

Μοντεσσοριανή αγωγή & εκπαίδευση



Τόμος 4 Τεύχος 1

Άνοιξη 2025

Η εικόνα του εξώφυλλου: Ιταλικό νόμισμα 2 ευρώ το οποίο εκδόθηκε τον Ιανουάριο του 2020 με αφορμή τα 150 χρόνια από τη γέννηση της Μαρίας Μοντεσσόρι



Το περιεχόμενο του περιοδικού αυτού διατίθεται με άδεια Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα 3.0 Ελλάδα. Περισσότερες πληροφορίες <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.el>

Μοντεσσοριανή Αγωγή & Εκπαίδευση

Τόμος 4 Τεύχος 1
Άνοιξη 2025

ISSN2944-9324

Περιοδική ηλεκτρονική έκδοση

Εκδότης:



Ίδρυμα Μαρίας & Σωτήρη
Γουδέλη

Χατζόπουλου 2, Αθήνα 115

Τηλ: 2106925100

Συντακτική Επιτροπή

Δημήτρης Χασάπης

Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

Έλσα Χωριανοπούλου

Διευθύντρια Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία
Γουδέλη

Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλάκος

Υπεύθυνος Τμήματος Στήριξης

Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία Γουδέλη

Περιεχόμενα

Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης Δημήτρη Χασάπη	5
Ελένη Καραβανίδου Ζωγραφίζοντας στην ψηφιακή εποχή: Οι κοινές ρίζες σχεδίου και γραφής και η σημασία του μέσου/εργαλείου τους	7
Kubra Kirca-Demirbaga Μια συγκριτική ανάλυση: Η κοινωνιο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky και η θεωρία της Montessori	13
Nicholas Parkin Παιδαγωγικός Ειρηνισμός και Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση	25
Μαρία Μοντεσσόρι: Το ζήτημα της ειρήνης	47
Δημήτρης Χασάπης Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στις Μοντεσσοριανές τάξεις	49
BIBΛΙΟπαρουσιάσεις	55
Ειδήσεις & Ανακοινώσεις	59
Οδηγίες για τους συγγραφείς	61



Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης

Δημήτρης Χασάπης

Ομότιμος Καθηγητής του Ε.Κ.Π.Α.

Σε αυτό το τεύχος του περιοδικού μας περιλαμβάνονται ενδιαφέροντα άρθρα για την Μοντεσσοριανή αγωγή και εκπαίδευση

Το άρθρο της **Ελένη Καραβανίδου** «*Ζωγραφίζοντας στην ψηφιακή εποχή: Οι κοινές ρίζες σχεδίου και γραφής και η σημασία του μέσου/εργαλείου τους*» διερευνά τις κοινές ρίζες της ζωγραφικής και της γραφής, τονίζοντας πως και οι δύο μορφές έκφρασης έχουν κοινή γλωσσολογική προέλευση και απαιτούν λεπτή κινητικότητα και οπτική αντίληψη. Η έρευνα υποδεικνύει ότι η ανάπτυξη της γραφής στα παιδιά ακολουθεί παρόμοια πορεία με την ιστορική της εξέλιξη. Τα νήπια συνδυάζουν φυσικά τη ζωγραφική με τη γραφή, γεγονός που υποστηρίζεται από τη νευροεπιστήμη. Σημειώνεται επίσης η σημασία της αναλογικής γραφής (χαρτί και μολύβι) έναντι της ψηφιακής γραφής, καθώς η πρώτη ενισχύει τη μνήμη, τη συγκέντρωση και τις κινητικές δεξιότητες. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι μοντεσσοριανές μέθοδοι, που δίνουν έμφαση στη φυσική αλληλεπίδραση με τη γραφή, θεωρούνται ιδιαίτερα ευεργετικές για την ανάπτυξη των παιδιών.

Η **Kubra Kirca-Demirbaga** στο άρθρο της «*Μια συγκριτική ανάλυση της κοινωνιο-πολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky και της θεωρίας της Montessori*» παρουσιάζει μια ανασκόπηση της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky και της θεωρίας της Montessori. Μέσα από σύγκριση των δύο προσεγγίσεων το άρθρο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, παρά το γεγονός ότι ανήκουν σε διαφορετικές εποχές, ο Vygotsky και η Montessori εμπνεύστηκαν από το ίδιο όραμα: τη βελτίωση της κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ενώ ο Vygotsky αναζητά την εκπαίδευση σε ένα φυσικό περιβάλλον, η Montessori δημιουργεί ένα τεχνητό περιβάλλον για την εκπαίδευση. Έτσι, αν και μοιράζονται το ίδιο όνειρο, οι οπτικές τους διαφέρουν.

Ο **Nicholas Parkin** στο άρθρο του «*Παιδαγωγικός Ειρηνισμός και Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση*» υποστηρίζει ότι η θεωρία και η πρακτική της εκπαίδευσης κυριαρχούνται από τα μαζικά συστήματα τυπικής σχολικής εκπαίδευσης, τα οποία συχνά και άδικα βλάπτουν πολλούς μαθητές. Ο συγγραφέας θεωρεί ότι οι Μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να απορρίπτουν τη συστημική εκπαιδευτική βλάβη και να διασφαλίζουν ότι δεν συμβαίνει στη δική τους πρακτική, ώστε οι μαθητές της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης να μην υφίστανται βλάβη κατά τη μαθησιακή τους πορεία. Επιπλέον, η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει μια μη επιβλαβή εναλλακτική λύση έναντι της μαζικής τυπικής εκπαίδευσης.

Το προηγούμενο άρθρο συμπληρώνει ένα απόσπασμα από την ομιλία της **Μαρίας Μοντεσσόρι** στην έναρξη του 8ου Διεθνούς Μοντεσσοριανού Συνεδρίου στο Σαν Ρέμο της Ιταλίας, Αύγουστος 1949.

Στο τεύχος αυτό, όπως και στα προηγούμενα, περιλαμβάνεται μια βιβλιοπαρουσίαση, καθώς και ειδήσεις και ανακοινώσεις δραστηριοτήτων διεθνών ενώσεων μοντεσσοριανής αγωγής.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά όλες και όλους που συνέβαλαν στη δημιουργία του τεύχους αυτού εκχωρώντας μας το δικαίωμα μετάφρασης και δημοσίευσης άρθρων τους.

Το επόμενο τεύχος μας θ' αναρτηθεί το Φθινόπωρο του 2025 και μέχρι τότε περιμένουμε τις συνεργασίες σας.

Ζωγραφίζοντας στην ψηφιακή εποχή: Οι κοινές ρίζες σχεδίου και γραφής και η σημασία του μέσου/εργαλείου τους

Ελένη Καραβανίδου, PhD

“All writing is drawing”

Serge Tisseron

Ζωγραφίζοντας λέξεις

«Μπράβο! Πήγαινε τώρα να ζωγραφίσεις το όνομά σου». Τη φράση αυτή άκουσα από νηπιαγωγό σε ένα αγοράκι που της έδειξε το σχέδιό του πριν πολλά χρόνια κατά την πρακτική μου ως τελειόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών. Έχοντας ήδη πτυχίο της Φιλοσοφικής του ΕΚΠΑ ήμουν της άποψης ότι το ορατό αποτέλεσμα της γραφής κι όχι η διαδικασία, η κίνηση, η αισθητική, τα εργαλεία της ήταν(και παραμένει) και ο στόχος του συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο το στιγμιότυπο εκείνο άφησε βαθύ και διαρκές αποτύπωμα. Δεκαετίες μετά, ασχολήθηκα με τη γραφή ως εικόνα και κίνηση στα πλαίσια της εννοιολογικής τέχνης (conceptual art) που επενέφερε την παραμελημένη από τον δυτικό πολιτισμό σχέση ζωγραφικής και γραφής και τη σημασία της διττής της φύσης. Εν όψει της επιταχυνόμενης εξαύλωσης της γραφής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, κρίνεται αναγκαίο να γυρίσουμε στις ρίζες της γραφής, για να ανακαλύψουμε την αληθινή της φύση και τα «δώρα» της για την ψηφιακή γενιά.

Οι κοινές ρίζες ζωγραφικής και γραφής

Γραφή ονομάστηκε η πράξη που καθιστά ορατό τον λόγο του ανθρώπου μέσω εργαλείου¹ που δημιουργεί σύμβολα σε επιφάνεια. Η ζωγραφική στην πρώιμη εκδήλωσή της, είναι η απόδοση της μορφής στοιχείων του κόσμου σε επιφάνεια με εργαλείο. Στο παρόν άρθρο ο όρος «ζωγραφική» αναφέρεται στο σχέδιο, τη γραμμική αποτύπωση όντων και αντικειμένων από τον άνθρωπο, σύμφωνα με το Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής. Και οι δύο πράξεις έχουν κοινή γλωσσολογική ρίζα το *γραφ- που υποδηλώνει την χάραξη της επιφάνειας γραφής (χώμα, οστό, φλοιός δένδρων, πηλός, πέτρα, πάπυρος, περγαμηνή, χαρτί) από κάποιο εργαλείο (δάχτυλο, καλέμι, γραφίδα, κάλαμος, πένα, στιλό κ.ο.κ.). Τόσο η ζωγραφική όσο η γραφή επιστρατεύουν την οπτική αντίληψη, την κιναισθητική ικανότητα και τη λεπτή κινητικότητα. Από φυλογενετικής απόψεως γραφή και σχέδιο συνδέονται στενά. Ο χωρισμός τους επιβλήθηκε για λόγους πρακτικούς (Jackson, 1981, σ. 14) και έκτοτε θεωρούνται από δυτικά κυρίως

¹Το πρώτο εργαλείο ήταν το ανθρώπινο δάχτυλο, έπειτα κλαδιά ή συναφή αντικείμενα που βελτίωσαν τις ιδιότητες του χεριού. Το είδος της επιφάνειας προσκαλεί το ανάλογο εργαλείο και μεταβάλλει τα συστήματα γραφής (Jackson, 1981, σ. 16, Mangen, 2013, σ. 101).

προσκείμενες κουλτούρες ως δύο ξεχωριστά συστήματα, που συναντώνται ευκαιριακά στο νηπιαγωγείο ή σε ορισμένα καλλιτεχνικά κινήματα².

Μια ευρεία χωροχρονική θεώρηση της γραφής³ μαρτυρεί την εικονιστική της αφετηρία: από τη ρεαλιστική απόδοση προς τη βαθμιαία αφαιρετικότητα (Jackson, 1981, σ. 17; Kress, 2005, σσ. 82-83; Mallery, 1972, σσ. 26-27): από τα ιδεογράμματα και τη λογογραφική γραφή των προκολομβιανών πολιτισμών στις βραχογραφίες των ιθαγενών της Αμερικής και από τα αιγυπτιακά ιερογλυφικά στη σφηνοειδή γραφή και στην αμιγώς συλλαβογραφική γραφή της Γραμμικής Β'. Έπειτα, στη σταδιακή διάζευξη εικόνας-φωνήματος με την ρηζικέλευθη προσθήκη γραμμάτων για τα φωνήεντα στο φοινικικό αλφάβητο από τους αρχαίους Έλληνες (Olson, 1992, σσ. 129-130; Wolf, 2008, σ. 55). Με την τομή αυτή των Ελλήνων άλλαξε (πολλοί δέχονται ότι άρχισε) η ιστορία, μα χάθηκε για τη Δύση κάτι από τη νοηματοδότηση του κόσμου: η μορφή έγινε γράμμα και η πιθανολογούμενη αφήγηση με χειρονομίες που τη συνόδευε έγινε μια σιωπηλή και ατομική πράξη.

Μπορεί τα υλικά απομεινάρια των αρχαίων πολιτισμών να έσβησαν παντοτινά την κίνηση που επιτελείται στην πράξη της γραφής, ωστόσο υπάρχουν ποικίλες μορφές επιβίωσής της. Στα ασιατικά ιδεογραφικά συστήματα (π.χ. Κινεζικό, Ιαπωνικό κ.ο.κ.) η καλλιγραφία μετράει όχι μόνο ως λόγος και υψηλής αισθητικής αποτύπωμα, αλλά και σαν κίνηση. Παρομοίως, στην εποχή μας έχουν καταγραφεί οπτικοακουστικά οι αφηγήσεις ιθαγενών Walbiri της κεντρικής Αυστραλίας ενώ σχηματίζουν με το δάχτυλο γραμμές στην άμμο (Rauff, 1997, σ. 18). Τα παραδείγματα αυτά είναι ενδείξεις όχι μόνο της σύζευξης του σχεδίου με τη γραφή, αλλά και της «αόρατης» πλευράς της γραφής, της κίνησης και του ήχου που πιθανόν τα συνόδευαν και που παρατηρούνται και στη συμπεριφορά των μικρών παιδιών. Η κίνηση της γραφής ως ενσώματης πράξης άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές με την εξαύλωση της γραφής, που άλλαξε τις απτικές και κιναισθητικές ιδιότητές της (Haas, 2013, σ. 84; Mangen, 2013).

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές βλέπουν μια αναλογία της ιστορικής πορείας της γραφής με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

Η αρχέγονη ανάγκη του είδους μας να σχηματίζει σημάδια αντανακλάται στην ανάπτυξη του νηπίου, που είναι πικτογράφος εκ φύσεως (Kress, 2005, σ. 83; Olson, 1992, σ. 128). Η γραφή και το σχέδιο επικαλύπτονται λόγω της ατελούς πλευρίωσης του εγκεφάλου στα παιδιά (Bonoti, Vlachos & Metallidou, 2005; Wolf, 2008, σ. 91). Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι το παιδί ζωγραφίζει χρησιμοποιώντας τα σχήματα κανονιστικά, ανάλογα με τους συντακτικούς κανόνες της γλώσσας (Bonoti κ.α., ο.π., σ. 244, σ. 252; Olson, ο.π., σ. 130-131) όπως φανερώνει και η «συντακτική» αλληλουχία των εικονογραφικών συστημάτων (Krampen, 1994, σσ. 392-399). Οι κύκλοι και οι γραμμές παίζουν διπλό ρόλο: εικόνας και γραφήματος.

² Όπως το κίνημα ArtsandCraftsστη βικτωριανή Αγγλία, τα calligrammes του G. Apollinaire, το ArtandLanguage στην Αγγλία και Αμερική τις δεκαετίες του '60 και '70, που χρησιμοποιούσε τη γλώσσα πρωτίστως ως εικόνα• ή όπως τις σύγχρονες αραβικές καλλιγραφίες, όπου γράμματα συνθέτουν έμβια όντα, παρακάμπτοντας τα όρια του ανεικονικού στην ισλαμική τέχνη.

³ Μια «εξελικτική» θεώρηση ενέχει την έννοια της μετάβασης προς μια ιδεατή κορύφωση, υιοθετώντας αξιακή, όχι διαπιστωτική στάση.

Ο συνδυασμός τους φτιάχνει μια ανθρώπινη μορφή. Γύρω στα τέσσερα του χρόνιου το νήπιο να αλλάσσει τα μεταξύγραφοι και σχεδίου, αναιρώντας τα όριά τους για να εκφραστεί. Τότε είναι που θα «ζωγραφίσει» το όνομά του στο σχέδιό του. Αργότερα τα στοιχεία αυτά αποκτούν φωνολογική υπόσταση, το γράμμα γίνεται η εικόνα ενός ήχου όχι πια μιας ιδέας (Kress, ο.π., σ. 84).

Αναλογικό ή ψηφιακό εργαλείο;

Η γραφή μπορεί να θεωρείται «νέα» ανθρώπινη συμπεριφορά, μερικών χιλιετιών, ωστόσο –παρά τις αντιρρήσεις των σκεπτικιστών που αντιτείνουν ότι ο προφορικός λόγος είναι πιο «φυσικός»– δείχνει να έχει εγγραφεί στον γενετικό κώδικα του είδους μας ως ενσώματη πράξη. Σύμφωνα με μία θεωρία (Cataldo, Migliani & Vinicius, 2018) που επιβεβαιώθηκε και πειραματικά σε ενήλικες (Stout, 2016), η γλώσσα είχε σαν αφορμή την επικοινωνία για την κατασκευή των παλαιολιθικών εργαλείων. Σε προ-εγγράμματα νήπια, βρέθηκε στην νευροαπεικόνιση fMRI «κύκλωμα γραφής» μεταξύ των προ-κινητικών και των οπτικών κέντρων του εγκεφάλου που θυμίζει πλευρίωση ενηλίκων (James & Engelhardt, 2012) όταν τα παιδιά έγραψαν με χαρτί και μολύβι, κάτι που δεν παρατηρήθηκε όταν πληκτρολόγησαν ή ιχνογράφησαν⁴ τα γράμματα. Το νήπιο θυμάται καλύτερα ότι «έφτιαξε», επιβεβαιώνοντας τη θέση της Montessori για «μυϊκή μνήμη» που ξυπνά την εν υπνώσει κληρονομικότητα του ανθρώπου (1912/2004, σ. 208. σ. 240). Η σημασία της αναλογικής γραφής επί του πληκτρολογίου για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού έχει διαπιστωθεί και από πλήθος άλλων συγκριτικών ερευνών (Asaf, Ben-Jehudah & Kozminsky, 2023; Wollscheid, Sjaastad & Tømte, 2016).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αφορούν σε ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού, όχι όμως στο σύνολό του. Έχει παρατηρηθεί ότι η πληκτρολόγηση ενδείκνυται για ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες, αν και σε κάποιες περιπτώσεις αυτές μεταφέρονται από το χαρτί στο πληκτρολόγιο (McFarland, 2015, σ. 10), γεγονός που η Olson (1992, σ. 132) αποδίδει στην «αφύσικη» διάζευξη γραφής και εικόνας. Περαιτέρω, η αντίσταση του χαρτιού στο εργαλείο γραφής παρέχει κάποια κλάσματα δευτερολέπτου στο μυαλό να σκεφτεί και να σχεδιάσει (Mangen, 2013, σ. 106; Burns-Floreay, 2009, σ. 159). Αυτές οι ιδιότητες μεταβάλλονται άρδην με τα ψηφιακά μέσα γραφής (Mangen, 2013, σ. 103). Η λύση της γραφίδας που ήρθε να αναπληρώσει την έλλειψη τριβής του πλήκτρου, δεν βρέθηκε να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα λόγω της ολισθηρής επιφάνειας του iPad (Annett, Anderson, Bischof & Gupta, 2020; Asaf κ.α., 2023). Μπορεί η επιλογή και προτεραιότητα του εργαλείου ή μέσου γραφής να χρήζει περαιτέρω μελέτης, ωστόσο εκπαιδευτικές επιλογές που παραμελούν την παραδοσιακή γραφή με τα επιβεβαιωμένα οφέλη της υπέρ της ψηφιακής γραφής, πλέουν σε αχαρτογράφητα ύδατα.

Τα δώρα της αναλογικής γραφής στην ψηφιακή εποχή. Η συμβολή του συστήματος Montessori

Η κοινή φυλογενετική και οντολογική αφετηρία γραφής και σχεδίου είναι αδιαμφισβήτητη και καθιστά τη γραφή με χαρτί και μολύβι/στιλό απαραίτητη μέχρι την πλήρη ωρίμανση του νευρικού συστήματος. Το μολύβι και χαρτί που μπόρεσαν σε δεύτερη μοίρα με την ψηφιακή

⁴Σημειωτέον ότι τα παιδιά ένωσαν τελείες για να ιχνογραφήσουν τα γράμματα χωρίς όμως να υπάρξει αισθητηριακό υλικό.

επανάσταση, επιστρέφουν(Novak, 2023) υπό το φως των συγκριτικών ερευνών που στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν μικρή υπεροχή του παραδοσιακού τρόπου γραφής για την ανάκληση στη μνήμη, την αναγνώριση διαφορετικών γραφικών χαρακτήρων και στην προσήλωση, την εστίαση και τις κινητικές δεξιότητες του παιδιού –τα τελευταία αποτελούν και κομβικά σημεία της μοντεσσοριανής μεθόδου. Παρά τις όποιες δυσλειτουργίες του νευρικού συστήματος για μερικά παιδιά, η ηθελημένη δυσκολία της γραφής που κατακτιέται με κόπο και εξάσκηση συνοδεύεται από αισθήματα απέραντης ικανοποίησης (Jackson, 1981, σ.10, McFarland, 2015, σ. 4; Montessori, 1912/2004, σ.224). Τα μοντεσσοριανά υλικά συνάδουν στο να πραγματοποιηθεί «έκρηξη της γραφής» όταν το παιδί είναι σε ετοιμότητα κυρίως όταν συνδυάζονται με τις αρχές της ομώνυμης μεθόδου –τηρουμένων, βέβαια, των προϋποθέσεων της επίδρασης από την ομάδα ομηλίκων, της εμπλοκής των γονέων στο σπίτι και της κατάλληλης εκπαίδευσης των δασκάλων που είναι ψηφιακοί ιθαγενείς (Montessori, 1912/2004, σσ. 226-227; McFarland, 2015).Στην πορεία προς τον αλφαριθμητισμό, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πιο συστηματικά ως προγραμματικό παιχνίδι και η εικαστική και κινητική αξία της γραφής. Η διδασκαλία που τα αναδεικνύει, όχι μόνο πλησιάζει την αλήθεια της γραφής, αλλά την επαναμαγεύει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Annett, M., Anderson, F., Bischof, W. F., & Gupta, A. (2020). The pen is mightier: understanding stylus behaviour while inking on tablets. In *Graphics Interface 2014* (pp. 193-200). AK Peters/CRC Press.
- Asaf, M., Ben-Yehudah, G., & Kozminsky, E. (2023). When Writing is Produced with Keyboards: Unique Elements of Digital Writing. *The Routledge International Handbook of Research on Writing*, 259-279.
- Bonoti, F., Vlachos, F., & Metallidou, P. (2005). Writing and drawing performance of school age children: Is there any relationship?. *School Psychology International*, 26(2), 243-255.
- Burns-Florey, K. (2009). *Script and Scribble: The Rise and of Handwriting*. Melville House Publishing.
- Cataldo, D. M., Migliano, A. B.,& Vinicius, L. (2018). Speech, stone tool-making and the evolution of language. *PLoS ONE*, 13(1), e0191071.
- Haas, C. (2013). *Writing technology: Studies on the materiality of literacy*. Routledge.
- Jackson, D. (1981). *The Story of Writing*. London: The Parker Pen Company.
- James, K. H.,& Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in neuroscience and education*, 1(1), 32-42
- Krampen, M. (1994). Children's drawings: Ontogenetic aspects and phylogenetic roots. Nöth, W. (Ed.). (1994). *Origins of semiosis: sign evolution in nature and culture* (Vol. 116). Walter de Gruyter.
- Kress, G. (2005). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

- Mallery, G. (1972). *Picture -writing of the American Indians*. New York: Dover Publications
- McFarland, E. (2015). *Importance of handwriting: How Montessori didactic materials support handwriting* (Master's thesis). University of Wisconsin.
- Mangen, A. (2013). 6 The Disappearing Trace and the Abstraction of Inscription in Digital Writing. In Pytash, K. E. (Ed.), *Exploring technology for writing and writing instruction* (pp. 100-110). IGI Global.
- Montessori, M. (1912/2004). *The Montessori Method*. Ed. Gerald Lee Guteg. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Novac, D. (2023, September 26). Sweden brings books, handwriting back to school. Ανακτήθηκε 5/8/2024 από <https://learningenglish.voanews.com/a/sweden-brings-books-handwriting-back-to-school/7277000.html>
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής. Γραφή. Ανακτήθηκε 26/8/2024 από https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/lexicon/lemma.html?id=52
- Olson, J. L (1992). *Envisioning Writing: Toward an Integration of Drawing and Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rauff, James V. (1997). "Sand Songs: The Formal Languages of Warlpiri Iconography," *Humanistic Mathematics Network Journal* 15 (8), 15-26.
- Stout, D. (2016). Tales of a Stone Age Neuroscientist. *Scientific American* 314 (88 Special Edition), 28-35.
- Tisseron, S. (1994). All Writing is Drawing: The Spatial Development of the Manuscript. *Yale French Studies*, 84, 29–42.
- Wolf, M.(2008). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. London: Icon Books Ltd.
- Wollscheid, S., Sjaastad, J., & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen (cil) and paper on primary school students' writing skills—A research review. *Computers & Education*, 95, 19-35.

