

Μοντεσσοριανή αγωγή & εκπαίδευση



Τόμος 2 Τεύχος 2

Φθινόπωρο 2023

Η εικόνα του εξώφυλλου: Μαρία Γουδέλη. Από το εξώφυλλο του βιβλίου της *Τι είναι το σχολείο*, έκδοση Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών «Μαρία Γουδέλη»



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 2
Φθινόπωρο 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 Δημήτρη Χασάπη	5
Η Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη κι η εκκίνηση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Ελλάδα Ελισάβετ Χωριανοπούλου	7
Η παγκόσμια διάδοση των μοντεσσοριανών σχολείων: Μια έκθεση της απογραφής του 2022 Mira C. Debs, Jaap de Brouwer, Angela K. Murray Lynne Lawrence, Megan Tyne & Candice von der Wehl	27
Μοντεσσόρι και κυρίαρχο ρεύμα: Ένας αιώνας μεταρρύθμισης στο περιθώριο Keith Hitescarver & Jacqueline Cossentino	49
Σύγκριση επιπέδων και στερεών γεωμετρικών σχημάτων στο μοντεσσοριανό και στο κλασσικό νηπιαγωγείο Μαντώ Παπαευθυμίου-Γώγου & Κατερίνα Τσάκωνα	79
ΒΙΒΛΙΟπαρουσιάσεις	101
Μαρία Μοντεσσόρι: Το παιδί στην οικογένεια Χαλίλ Γκιμπράν: Ο Προφήτης	
Ειδήσεις & Ανακοινώσεις	105
Οδηγίες για τους συγγραφείς	107



Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης

Δημήτρης Χασάπης

Ομότιμος Καθηγητής του Ε.Κ.Π.Α.

Το τεύχος αυτό του περιοδικού μας περιλαμβάνει ένα άρθρο της Έλσας Χωριανοπούλου για τη Μαρία Εδελστάιν–Γουδέλη, η οποία πρώτη εισήγαγε τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η Μαρία Γουδέλη, άφησε πίσω της ένα ιδιαίτερα σημαντικό έργο. Με το παράδειγμά της, τα βιβλία της και την πολύπλευρη δραστηριότητά της άφησε έντονο το στίγμα της στην εκπαιδευτική ιστορία του τόπου μας. Το σημαντικότερο από τα βιβλία της είναι "Η Ψυχική Υγιεινή του Παιδιού". Σ' αυτό, υπογράμμισε την ιδιαίτερη σημασία της ολοκληρωμένης και πολύπλευρης αντιμετώπισης της ανάπτυξης των παιδιών. Η αγωγή των παιδιών θα πρέπει πρωτίστως να στοχεύει στην Ψυχική Υγιεινή τους.

Περιλαμβάνεται, επίσης, η έκθεση της μεγάλης έρευνας απογραφής του 2022 της παγκόσμιας διάδοσης των μοντεσσοριανών σχολείων, η οποία πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη της Association Montessori Internationale καθώς κι ένα ενδιαφέρον άρθρο για τη διάδοση και τον μετασχηματισμό της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ.

Τέλος, με χαρά παρουσιάζουμε το άρθρο δύο μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών στο οποίο εκτίθεται μια σύγκριση της διδασκαλίας των γεωμετρικών σχημάτων στο μοντεσσοριανό και κλασσικό νηπιαγωγείο.

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

Το επόμενο τεύχος μας θα αναρτηθεί την Άνοιξη του 2024 και μέχρι τότε περιμένουμε τις συνεργασίες σας.

Η Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη κι η εκκίνηση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ελισάβετ Χωριανοπούλου

Περίληψη

Το έργο της Μαρίας Μοντεσσόρι έχει εξαπλωθεί σ' έναν πολύ μεγάλο αριθμό χωρών ανά τον κόσμο. Στην Ελλάδα, εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στα 1930 από τη Μαρί Εδελστάιν, κατόπιν Γουδέλη, μια πρωτοπόρο της Μοντεσσοριανής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η παρούσα μελέτη στοχεύει να ξεδιπλώσει την ιστορία της Μαρίας Εδελστάιν-Γουδέλη, παράλληλα με την εξέταση του κοινωνικού, πολιτικού, ιστορικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος της εποχής. Είναι σημαντικό για την παγκόσμια παιδαγωγική κοινότητα να διερευνηθεί πώς ένα οποιοδήποτε «εναλλακτικό» εκπαιδευτικό σύστημα εδραιώνεται σε μία χώρα χωρίς προηγούμενη εμπειρία, ιδίως όταν στη χώρα αυτή, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ συγκεντρωτικό μέχρι σήμερα, σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Η Εδελστάιν Γουδέλη χρειάστηκε να υπερκεράσει τις κυρίαρχες πνευματικές παραδόσεις και τα πολιτικά κι εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας, προκειμένου να μεταφέρει στην ελληνική κοινωνία το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης. Η διαδικασία εδράζεται στο πλαίσιο της «θεωρίας υποδοχής» μιας επιστημονικής θεωρίας σε μία χώρα «επιστημονικής περιφέρειας». Η παρούσα μελέτη, επίσης, αποπειράται ν' αποκαλύψει την προσωπικότητα της Εδελστάιν Γουδέλη και να εντοπίσει τα ερεθίσματα και τα κίνητρα πίσω από τις προσπάθειες και τις αποφάσεις της.

Η Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη κι η εκκίνηση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το έργο της Μαρίας Μοντεσσόρι έχει εξαπλωθεί σ' έναν πολύ μεγάλο αριθμό χωρών ανά τον κόσμο. Κάθε μία απ' αυτές έχει τη δική της ιστορία της διαδικασίας αποδοχής κι ενσωμάτωσης αυτού του διαφορετικού παιδαγωγικού συστήματος. Στην Ελλάδα, εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στα 1930 από τη Μαρί Εδελστάιν, κατόπιν Γουδέλη, μια πρωτοπόρο της Μοντεσσοριανής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σημαντικότερη παιδαγωγό.

Η διαδικασία εδράζεται στο πλαίσιο της «θεωρίας υποδοχής» μιας επιστημονικής θεωρίας σε μία χώρα «επιστημονικής περιφέρειας», ένα αξιόλογο μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη περιπτώσεων διάχυσης επιστημονικών ιδεών από τον τόπο της επιστημονικής παραγωγής στον τόπο υποδοχής (Skordoulis, 2008). Η υποδοχή μιας επιστημονικής θεωρίας σε μία χώρα επιστημονικής περιφέρειας ταυτίζεται με την ιστορία των επιστημολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών εμποδίων σ' αυτήν τη χώρα και μπορεί να φωτίσει τους παράγοντες και τις συνθήκες που συνέβαλαν στην επιστημονική παραγωγή στη χώρα προέλευσης. Στο πλαίσιο των «σπουδών υποδοχής», μια επιστημονική θεωρία δεν μεταφέρεται απλά στην περιφέρεια αλλά υπόκειται σε μια διαδικασία «αφομοίωσης» στο νέο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Skordoulis & Stefanidou, 2010). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι η Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη που ανέλαβε να εισάγει τη μοντεσσοριανή θεωρία στην Ελλάδα υπερνικώντας επιστημολογικά ή/και κοινωνικο-πολιτισμικά εμπόδια προκειμένου να εγκαθιδρύσει το πρώτο μοντεσσοριανό σχολείο στην Ελλάδα.

Εργάζομαι πολλά χρόνια τώρα ως δασκάλα, προϊσταμένη δημοτικού και προσφάτως διευθύντρια στην ιστορική Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη, το πρώτο μοντεσσοριανό σχολείο που λειτούργησε στην Ελλάδα. Από την αρχή, τα αποτελέσματα της Μοντεσσοριανής Μεθόδου ήταν ορατά στις προσωπικότητες των μαθητών με τα οποία εργαζόμουν· η ισχυρή επιρροή της Μαρίας Γουδέλη, της ιδρύτριας του σχολείου, διαμόρφωσε τις μοντεσσοριανές αρχές που ακολουθεί μέχρι σήμερα το σχολείο. Μέσα από αυτήν της εμπειρία, αλλά και τις μεταπτυχιακές σπουδές που ακολούθησα, απέκτησα μια ακόμα μεγαλύτερη εκτίμηση για τις δύο μεγάλες προσωπικότητες, τη Μαρία Μοντεσσόρι και τη Μαρία Γουδέλη, και τα επιτεύγματά τους, που με οδήγησαν σε περαιτέρω έρευνα, καθώς δεν υπήρχε προηγούμενη ερευνητική εργασία σχετικά με την ιστορία της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αυτό το άρθρο παρουσιάζει την έρευνα που διεξήγαγα στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος Μοντεσσοριανή Παιδαγωγική AMI στην Εκπαίδευση της Παιδικής Ηλικίας 0-6 (Montessori Pedagogy AMI in Infant Education 0–6), στο Πανεπιστήμιο του Βικ στην Ισπανία.

Είναι σημαντικό για την παγκόσμια παιδαγωγική κοινότητα να διερευνηθεί πώς ένα οποιοδήποτε «εναλλακτικό» εκπαιδευτικό σύστημα εδραιώνεται σε μία χώρα χωρίς προηγούμενη εμπειρία. Ιδίως όταν στη χώρα αυτή, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα μέχρι σήμερα, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ συγκεντρωτικό, σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Όσον αφορά τις αρχές και τις πρακτικές του σχολείου, πάντοτε υπήρχε ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών, ενιαία σχολικά ωράρια κι εγκεκριμένες σειρές σχολικών εγχειριδίων που είναι υποχρεωτικά και στον ιδιωτικό τομέα της εκπαίδευσης. Η Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη δε μετέφερε απλά το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, αλλά πήρε πρωτοβουλίες προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας, της ελληνικής πραγματικότητας.

Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη - Βιογραφία

Η Μαρία Εδελστάιν (αργότερα Γουδέλη) γεννήθηκε στην Οδησό της Ρωσίας το 1906 ή 1908, η μεγαλύτερη από τις τρεις κόρες μιας Ρωσοελληνίδας μητέρας κι ενός Γερμανοεβραίου πατέρα. Οι γονείς της πήραν διαζύγιο όταν τα κορίτσια ήταν νεαρά, κι η Μαρία μεγάλωσε στην ελληνική κοινότητα της Αιγύπτου, όπου παρακολούθησε ελληνικό σχολείο. Το 1921, όταν τελείωνε το γυμνάσιο, η οικογένεια μετακόμισε στην Ελλάδα. (Γουδέλη, Τι είναι το σχολείο). Σπούδασε για να γίνει δασκάλα δημοτικού, Φυσικές Επιστήμες στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, μουσική στο Ωδείο Αθηνών και θέατρο στη Δραματική Σχολή του Εθνικού Θεάτρου της Ελλάδας. Επίσης, ολοκλήρωσε τον κύκλο των φιλοσοφικών, ιατρικών, κοινωνικών και οικονομικών μαθημάτων στην Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας. Το 1933, σπούδασε τη Μοντεσσοριανή Μέθοδο υπό τη Μαρία Μοντεσσόρι στην Ισπανία κι εφάρμοσε τη μέθοδο στο σχολείο στο οποίο εργαζόταν ως δασκάλα στην Ελλάδα.

Το 1936, γνωρίστηκε με τον Σωτήρη Γουδέλη, με τον οποίον και παντρεύτηκαν το 1942. Κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου μετατέθηκε στο εκπαιδευτικό τμήμα του Εθνικού Συμβουλίου Ελληνίδων, για να συνεισφέρει στην οργάνωση του νηπιαγωγείου του 1^{ου} Παιδικού Οικοτροφείου Θυμάτων Πολέμου και να διδάξει κυρίες που θα στελέχωναν ορφανοτροφεία.

Μετά το τέλος του πολέμου, το 1945, παραιτήθηκε από τη δημόσια εκπαίδευση και δημοσίευσε το εμβληματικό της βιβλίο Ψυχική Υγιεινή του Παιδιού¹ (Γουδέλη, 2006). Αμέσως μετά από αυτό, οργάνωσε ένα μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο στην ιδιωτική Σχολή Αηδονοπούλου², κι εργάστηκε σ' αυτό 3 χρόνια. Συνέχισε τις παιδαγωγικές της σπουδές στη Σορβόνη³ και προετοιμάστηκε για το δικό της ιδιωτικό σχολείο. Πράγματι, το ακαδημαϊκό έτος 1949-1950, με τη βοήθεια και την υποστήριξη του συζύγου της, Σωτήρη, η Μαρία ξεκίνησε το δικό της ιδιωτικό Μοντεσσοριανό Σχολείο για παιδιά 3-6 ετών, στο σπίτι της στο Κολωνάκι, Αθήνα, ακολουθούμενο από Μοντεσσοριανό Δημοτικό Σχολείο την επόμενη χρονιά⁴. Το 1964, το σχολείο μετεφέρθηκε σε νέες εγκαταστάσεις, ονομάστηκε «Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη» και συνεχίζει να λειτουργεί πλήρως ως και σήμερα.

Η Μαρία Γουδέλη έγραψε διάφορα βιβλία και άρθρα σχετικά με τη Μοντεσσοριανή θεωρία και πράξη, δημιούργησε παιδαγωγικό υλικό βασισμένο στις μοντεσσοριανές αρχές κι έδωσε πολλές διαλέξεις σε γονείς κι εκπαιδευτικούς. Το 1981, η Μαρία Γουδέλη διαγνώστηκε με καρκίνο και τελικά απεβίωσε το 1991. Λίγα χρόνια αργότερα πριν τον θάνατό του (1997), ο σύζυγός της Σωτήρης Γουδέλης άφησε τη Σχολή και την υπόλοιπη περιουσία τους στο μη κερδοσκοπικό ίδρυμα που δημιούργησε, με το όνομα «Ίδρυμα Μαρίας & Σωτήρη Γουδέλη». Τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του ιδρύματος σχετίζονται με τη Σχολή και τη φιλοσοφία της, και διοικούν τη Σχολή μέχρι σήμερα, συνεχίζοντας το έργο της Μαρίας Γουδέλη.



Εικόνα 1. Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη

¹ Αρχειακό υλικό Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία Γουδέλη: Αίτηση της Γουδέλη προς το Υπουργείο Τύπου να δημοσιεύσει το βιβλίο της «Ψυχική Υγιεινή του Παιδιού» (18/12/1945)

² Αρχειακό υλικό: Αίτηση εργασίας της Γουδέλη στη Σχολή Αηδονοπούλου και αποδοχή αυτής (7/10, 1/11/1946)

³ Αρχειακό υλικό: Πιστοποιητικό παρακολούθησης θερινών μαθημάτων, Σορβόνη (9/8/1947)

⁴ Αρχειακό υλικό: Άδεια ιδρύσεως ιδιωτικού νηπιαγωγείου της Γουδέλη από το Υπουργείο Παιδείας (15/3/1949)· Άδεια ιδρύσεως ιδιωτικού δημοτικού σχολείου (19/9/1950)

Η παιδαγωγική μέθοδος της Μαρίας Μοντεσσόρι

Η Μαρία Μοντεσσόρι (1870-1952) έχτισε την παιδαγωγική της μέθοδο πάνω σ' επιστημονικές αρχές. Ούσα γιατρός η ίδια, έβγαζε τα συμπεράσματά της για το πώς να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει καλύτερα τα παιδιά στην αναπτυξιακή τους πορεία (Standing, 1998), βασισμένη στην επιστημονική παρατήρηση παιδιών με διαφορετικές κουλτούρες και σε πολλές χώρες. Κατά συνέπεια, οι ανακαλύψεις της αποτελούν παγκόσμιες αρχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ισχυρή βάση για εκπαιδευτικά συστήματα παντού στον κόσμο. Επικεντρώθηκε στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης κι όχι απλά στις μεθόδους της. Όρισε τον στόχο της εκπαίδευσης ως «την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου ανθρώπινου όντος, που προέρχεται από το περιβάλλον και προσαρμόζεται στην εποχή, τον τόπο και τον πολιτισμό του ή της». Συνοψίζοντας τις θεμελιώδεις ιδέες της Μαρίας Μοντεσσόρι, μπορεί κανείς να δηλώσει ότι: Η ανθρώπινη ανάπτυξη δε συμβαίνει σε μία σταθερή, γραμμική ανάβαση, αλλά σε μια σειρά διαμορφωτικών σταδίων. Αυτή η ανάπτυξη ολοκληρώνεται μέσω των τάσεων των ανθρώπινων όντων για συγκεκριμένες παγκόσμιες δράσεις σε σχέση με το περιβάλλον τους. Αυτή η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον είναι πιο παραγωγική όταν προκύπτει από ατομική επιλογή κι εδράζεται σε προσωπικό ενδιαφέρον (Polk Lillard, 1996).

Η παρατήρηση της Μαρίας Μοντεσσόρι της ανθρώπινης ανάπτυξης από τη γέννηση ως την ενηλικίωση οδήγησε σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση που υποστηρίζει τη φυσική ανάπτυξη των παιδιών, παρέχοντας τις δεξιότητες και την κατάλληλη υποστήριξη για ν' αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους στη ζωή. Με ισχυρά συναισθηματικά, συμπεριφορικά και ηθικά θεμέλια, τα παιδιά αποκτούν κίνητρα, γίνονται ενεργοί κι ανεξάρτητοι μαθητές που προετοιμάζονται για τον κόσμο πέρα από το σχολείο. Η οικοδόμηση ακαδημαϊκών και γενικών γνώσεων είναι βασική ποιότητα της μοντεσσοριανής αγωγής, όπως κι η ικανότητα δημιουργικής σκέψης και κατανόησης των αναγκών των άλλων. Όταν αυτές οι θεμελιώδεις δεξιότητες καλλιεργούνται από νωρίς στη ζωή, τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, επιμονής και καλής αλληλεπίδρασης με άλλους σε κάθε περίπτωση. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές τάξεις, τα μοντεσσοριανά περιβάλλοντα μάθησης είναι σχεδιασμένα να ταιριάζουν στις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε σταδίου ανάπτυξης του παιδιού. Η μάθηση έχει να κάνει με τη δραστηριότητα και την αυτονομία του παιδιού ν' ανακαλύψει τι χρειάζεται κάθε συγκεκριμένη στιγμή. Η μοντεσσοριανή διδακτική μέθοδος στοχεύει να καθοδηγήσει τα παιδιά να μαθαίνουν ανεξάρτητα και ν' αξιοποιήσουν τις μοναδικές δυνατότητές τους. Τα παιδιά έχουν την ελευθερία να συμμετέχουν στην ίδια τους τη μαθησιακή εμπειρία κι ο μοντεσσοριανός δάσκαλος βρίσκεται εκεί για να υποστηρίξει το παιδί καθ' όλη τη διαδικασία (The Montessori Difference).

“Το κύριο μέλημά μας πρέπει να είναι να εκπαιδεύσουμε την ανθρωπότητα – τα ανθρώπινα όντα όλων των εθνών – προκειμένου να την καθοδηγήσουμε προς αναζήτηση κοινών στόχων. Πρέπει να γυρίσουμε πίσω και να κάνουμε το παιδί το κύριο μέλημά μας. Οι προσπάθειες της επιστήμης πρέπει να επικεντρωθούν πάνω του, επειδή αυτό είναι η πηγή και το κλειδί για τους γρίφους της ανθρωπότητας.” (Montessori, 1971)

Η θεωρία της υποδοχής

Κοινοτήτες που ανήκουν στην επιστημονική περιφέρεια της Ευρώπης έπρεπε ν' αποδείξουν ότι αποτελούσαν συστατικό του δυτικού πολιτισμού. Οι μελετητές τους προσπάθησα να μεταγγίσουν σ' αυτές τις κοινωνίες τη γνώση που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σ' ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Οι μελετητές της περιφέρειας δεν είναι παθητικοί παράγοντες των οποίων η μοναδική λειτουργία είναι να διανέμουν τοπικά τη γνώση που τους παρασχέθηκε από ευρωπαϊκά κέντρα, αλλά μάλλον ενεργά υποκείμενα που προσπαθούν να τη διασπείρουν τοπικά. (Steiner-Khamsi, 2014). Μία από αυτούς τους μελετητές ήταν κι η Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη. Ως εκ τούτου, με βάση τις μελέτες υποδοχής, στόχος της Μαρίας Εδελστάιν Γουδέλη ήταν να ξεπεράσει τις κυρίαρχες πνευματικές παραδόσεις και τους πολιτικούς κι εκπαιδευτικούς θεσμούς της Ελλάδας, προκειμένου να μεταγγίσει στην ελληνική κοινωνία το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό σύστημα.

Εάν η γνώση θεωρείται πολιτιστικό προϊόν, η ανάδυση οποιασδήποτε νέας γνώσης, επιστημονικής, ιστορικής, φιλοσοφικής και λοιπά, πρέπει να θεωρείται ως κάτι περισσότερο από την απλή συσσώρευση εμπειρικών γεγονότων, αλλά ως αποτέλεσμα των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών της περιόδου εμφάνισής της. Κατά τον ίδιο τρόπο, η υποδοχή μιας θεωρίας ή πρακτικής από ένα πνευματικό περιβάλλον, διαφορετικό από αυτό από το οποίο προήλθε, εξαρτάται όχι μόνο από την επιστημονική αξία της ίδιας της θεωρίας ή πρακτικής, αλλά επίσης από το πολιτικό, κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο περιβάλλον υποδοχής. Αυτό ακριβώς θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε εδώ, στην υποδοχή της μοντεσσοριανής μεθόδου στην Ελλάδα. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η αφομοίωση κι αποδοχή των νέων ιδεών σπάνια πραγματοποιείται χωρίς προβλήματα, πόσο δε μάλλον μόνιμη. And that is what we will attempt to examine here, in the reception of the Montessori Method to Greece. (Skordoulis & Stefanidou, 2010).

Η πνευματική εξέλιξη της Μαρίας Εδελστάιν Γουδέλη αναφορικά με τη μοντεσσοριανή μέθοδο, μέσα στο συγκεκριμένο πολιτικό και πνευματικό περιβάλλον της εποχής της

Η Μαρία Εδελστάιν μεγάλωσε μέσα στο πολιτισμικά και πνευματικά πλούσιο περιβάλλον των ελληνικών κοινοτήτων του Καΐρου και της Αλεξάνδρειας. Το 1907, υπήρχαν 63.000 επίσημα καταγεγραμμένοι Έλληνες της Αιγύπτου ή Αιγυπτιώτες, των οποίων η συνδρομή ήταν ιδιαίτερος σημαντική: οι πρώτες τράπεζες της Αιγύπτου ιδρύθηκαν από Έλληνες, υπήρχαν πολλά ελληνικά θέατρα, κινηματογράφοι κι εφημερίδες κι επίσης, οι Αιγυπτιώτες διέπρεπαν σε αγροτικές κι εμπορικές δραστηριότητες (Έλληνες της Αιγύπτου, n.d.). Από πολύ μικρή ηλικία, η Μαρία έδειξε μια ροπή προς την παιδαγωγική, πιθανά εμπνευσμένη από τη μητέρα της, που δίδασκε «ξένες» γλώσσες. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της, της γεννήθηκε η ιδέα να στήσει το δικό της σχολείο όταν ήταν ακόμα μαθήτρια δημοτικού. Ο δάσκαλός της της Δ' δημοτικού ήταν σκληρός και πολύ αυστηρός. Μια μέρα, χτύπησε έναν μαθητή άγρια με τον χάρακα: στην προσπάθειά του να δραπετεύσει, το αγόρι, έσπασε το τζάμι της πόρτας της τάξης κι έπεσε μέσα στις τριανταφυλλίες. Όταν σηκώθηκε, ήταν γεμάτος γρατζουνιές και αίματα. Βλέποντας αυτό το παιδί, η μικρή Μαρία αποφάσισε ότι όταν μεγαλώσει, θα χτίσει ένα σχολείο όπου κανείς δε θα

δέρνει τα παιδιά, ένα σχολείο όπου τα παιδιά θα είναι ευτυχισμένα (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995). Η Μαρία μιλούσε πολλές γλώσσες από πολύ νεαρή ηλικία: Αγγλικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Γερμανικά, Ρώσικα κι Αραβικά.

Η οικογένεια μετακόμισε στην Αθήνα το 1921, κατά τη διάρκεια του Ελληνοτουρκικού πολέμου (1919-1922), γνωστού ως Μικρασιατική Εκστρατεία, που ήταν η κορύφωση μιας σειράς ένοπλων συγκρούσεων που αντιμετώπιζε η χώρα τις τελευταίες δεκαετίες: Βαλκανικοί πόλεμοι (1912, 1913), δύο προηγούμενες ένοπλες συγκρούσεις με το γειτονικό τούρκικο κράτος (1897, 1912) κι ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (1914), καταφέροντας στο μεταξύ να διπλασιάσει την επικράτειά της. Η πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα, στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα χαρακτηριζόταν από πολλές συνταγματικές αλλαγές, πολιτικές κρίσεις και φυσικά πολέμους. Ο 19^{ος} αιώνας δεν ήταν μόνο μια περίοδος αργού εκσυγχρονισμού της χώρας (σε υποδομές και θεσμούς) αλλά παράλληλα διακατέχονταν από τη «Μεγάλη Ιδέα», το αλυτρωτικό όνειρο της διεύρυνσης της ελληνικής επικράτειας ώστε να συμπεριλάβει όλα τα εδάφη υπό Οθωμανική κυριαρχία, που κατοικούνταν από ελληνόφωνους πληθυσμούς. Ένα μεγάλο μέρος της Μεγάλης Ιδέας υλοποιήθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αλλά οι θρίαμβοι διακόπηκαν με την ολοκληρωτική καταστροφή του 1922 (Hatzis, 2019). Επομένως, τα πρώτα χρόνια που η Μαρία κι η οικογένειά της εγκαταστάθηκαν στην Αθήνα, η κοινωνία αντιμετώπιζε τον απόηχο της καταστροφής της ελπίδας και του ονείρου της Μεγάλης Ιδέας, ενώ παράλληλα αντιμετώπιζε με την τεράστια προσφυγική κρίση που ακολούθησε τη μικρασιατική καταστροφή του 1922.

Οι πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα περιλάμβαναν κι ένα μεγάλο κύμα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα, επηρεασμένων από την πολιτική αστάθεια του καιρού εκείνου. Το 1913, μετά τους Βαλκανικούς πολέμους, ο πρωθυπουργός Ελευθέριος Βενιζέλος -Έλληνας πολιτικός και διακεκριμένος ηγέτης του ελληνικού εθνικοαπελευθερωτικού κινήματος, γνωστός για τη συμβολή του στην επέκταση της Ελλάδας και την προώθηση φιλελεύθερων-δημοκρατικών πολιτικών (Pournaras)- μεταξύ άλλων πραγμάτων, προχώρησε σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: η δημοτική εκπαίδευση έγινε εξαστητή και υποχρεωτική, ακολουθούμενη από εξαετές γυμνάσιο, συμπεριέλαβε μέρη για την εκπαίδευση των Ελληνίδων, κλπ. Από το 1914 ως το 1929, ψηφίστηκε στην Ελλάδα νόμος που ρύθμιζε την ίδρυση και λειτουργία των νηπιαγωγείων που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Το όριο ηλικίας άλλαξε για να περιλαμβάνει παιδιά 4 ετών (Ξενίδης, 2007). Το 1917, ο Βενιζέλος, αφού καθιέρωσε επαναστατική κυβέρνηση, προχώρησε σε μία γλωσσική κι εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο πνεύμα των αστικοδημοκρατικών αλλαγών της εποχής, οπότε και ορίστηκε η δημοτική ως η γλώσσα του δημοτικού σχολείου. Στις ρυθμίσεις που έκανε τόσο 1913 όσο και το 1917, επηρεάστηκε από τρεις σημαντικές προσωπικότητες του χώρου της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τον Α. Δελμούζο, τον Δ. Γληνό και τον Μ. Τριανταφυλλίδη, με τους δυο πρώτους να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική ανάπτυξη και ζωή της Μαρίας Γουδέλη. Δυστυχώς, η ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές του 1920 έβαλε ένα τέλος σ' αυτήν τη μεταρρύθμιση (Γούλη & Καύκουλα, 2011). Παρά τις δυσκολίες της περιόδου, πραγματοποιήθηκαν ορισμένα θετικά βήματα: η ίδρυση του Μαρασλείου Διδασκαλείου, μια τριετούς φοίτησης δημόσια σχολή εκπαίδευσης δασκάλων το 1923 με διευθυντή τον Δελμούζο⁵,

⁵ Ο Αλέξανδρος Δελμούζος (1880-1956) ήταν φιλελεύθερος εκπαιδευτικός, ένα από τα ιδρυτικά στελέχη του

η λειτουργία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας το 1924 με διευθυντή τον Γληνό⁶ κι η ίδρυση του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης το 1924⁷ (Δημαράς, 2007). Στον τομέα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, το 1921, μόλις 8 χρόνια μετά τον 1^ο Κύκλο Επιμορφωτικών Μαθημάτων της Μαρίας Μοντεσσόρι, ξεκίνησε στην Αθήνα μια πρώτη προσπάθεια διαλέξεων μοντεσσοριανής κατάρτισης, από τον Σμυρναίο καθηγητή Στυλιανόπουλο, υπό την αιγίδα της Βασιλομήτορος Σοφίας. Τριάντα νεαρές κυρίες παρακολουθούσαν τα μαθήματα, αλλά παραμένει άγνωστο εάν ολοκληρώθηκε ή διακόπηκε από τη Μικρασιατική καταστροφή (Φαφαλιού, 2013). Δεν υπάρχουν στοιχεία ή αναφορές, ως τώρα, που να καταδεικνύουν τι συνέβη στις κυρίες αυτές που παρακολούθησαν το σεμινάριο.

«Οι πρώτες μου σπουδές, όπως πάντα το επιθυμούσα ήταν οι σπουδές δασκάλας» (Γουδέλη, Τι είναι το σχολείο). Η Μαρία Εδελστάιν ήταν μία από τις πρώτες μαθήτριες του νεοσύστατου Μαρασλείου Διδασκαλείου, που την πιστοποίησε να διδάξει σε δημοτικά σχολεία (Μαράσλειο Διδασκαλείο, 2017).

Αμέσως μετά αφού έλαβε το πτυχίο της⁸ από το Μαράσλειο Διδασκαλείο, τον Ιούνιο του 1924, ο διευθυντής Αλέξανδρος Δελμούζος τοποθέτησε τη Μαρία Εδελστάιν ως δημοδιδασκάλισσα στο πρότυπο δημοτικό σχολείο της Μαρασλείου. Λιγότερο από έναν χρόνο μετά, τόσο ο Δελμούζος όσο και ο Γληνός μετακινήθηκαν από τις θέσεις τους, καθώς η διδασκαλία τους κρίθηκε «εθνικά επιζήμια», από τις αρχές (Μαράσλειο Διδασκαλείο, 2017). Σύμφωνα με προσωπικές μαρτυρίες (Καλησπέρη, 2021), η Μαρία εργάστηκε με ενθουσιασμό με τα νεαρά παιδιά, και δοκίμασε διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της. Ανικανοποίητη, αποφάσισε να διευρύνει τις γνώσεις κι εκπαίδευσή της: ξεκίνησε να παρακολουθεί μαθήματα στη Σχολή Φυσικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επίσης, σπούδασε μουσική -πίانو- στο Ωδείο Αθηνών κι ολοκλήρωσε τις σπουδές της στη Δραματική Σχολή του Εθνικού Θεάτρου της Ελλάδας (1927-1930) (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995). Όπως αναφέρει στο αυτοβιογραφικό της σημείωμα, παρακολούθησε τα μαθήματα της Δραματικής Σχολής προκειμένου ν' αποκτήσει εμπειρία και γνώση στα ζητήματα των σχολικών εορτών και παραστάσεων, στην καλή ανάγνωση

Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910-1927), σκοπός του οποίου ήταν να βοηθήσει στην αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης και την ίδρυση ενός πρότυπου δημοτικού σχολείου. Έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο Γλωσσικό Ζήτημα που κυριάρχησε στο πνευματικό περιβάλλον των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Επρόκειτο για μια διαφωνία για το αν η ομιλούμενη γλώσσα του ελληνικού λαού, η δημοτική, ή μια καλλιεργημένη απομίμηση της αρχαίας ελληνικής, η καθαρεύουσα, έπρεπε να είναι η επίσημη γλώσσα του ελληνικού έθνους. Η διαμάχη, που εκτός από εκπαιδευτική ήταν και κοινωνικοπολιτική, έληξε το 1976, όταν με κυβερνητική εντολή η δημοτική έγινε η επίσημη γλώσσα του κράτους (Mackridge, 2010). Το 1908, ο Δελμούζος, επηρεασμένος από τις φιλελεύθερες ιδέες της Ευρώπης για την εκπαίδευση, εισήγαγε τη χρήση της δημοτικής ως γλώσσας διδασκαλίας στο νεοϊδρυθέν Δημοτικό Λύκειο Θηλέων Βόλου κι έτσι πέτυχε σημαντική βελτίωση στις βαθμολογίες των εξετάσεων και την ικανοποίηση των μαθητριών (Δελμούζος, 1913). Δυστυχώς, αυτό το εκπαιδευτικό πείραμα δέχτηκε έντονες αντιδράσεις κι επικρίσεις που οδήγησαν στην παραίτηση του Δελμούζου, το κλείσιμο του σχολείου και δίκη.

