

Παιδαγωγικός Ειρηνισμός και Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση

Nicholas Parkin

Peace Experiment, Auckland, New Zealand

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Συστήματα Μαζικής Τυπικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Βλάβη

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Η ηθική της εκπαιδευτικής βλάβης

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

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

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

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

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

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

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

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

Μοντεσσόρι, Ειρήνη και Εκπαιδευτική Βλάβη

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Σύγχρονη Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

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

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

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

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

Για τον συγγραφέα του άρθρου

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

Email: nikparkin@gmail.com.

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

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης