

## Στα Υλικά

### Μια Μοντεσσοριανή Οικολογία<sup>1</sup>

Gaelan Gilbert & Megan Gilbert

Τον Ιανουάριο του ίδιου έτους που εκδόθηκε το βιβλίο *L'Evolution creatrice* (Δημιουργική Εξέλιξη) του Henri-Louis Bergson (1907), μια τριανταεξάχρονη γυναίκα με το όνομα Μαρία Μοντεσσόρι άνοιξε το πρώτο Casa dei Bambini (Παιδικό Σπίτι) στη φτωχή συνοικία Σαν Λορέντζο της Ρώμης, εγκαινιάζοντας αυτό που επρόκειτο να γίνει μια επανάσταση στην εκπαίδευση των παιδιών.

Αντιστεκόμενοι στον πειρασμό να επαναλάβουμε τους ενδιαφέροντες παραλληλισμούς που έκανε η Olive Wheeler μεταξύ της παιδαγωγικής θεωρίας της Μοντεσσόρι και της σκέψης του Μπεργκσόν, μπορούμε ωστόσο να σημειώσουμε ότι και οι δύο στοχαστές ανταποκρίνονταν με αξιοσημείωτο τρόπο στην κληρονομιά του Ιμμάνουελ Καντ, ιδιαίτερα σε ζητήματα φαινομένων, κρίσης και χρόνου. Τα γραπτά του Μπεργκσόν, φυσικά, παραμένουν μια κριτική παρέμβαση στη θετικιστική φιλοσοφία του τέλους του δέκατου ένατου αιώνα, προτείνοντας με τον δικό τους βιταλιστικό<sup>2</sup> τρόπο μια επιστροφή στην υλική πραγματικότητα συμπληρωματική στην κυρίαρχη κληρονομιά του Χούρσελ.

Το έργο της Μοντεσσόρι είναι επίσης μια παρέμβαση, η οποία αντικατέστησε τα άκαμπτα Βικτοριανά μοντέλα διδασκαλίας με μια νέα προσανατολισμένη στα πραγματικά αντικείμενα υπεράσπιση της πρωτεύουσας ικανότητας του παιδιού για μάθηση και εγκατέστησε έτσι με τον δικό της τρόπο μια οιονεί Χουσερλική «επιστροφή στα υλικά». Η μέθοδος της Μοντεσσόρι σπάνια εντάσσεται σε μια τέτοια φιλοσοφική θεώρηση και η δική μας προσπάθεια σε αυτό το κείμενο μπορεί να εκληφθεί ως μια χειρονομία για την απο-εξοικείωση μιας φιλοσοφίας που σήμερα έχει μετασηματιστεί σε μια δημοφιλή προσέγγιση στην προσχολική εκπαίδευση.

Για μια αίσθηση της δημοτικότητάς της Μοντεσσοριανής παιδαγωγικής σκεφτείτε ότι στις 31 Αυγούστου 2012, η Google τίμησε τα γενέθλια της Μαρίας Μοντεσσόρι αντικαθιστώντας κάθε ένα από τα γράμματα της «google» πάνω από το πλαίσιο αναζήτησης με ένα Μοντεσσοριανό διδακτικό υλικό (Εικ. 1).

---

<sup>1</sup> Ο όρος «οικολογία» χρησιμοποιείται στο παρόν άρθρο ως ένας μεταφορικός όρος που προσομοιάζει το μαθησιακό περιβάλλον με ένα οικοσύστημα όπου εκεί συντελείται μια σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, των κειμένων, των μέσων και του χώρου.

<sup>2</sup> Βιταλισμός ή Ζωτικοκρατία, όρος που προέρχεται από τη λατινική λέξη «vita», είναι μια φιλοσοφική θεωρία της Φυσιολογίας, η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη μιας ζωτικής δύναμης, της vis vitalis, η οποία δημιουργεί όλες τις ζωτικές λειτουργίες των έμβιων οργανισμών.



Εικ 1. Η οθόνη της “google” γραμμένη με Μοντεσσοριανά διδακτικά υλικά

Ωστόσο, για πολλούς, η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση είναι γνωστή απλώς ως «αυτή η παράξενη πρακτική μέθοδος» και για τον απλούστατο λόγο ότι τα φυσικά αντικείμενα και οι σχέσεις τους βρίσκονται στο επίκεντρο της σκέψης της Μοντεσσόρι, το «*hands-on*» είναι πραγματικά η χρυσή αλήθεια της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης. Αλλά η πολυπλοκότητα και το βάθος της παιδαγωγικής φιλοσοφίας της Μοντεσσόρι δεν δικαιώνεται όσο η πραγματικότητα της σχολικής τάξης που δικαιολογεί μια τέτοια διατύπωση παραμένει ανεξερεύνητη. Η αντιμετώπιση της προσανατολισμένης στα πραγματικά αντικείμενα σημασίας της Μοντεσσοριανής μεθόδου είναι επομένως ένα επίκαιρο έργο<sup>3</sup>.

## ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Το 1896, έντεκα χρόνια πριν από τα εγκαίνια του πρώτου Παιδικού Σπιτιού, η Μοντεσσόρι είχε αποφοιτήσει από το Πανεπιστήμιο της Ρώμης ως η πρώτη γυναίκα διδάκτωρ ιατρικής στην Ιταλία. Μετά από μια δεκαετία που εργαζόταν με αυτιστικά παιδιά, ο Signor Talamo του Istituto Romano di Beni Stabili (του Ρωμαϊκού Ινστιτούτου «Καλών Κτιρίων») της ζήτησε να επιβλέπει ένα τμήμα εγκαταλελειμμένων κατοικιών, κυρίως για να εμποδίσει τα παιδιά της περιοχής να διαπράττουν πράξεις μικρο-βανδαλισμού (Standing 1984). Αν και ορισμένοι από τους συναδέλφους της θεώρησαν ότι τα χρόνια εκπαίδευσης της Μοντεσσόρι στην ιατρική και στην ψυχολογία θα αξιοποιούνταν καλύτερα στην έρευνα, αυτή άδραξε την προσφορά ως ευκαιρία για να δοκιμάσει παιδαγωγικές πρακτικές που είχε βρει ωφέλιμες για αυτιστικά παιδιά και στα φτωχά παιδιά που δεν είχαν καθημερινή φροντίδα. (Kramer 1988).

