληλεπίδραση των διαφόρων συλλογικών ή συνεργατικών μορφών ζωής. Έτσι λοιπόν σε κάθε κοινωνία ευνομούμενη τα άτομα που συμμετέχουν, νοιάζονται για τις κοινωνικές σχέσεις και τον κοινωνικό έλεγχο, αναπτύσσουν τις συνήθειες της σκέψης, χωρίς να δημιουργείται αταξία σε περιπτώσεις αλλαγών (Dewey, 2016 · Zoric, 2015).

Τα παιδιά στο σχολείο βρίσκονται σε μια πρώιμη, ανώριμη θα λέγαμε, εκπαιδευτική φάση όπου με τη βοήθεια των ενηλίκων μέσω των γνώσεων και των εμπειριών που αυτοί κατέχουν θα συμπορευτούν. Ο κόσμος του σχολείου δεν πρέπει να είναι διαφορετικός από αυτόν που ήδη βιώνουν τα παιδιά στην πραγματική ζωή τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπαράγουν τις δραστηριότητες της οικογενειακής ζωής, ως μέθοδο διδασκαλίας, ώστε η σχολική κοινότητα να αποκτήσει υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση. Ο Ντιούι απορρίπτει τα παραδοσιακά περιεχόμενα εκπαίδευσης, διότι όλο το περιεχόμενο σχετίζεται με τη γνώση των ενηλίκων και όχι των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να νοιάζονται για την συστηματοποιημένη ύλη αλλά να αφουγκράζονται τις ανάγκες των παιδιών και να αλληλεπιδρούν με αυτές και αντίστοιχα με τις ικανότητές τους. Όλο αυτό απορρέει από την ανάγκη του Ντιούι να οδηγήσει τα παιδιά σε μία μάθηση που τα ίδια επιθυμούν και ενδιαφέρονται (Dewey, 1982)

### **3.1.4 Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου-εργαστηρίου**

Το σχολείο-εργαστήρι διοικούνταν από έναν/μία γενικό//ή επόπτη, έναν/μία διευθυντή//ύπτηρα και τους/τις διευθυντές//ύντριες των επιμέρους τμημάτων. Τα τμήματα ήταν: νηπιαγωγείο, τμήματα ιστορίας, μαθηματικών, φυσικής χειρωνακτικής εκπαίδευσης, τέχνης, μουσικής, γλωσσών κ.ά. Εκτός από αυτά τα τμήματα υπήρχαν επίσης γυμναστήρια, εργαστήρια για χειρωνακτικές εργασίες και τέχνες, κουζίνα και τραπεζαρίες για τα γεύματα των μαθητών/τριών. Ο χωρισμός των μαθητών/τριών σε τάξεις δεν γινόταν

μόνο βάση της ηλικίας τους αλλά και των ανάλογων ενδιαφερόντων που είχαν αλλά και σύμφωνα με τις δεξιότητες που διέθεταν. Ο Ντιούι ενσωματώνει στην εκπαιδευτική του θεωρία δραστηριότητες όπως είναι η μαγειρική, η κηπουρική, η επεξεργασία διάφορων υλικών, η υφαντική ή το ράψιμο και πολλές άλλες καθημερινές ασχολίες, ώστε τα παιδιά από μόνα τους να επιδείξουν τις ικανότητές τους αλλά και σταδιακά να προχωρούν σε πιο προχωρημένα επίπεδα των δευτεροβάθμιων σπουδών τους. Τα μαθήματα-δραστηριότητες αποτελούν μεθόδους ζωής και τρόπους μάθησης αλλά και βοηθάνε τα παιδιά να αντιληφθούν το σχολείο «ως μια αληθινή μορφή της ζωντανής, γεμάτης ενέργειας κοινοτικής ζωής, αντί για έναν ξεχωριστό χώρο μάθησης». Δεν διαφέρει με αυτόν τον τρόπο η ζωή εντός και εκτός σχολείου (Mayhew & Edwards, 1936).

Καθοδηγεί τον/την νέο/α μαθητή/τρια στη μάθηση μέσα από τρεις τομείς: 1) την ιστορία και τις κοινωνικές σπουδές, 2) την επιστήμη η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εξέλιξης του ανθρώπου. Για τον Ντιούι η θεώρηση της επιστημονικής προόδου χρησιμεύει ως πρότυπο εκπαιδευτικής μεθοδολογίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, 3) την επικοινωνία και την έκφραση. Περιλαμβάνει την ανάγνωση και την γραφή, τη λογοτεχνία, τα μαθηματικά και τις τέχνες. Η γλώσσα και η γραφή βοηθάνε τον/την μαθητή/τρια να εκφραστεί είτε με προφορικό λόγο (διάλογος, τραγούδι κ.ά.) είτε με γραπτό (ζωγραφική, μουσική κ.ά.). Και οι τρεις τομείς εκφράζονται και μαθαίνονται μέσω των δραστηριοτήτων, των εμπειριών και των νέων ενδιαφερόντων που συνεχώς μπορεί να προκύπτουν. Ο/η μαθητής/τρια ουσιαστικά μαθαίνει δρώντας. (Bertrand & Valois, 2000 · Salmtmarsch, 1996).

## **3.2 ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΑΓΩΓΗ**

### **3.2.1. Μαρία Μοντεσσόρι**

Η Μαρία Μοντεσσόρι γεννήθηκε στην Ιταλία το 1870, σπούδασε Ιατρική και στη συνέχεια Παιδαγωγικά, Φιλοσοφία και Ψυχολογία στο πανεπιστήμιο της Ρώμης. Το 1896 αποφοίτησε ως η πρώτη γυναίκα γιατρός στην Ιταλία και εργάστηκε στην Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική. Ασχολήθηκε με παιδιά που είχαν νοητική στέρηση

και εφάρμοσε τη μοντεσσοριανή μέθοδο σε παιδιά ομαλώς αναπτυσσόμενα, τα οποία παρ' όλες τις δυνατότητές τους, εξαιτίας των εκπαιδευτικών αρχών που ακολουθούνταν, δεν είχαν την προβλεπόμενη εξέλιξη. Το 1907 ίδρυσε και οργάνωσε κέντρα προσχολικής ηλικίας, τα «Σπίτια των Παιδιών». Το 1909 έγραψε το πρώτο της βιβλίο με τίτλο «Η ανακάλυψη του παιδιού». Τα τελευταία χρόνια της ζωής της τα πέρασε στην Ολλανδία, απεβίωσε το 1952 (Böhm, 2000 · Γιαγλής, 1995). Η Μοντεσσόρι ανέπτυξε το σύστημά της χωρίς να είναι αυτός ο σκοπός της, καθώς δεν είχε σε εκτίμηση το επάγγελμα της/του δασκάλας/ου. Το ενδιαφέρον της στρεφόταν προς την ανάπτυξη των παιδιών (Böhm, 2000 · Μοντεσσόρι, 1981α).

### **3.2.2.Οι παιδαγωγικές απόψεις της Μοντεσσόρι**

Η Μοντεσσόρι πιστεύει πως η αγωγή μπορεί να τελειοποιήσει και να οδηγήσει το άτομο, αλλά δεν μπορεί να του αλλάξει τη βαθύτερη φύση του. Ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να καθορίσει την ανάπτυξη του παιδιού, εκτός του βιολογικού, είναι το περιβάλλον που επιδρά αρνητικά ή θετικά. Η ζωή του παιδιού και του/της ενήλικα/ης είναι εντελώς διαφορετικές και σε πολλά σημεία ανταγωνιστικές. Τα παιδιά έχουν διαφορετικές ικανότητες από τους/τις ενήλικες. Επίσης ο συναισθηματικός και διανοητικός κόσμος των παιδιών τα βοηθάει να αναπτύξουν αλλά και να αφομοιώσουν όσα στοιχεία επιθυμούν από το περιβάλλον. Το παιδί δεν ακολουθεί ένα επιβεβλημένο πρόγραμμα εργασίας αλλά έμφυτους νόμους. Κατά γενική ομολογία στον κόσμο κυριαρχούν οι ενήλικες και το παιδί δυσκολεύεται να έχει τη ζωή που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του. Έτσι λοιπόν ο/η ενήλικας θα πρέπει να το βοηθήσει, και να κατανοήσει ότι οφείλει να του ετοιμάσει ένα περιβάλλον που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του, ώστε να απαλλαγθεί το παιδί από την αίσθηση της καταπίεσης. Σύμφωνα με την Μοντεσσόρι ο/η ενήλικας πρέπει να μάθει να αγαπά το παιδί και να σέβεται τις θείες δυνάμεις που έχει μέσα του. Με αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό έργο του/της ενήλικου/ης αποκτά μια σχεδόν θρησκευτική αξιοπρέπεια (Böhm, 2000 · Γιαγλής, 1983 · Μοντεσσόρι, 1981α).

Η κακή διαπαιδαγώγηση αγνοεί το συναισθηματικό και διανοητικό κόσμο του παιδιού με αποτέλεσμα να του βάζει εμπόδια στη φυσιολογική πορεία ανάπτυξής του. Αυτά τα παιδιά είναι φυσικό να εκδηλώνουν ελαττώματα, παραξενιές, ντροπαλότητα, φοβίες, ψέματα,

αλαζονεία, γκρινιάρικη διάθεση, κατάθλιψη κ.ά. Με άμεσα εκπαιδευτικά μέτρα όλα τα παραπάνω μπορούν να ομαλοποιηθούν καθώς το παιδί ελευθερώνεται έμμεσα από τις δεσμεύσεις που του επιβάλλει ο κόσμος των ενηλίκων. Η ομαλοποίηση του παιδιού θα επιτευχθεί σε ένα περιβάλλον όπου θα του δοθούν τα εργαλεία με τα οποία θα μπορέσει να εργαστεί με αυτοσυγκέντρωση και να διοχετεύσει όλη του την προσοχή (Böhm, 2000). Οι μαθητές/τριες σύμφωνα με την παιδαγωγική της Μοντεσσόρι είναι ελεύθεροι/ες να επιλέξουν τι θέλουν να κάνουν, να διαβάσουν ή με ποιες δραστηριότητες θα ασχοληθούν. Κάθε παιδί ασχολείται με διαφορετική εργασία (Γιαγλής, 1983).

### **3.2.3 Η εκπαίδευση**

Στα πρώτα «σπίτια» υπήρχαν παιδιά δύομιση χρονών, πολύ μικρά ακόμη και για τις πιο απλές ασκήσεις των αισθήσεων, και πέντε χρονών και πάνω, τα οποία μετά από όσα έμαθαν θα μπορούσαν να περάσουν σε λίγους μήνες στην Τρίτη τάξη. Στα μοντεσσοριανά σχολεία το κάθε παιδί προοδεύει και τελειοποιείται σύμφωνα με τις δικές του ικανότητες. Αυτή η μέθοδος θα βοηθούσε πολύ στα σχολεία της υπαίθρου ή των χωριών στην επαρχία που ο αριθμός των μαθητών/τριών είναι περιορισμένος (Μοντεσσόρι, 1981α). Η Μοντεσσόρι συγκέντρωσε με μεγάλη επιδεξιότητα και εν μέρει δημιούργησε υλικά η ίδια που τα χρησιμοποιούσε στα σχολεία που ίδρυσε. Μια από τις πιο σημαντικές ιδιότητες των υλικών της είναι ο έλεγχος του λάθους. Άλλο χαρακτηριστικό η διαβαθμισμένη σειρά των υλικών. Τα υλικά δίνονται στα παιδιά για να εξασκηθούν οι αισθήσεις των παιδιών, ώστε αν παρατηρηθεί κάτι να διορθωθεί (Γιαγλής, 1983 · Μοντεσσόρι, 1980). Το υλικό ταξινομείται με βάση το χρώμα, τη θερμοκρασία, τον ήχο, το βάρος. Αυτά τα αισθητηριακά υλικά συμβάλλουν στην κατανόηση του περιβάλλοντος βάσει κατηγοριών και σε μια μεγαλύτερη ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (Böhm, 2000 · Μοντεσσόρι, 1977 · Μοντεσσόρι, 1980). Επίσης τα υλικά χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: 1) στα υλικά της πρακτικής ζωής όπως πετσέτες, σκούπες, νιπτήρες, βούρτσες όπου τα παιδιά μαθαίνουν να οργανώνουν και να συντονίζουν αυθόρμητα τις μυϊκές κινήσεις τους. Οι διάφορες κινητικές δραστηριότητες βοηθούν το παιδί να εξερευνάει το περιβάλλον και να έχει τον έλεγχό του. Τα παιδαγωγικά υλικά δεν διαφέρουν από τα υλικά που χρησιμοποιούν οι ενήλικες, ίσως κάποιες φορές μερικά από αυτά να είναι λίγο μικρότερα, 2) αισθητηριακά υλικά για την ανάπτυξη των αισθήσεων. Για την όραση

χρησιμοποιούνται παιδαγωγικά υλικά που απομονώνουν το σχήμα, το χρώμα και το μέγεθος. Για την αφή, υφάσματα με μαλακές ή τραχείς επιφάνειες. Για την ακοή υλικά που βγάζουν ήχους. Για τη γεύση υλικά που είναι γλυκά, ξινά ή αλμυρά. Για την όσφρηση διάφορα υλικά που την διεγείρουν και για το βάρος υλικά που άλλα είναι ελαφριά ή βαριά και 3) τα υλικά των μαθηματικών και της γλώσσας. Για τη γλώσσα χρησιμοποιούνται κομμάτια παζλ, γράμματα από γυαλόχαρτο, σύμβολα λέξεων και κάρτες. Το μαθηματικό υλικό περιλαμβάνει χρωματιστές ράβδους, χάντρες, ζάρια, κ.ά. Όλα αυτά τα υλικά είναι προσιτά στα παιδιά και η βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής πρακτικής είναι η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων (Μοντεσσόρι, 1981α).