Για την συγγραφέα του άρθρου

Η **Ελένη Καραβανίδου** είναι εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση. Τελείωσε το Ιστορικό Αρχαιολογικό Τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής (1988) και το τετραετές Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του ΕΚΠΑ (1992). Υπηρέτησε σε δυσπρόσιτο σχολείο στην παραμεθόριο και θήτευσε στις σχολικές βιβλιοθήκες ΕΚΕΑΕΚ (2004-2011). Αποσπάστηκε στο Κέντρο Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του New Brunswick στον Καναδά (2012-2017), όπου ακολούθησε μεταπτυχιακές σπουδές (2015, Master's στην εκπαίδευση ενηλίκων). Το διδακτορικό της (2021)

σχετίζεται με τις μεταβάσεις της γραφής των προσηφιακών εκπαιδευτικών και τη δημιουργικότητα. Έχει κάνει δημοσιεύσεις στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα επάνω σε θέματα πολιτιστικά και επιστημών της εκπαίδευσης.

Μια συγκριτική ανάλυση: Η κοινωνιο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky και η θεωρία της Montessori

Kubra Kirca-Demirbaga

Republic of Türkiye, Ministry of National Education

Εισαγωγή

Η έννοια της μάθησης είναι κεντρική στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση και έχει ευρείες εφαρμογές στην καθημερινή ζωή. Δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με τον ορισμό της μάθησης, πώς συμβαίνει ή ποιος είναι ο ρόλος του νου στη μαθησιακή διαδικασία (Hollingworth, 1932). Οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας και εκπαίδευσης, καθώς και οι προσεγγίσεις στην καθοδήγηση, διευκρινίζουν αυτή τη σύγχυση και συνεχίζουν την προσπάθεια ανάπτυξης μιας βέλτιστης μαθησιακής διαδικασίας (Hollingworth, 1932).

Η ανθρώπινη φύση ήταν κυρίως θέμα φιλοσοφικής σκέψης μέχρι το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα. Για παράδειγμα, ο Ιμάνουελ Καντ (1786) υποστήριξε ότι οι έννοιες του χώρου και του χρόνου προέρχονται από τις έννοιες της ποιότητας και της ποσότητας όπως κατασκευάζονται από τον ανθρώπινο νου (αναφέρεται από τους Watkins & Stan, 2003). Παρομοίως, ο Τζον Λοκ (1700) ισχυρίστηκε ότι οι ιδέες παράγονται μέσω της εμπειρίας (αναφέρεται από τον Kochiras, 2009).

Στα τέλη του 19ου αιώνα, η ανθρώπινη φύση αποτέλεσε αντικείμενο διαφόρων ψυχολογικών μελετών. Για παράδειγμα, ο Gustav Fechner (1860) επικεντρώθηκε στη μαθηματική σχέση μεταξύ της ανθρώπινης νοητικής λειτουργίας και των φυσικών γεγονότων, μεταξύ του εσωτερικού κόσμου και του εξωτερικού, με βάση το βαθμό διέγερσης μιας αίσθησης (αναφέρεται από τον Rojman, 2008). Ο Ivan Sechenov (1863) πρότεινε μια φυσιολογική θεωρία για το πώς λειτουργούν τα αντανακλαστικά του εγκεφάλου (αισθητηριακή διέγερση, κεντρική συνειδητή εντύπωση και η προκύπτουσα κίνηση) στο πλαίσιο ενός φυσιολογικά λειτουργούντος ατόμου (αναφέρεται από τον Sechenov, χ.χ.). Συνολικά, αυτές οι μελέτες υπογραμμίζουν τον κρίσιμο ρόλο των περιβαλλοντικών επιδράσεων στη μάθηση των ανθρώπων.

Οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις στις μαθησιακές διαδικασίες έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, και αυτές οι διαφορές αντανακλώνται στις θεωρίες της ανάπτυξης και της μάθησης. Για παράδειγμα, ο Lev Vygotsky θεώρησε η μαρξιστική σκέψη ως πηγή δεδομένων για να δείξει τις επιδράσεις της κοινωνίας στη μάθηση και πρότεινε τη δική του θεωρία, την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία των ανώτερων νοητικών διεργασιών (Vygotsky, 1978). Ο Vygotsky πίστευε ότι η εσωτερικεύση του πολιτισμού συμβαίνει με συστήματα σημείων, τα οποία προκαλούν συμπεριφορικούς μετασχηματισμούς και δημιουργούν τη γέφυρα μεταξύ πρώιμων και μεταγενέστερων μορφών ατομικής ανάπτυξης. Με αυτόν τον τρόπο, για τον Vygotsky, στην

παράδοση του Μαρξ και του Ένγκελς, η ανάπτυξη των ατόμων καθορίζεται από την κοινωνία και τον πολιτισμό που τα περιβάλλει.

Ο Vygotsky βασίστηκε στον μαρξισμό στη Σοβιετική Ένωση της δεκαετίας του 1920 ως σημαντική θεωρητική και μεθοδολογική πηγή, ενώ υποστήριξε μια ιστορική προσέγγιση στη διαμόρφωση της έννοιας της νοητικής ανάπτυξης (Yetkin Ozdemir, 2011 όπως αναφέρεται από τον Jovanovic, 2015).

Ο Vygotsky έζησε σε μια κοινωνία όπου η μαρξιστική ιδεολογία υποστήριζε τον κοινωνικό μετασχηματισμό ως προϋπόθεση για την ατομική αλλαγή (Jovanovic, 2015). Είναι σαφές ότι οι συνθήκες ζωής του Vygotsky επηρέασαν τις απόψεις του οι οποίες διαμόρφωσαν τη θεωρία του. Ο Yaroshevsky (1989) εξηγεί αυτή την επίδραση με τα εξής λόγια: "*Ο Vygotsky αναφερόταν στη θεωρία του ως πολιτισμικο-ιστορική. Αυτός ο όρος τόνιζε ότι οι παράγοντες που καθορίζουν τη ζωή του ατόμου και τον πλούτο του ψυχικού του κόσμου παράγονται από την ιστορική ανάπτυξη του πολιτισμού*" (αναφέρεται από τον Jovanovic, 2015, σ. 11).

Μια άλλη προσέγγιση στη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης προτάθηκε από τη Maria Montessori (1912), η οποία ανέπτυξε μια πιο συνεκτική θεωρία για την ανάπτυξη του παιδιού από τη βρεφική ηλικία έως την εφηβεία. Η Montessori ήταν γιατρός και είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις νευρολογικές και ψυχικές ασθένειες των παιδιών και μελέτησε με τους συναδέλφους της τις ειδικές μεθόδους θεραπείας των ψυχικών ασθενειών. Αργότερα αποφάσισε να επικεντρωθεί στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια, αντί για την ιατρική τους θεραπεία και ανέπτυξε μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση. Η θεωρία της περιλαμβάνει όλες τις πτυχές του ανθρώπινου δυναμικού, του χαρακτήρα, της ηθικής ανάπτυξης και της πνευματικής εξέλιξης (Vardin, 2003).

Επιπλέον, η Montessori επικεντρώθηκε στη νοητική ανεπάρκεια και στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής της ειδικής αγωγής. Σήμερα, οι πρακτικές Montessori (όπως η μελέτη του παιδιού, η εστίαση στην εξατομίκευση και η χρήση χειραπτικών υλικών) και η ειδική αγωγή έχουν συνδυαστεί ρητά σε πολλές περιπτώσεις (Cossentino, 2010). Η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση θεωρείται πηγή έμπνευσης για τις αναπτυξιακές προσεγγίσεις, τη μαθησιακή διαδικασία και τις διδακτικές μεθόδους, οι οποίες μπορεί να αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία ή την εμπειρία του παιδιού.

1. Σύνδεση μεταξύ Ανάπτυξης του Παιδιού και Μάθησης

Ο Vygotsky (1997) υποστηρίζει ότι η μάθηση καθοδηγεί την ανάπτυξη μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Προτείνει έναν γενικό νόμο πολιτισμικής ανάπτυξης του ατόμου:

Κάθε λειτουργία στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται στη σκηνή δύο φορές, σε δύο επίπεδα: πρώτα στο κοινωνικό και μετά στο ψυχολογικό, πρώτα μεταξύ των ανθρώπων ως μια διαπροσωπική κατηγορία και στη συνέχεια μέσα στο παιδί ως μια ενδοπροσωπική κατηγορία.

Αυτό ισχύει εξίσου για την εκούσια (εστιασμένη) προσοχή, τη λογική μνήμη, τη συγκρότηση των εννοιών και την ανάπτυξη της βούλησης (σελ. 106). Αυτό σημαίνει ότι οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως η διαμεσολαβημένη αντίληψη, η εστιασμένη προσοχή, η εκούσια μνήμη και η λογική σκέψη, είναι κοινωνικές με δύο τρόπους. Πρώτον, μπορούν να μεταδοθούν από τη μία γενιά στην επόμενη μέσω της μάθησης. Δεύτερον, αυτές οι γνωστικές λειτουργίες μπορούν να αναπτυχθούν μέσω ενεργών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (αναφέρεται στο Kirch, 2014).

Μπορούμε να πούμε ότι οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες δεν προκύπτουν αυθόρμητα μέσα από τις εμπειρίες μας. Αντίθετα, αποτελούν μια συνειδητή επίτευξη του ατόμου μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο. Δηλαδή, η αντίληψή σου για τον κόσμο γύρω σου διαμορφώνεται από όσα έχεις μάθει στην κοινωνία που σε περιβάλλει.

Στο πλαίσιο αυτό, τόσο ο Vygotsky όσο και η Montessori υποστηρίζουν ότι τα γνωστικά προβλήματα των παιδιών μπορούν να μετριαστούν μέσω της εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχει μια σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Ενώ ο Vygotsky εστιάζει στις επιδράσεις της διδασκαλίας και της μάθησης στην ανάπτυξη του παιδιού, η Montessori εστιάζει στην ομαλοποίηση της ανάπτυξης. Δηλαδή, η Montessori προσπαθεί να εξαλείψει τη νοητική ανεπάρκεια, καθώς για εκείνη η μάθηση είναι δυνατή μόνο μέσω μιας φυσιολογικής ανάπτυξης. Από την άλλη πλευρά, ο Vygotsky πιστεύει ότι η νοητική ανεπάρκεια μπορεί να ξεπεραστεί μέσω της μάθησης. Με άλλα λόγια, για εκείνον η μάθηση είναι μέρος της διαδικασίας ανάπτυξης.

Στην πραγματικότητα, οι προσεγγίσεις τόσο του Vygotsky όσο και της Montessori μπορούν να εφαρμοστούν ταυτόχρονα. Δηλαδή, ενώ η φυσιολογική ανάπτυξη επηρεάζει θετικά τη μάθηση, η μάθηση επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη. Αντί να υπάρχει διάκριση για το αν κάτι συμβαίνει πριν ή μετά, υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ της μάθησης και της ανάπτυξης.

Η κύρια αρχή πίσω από τη θεωρία του Vygotsky είναι ότι το κοινωνικό περιβάλλον ενός παιδιού αποτελεί τη βασική πηγή της ανάπτυξής του. Επομένως, αποδέχεται ότι υπάρχει ένας μηχανισμός που ονομάζεται «κοινωνική κατάσταση ανάπτυξης» καθώς το παιδί μεγαλώνει (Bodrova, 2003). Ο Vygotsky (1997) το εξηγεί με τα εξής λόγια:

"Θα μπορούσαμε να πούμε ότι όλες οι ανώτερες λειτουργίες δεν σχηματίστηκαν στη βιολογία, ούτε στην ιστορία της καθαρής φυλογένεσης, αλλά ότι ο ίδιος ο μηχανισμός που αποτελεί τη βάση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών είναι ένα αντίγραφο του κοινωνικού. Όλες οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες είναι η ουσία των εσωτερικευμένων σχέσεων κοινωνικής τάξης..." (σ.106).

Ο Vygotsky τονίζει ότι η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Μέσα από αυτή την οπτική, ο Vygotsky θεωρούσε επίσης την αλληλεπίδραση ως προτεραιότητα για την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ αντίθετα, η Montessori έβλεπε την ανάπτυξη ως μια διαδικασία που ξεδιπλώνεται μέσα από μια ακολουθία σταδίων προγραμματισμένων στο ανθρώπινο είδος (Bodrova, 2003, σ.30).

2. Οι οπτικές των Vygotsky και Montessori για την εκπαίδευση

Ο Vygotsky (1997) ορίζει την εκπαίδευση ως *«την τεχνητή κατάκτηση των φυσικών διαδικασιών ανάπτυξης»* (σ.88). Δηλαδή, σύμφωνα με αυτόν, η ανάπτυξη είναι δυνατή στη φύση, αλλά το επίπεδό της ενισχύεται από ένα προκαθορισμένο περιβάλλον ή από τις διαθέσιμες ευκαιρίες. Ο Vygotsky αντιλαμβάνεται τη σχολική τάξη ως ένα κοινωνικό περιβάλλον και επικεντρώνεται στις επιπτώσεις αυτού του περιβάλλοντος στη συνειδητοποίηση του εαυτού. Παρομοίως, η Montessori πιστεύει ότι το σχολείο ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αίσθησης ευθύνης στα παιδιά (Certini, 2013). Επιπλέον, η υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών είναι θεμελιώδης σε όλα τα επίπεδα της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και σήμερα αναγνωρίζεται ευρέως ως ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους ενίσχυσης των κινήτρων των παιδιών (Montessori, 1912· Murray, 2011). Στη θεωρία της Montessori, το παιδί δρα ανεξάρτητα και διαμορφώνει το δυναμικό του με τη δική του προσπάθεια (Montessori, 1912· Murray, 2011). Δηλαδή, το παιδί είναι ο δάσκαλος του εαυτού του.

Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος καθορίζονται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι μαθητές στη Μοντεσσοριανή μέθοδο έχουν ευκαιρίες αυτονομίας σε πολλές πτυχές της καθημερινής σχολικής τους ζωής και μαθαίνουν να αποδίδουν την όποια επιτυχία ή την αποτυχία τους στις δικές τους ενέργειες, βασιζόμενοι στις εμπειρίες των δικών τους αποφάσεων. Σύμφωνα με αυτό, η Montessori (1989) τονίζει ότι: *«Οι μαθητές μας [είναι] εξοπλισμένοι σε όλη τους την ύπαρξη για την περιπέτεια της ζωής, συνηθισμένοι στην ελεύθερη άσκηση της θέλησης και της κρίσης, φωτισμένοι από τη φαντασία και τον ενθουσιασμό»* (αναφέρεται από τον Murray, 2011, σ.24). Στην Μοντεσσοριανή εκπαίδευση δημιουργείται ένα κλίμα αυτονομίας των μαθητών, όπου ο έλεγχος της εκπαιδευτικής τους ζωής και η κατάλληλη στοχοθεσία αποτελούν βασικά στοιχεία.

Η Montessori επισημαίνει τη σημασία της ερώτησης *«γιατί;»* και συμβουλεύει τους δασκάλους να δίνουν έμφαση στη σημασία των στόχων (Murray, 2011). Έτσι, η Montessori δίνει έμφαση στην *«κριτική σκέψη»*. Υποστηρίζει την ιδέα μιας *«μετάβασης από την ατομική διαμόρφωση των παιδιών στην ανάπτυξη τους ως κοινωνικών όντων»* (αναφέρεται από τον Murray, 2011, σ.31). Πράγματι, η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση προτείνει ότι η δύναμη των κοινωνικών σχέσεων πρέπει να αξιοποιηθεί για να ενισχύσει την παρακίνηση των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο, η Μοντεσσοριανή τάξη περιλαμβάνει τρεις δραστηριότητες που διευκολύνουν τη σύνδεση με άλλους μαθητές: τον τριετή κύκλο σε κάθε τάξη, την ελευθερία να εργάζονται τα παιδιά σε μικρές ομάδες και τις ομαδικές συναντήσεις (Murray, 2011).

Στην πρώτη περίπτωση, κάθε παιδί περνάει τρία χρόνια στην ίδια τάξη, και με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Αυτό το σύστημα δίνει επίσης στον δάσκαλο την ευκαιρία να γνωρίσει καλά τους μαθητές του (Murray, 2011) και να τον βοηθήσει να αναγνωρίσει τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε μαθητή ώστε να προσαρμόσει την καθοδήγηση ή τη βοήθεια που χρειάζεται. Η εργασία σε μικρές ομάδες προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να συζητούν και να βοηθούν ο ένας τον άλλον. Όπως επισημαίνει η Lillard (1996), *«το στοιχειώδες Μοντεσσοριανό πρόγραμμα ανταποκρίνεται μοναδικά στην ανάγκη των παιδιών που βρίσκονται στο δεύτερο αναπτυξιακό στάδιο να διαμορφώσουν τον εαυτό τους ως κοινωνικά όντα, ικανά να συνεργαστούν με τα άλλα παιδιά, τόσο ακολουθώντας όσο και ηγούμενοι σε μια ομαδική*

προσπάθεια» (αναφέρεται από τον Murray, 2011, σ.31). Τέλος, οι ομαδικές συναντήσεις στην τάξη παρέχουν ένα φόρουμ για την αξιολόγηση της τρέχουσας κατάστασης και για την επίλυση συγκρούσεων (Angell, 1998). Πράγματι, αυτό το φόρουμ προσφέρει ευκαιρίες για τη συζήτηση κοινωνικών προβλημάτων από τους μαθητές και τη σύνθεση αποτελεσματικών λύσεων από τους ίδιους. Δηλαδή, υπάρχει μια προετοιμασία για τη συλλογική ζωή ως πολιτών και μέσα σε αυτή τη διαδικασία, το μήνυμα που δίνεται είναι ότι αν ζεις σε μια κοινωνία, δεν μπορείς να αγνοήσεις την ύπαρξη των άλλων ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων των απόψεών τους.

Στην στοιχειώδη Μοντεσσοριανή εκπαίδευση, όλοι οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες, ανάλογα με το επίπεδο και τον ρυθμό τους. Επίσης, μπορούν να αποφασίσουν πόσο χρόνο θα αφιερώσουν σε ένα έργο. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν τα θέματα της έρευνάς τους και να αναλαμβάνουν πλήρως την ευθύνη για τη δουλειά τους στην τάξη (Murray, 2011). Δηλαδή, υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις επιθυμίες κάθε μαθητή. Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία αυτού του προγράμματος είναι ότι δεν υπάρχει κοινό κριτήριο αξιολόγησης για όλους τους μαθητές· κάθε μαθητής ενθαρρύνεται να αξιολογήσει την επιτυχία του με βάση τον προσωπικό του στόχο.

Από την άλλη πλευρά, στη Βιγκοτσκιανή προσέγγιση, το αναλυτικό πρόγραμμα ξεκινά με τον ορισμό των βασικών εννοιών, οι οποίες που λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Gredler, 2012· Kozulin, 2004). Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση αρχικά εστιάζει στο προ-εννοιολογικό επίπεδο και στη συνέχεια επεκτείνεται στο επίπεδο της εννοιολογικής σκέψης. Για να γίνει πιο σαφές, στην οικονομική ιστορία για παράδειγμα, το εμπόριο είναι μία από τις βασικές έννοιες. Σύμφωνα με την προσέγγιση του Vygotsky, πρώτα πρέπει να γίνει ο λεκτικός ορισμός της έννοιας του εμπορίου, ο οποίος πιθανώς θα ξεκινήσει ως εξής: *«η αγορά και η πώληση εμπορευμάτων ή η ανταλλαγή αγαθών»* (Webster's New World College Dictionary, 1997, αναφέρεται από τον Gredler, 2012, σ.127). Μετά από αυτόν τον ορισμό, η έννοια του εμπορίου μπορεί να επεκταθεί σε διάφορες μορφές με περισσότερες λεπτομέρειες, όπως οι ζώνες ελεύθερου εμπορίου. Η προσέγγιση του Vygotsky στο αναλυτικό πρόγραμμα αρχικά επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία των εννοιών, έτσι ώστε να αναπτύξουν μια λειτουργική κατανόηση τους. Δεύτερον, παρέχει την ευκαιρία να μάθουν τις ποικίλες εκφράσεις των εννοιών, δηλαδή, συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών για πολύπλευρη σκέψη.

Στις Μοντεσσοριανές τάξεις δεν υπάρχει διδασκαλία με την παραδοσιακή έννοια που να εξαναγκάζει τα παιδιά να μάθουν τις ίδιες βασικές έννοιες με τον ίδιο τρόπο. Υπάρχει πάντα ένας παρατηρητής στην τάξη, όχι ένας δάσκαλος. Οι παρατηρήσεις του/της είναι καθοριστικές για την καθοδήγηση του παιδιού προς το κατάλληλο στάδιο ανάπτυξης. Έτσι, κάθε παιδί εισάγεται σε νέο υλικό με βάση την ατομική του ανάπτυξη (Murray, 2011). Δηλαδή, το αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται στην ικανότητα του κάθε παιδιού αντί να ακολουθεί μια προκαθορισμένη χρονολογική σειρά. Σε αυτό το σημείο, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι υπάρχει ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε παιδί.

Επιπλέον, σε μια Μοντεσσοριανή τάξη, εάν ένα παιδί έχει ιδιαίτερο ταλέντο στις γλωσσικές δεξιότητες αλλά είναι πιο αδύναμο στα μαθηματικά, τότε έχει την ευκαιρία να εργαστεί με προχωρημένο υλικό ανάλυσης προτάσεων, έχοντας επιπλέον χρόνο στην ίδια τάξη μαζί με τους συνομηλίκους του (αναφέρεται από τον Murray, 2011). Δηλαδή, υποστηρίζεται μια προσέγγιση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η Montessori πιστεύει ότι η εκπαίδευση ξεκινά με μυϊκές κινήσεις και υποστηρίζει κάθε είδους αισθητηριακή δραστηριότητα, εμπνευσμένη από τον συνάδελφό της Edward Seguin, ο οποίος εργάστηκε πάνω σε ειδικές θεραπευτικές μεθόδους για νοητικές ασθένειες (Montessori, 1912). Στη συνέχεια, η εκπαίδευση περιλαμβάνει διαφορετικά στάδια· όπως λέει η Montessori: *«από την εκπαίδευση των αισθήσεων στις γενικές έννοιες, από τις γενικές έννοιες στη αφηρημένη σκέψη, από την αφηρημένη σκέψη στην ηθική»* (Boyd, 1914, σ. 152). Ωστόσο, το πιο σημαντικό μέρος της αρχικής μάθησης είναι η εκπαίδευση του σώματος. Στα Μοντεσσοριανά σχολεία, η εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής γίνεται αφού πρώτα έχει προηγηθεί η εκπαίδευση των αισθήσεων (Boyd, 1914). Δηλαδή, η Montessori αρχικά επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες οδηγούν στην ικανότητα γραφής των παιδιών. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Montessori, η γραφή πρέπει να διδάσκεται πριν από την ανάγνωση, και όχι μετά από αυτήν. Όπως αναφέρει:

«Αυτή η σειρά διδασκαλίας προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά μπορούν να συνθέσουν τα γράμματα που αποτελούν μια λέξη πολύ πιο εύκολα. Στη γραφή, μεταφράζουν μια ακολουθία ήχων σε μια ακολουθία συμβόλων· αλλά στην ανάγνωση έχουν το πιο δύσκολο έργο της κατανόησης των λέξεων ως σύνολο και της συσχέτισής τους με τα αντικείμενα που αντιπροσωπεύουν» (αναφέρεται από τον Boyd, 1914, σ. 175-176).

Από την άλλη πλευρά, ο Vygotsky δεν αναφέρεται στην εκπαίδευση του σώματος ή των αισθήσεων. Εμπνέεται από τη Μοντεσσοριανή μέθοδο για τη διδασκαλία της γραφής και σχολιάζει ότι η εκμάθηση της γραφής είναι ουσιαστική για τη νοητική λειτουργία και ανάπτυξη των παιδιών (Bodrova, 2003). Ωστόσο, υπάρχει μια διαφορά σε αυτό το σημείο. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γραφή των παιδιών σε πρώιμο στάδιο αποτελεί μια συμβολική αναπαράσταση ενός σκόπιμου παιχνιδιού και σχεδίου, επομένως, τα γράμματα θα πρέπει να διδάσκονται αργότερα.

