

Μοντεσσοριανή αγωγή & εκπαίδευση



Τόμος 2 Τεύχος 1

Άνοιξη 2023

Η εικόνα του εξώφυλλου: Γραμματόσημο των Ιταλικών Ταχυδρομείων το οποίο εκδόθηκε το 2007 για να τιμήσει τα εκατό χρόνια από την ίδρυση του Σπιτιού των Παιδιών από τη Μαρία Μοντεσσόρι. Εικονίζει ένα πορτρέτο της Μοντεσσόρι και δύο μαθήτριες από το 1900 και έναν μαθητή και μια μαθήτρια της σύγχρονης εποχής.



Το περιεχόμενο του περιοδικού αυτού διατίθεται με άδεια Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα 3.0 Ελλάδα. Περισσότερες πληροφορίες <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.el>

Μοντεσσοριανή Αγωγή & Εκπαίδευση

Τόμος 2 Τεύχος 1

Άνοιξη 2023

ISSN2944-9324

Περιοδική ηλεκτρονική έκδοση



Εκδότης:

Ίδρυμα Μαρίας & Σωτήρη Γουδέλη

Χατζόπουλου 2, Αθήνα 115

Τηλ: 216925100/2000/300

Συντακτική Επιτροπή

Δημήτρης Χασάπης

Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

Έλσα Χωριανοπούλου

Διευθύντρια Δημοτικού

Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μ.

Γουδέλη

Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλάκος

Υπεύθυνος Τμήματος Στήριξης

Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία

Γουδέλη

Περιεχόμενα

Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης καθ. Δημήτρη Χασάπη	5
Τρεις προσεγγίσεις από την Ευρώπη: Waldorf, Montessori, και ReggioEmilia Carolyn Pope Edwards	7
Σύντομη παρουσίαση και σύγκριση των παιδαγωγικών μεθόδων Montessori και Reggio Emilia Νίνα Λήδα Καλύβα	23
Maria Montessori, John Dewey και William H. Kilpatrick Barbara Thayer-Bacon	33
Αγαπητή Maria Montessori Paula K. Greene	53
Η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της μεθόδου Montessori στην εκπαιδευτική πράξη. Πιλοτική έρευνα διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Σιαβίκη Αθανασία, Τύμπα Ελένη, Καραβίδα Βασιλική	59
Simone Davis & Junnifa Uzodike, Μοντεσσόρι στο σπίτι	77
Ειδήσεις & Ανακοινώσεις	79
Οδηγίες για τους συγγραφείς	83



Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης

Δημήτρης Χασάπης

Ομότιμος Καθηγητής του Ε.Κ.Π.Α.

Το τεύχος αυτό του περιοδικού μας περιλαμβάνει ένα μικρό αφιέρωμα στις συγκρίσεις της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης με παρόμοια εκπαιδευτικά πρότυπα ή παιδαγωγικές θεωρίες, που αναπτύχθηκαν την ίδια εποχή ή μεταγενέστερα.

Το αφιέρωμα αυτό περιλαμβάνει ένα άρθρο της Καρολάιν Πόπ Έντουαρντ «*Τρεις προσεγγίσεις από την Ευρώπη: Γουόλντορφ, Μοντεσσόρι και Ρέτζιο Εμίλια*», ένα άρθρο της Νίνας Λήδας Καλύβα «*Σύντομη παρουσίαση και σύγκριση των παιδαγωγικών μεθόδων Μοντεσσόρι και Ρέτζιο Εμίλια*» και ένα άρθρο της Barbara Thayer-Bacon «*Μαρία Μοντεσσόρι, Τζον Ντιούι και Γουίλιαμ Χ. Κιλπάτρικ*».

Το σχολείο Γουόλντορφ (Waldorf) βασίστηκε στη θεωρία και τη φιλοσοφία του Αυστριακού φιλόσοφου και αρχιτέκτονα Ρούντολφ Στάινερ. Το 1919 ο Στάινερ προσκλήθηκε από τον ιδιοκτήτη του εργοστασίου παραγωγής τσιγάρων Γουόλντορφ στη Στουτγάρδη της Γερμανίας να ιδρύσει ένα σχολείο για τα παιδιά των εργαζομένων στο εργοστάσιο. Έτσι, προήλθε και το όνομα του σχολείου, το οποίο τελικά ήταν ανοιχτό για όλα τα παιδιά. Στόχος της εκπαίδευσης Γουόλντορφ είναι να καλλιεργήσει πνευματικές, καλλιτεχνικές και πρακτικές δεξιότητες των παιδιών με ολοκληρωμένο και ολιστικό τρόπο.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Ρέτζιο Εμίλια (από την ομώνυμη περιοχή της Ιταλίας) βασίζεται στις απόψεις του εκπαιδευτικού Λόρις Μαλαγκούτσι, ο οποίος με την υποστήριξη των τοπικών αρχών εισήγαγε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο μια εκπαιδευτική προσέγγιση βασισμένη στις αρχές του σεβασμού και της ευθύνης και σε αυτή τη βάση στη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας μέσα από την εξερεύνηση και την ανακάλυψη σε ένα υποστηρικτικό και εμπλουτισμένο περιβάλλον, βασισμένο στα ενδιαφέροντα των παιδιών, μέσα από ένα αυτό-καθοδηγούμενο πρόγραμμα σπουδών. Τα δύο αυτά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν ομοιότητες και διαφορές με την Μοντεσσοριανή προσέγγιση, οι οποίες αναλύονται στα προαναφερθέντα άρθρα.

Οι εκπαιδευτικές αυτές προσεγγίσεις συνοδεύονται από την παρουσίαση των φιλοσοφικών-παιδαγωγικών απόψεων της Μαρίας Μοντεσσόρι, του Τζον Ντιούι και του Γουίλιαμ Χ. Κιλπάτρικ, οι οποίες σηματοδότησαν το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στον μεσοπόλεμο, αλλά και στα χρόνια που ακολούθησαν τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο.

Ακολουθούν ένα αυτοβιογραφικό κείμενο της Πάολα Γκριν με τη μορφή επιστολής στην «*Αγαπητή Μαρία Μοντεσσόρι*» και μια ενδιαφέρουσα έρευνα της Αθανασίας Σταβίκη, της Ελένης Τύμπακαι της Βασιλικής Καραβίδα για τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών προσχολικής

και πρωτοσχολικής-πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα της Μοντεσσοριανής μεθόδου.

Τέλος, στο τεύχος αυτό, περιλαμβάνεται μια βιβλιοπαρουσίαση, καθώς και ειδήσεις και ανακοινώσεις δραστηριοτήτων διεθνών ενώσεων Μοντεσσοριανής αγωγής.

Από μέρους της Συντακτικής Επιτροπής, ευχαριστώ θερμά όλες και όλους που συνέβαλαν στην δημιουργία του τεύχους αυτού υποβάλλοντας άρθρα τους ή εκχωρώντας μας το δικαίωμα μετάφρασης και δημοσίευσης των άρθρων τους.

Το επόμενο τεύχος μας θα αναρτηθεί το Φθινόπωρο και μέχρι τότε περιμένουμε τις συνεργασίες σας.

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^{ου} 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/) 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). Η μοντεσσοριανή αγωγή στο επίπεδο της βρεφονηπιακής αγωγής επίσης αναπτύσσεται ραγδαία.

Reggio Emilia είναι μία πόλη στη βόρεια Ιταλία όπου μετά τον 2^ο 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 Montessorifανερώνει 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 & Chatten-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) 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.montessori-namta.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^η 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* (2nd 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^η 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^η 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 [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*, 2nd 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

Σύντομη παρουσίαση και σύγκριση των παιδαγωγικών μεθόδων Montessori και Reggio Emilia

Νίνα Λήδα Καλύβα

Εισαγωγή

Η υψηλής ποιότητας φροντίδα και εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (ECCE: Early Childhood Care and Education) έχει μια αναμφισβήτητα θετική επίδραση στα παιδιά αυτά, σε όρους ανάπτυξης και σχολικής ετοιμότητας, παρέχοντας πολύτιμες εκπαιδευτικές και κοινωνικές εμπειρίες. Μια υψηλής ποιότητας φροντίδα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από τα εξής στοιχεία:

- Παιδαγωγοί με μεγάλη αγάπη για τα παιδιά και τη δουλειά τους,
- Μικρή αναλογία αριθμού παιδιών - παιδαγωγών.
- Ένα σύστημα, μέθοδο και πρόγραμμα που να καλύπτει όλες τις πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού:
 - Σωματική και Κινητική,
 - Αισθητική και Συναισθηματική,
 - Νοητική και Γλωσσική
 - Μαθησιακή και Γνωστική.
 - Κοινωνική και Επικοινωνιακή

Συνεχώς αυξάνεται ο αριθμός των μητέρων που είναι ενταγμένες στο εργασιακό δυναμικό και τα περισσότερα παιδιά ηλικίας 3 ετών και άνω παρακολουθούν σήμερα ένα πρόγραμμα φροντίδας τους, σε καθημερινή βάση. Έτσι έχει γίνει κρίσιμη η ανάγκη, τα μικρά παιδιά από όλα τα κοινωνικά στρώματα να έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας φροντίδα και προσχολική εκπαίδευση.

Δύο από τα πιο διάσημα και επιτυχημένα συστήματα φροντίδας και προσχολικής εκπαίδευσης είναι το σύστημα Montessori και το σύστημα Reggio Emilia. Παρά την φήμη και των δύο αυτών συστημάτων, ο πολύς κόσμος με παιδιά από 18 μηνών έως 6 ετών κι ενώ τα γνωρίζει εξ ακοής, εντούτοις δεν γνωρίζει τι το καθένα από αυτά ακριβώς κάνει. Το ίδιο ισχύει ενδεχομένως και για κάποιους παιδαγωγούς. Επομένως είναι απαραίτητο τόσο σε παιδαγωγούς όσο και σε γονείς να έχουν μια σαφέστερη εικόνα για το τι προσφέρει το καθένα τους. Να γνωρίσουν που μοιάζουν και που διαφέρουν μεταξύ τους, ώστε οι μεν γονείς να μπορούν να επιλέξουν συνειδητά που θα εντάξουν το παιδί τους οι δε παιδαγωγοί να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του κάθε συστήματος.

Το σύστημα εκπαίδευσης Montessori

Η μέθοδος εκπαίδευσης Montessori, η οποία αναπτύχθηκε από την Δρα Μαρία Montessori, ιταλίδα ιατρό και παιδαγωγό, είναι μια παιδοκεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται σε επιστημονικές παρατηρήσεις των παιδιών από τη γέννηση έως την ενηλικίωσή τους. Η μέθοδος Montessori έχει δοκιμασθεί και ελεγχθεί μέσα στον χρόνο, διότι έχει πάνω από 100 χρόνια επιτυχίας σε διαφορετικούς πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο. Είναι μια οπτική του παιδιού ως κάποιος που είναι φυσικά πρόθυμος για την απόκτηση γνώσης και για την ικανότητα έναρξης της μάθησης σε ένα υποστηρικτικό και με περίσκεψη προπαρασκευασμένο περιβάλλον μάθησης. Πρόκειται για μια προσέγγιση που εκτιμά το ανθρώπινο πνεύμα και την συνολική ανάπτυξη των παιδιών όπως σωματική, κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική.

Απαραίτητο χαρακτηριστικό σε ένα πρόγραμμα που θεωρείται αυθεντικό Montessori (έναντι κάποιου άλλου που έχει μόνο επιρροές Montessori) είναι οι πολυ-ηλικιακές ομάδες — τάξεις μαθητών, οι οποίες προωθούν την μάθηση μεταξύ τους, χωρίς διακοπή του χρόνου εργασίας και με γνώμονα την επιλογή της εργασιακής δραστηριότητας του κάθε μαθητή από τον ίδιο. Επιπλέον, ένα πλήρες συμπλήρωμα είναι το ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό Montessori, σκόπιμα σχεδιασμένο, σχολαστικά διατεταγμένο και διαθέσιμο για χρήση σε ένα απαραίτητα καλαίσθητο περιβάλλον. Περιλαμβάνει οπωσδήποτε κάρτες με γράμματα και αριθμούς, τουβλάκια κατασκευών, κάρτες με εικόνες θεματικών ενοτήτων (ζώα, φρούτα, σκεύη, εργαλεία κτλ, κτλ.), στερεά σχήματα κ.ά.

Ο δάσκαλος, το παιδί, και το περιβάλλον συνιστούν ένα μαθησιακό τρίγωνο. Η τάξη προετοιμάζεται από το δάσκαλο έτσι ώστε να ενθαρρύνει την ανεξαρτησία, την μέσα σε όρια ελευθερία, και την αίσθηση της ευταξίας. Το παιδί, μέσα από την ατομική επιλογή, κάνει χρήση αυτού που του προσφέρει το συγκεκριμένο περιβάλλον για την ανάπτυξη του εαυτού του και αλληλεπιδρά με τον παιδαγωγό, όταν χρειάζεται υποστήριξη ή και καθοδήγηση. Οι πολυ-ηλικιακές ομάδες είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της μεθόδου Montessori, τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν από τα μεγαλύτερα παιδιά, τα μεγαλύτερα παιδιά ενισχύσουν τις γνώσεις τους με τη διδασκαλία εννοιών που αυτά έχουν ήδη κατακτήσει. Αυτή η ηλικιακή ανάμιξη αντικατοπτρίζει σε μεγάλο ποσοστό τον πραγματικό κόσμο, όπου τα άτομα εργάζονται και να συναναστρέφονται με ανθρώπους όλων των ηλικιών και διαθέσεων.

Η Maria Montessori παρατήρησε ότι τα παιδιά βιώνουν ευαίσθητες περιόδους, ή ανοίγματα ευκαιριών, καθώς μεγαλώνουν. Όπως οι μαθητές τους αναπτύσσονται, οι παιδαγωγοί Montessori ταιριάζουν τα κατάλληλα μαθήματα και υλικό σε αυτές τις ευαίσθητες περιόδους ώστε η μάθηση να απορροφάται και αφομοιώνεται με πιο φυσικό τρόπο. Στην πρώιμη παιδική ηλικία, οι μαθητές Montessori μαθαίνουν μέσα από δραστηριότητες αισθητικές, κινητικές και σε συνεργασία με τα υλικά Montessori αναπτύσσοντας έτσι τις γνωστικές τους δυνάμεις, μέσω της άμεσης εμπειρίας των πέντε αισθήσεων, δηλαδή βλέποντας, ακούγοντας, γευόμενοι, αγγίζοντας και κινούμενοι.

Κατά τα δυο πρώτα χρόνια της στοιχειώδους εκπαίδευσης, το παιδί συνεχίζει να οργανώνει τη σκέψη του μέσα από την εργασία με το εκπαιδευτικό υλικό Montessori, αλλά και ένα

διεπιστημονικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς περνά βαθμηδόν από τις συγκεκριμένες στις αφηρημένες έννοιες. Ο ίδιος ο μαθητής αρχίζει έτσι την εφαρμογή των γνώσεών του σε πράξεις και πραγματικές εμπειρίες. Αυτή η οργάνωση των πληροφοριών, γεγονότων και στοιχείων, προετοιμάζει το παιδί για τον κόσμο της εφηβείας, όταν η σκέψη και το συναίσθημα θα εξελιχθεί στην πιο αφηρημένη κατανόηση καθολικών εννοιών, όπως είναι η ισότητα, η ελευθερία και η δικαιοσύνη.

Μερικά από τα οφέλη τους εκπαίδευσης Montessori θεωρούνται τα εξής:

- Τα παιδιά μαθαίνουν και βιώνουν την προσωπική ανεξαρτησία.
- Οι αίθουσες διδασκαλίας περιλαμβάνουν μικτές ηλικιακές ομάδες γεγονός που επιτρέπει στα παιδιά να αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα πιο διευρυμένο ηλικιακό κύκλο, βοηθούν και υποστηρίζουν το ένα το άλλο και δίνεται τους μεγαλύτερους μαθητές η ευκαιρία να παίξουν ένα καθοδηγητικό και προστατευτικό ρόλο στη σχέση τους με τους μικρότερους
- Τα παιδιά ενθαρρύνονται να διερευνήσουν αυτό που τους ενδιαφέρει, αντί να αναγκάζονται να συμμετέχουν σε επιβαλλόμενες δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια τους σχολικής ημέρας. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν αβίαστα, μέσα από το παιχνίδι με το δικό τους ρυθμό και είναι συχνά ενθουσιασμένα με τη μάθηση επειδή ακριβώς μπορούν να μαθαίνουν τα πράγματα για τα οποία τα ίδια ενδιαφέρονται.
- Τα παιδιά αποκτούν πραγματικές δεξιότητες, αντί η προσπάθεια να επικεντρώνεται αποκλειστικά στην μαθησιακή ανάγκη..
- Ενισχύει στα παιδιά την απόκτηση αυτοσεβασμού, αλλά και σεβασμού για τους γύρω τους και το περιβάλλον.
- Εστιάζει με ολοκληρωμένο τρόπο στο παιδί, συμπεριλαμβάνοντας τους διάφορους τρόπους μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Ενώ η εκπαίδευση Montessori προσφέρει πολλά οφέλη, οι κριτικές έχουν παρουσιάσει και τα μειονεκτήματά τους :

- Οι δάσκαλοι μπορεί να έχουν αναστολές, δισταγμούς και αντιρρήσεις στο να αφήνουν τους μαθητές να καθορίζουν μόνοι τους τις δικές τους δραστηριότητες. Κάποιοι απ' τους αισθάνονται ότι γίνονται απλοί επόπτες των παιδιών, αντί για παιδαγωγοί και καθοδηγητές τους.
- Η ελευθερία των επιλογών και η απουσία τους παραδοσιακής δομής στην τάξη μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στο να μην ανταποκριθούν παραγωγικά στην μάθηση,
- Οι μαθητές μπορεί να έχουν δυσκολία κατά την μετάβασή τους, αργότερα, σε μια παραδοσιακή ή πιο πειθαρχημένη αίθουσα διδασκαλίας,

- Ο όρος «Montessori» δεν είναι κατοχυρωμένος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε. Δεν μπορεί να εξασφαλιστεί ότι το σχολείο είναι πραγματικά διαπιστευμένο στο σύστημα Montessori ή απλά συνιστά ένα σχολείο που δανείζεται κάποια, λιγότερα ή περισσότερα στοιχεία Montessori.



Το σύστημα εκπαίδευσης Reggio Emilia

Σε γενικές γραμμές, η εκπαίδευση Reggio Emilia είναι μια προσέγγιση για την εκμάθηση στην πρώιμη παιδική ηλικία. Το όνομα προέρχεται από την πόλη της Ιταλίας όπου γεννήθηκε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδρυτής του υπήρξε ο ψυχολόγος, δάσκαλος και παιδαγωγός Loris Malaguzzi. Ο Malaguzzi πίστευε ότι τα παιδιά είχαν ανάγκη από ένα πιο ολιστικό είδος εκπαίδευσης. Μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο ξεκίνησε το σύστημα Reggio Emilia βασισμένο στην αρχή ότι τα παιδιά είναι προικισμένοι με «εκατό γλώσσες», ένα σχήμα λόγου για μια φιλοσοφία που σημαίνει ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό και εκφράζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του με ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών τρόπων. Αναλυτικότερα η φιλοσοφία της εκπαίδευσης Reggio Emilia βασίζεται στην ακόλουθη σειρά αρχών:

1. Τα παιδιά πρέπει να έχουν κάποιον έλεγχο πέρα από τη κατεύθυνση της μάθησής τους,
2. Τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να μάθουν μέσα από την αφή, την γεύση, την ακρόαση, την όραση και την κίνησή τους,
3. Τα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις με τους συνομήλικούς τους όσο και με υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος, το οποίο τα παιδιά πρέπει να έχουν την δυνατότητα να εξερευνούν
4. Τα παιδιά πρέπει να έχουν απεριόριστους τρόπους και ευκαιρίες να εκφράζονται.

Η εκπαίδευση Reggio Emilia πιστεύει στο συνεργασιακό - μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τα παιδιά να εργάζονται μαζί τους και μεταξύ τους με μια παράλληλη σχέση αντί με μια ιεραρχική. Αυτή η συνεργασία αποσκοπεί στο να συμπεριλάβει στην παιδαγωγική διαδικασία τους γονείς και την κοινότητα του κάθε παιδιού. Περιστρέφεται επίσης γύρω από τις αισθήσεις των παιδιών, στηριζόμενη στην όραση, ήχο, αφή και ακόμη γεύση και οσμή για να βοηθήσει στην βιωματική μάθηση. Ως αποτέλεσμα, οι Reggio Emilia τάξεις τείνουν να φαίνονται διαφορετικές από το μέσο όρο των αιθουσών προσχολικής ηλικίας,

διαθέτοντας μεγάλους κοινόχρηστους χώρους, φυσικά στοιχεία, σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον και άπλετο φως.

Η προσέγγιση Reggio λειτουργεί βασισμένη στις ακόλουθες βασικές παραδοχές:

- Η συμμετοχή των παιδιών, δασκάλων και γονέων θεωρούνται εξίσου σημαντικές σε αυτή την προσέγγιση. Οι γονείς είναι ένα ζωτικό μέρος αυτής της μεθοδολογίας. Οι γονείς εμπλέκονται στον καθορισμό του σχεδίου μάθησης για το παιδί και θεωρούνται και οι πρώτοι του δάσκαλοι.
- Το παιδί θεωρείται ως ενεργό στοιχείο στη διαδικασία της μάθησης. Όπως και η μέθοδος Montessori, η Reggio είναι παιδοκεντρική, όπου το παιδί μαθαίνει μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες και ενθαρρύνεται στο να προβληματίζεται και να κοινωνικοποιείται, γεγονότα που ευνοούν την ανέλιξή του σε νέο επίπεδο κατανόησης και ανάπτυξης.
- Το σχολικό περιβάλλον θεωρείται ως ο τρίτος μεσολαβητής σε αυτή τη μέθοδο. Οι αίθουσες περιλαμβάνουν ένα στούντιο που αποτελείται από υλικά που διευκολύνουν τη μάθηση.
- Η τεκμηρίωση του έργου του παιδιού, το οποίο αναπτύσσεται και εξελίσσεται, θεωρείται ως ένα σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης για το παιδί, δάσκαλο και γονείς. Η μάθηση, δηλαδή, γίνεται ορατή από την τεκμηρίωση της διαδικασίας απόκτησής της.

Το σύστημα Reggio Emilia ενέπνευσε και γοήτευσε τον κόσμο της προσχολικής εκπαίδευσης, εισάγοντας μια συνεργασιακή προσέγγιση στη μάθηση και αντιμετώπισε το παιδί ως ένα κοινωνικό ον. Οι παιδαγωγοί, εν προκειμένω καλούνται να λειτουργήσουν ως οι έμπειροι

«συμμαθητές» σε μια σχέση παραλληλίας αντί της παραδοσιακής σχέσης ιεραρχίας. Έτσι τους ζητείται να προωθήσουν τις ουσιαστικές σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, με ολόκληρη την κοινότητα, με το περιβάλλον τους και με τη διαδικασία της μάθησης.

Μια σημαντική αρχή της Reggio εκπαίδευσης είναι «οι εκατό γλώσσες των παιδιών», που σημαίνει τους πολυάριθμους τρόπους έκφρασης των ιδιαίτερων δυνατοτήτων των παιδιών. Ο Malaguzzi αναγνωρίζει στα παιδιά εκατό τρόπους σκέψης και μάθησης, μέσα από το έργο τους, μέσα από της δημιουργικότητά τους, την απόκτηση γνώσης, της έκφρασης, της κίνησης και της τέχνης, της φαντασίας και της πραγματικότητας. Σε αρκετές εμπειρικές μελέτες στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι ερευνητές της παιδαγωγικής συμφώνησαν ότι η φιλοσοφία του Reggio Emilia βασίστηκε κυρίως στις ανθρώπινες σχέσεις. Εξήγησαν ότι η εκπαίδευση αυτή, στα νηπιαγωγεία, αποτελεί μέρος ενός δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο προσπαθεί να εξυπηρετήσει την ευημερία των παιδιών και τις κοινωνικές ανάγκες των οικογενειών τους, ενώ συγχρόνως υποστηρίζουν το θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών να μεγαλώνουν και να μαθαίνουν σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον. Ένα περιβάλλον, το οποίο βασίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις και το οποίο περιλαμβάνει και προωθεί την μαθητική συνεργασία, την φροντίδα προς αλλήλους και την απαίτηση υπευθυνότητας και επαγγελματισμού από τους παιδαγωγούς.

Οι παιδαγωγοί του Reggio Emilia δεν ακολουθούν ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και απασχόλησης των παιδιών, αλλά στηρίζουν την εξερεύνηση και την εκμάθηση μέσα από οποιαδήποτε από αυτές τις «εκατοντάδες γλώσσες» των παιδιών. Η τάξη είναι απαραίτητο να γίνει μια επέκταση του υπόλοιπου κόσμου του παιδιού, και ως εκ τούτου έχει

σχεδιαστεί με την ομορφιά και την πολυπλοκότητα που αντανακλά την κουλτούρα στην οποία τα παιδιά μεγαλώνουν.

Η διεθνής αναγνώριση των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων Reggio αυξάνεται συνεχώς μετά το 1991, αφοτό μια ομάδα εμπειρογνομόνων που ορίστηκε από το περιοδικό *NEWSWEEK*, ανακήρυξε τα νηπιαγωγεία του Reggio Emilia ως ένα από τα «δέκα κορυφαίας ποιότητας σχολεία του κόσμου». Ένα χρόνο αργότερα, μια σειρά από βραβεία απονεμήθηκαν στους παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία Reggio Emilia, συμπεριλαμβανομένου και του μεγάλου βραβείου της Δανίας Lego και το Βραβείο του Ιδρύματος Kohl του Σικάγου.

Σήμερα, ένας σημαντικός και διαρκώς αυξανόμενος αριθμός κορυφαίων εταιρειών και οργανισμών εγκρίνει, πριμοδοτεί και συνιστά την εκπαιδευτική με την προσέγγιση Reggio Emilia για τα προγράμματα της προσχολικής ηλικίας τους. Μεταξύ αυτών, η Google και η Παγκόσμια Τράπεζα .



Montessori vs. Reggio Emilia – Η μεταξύ τους σύγκριση

α/α	Montessori	Reggio Emilia
1.	Ενθαρρύνει την ατομική εργασία με ενσωματωμένους τους ελέγχους των λαθών και σφαλμάτων, αφήνοντας το παιδί ελεύθερο να εργαστεί, σ' ένα όμορφο και προετοιμασμένο περιβάλλον χωρίς να χρειαστεί να ελέγχεται συνεχώς από ένα δάσκαλο.	Ενθαρρύνει την συνεργασιακή δράση μικρών ομάδων όπου η μάθηση υποστηρίζεται από άλλους. Διακρίνεται για την κοινωνικοποιημένη αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε ένα κοινωνικό και φυσικά καλαίσθητο περιβάλλον.