⁶ Ο Δημήτρης Γληνός (1882-1943) υπήρξε σημαντική προσωπικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, εκπαιδευτικός, συγγραφέας και πολιτικός, πρωτοπόρος της γλωσσικής αναγέννησης στην ελληνική εκπαίδευση, συνιδρυτής του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

⁷ Αξίζει να σημειωθεί ότι το Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύθηκε το 1837 και ήταν το μοναδικό πανεπιστήμιο της Ελλάδας ως το 1922. Επομένως, ο αριθμός των ατόμων που μπορούσαν να προσεγγίσουν νέες θεωρίες ήταν πολύ περιορισμένος.

⁸ Αρχαιακό υλικό: Πτυχίον Μαρασλείου Διδασκαλείου της Μαρίας Εδελστάιν (16/6/1924)

κι απαγγελία. Όλες οι προαναφερθείσες γνώσεις ήταν πολύ χρήσιμες για να κάνει τη δουλειά της στο σχολείο πιο επιτυχημένη (Γουδέλη, Τι είναι το σχολείο).

Η δεκαετία 1930-1940 ήταν κρίσιμη για τη Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη, αλλά και για τη χώρα, εξαιτίας της πολιτικής αστάθειας και την εγκαθίδρυση της δικτατορίας. Η κρίση που έπληξε την Ευρώπη έμελλε να επηρεάσει τις εξελίξεις και στην Ελλάδα. Η προσπάθεια του πρωθυπουργού Ελευθέριου Βενιζέλου (1928-1932, 1933) να κάνει δραστικές μεταρρυθμίσεις στη χώρα εμποδίστηκε από τις σοβαρές ανωμαλίες που προκάλεσε η παγκόσμια οικονομική κρίση (Ι., Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς, & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2019). Η θέση του ως προς τα εσωτερικά της χώρας αποδυναμώθηκε από τις επιπτώσεις της Μεγάλης Ύφεσης στις αρχές της δεκαετίας του 1930. Ωστόσο, στον τομέα της εκπαίδευσης, το 1933, ιδρύθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες στην Ελλάδα, που αντικατέστησαν το Μαράσλειο Διδασκαλείο στην εκπαίδευση των δασκάλων για τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία. Η Μαρία Εδελστάιν γράφτηκε αμέσως στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, και στις 2 Φεβρουαρίου 1933, απέκτησε επαγγελματικό παιδαγωγικό πτυχίο με βαθμολογία «Λίαν Καλώς»⁹.

Η Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη προσπαθούσε πάντα να ενημερώνεται για όσα συνέβαιναν στην Ευρώπη και στον κόσμο, ως προς τους τομείς που σχετίζονται την εκπαίδευση. Έτσι έμαθε για τα σεμινάρια κατάρτισης που πραγματοποιούσε η Μαρία Μοντεσσόρι στην Ισπανία κι αποφάσισε να μελετήσει αυτήν την παιδαγωγική προσέγγιση (Καλησπέρη, 2021). Πράγματι, στις 24 Ιανουαρίου 1933, αιτήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας άδεια συμμετοχής στα Διεθνή Εκπαιδευτικά Μαθήματα Μοντεσσόρι που θα λάμβαναν χώρα στη Βαρκελώνη, υπό την καθοδήγηση της ίδιας της Μαρίας Μοντεσσόρι. Η αίτησή της εγκρίθηκε για την περίοδο από τον Φεβρουάριο ως τον Ιούνιο του 1933¹⁰, με την υποχρέωση να προσκομίσει αποδεικτικό συμμετοχής στο τοπικό ελληνικό προξενείο. Η Μαρία Εδελστάιν χαρακτήρισε τα μαθήματα της Μαρίας Μοντεσσόρι ως ένα από τα καλύτερα πράγματα που συνέβησαν ποτέ στην επαγγελματική της ζωή (Καλησπέρη, 2021): «Εκεί, με τα σοφά μαθήματα της Μαρίας Μοντεσσόρι, τις πρακτικές ασκήσεις, τις παρακολουθήσεις μοντεσσοριανών σχολείων, άλλαξε εντελώς ο προσανατολισμός μου στην εφαρμογή της δουλειάς μου» (Γουδέλη, 2006). Ολοκλήρωσε τις σπουδές της κι έλαβε το δίπλωμά της στις 30 Ιουνίου του 1933¹¹. Αυτό το δίπλωμα την πιστοποιούσε να διδάξει με τον μοντεσσοριανό τρόπο παιδιά 4 ως 12 ετών.

⁹ Αρχειακό υλικό: Επαγγελματικό παιδαγωγικό ενδεικτικό της Εδελστάιν από την Πρυτανεία του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2/2/1933)

¹⁰ Αρχειακό υλικό: Έγκριση συμμετοχής της Εδελστάιν στα διεθνή μαθήματα Μοντεσσόρι στη Βαρκελώνη από το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (27/1/1933)

¹¹ Αρχειακό υλικό: Δίπλωμα μοντεσσοριανών σπουδών στη Βαρκελώνη της Εδελστάιν (30/6/1933)



Εικόνα 2. Μοντεσσοριανό συνέδριο, Βαρκελώνη, Ισπανία (1933). (Η Μαρία Γουδέλη, τρίτη από τα αριστερά στην 3^η σειρά)

Τις 5 Μαρτίου 1933, ο Ελευθέριος Βενιζέλος έχασε τις εκλογές. Μέχρι το 1935, τρία στρατιωτικά κινήματα και μια απόπειρα δολοφονίας του Βενιζέλου έδειχναν ξεκάθαρα την πολιτική πώλωση. Μέσα σ' αυτό το ταραγμένο κλίμα έγινε συνταγματική αποκατάσταση του καθεστώτος της κυρίαρχης δημοκρατίας. Αμέσως μετά τις αποτυχημένες εκλογές του Ιανουαρίου 1936, σε μια περίοδο γενικής κρίσης της κοινοβουλευτικής πολιτικής, η χώρα οδηγήθηκε στην εγκαθίδρυση –με τη συνέργεια του βασιλιά- δικτατορικής διακυβέρνησης από τον Ιωάννη Μεταξά¹², μέχρι την έναρξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και τον θάνατο του Μεταξά (Ι., Σβολόπουλος, Χατζηβασιλείου, Νημάς, & Σχολινάκη-Χελιώτη, 2019). Σ' αυτές τις ταραγμένες εποχές, η Μαρία Εδελστάιν κατάφερε να ταξιδεύει συχνά για εκπαιδευτικούς κι επαγγελματικούς λόγους. Δεν είναι σαφές πώς αυτή ήταν δυνατόν ενόσω η χώρα ήταν υπό καθεστώς χούντας και πώς χρηματοδοτούσε τα ταξίδια της ενώ δεν προερχόταν από ιδιαίτερα ευκατάστατη οικογένεια. Εκείνη την εποχή, γνώρισε τον μελλοντικό σύζυγό της, Σωτήρη Γουδέλη¹³, ο οποίος στήριξε όλες τις εκπαιδευτικές της προσπάθειες από την αρχή της σχέσης τους (Καλησπέρη, 2021). Όταν η Μαρία Μοντεσσόρι μετέφερε την έδρα του Διεθνούς Μοντεσσοριανού Συνδέσμου (Association Montessori Internationale -AMI) στο Άμστερνταμ,

¹² Ιωάννης Μεταξάς (1871-1941), Έλληνας στρατιωτικός και πολιτικός που κυβέρνησε συνταγματικά ως πρωθυπουργός της Ελλάδας από το 1936. Μετά τους πρώτους τέσσερις μήνες της θητείας του επέβαλε ένα ολοκληρωτικό καθεστώς (χούντα) στο βασίλειο της Ελλάδας, με την υποστήριξη του βασιλιά Γεωργίου Β', από τις 04/08/1936 ως την κατάκτηση της Ελλάδας από τις ναζιστικές δυνάμεις, το 1941.

¹³ Ο Σωτήρης Γουδέλης (1910-1997) ήταν ένας διακεκριμένος μαθηματικός, εκπαιδευτικός και στενός συνεργάτης της Μαρίας Εδελστάιν Γουδέλη. Ήταν διανοούμενος και πολιτικά μάχιμος από τα νιάτα του, ένας άνθρωπος που οραματιζόταν μια δικαιότερη ανθρώπινη κοινωνία. Αργότερα στη ζωή του έγινε μέλος μιας ελληνικής τροτσικιστικής ομάδας.

Ολλανδία, το 1935 (Association Montessori Internationale, 2019), υπάρχουν στοιχεία ότι η Μαρία Εδελστάιν ταξίδευε εκεί¹⁴.

Οποιοσδήποτε άλλες προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σταμάτησαν λόγω της χούντας του Μεταξά. Ο δικτάτορας, σ' ένα από μηνύματά του προς τον ελληνικό λαό επικαλέστηκε τον κομμουνιστικό κίνδυνο που «προετοίμαζε την κοινωνική επανάσταση» (Δημαράς, 2007). Σχεδόν καθόλου πρόοδος δε σημειώθηκε κατά τη διάρκεια της χούντας, του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφύλιου πολέμου που ακολούθησε. Παρά τη ζοφερή πολιτική κατάσταση, το 1937, ο Αναγκαστικός Νόμος 810/1937, στο 9^ο άρθρο όριζε ότι οι δασκάλες νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου που έχουν αποδείξεις παρακολούθησης του συστήματος Μοντεσσόρι στη δύση, διορίζονται κατά παρέκκλιση της σειράς διορισμού (υπογεγραμμένο από τον βασιλιά Γεώργιο Β', τον Ι. Μεταξά, τον Κ. Κοτζιά, κ.α.)¹⁵. Υπάρχουν ορισμένα αναπάντητα ως τώρα ερωτήματα που προκύπτουν από αυτό: *Πόσο δημοφιλές ήταν το σύστημα Μοντεσσόρι στην Ελλάδα; Υπήρχαν κι άλλοι Έλληνες μοντεσσοριανοί δάσκαλοι και ψηφίστηκε ένας τέτοιος νόμος; Μήπως αυτός ο νόμος φτιάχτηκε μόνο για να μπορέσει η Μαρία Γουδέλη να δουλέψει ως δασκάλα νηπιαγωγείου και να δημιουργήσει ένα μοντεσσοριανό σχολείο στην Ελλάδα;*

Η Μαρία Εδελστάιν Γουδέλη προσέγγιζε την εκπαίδευση με μια σφαιρικότητα που αντικατοπτριζόταν στις συνεχιζόμενες σπουδές της σε συναφείς τομείς. Το 1937, παρακολούθησε μαθήματα στη νεοσύστατη Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Προνοίας¹⁶: φιλοσοφικά, ιατρικά, κοινωνικά και οικονομικά¹⁷. Εκείνη την περίοδο η Μαρία σχετιζόταν με τον Δημήτρη Γληνό, ο οποίος ζήτησε να δει τις σημειώσεις της από τα μοντεσσοριανά μαθήματα που είχε παρακολουθήσει στην Ισπανία. Εντυπωσιάστηκε κι αναφέρθηκε στην ανάγκη να γίνει εξοικείωση με τη μοντεσσοριανή μέθοδο στην Ελλάδα (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995).

Η Μαρία Εδελστάιν ήταν δασκάλα δημοτικού, ειδικευμένη στη μοντεσσοριανή μέθοδο για παιδιά 4-12 ετών. Για να θέσει σωστές βάσεις για τη μέθοδο στην Ελλάδα, χρειάστηκε να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο. Κατόπιν αιτήματός της, στις 21 Δεκεμβρίου 1937¹⁸, τοποθετήθηκε στο νηπιαγωγείο της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Έναν χρόνο αργότερα, έστησε ένα μοντεσσοριανό περιβάλλον στο Μαρασλείο σχολείο, με τη βοήθεια του Δημήτρη Γληνού. Επρόκειτο για την πρώτη μοντεσσοριανή τάξη που λειτούργησε ποτέ στην Ελλάδα. Επιπλέον, δεν ήταν ιδιωτικό σχολείο· ήταν μέρος του δημόσιου συστήματος της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο διευθυντής του σχολείου την υποστήριξε στο ν' αποκτήσει μια πλήρη σειρά μοντεσσοριανού υλικού τάξης από την Ολλανδία, το οποίο χρησιμοποιήθηκε από τους

¹⁴ Αρχιαικό υλικό: Έγκριση μετάβασης της Εδελστάιν στην Ολλανδία από το Υπουργείο Θρησκευμάτων & Παιδείας (20/4/1937)

¹⁵ Αρχιαικό υλικό: Αντίγραφον του Αναγκαστικού Νόμου 810/1937 (12/8/1937)

¹⁶ Η Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Προνοίας, ένα μη κερδοσκοπικό ίδρυμα, ιδρύθηκε στις 19/04/1937. Σκοπός της Σχολής αυτής ήταν α) να δημιουργήσει και να καθοδηγήσει το ενδιαφέρον ενός ευρύτερου κύκλου για τα προβλήματα και τις ανάγκες της κοινωνικής πρόνοιας και β) να παράσχει στους ανθρώπους που εργάζονται ή θέλουν να εργαστούν σε φιλανθρωπικά ιδρύματα της χώρας την απαιτούμενη θεωρητική και εν μέρει πρακτική εκπαίδευση (Μαστρογιάννης, 2015)

¹⁷ Αρχιαικό υλικό: Πιστοποιητικόν ακροάσεως Εδελστάιν από την Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Προνοίας (1937)

¹⁸ Αρχιαικό υλικό: Απόφαση τοποθέτησης Εδελστάιν στο νηπιαγωγείο της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας από το Υπουργείον Θρησκευμάτων & Εθνικής Παιδείας (21/12/1937)

μαθητές της αμέσως¹⁹. Ανταλλάχθηκαν επιστολές, με τη Μαρία Εδελστάιν να είναι ιδιαίτερα επίμονη, προκειμένου να ξεπεράσει εμπόδια στη μεταφορά και διέλευσης των υλικών αυτών από τα ελληνικά σύνορα. Δημιούργησε επίσης η ίδια μοντεσσοριανό υλικό σχετικά με την ελληνική γλώσσα, τον πολιτισμό και την ιστορία (Καλησπέρη, 2021). Τον Σεπτέμβριο του 1939, η Μαρία Εδελστάιν έγινε μέλος του Μοντεσσόρειου Συνδέσμου, για τον οποίο χρειάστηκε να δημιουργηθεί ειδικός φάκελος από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με την έγκριση του Υπουργείου Ασφαλείας²⁰.



Εικόνα 3. Μοντεσσοριανό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο της Μαρασλείου (1938)

Η καλή συνεργασία και το κλίμα μεταξύ της ίδιας και του προϊστάμενου της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας δεν κράτησε πολύ. Στα 1940, ακριβώς πριν την έναρξη του πολέμου για την Ελλάδα, ανταλλάχθηκαν αρκετές επίσημες επιστολές με παράπονα και κατηγορίες εκατέρωθεν. Της αρνήθηκαν μια τιμητική διάκριση και την αύξηση μισθού που υποτίθεται ότι θα λάμβανε. Ο διευθυντής της Ακαδημίας, Γ. Παλαιολόγος, την κατηγόρησε ότι επέδειξε προκλητική συμπεριφορά, ότι προσποιήθηκε ασθένεια κι ότι ανέλαβε πρωτοβουλίες χωρίς την έγκρισή του²¹. Η αρχή του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου διέκοψε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου. Κατά τη διάρκεια του πολέμου, η Μαρία Εδελστάιν απασχολήθηκε στην Κεντρική Επιτροπή Συσσιτίων²², βοηθώντας παιδιά κι οικογένειες που είχαν ανάγκη. Πρόσφερε επίσης

¹⁹ Αρχειακό υλικό: Αίτηση Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας προς το Τελωνείο Πειραιώς για ατελή παράδοση μιας πλήρους σειράς μοντεσσοριανών εποπτικών μέσων διδασκαλίας (9/12/1938)

²⁰ Αρχειακό υλικό: Εντολή του Υπουργείου Θρησκευμάτων & Εθνικής Παιδείας προς τη Μαρασλείου Παιδαγωγική Ακαδημία για αποστολή για υποβολή του καταστατικού του Μοντεσσόρειου Συνδέσμου (30/9/1939)

²¹ Αρχειακό υλικό: Επτά επιστολές μεταξύ Μ. Εδελστάιν και Γ. Παλαιολόγου (από 6/3/1940)

²² Αρχειακό υλικό: Ακριβές αντίγραφο του Υπουργείου Υγείας διάθεσης της Εδελστάιν στην Κεντρική Επιτροπή Συσσιτίων (7/3/1941)

εθελοντικά τις υπηρεσίες της στη διοργάνωση Κέντρων Παιδικής Δημέρευσης²³, και συντόνισε τα μαθήματα για το Εκπαιδευτικό Τμήμα του 1^{ου} Οικοτροφείου Θυμάτων Πολέμου²⁴, που ανήκε στο Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων.

Το 1942, παντρεύτηκε τον Σωτήρη Γουδέλη· οι αντικομμφορμιστικές μαρξιστικές του ιδέες επηρέασαν τη σκέψη και το έργο της.



Εικόνα 4. Μαρία και Σωτήρης Γουδέλης

Το 1943 μετατέθηκε στο Εκπαιδευτικό Τμήμα του Εθνικού Συμβουλίου Ελληνίδων. Εκεί, άρχισε να διδάσκει «κυρίες που επιθυμούν να εξοικειωθούν με τις νέες τάσεις στην παιδαγωγική και ψυχολογική επιστήμη». Έλαβε την πρωτοβουλία να διδάξει τη μοντεσσοριανή μέθοδο για 2 χρόνια. Σε μία αναφορά στον Επιθεωρητή της δημοτικής εκπαίδευσης εξηγεί αναλυτικά την πρόοδο των μαθημάτων: «Σύμφωνα με το πνεύμα του σχολείου και με τις δικές μου παιδαγωγικές πεποιθήσεις που διαμόρφωσα μετά την εμπειρία και τις σπουδές μου, η πιο δημιουργική εργασία και σε συμφωνία με τις τελευταίες εξελίξεις της επιστήμης σε όλους τους σχετικούς βοηθητικούς τομείς της παιδαγωγικής είναι το μοντεσσοριανό σύστημα όπως έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια. Γι' αυτό δίδαξα Παιδαγωγικά με αυτό το σύστημα και πνεύμα στην παραπάνω Σχολή. Δώδεκα φοιτήτριες έδειξαν ότι κατανοούσαν ξεκάθαρα τις βάσεις και το πνεύμα του συστήματος Μοντεσσόρι. Επιπροσθέτως των θεωρητικών μαθημάτων, υπήρχαν και πρακτικές παρακολουθήσεις και διδασκαλία στο νηπιαγωγείο που ιδρύσαμε δύο χρόνια πριν, στο 2^ο Ορφανοτροφείο Θυμάτων Πολέμου του Εθνικού Συμβουλίου Ελληνίδων»²⁵.

²³ Αρχειακό υλικό: Πρόταση διοργάνωσης Κέντρων Παιδικής Δημέρευσης Ε.Ο.Χ.Α. (31/7/1943)

²⁴ Αρχειακό υλικό: Εντολή απόσπασης της Εδελστάιν στο Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων (10, 16/12, 8/1/1943)

²⁵ Αρχειακό υλικό: Αναφορά της Εδελστάιν σχετικά με το έργο της στο Εκπαιδευτικό Τμήμα του Εθνικού Συμβουλίου Ελληνίδων, προς τον Επιθεωρητή (15/6/1944)

Μόλις μια εβδομάδα μετά την προαναφερθείσα αναφορά, η Μαρία Γουδέλη ζήτησε άδεια να δημιουργήσει ένα μοντεσσοριανό δημοτικό σχολείο μέσα στη Μαράσλειο, υποστηρίζοντας ότι το μοντεσσοριανό σύστημα πρέπει να ιδωθεί ως μία συνέχεια και για να ολοκληρωθεί δεν πρέπει να σταματήσει στη νηπιακή εκπαίδευση: «Εις όλας τας εκπαιδευτικώς προηγμένας χώρας το Σύστημα Μοντεσσόρι κατέχει εξέχουσαν θέσιν μεταξύ των νέων Εκπαιδευτικών Συστημάτων. Το Σύστημα αυτό δεν είναι μόνον, όπως πολλοί κακώς νομίζουν, μέθοδος Νηπιαγωγείου, αλλά Σύστημα αγωγής πλήρες το οποίον αντιμετωπίζει με το ιδιόν του Πνεύμα το παιδί από της γεννήσεως μέχρι της ενηλικιώσεώς του. (...) Το Νηπιαγωγείον εις το Σύστημα αυτό δεν είναι λοιπόν μόνον προετοιμασία δια το Σχολείον ή Προσχολική αγωγή όπως άλλα Νηπιαγωγικά Συστήματα, αλλά η πρώτη βαθμής της Συστηματικής Πνευματικής αγωγής του παιδιού. Τα λαμπρά αποτελέσματα της εργασίας του σχολείου αυτού εις όλον τον κόσμον, καθώς επίσης εις το προ ολίγων ετών ιδρυθέν ενταύθα Μοντεσσοριανόν Νηπιαγωγείον, αποδεικνύουν σαφώς την ορθότητα του Συστήματος. Δυστυχώς όμως η εδώ προσπάθεια εξαντλείται μόνον εις το Νηπιαγωγείον και ούτω τα αποφοιτώντα παιδιά χάνουν με την πάροδον των χρόνων τα αποκτηθέντα πλεονεκτήματα εκ του Συστήματος, όλη δε η προηγούμενη εις αυτό προσπάθεια παραμένει άνευ συνεχείας. Διά ταύτα νομίζω ήτο ευχής έργο η ίδρυσις ανεξαρτήτου προτύπου Μοντεσσοριανού Σχολείου, περιλαμβάνοντος κατ' αρχήν, Νηπιαγωγείον και πλήρες Δημοτικόν. Το σχολείον τούτο εκτός της παιδαγωγικής προσφοράς του προς τους μαθητάς, θα είχε μιας ευρύτεραν μετεκπαιδευτικήν αξίαν δια Νηπιαγωγούς και Δημοδιδασκάλους»²⁶. Δυστυχώς, δεν ήταν τόσο εύκολο όσο το να ξεκινήσει ένα νηπιαγωγείο. Ο διευθυντής του Μαρασλείου, Νικόλαος Καραχρήστος, πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου του Υπουργείου, δεν της επέτρεψε να προχωρήσει, δηλώνοντας ότι «θα υπάρξει διάσπαση στο (ελληνικό) εκπαιδευτικό σύστημα» (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995). Λαμβάνοντας υπόψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από πάντοτε ελεγχόταν κεντρικά από την κυβέρνηση σε κάθε πτυχή, η άρνηση του διευθυντή να επιτρέψει την ίδρυση ενός «εναλλακτικού» σχολείου δεν προκάλεσε έκπληξη.

Αμέσως μετά το τέλος του πολέμου, μετά από μια σειρά θυμωμένων επίσημων επιστολών²⁷ προς τον υπουργό Παιδείας σχετικά με τη σχέση της Γουδέλη με τον διευθυντή της Μαρασλείου Ακαδημίας, η Μαρία αποφάσισε να παραιτηθεί από τη δημόσια εκπαίδευση το 1945²⁸. Η πορεία προς την παραίτηση δεν ήταν ομαλή. Κατηγορήθηκε επισήμως ότι διατηρούσε παράλληλα ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο κι ότι χρησιμοποιούσε το μοντεσσοριανό υλικό που ανήκε στη Μαράσλειο Ακαδημία²⁹. Η οριστική της παραίτηση υποβλήθηκε τον Σεπτέμβριο του 1945³⁰.

²⁶ Αρχειακό υλικό: Αναφορά της Μ. Εδελστάιν στον Επιθεωρητή σχετικά με την ίδρυση μοντεσσοριανού δημοτικού (24/6/1944); Αίτημα του Υπουργείου Παιδείας προς το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο σχετικά με την ίδρυση Προτύπου Μοντεσσοριανού Δημοτικού Σχολείου (18/7/1944)

²⁷ Αρχειακό υλικό: Αναφορά της Εδελστάιν-Γουδέλη προς το Υπουργείο Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας (10/1/1945)

²⁸ Αρχειακό υλικό: Παραίτηση Εδελστάιν Γουδέλη (31/1/1945)

²⁹ Αρχειακό υλικό: Επιστολή καταγγελίας του Δ/ντή της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας προς την Εδελστάιν για τη διατήρηση ιδιωτικού νηπιαγωγείου και χρήση του μοντεσσοριανού εποπτικού υλικού που ανήκει στη Μαράσλειο (21/4/1945); Δύο απαντητικές επιστολές της Εδελστάιν προς τον Γενικό Διευθυντή της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας (30/4, 3/5/1945)

³⁰ Αρχειακό υλικό: Αποδοχή της παραίτησης της Εδελστάιν από τον Επιθεωρητή (13/9/1945)

Στα τέλη του 1945, ήταν έτοιμη να εκδώσει το εμβληματικό της βιβλίο Ψυχική Υγιεινή του Παιδιού (Γουδέλη, 2006). Η Μαρία Γουδέλη διατηρούσε φιλικές σχέσεις με τη Μίνα Αηδοποπούλου³¹, μια ανοιχτόμυαλη ιδιοκτήτρια σχολείου, η οποία, το 1946, επέτρεψε στη Μαρία να οργανώσει και να εποπτεύσει ένα μοντεσσοριανό περιβάλλον νηπιαγωγείου στο ιδιωτικό της Σχολείο. Εκείνο το μοντεσσοριανό σχολείο λειτούργησε για 3 χρόνια. Το 1947, η Μαρία κι ο Σωτήρης Γουδέλης έφυγαν για τη Γαλλία, όπου η Μαρία θα παρακολουθούσε θερινά παιδαγωγικά μαθήματα στη Σορβόνη. Επισκέφθηκαν επίσης πολλά σχολεία και συγκέντρωσαν υλικό για το σχολείο που η Γουδέλη σχεδίαζε να ξεκινήσει.

Πράγματι, το ακαδημαϊκό έτος 1949-1950 ξεκίνησε το δικό της ιδιωτικό μοντεσσοριανό σχολείο για παιδιά 3-6 ετών, στο σπίτι της στο Κολωνάκι, Αθήνα. Μέσα στο επόμενο ακαδημαϊκό έτος, 1950-1951, ίδρυσε και μοντεσσοριανό δημοτικό Σχολείο με τους αποφοίτους του νηπιαγωγείου της.



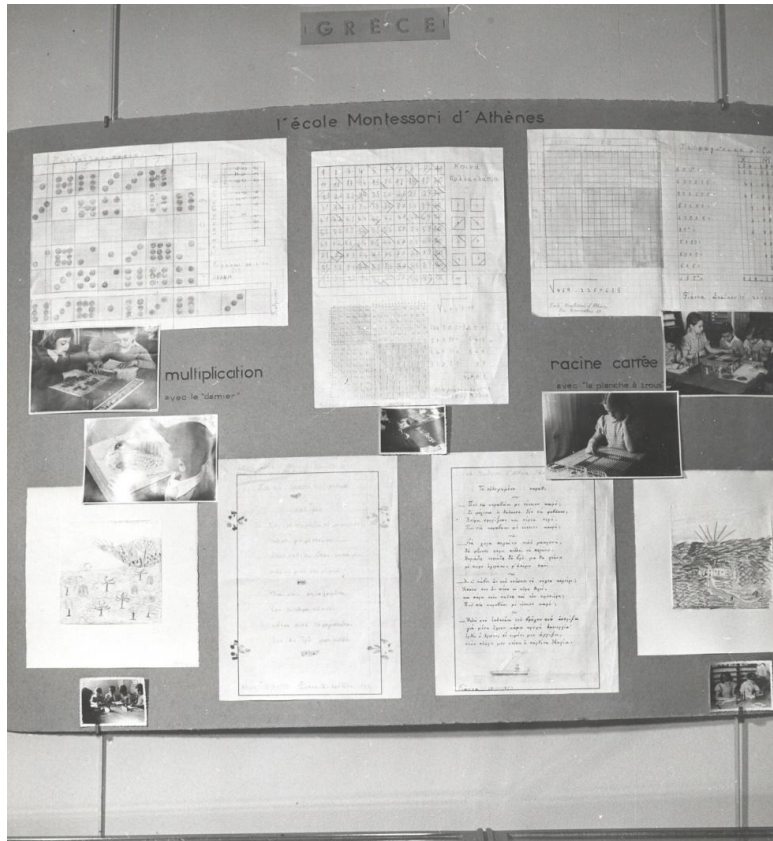
Εικόνα 2. Ιδιωτικό μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο στο σπίτι των Γουδέλη (1950)

Η Μαρία Γουδέλη δεν επιθυμούσε ν' ασχοληθεί με την ιδιωτική εκπαίδευση. Εξαιτίας των ισχυρών σοσιαλιστικών της πεποιθήσεων και της αριστερής φιλοσοφίας της, ήταν σθεναρά υπέρ της δημόσιας εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, ένιωθε ότι αναγκάστηκε να κινηθεί προς την ιδιωτική εκπαίδευση, επειδή δεν της έμεινε καμία εναλλακτική. Παρόλο που ξεκίνησαν ένα ιδιωτικό

³¹ Μίνα Αηδοποπούλου (1885-1958), δασκάλα γυμναστικής και, από το 1927, ιδιοκτήτρια ενός ιδιωτικού σχολείου που περιλάμβανε νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο θηλέων. Το σχολείο ήταν διάσημο για τις ελεύθερες και δημοκρατικές του διαδικασίες. Αρκετές προσωπικότητες της εποχής έστειλαν τα παιδιά τους εκεί, περιλαμβανομένου και του Δημήτρη Γληνού (Μπέλλα, 2017)

σχολείο, τόσο ο Σωτήρης όσο κι η Μαρία Γουδέλη ήθελαν να δημιουργήσουν ένα προοδευτικό σχολείο βασισμένο στη μοντεσσοριανή φιλοσοφία, που επιτρέπει περισσότερη ελευθερία κι ευελιξία. Προσπάθησαν να διατηρήσουν ένα δημοκρατικό και φιλελεύθερο κλίμα μεταξύ των δασκάλων, των μαθητών και των γονέων στο σχολείο τους, ακολουθώντας το όραμά τους για οποιοδήποτε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, τυπικό ή εναλλακτικό. Επιπροσθέτως, θα στήριζαν οικογένειες που δεν είχαν το κατάλληλο οικονομικό υπόβαθρο μειώνοντας τα δίδακτρα ή δίνοντας υποτροφίες. Δεν ήθελαν το σχολείο να γίνει ένας κερδοσκοπικός εμπορικός οργανισμός που δε θα σεβόταν και δε θα τιμούσε τη φιλοσοφία των ιδρυτών, έτσι, λίγα χρόνια πριν τον θάνατο της Μαρίας, προσπάθησαν να προσφέρουν το σχολείο στο κρατικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Δυστυχώς, το σχέδιο αυτό ναυάγησε, έτσι μετά τον θάνατο της Μαρίας, ο Σωτήρης αποφάσισε να δημιουργήσει ένα μη κερδοσκοπικό Ίδρυμα Μαρίας & Σωτήρη Γουδέλη, που διευθύνει το σχολείο από τον θάνατό του, το 1997. (Καλησπέρη, 2021)

Το Σχολείο δε σταμάτησε να λειτουργεί σχεδόν καθόλου.



