

## Τρεις προσεγγίσεις από την Ευρώπη: Waldorf, Montessori, και Reggio Emilia

Carolyn Pope Edwards

### *Εισαγωγή*

Η Ευρώπη έχει αποτελέσει πλούσια πηγή πολλών σημαντικών εκπαιδευτικών ιδεών. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τρεις από τις γνωστότερες προσεγγίσεις ευρωπαϊκής προέλευσης είναι τα Waldorf, Montessori και Reggio Emilia. Και τα τρία θεωρούνται σημαντικές εκπαιδευτικές εναλλακτικές στην παραδοσιακή εκπαίδευση και λειτουργούν ως πηγές έμπνευσης για προοδευτικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Το ενδιαφέρον που υπάρχει στην εποχή μας γι' αυτές τις μεθόδους οδηγεί τη δημόσια και την επαγγελματική κοινότητα να θέτουν πολλές ερωτήσεις σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Πολλοί παρατηρητές έχουν εντοπίσει κοινά θέματα και στοιχεία στο πώς οι τρεις αυτές προσεγγίσεις βλέπουν τα παιδιά και την ανάπτυξή τους. Ποιες ακριβώς είναι οι αντίστοιχες ιστορικές τους καταβολές και θεμελιώδεις φιλοσοφικές υποθέσεις και απόψεις σχετικά με την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού; Πώς λειτουργούν συγκριτικά σε σχέση με τις οργανωτικές τους δομές ως προς τη λήψη αποφάσεων και το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, την παρατήρηση/αξιολόγηση και την προετοιμασία των εκπαιδευτικών -τα στοιχεία των μοντέλων των προγραμμάτων σπουδών (Goffin, 2000);

Το άρθρο αυτό προσφέρει μια επισκόπηση και μια σύγκριση των τριών προσεγγίσεων, για να τις συστήσει στους αναγνώστες και να αναδείξει καθοριστικά σημεία ομοιότητας και διαφοράς. Φυσικά, στην πραγματικότητα, είναι αναμενόμενο να υπάρχουν πολλές παραλλαγές στο πώς κάθε εκπαιδευτικό μοντέλο ή προσέγγιση εφαρμόζεται στην πράξη. Σχολεία και τάξεις δε μοιάζουν απαραίτητως μόνο και μόνο επειδή αντλούν τις αρχές τους από την ίδια φιλοσοφία, και αυτό το άρθρο το περισσότερο που μπορεί είναι να περιγράψει τις γενικές τάσεις μόνο που μπορεί και να μην περιγράφουν σωστά συγκεκριμένα σχολεία ή προγράμματα. Για να κατανοήσει κανείς ένα συγκεκριμένο ίδρυμα, πρέπει να παρατηρήσει τα περιβάλλοντά του και τις αλληλεπιδράσεις δασκάλων-παιδιών, να διαβάσει τα σχολικά αρχεία, να πάρει συνέντευξη από το προσωπικό, και να συνομιλήσει με πρώην και νυν γονείς παιδιά. Εξαιτίας του ότι αυτό το άρθρο παρουσιάζει τη γενική εικόνα, αναφέρεται πρωτίστως σε βασικούς στόχους και αρχές – «βέλτιστες πρακτικές» από τρεις οπτικές- και κατευθύνει τον αναγνώστη προς επιπρόσθετες πηγές πληροφοριών.

### *Ιστορία*

Και οι τρεις προσεγγίσεις αντιπροσωπεύουν έναν ρητό ιδεαλισμό και αποστρέφονται τον πόλεμο και τη βία, προς την ειρήνη και την παλινόρθωση. Οικοδομούνται πάνω σε συνεκτικά οράματα για το πώς να βελτιωθεί η ανθρώπινη κοινωνία με το να βοηθούνται τα παιδιά να αναδεικνύουν όλο τους το δυναμικό ως ευφυή, δημιουργικά, ολοκληρωμένα άτομα. Οι σχολικές κοινότητες αγωνίζονται ακατάπαυστα να διατηρήσουν ζωντανές τις κατευθυντήριες αρχές τους με

σύγχρονους, ουσιαστικούς τρόπους και να μην τις αφήσουν να υποβαθμιστούν σε απλά αποφθέγματα.

Η εκπαίδευση Waldorfδημιουργήθηκε από τον Rudolf Steiner (1861-1925), έναν πρωτοπόρο Αυστριακό επιστήμονα και φιλοσοφικό στοχαστή. Τα ενδιαφέροντά του συναντώνται με πνευματικά και επιστημονικά πεδία: ήθελε να ενσωματώσει αυτές τις δύο μορφές γνώσης κι εμπειρίας, και ίδρυσε την «Ανθρωποσοφία» («γνώση της αληθινής φύσης του ανθρώπου» [Kotzsch, 1990]). Το 1919, στην αυγή της καταστροφής του 1<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Πολέμου, ο Steinerπροσκλήθηκε από τον Emil Mott να ιδρύσει ένα σχολείο για τους εργαζόμενους του εργοστασίου τσιγάρων Waldorf-Astoria, στη Στουτγάρδη της Γερμανίας. Το όραμα ήταν ότι αυτό το νέο είδος σχολείου θα εκπαίδευε ανθρώπινα πλάσματα ικανά να δημιουργήσουν μια δίκαιη και ειρηνική κοινωνία. Αψηφούσε τις συμβάσεις της εποχής με το να ασκεί μικτή εκπαίδευση (αγόρια και κορίτσια μαζί στην ίδια τάξη), να είναι ανοιχτό σε παιδιά οποιουδήποτε υποβάθρου (χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις), πλήρες (από προσχολική αγωγή ως λύκειο), και ανεξάρτητο από εξωτερικό έλεγχο (μια αυτοδιοικούμενη διοικητική μονάδα). [Σημείωση του Συγγραφέα -6/27/05: Το αρχικό σχολείο Waldorfστη Στουτγάρδη ξεκίνησε από Α΄ Δημοτικού, όχι προσχολική αγωγή. Το πρώτο Waldorfπρόγραμμα προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγείο) ξεκίνησε αργότερα σε άλλη πόλη.] Ο Σύνδεσμος Waldorf Προσχολικής της Βορείου Αμερικής-WaldorfEarlyChildhoodAssociationofNorthAmerica (WECAN) παρέχει πληροφορίες και πηγές για τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και γονείς (<http://www.waldorfearlychildhood.org>). Σήμερα, η εκπαίδευση Waldorf εξακολουθεί να είναι ένα καλά προσδιορισμένο μοντέλο με κάθε σχολείο να είναι διοικητικά ανεξάρτητο (Barnes, 1991; Orpenheimer, 1999). Υπάρχουν τώρα περισσότερα από 800 σχολεία Waldorfσε πάνω από 40 χώρες, με τα 140 να συνδέονται με τον Σύνδεσμο Σχολείων WaldorfΒόρειας Αμερικής – AssociationofWaldorfSchoolsofNorthAmerica (AWSNA). Ο BobLathe και η NancyParsons ([www.bobnancy.com/](http://www.bobnancy.com/)) διατηρούν μία λίστα με σχολεία Waldorf που συνδέονται με τονAWSNA, καθώς και περίπου 40 σχολεία charter [Σημ. της μεταφράστριας: που χρηματοδοτούνται από το κράτος, αλλά είναι ανεξάρτητα], σχολεία που δημιουργήθηκαν από πρωτοβουλία γονέων, και άλλα σχολεία που δε σχετίζονται με τον AWSNA αλλά φιλοσοφικά κλίνουν προς αυτόν. Οι ιστότοποι<http://www.awsna.org> και <http://www.waldorflibrary.org> περιέχουν πληροφορίες σχετικά με τη φιλοσοφία, πηγές δημοσιεύσεων, και αποφοίτους. Υπάρχουν 10 ινστιτούτα εκπαίδευσης δασκάλων στη μέθοδο Steinerστις Η.Π.Α. και 2 στον Καναδά (δείτε <http://www.bobnancy.com/>).