2.	<p>Οι δάσκαλοι του Montessori παρατηρούν ως επιστήμονες, καταγράφοντας προσεκτικά το έργο και την πρόοδο του παιδιού.</p> <p>Οι παρατηρήσεις θα οδηγήσουν τον δάσκαλο να καταλάβει ποια ερεθίσματα ή υλικά πρέπει να παρουσιάσει στη συνέχεια.</p> <p>Οι παρατηρήσεις των δασκάλων του Montessori παραμένουν ιδιωτικές.</p>	<p>Οι δάσκαλοι του Reggio καταγράφουν τις λέξεις και ερμηνεύουν το έργο του παιδιού, τεκμηριώνοντας τόσο την γνωσιακή όσο και την κοινωνική του πρόοδο.</p> <p>Στην τεκμηρίωση, χρησιμοποιούνται το μολύβι και το χαρτί αλλά διατίθεται και εμπλέκεται σύγχρονος τεχνολογικός εξοπλισμός ήχου και εικόνας.</p> <p>Οι παρατηρήσεις των δασκάλων του Reggio τεκμηριώνονται προσεκτικά και δημοσιοποιούνται στην κοινότητα.</p>
3.	<p>Η Maria Montessori πίστευε στο Παγκόσμιο Παιδί ή στο Παιδί του Κόσμου.</p>	<p>Ο Loris Malaguzzi πίστευε στο Παιδί της Πολιτισμικής - Περιβαλλοντικής του Κοινότητας.</p>
4.	<p>Υιοθετεί αυστηρά αναπτυξιακά στάδια.</p>	<p>Απορρίπτει τα αναπτυξιακά στάδια, την υιοθέτηση των οποίων θεωρεί περιοριστική έως και επιβλαβή για τα παιδιά</p>
5.	<p>Η προσωπικότητα του παιδιού διαμορφώνεται από τις εμπειρίες του με βάση την ελευθερία, αυτονομία και ανεξαρτησία του.</p>	<p>Η προσωπικότητα του παιδιού διαμορφώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον του στη βάση της καλής σχέσης και της καλής επικοινωνίας.</p>
6.	<p>Επιλέγεται όμορφος και άνετος χώρος που διαμορφώνεται λειτουργικά.</p>	<p>Επιλέγεται όμορφο φυσικό περιβάλλον που διαμορφώνεται λειτουργικά.</p>
7.	<p>Χρησιμοποιούνται υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για αντίληψη επεξεργασία συγκεκριμένων εννοιών</p>	<p>Χρησιμοποιούνται υλικά αντικείμενα, είδη τέχνης κλπ. που προέρχονται από το φυσικό περιβάλλον του παιδιού.</p>
8.	<p>Ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού.</p>	<p>Ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικογένειας.</p>
9.	<p>Ο δάσκαλος είναι ο σύνδεσμος μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος.</p>	<p>Ο δάσκαλος είναι απλά ένα καθοδηγητικό μέλος της συνεργατικής ομάδας</p>

Τόσο η Maria Montessori όσο και ο Loren Malaguzzi πίστευαν ότι:

1. Το παιδαγωγικό σύστημα οφείλει να είναι παιδοκεντρικό. Οι δραστηριότητες πρέπει να αποφασίζονται ή και να κατευθύνονται από τα ίδια τα παιδιά.
2. Το παιδαγωγικό σύστημα πρέπει να αναγνωρίζει, σέβεται και ενισχύει την προσωπικότητα του παιδιού.
3. Τα παιδιά είναι αρμόδια, πολυμήχανα, και ανεξάρτητα
4. Τα παιδιά μαθαίνουν εμπλέκοντας τις πέντε αισθήσεις τους και την κίνησή τους.

Montessori vs. Reggio Emilia – Οι απόψεις των εκπαιδευτικών τους

- Εμείς οι εκπαιδευτικοί Montessori, λέει η Grace Chen, συγγραφέας και εκδότης του Public School Review, πιστεύουμε ότι το μικρό παιδί καθοδηγείται από ένα είδος εσωτερικού δασκάλου, και ότι αυτό το σύρει φυσικά σε δραστηριότητες και εμπειρίες που θα το βοηθήσουν να ολοκληρώσει το κάθε στάδιο της ανάπτυξης του διαδοχικά. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να προετοιμάσει και να διατηρήσει ένα « έτοιμο περιβάλλον », που είναι προσεκτικά διατεταγμένο και πλούσιο σε υλικό και ευκαιρίες και που επιτρέπουν σε κάθε παιδί να ακολουθήσει τον εσωτερικό δάσκαλό τους για μάθηση και την απόκτηση εμπειριών. Οι αίθουσες διδασκαλίας Montessori, είναι δι-ηλικιακές ή πολύ-ηλικιακές. Αντί να έχουμε κάθε χρόνο σε ένα ξεχωριστό δωμάτιο παιδιά της ίδιας ηλικίας, τα παιδιά ομαδοποιούνται ανάλογα με τα πλάνα της ανάπτυξής τους. Είναι συχνά μαζί παιδιά από 18 μηνών έως 2,5 ετών, από 2,5 ως 6 ετών, από 6 ως 9 και από 9 ως 12 ετών. Αυτό επιτρέπει στα μικρότερα παιδιά να μαθαίνουν από τα μεγαλύτερα και προσφέρει στα μεγαλύτερα παιδιά την ευκαιρία να δράσουν ως μέντορες, πρότυπα, και δάσκαλοι.
- Ο Δρ Steven Hughes μας λέει ότι με τα παιδιά, ο ρόλος του δασκάλου Montessori είναι πρώτα απ' όλα να παρατηρεί, πως τα παιδιά μαθαίνουν να καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτά επιχειρούν να αλλάξουν το περιβάλλον ώστε να τα εξυπηρετήσει καλύτερα. Αυτός ή αυτή είναι επίσης εκεί για να αποτελεί μια βοήθεια στα παιδιά, προσφέροντας ιδιαίτερη καθοδήγηση των παιδιών σε νέα υλικά, αλλά και την καθοδήγηση των παιδιών στην εργασία τους, όταν χρειάζεται. Το περιβάλλον, με τη μέθοδο Montessori, είναι εξοπλισμένο με υλικά μοναδικά, πολλά από τα οποία έχουν σχεδιαστεί από την ίδια την M. Montessori. Τα υλικά οργανώνονται από το απλό στο σύνθετο, είναι ελκυστικά για το παιδί, τόσο οπτικά όσο και λειτουργικά και μεταφέρουν το παιδί από το ένα επίπεδο κατανόησης στον επόμενο. Ένα βασικό χαρακτηριστικό των υλικών είναι ότι περιέχουν ενσωματωμένο έλεγχο λάθους, ή κάποιο χαρακτηριστικό που επιτρέπει στο παιδί να δει καθαρά πότε κάνει ένα λάθος, επιτρέποντας έτσι την αυτο-διόρθωση.
- Το σύστημα Montessori, λέει η Ann Pilzner, διευθύντρια σχολείου Montessori στο Battle Creek του Michigan, δεν ασκεί πίεση, αλλά επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της επιθυμίας του παιδιού να μάθει και ως εκ τούτου, δεν περιλαμβάνει τιμωρίες ή ανταμοιβές. Αντίθετα εμπιστεύεται την ικανότητα του παιδιού να μάθει από τις φυσικές συνέπειες των πράξεών του.

- ~ Ενώ το σύστημα Reggio Emilia μέσα από το παιχνίδι απασχολεί τα παιδιά και βασίζεται σε ένα συνεργασιακό τρόπο μάθησης μέσα σε ένα όμορφο και φωτεινό περιβάλλον, το ίδιο κάνουν και πολλά άλλα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, λέει η Emily Horton της GVEOE , αλλά αυτό που κάνει την Reggio Emilia να ξεχωρίζει είναι η έμφαση στο έργο των παιδιών. Όταν οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για ένα θέμα, οι δάσκαλοι δημιουργούν δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση. Κρατούν έγγραφα σε ένα χαρτοφυλάκιο για κάθε παιδί όλο το χρόνο, γεγονός που επιτρέπει να παρακολουθείται η ατομική ανάπτυξη του κάθε παιδιού.
- ~ Βασιζόμενοι στην πορεία της μελέτης των ενδιαφερόντων των παιδιών δημιουργούμε το μέγιστο των δυνατοτήτων μάθησης, μας λέει η Nancy Farber, διευθύντρια του σχολείου Reggio Cushman Scott. Τα παιδιά διαπραγματεύονται με τους παιδαγωγούς για το ποιά ενδιαφέροντα θα πρέπει να μελετηθούν. Ζητώντας από τα παιδιά να κατευθύνουν την πορεία της μάθησης, τα κάνει να αισθάνονται ότι η άποψή τους είναι σεβαστή και τους δημιουργεί την αίσθηση της αυτο-καταξίωσης και του αυτοσεβασμού.
- ~ Αυτή η αίσθηση της αξίας που αντανακλά η φιλοσοφία «εκατοντάδες γλώσσες» έχει ευεργετικές συνέπειες για το παιδί, λέει ο Marty Watson, διευθυντής του Dodge Κέντρο Φύσης . Εάν ένα παιδί δεν είναι δυνατό με τα γράμματα και τους αριθμούς, μπορεί να απολάβει ενθάρρυνσης σε άλλες μορφές έκφρασης. Εκτός από μόνο τον αριθμό και το γράμμα, τα παιδιά μπορούν να αναδείξουν τις ιδέες τους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, όπως με χορό, χρώμα, πηλό, μολύβι, υλικά της φύσης.

Επίλογος - Ερώτημα

Σε αντίθεση με άλλους τομείς της εκπαίδευσης, ο τομέας της προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης (ECCE) δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη του παιδιού ως σύνολο, συμμετέχοντας και διαπλάθοντας τις κοινωνικές, συναισθηματικές, αισθητικές, μαθησιακές και σωματικές ανάγκες του, προκειμένου να δημιουργήσει μια σταθερή και ευρεία βάση για τη διαβίου ψυχοσωματική ανάπτυξη, μάθηση και ευεξία. Η «φροντίδα» περιλαμβάνει την υγεία, τη διατροφή και την υγιεινή σε ένα ζεστό, ασφαλές και καλαίσθητο περιβάλλον και η «εκπαίδευση» περιλαμβάνει τη μαθησιακή διέγερση, την κοινωνικοποίηση, την καθοδήγηση, τη συμμετοχή και τις αναπτυξιακές δραστηριότητες.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω σκοποί, πολλοί πρωτοπόροι παιδαγωγοί έχουν επινοήσει και προτείνει τις δικές τους μεθόδους διαπαιδαγώγησης της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η διαφορετικότητα των προτεινόμενων μεθόδων είναι αποτέλεσμα της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας και της διαφορετικής ιεράρχησης των αξιών του κάθε δημιουργού μιας μεθόδου. Είναι γεγονός ότι στην ECCE έχουμε πολύ μεγαλύτερη ποικιλότητα προτάσεων (Montessori, Reggio, Waldorf, Froebel, Steiner, High/Scope κ. ά.) απ' ό,τι στις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου υπάρχει μια τυποποίηση. Ακόμη, παρά τις αγαθές προθέσεις των δημιουργών τους, η εφαρμογή κάθε προτεινόμενης μεθόδου, τουλάχιστον στην αρχή της, εγκυμονεί τον κίνδυνο να θεωρηθεί ότι χρησιμοποιεί τα νήπια ως «πειραματόζωα». Έτσι ένα ουσιαστικό ερώτημα που θέτω είναι το ακόλουθο:

Μήπως, τελικά, είναι αναγκαίο να καταλήξουμε σε ένα πιο τυποποιημένο παιδαγωγικό σύστημα ECCE, το οποίο να συγκεντρώνει με ισορροπία τα πλεονεκτήματα όλων των ως τώρα διαφορετικών μεταξύ τους προτάσεων;

Βιβλιογραφία

- Borman G, Hewes G, Overman L, Brown S.(2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. 73, 125–230.
- Cadwell,LouiseB. (1997).*BringingReggioEmiliaHome:AnInnovativeApproachtoEarly*. Teachers College Press
- Cadwell, Louise B. (2002). *Bringing Learning to Life: A Reggio Approach to Early Childhood Education*. TeachersCollegePress.
- Dolci, Malaguzzi, Spaggiari, Sturloni, Vecchi, Baldini. Everything has a shadow, exceptants. ReggioChildren1999
- Edwards, G., Gandini, L. & Forman, G. (1998). The hundred languages of children: The Reggio EmiliaApproach –AdvancedReflections.Westport,CT: AblexPublishingCorp.
- Filippini,Giudici,Vecchi.Dialogueswithplaces.ReggioChildren2008
- Fraser and Gestwicki, "Authentic Childhood: Exploring Reggio Emilia in the Classroom" (2000)Gandini,L.,Etheredge,S&Hill,L.(2008).InsightsandinspirationsfromReggio Emilia
- Dohrmann KR,Nishida TK,Gartner A,LipskyDK,GrimmKJ(2007). “High schooloutcomes forstudents previouslyinapublic Montessoriprogram”, *Journal of Research in ChildhoodEducation*22/2,pp.205-217
- Grazzini,Camillo(Jan–Feb1988).“TheFourPlanesofDevelopment:Aconstructive andconventionalprogram,”*JournalofSchoolPsychology*”,50/3,pp.379-401
- Lillard,A.S.(2012)Preschoolchildren’sdevelopmentinclassicMontessori.
- Lopata, Christopher;Wallace,NancyV;Finn,Kristin V(2005). “ComparisonofAcademicAchievementBetweenMontessoriandTraditionalEducation
- Malaguzzi, Castagnetti, Rubizzi, Vecchi. A journey into the rights of children. Reggio Children 1995Scheinfeld, D., Haigh, K., & Scheinfeld, S. (2008). We are all explorers: Learning and teaching with Reggioprinciplesinurbansettings.NewYork:TeachersCollegePress.
- Montessori,Maria(1967).TheAbsorbentMind.New York:Delta.ISBN0-440-55056-4.Montessori,Maria(1969).“TheFourPlanesofDevelopment”.AMICommunications(2/3))
- Stories of Teachers and Children from North America. Worcester, MA: Davis
- Wurm, J. "Working in the Reggio Way: A Beginner's guide for American Teachers." St. Paul, MN: RedleafPress,2005.)
- EarlyChildhoodPrograms,*JournalofResearchinChildhoodEducation*20/1,pp.5-13
- Publications.www.dodgenaturecenter.org,www.montessorirocks.org,www.publicschoolreview.com

Maria Montessori, John Dewey και William H. Kilpatrick

Barbara Thayer-Bacon

Εισαγωγή

Έχω εικόνες και της Maria Montessori και του John Dewey στο γραφείο μου. Η Montessori¹ με κινητοποίησε να ασχοληθώ με την εκπαίδευση και μου παρείχε ένα μοντέλο για την εκπαίδευση που μέχρι και σήμερα ακόμα διεγείρει τη σκέψη μου και ο Dewey στηρίζει τις θεωρητικές μου προσπάθειες με σημαντικούς τρόπους και αποτελεί έναν σημαντικό φιλοσοφικό σύμμαχο. Και οι δύο με εμπνέουν και με ενθαρρύνουν να συνεχίζω να εργάζομαι σκληρά και πιστεύω πως και οι δύο μοιράζονται μεταξύ τους σημαντικές συμβολές στην επιστημονική έρευνα. Για την ακρίβεια, θα περίμενα ο ένας να έβρισκε στον άλλον έναν σύμμαχο που υποστήριζε ο ένας το έργο του άλλου, γιατί, ενώ ο Dewey ήταν έντεκα χρόνια μεγαλύτερος από τη Montessori, και οι δύο έζησαν μέχρι μεγάλη ηλικία και πέθαναν με διαφορά ενός μήνα το 1952. Τα μονοπάτια τους διασταυρώθηκαν τον Δεκέμβριο του 1913, όταν ο Dewey προλόγισε τη Montessori στην πρώτη της διάλεξη στο Carnegie Hall σε μια εντελώς γεμάτη αίθουσα². Ήταν ένας επιφανής καθηγητής στο Columbia University εκείνη την περίοδο, ένας φιλόσοφος και πρόεδρος της Εθνικής Ένωσης Παιδικών Σταθμών και μαζί του στο βήμα τον συνόδευαν πολλοί άλλοι επιφανείς επίσημοι, καθηγητές και κοσμήτορες.

Θέλω να αξιοποιήσω αυτήν την ευκαιρία για να εξερευνήσω την ιστορία της Montessori στο πλαίσιο της αρχικά θερμής υποδοχής που έλαβε στην Αμερική σε σχέση με την εκπαιδευτική της προσέγγιση και της επακόλουθης μείωσης του ενδιαφέροντος, από τη στιγμή που ο μαθητής του Dewey, ο William Kilpatrick, δημοσίευσε το *The Montessori System Examined (To Μοντεσσοριανό σύστημα υπό εξέταση)* το 1914 και δήλωσε πως το έργο της στηρίζεται σε ψυχολογική θεωρία που ανήκει πενήντα χρόνια πίσω στο παρελθόν³. Δεν έχω συναντήσει κάποιο γραπτό από τον ίδιο τον Dewey που να αναφέρεται άμεσα στο έργο της Montessori, αλλά ο Kilpatrick καθιστά σαφές στο εισαγωγικό του σημείωμα πως ο Dewey διάβασε το χειρόγραφο του και έκανε σημαντικές προτάσεις, για τις οποίες ευχαριστεί τον Dewey. Επίσης, αναφέρεται στον Dewey συγκριτικά με τη Montessori σε όλο του το κείμενο. Η ανάλυση του Kilpatrick σε σχέση με τις «εκπαιδευτικές δοξασίες» της Montessori στηρίζεται στην ανάγνωση ενός βιβλίου της, το *Montessori Method (Μοντεσσοριανή Μέθοδος)*, και στην παρατήρηση μίας μοντεσσοριανής τάξης στη Ρώμη που πραγματοποιήθηκε από τον Kilpatrick και δύο συναδέλφους του⁴. Ο Kilpatrick τοποθετεί τον εαυτό του σαν να είναι ένας αμερόληπτος κριτής, αντί να αναγνωρίζει πως είναι πιστός στον John Dewey. Η Montessori μπορεί να είχε εκληφθεί ως απειλή από τους δύο τους, λόγω της τεράστιας δημοτικότητάς της, παρόλο που η ίδια ποτέ δεν προσπάθησε να παρουσιάσει το έργο της ως φιλοσοφικό ή ως κάτι που στηρίζεται σε μία τρέχουσα παιδαγωγική θεωρία. Αντιθέτως, εκείνη έβλεπε τον εαυτό της ως έναν επιστήμονα που έκανε επιστημονική έρευνα, κάτι που θα περίμενε κανείς να το επικροτήσει ο Dewey, ως αυτός που ανέπτυξε ένα μοντέλο αναστοχαστικής σκέψης που μοιάζει με την επιστημονική μέθοδο⁵.

Θεωρώ πως υπάρχει μια προβληματική πλευρά στην ιστορία της Montessori σε σχέση με ζητήματα φύλου που την επηρέασε σημαντικά κατά τη διάρκεια της ζωής της, σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο κι αυτή η πλευρά ακόμα παραμένει και περιορίζει τη συμβολή της στην παιδαγωγική θεωρία και, για τους δικούς μου σκοπούς, στη δημοκρατική θεωρία. Κάποιος δεν μπορεί να μη παρατηρήσει πως ενώ ο John Dewey ξεκίνησε ένα σχολείο, το Σχολείο-Εργαστήρι του Σικάγο, το 1896, το οποίο έφτασε να έχει εγγεγραμμένους 1400 μαθητές μέχρι το 1990, η Maria Montessori ξεκίνησε ένα σχολείο, το Σπίτι των Παιδιών, το 1907 και τώρα υπάρχουν πάνω από 3000 μοντεσσοριανά σχολεία σε πάνω από 80 διαφορετικές χώρες. Αναγνωρίζουμε τη σημαντική συνεισφορά του Dewey στη δημοκρατική θεωρία αλλά όχι αυτήν της Montessori κι ελπίζω να μπορώ να βοηθήσω έτσι ώστε να διορθωθεί αυτή η αδικία. Ο σχεδιασμός του σχολείου, η παιδαγωγική και το πρόγραμμα της Montessori υποστηρίζουν θερμά τις θεματικές της διαμοιρασμένης υπευθυνότητας, εξουσίας και ταυτότητας τα οποία συνιστώ για μια πλουραλιστική, σχεσιακή δημοκρατική θεωρία και εκπαιδευτικό μοντέλο⁶. Τα παιδαγωγικά της σχέδια λειτουργούν σαν μια απεικόνιση της δικής μου δημοκρατικής θεωρίας παρόλο που η θεωρία της Montessori για την εκπαίδευση είναι κατά πολλούς τρόπους πιο συναφής με αυτήν του Rousseau, για τον οποίο έχω επιχειρηματολογήσει αλλού πως έχει αναπτύξει μια δημοκρατική θεωρία που υποσκάπτει τη δημοκρατία⁷. Η διδασκαλία σε ένα μοντεσσοριανό σχολείο μου έδωσε έναν τρόπο να βιώσω μία παιδαγωγική προσέγγιση η οποία αναγνωρίζει τη σημασία της πολιτιστικής διαφορετικότητας, ενώ βοηθά παιδιά να μαθαίνουν πώς να είναι πολίτες πάντα υπό διαμόρφωση δημοκρατιών που θα είναι ενεργοί, εμπλεκόμενοι, με κριτική άποψη, με αυτοπεποίθηση, με εσωτερικό κίνητρο και αυτοπειθαρχία. Μοιράζομαι κι εγώ την ελπίδα της Montessori, πως μέσω της εκπαίδευσης μπορούμε να βοηθήσουμε περισσότερα παιδιά να μεγαλώσουν σε ένα κόσμο ο οποίος θα τα καλωσορίζει.

Η Maria Montessori και το Σπίτι των Παιδιών

Η Maria Montessori έγινε η πρώτη γυναίκα στην Ιταλία που αποφοίτησε από την Ιατρική σχολή του Πανεπιστημίου της Ρώμης, το 1896, κι έγινε γιατρός με άδεια άσκησης επαγγέλματος. Την περίοδο εκείνη ήταν είκοσι έξι ετών. Την ίδια χρονιά, ο John Dewey άνοιξε ένα σχολείο στο Σικάγο το οποίο ονομάστηκε Πανεπιστημιακό Δημοτικό Σχολείο. Το σχολείο ξεκίνησε με 15 μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών του Dewey. Το 1902 το όνομά του μετατράπηκε σε Σχολείο-Εργαστήρι του Σικάγο.

Μετά από την αποφοίτησή της από την Ιατρική Σχολή, η Montessori αντικατέστησε έναν βοηθό χειρουργό στο Santo Spirito, όπου τον προηγούμενο χρόνο είχε εργαστεί εκεί ως βοηθός γιατρού. Επίσης, συνέχισε να πραγματοποιεί έρευνα για το Πανεπιστήμιο της Ρώμης, ξεκίνησε ένα ιδιωτικό ιατρείο και κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (1896-1906) έλαβε την έδρα του *Προέδρου Υγιεινής* σε ένα από τα δύο γυναικεία κολλέγια της Ιταλίας (Magistero Femminile, στη Ρώμη) και υπηρέτησε ως μόνιμος εξωτερικός εξεταστής στο Τμήμα Παιδαγωγικής εκεί. Παρόλο που ήταν γιατρός, οι θέσεις που κατέλαβε η Montessori στο πανεπιστήμιο ήταν σε κολλέγιο γυναικών, στην Υγιεινή και την Παιδαγωγική, που αποτελούσαν αποδεκτούς τομείς σπουδών για γυναίκες. Η Montessori αντιμετώπισε πολύ σοβαρούς περιορισμούς στη δουλειά της ως γιατρός επειδή ήταν γυναίκα. Δεν μπορούσε εύκολα να κατοχυρωθεί επαγγελματικά σε ένα ιδιωτικό

ιατρείο, καθώς δεν επιτρεπόταν να εξετάσει άντρες ενώ οι άρρενες συνάδελφοί της μπορούσαν να εξετάσουν κάθε ασθενή. Το 1897, η Montessori εντάχθηκε στο προσωπικό του Πανεπιστημίου της Ρώμης ως εθελόντρια βοηθός γιατρού στην Ψυχιατρική Κλινική. Δεν της επιτρεπόταν να ενταχθεί στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης ως μόνιμη βοηθός γιατρού με μισθό επειδή ήταν γυναίκα. Μπορούσε μόνο να είναι μέλος του προσωπικού σε εθελοντική βάση. Πώς θα μπορούσε να εξασφαλίσει τα απαραίτητα για να ζήσει; Αυτό είναι ένα πρόβλημα που αντιμετώπισε καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας της. Αποτελούσε ένα πρόβλημα ειδικά για εκείνη, ως γυναίκα που ζούσε εκείνη την περίοδο, γιατί μπορούσε να έχει καριέρα μόνο αν δεν παντρευόταν και στηριζόταν σε στήριξη από τον σύζυγο.

Ένα από τα καθήκοντα της Montessori στην Ψυχιατρική Κλινική ήταν να επισκέπτεται τα άσυλα της Ρώμης για τους φρενοβλαβείς με σκοπό να επιλέξει υπονήφιους κατάλληλους για την κλινική. Το ενδιαφέρον της για τα «ηλίθια παιδιά» πυροδοτήθηκε από την έκθεσή της στις συνθήκες στις οποίες ζούσαν, γιατί έμεναν μαζί με ενήλικες στα άσυλα και δε γινόταν καμία προσπάθεια να τα φροντίσει κάποιος πέρα από το να κρατιούνται ζωντανά. Η Montessori παρείχε ιατρική φροντίδα στα «αδύναμα στο μυαλό παιδιά» λόγω του ισχυρού ενδιαφέροντος που είχε για τις παιδικές ασθένειες, το οποίο ανέπτυξε ως φοιτήτρια στην Ιατρική Σχολή. Παρόλα αυτά, όσο περισσότερο ερχόταν σε επαφή με τα παιδιά και αποκτούσε την ευκαιρία να τα παρατηρεί, τόσο άρχιζε να βλέπει τις νοητικές ανεπάρκειες που υποτίθεται πως είχαν ως παιδαγωγικό πρόβλημα παρά ως ιατρικό.

Κατά το χρονικό διάστημα 1897-1900, η Montessori έψαξε για πληροφορίες που αφορούσαν προσπάθειες που είχαν γίνει από άλλους γιατρούς να εκπαιδεύσουν «αδύναμα στο μυαλό παιδιά». Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως προσέγγισε αυτήν την έρευνα για εκπαιδευτική συμβουλή μέσα από τον τομέα της Ιατρικής και όχι μέσα από τον τομέα της εκπαίδευσης. Η Montessori ήταν επιστήμονας πρώτα και κύρια, και εισήλθε αποκλειστικά στον τομέα της εκπαίδευσης από την πίσω πόρτα της επιστήμης. Σε όλη την καριέρα της προσέγγισε την εκπαίδευση του παιδιού ως επιστήμονας, παρατηρώντας παιδιά συνειδητά και κάνοντας διαισθητικές υποθέσεις για τη συμπεριφορά τους τις οποίες εξακρίβωνε στην τάξη, αντιμετωπίζοντας την τάξη σαν εργαστήριο. Οι θεωρήσεις της για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση της νηπιακής ηλικίας συχνά αποδίδονται στο γεγονός πως δεν επιβαρύνθηκε από προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές υποθέσεις επειδή δεν εκπαιδεύτηκε ως δασκάλα αλλά ως γιατρός⁹. Ανακάλυψε την εργασία που είχε πραγματοποιηθεί στην Γαλλία από δύο γιατρούς, τον Jean-Marc-Gaspard Itard (1775-1838) και τον Edouard Seguin (1812-1880), μαθητή του Itard, που έγραψε για τις προσπάθειές τους να εκπαιδεύσουν κωφά παιδιά. Ο Itard ως νεαρός φοιτητής Ιατρικής στο Εθνικό Ινστιτούτο Κωφών στη Γαλλία, εργάστηκε με ένα πολύ γνωστό μαθητή, τον Βίκτωρ, το άγριο αγόρι της Aveyron και δημοσίευσε αναφορές σε σχέση με τις προσπάθειές του να εκπολιτίσει τον Βίκτωρ και να του διδάξει τη γλώσσα.