Εικόνα 3. Συμμετοχή της Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία Γουδέλη σε συνέδριο στο Παρίσι

Το 1964, μεταφέρθηκε σε νέες και μεγαλύτερες εγκαταστάσεις, χτισμένο εξ αρχής ως μοντεσσοριανό «Σπίτι των Παιδιών» (Casa dei Bambini), από τον διάσημο πρωτοπόρο αρχιτέκτονα Κωνσταντίνο Δοξιάδη, υπό την αυστηρή και προσεκτική επίβλεψη της Μαρίας Γουδέλη. Φρόντισε να συμπεριληφθούν όλες οι αρχιτεκτονικές και παιδαγωγικές αρχές ενός

μοντεσσοριανού περιβάλλοντος, ώστε να καλύπτονται κι υποστηρίζονται πλήρως οι αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών 3-12 ετών (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995)



Εικόνα 4. Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη

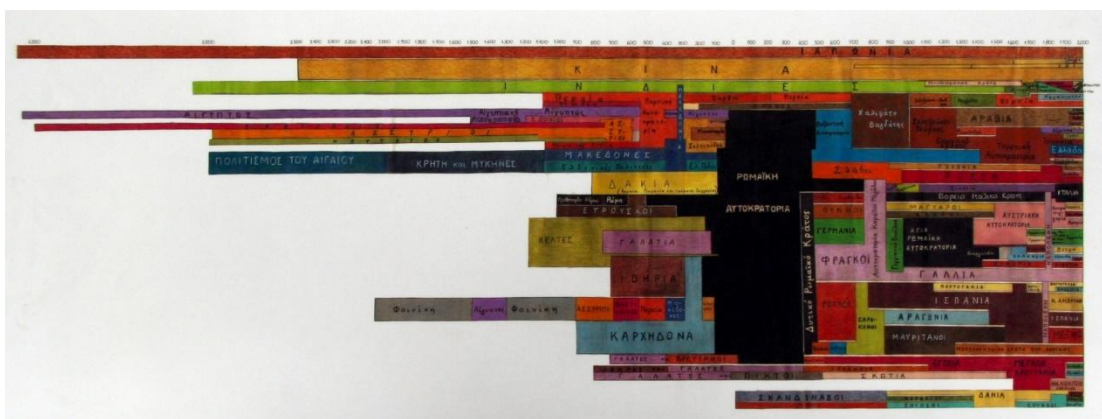
Διατήρησε στενή επαφή με τον Μάριο Μοντεσσόρι, γεγονός που εξηγεί το ότι ήταν καλεσμένη στην τελετή κηδείας της Μαρίας Μοντεσσόρι³².

Η Μαρία Γουδέλη αφιέρωσε τη ζωή της σ' αυτό το σχολείο, τη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη και στη μοντεσσοριανή μέθοδο. Παρακολουθούσε τα επιστημονικά επιτεύγματα, συμμετείχε σε συνέδρια στην Ευρώπη, διάβαζε πολύ κι επισκεπτόταν σχολεία και ιδρύματα. Έγραψε διάφορα βιβλία κι άρθρα για τη μοντεσσοριανή πρακτική και θεωρία κι έδωσε πολλές διαλέξεις σε γονείς κι επαγγελματίες του εκπαιδευτικού χώρου. Για να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, δημιούργησε όλο το υλικό που απαιτούσε η ελληνική πραγματικότητα για τις ανάγκες των παιδιών σε θέματα ιστορίας, γλώσσας, γεωγραφίας και θρησκευτικών. Είχε ένα ξεχωριστό ταλέντο να φτιάχνει κατανοητό παιδαγωγικό υλικό σε ασαφή επιστημονικά θέματα, ιδιαίτερος κατάλληλα για ένα παιδί νηπιαγωγείου (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995). Το υλικό που δημιούργησε σε πολλές περιπτώσεις συνέβαλε στη βελτίωση του υπάρχοντος μοντεσσοριανού υλικού. Στον τομέα των μαθηματικών, είχε εξαιρετική βοήθεια από τον σύζυγό της, Σωτήρη, διακεκριμένο μαθηματικό, στη διδασκαλία των μαθηματικών στις μικρότερες ηλικίες μαθητών. (Καλησπέρη, 2021)

³² Αρχειακό υλικό: Ευχαριστήριο σημείωμα για τις συλλυπητήριες ευχές της Γουδέλη στον Μάριο Μοντεσσόρι.



Εικόνα 5. Μοντεσσοριανό υλικό φτιαγμένο από τη Γουδέλη: Μαθηματικά – Σύνολα



Εικόνα 6. Μοντεσσοριανό υλικό φτιαγμένο από τη Γουδέλη: Ιστορική γραμμή των πολιτισμών και χωρών του κόσμου

Σύμφωνα με μαρτυρίες ανθρώπων που τη γνώριζαν εν ζωή, η Μαρία Γουδέλη γνώριζε πλήρως τις παρεξηγήσεις και παρερμηνείες που μπορεί να υποστεί το μοντεσσοριανό σύστημα κατά την εφαρμογή του. Η κύρια παρερμηνεία είναι το σύστημα να θεωρηθεί απλά ως μία τεχνική· η ίδια η Μοντεσσόρι είπε ότι οι μεγαλύτερες απογοητεύσεις προήλθαν από σχολεία που χρησιμοποίησαν το όνομά της αλλά δεν ακολούθησαν τη φιλοσοφία της. Γι' αυτό η Μαρία Γουδέλη οργάνωσε και υποστήριξε διαρκώς ένα ψυχοπαιδαγωγικό περιβάλλον στο σχολείο της· είναι φανερό κι από τους τίτλους των δύο κύριων συγγραμμάτων της, «Ψυχική Υγιεινή του Παιδιού I & II» ότι έμφαση έδινε πρώτα και κύρια στην ψυχική υγεία του παιδιού. Όλα τα άλλα ακολουθούν (Γουδέλη, 2006).

Βιβλιογραφία

- Association Montessori Internationale*. (2019, August 4). Ανάκτηση December 28, 2019, από Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Association_Montessori_Internationale
- Hatzis, A. N. (2019). A political history of modern Greece, 1821-2018. Στο A. Marciano, & G. B. Ramello (Επιμ.), *Encyclopedia of Law and Economics* (σσ. 1-12). New York, NY, USA: Springer.
- Mackridge, P. (2010). *Language and national identity in Greece, 1766-1976*. Oxford University Press.
- Montessori, M. (1971). *Peace and Education*. Adyar, India: The Theosophical Publishing House.
- Polk Lillard, P. (1996). *Montessori today*. New York, USA: Schocken Books.
- Pournaras, D. (χ.χ.). *Eleutherios Venizelos*. Ανάκτηση February 17, 2020, από Encyclopedia Britannica: <https://www.britannica.com/biography/Eleutherios-Venizelos>
- Skordoulis, C. (2008). The persistence of the theories of physics in natural philosophy. (G. Vlahakis, Επιμ.) *Cambridge Scholars Publishing*, 110-120.
- Skordoulis, C., & Stefanidou, C. (2010). Epistemological aspects of the historiography of science in Greece. *4th International Conference of the European Society for the History of Science*, (σσ. 29-47). Barcelona.
- Standing, M. E. (1998). *Maria Montessori - Her life and work*. New York, USA: Plume.
- Steiner-Khamsi, G. (2014, Mar. 13). Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167.
- The Montessori Difference*. (χ.χ.). Ανάκτηση February 17, 2020, από AMI Association Montessori Internationale: www.montessori-ami.org/about-montessori
- Γουδέλη, Μ. (2006). *Ψυχική υγιεινή του παιδιού - α' θεωρία*. Αθήνα: Ίδρυμα Μαρίας & Σωτήρη Γουδέλη.
- Γουδέλη, Μ. (χ.χ.). *Τι είναι το σχολείο*. Αθήνα, Greece: Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών.
- Γούλη, Χ., & Καύκουλα, Ε. (2011). Η εκπαίδευση κατά την περίοδο του Ελευθέριου Βενιζέλου. Πάτρα, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πάτρας. Ανάκτηση από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/gouli-kafkoula.htm>
- Δελμούζος, Α. (1913). Τρία χρόνια δάσκαλος. *Δελτίο του εκπαιδευτικού ομίλου (part 1)*, 3, 1-27.
- Δημαράς, Α. (2007). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα, Ελλάδα: Εστία.
- Ελληνες της Αιγύπτου*. (χ.χ.). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 3, 2021, από Wikipedia: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%91%CE%B9%CE%B3%CF%8D%CF%80%CF%84%CE%BF%CF%85

- I., K., Σβολόπουλος, K., Χατζηβασιλείου, E., Νημάς, Θ., & Σχολινάκη-Χελιώτη, X. (2019). *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*. Αθήνα, Ελλάδα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος, ΟΕΔΒ.
- Καλησπέρα, I. (2021, Αύγ. 29). Συνέντευξη σχετικά με τη Μαρία Γουδέλη. (E. Χωριανοπούλου, Δημοσιογράφος) Αθήνα, Greece.
- Κάτσιου-Ζαφρανά, M. (1995). *Η μοντεσσοριανή μέθοδος στην Ελλάδα - Η περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαράσλειο Διδασκαλείο*. (2017). Ανάκτηση February 18, 2020, από Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών: <http://marasleio.uoa.gr/istoria.html>
- Μαστρογιάννης, I. (2015). Η ελεύθερα σχολή κοινωνικής πρόνοιας. *Επιθεώρηση κοινωνικών επιστημών Κοινωνική Εργασία*(118). Ανάκτηση από https://www.socwork.gr/journal_author.php?id=71
- Μπέλλα, M. (2017, Οκτ. 11). Μίνα Αηδοπούλου (1885-1958): Η αξέχαστη σχολάρχισσα. *Κριτική παιδαγωγική*. Ανάκτηση από http://criticeduc.blogspot.com/2017/10/blog-post_11.html
- Ξενίδης, I. (2007, Οκτ. 10). *Ιστορική εξέλιξη του Νηπιαγωγείου*. Ανάκτηση 12 28, 2019, από Ελληνική Πύλη Παιδείας: <http://www.eduportal.gr/istoria-nhp/>
- Φαφαλιού, E. (2013, Δεκ. 20). Επιστήμονας ή άγιος; Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της μοντεσσοριανής αγωγής. (Δ. Χασάπης, Επιμ.) *Το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα κι αύριο: Προβληματισμοί και προοπτικές*, σσ. 44-63. Ανάκτηση από <https://www.montessoriani.gr/Documents/%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%B1%20%CE%B3%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%B5%CE%BB%CE%B7/%CE%A4%CE%9F%20%CE%9C%CE%9F%CE%9D%CE%A4%CE%95%CE%A3%CE%A3%CE%9F%CE%A1%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9F%20%CE%A>

Η συγγραφέας

Ελισάβετ Χωριανοπούλου, MEd στη Μοντεσσοριανή αγωγή -επίπεδο δημοτικού (6-12 ετών), MEd στη μοντεσσοριανή αγωγή -επίπεδο νηπιαγωγείου (0-6 ετών), Υποψήφια Διδάκτωρ στο Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, είναι Διευθύντρια και ΑΜΙ δασκάλα δημοτικού στη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη εδώ και 20 χρόνια. Κατά διαστήματα οργανώνει και υλοποιεί σεμινάρια γνωριμίας της μοντεσσοριανής αγωγής για εκπαιδευτικούς κι άλλους ενήλικες. Είναι επίσης ηθοποιός, χορωδός και λάτρης των ταξιδιών ανά τον κόσμο. elsa.ch@montessoriani.gr

Η παγκόσμια διάδοση των μοντεσσοριανών σχολείων: Μια έκθεση της απογραφής του 2022

Mira C. Debs

Yale University

Jaap de Brouwer

Saxion University of Applied Sciences

Angela K. Murray

University of Kansas

Lynne Lawrence, Megan Tyne & Candice von der Wehl

Association Montessori Internationale

Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση βασίζεται σε μια ξεχωριστή εκπαιδευτική παιδαγωγική, η οποία εφαρμόζεται σε 154 χώρες παγκοσμίως (Association Montessori Internationale [AMI], 2020). Η μοντεσσοριανή προσέγγιση εξαπλώθηκε γρήγορα σ' όλον τον κόσμο μετά την πρώιμη επιτυχία του πρώτου Casa dei Bambini της Μαρίας Μοντεσσόρι στη Ρώμη το 1907 και τη διεθνή αναγνώριση που ακολούθησε (Whitescarver & Cossentino, 2008). Σε ορισμένα μέρη, τα σχολεία αναπτύχθηκαν αρχικά ως αποτέλεσμα των μαθημάτων που διεξήγαγε η ίδια η Μοντεσσόρι. Σ' άλλα μέρη, παθιασμένοι εκπαιδευτικοί ίδρυσαν μοντεσσοριανά σχολεία, αφού είχαν παρακολουθήσει τα μαθήματα της Μοντεσσόρι στο εξωτερικό και σ' άλλα μέρη ίδρυσαν ιεραπόστολοι και φιλανθρωπικές οργανώσεις μετέφεραν τις Μοντεσσοριανές ιδέες στον Παγκόσμιο Νότο (Debs, 2023).

Με αυτούς κι άλλους τρόπους, οι σπόροι της Μοντεσσόρι διαδόθηκαν παγκοσμίως: Ιδρύθηκαν σχολεία κι αναπτύχθηκε ένα εκπαιδευτικό κίνημα. Με τόσο διαφορετικούς δρόμους διάδοσης η μοντεσσοριανή εκπαίδευση αναπτύχθηκε με ελάχιστη συγκεντρωτική οργάνωση, ενώ κανένας εποπτικός οργανισμός δεν έλεγξε την ανάπτυξη ή την ποιότητα των σχολείων.

Έτσι, η εφαρμογή της μοντεσσοριανής προσέγγισης προσαρμόστηκε με την πάροδο του χρόνου στα τοπικά πλαίσια, με αποτέλεσμα την απόκλιση μεταξύ των σύγχρονων μοντεσσοριανών σχολείων, τα οποία έχουν ουσιαστικές διαφορές στις ερμηνείες τους το τι συνιστά μια μοντεσσοριανή εκπαίδευση (Murray & Daoust, 2023). Επιπλέον, ο κατακερματισμένος χαρακτήρας της ανάπτυξης της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης περιπλέκει τις προσπάθειες καλύτερης κατανόησης των ζητημάτων της ισότιμης πρόσβασης στα σχολεία αυτά. Χωρίς ακριβή και συνεπή αριθμητική καταγραφή είναι αδύνατο να κατανοήσουμε την έκταση, τις τάσεις ανάπτυξης και τους διαφορετικούς πληθυσμούς των μαθητών που φοιτούν σε μοντεσσοριανά σχολεία..

Στην παρούσα μελέτη, μια διεθνής ερευνητική ομάδα παρουσιάζει την παγκόσμια απογραφή Μοντεσσόρι 2022 με στόχο την αντιμετώπιση του κενού των συναφών πληροφοριών.

Η μελέτη περιλάμβανε δύο συνιστώσες: (α) μια επισκόπηση των περιφερειακών κι εθνικών οργανισμών μοντεσσοριανής εκπαίδευσης με στόχο τη συλλογή πληροφοριών σε κάθε χώρα σχετικά με τον εκτιμώμενο αριθμό μοντεσσοριανών σχολείων, τον βαθμό στον οποίο τα προγράμματα μοντεσσοριανής εκπαίδευσης υποστηρίζονται από την κυβέρνηση και τον τρόπο με τον οποίο ορίζονται τα σχολεία ως μοντεσσοριανά και (β) συμπληρωματικές πηγές, συμπεριλαμβανομένων άλλων δημοσιευμένων εκτιμήσεων κι ερευνών με επαφές σε βασικές χώρες για τη λήψη πρόσθετων πληροφοριών για τον αριθμό των σχολείων ανά χώρα.

Τα συμπληρωματικά δεδομένα μας επέτρεψαν να διασταυρώσουμε πολλές πηγές για να φτάσουμε σε μια πιο σίγουρη εκτίμηση των δεδομένων για κάθε χώρα. Αυτή η ανάλυση μας έδωσε τη δυνατότητα ν' απαντήσουμε στις ακόλουθες ερωτήσεις: Ποια είναι η καλύτερη εκτίμηση για τον αριθμό των μοντεσσοριανών σχολείων, τα οποία λειτουργούν σε κάθε χώρα, ποιος είναι ο εκτιμώμενος συνολικός αριθμός μοντεσσοριανών σχολείων παγκοσμίως, σε ποιο βαθμό υποστηρίζονται τα σχολεία αυτά από τις κυβερνήσεις και ποιοι είναι οι εθνικοί οργανισμοί, οι οποίοι πιστοποιούν τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση στις αντίστοιχες χώρες τους;

Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Το γεγονός ότι οποιοδήποτε σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει τη Μοντεσσόρι στον τίτλο του, ανεξάρτητα από τον βαθμό κατά τον οποίο ακολουθεί τις μοντεσσοριανές πρακτικές, είναι μια πρώτη πρόκληση, όταν επιχειρείται μια ακριβής απογραφή των μοντεσσοριανών σχολείων κι αυτό το πρόβλημα έχει βαθιές ρίζες στη μοναδική ιστορία και στο τρέχον τοπίο της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης. Αυτές οι ρίζες ξεκινούν με την κληρονομιά και την ιστορία της Μοντεσσόρι, συνεχίζονται με ζητήματα καθορισμού των τρεχουσών μοντεσσοριανών πρακτικών και τελικά επηρεάζουν το πεδίο και δημιουργούν δυσκολίες στη χρησιμοποίηση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης για ερευνητικούς σκοπούς. Αφού αντιμετωπίσουμε αυτές τις μοναδικές προκλήσεις, ολοκληρώνουμε την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με μια συζήτηση προηγούμενων προσπαθειών για τον υπολογισμό του αριθμού των μοντεσσοριανών σχολείων μαζί με παρόμοιες προσπάθειες απογραφής άλλων εναλλακτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Η κληρονομιά της Μοντεσσόρι κι οι αποκλίνουσες απόψεις σχετικά με τον ορισμό της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην πράξη

Καθώς οι εκπαιδευτικές ιδέες της Μοντεσσόρι άρχισαν να διαδίδονται κι η ίδια έγινε ένα δημοφιλές δημόσιο πρόσωπο στις αρχές του 1900, η Μοντεσσόρι αντιμετώπισε την πρόκληση του ενθουσιασμού του κοινού και την πίεση να επιβλέπει η ίδια τις προσπάθειες που αναλαμβάνονται στ' όνομά της και να διατηρεί την αυθεντικότητα της προσέγγισής της. Φαίνεται πιθανό ότι, ακόμη και με πρωταρχικό στόχο τον ποιοτικό έλεγχο, ο ανεξάρτητος ρόλος της εκτός πανεπιστημιακού

περιβάλλοντος απαιτούσε από αυτήν να εξετάσει και τις οικονομικές επιπτώσεις της προστασίας της πνευματικής της ιδιοκτησίας (Kramer, 1976/1988).

Ιστορικοί της εκπαίδευσης και συγγραφείς έχουν περιγράψει τις περίπλοκες σχέσεις μεταξύ της Μοντεσσόρι και των προστατευομένων της, καθώς ακόμα και οι πιο στενοί οπαδοί της συχνά διαφωνούσαν μαζί της (Gutek & Gutek, 2016). Από τα χρόνια του πρώτου Σπιτιού των Παιδιών, οι μοντεσσοριανές οργανώσεις αναδύθηκαν, άνθισαν και συχνά χωρίστηκαν λόγω φιλοσοφικών διαφωνιών σχετικά με το τι σημαίνει να είναι ένα σχολείο μοντεσσοριανό (Kramer, 1976/1988· Rovell, 2009). Αυτή η κληρονομιά της σύγκρουσης μεταξύ ανάπτυξης και αυθεντικότητας παραμένει μια θεμελιώδης πτυχή της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης σήμερα (Murray & Daoust, 2023).

Το αποτέλεσμα είναι ένα περίπλοκο συνονθύλευμα μοντεσσοριανών σχολείων κι οργανισμών σ' όλον τον κόσμο με διαφορετικούς βαθμούς σχέσης με τις αρχικές ιδέες της Μοντεσσόρι. Οι παιδαγωγικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών κι η πραγματικότητα των γεωγραφικών και των πολιτισμικών πλαισίων στα οποία λειτουργούν τα μοντεσσοριανά σχολεία συμβάλλουν σ' αυτήν την πολυπλοκότητα.

Ο κατακερματισμός της μοντεσσοριανής κοινότητας έχει ως αποτέλεσμα την απουσία ενός παγκοσμίου αποδεκτού συντονιστικού οργάνου. Ακόμα κι έτσι, η Association Montessori Internationale (AMI), η οποία ιδρύθηκε από τη Μοντεσσόρι το 1929 κι υποστηρίζεται από τον γιο της Μάριο Μοντεσσόρι, συγκαταλέγεται επί του παρόντος στις παλαιότερες μοντεσσοριανές οργανώσεις κι είναι σήμερα η οργάνωση με την ευρύτερη διεθνή εμβέλεια (Quarfood, 2023). Η AMI διατηρεί σήμερα ένα εκτεταμένο δίκτυο μοντεσσοριανών οργανισμών σ' όλον τον κόσμο.

Ορισμός του μοντεσσοριανού σχολείου για ερευνητικούς σκοπούς

Η ασάφεια ως προς το τι συνεπάγεται η υιοθέτηση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης οδήγησε σε διαφορετικούς τρόπους εφαρμογής της (de Brouwer, 2022; Lillard & McHugh, 2019; Marshall, 2017; Murray & Daoust, 2023). Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει νομική κατοχύρωση του τίτλου «Μοντεσσόρι» κι επομένως κάθε σχολείο μπορεί ν' αυτοαποκαλείται μοντεσσοριανό, άσχετα από το εάν εφαρμόζει οποιεσδήποτε αρχές της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, γεγονός που οδηγεί σε σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η μοντεσσοριανή εκπαίδευση σε διαφορετικά σχολεία (Lillard & McHugh, 2019). Οι πολυπλοκότητες μιας ολοκληρωμένης απογραφής όλων των μοντεσσοριανών σχολείων σ' όλον τον κόσμο οδηγούν σε προκλήσεις για τον καθορισμό των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό των σχολείων τα οποία εφαρμόζουν μοντεσσοριανή εκπαίδευση.

Ακόμη και σε σχετικές έρευνες, οι ερευνητές υιοθετούν διαφορετικούς ορισμούς για το τι συνιστά μοντεσσοριανή εκπαίδευση. Αν και σήμερα δίνεται περισσότερη προσοχή στην έρευνα στο ζήτημα της πιστότητας της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, οι περισσότερες έρευνες αγνοούν τις διαφορές στην εφαρμογή των μοντεσσοριανών μεθόδων και θεωρούν ότι όλα τα σχολεία εφαρμόζουν με τον ίδιο τρόπο μια μοντεσσοριανή εκπαίδευση (Murray & Daoust, 2023). Η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης είναι επομένως δύσκολη και συχνά

ασαφής, επειδή δεν έχει καθοριστεί εκ των προτέρων πώς και σε ποιο βαθμό εφαρμόζουν τις μοντεσσοριανές αρχές τα σχολεία που συμμετέχουν στην κάθε έρευνα.

Για παράδειγμα, οι Macy et al. (2021, σελ. 1036) ορίζουν στην έρευνα τους τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση ως «ισχυρή εστίαση στη μάθηση που κατευθύνεται από τα παιδιά», σε συμφωνία με τον ορισμό των Denervaud et al. (2021, σελ. 1), όπου η μοντεσσοριανή εκπαίδευση ορίζεται ως «αυτοκατευθυνόμενες κι αδιάλειπτες μαθησιακές δραστηριότητες που εκτελούν τα παιδιά σε τάξεις πολλών ηλικιών». Αυτοί οι ορισμοί διαφέρουν ουσιαστικά από τον ορισμό των Livstrom et al. (2018, σελ. 191), ο οποίος περιγράφει τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση για εφήβους ως «πολυεπιστημονική και βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου και στη μάθηση κι έρευνα, η οποία βασίζεται στην υλοποίηση συγκεκριμένων έργων». Ένα πρόβλημα με αυτούς τους ορισμούς είναι ότι εστιάζουν στο περιβάλλον όπου εφαρμόζεται η μοντεσσοριανή εκπαίδευση, η οποία κυμαίνεται από την προσχολική ηλικία έως τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα διαφορετικούς ορισμούς για τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση.

Για να ξεπεράσουν το πρόβλημα της ασάφειας στον ορισμό της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, οι περισσότερες μελέτες περιγράφουν το ιστορικό υπόβαθρο της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης ή τις βασικές αρχές της (π.χ. Marshall, 2017). Ορισμένες μελέτες συνδυάζουν και τα δύο, όπως οι Gasco-Γχabarri και Zuazagoitia (2022), οι οποίοι ορίζουν τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση ως εξής:

Η μέθοδος Μοντεσσόρι, η οποία θεωρείται μια μη συμβατική μέθοδος διδασκαλίας, χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών, επιτρέποντας την προσωπική τους επιλογή· την ενίσχυση της μάθησης με κίνητρα, ενεργητικότητα κι αυτονομία καθώς και με συνεργατική μάθηση με την ανάμειξη μαθητών διαφορετικών ηλικιών· τη διευκόλυνση του χειρισμού και της κατανόησης των υλικών· την ανάπτυξη αυτοελέγχου· τον σεβασμό της ελευθερίας και τη διδακτική ευθύνη· την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας· την αποφυγή εξωγενών κινήτρων· δεν ανταμείβει την επιτυχία· κι ενθαρρύνει τις τεχνικές δοκιμής-λάθους στις εργασίες, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών. (σ. 2).

Τέτοιοι ορισμοί εξακολουθούν να διαφέρουν μεταξύ των ερευνών, με αποτέλεσμα προβλήματα στις συγκρίσεις μεταξύ των σχολείων.

Στη μοντεσσοριανή κοινότητα και σ' όλες τις συναφείς έρευνες, η πρόκληση του ορισμού της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και του προσδιορισμού των σχολείων που την εφαρμόζουν καθιστά την προσπάθεια απογραφής των μοντεσσοριανών σχολείων μια σημαντική πρόκληση, την οποία συζητάμε στην ενότητα των μεθόδων μας.

Υπολογίζοντας τον αριθμό των μοντεσσοριανών κι άλλων εναλλακτικών παιδαγωγικών

Αναγνωρίζοντας ορισμένες από τις υποκείμενες προκλήσεις για την ανάπτυξη ενός ενιαίου ορισμού των μοντεσσοριανών σχολείων, έχουν γίνει προσπάθειες διεθνώς και στις Ηνωμένες Πολιτείες για την εξεύρεση ενός κοινού εδάφους και τη συνολική συνεργασία με τον προσδιορισμό του αριθμού των μοντεσσοριανών σχολείων. Σε παγκόσμιο επίπεδο, αυτή η προσπάθεια καθοδηγήθηκε από την AMI ως μέρος του εορτασμού της εκατονταετηρίδας από τη γέννηση της

Μοντεσσόρι, η οποία συνεργάστηκε με διάφορους μοντεσσοριανούς οργανισμούς για να καταλήξει το 2006 σε μια εκτίμηση ότι λειτουργούν 22.000 μοντεσσοριανά σχολεία σ' όλον τον κόσμο (AMI, 2021), αν κι η διαθέσιμη τεκμηρίωση αφορούσε δύο μόνο χώρες, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία (AMI, 2006). Το 2020, η AMI είχε καταγράψει ότι μοντεσσοριανά σχολεία λειτουργούν σε 148 χώρες (AMI, 2020).

Ομοίως, οι Αμερικανικοί Μοντεσσοριανοί Οργανισμοί έχουν ξεκινήσει μια συνεχή συνεργασία, καταγράφοντας τον αριθμό των μοντεσσοριανών σχολείων στις ΗΠΑ μέσω του οργανισμού Εθνικό Μοντεσσοριανό Κέντρο στον Δημόσιο Τομέα (NCMPS), ο οποίος δημιουργήθηκε σε συνεργασία με αρκετούς υπάρχοντες μοντεσσοριανούς οργανισμούς. Η απογραφή των μοντεσσοριανών σχολείων στις ΗΠΑ ξεκίνησε το 2013 ως συνεργασία του Εθνικού Μοντεσσοριανού Κέντρου στον Δημόσιο Τομέα, του Κέντρου Έρευνας για την Αναπτυξιακή Εκπαίδευση και πολλών μοντεσσοριανών οργανισμών. Η χρηματοδότηση της απογραφής παρεσχέθη αρχικά από το Ταμείο Trust for Learning και το Εθνικό Μοντεσσοριανό Κέντρο στον Δημόσιο Τομέα (NCMPS) διατηρεί τώρα μια βάση δεδομένων την οποία με συνεχείς προσπάθειες συλλογής στοιχείων βελτιώνει συστηματικά (NCMPS, χ.χ.). Συνολικά 2.728 μοντεσσοριανά σχολεία έχουν συμμετάσχει στην απογραφή μέχρι σήμερα (NCMPS, χ.χ.). Από αυτά τα σχολεία, τα 579 έχουν δημόσια χρηματοδοτούμενα προγράμματα. Η απογραφή των μοντεσσοριανών σχολείων των ΗΠΑ προσφέρει στους διευθυντές των σχολείων αυτών την ευκαιρία να διατηρούν και να ενημερώνουν τα δικά τους αρχεία και παράλληλα αυτή η προσπάθεια βοηθά τους ερευνητές, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους γονείς, τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, να μάθουν για το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης.

Το Κέντρο Καθοδηγούμενων Μοντεσσοριανών Μελετών (CGMS), ένα διαδικτυακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με έδρα τις ΗΠΑ, το οποίο συνδέεται με το Ίδρυμα Μοντεσσόρι, ανέπτυξε μια βάση δεδομένων σε παγκόσμιο επίπεδο, η οποία περιλαμβάνει μεμονωμένα σχολεία που αυτοαποκαλούνται «Μοντεσσοριανά» (CGMS, χ.χ.). Ο οργανισμός αυτός αναγνωρίζει ότι αυτή η βάση δεδομένων είναι περιορισμένη, επειδή δεν περιλαμβάνει στοιχεία πιστοποίησης κι επειδή η διαδικασία εντοπισμού των σχολείων βασίστηκε σ' αναζητήσεις στο διαδίκτυο και σε υπάρχουσες λίστες μοντεσσοριανών σχολείων, οι οποίες είναι απίθανο να είναι πλήρεις (M. Seldin, προσωπική επικοινωνία, 13 Ιουλίου 2022). Άλλες χώρες έχουν λίστες με μοντεσσοριανά σχολεία, οι οποίες είναι δημοσιοποιημένες στο διαδίκτυο, αλλά δεν υπάρχει επί του παρόντος αυστηρή παγκόσμια απογραφή των μοντεσσοριανών σχολείων (βλ., π.χ. Montessori Aotearoa Νέα Ζηλανδία, 2022; Opera Nazionale Montessori, χ.χ.; South African Montessori Association, χ.χ.).

Άλλες εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις διατηρούν αρχεία σχετικά με τα σχολεία σ' όλον τον κόσμο που εφαρμόζουν την παιδαγωγική τους και τους οργανισμούς που τα εκπροσωπούν. Συχνά, αυτοί οι οργανισμοί είναι μικρότεροι ή έχουν πιο κεντρικά οργανωμένες δομές. Για παράδειγμα, ο οργανισμός International Baccalaureate (IB) εξουσιοδοτεί τα σχολεία-μέλη και παρέχει έναν ιστότοπο με «στοιχεία και διαγράμματα» σχετικά με τα σχολεία και τα προγράμματα του IB σ' όλο τον κόσμο. Ο οργανισμός υπολογίζει ότι περίπου 3.600 προγράμματα IB λειτουργούσαν το 2020 (IB, 2020).