Η Μαρία Μοντεσσόρι (1870-1952) ήταν μια λαμπρή φυσιογνομία, η πρώτη γυναίκα γιατρός στην Ιταλία. Αφού εισήγαγε μια μεθοδολογία για εργασία με παιδιά με αναπηρίες, ξεκίνησε στα 1907 το CasadeiBambibi (Σπίτι των Παιδιών) για παιδιά 4 ως 7 ετών στις φτωχογειτονίες της Ρώμης. Το κίνημά της εξαπλώθηκε σε άλλες χώρες, ειδικά αφού το φασιστικό καθεστώς αποκήρυξε τις μοντεσσοριανές μεθόδους εκπαίδευσης κι εκείνη εγκατέλειψε την Ιταλία. Στις Ηνωμένες Πολιτείες υπήρξε έντονο αλλά σύντομο ενδιαφέρον από το 1910 ως το 1920, και μετά η μοντεσσοριανή εκπαίδευση έπεσε σε δυσμένεια (Torrence & Chattin-McNichols, 2000). Ωστόσο, την ίδια εκείνη περίοδο, το κίνημα άνθισε στην Ευρώπη και στην Ινδία. Στα 1950, η Αμερικανή εκπαιδευτικός Nancy Rambush ξεκίνησε ένα κίνημα ανανέωσης, και η μοντεσσοριανή εκπαίδευση εξαπλώθηκε ως ένα ανεξάρτητο σχολικό κίνημα (Loeffler, 1992).

Υπάρχουν περί τα 5.000 ή και περισσότερα σχολεία στις Η.Π.Α. που αυτοχαρακτηρίζονται «μοντεσσοριανά» (Ruenzel, 1997). Από αυτά, περίπου το 20% συνδέονται με τους δύο μεγαλύτερους οργανισμούς πιστοποίησης. Ο Διεθνής Μοντεσσοριανός Σύνδεσμος-Association Montessori Internationale (AMI) (<http://www.montessori-ami.org/ami.htm>) προωθεί τη σπουδή, εφαρμογή κι εξάπλωση των μοντεσσοριανών (πρωτότυπων) ιδεών και αρχών για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του ανθρώπου [Σημείωμα του Εκδότη (8-23-05): Αυτός ο σύνδεσμος έχει αλλάξει: <http://montessori-ami.org>]. Η Αμερικάνικη Μοντεσσοριανή Κοινότητα-AmericanMontessoriSociety (AMS) (<http://www.amshq.org>) υποστηρίζει τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση στο πλαίσιο του σύγχρονου αμερικάνικου πολιτισμού (Loeffler, 1992). Οι ιστότοποι προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με την ιστορία του προγράμματος, τη φιλοσοφία, την πιστοποίηση, την εκπαίδευση δασκάλων, και των δημοσιευμένων πηγών. Ο ιστότοπος του AMI προσφέρει έναν χάρτη που δίνει μια καλή εικόνα του παγκόσμιου μοντεσσοριανού κινήματος. Ο ιστότοπος του AMS προσφέρει πληροφορίες για το ερευνητικό δίκτυο των εκπαιδευτικών τους και ένα σύνολο αναφορών σε θέματα όπως μάθηση και αξιολόγηση, συμπερίληψη, βρεφικά προγράμματα, μαθηματικά και μουσική εκπαίδευση, ομάδες μεικτών ηλικιών, και ολιστική εκπαίδευση για την ειρήνη. Υπάρχουν πολλά μοντεσσοριανά προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων, από τα οποία πάνω από 50 σχετίζονται με το AMS και 15 με το AMI (δείτε τον ιστότοπο της Ένωσης Μοντεσσοριανών Δασκάλων Βορείου Αμερικής –North American Montessori Teachers’ Association- στο <http://www.montessori-namta.org>). Επιπροσθέτως, στα 1960, Αμερικανοί γονείς άρχισαν να ζητούν μοντεσσοριανή εκπαίδευση σε δημόσια σχολεία, πράγμα που οδήγησε σε εκατοντάδες μοντεσσοριανά προγράμματα (συχνά ως πόλος έλξης) στο επίπεδο προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, και ολοένα και αυξανόμενα πλέον στο επίπεδο γυμνασίου και λυκείου (Chattin-McNichols, 1992b). Όλοι οι μεγάλοι μοντεσσοριανοί οργανισμοί στις Η.Π.Α. έχουν εγκρίνει μια αναφορά σχετικά με τα «Βασικά στοιχεία των επιτυχημένων μοντεσσοριανών σχολείων» ([http://www.amshq.org-/schools\\_public.htm](http://www.amshq.org-/schools_public.htm)). Η μοντεσσοριανή αγωγή στο επίπεδο της βρεφονηπιακής αγωγής επίσης αναπτύσσεται ραγδαία.

Reggio Emilia είναι μία πόλη στη βόρεια Ιταλία όπου μετά τον 2<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά ξεκίνησαν να συνεργάζονται για να ανοικοδομήσουν την κοινωνία και να χτίσουν ένα υποδειγματικό σύστημα δημοτικών νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών (New, 1993). Υπό την ηγεσία του οραματιστή ιδρυτικού διευθυντή, Loris Malaguzzi (1920-1994), το σύστημα εξελίχθηκε από ένα συνεταιριστικό κίνημα γονέων σε ένα σύστημα διαχειριζόμενο από την πόλη που ασκεί ηγετικό ρόλο στην Ιταλία και την Ευρώπη, και ολοένα και αυξανόμενα στην Ασία, την Αυστραλία, τη Βόρεια Αμερική, και άλλα μέρη του κόσμου (New, 2000). Το Ινστιτούτο Reggio στη Στοκχόλμη, Σουηδία, είναι γνωστό ως μια πηγή καινοτομίας και προβληματισμού (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). Τα προγράμματα του Reggio έχουν ως επίκεντρο την οικογένεια και υπηρετούν τα παιδιά στο βρεφονηπιακό και προσχολικό επίπεδο (Edwards, Gandini, & Forman, 1998; Gandini&Edwards, 2001), με βασική προτεραιότητα να δίνεται σε παιδιά με αναπηρίες ή παιδιά που χρήζουν στήριξης από κοινωνικές υπηρεσίες. Το Reggio Emilia δεν είναι ένα επίσημο σύστημα όπως το Waldorf και το Montessori, με συγκεκριμένες μεθόδους, πρότυπα πιστοποίησης εκπαιδευτικών, και διαδικασίες διαπίστευσης. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί στο Reggio Emilia μιλούν για την εξελικτική τους «εμπειρία» και βλέπουν τους εαυτούς τους ως πρόκληση και σημείο αναφοράς, έναν τρόπο να

εμπλέξουν τα παιδιά σε διάλογο ξεκινώντας από ένα ισχυρό και πλούσιο όραμα για το παιδί (Edwards, Gandini, & Forman, 1998; Katz & Cesarone, 1994; New, 2000). Το ReggioChildren/USA είναι το Βορειοαμερικάνικο τμήμα του Reggio Children S.r.l., του ιταλικού οργανισμού που συστήθηκε το 1994 για να προστατέψει και να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική που συγκεντρώνεται στα δημοτικά Reggio Emilia κέντρα βρεφονηπιακής και προσχολικής αγωγής. Ο ιστότοπος του ECAP/ITG έχει έναν εκτενή σύνδεσμο του Reggio (<http://ceep.crc.uiuc.edu/-poptopics/reggio/reginfo.html>), παρουσιάζοντας πληροφορίες για το Reggio Children/USA και μια λίστα με αυτο-ονομαζόμενα σχολεία στη Βόρεια Αμερική με προγράμματα βασισμένα ή εμπνευσμένα από την προσέγγιση που χρησιμοποιείται στο Reggio Emilia. Το Ινστιτούτο Merrill-Palmer του Πανεπιστημίου Wayne State διατηρεί έναν ιστότοπο με πηγές Reggio, εκδόσεις του περιοδικού Innovations in Early Education και ενημερώνει για εκπαιδευτικά ταξίδια, και πληροφορίες επικοινωνίας (<http://www.mpi.-wayne.edu/>).