Στη Μοντεσσοριανή μέθοδο το περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο. Πρώτον, το περιβάλλον θα πρέπει να επιτρέπει την ελεύθερη ανάπτυξη του παιδιού και το παιδί θα πρέπει να μπορεί να εκτελεί δραστηριότητες ελεύθερα (Certini, 2013· Cossentino, 2010). Η Montessori υποστηρίζει ότι ένα ακατάστατο και συγκεχυμένο περιβάλλον θα αντικατοπτρίζεται στο μυαλό του παιδιού, και για αυτόν τον λόγο, επισημαίνει ότι πρέπει να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον για τα παιδιά. Ωστόσο, είναι γεγονός, ότι η καθημερινή ζωή δεν είναι τόσο προβλέψιμη ή αρμονική όσο το περιβάλλον που ήθελε να δημιουργήσει η Montessori για τους μαθητές της. Συνεπώς, παραμένει αναπάντητο το ερώτημα πώς θα αντιδράσουν τα παιδιά σε ένα ατυχές γεγονός ή σε μια αρνητική κατάσταση της καθημερινής τους ζωής.

Παρόμοια με τη Montessori, ο Vygotsky πιστεύει ότι η κοινωνικοποίηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και χρησιμοποιεί τον όρο *«ζώνη επικείμενης ανάπτυξης»* (*zone of proximal development*) για να περιγράψει το υπόβαθρο της μάθησης (Bodrova, 2003· Gredler, 2012· Parker, 1979· Vygotsky, 1978). Στην προσέγγιση αυτή, ο Vygotsky εστιάζει στον χώρο μεταξύ της χαμηλότερου επιπέδου σκέψης, που αναφέρεται στις

ανεξάρτητες δεξιότητες, και της υψηλότερου επιπέδου σκέψης, που αφορά τις δεξιότητες που αναπτύσσονται με τη βοήθεια κάποιου πιο έμπειρου ατόμου (Li, 2007). Σύμφωνα με αυτόν, η κοινωνική διέγερση είναι πιο κυρίαρχη από την ανεξαρτησία των παιδιών και το αυτόνομο επίπεδο επιτυχίας τους. Αυτή η «ζώνη» αποτελεί το βασικό σημείο για το πολιτισμικό επίτευγμα του ανθρώπου.

3. Οι Ρόλοι του Μαθητή, του Δασκάλου και του Παιχνιδιού

Ο Vygotsky (1997) επισημαίνει ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στον κόσμο, και η πρόοδος του μαθητή εξαρτάται από την ποιότητα της διαμεσολάβησης. Δηλαδή, για τον Vygotsky, ο δάσκαλος λειτουργεί ως οδηγός. Παρομοίως, η Montessori αποδέχεται τον ρόλο του δασκάλου ως καθοδηγητή. Ορισμένα Μοντεσσοριανά σχολεία προτιμούν να χρησιμοποιούν τον όρο «οδηγός» αντί για «δάσκαλος» για να τονίσουν τον ρόλο του παιδιού στη δική του μάθηση (Murray, 2011). Ο ρόλος ενός Μοντεσσοριανού δασκάλου περιλαμβάνει την ενίσχυση των κινήτρων του μαθητή μέσω της παρακολούθησης των ενδιαφερόντων του (Bagby & Sulak, 2010). Η Montessori συμβουλεύει τους δασκάλους να έχουν υπόψη τους την ακόλουθη αρχή:

«Δεν πρόκειται για τη μετάδοση γνώσεων στο παιδί σχετικά με τις ιδιότητες των πραγμάτων, όπως το μέγεθος, το σχήμα και το χρώμα, μέσω διάφορων αντικειμένων. Ούτε είναι στόχος να εκπαιδευτεί το παιδί στη σωστή χρήση των υλικών... Αντίθετα, τα αντικείμενα στο σύστημά μας είναι μια βοήθεια για το ίδιο το παιδί. Το παιδί επιλέγει αυτό που θέλει για δική του χρήση και εργάζεται με αυτό σύμφωνα με τις ανάγκες του, τις τάσεις του και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του. Με αυτόν τον τρόπο, τα αντικείμενα γίνονται ένα μέσο ανάπτυξης. Ο βασικός παράγοντας είναι το ίδιο το αντικείμενο και όχι η διδασκαλία του δασκάλου. Είναι το παιδί που χρησιμοποιεί τα αντικείμενα· είναι το παιδί που είναι ενεργό, και όχι ο δάσκαλος»

(Montessori, 1967, όπως παρατίθεται από Kirch, 2014, σελ. 246).

Στη Μοντεσσοριανή εκπαίδευση, το νόημα και το ενδιαφέρον αποτελούν οδηγούς για τους δασκάλους ώστε να καθορίσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων και να παρακολουθήσουν τη δέσμευση του μαθητή (Montessori, 1989, όπως παρατίθεται από Murray, 2011). Από την άλλη πλευρά, ο Vygotsky επεκτείνει τον ρόλο του δασκάλου ακόμα περισσότερο, ώστε να συμπεριλαμβάνει τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών μέσα από την παρουσίαση γνωστικών εργαλείων στους μαθητές και της εκπαίδευσής τους στη χρήση αυτών των στρατηγικών (Kirch, 2014). Σύμφωνα με τον Vygotsky, ο ρόλος του δασκάλου είναι, επίσης, να εφοδιάζει το παιδί με πολιτισμικά εργαλεία τα οποία βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων και συμβάλλουν στη νοητική του ανάπτυξη. Ο ρόλος του παιδιού, από την άλλη, είναι να αποκτήσει αυτά τα εργαλεία και να τα χρησιμοποιήσει τόσο στο πεδίο του αρχικού προβλήματος όσο και αργότερα σε διαφορετικά πλαίσια (Bodrova, 2003).

Στις Μοντεσσοριανές τάξεις, η διαρρύθμιση της αίθουσας είναι διαφορετική. Τυπικά, δεν υπάρχει έδρα που να ανήκει στον δάσκαλο στην κορυφή της τάξης· γενικά, ο δάσκαλος βρίσκεται σε κάποια γωνία της αίθουσας (όπως παρατίθεται από Murray, 2011). Δηλαδή, ο δάσκαλος δεν θεωρείται το κεντρικό σημείο αναφοράς. Η Montessori (1966) περιγράφει τον ρόλο του δασκάλου με τα εξής λόγια:

«... ο δάσκαλος χωρίς έδρα, χωρίς εξουσία, και σχεδόν χωρίς διδασκαλία, και το παιδί, το κέντρο της δραστηριότητας, ελεύθερο να κινείται όπως επιθυμεί και να επιλέγει τις δικές του δραστηριότητες»
(όπως παρατίθεται από Murray, 2011, σελ. 26).

Στο πλαίσιο αυτό, το παιδί ενθαρρύνεται να έχει αυτοκατεύθυνση και να εργάζεται ανεξάρτητα χωρίς παρεμβάσεις.

Ο Vygotsky πιστεύει ότι το παιχνίδι είναι μία από τις σημαντικότερες μαθησιακές εμπειρίες, καθώς λαμβάνει υπόψη πολιτισμικά σημεία και σύμβολα και επηρεάζει τις νοητικές διαδικασίες κατά τα προσχολικά χρόνια. Τονίζει τη σημασία του παιχνιδιού:

«...το παιχνίδι δημιουργεί μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης για το παιδί. Στο παιχνίδι, ένα παιδί συμπεριφέρεται πάντα πέρα από τη μέση ηλικία του, πάνω από τη συνηθισμένη του συμπεριφορά· στο παιχνίδι, είναι σαν να ήταν ένα κεφάλι ψηλότερο από τον εαυτό του. Όπως στη συγκέντρωση του φωτός μέσα από έναν μεγεθυντικό φακό, το παιχνίδι περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις σε συμπυκνωμένη μορφή και αποτελεί το ίδιο μια βασική πηγή ανάπτυξης»
(Vygotsky, 1978, σελ. 102).

Ο Vygotsky θεωρεί ότι το παιχνίδι παρέχει μια εξαιρετική ευκαιρία, ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά, να αναπτύξουν αυτορρυθμιζόμενες συμπεριφορές, οι οποίες υπόκεινται σε ρόλους και κανόνες (Bodrova, 2003). Η Montessori, επίσης, επικεντρώνεται στην αυτοπειθαρχία στην ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, υπάρχει μια μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις προσεγγίσεις τους σχετικά με το παιχνίδι. Παρόλο που ο Vygotsky βλέπει το παιχνίδι ως εργαλείο για την απόκτηση αυτορρύθμισης, η Montessori υποστηρίζει ότι η αυτορρύθμιση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της στοχευμένης μελέτης ενός υλικού, κάτι που είναι πιο απαραίτητο από το παιχνίδι (Bodrova, 2003). Με άλλα λόγια, για τον Vygotsky, το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό στοιχείο της μάθησης, ενώ για τη Montessori, δεν συγκαταλέγεται καν στα βασικά στοιχεία της τάξης.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία παρουσίασε μια συγκριτική ανάλυση των θεωριών του Vygotsky και της Montessori όσον αφορά την ανάπτυξη του παιδιού, τη μαθησιακή διαδικασία, τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στη μάθηση, τη δομή του προγράμματος σπουδών και της σχολικής τάξης, καθώς και τους ρόλους του μαθητή, του δασκάλου και του παιχνιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις επιρροές του κοινωνικού τους υπόβαθρου στις θεωρίες τους.

Μέσα από αυτήν την ανάλυση, φαίνεται ότι ενώ ο Vygotsky επιδιώκει να είναι η εκπαίδευση σε ένα φυσικό περιβάλλον, η Montessori δημιουργεί ένα τεχνητό περιβάλλον για την εκπαίδευση. Επομένως, στη θεωρία της Montessori, όλα μπορούν να τεθούν υπό έλεγχο, ενώ στη θεωρία του Vygotsky, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αντιδρούν σε ασυνήθιστες καταστάσεις. Ένα από τα σημαντικότερα ερωτήματα είναι εάν η ανάπτυξη καθοδηγεί τη μάθηση ή αν η μάθηση καθοδηγεί την ανάπτυξη. Σε αυτό το σημείο, ενώ ο Vygotsky υποστηρίζει ότι το παιδί αναπτύσσεται όσο μαθαίνει, η Montessori θεωρεί ότι το μαθησιακό δυναμικό του παιδιού αυξάνεται όσο αναπτύσσεται.

Ο Vygotsky δεν εξετάζει το άτομο μεμονωμένα, αλλά το τοποθετεί μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο. Έτσι, συνδέει την ποιότητα της ανάπτυξης με τις περιβαλλοντικές ευκαιρίες του ατόμου και δίνει έμφαση στη *«ζώνη επικείμενης ανάπτυξης»*. Από την άλλη, σύμφωνα με τη Montessori, το δυναμικό κάθε ατόμου εξαρτάται από την προσπάθεια που το ίδιο το άτομο καταβάλλει.

Στη Μοντεσσοριανή εκπαίδευση δημιουργείται ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί η αυτονομία του μαθητή, και το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Για τον Vygotsky, η οργάνωση της τάξης δεν είναι τόσο ξεκάθαρη όπως στη Montessori. Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο είναι εφικτό να ενταχθεί η κοινωνία και ο πολιτισμός σε μια τάξη με αυστηρά όρια. Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών, ο Vygotsky ξεκινά με τον ορισμό των βασικών εννοιών κάθε γνωστικού αντικείμενου, εστιάζοντας πρώτα στο προ-εννοιολογικό επίπεδο και στη συνέχεια προχωρώντας στη διευρυμένη εννοιολογική σκέψη.

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο είναι ότι ενώ ο Vygotsky βλέπει τον δάσκαλο κυρίως ως καθοδηγητή που υποστηρίζει τη νοητική ανάπτυξη, η Montessori τον θεωρεί έναν εμπνευστικό καθοδηγητή. Τέλος, αν και οι δύο αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού, για τον Vygotsky το παιχνίδι είναι εργαλείο μάθησης, ενώ για τη Montessori δεν αποτελεί ουσιαστική εργασία, αλλά περισσότερο μια μορφή διασκέδασης. Στην πραγματικότητα, αυτή η προσέγγιση αντικατοπτρίζει τη διαφοροποίηση του φυσικού και τεχνητού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση.

Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις διαφορές ανάμεσα στις θεωρίες του Vygotsky και της Montessori είναι το διαφορετικό κοινωνικό τους υπόβαθρο (στον πρώτο η ζωή σε μια μαρξιστική κοινωνία στη δεύτερη η ενασχόληση με παιδιά με νοητικές δυσκολίες).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι και οι δύο είναι πεπεισμένοι ότι τα γνωστικά προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της εκπαίδευσης και ότι η κοινωνία μπορεί επίσης να βελτιωθεί μέσω της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι, παρά τις διαφορετικές οπτικές τους, μοιράζονται το ίδιο όραμα (Bodrova, 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angell A., 1998. Practising Democracy at School: A Qualitative Analysis of an Elementary Class Council. *Theory and Research in Social Education*, 26(2), 149-172.
- Bagby, J. and Sulak, T., 2010. Connecting Educational Theory and Montessori Practice. *Montessori Life*, 22(1), 8-9.
- Bodrova, E., 2003. Vygotsky and Montessori: One Dream, Two Visions. *Montessori Life*, 15(1), 30-33.
- Boyd, W., 1914. *From Locke to Montessori: A Critical Account of the Montessori Point of View*. London: Harrap.
- Certini, R., 2013. The Intelligent Search: Some Considerations on the Montessori Method. *Studi Sulla Formazione*, 15(2), 7-12.
- Cossentino, J., 2010. Following All the Children: Early Intervention and Montessori. *Montessori Life*, 22(4), 38-45.
- Gredler, M. E., 2012. Understanding Vygotsky for the Classroom: Is It Too Late? *Educational Psychological Review*, 24(1), 113-131.
- Hollingworth, H. L., 1932. What is Learning? *The Scientific Monthly*, 35(1), 63-65.
- Jovanovic, G., 2015. Vicissitudes of History in Vygotsky's Cultural-Historical Theory. *History of the Human Sciences*, 28(2), 10-33.
- Kirch, S. A., 2014. Integrating Vygotsky's Theory of Relational Ontology into Early Childhood Science Education. *Cultural Studies of Science Education*, 9(1), 243-254.
- Kochiras, H. (2009). *Locke's Philosophy of Science*. Retrieved <https://plato.stanford.edu/entries/locke-philosophy-science/>
- Kozulin, A., 2004. Vygotsky's Theory in the Classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 3-7.
- Li, W., 2007. Sociocultural Learning Theories and Information Literacy Teaching Activities in Higher Education. *Reference & User Services Quarterly*, 47(2), 149-158.
- Montessori, M., 1912. *The Montessori Method*. Translated by A. E. George. London: William Heinemann.
- Murray, A., 2011. Montessori Elementary Philosophy Reflects Current Motivation Theories. *Montessori Life*, 23(1), 22-33.
- Parker, S. T., 1979. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes by L.S. Vygotsky (book review). *American Anthropological Association*, 81(4), 956-957.
- Pojman, P. (2008). *Ernst Mach*. Retrieved <https://plato.stanford.edu/entries/ernst-mach/>

- Sechenov, I. M., (n.d.). Retrieved http://masgutovamethod.com/_uploads/_media_uploads/_source/mm_scholars_sechenov.pdf
- Vardin, P. A. (2003). Montessori's and Gardner's Theory of Multiple Intelligence. *Montessori Life*, 15(1), 40-43.
- Vygotsky, L. S., 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., 1997. *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 4, The History of the Development of Higher Mental Functions*. New York and London: Plenum Press.
- Watkins, E. and Stan, M. (2003). *Kant's Philosophy of Science*. Retrieved <https://plato.stanford.edu/entries/kant-science/>
- Yetkin Ozdemir, E., 2011. Self-Regulated Learning from a Sociocultural Perspective. *Education and Science*, 36(160), 298-308.

Για την συγγραφέα του άρθρου

Η Kübra Kırca-Demirbağa είναι Ειδικός Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας της Τουρκίας, με εξειδίκευση στις πολιτικές και πρακτικές εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών. Έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ψυχολογία και Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο του Sheffield και πτυχίο στην Ψυχολογική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση από το Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης. Το διδακτορικό της δίπλωμα από το Πανεπιστήμιο του Durham, είχε αντικείμενο την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών.

E-mail: kkircademirbaga@gmail.com

Το άρθρο δημοσιεύθηκε αρχικά στο περιοδικό *The Annual Review of Education, Communication, and Language Sciences (ARECLS)* Vol. 15, 2018, p. 113-126 και αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια της συγγραφέως.

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Παιδαγωγικός Ειρηνισμός και Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση

Nicholas Parkin

Peace Experiment, Auckland, New Zealand

Η εκπαίδευση αντιπροσωπεύει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών ιδεών, προσεγγίσεων και δράσεων. Σήμερα, ωστόσο, η εκπαίδευση των παιδιών άνω των πέντε ή έξι ετών σε όλο τον κόσμο κυριαρχείται από συστήματα μαζικής τυπικής εκπαίδευσης. Αυτά τα συστήματα, που αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής επανάστασης και πλέον έχουν εξαπλωθεί παγκοσμίως (Anderson-Levitt, 2003; Ramirez & Boli, 1987), χαρακτηρίζονται από πειθαρχία, εξετάσεις, ιεραρχία, ελεγκτικές και καταπιεστικές παιδαγωγικές, διαχωρισμό ανά ηλικία, αυστηρό ωρολόγιο πρόγραμμα και προγράμματα σπουδών επικεντρωμένα στο περιεχόμενο και τα αποτελέσματα. Το πιο σημαντικό είναι ότι αυτά τα συστήματα βλάπτουν πολλούς μαθητές, επηρεάζοντας αρνητικά τα ουσιώδη ενδιαφέροντα τους και αντιμετωπίζοντάς τους ως απλά μέσα προς κάποιο σκοπό.

Αυτό έχει σημασία για τους Μοντεσσοριανούς παιδαγωγούς, όχι μόνο επειδή η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση για την ειρήνη, αλλά και επειδή μπορεί - και οφείλει - να προσφέρει μια λειτουργική και ηθικά δίκαιη εναλλακτική απέναντι στη βλάβη που προκαλούν τα συστήματα μαζικής τυπικής εκπαίδευσης.

Σε αυτή την εργασία, προτείνω τον παιδαγωγικό ειρηνισμό, μια συγκεκριμένη ηθική ανάλυση της μαζικής τυπικής εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής βλάβης, η οποία υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική βλάβη είναι τόσο ευρέως διαδεδομένη στην ιδεολογία και στην πρακτική της μαζικής τυπικής εκπαίδευσης, όσο και ηθικά άδικη. Χρησιμοποιώ αυτόν τον όρο για να τονίσω την οπτική της ειρηνιστικής ανάλυσης των επιβλαβών εκπαιδευτικών πρακτικών και τη σύνδεση της, σε ιδεολογικό επίπεδο, με τον αντιπολεμικό ειρηνισμό (βλ. Parkin, 2023; Parkin, 2024).

Υποστηρίζω ότι η Μαρία Μοντεσσόρι ήταν, σε γενικές γραμμές, μια παιδαγωγική ειρηνίστρια και ισχυρίζομαι ότι οι Μοντεσσοριανοί δάσκαλοι οφείλουν να είναι παιδαγωγικοί ειρηνιστές. Πρέπει να απορρίπτουν την εκπαιδευτική βλάβη και να διασφαλίζουν ότι δεν συμβαίνει στην πρακτική τους, ώστε οι μαθητές της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης να μην υφίστανται βλάβη κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους και να έχουν μια μη επιβλαβή εναλλακτική στη μαζική τυπική εκπαίδευση - ένα βιώσιμο, αποτελεσματικό και ηθικά αποδεκτό καταφύγιο στη θύελλα.

Ο παιδαγωγικός ειρηνισμός διατυπώνει δύο βασικούς ισχυρισμούς. Ο πρώτος είναι ότι τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα βλάπτουν τους μαθητές με τρόπους που συχνά δεν αναγνωρίζονται ή παρερμηνεύονται από εκπαιδευτικούς, ηγέτες και γραφειοκράτες, ιδίως όσον αφορά στη συστημική βλάβη. Έτσι, τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα προκαλούν πολύ μεγαλύτερη βλάβη από όση συνήθως αναγνωρίζεται ή γίνεται κατανοητό.

Η συστημική βλάβη περιλαμβάνει τη δομική βλάβη, η οποία προκαλείται από τις παγιωμένες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων των κοινωνικών συστημάτων, καθώς και την αντικειμενική βλάβη, η οποία προκύπτει από ιεραρχικές δομές και συστήματα, ανισότητα καθώς και την τρέχουσα οικονομική τάξη.

Ενώ η περισσότερη βιβλιογραφία σχετικά με τη μαζική εκπαίδευση έχει επικεντρωθεί στη διάδοση και στις επιπτώσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (π.χ., Anderson-Levitt, 2003; Ramirez & Boli, 1987; Westberg et al., 2019), κριτικές για τις ιδεολογίες, τις λειτουργίες και τις επιπτώσεις της μαζικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των συζητήσεων για τη «σχολική εκπαίδευση-εργοστάσιο» και διάφορα μοντέλα «υποχρεωτικής εκπαίδευσης», βρίσκονται στα έργα των Michel Foucault (π.χ., 1979), Pierre Bourdieu (π.χ., 2012) και Paulo Freire (π.χ., 1972), μεταξύ άλλων.

Ορισμένοι σχολιαστές (π.χ., Gatto, 2005; Harber, 2004) έχουν διερευνήσει τις αποτυχίες της μαζικής εκπαίδευσης, ενώ άλλοι (π.χ., Bowles & Gintis, 2002; Klees, 2020; Robinson, 2016) έχουν επικεντρωθεί στη σχέση μεταξύ της μαζικής εκπαίδευσης και της καπιταλιστικής οικονομίας.

Στην πρώτη ενότητα αυτού του άρθρου, περιγράφω πώς τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα βλάπτουν τους μαθητές.

Ο δεύτερος ισχυρισμός του παιδαγωγικού ειρηνισμού είναι ότι η συστημική εκπαιδευτική βλάβη είναι άδικη ή αδικαιολόγητη, γιατί αντιμετωπίζει τους μαθητές ως απλά μέσα και επηρεάζει αρνητικά τα σημαντικά τους ενδιαφέροντα.

Στη δεύτερη ενότητα, διατυπώνω αυτό το επιχείρημα και εξετάζω τον ισχυρισμό ότι η εκπαιδευτική βλάβη μπορεί να δικαιολογηθεί ως μέσο για την επίτευξη κάποιου σημαντικού σκοπού.

Σημειώστε ότι ο παιδαγωγικός ειρηνισμός είναι μια αρνητική θέση. Επικρίνει τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεκριμένους τρόπους, αλλά δεν προτείνει απαραίτητα εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης των παιδιών. Η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση μπορεί να είναι αυτή η εναλλακτική μέθοδος. Όπως, η μη βίαιη αντίσταση συμπληρώνει τα αρνητικά επιχειρήματα του αντιπολεμικού ειρηνισμού προσφέροντας μια μη επιβλαβή εναλλακτική (Chenoweth, 2021), έτσι και η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση μπορεί να συμπληρώσει τα αρνητικά επιχειρήματα του παιδαγωγικού ειρηνισμού κατά της μαζικής τυπικής εκπαίδευσης, παρέχοντας τη δική της μη επιβλαβή εναλλακτική.

Στην τρίτη ενότητα, προτείνω ότι η Μοντεσσόρι ήταν, γενικά μιλώντας, μια παιδαγωγική ειρηνίστρια. Θεωρούσε ότι τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα προξενούν βλάβη στους μαθητές, καταπνίγοντας τις ικανότητές να αναπτύξουν το δυναμικό τους. Αν και δεν επιχείρησε μια ολοκληρωμένη κριτική των μαζικών τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε κάποιο συγκεκριμένο έργο της, ένας ειρηνιστικός άξονας διαπερνά τα γραπτά της για την εκπαίδευση. Η ανάλυσή της για τα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι παιδαγωγικά ειρηνιστική.

Στην τελευταία ενότητα, καλώ τους σύγχρονους Μοντεσσοριανούς να εξετάσουν σοβαρά την παιδαγωγική ειρηνιστική άποψη για δύο λόγους. Πρώτον, ο παιδαγωγικός ειρηνισμός προσφέρει μια πειστική ανάλυση και απόρριψη της εκπαιδευτικής βλάβης, η οποία δεν αφορά μόνο τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένου του Μοντεσσοριανού. Δεύτερον, θεωρείται γενικά ότι η σύγχρονη Μοντεσσοριανή θεωρία και πρακτική πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τις θεωρητικές αρχές της ίδιας της Μοντεσσόρι. Επομένως, αν η ίδια η Μοντεσσόρι ήταν παιδαγωγική ειρηνίστρια, τότε και οι σύγχρονοι Μοντεσσοριανοί θα πρέπει να είναι παιδαγωγικοί ειρηνιστές.