Ο οργανισμός Waldorf Worldwide παρέχει μια πλήρη λίστα σχολείων και κέντρων κατάρτισης εκπαιδευτικών σε όλον τον κόσμο, η οποία επιτρέπει την εύκολη καταγραφή της εμβέλειας του προγράμματος μέσω 1.857 σχολείων σε 70 χώρες (Waldorf Worldwide, 2022).

Η εξακρίβωση του αριθμού των σχολείων που εφαρμόζουν μια προσέγγιση εμπνευσμένη από το Reggio Emilia είναι πιο δύσκολη, επειδή τα πρότυπα και τα κριτήρια των σχολείων αυτών είναι ίσως ακόμη λιγότερο καθορισμένα από εκείνα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης (Landi & Pintus, 2022).

Τα σχολεία που υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές Reggio Emilia έχουν οργανώσει ένα διεθνές δίκτυο αντιπροσώπων με καθιερωμένα προγράμματα σε μια παρόμοια προσέγγιση με εκείνη της παγκόσμιας απογραφής του AMI το 2006.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, η έρευνά μας υπέβαλε στους εκπροσώπους των μοντεσσοριανών οργανισμών την ακόλουθη ερώτηση: «Ποια είναι η εκτίμησή σας για τον συνολικό αριθμό των μοντεσσοριανών σχολείων στη χώρα του οργανισμού σας, ανεξάρτητα από το αν αυτά τα σχολεία είναι μέλη ή όχι του οργανισμού σας; (Παρακαλώ χρησιμοποιήστε τον ευρύτερο ορισμό γι' αυτό που θεωρείτε εσείς ότι είναι ένα μοντεσσοριανό σχολείο)». Άλλα στοιχεία της έρευνας αφορούσαν πληροφορίες που περιγράφουν τους διάφορους τρόπους σύνδεσης των σχολείων με τον Εθνικό Οργανισμό, τη συμμετοχή μη κυβερνητικών οργανώσεων στη λειτουργία των μοντεσσοριανών σχολείων, τον αριθμό των σχολείων που χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση και τον αριθμό των προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις της έρευνάς μας είναι διαθέσιμες στο Παράρτημα Α.

Η έκταση της έρευνας

Σε συνεργασία με την AMI και το εκτεταμένο δίκτυο διεθνών επαφών της, διαμορφώσαμε έναν κατάλογο με 201 περιφερειακούς κι εθνικούς μοντεσσοριανούς οργανισμούς κι ερευνητές, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε 154 χώρες. Η αρχική πρόσκληση για την έρευνα διανεμήθηκε από την AMI σε μόνο 192 άτομα, επειδή 9 από τις αρχικές 201 διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου δεν ήταν έγκυρες και η πρόσκλησή τους δεν ήταν δυνατή. Η AMI έστειλε τρεις υπενθυμίσεις μέσω email για τη συμμετοχή στην έρευνα κι ακολούθησαν τρεις πρόσθετες προσπάθειες επικοινωνίας μέσω email από ένα μέλος της ερευνητικής μας ομάδας. Επίσης, στείλαμε σκόπιμα με email την έρευνα σε πολλούς μοντεσσοριανούς οργανισμούς σε κάθε χώρα, όταν ήταν δυνατόν, για να διασταυρώσουμε τις εκτιμήσεις τους.

Η απόκριση στην έρευνα

Ογδόντα ένας εκπρόσωποι από εθνικές και διεθνείς μοντεσσοριανές οργανώσεις συμμετείχαν τελικά στην έρευνα, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν 59 χώρες. Ένα ποσοστό ανταπόκρισης 42,2%. Ο Πίνακας 1 παραθέτει τις χώρες από τις οποίες είχαμε απαντήσεις στην έρευνά μας.

Πίνακας 1: Χώρες από τις οποίες είχαμε απαντήσεις στην έρευνά μας

Europe	Africa	Middle East	Asia	Oceania	North & Central America	South America
Albania	Algeria	Lebanon	Armenia	Australia	Canada	Argentina
Austria	Ethiopia	Pakistan	Azerbaijan	New Zealand	Haiti	Brazil
Belarus	The Gambia	United Arab	Brunei		Honduras	Colombia
Bulgaria	Ghana	Emirates	Darussalam		Mexico	Chile
Estonia	Kenya		China		United States of	Paraguay
France	Morocco		India		America	
Germany	Nigeria		Indonesia			
Greece	South Africa		Japan			
Italy	Tanzania		Malaysia			
Latvia	Tunisia		Mongolia			
Netherlands	Uganda		Russian			
Norway	Zimbabwe		Federation			
Poland			Thailand			
Portugal			Vietnam			
Romania						
Slovenia						
Spain						
Switzerland						
Turkey						
United Kingdom						
of Great						
Britain and						
Northern						
Ireland						

Συμπληρωματικές πηγές δεδομένων

Αξιοποιήσαμε συμπληρωματικές πηγές δεδομένων για δύο διαφορετικούς σκοπούς. Πρώτον, εντοπίσαμε πηγές δεδομένων για να συμπληρώσουμε τα δεδομένα καταμέτρησης μοντεσσοριανών σχολείων για χώρες όπου είχαμε ελλείψεις ή αντικρουόμενες πληροφορίες από την έρευνα. Δεύτερον, ενσωματώσαμε δεδομένα από εθνικούς μοντεσσοριανούς οργανισμούς παγκοσμίως για να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους ορίζουν τις μοντεσσοριανές πρακτικές. Ακολουθούν λεπτομέρειες σχετικά με την προσέγγισή μας σ' αυτές τις δύο συμπληρωματικές πηγές δεδομένων.

Συμπληρωματικά δεδομένα καταμέτρησης μοντεσσοριανών σχολείων ανά χώρα

Επεκτείνοντας τα διαθέσιμα δεδομένα από έρευνες εθνικών και περιφερειακών μοντεσσοριανών οργανισμών, επαληθεύσαμε και τα δεδομένα από πολλές πρόσθετες πηγές για να συμπληρώσουμε τις πληροφορίες που μας έλειπαν και να επαληθεύσουμε τις εκτιμήσεις για τον αριθμό των μοντεσσοριανών σχολείων ανά χώρα. Η παγκόσμια απογραφή των μοντεσσοριανών σχολείων την οποία διεξήγαγε το 2022 το Κέντρο Καθοδηγούμενων Μοντεσσοριανών Μελετών που εδρεύει στις ΗΠΑ περιλάμβανε 8.686 σχολεία παγκοσμίως (CGMS, χ.χ.). Η απογραφή CGMS είναι ένας δημόσια διαθέσιμος κατάλογος μοντεσσοριανών σχολείων, που ενημερώνεται συχνά και περιλαμβάνει σχολεία που αναφέρονται μόνο τους ως μοντεσσοριανά χωρίς να επαληθεύεται η πιστότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν. Η απογραφή του CGMS βασίζεται σ' αναζητήσεις στο διαδίκτυο κι άλλες διασυνδέσεις για να

εντοπίσει μοντεσσοριανά σχολεία για σκοπούς μάρκετινγκ. Επιπλέον, ενσωματώσαμε μετρήσεις από την απογραφή των μοντεσσοριανών σχολείων των ΗΠΑ, η οποία ανανεώνεται ετησίως από το Εθνικό Μοντεσσοριανό Κέντρο στο Δημόσιο Τομέα και παρέχει μια ανάλυση των μοντεσσοριανών προγραμμάτων τα οποία χρηματοδοτούνται από ιδιωτικούς και δημόσιους πόρους (NCMPS, χ.χ.).

Τέλος, όταν γνωρίζαμε την ύπαρξη μοντεσσοριανών σχολείων σε μια χώρα όπου δεν είχαμε καταμετρήσεις από έρευνες ή άλλες απογραφές ή αυτές οι πηγές διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους, επικοινωνήσαμε με τοπικούς ερευνητές για μια τεκμηριωμένη εκτίμηση και για να μετρήσουμε τον βαθμό της κρατικής υποστήριξης στα μοντεσσοριανά σχολεία. Σ' ορισμένες περιπτώσεις, ενσωματώσαμε μετρήσεις που παρέχονται από συγγραφείς εκθέσεων χωρών για το *Handbook of Montessori Education* των εκδόσεων Bloomsbury (Debs, 2023) ή εθνικούς ισότοπους μοντεσσοριανών ενώσεων, όπου είναι διαθέσιμοι. Με αυτούς τους τρόπους συμπληρώσαμε πληροφορίες για 12 επιπλέον χώρες.

Συμπληρωματικά δεδομένα για τις μοντεσσοριανές πρακτικές

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τις συνέπειες της προσέγγισης που χρησιμοποιήσαμε για να θεωρήσουμε ένα σχολείο ως μοντεσσοριανό, εξετάσαμε τη μεταβλητότητα ή τη συνέπεια στον ορισμό και στην πρακτική μιας παιδαγωγικής πρακτικής η οποία στις διάφορες χώρες ορίζεται ως μοντεσσοριανή, συγκρίνοντας ένα δείγμα 14 εθνικών και περιφερειακών μοντεσσοριανών οργανισμών σ' όλο τον κόσμο για να δούμε πώς ορίζουν ένα σχολείο ως μοντεσσοριανό. Συμβουλευτήκαμε τους ακόλουθους οργανισμούς σε χώρες με σημαντική υποδομή μοντεσσοριανών σχολείων για να έχουμε δείγμα από διαφορετικές περιοχές του κόσμου: South African Montessori Association, International Montessori Foundation, American Montessori Society, AMI-USA, Montessori Public Policy Initiative, Organizacao Montessori do Brasil, Montessori for Kenya, Indian Montessori Foundation (συνδεδεμένη με AMI), Indian Montessori Centre, Montessori Mexico (συνδεδεμένη με AMI), Montessori Deutschland, Montessori Australia, Montessori Aotearoa New Zealand και Montessori Europe, για μια λίστα οργανισμών και των διαδικτυακών συνδέσμων τους βλ. Παράρτημα Β).

Ανάλυση

Για την τελική εκτίμηση του αριθμού των μοντεσσοριανών σχολείων σε κάθε χώρα απαιτούνται σύνθετες αναλύσεις, επειδή περιλαμβάνονται πολλαπλές πηγές δεδομένων. Οι λεπτομέρειες της διαδικασίας ανάλυσης παρουσιάζονται ξεχωριστά για τα δεδομένα τα οποία προέρχονται από μια πηγή και τα δεδομένα τα οποία προέρχονται από διασταυρώσεις στοιχείων στις δύο ενότητες που ακολουθούν.

Ανάλυση δεδομένων προερχόμενων από μία πηγή

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας περιελάμβανε περιγραφική στατιστική ανάλυση, συμπεριλαμβανομένων των μέσων, των τυπικών αποκλίσεων και των συχνοτήτων των 81 απαντήσεων χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα IBM Statistics v. 28. Τα δεδομένα των μοντεσσοριανών πρακτικών από τις 14 οργανώσεις, οι οποίες αναφέρονται στο Παράρτημα Β, συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν με το πρόγραμμα Microsoft Excel για τον προσδιορισμό κοινών θεμάτων και κριτηρίων σ' όλους τους οργανισμούς. Αυτή η ανάλυση παρείχε τη βάση για τη συζήτηση των μοντεσσοριανών πρακτικών, η οποία εκτίθεται στην ενότητα «Αποτελέσματα» κι εμπλούτισε τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στην έρευνα σχετικά με τις μοντεσσοριανές πρακτικές.

Ανάλυση δεδομένων τα οποία προέρχονται από διασταυρώσεις στοιχείων

Στις παραγράφους που ακολουθούν, περιγράφουμε τη διαδικασία πολλαπλών φάσεων την οποία εφαρμόσαμε για την εκτίμηση του αριθμού των μοντεσσοριανών σχολείων σε μεμονωμένες χώρες. Πρώτον, διασταυρώσαμε τον αριθμό των σχολείων κατά χώρα από τις απαντήσεις στη δική μας έρευνα με την απογραφή του Κέντρου Καθοδηγούμενων Μοντεσσοριανών Μελετών (CGMS). Δώσαμε μεγαλύτερη βαρύτητα σ' εκτιμήσεις που προέρχονταν από πιο καλά τεκμηριωμένες πηγές ή σε αριθμούς σχολείων που βασίζονται σε δημοσιοποιημένους καταλόγους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, λάβαμε διαφορετικές εκτιμήσεις για τον αριθμό των μοντεσσοριανών σχολείων από πολλούς οργανισμούς στην ίδια χώρα και, σε αρκετές περιπτώσεις είχαμε σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκτιμήσεων διαφορετικών μελών του ίδιου οργανισμού.

Μεγάλη διακύμανση στον αριθμό των μοντεσσοριανών σχολείων ανά χώρα σημειώθηκε για τον Καναδά, την Κίνα, την Ιαπωνία, την Κένυα, τη Νιγηρία και την Τουρκία. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, καταλήξαμε σε μια εκτίμηση ανά χώρα που ήταν περίπου ο μέσος όρος όλων των εκτιμήσεων, με μεγαλύτερη βαρύτητα να δίνεται σε πηγές δεδομένων υψηλότερης ποιότητας. Για ορισμένες χώρες, όπως η Τανζανία κι ο Καναδάς, πήραμε τον μέσο όρο πολλών εκτιμήσεων, αλλά τα παραδείγματα της Τουρκίας και της Κίνας παρέχουν το πλαίσιο για την κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίσαμε για ορισμένες χώρες.

Στην Τουρκία, ένας αρχικός ερωτώμενος έδωσε την εκτίμηση ότι λειτουργούν 3.000 μοντεσσοριανά σχολεία στη χώρα. Πρόσθετες πηγές μας έδωσαν εκτιμήσεις για 500–700 σχολεία, 50–150 σχολεία κι έναν κατάλογο με 49 μοντεσσοριανά σχολεία, τα οποία θεωρούνται υψηλής ποιότητας (ο κατάλογος αυτός περιελάμβανε και μια σημείωση ότι αρκετά σχολεία αυτοαποκαλούνται μοντεσσοριανά, χωρίς σημαντικές συνάψεις με τη μοντεσσοριανή παιδαγωγική). Με βάση τις πρόσθετες συμφραζόμενες πληροφορίες απ' όλες τις πηγές κάναμε τελικά μια γενναϊόδωρη εκτίμηση για 300 μοντεσσοριανά σχολεία στην Τουρκία.

Είχαμε επίσης ένα ευρύ φάσμα εκτιμήσεων για την Κίνα, οι οποίες υπογράμμισαν τη σημασία της κατανόησης του τοπικού πλαισίου της χώρας, ιδιαίτερα σ' ένα μεταβαλλόμενο τοπίο πολιτικής.

Ένα εκπαιδευτικό ινστιτούτο υπολόγισε έναν χαμηλό αριθμό 200 μοντεσσοριανών σχολείων στην Κίνα, ένας εθνικός σύνδεσμος Μοντεσσόρι υπολόγισε 1.000 σχολεία, ένας εκπαιδευτικός σ' ένα

εκπαιδευτικό κέντρο υπολόγισε 1.000–1.300 κι ένας ερευνητής στην Κίνα υπολόγισε 5.000–6.000 μοντεσσοριανών σχολεία με βάση τα δικά του δεδομένα. Το τοπίο της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Κίνα αλλάζει γρήγορα. Η κινεζική κυβέρνηση επιβάλλει ανώτατα όρια διδασκτρών και παρέχει επιδοτήσεις για νηπιαγωγεία που συνδέονται με τις τοπικές κοινότητες στέγασης, γεγονός που οδήγησε στη μετατροπή αρκετών μοντεσσοριανών προσχολικών σταθμών σε παραδοσιακά νηπιαγωγεία (A. Chen, προσωπική επικοινωνία, 7 Σεπτεμβρίου 2022). Δεδομένου αυτού του αβέβαιου πολιτικού τοπίου, υπολογίσαμε τελικά ότι λειτουργούν στην Κίνα 1.100 μοντεσσοριανά σχολεία, ένας υπολογισμός ο οποίος χρειάζεται πρόσθετη παρακολούθηση κι αναθεώρηση καθώς αλλάζει το τοπίο εκεί.

Ένας άλλος σημαντικός στόχος της απογραφής μας ήταν να μετρηθεί ο βαθμός της κυβερνητικής υποστήριξης για τα μοντεσσοριανά σχολεία σ' όλον τον κόσμο. Ωστόσο, όπως συνέβη με τις εκτιμήσεις για τον συνολικό αριθμό των μοντεσσοριανών σχολείων σε κάθε χώρα, σημειώθηκε επίσης σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις που λάβαμε για τα προγράμματα μοντεσσοριανής εκπαίδευσης που χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση ή από δημόσιους πόρους. Οι αποκλίσεις μπορεί ν' αντανakλούν κάποιον συνδυασμό των διαφορετικών πλαισίων χρηματοδότησης των σχολείων σε κάθε χώρα κι ασαφούς διατύπωσης της ερώτησής μας. Όταν ρωτήσαμε «Πόσα μοντεσσοριανά σχολεία στη χώρα σας χρηματοδοτούνται από το κράτος;», σκοπεύαμε ν' αναφερθούμε σε σχολεία που λαμβάνουν πλήρη χρηματοδότηση από κυβερνητικές πηγές, αλλά οι ερωτηθέντες μπορεί να ερμήνευσαν αυτήν την ερώτηση ότι σημαίνει ιδιωτικά σχολεία που λαμβάνουν σε κάποιον βαθμό κρατική χρηματοδότηση. Για να έχουμε μια εκτίμηση για τον αριθμό των μοντεσσοριανών σχολείων που λαμβάνουν πλήρη κρατική χρηματοδότηση σε κάθε χώρα, ενσωματώσαμε πληροφορίες από τις συμπληρωματικές πηγές δεδομένων μαζί με τις απαντήσεις στην έρευνά μας.

Αποτελέσματα

Η ενότητα Αποτελέσματα χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται ευρήματα για το πρωταρχικό ερώτημα της έρευνάς μας σχετικά με τον αριθμό των σχολείων που υπάρχουν παγκοσμίως, μαζί με τον αριθμό των σχολείων που χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται μια ανάλυση των απαντήσεων της έρευνάς μας σχετικά με τη δομή και την έκταση των προγραμμάτων εκπαίδευσης μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει μια σύνθεση των μοντεσσοριανών πρακτικών, όπως περιγράφονται από εθνικούς και περιφερειακούς οργανισμούς σ' όλον τον κόσμο που ανταποκρίθηκαν στην έρευνά μας, μαζί με μια ανάλυση των προοπτικών κορυφαίων διεθνών μοντεσσοριανών οργανισμών με βάση τις ιστοσελίδες τους.

Συνολικός αριθμός μοντεσσοριανών σχολείων

Αναγνωρίζοντας ότι οι προσπάθειές μας για τη συλλογή δεδομένων ενδέχεται να είναι περιορισμένες κι ότι για πολλές χώρες μπορεί να έχει υποτιμηθεί ο αριθμός των μοντεσσοριανών σχολείων αθροίσαμε συνολικά 15.763 μοντεσσοριανά σχολεία σ' όλον τον κόσμο και

διασταυρώνοντας τις πηγές μας υπολογίζουμε ότι περίπου το 9% αυτών των σχολείων χρηματοδοτούνται πλήρως από το κράτος.

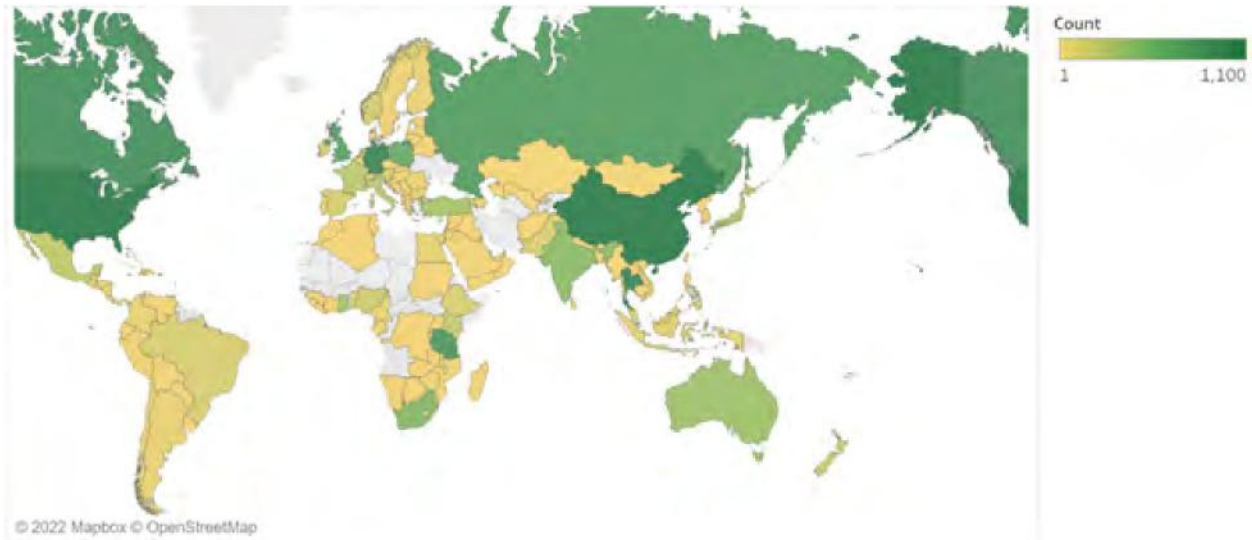
Οι χώρες με τον μεγαλύτερο αριθμό μοντεσσοριανών σχολείων είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Κίνα, η Ταϊλάνδη, η Γερμανία, ο Καναδάς κι η Τανζανία. Οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Ταϊλάνδη, η Ολλανδία κι η Ινδία έχουν τον μεγαλύτερο αριθμό μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση ή από δημόσιους πόρους. Όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση έχει εξαπλωθεί παγκοσμίως, με συγκεντρώσεις σε μεγάλες χώρες σχεδόν σ' όλες τις ηπείρους. Το Παράρτημα Γ αναφέρει λεπτομερώς τους εκτιμώμενους αριθμούς σχολείων σε κάθε χώρα με βάση την ανάλυσή μας.

Η εκτίμηση των μοντεσσοριανών σχολείων που χρηματοδοτούνται εξ ολοκλήρου από το δημόσιο, 9%, βασίζεται σε συμπληρωματικά δεδομένα που περιγράφονται στην ενότητα «Μέθοδοι» μαζί με απαντήσεις στην έρευνά μας των εθνικών οργανισμών Μοντεσσόρι. Οι ερωτηθέντες στην έρευνα ανέφεραν επίσης έναν επιπλέον αριθμό ιδιωτικών σχολείων που λαμβάνουν κάποια μορφή κρατικής χρηματοδότησης. Αν κι η έρευνα καλύπτει έναν περιορισμένο αριθμό χωρών κι οργανισμών, παρέχει μια εικόνα από την έκταση της κρατικής υποστήριξης των μοντεσσοριανών σχολείων σ' όλον τον κόσμο.

Έρευνα εθνικών και περιφερειακών μοντεσσοριανών οργανισμών

Αν και δεν είναι πλήρεις, οι απαντήσεις των 81 εθνικών και περιφερειακών μοντεσσοριανών οργανισμών από 59 χώρες στους οποίους απευθυνθήκαμε παρέχουν περισσότερες πληροφορίες από μια απλή μέτρηση σχολείων. Παρουσιάζουμε, επομένως, εδώ τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που σχετίζονται με τη δομή αυτών των οργανισμών και τη διαθεσιμότητα προγραμμάτων εκπαίδευσης μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες χώρες. Οι οργανισμοί αναφέρουν ότι έχουν διάφορους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία συνδέονται μαζί τους, με σχεδόν τους μισούς οργανισμούς (44,9%) να δηλώνουν ότι έχουν και διαφορετικά επίπεδα σύνδεσης. Έξι στους δέκα οργανισμούς ανέφεραν ότι διαθέτουν κάποιο επίπεδο σύνδεσης που είναι ανοιχτό σε οποιοδήποτε σχολείο, χωρίς έλεγχο για τον αν προσφέρει ή όχι μοντεσσοριανή εκπαίδευση (61,0%). Η ανταπόκριση σε συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία επαληθεύονται από τους οργανισμούς αναφέρθηκε από λιγότερους από τους μισούς οργανισμούς (40,3%). Το ένα τέταρτο από τους οργανισμούς επιτρέπει στα σχολεία να εγγραφούν πληρώνοντας μια συνδρομή μέλους (27,3%), ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (13,0%) ανέφερε ότι προσφέρουν επίπεδο μέλους με συγκεκριμένα κριτήρια, αλλά χωρίς επαλήθευση. Πολλά μπορούν να μάθουμε για το πώς οι εθνικές και περιφερειακές μοντεσσοριανές οργανώσεις σ' όλον τον κόσμο ορίζουν τις επιλογές με βάση τις οποίες μπορούν τα σχολεία να γίνουν μέλη τους. Αυτά τα επίπεδα μελών συνδέονται συχνά με τους ορισμούς της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στους οποίους βασίζονται οι αντίστοιχοι οργανισμοί κι αυτό είναι το θέμα της επόμενης ενότητας.

Εικόνα 1: Αριθμός μοντεσσοριανών σχολείων ανά χώρα



Σημείωση. Η κλίμακα κυμαίνεται από κίτρινο για τους χαμηλότερους αριθμούς σχολείων έως σκούρο πράσινο για τους υψηλότερους αριθμούς (1.100+ σχολεία). Το γκρι αντιπροσωπεύει χώρες όπου δεν υπάρχουν δεδομένα. Ένας διαδραστικός χάρτης είναι διαθέσιμος στη διεύθυνση <https://public.tableau.com/views/GlobalMontessoriCensus2022/MontessoriCensusMap>.

Οι εθνικοί και περιφερειακοί μοντεσσοριανοί οργανισμοί ρωτήθηκαν, επίσης, για τυχόν προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία προσφέρουν και τα δύο τρίτα ανέφεραν ότι έχουν τέτοια προγράμματα (65,3%). Ο μεγαλύτερος αριθμός από αυτούς τους οργανισμούς ανέφερε ότι τα εκπαιδευτικά κέντρα τους ήταν συνδεδεμένα με την AMI (61,1%), ενώ, λιγότεροι από τους μισούς μοντεσσοριανούς οργανισμούς ανέφεραν ότι τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ήταν ανεξάρτητα (40,3%). Περισσότεροι από το 20% των συμμετεχόντων οργανισμών στην έρευνά μας δεν ανέφεραν άλλα δομές κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Οι ορισμοί της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης

Οι προσπάθειές μας για τη συλλογή δεδομένων μας έδωσαν την ευκαιρία να διερευνήσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές στους ορισμούς της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, οι οποίοι επικρατούν σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές. Στην ανάλυσή μας περιελήφθησαν οι ιστοσελίδες 14 εθνικών μοντεσσοριανών οργανισμών καθώς και στοιχεία που μας παρείχαν ερωτηθέντες σε διάφορες χώρες. Διαπιστώσαμε ότι, παρόλο που πολλοί εθνικοί μοντεσσοριανοί οργανισμοί έχουν προσανατολισμό στο να μην αποκλείουν σχολεία τα οποία αποκαλούνται μοντεσσοριανά, άλλοι εθνικοί οργανισμοί βρίσκονται στη διαδικασία ανάπτυξης κριτηρίων ποιότητας που θα καθορίζουν επίπεδα αναγνώρισης της μοντεσσοριανής πρακτικής. Οι ορισμοί σε εθνικό επίπεδο για το τι συνιστά ένα σχολείο μοντεσσοριανό ποικίλουν ευρέως σε διάφορες χώρες, αλλά σε κάθε περίπτωση εστιάζουν στις ιδιαιτερότητες της πρακτικής στη μοντεσσοριανή σχολική τάξη και δίνουν έμφαση στον ευρύτερο φιλοσοφικό προσανατολισμό των πρακτικών

τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εθνικοί ορισμοί τονίζουν περισσότερο τη μοντεσσοριανή πρακτική, ενώ σ' άλλες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη μοντεσσοριανή φιλοσοφία και, σε ορισμένες περιπτώσεις, συμπεριλαμβάνουν και τα δύο (π.χ. Montessori Deutschland, Montessori Aotearoa New Zealand).

Παρά αυτές τις διαφορές, εντοπίσαμε μια συνέπεια μεταξύ των ορισμών της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες, με την έννοια ότι όλοι οι ορισμοί εστιάζουν στις ακόλουθες έξι ιδέες και πρακτικές:

- Υιοθέτηση της μοντεσσοριανής φιλοσοφίας
- Ομάδες μεικτών ηλικιών σε κάθε τάξη
- Εκπαιδευμένοι στη μοντεσσοριανή πρακτική δάσκαλοι
- Μοντεσσοριανά εκπαιδευτικά υλικά
- Ελευθερία επιλογής των παιδιών
- Αδιάλειπτη εργασία των παιδιών

Η υιοθέτηση κι εφαρμογή αυτών των ιδεών υποδηλώνει ότι υπάρχει μια κοινή συμφωνία μεταξύ πολλών μοντεσσοριανών σχολείων σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που απαιτούνται από τα μοντεσσοριανά σχολεία.

Όπως έχουμε αναφέρει στην ανάλυσή μας για τους ορισμούς της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, τους οποίους υιοθετούν εθνικοί και περιφερειακοί οργανισμοί, η έρευνα ρώτησε τους συμμετέχοντες σχετικά με το βαθμό στον οποίο τα σχολεία στη χώρα τους ακολουθούν τη μοντεσσοριανή φιλοσοφία κι εφαρμόζουν τις πέντε βασικές πρακτικές που προαναφέρθηκαν (Πίνακας 2). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η πρακτική που εφαρμόζεται με τη μεγαλύτερη συνέπεια είναι οι μεικτές ηλικίες των παιδιών κατά τάξη, ακολουθούμενες τη χρήση του μοντεσσοριανού υλικού. Περίπου οι μισοί οργανισμοί αναφέρουν ότι τα σχολεία που συνδέονται με τους οργανισμούς τους «πάντα» παρέχουν ελευθερία επιλογής στα παιδιά κι έχουν εκπαιδευμένους μοντεσσοριανούς δασκάλους. Το λιγότερο συνεπές χαρακτηριστικό ήταν η προσφορά ενός αδιάκοπου κύκλου εργασίας στα παιδιά.

Πίνακας 2

Σε ποιο βαθμό στα σχολεία που συνδέονται με τον οργανισμό σας εφαρμόζονται τα χαρακτηριστικά της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης;

	Ποτέ				Πάντοτε
Ομάδες μεικτών ηλικιών ανά τάξη	1.33	5.33	10.67	21.33	61.33
Μοντεσσοριανά εκπαιδευτικά υλικά	1.35	2.70	10.81	25.68	59.46
Ελευθερία επιλογής των παιδιών	1.35	6.76	12.16	28.38	51.35
Μοντεσσοριανοί δάσκαλοι	1.35	5.41	24.32	20.27	48.65
Αδιάλειπτη κύκλος εργασίας των παιδιών	1.35	14.86	25.68	16.22	41.89

N = 74–75; τα στοιχεία είναι σε ποσοστά

Έχοντας περιγράψει τ' αποτελέσματα από τις διάφορες πηγές δεδομένων, ακολουθεί μια συζήτηση σχετικά με τις επιπτώσεις αυτής της εργασίας, τους περιορισμούς των δεδομένων που συλλέχθηκαν και τις κατευθύνσεις μελλοντικών ερευνών.