Η Μοντεσσόρι σχεδίασε το Casa dei Bambini για να διευκολύνει τη σταδιακή προσαρμογή κάθε παιδιού στον παράξενο και περίπλοκο κόσμο στον οποίο είχε ριχτεί μετά τη γέννηση του. Σύμφωνα με τα λόγια της, «το «*Σπίτι του Παιδιού*» είναι το περιβάλλον που προσφέρεται στο παιδί ώστε να του δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξει τις δραστηριότητές του» (Montessori 2007, 9). Το να αποκαλούμε το Casa περιβάλλον για παιδιά δεν είναι απλώς μεταφορικό, αφού το Casa περιλαμβάνει μια εντελώς μοναδική σειρά παιδαγωγικών αντικειμένων και πρακτικών: «[το] ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του εξοπλισμού αυτών των σπιτιών είναι ότι είναι προσαρμοσμένα για

<sup>3</sup> Θα χρησιμοποιήσουμε ως κύρια πηγή της ανάλυσης μας το προσωπικό σημειωματάριο της Μοντεσσόρι, έχοντας όμως πλήρη επίγνωση των διαφόρων επεκτάσεων της θεωρίας της στα μεταγενέστερα έργα της.

παιδιά και όχι για ενήλικες. Περιέχουν όχι μόνο διδακτικά υλικά ειδικά σχεδιασμένα για την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και έναν πλήρη εξοπλισμό για τη διαχείριση της μικροσκοπικής οικογένειας» (Montessori 2007, 10).

Θα αναφερθούμε παρακάτω σε αυτό το διαδραστικό δίκτυο αντικειμένων που εντάσσονται στο «περιβάλλον» της τάξης ως μια *οικολογία*, ένα ανοιχτό και ενδογενώς υποκινούμενο σύστημα, του οποίου τα συστατικά λειτουργούν εντός κανονιστικών, αλλά εξαιρετικά ευέλικτων παραμέτρων, με στόχο να προκαλέσουν την ανάδειξη εκκολλαπτόμενων ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών. Επιπλέον, δουλεύοντας με τον σπόρο των πραγμάτων, ας το πούμε έτσι, και δίνοντας έμφαση στην αλληλεξάρτηση ανθρώπων και μη, η Μοντεσσοριανή προσχολική εκπαίδευση δεν στοχεύει να διαδώσει ούτε την εργαλειακή λογική, ούτε την αφηρημένη επανάληψη πληροφοριών, αλλά μάλλον τη βελτίωση των αισθήσεων του μικρού παιδιού για μια ζωή ανακάλυψης και υπευθυνότητας σε έναν κοινό κόσμο υλικών αντικειμένων.

Ενώ η φιλοσοφία της Μοντεσσόρι δεν προϋποθέτει ότι η ύλη είναι αδρανής ή ακόμη και ουσιαστικά ανίκανη για την ανάδυση αισθήσεων, υπάρχει μια συγκεκριμένη, αναδυόμενη, αίσθηση στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της: το παιδί. Γνώριζε πολύ καλά ότι τα προβλήματα που μαστίζουν τη δημόσια εκπαίδευση στην Ιταλία και αλλού στο τέλος του αιώνα της προέρχονταν συχνά από την παραγνώριση από τους ενήλικες του γεγονότος ότι η εμπειρία των παιδιών δεν αποτελεί τίποτα λιγότερο από μια άγνωστη φαινομενολογία (Bogost 2012): «*Τι είναι να ειπωθεί τότε για το παιδί; Τι γίνεται με αυτόν τον μετανάστη που έρχεται σε έναν νέο κόσμο και που, όσο αδύναμος κι αν είναι και προτού αναπτυχθεί πλήρως ο οργανισμός του, πρέπει σε σύντομο χρονικό διάστημα να προσαρμοστεί σε έναν κόσμο τόσο περίπλοκο;*» (Montessori 2007, 7).

Η πολυπλοκότητα του κόσμου, ωστόσο, αν και συχνά αποπροσανατολίζει, δεν χρειάζεται να είναι αρνητική ή απειλητική. Μάλλον, για την Μοντεσσόρι η συνάθροιση αντικειμένων και γεγονότων που συνθέτουν έναν δεδομένο «κόσμο» είναι μυστηριωδώς άσκοπη για τη διεύρυνση των γνώσεών μας, προσκαλώντας, καλώντας και δελεάζοντάς μας σε αυτόν τον κόσμο. Προκειμένου να αρχίσει να καλλιεργείται η επίγνωση αυτής της δωρεάς στην οντολογική ταπεινοφροσύνη μας, το περιβάλλον της σχολικής τάξης χρησιμεύει ως μικρογραφία του ευρύτερου υλικού κόσμου, μια οικολογία σε μικρογραφία, η οποία αντιμετωπίζεται και εξερευνάται πιο εύκολα από μικρότερα σώματα με νέες αναπτυσσόμενες ικανότητες, ειδικά από τα παιδιά από 3 έως 6 ετών.

#### A. ΜΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ: ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΖΩΗ

Προκειμένου να εξοπλίσει το Σπίτι των Παιδιών για μια αισθητηριακή αγωγή, η Μοντεσσόρι σχεδίασε μοναδικά και ανθεκτικά κατασκευασμένα συστήματα αντικειμένων γνωστά ως «αισθητηριακά υλικά». Αυτά τα υλικά αποτελούν μια σειρά με σημαντική ποικιλία, για τα οποία το σημειωματάριο του 1914 της Μοντεσσόρι μας παρέχει έναν πρώτο και σε καμία περίπτωση εξαντλητικό κατάλογο:

Το διδακτικό υλικό για την αγωγή των αισθήσεων αποτελείται από:

α) Τρεις σειρές ένθετων.

β) Τρεις σειρές στερεών με διαβαθμισμένα μεγέθη, που περιλαμβάνουν:

1) Ροζ κύβους [τόρα γνωστοί ως Ροζ Πύργος (Εικ. 2)].



Εικ. 2: Ροζ πύργος

2) Καφέ πρίσματα [τόρα γνωστά ως Καφέ σκάλα].

3) Ράβδους: i) σε πράσινο χρώμα [τόρα κόκκινες (Εικ. 3)].

ii) χρωματισμένες εναλλάξ με κόκκινο και μπλε χρώμα.



Εικ. 3: Κόκκινοι ράβδοι

γ) Διάφορα [μπλε] γεωμετρικά στερεά (πρίσμα, πυραμίδα, σφαίρα, κύλινδρος, κώνος κ.λπ.). (Εικ. 4)



Εικ. 4: Μπλε γεωμετρικά στερεά

- δ) Ορθογώνιους δίσκους με τραχιές και λείες επιφάνειες [που τώρα αναφέρονται ως ταμπλέτες αφής].
- ε) Μια συλλογή από διάφορα είδη [υφάσματα].
- στ) Μικρές ξύλινες ταμπλέτες διαφορετικού .
- ζ) Δύο κουτιά, το καθένα από τα οποία περιέχει εξήντα τέσσερες έγχρωμες ταμπλέτες (τόρα μόνο ένα κουτί με 63 ταμπλέτες (Εικ. 5).



Εικ. 5: Παγκόσμιο χρωματικό φάσμα (κουτί χρωμάτων 3)

- η) Μια συρταριέρα που περιέχει επίπεδα ένθετα [που τώρα αναφέρεται ως Ερμάριο Γεωμετρικών Σχημάτων].
- θ) Τρεις σειρές καρτών στις οποίες είναι κολλημένες γεωμετρικές μορφές κομμένες σε χαρτόνι
- ι) Μια συλλογή από κυλινδρικά κλειστά κουτιά [γνωστοί πλέον ως Κύλινδροι ήχου].
- κ) Μια διπλή σειρά από μουσικές καμπάνες, ξύλινες σανίδες στις οποίες είναι ζωγραφισμένες οι γραμμές του πενταγράμμου και μικροί ξύλινοι δίσκοι για τις νότες. (Montessori 2007, 18–19)

Μέσα σε αυτό το ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών υλικών, προκύπτουν σωρευτικά επτά αρχές από την ενασχόληση του παιδιού με τα υλικά αυτά και τον «χειρισμό» των υλικών: αποτύπωση αφαιρέσεων σε υλική μορφή, απομόνωση χαρακτηριστικών, προσδιορισμός χαρακτηριστικών, ορισμός χαρακτηριστικών, ονοματοποίηση, έμμεση προετοιμασία (για ενασχόληση με περισσότερα προηγμένα υλικά και έννοιες) και γενίκευση.

Πρώτα απ' όλα, τα υλικά έχουν σχεδιαστεί για την ενσωμάτωση της εννοιολογικής σκέψης σε συγκεκριμένα πράγματα, όπως αυτή διαμεσολαβείται από το ανθρώπινο χέρι. Όπως λέει η Μοντεσσόρι «[το] χέρι και ο εγκέφαλος δρουν από κοινού κάνοντας μια νοητική σύνδεση μεταξύ μιας αφηρημένης ιδέας και της συγκεκριμένης αναπαράστασής της» (Montessori 2007, 36). Η υλικοποίηση της αφηρημένης σκέψης δεν ισχύει μόνο για προ-γλωσσικές ή μαθηματικές πρακτικές, αλλά είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Ακριβώς όπως τα γεωμετρικά στερεά προσφέρουν μια συγκεκριμένη εμπειρία χωρικής μορφολογίας, έτσι και τα γράμματα με γυαλόχαρτο καθιστούν τη λεξιλογική μορφολογία διαθέσιμη στο άγγιγμα του χεριού και με τη συνεχή πρακτική της γραφής συνδέεται η αφηρημένη διανοητική έκφραση και η προφορική προφορά του λόγου με ορατές και απτικές μορφές

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης λειτουργίας των αισθητηριακών υλικών είναι ότι ο έλεγχος του σφάλματος βρίσκεται στο ίδιο το υλικό. Αυτός είναι ένας άλλος τρόπος να πούμε, ότι η ευρύτητα της ύλης, τόσο στη χρήση όσο και στην κατάχρηση της, είναι αυτό που την καθιστά ενεργή στη διαμόρφωση της σχέσης του παιδιού με ένα δεδομένο αντικείμενο ή ένα σύνολο αντικειμένων.

Οι ιδιότητες και οι δυνατότητες ενός δεδομένου αισθητηριακού υλικού πρέπει να αναγνωρίζονται, να βιώνονται και να γίνονται σεβαστές, ενώ η παράβλεψη οποιασδήποτε ιδιότητας ενός υλικού οδηγεί σε «ακατάλληλη ενασχόληση» με το υλικό. Αλλά θα πρέπει να τονιστεί αμέσως, ότι το ελεύθερο παιχνίδι και η δοκιμή των ιδιοτήτων του διδακτικού υλικού είναι εγγενής στην παιδαγωγική οικολογία της Μοντεσσόρι. Υπάρχει πάντα αρκετός χώρος για την «πρακτική» ανακάλυψη ιδιοτήτων ενός διδακτικού υλικού μέσω δοκιμής και λάθους. Η Μοντεσσόρι το περιγράφει αυτό με αναφορά στη συναισθηματική εμπειρία ενός παιδιού με τους κύλινδρους (Εικ. 6): *«Το παιδί δεν μπορεί να μην δει το λάθος του σε συγκεκριμένη μορφή. Είναι μπερδεμένο, το μυαλούδάκι του αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα που το ενδιαφέρει έντονα. Προηγουμένως όλοι οι κύλινδροι τοποθετούνταν στις θέσεις τους, τώρα υπάρχει ένας κύλινδρος που δεν χωράει σε μια θέση. Το μικρό παιδί σταματάει, συνοφρυώνεται και βυθίζεται σε σκέψεις. Αρχίζει να πιάνει τις λαβές των κυλίνδρων και διαπιστώνει ότι κάποιοι κύλινδροι έχουν πολύ χώρο γύρω τους. Σκέφτεται ότι ίσως δεν είναι στη θέση τους και προσπαθεί να τα τοποθετήσει σωστά. Επαναλαμβάνει τη διαδικασία ξανά και ξανά και τελικά τα καταφέρνει. Τότε είναι που ξεσπά σε ένα χαμόγελο θριάμβου. Η άσκηση διεγείρει τη νοημοσύνη του παιδιού. θέλει να το επαναλάβει ευθύς εξ αρχής και, έχοντας μάθει από την πείρα του, κάνει άλλη μια προσπάθεια»* (Montessori 2007, 34).



Εικ. 6: Κύλινδροι με λαβή

Όπως δείχνει αυτό το παράδειγμα, τα αισθητήρια υλικά διευκολύνουν την απομόνωση, τον εντοπισμό και τον ορισμό των φυσικών ιδιοτήτων ενός δεδομένου αντικειμένου μέσα σε μια βαθμονομημένη κλίμακα, είτε πρόκειται για γεωμετρικό, βαρικό, χρωματικό, θερμικό κ.λπ. υλικό. Εκτός από την υλικοποίηση των συγκριτικών και υπερθετικών χαρακτηριστικών μιας μεμονωμένης φυσικής ιδιότητας (για παράδειγμα, η αντίθεση μικρού/μεγάλου καθώς και το συνεχές από μεγάλο-μεγαλύτερο-μέγιστο), τα αισθητηριακά υλικά επιτρέπουν επίσης τη γενίκευση μέσω αυτού που η Μοντεσσόρι ονομάζει «αναλογία μορφής», ενός τύπου αντιληπτικής ενασχόλησης με αντικείμενα, η οποία περιλαμβάνει την πρωταρχική αναγνώριση μη πανομοιότυπων περιπτώσεων μιας μοναδικής ποιότητας και τη δευτερεύουσα αναγνώριση

άλλων διαφοροποιητικών ιδιοτήτων (για παράδειγμα, παρατηρώντας ότι ο ήλιος και ένα μπισκότο είναι και τα δύο κυκλικά, αλλά και ότι διαφέρουν σε χρώμα, μέγεθος κ.λπ.).

Ένα παράδειγμα γενίκευσης σχετίζεται με το πώς τα ποικίλα σχήματα έχουν δυνατότητες κίνησης σε διαφορετικό είδος και βαθμό (Εικ. 7): «[η] σφαίρα κυλά προς κάθε κατεύθυνση. Ο κύλινδρος κυλά μόνο προς μία κατεύθυνση. Ο κώνος κυλά γύρω από τον εαυτό του. Το πρίσμα και η πυραμίδα, ωστόσο, στέκονται ακίνητα, αλλά το πρίσμα πέφτει πιο εύκολα από την πυραμίδα» (Montessori 2007, 67).



Εικ. 7: Μπλε Γεω Στερεά

Η Μοντεσσόρι εξηγεί την ευρετική που προσφέρουν οι επαφές με συγκεκριμένες μορφές υλικών, ορίζοντας αυτό που αποκαλεί «ένα γενικό κανόνα για την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των αισθήσεων». «Η σειρά της διαδικασίας θα πρέπει να είναι», λέει, «(1) Αναγνώριση ταυτοτήτων (το ζευγάριωμα παρόμοιων αντικειμένων και η εισαγωγή ένθετων σε υποδοχές που ταιριάζουν). (2) Αναγνώριση αντιθέσεων (η παρουσίαση των άκρων μιας σειράς αντικειμένων). (3) Διάκριση μεταξύ αντικειμένων που είναι παρόμοια μεταξύ τους» (Montessori 2007, 69). Η λανθάνουσα σημασία στην υλική διάκριση της ταυτότητας, της διαφοράς και της ομοιότητας δεν πρέπει να υποβαθμίζεται.

Αναμφισβήτητα η κατ' εξοχήν φιλοσοφική απορία, η σχέση ταυτότητας / διαφοράς είναι εμφανώς διαθέσιμη στους μαθητές της Μοντεσσόρι σε ελκυστικά συστήματα αντικειμένων, τα οποία απαιτούν προσεκτική φροντίδα και χρήση. Υπό αυτή την έννοια, τα αισθητηριακά υλικά είναι συμπληρωματικοί αρωγοί στα ταχέως αναπτυσσόμενα κοινωνικά πλαίσια του παιδιού, τα οποία απαιτούν όλο και περισσότερο ηθικά ευαίσθητες χειρισμούς της διαφοράς και της ομοιότητας με τους άλλους.

Ένας τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση των αισθήσεων της Μοντεσσόρι είναι αντικειμενοστρεφής, επομένως, προέρχεται από το πώς τα αισθητηριακά υλικά παρέχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη μιας αυξημένης ευαισθησίας απέναντι στις ιδιότητες των πραγμάτων, είτε αυτές είναι οπτικές, απτικές, οσφρητικές, γευστικές ή ακουστικές.

Η Μοντεσσόρι μιλάει συχνά για τα παιδιά που «αφηννίζουν» τις κατά τα άλλα «αδρανείς» ικανότητές τους μέσω της ενασχόλησης τους με υλικά αντικείμενα. Σύμφωνα με τα λόγια

της, «το διδακτικό υλικό, στην πραγματικότητα, δεν προσφέρει στο παιδί το ‘περιεχόμενο» του, αλλά την τάξη αυτού του περιεχομένου’. Το κάνει να διακρίνει τις ταυτότητες από τις διαφορές, τις ακραίες διαφορές από τις λεπτές διαβαθμίσεις και να ταξινομεί σύμφωνα με όρους ποιότητας και ποσότητας, τις πιο ποικίλες αισθήσεις του που σχετίζονται με επιφάνειες, χρώματα, διαστάσεις, μορφές και ήχους» (Montessori 2007, 93). «Με αυτόν τον τρόπο», υποστηρίζει αλλού, «τα διδακτικά αντικείμενα γίνονται ένα μέσο ανάπτυξης. Ο κύριος παράγοντας ανάπτυξης του παιδιού είναι το ίδιο το διδακτικό αντικείμενο» (Montessori 1983, 149)<sup>4</sup>.

Αλλά το ζήτημα της σωστής χρήσης των διδακτικών υλικών απαιτεί περαιτέρω προσοχή. Ταυτόχρονα με την αισθητηριακή εκπαίδευση, η Μοντεσσορι ενσωματώνει την κινητική και μυϊκή εκπαίδευση, αυτές τις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν το παιδί να αναγνωρίζει το ίδιο το σώμα του ως αντικείμενο με ορισμένες ιδιότητες και ικανότητες κίνησης: «η μυϊκή εκπαίδευση αναφέρεται στις βασικές κινήσεις της καθημερινής ζωής (βάδισμα, σήκωμα, κάθισμα, χειρισμός αντικειμένων)» (Montessori 2007, 22).

Αυτές οι «πρωταρχικές κινήσεις» οργανώνονται στο Μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σε διακριτές κατηγορίες δραστηριοτήτων «πρακτικής ζωής»: φροντίδα του ατόμου, διαχείριση του νοικοκυριού, κηπουρική, χειρωνακτική εργασία, γυμναστική και χορός. Ορισμένα διδακτικά υλικά αντιστοιχούν σε καθεμιά από τις δραστηριότητες αυτές. Για παράδειγμα, σε ότι αφορά στην καθημερινή φροντίδα του ατόμου μέσω του ντυσίματος και του γδυσίματος, ένα διδακτικό υλικό αποτελείται από «μια συλλογή από πλαίσια στα οποία είναι στερεωμένα κομμάτια, υφάσματος, δέρματος κ.λπ. Αυτά μπορούν να κουμπωθούν, να αγκιστρωθούν, να δεθούν μεταξύ τους - στην πραγματικότητα, να ενωθούν με όλους τους τρόπους που έχει εφεύρει ο πολιτισμός μας για να στερεώνει τα ρούχα, τα παπούτσια μας κ.λπ.» (Montessori 2007, 22–23).



Εικ.8: Πλαίσια ντυσίματος

Σε ότι αφορά άλλους τομείς της διαχείρισης του νοικοκυριού, της χειρωνακτικής εργασίας και της κηπουρικής, τα παιδιά μαθαίνουν «να παίρνουν και να απλώνουν αντικείμενα και να τα προσφέρουν ευγενικά σε άλλους» (Montessori 2007, 25), να κατασκευάζουν αντικείμενα όπως πλακάκια και κεραμικά, και να καλλιεργούν φυτά. Άλλες δραστηριότητες «πρακτικής ζωής» με

---

<sup>4</sup> Αυτό που γράφει ο Graham Harman ισχύει εδώ: «όταν έχουμε ένα σκοπό, σημειώστε, ότι δεν μπορούμε να χαρακτηριστούμε ως «ενεργοί», ακόμα κι αν είμαστε εμείς που πρέπει να εμπλακούμε σε μια φρενίτιδα αντιληπτικών διευθετήσεων. Αντίθετα, είμαι εγώ που είμαι ο παθητικός, αφού είμαι εγώ που έχω παρασυρθεί σε ένα νέο χώρο από το αντικείμενο που συναντώ» (Harman 2010, 133).



αντικείμενα περιλαμβάνουν έκχυση υγρού, μεταφορά υγρού με σφουγγάρι ή δοχείο, χρήση χωνιού, μεταφορά χαντρών με λαβίδες, γύρισμα σελίδων, δίπλωμα ή τύλιγμα υφάσματος, ξεκλείδωμα κλειδαριάς, δέσιμο και λύσιμο κόμπων, χρήση κουμπιών (Εικ. 8), αγκραφών, φερμουάρ, φιόγκων/κορδονιών, λάστιχων και μανταλακιών, προετοιμασία σνακ για άλλους (κόψιμο μήλων, άπλωμα βουτύρου στο ψωμί, σερβίρισμα χυμού), σκούπισμα τραπεζιού, ξεσκόνισμα επίπλων, άνοιγμα και κλείσιμο θυρών, πέρασμα αντικειμένων σε ένα κορδόνι (Εικ. 9), στρίψιμο ενός παξιμαδιού σε μια βίδα, κουβάλημα εύθραυστων ή άβολων αντικειμένων (όπως μια καρέκλα), σκάψιμο με ένα φτυάρι, σκούπισμα με μια σκούπα, χρήση ψαλιδιού κ.α.



Εικ. 9: Υλικά ραπτικής

Μαζί με τις στοχευμένες εργασίες, η κινητική εκπαίδευση περιλαμβάνει επίσης τη σωματική κίνηση. Η γυμναστική και ο χορός προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες για πειραματισμό με τη σωματική τους ικανότητα και τις σωματικές τους ιδιότητες, ποιοτικές και ποσοτικές: ελαστικότητα, ταχύτητα, συγχρονισμός, ισορροπία, βάρος, ακόμη και την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας ως σύστημα τακτικής εξοικονόμησης ενέργειας και αμοιβαίας εξάρτησης. Μέσα στην τάξη, το περπάτημα σε μια αόρατη ή χαραγμένη γραμμή μπορεί να συντονίσει ως ένα είδος παιχνιδιού την ικανότητα των παιδιών να ισορροπούν (Εικ. 10): *«Η ίδια η δασκάλα εκτελεί την άσκηση, δείχνοντας ξεκάθαρα πώς κινεί τα πόδια της και τα παιδιά τη μιμούνται χωρίς καμία ανάγκη να τους μιλάει. Στην αρχή μόνο ορισμένα παιδιά την ακολουθούν και όταν τους έχει δείξει πώς να το κάνουν, αποσύρεται, αφήνοντας τη δραστηριότητα να αναπτυχθεί από μόνη της»* (Montessori 2007, 28).



Εικ. 10: Περπάτημα σε μια γραμμή

Εδώ ακριβώς βλέπουμε πώς μια απλή Μοντεσσοριανή δραστηριότητα είναι στην πραγματικότητα μια σύνθετη ποικιλία μίμησης (περπάτημα όπως η δασκάλα), αυτονομίας (ελεύθερη, αυθόρμητη συμμετοχή) και αίσθησης ότι το ίδιο το φαινόμενο είναι ενεργό, αφήνεται «να αναπτυχθεί από μόνο του». Προφανής είναι επίσης ο ουσιαστικός ρόλος της Μοντεσσοριανής δασκάλας ως αυτής που προσκαλεί στη συμμετοχή να συμμετάσχει και, στη συνέχεια, ως αποσυρόμενου αντικειμένου κατά την έννοια του Graham Harman<sup>5</sup> ενός ξεχωριστού αντικειμένου σε υποχώρηση από τη σφαίρα των σχέσεων.

Από αυτή την άποψη, η Μοντεσσοριανή δασκάλα μπορεί να ειπωθεί ότι αναλαμβάνει μια διπλή δράση, πρώτα στο πεδίο των παιδαγωγικών σχέσεων, προκειμένου να εισαγάγει και να καταστήσει ελκυστικό ένα συγκεκριμένο αισθητηριακό υλικό ή μια δραστηριότητα, προσκαλώντας το παιδί σε μια νέα σχέση μαζί του μέσω της επίδειξης, συχνά χωρίς

Δεύτερον, όπως το αποσυρμένο αντικείμενο του Harman, η δασκάλα προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να ασχοληθεί απευθείας με το υλικό, είτε αναλαμβάνοντας μια παθητική παρατήρηση με ελάχιστη διόρθωση (αυτή περιλαμβάνει μόνο μια δεύτερη επίδειξη), είτε αφαιρώντας τον εαυτό της εντελώς από τη νέα σχέση του παιδιού με το υλικό που αυτή βοήθησε να ξεκινήσει, «αφήνοντας το φαινόμενο να αναπτυχθεί από μόνο του».

Και στις δύο περιπτώσεις, ο ρόλος της δασκάλας είναι να επιτρέπει στο παιδί και στο διδακτικό υλικό να υφίστανται αμοιβαία επιρροή με τους δικούς τους όρους. Μετά την εισαγωγή ενός υλικού ή την πρόσκληση σε μια δραστηριότητα, το παιδί και το υλικό παρασύρονται σε μια αναδυόμενη οικολογία στην οποία οι ατομικές τους δυνατότητες ενεργοποιούνται και τελειοποιούνται σύμφωνα με τις φυσικές, αισθητικές και λειτουργικές πτυχές που εμπλέκονται στην αλληλεπίδραση αυτή.

Είναι, επομένως, το παιδί και το αντικείμενο που συνθέτουν τον ηφαιστειακό πυρήνα της παιδαγωγικής οικολογίας: *«[ο] κύριος παράγοντας είναι το ίδιο το αντικείμενο και όχι η οδηγία που δίνει η δασκάλα. Είναι το παιδί που χρησιμοποιεί τα αντικείμενα. είναι το παιδί που είναι ενεργό και όχι η δασκάλα»* (Montessori 1983, 149).

Αυτή η διπλή δράση ωριμάζει στην ανάληψη ευθύνης από το παιδί μέσα στην ελεύθερη «συνεργασία όλων των μελών μιας κοινότητας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου» (Montessori 2007, 79). Όπως γράφει για ένα κοινό γεύμα στο Casa, *«η ιδιαίτερη προσοχή που απαιτείται για το χειρισμό μικρών εύθραυστων αντικειμένων χωρίς να τα σπάσετε και για τη μετακίνηση βαριών αντικειμένων χωρίς θόρυβο, έχει προικίσει τις κινήσεις ολόκληρου του σώματος με ελαφρότητα και χάρη. Χάρη που είναι χαρακτηριστικό των παιδιών μας. Είναι ένα βαθύ αίσθημα «ευθύνης» που τους έχει φέρει σε τέτοιο επίπεδο τελειότητας. Για παράδειγμα, όταν κουβαλούν τρία ή τέσσερα ποτήρια τη φορά, ή μια κούπα ζεστή σούπα, ξέρουν ότι είναι υπεύθυνα όχι μόνο για τα αντικείμενα, αλλά και για την επιτυχία του γεύματος που εκείνη τη στιγμή φροντίζουν»* (Montessori 2007, 92).

---

<sup>5</sup> Αμερικανός φιλόσοφος ιδρυτής μιας ξεχωριστής προσέγγισης στο φιλοσοφικό ρεύμα του ρεαλισμού η οποία υποστηρίζει ότι το Αντικείμενο (οργανικό και μη οργανικό) είναι αυθύπαρκτο και δεν περιορίζεται στην αντιληπτική σφαίρα του υποκειμένου, ούτε εξαρτάται από τις σχέσεις του με άλλα αντικείμενα (Graham Harman, 2018, *Object-Oriented Ontology: A New Theory of Everything*, London: [Pelican Books](#))

Ωστόσο, η προσανατολισμένη στα αντικείμενα παιδαγωγική που περιγράφεται παραπάνω δεν επικεντρώνεται στην απλή ανάπτυξη των ανθρώπινων δεξιοτήτων για σκοπούς αποτελεσματικής διαχείρισης του νοικοκυριού. Λιγότερο ακόμη διδάσκονται τα παιδιά να είναι ενήλικες που θα χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία μη ανθρώπινα αντικείμενα. Αντίθετα, τα Μοντεσσοριανά υλικά και οι δραστηριότητες εισαγάγουν τα παιδιά σε έναν κόσμο στον οποίο τα ανθρώπινα πρόσωπα, όχι μόνο εξαρτώνται ουσιαστικά από αντικείμενα, αλλά είναι *τα ίδια* (σωματικά) αντικείμενα, που είναι προικισμένα με ένα βαθμό ευθύνης για τις πράξεις τους και έλκονται προς άλλα πράγματα με ενδιαφέρον και ταπεινοφροσύνη. Για την Μοντεσσόρι, το ενδιαφέρον για τα αντικείμενα πρέπει να καλλιεργηθεί ως η αρχή μιας δια βίου διαδικασίας που οδηγεί από το γνωστό στο άγνωστο, μετακινούμενη μέσα από τη συγκέντρωση και την προσοχή προς το θαύμα και την ταπεινοφροσύνη και πάλι πίσω.

Εξ ου και η καινοτόμος διάταξη των αντικειμένων της σχολικής τάξης ως μια σειρά ελεύθερων συναντήσεων με δελεαστικά αντικείμενα αφού, όπως λέει, «*ένα μάθημα με τη συνηθισμένη έννοια της λέξης παγώνει τον ενθουσιασμό του παιδιού για τη γνώση των πραγμάτων, όπως ακριβώς θα πάγωνε και τον ενθουσιασμό των ενηλίκων*» (Montessori 1983, 87). Σε αυτή τη λογική κάθε αισθητηριακό υλικό και δραστηριότητα του Μοντεσσοριανού προγράμματος στοχεύει να καλλιεργήσει την υλική εμπειρία της *ευχαρίστησης*:

*Όσον αφορά το άγγιγμα των αντικειμένων για την κατανόηση της μορφής τους, υπάρχει ένα άπειρο πεδίο ανακάλυψης ανοιχτό στο περιβάλλον του παιδιού. Έχουμε δει παιδιά να στέκονται απέναντι από μια όμορφη κολόνα ή ένα άγαλμα και, αφού το θαύμασαν, να κλείνουν τα μάτια τους σε μια κατάσταση μακαριότητας και να περνούν τα χέρια τους πολλές φορές πάνω από τις μορφές αυτές. Η μεγάλη ευχαρίστηση που αποκομίζουν τα παιδιά από την αναγνώριση αντικειμένων αγγίζοντας τη μορφή τους αντιστοιχεί από μόνη της σε μια αισθητηριακή άσκηση.* (Montessori 2007, 65–66)

Σε αυθόρμητες πράξεις ανακάλυψης του υλικού, τα παιδιά εξασκούν μια αίσθηση που έχει βαθμιαία ενεργοποιηθεί μέσω της ενασχόλησης με τα αισθητηριακά υλικά, τη *στερεογνωστική* τους αίσθηση: «*την ικανότητα αναγνώρισης μορφών από την κίνηση των μυών του χεριού καθώς ακολουθεί τα περιγράμματα των στερεών αντικειμένων*» (Montessori 2007, 66).

