

Μοντεσσοριανή αγωγή & εκπαίδευση



Τόμος 4 Τεύχος 2

Φθινόπωρο 2025

Η εικόνα του εξώφυλλου: Το πρώτο Casa dei Bambini (Σπίτι των Παιδιών) της Μαρίας Μοντεσσόρι στη συνοικία Σαν Λορέντσο της Ρώμης.



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 2
Φθινόπωρο 2025

ISSN2944-9324

Συντακτική Επιτροπή

Δημήτρης Χασάπης

Περιοδική ηλεκτρονική έκδοση

Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.



Εκδότης:

Ίδρυμα Μαρίας & Σωτήρη
Γουδέλη

Έλσα Χωριανοπούλου

Διευθύντρια Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία Γουδέλη

Χατζόπουλου 2, Αθήνα 115

Τηλ: 2106925100

Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλάκος

Υπεύθυνος Τμήματος Στήριξης

Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία Γουδέλη

Περιεχόμενα

Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης Δημήτρη Χασάπη	5
Η φιλοσοφία του Ευτύχη Μπιτσάκη και η Μοντεσσοριανή φιλοσοφία της αγωγής: Μια γόνιμη συνάφεια Δημήτρη Χασάπη	7
Δύο ερωτήσεις σχετικές με την ανάπτυξη της κοινωνικής ζωής στο Μοντεσσοριανό σχολείο, απαντημένες από τη Δρ. Μ. Μοντεσσόρι	13
Ο Θεός που δεν έχει χέρια Μάριο Μοντεσσόρι	15
Από την εκπαίδευση για την ειρήνη στην κουλτούρα της ειρήνης: Πλαίσιο και ζητήματα Silvia Guetta	25
Η Κοσμική Εκπαίδευση της Μοντεσσόρι: Το Κλειδί για μια Κοινή Κατεύθυνση και έναν Κοινό Σκοπό Cynthia Brunold-Conesa	39
Η Μοντεσσοριανή μέθοδος στην εκπαίδευση ενηλίκων Ελένη Γιαννακοπούλου	45
BIBΛΙΟπαρουσιάσεις	53
Ειδήσεις & Ανακοινώσεις	55
Οδηγίες για τους συγγραφείς	57



Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης

Δημήτρης Χασάπης

Ομότιμος Καθηγητής του Ε.Κ.Π.Α.

Σε αυτό το τεύχος αποχαιρετούμε με βαθιά συγκίνηση και σεβασμό τον Ευτύχη Μπιτσάκη (Κάδρος Καντάνου Κρήτης, 1927 – Αθήνα, 19 Αυγούστου 2025), έναν κορυφαίο διανοούμενο, πανεπιστημιακό, εκδότη και ακούραστο αγωνιστή της Αριστεράς.

Η πορεία του υπήρξε γεμάτη δημιουργία και συνέπεια. Από τις σπουδές του στη Χημεία, τη Φιλοσοφία και τη Θεωρητική Φυσική, έως την πολύχρονη διδασκαλία του σε πανεπιστήμια της Γαλλίας και της Ελλάδας. Παράλληλα, με την εκδοτική του δραστηριότητα σφράγισε τον πνευματικό κόσμο της χώρας - από τα περιοδικά «Σύγχρονα Θέματα» και «Διαλεκτική» έως την «Ουτοπία», την οποία υπηρέτησε με πάθος μέχρι το τέλος της ζωής του. Ο Ευτύχης Μπιτσάκης δεν υπήρξε μόνο ακαδημαϊκός δάσκαλος και φιλόσοφος. Υπήρξε και άνθρωπος της δράσης. Από την ΕΠΙΟΝ και τον Εμφύλιο, τις φυλακές και τις εξορίες, μέχρι την αντιδικτατορική πάλη και τη συμμετοχή του στα κόμματα της Αριστεράς, έζησε με συνέπεια την ταύτιση θεωρίας και πράξης.

Ιδιαίτερη θέση στη δράση του είχε και η προεδρία του Ιδρύματος «Μαρία & Σωτήρης Γουδέλης» από την ίδρυση του. Ως πρόεδρος στήριξε με διορατικότητα και ευαισθησία κάθε πρωτοβουλία για την προώθηση της Μοντεσσοριανής αγωγής.

Αφήνει πίσω του ένα σπουδαίο έργο, μια πλούσια παρακαταθήκη ιδεών και αγώνων, και μια ζωντανή μνήμη που θα συνεχίσει να εμπνέει όσους αναζητούν την ελευθερία της σκέψης και την αξιοπρέπεια της πράξης.

Ως ύστατο χαιρετισμό δημοσιεύουμε σε αυτό το τεύχος ένα άρθρο για τη συνάφεια των φιλοσοφικών επιλογών του και τις αρχές της Μοντεσσοριανής αγωγής.

Περιλαμβάνεται, επίσης, μια ιστορία την οποία ο Μάριο Μοντεσσόρι θυμόνταν ότι την αφηγούνταν στα παιδιά η μητέρα του και άρθρα για την αγωγή των παιδιών στο ιδεώδες της ειρήνης, για την κοσμική εκπαίδευση της Μοντεσσόρι και για τη δυνατότητα εφαρμογής της Μοντεσσοριανής μεθόδου στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Στο τεύχος αυτό, όπως και στα προηγούμενα, περιλαμβάνεται μια βιβλιοπαρουσίαση, καθώς και ειδήσεις και ανακοινώσεις δραστηριοτήτων για την Μοντεσσοριανή αγωγή.

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

Το επόμενο τεύχος μας θα αναρτηθεί την Άνοιξη του επόμενου χρόνου και μέχρι τότε περιμένουμε τις συνεργασίες σας.

Η φιλοσοφία του Ευτύχη Μπιτσάκη και η Μοντεσσοριανή φιλοσοφία της αγωγής:

Μια γόνιμη συνάφεια

Δημήτρη Χασάπη

Εισαγωγή

Ο Ευτύχης Μπιτσάκης (1927–2025) υπήρξε μία από τις πιο εμβληματικές μορφές της ελληνικής φιλοσοφίας, με έργο που διατρέχει τη διαλεκτική, τη φυσική, τη γνωσιοθεωρία και την οντολογία. Κεντρικό στοιχείο της σκέψης του είναι η σχέση θεωρίας και πράξης, με έμφαση στον κοινωνικό και ιστορικό χαρακτήρα της γνώσης (Μπιτσάκης, 1986). Με αφορμή τον πρόσφατο θάνατο του δημοσιεύθηκαν άρθρα για την ταραχώδη ζωή του και αναλύσεις για το έργο του, από πολλές και διαφορετικές οπτικές. Δεν γράφηκε, όμως, πουθενά ότι ο Ευτύχης Μπιτσάκης υπήρξε Πρόεδρος του Ιδρύματος Μαρίας & Σωτήρη Γουδέλη από τη σύσταση του. Ενός μη κερδοσκοπικού ιδρύματος, του οποίου κύριο στόχο αποτελεί η μελέτη, η έρευνα και η ανάπτυξη του παιδαγωγικού συστήματος της αυτό-αγωγής όπως επιστημονικά θεμελιώθηκε από τη παιδαγωγό Μαρία Μοντεσσόρι και αναπτύχθηκε στην Ελλάδα από τη Μαρία Γουδέλη. Παρόλο που η εκπαίδευση δεν ήταν ένας από τους κύριους τομείς του έργου του Ευτύχη Μπιτσάκη, μια φιλοσοφική συγγένεια συνδέει τη σκέψη του με τις αρχές της Μοντεσσοριανής παιδαγωγικής και μια συγκριτική προσέγγιση των δύο στοχαστών αποκαλύπτει μια γόνιμη συνάντηση φιλοσοφικής και παιδαγωγικής σκέψης, ικανή να εμπλουτίσει τον σύγχρονο προβληματισμό γύρω από την εκπαίδευση. Στα επόμενα εκτίθεται μια συνοπτική και αναπόφευκτα ελλιπής έκθεση κοινών απόψεων των δύο στοχαστών.

Θεωρία και Πράξη

Στο έργο του «*Θεωρία και Πράξη*» (1986), ο Ευτύχης Μπιτσάκης αναπτύσσει μια διαλεκτική κατανόηση της σχέσης θεωρίας και πράξης, τονίζοντας ότι αυτές οι δύο διαστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι αλληλένδετες και αλληλοτροφοδοτούμενες. Η θεωρία δεν αποτελεί μια αφηρημένη, ουδέτερη σφαίρα, αλλά προκύπτει μέσα από την κοινωνική πράξη και, με τη σειρά της, καθοδηγεί και μετασχηματίζει την πράξη. Η αποκοπή της θεωρίας από την πράξη οδηγεί στην αποστείρωση της γνώσης και στην αλλοτρίωση, ενώ η πράξη χωρίς θεωρητικό θεμέλιο καταλήγει τυφλή και αναποτελεσματική. Για τον Μπιτσάκη, το διαλεκτικό ενιαίο της θεωρίας και της πράξης θεμελιώνει την αυθεντική ανθρώπινη πράξη, ικανή να υπερβεί την αλλοτρίωση και να προωθήσει τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Μπιτσάκης, 1986).

Αντίστοιχα, στο έργο της «*Η μέθοδος Μοντεσσόρι*» (1912/1964), η Μαρία Μοντεσσόρι πραγματεύεται τη σχέση θεωρίας και πράξης με τρόπο που εδράζεται στην παιδαγωγική εμπειρία. Η θεωρία της για την ανάπτυξη του παιδιού προκύπτει μέσα από την παρατήρηση και τη μεθοδική ανάλυση της παιδικής συμπεριφοράς, ενώ η εκπαιδευτική πράξη που προτείνει (π.χ. η χρήση ειδικά σχεδιασμένων υλικών, η ελευθερία κινήσεων μέσα σε οργανωμένο περιβάλλον) αποτελεί εφαρμογή αυτής της θεωρίας. Για τη Μοντεσσόρι, η θεωρία δεν είναι αφηρημένη υπόθεση αλλά συνεχής αναστοχασμός πάνω στην πράξη,

η οποία με τη σειρά της επικυρώνει, διορθώνει ή εμπλουτίζει τη θεωρία (Montessori, 1912/1964). Έτσι, η παιδαγωγική της συγκροτείται ως μια ζωντανή διαλεκτική διαδικασία ανάμεσα στη θεωρητική σύλληψη και την πρακτική εφαρμογή.

Η σύγκριση των δύο στοχαστών αναδεικνύει σημαντικές συγκλίσεις, αλλά και αποκλείσεις. Τόσο ο Μπιτσάκης (1986) όσο και η Μοντεσσόρι (1912/1964) αρνούνται τον διαχωρισμό θεωρίας και πράξης, τονίζοντας ότι η μία δεν μπορεί να υπάρξει γόνιμα χωρίς την άλλη. Και οι δύο αντιλαμβάνονται τη θεωρία ως παράγωγο της πράξης αλλά και ως οδηγό για την πράξη, με στόχο τον μετασχηματισμό: για τον Μπιτσάκη, τον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω της αυθεντικής πράξης, για τη Μοντεσσόρι, τον παιδαγωγικό μετασχηματισμό μέσω της ελευθερίας και της αυτονομίας του παιδιού. Οι διαφορές τους έγκεινται στην οπτική. Ο Μπιτσάκης προσεγγίζει τη σχέση θεωρίας και πράξης μέσα από τη φιλοσοφική-μαρξιστική ανάλυση της ανθρώπινης ελευθερίας και της αλλοτρίωσης, ενώ η Μοντεσσόρι την πραγματώνει σε παιδαγωγικό επίπεδο, μέσω της μεθόδου της που αναδεικνύει το παιδί ως ενεργό υποκείμενο μάθησης. Συνεπώς, και οι δύο συμβάλλουν στην κατανόηση της ενότητας θεωρίας και πράξης ως θεμελιώδους αρχής: στον Μπιτσάκη (1986) αυτή συνδέεται με την αυθεντική ανθρώπινη πράξη και τον κοινωνικό μετασχηματισμό, ενώ στη Μοντεσσόρι (1912/1964) με την αυθεντική παιδαγωγική πράξη που απελευθερώνει το παιδί και προετοιμάζει μια κοινωνία ελευθερίας και ειρήνης.

Αυτονομία, Ελευθερία και Αυθεντικότητα της Πράξης

Στη «*Φιλοσοφία του ανθρώπου*» (1991) ο Μπιτσάκης αναλύει την ανθρώπινη ελευθερία ως μια ιστορικά προσδιορισμένη δυνατότητα και όχι απλά ως μια αφηρημένη έννοια. Ο άνθρωπος, μέσα στις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες που τον διαμορφώνουν, έχει τη δυνατότητα να υπερβεί την αλλοτρίωση και να πραγματώσει «αυθεντικές πράξεις». Η αυθεντική πράξη δεν είναι μια ατομική αυθαιρεσία, αλλά η συνειδητή και αυτόνομη δραστηριότητα που αναδύεται από την κατανόηση των κοινωνικών όρων και την κριτική επίγνωση τους. Έτσι, η ελευθερία συνδέεται οργανικά με την αυτονομία, δηλαδή με την ικανότητα του ανθρώπου να καθορίζει τον εαυτό του και να συμμετέχει ενεργά στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Για τον Μπιτσάκη, η ελευθερία είναι πάντοτε κοινωνικά διαμεσολαβημένη και η αυθεντικότητα πραγματώνεται μέσα από την πράξη, η οποία υπερβαίνει την παθητική προσαρμογή του ανθρώπου στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον (Μπιτσάκης, 1991).

Από μια παιδαγωγική οπτική η Μαρία Μοντεσσόρι στο έργο της «*Ο Δεκτικός Νους*» (1949/1995) εστιάζει στη διαμόρφωση της ελευθερίας και της αυτονομίας κατά την παιδική ηλικία. Η ελευθερία δεν νοείται για την Μοντεσσόρι ως έλλειψη ορίων, αλλά ως εσωτερική πειθαρχία, η οποία αναπτύσσεται όταν το παιδί έχει τη δυνατότητα να δρα αυτόνομα σε ένα κατάλληλα προετοιμασμένο περιβάλλον. Η αυθεντικότητα της πράξης του παιδιού αναδύεται μόνο στις περιπτώσεις που αυτό καθοδηγείται από τα δικά του ενδιαφέροντα και τα δικά εσωτερικά κίνητρα και όχι από εξωτερικούς καταναγκασμούς. Η αυτονομία, λοιπόν, θεμελιώνεται στη δυνατότητα του παιδιού να πειραματίζεται, να μαθαίνει μέσω της πράξης και να οικοδομεί ενεργητικά τη γνώση του. Για τη Μοντεσσόρι, η ελευθερία είναι παιδαγωγική αρχή που καλλιεργεί την υπευθυνότητα και την αυθεντική ανάπτυξη του παιδιού ως μελλοντικού κοινωνικού υποκειμένου (Montessori, 1949/1995).

Η σύγκριση των απόψεων Μπιτσάκη και Μοντεσσόρι αναδεικνύει κοινές αφετηρίες, αλλά και αξιοσημείωτες αποκλίσεις. Ο Μπιτσάκης και η Μοντεσσόρι συγκλίνουν στην ιδέα ότι η ελευθερία δεν ταυτίζεται με την αυθαιρεσία ή την ανεξέλεγκτη συμπεριφορά, αλλά με την ενεργητική και υπεύθυνη πράξη, η οποία απορρέει από την αυτονομία του υποκειμένου. Και για τους δύο, η αυθεντικότητα αναδύεται μέσα από την πράξη. Στον Μπιτσάκη στην πράξη κοινωνικού μετασχηματισμού στη Μοντεσσόρι, στην πράξη της παιδαγωγικής και προσωπικής αυτό-διαμόρφωσης του ατόμου. Ωστόσο, οι διαφορές τους βρίσκονται στην έμφαση. Ο Μπιτσάκης αναπτύσσει μια φιλοσοφική – μαρξιστική θεώρηση του ανθρώπου ως ιστορικού και κοινωνικού υποκειμένου, ενώ η Μοντεσσόρι επικεντρώνεται στην ψυχολογική και παιδαγωγική διάσταση της παιδικής ανάπτυξης.

Τελικά, όμως, και οι δύο στοχαστές αναγνωρίζουν ότι η ελευθερία, η αυτονομία και η αυθεντικότητα της πράξης αποτελούν κεντρικά στοιχεία για την ανάπτυξη ενός ανθρώπου ικανού να ζει αυθεντικά και να συμβάλλει σε μια κοινωνία δικαιοσύνης, συνεργασίας και δημιουργικότητας. Η έννοια της «ελευθερίας μέσα σε όρια» της Μοντεσσόρι συνομιλεί άμεσα με την αναζήτηση της αυθεντικής πράξης που αναλύει ο Μπιτσάκης στο έργο του.

Το Προετοιμασμένο Περιβάλλον και η Διαλεκτική της Πράξης

Η παιδαγωγική της Μαρίας Μοντεσσόρι βασίζεται σε μια θεμελιώδη έννοια: το «προετοιμασμένο περιβάλλον». Σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και κινείται το παιδί πρέπει να είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο που θα ενθαρρύνει την αυτονομία, την ενεργητική μάθηση και την αυτενέργεια του. Αυτό σημαίνει ότι τα αντικείμενα, τα εκπαιδευτικά υλικά και η διάταξη του χώρου δεν μπορεί να είναι τυχαία, αλλά προσαρμοσμένα στις φυσικές και πνευματικές ανάγκες του παιδιού. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, το παιδί μπορεί να πειραματίζεται, να παρατηρεί και να αναπτύσσει τη σκέψη του μέσα από την πράξη, χωρίς να επιβάλλεται η απόκτηση γνώσης από εξωτερικούς καταναγκασμούς (Montessori, 1967/1995). Το προετοιμασμένο περιβάλλον γίνεται έτσι η βάση για την αυθεντική πράξη του παιδιού, η οποία εκφράζει την εσωτερική του ελευθερία και αυτονομία.

Αντίστοιχα, ο Ευτύχης Μπιτσάκης στα έργα του «Θεωρία και Πράξη» (1986) και «Φιλοσοφία του ανθρώπου» (1991) αναπτύσσει την έννοια της «διαλεκτικής της πράξης». Η πράξη δεν είναι απλή εφαρμογή θεωρίας, ούτε αυθαίρετη δραστηριότητα: είναι πράξη συνειδητή, αυθεντική και κοινωνικά καθορισμένη. Η διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης σημαίνει, ότι η ανθρώπινη δράση καθοδηγείται από τη γνώση και, ταυτόχρονα, τροφοδοτεί τη θεωρία, δημιουργώντας έναν κύκλο αμοιβαίου εμπλουτισμού (Μπιτσάκης, 1986). Η αυθεντική πράξη, κατά τον Μπιτσάκη (1991), επιτυγχάνεται όταν το υποκείμενο είναι σε θέση να υπερβεί την αλλοτρίωση και να συνδέσει την προσωπική του ελευθερία με τη συλλογική διάσταση της κοινωνικής αλλαγής.

Συγκρίνοντας τις δύο προσεγγίσεις, φαίνεται ότι το «προετοιμασμένο περιβάλλον» της Μοντεσσόρι και η «διαλεκτική της πράξης» του Μπιτσάκη έχουν έναν κοινό πυρήνα: την υποστήριξη της αυθεντικής και αυτόνομης δραστηριότητας του υποκειμένου. Στη Μοντεσσόρι, το περιβάλλον λειτουργεί ως μέσο το οποίο καθιστά δυνατή την πράξη του παιδιού, ενώ στον Μπιτσάκη η διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης διασφαλίζει την ανθρώπινη δραστηριότητα ώστε να είναι αυθεντική, συνειδητή και κοινωνικά μετασχηματιστική. Και στις δύο περιπτώσεις, η αυθεντικότητα δεν ταυτίζεται με την ανεξέλεγκτη δράση, αλλά με την «ενεργητική και υπεύθυνη συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης ή κοινωνικού μετασχηματισμού».

Με δυο λόγια, η παιδαγωγική οπτική της Μοντεσσόρι και η φιλοσοφική σκέψη του Μπιτσάκη συγκλίνουν στη θέση ότι η αυτονομία, η ελευθερία και η αυθεντικότητα της πράξης προϋποθέτουν ένα περιβάλλον, παιδαγωγικό ή κοινωνικό, το οποίο υποστηρίζει και καθοδηγεί την ανθρώπινη δραστηριότητα χωρίς να την υποκαθιστά ή να την καταπιέζει.

Υστερόγραφο

Η φιλοσοφία του Ευτύχη Μπιτσάκη και το παιδαγωγικό έργο της Μαρίας Μοντεσσόρι συναντώνται στη σημασία που αποδίδουν και οι δύο στοχαστές στην πράξη, στην ελευθερία και στην κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης του ανθρώπου. Ο Μπιτσάκης παρέχει ένα φιλοσοφικό υπόβαθρο για την κατανόηση της πράξης και της συνείδησης, ενώ η Montessori αναπτύσσει μια παιδαγωγική πρακτική η οποία μετουσιώνει αυτές τις αρχές σε εκπαιδευτική διαδικασία. Από κοινού, οι δύο προσεγγίσεις μπορούν να εμπνεύσουν μια εκπαίδευση κριτική, βιωματική και κοινωνικά ευαίσθητη, ικανή να απαντήσει στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Η σύγκλιση της σκέψης του Μπιτσάκη με τη φιλοσοφία της Μοντεσσόρι προσφέρει τρία βασικά σημεία παρέμβασης στη σύγχρονη εκπαίδευση:

1. Κριτική στην τυπική εκπαίδευση: Η κριτική που ασκούν ο Ευτύχης Μπιτσάκης και η Μαρία Μοντεσσόρι στην τυπική εκπαίδευση παρά το γεγονός ότι εκκινεί από διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια συγκλίνει στο ζήτημα της καταπίεσης της ελευθερίας και της αυτενέργειας του παιδιού. Στην «*Κριτική της νεωτερικότητας*» (1991) ο Μπιτσάκης αναλύει την εκπαίδευση ως θεσμό ο οποίος συμπυκνώνει τις αντιφάσεις της νεωτερικής κοινωνίας. Από τη μία πλευρά, σφραγίζεται από την κληρονομιά του Διαφωτισμού, καθώς προάγει την ορθολογικότητα και ανοίγει δρόμους για τη χειραφέτηση του ανθρώπου και από την άλλη στο πλαίσιο του καπιταλισμού, λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων και της κυρίαρχης ιδεολογίας, οδηγώντας σε αλλοτρίωση και παθητικότητα. Το σχολείο, αντί να ενδυναμώνει το άτομο ως αυτόνομο και κριτικό υποκείμενο, το καθιστά συχνά προσαρμοσμένο στις ανάγκες της αγοράς. Ωστόσο, ο Μπιτσάκης αναγνωρίζει τον αμφίσημο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και προβάλλει το γεγονός ότι μπορεί η εκπαίδευση να αποτελέσει και πεδίο αντίστασης και κοινωνικού μετασχηματισμού με τον όρο ότι θα συνδεθεί με την κριτική σκέψη, την αυτενέργεια και τη συλλογική δράση (Μπιτσάκης, 1991). Αντίστοιχα, η Μαρία Μοντεσσόρι στηρίζεται στην άμεση παιδαγωγική της εμπειρία για να ασκήσει κριτική στο τυπικό σχολείο, το οποίο περιγράφει ως χώρο «*σκλαβιάς του παιδιού*» (Montessori, 1912/1964). Θεωρεί ότι τα άκαμπτα προγράμματα καταπιέζουν τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια του παιδιού, διαμορφώνοντας πολίτες προσαρμοσμένους στις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και ιδεολογίες. Στα βιβλία της «*Η μέθοδος Μοντεσσόρι*» (*The Montessori Method*, 1912/1964) και «*Ο δεκτικός νους*» (*The Absorbent Mind*, 1949/1995) αναδεικνύει την ανάγκη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος βασισμένου στην αυτονομία του παιδιού, στην εσωτερική πειθαρχία και στην ενεργητική μάθηση. Παράλληλα, στο βιβλίο της «*Εκπαίδευση και ειρήνη*» (*Education and Peace*, 1949/1992) παρουσιάζει την εκπαίδευση ως θεμέλιο για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας ειρήνης, στην οποία τα παιδιά, μεγαλώνοντας σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ελευθερίας, γίνονται φορείς κοινωνικής αλλαγής και συνεργασίας.

