

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ  
ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ**

**Α.Μ:0207120**



**ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ**

**1.ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ**

**2.ΜΑΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

**ΙΟΥΝΙΟΣ 2011**

**ΒΟΛΟΣ**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9579/1  
Ημερ. Εισ.: 23-06-2011  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ  
2011  
ΟΙΚ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ  
ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ**

**A.M:0207120**



**ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ**

**1.ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ**

**2.ΜΑΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

**ΙΟΥΝΙΟΣ 2011**

**ΒΟΛΟΣ**



Στους γονείς μου

Ηλία και Χρυσούλα



## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τους γονείς μου για όσα έκανα για μένα καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και για την υποστήριξη τους σε κάθε μου επιλογή. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στον καθηγητή μου κ. Βασίλη Πανταζή για την πολύτιμη βοήθεια του και την κατανόηση που μου έδειξε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Με την στήριξη του και με τη στάση του απέναντι μου, με έκανε να πιστέψω στον εαυτό μου και να καταφέρω να ολοκληρώσω την διπλωματική μου.

## Πίνακας Περιεχομένων

|   |    |
|---|----|
| Εισαγωγή.....   | 8  |
| 1.Η έννοια της Ειρήνης.....   | 11 |
| 2.Ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....                      | 17 |
| 2.1.Η Χάρτα των Ηνωμένων Εθνών και η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.....  | 17 |
| 2.2.Η ΟΥΝΕΣΚΟ και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....  | 18 |
| 2.3.Ο ΟΗΕ και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα των Παιδιών.....                | 19 |
| 2.4.Ο ΟΗΕ και η Εκπαίδευση Αφοπλισμού.....  | 20 |
| 2.5.Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη ως ανθρώπινο δικαίωμα.....                                  | 22 |
| 2.6.Ο ΟΗΕ και η Εκπαίδευση Ανεκτικότητας .....  | 23 |
| 2.7.Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και ο Πολιτισμός της Ειρήνης.....                           | 24 |
| 2.8.Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....   | 28 |
| 2.9.Έλειψη προσοχής στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....                       | 28 |
| 2.10.Τα επιχειρήματα για μια Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....                  | 29 |
| 2.11.Η Επεκτατική Φύση μιας Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....                  | 30 |
| 2.12.Η Λογοτεχνία σε μια Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....                      | 31 |
| 2.13.Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη: Μελλοντικές κατευθύνσεις για την έρευνα..... | 32 |
| 3.Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....  | 34 |
| 3.1.Ιστορική εξέλιξη της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....                                    | 34 |

|   |    |
|---|----|
| 3.2.Μορφή και περιεχόμενο της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....   | 34 |
| 3.3.Η Μορφή της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....                 | 36 |
| 3.4.Το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....          | 39 |
| 3.5.Θρησκευτικές διδασκαλίες που προωθούν την Ειρήνη.....       | 43 |
| 3.6.Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη σε κοινοτικό επίπεδο.....       | 44 |
| 3.7.Επίσημα σχολικά προγράμματα Εκπαίδευσης για την Ειρήνη..... | 46 |
| 3.8.Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη σε Διαφορετικά Πλαίσια .....    | 48 |
| 4.Η Ειρήνη για παιδιά αποτελεί Δικαίωμα.....                    | 59 |
| 4.1.Παιδιά στρατιώτες.....                                      | 60 |
| 4.2.Παιδιά θύματα ναρκών.....                                   | 60 |
| 4.3.Ασυνόδευτα παιδιά.....                                      | 61 |
| 4.4.Παιδιά πρόσφυγες.....                                       | 62 |
| 5.Ειρήνη και Βία.....   | 65 |
| 5.1.Μορφές βίας.....  | 66 |
| 5.2.Το κόστος της βίας.....                                     | 70 |
| 5.2.1.Άμεση βία.....  | 71 |
| 5.2.2.Εμμεση βία.....   | 72 |
| 5.2.3.Προτεραιότητες στη δημόσια δαπάνη.....                    | 72 |
| 5.3.Είναι η βία κάτι φυσιολογικό.....                           | 73 |
| 6.Η Μη-βία και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....                 | 76 |
| 6.1.Ηπροέλευση των διδασκαλιών της Μη-βίας.....                 | 77 |
| 6.2.Ο Μαχάτμα Γκάντι και η επιστημονική μελέτη της Μη-βίας..... | 77 |
| 6.3.Η Μη-βία στον 21 <sup>ο</sup> αιώνα.....                    | 79 |



|   |     |
|---|-----|
| 7.Η βία κατά των παιδιών.....                                 | 83  |
| 7.1.Δομική βία κατά των παιδιών.....                          | 83  |
| 7.2.Τα σχολεία, η βία και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....    | 86  |
| 7.3.Τα σχολεία ως δράστες της βίας.....                       | 87  |
| 7.3.1.Σωματική τιμωρία στα σχολεία.....                       | 87  |
| 7.3.2.Σεξουαλική βία στα σχολεία.....                         | 88  |
| 7.3.3.Ρατσιστική βία στα σχολεία.....                         | 89  |
| 7.3.4.Εξετάσεις στα σχολεία.....                              | 90  |
| 7.4.Τα σχολεία και η Στρατιωτική Εκπαίδευση.....              | 91  |
| 7.5.Η Αυταρχική Εκπαίδευση.....                               | 92  |
| 8.Μαθαίνοντας να Επικοινωνούμε Ειρηνικά.....                  | 93  |
| 8.1.Προσεγγίσεις στην ειρηνικά επικοινωνία.....               | 94  |
| 8.2.Οι υποκειμενικές αρχές της ειρηνικής επικοινωνίας.....    | 95  |
| 8.3.Τεχνικές για την εκμάθηση της ειρηνικής επικοινωνίας..... | 96  |
| 9.Αρχές για ένα ειρηνικό σχολείο.....                         | 100 |
| 10.Ο John Dewey και η Εκπαίδευση την ειρήνη.....              | 104 |
| 10.1.Η Συνεισφορά του στην Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....     | 105 |
| 11.Ο Paulo Freire και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....        | 112 |
| 11.1.Οι βασικές έννοιες του .....                             | 113 |
| 11.1.1.Η Εκπαίδευση ως πολιτική πράξη.....                    | 114 |
| 11.1.2.Ο διάλογος και η Κριτική Συνείδηση.....                | 115 |
| 11.1.3.Δημοκρατικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή.....              | 116 |
| 11.1.4.Η συν-κατασκευή της γνώσης.....                        | 117 |

|  |     |
|--|-----|
| 11.1.5.Η Επιρροή του Freire στην Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....                                      | 119 |
| 12.Η Elise Boulding και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....   | 120 |
| 12.1.Οι Συνεισφορές της στην Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....  | 122 |
| 13.Η Πίστη Baha' i και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....  | 127 |
| 13.1.Οι πρωτοβουλίες της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....   | 128 |
| 15.2.Είδη δραστηριοτήτων της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....   | 130 |
| 14.Κριτική της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....   | 133 |
| 14.1.Προσεγγίσεις στην έρευνα και στην πρακτική της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.....                  | 133 |
| 14.2.Αναμορφώνοντας την Εκπαίδευση για την Ειρήνη.....   | 135 |
| 14.3.Τοπικές προσπάθειες για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη..... | 137 |
| 14.4.Ο Παράγοντας (AGENCY) σαν κεντρικό πλαίσιο.....   | 141 |
| 2 <sup>ο</sup> Μέρος: Δραστηριότητες με θέμα την Ειρήνη.....   | 144 |
| Σχεδιασμός θεματικής με θέμα την Ειρήνη.....   | 145 |
| 1 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Τι είναι Ειρήνη».....  | 145 |
| 2 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Η αφίσα της Ειρήνης».....  | 147 |
| 3 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Τα χρώματα της Ειρήνης».....   | 149 |
| 4 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Τα πουλιά της Ειρήνης».....  | 151 |
| 5 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Ζωγραφίζοντας για την Ειρήνη».....                                     | 153 |
| 6 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Τα αρνητικά του πολέμου».....  | 155 |
| 7 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Ειρήνη στη τάξη».....  | 157 |
| 8 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Ειρήνη ανάμεσα σε γειτονικές χώρες.....                                | 159 |

|  |     |
|--|-----|
| 9 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Ταινία για την Ειρήνη».....              | 161 |
| 10 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Τα φυτά της Ειρήνης».....               | 163 |
| 11 <sup>η</sup> Δραστηριότητα «Δραματοποίηση: Ειρήνη και πόλεμος»..... | 165 |
| Επίλογος.....  | 168 |
| Βιβλιογραφία.....  |     |
| Παράρτημα.....   |     |



## Εισαγωγή

Η διπλωματική εργασία έχει ως θέμα «Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη στο Νηπιαγωγείο». Ο λόγος που επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα είναι διότι καθημερινά γύρω μας επικρατούν διαμάχες, τόσο ανάμεσα σε κράτη, όσο και ανάμεσα σε ανθρώπους και είναι πλέον επιτακτική ανάγκη, τα παιδιά να μάθουν από μικρή ηλικία τις αρχές της ειρήνης, προκειμένου ο κόσμος να γίνει καλύτερος.

Η εργασία περιλαμβάνει δυο μέρη: Το πρώτο μέρος χωρίζεται στα εξής κεφάλαια: Πρώτο κεφάλαιο: Η έννοια της ειρήνης, στο οποίο αναφέρονται διάφοροι ορισμοί που έχουν επικρατήσει ανά τον κόσμο για την ειρήνη. Δεύτερο κεφάλαιο: Ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη. Σε αυτό το κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τον λόγο που τα Ηνωμένα Έθνη έκριναν σκόπιμο να παγιωθεί ο όρος Εκπαίδευση για την Ειρήνη, καθώς και ποιες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό. Τρίτο κεφάλαιο: Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη, όπου περιγράφεται αναλυτικά, η μορφή και το περιεχόμενο του όρου. Τέταρτο κεφάλαιο: Η Ειρήνη για τα παιδιά αποτελεί δικαίωμα. Σε αυτό το κεφάλαιο, δίνονται κάποια παραδείγματα, στα οποία τα παιδιά έχουν χάσει το δικαίωμα της ειρήνης και της ελευθέριας, ενώ παράλληλα τονίζεται η τεράσια σημασία που διαδραματίζει η έννοια της ειρήνης για την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών. Πέμπτο κεφάλαιο: Ειρήνη και Βία. Εδώ αναφέρονται μορφές βίας, οι οποίες επισκιάζουν την ειρήνη. Έκτο κεφάλαιο: Η Μη-βία κατά των η Εκπαίδευση για την Ειρήνη. Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφονται τρόποι εξάλειψης της βίας μέσω της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη. Έβδομο Κεφάλαιο: Η βία κατά των παιδιών. Κρίνεται απαραίτητο να εξαλειφθεί το φαινόμενο της βίας προς τα παιδιά, τα οποία πλήττονται σημαντικά από τις επιπτώσεις που έχει η βία. Όγδοο κεφάλαιο: Μαθαίνοντας να ζούμε ειρηνικά. Από τον ίδιο τον τίτλο του κεφαλαίου φαίνεται το περιεχόμενο του, το οποίου αναφέρεται σε τεχνικές, οι οποίες διδάσκουν τρόπους ειρηνικής συμβίωσης. Ένατο κεφάλαιο: Αρχές για ένα ειρηνικό σχολείο. Σε αυτό το κεφάλαιο ανφέρονται τρόποι ειρηνικής συμβίωσης στο χώρο του σχολείου. Τα επόμενα κεφάλαια περιλαμβάνουν διεκεκριμένους ανθρώπους που εξέφρασαν τις απόψεις τους για την Εκπαίδευση για την Ειρήνη. Δέκατο κεφάλαιο: Ο John Dewey και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη. Εντέκατο κεφάλαιο: Ο Paulo Freire και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη, Δεδέκατο κεφάλαιο: Η Elise Boulding και η Εκπαίδευση για την

Ειρήνη . Δέκατο τρίτο κεφάλαιο: Η πίστη Baha' í και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη.  
Και τέλος δέκατο τέταρτο κεφάλαιο: Κριτική της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το σχεδιασμό έντεκα δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων είναι να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της ειρήνης και να βρουν τρόπους να ζουν ειρηνικά μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος ειρήνη αναφέρεται σε μια κατάσταση ηρεμίας και στη διάθεση κατανόησης, φιλίας και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα και κράτη. Κατ' επέκταση σημαίνει, επίσης, την απουσία εντάσεων, φανατισμού και μισαλλοδοξίας. Η ειρήνη δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες για την ευδοκίμηση και την καταξίωση του ανθρώπου σε κάθε τομέα της δραστηριότητάς του. Όπως έχει ειπωθεί, «έχει και η ειρήνη τις μεγάλες νίκες της, όχι λιγότερο ένδοξες από τις νίκες του πολέμου» (Μίλτον).

Η ειρήνη εξασφαλίζει προϋποθέσεις για την ευημερία των ατόμων και των κοινωνιών. Αρχικά, ευνοεί την οικονομική ανάπτυξη και την πρόοδο. Οι παραγωγικοί τομείς της οικονομίας λειτουργούν ανεμπόδιστα, ενώ η οικονομική συνεργασία των λαών και οι εμπορικές συναλλαγές ευνοούν την οικονομική πρόοδο και την κοινωνική ευημερία. Δεύτερον, η ειρήνη ευνοεί την πολιτιστική ανάπτυξη σε κάθε κράτος παρέχονται οι δυνατότητες ανάπτυξης της παιδείας, της επιστημονικής έρευνας, των τεχνών, και προώθησης της πολιτιστικής επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων, παράγοντες που εξελίσσουν τον πολιτισμό. Ακόμη, η ειρήνη συμβάλλει στην εδραίωση της δημοκρατίας, αφού προωθεί το διάλογο, τη μετριοπάθεια και τη συμμετοχή του πολίτη στα κοινά. Επιπλέον, ευνοεί την κοινωνική ευρυθμία και συνοχή, αλλά και την ατομική πρόοδο και ευημερία. Οι άνθρωποι, απαλλαγμένοι από τα πάθη του πολέμου, διαμορφώνουν κλίμα συνεργασίας, κατανόησης και αλληλεγγύης που διέπει τις σχέσεις τους και προάγει το σεβασμό στα δικαιώματα των άλλων. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, η απόλαυση των αγαθών της εποχής του, η επιδίωξη και η επίτευξη των προσωπικών του στόχων και η κοινωνική καταξίωση αποτελούν οφέλη της ειρηνικής συνύπαρξης ατόμων και λαών.

Ενώ στην εποχή μας ο πλανήτης τείνει να ενοποιηθεί σε ένα οικουμενικό χωριό, η ανθρωπότητα ζει σε μια επισφαλή ειρήνη. Οι διαρκείς ανταγωνισμοί είναι πιθανό να

καταλήξουν σε έναν πόλεμο, ο οποίος μπορεί να σημάνει και το τέλος της ανθρωπότητας, αν αναλογιστούμε τη θανατηφόρα ισχύ των όπλων που διαθέτουν τα κράτη σήμερα. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ειρήνη στην εποχή μας είναι: Πρώτον, ο ανταγωνισμός των ισχυρών και το δίκαιο της πυγμής. Τα ανταγωνιστικά οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα οξύνουν τη δυναμική αντιπαράθεση των μεγάλων δυνάμεων, οι οποίες δε διστάζουν να επεμβαίνουν και να επιβάλλουν το δίκαιο του ισχυρότερου. Δεύτερον, οι ανισότητες στο παγκόσμιο οικονομικό σύστημα. Η διεύρυνση του χάσματος πλούσιων και φτωχών λαών δυναμιτίζει τις διεθνείς σχέσεις, υπονομεύει την ασφάλεια των κοινωνιών, τροφοδοτεί την τρομοκρατία και τη λαθρομετανάστευση. Τρίτον, η αλματώδης ανάπτυξη στον τομέα των εξοπλισμών. Ο εντεινόμενος ανταγωνισμός για την υπεροπλία οδηγεί στη δημιουργία όπλων μαζικής καταστροφής, με συνέπεια να καλλιεργείται κλίμα καχυποψίας και εχθρότητας μεταξύ των λαών και να απειλείται με αφανισμό ο πλανήτης. Τέταρτον, ο φανατισμός και ο εθνικισμός. Οι διεθνείς σχέσεις υπονομεύονται από την έξαρση της μισαλλοδοξίας, που εμφανίζεται κυρίως με τη μορφή του θρησκευτικού φανατισμού και του εθνικισμού. Πέμπτον, τα ιστορικά κατάλοιπα και η εχθρότητα του παρελθόντος. Τα μίση του παρελθόντος αναμοχλεύονται και αναβιώνουν στο παρόν, καθώς μεταφέρονται από γενιά σε γενιά και ναρκοθετούν στις σχέσεις των λαών. Έκτον, η δημαγωγία και ο λαϊκισμός. Αδιάλλακτοι και λαϊκιστές πολιτικοί υποδαυλίζουν το εθνικό μίσος και το εκμεταλλεύονται, με στόχο την αναρρίχηση και τη διατήρηση τους στην εξουσία. Και τέλος, η απαξίωση των διεθνών οργανισμών. Η μεροληπτική στάση των διεθνών οργανισμών απέναντι σε κυβερνήσεις και καθεστώτα και η υποβάθμιση του κύρους τους, περιορίζουν τη δυνατότητα τους να επιβάλλουν το διεθνές δίκαιο.

Η εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την παγκόσμια ειρήνευση αποτελεί υποχρέωση όλων και παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται για την επιτέλεση του έργου αυτού, κρίνεται απαραίτητη η ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο από τη διεθνή κοινότητα όσο και από τα κράτη και τους λαούς.

Η Διεθνής κοινότητα-Ο.Η.Ε επιβάλλεται να προωθή διμερής ή ευρύτερες συμφωνίες για τον περιορισμό των εξοπλισμών και το σταδιακό αφοπλισμό ξεκινώντας πρώτα από τα πυρηνικά όπλα και να ευνοεί μια εξισωτική κατανομή του παραγόμενου πλούτου, με στόχο τον περιορισμό του χάσματος ανάμεσα στις φτωχές και πλούσιες χώρες. Επιπλέον, οι κυβερνήσεις είναι ανάγκη να αναπτύσσουν τη



συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, στην οικονομία, τον πολιτισμό, την εκπαίδευση, ώστε να δημιουργούνται κοινά συμφέροντα, αίσθημα αλληλεξάρτησης και κλίμα εμπιστοσύνης. Ακόμη, οφείλουν να επιδεικνύουν πνεύμα διαλλακτικότητας και να υιοθετούν την αρχή της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών.

Τα Μ.Μ.Ε οφείλουν να αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερη ευαισθησία και υπευθυνότητα την εικόνα που προβάλλουν για τους γειτονικούς λαούς και να αποχρωματίζουν την ενημέρωση από εθνικιστικές υπερβολές. Επιπρόσθετα, οι άνθρωποι του πνεύματος έχουν υποχρέωση να βοηθούν στην προσέγγιση των λαών, ενισχύοντας τις πολιτιστικές αλληλεπιδράσεις και επισημαίνοντας τα κοινά στοιχεία των λαών στον πολιτισμό, την τέχνη, τις παραδόσεις. Τέλος, η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να καλλιεργεί το σεβασμό στην ιστορία και την παράδοση του κάθε λαού, να αναπτύσσει την οικουμενική συνείδηση και να απομακρύνει τα άτομα από τα στερεότυπα και τον εθνικισμό. Ακόμη, πρέπει να διαμορφώνει ανθρώπους με ανεκτικότητα και σεβασμό στο διαφορετικό, αναδεικνύοντας την αξία της πολυπολιτισμικότητας.

## 1. Η έννοια της Ειρήνης

Οι τερατώδεις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και της επιθυμίας και ανάγκης για την ειρήνη ήταν ο θεμέλιος λίθος του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί μια ειρηνική κατάσταση σε οποιαδήποτε χώρα του κόσμου. Το δικαίωμα στην ειρήνη ανήκει στην τρίτη γενιά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των αποκαλούμενων και δικαιωμάτων αλληλεγγύης. (Compass, σ.346)

Η Εκπαιδευτική, Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών (ΟΥΝΕΣΚΟ) είναι το κορυφαίο όργανο που είναι δραστήριο στην προώθηση αυτού του δικαιώματος. Πράγματι, το 1994, ο Federico Mayor, ο τότε Γενικός Διευθυντής της ΟΥΝΕΣΚΟ, προώθησε μια έκκληση για την καθιέρωση ενός δικαιώματος στην ειρήνη. Το 1997, μια πρόταση για μια δήλωση που παρουσιάζει την ειρήνη ως ανθρώπινο δικαίωμα υποβλήθηκε στο γενικό συνέδριο της ΟΥΝΕΣΚΟ. Η πρόταση απορρίφθηκε, αλλά το δικαίωμα στην ειρήνη είναι ακόμη στην ημερήσια διάταξη Ηνωμένων Εθνών. Η Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στις αρχές του 2001 ενέκρινε ένα ψήφισμα σχετικά με την προώθηση του δικαιώματος των λαών στην ειρήνη. (Compass, σ.346)

«Η έννοια της ειρήνης εμφανίζει μια σημαντική πολιτισμική διάσταση. Στην σημερινή έννοια της ειρήνης έχουν εισχωρήσει πολλές αντιλήψεις από προηγούμενες εποχές και άλλους πολιτισμούς. Για την ευρωπαϊκή κουλτούρα ο όρος ειρήνη εσωκλείει πέντε σημαντικές έννοιες:

- Η ελληνική ειρήνη αποτελεί από την αρχαιοελληνική διάνοηση μέχρι και σήμερα έναν όρο εννοιολογικά μεταβαλλόμενο όχι τόσο ως προς την ουσία του, αλλά ως προς τη χρήση του μέσα στις εποχές και τις κυρίαρχες κάθε φορά ιδεολογίες. Στη μυθολογία η Ειρήνη ήταν κόρη του Δία και της Θέμιδος, όπως περιγράφει ο Ησίοδος. Για τον Ηράκλειτο η ειρήνη είναι η άλλη όψη του γεννήτορα και πατέρα των πάντων Πολέμου, στη συμπαντική ισορροπία της παλιντρόπου αρμονίας αλλά και για τους σοφιστές και το Γοργία η ειρήνη αποτελεί την πανελλήνια ιδέα, την υγιή κατάσταση σε αντίθεση με την παρεκβατική, αρρωστημένη κατάσταση του πολέμου, ενώ για το μαθητή του Γοργία, Ισοκράτη, η ειρήνη έχει ωφελμιστικό χαρακτήρα με την κοινωνική ευδαιμονία να είναι συνέπεια της επικράτησής της. Οι

Στωικοί συλλαμβάνουν πρώτοι το ιδανικό μιας ουτοπικής ειρηνικής κοσμοπόλεως.

- Η λατινική *pacem*, η οποία επανέρχεται σε όλες τις λατινογενείς γλώσσες, καθώς και στην αγγλική ως δάνεια λέξη, αλλά και ως ξένη λέξη στη γερμανική.
- Η εβραϊκή λέξη *shalom* ή η αραβική *salam*, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την ιουδαϊκή-χριστιανική πολιτισμική διαμόρφωση της Ευρώπης.
- Η παραπέμπουσα στις γερμανικές ρίζες *Friede* και στις σκανδιναβικές γλώσσες.
- Η σλάβικη *mir* με ιδιαίτερη εκτενή σημασία. (Πανταζής 2009, σ.216)

Στην αραβική κουλτούρα η συζήτηση σχετικά με την ειρήνη τείνει να συνδέεται με την εσωτερική ειρήνη(ειρήνη στο πνεύμα και στα αισθήματα), ενώ η ειρήνη στο δυτικό κόσμο νοείται ως κάτι έξω από το άτομο(η απουσία του πολέμου ή των βίαιων συγκρούσεων). Στην Ινδία σημαίνει ειρήνη «*shanti*» και νοείται ως ο υψηλότερος βαθμός πνευματικής ηρεμίας ή πνευματικής ειρήνης. Ο Mahatma Gandhi(1869-1948) στήριξε τη φιλοσοφία του και την στρατηγική του στην ιδέα της «*Ahimsa*», που σημαίνει κυρίως την παράλειψη όλων των επιβλαβών πράξεων. Συγκεκριμένα ανέφερε ο Gandhi: «*Ahimsa* κυριολεκτικά σημαίνει μη βία. Για μένα, ωστόσο, περιλαμβάνει μια μεγαλύτερη, μια απείρως μεγαλύτερη σημασία.[...] Σημαίνει κανέναν να μη δυσαρεστήσεις, να μην έχουμε ανελεήμονες σκέψεις, ακόμη και εναντίον εκείνων που θεωρούνται εχθροί. Για κάποιον που ακολουθεί αυτή τη μαθητεία δεν υπάρχουν εχθροί». Κατά την παράδοση των Μάγια η ειρήνη αναφέρεται στην έννοια της ευημερίας, έχει να κάνει με την ιδέα για μια τέλεια ισορροπία των διαφόρων τομέων της ζωής μας. (Πανταζής 2009, σ. 218)

Ας δούμε όμως τώρα τι σημαίνει ειρήνη για το σημερινό κόσμο. Ο Joseph Rotblat υπέδειξε λίγο πριν το θάνατο του το 2005 σε μια από τις τελευταίες ομιλίες του ότι βάση στο ζήτημα των πυρηνικών όπλων είναι ένα ηθικό θέμα και η αντιμετώπιση του αποτελεί ένα κρίσιμο θέμα της ειρήνης. «Θα στηρίζαμε τον κόσμο μας στη βάση ενός πολιτισμού της ειρήνης ή της βίας; Τα πυρηνικά όπλα είναι ουσιαστικά ανήθικα. Σκοτώνουν ανθρώπους ζωντανούς καθώς και επόμενες γενιές. Και η χρήση τους μπορεί να σημάνει το τέλος τη ανθρωπότητας. Όλα αυτά καθιστούν τα πυρηνικά όπλα ένα μη αποδεκτό μέσο για την διατήρηση της ειρήνης στον κόσμο». (Πανταζής 2009, σ. 218)

Άλλωστε, ο θάνατος εκατομμυρίων ανθρώπων στους δυο Παγκοσμίους Πολέμους και στη συνέχεια οι πολλοί πόλεμοι σε διάφορα μέρη του κόσμου, ωθούν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την επιθυμία ενός μεγάλου μέρους της ανθρωπότητας για έναν κόσμο χωρίς πόλεμο. Ωστόσο, δεδομένης της εξέλιξης των όπλων, η οποία εγκυμονεί σήμερα τον κίνδυνο μιας ολοκληρωτικής καταστροφής, η πραγματοποίηση αυτού του αιτήματος είναι πιο μακριά από ποτέ. Όταν όλοι μιλάμε για ειρήνη, είναι σημαντικό να περιγραφεί η αναφορά της στην παγκόσμια απειλή ως μια συνολική κατάσταση ενόψει των ποικίλων παγκόσμιων απειλών, μεταξύ των οποίων τα ατομικά όπλα αποτελούν τη χειρότερη. (Πανταζής 2009, σ. 219)

Η διεθνής σύγκριση των δεδομένων των δαπανών για στρατιωτικούς εξοπλισμούς προβληματίζει. Οι δεκαπέντε χώρες με τις υψηλότερες στρατιωτικές δαπάνες το 2007 είναι οι εξής: ΗΠΑ, Ηνωμένο Βασίλειο, Κίνα, Γαλλία, Ιαπωνία, Γερμανία, Ρωσία, Σαουδική Αραβία, Ιταλία, Ινδία, Νότια Κορέα, Βραζιλία, Καναδάς, Αυστραλία και Ισπανία. Ακόμη, αναφέρονται και οι πέντε μεγαλύτεροι αποδέκτες σημαντικών συμβατικών όπλων κατά το διάστημα 2003-2007, οι χώρες αυτές είναι οι εξής: Κίνα, Ινδία, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, Ελλάδα και Νότια Κορέα. (Πανταζής 2009, σ. 219)

Εκτιμάται ότι οι «μεγαλύτερες δυνάμεις» και μόνο διαθέτουν 30.000 πυρηνικά όπλα και οι παγκόσμιες δαπάνες παραγωγής όπλων ανέρχονται ετησίως περίπου στα 55,6 δις. δολάρια. Ερευνητές της ειρήνης απέδειξαν ότι οι τεράστιες δαπάνες για όπλα έρχονται σε βάρος των ανθρωπίνων αναγκών και η μη ικανοποίηση βασικών αναγκών του ανθρώπου αποτελεί δομική βία. (Πανταζής 2009, σ. 220)

Ο «σκοπός του πολέμου είναι η ειρήνη» αλλά στο ερώτημα «ποιος είναι ο σκοπός της ειρήνης» δεν υπάρχει απάντηση. Η ειρήνη είναι κάτι το απόλυτο, αν και γνωρίζουμε για την ιστορία των περιόδων του πολέμου ότι σχεδόν πάντα διαρκούσαν περισσότερο από αυτές τις ειρήνης. Ένα τέτοιο απόλυτο είναι επίσης η εξουσία, η οποία είναι, όπως κάποιος συνηθίζει να λέει, ένας αυτοσκοπός. (Με αυτό προφανώς δεν πρέπει να αρνούμαστε ότι οι κυβερνήσεις επιδιώκουν μια συγκεκριμένη πολιτική και κάνουν χρήση της εξουσίας τους, ώστε να πραγματοποιήσουν προκαθορισμένους στόχους). Η ιδέα της ειρήνης είναι τόσο παλιά όσο η ανθρώπινη γνώση για την κοινωνία. Το ζήτημα της περιστολής και της διαχείρισης της βίας, όπου ανθρώπινες κοινότητες κινούνται πέρα από το επίπεδο των μικρότερων ομάδων πχ. της

οικογένειας, γίνεται παντού λοιμογόνο, και το ζήτημα του τι θα χαρακτηρίσουμε ειρήνη δέχεται διαφορετική ερμηνεία. Αν προβούμε σε συλλογισμούς μέσα στο πνεύμα του Joseph Rotblat, τότε οδηγούμαστε στη σκέψη ότι η αντιπαράθεση σχετικά με τον καθορισμό της έννοιας της ειρήνης καταλήγει πρωταρχικά στην ιδέα του να μπορούμε να διασφαλίζουμε ακόμη πιο ουσιαστικά την μελλοντική μας ζωή. (Πανταζής 2009, σ. 221).

Η αντίληψη για το τι πραγματικά σημαίνει ειρήνη χαρακτηρίζεται από μια πολύ στενή άποψη – δηλαδή ειρήνη είναι η απουσία πολέμου. Μεγάλη απήχηση έχει η σκέψη του Johan Galtung, ενός διεθνούς φήμης νορβηγού επιστήμονα, ο οποίος διακρίνει την ειρήνη σε αρνητική και θετική. Αρνητική ειρήνη σημαίνει ότι δεν επικρατεί κανένας πόλεμος, διακρατικές βιαιότητες ή ακόμη, όπως στη Μέση Ανατολή, συγκρούσεις στο εσωτερικό ενός κράτους. Θετική ειρήνη σημαίνει απουσία πολέμου ή βίαιης σύγκρουσης, και μάλιστα σε μια κατάσταση στην οποία επικρατεί η ισότητα και η δικαιοσύνη και συντελείται ανάπτυξη. Χαρακτηριστικό της ειρήνης είναι έτσι η πραγματοποίηση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε υψηλό επίπεδο, καθώς και η ελαχιστοποίηση της βίας. Αν και ορισμένοι πιστεύουν ότι η ειρήνη κυριαρχεί σε περίπτωση που ο πόλεμος τελειώσει, σύμφωνα με την αντίληψη του Galtung αυτό μπορεί να επιτευχθεί, αν οι υποδομές ανασυσταθούν, σπίτια ανοικοδομηθούν και σχεδιαστούν δομές που θα οδηγήσουν σε περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη και ανάπτυξη όλων των ανθρώπων στις πληγείσες χώρες. Έτσι η ειρήνη δεν είναι μόνο ζήτημα αφοπλισμού, αλλά πραγματεύεται και τις ζωές των ανθρώπων». (Πανταζής 2009, σ. 221)

Η ειρήνη στον κόσμο μπορεί να παγιωθεί μόνο όταν τα αγαθά και η παροχή υπηρεσιών είναι διαθέσιμα με δίκαιο τρόπο για όλους τους ανθρώπους, ώστε στο περιβάλλον των πολιτισμικών, κοινωνικών και οικονομικών τους γενικώς διαφορετικών πλαισίων να έχουν επαρκή προσέγγιση στις ευκαιρίες ζωής. Η δικαιοσύνη αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ειρήνης. Ανεπαρκείς πόροι που διατίθενται σε πολλές περιοχές κρίσης αποτελούν ουσιώδεις αιτίες για συγκρούσεις. Το πρόβλημα των πόρων είναι ιδιαίτερα εμφανές στην άνιση κατανομή μεταξύ Βορρά και Νότου, η οποία συνενώνεται δομικά με το πλαίσιο των διεθνών εμπορικών σχέσεων. Ως εκ τούτου, η αλλαγή των πολιτικών προγραμμάτων για τις διεθνείς οικονομικές σχέσεις στο πνεύμα των πιο δίκαιων οικονομικών δομών



αποτελεί βασικό στόχο της ειρήνης. Αυτό ακριβώς θεματοποιείται με το ανθρώπινο δικαίωμα στην ανάπτυξη. (Πανταζής 2009 σ.222)

Το Μάιο του 1999, 10000 ακτιβιστές για την ειρήνη όλων των ηλικιών συναντήθηκαν στη Χάγη στις Κάτω Χώρες σε μια αναζήτηση των νέων στρατηγικών για έναν ειρηνικό 21<sup>ο</sup> αιώνα. Οι συμμετέχοντες στην ιστορική “Εκκληση της Χάγης” περιέλαβαν 1500 νέους από εκατό διαφορετικές χώρες. Στο τέλος της διάσκεψης, η Διάταξη της Χάγης για την Ειρήνη και τη Δικαιοσύνη στον 21<sup>ο</sup> αιώνα παρουσιάστηκαν στο Γενικό Γραμματέα Ηνωμένων Εθνών, Κόφι Αννάν. Είναι τώρα ένα επίσημο έγγραφο των Ηνωμένων Εθνών, με ένα σχέδιο 50 σημείων για μια ολοκληρωμένη δράση από τις κυβερνήσεις και την κοινωνία των πολιτών. (Πανταζής 2009 σ.216)

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι τα Ηνωμένα Έθνη καθιέρωσαν το 1981 την Παγκόσμια Ημέρα Ειρήνης, με σκοπό να διαδώσουν και να δυναμώσουν τα ιδανικά της ειρήνης και της μη βίας ανάμεσα στα έθνη. Από το 2001 ορίστηκε **21η Σεπτεμβρίου** ως ημέρα παγκόσμιας κατάπαυσης του πυρός και μη βίας, μια πρόσκληση σε όλα τα έθνη και τους ανθρώπους να την τιμήσουν με κατάπαυση των εχθροπραξιών. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2010)

Από το 1990 μέχρι και το 2003 ο κόσμος γνώρισε 59 μεγάλες συρράξεις. Τα θύματά τους είναι σε συντριπτικό ποσοστό άμαχοι, γυναίκες και παιδιά που ζουν τα παιδικά τους χρόνια σε κοινότητες και οικογένειες που έχουν καταστραφεί από τις συνέπειες των συρράξεων αυτών. Από το 1990 μέχρι σήμερα έχουν σκοτωθεί σε συρράξεις 3.600.000 άνθρωποι και το λυπηρό είναι πως σχεδόν **τα μισά θύματα** (1.600.000) ήταν παιδιά. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

Εκατοντάδες χιλιάδες παιδιά συμμετέχουν σε ένοπλες συρράξεις ως στρατιώτες, εξαναγκάζονται στην προσφυγιά ή τον εκτοπισμό από τις εστίες τους, υποφέρουν κακοποιήσεις, βιασμούς και εκμετάλλευση, μένουν ορφανά ή ανάπηρα από νάρκες και εκρηκτικά. (UNICEF, Εκπαίδευση για ανάπτυξη, 2008)

Αν και στην πραγματικότητα μια ημέρα ειρήνης δεν θα μπορούσε να επουλώσει τα βαθιά τραύματα του πολέμου και των συρράξεων στα κορμιά και την ψυχή εκατομμυρίων παιδιών στον κόσμο, η UNICEF καλωσορίζει την ευκαιρία που



προσφέρει η ημέρα αυτή για την επιτάχυνση κάθε δράσης προς την κατεύθυνση ενός πιο ειρηνικού κόσμου. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

## **2.0 Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη**

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) είναι μια παγκόσμια διακυβερνητική οργάνωση που ιδρύθηκε στις 24 Οκτωβρίου 1945 με γενικό στόχο τη διατήρηση της διεθνούς ειρήνης και τη ενθάρρυνση της διεθνούς συνεργασίας. Ως ΟΗΕ αναφερόμαστε στον γενικό οργανισμό, παρόλο που οι ειδικές υπηρεσίες των Ηνωμένων Εθνών και τα φόρουμ έχουν συσταθεί για την προώθηση συγκεκριμένων στόχων. Με μερικές εξαιρέσεις, οι διακηρύξεις και τα όργανα του ΟΗΕ αποτελούν το λεγόμενο ήπιο δίκαιο, πράγμα που σημαίνει ότι λειτουργούν μέσω της δύναμης της ηθικής πειθούς. Δεδομένου ότι η διεθνής ειρήνη και η συνεργασία αποτελούν τον πυρήνα των θεμελιωδών αρχών του ΟΗΕ, είναι λογικό ότι, εντός των επίσημων δηλώσεων και των οργάνων του ΟΗΕ, κάποιος θα έβρισκε διατυπώσεις σχετικά με την εκπαίδευση για την ειρήνη. Οπότε, επιδιώκοντας να κατανοήσουμε την εκπαίδευση για την ειρήνη, οφείλουμε να γνωρίζουμε αυτές τις διατυπώσεις συμπεριλαμβανομένων των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών τους. (Page 2008, σ.3)

### **2.1.Η Χάρτα των Ηνωμένων Εθνών και η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων**

Η Χάρτα του ΟΗΕ περιγράφει συγκεκριμένα το σκοπό της οργάνωσης, όπως η πρόληψη μελλοντικών πολέμων. Η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι ένα ζωτικής σημασίας μέσο με το οποίο, ο στόχος αυτός μπορεί να εκπληρωθεί. Το προοίμιο της Χάρτας περιέχει μια αναφορά για «να επαναβεβαιώσουμε την πίστη στην ... αξιοπρέπεια και την αξία του ανθρώπου» και για «να θεσπίσει τους όρους υπό τους οποίους η δικαιοσύνη και ο σεβασμός» των διεθνών υποχρεώσεων μπορούν να διατηρηθούν (ΟΗΕ, 1945). Είναι δύσκολο να δει κανείς τα καθήκοντα του για την ίδρυση ή την εκ νέου επιβεβαίωση πίστης στην αξιοπρέπεια του ανθρώπου ή για την ίδρυση του σεβασμού των διεθνών υποχρεώσεων χωρίς τη συμμετοχή της εκπαίδευσης. Η άλλη θεμελιώδης αναγνώριση της εκπαίδευσης για την ειρήνη βρίσκεται εντός της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Το άρθρο 26 δηλώνει: «Η εκπαίδευση πρέπει να κατευθυνθεί... προς την ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ...

και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης» (1948). (Page 2008, σ.3)

## **2.2.Η ΟΥΝΕΣΚΟ και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη**

Ο οργανισμός στο πλαίσιο του συστήματος των Ηνωμένων Εθνών που έχει διαπρεπή ευθύνη για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική είναι ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (ΟΥΝΕΣΚΟ), και, κατά συνέπεια, είναι αναμενόμενο ότι αυτή η διεθνής οργάνωση έχει πολλά να πει για την εκπαίδευση για την ειρήνη. Πράγματι, η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι κεντρική στη συνταγματική εξουσιοδότηση της ΟΥΝΕΣΚΟ: το Προοίμιο στο Καταστατικό της (1945) αρχίζει σημειώνοντας ότι, όπως ο πόλεμος ξεκινά στο μυαλό των ατόμων, έτσι και η υπεράσπιση ενάντια στον πόλεμο πρέπει να οικοδομηθεί στα μυαλά των ατόμων. Πράγματι, οι περισσότερες από τις δηλώσεις στο Προοίμιο αναφέρονται ρητά είτε στην οικοδόμηση της ειρήνης ή στην πρόληψη του πολέμου. Η ΟΥΝΕΣΚΟ μοιράζεται με άλλες οργανώσεις των Ηνωμένων Εθνών μια θεμελιώδη δέσμευση για τη διεθνή ειρήνη, αλλά είναι μοναδική στην εξουσιοδότησή της να λειτουργήσει δια των μέσων της εκπαίδευσης, της επιστήμης και του πολιτισμού. Εάν αγνοήσουμε το Προοίμιο, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η δέσμευση της ΟΥΝΕΣΚΟ για την εκπαίδευση για την ειρήνη μέσα στο Καταστατικό του 1945 απλώς υπονοείται. Ωστόσο, από τότε, υπήρξαν μια σειρά από πιο σαφείς δεσμεύσεις από την ΟΥΝΕΣΚΟ για την εκπαίδευση για την ειρήνη, και συγκεκριμένα το 1974, το 1980, το 1995, και, πιο πρόσφατα, μέσω της δέσμευσης της ΟΥΝΕΣΚΟ για προγράμματα «πολιτισμού της ειρήνης». (Page J.2008, σ.3)

Μια συγκεκριμένη δραστηριότητα της ΟΥΝΕΣΚΟ για την ενθάρρυνση της εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι το Δίκτυο Σχολικού Προγράμματος (ASPnet), που ιδρύθηκε το 1953, και σήμερα περιλαμβάνει ένα δίκτυο περίπου 7.900 εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε 176 χώρες. Το ASPnet είναι προσηλωμένο στους στόχους της ΟΥΝΕΣΚΟ για την ενθάρρυνση της ειρήνης και της διεθνούς κατανόησης, αν και αξίζει να σημειωθεί ότι η δέσμευση αυτή έχει γίνει πιο ανοικτή, για παράδειγμα, με την δέσμευση από το ASPnet για τους «τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης», όπως περιγράφεται στην Έκθεση Delors, που περιλαμβάνει τους πυλώνες «της εκμάθησης να γνωρίζουν, της εκμάθησης να είναι, της εκμάθησης να κάνουν και της εκμάθησης να ζουν μαζί» (1996, σελ. 91-

96). Οι δραστηριότητες της ASPnet ασπάζονται τις αρχές της εκπαίδευσης για την ειρήνη και περιλαμβάνουν: τη σύνδεση των σχολείων από διαφορετικές χώρες, τα προγράμματα σπουδαστών, την τοπική και περιφερειακή δικτύωση, τις διεθνείς κατασκηνώσεις, τα συνέδρια, τις συζητήσεις, τις εκστρατείες και τους μαθητικούς διαγωνισμούς, όλα προσανατολισμένα προς τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προς την ενίσχυση του σεβασμού για άλλους πολιτισμούς και παραδόσεις. (Page 2008, σ.4)

### **2.3. Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα των Παιδιών**

Η δέσμευση των Ηνωμένων Εθνών για την εκπαίδευση για την ειρήνη απεικονίζεται επίσης στα όργανα για τα δικαιώματα του παιδιού. Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού του 1959 θα μπορούσε να συνοψιστεί στο δικαίωμα που έχουν τα παιδιά για την προστασία και την εκπαίδευση. Η έβδομη αρχή ορίζει ρητώς ότι ένα παιδί έχει το δικαίωμα σε μια εκπαίδευση που θα αναπτύξει την αίσθηση του ήθους και της κοινωνικής ευθύνης. Ως επιστέγασμα αυτής, κάποιος θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι ένα παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση για την ειρήνη. Στο ίδιο πνεύμα, η Συνθήκη του 1989 σχετικά με τα Δικαιώματα του Παιδιού άρθρο 29.1 (δ), δείχνει ότι η εκπαίδευση του παιδιού αναφέρει ότι πρέπει να αποσκοπεί στην «προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία, στο πνεύμα της κατανόησης, της ειρήνης, της ανεκτικότητας, της ισότητας των φύλων και της φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς, έθνη, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και προσώπων αυτόχθονης καταγωγής». Δεδομένης της σημασίας της ειρήνης και της εκπαίδευσης για την ειρήνη για τα παιδιά, δεν είναι έκπληξη το γεγονός ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη βρίσκεται σε εξέχουσα θέση στην προωθητική φιλολογία από το Παιδικό Ταμείο των Ηνωμένων Εθνών (UNICEF), αν και η έμφαση της UNICEF στην εκπαίδευση για την ειρήνη αφορά συνήθως τις καταστάσεις μετά την σύγκρουση. Επίσης δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι, το 1996, υιοθετήθηκε από την UNICEF η εκπαίδευση για την ειρήνη ως τμήμα του αντιπολεμικού πρακτέου της. (Page 2008, σ.4)

Μια από τις γενικές παρατηρήσεις που θα μπορούσε κανείς να κάνει όσον αφορά τα διεθνή όργανα του ΟΗΕ που ασχολούνται με την εκπαίδευση για την ειρήνη είναι ότι έχουν γίνει βαθμιαία πιο κατηγορηματικά όσον αφορά τα

δικαιώματα και τις προσδοκίες. Αυτό είναι προφανές με το έγγραφο του 2002 *Ένας Κόσμος Κατάλληλος για τα Παιδιά*, το οποίο υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ. Στο άρθρο 5, «Ένας Κόσμος Κατάλληλος για τα Παιδιά» περιγράφεται ως μια αειφόρο ανάπτυξη «βασίζεται στις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της μη διακριτής μεταχείρισης, της ειρήνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης και την οικουμενικότητα, το αδιαίρετο, το αλληλένδετο και το αλληλεξαρτώμενο όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος στην ανάπτυξη» (UNGA, 2002b). Ένα μεγάλο μέρος του εγγράφου επικεντρώνεται στο δικαίωμα των παιδιών στην προστασία από το κακό και τη βία. Ωστόσο, ένα σημαντικό τμήμα εξετάζει την πρόκληση της παροχής της ποιοτικής εκπαίδευσης. Στο άρθρο 40, οι υπογράφωντες του εγγράφου δηλώνουν ότι θα εφαρμόσουν μια σειρά στρατηγικών και δράσεων, συμπεριλαμβανομένων, στο σημείο 40.7, των στρατηγικών και των ενεργειών που «θα εξασφαλίσουν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης και τα υλικά απεικονίζουν πλήρως την προώθηση και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις αξίες της ειρήνης, της ανεκτικότητας και της ισότητας των φύλων, χρησιμοποιώντας κάθε ευκαιρία που παρουσιάστηκε από τη Διεθνή Δεκαετία για έναν Πολιτισμό της Ειρήνης και της Μη Βίας για τα Παιδιά του Κόσμου, 2001-2010» (UNGA, 2002b). Είναι σαφές ότι αυτό είναι μια ειλικρινής δέσμευση όσον αφορά την εκπαίδευση για την ειρήνη. (Page 2008, σ.3)

#### **2.4. Ο ΟΗΕ και η Εκπαίδευση Αφοπλισμού**

Τα Ηνωμένα Έθνη έχουν υιοθετήσει από καιρό μια δέσμευση για μια εκπαίδευση αφοπλισμού, η οποία θεωρείται γενικώς ως ένα στοιχείο εντός της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Το 1978, η Δέκατη Γενική Σύνοδος της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ ήταν αφιερωμένη εξ ολοκλήρου στον αφοπλισμό, και η οποία έγινε κοινώς γνωστή ως η Ειδική Σύνοδος για τον Αφοπλισμό I ή απλά SSOD I. Τα άρθρα 106 και 107 του *Τελικού Εγγράφου* προέτρεπαν πιο συγκεκριμένα τις κυβερνήσεις και τους διεθνείς οργανισμούς να αναπτύξουν προγράμματα για τον αφοπλισμό και την εκπαίδευση για την ειρήνη σε όλα τα επίπεδα, και ανέφεραν ότι η εκπαίδευση αφοπλισμού θα πρέπει να περιλαμβάνεται στο πλαίσιο των επισήμων προγραμμάτων σπουδών (1978). Το 1980, η ΟΥΝΕΣΚΟ συγκάλεσε το Παγκόσμιο Συνέδριο στην Εκπαίδευση Αφοπλισμού, όπως είχε υποσχεθεί στο προηγούμενο SSOD I. Στο *Τελικό*

*Εγγραφο και στην Έκθεση του Συνεδρίου* σημειώνεται ότι η εκπαίδευση αφοπλισμού αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης για την ειρήνη, αφού περιλαμβάνει πώς να σκέφτονται, και όχι τι να σκέφτονται, και συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη των θεμάτων ισότητας. Είναι σημαντικό ότι το τελικό έγγραφο και η έκθεση ανέφεραν ότι η δέσμευση για την εκπαίδευση αφοπλισμού πρέπει να είναι πρόδηλη σε όλα τα προγράμματα σπουδών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. (Page 2008, σ.5)

Το 1982, η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ οργάνωσε την Ειδική Σύνοδο στον Αφοπλισμό II (SSOD II), το επίκεντρο του οποίου ήταν η Παγκόσμια Εκστρατεία για τον Αφοπλισμό, που διήρκησε από το 1982 ως το 1992. Η Παγκόσμια Εκστρατεία για τον Αφοπλισμό θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια άσκηση για να κινητοποιήσει τη λαϊκή υποστήριξη για τον αφοπλισμό και συνδέθηκε έτσι σε μεγάλο βαθμό με τις προσπάθειες του κινήματος ειρήνης και του έργου των μη κυβερνητικών οργανώσεων. Η Εκστρατεία θα μπορούσε επίσης να περιγραφεί ως μια προσπάθεια στη μη-τυπική εκπαίδευση για την ειρήνη, δεδομένου ότι ο στόχος ήταν να εκπαιδευτούν οι άνθρωποι για τη σημασία του αφοπλισμού, αν και ο μηχανισμός για να γίνει αυτό ήταν γενικά εκτός των επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι Edith Ballantyne και Felicity Hill (2001) ανέφεραν ότι παραμένει ανοικτό το ερώτημα κατά πόσον η εκστρατεία ήταν επιτυχής. Σημαντικοί περιορισμοί ήταν η έλλειψη χρηματοδότησης και τα εγγενή προβλήματα που δημιουργούνταν ακόμα και με το να υπονοηθεί συγκεκριμένη κριτική για κράτη μέλη του ΟΗΕ. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εκστρατεία δεν ήταν μια επιτυχία, δεδομένου ότι ο αφοπλισμός κατά τη διάρκεια της επόμενης δεκαετίας ήταν ελάχιστος. Εντούτοις, κάποιος θα μπορούσε επίσης να υποστηρίξει ότι η πίεση που οδήγησε στο τέλος του Ψυχρού Πολέμου ήταν μέρος μιας γενικής συνειδητοποίησης που προκάλεσε η εκστρατεία. (Page 2008, σ.5)

Το 1992, η Παγκόσμια Εκστρατεία για τον Αφοπλισμό μετατράπηκε σε μια μόνιμη οργάνωση, και συγκεκριμένα στο Πρόγραμμα Αφοπλισμού των Ηνωμένων Εθνών, το οποίο ήταν ίσως μια σιωπηρή αποδοχή της αποτυχίας. Εάν η εκστρατεία ήταν αληθινά επιτυχής, κατόπιν τότε η διαδικασία δημιουργίας ενός μόνιμου οργανισμού δεν θα ήταν απαραίτητη. Παρ' όλα αυτά, καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, η Γενική Συνέλευση έκανε τις περιοδικές δηλώσεις σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης αφοπλισμού. Το 2000, η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ απαίτησε από το Γενικό Γραμματέα, με τη βοήθεια



των εμπειρογνομώνων, να εκπονήσει μελέτη σχετικά με την εκπαίδευση αφοπλισμού και της μη-διάδοσης. Το 2002, η μελέτη υποβλήθηκε και έγινε αποδεκτή από τη Γενική Συνέλευση. Το έγγραφο που προέκυψε, η *Μελέτη των Ηνωμένων Εθνών Σχετικά με την Εκπαίδευση Αφοπλισμού και Μη-Διάδοσης*, είναι ένα σημαντικό διεθνές έγγραφο που επιβεβαιώνει τη διεθνή δέσμευση για την εκπαίδευση για την ειρήνη. Ειδικότερα, το έγγραφο παρέχει έναν καθοδηγητικό ορισμό και έναν κατάλογο των στόχων της εκπαίδευσης αφοπλισμού και μη διάδοσης, μέσα στα άρθρα 6 έως 10. Οι συντάκτες συνοψίζουν την σφαίρα επιρροής τέτοιας εκπαίδευσης στο άρθρο 20, στο μέτρο που η εκπαίδευση είναι «μια βάση των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, η οποία, επιτρέπει στα άτομα να επιλέγουν οι ίδιοι τις αξίες οι οποίες απορρίπτουν τη βία, την επίλυση συγκρούσεων με ειρηνικό τρόπο και στηρίζουν έναν πολιτισμό της ειρήνης» (UNGA, 2002a). (Page 2008, σ.5)

## **2.5. Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη ως ανθρώπινο δικαίωμα**

Μια από τις ενδιαφέρουσες εξελίξεις στον τρόπο σκέψης του ΟΗΕ είναι στο συγκεκριμένο της εκπαίδευσης για την ειρήνη και των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η Διακήρυξη της Βιέννης και το Πρόγραμμα Δράσης της Παγκόσμιας Διάσκεψης του 1993 για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στη Βιέννη, στο Μέρος 2, παράγραφοι 78-82, βλέπει την εκπαίδευση για την ειρήνη ως μέρος της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ως ζωτικής σημασίας για την παγκόσμια ειρήνη. Η Διάσκεψη της Βιέννης οργανώθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη και η Διακήρυξη που δημοσιεύθηκε στη συνέχεια από τη Γενική Συνέλευση. Πιο πρόσφατα, οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη όπως η Betty Reardon (1997, 2000) έχουν υιοθετήσει αυτήν την ιδέα της εκπαίδευσης για την ειρήνη ως δικαίωμα. Πράγματι, εάν η ειρήνη είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα, δεν είναι κάτι που απλώς ελπίζουμε αλλά μάλλον, όπως ο Douglas Roche (2003) θέτει δυναμικά, κάτι που απαιτούμε. Περαιτέρω, η εκπαίδευση για την ειρήνη, με την προοπτική αυτή, γίνεται επίσης αυτό που οφείλουμε να απαιτήσουμε ως δικαίωμα, παρά να παραμείνει μια αλτρουιστική προσθήκη στην εκπαιδευτική προσπάθεια. (Page 2008, σ.6)

Η ιδέα της εκπαίδευσης για την ειρήνη ως ανθρώπινο δικαίωμα ρέει επομένως από το να δει η ίδια την ειρήνη ως ανθρώπινο δικαίωμα. Ο ΟΗΕ έχει διατυπώσει αυτή την άποψη σε ένα συνοπτικό όμως ισχυρό έγγραφο, την *Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Λαών για την Ειρήνη*, UNGA ψήφισμα 39/11, που εγκρίθηκε από

την Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 12 Νοεμβρίου, 1984. Είναι ενδιαφέρον, το γεγονός οι περισσότερες δυτικές χώρες απείχαν από την ψηφοφορία για το ψήφισμα αυτό όπως και σε ένα παρόμοιο ψήφισμα, δύο χρόνια αργότερα, εκφράζοντας το δικαίωμα στην ανάπτυξη. Παρ' όλα αυτά, η παραπάνω Διακήρυξη εξακολουθεί να διατηρεί την ιδιότητα ενός επίσημου οργάνου των Ηνωμένων Εθνών. Η σύνδεση μεταξύ του δικαιώματος της ειρήνης και του δικαιώματος στην εκπαίδευση για την ειρήνη είναι αρκετά απλή. Εάν η ειρήνη πρέπει να θεωρείται ως δικαίωμα, τότε οι άνθρωποι θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται και να ενημερώνονται σχετικά με το δικαίωμα αυτό, δεδομένου ότι οποιοδήποτε ιδιαίτερο δικαίωμα είναι άνευ νοήματος εάν τα άτομα και οι κοινωνίες δεν είναι ενημερωμένοι ότι το έχουν. (Page 2008, σ.6)

## **2.6.Ο ΟΗΕ και η Εκπαίδευση Ανεκτικότητας**

Στα πλαίσια των προγραμμάτων του ΟΗΕ για την εκπαίδευση ανεκτικότητας, υπάρχουν επίσης πολυάριθμες δεσμεύσεις για την εκπαίδευση για την ειρήνη. Το έτος 1995 υποδείχθηκε ως *Έτος για την Ανεκτικότητα των Ηνωμένων Εθνών*, με την ΟΥΝΕΣΚΟ ως το κορυφαίο οργανισμό. Η *Διακήρυξη των Αρχών για την Ανεκτικότητα* της ΟΥΝΕΣΚΟ (1995) και η *Μετά το Έτος για την Ανεκτικότητα των Ηνωμένων Εθνών (1996)* της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ, καθιστούν σαφές ότι η ανεκτικότητα είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την ειρήνη. Το άρθρο 1 του εγγράφου της ΟΥΝΕΣΚΟ το προχωρά τόσο πολύ ώστε να περιγραφεί η ανεκτικότητα ως η αρετή που καθιστά την ειρήνη πιθανή και που συμβάλλει στην αντικατάσταση της κουλτούρας της βίας με μια κουλτούρα ειρήνης. Το έγγραφο της ΟΥΝΕΣΚΟ κάνει επίσης ειδική αναφορά στο άρθρο 4 για τη σημασία της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την πρόληψη της μισαλλοδοξίας και το πρώτο βήμα είναι να ενημερώσει τους ανθρώπους για το ποια είναι τα δικαιώματα και οι ελευθερίες τους. Η εκπαίδευση για την ανεκτικότητα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ανεξάρτητης κρίσης, την κριτική σκέψη και τις ηθικές δεξιότητες συλλογισμού. Είναι ενδιαφέρον ότι το άρθρο 4.4 περιλαμβάνει μια δέσμευση από τους υπογράφοντες για τη βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, τα μαθήματα και τα εκπαιδευτικά υλικά «με σκοπό την εκπαίδευση της φροντίδας και τους υπεύθυνους πολίτες ανοικτούς σε άλλους πολιτισμούς, ικανούς να εκτιμήσουν την αξία της ελευθερίας, με πλήρη σεβασμό



της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των διαφορών, και είναι σε θέση να προλαμβάνει ή να τις επιλύσει με μη βίαια μέσα» (ΟΥΝΕΣΚΟ, 1995). Ως εκ τούτου, η παραπάνω δήλωση χρησιμεύει ως μια χρήσιμη περίληψη των στόχων της εκπαίδευσης για την ειρήνη. (Page 2008, σ.7)

## **2.7. Εκπαίδευση για την Ειρήνη και ο Πολιτισμός της Ειρήνης**

Η εμφάνιση της έμφασης σε μια κουλτούρα ειρήνης και της εκπαίδευσης για μια κουλτούρα ειρήνης είναι μέρος μιας ευρύτερης συνειδητοποίησης ότι η επίτευξη της ειρήνης δεν είναι απλώς μόνο ένα θεσμικό πρόβλημα, αλλά μάλλον κάτι που απαιτεί τα περίπλοκα στοιχεία μιας πολιτιστικής αλλαγής. Η επίσημη δέσμευση των Ηνωμένων Εθνών προς την κατεύθυνση ενός πολιτισμού της ειρήνης μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή μέσω ενός αξιοπρόσεκτου και φιλόδοξου εγγράφου, της Διακήρυξης και του Προγράμματος Δράσης για τον Πολιτισμό της Ειρήνης, UNGA ψήφισμα 53/243, που ενέκρινε η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 13 Σεπτεμβρίου, 1999. Εν ολίγοις, αυτό το όργανο αντανακλά την τάση σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της ειρήνης και της εκπαίδευσης για την ειρήνη, που θα περιλαμβάνει την άμεση, δομική και πολιτιστική ειρήνη. Το έγγραφο επίσης αναγνωρίζει ότι η ειρήνη πρέπει να είναι κάτι που προκύπτει από τοπικές πηγές, αντί να επιβληθεί εκ των άνω. Με άλλα λόγια, πρέπει να υπάρχει ένα λαϊκό κίνημα για έναν πολιτισμό ειρήνης. (Page 2008, σ.8)

Το έτος 2000 ορίστηκε από τον ΟΗΕ ως το Διεθνές Έτος για τον Πολιτισμό της Ειρήνης και αυτή η δέσμευση έχει επεκταθεί με την αναγνώριση της Διεθνούς Δεκαετίας για έναν Πολιτισμό Ειρήνης και Μη Βίας για τα Παιδιά του Κόσμου (2001-2010). Η ΟΥΝΕΣΚΟ είναι ο κορυφαίος οργανισμός για τα προγράμματα που σχετίζονται με τον πολιτισμό της ειρήνης. Το άρθρο A/4 της *Διακήρυξης και του Προγράμματος Δράσης για τον Πολιτισμό Ειρήνης* δείχνει ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κύρια μέσα για την οικοδόμηση ενός πολιτισμού της ειρήνης, και το άρθρο B/9 περιέχει ειδικές δράσεις για την προώθηση ενός πολιτισμού ειρήνης μέσω της εκπαίδευσης. Οι δράσεις αυτές περιλαμβάνουν τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες για την ενστάλαξη των αξιών και των στόχων ενός πολιτισμού της ειρήνης, την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών και εγχειριδίων και παίρνουν υπόψη τις προηγούμενες Διακηρύξεις της ΟΥΝΕΣΚΟ για την ειρήνη, που εξασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση των γυναικών, που

αναζωογονούν τη διεθνή εκπαιδευτική συνεργασία, που ενθαρρύνουν και που ενισχύουν τις προσπάθειες των παραγόντων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη των αξιών και των δεξιοτήτων που χρειάζονται σε έναν πολιτισμό της ειρήνης, που ενθαρρύνει τους σχετικούς φορείς του συστήματος των Ηνωμένων Εθνών, και που επεκτείνουν τις πρωτοβουλίες για την προώθηση ενός πολιτισμού ειρήνης σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Page 2008, σ.9)

Μάλιστα, το θέμα της εκπαίδευσης για την ειρήνη συνδέεται με την ανατολή του δυτικού εκσυγχρονισμού. Μολονότι οι άνθρωποι σχεδόν σε όλους τους πολιτισμούς και σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας διεξήγαγαν πολέμους και συχνά ποθούσαν ειρήνη, στις σύγχρονες κοινωνίες επινοήθηκε μια άλλη μορφή «σύγχρονου πολέμου» ως «δημοκρατικό προϊόν», του εθνικισμού και της τεχνολογικής πρόοδου. Ο σύγχρονος πολιτισμός μας ανέπτυξε επίσης ένα σύστημα εκπαίδευσης για να βοηθήσει τα παιδιά να επιβιώσουν σε έναν κόσμο που προοδευτικά γίνεται πιο περίπλοκος. Τόσο η άνοδος του εθνικισμού όσο και το περίπλοκο σύστημα εκπαίδευσης συμβάλλουν στον εκμοντερνισμό που συνδέεται με τη γενικότερη πρόοδο. Αρχικά ο εθνικισμός χρησιμοποιήθηκε από την Εκκλησία, η οποία κρατούσε τα άτομα σε παράλογες πεποιθήσεις. Οι πρωταγωνιστές του Διαφωτισμού από την άλλη προέτασαν τη γνώση ως το κυρίαρχο εργαλείο για τη δημιουργία ώριμων ανθρώπων και τόνιζαν το γεγονός ότι αυτή αποτελεί τη βάση της δημοκρατίας και της παγκόσμιας ειρήνης. Αν και υπήρχαν αυτές οι θετικές ιδέες, ο έντονος εθνικισμός του 19ου αιώνα οδήγησε την Ευρώπη και την Αμερική στους δυο Παγκόσμιους Πολέμους του 1914 και 1939. (Πανταζής 2009,σ. 264)

Μέχρι το 1945 η ανθρωπότητα απέκτησε τη δύναμη να καταστραφεί κάθε ανθρώπινο είδος στη γη. Δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι επικρατεί παγκόσμια ασφάλεια και αυτή η κατάσταση αποτελεί την απαρχή των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Η θεμελιώδης έννοια της παιδείας «υπονομεύεται». Συνεπώς η εκπαιδευτική θεωρία και πράξη εισάγουν τα παιδιά σε έναν εντελώς διαφορετικό κόσμο που πλέον δεν υπάρχει. Αυτή είναι η βαθιά ρίζα της εκπαίδευσης, μια μορφή κρίσης η οποία διαχέεται με την παγκοσμιοποίηση του δυτικού πολιτισμού. Σε αυτή την κατάσταση είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι τα Ηνωμένα Έθνη αποδέχτηκαν την ιδέα του πολιτισμού της ειρήνης και μη – βίας για τα παιδιά του κόσμου. (Πανταζής 2009,σ. 264)

Η Παγκόσμια Διάσκεψη του 1993 στη Βιέννη για τα ανθρώπινα δικαιώματα διακήρυξε ότι όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι οικουμενικά, αδιαίρετα, αλληλοεξαρτώμενα και αλληλένδετα. Αυτή η ολιστική αντίληψη αντικατοπτρίζεται στην προσέγγιση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την εκπαίδευση για την ειρήνη. Στο εξής ο στόχος είναι να αναπτυχθεί μια μορφή εκπαίδευσης για την ειρήνη που να φωτίζει τη θεμελιώδη σχέση μεταξύ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης. Αυτό βέβαια περιλαμβάνει και τις σχέσεις που διατυπώνονται στο προοίμιο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, αλλά ιδιαίτερα αυτές που θα μας επιτρέψουν να διαμορφώσουμε μια πραγματικότητα με βάση την ανθρώπινη εκπαίδευση για την υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη σε ένα παγκόσμιο πολιτισμό της ειρήνης. Ο πολιτισμός της ειρήνης «πρέπει να αντιμετωπίζει και να μεταμορφώνει τις πρωταρχικές αιτίες σύγκρουσης, όχι μόνο τις ιστορικές, τις πολιτικές και τις οικονομικές αφορμές, αλλά και τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων και των ομάδων. Οι προσπάθειες της UNESCO για έναν πολιτισμό της ειρήνης συντάσσονται με εκείνες των Ηνωμένων Εθνών. (Πανταζής 2009,σ. 264)

Πρέπει να προκαλέσουμε τους ανθρώπους και ειδικότερα τα παιδιά να αποδεχτούν την ευθύνη για την ειρήνη, που περιλαμβάνει τόσο την ευθύνη για τη διατήρηση του κόσμου και της ανθρωπότητας όσο και την ευθύνη για ένα ανθρώπινο μέλλον για όλους. Η εκπαίδευση μπορεί να αφυπνίσει τους νέους να αναλάβουν τις ευθύνες αυτές.