Σε όλη αυτήν εκπαιδευτική πρακτική σημαντικό ρόλο παίζει ο/η εκπαιδευτικός ο οποίος σύμφωνα με την μοντεσσοριανή θεωρία οφείλει να είναι υπόδειγμα συμπεριφοράς. Στα σχολεία Μοντεσσόρι δεν υπάρχουν δάσκαλοι/ες που διδάσκουν αλλά ενήλικες που βοηθούν το παιδί να δουλέψει στο περιβάλλον που βρίσκεται κάνοντας χρήση τα κατάλληλα υλικά που προαναφέραμε. Η/ο νέα/ος δασκάλα/ος δεν είναι μία/ένας αυταρχική/ός οδηγός αλλά μια/ένας σημαντική/ός βοηθός. Τα παρατηρεί, τα προτείνει, τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και δεν επιβάλλεται στα παιδιά από τη θέση του/της ενήλικα/ης. Ουσιαστικά ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο παιδί και στο υλικό-εργαλείο (Γιαγλής, 1983 · Μοντεσσόρι, 1977 · Μοντεσσόρι, 1981β). Παρόλο που το έργο και τα πειράματά της Μοντεσσόρι αφορούσαν παιδιά μικρών ηλικιών, η μοντεσσοριανή αγωγή εφαρμόζεται εξίσου καλά και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Γιαγλής, 1983).

### **3.3 ΤΟ ΜΟΝΤΕΡΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΦΡΕΝΕ**

#### **3.3.1 Σελεστέν Φρενέ**

Ο Φρενέ γεννήθηκε το 1896 στο Γκαρ, ένα μικρό χωριό στις γαλλικές Άλπεις σε ένα περιβάλλον ημι-αυτάρκες. Τα παιδικά και εφηβικά του χρόνια στάθηκαν σταθμός στην ενήλικη ζωή του, διότι βίωσε γεγονότα όπως ο ποιμενικός χαρακτήρας της παιδικής του ηλικίας, η σχολική ζωή, η διακεκομμένη εκπαίδευσή του ως δάσκαλος και η εμπειρία του

Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου. Τα έργα του, σαράντα χρόνια αργότερα, φανερώνουν την επίδραση που άσκησαν τα τοπία, οι βιοτεχνικές εργασίες, οι κοινωνικές συμπεριφορές, και οι αξίες του αγροτικού κόσμου της γαλλικής μεσογειακής ενδοχώρας στις αρχές του αιώνα. Πάνω σε αυτά θα οικοδομηθούν οι τεχνικές και οι αξίες της παιδαγωγικής του. Στο σχολείο που φοιτούσε το παιδαγωγικό υλικό ήταν πολύ φτωχό, δεν υπήρχαν σχολικά εγχειρίδια παρά ένα μόνο αναγνωστικό. Σημαντική εμπειρία στη ζωή του η συμμετοχή του στον πόλεμο η οποία τον κινητοποίησε στην αναζήτηση επαγγελματικών, πολιτικών και πολιτιστικών λύσεων, μακριά από παραδοσιακές νόρμες, απορρίπτοντας τον πόλεμο και γενικότερα την εμπλοκή σε πολεμικές συρράξεις. Σε αυτές τις νέες αναζητήσεις του τον βοήθησε το γεγονός του τραυματισμού του στον πνεύμονα. (Peyronie, 2000 · Αποστολοπούλου, 2017).

Ο Φρενέ το 1920 διορίστηκε βοηθός-δάσκαλος, σε ένα διτάξιο σχολείο στο Μπαρ-συ-Λου σε ηλικία 24 χρόνων. Επισκέφτηκε τα ελευθεριακά σχολεία του Αμβούργου, συμμετείχε στο Διεθνές Συνέδριο της Νέας Αγωγής στο Μοντρέ της Ελβετίας. Στα ταξίδια του παρατηρούσε τις διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονταν, ωστόσο, δεν έβρισκε ένα μοντέλο που να ανταποκρινόταν στο γαλλικό δημοτικό σχολείο της δεκαετίας του 1920. Η παιδαγωγική του Φρενέ ήταν ένα μείγμα από τις ταξιδιωτικές του εμπειρίες, από τα δυτικά παιδαγωγικά πρότυπα σε συνδυασμό με τα σοσιαλιστικά σχολικά πρότυπα. Η Νέα Αγωγή επηρέασε τον Φρενέ αν και δεν εμπεριέχεται στην πολιτική προβληματική του. Επινόησε παιδαγωγικές δραστηριότητες που ήταν πολύ κοντά στη ζωή των μαθητών οι οποίες στη συνέχεια μετατρεπόταν σε γραπτό και τυπωμένο κείμενο που αποτελεί πηγή σχολικών μαθήσεων μέσω ενός τυπογραφείου και ενός πιεστηρίου που αγοράστηκαν για την τάξη (Peyronie, 2000 · Αποστολοπούλου, 2017).

Το 1928 διορίστηκε στο Σεν Πολ Ντε Βενς. Το 1932-33 ο Φρενέ έπεσε θύμα σκευωρίας που οργανώθηκε από συντηρητικούς προεστούς του χωριού Σεν Πολ και ο ίδιος μετατέθηκε. Το συγκεκριμένο γεγονός έπαιξε σημαντικό ρόλο για το κίνημα του Μοντέρνου Σχολείου, διότι η υπόθεση είχε αντίκτυπο σε εθνικό επίπεδο. Αυτό αποτέλεσε το κίνητρο δημιουργίας ενός σχολείου ιδιωτικού και λαϊκού στη Βινς. Το 1934 άρχισε να χτίζεται με εθελοντικές προσφορές και παραδόθηκε στα παιδιά ένα χρόνο μετά. Στο σχολείο φοιτούσαν παιδιά κοντινών οικογενειών, παιδιά που αντιμετώπιζαν κοινωνικές δυσκολίες και αργότερα προσφυγόπουλα από το πόλεμο της Ισπανίας και ορφανά παιδιά. Στο σχολείο Βινς υπήρχε πρόγραμμα εβδομαδιαίας εργασίας, συμβούλιο συνεργασίας,

εφημερίδα τοίχου, δελτία για αυτό-διόρθωση, γενικότερα ήταν ο κατάλληλος χώρος για επινόηση νέων τεχνικών. Ο Φρενέ μόλις ξεκίνησε ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος συλλήφθηκε ως ύποπτος του νέου καθεστώτος και του επιβλήθηκε κατ' οίκων περιορισμός (Φρενέ, 1977). Μετά τη λήξη του πολέμου ο Φρενέ επισήμανε τη σημαντικότητα εδραίωσης μιας παιδαγωγικής των μαζών. Το 1945 διεύθυνε το σχολικό κέντρο του Γκαπ για παιδιά θύματα πολέμου. Την ίδια χρονιά ανοίγει το σχολείο Βινς, και ο Φρενέ ασχολείται με το Συνεταιρισμό Λαϊκής Παιδείας και με το Συνεργατικό Ινστιτούτο του Μοντέρνου Σχολείου. Τον Οκτώβριο του 1966 αρρώστησε και πέθανε στη Βινς (Αποστολοπούλου, 2017· Φωτεινός, 2012).

### **3.3.2 Οι παιδαγωγικές απόψεις του Φρενέ**

Ο Φρενέ υιοθέτησε τις παιδαγωγικές θεωρίες από το κίνημα «Νέα Αγωγή» ή «Μοντέρνο σχολείο» που εκδηλώθηκε στη Γαλλία. Τα αιτήματα αφορούσαν τη σύγκρουση με το παλιό παιδαγωγικό κατεστημένο και τις αλλαγές στην διαπαιδαγώγηση των νέων είτε εντός είτε εκτός του σχολείου (Φωτεινός, 2012). Το κίνημα του Φρενέ αν και κυνηγήθηκε από τους/τις διανοούμενους/ες του γαλλικού κομμουνιστικού κόμματος κατάφερε να εξαπλωθεί στο εξωτερικό κατά τη δεκαετία του '50. Οι ιδέες του Φρενέ για το «Μοντέρνο Σχολείο» συνδέθηκαν με το Γερμανικό Σχολείο Εργασίας καθώς θεωρούσε ο ίδιος πως «η εργασία είναι η βασική κινητήρια δύναμη, στοιχείο προόδου και αξιοπρέπειας, σύμβολο ειρήνης και αδερφοσύνης» (Φρενέ, 1977). Η σχολική εργασία πρέπει να αποκτήσει νόημα, ώστε να μην είναι στείρα και παθητική και να μετατρέπει το/τη μαθητή/τρια σε ενεργό υποκείμενο. Το σχολείο του λαού πρέπει να είναι: α) παιδοκεντρικό, να περιστρέφεται γύρω από το/τη μαθητή/τρια, β) στο πλαίσιο του, η προσωπικότητα του παιδιού να δημιουργείται από το ίδιο με τη δική μας βοήθεια, γ) να είναι σχολείο εργασίας, δ) να περιλαμβάνει καλοφτιαγμένα μυαλά και ικανά χέρια, ε) να διαθέτει ορθολογική πειθαρχία αποτέλεσμα της οργανωμένης εργασίας, ζ) να είναι ένα σχολείο του 20<sup>ου</sup> αιώνα για τον άνθρωπο του 20<sup>ου</sup> αιώνα και η) βασική προϋπόθεση η ύπαρξης λαϊκής κοινωνίας (Φρενέ, 1977).

### **3.3.3 Η διοίκηση και η εκπαίδευση**

Ο Φρενέ οραματίστηκε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης: πριν το δημοτικό, την προσχολική περίοδο, τους παιδικούς σταθμούς και το νηπιαγωγείο και στην συνέχεια την βαθμίδα του δημοτικού σχολείου. Στην προσχολική περίοδο το παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο του μέσα από την ψηλάφηση. Τους παιδικούς σταθμούς τους φαντάζεται μέσα σε δημόσια πάρκα ή κήπους όπου το παιδί ενσωματώνεται σε αυτό το φυσικό περιβάλλον και κατασκευάζει πρωτόγονα καταφύγια. Μαθαίνει από πολύ μικρή ηλικία την καλλιέργεια, την παρουσία ζώων, άγριων και ήμερων, αίθουσες ανάπαυσης με χαλιά, καθίσματα, τραπεζαρίες όπου μέσα σε αυτούς τους παιδικούς σταθμούς θα εργάζονται επιλεγμένοι/ες εργάτες/τριες με παιδαγωγικές ικανότητες καθώς και παιδοκόμοι και νοσοκόμες/οι που θα φροντίζουν τα παιδιά. Υπολογίζει πως ένας τέτοιος σταθμός θα μπορούσε να φιλοξενήσει μέχρι πενήντα παιδιά με δυνατότητα ολοήμερης παραμονής τους. Η δαπάνη για όλα αυτά, αναφέρει ο Φρενέ δεν υπολογίζει πως θα είναι μεγάλη, χάρη στις παραγωγικές δυνατότητες των χωραφιών και των ζώων (Φρενέ, 1977).

Σαφέστατα η προσχολική περίοδος για το Φρενέ είναι επηρεασμένη από τις ξέγνοιαστες προσωπικές του στιγμές της παιδικής του ηλικίας. Στο νηπιαγωγείο αρχίζει η περίοδος του παιχνιδιού εργασίας και της εργασίας παιχνιδι. Στο σχολείο μαθαίνουμε να παίζουμε δουλεύοντας. Το περιβάλλον συνεχίζεται και εδώ να είναι φυσικό με κήπους, νερά, φυτά και ζώα, αίθουσες ευρύχωρες και φωτεινές. Προστίθεται όμως στο νηπιαγωγείο μια ακόμη διαδικασία, η διευθέτηση, το παιδί δεν μαθαίνει μόνο αλλά αρχίζει να οργανώνει τη ζωή του με βάση τις φυσιολογικές ανάγκες του. Η/ο δασκάλα/ος αναθέτει στα παιδιά διάφορες εργασίες που έχουν σχέση ασφαλώς με το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούνε. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις γράφουν κείμενα εικονογραφημένα με τη βοήθεια του/της παιδαγωγού. Περνώντας στο δημοτικό, όπως και στις προηγούμενες βαθμίδες έμφαση δίνεται στην αρχιτεκτονική του χώρου, των αιθουσών και των υπαίθριων χώρων του σχολείου<sup>2</sup>. Ασφαλώς δεν γίνεται να φτιαχτεί ένα σύγχρονο δημοτικό σχολείο χωρίς να έχει άμεση σχέση με το φυσικό περιβάλλον. Η σειρά λοιπόν των σταδίων είναι πρώτα της ψηλαφητής διερεύνησης, ύστερα της διευθέτησης και τέλος των εργαστηρίων, των

---

<sup>2</sup> Στη σύγχρονη εποχή το δίπολο «τάξη – αυλή» αντιστοιχεί στο δίπολο «νους – σώμα». Η αυλή έχει ταυτιστεί με τον σχολικό εκφοβισμό και ως συνέπεια επέρχεται ο εγκλεισμός της σχολικής κοινότητας στην τάξη. Στο μοντέλο του Φρενέ όμως, η αυλή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί σχετίζεται με την εργασία, τη φύση και την έξοδο προς την κοινότητα (Μπαλάς, χ.χ.).



πειραμάτων της κατασκευής. Το παιδί από μόνο του αντιλαμβάνεται τότε θα περάσει από το ένα στάδιο στο άλλο (Λαντρούα, χ.χ. · Reygonie, 2000).