Παρά τις διαφορετικές τους αφετηρίες, τη φιλοσοφική – μαρξιστική ανάλυση του Μπιτσάκη και την παιδαγωγική – ψυχολογική προσέγγιση της Μοντεσσόρι και οι δύο στοχαστές συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκπαίδευση είναι κατ' εξοχήν κοινωνική πράξη. Για τον Μπιτσάκη, η εκπαίδευση αντανακλά τις αντιφάσεις της νεωτερικότητας και μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός

αλλοτρίωσης είτε ως μοχλός χειραφέτησης (Μπιτσάκης, 1991). Για τη Μοντεσσόρι, η εκπαίδευση είναι το μέσο το οποίο μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας ειρήνης και δημοκρατικής συνύπαρξης (Montessori, 1949/1992). Ενώ ο Μπιτσάκης εστιάζει στη συλλογική διάσταση της κοινωνικής αλλαγής, η Μοντεσσόρι αναδεικνύει το παιδί ως ενεργό υποκείμενο, το οποίο συμβάλλει στη συγκρότηση ενός καλύτερου κόσμου.

2. Αυτονομία και αυτενέργεια: Η «αυθεντική πράξη» του Μπιτσάκη και το «ελεύθερο παιδί» της Μοντεσσόρι συναντιούνται στη θεμελιώδη ιδέα ότι η ελευθερία πραγματώνεται μόνο μέσα από τη συνειδητή και αυτενεργή πράξη. Ο πρώτος αναφέρεται στον ενήλικο πολίτη, υποκείμενο της ιστορίας, η δεύτερη στο παιδί, υποκείμενο της μάθησης, αλλά και στις δύο περιπτώσεις η ελευθερία είναι μια διαδικασία χειραφέτησης. Για τον Μπιτσάκη η έκφραση της ελευθερίας είναι μια πράξη συνειδητή, υπεύθυνη, αυτενεργή και κοινωνικά προσανατολισμένη, η οποία υπερβαίνει την αλλοτρίωση και οδηγεί στη χειραφέτηση του ανθρώπου. Για τη Μοντεσσόρι το «ελεύθερο παιδί» είναι από τη φύση του ένα ενεργό και αυτόνομο ον με εσωτερική ώθηση για μάθηση και η εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων ατόμων, τα οποία αναπτύσσουν τις ικανότητές τους μέσα από την αυτενέργεια και την αυτοπειθαρχία.
3. Εκπαίδευση και κοινωνία: Ο διαλεκτικός στοχασμός του Μπιτσάκη και η παιδαγωγική της ειρήνης της Μοντεσσόρι, αν και προέρχονται από διαφορετικά πεδία, συναντώνται σε μια κοινή παραδοχή: η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία, αλλά κοινωνική πράξη, η οποία που μπορεί να αποτελέσει μοχλό κοινωνικού μετασχηματισμού. Για τον Μπιτσάκη, το σχολείο οφείλει να μην περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά να συμβάλλει στη διαμόρφωση ανθρώπων ικανών να κατανοούν τη θέση τους στην κοινωνία και να συμμετέχουν ενεργά στον μετασχηματισμό της (Μπιτσάκης, 1991). Έτσι, στην εκπαίδευση μπορεί να αναπτυχθεί και μια πρακτική κοινωνικής αλλαγής. Η Μοντεσσόρι, αν και κινείται σε παιδαγωγικό και ανθρωποκεντρικό πλαίσιο, αναπτύσσει μια *παιδαγωγική της ειρήνης*, η οποία υπερβαίνει τα στενά όρια του σχολείου. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι το κλειδί για έναν ειρηνικό κόσμο, καθώς το παιδί που μεγαλώνει σε περιβάλλον σεβασμού στη διαφορετικότητα, αλληλεγγύης και υπευθυνότητας μπορεί να γίνει πολίτης ικανός να συμβάλει στη συμφιλίωση και τη συνεργασία (Montessori, 1937/1992). Μέσα από ένα τέτοιο περιβάλλον η εκπαίδευση μετατρέπεται σε μέσο κοινωνικού μετασχηματισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Montessori, M. (1912/1964). The Montessori method (μτφ. A. E. George). Schocken Books.
- Montessori, M. (1937/1992). Education and peace. Clio Press.
- Montessori, M. (1949/1995). The absorbent mind. Henry Holt.
- Montessori, M. (1967/1995). The discovery of the child. Ballantine Books.
- Μπιτσάκης, Ε. (1986). Θεωρία και πράξη. Gutenberg.
- Μπιτσάκης, Ε. (1991). Φιλοσοφία του ανθρώπου. Ζαχαρόπουλος
- Μπιτσάκης, Ε. (1991). Κριτική της νεωτερικότητας. Θεμέλιο.

Δύο ερωτήσεις σχετικές με την ανάπτυξη της κοινωνικής ζωής στο Μοντεσσοριανό σχολείο, απαντημένες από τη Δρ. Μ. Μοντεσσόρι

Ερώτηση 1^η

Αν τα παιδιά σε ένα Μοντεσσοριανό σχολείο εργάζονται ατομικά και όχι συλλογικά, πώς θα μπορέσουν να προετοιμαστούν για την κοινωνική ζωή;

Απάντηση

Η κοινωνική ζωή δεν συνίσταται σε μια ομάδα ατόμων που παραμένουν απλώς κοντά το ένα στο άλλο, πλάι-πλάι, ούτε στο να προχωρούν όλοι μαζί υπό την καθοδήγηση ενός ποιμένα σαν κοπάδι προβάτων ή σαν μια τάξη μαθητών. Η κοινωνική ζωή του ανθρώπου θεμελιώνεται στην εργασία, αρμονικά οργανωμένη, και στις κοινωνικές αρετές — και αυτές είναι οι στάσεις που αναπτύσσονται σε εξαιρετικό βαθμό ανάμεσα στα παιδιά μας. Η σταθερότητα στην εργασία τους, η υπομονή όταν χρειάζεται να περιμένουν, η ικανότητα να προσαρμόζονται στις αναρίθμητες περιστάσεις που παρουσιάζονται στην καθημερινή τους επαφή μεταξύ τους, η αμοιβαία βοήθεια κ.ο.κ., όλα αυτά είναι ασκήσεις που αντιπροσωπεύουν μια πραγματική και πρακτική κοινωνική ζωή και τις οποίες βλέπουμε για πρώτη φορά να οργανώνονται ανάμεσα στα παιδιά ενός σχολείου.

Στην πραγματικότητα, ενώ τα σχολεία ήταν εξοπλισμένα μόνο ώστε να φιλοξενούν παιδιά καθισμένα παθητικά πλάι-πλάι, που αναμενόταν να λαμβάνουν από τον δάσκαλο (θα μπορούσαμε σχεδόν να πούμε με παρασιτικό τρόπο), τα δικά μας σχολεία, αντίθετα, διαθέτουν εξοπλισμό προσαρμοσμένο σε όλες τις μορφές εργασίας που είναι απαραίτητες σε μια ενεργή και ανεξάρτητη μικρή κοινότητα.

Η ατομική εργασία, μέσα στην οποία το παιδί μπορεί να απομονωθεί και να συγκεντρωθεί, χρησιμεύει στο να τελειοποιήσει την ατομικότητά του, και όσο πιο κοντά φτάνει ο άνθρωπος στην τελειοποίηση, τόσο καλύτερα μπορεί να συνυπάρξει αρμονικά με τους άλλους. Ένα ισχυρό κοινωνικό κίνημα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς προετοιμασμένα άτομα, όπως ακριβώς τα μέλη μιας ορχήστρας δεν μπορούν να παίξουν μαζί αρμονικά αν ο καθένας τους δεν έχει προετοιμαστεί καλά μέσα από ατομική, επαναλαμβανόμενη άσκηση.

Ερώτηση 2^η

Στα Μοντεσσοριανά σχολεία η εργασία επιλέγεται από το ίδιο το παιδί, το οποίο αναζητά την πιο ενδιαφέρουσα απασχόληση και επομένως εκείνη που του είναι πιο ευχάριστη. Πώς μπορεί μια τέτοια προετοιμασία να το ετοιμάσει για την κοινωνική ζωή, όπου το καθήκον επιβάλλει εργασίες όχι πάντα ευχάριστες, συχνά μάλιστα αντίθετες με τις προσωπικές προτιμήσεις;

Απάντηση

Αυτός που αγωνίζεται, ξεπερνώντας δυσκολίες, παρόλο που το έργο του μπορεί να μην είναι ευχάριστο — ή, με άλλα λόγια, αυτός που θυσιάζεται — πρέπει, πάνω απ' όλα, να είναι δυνατός. Το ερώτημα επομένως προϋποθέτει μια θεμελιώδη συνθήκη: το «sine qua non» — να είναι κανείς δυνατός. Οι αυθόρμητες ασκήσεις που κάνουν τα μικρά παιδιά στα σχολεία μας, επιλέγοντας την εργασία που τους αρέσει και παραμένοντας απορροφημένα σε αυτήν για πολλή ώρα, μέσα σε μια

ατμόσφαιρα ηρεμίας, τα ενδυναμώνουν. Με αυτόν τον τρόπο, έστω και έμμεσα, προετοιμάζονται για τις δυσάρεστες ενδεχόμενες καταστάσεις της μελλοντικής κοινωνικής τους ζωής.

Με τον ίδιο τρόπο, το παιδί που τρέφεται κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του αποκλειστικά με γάλα, προετοιμάζεται ώστε αργότερα να μπορεί να τρώει διάφορα είδη τροφής. Αν η βρεφική διατροφή ήταν τέτοια ώστε να επιτρέψει μια υγιή και ρωμαλέα σωματική ανάπτυξη, τότε ο ενήλικος θα είναι αρκετά δυνατός ώστε να χωνέψει βαριά τροφή· όχι όμως αν είχε τραφεί με βαριά και ακατάλληλη τροφή ως παιδί.

Αυτός που έχει αποκτήσει τέλεια ισορροπία του σώματος, μπορεί να λυγίζει δεξιά και αριστερά και να κάνει δύσκολα βήματα χωρίς να πέφτει. Η απόκτηση της ισορροπίας λοιπόν είναι απαραίτητη προετοιμασία για δύσκολες κινήσεις. Το ίδιο ισχύει και για την ψυχική ζωή. Το παιδί που κάνει αυθόρμητες ασκήσεις οι οποίες οδηγούν σε υγιή ψυχική ισορροπία, θα μπορέσει να προσαρμοστεί χωρίς να χάσει την ατομικότητά του.

Μήπως είναι μέσω της αρρώστιας και της ασθένειας που προετοιμαζόμαστε για να γίνουμε δυνατοί; Ετοιμάστηκαν οι ήρωες σταδιακά από την παιδική τους ηλικία για πράξεις ηρωισμού; Όχι — η ζωή τους είναι ένα μεγάλο άγνωστο ως προς το μέλλον. Αυτό που πρέπει να προετοιμαστεί μέσα από το παρόν είναι η δύναμη, η ισορροπία και η υγεία.

Εκείνα τα παιδιά που απέκτησαν εσωτερική δύναμη μέσα από την εργασία τους και μέσω της άσκησής τους, ως άντρες θα είναι καλύτερα σε θέση από εμάς να προσαρμόζονται σε μια προσπάθεια που δεν τη βρίσκουν ευχάριστη. Και, το σημαντικότερο, θα είναι περισσότερο ικανοί να βρουν εκείνο το μονοπάτι που οδηγεί στην ευχάριστη προσπάθεια, αν μπορούμε να αποκαλέσουμε έτσι εκείνη την προσπάθεια που αντιστοιχεί στην υγιή και γενναιόδωρη ώθηση της πλήρους, πλούσιας ζωής του πνεύματος.

Μια καλύτερη κοινωνία θα προκύψει από αυτή την απελευθερωμένη ενέργεια που ξεσπά νικηφόρα. Δεν νιώθουμε θλίψη και ταπείνωση όταν συλλογιζόμαστε την αδυναμία της σύγχρονης κοινωνίας μας, όπου η εκπαίδευση οδηγεί το παιδί σε άχρηστη αδράνεια και όπου ο άνθρωπος είναι πρόθυμος να σπαταλήσει τη δύναμή του σε μικρές και άχρηστες θυσίες;

Οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις

Οι παραπάνω ερωτήσεις και απαντήσεις δημοσιεύτηκαν στο πρώτο τεύχος του περιοδικού «*Η πρόσκληση της εκπαίδευσης*» (The Call of Education) ένα διεθνές, πολύγλωσσο περιοδικό **με άρθρα** στα αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά και γερμανικά, σχεδιασμένο από τη Μοντεσσόρι με στόχο να λειτουργήσει ως ένα διεθνές όργανο επικοινωνίας της παιδαγωγικής του Μοντεσσοριανού κινήματος. Το περιοδικό κυκλοφόρησε σε τρία τεύχη το 1924 και άλλα τρία το 1925 δημοσιεύοντας σημαντικά ψυχο-παιδαγωγικά άρθρα και θεωρητικές αναλύσεις. Ήταν το πρώτο επίσημο διεθνές όργανο της Μοντεσσοριανής κίνησης αρκετά χρόνια πριν την ίδρυση της Διεθνούς Ένωσης Montessori (AMI) το 1929 αρχικά με έδρα τη Γενεύη και από το 1935 και μετά το Άμστερνταμ.

Μετάφραση – σχόλιο: Δημήτρης Χασάπης

Θεός που δεν έχει χέρια*

Μάριο Μοντεσσόρι

Από την αρχή κιόλας οι άνθρωποι γνώριζαν τον Θεό. Μπορούσαν να Τον αισθανθούν αν και δεν μπορούσαν να Τον δουν, και ρωτούσαν συνεχώς στις διαφορετικές γλώσσες τους ποιος ήταν και πού βρισκόταν.

«Ποιος είναι ο Θεός;» ρώτησαν τους σοφούς τους.

«Είναι το πιο τέλειο από τα όντα», ήταν η απάντηση.

«Αλλά πώς μοιάζει; Έχει σώμα σαν εμάς;»

«Όχι, δεν έχει σώμα. Δεν έχει μάτια για να βλέπει, χέρια για να εργάζεται και πόδια για να περπατάει, αλλά βλέπει τα πάντα και γνωρίζει τα πάντα, ακόμα και τις πιο κρυφές μας σκέψεις.»

«Και πού είναι Αυτός;»

Είναι στον ουρανό και σε αυτή τη γη. Είναι παντού.

"Τι μπορεί να κάνει;"

«Ό,τι επιθυμεί.»

«Αλλά τι έχει κάνει στην πραγματικότητα ο Θεός;»

«Αυτό που έχει κάνει είναι όλα όσα έχουν συμβεί ποτέ. Αυτός είναι ο Δημιουργός και ο Κύριος που έχει φτιάξει τα πάντα, και όλα τα πράγματα που έχει φτιάξει υπακούουν στο θέλημά Του. Φροντίζει και προνοεί για όλα αυτά, και διατηρεί ολόκληρη τη δημιουργία Του στην πιο υπέροχη αρμονία και τάξη.»

Στην αρχή υπήρχε μόνο ο Θεός. Εφόσον ήταν απόλυτα τέλειος και απόλυτα ευτυχισμένος, δεν χρειαζόταν τίποτα. Κι όμως, από την αγαθότητά Του επέλεξε να δημιουργήσει και όλα όσα θέλησε ήρθαν σε ύπαρξη· οι ουρανοί και η γη, όλα όσα είναι ορατά και όλα όσα είναι αόρατα. Το ένα μετά το άλλο δημιούργησε το φως, τα αστέρια, τον ουρανό και τη γη με τα φυτά και τα ζώα της. Τελευταίο από όλα δημιούργησε τον άνθρωπο. Ο άνθρωπος, όπως τα ζώα, φτιάχτηκε από σωματίδια γης, αλλά ο Θεός τον έκανε διαφορετικό από τα ζώα και όμοιο με τον Εαυτό Του, γιατί στο σώμα του, το οποίο θα πέθαινε, ενέπνευσε μια ψυχή που δεν θα πέθαινε ποτέ.

**Ο Μάριο Μοντεσσόρι θυμόταν τη μητέρα του να διηγείται αυτή την ιστορία και την μοιράστηκε στο τεύχος Δεκεμβρίου 1958 του περιοδικού AMI's Communications. Την περιέγραψε ως μια «κοσμική ιστορία» που διηγήθηκε στα παιδιά. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτή η ιστορία θα πρέπει να ειπωθεί μονομιás εντός της πρώτης εβδομάδας από την άφιξη του μαθητή στην τάξη του Δημοτικού σχολείου.*

Πολλοί άνθρωποι νόμιζαν ότι αυτό ήταν απλώς μια ιστορία. Πώς θα μπορούσε κάποιος χωρίς μάτια και χωρίς χέρια να φτιάχνει πράγματα; Αν ο Θεός είναι ένα πνεύμα που δεν μπορεί να το δει, να το αγγίξει ή να το ακούσει κανείς, πώς θα μπορούσε να φτιάξει τα αστέρια που λάμπουν από πάνω, τη θάλασσα που είναι πάντα σε κίνηση, τον ήλιο, τα βουνά και τον άνεμο; Πώς θα μπορούσε ένα πνεύμα να φτιάξει τα πουλιά, τα ψάρια και τα δέντρα, τα λουλούδια και το άρωμα που σκορπίζουν γύρω τους; Ίσως θα μπορούσε να φτιάξει αόρατα πράγματα, αλλά πώς θα μπορούσε να φτιάξει τον ορατό κόσμο; Είναι πολύ καλό, σκέφτηκαν, να λένε ότι ο Θεός είναι παντού, αλλά ποιος έχει στρέψει τα μάτια του πάνω Του; Πώς μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι είναι παντού; Λένε ότι είναι ο Κύριος στον οποίο υπακούν όλοι και όλα, αλλά γιατί να το πιστέψουμε αυτό;

Και πραγματικά φαίνεται αδύνατο. Εμείς που έχουμε χέρια δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε αυτά τα πράγματα, οπότε πώς θα μπορούσε κάποιος που δεν έχει χέρια να τα κάνει; Και μπορούμε να φανταστούμε ζώα, φυτά και βράχους να υπακούν στον Θεό; Τα ζώα δεν καταλαβαίνουν όταν τους μιλάμε, οπότε πώς θα μπορούσαν να είναι υπάκουα; Ή οι άνεμοι, η θάλασσα και τα βουνά; Μπορείτε να φωνάζετε και να ουρλιάζετε και να κουνάτε τα χέρια σας προς το μέρος τους, αλλά δεν μπορούν να σας ακούσουν γιατί δεν είναι καν ζωντανά, και σίγουρα δεν θα σας υπακούσουν.

Ναι, έτσι μας φαίνεται. Αλλά, όπως θα δείτε, οτιδήποτε υπάρχει, είτε έχει ζωή είτε όχι, σε όλα όσα κάνει και από το ίδιο το γεγονός της ύπαρξής του, στην πραγματικότητα υπακούει στο θέλημα του Θεού.

Τα πλάσματα του Θεού δεν γνωρίζουν ότι υπακούν. Αυτά που είναι άψυχα απλώς συνεχίζουν να υπάρχουν. Αυτά που έχουν ζωή κινούνται και συνεχίζουν να ζουν. Κι όμως, κάθε φορά που ένας δροσερός άνεμος αγγίζει το μάγουλό σας, η φωνή του, αν μπορούσαμε να τον ακούσουμε, λέει: «Κύριε, υπακούω». Όταν ο ήλιος ανατέλλει το πρωί και χρωματίζει τη λαμπερή θάλασσα, ο ήλιος και οι ακτίνες του ήλιου ψιθυρίζουν: «Κυρίέ μου, υπακούω». Και όταν βλέπετε ένα πουλί να πετάει, ή καρπό να πέφτει από ένα δέντρο, ή μια πεταλούδα να αιωρείται πάνω από ένα λουλούδι, τα πουλιά και το πέταγμά τους, το δέντρο και τον καρπό και την πτώση του στο έδαφος, η πεταλούδα και το λουλούδι και το άρωμά της επαναλαμβάνουν όλα τα ίδια λόγια: «Ακούω, Κυρίέ μου, και υπακούω».

Στην αρχή υπήρχε χάος και σκοτάδι στο πρόσωπο του βυθού. Ο Θεός είπε: «Γενηθήτω φως», και έγινε φως. Πριν από αυτό υπήρχε μόνο το βυθό, μια απεραντοσύνη χώρου χωρίς αρχή και τέλος, απερίγραπτα σκοτεινή και ψυχρή. Ποιος μπορεί να φανταστεί αυτή την απεραντοσύνη, αυτό το σκοτάδι και το κρύο;

Όταν σκεφτόμαστε το σκοτάδι, σκεφτόμαστε τη νύχτα. Αλλά η δική μας νύχτα θα ήταν σαν λαμπερή ηλιοφάνεια σε σύγκριση με αυτό το σκοτάδι. Όταν σκεφτόμαστε το κρύο, σκεφτόμαστε τον πάγο. Αλλά ο πάγος είναι πραγματικά καυτός αν τον συγκρίνετε με το κρύο του διαστήματος, τον χώρο που χωρίζει τα αστέρια: τόσο καυτός, θα λέγατε, όσο ένα φλεγόμενο καμίνι από το οποίο δεν μπορεί να ξεφύγει καμία θερμότητα. Σε αυτό το απέραντο κενό κρύου και σκότους δημιουργήθηκε το φως. Εμφανίστηκε κάτι σαν ένα απέραντο, πύρινο σύννεφο που περιλάμβανε όλα τα αστέρια που βρίσκονται στον ουρανό. Ολόκληρο το σύμπαν ήταν σε αυτό το σύννεφο, και ανάμεσα στα πιο μικροσκοπικά αστέρια ήταν ο δικός μας κόσμος. Αλλά τότε δεν ήταν αστέρια. Μέχρι τότε δεν υπήρχε τίποτα άλλο εκτός από το φως και τη θερμότητα. Τόσο έντονη ήταν η θερμότητα που όλες οι ουσίες που γνωρίζουμε - σίδηρος, χρυσός, γη, βράχοι, νερό - υπήρχαν ως αέρια, τόσο άυλες όσο ο αέρας. Όλες αυτές οι ουσίες, όλα τα υλικά από τα οποία αποτελούνται η γη και τα αστέρια, ήταν

συγχωνευμένα σε μια απέραντη, φλεγόμενη ένταση φωτός και θερμότητας - μια θερμότητα που θα έκανε τον ήλιο μας σήμερα να μοιάζει με ένα κομμάτι πάγου.