Συζήτηση

Η παρούσα απογραφή παρέχει ένα πλαίσιο αναφοράς για όσους θέλουν ν' αποτιμήσουν την εξάπλωση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης σ' όλον τον κόσμο, με την εκτίμηση ότι λειτουργούν 15.763 μοντεσσοριανά σχολεία το 2022. Αυτή η εκτίμηση υποστηρίζει τους ισχυρισμούς ότι η μοντεσσοριανή εκπαίδευση αντιπροσωπεύει τη μεγαλύτερη παγκόσμια εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση σε σύγκριση με εκτιμήσεις για τον αριθμό των σχολείων που εφαρμόζουν άλλες προσεγγίσεις όπως το IB (3.600), το Waldorf (1.857) και τα σχολεία εμπνευσμένα από το Reggio Emilia (1.200 μέλη της North American Reggio Alliance).

Συγκεντρώσαμε δεδομένα και συμβουλευτήκαμε μια σειρά από πρόσθετες πηγές δεδομένων. Ωστόσο, αυτή η Παγκόσμια Απογραφή Μοντεσσοριανών Σχολείων του 2022 έχει σαφώς περιορισμούς. Η έρευνα βασίστηκε στην αγγλική γλώσσα και βασίστηκε σε ιστότοπους εθνικών οργανισμών, αγνοώντας δυνητικά τα σχολεία που χρησιμοποιούν τοπικές γλώσσες. Αρχικά, η έρευνα συντονίστηκε από την AMI, έναν οργανισμό που έχει διεθνή εμβέλεια, αλλά αντιπροσωπεύει μόνο ένα μέρος της μοντεσσοριανής κοινότητας. Επιπλέον, οι εθνικές και περιφερειακές μοντεσσοριανές οργανώσεις ενδέχεται να είναι ασταθείς στη λειτουργία τους, με πιθανές αλλαγές στην ηγεσία τους, αλλά και στον βαθμό αντιπροσωπευτικότητας με την πάροδο του χρόνου. Ιδανικά, οι μελλοντικές επαναλήψεις αυτής της απογραφής θα περιλαμβάνουν

καταλόγους μοντεσσοριανών σχολείων και μια ευρύτερη προσέγγιση, όχι απλώς πλήθος σχολείων, και θ' απευθύνονται και σ' εθελοντές που χρησιμοποιούν τοπικές γλώσσες. Καταφέραμε να καταλήξουμε σε μια προσεγγιστική εκτίμηση ότι το 9% των μοντεσσοριανών σχολείων χρηματοδοτούνται πλήρως από το κράτος. Πρόσθετες ερωτήσεις σχετικά με τα κρατικά μοντεσσοριανά σχολεία έναντι των ιδιωτικών σχολείων με δημόσια χρηματοδότηση, μαζί με μια καλύτερη αξιολόγηση των δεδομένων για τη δημόσια χρηματοδότηση και τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών που φοιτούν σε μοντεσσοριανά σχολεία, θα είναι απαραίτητες για να κατανοήσουμε πραγματικά τον βαθμό στον οποίο η μοντεσσοριανή εκπαίδευση εξυπηρετεί έναν κοινωνικο-οικονομικά ποικιλόμορφο πληθυσμό μαθητών.

Τελικά, θεωρούμε ότι αυτή η Παγκόσμια Απογραφή Μοντεσσοριανών Σχολείων 2022 αποτελεί μια πολύτιμη πηγή για οικογένειες, εκπαιδευτικούς, ερευνητές κι υπεύθυνους χάραξης πολιτικής ώστε να κατανοήσουν καλύτερα την εμβέλεια της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, την αναπτυξιακή τροχιά και την παγκόσμια ποικιλομορφία της. Επί του παρόντος, δεν υπάρχει μια ολοκληρωμένη απογραφή με αποτέλεσμα ανακριβείς εκτιμήσεις για το πλήθος των μοντεσσοριανών σχολείων ή κι ελλιπής γνώση σχετικά με την παγκόσμια εξάπλωση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης. Δημιουργώντας μια πηγή δεδομένων για τα μοντεσσοριανά σχολεία σ' όλον τον κόσμο, παρέχουμε μια σταθερή αναφορά, η οποία ξεπερνά το κατακερματισμένο οργανωτικό τοπίο που περιπλέκεται ακόμα περισσότερο από τα εθνικά όρια.

Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι η παρούσα παγκόσμια απογραφή των μοντεσσοριανών σχολείων 2022 προσφέρει μια εμπειρικά βασισμένη εκτίμηση της επικράτησης των σχολείων αυτών σ' όλον τον κόσμο. Δεδομένης της διάδοσης και της ποικιλομορφίας της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης παγκοσμίως, η ακριβής και συνεπής απογραφή τους είναι πρόκληση, αλλά πρόκληση απαραίτητη, για την κατανόηση της εμβέλειας, των τάσεων ανάπτυξης και των διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών που φοιτούν σε μοντεσσοριανά σχολεία. Χρησιμοποιώντας δεδομένα που συλλέχθηκαν από διεθνείς, εθνικούς και περιφερειακούς οργανισμούς, υπολογίσαμε ότι το 2022 λειτουργούσαν 15.763 μοντεσσοριανά σχολεία σ' όλον τον κόσμο, με περίπου το 9% από αυτά να χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση. Τεκμηριώσαμε επίσης ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι εθνικές και περιφερειακές μοντεσσοριανές οργανώσεις ορίζουν την μοντεσσοριανή εκπαίδευση στις χώρες τους. Αναγνωρίζουμε ότι παρόλο που οι εκτιμήσεις μας βασίζονται σε πολλαπλές πηγές δεδομένων, η προσφυγή σε πρόσθετες πηγές θα μπορούσε ν' αυξήσει την αυστηρότητα της καταμέτρησης στο μέλλον, ιδιαίτερα όσον αφορά στα μοντεσσοριανά σχολεία που χρηματοδοτούνται από τις κυβερνήσεις και τα δημόσια μοντεσσοριανά σχολεία. Επιπλέον, ο ορισμός του τι συνιστά ένα σχολείο μοντεσσοριανό σε κάθε χώρα πρέπει να εξεταστεί πληρέστερα. Αν και πολλά απομένουν να μάθουμε για τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση παγκοσμίως, αυτή η μελέτη μας αντιπροσωπεύει μια πολύτιμη και σταθερή βάση για μελλοντικές έρευνες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Association Montessori Internationale. (2021). *2021 annual report*. <https://montessori-ami.org/news/2021-annual-report>

Association Montessori Internationale. (2020). *Montessori countries in 2020*. Annual General Meeting [remote].

Association Montessori Internationale. (2006). *Montessori worldwide*.

<http://montessoricentenary.org/>

Center for Guided Montessori Studies. (n.d.). *Global Montessori schools census*.

<http://schools.guidedstudies.com/search/info.php>

de Brouwer, J., Matijssen, E., & Stefels, M. (2022). Reflections on Montessori in the Netherlands: Fidelity—adaptation debate. In J. De Brouwer & P. H. M. Sins (Eds.), *Perspectives on Montessori*. Saxion Progressive Education University Press.

Debs, M. (In press). Introduction: Global Montessori education. In A.K. Murray, E-M. T. Ahlquist, M. McKenna, & M. Debs (Eds.), *Handbook of Montessori Education*. Bloomsbury. [Publication date April 6, 2023]

Denervaud, S., Christensen, A. P., Kenet, Y. N., & Beaty, R. E. (2021). Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking. *npj Science Learn*, 6(35). <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00113-8>

Gasco-Txabarri, J., & Zuazagoitia, D. (2022). The sense of patterns and patterns in the senses. An approach to the sensory area of a Montessori preschool classroom. *Education*, 3–13.

<https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2032786>

Gutek, G. L., & Gutek, P. A. (2016). *Bringing Montessori to America: SS McClure, Maria Montessori, and the campaign to publicize Montessori education*. University of Alabama Press.

International Baccalaureate (IB). (2020). *Facts and figures*. <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-andfigures/>

Kramer, R. (1976/1988). *Maria Montessori: A biography*. Addison Wesley.

Landi, L., & Pintus, A. (2022). A critical approach to the Reggio Emilia Approach. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 11(1).

Lillard, A. S., & McHugh, V. (2019). Authentic Montessori: The Dotoressa's view at the end of her life part I: The environment. *Journal of Montessori Research*, 5(1), 1–18.

<https://doi.org/10.17161/jomr.v5i1.7716>

Livstrom, I. C., Szostkowski, A. H., & Roehrig, G. H. (2018). Integrated STEM in practice: Learning from Montessori philosophies and practices. *School Science and Mathematics*, 119, 190–202. <https://doi.org/10.1111/ssm.12331>

- Macy, M., Pool, J., Chen, C. I., Rusiana, T., & Sawyer, M. (2021). A preliminary examination of a kindergarten school readiness assessment. *Early Childhood Education Journal*, *50*, 1035–1046.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01237-7>
- Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *npj Science of Learning*, *2*(11), 1–11. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Montessori Aotearoa New Zealand. (2022). *Montessori in Aotearoa New Zealand*.
<https://www.montessori.org.nz/montessori/montessori-new-zealand/>
- Murray, A. K., & Daoust, C. (in press). Fidelity issues in Montessori research. In *Handbook of Montessori Education*. Murray, A. K., Ahlquist, E-M. T., McKenna, M., & Debs, M. (Eds). Bloomsbury Publishing. [Publication date April 6, 2023]
- National Center for Montessori in the Public Sector. (n.d.). *Montessori census*. <https://www.montessoricensus.org/>
- North American Reggio Emilia Alliance. (2022). *Census*. <https://www.reggioalliance.org/census/>
- Opera Nazionale Montessori. (n.d.). *Nidi e scuole Montessori in Italia* [Montessori schools and day care centers in Italy]. <https://www.operanazionalemontessori.it/nidi-e-scuole-montessori/nidi-e-scuole-montessori-in-italia#>
- Povell, P. (2009). *Montessori comes to America: The leadership of Maria Montessori and Nancy McCormick Rambusch*. University Press of America.
- Quarfood, C. (In press). Maria Montessori: Life and historical context. In A. K. Murray, E-M. T. Ahlquist, M. McKenna, & M. Debs (Eds.), *Handbook of Montessori education*. Bloomsbury. [Publication date April 6, 2023]
- Reggio Emilia Approach. (2022). *Network*. <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/network-en/>
- South African Montessori Association. (2022). *SAMA schools*. <https://samontessori.org.za/category/samaschools/>
- Waldorf Worldwide/Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. (2022). *Waldorf World list*.
<https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>
- Whitescarver, K., & Cossentino, J. (2008). Montessori and the mainstream: A century of reform on the margins. *Teachers College Record*, *110*(12), 2571–2600. <https://doi.org/10.1177/016146810811001202>

Οι συγγραφείς

- Η Mira C. Debs† είναι εκτελεστική διευθύντρια του Προγράμματος Εκπαιδευτικών Σπουδών και λέκτορας κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο Yale των ΗΠΑ. Μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί της στο mira.debs@yale.edu.
- Ο Jaap de Brouwer είναι ερευνητής στην Ομάδα Έρευνας της Προοδευτικής Εκπαίδευσης κι εκπαιδευτής Μοντεσσοριανών δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Εφαρμοσμένων Επιστημών Saxion της Ολλανδίας.
- Η Angela K. Murray είναι επίκουρη καθηγήτρια έρευνας στο Πανεπιστήμιο του Κάνσας των ΗΠΑ και διευθύντρια του KU Center for Montessori Research.: //orcid.org/0000-0001-6310-8842
- Η Lynne Lawrence είναι Εκτελεστική Διευθύντρια της Association Montessori Internationale.
- Η Megan Tyne είναι Επικεφαλής Καινοτομίας της Association Montessori Internationale.
- Η Candice von der Wehl είναι Υπεύθυνη Συνεργασιών της Association Montessori Internationale

Παράρτημα Α

Επιλεγμένες ερωτήσεις από την παγκόσμια απογραφή μοντεσσοριανών σχολείων

- Πώς ονομάζεται η εθνική/περιφερειακή σας οργάνωση;
- Ποια χώρα καλύπτει ο οργανισμός σας;
- Πώς μπορούν τα σχολεία να συνδεθούν με τον οργανισμό σας; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.)
- Έχετε διαφορετικά επίπεδα/βαθμίδες για σχολεία που συνδέονται με τον οργανισμό σας με βάση την εφαρμογή μοντεσσοριανών πρακτικών;
- Ποια είναι η εκτίμηση του συνολικού αριθμού των μοντεσσοριανών σχολείων στη χώρα του οργανισμού σας, ανεξάρτητα από το αν είναι επί του παρόντος μέλη του οργανισμού σας; (Παρακαλώ χρησιμοποιήστε τον ευρύτερο ορισμό γι' αυτό που θεωρείτε ότι είναι ένα μοντεσσοριανό σχολείο.)
- Πόσα μοντεσσοριανά σχολεία στη χώρα σας χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση;
- Πόσα κέντρα κατάρτισης μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών λειτουργούν στη χώρα σας;
- Ποιες από τις παρακάτω συνεργασίες έχουν τα εκπαιδευτικά κέντρα στη χώρα σας; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.)

- Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης για τα σχολεία που συνδέονται με τον οργανισμό σας;

- Ομάδες μεικτών ηλικιών ανά τάξη
- Εκπαιδευμένοι μοντεσσοριανοί δάσκαλοι
- Τα παιδιά χρησιμοποιούν μοντεσσοριανά υλικά
- Τα παιδιά έχουν ελευθερία επιλογής
- Αδιάκοπος κύκλος εργασίας των παιδιών

- Πώς παρακολουθεί ο οργανισμός σας την εφαρμογή μοντεσσοριανών πρακτικών στα σχολεία που συνδέονται με τον οργανισμό σας; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.)

Παράρτημα Β

Οργανισμοί στους οποίους απευθυνθήκαμε για παροχή στοιχείων κι εκτιμήσεων

American Montessori International-USA—Standards for AMI Montessori classrooms: <https://amiusa.org/schools/standards-for-ami-montessori-classrooms/>

American Montessori Society—5 core components of Montessori education: <https://amshq.org/About-Montessori/What-Is-Montessori/Core-Components-of-Montessori>

Indian Montessori Centre: <https://www.indianmontessoricentre.org/>

Indian Montessori Foundation—Montessori schools: <https://montessori-india.org/montessorischools/> International Montessori Foundation—Six principles of Montessori education, as defined by Nancy McCormick Rambusch and John Stoops in 1992

Montessori Aotearoa New Zealand—Montessori Journey to Excellence (MJ2Ex) Te Ara Ki Hihuatanga: Essential elements: <http://www.montessori.org.nz/professionals/journey-excellence/>

Montessori Australia—Montessori quality: Authentic practice: https://static1.squarespace.com/static/6072dc974fd9550c4c8b1891/t/612f061741e7f022ceb6c562/1630471741376/MQAP_Brochure.pdf Montessori Deutschland—Quality framework document: <https://www.montessori-deutschland.de/assets/Dokumente/QR-V2.0.4-Grundlagendokument.pdf>

Montessori Europe—Connecting Montessorians in Europe and beyond: <https://www.montessori-europe.net/> Montessori for Kenya—Montessori: <https://www.montessoriforkenya.org/about-montessori/>

Montessori Mexico: <https://www.montessorimx.com/>

Montessori Public Policy Initiative: —Montessori essentials: [https://montessorivocacy.org/wp-content/](https://montessorivocacy.org/wp-content/uploads/2019/07/MontessoriEssentials.pdf)

[uploads/2019/07/MontessoriEssentials.pdf](https://montessorivocacy.org/wp-content/uploads/2019/07/MontessoriEssentials.pdf)

Organizaçao Montessori do Brasil: <http://omb.org.br/>

South African Montessori Association: <https://samontessori.org.za/sama-fundamental-principles/>

Παράρτημα Γ

Αριθμοί Μοντεσσοριανών σχολείων ανά χώρα

Χώρα	Αριθ. σχολείων	Χώρα	Αριθ. σχολείων
Afghanistan	1	Hungary	7
Albania	2	India	417
Algeria	4	Indonesia	65
American Samoa	2	Iraq	2
Antigua and Barbuda	1	Ireland	81
Argentina	40	Israel	1
Armenia	9	Italy	243
Aruba	4	Jamaica	1
Australia	345	Japan	260
Austria	106	Jordan	1
Azerbaijan	4	Kazakhstan	1
Bahamas	1	Kenya	200
Bahrain	5	Kosovo	2
Bangladesh	3	Kuwait	10
Barbados	3	Lao People's Democratic Republic	3
Belarus	3	Latvia	32
Belgium	8	Lebanon	10
Belize	1	Lesotho	1
Benin	6	Liberia	1
Bermuda	1	Lithuania	2
Bhutan	1	Luxembourg	18
Bolivia	9	Macau	1
Bosnia and Herzegovina	6	Macedonia	1
Botswana	1	Madagascar	2
Brazil	110	Malawi	13
Brunei Darussalam	1	Malaysia	80
Bulgaria	40	Martinique	1
Burundi	1	Mexico	200
Cambodia	7	Mongolia	4
Cameroon	1	Morocco	1
Canada	900	Mozambique	2
Cayman Islands	5	Myanmar	4
Chile	60	Namibia	16
China	1,100	Nepal	19
Colombia	40	Netherlands	223
Costa Rica	46	New Zealand	169
Cote d'Ivoire	1	Nicaragua	7
Croatia	6	Nigeria	150
Cyprus	8	North Korea	1
Czech Republic	34	Norway	130
Democratic Republic of the Congo	3	Oman	1
Denmark	3	Pakistan	100
Dominica	1	Palau	1
Dominican Republic	16	Panama	7
Ecuador	6	Paraguay	6
Egypt	60	Peru	17
El Salvador	4	Philippines	45
Equatorial Guinea	1	Poland	600
Estonia	12	Portugal	20
Ethiopia	110	Qatar	3
Fiji	1	Romania	50
Finland	34	Russian Federation	750
France	225	Rwanda	2
Gabon	1	Saint Kitts and Nevis	3
The Gambia	13	Saint Lucia	3
Germany	1,000	Saudi Arabia	6
Ghana	300	Serbia	3
Greece	50	Seychelles	2
Grenada	1	Sierra Leone	1
Guam	1	Singapore	63
Guatemala	13	Slovakia	2
Guinea	1	Slovenia	35
Haiti	50	South Africa	450
Honduras	10	South Korea	15
Hong Kong (S.A.R.)	7	Spain	120

Χώρα	Αριθ. σχολείων
Sri Lanka	5
Sudan	1
Swaziland	2
Sweden	35
Switzerland	120
Syrian Arab Republic	1
Taiwan	60
Tanzania, United Republic of	800
Thailand	1,000
Trinidad and Tobago	2
Tunisia	1
Turkey	300
Uganda	10
United Arab Emirates	30
United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland	700
United States of America	3,025
Uruguay	4
Uzbekistan	1
Venezuela, Bolivarian Republic of	3
Viet Nam	80
Virgin Islands (British)	1
Yemen	1
Zambia	15
Zimbabwe	30
Total	15,763

Το άρθρο δημοσιεύθηκε αρχικά στο *Journal of Montessori Research*, Φθινόπωρο 2022, 8(2), σ. 1-15

Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται εδώ με την άδεια των συγγραφέων.

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Μοντεσσόρι και κυρίαρχο ρεύμα: Ένας αιώνας μεταρρύθμισης στο περιθώριο

Keith Hitescarver & Jacqueline Cossentino

Το εκπαιδευτικό σύστημα, που έγινε γνωστό ως μέθοδος Μοντεσσόρι αποτελεί μια μοναδική ιστορική περίπτωση. Είναι διεθνούς εμβέλειας, υπάρχουν σχολεία Μοντεσσόρι σε τουλάχιστον 110 χώρες. Είναι ανθεκτικό στον χρόνο. Το αρχικό Casa dei Bambini λειτούργησε στη Ρώμη το 1907. Αναπτύσσεται συνεχώς. Σήμερα, υπάρχουν πάνω από 22.000 μοντεσσοριανά σχολεία σ' όλον τον κόσμο¹. Έχει κερδίσει πλήθος υποστηρικτών-γονέων που διαφημίζουν τα μοντεσσοριανά σχολεία, σχολεία στα οποία δίνεται έμφαση τόσο σε βασικά όσο και σε υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων, εφαρμόζοντας μια ανθρώπινη, παιδοκεντρική προσέγγιση.

Οι ερευνητές της εκπαιδευτικής πολιτικής που μελετούν το μοντεσσοριανό σύστημα, επισημαίνουν τη συνοχή του προγράμματός του, μια συνοχή που δεν υπάρχει στα περισσότερα σχολεία. Ωστόσο, ακόμη και με την τρέχουσα δημοτικότητα της, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση εξακολουθεί να θεωρείται ως ένα περιθωριακό κίνημα με ελάχιστη σημασία για όσους ενδιαφέρονται για τη σύγχρονη σχολική μεταρρύθμιση².

Σ' αυτό το άρθρο, εξετάζουμε το Αμερικανικό Μοντεσσοριανό Κίνημα, από την αποτυχημένη εισαγωγή του στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1911, μέχρι την αναγέννησή του το 1958 και την τρέχουσα αναβίωσή του ως μια δοκιμασμένη εναλλακτική λύση στη συμβατική δημόσια εκπαίδευση. Τοποθετούμε το μοντεσσοριανό σύστημα σε διεθνές πλαίσιο, εξερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο ένα ουσιαστικά ευρωπαϊκό σύστημα εισήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη συνέχεια εξήχθη ως κυρίως αμερικανική επινόηση κι αναλύουμε την εξέλιξη του κινήματος αυτού με βάση το διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό τοπίο εντός του οποίου σημειώθηκε η ανάπτυξή του.

Διαιρούμε την ανάλυσή μας σε τρεις χρονικές φάσεις. Η πρώτη, από το 1911 έως το 1918, εξετάζει μια έντονη, αλλά μικρής διάρκειας άνθιση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, μέχρι που ένας συνδυασμός παραγόντων – έντονες κριτικές, 1^{ος} Παγκόσμιος Πόλεμος και συγκρούσεις μεταξύ προσωπικοτήτων οδήγησαν στην κατάρρευση του κινήματος³. Η δεύτερη φάση, από το 1952 έως το 1979, επικεντρώνεται στην επανεισαγωγή της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Αυτό το νέο μοντεσσοριανό κίνημα υιοθετήθηκε από μια γενιά μεσοαστών προοδευτικών που είδαν στις αναπτυξιακές θεωρίες της Μοντεσσόρι για το παιδί μια υπόσχεση αναζωογόνησης του προοδευτικού κινήματος κι αναβάθμισης της προσχολικής εκπαίδευσης. Ενώ το πρώτο μέρος της ιστορίας της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Αμερική περιγράφει την άνοδο και πτώση ενός συγκεκριμένου συνόλου ιδεών, η ιστορία της δεκαετίας του 1950 και 1960 επικεντρώνεται στην οργάνωση της Αμερικανικής Μοντεσσοριανής Εταιρείας (AMS), η οποία αρχικά λειτούργησε ως ο μοναδικός εκπρόσωπος της Μοντεσσόρι στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ένας μοναδικός συνδυασμός ανθρώπων, γεγονότων και ιστορικού πλαισίου οδήγησε τόσο στη διάδοση

της μεθόδου όσο και, τελικά, στη διαίρεση του αμερικανικού μοντεσσοριανού κινήματος. Η προσέγγισή μας σ' αυτήν τη δεύτερη φάση ανιχνεύει τις μερικές φορές διακριτικές, μερικές φορές έντονες τροποποιήσεις της μοντεσσοριανής μεθόδου και τις εσωτερικές διαμάχες που προκλήθηκαν από αυτές τις τροποποιήσεις, καθώς η "προοδευτική" πτέρυγα του κινήματος προσπαθούσε να διαμορφώσει μια εκδοχή της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης εμπλουτισμένη με τις βασικές αμερικανικές αξίες της πολυμορφίας, της θρησκευτικής ουδετερότητας και της συμπερίληψης.

Η τρίτη φάση ξεκινά στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και περιλαμβάνει το σύγχρονο κύμα ενδιαφέροντος για τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση. Μαζί με τη διαπίστωση μιας σταθερής επέκτασης της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης τόσο μέσα στις ΗΠΑ όσο και πέρα από τα σύνορα τους, εξετάζουμε μια νέα μορφή ανάπτυξης της: τα δημόσια σχολικά μοντεσσοριανά προγράμματα. Ακριβώς όπως οι προηγούμενες φάσεις του κινήματος αντανakλούσαν τις ιδιαιτερότητες του ιστορικού χρόνου και τύπου, το τρέχον κύμα αναδύεται από μια σύγχρονη κουλτούρα μεταρρυθμίσεων που στοχεύει να εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε μορφές σχολικής βελτίωσης δοκιμασμένες στον χρόνο και προσανατολισμένες στ' αποτελέσματα. Έτσι, αυτό που ξεκίνησε ως μια επαναστατική απάντηση στην παραδοσιακή, κρατική επιχορηγούμενη δημόσια εκπαίδευση, έχει εξελιχθεί σ' ένα σημείο όπου, σήμερα, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση αγκαλιάζεται, αν και προσωρινά, από νέα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Σε όλη την ιστορία της Μοντεσσόρι - της ίδιας της Μαρίας Μοντεσσόρι, της μεθόδου Μοντεσσόρι και του κινήματος Μοντεσσόρι - αναδεικνύεται μια σειρά αλληλοσχετιζόμενων ερωτημάτων: Ήταν η Μαρία Μοντεσσόρι (η γυναίκα) προοδευτική; Ήταν η μέθοδος Μοντεσσόρι "επιστημονική"; Θα μπορούσε το κίνημα Μοντεσσόρι να ενσωματωθεί στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα και να κατακτήσει ένα βιώσιμο έδαφος; Όλα μαζί αυτά τα ερωτήματα υπογραμμίζουν ένα κεντρικό αντιφατικό στοιχείο που, όπως υποστηρίζουμε, βρίσκεται στην καρδιά της αμερικανικής εκπαίδευσης και του αμερικανικού πολιτισμού. Σ' όλη την ιστορία της, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση κατάφερε ν' ασκήσει σημαντική επίδραση στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα κι όταν παρέμενε στα περιθώρια αυτού του συστήματος. Πολλά στοιχεία που βρίσκονται στις σημερινές αίθουσες των δημοτικών σχολείων - όπως οι μικτές ηλικίες, η εξατομικευμένη διδασκαλία, τα εκπαιδευτικά υλικά, τα έπιπλα στο μέγεθος παιδιών - έχουν τις ρίζες τους στις αρχές που αναπτύχθηκαν από τη Μαρία Μοντεσσόρι και στις πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τους μοντεσσοριανούς εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του παρελθόντος αιώνα⁴.

Η επιρροή της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στ' αμερικανικά σχολεία, ενώ είναι σταθερά εδραιωμένη στο περιθώριο, είναι μια ιστορία που έχει τις ρίζες της σ' αυτό που χαρακτηρίζουμε ως σύγκρουση κοσμοθεωριών. Οι εντάσεις μεταξύ συνοχής και πλουραλισμού, παράδοσης και καινοτομίας, ριζοσπαστισμού και φιλελευθερισμού διαδραματίζονται στις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια ενός αιώνα κοινωνικής μεταρρύθμισης, πολιτικής αναταραχής κι εκπαιδευτικής πρακτικής. Αυτό που ακολουθεί είναι ένα χρονικό αυτών των εντάσεων, καθώς επαναλαμβάνονται σ' όλη την ιστορία του μοντεσσοριανού κινήματος στην Αμερική.

ΦΑΣΗ 1: Το μοντεσσοριανό σύστημα έρχεται... και φεύγει

Η Μαρία Μοντεσσόρι άνοιξε το πρώτο της σχολείο, το Casa dei Bambini, στην περιοχή Σαν Λορέντζο στη Ρώμη το 1907. Το σχολείο δημιουργήθηκε ως μέρος μιας πειραματικής προσπάθειας για μια αστική ανοικοδόμηση κι εγκαταστάθηκε σε μια ανακατασκευασμένη κατοικία που εξυπηρετούσε φτωχούς εργαζόμενους. Βασιζόμενη στην προηγούμενη εργασία της σ' ένα πρόγραμμα της ιταλικής κυβέρνησης στη Ρώμη για παιδιά με ειδικές ανάγκες, η Μαρία Μοντεσσόρι ανέπτυξε κατά τη διάρκεια των επόμενων ετών, τόσο μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης όσο κι ένα σύνολο διδακτικών υλικών με τα οποία μάθαιναν τα παιδιά.⁵

Η μέθοδος της Μοντεσσόρι ήταν αρχικά, κι εξακολουθεί πάντα να είναι, ένα σύστημα εκπαίδευσης που διαφέρει ριζικά από τις συμβατικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αν και δεν ήταν η πρώτη προσπάθεια για ν' αποδοθεί στο παιδί πρωταγωνιστικός ρόλος στην κατασκευή της γνώσης, η Μοντεσσόρι ήταν η πρώτη που ανέπτυξε μια ολοκληρωμένη, παιδοκεντρική, αναπτυξιακή φιλοσοφία με μια συγκεκριμένη, παιδαγωγική μέθοδο.⁶ Η εκπαίδευση στο μοντεσσοριανό σύστημα είναι πολύ καλά οργανωμένη, ενώ παράλληλα επιτρέπει στα παιδιά μεγάλη ατομική επιλογή κι ελευθερία.

Μια τυπική μοντεσσοριανή σχολική αίθουσα, γνωστή ως «προετοιμασμένο περιβάλλον», είναι μεγάλη κι ανοιχτή, με πολλά ράφια στα οποία τοποθετούνται προσεκτικά και διατεταγμένα τα «υλικά». Τα παιδιά είναι ελεύθερα να κυκλοφορούν στην αίθουσα, επιλέγοντας υλικά με τα οποία θα εργαστούν και πρέπει να επιστρέφουν τα υλικά στη σωστή τους θέση όταν τελειώσουν. Τα παιδιά μπορούν να εργαστούν μόνα τους ή σε ομάδες που σχηματίζονται από τα ίδια τα παιδιά. Οι εργασίες δίνονται στα παιδιά όταν είναι αναπτυξιακά έτοιμα για νέες έννοιες, μια κρίση που ο δάσκαλος πρέπει να κάνει κατά τη διάρκεια της προσεκτικής και συνεχούς παρατήρησης κάθε παιδιού. Τα υλικά στα ράφια είναι αισθητικά ευχάριστα και σχεδιασμένα να προσελκύουν παιδιά και (στις περισσότερες περιπτώσεις) πρέπει να χρησιμοποιούνται με προκαθορισμένους τρόπους. Ενώ τα υλικά - οι βαθμονομημένες ράβδοι, οι κύλινδροι, τα πλαίσια ντυσίματος και οι παιδικές σκούπες και σφουγγαρίστρες - είναι μερικά από τα πιο αναγνωρίσιμα αντικείμενα μιας μοντεσσοριανής τάξης, ο σεβασμός τόσο στο μαθησιακό περιβάλλον όσο και στ' άλλα παιδιά της τάξης είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης⁷.

Η Μαρία Μοντεσσόρι περιέγραψε αυτήν τη σχολική τάξη το 1909 ως εξής:

Υπάρχουν σαράντα μικρά όντα - από τριών έως επτά ετών το καθένα προσηλωμένο στη δουλειά του. Κάποιο παιδί κάνει τις αισθητηριακές ασκήσεις, κάποιο άλλο κάνει μια αριθμητική άσκηση. Ένα παιδί παίζει με τα γράμματα του αλφάβητου, άλλο σχεδιάζει, άλλο κουμπώνει και ξεκουμπώνει τα κομμάτια υφάσματος σ' ένα από τα μικρά ξύλινα πλαίσια μας, ένας άλλο ξεσκονίζει. Μερικά παιδιά κάθονται σε τραπέζια, άλλα σε χαλιά στο πάτωμα. Ακούγονται ανεπαίσθητοι ήχοι αντικειμένων που μετακινούνται ελαφρά, ήχοι παιδιών που κινούνται στις μύτες των ποδιών τους. Κάποια στιγμή ακούγεται μια κραυγή χαράς που μόνο εν μέρει καταπιέζεται, «Δάσκαλε! Δάσκαλε!" και μια φράση «Κοίτα! Δείτε τι έχω κάνει". Αλλά κατά κανόνα υπάρχει πλήρης απορρόφηση των παιδιών στα έργα τους. Ο δάσκαλος κινείται ήσυχα, πηγαίνει σε όποιο παιδί τον καλεί, επιβλέποντας τις εργασίες με τέτοιο

*τρόπο, ώστε όποιο παιδί τον χρειάζεται να τον βρίσκει πίσω του κι όποιο δεν τον χρειάζεται να μη θυμάται την ύπαρξή του*⁸.