Μέχρι σήμερα υπήρχαν τρία επιχειρήματα για την εκπαίδευση:

- Η εκπαίδευση είναι επ' ωφέλεια της προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού.
- Η εκπαίδευση είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την ανάπτυξη της οικονομικής ανεξαρτησίας.
- Η εκπαίδευση είναι απαραίτητη την ανάπτυξη της κοινωνικής, πολιτικής και ατομικής υπευθυνότητας. (Πανταζής 2009,σ. 264)

Δεν αρκεί όμως πλέον να περιορίσουμε τη συζήτηση στα προαναφερθέντα τρία επιχειρήματα. Η εκπαίδευση έχει την ευθύνη να φέρει τα παιδιά αντιμέτωπα με το ζήτημα της ειρήνης και του ανθρώπινου μέλλοντος για όλους τους ανθρώπους. Η εκπαίδευση αυτή πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής αξίες:

- Την ιδέα της μη – βίας

- Τα ανθρώπινα δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένων και των δικαιωμάτων του παιδιού, των γυναικών και των μειονοτήτων.
- Κοινωνική δικαιοσύνη, που προωθεί την ίση κατανομή όσων έχει να μας προσφέρει η γη
- Ευκαιρίες για την ανάπτυξη της προσωπικής δημιουργικότητας
- Αλληλεγγύη, ειδικά σε άτομα αδύναμα και στα θύματα βίας
- Ανεκτικότητα στους άλλους πολιτισμούς (Πανταζής 2009,σ. 264)

Πρέπει να εκπαιδύσουμε τα παιδιά με την «ιδέα ενός ανθρώπινου κόσμου». Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι εκπαίδευση με και για έναν πολιτισμό της ειρήνης. Ο πολιτισμός για την ειρήνη – σύμφωνα με τη Melindi Malang από τις Φιλιππίνες – περιλαμβάνει τις αξίες, τις αρχές και τις πρακτικές που βασίζονται στο σεβασμό, στην ανθρώπινη ύπαρξη και στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, στη διεθνή κατανόηση, στην αλληλεγγύη και στο διάλογο μεταξύ των ανθρώπων, στο ενδιαφέρον για το περιβάλλον, στην κοινωνική δικαιοσύνη, στα ανθρώπινα δικαιώματα, στη δημοκρατία, στην αποφυγή όλων των μορφών βίας. (Πανταζής 2009,σ. 264)

Η εκπαίδευση για την ειρήνη βασίζεται σε μια δημιουργική θετική έννοια της ειρήνης, που χαρακτηρίζεται από μείωση της βίας και αυξανόμενη δικαιοσύνη. Η εκπαίδευση για την ειρήνη επομένως στοχεύει στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου πολιτισμού της ειρήνης ως βάση για μια μελλοντική συνεργασία. Ο πολιτισμός της ειρήνης προωθεί αξίες, στάσεις, παραδόσεις, συμπεριφορές και τρόπους ζωής με βάση την ανεκτικότητα, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην εξάλειψη της βίας. Αυτό δεν πρέπει να γίνεται ορατό μόνο στις διακηρύξεις, αλλά με πρακτική προσωπική, κοινωνική και πολιτική δράση. (Πανταζής 2009,σ. 264)

Η καλλιέργεια της ειρήνης είναι επίσης μια κουλτούρα της εξέτασης και της παρέμβασης. Αυτό απαιτεί μια ποικιλία κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τις οποίες επιδιώκει να μεταδώσει η εκπαίδευση για την ειρήνη. Πολιτισμική ανεκτικότητα και όχι αφομοίωση ή προσαρμογή θα πρέπει να επιβραβεύεται και να ενθαρρύνεται. Διακρίσεις, ρατσισμός και αντισημιτισμός δεν πρέπει να γίνονται αποδεκτά. Χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη, χωρίς τη μείωση της φτώχειας, του φόβου και της καταπίεσης σε τοπικό, όπως και στο παγκόσμιο πεδίο, δεν μπορεί να επιτευχθεί ειρήνη. Η εκπαίδευση για την ειρήνη επιδιώκει τα άτομα να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση που βρίσκονται και παρέχει ευκαιρίες για δράση

και από κοινού με άλλους να αναζητήσουν δυνατότητες αλλαγών. Αυτό περικλείει επίσης την εκπαίδευση για παγκόσμια μάθηση. Είναι σημαντικό να αντιταχθούν εθνικοί εγωισμοί. Σε σύνδεση με τις θεωρίες για την παγκόσμια μάθηση η εκπαίδευση για την ειρήνη επιδιώκει ολιστικές προσεγγίσεις, ανοιχτή πρόσβαση και συνεργασία ως αντίβαρο στις αχαλίνωτες στρατηγικές παγκοσμιοποίησης και των καταστροφικών τους εθνικών συνεπειών. Η εκπαίδευση για την ειρήνη μπορεί να συμβάλλει σε αυτή την ένταση εποικοδομητικά για τη λύση των συγκρούσεων. (Πανταζής 2009,σ. 264)

## **2.8.Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη μπορεί να καθοριστεί, πολύ απλά, ως η επεξεργασία των λόγων για τους οποίους οφείλουμε να είμαστε προσηλωμένοι στην εκπαίδευση για την ειρήνη. Ως ένα ορισμένο βαθμό, για όλους τους συγγραφείς για την ειρήνη και την εκπαίδευση για την ειρήνη μπορεί να ειπωθεί ότι μιλούν ξεκάθαρα για τους λόγους για τους οποίους οφείλουμε να είμαστε προσηλωμένοι στην εκπαίδευση για την ειρήνη. Εντούτοις, εάν σκεφτούμε μια οργανωμένη φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη, αυτό υπονοεί ότι οι λόγοι για την προσήλωση στην εκπαίδευση για την ειρήνη θα είναι οργανωμένοι μέσα στο πλαίσιο των καθιερωμένων φιλοσοφικών παραδόσεων. Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη γίνεται έτσι περισσότερο από μια προσωπική δήλωση σπουδαιότητας για την ειρήνη, παρόλο που αυτό είναι πολύτιμο. Πρέπει να υπάρξει κάποια επιχειρηματολογία της σπουδαιότητας της εκπαίδευσης για την ειρήνη μέσω των αναγνωρισμένων φιλοσόφων και ή των αναγνωρισμένων σχολών φιλοσοφικής συζήτησης. (Page 2008, σ.10)

## **2.9. Έλλειψη Προσοχής στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Υπάρχουν πολλοί στον τομέα της έρευνας και της εκπαίδευσης για την ειρήνη που παραπονιούνται για την έλλειψη προσοχής στην ανάπτυξη μιας συστηματικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Το 1965, ο Johan Galtung αναφέρθηκε στην «αποφιλοσοφοποίηση» στα εσώτερα της έρευνας για την ειρήνη, δηλ., απλά «συλλέγοντας ερευνητική εμπειρία χωρίς έχοντας έναν ικανοποιητικό καθορισμό και ένα εννοιολογικό πλαίσιο και μια παραγωγική θεωρία» (EPR: 1: 171). Ο Galtung αναφερόταν στην έρευνα για την ειρήνη, αν και η διάγνωση του Galtung σχετικά με την εκπαίδευση για την ειρήνη ήταν παρόμοια. Ο Galtung υποστήριξε το 1971 ότι μια



θεωρία για την εκπαίδευση για την ειρήνη δεν είχε ακόμα αναπτυχθεί και η ανάγκη για μια τέτοια θεωρία σαφώς υπήρχε (EPR: 1: 334-339).

Πάνω από μια δεκαετία αργότερα, ο Nigel Blake συνήγαγε ένα παρόμοιο συμπέρασμα, καθώς τελείωνε ένα δοκίμιο στην εκπαίδευση για την ειρήνη με μια προτροπή για μια φιλοσοφική εργασία στον τομέα, καθώς μια τέτοια εργασία ήταν «επείγουσα» (1985: 38). (Page 2008, σ.10)

Τα σχόλια από τους Galtung και Blake είναι πια ξεπερασμένα, αν και το πρόβλημα της έλλειψης μιας αναπτυγμένης φιλοσοφικής λογικής για την εκπαίδευση για την ειρήνη συνεχίζεται. Ο Ilan Gur-Ze'ev έχει προσδιορίσει πιο πρόσφατα μια έλλειψη θεωρητικής συνοχής και φιλοσοφικής επεξεργασίας για την εκπαίδευση για την ειρήνη, αν και πικρόχολα υπαινίσσεται (2001: 351) ότι αυτή η έλλειψη θεωρητικής συνοχής ή φιλοσοφικής επεξεργασίας δεν αντιμετωπίζεται πάντα ως κακό πράγμα, καθώς «κατά περιόδους η φιλοσοφική εργασία αντιλαμβάνεται ως περιττή, τεχνητή ή ακόμα και επικίνδυνη για τον εκπαιδευτικό στόχο». Ο James Page (2004: 5,11) πιστεύει ότι η έλλειψη της προσοχής οφείλεται στην φιντεϊστική φύση της εκπαίδευσης για την ειρήνη, δηλ., εκείνοι που ασχολούνται με την εκπαίδευση για την ειρήνη τείνουν να πιστεύουν ήδη στη σπουδαιότητά της και αντιλαμβάνονται τον λόγο για εκπαίδευση για την ειρήνη να είναι προφανής. Όμως, είναι ακριβώς η φιντεϊστική φύση της προσκόλλησης για εκπαίδευση για την ειρήνη που υπογραμμίζει πόσο σημαντικό είναι να αρθρωθούν οι σαφείς λόγοι για μια τέτοια εκπαιδευτική προσπάθεια. (Page 2008, σ.11)

## **2.10. Τα επιχειρήματα για μια φιλοσοφία στην εκπαίδευση για την ειρήνη**

Τα επιχειρήματα για μια φιλοσοφία στην εκπαίδευση για την ειρήνη είναι, σε κάποιο επίπεδο, παρόμοια με τα επιχειρήματα ώστε να αναπτυχθεί μια φιλοσοφία σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Με απλούς όρους, εάν περιμένουμε από το κράτος και την κοινωνία των πολιτών να δεσμεύσουν πόρους για την εκπαίδευση για την ειρήνη, τότε θεωρείται λογικό να εξηγήσουμε στο κράτος και στην κοινωνία των πολιτών γιατί αυτό είναι σημαντικό. Η εκπαίδευση για την ειρήνη αναφέρεται συχνά από τα όργανα των Ηνωμένων Εθνών έχοντας κεντρική σπουδαιότητα, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι παρά μια υποτιθέμενη σπουδαιότητα (Page, 2004:4,5). Μπορεί η σημασία της ειρήνης και

της εκπαίδευσης για την ειρήνη να είναι προφανής σε μερικούς, εντούτοις αυτό πρέπει να συζητιέται. (Page 2008, σ.11)

Επιπλέον, υπάρχει ένας πρόσθετος λόγος για μια εκπαιδευτική φιλοσοφία όσον αφορά την εκπαίδευση για την ειρήνη: η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι συχνά επιρρεπής σε κατηγορίες για πολιτική ορθότητα ή ότι συγκροτεί μια μορφή πολιτικής κατήχησης. Για να μπορέσει η εκπαίδευση για την ειρήνη να θεωρηθεί ως κάτι περισσότερο από μια πολιτική ορθότητα ή μια πολιτική κατήχηση, τότε μια καλά αναπτυγμένη φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι μονόδρομος στην αντιμετώπιση των κατηγοριών αυτών. Αναπτύσσοντας μια φιλοσοφίας της εκπαίδευσης για την ειρήνη αμφισβητήσιμα συμμετέχουμε σε μια βαθύτερη επεξήγηση της εκπαίδευσης για την ειρήνη και υπογείως σε μια βαθύτερη επεξήγηση της ειρήνης καθαυτής. (Page 2008, σ.12)

### **2.11. Η Επεκτατική Φύση μιας Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Ένα από τα κεντρικά προβλήματα για να περιγράψουμε με επάρκεια μια φιλοσοφία στην εκπαίδευση για την ειρήνη είναι το θέμα καθορισμού του τι είναι εκπαίδευση για την ειρήνη, πάνω κάτω με τον ίδιο τρόπο που ο καθορισμός της ειρήνης είναι ένα πρόβλημα για την έρευνα ειρήνης. Χρησιμοποιώντας σαν βάση τη θεωρία του Galtungian, η ειρήνη τώρα γενικά περιλαμβάνει την άμεση ειρήνη, τη δομική ειρήνη και την πολιτιστική ειρήνη. Με τον ίδιο τρόπο, η εκπαίδευση για την ειρήνη μπορεί να περιλαμβάνει την εκπαίδευση ανάπτυξης, την εκπαίδευση του μέλλοντος (futures education), την εκπαίδευση για τη διεθνή κατανόηση, την εκπαίδευση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ένα πρόβλημα που απορρέει από αυτό είναι εάν μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη οφείλει να αποτελέσει μια φιλοσοφία επεκτατικής κατανόησης της εκπαίδευσης για την ειρήνη και, σε αυτή την περίπτωση, πρέπει να θέσουμε τα προσδιοριστικά όρια. (Page 2008, σ.13)

Ένα σχετικό πρόβλημα για μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι η εγγύτητα της εκπαίδευσης για την ειρήνη στην προάσπιση της ειρήνης, ειδικά εάν σκεφτόμαστε μια εκπαίδευση που να λειτουργεί μέσα σε επίσημα και άτυπα πλαίσια. Για την εκπαίδευση μέσα στα επίσημα πλαίσια, είναι σχετικά εύκολο να διακριθεί η εκπαίδευση για την ειρήνη από την υπεράσπιση ειρήνης, αν και η διάκριση δεν είναι τόσο απλή για την εκπαίδευση μέσα σε ένα άτυπο πλαίσιο. Κατά κάποιον τρόπο η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι μια μορφή προάσπισης

της ειρήνης. Αυτή η διευρυμένη έννοια της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης για την ειρήνη δεν είναι κάτι που έπρεπε απαραίτητως να αισθανόμαστε αμηχανία σχετικά: η ηγετική προσωπικότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, ο John Dewey, εξίσωσε περίφημα τη φιλοσοφία με τη φιλοσοφία-εκπαίδευσης (MW9: 331-342), προτείνοντας ότι η φιλοσοφία μπορεί να περιγραφεί ως μια γενική θεωρία της εκπαίδευσης (338) και ότι η φιλοσοφία ουσιαστικά δημιουργήθηκε ως απάντηση σε εκπαιδευτικά ζητήματα. (Page 2008, σ.13)

## **2.12. Η Λογοτεχνία σε μια Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Είναι σκόπιμο να αναφερθούμε σε δύο πρόσφατες προσπάθειες να αναπτυχθεί μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Ο James Calleja, ο οποίος έχει δραστηριοποιηθεί στη διεθνή ηγεσία της εκπαίδευσης για την ειρήνη, έχει γράψει (1991) για την πιθανή φιλοσοφική βάση για την εκπαίδευση για την ειρήνη στην Καντιανή επιστημολογία της εκπαίδευσης και της ειρήνης, και συγκεκριμένα στην Καντιανή κατηγορική προστακτική. Η κατηγορική προστακτική έχει μια σειρά από διατυπώσεις, όπως ότι οι ενέργειές μας πρέπει να είναι ηθικά καθολικές και ότι πρέπει να θεωρήσουμε τους ανθρώπους ως αυτοσκοπούς. Ο Kant υποστηρίζει ότι έχουμε καθήκον να ενεργήσουμε σύμφωνα με την κατηγορική προστακτική και ότι έχουμε επίσης την υποχρέωση να εκπαιδεύσουμε κατά αυτόν τον τρόπο. Ο Kant ήταν επίσης ισχυρός συνήγορος της ειρήνης και, στο γράψιμό του για την ειρήνη, το καθήκον ήταν σε περίοπτη θέση: πράγματι στο Δεύτερο Οριστικό Άρθρο του δοκιμίου του 1795 Zum Ewigen Frieden (Για Τη Διαρκή Ειρήνη), ο Kant προτείνει ότι έχουμε «ένα άμεσο καθήκον» στην ειρήνη. Επομένως, η εκπαίδευση για την ειρήνη πρέπει επίσης να θεωρηθεί ως ένα καθήκον, που απορρέει από την κατηγορική προστακτική και από τη σημασία της λογικής. (Page 2008, σ.13)

Πιο πρόσφατα, ο James Page (2004, 2008) έχει προτείνει πέντε πιθανά ηθικά ή φιλοσοφικά θεμέλια για την εκπαίδευση για την ειρήνη: Η *ηθική αρετή*, σύμφωνα με την οποία η ειρήνη μπορεί να ερμηνευθεί ως μια αρετή, ή και η αρετή ερμηνεύεται ως γαλήνη, και η εκπαίδευση για την ειρήνη ως εκπαίδευση στην αρετή. Η *ηθική των συνεπειών* όπου η εκπαίδευση για την ειρήνη μπορεί να ερμηνευθεί ως εκπαίδευση σχετικά με τις συνέπειες της δράσης και της απραξίας μας, τόσο ως άτομα όσο και ως συλλογικότητες. Η *συντηρητική πολιτική ηθική*, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση για την ειρήνη μπορεί να ερμηνευθεί



τονίζοντας τη σημασία της εξέλιξης των κοινωνικών θεσμών και τη σημασία της διαταγμένης και νόμιμης κοινωνικής αλλαγής. Η *αισθητική ηθική*, σύμφωνα με την οποία η ειρήνη μπορεί να ερμηνευθεί ως κάτι όμορφο και πολύτιμο από μόνη της, και η εκπαίδευση για την ειρήνη υπογραμμίζει τη σημασία αυτής της ομορφιάς και αξίας. Η *ηθική της φροντίδας*, σύμφωνα με την οποία η φροντίδα να ερμηνευθεί ως βασικό στοιχείο μέσα στην ειρήνη και η εκπαίδευση για την ειρήνη ως ενθάρρυνση της εμπιστοσύνης και της δέσμευσης με το άλλο. (Page 2008, σ.13)

### **2.13.Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη: Μελλοντικές κατευθύνσεις για την Έρευνα**

Ένα από τα αποφθέγματα της φιλοσοφίας είναι ότι πάντα υπάρχει περισσότερη δουλειά να γίνει και αυτό επίσης ισχύει για το έργο της θέσπισης μιας φιλοσοφίας της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Η ενθάρρυνση για τα άτομα και τις ομάδες να αλληλεπιδρούν αρμονικά και δημιουργικά με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, είναι τόσο ουσιαστική και πολύπλευρη πρόκληση που πρέπει να σκεφτούμε το καθήκον της δημιουργίας μιας φιλοσοφίας της εκπαίδευσης ως κάτι που ακόμα εξακολουθεί να μην έχει ολοκληρωθεί. Οι τομείς για περαιτέρω έρευνα περιλαμβάνουν: την αλληλεπίδραση μεταξύ της θρησκευτικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Την εκπαίδευση για την ειρήνη και την πολιτική κατάρτιση. Μια μετα-θεμελιακή βάση για την εκπαίδευση για την ειρήνη. Οι μη-Δυτικές πηγές για την εκπαίδευση για την ειρήνη. Η φαντασία και η εκπαίδευση για την ειρήνη. Η εσχατολογία και η εκπαίδευση για την ειρήνη. Η εκπαίδευση για την ειρήνη και η εκπαίδευση δικαιοσύνης. Τέλος, μια φιλοσοφία για την διδασκαλία ειρήνης στο Στρατό. (Page 2008, σ.14)

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι κατά βάση μια θεωρητική άσκηση, αν και μπορεί ωστόσο να χρησιμεύσει ως μια άσκηση στην εφαρμοσμένη φιλοσοφία. Μια επίσημη φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη μπορεί να βοηθήσει να ενισχυθεί τόσο η ατομική όσο και η θεσμική δέσμευση για την εκπαίδευση για την ειρήνη, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, μέσα σε κάθε μια από τις πέντε φιλοσοφικές λογικές για την εκπαίδευση για την ειρήνη που περιγράφονται στο προηγούμενο τμήμα, υπάρχουν συμβουλές με τι μπορεί να μοιάζουν κάποιες πρακτικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση για την ειρήνη. Η εκπαίδευση για την ειρήνη μπορεί να θεωρηθεί ως

η ενθάρρυνση της δέσμευσης για ειρήνη ως πάγια διάθεση και ενίσχυση της εμπιστοσύνης του ατόμου ως φορέα για την ειρήνη, ως η πληροφόρηση του σπουδαστή για τις συνέπειες του πολέμου και της κοινωνικής αδικίας, ως η πληροφόρηση του σπουδαστή για την αξία των ειρηνικών και δίκαιων κοινωνικών δομών και η δουλειά που χρειάζεται για να υποστηρίξει ή να αναπτύξει τέτοιες κοινωνικές δομές, ως η ενθάρρυνση του σπουδαστή για να αγαπήσει τον κόσμο και για να φανταστεί ένα ειρηνικό μέλλον και τέλος ως φροντίδα για το σπουδαστή και ως ενθάρρυνση στον σπουδαστή να φροντίζει για τους άλλους. (Page 2008, σ.3)

### **3. Εκπαίδευση για την Ειρήνη**

#### **3.1. Ιστορική εξέλιξη της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Καθ' όλη την ιστορία οι άνθρωποι έχουν διδάξει ο ένας τον άλλον τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων για να αποφύγουν τη βία. Η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι η διαδικασία της διδασκαλίας των πολιτών σχετικά με τις απειλές της βίας και των στρατηγικών για την ειρήνη. Οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη προσπαθούν να πετύχουν μια ομοφωνία για το ποιες στρατηγικές ειρήνης μπορεί να πετύχουν το μέγιστο δυνατό όφελος σε μια ομάδα. (Harris 2008, σ.1)

Οι δραστηριότητες εκπαίδευσης για την ειρήνης που προσπαθούν να τερματισθεί η βία και οι εχθροπραξίες μπορούν να πραγματοποιούνται είτε ανεπίσημως στο εσωτερικό κοινοτήτων είτε επισήμως εντός των θεσμικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως τα σχολεία ή τα πανεπιστήμια. Η εκπαίδευση για την ειρήνη έχει ανεπίσημα ασκηθεί από γενιές ανθρώπων που θέλουν να επιλύσουν τις συγκρούσεις με τρόπους που δεν χρησιμοποιούν θανατηφόρο δύναμη. Οι αυτόχθονες λαοί έχουν παραδόσεις επίλυσης των συγκρούσεων που μεταδόθηκαν δια μέσου των αιώνων και που βοηθούν να προωθηθεί η ειρήνη εντός των κοινοτήτων τους. Αντί να σκοτώνει ο ένας τον άλλον όταν έχουν διαφορές, χρησιμοποιούν μη βίαιους μηχανισμούς διαφωνίας που έχουν περάσει από γενιά σε γενιά μέσα από δραστηριότητες άτυπης εκπαίδευσης για την ειρήνη. Οι ανθρωπολόγοι έχουν εντοπίσει σε αυτόν τον πλανήτη τουλάχιστον 47 σχετικά ειρηνικές κοινωνίες (Banta, 1993). Αν και δεν υπάρχουν γραπτά αρχεία, τα ανθρώπινα όντα σε όλη την ιστορία έχουν υιοθετήσει κοινοτικές στρατηγικές εκπαίδευσης για την ειρήνη ώστε να διατηρήσουν τις γνώσεις τους στις τακτικές επίλυσης των συγκρούσεων και να προάγουν την ασφάλειά τους. Η πιο επίσημη εκπαίδευση για την ειρήνη εξαρτάται από το γραπτό λόγο ή οδηγίες μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών. (Harris 2008, σ.1)

#### **3.2. Μορφή και περιεχόμενο της εκπαίδευσης για την ειρήνη**

Όταν το κίνημα της έρευνας για την ειρήνη ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1950, δεν ήταν, σε γενικές γραμμές, ευπρόσδεκτο από τα πανεπιστήμια. Αντίθετα, η ιδέα υιοθετήθηκε από ερευνητικά ιδρύματα, τα οποία συχνά δεν είχαν δεσμούς με κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Σήμερα, ακόμα υφιστάμεθα τις συνέπειες αυτού: ένα κίνημα που είναι ισχυρό στην έρευνα και τη δράση, αλλά

αδύναμο στην εκπαίδευση, αφού σε γενικά πλαίσια παραλείπει να μεταφέρει τα ευρήματα του στα σχολεία και τα πανεπιστήμια. Με λίγα λόγια, παρά τα πολλά παραδείγματα που υποστηρίζουν το αντίθετο, η εκπαίδευση για την ειρήνη δεν έχει αναπτυχθεί τόσο όσο θα έπρεπε κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα όταν συγκριθεί με τις σημαντικές προόδους στον τομέα της έρευνας για την ειρήνη και της δράσης για την ειρήνη. (Galtung 2008,σ.1)

Ένας λόγος για αυτό είναι ο ασφυκτικός κλοιός των καθιερωμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις περισσότερες χώρες που επηρεάζει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η διδασκαλία συνήθως αντανακλά το παρελθόν, το οποίο απλώς παραδίδεται στο παρόν, ώστε να εξασφαλισθεί η συνέχεια για το μέλλον, σύμφωνα με την εθνική ιδεολογία και τον τρόπο σκέψης της ανώτερης κοινωνικά τάξης. Μια ειλικρινέστερη έρευνα για την ειρήνη ή της δράσης για την ειρήνη θα ερχόταν σε αντίθεση με αυτήν την προοπτική. Θα υπέθετε κανείς ότι αυτό θα ενθάρρυνε και άλλες ερευνητικές ομάδες για την ειρήνη και ομάδες δράσης για να προσθέσουν προγράμματα εκπαίδευσης για την ειρήνη στις δραστηριότητές τους, αλλά σε γενικές γραμμές αυτό δεν συνέβη, κυρίως λόγω της έλλειψης κονδυλίων, της υποστελέχωσης και της υπερβολικής ανησυχίας για την έρευνα και τη δράση. Η εκπαίδευση για την ειρήνη στα σχολεία και στο ευρύ κοινό υστερεί. (Galtung 2008,σ.1)

Είναι πλέον καιρός γι 'αυτήν την θλιβερή παράδοση να σπάσει και να ληφθεί σοβαρά υπόψη η εκπαίδευση για την ειρήνη. Αυτό θα αποτελούσε ένα μέρος ενός ευρύτερου μετασχηματισμού στον οποίο η έρευνα για την ειρήνη, η δράση για την ειρήνη και η εκπαίδευση για την ειρήνη θα μπορούσε να ενταχθεί σε ένα φυσικό σύνολο. Κρατώντας τους ξεχωριστά δείχνει περισσότερο μια αντανάκλαση της κατανομής των τάσεων εργασίας της κοινωνίας από ό, τι είναι πραγματικά αναγκαίο. Στην πραγματικότητα, οι τρεις τομείς δύσκολα θα μπορούσε να είναι πιο κοντά ο ένας στον άλλο. (Galtung 2008,σ.2)

Για παράδειγμα, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της έρευνας για την ειρήνη είναι ιστορικό: η κατανόηση για το πώς η δουλεία καταργήθηκε, πώς οι σοσιαλιστικές πολιτικές βελτίωσαν τις υλικές συνθήκες των μαζών, πώς τα ανταποικιοκρατικά κινήματα δημιουργήθηκαν και τελικά με κάποιο τρόπο τα κατάφεραν, πώς τα απελευθερωτικά και τα φεμινιστικά κινήματα βελτίωσαν την τύχη των γυναικών, και πώς η κινητοποίηση κατά της δομικής βίας γενικά είναι δυνατόν να επιτευχθεί. Αυτά όλα είναι επίσης προφανή θέματα για την εκπαίδευση για την

ειρήνη. Θα μπορούσαν επίσης να υπάρξουν ερευνητικά προγράμματα μέσα στην εκπαίδευση για την ειρήνη - όχι μόνο στην έρευνα σχετικά με απεικονίσεις της ειρήνης, αλλά και για το πώς και γιατί αλλάζουν, με ή χωρίς την δράση για την ειρήνη. Ιδιαίτερα σημαντικό θα ήταν να γίνει έρευνα στην αντισυμβατική επικοινωνία, σε νέες μορφές εκπαίδευσης για την ειρήνη που δεν είναι μόνο επικοινωνιακές αλλά και να μπορούν να θεωρηθούν ως καθαρή εκπαίδευση υψηλού επιπέδου που να μπορεί να λειτουργήσει ως όχημα για την κοινωνική αλλαγή. (Galtung 2008,σ.3)

Επίσης, υπάρχουν και άλλες διασυνδέσεις. Τόσο η έρευνα για την ειρήνη όσο και η εκπαίδευση για την ειρήνη, οδηγούν τελικά στη δράση για την ειρήνη, εφόσον φυσικά το άξιζαν, ενώ κάθε δράση για την ειρήνη αποκτά ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς τεχνοβλαστούς και παροχές. Παρ'όλα αυτά, λόγω του τρόπου που διαχωρίζουμε την εργασία, τα εξωτερικά ιδρύματα θα πρέπει να διαδραματίζουν ισχυρότερο ρόλο στη διαμόρφωση της ανάγκης για την εκπαίδευση για την ειρήνη, και εν τέλει και στο ίδιο το περιεχόμενο, ιδίως εάν οι ερευνητές για την ειρήνη και οι ακτιβιστές πιαστούν απροετοίμαστοι. (Galtung 2008,σ.4)

Σε όλο τον κόσμο σήμερα γίνεται πολύ κουβέντα για την έρευνα και την εκπαίδευση για την ειρήνη. Τα παραδείγματα αυτής της τάσης είναι ότι (1) εμφανίζονται έδρες εκπαίδευσης για την ειρήνη σε διάφορα πανεπιστήμια. (2) Υπάρχει ζήτηση για τα προγράμματα σπουδών για την ειρήνη σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, αλλά αυτοί που απαιτούν δεν έχουν και πολύ σαφή ιδέα για το τι ζητούν, και αυτό δεν είναι απαραίτητα δικό τους σφάλμα (Galtung, 1972). Το λάθος είναι των εκπαιδευτών και ερευνητών για την ειρήνη που δεν είναι σε θέση να προσφέρουν μια αρκετά πλούσια παροχή πληροφοριών και υλικών για να μπορέσουν να συμμετάσχουν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία. Αλλά δεν είναι πολύ αργά είναι ακόμα μόνο στην αρχή. (Galtung 2008,σ.4)

### **3.3.Η μορφή της εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Μπορεί να φαίνεται παράξενο να ξεκινήσουμε σχετικά με τη *μορφή* και όχι με το *περιεχόμενο*, αλλά υπάρχει ένας απλός λόγος: η μορφή μπορεί να ξεδιπλώσει κάποιες νέες δυνατότητες που θα μπορούσαν να αντανακλώνται και στο περιεχόμενο. Εδώ παρουσιάζεται ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων που προσφέρεται σε όλους που επιθυμούν να εισέλθουν στον τομέα της εκπαίδευσης για την ειρήνη



με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Αν και πάντα υπάρχει χώρος για επέκταση, στην πραγματικότητα δεν γίνεται αποτελεσματική χρήση όλων των διαθέσιμων επιλογών: διαλέξεις σε πανεπιστήμια, φυλλάδια και βιβλία, σεμινάρια και συνέδρια, άρθρα σε εφημερίδες και δοκίμια σε περιοδικά είναι μερικά μόνο από τα πιθανά οχήματα επικοινωνίας. (Galtung 2008,σ.5)

Πρώτον, η *μορφή* της εκπαίδευσης για την ειρήνη πρέπει να είναι συμβατή με την ιδέα της ειρήνης, δηλαδή να αποκλείει από μόνη της όχι μόνο την άμεση βία, αλλά και τη δομική βία. Αυτό είναι σημαντικό δεδομένου ότι τα σχολεία και τα πανεπιστήμια εξακολουθούν να είναι σημαντικά μέσα για την εκπαίδευση, και η δομή είναι το μήνυμα. Μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις η εκπαίδευση στις μέρες μας περιλαμβάνει άμεση βία, οι μέρες της αποικιοκρατίας και της σωματικής τιμωρίας ανήκουν περισσότερο ή λιγότερο πια παρελθόν. Αλλά η δομική βία εξακολουθεί και λαμβάνει τις συνήθειες μορφές: την κάθετη διαίρεση της εργασίας που μετουσιώνεται σε επικοινωνιακό μονόδρομο, τον κατακερματισμό των τελικών αποδεκτών που τους εμποδίζει να αναπτύξουν οριζόντιες αλληλεπιδράσεις που θα τους επέτρεπαν να οργανώσουν και τελικά να αναστρέψουν τη ροή της επικοινωνίας και την απουσία πραγματικής πολυμέρειας στην προσπάθεια για την εκπαίδευση. Όλα αυτά είναι σχετικά μόνο με τη μορφή, και αν περιλάβουμε επίσης και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης η διαρθρωτική βία της εκπαίδευσης γίνεται ακόμα πιο εμφανής. (Galtung 2008,σ.5)

Βασικά, η εκπαίδευση για την ειρήνη θα πρέπει να προσπαθήσει να καταργήσει αυτό το είδος της έμφυτης βίας. Κάθε μορφή εκπαίδευσης θα πρέπει να αξιολογείται όσον αφορά τη δομή της και τα ακόλουθα ερωτήματα θα πρέπει πάντοτε να εγείρονται: Επιτρέπει σχόλια και παρατηρήσεις; Φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά για μια κοινή προσπάθεια, αντί να τους χωρίζει; Επιτρέπει την γενική συμμετοχή, και είναι η συνολική μορφή της εκπαίδευσης ικανή να αναπαράγει αλλαγή; Με λίγα λόγια, υπάρχει τέτοιος διάλογος που να κάνει αυτούς που μαθαίνουν να συμμετέχουν, και να μην είναι απλά ένα μήνυμα που παραδίδεται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα; Ένα δεύτερο βασικό πρόβλημα έχει να κάνει με τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης για την ειρήνη και την παραδοσιακή δομή της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης το οποίο χωρίζεται σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το πιο συνηθισμένο ερώτημα είναι: Γιατί να μην ενσωματώνεται η εκπαίδευση για την ειρήνη στη διδακτέα ύλη και στα τρία επίπεδα; Ωστόσο, η απάντηση μπορεί να μην είναι τόσο προφανής. Στην

πραγματικότητα θα μπορούσαμε να πούμε ότι και στα τρία αυτά επίπεδα, η ίδια η μορφή της σχολικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να είναι ουσιαστικά ο αντιδραστικός παράγοντας στην ίδια την ιδέα της εκπαίδευσης για την ειρήνη, και ως εκ τούτου να είναι επιβλαβής. Είναι αφελές να πιστεύουμε ότι το περιεχόμενο ενός μηνύματος θα επιβιώσει ανεξάρτητα από τη μορφή με την οποία παρουσιάζεται, στην πραγματικότητα, η μορφή μπορεί να αποδειχθεί ακόμη πιο σημαντική από το περιεχόμενο. (Galtung 2008,σ.6)

Σε πολλούς μαθητές, σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, τους έχει τύχει αυτό που διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους να το βρουν πιο διορατικό, ενδιαφέρον και ευχάριστο από εκείνο που χρειάστηκε να διαβάσουν για το σχολείο. Για πολλούς, από την στιγμή που κάτι μπαίνει στο πρόγραμμα σπουδών, μαζεύει σκόνη και γίνεται γκρι και επίπεδο σαν τα υπόλοιπα. (Galtung 2008,σ.1)

Επιπλέον, σε πολλές χώρες το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, με ένα Υπουργείο Παιδείας με σχεδόν δικτατορικές εξουσίες στα προγράμματα σπουδών, που ελέγχονται από γραφειοκράτες ή επιτροπές που δεν σε θέση να εκφράσουν νέες ιδέες ή να ενσωματώσουν ταχύτερα τις απαιτήσεις των νεότερων γενεών. Ο μέσος όρος ηλικίας των μελών της επιτροπής είναι συχνά πολύ υψηλό, και η ικανότητα τους για αυτοπαραγόμενη αλλαγή αφού τελείωσαν με τις δικές τους σπουδές είναι τόσο χαμηλή ώστε οι επιτροπές, στην καλύτερη περίπτωση, εκφράζουν την κυρίαρχη σκέψη που είχαν τα μέλη τους όταν ήταν νέοι και, στη χειρότερη περίπτωση, την κυρίαρχη σκέψη των δασκάλων και των καθηγητών τους όταν ήταν νέοι. Σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία - και ιδιαίτερα σε μια κοινωνία όπου οι έννοιες της ανάπτυξης, των συγκρούσεων και της ειρήνης αλλάζουν τόσο γρήγορα - αυτό είναι απαράδεκτο. Κάτι καινοτόμο μπορεί να ξεγλιστρήσει του εν λόγω μηχανισμού, αλλά με κίνδυνο να είναι τόσο ισοπεδωμένο, που ακόμη και αν η μορφή της εκπαίδευσης ήταν άθικτη, θα υπήρχε απομείνει μόνο λίγο από το αρχικό περιεχόμενο. (Galtung 2008,σ.6)

Επιπλέον, ακόμη και σε χώρες που είναι ιδιαίτερα αποκεντρωμένες, θα υπάρχει πάντα μια περιφέρεια, επαρχία, περιοχή, δήμος ή κοινότητα πιο προηγμένη από τις άλλες, πιο έτοιμη να πειραματιστεί με πιο νέα πράγματα από ότι οι άλλες που έχουν πιο συντηρητικές τοπικές ρυθμίσεις. Ωστόσο, ακόμη και αν οι καινοτομίες εφαρμόζονταν μόνο σε ένα σχολείο ή τάξη, μπορούν να γίνουν πολύτιμες σε ευρύτερη κλίμακα, ως αποτέλεσμα μιας υποδειγματικής διδασκαλίας. (Galtung 2008,σ.7)



Μια άλλη δυσκολία είναι ο ισχυρός δεσμός μεταξύ των παραδοσιακών οργανισμών εκπαίδευσης και της κοινωνικής πρακτικής της διαλογής των ατόμων σε κατηγορίες, ακόμα και σε τάξεις, με τις εξετάσεις ως τη φυσική εκδήλωση αυτής της σύνδεσης. Χρησιμοποιώντας την εκπαίδευση ως ένα μηχανισμό διαλογής είναι προβληματικό για τους εκπαιδευτικούς της ειρήνης, δεδομένου ότι η ιδέα της ειρήνης είναι ασυμβίβαστη με κάθετες κοινωνικές σχέσεις και ιεραρχίες, σε οποιαδήποτε μορφή. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για την ειρήνη θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένα μέσο για την επίτευξη, ατομικά και συλλογικά, ενός υψηλότερου επίπεδου συνείδησης, μιας συνειδητοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας και της αλληλεγγύης σε μια κοινή εκπαιδευτική κοινότητα, και όχι ως μηχανισμός κοινωνικής τους κατάταξης. Δεν πρέπει να υπάρχουν εξετάσεις κάθε είδους στην εκπαίδευση για την ειρήνη, καμία βάση για μια αναδυόμενη τάξη των ειδικών στην ειρήνη. Τέτοιοι μηχανισμοί μπορεί να έχουν θέση σε στρατιωτικές ακαδημίες και σχολές διοίκησης επιχειρήσεων, αλλά όχι σε ιδρύματα που προωθούν τις ιδέες της ειρήνης. (Galtung 2008,σ.7)

### **3.4.Το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Ένας τρόπος προσέγγισης του περιεχομένου προέρχεται από τις πέντε φάσεις του ερευνητικού σχεδίου ειρήνης. Φυσικά, υπάρχουν αποκλίνουσες απόψεις σχετικά με αυτές τις φάσεις. Οι πέντε φάσεις είναι οι εξής:

- 1.Ανάλυση
- 2.Διατυπώνονταςστόχους
- 3.Κριτική
- 4.Κάνονταςπροτάσεις
5. Δράση (Galtung, Empiricism, 1972)

Η ανάλυση του παρόντος, πραγματικού κόσμου περιγράφει τα βασικά στοιχεία στο βαθμό που είναι σχετικά με προβλήματα της ειρήνης και την ίδια στιγμή υποδεικνύει τις πιο σημαντικές τάσεις. Η ανάλυση είναι *δυναμική*, υπό την έννοια της παρουσίασης της προοπτικής του χρόνου και *στατική* με την έννοια ότι δίνει μια εικόνα σημαντικών παραγόντων, όπως το σύστημα για τον πόλεμο και της προετοιμασίας για τον πόλεμο. Σχετίζεται επίσης με προβλήματα της δικαιοσύνης και της ελευθερίας, που είναι και τα αντίθετα της κυριαρχίας, αλλά για διαφορετικά πεδία και από διαφορετικές ιδεολογικές παραδόσεις. Έτσι, αυτό είναι το κατάλληλο σημείο να παρουσιαστούν και να εξηγηθούν θεωρητικά σχετικά

περιστατικά, έχοντας κατά νου ότι υπάρχει πάντα περισσότερο από μία θεωρίες που μπορούν να εφαρμοστούν στο ίδιο σύνολο δεδομένων. (Galtung 2008,σ.8)

Αν ήταν μόνο αυτό, οι σπουδές για την ειρήνη δεν θα διέφεραν από οποιαδήποτε άλλη κοινωνική επιστήμη του σήμερα, και η εκπαίδευση για την ειρήνη θα ήταν ίδια με την εκπαίδευση για τη φυσική ή τη γεωγραφία, για παράδειγμα. Ως εκ τούτου, είναι τα επόμενα τέσσερα σημεία που δίνουν την ιδιαιτερότητα στους δύο εν λόγω τομείς:

Η διατύπωση στόχων είναι ένα αναπόφευκτο μέρος της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Πρέπει να υπάρχει κάτι συγκεκριμένο και αναμφίβολο στην ιδέα της ειρήνης: είναι ο κόσμος που θα επιθυμούσαμε να δούμε. Δεν είναι αρκετό να πεις ότι η ειρήνη είναι η απουσία από αυτό ή το άλλο πρέπει να δώσουμε πιο συγκεκριμένη εικόνα. Η έρευνα για την ειρήνη, που γεννιέται μέσα στην παραδοσιακή εμπειρική παράδοση, είτε της συντηρητικής είτε της προοδευτικής ποικιλίας, έχει αποτύχει κατά πολύ σε αυτό το σημείο. Κατά κάποιο τρόπο, η ανάλυση έχει επικρατήσει σε βάρος της διατύπωσης στόχων, οι οποίοι απορρίπτονται μάλλον συνοπτικά ως «ουτοπίες». Και όμως είναι ακριβώς αυτά τα είδη εικόνων που, καθ' όλη τη ανθρώπινη ιστορία, έχουν οδηγήσει τους ανθρώπους να αναπτύξουν σπουδαία δράση, συμπεριλαμβανομένων των διάφορων κινημάτων. (Galtung 2008,σ.8)

Ένα μέρος αυτής της πτυχής της έρευνας για την ειρήνη και της εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι και η γενικευμένη ερώτηση εάν ο στόχος είναι απλώς μια οποιοδήποτε ουτοπία, ή είναι μια βιώσιμη ουτοπία; Για παράδειγμα, είναι τελικά πιθανό να υπάρξει απουσία άμεσης βίας, δικαιοσύνη στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ελευθερία για ένα σημαντικό κομμάτι της ανθρώπινης αυτό-έκφρασης ή αυτό-αντίληψης; Ή στην πραγματικότητα, όπως μερικοί μας διαβεβαιώνουν, ότι από αυτές οι τρεις αξίες εμείς μπορούμε να έχουμε μόνο τις δύο και θα πρέπει να επιλέξουμε ποιες δύο, ή, όπως οι απαισιόδοξοι βεβαιώνουν, μόνο μια ή ακόμα και καθόλου; Αυτός ο τύπος συζήτησης σπάνια βρίσκεται σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών σε οποιοδήποτε επίπεδο, προκαλώντας πιθανόν ένα φοβερό ακρωτηριασμό της μεμονωμένης και συλλογικής ανθρώπινης φαντασίας στην αναζήτηση ενός καλύτερου μέλλοντος που να συνδυάζει εκείνα που δεν μπορούν να συνδυαστούν. (Galtung 2008,σ.8)

Τρίτον, η κριτική. Για να έχει ο οποιοδήποτε τύπος κριτικής ενδιαφέρον, πρέπει να είναι παρόντα και τα στοιχεία και οι αξίες, που αντίστοιχα παρέχονται στις

πρώτες και δεύτερες φάσεις. Οι αξίες είναι σαν ένα δίκτυο που ρίχνεται πάνω από τον κόσμο μας το οποίο οδηγεί σε συγκεκριμένα συμπεράσματα από την άποψη μιας ιδιαίτερα προσανατολισμένης στην αξία γλώσσας, και όπου κανείς δεν μπορεί να κρατηθεί μακριά από όρους όπως "καλός" και "κακός" ή από γλώσσα ακόμα πιο κατηγορηματική από αυτούς. (Galtung 2008,σ.8)

Η τρίτη φάση υπερβαίνει την ανάλυση πηγαίνοντας στη διάγνωση, που βασίζεται στις πιο στατικές πτυχές της εμπειρικής ανάλυσης, και της πρόγνωσης που βασίζεται στις πιο δυναμικές πτυχές. Θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια προκειμένου να αποκαλεστούν οι ίδιες διαστάσεις με το ίδιο όνομα, είτε αναφέρονται στο παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον. Μετά από αυτές τις φάσεις, θα καταλήξουμε με κρίσιμες εικόνες αυτών των τριών διαφορετικών κόσμων, συμπεριλαμβανομένων και διαστάσεων που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να καθορίσουν τόσο τον προτιμητέο κόσμο όσο και τον πραγματικό κόσμο. Αυτό καθιστά πιθανό την προσαρμογή του πραγματικού κόσμου χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του προτιμητέου κόσμου, της ουτοπίας, χρησιμοποιώντας τις αξίες και ενδεχομένως ενός ακόμα πιο επικριμένου κόσμου, της *δυστοπίας*. Για να καταλάβουμε ακόμα καλύτερα του πόσο δύσκολη είναι η μετακίνηση από τον πραγματικό κόσμο προς την ουτοπία, πρέπει να καταλάβουμε τι αποτρέπει τον πραγματικό κόσμο από να γίνει ακόμα χειρότερα γλιστρώντας προς την δυστοπία. (Galtung 2008,σ.9)

Τέταρτο, κάνοντας προτάσεις εξετάζουμε πώς να φτάσουμε από τον πραγματικό κόσμο στον προτιμητέο κόσμο. Η εύρεση μιας μεταβατικής πορείας είναι θέμα των προτάσεων σχετικά με το *τι* πρέπει να γίνει, *ποιος* πρέπει να το κάνει, *πότε* και *που*, *πώς*, και *γιατί* πρέπει να το κάνει. Η διαδικασία της παραγωγής προτάσεων πρέπει να ιδωθεί ως βασικό μέρος οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος για την ειρήνη. Πράγματι, κανένα άλλο μέρος του προγράμματος δεν είναι πιο ιδανικό από αυτό για μια γενική συμμετοχή. Για να είναι επιτυχημένο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ειρήνη θα πρέπει να κάνει τους συμμετέχοντες να αισθάνονται πραγματικά την διαφορά μεταξύ του προτιμητέου και του πραγματικού κόσμου, και ο κίνδυνος που περικλείει ο απορριφθέντας κόσμος θα έκανε τους συμμετέχοντες να νοιώσουν τόσο έντονα αυτή την διαφορά ώστε η διαδικασία της παραγωγής προτάσεων να καταστεί αναγκαία. (Galtung 2008,σ.9)

Αυτό κατόπιν οδηγεί στην πέμπτη φάση: την δράση για την ειρήνη. Κάποιος δεν μπορεί να περικόψει ξαφνικά μια διαδικασία επειδή δεν είναι περιορισμένη σε άρθρα και βιβλία, γραπτές ασκήσεις, ή ακόμα και συζήτηση, αλλά οδηγείται από την ανάγκη σε κάτι πιο συγκεκριμένο: τη δράση. Αυτό δεν υπονοεί απαραίτητα ότι κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειρήνης πρέπει να περιλάβει ένα τμήμα δράσης όπως μια διαδήλωση, μια δραστηριότητα για την διατήρηση της ειρήνης, ή ένα κομμάτι για την οικοδόμηση της ειρήνης. Εντούτοις, θα υποστηρίξαμε συζητήσεις για συγκεκριμένες ενέργειες, όπως μια αναζήτηση για νέες μορφές εκπαίδευσης για την ειρήνη ή τη συμμετοχή σε έναν οργανισμό προσανατολισμένο στην πρακτική. Σε οποιοδήποτε άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ένα μη θεωρητικό κομμάτι συνήθως θεωρείται δεδομένο: οι ασκήσεις εργαστήριου στη χημεία, τη φυσική, και τη βιολογία, οι επισκέψεις σε πολιτικά και κοινωνικά όργανα ως μέρος της κοινωνιολογίας, και ούτω καθεξής. Το ίδιο μπορεί να γίνει και για την εκπαίδευση για την ειρήνη. (Galtung 2008,σ.9)

Υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με τη δράση για την ειρήνη, αλλά με την πάροδο του χρόνου αποκτάμε όλο και περισσότερη εμπειρία σε αυτήν την πτυχή της εκπαίδευσης. Επίσης, αυτό είναι το σημείο όπου η εκπαίδευση για την ειρήνη, η δράση για την ειρήνη και η έρευνα για την ειρήνη πραγματικά ενώνονται. Για παράδειγμα, οι μαθητές σε κάποιο σχολείο μπορεί να αποφασίσουν να αναγνωρίσουν ένα αναδύμενο έθνος (όπως το Ανατολικό Τιμόρ) προτού το κάνει πράξη η κυβέρνησή τους. Εάν χιλιάδες σχολεία έκαναν το ίδιο πράγμα, σύμφωνα με σαφή κριτήρια για την ειρήνη, αυτό θα μπορούσε ίσως και να γίνει μια σημαντική μορφή μη κυβερνητικής εξωτερικής πολιτικής, και ως εκ τούτου, να έχει μια εκτεταμένη επίδραση εκδημοκρατισμού. (Galtung 2008,σ.10)

Σε συγκεκριμένες σχολικές καταστάσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχουν πολλά παραδείγματα δομικής βίας, και ως εκ τούτου, πολλές ευκαιρίες για να εκδηλωθούν προβλήματα στην ειρήνη, όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Είναι αφελές να σκεφτεί κανείς ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη μπορεί να περιληφθεί στα σχολικά συστήματα των περισσότερων χωρών χωρίς κάποιο αντίκτυπο στο πολιτικό σύστημα. Η παραδοσιακή διδασκαλία των σπουδών για την ειρήνη είναι αυτή των ειρηνικών ατόμων - Βούδας, Ιησούς Χριστός, ο Αγ. Φραγκίσκος της Ασίζης, ο Μαχάτμα Γκάντι, ο Albert Schweitzer, ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, είναι μερικά από τα πρωταρχικά παραδείγματα - συχνά με έντονη έμφαση στις

πεποιθήσεις και τις τοποθετήσεις τους παρά τη δράση και τη συμπεριφορά τους. Αυτή η προσέγγιση τείνει να εστιάζει σε αυτούς που δρουν παρά στις δομές, και αυτό είναι απαράδεκτο από την άποψη των σπουδών για την ειρήνη, οι οποίες θα υποστήριζαν τη συμπερίληψη και των δύο. (Galtung 2008,σ.10)

Οποιαδήποτε ανάλυση των δομών επίσης θα οδηγούσε τους μαθητές και τους σπουδαστές να χρησιμοποιήσουν αυτούς τους αναλυτικούς μηχανισμούς σε σχολικές καταστάσεις. Έτσι, θα άρχιζαν ερωτήσεις σχετικά με την διανομή της εργασίας (γιατί μας μεταχειρίζεστε ως πρώτη ύλη που υποβάλλεται σε επεξεργασία μέσω των σχολικών μηχανισμών;) για τη συμμετοχή (γιατί δεν συμμετέχουμε περισσότερο στις αποφάσεις για το πώς διευθύνονται τα σχολεία και πώς αναπτύσσονται τα προγράμματα σπουδών;), και ούτω καθεξής. Με άλλα λόγια, οι σπουδαστές μπορούν όχι μόνο να έχουν απαιτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών τους (γιατί δεν μαθαίνουμε για το στρατιωτικοβιομηχανικό τραστ της χώρας μας; Για την εξαγωγή όπλων της χώρας μας; Για τις αληθινές σχέσεις μεταξύ των πλούσιων και φτωχών χωρών;) αλλά και για την ίδια τη σχολική δομή. Ένα υψηλότερο επίπεδο συνείδησης μεταξύ των σπουδαστών μπορεί να έχει την ίδια επίδραση στο δευτεροβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης όπως είχαν στην τριτοβάθμια δράσεις συμπεριλαμβανομένων των απεργιών και των μποϊκοταρισμάτων για την υποστήριξη απαιτήσεων. (Galtung 2008,σ.10)

### **3.5.Θρησκευτικές διδασκαλίες που προωθούν την ειρήνη**

Ίσως τα πρώτα γραπτά αρχεία των οδηγιών που διδάσκουν τους άλλους για το πώς να επιτευχθεί η ειρήνη απαντάται μέσα στις μεγάλες θρησκείες του κόσμου. Οι θρησκείες – που ακολουθούν τη διδασκαλία προφητών όπως ο Βούδας, ο Μπαχάολλα, ο Ιησούς Χριστός, ο Μωάμεθ, ο Μωυσής, και ο Λάο Τσε - έχουν συγκεκριμένες γραφές που προωθούν την ειρήνη. Οι οργανωμένες θρησκείες προωθούν τα δικά τους οράματα ειρήνης, αλλά είναι ειρωνικό ότι οι θρησκείες έχουν επίσης γίνει μια πολεμική κραυγή μαρτύρων προσηλωμένους στην καταστροφή των «άλλων», που θεωρούνται ως ειδωλολάτρες διότι ανήκουν σε διαφορετικές θρησκείες. Το ότι οι μεγάλες θρησκείες συμβάλλουν τόσο στον πόλεμο όσο και στην ειρήνη μπορεί να θεωρηθεί ως ενδεικτικό ορισμένων ειρωνικών και αντιφατικών πτυχών της ανθρώπινης φύσης που συμβάλλουν στο μεγάλο δίλημμα της ειρήνης: Γιατί αφού τα ανθρώπινα όντα ξέρουν για την



ειρήνη να μην μπορούν να καταλάβουν πώς να ζήσουν ειρηνικά; (Harris 2008, σ.2)