Αυτό το μανιασμένο πύρινο σύννεφο του τίποτα, τόσο τεράστιο όσο φανταζόμαστε, κινούνταν στην απεραντοσύνη του παγωμένου διαστήματος, που ήταν επίσης τίποτα, αλλά απείρως πιο απέραντο. Η πύρινη μάζα δεν ήταν μεγαλύτερη από μια σταγόνα νερού στον ωκεανό του διαστήματος, αλλά αυτή η σταγόνα περιείχε τη γη και όλα τα αστέρια.

Καθώς αυτό το σύννεφο φωτός και θερμότητας κινούνταν μέσα στο κενό, μικρές σταγόνες έπεφταν από αυτό. Αν βγάλετε το νερό από ένα ποτήρι, ένα μέρος του συγκρατείται και το υπόλοιπο διασπάται σε ξεχωριστές σταγόνες. Οι αμέτρητες στρατιές των αστεριών είναι σαν αυτές τις μικρές σταγόνες, μόνο που αντί να πέφτουν, κινούνται συνεχώς στο διάστημα, με τέτοιο τρόπο που δεν μπορούν ποτέ να συναντηθούν. Απέχουν εκατομμύρια μίλια η μία από την άλλη.

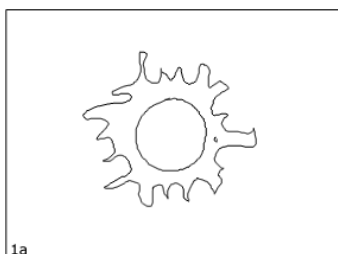
Πράγματι, μερικά αστέρια βρίσκονται τόσο μακριά από εμάς που χρειάζονται εκατομμύρια χρόνια για να φτάσει το φως τους σε εμάς. Ξέρετε πόσο γρήγορα ταξιδεύει το φως; (τα παιδιά μπορεί να απαντήσουν: 100 μίλια/ώρα, 200 μίλια/ώρα...;) Όχι, πολύ πιο γρήγορα. Ταξιδεύει 186.000 - όχι ανά ώρα, αλλά ανά ΔΕΥΤΕΡΟΛΕΠΤΟ. Φανταστείτε πόσο γρήγορα είναι αυτό! Σημαίνει ότι σε ένα δευτερόλεπτο μπορεί να ταξιδέψει 7 φορές γύρω από ολόκληρο τον κόσμο. Και ξέρετε πόσο μεγάλος είναι ο κόσμος; Αν οδηγούσαμε με 100 μίλια/ώρα συνεχώς, όλη μέρα και όλη νύχτα, χωρίς να σταματάμε, θα μας χρειαζόταν περισσότερες από 10 ημέρες για να καλύψουμε αυτή την απόσταση. Κι όμως το φως την καλύπτει 7 φορές σε ένα δευτερόλεπτο! Κάνεις «κλικ» με τις άκρες των δακτύλων σου, και έχει ήδη κάνει τον γύρο της γης 7 φορές!

Μπορείτε, λοιπόν, να φανταστείτε πόσο μακριά βρίσκονται μερικά από αυτά τα αστέρια, που το φως τους χρειάζεται 1 εκατομμύριο χρόνια για να φτάσει σε εμάς;

Υπάρχουν τόσα πολλά αστέρια που οι επιστήμονες έχουν υπολογίσει ότι αν το καθένα από αυτά ήταν ένας κόκκος άμμου, όλα τα αστέρια μαζί θα κάλυπταν όλες τις πολιτείες από τη Βιρτζίνια μέχρι τη Νέα Υόρκη μέχρι το ύψος των 200 μέτρων! Ένα από αυτά τα αστέρια, ένας από αυτούς τους κόκκους άμμου ανάμεσα σε αυτά τα χιλιάδες δισεκατομμύρια κόκκους άμμου, είναι ο ήλιος μας, και το ένα εκατομμυριοστό αυτού του κόκκου είναι η γη μας. Μια αόρατη κουκκίδα ανυπαρξίας.

Δεν θα το σκεφτόταν κανείς. Ο ήλιος δεν φαίνεται τόσο μεγάλος. Αλλά αυτό συμβαίνει επειδή είναι τόσο μακριά. Το φως από αυτόν χρειάζεται περίπου 8 λεπτά για να μας φτάσει και αν διανύσουμε την ίδια απόσταση με 160 χλμ/ώρα, θα μας χρειαζόταν λίγο περισσότερο από 106 χρόνια για να φτάσουμε στον ήλιο. Στην πραγματικότητα, ο ήλιος είναι ένα εκατομμύριο φορές μεγαλύτερος από τη Γη. Ο ήλιος είναι τόσο μεγάλος που μόνο μία από τις φλόγες του θα μπορούσε να χωρέσει 22 πλανήτες γης.

(ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1Α: Γη σε σύγκριση με τον Ήλιο)



Όταν το θέλημα του Θεού κάλεσε τα αστέρια σε ύπαρξη, δεν υπήρχε καμία λεπτομέρεια που να μην είχε σχεδιάσει. Σε κάθε κομμάτι του σύμπαντος, σε κάθε κουκκίδα που θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε πολύ μικροσκοπική για να έχει σημασία, δόθηκε ένα σύνολο κανόνων για να ακολουθήσει. Στα μικρά σωματίδια που ήταν σαν καπνός, σαν ατμός - που μπορούσαν να διακριθούν μόνο ως φως και θερμότητα - που κινούνταν με φανταστική ταχύτητα, είπε: «Καθώς κρυνώνεις, θα πλησιάζεις και θα γίνεσαι μικρότερος».

Έτσι, καθώς ψύχονταν, κινούνταν όλο και πιο αργά, προσκολλώμενα όλο και πιο κοντά το ένα στο άλλο και καταλαμβάνοντας όλο και λιγότερο χώρο. Τα σωματίδια έπαιρναν διαφορετικές καταστάσεις, τις οποίες ο άνθρωπος ονόμαζε στερεά, υγρή ή αέρια κατάσταση.

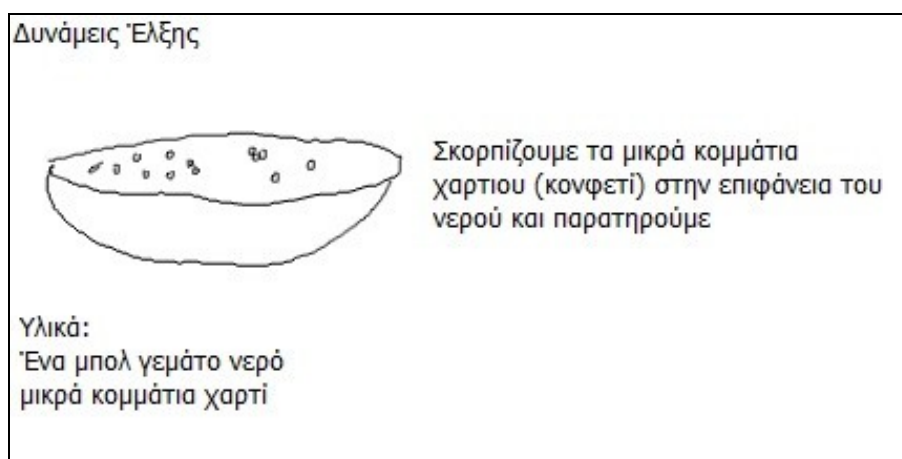
(ΕΠΙΔΕΙΞΗ: Τρεις Καταστάσεις της Ύλης)



Όλα όσα γνωρίζουμε είναι είτε αέριο, είτε υγρό, είτε στερεό, και σε ποια από τις τρεις καταστάσεις βρίσκεται αυτή τη στιγμή εξαρτάται από το πόσο ζεστό ή κρύο είναι.

Έπειτα, ο Θεός έδωσε κάποιες άλλες οδηγίες. Σε κάθε ένα από τα μικροσκοπικά σωματίδια δόθηκε μια ιδιαίτερη αγάπη για ορισμένα σωματίδια και μια ιδιαίτερη αντιπάθεια για ορισμένα άλλα. Κάποια έλκονταν μεταξύ τους και κάποια όχι. Όπως και οι άνθρωποι, τους αρέσουν κάποια και αρνούνται να έχουν οποιαδήποτε σχέση με άλλα. Έτσι, σχηματίζουν διαφορετικές ομάδες.

(ΕΠΙΔΕΙΞΗ: Δυνάμεις Έλξης)



Με αυτόν τον τρόπο, τα σωματίδια συνδυάστηκαν και σχηματίστηκαν σε διαφορετικές ομάδες.

Στη στερεά κατάσταση, ο Θεός έχει κάνει τα σωματίδια να προσκολλώνται τόσο σφιχτά μεταξύ τους που είναι σχεδόν αδύνατο να διαχωριστούν. Σχηματίζουν ένα σώμα που δεν θα αλλάξει το σχήμα του εκτός αν ασκηθεί δύναμη. Αν ένα κομμάτι σπάσει, τα σωματίδια θα εξακολουθούν να προσκολλώνται μεταξύ τους. Αν, για παράδειγμα, αρχίσετε να θρυμματίζετε έναν πυρόλιθο, ο πυρόλιθος και τα θρυμματισμένα κομμάτια παραμένουν συμπαγή κομμάτια πέτρας.

Όσον αφορά τα υγρά, ο Θεός είπε: «Θα κρατάτε κι εσείς το ένα το άλλο, αλλά όχι τόσο σφιχτά, ώστε να μην έχετε δικό σας σχήμα και να κυλάτε ο ένας πάνω στον άλλον».

(ΕΠΙΔΕΙΞΗ: Μοντέλο Υγρού)

Μοντέλο ενός υγρού



Υλικά:

Ένα γυάλινο σφραγισμένο δοχείο

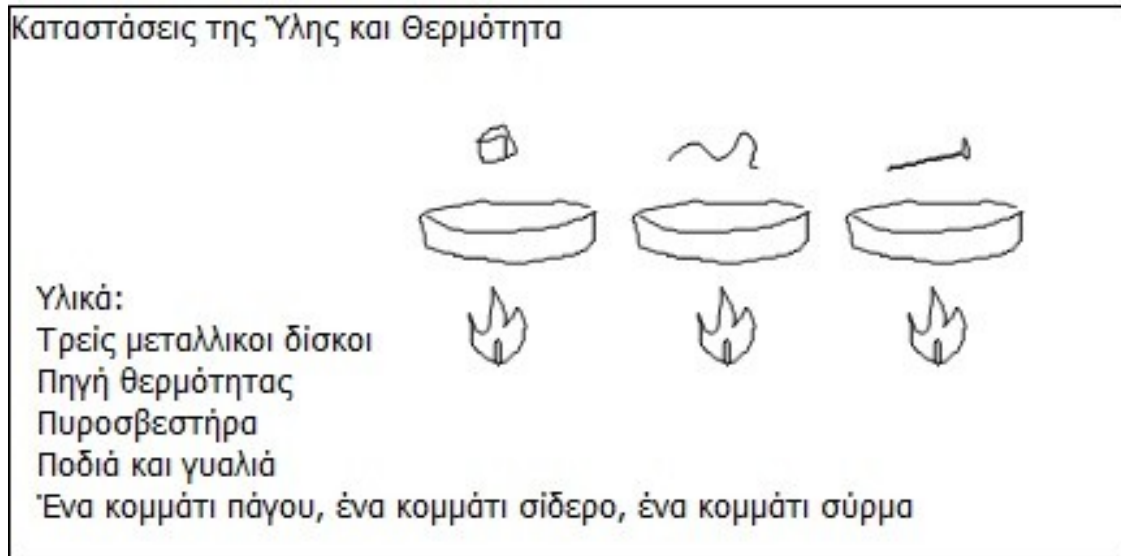
γεμάτο σιδερένιες μπίλιες ή μικρά πετραδάκια

«Έτσι θα ρέεις και θα εξαπλώνεσαι, γεμίζοντας κάθε κοιλότητα, κάθε σχισμή στο μονοπάτι σου. Θα πιέζεις προς τα κάτω και πλάγια, αλλά ποτέ προς τα πάνω». Γι' αυτό, αν και μπορούμε να βάλουμε τα χέρια μας στο νερό, δεν μπορούμε να τα βάλουμε μέσα σε μια πέτρα.

Και στα αέρια είπε: «Τα σωματίδιά σας δεν θα κολλήσουν καθόλου μεταξύ τους. Μπορούν να κινούνται ελεύθερα προς όλες τις κατευθύνσεις».

Αλλά επειδή τα σωματίδια ήταν όλα τόσο διαφορετικά άτομα, δεν έγιναν όλα στερεά ή υγρά ή αέρια ταυτόχρονα. Σε μια συγκεκριμένη θερμοκρασία, κάποια παρέμειναν στερεά, άλλα έγιναν υγρά και άλλα έγιναν αέρια.

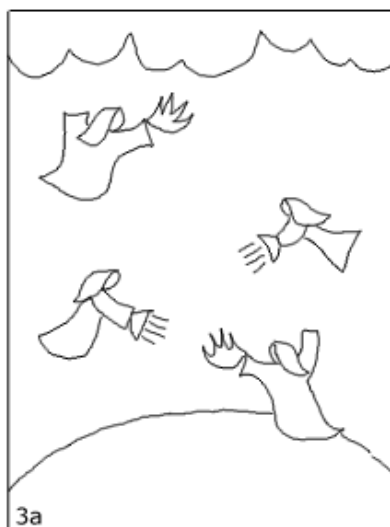
(ΕΠΙΔΕΙΞΗ: Κατάσταση της Ύλης και Θερμότητα)



Και έτσι, υπακούοντας σε αυτούς τους νόμους, η μικρή σταγόνα του τίποτα που έμελλε να γίνει ο κόσμος μας, η φλεγόμενη μάζα, συνέχισε να περιστρέφεται και να περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό της και γύρω από τον ήλιο στο τρομερό κύριο του διαστήματος.

Και καθώς περνούσε ο καιρός, ο εξωτερικός δακτύλιος αυτής της μάζας άρχισε έναν χορό, τον χορό των στοιχείων. Τα σωματίδια που βρίσκονταν στην άκρη κρύωσαν και συρρικνώθηκαν. Στριμωγμένα το ένα πάνω στο άλλο έσπενσαν στη γη, αλλά μόλις πλησίασαν στο θερμότερο μέρος, ζεστάθηκαν και ξαναπήγαν. Σαν μικροί άγγελοι, μετέφεραν έναν κουβά με ζεστό, αναμμένο κάρβουνο στο διάστημα και επέστρεψαν με λίγο πάγο.

(ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3Α: Ο Χορός των Στοιχείων)



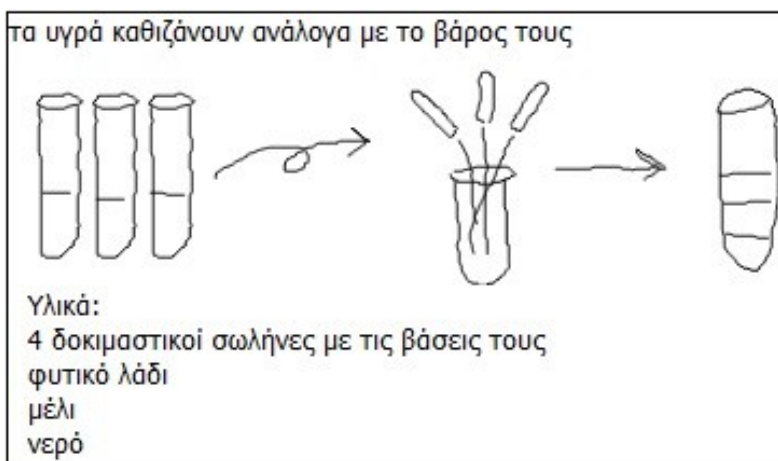
Πόσο υπέροχο είναι! Και πόσο απλό! Αν ζεσταθείς, διαστέλλεσαι και καθώς διαστέλλεσαι, γίνεσαι ελαφρύτερος και πετάς προς τα πάνω, σαν μια φυσαλίδα αέρα στο νερό. Αλλά, αν κρυώσεις, συρρικνώνεσαι και πέφτεις όπως ένας κόκκος άμμου βυθίζεται στον πάτο μιας λίμνης.

Λόγω αυτού του νόμου, η γη σταδιακά άλλαξε από μια μπάλα φωτιάς στη γη που γνωρίζουμε. Αυτός ήταν ο νόμος στον οποίο υπάκουαν τα μικροσκοπικά ακτινοβολούντα σωματίδια καθώς χόρευαν τον χορό τους. Σωματίδια σε μικρότερα επίπεδα που μπορούν να τα δει κανείς ή ακόμα και να τα φανταστεί, αλλά αρκετά πολυάριθμα ώστε να έχουν δημιουργήσει τον κόσμο.

Για εκατοντάδες, χιλιάδες, εκατομμύρια χρόνια αυτός ο χορός συνεχίστηκε. Τελικά, τα σωματίδια κατακάθισαν, σαν κουρασμένοι χορευτές, και το ένα μετά το άλλο, έγιναν πρώτα υγρά και μετά στερεά και καθώς γίνονταν υγρά ή στερεά, μερικά από αυτά ενώθηκαν με άλλα προς τα οποία έλκονταν, σχηματίζοντας νέες ουσίες.

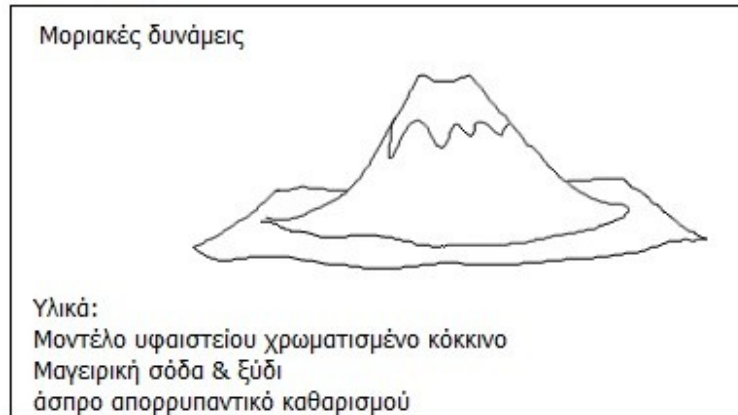
Τα βαρύτερα πλησίαζαν πιο κοντά στην καρδιά της γης και τα ελαφρύτερα επέπλεαν από πάνω τους σαν λάδι που επιπλέει στο νερό.

(ΕΠΙΔΕΙΞΗ: Τα υγρά καθιζάνουν ανάλογα με το βάρος τους)



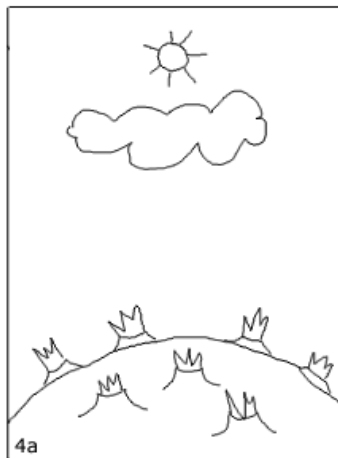
Σχηματίστηκε ένας λεπτός αφρός, σαν το δέρμα που σχηματίζεται στο γάλα όταν βράζει και αφήνεται να κρυώσει. Φαινόταν σαν η γη να είχε πάρει κάποιο σχήμα. Αλλά τα στοιχεία μέσα σε αυτό το δέρμα ήταν ακόμα πολύ ζεστά. Ένωθαν παγιδευμένα. Ήθελαν να βγουν έξω. Τι θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά; Έπρεπε να ακολουθήσουν τον νόμο του Θεού: «Αν είσαι ζεστός, διαστέλλεσαι». Δεν υπήρχε μέρος για να διασταλούν και έτσι ξέσπασαν. Έσπασαν το δέρμα και ήταν σαν μια τρομερή μάχη.

(ΕΠΙΔΕΙΞΗ: Ηφαίστειο)



Το νερό που σχηματίστηκε στην επιφάνεια μετατράπηκε αμέσως σε ατμό και ανέβηκε προς τα πάνω καθώς η θερμή ύλη έβγαινε από το εσωτερικό της γης.

(ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4Α: Ηφαίστεια και Νέφος)

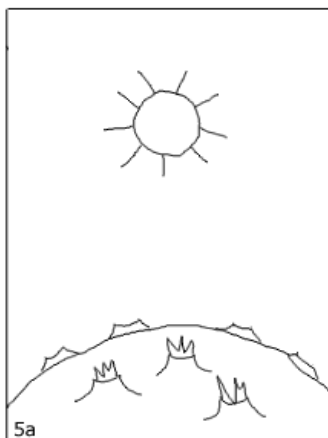


Υπήρχαν επίσης στάχτες. Ένα πέπλο από σύννεφα είχε καλύψει τη γη, ώστε κανείς να μην μπορεί να δει τι συνέβαινε. Ο ήλιος ντρεπόταν γι' αυτές!

Τελικά, οι μάχες σταμάτησαν. Καθώς όλοι ψυχράνανε, όλο και περισσότερα αέρια γίνονταν υγρά, όλο και περισσότερα υγρά γίνονταν στερεά. Η ίδια η γη συρρικνώθηκε και ζαρώθηκε σαν ένα παλιό μήλο που έχει μείνει σε ένα ντουλάπι. Οι ζαρώσεις είναι βουνά και οι κοιλότητες είναι οι ωκεανοί.

Διότι, καθώς τα πετρώματα είχαν κρυώσει, το νερό μπόρεσε να επιστρέψει στη γη και έβρεχε ασταμάτητα. Και το νερό, όντας υγρό, γέμισε κάθε κοιλότητα και σχισμή που βρέθηκε στο πέρασμά του. Έτσι σχηματίστηκαν οι ωκεανοί. Πάνω από αυτούς βρισκόταν ο αέρας, ο αέρας που αναπνέουμε. Το σύννεφο είχε εξαφανιστεί.

(ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5Α: Ηφαίστεια και Νερό)



Το πέπλο είχε αποσυρθεί και ο ήλιος μπορούσε για άλλη μια φορά να χαμογελάσει στην όμορφη κόρη του, τη γη.

Πέτρες, νερό, αέρας: στερεά, υγρά, αέρια. Σήμερα, όπως ήταν χθες και πριν από εκατομμύρια χρόνια, οι νόμοι του Θεού τηρούνται με τον ίδιο τρόπο. Ο κόσμος περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό του και γύρω από τον ήλιο. Και σήμερα, όπως ήταν πριν από εκατομμύρια χρόνια, η γη και όλα τα στοιχεία και οι ενώσεις από τα οποία αποτελείται, καθώς εκπληρώνουν το έργο τους, ψιθυρίζουν με μια φωνή:

«Κύριε, ας γίνει το θέλημά Σου · υπακούμε».

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Από την εκπαίδευση για την ειρήνη στην κουλτούρα της ειρήνης: πλαίσιο και ζητήματα

Silvia Guetta

1. Εκπαίδευση για την ειρήνη

Η εκπαίδευση για την ειρήνη θεωρείται από ορισμένους συγγραφείς τόσο μια φιλοσοφία όσο και μια διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει διάφορες ικανότητες καθώς και μια κατάλληλη και με σεβασμό συμπεριφορά απέναντι στα δικαιώματα των ανθρώπων. Οι μελετητές αναγνωρίζουν επίσης ότι η πρώτη παιδαγωγός που προβληματίστηκε γύρω από την εκπαίδευση για την ειρήνη ήταν η Μαρία Μοντεσσόρι, στο βιβλίο της *«Η Εκπαίδευση για έναν Νέο Κόσμο»*, όπου έγραψε: *«Η πρόληψη των συγκρούσεων είναι έργο της πολιτικής· η εγκαθίδρυση της ειρήνης είναι έργο της εκπαίδευσης»*¹.