Είναι αξιοσημείωτο ότι ένας επισκέπτης σε μια τυπική μοντεσσοριανή τάξη σήμερα - είτε στη Ρώμη, στην Οσάκα, στο Λος Άντζελες ή στο Σάο Πάολο - θα δει μια παρόμοια σκηνή.

Η προσέγγιση της Μαρίας Μοντεσσόρι για τη διδασκαλία και τη μάθηση σημείωσε έκρηξη στο αμερικανικό εκπαιδευτικό τοπίο την άνοιξη του 1911 με μια σειρά άρθρων στο εξαιρετικά δημοφιλές περιοδικό «ΜακΚλούρ».

Παλαιότερα το περιοδικό ΜακΚλούρ, στο οποίο οι διάσημοι δημοσιογράφοι Ida Tarbull, Ray Stannard Baker και Lincoln Steffens, κατήγγειλαν την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα τις καταχρήσεις μεγάλων επιχειρήσεων και τη διαφθορά στην πολιτική, είχε κυκλοφορία πάνω από 400.000 αντίτυπα το 1911. Ο εκδότης και ιδιοκτήτης του περιοδικού Σ. Σ. ΜακΚλούρ, χρησιμοποίησε το περιοδικό του για να προκαλέσει το δημόσιο ενδιαφέρον ενός, σε μεγάλο βαθμό, αστικού και μεσοαστικού αναγνωστικού κοινού.⁹

Τον Μάιο του 1911, το περιοδικό δημοσίευσε το πρώτο από τα πολλά άρθρα που ακολούθησαν σ' αυτό το περιοδικό για τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση. Δεδομένου του τίτλου του άρθρου, «*Ένα Εκπαιδευτικό Θαύμα – Εργασία: Οι Μέθοδοι της Μαρίας Μοντεσσόρι*», το δημοσίευμα περιέγραφε σε δεκαεπτά σελίδες και δεκατέσσερις φωτογραφίες πώς τα μικρά παιδιά πέτυχαν σχεδόν θαυματουργά αποτελέσματα χρησιμοποιώντας τη μοντεσσοριανή μέθοδο. «*Μια φρενίτιδα της γραφής καταλαμβάνει το σχολείο*» και «*Παιδιά τεσσάρων ετών μαθαίνουν να γράφουν σε έξι εβδομάδες*» ήταν δύο από τους τίτλους των κολακευτικών άρθρων που έγραψε η Josephine Tozier, μια Αμερικανίδα που είχε περάσει μήνες στη Ρώμη μιλώντας με τη Μαρία Μοντεσσόρι κι επισκεπτόμενη τα σχολεία της. Ο ΜακΚλούρ έγραψε αργότερα στην αυτοβιογραφία του ότι τόσο αυτός όσο και η Δρ Μοντεσσόρι ήταν συγκλονισμένοι από την ανταπόκριση αυτών των άρθρων. «*Φαινόταν*», έγραψε, «*σαν οι άνθρωποι παντού να περίμεναν το μήνυμά της*».¹⁰

Πράγματι, η αντίδραση του κοινού στο αρχικό άρθρο που περιγράφει τη Μαρία Μοντεσσόρι και τις μεθόδους της ήταν τόσο μαζική που το ΜακΚλούρ σ' επόμενα τεύχη τύπωσε πολυάριθμες επιστολές αναγνωστών του οι οποίες σχολίαζαν τις ιδέες της Μοντεσσόρι. Πάντοτε ο ΜακΚλούρ, ο οποίος ήταν τόσο ο επιχειρηματίας όσο κι ένα «ευαίσθητο βαρόμετρο» του κοινού¹¹, είδε τις μεγάλες προοπτικές του θέματος κι έδωσε υποσχέσεις συνέχισής του. Με δυο λόγια, υποσχέθηκε στους αναγνώστες του ότι το περιοδικό θα δημοσιεύσει πρόσθετα άρθρα που θα περιγράφουν τη μέθοδο της Μοντεσσόρι με πολλές λεπτομέρειες. Ανάγγειλε ότι το Τμήμα Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ επιμελούνταν μια αγγλική μετάφραση του πρόσφατα δημοσιευμένου βιβλίου της Μοντεσσόρι «*Η Μέθοδος της Επιστημονικής Παιδαγωγικής που εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση των παιδιών στα Σπίτια των Παιδιών*» (τελικά μεταφράστηκε ως «*Η μέθοδος Μοντεσσόρι*») κι έπεισε τη Μοντεσσόρι να ταξιδέψει από τη Ρώμη στις Ηνωμένες Πολιτείες και να δώσει τόσο μια σειρά από δημόσιες διαλέξεις όσο κι ένα μάθημα σε δασκάλους.¹²

Το φθινόπωρο του 1911, το πρώτο μοντεσσοριανό σχολείο άρχισε να λειτουργεί στο Τέρρυταουν (στην πολιτεία της Νέας Υόρκης) με την οικονομική υποστήριξη του προέδρου της κορυφαίας τράπεζας της χώρας, National Bank of New York (τόρα Citicorp), Frank Vanderlip.¹³ Αυτό το

ιδιωτικό σχολείο δεν είχε καμία σχέση με την αντίστοιχη τοποθεσία ή τον μαθητικό πληθυσμό των σχολείων της Μαρίας Μοντεσσόρι στις φτωχογειτονιές της Ρώμης, αλλά αντί αυτών εξυπηρετούσε παιδιά από την οικονομική κι επιχειρηματική ελίτ σ' ένα μοντέρνο κτήριο με θέα στον ποταμό Χάντσον. Η δασκάλα αυτού του σχολείου, Αν Τζόρτζ, έγραψε σ' ένα άρθρο για το σχολείο στο περιοδικό ΜακΚλούρ στο τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς της λειτουργίας του:

*«Εξωτερικά, το Casa dei Bambini της Δρ. Μοντεσσόρι έμοιαζε ελάχιστα με αυτό το πρώτο αμερικανικό σχολείο. Εκείνη έκανε τα πρώτα πειράματα της στις πρότυπες κατοικίες της συνοικίας του Σαν Λορέντζο στη Ρώμη – μια γειτονιά που έχει την ίδια σχέση με την Αιώνια Πόλη που έχει το Ηστ Σάιντ με τη Νέα Υόρκη. Τα παιδιά του δικού μας σχολείου προέρχονταν από καλλιεργημένες οικογένειες, που η μεγαλύτερη φιλοδοξία τους ήταν να δώσουν στα παιδιά τους το καλύτερο δυνατό μέσα από την εκπαίδευση και την ορθολογική απόλαυση».*¹⁴

Από την αρχή, η αμερικανική εκδοχή της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης διέφερε ουσιαστικά από την ιταλική πρόδρομό της. Ενώ το εκπαιδευτικό πείραμα της Δρ. Μοντεσσόρι προέκυψε από μια ευρύτερη κοινωνική πρωτοβουλία, ήταν τα «χαρισματικά παιδιά» που τράβηξαν την προσοχή των πλούσιων Αμερικανών υποστηρικτών της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης.

Μια Αμερικανίδα υποστηρικτής του μοντεσσοριανού συστήματος, η συγγραφέας των μπεστ σέλερς Ντόροθι Κάνφιλντ Φίσερ,¹⁵ έγραψε για τη «βαθιά ριζωμένη κι ευρέως διαδεδομένη δυσαρέσκεια για τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται τα σύγχρονα παιδιά». Μίλησε για την ανάγκη δραματικού μετασχηματισμού της σχολικής εκπαίδευσης:

«Η αλήθεια φαίνεται να είναι ότι ζαφνικά απαιτούμε περισσότερη εκπαίδευση για τα παιδιά μας απ' όση ονειρευόμασταν ποτέ. Δεν είναι ότι το σχολείο μας ή οι μέθοδοι εκπαίδευσής μας είναι χειρότερες από εκείνες που προηγήθηκαν, αλλά ότι τα βλέπουμε να είναι πολύ μακριά, πολύ πιο κάτω από αυτό που θα μπορούσαν να είναι – από αυτό που θα έπρεπε να είναι».

Αφού τόνισε τα ελαττώματα της σύγχρονης εκπαίδευσης, η Φίσερ μίλησε στη συνέχεια για λύση, προτείνοντας ως λύση το εκπαιδευτικό σύστημα της Μοντεσσόρι. Μίλησε για τη γιαιτρό, μια «επιστήμονα» που παρατηρούσε τα παιδιά με προσοχή και που είχε «ανακαλύψει ορισμένους νόμους σχετικά με τις πνευματικές δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας»¹⁶.

Αυτήν την περίοδο της ευνοϊκής δημοσιότητας άνοιξαν μοντεσσοριανά σχολεία σ' όλη τη χώρα. Οι Αμερικανοί υποστηρικτές της Μοντεσσόρι δεν έχασαν την ευκαιρία και ίδρυσαν μια οργάνωση πολιτών, τη Montessori Education Association. Η Μάμπελ Μπελλ, φιλόδοξος και κωφή σύζυγος του Αλεξάντερ Γκράχαμ Μπελλ ήταν η πρώτη πρόεδρος της ένωσης. Η Μάμπελ κι ο Αλεξάντερ Μπελ ήταν υποστηρικτές της εκπαίδευσης κι έγιναν οι πρώτοι ισχυροί υποστηρικτές της Μοντεσσόρι. Το διοικητικό συμβούλιο της Montessori Education Association περιελάμβανε την κόρη του Γούντροου Γουίλσον, εκδότη του National Geographic, τον Γενικού Γραμματέα της YMCA, τον Σ. Σ. Μακκλούρ, τον Αλεξάντερ Γκράχαμ Μπελλ και τον Αμερικανό Υπουργό Παιδείας.

Αμερικανοί, γονείς και δάσκαλοι, εκδήλωσαν μια έντονη απαίτηση να πληροφορηθούν οτιδήποτε σχετικό με τη νέα παιδαγωγική. Τη διετία 1912–1914 δημοσιεύθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες 187 άρθρα σχετικά με τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση.¹⁷ Στο πρώτο διεθνές πρόγραμμα

κατάρτισης για εκπαιδευτικούς που προσφέρθηκε από τη Μοντεσσόρι στη Ρώμη το 1913, οι Αμερικανοί είχαν τις περισσότερες συμμετοχές απ' όλες τις άλλες χώρες. Εξήντα επτά από τους ογδόντα επτά εγγεγραμμένους εκπαιδευτικούς ήταν από τις Ηνωμένες Πολιτείες.¹⁸ Αργότερα το ίδιο έτος, η Μαρία Μοντεσσόρι πραγματοποίησε μια θριαμβευτική επίσκεψη στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ένα δείπνο καλωσορίσματος που πραγματοποιήθηκε στο σπίτι των Αλεξάντερ και Μάμπελ αποτέλεσε κοινωνικό γεγονός. Πρεσβευτές, υπουργοί Εξωτερικών, ο Υπουργός Ναυτικού, ο Επίσκοπος της Ουάσιγκτον και πολλές άλλες διασημότητες παρευρέθηκαν σ' αυτό το δείπνο. Την επιτυχία του δείπνου με τη συμμετοχή πολλών σημαντικών διαμορφωτών πολιτικής ακολούθησε μια διάλεξη της Μοντεσσόρι για το ευρύ κοινό που πραγματοποιήθηκε στις 9 Δεκεμβρίου στο Κάρνεγκι Χολ. Περισσότερα από χίλια άτομα δεν κατόρθωσαν να μπουν στην αίθουσα και γι' αυτό δόθηκε μια δεύτερη διάλεξη έξι ημέρες αργότερα.¹⁹

Για τρεις εβδομάδες, η Μαρία Μοντεσσόρι περιόδευε ακούραστα στις μεγάλες πόλεις των Ηνωμένων Πολιτειών παρουσιάζοντας το πρόγραμμά της. Οι αίθουσες στις δημόσιες διαλέξεις της ήταν πάντα υπερπλήρεις, καθηγητές και υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής αποθέων τις απόψεις της κι οι εφημερίδες έβγαλαν συμπληρωματικά τεύχη σχετικά με τη Μοντεσσόρι και τη μέθοδο διδασκαλίας της (συχνά παρανοώντας το μήνυμά της). Επιπλέον, πολλοί προοδευτικοί Αμερικανοί ενθουσιάστηκαν από τις δυνατότητες της προσέγγισής της στην εκπαίδευση. Στα χρόνια από το 1911 έως το 1916, περισσότεροι από 200 Αμερικανοί εκπαιδύτηκαν από τη Μοντεσσόρι στη Ρώμη. Το πρώτο μοντεσσοριανό σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες άνοιξε το 1911 και μέχρι το σχολικό έτος 1916–1917 λειτουργούσαν ήδη 104 μοντεσσοριανά σχολεία.²⁰

Ωστόσο, όπως ένας μετεωρίτης που πέφτει, η λαμπερή φλόγα της Μοντεσσόρι έσβησε γρήγορα. Μέχρι την εποχή του δεύτερου ταξιδιού της στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1915, η Δρ. Μοντεσσόρι αντιμετώπισε πολλές σημαντικές κριτικές. Οι ιστορίες για την υπόσχεση του συστήματός της εξαφανίστηκαν από τις εφημερίδες και τα περιοδικά κι αντικαταστάθηκαν από προειδοποιητικές ιστορίες για τους κινδύνους της «λατρείας» της Μοντεσσόρι.²¹ Οι πρώτοι υποστηρικτές της δε βρίσκονταν πλέον μαζί της, αφού είχαν στρέψει τον ενδιαφέρον τους σ' άλλα ζητήματα. Μέχρι την είσοδο των Αμερικανών στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο το 1916, η αμερικανική μοντεσσοριανή μανία είχε εξαφανιστεί. Μερικά μοντεσσοριανά σχολεία λειτουργούσαν, αλλά ουσιαστικά το μοντεσσοριανό κίνημα ήταν ανύπαρκτο στην αμερικανική εκπαίδευση.

Ο προβληματισμός, όμως, που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια αυτής της πρώτης φάσης του Αμερικανικού Μοντεσσοριανισμού έθεσε τις βάσεις μελλοντικών εξελίξεων. Τα βασικά θέματα αυτού του προβληματισμού περιστρέφονται γύρω από (1) τον τρόπο με τον οποίο οι Αμερικανοί προσέλαβαν το μοντεσσοριανό σύστημα, (2) τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την προώθηση της μεθόδου στις ΗΠΑ και (3) την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ των Ευρωπαίων πρωτοπόρων και των Αμερικανών διαμεσολαβητών της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης. Συνολικά, αυτός ο προβληματισμός υπογραμμίζει τη σημασία του πλαισίου στην άνοδο (και την πτώση) των εκπαιδευτικών κινήματων.

Η αμερικανική τάση ν' ασχολείται επιλεκτικά αλλά και αποσπασματικά με την εκπαιδευτική καινοτομία, ένα επαναλαμβανόμενο θέμα στην ιστορία της αμερικανικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, έχει εξέχουσα θέση στην ιστορία του μοντεσσοριανού συστήματος.²²

Η μοντεσσοριανή μέθοδος ήρθε στις Ηνωμένες Πολιτείες σε μια μοναδική ιστορική στιγμή. Οι Ηνωμένες Πολιτείες έβγαιναν από μια περίοδο έντονων συζητήσεων σχετικά με τον καλύτερο τρόπο εκπαίδευσης των μικρών παιδιών. Μια Αμερικανοποιημένη εκδοχή του νηπιαγωγείου, που ο Φρέμπελ θα είχε αναγνωρίσει μόνο εν μέρει, είχε ήδη βρει μια θέση στο κυρίαρχο σύστημα.²³ Πράγματι, για ορισμένους Αμερικανούς, η ιδέα μιας εναλλακτικής στην κυρίαρχη λογική του νηπιαγωγείου ήταν ακριβώς αυτό που τους προσέλκυσε στη μοντεσσοριανή μέθοδο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της πρώτης παιδικής ηλικίας, από την άλλη πλευρά, προσπάθησαν να επιλέξουν ιδέες που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν τις πρακτικές του αμερικανικού νηπιαγωγείου. Οι συναντήσεις του 1912 και του 1913 του Τμήματος Νηπιαγωγείων της Εθνικής Εκπαιδευτικής Ένωσης επικεντρώθηκαν στη μοντεσσοριανή εκπαίδευση. Σ' αυτές τις συνεδρίες, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας καταπιάστηκαν με τις ιδέες της Μοντεσσόρι σ' αντιπαράθεση με τις δικές τους απόψεις. Ένας συγγραφέας έγραψε στο *Kindergarten-Primary Magazine*, «Συνολικά μας αρμόζει να είμαστε φιλελεύθεροι, όχι δογματικοί και ν' ακούμε τις αφηγήσεις με ενδιαφέρον».

Σε μια εισαγωγή στη Μέθοδο Μοντεσσόρι, ο καθηγητής εκπαίδευσης του Χάρβαρντ, Χένρυ Ουάιμαν Χολμς, τόνισε την ανάγκη της επιλεκτικότητας στην εκπαίδευση:

*«Πρακτικά, είναι πολύ πιθανό το σύστημα που τελικά υιοθετήθηκε στα σχολεία μας να συνδυάσει στοιχεία του προγράμματος της Μοντεσσόρι με στοιχεία του προγράμματος του νηπιαγωγείου, τόσο «φιλελεύθερα» και «συντηρητικά». Στην πραγματική της διαδικασία, η σχολική εργασία πρέπει να είναι πάντα εκλεκτική. Μια πολιτική όλα ή τίποτα για ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα αναπόφευκτα συνεπάγεται ήττα, γιατί ο κόσμος δεν ενδιαφέρεται για τα συστήματα ως συστήματα, κι αρνείται στο τέλος να πιστέψει ότι ένα οποιοδήποτε σύστημα περιέχει όλα τα καλά στοιχεία».*²⁵

Η έκκληση για μια εκλεκτική και φιλελεύθερη προσέγγιση στη σχολική μεταρρύθμιση, που διατυπώνεται τόσο ξεκάθαρα εδώ, επαναλαμβάνεται σε μεταγενέστερα κεφάλαια της ιστορίας της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Αμερική.

Η ιστορία της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης υπογραμμίζει επίσης τη σημασία του «ταιριάσματος» για μια επιτυχή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η μέθοδος Μοντεσσόρι απέτυχε να επικρατήσει στις ΗΠΑ αυτήν την πρώιμη περίοδο εξαιτίας αυτού που η ιστορικός Πατρίσια Γκράχαμ περιγράφει ως «ασυνέχειες του προοδευτισμού».²⁶ Πριν από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, τα «προοδευτικά» σχολεία ήταν τόποι στους οποίους υλοποιούνταν ιδέες επιφανών Αμερικανών, οι οποίοι αντιδρούσαν στο κύμα των μεταναστών και των φτωχών εργαζομένων που εισέρχονται στ' αστικά δημόσια σχολεία. Αυτοί οι μεταρρυθμιστές συμμετείχαν στη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών που θα ενίσχυαν τις αξίες της αμερικανικής μεσαίας τάξης για την εργασία, το σπίτι και την ευθύνη του πολίτη απέναντι στους νεοφερμένους στην αμερικανική κοινωνία. Οι μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν περιελάμβαναν την επαγγελματική εκπαίδευση, προγράμματα αφομοίωσης και προσπάθειες να παραμείνουν τα παιδιά στο σχολείο. Οι ιδέες της Μοντεσσόρι εξετάστηκαν από αυτούς τους

μεταρρυθμιστές, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι δεν μπορούσαν να προωθήσουν τους σχολικούς και κοινωνικούς τους στόχους.

Οι ηγέτες της μεταπολεμικής προοδευτικής εκπαίδευσης, αντίθετα, ήταν οι περισσότεροι ακαδημαϊκοί ή διοικητικοί υπάλληλοι. Πολλές από τις ιδέες τους υποστήριζαν τις οικογένειες της μεσαίας τάξης και τα ιδιωτικά σχολεία. Ένα προοδευτικό σχολείο αυτής της εποχής ήταν ένα πειραματικό σχολείο βασισμένο στις θεωρίες των αναδυόμενων κοινωνικών επιστημών.²⁷ Είναι πιθανό ότι αυτή η ομάδα των μεταρρυθμιστών, οι οποίοι έθεταν στο επίκεντρο το παιδί και την κοινωνική μεταρρύθμιση, να ήταν πιο δεκτική στις ιδέες της Μοντεσσόρι. Μέχρι τη στιγμή που αυτοί οι προοδευτικοί παιδαγωγοί ήρθαν στο προσκήνιο, η μέθοδος Μοντεσσόρι είχε δυσφημιστεί και περιθωριοποιηθεί.

Η δυσφήμιση της Μοντεσσοριανής μεθόδου στις ΗΠΑ είναι από μόνη της μια συναρπαστική ιστορία, η οποία μας βοηθά να κατανοήσουμε τις ασυνέχειες στον κοινωνικό και πνευματικό κόσμο της προπολεμικής Αμερικής. Σχεδόν αμέσως μετά την προβολή των παιδαγωγικών ιδεών της Μοντεσσόρι από τον λαϊκό τύπο, άρχισαν να εμφανίζονται και κριτικές. Οι πιο γνωστές από αυτές οφείλονται στον Γουίλιαμ Χερντ Κιλπάτρικ, καθηγητή παιδαγωγικών στο Κολλέγιο Δασκάλων του Πανεπιστημίου Κολούμπια. Ο Κιλπάτρικ ξεκίνησε τη μελέτη του για την εκπαίδευση Μοντεσσόρι το 1912. Αφού επισκέφθηκε πολλά αμερικανικά μοντεσσοριανά σχολεία, μίλησε με Αμερικανούς υποστηρικτές της μεθόδου και ταξίδεψε στη Ρώμη για να επισκεφθεί την ίδια τη Μοντεσσόρι, εξήγγειλε την ετυμηγορία του, η οποία ήταν αρνητική.

Το 1914, ο Κιλπάτρικ δημοσίευσε την κριτική του, η οποία σε μια περιεκτική καταγγελία κατηγορούσε τη Μοντεσσόρι για κακή επιστήμη, παρανόηση της παιδικής ανάπτυξης, παρεμπόδιση της αυτο-έκφρασης των παιδιών, ανάπτυξη διδακτικών υλικών που εμποδίζουν τη μάθηση, αποτυχία σύνδεσης του προγράμματος σπουδών με ευρύτερα κοινωνικά ενδιαφέροντα, υποστήριξη μιας «φθαρμένης και απορριφθείσας ψυχολογικής θεωρίας» και εξαναγκασμό των παιδιών πολύ μικρής ηλικίας στο διάβασμα βιβλίων και στη γραφή.²⁸

Αν και μεταγενέστερες έρευνες της γνωστικής θεωρίας της μάθησης, όπως κι έρευνες του εγκεφάλου θα επικύρωναν την προσέγγιση της Δρ. Μοντεσσόρι, η δριμεία επίθεση του Κιλπάτρικ ήταν σημαντική για δύο λόγους. Πρώτος λόγος, είναι η δύναμη της ακαδημίας. Παρόλο που βρισκόταν στην αρχή της καριέρας του, ο Κιλπάτρικ κατείχε μια σημαντική θέση στο Κολλέγιο Δασκάλων, το κορυφαίο τότε σχολείο εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, και, κατά συνέπεια, ήταν σε θέση να δημοσιοποιήσει τις κριτικές του με ευκολία. Οι καταγγελίες του καθηγητή Κιλπάτρικ έφτασαν σ' άλλους «δάσκαλους δασκάλων» στα νεοδημιουργηθέντα τμήματα και σχολές εκπαίδευσης στα κολέγια και τα πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών. Ήδη κάπως αβέβαιοι για τη θέση τους στην ακαδημαϊκή ιεραρχία του πανεπιστημίου, οι καθηγητές της εκπαίδευσης δεν επρόκειτο να υποστηρίξουν ολόψυχα τους «αντιεπιστημονικούς» ισχυρισμούς, τουλάχιστον κατά την άποψή τους, μιας γυναίκας από άλλη χώρα. Άλλοι προοδευτικοί ακαδημαϊκοί συνέπραξαν στην επίθεση του Κιλπάτρικ. Ένας καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Ομάχα χαρακτήρισε τη μέθοδο Μοντεσσόρι «μόδα που προωθείται και διαφημίζεται από ένα οξυδερκές εμπορικό πνεύμα» και παραπλανά το «αμερικανικό κοινό που αγαπά την καινοτομία».²⁹

Δεύτερον, η κριτική του Κιλπάτρικ υιοθετήθηκε από τους κυρίαρχους ακαδημαϊκούς κύκλους και τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής για δεκαετίες. Η Μοντεσσόρι δε θεωρήθηκε ποτέ επιστήμονας από κανέναν άλλον εκτός από τους οπαδούς της³⁰, εν μέρει επειδή φαίνεται ότι απέφευγε σκόπιμα την επιστημονική/ακαδημαϊκή κοινότητα υπέρ μιας πιο άμεσης, προσανατολισμένης στην αποστολή προσέγγισης για την ανάπτυξη και τη διάδοση της μεθόδου της. Παρά τη δική της αυστηρή επιστημονική κατάρτιση ως ιατρός, το στυλ ομιλίας και γραφής της για τη μέθοδό της έτεινε προς το έντονο και ρομαντικό και την απομάκρυνε απ' τον πανεπιστημιακό κόσμο, ο οποίος νομιμοποιούσε σύγχρονους της παιδαγωγούς, όπως τον Πιαζέ. Η εικόνα της Μοντεσσόρι ως «έρειας» που ηγείται μιας λατρείας αιωρούνταν πάνω από το μοντεσσοριανό κίνημα εκείνη την περίοδο κι ένα σημαντικό μέρος της ιστορίας της αμερικανοποίησης της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης περιστρέφεται γύρω από τις προσπάθειες ν' αρθεί αυτή η σκιά.³¹

Τέλος, κι ίσως το πιο σημαντικό, οι ανταγωνιστικές αντιλήψεις για το νόημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης οδήγησαν στην πενιχρή επιτυχία του μοντεσσοριανού συστήματος αυτήν την περίοδο. Μια άποψη - που θα μπορούσε να ονομαστεί ευρωπαϊκή άποψη - υποστήριξε ότι η αξία της μεθόδου Μοντεσσόρι βρισκόταν στο ριζοσπαστικό όραμά της για το παιδί, ένα όραμα που θα μπορούσε να υλοποιηθεί μόνο εάν διασφαλιζόνταν η ακεραιότητα της μεθόδου. Μέχρι τον θάνατό της το 1952, η Μαρία Μοντεσσόρι έκανε προσωπική της αποστολή να προστατεύσει την εγκυρότητα της μεθόδου της, ελέγχοντας τη διάδοσή της κι επιμένοντας ότι η εφαρμογή της θα παρακολουθείται από μια μικρή ομάδα επιλεγμένων ατόμων που η ίδια είχε εκπαιδέψει προσωπικά. Αντίθετα, αυτό που προσδιορίζουμε ως αμερικανική άποψη απαιτούσε ταχεία κι ευρεία διάδοση και μια ανοιχτή οπτική και σ' άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Η ένταση μεταξύ της διατήρησης της καθαρότητας της μεθόδου και της ευρείας διάδοσής της προκάλεσε σημαντικές συγκρούσεις μεταξύ της Μοντεσσόρι και των Αμερικανών υποστηρικτών της. Ο κατάλογος των πρώτων Αμερικανών οπαδών που διαφώνησαν με τη Μοντεσσόρι σ' αυτό το ζήτημα αποτελεί ένα «ποιος είναι ποιος» του προοδευτισμού των ΗΠΑ: Αλεξάντερ Γκράχαμ Μπελλ, Μάμπελ Μπελλ, Μάργκαρετ Γουίλσον, Χέλεν Πάρκχαρστ και Σ.Σ. ΜακΚλουρ. Σίγουρα μια από τις αιτίες της σύγκρουσης οφειλόταν στις ισχυρές προσωπικότητες των πρωταγωνιστών, η οποία επιδεινώθηκε από εμπόδια επικοινωνίας που προκλήθηκαν από τη γλώσσα και τη γεωγραφία. Πιο σημαντικές, ωστόσο, ήταν οι εντάσεις που προέκυψαν από τις ανταγωνιστικές αντιλήψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Ενώ η πρώτη φάση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Αμερική ολοκληρώθηκε με την αιφνίδια αποχώρηση της Μοντεσσόρι από τις ΗΠΑ, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι σπόροι του κινήματος είχαν ριζώσει. Καθώς το αμερικανικό μοντεσσοριανό κίνημα παρέμενε αδρανές για σχεδόν σαράντα χρόνια, το παγκόσμιο μοντεσσοριανό κίνημα συνέχισε ν' αναπτύσσεται κι οι Αμερικανοί συνέχισαν να ταξιδεύουν στην Ευρώπη για να σπουδάσουν με τη Δρ. Μοντεσσόρι. Επιπλέον, οι δυσκολίες που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου παρέμειναν ζωντανές κι έθεσαν τις βάσεις για την ανάπτυξη του μοντεσσοριανού εκπαιδευτικού κινήματος που έζησε και συνεχίζει να ζει σε κατάσταση έντασης στις ΗΠΑ.

ΦΑΣΗ 2: Το μοντεσσοριανό σύστημα επιστρέφει και παραμένει

Μέχρι το 1952, τη χρονιά που η 81χρονη Μαρία Μοντεσσόρι πέθανε ενώ καθόταν σ' έναν κήπο στην Ολλανδία, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση είχε ουσιαστικά εξαφανιστεί από τις Ηνωμένες Πολιτείες. Στο τέλος εκείνης της δεκαετίας, ωστόσο, θα άρχιζε να διαμορφώνεται μια σαφώς αμερικανική εκδοχή του μοντεσσοριανού συστήματος. Ηγέτης της αμερικανικής αναγέννησης ήταν μια άλλη μορφωμένη, χαρισματική καθολική γυναίκα, η Νάνσυ Μακκόρμικ Ράμπους. Η νεαρή Νάνσυ Μακκόρμικ γνώρισε τα γραπτά της Μαρίας Μοντεσσόρι όταν ήταν φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο του Τορόντο στα τέλη της δεκαετίας του 1940. Αργότερα, ως μεταπτυχιακή που σπούδαζε στο Παρίσι, είδε από πρώτο χέρι τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση στην πράξη.

Ωστόσο, μόνο μετά τον γάμο, την επιστροφή στις Ηνωμένες Πολιτείες και τη γέννηση του πρώτου της παιδιού το 1952, η τώρα κυρία Ράμπους άρχισε ν' αναζητά μια εναλλακτική λύση στην παραδοσιακή εκπαίδευση για το δικό της παιδί -με αποτέλεσμα να επανεξετάσει την παιδαγωγική της Μοντεσσόρι. Το 1953, ταξίδεψε στο Παρίσι για να παρευρεθεί στο 10^ο Διεθνές Συνέδριο Μοντεσσόρι, όπου γνώρισε το νέο πρόσωπο της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, τον γιο της Μαρίας Μοντεσσόρι, Μάριο³², πρόσφατα εγκατεστημένο ηγέτη της Association Montessori³³.