Μία σχολική τάξη σύμφωνα με τον Φρενέ χωρίζεται σε ομάδες οι οποίες είναι υπεύθυνες για τις καθημερινές ανάγκες της αίθουσας. Τα παιδιά προσεγγίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους. Οτιδήποτε τα απασχολεί το συζητάνε σε συλλογικό επίπεδο. Ο/η παιδαγωγός έχει τον ηγετικό ρόλο, ενώ μερίδιο εξουσίας αναλογεί και στα παιδιά. Λειτουργεί ως ο/η εγγυητής/τρια των αποφάσεων που συναποφασίζει το σύνολο. Όσο αφορά τα σχολικά εγχειρίδια,, υποστηρίζει ο Φρενέ, πως η χρήση του αναγνωστικού είναι μία μορφή υποδούλωσης για τα παιδιά και αποτελούν ρουτίνα και για τον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό. Θεωρεί ως σημαντικές τεχνικές τα πλάνα εργασίας, το τυπογραφείο (με την εφημερίδα της τάξης), την ατζέντα, την αλληλογραφία και το συμβούλιο της τάξης. Επίσης από την τάξη του Φρενέ απουσιάζουν οι παραδοσιακές νόρμες ελέγχου με τους βαθμούς, η διόρθωση με κόκκινο στυλό, η προφορική εξέταση και η φωναχτή ανάγνωση. Στα πλάνα εργασίας γίνεται ο αυτοέλεγχος των μαθητών/τριών και συζητιούνται από κοινού, μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της δασκάλου/ας. Σημαντικά στοιχεία του μοντέλου είναι η εξωστρέφεια και η συνεργασία με την κοινότητα, η συνεργασία της ομάδας έναντι του ανταγωνισμού, και η μάθηση μέσα από την ελεύθερη έκφραση μέσω των τεχνών (Αποστολοπούλου, 2017 · Λαντρούα, χ.χ.).

### **3.4 ΣΑΜΜΕΡΧΙΑ – ΤΟ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΝΗΛ**

#### **3.4.1 Αλεξάντερ Σάδερλαντ Νηλ**

Ο Νηλ ήταν Σκωτσέζος, γεννήθηκε το 1883 και ο πατέρας του ήταν διευθυντής σχολείου. Τον χαρακτήριζε η αίσθηση της χαμηλής αυτοεκτίμησης λόγω οικογενειακών βιωμάτων και ζούσε με διάφορες φοβίες λόγω προτεσταντικών πεποιθήσεων. Σπούδασε λογοτεχνία στο πανεπιστήμιο, με αγαπημένο συγγραφέα τον Μπλέικ, διότι καυτηρίαζε την υποκρισία και υποστήριζε την παιδική αθωότητα και τα ένστικτα. Εργάστηκε ως δημοσιογράφος, υπήρξε μέλος του Εργατικού Κόμματος και το 1914 έγινε διευθυντής στο σχολείο του

Γκρέτνα Γκριν. Επηρεάστηκε καθώς επισκέφτηκε το ίδρυμα «Μικρή Κοινοπολιτεία», όπου έφηβοι/ες με παραβατική συμπεριφορά αυτό-κυβερνιόταν. Ίδρυσε σχολεία στη Δρέσδη, στην Αυστρία και στη Νότιο Αγγλία. Τα κείμενά του χαρακτηριζόταν από γενναϊόδωρες εκρήξεις, αγανακτισμένες αντιδράσεις, συστηματικές κριτικές, απλοϊκή επιχειρηματολογία. Επίσης, ο ίδιος εμπιστευόταν το παιδί, τον διέκρινε μια αστείρευτη υπομονή, λογική και χιούμορ. Πέθανε το 1973 και συνέβαλλε θα μπορούσαμε να πούμε στο μεγάλο κίνημα ιδεών που οδήγησε στην υπογραφή της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του παιδιού από τον ΟΗΕ το 1989. (Saffange, 2000).

### **3.4.2 Οι παιδαγωγικές απόψεις του Νηλ**

Το Σάμερχιλ ιδρύθηκε το 1921 από τον Νηλ, και ο τρόπος αυτοδιοίκησης παραμένει αμετάβλητος από την εποχή του Νηλ. Πρόκειται για ένα σχολείο «ελεύθερο», αν και η Επιθεώρηση Εργασίας το 1999 προσπάθησε να το κλείσει, παρ' όλα αυτά το νομικό τμήμα του σχολείου κατάφερε να το κρατήσει ανοιχτό. Αυτό που ενοχλούσε την κυβέρνηση ήταν η εθελοντική συμμετοχή των μαθητών/τριών στα μαθήματα. Η φιλοσοφία του επηρεασμένη από τον Ντιούι κράτησε τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα και την έμφαση στο δημοκρατικό καθεστώς. Υποστήριξε την ισότιμη σχέση μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, και απέρριψε τον καταναγκασμό σε σχέση με τη συμμετοχή σε μαθήματα, εξετάσεις, αξιολόγηση. (Νηλ, 1975 · [https://www.research\\_gate.net/](https://www.research_gate.net/)).

Σύμφωνα με τον Νηλ, τον/την εκπαιδευτικό πρέπει να τον/την ενδιαφέρει η ανακάλυψη των ενδιαφερόντων του παιδιού και να το βοηθήσει να τα εξαντλήσει. Ενδιαφέροντα όπως το παιχνίδι, το θορυβώδες παιχνίδι και το παιχνίδι της φαντασίας. Η μελέτη έρχεται κατόπιν, διότι η ίδια η φύση το ωθεί προς τα εκεί. Τα παιδιά αποφασίζουν ποια παιδαγωγική μέθοδος θα ακολουθηθεί, ο/η δάσκαλος/α είναι παρών χωρίς να κατέχει θέση εξουσίας. Στόχος του σχολείου είναι να γίνει κατάλληλο για τα παιδιά, και όχι τα παιδιά κατάλληλα για το σχολείο. Πρωταρχική μέριμνα η εξασφάλιση της ευτυχίας του παιδιού και η διατήρηση της ισορροπίας του (Saffange, 2000 · Νηλ, 1989). Ο Νηλ υποστηρίζει πως το σχολείο δεν είναι αυτό που θα μεταβάλλει τις νοοτροπίες, διότι ουσιαστικά δεν μορφώνει αλλά θέλει να δημιουργήσει ανθρώπους πειθαρχημένους που θα βγουν στη συνέχεια στην αγορά εργασίας. Η φράση που αποτέλεσε στοιχείο του παιδαγωγικού του

πιστεύω ήταν η εξής: «Ο καθένας είναι ελεύθερος να κάνει ό,τι θέλει, εφόσον δεν παραβιάζει την ελευθερία των άλλων» (Saffange, 2000, σ.299).

### 3.4.3 Η διοίκηση και η εκπαίδευση

Σήμερα στο σχολείο φοιτούν παιδιά ηλικίας από 4 έως 16 χρονών τα οποία προέρχονται από το Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ, τη Γερμανία, την Ολλανδία, την Ιαπωνία, την Ταϊβάν και την Κορέα. Τα παιδιά εκτός του ότι φοιτούν, διαμένουν στο Σάμερχιλ, κάτι που σημαίνει ότι αυτό δεν είναι απλώς ένα σχολείο αλλά λειτουργεί ως οικοτροφείο. Οι μαθητές/τριες και το προσωπικό, με βάση τη μία μόνο ψήφο ανά άτομο, αποφασίζουν πώς θα λειτουργήσει το σχολείο, μέσω των συμβουλίων για να πάρουν αποφάσεις και τα παιδιά είναι αυτά που συζητούν τα προβλήματά τους και διαμορφώνουν τους δικούς τους νόμους. Κάθε Σάββατο βράδυ πραγματοποιείται η γενική συνέλευση, στη οποία δεν έχουν όλοι/ες οι συμμετέχοντες δικαίωμα ψήφου. Επιπλέον, τα μικρότερα παιδιά μπορούν να απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά (αυτό ποικίλλει ανάλογα με την ωριμότητα, αλλά γενικά αφορά τους μαθητές/τριες άνω των 11 ετών)<sup>3</sup> που ενεργούν ως μέντορες και ονομάζονται Διαμεσολαβητές (και των δύο φύλων). Μια σειρά επιτροπών και λειτουργιών, οι οποίες διορίζονται από τους μαθητές/τριες, διαχειρίζονται πτυχές του σχολείου - για παράδειγμα, η ώρα των παιδιών αποφασίζεται από τη συνέλευση και εποπτεύεται από τους «υπαλλήλους κηδεμόνων» (Saffange, 2000).

Τα μαθήματα είναι προαιρετικά, τίποτε δεν είναι καταναγκαστικό, τα παιδιά μπορούν να παίζουν όλη την ημέρα, τα δε βράδια είναι προορισμένα για χορό, θέατρο και γιορτές. Το σχολείο χωρίζεται σε 5 τμήματα ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/τριών, τα οποία ονομάζονται «Αγροικία, Σαν, Σπίτι, Ξιφασκία και Μεταφορά». Οι χώροι του σχολείου περιλαμβάνουν αρκετά στρέμματα δασικής έκτασης, ένα μεγάλο σπίτι και μια σειρά μονοκατοικιών. Το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού ζει σε τροχόσπιτα που είναι διάσπαρτα στο χώρο<sup>4</sup>. Το σχολείο βρίσκεται, στο χωριό Λίστον της κομητείας Σάφορκ στην αγροτική Ανατολική Αγγλία, πληρώνει τέλη και έχει φιλανθρωπικό καθεστώς. Αρχικά το σχολείο είχε δεχτεί παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως παιδιά, που

<sup>3</sup> Ο Νηλ δήλωσε ότι το Σάμερχιλ δε θα δεχόταν παιδιά μικρότερα από την ηλικία των 7, αν μπορούσε να ανταπεξέρθει οικονομικά (Λάγιος, 2015).

<sup>4</sup>[https://www.researchgate.net/publication/304692756\\_The\\_Touching\\_Example\\_of\\_Summerhill\\_School/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/304692756_The_Touching_Example_of_Summerhill_School/citation/download)

ήταν μικροκακοποιοί, με μαθησιακές δυσκολίες και από διαλυμένες οικογένειες (Nηλ, 1975 · Nηλ, 1989 · Saffange, 2000).

Εξωσχολικές εργασίες στο Σάμμερχιλ δεν υπάρχουν εκτός αν ο/η ίδιος/α ο/η μαθητής/ήτρια το ζητήσει. Ο θεσμός των διαγωνισμών ελέγχει τη νεολαία και είναι περιττός. Οι έξι ώρες στο σχολείο αρκούν για να μελετήσει ένα παιδί. Επίσης δεν υπάρχουν γυμναστήρια διότι το παιδί πρέπει να έρχεται σε επαφή με τη φύση και να γυμνάζεται μέσα σε αυτήν. Το έργο των δασκάλων δεν είναι εύκολο στο Σάμμερχιλ διότι η παρακολούθηση δεν είναι υποχρεωτική και πρέπει να είναι πολύ καλός/ή δάσκαλος/α, για να έχει μαθητές/τριες μέσα στην τάξη (Nηλ, 1989). Το σχολικό κλίμα είναι πολύ σημαντικό για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ο/η διευθυντής/ήτρια του σχολείου θα πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του/της κάθε μαθητή/ήτριας και εκπαιδευτικού, να μελετά διάφορους τύπους διοίκησης, να αντιμετωπίζει τα προβλήματα των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών ως δικά του/της προβλήματα, να είναι δίκαιος/α και αντικειμενικός/ή και να φροντίζει για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας για όλους/ες. Σε γενικότερες γραμμές το ελεύθερο πνεύμα που επιχειρήθηκε και προτάθηκε από το Nηλ στο Σάμμερχιλ, απαιτώντας από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις λοιπούς/ές που εργαζόταν συνεχή προσπάθεια και επαγρύπνηση (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

## **4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΟΙΝΑ**

### **4.1 ΠΩΣ ΦΤΑΣΑΜΕ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΟΙΝΑ**

#### **4.1.1 Κοινά**

Ο όρος «κοινά» αναφέρεται στα συλλογικά αγαθά μιας κοινότητας, στην συνδιαμόρφωση των κανόνων διαχείρισής τους, και στην ανοιχτή πρόσβαση σε όλα τα μέλη της κοινότητας, όλα με βάση τις αρχές της ισότητας, της αλληλεγγύης και της άμεσοδημοκρατίας (Όστρομ, 2002 · Όστρομ, 2011 · Bollier, 2016 · De Angelis, 2013).

Ιστορικά, οι πρώτες καταγεγραμμένες συνθήκες που αφορούν τα κοινά είναι η Magna Carta και η Χάρτα των Δασών που εκδόθηκαν από τον Βασιλιά Ιωάννη, το 1215 στην Αγγλία. Αυτές δεν αποτέλεσαν πρωτοβουλία του Βασιλιά, αλλά προέκυψαν από την πίεση που άσκησαν οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών, δημιουργώντας χωριά σε περιοχές που ανήκαν στο Βασιλιά και γενικότερα διεκδικώντας δικαιώματα στη διαχείριση των φυσικών πόρων, και ειδικότερα των δασών τα οποία ήταν καθοριστικής σημασίας για την επιβίωση και τη διαβίωση των τοπικών πληθυσμών. Αυτό το στοιχείο είναι σημαντικό επειδή αναδεικνύει ότι αποτέλεσε μια λύση προερχόμενη από τα κάτω (κοινότητα) κι όχι από την εξουσία (Βασιλιάς). Κίνητρό τους δεν ήταν η ιδιοκτησία της γης, αλλά η σχέση τους μαζί της, καθώς ζούσαν από, και για αυτήν (De Angelis & Σταυρίδης, 2011 · Korsgaard, 2018).

Οι κοινότητες δεν διαχειρίζονται τα κοινά μέσω γραπτών επίσημων νομικών κειμένων, αλλά μέσα από κανόνες και πρακτικές που είναι αποδεκτές από το σύνολο των μελών τους (Korsgaard, 2018). Από όλα τα παραπάνω προκύπτουν τα τρία βασικά στοιχεία των κοινών, η ύπαρξη φυσικού/ων πόρου/ων, η ίδια η κοινότητα και οι σχέσεις που δημιουργούνται μέσα σ' αυτήν εξαιτίας των πόρων (De Angelis & Σταυρίδης, 2011 · Παπανικολάου, 2017).