Υποστηρίζω, ότι ορισμένες πρακτικές της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης αποκλίνουν προβληματικά από τις αρχές του παιδαγωγικού ειρηνισμού και κατά συνέπεια, από τις ίδιες τις αρχές της Μοντεσσόρι.

Οι αντιπολεμικοί ειρηνιστές ανησυχούν για τα ηθικά επιχειρήματα τα οποία χρησιμοποιούνται για να δικαιολογήσουν τον πόλεμο: η μαζική πολιτική βλάβη γίνεται γενικά αποδεκτή ως μέσο για την ειρήνη. Αντίστοιχα, ο παιδαγωγικός ειρηνισμός αμφισβητεί τις ηθικές εξαιρέσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται για να δικαιολογήσουν τη βλάβη στην εκπαίδευση: η επιβλαβής εκπαίδευση γίνεται γενικά ανεκτή ως μέσο μάθησης.

Ελπίζω ότι μια ειρηνιστική ανάλυση της εκπαιδευτικής βλάβης μπορεί να οδηγήσει σε μια αλλαγή στη σκέψη, στην πολιτική και στην πρακτική της εκπαίδευσης, και ότι η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση, ως εκπαίδευση για την ειρήνη, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε αυτή την αλλαγή.

Η Μοντεσσοριανή ιδεολογία, παιδαγωγική και πρακτική θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα ειρηνιστικό στοιχείο. Να είναι συνειδητοποιημένη, να κατανοεί και να απορρίπτει την εκπαιδευτική βλάβη. Οι Μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί οφείλουν όχι μόνο να αποφεύγουν να βλάπτουν αδίκως τους δικούς τους μαθητές, αλλά και να παρέχουν μια μη επιβλαβή εναλλακτική στις βλάβες τις οποίες προκαλεί η μαζική τυπική εκπαίδευση .

Συστήματα Μαζικής Τυπικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Βλάβη

Η ανάπτυξη και η υπεράσπιση της παιδαγωγικής ειρηνιστικής θέσης πηγάζει από την πανταχού παρουσία των μαζικών τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Ramírez & Boli, 1987), τη βλάβη που αυτά προκαλούν και το γεγονός ότι αυτή η βλάβη συχνά περνά απαρατήρητη ή θεωρείται αποδεκτή. Η συστημική βλάβη που προκαλούν τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα σπάνια αμφισβητείται, εν μέρει επειδή η εκπαίδευση θεωρείται γενικά ως κάτι καλό. Τείνουμε να παραβλέπουμε τη διάχυτη και σημαντική βλάβη που προκαλεί η ιεραρχική και αυταρχική φύση αυτών των συστημάτων (Harber, 2004). Πολλοί θα υποστήριζαν ότι οι σκοποί της εκπαίδευσης - μάθηση, κριτική και δημιουργική σκέψη, αυτοέκφραση και αυτοπραγμάτωση, ενδυνάμωση, κοινωνική αξιοκρατία, ευημερία κλπ.-δικαιολογούν τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι «η εκπαίδευση είναι καλή για την κοινωνία, ότι ο γραμματισμός και ο αριθμητισμός είναι απαραίτητα για την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη, ότι ένα μορφωμένο άτομο είναι ενδυναμωμένο, ότι οι περιθωριοποιημένες ομάδες πρέπει να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και ότι η τυπική μάθηση είναι ουσιώδης για την ευημερία τόσο του ατόμου όσο και της ομάδας (Hughes, 2020, σ. 24). Ίσως τα σχολεία έχουν το δικαίωμα να περιορίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών, ώστε αυτοί να μπορέσουν να αποκομίσουν τα οφέλη της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι τα παιδιά στερούνται - και επομένως χρειάζονται βοήθεια - με κίνητρο τη συνειδητοποίηση των αναγκών τους, την ικανότητα λήψης αποφάσεων κλπ. Ίσως οι μαθητές υφίστανται βλάβη για το δικό τους καλό.

Ωστόσο, ο παιδαγωγικός ειρηνισμός απορρίπτει την εκπαιδευτική βλάβη ως μέσο για την επίτευξη αυτών των εκπαιδευτικών αγαθών. Επομένως, το επιχείρημα εδώ επικεντρώνεται σε δύο βασικές θέσεις: τι μπορεί και τι δεν μπορεί να οριστεί ως βλάβη στην εκπαιδευτική πρακτική (όσο πιο εκτεταμένη και σοβαρή είναι η βλάβη, τόσο ισχυρότερο είναι το ηθικό επιχείρημα εναντίον της) και κατά πόσο αυτή η βλάβη είναι ηθικά άδικη ή αθέμιτη, θέμα που θα εξερευνήσω στη δεύτερη ενότητα.

Σύμφωνα με τον Feinberg (1985), να βλάνεις κάποιον σημαίνει να επηρεάσεις αρνητικά τα σημαντικά του συμφέροντα, δηλαδή τα διακριτά στοιχεία του καλού ή της ευημερίας του. Παρομοίως, ο John Stuart Mill όρισε τη βλάβη ως κάτι που τραυματίζει σοβαρά τα σημαντικά συμφέροντα κάποιου, ιδίως εκείνα που αφορούν την αυτονομία και την ασφάλεια (βλ., π.χ., Turner, 2014). Αυτό που είναι προς το συμφέρον κάποιου είναι ωφέλιμο για αυτόν, ενώ αυτό που αντιβαίνει στα συμφέροντά του είναι επιβλαβές. Πράξεις που προκαλούν βλάβη είναι εκείνες που θέτουν τα σημαντικά συμφέροντα κάποιου σε χειρότερη κατάσταση από ότι θα ήταν αν αυτές οι πράξεις ήταν διαφορετικές.

Αυτή η ενότητα παρέχει μια σύντομη ταξινόμηση των τρόπων με τους οποίους τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα βλάπτουν τους μαθητές, επηρεάζοντας αρνητικά τα σημαντικά τους συμφέροντα. Αυτή η βλάβη εκδηλώνεται τόσο σε προσωπικές όσο και σε συστημικές μορφές.

Η προσωπική βλάβη είναι εμφανής επειδή διαταράσσει τη φυσιολογική κατάσταση των πραγμάτων. Μπορεί να είναι σωματική ή ψυχολογική και εκδηλώνεται κυρίως με τη μορφή εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής βίας, των απειλών, των προσβολών, της κλοπής, της διάδοσης φημών, της χλεύης, της ταπείνωσης και του αποκλεισμού. Η σωματική βία από εκπαιδευτικούς προς μαθητές είναι πλέον σπάνια σε πολλές χώρες, αλλά η λεκτική κακοποίηση παραμένει συχνή (Hughes, 2020). Παράλληλα, η σωματική και λεκτική βία των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς εξακολουθεί να είναι συνηθισμένο φαινόμενο (Hughes, 2020). Ορισμένες μορφές προσωπικής βίας φαίνεται να θεωρούνται φυσιολογικές, αναπόφευκτες και ακόμη και ανεκτές στα σχολεία, τα οποία συχνά δεν διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα ή τους επαρκείς πόρους για να διαχειριστούν δύσκολα συναισθήματα των παιδιών και προβληματικές σχέσεις. Πολλά σχολεία αποδέχονται ρητά ή σιωπηρά την ιεραρχική βία μεταξύ μαθητών, τις τελετές μύησης και τον κανονικοποιημένο εκφοβισμό. Παρόλα αυτά, τα περισσότερα φιλελεύθερα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αντιμετωπίσει την προσωπική βλάβη με γενικά θετικά αποτελέσματα.

Ενώ η προσωπική βλάβη είναι εμφανής επειδή διαταράσσει τη φυσιολογική κατάσταση των πραγμάτων, η συστημική βλάβη περνά σε μεγάλο βαθμό απαρατήρητη, καθώς αποτελεί, στην πραγματικότητα, την κανονικότητα. Ωστόσο, σε σύγκριση με την προσωπική εκπαιδευτική βλάβη, η συστημική εκπαιδευτική βλάβη είναι πιο διαδεδομένη, εκτεταμένη και επιζήμια. Συστημική βλάβη υπάρχει όταν τα συμφέροντα κάποιου βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση από ότι θα ήταν αν αυτή η βλάβη δεν υπήρχε. Ενώ όλοι συμφωνούμε ότι οι μαθητές δεν πρέπει να υφίστανται σωματική τιμωρία, η εκπαιδευτική βλάβη είναι συστημική και συχνά απαρατήρητη ή αγνοείται από εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευτικούς γραφειοκράτες και τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, η συστημική εκπαιδευτική βλάβη χωρίζεται σε τρεις κύριες κατηγορίες: δομική, αντικειμενική και συμβολική βλάβη.

Δομική βλάβη προκαλείται από τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων κοινωνικών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένων μη οργανωμένων υποκειμενικών στάσεων ή πρακτικών (σεξισμός, ρατσισμός, ηλικιακές διακρίσεις κ.λπ.) και οργανωμένων υποκειμενικών πρακτικών (επίσημοι περιορισμοί στις πολιτικές ελευθερίες, καταπιεστικά καθεστώτα, θεσμικές πολιτικές ή πρακτικές που υποστηρίζουν τις διακρίσεις κ.λπ.). Η εκπαίδευση ιστορικά ορίζεται από τη διαμάχη ανάμεσα στη *κριτική συνείδηση, τον φιλελευθερισμό και τη συμμετοχή* από τη μία πλευρά και τον *έλεγχο, την προσαρμογή και την πειθήνια συμμόρφωση* από την άλλη (Harber, 2004).

Τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν προτεραιότητα στο δεύτερο και πλέον διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση του πολιτικού και κοινωνικού ελέγχου.

Η ιστορία της σχολικής εκπαίδευσης εξηγεί τόσο την προσέγγισή της δομικής βλάβης όσο και τις συνέπειές της σήμερα. Κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής επανάστασης, η εκπαίδευση μετατράπηκε σε σχολική φοίτηση, η οποία μιμούνταν τα εργοστάσια για τα οποία προορίζονταν οι μαθητές. Η σχολική εκπαίδευση *«έγινε ένας προληπτικός καθρέφτης, μια τέλεια εισαγωγή στη βιομηχανική κοινωνία [μέσω] του καταναγκασμού, της έλλειψης εξατομίκευσης, των άκαμπτων συστημάτων ταξινόμησης, ομαδοποίησης, βαθμολόγησης και αξιολόγησης, του αυταρχικού ρόλου του εκπαιδευτικού»* (Toffler, 2022, σ. 399).

Έκτοτε, τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν χρησιμοποιήσει τον αυταρχισμό για να καλλιεργήσουν υπακοή και συμμόρφωση. Τα σχολεία έχουν μετατραπεί σε θεσμούς ανισομερούς κατανομής εξουσίας, κατασκευάζοντας μαθητές με τις *«υποτακτικές αξίες και συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για τον σύγχρονο γραφειοκρατικό εργασιακό χώρο, μαζικής παραγωγής και την υπάρχουσα κοινωνική τάξη - την κανονικότητα, τη ρουτίνα, την επαναλαμβανόμενη εργασία και την αυστηρή πειθαρχία»* (Harber, 2004, σ. 60).

Η μαζική τυπική εκπαίδευση τοποθετεί τον εκπαιδευτικό ως τον παντοδύναμο ελεγκτή της απόκτησης της γνώσης, του περιεχομένου, της παιδαγωγικής, της διδασκαλίας και της πειθαρχίας. Ο μαθητής είναι ανίσχυρος, κενός και ασυνείδητος, ένα απλό δοχείο στατικής γνώσης (Freire, 1972).

Ενώ η σχολική εκπαίδευση θεωρείται συνήθως ως ένα απελευθερωτικό και υποκινητικό αγαθό, αυτές οι πρακτικές την έχουν καταστήσει «ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα διαιώνισης του υπάρχοντος κοινωνικού μοντέλου, καθώς παρέχει τόσο μια φαινομενική δικαιολόγηση των κοινωνικών ανισοτήτων όσο και αναγνώριση της πολιτισμικής κληρονομιάς, δηλαδή ενός κοινωνικού δώρου που αντιμετωπίζεται ως φυσικό» (Bourdieu, 2012, σ. 46). Αυτό υποτάσσει τη διανοητική και δημιουργική έκφραση των μαθητών, βλάπτοντάς τους μέσω της αρνητικής επίδρασης τα σημαντικά τους συμφέροντα.

Οι καταναγκαστικές πρακτικές στην εκπαίδευση προκαλούν επίσης δομική βλάβη. Ο καταναγκασμός εκφράζεται μέσω των εκπαιδευτικών δομών, των αναλυτικών προγραμμάτων, των αξιολογήσεων, των επιθεωρήσεων, των τίτλων σπουδών, της σχολικής οργάνωσης, της διδασκαλίας και των πρακτικών αποκλεισμού (Alexander, 2000). Οι μαθητές βιώνουν είτε απειλές τιμωρίας για κακή συμπεριφορά ή κακή απόδοση (αρνητικός καταναγκασμός) είτε ανταμοιβές και θαυμασμό για καλή συμπεριφορά ή καλή απόδοση (θετικός καταναγκασμός). Ο θετικός καταναγκασμός είναι καταναγκαστικός γιατί, όπως και ο αρνητικός, δημιουργεί κίνητρα προς αφύσικη ή εξαναγκασμένη προσπάθεια εκ μέρους του μαθητή (π.χ., Montessori, 2004). Προσφέρει εξωτερικά, αντί για εσωτερικά, κίνητρα.

Οι καταναγκαστικές πρακτικές οδηγούν πολλούς μαθητές στο να αισθάνονται αποκλεισμένοι από τη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα εκείνους που αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές ή κοινωνικές αποτυχίες, προβλήματα συμπεριφοράς, αποξένωση, απουσίες ή οικογενειακά προβλήματα. Ο καταναγκασμός βλάπτει τους μαθητές, καθώς υπονομεύει το εκπαιδευτικό τους θάρρος, τη θέληση για μάθηση, την εμπλοκή τους και την ικανότητά τους για κριτική και δημιουργική σκέψη.

Η αντικειμενική βλάβη προκύπτει από ιεραρχικές δομές και συστήματα, την ανισότητα και την τρέχουσα οικονομική τάξη. Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν επηρεαστεί βαθιά από τις παγκόσμιες οικονομικές εξελίξεις - τα τελευταία 50 χρόνια, τα κυρίαρχα καπιταλιστικά κράτη, οι μεγάλες εταιρείες και οι οικονομικές ελίτ έχουν αποδυναμώσει ή διαλύσει τα αναδιανεμητικά και κοινωνικά κράτη πρόνοιας, υποτάξει την εργασία στο κεφάλαιο μέσω της απορρύθμισης, της αποδυνάμωσης των συνδικάτων και της εργασιακής ευελιξίας, ενισχύσει τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και τις εμπορικές συναλλαγές και εμπορευματοποιήσει τα δημόσια αγαθά (Robinson, 2016). Οι δομές, οι κανόνες και οι αξίες των μαζικών τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων προετοιμάζουν τους μαθητές για τη ζωή στην καπιταλιστική οικονομία, χρησιμοποιώντας πειθαρχικές διαδικασίες, ιεραρχίες και κρυφά αναλυτικά προγράμματα. Δημιουργούν «την υπόσχεση της μικροκατανάλωσης (και συνήθως τετριμμένης) και της ψυχαγωγίας, υποστηριζόμενη από την απειλή του εξαναγκασμού και της καταστολής σε περίπτωση δυσάρεσκειας, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε εξέγερση» (Robinson, 2016, σ. 4).

Πολλοί μαθητές βλάπτονται από σχολικά συστήματα που στηρίζουν και παγιώνουν ένα οικονομικό μοντέλο που βασίζεται στην έλλειψη, στην ανισότητα και στην υποταγή. Αυτά τα συστήματα καλλιεργούν τη διανοητική εξάρτηση, αφού οι εκπαιδευτικοί κατέχουν όλη τη γνώση και την εξουσία, ενώ η κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών είτε υποβαθμίζεται είτε αποθαρρύνεται. Διδάσκουν ότι η αυτοεκτίμηση εξαρτάται από την άποψη των ειδικών και ότι η

αξία του μαθητή καθορίζεται από το πώς τον αντιλαμβάνονται οι κάτοχοι εξουσίας. Επιπλέον, οι μαθητές παρακολουθούνται διαρκώς και η ιδιωτικότητά τους καταργείται (Gatto, 2005).

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ορισμένες από αυτές τις αρνητικές συνέπειες προκαλούν περισσότερο ενόχληση παρά πραγματική βλάβη. Ωστόσο, είναι προφανές ότι τα σημαντικά συμφέροντα πολλών μαθητών επηρεάζονται αρνητικά από τα μαζικά τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα και ότι ένα μεγάλο μέρος αυτών των επιπτώσεων είναι πολύ σοβαρότερο από μια απλή ενόχληση.

Η ηθική της εκπαιδευτικής βλάβης

Οι αντιπολεμικοί ειρηνιστές υποστηρίζουν ότι ακόμη και αν ο πόλεμος είναι μερικές φορές το μόνο μέσο για την πρόληψη ενός μεγαλύτερου κακού, η φύση του σύγχρονου πολέμου είναι τέτοια που δεν μπορεί να δικαιολογηθεί ούτε ως το μικρότερο αναγκαίο κακό (π.χ., Holmes, 1989, 2017). Αυτό το επιχείρημα το αναπτύσσουν οι αντιπολεμικοί ειρηνιστές χρησιμοποιώντας την Καντιανή «φόρμουλα της ανθρωπότητας» της κατηγορικής εντολής (της ανώτατης αρχής της ηθικής): «Να ενεργείς έτσι ώστε να χρησιμοποιείς την ανθρωπότητα, είτε στο πρόσωπό σου είτε στο πρόσωπο κάποιου άλλου, πάντα ταυτόχρονα ως σκοπό και ποτέ μόνο ως μέσο» (Kant, 1996, σ. xxi). Ο σύγχρονος πόλεμος βλάπτει πάρα πολλούς ανθρώπους που, από ηθικής άποψης, δεν πρέπει να βλάπτονται, καθώς η βλάβη τους αντιμετωπίζεται ως μέσο για ένα σκοπό. Αυτοί οι άνθρωποι είναι αθώοι με την σχετική έννοια. Ουσιαστικά, και σε αντίθεση με την παράδοση του δικαίου πολέμου, οι υποθετικοί αντιπολεμικοί ειρηνιστές υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος πόλεμος μπορεί να διεξαχθεί μόνο εάν και μόνο ικανοποιείται η προϋπόθεση ότι δεν βλάπτει αθώους, αλλά ο σύγχρονος πόλεμος ποτέ δεν ικανοποιεί αυτή την προϋπόθεση. Συγκρίνετε με τον σχετικό αλλά διακριτό ενδεχομενικό ειρηνισμό (π.χ., May, 2015), ο οποίος υποστηρίζει ότι η υπόθεση κατά της θανάτωσης αθώων μπορεί να αναιρεθεί όταν αυτή είναι το μόνο μέσο για την πρόληψη κάποιου αρκετά μεγαλύτερου κακού, αλλά ότι το όριο στο οποίο αυτή η υπόθεση θα μπορούσε να αναιρεθεί είναι πολύ υψηλό και είναι απίθανο να επιτευχθεί από τον σύγχρονο πόλεμο. Ο εκπαιδευτικός ειρηνισμός θεωρεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές της σχολικής εκπαίδευσης δίκαιες εάν και μόνο εάν ικανοποιείται η προϋπόθεση ότι δεν βλάπτουν αθώους (λόγω της Καντιανής φόρμουλας της ανθρωπότητας), αλλά τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης δεν ικανοποιούν αυτήν την προϋπόθεση, λόγω των εκτεταμένων βλαβών που συζητούνται εδώ.

Innocence – η αθωότητα από το λατινικό *innocere*, που σημαίνει «να μην βλάπτεις» εφαρμόζεται σε εκείνους που δεν βλάπτουν ή δεν απειλούν να βλάψουν (McMahan, 1994). Ένας δεοντολογικός εκπαιδευτικός ειρηνισμός επικεντρωμένος στον αποδέκτη της δράσης (σε αντίθεση με έναν επικεντρωμένο στο δράστη) βασίζεται στην απαγόρευση βλάβης των αθώων.

Οι αθώοι είναι *prima facie* (εκ πρώτης όψεως) νόμιμοι στόχοι για βλάβη, καθώς το να τους βλάψει κανείς θα σήμαινε ότι δεν τους αντιμετωπίζει ως σκοπό. Μπορούν να χάσουν την αθωότητά τους μόνο αν βλάψουν ή απειλήσουν να βλάψουν άλλους άδικα - σημειώστε ότι η γενική ηθική τους φύση δεν επηρεάζει την καταστασιακή αθωότητα. Αυτή μερικές φορές ονομάζεται «υλική» αθωότητα (σε αντίθεση με την «ηθική» αθωότητα, που είναι το αντίθετο της ενοχής).

Οι περισσότεροι μαθητές στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αθώοι με την σχετική έννοια, καθώς δεν εμπλέκονται σε πράξεις βλάβης ή απειλών για βλάβη άλλων και επομένως είναι νόμιμοι στόχοι για βλάβη. Μπορεί να μην θεωρούνται πάντα ως πρόσωπα (η θεωρία του John Locke, 2004 για την προσωπικότητα ορίζει ότι πρόσωπα είναι εκείνοι που κατέχουν ηθική δυνατότητα και ικανότητα να θεωρούνται υπεύθυνοι για τις πράξεις τους), αν και οι έφηβοι, ίσως, θα έπρεπε να θεωρούνται ως τέτοιοι. Ωστόσο, το αν οι μαθητές είναι πρόσωπα ή όχι δεν επηρεάζει ούτε την αθωότητά τους ούτε την νομιμότητά τους ως στόχων βλαβερών πράξεων. Η προσωπικότητα δεν είναι προϋπόθεση για την αθωότητα σε αυτό το πλαίσιο. Τα παιδιά έχουν νόμιμα δικαιώματα άρνησης της βλάβης και της καταπίεσης, και θετικά δικαιώματα για προστασία (Ezer, 2004). Αν και τα μικρότερα παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση, πράγμα που σημαίνει ότι οι επιλογές τους μπορεί μερικές φορές να αναιρούνται νόμιμα από γονείς ή εκπαιδευτικούς (Brennan & Noggle, 1997), οι βλάβες που συζητούνται εδώ ξεπερνούν την καθοδήγηση. Η καθοδήγηση δεν επηρεάζει αρνητικά τα συμφέροντά τους, αλλά εργάζεται υπέρ τους. Το ίδιο δεν μπορεί να ειπωθεί για πολλές από τις βλάβες που υποφέρουν οι μαθητές στα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης (συζητώ την πατερναλιστική προσέγγιση στην τελευταία ενότητα).

Η βλάβη που προκαλούν τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι τυχαία ή σκόπιμη. Οι εκπαιδευτικές επιλογές είναι απαραίτητα πολιτικές· εξυπηρετούν κάποια συμφέροντα και εμποδίζουν άλλα (Freire, 1985). Η εκπαίδευση μπορεί να είναι απελευθερωτική, αλλά και καταπιεστική. Η εκπαίδευση υπόκειται και χειραγωγείται από κράτη και άλλους ισχυρούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ταξική δομή και περιορίζουν την οικονομική και κοινωνική κινητικότητα. Δεν είναι περίεργο ότι τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης, που σχεδιάστηκαν κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής επανάστασης και διαμορφώθηκαν από καπιταλιστικές και αποικιακές ιδέες και πρακτικές, αντανakλούν αυτές τις στάσεις και πρακτικές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ η μεγαλύτερη πρόκληση για τις δεοντολογικές διεκδικήσεις του αντιπολεμικού ειρηνισμού είναι το επιχείρημα ότι μερικές φορές ο πόλεμος πρέπει να διεξαχθεί όταν είναι το μόνο μέσο για την πρόληψη ενός μεγαλύτερου κακού, κάτι που αναγκάζει τον ειρηνιστή να ζυγίσει την απόλυτη θέση του εναντίον της αντιμετώπισης των ανθρώπων απλώς ως μέσων για την επίτευξη σκοπών έναντι της ηθικής υποχρέωσης να αποτρέψει μεγάλη βλάβη (Parkin, 2019), η εκπαιδευτική βλάβη από μόνη της δεν αποτρέπει καμία μεγαλύτερη βλάβη.

Επιπλέον, υπάρχουν βιώσιμες και ειρηνικές εναλλακτικές λύσεις. Η μαζική τυπική εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η τελευταία λύση. Η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση είναι μια τέτοια εναλλακτική. Φυσικά υπάρχουν και άλλες. Οι ειρηνιστές εκπαιδευτικοί έχουν προτείνει και αναπτύξει μια σειρά προσεγγίσεων που εμπνέουν τη θέληση για ειρήνη, τη μη βίαιη διαχείριση συγκρούσεων και την κριτική ανάλυση των άδικων και άνισων δομικών ρυθμίσεων (Harris & Synott, 2002). Πολλά έχουν γραφτεί για το πώς να εκπαιδεύουμε τα παιδιά με ειρηνικό τρόπο και προς την ειρήνη (π.χ., Bajaj, 2008; Harris & Morrison, 2013; Noddings, 2012; Salomon & Cairns, 2011), καθώς και για τις ηθικές βάσεις του ειρηνισμού στην εκπαίδευση (Page, 2008).

Αυτή, λοιπόν, είναι η θέση του εκπαιδευτικού ειρηνιστή: η βλάβη που υποφέρουν οι μαθητές στα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης είναι συστημική και πιο διαδεδομένη και σοβαρή από αυτή που συχνά υποθέτουμε και είναι ηθικά άδικη επειδή αντιμετωπίζει τους αθώους ως μέσα για την επίτευξη σκοπών. Αν κάποιος πιστεύει ότι μερικές ή όλες οι «βλάβες» που αναγνωρίζω δεν είναι καθόλου βλάβες (αλλά, ας πούμε, προσβολές, ακολουθώντας τη διάκριση του Mill), ή ότι αυτές οι βλάβες είναι απλά λιγότερο σημαντικές από τα συναφή τους αποτελέσματα - σύμφωνα με κάποια εκτίμηση συνεπειών - τότε πιθανότατα θα διαφωνήσει με την εκπαιδευτική ειρηνιστική άποψη. Δεν έχω υποστηρίξει ότι η σχολική εκπαίδευση είναι εγγενώς βλαβερή, ούτε ότι η μαζική τυπική εκπαίδευση πρέπει να εγκαταλειφθεί εντελώς - κάνει πολλά πράγματα καλά. Ούτε έχω προτείνει ότι όλα τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης βλάπτουν τους μαθητές συστηματικά, αλλά ότι προκαλούν σημαντική βλάβη σε πολλούς μαθητές συχνά.

Μοντεσσόρι, Ειρήνη και Εκπαιδευτική Βλάβη

Πολλή προσοχή έχει δοθεί στις σκέψεις της Μοντεσσόρι σχετικά με την ειρήνη, αλλά πολύ λίγη στην ερμηνεία της για την εκπαιδευτική βλάβη που η ίδια αποσκοπούσε να αποφύγει. Αυτή η ενότητα δείχνει ότι οι απόψεις της Μοντεσσόρι για τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης ευθυγραμμίζονταν ευρέως με την εκπαιδευτική ειρηνιστική άποψη, αν και η ορολογία της διαφέρει και είναι απίθανο να θεωρούσε τον εαυτό της ειρηνιστή με τη σύγχρονη έννοια. Ενώ ο πρωταρχικός στόχος της Μοντεσσόρι σε αυτό το πλαίσιο ήταν να προωθήσει θετικά επιχειρήματα (και μια παιδαγωγική) προς την ειρήνη (βλ. Moretti, 2021), υποστήριξε επίσης θέσεις ενάντια στην εκπαιδευτική βλάβη, και ειδικότερα ενάντια στη θετική και αρνητική εξαναγκαστική πρακτική (Montessori, 2004). Είναι ένα πράγμα να εκπαιδεύεις για την ειρήνη και άλλο να εκπαιδεύεις για την εξάλειψη της εκπαιδευτικής βλάβης. Ελπίζω να δείξω ότι η Μοντεσσόρι έκανε και τα δύο. Για να το πετύχω αυτό, πρώτα συζητώ τους στόχους της Μοντεσσόρι για την ειρήνη και στη συνέχεια εξετάζω τα σχόλια της για τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης της εποχής της και τα επιχειρήματά της για μια ειρηνιστική εναλλακτική.

Είναι κοινώς γνωστό ότι η Μοντεσσόρι πίστευε ότι η εκπαίδευση είναι το βέλτιστο και ίσως το μοναδικό μέσο για την επίτευξη της ειρήνης: *«Η εκπαίδευση είναι το καλύτερο όπλο για την ειρήνη»* (Montessori, 2002, σ. 28). Με τον όρο ειρήνη εννοούσε την θετική ειρήνη· μια διαρκή και ευρεία ειρήνη και όχι απλώς την απουσία βίας: *«Η πρόληψη των συγκρούσεων είναι έργο της πολιτικής· η καθιέρωση της ειρήνης είναι έργο της εκπαίδευσης. Πρέπει να πείσουμε τον κόσμο για την ανάγκη μιας καθολικής, συλλογικής προσπάθειας να χτιστεί το θεμέλιο της ειρήνης»* (Montessori, 2002, σ. 24). Για τη Μοντεσσόρι, η εκπαίδευση ήταν ένα απαραίτητο μέσο για την ειρήνη, και η ειρήνη ήταν ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης (Montessori, 2002; Moretti, 2021).

Η Μοντεσσόρι (2002) θεωρούσε την εκπαίδευση εξαιρετικά σημαντική, καθώς πίστευε ότι η διαπροσωπική ειρήνη, συμπεριλαμβανομένης της εθνικής και διεθνούς ειρήνης, μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσω της ενδο-προσωπικής ειρήνης:

«Πρέπει να αναπτύξουμε την πνευματική ζωή του ανθρώπου και στη συνέχεια να οργανώσουμε την ανθρωπότητα για την ειρήνη» (σ. xii). Δηλαδή, μόνο ο ειρηνικός άνθρωπος μπορεί να κατασκευάσει έναν ειρηνικό πλανήτη, διαφορετικά η ειρήνη θα παραμείνει πάντα αρνητική ειρήνη, μια προσωρινή ανάσα μεταξύ διαφορών, συγκρούσεων και πολέμων, μια προσωρινή παύση της βίας. Και μόνο το παιδί μπορεί να γίνει ο ειρηνικός άνθρωπος, καθώς μόνο αυτό παραμένει ανεπηρέαστο από την κυκλική βία του κόσμου. Μόνο το παιδί μπορεί να δημιουργήσει έναν νέο κόσμο χωρίς βία. Έτσι, η εκπαίδευση του παιδιού είναι ο μόνος δρόμος για μια θετική και διαρκή ειρήνη. Η ειρήνη είναι κυριολεκτικά το έργο της εκπαίδευσης, και μόνο της εκπαίδευσης.

Κατά τη διάρκεια του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Μοντεσσόρι το 1937, το θέμα του οποίου ήταν *«εκπαίδευση για την ειρήνη»*, η Μοντεσσόρι (2002) περιέγραψε την αντίληψή της για την ειρήνη ως θετική ειρήνη: *«Όταν μιλάμε για ειρήνη, δεν εννοούμε μια μερική εκχειρία μεταξύ ξεχωριστών εθνών, αλλά έναν μόνιμο τρόπο ζωής για όλη την ανθρωπότητα»* (σ. 60). Σκοπός του συνεδρίου, ανέφερε, ήταν *«να υπερασπιστεί το παιδί»* (σ. 37). Αυτό σημαίνει μια συστημική υπεράσπιση του παιδιού, δηλαδή προστασία από τις συστημικές βλάβες (δομικές, αντικειμενικές και συμβολικές) που περιγράφονται εδώ. Η προσωρινή ειρήνη δεν είναι πραγματική ειρήνη. Η αντίληψη της Μοντεσσόρι για την ειρήνη ήταν ταυτόχρονα θετική και συστημική, και ευρύτερα ευθυγραμμίζονταν με την παύση της συστημικής βλάβης, όπως ορίζεται εδώ.

Οι καταγεγραμμένες σκέψεις της Μοντεσσόρι για την ειρήνη χρονολογούνται από το 1917, όταν έδωσε μια σειρά διαλέξεων στις οποίες υποστήριξε ότι η εκπαιδευτική της μέθοδος μπορούσε να διαμορφώσει ειρηνικά άτομα που δημιουργούν ουσιαστικές και σεβαστές σχέσεις με τους γύρω τους, μεταμορφώνοντας έτσι την ανθρωπότητα και δημιουργώντας τους όρους μιας διαρκούς ειρήνης (Montessori, 2013; Moretti, 2013).

Η αντίληψη της συστημικής ειρήνης διατρέχει ολόκληρη την οργάνωση της εκπαίδευσης και της ίδιας της ζωής σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι: *«Η ιστορία της σκέψης της Μοντεσσόρι ακολουθεί μια αδυσώπητη λογική που οδηγεί αναπόφευκτα πρώτα στην κοινωνική μεταρρύθμιση και δεύτερον στην ειρήνη· δηλαδή, στην κοινωνική μεταρρύθμιση που οδηγεί σε ένα νέο ορισμό της ειρήνης»* (Kahn, 2013, σ. 5). Η Μοντεσσोरιανή εκπαίδευση εστιάζει στο παιδί, αλλά *«η παιδαγωγική της Μοντεσσόρι ... δεν αφορούσε ποτέ ένα μεμονωμένο παιδί - ούτε καν τα παιδιά ενός μόνο έθνους - αλλά την παγκόσμια ειρήνη»* (Moretti, 2021, σ. 4). Η κατανόηση της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της Μοντεσσόρι μέσα από τις εμπειρίες της στην ιατρική και στην ψυχολογία το επιβεβαιώνει αυτό - θεωρούσε την εκπαίδευση ως τη λύση ενός συγκεκριμένου συνόλου προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένης της παγκόσμιας ειρήνης (π.χ., Gutek, 2004; Kramer, 2017). Η Μοντεσσोरιανή εκπαίδευση οδηγεί σε ειρηνικά άτομα, τα οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν ειρηνικές κοινότητες, που εργάζονται για μια συστημική και διαρκή ειρήνη. Η Μοντεσσόρι ήταν εκπαιδευτικός της ειρήνης και θεωρητικός της ειρήνης. Ας δούμε τώρα αν ήταν και εκπαιδευτική ειρηνήστρια, με την τεχνική έννοια του όρου που εδώ χρησιμοποιώ.

Η ηθική φιλοσοφία της Μοντεσσόρι παρέχει τα θεμέλια για την κριτική της στα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης της εποχής της. Η άποψή της εστίαζε στον σεβασμό και μοιραζόταν στοιχεία της Καντιανής φόρμουλας της ανθρωπότητας, της κατηγορικής εντολής που συζητήθηκε εδώ (να αντιμετωπίζουμε τους ανθρώπους πάντα ως σκοπό και ποτέ μόνο ως μέσο) για να θεμελιώσει μια ηθική δράσης. Ωστόσο, αντί για την ικανοποίηση προτιμήσεων, τα δικαιώματα ελευθερίας ή τα συμφέροντα, το θεμελιώδες κοινωνικό - και επομένως εκπαιδευτικό - καλό στο οποίο εστιάζει η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση είναι η αρμονία της ομαδικής δραστηριότητας (Frierson, 2021). Κατά συνέπεια, ο σεβασμός που κάθε παιδί οφείλει στους άλλους μας υποχρεώνει να μην παρεμβαίνουμε ή να μην διακόπτουμε μια αρμονική δραστηριότητα. Και επειδή η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση εστιάζει στην ενθάρρυνση, διευκόλυνση και προστασία της ελεύθερης αρμονικής δραστηριότητας (Montessori, 2004), οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να σέβονται αυτήν τη δραστηριότητα μην παρεμβαίνοντας και παράλληλα να δημιουργούν τις συνθήκες για να συνεχιστεί: *«Αυτός που διακόπτει τα παιδιά στις δραστηριότητές τους για να τα κάνει να μάθουν κάτι προκαθορισμένο... συγχέει τα μέσα με το σκοπό και καταστρέφει τον άνθρωπο για μια ματαιότητα»* (Montessori, 2007a, σ. 134). Και στις δύο έννοιες, οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως σκοποί από μόνοι τους, διαφορετικά παραβιάζεται μια σημαντική ηθική εντολή. Αυτή η εργασία δεν κριτικάρει τις ικανότητες (ή την έλλειψή τους) των μαζικών συστημάτων τυπικής εκπαίδευσης να συμβάλλουν στα συμφέροντα των μαθητών (σύμφωνα με τον Καντ) ή στη δραστηριότητά τους (σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι), αλλά την αποτυχία τους να μην βλάπτουν άδικα τα παιδιά μέσω της παρέμβασης τους. Δεδομένου ότι ο τρόπος λειτουργίας των μαζικών συστημάτων τυπικής εκπαίδευσης είναι να ελέγχουν και να υπαγορεύουν, και επομένως να διακόπτουν, μπορούμε να συμπεράνουμε κάποιες εκπαιδευτικές ειρηνιστικές τάσεις από αυτήν τη βασική ηθική θέση της Μοντεσσόρι.

Κατά καιρούς, η Μοντεσσόρι αμφισβήτησε ρητά τις εκπαιδευτικές πρακτικές της εποχής της. Η κριτική της για τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης επικεντρώθηκε στον μαθητή και στην ηθική απαγόρευση καταστολής της φυσικής τάσης του παιδιού να μαθαίνει και να εργάζεται. Ο μαθητής βλάπτεται επειδή απομακρύνεται από τις δυνατότητές του - είναι σε χειρότερη θέση από εκείνη που θα ήταν χωρίς αυτή την απαγόρευση: *«Η εκπαίδευση σήμερα προκαλεί την ξήρανση του ατόμου και την μαρasmus των πνευματικών του αξιών. Γίνεται ένας αριθμός, ένα γρανάκι στην τυφλή μηχανή που αντιπροσωπεύει το περιβάλλον του. Μια τέτοια προετοιμασία για τη ζωή... είναι ένα έγκλημα, μια αμαρτία. Και μια εκπαίδευση που καταπιέζει και απορρίπτει τις προτροπές του ηθικού εαυτού, που στήνει εμπόδια και φράγματα στο δρόμο της ανάπτυξης της νοημοσύνης, που καταδικάζει τεράστιους τομείς του πληθυσμού στην άγνοια είναι ένα έγκλημα.»* (Montessori, 2002, xiii)

Η αξιολόγηση της Μοντεσσόρι (2002) για τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης της εποχής της ήταν ότι απέτυχαν στα καθήκοντά τους απέναντι στους μαθητές, στους οποίους όφειλαν ελευθερία και βοήθεια. Υποστήριξε ότι οι μέθοδοί τους *«κυριαρχούν στο παιδί»*, ότι *«το φέρνουν σε υποταγή»* και *«το κάνουν υπάκουο... με οποιοδήποτε μέσο»* (σ. 31), και *«το πνίγουν και το παραμορφώνουν κάτω από το λάθος των κοινών προκαταλήψεων»* (Montessori, 2007b, σ. 66).

Η Μοντεσσόρι τόνισε την εξαναγκαστική βλάβη που προκαλούνταν από αυτά τα συστήματα, τα οποία καθοδηγούνταν από αυθαίρετες αρχές που εξυπηρετούσαν μόνο την καταπίεση: *«Υπάρχει σοβαρός λόγος να θεωρήσουμε την εκπαίδευση ως μια τυραννική και δικτατορική εξαναγκαστική πρακτική που ασκείται σε κάθε πλευρά της ζωής των παιδιών... Η απλή αλήθεια, όπως έχει αποδειχθεί πλήρως από την εμπειρία μας, είναι ότι οι νόμοι που το παιδί αναγκάζεται να υπακούει είναι αυθαίρετοι και ότι δεν πρέπει πλέον να τους υπόκειται»* (Montessori, 2002, σ. 105).

Συνεπώς, οποιαδήποτε σημάδια εκπαίδευσης στην ειρήνη στα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης είναι είτε απατηλά είτε απλώς στιγμιαίες εκδηλώσεις αρνητικής ειρήνης. Η απατηλή ή πρόσκαιρη ειρήνη είναι το καλύτερο που μπορεί να ελπίζει κανείς, επειδή η «ειρήνη» σε αυτά τα πλαίσια δεν επιτυγχάνεται μέσω της απελευθέρωσης, αλλά της κυριαρχίας: *«Ο ενήλικας νικά το παιδί· και μόλις το παιδί φτάσει στην ενήλικη ζωή, τα χαρακτηριστικά σημάδια της ειρήνης που δεν είναι παρά το αποτέλεσμα του πολέμου – η καταστροφή από τη μια πλευρά και η οδυνηρή προσαρμογή από την άλλη – το συνοδεύουν στο υπόλοιπο της ζωής του»* (Montessori, 2002, σ. 15). Πολλοί εκπαιδευτικοί στα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης θα συμφωνούσαν σίγουρα ότι η ειρήνη στα σχολεία και στις τάξεις τους, τουλάχιστον όπως ορίζεται εδώ, είναι στην καλύτερη περίπτωση πρόσκαιρη.

Η Μοντεσσόρι (2002) υποστήριξε ότι ο ανταγωνισμός που υπάρχει στα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης βλάπτει τους μαθητές, τους οποίους διδάσκουν *«να θεωρούν τον εαυτό τους ως μεμονωμένα άτομα που πρέπει να ικανοποιούν τις άμεσες ανάγκες τους ανταγωνιζόμενα άλλα άτομα»* (σ. xi). Αναγνώρισε την πολιτική φύση αυτών των εκπαιδευτικών επιλογών και των αποτελεσμάτων τους, όπου ομάδες ατόμων προετοιμάζονταν για συμμετοχή και πιθανή υποταγή στην καπιταλιστική οικονομία: *«Κάθε άτομο διαχωρίζεται από κάθε άλλο από τα ιδιωτικά του συμφέροντα· όλοι θέλουν μόνο κάποια δουλειά που θα ικανοποιήσει τις υλικές τους ανάγκες· όλοι έλκονται και παγιδεύονται στους αλληλοσυνδεόμενους μηχανισμούς ενός μηχανοποιημένου και γραφειοκρατικού κόσμου»* (σ. xii). Επίσης, υποστήριξε ότι οι μαθητές προετοιμάζονταν να αποδεχτούν αυτήν τη συμμετοχή και την υποταγή. *«Η υπακοή που επιβάλλεται σε ένα παιδί... προετοιμάζει τον ενήλικα να υποταχθεί σε οτιδήποτε και σε όλα... [Αυτό δημιουργεί] ένα πνεύμα αδιανόητου σεβασμού, μιας σχεδόν α-νοητικής ειδωλολατρίας, στο μυαλό των ενηλίκων απέναντι στους δημόσιους ηγέτες, οι οποίοι γίνονται υποκατάστατοι δάσκαλοι και πατέρες, φηγούρες στις οποίες το παιδί αναγκάστηκε να κοιτάζει ως τέλειες και αλάθητες. Και έτσι η πειθαρχία γίνεται σχεδόν συνώνυμη με τη δουλεία»* (σ. 19)

Το παιδί που δεν μαθαίνει να εργάζεται μόνο του, να θέτει τους δικούς του στόχους και να βρίσκει τα δικά του κίνητρα γίνεται ένας ενήλικας που χρειάζεται την έγκριση των άλλων, δεν μπορεί να κινητοποιήσει τον εαυτό του και θα κάνει ότι του πουν. Και αν και η Μοντεσσόρι εστίαζε στη δραστηριότητα, όχι στις επιδιώξεις, τα σχόλιά της αντανakλούν την αίσθηση ότι οι επιδιώξεις του παιδιού επηρεάζονται επίσης αρνητικά· βλάπτεται σύμφωνα με τον ορισμό του Feinberg (1985) και του Mill (Turner, 2014). Η ανάλυση της Μοντεσσόρι εδώ μοιάζει με τη δική μου ανάλυση της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και με τις κριτικές αναλύσεις της εκπαίδευσης που έχουν διατυπώσει ο Μπουρντιέ (π.χ. Bourdieu, 2012), ο Φουκώ (π.χ. Foucault, 1979) και ο Φρέιρε (π.χ. Freire, 1972), μεταξύ άλλων.

Η Μοντεσσόρι επίσης απέρριψε την εξαναγκαστική πρακτική ως μέσο εκπαίδευσης. Θετικές και αρνητικές εξαναγκαστικές πρακτικές, όπως οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες *«είναι πάντα έτοιμες και αποτελεσματικές βοήθειες για τον δάσκαλο που πρέπει να αναγκάσει σε μια συγκεκριμένη στάση μυαλού και σώματος εκείνους που είναι καταδικασμένοι να είναι ακροατές του»* (Montessori, 2004, σ. 77). Όπως και οι προκάτοχοί της Ζαν-Ζακ Ρουσσώ και Φρίντριχ Φρέμπελ αντιτάχθηκε στην επικρατούσα άποψη ότι τα παιδιά είναι εγγενώς άτακτα και χρειάζονται πειθαρχία μέσω ανταμοιβών και τιμωριών για να μάθουν (Gutek, 2004). Η Μοντεσσόρι θεωρούσε την εξαναγκαστική πρακτική ως έναν άδικο περιορισμό της ελευθερίας: *«η ψυχή του φυσιολογικού ανθρώπου τελειοποιείται μέσω της επέκτασης, και η τιμωρία, όπως συνήθως γίνεται κατανοητή, είναι πάντα μια μορφή καταστολής»* (Montessori, 2004, σ. 78).

Όπως και ο εκπαιδευτικός ειρηνισμός, η Μοντεσσόρι (2002) εξέτασε τόσο το ατομικό (μικρο-) όσο και το πολιτικό (μακρο-) επίπεδο της εκπαιδευτικής βλάβης. Η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση στοχεύει πρώτα στην απελευθέρωση των μαθητών και δεύτερον στην μεταρρύθμιση προς μια γενική βελτίωση της ανθρωπότητας και της ειρήνης. Ο μεμονωμένος μαθητής πρέπει πρώτα να θεωρηθεί *«πολίτης, ως αξιοπρεπές ανθρώπινο ον με δικαίωμα να ζει και να προστατεύεται»* (σ. 73). Οι μαθητές πρέπει να είναι ελεύθεροι από παρεμβολές, διακοπές και έλεγχο, καθώς *«Η ελευθερία είναι το κλειδί ολόκληρης της διαδικασίας... Η ατομική προσωπικότητα δεν μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς ατομική ελευθερία»* (σ. 102). Η Μοντεσσόρι φαίνεται να εκτιμούσε τόσο πολύ την ελευθερία για δύο λόγους. Ο πρώτος δεοντολογικός και ο δεύτερος συνεπειοκρατικός: πρώτον, πρέπει να προστατεύουμε την ελευθερία των μαθητών ώστε να μπορέσουν να γίνουν το άτομο που έχουν το δικαίωμα να γίνουν (και ώστε να μην απομακρύνονται από τις δυνατότητές τους ή να επηρεάζονται αρνητικά τα συμφέροντά τους)· και δεύτερον, μόνο οι ελεύθεροι μαθητές μπορούν να γίνουν ελεύθεροι και ειρηνικοί ενήλικες, και ένας πραγματικά ειρηνικός κόσμος δεν είναι δυνατός χωρίς ελεύθερους και ειρηνικούς ενήλικες.

Η αρμονική δραστηριότητα παρέχει τον δεσμό μεταξύ ειρηνικών ατόμων και της ειρηνικής κοινωνίας. Το Μοντεσσοριανό περιβάλλον σχεδιάζεται για να επιτρέπει την ελευθερία της δραστηριότητας και να βοηθά αυτήν την δραστηριότητα να είναι εσωτερικά και εξωτερικά αρμονική. Στην Μοντεσσοριανή τάξη τα αρμονικά άτομα δημιουργούν μια αρμονική μικροκοινωνία: *«Η αρμονική αλληλεπίδραση - όταν υπάρχει, όπως στο παιδί -αντιπροσωπεύει την κανονική σχέση που θα έπρεπε να υπάρχει μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Και αυτή η σχέση είναι μια σχέση αγάπης. Η αγάπη ωθεί το παιδί όχι προς την κατοχή ενός αντικειμένου, αλλά προς τη δουλειά που μπορεί να κάνει με αυτό. Και όταν η δουλειά ξεκινά σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, ξεκινά και η συνεργασία με τους συναδέλφους, καθώς κανείς δεν μπορεί να εργαστεί μόνος.»* (Montessori, 2002, σ. 57)

Το προετοιμασμένο περιβάλλον, όπως υποστήριξε η Μοντεσσόρι (2002), ωθεί φυσικά τον μαθητή προς την ελευθερία, την ισχύ της θέλησης και την κοινοτική δράση. Αυτές είναι ακριβώς οι αξίες που υποβαθμίζονται και καταπιέζονται από τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης. Η καλή εκπαίδευση παρέχει στα παιδιά την ελευθερία να ακολουθούν τις δικές τους αναπτυξιακές τάσεις και να προσαρμόζουν το περιβάλλον τους στις *«απέραντες φιλοδοξίες τους»* (σ. 21). Συνειδητά και ελεύθερα, ο μαθητής επιλέγει τις δικές του τάσεις και αξίες και αποκαλύπτει τον εαυτό του (Montessori, 2004; Moretti, 2021).