Με έδρα το Άμστερνταμ, η AMI ήταν η μόνη επίσημη οργάνωση για την υποστήριξη, την παραγωγή υλικών και την εκπαίδευση μοντεσσοριανών δασκάλων. Η εξουσιοδότηση για την ίδρυση εθνικών εταιρειών, οι παραγγελίες για διδακτικό υλικό κι οι προσκλήσεις για εκπαιδευτές δασκάλων διαμεσολαβήθηκαν όλα από την AMI, μέσω του επικεφαλής της, Μάριο Μοντεσσόρι. Σ' αυτό το συνέδριο, η κυρία Ράμπους συζήτησε με τον Μάριο τη δυνατότητα ίδρυσης ενός τύπου μοντεσσοριανού σχολείου στις Ηνωμένες Πολιτείες. Προμηνύοντας μια μελλοντική ένταση μεταξύ των δύο, ο Μάριο της απάντησε: «Κυρία, δεν υπάρχει σχολείο τύπου Μοντεσσόρι, υπάρχει μόνο ένα μοντεσσοριανό σχολείο»³⁴

Κατά τη διάρκεια των επόμενων πολλών ετών, η Ράμπους, με την προτροπή του Μάριο, παρακολούθησε μαθήματα μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, μια εμπειρία που στη συνέχεια απέρριψε ως ανέμπνευστη και χωρίς ακαδημαϊκή αυστηρότητα. Παρέμεινε, ωστόσο, σ' επαφή με τον Μάριο, ο οποίος υποστήριξε τις προσπάθειες επιστροφής της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το 1958, σε συνεργασία με μια ομάδα επιφανών οικογενειών του Γκρίνουιτς του Κονέκτικατ, η κυρία Ράμπους συνέβαλε καθοριστικά στο άνοιγμα του Μοντεσσοριανού Σχολείου Γουίτμπι. Επίσης, το 1958, ευχαριστημένος από το έργο και την ενέργεια της Νάνσυ Ράμπους, ο Μάριο την ονόμασε προσωπικό του απεσταλμένο στις Ηνωμένες Πολιτείες κι υποστήριξε σθεναρά τη δημιουργία της American Montessori Society (AMS) με την κυρία Ράμπους στο τιμόνι.³⁵

Με την καθοδήγηση της Νάνσυ Ράμπους το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης κατέκτησε έναν βαθμό αποδοχής που ήταν άπιαστος για τους Αμερικανούς υποστηρικτές Μοντεσσόρι τις προηγούμενες δεκαετίες. Η ίδια η Ράμπους απέδωσε αυτό το επίτευγμα στην επίμονη εστίασή της στην προώθηση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης ως «κοινωνικού κινήματος» κι όχι ως εκπαιδευτικής μεθόδου. Η Ράμπους διαρκώς υποστήριζε ότι το "Αμερικανικό Μοντεσσοριανό σύστημα" δεν ήταν το ίδιο πράγμα με το "Μοντεσσοριανό σύστημα στην Αμερική". Γι' αυτήν,

στόχος ήταν «η δημιουργία μιας βιώσιμης αμερικανικής μοντεσσοριανής εκπαιδευτικής εμπειρίας για όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά».³⁶

Όταν η Νάνσυ Ράμπους ανέλαβε τα ηνία της ηγεσίας του μοντεσσοριανού κινήματος στις Ηνωμένες Πολιτείες, επικρατούσε μια κουλτούρα η οποία, σε αντίθεση μ' εκείνη της αλλαγής του αιώνα, ταίριαζε μοναδικά με τα κοινωνικά, ηθικά και πνευματικά χαρακτηριστικά του μοντεσσοριανού συστήματος. Ήταν επίσης μια χώρα στα πρόθυρα της εκλογής ενός νεαρού, χαρισματικού, φιλελεύθερου, καθολικού -του Τζον Φ. Κένεντι- στο ανώτατο αξίωμά της. Τόσο ο Κένεντι όσο κι η Ράμπους ζούσαν σε μια Αμερική φαινομενικά αχαλίνωτης υπόσχεσης. Δεδομένης της οικονομικής, στρατιωτικής και πνευματικής ισχύος της χώρας τους, όλα τα πράγματα φαίνονταν τέλεια, αν αξιοποιούνταν η κατάλληλη εμπειρία κι εφευρετικότητα. Η σχέση του Κένεντι με μια ελίτ του κατεστημένου των «καλύτερων και των πιο λαμπρών» έχει περιγραφεί με μαεστρία από τον Ντέιβιντ Χάλμπερσταμ, κι ο προσανατολισμός της Ράμπους προς τη διάδοση του μοντεσσοριανού συστήματος γενικά, και την εκπαίδευση των δασκάλων ειδικά, χρησιμεύει ως μια ζωντανή μελέτη περίπτωσης αυτού του θέματος.³⁷

Τόσο ο Κένεντι όσο κι η Ράμπους απευθύνθηκαν σε μια μορφωμένη ελίτ για υποστήριξη. Ο Κένεντι προσέλαβε συμβούλους από πανεπιστήμια και κορυφαίες αμερικανικές εταιρείες. Η Ράμπους ήθελε την έγκριση και την υποστήριξη των αμερικανικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων - καθηγητές κολεγίων σε τμήματα εκπαίδευσης και διευθυντικά στελέχη της πολιτειακής και ομοσπονδιακής εκπαίδευσης. Υπέθεσε ότι θα μπορούσε ν' αποσπάσει την υποστήριξή τους μόνο εάν η μοντεσσοριανή εκπαίδευση γινόταν επιστημονική, τουλάχιστον όπως ορίζεται από το κυρίαρχο ερευνητικό κατεστημένο, υιοθετώντας τις πιο σύγχρονες αρχές.

Επιπλέον, οι αρχές της δεκαετίας του '60 ήταν μια εποχή κατά την οποία οι φιλελεύθεροι Αμερικανοί καθολικοί μπορούσαν ν' αμφισβητήσουν την παράδοση για τη βελτίωση της ανθρώπινης κατάστασης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ένας φιλελεύθερος καθολικός πρόεδρος διατύπωσε την ανάγκη για ένα *Νέο Μέτωπο* το οποίο θα έπρεπε «να ασχοληθεί με *άλλα προβλήματα ειρήνης και πόλεμου, υπαρκτούς θύλακες άγνοιας και προκατάληψης, αναπάντητα ερωτήματα φτώχειας και πλεονάσματος*».³⁸ Στη Ρώμη, ο νέος ηγέτης, Πάπας Ιωάννης XXIII, επρόκειτο να συγκαλέσει τη Δεύτερη Οικουμενική Σύνοδο του Βατικανού, περισσότερο γνωστή ως Βατικανό II, για ν' αναζωογονήσει τις καθολικές παραδόσεις αιώνων που επιδιώκουν να φέρουν το μήνυμα του Ιησού στον κόσμο υπό το φως των σύγχρονων, διαρκώς μεταβαλλόμενων τάσεων του κόσμου.³⁹

Πέρα από μεγάλα κοινωνικά κι ιστορικά γεγονότα της εποχής, η Ράμπους απέδωσε την ελκυστικότητα του μοντεσσοριανού συστήματος σ' ένα επιπλέον άγχος: το άγχος των μορφωμένων μητέρων οι οποίες αναζητούσαν «*το καλύτερο για τα παιδιά τους*»:

«Θα έλεγα ότι οι γονείς, όπως είναι λογικό, αγωνιούν να κάνουν το καλύτερο για τα παιδιά τους. Είναι εξαιρετικά αναστατωμένοι με την ιδέα ν' αφήσουν τα παιδιά τους στον προθάλαμο της ζωής μέχρι την ηλικία των έξι ετών. Τώρα, το αν η μοντεσσοριανή προσέγγιση θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως έγκυρη εναλλακτική πρόταση σε σχέση με τις υπάρχουσες προσεγγίσεις του παιδικού σταθμού ή του νηπιαγωγείου, δεν είναι πραγματικά το ερώτημα. Γεγονός είναι ότι οι γονείς με πανεπιστημιακή εκπαίδευση, πολλοί από τους οποίους είναι καλύτερα μορφωμένοι από

τους ανθρώπους που διδάσκουν τα παιδιά τους, είναι σαν ντόπιοι σε μια υπανάπτυκτη χώρα κι είναι ανήσυχοι. Θέλουν κάτι»⁴⁰.

Ενώ η αναφορά της σ' αυτήν τη δημοσίευση είναι στους «μορφωμένους γονείς», η Ράμπους μιλούσε πραγματικά για μορφωμένες μητέρες, εκείνες που είναι κυρίως υπεύθυνες για την ανατροφή των παιδιών τους στα προάστια της μεσαίας τάξης της Αμερικής: το ακροατήριο-στόχο της.

Εξίσου σημαντική για τη Ράμπους ήταν η θρησκευτική ταυτότητα του ακροατηρίου της. Αν και δεν προσδιορίστηκε ανοιχτά ως τέτοιο, το Whitby School στο Γκρίνουιτς του Κονέκτικατ, ένα από τα πρώτα μοντεσσοριανά σχολεία των ΗΠΑ ήταν υπό τη δικαιοδοσία της ρωμαιοκαθολικής επισκοπής του Κονέκτικατ. Πράγματι, η αρχική έκκληση προς τους πολίτες του Γκρίνουιτς έγινε από μια ομάδα επιφανών καθολικών γυναικών (συμπεριλαμβανομένης της αδερφής της Έθελ Κένεντι, συζύγου του Ρόμπερτ Κένεντι) που ήταν δυσαρεστημένες με τα ιδιωτικά ενοριακά σχολεία κι αρνούσαν να στείλουν τα παιδιά τους σε δημόσια σχολεία. Από πρακτικής άποψης, αυτοί οι γονείς ήταν συνηθισμένοι στην ιδέα της πληρωμής διδάκτρων στα ενοριακά σχολεία κι από ιδεολογική άποψη, ήταν ιδιαίτερα δεκτικοί στην καθολική κοσμοθεωρία⁴¹ που διαπερνούσε τη μοντεσσοριανή φιλοσοφία.

Καθώς η μικρή ομάδα ρωμαιοκαθολικών μητέρων της Ράμπους μεγάλωσε σε μια μεγαλύτερη ομάδα ρωμαιοκαθολικών ανδρών και γυναικών, η έλξη της κοινωνικής και πνευματικής διάστασης της κοσμοθεωρίας της Μοντεσσόρι αυξήθηκε. Ένας από τους πρώτους δημοσιευμένους απολογισμούς του Whitby School, στο φιλελεύθερο καθολικό περιοδικό Jubilee, περιείχε μια ολοσέλιδη εικόνα της Νάνσυ Ράμπους να διδάσκει την έννοια της Θείας Κοινωνίας στα παιδιά του σχολείου. Ένας μεγάλος σταυρός κρεμασμένος πάνω από μια παραλλαγή της κοινωνίας στην τάξη ολοκλήρωνε την εικονογράφιση.⁴²

Σε αντίθεση με την προσπάθεια των προηγούμενων χρόνων να προσληφθεί το μοντεσσοριανό σύστημα ως μια μεταμοσχευμένη στις ΗΠΑ παιδαγωγική μέθοδο, η Ράμπους χρησιμοποίησε την έννοια του μοντεσσοριανού ως ενός κοινωνικού κινήματος, το οποίο επικεντρώνεται στη βελτίωση της ανάπτυξης των παιδιών της πρώιμης ηλικίας δίνοντας έμφαση τόσο στην πνευματική όσο και στην ηθική της διάσταση. Γράφοντας παλαιότερα στο ίδιο περιοδικό, η Ράμπους σχολίασε: «*Η Δρ. Μοντεσσόρι αφιέρωσε πολλή σκέψη στην πιο αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας της θρησκείας σε μικρά παιδιά. Τόνισε την παρουσία στο μικρό παιδί μιας έντονης ευαισθησίας σε θρησκευτικά ζητήματα, αλλά ήξερε ότι η θρησκεία πρέπει να διδάσκεται σε σχέση μ' αυτό που ήδη γνωρίζει το παιδί για τη ζωή*»⁴³. Εδώ συνδέει ρητά τη φυσική πνευματική ευαισθησία του παιδιού με την εξίσου φυσική ορμή του για μάθηση. Μέσα στη μοντεσσοριανή κοσμοθεωρία, όπως περιγράφεται από τη Ράμπους, η πνευματική και διανοητική ανάπτυξη ήταν μια αμοιβαία διαδικασία, η αναγνώριση της οποίας προκάλεσε έναν βαθύ σεβασμό για το παιδί. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτή η απροκάλυπτη έμφαση στην πνευματικότητα σηματοδότησε μια αντίθεση με την προηγούμενη εισαγωγή του μοντεσσοριανού συστήματος στο αμερικανικό κοινό.

Εξίσου σημαντικό, ήταν ένα κοινωνικό κίνημα που, τουλάχιστον στα χέρια της Ράμπους, ταίριαζε στο κοινωνικό πλαίσιο των Ηνωμένων Πολιτειών μετά την απόφαση Μπράουν με την

οποία το ανώτατο δικαστήριο έκρινε αντισυνταγματική τη σχολική διάκριση των παιδιών. Δηλαδή, το ουτοπικό όραμα της Μοντεσσόρι για την κοινωνική αρμονία, το οποίο υλοποιείται από τον σκόπιμο κι ειρηνικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά, που φροντίζονται σωστά, «κατασκευάζουν την προσωπικότητά τους»⁴⁴ ταιριάζει με το νόημα της αστικής κουλτούρας της μεσαιάς τάξης. Η Ράμπους, απευθύνθηκε σε κάθε διαθέσιμο κοινό, τονίζοντας τους κοινωνικούς και πνευματικούς στόχους της μοντεσσοριανής προσέγγισης. Ορισμένοι παρατηρητές υποστηρίζουν ότι το φεμινιστικό κίνημα που είχε αρχίσει τότε να γεννιέται έπαιξε επίσης ρόλο, τόσο στη ζέση της Ράμπους, όσο και στην υποστήριξη του μοντεσσοριανού συστήματος που ενισχύθηκε μεταξύ των μητέρων της μεσαιάς τάξης σε αναζήτηση ενός καλύτερου τρόπου για να εκπαιδεύουν τα μικρά παιδιά τους.⁴⁵

Σ' αυτό το σημείο, υποστηρίζουμε ότι η ιστορία του μοντεσσοριανού συστήματος στην Αμερική μετατρέπεται, σε μεγάλο βαθμό, σε μια θεσμική ιστορία. Τα βασικά γεγονότα σ' αυτήν την αναβίωση της δεκαετίας του 1960 περιστρέφονται όλα γύρω από τη συγκρότηση της Αμερικανικής Εταιρείας Μοντεσσόρι και την εξέλιξή της από τον μοναδικό εκπρόσωπο του Διεθνούς κινήματος Μοντεσσόρι στις Ηνωμένες Πολιτείες σε μια μοναδική αμερικανική παρουσίαση της φιλοσοφίας και της τεχνικής της Μοντεσσόρι. Αυτή η εξέλιξη, που καταγράφεται κυρίως στην αλληλογραφία μεταξύ της Ράμπους και του Μάριο Μοντεσσόρι, έχει πολλές πολιτικές, ιδεολογικές και πολιτισμικές εντάσεις.

Ο Μάριο Μοντεσσόρι - εξόριστος από την Ιταλία του Μουσολίνι, πρόσφυγας από την Ισπανία που έχει καταρρεύσει από τον εμφύλιο πόλεμο και κάτοικος του κατεστραμμένου από τον πόλεμο Άμστερνταμ από το 1946 - λειτούργησε ως αντίβαρο στη Ράμπους. Για τους νεότερους μοντεσσοριανούς, μια μοντεσσοριανή μέθοδος που ήταν αγνή κι αμόλυντη πρόσφερε ένα καταφύγιο από τη φρίκη του μηδενισμού και του μοντερνισμού. Ενώ η Αμερική μπορούσε να δει ατελείωτες δυνατότητες στην κοινωνική αλλαγή, αυτός ο πρόσφυγας πολέμου είδε έναν σύγχρονο κόσμο γεμάτο κινδύνους. Όταν ο Μάριο άκουσε τη Νάνσυ Ράμπους να ζητά άδεια ν' αλλάξει τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση, ώστε να ταιριάζει καλύτερα σε μια σύγχρονη, προοδευτική Αμερική, η προοπτική αυτή τον ξάφνιασε. Έγραψε ως απάντηση:

«Αναφερόμενοι στην αναγκαιότητα να βοηθηθούν τα παιδιά να προσαρμοστούν στην κουλτούρα της χώρας τους: Έγινε μια πρόταση στη Δρ. Μοντεσσόρι να ξεκινήσει μια «Μοντεσσοριανή Χιτλερική Νεολαία». Εκείνη αρνήθηκε και μετά την άρνησή της το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό σύστημα εκπαίδευσης απαγορεύτηκε τόσο στη Γερμανία όσο και στην Ιταλία, και το ομοίωμά της καθώς και τα βιβλία της Δρ. Μοντεσσόρι κήκκαν δημόσια στη Βιέννη⁴⁶».

Μπροστά στη φρίκη που έζησε η Ευρώπη στις δεκαετίες του 1930 και του 1940, το επαναστατικό όραμα της Δρ. Μοντεσσόρι -που τώρα έχει θεσμοθετηθεί στη Διεθνή Ένωση Μοντεσσόρι (AMI), διατηρείται στα γραπτά της και φυλάσσεται από μια γενιά οπαδών της- ήταν κάτι πολύ περισσότερο από μια εκπαιδευτική φιλοσοφία. Ήταν μια σανίδα σωτηρίας εμποτισμένη μ' ελπίδα, παράδοση και υπόσχεση λυτρωτικής ειρήνης. Στο πλαίσιο ενός κόσμου σε αναταραχή, η διατήρηση της ακεραιότητας του οράματος, το οποίο βρίσκονταν κάτω από επιθέσεις, φαίνεται πράγματι μια λογική αποστολή.

Οι πολιτικές εντάσεις οι οποίες συνόδευσαν την ίδρυση της Αμερικανικής Μοντεσσοριανής Ένωσης (AMS) εμφανίστηκαν σε δύο επίπεδα. Το πρώτο, και πιο προφανές, ήταν ως μια σύγκρουση προσωπικοτήτων. Η αλληλογραφία μεταξύ της Ράμπους και του Μάριο Μοντεσσόρι αποκαλύπτει δύο δυνατές, χαρισματικές προσωπικότητες, και οι δύο βαθιά αφοσιωμένες στα ιδανικά της Μαρίας Μοντεσσόρι, και οι δύο σε μεγάλο βαθμό με περιφρόνηση για την ερμηνεία αυτών των ιδανικών από τον άλλο και τη σωστή ερμηνεία τους στην αμερικανική κουλτούρα. Η αλληλογραφία τους ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1950 και πολλαπλασιάστηκε γύρω στο 1956 καθώς η Ράμπους προσπαθούσε να θεσμοθετήσει μια αμερικανική εκδοχή του μοντεσσοριανού συστήματος. Τον Ιούνιο του 1959 (ένα χρόνο μετά την ίδρυση του σχολείου Whitby), η Νάνσυ Ράμπους διορίστηκε από τον Μάριο Μοντεσσόρι ως «εκπρόσωπος της Διεθνούς Ένωσης Μοντεσσόρι στις Η.Π.Α. με τα ειδικά καθήκοντα ίδρυσης μοντεσσοριανών σχολείων στη χώρα, λαμβάνοντας τ' απαραίτητα μέτρα για την ίδρυση μιας Μοντεσσοριανής Ένωσης που θα ανήκε στη Διεθνή Ένωση Μοντεσσόρι, κι ενός ιδρύματος για την εκπαίδευση δασκάλων στη μέθοδο Μοντεσσόρι»⁴⁷. Έξι μήνες αργότερα, ιδρύθηκε η Αμερικανική Εταιρεία Μοντεσσόρι (AMS). Αργότερα την ίδια χρονιά, ο Μάριο Μοντεσσόρι όρισε την AMS ως τον μοναδικό αντιπρόσωπο της AMI στις Ηνωμένες Πολιτείες, με αποκλειστική εξουσία να δημιουργεί και να διαχειρίζεται προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μέχρι το 1963, οι σχέσεις είχαν καταρρεύσει σε τέτοιο σημείο που η AMS αποφάσισε να διακόψει τη σχέση της με την AMI κι ο Μάριο Μοντεσσόρι, με τη σειρά του, παραιτήθηκε από τη θέση που κατείχε στο Διοικητικό Συμβούλιο της AMS.

Σε θεσμικό επίπεδο, η Ράμπους κι ο Μάριο Μοντεσσόρι είχαν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τον καλύτερο τρόπο εισαγωγής του μοντεσσοριανού συστήματος στο αμερικανικό κοινό. Ο Μάριο Μοντεσσόρι επέμενε (όπως κι η μητέρα του) στην απόλυτη εξουσία της Διεθνούς Ένωσης Μοντεσσόρι και πίστευε ότι ο μόνος εφικτός τρόπος για να εισάγει τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση σε μεγάλους αριθμούς Αμερικανών ήταν μέσω της διάχυσης. Σε μια σειρά επιστολών και σε δημόσιες εμφανίσεις τους κι οι δύο επαναλάμβαναν τα επιχειρήματά τους. Ο Μάριο Μοντεσσόρι επαναλάμβανε τον κεντρικό του στόχο να διατηρήσει την «ακεραιότητα» της μεθόδου μέσω του αυστηρού ελέγχου των προτύπων της εκπαιδευτικής πρακτικής και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τον οποίο εξέφραζε με δηλώσεις όπως αυτές:

Στα πρότυπα: Είναι απαραίτητα για άτομα που δε γνωρίζουν τη μοντεσσοριανή μέθοδο. Πηγαίνουν σ' ένα σχολείο και βλέπουν τη μοντεσσοριανή μέθοδο να εφαρμόζεται μ' έναν τρόπο και σ' ένα άλλο σχολείο μ' άλλο τρόπο, και βγάζουν το συμπέρασμα ότι στη μοντεσσοριανή μέθοδο μπορείτε να κάνετε ό,τι θέλετε.

Στην πιστοποίηση: Είμαι επικεφαλής της Παιδαγωγικής Επιτροπής όλου του κόσμου, αυτόματα μόνο και μόνο επειδή είμαι εγώ. Οποιαδήποτε αλλαγή σε οποιαδήποτε προτεινόμενη διαδικασία πρέπει να εγκρίνεται από εμάς. Ακόμη και για τους Έλληνες, η Παιδαγωγική Επιτροπή της Ελλάδος πρέπει να στείλει στην AMI τι έχουν κάνει και να εξηγήσει τους λόγους για ν' αποφασίσουμε εάν παραβαίνει ή όχι τη μοντεσσοριανή μέθοδο ή δεν αλλοιώνει την εγκυρότητά της.

Στην κατάρτιση των δασκάλων: Η βασική λειτουργία της Μοντεσσοριανής Ένωσης είναι να προστατεύσει το έργο της Μοντεσσόρι κι επομένως το μόνο έγκυρο πρόγραμμα εκπαίδευσης

εκπαιδευτικών ήταν εκείνο της Μοντεσσόρι και τώρα το δικό μου... Τώρα ξεκινήσαμε μετά τον θάνατο της Μοντεσσόρι να εγκρίνουμε το δικαίωμα να οργανώνουν μαθήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ορισμένα άτομα που είχαν συνεργαστεί με τη Δρ. Μοντεσσόρι ή μ' εμάς και πάντα υπό την καθοδήγησή μας⁴⁸.

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μάλιστα, έγινε ο κεντρικός άξονας γύρω από τον οποίο αναπτύχθηκαν εντάσεις. Η Ράμπους απάντησε στις προσπάθειες του Μάριο Μοντεσσόρι να συγκεντρώσει τόσο την πρακτική όσο και τη διοικητική εξουσία στον θεσμό της AMI δηλώνοντας την ανάγκη για μια μοναδικά αμερικανική εκδοχή του κινήματος. Η Ράμπους έγραψε το 1963:

Υπάρχει ένας καλός λόγος να πιστεύουμε ότι το αμερικανικό μοντεσσοριανό κίνημα θα καταστραφεί πνευματικά και παιδαγωγικά εάν αντιπροσωπεύει την απολιθωμένη οπτική εκείνων των Ευρωπαίων των οποίων η πίστη στη μνήμη της Δρ. Μοντεσσόρι είναι τόσο αδιαμφισβήτητη όσο κι η άγνοιά τους για την πολυπλοκότητα της αμερικανικής κουλτούρας⁴⁹.

Όπως η Μαρία κι ο Μάριο Μοντεσσόρι, έτσι κι η Ράμπους πίστευε ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα χρησίμευε ως πρωταρχική (αν κι όχι αποκλειστική) οδός για τη θεσμοθέτηση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σε αντίθεση με τον Μάριο, ωστόσο, η Ράμπους προσπάθησε να σχεδιάσει μια έκδοση της εκπαίδευσης των μοντεσσοριανών δασκάλων, οι οποίοι θα συμμορφωνόταν με τ' αμερικανικά επαγγελματικά πρότυπα. Για τον σκοπό αυτό, ξεκίνησε μια συνεργασία με τον Τζον Μακντέρμοτ, τότε καθηγητή φιλοσοφίας στο City University της Νέας Υόρκης, ο οποίος κατά τη διάρκεια μιας δεκαετίας ανέλαβε τον ρόλο της νομιμοποίησης της φωνής της μέσα στην ακαδημία. Ο Μακντέρμοτ υποστηρίζοντας την εισαγωγή της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης μέσω των Κολεγίων Δασκάλων, προώθησε μια περιεκτική προσέγγιση στη μέθοδο και την αποδοχή της «ιδεολογίας της πολλαπλότητας» ως βασικό στοιχείο του αμερικανικού μοντεσσοριανισμού⁵⁰. Σε αντίθεση με την ευρωπαϊκή στρατηγική της «μεταμόσχευσης» μιας καθαρής εκδοχής της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και ελέγχοντας την ανάπτυξή της, η Ράμπους υποστήριξε ότι το κίνημα θα ήταν πιθανότερο να ριζώσει στις ΗΠΑ εάν υιοθετούνταν η λογική της «μεταστοιχείωσης»⁵¹.

Υποστήριξε έμπρακτα αυτήν την άποψή της στην αντίδρασή της στις προσπάθειες του Μάριο Μοντεσσόρι να ορίσει τη Μάργκαρετ Ελίζαμπεθ («Μπέτυ») Στίβενσον ως την επιλεγμένη από τον ίδιο «ειδική» για την εισαγωγή στις ΗΠΑ της παιδαγωγικής και της φιλοσοφίας της Μοντεσσόρι. Η Ράμπους χαρακτήρισε την προσέγγιση της κας Στίβενσον (όπως ήταν γνωστή) και των ομοϊδεατών της στην εκπαίδευση των μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών ως εσφαλμένα «προσανατολισμένη σχεδόν αποκλειστικά στην κατεύθυνση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης» ως μιας «μυστικιστικής μύησης» κι όχι ως μιας επαγγελματικής εκπαίδευσης⁵².

Η απόρριψη του «δόγματος» Μοντεσσόρι έγινε σταθερό θέμα στις συζητήσεις της Αμερικανικής Εταιρείας Μοντεσσόρι. Για σχεδόν δύο χρόνια, η Αμερικανική Εταιρεία Μοντεσσόρι βρισκόταν σε αντιπαράθεση με τον Μάριο Μοντεσσόρι για τα μαθήματα κατάρτισης προσωπικού που εκείνος οργάνωσε πρώτα στο Γκρίνουιτς και την Οκλαχόμα Σίτι κι αργότερα στην Ουάσιγκτον. Τα μαθήματα στην Ουάσιγκτον έγιναν τελικά η αφορμή για ρήξη, καθώς η Ράμπους ισχυρίστηκε ότι δυσκολευόταν να προσελκύσει υποψήφιους δασκάλους, ενώ ο Μάριο Μοντεσσόρι δήλωνε

απογοητευμένος από τις προσπάθειες της Ράμπους ν' «απολύσει» τη Στίβενσον. Ταυτόχρονα, η Ράμπους κι η Στίβενσον περιφρονούσαν ολοένα και περισσότερο η μια την άλλη.

Τον Αύγουστο του 1962, η Αμερικανική Εταιρεία Μοντεσσόρι κατέληξε τελικά στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούσε να υποστηρίξει αυτήν την πορεία κι ενημέρωσε τη Στίβενσον μ' επιστολή της γι' αυτήν την απόφασή της. Η εξοργισμένη τηλεγραφική απάντηση του Μάριο Μοντεσσόρι στην απόρριψη της δεσποινίδας Στίβενσον ακολούθησε μια εβδομάδα αργότερα: *«εάν η Δις Στίβενσον δεν επαναπροσληφθεί ως εκπαιδύτρια εκπαιδευτικών, η προσωρινή συμφωνία της AMS και της AMI ακυρώνεται κι η AMI θα είναι ελεύθερη ν' αναγνωρίζει προγράμματα εκπαίδευσης μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών που θα οργανώνονται από την AMS»*. Με άλλα λόγια, εάν η AMS συνέχιζε ν' απορρίπτει την Μπέτυ Στίβενσον ως εκπαιδύτρια μοντεσσοριανών δασκάλων, τότε ο Μάριο Μοντεσσόρι θ' αναγνώριζε άλλη οργάνωση ως την επίσημη εκπρόσωπό του στην Αμερική⁵³.

Έτσι, αυτό που φαινομενικά ήταν μια διαμάχη για το πώς και κάτω από ποιες συνθήκες θα διεξάγονταν ένα εκπαιδευτικό σεμινάριο έγινε το γεγονός που ώθησε την AMS και την AMI να διακόψουν τη σχέση τους. Φυσικά, η μάχη για τη Στίβενσον ήταν μόνο μια πιο συγκεκριμένη εκδήλωση βαθύτερων ιδεολογικών, πολιτιστικών και πρακτικών εντάσεων μεταξύ της αμερικανικής και της ευρωπαϊκής προσέγγισης στη μοντεσσοριανή εκπαίδευση. Παρόλο που η φαινομενική αιτία για την αποτυχία των μαθημάτων της Ουάσιγκτον φαίνεται να ήταν διαδικαστική, μέχρι το 1963, υπήρχαν αναφορές για εκπαιδευτές της AMI και της AMS που «ούρλιαζαν» ο ένας στον άλλο στη διάρκεια των μαθημάτων και για αποχώρηση κάποιων από τα μαθήματα ενός εκπαιδευτή της AMI⁵⁴.

Τελικά, η Στίβενσον συνέχισε να παραδίδει μαθήματα στο Ινστιτούτο Μοντεσσόρι της Ουάσιγκτον (WMI) στα επόμενα 30 χρόνια, στη διάρκεια των οποίων εκπαίδευσε προσωπικά μια γενιά μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών. Άλλοι εκπαιδευτές της AMI οργάνωσαν πρόσθετα μαθήματα και σ' άλλες πόλεις, εκπληρώνοντας την επιθυμία του Μάριο Μοντεσσόρι να διατηρήσει μια «καθαρή» εκδοχή της μεθόδου στις Ηνωμένες Πολιτείες⁵⁵. Εν τω μεταξύ, η AMS συνέχισε να οργανώνει ένα πλήθος μαθημάτων κατάρτισης μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών σ' όλη τη χώρα, αν και πολύ λίγοι από αυτούς κατάφεραν να διεισδύσουν στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών⁵⁶. Εκεί που η Ράμπους προσπάθησε να βρει εισόδους στην επικρατούσα εκπαίδευση εκπαιδευτικών οργανώνοντας μαθήματα κατάρτισης μοντεσσοριανών δασκάλων μέσα από παραδοσιακά πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ο Μάριο Μοντεσσόρι προτίμησε τη δομή των masterclass που είχε διατυπώσει μητέρα του. Αυτές οι ανταγωνιστικές προσεγγίσεις για την προώθηση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης υποδηλώνουν διαφορετικούς ιδεολογικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που διατρέχουν τη μοντεσσοριανή πρακτική.