### **3.6. Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη σε κοινοτικό επίπεδο**

Ένας από τους πρώτους Ευρωπαίους που χρησιμοποίησαν το γραπτό λόγο για να υιοθετηθεί η εκπαίδευση για την ειρήνη ήταν ο Comenius (1642/1969), ένας Τσέχος εκπαιδευτικός που το δέκατο έβδομο αιώνα είδε ότι μια καθολικά ανταλλαγή γνώσεων θα μπορούσε να αποτελέσει ένα δρόμο για την ειρήνη. Αυτή η προσέγγιση για την ειρήνη υποθέτει ότι η κατανόηση για τους άλλους και τις κοινές αξίες θα κάνει να ξεπεραστούν οι διαφορές που οδηγούν σε συγκρούσεις. Ο τελικός στόχος της εκπαίδευσης ήταν ένας κόσμος στον οποίο οι άνδρες και οι γυναίκες θα ζουν σε αρμονία με την αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμών. (Harris 2008, σ.2)

Συνεπώς, η ανάπτυξη της εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι παράλληλη με την ανάπτυξη των κινημάτων ειρήνης. Το σύγχρονο κίνημα ειρήνης ενάντια στον πόλεμο ξεκίνησε το δέκατο ένατο αιώνα, μετά τους Ναπολεόντειους Πολέμους, όταν προοδευτικοί διανοούμενοι και πολιτικοί δημιούργησαν σοβαρές εταιρείες (*ΣτΜ: με την έννοια των συλλόγων*) για να μελετήσουν την απειλή του πολέμου και να διαδώσουν τα επιχειρήματα ενάντια στην εξάπλωση των αμυντικών εξοπλισμών. Γηγενείς οργανώσεις ειρήνης ξεπήδησαν στη Μεγάλη Βρετανία, το Βέλγιο και τη Γαλλία. Το δεύτερο κύμα των κινημάτων ειρήνης του δέκατου ένατου αιώνα συνδέθηκε στενά με τις εργατικές ενώσεις και τα σοσιαλιστικά πολιτικά σχήματα. Το τελευταίο τμήμα του κινήματος ειρήνης τον δέκατο ένατο αιώνα υπήρξε πριν τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ειρηνευτικές οργανώσεις είχαν συσταθεί σχεδόν σε όλα τα ευρωπαϊκά έθνη κατά τη διάρκεια αυτών των δεκαετιών και εξαπλώθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες και στα νεοσυσταθείσα κράτη της Ιταλίας και της Γερμανίας. Καθώς πλησίαζε το τέλος του δέκατου ένατου αιώνα, ομάδες εκπαιδευτικών, φοιτητών, καθώς και καθηγητές πανεπιστημίων σχημάτισαν εταιρείες ειρήνης ώστε να εκπαιδεύσουν το ευρύ κοινό για τους κινδύνους του πολέμου. (Harris 2008, σ.3)

Στην αρχή του 20ού αιώνα οι Ευρωπαίοι και οι Αμερικανοί σχημάτισαν κινήματα ειρήνης για να πιέσουν τις κυβερνήσεις τους κατά της πολεμοχαρούς φασαρίας που οδήγησε τελικά στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η Bertha von Suttner, μια Αυστριακή που βοήθησε να πειστεί ο Alfred Nobel για να θεσπίσει



ένα βραβείο ειρήνης, έγραψε αντιπολεμικά μυθιστορήματα και οργάνωσε διεθνή συνέδρια ειρήνης (Hamann, 1996). Αυτά τα συνέδρια αντιπροσώπευαν την ιδέα ότι οι διεθνείς συγκρούσεις πρέπει να επιλύονται με τη διαμεσολάβηση και όχι τα όπλα. Ο σκοπός τέτοιων συνεδρίων ήταν να κατευθύνουν την κοινή γνώμη ενάντια στη συγκέντρωση στρατιωτικών εξοπλισμών που προανήγγειλαν τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Επίσης διοργανώθηκαν δημόσιες διαδηλώσεις που είχαν σαν στόχο να πείσουν την άρχουσα ελίτ να υιοθετήσει περισσότερο ειρηνόφιλες πολιτικές. (Harris 2008, σ.3)

Το 1912 μια Σχολική Ένωση Ειρήνης είχε τοπικούς κλάδους σχεδόν σε κάθε πολιτεία στις Ηνωμένες Πολιτείες που «προωθούσαν μέσω των σχολείων... τα συμφέροντα της διεθνής δικαιοσύνης και αδελφότητας» (Scanlon, 1959:214). Είχαν φιλόδοξα σχέδια για να εξοικειώσουν πάνω από 500.000 εκπαιδευτικούς με τους όρους για την ειρήνη (Stomfay-Stitz, 1993). Στην περίοδο του Μεσοπολέμου μεταξύ του Πρώτου και του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, καθηγητές κοινωνικών επιστημών άρχισαν να διδάσκουν διεθνείς σχέσεις έτσι ώστε οι σπουδαστές τους να μην θέλουν να διεξάγουν πόλεμο ενάντια σε ξένους. Πεισμένοι ότι τα σχολεία είχαν ενθαρρύνει και είχαν επιτρέψει τον πόλεμο με την κατήχηση της νεολαίας στον εθνικισμό, οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη συνέβαλαν σε μια προοδευτική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης όπου τα σχολεία αντιμετωπίστηκαν ως ένα μέσο για την προαγωγή της κοινωνικής προόδου παρέχοντας στους μαθητές μια συνειδητοποίηση των κοινών της ανθρωπότητας, η οποία βοήθησε να σπάσουν οι εθνικοί φραγμοί που οδηγούν στον πόλεμο. (Harris 2008, σ.4)

Πολλοί από τους κορυφαίους εκπαιδευτές για την ειρήνη στις αρχές του εικοστού αιώνα ήταν γυναίκες. Η Jane Addams, μια αμερικανίδα που κέρδισε το βραβείο Νόμπελ Ειρήνης το 1931, πίεζε τα σχολεία ώστε να συμπεριλάβουν ομάδες μεταναστών (1907). Το σύνθημα «ειρήνη και ψωμί» είχε κεντρική θέση στις εργασίες της και εξέφρασε την άποψη ότι η φτώχεια ήταν μια αιτία του πολέμου. Ένωθε ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να συνδέσουν τους εαυτούς τους με τους αγώνες της αστικής Αμερικής για να δημιουργηθεί μια πραγματικά δημοκρατική κοινότητα. Απέριψε το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών που περιόριζε τις εκπαιδευτικές επιλογές και τις ευκαιρίες των γυναικών. Ήθελε οι γυναίκες να εργάζονται για μεταρρυθμίσεις που σταματούν την παιδική εργασία και δραστηριοποιήθηκε στις διεθνείς εκστρατείες για την Κοινωνία των Εθνών

που ιδρύθηκε μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο για να καθιερώσει τη δημιουργία ενός παγκόσμιου φόρουμ με το οποίο τα έθνη του κόσμου θα μπορούσαν να θέσουν εκτός νόμου τον πόλεμο. (Harris 2008, σ.4)

Περίπου την ίδια εποχή, μία Ιταλίδα, η Maria Montessori, ταξίδευε σε όλη την Ευρώπη προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν τις αυταρχικές παιδαγωγικές μεθόδους, αντικαθιστώντας τις με ένα άκαμπτο αλλά δυναμικό πρόγραμμα σπουδών από το οποίο οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν τι να σπουδάσουν. Θεωρούσε ότι τα παιδιά που δεν ακολουθούν αυτόματα τους αυταρχικούς δασκάλους δεν θα υπάκουγαν απαραιτήτως τους κυβερνήτες που τα ωθούν στον πόλεμο. Είδε ότι η κατασκευή της ειρήνης εξαρτάται από μια εκπαίδευση που θα ελευθέρωνε το πνεύμα του παιδιού, θα προωθούσε την αγάπη για τους άλλους και θα αφαιρούσε την τυφλή υπακοή στην εξουσία. Η Δρ Montessori τόνισε ότι η μέθοδος ή η παιδαγωγική ενός δασκάλου θα μπορούσε να συμβάλει προς την οικοδόμηση ενός ειρηνικού κόσμου. Όλο το σχολείο θα έπρεπε να αντικατοπτρίζει τα γαλουχημένα χαρακτηριστικά μιας υγιούς οικογένειας (Montessori, 1946/1974). (Harris 2008, σ.5)

Η φρίκη του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου ανανέωσε το ενδιαφέρον για την «Εκπαίδευση για την Παγκόσμια Υπηκοότητα». Αμέσως μετά από εκείνο τον πόλεμο, ο Herbert Read (1949) υποστήριξε την ένωση της τέχνης και της εκπαίδευσης για την ειρήνη για να παραγάγει εικόνες που θα παρακινούσαν τους ανθρώπους ώστε να προωθήσουν την ειρήνη. Περίπου όπως και η σύγχρονη του Maria Montessori, υποστήριξε ότι οι άνθρωποι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις δημιουργικές ικανότητές τους για να δραπετεύσουν από την παγίδα της καταστρεπτικής βίας. (Harris 2008, σ.5)

### **3.7.Επίσημα σχολικά προγράμματα εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Το πρώτο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών για την ειρήνη σε επίπεδο πανεπιστημίου ιδρύθηκε το 1948 στο Manchester College, στο Βόρειο Μάντσεστερ της Ιντιάνα, στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αμέσως μετά, στη δεκαετία του 1950, ο τομέας της έρευνας για την ειρήνη αναπτύσσεται ως «επιστήμη για την ειρήνη» για να αντιδράσει στην επιστήμη του πολέμου που είχε δημιουργήσει τόση μαζική θανάτωση. Ένα μανιφέστο που εκδόθηκε το 1955 από τον Bertrand Russell και τον Albert Einstein και που υπογράφηκε από άλλους διακεκριμένους ακαδημαϊκούς καλούσε τους επιστήμονες όλων των πολιτικών πεποιθήσεων να

συγκεντρωθούν για να συζητήσουν την απειλή από την εμφάνιση των θερμοπυρηνικών όπλων για τον ανθρώπινο πολιτισμό. (Harris 2008, σ.5)

Στη δεκαετία του '80 η απειλή του πυρηνικού πολέμου υποκίνησε τους εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο να προειδοποιήσουν για την επικείμενη καταστροφή. Τρία βιβλία παρήχθησαν που αντιπροσωπεύουν τις καλύτερες στιγμές μιας εποχής που ασχολείται έντονα με την απειλή της πυρηνικής εξόντωσης: *Εκπαίδευση για την Ειρήνη* της Birgit Brocke-Utne (1985) από τη Νορβηγία, *Περιεκτική Εκπαίδευση για την Ειρήνη* από τη Betty Reardon (1988) των Ηνωμένων Πολιτειών, και *Εκπαίδευση για την Ειρήνη* από τον Ian Harris (1988), επίσης των Ηνωμένων Πολιτειών. Η Brocke-Utne (1985) τόνισε την καταστροφή που η αρρενωπή επιθετικότητα που εκδηλώνεται στο μιλιταρισμό, τον πόλεμο και την ενδοοικογενειακή βία καταστρέφει στην συνέχεια άνδρες, γυναίκες και παιδιά. Υποστήριξε ότι ο φεμινισμός είναι η αφετηρία για έναν αποτελεσματικό αφοπλισμό. Επιπλέον, επισήμανε ότι οι κοινωνίες που δεν είναι σε εμπόλεμη κατάσταση δεν είναι απαραίτητως ειρηνικές επειδή τρέφουν ακόμα σημαντική ενδοοικογενειακή βία. Η Reardon (1988) υποστήριξε ότι οι θεμελιώδεις αξίες της σχολικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι η φροντίδα, το ενδιαφέρον και η αφοσίωση, ενώ οι βασικές έννοιες της εκπαίδευσης για την ειρήνη πρέπει να είναι η πλανητική διαχείριση, η παγκόσμια υπηκοότητα, και οι ανθρώπινες σχέσεις. Ο Harris (1988) τόνισε μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση για την ειρήνη που θα μπορούσε να ισχύσει για την εκπαίδευση της κοινότητας, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τις πανεπιστημιακές τάξεις. Επίσης υπογράμμισε ότι μια ειρηνική παιδαγωγική πρέπει να είναι αναπόσπαστο στοιχείο σε οποιαδήποτε προσπάθεια να διδαχθεί η ειρήνη. Τα βασικά συστατικά τέτοιας παιδαγωγικής είναι η συνεργατική εκμάθηση, η δημοκρατική κοινότητα, η ηθική ευαισθησία και η κριτική σκέψη. (Harris 2008, σ.6)

Αυτή η επέκταση της εκπαίδευσης για την ειρήνη προς το τέλος του εικοστού αιώνα, οδηγεί στο συμπέρασμα μιας σημαντικής συμβιωτικής σχέσης μεταξύ των κινημάτων για την ειρήνη, της έρευνας για την ειρήνη και της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Οι ακτιβιστές έδειξαν τον δρόμο, αναπτύσσοντας στρατηγικές για να προειδοποιήσουν τους ανθρώπους για τους κινδύνους της βίας, είτε πρόκειται για πολέμους μεταξύ εθνών, την καταστροφή του περιβάλλοντος, την απειλή του πυρηνικού ολοκαυτώματος, την αποικιακή επιθετικότητα, την πολιτιστική,

ενδοοικογενειακή ή δομική βία. Οι ακαδημαϊκοί που ασχολούνται με αυτά τα θέματα διευρύνουν περαιτέρω τον τομέα της έρευνας για την ειρήνη. Οι ακτιβιστές, που ελπίζουν να διευρύνουν το μήνυμά τους, διδάσκουν τους άλλους μέσω άτυπων δραστηριοτήτων εκπαίδευσης για την ειρήνη στο επίπεδο κοινότητας, όπως η διεξαγωγή φόρουμ, η δημοσίευση ενημερωτικών δελτίων, καθώς και η υποστήριξη διαδηλώσεων για την ειρήνη. Οι δάσκαλοι που ακολουθούν αυτές τις δραστηριότητες προωθούν τις σπουδές ειρήνης με μαθήματα και προγράμματα σε σχολεία και σχολές για την επίτευξη της συνειδητοποίησης των προκλήσεων της οικολογικής βιωσιμότητας, του πόλεμου και της ειρήνης. (Harris 2008, σ.7)

### **3.8.Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη σε Διαφορετικά Πλαίσια**

Η ποικιλομορφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη προωθείται από τη μυριάδα των πλαισίων στην οποία ασκείται. Επειδή δεν συμφωνούν όλοι σχετικά με τον τρόπο επίτευξης της ασφάλειας, υπάρχουν πολλά διαφορετικά μονοπάτια προς την ειρήνη που μπορούν να εξηγηθούν στις τάξεις εκπαίδευσης για την ειρήνη. Ένας ισραηλινός εκπαιδευτικός έχει δηλώσει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ειρήνη έχουν διάφορες μορφές λόγω της ευρείας ποικιλίας των συγκρούσεων που μαστίζουν την ανθρώπινη ύπαρξη:

“Ακόμα κι αν οι στόχοι τους μπορεί να είναι παρόμοιοι, κάθε κοινωνία θα δημιουργήσει μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης για την ειρήνη που να εξαρτάται από τα τρέχοντα θέματα, τις συνθήκες και την κουλτούρα, καθώς και από τις απόψεις και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών”. (Bar-Tal, 2002, σ. 35).

Κάθε διαφορετική μορφή βίας απαιτεί μια μοναδική μορφή εκπαίδευσης για την ειρήνη για να εξετάσει τις στρατηγικές που θα μπορούσαν να επιλύσουν τις συγκρούσεις της. Η εκπαίδευση για την ειρήνη στις έντονες συγκρούσεις προσπαθεί να απομυθοποιήσει τις εικόνες του εχθρού και προτρέπει τους μαχόμενους να σταματήσουν την πολεμοχαρή συμπεριφορά. Η εκπαίδευση για την ειρήνη σε περιοχές υπερεθνικών εντάσεων εξαρτάται από την πολυπολιτισμικότητα και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα βάσανα των διάφορων ομάδων που εμπλέκονται στη σύγκρουση για να προωθηθεί η

ενσυναίσθηση για τον πόνο των άλλων και τη μείωση των εχθροπραξιών. Οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη σε περιοχές απαλλαγμένες από τη συλλογική φυσική βία διδάσκουν σχετικά με τα αίτια της ενδοοικογενειακής και της πολιτικής βίας και προσπαθούν να αναπτύξουν ένα ενδιαφέρον για τα παγκόσμια ζητήματα, τα προβλήματα της φτώχειας, της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας και την δύναμη της πολιτικής της μη-βίας. Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ειρήνη ανησυχούν για τα προβλήματα της υπανάπτυξης, της πείνας, της φτώχειας, του αναλφαριθμισμού και της έλλειψης ανθρωπίνων δικαιωμάτων επιδιώκουν κατανόηση των κρίσεων που αντιμετωπίζουν οι φτωχότερες χώρες και τις λύσεις για τα προβλήματα της υπανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη χρησιμοποιούν αναπτυξιακές μελέτες για να παρέχουν τις γνώσεις τους για τις διάφορες πτυχές της διαρθρωτικής βίας, με έμφαση στις ιεραρχίες των κοινωνικών θεσμών και την ροπή τους για την κυριαρχία και την καταπίεση. Μια τέτοια μελέτη παρουσιάζει τα προβλήματα της διαρθρωτικής βίας και υπογραμμίζει τις στρατηγικές θεμελίωσης της ειρήνης για την βελτίωση των ανθρώπινων κοινοτήτων. (Harris 2008, σ.7)

Οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη σε πολλές χώρες συνεχίζουν να εστιάζουν στα ανθρώπινα δικαιώματα. Το ενδιαφέρον για τα ανθρώπινα δικαιώματα προέρχεται από τις προσπάθειες κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα για τη δημιουργία διεθνών οργανισμών όπως το Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο που εξετάζουν τις αστικές, εγχώριες, πολιτιστικές και εθνικές μορφές βίας, ώστε να προσάγουν στη δικαιοσύνη τους τύραννους που έχουν εγκληματήσει εναντίον αθώων ανθρώπων. Οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη που εμπίπτουν σε αυτήν την παράδοση καθοδηγούνται από την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του Δεκεμβρίου του 1948 που παρέχει μια δήλωση των αξιών που πρέπει να ακολουθούνται προκειμένου να επιτευχθεί η οικονομική, κοινωνική και πολιτική δικαιοσύνη. (Harris 2008, σ.8)

Οι διάφοροι ισχυρισμοί των ανθρώπινων δικαιωμάτων προέρχονται από έννοιες του φυσικού δικαίου, ένα υψηλότερο σύνολο νόμων που ισχύουν παγκοσμίως και είναι ανώτεροι των κυβερνητικών νόμων. Η μελέτη των ανθρώπινων δικαιωμάτων είναι η μελέτη των συνθηκών, των παγκόσμιων θεσμών και των εγχώριων και διεθνών δικαστηρίων. Αυτή η προσέγγιση για την ειρήνη, γνωστή ως «ειρήνη μέσω της δικαιοσύνης», στηρίζεται στην ιδέα ότι οι άνθρωποι έχουν ορισμένα αναφαίρετα δικαιώματα τα οποία οι κυβερνήσεις πρέπει να



προστατεύσουν. Οι άνθρωποι που διώκονται από τις κυβερνήσεις τους για τις πολιτικές τους πεποιθήσεις μπορούν να προσφύγουν στις διατάξεις του διεθνούς δικαίου ώστε να κερδίσουν υποστήριξη στην υπόθεση τους. Η κατάχρηση των δικαιωμάτων και ο αγώνας για την εξάλειψη τέτοιων καταχρήσεων βρίσκονται στο επίκεντρο πολλών βίαιων συγκρούσεων. Οι φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υπερασπίζονται τα δικαιώματα και είναι κατά των διακρίσεων με βάση το φύλο, την αναπηρία και το σεξουαλικό προσανατολισμό. (Harris 2008, σ.9)

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, οι οπαδοί της παγκοσμιοποίησης απώλεσαν μερικώς την κυριαρχία τους στον τομέα της εκπαίδευσης για την ειρήνη και ανέλαβαν οι ανθρωπιστές. Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ειρήνη άρχισαν να ανησυχούν περισσότερο για τις πολιτικές, ενδοοικογενειακές, πολιτιστικές και εθνοτικές μορφές βίας, και προσπάθησαν να επουλώσουν κάποιες από τις πληγές των μαθητών που ανατράφηκαν σε βίαιες κουλτούρες. Άρχισαν να διδάσκουν την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία. Στην αρχή της νέας χιλιετίας η εκπαίδευση επίλυσης συγκρούσεων είναι μια από τις ταχύτερα αναπτυσσόμενες σχολικές μεταρρυθμίσεις στη Δύση. Οι εκπαιδευτικοί επίλυσης συγκρούσεων παρέχουν τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας που είναι απαραίτητες για την επιβίωση σε έναν μεταμοντέρνο κόσμο. Εδώ η εστίαση είναι πάνω στις διαπροσωπικές σχέσεις και τα συστήματα που βοηθούν τα διαμαχόμενα μέρη να επιλύουν τις διαφορές τους χρησιμοποιώντας δεξιότητες επικοινωνίας. Περίπου δέκα τοις εκατό των σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν κάποιο παρόμοιο είδος προγράμματος μεσολάβησης (Sandy, 2001). Οι εκπαιδευτικοί επίλυσης συγκρούσεων διδάσκουν τις ανθρώπινες δεξιότητες σχέσεων όπως η διαχείριση θυμού, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η συναισθηματική επίγνωση, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, η διεκδικητική συμπεριφορά και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί επίλυσης συγκρούσεων παρέχουν στους σπουδαστές δεξιότητες ειρηνοποιών, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να διαχειριστούν διαπροσωπικές συγκρούσεις αλλά δεν εξετάζουν απαραίτητα τα διάφορα είδη πολιτικής, πολιτιστικής, περιβαλλοντικής και παγκόσμιας βίας που λαμβάνουν χώρα εκτός των σχολείων. (Harris 2008, σ.9)

Στο τέλος του 20ού αιώνα μια παραλλαγή αυτής της προσέγγισης στην εκπαίδευση για την ειρήνη που ασκείται στις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Νέα



Ζηλανδία είναι η εκπαίδευση πρόληψης της βίας που προσπαθεί να αναπτύξει δεξιότητες προσαρμοστικότητας στους νέους έτσι ώστε αποφεύγουν τα ναρκωτικά, το σεξ και τη βία στις διαπροσωπικές σχέσεις. (Harris 2008, σ.10)

Ένας από τους στόχους που διατυπώνονται συχνά στην εκπαίδευση για την ειρήνη στις δυσεπίλυτες συγκρούσεις, όπως αυτή μεταξύ του Ισραήλ και της Παλαιστίνης στη Μέση Ανατολή είναι η μελέτη της σύγκρουσης από την οπτική γωνία των αντιλήψεων του "εχθρού" και ως εκ τούτου να αναπτυχθεί κάποια συμπάθεια (ενσυναίσθηση) γι' αυτούς (Salomon, 2002). Επειδή οι διαφορετικές ομάδες βλέπουν τις συγκρούσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αυτή η προσέγγιση στην εκπαίδευση για την ειρήνη προσπαθεί να νομιμοποιήσει την άποψη του «άλλου». Αυτό δεν προϋποθέτει συμφωνία με την άλλη πλευρά αλλά αντιμετωπίζει την προοπτική της ως έγκυρη, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μια μείωση της έντασης μεταξύ των δύο συγκρουόμενων πλευρών. Αυτή η προσέγγιση στην εκπαίδευση για την ειρήνη προσπαθεί να οικοδομήσει την ειρήνη ανοίγοντας τις καρδιές των ανθρώπων. (Harris 2008, σ.10)

Ένα άλλο τμήμα εκπαίδευσης για την ειρήνη που αναπτύχθηκε στο τέλος του 20ού αιώνα είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι οικολόγοι διαπιστώνουν ότι η μεγαλύτερη απειλή για τη σύγχρονη ζωή είναι η καταστροφή του φυσικού βιότοπού μας, έτσι όπως περιγράφεται στις αθάνατες λέξεις του T.S. Eliot «Αυτός είναι ο τρόπος που τελειώνει ο κόσμος, όχι με μια έκρηξη, αλλά μ' ένα κλαψούρισμα» (Eliot, 1936:107). Μέχρι εκείνο το σημείο, πολλοί εκπαιδευτικοί για την ειρήνη σε όλο τον κόσμο είχαν εστιάσει στην απειλή μιας κατακλυσμικής πυρηνικής ανταλλαγής μεταξύ των Ηνωμένων Πολιτειών και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (που κατέρρευσε το 1989). Σήμερα, οι περιβαλλοντικοί εκπαιδευτικοί βοηθούν τους νέους να συνειδητοποιήσουν την οικολογική κρίση, τους δίνουν τα εργαλεία για να δημιουργήσουν περιβαλλοντική βιωσιμότητα και τους διδάσκουν πως να χρησιμοποιούν τους φυσικούς πόρους με έναν ανανεώσιμο τρόπο. Ισχυρίζονται ότι τα βαθύτερα θεμέλια για την ειρηνική συνύπαρξη είναι ριζωμένα στην περιβαλλοντική υγεία. (Harris 2008, σ.10)

Ιστορικά, οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη που ανησυχούν για τους κινδύνους του πολέμου αγνόησαν την περιβαλλοντική κρίση. Με την άνοδο της θερμοκρασίας του πλανήτη λόγω του φαινομένου του θερμοκηπίου, της ταχείας εξαφάνισης των ειδών, των ελλείψεων νερού καθώς και με τις αρνητικές επιπτώσεις της ρύπανσης, αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι δεν αρκεί μόνο να

μιλάμε για στρατιωτική ασφάλεια, όπως και για την προστασία των πολιτών μιας χώρας από ξένη απειλή, αλλά είναι επίσης αναγκαίο να προωθηθεί η έννοια της ειρήνης με βάση την οικολογική ασφάλεια, όπου οι άνθρωποι προστατεύονται και τρέφονται με φυσικές μεθόδους (Mische, 1989). (Harris 2008, σ.11)

Κοινό στοιχείο σε αυτές τις εκπαιδευτικές προσπάθειες για την ειρήνη είναι η επιθυμία να βοηθηθούν οι άνθρωποι να κατανοήσουν τις ρίζες της βίας και να διδαχθούν τις εναλλακτικές λύσεις αντί της βίας. Αν και αυτοί οι τύποι εκπαίδευσεων για την ειρήνη εξετάζουν διαφορετικούς στόχους και προβλήματα της βίας, συμερίζονται μια ανησυχία για τις καταστροφές που προκαλούνται από τη βία και την συνειδητοποίηση σχετικά με τις στρατηγικές για να αντιμετωπιστεί η βία. Οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη μέσα σε αυτά τα διαφορετικά πλαίσια διδάσκουν τις δεξιότητες που μπορούν να οδηγήσουν στην επιτυχή διαχείριση των συγκρούσεων και προσπαθούν να επιτευχθεί συναίνεση για τους τρόπους που μπορεί να σταματήσει η βία. (Harris 2008, σ.11)

Πιο συγκεκριμένα, η παράγραφος 2 του άρθρου 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ (10 Δεκεμβρίου 1948) αναφέρεται σε ποιο είδος εκπαίδευσης είναι αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου: «Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη, σε όλες τις φυλές και σε όλες τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της Ειρήνης. Η 18<sup>η</sup> Γ. Σύνοδος της UNESCO στις 19 Νοεμβρίου 1974 στο Παρίσι υιοθέτησε ομόφωνα τη «[...] σύσταση σχετικά με την Εκπαίδευση που στοχεύει τη διεθνή κατανόηση συνεργασία και ειρήνη και με την εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν τα δικαιώματα του ανθρώπου και θεμελιώδεις ελευθερίες». Τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν θεμελιώδη σημασία για την ειρήνη και την εκπαίδευση που αποσκοπεί στο να προετοιμάσει παιδιά και εφήβους να διακρίνονται από υπευθυνότητα και να αναλάβουν δράση για ένα λιγότερο βίαιο και πιο δίκαιο κόσμο. Η ουσία και οι σκοποί των εννοιών και των προτύπων των δικαιωμάτων του ανθρώπου βοηθούν στο να φωτίζουν τα χαρακτηριστικά μιας ειρηνικής κοινωνίας. Παρέχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την παρουσία ή την απουσία της ειρήνης και της δικαιοσύνης. Το σύνολο των μέτρων που αφορούν τους ηθικούς και τους εννοιολογικούς κανόνες και τις αξίες που έχουν παράξει οι ειδικές έννοιες και τα

πρότυπα προσφέρουν μια εικόνα πολιτισμού ειρήνης με την ικανότητα του να εμπνέει την επιθυμητή μάθηση για υπεύθυνη δράση. Με αυτή την ιδιότητα τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ένα μοναδικό και ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο για την εκπαίδευση για την ειρήνη. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Η εκπαίδευση για την ειρήνη, ως επιστημονικός κλάδος, είναι τόσο περίπλοκος ώστε με δυσκολία μπορεί να οριστεί χωρίς να αφήσει περιθώρια για ποικίλες ερμηνείες. Η χρήση του όρου «εκπαίδευση για την ειρήνη» είναι επίσης πολύπλευρη, όπως και οι προσδοκίες: Ως εκπαίδευση για την ειρήνη νοούνται θεωρητικές σκέψεις, καθώς και διδακτικά μοντέλα ή αρχές, οι οποίες αναφέρονται στην θεμελιώδη αξία της ειρήνης. Δεδομένες είναι οι επικαλύψεις με τα μοντέλα της παγκόσμιας και διαπολιτισμικής μάθησης, της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα ή ακόμη και της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Πολλοί επιστήμονες που ασχολούνται με την εκπαίδευση προσπάθησαν να ορίσουν την εκπαίδευση για την ειρήνη. Ο L. J. A. Vriens ορίζει την εκπαίδευση για την ειρήνη ως εξής: «[...] το να βοηθάς τα παιδιά να ανακαλύψουν ότι δεν είναι μόνο υπεύθυνα για τους εαυτούς τους, αλλά επίσης και για τους άλλους και για το μέλλον του κόσμου. Ότι αντιμετωπίζουν την τεράστια πρόκληση να φροντίζουν για ένα μέλλον γεμάτο ανθρωπιστικά ιδεώδη. Η εκπαίδευση για ειρήνη έχει υποχρέωση να τα βοηθήσει να αποδεχτούν αυτήν την ευθύνη». Ο Vriens θεωρεί την εκπαίδευση για την ειρήνη πιο γενικό όρο: η εκπαίδευση για την δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι απαραίτητες πτυχές της εκπαίδευσης για την ειρήνη, αφού τονίζουν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν αξία και ότι ο σεβασμός προς τους άλλους είναι βασικό στοιχείο. Η διεθνής εκπαίδευση χάνει κάτι, αν δε συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση για την ειρήνη. Το ίδιο ισχύει και για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αντιρατσιστική εκπαίδευση ή την εκπαίδευση για την ανεκτικότητα και τη διαχείριση των συγκρούσεων. Ο Τσιάκαλος αναφερόμενος στην έννοια «εκπαίδευση για την ειρήνη» διατυπώνει την άποψη ότι αυτή σημαίνει: [...] ενασχόληση με συγκεκριμένα φαινόμενα στο άμεσο περιβάλλον μας –φαινόμενα πολέμου, ρατσισμού και διακρίσεων, αποδοχής και επιβολής της βίας ως μέσο επίλυσης πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων». Εξαρτάται από την οπτική γωνία από την οποία εξετάζονται αυτές οι πτυχές. Από την οπτική της εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι πτυχές του ευρύτερου ορισμού της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Ο όρος «Ειρήνη»

περιλαμβάνει σιωπηρά την έννοια του σεβασμού για τον εαυτό μας, για τους άλλους και για τον κόσμο. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Η εκπαίδευση για την ειρήνη μπορεί μακροπρόθεσμα να συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας του ατόμου και να το κάνει πιο ανθεκτικό απέναντι σε προσπάθειες μονόπλευρου επηρεασμού εναντίων των «άλλων», όπως είναι οι εθνικές μειονότητες, οι μετανάστες ή άλλες ομάδες ατόμων. Η εκπαίδευση για την ειρήνη θα βοηθήσει τα άτομα να διαχειρίζονται συγκεκριμένες κρίσιμες καταστάσεις ελαχιστοποιώντας έτσι την εμφάνιση γεγονότων που μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις και επιθετικότητα. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Απαραίτητο συστατικό της εκπαίδευσης για την ειρήνη αποτελεί η απόκτηση «προ-κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών» εκ μέρους των παιδιών. Με τον όρο «προ-κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές» εννοούμε κάθε πράξη που πραγματοποιείται με σκοπό να ωφελήσει ένα άλλο πρόσωπο. Υπάρχουν τουλάχιστον δυο ικανότητες που συνδέονται με την προ-κοινωνική συμπεριφορά: η ενσυναίσθηση και ο αλτρουισμός<sup>11</sup>. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να τοποθετείς τον εαυτό σου στη θέση του άλλου, ή με άλλα λόγια, να αισθάνεσαι ότι αισθάνεται και ο άλλος. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι ευκολότερη ανάμεσα σε άτομα του ίδιου πολιτισμού από ότι σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, επειδή η χαρά, όπως και ο πόνος, είναι εν μέρει πολιτισμικά καθορισμένα. Εντούτοις η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς την καλοπροαίρετη και ευγενική συμπεριφορά είναι εξίσου σημαντική με το να αναγνωρίζει κανείς την απειλητική συμπεριφορά. Πρέπει να έχουμε στο νου μας ότι η απειλή, από τη σκοπιά του ατόμου που απειλείται, είναι αμυντική συμπεριφορά-προστατεύει τα συμφέροντα αυτών που απειλούνται. Άλλωστε οι κοινωνικοί δεσμοί δημιουργούνται εν μέρει γιατί μαθαίνουμε να μεταφράζουμε και να αντιδρούμε κατάλληλα στη συμπεριφορά των άλλων. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Μια άλλη ικανότητα πέρα από την ενσυναίσθηση είναι ο αλτρουισμός, ο οποίος σχετίζεται με την επιθυμία κάποιου να βοηθάει τους άλλους ενίοτε και εις βάρος του εαυτού του. Σε ορισμένες κοινωνίες ο αλτρουισμός επεκτείνεται και πέρα από τον οικογενειακό και φιλικό κύκλο σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι σε άλλες κοινωνίες, παρόλα αυτά δεν υπάρχει κοινωνία στην οποία να μην εμφανίζεται καθόλου, να είναι τελείως απών. Πολλά στοιχεία ενισχύουν τον ισχυρισμό των περισσότερων

κοινωνικών ψυχολόγων ότι όσον αφορά το ανθρώπινο είδος, τα έμφυτα πρότυπα συμπεριφοράς του είναι απείρως τροποποιήσιμα και ευπροσάρμοστα. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στον αλτρουισμό είναι η εμπιστοσύνη στον εαυτό και η διάθεση να διακινδυνεύσεις. Επίσης, το να μαθαίνει κανείς για την αμοιβαιότητα μπορεί να ενισχύσει την προσδοκία ότι βοηθώντας τους άλλους αυξάνουμε τις πιθανότητες να μας βοηθήσουν στο μέλλον. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Η εκπαίδευση για την ειρήνη πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα:

- Μικρο-επίπεδο: Αφορά τη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα διερευνά τη στάση του/της εκπαιδευτικού. Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε εγρήγορση – επαγρύπνηση, να παρατηρεί τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και να χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι, τις ιστορίες και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Μεσο-επίπεδο: Αφορά το σχολείο. Προσπαθεί να χειριστεί τις πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών που προκύπτουν λόγω της διαφοράς ηλικίας, εξετάζει αν επιμερίζονται οι ευθύνες και τι μορφή επικοινωνίας επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αν η περιρρέουσα ατμόσφαιρα δεν είναι θετική, οποιαδήποτε προσπάθεια για την εκπαίδευση για την ειρήνη θα αποτύχει.
- Μακρο-επίπεδο: Εδώ το παιδί μαθαίνει να διερευνά τι συμβαίνει στον κόσμο, π.χ. μέσα από τις εφημερίδες και τα μέσα ενημέρωσης μελετά επίκαιρα γεγονότα. Αυτό το επίπεδο πρέπει πάντα να συνδέεται με το μικρο-επίπεδο. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Η σχέση μεταξύ της έρευνας και της εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι πολλαπλή, πρώτον, η έρευνα εστιάζει σε θέματα εκπαίδευσης που αναμένεται να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με αυτή. Δεύτερον, η έρευνα μπορεί άμεσα να επικεντρωθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, έτσι για παράδειγμα, το διεθνές επιστημονικό περιοδικό, *Journal of Peace Education* στοχεύει να συνδέσει τη θεωρία και την έρευνα στις εκπαιδευτικές πρακτικές και έχει δεσμευτεί για την προώθηση της έρευνας σχετικά με την εκπαίδευση για την ειρήνη, τη θεωρία, τα προγράμματα σπουδών και την παιδαγωγική. Και τρίτον, διότι η εκπαίδευση για την ειρήνη αναμένεται να συμβάλλει στην ειρήνη μέσα από «τη διαδικασία για την προώθηση



της γνώσης, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που απαιτούνται για να επιφέρουν αλλαγή της συμπεριφοράς που θα επιτρέψει σε παιδιά, νέους και ενήλικες την πρόληψη των συγκρούσεων και της βίας, εμφανούς και δομικής, για την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων και να δημιουργηθούν οι συνθήκες που ευνοούν την ειρήνη είτε σε διαπροσωπικό, είτε σε συλλογικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο». Για να αναφέρουμε τον ορισμό της εκπαίδευσης για την ειρήνη της UNICEF, η έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί στην εμπειρική ανάλυση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης για την ειρήνη στην πράξη. Αυτός ο ορισμός της UNICEF αποκαλύπτει τις φιλοδοξίες της εκπαίδευσης για την ειρήνη σε σχέση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα στο επίπεδο της δράσης: Πρώτον, να επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά. Δεύτερον, ότι ο καθένας μαθαίνει για την πρόληψη των συγκρούσεων και της βίας και για την ειρηνική επίλυση των διαφορών, και τρίτον, αναμένονται αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα, από το διαπροσωπικό έως το παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό καθιστά σαφές ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι σημαντική και στα τρία επίπεδα (μικρο- μεσο και μακρο επίπεδο). Όταν πρόκειται για την προσχολική ηλικία και το νηπιαγωγείο, είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη στάσεων που μπορούν να αφορούν τη φιλία, την ανεκτικότητα, την πολυπολιτισμικότητα, τον αντι-εκφοβισμό, κ.λπ. Όταν πρόκειται για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης για την ειρήνη στα σχολεία και στο περιβάλλον των ενηλίκων, μακρο-επίπεδο, γίνεται πιο σημαντική η ολιστική εικόνα των παγκοσμίων προβλημάτων. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης για την ειρήνη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τη μετάδοση ειρηνικών γνώσεων και την ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων. Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει όμως και ο τρόπος μετάδοσης αυτών, δηλαδή το πώς διδάσκεται. Αν εξετάσουμε τα ζητήματα του πολέμου και της ειρήνης στην παραδοσιακή έννοια, δηλαδή σύμφωνα με το στενό ορισμό (αρνητική ειρήνη), θα διαπιστώσουμε ότι οι πόλεμοι, ασφαλώς, κατέλαβαν αρκετά κεντρική θέση στα παραδοσιακά ιστορικά εγχειρίδια. Η μελέτη της ιστορίας του πολέμου μπορεί να θεωρηθεί μια σειρά από δραματικά γεγονότα ή ηρωικές εθνικές αφηγήσεις. Η προτεινόμενη συνταγή δεν μπορεί απλά να είναι: περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους πολέμους. Η σύσταση της UNESCO (1974) παρέχει ένα πρόσθετο στοιχείο, μια διαφορετική προοπτική: «Η εκπαίδευση θα πρέπει να τονίζει το απαράδεκτο της προσφυγής σε πόλεμο με σκοπό την



επέκτασή του, την επιθετικότητα και την κυριαρχία, με τη χρήση βίας [...], και πρέπει να διαπαιδαγωγήσει κάθε άτομο ώστε να κατανοήσει τις ευθύνες του για τη διατήρηση της ειρήνης». Στο ίδιο κείμενο αναφέρεται επίσης ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη θα πρέπει να καλύπτει θέματα που αφορούν τα αίτια και τα αποτελέσματα των πολέμων και να θέτει υπό συζήτηση τις κοινωνικές και πολιτικές πτυχές αυτών. Είναι πιθανό ότι το επίκεντρο για τις οικονομικές, κοινωνικές, οικολογικές και ανθρώπινες συνέπειες των πολέμων τέτοιες συναισθηματικές αντιδράσεις, που θα μπορούσαν υπό ορισμένες συνθήκες να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους σε δράση. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Η κοινωνικοποίηση αποτελεί επίσης το σημείο εκκίνησης της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Δεν πρέπει να εξισώνεται με κανένα τρόπο με την πρόληψη της επιθετικότητας, διότι η πολιτική βία, όπως αναφέρθηκε, έχει να κάνει περιορισμένα με την ατομική επιθετικότητα. Η εκπαίδευση για την ειρήνη πρέπει επίσης πολύ περισσότερο να είναι εκπαίδευση για ικανότητα άρνησης και αντίστασης κατά της βίας. Θα πρέπει να απευθύνεται στις αναπτυσσόμενες σχέσεις εντός των ομάδων, π.χ. στην ανεκτικότητα έναντι της ετερότητας και στην ισότητα μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας αντί στην εξιδανίκευση της «δικής τους» ομάδας. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Εν τέλει η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι ένας επιστημονικός κλάδος που μακροπρόθεσμα στοχεύει να αλλάξει την άποψη του ατόμου για τους «άλλους» με ορθολογικό και ψυχολογικό τρόπο. Επιδιώκει να μεταδώσει στα άτομα τι πρέπει να αποδεχτούν προκειμένου να γνωρίσουν καλύτερα τους άλλους, τι πρέπει να αισθάνονται για να τους κατανοήσουν και τι πρέπει να κάνουν προκειμένου να συνεργαστούν μαζί τους. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναμένεται ότι τα άτομα θα αλλάξουν τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους. Για να επιτευχτεί όμως η αλλαγή της σκέψης των ατόμων που είναι αποτέλεσμα και απόρροια των κοινωνικών και πολιτισμικών δομών, πρέπει η εκπαίδευση για την ειρήνη να καλλιεργήσει πρώτα την κριτική σκέψη. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Η εκπαίδευση για την ειρήνη δεν περιορίζεται σε ορισμένη ηλικία ή σε κάποιο επίπεδο θεσμικού πλαισίου. Απευθύνεται στη λήψη αποφάσεων, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στην κοινωνία των πολιτών, στις μη κυβερνητικές οργανώσεις, στους φοιτητές, στους ακτιβιστές, σε αστυνομικούς, σε δικηγόρους, γιατρούς,

εκπαιδευτικούς. Όλες αυτές οι κοινωνικές ομάδες είναι δυνητικοί δέκτες της εκπαίδευσης για την ειρήνη και πρέπει να εξασφαλιστεί ότι μεταδίδεται σε κάθε ομάδα στα σχολεία, τα πανεπιστήμια ή ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση για την ειρήνη θα πρέπει πάντα να σχεδιαστεί ως μια δια βίου μάθηση. Ωστόσο η αντίληψη σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση για την ειρήνη θα πρέπει να διαπερνά το σύνολο του σχολικού συστήματος ή όλων των κλάδων έχει μια εγγενή αδυναμία, όπως όταν κάτι είναι ευθύνη όλων μας: συχνά κανείς δεν τελειώνει το έργο του. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να καθοριστεί ρητά π.χ. ότι ανήκει στους στόχους, τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας στην Ιστορία ή τη Γεωγραφία ή την εκπαίδευση των πολιτών σε κάθε δεδομένο επίπεδο. (Πανταζής 2009, σ. 255)

Η έρευνα με βάση τις πληροφορίες δεν μπορεί να αποτελέσει απαραίτητη προϋπόθεση για την ειρηνική κινητοποίηση – αυθόρμητα ειρηνικά κινήματα προέκυψαν κατά το παρελθόν, ειδικά μετά από όλους τους μεγάλους πολέμους. Ένα σταθερό και αξιόπιστο ερευνητικό υπόβαθρο μπορεί να προσφέρει βιώσιμη βάση για την ειρήνη και τη δράση της εκπαίδευσης. Το πολύ γνωστό πρόγραμμα για την ειρήνη και τη δράση του Johan Galtung αποτελείται από τρία βήματα δανεισμένα από την ιατρική: τη διάγνωση, την πρόγνωση και τη θεραπεία. (Πανταζής 2009, σ. 255)

#### 4.Η Ειρήνη για τα παιδιά αποτελεί Δικαίωμα

Παρά την αλματώδη πρόοδο που έχει γίνει για τα παιδιά κατά την διάρκεια του τελευταίου αιώνα, ο κόσμος εισέρχεται σε μια νέα χιλιετία με πολλές με πολλές από τις υποσχέσεις του στους νεότερους πολίτες του να είναι ακόμα ανεκπλήρωτες. Η έλλειψη δέσμευσης εκ μέρους των ηγετών σε όλο τον κόσμο συνεπάγεται ότι τα παιδιά συνεχίζουν να σκοτώνονται, να τραυματίζονται και να εκτίθενται σε κακοποίηση και εκμετάλλευση, πράγματα που αποτελούν κατάφωρη παραβίαση των δικαιωμάτων τους. Περισσότερες από τις μισές από τις πιο φτωχές χώρες του κόσμου εμπλέκονται σε συνεχιζόμενες κρίσεις ή σε κρίσεις που ξεκινούν. Η φτώχεια, η παρατεταμένη αστάθεια, η απληστία και η απουσία ηγεσίας, στήνουν το σκηνικό για πολλούς από αυτούς τους πολέμους και τον υποσιτισμό, τους θανάτους μητέρων και παιδιών, τον αναλφαβητισμό και τις διακρίσεις, που αυτά γεννούν. Οι θάνατοι απλών πολιτών σε καιρό πολέμου έχουν αυξηθεί από 5% σε περισσότερο από 90% στη δεκαετία του '90. Παιδιά αναγκάστηκαν να γίνουν μάρτυρες βίαιων και αποτρόπαιων σκηνικών, βίωσαν τη φρίκη του πολέμου και απέκτησαν ψυχικά τραύματα που ίσως δεν μπορέσουν ποτέ να ξεπεράσουν. Σε περισσότερες από 25 χώρες του κόσμου τα παιδιά είναι τα μεγαλύτερα θύματα των συρράξεων ακόμα και μετά το τέλος των εχθροπραξιών. Σήμερα 20 εκατομμύρια παιδιά ξεριζωμένα από τις εστίες τους λόγω των εχθροπραξιών, κινδυνεύουν. Από τις 10 χώρες με την υψηλότερη παιδική θνησιμότητα σε όλο τον κόσμο, οι 7 έχουν πληγεί από τον πόλεμο. Η καταστροφή της υποδομής, η δυσκολία πρόσβασης, η υποτυπώδες ή η ανύπαρκτη παροχή υγειονομικής φροντίδας το σταμάτημα των καθιερωμένων προγραμμάτων εμβολιασμού, η έλλειψη τροφής και οι σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις είναι μερικά μόνο από τα χαρακτηριστικά των συνεπειών αυτών των πολέμων. Χαρακτηριστικά στο Ιράκ 1,3 εκατομμύρια παιδιά διατρέχουν κίνδυνο από τον υποσιτισμό, 4,2 εκατομμύρια παιδιά έχουν ανάγκη από επείγουσες βασικές ιατρικές υπηρεσίες, 5,7 εκατομμύρια παιδιά του δημοτικού έχουν ανάγκη από εκπαίδευση. (UNICE, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

Στο Αφγανιστάν τελευταίοι υπολογισμοί δείχνουν ότι 150-300 άτομα σκοτώνονται ή τραυματίζονται από νάρκες κάθε μην, πολλά από αυτά είναι παιδιά. Στη Λιβερία περισσότερο από 1 εκατομμύριο άνθρωποι είναι εκτοπισμένοι, πάνω από ένα εκατομμύριο άνθρωποι, κυρίως γυναίκες και παιδιά διατρέχουν κίνδυνο από τον

υποσιτισμό, τη διάρροια, τη χολέρα και την ιλαρά. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

#### **4.1 Παιδιά στρατιώτες**

Η χρήση των παιδιών ως στρατιώτες είναι μια σχετικά νέα πρακτική. Τα παιδιά στρατιώτες είναι πιο υπάκουα δεν αμφισβητούν τις διαταγές και είναι ευκολότερο για τους ενήλικες στρατιώτες να επηρεάσουν. «Τα παιδιά εξυπηρετούν τα στρατεύματα με βοηθητικές εργασίες ως μάγειροι, μεταφορείς, αγγελιοφόροι, και κατάσκοποι», αναφέρει η έκθεση της Graca Machel, - εμπειρογνώμονας του Γενικού Γραμματέα των Ηνωμένων Εθνών στις Επιπτώσεις των ένοπλων Συρράξεων στα Παιδιά. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

Μερικά παιδιά γίνονται στρατιώτες απλώς για να επιβιώσουν, ένα όπλο είναι εισιτήριο για ένα γεύμα ή μια πιο ελκυστική εναλλακτική λύση από το να κάθονται σπίτι μόνα και φοβισμένα. Ως στρατιώτες τα παιδιά θεωρούνται πιο αναλώσιμα. Σύμφωνα με στοιχεία της UNICEF περισσότερα από 300 παιδιά κάτω των 18 ετών είναι παιδιά στρατιώτες σε περισσότερες από 30 ένοπλες συρράξεις σε όλο τον κόσμο. Το 2002 χαρακτηρίστηκε από 2 ορόσημα γεγονότα για τον τερματισμό της χρήσης των παιδιών ως στρατιώτες. Το ένα είναι η θέση σε ισχύ του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού για την ανάμειξη των παιδιών σε ένοπλες συρράξεις. Το άλλο είναι η λίστα του Γενικού Γραμματέα των Ηνωμένων Εθνών (Νοέμβριος 2001) για τα παιδιά και τις ένοπλες συρράξεις. Στη λίστα αυτή γίνεται αναφορά στα μέρη που εμπλέκονται σε ένοπλες συρράξεις και στρατολογούν ή χρησιμοποιούν τα παιδιά παραβιάζοντας τις διεθνείς τους υποχρεώσεις. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

#### **4.2 Παιδιά θύματα ναρκών**

Τα ναρκοπέδια αντιπροσωπεύουν έναν «ύπουλο και επίμονο κίνδυνο» για τα παιδιά του πολέμου. Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στα ναρκοπέδια με διάφορους τρόπους. Αν τα παιδιά είναι πολύ μικρά για να διαβάσουν ή είναι αναλφάβητα, οι προειδοποιητικές πινακίδες στα ναρκοπέδια είναι άχρηστες. Ακόμη, τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να πεθάνουν από τα τραύματα τους συγκριτικά με τους ενήλικες. Από τα ακρωτηριασμένα παιδιά που επιζούν, ελάχιστα θα ωφεληθούν από την προσθετική

στα άκρα τους, τα οποία θα συνεχίσουν να αναπτύσσονται. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

Τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα, συχνά σηκώνουν παράξενα αντικείμενα, όπως τις περίφημες νάρκες «πεταλούδες» που μοιάζουν με παιχνίδια και που οι Σοβιετικοί έσπειραν εκατομμύρια από αυτές στο Αφγανιστάν. Στο Βόρειο Ιράκ, παιδιά Κούρδων έχουν χρησιμοποιήσει στρόγγυλες νάρκες ως τροχούς για παιδικά παιχνίδια, ενώ στη Καμπότζη τα παιδιά χρησιμοποιούν νάρκες κατά προσωπικού B40 για να παίζουν. Τα ναρκοπέδια έχουν πιο καταστροφικά αποτελέσματα στα παιδιά, που τα μικρά τους σώματα προσβάλλονται ευκολότερα και σοβαρότερα από εκρήξεις ναρκών. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

Οι νάρκες υπολογίζεται ότι σκοτώνουν 20.000 ανθρώπους παγκοσμίως κάθε μέρα και επιπλέον 10.000 τραυματίζονται ή μένουν ανάπηροι. Το 85% των παιδιών που πέφτουν πάνω σε μια νάρκη πεθαίνουν πριν προλάβουν καν να πάνε στο νοσοκομείο. Στην Καμπότζη μόνο, εκτιμάται ότι υπάρχουν 10 εκατομμύρια νάρκες. Σε παγκόσμιο επίπεδο 1 νάρκη αντιστοιχεί σε 12 παιδιά, ενώ περισσότερες από 60 χώρες έχουν κρυμμένες στο έδαφος τους νάρκες. (UNICEF, Εκπαίδευση για ανάπτυξη, 2008)

Η απομάκρυνση των ναρκών είναι μια χρονοβόρα και πολυέξοδη επιχείρηση. Πολεμοφόδια που κοστίζουν στον κατασκευαστή μόνο 3 δολάρια για να παραχθούν, μπορεί να κοστίσουν μέχρι και 1.000 δολάρια για να απομακρυνθούν. Οι νάρκες διασπείρονται με πολύ γρήγορους ρυθμούς – μέχρι και 1.000 το λεπτό – και ένας επιδέξιος εμπειρογνώμονας μπορεί να χρειαστεί και μια ολόκληρη ημέρα για να καθαρίσει με τα χέρια του μια έκταση 20-50 τ.μ. σε μια περιοχή με διάσπαρτες νάρκες. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

#### **4.3 Ασυνόδευτα παιδιά**

Από τα εκατομμύρια εκτοπισμένα παιδιά του πολέμου, τα ασυνόδευτα παιδιά διατρέχουν το μεγαλύτερο κίνδυνο να σκοτωθούν, να βασανιστούν, να βιαστούν, να ληστευθούν ή να στρατολογηθούν. Στην Καμπότζη, ο μεγάλος αριθμός ανθρώπων που χάθηκαν κάτω από την κυριαρχία των Κόκκινων Χμερ άφησε ακόμη λιγότερους ενήλικες να φροντίζουν τα παιδιά, σε μια χώρα όπου το μεγαλύτερο μέρος του



.πληθυσμού είναι κάτω των 15 χρόνων. Η διάλυση των οικογενειών στην Καμπότζη οδήγησε σε τεράστια αύξηση των ρυθμών εγκληματικότητας, χρήσης ναρκωτικών και παιδικής πορνείας. Το ξέσπασμα της κρίσης στην περιοχή του Βόρειου Καυκάσου το 1999 είχε σαν αποτέλεσμα τον εκτοπισμό πολλών αθώων ανθρώπων μεταξύ των οποίων και πολλά παιδιά. Κατά την μετακίνηση αυτή πολλά παιδιά αποχωρίστηκαν την οικογένεια τους. Στην Αγκόλα το 2002, περίπου 100.000 παιδιά αποχωρίστηκαν τις οικογένειες τους λόγω του πολέμου και περισσότερα από 750.000 παιδιά έχασαν τουλάχιστον τον ένα γονιό. Εξαιτίας της απουσίας των γονιών τους, τα παιδιά συνήθως οι έφηβες, συχνά αναλαμβάνουν την ευθύνη των νεότερων παιδιών της οικογένειας. Τα σπίτια αυτά όπου επικεφαλής είναι κάποιο ανήλικο παιδί χρειάζονται άμεση κοινωνική και νομική προστασία. Στη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό 20.000 ασυνόδευτα παιδιά, παιδιά εκτοπισμένα, πρώην στρατιώτες και θύματα πολέμου πρόκειται να ωφεληθούν από τα προγράμματα επανένωσης της UNICEF στην περιοχή. Η «Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών» του 1989 αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών και των γονέων τους να αναχωρούν από οποιαδήποτε χώρα και να εισέρχονται στον τόπο καταγωγής τους με σκοπό την επανένωση της οικογένειας (Άρθρο 10). (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

#### **4.4. Παιδιά πρόσφυγες**

Σήμερα εκτιμάται ότι περίπου 20 εκατομμύρια παιδιά ξεριζώθηκαν από τα σπίτια τους. Τα 2/3 αυτού του πληθυσμού είναι εσωτερικά εκτοπισμένα παιδιά από την ίδια τους τη χώρα. Οι πρόσφυγες εκτός από το πρόβλημα του εκτοπισμού τους από τα σπίτια τους έρχονται αντιμέτωποι με τη βία, την πείνα, την εξαθλίωση. Ο συνωστισμός στους προσφυγικούς, η έλλειψη συνθηκών υγιεινής, αποχέτευσης και καθαρού νερού, εγκυμονούν την εξάπλωση επιδημιών και λοιμώξεων, επιπλέον προβλήματα που έρχονται να προστεθούν σε αυτά που ήδη απειλούν τους πρόσφυγες, όπως τα ψυχικά τραύματα που θα τους βασανίζουν για πολλά χρόνια ακόμα και όταν ο πόλεμος θα έχει τελειώσει. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

Η έκθεση της Gracha Machel τονίζει ότι ο προσφυγικοί κατακλυσμοί θα πρέπει να βρίσκονται μακριά από την εμπόλεμη ζώνη, ώστε να μειώνεται ο κίνδυνος εξαναγκασμού ή στρατολόγησης των παιδιών για συμμετοχή σε ένοπλες ομάδες. Η



Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών του 1989 περιλαμβάνει ειδική διάταξη για παιδιά πρόσφυγες, συγκεκριμένα το άρθρο 22 αναφέρεται στο δικαίωμα ιδιαίτερης προστασίας και αρωγής σε παιδιά αιτούντα άσυλο ή παιδιά πρόσφυγες. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

Η UNICEF δημιούργησε και προωθεί διεθνώς **μια αντιπολεμική ατζέντα 10 σημείων** την οποία θα πρέπει να σέβεται η διεθνής κοινότητα ώστε να προωθείται η ειρήνη και να προστατεύονται τα παιδιά από τον πόλεμο και τις συνέπειές του:

- **Πρόληψη:** Αντιμετώπιση των λανθανουσών αιτιών βίας - η διεθνής κοινότητα θα πρέπει να ασχοληθεί συστηματικότερα με το πρόβλημα της μεταφοράς όπλων και να επιβάλει οριστική απαγόρευση στις αποστολές οπλισμού σε ζώνες συγκρούσεων, θα πρέπει να εντοπιστούν οι ρίζες των κοινωνικοοικονομικών αιτιών του πολέμου και να προωθήσουν εκείνη την κοινωνική δομή που προστατεύει τα παιδιά.
- **Κορίτσια & Γυναίκες:** Εκπαίδευση και νομοθεσία ώστε να εξασφαλιστεί η ασφάλειά τους από σεξουαλική κακοποίηση και βιασμό σε περίοδο πολέμου.
- **Παιδιά Στρατιώτες:** Αποκατάσταση και επανένταξη των παιδιών στρατιωτών και προώθηση του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου της Σύμβασης Δικαιωμάτων του Παιδιού για την πρόληψη της χρησιμοποίησης παιδιών ως στρατιώτες (απαγορεύει την στράτευση κάτω των 18 ετών, η Ελλάδα το επικύρωσε στις 7 Σεπτεμβρίου του 2000).
- **Νάρκες:** Η UNICEF έχει καταβάλει σημαντικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση και υποστηρίζει τη Συνθήκη της Οτάβα για την πλήρη απαγόρευση των ναρκών κατά προσωπικού (Η Ελλάδα την επικύρωσε στις 25 Σεπτεμβρίου του 2003).
- **Εγκλήματα Πολέμου:** Άμεση καταγγελία μόλις αποκαλύπτονται και να υποστηρίζονται ηθικά και οικονομικά τα διεθνή δικαστήρια για τα εγκλήματα πολέμου.
- **Τα παιδιά ως ζώνες ειρήνης:** Εντατικοποίηση των προσπαθειών για καθιέρωση ζωνών που θα επιτρέπουν τη μεταφορά ανθρωπιστικής βοήθειας και τον εμβολιασμό των παιδιών σε καιρό πολέμου.
- **Κυρώσεις:** Να λαμβάνεται υπόψη το συμφέρον των παιδιών πριν την επιβολή οποιωνδήποτε οικονομικών κυρώσεων.