Ειρηνικοί, ελεύθεροι και αρμονικοί μαθητές δημιουργούν ειρηνικές, ελεύθερες και αρμονικές τάξεις. Αυτοί οι μαθητές γίνονται ενήλικες και δημιουργούν ειρηνικές, ελεύθερες και αρμονικές κοινωνίες. Έτσι, μεταβαίνουμε από την τάξη στην ιδέα της κοινωνικής αλλαγής, η οποία προκύπτει από ένα νέο και ελεύθερο παιδί-που-μετατρέπεται-σε-ενήλικα. Όπως συζητήθηκε, η θετική και συστημική ειρήνη απαιτεί να μειωθεί σημαντικά η κοινωνική αδικία ή ακόμη και να εξαληφθεί. Η Μοντεσσόρι (2002) διακήρυξε την ανάγκη για μεταρρύθμιση: *«Ενσωματωμένη στην ίδια την έννοια της λέξης ειρήνη είναι η θετική ιδέα της κατασκευαστικής κοινωνικής μεταρρύθμισης»* (σ. xi) και συγκεκριμένα, *«Μια τεράστια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πάνω από όλα μια τεράστια κοινωνική μεταρρύθμιση απαιτούνται σήμερα»* (σ. 82). Η Μοντεσσόρι απέρριψε το μοντέλο της μαζικής τυπικής εκπαίδευσης επειδή υποτάσσει και προετοιμάζει για περαιτέρω υποταγή. Ελεύθεροι από αυτό, υποστήριξε, οι άνθρωποι μπορούν να επιτύχουν ατομική και κοινοτική ικανοποίηση, απελευθερωμένοι από τον ζυγό για τον οποίο έχουν μέχρι τώρα προετοιμαστεί: *«Μια εκπαίδευση ικανή να σώσει την ανθρωπότητα δεν είναι μικρή υπόθεση· περιλαμβάνει την πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου, την ενίσχυση της αξίας του ως ατόμου... Το μυστικό είναι αυτό: να καταστεί δυνατό για τον άνθρωπο να γίνει ο κύριος του τεχνικού περιβάλλοντος που τον καταπιέζει σήμερα. Ο άνθρωπος ο παραγωγός πρέπει να γίνει ο κύριος της παραγωγής»* (Montessori, 2002, σ. 30).

Ερμηνεύω το «τεχνικό περιβάλλον» της Μοντεσσόρι τόσο κυριολεκτικά όσο και μεταφορικά. Το τεχνικό περιβάλλον δεν είναι μόνο οι μηχανές και τα εργοστάσια της βιομηχανίας, αλλά και το πνεύμα της - οι μηχανισμοί ελέγχου στην εκπαίδευση και η προετοιμασία των μαθητών για υποτακτικούς ρόλους στο οικονομικό σύστημα. Προκαλεί βλάβη στους μαθητές και η Μοντεσσόρι το απέρριψε. Η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση στοχεύει στην ειρήνη, και η Μοντεσσόρι επέκρινε τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης της εποχής της. Αυτά τα συστήματα έχουν πολλές ομοιότητες με τα σημερινά, και η κριτική της Μοντεσσόρι - αν και χρησιμοποιούσε διαφορετική ορολογία - μοιάζει σε πολλά με την εκπαιδευτική ειρηνιστική θέση. Είδε την αδικία και τη συστημική βλάβη σε αυτά τα συστήματα και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αν θέλουμε να εργαστούμε για την ειρήνη, *«πρέπει να ξεκινήσουμε αναγνωρίζοντας την μεγαλύτερη αδικία όλων - την αδικία μας απέναντι στο παιδί [και] πρέπει ακόμα να κάνουμε μια ριζοσπαστική προσπάθεια να το απελευθερώσουμε»* (Montessori, 2002, σ. 72).

Σύγχρονη Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση

Η άποψή μου είναι ότι οι σύγχρονοι Μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μοιράζονται την εκπαιδευτική ειρηνιστική άποψη. Δηλαδή, η παιδαγωγική τους, τα προγράμματα σπουδών και η γενική πρακτική τους θα έπρεπε να απορρίπτουν την εκπαιδευτική βλάβη και να προστατεύουν τους μαθητές τους από αυτήν. Τρία κύρια επιχειρήματα υποστηρίζουν τη θέση μου. Το πρώτο επιχείρημα, ένα ηθικό επιχείρημα, είναι ότι ο εκπαιδευτικός ειρηνισμός προσφέρει μια ηθική ανάλυση της βλάβης που προκαλείται από τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης και επομένως αυτό είναι ένα κανονιστικό επιχείρημα ενάντια στην εκπαιδευτική βλάβη.

Αν η συστημική ειρήνη, συμπεριλαμβανομένης της αποφυγής της συστημικής βλάβης σε όλα τα πλαίσια και τις μορφές της, δεν βρίσκεται στο προσκήνιο της παιδαγωγικής και του προγράμματος σπουδών μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης, τότε είναι απίθανο αυτή η προσέγγιση να υποστηρίξει την εκπαιδευτική ειρηνιστική άποψη.

Το δεύτερο επιχείρημα, είναι και ηθικό και βασισμένο στην αυθεντία της ίδιας της Μοντεσσόρι, η οποία είναι αυτή η οποία διατύπωσε συναρπαστικά επιχειρήματα που οδηγούν προς τις αρχές του εκπαιδευτικού ειρηνισμού. Επέκρινε τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης με τρόπους που ευθυγραμμίζονται με τις ευρείες αρχές του εκπαιδευτικού ειρηνισμού. Είναι αρκετά λογικό να πούμε ότι ήταν μια εκπαιδευτική ειρηνίστρια, ακόμα κι αν δεν χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο η ίδια. Η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση λύνει μια σειρά από εκπαιδευτικά προβλήματα (βλέπε Lillard, 2017, για μια συναρπαστική και ολοκληρωμένη συζήτηση των οφελών της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης). Αλλά αυτό που έχει σημασία για τους σκοπούς μας εδώ είναι ότι η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση παίζει το ρόλο της στην εξάλειψη της εκπαιδευτικής βλάβης που προκαλείται από τα μαζικά συστήματα εκπαίδευσης, απορρίπτοντας όλες τις βλαβερές στάσεις και πρακτικές αυτών των συστημάτων και ότι προωθεί την ενδο-προσωπική και δια-προσωπική ειρήνη: *«Η Μοντεσσοριανή μεταρρύθμιση πρέπει να συνδέεται άμεσα με... μια πραγματική και εστιασμένη προσφορά στη βελτίωση των πνευματικών, οικολογικών, κοινωνικών και οικονομικών πραγματικότητας για την παρούσα και μελλοντική ειρήνη στη γη»* (Kahn, 2013, σ. 14).

Το τρίτο επιχείρημα βασίζεται στη Μοντεσσοριανή φιλοσοφία. Αν οι απόψεις της Μοντεσσόρι είναι σημαντικές για τους σύγχρονους Μοντεσσοριανούς εκπαιδευτικούς, τότε οι απόψεις της για την εκπαιδευτική βλάβη θα έπρεπε επίσης να είναι σημαντικές. Οι σύγχρονοι Μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μοιράζονται και να ενθαρρύνονται να μοιράζονται (μέσω της δικής τους εκπαίδευσης) την ειρηνιστική άποψη της Μοντεσσόρι για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική βλάβη. Οι Μοντεσσοριανές τάξεις στοχεύουν να επιτρέψουν στα παιδιά να αναπτύξουν εσωτερική ειρήνη και αρμονία απέναντι στους άλλους και το περιβάλλον, αποφεύγοντας έτσι τον ανταγωνισμό και τις ανισορροπίες δύναμης (Duckworth, 2006; Moretti, 2021). Τα καλά εκπαιδευτικά συστήματα είναι συνεκτικά και καθοδηγούνται από γενικές εκπαιδευτικές και φιλοσοφικές αρχές και ο εκπαιδευτικός ειρηνισμός ευθυγραμμίζεται καλά με τους θεμελιώδεις στόχους της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης για την ειρήνη.

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η Μοντεσσοριανή εκπαιδευτική εμπειρία είναι μια εμπειρία δομημένης ελευθερίας, ενώ ο εκπαιδευτικός ειρηνισμός φαίνεται να τείνει προς ένα πιο απόλυτο επίπεδο ελευθερίας. Όμως, ενώ ο εκπαιδευτικός ειρηνισμός απορρίπτει την εκπαιδευτική βλάβη, δεν χρειάζεται να απορρίπτει τη μη βλαβερή εκπαιδευτική καθοδήγηση και δομή και επομένως δεν απορρίπτει τη σύγχρονη Μοντεσσοριανή άποψη ότι *«τα παιδιά χρειάζονται σταθερή δομή και ζεστή αγάπη, και να αντιμετωπίζονται με τρόπους που αναγνωρίζουν την ανάγκη τους για ελευθερία με καθοδήγηση»* (Lillard, 2017, p.380).

Η σύγχρονη Μοντεσσοριανή παιδαγωγική ευθυγραμμίζεται με τον εκπαιδευτικό ειρηνισμό παρέχοντας σε μικρο-επίπεδο τάξη και δομή όσον αφορά στις ρουτίνες και στις προσδοκίες, αλλά και σε μακρο-επίπεδο ελευθερία όσον αφορά στη δραστηριότητα, στη μάθηση και στην ύπαρξη.

Τόσο η σύγχρονη Μοντεσσοριανή εκπαίδευση όσο και ο εκπαιδευτικός ειρηνισμός απορρίπτουν τον πατερναλισμό, που είναι μια πράξη αντικατάστασης ή εξαναγκαστικής επέμβασης στην προσωπικότητα ενός άλλου φαινομενικά για την προώθηση του δικού του καλού. Στην εκπαίδευση, ο πατερναλισμός εκδηλώνεται ως κυριαρχία επί του μαθητή για το δικό του καλό. Η έκφραση «*μην με αντιμετωπίζεις σαν παιδί*» αποκαλύπτει μια κοινή αντίληψη για τις υποτιθέμενες ασύμμετρες ηθικές καταστάσεις των ενηλίκων και των παιδιών, οι οποίες επιτρέπουν στους ενήλικες να αντιμετωπίζονται με έναν τρόπο και στα παιδιά με έναν άλλο διαφορετικό τρόπο. Όπως όμως υποστήριξε ο Frierson (2021), οι μαθητές έχουν «*προσωπικότητα που αξίζει απόλυτου σεβασμού*» (σ. 145). Δηλαδή, σύμφωνα με την Μοντεσσοριανή ηθική η έμφαση στις αξίες του χαρακτήρα, της προσωπικότητας, του σεβασμού και της αλληλεγγύης είναι αρκετή και οι μαθητές δεν χρειάζονται «*ενήλικες μορφές σκέψης και καθοδήγησης ... για να ζήσουν μια ζωή πλήρη ηθικών αξιών*» (Frierson, 2022, σ. 145). Αν και δεν είναι ενήλικες και δεν ενεργούν όπως οι ενήλικες, οι μαθητές έχουν νόμιμα δικαιώματα να υπερασπίζονται την προσωπικότητά τους και την ελευθερία τους από την καταπίεση. Η ανεπιθύμητη παρέμβαση, επομένως, δεν είναι δικαιολογημένη βοήθεια, αλλά ένας άδικος πατερναλισμός. Ενώ τα παιδιά μερικές φορές χρειάζονται καθοδήγηση και βοήθεια, που οι ικανοί ενήλικες δεν χρειάζονται, τόσο η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση όσο και ο εκπαιδευτικός ειρηνισμός απορρίπτουν οποιαδήποτε διαφορετική αντιμετώπιση που οδηγεί σε βλαβερές πρακτικές.

Ο Frierson (2022), χρησιμοποιώντας επιχειρήματα βασισμένα σε απόψεις της ίδιας της Μοντεσσόρι, ισχυρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός πατερναλισμός είναι προβληματικός για τρεις λόγους (σ. 147–173). Πρώτον, τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά είναι γενικά καλύτεροι από τους άλλους στην προώθηση των δικών τους συμφερόντων. Όλοι έχουμε καθοδηγητικά ένστικτα που μας βοηθούν να προχωρήσουμε προς τη δράση και την ευημερία ακόμα και όταν δεν τα έχουμε συνειδητοποιήσει. Δεύτερον, τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά αξίζουν αξιοπρέπεια και σεβασμό στην προσωπικότητά τους, και ο πατερναλισμός παραβιάζει αυτήν την άνευ όρων αξίωση μη επιτρέποντας τους να αναπτύξουν τον χαρακτήρα τους. Τρίτον, δεδομένου ότι ο χαρακτήρας αναπτύσσεται μέσα από ελεύθερη και επίπονη εργασία, ο πατερναλισμός καταπιέζει, διαστρεβλώνει και διαβρώνει τον χαρακτήρα αναστέλλοντας την έκφρασή του. Εδώ έχουμε μια σειρά από συναρπαστικά σύγχρονα Μοντεσσοριακά επιχειρήματα που ευθυγραμμίζονται με μια από τις κύριες καταγγελίες του εκπαιδευτικού ειρηνισμού ενάντια στα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης - τον περιορισμό της ελευθερίας των μαθητών με βάση την ιδέα ότι κατά κύριο λόγο δεν ξέρουν τι είναι καλό για αυτούς και δεν θα μπορούσαν να ενεργήσουν για να επιτύχουν αυτό το καλό ακόμα κι αν το ήξεραν. Ενώ τα επιχειρήματα του Frierson (2022) ενάντια στον πατερναλισμό θεωρούν τα παιδιά ως πρόσωπα, και στην παραπάνω ενότητα «Η Ηθική της Εκπαιδευτικής Βλάβης» πρότεινα ότι τα παιδιά έχουν νόμιμες ηθικές αξιώσεις ενάντια στη βλάβη και στην καταπίεση, καθώς και θετικές αξιώσεις για προστασία, ακόμα κι αν δεν θεωρούνται ώριμα. Δεν θεωρώ αυτές τις δύο θέσεις ως ασύμβατες. Αντίθετα, διατύπωσα αυτόν τον ισχυρισμό επειδή δεν θέλω οι αξιώσεις των παιδιών ενάντια στη βλάβη να βασίζονται στη προστασία της προσωπικότητάς τους. Τα επιχειρήματα ενάντια στον πατερναλισμό λειτουργούν ακόμα και αν στα παιδιά δεν αναγνωριστεί το δικαίωμα στην προστασία της προσωπικότητάς τους, καθώς έχουν νόμιμες αρνητικές αξιώσεις ενάντια στη βλάβη και την καταπίεση και θετικές αξιώσεις για ελευθερία.

Τα επιχειρήματα ενάντια στον αδικαιολόγητο εκπαιδευτικό πατερναλισμό ενισχύουν τόσο την αξίωση ενάντια στην εκπαιδευτική καταπίεση όσο και τη σύνδεση μεταξύ του εκπαιδευτικού ειρηνισμού και της φιλοσοφίας της Μοντεσσόρι.

Μερικοί ανησυχούν ότι ενώ ο σχεδιασμός, η παιδαγωγική και το πρόγραμμα σπουδών των Μοντεσσοριανών σχολείων υποστηρίζουν έντονα την ελευθερία και τη δημοκρατική συμπεριφορά - και συνεπώς τις μη βλαβερές εκπαιδευτικές πρακτικές - υπάρχουν πολλά Μοντεσσοριανά σχολεία που δεν υλοποιούν αυτή τη θέση ή τουλάχιστον δεν ενεργούν ανάλογα (Thayer-Bacon, 2011).

Εσωτερικές τάσεις ή εξωτερικές πιέσεις για χρονο-προγραμματισμό, εξέταση και υποχρεωτικές πρακτικές ασκήσεις οδηγούν κάποιους Μοντεσσοριανούς παιδαγωγούς να απομακρύνονται από τους κεντρικούς στόχους της Μοντεσσόρι. Η Lillard (2019) αναφέρει ότι έχει δει πολλές περιπτώσεις «αδύναμης εφαρμογής» που ισοδυναμούν με «σαφείς παραβιάσεις βασικών Μοντεσσοριανών αρχών», συμπεριλαμβανομένων «γραφείων σε σειρές με υπολογιστές και χωρίς υλικά, τα οποία περιορίζουν τον χρόνο εργασίας των παιδιών και παιδιά που συμπληρώνουν φύλλα εργασίας αντί να χρησιμοποιούν τα Μοντεσσοριανά υλικά» (σ. 958). Όπως ανέφερε ένας άλλος σχολιαστής, «είναι όλο και πιο δύσκολο να βρεις αυθεντική Μοντεσσοριανή εκπαίδευση» όσον αφορά στον σεβασμό της αυτονομίας των μαθητών και τις πρακτικές ασκήσεις (L'Ecuyer στο Robson & Franco, 2023).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση, που σχεδιάστηκε για τους φτωχότερους και λιγότερο ισχυρούς (που υποφέρουν περισσότερο από τη συστημική βλάβη που προκαλείται από την κοινωνική ανισότητα), έχει επικριθεί ότι εξυπηρετεί κυρίως τις ελίτ (Debs, 2016; Winter, 2022). Αν και κάποιοι βλέπουν τα πολλά δημόσια Μοντεσσοριανά σχολεία στις ΗΠΑ ως «εξαιρετικά επιτυχημένα στο να φέρνουν μαζί μαθητές από όλα τα φυλικά και κοινωνικοοικονομικά επίπεδα» (Debs, 2016, σ. 28), άλλοι υποστήριζαν ότι κατά κύριο λόγο ακολουθούν το ίδιο μοτίβο «να γίνονται όλο και πιο λευκά και πλούσια με την παρέλευση του χρόνου» (Winter, 2022, παράγραφος 13). Ο χρονο-προγραμματισμός, οι εξετάσεις και η αναγκαστική πρακτική άσκηση, καθώς και ο φυλετικός και οικονομικός διαχωρισμός, δημιουργούν όλες τις προϋποθέσεις για τη πρόκληση μιας συστημικής βλάβης στους μαθητές.

Μια λύση θα μπορούσε να είναι η αύξηση της ομοιογένειας (στη θεωρία, την πρακτική και την εκπαίδευση) σε όλο τον Μοντεσσοριανό κόσμο (όπως επιδίωκε και η ίδια η Μοντεσσόρι), αλλά αυτό έχει και τα μειονεκτήματά του, ειδικά για χώρες εκτός της Ευρώπης, για πολυπολιτισμικές χώρες και για χώρες που παλεύουν με τις επιπτώσεις της αποικιοκρατίας. Ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει οποιαδήποτε ποιοτική παιδαγωγική, συμπεριλαμβανομένης της Μοντεσσοριανής, είναι με ποιο τρόπο θα εξασφαλίσει ί ποιοτική πρακτική, ειδικά όσον αφορά την αποφυγή της βλάβης και την προώθηση της ειρήνης. Είναι πολύ εύκολο να επιστρέψουμε στον έλεγχο και την καταπίεση, καθώς αυτή είναι η ιστορία της βιομηχανοποιημένης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκπαιδεύουν όπως εκπαιδεύτηκαν, οι ηγέτες να ηγούνται όπως καθοδηγήθηκαν, οι ενήλικες να σκέφτονται και να ζουν όπως τους δίδαξαν.

Αν οι Μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί επιστρέψουν σε τυπικές σχολικές πρακτικές όπως οι εξετάσεις, ο χρονο-προγραμματισμός, η ιεραρχία, η συναισθηματική και πνευματική εξάρτηση κ.λπ., τότε κάνουν κακό στους μαθητές τους, τόσο από την άποψη του εκπαιδευτικού ειρηνισμού όσο και της Μοντεσσοριανής θεωρίας .

Έχω προτείνει προηγούμενα, ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν (και ίσως θα έπρεπε) να οργανώσουν μια εκδοχή της επαναστατικής οργάνωσης του Λένιν, για να βοηθήσουν στην απελευθέρωση των παιδιών που υποφέρουν από βλαβερά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Parkin, 2024). Δεν μπορούμε πάντα να περιμένουμε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις συστημικές βλάβες που υφίστανται, τόσο λόγω της ηλικίας τους όσο και επειδή αυτές οι βλάβες είναι κανονικοποιημένες. Δεδομένων των στόχων και των μεθόδων της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, οι Μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να είναι καλά οργανωμένοι για να σχηματίσουν μια τέτοια συλλογικότητα. Στην πραγματικότητα, ίσως οι Μοντεσσοριανοί θα έπρεπε να σχηματίσουν μια τέτοια συλλογικότητα, δεδομένης της μοναδικής θέσης της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης ως μιας μη βλαβερής εναλλακτικής στην μαζική τυπική εκπαίδευση και των ειρηνιστικών θεμελίων της εκπαιδευτικής της φιλοσοφίας.

Λέγεται ότι η ειρήνη είναι το φυσικό αποτέλεσμα της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, αλλά αυτό ισχύει μόνο αν γίνει καλά. Το «*γίνει καλά*» σημαίνει πολλά πράγματα για πολλούς ανθρώπους και για μένα σημαίνει να κάνουμε κάτι χωρίς να βλάπτουμε. Οι μαθητές στα σημερινά μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης υποφέρουν πολλές από τις ίδιες βλάβες που υπέφεραν και οι μαθητές της εποχής της Μοντεσσόρι . Η ιστορική εξέλιξη αυτών των συστημάτων και η επιρροή τους στην τρέχουσα πρακτική είναι ξεκάθαρη, και αναγνωρίζεται και απορρίπτεται τόσο από τη Μοντεσσόρι όσο και από τον εκπαιδευτικό ειρηνισμό. Τα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης είναι ξεπερασμένα και οδηγούν, χωρίς έκπληξη, πολλούς μαθητές να αντιπαθήσουν τη σχολική τους εμπειρία, την οποία συγχέουν λανθασμένα με όλη την εκπαιδευτική εμπειρία. Αυτό εξηγεί γιατί «*τόσο λίγα παιδιά περνάνε πραγματικά καλά στο σχολείο, και γιατί τόσα πολλά παιδιά προτιμούν τις μέρες με χιόνι που το σχολείο δεν λειτουργεί από τις μέρες του σχολείου*» (Lillard, 2017, σ. 1). Τα παιδιά δεν αντιπαθούν την εκπαίδευση. Δεν βλάπτονται από την εκπαίδευση. Αντιπαθούν και βλάπτονται από τη σχολική εκπαίδευση. Η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να αποφύγει αυτές τις παγίδες.

Οι Μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απορρίπτουν την εκπαιδευτική βλάβη και να διασφαλίζουν ότι η δική τους πρακτική πληροί τις ηθικές απαιτήσεις της μη βλαβερής εκπαίδευσης, όχι μόνο επειδή η εκπαιδευτική βλάβη είναι ηθικά άδικη, αλλά και επειδή η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση βρίσκεται στη μοναδική θέση να προσφέρει μια μη βλαβερή εναλλακτική στην μαζική τυπική εκπαίδευση. Αυτή η εναλλακτική θα έπρεπε να παρέχεται όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά και δίκαια, και σε όσους περισσότερους μαθητές γίνεται. Πολλοί Μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί, φυσικά, ενεργούν σύμφωνα με τις αρχές του εκπαιδευτικού ειρηνισμού. Αγκαλιάζουν την ειρήνη και την ελευθερία, και απορρίπτουν τη βλάβη. Αλλά δεν είναι εύκολο. Υπάρχει συνεχής πίεση από διευθυντές, γραφειοκράτες, γονείς, οικονομολόγους και την κοινωνία να πιέζουν, να καταπιέζουν, να εξετάζουν, να χρονο-προγραμματίζουν και τελικά να βλάπτουν τους μαθητές τους.

Δεν χρειαζόμαστε περισσότερη αποδοτικότητα, ή γνώση περιεχομένου ή υπακοή. Χρειαζόμαστε ειρήνη, και χρειαζόμαστε δικαιοσύνη. Ο εκπαιδευτικός ειρηνισμός απορρίπτει τις βλαβερές εκπαιδευτικές πρακτικές. Η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση παρέχει μια μη βλαβερή λύση απέναντι στα μαζικά συστήματα τυπικής εκπαίδευσης .