Στη σύγχρονη καπιταλιστική εποχή το θέμα επανήρθε από τον Χάρντιν, το 1968, με το άρθρο του «η τραγωδία των κοινών». Εκεί ο Χάρντιν, χρησιμοποιώντας για παράδειγμα ένα βοσκότοπο, υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη φύση προτάσσει το προσωπικό συμφέρον έναντι του κοινού οφέλους. Αυτό οδηγεί κατά σειρά, στη δυσλειτουργία των σχέσεων και στην εμφάνιση προβλημάτων στην αυτό-οργάνωση της κοινότητας, στην κακή διαχείριση των πόρων και τελικά μέχρι και στο σημείο αυτοί (οι πόροι) να κινδυνεύουν. Κατά συνέπεια, κατά τον Χάρντιν οι φυσικοί πόροι πρέπει ανήκουν ιδιοκτησιακά σε κάποιον/α ιδιώτη, ή στο κράτος (Αρβανιτίδης & Νασιώκα, 2014 · Δαμοπούλου, Κιουπκιολής & Πεχτελίδης, 2015 · Όστρομ, 2002 · De Angelis & Σταυρίδης, 2011).

Απάντηση στην αμφισβήτηση του Χάρντιν για την ικανοποιητική διαχείριση των πόρων από κοινού αποτελεί το παράδειγμα του θεσμού των τσελιγκάτων στη χώρα μας<sup>5</sup>, και κυρίως το έργο της Έλινορ Όστρομ. Η Όστρομ μέσα από την παρατήρηση, τη μελέτη και την ανάλυση αυτό-οργανωμένων και αυτό-διοικουμένων κοινοτήτων ανά την υφήλιο, όπως οι περιπτώσεις των ψαράδων στην Αλάνυα της Τουρκίας, της από κοινού μίσθωσης ορεινών δασών και λιβαδιών στο Τέρμπελ της Ελβετίας και στον τρόπο διανομής του νερού για την άρδευση των χωραφιών στα χωριά Χιράνο, Νιγκάικε και Γιαμανόκα στην Ιαπωνία, αλλά και μέσα από κοινωνικά εργαστηριακά πειράματα, απέδειξε ότι η κοινή διαχείριση των πόρων δεν είναι απλά εφικτή, αλλά και σε πολλές περιπτώσεις αποτελεσματικότερη της ατομικής ιδιοκτησίας (Όστρομ, 2002 · Harvey, 2013).

Η Όστρομ (2016) διατύπωσε 8 σημεία που αποτελούν τη βάση για να επιτύχει η συλλογική διαχείριση των κοινών πόρων:

- Επακριβής και ξεκάθαρη οριοθέτηση της κοινότητας
- Ταύτιση των τοπικών αναγκών και συνθηκών με τους κανόνες διαχείρισης
- Η διαμόρφωση των κανόνων πρέπει να γίνεται από το σύνολο των ατόμων που επηρεάζονται από αυτούς
- Οι εξωτερικές δομές εξουσίας πρέπει να σέβονται και να αποδέχονται το δικαίωμα που έχουν τα μέλη της κοινότητας στην αυτοθέσμιση
- Τα μέλη ευθύνονται για τον έλεγχο των κανόνων και αυτός πραγματοποιείται εντός της κοινότητας

---

<sup>5</sup> Για περισσότερες πληροφορίες βλ.: Αρβανιτίδης & Νασιώκα, (2014).

- Διαβάθμιση των ποινών για αυτούς/ές που δε συμμορφώνονται με τους κανόνες
- Ύπαρξη εύκολα προσβάσιμων και φθηνών θεσμών για να επιλύονται οι τυχόν διχογνωμίες, συγκρούσεις και προβλήματα
- Αυτοδιαχείριση σημαίνει από κάτω προς τα πάνω. Στις περιπτώσεις μεγάλων επιχειρημάτων, πρέπει να δημιουργείται ένα κλιμακωτό αλληλοσυνδεδεμένο σύστημα.

Η ιδιαιτερότητα των κοινών ή καλύτερα του «κοινωνείν» είναι ότι δεν παράγονται, αλλά αναπαράγονται, καθώς «...οι κοινότητες των παραγωγών αποφασίζουν οι ίδιες τους κανόνες, τις αξίες και τη σημασία των πραγμάτων» (De Angelis, 2013, σ. 83).

#### 4.1.2 Κοινά και γνώση (άυλα κοινά).

Στην προηγούμενη ενότητα ασχοληθήκαμε αποκλειστικά με, όπως τα αποκαλεί ο *Bollier*, τα κοινά διαβίωσης. Υπάρχουν όμως, κατά τον ίδιο, και άλλες κατηγορίες κοινών, αυτά των αυτοχθόνων, τα κοινωνικά και αστικά κοινά, τα ψηφιακά, τα κοινά κρατικής επιστασίας και τα παγκόσμια κοινά, καθώς και οι επιχειρήσεις που ενσωματώνονται στα κοινά (*Bollier*, 2016). Όπως εύκολα μπορεί κάποιος να συμπεράνει από τα παραπάνω, η έννοια της κοινότητας ξεφεύγει από τα στενά γεωγραφικά όρια μιας περιοχής, καθώς οι νέες τεχνολογίες εξανεμίζουν το πρόβλημα της απόστασης και της επικοινωνίας. Συγχρόνως όταν μιλάμε για διαχείριση των κοινών δεν περιοριζόμαστε στους φυσικούς πόρους, αλλά συμπεριλαμβάνουμε και άυλες έννοιες που σχετίζονται με τον πολιτισμό και τη γνώση. Όπως αναφέρει ο *Κιουπκιολής* (2014, σ. 277) «τα κοινά εμφανίζονται σε διάφορες παραλλαγές, ανάλογα με το αν πρόκειται για φυσικά ή πολιτισμικά αγαθά, πεπερασμένα ή δυνάμει άπειρα, εντοπισμένα σε μικρές κοινότητες ή δυνάμει καθολικά».

Η χρήση δεν καταστρέφει τα πολιτιστικά κοινά τα οποία είναι δυναμικά, κινδυνεύουν όμως να απαξιωθούν ή να υποβαθμιστούν από την κατάχρησή τους, ενώ η διάθεσή τους μπορεί να γίνεται μέσω της αγοράς<sup>6</sup>, όχι όμως με όρους και συνθήκες εμπορευματοποίησης και κέρδους (*Harvey*, 2013). Στο τελευταίο δίνει έμφαση ο *Bauwens* (2014) παραλληλίζοντας τον αμοιβαίο συντονισμό που είναι ο θεμέλιος λίθος για την

---

<sup>6</sup> Οι αγορές δεν ταυτίζονται με τον καπιταλισμό (*Bollier*, 2016).

διαχείριση των πόρων στα κοινά, με τον αντίστοιχο ρόλο που καταλαμβάνουν η τιμολόγηση και η ιεραρχία στους θεσμούς της αγοράς και του κράτους.

Ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτιστικού κοινού που αναφέρει ο Παζαΐτης (2016) είναι τα δημοτικά τραγούδια της χώρας μας. Δεν υπογράφονται από συγκεκριμένους/ες δημιουργούς, τροποποιούνται στο πέρασμα των χρόνων ανάλογα με την περιοχή, τις ιδιαίτερες ντοπιολαλιές και άλλους παράγοντες με αποτέλεσμα οι διαφορετικές εκδοχές του ίδιου τραγουδιού να παρουσιάζουν διαφορετικούς ανθρώπους, καταστάσεις, συναισθήματα κλπ.

Αναλυτικότερα θα διακρίναμε τα πολιτιστικά κοινά ή κοινά της γνώσης και της πληροφορίας σε τεχνολογικά και παραγωγικά που αλληλοεπιδρούν στα εργασιακά θέματα, τα καλλιτεχνικά κοινά και τα εκπαιδευτικά κοινά (με τα οποία θα ασχοληθούμε στην επόμενη ενότητα).

Στον τεχνολογικό και παραγωγικό τομέα η βασική ιδέα κατά τον Bauwens (2014) είναι ότι, από τη μια η γνώση θα πρέπει να είναι διαθέσιμη και να μοιράζεται σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ από την άλλη η παραγωγή θα πρέπει να εφαρμόζεται τοπικά, καλύπτοντας τις εκάστοτε ανάγκες συγκεκριμένων ατόμων, ομάδων ή/και κοινοτήτων. Το βασικό εργαλείο που έδωσε τη δυνατότητα να εφαρμοστεί η παραπάνω ιδέα είναι το διαδίκτυο και η ανάπτυξή του. Η αρχή όπως ήταν φυσικό έγινε στον ψηφιακό κόσμο καθώς έγινε αντιληπτό ότι η πνευματική παραγωγή, μέσα από την ελεύθερη ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων είναι ανεξάντλητη, σε αντίθεση με τους φυσικούς πόρους που βρίσκονται σε συγκεκριμένα αποθέματα. Η παραγωγή που προέκυψε από αυτήν τη διαδικασία ονομάστηκε ομότιμη. Ένα από τα γνωστότερα παραδείγματα ομότιμης παραγωγής είναι η ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia, η οποία στα λίγα χρόνια παρουσίας της, με συνεργατικό τρόπο παραγωγής μικρό οικολογικό αποτύπωμα, μεγάλη αξιοπιστία και μηδενικό κόστος για τους/τις χρήστες, έχει εξαφανίσει σχεδόν εντελώς κάθε ανταγωνιστική έντυπη εγκυκλοπαίδεια (Κωστάκης, 2015).

Με βάση ότι για να παραχθεί οποιοδήποτε υλικό προϊόν απαιτείται αρχικώς ο σχεδιασμός του, άρχισε να έχει εφαρμογή η ομότιμη παραγωγή και στην υλική παραγωγή. Η πλήρης ανάπτυξη της ομότιμης υλικής παραγωγής επιτυγχάνεται με τρεις τρόπους. Ο ένας είναι αυτός/ή που σχεδιάζει το προϊόν να είναι και αυτός/η που θα το παράγει (πχ μέσω τρισδιάστατων εκτυπωτών). Στον δεύτερο τρόπο υπάρχει συνεργασία του/της



σχεδιαστή/άστριας με μιας μικρή τοπική εταιρεία, ενώ ο τρίτος τρόπος απαιτεί μια παγκόσμια κοινότητα σχεδιαστών και μια αντίστοιχη μαστόρων που παράγουν τοπικά (Bauwens, 2011 · Κωστάκης, 2015).

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται κατά την ομότιμη παραγωγή είναι παράγοντας που αναπαράγει και συσσωρεύει τα κοινά. Η αποδοτικότητα της εργασίας είναι ανάλογη του αριθμού των συμμετεχόντων. Οι εργαζόμενοι/ες προσφέρουν τις υπηρεσίες τους από επιλογή, δεν προσδοκούν κάποιο μισθό, ενώ η εργασία τους συμβάλει στην παραγωγή αξιών χρήσης που θα διοχετευτούν σε χρήστες που τα χρειάζονται σε όλον τον πλανήτη (Παπανικολάου, 2017).

Οι κατά τον Benkler τρεις βασικοί πυλώνες για την επιτυχία της ομότιμης παραγωγής είναι οι εξής:

- Αρθρωτή δομή. Η παραγωγή σε μικρότερα ανεξάρτητα και αυτόνομα μέρη
- Διαφορετικός βαθμός ανάλυσης. Παραγωγή σε διαφορετικού μεγέθους συστατικά μέρη που εκτελούνται από άτομα με τα ανάλογα κίνητρα, ενδιαφέροντα και ικανότητες
- Χαμηλού κόστους ολοκλήρωση. Αφορά τη σύσταση των διαφορετικών μερών στο τελικό προϊόν καθώς και το στάδιο του ποιοτικού ελέγχου τους (Παζαΐτης, 2016).

Στο χώρο της καλλιτεχνικής δημιουργίας διακρίνονται δύο διαφορετικές περιπτώσεις. Στην πρώτη, όλα τα έργα των καλλιτεχνών που δημιουργούν με τον κλασσικό ανεξάρτητο τρόπο θεωρούνται ως κοινά πολιτιστικά προϊόντα, καθώς η ψηφιακή αναπαραγωγή τους είναι πλέον αναπόφευκτη. Αυτό δημιουργεί ένα πρόβλημα αν εξεταστεί υπό το πρίσμα της κλασσικής αγοραίας οικονομίας. Κατά τον Bauwens (2014), τα τελευταία χρόνια που υπάρχει αυτό το καθεστώς, αυξήθηκε τόσο η παραγωγή μουσικής, όσο και τα εισοδήματα των καλλιτεχνών. Επίσης προτείνει εναλλακτικές μεθόδους αμοιβής τους, ώστε να μην κινδυνεύουν, ενώ τα έργα τους θα μπορούν να είναι προσβάσιμα σε όλους/ες.

Στην δεύτερη περίπτωση έχουμε την ομότιμη καλλιτεχνική δημιουργία που αφορά δημιουργία έργων τέχνης ή καλύτερα πολιτιστικών αγαθών, όχι από μεμονωμένα άτομα αλλά από σύνολα, που πιθανώς να μη βρίσκονται στον ίδιο χώρο ή τόπο. Σε αυτήν την νέα μορφή συμμετοχικής τέχνης δίνεται σημασία στη διαδικασία της παραγωγής κι όχι

στο αποτέλεσμα. Οι καλλιτέχνες, που συχνά δεν αυτό-προσδιορίζονται έτσι, δρουν μέσα στην κοινωνία και αλληλοεπιδρούν μαζί της παράγοντας για, και μαζί με την κοινωνία (Τραυλού & Δραγώνα, 2015).