Η Μαρία Μοντεσσόρι προέτρεπε τους δασκάλους να εγκαταλείψουν κάθε αυταρχική μορφή διδασκαλίας, αντικαθιστώντας την με ένα δυναμικό αναλυτικό πρόγραμμα, από το οποίο θα μπορούσαν να επιλέγουν τι θα διδάξουν. Πίστευε ότι η ειρήνη εξαρτάται από μια εκπαίδευση που θα απελευθέρωνε το πνεύμα των παιδιών, θα προωθούσε την αγάπη προς τους άλλους και θα απομάκρυνε το κλίμα της υποχρεωτικής καταπίεσης².

Η εκπαίδευση για την ειρήνη θεωρεί αναγκαίο τον ορισμό των αξιών της ειρήνης. Σίγουρα, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας αποτελεί τη θεμελιώδη αξία πάνω στην οποία βασίζονται πολλές άλλες³. Η ουσιαστική σημασία της ειρήνης συνεπάγεται την παραδοχή ότι τα παιδιά, οι έφηβοι, αλλά και οι ενήλικες, πρέπει να μάθουν να εκτιμούν την ειρήνη ως μία από τις βασικές αξίες της ζωής τους και της ανάπτυξης της ανθρωπότητας⁴.

Ωστόσο, το νόημα της εκπαίδευσης για την ειρήνη διαφέρει ανάλογα με τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, την πολυπλοκότητα των τοπικών συνθηκών και το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο των εμπλεκόμενων πληθυσμών. Ορισμένοι θεωρούν την εκπαίδευση για την ειρήνη ως μια αναγκαία αλλαγή της νοοτροπίας των ανθρώπων. Παράδειγμα αυτού αποτελεί η συγκεκριμένη αναφορά της UNESCO, η οποία δήλωσε: *«Η ειρήνη οικοδομείται στις συνειδήσεις των ανδρών και των γυναικών.»*

Αυτή η αλλαγή νοοτροπίας πρέπει πρώτα να οδηγήσει στην κατανόηση και την ανάληψη δράσης για τον σεβασμό και την ευημερία των ανθρώπων, σε πνεύμα ανεκτικότητας. Η ανεκτικότητα συνεπάγεται τη διάθεση αποδοχής μιας άποψης, ιδέας ή συμπεριφοράς που εκφράζεται από κάποιο άτομο αλλά θεωρείται εσφαλμένη από άλλους. Ωστόσο, ο άλλος αναγνωρίζει την ύπαρξή της, σεβόμενος το δικαίωμα και την ελευθερία του προσώπου να την εκφράζει και να ζει σύμφωνα με αυτές τις ιδέες και πεποιθήσεις.

Ο ανεκτικός μπορεί να αντιδράσει με έναν «αρνητικό» – παθητικό τρόπο, δηλαδή αγνοώντας ή παραβλέποντας απόψεις με τις οποίες διαφωνεί. Μπορεί επίσης να αντιδράσει με έναν «θετικό» –

ενεργό τρόπο, υπερασπιζόμενος το δικαίωμα ενός άλλου ατόμου να εκφράζει ιδέες που ίσως θεωρεί πολιτικά, ηθικά ή κοινωνικά λανθασμένες ⁵. Όπως αναφέρει η UNESCO, η ανεκτικότητα είναι αναπόσπαστο και ουσιώδες στοιχείο για την πραγματοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την επίτευξη της ειρήνης. Στην πιο απλή και θεμελιώδη της μορφή, η ανεκτικότητα είναι η αναγνώριση του δικαιώματος των άλλων να τυγχάνουν σεβασμού ως πρόσωπα και ταυτότητες ⁶.

Μια άλλη προσέγγιση θεωρεί την εκπαίδευση για την ειρήνη ως μια προοδευτική ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που δημιουργούν την προδιάθεση για μη βίαιη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων ⁷. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να θεωρηθεί αναγκαία η αλληλεπίδραση με τους άλλους, η αξιολόγηση και η δράση με συμπεριφορές που προάγουν την προσβασιμότητα, τον διάλογο και τη συνάντηση, ώστε τα προβλήματα να επιλύονται χωρίς βία.

Σε συνθήκες έντονης κοινωνικής ανισότητας, όπου οι διαδικασίες αυτονομίας και αναζήτησης ανεξαρτησίας των τοπικών κοινωνικών συνθηκών εξακολουθούν να προκαλούν πολιτικές μεταμορφώσεις, η μεγαλύτερη επένδυση προσανατολίζεται σε προβλήματα που σχετίζονται με τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σε αυτά τα πλαίσια, η εκπαίδευση για την ειρήνη δεν επικεντρώνεται στην ανάγκη για διάλογο, συνάντηση και προοπτική αναζήτησης κοινών λύσεων στις συγκρούσεις, αλλά στην εκπαίδευση για την αναγνώριση, αναγνώριση και κατοχύρωση των δικαιωμάτων.

Αυτή η διαδικασία συνδέεται στενά με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, των προγραμμάτων σπουδών του, και των κοινωνικών ευκαιριών που οι άνθρωποι αναγνωρίζουν στην κοινωνία.

Για χώρες που ζουν υπό ένα ορισμένο οικονομικό επίπεδο, ακόμα κι όταν μέρος του πληθυσμού ζει σε φτώχεια και υπάρχουν διαφορετικά πολιτικά μοντέλα δημοκρατίας, η εκπαίδευση για την ειρήνη συνδέεται γενικά, αφενός με τα ειρηνιστικά κινήματα και αφετέρου με τα τοπικά και παγκόσμια κοινωνικά ζητήματα.

Στην πρώτη περίπτωση, παρατηρείται έντονη παρουσία μη κυβερνητικών οργανώσεων (ΜΚΟ), οι οποίες δραστηριοποιούνται στην υποστήριξη της ανθρώπινης και οικονομικής ανάπτυξης σε περιοχές που βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω εσωτερικών πολεμικών συγκρούσεων, εμφυλίων διενέξεων ή εξωτερικών εμπλοκών σε πολεμικά μέτωπα με άλλες χώρες. Στο πλαίσιο αυτών των παρεμβάσεων, η προβληματική γύρω από την εκπαίδευση για την ειρήνη επικεντρώνεται κυρίως στην παροχή γνώσεων και εργαλείων για τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και τη χρήση τεχνολογιών σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές ⁸.

Οι χώρες που βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη οικονομική κατάσταση δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση για την ειρήνη σε σχέση με περιβαλλοντικά και οικολογικά ζητήματα, καθώς και στη συζήτηση γύρω από τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη δέσμευση για αφοπλισμό. Αυτό εκδηλώνεται μέσα από καμπάνιες ενημέρωσης σχετικά με τη συλλογική ευθύνη για την ανάπτυξη και διατήρηση αυτής της βιομηχανίας (της πολεμικής), το κόστος που απαιτεί, αλλά και την αναζήτηση πιο εξελιγμένων, «ουδέτερων και ψυχρών» όπλων και την παραγωγή τους.

Σε κοινωνίες όπου επικρατεί οικονομική ευημερία, το ζήτημα της εκπαίδευσης για την ειρήνη συνδέεται άμεσα με την ανάγκη ειρηνικής συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, εθνοτήτων και θρησκειών, η οποία ενεργοποιείται κυρίως μέσα από τον διάλογο και την αμοιβαία γνωριμία. Αυτό συνεπάγεται επίσης την ενασχόληση με θέματα όπως ο ρατσισμός, ο αντισημιτισμός και οι κοινωνικές διακρίσεις.

Αυτό ανοίγει εσωτερικούς διαλόγους σχετικά με τον σεβασμό της διαφορετικότητας και την αποδοχή ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές ιστορίες, εμπειρίες και πολιτισμικά, μορφωτικά και κοινωνικά υπόβαθρα. Όλα αυτά σχετίζονται άμεσα με τις διαπολιτισμικές διαστάσεις, που συνεπάγονται την ικανότητα υποδοχής και ενσωμάτωσης στο όνομα του σεβασμού της διαφορετικότητας, του ενδιαφέροντος για τον διάλογο, αλλά και του σεβασμού των κοινωνικών κανόνων στους νέους τόπους κατοίκησης, ώστε να διασφαλιστεί η ειρηνική συνύπαρξη και η πολιτισμική ώσμωση.

Σε αυτή τη λογική, η UNESCO ⁹, η σημαντικότερη διεθνής διακυβερνητική οργάνωση που ασχολείται με αυτά τα θέματα, δηλώνει πως στόχος της είναι:

«να συμβάλλει στην ειρήνη και την ασφάλεια μέσω της προώθησης της συνεργασίας μεταξύ των εθνών, μέσω της εκπαίδευσης, της επιστήμης και του πολιτισμού, με σκοπό την προώθηση του παγκόσμιου σεβασμού προς τη δικαιοσύνη, το κράτος δικαίου, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες, όπως κατοχυρώνονται για όλους τους λαούς από τον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, χωρίς διακρίσεις φυλής, φύλου, γλώσσας ή θρησκείας» ¹⁰.

Η UNESCO ορίζει, συνοπτικά, την εκπαίδευση για την ειρήνη ως: *«ένα σύνολο αξιών, στάσεων, προτύπων συμπεριφοράς και τρόπων ζωής που απορρίπτουν τη βία και προλαμβάνουν τις συγκρούσεις, αντιμετωπίζοντας τα βαθύτερα αίτιά τους, ώστε να επιλύονται τα προβλήματα μέσω διαλόγου και διαπραγμάτευσης μεταξύ ατόμων, ομάδων και εθνών»* ¹¹.

Ιδιαίτερα, θεωρείται ότι για να πάρει σάρκα και οστά αυτή η κουλτούρα σε διαφορετικά περιβάλλοντα, χρειάζεται να διασφαλιστούν πολλαπλά επίπεδα ολοκληρωμένων παρεμβάσεων που να στηρίζουν τη δράση, την εφαρμογή και τη βιωσιμότητα της ανάπτυξης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ειρήνη και η ασφάλεια —με την έννοια της διασφάλισης της ανθρώπινης ασφάλειας, ως υπεράσπιση της ζωής, της υγείας, της ευημερίας του περιβάλλοντος και των βασικών αναγκών κάθε ατόμου— μπορούν να επιτευχθούν μέσω της αμοιβαίας δέσμευσης μεταξύ των εθνών αλλά και των ίδιων των ανθρώπων. Κεντρικό στοιχείο είναι η ανάπτυξη της κουλτούρας και της γνώσης όλων των ανθρώπων στον πλανήτη.

Η εκπαίδευση γίνεται στρατηγική, μέσο, κοινωνική υποχρέωση θεμελιώδης και απαραίτητη, ώστε να δημιουργηθεί ο δρόμος προς την ειρήνη και να αναπτυχθούν μέθοδοι και εργαλεία που θα την καθιστούν εφικτή, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Όλες οι προσπάθειες για την εγκαθίδρυση και διατήρηση της ειρήνης εξαρτώνται από την αναγνώριση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, γεγονός που υποχρεώνει τους παιδαγωγούς να καλλιεργούν τον σεβασμό προς κάθε άτομο και την απαραβίαστη προσωπικότητά του, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνότητας, εθνικότητας, κοινωνικής θέσης, μορφωτικού επιπέδου ή θρησκείας. Συνεπώς, κάθε παραβίαση της προσωπικής ακεραιότητας έρχεται σε θεμελιώδη αντίφαση με τις βασικές ανθρώπινες αξίες ¹².

Ο Galtung θεωρεί ότι η ειρήνη πρέπει να διδάσκεται ειρηνικά. Οι εκπαιδευτικοί και οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν συχνά τη βία μέσα στην τάξη — όχι απαραίτητα σωματική, αλλά στις σχέσεις ή σε άλλες έμμεσες μορφές που οι μαθητές αισθάνονται αλλά δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν. Για αυτόν τον λόγο, όπως υποστηρίζει, η ίδια η εκπαίδευση για την ειρήνη πρέπει να εφαρμόζει μεθόδους και τεχνικές που ενσαρκώνουν την ειρήνη: να επιτρέπουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαχείριση της

τάξης, να αναγνωρίζουν τις διαφορές και τις δεξιότητες που οι μαθητές φέρνουν μαζί τους και να ενθαρρύνουν ανοιχτό διάλογο για τα ζητήματα πολέμου και ειρήνης¹³.

Αυτή η άποψη, η οποία αναμφίβολα ανοίγει τον δρόμο για πολλές άλλες σκέψεις —με σημαντικότερη ίσως τη διαπίστωση ότι όταν μιλάμε για ειρήνη δεν πρέπει να εστιάζουμε στον πόλεμο— εντάσσεται εδώ για να κατανοηθεί καλύτερα η μετάβαση από την εκπαίδευση για την ειρήνη προς την κουλτούρα της ειρήνης¹⁴.

2. Η Κουλτούρα της Ειρήνης

Η έννοια της κουλτούρας της ειρήνης διαμορφώθηκε μόλις το 1989, ως απάντηση στην ανάγκη οικοδόμησης μιας νέας οπτικής για την ειρήνη, μέσα από την ανάπτυξη μιας νέας κουλτούρας, προσανατολισμένης και βασισμένης στις οικουμενικές αξίες του σεβασμού προς τη ζωή, την ελευθερία, τη δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη.

Ορίζεται ως ένα σύνολο αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που αντανακλούν και εμπνέουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνύπαρξη, βασισμένες στις αρχές της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας, όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης. Η κουλτούρα αυτή απορρίπτει τη βία και στοχεύει στην πρόληψη των συγκρούσεων, αντιμετωπίζοντας τις ρίζες τους και επιλύοντας τα προβλήματα μέσω διαλόγου και διαπραγμάτευσης, ενώ εγγυάται την πλήρη άσκηση όλων των δικαιωμάτων και τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής στο αναπτυξιακό γίνεσθαι της κοινωνίας.

Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για την ειρήνη καλλιεργεί την κουλτούρα της ειρήνης και, σύμφωνα με την UNESCO, βρέθηκε στο επίκεντρο της Διεθνούς Δεκαετίας για την Κουλτούρα της Ειρήνης και της Μη Βίας για τα Παιδιά του Κόσμου (2001–2010).

Επιπλέον, η κουλτούρα της ειρήνης προωθεί την ανεκτικότητα και επιδιώκει την πρόληψη συγκρούσεων, αντιμετωπίζοντας τις γενεσιουργές αιτίες τους και αναγνωρίζοντας πιθανές λύσεις, μέσα σε ένα πλαίσιο όπου όλοι είναι βασικά υποκείμενα, ισότιμοι στη συζήτηση και τη νομιμότητα, και όπου η επικοινωνία βασίζεται στον διάλογο, τη διαπραγμάτευση και τον διαμεσολαβητικό λόγο. Μόνο μέσα από την εγγύηση μορφών κοινωνικής συμμετοχής, με διάφορα μέσα, μπορεί να διασφαλιστεί η ανάπτυξη της δημοκρατίας και της ενεργής πολιτειότητας, υπεύθυνης τόσο για την ατομική όσο και για τη συλλογική ευημερία.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η έννοια της κουλτούρας της ειρήνης εμπεριέχει την έννοια της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Στην ουσία, η εκπαίδευση για την ειρήνη απαιτεί την προώθηση μιας κουλτούρας ειρήνης που βασίζεται στις αξίες του Καταστατικού Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, στοχεύοντας στη διασφάλιση ειρηνικών σχέσεων μεταξύ των εθνών, στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και της ανεκτικότητας, στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης για την ειρήνη σε όλες τις μορφές της, στην ισότητα των φύλων, καθώς και στην πρόληψη της βίας και των συγκρούσεων σε εθνικό, κοινωνικό και διεθνές επίπεδο.

Όπως αναφέρεται στο σχετικό έγγραφο, η κουλτούρα της ειρήνης μπορεί να ενισχυθεί μέσω ισχυρότερης εκπαιδευτικής δέσμευσης, η οποία ενεργοποιείται κατ' αρχάς μέσω της αναθεώρησης των σχολικών προγραμμάτων σπουδών, της προώθησης αξιών ποιότητας, στάσεων και συμπεριφορών κατάλληλων και συνεπών με τις αρχές της κουλτούρας της ειρήνης. Σε αυτό περιλαμβάνεται η

ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, ο διάλογος, η οικοδόμηση συμμετοχικής συναίνεσης και η μη βία στις κοινωνικές δράσεις.

Όλα αυτά συνδέονται άρρηκτα με την προώθηση της βιώσιμης οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, μείωσης της φτώχειας και των κοινωνικών ανισοτήτων, και τη διαμόρφωση συνθηκών ασφάλειας, τόσο για την ανθρώπινη ζωή όσο και για την αναγνώριση των διαφορετικών επιθυμιών και αναγκών των ανθρώπων. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην ανάγκη παρέμβασης με ειδικά μέσα προς ομάδες με ιδιαίτερες ανάγκες.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό στοιχείο της κουλτούρας της ειρήνης είναι η προώθηση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διότι όπου κυριαρχούν ο πόλεμος και η βία, παραβιάζονται όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δεν υπάρχει τίποτα που να δικαιολογεί τον πόλεμο, ούτε καν αυτός που υποτίθεται ότι διεξάγεται στο όνομα της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Επομένως, είναι απαραίτητο να είναι σαφές ότι στη βάση κάθε κουλτούρας της ειρήνης που αξίζει το όνομά της, βρίσκεται η αρχή της ισότητας, της ισοτιμίας των δικαιωμάτων και της κοινωνικής συμμετοχής μεταξύ ανδρών και γυναικών, ακόμη και προς εκείνον που θεωρείται ως «εχθρός». Όσο συνεχίζει να κυριαρχεί η κουλτούρα υπεροχής των ανδρών έναντι των γυναικών, δεν μπορούμε να μιλάμε για κουλτούρα της ειρήνης. Όλα τα παραπάνω αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της προσοχής που πρέπει να δίνεται στην ενίσχυση της δημοκρατικής συμμετοχής όλων, προς την επίτευξη και διατήρηση της ειρήνης καθώς και της κοινωνικής και περιβαλλοντικής ασφάλειας¹⁷.

Η δέσμευση για τη δημιουργία δημοκρατιών, ολοένα και πιο διαφανών και ικανών να ανταποκριθούν, με κατάλληλα μέσα, στις κοινωνικές και οικονομικές ανισορροπίες που προκαλούνται από αλληπάλληλα κύματα οικονομικών κρίσεων, απαιτεί τον εντοπισμό κατάλληλων εργαλείων για την κατανόηση των υπέρτερων δυνάμεων, οι οποίες παράγονται από τις επιβλαβείς πλευρές της παγκοσμιοποίησης — πέρα από τις επιφανειακές εντυπώσεις και τις απλουστευμένες εικόνες των μέσων μαζικής ενημέρωσης.

Η κουλτούρα της ειρήνης προωθεί επίσης δράσεις κατανόησης, ανεκτικότητας και αλληλεγγύης. Μόνο μαθαίνοντας μέσα από τις διαφορές και μέσα στις διαφορές, μπορούμε να χτίσουμε τα αναγκαία εργαλεία για την ανάπτυξη του διαλόγου και της ενεργής συμμετοχής.

Αυτά τα θέματα —και ειδικά εκείνο της ανεκτικότητας— μέσα από την ιστορική τους διαδρομή δεν είχαν πάντοτε καθαρά θετικό πρόσημο. Μια ευρύτερη κατανόηση αυτού του ζητήματος προκύπτει από την άποψη της ανεκτικότητας ως της βούλησης να επιτρέπεται η ύπαρξη ιδεών και θέσεων διαφορετικών από τις δικές μας ή από εκείνες του αναφοράς μας κοινωνικού συνόλου.

Για την UNESCO, αυτή η στάση αποτελεί το πρώτο βήμα προς τη διαδικασία αναγνώρισης του ανθρώπου, προκειμένου να διασφαλιστεί ο σεβασμός και η ίδια του η ζωή. Ωστόσο, η ανεκτικότητα, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να πάρει παθητική μορφή, όταν εκδηλώνεται μέσα από την αδιαφορία, την αποστασιοποίηση ή τον αποκλεισμό του άλλου, ο οποίος ίσως ακούγεται, αλλά παραμένει στο περιθώριο· ή θετική μορφή, όταν εκφράζεται μέσα από ενεργές πράξεις υποστήριξης, ενίσχυσης και υπεράσπισης του δικαιώματος των άλλων να εκφράζουν ιδέες ειρήνης και δημοκρατίας¹⁸.

Η ανεκτικότητα δεν αφορά μόνο τις ανθρώπινες στάσεις και συμπεριφορές, αλλά και την πολιτική και τις στρατηγικές της κοινωνικής παρέμβασης. Πέρα από την ιστορική της προέλευση στους θρησκευτικούς πολέμους του 17ου αιώνα, σήμερα η ανεκτικότητα μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό εργαλείο για την ανανέωση και προώθηση πλουραλιστικών κοινωνιών, καθώς καλλιεργεί πνεύμα

αποδοχής, ανταλλαγής και αμοιβαίας ακρόασης, παράλληλα με την αναζήτηση κοινών στοιχείων ανάμεσα στις ανθρώπινες διαφορές.

3. Η ανάπτυξη της Κουλτούρας της Ειρήνης

Για την ανάπτυξη της κουλτούρας της ειρήνης είναι απαραίτητη η συμμετοχική επικοινωνία και η ελεύθερη ροή πληροφορίας και γνώσης. Αυτό εγείρει το ερώτημα για το πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν πηγές πληροφόρησης με διαφορετικές αντιλήψεις των ζητημάτων και διαφορετικές οπτικές αναλύσεις, καθώς και με ποιον τρόπο μπορούν να δημιουργηθούν εργαλεία ενημέρωσης, όπως ειδήσεις, ραδιοφωνικοί και τηλεοπτικοί σταθμοί, που να δίνουν χώρο σε διαφορετικές απόψεις, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που βρίσκονται σε «αντίπαλες» θέσεις στη σύγκρουση. Τέτοιες πορείες, που εμπλέκουν την αμοιβαιότητα και την αποδοχή της νοοτροπίας του Άλλου, μετατρέπονται σε απτές εμπειρίες για την καλλιέργεια της κουλτούρας της συνύπαρξης¹⁹.