«Ο άνθρωπος σήμερα κοιμάται στην επιφάνεια της γης, που πρόκειται να τον καταπιεί. Τι θα κάνει;» (Montessori, 2002, σ. 23)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Blackwell.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003). A world culture of schooling? In K. M. Anderson-Levitt (Ed.), *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory* (pp. 1–26). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781403980359_1
- Bajaj, M. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of peace education*. Information Age Publishing.
- Bourdieu, P. (2012). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education* (pp. 32–46). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203128374>
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1–18. <https://doi.org/10.2307/3090251>
- Brennan, S., & Noggle, R. (1997). The moral status of children: Children's rights, parents' rights, and family justice. *Social Theory and Practice*, 23, 1–26. <https://doi.org/10.5840/soctheorpract19972311>
- Chenoweth, E. (2021). *Civil resistance: What everyone needs to know*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/wentk/9780190244392.001.0001>
- Debs, M. C. (2016). Racial and economic diversity in U.S. public Montessori schools. *Journal of Montessori Research*, 2(2), 15–34. <https://doi.org/10.17161/jomr.v2i2.5848>
- Duckworth, C. (2006). Teaching peace: A dialogue on the Montessori method. *Journal of Peace Education*, 3(1), 39–53. <https://doi.org/10.1080/17400200500532128>
- Ezer, T. (2004). A positive right to protection for children. *Yale Human Rights & Development Law Journal*, 7, 1–50. <http://hdl.handle.net/20.500.13051/5836>
- Feinberg, J. (1985). Wrongful conception and the right not to be harmed. *Harvard Journal of Law & Public Policy*, 8(1), 57–78.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punishment: The birth of prison*. Vintage Books.
- Freire, P. (1972). Education: Domestication or liberation? *Prospects*, 2(2), 173–181. <https://doi.org/10.1007/bf02195789>
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Bloomsbury.

- Frierson, P. (2021). The moral philosophy of Maria Montessori. *Journal of the American Philosophical Association*, 7(2), 133–154. <https://doi.org/10.1017/apa.2019.41>
- Frierson, P. (2022). *The moral philosophy of Maria Montessori: Agency and ethical life*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350176409>
- Gatto, J. (2005). *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling*. New Society Publishers.
- Gutek, G. L. (2004). Introduction: A biography of Montessori and an analysis of the Montessori method. In M. Montessori, *The Montessori Method: The origins of an educational innovation* (pp. 1–66). Rowman & Littlefield.
- Harber, C. (2004). *Schooling as violence: How schools harm pupils and societies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203488423>
- Harris, I., & Morrison, M. L. (Eds.). (2013). *Peace education*. McFarland.
- Harris, I., & Synott, J. (2002). Peace education for a new century. *Social Alternatives*, 21(1), 3–6.
- Holmes, R. L. (1989). *On war and morality*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400860142>
- Holmes, R. L. (2017). *Pacifism: A philosophy of nonviolence*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474279857>
- Hughes, C. (2020). Addressing violence in education: From policy to practice. *Prospects*, 48, 23–38. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09445-1>
- Kahn, D. (2013). Converging passages: Social reform, peace, and Montessori education for life. *AMI Journal*, 2013(1-2), 5–16.
- Kant, I. (1996). *Practical philosophy* (M. J. Gregor, Trans.). Cambridge University Press.
- Klees, S. (2020). Beyond neoliberalism: Reflections on capitalism and education. *Policy Futures in Education*, 18(1), 9–29. <https://doi.org/10.1177/1478210317715814>
- Kramer, R. (2017). *Maria Montessori: A biography*. Diversion Books.
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lillard, A. S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31, 939–965. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
- Locke, J. (2004). *An essay concerning humane understanding, Volume I, Books I and II*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/ebooks/10615> (Original work published 1690)
- May, L. (2015). *Contingent pacifism: Revisiting just war theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781316344422>
- McMahan, J. (1994). Innocence, self-defense and killing in war. *The Journal of Political Philosophy*, 2(3), 193–221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.1994.tb00021.x>

- Montessori, M. (2002). *Education and peace*. Clio Press.
- Montessori, M. (2004). *The Montessori Method: The origins of an educational innovation*. Rowman & Littlefield.
- Montessori, M. (2007a). *The advanced Montessori Method, Volume I*. Montessori-Pierson.
- Montessori, M. (2007b). *The formation of man*. Montessori-Pierson.
- Montessori, M. (2013). Peace lecture I, the first of four special lectures. *AMI Journal*, 2013(1-2), 32–36.
- Moretti, E. (2013). Teaching peace in a time of war: Maria Montessori's 1917 lectures. *AMI Journal*, 2013(1- 2), 17–31.
- Moretti, E. (2021). *The best weapon for peace: Maria Montessori, education, and children's rights*. University of Wisconsin Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1qwwhx5>
- Noddings, N. (2012). *Peace education: How we come to love and hate war*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511894725>
- Page, J. (2008). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Information Age Publishing.
- Parkin, N. (2019). Moral tragedy pacifism. *Journal of Moral Philosophy*, 16(3), 259-278. <https://doi.org/doi:10.1163/17455243-20182479>
- Parkin, N. (2023). Pacifism and Educational Violence. *Journal of Peace Education*, 20(1), 75–94. <https://doi.org/10.1080/17400201.2023.2169263>
- Parkin, N. (2024). A moral analysis of educational harm and student resistance. *Journal of Philosophy of Education*, 58 (1), 41-57.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2–17. <https://doi.org/10.2307/2112615>
- Robinson, W. (2016). Global capitalism and the restructuring of education: The transnational capitalist class' quest to suppress critical thinking. *Social Justice*, 43(3), 1–24.
- Robson, D., & Franco, A. (2023, January 31). Montessori: The world's most influential school? *BBC Future*. <https://www.bbc.com/future/article/20230131-does-the-montessori-method-actually-work>
- Salomon, G., & Cairns, E. (Eds.). (2011). *Handbook on peace education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837993>
- Thayer-Bacon, B. (2011). Maria Montessori: Education for peace. *Factis Pax*, 5(3), 307–319.
- Toffler, A. (2022). *Future shock*. Penguin.
- Turner, P. N. (2014). Harm and Mill's harm principle. *Ethics*, 124(2), 299–326. <https://doi.org/10.1086/673436>

Westberg J., Boser, L., & Brühwiler, I. (2019). *School acts and the rise of mass schooling: Education policy in the long nineteenth century*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13570-6>

Winter, J. (2022, March 3). The miseducation of Maria Montessori. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/books/under-review/the-miseducation-of-maria-montessori>

Για τον συγγραφέα του άρθρου

Ο Nicholas Parkin, Ph.D., κατέχει μια θέση διδασκαλίας και έρευνας στο ίδρυμα Peace Experiment στο Ωκλαντ της Νέας Ζηλανδίας.

Email: nikparkin@gmail.com.

Το άρθρο δημοσιεύθηκε αρχικά στο περιοδικό *Journal of Montessori Research_Spring 2024, Volume 10, Issue 1* και αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια του συγγραφέα.

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Μαρία Μοντεσσόρι: Το ζήτημα της ειρήνης



Το ζήτημα της ειρήνης δεν μπορεί να εξετάζεται μόνο από την αρνητική του πλευρά, όπως γίνεται συνήθως στην πολιτική, δηλαδή ως πρόβλημα «αποφυγής του πολέμου» και, κατ' επέκταση, ως πρόβλημα επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ εθνών χωρίς βία. Η ειρήνη έχει επίσης μια θετική διάσταση, η οποία συνίσταται σε μια εποικοδομητική κοινωνική μεταρρύθμιση. Συχνά επαναλαμβάνεται ότι «για να υπάρξει μια νέα κοινωνία, πρέπει να διαμορφωθεί ένας νέος άνθρωπος», αλλά αυτή είναι μια αφηρημένη δήλωση. Είναι αλήθεια ότι ο άνθρωπος μπορεί να βελτιωθεί και ότι η κοινωνία θα μπορούσε να θεμελιωθεί σε αρχές δικαιοσύνης και αγάπης, όμως αυτή παραμένει μια μακρινή επιδίωξη. Υπάρχει,

ωστόσο, ένα άμεσο και θετικό ζήτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη σε σχέση με την ειρήνη: η κοινωνία του ανθρώπου έχει μείνει πίσω ως προς τη μορφή οργάνωσης που απαιτείται στη σημερινή της κατάσταση. Αυτό που πρέπει να εξεταστεί, επομένως, δεν είναι η οργάνωση ενός καλύτερου «μέλλοντος», αλλά η «ανάγκη της παρούσας στιγμής».

Σήμερα, η κοινωνία στερείται κατάλληλης εκπαίδευσης του ανθρώπου για τη σύγχρονη πολιτισμένη ζωή και μιας «ηθικής οργάνωσης» του κόσμου. Υπάρχει απόλυτη αποδιοργάνωση της ανθρωπότητας. Οι άνθρωποι εκπαιδεύονται να θεωρούν τους εαυτούς τους ως απομονωμένα άτομα που πρέπει να ικανοποιήσουν τα άμεσα συμφέροντά τους σε ανταγωνισμό με τους άλλους. Αντιθέτα, θα έπρεπε να υπάρχει μια ισχυρή οργάνωση που να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα κοινωνικά γεγονότα, να προτείνει και να επιδιώκει συλλογικούς στόχους, καθορίζοντας έτσι την πρόοδο του πολιτισμού.

Σήμερα υπάρχει μόνο μια «οργάνωση των πραγμάτων», αλλά όχι του ανθρώπου. Το μόνο οργανωμένο στοιχείο του κόσμου μας είναι το περιβάλλον. Η τεχνική πρόοδος έχει θέσει σε κίνηση έναν τρομερό μηχανισμό, ο οποίος πλέον κινείται μόνος του, παρασύροντας τους ανθρώπους μαζί του, όπως ένας μαγνήτης προσελκύει τα ρινίσματα του σιδήρου και τους συνθλίβει στα γρανάζια του. Αυτό ισχύει για όλους τους ανθρώπους, τόσο τους χειρώνακτες όσο και τους διανοούμενους εργαζόμενους. Όλοι είναι απομονωμένοι στα προσωπικά τους συμφέροντα, αναζητώντας απλώς ένα επάγγελμα που θα εξασφαλίσει τη βιοποριστική τους ανάγκη. Όλοι παρασύρονται και απορροφώνται από τις υλικά επιτεύγματα ή τους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς. Ωστόσο, είναι προφανές ότι ο μηχανισμός δεν μπορεί να οδηγήσει τον άνθρωπο στην πρόοδο, γιατί η πρόοδος πρέπει να συναρτάται με τον ίδιο τον άνθρωπο. Πρέπει να υπάρξει μια στιγμή όπου η ανθρωπότητα θα πάρει τον έλεγχο των δημιουργημάτων της και θα αναλάβει την καθοδήγηση της.

Αυτή η στιγμή έχει φτάσει. Ή οι μάζες θα οργανωθούν και θα κυριαρχήσουν στον κόσμο των μηχανών, ή ο κόσμος των μηχανών θα καταστρέψει την ανθρωπότητα.

Εάν αναγνωριστεί, ότι αυτή η τρομερή πρόοδος και η καθολική συμμετοχή της ανθρωπότητας σε αυτή την πρόοδο απαιτούν την οργάνωση της ανθρωπότητας, τότε θα γίνει επίσης κατανοητό ότι ένας νέος παράγοντας πρέπει να ληφθεί υπόψη. Όχι μόνο αυτός ο παράγοντας έχει ήδη τεθεί σε λειτουργία, αλλά και πιέζει όλη την ανθρωπότητα να παρέμβει και να καλύψει το κενό που θέτει σε κίνδυνο την ύπαρξη του πολιτισμού. Η ανθρωπότητα πρέπει να οργανωθεί, γιατί το «αδύναμο σημείο» από το οποίο εισβάλλει ο εχθρός - δηλαδή ο πόλεμος - δεν είναι το υλικό σύνορο των εθνών, αλλά η έλλειψη προετοιμασίας του ανθρώπου για την ειρήνη και η απομόνωση του ατόμου. Είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί η πνευματική ζωή του ανθρώπου και στη συνέχεια να οργανωθεί η ανθρωπότητα για την ειρήνη. Η ειρήνη έχει τη θετική της διάσταση στην ανασυγκρότηση της ανθρώπινης κοινωνίας σε επιστημονικά καθορισμένες βάσεις. Η ειρηνική κοινωνική αρμονία πρέπει να έχει ένα μοναδικό θεμέλιο, και αυτό δεν μπορεί να είναι τίποτε άλλο παρά ο ίδιος ο άνθρωπος.

Από την ομιλία της Μαρίας Μοντεσσόρι στην έναρξη του 8ου Διεθνούς Μοντεσσοριανού Συνεδρίου, Σαν Ρέμο, Ιταλία, 1949.

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στις Μοντεσσοριανές τάξεις

Δημήτρης Χασάπης

Αν ζούσε σήμερα η Μαρία Μοντεσσόρι πως θα αντιδρούσε στην πρόταση να εισαχθεί η ψηφιακή τεχνολογία στις τάξεις του σχολείου που είχε οραματιστεί. Δεν νομίζω να υπάρχει αμφιβολία ότι θα απαντούσε στην πρόταση θετικά, αφού όσο ζούσε δεν είχε κανέναν ενδοιασμό να υιοθετήσει καινοτόμες και αντισυμβατικές για την εποχή της ιδέες. Υποθέτω ότι θα παρατηρούσε προσεκτικά και σε βάθος το παιδί – «ακολουθώντας το», όπως δίδασκε – και θα ενθάρρυνε και άλλους παιδαγωγούς να κάνουν το ίδιο, έχοντας κατά νου πως ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της φυσικής επιθυμίας του παιδιού να μάθει. Οπότε θα έβλεπε την ψηφιακή τεχνολογία, όπως την βλέπουν τα παιδιά σήμερα: ως ένα φυσικό και αυτονόητο στοιχείο του περιβάλλοντός τους.

Η Μαρία Μοντεσσόρι στην ομιλία της στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο για την Ειρήνη που έγινε στις Βρυξέλλες το 1936 (Montessori, 2007), ανέλυσε το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες της εποχής της είχαν φέρει τους ανθρώπους όλων των εθνών πιο κοντά και είχαν δημιουργήσει ένα ενιαίο "μεγάλο έθνος" (σ. 24-26):

«Με το να γίνουμε ένα ενιαίο έθνος, έχουμε τελικά συνειδητοποιήσει την ασυνείδητη πνευματική και θρησκευτική επιδίωξη της ανθρώπινης ψυχής και αυτό μπορούμε να το διακηρύξουμε σε κάθε γωνιά της γης. Έχει γεννηθεί η "ανθρωπότητα ως ένας οργανισμός". Η υπερδομή που έχει απορροφήσει όλες τις προσπάθειες του ανθρώπου από την αρχή της ιστορίας έχει πλέον ολοκληρωθεί. Ζούμε αυτή την πραγματικότητα. Έχουμε αποδείξεις της μέσα από τις σχεδόν θαυματουργές δυνάμεις που σήμερα επιτρέπουν στον άνθρωπο να ανυψώνεται πάνω από τη φυσική του κατάσταση. Ο άνθρωπος τώρα πετά ψηλότερα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στους ουρανούς από τον αετό. Έχει κατακτήσει τα αόρατα μυστικά της ενέργειας του σύμπαντος. Μπορεί να κοιτάζει προς τον ουρανό και το άπειρο. Η φωνή του μπορεί να διασχίζει τις θάλασσες του κόσμου. Μπορεί να ακούει την ηχώ της μεταμόρφωσης της ύλης. Με λίγα λόγια, ο σύγχρονος άνθρωπος έχει υπηκοότητα στο μεγάλο έθνος της ανθρωπότητας».

Σε ένα ανέκδοτο κείμενο της γραμμένο το 1947, ως πρόλογο σε μια έκδοση που υποστήριζε την εισαγωγή «μηχανικών μέσων» στα σχολεία της Ινδίας, όπου ζούσε τότε γράφει η Μοντεσσόρι:

«Πιστεύω ότι η εισαγωγή μηχανικών βοηθημάτων θα καταστεί γενική ανάγκη στα σχολεία του μέλλοντος. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι τα σχολεία που εφαρμόζουν τη μέθοδό μου — όπου η πολιτιστική ανάπτυξη των παιδιών ενισχύεται σημαντικά, όχι λόγω κάποιας πίεσης από τον δάσκαλο, αλλά ως φυσικό αποτέλεσμα των ευκαιριών που δίνονται στις ατομικές και κοινωνικές αυθόρμητες δραστηριότητές τους — θα πρέπει να επωφεληθούν από αυτά τα νέα βοηθήματα...».

Ο δάσκαλος, με τους αναπόφευκτους περιορισμούς του, καθίσταται τότε εμπόδιο για την πλήρη ανάπτυξη των πραγματικών δυνατοτήτων της νοημοσύνης του παιδιού καθ' όλη την περίοδο της

ανάπτυξης από έξι έως δώδεκα ετών. Θα μπορούσε, ωστόσο, πάντοτε να προσανατολίζεται μέσω ήδη προετοιμασμένων μέσων, προκειμένου να εμβαθύνει και να διευρύνει τη μορφωτική διδασκαλία. Αυτή είναι η μεγάλη πρακτική σημασία της χρήσης δίσκων γραμμοφώνου, διαφανειών, ταινιών και ραδιοφώνου, με την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα κατευθύνει τη διανομή τους...

Κατά τη γνώμη μου, το πλεονέκτημα των μηχανικών βοηθημάτων στη διδασκαλία των σχολείων του μέλλοντος θα ήταν το εξής: το υλικό, οι ομιλίες και οι οπτικές αναπαραστάσεις θα μπορούσαν να προετοιμάζονται από γοητευτικούς ομιλητές και άτομα με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο από έναν μέσο δάσκαλο. Επίσης, οι διαφάνειες και οι ταινίες θα μπορούσαν να κατασκευάζονται από ειδικούς που θα αφιερώνονταν στο καθήκον να καθιστούν σαφή και ενδιαφέροντα για τα παιδιά τα ποικίλα πολιτιστικά θέματα που παρουσιάζονται με αυτόν τον τρόπο».

Σήμερα, βέβαια, η ανάπτυξη των «μηχανικών μέσων» έχει εντελώς διαφορετικό χαρακτήρα και η τεχνολογική εξέλιξη έχει δημιουργήσει ένα πλήθος ψηφιακών μέσων τα οποία έχουν σχεδόν ολοκληρωτικά περιθωριοποιήσει τα συμβατικά εκπαιδευτικά υλικά και μέσα διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και έχουν συμβάλει στη δημιουργία εντελώς νέων περιβαλλόντων μάθησης. Το συμβατικό σχολείο που ξέραμε ανήκει αμετάκλητα στο παρελθόν.

Ο Νιλ Πόστμαν, συγγραφέας του βιβλίου *Τεχνόπολη: Η παράδοση του πολιτισμού στην τεχνολογία* (1993) υποστηρίζει ότι:

«Η τεχνολογική αλλαγή δεν είναι προσθετική ούτε αφαιρετική. Είναι οικολογική. Χρησιμοποιώ τον όρο «οικολογική» με την ίδια έννοια που τον χρησιμοποιούν οι περιβαλλοντικοί επιστήμονες. Μια σημαντική αλλαγή γεννά ολική αλλαγή. Αν αφαιρέσεις τις κάμπιες από ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, δεν έχεις το ίδιο περιβάλλον μείον τις κάμπιες: έχεις ένα νέο περιβάλλον και ανασυνθέτεις τις συνθήκες επιβίωσης. Το ίδιο ισχύει αν προσθέσεις κάμπιες σε ένα περιβάλλον που δεν είχε προηγουμένως. Έτσι λειτουργεί και η οικολογία των μέσων. Μια νέα τεχνολογία δεν προσθέτει ή αφαιρεί κάτι. Αλλάζει τα πάντα. Το έτος 1500, πενήντα χρόνια μετά την εφεύρεση της τυπογραφίας, δεν είχαμε την παλιά Ευρώπη συν τον τυπογραφικό στίβο. Είχαμε μια διαφορετική Ευρώπη» (Postman, 1993, σ. 18).

Επομένως, το πρόβλημα της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης δεν αφορά την απόρριψη της τεχνολογίας, αφορά την υιοθέτηση των τεχνολογικών εργαλείων της εποχής μας, διατηρώντας παράλληλα τις βασικές αναπτυξιακές αρχές της Μοντεσσοριανής θεωρίας.

Η Μοντεσσοριανή παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά είναι ολοκληρωμένες προσωπικότητες με εγγενή ικανότητα μάθησης χωρίς την υπερβολική παρέμβαση των ενηλίκων (Montessori, 1912). Σύμφωνα με το Μοντεσσοριανό παράδειγμα, η μάθηση καθοδηγείται από το ίδιο το παιδί, ενώ ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στην προετοιμασία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και την αποφυγή παρεμβατικότητας. Αν και η Μοντεσσόρι δεν εισήγαγε ρητά μια εποικοδομιστική προσέγγιση, τα υλικά και οι πρακτικές της Μοντεσσοριανής τάξης επιτρέπουν στα παιδιά να οικοδομούν νοήματα μέσα από την ενεργή αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον, εναρμονιζόμενα έτσι με τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομιτισμού (Elkind, 2003· Ültanir, 2012). Επιπλέον, η Μοντεσσόρι τόνιζε ότι

η μάθηση πρέπει να είναι μια συναισθηματικά θετική εμπειρία, υποστηρίζοντας ότι το παιδί πρέπει να αγαπά ότι μαθαίνει, καθώς η πνευματική και συναισθηματική του ανάπτυξη είναι αλληλένδετες (Montessori, 1989).

Στις Μοντεσσοριανές τάξεις, προάγεται η αυτονομία των παιδιών, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης, ενώ η μάθηση αναπτύσσεται μέσα σε τάξεις μικτής ηλικίας, οι οποίες λειτουργούν ως διαδραστικά περιβάλλοντα (Faryardi, 2007). Παραδοσιακά, τα Μοντεσσοριανά υλικά ήταν αποκλειστικά εκείνα που η ίδια η Μοντεσσόρι είχε αναπτύξει (Lillard, 2008), όμως πολλά σύγχρονα Μοντεσσοριανά σχολεία έχουν προσαρμόσει αυτά τα υλικά ώστε να ανταποκρίνονται στις σημερινές κοινωνικές και παιδαγωγικές ανάγκες (Lillard, 2008· Monson, 2006). Η τεχνολογία, αν και δεν αποτελεί μέρος του αρχικού Μοντεσσοριανού υλικού, θεωρείται από αρκετούς ερευνητές και παιδαγωγούς ως αναγκαίο εργαλείο για την παροχή αυθεντικών και ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών (Hubbell, 2006· Love & Sikorski, 2000).

Ποια είναι η εικόνα σήμερα; Ενώ πολλά Μοντεσσοριανά σχολεία αποφεύγουν την εισαγωγή ψηφιακών συσκευών στις τάξεις τους, άλλα επιτρέπουν τη χρήση τους με περιορισμένο και ελεγχόμενο τρόπο. Στα σχολεία που έχουν υιοθετήσει την ψηφιακή τεχνολογία και την έχουν ενσωματώσει στα προγράμματά τους, η χρήση ψηφιακών συσκευών και εφαρμογών ποικίλλει. Περιλαμβάνει από υπολογιστές στην τάξη μέχρι τάμπλετς στη διάθεση των παιδιών και από ελεγχόμενες εφαρμογές που διαφέρουν ελάχιστα από έντυπο υλικό (όπως οι εγκυκλοπαίδειες ή άλμπουμ φωτογραφιών ή γεωγραφικούς χάρτες) έως διάφορους βαθμούς ελεύθερης πρόσβασης στο διαδίκτυο και διάφορες εφαρμογές, όπως λογισμικό επεξεργασίας κειμένου και παρουσιάσεων.

Συνέβη, όμως, το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας COVID-19, το οποίο προκάλεσε μια δραστική αναθεώρηση της στάσης πολλών Μοντεσσοριανών σχολείων και εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων στις μαθησιακές δραστηριότητες και έθεσε με νέους όρους το ερώτημα της συμβατότητας της χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση (στο σχολείο ή από απόσταση) με τις βασικές αρχές της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης.

Από τα διαθέσιμα στοιχεία μπορούμε να υποθέσουμε ότι η Μαρία Μοντεσσόρι κατανοούσε την τεχνολογία, συνθετικό των λέξεων "τέχνη" (τεχνική, δεξιότητα) και "λογία" (μελέτη, λόγος) ως εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης για πρακτικούς σκοπούς. Ήταν γοητευμένη από την τεχνολογία και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι τη χρησιμοποιούν για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Ορισμένα ζώα χρησιμοποιούν εργαλεία, π.χ., οι πίθηκοι χρησιμοποιούν ξύλα για να σκάψουν σε φωλιές τερμιτών, αλλά μόνο οι άνθρωποι αξιοποιούν την τεχνολογία, ως συνδυασμένη χρήση του χεριού και του μυαλού. Επομένως, η τεχνολογία αποτελεί χαρακτηριστικό του ανθρώπινου πολιτισμού και αναπόσπαστο στοιχείο αυτού που η Μαρία Μοντεσσόρι ονόμασε "υπερφύση" (supranature). Η τεχνολογία και ο πολιτισμός τοποθετούν τον άνθρωπο πάνω από τη φύση. Η τεχνολογία ήταν πάντα μέρος της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, καθώς τα ίδια τα Μοντεσσοριανά υλικά αποτελούν τεχνολογικά αντικείμενα. Από την ομιλία της στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο για την Ειρήνη (1936) και τον πρόλογο της έκδοσης για την εισαγωγή «μηχανικών μέσων» στα σχολεία της Ινδίας (1947), προκύπτει ότι η Μοντεσσόρι δεν απέρριπτε τη χρήση της τεχνολογίας στις τάξεις της. Υποστήριζε τη χρήση μέσων που επέτρεπαν στα

παιδιά να έχουν πρόσβαση σε γνώση πέρα από αυτή που παρουσιαζόταν στην τάξη μέσα από έντυπα υλικά ή από τον δάσκαλο. Αυτό προϋπέθετε την παρουσία μηχανών που τα παιδιά θα μάθαιναν να χρησιμοποιούν και στις οποίες θα είχαν ελεύθερη πρόσβαση. Επιπλέον, περιλάμβανε και μέσα για την προσφυγή σε ειδικούς εκτός της τάξης, όπως οι ραδιοφωνικές εκπομπές. Αυτό που δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα είναι ότι αυτή η στάση της απέναντι στα τεχνικά μέσα της εποχής της μπορεί να επεκταθεί και στην εισαγωγή της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση των μικρών ή ακόμα και των μεγαλύτερων παιδιών, αφού η ψηφιακή τεχνολογία δεν υπήρχε στην εποχή της.

Μπορούμε, όμως, αναγωγικά να υποστηρίξουμε την εισαγωγή της τεχνολογίας της εποχής της στις Μοντεσσοριανές τάξεις, με μια επιφύλαξη, την οποία η Μοντεσσόρι συνοψίζει καταληκτικά στον πρόλογο της έκδοσης για την εισαγωγή «μηχανικών μέσων» στα σχολεία της Ινδίας (1947):

« ... τα μηχανικά βοηθήματα είναι ανεπαρκή για να συμβάλλουν στην ολότητα της εκπαίδευσης. Τα παιδιά δεν μαθαίνουν ούτε αναπτύσσουν τον χαρακτήρα τους απλώς παρακολουθώντας και ακούγοντας. Τα ακουστικά και οπτικά βοηθήματα, επομένως, αν και πράγματι πολύ σημαντικά, αποτελούν μόνο μερικά βοηθήματα. Το παιδί μαθαίνει μέσω της δικής του δραστηριότητας και, όταν του δίνεται η ευκαιρία να μάθει ενεργά, αναπτύσσει και τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Το παιδί τελειοποιείται ακόμα περισσότερο μέσω του χεριού του παρά μέσω των αισθήσεων. Μπορεί να αναπτυχθεί και να αξιοποιήσει τα προσωπικά του ταλέντα όταν του δίνεται η ευκαιρία και η καθοδήγηση να παράγει και να ανακαλύπτει μόνο του. Οι σύγχρονες μέθοδοι εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα, δεν είναι μόνο οπτικές, αλλά πάνω απ' όλα ενεργητικές».

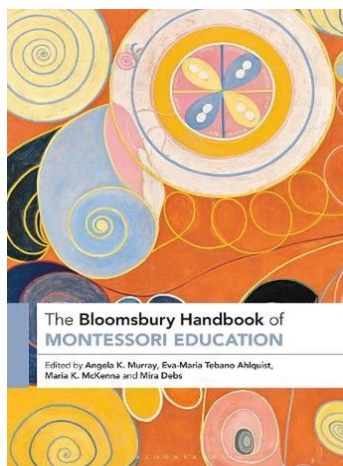
Παράλληλα, τόσο η Association Montessori Internationale (AMI) όσο και η American Montessori Society (AMS) έχουν εκφράσει πολύ προσεκτικά την υποστήριξή τους στην εισαγωγή της ψηφιακής τεχνολογίας στις Μοντεσσοριανές τάξεις, υπογραμμίζοντας ότι οι ψηφιακές εμπειρίες δεν θα πρέπει να υποκαθιστούν τις βιωματικές, χειρωνακτικές δραστηριότητες, ιδίως των μικρότερων παιδιών. Η δήλωση της AMS επικεντρώνεται στην ψηφιακή τεχνολογία ως εργαλείο επικοινωνίας, προτείνοντας ότι στο Δημοτικό σχολείο: «*Η τεχνολογία μπορεί να ενισχύσει την έρευνα των μαθητών μέσω της δυνατότητας πρόσβασης και ανταλλαγής πληροφοριών σε παγκόσμιες κοινότητες μάθησης*». Εκτός από τη χρήση τους ως εργαλείων αναφοράς, οι υπολογιστές θεωρούνται από την AMS και ως μέσα ενίσχυσης δεξιοτήτων: «*Καθώς εισερχόμαστε στον 21ο αιώνα, από τα παιδιά μας αναμένεται να έχουν εγγραμματοσύνη ψηφιακής εποχής, δεξιότητες ευρηματικής σκέψης, αποτελεσματικής επικοινωνίας και υψηλής παραγωγικότητας. Η αποδοτική χρήση της τεχνολογίας, σε συνδυασμό με τη βασική Μοντεσσοριανή πρακτική μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη αυτών των στόχων*». Οι μόνες αρχές που προτείνονται από τις δύο αυτές διεθνείς Μοντεσσοριανές οργανώσεις για την επιλογή ανάμεσα στις διάφορες μορφές ψηφιακής τεχνολογίας, οι οποίες μπορούν να ενσωματωθούν σε Μοντεσσοριανές τάξεις είναι ότι, όπως κάθε άλλο υλικό, πρέπει να καλλιεργεί την ανάπτυξη του παιδιού και να συμπληρώνει – και όχι να αντικαθιστά – το Μοντεσσοριανό πρόγραμμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- AMS (American Montessori Society). *AMS Position Statement on Information Technology*, <http://www.karenternes.com/pdf/monttech.pdf>
- Elkind, D. (2003). Montessori and constructivism. *Montessori Life*, 15(1), 26–29
- Faryardi, Q. (2007). *The Montessori paradigm of learning: So what?* Available from <https://eric.ed.gov/?id=ED496081>
- Hubbell, E. R. (2006). Authenticity and technology in Montessori education. *Montessori Life*, 18(2), 16–20. Available from EBSCO Host <http://connection.ebscohost.com/c/articles/20982979/authenticity-technology-montessori-education>
- Jones, S. J. (2017). Technology in the Montessori Classroom: Teachers' Beliefs and Technology Use. *Journal of Montessori Research*, 3(1), 16-29. <https://doi.org/10.17161/jomr.v3i1.6458>
- Lillard, A. (2008). How important are the Montessori materials? *Montessori Life*, 20(4), 20–25.
- Love, A. & Sikorski, P. (2000). *Integrating technology in a Montessori classroom*. Report No. ED441600. Retrieved from ERIC <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441600.pdf>
- Monson, M. (2006). Reconstructing Montessori: On being an authentic Montessori school. *Montessori Life*, 18(2), 36–43.
- Montessori, M. (χ.χ). Some observations on technology. *AMI Journal archival treasure publication*, 2015
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York, NY: Frederick Stokes Co.
- Montessori, M. (1989). *To educate the human potential*, Clio Press.
- Montessori, M. (1989). *Education and peace*, Clio Press.
- Montessori, M., (2007). *Address European Congress for Peace in Brussels 1936*
- Owen, S., & Davies, S. (2020). Maintaining an empowered school community: Introducing digital technologies by building digital literacies at Beehive Montessori School. *London Review of Education*, 18(3).
- Postman, N. (1993). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. Vintage.
- Ültanir, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5, 195–212. Retrieved from ERIC <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533786.pdf>



BIBΛΙΟ παρουσιάσεις



The Bloomsbury Handbook of Montessori Education

Angela Murray (Anthology Editor), Eva-Maria Tebano Ahlquist (Anthology Editor), Maria McKenna (Anthology Editor), Mira Debs (Anthology Editor)

Bloomsbury Handbooks, 2024

Το *Bloomsbury Handbook of Montessori Education* είναι η πρώτη ολοκληρωμένη συλλογή ακαδημαϊκών εργασιών που καλύπτει το φάσμα της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων ιστορικών, πολιτικών, γεωγραφικών, παιδαγωγικών, επιστημονικών και πολιτιστικών προοπτικών. Προσφέρει την ευκαιρία σε όσους και όσες ενδιαφέρονται για διάφορες πτυχές της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης να επεκτείνουν τις τρέχουσες γνώσεις τους σχετικά με την Μοντεσσοριανή παιδαγωγική πρακτική. Παρά το σχεδόν 115 χρόνια που έχουν περάσει από την πρώτη δημοσίευση της Μαρίας Μοντεσσόρι εξακολουθούν να εγείρονται ζητήματα και προβληματισμοί για πολλές όψεις της παιδαγωγικής της και να δημοσιεύονται πολλά κείμενα κριτικής προσέγγισης τόσο για τις δυνατότητες όσο και για τους περιορισμούς της εκπαιδευτικής της μεθόδου. Το βιβλίο συγκεντρώνει ιστορικά και τρέχοντα ζητήματα που αφορούν στην Μοντεσσοριανή εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο. Δεν πρόκειται για έναν οδηγό «πώς να» για τις Μοντεσσοριανές τάξεις, αλλά για κείμενα που έχει ως στόχο να εμπνεύσουν συζητήσεις, έρευνες και μεταρρυθμίσεις για την προώθηση του Μοντεσσοριανού κινήματος εκπαίδευσης γενικότερα.

Το βιβλίο χωρίζεται σε έξι μέρη τα οποία ακολουθούν μια σχετική χρονολογική σειρά, περιλαμβάνει συνολικά 62 κεφάλαια γραμμένα από σχεδόν 100 συγγραφείς ερευνητές, ιστορικούς, εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς από όλο τον κόσμο, οι οποίοι δίνουν μια πλήρη εικόνα για την εξέλιξη της Μοντεσσοριανής παιδαγωγικής, την παγκόσμια εμβέλεια του Μοντεσσοριανού εκπαιδευτικού κινήματος και την τρέχουσα κατάσταση της Μοντεσσοριανής έρευνας.

Το Μέρος I του βιβλίου με τίτλο « *Θεμέλια και Εξέλιξη της Μοντεσσοριανής Εκπαίδευσης*» περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια τα οποία εστιάζουν στη ζωή της Μοντεσσόρι στο ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν οι παιδαγωγικές της απόψεις. Περιλαμβάνει γνωστά στοιχεία για τη Μοντεσσόρι και τα πρώτα χρόνια της δραστηριότητάς της. Την οικογενειακή της ιστορία, την πανεπιστημιακή της εμπειρία, τη μελέτη της πρώιμης παιδικής ηλικίας και το πείραμα της Casa dei Bambini, που ανέδειξε στο παγκόσμιο προσκήνιο την Μοντεσσοριανή παιδαγωγική. Αυτό το μέρος περιλαμβάνει επίσης κρίσιμες πληροφορίες σχετικά με το πολιτικό τοπίο της εποχής και τον ρόλο της Μοντεσσόρι ως αγωνίστριας για τη διασφάλιση ίσων δικαιωμάτων για τα παιδιά και τις γυναίκες., συμπεριλαμβανομένου του γεγονότος ότι η πρώτη της δημόσια εμφάνιση ήταν πολιτική. Το Μέρος I του βιβλίου ολοκληρώνεται με τη φιλοσοφία της Μοντεσσόρι και τονίζει τους πολλούς φιλοσόφους, εκπαιδευτικούς και συγχρόνους της που την ενέπνευσαν.

Στο Μέρος II του βιβλίου με τίτλο «*Βασικά Κείμενα της Μαρίας Μοντεσσόρι*» παρουσιάζονται τα γραπτά της Μοντεσσόρι με χρονολογική σειρά και ταξινομημένα κατά θέμα με μια παράλληλη συζήτηση για τις αναθεωρήσεις των βιβλίων της στις διάφορες εκδόσεις τους, αρχής γενομένης με το βιβλίο «*Η Μέθοδος Μοντεσσόρι*» το οποίο εκδόθηκε αρχικά το 1909 και επανεκδόθηκε πολλές φορές με τελευταία έκδοση το 1950 και το τίτλο «*Η Ανακάλυψη του Παιδιού*». Οι διαρκείς αναθεωρήσεις των βιβλίων της αποτελεί απόδειξη ότι η Μοντεσσόρι πίστευε ότι η φιλοσοφία και η παιδαγωγική της έπρεπε να εκσυγχρονίζονται για να σέβονται τις νέες ιδέες κάθε εποχής.

Το Μέρος III του βιβλίου με τίτλο «*Η Μοντεσσοριανή Παιδαγωγική σε όλη την εξέλιξη της ζωής του παιδιού*» αποτελείται από έξι κεφάλαια, τα οποία περιγράφουν το περιβάλλον και την Μοντεσσοριανή παιδαγωγική για κάθε ένα από τα επίπεδα της ηλικιακής εξέλιξης του παιδιού. Εκθέτουν συγκεκριμένα παραδείγματα εκπαιδευτικών υλικών και διαμόρφωσης του περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα εισάγουν τους αναγνώστες στις βασικές αρχές της Μοντεσσοριανής φιλοσοφίας, όπως τα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού, τις ευαίσθητες περιόδους και το οργανωμένο περιβάλλον. Η τελευταία ενότητα αυτού του Μέρους εστιάζει στο δάσκαλο και στη δασκάλα και στα απαιτούμενα προσόντα τους τα οποία είναι αναγκαία στο Μοντεσσοριανό σχολείο.

Το Μέρος IV του βιβλίου με τίτλο «*Η Επιστήμη της Μοντεσσοριανής Εκπαίδευσης*» αποτελείται από 10 κεφάλαια, τα οποία αναφέρονται στην τρέχουσα έρευνα της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, σε ερευνητικά ερωτήματα και σε ιδέες για μελλοντικές έρευνες. Στο μέρος αυτό εντοπίζονται προβλήματα και περιορισμοί πρόσφατων ερευνών και κριτικές προσεγγίσεις στον σχεδιασμό των ερευνών έρευνας. Οι συγγραφείς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι απαιτείται περισσότερη έρευνα σχετικά με τις ανισότητες, τα στερεότυπα, και τις κοινωνικές αδικίες σε βάρος περιθωριοποιημένων ομάδων από την οπτική της Μοντεσσοριανής φιλοσοφίας και παιδαγωγικής.

Το Μέρος V του βιβλίου με τίτλο «*Παγκόσμια Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση*» παρουσιάζει μελέτες περιπτώσεων πολιτιστικών προσαρμογών της Μοντεσσοριανής παιδαγωγικής σε περισσότερες από 25 χώρες με αφετηρία τις απαρχές της στην Ιταλία. Δυστυχώς μεταξύ των χωρών αυτών δεν περιλαμβάνεται η Ελλάδα.

Το Μέρος VI του βιβλίου με τίτλο «. Σύγχρονες Σκέψεις για την *Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση*» περιλαμβάνει τα υπόλοιπα 10 κεφάλαια του βιβλίου. Τα θέματα των κεφαλαίων καλύπτουν μια ποικιλία θεμάτων, συμπεριλαμβανομένης της εισαγωγής της τεχνολογίας στη Μοντεσσοριανή εκπαίδευσης, της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, της Κριτικής Θεωρίας του φύλου, της συμπερίληψης, των πολυγλωσσικών περιβαλλόντων, της εκπαίδευσης για την ειρήνη.

Συμπερασματικά, το βιβλίο αποτελεί έναν πολύτιμο οδηγό για συζήτηση της Μοντεσσοριανής φιλοσοφίας και της παιδαγωγικής πρακτικής. Δυστυχώς, η ανάγνωση του απαιτεί γνώση της αγγλικής γλώσσας.

Δημήτρης Χασάπης

Ειδήσεις & Ανακοινώσεις



Μήνυμα του Προέδρου της AMI 2025

Δευτέρα, 6 Ιανουαρίου 2025

Ένας μήνας πέρασε από τότε που καταγράψαμε το Μήνυμα του Προέδρου μας στο πρόσφατα ανακαινισμένο γραφείο της Maria Montessori στην Koninginneweg. Εκείνη την μέρα, 6η Δεκεμβρίου, είναι ημέρα κατά την οποία οικογένειες και φίλοι στην Ολλανδία γιορτάζουν μια παράδοση ανταλλαγής δώρων και ευχών μεταξύ τους.

Σήμερα είναι η δική μας ευκαιρία να ανταλλάξουμε ευχές και ένα δώρο μαζί σας, με τα μέλη μας, και με τον κόσμο γενικότερα. Το Μήνυμα του Προέδρου μας για το Νέο Έτος είναι απλό: ένα μήνυμα Ελπίδας για Ενότητα και Ειρήνη, και μια πιο ανθρώπινη χρονιά το 2025.

Μέλη του Διοικητικού μας Συμβουλίου και του προσωπικού μας (και συμπεριλαμβάνω και τον εαυτό μου εδώ) έχουν οικογένειες που επηρεάζονται από συγκρούσεις λόγω πολέμων, εκτοπισμών και βίας. Οι καρδιές μας είναι με τα θύματα της βίας παντού και με όσους υποφέρουν, ειδικά τους νέους, τους ηλικιωμένους και εκείνους που είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι.

Το περασμένο έτος ήταν ένα έτος απωλειών για την Μοντεσσοριανή κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων σημαντικών φίλων, όπως η Carolina Montessori και ο Bill Conway, οι οποίοι ήταν απόλυτα αφοσιωμένοι στην προώθηση της ειρήνης και της ανάπτυξης μέσω της εκπαίδευσης. Ήταν, όμως, και ένα έτος επιτευγμάτων: αύξηση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή, νέες συνεργασίες, προγράμματα κατάρτισης που ξεκινούν, πτυχιούχοι και κάτοχοι πιστοποιητικών που καθοδηγούν και συνοδεύουν τους ανθρώπους σε όλα τα στάδια της ζωής, πάντα και παντού ενθαρρύνοντας την ανεξαρτησία και την αυτοπραγμάτωσή τους, σύμφωνα με τις αρχές που προώθησε η ιδρύτριά μας, Maria Montessori.

Και εδώ βρίσκεται το δώρο: από τον Ιανουάριο έως τον Δεκέμβριο, είχα την τιμή να δω τη Μοντεσσοριανές δράσεις στην Κίνα, στην Κένυα, στο Μεξικό, στη Νότια Αφρική και στη Σουηδία, μεταξύ άλλων χωρών. Σε μια εποχή αποξένωσης, είναι ενθαρρυντικό να είσαι μέρος ενός παγκόσμιου κινήματος, το οποίο είναι υπέρ του ανθρώπου και υπέρ του πλανήτη.

Η Μοντεσσόρι ήταν γνωστή για τη δέσμευσή της στην εκπαίδευση για την ειρήνη. Είναι λοιπόν καθήκον μας, ως φορείς της κληρονομιάς της, να παραμείνουμε ακέραιοι υπέρ ενός κόσμου λίγο πιο ευγενικού, ενός κόσμου όπου βλέπουμε τον εαυτό μας στον άλλον και όπου συνεργαζόμαστε για να δημιουργήσουμε από κοινού έναν πιο συμπεριληπτικό, βιώσιμο και αρμονικό πλανήτη.

Φέτος έχουμε συναρπαστικά νέα: η πιλοτική εφαρμογή του Παγκόσμιου Προγράμματος Διαπίστευσης Σχολείων, η Ετήσια Γενική Συνέλευση στο Ντελφτ, η συνάντηση των εκπαιδευτών στο Τσεννάι και η συνεχιζόμενη υλοποίηση της πρωτοβουλίας μας για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών.

Σε όλα αυτά, σημείο αναφοράς μας παραμένει το εξής: πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους ανθρώπους να κάνουν πράγματα για τον εαυτό τους και πώς μπορούν να το κάνουν με τον καλύτερο τρόπο; Πιστεύουμε ότι μόνο όταν ο άνθρωπος θεωρηθεί μέσα στο ευρύτερο σύμπαν, γίνεται πιο ξεκάθαρο το έργο της εκπαίδευσης. Η επιτυχία μας θα μετρηθεί από τον βαθμό στον οποίο προωθούμε την προσαρμογή του ανθρώπου σε έναν κόσμο που αλλάζει γρήγορα, ενώ συνεχίζουμε να τιμούμε τις αιώνιες αξίες που μας χαρακτηρίζουν ως ανθρώπους: ενσυναίσθηση, καλοσύνη και συμπόνια.

Μπορούμε και θα τα καταφέρουμε καλύτερα από πέρυσι!

Εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου μας, του Εκτελεστικού Διευθυντή μας και της ομάδας μας, σας εύχομαι ειρήνη, αγάπη και κατανόηση. Ειδικά σε αυτή τη δύσκολη περίοδο, σας καλούμε να προωθήσετε ενεργά την εκπαίδευση για την ειρήνη και την κοινωνική και περιβαλλοντική αλλαγή, όποτε και όπου είναι δυνατόν. Ελάτε μαζί μας!

Alain Tschudin

Πρόεδρος

Association Montessori Internationale

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Το περιοδικό δέχεται για δημοσίευση κείμενα τριών κατηγοριών: α) επιστημονικά άρθρα-έρευνες, β) εμπειρίες από την πράξη και γ) ανακοινώσεις με αντικείμενο την μοντεσσοριανή παιδαγωγική και εκπαίδευση με ιδιαίτερη αναφορά σε θεωρητικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και προβληματισμούς για τα τρέχοντα προβλήματα και τις μελλοντικές προοπτικές του μοντεσσοριανού συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες.

Οι εργασίες θα πρέπει να είναι πρωτότυπες, να μην έχουν δημοσιευθεί σε άλλο ηλεκτρονικό ή έντυπο μέσο και να μην έχουν ταυτοχρόνως υποβληθεί αλλού.

Την ευθύνη του περιεχομένου κάθε εργασίας φέρει ο ίδιος ο συγγραφέας και αποδέχεται με την υποβολή, ότι δεν παραβιάζονται πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

Η Συντακτική Ομάδα του περιοδικού μπορεί να ζητήσει τροποποιήσεις στο περιεχόμενο και τη μορφή των κειμένων που γίνονται αποδεκτά.

Η έκταση κάθε κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 1.500 λέξεις, συμπεριλαμβανομένων και των πινάκων, εικόνων, διαγραμμάτων και βιβλιογραφικών αναφορών (σύμφωνα με το υπόδειγμα γραφής όπως περιγράφεται πιο κάτω, πχ. μορφοποίηση, βιβλιογραφικές αναφορές κλπ)

Οδηγίες μορφοποίησης των κειμένων

Διαστάσεις σελίδας: A4, Περιθώρια: Πάνω/Κάτω, Αριστερά/Δεξιά: 2,54 εκ., Διάστιχο: Διπλό, Γραμματοσειρά: Times New Roman, 12 pts

Στο πάνω μέρος της σελίδας: Τίτλος κειμένου [bold, στη μέση] και μετά από ένα κενό διάστημα όνομα και επώνυμο συγγραφέα ή συγγραφέων και ιδιότητες (italic, στη μέση)

Ακολούθως, οι τίτλοι των ενοτήτων (bold, μικρά, αριστερή στοίχιση).

Τέλος οι βιβλιογραφικές αναφορές σε αλφαβητική σειρά

Τα κείμενα για δημοσίευση αποστέλλονται σε ηλεκτρονική μορφή, ως επισυναπτόμενο αρχείο (word, doc) στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση:

dchasapis@montessoriani.gr