- **Βοήθεια:** Η βοήθεια σε περιπτώσεις μακροχρόνιων συγκρούσεων να κατευθύνεται στην επαναδημιουργία ισχυρών κοινωνικών δομών.
- **Αποκατάσταση:** Είναι απαραίτητο να ενισχυθούν τα προγράμματα αποκατάστασης και ψυχολογικής στήριξης των παιδιών στρατιωτών.
- **Εκπαίδευση για την Ειρήνη:** Προώθηση της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη ώστε να αποτραπούν οι επαναλαμβανόμενοι κύκλοι βίας και συγκρούσεων μέσω της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών. (UNICEF, Οι επιπτώσεις των ένοπλων συρράξεων στα παιδιά, 2008)

## 5.ΕΙΡΗΝΗ ΚΑΙ ΒΙΑ

Η τυπική δομή της έννοιας «βία» είναι: ποιος-τι-ποιον. Ο ερευνητής της ειρήνης Johan Galtung ενώ ως αρνητική ειρήνη αντιλαμβάνεται την απουσία άμεσης βίας ή ακόμη την απουσία πολέμου μεταξύ των κρατών, ως θετική ειρήνη αντιλαμβάνεται την απουσία εκμετάλλευσης, καταπίεσης και αποξένωσης και την πραγμάτωση της πολιτικής και κοινωνικής δικαιοσύνης. Η βία, σύμφωνα με την αντίληψη του Galtung, ορίζεται ως η αιτία για τη διαφορά του δυνητικού και του τρέχοντος, μεταξύ του τι θα μπορούσε να είναι και του τι είναι. Βία είναι ότι αυξάνει την απόσταση μεταξύ του δυνητικού και του τρέχοντος ή αναστέλλει τη μείωση αυτής της απόστασης. Με αυτήν την έννοια ότι μπορεί να διαβαθμίζεται ως βία είναι – ανάλογα με το κοινωνικό επίπεδο ανάπτυξης- διαφορετικό. Συγκεκριμένα: Για όσο διάστημα αντιμετωπίζονται οι φυσικές καταστροφές και οι ασθένειες ως αναπόφευκτη «μοίρα», δεν μπορεί κάποιος να κάνει λόγο για βία. Όταν όμως υπάρχουν οι δυνατότητες για την πρόληψη των καταστροφών ή για την εκ των προτέρων προειδοποίηση, έχουμε να κάνουμε με μια πράξη βίας, εάν τίποτα δεν έχει επιχειρηθεί. Έτσι, όσοι σήμερα εξακολουθούν να πεθαίνουν από μη ανίατες ασθένειες είναι σύμφωνα με τον Galtung, επίσης θύματα βίας, όπως εκείνοι οι οποίοι, εξαιτίας των συνθηκών ζωής στη χώρα τους, πρέπει να υπολογίζουν σε ένα προσδόκιμο ζωής όχι περισσότερο από τριάντα χρόνια. Οι θάνατοι από ασθένειες, καταστροφές, φτώχεια, κτλ γίνονται λοιπόν τότε βία, αν η εξέλιξη και το επίπεδο της τεχνικής των διαφόρων επιστημών δε χρησιμοποιηθεί για την αποφυγή τους. Με άλλα λόγια, «εάν το δυνητικό είναι μεγαλύτερο από το τρέχον και το τρέχον αποφευκτό, τότε υπάρχει βία». (Πανταζής 2009, σ.222)

Δεν μπορούμε όμως, να κάνουμε λόγο για ειρήνη χωρίς να μιλήσουμε και για την βία. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της βίας, ένας από τους οποίους είναι ότι η βία είναι η χρήση της δύναμης – φανεράς ή κρυφής – με στόχο την επιβολή σε ένα άτομο ή ομάδα που δεν θέλουν να συγκατατεθούν με ελεύθερη βούληση. Υπάρχουν διαφορετικά είδη βίας. Μπορούμε να διακρίνουμε την βία σε άμεση και έμμεση (ή δομική):

- Άμεση βία: Φυσική βία
- Έμμεση ή δομική βία: Ένδεια, εκμετάλλευση, κοινωνική αδικία, έλλειψη δημοκρατίας, κ.λπ.

Επομένως, υπάρχει ειρήνη όταν δεν υπάρχει καμία άμεση ή έμμεση βία. (Πανταζής 2009, σ.223)

### 5.1.Μορφές βίας

Το πώς γεννιέται, αναπτύσσεται και μεταδίδεται η βία μεταξύ των ανθρώπων είναι ένα πολύπλοκο και πολύπλευρο θέμα που για την κατανόηση του θεωρείται ωφέλιμο να αναφερθούν οι διάφορες μορφές βίας. Έχουμε, λοιπόν, τις εξής μορφές:

- Η φυσική βία. Αρχικά σήμαινε την άσκηση σωματικής βίας, ώστε να καμφθούν οι αποστάσεις. Κατά τις νεότερες συζητήσεις της κοινωνικής επιστήμης δε βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο η χρήση του σώματος του δράστη και οι επιδιώξεις του να επιβάλλει τη δική του βούληση, αλλά η βλάβη του θύματος.
- Ψυχολογική βία. Μια πρώτη διερεύνηση απόκτησε ο όρος αυτός – πέρα από την εστιαζόμενη στενή αντίληψη της βίας για τις φυσικές συνέπειες στο θύμα- μέσω της συμπερίληψης ψυχολογικών βλαβών. Έτσι ισχύει επίσης ως βία(ειδικά στην έρευνα για τη βία στα σχολεία) η λεκτική επιθετικότητα, πχ να προσβάλλουμε τους άλλους, να εξυβρίζουμε και να τους λέμε δυσάρεστα πράγματα.
- Επιβλαβείς συνέπειες από εγκατάλειψη. Ακόμη πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση είναι αυτή που αντιλαμβάνεται τη βία όχι μόνο με τη μορφή της βλαβερής ενέργειας αλλά και με την μορφή της εγκατάλειψης. Εδώ εμπίπτει, λόγω χάρη, η παραμέληση των παιδιών από τους γονείς ή των γερόντων από τα πρόσωπα που τους φροντίζουν.
- Πολιτισμική βία. Ο Bauman βλέπει τις ρίζες της βίας στη σύγχρονη σκέψη που κυριαρχείται από την επιδίωξη δημιουργίας τάξης πραγμάτων μέσω ταξινόμησης: «Η ταξινόμηση αποτελείται από τις πράξεις του εγκλεισμού και του αποκλεισμού [...] Αναλλοίωτη παραμένει μια πράξη βίας της λειτουργίας του εγκλεισμού/αποκλεισμού, η οποία διαπράχθηκε στον κόσμο και χρειάζεται την επικουρία ορισμένου βαθμού καταναγκασμού». Μέσω της ταξινόμησης εγκαθιδρύεται η διάκριση μεταξύ τάξης και χάους.
- Δομική βία. Συνδέοντας κάποιος τα δομικά χαρακτηριστικά της διευρυμένης αντίληψης της συνιστώσας «ποιος» και της διευρυμένης συνιστώσας «τι» στις παραμελήσεις με επίκεντρο τη βλάβη του θύματος, τότε λαμβάνει

κάποιος την εκτενή έννοια της δομικής βίας του Galtung: ο Galtung βλέπει πέρα από τις προσωπικές επιβλαβείς συνέπειες επίσης την έμμεση ή δομική βία: «Εδώ δεν εμφανίζεται τίποτα το οποίο θα μπορούσε να προσαρτηθεί σε μια άλλη άμεση βλάβη, η βία είναι ενσωματωμένη στο σύστημα και εκδηλώνεται σε άνισες σχέσεις εξουσίας». Αυτή η βία οδηγεί σε φυσική βλάβη: «Άτομα [μπορεί] να σκοτώνονται ή να ακρωτηριάζονται ή να κακοποιούνται [...]. Βία υπάρχει επίσης, «εάν οι άνθρωποι πεινούν μια χρονική περίοδο κατά την οποία αυτό αντικειμενικά μπορεί να αποφευχθεί», ή όταν «σε μια κοινωνία οι προσδοκίες για τη ζωή της ανώτερης κοινωνικής τάξης είναι δυο φορές υψηλότερες από εκείνης της κατώτερης κοινωνικής τάξης. Ακόμη και σε ψυχικές διαταραχές εμφανίζεται βία: Όταν σε μια κοινωνία είναι υψηλό το ποσοστό αναλφαριθμητισμού ή επικρατούν «ψέματα και κατήχηση», αν λοιπόν οι γνωστικές ικανότητες δεν προωθούνται επαρκώς ή οδηγούνται εσφαλμένα, τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για βία. Γενικώς: «Βία υπάρχει τότε, αν οι άνθρωποι επηρεάζονται έτσι ώστε η τρέχουσα σωματική και πνευματική τους ολοκλήρωση είναι μικρότερη από την δυναμική». Σε αυτή την εννοιολογικότητα η συνιστώσα «ποιος» παραμένει ανώνυμη: Βία δεν ασκείται μόνο τότε, «αν υπάρχει μια σαφής σχέση υποκειμένου-αντικειμένου (πχ παλαιότερα σε μια πολιορκία), αλλά επίσης χωρίς μια τέτοια σχέση, για παράδειγμα, στον τρόπο οργάνωσης των παγκόσμιων οικονομικών σχέσεων σήμερα». Δομική βία δεσπόζει, σύμφωνα με τον Galtung, όπου τα άτομα και οι ομάδες, λόγω των πολιτικών και οικονομικών δομών, εμποδίζονται να χρησιμοποιήσουν το δυναμικό των σωματικών και ψυχικών τους δυνατοτήτων. Εκ τούτου γεννάται η αξίωση για μια «θετική ειρήνη» και μια παραδειγματική αναγέννηση της έρευνας για την ειρήνη. (Πανταζής 2009, σ. 223)

Η δομική ή έμμεση βία αποτελεί μια μορφή της πολιτικής βίας. Η βία είναι «πολιτική», αν απευθύνεται στη διατήρηση ή αλλαγή κοινωνικής τάξης πραγμάτων ή καταστάσεων. Εδώ περιλαμβάνονται φαινόμενα, όπως ο πόλεμος, η απέλαση, η γενοκτονία, οι διώξεις «από πάνω», ταραχές ή τρομοκρατικές ενέργειες «από κάτω». Η βία μπορεί να είναι αμοιβαία, όπως στην περίπτωση του πολέμου ή μονομερής, όπως στην περίπτωση της γενοκτονίας. Ενδεχομένως μπορεί να είναι μονομερής κυρίως με βίαιες ατομικές αντιδράσεις. Σε όλες τις περιπτώσεις που αναφέρονται πρόκειται για προσωπική βία, λόγω του ότι οι ενεργούντες σκοτώνουν και



τραυματίζουν άμεσα. Η προσωπική βία μπορεί να θεωρηθεί μια ιδιαίτερα έντονη παραλλαγή επιθετικής συμπεριφοράς. Η πολιτική βία δεν είναι ατομική αλλά συλλογική και (περισσότερο ή λιγότερο) διοργανώνεται, ασκείται από ομάδες εναντίον άλλων ομάδων ή πολιτικών «στρατοπέδων». (Αντίθετα, δεν είναι κάθε συλλογική βία πολιτική, όπως είναι η εγκληματικότητα ορισμένων συμμοριών ή συγκρούσεις μεταξύ χούλιγκαν για «προσωπικούς» σκοπούς). Η πολιτική βία (πόλεμος, γενοκτονία, τρομοκρατία κλπ), διαφέρει ψυχολογικά σημαντικά από την ατομική βία στον προσωπικό ή εγκληματικό τομέα. Υπάρχουν πάντα υπόψη τρία επίπεδα, καθένα από τα οποία με τη σειρά του περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες:

1. τη σχέση μεταξύ των ομάδων
2. τις διεργασίες στο εσωτερικό των ομάδων
3. τους συμμετέχοντες στις ομάδες (Πανταζής 2009, σ. 224)

Δεδομένου ότι η πολιτική βία έχει να κάνει τουλάχιστον με δύο ομάδες, προκύπτει για την ψυχολογική ανάλυση μια απλή βασική δομή με τα τρία επίπεδα εξέτασης: Η πιο εκτενής είναι η σχέση μεταξύ των ομάδων, που σε περίπτωση βίας είναι «συγκρουσιακή». Όσον αφορά το δεύτερο επίπεδο μπορούν να εξετάζονται οι επιμέρους ομάδες, συγκεκριμένα: οι εσωτερικές διαδικασίες των ομάδων. Στο τρίτο επίπεδο μιλάμε για τους συμμετέχοντες, από τους οποίους σχηματίζεται η συλλογικότητα. Τα τρία επίπεδα είναι μεταξύ τους συνδεδεμένα και τα χαρακτηρίζει μια μορφή εξουσίας. Από πολιτική σκοπιά, αναφέρει η H. Arendt, «δεν είναι αρκετό να λέμε ότι η εξουσία και η βία δεν είναι το ίδιο πράγμα. Εξουσία και βία είναι αντίθετα: όπου κυριαρχεί απολύτως η μία, η άλλη δεν υφίσταται. Η βία εμφανίζεται όπου η εξουσία βρίσκεται σε κίνδυνο, αφήνεται στην κρίση των ενυπαρχόντων νόμων, έτσι ο απώτερος σκοπός της είναι [...] η εξαφάνιση της εξουσίας. Στην πραγματικότητα δεν μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι το αντίθετο της βίας είναι μόνο η μη βία. Αποτελεί πλεονασμό να κάνουμε λόγο για μη βίατη εξουσία. Η βία μπορεί να καταστρέψει την εξουσία». (Πανταζής 2009, σ. 224)

Στην πολιτική βία η κατάσταση για τα άτομα που εμπλέκονται με πολλούς τρόπους είναι εντελώς διαφορετική από την ατομική βία, όπως αυτή εκδηλώνεται εντός οικογένειας και εν μέρει στο πλαίσιο εγκληματικών ενεργειών. Ο μοναδικός ενεργός περιβάλλεται από συνεργούς και οι δράσεις που συνίστανται συνεπώς σε συμμετοχή στη βία. Όπως δείχνει η ιστορία, οι άνθρωποι είναι υπό αυτή την προϋπόθεση ικανοί για μορφές καταστροφής που ως μεμονωμένα άτομα δεν θα μπορούσαν ποτέ να διαπράξουν. Στον πόλεμο σκοτώνουν επίσης και «ειρηνικοί

οικογενειακοί πατέρες» αμέτρητους ανθρώπους και καταστρέφουν αμέτρητες πόλεις. Λόγω των διαφορών αυτών η ψυχολογία της επιθετικότητας ήταν προσανατολισμένη κυρίως στην ατομική επιθετική συμπεριφορά, αν και για το θέμα του πολέμου αυτός ο προσανατολισμός έχει αποδειχθεί γόνιμος, και η ψυχολογική έρευνα για την ειρήνη έχει, ως εκ τούτου, από πολλές απόψεις το δικό της προφίλ. Ο Fanon, αναφέρει η H. Arendt, έχει απόλυτο δίκαιο ότι σε όλες τις βίαιες ενέργειες, στρατιωτικού ή επαναστατικού είδους, οι ατομικές αξίες εξαφανίζονται. Τη θέση τους καταλαμβάνει μια συλλογική συνοχή με την ονομασία συντροφικότητα, η οποία βιώνεται και αποδεικνύεται ισχυρότερη από κάθε μορφή φιλίας ή αλληλεγγύης. (Πανταζής 2009, σ. 225)

Ο εκφοβισμός είναι επίσης μορφή βίας, μια μορφή διαπροσωπικής βίας μεταξύ των εφήβων και των ενηλίκων. Είναι ένα παράδειγμα του πώς η βία χρησιμοποιείται ως μέσο ώστε μέσω της βλάβης του άλλου να αποκτηθεί η αίσθηση της εξουσίας. (Πανταζής Β., 2009, σ. 225)

Εκτός από τον εκφοβισμό υπάρχουν πολλές άλλες μορφές διαπροσωπικής βίας: βία εξαρτώμενη από το αλκοόλ και τα ναρκωτικά, βία από συμμορίες, πορνεία, δουλεία, βία στα σχολεία και ρατσιστική βία. Όλες αυτές είναι μορφές της διαπροσωπικής βίας, από τις οποίες η ζωή μας επηρεάζεται. Ορισμένες από αυτές τις μορφές βίας επηρεάζουν ιδίως τους νέους πχ η βία των συμμοριών, η σχολική βία, η ρατσιστική και σεξιστική βία. (Πανταζής 2009, σ. 226)

Η σεξουαλική βία κατά των παιδιών και των γυναικών στις κοινωνίες μας είναι ευρέως διαδεδομένη και ασκείται κυρίως από αγόρια και άντρες. Επίσης ολοένα και γνωστοποιείται και η σεξουαλική βία σε βάρος των αγοριών. Παρά τις όποιες εικασίες οι περισσότερες περιπτώσεις λαμβάνουν χώρα στο σπίτι ή σε ιδιωτικούς χώρους και όχι στο δρόμο. Οι δράστες γνωρίζουν συνήθως τα θύματα, ως επί των πλείστων είναι μέλη της οικογένειας, τα οποία καταχρώνται την τρέφουσα προς αυτά εμπιστοσύνη. Πολλά θύματα ποτέ δεν αναφέρουν την πράξη ή παρά μόνο μετά από πολλά χρόνια. Υπάρχουν πολλοί περίπλοκοι λόγοι που ωθούν σε αυτές τις πράξεις, οι οποίοι μπορεί να συσχετίζονται με την κατάσταση, με το πρόσωπο του δράστη, το είδος (τη διάρκεια και τη συχνότητα) της κατάχρησης, την προσωπικότητα του θύματος. Τα θύματα πιθανόν είναι νέοι ή άτομα που δεν έχουν κανέναν που να μπορούν να εμπιστευτούν ή και κάτι που παρατηρείται συχνά στα παιδιά, κανέναν που ν διηγηθούν την ιστορία τους και να τα πιστέψει, ή ντρέπονται, αισθάνονται

ένοχα και εξαπατημένα, ή απειλούνται από τους δράστες και χειραγωγούνται. (Πανταζής 2009, σ. 226)

Συνεπώς, κακομεταχείριση, παραμέληση, βασανισμοί, βιασμοί, δολοφονία, στέρηση ελευθερίας, πόλεμος, ένοπλη αντίσταση, αυτοκτονία, κάνουν την βία εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές: ως φυσική και ψυχική βία, ως βία του ανθρώπου προς τον συνάνθρωπο (ή προς τον εαυτό του), ως ανθρώπινη βία προς τη μη ανθρώπινη φύση, αλλά και ως «φυσική βία», για την οποία καθώς και για τις συνέπειες της ο άνθρωπος είναι συχνά συνυπεύθυνος και συνεργός, όπως όταν πρόκειται για θεσμική και δομική βία, για έμμεση ή άμεση βία, ως «κρατική βία», ως «κρατικό μονοπώλιο στη βία». Η βία μπορεί να είναι νόμιμη ή παράνομη, θεμιτή ή αθέμιτη. Στην περίπτωση της προσωπικής βίας οι συνέπειες είναι άμεσα αισθητές και αντιληπτές, ενώ στην περίπτωση της δομικής βίας αυτό παρατηρείται συνήθως αργότερα. (Πανταζής 2009, σελ. 226)

Η βία προκύπτει από άνισες σχέσεις ισχύος και προκαλεί επίσης άνισες σχέσεις ισχύος. Πάντοτε σε συγκυρίες βίας υπάρχουν οι άνθρωποι που ασκούν εξουσία, επιβάλλοντας έτσι τη θέληση τους σε άλλους ανθρώπους, καθώς και άνθρωποι που προσωρινά τουλάχιστον πρέπει να ανέχονται και να υφίστανται τη βία. Τα νομικά συστήματα έχουν ως στόχο είτε να αποποινικοποιήσουν είτε να νομιμοποιήσουν ορισμένες μορφές βίας, καθώς και την άσκηση βίας. Στην περίπτωση της νομιμοποίησης η άσκηση βίας υπόκειται σε καθορισμένους κανόνες, ώστε να είναι δυνατός ο περιορισμός και, κατά το δυνατόν, η καταστολή της βίας. Τα ανθρώπινα δικαιώματα ισχύουν για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως του κράτους ή της κοινωνίας στην οποία αυτοί ανήκουν, ανεξαρτήτως των έμφυτων ή των αποδιδόμενων σε αυτούς ιδιοτήτων. Συνεπώς τα ανθρώπινα δικαιώματα συνεπάγονται την αμοιβαία αναγνώριση όλων και υπηρετούν την ειρηνική και ελεύθερη από τη βία συνύπαρξη τουλάχιστον των ανθρώπων. (Πανταζής 2009, σ. 226).

## **5.2. Το κόστος της βίας**

Σε μια κατάσταση μη-ειρήνης, τα μέρη που συμμετέχουν στη σύγκρουση βλέπουν τα οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα τους να παραβιάζονται (με την οικονομία της χώρας να αναστατώνεται, τη μαύρη αγορά, την απώλεια εργασίας ή σπιτιών, κ.λπ.) όπως επίσης τα αστικά και πολιτικά τους δικαιώματα (το δικαίωμα

στη ζωή να απειλείται, καθώς επίσης και το δικαίωμα να μην βασανιστεί ή το δικαίωμα στη φυσική ακεραιότητα, κ.λπ.). Οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες μιας βίαιης σύγκρουσης είναι καταστρεπτικές από την άποψη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αφήνουν βαθιά σημάδια στις κοινωνίες. Συνδέοντας την κλιμακούμενη αδιαλλαξία με τη βία, το Πακέτο Εκπαίδευσης παρέχει διαφορετική άποψη σχετικά με αυτά τα ζητήματα. (Compass, σ.347)

Οι στατιστικές και οι πληροφορίες παρακάτω επεξηγούν το κόστος της βίας σε ανθρώπινους και νομισματικούς όρους.

### **5.2.1 Άμεση βία:**

1. Στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη, παρά το Γενικό Πλαίσιο Συμφωνίας για την ειρήνη του 1995, μεταξύ 850,000 και 1.2 εκατομμύριο άνθρωποι θα υποστούν εσωτερική μετανάστευση ή θα ζήσουν ως πρόσφυγες. Περίπου 17,000 άνθρωποι ακόμη αναφέρονται ως εξαφανισθέντες.
2. 800,000 άνθρωποι πέθαναν σε τρεις μήνες κατά τη διάρκεια του πολέμου του 1994 στη Ρουάντα.
3. Ο συνολικός αριθμός των ανθρώπων που πέθαναν κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου ήταν 8,538,315
4. Στη δεκαετία του '90, οι εμφύλιοι πόλεμοι σκότωσαν 5 εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως.
5. 500 εκατομμύρια ελαφριά όπλα είναι στην κυκλοφορία σε όλο τον κόσμο.
6. Στη δεκαετία του '90, οι πόλεμοι και οι εσωτερικές συγκρούσεις ανάγκασαν 50 εκατομμύρια ανθρώπους να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους.
7. 800 θάνατοι μηνιαίως οφείλονται σε νάρκες κατά προσωπικού(νάρκες ξηράς).
8. Το 1995, 53 εκατομμύρια άνθρωποι – ένας σε 115 ανθρώπους στη γη-ξεριζώθηκαν από τα σπίτια τους, είτε μετατοπισμένοι μέσα στις χώρες τους, είτε γινόμενοι πρόσφυγες στο εξωτερικό. (Compass, σ.347)

### **5.2.2 Έμμεση βία:**

1. Περίπου 17 εκατομμύρια άνθρωποι πεθαίνουν κάθε έτος από την έλλειψη ιατρικής.
2. Περίπου 24,000 άνθρωποι πεθαίνουν από τα αποτελέσματα της πείνας κάθε μέρα. Αυτό είναι περίπου ένα άτομο κάθε 3.5 δευτερόλεπτα.
3. Περισσότερα από 30,000 παιδιά ημερησίως πεθαίνουν από αποτρέψιμες ασθένειες. (Compass, σ.347)

Η βία γενικά δεν αφήνει μόνο φυσικά σημάδια αλλά και συναισθηματικά σημάδια σε οποιοδήποτε πρόσωπο που έχει συμμετάσχει είτε άμεσα είτε έμμεσα σε κατάσταση σύγκρουσης όπως σε πολέμους ή σε διαπροσωπική βία όπως η οικογενειακή βία. Αυτά τα σημάδια μπορούν να προκαλέσουν μακροπρόθεσμα τραύματα που δεν είναι άμεσα ορατά στους ανθρώπους. Είναι αδύνατο να υπολογιστούν από την άποψη της οικονομικής δαπάνης, αλλά εντούτοις έχουν ένα υψηλό ανθρώπινο κόστος. (Compass, σ.347)

### 5.2.3. Προτεραιότητες στη δημόσια δαπάνη (ως % του ΑΕΠ)

| Χώρα              | Δημόσιες δαπάνες στην εκπαίδευση 1995-1997 | Δημόσιες δαπάνες για την υγεία 1998 | Στρατιωτικές δαπάνες 1998 |
|-------------------|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Αγκόλα            | 6.2 (1985-1987)                            | 5.8                                 | 23.5                      |
| Κόστα Ρίκα        | 5.4  | 5.2                                 | ...                       |
| Ερυθραία          | 1.8  | ...                                 | 22.9                      |
| Αιθιοπία          | 4.0  | 1.7                                 | 9.0                       |
| Νορβηγία          | 7.7  | 7.42.2                              | ....                      |
| Ρωσική Ομοσπονδία | 3.5  | 2.5 (1990)                          | 3.8                       |
| Σαουδική Αραβία   | 7.5  | 12.8                                | 13.2                      |
| Τουρκία           | 2.2  | 2.2 (1990)                          | 5.0                       |



|                  |     |     |     |
|------------------|-----|-----|-----|
| Ουκρανία         | 5.6 | 3.6 | 3.1 |
| Ηνωμένο Βασίλειο | 5.3 | 5.9 | 2.5 |

Πηγή: COMPASS

Οι έξι χώρες με τις μεγαλύτερες στρατιωτικές δαπάνες το 2009 (σε δις δολάρια ΗΠΑ)

| Κατάταξη<br>1999-2000 | Χώρα                | 2000  | Μερίδιο των<br>παγκόσμιων<br>στρατιωτικών<br>δαπανών (%) |
|-----------------------|---------------------|-------|--|
| 1 (1)                 | ΗΠΑ                 | 280.6 | 37   |
| 2 (7)                 | Ρωσία               | 43.9  | 6  |
| 3 (3)                 | Γαλλία              | 40.4  | 5  |
| 4 (2)                 | Ιαπωνία             | 37.8  | 5  |
| 5 (5)                 | Ηνωμένο<br>Βασίλειο | 36.3  | 5  |
| 6 (4)                 | Γερμανία            | 33    | 4  |

Πηγή: Compass

### 5.3. Είναι η βία κάτι το φυσιολογικό;

Πολλοί άνθρωποι είναι πεπεισμένοι ότι τα ανθρώπινα όντα είναι βίαια από την φύση τους και ότι συνεπώς δεν μπορούμε να αποφύγουμε τους πολέμους, τις συγκρούσεις και τη γενική βία στις ζωές και τις κοινωνίες μας. Πολλοί ειδικοί σε αυτόν τον τομέα υποστηρίζουν ότι μπορούμε να αποφύγουμε να σκεφτόμαστε, να αισθανόμαστε και να ενεργούμε βίαια. Η Ανακοίνωση της Σεβίλλης που διαμορφώθηκε το 1986 από μια ομάδα μελετητών και επιστημόνων από πολλές χώρες από Βορρά και Νότο, από Ανατολή και Δύση, το επιβεβαιώνει δηλώνοντας:

1. “Είναι επιστημονικά ανακριβές να ειπωθεί ότι έχουμε κληρονομήσει από τους ζωικούς προγόνους μας την τάση να κάνουμε πόλεμο ... Η

εχθροπραξία είναι απλώς ένα ανθρώπινο φαινόμενο και δεν εμφανίζεται σε άλλα ζώα.....

2. Υπάρχουν πολιτισμοί που δεν έχουν συμμετάσχει σε πόλεμο για αιώνες κι υπάρχουν πολιτισμοί που έχουν συχνά συμμετάσχει σε πόλεμο για κάποιο χρονικό διάστημα και όχι για κάποιο άλλο....
3. Είναι επιστημονικά ανακριβές να ειπωθεί ότι ο πόλεμος ή οποιαδήποτε άλλη βίαιη συμπεριφορά είναι γενετικά προγραμματισμένη στην ανθρώπινη φύση μας...
4. Είναι επιστημονικά ανακριβές να ειπωθεί ότι οι άνθρωποι έχουν έναν «βίαιο εγκέφαλο» ... το πώς ενεργούμε διαμορφώνεται από το πώς έχουμε διαπαιδαγωγηθεί και το πώς έχουμε κοινωνικοποιηθεί...”(Πανταζής 2009, σ. 223)

Οι περισσότεροι από μας μαθαίνουμε να αντιδρούμε επιθετικά και βίαια από το περιβάλλον μας. Μαθαίνουμε να σκεφτόμαστε, να αισθανόμαστε και να ενεργούμε επιθετικά και σε μερικές περιπτώσεις βίαια. Οπουδήποτε ζούμε, υποβαλλόμαστε σε μια κοινωνική και πολιτιστική πίεση που μας σπρώχνει να διαβάζουμε για τη βία, να προσέχουμε τη βία, και να ακούμε για τη βία σχεδόν συνεχώς. Τα τηλεοπτικά προγράμματα, οι διαφημίσεις, οι εφημερίδες, τα τηλεοπτικά παιχνίδια, ο κινηματογράφος και η βιομηχανία της μουσικής συμβάλλουν κατά ένα μεγάλο μέρος σε αυτή τη κατάσταση. Προτού φθάσει στην εφηβεία, ένα παιδί έχει δει χιλιάδες δολοφονίες και βίαιες πράξεις απλώς παρακολουθώντας τηλεόραση. Οι σύγχρονες κοινωνίες μας είτε συνειδητά είτε όχι, συγχωρούν τη βία. Η βία αντιμετωπίζεται ως θετική αξία. Στους περισσότερους πολιτισμούς, λέγοντας όχι στη βία και αποφεύγοντας τη φυσική βία ή την αντιπαράθεση εκλαμβάνεται ως σημάδι αδυναμίας ειδικά για τους άντρες, οι οποίοι βρίσκονται κάτω από πολλή πίεση από τους συνομηλίκους τους από πολύ νέα ηλικία. (Πανταζής 2009, σ.223)

Μάλιστα, η εκφόβιση στο σχολείο είναι μια μορφή διαπροσωπικής βίας μεταξύ των νέων και επεξηγεί πως η βία χρησιμοποιείται ως μέσο για να αισθανθείς ισχυρότερος καταστρέφοντας τους άλλους. Σε μια έρευνα του 2001, σχεδόν οι μισοί από τους μαθητές που πέρασαν από συνέντευξη από ένα δείγμα Ισπανόφωνων

μαθητών Γυμνασίων παραδέχτηκαν ότι γνώριζαν περιπτώσεις συμμαθητών τους που εκφοβίζονταν από τους άλλους συμμαθητές τους. (Πανταζής 2009, σ. 223)

“Ακριβώς όπως οι πόλεμοι αρχίζουν στο νου των ανθρώπων, και η ειρήνη αρχίζει στο νου μας. Το ίδιο είδος που εφεύρε τον πόλεμο είναι σε θέση να εφεύρει και την ειρήνη. Η ευθύνη εναπόκειται σε κάθε ένα από εμάς.” (Ανακοίνωση της Σεβίλλης για τη Βία)

## 6.Η Μη-βία και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη

Η μη-βία συχνά εκλαμβάνεται ως η απουσία βίας, αλλά οι κύριοι υπερασπιστές της μη-βίας την έχουν καθορίσει πάντα σε θετική βάση. Έτσι, ο Μαχάτμα Γκάντι (1869-1948) μίλησε για τη μη-βία ως *satyagraha*, που κυριολεκτικά σημαίνει προσκολλημένη στην αλήθεια. Ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ ο νεότερος, (1929-1968) αναφέρθηκε σ' αυτήν «ως η δέσμευση για να αντισταθούμε στην αδικία χωρίς να αντιμετωπίζουμε την επιτυχία κάποιου ως θρίαμβο έναντι εκείνων που υπερασπίζονται την αδικία, αλλά ως ένα θρίαμβο επί της ίδιας της αδικίας - μια πεποίθηση ότι το σύμπαν είναι στην πλευρά της δικαιοσύνης, μια κατανόηση ότι η βία είναι όχι μόνο φυσική αλλά ψυχολογική και πνευματική στη φύση της και μια προθυμία να υποστούμε κακό παρά να διαπράξουμε κακό.» (Gan 2008, σ.1)

Το τελευταίο σημείο αντανακλά τη ρήση του Ιησού ότι πρέπει να γυρίζουμε και το άλλο μάγουλο, και για αυτόν τον λόγο η μη-βία είναι συχνά παρεξηγημένη και παρερμηνεύεται ως το μονοπάτι των δειλών, από ανθρώπους που φοβούνται να παλέψουν ή να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Ο Γκάντι ήταν, ωστόσο, αρκετά σαφής σχετικά με αυτό: «η βία, είπε, είναι πάντα προτιμότερη από τη δειλία, αλλά η μη-βία είναι πάντα προτιμότερη και από τις δύο». Η μη-βία είναι η αποφασιστικότητα να υποστούμε κακό παρά να διαπράξουμε κακό *ακόμα* και όταν η δυνατότητα να βλάψουμε είναι μια επιλογή. (Gan 2008, σ.1)

Επειδή η μη-βία μπορεί να γίνει κατανοητή από πολλές διαφορετικές πτυχές, ποτέ δεν ήταν σαφώς καθορισμένη ως ακαδημαϊκός κλάδος. Για κάποιους, είναι η μελέτη των τυχόν ψυχολογικών, κοινωνικών ή πολιτικών τεχνικών κοινωνικής αλλαγής που δεν συνεπάγονται τη χρήση στρατιωτικής βίας. Για άλλους, είναι η μελέτη της πνευματικής αναζήτησης ενός μη βίαιου προσανατολισμού στον κόσμο. Για κάποιους άλλους, είναι η μελέτη της μη-βίας όπως αυτή ερμηνεύεται από διάφορες θρησκείες. Για τους περισσότερους ανθρώπους, η μη-βία εμπίπτει κάπου στην περιοχή που καθορίζεται από αυτές τις τρεις κατευθύνσεις. (Gan 2008, σ.1)

Αν πάμε πίσω στο χρόνο, τα ιερά βιβλία των διαφόρων θρησκειών μιλούν τουλάχιστον έμμεσα για τη μη-βία, και οι ερμηνείες τους συχνά επέκτειναν τις λεπτομέρειες τέτοιων αποσπασμάτων. Ωστόσο, η ρητή αναφορά στη μη-βία δεν εμφανίστηκε παρά μέχρι τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Ευρώπη. Ως αντικείμενο έρευνας, η μελέτη της μη-βίας

ξεκίνησε στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, κυρίως με τον Μαχάτμα Γκάντι και εκείνους που έγραψαν γι' αυτόν. Τέλος, η μη-βία έγινε περισσότερο ή λιγότερο ευδιάκριτος ακαδημαϊκός τομέας κατά το δεύτερο ήμισυ του εικοστού αιώνα. (Gan 2008, σ.1)

### **6.1. Η προέλευση των διδασκαλιών της Μη-βίας**

Μερικές από τις πρώτες έμμεσες αναφορές στη μη-βία απαντώνται σε βουδιστικές εργασίες. Το *Dhammapada* ιδίως περιγράφει τις συνέπειες της ανάπτυξης των συνηθειών της βίας και της μη-βίας. Το *Bhagavad Gita*, παρόλο που υπόκεινται σε πολλές διαφορετικές ερμηνείες, παρέχει μια φιλοσοφική βάση για τη μη-βία επισημαίνοντας τη σημασία του να κάνει κάποιος εκείνο που είναι σωστό, ανεξάρτητα από τις συνέπειες για τον εαυτό του. Αν και αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ίσως μερικές φορές μπορεί να χρειαστεί να γίνουμε στρατιώτες, ο Γκάντι εξήγησε ότι αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να επιτρέψουμε το φόβο της σωματικής βλάβης από το να μας εμποδίσει να υπερασπιστούμε του τι είναι σωστό. Ο Ταοϊσμός, όπως αυτός εκφράστηκε στο *Tao Te Ching* του Lao Tzu μπορεί επίσης να ερμηνευθεί με τέτοιο τρόπο που να παρέχει μια φιλοσοφική βάση για τη μη-βία. (Gan 2008, σ.2)

Η Παλαιά Διαθήκη διέπεται επίσης από διάσπαρτες αναφορές σε αυτό που αργότερα έγινε γνωστό ως μη-βία, και οι ραβινικές ερμηνείες κατά τη διάρκεια των επόμενων αιώνων έχουν επεκταθεί σε αυτές. Τα Ευαγγέλια, ιδιαίτερα οι Μακαρισμοί, αποτέλεσαν τη βάση για πολλές χριστιανικές αντιλήψεις σχετικά με τη μη-βία, ιδίως μεταξύ της Θρησκευτικής Κοινωνίας των Φίλων και κάποιους Αναβαπτιστές όπως οι Μεννονίτες και οι Αδελφοί. Ο Adin Ballou (1803-1890), ένας Αμερικανός ιερέας και συγγραφέας του δέκατου ένατου αιώνα, εξέφρασε ρητά τη χριστιανική κλήση για τη μη-βία, όπως και ο Λέων Τολστόι, ο Ρώσος μυθιστοριογράφος και Χριστιανός αναρχικός. (Gan 2008, σ.2)

### **6.2 Ο Μαχάτμα Γκάντι και η επιστημονική μελέτη της Μη-βίας**

Η επιστημονική μελέτη της μη-βίας πιθανότατα άρχισε με τον Μαχάτμα Γκάντι. Ωστόσο, αντί να μεταχειριστεί τη μη-βία ως μια ακαδημαϊκή αναζήτηση, δοκίμασε τις θεωρίες του στον κόσμο, που τον θεώρησε ως ένα εργαστήριο. Η μελέτη του στη μη-βία (*ahimsa*) αποτελούνταν από τη δοκιμή κατά πόσον οι υποθέσεις του επιβεβαιώθηκαν μέσω της εμπειρίας. Ο όρος του *satyagraha*, που



έχει μεταφραστεί ως "δύναμη ψυχής", κυριολεκτικά σημαίνει "προσκολλημένη πάνω (*graha*) στην αλήθεια (*satya*).". Η ρίζα της λέξης *satya* είναι το *sat*, που σημαίνει "ον" και ο Γκάντι θεώρησε τη βία ως την καταστροφή της ύπαρξης, εκείνου που είναι, και της αναλήθειας ως την καταστροφή εκείνου που είναι πραγματικό. (Gan 2008, σ.2)

Ίσως ένας τρόπος για να καταλάβει τι σήμαινε για τον Γκάντι ο όρος *satyagraha* είναι μια εικόνα από ένα επεισόδιο νωρίς στη ζωή του, όταν ένας οδηγός άμαξας προσπάθησε να τον απομακρύνει από την καρότσα επιβατών παρόλο που είχε νόμιμο εισιτήριο. Λίγες μέρες νωρίτερα τον είχαν κατεβάσει από το τρένο επειδή επέμενε να χρησιμοποιηθεί το εισιτήριό του για να παραμείνει ως επιβάτης στην πρώτη θέση και όχι να πάει στην οροφή του τρένου. Αυτή τη φορά, ήταν τόσο εξοργισμένος από την αδικία, ώστε άρπαξε το πλαίσιο του παραθύρου της άμαξας με τα δύο του χέρια, καθώς ο οδηγός προσπαθούσε να τον απομακρύνει τραβώντας τον από τα πόδια. Οι άλλοι επιβάτες τελικά παρενέβησαν και επέμειναν ότι ο Γκάντι θα έπρεπε να παραμείνει στο εσωτερικό της άμαξας. Αυτή η εικόνα με τον Γκάντι γραπωμένο πάνω στο παράθυρο της άμαξας και να μην τα παρατά, αλλά την ίδια στιγμή να μην αντιδρά βίαια, είναι ένας τρόπος να κατανοήσουμε τι εννοεί με τον όρο *satyagraha*, κυριολεκτικά "προσκολλημένος στην αλήθεια." (Gan 2008, σ.3)

Αρκετοί μελέτησαν και έγραψαν για το έργο του Γκάντι ενώ ήταν ζωντανός, κυρίως ο Richard Gregg και η Joan Bondurant. Και οι δύο επισκέφθηκαν τον Γκάντι και του πήραν συνεντεύξεις, ο Gregg τη δεκαετία του 1920 και η Bondurant τη δεκαετία του 1940. Τα κείμενα και τα δύο έτειναν να εστιάζουν στη δυναμική της μη βίαιης πολιτικής δράσης του, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που αποκάλεσε τα εποικοδομητικά προγράμματά του: τις προσπάθειές του να βοηθήσει τους ανθρώπους να υπερνικήσουν τη δική τους αδυναμία, μέσω της αυτο-εκπαίδευσης, της αυτο-απασχόλησης και της αυτάρκειας. Ακόμα περισσότερη μελέτη προέκυψε μετά την δολοφονία του Γκάντι το 1948. Ο Gene Sharp αναγνώρισε τη λαμπρότητα της πολιτικής στρατηγικής των μεθόδων του Γκάντι, και το 1973 δημοσίευσε μια εργασία που έχει γίνει κλασική στον τομέα, *Η Πολιτική της Μη-βίαιης Δράσης*. Το έργο δεν επικεντρώθηκε αποκλειστικά στον Γκάντι, αλλά προσέφερε στα πρώτα δύο κεφάλαια του ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της δύναμης της μη-βίας. Στα επόμενα επτά κεφάλαια δόθηκε μια επισκόπηση των περίπου διακόσιων τακτικών μη-βίας, από την απλή

σύνταξη μιας επιστολής διαμαρτυρίας έως την καθιέρωση εναλλακτικών κυβερνήσεων. Στα υπόλοιπα κεφάλαια υπάρχουν αναλύσεις και σχεδιαγράμματα για το πώς να δημιουργηθούν και εκτελεστούν εκστρατείες μη-βίας σε επίπεδο στρατηγικής και τακτικής. (Gan 2008, σ.3)

Λίγο λιγότερο από μια δεκαετία αργότερα, το 1982, η βραβευμένη με Όσκαρ ταινία του Richard Attenborough «Γκάντι» έκανε τον Γκάντι πολύ περισσότερο δημοφιλή. Εξαιτίας και της ταινίας, διδασκαλίες και ομιλίες για την μη-βία με αφορμή τον Γκάντι έχουν γίνει τόσο διαδεδομένες και σε τέτοιο βάθος που θεωρητικές διαστάσεις στον τομέα είναι ήδη ορατές. (Gan 2008, σ.5)

### **6.3. Η Μη-βία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα**

Στην έναρξη του 21ου αιώνα, ο ακαδημαϊκός τομέας της μη-βία είναι διαιρεμένος - όχι αισθητά, αλλά παρ'όλα είναι διαιρεμένος. Πολλοί ακτιβιστές και ακαδημαϊκοί έχουν προσεγγίσει τη μη-βία από μια πνευματική ή θρησκευτική σκοπιά, κυρίως εκείνοι που συνδέονται με την Fellowship of Reconciliation (Αδελφότητα της Συμφιλίωσης) ενώ άλλοι ακολούθησαν το παράδειγμα της Gene Sharp, εστιάζοντας στη μη-βία ως μια πολιτική στρατηγική η οποία, αναμφίβολα, μπορεί να είναι εντελώς κοσμική στον προσανατολισμό της. Κάποιοι άλλοι πάλι υιοθετούν μια ευρύτερη προσέγγιση. (Gan 2008, σ.6)

Για περισσότερο από μισό αιώνα, ο James Lawson έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο ανάμεσα σε εκείνους που προσεγγίζουν την μη-βία από θρησκευτική ή πνευματική σκοπιά. Ο Lawson οργάνωσε τις καθιστικές διαμαρτυρίες σε μικρά εστιατόρια στο Nashville στις αρχές της δεκαετίας του 1960 που οδήγησαν στην κατάργηση του φυλετικού διαχωρισμού του Nashville. Νωρίτερα είχε φυλακιστεί επειδή αρνήθηκε να υπηρετήσει τη στρατιωτική του θητεία. Προς το τέλος της δεκαετίας του '60, ήταν ο Lawson που προσκάλεσε τον Martin Luther King να έρθει στο Μέμφις για να βοηθήσει με τις απεργίες των εργαζομένων στον τομέα της υγιεινής. Έπειτα, ήταν επικεφαλής σε μια μεγάλη εκκλησία στο Λος Άντζελες για πολλά χρόνια στο τελευταίο μισό του 20ού αιώνα, και αφού χρησιμοποίησε κάποιο από τον χρόνο του ως πρόεδρος της εκτελεστικής επιτροπής της αμερικανικής Αδελφότητας της Συμφιλίωσης, είναι έγινε ένας διακεκριμένος Επισκέπτης Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Vanderbilt, το οποίο τον είχε αποβάλλει πριν από χρόνια λόγω των αγώνων του για την φυλετική ισότητα. (Gan 2008, σ.6)

Όσον αφορά το έργο του Gene Sharp, έχει προσελκύσει μεγάλο κοινό και οι ιδέες του έχουν τύχει ευρείας προσοχής. Η παραγωγή της σειράς του PBS *A Force More Powerful* (Μια Πιο Ισχυρή Δύναμη) και στη συνέχεια το πρόγραμμα *Bringing Down a Dictator* (Προκαλώντας την Πτώση Ενός Δικτάτορα) προσέλκυσε ανθρώπους από όλο τον κόσμο στις πρακτικές εφαρμογές της μη-βίαιης στρατηγικής και τακτικής στο πολιτικό και κοινωνικό στίβο. Το *International Center on Nonviolent Conflict* (Διεθνές Κέντρο για Μη Βίαιες Διενξέξεις), μια ΜΚΟ που ιδρύθηκε από τον Peter Ackerman και με επικεφαλής τον Jack DuVall, συνέβαλε στη διάδοση αυτών των ιδεών και στην περαιτέρω ανάπτυξή τους με την υποστήριξη υποτροφιών, εργαστήριων και διασκέψεων σε όλο τον κόσμο. Οι ημερίδες και τα συνέδρια συγκέντρωσαν ακαδημαϊκούς και ακτιβιστές από όλη την Ασία, την Ανατολική και τη Δυτική Ευρώπη, τη Λατινική Αμερική και τη Βόρεια Αμερική. Το αποτέλεσμα ήταν μια διανομή προγραμμάτων σπουδών και υποτροφιών, καθώς και της ανταλλαγής ιδεών μεταξύ αυτών που ασκούν μη-βίαιη δράση και εκείνων που την μελετούν. (Gan 2008, σ.8)

Μια εκλεκτική προσέγγιση στην μη-βία έχουν προασπιστεί κυρίως κατά το τελευταίο τρίτο του εικοστού αιώνα και τα πρώτα χρόνια του εικοστού πρώτου αιώνα ο Michael Nagler του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας στο Berkeley, ο Ken Brown του Manchester College, και ο Robert L. Holmes του Πανεπιστημίου του Rochester. Οι Holmes, Brown, and Nagler βασίστηκαν στην δουλειά του Γκάντι, τονίζοντας τις πνευματικές ρίζες της μη-βίας και αναγνωρίζοντας τις πολλαπλές εφαρμογές της σε πάρα πολλά, από την προσωπική ανάπτυξη και τις προσωπικές σχέσεις ως τις θεσμικές πρακτικές και τις διεθνείς σχέσεις. Η διδασκαλία τους και η προσωπική τους συμπεριφορά έχουν οδηγήσει σε επαίνους από φοιτητές από γενιά σε γενιά. (Gan 2008, σ.9)

## 7. Η βία κατά των παιδιών

Η βία, όμως είναι ένα φαινόμενο που έχει πολλές και άμεσες επιπτώσεις στα παιδιά. Σε πολλά μέρη του κόσμου τα παιδιά διατρέχουν τον κίνδυνο να καταστούν θύματα αυθαιρέτων παρεμβάσεων, με αποτέλεσμα τη στέρηση όχι μόνο της ελευθερίας αλλά και της ζωής τους. Παιδιά που ζουν στους δρόμους, κάνουν κακοπληρωμένες εργασίες, συγκεντρώνονται σε ομάδες στις γωνιές των δρόμων ή σε σιδηροδρομικούς σταθμούς καθίστανται σε ορισμένες χώρες θύματα εμπονομαζόμενων «κοινωνικών εκκαθαρίσεων». Διώκονται και όχι σπάνια φονεύονται από παραστρατιωτικές ομάδες, στις οποίες συχνά βρίσκουν παράπλευρη απασχόληση και ορισμένοι αστυνομικοί. Πρόκειται για ομάδες που δρουν αυτόκλητα ή ως εντολοδόχοι διαφόρων επιχειρηματιών. Πιο γνωστή είναι η δράση της αστυνομίας δολοφόνων στη Βραζιλία, που στοίχισε τη ζωή χιλιάδων παιδιών του δρόμου. Αλλά και σε πολλές άλλες χώρες απαντώνται μέχρι και σήμερα παρόμοιες πρακτικές. (Πανταζής 2009, σ.237)

Μέχρι πρόσφατα στη Λατινική Αμερική ήταν αποδεκτό ως και από το νόμο να κατηγορούνται ή να διώκονται ποινικά παιδιά και έφηβοι για «αντικοινωνική συμπεριφορά», απλά και μόνο εξαιτίας της φτώχειας τους. Οι δικαστές μπορούσαν να τα παραπέμπουν «χάρη της δικής τους προστασίας» σε άσυλα ή φυλακές. Η αντίληψη αυτή περί Δικαίου μεταβάλλεται με αργούς μόνο ρυθμούς. Εξακολουθεί ωστόσο να είναι κάτι το σύνηθες τα παιδιά και οι έφηβοι που δεν προσαρμόζονται στις κυρίαρχες νόρμες συμπεριφοράς να αντιμετωπίζονται ως κλέφτες και ληστές και να εγκλείονται μαζί με τους εγκληματίες. Σε μερικές χώρες μάλιστα ψηφίστηκαν τα τελευταία χρόνια νόμοι και διατάξεις που απαγορεύουν στα παιδιά και στους έφηβους να κάνουν χρήση των δημόσιων χώρων. Εκ πρώτης όψεως αυτά τα μέτρα στρέφονται εναντίων των εμπονομαζόμενων παιδικών και εφηβικών συμμοριών, έχουν εντούτοις ως συνέπεια την ποινικοποίηση της συμπεριφοράς ενός πλήθους παιδιών και εφήβων, ιδιαίτερα εκείνων των φτωχικών συνοικιών, που υποχρεούνται να αναζητήσουν στους δρόμους ένα χώρο που να μπορούν να ζουν, να εργάζονται και να έχουν κοινωνική ζωή. Όσα από αυτά δεν έχουν την «τύχη» να δολοφονηθούν άμεσα καταλήγουν σε φυλακές και αναμορφωτήρια. (Πανταζής 2009 σ.237)

Λίγα είναι γνωστά σχετικά με τα παιδιά που βρίσκονται σε φυλακές, κάτι που αποτελεί αυτό καθαυτό ένα σκάνδαλο δεδομένου ότι ακριβώς τα ίδια τα όργανα του κράτους που φέρνουν τα παιδιά σε αυτή τη θέση είναι και εκείνα που τα έχουν υπό

την επιτήρηση τους. Σύμφωνα με εκτιμήσεις της UNICEF περισσότερα από ένα εκατομμύριο παιδιά και έφηβοι κάτω των 18 ετών βρίσκονται παγκοσμίως στις φυλακές. Υπάρχουν εκθέσεις για ιδιαίτερα ανησυχητικές καταστάσεις προπάντων στη Βραζιλία, όπως για βασανισμούς και φόνους μέσα στα σωφρονιστικά ιδρύματα. Συχνά το προσωπικό φύλαξης ανέχεται την άσκηση σωματικής και σεξουαλικής βίας εκ μέρους ενηλίκων κρατουμένων. Οι υπάλληλοι των φυλακών και οι αστυνομικοί κακοποιούν οι ίδιοι τα παιδιά. Σε πολλές χώρες η έκτιση ποινής συνδέεται με βία και αυθαιρεσία. «Εδώ εντάσσεται η σύλληψη για ακαθόριστους λόγους, η παρατεταμένη απομόνωση ή αντιθέτως η κράτηση μαζί με ενήλικες κρατούμενους σε υπερπλήρη ανθυγιεινά κελιά». Σε μερικές χώρες η θανατική ποινή εφαρμόζεται και σε εφήβους, οι οποίοι κατά την διάπραξη του εγκλήματος ήταν κάτω των 18 ετών. (Πανταζής 2009 σ.237)

Σύμφωνα με μια διεθνή ομάδα ειδικών που συνήλθε τον Απρίλιο του 2005 σε συνάρτηση με μια μελέτη των Ηνωμένων Εθνών επάνω στο θέμα «βία κατά των παιδιών», η βία κατά των παιδιών στα σωφρονιστικά ιδρύματα ευνοείται από τους εξής παράγοντες:

- Ατιμωρησία κατά τη σωφρονιστική διαδικασία των συναδέλφων εκείνων που είναι υπεύθυνοι για τη βία κατά των παιδιών.
- Άμετρη επιβολή ποινών φυλάκισης, ιδιαίτερα προανακριτικής φυλάκισης, συμπεριλαμβανομένης της κράτησης των δραστών, των οποίων η ενοχή δεν είναι αποδεδειγμένη.
- Έλλειψη εντός των κοινοτήτων εναλλακτικών δυνατοτήτων αντί των επίσημων ποινικών διαδικασιών για άτομα κάτω των 18 ετών, καθώς και έλλειψη εναλλακτικών δυνατοτήτων με τη μορφή κατάλληλων συστημάτων μέριμνας και προστασίας έναντι των ποινών φυλάκισης.
- Απουσία ειδικών εγκαταστάσεων για εφήβους που εκτίουν ποινή φυλάκισης, συμπεριλαμβανομένης της κράτησης τους σε διαφορετικούς χώρους από ενήλικες.
- Έλλειψη εξωτερικού ελέγχου και εγκαταστάσεων, μεταξύ των οποίων αποτελεσματικών και ανεξάρτητων ανακριτικών διαδικασιών και διαδικασιών υποβολής παραπόνων, ανεξάρτητων ελεγκτικών δυνατοτήτων και πρόσβασης για τις μη κυβερνητικές οργανώσεις.



- Ελλιπής κατάρτιση και ευαισθητοποίηση του αστυνομικού σώματος και των δικαστικών υπαλλήλων ως προς την έκτιση ποινών από τη νεολαία.
- Πολιτική της «πυγμής» κατά της εγκληματικότητας, καθώς και μια βεβαρημένη από προκαταλήψεις εικόνα των «παιδιών του δρόμου» και άλλων μειονεκτούντων παιδιών στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στην κοινή γνώμη.
- Αποδοχή της βίας από την οικογένεια, το σχολείο και εν γένει την κοινωνία. (Πανταζής 2009 σ.237)

Σε πολλές περιπτώσεις ο περιορισμός της ελευθερίας «αποτελεί μια περισσότερο πρόθυμη παρά άμεση αντίδραση σε αντικοινωνική και διαταρακτική συμπεριφορά». Τα παιδιά και οι έφηβοι απομακρύνονται από την κοινή θέα, λες και η απομάκρυνση αυτή δεν αποτελεί αθέλητο συνοδευτικό φαινόμενο των ποινικών μέτρων αλλά την ουσία τους. Έτσι παραβαίνει και η κρατική δράση το εξασφαλισμένο από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού δικαίωμα σε προστασία από τη βία (Άρθρο 19) καθώς και την εκπεφρασμένη απαγόρευση της παράνομης και αυθαίρετης στέρησης της ελευθερίας (Άρθρο 37), πολύ περισσότερο καθώς τέτοιες παραβιάσεις συνοδεύονται πολλαπλώς από σκληρή, απάνθρωπη και ταπεινωτική μεταχείριση. (Πανταζής 2009 σ.237)

### **7.1 Δομική βία κατά των παιδιών**

Συχνά υποπίπτει στην προσοχή μόνο η βία η οποία ασκείται από ένα πρόσωπο προς ένα άλλο πρόσωπο, επειδή η βία αυτή είναι άμεση και τα αποτελέσματα της βραχυπρόθεσμα αντιληπτά. Ο Johan Galtung, επιστήμονας ασχολούμενος με την έρευνα της βίας και των συγκρούσεων, επιχείρησε με την εισαγωγή της έκφρασης «δομική βία» να επιστήσει την προσοχή σε μορφές βίας, στις οποίες δεν είχε δοθεί ιδιαίτερη σημασία. «Η προσωπική βία μπορεί να παρατηρηθεί», δηλώνει. «Το αντικείμενο της προσωπικής βίας κανονικά μπορεί να αντιληφθεί τη βία και να αμυνθεί σε αυτήν-το αντικείμενο όμως της δομικής βίας μπορεί να παραπειστεί, ώστε να μην αντιληφθεί τίποτα. Η δομική βία είναι αθόρυβη [...]»<sup>500</sup>. Υπό αυτή την έννοια οι συνθήκες της ζωής ή διάφορα πολιτικά μέτρα μπορούν επίσης να ασκήσουν ή να παράγουν βία. Ο ψυχαναλυτής Alexander Mitscherlich επέστησε την προσοχή στο γεγονός ότι δύναται να σκοτώσει ακόμη και ένας πολεοδομικός σχεδιασμός, ο οποίος περιφρονεί τους ανθρώπους, ακόμη και η κατασκευή των δρόμων και των

κατοικιών, να σκοτώσει όχι από τη μια μέρα στην άλλη αλλά σταδιακά και χωρίς να γίνεται αντιληπτός. Τέτοια ζητήματα έχει υπόψη της η UNICEF, όταν σε ένα κεφάλαιο της αναφοράς της σχετικά με την κατάσταση των παιδιών στον κόσμο, 2006 δίνει τον τίτλο: «Η φτώχεια σκοτώνει». Όποτε γίνεται λόγος για τη βία προς τα παιδιά, πρέπει λοιπόν να έχουμε δυο πράγματα υπόψη μας: τόσο αυτήν που ασκείται από πρόσωπα, όσο και τη φαινομενικά ανώνυμη «δομική βία», η οποία φυσικά προέρχεται επίσης από ανθρώπους και από αίτια συνυφασμένα με τις πολιτικές ή οικονομικές τους αποφάσεις. (Πανταζής 2009, σ. 240)

Η παιδική ηλικία πολλών παιδιών στον τρίτο κόσμο, σε αντίθεση με τους ομηλικούς τους των βιομηχανικών κοινωνιών, διάγεται μέσα σε φτώχεια. Αν η φτώχεια ορίζεται σύμφωνα με τον εισοδηματικό δείκτη του ενός δολαρίου ημερησίως, ο οποίος έχει προταθεί από την Παγκόσμια Τράπεζα, τότε ζουν σήμερα 1,3 δισεκατομμύρια άνθρωποι σε κατάσταση φτώχειας. Αν ο δείκτης αυτός μετατεθεί στα δυο δολάρια ημερησίως, κάτι που επιχειρούν οι επικριτές της πολιτικής ορισμών της Παγκόσμιας Τράπεζας, τότε 3 δισεκατομμύρια άνθρωποι, δηλαδή το ήμισυ της ανθρωπότητας, ζουν σε κατάσταση φτώχειας. Μολονότι η παιδική φτώχεια απαντάται και σε χώρες του Βορρά, η πλειονότητα των φτωχών παιδιών ζει στον τρίτο κόσμο. Η Παγκόσμια Έκθεση του 2002 για τα Παιδιά κλείνει με το εξής παράθεμα από τη Λατινική Αμερική: «Η πλειοψηφία των παιδιών είναι φτωχή και η πλειοψηφία των φτωχών είναι παιδιά». (Πανταζής 2009, σ. 240)

Η έκθεση της UNICEF σχετικά με την Κατάσταση των παιδιών στον κόσμο, 2006 αρχίζει με τα εξής λόγια: «Εκατομμύρια παιδιά ζουν σε ακραία φτώχεια. Πολλά από αυτά πρέπει να ανταπεξέρχονται μόνα τους στη ζωή. Μεγαλώνουν χωρίς επαρκή σίτιση, μειονεκτούν ως προς την παρεχόμενη σε αυτά παιδεία, είναι παραμελημένα και απροστάτευτα. Για αυτά τα παιδιά η ζωή είναι ένας καθημερινός αγώνας επιβίωσης». Τα παιδιά είναι συχνά ιδιαίτερα φτωχά και πλήττονται επίσης ιδιαίτερα από τη βία. Βιώνουν τη φτώχεια ως πολύπλευρη στέρηση, όσον αφορά σε βασικές παροχές και αγαθά. Η έκταση των στερήσεων είναι τρομακτική: περισσότερα από ένα δισεκατομμύριο παιδιά υποφέρουν από μία ή περισσότερες μορφές σχεδόν ολοκληρωτικής στέρησης στους τομείς της διατροφής, του καθαρού πόσιμου νερού, των ιατρικών εγκαταστάσεων, της υγειονομικής περίθαλψης, της κατοικίας, της παιδείας και της πληροφόρησης. Οι κατοικίες είναι μικρές και ανθυγιεινές, τα ιδιοκτησιακά τους δικαιώματα δεν είναι διασφαλισμένα και κάθε στιγμή μπορεί να τους γίνει έξωση». (Πανταζής Β., 2009, σ. 240)

Η φτώχεια αποτελεί τυπική έκφραση δομικής βίας. Η φτώχεια δεν είναι ορατή με την πρώτη ματιά, ανεξαρτήτως του αν θα οριστεί ως απόλυτη ή σχετική, ως ανεπαρκές χρηματικό εισόδημα ή ως ανεπάρκεια άλλων πόρων, ως ανεπαρκής πρόσβαση σε υλικά και πολιτιστικά αγαθά και παροχές υπηρεσιών ή ως ελλιπής στοργή και ελλιπείς σχέσεις αλληλεγγύης. Οι επιδράσεις της δεν γίνονται αντιληπτές άμεσα ούτε αποδεικνύονται εύκολα. Η φτώχεια δεν μπορεί να αναχθεί στη δράση συγκεκριμένων ατόμων, αλλά απορρέει από την «κοινωνική κατάσταση» είτε μεμονωμένων χώρων είτε του κόσμου συνολικά. (Πανταζής 2009, σ. 240)

Στις χώρες του Νότου, σύμφωνα με την UNICEF, ο κίνδυνος του πρόωγου θανάτου είναι για τα παιδιά των πλέον φτωχών ουσιαστικά μεγαλύτερος από ότι για τα παιδιά των ευημερούντων. Για τα παιδιά που ανήκουν στο φτωχότερο 20% των νοικοκυριών η πιθανότητα να μην συμπληρώσουν το πέμπτο έτος της ζωής τους είναι σαφώς μεγαλύτερη από ότι για τα παιδιά που ανήκουν στο 20% των οικογενειών με υψηλότερο εισόδημα. Στο Περού, για παράδειγμα, ο κίνδυνος αυτός για τα παιδιά από τις φτωχές οικογένειες είναι πέντε φορές μεγαλύτερος από ότι για τα παιδιά από εύπορες οικογένειες. Στην ανατολική Ασία και στην περιοχή του Ειρηνικού είναι «μόνο» τρεις φορές μεγαλύτερος, στην εγγύς Ανατολική και στη βόρειο Αφρική δύο φορές, στην ανατολική Ευρώπη και στα κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης δυο φορές μεγαλύτερος. Για τα παιδιά της υπαίθρου ο κίνδυνος να αποβιώσουν πριν συμπληρώσουν το πέμπτο έτος της ζωής τους είναι μεγαλύτερος από ότι για τα συνομήλικα τους των πόλεων. (Πανταζής 2009, σ. 240)

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) υποχρεώνει τα συμβαλλόμενα κράτη «να προστατεύσουν το παιδί από κάθε μορφή βίας, προσβολής ή βιαιοπραγιών, σωματικών ή πνευματικών, εγκατάλειψης ή παραμέλησης, κακής μεταχείρισης ή εκμετάλλευσης, συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής βίας (Άρθρο 19). Με την επικύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνώρισαν «ότι κάθε παιδί έχει εγγενές δικαίωμα στη ζωή» και ανέλαβαν την υποχρέωση να εγγυηθούν «σε μέγιστο βαθμό για την επιβίωση και την ανάπτυξη του παιδιού» (Άρθρο 6). Διασφαλίζεται επίσης για το παιδί το δικαίωμα «σε ένα κατάλληλο επίπεδο ζωής που να επιτρέπει τη σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξής του», τα δε κράτη υποχρεούνται «να βοηθήσουν τους γονείς ή άλλους υπεύθυνους για το παιδί να εξασφαλίσουν στα όρια των δυνατοτήτων τους και των οικονομικών μέσω τους, των απαραίτητων για την ανάπτυξη του παιδιού συνθηκών ζωής (Άρθρο 27). Πέραν τούτο τα κράτη υποχρεούνται να λάβουν

τα κατάλληλα μέτρα: «α) για τη μείωση της βρεφικής και παιδικής θνησιμότητας, β) για την εξασφάλιση της αναγκαίας ιατρικής και υγειονομικής μέριμνας για όλα τα παιδιά – με έμφαση στη δημιουργία δομών βασικής υγειονομικής περίθαλψης, γ) για την καταπολέμηση των ασθενειών, του υποσιτισμού και τη ακατάλληλης διατροφής, μεταξύ άλλων δια της παροχής τροφίμων με πλούσια θρεπτικά συστατικά και καθαρού πόσιμου νερού, λαμβάνοντας υπόψη τους κινδύνους από την μόλυνση του φυσικού περιβάλλοντος (Άρθρο 24). (Πανταζής 2009, σ. 240)

Για την παιδική ηλικία μέσα σε φτώχεια και υλικές στερήσεις δεν υπάρχει σήμερα κανένα οικουμενικό «σημείο διαφυγής». Η άποψη του Pestalozzi ότι «ο φτωχός θα έπρεπε να ανατραφεί για τη φτώχεια» είναι δέσμια του ταξικού τρόπου σκέψης κατά τη μετάβαση στη βιομηχανική κοινωνία και δεν μπορεί να παρέχει σήμερα προοπτικές μιας αναπτυξιακής πολιτικής. Το μοναδικό ζητούμενο είναι η απελευθέρωση των παιδιών (όπως επίσης των εφήβων και των ενηλίκων) από το άγχος της φτώχειας. Πρώτος αναπτυξιακός στόχος πρέπει να είναι η υπερνίκηση της φτώχειας μέσω μέτρων σε διακοινοτικό επίπεδο (παγκόσμια τάξη), σε ενδοκοινοτικό-κρατικό επίπεδο (κοινωνική δικαιοσύνη) και σε τοπικό επίπεδο (μέσω προγραμμάτων ανάπτυξης της κοινότητας). (Πανταζής 2009, σ. 244)

## **7.2. Τα Σχολεία, η Βία και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη**

Στις συζητήσεις για την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο, το σχολείο θεωρείται συχνά ως η προκαθορισμένη επιλογή, ένα δεδομένο αγαθό. Ως εκ τούτου υπάρχει μια τεράστια προσπάθεια για την παροχή μιας καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για όλους, όπως επιβεβαιώθηκε στις σημαντικές διεθνείς διασκέψεις στο Jomtien της Ταϊλάνδης το 1990 και στο Ντακάρ της Σενεγάλης το 2000. Ωστόσο, η σχολική εκπαίδευση μπορεί επίσης να αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη ειρηνικών ατόμων και κοινωνιών. (Harber 2008, σ.1)

Υπάρχουν τρεις τρόποι για να αξιολογηθεί η σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης, όλοι εκ των οποίων περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία εκείνου που αποκαλούμε αλήθεια. Ο πρώτος τρόπος είναι η επικρατούσα αντίληψη στις διεθνείς συζητήσεις για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη - ότι η παιδεία έχει σημαντικό όφελος τόσο για το άτομο και για την κοινωνία. Αυτό το όφελος μπορεί να είναι οικονομικό με τη μορφή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπου η εκπαίδευση αυξάνει τις δεξιότητες για την απασχόληση, την παραγωγικότητα και την



μισθολογική ευρωστία των ατόμων και ως εκ τούτου, συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη. Η, σύμφωνα με την θεωρία του εκσυγχρονισμού, η εκπαίδευση μπορεί να είναι μια κοινωνική παροχή υπό την μορφή της ανάπτυξης μιας περισσότερο «σύγχρονης» κοινωνικής στάσης απέναντι, για παράδειγμα, στην επιστήμη, στην ισότητα των φύλων και στην επιθυμία για την επιτυχία. Τέλος, η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει πολιτικά, με την ανάπτυξη εκείνων των αξιών και συμπεριφορών που απαιτούνται για μια κατάλληλη πολιτική κουλτούρα που θα συμβάλει στην εδραίωση ενός δημοκρατικού πολιτικού συστήματος. (Harber 2008, σ.1)

Ο δεύτερος τρόπος, που είναι λιγότερο γνωστός, είναι αυτός της εκπαίδευσης ως αναπαραγωγή. Αν και φαινομενικά δημιουργεί ευκαιρίες για όλους και συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός οικονομικού και κοινωνικού συστήματος που βασίζεται στον ελεύθερο ανταγωνισμό, την επιτυχία και την αξία, στην πραγματικότητα το εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί στο να αναπαραγάγει την παρούσα κατάσταση. Τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο πάνε σε φτωχικά σχολεία και στη συνέχεια σε χαμηλά αμειβόμενες και κοινωνικού κύρους θέσεις εργασίας ή στην ανεργία. Ένας μικρός αριθμός των παιδιών που προέρχονται από φτωχό υπόβαθρο πετυχαίνει στο σχολείο, παρέχοντας την εμφάνιση της αξιοκρατίας, ενώ στην πραγματικότητα αυτό συγκαλύπτει το ρόλο που παίζει η εκπαίδευση στη διαίωση και την αναπαραγωγή των ανισοτήτων. (Harber 2008, σ.2)

Ο τρίτος λόγος, που δεν καθόλου γνωστός, είναι ότι η εκπαίδευση δεν αναπαράγει μόνο τις θεμελιώδεις κοινωνικές δομές, αλλά και παίζει ενεργό ρόλο στην επιδείνωση της ζωής των ατόμων και βλάπτει την ευρύτερη κοινωνία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα σχολεία μπορεί και να προκαλέσουν αλλά και να αναπαράγουν τη βία. Όχι μόνο δεν κατορθώνουν να προστατεύσουν τους μαθητές από διάφορες μορφές βίας στην ευρύτερη κοινωνία, αλλά και οι ίδιοι διαπράττουν ενεργά τη βία. Αυτός ο αρνητικός ρόλος της επίσημης εκπαίδευσης αποτελεί το επίκεντρο της σημερινής συζήτησης. (Harber 2008, σ.2)

### **7.3. Τα σχολεία ως δράστες της βίας**

Τα ακόλουθα αποτελούν παραδείγματα των πέντε τρόπων με τους οποίους η σχολική διδασκαλία μπορεί να είναι ενεργητικά βίαιη προς τους μαθητές ή να τους εκπαιδεύσει ώστε να είναι βίαιοι (για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. Harber, 2004).

#### **7.3.1. Σωματική τιμωρία στα σχολεία**



Παρ' όλα όσα είναι γνωστά σχετικά με τις ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις της σωματικής τιμωρίας, αυτή αποτελεί μια μορφή βίας θεσμικά κατοχυρωμένη σε πολλά σχολεία σε όλο τον κόσμο. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναφέρει ότι η σωματική τιμωρία παραμένει νομικά σε τουλάχιστον εξήντα πέντε χώρες, παρά το γεγονός ότι η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών έχει υπογραμμίσει ότι η σωματική τιμωρία είναι ασυμβίβαστη με τη σύμβαση (WHO, 2002). Σε κάποιες άλλες χώρες όπου έχει επίσημα απαγορευθεί, όπως η Νότια Αφρική, εξακολουθεί να είναι ευρέως διαδεδομένη (Ίδρυμα Nelson Mandela, 2005), γεγονός που υποδηλώνει ότι η σωματική τιμωρία στο σχολείο εξακολουθεί να εφαρμόζεται στο ένα τρίτο και ίσως στις μισές από τις χώρες του κόσμου. (Harber 2008, σ.4)

### **7.3.2. Σεξουαλική βία στα σχολεία**

Το πρόβλημα της σεξουαλικής παρενόχλησης και της βίας κατά των κοριτσιών έχει συνοψιστεί περιεκτικά σε ένα πρόσφατο βιβλίο:

Η σεξουαλική επιθετικότητα από δασκάλους και αγόρια συχνά απορρίπτεται επειδή "οι άντρες θα είναι πάντα άντρες". Τα κορίτσια έχουν κατηγορηθεί ότι "τα θέλανε και τα πάθανε". Τα υπονοούμενα μηνύματα είναι ότι τα αρσενικά θα πρέπει να είναι σκληρά, δυναμικά, σεξουαλικά αρπακτικά και είναι έτοιμα για μια ζωή σε έναν τραχύ κόσμο, αλλά τα θηλυκά θα πρέπει να είναι ευαίσθητα, παθητικά, σεξουαλικά αγνά και προστατευμένα. Αυτές οι συμπεριφορές και τα μηνύματα κάνουν συχνά τα σχολεία επισφαλή και δυσάρεστα για τα κορίτσια και είναι ο σημαντικότερος λόγος που, σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες, τα έφηβα κορίτσια είναι πολύ λιγότερο πιθανό να πάνε σχολείο από ότι τα έφηβα αγόρια (Leach και Mitchell, 2006, σ. x). (Harber 2008, σ.4)

Ενώ η βία μεταξύ των φύλων στα σχολεία δεν είναι ένα πρόβλημα που περιορίζεται μόνο στις αναπτυσσόμενες χώρες, όπως οι Leach και Mitchell σημειώνουν (σσ. 26-28), μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε τουλάχιστον οκτώ χώρες της υποσαχάριας Αφρικής έχουν αποκαλύψει ένα σταθερό μοτίβο της σεξουαλικής κακοποίησης και παρενόχλησης των κοριτσιών από άνδρες συμμαθητές και δασκάλους τους. Μερικοί δάσκαλοι έκαναν κατάχρηση της εξουσίας τους για να απαιτήσουν σεξουαλικές χάρες από τα κορίτσια με αντάλλαγμα καλούς βαθμούς, προνομιακή μεταχείριση στην τάξη ή χρήματα. Τέτοιοι δάσκαλοι σπάνια αποβάλλονται από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το

πολύ-πολύ, να μεταφέρονται σε άλλο σχολείο. Παρόμοια σεξουαλική παρενόχληση των μαθητριών από δασκάλους τους παρατηρήθηκε σε μια μελέτη για την εκπαίδευση δασκάλων στην Γκάνα (Teni-Atinga, 2006. (Harber 2008, σ.5)

Μια μελέτη σε 300 κορίτσια στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Πακιστάν (Brohi και Ajaib, 2006) διαπίστωσε ότι η σεξουαλική παρενόχληση (δηλ. σχόλια, άσεμνες προτάσεις, ανάρμοστη σωματική επαφή) από τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους ήταν μια συνηθισμένη εμπειρία γι' αυτές. Η μελέτη τονίζει ότι, ενώ τα κορίτσια ένοιωθαν άβολα από τις εμπειρίες αυτές, ήταν πολύ προστατευτικές έναντι των σχολείων τους, δίνοντας δικαιολογίες για τα παραπτώματά των άλλων, διότι φοβούνταν ότι οι οικογένειές τους μπορεί να τα απομακρύνουν από το σχολείο αν ήξεραν περισσότερα για το τι συμβαίνει, κάτι που σύμφωνα με τους συντάκτες ήταν πολύ ρεαλιστικό. (Harber 2008, σ.5)

Μερικές φορές, η σεξουαλική παρενόχληση γίνεται σοβαρότερη. Οι εκτιμήσεις για το πόσο συχνά μια γυναίκα πέφτει θύμα βιασμού στη Νότια Αφρική ποικίλλουν από κάθε 26 δευτερόλεπτα έως κάθε 90 δευτερόλεπτα, και μια μελέτη του 1998 από το Medical Research Council (Ιατρικό Ερευνητικό Συμβούλιο) διαπίστωσε ότι το 37,7% των θυμάτων βιασμού της Νότιας Αφρικής που διευκρίνισαν τη σχέση τους με τον δράστη, τον προσδιόρισε στο πρόσωπο του δασκάλου ή του διευθυντή του σχολείου τους (Human Rights Watch, 2001, σ. 42). (Harber 2008, σ.6)

### **7.3.3.Ρατσιστική βία στα σχολεία**

Όσο αναφορά σχολεία που σκόπιμα αναπαράγουν τη φυλετική και εθνική δυσπιστία και το μίσος προς «τον άλλο», υπάρχουν μια σειρά από γνωστά παραδείγματα, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα του απαρτχάιντ στη Νότια Αφρική, καθώς και τα εθνικιστικά συστήματα στη Βοσνία, Ερζεγοβίνη και το Κοσσυφοπέδιο, το Ισραήλ και την Παλαιστίνη, την Τουρκική και την Ελληνική Κύπρο όπως και την Ινδία με το Πακιστάν (Harber 2004: Ch.6 Bayliss 2004). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ινδίας αποτελεί και παράδειγμα όπου ο δράστης διαπράττει τη βία σε βάρος άλλων ομάδων μέσα στο ίδιο κράτος. (Harber 2008, σ.7)

Στην Ινδία, η βία κατά των ατόμων από κατώτερες κάστες (Dalits / Νταλίτ) είναι ευρέως διαδεδομένη (Human Rights Watch, 1999). Η σχολική εκπαίδευση,

ωστόσο, όχι μόνο επιδεινώνει την προκατάληψη ενάντια στους ανθρώπους από κατώτερη κάστα, αλλά επίσης ενεργεί απέναντί τους με έναν άμεσα βίαιο τρόπο. Η ονομασία της κάστας των «ανέγγιχτων» καταργήθηκε το 1950, αλλά 200 εκατομμύρια Νταλίτς, που τώρα αναφέρονται ως "διαφορετικές κάστες» ή «διαφορετικές φυλές», ακόμα υποφέρουν από διακρίσεις. Μια εθνική έκθεση το 2002 διαπίστωσε ότι πολλά παιδιά από κατώτερες κάστες υφίστανται τακτικούς ξυλοδαρμούς στο σχολείο από δασκάλους τους που θεωρούν ότι «μολύνουν» την τάξη. Επιπλέον, η Έκθεση Εκπαίδευσης της Ινδίας που καταρτίστηκε από το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού και Διαχείρισης σημειωθεί ότι συχνά οι μαθητές από κατώτερες κάστες υφίστανται προφορική και σωματική κακοποίηση: τιμωρούνται με την παραμικρή αφορμή, συχνά ταπεινώνονται και υποχρεώνονται να κάθονται και να τρώνε ξεχωριστά. Οι δάσκαλοι από ανώτερη κάστα αρνιούνται να αγγίξουν τα τετράδια ή τις πλάκες γραψίματος των παιδιών από κατώτερες κάστες και τα αναγκάζουν να καθίσουν σε δικά τους χαλάκια έξω από την τάξη ή στην πόρτα. Επιπλέον, πολλά παιδιά από κατώτερες κάστες δεν έχουν την άδεια να περπατήσουν μέσα από το χωριό στο δρόμο τους προς το σχολείο και στερούνται το δικαίωμά τους για δωρεάν βιβλία, στολές και ένα μεσημεριανό γεύμα (Behal, 2002). (Harber 2008, σ.8)

#### **7.3.4.Εξετάσεις στα σχολεία**

Σε ορισμένες κοινωνίες υπάρχει η πολιτιστική παράδοση του σκληρού ανταγωνισμού στην εκπαίδευση, κάτι που έχει επιδεινωθεί από νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις της αγοράς. Στις αναπτυσσόμενες χώρες, ο ανταγωνισμός για τις περιορισμένες θέσεις στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες υποθετικά συνδέονται με τις μέσες και ανώτερες θέσεις εργασίας, έχει επιδεινωθεί από περικοπές στην κρατική παροχή της εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα των κακών οικονομικών επιδόσεων και προγραμμάτων διαρθρωτικής προσαρμογής που επέβαλε η Παγκόσμια Τράπεζα και που βασίζονται στη νεοφιλελεύθερη οικονομία (Samoff 1994, IJED 1996). Η εκπαίδευση έχει πλέον γίνει ακόμα περισσότερο μια ανταγωνιστική αξιολόγηση και λειτουργεί ως μηχανισμός επιλογής με «νικητές» και «ηττημένους» σε όλα τα επίπεδα. Οι συνέπειες αυτού μπορούν να είναι πολύ αγχωτικές για τους σπουδαστές. (Harber 2008, σ.9)

Το 2003 στην Αίγυπτο, για παράδειγμα, τα πενιχρά αποτελέσματα στις τελικές εξετάσεις του Λυκείου προκάλεσαν ένα κύμα αυτοκτονιών. Τουλάχιστον

εννέα έφηβοι αυτοκτόνησαν, είτε κατά την διάρκεια της αναμονής είτε ως αποτέλεσμα των χαμηλών αποτελεσμάτων για τις εξετάσεις που καθορίζουν την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Λόγω του αυξανόμενου πληθυσμού της Αιγύπτου και της εκτεταμένης ανεργίας, ένας πανεπιστημιακός τίτλος θεωρείται από πολλούς νέους Αιγύπτιους ως η μόνη εγγύηση για τη μελλοντική σταθερότητα, και οι οικογένειες της μεσαίας τάξης δαπανούν πολλά χρήματα σε φροντιστήρια (Lindsey, 2003). (Harber 2008, σ.9)

Οι μαθητές στη Μεγάλη Βρετανία επίσης υφίστανται τεστ σε μεγάλο βαθμό, όχι τόσο για διαγνωστικούς λόγους, αλλά ώστε τα σχολεία να μπορούν να συγκριθούν και να ταξινομηθούν και έτσι οι γονείς να μπορούν να κάνουν συνειδητές αποφάσεις στην εκπαιδευτική αγορά. Ποιο είναι το αποτέλεσμα όλων αυτών των εξετάσεων σε παιδιά από τη Βρετανία; Μια έρευνα σε περισσότερους από 8.000 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία το 2000 κατέληξε σε μια μελέτη με τίτλο *Tested to Destruction (Εξεταζόμενος ως την Καταστροφή)*. Η μελέτη υποστήριξε ότι το άγχος που προκαλείται από τις εξετάσεις βλάπτει τη σωματική και συναισθηματική ευεξία των εφήβων της χώρας. Τα σωματικά συμπτώματα περιλαμβάνουν δυσκολία στον ύπνο καθώς επίσης και διατροφικές διαταραχές όπως η βουλιμία και η ανορεξία. Ένα σκίτσο μαζί με το άρθρο που περιγράφει την έρευνα απεικονίζει μια μαθήτριά που επιστρέφει στο σπίτι από το σχολείο και λέει στη μητέρα της: «Κάναμε μάθημα στο διάλειμμα μεταξύ των τεστ σήμερα» (Smithers, 2000). (Harber 2008, σ.9)

#### **7.4. Τα Σχολεία και η Στρατιωτική Εκπαίδευση**

Ένας από τους καίριους ρόλους του κράτους είναι να υπερασπιστεί τα σύνορά του, κι αυτό απαιτεί την πίστη του πληθυσμού του. Τα σχολικά συστήματα χρησιμοποιούνται από τα κράτη για τους σκοπούς της πολιτικής κοινωνικοποίησης και της κατήχησης, και μια πτυχή αυτού είναι να δημιουργηθεί η πίστη στο κράτος, ενθαρρύνοντας όχι μόνο την υπακοή και τον σεβασμό προς την αρχή του κράτους (ή ενός συγκεκριμένου καθεστώτος), αλλά και για τον πατριωτισμό και μια ροπή για να πολεμήσουν για την πατρίδα (κάτι που συχνά παρουσιάζεται ως αυτό να συμπίπτει με μια συγκεκριμένη ιδεολογία ή καθεστώς). Έτσι, σε ορισμένες χώρες, όπως στη Πρωσία / Γερμανία (Green, 1990, σελ. 32130) και την Ιαπωνία (Shipman, 1971, κεφάλαιο 9), υπάρχει μια ισχυρή ιστορική σχέση μεταξύ των σχολείων και του στρατού. (Harber 2008, σ.10)

Σε ορισμένες χώρες, η στρατιωτική εκπαίδευση έχει εισαχθεί στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Στη Βενεζουέλα, ο πρόεδρος Chavez (Τσάβες) το 1999 θέσπισε ότι σε όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας θα πρέπει να δοθεί στρατιωτική εκπαίδευση. Ο πρόεδρος, που ο ίδιος είναι πρώην αλεξιπτωτιστής, αποφάνθηκε ότι σε όλα τα παιδιά στα 2.200 ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να παρέχονται μαθήματα στη στρατιωτική στρατηγική, το χειρισμό όπλων και τα εθνικά θέματα κυριαρχίας. Ο πρόεδρος Chavez, που ο ίδιος εκπαιδεύτηκε σε στρατιωτικές σχολές, ανήγγειλε αρχικά τη στρατικοποίηση των σχολείων κατά τη διάρκεια μιας τετράωρης ομιλίας σε συνδικάτο των δασκάλων της Βενεζουέλας. Το κοινό άρχισε να τον επευφημεί όρθιο όταν είπε ότι η στρατιωτική εκπαίδευση θα καθιστούσε τη Βενεζουέλα αποδοτικότερη (Gamini, 1999). (Harber 2008, σ.11)

Το 2000, ανακοινώθηκε στη Ρωσία ότι στις έφηβες θα προσφερόταν στρατιωτική εκπαίδευση ως μέρος του σχολικού προγράμματος, όπως γίνεται και στα αγόρια. Τα κορίτσια που θα λάβουν στρατιωτική εκπαίδευση θα μπουν στις στρατιωτικές εφεδρείες και θα μπορούν να τις καλέσουν σε περίοδο πολέμου. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει πλήρης εκπαίδευση σε συνθήκες μάχης, στρατιωτική θεωρία και εκπαίδευση σε πεδίο βολής. Η επέκταση της στρατιωτικής εκπαίδευσης στα σχολεία επιτρέπει στα κορίτσια να ανταγωνιστούν τα αγόρια για μια θέση στις ελίτ στρατιωτικές ακαδημίες, ανοίγοντας τον δρόμο για περαιτέρω πρόωθηση στις ένοπλες δυνάμεις (Louis 2000). (Harber 2008, σ.11)

Μέχρι και το 1999, σε ορισμένα μέρη της Καμπότζης που ήταν ακόμα υπό τον έλεγχο των Ερυθρών Χμερ, τα παιδιά διδάσκονταν πώς να τοποθετούν νάρκες, πώς να κατασκευάζουν παγίδες, πώς να φτιάχνουν εκρηκτικά από λίπασμα και πώς να μεταφέρουν τα όπλα για τους αντάρτες στις γραμμές του μετώπου (Warren, 2002). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο John Ashcroft, ο Γενικός Εισαγγελέας της πρώτης κυβέρνησης του Μπους, έχει συνδεθεί με μια ομάδα πίεσης υπέρ των όπλων η οποία πιστεύει ότι η απάντηση στα περιστατικά χρήσης όπλων σε σχολεία της Αμερικής είναι να επιτρέψει στους μαθητές να είναι οπλισμένοι στην τάξη (Kettle and Martinson 2001). (Harber 2008, σ.12)

### **7.5.Η Αυταρχική Εκπαίδευση**

Τι είναι αυτό στην φύση της εκπαίδευσης που την κάνει να διαπράττει βία με ενεργό τρόπο; Υπάρχουν συντριπτικά στοιχεία που δείχνουν ότι το κυρίαρχο



παγκόσμιο πρότυπο, με ορισμένες εξαιρέσεις, είναι αυταρχικό και όχι δημοκρατικό (Harber, 2004). Η εκπαίδευση σχετικά με τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η κριτική επίγνωση και η ειρήνη δεν βρίσκονται συνήθως στην πλειοψηφία των σχολικών συστημάτων. Αν και ο βαθμός του δεσποτισμού μέσα στα αυταρχικά σχολεία ποικίλλει από περιβάλλον σε περιβάλλον και από ίδρυμα σε ίδρυμα, στην πλειονότητα των σχολείων η επιρροή για το τι διδάσκεται και μαθαίνεται, πώς, πού και πότε διδάσκεται και μαθαίνεται, και πως είναι διαμορφωμένο το μαθησιακό περιβάλλον δεν είναι στα χέρια των μαθητών. Τα κυβερνητικά στελέχη, οι διευθυντές των σχολείων, και οι δάσκαλοι παίρνουν κατά κύριο λόγο τις αποφάσεις αυτές και όχι οι μαθητές. Τα περισσότερα σχολεία είναι ουσιαστικά αυταρχικά όργανα, όσο καλοπροαίρετος ή ήπιος μπορεί να είναι αυτός ο αυταρχισμός και όσο κι αν μεταδίδονται ευεργετικές πτυχές της μάθησης. Σε καταστάσεις σχετικής αδυναμίας και παραμέλησης των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι μαθητές μπορούν να κακοποιούνται βίαια ή να επηρεάζονται από τυχόν βίαιες πεποιθήσεις επειδή τα κυρίαρχα πρότυπα και η συμπεριφορά της ευρύτερης κοινωνίας επεκτείνονται, χωρίς να αμφισβητούνται, από πολλούς ενήλικες στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. (Harber 2008, σ.13)

Γιατί τα περισσότερα διεθνή επίσημα όργανα της εκμάθησης κατασκευάζονται κατά αυτόν τον τρόπο; Σε όλη την ιστορία της εκπαίδευσης, υπήρχε πάντοτε μια σύγκρουση μεταξύ, από τη μία μεριά, της εκπαίδευσης για τον έλεγχο - με σκοπό την παραγωγή πολιτών και εργαζομένων που να είναι κομορμιστικοί, παθητικοί και πολιτικά υπάκουοι - και από την άλλη, της εκπαίδευσης για κριτική συνείδηση, ατομική απελευθέρωση και συμμετοχική δημοκρατία. Είναι άποψή μου ότι το πρώτο μοντέλο έχει κυριαρχήσει στον πραγματικό κόσμο της εκπαίδευσης, διότι αυτός ήταν ο κύριος λόγος που τα επίσημα, μαζικά εκπαιδευτικά συστήματα αρχικά δημιουργήθηκαν και στη συνέχεια επεκτάθηκαν τόσο αριθμητικά και όσο και γεωγραφικά. Μερικοί εκπαιδευτικοί συγγραφείς, επαγγελματίες και φορείς χάραξης πολιτικής έχουν υπερασπιστεί τη δεύτερη προσέγγιση στη σχολική εκπαίδευση και την εκπαίδευση γενικότερα, αλλά η παγκόσμια εμμονή του κυρίαρχου αυταρχικού μοντέλου υποδεικνύει ότι ο αρχικός σκοπός του ελέγχου και της συμμόρφωσης είναι βαθιά ριζωμένος στη σχολική εκπαίδευση και κατά συνέπεια ιδιαίτερα ανθεκτικός στην αλλαγή. (Harber 2008, σ.14)

## **8.Μαθαίνοντας να Επικοινωνούμε Ειρηνικά**

Όλοι οι άνθρωποι μοιράζονται μια οικουμενική ικανότητα: αυτή της επικοινωνίας. Αυτή η πολύπλευρη γλωσσική δυνατότητα μπορεί να βιωθεί μέσω μιας ή περισσότερων από τις ακόλουθες διαδικασίες: ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, ή χρησιμοποιώντας τη νοηματική γλώσσα. Η απόκτηση της γλώσσας είναι σίγουρα το πρώτο σημαντικό γεγονός στην ανθρώπινη ιστορία της επικοινωνίας, η οποία πρώτα καλλιεργείται από την αλληλεπίδραση στο σπίτι και έπειτα από την εκπαίδευση στο σχολείο. Τι είναι η γλώσσα; Είναι ένα διανοητικό θαύμα που χρησιμοποιείται για την έννοια-δημιουργία. Η επικοινωνία είναι ένας από τους τρόπους χρήσης της γλώσσας και η εκμάθηση της επικοινωνίας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξής μας-γινόμαστε άνθρωποι. Στην πραγματικότητα, ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης έχει να κάνει με το πώς η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική και επιτυχής. Το παρόν κεφάλαιο παρέχει επιχειρήματα για την ανάγκη των χρηστών της γλώσσας παντού να κάνουν την υπέρβαση επικοινωνιακά, δηλαδή, να μάθουν πώς να επικοινωνούν ειρηνικά. (Matos, 2008, σ.1)

### **8.1.Προσεγγίσεις στην ειρηνική επικοινωνία**

Πρόσφατες εργασίες σε τομείς όπως η Διευθέτηση των Συγκρούσεων, την Ψυχολογία για την Ειρήνη, και την Εκπαίδευση για την Ειρήνη εστιάζουν στις πτυχές της εποικοδομητικής επικοινωνίας (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006; MacNair, 2006; Lin, Brantmeier & Bruhn, 2008) αλλά μια αναζήτηση στη βιβλιογραφία για επικοινωνία για ειρηνικούς σκοπούς δείχνει ότι προς στο παρόν υπάρχουν λίγες καθιερωμένες και αναδυόμενες προσεγγίσεις. Μεταξύ των πρώτων, ξεχωρίζουμε δύο περιπτώσεις: τη Μη-βίαη Επικοινωνία (NVC) και την Επαινετική Έρευνα (AI), οι οποίες προέρχονται από τις Η.Π.Α. (για τις λεπτομέρειες, δείτε Gomes de Matos, 2006). Μεταξύ των τελευταίων, ξεχωρίζουμε την Γλωσσική Ειρήνη (Haessly, 2002) και την προσέγγιση του συντάκτη, που ξεκίνησε στα πορτογαλικά ως *Comunicação Construtiva* (Gomes de Matos, 1996), και που αναπτύσσεται πληρέστερα σε ένα άλλο βιβλίο, επίσης στα πορτογαλικά, εστιάζοντας στη Γλωσσολογία για την Ειρήνη και την Επικοινωνία για την Ειρήνη (Gomes de Matos, 2002) και σε δύο κεφάλαια στα αγγλικά (Gomes de Matos, 2005 και 2006). Ο όρος Γλωσσολογία για την Ειρήνη καθορίστηκε αρχικά από τον Crystal (1999). Σε αυτό το άρθρο, η προσέγγιση του

συγγραφέα παρουσιάζεται, τόσο θεωρητικά όσο και σε σχέση με τις εφαρμοσμένες λειτουργίες της. (Matos, 2008, σ.2)

## **8.2.Οι υποκείμενες αρχές της ειρηνικής επικοινωνίας**

Στην προσέγγισή μου, οι ακόλουθες αρχές αποτελούν τη βάση για την ειρηνική χρήση των γλωσσών:

- 1.Αγαπήστε τον επικοινωνιακό γείτονά σας
- 2.Δώστε αξιοπρέπεια στους καθημερινούς διαλόγους σας
- 3.Δώστε προτεραιότητα σε θετικούς όρους στη χρήση της γλώσσας σας
4. Να είστε ένας επικοινωνιακός εξανθρωπιστής. (Matos, 2008, σ.3)

Εφαρμόζοντας το βιβλικό ρητό με συγκεκριμένο τρόπο, δηλαδή, προτρέποντας τον κάθε άνθρωπο, ως χρήστη της γλώσσας, να επικοινωνεί με ενδιαφέρον για τον άλλο, ευσπλαχνικά, συνεταιριστικά, εγκάρδια, συγκλίνοντας. Η δεύτερη αρχή είναι μια υπενθύμιση της επικοινωνιακής ισχύς της αξιοπρέπειας στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Η έμφυτη αξιοπρέπεια όλων των προσώπων θα πρέπει να εξεταστεί στις επικοινωνιακές πράξεις μας. Η τρίτη αρχή μας βοηθά να δούμε πώς η επικοινωνιακή αξιοπρέπεια μπορεί να ασκηθεί μέσα από την επιλογή των λέξεων και της φρασεολογίας μεταφέροντας θετική ή εποικοδομητική αξία. Η τέταρτη αρχή είναι μια απαίτηση για όλους τους χρήστες γλώσσας να επικοινωνούν με εξανθρωπιστικό τρόπο, δηλ., που να εμπνέεται από τα ιδανικά της αξιοπρέπειας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δικαιοσύνης, της ειρήνης, της ισότητας, της συνεργασίας, της καλοσύνης, της ευγένειας, και της αμοιβαίας κατανόησης. Αν και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη έχει θεωρηθεί μέρος της Ανθρωπιστικής Παράδοσης, ήρθε η ώρα για τον συγκεκριμένο τομέα, καθώς επίσης και για συναφείς τομείς – όπως η Ψυχολογία για την Ειρήνη, για παράδειγμα - να αναπτυχθεί με τρόπο πιο εξανθρωπιστικό. Υπό αυτήν την έννοια, όλοι οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη θα γίνονταν Εξανθρωπιστές, εμποτισμένοι με τα οικουμενικά ιδανικά και δεσμευμένοι για την εφαρμογή τους στην καθημερινή επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Οι τέσσερις αρχές διασυνδέονται και αλληλοεξαρτώνται, αποτελώντας τις βασικές θεωρητικές βάσεις για πρακτικές δράσεις με στόχο την μεταβίβαση της ειρηνικής επικοινωνίας. (Matos, 2008, σ.3)

## **8.3.Τεχνικές για την εκμάθηση της ειρηνικής επικοινωνίας**

Τεχνική 1: Δημιουργώντας επικοινωνιακές αντιθέσεις

Μπορούμε να επικοινωνήσουμε ειρηνικά μέσω της ένωσης των αντιθέτων, δηλ., εκφράζοντας την αντιφατικότητα που περιλαμβάνεται στα σημασιολογικά συναφή ζευγάρια των ρημάτων. Η παρακάτω λίστα θα μπορούσε να αποτελέσει μια αφετηρία για ένα διευρυμένο κατάλογο δράσεων που πρέπει να αποφεύγονται συν τις ενέργειες που πρέπει να εφαρμόζονται. Σημειώστε ότι μερικές ενώσεις φαίνονται / ακούγονται ξεκάθαρα αντίθετες λέξεις, ενώ άλλες είναι γόνιμες δημιουργικές ενώσεις. Η εκμάθηση της ειρηνικής επικοινωνίας απαιτεί την ικανότητα να ελεγχθούν οι επικοινωνιακές ενέργειες ενός ατόμου, ιδίως όσον αφορά την αντικατάσταση ενός δυνητικά επιζήμιου μηνύματος με ένα εποικοδομητικό. Παρακάτω έχουμε 12 τέτοια αντίθετα:

Μην υποτιμάτε ↔ εκτιμήστε

Μην κακολογείτε ↔ προσελκύστε

Μην υποψιάζεστε ↔ σεβαστείτε

Μην δολοπλοκείτε ↔ συνεργαστείτε

Μην απορρίπτετε ↔ πάρτε υπόψη σας

Μην προσβάλετε ↔ επαινέστε

Μην κατηχείτε ↔ διαφωτίστε

Μην επιβάλλετε ↔ προτείνετε

Μην ταπεινώνετε ↔ εξανθρωπίστε

Μην αντισταθείτε ↔ συνδράμετε

Μην επιτεθείτε (προφορικά) ↔ ρωτήστε

Για κάθε αντιστοιχία, φανταζόμαστε μια αλληλεπίδραση που μας προκαλεί να τροποποιήσουμε μια επικοινωνία απανθρωπισμού σε μια εναλλακτική λύση γλωσσολογικού εξανθρωπισμού. Χρησιμοποιούμε τις αντιστοιχίσεις ως πίνακα ελέγχου για την αυτό-αξιολόγηση της ικανότητας μας να επικοινωνήσουμε με μια συνέχεια που κυμαίνεται από μια βίαιη σε μια μη-βίαιη γλωσσική χρήση. (Matos, 2008, σ.4)

## ΤΕΧΝΙΚΗ 2. Επικοινωνία μέσω εποικοδομητικών παρηγήσεων

Μια από τις ισχυρότερες διαδικασίες για να θυμόμαστε έννοιες-δημιουργίες είναι αυτή της παρήχησης, τη δυνατότητα δηλ. να επαναληφθεί ο ίδιος ήχος ή γράμμα στην αρχή δύο ή περισσότερων λέξεων για να έχουμε περισσότερες πιθανότητες να τις θυμόμαστε. Αυτή η μνημονική επινόηση μπορεί να γίνει μια στρατηγική για τον αυτό-έλεγχο στην εποικοδομητική επικοινωνία. Εάν η επικοινωνιακή ζωή μας καθοδηγείται από μια παρήχηση όπως Dignify your Daily Dialogues (DDD) (που μεταφράζεται ως «κάνετε τους καθημερινούς διαλόγους σας αξιοπρεπείς» αποθηκευμένη διανοητικά ή συμπεριλαμβανόμενη στο ρεπερτόριο των σημειώσεων σας για να επικοινωνείτε ειρηνικά), εκπαιδευόμαστε για να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα με τέτοιο τρόπο που θα είμαστε αξιοπρεπείς και εμείς και το πρόσωπο που θα αλληλεπιδρούμε. Λαμβάνοντας υπόψη την απέραντη γλωσσική δημιουργικότητα των ανθρώπινων όντων, οι παρηγήσεις μπορούν να δημιουργηθούν βάσει κάθε γράμματος της αλφαβήτου. Εδώ είναι μερικές παρηχητικές δηλώσεις για να μας εμπνεύσουν και μας προσκαλέσουν να τις κάνουμε τις δικές μας από εδώ και πέρα, για χρήση σε ποικίλα περιβάλλοντα, ειδικά σε δραστηριότητες που απαιτούν προηγούμενη επικοινωνιακή προετοιμασία, όπως μαθήματα, διαλέξεις, συνεδριάσεις, σύνταξη εκθέσεων, αξιολόγηση της ποιότητας κειμένων και τα παρόμοια. Ο συντάκτης αυτού του άρθρου συχνά επαφίεται στις παρηγήσεις για ομιλίες και εργαστήρια. Άλλες εφαρμογές μπορούν να βρεθούν για διάφορες επικοινωνιακές ανάγκες. Καλλιεργούμε τη δυνατότητα εξανθρωπισμού μας για να παρηγήσουμε για την ειρήνη. (Matos, 2008, σ.5)

Μερικές παρηγήσεις που μπορούν να σας βοηθήσουν να μάθετε να επικοινωνείτε ειρηνικά:

- Στοχεύετε στην επιρροή και την προσήνεια
- Χτίστε γέφυρες από ευχές
- Εξετάστε τις διαμάχες δημιουργικά
- Αναπτύξτε μια δημοκρατική ομιλία)
- Ενθαρρύνετε τη φιλία και την αδελφότητα



- Τιμήστε την ανθρωπότητα και την ανθρωπιά
- Εντυπώστε την ολοκλήρωση και την αλληλοεξάρτηση
- Ενώστε τη δικαιοσύνη και την ειρήνη με χαρούμενο τρόπο
- Οδηγείστε με την αγάπη που παρέχει ζωή
- Πολλαπλασιάστε τη διαμεσολάβηση και την περισυλλογή
- Θρέψτε τους κανόνες διαπραγμάτευσης
- Επιλέξτε την ανοιχτοκαρδία και την ευρύτητα σκέψης
- Θεωρήστε τα άτομα ως συνεργάτες ειρήνης
- Στηρίξτε την ασφάλεια και την αλληλεγγύη
- Μεταχειριστείτε τους άλλους με διακριτικότητα και τρυφερότητα
- Ενωθείτε για την απώτατη παγκοσμιότητα
- Βάλτε βέτο στο βίαιο λεξιλόγιο
- Ζυγίστε τα λόγια σας με σοφία

Ως μια τεχνική για την αυτό-εκπαίδευση στην ειρηνική επικοινωνία, η διαδικασία της παρήχησης θα είναι πολύ αποδοτική στο να παρέχει όμορφο εξανθρωπισμό στη ζωή μας. (Matos, 2008, σ.1)

### ΤΕΧΝΙΚΗ 3: Χρησιμοποίηση των θετικοποιών (ΣτΜ)

Η εκμάθηση της ειρηνικής επικοινωνίας απαιτεί την κυριότητα και συνεχή έλεγχο ενός λεξιλογίου που να μπορεί να μεταβιβάζει θετικές έννοιες. Η έλλειψη κάποιας συγκεκριμένης λέξης για αυτήν τη σημασιολογική περιοχή με οδήγησε στη δημιουργία του όρου «positivizers, θετικοποιών ΣτΜ» ως γενικό όρο για τέτοιους τύπους λέξεων που ενισχύουν την ειρήνη. Εάν πάρουμε κάποια ρήματα, για παράδειγμα, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια λίστα που θα περιελάμβανε τα εξής: δέχεται, συμφωνεί, αναγνωρίζει, βοηθά, ευλογεί, γεφυρώνει, χτίζει, γιορτάζει, επαινεί, κατασκευάζει, συγκλίνει, συνεργάζεται, δημιουργεί, εκδημοκρατίζει, αναπτύσσει, εκπαιδεύει, ενθαρρύνει, ενισχύει, διασκεδάζει, συγχωρεί, ενθαρρύνει,

βοηθά, τιμά, εξανθρωπίζει, βελτιώνει, καθοδηγεί, αλληλεπιδρά, αρέσει, αγαπά, επαινεί, προάγει, συμφιλιώνει, σέβεται, μοιράζεται, υποστηρίζει, ευχαριστεί, εμπιστεύεται και ενώνει. (Matos, 2008, σ.6)

Σε ένα ευρύτερο επικοινωνιακό επίπεδο, η συστηματική εκμάθηση της φρασεολογίας που προάγει την ειρήνη θα μπορούσε και να προγραμματιστεί. Ας ελπίσουμε ότι ο σχεδιασμός πολύγλωσσων λεξικών που στοχεύουν στην προετοιμασία των γλωσσικών χρηστών για την ενεργοποίηση τέτοιων ειρηνικών φράσεων θα μπορούσε να ανατεθεί σε ομάδες γλωσσολόγων για την ειρήνη, εκπαιδευτικών για την ειρήνη, και ψυχολόγων για την ειρήνη. Κατά την διάρκεια των εργαστηρίων πάνω στην εποικοδομητική επικοινωνία στα πορτογαλικά και στα αγγλικά, προσκλήθηκαν οι συμμετέχοντες να παρατηρήσουν καθημερινές αλληλεπιδράσεις σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, να σημειώσουν τις εμφανίσεις της ειρηνικής φρασεολογίας και να υποβάλλουν αυτά τα ευρήματα στην τάξη. Η συζήτηση μετά από τη αναφορά τέτοιων φράσεων που προάγουν την ειρήνη παρείχε μια πρόσθετη ευκαιρία για να εξεταστεί μια στρατηγική διάσταση της ειρηνικής επικοινωνίας. Ένας πολύ συχνός τύπος γραπτής ομιλίας στην οποία οι φρασεολογίες της ειρηνικής γλωσσικής χρήσης μπορούν να βρεθούν είναι αυτός της παραινετικής, θρησκευτικής ομιλίας - κηρύγματα, για παράδειγμα - και αυτός της διπλωματικής ομιλίας. Για μια συζήτηση για το πώς η επικοινωνιακή θετικότητα μπορεί να εφαρμοστεί στη διπλωματική επικοινωνία, δείτε Gomes de Matos (2001). Για μια ομαδοποίηση τεχνικών ειρηνικού λεξιλογίου προς χρήση από δασκάλους των αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα, δείτε Gomes de Matos (2002). Για τη χρήση των παρηχήσεων σε ένα πλαίσιο ψυχολογίας ειρήνης, μπορεί να δείτε Gomes de Matos (2006b). Για ένα παράδειγμα για το πώς να επικοινωνείτε με ενδιαφέρον και με σεβασμό, δείτε Post and Newmark (2007). Για μια διαφωτιστική αντιμετώπιση του Ναι ως λέξη κλειδί της κοινότητας, της συνεκτικότητας και της ειρήνης, δείτε Ury (2007). Μια καινοτόμος κοινωνικό-γλωσσολογική προσέγγιση στην επικοινωνιακή ειρήνη βρίσκεται στον Friedrich (2007). Ως δημιουργικοί χρήστες του Διαδικτύου, θα βρούμε και άλλες πηγές που να μπορούν να σας παρέχουν και άλλα εποικοδομητικά παραδείγματα για το πώς να επικοινωνούμε ειρηνικά ο ένας με τον άλλο. (Matos, 2008, σ.9)

## 9. Αρχές για ένα ειρηνικό σχολείο

Αν θέλουμε να κάνουμε λόγο για τα θέματα του σχολείου και τη συνεισφορά του στο πολιτισμό της ειρήνης, πρέπει να εναρμονιστούμε με το σύγχρονο περιεχόμενο του όρου εκπαίδευση για την ειρήνη. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχολείο δεν μπορεί να κάνει πολλά άμεσα, αν σκεφτούμε τις πιθανότητες να σχεδιάσει αλλαγές προς όφελος της ειρήνης. Από την άλλη πλευρά όμως το σχολείο να αναπτύξει σημαντικές δραστηριότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να οικοδομήσουν το δικό τους «σύστημα αξιών». Ένα σχολείο που επιδιώκει την ειρήνη έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Στο ειρηνικό σχολείο επικρατεί κλίμα σεβασμού, που πηγάζει από την ίδια την κοινότητα των παιδιών. Αυτό συμπεριλαμβάνει τις αξίες που προωθούν την ιδέα της συνύπαρξης, της ανεκτικότητας, της ασφάλειας, της φιλίας, της ειλικρίνειας, της τιμιότητας. Όλα αυτά διαπνέουν τη σχολική ζωή. Τα παιδιά καλούνται να συνεισφέρουν στη σχολική ζωή, γιατί είναι το δικό τους σχολείο, για το οποίο έχουν και τα ίδια ευθύνη.
- Σε ένα ειρηνικό σχολείο ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται ως πρότυπο ειρηνικού ατόμου. Αντιπροσωπεύει τις αξίες του σχολείου ως απόδειξη στη δική του ζωή. Είναι ένα μη βίαιο άτομο, που σέβεται τους άλλους ανθρώπους, ιδιαίτερα τα παιδιά που είναι αδύναμα και εξαρτώνται από αυτόν. Φυσικά δεν απαιτούμε έναν τέλειο άνθρωπο, κανένας δεν είναι αλάνθαστος. Αλλά κάνουμε έκκληση για έναν εκπαιδευτικό ο οποίος θα είναι αρκετά ανοιχτός ώστε να αναγνωρίζει τα λάθη του και να απολογείται γι' αυτά. Αυτό θα διδάξει στα παιδιά πώς να συγχωρούν και να συμφιλιώνονται.
- Ένα ειρηνικό σχολείο θα υπογραμμίσει και τις αξίες που αντίκειται στην εποχή μας. Στην εμπορευματοποίηση που κυριαρχεί θα προτάξει το ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους, την αλληλεγγύη και τη συμπάθεια προς τους φτωχούς. Στον ανταγωνισμό θα προτάξει το σεβασμό για τα παιδιά που δεν επιτυγχάνουν σε δραστηριότητες του σχολείου και θα προωθήσει τη συνεργασία. Και απέναντι στα είδωλα του βίαιου πολιτισμού μας θα τους διηγηθεί ιστορίες για ήρωες της ειρήνης, όπως είναι ο Albert Schweitzer, Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Silly Mothers of

Buenos Aires, Mother Tereza και πολλοί άλλοι, για να αποτελέσουν για τα παιδιά πρότυπα προς μίμηση.

- Σε ένα ειρηνικό σχολείο θα ασκείται κριτική στις εικόνες βίας που παρατηρούνται στον πολιτισμό μας και ειδικά στα μέσα ενημέρωσης, τα οποία προωθούν την ιδέα ότι η βία είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής των ανθρώπων.
- Ένα ειρηνικό σχολείο θα προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να κάνουν κάτι καλό για το σχολείο της και τη ζωή τους. Μπορούν, για παράδειγμα, να «υιοθετήσουν» ένα σχολείο που βρίσκεται σε μια φτωχή και μη προνομιούχα περιοχή. Μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν επικοινωνία με παιδιά από άλλες χώρες. Αυτή είναι μια κλασική ιδέα της διεθνούς κατανόησης και γίνεται πιο εφικτή με την ανάπτυξη των επικοινωνιών. Επίσης μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες με μη κυβερνητικές οργανώσεις όπως η Green Peace, η Διεθνής Αμνηστία κ.λπ. Ένα ειρηνικό σχολείο βοηθάει τα παιδιά να έχουν μια πραγματική προσφορά για το καλό του κόσμου. Η αξία των δραστηριοτήτων αυτών δε βρίσκονται στις δραστηριότητες καθαυτές αλλά στη δυνατότητα που προσφέρουν για επικοινωνία, συζήτηση και αλληλεγγύη.
- Ένα ειρηνικό σχολείο επιτρέπει στα παιδιά να γελάσουν. Η ειρήνη δεν επικεντρώνεται μόνο στα κακώς κείμενα και στο τι θεωρείται λάθος στον πλανήτη, η ειρήνη μπορεί να είναι διασκεδαστική. Το γέλιο μας βοηθάει να αντισταθούμε στην απογοήτευση και να αποφύγουμε την απελπισία.
- Το ειρηνικό σχολείο προσπαθεί να συμπεριλάβει και τους γονείς στις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες, στις συζητήσεις για τη βία, στην επιρροή των μέσων ενημέρωσης και στη δημιουργία ενός ειρηνικού σχολικού κλίματος.
- Ένα ειρηνικό σχολείο επιδιώκει να βρει συμμάχους στις δραστηριότητες για τον πολιτισμό της ειρήνης και της μη βίας για τα παιδιά, για τα οποία είναι υπεύθυνο. Το σχολείο δεν μπορεί να κάνει τα πάντα, οι γονείς δεν μπορούν να κάνουν τα πάντα και τα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν τα πάντα. Η συνεργασία είναι απαραίτητη. (Πανταζής 2009, σελ. 268)

Από τις προηγούμενες αναλύσεις προκύπτουν οι παρακάτω συγκεκριμένες παιδαγωγικές και κοινωνικοπολιτικές αξιώσεις που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από το σχολείο για την προώθηση του πολιτισμού της ειρήνης:

Προετοιμασία στην παιδική ηλικία:

- Να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές εμπειρίες και να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας ανάλογα με την νοητική ανάπτυξη
  - Μάθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας
  - Οικοδόμηση ανεξαρτησίας και υπευθυνότητας
- Στο νου αρχίζει....
- Προσανατολισμός σε οικουμενικές αξίες (αξιοπρέπεια του ανθρώπου, αλληλεγγύη, ισότητα, ελευθερία, δημοκρατία) συνδεδεμένες με δυνατότητες ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των ομηλικών (π.χ. στο σχολείο, σε συλλόγους παιδιών και εφήβων)
  - Διέγερση του ενδιαφέροντος για συγκεκριμένα πολιτικά ζητήματα να γίνεται σαφής η ανάγκη για δράση
  - Προτάσεις για δυνατότητες δράσης
  - Παρουσίαση μοντέλων για πολιτική δράση (π.χ. από τη βιβλιογραφία, αποσπάσματα εφημερίδων, εκθέσεις μη κυβερνητικών οργανώσεων)
  - Τόνωση της φαντασίας, επινόηση ατομικών δυνατοτήτων δράσης
  - Συνείδηση και αυτοέλεγχος (για παράδειγμα, με την ενθάρρυνση και την ανατροφοδότηση)
  - Κατανόηση των πολύπλοκων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών δομών και διαδικασιών
  - Να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ανησυχίες και οι φόβοι παιδιών και εφήβων

Παρότρυνση για δράση:

- Ελευθερία, επιρροή και δυνατότητες συμμετοχής σε όλες τις καθημερινές καταστάσεις (π.χ. στο σχολείο ή στους συλλόγους παιδιών και εφήβων)
- Κίνητρα για την ανάληψη δράσης (π.χ. μέσω επαφών μεταξύ των διαφόρων πολιτικών πρωτοβουλιών)
- Σύνδεση σε ομάδες και κοινωνικά δίκτυα
- Συμμετοχή σε προγράμματα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργασίας



- Συνεχής υποστήριξη
- Κίνητρα ικανοποίησης
- Ελεύθερος χώρος για αναπροσδιοριζόμενη δράση
- Μη εκμετάλλευση της προθυμίας
- Υλικά κίνητρα
- Παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και απόκτηση γνώσεων
- Σύνδεση πολιτικών Project με ευχάριστες δραστηριότητες
- Κοινές ευχάριστες εμπειρίες
- Βιωματική προώθηση των μορφών εργασίας
- Μετάδοση επιτυχημένων εμπειριών (π.χ. με αναφορές στον Τύπο, εκθέσεις, επαφές με πολιτικούς)
- Απολαβή κοινωνικής αναγνώρισης (Πανταζής 2009, σελ. 268)

Η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι ένα βασικό θέμα που σχετίζεται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Δεν είναι ένα θέμα που πρέπει να προστεθεί στο Curriculum (αθροιστική προσέγγιση) αλλά πρέπει να διαχέεται σε όλη την εκπαίδευση, να συνδέεται με το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, να μαθαίνουμε στα παιδιά να ακούν, να συνεργάζονται, να φροντίζουν τους εαυτούς τους και τους άλλους. Επίσης σημαίνει να δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση των παιδιών για το πώς θα λύνουν τις διαφωνίες τους, να αναγνωρίζουν και να αποφεύγουν τις προκαταλήψεις. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να σκέφτονται και να παράγουν ιδέες και όχι να αναπαράγουν απλώς τις ιδέες των άλλων. (Πανταζής 2009, σελ. 270)

## 10.Ο John Dewey και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη

Ο Dewey αποτέλεσε ένας από τους πιο διαπρεπείς φιλοσόφους και θεωρητικούς εκπαιδευτικούς της Αμερικής. Μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο εφάρμοσε τον ινστρουμενταλισμό και τις ιδέες του στην προοδευτική εκπαίδευση για την προαγωγή της παγκόσμιας ειρήνης. Η εκπαίδευση για την ειρήνη του Dewey βασίστηκε στην άποψη ότι η διδασκαλία θεμάτων όπως η ιστορία και η γεωγραφία θα πρέπει να βασίζεται στο στόχο της προώθησης του διεθνισμού. Ο εκπαιδευτικός στόχος του ήταν να αντιμετωπίσει τις βαρβαρικές έννοιες του πατριωτισμού και του εθνικισμού που αναπτύχθηκαν από μεμονωμένα έθνη-κράτη και που ήταν μια βασική αιτία του πολέμου. (Howelett, 2008, σ.1)

Ο Dewey γεννήθηκε στο Vermont στις 20 Οκτωβρίου 1859 και αργότερα φοίτησε στα πανεπιστήμια του Vermont (A.B.) και Johns Hopkins (Ph.D.). Ο John Dewey καθιερώθηκε ως ένας από τους κορυφαίους φιλοσόφους στο χώρο του πραγματισμού διδάσκοντας στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου στη δεκαετία του 1890. Η αυξανόμενη κυριαρχία της εξελικτικής βιολογίας και της ψυχολογίας στον τρόπο σκέψης του, τον οδήγησε στην εγκατάλειψη της Εγκελιανής θεωρίας των ιδεών και της αποδοχής μιας οργανικής θεωρίας της γνώσης που αντιμετώπιζε τις ιδέες ως εργαλεία ή μέσα για την επίλυση των προβλημάτων που συναντώνται στο περιβάλλον. Επιπλέον, πριν από τον διορισμό του στο Πανεπιστήμιο Columbia το 1904, με τα γραπτά του για το σχολείο και την εκπαίδευση κέρδισε ένα ευρύ κοινό. Στο *Σχολείο και Κοινωνία* (1899) και *Το Παιδί και το Πρόγραμμα Σπουδών* (1902), υποστήριξε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αξιοποιηθεί προς το συμφέρον του παιδιού, ότι πρέπει να παρέχει την ευκαιρία για την αλληλεπίδραση της σκέψης και της πράξης κατά την διάρκεια της σχολικής εμπειρίας του παιδιού, ότι τα σχολεία πρέπει να οργανωθούν ως μια μικρή κοινότητα, ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι οδηγός και συνάδελφος με τους μαθητές παρά το άκαμπτο αφεντικό που ορίζει ένα σταθερό σύνολο μαθημάτων και απαγγελιών, και ότι ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη του παιδιού. Η κορυφαία εργασία του, *Η Δημοκρατία και η Εκπαίδευσή* (1916), παγίωσε τη φήμη του στην ιστορία της αμερικανικής εκπαίδευσης. (Howelett, 2008, σ.2)

Αλλά τίποτα δεν προετοίμασε τον Dewey John για τα γεγονότα που πραγματοποιούνται στον κόσμο από το 1914 ως το 1918. Παρά το γεγονός ότι

χαιρετίστηκε ως ο σπουδαιότερος εκπαιδευτικός φιλόσοφος της Αμερικής, η εμπειρία του Μεγάλου Πολέμου δοκίμασε το σθένος του Dewey. Κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου υποστήριξε ότι η χρήση βίας θα μπορούσε να αποτελέσει ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη του στόχου μιας δημοκρατικά οργανωμένης παγκόσμιας τάξης. Γράφοντας για τους αναγνώστες του *New Republic* πάνω στην "Εξουσία και τον Εξαναγκασμό" και τη «Δύναμη, Βία και Δίκαιο», σχολίασε ότι η ένοπλη δύναμη ήταν ηθικά σωστή και ο πόλεμος νομικά δικαιολογημένος. (Howelett, 2008, σ.3)

Αυτό που δεν υπολόγιζε ήταν η επιπληκτική μομφή που έλαβε από τον πρώην φοιτητή του στο Columbia, τον Randolph Bourne. Ο Bourne αμφισβήτησε τη υποστήριξη του Dewey για τον πόλεμο επισημαίνοντας ότι ο ινστρουμενταλισμός του αξιότιμου φιλοσόφου τον είχε παγιδέψει στο να κάνει λάθος για τη σχέση του πολέμου με τα αληθινά εθνικά συμφέροντα και τις δημοκρατικές αξίες. Στο δυνατό άρθρο του, το «Λυκόφως των Ειδώλων», ο Bourne υποστήριξε ότι η υπερβολική αισιοδοξία του Dewey τον ανάγκασε να υπερεκτιμήσει τη δύναμη της νοημοσύνης και να υποτιμήσει τη δύναμη της βίας και του παραλογισμού. (Howelett, 2008, σ.4)

### **10.1.Η Συνεισφορά του στην Εκπαίδευση για την Ειρήνη**

Η αυστηρή κριτική του Bourne για το γεγονός ότι η υποστήριξη του Dewey για τον πόλεμο ήταν συνειδητά τεχνική και ηθικά τυφλή ήταν αυτή που οδήγησε τον φιλόσοφο, στην προώθηση της εκπαίδευσης για την ειρήνη μετά τον πόλεμο. Στα μεταπολεμικά χρόνια, το ενδιαφέρον του Dewey για την εκπαίδευση για την ειρήνη καθορίστηκε από ένα περίεργο μίγμα ηθοπλαστικών πεποιθήσεων, δημοκρατικών αξιών και κοσμικής δεοντολογίας. Η βασική ώθηση της πραγματιστικής φιλοσοφίας του και οι προσπάθειές του στην εκπαίδευση για την ειρήνη μετά το 1918 διαμόρφωσαν τον τρόπο συλλογής πληροφοριών με τέτοιο οξυδερκή τρόπο ώστε να ελαχιστοποιείται η προσφυγή στην εθνικιστική προπαγάνδα. Η εξάλειψη του φορέα του πολέμου απαιτεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα αναδημιουργεί τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτικές συνήθειες. Οι τραγωδίες του πολέμου έπεισαν τον Dewey ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως η βάση για μια δυναμική αλλαγή. Δίνοντάς τους μια ορθή κατεύθυνση, τα σχολεία θα μπορούσαν να καταστούν δυναμικοί αντί για αντανakλαστικοί παράγοντες. Τα σχολεία, ως όργανα μεταρρύθμισης, θα

μπορούσαν να επεκτείνουν και να ενισχύσουν χειροπιαστά πρότυπα για να ανακατασκευάσουν την κοινωνία στο όνομα της ειρήνης, ενώ την ίδια στιγμή επιτρέποντας σε κάθε μαθητή να συνειδητοποιήσει τις ικανότητές του για την οικοδόμηση ενός μη βίαιου κόσμου. (Howelett, 2008, σ.5)

Κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, ο Dewey εξέτασε τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση για την ειρήνη θα μπορούσε να καταστεί ένα αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση της παγκόσμιας κατανόησης σε αντίθεση με την πιο παραδοσιακή πατριωτική κατήχηση που διανέμονταν εκείνη την περίοδο στα σχολεία και τα σχολικά εγχειρίδια. Πιο συγκεκριμένα, οι προσπάθειες για την καθιέρωση της παγκόσμιας ειρήνης και της καθολικής (παγκόσμιας) υπηκοότητας βασίστηκαν σε μια προσέγγιση κοινωνικών επιστημών στην εκπαίδευση. Ο Dewey επέμεινε ότι υπήρχαν δύο θέματα που αντιπροσώπευαν τους θεμέλιους λίθους που είναι απαραίτητοι για την οικοδόμηση μιας διεθνούς κατανόησης: η γεωγραφία και η ιστορία. Πίστευε ότι η γεωγραφία και η ιστορία επιτρέπουν στους μαθητές να αναπλάσουν το παρελθόν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το παρόν. Και τα δύο θέματα ήταν απαραίτητα για την αντιμετώπιση ορισμένων από τις πιο σκοτεινές πτυχές του σφωβινισμού που είχαν διδαχθεί ως υπηκοότητα στα σχολεία. (Howelett, 2008, σ.5)

Στη μελέτη της γεωγραφίας, για παράδειγμα, ο Dewey εφάρμοσε τις έννοιες του για το παιδί-επίκεντρο και το σχολείο ως κοινότητα σε μια πιο λεπτομερή διερεύνηση για τους λαούς και τις κοινωνίες τους. Για να δεθεί η έννοια της ειρήνης με τη συνειδητοποίηση σε παγκόσμιο επίπεδο απαιτούσε τρόπους διδασκαλίας της γεωγραφίας που «να βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν βαθύτερη γνώση της φύσης και της κοινωνίας, η οποία θα τους βοηθήσει να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν ... στη μελέτη των κοινωνικών και πολιτικών προβλημάτων τους» (Dewey, 1927, Σ. 174-75). Η σωστή διδασκαλία της γεωγραφίας στους νέους μαθητές πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη μελέτη όλων των λαών, των πολιτισμών, τις συνήθειες, τα επαγγέλματα, την τέχνη, και τις συνεισφορές των κοινωνιών για την ανάπτυξη του πολιτισμού γενικότερα. Για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό να σταματήσουν να «ανησυχούν για το ύψος των βουνών και το μήκος των ποταμών. Όταν δίνουμε προσοχή σε αυτά τα πράγματα, πρέπει να είναι στα πλαίσια της πολιτιστικής ανάπτυξης» (Dewey, 1939, Σ. 725-28). (Howelett, 2008, σ.6)

Η διδασκαλία της γεωγραφίας στα ευεπηρεάστα νεαρά μυαλά πρέπει να γίνει δυναμική, ώστε να λειτουργήσει ως καταλύτης απαραίτητος για τη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας. «Η γεωγραφία είναι ένα θέμα που απευθύνεται αρχικά στη φαντασία - ακόμη και στη ρομαντική φαντασία» υποστήριξε ο Dewey. «Η ποικιλία των λαών και του περιβάλλοντος, η αντίθεσή τους με τις οικεία σκηνές, προσκομίζει άπειρη διέγερση» (Dewey, 1916, σελ. 212). Ως ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών, που είναι απαραίτητο για την ενθάρρυνση της παγκόσμιας συνεργασίας «... η διδασκαλία της γεωγραφίας... θα πρέπει να είναι πνευματικά πιο ειλικρινής, θα πρέπει να φέρει τους μαθητές σε σταδιακή επαφή με την ακριβή πραγματικότητα της σύγχρονης ζωής και να μην τους αφήσουμε να εξοικειωθούν με αυτήν ξαφνικά...» (Dewey, 1958, σελ. 4a). (Howelett, 2008, σ.6)

Η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει επίσης να προωθεί το στόχο της ειρήνης με το να διαφοροποιείται από την έμφαση κατά το παρελθόν στη μελέτη των ημερομηνιών, των στρατιωτικών ηρώων και των μαχών. Αυτό που ο Dewey τόνιζε στο πρόγραμμα σπουδών του ήταν για τους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν περισσότερο στην κοινωνική σημασία της ιστορίας: «Η Ιστορία δεν είναι η ιστορία των ηρώων, αλλά ένας απολογισμός της κοινωνικής ανάπτυξης. Παρέχει σε μας τη γνώση του παρελθόντος, η οποία συμβάλλει στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων του παρόντος και του μέλλοντος» (αυτό αναφέρθηκε στο Clopton & Tsuin-Chen, 1973, σελ. 277). Τα σημερινά προβλήματα, όπως οι πόλεμοι, θα πρέπει να εξεταστούν στο ιστορικό τους περιβάλλον προκειμένου «να καθοριστεί η προέλευση του προβλήματος. Εξετάστε τις προηγούμενες προσπάθειες για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Μάθετε τι είδους κατάσταση το ανάγκασε για να γίνει ένα πρόβλημα» (αναφέρθηκε στο Clopton & Tsuin-Chen, 1973, σελ. 277). Η γνώση του παρελθόντος, σε συνδυασμό με μια διορατική προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων και τη διευκρίνιση αξιών, χαρακτήρισε τη αντίληψη του Dewey για την ιστορία ως ηθική επιταγή. (Howelett, 2008, σ.7)

Ο Dewey επέμεινε ότι «η διανοητική διορατικότητα στις παρούσες μορφές της σχετικής ζωής είναι αναγκαία για ένα χαρακτήρα του οποίου η ηθική είναι περισσότερο από μια άχρωμη αθωότητα. Η ιστορική γνώση βοηθά στην απόκτηση τέτοιας διορατικότητας. Η βοήθεια που μπορεί να δοθεί από την ιστορία σε μια πιο ευφυή συμπονετική κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων



του παρόντος στο οποίο τα άτομα μοιράζονται είναι ένα διαρκές και εποικοδομητικό ηθικό προτέρημα». (Dewey, 1916, σελ. 217).

Μια από τις σημαντικές συνεισφορές του Dewey στη σημασία της εκπαίδευσης για την ειρήνη ήταν το επιχείρημά του ότι, προκειμένου να επιτευχθεί η διεθνής αρμονία, θα έπρεπε πρώτα να εμφανιστούν σημαντικές αλλαγές στην εσωτερική θεσμική σκέψη. Στο *Ανθρώπινη Φύση και Συμπεριφορά* (1922), ο Dewey παρατήρησε ότι «η Ιστορία δεν αποδεικνύει το αναπόφευκτο του πολέμου αλλά έχει αποδείξει ότι τα ήθη και οι θεσμοί που οργανώνουν εγγενείς εξουσίες σε ορισμένα μοτίβα στην πολιτική και την οικονομία θα παραγάγουν επίσης τον πόλεμο-μοτίβο» (Dewey, 1922.σελ. 115). Το κλειδί για τον έλεγχο των συγκρούσεων είναι να ξεφουσκωθούν τα συναισθήματα και οι αξίες που συνδέονται με τον εθνικισμό και την υποκατάσταση του με μια παγκόσμια τάξη βασισμένη στο διεθνές δίκαιο και οργάνωση. «Τα θέματα του κύρους και της τιμής είναι πια εμπρηστικής σπουδαιότητας» έγραψε στον απόηχο του Ά Παγκοσμίου Πολέμου «λόγω της νομιμοποίησης του πολέμου και της απουσίας ενός δικαστηρίου. Θα παραμείνουν το κυρίως έρεισμα στην τεχνική της υποστήριξης ενός πολέμου για ανομολόγητους λόγους έως ότου ο πόλεμος απαγορευτεί» (Dewey, Προγραφή του Πολέμου: τι Είναι και τι Δεν Είναι, 15). (Howelett, 2008, σ.8)

Σε μια προσπάθεια για την προώθηση της διεθνούς κατανόησης, ο Dewey έκανε έκκληση στη δεκαετία του 1920 για ένα σχολικό πρόγραμμα που θα ενίσχυε την εκτίμηση για το διεθνισμό και θα αντίκρουε την εξύμνηση του милитарισμού. Εφαρμόζοντας την προσέγγιση κοινωνικών επιστημών από τη «Νέα Ιστορία» του καθηγητή James Harvey Robinson στο πρόγραμμα σπουδών, ο Dewey ανέπτυξε την κριτική ότι τα κείμενα των τρεχουσών κοινωνικών μελετών που χρησιμοποιούνται στις αμερικανικές αίθουσες διδασκαλίας δεν μειώνουν απλώς τις δυνατότητες για δημιουργία μιας ατμόσφαιρας διεθνούς εγκαρδιότητας, αλλά και αυξάνουν τις πιθανότητες για την εγχώρια μισαλλοδοξία. Θέματα όπως η σημασία της Απαγόρευσης του Πολεμικού Κινήματος, το Παγκόσμιο Δικαστήριο και η Αμερικανική στρατιωτική παρέμβαση στην Καραϊβική, για παράδειγμα, δεν αντιμετωπίζονταν. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η τάση, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ειρήνη του Dewey ενθάρρυνε την ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών που διερευνά το θέμα του εθνικισμού μέσα σε ένα διεθνές πλαίσιο. (Howelett, 2008, σ.9)

Το πρόγραμμα σπουδών για την ειρήνη ήταν σχεδιασμένο γύρω από την προώθηση του παγκόσμιου πατριωτισμού. «Χρειαζόμαστε ένα πρόγραμμα σπουδών στην ιστορία, τη γεωγραφία και τη λογοτεχνία» ανακοίνωνε στους αναγνώστες του σε ένα από πιο σημαντικά άρθρα του με τον τίτλο «Τα Σχολεία ως Μέσα Ανάπτυξης μιας Κοινωνικής Συνείδησης και Κοινωνικών Ιδανικών στα Παιδιά» το οποίο

«... θα καταστήσει δυσκολότερο για τις φλόγες του μίσους και της καχυποψίας να σαρώνουν όλη τη χώρα στο μέλλον, το οποίο πράγματι θα το καταστήσει αδύνατο, επειδή όταν τα μυαλά των παιδιών είναι σε περίοδο σχηματισμού, θα έχουμε παγιώσει σε αυτά, μέσω των σχολείων, συναισθήματα σεβασμού και φιλικότητας για τα άλλα έθνη και τους λαούς του κόσμου». (Dewey, 1923, σελ. 516).

Ο πόλεμος ως θεσμός αναπτύσσεται ανεξέλεγκτα διότι κανείς δεν διδάσκεται ώστε να αμφισβητήσει σύγχρονες αξίες και πεποιθήσεις. Η πραγματική αξία του προγράμματος εκπαίδευση για την ειρήνη ήταν στην ενθάρρυνση νέων ηθικών αξιών στους μαθητές που θα αντιστάθμιζαν τις θεσμικές συνήθειες. Αμφισβητώντας τους συντηρητικούς κριτικούς που υποστήριζαν ότι ο πόλεμος είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης, ο Dewey απάντησε λέγοντας «ο πόλεμος και το υπάρχον οικονομικό καθεστώς δεν έχουν συζητηθεί κατά κύριο λόγο για το τι είναι. Είναι ακραίες περιπτώσεις της σχέσης μεταξύ της αρχικής παρόρμησης και της επίκτητης συνήθειας. .... Μια πιο αληθινή ψυχολογία εντοπίζει τη δυσκολία αλλού. Δείχνει ότι το πρόβλημα έγκειται στην αδράνεια της καθιερωμένης συνήθειας» (Dewey, 1922, σελ. 125)

Το πραγματικά θεμελιώδες σημείο εντούτοις του εκπαιδευτικού προγράμματος για την ειρήνη του Dewey, και εκείνο που έχει σημασία σήμερα, μετασχηματίζει την έννοια του εθνικισμού σε μια πιο διεθνική προοπτική. Γνώριζε καλά το πόσο επιτυχής ήταν ο εθνικισμός για τη ενοποίηση της Γερμανίας και προσπάθησε να χρησιμοποιήσει εκείνη την ιστορική εμπειρία στα σχολεία προκειμένου να αναπτυχθεί «ένα νέο κίνημα στην εκπαίδευση για να διαφυλάξουμε αυτά που ήταν κοινωνικά πιο χρήσιμα για την εθνική κληρονομιά και να ανταποκριθεί στο θέμα της αναδυόμενης διεθνούς κοινωνίας» (όπως αναφέρεται σε Curti, 1967, σελ. 1109). Η μακράιωνη ταυτοποίηση του πατριωτισμού με τα «εθνικά συμφέροντα», ένα θέμα που ενθαρρύνθηκε από τη συνήθεια και την εκπαίδευση, αναπόφευκτα οδήγησε στον αποκλεισμό, την καχυποψία, τη ζήλια και την απέχθεια για άλλους εθνικούς

πολιτισμούς και θα έπρεπε να είναι υποδεέστερο από μια ευρύτερη αντίληψη για την ανθρώπινη ευημερία. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης για την ειρήνη που ο Dewey ενθάρρυνε μεταξύ των Παγκόσμιων Πολέμων ήταν ένα που...

... δένει τα άτομα μαζί σε συνεταιριστικές ανθρώπινες επιδιώξεις και αποτελέσματα, ξέχωρα από γεωγραφικούς περιορισμούς. Ο δευτερεύων και προσωρινός χαρακτήρας της εθνικής κυριαρχίας σε σχέση με την πληρέστερη, πιο ελεύθερη και πιο γόνιμη σύνδεση και επαφή όλων των ανθρώπων μεταξύ τους, πρέπει να ενσταλαχτεί ως μια λειτουργική προδιάθεση του νου (όπως αναφέρεται σε Curti, 1967, σελ. 1109). (Howelett, 2008, σ.12)

Το ενδιαφέρον του John Dewey για την εκπαίδευση για την ειρήνη εμπνεύστηκε, εν μέρει, από την τσουχτερή κριτική που δέχθηκε για την υποστήριξη των πολεμικών στόχων του Προέδρου Woodrow Wilson το 1917. Προς τιμήν του, έλαβε σοβαρά εκείνη την κριτική και εξέτασε τους τρόπους με τους οποίους η κοινωνική και πολιτική φιλοσοφία του θα μπορούσε να προαγάγει τα συμφέροντα της εκπαίδευσης για την ειρήνη στο αμερικανικό σχολικό σύστημα. «Το δίδαγμα που πρέπει να μείνει» δήλωνε «είναι ότι οι ανθρώπινες συμπεριφορές και προσπάθειες είναι το στρατηγικό κέντρο για την προώθηση των σπουδαίων στόχων της ειρήνης μεταξύ των εθνών, της προώθησης της οικονομικής ασφάλειας, της χρήσης των πολιτικών μέσων προκειμένου να προωθηθούν η ελευθερία και η ισότητα, και του παγκόσμιου σκοπού των δημοκρατικών θεσμών.» Ακολουθώντας αυτόν τον τρόπο σκέψης, συνέχιζε, «είναι βέβαιο ότι θα δούμε ότι φέρνει μαζί του τη βασική σημασία της εκπαίδευσης στη δημιουργία των συνηθειών και των προοπτικών που είναι σε θέση να εξασφαλίσουν τους σκοπούς της ειρήνης, της δημοκρατίας και της οικονομικής σταθερότητας» (Dewey, 1946, σελ. 30). Ακόμη και η φρίκη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και η έλευση της ατομικής βόμβας δεν τον απέτρεψαν από το στόχο του να χρησιμοποιηθούν τα σχολεία για να ενθαρρύνουν τη διεθνή κατανόηση. Υποστήριξε αυτήν την πεποίθηση του μέχρι το θάνατό του το 1952. (Howelett, 2008, σ.13)

Πράγματι, μετά τον πόλεμο του Βιετνάμ, υπήρξαν μια σειρά προγραμμάτων εκπαίδευσης για την ειρήνη και σπουδών για την ειρήνη στα κολλέγια και τα πανεπιστήμια στις Ηνωμένες Πολιτείες. Πολλά από αυτά τα προγράμματα εκπαίδευσης και σπουδών έχουν ενσωματώσει τη σχετικιστική σκέψη του Dewey

ως μέσο για την ενθάρρυνση της διεθνούς κατανόησης και της εγχώριας κοινωνικής δικαιοσύνης. Το πραγματικό πρόβλημα παραμένει, ωστόσο, στα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια επίπεδα της αμερικάνικης εκπαίδευσης. Εκεί, η πατριωτική υπηκοότητα εξακολουθεί να είναι μια ισχυρή δύναμη στη διαμόρφωση των νέων μυαλών. Ήταν σε αυτόν τον τομέα της εκμάθησης που ο Dewey κατεύθυνε τις περισσότερες από τις προσπάθειές του κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου. Στην έκκληση για ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για την ειρήνη στη σχολική εκπαίδευση, ο Dewey ενθάρρυνε τη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών που να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη μιας στάσης η οποία θα εκτελεί τα ακόλουθα: την προώθηση της ιδέας του παγκόσμιου πατριωτισμού, θα χρησιμοποιεί τις Κοινωνικές Επιστήμες, ιδιαίτερα τη γεωγραφία και την ιστορία, ως γέφυρα για την κατανόηση άλλων πολιτισμών, και διορθώνοντας τις πιο σκοτεινές πτυχές του πατριωτισμού και του εθνικισμού που είναι οι βασικές αιτίες πολέμου μεταξύ των εθνών. Οι ιδέες του στην εκπαίδευση για την ειρήνη εξέταζαν επίσης το ρόλο των δασκάλων και τους προέτρεψε να ενσωματώσουν τις αξίες της ειρήνης και της παγκόσμιας συνεργασίας μεταξύ των εθνών στα προγράμματα σπουδών τους. Στην προώθηση της ανθρώπινης κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, ο Dewey επέμενε ότι «είναι η ευθύνη της διατήρησης, μετάδοσης, διόρθωσης και την επέκτασης της κληρονομιάς των αξιών που έχουμε λάβει ώστε εκείνοι που έρχονται μετά από μας να μπορούν να τη λάβουν πιο σταθερή και να εξασφαλίσουν ότι είναι πιο ευρέως προσιτή και πιο γενναιόδωρα μοιρασμένη από την έχουμε λάβει εμείς» (Dewey, 1971, σελ. 87). Αυτό το πιστεύω του ήταν το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα δράσης και το εργαλείο του για την καθιέρωση μιας διαρκούς ειρήνης. (Howelett, 2008, σ.14)

## 11.Ο Paulo Freire και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη

Ο Paulo Freire (1921-1997) ήταν ένας από τους πιο γνωστούς και σημαίνοντες ριζοσπάστες θεωρητικούς της εκπαίδευσης στον 20ο αιώνα. Ο αντίκτυπος που άφησε στην εκπαίδευση για την ειρήνη, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στη μη-παραδοσιακή εκπαίδευση και στον κριτικό αλφαριθμητισμό είναι ανυπολόγιστος. Γεννημένος το 1921 στο Recife, στα βορειοανατολικά της Βραζιλίας, ο Freire ανατράφηκε σε μια οικογένεια της μεσαίας τάξης που πλήχτηκε σκληρά κατά τη διάρκεια της Μεγάλης Ύφεσης. Ως αποτέλεσμα, ο Freire βίωσε άμεσα τις επιπτώσεις της φτώχειας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τέτοιο τρόπο που σημάδεψε ολόκληρη τη σταδιοδρομία του. Η συμμετοχή του Freire στο Κίνημα του Recife για τον Λαϊκό Πολιτισμό και το έργο του για το τμήμα της Πολιτιστικής Επέκτασης του Πανεπιστήμιου του Recife επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την κριτική του στις εκπαιδευτικές ανισότητες και την αξιολογή προσέγγισή του στην παιδαγωγική. (Bartlett 2008, σ.1)

Η πρώτη σταδιοδρομία του Freire επηρεάστηκε έντονα από τις ασυνήθιστες πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που εμφανίζονται στη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική. Η Κουβανέζικη Επανάσταση (1959-1961) ενέπνευσε τα σοσιαλιστικά κινήματα σε όλη την περιοχή. Επιπλέον, στον απόηχο του Δεύτερου Συμβουλίου του Βατικανού (1965), η Καθολική Εκκλησία υιοθέτησε όλο και περισσότερο την Θεολογική Απελευθέρωση και την αποστολή της προς τους φτωχούς. Η διαμορφωτική περίοδος του Freire συνέπεσε με έναν γενικότερο αναβρασμό της ριζοσπαστικής πολιτικής στα βορειοανατολικά της Βραζιλίας: οι ενώσεις αγροτών απαίτησαν εργατικά δικαιώματα για τους εργαζομένους στις αγροτικές καλλιέργειες. Η Καθολική Εκκλησία διαμόρφωσε «κοινότητες βάσης» σε τοπικό επίπεδο για τη συμμετοχή απλών ανθρώπων στην ερμηνεία της Αγίας Γραφής και την εκτέλεση του έργου της Εκκλησίας. Πολιτιστικοί κύκλοι εστίαζαν στην προώθηση του λαϊκού πολιτισμού και της κοινωνικής κριτικής που διαμορφώθηκε σε όλη την περιοχή. Τέλος, αριστεροί ηγέτες εκλεγόντουσαν σε δημοτικό, πολιτειακό και ομοσπονδιακό επίπεδο. Επειδή η βασική εκπαίδευση ήταν τότε μια προϋπόθεση για να μπορέσει κάποιος να ψηφίσει (και, μάλιστα, αυτό ίσχυε έως το 1988 στη Βραζιλία), η Αριστερά επικέντρωσε τις δυνάμεις για τη διδασκαλία των βασικών της εκπαίδευσης προκειμένου να χτιστεί μια λαϊκή πολιτική βάση. (Howelett 2008, σ.2)



Στο πλαίσιο αυτό, ο Freire ήρθε στο προσκήνιο λόγω της ριζοσπαστικής ανθρωπιστής παιδαγωγικής του. Το 1963, ο Freire μισθώθηκε από το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας για να εργαστεί στο SUDENE, το Βορειοανατολικό Συμβούλιο Ανάπτυξης, ώστε να αναπτύξει εκπαιδευτικά προγράμματα. Μετά από πρόσκληση των τοπικών πολιτικών, ο Freire και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν μια "διαλογική" εκστρατεία αλφαριθμητισμού στην Angicos. Λίγο αργότερα, η Λαϊκή Εθνική κυβέρνηση του προέδρου João Goulart προσκάλεσε τον Freire να συντονίσει μια εθνική εκστρατεία βασικής εκπαίδευσης. Αυτό το σχέδιο ματαιώθηκε λόγω στρατιωτικού πραξικοπήματος το 1964. Είναι κάπως ειρωνικό ότι, όταν οι ηγέτες του πραξικοπήματος εξόρισαν τον Freire, αυτό έθεσε τις βάσεις ώστε οι ιδέες του να κερδίσουν τη διεθνή προσοχή. Μετά από μια περίοδο στη Χιλή και στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ, ο Freire πήγε στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών στη Γενεύη. Από εκείνη την θέση, συμμετείχε ενεργά σε προγράμματα στη Λατινική Αμερική και την Αφρική. (Howelett, 2008, σ.3)

Όταν, μετά από δεκαπέντε χρόνια εξορίας, η στρατιωτική δικτατορία άρχισε σταδιακά να δίνει την θέση της στον εκδημοκρατισμό, ο Freire επέστρεψε στην αγαπημένη του Βραζιλία. Προσχώρησε στο Εργατικό Κόμμα σε μια νέα προσπάθεια να αναζωογονηθεί και να θεσμοθετηθεί η συμμετοχή της Αριστεράς στην επίσημη πολιτική. Ο Freire έγραψε και δίδαξε ενεργά κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Με τη χαρακτηριστική αποφασιστικότητά του να ενώσει τη θεωρία και την πρακτική, ο Freire ανέλαβε το δύσκολο έργο του Υπουργού Παιδείας για την πόλη του Σάο Πάολο από το 1988 ως το 1991. Κατά τη στιγμή του θανάτου του το 1997, ο Freire είχε συγγράψει ή συνυπογράψει σε μια περίοδο τριάντα ετών περισσότερα από είκοσι βιβλία το περιεχόμενο των οποίων αναδιαμόρφωσε σημαντικά τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται για το σκοπό και την υπόσχεση της σχολικής εκπαίδευσης. (Howelett 2008, σ.4)

### **11.1. Οι βασικές έννοιες του Freire**

Οι προσωπικές εμπειρίες του Freire διαμόρφωσαν πολύ την εννοιολογική ανάπτυξή του. Ο βασικός πυρήνας των αξιών του Freire, είναι: η εκπαίδευση ως πολιτική πράξη, η τραπεζική εκπαίδευση έναντι της εκπαίδευσης που θέτει ερωτήματα, ο διάλογος και η κριτική συνείδηση, οι δημοκρατικές σχέσεις

εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου και η συν-κατασκευή της γνώσης, δεδομένου ότι είναι θεμελιώδεις έννοιες που έχουν χρησιμοποιηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης για την ειρήνη. (Howelett 2008, σ.4)

### **11.1.1. Η εκπαίδευση ως πολιτική πράξη**

Η σημαντικότερη συμβολή του Freire στον τομέα της εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι, αναγκαστικά, μια μορφή πολιτικής. Πίστευε ότι η εκπαίδευση δεν είναι ποτέ ουδέτερη, αντίθετα, εξυπηρετεί πάντα κάποια συμφέροντα και εμποδίζει άλλα. Ο μαγνητισμός του Freire βρίσκεται στην επιμονή του ότι η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την απελευθέρωση, όπως ακριβώς έχει χρησιμοποιηθεί για την καταπίεση. Υποστήριξε ότι μέσω της απελευθερωτικής παιδείας, οι άνθρωποι μπορούν να αντιληφθούν τα συστήματα κοινωνικής καταπίεσης και να εξοπλιστούν ώστε να δράσουν για να αλλάξουν την κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, πρέπει να επανεξετάσουν την εργασία τους ως πολιτικό έργο και "θα πρέπει να αναρωτηθούν για ποιον και για ποιού το καλό εργάζονται» (Freire, 1985, σ. 80). (Howelett 2008, σ.5)

Στην *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων*, ο Freire εισήγαγε μια ριζοσπαστική διάκριση που έχει γίνει από τότε ένα διαρκές χαρακτηριστικό της προοδευτικής εκπαιδευτικής σκέψης: η διαφορά ανάμεσα σε αυτό που αποκάλεσε «τραπεζική» εκπαίδευση και εκπαίδευση που «θέτει ερωτήματα». Για τον Freire:

«Η τραπεζική εκπαίδευση» επιχειρεί, μυθοποιώντας την πραγματικότητα, να αποκρύψει ορισμένα γεγονότα που εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα υπάρχουν στον κόσμο .... Η τραπεζική εκπαίδευση αντιστέκεται στο διάλογο. Η εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα θεωρεί το διάλογο ως αναπόφευκτο στην πράξη της γνώσης η οποία αποκαλύπτει την πραγματικότητα. Η τραπεζική εκπαίδευση αντιμετωπίζει τους μαθητές σαν βοηθητικά αντικείμενα. Η εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα τους καθιστά κριτικά σκεπτόμενα άτομα .... Η εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα βασίζεται στη δημιουργικότητα και ενθαρρύνει την πραγματική απεικόνιση και τη δράση επάνω στην πραγματικότητα, με αυτόν τον τρόπο ανταποκρίνεται στις επιταγές της κλίσης των ατόμων ως όντα που είναι αυθεντικά μόνο όταν ασχολούνται με την έρευνα και το δημιουργικό μετασχηματισμό. (1970/1990, σ. 71)

Η «τραπεζική εκπαίδευση» είναι μια σχέση κυριαρχίας στην οποία ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι καταθέτει στα μυαλά των παθητικών βοηθητικών αντικειμένων – τους μαθητές. Η τραπεζική εκπαίδευση διατηρεί την εμβάπτιση των μαθητών σε μια κουλτούρα της σιωπής και τους τοποθετεί ως αντικείμενα, έξω από την ιστορία και την αντιπροσωπεία. (Howelett, 2008, σ.6)

Σε αντίθεση με την «τραπεζική εκπαίδευση», ο Freire προτείνει μια εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα. Η εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα ενθαρρύνει τους μαθητές να δραστηριοποιηθούν ώστε να σκέφτονται και κατόπιν να ενεργούν στον κόσμο τους. Η εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα εξαρτάται από τον διάλογο και την κριτική συνείδηση, τις δημοκρατικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή, την συνδημιουργία της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης, και ένα πρόγραμμα σπουδών που να στηρίζεται στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών. (Howelett 2008, σ.7)

#### **11.1.2.Ο διάλογος και η Κριτική Συνείδηση**

Για τον Freire, ο διάλογος ήταν ένα βασικό συστατικό για την εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα. Ο διάλογος, έγραψε, είναι «η συνάντηση μεταξύ ατόμων [sic], με τη μεσολάβηση του κόσμου, προκειμένου να ονομάσει [δηλαδή, να αλλάξει] τον κόσμο» (1970/1990, σ. 76). Στην *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων*, ο Freire επέμεινε ότι διαλογικές συγκρούσεις βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική συνείδηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αντιφάσεων, έτσι ώστε να μπορούν να αναλάβουν δράση εναντίον τους (1970/1990, σ. 43). Η άφιξη στην κριτική συνείδηση προϋποθέτει την ανάλυση, την αλληλεπίδραση και τον εξαντλητικό διάλογο, το ποιος έχει και ποιος δεν έχει πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες, και πώς η πρόσβαση αυτή επιτρέπεται ή απορρίπτεται. Η κρίσιμη συνείδηση τελικά απαιτεί την αμφισβήτηση του status quo (καθεστώς), αντί να το λάβει ως δεδομένο. Αν και το πρώιμο έργο του Freire προτείνει ότι η κρίσιμη συνείδηση θα οδηγήσει αναγκαστικά με κάποιο τρόπο στην κοινωνική δράση, το μετέπειτα έργο του τροποποίησε την εν λόγω δήλωση. Παρ' όλα αυτά, ο στόχος της εκπαίδευσης που θέτει ερωτήματα είναι η πράξη (praxis), η οποία είναι "ο προβληματισμός και η δράση επάνω στον κόσμο προκειμένου να τον μετασχηματίσει" (Freire, 1970/1990, σ. 33). (Howelett 2008, σ.8)

### 11.1.3. Δημοκρατικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή

Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα μπορεί να προκύψει μόνο μέσα σε ισότιμες, πλήρεις σεβασμού σχέσεις:

... ο διάλογος δεν μπορεί να εμφανιστεί μεταξύ εκείνων που θέλουν να ονομάσουν τον κόσμο και εκείνων που δεν επιθυμούν αυτή την ονομασία, μεταξύ εκείνων που αρνούνται σε άλλα άτομα το δικαίωμα να έχουν λόγο και εκείνων που έχουν τους έχουν στερήσει το δικαίωμα να μιλούν. Όσοι έχουν στερηθεί το αρχέγονο δικαίωμά τους να έχουν λόγο πρέπει πρώτα να το διεκδικήσουν και να αποτρέψουν τη συνέχιση αυτής της επιθετικότητας που αποκτηνώνει. (1970/1990, σελ. 76-77) (Howelett 2008, σ.9)

Η εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα στηρίζεται σε μια επαναστατική, πλήρη σεβασμού σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Οι δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή ιεραρχία μαθητή-δασκάλου με ισότιμες αλληλεπιδράσεις. Στην *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων*, ο Freire έγραψε ότι η εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα «δεν μπορεί να υπάρξει, εντούτοις, χωρίς μια βαθιά αγάπη για τον κόσμο και τους ανθρώπους του ... Έχοντας βασιστεί επάνω στην αγάπη, την ταπεινότητα και την πίστη, ο διάλογος γίνεται μια οριζόντια σχέση της οποίας η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ εκείνων που παίρνουν μέρος στον διάλογο αποτελεί λογική συνέπεια »(1970/1990, σελ. 77-78). (Howelett 2008, σ.9)

Περαιτέρω, ο Freire προτείνει ότι η εκπαίδευση που θέτει ερωτήματα φέρνει την επανάσταση στη σχέση μαθητή-δασκάλου: «μέσω του διαλόγου, ο δάσκαλος των μαθητών και οι μαθητές του δασκάλου παύουν να υπάρχουν και μια νέα ορολογία αναδεικνύεται: του δασκάλου-μαθητή με τους μαθητές-δασκάλους.... ο δάσκαλος δεν είναι πλέον απλά αυτός που διδάσκει, αλλά αυτός που και ο ίδιος διδάσκεται στο πλαίσιο του διαλόγου με τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους, ενώ διδάσκονται επίσης διδάσκουν "(1970/1990, σ. 67). (Howelett 2008, σ.10)

Η αρχική κλήση του Freire για μια "οριζόντια" σχέση δημιούργησε μια εντυπωσιακά μεγάλη συζήτηση για τον ρόλο του δασκάλου σε μια δημοκρατική τάξη. Σε πιο πρόσφατα γραπτά του, ο Freire ξεκαθάρισε την έννοια της κατευθυντικότητας και της σχέσης μαθητή-δασκάλου. Στην *Παιδαγωγική της Ελπίδας*, εξήγησε: "ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών δεν τους τοποθετεί στο ίδιο επίπεδο επαγγελματικά αλλά χαρακτηρίζει τη δημοκρατική θέση μεταξύ τους» (Freire, 1994, σελ. 116 - 117). Στα «ομιλούντα»

βιβλία του της δεκαετίας του 1980 και του '90, ο Freire διάκρινε μεταξύ των επιτακτικών και αυταρχικών δασκάλων:

«Ποτέ δεν έχω πει ότι ο εκπαιδευτικός είναι το ίδιο με το μαθητή. Μάλλον το αντίθετο, πάντα έχω πει ότι όποιος λέει ότι είναι ίσοι γίνεται δημαγωγικός και ψευδής. Ένας εκπαιδευτικός είναι διαφορετικός από ένα μαθητή. Αλλά αυτή η διαφορά, από την άποψη της επανάστασης, δεν πρέπει να είναι ανταγωνιστική. Η διαφορά γίνεται ανταγωνιστική όταν μετασχηματίζεται η εξουσία του εκπαιδευτικού, που είναι διαφορετική από την ελευθερία του μαθητή, και μετατρέπεται σε αυταρχισμό. Αυτή είναι η αξίωση που έχω από τον επαναστατικό εκπαιδευτικό. Για μένα, είναι απολύτως αντιφατικό, όταν ο εκπαιδευτικός, στο όνομα της επανάστασης, χρησιμοποιεί την ισχύ από τη μέθοδο και διατάζει τον μαθητή, με αυταρχικό τρόπο, χρησιμοποιώντας αυτή τη διαφορά που υπάρχει. Αυτή είναι η θέση μου, και επομένως μου κάνει έκπληξη όποτε λέγεται ότι υπερασπίζομαι μια θέση εκτός καθοδήγησης. Πώς θα μπορούσα να υπερασπιστώ το γεγονός ότι η φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πάντα καθοδηγητική είτε η εκπαίδευση παρέχεται από την αστική τάξη είτε από την εργατική τάξη. (Freire 1985, σ. 76).

#### **11.1.4.Η συν-κατασκευή της γνώσης**

Σύμφωνα με τον Freire, η νέα γνώση παράγεται μέσα στην τάξη από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των γνώσεων των εκπαιδευτικών. «Η γνώση», σύμφωνα με τον Freire, «προκύπτει μόνο μέσω της εφεύρεσης και της εκ νέου ανακάλυψης, μέσω της ανήσυχης, ανυπόμονης, συνεχής, ενδεχομένως συστηματικής έρευνας που οι άνδρες [sic] επιδιώκουν στον κόσμο, με τον κόσμο, και με αλλήλους" (1970/1990 , Σ. 58). (Howelett 2008, σ.12)

Ο Freire ήταν πάντοτε υπέρ της παιδαγωγικής, των προγραμμάτων σπουδών και της εκμάθησης που βασίζεται στην «πραγματικότητα» των μαθητών. Στην *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων*, δήλωνε, «η αφετηρία για την οργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών ή της πολιτικής δράσης πρέπει να είναι η παρούσα, υπαρξιακή, συγκεκριμένη κατάσταση, που απεικονίζει τις φιλοδοξίες του λαού». (1970/1990, σ. 85). Η ιδέα αυτή έχει γίνει μια βασική αρχή της κριτικής παιδαγωγικής, της εκπαίδευσης για την ειρήνη, και, από πολλές απόψεις, της προοδευτικής εκπαίδευσης γενικότερα: η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι



συναφή, και θα πρέπει να στηρίζεται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. (Howelett 2008, σ.12)

Βασικά, ο Freire υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να *σέβονται* τις γνώσεις των μαθητών, να *ξεκινούν* με τις γνώσεις του μαθητή, και να παραμένουν *ταπεινοί* σχετικά με τους περιορισμούς των δικών τους γνώσεων. Προειδοποίησε για τη διπλή απειλή του ελιτισμού, δηλ. την απόρριψη της λαϊκής γνώσης ως οπισθοδρομική ή απλοϊκή και του βασικισμού, δηλ. της "έξαρσης ή περιπλοκής» της λαϊκής γνώσης (Schugurensky, 1998, σ. 24).

Στην *Παιδαγωγική της Ελπίδας*, ο Freire δήλωσε ότι δεν επιθυμούσε να υποστηρίξει ότι η λαϊκή γνώση κατά κάποιο τρόπο, από μόνη της, αρκεί: «είναι απαράδεκτο να συνηγορήσει κάποιος υπέρ μιας εκπαιδευτικής πρακτικής που ικανοποιεί με την περιστροφή στον άξονα της «κοινής λογικής», έγραφε (1994, σ. 58). Ανταποκρινόμενος στις κατηγορίες ότι η εστίασή του στη λαϊκή γνώση θα περιορίσει την κατανόηση των μαθητών στις παγκόσμιες δομές, βεβαίωσε ότι, "ποτέ ... δεν έχω πει ότι αυτά τα προγράμματα ... πρέπει να παραμείνουν απολύτως συνδεδεμένα με την τοπική πραγματικότητα »(σ. 86). Αντ' αυτού, η εκπαίδευση πρέπει να αρχίσει με τις γνώσεις του μαθητή, αλλά και να τις υπερβαίνει:

“Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι το «εδώ» και το «τώρα» του είναι σχεδόν πάντα το «εκεί» και το «έπειτα» των εκπαιδευόμενων. Ακόμα κι αν το όνειρο του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο να τους μεταδώσει το «εδώ και τώρα» του, ή να καταλάβει και να χαρεί που οι εκπαιδευόμενοι έχουν πάει πέρα από «εδώ» τους, ώστε το όνειρο του να έχει πραγματοποιηθεί, εκείνος πρέπει να ξεκινά με το «εδώ» των εκπαιδευόμενων και όχι με το δικό του. Τουλάχιστον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του την ύπαρξη του «εδώ» των εκπαιδευόμενων και να το σεβαστεί. Επιτρέψτε μου να το θέσω έτσι: δεν φθάνετε ποτέ εκεί με το να αρχίσετε από εκεί, φθάνετε εκεί αρχίζοντας από κάπου προς τα εδώ. Αυτό σημαίνει, τελικά, ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αγνοεί, να υποτιμά ή να απορρίπτει οποιαδήποτε από τη «γνώση των εμπειριών ζωής» με την οποία οι εκπαιδευόμενοι έρχονται στο σχολείο”.(Freire, 1994, σ. 58)

Αργότερα, στο βιβλίο, πρόσθεσε:

... δεν πρέπει να μας προσπερνά - απορρίπτοντας το ως «καλό για το τίποτε» - αυτό που οι εκπαιδευόμενοι ... φέρνουν μαζί τους στο δρόμο της κατανόησης

του κόσμου .... Με την προοδευτική εκπαίδευση, ο σεβασμός για τη γνώση των εμπειριών ζωής εισάγεται στον ευρύτερο ορίζοντα που δημιουργείται - τον ορίζοντα του πολιτιστικού περιβάλλοντος, ο οποίος δεν μπορεί να γίνει κατανοητός εκτός από των ιδιαιτεροτήτων της κατηγορίας του.... (σ. 85)

Ο Freire συνιστούσε όλη η εκμάθηση να ξεκινά από την βιωματική γνώση των μαθητών, και να προχωρούσε σε συνεργασία με τους μαθητές ώστε να κατανοήσουν τη "λογική αυτού του είδους των γνώσεων σε σχέση με το περιεχόμενό τους» (1998, σ. 36).

#### **11.1.5. Η επιρροή του Freire στην Εκπαίδευση για την Ειρήνη**

Η φιλοσοφία του Freire διαπερνά εκτενώς την παιδαγωγική και την πρακτική της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Η πολύπλοκη του έννοια της "συνειδητοποίησης" (*conscientization*) παρέχει τα θεμέλια της ελπίδας της εκπαίδευσης για την ειρήνη για μια σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού. Η επιμονή του στο διάλογο και οι συζητήσεις του για ισότιμες σχέσεις δασκάλου-μαθητή παρέχουν τη βάση για την παιδαγωγική εκπαίδευσης για την ειρήνη. Παρά το θάνατό του πριν από αρκετά χρόνια, οι ιδέες του Freire συνεχίζουν να διέπουν όλο το πεδίο. (Howelett 2008, σ.14)

## 12. Η Elise Boulding και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη

Η Elise Boulding έχει αποκαλεστεί η «μητριάρχης» του κινήματος της έρευνας για την ειρήνη στον εικοστό αιώνα. Ομότιμος κοινωνιολόγος από το Dartmouth College και το Πανεπιστήμιο του Κολοράντο, ήταν παρούσα από την αρχή και έχει διαδραματίσει καίριο ρόλο στα κινήματα για την ειρήνη και τις Γυναικείες Σπουδές. Πριν από την ακαδημαϊκή καριέρα της, που τυπικά ξεκίνησε στην ηλικία των πενήντα ετών, είχε ήδη σημαντική συνεισφορά σε άλλους τομείς, ειδικότερα ως εκπαιδευτικός και ως ακτιβίστρια για την ειρήνη, ως ηγετικό στέλεχος του Διεθνούς Συνδέσμου Γυναικών για την Ειρήνη και την Ελευθερία (WILPF) και ως μέλος της Θρησκευτικής Κοινωνίας των Φίλων (Κουάκεροι). Η Boulding έχει τιμηθεί με πάνω από δεκαεννέα βραβεία για το έργο της για την ειρήνη και ήταν υποψήφια το 1990 για το Νόμπελ Ειρήνης. (Morrison 2008, σ.1)

Η θεωρητική εργασία της Boulding σχετικά με το ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση προς την κοινωνική αλλαγή, και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι γυναίκες στην ειρηνευτική διαδικασία, προηγείται του μετέπειτα έργου της στην μελέτη των μοναδικών ικανοτήτων των γυναικών για διασυνδέσεις, τη δικτύωση και την ειρήνη. Τα διάφορα στάδια της ζωής της - παιδί, φοιτήτρια, νεαρή σύζυγος, Κουάκερος, ακτιβίστρια, κοινωνιολόγος και λόγια, συνταξιούχος και ηλικιωμένη – έχουν μεταφορικά διαπλεχθεί ως ολόγραμμα. Πάντα αποφεύγοντας τη διχοτομία, η ζωή της ήταν μια συνεχής προσπάθεια για την ενσωμάτωση, τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια ζωή της, των ανθρωπίνων αναγκών για αυτονομία και συνεκτικότητα. Οι ιδέες της Elise Boulding σχετικά με τα διακρατικά δίκτυα και τη σχέση τους με την παγκόσμια κατανόηση θεωρούνται γόνιμες συνεισφορές στον τρόπο σκέψης στην εκπαίδευση για την ειρήνη του 20ού αιώνα. (Morrison 2008, σ.1)

Η Boulding αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για την έναρξη των ακαδημαϊκών σπουδών για την ειρήνη στη δεκαετία του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960, συνεχίζοντας το έργο αυτό κατά την δεκαετία του 1970, όταν πια οι σπουδές για την ειρήνη καθιερώθηκαν ως μια κανονική ακαδημαϊκή επιστήμη. Υποστήριζε από καιρό, συχνά θέτοντας τον εαυτό της σε επαγγελματικό κίνδυνο, για την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την ειρήνη στην έρευνα και τον ακτιβισμό. Οι πρώιμες αντιλήψεις της σχετικά με την εκπαίδευση για την ειρήνη ήταν ότι αποτελούσε εκπαίδευση προς την κατάργηση του πολέμου και ότι

επρόκειτο για ένα «βραχίονα» του κινήματος της έρευνας για την ειρήνη. Στα χρόνια μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, και ιδιαίτερα στο τελευταίο μέρος του 20ού αιώνα, νέες ιδέες επέκτειναν την έννοια της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Τα συγγράμματα της Boulding μαζί με εκείνα άλλων φεμινιστριών τη δεκαετία του 1970 έθεσαν τις βάσεις για το έργο των μετέπειτα εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποδέχθηκαν τις ιδέες της συνεκτικότητας, της φροντίδας και της σημασίας του να σκέφτεσαι οικουμενικά και να δρας τοπικά. Πολλές από τις ιδέες της Boulding προηγήθηκαν του προβληματισμού αναφορικά με τη σημασία της οικολογικής βιωσιμότητας και των έμφυτων κινδύνων σε "κουλτούρες του πολέμου." (Morrison 2008, σ.2)

Η συνεισφορά της Elise Boulding στην ειρήνη και η εκπαίδευση της στα θεμελιώδη η οποία χρησιμοποιήθηκε στην μετέπειτα θεωρητική εργασία της άρχισε στις αρχές της ζωής της, ως παιδί μεταναστών με υψηλές προσδοκίες και μέσα από το γάμο της με τον διεθνώς γνωστό Κουάκερο οικονομολόγο και ποιητή Kenneth Boulding. Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής της, η Elise χρησιμοποίησε πάντα την άμεση εμπειρία της ζωής της για να προσθέσει νόημα στην ύπαρξή της. Πάντα αιτιολογούσε ότι έκανε στη βασική ανθρώπινη εμπειρία που αρχίζει με το παιδί και περιλαμβάνει την οικογένεια. Εκείνη, για να παραφράσουμε έναν οικογενειακό φίλο, «είναι ένα πρόσωπο που είχε τη δυνατότητα να επεκτείνει τα όρια της ανθρώπινης εμπειρίας τόσο πολύ που μπορούσε να αγορεύει στα Ηνωμένα Έθνη χωρίς πρόβλημα και, στο επόμενο δευτερόλεπτο, να σκύβει για να δέσει τα κορδόνια των παπουτσιών ενός παιδιού και να γνωρίζει τις ανάγκες και των δύο συγχρόνως». (Morrison 2008, σ.4)

Η δυναμική συνεργασία της Elise με τον Kenneth Boulding, μαζί με ορισμένες από τις συγκρούσεις τους, συνέβαλαν στις θεωρητικές ιδέες της σχετικά με πολιτισμούς για την ειρήνη. Η θεμελιώδη εκπαίδευση που έλαβε από την Κουάκερ πνευματικότητα της έχει διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο επηρεάζοντας την εστίαση και το περιεχόμενο του έργου της σε πολλούς τομείς. (Morrison 2008, σ.5)

Σε έναν ανδροκρατούμενο τομέα, η Elise Boulding άφησε ανεξίτηλο το σημάδι της και είχε σημαντική συνεισφορά στην τρέχουσα θεωρητική μελέτη της ειρήνης και της κοινωνικής αλλαγής, συμπεριλαμβανομένης της σημασίας του να συνδέονται τα άτομα με τις κοινότητές τους και με την παγκόσμια ανθρωπότητα. Η ζωή και το έργο της μιλούν για τη σημαντική παρουσία των πολιτισμών και

των κοινωνιών της ειρήνης, ενώ η προσοχή των περισσότερων μέσων ενημέρωσης και των επιστημονικών δημοσιεύσεων επικεντρώνεται στην ακραία βία της σημερινής κοινωνίας. Το βιβλίο της *Cultures of Peace: The Hidden Side of History (Οι Πολιτισμοί της Ειρήνης: Η Κρυφή Πλευρά της Ιστορίας)* (Boulding, 2000) γράφτηκε σε αναγνώριση των μακροπρόθεσμων δεσμών της με την UNESCO και τα Ηνωμένα Έθνη, τους οργανισμούς που όρισαν τη δεκαετία που διανύουμε (2000-2010) ως τη Δεκαετία για έναν Πολιτισμό της Ειρήνης και της Μη-βίας για τα Παιδιά του Κόσμου. (Morrison 2008, σ.6)

### **12.1.Οι Συνεισφορές της στην Εκπαίδευση για την Ειρήνη**

Η εκπαίδευση για την ειρήνη θεωρείται σήμερα ως μια φιλοσοφία και ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η προσεκτική ακρόαση, ο προβληματισμός, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η επίλυση συγκρούσεων (Harris & Morrison, 2003). Η διαδικασία ενδυναμώνει τα άτομα με τις δεξιότητες, τη στάση και τις γνώσεις για τη δημιουργία ενός ασφαλούς κόσμου και την οικοδόμηση ενός βιώσιμου περιβάλλοντος. Η φιλοσοφία διδάσκει τη μη-βία, την αγάπη, συμπόνια και σεβασμό για όλη τη ζωή. Η Επιτροπή για την Εκπαίδευση στην Ειρήνη του Διεθνούς Ερευνητικού Οργανισμού για την Ειρήνη (The Peace Education Commission of the International Peace Research Association) διευκρινίζει περαιτέρω τον ορισμό ώστε να ληφθεί υπόψη τόσο η ρητή όσο και η εν δυνάμει εκπαίδευση για την ειρήνη (Επιτροπή για την Εκπαίδευση στην Ειρήνη, 1997). Η ρητή εκπαίδευση, που παραδοσιακά συνδέεται με τις σπουδές της ειρήνης, είναι η επεξεργασία των δεδομένων που εξάχθηκαν από την έρευνα στην ειρήνη. Η εν δυνάμει εκπαίδευση για την ειρήνη είναι τα αποπειραθείσα μέσα για τη δημιουργία μιας ειρηνικής κουλτούρας και η διαδικασία της εκπαίδευσης των φοιτητών προς αυτήν την κατεύθυνση. Η Betty Reardon του Πανεπιστημίου Columbia αναφέρει αυτό που ίσως είναι ο πιο πλήρης ορισμός της εκπαίδευσης για την ειρήνη και συζητά το σκοπό της εκπαίδευσης για την ειρήνη και την προώθηση της για την «ανάπτυξη μιας αυθεντικής πλανητικής συνείδησης που θα μας επιτρέψει να λειτουργήσουμε ως παγκόσμιοι πολίτες και να μετασχηματίσουμε τους παρόντες ανθρώπινους όρους με την αλλαγή των κοινωνικών δομών και των πρότυπων σκέψης που τους δημιούργησαν». (Reardon, 1988, σ. x). Η Reardon πιστεύει ότι στο επίκεντρο πρέπει να είναι η δυνατότητα για το μετασχηματισμό, τόσο εσωτερικά και



εξωτερικά. Η UNESCO έχει καθορίσει την εκπαίδευση για την ειρήνη ως «διεθνής εκ φύσεως, παγκόσμια στην προοπτική της και προσανατολισμένη στη δράση όσον αφορά τις προσδοκίες της». (UNESCO, 1981) (Morrison 2008, σ.7)

Οι σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση για την ειρήνη απεικονίζουν την εξέλιξη της έννοιας αυτού που σήμερα γνωρίζουμε ως κίνημα ειρήνης, αρχής γενομένης από τη δεκαετία του '40 και τη δεκαετία του '50. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ως εκπαίδευση για την ειρήνη θεωρήθηκε η διαδικασία της διασποράς των πορισμάτων της έρευνας. Η έρευνα για την ειρήνη με τη σύγχρονη έννοια άρχισε στις δεκαετίες μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο με τη δημιουργία των διαφόρων ερευνητικών ιδρυμάτων για τη Μελέτη της Ειρήνης. Ένα από τα πρώτα ιδρύματα καθιερώθηκε από τον Johan Galtung στο Όσλο της Νορβηγίας προς το τέλος της δεκαετίας του '50. Αυτά τα ιδρύματα ιδρύθηκαν ως ανεξάρτητες οντότητες, επειδή η εύρεση πανεπιστημίων που θα στήριζαν μια τέτοια εργασία ήταν σχεδόν αδύνατη. Ο Διεθνής Ερευνητικός Οργανισμός για την Ειρήνη, που εν μέρει ιδρύθηκε από την Elise και τον Kenneth Boulding, ξεκίνησε το 1965, ένα συνεπακόλουθο του έργου που επιτέλεσαν οι Κουάκεροι και η Διεθνής Ένωση τω Γυναικών για την Ειρήνη και την Ελευθερία με χρηματοδότηση από την UNESCO. Τα ερευνητικά ιδρύματα για την ειρήνη ιδρύθηκαν προκειμένου να μελετηθούν ο πόλεμος, οι αιτίες και οι θεραπείες του. Οι βασικοί συντελεστές σε αυτά τα ιδρύματα ήταν στην συντριπτική τους πλειοψηφία άνδρες. (Morrison 2008, σ.8)

Οι πρώτοι μελετητές του κινήματος ειρήνης αναγνώρισαν την έμφυτη σχέση μεταξύ της έρευνας για την ειρήνη, της εκπαίδευσης και του ακτιβισμού. Η Elise Boulding στα γραπτά της έχει χρησιμοποιήσει συχνά αλληγορίες ως ένα μέσο για τη σύλληψη αυτής της σχέσης. Πιστεύει ότι η έρευνα και η δράση για την ειρήνη μπορούν να παρομοιαστούν με την ιατρική εκπαίδευση και πρακτική. Όπως οι γιατροί εκπαιδεύονται για να θεραπεύουν ασθενείς, έτσι και οι άνθρωποι της ειρήνης εκπαιδεύονται για να θεραπεύουν τον κόσμο. Η Boulding δεν κάνει ουσιαστικά καμία διάκριση στη σημασία μεταξύ της έρευνας, της εκπαίδευσης και της δράσης για την ειρήνη. Σε μια συνέντευξη με την Judith Porter Adams στη δεκαετία '90, η Boulding δήλωνε:

«Ο στόχος μου ήταν να ξεκινήσει ένας διάλογος μεταξύ των παρατάξεων της δράσης και της έρευνας ..... ο μεσολαβητικός ρόλος μου ήταν μεταξύ των ερευνητών

και των ακτιβιστών για την ειρήνη, καθένας από τους οποίους πιστεύει ότι ο άλλος αδυνατεί να αντιμετωπίσει τις πραγματικές ανάγκες της εποχής μας »(Adams, 1991, 52).