Τέλος, για την προώθηση της ειρήνης και της διεθνούς ασφάλειας, είναι αναγκαίο να δημοσιοποιούνται και να προβάλλονται όλες οι κοινωνικές και πολιτισμικές πρωτοβουλίες που στοχεύουν στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι η ανθρώπινη κοινωνία δεν εξαρτάται από την παραγωγή όπλων, αλλά από την ικανότητά της να αναπτύσσεται σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Αυτό πρέπει να οδηγήσει στην ενίσχυση κάθε προσπάθειας και δέσμευσης για τη διαπραγμάτευση ειρηνικών συμφωνιών, την εξάλειψη της εμπορίας όπλων και τη δημιουργία ανθρωπιστικών δράσεων τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά τις συγκρούσεις²⁰.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ανάγκη παρέμβασης σε εκείνα τα περιβάλλοντα όπου υπάρχει μεγάλη συμμετοχή παιδιών και νέων σε ένοπλες συγκρούσεις. Οι ετήσιες εκθέσεις "Εκπαίδευση για Όλους" (Education For All - EFA)²¹, οι οποίες αποσκοπούν στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών, των παρεμβάσεων που έχουν πραγματοποιηθεί και της προόδου που έχει επιτευχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης και της ευημερίας των πλέον μειονεκτούντων κοινοτήτων, καταδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εκατομμύρια άνθρωποι, ενήλικες και παιδιά, σε αυτά τα περιβάλλοντα συγκρούσεων. Οι καταστάσεις αυτές, εκτός του ότι προκαλούν υψηλά επίπεδα ανθρώπινου πόνου, ευαλωτότητας και κοινωνικής αστάθειας, καθορίζουν επίσης ένα υψηλό ποσοστό παιδιών που παραμένουν εκτός της δυνατότητας φοίτησης σε σχολείο. Πάνω από το 40% των παιδιών που δεν φοιτούν σε σχολεία ζουν σε χώρες που βρίσκονται σε κατάσταση σύγκρουσης. Πρόκειται για χώρες που βιώνουν έντονες ανισότητες μεταξύ των φύλων και όπου οι άνθρωποι αναγκάζονται να ζουν με εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα αλφαριθμητισμού.

Οι περιοχές σύγκρουσης καθίστανται εξαιρετικά επικίνδυνες, λόγω της αυξημένης έκθεσης σε άμεση βία, κυρίως κατά των πλέον ευάλωτων ομάδων, όπως τα κορίτσια και οι γυναίκες. Παράλληλα, αποτελούν αιτία καταστροφής των εκπαιδευτικών συστημάτων και εκείνων των χώρων που προσφέρουν αποκατάσταση και προστασία²². Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση για την ειρήνη περιλαμβάνει μια σειρά από πτυχές που ανήκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης²³. Αυτή η συγκεκριμένη διάσταση αναγνωρίζει την ανάγκη να τεθεί ως προτεραιότητα το ζήτημα της εκπαίδευσης σε συνθήκες φυσικών καταστροφών και/ή κοινωνικών και στρατιωτικών συγκρούσεων, διαφόρων επιπέδων και έντασης. Σε πολλές περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, το σχολείο και η μέριμνα για την παιδική και νεανική ηλικία τίθενται στη σκιά, σε σύγκριση με άλλες κοινωνικές ανάγκες, όπως η υγεία, η ιατρική φροντίδα και η διατροφή, που άμεσα κινητοποιούν το ενδιαφέρον των ανθρωπιστικών οργάνωσεων.

Τα προβλήματα των παιδιών σχετικά με τη ζωή τους και την προστασία του περιβάλλοντός τους δεν θεωρούνται συνήθως άμεση ανάγκη ή προτεραιότητα. Για τα παιδιά αυτά, τα οποία υπολογίζονται σε περίπου δέκα εκατομμύρια, το δικαίωμα στην επίσημη εκπαίδευση δεν είναι εξασφαλισμένο. Σε αυτή την περίπτωση, η παρέμβαση της εκπαίδευσης για την ειρήνη αποτελεί αναγκαιότητα για την ικανοποίηση του δικαιώματος στη μάθηση και την ευημερία των παιδιών και των νέων, αλλά και αφετηρία για την κατανόηση της ευθύνης και του ρόλου που μπορεί να έχει η εκπαίδευση στη διατήρηση ή την πρόληψη της σύγκρουσης.

Η ελλιπής προσοχή σε άμεσες παρεμβάσεις υπέρ της εκπαίδευσης σε καταστάσεις κρίσης ή καταστροφών οφείλεται στο γεγονός ότι, ιστορικά, η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως μέρος μιας μακροπρόθεσμης διαδικασίας και όχι ως απαραίτητη δράση σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης²⁴. Η εκπαίδευση σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο συντονισμένων και ολοκληρωμένων δράσεων, που επιτρέπουν και ενισχύουν την ανάπτυξη δομημένων μαθησιακών διαδικασιών, προσανατολισμένων στην οικοδόμηση καλύτερων και ειρηνικών συνθηκών διαβίωσης, σε περιόδους οξείας κρίσης ή σε περιοχές αστάθειας²⁵.

Τα γεγονότα έχουν αποδείξει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κοινότητες διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα και ότι, πέρα από τις πρώτες ανθρωπιστικές βοήθειες, είναι απαραίτητο να ακολουθήσουν πρόσθετες προσπάθειες και δεσμεύσεις. Πρέπει να υιοθετηθεί μια διαφορετική αντίληψη, ώστε να επιτευχθεί μια πρώτη επιστροφή στην κανονικότητα και η αποκατάσταση των πληγέντων ανθρώπων. Οι επιπτώσεις των καταστροφών και των συγκρούσεων συνήθως διαρκούν πολλά χρόνια, κάτι που σημαίνει ότι τα παιδιά παραμένουν εκτός της φυσικής και απαραίτητης για την ανάπτυξή τους εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία είναι ζωτικής σημασίας.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, δεν ελήφθη επαρκώς υπόψη ότι η έλλειψη προτεραιότητας στην προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών – όχι μόνο στη διατροφή, την υγεία και την ασφάλεια, που είναι αναμφισβήτητα βασικά για την ευημερία και την ισορροπημένη ανάπτυξή τους – αλλά και στην εκπαίδευση, το παιχνίδι και τον φαντασιακό, δημιουργικό τους κόσμο, αποτελεί σοβαρή παράλειψη. Η απουσία τέτοιου είδους παρεμβάσεων δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο που καθιστά τα περιβάλλοντα εύθραυστα και εξαρτημένα από συγκρούσεις και τοπικές εξουσίες.

Είναι λοιπόν ξεκάθαρο ότι οι παρεμβάσεις για την ενεργοποίηση εκπαιδευτικών και σχολικών διαδικασιών πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα, γιατί η απουσία τους οδηγεί ανθρώπους στην άγνοια και την ευαλωτότητα, με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού και να αδυνατούν να συμβάλουν σε κοινωνικές αλλαγές.

Σε καταστάσεις κρίσης, σύγκρουσης ή φυσικής καταστροφής, τα παιδιά είναι τα πρώτα που πλήττονται – όχι μόνο λόγω των συνθηκών, αλλά και εξαιτίας των τραυμάτων και του φόβου που βιώνουν. Πρόκειται για περιβάλλοντα όπου είναι εύκολο να χάσει κανείς συγγενείς, να μείνει μόνος, να μη διαθέτει ασφαλές και γνωστό καταφύγιο, και να πέσει εύκολα θύμα βίας.

Για τα παιδιά που βιώνουν αυτές τις εμπειρίες, στα οποία έχουν χαθεί βασικά σημεία αναφοράς για την ανάπτυξή τους, οι κίνδυνοι να εμπλακούν σε ακόμη πιο τραυματικές καταστάσεις είναι μεγάλοι. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όπου η ευαλωτότητα και οι δυσκολίες είναι έντονες, είναι απαραίτητο να δράσουμε άμεσα με άμεσες και έμμεσες εκπαιδευτικές μορφές. Οι πρώτες απευθύνονται άμεσα στα παιδιά ώστε να αποτραπεί η επιδείνωση τραυμάτων και ευαλωτότητας, ενώ οι δεύτερες στοχεύουν στην πρόληψη επιδείνωσης των συνθηκών που αντιμετωπίζουν. Παράλληλα, προσπαθούν να

δημιουργήσουν συνθήκες κοινωνικής και πολιτικής ευαισθητοποίησης, καθώς και οικονομικής στήριξης που να καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.

Στα συγκεκριμένα αυτά πλαίσια, η εκπαίδευση μπορεί να σώσει ζωές, προσφέροντας φυσική προστασία, ψυχοκοινωνική υποστήριξη, δεξιότητες επιβίωσης, καθώς και γνώση του περιβάλλοντος και του πολιτισμού ²⁶. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στην επιστροφή των παιδιών στο σχολείο, αμέσως μετά την καταστροφή ή μόλις παρέλθει η οξεία φάση της σύγκρουσης. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά και τις οικογένειές τους να ανακτήσουν μια αίσθηση ρουτίνας και κανονικότητας, συμβάλλοντας στον εντοπισμό νέων χώρων κοινωνικής στήριξης και αλληλεπίδρασης. Πρόκειται για δομημένους χώρους δραστηριοτήτων, όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να ενισχύσουν την ανθεκτικότητά τους και να ανταποκριθούν άμεσα στα τραύματα που έχουν βιώσει ²⁷. Αυτές οι προσεγγίσεις απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία στον τρόπο που εκφράζονται σιωπηλά τα συναισθήματα των παιδιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά δεν αποκαλύπτουν τι τα έχει πλήξει βαθιά. Δεν λένε τι τους συνέβη ή τι είδαν. Πολλές καθημερινές δραστηριότητες μπορούν ξαφνικά να μετατραπούν σε πηγές άγχους, φόβου και συναισθηματικής διαταραχής ²⁸.

Πρόσφατα, η κατανόηση αυτού του ζητήματος έγινε πιο ξεκάθαρη. Συγκεκριμένα, το Δίκτυο INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies) ²⁹, στο οποίο συμμετέχουν διεθνείς διακυβερνητικοί οργανισμοί, ερευνητικά κέντρα και ΜΚΟ, θεώρησε ως προτεραιότητα την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, που να περιλαμβάνει επίσης πτυχές όπως η σωματική ευημερία και η ψυχοκοινωνική προστασία, καθώς αυτό αποτελεί σημαντική επένδυση για την προστασία της ανθρώπινης ζωής.

Η εξοικείωση με τις αιτίες της βίας, της εκμετάλλευσης των ανθρώπων, των συνθηκών φτώχειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και με ζητήματα που σχετίζονται με φυσικές καταστροφές, είναι απαραίτητη για την επιβίωση και την κοινωνική ευημερία των ανθρώπων. Με άλλα λόγια, μια ποιοτική εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, μπορεί να σώσει ζωές.

Οι άνθρωποι είναι άμεσα και υπεύθυνα εμπλεκόμενοι στα γεγονότα, δεσμεύονται για ένα διαφορετικό μέλλον και δεν παραμένουν παθητικοί και εξαρτώμενοι από τις περιστάσεις. Οι καταστάσεις βίας συχνά οδηγούν σε υποταγή, η οποία προκύπτει από τον φόβο και την αδυναμία να δουν εναλλακτικές λύσεις στην κατάστασή τους. Όταν ένα παιδί βρίσκεται σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, έχει λιγότερες πιθανότητες να υποστεί σεξουαλική ή οικονομική εκμετάλλευση ή να εκτεθεί σε υψηλούς κινδύνους που επηρεάζουν συνήθως αποκλεισμένους ή μειονεκτούντες πληθυσμούς – όπως είναι η στρατολόγηση σε τρομοκρατικές οργανώσεις ή η συμμετοχή σε οργανωμένο έγκλημα.

Η γνώση και η απόκτηση εκπαίδευσης μπορούν να προσφέρουν βασικές πληροφορίες που ενισχύουν τις αναγκαίες δεξιότητες επιβίωσης σε συνθήκες πολέμου ή μεταπολεμικά περιβάλλοντα, αντιμετωπίζοντας κινδύνους όπως ναρκοπέδια ή ασθένειες που μεταδίδονται ευρέως, όπως ο HIV/AIDS ³⁰.

Σε τέτοια περιβάλλοντα, η εκπαίδευση για την ειρήνη αποτελεί σημαντική ευκαιρία για την υποστήριξη της κοινωνικής αλλαγής, μέσω της αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων, της εμπλοκής όλων των εμπλεκομένων πλευρών στην επίλυση κοινωνικών, περιβαλλοντικών, πολιτικών και οικονομικών ζητημάτων, με τη δημιουργία διαφορετικών μορφών συμμετοχικότητας και με άμεση επένδυση στη διαμόρφωση ποιοτικών εκπαιδευτικών και δασκάλων.

Η φύση των παρεμβάσεων πρέπει να είναι ολοκληρωμένη και ικανή να ανταποκριθεί με ολιστικό τρόπο, δημιουργώντας συνθήκες αλλαγής με στόχο την προστασία και την ευημερία των ανθρώπων και, ταυτόχρονα, την εγκαθίδρυση συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες σπάνια υπάρχουν – αν όχι τελείως απύσες – σε κοινωνικά περιβάλλοντα ευαλωτότητας³¹.

Η εκπαίδευση για την ειρήνη αποτελεί μια καινοτόμο πρόταση για την προώθηση πολιτισμικής αλλαγής σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, καθώς μπορεί να στηρίξει καινοτόμα σχολικά προγράμματα, να τροποποιήσει εσωτερικές εκπαιδευτικές διαδικασίες που έχουν στιγματιστεί από κοινωνικές εχθρότητες και μορφές κοινωνικού αποκλεισμού. Μπορεί να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εξασφαλίζοντας ποιοτικότερη εκπαίδευση και, μέσω της αναγνώρισης των κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών εμποδίων που περιορίζουν την ελεύθερη πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση, να ενισχύσει και να ολοκληρώσει τη συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολικό σύστημα.

Είναι αναγκαίο να εργαζόμαστε πάντοτε με τη συμμετοχή ολόκληρης της κοινότητας, η οποία πλήττεται από κρίσεις και επείγουσες ανάγκες, διότι είναι ουσιαστικό να μπορεί ο καθένας να κατανοήσει την ευκαιρία και τη δυνατότητα οικοδόμησης νέων εκπαιδευτικών συστημάτων για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων και των κοινοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να παρεμβαίνουμε με ουσιαστικό τρόπο για τον κοινωνικό μετασχηματισμό, μέσω της δημιουργίας προγραμμάτων που επιτρέπουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση σε ομάδες που μέχρι πρότινος ήταν αποκλεισμένες από αυτήν, όπως: κορίτσια, παιδιά με διαφορετικές ικανότητες, αυτόχθονες κοινότητες, άποροι και ασθενείς άνθρωποι, και νέες γυναίκες. Η αισιόδοξη δέσμευση προς την εκπαίδευση επιτρέπει να δούμε την κρίση ως μια ευκαιρία για αλλαγή. Η αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων που μπορούν να αναδειχθούν σε αυτά τα περιβάλλοντα, βοηθά στη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων και αξιών στα μέλη της κοινότητας, όπως για παράδειγμα: η σημασία της σχολικής ενσωμάτωσης και της ενεργούς συμμετοχής, οι αναγκαίες συνθήκες για ειρηνική συνύπαρξη, η ανεκτικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η επίλυση συγκρούσεων και ο σεβασμός και η διατήρηση του περιβάλλοντος και της ποικιλομορφίας του³².

Ένα ιδιαίτερα κρίσιμο παγκόσμιο σκηνικό αφορά τα παιδιά που ζουν μόνα τους ή με τις οικογένειές τους ως πρόσφυγες ή αιτούντες άσυλο. Σε πολλές περιπτώσεις, όπως έχει ήδη καταδειχθεί σε παρεμβάσεις έκτακτης ανάγκης, η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων που διαμένουν σε καταυλισμούς διέλευσης, στα περιθώρια του κοινωνικού πλαισίου των χωρών, πρέπει να αποτελεί θεμελιώδες συστατικό για την προστασία και διασφάλιση της ανάπτυξης των παιδιών. Ο διεθνής οργανισμός UNHCR³³ είναι ο αρμόδιος φορέας που εποπτεύει, σε συνεργασία με άλλους τοπικούς και διεθνείς εταίρους, τις παρεμβάσεις για την υλοποίηση ποιοτικών εκπαιδευτικών καταστάσεων κατά τη διάρκεια της αναγκαστικής παραμονής των παιδιών στους καταυλισμούς. Σε αντίθεση με καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, η κατάσταση οδύνης των παιδιών που ζουν υπό αυτές τις συνθήκες μπορεί να υφίσταται από τη γέννησή τους. Οι πρώτες ανησυχίες για το πρόβλημα αυτό εκδηλώθηκαν το 1951, με αφορμή τον ορισμό συγκεκριμένης Σύμβασης που ανέδειξε τα προβλήματα αυτών των ανθρώπων.

Το καθεστώς του πρόσφυγα απαιτεί συγκεκριμένη νομοθετική παρέμβαση από τα κράτη στο πλαίσιο των διεθνών συμβάσεων. Πρόσφυγας θεωρείται το άτομο που «έχει διαφύγει από τη χώρα του» λόγω φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων³⁴.

Η πραγματικότητα των προσφύγων χαρακτηρίζεται συχνά από εμπειρίες αναγκαστικού εκτοπισμού και απώλειας σπιτιού και οικείου περιβάλλοντος, καθώς και οικογενειακών και κοινοτικών δεσμών. Οι βασικές πτυχές που προωθεί η εκπαίδευση για την ειρήνη σε αυτό το πλαίσιο, αφορούν τη διατήρηση της σύνδεσης με τις πολιτισμικές ρίζες και την κοινοτική ταυτότητα καταγωγής. Ο ξεριζωμός από τις πατρίδες τους πρέπει να αντιμετωπίζεται με προσοχή και φροντίδα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, που συχνά επικεντρώνονται στη διασφάλιση μαθησιακού περιβάλλοντος κατάλληλου για την απόκτηση γνώσεων και βασικών δεξιοτήτων που βοηθούν στην κατανόηση και προώθηση της ισότητας των φύλων, της ειρηνικής συνύπαρξης και της σχέσης μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών κοινοτήτων³⁵.

Η κατάσταση των προσφύγων καθιστά σε πολλές περιπτώσεις προβληματική τη δυνατότητα των παιδιών να φοιτούν κανονικά στο σχολείο. Οι διεθνείς παρεμβάσεις και χρηματοδοτήσεις το καθιστούν εφικτό, θέτοντας ως βασικό στόχο τα παιδιά αυτά να μπορούν να φοιτούν κανονικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως θεμελιώδη βάση για κάθε περαιτέρω ανάπτυξη γνώσης. Συγκεκριμένα, η μαθησιακή διαδικασία αποσκοπεί στο να εγγυηθεί ότι τα παιδιά πρόσφυγες θα μπορέσουν να ζήσουν/επιβιώσουν σε δύσκολες ψυχολογικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες, διατηρώντας μια υγιή και παραγωγική ζωή. Σύμφωνα με τα πρωτόκολλα παρέμβασης, αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν, πέραν των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, τα παιδιά προετοιμαστούν και σε δεξιότητες που επιτρέπουν μια ειρηνική ζωή, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και κατανόηση των ριζών των συγκρούσεων.

Οι παρεμβάσεις σε αυτό το πλαίσιο, όπως και εκείνες που προαναφέρθηκαν, απαιτούν βασική δέσμευση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγών, ικανών να ανταποκριθούν σε αυτές τις ανάγκες και στις ανάγκες των παιδιών. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αν και αποτελεί αφετηρία για κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιδιώκει αλλαγή και καινοτομία, δεν έχει ακόμη αποκτήσει προτεραιότητα σε τέτοιο βαθμό που να εξασφαλίζει την επιτυχία των καλύτερων ανθρωπιστικών και κοινωνικών πολιτικών. Η εκπαίδευση και η πρόσληψη αυτών των επαγγελματικών προφίλ παραμένει ελάχιστα ελεγχόμενη και το επίπεδο αμοιβής τους πολύ χαμηλό.

Τέλος, η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ειρήνης μπορεί να ιδωθεί και μέσα από μια έμφυλη οπτική. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, υπάρχει, πάνω απ' όλα, η ανάγκη κατανόησης και αλλαγής της πατριαρχικής και σεξιστικής κουλτούρας. Μια βαθιά ριζωμένη κουλτούρα που ενισχύει και δικαιολογεί τη συνεχή βία κατά των κοριτσιών και των γυναικών. Το πολεμικό πλαίσιο ενισχύει και εκμεταλλεύεται τα έμφυλα στερεότυπα και επιδεινώνει, ακόμη και ενθαρρύνει, τη βία κατά των γυναικών.

«Η αλλαγή αυτών των συνθηκών, η διαμόρφωση ενός συστήματος ειρήνης και η προώθηση μιας κουλτούρας ειρήνης απαιτούν μια αυθεντική συνεργασία μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ένα τέτοιο σύστημα θα λάμβανε πλήρως υπόψη του τις δυνατότητες και τους πραγματικούς ρόλους των γυναικών στη δημόσια πολιτική και στη διαδικασία οικοδόμησης της ειρήνης, όπως υποστηρίζεται στη Δήλωση της UNESCO για τη Συμβολή των Γυναικών σε μια Κουλτούρα Ειρήνης»³⁶.

Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση για την ισότητα των φύλων αποτελεί ουσιώδες στοιχείο της εκπαίδευσης για μια κουλτούρα ειρήνης.