Ανακαλώντας την Αριστοτελική προτεραιότητα της αφής έναντι των άλλων αισθήσεων, η Μοντεσσόρι προσδίδει σε αυτή την αίσθηση μια θετική, ακόμη και Επικούρεια διάσταση: «*[το παιδί] αρχίζει να κάνει 'ανακαλύψεις' στο περιβάλλον του, αναγνωρίζοντας μορφές, χρώματα και ιδιότητες που του είναι ήδη γνωστές – ένα αποτέλεσμα που σε γενικές γραμμές ακολουθεί μετά από όλες τις αισθητηριακές ασκήσεις. Τότε είναι που προκαλείται στο παιδί ένας μεγάλος ενθουσιασμός και ο κόσμος γίνεται γι' αυτόν πηγή ευχαρίστησης*» (Montessori 2007, 63).

Μια παιδαγωγική οικολογία που οδηγεί τόσο στην *υπευθυνότητα* όσο και στην *ευχαρίστηση* έχει κρίσιμα οφέλη για την ύπαρξη των ατόμων στον κόσμο. Αφού επαίνεσε την τέχνη ως τρόπο επισήμανσης της αλήθειας και ανέφερε πρόσφατους επιστημονικούς πειραματισμούς με «*νέες έννοιες της ίδιας της ύλης*» (που προέρχονται από την ανακάλυψη του ραδίου το 1898), η Μοντεσσόρι υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των αισθήσεων «*πρέπει να ξεκινά μεθοδικά στην παιδική ηλικία και στη συνέχεια να συνεχίζεται κατά την περίοδο που ένα άτομο προετοιμάζεται*

*μέσω της εκπαίδευσης για την πρακτική ζωή που θα πρέπει να ζήσει. Διαφορετικά, απομονώνουμε έναν άνθρωπο από το περιβάλλον του»* (Montessori 1983, 147).

Από τον οξυδερκή ουρανίσκο ενός σεφ κατά τη δοκιμή μιας σούπας μέχρι το επιδέξιο ράμμα ενός αιμοφόρου αγγείου από έναν χειρουργό, οι αισθήσεις μας βοηθούν καλύτερα να παίρνουμε μηνύματα από τα αντικείμενα με τα οποία ζούμε και εργαζόμαστε και να εφαρμόζουμε την αντίστοιχη τέχνη μας. Όχι μόνο μετά τη χρήση, αλλά και κατά τη χρήση και μέσω της σωστής χρήσης, η αλληλεπίδρασή μας με τα αντικείμενα - από τη σούπα μέχρι τις αρτηρίες - απαιτεί μια τελειοποίηση των χειρισμών μας απέναντι στις εγγενείς και αναδύομενες ιδιότητες των αντικειμένων.

Με ένα πιο πολιτικό πνεύμα, η Montessori σημειώνει πώς αυτή η αισθητηριακή ρύθμιση μπορεί να μας βοηθήσει - όπως επίσης και τους καταναλωτές - να διακρίνουμε την κακή ποιότητα των αγαθών μαζικής παραγωγής προκειμένου να αγοράζουμε πιο συνετά και να παράγουμε λιγότερα απορρίμματα (Montessori 1983, 147). Με αυτόν τον τρόπο, οι ίδιες οι ανθρώπινες οικονομικές πρακτικές μπορούν να αλλάξουν - να γίνουν πιο οικολογικές - μέσω μιας αυξημένης ευαισθησίας απέναντι στις ιδιότητες των αντικειμένων. Αυτή η ανησυχία για τις πολιτικοοικονομικές μας σχέσεις με τα αντικείμενα είναι μια βαθιά ριζωμένη πτυχή της παιδαγωγικής της Μοντεσσόρι, εμφανής και στις πιο μικρές λεπτομέρειες του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης. Διατηρώντας μόνο ένα σύνολο από κάθε διδακτικό υλικό σε κάθε τάξη, για παράδειγμα, κάθε κοινό σύστημα αντικειμένων είναι χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση ιδιαιτερότητας, εισάγοντας την έννοια της σπανιότητας στο περιβάλλον της τάξης (Lillard 1996, 78).

Αντί για την τραγωδία του, ωστόσο, αυτό είναι κάτι που θα μπορούσε να ονομαστεί η κωμωδία των κοινών, γιατί αντί να ενισχύει τον ανταγωνισμό απαιτεί συνεργασία και υπομονή, εξοικείωση των παιδιών με το πεπερασμένο των δημόσιων πόρων και προετοιμασία τους για την αυτό-συνείδηση ως υπεύθυνων κοινωνικών παραγόντων. Αυτό, μαζί με το γεγονός ότι τα αισθητηριακά υλικά είναι φτιαγμένα για να είναι αισθητικά όμορφα και αναφέρονται από τον Μοντεσσοριανό δάσκαλο με όρους που υποδηλώνουν τη μοναδικότητά τους, όλα συνδυάζονται για να δώσουν ευκαιρίες στο παιδί να αναγνωρίσει την αξία και τον σκοπό των υλικών πραγμάτων από τις πρώιμες ακόμα περιόδους ανάπτυξης και εισαγωγής του στον πολιτισμό (ηλικίες 3-6), τις οποίες η Μοντεσσόρι ονομάζει περιόδους «απορροφητικού μυαλού» (Montessori 1995).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: ΚΟΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Μέχρι στιγμής έχουμε εξερευνήσει αυτό που ονομάσαμε παιδαγωγική οικολογία της Μοντεσσόρι, όπου τα αντικείμενα αποτελούν ζωτικό συστατικό του συλλογικού περιβάλλοντος, από την τάξη μέχρι τον κόσμο. Αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης - αυτό που η Μοντεσσόρι αποκαλεί «*κοσμική εκπαίδευση*» - προέρχεται από ένα μοναδικό μείγμα βαθιού πλουραλισμού, ρομαντικής φυσιοκρατίας, καντιανής φαινομενολογίας, Καθολικής κοινωνικής διδασκαλίας και αντικαπιταλισμού, με θεοσοφικά και επιστημονικά υποκείμενα ρεύματα. Η φράση «*κοσμική εκπαίδευση*» [*educazione cosmica*] επινοήθηκε από τη Μοντεσσόρι ενώ βρισκόταν στην Ινδία κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, αφού αρνήθηκε να υποστηρίξει τις διχαστικές ιδεολογίες του Μουσολίνι και εγκατέλειψε

την Ιταλία το 1934. Τρία χρόνια αργότερα έδωσε τη διάσημη διάλεξή της «Εκπαίδευση για την Ειρήνη». μιλώντας με θέρμη για την εκπαίδευση του παιδιού ως το κλειδί της κοινωνικής μεταρρύθμισης: «*Η αποτροπή του πολέμου είναι δουλειά των πολιτικών. Η εγκαθίδρυση της ειρήνης είναι έργο της εκπαίδευσης*» (Montessori 2004).