## **4.2 ΚΟΙΝΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **4.2.1 Κοινή εκπαίδευση και ετεροπολιτική.**

Ιστορικά τα κοινά αποκόπτονται από τις κοινότητες, από την εκάστοτε εξουσία ή από τους/τις κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δυνατούς/ές της κάθε περιοχής και εποχής. Οι περιφράξεις των κοινών, όπως είναι γνωστές, καταστράτηγαν το δικαίωμα χρήσης της γης στην Αγγλία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, υπέρ των γαιοκτημόνων, με τον ίδιο τρόπο που στη σύγχρονη εποχή οι πολυεθνικές εταιρείες διεκδικούν προς όφελός τους, είτε με διάφορες πατέντες τις ιατρικές έρευνες και θεραπείες είτε ακόμη και τα πιο απλά, καθημερινά και απαραίτητα αγαθά όπως το νερό (Bollier, 2013).

Στις σύγχρονες δημοκρατίες και τον δυτικό τρόπο ζωής, έχουν περιφραχτεί, κατά τον Κοσματοπούλο (2015), η πολιτική γνώση, η κοινωνική αλληλεγγύη και η φύση μέσα από την ανάδειξη ειδικών – αυθεντιών, τον εγκλεισμό, και την αποθέωση και συγχρόνως την απομόνωση του ανθρώπου, αντιστοίχως.

Μια άλλη παράμετρος που θέτει ο De Angelis (2013), είναι ότι η σύγχρονη επικρατούσα νεοφιλελεύθερη άποψη ότι η λειτουργία της ελεύθερης αγοράς δημιουργεί προϋποθέσεις και συνθήκες ελευθερίας, είναι λαθεμένη και αντιθέτως αυτό που τελικά επιτυγχάνει είναι να περιφράσει τα κοινά και να οδηγεί τόσο τα μεμονωμένα άτομα, όσο και τις κοινότητες συνολικά, να πειθαρχούν και να υπακούουν τους/τις έχοντες την εξουσία και δύναμη. Η νεοφιλελεύθερη αυτή άποψη έχει εφαρμογή και στα θέματα της εκπαίδευσης, καθώς στοχεύει στην υπαγωγή της στην αγοραία λογική, υπέρ του κεφαλαίου (Δαμοπούλου κ.ά., 2015).

Από τις παραπάνω δύο θέσεις προκύπτει η ανάγκη για νέες συνθήκες στο δημόσιο βίο και νέα πολιτικά ήθη. Αυτή η νέα ή διαφορετική πολιτική ονομάζεται ετεροπολιτική, πηγάζει από τις ανάγκες και τα προβλήματα που αναδείχτηκαν, κυρίως στα τελευταία χρόνια της κρίσης, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός η ανεργία, η υποαπασχόληση και η κρατική βία (Pechtelidis, 2018). Η ετεροπολιτική ταυτίζεται και αφορά τα κοινά καθώς τα

εγχειρήματά που κινούνται εντός των ορίων της βασίζονται στη συμμετοχή και προσπαθούν να δώσουν βιώσιμες λύσεις στα προβλήματα της κοινωνίας στον παρόντα χρόνο κι όχι σε κάποια στιγμή στο μέλλον. Η ετεροπολιτική έχει ξεκάθαρα μετά-καπιταλιστικό προσανατολισμό, όχι απλά με την καταγγελία ή την εναντίωση στις επικρατούσες πρακτικές του, αλλά με τη δημιουργία νέων διαφορετικών κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών που βασίζονται στη συμμετοχή περισσότερων ατόμων με τα κοινά και τη διαχείρισή τους (Pechtelidis, 2018).

Επανερχόμενοι στην ιδιαιτερότητα των κοινών (ενότητα 3.1.1) ο Bourassa (2017) επισημαίνει ότι τα κοινά έχουν διττή υπόσταση, είναι συγχρόνως και η παραγωγή αλλά και η προϋπόθεση, καθώς η συλλογική παραγωγή δια μέσω των κοινών δημιουργεί νέα κοινά. Εδώ γίνεται εμφανής η σημασία των παιδαγωγικών κοινών για την μετάλλαξη της κοινωνίας σε μια κοινωνία των κοινών. Η διττή υπόσταση στην προκειμένη περίπτωση σημαίνει ότι τα παιδαγωγικά κοινά βασίζονται στην κοινή εργασία, ενώ προετοιμάζουν παράλληλα, με βιωματικό τρόπο τα παιδιά και τους/τις νέους/ες για αυτήν (κοινή εργασία).

Τα παιδαγωγικά κοινά αποτελούν το άνοιγμα της κοινωνίας προς τα παιδιά και τους/τις νέους/ες, λειτουργούν κυρίως με παιδαγωγικούς κι όχι πολιτικούς όρους. Παρόλα αυτά η εμπλοκή των ενηλίκων στα εγχειρήματα των παιδαγωγικών κοινών γίνεται από πολιτική θέση και άποψη, καθώς δεν αποτελούν απλούς συνεταιρισμούς με οικονομική σχέση μεταξύ των γονέων και κηδεμόνων ως ιδιοκτητών και των εκπαιδευτικών ως έμμισθων υπαλλήλων (Korsgaard, 2018).

#### **4.2.2 Οι σχέσεις και οι ρόλοι στα εκπαιδευτικά κοινά.**

Από την ώρα που γεννιέται ένας άνθρωπος και κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας κάνει, έστω και με έμμεσο τρόπο, ότι πραγματικά θέλει, ή ακόμη καλύτερα «απαιτεί» να ικανοποιήσει και τελικά ικανοποιεί τις ανάγκες του. Έχει δηλαδή την ελευθερία να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του και να εκδηλώσει τις επιθυμίες του όπως συμβαίνει και στον κόσμο των ενηλίκων (Murrey, 2001). Τι γίνεται όμως στο ενδιάμεσο στάδιο της νηπιακής, παιδικής και νεανικής ηλικίας όπου λαμβάνει χώρα (κατά κανόνα) η διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης του ατόμου; Μήπως οι ενήλικοι/ες που

θέτουν τους κανόνες του εκπαιδευτικού πλαισίου προσπαθούν απλά να δημιουργήσουν αντίγραφα τους;

Παλιότερα επικρατούσε η οξύμωρη αντίληψη ότι τα παιδιά είναι αθώα ενώ συγχρόνως αντιμετωπίζονταν ως ατελή όντα και ανίκανα να εκτελέσουν οποιοδήποτε είδους εργασία. Ταυτόχρονα, και λόγω της παραπάνω αντίληψης, θεωρούνταν επικίνδυνα τόσο για τα ίδια όσο και για την κοινωνία συνολικά. Το βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν η πειθαρχία ώστε οι πληροφορίες και οι γνώσεις που μεταφέρονταν σε αυτά να μετατραπούν σε εργασιακά προσόντα και ικανότητες στη μελλοντική ενήλικη ζωή τους (Pechtelidis, 2018).

Αυτή η αντίληψη έχει αλλάξει τα τελευταία χρόνια και αναγνωρίζεται πλέον, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, η αυτονομία και οι ικανότητες των παιδιών. Υπάρχει ενδιαφέρον στο να εκπαιδευτούν τα παιδιά στην ιδιότητα του/της πολίτη, χωρίς όμως ουσιαστική ενεργή συμμετοχή τους και ελευθερία έκφρασης νέων ιδεών, διαδικασιών και θεσμών από την πλευρά τους. Το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βασίζεται σε δεδομένα προϋπάρχοντα πρότυπα που καθορίζονται καθολικά από τους/τις ενήλικες (Pechtelidis, 2018 · Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018). Χαρακτηριστικό παράδειγμα και συγχρόνως απόδειξη αποτελούν τα μαθητικά συμβούλια, πενταμελή και δεκαπενταμελή, στα γυμνάσια και λύκεια της χώρας μας όπου εκλέγονται με βάση το υπάρχον νομικό καθεστώς και είναι αντίγραφα των θεσμών και των διαδικασιών που υπάρχουν στον κόσμο των ενηλίκων, δεν έχουν ουσιαστικές αρμοδιότητες και δεν έχουν τη δυνατότητα να μειώσουν την θέση εξουσίας και δύναμης των εκπαιδευτικών ώστε να εξισορροπήσουν την ανισότητα των σχέσεων μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών (Λάγιος, 2015).

Στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει αυστηρή δομή από τα πάνω προς τα κάτω, με προκαθορισμένο στόχο και μεθοδολογία, όπου ο/η ενήλικας – εκπαιδευτής/εύτρια καθοδηγεί τα παιδιά – μαθητές/τριες προς τον «σωστό» δρόμο και το πρέπων. Το αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαχρονικά, είναι η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών που εναρμονίζονται με το κράτος στο πλαίσιο των νομικών κανόνων και των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτό. Η στόχευση είναι να προετοιμαστεί το παιδί ώστε να ανταπεξέρθει επιτυχώς στην ενήλικη πολιτική, πολιτιστική και εργασιακή ζωή του, χωρίς να αντιδρά στις τυχόν κακές συνθήκες που μπορεί να αντιμετωπίσει όπως είναι οι άδικοι νόμοι ή η κακή διακυβέρνηση (Bourassa, 2017 · Pechtelidis, 2018).

Συνοψίζοντας καταλήγουμε στο ότι ο ρόλος των μαθητών/τριών στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα είναι να καταναλώνουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις που τους παρέχονται, χωρίς να έχουν κανένα λόγο ούτε για αυτές αλλά ούτε και για τη διαδικασία, παρά του ότι περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους, και σχεδόν το σύνολο της παιδικής τους ηλικίας στο χώρο του σχολείου. Σαν αποτέλεσμα οι επιλογές που έχουν τα παιδιά – μαθητές/τριες είναι είτε να υποταγούν, είτε να εξεγερθούν, είτε τέλος να εγκαταλείψουν το σχολείο (Λάγιος, 2015).

Απαντώντας στο αρχικό ερώτημα της ενότητας διαπιστώνουμε ότι αυτό που γίνεται με την εκπαίδευση των παιδιών και των νέων σήμερα δεν είναι αποτελεσματικό. Ακόμη κι αν δεχτούμε ότι η εκκίνηση γίνεται με καλές προθέσεις ή όπως το διατυπώνει η Knost (2013)<sup>7</sup> «δεν είναι δουλειά μας να πιέζουμε τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν έναν σκληρό και άκαρδο κόσμο. Είναι δουλειά μας να μεγαλώσουμε τα παιδιά που θα κάνουν τον κόσμο λιγότερο σκληρό και άκαρδο», φαίνεται σαν κάτι να δυσλειτουργεί. Αυτό είναι ότι το σύστημα είναι ενήλικο-κεντρικό, μη υπολογίζοντας τις επιλογές και τις ανάγκες των παιδιών και των νέων, ενώ αφορά σχεδόν αποκλειστικά αυτούς/ές. Την απάντηση σε αυτήν την μετεξέλιξη του αρχικού ερωτήματος – προβλήματος αποτελούν τα παιδαγωγικά κοινά.

Στα παιδαγωγικά κοινά βρίσκουν ισότιμα χώρο και χρόνο όλοι/ες οι συμμετέχοντες, ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, χωρίς όμως να λειτουργούν εις βάρος του συνόλου. Οι αποφάσεις για το σύνολο των θεμάτων, διαδικαστικά, συμπεριφορών, κανόνων, οικονομικά και μαθησιακά, λαμβάνονται άμεσο-δημοκρατικά μέσω συνελεύσεων στις οποίες συμμετέχουν όλοι ισότιμα, ανεξαρτήτως ηλικίας και ιδιότητας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία και τις ζυμώσεις που πραγματοποιούνται εντός της, προκύπτουν νέα κοινωνικά πρότυπα και δεδομένα που μεταβάλλονται από τις εκάστοτε συνθήκες και διαθέσιμες πληροφορίες. Είναι φανερό ότι η διαχείριση του χρόνου και του χώρου στα παιδαγωγικά κοινά σε συνάρτηση με τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων αναδεικνύει τις αξίες της ελευθερίας της ισότητας και της αυτονομίας (Λάγιος, 2015 · Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018 · Korsgaard, 2018 · Pechtelidis, 2018).

---

<sup>7</sup> Το συγκεκριμένο σημείο συμπεριλαμβάνεται στο βιβλίο: «Two Thousand Kisses a Day: Gentle Parenting Through the Ages and Stages», το οποίο αναφέρεται σε θέματα συμβουλευτικής γονέων κι όχι αμιγώς σε εκπαιδευτικά θέματα. Η δική μας πηγή είναι το διαδίκτυο, καθώς δεν υπάρχει το βιβλίο στην ελληνική αγορά, ούτε υπήρξε η δυνατότητα να βρεθεί.

#### 4.2.3 Η λειτουργία των εκπαιδευτικών κοινών.

Ο χώρος του σχολείου βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία, και είναι το μέσο για τη διαμόρφωσή της. Στην περίπτωση της κλασικής προσέγγισης ταυτίζεται με τον κοινωνικό έλεγχο καθώς δεν υπάρχει ευελιξία σε θέματα κινητικότητας. Αντιθέτως στα εκπαιδευτικά κοινά τα παιδιά έχουν την ελευθερία να επιλέξουν το χώρο που θα βρίσκονται, ενώ συγχρόνως υπάρχει ευέλικτο κι όχι δομημένο πρόγραμμα (Δαμοπούλου κ.ά., 2015<sup>8</sup> · Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018<sup>9</sup> · Korsgaard, 2018 · Pechtelidis, 2017 · Pechtelidis, 2018<sup>10</sup>).

Διαφορετικός είναι και ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η γνώση. Στην επικρατούσα εκπαιδευτική πρακτική, τόσο η γνώση, όσο και οι τεχνικές της μεταλαμπάδευσής της, αποτελούν προνόμιο και ιδιοκτησία του/της εκπαιδευτή/εύτριας (Bourassa, 2017). Αντιθέτως, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών κοινών η γνώση δεν αποτελεί αντικείμενο ιδιοκτησίας κάποιου/ας και πολύ περισσότερο αγοροπωλησίας. Απλά μοιράζεται σε όποιον/α επιθυμεί να την αποκτήσει ως ένα κοινό αγαθό (Korsgaard, 2018).

Το αντικείμενο της εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά κοινά αφορά την απόκτηση γνώσεων από όλους/ες μέσα από τη διαλεκτική και την πρακτική, με μη συμβατικές δηλαδή μεθόδους με στόχο να φέρει σε επαφή τα παιδιά και τους/τις νέους/ες με τον κόσμο, βοηθώντας τους να κατανοήσουν ότι αυτός ανήκει σε όλους/ες και πρέπει να τον μοιραζόμαστε ως κοινό αγαθό. Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας – εκπαιδευτή/εύτριας είναι να βοηθά, να συμπαραστέκεται, να εποπτεύει, να καθοδηγεί και να ενθαρρύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των μαθητών/τριών. Η εκπαιδευτική διαδικασία δε βασίζεται σε έτοιμες λύσεις που τις προσφέρουν οι ειδικοί – αυθεντίες εκπαιδευτές/εύτριες, αλλά στην συνεργασία, την ανεξαρτησία και την αλληλο-εκπαίδευση των δασκάλων με τους/τις μαθητές/τριες, και μάλιστα μέσα από την κατάργηση αυτού του

---

<sup>8</sup> Οι Δαμοπούλου, Κιουπκιολής & Πεχτελίδης καταλήγουν στα συμπεράσματά τους μέσα από την έρευνα που πραγματοποίησαν στα «Μπισκούνια», ένα αυτό-οργανωμένο και αυτό-διοικούμενο παιδικό σταθμό. Για περισσότερες πληροφορίες για τα Μπισκούνια βλ.: <http://biskounia.blogspot.com/> και [http://www.enallaktikos.gr/kg15el\\_aytodiaxeirizomeno-paidiko-steki-ta-mpiskounia\\_a1713.html](http://www.enallaktikos.gr/kg15el_aytodiaxeirizomeno-paidiko-steki-ta-mpiskounia_a1713.html)

<sup>9</sup> Οι Πεχτελίδης & Πανταζίδης καταλήγουν στα συμπεράσματά τους μέσα από την έρευνα που πραγματοποίησαν στο «Μικρό Δέντρο», ένα αυτό-οργανωμένο και αυτό-διοικούμενο παιδικό σταθμό. Για περισσότερες πληροφορίες για το Μικρό Δέντρο βλ.: <https://alliotikos.xoleio.espivblogs.net/> και <https://tvxs.gr/news/paideia/ena-alliotiko-sxoleio>

<sup>10</sup> Ο Pechtelidis καταλήγει στα συμπεράσματά του μέσα από την έρευνα που πραγματοποίησε στα «Πιτσιρικά», ένα αυτό-οργανωμένο και αυτό-διοικούμενο παιδικό σταθμό που έχει διακόψει τη λειτουργία του, και στο «Σχολείο των χρωμάτων και της φύσης» του Φουρφουρά ένα Δημόσιο δημοτικό σχολείο και νηπιαγωγείο. Για περισσότερες πληροφορίες για το Φουρφουρά βλ.: <https://fourfoursweb.wordpress.com/>

διαχωρισμού (Δαμοπούλου , 2015 · Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018 · Bourassa, 2017 · Korsgaard, 2018 · Pechtelidis, 2018).

Τα εκπαιδευτικά κοινά αποτελούν δίκτυα όπου δεν υπάρχουν σαφείς και συγκεκριμένες θέσεις και ρόλοι, καταργούν την έννοια της μαζικής ταυτότητας και σέβονται την ιδιωτικότητα. Τα μέλη, μέσα από την συνεργασία, την συμμετοχή και την αλληλεγγύη δημιουργούν το παρόν και το μέλλον τους. Με αυτό το πλαίσιο λειτουργίας τα παιδαγωγικά κοινά επαναπροσδιορίζουν τα όρια της παιδικότητας, της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής και της πολιτειότητας, και συγχρόνως αποτελούν τα εργαλεία για την αλλαγή της κοινωνίας προετοιμάζοντας πολίτες/κοινωνούς κι όχι επαγγελματίες (Korsgaard, 2018 · Pechtelidis, 2018).

Τα εκπαιδευτικά κοινά όμως δεν αποτελούν μια αφηρημένη θεωρητική έννοια, αλλά αφορούν εγχειρήματα που υπάρχουν ήδη. Ποιος/α είναι αυτός/ή που αναλαμβάνει το κόστος ίδρυσης, λειτουργίας και συντήρησής τους; ειδικότερα όταν μιλάμε για εγχειρήματα των κοινών δηλαδή για δράση εκτός της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και αγοράς, και του κράτους. Εντούτοις με το τωρινό κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, τα εγχειρήματα που έχουν εμφανιστεί εντάσσονται είτε στη μια είτε στην άλλη περίπτωση. Στη χώρα μας υπάρχει η δυνατότητα με υπουργική απόφαση να ιδρυθούν ιδιωτικά πειραματικά σχολεία που να προσφέρουν τη δυνατότητα για εναλλακτική εκπαίδευση (άρα μπορούν να ενταχθούν και τα εκπαιδευτικά κοινά). Αυτή η ρύθμιση όμως έχει πρακτική εφαρμογή μόνο στις εκπαιδευτικές βαθμίδες που αφορούν τις μικρές νηπιακές ηλικίες, καθώς στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτουν προβλήματα με τα θέματα των πιστοποιήσεων των απαιτούμενων γνώσεων (Λάγιος, 2015).

Στην πράξη έχουμε περιπτώσεις παιδικών σταθμών που οι γονείς είναι αυτοί που αναλαμβάνουν να επωμιστούν τα προαναφερθέντα κόστη, όπως στην περίπτωση του «Μικρού Δέντρου» (Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018), με τον κίνδυνο να προκύψουν αποκλεισμοί μαθητών/τριών και οικογενειών που δεν μπορούν να συνεισφέρουν (παρά την επιθυμία και την προσπάθεια της κοινότητας να βρει λύσεις), ή την περίπτωση των «Πιτσιρικιών» όπου το εγχείρημα άντεξε μόνο για τέσσερα χρόνια (Pechtelidis, 2018).

Από την άλλη υπάρχουν και περιπτώσεις όπου οι παιδαγωγικές πρακτικές των παιδαγωγικών κοινών εμφανίζονται μέσα σε δημόσια σχολεία. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν το «σχολείο των χρωμάτων και της φύσης» του Φουρφουρά στην Κρήτη

(Pechtelidis, 2018), που λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών του, και το δημόσιο λύκειο LAP στο Παρίσι όπου ξεκίνησε να δέχεται μαθητές/τριες πριν από περίπου τριάντα χρόνια που δεν μπορούσαν ή δεν ήθελαν να ακολουθήσουν το κλαστικό μοντέλο εκπαίδευσης που πρόσφερε το δημόσιο γαλλικό σύστημα (<http://arriton.gr> και <http://pantigera.blogspot.com>). Φυσικά σε αυτές τις περιπτώσεις δεν έχουμε πλήρη εφαρμογή των αρχών των κοινών καθώς λειτουργούν στο γενικότερο πλαίσιο που λειτουργούν τα δημόσια σχολεία, και προκύπτουν θέματα όπως του ωραρίου, των απουσιών κλπ.

Το θέμα της χρηματοδότησης είναι υπαρκτό και συνδέεται άμεσα με ύπαρξη και την επιτυχία των εγχειρημάτων. Μέχρι (και αν φτάσουμε ποτέ να είμαστε μια κοινωνία των κοινών) οι πιθανές λύσεις είναι δύο, η χρηματοδότηση μέσω ιδιωτικών επενδύσεων ή μέσω κρατικών επιδοτήσεων. Στην περίπτωση που τα χρήματα προέρχονται από τον ιδιωτικό τομέα είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα αποκλείονται κάποιοι/ες λόγω αδυναμίας συμμετοχής στα απαιτούμενα δίδακτρα (Korsgaard, 2018). Από την άλλη οι κρατικές εξουσίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη χαλαρή δομή και τις ελευθερίες των εκπαιδευτικών κοινών. Ως αποτέλεσμα μπορούν αυτά τα εγχειρήματα να φανούν σαν απειλή για την εξουσία κι έτσι να προσπαθήσουν να τα χειραγωγήσουν και να τα ελέγξουν μέσα από τις οικείες για αυτές ιεραρχικές δομές και το δομημένο πρόγραμμα (Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018 · Korsgaard, 2018 · Pechtelidis, 2018).

Παρά τους προαναφερόμενους κινδύνους η μόνη εφικτή λύση φαίνεται να προκρίνεται η στήριξη από το κράτος, που βρίσκεται πιο κοντά στην έννοια των κοινών, ή όπως λέει ο Παπανικολάου (2017,) «...το κοινό είναι μέρος αυτού του ευρύτερου χώρου που ονομάζουμε Δημόσιο». Οι απαραίτητες αλλαγές που πρέπει να γίνουν είναι πρώτα απ' όλα θεσμικές και νομικές, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ίδρυσης και λειτουργίας εγχειρημάτων παιδαγωγικών κοινών (Λάγιος, 2015 · Pechtelidis, 2018). Στη συνέχεια είναι απολύτως απαραίτητη η χρηματοδότηση των εγχειρημάτων ώστε αυτά να είναι βιώσιμα και αποδοτικά (Korsgaard, 2018 · Pechtelidis, 2018). Τέλος, από αρκετούς κοινωνούς επισημαίνεται η ανάγκη εποπτείας τους από την πλευρά του κράτους, ώστε να εξασφαλίζεται ότι λειτουργούν με βάση τις αρχές και τις αξίες των κοινών χωρίς να κατασπαταλάται δημόσιο χρήμα που θα μπορούσε να διοχετευθεί αλλού και κατ' επέκταση μέσα από τον τρόπο λειτουργίας τους να προάγουν τη αυτοπεποίθηση



στους/στις μαθητές/τριες, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ευημερία των ατόμων και της κοινωνίας συνολικά (Pechtelidis, 2018).

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διαχρονικά υπάρχει μια στενή σχέση και αλληλεπίδραση της κάθε κοινωνίας, με την παιδεία που προσφέρει αυτή στα νεαρότερα μέλη της. Η μία καθορίζει και καθορίζεται από την άλλη. Η σχέση όμως και η πορεία δεν είναι πάντοτε ομαλή, κι έτσι εμφανίζονται φωνές, ιδιαίτερα σε περιόδους κοινωνικής και οικονομικής κρίσης, που αποκλίνουν από την εκάστοτε κυρίαρχη τάση, προτείνοντας εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές.

Στην παρούσα εργασία μελετήσαμε τις προτάσεις ή όπως λέγονται τα εναλλακτικά παιδαγωγικά μοντέλα των Τζον Ντιούι, Μαρίας Μοντεσσόρι, Σελεστέν Φρενέ και Αλεξάντερ Σ. Νηλ, που είχαν ως χρονική αφετηρία τις αρχές του προηγούμενου αιώνα και την περίοδο του μεσοπολέμου, καθώς και την πιο πρόσφατη πρόταση των εκπαιδευτικών κοινών. Στις παραπάνω προτάσεις εμφανίζονται πολλά κοινά σημεία, αλλά και αρκετές διαφορές, σε σχέση με τα αρχικά μας ερευνητικά ερωτήματα.

Σε ότι αφορά τις σχέσεις μεταξύ των ενηλίκων – εκπαιδευτών/τριών και των παιδιών – μαθητών/τριών στα τρία πρώτα εξεταζόμενα μοντέλα εντοπίζεται μια ασυμμετρία υπέρ των πρώτων. Αναλυτικότερα, στο μοντέλο του Τζον Ντιούι δε γίνεται καμία άμεση ή έμμεση αναφορά σε ισότητα, παρά μόνο στον σεβασμό που οφείλουν οι ενήλικες προς τα παιδιά, δίνοντας έμφαση στην κοινωνικοποίησή τους προς όφελος του ατόμου και κατ' επέκταση της κοινωνίας. Η ίδια αναφορά περί σεβασμού εντοπίζεται και στο μοντέλο του Σελεστέν Φρενέ, με ταυτόχρονη αναφορά στην υπάρχουσα διαφοροποίηση μεταξύ τους. Η προσέγγιση της Μαρίας Μοντεσσόρι είναι πιο παιδικό-κεντρική, με επίμαχο σημείο την αναφορά στις διαφορετικές ικανότητες των παιδιών και την ανάγκη παροχής βοήθειας από τους/τις ενήλικες προς αυτά. Αντιθέτως, η πρακτική του αντιαιταρχικού σχολείου Σάμερχιλ του Αλεξάντερ Νηλ ταυτίζεται με την αντιμετώπιση που τυγχάνουν τα παιδιά από τους/τις μεγάλους/ες στα εκπαιδευτικά κοινά, καθώς στην πρώτη περίπτωση αναφέρεται η ισοτιμία μεταξύ τους, ενώ στη δεύτερη γίνεται λόγος για ισότητα.

Αντίστοιχη προσέγγιση μπορούμε να δούμε και στο θέμα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο σχολείο-εργαστήριο του Ντιούι υπάρχει χαλαρή δομή, καθώς η εμπειρία και οι γνώσεις του/της δασκάλου/ας (από θέση ισχύος), προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, μέσα στην τάξη που προσομοιάζει με μια οικογένεια. Στην Μοντεσσोरιανή αγωγή η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από την ελεύθερα επιλεγμένη

εργασία από το κάθε παιδί, χωρίς όμως την επιλογή να μην εργαστούν. Ο/η δάσκαλος/α είναι ο/η διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και τα υλικά που έχουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία. Στο μοντέρνο σχολείο του Φρενέ η δομή είναι αυστηρότερη καθώς ο/η ενήλικας αναθέτει εργασίες στα παιδιά με βάση το εβδομαδιαίο πρόγραμμα σχολικών εργασιών. Επίσης είναι προκαθορισμένο το σχολικό περιβάλλον ανάλογα με τις ηλικίες των παιδιών. Οι άλλες δύο περιπτώσεις έχουν εντελώς διαφορετικό προσανατολισμό και σχεδόν καθόλου δομή. Στο Σάμερχιλ τα μαθήματα είναι προαιρετικά και η είσοδος του/της μαθητή/τριας στην τάξη βασίζεται στην επιθυμία του/της για εξερεύνηση και απόκτηση γνώσεων και στην ικανότητα του/της κάθε δασκάλου/ας να εμπνεύσει τους/τις μαθητές/τριες. Αντίστοιχα στα εκπαιδευτικά κοινά η γνώση είναι ελεύθερη για όποιον/α ενδιαφέρεται για αυτήν. Ο/η εκπαιδευτικός απαρνείται το ρόλο του/της ειδικού και με ίσους όρους βοηθά, συμπαραστέκεται, εποπτεύει και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευόμενων.

Στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων ο Ντιούι αναγνωρίζει και παραχωρεί δικαιώματα, σε δημοκρατική βάση, μόνο στους/στις εκπαιδευτικούς για τα θέματα της εκπαιδευτικής ύλης και έργου, ενώ υπάρχει και πλήρης οργανωτική και διοικητική ιεραρχία. Οι Μοντεσσόρι και Φρενέ αναγνωρίζουν το δικαίωμα γνώμης στα παιδιά μόνο εντός της τάξης, για θέματα εκπαίδευσης. Η πρώτη μέσω της παρεχόμενης ελευθερίας επιλογής ανάληψης εργασίας από το κάθε παιδί, και ο δεύτερος μέσα από τις συζητήσεις στο συμβούλιο συνεργασίας που προγραμματίζει την επερχόμενη συνεταιριστικά οργανωμένη σχολική εργασία. Το Σάμερχιλ, παρά του ότι υπάρχει διευθυντής/τρια στο σχολείο, άρα μια μορφή εξουσίας, λειτουργεί άμεσο-δημοκρατικά μέσω των συμβουλίων, όχι όμως για το σύνολο των θεμάτων καθώς στις γενικές συνελεύσεις δεν έχουν όλοι/ες δικαίωμα ψήφου. Στα εκπαιδευτικά κοινά τα πάντα αποφασίζονται με βάση τις αρχές της άμεσο-δημοκρατίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης. οι γενικές συνελεύσεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών αποφασίζουν για τα εκπαιδευτικά θέματα. Η αντίστοιχη γενική συνέλευση των ενηλίκων (γονέων και δασκάλων) διαχειρίζεται τα οικονομικά.

Το κόστος ίδρυσης, λειτουργίας και συντήρησης των εγχειρημάτων και των τεσσάρων εναλλακτικών παιδαγωγικών μοντέλων της μελέτης μας, εξαιτίας του ότι βασίζονται στις αρχές και τις προδιαγραφές που θέτουν οι ιδρυτές τους, κρίνεται ανελαστικό και αναγκαστικά καλύπτεται από τον ιδιωτικό τομέα. Ο κίνδυνος να υπάρχουν αποκλεισμοί μαθητών/τριών που οι οικογένειές τους δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα απαιτούμενα

δίδακτρα είναι προφανής. Αυτό επισημαίνεται περισσότερο στις περιπτώσεις των Μοντεσσόρι και Φρενέ που προϋποθέτουν την ύπαρξη πολλών και ακριβών υλικών και των Φρενέ και Νηλ που απαιτούν μεγάλες εγκαταστάσεις. Παρά του ότι στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, υπήρξε μαζική συμμετοχή με εθελοντική εργασία κατά την οικοδόμηση του σχολείου (Φρενέ) και την είσοδο μαθητών/τριών από μειονεκτικές κοινωνικά ομάδες (Νηλ), δεν μπόρεσαν να ξεφύγουν από την ανάγκη εύρεσης οικονομικών πόρων από τον ιδιωτικό τομέα. Στα εκπαιδευτικά κοινά αντιθέτως το οικονομικό βάρος αναλογεί στο σύνολο των συμμετεχόντων, ανάλογα με τη δυνατότητα του/της καθενός/μιάς, ή όπως είδαμε αυτό το αναλαμβάνει, υπό προϋποθέσεις το κράτος.

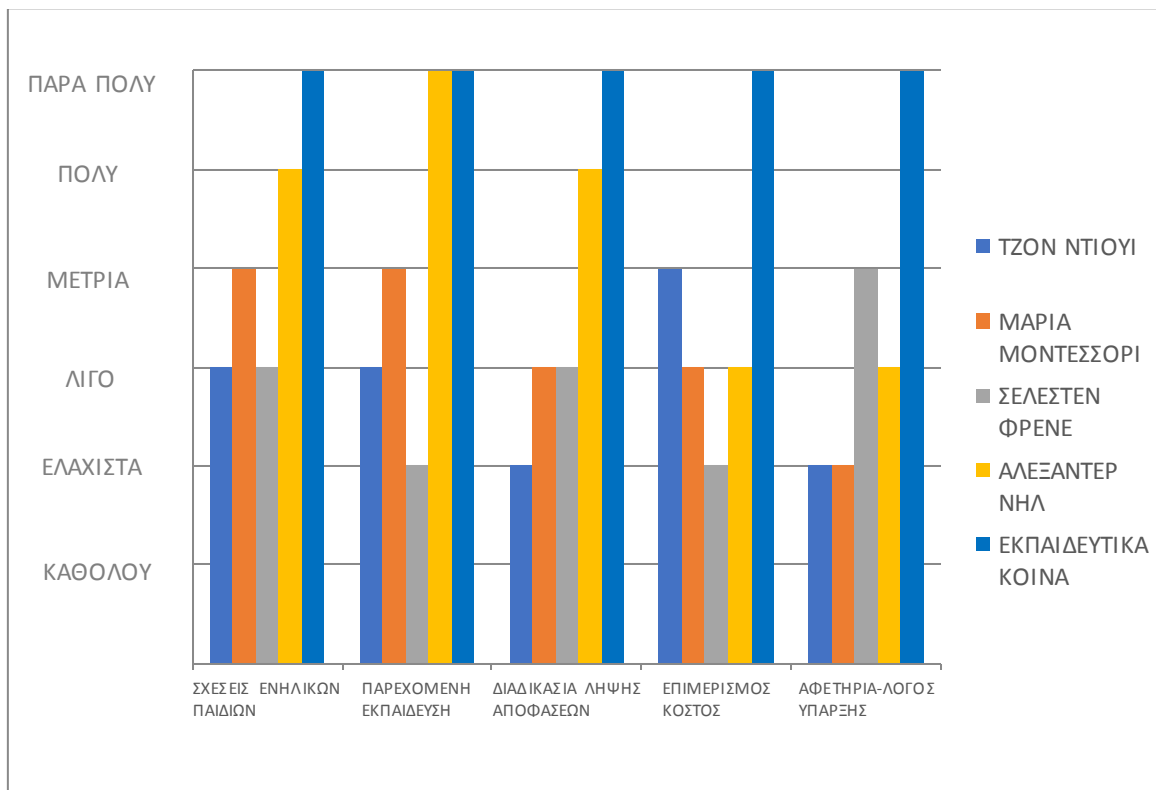
Η βασικότερη όμως διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών κοινών με τα τέσσερα εναλλακτικά παιδαγωγικά μοντέλα βρίσκεται στις αιτίες της εμφάνισής τους. Ξεκινώντας από διαφορετική αφετηρία και βασιζόμενοι στις εμπειρίες και την εκπαίδευσή τους οι τέσσερεις παιδαγωγοί παρουσίασαν θεωρίες και πρακτικές με στόχευση το καλό των παιδιών. Ο Ντιούι βασίστηκε στην αγάπη του για τη φιλοσοφία και τον εντοπισμό της ανάγκης για σωστή καθοδήγηση των μαθητών/τριών. Η Μοντεσσόρι ανέπτυξε την παιδαγωγική αγωγή της χωρίς να είναι αυτός ο σκοπός της, καθώς ως γιατρός στόχευε στη φυσική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Φρενέ πέρασε στο μοντέρνο σχολείο του τις εμπειρίες του από την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού που βίωσε στην αγροτική παιδική ζωή του, και την αντιπολεμική του θέση από τη συμμετοχή του στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Τέλος, το αντιαυταρχικό Σάμερχιλ ήταν η εναντίωση του Νηλ στο αυταρχικό δάσκαλο πατέρα του. Το κίνητρο λοιπόν στα τέσσερα μοντέλα ήταν πρωταρχικά παιδαγωγικό, ενώ στα εκπαιδευτικά κοινά πολιτικό-κοινωνικό, βάζοντας σε πρώτο πλάνο την ετεροπολιτική, δηλαδή την κοινωνική αλλαγή στην πράξη, στο εδώ και τώρα. Φυσικά και υπάρχουν και τα δύο στοιχεία και στις δύο περιπτώσεις, καθώς όπως είδαμε η παιδεία και η κοινωνία είναι αλληλένδετες και αλληλοεπηρεαζόμενες. Είναι όμως ξεκάθαρο πιο προκρίνεται κάθε φορά.

Συμπερασματικά, θα προτείναμε την υιοθέτηση της δημιουργίας και διάχυσης εκπαιδευτικών κοινών έναντι των εξεταζόμενων εναλλακτικών παιδαγωγικών μοντέλων, ως πιο ταιριαστή λύση στα σημερινά προβλήματα. Αυτό συμβαίνει γιατί τα τρία μοντέλα χρησιμοποιούν τις συλλογικές πρακτικές προς όφελος, πρωτίστως, των ατόμων και δευτερευόντως για το κοινωνικό σύνολο. Στο μοντέλο του Φρενέ, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην κοινότητα, εντοπίζεται όμως διακριτός ρόλος για τους/τις

εκπαιδευτές/τριες, ενώ συγχρόνως κάποιες υποδομές είναι προ απαιτούμενες. Έτσι παρά του ότι η κοινότητα συν-διαμορφώνει τη διαδικασία, υπάρχει ξεκάθαρο πλαίσιο εκκίνησης που καθορίζεται από κάποιον/α ή κάποιους/ες. Αντίθετα τα εκπαιδευτικά κοινά σέβονται την ατομικότητα και την αυτονομία, βασική επιδίωξη όμως είναι η ευημερία του συνόλου και η κοινωνική αλλαγή, κάτι που μπορεί να αποτελέσει ικανοποιητική απάντηση στη σύγχρονη κρίση αξιών. Αυτό δε σημαίνει ότι η συμβολή των εναλλακτικών παιδαγωγικών μοντέλων απαξιώνεται αφού υπάρχουν πολλά στοιχεία τους τα οποία ισχύουν και στα εκπαιδευτικά κοινά, μιας και αυτά δεν αποτελούν παρθενογένεση, αλλά υιοθετούν παλιότερες πρακτικές και εμπειρίες.

Πρακτικά, και μέχρι να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη κοινωνική αλλαγή, χρειάζεται η θαρραλέα παραχώρηση εξουσιών και η ενεργός συμμετοχή του κράτους, κάτι που δε θα συμβεί από μόνο του. Ικανή και αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη είτε του τελικού, είτε του ενδιάμεσου στόχου, είναι η ενεργοποίηση της κοινωνίας των πολιτών, που θα διεκδικήσει τη μετατροπή των δημόσιων χώρων και θεσμών σε κοινά. Οι προϋποθέσεις για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτικών κοινών, είτε από τους/τις πολίτες που ενδιαφέρονται προς αυτήν την κατεύθυνση, είτε με την ένταξή τους στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι να δημιουργηθεί το κατάλληλο νομικό, θεσμικό και οικονομικό πλαίσιο.

Τελειώνοντας αυτή τη μελέτη θα θέλαμε να επισημάνουμε ορισμένα χρήσιμα και κρίσιμα στοιχεία. Πρώτα απ' όλα δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι υπάρχουν πολλά ακόμη εναλλακτικά παιδαγωγικά μοντέλα, πέρα των τεσσάρων που εξετάσαμε και ότι η επιλογή των περιπτώσεων μελέτης στηρίχτηκε στην απήχησή τους και στο ότι μπορούν να χαρακτηριστούν κλασσικά. Δεύτερο στοιχείο είναι ότι υπάρχουν πολλές ακόμη σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές εκτός των εκπαιδευτικών κοινών, που επιλέχθηκαν ως η καταλληλότερη εναλλακτική στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα. Τρίτο και πολύ βασικό στοιχείο είναι ο περιορισμός, τόσο στα χρονικά περιθώρια, όσο και στην έκταση της εργασίας μας, κάτι που είχε σαν φυσικό επακόλουθο τον αποκλεισμό αρκετών περιπτώσεων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, και πιθανώς και στοιχείων που δεν αναδείχθηκαν στις εξεταζόμενες μελέτες περίπτωσης. Εντούτοις παρά τα προβλήματα που επισημάνθηκαν, η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω μελέτη του πεδίου, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της κοινωνίας συνολικά, αλλά και της θέσης του παιδιού μέσα σ' αυτούς τους θεσμούς.



Εικόνα 1 - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΜΕ ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΟΙΝΑ

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Αρβανιτίδης, Π. & Νασιώκα, Φ. (χειμώνας 2014). Το Τσελιγκάτο: Ένας Θεσμός Επιτυχούς Αυτοδιαχείρισης Των Κοινών. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΣΤ', τ. 64, 39-55.