Παραπομπές

1. M. Montessori, *Education for a New World*, Milano Garzanti, 1991, p. 35; *Education and Peace*, Milano, Garzanti, 1970. Maria Montessori for the International Bureau of Education in Geneva in 1932, translated and published by the bureau that year as a booklet of the same name.
2. I. Harris, *Conceptual Underpinnings of Peace Education*, in G. Salomon, B. Nevo (cured), *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, London, LEA, 2002
3. R. Aspeslagn, *Pluralism and Education*, in H. Lofgren, *Peace Education and Human Development*, Malmo, Graphic System, 1995.
4. *Ibidem*.
5. Y. Iram, *Culture of Peace: Definition, Scope and Application*, in Y. Iram, H. Waharman, Z. Gross, *Educating toward a culture of peace*, Michigan, IAP, 2006.
6. UNESCO, *Tolerance: the threshold of Peace*, Paris, UNESCO, 1994.
7. M. Sinclair, *Learning to Live Together. Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-two Century*, Geneva, International Bureau of Education, 2004.
8. Διαφορετικά παραδείγματα αυτού του είδους παρεμβάσεων παρουσιάζονται στο δεύτερο μέρος του βιβλίου.
9. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization www.unesco.org.
10. www.unesco.org Art.1 I of the Constitutive Act of UNESCO. Στο άρθρο αυτό, δηλώνεται στη συνέχεια ότι ο πόλεμος καθίσταται δυνατός μέσω της άρνησης των δημοκρατικών αρχών της αξιοπρέπειας, της ισότητας και του αμοιβαίου σεβασμού.
11. http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm.
12. W. Mitter, *Education for peace and Tolerance between Universalism and Cultural Pluralism: a Global Need*, in H. Lofgren, "Peace Education and Human Development", op.cit.
13. I. Harris, M. L. Morrison, *Peace education*, North Caroline, Mc. Farland Company, 2003, p. 52.
14. 53/243 Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace, 6 October 1999, http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm.
15. Δύο γεγονότα από το τέλος του 1989 πρέπει να θυμόμαστε ως επιστέγασμα αυτού του νέου ενδιαφέροντος για μια νέα οπτική του κόσμου: η πτώση του Τείχους του Βερολίνου στις 9 Νοεμβρίου και το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, καθώς και η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού στις 20 Νοεμβρίου του ίδιου έτους. Παρά τα τρομερά πολεμικά γεγονότα της δεκαετίας του '90, όπως εκείνα στα Βαλκάνια, όλα αυτά πρέπει επίσης να ιδωθούν υπό το συγκεκριμένο πρίσμα της αλλαγής που προετοιμαζόταν ενόψει της έλευσης της νέας χιλιετίας.
16. UNESCO, A/RES/53/243 www.unesco.org
17. Το ζήτημα της ασφάλειας έχει αναλυθεί στον διεθνή διάλογο μέσα από τη συγκεκριμένη οπτική της ανθρώπινης ασφάλειας, η οποία θεωρείται ως η ασφάλεια που εγγυάται την προστασία κάθε

ανθρώπινου όντος, ομάδων και ευρύτερων κοινοτήτων. Η έννοια αυτή αναφέρεται στην εγγύηση της ζωής και της ανάπτυξης του ατόμου, που ικανοποιεί τις ανάγκες του στο πλαίσιο όπου ζει αλλά και στον πλανήτη συνολικά. Τα ζητήματα ανθρώπινης ασφάλειας περιλαμβάνουν από την εξασφάλιση της εκπαίδευσης για όλους έως την πρόσβαση σε βασικούς πόρους πρώτης ανάγκης όπως το νερό και η τροφή. Μπορούμε να μιλάμε για ανθρώπινη ασφάλεια όταν οι τρεις δυναμικές – κοινωνική, οικονομική και περιβαλλοντική – ενσωματώνονται με τρόπο που σέβεται και διασφαλίζει την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

18. Y. Iram, *Educating toward a culture of peace*, Information, USA, Age Publishing, 2006.
19. Μεταξύ των πολλών παραδειγμάτων μπορούμε να αναφέρουμε ένα: The Palestine-Israel Journal of politic, economics and culture, <http://www.pij.org>.
20. http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm.
21. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42579&URL_DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
 Η Εκπαίδευση για Όλους (Education For All) είναι ένα πρόγραμμα που ξεκίνησε από την UNESCO με σκοπό να προσφέρει βασική ποιοτική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, τους νέους και τους ενήλικες που εξακολουθούν να ζουν σε συνθήκες αναλφαβητισμού. Η πρώτη φορά που δόθηκε προσοχή σε αυτό το πρόβλημα ήταν το 1990, από διάφορους διεθνείς οργανισμούς που συνδέονται με τα Ηνωμένα Έθνη και ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης, δικαιωμάτων του παιδιού και ανθρώπινης ανάπτυξης (UNESCO, UNDP, UNFPA, UNICEF). Δέκα χρόνια αργότερα, το 2000, οι διεθνείς οργανισμοί, αναγνωρίζοντας το πρόβλημα της έλλειψης εκπαίδευσης σε πολλές κοινότητες ανά τον κόσμο, διατύπωσαν στη Ντακάρ (Dakar) τη δέσμευσή τους για την επίτευξη εκπαίδευσης για όλους μέχρι το 2015. Εντοπίστηκαν έξι θεμελιώδεις στόχοι απαραίτητοι για την επίτευξη αυτού του αποτελέσματος: Διάδοση της φροντίδας και εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία, εξασφάλιση δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους, προώθηση της εκπαίδευσης νέων και ενηλίκων σε δεξιότητες ζωής, αύξηση του ποσοστού αλφαβητισμού των ενηλίκων κατά 50%, επίτευξη ισότητας και ισοτιμίας των φύλων στην εκπαίδευση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.
22. UNESCO, *The Hidden crisis: Armed conflict and education*, EFA Global Monitoring Report 2011, Paris, UNESCO, 2011.
23. http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm.
24. http://www.ineesite.org/post/about_education_in_emergencies1/.
25. Save the Children, *Education in Emergencies: A toolkit for starting and managing a programme*, London, Save the Children UK, 2008.
26. Save the Children, *Education in Emergencies*. op.cit.
27. A.E. Calò Livnè, *Giù le maschere. Il bene è in ognuno di noi*, Milano, Proedi Editore, 2005.
28. Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μια σημαντική επιστημονική έρευνα σχετικά με τα προβλήματα που σχετίζονται με τις επιπτώσεις του τραύματος στους ανθρώπους. Η διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD) θεωρείται ένα πρόβλημα που σχετίζεται κυρίως με τους ενήλικες, ενώ για την παιδική ηλικία και τη νεολαία η αναγνώριση του προβλήματος και των αιτιών του φαίνεται πιο περίπλοκη. A. Dyregrov, *Supporting Traumatized Children and Teenagers: A Guide to Providing Understanding and Help*, London Jessica Kinksley Publishers, 2010.

29. Inter-Agency Network for Education Emergencies.
30. *Ibidem*.
31. Η κατάσταση της κοινωνικής ευαλωτότητας χαρακτηρίζεται από πτυχές που αφορούν τη στασιμότητα, την ένταση και τον υψηλό κίνδυνο για τη ζωή των ανθρώπων, την σποραδική βία, την πολιτική αστάθεια και παρόμοιους παράγοντες, που δημιουργούν συνεχή διάβρωση για την ανάπτυξη των κοινοτήτων και την ευημερία τους. Αυτή η κατάσταση αποτελεί ένα δύσκολο και σοβαρό εμπόδιο για την υλοποίηση θετικών συνθηκών για μια ειρηνική συνύπαρξη. Μπροστά σε αυτές τις καταστάσεις, οι παρεμβάσεις αλλαγής, των οποίων η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν ενεργό μέρος και συγκεκριμένη ευθύνη, πρέπει να λάβουν υπόψη την πιθανότητα ότι αυτό πρέπει να συμβεί από κάτω προς τα πάνω, με συνειδητή συμμετοχή των ανθρώπων, καθώς και μέσω συγκεκριμένων πολιτικών δράσεων, που αποκαλύπτονται ως αδύναμες και ανίκανες να εγγυηθούν την ασφάλεια και την κοινωνική ευημερία των ανθρώπων. J Mosselson, W. Wheaton, P.J. Frisoli, *Education and Fragility: A synthesis of the Literature*, “Journal of Education for International Development”, 4_1, April 2009.
32. INEE, *Minimum standard for education: Preparedness, Response, Recovery*, INEE, NY, 2010.
33. United Nations High Commissioner for Refugees <http://www.unhcr.org>.
34. Art. 1 Convention relating to the Status of Refugees, 1951.
35. UNHCR, *Education Strategy*, Geneva, 2012.
36. B.A. Reardon, *Education for a culture of peace in a gender perspective*, UNESCO, Paris, 2001.

Βιβλιογραφία

- A. E. Calò Livnè, *Giù le maschere. Il bene è in ognuno di noi*, Milano, Proedi Editore, 2005.
- A. Dyregrov, *Supporting Traumatized Children and Teenagers: A Guide to Providing Understanding and Help*, London, Jessica Kinksley Publishers, 2010.
- R. Farnè, *La scuola di Irene. Pace e guerra in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- J. Galtung, *Peace research, education, action*, Copenhagen, Ejiers, 1975.
- J. Galtung, *Essay in peace research*, Copenhagen, Ejiers, 1980.
- J. Galtung., *Peace by Peaceful Means. Peace and conflict, Development and Civilization*, Oslo, Sage, 1996.
- J. Galtung, C. Webel, *The handbook of Peace and Conflict Studies*, London, Routledge, 2007.
- I. Harris, M. L. Morrison, *Peace education*, North Caroline, Mc. Farland Company, 2003.
- INEE, *Minimum standard for education: Preparedness, Response, Recovery*, NY, INEE, 2010.
- Y. Iram, *Educating toward a culture of peace, Information*, Age Publishing, USA, 2006.
- Y. Iram, H. Waharman, Z. Gross, *Educating toward a culture of peace*, Michigan, IAP, 2006.
- H. Lofgren, *Peace Education and Human Development*, Graphic System, Malmo, 1995.

- J. Johansen, J. Y. Jones, *Experiments With Peace: A Book Celebrating Peace on Johan Galtung's 80th Birthday*, Oslo, Pambazuca press, 2010.
- M. Montessori, *Educazione e Pace*, Milano, Garzanti, 1970.
- M. Montessori, *Educazione per un nuovo mondo*, Milano, Garzanti, 1991.
- J. Mosselson, W. Wheaton, P. J. Frisoli, *Education and Fragility: A synthesis of the Literature*, "Journal of Education for International Development", 4-1, April 2009.
- G. Salomon, B. Nevo (ed.), *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, London, LEA, 2002.
- Save the Children, *Education in Emergencies: A toolkit for starting and managing a programme*, London, Save the Children UK, 2008.
- M. Sinclair, *Learning to Live Together. Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-two Century*, Geneva, International Bureau of Education, 2004.
- UNESCO, *The Hidden crisis: Armed conflict and education, EFA Global Monitoring Report 2011*, Paris, UNESCO, 2011.
- UNESCO, *Tolerance: the threshold of Peace*, Paris, UNESCO, 1994.
- UNHCR, *Education Strategy*, Geneva, UNHCR, 2012.

Η συγγραφέας του άρθρου

Η Silvia Guetta, Ph.D., είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Φλωρεντίας, Ιταλία. Διδάσκει Εκπαίδευση για την Ειρήνη καθώς και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Είναι μέλος της Διεπιστημονικής Έδρας της UNESCO «Ανθρώπινη Ανάπτυξη και Κουλτούρα της Ειρήνης», του Διεθνούς Δικτύου για Εκπαίδευση σε Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης (INEE) και της Διεθνούς Συμμαχίας για τη Μνήμη του Ολοκαυτώματος (IHRA).

Το άρθρο δημοσιεύτηκε αρχικά στο περιοδικό *Studi Sulla Formazione / Open Journal of Education*, 16(1), 167–179. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-13492

Αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια της συγγραφέως

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Η Κοσμική Εκπαίδευση της Μοντεσσόρι: **Το Κλειδί για μια Κοινή Κατεύθυνση και έναν Κοινό Σκοπό**

Cynthia Brunold-Conesa

Στα πρακτικά του συνεδρίου του 2001 με θέμα «*Το Κοσμικό Όραμα, το Κοσμικό Σχέδιο και η Κοσμική Εκπαίδευση της Μαρίας Μοντεσσόρι*», ο Camillo Grazzini περιγράφει την Κοσμική Εκπαίδευση ως θεμελιώδη «για ολόκληρο το μοντεσσοριανό κίνημα ... το κλειδί που μας παρέχει κοινή κατεύθυνση και κοινό στόχο στο έργο μας» (στην Hayes, 2005, σ. 1). Όπως εκφράζεται με τα λόγια του Grazzini:

Πρόκειται για αυτό το όραμα περί αδιαίρετης ενότητας, αποτελούμενης από ενέργεια, ουρανό, πέτρες, νερό, ζωή, ανθρώπους – ενήλικες και παιδιά – που προσδίδει κοσμική αίσθηση στη σκέψη της Μοντεσσόρι. Αυτή η κοσμική αίσθηση διαποτίζει όλο το έργο της Μοντεσσόρι, τόσο τη θεωρία όσο και την παιδαγωγική της προσέγγιση για όλα τα επίπεδα και στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου.

Η Κοσμική Εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο στοιχεία: το πρώτο είναι τα επίπεδα ανάπτυξης, τα οποία είναι «θεμελιώδη και σταθερά» και συνεπώς «καθορίζουν την προσέγγισή μας στην εκπαίδευση και ... ειδικότερα στην Κοσμική Εκπαίδευση» (Hayes 2005, σ. 1)· και το δεύτερο, η «όραση της αδιαίρετης ενότητας ...» όπως εκφράζεται από τον Grazzini. Η Μοντεσσόρι θέτει το κοσμικό της όραμα για το παιδί στο δεύτερο επίπεδο ανάπτυξης στο έργο της «*Να εκπαιδεύσουμε το ανθρώπινο δυναμικό*».

Στο Πρώτο Κεφάλαιο με τίτλο «*Το εξαιρέτως παιδί αντιμετωπίζει με το Κοσμικό Σχέδιο*», γράφει:

Το ενδιαφέρον εξαπλώνεται παντού, διότι όλα συνδέονται και έχουν τη θέση τους στο σύμπαν στο οποίο εστιάζεται ο νους. Τα αστέρια, η γη, οι πέτρες, η ζωή κάθε είδους σχηματίζουν ένα σύνολο σε σχέση με το ένα το άλλο, και τόσο στενή είναι αυτή η σχέση ώστε δεν μπορούμε να κατανοήσουμε μια πέτρα χωρίς κάποια κατανόηση του μεγάλου ήλιου. Ό,τι και αν αγγίζουμε — ένα άτομο ή ένα κύτταρο — δεν μπορούμε να το εξηγήσουμε χωρίς γνώση του ευρύτερου σύμπαντος.

Ο σκοπός της Κοσμικής Εκπαίδευσης είναι διπλός: αφενός να παρουσιάσει στα παιδιά «τη δημιουργία του σύμπαντος μέσα από ιστορίες που ενσωματώνουν τις μελέτες της αστρονομίας, της χημείας, της βιολογίας, της γεωγραφίας και της ιστορίας», και αφετέρου να τα βοηθήσει «να συνειδητοποιήσουν τους δικούς τους ρόλους και ευθύνες ως άνθρωποι και ως μέλη της κοινωνίας...» (amshq.org). Εστιάζουμε εδώ σε αυτή τη διπλή προσέγγιση: την παρουσίαση του μοντεσσοριανού «οράματος του σύμπαντος» στο παιδί του δεύτερου επιπέδου ανάπτυξης, αρχίζοντας με τα Μεγάλα Μαθήματα.

Τα Μεγάλα Μαθήματα ως Κέντρο της Κοσμικής Εκπαίδευσης

Ως οργανωτικό πλαίσιο για το αναλυτικό πρόγραμμα, τα πέντε Μεγάλα Μαθήματα παρέχουν μια εντυπωσιακή εικόνα του σύμπαντος που ελκύει τη φαντασία και το αίσθημα θαυμασμού του παιδιού της Ελάσσονος Δημοτικού. Συνήθως παρουσιάζονται κάθε χρόνο στο Lower Elementary και σκοπό έχουν να τροφοδοτήσουν τη φαντασία, ώστε το παιδί να αρχίσει να εννοιολογεί μεγάλες και μικρές ιδέες, κάνοντας διασυνδέσεις μέσα από την εξελισσόμενη φαντασία και την ισχύ σκέψης.

Χρησιμοποιούνται εντυπωσιακοί πίνακες για να εικονοποιήσουν τις βασικές ιδέες των ιστοριών, οι οποίες συνοδεύονται από απλά πειράματα φυσικών επιστημών. Οι ιστορίες και οι πίνακες σχεδιάζονται ώστε να αφήνουν διαρκή εντύπωση στα παιδιά, εμπνέοντάς τα να ακολουθήσουν την περιέργειά τους και τα δικά τους μονοπάτια μάθησης. Τα μαθήματα και οι διευρυμένες περιοχές μελέτης είναι:

- **Η Προέλευση του Σύμπαντος** – αστρονομία, χημεία, φυσική, μετεωρολογία, γεωλογία και γεωγραφία
- **Η Έλευση της Ζωής** – αρχαία ζωή, κύτταρα, Δέντρο της Ζωής, ποικιλία ζωής, χρήση μικροσκοπίου, βοτανική, ζωολογία, οικολογία και διατήρηση του περιβάλλοντος
- **Η Ανάπτυξη των Ανθρώπων** – ιστορία (πρώτοι άνθρωποι, αρχαίοι πολιτισμοί), πολιτισμός (ανακαλύψεις και εφευρέσεις, θεμελιώδεις ανάγκες της ανθρωπότητας), γενικές κοινωνικές σπουδές
- **Η Ιστορία της Γραφής** – ανάγνωση και λογοτεχνία, γραφή και σύνθεση, καταγωγή και ιστορία της γλώσσας, σύνταξη, γραμματική, μελέτη λέξης κ.ά.
- **Η Ιστορία των Αριθμών** – καταγωγή των αριθμών, συστήματα και βάσεις, μαθηματικά, γεωμετρία και εφαρμογή

Όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του Δημοτικού είναι επεκτάσεις των Μεγάλων Μαθημάτων· ως εκ τούτου, προσφέρουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο στο οποίο συσχετίζονται ιδέες από διαφορετικά γνωστικά πεδία και το παιδί κάνει τις δικές του συνδέσεις. Ως βασικό στοιχείο της σπειροειδούς δομής (spiral curriculum), τα μαθήματα παρουσιάζονται κάθε χρόνο, δίνοντας την ευκαιρία στο παιδί να επαναλάβει σημαντικές θεματικές σε αυξανόμενο επίπεδο κατανόησης.

Χαρακτηριστικά του παιδιού στο Δεύτερο Επίπεδο Ανάπτυξης

Τα χαρακτηριστικά του παιδιού σε κάθε στάδιο ανάπτυξης διαμορφώνουν το περιεχόμενο και την παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό είναι θεμελιώδες στη διδασκαλία και ιδιαίτερα καλά σχεδιασμένο και εκφρασμένο στη Μοντεσσοριανή εκπαίδευση, όπου το πρόγραμμα και τα υλικά έχουν σχεδιαστεί προσεκτικά για να ανταποκρίνονται στις τάσεις των παιδιών σε κάθε επίπεδο ανάπτυξης. Η Μοντεσσόρι παρατήρησε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στο παιδί 6–12 ετών:

- Αναδυόμενη φαντασία
- Ανάπτυξη λογικής και αφηρημένης σκέψης
- Ανάπτυξη ηθικής και δεοντολογίας
- Αυξημένη κοινωνική συνειδητότητα και κοινωνική τάξη
- Αναδυόμενη παγκόσμια προοπτική

Αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται στενά με τη δομή των μαθημάτων και του προγράμματος.

Όπως γράφει στο «Από την παιδική ηλικία στην εφηβεία» «Οι μέθοδοι μας δεν κατευθύνονται από προκαθορισμένες αρχές, αλλά από τα εγγενή χαρακτηριστικά των διαφορετικών ηλικιών». Σύμφωνα με τους στόχους της Κοσμικής Εκπαίδευσης, όπως περιγράφονται από την American Montessori Society, οι ιστορίες στοχεύουν στα χαρακτηριστικά του παιδιού του δεύτερου επιπέδου:

Αναδυόμενη φαντασία

Τα Μεγάλα Μαθήματα προκαλούν το θαυμασμό και την περιέργεια για ένα πλήθος θεμάτων σε όλα τα πεδία του αναλυτικού προγράμματος. Η φαντασία βοηθά το παιδί σε αυτή την ηλικία να κατανοήσει αφηρημένες ιδέες και έννοιες. Π.χ., το παιδί δεν μπορεί στην πραγματικότητα να δει τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης· αλλά για να τη στηρίξει την κατανόησή του, μπορεί μέσω μοντέλων να αποσυναρμολογήσει μοριακές δομές και να τις ανασυνθέσει ώστε να δημιουργήσει μόριο γλυκόζης. Με υποστήριξη της εξελισσόμενης σκέψης του, η φαντασία είναι ίσως το πιο ισχυρό εργαλείο για να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες όπως το μέγεθος ενός ατόμου ή η έκταση του σύμπαντος.

Με τα ίδια λόγια της Μοντεσσόρι (1948):

«Ο στόχος μας δεν είναι απλώς να κάνουμε το παιδί να κατανοήσει, και πολύ λιγότερο να το εξαναγκάσουμε να απομνημονεύσει, αλλά να πραγματευτούμε τη φαντασία του ώστε να το ενθουσιάσουμε ως τα μέσα του.»

Τα Μεγάλα Μαθήματα ενημερώνουν, εμπνέουν και πυροδοτούν τη φαντασία, παρέχοντας εκτενή επιλογή για ανεξάρτητη μελέτη από την οποία τα παιδιά επιλέγουν τη δική τους πορεία.

Ανάπτυξη λογικής και αφηρημένης σκέψης

Η λογική σκέψη επιτρέπει στο μεγαλύτερο παιδί να οργανώσει τις πληροφορίες που είχε συγκεντρώσει στη νηπιακή ηλικία. Το παιδί 3–6 ετών συλλέγει ενεργά τυχαία στοιχεία μέσω της απορροφητικής νοημοσύνης. Το παιδί 6–12 ετών μέσω της αναδυόμενης λογικής του, αρχίζει να ενοποιεί τη γνώση, θέτοντας ερωτήματα όπως: Τι κοινό έχουν τα δελφίνια, οι γάτες και οι ελέφαντες; Τι επιρροή είχε ο Νείλος στη ζωή των αρχαίων Αιγυπτίων; Ποιες ιδιότητες προκαλούν την άνωση ή την βύθιση αντικειμένων; Σαν αναλογία, η Μοντεσσόρι γράφει ότι είναι σαν το παιδί να συγκεντρώνει βιβλία, και όταν φτάσει στο Δημοτικό, ανακαλύπτει πως έχει μια βιβλιοθήκη.

Όπως αναφέρει (1948):

«Η γνώση που αποκτά τότε είναι οργανωμένη και συστηματική· η νοημοσύνη του γίνεται ολόκληρη και πλήρης, διότι έχει του παρουσιαστεί η όραση του όλου...»

Τα Μεγάλα Μαθήματα παρέχουν το περιεχόμενο και την έμπνευση, και η αναδυόμενη λογική του παιδιού ενεργοποιείται για να κάνει συνδέσεις.

Ανάπτυξη ηθικής, κοινωνικής ευαισθητοποίησης και παγκόσμιας προοπτικής

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου επιπέδου, τα παιδιά αρχίζουν να κοιτάζουν πέρα από τις τάξεις και τις κοινότητές τους· είναι η στιγμή που «συνειδητοποιούν τους ρόλους και τις ευθύνες τους ως άνθρωποι και ως μέλη της κοινωνίας...». Το ευρύ φάσμα θεμάτων που προκύπτουν από τα Μεγάλα Μαθήματα

προσφέρει ευκαιρίες στο παιδί να διευρύνει την προοπτική του, να αναλογιστεί τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και το ηθικό βάρος των πράξεών του. Στο *Από την παιδική ηλικία στην εφηβεία* (1949) γράφει:

«Στα έξι χρόνια μπορούμε να παρατηρήσουμε την αρχή μιας προσανατολισμένης προς ηθικά ζητήματα στάσης και αξιολόγησης των πράξεων. Η απασχόληση ανήκει σε μια εσωτερική ευαισθησία, τη συνείδηση.»

Τα μαθήματα σχετικά με τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου και πώς ικανοποιούνται φέρνουν σχεδόν αναπόφευκτα στον λόγο ερωτήματα ηθικής, ιδιαίτερα στα μεγαλύτερα παιδιά Δημοτικού. Μπορεί να αντιληφθούν, για παράδειγμα, κακές εργασιακές συνθήκες σε χώρες παραγωγής αγαθών που χρησιμοποιούν· ή την έλλειψη καθαρού νερού και θρεπτικών τροφών σε περιοχές κοντά τους. Μπορούν να θέσουν ερωτήματα σχετικά με τη χρήση ζώων σε πειράματα, ή για την παροχή ενέργειας μέσω αγωγών που επηρεάζουν γη αυτοχθόνων λαών. Εξετάζουν πώς η κτηνοτροφία και η μεταφορά ζώων επηρεάζει το περιβάλλον και τα δικαιώματά τους. Τέτοια ζητήματα αναδύονται όταν τα παιδιά ερευνούν θέματα επιστήμης, ιστορίας, γεωγραφίας κ.λπ. Τα θέματα αυτά, ως επεκτάσεις των Μεγάλων Μαθημάτων, γίνονται αφετηρίες σημαντικών συζητήσεων, συζητήσεων για τις οποίες το παιδί του δεύτερου επιπέδου είναι έτοιμο.