Το 1900, η Montessori έγινε συνδιευθύντρια της Εθνικής Ορθοφρενικής Σχολής¹⁰. Της δόθηκε η άδεια να μετακινήσει τα παιδιά από το άσυλο και να τα τοποθετήσει σε μία άδεια πτέρυγα ενός νοσοκομείου στη Ρώμη. Εκεί είχε τη δυνατότητα να δουλέψει μαζί με τα παιδιά και να δοκιμάσει τις θεωρίες της σε σχέση με την εκπαίδευσή τους. Ξεκίνησε να σχεδιάζει υλικά, παρόμοια με αυτά που περιέγραφαν ο Itard και ο Seguin, τα οποία μετά δοκίμαζε να δει εάν έλκυαν ή όχι τα

παιδιά και από ποια ηλικία και μετά. Τα υλικά σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να είναι ελκυστικά, να έχουν τη δυνατότητα αυτό-διόρθωσης, να ακολουθούν μία σειρά διαδοχής και να απομονώνουν βασικές έννοιες για τη διευκόλυνση της κατανόησης. Έννοιες όπως το τραχύ/απαλό, μακρύ/κοντό διδάσκονταν μέσα από υλικά που στηρίζονταν στις αισθήσεις των παιδιών όπως η όραση, η γεύση, η όσφρηση και, ειδικά, η αφή. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα λειτούργησε: αρκετά από τα «ελαττωματικά» παιδιά της έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν και ήταν ικανά να περάσουν στις κρατικές εξετάσεις με βαθμούς πάνω από τον μέσο όρο. Η Montessori έγινε ευρέως γνωστή για αυτόν τον εκπαιδευτικό άθλο.

Ωστόσο, οι επιτυχίες της Montessori στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες την οδήγησαν στο να αναρωτηθεί για το εκπαιδευτικό σύστημα που βίωναν τα «φυσιολογικά» παιδιά στην Ιταλία εκείνη την περίοδο. Γνώριζε ότι τα δικά της παιδιά που έλαβαν καλή βαθμολογία στις κρατικές εξετάσεις είχαν νοητικές δυσκολίες και, γι' αυτό αναρωτήθηκε τι πηγαίνει λάθος με το εκπαιδευτικό σύστημα των φυσιολογικών παιδιών; Η Montessori παραιτήθηκε από τη θέση της στην Ορθοφρενική Σχολή της Ρώμης το 1901 και επέστρεψε στην εκπαίδευση για να μελετήσει τον νου αντί για το σώμα και να μάθει περισσότερα για τα φυσιολογικά παιδιά. Σε αυτό το χρονικό πλαίσιο, η Montessori μετέφρασε χειρόγραφα το 600σέλιδο βιβλίο του Seguin από τα Γαλλικά στα Ιταλικά έτσι ώστε να μπορούσε να απορροφήσει τα διδάγματά του με μεγαλύτερη πληρότητα. Αναζητούσε το δεύτερο βιβλίο του (1866) χωρίς επιτυχία για αρκετά χρόνια, μέχρι που ένας φίλος της βρήκε ένα αντίτυπο σε μία στοίβα από παρατημένα βιβλία που ανήκαν στην προσωπική βιβλιοθήκη ενός Νεοϋορκέζου γιατρού. Εκεί η Montessori επιβεβαίωσε από τον Seguin κάτι που είχε αρχίσει να υποπτεύεται: ότι η εκπαιδευτική του μέθοδος θα λειτουργούσε και με φυσιολογικά παιδιά. Αυτή η προβληματική απορρόφησε τη Montessori. Το επιστημονικό της ερώτημα, μετά από μεγάλη παρατήρηση σε κρατικά σχολεία, μετατράπηκε σε υπό εξέταση υπόθεση: θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που έχω χρησιμοποιήσει με τα «ελαττωματικά» παιδιά να βοηθήσουν και τα «φυσιολογικά» παιδιά να μαθαίνουν περισσότερο; Το 1904 της προσφέρθηκε μία θέση διδασκαλίας ως καθηγήτρια ανθρωπολογίας στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης.

Μία κατασκευαστική εταιρία στη Ρώμη η οποία υποστηριζόταν από τις βασικές τράπεζες της Ιταλίας εκπόνησε ένα στεγαστικό σχέδιο για οικογένειες χαμηλού εισοδήματος στην υποβαθμισμένη περιοχή του San Lorenzo και ανακάλυψε πως έχει ένα πρόβλημα. Ενώ οι περισσότεροι γονείς έλειπαν κατά τη διάρκεια της ημέρας στη δουλειά, τα μικρότερα παιδιά τους, που δεν ήταν ακόμα στο σχολείο, δεν είχαν κάποια επίβλεψη. Ήταν ελεύθερα να περιδιαβαίνουν τα κτίρια και κατέστρεφαν ξένη περιουσία. Οι υπεύθυνοι στους οποίους ανήκαν τα κτίρια αποφάσισαν να συγκεντρώσουν και τα εξήντα παιδιά μαζί σε ένα δωμάτιο και να πληρώσουν κάποιον για να τα επιβλέπει. Ένας από τους υπευθύνους για το πρόγραμμα του San Lorenzoθυμήθηκε πως είχε διαβάσει σε ένα περιοδικό για το έργο της Montessori και αποφάσισε πως θα ήταν ο καλύτερος άνθρωπος για να διευθύνει την επίβλεψη των νεαρών παιδιών. Η Montessori δέχτηκε την προσφορά, καθώς είδε σε αυτήν την ευκαιρία να εργαστεί με φυσιολογικά παιδιά και να ελέγξει την παιδαγωγική της θεωρία. Με αυτόν τον τρόπο συνέβη η Montessori να ασχοληθεί με παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Κανένας άλλος δεν πίστευε πως τα παιδιά αυτά μπορούν να εκπαιδευτούν και κανένας δεν ανησυχούσε μην τυχόν προκληθεί κάποια «βλάβη» στα παιδιά από την έκθεσή τους στις εκπαιδευτικές μεθόδους της Montessori. Για τη

Montessori, «η εργασία φαινόταν να προσφέρει απίστευτες πιθανότητες ανάπτυξης». Όμως, οι φίλοι της δεν μπορούσαν να καταλάβουν πώς μπορούσε να εμπλακεί με μια τόσο ασήμαντη εργασία κι οι συνάδελφοί της γιατροί ήταν αντίστοιχα υποτιμητικοί, εξισώνοντας την εργασία αυτή με την φύλαξη παιδιών και όχι με την επιστήμη.

Τον Ιανουάριο του 1907 (μόλις 5 χρόνια αφού το σχολείο του Dewey είχε μετονομαστεί σε Σχολείο-Εργαστήριο του Σικάγο) η Montessori άνοιξε το πρώτο «Casa dei Bambini» που έχει μεταφραστεί από πολλούς στα αγγλικά ώστε να σημαίνει το Κτίριο των Παιδιών (The Children's House) αλλά, όπως υποδεικνύει η Jane Martin θα έπρεπε να είχε μεταφραστεί ως το Σπίτι των Παιδιών (The Children's Home)¹². Το σχολείο της Montessori λειτούργησε ως ένα παρατεταμένο χρονικά σπίτι για τα παιδιά, καθώς περνούσαν ολόκληρη τη μέρα εκεί ακόμα και για το κύριο γέυμα του μεσημεριού. Προσέλαβε μια νεαρή γυναίκα χωρίς εκπαίδευση ως δασκάλα των παιδιών, επιθυμώντας να έχει κάποιον που δε θα έφερνε τις δικές του προκαταλήψεις για το τι υποτίθεται πως πρέπει να κάνει ο δάσκαλος στην τάξη. Η Montessori έδωσε στην «καθοδηγήτρια», όπως προτιμούσε να την αποκαλεί, την αρμοδιότητα να παρατηρεί τα παιδιά αντί να προσπαθεί να αποτελεί μια μορφή εξουσίας. Τα παιδιά ήταν ελεύθερα να μετακινηθούν στην αίθουσα και να διαλέξουν τι θα ήθελαν να κάνουν. Το καθήκον της «καθοδηγήτριας» ήταν να σημειώνει τα ενδιαφέροντα και τη συμπεριφορά των παιδιών, ποιο υλικό τα έλκυε, και πώς λειτουργούσαν στην αίθουσα. Η Montessori ζήτησε από έναν φίλο να κατασκευάσει τραπέζια και καρέκλες στο ύψος του παιδιού για την αίθουσα, αντί να χρησιμοποιεί θρανία, και εισήγαγε τα παιδιά στα διδακτικά υλικά αυτό-διόρθωσης που είχε αναπτύξει για τα «αδύναμα στο μυαλό» παιδιά. Αρκετοί από τους φίλους της χορηγούς δώρισαν παιχνίδια για να παίζουν τα παιδιά, αλλά προς έκπληξη των ενηλίκων, τα παιδιά προτίμησαν να δουλεύουν με τα διδακτικά υλικά αντί να παίζουν με τα παιχνίδια. Τα παιδιά ήταν σαν μικροί εξερευνητές, πεινασμένοι για μάθηση, που είχαν τακτοποιηθεί στον χώρο και δούλευαν με χαρά. Άρχισε να δοκιμάζει περισσότερα ακαδημαϊκά υλικά που είχε σχεδιάσει και εισήγαγε περισσότερες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Προς έκπληξη όλων, η Montessori ανακάλυψε πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν μία ισχυρή επιθυμία να μάθουν και πως μπορούν να μάθουν μόνα τους αν τοποθετηθούν σε ένα περιβάλλον που τους δίνει αυτή τη δυνατότητα. Το σχολείο της Montessori έγινε τόσο πετυχημένο και γνωστό ώστε υπεύθυνοι κρατών και βασιλείς ταξίδεψαν στην Ιταλία για να δουν το σχολείο της όπου μικρά παιδιά μάθαιναν να φροντίζουν το περιβάλλον τους, τους εαυτούς τους και τους άλλους και, επίσης, να διαβάζουν και να γράφουν.

Από το 1908 η Montessori ήταν διάσημη σε όλον τον κόσμο «επειδή είχε ανακαλύψει τον κόσμο μέσα στο παιδί»¹³. Παραιτήθηκε από τη θέση της στην ανθρωπολογία στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης το 1908, προκειμένου να δουλέψει με εξήντα νεαρά παιδιά εργατικών οικογενειών σε πλήρη απασχόληση. Οι απαιτήσεις του χρόνου της γίνονταν τόσο μεγάλες που πίστευε πως αν δεν είχε τις υποχρεώσεις του πανεπιστημίου, θα είχε μεγαλύτερη ελευθερία να αναπτύξει την παιδαγωγική της όπως θα έπρεπε να είναι. Ξεκίνησε να εκπαιδεύει δασκάλους, να ανοίγει περισσότερα σχολεία για παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος στην Ιταλία και να γράφει βιβλία. Το πρώτο της βιβλίο, *The Montessori Method (Μοντεσσοριανή Μέθοδος)*, γράφτηκε στα ιταλικά το 1909, εμφανίστηκε στα αγγλικά το 1912 και πούλησε και τα 5.000 αντίτυπα της πρώτης έκδοσης σε 4 μέρες. Μέχρι το καλοκαίρι βρισκόταν στη 6^η του έκδοσης και ήταν στα ευπώλητα βιβλία. Το βιβλίο της μεταφράστηκε στα κινέζικα, τα δανικά, τα ολλανδικά,

τα γαλλικά, τα γερμανικά, τα ιαπωνικά, τα πολωνικά, τα ρουμανικά, τα ρωσικά και τα ισπανικά. Τον Ιανουάριο του 1913, η Montessori διεξήγαγε το πρώτο της διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα δασκάλων με μαθητές από όλο τον κόσμο (Γερμανία, Ελβετία, Ιρλανδία, Αυστραλία, Αφρική, Ινδία και Αγγλία, συμπεριλαμβανομένων και 67 μαθητών από τις Ηνωμένες Πολιτείες) που επέστρεψαν στις χώρες τους για να ξεκινήσουν μοντεσσοριανά σχολεία. Η Montessori έγινε στενή συνεργάτιδα με πολλούς από τους μαθητές αυτής της πρώτης τάξης και ανάμεσα τους ήταν οι Helen Parkhurst, Adelia Pyle και Claude Claremont¹⁵.

Hanne George, η πρώτη Αμερικανίδα δασκάλα με εκπαίδευση στο μοντεσσοριανό σύστημα, ξεκίνησε το πρώτο μοντεσσοριανό σχολείο στην Αμερική τον Οκτώβριο του 1911 με 12 μαθητές σε ένα μεγαλοαστικό σπίτι στη Νέα Υόρκη με θέα τον ποταμό Hudson. Τα παιδιά έβρισκαν τις θέσεις τους με δική τους οργάνωση και πειθαρχία και άρχισαν να αλληλοεπιδρούν με το περιβάλλον ξεκινώντας με το αισθητηριακό υλικό, και κατόπιν παρατηρήθηκε «έκρηξη» ενδιαφέροντος για την ανάγνωση και τη γραφή. Η σύζυγος του Alexander Graham Bell, Maybel Hubbard Bell, εξέφρασε ενδιαφέρον για τη μοντεσσοριανή μέθοδο, καθώς ο σύζυγός της είχε ξεκινήσει την καριέρα του ως δάσκαλος κωφών και η ίδια η Maybel ήταν κωφή. Την άνοιξη του 1912, μία μοντεσσοριανή τάξη ετοιμάστηκε για δύο από τα εγγόνια των Bell και σε αυτή συμμετείχαν και άλλα παιδιά της γειτονιάς με δασκάλα τη Roberta Fletscher. Μέχρι την άνοιξη του 1913 ήταν σαφές πως υπήρχε αρκετό ενδιαφέρον στην Ουάσινγκτον προκειμένου να ξεκινήσει ένα ιδιωτικό μοντεσσοριανό σχολείο. Την ίδια χρονιά, η κυρία Bell δημιούργησε τον Μοντεσσοριανό Εκπαιδευτικό Σύνδεσμο (Montessori Educational Association), στον οποίο συμμετείχε ως μέλος και η Margaret Woodrow Wilson, η κόρη του προέδρου. Μέχρι το τέλος του 1913 υπήρχαν σχεδόν 100 μοντεσσοριανά σχολεία στην Αμερική κι αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν πλέον αρκετά γνωστό ώστε να αποτελέσει αντικείμενο αντιπαράθεσης. Από την οπτική γωνία της, η Montessori προβληματιζόταν βαθιά γι' αυτούς που έγραφαν για την εκπαιδευτική της μέθοδο χωρίς να την κατανοούν, γι' αυτούς που ξεκινούσαν μοντεσσοριανούς εκπαιδευτικούς συνδέσμους χωρίς την έγκρισή της και γι' αυτούς που άνοιζαν σχολεία με δασκάλους που δεν έχουν εκπαιδευτεί από την ίδια στη μέθοδο. Ο ενθουσιασμός για το έργο της ξεπέρασε τη δυνατότητά της να μπορεί να ελέγξει, όσο και αν προσπαθούσε, τη διασφάλιση της ποιότητας όλων των σχολείων που εφαρμόζουν τη μέθοδό της.

Ο Samuel Sidney McClure, ένας εκδότης από τις Ηνωμένες Πολιτείες, βοήθησε να γίνει γνωστή η Montessori στο αμερικανικό κοινό μέσα από αρκετά δοκίμια που ενέκρινε προς έκδοση στο Περιοδικό McClure το διάστημα 1911-12. Ο McClure ταξίδεψε στη Ρώμη προκειμένου να συναντήσει κατ' ιδίαν τη Montessori και να την πείσει να τον αφήσει να συνεισφέρει στα φιλμ των τάξεων που έφτιαχνε η Montessori και να φέρει αυτά τα φιλμ στην Αμερική για να τα δείξει σε εκείνους που δεν μπορούσαν να ταξιδέψουν στην Ιταλία. Η Montessori βρέθηκε να βομβαρδίζεται από αιτήματα αντίστοιχα μ' εκείνα του McClure, που αποσκοπούσαν στο να βγάλουν κέρδος από τις ανακαλύψεις της. Ξανά και ξανά λάμβανε υποσχέσεις στήριξης για τη δημιουργία ενός ινστιτούτου ή κολλεγίου, προγράμματος εκπαίδευσης δασκάλων ή σχολείου, προκειμένου εκείνη να συνεχίσει τις ερευνητικές της προσπάθειες. Δυστυχώς, προσωπικά ή πολιτικά γεγονότα εμπόδιζαν τους χορηγούς αυτούς να υλοποιήσουν τις υποσχέσεις τους. Μια άλλη συχνή συγκυρία ήταν πως οι χορηγοί προσπαθούσαν να αναλάβουν τον έλεγχο του έργου της και τότε η Montessori θα αποσυρόταν από τη συμφωνία. Στο παράδειγμα του McClure, από

το 1912 βρισκόταν σε ένα «ασφυκτικό χρέος, είχε χάσει τον έλεγχο του περιοδικού του και είχε αναλάβει να κάνει διαλέξεις για να εξασφαλίσει τα προς το ζην». Είχε την ελπίδα πως αν έφερνε τη Montessori στην Αμερική να κάνει διαλέξεις και της έδειχνε 600 μέτρα φιλμ με τη δουλειά των μαθητών της, θα είχε προσωπικό όφελος. Τη δελέασε να έρθει με σχέδια για ένα κοινό πρόγραμμα διαλέξεων, τη δημιουργία μοντεσσοριανών σχολείων, ενός ινστιτούτου εκπαίδευσης δασκάλων και συμφωνία για τη δημιουργία μιας εταιρείας που θα κατασκεύαζε και θα διένειμε εκπαιδευτικό υλικό. Η Montessori συμφώνησε σε αυτό με μία αφελή έλξη για το όραμα του McClure και με την εντύπωση πως πρόκειται για ένα πλούσιο, ισχυρό πρόσωπο που είναι αφιερωμένο στον σκοπό της αντί να αναζητά προσωπικό κέρδος. Τον Δεκέμβριο του 1913, ο McClure υποδέχτηκε και συνόδευσε τη Montessori σε μία περιοδεία 3 εβδομάδων στην Αμερική. Ταξίδεψαν με καράβι και, μόλις έφταναν, γίνονταν δεκτοί από αρκετούς από τους παλιούς της μαθητές που βοηθούσαν ως μεταφραστές και συνοδοί.

Η Rita Kramer περιγράφει αυτήν την περιοδεία διαλέξεων με μεγάλη λεπτομέρεια, έχοντας πρόσβαση στις καταχωρήσεις στις εφημερίδες για το ταξίδι της Montessori και τις συνεντεύξεις που έδωσε σε διάφορους δημοσιογράφους. Ο McClure αξιοποίησε τον τύπο, παρ'όλες τις υπερβολές και τις διαστρεβλώσεις του, προκειμένου να ανακινήσει το ενδιαφέρον σε σχέση με τη Montessori και να πουλήσει εισιτήρια σε αίθουσες διαλέξεων και προβολές των ταινιών της. Πολύ γνωστοί άνθρωποι που ενδιαφέρθηκαν για το έργο της όπως οι Bell, ο Thomas Edison, η Helen Keller, η Margaret Wilson, η Jane Adams και η Ella Flagg Young, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τη Montessori και να διοργανώσουν δεξιώσεις προς τιμήν της στη Νέα Υόρκη, στην Ουάσινγκτον, στη Φιλαδέλφεια και στο Σικάγο. Η Αμερική της φερόταν σαν να ήταν γαλαζοαίματη. Η Montessori ανέφερε πως οι δημοσιογράφοι δεν την ρωτούσαν καθόλου τη γνώμη της για τις εκπαιδευτικές μεθόδους που αναπτύσσονταν στην Αμερική αλλά η ίδια παρακολουθούσε τις γενικές τάσεις με μεγάλο ενδιαφέρον και τις επιδοκίμαζε με εγκαρδιότητα, γεγονός που σημαίνει πως επιδοκίμαζε και την προοδευτική εκπαίδευση του Dewey. Όταν η Montessori μίλησε στο Carnegie Hall, με τον Dewey να κάνει κάποια εισαγωγικά σχόλια, γύρω στους 1000 ανθρώπους δεν κατάφεραν να μπουν στην αίθουσα. Έδωσε μία δεύτερη διάλεξη την επόμενη εβδομάδα, λόγω του υψηλού ενδιαφέροντος για το έργο της, και παρόλα αυτά πολλοί πάλι δεν κατάφεραν να μπουν στην αίθουσα. Όταν η Montessori έφυγε για να επιστρέψει στην Ιταλία την παραμονή των Χριστουγέννων, φάνηκε πως η Αμερική θα ήταν η πρώτη χώρα που θα πειραματιζόταν με το μοντεσσοριανό σύστημα σε μεγάλη κλίμακα, αλλά αυτό δε θα κρατούσε: το ενδιαφέρον της Αμερικής για το έργο της ήταν στο αποκορύφωμά του την περίοδο 1913-14 και «ποτέ ξανά στην περίοδο της ζωής της δεν θα ήταν τόσο μεγάλο»¹⁷.

Το 1915, η Montessori προσκλήθηκε να παρουσιάσει το έργο της στη Διεθνή Έκθεση Panama-Pacific στο Σαν Φρανσίσκο, που περιγράφεται ως το αντίστοιχο μιας Διεθνούς Έκθεσης, και σχεδίασε μια τάξη για παρακολούθηση με γυάλινο τοίχο που αποτελούνταν από 21 μαθητές από τριών έως έξι ετών και μία από τις εκπαιδευμένες της δασκάλες, την Helen Parkhurst. Άνθρωποι από όλον τον κόσμο ήρθαν για να παρακολουθήσουν την τάξη των νεαρών μαθητών κατά τη διάρκεια των τεσσάρων μηνών της λειτουργίας της και να μάθουν για τη μοντεσσοριανή μέθοδο εκπαίδευσης παρακολουθώντας τα παιδιά καθώς εργάζονταν. Ήταν με διαφορά το πιο δημοφιλές γεγονός στην έκθεση και η τάξη των παιδιών κέρδισε δύο χρυσά μετάλλια. Το 1915 υπήρχαν

πάνω από 100 μοντεσσοριανά σχολεία στην Ηνωμένες Πολιτείες και πολλά περισσότερα άνοιξαν στον υπόλοιπο κόσμο.

Υπάρχουν πολλά περισσότερα για την ιστορία της Montessori από αυτά που μπορώ να μοιραστώ εδώ: πώς το έργο της συνέχισε να επεκτείνεται σε διεθνές επίπεδο και πώς η μεθοδολογία της άλλαζε με τον καιρό καθώς η ίδια μεγάλωνε, από ένα επιστημονικό πείραμα το οποίο ήταν ευέλικτο και ευπροσάρμοστο σε ένα πιο δομημένο σύστημα που εμφάνιζε πια το εκπαιδευτικό πείραμα ως ολοκληρωμένο. Ο Αμερικανικός Μοντεσσοριανός Σύνδεσμος (American Montessori Society - AMS), που ιδρύθηκε από την Nancy Rambusch το 1950 διατηρεί το νεανικό, επιστημονικό, πειραματικό πνεύμα της Montessori σε σχέση με τη μεθοδολογία της και ο Διεθνής Μοντεσσοριανός Σύνδεσμος (Association of Montessori International-AMI) διατηρεί την πιο δομημένη προσέγγιση που ακολούθησε η ίδια σε μεγαλύτερη ηλικία. Οι δύο προσεγγίσεις είναι επικριτικές μεταξύ τους σε σχέση με το αν είναι λιγότερο «αυθεντικές» ή «πιστές» στις ιδέες της Montessori. Παρόλα αυτά, παιδιά συνεχίζουν να «ανθίζουν» σε διαφορετικά μεταξύ τους μοντεσσοριανά σχολεία σε όλον τον κόσμο. Δεν υπάρχει προστασία πνευματικών δικαιωμάτων στη μοντεσσοριανή μέθοδο εκπαίδευσης: οποιοσδήποτε μπορεί να κρεμάσει μία ταμπέλα και να αποκαλέσει το σχολείο του «μοντεσσοριανό σχολείο». Συνεπώς, η ποιότητα των σχολείων διαφέρει σημαντικά. Οι ανησυχίες της Montessori σε σχέση με το πώς θα διασφαλίσει τον έλεγχο της ποιότητας σε σχολεία με το όνομά της έχει αποδειχθεί ότι ευσταθούν. Προειδοποιώ τους ανθρώπους να μην κρίνουν όλα τα μοντεσσοριανά σχολεία έχοντας δει μόνο ένα, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο. Κάθε σχολείο είναι μοναδικό, παρόλο που υπάρχουν και πολλές ομοιότητες μεταξύ τους. Ας δούμε τώρα πώς συγκρίνεται ο Dewey με τη Montessori, μέσα από το βλέμμα του Kilpatrick, με τη δική μου τη φωνή να προστίθεται προς υπεράσπιση της Montessori.

William Heard Kilpatrick

Ο William Kilpatrick έγραψε το βιβλίο *The Montessori System Examined (To Μοντεσσοριανό σύστημα υπό εξέταση)* το 1914, με βάση την εξέταση μιας αγγλικής μετάφρασης του βιβλίου της Montessori του *The Montessori Method (Η Μοντεσσοριανή Μέθοδος)* και την παρατήρηση μιας μοντεσσοριανής τάξης στη Ρώμη. Η Kramer αφιέρωσε ένα κεφάλαιο της βιογραφίας της για την Montessori στον Kilpatrick, λόγω της αρνητικής επιρροής του στην υποδοχή της Montessori στην Αμερική¹⁹. Μας υπενθυμίζει πως η Montessori ήταν γυναίκα, Καθολική και Ιταλίδα και όλα αυτά την έκαναν να φαίνεται ξένη στην Αμερική. Οι πιο θερμές ακόλουθοί της ήταν επίσης γυναίκες, χωρίς μεγάλη επιρροή, ενώ «οι επικριτές της ήταν κάποιοι από τους προεξέχοντες πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς στη χώρα»²⁰. Ως μαθητής του Dewey που έγινε και αυτός καθηγητής στο Κολλέγιο Δασκάλων του Πανεπιστημίου Κολούμπια, ο Kilpatrick περιγράφεται από την Kramer ως «ο πιο γνωστός καθηγητής για την εκπαίδευση της γενιάς του οποίου η επιρροή σε μια ολόκληρη γενιά εκπαιδευτικών ήταν τεράστια»²¹. Ο δηλωμένος σκοπός του είναι να εξετάσει τις εκπαιδευτικές ιδέες της Montessori- τις αποκαλεί «δοξασίες»- σε σχέση με το πώς σχετίζονται η μία με την άλλη καθώς και πώς σχετίζονται με άλλες παρόμοιες δοξασίες, προκειμένου να διαπιστώσει τι συνεισφορά μπορεί να έχουν στην αμερικανική εκπαίδευση. Αναγνωρίζει πως το έργο της έχει συγκεντρώσει πολύ ενθουσιασμό, αλλά η τοποθέτησή του

είναι πως ο ενθουσιασμός προέρχεται από μη γνώστες του αντικειμένου, που στηρίζονται στην πίστη, και όχι τόσο από έμπειρους δασκάλους. Μας λέει πως το κοινό του είναι δάσκαλοι και επιθεωρητές που ζητούν λεπτομέρειες. Θέτει τον εαυτό του ως αμερόληπτο, δίκαιο κριτή (αντί να παραδεχτεί πως παραμένει πιστός στον Dewey και σκοπεύει να συγκρίνει την Montessori με τον Dewey παρόλο που η Montessori ήταν γιατρός και επιστήμονας και ο Dewey φιλόσοφος). Σε όλο το κείμενο, ο Kilpatrick αναφέρεται στον Dewey ως καθηγητή Dewey και στη Montessori ως κυρία Montessori (όχι δρ. Montessori). Θέλω να σημειώσω σε αυτό το σημείο πως ενώ ο John Dewey υποστήριζε σθεναρά τις γυναίκες ως διανοούμενες κατά τη διάρκεια της καριέρας του, συμπεριλαμβανομένων των Jane Addams, Ella Flagg Young, και της δικής του γυναίκας, Alice Chipman Dewey, είχε, επίσης, την τάση να εμπνέεται από το έργο τους αλλά αναγνώριζε τη συνεισφορά τους στις ιδέες του μόνο στις ευχαριστήριες σελίδες του, οι οποίες έχουν χαθεί σε μεταγενέστερες εκδόσεις των γραπτών του. Η έλλειψη άμεσης εμπλοκής με τις εκπαιδευτικές θεωρίες γυναικών στα γραπτά του κατά της διάρκειας της ζωής του, μείωσε πολύ τη συνεισφορά τους στην εκπαίδευση και στην θεωρία και αύξησε την ανάγκη οι φεμινίστριες να φέρουν ξανά στην επιφάνεια αυτό το έργο²².