### ***Θεωρία και πρόγραμμα σπουδών για την ανάπτυξη του παιδιού***

Και οι τρεις προσεγγίσεις βλέπουν τα παιδιά ως ενεργούς δημιουργούς της ίδιας τους της ανάπτυξης, που επηρεάζονται έντονα από φυσικές, δυναμικές, αυτό-διορθωτικές δυνάμεις που υπάρχουν μέσα τους, ανοίγοντας τον δρόμο προς την ανάπτυξη και τη μάθηση.

Ο Rudolf Steiner πίστευε σε μια ενότητα πνεύματος, ψυχής και σώματος, και ότι η καλή εκπαίδευση αποκαθιστά την ισορροπία μεταξύ σκέψης, επιθυμίας, και συναισθήματος (Steiner, 1995). Η θεωρία του για την ανάπτυξη του παιδιού ανέπτυξε τρεις κύκλους επταετών σταδίων, καθένα με τις δικές του διακριτές ανάγκες μάθησης - μια ανοδική σπείρα γνώσης. Πριν την ηλικία των 7, τα παιδιά του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου μαθαίνουν μέσω της *μίμησης* και της πράξης (Schwartz, 1996). Το φανταστικό παιχνίδι θεωρείται η πιο σημαντική «εργασία» του νεαρού παιδιού και η δραστηριότητα μέσω της οποίας το παιδί αναπτύσσεται φυσικά, πνευματικά, και συναισθηματικά. Η εκπαιδευτική εστίαση βρίσκεται στη σωματική εξερεύνηση, το εποικοδομητικό και δημιουργικό παιχνίδι, και την προφορική (ποτέ γραπτή) γλώσσα, αφήγηση, και τραγούδι. Ένα πρωινό, τα παιδιά μπορεί να κάνουν τέτοιες δραστηριότητες όπως να τραγουδήσουν τραγούδια, να ζωγραφίσουν με νερομπογιές να χρωματίσουν με κηρομπογιές, να μαγειρέψουν, να ακούσουν μια ιστορία με μαριονέτες, να πάνε μια βόλτα στη φύση, να δουλέψουν στον κήπο, να χτίσουν με ξύλινους κύβους, ή να φτιάξουν σπίτια χρησιμοποιώντας πάγκους παιχνιδιού και υφάσματα. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, αφοσιώνονται στη δουλειά σε βάθος και αναπτύσσουν δυνάμεις συγκέντρωσης και κίνητρο. Ένα σημαντικό μέρος του πρωινού στο σχολείο είναι αφιερωμένο σε αδιάλειπτο φανταστικό παιχνίδι. Η αναγνώριση της σημασίας του «ρυθμού» και της ισορροπίας μεταξύ ενεργητικού και ήρεμου παιχνιδιού οδηγεί τους δασκάλους να ακολουθούν έναν κυκλικό πρόγραμμα από ετήσιες, εβδομαδιαίες, και ημερήσιες δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν εορτασμούς και φαγητό. Από τα 7 ως τα 14 έτη, τα παιδιά παραμένουν με τον ίδιο δάσκαλο και ομάδα τάξης, και δημιουργούν μια πολύ στενά συνδεδεμένη ομάδα καθώς εξερευνούν τον κόσμο μέσω συνειδητής *φαντασίας* ή «συναισθηματικής νοημοσύνης» (Finser, 1995). Ο δάσκαλος παρουσιάζει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που έχει δομή και συνέχεια αλλά βασίζεται σε μαθήματα που δε συνοδεύονται από

σχολικά εγχειρίδια. Αυτή η προσέγγιση καλλιεργεί μια διαπολιτισμική, πολυαισθητηριακή προσέγγιση στη μάθηση και την έκφραση, με μεγαλύτερη έμφαση στην ακρόαση και τη μνήμη από ότι υπάρχει σε άλλα μοντέλα προσχολικής αγωγής για τα πρώτα χρόνια. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος μπορεί να εισάγει μια αριθμητική πράξη λέγοντας μια ιστορία όπου οι αριθμοί είναι χαρακτήρες ενός δράματος ή να αφηγηθεί τη Νορμανδική κατάκτηση της Αγγλίας ως μια συναρπαστική ιστορία. Τα παιδιά ακούν καθώς ο δάσκαλος παρουσιάζει το υλικό, κι αφομοιώνουν όσα έμαθαν σχεδιάζοντας και εικονογραφώντας με φροντίδα και καλαισθησία τα δικά τους εγχειρίδια μάθησης. Στην ουσία, συνθέτουν τα δικά τους κείμενα, τα οποία τα βοηθούν να διαφυλάξουν όσα έχουν μάθει με τη δική τους προσωπική μορφή, καταγραφή και κρυμμένους θησαυρούς της μαθησιακής τους εμπειρίας. Τα παιδιά μελετούν ιστορία, παραμύθια και μυθολογία, ρυθμική μουσική κίνηση (ευρυθμία), χειροτεχνίες, φυσικές επιστήμες, ξένες γλώσσες, τέχνη και μουσική. Στον εξωτερικό χώρο μπορεί να κατασκευάζουν σπιτάκια παιχνιδιού με σανίδες, κλαδιά, και άλλα υλικά. Στα χρόνια του λυκείου, αναδύεται η λογική, η αφηρημένη δύναμη της *διάνοιας* και οι έφηβοι επικεντρώνονται στην ηθική, την κοινωνική ευθύνη και την κυριαρχία σύνθετων και δύσκολων θεμάτων, με εξειδικευμένους δασκάλους. Εικόνες από Waldorf εκπαιδευτικές βαθμίδες K-12 σε τέσσερα διαφορετικά σχολεία υπάρχουν στο βίντεο “Waldorf Education: A Vision of Wholeness” (HagensRecordingStudio, 1996).