Μερικά ερωτήματα που αξίζει εν κατακλείδι να τεθούν είναι: με ποιους τρόπους τα μοντέλα προσχολικής εκπαίδευσης που αναγνωρίζουν την αλληλεξάρτηση ανθρώπινης και μη ανθρώπινης ύπαρξης μπορούν να αποφέρουν καρπούς στη διεύρυνση του νοήματος της δημοκρατίας μέσω της καλλιέργειας της προσοχής των παιδιών σε νέες οντότητες ως αντικείμενα του ενδιαφέροντος τους; Πώς μπορούν εκείνες οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που απευθύνονται επί του παρόντος στους εύπορους να αναπροσανατολιστούν σε ευρύτερα πλαίσια και να απευθυνθούν σε πληθυσμιακές ομάδες χαμηλότερου εισοδήματος; Πώς μπορούμε να διαδώσουμε το θαυμασμό και την ταπεινοφροσύνη ως αρετές του πολίτη; Η πεποίθησή μας είναι ότι η Μοντεσσοριανή μέθοδος αρθρώνει μια παιδαγωγική οικολογία προσανατολισμένη στα υλικά αντικείμενα, η οποία μπορεί να συμβάλει στη σύνθεση κοινών κόσμων τόσο για ανθρώπινα όσο και για τα μη ανθρώπινα όντα.

Η σημασία της προσανατολισμένης στα υλικά αντικείμενα παιδαγωγικής της Μοντεσσόρι για την πολιτική οικολογία έγκειται στο γεγονός ότι αυτή η παιδαγωγική πρακτικά απαιτεί μεγαλύτερη επεξεργασία, ειδικά λαμβάνοντας υπόψη τα εγχειρήματα εκσυγχρονισμού της μεθόδου αυτή της στη σύγχρονη Βόρεια Αμερική. Μερικά ερωτήματα που αξίζει να τεθούν είναι: με ποιους τρόπους τα μοντέλα προσχολικής εκπαίδευσης που αναγνωρίζουν την αλληλεξάρτηση της ανθρώπινης και της μη ανθρώπινης ύπαρξης μπορούν να αποφέρουν καρπούς στη διεύρυνση του νοήματος της δημοκρατίας μέσω του προσανατολισμού της προσοχής των παιδιών σε νέες οντότητες που μας ενδιαφέρουν όλους; Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που απευθύνονται επί του παρόντος στους εύπορους να αναπροσανατολιστούν σε ευρύτερες δημογραφικές ομάδες χαμηλότερου εισοδήματος; Πώς μπορούμε να διαδώσουμε το αποδοχή και την ταπεινοφροσύνη ως αρετές του πολίτη; Η πεποίθησή μας είναι ότι η Μοντεσσοριανή μέθοδος αρθρώνει μια παιδαγωγική οικολογία προσανατολισμένη στα αντικείμενα, η οποία μπορεί να συμβάλει στη σύνθεση κοινών κόσμων τόσο για ανθρώπινα όσο και για τα μη ανθρώπινα όντα.

## BIBLIOΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bogost, I. 2012. *Alien Phenomenology, or What it's Like to Be a Thing*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Harman, G. 2010. *Towards Speculative Realism*. Winchester, UK: Zero Books. Kramer, R. 1988. *Maria Montessori: A Biography*. Boston: Da Capo Press.
- Lillard, P. 1996. *Montessori Today*, New York: Schocken Books.
- Montessori, M. 1964. *The Montessori Method*. New York: Schocken Books.
- Montessori, M. 1983. *The Discovery of the Child*. Oxford: Clío Press.

Montessori, M. 1995. *The Absorbent Mind*. New York: Henry Holt. Montessori, M. 1949. *Educazione e pace*. Milan: Garzanti.

Montessori, M. 2007. *Dr. Montessori's Own Handbook: Illustrated*. Chicago: BN Publishing. Standing, E.M. 1984. *Maria Montessori, Her Life and Work*. Ontario: New American Library.

## Οι συγγραφείς

Ο **Gaelan Gilbert** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Κολέγιο St. Katherine στο Σαν Ντιέγκο της Καλιφόρνια. Η τρέχουσα έρευνά του επικεντρώνεται στη μεσαιωνική λογοτεχνία και στην πολιτική θεωρία, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η ρητορική μηχανική της προσωποποίησης λειτουργεί ευρετικά, επιτρέποντας την εικονική συμμετοχή μη ανθρώπινων και πολυανθρώπινων οντοτήτων σε φανταστικά φόρουμ αφηγηματικής συζήτησης για δημόσια θέματα. Εκπαιδεύτηκε ως φοιτητής στη Μοντεσσοριανή μέθοδο και πρόσφατα συνέβαλε σε πρωτοβουλίες σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που επιδιώκουν να συνδέσουν τις ελεύθερες τέχνες με τις τεχνικές-επαγγελματικές παιδαγωγικές.

Η **Megan E. Gilbert** διδάσκει σε Μοντεσσοριανές τάξεις από το 2008. Έλαβε το δίπλωμά της στη Μοντεσσοριανή εκπαίδευση το 2012. Μέσα από μια εντατική θεωρητική εκπαίδευση, πρακτική μελέτη του Μοντεσσοριανού υλικού και εργασίας με παιδιά, η Μέγκαν είναι πλέον έτοιμη να μπει στο σχολείο ως διευθύντρια, αλλά μάλλον αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέχρι η νεογέννητη κόρη μας είναι έτοιμη να την ακολουθήσει. Προς το παρόν εστιάζει στην καλλιέργεια του απορροφητικού μυαλού της κόρης της καθώς και στη δική της καλλιτεχνική πρακτική.

*Δημοσιεύτηκε αρχικά στο O-Zone: A Journal of Object-Oriented Studies, Issue 1: Object/Ecology (2014).*

*Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται εδώ με την άδεια των συγγραφέων.*

**Μετάφραση & Σχόλια: Δημήτρης Χασάπης**