Ο Kilpatrick ξεκινά με το χρονικό του έργου της Montessori και πώς ενδιαφέρθηκε για τα «ελαττωματικά» παιδιά και έμαθε για το έργο του Edward Sequin. Σε αυτήν τη σύντομη περιγραφή, δεν δίνει καθόλου τα εύσημα στη Montessori για την ιδέα της να προσπαθήσει να εκπαιδεύσει τους ελαττωματικούς και η εστίαση παραμένει μόνο στις ιατρικές τους ανάγκες. Ακολούθως, ο Kilpatrick παραθέτει ένα γενικό πλαίσιο της επικρατούσας εκπαιδευτικής θεωρίας εκείνης της περιόδου, εστιάζοντας στον Pestalozzi και την πρότασή του να οργανώσει σχολεία για νήπια, χωρίς, και πάλι, να δίνει εύσημα στη Montessori που σκέφτηκε την ιδέα εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το πιο θετικό του σχόλιο για εκείνη αφορά στη γενικότερή της επιθυμία να εφαρμόσει επιστημονικές πρακτικές στην εκπαίδευση: ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν μία επιστημονική στάση και να κρατούν σημειώσεις για τους μαθητές τους (σε ανθρωπομετρικό και ψυχολογικό επίπεδο). Αναγνωρίζει την επιστημονική στάση της Montessori στην επιθυμία της να αναπτύξει μία επιστημονική παιδαγωγική που στηρίζεται στη μελέτη του ατόμου και, προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, οι παρατηρήσεις θα πρέπει να γίνονται σε παιδιά που να είναι ελεύθερα: «Λίγοι στην ιστορία της εκπαίδευσης έχουν καταφέρει να καταρρίψουν τόσο πλήρως την κατεστημένη παράδοση που περιβάλλει το σχολείο όσο αυτή η Ιταλίδα γιατρός. Το να βάλεις την άκρη την παράδοση προς όφελος της επιστήμης δεν είναι καθόλου κοινό επίτευγμα. Το ότι αυτός ο πρωτοπόρος είναι γυναίκα θα φανεί σε πολλούς ακόμα περισσότερο αξιοσημείωτο» (5). Ενώ επαινεί την επιστημονική της στάση, ασκεί κριτική στην επιστήμη της για υπερ-γενίκευση που στηρίζεται σε παρατηρήσεις που περιορίζονται σε ιταλικά σχολεία. Έχει ενδιαφέρον, βέβαια, πως η Montessori συνέχισε να ελέγχει την παιδαγωγική της μεθοδολογία σε παιδιά σε πολλούς, διαφορετικούς πολιτισμούς καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής της. Έζησε στην Ισπανία, στην Αγγλία, στην Ινδία και στην Ολλανδία σε διαφορετικές περιόδους καθώς συνέχιζε να μελετά το παιδί, και ταξίδεψε και σε άλλες χώρες, επίσης, για να δώσει διαλέξεις και να συντονίσει εκπαιδευτικά προγράμματα δασκάλων. Σχεδίαζε ταξίδια ακόμα και στο τελευταίο έτος της ζωής της, ελπίζοντας να ταξιδέψει στην Αφρική. Ο Kilpatrick ασκεί κριτική στη Montessori ακόμα και για τις γνώσεις της στη βιολογία, χρησιμοποιώντας το

παράδειγμα πως ή ίδια θεωρούσε πως το σκόρδο έχει απολυμαντική δράση (το οποίο αποδείχτηκε πως είναι αληθές).

Ο Kilpatrick επικρίνει τη Montessori πως δε συμβαδίζει με τη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία, υπονοώντας πως η ιδέα της ότι η «εκπαίδευση είναι μία ανάπτυξη από μέσα προς τα έξω» είναι μια παλιά ιδέα η οποία μπορεί να εντοπιστεί πίσω στους Rousseau, Pestalozzi και Froebel. Όμως, η Montessori προσέγγισε την εκπαίδευση μέσω της ιατρικής, το οποίο ήταν ένα πολύ διαφορετικό μονοπάτι, που ξεκίνησε από τον Ισπανό γιατρό Pereira (1715-1780), ο οποίος επηρέασε τον Itard και, ακολούθως, τον μαθητή του Seguin. Για την ακρίβεια, ο Kilpatrick κατηγορεί τη Montessori πως βρίσκεται πενήντα χρόνια πίσω σε σχέση με την τρέχουσα εκπαιδευτική ψυχολογία και πως δεν γνωρίζει το έργο του Wundt στη Γερμανία (κάποιος που το έργο του δεν αναφέρεται πια). Αυτό που είναι ενδιαφέρον γι' αυτήν την κριτική είναι πως το έργο της Montessori σε σχέση με την ψυχολογία του βρέφους και του νεαρού παιδιού επηρέασε σημαντικά τον Jean Piaget, του οποίου η θεωρία δεν ήταν ακόμα γνωστή την περίοδο της κριτικής του Kilpatrick. Επιπροσθέτως, άλλοι όπως η Anna Freud και ο Jerome Bruner έχουν γράψει πως το έργο της προπορεύεται κατά πολύ της εποχής του.

Ο Kilpatrick απορρίπτει την ερμηνεία της δοξασίας της Montessori για την ανάπτυξη ως ανεπαρκή και παραπλανητική και δε νιώθει άνετα με τη δοξασία της για την ελευθερία του παιδιού σκεπτόμενος πως στους Rousseau, Froebel και Dewey θα έπρεπε να δοθούν τα εύσημα γι' αυτήν την γενική οπτική και, ειδικά, στον Dewey. Όμως, έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε από μία μοντεσσοριανή οπτική πως ενώ ο Kilpatrick επιθυμεί να αναγνωρισθεί σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς φιλόσοφους η ιδέα για την «ελευθερία του παιδιού», την ίδια στιγμή δε νιώθει άνετα με τον βαθμό της ελευθερίας που έχουν τα παιδιά σε ένα μοντεσσοριανό σχολείο. Κατανοεί τον σεβασμό σε βάθος που έχει η Montessori για το παιδί και την ανάγκη να επιτρέψει τις ελεύθερες, φυσικές εκδηλώσεις του παιδιού αλλά δεν κατανοεί πώς, για τη Montessori, η πρόταση να επιτραπεί στο παιδί ελευθερία προκύπτει από τη μελέτη των παιδιών, η οποία στηρίζεται σε αυτό που η ίδια περιγράφει ως βιολογική και επιστημονική παρατήρηση των συμπεριφορών τους. Η Montessori είδε το παιδί ως την πηγή που αντλούσε πληροφορίες σχετικά με τη βιολογία, ως αυτόν που τη δίδασκε. Έμαθε να εμπιστεύεται ότι το παιδί θα αναζητήσει να πάρει αυτό που χρειάζεται από το περιβάλλον προκειμένου να γίνει ο ενήλικας που έχει το δυναμικό να γίνει.

Ο Kilpatrick δεν αναφέρει ποτέ την ιδέα της Montessori πως η πειθαρχία προκύπτει από την εργασία των παιδιών. Αντιθέτως, περιγράφει πως η πειθαρχία προέρχεται από την ελευθερία. Αυτό αποτελεί παρανόηση μιας βασικής μοντεσσοριανής αρχής. Εκείνος επισημαίνει πως η έλλειψη αναρχίας προκύπτει από τον ασυνήθιστο βαθμό ελευθερίας που έχουν τα παιδιά αλλά δεν εντοπίζει την αξία που δίνει η Montessori στην τάξη, η οποία επιτυγχάνεται από το ενδιαφέρον των παιδιών για το διδακτικό υλικό που η ίδια σχεδίασε. Η πειθαρχία στη συμπεριφορά των παιδιών σε μία μοντεσσοριανή τάξη προκύπτει από την εργασία τους, οι δραστηριότητες στις οποίες επιλέγουν να συμμετέχουν προκύπτουν από τα ενδιαφέροντά τους και τον αδιάλειπτο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους προκειμένου να δουν το έργο τους να ολοκληρώνεται. Η Montessori έμαθε πως με το να επιτρέπει στα παιδιά να διαλέξουν τι τα ενδιαφέρει ως δραστηριότητα, τα βοηθά ώστε τα ίδια να φροντίσουν τις βαθιές τους ανάγκες για

ανεξαρτησία και αυτοέλεγχο, καθώς και άλλες ανάγκες όπως η τάξη και η ησυχία και να μάθουν πώς να παρακολουθούν τη δική τους συμπεριφορά μέσω αυτού που η ίδια ονόμασε ως «δουλειά». Αποκαλούσε τις δραστηριότητες των παιδιών «δουλειές» έτσι ώστε και οι ενήλικες να αντιμετωπίζουν τις δραστηριότητες των παιδιών με σοβαρότητα και όχι ως «απλό παιχνίδι» που θα μπορούσαν να διακόψουν οι ενήλικες όποτε ήθελαν, με βάση τις ανάγκες των ενηλίκων και όχι των παιδιών. Η Montessori έμαθε πως τα παιδιά μαθαίνουν αυτό-πειθαρχία και αυτό-έλεγχο μέσα από τη δουλειά τους. Προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι μπορούν να αναπτύξουν μία σημαντική δυνατότητα να συγκεντρώσουν τον νου τους και να ελέγξουν το σώμα τους αν τους δοθεί η ευκαιρία να το κάνουν. Ο Kilpatrick επισημαίνει πως η Montessori παρέχει στα παιδιά μεγάλες χρονικές περιόδους αδιάλειπτης εργασίας (πάνω από δύο ώρες), ενώ οι παιδικοί σταθμοί διαμορφώνουν το πρόγραμμά τους σε όχι παραπάνω από μισάωρα διαστήματα. Αλλά, και πάλι, χάνει την ουσία πως είναι σημαντικό στην παιδαγωγική της Montessori να επιτρέπεται στα παιδιά να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντά τους μέχρι αυτά να ολοκληρωθούν, δείχνοντας εμπιστοσύνη στα παιδιά πως θα σταματήσουν μια δραστηριότητα όταν είναι έτοιμα, όταν έχει ικανοποιηθεί η «δίψα» τους, αν τους δοθεί η ευκαιρία να το κάνουν.

Έχω δεχθεί πολλούς Αμερικανούς φοιτητές παιδαγωγικών σχολών προκειμένου να παρατηρήσουν και να κάνουν μαθητεία σε μοντεσσοριανές τάξεις και με έκπληξη έχω ακούσει τους φοιτητές να μου λένε: «τα παιδιά απλώς παίζουν όλη μέρα! Πότε μαθαίνουν κάτι»; Οι φοιτητές βλέπουν τις δραστηριότητες των παιδιών ως παιχνίδι αντί για δουλειά και τα διδακτικά υλικά της τάξης ως μη εκπαιδευτικά. Ο Kilpatrick εκφράζει μία παρόμοια παρανόηση όταν δεν εντοπίζει πως στην ουσία το παιδί θα αποκτήσει την απαραίτητη γνώση και δεξιότητες μέσα από το υλικό (παρόλο που θα δούμε, επίσης, παρακάτω πως επικρίνει το υλικό για το ότι είναι πολύ επίσημο και περιορίζει το δημιουργικό παιχνίδι των παιδιών)²³. Οι μοντεσσοριανές τάξεις είναι γεμάτες από εκπαιδευτικό υλικό: δεν υπάρχει κάποια «κακή επιλογή» διαθέσιμη για τους μαθητές. Ο Kilpatrick πιστεύει πως «στην ουσία όλο το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό υλικό είναι διαθέσιμο σε κάθε παιδί», αλλά, πάλι, αυτό δείχνει ελλιπή κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της μοντεσσοριανής τάξης. Για την ακρίβεια, η Montessori καθοδήγησε με προσοχή τους δασκάλους να μη φορτώσουν τα παιδιά με πάρα πολλές επιλογές, αλλά, αντιθέτως, να ξεκινήσουν τη σχολική χρονιά με λίγο υλικό στα ράφια για να διαλέγουν τα παιδιά και, σταδιακά, να προσθέτουν περισσότερο υλικό στην αίθουσα καθώς τα παιδιά προσαρμόζονται στο περιβάλλον της τάξης. Τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν οποιοδήποτε υλικό της τάξης με το οποίο θέλουν να εργαστούν, από τη στιγμή που τους το έχει παρουσιάσει ο δάσκαλος ή κάποιο άλλο παιδί στο ρόλο του δασκάλου. Αυτό γίνεται προκειμένου να εξασφαλιστεί πως το παιδί είναι έτοιμο για το υλικό που έχει διαλέξει κι έτσι θα έχει την ευκαιρία να καταφέρει να μάθει τις βασικές έννοιες που διδάσκει το υλικό. Τα παιδιά που ακόμα δεν έχουν κατακτήσει βασικές μαθηματικές έννοιες μέσα από το διδακτικό υλικό, δεν έρχονται ακόμα σε επαφή με το πιο αφηρημένο και προχωρημένο υλικό των μαθηματικών όπως το υλικό της διαίρεσης (για πολυψήφιες διαιρέσεις). Αντί για αυτό, ο δάσκαλος θα κατευθύνει το παιδί σε άλλο υλικό που διδάσκει τις βασικές έννοιες τις οποίες το παιδί ακόμα προσπαθεί να τελειοποιήσει με διαφορετικό τρόπο. Επίσης, υπάρχει ένας γενικός κανόνας σε μία μοντεσσοριανή τάξη, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν τι να κάνουν από αυτά που τους έχουν παρουσιαστεί ή ακόμα και να μη κάνουν τίποτα από τη στιγμή που δεν ενοχλούν τη δουλειά των

άλλων. Τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τα δικαιώματα των «γειτόνων» τους και ότι δεν είναι ευγενικό να διακόπτουν τους άλλους ή να τους στερούν τις ευκαιρίες να μάθουν. Αυτή είναι μια βασική μοντεσσοριανή αρχή που ο Kilpatrick δεν αναφέρει ποτέ.

Όπως πολλοί Αμερικανοί φοιτητές παιδαγωγικών σχολών που έχω υποδεχτεί για παρατήρηση και μαθητεία σε μοντεσσοριανές τάξεις, έτσι και ο Kilpatrick δε νιώθει άβολα μόνο με τον βαθμό της ελευθερίας που έχουν τα παιδιά σε ένα μοντεσσοριανό σχολείο αλλά και με τον ρόλο του δασκάλου. Οι μοντεσσοριανοί δάσκαλοι δεν τοποθετούν τον εαυτό τους στο κεντρικό μπροστινό σημείο της τάξης με τα θρανία των μαθητών να είναι στραμμένα προς την έδρα του δασκάλου. Για την ακρίβεια, σε όλα τα χρόνια που δίδασκα ποτέ δεν είχα έδρα. Είχα ένα ντοσιέ όπου κρατούσα τις σημειώσεις της παρατήρησής μου για το κάθε παιδί και μία πλαστική καρτέλα για ενήλικες που μετέφερα μαζί μου στην τάξη ή κρατούσα στη γωνία για την περίπτωση που τη χρειαζόμουνα. Ο Kilpatrick θέλει, προφανώς, έναν δάσκαλο ο οποίος να είναι το κέντρο και ο ελεγκτής της δραστηριότητας στην αίθουσα ενώ ο μοντεσσοριανός δάσκαλος στέκεται στο πλάι, παρατηρώντας τα παιδιά και δουλεύοντας με ένα παιδί ή με μικρές ομάδες όταν χρειάζεται. Οι φοιτητές συνήθιζαν να με ρωτούν, αφού παρακολουθούσαν μια μοντεσσοριανή τάξη: «πού είναι ο δάσκαλος και πού είναι η διδασκαλία;». Καθώς δεν μπορούσαν να δουν πως το υλικό της τάξης έχει στοιχεία αυτό-διόρθωσης (καταλαμβάνοντας, συνεπώς, τη θέση του δασκάλου), ή πως άλλα παιδιά που είχαν τελειοποιήσει τη χρήση κάποιου υλικού είναι ικανά να παίξουν ρόλο δασκάλου, ή την ένας προς ένα εργασία του δασκάλου με ένα παιδί ως μάθημα, δεν πίστευαν πως γινόταν κάποια μορφή διδασκαλίας στην τάξη. Έχω παρακολουθήσει άγνωστους ανθρώπους, που δεν έχουν συνηθίσει να μπαίνουν σε μια μοντεσσοριανή τάξη, να εισέρχονται στην αίθουσά μου την ώρα που καθόμουν δίπλα σε ένα παιδί στο θρανίο του ή ίσως ήμουν στο μεγάλο χαλί δίπλα στο χαλάκι που εργαζόταν ένα παιδί και οι άνθρωποι αυτοί να ψάχνουν μάταια να βρουν τον δάσκαλο. Συνήθως, υπήρχε έκπληξη στα πρόσωπά τους, επειδή έψαχναν για την έδρα του δασκάλου αλλά δεν μπορούσαν να τη βρουν. Μετά, έψαχναν για τον άνθρωπο που πίστευαν πως θα καθόταν στο μπροστινό μέρος της αίθουσας αλλά δεν μπορούσαν να βρουν κάποιον. Το τελευταίο μέρος που σκέφτηκαν να κοιτάξουν ήταν στο πάτωμα. Συνήθως σηκωνόμουν και πήγαινα σε εκείνους, ζητώντας συγγνώμη από το παιδί για τη διακοπή με την υπόσχεση να επιστρέψω αμέσως.

Ο Kilpatrick περιγράφει τη χρήση των κύκλων και των τραπεζιών για τις ομαδικές δραστηριότητες στις τάξεις του παιδικού σταθμού και αναφέρει πως στη μοντεσσοριανή αίθουσα υπάρχουν ατομικά τραπέζια τα οποία τοποθετούνται όπως επιθυμούν τα παιδιά. Βρίσκω πως αυτή η περιγραφή προκαλεί σύγχυση, καθώς κάθε μοντεσσοριανή τάξη που έχω παρακολουθήσει ή έχω διδάξει είχε μία ποικιλία από τραπέζια, κάποια μεγαλύτερα και κάποια μικρότερα, και θρανία, κάποια ενωμένα και κάποια ατομικά, για να προσφέρουν επιλογή στα παιδιά στο πού θα καθίσουν. Στη Montessori αναγνωρίζεται το ότι σχεδίασε τραπέζια και καρτέλες στο μέγεθος του παιδιού ώστε να μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά και να τα μετακινήσουν μόνα τους στην αίθουσα. Όλες οι μοντεσσοριανές τάξεις έχουν, επίσης, και μικρά χαλιά για να τα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά στο πάτωμα και να οριοθετήσουν τον χώρο εργασίας τους κι αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και μαζί με τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν να δουλέψουν με άλλους ή μόνα τους, αλλά ο Kilpatrick το κάνει να φαίνεται σαν το μοντεσσοριανό παιδί να δουλεύει κυρίως μόνο του, με κάποιον, πιθανώς, μόνο να το επιβλέπει.

Φαντάζομαι πως ο Kilpatrick είχε συνηθίσει να βλέπει παιδιά του παιδικού σταθμού που δούλευαν μαζί στην ίδια δραστηριότητα, όπως βλέπουμε ακόμα σε αμερικανικούς παιδικούς σταθμούς σήμερα, με τους δασκάλους ν' αποφασίζουν ποιες θα είναι οι δραστηριότητες της ημέρας, να προετοιμάζουν το υλικό γι' αυτές τις δραστηριότητες, και μετά να στήνουν «σταθμούς δραστηριότητας» π.χ. σε τρία μεγάλα τραπέζια, όπου τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες και εναλλάσσονται με την καθοδήγηση του δασκάλου από το ένα τραπέζι στο άλλο, δουλεύοντας σε μία δραστηριότητα στον έναν «σταθμό» μέχρι ο δάσκαλος να πει πως είναι ώρα η ομάδα να μεταβεί στον επόμενο. Ακόμα και η ξεκούραση και η ώρα του φαγητού είναι ομαδικές δραστηριότητες σε παραδοσιακούς παιδικούς σταθμούς, ενώ το μοντεσσοριανό παιδί μπορεί να σερβίρει στον εαυτό του ένα μικρό γεύμα όποτε πεινάει (είναι μία δραστηριότητα της καθημερινής ζωής που είναι διαθέσιμη στα ράφια όλες τις ώρες με ένα τραπέζι να φυλάγεται μόνο για μικρά γεύματα) και μπορεί να ξεκουραστεί σε μία ήσυχη γωνιά όποτε το χρειάζεται, σε έναν μικρό καναπέ, σε μαξιλάρες, ή, όπως γίνεται σε μία από τις τάξεις των δικών μου παιδιών, σε μία μπανιέρα παλιάς εποχής γεμάτη με μαξιλάρια όπου τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν ή να ξεκουραστούν.

Ο Kilpatrick κάνει επίσης ένα πολύ ισχυρό επικριτικό σχόλιο στη μοντεσσοριανή μέθοδο στο οποίο θα ήθελα να αναφερθώ. Είναι ένα σχόλιο που έχω ακούσει πολλές φορές και το οποίο στηρίζεται σε έλλειψη κατανόησης της μοντεσσοριανής μεθόδου. Ο Kilpatrick ασκεί κριτική στον «διδακτικό εξοπλισμό» της Montessori πως είναι πολύ επίσημος και παρέχει μειωμένη ποικιλία. Λέει πως το εύρος είναι πολύ περιορισμένο και στενό για το τυπικό παιδί (27). Αναγνωρίζει πως το υλικό είναι πολύ ελκυστικό αλλά έχει την πεποίθηση πως αποτελεί μία «πενιχρή δίαιτα για φυσιολογικά ενεργητικά παιδιά» (28). Ο Kilpatrick θεωρεί πως το μοντεσσοριανό «πρόγραμμα εκφράζει σε πολύ περιορισμένο βαθμό μεγάλο μέρος της φύσης του παιδιού» και λέει πως αυτός ο περιορισμός είναι «κατασταλτικός» της ευτυχίας και της ψυχικής ανάπτυξης (30). Σε ένα σημείο ισχυρίζεται πως η Αμερική διαθέτει πολύ ανώτερα παιχνίδια από αυτά που μπορεί να βρεθούν στη Ρώμη σε μία μοντεσσοριανή τάξη, και αναγνωρίζει πως η παιδαγωγική της μπορεί να έχει κάποιο νόημα για τα φτωχά παιδιά στη Ρώμη που έχουν «κατώτερα σπιτικά περιβάλλοντα» αλλά δεν έχει νόημα για την Αμερική: «αναμφισβήτητα, αν η κυρία Montessori είχε η ίδια μεγαλύτερη εμπειρία από εκπαιδευτικές πρακτικές κάπου αλλού, θα συμπεριλάμβανε κάποια, ή ίσως όλα, τα στοιχεία για την απουσία των οποίων μετανιώνουμε εδώ... Από κάθε πλευρά, το προτεινόμενο πρόγραμμα αποδεικνύεται ανεπαρκές και αδικαιολόγητα περιοριστικό» (30).

Βρίσκω το ύφος του Kilpatrick εδώ πολύ απαξιωτικό προς τη Montessori, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες έχουν χαμηλότερο εισόδημα, όπως και ξενοφοβικό προς την Ιταλία. Ντρέπομαι που αυτός ο τόσο σεβαστός από πολλούς ακαδημαϊκός, τόσο επιδραστικός στην αμερικανική εκπαίδευση εκείνη την εποχή, κατάφερε να δημοσιεύσει μια τόσο προκατειλημμένη ανάλυση της μοντεσσοριανής μεθόδου και να έχει τον αντίκτυπο που απ' ό,τι φαίνεται είχε. Γιατί δεν βρέθηκε να είναι περισσότερο υπόλογος γι' αυτές του τις προκαταλήψεις; Σίγουρα, είναι πολύ εύκολο να εντοπιστούν σήμερα. Για την ακρίβεια, γνωρίζοντας πως ο Dewey διάβασε το χειρόγραφο και έδωσε στον μαθητή του κριτική ανατροφοδότηση με κάνει να εκτιμώ λιγότερο και τον Dewey επίσης. Είναι ειρωνικό πως ο Kilpatrick θεωρούσε πως το διδακτικό υλικό της Montessori ήταν κατάλληλο για τα φτωχά

παιδιά στη Ρώμη και όχι για τα (πλουσιότερα) παιδιά στην Αμερική, καθώς ήταν πρώτα τα πλούσια παιδιά στη Αμερική που είχαν πρόσβαση σε μοντεσσοριανά σχολεία, όταν αυτά τα σχολεία εμφανίστηκαν αρχικά το διάστημα 1911-15 και μετά ξανά στα τέλη της δεκαετίας του '50. Συχνά ανακαλύπτω πως οι άνθρωποι υποθέτουν πως δούλευα για πλούσιες οικογένειες σε ελίτ περιοχές επειδή δίδασκα στην Αμερική, ενώ στην ουσία το σχολείο που βοήθησα να ξεκινήσει βρίσκεται σε μία καλλιτεχνική κοινότητα στα βουνά Pocomo, η οποία δεν είναι πλούσια. Ένα σχολείο ήταν ελιτίστικο στη Santa Barbara αλλά το τελευταίο σχολείο που δίδαξα σχεδιάστηκε αρχικά για παιδιά εργατών μεταναστών και βρισκόταν στο San Luis Rey Mission με χορηγία από την Επισκοπή του San Diego. Το σχολείο δεν πλήρωνε νοίκι, αρκετές συνταξιούχες καλόγριες δίδασκαν χωρίς πληρωμή, και τα δίδακτρα ήταν χαμηλά και αν μια οικογένεια δεν μπορούσε να τα πληρώσει υπήρχε επιείκεια κι έκανε αίτημα προς την Εκκλησία.

Ο Kilpatrick απέτυχε να εκτιμήσει την ιστορία της ανάπτυξης της μοντεσσοριανής μεθόδου εκπαίδευσης σε σχέση με τη μέθοδο του Itard και του Seguin αναφορικά με την απομόνωση εννοιών και τη διδασκαλία τους μέσω των αισθήσεων του παιδιού. Επίσης αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τον έλεγχο του υλικού τον οποίο εξάσκησε η Montessori ως επιστήμονας, προκειμένου να δει τι έλκυε τα παιδιά και σε ποια ηλικία και τι δεν τα έλκυε και θα έπρεπε να απορριφθεί. Η προσέγγιση της Montessori σε σχέση με τη διδασκαλία εννοιών συναντιέται σήμερα με τη μορφή των «εκπαιδευτικών παιχνιδιών» που βρίσκονται στα ράφια τάξεων προσχολικής ηλικίας όπως και σε σπίτια πολλών παιδιών. Η ανάπτυξη απτών υλικών για να διδάξει αφηρημένες έννοιες είναι μια ιδέα η οποία αξιοποιείται στις περισσότερες τάξεις μαθηματικών δημοτικού σήμερα. Όταν υποστηρίζει πως η Montessori απαγόρευε αυστηρά στα παιδιά να «παίζουν» με το υλικό, ο Kilpatrick αγνοεί το γεγονός πως η ίδια ξεκίνησε το Σπίτι των Παιδιών με παιχνίδια στο δωμάτιο και τα παιδιά τα αγνοούσαν για να ασχοληθούν με τα διδακτικά υλικά τα οποία παρουσίαζε συνεχώς, με αποτέλεσμα τελικά να απομακρύνει τα παιχνίδια. Η κριτική αυτή επίσης αγνοεί τη διαφοροποίηση που έκανε η Montessori ανάμεσα στην εργασία και το παιχνίδι, την οποία συζήτησα παραπάνω.