Αποστολοπούλου, Ζ. (2017). *Η Παιδαγωγική του Célestin Freneit στην Ελλάδα Μέσα από τα Μάτια Εκπαιδευτικών και Γονέων*. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Bauwens, M. (2014). Εκδημοκρατισμός της Ψηφιακής Γνώσης και Τέχνης. *Η Καθημερινή*. (2014, 15 Νοεμβρίου, συνέντευξη στην Ε. Μπερσή). Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2019 από <http://www.kathimerini.gr/792111/article/proswpa/syntey3eis/ekdhmokratismos-ths-yhfiakhs-gnwshs-kai-technhs>

Bertrand, Y. & Valois, P. (2000). John Dewey. Στο J. Hoysseye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Καρακατσάνη Δ. (μτφ.). (σσ. 157-170). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Böhm, W. (2000). Maria Montessori. Στο J. Hoysseye J. (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Καρακατσάνη Δ. (μτφ.). (σσ. 189-210). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bollier, D. (2013, Μάιος). Η Κοινή Χρήση ως Εναλλακτική στην Αγορά και το Κράτος. *Βαβυλωνία*, τ. 11, σσ. 26-31. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2019 από [https://www.babylonia.gr/wp-content/uploads/2015/09/11bab\\_LOW.pdf](https://www.babylonia.gr/wp-content/uploads/2015/09/11bab_LOW.pdf)

Bollier, D. (2016). *Κοινά: Μια Σύντομη Εισαγωγή*. Αθήνα: Angelus Novus.

Δαμοπούλου, Ε., Κιουπκιολής, Α. & Πεχτελίδης, Γ. (2015). Πέρα από την Ιδιωτική και Κρατική Εκπαίδευση: η Εκπαίδευση ως Θεσμός των «Κοινών». Στο Θ. Θάνος (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (2009). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας: Προς ένα Συστηματικό Δυναμικό Μοντέλο Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Γιαγλής, Δ. (1983). *Θεμελιώδεις Αρχές και ιδέες στην παιδαγωγική της Μ. Montessori*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

De Angelis, M. (2013). *Κοινά, Περιφράξεις και Κρίσεις*. Παπάζογλου Σ. & Τσαβδάρογλου Χ. (μτφ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις των ξένων.

De Angelis, M. & Σταυρίδης, Σ. (2011). Σχετικά με το Νόημα των Κοινών, Πέρα από τις Αγορές και τα Κράτη: το Commoning ως μια Συλλογική Πρακτική. Στο Rebel (επιμ. & μτφ.), *Commons vs Crisis* (σσ. 25-63). Θεσσαλονίκη: Rebel.

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Τερζάκης Φ. (μτφ.). Αθήνα: Ηριδανός.



Flayol, M. (1919). *Η Μέθοδος Μοντεσσόρι εις την Πράξιν*. Αμπατζόγλου Ν. (μτφ.). Αθήνα: Αθήνα.

Harvey, D. (2013). *Εξεγερμένες Πόλεις: Από το Δικαίωμα στην Πόλη στην Επανάσταση της Πόλης*. Χαλμούκου Κ. (μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ.

Κοσματόπουλος, Ν. (2015). *Για τα Αυτοοργανωμένα Σχολεία Αμεσοδημοκρατίας: Αντιπολιτικός Νομαδισμός, Αλληλέγγυα Έρευνα, Δημοκρατικός Ανιμισμός. Στο Ενημερία Χωρίς Ανάπτυξη: Προτάσεις για έναν Άλλο Κόσμο από Κοινού* (σσ. 59-63). Αθήνα: Ελεύθερες εκδόσεις Ηλιόσποροι.

Κιουπκιολής, Α. (2014). *Για τα Κοινά της Ελευθερίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάρχεια.

Κωστάκης, Β. (2015). *Δημιουργώντας τον Κόσμο που Θέλουμε, Μέσα στον Κόσμο που Θέλουμε να Ξεπεράσουμε. Στο Ενημερία Χωρίς Ανάπτυξη: Προτάσεις για έναν Άλλο Κόσμο από Κοινού* (σσ. 197-200). Αθήνα: Ελεύθερες εκδόσεις Ηλιόσποροι.

Λάγιος, Δ. (2015). *Για τα Δημοκρατικά Σχολεία στην Ελλάδα. Στο Ενημερία Χωρίς Ανάπτυξη: Προτάσεις για έναν Άλλο Κόσμο από Κοινού* (σσ. 86-93). Αθήνα: Ελεύθερες εκδόσεις Ηλιόσποροι.

Μαρούδας, Η. & Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα, και η Αντιαυταρχική αγωγή του A.S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Μοντεσσόρι, Μ. (1977). *Να χτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί*. Γραμμένος Μπ. (μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Πρακτικός Οδηγός στη Μέθοδό μου*. Έμκε Ε. (μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1981α). *Η ανακάλυψη του παιδιού*. Έμκε Ε. (μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1981β). *Εκπαίδευση για ένα Καινούριο Κόσμο*. Λώμη Μ. (μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Murrey, L. (2001). *Τα Βρέφη Δεν Είναι Μωρά: ο Κοινωνικός Κόσμος του Βρέφους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νηλ, Α.Σ. (1975). *Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης: Σάμμερχιλ: το Επαναστατικό Παράδειγμα ενός Ελεύθερου Σχολείου*. Λάμπου Κ. (μτφ.). Αθήνα: Μπουκουβάλας.

Νηλ, Α.Σ.(1989). *Σάμμερχιλ το ελεύθερο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ντιούι, Τζ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Όστρομ, Ε. (2002). *Η Διαχείριση των Κοινών Πόρων*. Άρχοντας Γ. (μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Όστρομ, Ε. (2016). *Η Έλινορ Όστρομ και η Διαχείριση των Κοινών πόρων. Λόγιος Ερμής*. (μτφ. συνέντευξης στον F. Korten). Ανακτήθηκε 28 Μαΐου 2019 από [https://www.logiosermis.net/2016/05/blog-post\\_316.html#.XQeR\\_GNS-UI](https://www.logiosermis.net/2016/05/blog-post_316.html#.XQeR_GNS-UI)

Παζαίτης, Α. (2016). Ομότιμη Παραγωγή «Ενας Νέος Κόσμος» Όπως των Γνωρίζουμε από Παλιά. *Το Περιοδικό Για Τη Διατάραξη Της Κοινής Ησυχίας*. (2016, 28 Μαρτίου). Ανακτήθηκε 28 Μαΐου 2019 από

<http://www.toperiodiko.gr/%CE%BF%CE%BC%CF%8C%CF%84%CE%B9%CE%BC%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CF%82-%CE%BD%CE%AD%CE%BF%CF%82-%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CF%8C%CF%80%CF%89/#.XQeF6WNS-Un>

Παπανικολάου, Γ. (2017, 3 Μαΐου). Οικοδόμηση Βιώσιμων Εναλλακτικών για τον Κόσμο του Αύριο. *Ο Δρόμος Της Αριστεράς*, 2017, 3 Μαΐου, αρ. φ. 357, συνέντευξη στον Τ. Βαρούνη). Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2019 από <https://edromos.gr/papanikolaou-oikodomhsh-viwsimwn-enallaktikwn-gia-tin-kosmo-tou-avrio/>

Reyronie, H. (2000). Cèlestin Freneit. Στο J. Hoysaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Καρακατσάνη Δ. (μτφ.). (σσ. 271-290). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Πεχτελίδης, Γ. & Πανταζίδης, Σ. (2018). Εκπαίδευση και Ετεροπολιτική: ένα «Σχολείο των Κοινών». Στο *3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, με θέμα: Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση*. 27-28 Απριλίου 2018. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2019 από [https://www.academia.edu/37610485/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7\\_%CE%BA%CE%B1%CE%B9\\_%CE%95%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CE%AD%CE%BD%CE%B1\\_%CF%83%CF%87](https://www.academia.edu/37610485/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%95%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%AD%CE%BD%CE%B1_%CF%83%CF%87)

[%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF\\_%CF%84%CF%89%CE%BD\\_%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8E%CE%BD\\_?auto=download](#)

Σταμέλος, Γ. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός Σήμερα. Στο 2<sup>ο</sup> Συνέδριο, με θέμα: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα*. Πανεπιστήμιο Πάτρας. Πάτρα. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου 2019 από <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/GS09.pdf>

Σφενδόνη-Μέντζου, Δ. (2011). *Πραγματισμός - Ορθολογισμός – Εμπειρισμός. Θεωρίες της γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.

Saffange, J.F. (2000). Alexander Sutherland Neill. Στο J. Hoysseye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Καρακατσάνη Δ. (μτφ. ). (σσ. 291-309). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τραυλού, Π & Δραγώνα, Δ.. (2015). Νέες Καλλιτεχνικές Πρακτικές Συν-δημιουργίας και Ομότιμης Παραγωγής Γνώσης. Στο *Ενημερία Χωρίς Ανάπτυξη: Προτάσεις για έναν Άλλο Κόσμο από Κοινού* (σ. 201-204). Αθήνα: Ελεύθερες εκδόσεις Ηλιόσποροι.

Φρενέ, Σ. (1977). Το Σχολείο του Λαού. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φωτεινός, Ι. (2012). *Η Παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ και η διάδοσή της στην Ελλάδα. [La Pedagogie de Célestin Freinet et sa diffusion en Grèce]*. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Université du Maine. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2019 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/285830/files/GRI-2016-17830.pdf>

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Bourassa, G. (2017). Toward an Elaboration of the Pedagogical Common. In A.J. Means et.al (ed.), *Educational Common in Theory and Practise* (pp. 75-93). DOI 10.1057/978-1-137-58641-4\_5.

Fisch, M. (1951). *Classic American Philosophers*. Published by Appleton-Century-Crofts.

Mayhew, K. C. & Edwards, A. C. (1936). *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*. New York: Appleton-Century.

Pechtelidis, Y. (2017). Commoning Education in Contemporary Greece. In: A. Kioupiolis & N. R. Avlona (eds), *Heteropolitics International Workshop Proceedings*. Aristotle University of Thessaloniki. Thessaloniki.

Pechtelidis, Y. (2018). Heteropolitical Pedagogies, Citizenship and Childhood. Commoning Education in Contemporary Greece. In: C. Baraldi & T. Cockburn (eds), *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Paarticipation*. Palgrave: Macmillan.

Saltmarsch, J. (1996). Education for Critical Citizenship: John Dewey's Contribution to the Pedagogy of Community Service Learning. *Michigan Journal Of Community Service Learning*, 1996, Fall (p.p. 13-21).

Zoric, V. (2015). Fundamentals of John Dewey's Concept of Civic Education. *History Of Education And Children's Literature*. 2015, January (p.p. 427-445). Ανακτήθηκε 19 Μαΐου 2019 από <https://www.researchgate.net/publication/299451034>

## ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Anderson, E. (2010). *Dewey's Moral Philosophy*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από <https://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral>

Bauwens, M. (2011). Ανακτήθηκε 28 Μαΐου 2019 από [efimeridadrasi.blogspot.com/2011/11/blog-post\\_229.html](http://efimeridadrasi.blogspot.com/2011/11/blog-post_229.html)

Bauwens, M. (2014). Ανακτήθηκε 28 Μαΐου 2019 από <https://poulantzas.gr/Γεγονός/εφαρμοσμένες-πολιτικές-στον-τομέα-τω/>

<http://arriton.gr/paidia/item/394-to-autodiaxeirizomeno-sxolieo-sto-parisi> Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2019.

<http://biskounia.blogspot.com> Ανακτήθηκε 21 Μαΐου 2019.

[http://pantigera.blogspot.com/2013/10/lap\\_16.html](http://pantigera.blogspot.com/2013/10/lap_16.html) Ανακτήθηκε 25 Μαΐου 2019.

[http://www.enallaktikos.gr/kg15el\\_aytodiaxeirizomeno-paidiko-steki-ta-mpiskoynia\\_a1713.html](http://www.enallaktikos.gr/kg15el_aytodiaxeirizomeno-paidiko-steki-ta-mpiskoynia_a1713.html) Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2019.

<https://alliotikosxoleio.espivblogs.net/> Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2019.

<https://fourfourasweb.wordpress.com/> Ανακτήθηκε 20 Απριλίου.

<https://tvxs.gr/news/paideia/ena-alliotiko-sxoleio> Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2019.

[https://www.researchgate.net/publication/304692756\\_The\\_Touching\\_Example\\_of\\_Sumnerhill\\_School/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/304692756_The_Touching_Example_of_Sumnerhill_School/citation/download) Ανακτήθηκε στις 1/6/2019.

Knost, L.R. (2013). Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2019 από [https://www.goodreads.com/author/quotes/5116439.L\\_R\\_Knost](https://www.goodreads.com/author/quotes/5116439.L_R_Knost)

Korsgaard, M. T. (2018). *Education and the Concept of Commons. A pedagogical Reinterpretation, Educational Philosophy and Theory*. DOI 10.1080/00131857.2018.1485564. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου 2019 από <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485564>

Λαντρούα, Α. (χ.χ.). *Μπαίνοντας σε μια Τάξη Freinet*. Γ. Φωτεινός (μτφ). Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2019 από <https://skasiarxeio.wordpress.com/%cf%83%cf%87%ce%bf%ce%bb%ce%b5%ce%af%ce%b1-freinet/%ce%bc%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%bd%ce%bf%ce%bd%cf%84%ce%b1%cf%82-%cf%83%ce%b5-%ce%bc%ce%b9%ce%b1-%cf%84%ce%ac%ce%be%ce%b7-freinet/>

Μπαλτάς Χ. (χ.χ.). *Από την Τάξη στην Αυλή και την Κοινότητα: Η Παιδαγωγική της Αυλής και η Έξοδος από το Σχολείο*. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2019 από [https://skasiarxeio.files.wordpress.com/2015/03/cebccf80ceb1cebbcf84ceaccf82\\_ceb1cf80cf8c-cf84ceb7cebd-cf84ceaccebeceb7-cf83cf84ceb7cebd-ceb1cf85cebbceae-cebaceb1ceb9-cf83cf84ceb7cebd.pdf](https://skasiarxeio.files.wordpress.com/2015/03/cebccf80ceb1cebbcf84ceaccf82_ceb1cf80cf8c-cf84ceb7cebd-cf84ceaccebeceb7-cf83cf84ceb7cebd-ceb1cf85cebbceae-cebaceb1ceb9-cf83cf84ceb7cebd.pdf)

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

ΛΑΖΑΡΟΣ ΔΟΥΡΒΟΣ