Η ίδρυση της COPRED (Η Κοινοπραξία για την Ειρήνη, Έρευνα, Εκπαίδευση και Ανάπτυξη) το 1970 από τους Boulding ήταν μια συνειδητή προσπάθεια να ενώσουν αυτά τα τρία ετερόκλητα στοιχεία. (Morrison 2008, σ.9)

Νωρίτερα, η εκπαίδευση για την ειρήνη στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα είχε πραγματικά αρχίσει στις Ηνωμένες Πολιτείες από κοινωνικούς μεταρρυθμιστές, όπως η Jane Addams και η Fanny Fern Andrews. Η Addams, ως ιδρυτής της WILPF, ήταν μια από τις πρώτες που έκανε τη σύνδεση μεταξύ των κοινωνικών όρων που διέπουν την καταπίεση των γυναικών και των οικογενειών με τη βία που πολλαπλασιάζονταν σε κοινότητες σε όλο τον κόσμο. Οι πρώιμες ιδέες της Elise σχετικά με την εκπαίδευση για την ειρήνη εμπνεύστηκαν και στηρίχθηκαν στις εργασίες αυτών των μεταρρυθμιστών γυναικών. (Morrison 2008, σ.10)

Οι μετέπειτα εξελισσόμενες ιδέες της εκπαίδευσης για την ειρήνη, που συμπεριελάμβαναν την σχεσιακή και μετασχηματιστική της δυνατότητα, προέκυψαν εν μέρει ως αποτέλεσμα του φεμινιστικού κινήματος και της επιρροής του στον τομέα των σπουδών για την ειρήνη. Φεμινίστριες όπως η Elise Boulding, η οποία δίδαξε τις Γυναικείες Σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Κολοράντο, ανησυχούσαν για την έμφαση που δίνει το κίνημα ειρήνης, που σε μεγάλο βαθμό κυριαρχείτο από άνδρες, για τις τεχνικές πτυχές της κούρσας των εξοπλισμών, ενώ παραμελούσε τις πιο ανθρώπινες και προσωπικές συνέπειες της βίας. Η μελέτη της Boulding για τις γυναίκες που συμμετείχαν στην Απεργία των Γυναικών για την Ειρήνη στις αρχές της δεκαετίας του 1960 έδειξε ότι οι γυναίκες ήταν στην συντριπτική τους πλειοψηφία ανήσυχες για τέτοια κοινωνικά ζητήματα. Συζήτησε αυτή την έρευνα της σε μια έκθεση της στην UNESCO στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (UNESCO, 1981). (Morrison 2008, σ.10)

Στη δεκαετία του 1960 υπήρξε έντονη συζήτηση μεταξύ των ακαδημαϊκών για τη σχέση μεταξύ της ειρήνης και φεμινιστικών θεμάτων, που σε μεγάλο βαθμό είχε χαθεί μετά το έργο που επιτέλεσαν στην διάρκεια του δέκατου ένατου αιώνα μεταρρυθμιστές όπως η Addams και η Andrews. Η Διεθνής Ένωση Γυναικών για την Ειρήνη και την Ελευθερία, στην οποία η Boulding είχε τη διεθνή προεδρία

της στα τέλη της δεκαετίας του '60, πήρε ξανά το λάβαρο του φλειρηνισμού σε σχέση με τα θέματα των γυναικών (Alonso, 1993). Παρατηρήθηκε η σύνδεση μεταξύ της φτώχειας, του ρατσισμού, των παιδιών, των οικολογικών κινδύνων και της φυσικής, διαρθρωτικής και ψυχολογικής βίας. Η ειρήνη άρχισε να αντιμετωπίζεται ως μια κατάσταση αρμονικών σχέσεων σε ενδοατομικό, διαπροσωπικό και διαπλανητικό επίπεδο. (Morrison 2008, σ.11)

Εκείνη την εποχή, κάποιες φεμινίστριες του «δεύτερου κύματος» αντιμετώπισαν τις μελέτες για την ειρήνη ως παρεκτροπή από τον τελικό στόχο της απελευθέρωσης από τις καταπιεστικές δομές. Ωστόσο, στις αρχές της δεκαετίας του 1970 μια γενιά φεμινιστριών απέκτησε «νέους τρόπους θεώρησης» (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986). Ο διαφορετικός τρόπος θεώρησης της συνεκτικότητας και τη σχέσης της με την ανατροφή και το πώς οι γυναίκες μαθαίνουν και επεξεργάζονται τη διαδικασία ηθικής σκέψης παρείχε το θεμέλιο για μελέτες από στοχαστές όπως η Elise Boulding, η Betty Reardon, η Birgit Brock-Utne, η Nell Noddings και η Sara Ruddick. Η Boulding εκείνο τον καιρό δίδασκε και έγραφε για τις γυναίκες. Η εργασία της εξυμνούσε τις ικανότητες των γυναικών ως ειρηνοποιούς, μεσολαβητές και ανατροφείς και συζήτησε το γεγονός ότι η εργασία των γυναικών για την ειρήνη περνάει σχεδόν απαρατήρητη, ιδιαίτερα στον αναπτυσσόμενο κόσμο. Έχει ονομάσει αυτό το μέρος του πλανήτη ως τα «δύο τρίτα» ή τα «πέντε έκτα του κόσμου», τοποθετώντας έτσι την «ανάπτυξη» στην σωστή της διάσταση. Η Boulding αγωνίζονταν επίσης, όπως και πολλές φεμινίστριες πχ η Jean Baker-Miller και η Carol Gilligan, να μην αποκλείσει τους άνδρες από τον τρόπο σκέψης τους. (Morrison 2008, σ.12)

Η αντίληψη των γυναικών ως φορείς ανατροφής, φροντίδας και κομιστές των αξιών του πολιτισμού τους, καθορίστηκε από κάποιους, με την άνοδο του τρίτου κύματος του φεμινισμού (μεταμοντερνισμός), ως "οντολογική." Η οντολογική θέση, όπως ορίζεται, πιστεύει ότι οι γυναίκες είναι εγγενώς διαφορετικές από τους άνδρες σε μια *σχεσιακή* έννοια και ότι διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως την ικανότητα να γαλουχήσουν, να φροντίσουν και να επικοινωνήσουν με τρόπους που οι άνδρες δεν έχουν. Λόγω αυτού, είναι αναμενόμενο από τις γυναίκες να είναι πιο καλές και πιο μετριοπαθής από ότι οι άνδρες. Μερικές από τους συνεργάτιδες της Boulding πίστευαν ότι κάποιες από τις ιδέες της δεν ήταν σε επαφή με την τρέχουσα φεμινιστική σκέψη. Στην πραγματικότητα, η κριτική αυτή

δεν μεταβάλλει την πεποίθησή της ότι οι άνδρες έχουν πολλά να μάθουν από τις γυναίκες για την συντροφικότητα, τη φροντίδα, την συνεισφορά και τη συνεκτικότητα και αντέκρουσε κατηγορηματικά τις κριτικές εναντίον της αρνούμενη ότι ήταν οντολογική. (Morrison 2008, σ.13)

### 13.Η Πίστη Baha'ι και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη

Η παγκόσμια ειρήνη και η ομόνοια είναι οι στόχοι της Πίστης Μπαχάϊ. Οι Μπαχάϊστές θεωρούν ότι η ανθρωπότητα περνάει τώρα μια περίοδο που οριοθετείται μεταξύ των τελευταίων σπασμών μιας εποχής που χαρακτηρίζεται από βίαιες συγκρούσεις και πολέμους και της αυγής μιας χρυσής εποχής όπου η ανθρωπότητα στο σύνολο της θα αφοσιωθεί στο κοινό στόχο να μάθει να ζει ειρηνικά. Οι Μπαχάϊστές θεωρούν ότι αυτή η διαδικασία του ατομικού και κοινωνικού μετασχηματισμού εμφανίζεται μέσω της διπλής επίδρασης των κατακλυσμικών γεγονότων και των πρακτικών προσπαθειών ατόμων και ομάδων που εμπνέονται από πνευματικές αρχές. (Gervais 1986, σ.1)

Οι Μπαχάϊστές θα έλεγαν ότι η πρόοδος προς αυτό το ιδανικό παρακωλύεται λόγω ορισμένων δομικών πνευματικών προβλημάτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν προτού μια πραγματική αλλαγή μπορεί να υπάρξει στη στάση ζωής και τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με την Οικουμενική Βουλή των Κοινοτήτων, τον διεθνή οργανισμό που διέπει την Πίστη Μπαχάϊ (1988), ο πόλεμος μπορεί να αποδοθεί στην προκατάληψη, στην καταπίεση των γυναικών, στην ακραία διαφορά του υπέρμετρου πλούτου και της φτώχειας, στον υπερβολικό εθνικισμό, στις θρησκευτικές διαμάχες, στην εκπαίδευση που ενισχύει τη βία και αρνείται την πνευματική φύση της ανθρωπότητας και στην παράλυση της θέλησης. (Gervais 1986, σ.1)

Η Πίστη Μπαχάϊ κάνει έκκληση προς την ανθρωπότητα να αποδεχθεί την βασική ενότητα της και το έργο της προς την υλοποίηση της παγκόσμιας ειρήνης μέσω τοπικών και διεθνών δραστηριοτήτων συνεργασίας που βασίζονται στις αρχές της «ενότητας στη διαφορετικότητα, την αμεροληψία, τη δικαιοσύνη, την ισότητα των φύλων, την ηθική ηγεσία και την ελευθερία της σκέψης" (BIC # 05-0402, 2005, σ. 2). Άλλες Μπαχάϊ αρχές που θεωρούνται απαραίτητες για έναν ειρηνικό κόσμο περιλαμβάνουν ένα ενιαίο πρότυπο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ανθρώπινες ευθύνες, την οικονομική δικαιοσύνη και τη συνεργασία για τη ρύθμιση των υπέρμετρων ανισοτήτων μεταξύ πλουσίων και φτωχών, της οικουμενικά προσβάσιμης εκπαίδευσης που περιλαμβάνει ανθρώπινες, υλικές και πνευματικές συνιστώσες και τονίζει την αρμονία μεταξύ επιστήμης και θρησκείας, καθώς και την υιοθέτηση μιας καθολικής βοηθητικής γλώσσας και



γραφής που να διδάσκεται παράλληλα με τη μητρική γλωσσική παιδεία για τους σκοπούς της διεθνούς επικοινωνίας. (Gervais 1986, σ.1)

### **13.1. Οι Πρωτοβουλίες της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Η εκπαίδευση για την ειρήνη στην Πίστη Μπαχάι μπορεί να βρεθεί σε διεθνείς, εθνικές, περιφερειακές και τοπικές πρωτοβουλίες. Πριν από έναν αιώνα, ο Μπαχάολλα, ιδρυτής της Πίστης Μπαχάι, έγραψε για τη σημασία ενός συλλογικού συστήματος βασισμένο στην ασφάλεια για μια διεθνή διακυβέρνηση, κάτι που είναι απαραίτητο για να τεθούν οι βάσεις για μια διαρκή ειρήνη. Προς αυτό το στόχο, η Διεθνής Κοινότητα Μπαχάι έχει μακροχρόνια συνεργασία με τα Ηνωμένα Έθνη και υποστηρίζει πολλούς από τους στόχους και τα έργα τους, όπως τον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, τις δεκαετίες, τα έτη και τις ημέρες των Ηνωμένων Εθνών. Αντιπρόσωποι των Μπαχάι ήταν παρόντες κατά την ίδρυση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών το 1945 στο Σαν Φρανσίσκο, και το 1948 η Διεθνής Κοινότητα των Μπαχάι (IBC) αναγνωρίστηκε από τα Ηνωμένα Έθνη ως διεθνής μη κυβερνητική οργάνωση. Της δόθηκε συμβουλευτικό καθεστώς το 1970 μαζί με το ECOSOC και το 1976 με τη UNICEF, και υπηρετούν σήμερα σε εθελοντικές και έμμισθες θέσεις στα γραφεία του ΟΗΕ στη Νέα Υόρκη, τη Γενεύη, την Αντίς Αμπέμπα, το Σαντιάγο, την Μπανγκόκ, το Ναϊρόμπι, τη Ρώμη και τη Βιέννη (Baha'i Topics: An information resource of the BIC, 2006 *Θέματα Μπαχάι: Μια πηγή πληροφοριών σχετικά με το BIC, 2006*). Μόνο μεταξύ του 1998 και του 2001, το IBC παρακολούθησε πάνω από 170 συναντήσεις υπό την αιγίδα του ΟΗΕ, συνέβαλε σε 40 εκθέσεις και έγγραφα που προτείνουν μέτρα και 11 κοινές εκθέσεις, ενώ ξεκίνησε και υποστήριξε εκατοντάδες έργα ανάπτυξης σε ολόκληρο τον κόσμο στους ακόλουθους τομείς: την πρόοδο των γυναικών, το περιβάλλον, την αειφόρο ανάπτυξη και την παγκόσμια ευημερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την υγεία, την παιδεία, το HIV / AIDS, την πρόληψη των ναρκωτικών, την καταπολέμηση του ρατσισμού, τα δικαιώματα του παιδιού, τα πρότυπα για τη νεολαία και τη θρησκευτική ανοχή (BIC # 01-0601, 2002). (Gervais 1986, σ.2)

Ειδικά για την εκπαίδευση για την ειρήνη, μια διεθνώς αναγνωρισμένη πρωτοβουλία των Μπαχάι μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα της πρακτικής εφαρμογής των αρχών Μπαχάι για την ειρήνη: στο City Montessori School στο

Lucknow, Βόρεια Ινδία, απονεμήθηκε το Βραβείο της UNESCO 2002 για την Εκπαίδευση για την Ειρήνη. Με βάση τις διδασκαλίες Μπαχά της ενότητας του Θεού, της ενότητας της θρησκείας και της ενότητας της ανθρωπότητας, ιδρύθηκε το 1959 με 5 μαθητές, και έκτοτε έχει αυξηθεί σε 30 πανεπιστημιούπολεις και 30.000 ντόπιους μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι το κολέγιο. Παρέχει στους φοιτητές, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν είναι οπαδοί της Μπαχά Πίστης, τις δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τα πολύπλοκα προβλήματα του σημερινού κόσμου. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της διδασκαλίας και της άσκησης των ηθών και των αξιών, διαφωτίζοντας τα μυαλά των μαθητών με άλλους πολιτισμούς και θρησκείες και με τη συμμετοχή τους σε τοπικές διαβουλεύσεις και πρωτοβουλίες εξυπηρέτησης. (Gervais 1986, σ.3)

Άλλα αξιοσημείωτα παραδείγματα της Μπαχά εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι:

- Το *Διεθνές Ίδρυμα Εκπαίδευσης για την Ειρήνη* της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης το οποίο συνεχίζει να φέρει την ειρήνη στη σχολική εκπαίδευση με βάση την ανάπτυξη της κοινότητας για κατεστραμμένες από τον πόλεμο περιοχές στην Ανατολική Ευρώπη (Education for Peace Newsletter, 2003).
- Το *Youth Can Move the World Project* (Η Νεολαία Μπορεί να Κινήσει τον Κόσμο) (το Ίδρυμα Varqa συνεργάζεται με ΜΚΟ στη Γουιάνα), όπου νεαροί εκπαιδευτές συνεχίζουν για πάνω από 10 χρόνια να διαμορφώνουν εκατοντάδες τοπικές ομάδες νεολαίας που εργάζονται για την πρόληψη της κατάχρησης αλκοόλ και ναρκωτικών, τις αυτοκτονίες, το HIV / AIDS και της ενδοοικογενειακής βίας (One Country online newsletter of the BIC, 2005).
- Το έργο του *Centre d'apprentissage et de formation pour la transformation* (CAFT) στην Αϊτή για α) να καταργηθεί η σωματική τιμωρία σε πάνω από 70 σχολεία στην Αϊτή, ενώ διδάσκονται ηγετικές αρετές, παιδαγωγική συμμετοχική μάθηση και δημοκρατική διαχείριση της τάξης για τους διαχειριστές και τους δασκάλους (YELE project report, 2006), β) ως συνεργάτης με τη UNICEF και το Υπουργείο Παιδείας της Αϊτής για την πρωτοβουλία στην «Πρόωθηση ενός πολιτισμού της ειρήνης και των δημοκρατικών αρμοδιοτήτων στην τάξη» και γ) να εκπαιδεύσει νεαρούς για να διδάξουν στα παιδιά του δρόμου τη μη βία και την επίλυση των συγκρούσεων (Gershuny, 2007).

Το Εθνικό Μπαχάι Πρόγραμμα της Αυστραλίας *Peace Pak* και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μαθημάτων που προσφέρεται σε 150 σχολεία. Το *Peace Pak* διδάσκει τις βασικές αρχές Μπαχάι, σπουδές για την ειρήνη, παγκόσμιες θρησκείες, προσευχή και διαλογισμό, και προωθεί την ανταλλαγή των διαφορετικών πολιτιστικών παραδόσεων για ένα μεγάλο αριθμό μη-Μπαχάι παιδιών στην αυστραλιανή δημόσια εκπαίδευση (Podger, 2004). (Gervais 1986, σ.6)

Οι Μπαχάι πρωτοβουλίες εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος εξωστρεφείς, που σημαίνει ότι έχουν σχεδιαστεί για να εξυπηρετούν το ευρύ κοινό σε μια μεγάλη ποικιλία πολιτιστικών και κοινωνικο-οικονομικών πλαισίων τα οποία προορίζονται να διδάξουν όλη την ανθρωπότητα για την ειρήνη. Μια έκθεση του BIC σχετικά με κοινοτικές αναπτυξιακές δραστηριότητες του στο Καμερούν και στη Ζάμπια (1996) τονίζει, «οι Μπαχάι έχουν δεσμευτεί για τη βελτίωση της συλλογικής ζωής όλων στον πλανήτη» (Gervais 1986, σ.7)

Ένα επιστημονικό επίτευγμα που αξίζει να αναφερθεί είναι τα εγκαίνια της Έδρας Μπαχάι για την Παγκόσμια Ειρήνη στο Πανεπιστήμιο του Maryland, ΗΠΑ το 1995, που είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία μια σειρά μαθημάτων για τους φοιτητές με τίτλο «Η πνευματική κληρονομιά της ανθρωπότητας». Το μάθημα αυτό εξετάζει τις θρησκείες του κόσμου από την προοπτική της κοινής κληρονομιάς τους, επιδιώκοντας μια παγκόσμια ηθική πνευματικότητα. Η Έδρα Μπαχάι δημιούργησε ένα παγκόσμιο δίκτυο υποτροφιών για την ειρήνη και την επίλυση των συγκρούσεων, και συνεχίζει την προώθηση της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης, την πρόοδο των γυναικών και της αριστείας στη διδασκαλία. Κατά την 10η ετήσια διάλεξη (Πανεπιστήμιο Maryland, 2004), ο Chancellor Kirwan δήλωσε: «Η Έδρα Μπαχάι είναι η ανάδειξη του κοινού καλού. Επιδιώκει αυτόν τον υψηλό στόχο, εστιάζοντας όχι σε ότι χωρίζει τους ανθρώπους, αλλά στο τι τους ενώνει ... πρέπει να διασφαλίσουμε ότι σε όλο το ταξίδι τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές μας ταξιδεύουν με ανοικτό πνεύμα, ενώ εκτίθενται στην ευρύτερη ποικιλία των ηθικών, πνευματικών και φιλοσοφικών σκέψεων (σελ. 5)». (Gervais 1986, σ.8)

### **13.2. Είδη δραστηριοτήτων της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Η Μπαχάι εκπαίδευση για την ειρήνη εμπίπτει σε τέσσερις πρωταρχικούς τομείς δραστηριότητας:

1) Μακροπρόθεσμες πρωτοβουλίες (Εξωτερικές Υποθέσεις): είναι κεντρικής σημασίας για τις Μπαχάι αρχές και έχουν συχνά αναληφθεί σε συνεργασία με ευρύτερους φιλικούς κοινοτικούς οργανισμούς και ιδρύματα. Οι κυρίως κατευθύνσεις τους είναι:

- η πρόοδος των γυναικών
- το περιβάλλον, η αειφόρος ανάπτυξη και η παγκόσμια ευημερία
- τα ανθρώπινα δικαιώματα

2) Διαθρησκειακές πρωτοβουλίες και συνεργασίες: η Μπαχάι συμβάλει στην ειρήνη μέσω της συμμετοχής σε διαθρησκειακές δραστηριότητες και την ενθάρρυνση του διάλογου για την θρησκευτική ανεκτικότητα, την ελευθερία της πίστης και της κατάργησης των θρησκευτικών προκαταλήψεων. Ένα παράδειγμα είναι οι προσπάθειες της κοινότητας των Μπαχάι στην Τανζανία για να ανακηρύξουν μια πανθρησκευτική ημέρα για να προσευχηθούν για την ειρήνη στις 9 Νοεμβρίου του 2005. Αποδεικνύοντας τη σημασία των σχέσεων μεταξύ των θρησκειών για την επίτευξη κοινών στόχων, ο εκπρόσωπος τους Mitra Sabet δήλωσε: «Δουλεύουμε χέρι-χέρι με άλλες θρησκευτικές οργανώσεις σε πολλούς τομείς, όπως για παράδειγμα για τη μείωση της φτώχειας και προγραμμάτων καταπολέμησης του HIV" (Μπαχάι World News Service, Νοέμβριος 9, 2005). (Gervais 1986, σ.10)

3) Συμπεριλαμβανόμενες στην περαιτέρω ανάπτυξη της κοινότητας της Πίστης, και κεντρικές στην επέκταση και την εδραίωση της Πίστης: Αναφέρονται ως οι Βασικές Δραστηριότητες της κοινότητας Μπαχάι, αποτελούν μια τετραπλή διαδικασία της κοινοτικής ανάπτυξης για την ειρήνη και αφορούν μικρούς κύκλους μαθημάτων στην κοινότητα, λατρευτικές συνάξεις, ηθική και πνευματική της γειτονίας, μαθήματα εκπαίδευσης για τα παιδιά και συναθροίσεις για τη νεολαία. Η μάθηση παρέχεται από μέλη της τοπικής κοινότητας που ολοκληρώνουν τα προγράμματα επιμόρφωσης δασκάλων και στη συνέχεια συμμετάσχουν στην ευρύτερη κοινότητα σε δημιουργικές, πολιτισμικά κατάλληλες εφαρμογές αναπτυξιακών δραστηριοτήτων. Οι Βασικές Δραστηριότητες άρχισαν στην Κολομβία πριν από 20 χρόνια και από τότε έχουν εξαπλωθεί σε περισσότερες από 100 χώρες σε τέσσερις ηπείρους. Οι τοπικές, περιφερειακές, εθνικές και διεθνείς στατιστικές και ανέκδοτες αναφορές σχετικά με την πρόοδο από τις Βασικές Δραστηριότητες συγκεντρώνονται κάθε τρεις

μήνες από όλες τις κοινότητες Μπαχάι σε όλο τον κόσμο. Από την τοπική έως τη διεθνή κλίμακα, οι στατιστικές και τα αποτελέσματα αναλύονται και χρησιμοποιούνται για περαιτέρω κατανόηση, την εστίαση σε περιοχές που υπόσχονται ανάπτυξη και για την ενθάρρυνση της τοπικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Ανέκδοτα δεδομένα συγκεντρώνονται θεματικά στις τακτικές διεθνείς εγκυκλίους ενημέρωσης της κοινότητας των Μπαχάι σε όλο τον κόσμο ως προς την πρόοδο που έχει επιτευχθεί στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της κοινότητας για έναν ειρηνικό κόσμο. (Gervais 1986, σ.11)

4) Μεμονωμένες, επιστημονικές, επαγγελματικές και κοινοτικές απαντήσεις για τις κατευθύνσεις Μπαχάι και της αντίληψης των αναγκών της κοινότητας, των στόχων των εξωτερικών υποθέσεων ή για καινοτόμες εφαρμογές από τις Βασικές Δραστηριότητες. Το *One Country* (Μία Χώρα) πολύγλωσσο online ενημερωτικό δελτίο του BIC παρέχει ειδήσεις από αυτές τις δραστηριότητες σε ολόκληρο τον κόσμο. Οι αναζητήσεις Μπαχάι ενθαρρύνονται από την *Associations for Baha'i Studies* (Ένωση για τις Σπουδές Μπαχάι) σε όλες τις ηπείρους. Τα ερευνητικά αποτελέσματα διαδίδονται μέσω των ακαδημαϊκών περιοδικών της Association for Baha'i Studies που δημοσιεύονται σε διάφορες γλώσσες και μέσω των ετήσιων συνεδρίων παρέχοντας ένα πλαίσιο για την ακαδημαϊκή ισοτιμία για τομές μεταξύ πνευματικότητας, των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την ανάπτυξη της κοινότητας και της γνώσης. (Gervais 1986, σ.12)

Κάθε ένα από αυτά τα τέσσερα θέματα δραστηριοποιείται σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Αφορούν ένα μοναδικό μίγμα της δομής και εξισορρόπησης υπό την καθοδήγηση από τα Μπαχάι Ιερά Κείμενα, τη διοίκηση από τα Ινστιτούτα Μπαχάι που τακτικά επιδιώκουν την ανταλλαγή διαλόγου και την ανατροφοδότηση των ευκαιριών ώστε να ενημερώσουν για τη λήψη αποφάσεων, καθώς και για επιμέρους πρωτοβουλίες που ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται από τα Ινστιτούτα. (Gervais 1986, σ.13)



#### **14. Κριτική της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Ενώ η «εκπαίδευση για την ειρήνη» είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται συχνά για ποικίλα προγράμματα, μελέτες και πρωτοβουλίες, ο τομέας της εκπαίδευσης για την ειρήνη περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία μορφωτικών αντικειμένων, προγραμματικών εκτιμήσεων και θεμελιωδών αξιών. Σε αυτό το κεφάλαιο, προτείνετε η αναμορφωμένη «κριτική εκπαίδευση για την ειρήνη» στην οποία δίνεται προσοχή σε ζητήματα δομικής ανισότητας και εμπειρικής μελέτης που στοχεύουν προς τον πρωταρχικό ρόλο που παίζει η κατανόηση ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να καλλιεργήσουν μια αίσθηση του μετασχηματιστικού παράγοντα. Η προσοχή στην έρευνα και η ανανεωμένη αναζήτηση των κρίσιμων δομικών αναλύσεων (Galtung, 1969) μπορούν να προαγάγουν τον τομέα προς την μελέτη-ακτιβισμό στην αναζήτηση της απελευθερωτικής υπόσχεσης της εκπαίδευση για την ειρήνη. Με την κατανόηση αυτού του κεφαλαίου, καθορίζεται ο στόχος της εκπαίδευσης για την ειρήνη, βασισμένος στις εκπαιδευτικές εξελίξεις μέχρι σήμερα και στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου, της δομής, και της παιδαγωγικής για να εξεταστεί τις άμεσες και δομικές μορφές βίας σε όλα τα επίπεδα (Harris, 1988).

Η κίνηση προς τον μεγαλύτερο εμπειρικισμό στην εκπαίδευση για την ειρήνη αναφέρεται στην ανάλυση από τους Salomon και Nevo (2002) επειδή υπάρχει σύγχυση στο εννοιολογικό επίπεδο στο τι είναι η εκπαίδευση για την ειρήνη και ότι αυτό επιδεινώνεται από μια έλλειψη εξειδικευμένης έρευνας για τον αντίκτυπο της εκπαίδευση για την ειρήνη. Ο τομέας θα ωφελοούταν από μεγαλύτερη έμφαση τόσο στην έρευνα χάριν της μεγαλύτερης γνώσης για τις τοπικές έννοιες και εμπειρίες, όσο και στην έρευνα ως μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ειρήνης (Bajaj, 2004). Προκειμένου να εξεταστεί αυτό που αποκαλείται ότι πρέπει να αποτελέσουν η αναμορφωμένη «κριτική εκπαίδευση για την ειρήνη», είναι σημαντικό να σκιαγραφηθούν οι υπαρκτοί τύποι σπουδών στην ειρήνη. (Bajaj 2008, σ.1)

##### **14.1. Προσεγγίσεις στην έρευνα και στην πρακτική της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Ο Haavelsrud (1996) προσδιορίζει τέσσερις τύπους εκπαιδύσεως αφοπλισμού που μπορούν να επεκταθούν στο μεγαλύτερο τομέα της εκπαίδευση για την

ειρήνη ώστε να ταξινομήσει τους διάφορους προσανατολισμούς που υπάρχουν μέσα τους (Burns & Aspelagh, 1983). Οι τέσσερις κατηγορίες είναι χρήσιμες στην κατανόηση των προσεγγίσεων στην εκπαίδευση για την ειρήνη τόσο στην έρευνα όσο και στην πρακτική. (Galtung 2008, σ.20)

Η πρώτη κατηγορία είναι η Ιδεαλιστική Προσέγγιση στην οποία υπάρχουν καθολικές έννοιες των προβλημάτων και λύσεις και δεν δίνεται πολλή προσοχή στις ευδιάκριτες κοινωνικές ομάδες και τις αλληλεπιδράσεις τους. Ο Haavelsrud (1996) αναφέρει το καταστατικό της ΟΥΝΕΣΚΟ ως αντιπρόσωπο αυτής της προσέγγισης που βεβαιώνει ότι οι πόλεμοι αρχίζουν «στα μυαλά των ανθρώπων» και επομένως η ξεχωριστή νέα γενιά, σε αντιδιαστολή με το «παλιό», χρειάζεται την εκπαίδευση για την ειρήνη για να αντιμετωπίσει τις βίαιες τάσεις σε όλο τον κόσμο. Το επίπεδο ανάλυσης είναι ατομικό και υπάρχει μια εστίαση στην κοινωνική συνοχή. Αυτή η προσέγγιση, που ενστερνίζεται συχνά από τις ΜΚΟ και τις διεθνείς πρωτοβουλίες, αγνοεί ζητήματα δομικών ανισοτήτων στη διατύπωση της εκπαίδευση για την ειρήνη και μπορεί να αποκλείσει τη δράση ώστε να προωθηθεί η ειρήνη. (Galtung 2008, σ.20)

Η δεύτερη προσέγγιση είναι η Διανοητική (Haavelsrud, 1996). Εδώ η εστίαση είναι στην ακαδημαϊκή μελέτη των ζητημάτων ειρήνης και σύγκρουσης ώστε να χτιστεί η γνώση μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Υπάρχει πλουραλισμός στις απόψεις σχετικά με τα ζητήματα ειρήνης/αφοπλισμού που αντιπροσωπεύονται έτσι ώστε το εκπαιδευτικό περιεχόμενο να γίνεται αποδεκτό γενικά από διαφορετικούς πολιτικούς δράστες. Η Διανοητική προσέγγιση χρειάζεται τόσο ένα καθολικό επιστημονικό περιεχόμενο όσο και το πολιτικό γίνεσθαι έτσι ώστε όλες οι δράσεις να αντιπροσωπεύονται. Οι περιορισμοί αυτής της προσέγγισης, υποστηρίζει ο Haavelsrud, είναι ότι τέτοια υποτιθέμενη ουδετερότητα είναι γεμάτη με αντιφάσεις και υπάρχει λίγη αναφορά για το πώς η κατανόηση μιας κατάστασης μπορεί να οδηγήσει σε συλλογισμό και τις στρατηγικές για δράση και αλλαγή. (Galtung 2008, σ.21)

Η Ιδεολογική προσέγγιση είναι η τρίτη προσέγγιση (Haavelsrud, 1996). Προερχόμενη από μια νεο-Μαρξιστική ανάλυση της εκπαίδευσης, το σχολείο αντιμετωπίζεται ως συσκευή που αναπαράγει τον κοινωνικό έλεγχο από την κυρίαρχη τάξη (Althusser, 1979). Υπό αυτήν τη μορφή, όλο το πρόγραμμα σπουδών (και το κρυμμένο πρόγραμμα σπουδών) θα μεροληπτεί υπέρ των ενδιαφερόντων εκείνων που έχουν εξουσία λόγω της κοινωνικής και πολιτιστικής

αναπαραγωγής που εμφανίζεται στα σχολεία (Bourdieu & Passeron, 1977 Bowles & Gintis, 1976). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για την ειρήνη πρέπει να εμφανίζεται εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Από αυτήν την προοπτική, τα σχολεία, ως ινστιτούτα εκπαίδευσης, ενσωματώνουν τη βία (Harber, 2004) και επομένως προσφέρουν λίγα στην προώθηση της ειρήνης. (Galtung 2008, σ.22)

Η τέταρτη προσέγγιση είναι η προσέγγιση Πολιτικοποίησης (Haavelsrud, 1996). Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση, μαζί με άλλες προσπάθειες προς τη κοινωνική αλλαγή εκτός των σχολείων, διαδραματίζει έναν εποικοδομητικό ρόλο στην προώθηση της ειρήνης. Αναδεικνύοντας το σχολείο μέσα στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο του, ο Haavelsrud ζητά έναν στενότερο δεσμό μεταξύ της έρευνας, της εκπαίδευσης και της δράσης μέσα σε μια γενικότερη διαδικασία κοινωνικής αλλαγής. Η εκπαιδευτική μορφή, το περιεχόμενο και η οργανωτική δομή πρέπει να ευθυγραμμιστούν για να προωθήσουν την εκπαίδευση για την ειρήνη. Υπογραμμίζοντας την έμφαση που έθεσε ο Freire (1970) στην αύξηση της κρίσιμης συνείδησης των σπουδαστών, αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιεί την επίσημη και μη-επίσημη εκπαίδευση για να εμπνεύσει τον συλλογισμό και τη δράση. Αυτή η τέταρτη κατηγορία απαιτεί τη δράση γύρω από τα ζητήματα ειρήνης και δικαιοσύνης, με ιδιαίτερη έμφαση σε συλλήψεις βασισμένες στην εις βάθος γνώση και στην έρευνα για τις τοπικές πραγματικότητες, και είναι η πιο κοντινή κατηγορία στην αναμορφωμένη κρίσιμη εκπαίδευση για την ειρήνη που υποστηρίζεται ότι είναι απαραίτητη για τον τομέα τους. (Galtung 2008, σ.23)

#### **14.2. Αναμορφώνοντας την Εκπαίδευση για την Ειρήνη**

Η δεκαετία του '70 χαρακτήρισε τη στροφή προς την «κρίσιμη εκπαίδευση για την ειρήνη» που προωθήθηκε από μελετητές όπως ο Wulf (1974). Βασισμένοι στην Σχολή Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης και υποστηρίζοντας ότι η σύγκρουση και η κοινωνική κριτική είναι απαραίτητα στοιχεία, αυτοί οι μελετητές αποζήτησαν να εστιάσουν «στους κοινωνικούς όρους της εκπαίδευση για την ειρήνη» (Wulf, 2007, *προσωπική επικοινωνία*). Λαμβάνοντας υπόψη την προγενέστερη έμφαση στις άμεσες μορφές βίας, αυτή η μετατόπιση ήταν σημαντική στην εξέταση της

κοινωνικής και οικονομικής αδικίας που είναι ασυμβίβαστη με την περιεκτική ειρήνη (Galtung, 1969). Συγκεκριμένα, ο Wulf είπε:

«Η κριτική εκπαίδευση για την ειρήνη προέρχεται από μια ρητή κατανόηση της εκπαίδευση για την ειρήνη ως κριτική της κοινωνίας. ... Κεντρικές έννοιες της κρίσιμης εκπαίδευση για την ειρήνη [είναι] η «δομική βία», η «οργανωμένη έλλειψη τάξης» και η «συμμετοχή»... δίνοντας μια ιδέα της αλληλεξάρτησης των διεθνών και εσωτερικών κοινωνικών δομών της εξουσίας και της εξάρτησης εσωτερικά και εξωτερικά του σχολείου. (1974, σελ. x)

Ενώ η προσοχή μετατοπίστηκε μακριά από τις κριτική εκπαίδευση για την ειρήνη προς έναν πολιτισμό της ειρήνης και μια μεταμοντέρνα προσέγγιση κατά τη δεκαετία του '90 (Wintersteiner, 1999), φαίνεται πια σωστό να αναμορφωθεί η «κριτική της εκπαίδευσης για την ειρήνη» σχεδόν τριάντα χρόνια μετά από την επεξεργασία της δεδομένου της χρησιμότητας των δομικών αναλύσεων στο τρέχον διεθνές επίπεδο. (Galtung 2008, σ.24)

Πιο πρόσφατα, οι μελετητές έχουν συνδέσει την εκπαιδευτική φιλοσοφία του Paulo Freire με την εκπαίδευση για την ειρήνη και το ονόμασαν «κριτική της εκπαίδευσης για την ειρήνη» (Diaz-Soto, 2005) χωρίς αναφορά στην προηγούμενη εργασία του Wulf (1974). Στην εξέταση των πολέμων που συνεχίζουν να διεξάγονται παγκοσμίως, η Diaz-Soto στηρίζει την άποψη της για κριτική της εκπαίδευσης για την ειρήνη στις Ηνωμένες Πολιτείες στην ανάγκη να προωθηθεί η αρνητική ειρήνη, ή η απουσία άμεσης βίας<sup>1</sup>. Οι παραινήσεις της στους εκπαιδευτικούς προέρχονται από μια κατά Freirean ανάλυση της εξουσίας με στόχο την ανάδειξη ενδιαφέροντος. Επιπλέον ζητά «διέλευση συνόρων», «ανεξαρτητοποίηση (αποικιών)», «περίκλειση» «δίκαιη οικονομική διανομή», και την στήριξη «στην αγάπη ως παράδειγμα» (Diaz-Soto, 2005, σελ. 96). Μερικές από τις αναλύσεις της συμφωνούν με τις ιδέες που κατατίθενται σε αυτό το κεφάλαιο, ιδιαίτερα οι απόψεις για την εξουσία, την ταυτότητα και τον πολιτισμό. Εντούτοις, απόν στις παραμέτρους που θέτει είναι μια άποψη για μεγαλύτερη έρευνα και εμπειρικισμό στον τομέα και που πιστεύω ότι είναι ο τρόπος ώστε να προσαρμοστεί η εκπαίδευση για την ειρήνη στο τοπικό πλαίσιο της. Η καθοδηγητική φύση της λογοτεχνίας στον τομέα της εκπαίδευση για την ειρήνη

μέχρι σήμερα συχνά αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τις σύνθετες και διαφορετικές μορφές που η εκπαίδευση για την ειρήνη μπορεί και πρέπει να έχει - καθοδηγούμενη από τη συνεχή έρευνα στα σχολεία και τις κοινότητες συνολικά- ώστε να εξεταστεί αποτελεσματικά η υπόσχεσή της ως τομέας της έρευνας και της στηριγμένης πρακτικής. (Galtung 2008, σ.25)

Ενώ η εξέλιξη του τομέα απεικονίζει τους όρους του χρόνου, στην παρούσα φάση των διεθνοποιημένων οικονομικών/πολιτικών δομών που αυξάνουν τις διαφορές και ταυτόχρονα αποσυναρμολογούν τις διεξόδους για να μπορέσουν οι πολίτες να καταστήσουν τις κυβερνήσεις τους υπεύθυνες, φαίνεται ότι η ανανεωμένη προσοχή στις μεγαλύτερες δομικές πραγματικότητες, ιδιαίτερα στον ευρύτερο Νότο και μέσω της δεσμευτικής και συστηματικής έρευνας, θα αποδεικνυόταν ευεργετική στην κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για μια κριτική προσέγγιση στην εκπαίδευση για την ειρήνη που επιβεβαιώνει την ποικιλομορφία και μια πολλαπλότητα των προοπτικών, είναι σημαντικό να περιγραφούν τα συστατικά μιας τέτοιας προσέγγισης. Ενώ οι αξίες των ανθρώπινων δικαιωμάτων καθοδηγούν συχνά την εκπαίδευση για την ειρήνη, οι συζητήσεις για αυτές τις καθολικές αρχές είναι απαραίτητες για μια βιώσιμη ειρήνη και ισχύουν επίσης ακέραιες για μια ανανεωμένη κριτική προσέγγιση στην εκπαίδευση για την ειρήνη. (Galtung 2008, σ.26)

#### **14.3. Τοπικές προσπάθειες για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη**

Ενώ η έννοια των «ανθρώπινων δικαιωμάτων» έχει υποστεί αρκετή συζήτηση και διερεύνηση, έχει καταλήξει ένας όρος για τον οποίο ένας μοναδικός καθορισμός δεν μπορεί να υπάρξει. Οι μελετητές έχουν κριτικάρει την χρήση των ανθρώπινων δικαιωμάτων στην Αμερικανική εξωτερική πολιτική ως δικαιολογία για την προώθηση οικονομικών συμφερόντων (Migra,) και ως μια μορφή «φιλελεύθερου ιμπεριαλισμού» που οι σχεδιαστές πολιτικής υιοθετούν επιλεκτικά (Reiff, 1999). Η συνάφεια της στιγμής στην οποία γράφτηκε η Καθολική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (UDHR), το πιο σημαντικό, αν και μη δεσμευτικό νομικά, πλαίσιο ανθρώπινων δικαιωμάτων είναι επίσης σημαντική για τις κρίσιμη εκπαίδευση για την ειρήνη λόγω της αναλυτικής δύναμής της. Η



Δυτική έννοια των ατομικών δικαιωμάτων πέρα από τα συλλογικά δικαιώματα, παρόλο που περιγράφονται από έγγραφα ανθρώπινων δικαιωμάτων τρίτης γενιάς, απεικόνισαν τις περιορισμένες προοπτικές που είχαν περιληφθεί στον πίνακα το 1947. Μόνο τέσσερα από 54 έθνη της Αφρικής ήταν ανάμεσα στους αρχικούς υπογράφοντες του χάρτη των Η.Ε. και ένα από αυτά τα τέσσερα ήταν η κυβέρνηση απαρτχάιντ της Νότιας Αφρικής (H.E, 2007). (Galtung 2008, σ.27)

Οι εκπαιδευτικοί της ειρήνης έχουν συνηγορήσει για να συμπεριληφθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα σε ένα καθοδηγητικό πλαίσιο για την πρόοδο της θετικής ειρήνης (Reardon, 1997). Τα ανθρώπινα δικαιώματα, δηλαδή εκείνες οι αρχές που διακηρύσσονται στα 30 άρθρα του UDHR και που εφαρμόζονται υπό αυτήν τη μορφή, είναι αποσυνδεδεμένα από τις μεγαλύτερες εννοιολογικές συζητήσεις, τις προσπάθειες, τις εντάσεις, και τις αντιφάσεις που συζητούνται σε άλλες επιστημονικές κατευθύνσεις. Με να υποστηρίζουν την ενσωμάτωση μιας μορφής «ανθρώπινων δικαιωμάτων» (δηλ. το κανονιστικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε από Δυτικούς διπλωμάτες το 1947), οι εκπαιδευτικοί ειρήνης διακινδυνεύουν να απολέσουν πολύτιμες πληροφορίες που παρέχονται από διάφορες κριτικές που μπορούν να τους εξοπλίσουν καλύτερα ώστε πραγματικά να διδάξουν *υπέρ* και *σχετικά με* τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ένα φυσικό πλαίσιο για την εκπαίδευση για την ειρήνη, αλλά η μεταχείριση τους ως στατικά παρά δυναμικά και μερικές φορές αντιφατικά αγνοεί την πολυπλοκότητά τους. (Galtung 2008, σ.28)

Ένα παράδειγμα των έμφυτων εντάσεων στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι το ζήτημα της επιβολής. Η διδασκαλία των σπουδαστών για ζητήματα δικαιοσύνης και διεθνών αρχών, ιδιαίτερα αν ζουν στις κοινότητες όπου τέτοια δικαιώματα δεν εγγυούνται από το κράτος, μπορούν να δημιουργήσουν την απογοήτευση και την απομυθοποίηση παρά τη μετασχηματιστική ενέργεια που οι εκπαιδευτικοί ειρήνης επιδιώκουν να καλλιεργήσουν μέσα στους σπουδαστές. Μια κρίσιμη, αλλά και αισιόδοξη, προσέγγιση θα εισήγε τους σπουδαστές στα ζητήματα των ασυμμετρικών σχέσεων της εξουσίας, στην δομική βία και στο πώς οι αρχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων μπορούν να επηρεάσουν τη δράση στο μέσο ενός τέτοιου πλαισίου. (Galtung 2008, σ.28)

Η κρίσιμη εκπαίδευση για την ειρήνη έχει να παίζει ένα σημαντικό ρόλο σε καταστάσεις όπου η διά-εθνική σύγκρουση είναι έντονη και που έχουν εμφανιστεί καταπατήσεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η διεθνής τάση για την παροχή εκπαίδευση για την ειρήνη στα θύματα των καταπατήσεων των ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως η εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευση για την ειρήνη σε στρατόπεδα προσφύγων (INEE, 2005), είναι μια εν μέρη στρατηγική δεδομένου ότι οι προσπάθειες πρέπει επίσης να στοχεύουν σε εκείνους που κρατούν την εξουσία στο αντίστοιχο πλαίσιο. Η εκπαίδευση μετά την σύγκρουση συχνά επαναλαμβάνει το στερεότυπο «ποτέ ξανά» με ένα σιωπηλό «για τον λαό μας» που προστίθεται στο τέλος της φράσης. Οι εκπαιδευτικοί της κρίσιμης εκπαίδευση για την ειρήνη πρέπει να συμμετέχουν σε μια σοβαρή αποτίμηση και ιστορικοποίηση της διαδικασίας που απαιτείται ώστε τα άτομα και οι κοινότητες τους να πιστέψουν και να ενεργήσουν προς την κατεύθυνση του «ποτέ ξανά για κανέναν» έτσι ώστε τα «θύματα» να μην γίνονται «δολοφόνοι» όπως είδαμε ιστορικά να γίνονται σε πολλές διεθνείς καταστάσεις (Mamdani, 2002). Υπό αυτήν τη μορφή, οι εκπαιδευτικοί για την ειρήνη πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην αμεροληπτική αντιμετώπιση των δραστών και των θυμάτων των παραβιάσεων των ανθρώπινων δικαιωμάτων ως στόχους της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Οι εκπαιδευτικοί της κρίσιμης εκπαίδευση για την ειρήνη, αντί να κατεβάζουν ένα προετοιμασμένο σχέδιο μαθήματος από το Διαδίκτυο, χρειάζονται τοπική, ιστορικοποιημένη γνώση για να εφαρμόσουν στρατηγικές ώστε να αναθεωρήσουν εγχειρίδια, να προωθήσουν το σεβασμό των διαφορών μέσω των μέσων ενημέρωσης και του λαϊκού πολιτισμού, και να συμμετέχουν σε μια περιεκτική εκστρατεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη κοινωνική δικαιοσύνη. (Galtung 2008, σ.29)

Οι εκπαιδευτικοί της κριτικής της εκπαίδευσης για την ειρήνη θα κάνουν καλά να εξετάσουν τις τοπικές πρακτικές και συμπεριφορές σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα - που σχετίζονται με τους τοπικούς τύπους της εκπαίδευση για την ειρήνη – με σκοπό να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι αξίες και οι πεποιθήσεις που μπορούν να διαδώσουν την εκπαίδευση για την ειρήνη από κάτω προς τα πάνω. Παραδείγματος χάριν, οι σπουδές Gandhi στην Ινδία έχουν πολλές ομοιότητες με τις αρχές της εκπαίδευση για την ειρήνη αν και δεν αναγνωρίζονται πάντα ως τέτοιες (Prasad, 1998). Τέτοια έρευνα για το τοπικό πλαίσιο βλέπουμε στην συμμετέχουσα έρευνα όπου ο Freire προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να

συμμετάσχουν ώστε να αναπτυχθούν τα παραγωγικά θέματα που θα επιτρέψουν το διάλογο και θα αυξήσουν την κρίσιμη συνείδηση των σπουδαστών (Spener, 1990). Με την συσχέτιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων σε τοπικό επίπεδο και την αποχή από την επιβολή παγκοσμιοποιημένων εννοιών, πολλές πληροφορίες μπορούν να συγκεντρωθούν για το πώς μια καλύτερη δικαιοσύνη μπορεί να επιτευχθεί και ποιος τύπος εκπαίδευσης μπορεί να την αναπτύξει. (Galtung 2008, σ.30)

Επιπλέον, η διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, με έμφαση σε τοπικά παραδείγματα, θα παρέχει σημαντικές ιστορικές αναφορές για τις έννοιες που θεωρούνται συχνά ξένες. Οι ιστορικοί έχουν σημειώσει τη φιλοδυτική προκατάληψη της αφήγησης της ιστορίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων, που παραμελεί σημαντικές προσπάθειες, όπως την Αϊτινή επανάσταση (παρά τις ανεπάρκειές της), η οποία μπορεί να εμπνεύσει τη συλλογική ενέργεια προς μια καλύτερη ισονομία και δικαιοσύνη (Knight, 2005). Υπάρχει αρκετή αμοιβαία εκμάθηση που μπορεί να πραγματοποιηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί ειρήνης δίνουν σημασία και στα τοπικά παραδείγματα προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι υβριδικές έννοιες που δημιουργούνται από την οικονομική, πολιτική και πολιτιστική παγκοσμιοποίηση. Όπως ο μελετητής των ανθρώπινων δικαιωμάτων Michael Ignatieff (2000) σημειώνει:

«Τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν παγκοσμιοποιηθεί όχι επειδή αυτό εξυπηρετεί τα ενδιαφέροντα του ισχυρού αλλά πρώτιστα επειδή έχει προωθήσει τα ενδιαφέροντα του ανίσχυρου. Τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν παγκοσμιοποιηθεί με το να γίνουν τοπικά, βυθιζόμενα στο χόμα των διάφορων πολιτισμών και των παγκόσμιων αντιλήψεων εκτός της Δύσης, προκειμένου να στηριχτούν οι προσπάθειες των απλών ανθρώπων ενάντια στα άδικα κράτη και τις καταπιεστικές κοινωνικές πρακτικές.» (σελ. 290)

Η προσοχή στις τοπικές προσπάθειες νομιμοποιεί τη συλλογική αντιπροσωπεία στη επιδίωξη της δικαιοσύνης μέσω των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Τοποθετημένο μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των ανθρώπινων δικαιωμάτων ως αρχές αξιών είναι το ζήτημα της πρόσβασης στην εκπαίδευση και του περιεχομένου της. Για τους εκπαιδευτικούς της κρίσιμης εκπαίδευσης για την ειρήνη, τοπικά προγράμματα σπουδών γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα ζητήματα δικαιοσύνης πρέπει να αναπτυχθούν με στόχο να καλλιεργήσουν

ταυτόχρονα τις αναλύσεις των συμμετεχόντων σε δομικές ανισότητες και μια αίσθηση αντιπροσώπευσης ώστε να ενεργήσουν για να αντιμετωπίσουν αυτά τα ζητήματα. (Galtung 2008, σ.30)

#### **14.4. Ο παράγοντας (AGENCY) σαν κεντρικό πλαίσιο**

Οι εκπαιδευτικές μελέτες άρχισαν να εξετάζουν τον φοιτητικό παράγοντα (student agency) ως έναν τρόπο να αναλύσουν τις διαφορετικές απαντήσεις σπουδαστών στη συμμετοχή σε άνισα σχολεία (Aronowitz & Giroux, 1993 Giroux, 1997 Willis, 1977). Τοποθετημένες στα κενά ανάμεσα των νέο-μαρξιστικών και μεταμοντέρνων εκπαιδευτικών θεωριών, οι μελέτες του παράγοντα έχουν προσδιορίσει κατά ένα μεγάλο μέρος δύο τύπους αντίστασης - αντιπολιτευτικό και μετασηματιστικό. Ο μετασηματιστικός παράγοντας, που επεξηγήθηκε περαιτέρω στην κρίσιμη παιδαγωγική από μελετητές όπως ο Giroux (1997), έχει την βάση του στην κατά Freire έννοια της ριζοσπαστικής ελπίδας και επεξηγεί «πώς ο ηθικός και ο πολιτικός παράγοντας ενώνονται για να εμπνεύσουν την ομιλία περί ελπίδας και ένα πολιτικό πρόγραμμα που παίρνει στα σοβαρά τι σημαίνει να οραματίζεσαι μια καλύτερη ζωή και κοινωνία» (Giroux, 1988, σελ. 38).

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Freire, πρέπει να ενθαρρύνει την κρίσιμη συνείδηση των σπουδαστών και αν συνδεθεί με ευκαιρίες για συλλογικές σκέψεις και δράσεις, μπορεί να καταλύσει τον μετασηματιστικό παράγοντα. Μια τέτοια διαδικασία, που στόχο έχει όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα να είναι για όλους τους ανθρώπους, συμβάλλει στις προσπάθειες εκπαίδευσης για την ειρήνη. Μία από τις κορυφαίες μελετητές της εκπαίδευσης για την ειρήνη, η Betty Reardon (2001), αναφέρει τον *παγκόσμιο παράγοντα* ως απαραίτητη ικανότητα των μελετητών και των επαγγελματιών εκπαίδευσης για την ειρήνη. Εντούτοις, μια περιεκτική περιγραφή του τι συνεπάγεται αυτό και μιας διαδικασίας από τις οποίες οι σπουδαστές μπορούν να το αποκτήσουν πρέπει να αναπτυχθούν από τους εκπαιδευτικούς της κρίσιμης ειρήνης προκειμένου να προωθηθούν η απαραίτητη ένωση της ελπίδας με τη δράση προς την ειρήνη. Ως εκ τούτου, ο ρόλος της εμπειρικής έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης για την ειρήνη είναι κυρίαρχος για την προώθηση της δυνατότητάς μας να ενημερώσουμε και να γενικεύσουμε, παρά να ορίσουμε, διαδικασίες που επιτρέπουν στους σπουδαστές να σκεφτούν

και να ενεργήσουν συλλογικά προς τη ειρήνη και τη κοινωνική δικαιοσύνη γενικά. (Galtung 2008, σ.31)

Η διαλεκτική ένταση μεταξύ της δομής και του παράγοντα προκαλεί την ιδεαλιστική υπόσχεση του μετασχηματιστικού παράγοντα, αλλά δεν απορρίπτει την αξία της ως κατασκεύασμα ουσιαστικό στον οραματισμό μιας κοινωνικής αλλαγής. Ενώ οι γενικότερες πολιτικές, οικονομικές, και ιστορικές δυνάμεις μπορούν να αποκλείσουν την πραγματοποίηση του παράγοντα των σπουδαστών μόλις καλλιεργηθεί, οι μελετητές και οι επαγγελματίες στην εκπαίδευση για την ειρήνη πρέπει να ανταποκριθούν σε εμπόδια που μπαίνουν στα σχολεία και στην κοινωνία προκειμένου να προωθηθούν οι στόχοι της ενημερωμένης δράσης για κοινωνική αλλαγή. Ως εκ τούτου, η συλλογική ενέργεια και οι ριζοσπαστικές πολιτικές ειρήνης γίνονται ακέραια συστατικά της κρίσιμης εκπαίδευσης για την ειρήνη παρόλο που μπορούν να αποτελέσουν διαφορετικούς στόχους ανάλογα με το πλαίσιο τους. Οι προσεγγίσεις που αποτυγχάνουν να αμφισβητήσουν το στάτους κβο και να εξετάσουν τις δομικές αιτίες της κοινωνικής σύγκρουσης συνήθως είναι προς το συμφέρον των οικονομικά και πολιτικά προνομιούχων. Η ριζοσπαστική αλλαγή δεν χρειάζεται να είναι βίαιη προκειμένου να είναι αποτελεσματική και για να εξετάσει τις κοινωνικές ανισότητες των οποίων η παραμονή αποκλείει οποιαδήποτε δυνατότητα για την περιεκτική ειρήνη. (Galtung 2008, σ.32)

Τα εννοιολογικά θεμέλια της εκπαίδευσης για την ειρήνη πρέπει να επανεξεταστούν προκειμένου να ξεδιαλύνουν ζητήματα εξουσίας, κυριαρχίας και της συμβολικής βίας ή της πολιτιστικής επιβολής, ιδιαίτερα σε πολυεθνικές τάξεις ώστε να ενδυναμώσουν τον παράγοντα των σπουδαστών. Όπως σημειώνει ο Gur-Ze'ev (2001), οι γενικευμένες προκηρύξεις στην εκπαίδευση για την ειρήνη μπορούν στην πραγματικότητα να *παραγάγουν τη βία* ενώ επιδιώκουν να την εξαφανίσουν. Ενώ το σημείο αναφοράς για πολλούς μελετητές στην εκπαίδευση για την ειρήνη είναι η Δύση, οι εκπαιδευτικοί της κρίσιμης ειρήνης πρέπει να κατανοούν την τοπική πραγματικότητα και να αντισταθούν στον πειρασμό να γενικεύουν αγνοώντας τις συχνά ευδιάκριτες υλικές και κοινωνικές καταστάσεις. Οι γενικευμένες αναλύσεις για τη φύση της ειρήνης και τη βία αγνοούν το τοπικό σύνολο αρχών, τις μοναδικές ιστορίες και τους συνυφασμένους αγώνες. Η εμπειρική έρευνα για τις τοπικές έννοιες της ειρήνης και των πρωτοβουλιών που επιδιώκουν να προωθήσουν μπορεί να τεθεί σ' ένα ακαδημαϊκό σώμα της



λογοτεχνίας από το οποίο μπορεί να γίνουν θεωρητικές γενικεύσεις. Το Journal of Peace Education (το Περιοδικό της Εκπαίδευση για την ειρήνη), που δημοσιεύεται από το 2004, αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό βήμα προς τέτοια εμπειριοκρατία (Synott, 2005). Η αυξανόμενη χρήση του όρου «εκπαίδευση για την ειρήνη» για τις διάφορες ακαδημαϊκές και προγραμματικές προσπάθειες που στερούνται οποιαδήποτε σύνδεση με την τοπική κοινωνία απαιτεί την ανάπτυξη ορισμένων εννοιών, όπως ο μετασχηματιστικός παράγοντας ή η αισιοδοξία (Rossatto, 2005), που θα μπορούν να συμπληρώσουν τον όρο και να καθορίσουν καλύτερα τα ακόμη ρευστά όριά του. (Galtung 2008, σ.33)

Η μετασχηματιστική δυνατότητα της εκπαίδευσης για την ειρήνη ωθεί τους μαθητές προς τη δράση για μεγαλύτερη ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί και οφείλει να σφυρηλατηθεί μέσω της θεώρησης των μεγαλύτερων κοινωνικών και πολιτικών πραγματικοτήτων που κτίζουν, περιορίζουν και επιτρέπουν την έρευνα και την πρακτική στον τομέα. Τα θέματα της μεθόδου πρέπει να εξεταστούν τόσο βασιζόμενα στο μελετώμενο πλαίσιο όσο και έναντι των υποκείμενων αρχών της εκπαίδευσης για την ειρήνη για να προωθήσουν τη μεγαλύτερη ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη. Οι ηθικές εκτιμήσεις πρέπει να είναι κυρίαρχες για τους ερευνητές και τους επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης για την ειρήνη. (Galtung 2008, σ.33)

## **2<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ: Δραστηριότητες για την Ειρήνη**

## **ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «Η Ειρήνη»**

**Εισαγωγή των παιδιών στο θέμα της Ειρήνης:** Προκειμένου να δημιουργήσουμε μια βάση εμπειριών για το θέμα που θα επεξεργαζόμασταν, συγκεντρώνουμε τα παιδιά στην γωνιά της παρεούλας και τους δείχνουμε μια εικόνα, η οποία απεικονίζει παιδιά διαφορετικών χωρών, τα οποία έχουν σχηματίσει ένα κύκλο και κοιτάζουν ένα περιστέρι. Ζητάμε από τα παιδιά να μας περιγράψουν τι βλέπουν στην εικόνα, κάνοντας τις εξής ερωτήσεις:

-Τι δείχνει η εικόνα;

-Είναι όλα τα παιδιά το ίδιο;

-Τι πιστεύετε ότι συμβολίζει το περιστέρι;

Στη συνέχεια, πραγματοποιούμε δυο ιστογράμματα, το πρώτο αναφέρεται στο «**Τι ξέρουμε για την ειρήνη**», στο οποίο τα παιδιά θα διατυπώσουν τις απόψεις τους και όλα όσα ξέρουν για την ειρήνη, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στο «**Τι θέλουμε να μάθουμε για την ειρήνη**», σε αυτό το ιστόγραμμα, τόσο η εκπαιδευτικός, όσο και τα παιδιά καταγράφουν όλα όσα θέλουν να ερευνήσουν για το θέμα που μελετούν.

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**1.Τίτλος δραστηριότητας:** «Τι είναι ειρήνη»

**2.Μαθησιακοί στόχοι:**

- Να κατανοήσουν την έννοια της ειρήνης
- Να γνωρίσουν τις αξίες της ειρήνης
- Να ζωγραφίσουν μια εικόνα για την ειρήνη
- Να εκφράσουν την άποψη τους για την ειρήνη

**3.Εποπτικά Μέσα και υλικά:** παραμύθι, δυο χαρτόνια διαφορετικού χρώματος διαστάσεων 50x70, λευκές κόλλες A4, μαρκαδόροι

**4.Χρόνος διεξαγωγής:** 30 λεπτά

**5.Μέθοδοι:** Ανάγνωση παραμυθιού, Συζήτηση-Διάλογος, περιγραφή εικόνων, ζωγραφική

**6.Περιγραφή πορείας της δραστηριότητας:**

- **Αφόρμηση:** Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στην γωνιά της παρεούλας και κοιτάζουμε ξανά το Ιστόγραμμα 2 με τις ερωτήσεις που βάλουμε για την ειρήνη.
- Στη συνέχεια διαβάζουμε στα παιδιά ένα παραμύθι με τίτλο «Ειρήνη είναι...». Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού, ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης:
  - Τι είναι ειρήνη σύμφωνα με το παραμύθι;
  - Εσείς τι άλλο θα λέγατε ότι είναι ειρήνη;Έπειτα, δείχνουμε στα παιδιά τις εικόνες του παραμυθιού, και ζητάμε από αυτά να μας περιγράψουν τι απεικονίζεται σε κάθε εικόνα.
- Στο τέλος τα παιδιά, κάθονται στα τραπεζάκια και ζωγραφίζουν μια εικόνα για την ειρήνη, την οποία στη συνέχεια παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης, περιγράφοντας τι ζωγράρισαν.
- **Αξιολόγηση δραστηριότητας:** Ως αξιολόγηση λειτουργεί το τελευταίο μέρος της δραστηριότητας, όπου τα παιδιά δημιουργούν την δική τους εικόνα για το τι είναι ειρήνη.