Ο Kilpatrick ασκεί κριτική στις τάξεις της Montessori για έλλειψη υλικού συναρμολόγησης, σχεδίου, ζωγραφικής, ιστοριών και θεάτρου και, παρόλα αυτά, σε κάθε τάξη που έχω παρατηρήσει ή διδάξει υπήρχε εικαστικό υλικό διαθέσιμο προς χρήση στα παιδιά (χρωματιστά μολύβια, κραγιόν, μπογιές, κιμωλία κ.τ.λ.) και καβαλέτα διαθέσιμα για ζωγραφική (συχνά αυτά τοποθετούνται εξωτερικά στο αίθριο και στους κήπους για να επεκτείνουν την τάξη εκτός των τεσσάρων τειχών) και αργαλειός για πλέξιμο (στην τάξη μου τα παιδιά έφτιαχναν τους δικούς τους αργαλειούς, εντάσσοντας έτσι και την εργασία με το ξύλο στην τάξη). Η δραματοποίηση ήταν μέρος του προγράμματός μας με ερεθίσματα που αποτελούσαν αφορμές για να ξεκινήσει κάποιο μάθημα και υπήρχε ένα σεντούκι γεμάτο από διάφορα σκηνικά αντικείμενα για να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για τις απογευματινές παραστάσεις της Παρασκευής. Υπήρχαν επίσης παιχνίδια διαθέσιμα στην αίθουσά μου, αλλά διαπίστωσα, όπως και η Montessori, πως τα παιδιά δεν τα προτιμούσαν σε σχέση με το διδακτικό υλικό που ήταν διαθέσιμο. Οι ιστορίες αποτελούν, επίσης, ένα πολύ σημαντικό μέρος του προγράμματος του Δημοτικού. Για την ακρίβεια, η προτεινόμενη προσέγγιση της Montessori για τη διδασκαλία της ιστορίας και της επιστήμης είναι μέσα από την αφήγηση ιστορίας. Πρότεινε τη χρήση ιστορικών γραμμών για την ιστορία, και για την επιστήμη πρότεινε οι δάσκαλοι να ξεκινάνε λέγοντας στα παιδιά

διαφορετικούς μύθους από όλον τον κόσμο σε σχέση με τη δημιουργία και να καταλήγουν με τον επιστημονικό μύθο σε σχέση με την δημιουργία, τη θεωρία της Μεγάλης Έκρηξης. Η Montessori απλώς δε συνιστούσε τη χρήση παραμυθιών και ιστοριών φαντασίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας λόγω του συγκεκριμένου σταδίου ανάπτυξης. Για τα μικρά παιδιά, ολόκληρος ο κόσμος είναι γεμάτος από θαυμασμό και μυστήριο, όπως και φόβους, και η Montessori υποστήριξε πως δεν ήταν απαραίτητο να προσθέσεις κάτι περισσότερο στις προσπάθειες των παιδιών να κατανοήσουν αυτό που βιώνουν σε καθημερινή βάση. Δεν είναι αρκετά μεγάλα ώστε να μπορούν να κρίνουν τι είναι αληθινό και τι είναι φαντασία και είναι ευάλωτα στο να πληγωθούν από την αδυναμία τους να μπορούν να δουν τα πράγματα με κριτικό βλέμμα. Ο Πλάτωνας έκανε μία παρόμοια πρόταση στην Πολιτεία του²⁴.

Τόσο η Kramer όσο και ο Standing γράφουν στις βιογραφίες τους για τη Montessori πως τη συμβούλεψαν οι θαυμαστές της να απαντήσει στις επικρίσεις ακαδημαϊκών όπως ο Kilpatrick. Παρόλα αυτά, η Montessori ήταν αποφασισμένη να μην αφιερώσει τον περιορισμένο της χρόνο και ενέργεια σε αυτού του είδους την υπεράσπιση, προτιμώντας να το αφήνει αυτό σε άλλους που κατανοούσαν τη μέθοδό της και μπορούσαν να απαντήσουν αντί για εκείνη. Έχοντας τη βάση της στην Ευρώπη, όπου ζούσαν η οικογένεια και οι φίλοι της και η δουλειά της έχαιρε μεγάλης εκτίμησης, απέρριψε τις προσπάθειες του McClure να πάει στην Αμερική σε μόνιμη βάση και διατήρησε την κατοικία της στην Ιταλία, για να φύγει για την Ισπανία μόνο όταν φοβήθηκε πως ο γιος της θα επιστρατευόταν κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου. Η συνεισφορά της Montessori στην αμερικανική εκπαίδευση έσβησε γρήγορα. Περί το 1916, στις συναντήσεις που γινόντουσαν στον Εθνικό Σύνδεσμο Εκπαίδευσης και στη Διεθνή Ένωση Παιδικών Σταθμών, τα μέλη είχαν στραφεί σε άλλα θέματα και στο 1920 το όνομά της σπανίως δημοσιευόταν στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η Kramer συνοψίζει το κεφάλαιό της προτείνοντας πως την περίοδο της εμφάνισης της Montessori στην Αμερική «οι εκπαιδευτικές τεχνικές της είχαν μεγάλη απόκλιση από την επικρατούσα αμερικανική κοινωνική φιλοσοφία, το προοδευτικό κίνημα των τελών του δέκατου ένατου αιώνα που έβλεπε τα σχολεία κυρίως ως εργαλεία κοινωνικής μεταρρύθμισης, όπως διατυπώθηκε από τον Dewey και τους ακολούθους του στις αρχές του εικοστού αιώνα. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ιδέες της Montessori φάνηκε να είναι ξένες ως προς τη βασική ώθηση της αμερικανικής εκπαίδευσης, και το βιβλίο του Kilpatrick, που διαβάστηκε ευρέως από εκπαιδευτικούς εκείνη την εποχή, έδωσε σε αυτές τις ιδέες τη χαρακτηριστική βολή. Οι ιδέες της Montessori δεν θα επανάκαμπταν μέχρι τα 1950, όταν η Nancy Rambusch πήγε στο Λονδίνο για μοντεσσοριανή εκπαίδευση και επέστρεψε στην Αμερική προκειμένου να ανοίξει το σχολείο Whitby το 1958 και να ξεκινήσει τον Αμερικανικό Μοντεσσοριανό Σύνδεσμο το 1960, που πυροδότησε την αμερικανική αναβίωση της Montessori.

Συμπέρασμα

Η Maria Montessori είναι, πιθανώς, μία από τις πιο γνωστές γυναίκες που συνεισέφεραν στην σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία. Και όμως, όταν αποφοίτησα από το πανεπιστήμιο και προχώρησα προς την απόκτηση διδακτορικού στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, ποτέ δεν μου ανατέθηκε να διαβάσω κάτι δικό της ή κάτι που γράφτηκε για εκείνη. Όπως ο Martin έχει υποδείξει, για ένα διάστημα, το δικό της ήταν το μόνο γυναικείο όνομα που βρισκόταν στις

ανθολογίες για διάσημους εκπαιδευτικούς, και το δικό της έργο συνήθως περιγραφόταν μέσα σε μόνο μία ή δύο παραγράφους²⁷. Τα πράγματα έχουν βελτιωθεί: καθώς οι φεμινιστικές υποτροφίες έχουν αυξηθεί και το έργο περισσότερων γυναικών έχει ανακαλυφθεί ξανά, το έργο της Montessori έχει ξανακερδίσει την προσοχή και της παρέχεται περισσότερη αναγνώριση για το σημαντικό της έργο στον τομέα της εκπαίδευσης. Η Kramer προσφέρει «μια τυχαία λίστα από ιδέες, τεχνικές, και αντικείμενα γνώριμα σε όλους στον τομέα της εκπαίδευσης παιδιών σήμερα, όλα εκ των οποίων μας φέρνουν πίσω στο έργο της Montessori στην αρχή του αιώνα και όλα αυτά ή τα εφηύρε η ίδια ή τα χρησιμοποίησε με έναν νέο τρόπο» και αυτός περιλαμβάνει:

- Την ιδέα πως τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι και την ανάπτυξη των «εκπαιδευτικών» παιχνιδιών
- έπιπλα στο ύψος των παιδιών και αντίστοιχος εξοπλισμός (σκούπες, σφουγγαρίστρες κ.τ.λ.), συρτάρια και ράφια που μπορούν να φτάσουν τα παιδιά, γάντζοι που μπορούν να φτάσουν για να κρεμάσουν τα μπουφάν και τα πουλόβερ τους
- «ανοικτές τάξεις» και «μικτές τάξεις» (τάξεις πολλών ηλικιών όπου τα παιδιά παραμένουν στην ίδια τάξη για 3 χρόνια)
- την ιδέα πως τα παιδιά θα πρέπει να είναι ελεύθερα να διαλέξουν τη δική τους εργασία και ν' ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντά τους και να εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό (εκμάθηση υψηλού επιπέδου)
- την ιδέα ότι στα παιδιά θα πρέπει να επιτρέπεται να δουλέψουν μαζί (καθοδήγηση από συνομήλικο) ή μόνα, όπως επιθυμούν
- την ιδέα πως το παιδί δεν είναι μόνο μια μικρότερη εκδοχή του ενήλικα
- τη σημασία της πρώιμης κινητοποίησης για τη μάθηση που θα ακολουθήσει και τις επιπτώσεις που έχει αυτό σε παιδιά που είναι πολύ φτωχά (Πρόγραμμα Εκκίνησης)
- τη σημασία που έχει το περιβάλλον για τη μάθηση
- την ιδέα πως τα παιδιά αντλούν πραγματική ευχαρίστηση με την μάθηση και πως η πραγματική μάθηση συμπεριλαμβάνει την ικανότητα να κάνει κάποιος πράγματα μόνος του
- την ιδέα πως τα παιδιά θα διαμορφώσουν τη δική τους τάξη και ησυχία αν τους δοθεί ενδιαφέρουσα δουλειά να κάνουν
- την ιδέα πως αυτό που κάνει το παιδί είναι εργασία, είναι σημαντικό και δε θα πρέπει να διακόπτεται εκτός αν είναι απολύτως απαραίτητο έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να ολοκληρώσει την εργασία του
- την ιδέα πως το εκπαιδευτικό υλικό του παιδιού θα πρέπει να είναι ενδιαφέρον, ελκυστικό και να έχει δυνατότητα αυτό-διόρθωσης
- η έννοια των «περιόδων ειδικής ευαισθησίας» για τη μάθηση και η «αναγνωστική ετοιμότητα»
- την ιδέα πως το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί μέρος της κοινότητας και πως οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί (εκπαίδευση του γονέα)
- το δικαίωμα κάθε παιδιού να αναπτύξει το δικό του δυναμικό στο έπακρο και το σχολείο υπάρχει προκειμένου να εφαρμόσει αυτό το δικαίωμα²⁸.

Αυτές είναι εντυπωσιακά μεγάλες ιδέες που η Montessori συνεισέφερε στον κόσμο της εκπαίδευσης του παιδιού. Ήταν ικανή να παρατηρεί παιδιά και να τα βλέπει με φρέσκια ματιά

και να φέρνει νέο νόημα στις πράξεις τους που οι άλλοι είχαν παραβλέψει ή παρερμηνεύσει. Το υπόβαθρό της στην επιστήμη της δίδαξε τις απαραίτητες δεξιότητες παρατήρησης και να μη συνδέεται με ένα μόνο συγκεκριμένο αποτέλεσμα αλλά να ελέγχει τις διαφορετικές υποθέσεις για να ανακαλύψει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να εκτιμήσουμε την πραγματική ευφυΐα της Montessori χωρίς να αναγνωρίσουμε το πλαίσιο των καιρών κατά το οποίο εκείνη εργαζόταν και ζούσε και τους περιορισμούς που τέθηκαν σ' εκείνη επειδή ήταν γυναίκα που ζούσε στις αρχές του εικοστού αιώνα, μέρος του πρώτου κύματος φεμινισμού στην Ιταλία.

Η εργασία σε ένα μοντεσσοριανό σχολείο ήταν μια ιδιαίτερα πλούσια, δημιουργική εμπειρία για μένα, καθώς βίωσα τα σχολεία με τρόπο που δεν τον είχα βιώσει ποτέ ως μαθητής. Έχοντας παιδιά διαφορετικών ηλικιών μαζί στην ίδια τάξη για τρία χρόνια, με την ελευθερία να κινηθούν στην αίθουσα και να διαλέξουν πάνω σε τι ήθελαν να εργαστούν κατά τη διάρκεια της ημέρας όπως και με ποιον θα ήθελαν να εργαστούν, χωρίς βαθμούς ή διαγωνίσματα (εκτός ως μία δραστηριότητα της καθημερινής ζωής την άνοιξη όταν το σχολείο έδινε στους μαθητές ένα διαγώνισμα που απαιτούσε η πολιτεία), χρησιμοποιώντας υλικό που βοήθησα στον σχεδιασμό του που ακολουθούσε τις μοντεσσοριανές αρχές, ήταν μία δημιουργική και βαθιά ικανοποιητική εμπειρία για τα παιδιά στην τάξη μου και για μένα. Παρόλο που η εστίασή της ήταν στο κάθε παιδί ατομικά και ο σκοπός της ήταν να βοηθήσει το κάθε παιδί να φτάσει στο πλήρες του δυναμικό, ένας στόχος παρόμοιος με αυτόν του Rousseau, η δομή του σχολείου της δημιούργησε ένα μέρος όπου τα παιδιά μπορούσαν να μάθουν την αυτοκαθοδήγηση, την αυτοπειθαρχία, τον αυτοέλεγχο και την ενδυνάμωση να λαμβάνουν ενεργούς ρόλους ως μέλη μια δημοκρατικής κοινότητας που θα τους διδάξει τις δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνουν πολίτες μιας δημοκρατίας πάντα υπό διαμόρφωση²⁹. Η Montessori θυσίασε πολλά προκειμένου να προσφέρει στον κόσμο τη μοντεσσοριανή μέθοδο εκπαίδευσης για παιδιά, ένα δώρο το οποίο η ίδια πίστευε πραγματικά πως θα βοηθούσε τα παιδιά να φτάσουν το πλήρες τους δυναμικό, ένα δυναμικό που θα τους επέτρεπε να βοηθήσουν να δημιουργηθεί ένας καλύτερος κόσμος, ένας που είναι γεμάτος με την πιθανότητα παγκόσμιας ειρήνης. Ελπίζω ειλικρινά πως γνωρίζοντας κάποιος την ιστορία της και τη συνθετότητά της εντός του πλαισίου του σήμερα, θα βοηθήσει να συγκεντρωθεί ενδιαφέρον για το έργο της, καθώς συνεχίζει να συνεισφέρει και στη δική μου σκέψη.

Σημειώσεις:

1. Παρακολούθησα την εκπαίδευση του Δημοτικού στο σχολείο *Barrie Day* στο *SilverSprings* του *Maryland*, τη χρονιά 1981-1982, με διευθυντή τον *Harvey Hallenberg*. Το 1980 ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης δημοτικού ξεκίνησε στην περιοχή της κομητείας της *Νέας Υόρκης*. Πριν από αυτήν την χρονιά, πρόγραμμα εκπαίδευσης δημοτικού προσφερόταν μόνο στην *Ευρώπη* και χρειαζόταν οι *Αμερικανοί* να περάσουν έναν χρόνο στο εξωτερικό. Υπάρχουν πολλοί *Αμερικανοί* που έκαναν ακριβώς αυτό. Η *Nancy M. Rambusch*, ιδρύτρια του *Αμερικανικού Μοντεσσοριανού Συνδέσμου* το 1960, αποτελεί το παράδειγμα κάποιου που πήγε στο *Λονδίνο* για την εκπαίδευση, επέστρεψε στις *Ηνωμένες Πολιτείες* και μοιράστηκε αυτά τα οποία έμαθε, βοηθώντας να ανανεωθεί το ενδιαφέρον για τη μοντεσσοριανή μέθοδο

εκπαίδευσης στην Αμερική. Δίδασκα σε τρία διαφορετικά μοντεσσοριανά σχολεία, στο The Growing Concern στο Tannersville στην Pennsylvania, όπου δίδασκα παιδιά ηλικίας από 6 έως 10 ετών για 3 χρόνια, το Montessori Center School στη Santa Barbara στην Καλιφόρνια όπου δίδασκα παιδιά ηλικίας από 9 έως 12 ετών για έναν χρόνο και το Old Mission Montessori School στο Oceanside στην Καλιφόρνια όπου δίδασκα παιδιά ηλικίας από 8 έως 12 ετών για δύο χρόνια. Ανάμεσα στη διδασκαλία μου και στη φοίτηση των παιδιών μου σε μοντεσσοριανά σχολεία, έχω είκοσι επτά χρόνια εμπειρίας με τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση. Γι' αυτούς που ενδιαφέρονται να γνωρίσουν περισσότερα για τα μοντεσσοριανά σχολεία, μπορούν να επικοινωνήσουν με τον Αμερικανικό Μοντεσσοριανό Σύνδεσμο, 218 Park Avenue NY 10010 στη Νέα Υόρκη, ή στον Διεθνή Μοντεσσοριανό Σύνδεσμο, 1095 Market st., Suite 405 CA 94103 στο Σαν Φρανσίσκο. Για περισσότερα σε σχέση με την φιλοσοφία της Montessori για την εκπαίδευση, δείτε το Maria Montessori, *The Discovery of the Child*, 2nd ed., trans. M. Josephy Costelloe (New York: Ballantine, 1972); και το Maria Montessori, *The Secret of Childhood*, 2nd ed., trans. M. Josephy Costelloe (New York: Ballantine, 1977). Δείτε επίσης το Marsha Familaro Enright and Doris Cox, "Montessori Education", *Montessori Land.com* (August 1997), accessed Sept. 18, 2009, <http://www.montessoriland.com/site/1270021/page/530591>.

2. Οι βιογραφικές μου πηγές για τη Montessori συμπεριλαμβάνουν: Rita Kramer, *Maria Montessori: A Biography* (New York: Putman, 1976); Edward M. Standing, *Maria Montessori: Her Life and Work* (New York: Penguin, 1998).
3. William Heard Kilpatrick, *The Montessori System Examined* (New York: Houghton Mifflin, 1914).
4. Maria Montessori, *The Montessori Method* (New York: Random House, 1912).
5. Δες John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Free Press, 1966) και *Experience and Education* (New York: MacMillan, 1965).
6. Barbara Thayer-Bacon, *Beyond Liberal Democracy in Schools: The Power of Pluralism* (New York: Teachers College Press, 2008).
7. Jean Jacques Rousseau, Emile, in *The Philosophical Foundations of Education*, ed. Steven M. Cahn (NY: Harper & Row, 1970). Δες επίσης Barbara Thayer-Bacon, "Beyond Liberal Democracy: Diverse Educational Relations", *Paideusis* 15, no. 2 (2006): 79-91. Η Montessori, κατά τη διάρκεια της ζωής της, αρνήθηκε σφόδρα πως η μέθοδος της εκπαίδευσής της ήταν παρόμοια με αυτή του Rousseau, εξισώνοντας το έργο του με φιλοσοφική θεωρία ενώ εκείνη έβλεπε το δικό της έργο ως επιστημονικό, στηριγμένο σε εμπειρικές παρατηρήσεις.
8. Οι ορολογίες στα εισαγωγικά θεωρούνταν επιστημονικές ορολογίες που ήταν δόκιμες την περίοδο της εργασίας της Montessori και χρησιμοποιούνταν από εκείνη στα γραπτά της για να μιλήσει για παιδιά με νοητικές δυσκολίες.
9. Standing, *Maria Montessori*, 29.
10. Η Maria ερωτεύτηκε τον συνεργάτη της στο εργαστήριο, δρ. Montesano, και απέκτησε μαζί του ένα παιδί εκτός γάμου, τον Mario, γεννημένο το 1898. Το ζευγάρι δεν παντρεύτηκε και κράτησε τη γέννηση του παιδιού του μυστική. Αν παντρευόταν, η καριέρα της θα είχε τελειώσει. Η οικογένειά της και η δική του προστάτευαν τη φήμη της Montessori και μία άλλη οικογένεια μεγάλωσε τον Mario, τον γιο τους. Ο Mario μεγάλωσε χωρίς να γνωρίζει

ποιοι ήταν η πραγματική του μητέρα και ο πραγματικός του πατέρας. Το ζευγάρι υποσχέθηκε μεταξύ του να μη παντρευτεί ποτέ και να μην αποκαλύψει την ύπαρξη του παιδιού και συνέχισαν να εργάζονται μαζί. Το 1900, η Montessori και ο Montesano διορίστηκαν συν-διευθυντές ενός νέου σχολείου, του Ορθοφρενικού Σχολείου, σε αναγνώριση της σκληρής τους δουλειάς και της αναπτυσσόμενης γνώσης για την ειδική αγωγή. (ο Standing δίνει την ημερομηνία 1899). Δυστυχώς για τη Montessori, το 1901 ο Montesano διάλεξε να σπάσει τον όρκο του προς εκείνη και παντρεύτηκε μία άλλη γυναίκα. Αυτή η αλλαγή στις συνθήκες τους δεν το έκανε πλέον εφικτό για τους δυο τους να δουλεύουν και να είναι μαζί σε καθημερινή βάση. Αναπτύσσω τη σχέση της Montessori με τον γιο της περισσότερο στο “Maria Montessori’s Gendered Story”, paper submitted for AERA, 2012 with the Research on Women and Education SIG.

11. Kramer, *Maria Montessori*; Maria Montessori, *The Montessori Method* (New York: Random House, 1912), 43.
12. Jane Roland Martin, *The Schoolhome* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992).
13. Standing, *Maria Montessori*.
14. Standing, *Maria Montessori*; Montessori, *The Montessori Method*.
15. Οι Claremont, ζευγάρι Βρετανών, διοργάνωσαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Montessori στην Αγγλία για πολλά χρόνια και τελικά μετακόμισαν στην Καλιφόρνια όπου παρείχαν εκπαιδευτικά προγράμματα μέχρι τα τελευταία τους χρόνια. Ένας από τους μαθητές του, ο Harvey Hallenberg, ήταν ο συντονιστής του εκπαιδευτικού μου προγράμματος στο Barrie Day School τη χρονιά 1981-82.
16. Kramer, *Maria Montessori*, 182.
17. Ibid., 203.
18. Kilpatrick, *The Montessori System Examined*.
19. Kramer, *Maria Montessori*, Chapter 14.
20. Kramer, *Maria Montessori*, 227.
21. Ibid.
22. Jane Roland Martin, *Reclaiming the Conversation* (New Haven, CT: Yale University Press, 1985); Charlene Haddock Seigfried, *Pragmatism and Feminism* (Chicago: University of Chicago Press, 1996).
23. Ένας από τους διορθωτές μου πρότεινε να μην τοποθετήσω τις ανησυχίες του Kilpatrick σε σχέση με τη μοντεσσοριανή μέθοδο στο ίδιο επίπεδο με αυτές των προπτυχιακών μου φοιτητών. Όμως, το να είναι κάποιος αναγνωρισμένος ακαδημαϊκός δεν τον καθιστά ειδικό στα μοντεσσοριανά σχολεία. Οι φοιτητές μου ξόδεψαν είκοσι πέντε ώρες παρατήρησης σε ένα μοντεσσοριανό σχολείο, πολύ περισσότερο χρόνο από αυτόν που πέρασε ο Kilpatrick παρατηρώντας ένα σχολείο στην Ιταλία, διάβασαν περισσότερο υλικό που είχε γράψει η ίδια και είχαν εμένα ως καθηγήτριά τους για να τους βοηθήσω να καταλάβουν καλύτερα τις παρατηρήσεις τους. Πιστεύω πως η σύγκριση είναι δίκαιη.
24. Plato, *Republic*, trans. and ed. Raymond Larson (Arlington Heights, IL: Harlan Davidson, 1979).
25. Η Montessori ποτέ δεν έχασε την επαφή με τον γιο της, παρόλο που δεν μπορούσε να τον αναγνωρίσει δημοσίως ως δικό της παιδί. Η μητέρα της Montessori πέθανε το 1912 κι αυτό

φαίνεται πως άνοιξε για εκείνη την πιθανότητα να μπορέσει να αναγνωρίσει τον Mario ως γιο της, ιδιωτικά, καθώς ο Mario ήρθε αντιμέτωπος με τη Montessori όταν ήταν σχεδόν δεκαπέντε (Μάρτιος, 1913) με τη δήλωση πως ήξερε πως εκείνη ήταν η μητέρα του και της είπε πως θα ήθελε να έρθει μαζί της, σύμφωνα με την κόρη του και την Kramer (1976). Ο Montesano είχε συμφωνήσει να δώσει στο παιδί το όνομά του μόνο με την προϋπόθεση να σταλεί μακριά και τα στοιχεία για τη γέννησή του να παραμείνουν μυστικά. Όταν ο Μάριο πήγε να μείνει με τη μητέρα του, πήρε το δικό της επίθετο αντί για του πατέρα του «σαν να αρνείται συμβολικά πως άνηκε σε οποιονδήποτε άλλον εκτός από εκείνη» (Kramer, *Maria Montessori*, 185). Σύντομα μετά από αυτό, άρχισε να ταξιδεύει μαζί της και παρουσιαζόταν δημόσια στον κόσμο ως ο μακρινός της ανιψιός όταν εκείνη επέστρεψε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1915.

26. Kramer, *Maria Montessori*, 232.

27. Jane Roland Martin, “Excluding Women from the Educational Realm”, *Harvard Educational Review*, 52, no.2 (1982): 133-48.

28. Kramer, *Maria Montessori*, 373-74, τροποποιημένο ως ένα σημείο από μένα.

29. Barbara Thayer-Bacon, *Beyond Liberal Democracy in Schools: The Power of Pluralism* (New York: Teachers College Press, 2008).

Η Barbara Thayer-Bacon είναι καθηγήτρια στο College of Education, Health, and Human Sciences στο Πανεπιστήμιο του Tennessee-Knoxville.

Το άρθρο δημοσιεύτηκε αρχικά στο περιοδικό *Education and Culture* 28 (1) (2012): 3-20

Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται εδώ με την άδεια της συγγραφέως.

Μετάφραση: Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλάκος

Αγαπητή Maria Montessori

Paula K. Greene

Ζούμε στις καρδιές των ανθρώπων

Angeles Arrien

Ως απάντηση στο έργο της Maria Montessori, η συγγραφέας έγραψε αυτό το γράμμα, το οποίο οι δάσκαλοι θα βρουν πολύτιμο για την εφαρμογή της δουλειάς τους και τον αναστοχασμό τους.

Η Paula K. Green είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια στο τμήμα του College of Education στο Northern Arizona University-Yavapai στο Prescott. Διδάσκει μεταπτυχιακούς φοιτητές και έχει ειδικό ενδιαφέρον στις ιστορικές αναφορές σε σχέση με τον ρόλο των παιδαγωγών. Υπηρετεί ως σύμβουλος στο παράρτημα Kappa Delta Pi του Northern Arizona University-Yavapai στο Prescott.