Επανεξέταση της Κοσμικής Αποστολής

Τα στοιχεία και οι στόχοι της Κοσμικής Εκπαίδευσης — τα επίπεδα ανάπτυξης, το ολοκληρωμένο πρόγραμμα, και η αναδυόμενη κοινωνική και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση — συγκλίνουν στην έννοια της «κοσμικής αποστολής». Τα πρώτα δύο Μεγάλα Μαθήματα παρουσιάζονται συχνά μέσω οργανικών και ανόργανων στοιχείων που υπηρετούν ασυνείδητα το σύμπαν σύμφωνα με τους νόμους της φύσης. Ο τρόπος που αυτά ερμηνεύονται μπορεί να έχει διαφορετικές συνέπειες στην αποτελεσματικότητα της παρουσίασης των Μεγάλων Μαθημάτων στην τάξη. Αν με «νόμους της φύσης» εννοούμε δηλώσεις που περιγράφουν ή προβλέπουν φυσικά φαινόμενα (π.χ. ο νόμος της συντήρησης της ενέργειας), τότε οι ιστορίες μας συμμορφώνονται με ό,τι έχει παρατηρηθεί και επιστημονικά επαληθευτεί. Ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος να μπερδέσουμε τα παιδιά με επιστημονικά ζητήματα, όταν αποδίδουμε ανθρώπινες ιδιότητες σε ανόργανα και οργανικά στοιχεία της φύσης, ιδίως όταν τους αποδίδουμε δράση, όπως κάνει η Μοντεσσόρι στο *«Να εκπαιδεύσουμε το ανθρώπινο δυναμικό* (βλ. το κεφάλαιο *«Το Δράμα του Ωκεανού»* για σειρά παραδειγμάτων).

Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι οι ιστορίες αυτές είναι εντυπωσιακές ως προς το ύφος και ότι, όπως παραδέχεται η ίδια η Μοντεσσόρι, στηρίζονται σε μύθους ή παραμύθια, «αλλά πρέπει να συμβολίζουν αλήθειες της φύσης, όχι τα εντελώς φανταστικά» (1948, σ. 28). Κάθε δάσκαλος θα αποφασίσει σε ποιο βαθμό η φαντασία θα διαπλέκεται με την αλήθεια (και αν αυτό ανταποκρίνεται σε σωστή παιδαγωγική). Ενώ ισχύει ότι οι ιστορίες δεν προορίζονται να παρέχουν επιστημονικά στοιχεία, αλλά να ξυπνήσουν τον θαυμασμό και την περιέργεια, πρέπει να είμαστε τουλάχιστον σε εγρήγορση απέναντι σε αναχρονιστικές ιδέες όπως η «κρίση» υπερβολικού ανθρακικού αερίσιου στον ωκεανό· η εξαφάνιση είδους επειδή έχει «χάσει τη χρησιμότητά του»· ή κάποια ερπετά που «κούρασαν τη ζωή στη γη» και επέστρεψαν στη θάλασσα. Αυτές οι θεωρίες σήμερα είναι γνωστό πως είναι αναληθής και παραπλανητικές όταν διδάσκονται σε παιδιά. Επιπλέον, η Μοντεσσόρι συχνά υποστηρίζει την ύπαρξη «κυρίαρχης νοημοσύνης» και της ιδέας ότι οι οργανισμοί εξελίσσονται προς ένα προκαθορισμένο

τέλος. Αν και αυτές οι απόψεις συνάδουν με το καθολικό υπόβαθρό της, δεν ευθυγραμμίζονται πάντα με το σύγχρονο επιστημονικά αποδεκτό περιεχόμενο που πρέπει να διδάσκεται στις σημερινές τάξεις.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να σκεφτούν πώς συζητούν με το παιδί την ιδέα της κοσμικής αποστολής. Η καλλιέργεια σεβασμού και εκτίμησης για τα θαύματα της φυσικής και ανθρωπογενούς πραγματικότητας, η ενθάρρυνση της ευθύνης, της περιβαλλοντικής διαφύλαξης και της συνειδητοποίησης ότι οι πράξεις τους έχουν συνέπειες είναι σημαντικά στοιχεία της καλής πολιτειότητας και συνάδουν με την αναπτυσσόμενη ηθική και παγκόσμια προσέγγιση του παιδιού στο δεύτερο επίπεδο. Επιπλέον, υπάρχει αξία στο να ενθαρρύνεται το παιδί να αναλογιστεί τα ταλέντα και τα χαρίσματά του, και ότι μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του κόσμου. Αυτό είναι σαφώς διαφορετικό από την ιδέα ότι η κοσμική αποστολή τους είναι μέρος ενός ευρύτερου προκαθορισμένου κοσμικού σχεδίου.

Η Αξία της Κοσμικής Εκπαίδευσης στην Ανθρωπόκαινο Εποχή

Δεδομένης της σημαντικής ανθρώπινης επίδρασης στη γεωλογία και τα οικοσυστήματα της Γης, συμπεριλαμβανομένης της ανθρωπογενούς κλιματικής αλλαγής, υπάρχει διαχρονική αξία στα Μεγάλα Μαθήματα και στους γενικούς στόχους της Κοσμικής Εκπαίδευσης ως ολοκληρωμένου πλαισίου κατάρτισης για τις τάξεις του Δημοτικού. Η Μοντεσσόρι πίστευε στο παιδί ως υπόσχεση και ελπίδα για την ανθρωπότητα. Στο «*Εκπαίδευση και ειρήνη*» γράφει ότι ένα πρόγραμμα που ενισχύει τον σεβασμό και τη λατρεία, την εκτίμηση και την ευθύνη, «μας δίνει ελπίδα και λόγο ότι η ανθρωπότητα μπορεί να αναπτυχθεί προς μία νέα κατεύθυνση». Αυτή είναι η κοινή κατεύθυνση και ο κοινός στόχος της Κοσμικής Εκπαίδευσης της Μοντεσσόρι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Hayes Mary (2005). Montessori's View of Cosmic Education. *AMI 25th International Montessori Congress Papers*. Sydney, Australia

Montessori, Maria. *To Educate the Human Potential*. Oxford: Clío, [1948] 1989.

Montessori, Maria. *From Childhood to Adolescence*. New York: Schocken Books, [1949] 1973.

Montessori, Maria. *Education and Peace*. Chicago: Regnery, [1949], 1972

Το άρθρο αναρτήθηκε αρχικά στο ιστολόγιο της American Montessori Society (AMS) . Η American Montessori Society (AMS) είναι ο κορυφαίος υποστηρικτής της παγκόσμιας Μοντεσσοριανής κοινότητας, προωθώντας την έρευνα, τη διαμόρφωση πολιτικής, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και τα πρότυπα διαπίστευσης σχολείων. Περισσότερα στο amshq.org.

Αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια της συγγραφέως και της American Montessori Society

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Η Μοντεσσοριανή μέθοδος στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ελένη Γιαννακοπούλου

Εισαγωγή

Περισσότερο από έναν αιώνα πριν, εν μέσω κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών που ίσως να ήταν εξίσου σημαντικές με αυτές που αντιμετωπίζουμε σήμερα, η Μαρία Μοντεσσόρι οραματίστηκε ένα καλύτερο μέλλον για την ανθρωπότητα, το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική της επικεντρώθηκε στις ανθρώπινες ανάγκες και τάσεις, καθώς πίστευε ότι η ανάπτυξη κάθε ατόμου είναι αλληλένδετη με την κατανόηση της φύσης και των ανθρώπινων δυνατοτήτων, αναγνωρίζοντας τη σημασία της ανάπτυξης του νου, του σώματος και του πνεύματος για την πλήρη και ισορροπημένη διαμόρφωση και ολοκλήρωση του ανθρώπου. Η βασική της φιλοσοφίας της, καθώς και η πίστη και η ελπίδα της στην ανθρωπότητα, δεν περιορίζονταν αποκλειστικά στα παιδιά και στην εκπαίδευση τους. Μέσα από την επιστημονική παρατήρηση, η Μοντεσσόρι διαπίστωσε ότι η νοημοσύνη και ο χαρακτήρας κάθε ανθρώπου αποτελούν μια ισχυρή εσωτερική ενέργεια που μπορεί να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί μέσα από προετοιμασμένες και στοχευμένες δραστηριότητες. Πίστευε - και απέδειξε μέσω της φιλοσοφίας και της μεθόδου της - ότι οι άνθρωποι έχουν έμφυτη περιέργεια και επιθυμία για μάθηση και ότι όταν τους παρέχονται τα κατάλληλα υλικά και ειδικά σχεδιασμένα περιβάλλον για τις μοναδικές τους ανάγκες, τείνουν να εκδηλώνουν μια αυθόρμητη επιθυμία για μάθηση.

Η προσέγγιση της Μοντεσσόρι στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει υιοθετηθεί από δεκάδες χιλιάδες σχολεία παγκοσμίως (Lillard και McHugh 2019), αλλά οι πρακτικές εφαρμογές των αρχών της μεθόδου Μοντεσσόρι σε περιβάλλοντα μάθησης ενηλίκων είναι ελάχιστες. Έχει σημειωθεί επιτυχία σε ενήλικα άτομα με άνοια σε οίκους μακροχρόνιας φροντίδας (Bourgeois et al. 2015), σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Boldrini 2015) και σε άτομα που επιχειρούν την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας (Güney et al. 2019). Παρά το γεγονός ότι οι επιτυχημένες πρωτοβουλίες εφαρμογής της Μοντεσσοριανής μεθόδου σε ενήλικες αφορά σε άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες και περιθωριοποιημένες ομάδες, πολλοί θεωρητικοί συμφωνούν ότι σχεδόν όλες οι αρχές και μέθοδοι της Μοντεσσόρι μπορούν να εφαρμοστούν και να υποστηρίξουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Εφαρμογές της Μοντεσσοριανής μεθόδου σε περιβάλλοντα μάθησης ενηλίκων

Η υπόθεση ότι απαιτούνται διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας για ενήλικες σε σχέση με τα παιδιά βασίζεται σε τεκμηριωμένες αναλύσεις που συνδέονται με την ψυχολογία και την εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και σε ένα σημαντικό σώμα έρευνας και θεωρίας γύρω από τη μάθηση, την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των ενηλίκων.

Όπως έχει διατυπωθεί από τις Merriam & Caffarella (1999, σ. 39, «*Η αρχή της αυτοαντίληψης αντανακλά τον αυτοκατευθυνόμενο χαρακτήρα του ενήλικα εκπαιδευόμενου, σε αντίθεση με τη φυσική εξαρτημένη φύση του παιδιού... Η ετοιμότητα για μάθηση δείχνει ότι οι ενήλικες διαφέρουν από τα παιδιά ως προς το αναπτυξιακό τους στάδιο και, ως αποτέλεσμα, έχουν ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες... Ο*

προσανατολισμός στη μάθηση βασίζεται στην υπόθεση ότι οι ενήλικες δίνουν μεγαλύτερη αξία στην πρακτική εφαρμογή όσων μαθαίνουν, ενώ η παιδαγωγική προτείνει ότι τα παιδιά επικεντρώνονται φυσικά στην αναβολή της άμεσης εφαρμογής για μελλοντικές ανάγκες.»

Η εφαρμογή της μεθόδου Μοντεσσόρι στη μάθηση ενηλίκων έχει διερευνηθεί σε πειραματικές προσπάθειες σε επτά ευρωπαϊκά εργαστήρια και εμπειρίες (Boldrini, 2015). Συγκεκριμένα το 2013, ξεκίνησε το έργο Montessori method for Orienting and Motivating Adults (MOMA), σχεδιασμένο από το Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη χρηματοδότηση και την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με κύριο στόχο να διερευνηθεί η εφαρμογή της Μοντεσσοριανής μεθόδου στις διαδικασίες μάθησης των ενηλίκων. Το έργο εφαρμόστηκε σε επτά ευρωπαϊκές χώρες, Γερμανία, Ιταλία, Λιθουανία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ισπανία και Ηνωμένο Βασίλειο (Aini & Sakina, 2020) στις οποίες δημιουργήθηκαν πειραματικά συμμετοχικά και συνεργατικά εργαστηριακά περιβάλλοντα, στα οποία ενήλικες από ευάλωτες και περιθωριοποιημένους κοινωνικές ομάδες συμμετείχαν ενεργά σε μαθησιακές δραστηριότητες βασισμένες στις βασικές αρχές της Μοντεσσοριανής μεθόδου με απώτερο σκοπό την παρακίνηση και ενδυνάμωσή τους για την ενεργή κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Στην απολογιστική έκθεσή του έργου (Boldrini, 2015) σημειώνεται ότι πρόκειται για μια πρώτη προσπάθεια προσαρμογής των αρχών της Μοντεσσοριανής μεθόδου για ενήλικες που βρίσκονται σε κίνδυνο περιθωριοποίησης, λαμβάνοντας υπόψη την απομόνωση και τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης τους ως μία «αόρατη αναπηρία», η οποία δημιουργεί πολλαπλά εμπόδια στις προσπάθειές τους για εκπαίδευση και ένταξη στην εργασία. Η έκθεση επεσήμανε ότι οι κοινωνικά περιθωριοποιημένοι ενήλικες διατηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι στα τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ανέφερε μελέτες που δείχνουν ότι τέτοια περιβάλλοντα κινδυνεύουν να είναι μη συμπεριληπτικά όταν δεν λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά και κοινωνικά υπόβαθρα και οι εμπειρίες των ενηλίκων (Boldrini & Bracchini, 2015, σ. 12).

Οι αρχές της Μοντεσσόρι οι οποίες αξιοποιήθηκαν στο έργο MOMA (Montessori Method for Orienting and Motivating Adults) περιλάμβαναν: το Απορροφητικό Μυαλ, το Προετοιμασμένο Περιβάλλον Μάθησης, τον Πειραματισμό και την Εξερεύνηση, την Παρατήρηση και την Αυτονομία, οι οποίες συνοψίζονται στα επόμενα.

Ο Απορροφητικός Νους (Absorbent Mind) στη Μοντεσσοριανή Παιδαγωγική

Η Μοντεσσόρι περιέγραψε τον «απορροφητικό νου» ως τη μοναδική ικανότητα του παιδιού, κυρίως από τη γέννηση έως την ηλικία των 6 ετών, να «απορροφά» ασυνείδητα και αβίαστα πληροφορίες από το περιβάλλον του. Το παιδί δεν μαθαίνει μέσω διδασκαλίας, αλλά μέσω παρατήρησης, αλληλεπίδρασης και αισθητηριακής εμπειρίας, αναπτύσσοντας έτσι τη γλωσσική του επάρκεια και διαμορφώνοντας τις συνήθειες, την κουλτούρα και τον εσωτερικό του κόσμο. Αυτό το πνεύμα είναι ασυνείδητο, παθητικό αλλά εξαιρετικά αποτελεσματικό, συγκρίσιμο με το «σφουγγάρι» που απορροφά τα πάντα από το περιβάλλον (Montessori, 1949/1995).

Με τα λόγια της «*Το παιδί έχει μια διαφορετική σχέση με το περιβάλλον του από εμάς... το παιδί το απορροφά. Αυτά που βλέπει δεν τα θυμάται απλώς· γίνονται μέρος της ψυχής του. Ενσαρκώνει μέσα του ό,τι υπάρχει γύρω του στον κόσμο, ό,τι βλέπουν τα μάτια του και ό,τι ακούν τα αυτιά του*» (ο.π. σ. 56).

Η έννοια του «απορροφητικού νου» στη μεθοδολογία της Μοντεσσόρι, αν και διατυπώθηκε αρχικά για τη βρεφική και παιδική ηλικία, παρουσιάζει σημαντικές προεκτάσεις και εφαρμογές στη μάθηση ενηλίκων, όταν αντιμετωπιστεί ως μεταφορά και όχι ως βιολογική πραγματικότητα. Στα πειραματικά εργαστήρια του έργου υιοθετήθηκε η έννοια του «συνειδητού απορροφητικού πνεύματος» ως ενεργού χαρακτηριστικού της μάθησης των ενηλίκων.

Στην απολογιστική έκθεση του έργου περιλαμβάνονται ερευνητικά ευρήματα τα οποία δείχνουν ότι η προσοχή των ενηλίκων αυξάνεται σημαντικά *«όταν οι αισθήσεις εμπλέκονται στη μαθησιακή τους δραστηριότητα»*. Ως ενήλικες, τείνουμε να μαθαίνουμε με διαφορετικούς τρόπους, οπτικά (μέσω εικόνων), ακουστικά (μέσω ήχων) και απτικά ή κιναισθητικά (μέσω αγγίγματος, αισθήσεων και εμπειρίας) (Boldrini & Bracchini, 2015, σ. 7–9). Τα προηγούμενα επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση ότι η μάθηση των ενηλίκων για να είναι αποτελεσματική πρέπει να περιλαμβάνει «ενεργές» και όχι «στατικές» δραστηριότητες. *«Οι ενήλικες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες, και έχουν την ευκαιρία να συνδέσουν τη νέα γνώση με τις προσωπικές τους εμπειρίες»* (Merriam & Bierema, 2014, σ. 147).

Άμεσα συναρτημένη με την έννοια του «απορροφητικού πνεύματος» είναι η μεθοδολογία της «αυθεντικής μάθησης». Ο όρος αυτός συνδέεται με παιδαγωγικές και διδακτικές τεχνικές οι οποίες εστιάζουν στη σύνδεση των ενηλίκων εκπαιδευομένων με ζητήματα, προβλήματα και εφαρμογές του πραγματικού κόσμου. Η «αυθεντική μάθηση» υποδηλώνει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι *«είναι πιο πιθανό να ενδιαφερθούν για όσα μαθαίνουν... όταν αυτά που μαθαίνουν αντανακλούν πραγματικές καταστάσεις, τους εφοδιάζουν με πρακτικές και χρήσιμες δεξιότητες, και αφορούν ζητήματα που είναι σχετικά και εφαρμόσιμα στη ζωή τους εκτός του τυπικού σχολικού περιβάλλοντος»* (Boldrini & Bracchini, 2015, σ. 20).

Προετοιμασμένο Μαθησιακό Περιβάλλον

Στον πυρήνα της Μοντεσσोरιανής φιλοσοφίας βρίσκεται η πεποίθηση ότι η μάθηση δεν επιβάλλεται, αλλά συμβαίνει φυσικά, όταν ο άνθρωπος τοποθετείται σε ένα περιβάλλον που σέβεται τις αναπτυξιακές του ανάγκες και τις φυσικές του ροπές προς μάθηση. Αυτό το περιβάλλον ονομάζεται «προετοιμασμένο» γιατί δεν είναι τυχαίο ή γενικό, αλλά επιμελώς σχεδιασμένος μαθησιακός χώρος, ο οποίος επιτρέπει την ελευθερία της σωματικής και ψυχολογικής κίνησης, ανταποκρινόμενος έτσι στη φυσική τάση και επιθυμία του ανθρώπου για μάθηση. Το περιβάλλον αυτό υποστηρίζει και ενισχύει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας το κατάλληλο πλαίσιο και τα κατάλληλα υλικά.

Παρόλο που η έννοια του προετοιμασμένου μαθησιακού περιβάλλοντος έχει διαμορφωθεί στη Μοντεσσोरιανή παιδαγωγική για τη μάθηση των παιδιών, φαίνεται αποδεκτή και η προσαρμογή της σε χώρους μάθησης ενηλίκων. Για τους ενήλικες, το προετοιμασμένο περιβάλλον προσαρμόζεται έτσι ώστε να σέβεται την εμπειρία, το χρόνο και τις ευθύνες τους, δημιουργώντας ένα χώρο ασφάλειας, αναστοχασμού και βιωματικής εμπλοκής.

Όπως άλλωστε σημειώνουν οι Merriam & Bierema (2014, σ. 44) *«Τα μαθησιακά περιβάλλοντα για ενήλικες θα πρέπει να σέβονται και να ανταποκρίνονται στις συνθήκες ζωής των εκπαιδευομένων. Οι ενήλικες φέρουν μαζί τους έναν πλούτο εμπειριών και γνώσεων, οι οποίες πρέπει να αναγνωρίζονται, να αξιοποιούνται και να αποτελούν βάση για τη μάθηση»*.

Ένα καλά προετοιμασμένο, μαθησιακό περιβάλλον είναι ένας μαθησιακός χώρος που έχει σχεδιαστεί με σκοπό την ενεργοποίηση των αισθήσεων (όραση, ακοή, αφή, όσφρηση και, κατά περίπτωση, γεύση), προκειμένου να ενισχύσει την αντίληψη, τη συγκέντρωση, τη μνήμη και την εννοιολογική κατανόηση των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο της Μοντεσσοριανής παιδαγωγικής, το αισθητηριακό περιβάλλον θεωρείται θεμελιώδες για τη γνωστική ανάπτυξη, καθώς αξιοποιεί υλικά που απομονώνουν συγκεκριμένες αισθητηριακές ιδιότητες και επιτρέπουν την ενεργή, βιωματική αλληλεπίδραση με τη γνώση (Montessori, 1967). Η δημιουργία τέτοιων περιβαλλόντων και στην εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπλοκή, ιδιαίτερα όταν τα ερεθίσματα ανταποκρίνονται σε πραγματικά, καθημερινά συμφραζόμενα (Boldrini & Bracchini, 2015). Οι ενήλικοι μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που διεγείρουν τις αισθήσεις, υποστηρίζουν την προσωπική έκφραση και συνδέονται με την εμπειρία και το πλαίσιο ζωής τους (Merriam & Bierema, 2014).

Το περιβάλλον το οποίο δημιουργήθηκε στα πειραματικά εργαστήρια του προγράμματος MOMA για ενήλικες εκπαιδευόμενος συνδύαζε δύο κύριες οπτικές: την οπτική του φυσικού περιβάλλοντος και την οπτική της κοινωνικο-πολιτισμικής οπτικής. Το φυσικό περιβάλλον περιελάμβανε οικεία αντικείμενα και διαρρυθμίσεις, όπως καρέκλες τοποθετημένες σε κύκλο ή γύρω από ένα τραπέζι, πρόσβαση σε μια βιβλιοθήκη, πηγές πληροφόρησης και εργαστήρια πληροφορικής καθώς και ανοιχτούς χώρους που ενθαρρύνουν την κίνηση των ατόμων και την ανταλλαγή ιδεών. Η κοινωνικο-πολιτισμική οπτική προσφέρονταν από τον εκπαιδευτή που δρούσε ως διευκολυντής μάθησης, μέσα από “πρότυπες συμπεριφορές, καθοδήγηση και υποστήριξη μάθησης και σταδιακής απόσυρσης καθώς και μέσα από συμμετοχικές δραστηριότητες στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνταν να εκφραστούν, να αναστοχαστούν και να εξερευνήσουν (Boldrini & Bracchini, 2015, σ. 31). Μια τέτοια προσέγγιση επιτρέπει στον εκπαιδευτή-διευκολυντή της μάθησης να ενισχύσει ένα γνωστικό πλαίσιο μαθητείας, το οποίο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο όταν ο χρειάζεται να διδάξει μια σύνθετη δεξιότητα. Η μαθητεία αποτελεί τον πιο φυσικό τρόπο μάθησης. Χαρακτηρίζει τη μάθηση πριν από την εμφάνιση του τυπικού σχολείου, από την εκμάθηση της γλώσσας μέχρι την εκμάθηση του τρόπου οργάνωσης της εργασίας.

Πλήθος θεωρητικών αναλύσεων και ερευνών βεβαιώνουν ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι απαιτείται να εμπλέκονται και να ενθαρρύνονται να δημιουργούν τον δικό τους τρόπο μάθησης, καθώς και να ενδυναμώνονται ώστε να ενεργοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις και τις προσωπικές τους αξίες (ενδεικτικά Brookfield, 2013; Merriam & Bierema, 2014; Mezirow, 1991).). Όπως αναφέρει η έκθεση του έργου MOMA, η σύνδεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με πρακτική σκέψη και εργαλεία πραγματικής ζωής ενίσχυσε το ενδιαφέρον των ενηλίκων εκπαιδευομένων να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό ήταν πιο εμφανές στα μαθήματα όπου οι ενήλικες μαθαίνουν να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες στα οποία μόλις τους δοθούν ευκαιρίες μάθησης και πρόσβασης σε υπολογιστές χρησιμοποιούν την τεχνολογία πολύ συχνά (Boldrini & Bracchini, 2015, σ. 7–9).

Παρατήρηση

Όπως έχει επισημάνει ο Brookfield (2015, σ. 16), *«Ένα από τα παράδοξα της διδασκαλίας ενηλίκων είναι ότι, προσπαθώντας να είμαστε βοηθητικοί, συχνά τοποθετούμε τους εαυτούς μας ως το κεντρικό πρόσωπο στη μαθησιακή διαδικασία. Ασυνείδητα γινόμαστε το επίκεντρο της προσοχής αντί να δίνουμε τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εξερευνούν και να μαθαίνουν ανεξάρτητα».*

Αντίθετα, «οι Μοντεσσοριανοί δάσκαλοι εκπαιδεύονται να παρατηρούν τα παιδιά προσεκτικά, αλλά διακριτικά. Ο ρόλος τους είναι να προσέχουν τα ενδιαφέροντα, την ανάπτυξη και τις ανάγκες κάθε παιδιού χωρίς να παρεμβαίνουν άσκοπα. Αυτή η συστηματική παρατήρηση επιτρέπει στον δάσκαλο να προετοιμάσει ένα περιβάλλον προσαρμοσμένο σε κάθε παιδί και να παρέχει υλικά που ενθαρρύνουν την εσωτερική κινητοποίηση και την ανεξαρτησία του» (Lillard, 2013, σ. 45). Η παρατήρηση, δηλαδή, λειτουργεί ως «οδηγός» για την ενίσχυση της αυτονομίας και της εσωτερικής κινητοποίησης των μαθητών, και ο δάσκαλος λειτουργεί περισσότερο ως «καθοδηγητής» παρά ως αυθεντία (Montessori, 1967).

Παρόμοιες δεξιότητες παρατήρησης των εκπαιδευομένων και συμπεριφορές καθοδηγητών απαιτούνται και από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και οι όποιες άμεσες παρεμβάσεις τους να στοχεύουν στη δημιουργία «κοινοτήτων μάθησης». Η έννοια της «κοινότητας μάθησης» (community of learning) είναι κεντρική στις σύγχρονες θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων και της παιδαγωγικής, με έμφαση στη συνεργατική, κοινωνική και συμμετοχική φύση της μάθησης. Βασική ιδέα της «κοινότητας μάθησης» είναι ότι η μάθηση δεν είναι μόνο ατομική, αλλά και συλλογική διαδικασία, που αναπτύσσεται μέσα σε κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία τα μέλη μιας κοινότητας μοιράζονται γνώσεις, εμπειρίες και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο. μέσα από διαλόγους, κοινές δραστηριότητες και κοινή χρήση πολιτισμικών εργαλείων (Lave & Wenger, 1991).

Από την οπτική της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) αναφέρουν ότι οι κοινότητες μάθησης στους ενήλικες δημιουργούν πλαίσια στα οποία οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν ενεργά, ανταλλάσσουν εμπειρίες και αναπτύσσουν από κοινού γνώση και δεξιότητες. Η αίσθηση του «ανήκειν» και της αμοιβαιότητας ενισχύει την εσωτερική κινητοποίηση και την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Παράλληλα, ο Brookfield (2015) τονίζει πως η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης προάγει την κριτική σκέψη και την αυτονομία, καθώς οι ενήλικες μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν απόψεις, να δοκιμάσουν νέες ιδέες και να προβληματιστούν συλλογικά.

Η έννοια της «κοινότητας μάθησης» συνδέεται άμεσα με τις βασικές αρχές της Μοντεσσοριανής πρακτικής, ιδιαίτερα με τον τρόπο που οργανώνεται το μαθησιακό περιβάλλον και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Στη Μοντεσσοριανή προσέγγιση, η τάξη δεν είναι απλά ένας χώρος όπου ο δάσκαλος μεταδίδει γνώση, αλλά ένα «οικοσύστημα» όπου οι εκπαιδευόμενοι - παιδιά ή ενήλικες - μαθαίνουν μέσα από την ενεργό συμμετοχή, την παρατήρηση, την εξερεύνηση και την αλληλοβοήθεια. Δημιουργείται έτσι μια κοινότητα όπου τα μέλη της ανταλλάσσουν ιδέες, υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον και μαθαίνουν από κοινού. Αυτό είναι ακριβώς η ουσία των κοινοτήτων μάθησης και συνάδει απολύτως με τη θεωρία της κοινότητας μάθησης όπως περιγράφεται από Lave & Wenger (1991), όπου η μάθηση γίνεται μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής σε κοινές πρακτικές. Με δύο λόγια, η Μοντεσσοριανή πρακτική ενσωματώνει τις βασικές αρχές των κοινοτήτων μάθησης: συμμετοχή, συνεργασία, σεβασμός στην ατομική πορεία μάθησης, συλλογική ανάπτυξη δεξιοτήτων και απόκτησης γνώσης.

Αυτονομία

Η αυτονομία των μαθητών αποτελεί κεντρικό και βασικό στόχο της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται ότι προάγει την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της προσωπικής ευθύνης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Η Μοντεσσοριανή προσέγγιση θεωρεί ότι η

μάθηση δεν είναι απλώς η παθητική απορρόφηση γνώσεων, αλλά μια ενεργή διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής γίνεται ο πρωταγωνιστής και δημιουργός της δικής του μαθησιακής πορείας. Η έννοια της αυτονομίας στη Μοντεσσοριανή εκπαίδευση εδράζεται στην ιδέα ότι ο μαθητής πρέπει να έχει τη δυνατότητα να κινείται ελεύθερα μέσα στο περιβάλλον μάθησης, να επιλέγει δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν και να εργάζεται με τους δικούς του ρυθμούς, όροι οι οποίοι ενισχύουν την εσωτερική του κινητοποίηση και τη διαρκή περιέργεια του για μάθηση (Montessori, 1967). Μέσω αυτής της ελευθερίας, οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητες της αυτοδιαχείρισης, της επίλυσης προβλημάτων και της κριτικής σκέψης. Η αυτονομία ως στόχος της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης επιτυγχάνεται μέσω ενός προετοιμασμένου μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και την προσωπική έκφραση, υποστηρίζοντας παράλληλα τη δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς χώρου, όπου οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν την ταυτότητά τους χωρίς κριτική.

Η αυτονομία στη μάθηση ενηλίκων αποτελεί έναν θεμελιώδη πυλώνα της θεωρίας και της πρακτικής της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο οποίος βασίζεται στην παραδοχή ότι οι ενήλικες είναι ικανοί και πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Η έννοια της αυτονομίας συνδέεται με την ικανότητα του εκπαιδευόμενου να καθορίζει μόνος του τι θα μάθει, πώς θα το μάθει και για ποιον σκοπό, γεγονός που αντανακλάται στην έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (*self-directed learning*) (Γιαννακοπούλου & Χασάπης, 2013).

Ο Knowles (1980), ένας από τους βασικούς εκπρόσωπους της θεωρίας της ανδραγωγικής, υποστήριξε ότι η αυτονομία είναι εγγενές χαρακτηριστικό του ενήλικα εκπαιδευόμενου. Οι ενήλικες, σύμφωνα με αυτόν, έχουν την ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας τους. Αυτή η συμμετοχή ενισχύει την αίσθηση ελέγχου και ευθύνης απέναντι στη μάθηση, και συνδέεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση και την προσωπική ανάπτυξη. Η Merriam & Bierema (2014) τονίζουν ότι η αυτονομία στη μάθηση των ενηλίκων δεν σημαίνει μόνο ατομική ανεξαρτησία, αλλά και ικανότητα συνεργασίας και ανάληψης πρωτοβουλίας μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα, που συχνά έχουν συνεργατικό και κοινωνικό χαρακτήρα. Η αυτονομία, επομένως, εμπλέκει δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η μεταγνώση, η ικανότητα για προσωπική οργάνωση και η συναισθηματική νοημοσύνη.

Το εγχείρημα MOMA (Montessori for Adults), το οποίο προαναφέρθηκε, επέκτεινε την έννοια της αυτονομίας και στη μάθηση ενηλίκων, υπογραμμίζοντας ότι η αυτονομία συνδέεται άμεσα με την ικανότητα διατήρησης κοινωνικών σχέσεων και τη διατήρηση ενός ενεργού κοινωνικού ρόλου. Η αυτονομία δεν αφορά μόνο την ατομική ελευθερία, αλλά και την κοινωνική αυτονομία, δηλαδή την έκφραση κοινωνικών δεξιοτήτων και τη διαχείριση της προσωπικής ταυτότητας μέσα στην κοινότητα (Boldrini & Bracchini, 2015).

Επίλογος

Αν και αρχικά αναπτύχθηκε για παιδιά και μάλιστα προσχολικής ηλικίας, οι αρχές της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο ως εξαιρετικά επίκαιρες και για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Τα τελευταία χρόνια, εκπαιδευτικοί και ερευνητές έχουν διερευνήσει τρόπους προσαρμογής των Μοντεσσοριανών αρχών σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες και διάφορα περιβάλλοντα μάθησης ενηλίκων. Οι σύγχρονες προσαρμογές της Μοντεσσοριανής μεθόδου για ενήλικες εστιάζουν ιδιαίτερα σε βασικές εκπαιδευτικές αρχές όπως είναι η

αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning), η βιωματική μάθηση (experiential learning) και η δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Στα εγχειρίδια εφαρμογής της Μοντεσσοριανής μεθόδου στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως το MOMA που προαναφέρθηκε, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή τους πορεία, να επιδιώκουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και να συμμετέχουν σε πρακτικές, συνεργατικές εμπειρίες μάθησης, οι οποίες προάγουν τη δημιουργικότητα και την αυτονομία. Η εφαρμογή της Μοντεσσοριανής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση ενηλίκων θα αναδείξει τη δυνατότητα του ενήλικα να γίνει πρωταγωνιστής της μάθησής του, να αποδώσει νόημα στις εμπειρίες του, και να μαθαίνει με τρόπο ελεύθερο, οργανωμένο και βαθιά προσωπικό. Στόχοι, οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με σύγχρονες θεωρίες μάθησης ενηλίκων, οι οποίες τονίζουν τη σημασία της αυτονομίας του ενήλικα εκπαιδευόμενου, της προσωπικής ελευθερίας, της αξιοποίησης των προηγούμενων εμπειριών, καθώς και της σύνδεσης της μάθησης με πραγματικές, καθημερινές ανάγκες.

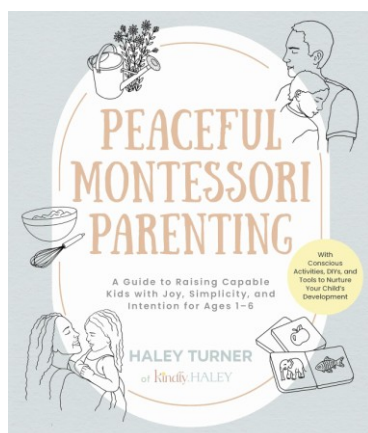
Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aini, N., & Sakina, R. (2020). Montessori Method in Academic Flow Development. *International Journal of Business Economics and Social Development*, 1(4), 227–240.
- Boldrini, F. (2015). Montessori Method to motivate adults: Guide for the application of the Montessori Method to Adult Education. Montessori method for orienting and motivating adults (MOMA) Project. <https://www.ch-e.eu/files/content/downloads/Presse/MOMA%20MANUAL.pdf>
- Boldrini, F. & Bracchini, M.R. (2015), *Montessori Method to motivate adults*,. Fondazione Montesca Edizioni
- Bourgeois, Michelle S., Jennifer Brush, Gail Elliot, and Anne Kelly. 2015. “Join the Revolution: How Montessori for Aging and Dementia Can Change Long-Term Care Culture.” *Seminars in Speech and Language* 36 (3): 209–214. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1554802>
- Brookfield, S. D. (2015). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*, 3rd Ed. Jossey-Bass
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. Jossey-Bass.
- Grant, Emily. 2015. “The Pink Tower Meets the Ivory Tower: Adapting Montessori Teaching Methods for Law School.” *Arkansas Law Review* 68: 603–667.
- Güney, Medine, Luis Ochoa Siguencia, Anabela Mateus, Renata Ochoa-Daderska, and Antonio Corigliano. 2019. *Guide for the Application of the Montessori Method to Teaching 2nd Language in Adult Education*. Erasmus + Programme of the European Union.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge Books.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

- Lillard, A. S. & McHugh, V. (2019). Authentic Montessori: The Dottoressa's View at the End of Her Life Part I: The Environment. *Journal of Montessori Research* 5 (1): 1–18. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i1.7716>
- Lillard, A. S. (2013). *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Montessori, M. (1949/1995). *The Absorbent Mind*. Henry Holt and Company.
- Montessori, M. (2016). *The Advanced Montessori Method*. Montessori-Pierson.
- Montessori, M. (1976). *Education for Human Development: Understanding Montessori*. Schocken Books.
- Montessori, M. (1967). *The Discovery of the Child*. Ballantine Books.
- Γιαννακοπούλου, & Χασάπης (2013). Ετοιμότητα Αυτο-κατευθυνόμενης Μάθησης Ενηλίκων Σπουδαστών Μεταπτυχιακών Πανεπιστημιακών Σπουδών από Απόσταση. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 4 (Α), 128-135



BIBΛΙΟ παρουσιάσεις



Peaceful Montessori Parenting: A Guide to Raising Capable Kids with Joy, Simplicity, and Intention for Ages 1–6; With Conscious Activities, DIYs, and Tools to Nurture Your Child’s Development

Haley Turner

Quarry Books 2025, σελίδες 224

Το βιβλίο «Peaceful Montessori Parenting: A Guide to Raising Capable Kids with Joy, Simplicity, and Intention» (κατά λέξη μετάφραση Ηρεμη Μοντεσσοριανή Γονεϊκότητα: Οδηγός για την ανατροφή ικανών παιδιών με χαρά, απλότητα και συνειδητότητα) της Haley Turner (Quarry Books, 2025) είναι ένα ολοκληρωμένο εγχειρίδιο για γονείς και παιδαγωγούς οι οποίοι θέλουν να εφαρμόσουν τις αρχές της Μοντεσσοριανής αγωγής στο σπίτι τους, με απλό, συνειδητό και χαρούμενο τρόπο. Η συγγραφέας, εκπαιδευτικός με σπουδές στην Προσχολική Εκπαίδευση και στην Ανάπτυξη του Παιδιού, κάτοχος διπλώματος Μοντεσσοριανής αγωγής για παιδιά 3–6 ετών, συνδυάζει γνώσεις και εμπειρία, δίνοντας στους αναγνώστες του βιβλίου της εργαλεία και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν καθημερινά.

Το βιβλίο με σύνολο 224 σελίδων χωρίζεται σε τέσσερα μεγάλα μέρη, τα οποία ξετυλίζουν βήμα-βήμα τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον, το οποίο θα προάγει την αυτονομία, την ηρεμία τους παιδιού τους, αλλά και την ουσιαστική σχέση με το παιδί του.

Το πρώτο μέρος με τίτλο «Ο ρόλος του οδηγού», εστιάζει στον ίδιο τον γονέα, στην προετοιμασία του, στη συνειδητή του στάση και στη σημασία του σεβασμού και της ηρεμίας του παιδιού του. Παρουσιάζονται «10 Πυλώνες της Συνειδητής Γονεϊκότητας», αλλά και πρακτικές ηρεμίας όπως το «Η γωνία ηρεμίας» και το «Καθόμαστε μαζί με το παιδί», οι οποίες στη Μοντεσσοριανή αγωγή αντικαθιστούν παραδοσιακές τιμωρητικές μεθόδους με πιο στοργικές και αποτελεσματικές τεχνικές.

Το δεύτερο μέρος με τίτλο «Ο ρόλος του παιδιού», εξετάζει τον κόσμο του παιδιού ηλικίας 1–6 ετών, τις αναπτυξιακές του ανάγκες, τις «ευαίσθητες περιόδους» και τον απορροφητικό του, βασικές έννοιες της Μοντεσσοριανής αγωγής. Αναλύεται επίσης η σημασία της απλότητας, των σταθερών πρακτικών και της προσαρμογής του παιδιού στις φυσικές καταστάσεις της καθημερινότητας. Δίνεται

ιδιαίτερη προσοχή στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γονείς, καθώς και στην κατανόηση των νευρολογικών αντιδράσεων του παιδιού.

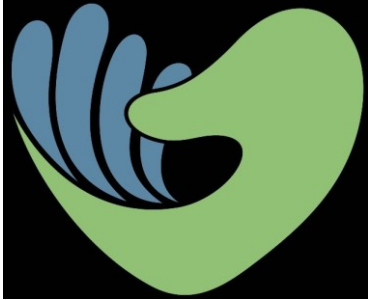
Στο τρίτο μέρος με τίτλο «Το περιβάλλον», η συγγραφέας εξηγεί πώς μπορούν οι γονείς να διαμορφώσουν ένα σπιτικό περιβάλλον, το οποίο θα προάγει την ανεξαρτησία και τη δημιουργικότητα του παιδιού τους. Εξηγεί τις βασικές Μοντεσσοριανές αρχές οργάνωσης: τάξη, ελευθερία εντός ορίων, αισθητική και προσβασιμότητα. Προτείνει οικονομικές και απλές λύσεις, ιδέες κατασκευών και δραστηριότητες στη φύση, όπως η δημιουργία ενός «τραπεζιού με νερό σε λεκάνες» ή οι πέντε περιοχές της «πρακτικής ζωής». Στόχος είναι το παιδί να βιώνει το σπίτι ως τόπο μάθησης, ελευθερίας και χαράς.

Στο τέταρτο μέρος με τίτλο «Η εργασία», αναλύεται η ουσία μιας Μοντεσσοριανής δραστηριότητας: πώς αναγνωρίζεται, πώς παρουσιάζεται και πώς παρατηρείται χωρίς παρεμβατισμό μια δραστηριότητα του παιδιού. Εξηγείται με ποιους τρόπους οι γονείς μπορούν να εισάγουν το παιδί τους σε εργασίες οι οποίες ενισχύουν τις δεξιότητές του, ενώ συγχρόνως καλλιεργού την αυτοπεποίθηση και τη συγκέντρωσή του.

Η φιλοσοφία του βιβλίου βασίζεται στον σεβασμό προς το παιδί και στη συνειδητή παρουσία των γονέων. Δεν περιορίζεται απλα στη διαμόρφωση ενός χώρου ή στην προσφορά υλικών, αλλά επεκτείνεται στη στάση, στην καθημερινή επικοινωνία και στη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και χαράς για το παιδί. Ο συνδυασμός Μοντεσσοριανών Αρχών Αγωγής και Συνειδητής Γονεϊκότητας, στον οποίο βασίζεται το βιβλίο το καθιστά ιδιαίτερα πολύτιμο για γονείς που αναζητούν ισορροπία ανάμεσα στην ελευθερία και τα όρια του παιδιού. Δυστυχώς, όμως, το βιβλίο δεν έχει μεταφραστεί (ακόμα) στα Ελληνικά.

Δημήτρης Χασάπης

Ειδήσεις & Ανακοινώσεις



MONTESSORI EUROPE 2026 CONGRESS

Το ετήσιο συνέδριο του 2026 της Montessori Europe θα διεξαχθεί στη Ρίγα της Λετονίας από τις 27 έως τις 29 Μαρτίου 2026. Το θέμα αυτού του συνεδρίου είναι «*The Courage to Trust: Nurturing Peace and Resilience through Montessori Education*» και θα επικεντρωθεί στο ρόλο της εκπαίδευσης ως ισχυρού παράγοντας ειρήνης, σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από ταχεία αλλαγή και αυξανόμενη αβεβαιότητα»

Η Montessori Europe προσκαλεί εκπαιδευτικούς, ερευνητές και επαγγελματίες της εκπαίδευσης να υποβάλουν προτάσεις για εισηγήσεις και εργαστήρια σ' αυτό το επερχόμενο συνέδριο.

Περισσότερες πληροφορίες:

<https://www.mecongress.net/>



HEAL PALESTINE'S MONTESSORI PROJECT FOR DISPLACED GAZAN CHILDREN

Η HEAL Palestine, σε συνεργασία με άτομα και φορείς εγκαινίασε το «Montessori Project στην Αίγυπτο», με στόχο να προσφέρει κρίσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία σε παιδιά πρόσφυγες από τη Γάζα. Η πρωτοβουλία αυτή υποστηρίζει τη σωματική και ψυχική αποκατάσταση των παιδιών, ενώ καλλιεργεί την ελπίδα και την ανθεκτικότητα σε συνθήκες προσφυγιάς.

Η πρώτη φάση του έργου απευθύνεται σε παιδιά από λίγων μηνών έως 6 ετών, παρέχοντάς τους ασφαλείς χώρους μάθησης και ανάπτυξης. Τα μαθήματα διδάσκονται από πρόσφυγες δασκάλους της Γάζας εξειδικευμένα στη Μοντεσσοριανή εκπαίδευση, διασφαλίζοντας ποιοτική εκπαίδευση και παράλληλα προσφέροντας οικονομική στήριξη στις οικογένειες των παιδιών.

Το «Montessori Project» αναδεικνύει τη δέσμευση της HEAL Palestine στην εκπαίδευση, προωθώντας ανάπτυξη, θεραπεία και ηγετικές δεξιότητες για τη νέα γενιά της Γάζας, φυτεύοντας σπόρους ελπίδας ακόμη και στις πιο δύσκολες συνθήκες.



Περισσότερες πληροφορίες:

<https://www.healpalestine.org/impact-story/empowering-education-heal-palestines-montessori-project-for-displaced-gazan-children/>

**30TH INTERNATIONAL
MONTESSORI CONGRESS**



**30^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ
ASSOCIATION MONTESSORI
INTERNATIONALE (AMI)**

Το 30ο Διεθνές Συνέδριο της AMI (Association Montessori Internationale) με θέμα «Joyful Journey» θα πραγματοποιηθεί από 1 έως 4 Μαΐου 2026 στη Μέριδα του Γιουκατάν στο Μεξικό. Το συνέδριο θα γιορτάσει τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη διεθνή συνεργασία, προωθώντας την κληρονομιά της Μοντεσσόρι και την καινοτομία με εργαστήρια, ομιλίες και συζητήσεις. Σύμφωνα με τους οργανωτές η Μέριδα του Μεξικού με την πολιτιστική της κληρονομιά και τη ζωντανή ατμόσφαιρα, προσφέρει το ιδανικό σκηνικό για αυτό το παγκόσμιο γεγονός, το οποίο θα φιλοξενηθεί στο σύγχρονο «Centro Internacional de Congresos» με ταυτόχρονη διερμηνεία και εύκολη πρόσβαση σε καταλύματα.

Περισσότερες πληροφορίες:

<https://montessoricongress2026.org/>

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)

Ακολουθώς, 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