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**1.Τίτλος δραστηριότητας:** «Η Αφίσα της Ειρήνης»

**2.Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να δημιουργήσουν μια αφίσα για την ειρήνη
- Να γράψουν τις φράσεις για την ειρήνη, όπως μπορούν (αναδυόμενος γραμματισμός)
- Να εκφραστούν μέσα από την ζωγραφική
- Να δουλέψουν ομαδικά

**3.Εποπτικά μέσα και υλικά:** παραμύθι με τίτλο «Ειρήνη είναι...», πολύχρωμες κόλλες Α4, ψαλίδι, μαρκαδόροι, χαρτόνι διαστάσεων 50x70

**4.Χρόνος διεξαγωγής:** 30 λεπτά

**5.Μέθοδοι:** Ομαδοσυνεργατική, Αναδιήγηση παραμυθιού, Δημιουργία αφίσας

**6.Περιγραφή πορείας:**

- **Αφόρμηση:** Τα παιδιά κάθονται στην γωνιά της παρεούλας, η νηπιαγωγός τους δίνει να ξεφυλλίσουν το παραμύθι, που είχαν επεξεργαστεί στην προηγούμενη δραστηριότητα. Τα παιδιά, αφού το ξαναθυμηθούν, αναλαμβάνουν δυο από αυτά να το αναδιηγηθούν στην ολομέλεια.
- Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, προκειμένου να δημιουργήσουν την Αφίσα της Ειρήνης, την οποία θα κρεμάσουν στην τάξη, ώστε να την βλέπουν όλοι και να τηρούν όσα θα γράψουν σε αυτήν. Στο παραμύθι δίνονται οκτώ ερμηνείες σχετικά με το τι είναι ειρήνη. Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, και η κάθε μια αναλαμβάνει να παρουσιάσει δυο από τις ερμηνείες.
- Η κάθε ομάδα επιλέγει δυο πολύχρωμες κόλλες Α4, στις οποίες θα γράψει όπως μπορεί (αναδυόμενος γραμματισμός) δυο φράσεις για τι είναι ειρήνη και δίπλα θα ζωγραφίσουν μια εικόνα, η οποία θα εικονίζει αυτό που αναφέρει η φράση. Πριν ξεκινήσουν οι ομάδες τις εργασίες τους, θα κάνουν ένα μικρό συμβούλιο, προκειμένου να αποφασίσουν ποιες φράσεις θα γράψει η κάθε ομάδα για να γράψουν τις ίδιες. Αφού ολοκληρώσουν όλες οι ομάδες τις φράσεις και τις ζωγραφιές τους κόβουν τις φράσεις τους και τις κολλάνε σε



ένα μεγάλο χαρτόνι. Έτσι λοιπόν, έχουμε την αφίσα, στην οποία γράψανε τι πρέπει να κάνουμε ώστε να διατηρήσουμε την ειρήνη. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, κρεμάνε την αφίσα σε ένα σημείο στην τάξη και αποφασίζουν να τηρούν όλοι τις φράσεις που αναγράφονται σε αυτή.

- **Αξιολόγηση:** Ως αξιολόγηση της δραστηριότητας λειτουργεί η παρουσία από την κάθε ομάδα, στα υπόλοιπα μέλη της ολομέλειας, των φράσεων που είχαν αναλάβει να επεξεργαστούν.

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα:

**1.Τίτλος δραστηριότητας:** «Τα χρώματα της Ειρήνης»

**2.Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να γνωρίσουν τα χρώματα της ειρήνης
- Να μάθουν πως συμβόλιζαν την ειρήνη παλιότεροι πολιτισμοί
- Να μάθουν τα χρώματα
- Να γράψουν (αναδυόμενος γραμματισμός)

**3.Εποπτικά μέσα και υλικά:** Παραμύθι, χαρτόνι διαστάσεων 1x1, πολύχρωμα χαρτόνια, μαρκαδόροι, ψαλίδι, κόλλα.

**4.Χρόνος διεξαγωγής:** 30 λεπτά

**5.Μέθοδοι:** Ανάγνωση, Συζήτηση-Διάλογος, Ομαδοσυνεργατική, Ζωγραφική

**6.Περιγραφή πορείας της δραστηριότητας:**

- **Αφόρμηση:** Καθόμαστε με τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας κάνοντας μια ανακεφαλαίωση στα χρώματα και στις ονομασίες τους.
- Έπειτα, διαβάζουμε στα παιδιά από το παραμύθι «Ειρήνη είναι...». Ένα απόσπασμα από το παράρτημα του παραμυθιού, με τίτλο «Τα χρώματα της Ειρήνης», στο οποίο αναφέρεται στα χρώματα της ειρήνης που είναι το λευκό και το γαλάζιο, αλλά και πως συμβόλιζαν την ειρήνη διάφοροι πολιτισμοί, όπως στην Αρχαία Κίνα, όπου την συμβόλιζαν με το ουράνιο τόξο. Στη συνέχεια, ένα-ένα τα παιδιά λένε τα χρώματα από τα οποία αποτελείται το ουράνιο τόξο.
- Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες(τα ίδια τα παιδιά ορίζουν τις ομάδες τους). Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να χρωματίσει σε ένα μεγάλο χαρτόνι διαστάσεων 1x1, το γαλάζιο, και να το διαχωρίσει από το λευκό. Γράφουν όπως μπορούν(αναδυόμενος γραμματισμός) στο λευκό τις λέξεις αγνότητα και ειρήνη και στο γαλάζιο τις λέξεις θάλασσα και ουρανού, κοιτώντας τες αν θέλουν στο παραμύθι. Στη συνέχεια με τη βοήθεια της νηπιαγωγού το κρεμούν στον τοίχο. Η δεύτερη ομάδα, επιλέγει από πολύχρωμα χαρτόνια, εκείνα τα χαρτόνια που έχουν τα χρώματα του ουρανού τόξου και τα κόβουν σε ημικύκλιο. Στη συνέχεια τοποθετούν τα χαρτόνια το

ένα δίπλα στο άλλο ανάλογα με τη σειρά των χρωμάτων (συμβουλευόνται το ουράνιο τόξο που απεικονίζεται στο παραμύθι), δημιουργώντας ένα μεγάλο ουράνιο τόξο. Έπειτα κολλάνε το ουράνιο τόξο, πάνω στο χαρτόνι της πρώτης ομάδας. Έτσι δημιουργούν τα χρώματα της ειρήνης!

- **Αξιολόγηση:** Ζητάμε έναν εθελοντή από την ολομέλεια της τάξης να σηκωθεί και πλησιάζοντας τα χαρτόνια που δημιούργησαν οι δυο ομάδες προηγουμένως, να πει ποια είναι τα χρώματα της ειρήνης.

## 4<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**1. Τίτλος δραστηριότητας:** «Τα πουλιά της ειρήνης»

**2. Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να γνωρίσουν τα σύμβολα της ειρήνης
- Να έρθουν σε επαφή με σύμβολα ειρήνης από άλλους πολιτισμούς
- Να κατασκευάσουν το περιστέρι και τον γερανό

**3. Εποπτικά μέσα και υλικά:** παραμύθι με τίτλο «Ειρήνη είναι. . .», χαρτόνια σε χρώμα λευκό, γκρι, κόκκινο, μπλε, κίτρινο και πράσινο, ψαλίδι, κόλλα, κλωστή

**4. Χρόνος διεξαγωγής:** 30 λεπτά

**5. Μέθοδοι:** Ανάγνωση παραμυθιού, ομαδοσυνεργατική, κατασκευή πουλιών, διάλογος-συζήτηση

**6. Περιγραφή πορείας της δραστηριότητας:**

- **Αφόρμηση:** Καθόμαστε με τα παιδιά στην γωνιά της παρεούλας και τους διαβάζουμε ένα απόσπασμα «Τα πουλιά της ειρήνης», από το παραμύθι «Ειρήνη είναι...». Στο απόσπασμα αναφέρεται ότι το περιστέρι αποτελεί το σύμβολο της ειρήνης και της αθωότητας. Ακόμη, σύμφωνα με ένα ιαπωνικό παραμύθι, η μεγαλύτερη ευχή σου θα βγει αληθινή αν διπλώσεις χίλιους γερανούς. Το 1955, 10 χρόνια μετά τη ρίψη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα, ένα 12χρονο κορίτσι που ονομαζόταν Σαντάγκο αρρώστησε βαριά από ραδιενέργεια. Η Σαντάγκο άρχισε να διπλώνει γερανούς προκειμένου να ζήσει. Ο γερανός οριγκάμι έχει γίνει παγκόσμιο σύμβολο της ειρήνης και του πυρηνικού αφοπλισμού.
- Στη συνέχεια μετά την ανάγνωση του παραμυθιού ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης:
  - Τι συμβολίζει το περιστέρι;
  - Τι απελευθέρωσε ο Νώε από την Κιβωτό;
  - Εκτός από το περιστέρι ποιο άλλο πουλί θεωρείται σύμβολο ειρήνης;
- Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες, η μια ομάδα θα κατασκευάσει το περιστέρι και η άλλη τον γερανό. Η κάθε ομάδα δουλεύει στο τραπέζι της, όπου η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει τα υλικά για την

κατασκευή των πουλιών. Οι ομάδες δουλεύουν μόνες τους, και η νηπιαγωγός επεμβαίνει μόνο όταν της ζητήσουν βοήθεια. Με το τέλος των εργασιών η κάθε ομάδα παρουσιάζει το περιστέρι και τον γερανό αντίστοιχα. Τέλος κρεμούν τα πουλιά με κλωστή από το ταβάνι.

- **Αξιολόγηση:** Ως αξιολόγηση της δραστηριότητας λειτουργεί η παρουσίαση των πουλιών στην ολομέλεια της τάξης.



## 5η Δραστηριότητα

**1.Τίτλος δραστηριότητας:** «Ζωγραφίζοντας για την ειρήνη»

**2.Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να σχηματίσουν τα δυο σύμβολα της ειρήνης, το περιστέρι και το φύλλο ελιάς
- Να αναγνωρίσουν τις εικόνες που αντιπροσωπεύουν την ειρήνη από εκείνες που αντιπροσωπεύουν τον πόλεμο
- Να εκφράσουν τις απόψεις τους για την ειρήνη και τον πόλεμο

**3.Εποπτικά μέσα και υλικά:** φύλλα εργασίας, μαρκαδόροι

**4.Χρόνος διεξαγωγής:** 30 λεπτά

**5.Μέθοδοι:** Συζήτηση-Διάλογος, ζωγραφική

**6.Περιγραφή πορείας της δραστηριότητας:**

- **Αφόρμηση:** Ως αφόρμηση λειτουργεί η προηγούμενη δραστηριότητα.
- Τα παιδιά κάθονται στα τραπεζάκια και η νηπιαγωγός μοιράζει στα παιδιά φύλλα εργασίας. Τα παιδιά θα ενώσουν τις κουκίδες προκειμένου να σχηματιστεί το περιστέρι και το φύλλο ελιάς που κρατά. Τα παιδιά αφού σχηματίσουν το περιστέρι και την ελιά, τα χρωματίζουν. Στη συνέχεια τους δίνει ένα άλλο φύλλο εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει τις εξής εικόνες: έναν πύραυλο, ένα πιστόλι, μια καρδιά, ένα πρόσωπο που χαμογελά, ένα κανόνι και ένα περιστέρι. Η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να κυκλώσουν με κόκκινο χρώμα τις εικόνες που δείχνουν πόλεμο και με πράσινο χρώμα τις εικόνες που δείχνουν ειρήνη. Αφού τα παιδιά τελειώσουν τα φύλλα εργασίας, κάθονται στην γωνιά της παρεούλας και συζητούν για πως επηρεάζουν τη ζωή του ανθρώπου η ειρήνη και πως ο πόλεμος.
- **Αξιολόγηση:** Ως αξιολόγηση της δραστηριότητας λειτουργούν τα ίδια τα φύλλα εργασίας που έφτιαξαν τα παιδιά.

## 6<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**1.Τίτλος δραστηριότητας:** «Τα αρνητικά του πολέμου»

**2.Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να γνωρίσουν τα δεινά του πολέμου
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τον πόλεμο
- Να αντιπαραβάλουν τα θετικά της ειρήνης και τα αρνητικά του πολέμου

**3.Εποπτικά μέσα και υλικά:** παραμύθι με τίτλο «Πόλεμος χωρίς αιτία», εικόνα η οποία απεικονίζει μια σκηνή από πόλεμο, κόλλες Α4, μαρκαδόροι

**4.Χρόνος διεξαγωγής:** 30 λεπτά

**5.Μέθοδοι:** Αφήγηση παραμυθιού, Διάλογος – Συζήτηση, Ζωγραφική, Παρατήρηση, Περιγραφή, Σύγκριση εικόνων

**6.Περιγραφή πορείας της δραστηριότητας:**

- **Αφόρμηση:** Καθόμαστε με τα παιδιά στην γωνιά της παρεούλας και τους δείχνουμε μια εικόνα, η οποία δείχνει στρατιώτες να κρατούν όπλα και να πολεμούν. Αφήνουμε τα παιδιά να παρατηρήσουν την εικόνα και στη συνέχεια ζητάμε να την περιγράψουν.
- Έπειτα διαβάζουμε στα παιδιά ένα παραμύθι με τίτλο «Πόλεμος χωρίς αιτία». Στο παραμύθι περιγράφονται δυο βασιλεια, το γαλάζιο και το κόκκινο, όπου ζούσαν στην αρχή ειρηνικά. Μια μέρα όμως, οι βασιλιάδες των δυο κάστρων αποφάσισαν να χωρίς σοβαρή αιτία να αρχίσουν πόλεμο. Κάθε μέρος οι στρατιώτες του ενός βασιλείου επιτίθονταν στο άλλο βασίλειο. Οι πολίτες των δυο βασιλείων ήταν δυστυχισμένοι. Κατά την διάρκεια της μάχης όμως, τα παιδιά των δυο βασιλείων άρχισαν να παίζουν. Έτσι οι δυο βασιλιάδες κατάλαβαν ότι έπρεπε να σταματήσουν τον πόλεμο, διότι μόνο με την ειρήνη μπορούν να είναι όλοι ευτυχισμένοι. Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού θέτουμε στα παιδιά ερωτήσεις, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα παιδιά κατανόησαν το κείμενο:

-Πως ονομαζόταν τα δυο βασίλεια;

-Πως ζούσαν οι άνθρωποι των δυο βασιλείων;

-Τι έγινε όταν οι δυο βασιλιάδες αποφάσισαν να κάνουν πόλεμο;

-Τι έκανε τους δυο βασιλιάδες να σταματήσουν τον πόλεμο;

- Μετά τις ερωτήσεις ακολουθεί συζήτηση για το αρνητικά που επιφέρει ο πόλεμος στους ανθρώπους, αφήνοντας τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους. Έπειτα ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν μια εικόνα, η οποία δείχνει πόλεμο. Αφού, τα παιδιά ολοκληρώσουν τις ζωγραφιές τους, συγκεντρωνόμαστε στην γωνιά της παρεούλας και συγκρίνουμε τις ζωγραφιές του πολέμου με τις ζωγραφιές που είχαν κάνει για την ειρήνη (δραστηριότητα 1). Εστιάζουμε στα συναισθήματα που νοιώθουν οι άνθρωποι στις δυο καταστάσεις για να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η ειρήνη φέρνει ευημερία και ανάπτυξη στους ανθρώπους, ενώ ο πόλεμος προκαλεί λύπη και καταστροφή.
- **Αξιολόγηση:** Ως αξιολόγηση της δραστηριότητας λειτουργεί, η σύγκριση των εικόνων της ειρήνης και του πολέμου.

## 7<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**1.Τίτλος δραστηριότητας:** «Ειρήνη στην τάξη»

**2.Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να εντοπίσουν τα παιδιά συμπεριφορές που εμποδίζουν την ειρήνη
- Να προτείνουν τρόπους ώστε να επικρατήσει ειρήνη στην τάξη

**3.Εποπτικά μέσα και υλικά:** εικόνες, χαρτόνι διαστάσεων 50x70, μαρκαδόροι

**4.Χρόνος διεξαγωγής:** 30 λεπτά

**5.Μέθοδοι:** παρατήρηση, περιγραφή, παιχνίδι ρόλων, δημιουργία πίνακα με προτάσεις για την επικράτηση της ειρήνης στην τάξη.

**6.Περιγραφή πορείας της δραστηριότητας:**

- **Αφόρμηση:** Ως αφόρμηση της δραστηριότητας λειτουργεί η προηγούμενη δραστηριότητα.( 5η δραστηριότητα)
- Δείχνουμε στα παιδιά τις εξής εικόνες: η πρώτη εικόνα δείχνει δυο παιδιά να χτυπιούνται, η δεύτερη εικόνα δείχνει παιδιά να μιλούν όλα μαζί και η τρίτη απεικονίζει παιδιά που παίρνουν τα παιχνίδια από άλλα παιδιά. . Αφήνουμε τα παιδιά να παρατηρήσουν τις εικόνες, και στη συνέχεια ζητάμε να μας περιγράψουν τις εικόνες που είδαν.
- Έπειτα, βάζουμε τα παιδιά να καθίσουν στο πάτωμα σχηματίζοντας έναν κύκλο. Σε αυτό το κύκλο τα παιδιά θα αναπαραστήσουν ότι δείχνουν οι εικόνες. Έτσι, λοιπόν, δυο παιδιά έρχονται στο κέντρο του κύκλου και αρχίζουν να τσακώνονται, στη συνέχεια αρχίζουν να φωνάζουν όλα μαζί, χωρίς να καταλαβαίνει ο ένας τον άλλον, τέλος ένα παιδί παίρνει τους μαρκαδόρους των συμμαθητών των, χωρίς να τους ρωτήσει και αδιαφορώντας για τις αντιδράσεις τους.
- Μετά το τέλος του παιχνιδιού, τα παιδιά κάθονται ξανά στον κύκλο, συζητώντας για το πώς τους φάνηκαν οι συμπεριφορές που είδαν προηγουμένως και αν ήταν σωστές. Στη συνέχεια, παίρνουμε ένα μεγάλο χαρτόνι, και κάθε παιδί λέει τι πρέπει να κάνουμε, ώστε να επικρατήσει η ειρήνη στην τάξη. Όλες οι προτάσεις των παιδιών καταγράφονται στο χαρτόνι, από την νηπιαγωγό και τα παιδιά ζωγραφίζουν από δίπλα μια εικόνα,

για να θυμούνται τι γράφει η κάθε πρόταση. Στη συνέχεια, κρεμούν τις προτάσεις για ειρήνη στον τοίχο και αποφασίζουν ότι θα τις τηρούν.

- **Αξιολόγηση:** Την επόμενη μέρα, έχουμε συνεννοηθεί με δυο παιδιά από την ολομέλεια της τάξης προκειμένου να τσακωθούν ξαφνικά, για να διαπιστώσουμε αν τα υπόλοιπα παιδιά θα αντιδράσουν και θα εφαρμόσουν όσα αναγράφονται στον πίνακα για την ειρήνη στην τάξη.



## 8<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**1. Τίτλος δραστηριότητας:** «Ειρήνη ανάμεσα στις γειτονικές χώρες»

**2. Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να κατανοήσουν τα θετικά ης ειρήνης
- Να αποκτήσουν αντιπολεμική συνείδηση
- Να συνδέσουν το παραμύθι με γεγονότα που διαδραματίζονται τώρα στον πλανήτη μας
- Να βρουν στην υδρόγειο την Ελλάδα και τις γειτονικές χώρες της
- Να αποκτήσουν ευχέρεια στην χρήση του Η/Υ
- Να βρουν εικόνες από όλο των πλανήτη

**3. Εποπτικά μέσα και υλικά:** παραμύθι, υδρόγειος σφαίρα, Η/Υ, εκτυπωτής, χαρτόνι, κόλλα, ψαλίδι

**4. Χρόνος διεξαγωγής:** 30 λεπτά

**5. Μέθοδοι:** ανάγνωση παραμυθιού, Συζήτηση – Διάλογος, βιωματική, δημιουργία κολάζ, παρατήρηση

**6. Περιγραφή πορείας της δραστηριότητας:**

- **Αφόρμηση:** Καθόμαστε με τα παιδιά στη γωνιά της βιβλιοθήκης και τους διαβάζουμε το παραμύθι με τίτλο «Ο σπόρος της ειρήνης» της Ίζαμπελ Πιν. Το παραμύθι, αναφέρεται στα σκαθάρια και τους σκαραβαίους που ήταν γείτονες, αλλά κανείς από τους δυο δεν παραβίαζε τα σύνορα. Όλα ήταν ήσυχα και ειρηνικά. Μια μέρα, όμως, ένας σπόρος, που έπεσε από τον ουρανό και στάθηκε ακριβώς πάνω στη γραμμή των συνόρων. Έγινε η αιτία να αρχίσουν μεγάλες διαμάχες. Καθένας από τους δυο λαούς διεκδικούσε το σπόρο για λογαριασμό του. Και οι δυο λαοί άρχισαν τις πολεμικές ετοιμασίες. Όταν αποφάσισαν να επιτεθούν διαπίστωσαν με μεγάλη έκπληξη ότι ο σπόρος είχε γίνει ένα πανέμορφο δέντρο και τότε οι σκαραβαίοι και τα σκαθάρια κατάλαβαν ότι δε χρειάζεται να πολεμούν αφού μπορούν, να ζήσουν ειρηνικά απολαμβάνοντας και οι δυο

τα οφέλη από το δέντρο. Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης:

-Πώς ζούσαν τα σκαθάρια και οι σκαραβαίοι στην αρχή;

-Τι έπεσε ακριβώς πάνω στη γραμμή των συνόρων;

-Πώς αντέδρασαν οι δυο λαοί;

-Τι έκαναν για να πάρουν το σπόρο;

-Τι έγινε τελικά;

- Μετά την επεξεργασία του κειμένου, καθόμαστε με τα παιδιά στο πάτωμα, κάνοντας ένα κύκλο. Η νηπιαγωγός βάζει στη μέση την υδρόγειο σφαίρα, μαζί με τα παιδιά εντοπίζουν την Ελλάδα και στη συνέχεια τις γειτονικές της χώρες. Ακολουθεί συζήτηση για το πώς πρέπει να φερόμαστε στους ανθρώπους που ζούσαν δίπλα μας, ώστε να επικρατεί ειρήνη. Ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν αν γνωρίζουν αν γίνεται κάπου αυτή τη στιγμή ή αν η χώρα είχε εμπλακεί σε πόλεμο. Στη συνέχεια, τα παιδιά μαζί με την νηπιαγωγό πηγαίνουν στον υπολογιστή και αναζητούν εικόνες από όλο τον κόσμο. Εκτυπώνουν αυτές τις εικόνες και δημιουργούν ένα κολάζ με εικόνες από όλο τον πλανήτη, γράφοντας πάνω τις αξίες της ειρήνης, συμβουλευόμενα των πίνακα που έφτιαξαν στην δραστηριότητα 1.
- **Αξιολόγηση:** Ως αξιολόγηση λειτουργεί το κολάζ που έφτιαξαν τα παιδιά.

## 9<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**1.Τίτλος δραστηριότητας:** «Ταινία για την ειρήνη»

**2.Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να διαπιστώσουν την καταστροφή που προκαλούν τα όπλα στους ανθρώπους
- Να προτείνουν τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι θα χρησιμοποιούσαν τα όπλα για να καλυτερεύσουν τη ζωή τους
- Να εκφραστούν μέσω της ζωγραφικής

**3.Εποπτικά μέσα και υλικά:**DVD με τίτλο «Μια ειρηνική οβίδα», μαρκαδόροι, κόλλες A4

**4.Χρόνος διεξαγωγής:** 30 λεπτά

**5.Μέθοδοι:** Παρακολούθηση ταινίας, βιοματική, ζωγραφική, διάλογος- συζήτηση

**6.Περιγραφή πορείας της δραστηριότητας:**

- **Αφόρμηση:** Η νηπιαγωγός κάθεται με τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας και ανακοινώνει στα παιδιά ότι πρόκειται να δουν μια ταινία που αναφέρεται στηνειρήνη.
- Τα παιδιά κάθονται αναπαυτικά πάνω σε μαξιλάρες στο πάτωμα και η νηπιαγωγός βάζει να δουν την ταινία. Πρόκειται για κινούμενα σχέδια, στα οποία περιγράφεται η ιστορία μιας ειρηνικής οβίδας. Η ταινία αρχίζει περιγράφοντας την καθημερινότητα των ανθρώπων στην πόλη. Στη συνέχεια παρουσιάζει ένα εργοστάσιο, το οποίο κατασκευάζει πολεμικά εφόδια, τα οποία έχουν σκοπό να σκοτώσουν αθώους ανθρώπους. Οι διευθυντές του εργοστασίου όμως, αδιαφορούν για το κακό που προκαλούν τα όπλα στους ανθρώπους, τους ενδιαφέρει μόνο να αποκτήσουν πολλά χρήματα. Μια γυναίκα που δουλεύει στο εργοστάσιο την ώρα που κατασκευάζει μια οβίδα, σκέφτεται πως αυτή μπορεί να καταστρέψει μια ολόκληρη πόλη. Την ώρα που κάνει αυτές τις σκέψεις αρχίζει να κλαίει. Μια οβίδα γίνεται μούσκεμα από τα δάκρυα της και αποφασίζει να μην εκραγεί. Όταν την βάζουν ξανά στην θέση της προσπαθεί να πείσει και τις άλλες οβίδες ότι προκαλούν την καταστροφή στους ανθρώπους, ενώ θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να κάνουν καλύτερη τη ζωή τους. Οι οβίδες συμφωνούν μαζί της. Συμφωνούν και τα

κανόνια και αποφασίζουν να επαναστατήσουν εναντίων των ανθρώπων που τα χρησιμοποιούν για να σκοτώσουν. Γίνονται γεωργικά μηχανήματα και σωλήνες νερού, προκειμένου να καλλιεργήσουν την γη. Ο κόσμος γίνεται σιγά-σιγά καλύτερος, χάρη σε μια οβίδα που έγινε φίλη όλων των παιδιών του κόσμου.

- Μετά το τέλος της ταινίας που είχε διάρκεια 10 λεπτά ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης:
  - Τι κατασκεύαζε το εργοστάσιο;
  - Τι έκανε την γυναίκα να βάλει τα κλάματα;
  - Τι έκανε η οβίδα όταν έγινε μούσκεμα από το κλάμα της γυναίκας;
  - Τι αποφάσισαν να κάνουν οι οβίδες και τα κανόνια για να βοηθήσουν τους ανθρώπους;
- Στη συνέχεια τα παιδιά ζωγραφίζουν μια εικόνα από την ταινία που τους έκανε εντύπωση και στη συνέχεια την παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης συζητώντας για τα θετικά της ειρήνης. Ακόμη, προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να όπλα να βοηθήσουν τους ανθρώπους στη ζωή τους, χωρίς να προκαλούν καταστροφές.
- **Αξιολόγηση:** Βιντεοσκόπηση της δραστηριότητας, προκειμένου να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί.

## 10<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**1.Τίτλος δραστηριότητας:** «Τα φυτά της ειρήνης»

**2.Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να γνωρίσουν ποια φυτά θεωρούνται σύμβολα της ειρήνης
- Να αναζητήσουν πληροφορίες στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σχετικά με την ελιά και το γκι
- Να δημιουργήσουν ένα κολάζ με πληροφορίες και εικόνες για τα δυο δέντρα

**3.Εποπτικά μέσα και υλικά:** παραμύθι, ηλεκτρονικός υπολογιστής, εκτυπωτής, χαρτόνια 50x70, εικόνες, κόλλα, ψαλίδα

**4.Χρόνος διεξαγωγής:** 30 λεπτά

**5.Μέθοδοι:** ανάγνωση παραμυθιού, διάλογος-συζήτηση, ομαδοσυνεργατική, δημιουργία κολάζ, αναζήτηση πληροφοριών

**6.Περιγραφή πορείας της δραστηριότητας:**

- **Αφόρμηση:** Καθόμαστε με τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας και τους διαβάζουμε ένα απόσπασμα από το παραμύθι «Ειρήνη είναι...», με τίτλο «Τα φυτά της ειρήνης». Το απόσπασμα αναφέρεται στα δυο δέντρα που θεωρούνται σύμβολα της ειρήνης: η ελιά και το γκι.  
Ρωτάμε τα παιδιά:  
-Τι γνωρίζετε για την ελιά;  
-Τι ξέρετε για το γκι.
- Στη συνέχεια μαζί με τα παιδιά πηγαίνουμε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και αναζητούμε στο google, πληροφορίες σχετικά με την ελιά και το γκι. Έπειτα, εκτυπώνουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού εικόνες και πληροφορίες για τα δυο φυτά. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες, η κάθε ομάδα θα φτιάξει ένα κολάζ με τις φωτογραφίες από την ελιά και το γκι.
- **Αξιολόγηση:** Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης το κολάζ της λέγοντας λίγα λόγια για το φυτό που έχει επιλέξει.



## 11<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**1.Τίτλος δραστηριότητας:** «Δραματοποίηση: Ειρήνη και Πόλεμος»

**2.Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να δραματοποιήσουν το παραμύθι
- Να συνεργαστούν προκειμένου να φτιάξουν το σκηνικό για την παράσταση
- Να διαπιστώσουν μέσω της δραματοποίησης την αξία της ειρήνης

**3.Εποπικά μέσα και υλικά:** παραμύθι με τίτλο «Ο σπόρος της ειρήνης», υφάσματα, χαρτόνια, ψαλίδι, κόλλα

**4.Χρόνος:** 3 ήμερες

**5.Μέθοδοι:** Δραματοποίηση, Διάλογος-Συζήτηση, Ομαδοσυνεργατική

**6.Περιγραφή πορείας της δραστηριότητας:**

- **Αφόρμηση:** Διαβάζουμε με τα παιδιά ξανά το παραμύθι με τίτλο «Ο σπόρος της ειρήνης», και αποφασίζουμε να το δραματοποιήσουμε.
- Αρχικά επεξεργαζόμαστε το παραμύθι, ώστε όλα τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο του. Στη συνέχεια, μοιράζουμε τους ρόλους, μερικά παιδιά θα κάνουν τα σκαθάρια και τα υπόλοιπα θα κάνουν τους σκαραβαίους. Μάλιστα ένα από τα παιδιά θα κάνει τον σπόρο της ειρήνης. Έπειτα, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αρχίζουν να ετοιμάζουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού το σκηνικό για την παράσταση. Φτιάχνουν το σώμα και τις κεραίες με υφάσματα, προκειμένου να μοιάζουν με έντομα. Όταν το σκηνικό είναι έτοιμο αρχίζουν να κάνουν πρόβες στα λόγια που θα λέει κάθε παιδί. Αφού, όλα είναι έτοιμα, καλούν με πρόσκληση τους γονείς στο σχολείο, προκειμένου να δουν την παράσταση τους και να διαπιστώσουν και οι ίδιοι τα θετικά της ειρήνης και τα αρνητικά που προκαλεί ο πόλεμος στη ζωή των ανθρώπων.
- **Αξιολόγηση:** Βιντεοσκόπηση της δραστηριότητας, την οποία στη συνέχεια βλέπει ξανά η νηπιαγωγός, ώστε να διαπιστώσει αν εκπληρώθηκαν οι πρωταρχικοί στόχοι που είχε θέσει.

## Επίλογος

Γνωρίζουμε όλοι ότι οι εστίες των ένοπλων συγκρούσεων είναι πολυάριθμες, τα 2/3 του πληθυσμού της γης τα μάστιζε η αθλιότητα και η φτώχεια που θα επιδεινώνονται όσο ο πληθυσμός της Γης αυξάνεται, ότι ο ανταγωνισμός των εξοπλισμών απορροφά και εξαντλεί τους πόρους που θα έπρεπε να διοχετεύονται στην ανάπτυξη, ότι οι φυσικοί πόροι του πλανήτη υφίστανται περισσότερο παρά ποτέ τη στυγνή εκμετάλλευση εκ μέρους του ανθρώπου. Τα παραπάνω δεν αποτελούν παρά μικρό μόνο δείγμα των πολυάριθμων σημάτων κινδύνου για την κρίση που αντιμετωπίζει ο κόσμος σήμερα και που θα επηρεάσει την πορεία της ανθρωπότητας. Ο κόσμος σήμερα έγινε ασύγκριτα πιο σύνθετος και πιο περίπλοκος. Η ζωή μας επηρεάζεται και απειλείται από προβλήματα που η επίδραση τους απλώνεται σε όλο τον πλανήτη. Τα προβλήματα της ανθρωπότητας σήμερα είναι οι εξοπλισμοί, οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η πείνα, ο ρατσισμός και πολλά άλλα. Τα 6 εκατομμύρια ανθρώπων που κατοικούν στον πλανήτη, διαιρεμένοι σε 160 κράτη περίπου, τα οποία κλιμακώνονται σε ένα συνεχές από τα πιο πλούσια, ανεπτυγμένα, ισχυρά μέχρι τα πιο ανίσχυρα, μη ανεπτυγμένα, εξαρτημένα κράτη, όλα, μα όλα αυτά τα κράτη, ανεξάρτητα από την ισχύ τους, από το μέγεθος και την ανάπτυξη τους, αντιμετωπίζουν την ίδια απειλή: τον πυρηνικό αφανισμό.

Αυτή η απειλή, η γενικευμένη επί φτωχών και πλουσίων, επιβάλλει στην εκπαίδευση ένα πολύ άμεσο καθήκον: να ανταποκριθεί και να παίξει το ρόλο της στις σταθερά αυξανόμενες απαιτήσεις των καιρών μας. Και η μεγαλύτερη απαίτηση που επιβάλλεται σήμερα στην εκπαίδευση είναι να συμβάλλει πρακτικά και αποτελεσματικά στην ενδυνάμωση της διεθνούς συνεργασίας παρά τις διαφωνίες, τις εντάσεις, τις συγκρούσεις, τα συγκρουόμενα συμφέροντα και την πολιτική της ισχύος, και αυτό επειδή μόνο με τη διεθνή συνεργασία κάθε μορφής και σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα μπορεί η ανθρωπότητα να ελπίζει ότι είναι δυνατό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα πιεστικά προβλήματα που είναι σήμερα προβλήματα επιβίωσης της. Το στοιχείο της εκπαίδευσης που ενυπάρχει στην απαίτηση για διεθνή συνεργασία, ενέπνευσε πάντα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων της ΟΥΝΕΣΚΟ από τη στιγμή της ίδρυσης της.

Η 18<sup>η</sup> Γενική Σύνοδος της ΟΥΝΕΣΚΟ, στις 19 Νοεμβρίου 1974 στο Παρίσι, υιοθέτησε ομόφωνα τη Σύσταση σχετικά με τη Εκπαίδευση που στοχεύει στη διεθνή κατανόηση, συνεργασία και ειρήνη και με την εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν τα

δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι οι στόχοι της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη είναι: α) Η διεθνής διάσταση κι παγκόσμια προοπτική της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις μορφές της. β) Η κατανόηση και ο σεβασμός προς όλους τους λαούς, τον πολιτισμό τους, τις αξίες τους και τον τρόπο ζωής τους. Αυτό ισχύει και για τον πολιτισμό των εθνοτήτων της ίδιας χώρας και για τον πολιτισμό των εθνοτήτων άλλων χωρών. γ) Η συνειδητή γνώση ότι ανάμεσα στους λαούς και τα έθνη όλου του κόσμου υπάρχει αλληλεξάρτηση που διαρκώς αυξάνεται. δ) Η ικανότητα επικοινωνίας με άλλους και η συνειδητή γνώση όχι μόνο των δικαιωμάτων, αλλά και των υποχρεώσεων που έχουν ο ένας απέναντι στον άλλον, τα άτομα, οι κοινωνίες και τα έθνη. Τέλος η κατανόηση της ανάγκης για διεθνή αλληλεγγύη και συνεργασία και η θέληση των ανθρώπων να συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων της κοινότητά τους, της χώρας τους και του κόσμου.

Το Άρθρο 18 της Σύστασης του 1974 αναφέρει χαρακτηριστικά όλα όσα θα έπρεπε να αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη. Αναφέρει, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα και να συνδέεται με προβλήματα όπως, η ισότητα στα δικαιώματα των λαών, το δικαίωμα των λαών για αυτοδιάθεση, διατήρηση της ειρήνης, διάφορες μορφές πολέμου, οι αιτίες και τα αποτελέσματα τους και το απαράδεκτο της χρησιμοποίησης της επιστήμης και της τεχνολογίας για σκοπούς πολεμικούς.

Με δυο λόγια, Εκπαίδευση για την Ειρήνη σημαίνει πρώτα από όλα ευαισθητοποίηση του ανθρώπου στα σύγχρονα προβλήματα της ανθρωπότητας και συνειδητοποίηση της παγκόσμιας αλληλεξάρτησης έτσι ώστε ο καθένας να μπορεί να παίζει το ρόλο του στην αντιμετώπιση και επίλυση αυτών των προβλημάτων.

Στα 45 άρθρα της Σύστασης του 1974 θίγει όλα όσα θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα κράτη-μέλη της ΟΥΝΕΣΚΟ, για τον αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής τους πολιτικής και για την εισαγωγή και την εφαρμογή των αρχών της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη στα σχολεία. Θίγει, με άλλα λόγια, εκτός από τον ορισμό, το περιεχόμενο και το αντικείμενο αυτής της εκπαίδευσης, τις συγκεκριμένες όψεις μάθησης, άσκησης, δράσης ώστε αυτή η εκπαιδευτική οπτική να γίνει πράξη. Θίγει ακόμα την προετοιμασία των δασκάλων, το διδακτικό υλικό και τον εξοπλισμό ο οποίος πρέπει να υπάρχει στα σχολεία,

επιπλέον, συστήνει στα κράτη-μέλη να προβούν το ταχύτερο στα απαραίτητα μέτρα ώστε να εισαχθούν οι αρχές της Σύστασης αυτής στη νομοθεσία που ρυθμίζει τα πράγματα της Εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη, αποτελεί στις μέρες, επιτακτική ανάγκη να ενσωματωθεί στα προγράμματα σπουδών, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, διότι είναι ο μόνος τρόπος για να επικρατήσει η ειρήνη στα κράτη και στους ανθρώπους. Οφείλουμε όλοι να μάθουμε να ζούμε ειρηνικά και να σεβόμαστε τους άλλους αλλά και τον εαυτό μας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### I. Ελληνόγλωσση:

Πανταζής, Β. Ανθρώπινα Δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση. Αθήνα 2009, Ατραπός.

Παπαδοπούλου, Δ. (1999). Η Δεκαετία του Ο.Η.Ε. για την Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Στο *50 χρόνια της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη.

### II. Ξενόγλωσση:

Ackerman, Peter and DuVall, Jack. 2000. *A Force More Powerful*. New York. St. Martin's Press.

Althusser, L. (1979). *Reading capital*. London, UK: Verso.

Ansbro, John J. 1984. Martin Luther King, Jr.: The Making of a Mind. Maryknoll, NY: Orbis Books.

Aronowitz, S., and Giroux, H.. (1993). *Education still under siege*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Bajaj, M. I. (2004). Human rights education and student self-conception in the Dominican Republic. *Journal of Peace Education*, 1(1): 21-36.

Bayliss, S. (2004). Fairytale texts breed hatred. *Times Educational Supplement*, 14/5.

Behal, S. (2000). Exam stress prompts reform demand. *Times Educational Supplement*, 21/7.

Bondurant, Joan V. 1988. *Conquest of Violence: The Gandhian Philosophy of Conflict*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bourdieu, P., and Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*.

Bourne, R. (1917) Twilight of idols. *Seven Arts*, October, 688-702. London and Beverly Hills: Sage Publications.

Bowles, S., and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.

Brohi, N. and Ajaib, A. (2006). Violence against girls in the education system of Pakistan. In F. Leach, and C. Mitchell (Eds.), *Combating gender violence in and around schools*. Stoke On Trent, UK: Trentham Books.

Burns, Robin J., and Aspelagh, R. (1983). Concepts of peace education: A view of western experience. *International Review of Education*, 29(3): 311–330.

Clopton, R. W. & Ou, T.-C., Eds. (1973). *John Dewey: lectures in China, 1919-1920*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Curti, M. (Winter, 1967). "John Dewey and nationalism." *Orbis* X.

Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan Co.

Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York: Henry Holt & Co.

Dewey, J. (1923). The schools as a means of developing a social consciousness and social ideals in children. *Journal of Social Forces* I.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York: Henry Holt & Co.

Dewey, J. (1939). Education and American culture. In J. Ratner (Ed.), *Intelligence in the modern world*. New York: New Library.

Dewey, J. (1946). *The problems of men*. New York: Philosophical Library.

Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications.

Dewey, J. (1971). *A common faith*. New Haven, CT.: Yale University Press.

Dewey, J. & Tufts, J. H. (1932). *Ethics*. New York: Henry Holt & Co.

Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power, and liberation* (D. Macedo, Trans.). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.



Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum Press. (Original work published 1970)

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, PA: Rowman & Littlefield.

Galtung, J. (2000). *Conflict transformation by peaceful means. The transcend method. Participants' manual, trainers' manual*. United Nations Disaster Management Training Programme. 5.7.2007, <http://www.transcend.org/>

Galtung, J. (1968). Training of peace specialists: A proposal. *International Peace Research Newsletter*, 2.

Galtung, J. (1970). Pluralism and the future of human society. *Challenges for the future: Proceedings from the Second International Futures Research Conference, Norway*, 271-308.

Galtung, J. (1970). Towards a World Peace Academy: A proposal. *Essays in Peace Research*, 1(14), 291.

Galtung, J. (1972, September). *Empiricism, criticism, constructivism: Three approaches to scientific activity*. Paper presented at the Third World Future Research Conference, Bucharest, Romania.

Galtung, J., (1977). Chemical structure and social structure: An essay on structuralism. In J. Galtung, M. Bunge, and M. Malitza (Eds.), *Mathematical approaches to international relations* (pp. 389-417). Bucharest, Romania: Romanian Academy of Social and Political Sciences.

Gamini, G. (1999). Guns in school draw ovation. *Times Educational Supplement*, 9/7.

Gandhi, M. K. 1993. *Autobiography: The Story of my Experiments with Truth*. Boston: Beacon Press.

Gandhi, M. K. 2002. *The Essential Gandhi: An Anthology*. Edited by Louis Fischer. New York: Vintage.

- Gandhi, M. K. 1999 Gandhi, M. K. *Vows and Observances*. Berkeley, CA: Berkeley Hills Books.
- Green, A. (1990). *Education and state formation*. London, UK: Macmillan.
- Gregg, Richard B. 1966. *The Power of Nonviolence*. New York: Schocken Books.
- Harber, C. (2004). *Schooling as violence*. London, UK: RoutledgeFalmer.
- Human Rights Watch. (1999). *Broken people: Caste violence against India's "untouchables."* New York, NY.
- Human Rights Watch. (2001). *Scared at school: Sexual violence against girls in South African schools*. New York, NY.
- IJED. (1996). Special edition on the World Bank and structural adjustment. *International Journal of Educational Development*.
- Kettle, M. and Martinson, J. (2001). Bush's choice linked to "Guns for Pupils." group. *The Guardian*, 13/1.
- Leach, F. and Mitchell, C. (Eds.). (2006). *Combating gender violence in and around schools*. Stoke On Trent, UK: Trentham Books.
- Lindsey, U. (2003). Spate of suicides sparks call to ease exam pressure. *Times Educational Supplement*, 15/8.
- Louis, J. (2000). Russia lets slip the girls of war. *Times Educational Supplement*, 11/2.
- Nelson Mandela Foundation. (2005). *Emerging voices*. Cape Town, South Africa: HSRC Press.
- Reardon, A. B. (2002). Human Rights and the Global Campaign for Peace Education. In: *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Education* 48, 283–284.
- Samoff, J. (1994). *Coping with crisis: Austerity, adjustment and human resources*. London, UK: Cassell.
- Sharp, Gene. 1973. *The Politics of Nonviolent Action*. Boston: Porter Sargent.

- Shipman, M. (1971). *Education and modernisation*. London, UK: Faber.
- Smithers, R. (2000). Exams regime harms pupils. *The Guardian* 4/8.
- Tibbitts, F. (2008). Human Rights Education. In: *Encyclopedia of Peace Education*. Teachers College, Columbia University.
- Tengi-Atinga, G. (2006). Ghanaian trainee teachers' narratives of sexual harassment: A study of institutional practices. In F. Leach, and C. Mitchell (Eds.), *Combating gender violence in and around schools*. Stoke On Trent, UK: Trentham Books.
- Tolstoy, Leo. 1961. *The Kingdom of God Is Within You*. New York: Noonday Press.
- UNESCO (1991-1998). *World Education Report 1991, 1993, 1995, 1998*, Oxford.
- UNESCO (1996). *50 χρόνια για την Εκπαίδευση*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.
- UNESCO. *Non-violence in education*. Preface by Mr. Koïchiro Matsuura, Director-General of UNESCO, [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=6881&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=6881&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), (10.12.2008).
- UNICEF (2005α). *Progress for Children: A Report Card on Gender Parity and Primary Education*, No 2, April. New York: UNICEF.
- Vriens, L. (2003). Responsibility for the Future: The Key to Peace Education. In: Wintersteiner, W./Spajic-Vrkas, V./Teutsch, R. (eds.): *Peace Education in Europe*. Münstr/New York, 71-83.
- Warren, M. (2002). After the terror. *Times Educational Supplement*, 4/1.
- World Health Organisation. (2002). *World report on violence and health*. Geneva, Switzerland: WHO.

### **III. Ιστοσελίδες:**

**COMPASS online [www.coe.int/compass](http://www.coe.int/compass)**

<http://www.eycb.coe.int/compasito/default.htm>

<http://www.unicef.gr>

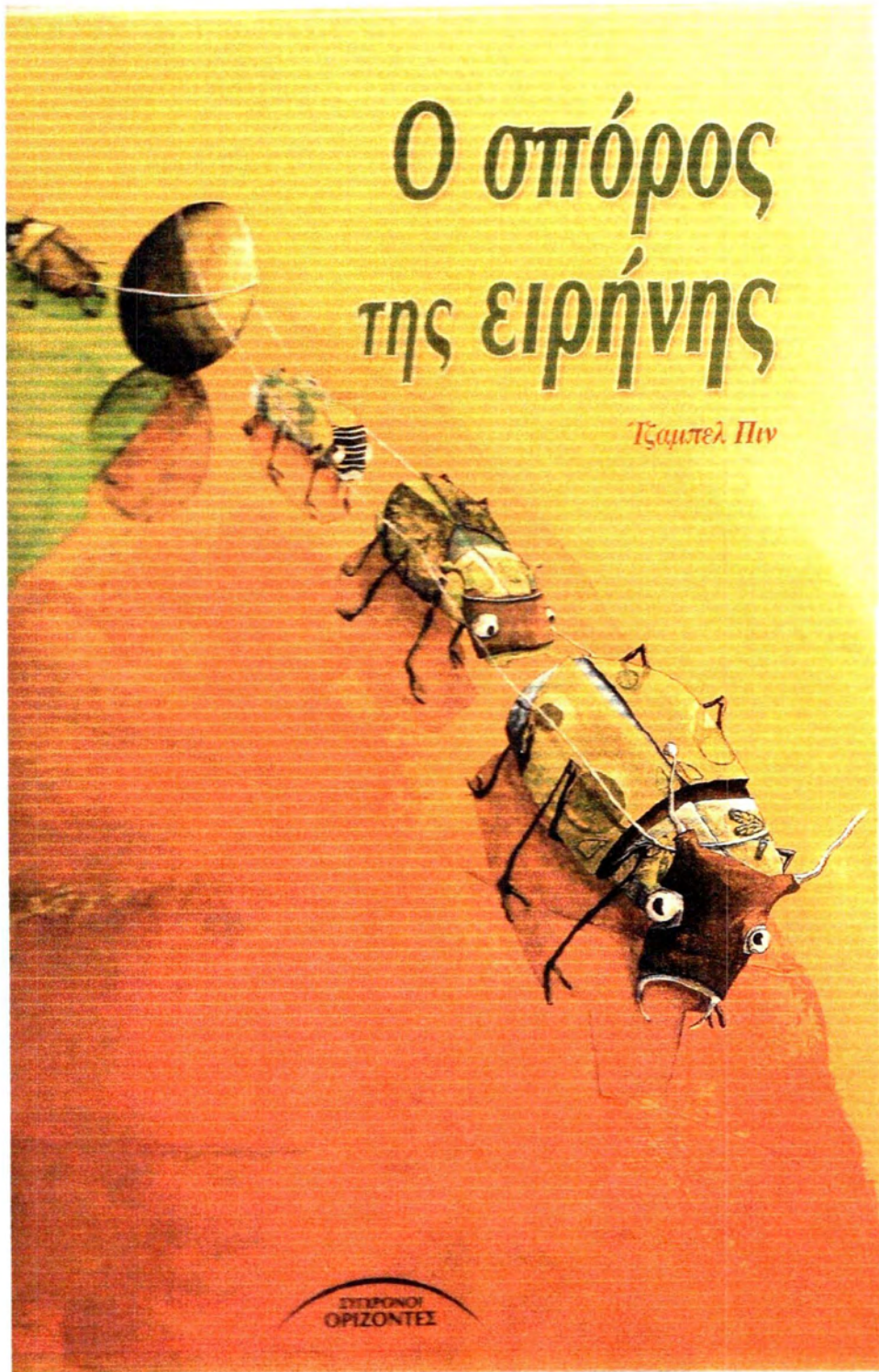
#### **IV. Παραμύθια**

1. «Ειρήνη είναι», Κείμενα: TANGO BOOKS, Μετάφραση: Δημήτρης Μιχαήλ, Εικονογράφηση: Στέλλα Ζούπα, Εκδόσεις: Σαββάλας, 2006
2. «Ο σπόρος της ειρήνης», Ίζαμπελ Πιν, Μετάφραση: Βαγγέλης Τασιόπουλος, Εκδόσεις: Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2001
3. «Πόλεμος χωρίς αιτία», Ερίκ Μπατού, Μετάφραση: Βάσια Μπράβου, Εικονογράφηση: Χριστίνα Κωνσταντινίδου, Εκδόσεις: Μεταίχμιο, 2001

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



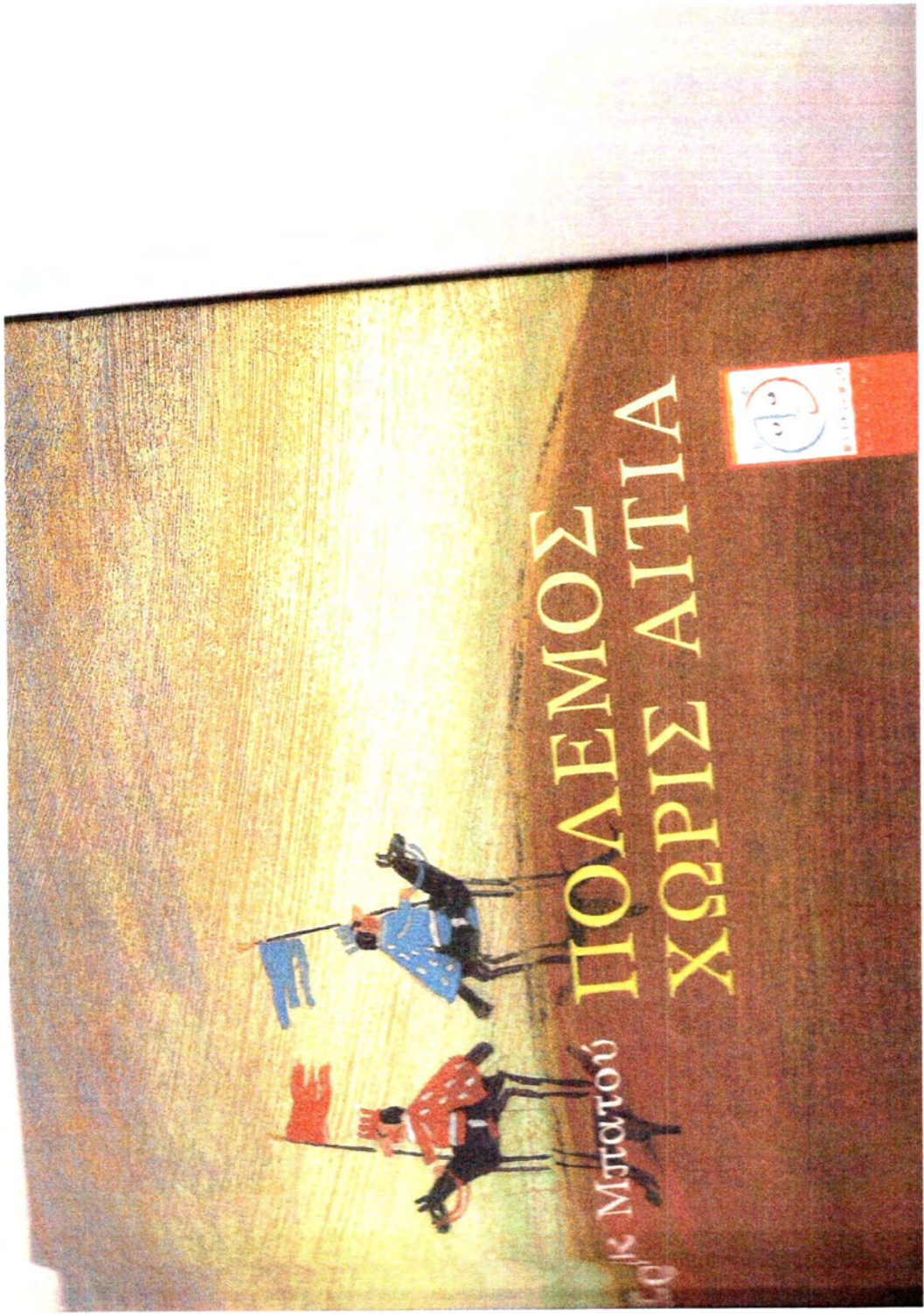
Εξώφυλλα παραμυθιών



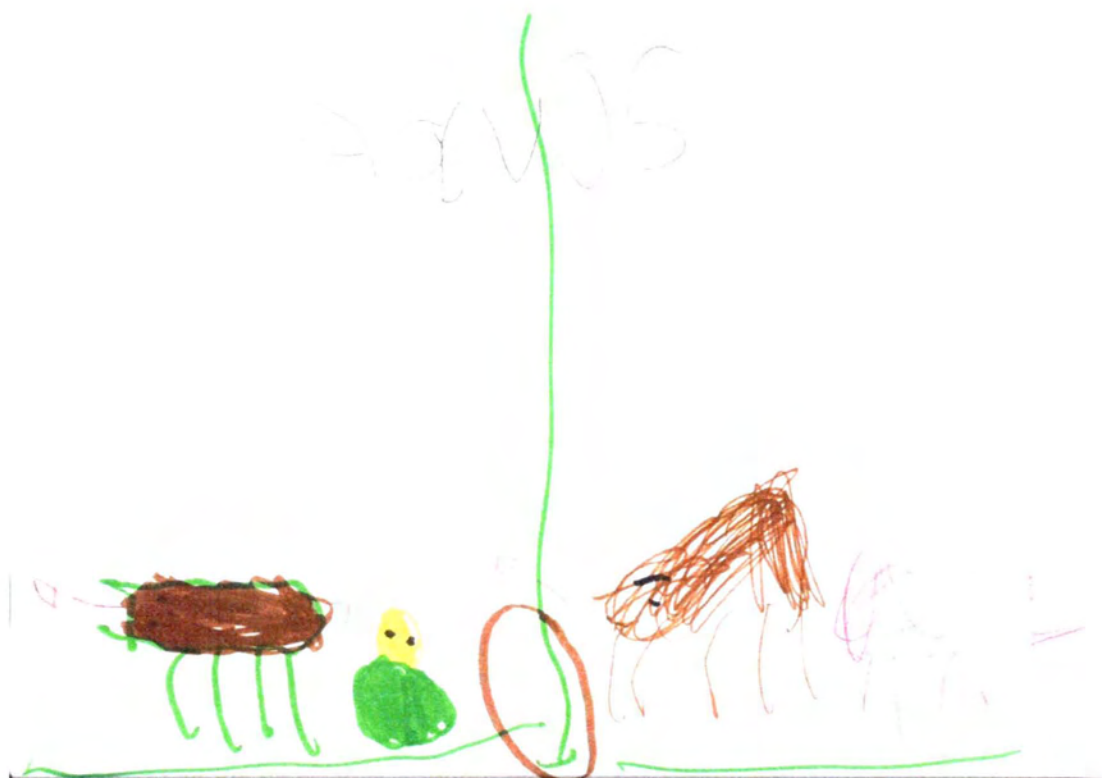




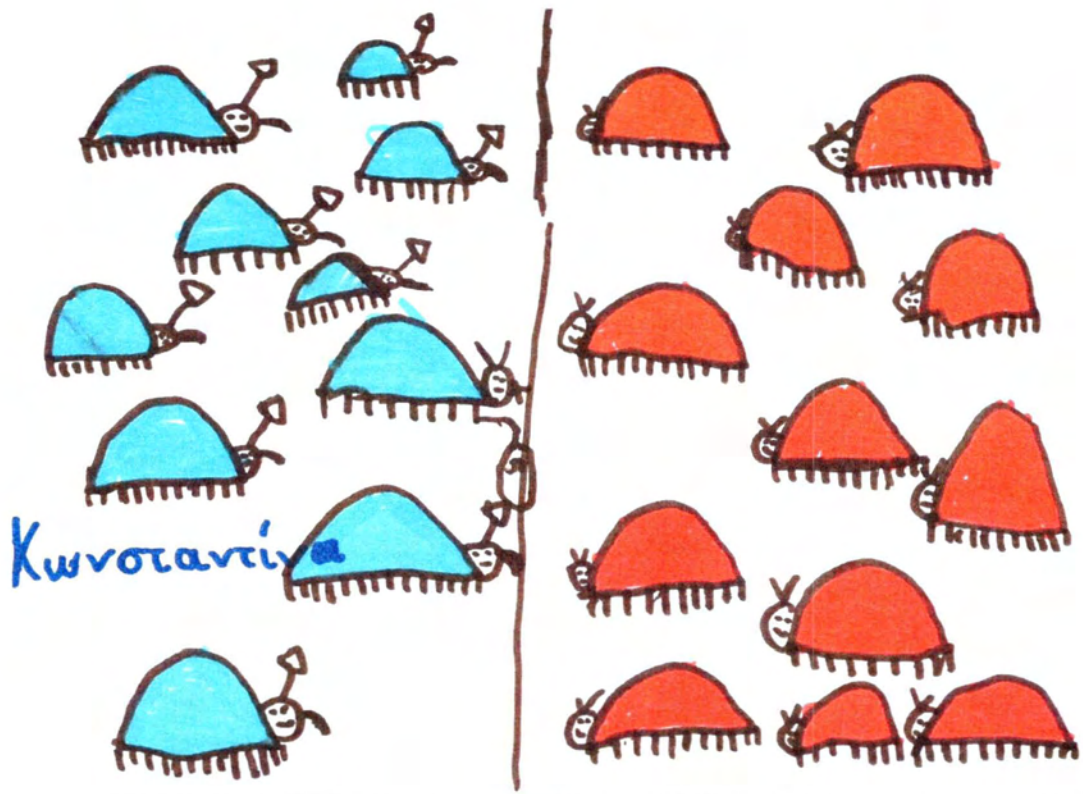




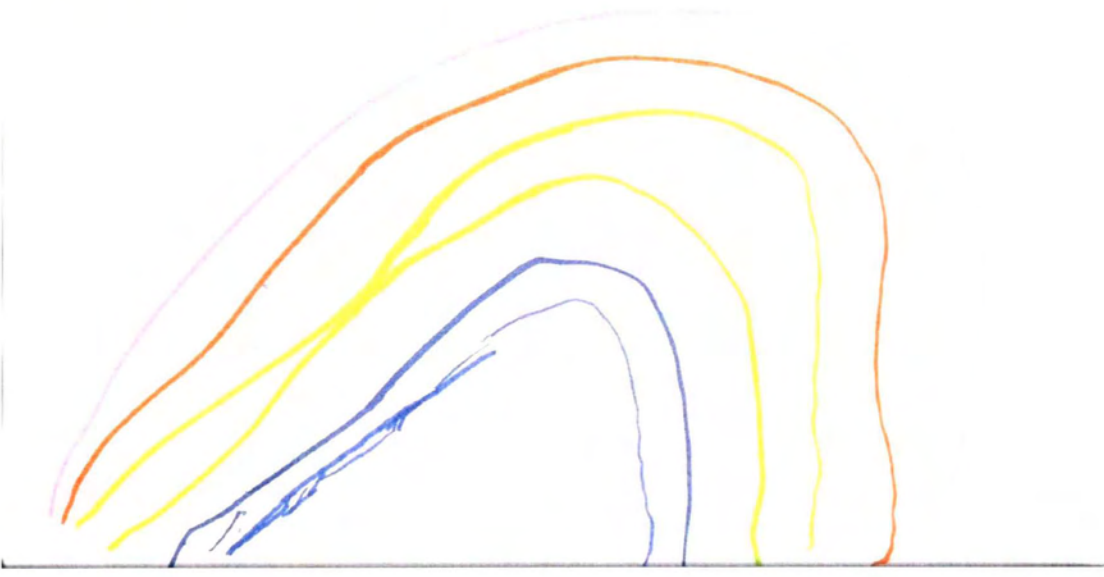
Ζωγραφιές των παιδιών για την ειρήνη και τον πόλεμο μετά την ανάγνωση του παραμυθιού «Ο σπόρος της ειρήνης»







ΧΑΡΙΤΟΣ



ΠΑΑΝΑΓΙΤΗΣ

ΠΑΝΑΝΑΑ



ΕΒΕΛΙΝΑ





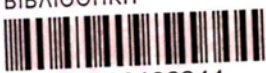


ΕΛΡ ΗΥΗ





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000106244