Αγαπητή Maria Montessori,

Μετά από τρεις εβδομάδες παρακολούθησης στην τρίτη τάξη του δημοσίου σχολείου, ο μεγαλύτερος γιος μου ρώτησε: «Πότε θα μας διδάξει κάτι ο δάσκαλος; Είναι Οκτώβριος και ακόμα δεν έχω κάνει κάποιο μάθημα». Προερχόμενος από μοντεσσοριανές τάξεις προσχολικής αγωγής και δημοτικού, είχε συνηθίσει σε καθημερινά μαθήματα –κομβικές για το παιδί εμπειρίες- που παρουσίαζε ο δάσκαλος σε μία ομάδα μαθητών και τα μαθήματα αυτά τα εξερευνούσαν ατομικά, σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της τάξης. Του άρεσε η καινούρια του δασκάλα και ήταν ένας άριστος μαθητής, σύμφωνα με εκείνη, που ολοκλήρωνε όλες τις εργασίες του ώστε να είναι ευανάγνωστες, παραδομένες στην ώρα τους και χωρίς λάθη. Έκανε την απαιτούμενη εργασία, αλλά του έλειπαν τα μαθήματα, οι ιστορίες και η επιστημονική μελέτη που πυροδοτούσαν τη φαντασία, η ουσία του κοσμικού σου πλάνου για την εκπαίδευση.

Έμαθα για σένα όταν ήμουν 17 χρονών. Παρόλο που είχες πεθάνει σχεδόν 15 χρόνια πριν, τα λόγια σου και τα έργα σου επανεξετάζονταν και τυπώνονταν ξανά. Τα διδάγματά σου τα εξερευνούσαν νέα σχολεία σε όλον τον κόσμο. Η βιβλιοθήκάριας της μικρής μου πόλης μου έδωσε τον *Δεκτικό Νου* (Montessori 1949/1967). Ήταν μια νέα κυκλοφορία στο ράφι. Το διάβασα μέσα σε μία νύκτα, ενθουσιασμένη με τις απόψεις και για τη δεκτική και κατασκευαστική φύση του νου του μικρού παιδιού και την ανεξίτηλη αξία του προετοιμασμένου περιβάλλοντος. Οι λέξεις σου σχημάτισαν μία ανεξάντλητη «πηγή» για τις σκέψεις που είχα για τη φύση της μάθησης, σκέψεις που δεν ήμουν ικανή να εκφράσω με συνοχή.

Προσφέροντας εθελοντική εργασία σε ένα τοπικό δημοτικό σχολείο, παρακολούθησα τους δασκάλους να βλέπουν τους μαθητές σαν άδεια δοχεία που χρειάζονταν γέμισμα, απορρίπτοντας τον πλούτο των αντιλήψεων και της εμπειρίας που αυτοί οι μαθητές μετέφεραν στις τάξεις τους.

Η οπτική σου για τον δάσκαλο ως εξειδικευμένο οδηγό, τοποθέτησε το παιδί στο επίκεντρο της δικής του μάθησης και ζήτησε από τον δάσκαλο να προσέχει, να παρατηρεί καλά, να πιστεύει πως η ανάπτυξη είναι κάτι φυσικό. Το 1915, κατέγραψες: «η προσοχή που κάποιος δίνει στα πράγματα δεν είναι παθητική, αλλά αντιστοιχεί με μία δραστηριότητα και ένα εσωτερικό νόημα. Δεν αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο όπως είναι αλλά όπως είμαστε εμείς» (Montessori 1915/1997, 13). Καθώς διδάσκουμε, μαθαίνουμε, μεγαλώνουμε ή τελματώνουμε, διαμορφώνουμε τον κόσμο.

Το κομβικό στοιχείο για μένα

Μέσα από τη δική μου διδασκαλία σε μοντεσσοριανά σχολεία, δημόσια σχολεία και πανεπιστήμια, έχω ανακαλύψει και παρηγοριά και έμπνευση στο έργο και τις λέξεις σου. Ποιο έχει αποτελέσει το βασικό μάθημα για μένα; Με μία λέξη: παρατήρηση.

Κατά τη διάρκεια της εργασίας σου στην ψυχιατρική κλινική του Πανεπιστημίου της Ρώμης στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, παρατήρησες τις ενέργειες των «πνευματικά νοσούντων» παιδιών και ανέπτυξες ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να καλύπτει τις ανάγκες τους. Για δύο χρόνια, προσέφερες εθελοντικά, αποκαλώντας αυτά τα χρόνια τα «πρώτα και πραγματικά πτυχία σου στον τομέα της παιδαγωγικής» (Montessori, 1915/1997, 12).

Τότε, η επιτυχία σου με τα «κανονικά» παιδιά στις φτωχογειτονιές του San Lorenzo το 1907, κατέπληξε τις εκπαιδευτικές κοινότητες στην Ευρώπη. Το Casa dei Bambini, το σπίτι των παιδιών, έγινε ένας φάρος για την παιδοκεντρική εκπαίδευση. Σε σχέση με αυτήν την εμπειρία, έγραψες: «η επιστημονική παρατήρηση έχει καταδείξει πως η εκπαίδευση δεν είναι αυτό που παρέχει ο δάσκαλος. Η εκπαίδευση είναι μια φυσική διαδικασία που υλοποιείται αυθόρμητα από το άτομο και αποκτάται όχι με το να ακούς τις λέξεις αλλά μέσα τις εμπειρίες σε σχέση με το περιβάλλον. Η αποστολή του δασκάλου μετατρέπεται στην προετοιμασία μιας σειράς κινήτρων πολιτιστικής δραστηριότητας, που επεκτείνεται σε ένα ειδικά προετοιμασμένο περιβάλλον, και μετά στο να απέχει από παρεμβάσεις που εμποδίζουν» (Montessori, 1946/1974, 3-4).

Μέσα από την προσεκτική παρατήρηση, με επιστημονικό πάθος, παρουσίασες την πρακτική εφαρμογή ενός πλούσιου πολιτιστικά προετοιμασμένου περιβάλλοντος. Ουάου! Τα παιδιά μπορούσαν να διαλέξουν εργασία που είχε νόημα, ενδιαφέρον και ήταν ελκυστική. Μπορούσαν να γίνουν φροντιστές του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος. Μπορούσαν να επαναλάβουν την εργασία, να διαλέξουν νέα εργασία, να εργαστούν μόνα τους ή με άλλους. Μπορούσαν να πραγματοποιήσουν έναν κύκλο εργασίας χωρίς διακοπή. Ο δάσκαλος θα παρατηρούσε, θα καθοδηγούσε, θα πυροδοτούσε το ενδιαφέρον και θα απομόνωνε δυσκολίες. Αντί να διδάσκει επιμέρους λεπτομέρειες, ο δάσκαλος θα παρουσίαζε την ευρύτερη εικόνα, κάνοντας συνδέσεις, διατηρώντας την προσοχή, προσπαθώντας να «κρατήσει τη νοημοσύνη του παιδιού» (Montessori 1915/1997, 7). Εντός του προετοιμασμένου περιβάλλοντος, ο δάσκαλος υποστήριζε τα παιδιά στο να κάνουν επιλογές.

Παρατήρηση: Ελευθερία επιλογής

Με μεγάλο ενθουσιασμό ανακάλυψα πως ο Alexander Graham Bell έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο να σε φέρει στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1913 και πως ο John Dewey προέδρευσε στην εισαγωγική σου διάλεξη στο Carnegie Hall. Οι Times της Νέας Υόρκης (1913, 3) παρέθεσαν τα λεγόμενά σου: «το παιδί πρέπει να μεγαλώνει με ελευθερία αν είναι να μεγαλώσει σωστά και δεν υπάρχει κανένας άλλος τρόπος που να μπορεί να λάβει χώρα η φυσική του ανάπτυξη». Για άλλη μια φορά, οι δεξιότητες παρατήρησης του δασκάλου θα εντόπιζαν τη διαφορά ανάμεσα στην ελευθερία και στην ελεύθερη πτώση στο παιδί, με την πρώτη να οδηγεί προς την πρόοδο και τη δεύτερη σε μία σίγουρη μείωση της επίδοσης. Αυτή η ισορροπία ανάμεσα σε πολύ αυστηρή δομή και σε ελάχιστη πλαισίωση έχει κάποιες φορές παρερμηνευθεί και κακομεταχειριστεί σε μοντεσσοριανές τάξεις, όπως έχει συμβεί και σε άλλες παιδοκεντρικές τάξεις. Η ελευθερία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς αυθεντική επιλογή και η αναρχία δεν παράγει ελευθερία. Ζήτησες, αρκετά απλά, να επιτρέπεται στα παιδιά να χρησιμοποιούν την ελευθερία τους με σοφία και να βρίσκουν χαρά στη μάθηση.

Πιστεύω πως ο ορισμός σου για την ανακάλυψη ασπάζεται την έννοια της ελευθερίας. Στη δεύτερη επίσκεψή σου στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1915, περιέγραψες τη μέθοδο της ανακάλυψης (Montessori 1915/1997, 9) σαν «ένα φαινόμενο της ανάπτυξης, αντί για ένα φαινόμενο της κατανόησης» και δήλωσες: «με τη μέθοδό μας, έχεις το φαινόμενο της διαδοχικής ανάπτυξης». Σε ένα προετοιμασμένο περιβάλλον, τα παιδιά έχουν την ελευθερία της επιλογής εντός μίας δομής συνειδητής μάθησης, και ο δάσκαλος παρατηρεί μια κινητικότητα εξέλιξης για το κάθε παιδί. Πόσο ζωτικής σημασίας είναι, λοιπόν, για τους δασκάλους να παρατηρούν τι κινητοποιεί κάθε παιδί, τι ενδιαφέρει και τι δεν ενδιαφέρει το καθένα. Πόσο σημαντικό είναι να εντοπίζεις τη διαφορά ανάμεσα στη φυσική ανάπτυξη του παιδιού και στη συμπεριφορά που εμποδίζει αυτήν την ανάπτυξη. Πόσο απαραίτητο παραμένει να αναγνωρίσεις στρατηγικές και μεθοδολογία που λειτουργούν καλά στα παιδιά.

Παρατήρηση: η μέθοδος

Δρ. Montessori, αναρωτήθηκες λίγο πριν από το θάνατό σου: «γιατί υπάρχουν τόσες πολλές δυσκολίες, τόσες πολλές αντιφάσεις, τόση αβεβαιότητα σε σχέση με αυτό που κοινώς αποκαλείται ‘μοντεσσοριανά σχολεία’ και ‘μοντεσσοριανή μέθοδος (Montessori 1950/1978, 1)»;

Ο Kahn (1990, 2) απάντησε αυτήν την ερώτηση με πολύ όμορφο τρόπο: «η μοντεσσοριανή ιδέα επιτρέπει την διαλεκτική. Παράγει μία κοινότητα δασκάλων σε μία κοινή αναζήτηση για συμβιβασμό ανάμεσα στην ελευθερία και την πειθαρχία, τη δομή και το κίνητρο, την επιλογή και το όριο. Αυτές είναι οι δημιουργικές εντάσεις οι οποίες κάνουν έναν δάσκαλο δημιουργό αποφάσεων και την μοντεσσοριανή αγωγή μια εφαρμοσμένη τέχνη».

Η μοντεσσοριανή μεθοδολογία είναι μία έννοια. Επινοήθηκε μέσα από τη δική σου επιστημονική παρατήρηση, τα δικά σου σχολεία-εργαστήρια, τις διαλέξεις σου, την εκπαίδευση δασκάλων και των γραπτών σου. Έχει μεγαλώσει μέσα από τα χέρια, τα κεφάλια και τις καρδιές των πολλών αφοσιωμένων σου οπαδών. Είναι μια δυναμική διαδικασία που είναι μόνο τόσο καλή όταν εφαρμόζεται πρακτικά και αποτελεσματικά η προσεκτική παρατήρηση. Υπονοεί την πυροδότηση

της φαντασίας των παιδιών, παρέχοντας αδιάλειπτους κύκλους εργασίας, και αφυπνίζοντας μια γνήσια δίψα για μάθηση.

Το αγαπημένο μου απόφθεγμα, αυτό που χρησιμοποιώ μέχρι και σήμερα όταν κάποιος με ρωτάει «τι ακριβώς είναι η μοντεσσοριανή μέθοδος;» προέρχεται από Το Μυστικό της Παιδικής Ηλικίας (1936/1972). Μπορώ σχεδόν να εντοπίσω το χαμόγελό σου όταν απαντούσες σε επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις μεθοδολογίας: «δεν υπήρχε κάποια μέθοδος για να ανακαλυφθεί, αυτό που ήταν να ανακαλυφθεί ήταν το ίδιο το παιδί» (Montessori 1936/1972, 136). Εάν οι δάσκαλοι διδάσκουν τα παιδιά, όχι την ύλη, θα χρειαστεί να παρακολουθήσουν το παιδί και να καθοδηγήσουν ακολουθώντας το παιδί. Το κοσμικό σου πλάνο για την εκπαίδευση στο δημοτικό ήταν τετραπλό: σπείρε τους σπόρους της γνώσης, εξερεύνησε το ηθικό πεδίο, επέτρεψε την κοινωνική ανάπτυξη και δώσε τροφή σε μια πεινασμένη νοημοσύνη (Montessori 1948/1973). Η «μέθοδος» ακολουθεί το παιδί.

Κι ακόμα,

Πρόσφατα, ο Gibbons (2004, 1962) αναρωτήθηκε: «δεν θα έπρεπε τα εκπαιδευτικά μας προγράμματα και τα μαθήματα να σχεδιάζονται έτσι ώστε να κατευθύνουν τους μαθητές στη διαδικασία αναζήτησης ενός μοτίβου και να τους καθοδηγούν μέσα σε αυτό»; Μέσα από ένα προετοιμασμένο περιβάλλον, με δασκάλους και μαθητές να έχουν τη συνήθεια να σκέφτονται, αισθητηριακά και διανοητικά, έχει αναπτύξει ένα μονοπάτι. Εκατό χρόνια μετά, αυτό μπορεί ακόμα να μας οδηγήσει σε μία εκπαιδευτική ιδιότητα.

Η εγγονή σου Renilde (R.Montessori 1988, 3) περιέγραψε τη θεώρησή σου στο να είσαι ένας αποτελεσματικός παρατηρητής με τον ακόλουθο τρόπο: «όταν μας πρόσταξε να δούμε το παιδί, να ακολουθήσουμε το παιδί, περίμενε απόλυτα πως εμείς, ως εκπαιδευτικοί, θα το κάναμε με ευλάβεια και δέος, με επίγνωση, με κοινή λογική και με ευχαρίστηση». Πιστεύω πως εμείς, ως δάσκαλοι, χρειάζεται να αγκαλιάσουμε τα δικά μας ευάλωτα σημεία με κάποια ευχαρίστηση. Κάνοντας αυτό, ανοίγουμε την πόρτα ώστε να αποδεχτούμε το φορτίο μας με ένα μεγαλύτερο, όλο νόημα χαμόγελο. Εάν ένας σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τη ζωή, τότε η Montessori έχει σημασία. Ακόμα.

Σε ευχαριστώ,

Paula

Χρονοδιάγραμμα MariaMontessori

1896: Πρώτη γυναίκα στην Ιταλία που αποφοίτησε από την Ιατρική Σχολή

1907: Άνοιξε το πρώτο Σπίτι των Παιδιών

1909: Δημοσίευσε το *The Montessori Method*

1911: Ξεκίνημα του πρώτου μοντεσσοριανού σχολείου στις Ηνωμένες Πολιτείες

1913: Πρώτο ταξίδι στις Ηνωμένες Πολιτείες

1914: Δημοσίευσε τον Πρακτικό Οδηγό στη Μέθοδό μου
1916: Δημοσίευσε το *The Advanced Montessori Method*
1932: Δημοσίευσε το Παιδαγωγικό Μανιφέστο
1936: Δημοσίευσε το Μυστικό της Παιδικής Ηλικίας
1946: Δημοσίευσε το Εκπαίδευση για Έναν Καινούργιο Κόσμο
1948: Δημοσίευσε το Να Εκπαιδύσουμε το Ανθρώπινο Δυναμικό
1949: Δημοσίευσε το Δεκτικό Νου
1950: Προτάθηκε για το Νόμπελ ειρήνης/ Δημοσίευσε τη Διαμόρφωση του Ανθρώπου
1952: Πέθανε στις 6 Μαΐου

Βιβλιογραφία

- Gibbons, M. 2004. Pardon me, Didn't I just hear a paradigm shift? *Phi Delta Kappa* 85(6): 461-67.
- Kahn, D. 1990. Montessori education Interactive idea for human understanding. *The NAMTA Journal* 15(1): 1-9.
- Montessori, M. 1909/2002. *The Montessori method*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Montessori, M. 1913. 'Give child liberty,' says Dr. Montessori. *The New York Times*, December 16.
- Montessori, M. 1914/1965. *Dr. Montessori's own handbook*. New York: Schocken Books.
- Montessori, M. 1915/1997. *The California lectures of Maria Montessori*, ed. R.G. Buckenmeyer. Oxford, England: Clio Press. Available at: www.moteaco.com/lectures/lectures.html.
- Montessori, M. 1916/1964. *The advanced Montessori method*, trans, from Italian. Cambridge, MA: R.Bentley.
- Montessori, M. 1932/1972. Peace and education. An address by Maria Montessori for the International Bureau of Education, Geneva, 1932.
- Montessori, M. 1936/1972. *The secret of childhood*. New York: Ballantine Books.
- Montessori, M. 1946/1974 *Education for a new world*. Thiruvanniyur, Madras, India: Kalakshetra Publications.
- Montessori, M. 1948/1973. *To educate the human potential*. Thiruvanniyur, Madras, India: Kalakshetra Publications.
- Montessori, M. 1949/1967. *The absorbent mind*, trans. C.A. Claremont. New York: Dell Publishing Company.

Montessori, M. 1950/1978. *The formation of man*, 5thed, Thiruvannamiyur, Madras, India: Kalakshetra Publications.

Montessori, R. 1988. The gifted and disabled child in all of us. *AMICommunications* 1: 2-5.

Το άρθρο δημοσιεύτηκε αρχικά στο περιοδικό Kappa Delta Pi Record, 41 (4), 164-166

Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται εδώ με την άδεια της συγγραφέως.

Μετάφραση: Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλάκος

Η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της μεθόδου Montessori στην εκπαιδευτική πράξη. Πιλοτική έρευνα διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σιαβίκη Αθανασία

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τύμπα Ελένη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

Καραβίδα Βασιλική

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη στην παιδική ηλικία συνιστά μια ολιστική διαδικασία, καθώς πολλαπλοί, διαφορετικοί τομείς, γνωστικοί, ψυχοκινητικοί και κοινωνικο-συναισθηματικοί αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα (Lasi, Nadeem, & Fatima, 2007). Στο πλαίσιο της ολιστικής αυτής διαδικασίας, η κατάκτηση του γλωσσικού, μαθηματικού κώδικα και βασικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων συνιστούν πολύπλευρες και πολυσύνθετες διαδικασίες, που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στοχευμένα από την προσχολική ακόμη ηλικία (4-6 ετών) (Franc & Subotic, 2015).

Σε ευρύτερο πλαίσιο, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διερεύνηση του φαινομένου/γεγονότος της μάθησης επικεντρώνεται στα εξής σημεία: α) Στην ικανότητα και στα όρια του ανθρώπου για μάθηση. β) Στον ρόλο της ενίσχυσης, των κινήτρων, των αμοιβών και των ποινών στη μάθηση. γ) Στη συνεισφορά της ενόρασης και των αντιληπτικών διαδικασιών στη μάθηση (Φύκαρης, 2016). Στο διδακτικό και μαθησιακό αυτό πλαίσιο, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τίθεται η αναζήτηση του διδακτικού και μαθησιακού πλαισίου, εντός του οποίου ο μαθητής οικοδομεί ή ερμηνεύει κριτικά σκεπτόμενος τη μάθηση με τη μορφή νοητικών δομών (Piaget, 2007). Κυρίαρχος στόχος καθίσταται ο αυτο-στοχασμός με θεωρητικό εργαλείο τη θεωρία του «μετασχηματισμού» του Mezirow (Cole, 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η «μετασχηματίζουσα μάθηση» μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στην εκπαίδευση, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον το οποίο αναγνωρίζει και κατόπιν στηρίζει την «πνευματική ανάπτυξη» των παιδιών (Μάσσου & Καραδάκη, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει την ακαδημαϊκή/σχολική γνώση, δηλαδή τις επιστημονικές γνώσεις, θεωρώντας τις, όχι ως δευτερογενείς γνώσεις, τις οποίες πρέπει να μεταφέρει στους μαθητές χωρίς καμία παιδαγωγική και διδακτική παρεμβολή, αλλά ως σημείο αναφοράς για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων εργασίας από όπου θα

παραχθούν γνώσεις (Σκούρτου, 2010). Για την ανωτέρω επίτευξη, έχουν προταθεί οι εξής στρατηγικές και τεχνικές (James, 2001; Nagdaetal., 2003, όπ. ανάφ. στο: Μαυροσκούφης, 2013: 39): η δημιουργία μαθησιακών προσδοκιών, η συναρμογή πληροφοριών ή στοιχείων, η προσομοίωση, η ανάληψη ρόλων, η μοντελοποίηση, η μάθηση με βάση την επίλυση προβλημάτων, η παράλληλη επίλυση προβλημάτων, η πρόβλεψη για εφαρμογές της θεωρητικής γνώσης στην πράξη, η εννοιολογική γενίκευση, η χρήση αναλογιών, ο μεταγνωστικός αναστοχασμός και ο συγκροτημένος διάλογος σε μικρές ομάδες. Ο ατομικός σχεδιασμός, η συμμετοχή σε δραστηριότητες μικρής και μεγάλης ομάδας, καθώς και ο αναστοχασμός των δραστηριοτήτων, φαινομένων και γεγονότων συνιστούν βασικούς πυλώνες της μοντεσοριανής αγωγής, βάσει της οποίας το παιδί κατακτά τη γνώση μέσω της αισθητηριακής εκπαίδευσης, της αυτονομίας, της αυτοπειθαρχίας και της καλλιέργειας πληθώρας γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Στη διδακτική και μαθησιακή αυτή συνθήκη, βασικός στόχος του παιδαγωγού είναι η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών και της ενεργητικής τους μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται με μια σειρά διαδικασιών οι οποίες καθορίζουν την ιδιαιτερότητα και την αξία του παιδαγωγικού ρόλου. Ειδικότερα, η Maria Montessori και ο Rudolf Steiner, εκπρόσωποι της ολιστικής εκπαίδευσης (holistic education), υποστηρίζουν ότι πρώτο και κύριο μέλημα του δασκάλου είναι να έχει πλήρη συνείδηση της ζωής των παιδιών που ξετυλίγεται μπροστά του και την υποχρέωση να είναι «παρών» σ' αυτήν τη διαδικασία (Miller, 2006). Κατά τη διάρκεια της ζωής της, η Maria Montessori αναγνωρίστηκε ως μια από τις ηγετικές μορφές στο χώρο της εκπαίδευσης, με παγκόσμια αναγνώριση. Σε συμφωνία με τον Piaget, υποστήριζε ότι «ο ζωντανός οργανισμός και ο νους σχηματίζουν ένα δομημένο σύνολο» και ότι υφίσταται «μια σταθερή διαδοχή στη δομική ανάπτυξη της νόησης του παιδιού» (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2018: 185). Ειδικότερα, επεσήμανε χαρακτηριστικά ότι «η νόηση αναπτύσσεται στο παιδί σαν ένα σύνθετο σύστημα εννοιών, ενεργά δομημένο από το ίδιο το παιδί κατά τη διάρκεια μιας σειράς ψυχικών διεργασιών που αντιπροσωπεύουν μια εσωτερική διεργασία, μια ψυχική ανάπτυξη» (Montessori, 1916/1965, όπ. ανάφ. στο Κάτσιου-Ζαφρανά, 2018: 186).

Η παιδαγωγική μέθοδος της Maria Montessori

Η παιδαγωγική μέθοδος της Montessori μετρά πλέον πάνω από εκατό χρόνια σχολικής ζωής, από τότε που πρωτοεμφανίστηκε σε παιδικό σταθμό της Ρώμης για παιδιά προερχόμενα από φτωχές οικογένειες και παιδιά με νοητική υστέρηση. Η Maria Montessori πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, όταν ανακαλύπτουν μόνα τους τη γνώση, μέσω της αυτενεργούς ανακαλυπτικής μάθησης και της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, με κεντρικό άξονα τη βαθιά εμπιστοσύνη στο ίδιο το παιδί και το σεβασμό στις ιδιαίτερες ικανότητες, κλίσεις και δεξιότητές του (Lopata, Wallace, & Finn, 2005). Στους σκοπούς μιας τέτοιας εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της έμπνευσης, η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και της αρμονικής συνεργασίας μεταξύ παιδιών, αλλά και των παιδιών με τους ενήλικες. Βάσει της μοντεσοριανής μεθόδου, η δημιουργικότητα προωθείται μέσω της ελευθερίας, με ταυτόχρονη διατήρηση κανόνων πειθαρχίας, της αυτενεργούς ανακαλυπτικής μάθησης και της συνεργατικής σκέψης και δράσης

(Παπαναστασίου, Αναγνωστοπούλου, & Παρούση, 2017). Το παιδί γίνεται το επίκεντρο της μάθησης και ο χώρος λειτουργεί ως πεδίο παρατήρησης, δράσης και μετέπειτα δημιουργικότητας, έκφρασης, επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων (Γερμανός, 2005). Παράλληλα, η μοντεσσοριανή μέθοδος δεν επικεντρώνεται μόνο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, αλλά στην ολική και ισόρροπη ανάπτυξή του. Θεμέλια της αποτελούν ο σεβασμός της ανάπτυξης του παιδιού και η ελευθερία της μάθησης μέσω της εσωτερικής του πειθαρχίας, καθώς ένα παιδί μπορεί να κινείται ελεύθερα, να παρατηρεί, να ανακαλύπτει και να μαθαίνει μόνο όταν είναι σε ήρεμη ψυχολογική κατάσταση και διαθέτει αυτοκυριαρχία και αυτοεπίγνωση (Lopataetal., 2005). Κατά τη Montessori, η δημιουργικότητα, ως γνωστική διαδικασία, είναι δυνατόν να διδαχθεί στα παιδιά μέσω συγκεκριμένων, κατάλληλων οδηγιών, με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή, εμπνευστή και εμπνευστή, παρέχοντας στα παιδιά ποικίλα υλικά και ερεθίσματα, συμβατά με το ψυχικό και πνευματικό αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται (Παπαναστασίου, Αναγνωστοπούλου, & Παρούση, 2017). Η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσω εμπλοκής των παιδιών σε εμπειρίες του πραγματικού κόσμου και μέσω αξιοποίησης υλικών του περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο, το παιχνίδι δεν είναι συμβολικό, αλλά αποκτά εργασιακό χαρακτήρα (Lillard, 2013). Συνάμα, τα αξιοποιούμενα υλικά συμβαδίζουν με τον πραγματικό κόσμο, καθώς η προσφερόμενη νέα γνώση είναι συναφής με την υφιστάμενη πραγματικότητα και προσεγγίζεται με βιωματικό και διαφοροποιημένο τρόπο.

Η εκπαιδευτική αυτή διάσταση, αν τοποθετηθεί σε ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο, σχετίζεται με την εποικοδομιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι δραστηριότητες οργανώνονται βάσει της δράσης του παιδιού σε συστηματικά οργανωμένες μαθησιακές καταστάσεις (Καμπεζά, 2008: 48). Η μάθηση κατακτάται με κάθε παιδί να δουλεύει με το δικό του ρυθμό, ενώ είναι ελεύθερο να επιλέξει με το τι θα ασχοληθεί, σε ποιο χώρο και για πόσο χρονικό διάστημα, πάντοτε μέσα στα προκαθορισμένα πλαίσια του προγράμματος (Ντολιοπούλου, 2000). Συνακόλουθα, το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων με συγκεκριμένο νόημα και περιεχόμενο, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα ενασχόλησης με εργασίες δικής τους επιλογής.