Η προσέγγιση της Montessorifανερόνει μια θεωρητική συγγένεια με τους Ευρωπαίους προοδευτικούς φιλοσόφους της εκπαίδευσης Rousseau, Pestalozzi, Seguin και Itard. Πίστευε στη φυσική ευφυΐα των παιδιών, που περιλαμβάνει εξαρχής ορθολογικές, εμπειρικές και πνευματικές πτυχές. Είδε την ανάπτυξη ως μια σειρά από εξαιρετικές περιόδους, σαν επαναλαμβανόμενα τριγωνικά κύματα, καθεμιά με τις δικές της συγκεκριμένες ευαισθησίες. Ως *κονστροκτιβίστρια*, μίλησε για το δραστήριο παιδί, πρόθυμο για γνώση και έτοιμο να μάθει, που αναζητά την τελειότητα μέσα από την πραγματικότητα, το παιχνίδι και την εργασία. Στη μοντεσοριανή εκπαίδευση, τα παιδιά συνήθως ομαδοποιούνται σε τάξεις μεικτών ηλικιών με εύρος τριών χρόνων, προκειμένου να προωθηθεί η εξέλιξη ενήλικα-παιδιού και οι σχέσεις μεταξύ παιδιών κοντινών ηλικιών. Από τη γέννηση ως τα 3 έτη είναι η περίοδος του «ασυνείδητου δεκτικού νου», ενώ οι ηλικίες 3 έως 6 έτη είναι η περίοδος του «συνείδητου δεκτικού νου» (Montessori & Chattin-McNichols, 1995). Και στις δύο περιπτώσεις, το παιδί επιδιώκει αισθητηριακή εκκίνηση, ρύθμιση της κίνησης, σειρά, και ελευθερία να επιλέγει δραστηριότητες και να τις εξερευνά σε βάθος χωρίς διακοπή μέσα σε ένα προσεκτικά προετοιμασμένο περιβάλλον (ήρεμο και όμορφο) που βοηθά το παιδί να κάνει καλές επιλογές (Greenwald, 1999). Κατά τη βρεφονηπιακή (γέννηση ως 3 έτη) και νηπιακή (3 έως 6 έτη) ηλικία, οι τάξεις συνήθως έχουν πάνω από έναν δάσκαλο. Για να εισάγουν νέα διδακτέα ύλη, οι δάσκαλοι κάνουν παραδειγματικά μαθήματα όταν ένα παιδί ή μικρή ομάδα παιδιών δείχνει σημάδια ετοιμότητας να προχωρήσει σε μια σειρά από αυτό-διορθωτικά υλικά, στους τομείς της καθημερινής ζωής, του αισθητηριακού, των μαθηματικών, της γλώσσας, της επιστήμης και γεωγραφίας, και της τέχνης και μουσικής (Humphryes, 1998). Η Montessori σχεδίασε διάσημα υλικά που ακόμα χρησιμοποιούνται: φωτογραφίες μερικών εξ αυτών υπάρχουν στο <http://www.montessori-ami.org/ami.htm> [Σημείωμα του εκδότη (8-23-05): Αυτή η διεύθυνση έχει αλλάξει: <http://www.montessori-ami.org>]. Επιπροσθέτως, οι δάσκαλοι ατομικά ή σε ομάδες δημιουργούν ή συγκεντρώνουν άλλα υλικά τάξης, που προκύπτουν ως ανάγκη από τις προσεκτικές παρατηρήσεις τους στην τάξη. Το

μοντεσσοριανό πρόγραμμα σπουδών είναι σε μεγάλο βαθμό εξατομικευμένο αλλά με πλαίσιο κι αλληλουχία και σαφώς διαχωρισμένους τομείς. Η εξατομίκευση έχει σαν αποτέλεσμα μερικά μικρά παιδιά να κατακτούν την ανάγνωση και τη γραφή πριν την ηλικία των 6 ακολουθώντας τη μοντεσσοριανή μέθοδο «από τη γραφή στην ανάγνωση». Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε ολόημερα προγράμματα συνήθως ακολουθούν το μοντεσσοριανό πρόγραμμα σπουδών το πρωί και κλασσικά παιχνίδια ανάπτυξης των παιδιών που περιλαμβάνει και φανταστικό παιχνίδι το απόγευμα. Από τα 6 ως τα 12, τα παιδιά αναμένεται να εξερευνούν έναν ευρύτερο κόσμο και να αναπτύσσουν ικανότητες λογικής επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικές κοινωνικές σχέσεις, φαντασία και αισθητική, και σύνθετες πολιτισμικές γνώσεις. Από τα 12 ως τα 18, τα παιδιά αναδομούν τον εαυτό τους ως κοινωνικά όντα και γίνονται ανθρωπιστικοί εξερευνητές, λύτες πραγματικών προβλημάτων, και ορθολογικοί αναζητητές της δικαιοσύνης.

Η σκέψη του Loris Malaguzzi φανερώνει έναν κοινωνικό κονστρουκτιβισμό που αντλείται από τους Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner και άλλους. Εστιάζοντας στη βρεφική και προσχολική ηλικία μόνο, ο Malaguzzi απέρριψε τις αντιλήψεις του Piaget για τα στάδια ως υπερβολικά περιοριστικές. Σχεδίασε μια δυνατή εικόνα του παιδιού, κοινωνικό από τη γέννησή του, γεμάτο ευφυΐα, περιέργεια και προβληματισμό. Το όραμά του για μία «εκπαίδευση βασισμένη σε σχέσεις» εστιάζει σε κάθε παιδί σε σχέση με τα άλλα και επιδιώκει να ενεργοποιήσει και να υποστηρίξει τις αμοιβαίες σχέσεις των παιδιών με άλλα παιδιά, οικογένεια, δασκάλους, κοινωνία, και περιβάλλον (Malaguzzi, 1993). Αυτό το πολυμήχανο παιδί ενεργοποιεί αλλαγές στα συστήματα στα οποία είναι συμμετέχο και γίνεται ένας «δημιουργός κουλτούρας, αξιών, και δικαιωμάτων» (Rinaldi, 2001a, σ.51). Οι δάσκαλοι επιδιώκουν να διατηρούν αυτήν τη δυνατή εικόνα καθώς υποστηρίζουν τα παιδιά στην εξερεύνηση και τη διερεύνησή τους. Τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να αναπαριστούν συμβολικά ιδέες και συναισθήματα μέσω οποιασδήποτε από τις «εκατοντάδες γλώσσες» τους (εκφραστική, επικοινωνιακή, και γνωστική) -λέξεις, κινήσεις, σχέδιο, ζωγραφική, χτίσιμο, γλυπτική, παιχνίδι σκιών, κολλάζ, θεατρικό παιχνίδι, μουσική, για να ονομάσουμε μερικές- τις οποίες εξερευνούν συστηματικά και συνδυάζουν μεταξύ τους. Οι δάσκαλοι ακολουθούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και δεν προσφέρουν εστιασμένες οδηγίες στην ανάγνωση και τη γραφή· ενθαρρύνουν, ωστόσο, την αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση καθώς τα παιδιά καταγράφουν και χειρίζονται τις ιδέες τους και επικοινωνούν με άλλους. Το πρόγραμμα σπουδών έχει στοχευμένη εξέλιξη αλλά όχι πλαίσιο κι αλληλουχία. Η διδασκαλία και η μάθηση είναι εξελισσόμενες διαδικασίες που αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, και περιλαμβάνουν πολύ χρόνο και εις βάθος επαναδιαπραγμάτευση και επανεξέταση. Καλλιεργούνται στενές, πολυετείς σχέσεις ενηλίκων-παιδιών και συνομηλίκων μεταξύ τους, συνήθως μέσω μιας κυκλικής οργάνωσης. Οι μακροπρόθεσμες, ανοιχτού τύπου ερευνητικές εργασίες αποτελούν σημαντικά μέσα για συλλογική εργασία, σε περιβάλλοντα τάξης προσεχτικά προετοιμασμένα για να προσφέρουν πολυπλοκότητα, ομορφιά, και μια αίσθηση ευεξίας και ευκολίας. Η προσέγγιση Reggio Emilia αναπτύχθηκε μέσω και για τη δημοτική παιδική φροντίδα, και τα εκπαιδευτικά προγράμματα εξυπηρετούν παιδιά κάτω των 6 ετών και κατά συνέπεια δεν είναι μια προσέγγιση για ηλικίες δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, προοδευτικοί εκπαιδευτικοί στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν πάρει χρήσιμες ιδέες από το Reggio Emilia και τις έχουν εφαρμόσει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ειδικά όσον αφορά τη δουλειά σε πρότζεκτ και την παρατήρηση/τεκμηρίωση). Εικόνες από

προσχολικά περιβάλλοντα του Reggio Emilia παρουσιάζονται στο διαδικτυακό άρθρο της Patricia Tarr (2001) ([http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic\\_Codes\\_1.htm](http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic_Codes_1.htm)) και στο σετ διαφανειών *OpenWindow* (Reggio Children S.r.l., n.d.). Εικόνες από περιβάλλοντα και μαθησιακές εμπειρίες στο L' Atelier, ένα σχολείο προσχολικής αγωγής στο Miami, Florida, σε διαβούλευση με εκπαιδευτικούς Reggio Emilia μπορεί κανείς να βρει στο <http://www.latelier.org> (σύνδεσμος Pictures).

### ***Οι ρόλοι του Δασκάλου***

Οι δάσκαλοι σε αυτές τις προσεγγίσεις μοιράζονται από κοινού τους στόχους να είναι φροντιστές, συνεργάτες και καθοδηγητές των παιδιών. Βασίζουν τη δουλειά τους σε προσεκτικά προετοιμασμένα, αισθητικά ευχάριστα περιβάλλοντα που λειτουργούν ως παιδαγωγικά εργαλεία και προσφέρουν ισχυρά μηνύματα για ενασχόληση με τη διδακτέα ύλη και σεβασμό για τα παιδιά. Η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται πολύ σημαντική και στις τρεις προσεγγίσεις. Ωστόσο, οι αντικρουόμενες απόψεις τους για τη φύση των παιδιών και της μάθησης τους οδηγούν να παίρνουν διαφορετικούς ρόλους μέσα στην τάξη. Ο Coulter (1991) παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα θέση, ότι η Μοντεσσοριανή και η Waldorf εκπαίδευση είναι σαν «αντίστροφες συμμετρίες», που απορρέουν από τις λύσεις που οι ιδρυτές τους πρότειναν ως απάντηση σε ιστορικά πλαίσια παρουσιάζοντας διαφορετικά θέματα στα παιδιά. Φυσικά, και στις τρεις προσεγγίσεις, οι ρόλοι του δασκάλου με τα παιδιά αλλάζουν με την ηλικία: οι ενήλικες είναι πιο φροντιστικοί με τα νεότερα παιδιά.

Ο δάσκαλος Waldorf παίζει γενικά έναν *παραστατικό (performance) ρόλο* στην τάξη καθώς καθοδηγεί ή διαμορφώνει πολλές ομαδικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ενσωμάτωση του ακαδημαϊκού και του καλλιτεχνικού με μια σαφή πνευματικότητα. Ο δάσκαλος είναι επίσης ένας διδακτικός ηθικός καθοδηγητής, που επιδιώκει να παρέχει μια οικεία ατμόσφαιρα στην τάξη διαποτισμένη από μια αίσθηση *αρμονίας* και γεμάτη θέματα σχετικά με τη φροντίδα της κοινότητας και του φυσικού και έμβιου κόσμου. Ο δάσκαλος χρειάζεται μια τάξη στην οποία τα παιδιά μπορούν να φέρουν στην ομάδα τις σκέψεις, τα συναισθήματα, και τις επιθυμίες τους, ανεξάρτητα από τις προσωπικότητες και τις ιδιοσυγκρασίες τους (Durach, 1998). Το χρώμα και η χρήση φυσικών υλικών και προσεκτικά διαλεγμένων βοηθητικών αντικειμένων (όπως ανοιχτού τύπου, χειροποίητων παιχνιδιών και κουκλιών με ελάχιστες λεπτομέρειες για να ενθαρρύνουν τη φαντασία) είναι εγγενή στα τακτοποιημένα, ζεστά και οικεία, αισθητικά ευχάριστα περιβάλλοντα Waldorf (Schwartz, 1996). Παραδείγματα από υλικά Waldorf υπάρχουν στον ιστότοπο <http://www.-NaturalPlay.com/index.shtml>. Οι δάσκαλοι επιδιώκουν να ενθαρρύνουν τη φυσική αίσθηση περιέργειας, πίστης στο καλό και αγάπης στην ομορφιά, του παιδιού. Είναι πιο συγκρατημένοι στις πρώιμες παιδικές ηλικίες και πιο άμεσοι και διδακτικοί στις τάξεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Waldorf. Στις τάξεις νηπιαγωγείου, οι δάσκαλοι προσπαθούν να είναι διακριτικοί στην καθοδήγησή τους, αλλά πάντα έχοντας γνώση όλων όσων συμβαίνουν στην τάξη (Schwartz, 1996).

Ο μοντεσσοριανός δάσκαλος παίζει τον ρόλο του συντονιστή τάξης που *δεν αποτελεί εμπόδιο* καθώς τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτοκατευθυνόμενες δραστηριότητες ατομικά ή σε μικρές

ομάδες. Βασισμένος σε λεπτομερή, συστηματική παρατήρηση των παιδιών, ο δάσκαλος επιδιώκει να προσφέρει μια ατμόσφαιρα παραγωγικής ηρεμίας καθώς τα παιδιά προχωρούν ομαλά στη μάθησή τους, εναλλάσσοντας μακρές περιόδους έντονης συγκέντρωσης που διανθίζεται με σύντομες στιγμές ανάκαμψης/αναδιοργάνωσης (Oppenheimer, 1999). Ο στόχος του δασκάλου είναι να βοηθά και να ενθαρρύνει τα παιδιά, επιτρέποντάς τους να αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και εσωτερική πειθαρχία έτσι ώστε να υπάρχει ολοένα μικρότερη ανάγκη δικής του παρέμβασης καθώς το παιδί αναπτύσσεται. Το να διακόπτει τα παιδιά όταν εμπλέκονται σε σκόπιμη δραστηριότητα παρεμποδίζει τη στιγμή, το ενδιαφέρον, και την εσωτερική λειτουργία της σκέψης τους (Greenwald, 1999). Κατά τα πρώτα παιδικά χρόνια, ο δάσκαλος φέρνει τα μικρά παιδιά σε στενή επαφή με την πραγματικότητα μέσω αισθητηριακής διερεύνησης και πρακτικής δραστηριότητας και μετά επαφίεται στο εσωτερικό πρόγραμμα από περιέργειες και ευαισθησίες του παιδιού που ξεδιπλώνονται για να διασφαλίσει ότι το παιδί θα μάθει αυτό που χρειάζεται. Με τα νεότερα παιδιά σε κάθε επίπεδο, ο δάσκαλος είναι πιο ενεργητικός, δείχνοντας τη χρήση των υλικών και παρουσιάζοντας δραστηριότητες βασισμένος σε μια αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού. Οι μοντεσσοριανές τάξεις προσφέρουν προσεκτικά προετοιμασμένα, τακτικά, ευχάριστα περιβάλλοντα και υλικά όπου τα παιδιά είναι ελεύθερα να δρουν βάσει της φυσικής τους τάσης για εργασία ατομικά ή σε μικρές ομάδες (δείτε <http://www.montessorinamta.org> ή τις βιντεοταινίες και τα σετ διαφανειών για την εκπαίδευση γονέων από τον Σύνδεσμο Μοντεσσοριανών Δασκάλων Βορείου Αμερικής – North American Montessori Teachers' Association). Τα βιβλία, τα παιχνίδια και τα υλικά είναι προσεκτικά επιλεγμένα με έμφαση στην εκλεπτυσμένη ποιότητα και τα φυσικά υλικά. Τα βιβλία παρουσιάζουν εικόνες του πραγματικού κόσμου με όμορφο τρόπο, περιμένοντας μέχρι τα 5 ή 6 χρόνια για να εισάγουν τη φαντασία (κατάλογος στο <http://www.michaelolaf.net>). Τα παιδιά προοδεύουν στον δικό του ρυθμό και χρόνο, σύμφωνα με τις ατομικές του δυνατότητες. Η σχολική κοινότητα στο σύνολό της, περιλαμβάνοντας και τους γονείς, δουλεύουν από κοινού για να βοηθήσουν τα παιδιά στην ενοποίηση του σώματος, του μυαλού, των συναισθημάτων και του πνεύματος που είναι η βάση της ολιστικής εκπαίδευσης για την ειρήνη (αποδοχή και αρμονική σχέση με όλους τους ανθρώπους και το φυσικό περιβάλλον).

Ο δάσκαλος Reggio παίζει έναν ρόλο *έντεχνης εξισορρόπησης* μεταξύ αφοσίωσης και προσοχής (Edwards, 1998). Βασισμένοι σε προσεκτική και ευαίσθητη ακρόαση, παρατήρηση/τεκμηρίωση, και αναστοχασμό με άλλους ενήλικες, οι δάσκαλοι λειτουργούν ως πηγή πληροφοριών και καθοδηγητές των παιδιών (Rinaldi, 2001b). Οι δάσκαλοι των τάξεων δουλεύουν σε ζευγάρια, και η συνεργασία και η καθοδήγηση μεταξύ του προσωπικού προωθείται σθεναρά. Επιπρόσθετοι δάσκαλοι ειδικά εκπαιδευμένοι στις εικαστικές τέχνες εργάζονται με τους δασκάλους και τα παιδιά για να ενθαρρύνουν την έκφραση μέσω διαφορετικών μέσων και συμβολικών συστημάτων. Οι δάσκαλοι οργανώνουν περιβάλλοντα πλούσια σε δυνατότητες και προκλήσεις που προσκαλούν τα παιδιά να εξερευνήσουν εκτενώς και να επιλύσουν προβλήματα, συχνά σε μικρές ομάδες, όπου η συνεργασία και οι διαφωνίες συνδυάζονται ευχάριστα. Οι δάσκαλοι επίσης λειτουργούν ως καταγραφείς για τα παιδιά, βοηθώντας τους να εντοπίσουν και να ξαναδούν τα λόγια και τις πράξεις τους και κατ' επέκταση να κάνουν ορατή τη μάθησή τους (Project Zero & Reggio Children, Italy, 2001). Παρέχουν οδηγίες στη χρήση εργαλείων και υλικών όπου χρειάζεται, βοηθούν να βρεθούν υλικά και πηγές, και λειτουργούν ως σκαλωσιά



στη μάθηση των παιδιών –μερικές φορές μπαίνοντας «μέσα στην ομάδα των παιδιών», και μερικές φορές παραμένοντας «απ' έξω» με ενδιαφέρον. (Για μια λεπτομερή και εικονογραφημένη περιγραφή ενός «πρότζεκτ κάστρο», μπειτε στο <http://child.etsu.edu/center/training/-reggio/reggio.htm>) [Σημείωμα του εκδότη (11-13-03): Αυτός ο σύνδεσμος δεν είναι πλέον ενεργός.] Το φυσικό περιβάλλον (το «φιλικό» σχολείο) δέχεται μεγάλη προσοχή και υποστηρίζει αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μέσω φυσικών ιδιοτήτων, όπως αυτή της διαφάνειας, της περισυλλογής, της δεκτικότητας, της αρμονίας, της ευγένειας, και του φωτός (Ceppi & Zini, 1998; Gandini, 1993). Διαχέεται στην τάξη μια παιχνιδιάρικη και χαρούμενη ατμόσφαιρα.

### ***Αποτίμηση, αξιολόγηση και έρευνα***

Και στις τρεις προσεγγίσεις, τα παιδιά αξιολογούνται με διαφορετικά μέσα από τα παραδοσιακά τεστ και βαθμούς. Αντ' αυτού, οι γονείς λαμβάνουν εκτενείς περιγραφικές πληροφορίες σχετικά με την καθημερινότητα και την πρόοδο των παιδιών τους, και συμμετέχουν σε σημαντικές εκδηλώσεις ή παραστάσεις. Φάκελ οih άλλα προϊόντα της ατομικής ή ομαδικής εργασίας των παιδιών μπορεί να εκτίθενται και να στέλνονται σπiτι σε κομβικά μεσοδιαστήματα ή μεταβάσεις. Στο Reggio Emilia και σε άλλες πόλεις στην Ιταλία (Gandini & Edwards, 2001), οι δάσκαλοι προετοιμάζουν *ημερολόγια* (*diarios*), ή αναμνηστικά βιβλία για να ιχνογραφήσουν την εμπειρία των παιδιών κάτω των 3 στα βρεφονηπιακά χρόνια. Η έρευνα διαδικασίας (διαμορφωτική αξιολόγηση) είναι κεντρικής σημασίας για τη βελτίωση του προγράμματος και τον ποιοτικό έλεγχο σε αυτές τις προσεγγίσεις. Ένα καλό παράδειγμα είναι η στρατηγική *τεκμηρίωσης* του Reggio Emilia (Katz&Chard, 1996; Oken-Wright, 2001), μια συνεργατική πρακτική που βοηθά τους δασκάλους να ακούν και να βλέπουν τα παιδιά με τα οποία εργάζονται, καθοδηγώντας έτσι τις συνεχείς αποφάσεις σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών και ενθαρρύνοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων μέσω μελέτης και αναστοχασμού (Gandini&Goldhaber, 2001). Η τεκμηρίωση είναι επίσης ζωτικής σημασίας για τη συστηματική παρακολούθηση και μελέτη των τρόπων με τους οποίους ομάδες παιδιών αναπτύσσουν ιδέες, θεωρίες, και αντιλήψεις (Project Zero & Reggio Children, Italy, 2001).

Η έρευνα για την έκβαση των παιδιών δεν είναι εγγενής στον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί σε καμία από αυτές τις τρεις προσεγγίσεις. Για το Waldorf, οι μαρτυρίες των γονέων και των αποφοίτων συλλέγονται ως παραδείγματα και αποδείξεις αποτελεσματικότητας (π.χ. *Learning to Learn* από τον AWSNA, χ.χ.), και η δημιουργικότητα έχει επίσης μελετηθεί (Ogletree, 1996). Οι διαχειριστές στο Reggio Emilia έχουν χρησιμοποιήσει συνεντεύξεις γονέων και ερωτηματολόγια για να συγκεντρώσουν πληροφορίες σχετικά με τα προγράμματά τους (δείτε Fontanesi, Gialdini, & Soncini, 1998). Ευρήματα από επίσημες συνεντεύξεις αποφοίτησης με γονείς στο Model Early Learning Center στην Ουάσιγκτον, DC, έχουν καταγραφεί από τον Lewin (1998, σσ. 354-356). Ωστόσο, οι παιδαγωγοί Reggio και οι εμπνευσμένοι από το Reggio θεωρούν ότι η παιδαγωγική τεκμηρίωση είναι όργανο «στοχασμού και δημοκρατίας» και όχι αξιολόγησης (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; Gandini & Goldhaber, 2001; Oken-Wright, 2001; Rinaldi, 2001b).

Ωστόσο, καθώς οι τρεις προσεγγίσεις ολοένα και περισσότερο αλληλεπιδρούν με τον κόσμο της δημόσιας εκπαίδευσης, ο διάλογος οδηγεί σε ολοένα και μεγαλύτερη εστίαση σε αυθεντικούς και έγκυρους τρόπους διεξαγωγής αποτίμησης και αξιολόγησης.

Η Αμερικανική Μοντεσσοριανή Κοινότητα (AMS) εξέδωσε μια δήλωση σχετικά με τη «Μάθηση και Αξιολόγηση» που συστήνει οι διαδικασίες αξιολόγησης στις αμερικάνικες τάξεις να προσανατολίζονται προς μορφές (όπως φάκελοι, παρουσιάσεις, πρότζεκτ πολυμέσων) που μετρούν πιο αυθεντικά την ικανότητα των παιδιών να συσχετίζουν ιδέες, να σκέφτονται κριτικά και να χρησιμοποιούν πληροφορίες με ουσιαστικό τρόπο (<http://www.amshq.org>). Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση έχει υπάρξει η πιο φιλική από τις τρεις προσεγγίσεις στην εμπειρική έρευνα σχετικά με τα αποτελέσματα της μάθησης των παιδιών. Πολλές μελέτες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα των μοντεσσοριανών μεθόδων και παρείχαν πληροφορίες για τα κέρδη των παιδιών σχετικά με το διάβασμα και τον γραμματισμό, τα μαθηματικά και την ύπαρξη κινήτρου (π.χ. Chatten-McNichols, 1992a; Loeffler, 1992; Miller&Bizzell, 1983; Takacs, 1993; Haines, 2000; δείτε περίληψη στο <http://www.montessori-namta.org/geninfo/rschsum.html> [ECRP Σημείωμα του εκδότη (05-19-04): Αυτός ο σύνδεσμος έχει αλλάξει: <http://www/montessori-namta.org/NAMTA/geninfo/rschsum.html>]). Η Αμερικανική Μοντεσσοριανή Κοινότητα (AMS) χρηματοδοτεί ένα Ερευνητικό Δίκτυο Δασκάλων για την προώθηση του προβληματισμού των δασκάλων σχετικά με την πρακτική στην τάξη (<http://www.amshq.org>). Οι δραστηριότητές τους περιλαμβάνουν εκπαίδευση δασκάλων στη συνεργασία με ερευνητικούς μέντορες, στην ερμηνεία της έρευνας, στη διαμόρφωση ερωτήσεων, στη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, και στη διεξαγωγή κοινών συγκριτικών μελετών μεταξύ τύπων σχολείων. Ο οργανισμός χορηγεί επίσης ένα ετήσιο βραβείο για διατριβή προκειμένου να προωθήσει την έρευνα πάνω στη μοντεσσοριανή εκπαίδευση.

Η ερευνητική κοινότητα κάνει διάκριση μεταξύ τύπων έρευνας βάσει των σκοπών για τους οποίους έχουν διεξαχθεί. Η έρευνα αξιολόγησης της διαδικασίας που ευνοείται από τους εκπαιδευτικούς του Reggio Emilia προωθεί την πρακτική του αναστοχασμού και τη βελτίωση του προγράμματος μέσω εκπαιδευτικών μεθόδων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο των προβλημάτων τους, να αξιολογήσουν τις ανάγκες και τις απαντήσεις των ενδιαφερομένων τους και να αναλύουν «τι λειτουργεί και τι όχι» σε συνεχή βάση. Ωστόσο, αν και τέτοια έρευνα βοηθά τους εκπαιδευτικούς όσο τα προγράμματα βρίσκονται σε εξέλιξη να βελτιώνουν και να τελειοποιούν τη δουλειά τους, δεν επιτρέπει σε εξωτερικούς ακροατές να κατανοήσουν τα αποτελέσματα και να μετρήσουν τις επιπτώσεις με την πάροδο του χρόνου. Ενώ υπάρχει κάποια έρευνα πάνω στη μοντεσσοριανή εκπαίδευση, κάποιοι φορείς χάραξης πολιτικής συνεχίζουν να ζητούν περισσότερες μελέτες για τα σχολεία Waldorf και Reggio Emilia που θα μετρούσαν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα παιδιά σε βάθος χρόνου και θα αξιολογούσαν την ποιότητα του προγράμματος βασισμένες σε εξωτερικά κριτήρια. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε διάλογο με το Reggio Emilia αμφισβητούν την εγκυρότητα και τη χρησιμότητα μιας τέτοιας έρευνας (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές σήμερα είναι πολύ πιο εξελιγμένοι στον σχεδιασμό μελετών που περιλαμβάνουν μια ποικιλία ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων συνεντεύξεων, παρατηρήσεων, ομάδων εστίασης και ερευνών, καθώς και εθνογραφικών και αφηγηματικών τεχνικών, επιπροσθέτως των κατάλληλων και

καινοτόμων τεστ και της αυθεντικής αξιολόγησης του παιδιού. Αυτές οι μέθοδοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη μελέτη τάξεων, παιδιών και οικογενειών με τρόπους που θα μπορούσαν να παρέχουν ένα νέου είδους και επιπέδου πληροφόρηση για να πιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων, να αναλύσουν τα συγκεκριμένα και ξεχωριστά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και να εξηγήσουν πώς και γιατί τα παιδιά συχνά ακμάζουν και οι γονείς υποστηρίζουν τις τρεις αυτές προοδευτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουμε περιγράψει.

### ***Ευχαριστίες***

Ο συγγραφέας αναγνωρίζει την υποστήριξη του Πανεπιστημίου της Nebraska Institute for Agricultural and Natural Resources, JournalSeries 13466. Αυτή η εργασία είναι μια προέκταση παρουσιάσεων που συγκρίνουν τις προσεγγίσεις Montessori και iReggio Emilia, που γράφτηκε μαζί με τον Paul Epstein σε συνέδρια της Αμερικανικής Μοντεσσοριανής Κοινότητας (AMS) και της Εθνικής Ένωσης για την Εκπαίδευση Νέων Παιδιών–National Association for the Education of Young Children, και την Carol Hiler στην Ένωση Προσχολικής του Κεντάκι–Kentucky Early Childhood Association. Ευχαριστώ αυτούς και άλλους συναδέλφους που με έχουν διδάξει πολλά για τις προσεγγίσεις αυτές. Επίσης έλαβα εποικοδομητική ανατροφοδότηση σε διάφορα στάδια από τους Deborah Greenwald, Debbie Lee Keenan, Anna Perry, Alison Rogers, Lilian Katz, ανώνυμους κριτικούς, και ιδιαίτερα τη Mary Ellin Logue.

### ***Αναφορές***

- Association of Waldorf Schools in North America Development Program. (n.d.). *Learning to learn: Interviews with graduates of Waldorf schools*. Fair Oaks, CA: Association of Waldorf Schools of North America Publications.
- Barnes, Henry. (1991). Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf education. *Educational Leadership*, 49(2), 52-54. EJ 432 784. (Επίσης διαθέσιμο: <http://www.awsna.org/education-intro.html>)
- Ceppi, Giulio, & Zini, Michele. (1998). *Children, spaces, relations: Megaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia, Italy: Municipality of Reggio Emilia InfanziaRicerca.
- Chattin-McNichols, John. (1992a). *The Montessori controversy*. Albany, NY: Delmar.
- Chattin-McNichols, John. (1992b). *Montessori programs in public schools*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 348 165.
- Coulter, Dee Joy. (1991). Montessori and Steiner: A pattern of reverse symmetries. *Holistic Education Review* [Διαδικτυακά], 4(2). Διαθέσιμο: <http://www.oakmeadow.com/resources/articles/coulter.htm>[2002 February 19].
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; & Pence, Alan. (1991). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press. ED 433 943.