Η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της μεθόδου Montessori σε διεθνές επίπεδο

Στην κατεύθυνση διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της μοντεσσοριανής μεθόδου σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση, πολυάριθμες σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμια κλίμακα. Ειδικότερα, σε σχετική έρευνα αναφορικά με την αναγκαιότητα αξιοποίησης μοντεσσοριανού εποπτικού υλικού στη διδακτική πράξη, διαπιστώθηκε ότι η συνεισφορά τους στην επίλυση δυσκολιών διατήρησης της προσοχής σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών είναι καταλυτική (Sunay, 2015). Παράλληλα, σε ανάλογη, εκτεταμένη ερευνητική μελέτη του Lillard (2005), διαπιστώθηκε ότι οι γνωστικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 3-6 ετών της ομάδας ελέγχου που φοιτούσαν σε σχολεία όπου εφαρμόζονταν παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας ήταν κατώτερες σε σχέση με τις αντίστοιχες μαθητών ίδιας ηλικίας της πειραματικής ομάδας που φοιτούσαν σε μοντεσσοριανά σχολεία.

Σε γλωσσικό και φωνολογικό επίπεδο, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που παρακολουθούν μοντεσσοριανά προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης διαθέτουν υψηλότερη φωνολογική επίγνωση σε σχέση με συνομηλίκους τους που φοιτούν σε παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα (Franc & Subotić, 2015). Παράλληλα, έχουν επισημανθεί σημαντικά λιγότερα λάθη και αύξηση του χρόνου συγκέντρωσης σε παιδιά πειραματικών ομάδων που διδάσκονταν βάσει της μοντεσσοριανής μεθόδου σε σχέση με εκείνα των ομάδων ελέγχου, αλλά και ευρύτερη εξέλιξη των γνωστικών και ψυχοκινητικών τους δεξιοτήτων (Ansari & Winsler, 2014; Byun, Blair, & Pate, 2013; Pate et al., 2014).

Συνάμα, σε έρευνα όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της μοντεσσοριανής μεθόδου διδασκαλίας στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές οι οποίοι διδάσκονται βάσει της μοντεσσοριανής μεθόδου, εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά, ιδιαίτερα ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αλλά και εν γένει μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε επίπεδο σχολικής τάξης σε σύγκριση με συνομηλίκους τους που διδάσκονται με παραδοσιακές τεχνικές (Faryadi, 2017). Στην ίδια κατεύθυνση, αξιοσημείωτες διαφορές στις μαθηματικές επιδόσεις μεταξύ των ανωτέρω μαθητών ανέκυψαν και από τα ερευνητικά αποτελέσματα των ερευνών των Dohrmann et al. (2007), Manner (2006) και Lillard (2012).

Σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, σχετικές διεθνείς έρευνες, έχουν δείξει ότι το μοντεσσοριανό παιδί έχει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Glenn, 2003, όπ. ανάφ. στο Παπαναστασίου, Αναγνωστοπούλου, & Παρούση, 2017: 1005). Επιπρόσθετα, μέσω της μοντεσσοριανής διδακτικής μεθόδου, τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίρνουν ελεύθερα αποφάσεις, να κάνουν επιλογές και να αυτενεργούν, με αποτέλεσμα να ενισχύονται σταδιακά οι κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες, με έμφαση στην αυτοεκτίμηση, στην αυτοεπίγνωση και στις κοινωνικές δεξιότητες (Murray, 2008; Ozerem & Kavaz, 2013; Shivakumara, Dhiksha, & Nagaraj, 2016). Στο διδακτικό και μαθησιακό αυτό πλαίσιο, μαθητές και εκπαιδευτικοί καθίστανται συνεργάτες που ερευνούν και προβληματίζονται από κοινού για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Παράλληλα, σε έρευνα του Lillard (2011) βρέθηκε ότι οι μαθητές των μοντεσσοριανών σχολείων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατείχαν ανεπτυγμένες στρατηγικές επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων.

Στην κατεύθυνση της εν γένει διερεύνησης των διδακτικών επιδράσεων της μεθόδου Montessori στη γνωστική ανάπτυξη από την προσχολική στην πρωτοσχολική ηλικία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς παιδιών ηλικίας 3,5-6 ετών και διερευνά επιμέρους παραμέτρους που σχετίζονται με τις διδακτικές τους πρακτικές και προσεγγίσεις, αποτυπώνοντας ταυτόχρονα τις απόψεις τους ως προς την εν γένει λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της μεθόδου Montessori στην εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, πριν την επίσημη χορήγηση του εργαλείου και για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητάς του διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους Ν. Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αιτωλοακαρνανίας και Κρήτης. Τα στάδια της εν λόγω πιλοτικής έρευνας με τα εξαγόμενα αποτελέσματα και συμπεράσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στην προσεχή ενότητα. Η πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου συμβάλλει στην αύξηση της

αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της αντικειμενικότητας του, καθώς με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 439):

- Ο έλεγχος διαύγειας των ερωτήσεων και του εν γένει τρόπου διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου.
- Η ανατροφοδότηση αναφορικά με την εγκυρότητα ή μη των ερωτήσεων και την έμπρακτη διερεύνηση των σκοπών και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.
- Η εξάλειψη αμφισημιών ή αδυναμιών στη διατύπωση.
- Η ανατροφοδότηση για τον τύπο και τη μορφή των ερωτήσεων.
- Η ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις σε κλειστού τύπου ερωτήσεις και για την καταλληλότητα των ερωτήσεων.
- Η αποτίμηση της συνολικής παρουσίασης, εικόνας του ερωτηματολογίου.
- Η ανατροφοδότηση για τη διαμόρφωση των επιμέρους τμημάτων και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.
- Ο έλεγχος του χρόνου που απαιτείται για την πλήρη συμπλήρωσή του.

Μεθοδολογία Έρευνας

Ο Σκοπός και τα Ερευνητικά ερωτήματα διεξαγωγής της έρευνας

Κύριος σκοπός διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας είναι να αποτιμηθεί ο βαθμός υιοθέτησης και αξιοποίησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα (προσχολική και πρωτοσχολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση) πρακτικών και προσεγγίσεων που άπτονται της διδακτικής μεθόδου της Maria Montessori, ενώ επιχειρείται και η καταγραφή των απόψεων των παιδαγωγών/εκπαιδευτικών παιδιών ηλικίας 3,5-6 ετών ως προς την εν γένει λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της μεθόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην κατεύθυνση αυτή, δημιουργήθηκε και χορηγήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο το οποίο χωρίζεται σε 4 Μέρη και περιλαμβάνει συνολικά 29 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, τον έλεγχο της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας του και την αποστολή του σε ευρεία κλίμακα συμμετεχόντων, το ερωτηματολόγιο μεταφέρθηκε στην ηλεκτρονική φόρμα GoogleDocs και απεστάλη σε δείγμα εκπαιδευτικών στους Ν. Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αιτωλοακαρνανίας και Κρήτης. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει εισαγωγικό σημείωμα ενημέρωσης των συμμετεχόντων, περιγραφής των σκοπών της έρευνας, διασφάλισης της ανωνυμίας τους και του ιδιωτικού απορρήτου. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται ως εξής ακολούθως:

- Η ειδικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μέθοδο Montessorieπιδρά στην εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων της μεθόδου στη διδακτική πράξη;
- Η γνώση βασικών αρχών της διδακτικής μεθόδου επιδρά στην εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων της μεθόδου στη διδακτική πράξη;
- Εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη επιμέρους αρχές και πρακτικές στις οποίες δομείται η μέθοδος Montessori;
- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι η διδακτική μέθοδος Montessori μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μαθησιακή πορεία του μαθητή;

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με μια ενδεχόμενη εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης βάσει της μεθόδου Montessorί στο ελληνικό σχολείο;

Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας και τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, θα ακολουθήσει σε μεταγενέστερο χρόνο η εκ νέου χορήγησή του σε εκπαιδευτικούς που θα ανήκουν σε διαφορετικό ερευνητικό δείγμα.

Ερευνητικό Δείγμα-Δειγματοληψία

Η διαδικασία επιλογής του δείγματος για τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας εντάσσεται στον τομέα της μη τυχαίας δειγματοληψίας και ειδικότερα της δειγματοληψίας ευκολίας, καθώς το δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανήκει στο άμεσο εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε ηλεκτρονική μορφή σε 47 εκπαιδευτικούς και συμπληρώθηκε από όλους στους Ν. Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αιτωλοακαρνανίας και Κρήτης (n=47, 5 άνδρες και 42 γυναίκες). Από τους 47 συνολικά συμμετέχοντες, οι 14 υπηρετούσαν σεδημοτικά σχολεία, οι 13 σε Νηπιαγωγεία και οι 20 σε Κέντρα Προσχολικής Αγωγής/Παιδικούς Σταθμούς. Η εν λόγω πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το δίμηνο Αύγουστος-Σεπτέμβριος 2020σε δείγμα εκπαιδευτικών 4 Νομών, της Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αιτωλοακαρνανίας και Κρήτης. Τα αναλυτικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων (συχνότητες και ποσοστά)

Δημογραφικά στοιχεία/ Προφίλ N=47	Κέντρο Προσχολικής Αγωγής/ Παιδικός Σταθμός n=20	Νηπιαγωγείο n=13	Δημοτικό Σχολείο n=14
Ηλικία			
20-30	1 (5%)	1 (7,7%)	3 (21,4%)
31-40	13 (65%)	10 (77%)	9 (64,3%)
41-50	2 (10%)	1 (7,7%)	1 (7,1%)
> 50	4 (20%)	1 (7,7%)	1 (7,1%)
Έτη Εκπ/κής Προϋπηρεσίας			
1-10	8 (40%)	5 (3,8%)	8 57,1%)
11-20	5 (25%)	6 (4,6%)	5 35,7%)
21-30	6 (30%)	2 (1,5%)	1 (7,1%)
>30	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)

Εργασιακό			
καθεστώς	13 (65%)	5 (3,8%)	5 (35,7%)
Μόνιμος	0 (0%)	7 (5,4%)	8 (57,1%)
Αναπληρωτής	7 (35%)	1 (7,7%)	1 (7,1%)
Συμβασιούχος			
Άνδρες /Γυναίκες	2 (10%)/	0 (0%)/	3(21,4%)/
	18 (90%)	13 (100%)	11(78,6%)

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας του εργαλείου, κρίθηκε σκόπιμη η πιλοτική χορήγησή του σε δείγμα 47 εκπαιδευτικών σε 4 Νομούς της χώρας, οι οποίοι υπηρετούν τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια προσχολική και σχολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιχειρήθηκε το εν λόγω ερωτηματολόγιο να είναι προσαρμοσμένο στο εξειδικευμένο διδακτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αξιοποιείται η μέθοδος Montessoriki να απευθύνεται εξειδικευμένα στους εκπαιδευτικούς των μαθητών του δείγματος. Τα ερωτηματολόγια επεστράφησαν συμπληρωμένα και από τους 47 εκπαιδευτικούς, χωρίς να επισημανθούν από τους ερωτηθέντες κάποιες δυσκολίες, ελλείψεις ή τυχόν ασάφειες κατά τη συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά τέσσερα μέρη. Ειδικότερα, το Α΄ Μέρος δομείται στη βάση 7ερωτήσεων, κλειστού τύπου, οι οποίες συνοδεύονται από προκαθορισμένες επιλογές, με στόχο τη συλλογή βασικών πληροφοριών που σχετίζονται με το προφίλ και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, συνολικά έτη προϋπηρεσίας, εργασιακό καθεστώς, τύπος/καθεστώς λειτουργίας εργασιακού φορέα, περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου).

Το Β΄ Μέρος αποτελείται από 6 ερωτήσεις και στοχεύει στην αποτίμηση του επιπέδου κατανόησης και προσέγγισης της διδακτικής μεθόδου Montessori στη διδακτική πράξη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι 3 πρώτες ερωτήσεις διερευνούν την ύπαρξη ειδικότερης επιμόρφωσης στη διδακτική μέθοδο, το βαθμό εφαρμογής στην καθημερινή διδακτική πράξη σχετικών διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις βασικές αρχές της μεθόδου αντίστοιχα. Μέσω των 3 επόμενων ερωτήσεων αποτιμάται ο βαθμός κατανόησης της διδακτικής μεθόδου, εξετάζεται ο βαθμός κατά τον οποίον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μέθοδος είναι εφαρμόσιμη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, ενώ αποτιμάται η μέθοδος Montessori ως διδακτική καινοτομία.

Στη συνέχεια, το Γ΄ Μέρος αποτελείται από 14 ερωτήσεις, κλειστού τύπου, για την απάντηση των οποίων αξιοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Joshi, Kale, Chandel, & Pal, 2015). Το σύνολο των ερωτήσεων στοχεύουν στην αποτίμηση του επιπέδου αξιοποίησης συγκεκριμένων διδακτικών-μεθοδολογικών αρχών που άπτονται της διδακτικής μεθόδου Montessori. Οι πρώτες, κατά σειρά, ερωτήσεις αφορούν τη σύνθεση των ομάδων εργασίας εντός της σχολικής τάξης, την ύπαρξη συγκεκριμένου αριθμού ομαδικών δραστηριοτήτων, την παροχή δυνατότητας σε κάθε

μαθητή για εργασία βάσει του προσωπικού του ρυθμού, καθώς και την εν γένει ειδικότερη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης. Παράλληλα, αποτιμάται ο τρόπος αξιοποίησης των εποπτικών μέσων εντός της σχολικής τάξης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία και το επίπεδο συναισθηματικής φόρτισης των μαθητών.

Στο τελευταίο Μέρος του ερωτηματολογίου, αξιολογείται ο βαθμός συνολικής αποτίμησης της διδακτικής μεθόδου βάσει των σχετικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε δύο ερωτήσεις. Ειδικότερα, στην πρώτη διερευνάται το κατά πόσο θα μπορούσε η μέθοδος να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μαθησιακή πορεία ενός παιδιού και στη δεύτερη ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με μια ενδεχόμενη εφαρμογή στο εγγύς μέλλον επίσημων προγραμμάτων εκπαίδευσης βάσει της Μοντεσσοριανής μεθόδου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο τέλος του ερωτηματολογίου έχει τοποθετηθεί ειδικό πεδίο ελεύθερης έκφρασης, ώστε να μπορεί κάθε ερωτώμενος να παραθέσει οτιδήποτε, σχετικό με την έρευνα, επιθυμεί.

Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Μετά τη δημιουργία και μεταφορά του ερωτηματολογίου στην ηλεκτρονική φόρμα GoogleDocs, ακολούθησε η αποστολή του για πιλοτική εφαρμογή και συμπλήρωση σε 47 εκπαιδευτικούς στους Ν. Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αιτωλοακαρνανίας και Κρήτης, οι οποίοι υπηρετούν τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια προσχολική και σχολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αφού ολοκληρώθηκε η επιτυχής συλλογή και των 47 ερωτηματολογίων που απεστάλησαν, ακολούθησε ο έλεγχος των απαντήσεων για τυχόν λάθη, παραλείψεις στις απαντήσεις ή/και την ύπαρξη συγκεκριμένων ερωτήσεων που δεν απαντήθηκαν και θα επηρέαζαν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της ανάλυσης, η απαρίθμηση των ερωτηματολογίων κατά αύξουσα σειρά με βάση την χρονολογία συμπλήρωσής τους και η ταξινόμησή τους με κριτήριο τον τύπο του εκπαιδευτικού ιδρύματος εργασίας των συμμετεχόντων (Κέντρο Προσχολικής Αγωγής/Παιδικός Σταθμός-Νηπιαγωγείο-Δημοτικό). Στη συνέχεια, όλα τα δεδομένα και οι απαντήσεις εισήχθησαν προς επεξεργασία σε Υπολογιστικό Φύλλο Excel. Πριν πραγματοποιηθεί η εισαγωγή των δεδομένων σε Υπολογιστικό φύλλο, καθορίστηκαν οι μεταβλητές και ο τρόπος μέτρησης για καθεμία από αυτές, σε σχέση με το σκοπό, τους επιμέρους στόχους αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν πριν από τη διενέργεια της πιλοτικής έρευνας. Επιπρόσθετα, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας εισαγωγής των δεδομένων στο υπολογιστικό φύλλο πραγματοποιήθηκαν δύο έλεγχοι, ώστε να αποκλειστεί το ενδεχόμενο ακούσιας παράλειψης εισαγωγής κάποιου δεδομένου στο πρόγραμμα, λανθασμένης απάντησης ή τιμής σε συγκεκριμένη μεταβλητή, που θα μπορούσε να διαφοροποιήσει σημαντικά τα εξαγόμενα αποτελέσματα και να οδηγήσει στην εξαγωγή εσφαλμένων συμπερασμάτων. Το επόμενο, κατά σειρά, στάδιο, μετά και την επιτυχή ολοκλήρωση των ελέγχων, ήταν η εξαγωγή σχετικών αριθμητικών πινάκων αλλά και των αντίστοιχων γραφημάτων για τη διερεύνηση των επιμέρους στόχων, των ερευνητικών ερωτημάτων και την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

Εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της πιλοτικής έρευνας

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ορθή χρήση και αποσαφήνιση όρων, εννοιών, καθώς και στη διατύπωση των ερωτήσεων με σαφή και άμεσο τρόπο. Παράλληλα, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας, κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από μία εισαγωγική, συνοδευτική επιστολή στην οποία αναφέρονταν, αρχικά, με σαφήνεια και πληρότητα τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας. Ακολούθως, έγινε αναφορά στο σκοπό και τους επιμέρους στόχους διεξαγωγής της έρευνας, την αναγκαιότητα που την επιβάλλει, τη συμβολή της στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και των ίδιων των υποκειμένων στην προσπάθεια αυτή, τα είδη των ερωτήσεων που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο, με ταυτόχρονη αναφορά στον τρόπο απάντησής τους, αλλά και τη διαβεβαίωση, εν κατακλείδι, ότι τα στοιχεία όλων των συμμετεχόντων θα παραμείνουν ανώνυμα και ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα που θα προκύψουν θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου επιχειρήθηκε να εξασφαλιστεί μέσω της αξιοποίησης, στο μεγαλύτερο αριθμό ερωτήσεων, της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Joshi, Kale, Chandel, & Pal, 2015), τόσο για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών όσο και για τη διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και προσέγγισης της μεθόδου Montessoriaπό τους συμμετέχοντες όσο και για την αποτίμηση του βαθμού αξιοποίησης συγκεκριμένων διδακτικών και μεθοδολογικών αρχών και πρακτικών στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η αποστολή του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς που διαμένουν σε διαφορετικούς πολυπληθείς Νομούς της χώρας μας και εργάζονται σε παρόμοια ποσοστά τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίστηκε η συνειδητή και απρόσκοπτη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, χωρίς την άσκηση οποιασδήποτε μορφής πίεσης ή εξαναγκασμού. Η διατύπωση των ερωτήσεων, καθώς και η εν γένει δομή του ίδιου του ερωτηματολογίου ελέγχθηκαν επισταμένα, προκειμένου να μην καταστεί προσβλητικό για τους συμμετέχοντες και να μην παρέχει περαιτέρω προσωπικές πληροφορίες, οι οποίες θα μπορούσαν να επιφέρουν την άρση της ανωνυμίας τους. Συνάμα, το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος είχε ενημερωθεί για το δικαίωμα αποχώρησης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή και για οποιοδήποτε λόγο, αλλά και για το δικαίωμα τους να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις που δεν επιθυμούσαν. Στους κυριότερους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται ότι διεξήχθη σε 4 Νομούς από τους 51 συνολικά της χώρας μας και το δείγμα των συμμετεχόντων προήλθε από το άμεσο επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας.

Αποτελέσματα Έρευνας

Μέρος Α' (Προφίλ-Δημογραφικά Στοιχεία)

Όπως παρουσιάζεται χαρακτηριστικά στον Πίνακα 1, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 ετών, ενώ σχεδόν οι μισοί έχουν έως 20 έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Παράλληλα, η πλειοψηφία εξ' αυτών εργάζεται ως μόνιμος/η, το

1/3 ως αναπληρωτής/τρια και το 1/5 ως συμβασιούχος/α. Σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή/και δεύτερο πτυχίο, ενώ το 1/3 περίπου δεν διαθέτει περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου. Ακολούθως παρατίθενται τα σχετικά περιγραφικά στατιστικά των περαιτέρω σπουδών εκτός βασικού πτυχίου (βλ. Πίνακα2).

Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά περαιτέρω σπουδών εκτός βασικού πτυχίου

Δεύτερο πτυχίο	11 (23.9%)
Μεταπτυχιακός τίτλος	21 (45.7%)
Διδακτορικός τίτλος	4 (8.7%)
Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο	3 (6.5%)
Εξομοίωση	2 (4.3%)
Κανένα από τα παραπάνω	16 (34.8%)
Educare, σεμινάρια	1 (2.2%)

Μέρος Β' (Επίπεδο Κατανόησης και Προσέγγισης της Μεθόδου Montessori)

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι δεν έχουν λάβει κάποια ειδικότερη επιμόρφωση στη διδακτική μέθοδο Montessori. Από το ποσοστό των ερωτώμενων που έχουν λάβει κάποια ειδικότερη επιμόρφωση (περίπου το 1/4), οι μισοί εφαρμόζουν διδακτικές προσεγγίσεις της μεθόδου σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 1/3 εξ' αυτών σε μέτριο βαθμό. Περισσότεροι από τους μισούς γνωρίζουν σε πολύ υψηλό βαθμό τις βασικές αρχές της διδακτικής μεθόδου ενώ οι υπόλοιποι υποστήριξαν ότι γνωρίζουν λίγο ή μέτρια τις βασικές της αρχές. Ωστόσο, μόλις το 1/3 εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινή διδακτική πράξη προσεγγίσεις που άπτονται της μεθόδου Montessori, ενώ περισσότεροι από τους μισούς εφαρμόζουν ανάλογες προσεγγίσεις σε μικρό και πολύ μικρό βαθμό. Μόνον το σύνολο του ποσοστού των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις βασικές αρχές της μεθόδου, υποστήριξαν ότι εφαρμόζουν ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις στον ίδιο βαθμό (βλ. Πίνακα 3). Συνάμα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η μέθοδος είναι εφαρμόσιμη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη σε πολύ υψηλό και πάρα πολύ υψηλό βαθμό, σε αντίθεση με το 1/3 που υποστηρίζει ότι δύναται να εφαρμοστεί σε μικρό και πολύ μικρό βαθμό. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος αντιλαμβάνεται τη μέθοδο Montessoriwως διδακτική καινοτομία σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά γνώσης και εφαρμογής της μεθόδου Montessori στη διδακτική πράξη

Εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που άπτονται της μεθόδου Montessori					
	Καθόλου <i>n=2</i>	Λίγο <i>n=9</i>	Μέτρια <i>n=17</i>	Πολύ <i>n=18</i>	Πάρα Πολύ <i>n=1</i>
Επιμόρφωση στη μέθοδο Montessori <i>N=47</i>					
Ναι (<i>n=12/25.5%</i>)	0 (0%)	1 (8,3%)	4 (33,3%)	6 (50%)	1 (8,3%)
Όχι (<i>n=35/74.5%</i>)	2 (5,7%)	8 (22,9%)	13 (37,1%)	12 (34,3%)	0 (0%)
Γνώση βασικών αρχών της μεθόδου Montessori					
Καθόλου	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Λίγο	2 (100%)	3 (33,3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Μέτρια	0 (0%)	4 (44,4%)	10 (58,8%)	0 (0%)	0 (0%)
Πολύ	0 (0%)	2 (22,2%)	7 (41,2%)	18 (100%)	0 (0%)
Πάρα Πολύ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)

Μέρος Γ' (Επίπεδο αξιοποίησης Διδακτικών-Μεθοδολογικών αρχών)

Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι οι ομάδες εργασίας σε επίπεδο σχολικής τάξης αποτελούνται από μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 1/3 περίπου υποστήριξε ότι οι ομάδες εργασίας στις τάξεις αποτελούνται από μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου σε μικρό και πολύ μικρό βαθμό. Επιπρόσθετα, λίγο λιγότεροι από τους μισούς τόνισαν ότι πραγματοποιούνται συχνά ομαδικές δραστηριότητες στη σχολική τους τάξη (τουλάχιστον 1 ημερησίως), ενώ κάθε μαθητής ενθαρρύνεται να δουλεύει με τον δικό του ρυθμό σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Περισσότεροι από τα 2/3 των εκπαιδευτικών επεσήμαναν ότι η διδακτική διαδικασία σε επίπεδο σχολικής τάξης είναι προκατασκευασμένη σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, με ένα μικρότερο ποσοστό (κοντά στο 1/5) να υποστηρίζει την ανωτέρω άποψη σε μικρό βαθμό. Στην επόμενη, κατά σειρά, ερώτηση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι διαμορφώνει το περιβάλλον της τάξης βάσει των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εισάγουν τους μαθητές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, επιτρέποντας την ελεύθερη κίνησή τους σ' αυτά σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Αναφορικά με τον τομέα της αξιοποίησης των εποπτικών μέσων, επισημαίνεται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων ότι τοποθετούνται στον χώρο βάσει συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ κατά την

αξιοποίησή τους προβάλλεται μόνον ένας σωστός διδακτικός τρόπος χρήσης τους σε μεγάλο βαθμό μόλις για το 1/5 εξ' αυτών. Η διδακτική διαδικασία περιλαμβάνει διακριτές μεταξύ τους φάσεις σε μεγάλο βαθμό για τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Όσον αφορά στον τομέα της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, χαρακτηρίζεται από θετική ενίσχυση για το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων, ενώ ανάλογο ήταν το ποσοστό εκείνων που υποστήριξαν ότι αξιοποιούν διδακτικές πρακτικές ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών. Τέλος, στη διδακτική πράξη προκαλείται συχνά συναισθηματική φόρτιση των μαθητών σε μεγάλο βαθμό μόλις για το 1/5 των συμμετεχόντων, σε μικρό βαθμό για το 1/4, σε πολύ μικρό βαθμό για το 1/3 και καθόλου για ισάριθμο ποσοστό. Τα κυριότερα προαναφερθέντα ποσοστά ανά επιμέρους ερώτηση παρατίθενται στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 4).

Μέρος Δ' (Επίπεδο ικανοποίησης/Αποτίμηση μεθόδου)

Στο τέταρτο και τελευταίο Μέρος του ερωτηματολογίου, αποτιμάται το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα, την αναγκαιότητα και τη λειτουργικότητα της μεθόδου στην εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο (65,2%) και πολύ μεγάλο βαθμό (26,1%), με την άποψη ότι η διδακτική μέθοδος Montessori μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μαθησιακή πορεία του μαθητή, ενώ παράλληλα συμφωνούν σε μεγάλο (65.2%) και πολύ μεγάλο βαθμό (21.7%) με μια ενδεχόμενη εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης βάσει της μεθόδου Montessori στο ελληνικό σχολείο.

Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά αξιοποίησης διδακτικών-μεθοδολογικών αρχών της μεθόδου Montessori στη σχολική τάξη

Αξιοποίηση διδακτικών/μεθοδολογικών αρχών της μεθόδου Montessori <i>N=47</i>	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Σύνθεση ομάδων εργασίας με μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου	3 (6,4%)	3 (6,4%)	11 (23,4%)	26 (55,3%)	4 (8,5%)
Ενθάρρυνση κάθε μαθητή για εργασία με τον δικό του ρυθμό	0 (0%)	0 (0%)	7 (14,9%)	31 (66%)	9 (19,1%)
Προκατασκευασμένη διδακτική διαδικασία	0 (0%)	2 (4,3%)	10 (21,3%)	22 (46,8%)	13 (27,7%)
Διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος βάσει των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών	0 (0%)	2 (4,3%)	4 (8,5%)	30 (63,8%)	11 (23,4%)
Ελεύθερη κίνηση των μαθητών στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	0 (0%)	4 (8,5%)	2 (4,3%)	34 (72,3%)	7 (14,9%)
Τοποθέτηση εποπτικών μέσων βάσει συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων	0 (0%)	3 (6,4%)	6 (12,8%)	26 (55,3%)	12 (25,5%)
Προβολή ενός μόνο σωστού διδακτικού τρόπου χρήσης των εποπτικών μέσων	10 (21,3%)	12 (25,5%)	15 (31,9%)	10 (21,3%)	0 (0%)
Διακριτές μεταξύ τους φάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία	1 (2,1%)	3 (6,4%)	7 (14,9%)	35 (74,5%)	1 (2,1%)
Θετική ενίσχυση στη σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού	0 (0%)	0 (0%)	2 (4,3%)	21 (44,7%)	24 (51%)
Αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών	0 (0%)	0 (0%)	6 (12,8%)	25 (53,2%)	16 (34%)
Συναισθηματική φόρτιση των μαθητών στη διδακτική πορεία	14 (29,8%)	15 (31,9%)	12 (25,5%)	6 (12,8%)	0 (0%)

Συζήτηση

Με βάση τα προαναφερθέντα ευρήματα της διεξαχθείσας πιλοτικής έρευνας, διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετούν σε παρόμοια ποσοστά σε Δημοτικά σχολεία, Νηπιαγωγεία και Κέντρα Προσχολικής Αγωγής/Παιδικούς Σταθμούς. Η πλειοψηφία τους ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 ετών, ενώ σχεδόν οι μισοί έχουν έως 20 έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Παράλληλα, περίπου οι μισοί εξ' αυτών εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, μόλις ένας στους τέσσερις έχει κάποια μορφή εξειδίκευσης στη μέθοδο Montessori, εν αντιθέσει με διεθνείς έρευνες στις οποίες παρατηρείται εξαιρετικά μεγάλος αριθμός επιμορφωμένων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksaksoy, 2016; Christensen, 2016; Duckworth, 2006). Περισσότεροι από τους μισούς γνωρίζουν επαρκώς τις βασικές αρχές της διδακτικής μεθόδου, ενώ μόλις το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινή τους διδακτική πράξη προσεγγίσεις που άπτονται της μεθόδου Montessori, παρόλο που η πλειοψηφία θεωρεί ότι η μέθοδος είναι εφαρμόσιμη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη σε υψηλό βαθμό. Συνάμα, κατά την άποψή τους, η μέθοδος Montessori συνιστά διδακτική καινοτομία σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, εύρημα που εντοπίζεται και σε ανάλογες διεθνείς έρευνες (Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksaksoy, 2016; Christensen, 2016; Duckworth, 2006; Malm, 2004). Αναφορικά με τη διερεύνηση υιοθέτησης και εφαρμογής συγκεκριμένων, επιμέρους διδακτικών αρχών και πρακτικών που άπτονται της εν λόγω διδακτικής μεθόδου εντός της σχολικής τάξης, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι ομάδες εργασίας σε επίπεδο σχολικής τάξης αποτελούνται από μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου σε μεγάλο βαθμό, όπως και στις αντίστοιχες έρευνες των Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksaksoy (2016: 128) και Duckworth (2006: 44).

Επιπρόσθετα, σε παρόμοιο ποσοστό τόνισαν ότι πραγματοποιούνται συχνά ομαδικές δραστηριότητες στη σχολική τους τάξη (τουλάχιστον 1 ημερησίως), ενώ κάθε μαθητής ενθαρρύνεται να δουλεύει με τον δικό του ρυθμό για τη συντριπτική πλειοψηφία εξ' αυτών. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα των ερευνών των Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksaksoy (2016: 131-132), Duckworth (2006: 51-52) και Malm (2004: 403-404). Αντιστοίχως, επεσήμαναν ότι η διδακτική διαδικασία είναι προκατασκευασμένη σε σημαντικό βαθμό, ενώ το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον σε επίπεδο σχολικής τάξης διαμορφώνεται βάσει των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών για το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων. Η εν λόγω ειδικότερη διαμόρφωση έχει παρατηρηθεί σε μοντεσοριανά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σε διεθνές επίπεδο (Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksaksoy, 2016; Christensen, 2016; Duckworth, 2006; Malm, 2004).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εισάγουν τους μαθητές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, επιτρέποντας την ελεύθερη κίνησή τους σ' αυτά και τοποθετούν τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα στον χώρο βάσει συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, σε αντιστοιχία με τις έρευνες των Duckworth (2006), Malm (2004), Murray (2008), Ozerem & Kavaz (2013) και Shivakumara, Dhiksha, & Nagaraj (2016). Ωστόσο, μόλις από το 1/5 των εκπαιδευτικών προβάλλεται μόνον ένας σωστός διδακτικός τρόπος χρήσης τους, με τη διδακτική διαδικασία να περιλαμβάνει διακριτές μεταξύ

τους φάσεις για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Σε συμφωνία με τις έρευνες των Christensen (2016: 45-46), Duckworth (2006: 43-44) και Malm (2004: 402), η παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, χαρακτηρίζεται από θετική ενίσχυση, ενώ στη διδακτική πράξη αξιοποιούνται διδακτικές πρακτικές ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών. Για τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, δεν προκαλείται συχνά συναισθηματική φόρτιση των μαθητών στη σχολική τάξη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η διδακτική μέθοδος Montessori μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μαθησιακή πορεία του μαθητή, όπως και σημαντικός αριθμός ερευνητών σε παγκόσμια κλίμακα (Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksal Aksoy, 2016; Christensen, 2016; Duckworth, 2006; Malm, 2004; Murray, 2008; Ozerem & Kavaz, 2013; Shivakumara, Dhiksha, & Nagaraj, 2016), καθώς και εν γένει με μια ενδεχόμενη εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης βάσει της μεθόδου Montessori στο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καμπεζά, Μ. (2008). Η παιδαγωγική σκέψη τον Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 39-52. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18195>
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. (2018). *Εγκέφαλος και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μάσσου, Μ., & Καραδάκη, Θ. (2017). Με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή: Η πνευματικότητα και οι διαστάσεις της. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.χ. 64, 82-97.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2013). Διδασκαλία και Μετασχηματίζουσα Μάθηση στα πανεπιστήμια, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.χ. 55, 35-53.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Δ., Αναγνωστοπούλου, Β., & Παρούση, Α. Σ. (2017). Η προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω τριών παιδαγωγικών μεθόδων: Montessori, Waldorf, Reggio Emilia. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, (1), 1002-1022. Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 27, 2019, από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1703>.
- Σκούρτου, Ε. (2010). Μετασχηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2011/5, 98-99.
- Φύκαρης, Ι. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9 (2), 99-128.

Μεταφρασμένη

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

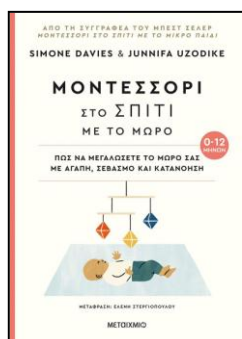
Ξενόγλωσση

- Ansari, A., & Winsler, A. (2014). Montessori public school pre-K programs and the school readiness of low-income Black and Latino children. *Journal of Educational Psychology, 106* (4), 1066–1079.
- Atli, S., Korkmaz, M., Tastepe, T., & Koksak Aksoy, A. (2016). Views on Montessori approach by teachers serving at schools applying the Montessori Approach. *Eurasian Journal of Educational Research, 66*, 123-138. doi: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.7>
- Byun, W., Blair, S., N., & Pate, R., R. (2013). Objectively measured sedentary behavior in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10* (2), 1–7.
- Christensen, O. (2016). Proving Montessori: Identity and Dilemmas in a Montessori Teacher's Lived Experience. *Journal of Montessori Research, 2* (2), 35-48.
- Cole, S. (2011). Situating children in the discourse of spirituality. *N. Wane et al, Spirituality, Education & Society*, 1-14. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Duckworth, C. (2006). Teaching peace: a dialogue on the Montessori method. *Journal of Peace Education, 3* (1), 39-53. doi: 10.1080/17400200500532128
- Dohrmann, K., R., Nishida, T., K., Gartner, A., Lipsky, D., K., & Grimm, K. J. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program, *Journal of Research in Childhood Education, 22* (2), 205-217.
- Faryadi, Q. (2017). The Application of Montessori Method in Learning Mathematics: An Experimental Research. *Open Access Library Journal, 4*, 1-14.
- Franc, V., & Subotic, S. (2015). Differences in phonological awareness of five-year-olds from Montessori and regular program preschool institutions. *The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference*, 12-20. Ανακτήθηκε από: <http://sinisasubotic.com/wp-content/uploads/2015/05/Franc-V.-Subotic-S.-2015.-Differences-in-phonological-awareness-of-five-year-olds-from-Montessori-and-regular-program-preschool-institutions.pdf> (προσπελάστηκε στις 11 Νοεμβρίου 2020).
- James, C. (2001). Dialogue and Resistance in the Classroom, *CORE, York University's Newsletter on University Teaching, 11* (1), 3-5.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *Current Journal of Applied Science and Technology, 7* (4), 396-403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Lasi, S., Nadeem, S., & Fatima, I. (2007). Quality in early childhood education: Assessing early child development – a holistic approach for ages 3-6 years. *Quality in education: Teaching and leadership in challenging times*, 295-305.
- Lillard, A. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lillard, A. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of school psychology, 50* (3), 379-401.
- Lillard, A. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play, 5* (2), 157-186.

- Lopata, C., Wallace, N., & Finn, K. (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (1),5-13.
- Malm, B. (2004). Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions.*Scandinavian Journal of Educational Research*. 48 (4), 397-412. doi: 10.1080/0031383042000245799
- Miller, R. (2006). Reflecting on spirituality in education. *Encounter*, v. 19, (2).
- Murray A., K. (2008). *Public perceptions of Montessori education*. New York: ProQuest.
- Nagda, B., Guren, P., & Lopez, G. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6 (2), 165-191.
- Ozerem, A., &Kavaz, R. (2013). Montessori approach in pre-school education and its effects. *The Onl. J. New Hori in Edu*, 3 (3), 12-25.
- Pate, R., R., O'Neill, J., R., Byun, W., McLver, K., L., Dowda, M., & Brown, W., H. (2014). Physical activity in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *Journal of School Health*, 84 (11), 716–721.
- Shivakumara, K., Dhiksha J., & Nagaraj, O. (2016). Efficacy of Montessori and traditional method of education on self-concept development of children. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 3 (2), 29-35.
- Sunay, S. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Research and Reviews*, 10 (6), 733-738.



BIBΛIO παρουσιάσεις



Simone Davis & Junnifa Uzodike

Μοντεσσόρι στο σπίτι με το μωρό (0-12 μηνών)

Simone Davis

Μοντεσσόρι στο σπίτι με το μικρό παιδί (1-3 ετών)

μτφ. Ελένη Στεργιοπούλου,

Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Από τις εκδόσεις Μεταίχμιο κυκλοφόρησαν δύο βιβλία τα οποία απευθύνονται σε γονείς που ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν στην ανατροφή των παιδιών τους στο σπίτι τις μοντεσσοριανές αρχές αγωγής και τα οποία έχουν χαρακτηριστεί ως bestsellers στη διεθνή αγορά βιβλίων. Πρόκειται για τα βιβλία της Σιμόν Ντέιβις (Simone Davies) με ευρηματική εικονογράφηση της Τζουνίφα Ουζόντικε (Junnifa Uzodike) «Μοντεσσόρι στο σπίτι με το μωρό (0-12 μηνών)» και «Μοντεσσόρι στο σπίτι με το μικρό παιδί (1-3 ετών)» σε μετάφραση Ελένης Στεργιοπούλου.

Κάθε βιβλίο ξεκινά εξηγώντας τις αρχές Montessori, οι οποίες ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία και την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων στα παιδιά μέσα σε ένα προσεκτικά προετοιμασμένο περιβάλλον και στη συνέχεια παρουσιάζει έναν εκτενή κατάλογο τυπικών δραστηριοτήτων στη λογική της μοντεσσοριανής αγωγής διαρθρωμένο σε ενότητες εύκολα κατανοητές από τον αμύητο στη μοντεσσοριανή αγωγή αναγνώστη.

Με βάση τη μοντεσσοριανή αρχή «να δίνουμε στα παιδιά όσο το δυνατόν λιγότερη βοήθεια και όση βοήθεια χρειάζονται», οι συγγραφείς ενθαρρύνουν τους γονείς να σεβαστούν την αυτοανάπτυξη του παιδιού τους. Για κάθε φάση ανάπτυξης του παιδιού, οι συγγραφείς προτείνουν τη δημιουργία ενός σπιτικού περιβάλλοντος που θα υποκινεί το ενδιαφέρον των παιδιών για εξερεύνηση, αλλά παράλληλα θα είναι τακτοποιημένο, ώστε να παρέχει ασφάλεια στις δραστηριότητες του παιδιού. Η βάση, όμως, της άποψης που παρουσιάζουν οι συγγραφείς δεν βρίσκεται στην οργάνωση του σπιτιού, αλλά στην ενθάρρυνση της περιέργειας των μωρών και των νηπίων, θέτοντας παράλληλα όρια, χωρίς απειλές και απαγορεύσεις.

Σε μια συνέντευξή της η Σιμόν Ντέιβις εξηγεί τα κίνητρα της για τη δημιουργία αυτών των βιβλίων:

«Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα μωρά και τα νήπια μπορεί να είναι περίπλοκα. Από τη μια πλευρά μπορεί να είναι υπέροχα, από μια άλλη όμως μπορεί να απαιτούν πραγματικά σκληρή δουλειά. Τη μια στιγμή θα σας κάνουν να γελάτε και μια άλλη μάλλον θα σας φέρουν κλάματα ή τουλάχιστον μια έντονη απογοήτευση. Είναι τα αισθήματα που ένιωθα όταν τα παιδιά μου ήταν μικρά και πάλευα να τα πείσω να κάνουν διάφορα πράγματα. Ένιωσα τεράστια ενσυναίσθηση γι' αυτά, αλλά δεν ήμουν σίγουρη ποια εναλλακτική επιλογή είχα από το να τα απειλήσω, να τα δωροδοκήσω ή να τα αγνοήσω. Από τότε έβαλα στόχο να βρω άλλους τρόπους για την ανατροφή των παιδιών μου. Τώρα εργάζομαι στη Μοντεσσοριανή εκπαίδευση εδώ και 15 χρόνια και μου αρέσει να μαθαίνω από τα περισσότερα από 100νήπια και γονείς που βλέπω κάθε εβδομάδα στο σχολείο μου. Είμαι πολύ χαρούμενη που μοιράζομαι μαζί σας όσα έμαθα και μπορώ ίσως να σας βοηθήσω να κατανοήσετε καλύτερα και το μικρό σας παιδί».

Σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα από το αν η οικογένεια επιλέξει ένα Μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο ή όχι για το παιδί, τα βιβλία αυτά είναι πολύτιμοι οδηγοί για τους γονείς.

Δημήτρης Χασάπης

Ειδήσεις & Ανακοινώσεις



2023 AMI President's Message

Τρίτη 10 Ιανουαρίου 2023

Αγαπητοί φίλοι και φίλες

Θερμούς χαιρετισμούς από μια πολύ ζεστή και ηλιόλουστη Νότια Αφρική. Καθώς γράφω αυτό το μήνυμα για την Εθνική μας Ημέρα Συμφιλίωσης, κατά την οποία αγωνιζόμαστε ενεργά να προωθήσουμε την αρμονία σε μια χώρα με τόσο δύσκολη ιστορία, ένα δύσκολο παρόν και ένα αβέβαιο μέλλον, υπενθυμίζω ότι σε ορισμένα μέρη του κόσμου μας υπάρχει σκοτεινή ανατριχίλα που πηγάζει από παγωμένες καρδιές, προωθώντας τον πόλεμο, τη διαίρεση, τη βία και την αυτοπροώθηση εις βάρος όλων των άλλων ανθρώπων και όλων των άλλων προβλημάτωνβ. Παρά το σκοτάδι αυτό, η εποχή αυτή σηματοδοτεί επίσης μια περίοδο φωτός και ζωής και φαίνεται ταιριαστό ο χαιρετισμός αυτού του Προέδρου να είναι ένα εξανθρωπιστικό μήνυμα ελπίδας, ειρήνης και καλής θέλησης σε όλους για το νέο έτος ζωής που βρίσκεται μπροστά το 2023.



Την Παρασκευή 6 Ιανουαρίου, την περασμένη εβδομάδα, το AMI Talk γιόρτασε τα εγκαίνια του πρώτου Casa dei Bambini το 1907. Συνέπεσε με τα Θεοφάνια, που εκτός από μια στιγμή μεγάλης αποκάλυψης συνεπάγεται κι ένα γλέντι με πολύ κέφι. Γιορτάζεται στην πατρίδα του πατέρα μου, την Ελβετία, ως «Ημέρα των Τριών Βασιλιάδων», ένα ομοίωμα βασιλιά τοποθετείται σε μια ειδικά φτιαγμένη τούρτα, την τούρτα του βασιλιά. Όποιος έχει την τύχη να πετύχει αυτό το κομμάτι κέικ γίνεται Βασιλιάς του Σπιτιού, για μια μέρα. Θυμάμαι να απολαμβάνουμε ως παιδιά τη δυνατότητα εκείνης της μέρας να ανατρέψουμε τους όρους ιεραρχίας των ενηλίκων. Ίσως, ως παιδιά, να διαδώσαμε ήδη, έστω και ασυνείδητα, το μοντεσσοριανό σύνθημα να βοηθάμε τα παιδιά να το κάνουν μόνα τους!

Η σχέση μεταξύ του πρώτου Casa dei Bambini της Μοντεσσόρι που άνοιξε αυτήν την ημέρα και το «να βοηθήσουμε τα παιδιά να το κάνουν μόνα τους» αντιπροσωπεύει μια απίστευτη Θεοφάνια για την ανθρωπότητα. Οι νέοι που έχουν το πλεονέκτημα ενός προετοιμασμένου περιβάλλοντος

θα μεταδώσουν οι ίδιοι την ειρήνη και την καλή θέληση, λειτουργώντας ως φορείς θετικής αλλαγής.

Η Μαρία Μοντεσσόρι πίστευε σε έναν άρρηκτο δεσμό μεταξύ εκπαίδευσης και ειρήνης και πέρασε τη ζωή της προωθώντας ακούραστα αυτήν την ατζέντα. Αποστρεφόταν τη βία και προσπάθησε να υπερασπιστεί τα δικαιώματα των περιθωριοποιημένων ομάδων όπως τα παιδιά, οι νέοι και οι γυναίκες, ενώ υπερασπιζόταν την ειρήνη για τον κόσμο. Αυτό το ίδιο πνεύμα μας εμπνέει και μας παρακινεί, ως Association Montessori Internationale, να εργαστούμε αποφασιστικά για έναν καλύτερο κόσμο σήμερα, αύριο και με συνέπεια στη συνέχεια.

Πιστεύω ότι το παλιό ρητό, «Αν θέλεις Ειρήνη, ετοιμάσου για πόλεμο», πρέπει να αντικατασταθεί από μια ιδέα εμπνευσμένη από τον Μοντεσσόρι, «Αν θέλεις Ειρήνη, προετοίμασε το παιδί». Τα προετοιμασμένα παιδιά γίνονται προετοιμασμένοι ενήλικες και δείχνουν ξανά και ξανά πώς μπορούν να κάνουν μια ουσιαστική διαφορά, στα σπίτια και τις οικογένειές τους, σε προσωπικά δίκτυα φιλίας και σε επαγγελματικές, συλλογικές ή κοινωνικές κοινότητες, στην κοινωνία γενικότερα και στον κόσμο. Δεν πρέπει να ντρεπόμαστε για αυτό.

Είναι χαρά μου να χαιρετίσω τους εκπαιδευτικούς, τους διαχειριστές, τις κοινότητες, τους μαθητές και τους συνεργάτες μας που συνεχίζουν, παρά τις πιθανότητες, να μοιράζονται το φως της υγιούς και ολιστικής ανθρώπινης ανάπτυξης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, και πέρα από αυτό στη διατήρηση της ανάπτυξης και της ίδιας της γης που έχουμε την ευλογία να ζούμε.

Εκ μέρους του διοικητικού συμβουλίου μας, θα ήθελα να εκφράσω τις καλύτερες ευχές μας για ένα φωτεινό και ευλογημένο 2023 στα μέλη μας της AMI, σε ολόκληρη την κοινότητα Μοντεσσόρι και σε όλα τα άτομα και τους οργανισμούς με τους οποίους έχουμε το προνόμιο να αλληλεπιδρούμε. Είθε να εμπνευστούμε να ζήσουμε μια ζωή φωτός κι αγάπης που ακτινοβολεί ειρήνη και δικαιοσύνη, καθώς προσκαλούμε τους νέους να γίνουν οι βασιλιάδες και οι βασίλισσες της καρδιάς μας και των σπιτιών μας!

Θερμούς χαιρετισμούς,

Alain Tschudin

Πρόεδρος της Association Montessori Internationale

29^ο Διεθνές Συνέδριο της Association Montessori Internationale (AMI)



29th
International
Montessori
Congress

“Education for a New World”

Bangkok, Thailand 2-5 August 2023

Πληροφορίες: <https://montessoricongress2023.org/>

«Ο στόχος του 29^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Association Montessori Internationale (AMI) είναι να ενισχύσει την ευαισθητοποίηση και την κατανόηση της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και να συμβάλει στην παγκόσμια επιρροή της στον ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο μας. Το θέμα του συνεδρίου, «Εκπαίδευση για έναν Νέο Κόσμο», υπόσχεται να εμπνεύσει όλους τους αντιπροσώπους ώστε να εκτιμήσουν τη σημασία της δουλειάς τους και να επιστρέψουν στα σπίτια τους μετά το Συνέδριο με ανανεωμένο σθένος. Όπως συμβαίνει με όλες τις διεθνείς συγκεντρώσεις αυτής της κλίμακας, οι συμμετέχοντες μπορούν να συνδεθούν με άλλους, να μάθουν από άλλους, αλλά και να κάνουν νέους φίλους».

Από την πρόσκληση στο συνέδριο της Δρ. Kannekar Butt, Προέδρου της Montessori Association of Thailand.

Ετήσιο Συνέδριο της MontessoriEurope 2023



Πληροφορίες: <https://www.montessori-europe.net/montessori-europe-annual-congress/>

«Είμαστε στην ευχάριστη θέση να σας προσφέρουμε ένα εκτεταμένο πρόγραμμα που ξεκινά με την *Ημέρα Έρευνας* παράλληλα με το συνηθισμένο μας πρόγραμμα επισκέψεων στα σχολεία, το οποίο ακολουθείται από τη θεματική *Ανοιχτοί Χώροι* για εκπαιδευτικούς και εθνικούς οργανισμούς την Παρασκευή 29 Σεπτεμβρίου, Ομιλίες και εργαστήρια το Σάββατο 30 Σεπτεμβρίου. Ακολουθεί η παρουσίαση ενός μοναδικού προγράμματος για εφήβους, παράλληλα με μια *Συζήτηση ειδικών*, στην οποία προσβλέπουμε να εμπλακούμε κριτικά με τη Μοντεσσόρι και το «πολύπλοκο ζήτημα της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην υπηρεσία του παιδιού» την Κυριακή 1 Οκτωβρίου».

Από την πρόσκληση του Συνεδρίου.

AMI Digital



Το **AMI Digital** είναι ένα διαδικτυακό αποθετήριο ποιοτικών Μοντεσσοριανών πόρων για εκπαιδευτικούς, σχολεία και οικογένειες. Η AMI εργάζεται συστηματικά για τη δημιουργία ενός ανοιχτής πρόσβασης Κόμβου Μοντεσσοριανής γνώσης και Αποθετηρίου, όπου τα μέλη θα μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ποικίλους εκπαιδευτικούς

πόρους, ακαδημαϊκές εργασίες και αρχειακό υλικό.

Τα υλικά που έχουν ήδη αναρτηθεί στο AMI Digital είναι προσβάσιμα στην ιστοσελίδα: <https://montessori-ami.us9.list-manage.com/track/click?u=7627ab6a72e73cb98e6187224&id=2ad0835280&e=6132e1c685>

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Το περιοδικό δέχεται για δημοσίευση κείμενα τριών κατηγοριών: α) επιστημονικά άρθρα-έρευνες, β) εμπειρίες από την πράξη και γ) ανακοινώσεις με αντικείμενο την μοντεσσοριανή παιδαγωγική και εκπαίδευση με ιδιαίτερη αναφορά σε θεωρητικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και προβληματισμούς για τα τρέχοντα προβλήματα και τις μελλοντικές προοπτικές του Μοντεσσοριανού συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες.

Οι εργασίες θα πρέπει να είναι πρωτότυπες, να μην έχουν δημοσιευθεί σε άλλο ηλεκτρονικό ή έντυπο μέσο και να μην έχουν ταυτοχρόνως υποβληθεί αλλού.

Την ευθύνη του περιεχομένου κάθε εργασίας φέρει ο ίδιος ο συγγραφέας και αποδέχεται με την υποβολή, ότι δεν παραβιάζονται πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

Η Συντακτική Ομάδα του περιοδικού μπορεί να ζητήσει τροποποιήσεις στο περιεχόμενο και τη μορφή των κειμένων που γίνονται αποδεκτά.

Η έκταση κάθε κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 1.500 λέξεις, συμπεριλαμβανομένων και των πινάκων, εικόνων, διαγραμμάτων και βιβλιογραφικών αναφορών (σύμφωνα με το υπόδειγμα γραφής όπως περιγράφεται πιο κάτω, πχ. μορφοποίηση, βιβλιογραφικές αναφορές κλπ)

Οδηγίες μορφοποίησης των κειμένων

Διαστάσεις σελίδας: A4, Περιθώρια: Πάνω/Κάτω, Αριστερά/Δεξιά: 2,54 εκ., Διάστιχο: Διπλό, Γραμματοσειρά: TimesNewRoman, 12 pts

Στο πάνω μέρος της σελίδας: Τίτλος κειμένου [bold, στη μέση] και μετά από ένα κενό διάστημα όνομα και επώνυμο συγγραφέα ή συγγραφέων και ιδιότητες (italic, στη μέση)

Ακολουθώς, οι τίτλοι των ενοτήτων (bold, μικρά, αριστερή στοίχιση).

Τέλος οι βιβλιογραφικές αναφορές σε αλφαβητική σειρά

Τα κείμενα για δημοσίευση αποστέλλονται σε ηλεκτρονική μορφή, ως επισυναπτόμενο αρχείο (word, doc) στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση:

dchasapis@montessoriani.gr

Μοντεσσοριανή αγωγή & εκπαίδευση



Αφιέρωμα: Εκπαίδευση & Ειρήνη

Τόμος 1

Άνοιξη 2022

Μοντεσσοριανή αγωγή & εκπαίδευση



Αφιέρωμα: Διδακτικά υλικά

Τόμος 1 Τεύχος 2

Φθινόπωρο 2022