- Durach, Felix. (1998). *Comments on the building of a Waldorf school* [Διαδικτυακά]. Διαθέσιμο: <http://www.cocnancy.com/> (σύνδεσμος What's New) [2002, February 20].
- Edwards, Carolyn. (1998). Partner, nurturer, and guide: The role of the teacher. In Carolyn Edwards, LellaGandini, & George Forman (Εκδ.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2<sup>η</sup> έκδ., σσ. 179-198). Greenwich, CT: Ablex. ED 425 855.
- Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; & Forman, George (Εκδ.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2<sup>nd</sup> ed.). Geenwich, CT: Ablex. ED 425 855.
- Finser, Torin M. (1995). *School as a journey: The eight-year odyssey of a Waldorf teacher and his class*. Fair Oaks, CA: Association of Waldorf Schools of North America Publications [Anthroposophic Press].
- Fontanesi, Gianna; Gialdini, Miller; & Soncini, Monica. (1998). The voice of parents: An interview with LellaGandini. In Carolyn Edwards, LellaGardini, & George Forman (Εκδ.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2<sup>η</sup> έκδ., σσ. 149-160). Greenwich, CT: Ablex. ED 425 855.
- Gandini, Lella. (1993). Fundamental of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4-8. EJ 474 815.
- Gandini, Lella, & Edwards, Carolyn (Εκδ.). (2001). *Bambibi: The Italian approach to infant-toddler care*. New York: Teachers College Press. ED 448 859.
- Gandini, Lella, & Goldhaber, Jeanne. (2001). Two reflections about documentation. In LellaGandini& Carolyn Edwards (Εκδ.), *Bambibi: The Italian approach to infant-toddler care* (pp. 124-145). New York: Teachers College Press. ED 448 859.
- Goffin, Stacie G. (2000). *The role of curriculum models in early childhood education*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 443 597.
- Greenwald, Deborah C. (1999). *Pikler and Montessori: A theoretical dialogue*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Pacific Oaks College, Pasadena, CA.
- Hagens Recording Studio (Producer). (1996). *Waldorf education: A vision of wholeness* [Video]. (Διαθέσιμο από το American Waldorf Schools of North America – <http://www.awsna.org/publications.html>)
- Haines, Annette M. (2000). Montessori in early childhood: Positive outcomes among social, moral, cognitive, and emotional dimensions. *NAMTA Journal*, 25(2), 27-59. EJ 608 608.
- Humphryes, Janet. (1998). The developmental appropriateness of high-quality Montessori programs. *Young Children*, 53(43), 4-16. EJ 567 833.

- Katz, Lilian G., & Cesarone, Bernard (Εκδ.). (1994). *Reflections on the Reggio Emilia approach*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 375 986 (excerpts at <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/books/reggio.html>).
- Katz, Lilian G., & Chard, Sylvia C. (1996). *The contribution of documentation to the quality of early childhood education*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 393 608.
- Kotzsch, Ronald. (1990). Waldorf education: Schooling the head, hands, and heart. *UtneReaderReprint*. (Διαθέσιμο από τον συγγραφέα, τηλ.: 413-256-6478).
- Lewin, Ann W. (1998). Bridge to another culture: The journey of the Model Early Learning Center. In Carolyn Edwards, Lella Gardini, & George Forman (Εκδ.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2<sup>η</sup> έκδ., σσ. 335-357). Greenwich, CT: Ablex. ED 425 855.
- Loeffler, Margaret H. (Ed.). (1992). *Montessori in contemporary American culture*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Malaguzzi, Loris. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12. EJ 474 755.
- Miller, Louise B., & Bizzell, Rondeall P. (1983). Long-term effects of four preschool programs: Sixth, seventh, and eighth grades. *Child Development*, 54(3), 727-741.
- Montessori, Maria, with Chattin-McNichols, John. (1995). *The absorbent mind*. New York: Holt.
- New, Rebecca S. (1993). *Reggio Emilia: Some lessons for U.S. educators*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 354 988.
- New, Rebecca S. (2000). *Reggio Emilia: Catalyst for change and conversation*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 447 971.
- Ogletree, Earl J. (1996). *The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students: A survey*. Unpublished manuscript. ED 400 948.
- Oken-Wright, Pam. (2001). Documentation: Both mirror and light. *Innovations in Early Education: The international Reggio Exchange*, 8(4), 5-15.
- Oppenheimer, Todd. (1999). Schooling the imagination. *Atlantic Monthly*, 284(3), 71-83. (Also available: <http://www.theatlantic.com/issues/99sep/9909waldorf.htm>)
- Project Zero and Reggio Children, Italy. (2001). Making learning visible: Children as individual and group learners. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children S.r.l. and Reggio Children/USA. Reggio Children S.r.l. (n.d.). *Open window* [Slide set]. (Διαθέσιμο μέσω του Learning Materials Workshop, εξουσιοδοτημένου διανομέα Reggio Children στο <http://www.learningmaterialswork.com>)

- Rinaldi, Carlina. (2001a). Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In Lella Gandini & Carolyn Edwards (Εκδ.), *Bambini: The Italian approach to infant-toddler care* (σσ. 49-54). New York: Teachers College Press. ED 448 859.
- Rinaldi, Carlina. (2001b). The pedagogy of listening; The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8(4), 1-4.
- Ruenzel, David. (1997). The Montessori Method. *TeacherMagazine* [Διαδικτυακό], 8(7). Διαθέσιμο: <http://www.edweek.org/tm/1997/07mont.h08> [Σημείωμα του εκδότη (10-17-02): Αυτός ο σύνδεσμος έχει αλλάξει: <http://www.teachermagazine.org/vol-08/07mont.h08>] [2002, February 20].
- Schwartz, Eugene. (1996). *Playing and thinking: How the kindergarten provides the basis for scientific understanding* [Διαδικτυακό]. Διαθέσιμο: <http://www.bobnancy.com/> (σύνδεσμος Waldorf Resources, μετά In the Classroom) [2002, February 20].
- Steiner, Rudolf. (1995). *The kingdom of childhood: Introductory talks on Waldorf education*. Fair Oaks, CA: Association of Waldorf Schools of North America Publications [Anthroposophic Press].
- Takacs, Carol. (1993). *Marotta Montessori schools of Cleveland follow-up study of urban center pupils years 1991 and 1992. Summary* [Διαδικτυακό]. Διαθέσιμο: <http://www.montessori-namta.org/geninfo/rschsum.html> [ECRP Σημείωμα του εκδότη (05-19-04): Αυτός ο σύνδεσμος έχει αλλάξει: <http://www.montessori-namta.org/NAMTA/geninfo/rschsum.html>] [2002, February 17].
- Tarr, Patricia. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Design Share* [Διαδικτυακό]. Διαθέσιμο: [http://www.designshare.com/Research/Tarr/-Aesthetic\\_Codes\\_1.htm](http://www.designshare.com/Research/Tarr/-Aesthetic_Codes_1.htm) [2002, February 20].
- Torrence, Martha, & Chatten-McNichols, John. (2000). Montessori education today. In Jaipaul L. Roopnarine & James E. Johnson (Εκδ.), *Approaches to early childhood education* (σσ. 181-219). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

### **Πληροφορίες για τη συγγραφέα**

Η Carolyn Pope Edwards ήταν καθηγήτρια ψυχολογίας και επιστημών της οικογένειας και των καταναλωτών στο Πανεπιστήμιο της Nebraska στο Lincoln, όπου δίδασκε αναπτυξιακή ψυχολογία και προσχολική εκπαίδευση. Η πιο πρόσφατη έρευνά της επικεντρώθηκε στις πολιτισμικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Έχει επίσης κάνει ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών και στην αλληλεπίδραση παιδιού-γονιού στο Μεξικό, την Κένυα, την Αϊτή, τη Νορβηγία, την Ιταλία και τις Η.Π.Α. Το 1983, ήταν επισκέπτρια καθηγήτρια ψυχολογίας στο Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας στη Ρώμη, όπου ξεκίνησε να μελετά την προσχολική εκπαίδευση στην Ιταλία· και το 1988, ήταν μέλος στο Κέντρο Προχωρημένων Σπουδών στο Όσλο της Νορβηγίας. Είναι συγγραφέας ή εκδότης των βιβλίων *Promoting Social and Moral Development of Young Children* (1986), *Children of Different Worlds: The Formation of Social Behavior* (1988), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (1993), *The Hundred Languages of Children*, 2<sup>nd</sup> Edition (1998), και *Bambini: The Italian Approach to Infant-Toddler Care* (2001). Έφυγε από τη ζωή το 2018.

Το άρθρο δημοσιεύτηκε αρχικά στο περιοδικό *Early Childhood Research & Practice*, 2002, τ. 4 (1). Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται εδώ με την άδεια του κληρονόμου της συγγραφέως καθ .Richard Edwards.

**Μετάφραση: Έλσα Χωριανοπούλου**