Από πρακτική άποψη, οι διαφορές μεταξύ των «καθαρών» και των «πραγματικών» προσεγγίσεων στη ζωή της μοντεσσοριανής τάξης δεν είναι εύκολο να περιγραφούν. Τόσο η AMI όσο κι η AMS άρχισαν να δημοσιεύουν ένα σύνολο «προτύπων», τα οποία τόνιζαν περισσότερο τις ομοιότητες παρά τις διαφορές τους. Κι οι δύο οργανώσεις, για παράδειγμα, απαιτούσαν «μεγάλα διαστήματα συνεχούς χρόνου» για εργασία και «κατάλληλες τριετείς ομαδοποιήσεις των μαθητών». Στην πράξη, ωστόσο, εκπαιδευμένοι παρατηρητές αναφέρουν

σημαντικές διαφορές, όσον αφορά τη διάρκεια των περιόδων εργασίας (οι περίοδοι της AMI τείνουν να είναι μεγαλύτερες), την ομαδοποίηση των μαθητών (η πρακτική της AMS είναι πιο ευνοϊκή, για παράδειγμα, στη δημιουργία ανεξάρτητων προγραμμάτων για παιδιά πέντε ετών), στα διδακτικά υλικά (η AMI ορίζει την ανάγκη για ένα "πλήρες σύνολο" υλικών "εγκεκριμένων από την AMI", ενώ η AMS ενθαρρύνει τους δασκάλους να επεκταθούν πέρα από τα τυπικά υλικά της Μοντεσσόρι) και στις αναλογίες μαθητών-δασκάλων (οι τάξεις της AMI είναι πιο πιθανό να έχουν μεγαλύτερες αναλογίες μαθητών-δασκάλων)⁵⁷.

Ακόμη περισσότερο από τις παιδαγωγικές ανομοιότητες, οι αντικρουόμενες προσεγγίσεις στη διοικητική οργάνωση παραμένουν ένα εξέχον θέμα στα πρότυπα των δύο οργανισμών. Σε αντίθεση με τη σύντομη λίστα προτύπων της AMI, τα οποία είναι όλα παιδαγωγικής φύσης, η διαπίστευση της AMS καθορίζεται σ' ένα φυλλάδιο είκοσι έξι σελίδων, στο οποίο αποτυπώνονται οι κατευθυντήριες γραμμές που αφορούν όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής - από το προσωπικό («οι γραπτές περιγραφές θέσεων εργασίας πρέπει να προετοιμάζονται για όλες τις θέσεις») έως τις εγκαταστάσεις («η τάξη έχει κατάλληλο χώρο αποθήκευσης για τα διδακτικά υλικά της»). Το φυλλάδιο της AMS, το οποίο συντάχθηκε αρχικά από τη Ράμπους, αντικατοπτρίζει μια διαρκή ανησυχία για τις κυρίαρχες έννοιες της νομιμοποίησης, οι οποίες παρουσιάζονται σ' ένα σύνολο διαδικαστικών κατευθυντήριων γραμμών. Αντίθετα, η κυρίαρχη πηγή εγκυρότητας για την παιδαγωγική της AMI παραμένει η εγκεκριμένη από την AMI εκπαίδευση και το αντίστοιχο διδακτικό υλικό.

Από ιδεολογική σκοπιά, ο αγώνας μεταξύ της Αμερικανίδας Νάνσυ Ράμπους και των Ευρωπαίων Μάριο Μοντεσσόρι και Μπέτυ Στίβενσον ήταν ένας αγώνας μεταξύ φιλελευθερισμού και ριζοσπαστισμού. Η ισχυρή δέσμευση του Μάριο Μοντεσσόρι να διατηρήσει μια καθαρή μορφή της μοντεσσοριανής μεθόδου με πιστή εστίαση στη ορθή πρακτική, ως τη μόνη σωστή εφαρμογή της μεθόδου, τον ώθησε να εγκαταλείψει την επιχείρηση της αμερικανοποίησης της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο. Για τον Μοντεσσόρι, η αποτελεσματικότητα της μεθόδου βρισκόταν στη βάση των γνώσεων που κατείχαν οι «έμπειροι»⁵⁸ εκπαιδευτές. Χωρίς αυτήν την τεχνογνωσία, δε θα μπορούσε να υπάρξει κανένα κίνημα. Ωστόσο, στον κόσμο των προαστίων της μεσαίας τάξης στον οποίο αναπτύχθηκε ο αμερικανικός μοντεσσοριανισμός, κυριαρχούσε ο φιλελευθερισμός κι όχι ο ριζοσπαστισμός. Η αμερικανοποίηση φαινόταν ν' απαιτούσε προσαρμογή και μια τέτοια προσαρμογή θα παρέμενε απειλή για το ριζοσπαστικό όραμα της παιδικής ηλικίας και τη συνοχή της ίδιας της μοντεσσοριανής μεθόδου. Καθώς η AMS προώθησε το φιλελεύθερο όραμα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, το Ινστιτούτο Μοντεσσόρι της Ουάσινγκτον (WMI) έγινε ο φύλακας του ριζοσπαστικού οράματος. Το 1979 ιδρύθηκε η AMI-USA, θεσμοθετώντας περαιτέρω την ένταση μεταξύ των δύο προσεγγίσεων.

Ενώ οι αμερικανική προσέγγιση είχε σαφώς τροποποιήσει τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση, στην Ευρώπη ο πυρήνας του κινήματος παρέμεινε βαθιά συνδεδεμένος με την ιδρύτρια και, τουλάχιστον δογματικά, παρέμεινε αφοσιωμένος στη διατήρηση της καθαρότητας της μεθόδου όπως είχε διατυπωθεί από τη Δρ. Μαρία Μοντεσσόρι. Όσον αφορά τους αριθμούς, η ανάπτυξη του κινήματος Μοντεσσόρι στις Ηνωμένες Πολιτείες επιβεβαίωσε την επιτυχία της εκστρατείας της Ράμπους να «δημοσιοποιήσει τη μοντεσσοριανή άποψη». Ωστόσο, θέλουμε να επιστήσουμε

την προσοχή, τόσο στα όρια του κινήματος, όσο και στη σημασία της έντασης για τη διαμόρφωση μιας ξεχωριστής αμερικανικής μοντεσσοριανής ταυτότητας.

Παρά τη σταθερή αύξηση του αριθμού τους, τα μοντεσσοριανά σχολεία δεν κατάφεραν ποτέ να διεισδύσουν στην κυρίαρχη τάση της εκπαίδευσης στην προσχολική ή σ' άλλη ηλικία. Οι περισσότεροι Αμερικανοί σήμερα παραμένουν ανενθάρμωτοι για τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση κι όσο διασπασμένο κι αν είναι το μοντεσσοριανό κίνημα διατηρεί χαρακτηριστικές πολιτιστικές πρακτικές, που το καθιστούν περιθωριακό. Η AMI κι η AMS μοιράζονται περισσότερο κοινά μεταξύ τους απ' όσα κι οι δύο μαζί μοιράζονται με την κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα, κι υποστηρίζουμε ότι η αμερικανοποίηση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης ήταν αποτέλεσμα, όχι της δράσης ενός μόνο ανθρώπου, αλλά των ίδιων των εντάσεων που εκδηλώθηκαν μεταξύ της αμερικανικής και της ευρωπαϊκής εκδοχής της.

ΦΑΣΗ 3: Η σύγχρονη αναγέννηση

Στις 6 Ιανουαρίου 2007, περισσότεροι από 1.200 μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί από 55 χώρες συγκεντρώθηκαν στη Ρώμη για να τιμήσουν τα εγκαίνια του πρώτου Casa dei Bambini με πανηγυρισμούς, σεβασμό και δέσμευση ν' αναζωογονήσουν τη διεθνή προσοχή στην παγκόσμια υπόθεση του παιδιού⁵⁹. Η Διεθνής Ένωση Μοντεσσόρι (AMI) κι η Opera Nazionale Montessori (η οργάνωση των μοντεσσοριανών της Ιταλίας) υποστήριξαν από κοινού την εκδήλωση. Εκτός από τους πιστούς της AMI και της ONM, πολλοί εκπαιδευτικοί ερευνητές απ' όλον τον κόσμο ήταν παρόντες, καθώς κι ο πρόεδρος κι ο εκτελεστικός διευθυντής της American Montessori Society (AMS). Δύο μήνες αργότερα, η AMS πραγματοποίησε τη δική του γιορτή στη Νέα Υόρκη. Μαζί με τα χιλιάδες μέλη της AMS, στους συμμετέχοντες περιλαμβάνονταν πολλοί Αμερικανοί ερευνητές της εκπαίδευσης κι ο πρόεδρος της AMI. Και τα δύο εορταστικά συνέδρια παρουσίαζαν ευδιάκριτα δύο θέματα.

Πρώτον, το ενδιαφέρον για την κατανόηση του πλήθους των διαπιστώσεων της πρόσφατης επιστημονικής έρευνας που επιβεβαιώνει την εγκυρότητα των ισχυρισμών της Μοντεσσόρι για τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους και δεύτερον, την πεποίθηση ότι τώρα είναι η ώρα για σεβασμό κι ενότητα στο κίνημα των μοντεσσοριανών παγκοσμίως, προκειμένου το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης να προσεγγίσει μεγαλύτερο αριθμό παιδιών.

Οι εορτασμοί για την εκατονταετηρίδα του Casa dei Bambini σηματοδότησαν μια περίοδο κατά την οποία εμφανίστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες αυτό που χαρακτηρίζουμε ως «τρίτο κύμα» έντονου ενδιαφέροντος για τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση. Όπως κι οι προηγούμενες φάσεις, η σύγχρονη αναβίωση είναι προϊόν σύγκλισης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών δυνάμεων. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες αναβιώσεις, όμως, το εύρος κι η ένταση αυτής της αναβίωσης φαίνεται να είναι ευρύτερα, οδηγώντας δυναμικά στην αποδοχή από το κυρίαρχο ρεύμα της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής.

Ξεκινώντας από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 περίπου, χρονική περίοδο που τα δημόσια επιδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία απέκτησαν μια αξιοπιστία ως βιώσιμες προσεγγίσεις μιας σχολικής μεταρρύθμισης, τα δημόσια χρηματοδοτούμενα μοντεσσοριανά προγράμματα άρχισαν

να πολλαπλασιάζονται, παράλληλα μ' άλλα ολοκληρωμένα μοντέλα μεταρρυθμίσεων, όπως τα Accelerated Schools, Success for All και πιο πρόσφατα το Knowledge is Power Program-KIPP.

Χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό στατιστικών στοιχείων, διαθέσιμων από το Εθνικό Κέντρο Στατιστικών Εκπαίδευσης (NCES) και μιας έρευνας στις σχολικές περιφέρειες των ΗΠΑ, μπορέσαμε να εντοπίσουμε περίπου 240 δημόσια μοντεσσοριανά προγράμματα σε 32 πολιτείες. Από αυτά, περισσότερα από τα μισά είτε έχουν ιδρυθεί είτε έχουν λάβει χρηματοδοτήσεις την τελευταία δεκαετία. Οι υψηλότερες συγκεντρώσεις δημόσιων μοντεσσοριανών σχολείων βρίσκονται στις πολιτείες της Αριζόνα, της Καλιφόρνια, της Φλόριντα, του Μίσιγκαν, του Οχάιο και του Τέξας, με περισσότερα από δεκαπέντε σχολεία σε καθεμία. Η συντριπτική πλειονότητα αυτών των σχολείων δεν αναφέρει καμία σχέση με μια μοντεσσοριανή ένωση (την AMI ή την AMS)⁶⁰. Η αποτύπωση της ανάπτυξης της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στον δημόσιο τομέα είναι δύσκολος. Η βάση δεδομένων NCES καταγράφει μόνο τα σχολεία, τα οποία περιλαμβάνουν τον όρο «Μοντεσσόρι» στον τίτλο τους. Επιπλέον, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός προγραμμάτων μπορεί να μην αναγνωρίζονται ως μοντεσσοριανά επειδή λειτουργούν αυτόνομα, αλλά μέσα σ' ένα σχολείο, όπως το μοντεσσοριανό πρόγραμμα στο Δημοτικό Σχολείο Watkins στην Περιφέρεια της Κολούμπια. Επιπλέον, γνωρίζουμε πολλά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται σε διαδικασία μετατροπής από συμβατικά σε μοντεσσοριανά κι αυτά δεν περιλαμβάνονται στη βάση δεδομένων μας. Ως αποτέλεσμα, η καταμέτρησή μας πιθανότατα υποτιμά τον πραγματικό αριθμό των μοντεσσοριανών προγραμμάτων που λειτουργούν αυτήν τη στιγμή στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αυτό που είναι σαφές από τα διαθέσιμα στοιχεία, ωστόσο, είναι ότι τα δημόσια χρηματοδοτούμενα προγράμματα μοντεσσοριανής εκπαίδευσης είναι ένας αναπτυσσόμενος τομέας του κινήματος.

Η αυξημένη προσοχή στα δημόσια μοντεσσοριανά προγράμματα έχει αναγνωριστεί ως προτεραιότητα τόσο από την AMS όσο κι από την AMI. Κι οι δύο οργανισμοί θεωρούν την επέκταση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών ως βασική προτεραιότητά τους. *«Εάν πιστεύουμε αληθινά ότι η μοντεσσοριανή εκπαίδευση είναι αποτελεσματική»*, ανακοίνωσε ο πρόεδρος της AMI Αντρέ Ρόμπερφοϊντ, με την ευκαιρία του Συνεδρίου της Εκατονταετίας, *«τότε δεν μπορούμε να είμαστε ικανοποιημένοι με το γεγονός ότι την απολαμβάνει ένας μικρός αριθμός προνομιούχων παιδιών»*⁶¹.

Εκτός από την ανάπτυξη των μοντεσσοριανών προγραμμάτων στον δημόσιο τομέα, οι εγγραφές στα ιδιωτικά μοντεσσοριανά σχολεία αυξήθηκαν επίσης σταθερά την τελευταία δεκαετία. Από 1 σχολείο το 1959, σε 355 σχολεία το 1970, σε περίπου πέντε χιλιάδες σχολεία το 2007, η αύξηση είναι σημαντική. Η ποσοστιαία αύξηση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στα μοντεσσοριανά σχολεία είναι ακόμη μεγαλύτερη. Το 1980, το μέσο αμερικανικό μοντεσσοριανό σχολείο εξυπηρετούσε από είκοσι έως ογδόντα παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών. Σήμερα, σχεδόν τα μισά απ' όλα τα μοντεσσοριανά σχολεία που είναι εγγεγραμμένα είτε στην AMI είτε στην AMS αναφέρουν στις εγγραφές τους άνω των εκατό παιδιών. Αυτά τα προγράμματα αναφέρουν επίσης ότι εξυπηρετούν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας των έξι ετών με τα προγράμματα παιδιών σχολικής και/ή εφηβικής ηλικίας ν' αποτελούν τον μεγαλύτερο τομέα ανάπτυξης στον ιδιωτικό τομέα.

Οι ερευνητές, επίσης, άρχισαν ν' αναλύουν το μοντεσοριανό σύστημα εκπαίδευσης κι έχουν αρχίσει να μελετούν τις συνεισφορές του. Ενώ μια πλούσια συλλογή «εσωτερικής» βιβλιογραφίας για τη μοντεσοριανή εκπαίδευση υπάρχει από την αρχή του κινήματος⁶², η μελέτη του μοντεσοριανού συστήματος εκπαίδευσης, κατά τον πρώτο αιώνα της ιστορίας του υπήρξε αντικείμενο μόνο μιας χούφτας μελετών που διεξήχθησαν από ερευνητές εντός ενός καθιερωμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος⁶³. Τα έτη 2000–2005 τριάντα δύο ερευνητικές μελέτες για τη μοντεσοριανή εκπαίδευση ολοκληρώθηκαν μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες⁶⁴. Αυτές τις μελέτες ακολούθησε το 2006 δημοσίευση στο έγκριτο περιοδικό Science με τα ερευνητικά ευρήματα να υποδεικνύουν σημαντικές επιδόσεις των παιδιών που εκπαιδεύονται σε μοντεσοριανά σχολεία⁶⁵. Μια μελέτη, που διεξήχθη από έναν έγκριτο γνωστικό ψυχολόγο (και γνώστη επίσης της μοντεσοριανής εκπαίδευσης) απευθύνθηκε σ' έναν πληθυσμό μαθητών δημόσιων μοντεσοριανών σχολείων της πόλης Μίλγουοκι του Ουισκόνσιν. Επειδή τα υποκείμενα της έρευνας αυτής δεν ήταν παιδιά προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων και παράλληλα επειδή τα ευρήματά της επικύρωσαν την αποτελεσματικότητα της μοντεσοριανής εκπαιδευτικής προσέγγισης, η έρευνα αυτή απέσπασε τη διεθνή προσοχή.

Όπως η έμφαση της Ράμπους στην προοδευτική κοινωνική πτυχή της μοντεσοριανής εκπαίδευσης συγκίνησε τους γονείς της μεσαίας τάξης τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, η εστίαση των αναλύσεων της Λίλαρντ στην επιστημονική εγκυρότητα της μοντεσοριανής μεθόδου εξέφρασε άμεσα τις ανησυχίες της γενιάς της. Αυτή η εστίαση στ' ακαδημαϊκά επιτεύγματα έχει υιοθετηθεί απ' όλους τους τομείς του μοντεσοριανού κινήματος: η Λίλαρντ ήταν βασική ομιλήτρια στους εορτασμούς της εκατονταετηρίδας της μοντεσοριανής εκπαίδευσης, τόσο της AMI, όσο και της AMS. Σ' ένα περιβάλλον πολιτικής εμμονής σε πρότυπα και λογοδοσίες, τα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά που φοιτούν σε μοντεσοριανά σχολεία μπορούν στην πραγματικότητα να έχουν υψηλές επιδόσεις -στοιχεία αρκετά ισχυρά για να δημοσιευθούν στο περιοδικό Science- παρέχουν μια δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της εθνικής συζήτησης για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ομοίως, νέες έρευνες για τα κίνητρα, την ενσώματη γνώση και την ανάπτυξη του εγκεφάλου παρέχουν εντυπωσιακή επιβεβαίωση των πρώιμων ισχυρισμών της Μαρίας Μοντεσσόρι για την αισθητηριακή μάθηση, την προσοχή και τις εγγενείς έναντι των εξωτερικών ανταμοιβών. Συνολικά, μια νέα γενιά ερευνών καταρρίπτει την ιδέα ότι η μοντεσοριανή εκπαίδευση είναι «ιδιόρρυθμη» ή «αντιεπιστημονική» κι απαντά στην ολοένα και πιο έντονη έκκληση για μια μεταρρυθμιστική, αλλά λειτουργική λύση, στ' αδιέξοδα του τυπικού σχολείου.

Όχι μόνο η μοντεσοριανή εκπαίδευση φαίνεται έτοιμη ν' αγκαλιαστεί από το αμερικανικό κυρίαρχο ρεύμα, αλλά ο αμερικανικός μοντεσοριανισμός έχει επίσης επεκταθεί παγκόσμια και σε μέγεθος και σ' επιρροή. Σύμφωνα με τη Γραμματεία της Διεθνούς Μοντεσοριανής Ένωσης (AMI), υπάρχουν 5.000 μοντεσοριανά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες. Μόνο η Κίνα, με 6.000 μοντεσοριανά σχολεία υπερτερεί. Οι χώρες που ακολουθούν σε αριθμό μοντεσοριανών σχολείων είναι η Ιαπωνία με 4.000 σχολεία, ο Καναδάς με 1.000 σχολεία και το Ηνωμένο Βασίλειο με 750 σχολεία. Πέρα από τους αριθμούς των σχολείων, σε πολλές περιοχές του κόσμου όπου χρειάζονται μοντεσοριανοί δάσκαλοι, οι υπεύθυνοι των σχολείων στρέφονται στις Ηνωμένες Πολιτείες είτε για δασκάλους είτε για εκπαιδευτές δασκάλων. Στη Διεθνή Διάσκεψη

της Εκατονταετηρίδας της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στη Ρώμη, το 35% των 1.200 συμμετεχόντων ήταν από τις Ηνωμένες Πολιτείες ή τον Καναδά, περισσότεροι απ' οποιαδήποτε άλλη χώρα εκτός των χωρών υποδοχής, της Ιταλίας και των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (48% των συμμετεχόντων ήταν από χώρες της Ε.Ε.). Οι Αμερικανοί, μ' άλλα λόγια, έχουν γίνει οι εξαγωγείς του μοντεσσοριανού συστήματος εκπαίδευσης στον κόσμο⁶⁶.

Δυστυχώς, η τελευταία τάση της εποχής μας είναι η παραπέρα διάσπαση του αμερικανικού μοντεσσοριανού κινήματος. Ο Μάριο Μοντεσσόρι ανησυχούσε το 1959 ότι μια διάσπαση στο κίνημα θα είχε ως αποτέλεσμα να χάσει η ΑΜΙ τον έλεγχο του περιεχομένου και των προτύπων. Σήμερα στις Ηνωμένες Πολιτείες, υπάρχουν τουλάχιστον έξι οργανισμοί μέσω των οποίων μπορεί να συνδεθεί ένα σχολείο με το μοντεσσοριανό κίνημα. Τα σχολεία που επιθυμούν να προσδιοριστούν ως μοντεσσοριανά σχολεία, χωρίς καμία οργανωτική σχέση μ' έναν οργανισμό, είναι επίσης ελεύθερα να το πράξουν. Ο τίτλος «Μοντεσσοριανό» δεν προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα ή διπλώματα ευρεσιτεχνίας. Ενώ πολλά θεμελιώδη στοιχεία του μοντεσσοριανού συστήματος εφαρμόζονται στα περισσότερα σχολεία που αυτοαποκαλούνται μοντεσσοριανά, δεν υπάρχει ένα ενιαίο διοικητικό όργανο, το οποίο να ελέγχει την ποιότητα ή την τήρηση ενός πραγματικού μοντεσσοριανού προγράμματος σπουδών. Μ' άλλα λόγια, οι φόβοι του Μάριο Μοντεσσόρι έχουν γίνει πραγματικότητα. Στην αρχή του 2^{ου} αιώνα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης τ' ανταγωνιστικά αιτήματα της συμπερίληψης και της ακεραιότητας, του πραγματισμού και της αγνότητας, του φιλελευθερισμού και του ριζοσπαστισμού παραμένουν εξίσου ζητούμενα όσο ήταν και κατά τη γέννηση του κινήματος⁶⁷.

Συμπέρασμα: εντάσεις, ανταλλαγές κι επιμονή: μια περίπτωση διαρκούς εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Από την αρχή, οι Αμερικανοί έδειξαν βαθύ σεβασμό για τη Μοντεσσόρι -τη γυναίκα, τη μέθοδο και το κίνημα. Και επειδή η ιστορία της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης εκτείνεται στη διάρκεια ενός ολόκληρου αιώνα, η ανάπτυξή της αποτελεί μοναδικό παράδειγμα δυναμικής αλληλεπίδρασης πολιτισμού, πολιτικής και προσωπικότητας, η οποία έχει επηρεάσει τη μορφή της εκπαιδευτικής πρακτικής -Μοντεσσοριανής κι άλλης- τα τελευταία εκατό χρόνια. Ενώ άλλα κινήματα και μέθοδοι, που έχουν τις ρίζες τους σε παρόμοιες προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας και της ανάπτυξης των παιδιών, έχουν ατονήσει από τη δύναμη των αμερικανικών πολιτικών και κοινωνικών πιέσεων, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση από μόνη της συνεχίζει να λειτουργεί ως μια ξεχωριστή εκπαιδευτική προσέγγιση. Αποδίδουμε την αντοχή της μεθόδου σε μια ιστορία έντασης, η οποία επέτρεψε στη μοντεσσοριανή εκπαίδευση να εξελιχθεί, ενώ ταυτόχρονα παραμένει σταθερή. Σ' αυτό το άρθρο, επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε τον ρόλο που έπαιξε η μοντεσσοριανή εκπαίδευση στην αμερικανική εκπαιδευτική σκηνή -έναν ρόλο που ήταν ιδιαίτερα επιδραστικός, αλλά μέχρι και πολύ πρόσφατα σε μεγάλο βαθμό αόρατος. Επιπλέον, υποστηρίζουμε, η ιστορία της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Αμερική μας προσφέρει βαθύτερες γνώσεις για τις αμερικανικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση, την κοινωνική μεταρρύθμιση, την παιδική ηλικία και την πρόοδο. Η ιστορία της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Αμερική προσφέρει ένα παράθυρο για να δούμε τον αμερικανικό χαρακτήρα και στη σχέση αυτού του χαρακτήρα με τον υπόλοιπο κόσμο.

Το βασικό στοιχείο της ανάλυσής μας περιλάμβανε μια ένταση ανάμεσα σ' αυτό που χαρακτηρίζουμε ως ευρωπαϊκή κι αμερικανική κοσμοθεωρία. Τα θέματα του προοδευτισμού και της αφομοίωσης διατρέχουν μια αφήγηση των διαχρονικών πολιτικών, ιδεολογικών και πολιτιστικών εντάσεων, όπως εκδηλώθηκαν τον περασμένο αιώνα. Βλέποντας μέσα από μια πολιτική ή θεσμική οπτική γωνία, η ιστορία της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην Αμερική μπορεί να θεωρηθεί ως απεικόνιση της έντασης μεταξύ συγκέντρωσης κι αποκέντρωσης της εξουσίας. Κοιτώντας μέσα από μια πνευματική οπτική, η ένταση μεταξύ ριζοσπαστισμού και φιλελευθερισμού διατρέχει τον πυρήνα της ιστορίας. Κοιτώντας μέσα από μια πολιτιστική οπτική, οι εντάσεις μεταξύ συντήρησης και καινοτομίας έρχονται στο προσκήνιο. Συνολικά, αυτές οι εντάσεις έχουν σφυρηλατήσει μια μοναδική ταυτότητα της αμερικανικής εκδοχής αυτού του παγκόσμιου κινήματος.

Αναδεικνύοντας αυτές τις εντάσεις, επαναλαμβάνουμε τα ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή αυτού του άρθρου: Ήταν η Μοντεσσόρι (η γυναίκα) προοδευτική; Είναι η μοντεσσοριανή (μέθοδος) «επιστημονική»; Μπορεί το μοντεσσοριανό (κίνημα) ν' αφομοιωθεί στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά πλαίσια και να κατακτήσει μια βιώσιμη επιρροή; Οι απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα διαφοροποιούνται ανάλογα με την εποχή που τίθενται.

Το ζήτημα του προοδευτισμού της μοντεσσοριανής φιλοσοφίας υπογραμμίζει την πανταχού παρουσία της προοδευτικής αφήγησης στην αμερικανική κουλτούρα. Για σχεδόν έναν αιώνα, η αμερικανική εκπαίδευση ήταν σχεδόν συνώνυμη με την προοδευτική εκπαίδευση, παρόλο που οι παράμετροι του προοδευτισμού άλλαζαν με την πάροδο του χρόνου⁶⁸. Για τον Κιλπάτρικ και για μεγάλο μέρος του ακαδημαϊκού κατεστημένου των αρχών του 20^{ου} αιώνα, η εκπαιδευτική πρακτική της Μαρίας Μοντεσσόρι δεν είχε τις προδιαγραφές του προοδευτισμού που προωθούσαν. Ήταν, εν μέρει, αποτυχία τους ν' αναγνωρίσουν τον εαυτό τους στο εμφατικά παιδοκεντρικό κι αισιόδοξο όραμα της Μοντεσσόρι που τους ώθησε ν' απορρίψουν την ίδια και κατ' επέκταση τη μέθοδό της. Ωστόσο, τριάντα χρόνια αργότερα, το περιοδικό Time ανακήρυξε τη σχεδόν «ξεχασμένη» Μαρία Μοντεσσόρι «ιδρυτή της προοδευτικής εκπαίδευσης». Ο ισχυρισμός μπορεί να είναι υπερβολικός, αλλά σίγουρα δείχνει τόσο την καλή της φήμη ως προοδευτική παιδαγωγός όσο και τη δύναμη του προοδευτικού της μηνύματος⁶⁹.

Αμέσως μετά την εισαγωγή της στις Ηνωμένες Πολιτείες, η μέθοδος της Μοντεσσόρι, την οποία η ίδια ονόμασε «επιστημονική παιδαγωγική», απορρίφθηκε ως «κακή επιστήμη» από Αμερικανούς ακαδημαϊκούς που εργάζονταν σε πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης. Ωστόσο, έναν αιώνα αργότερα, οι ιδέες της Μοντεσσόρι για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά υποστηρίζονται από ένα ισχυρό σύνολο εμπειρικών στοιχείων κι επίσης υποστηρίζονται από αναπτυξιακούς ψυχολόγους, παρόλο που ενδέχεται ν' αγνοούν ότι οι ιδέες αυτές διατυπώθηκαν αρχικά από τη Δρ. Μοντεσσόρι. Ένας αναπτυξιακός ψυχολόγος έχει γράψει ένα βιβλίο με μεγάλη απήχηση στο οποίο διερευνά την επιστημονική βάση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι καμία από τις κεντρικές ιδέες της Μοντεσσόρι δεν έχει διαψευστεί. Η Μαρία Μοντεσσόρι δεν ήταν θεωρητικός, τουλάχιστον με τους συμβατικούς ακαδημαϊκούς κανόνες. Ήταν ιατρός και προσεκτική παρατηρητής των παιδιών, η οποία επιδίωξε να δημιουργήσει ένα πρακτικό σύστημα εκπαίδευσης που θα βελτιώνει τη μάθηση των παιδιών. Οι παρατηρήσεις κι οι ιδέες της έχουν αντέξει στη δοκιμασία του χρόνου⁷⁰.

Τέλος, για πενήντα χρόνια φαινόταν ότι η μοντεσσοριανή εκπαίδευση δε θα μπορούσε να είναι μέρος του αμερικανικού προτύπου εκπαίδευσης. Μετά από έναν αρχικό ενθουσιασμό, τα μοντεσσοριανά σχολεία έπαψαν σε μεγάλο βαθμό να υπάρχουν στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η αναγέννηση των δεκαετιών του 1950 και του 1960, ωστόσο, ακολουθήθηκε τις δύο τελευταίες δεκαετίες από μια αναζωπύρωση, η οποία φαίνεται να είναι πιο διαδεδομένη και πιο σταθερά εδραιωμένη στην κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα όσο ποτέ άλλοτε στην ιστορία του κινήματος. Καθώς το κυρίαρχο εκπαιδευτικό πρότυπο παραπαίει, ένα νέο κύμα ενθουσιασμού, αυτήν τη φορά ενισχυμένο από την «επιστήμη» και το ιστορικό της επιτυχίας ενός αιώνα μπορεί να οδηγήσει σε μια ευρεία αποδοχή της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης κι αυτό μπορεί να είναι μια σημαντική πρόκληση.

Το γεγονός ότι μια αποδοχή κι ανάπτυξη της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν ως πρόκληση υπογραμμίζει την ειρωνεία της ιστορίας του μοντεσσοριανού κινήματος στις Ηνωμένες Πολιτείες. Για εκατό χρόνια, οι υποστηρικτές των ιδεών της Μοντεσσόρι έχουν αναζητήσει, χωρίς επιτυχία, την αναγνώριση και την αποδοχή των κυρίαρχων φορέων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και των ακαδημαϊκών. Η περιθωριοποίησή τους, ωστόσο, επέτρεψε στον μικρό αριθμό ανεξάρτητων μοντεσσοριανών σχολείων που λειτουργούσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες ν' ακολουθήσουν τις διαχρονικές πρακτικές της Μοντεσσόρι και, σ' αυτήν τη διαδικασία, ν' αποφύγουν τις μόδες και τις τάσεις της συμβατικής εκπαίδευσης. Εάν η τρέχουσα τάση ανάπτυξης και διάχυσης στον δημόσιο τομέα των μοντεσσοριανών ιδεών συνεχιστεί, οι οπαδοί της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης μπορεί ν' αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο να παραμείνουν σταθεροί στην παράδοσή τους.

Ευχαριστίες

Θέλουμε να ευχαριστήσουμε το Ίδρυμα Spencer για τη γενναιόδωρη οικονομική του υποστήριξη στο έργο μας. Είμαστε ευγνώμονες στον Joke Verheul της Γραμματείας της Association Montessori Internationale (AMI), για τη διάθεση στατιστικών στοιχείων για τα μοντεσσοριανά σχολεία διεθνώς, στη Marie Dugan, πρώην εκτελεστική διευθύντρια της American Montessori Society (AMS), και τη Phyllis Rovell για τη διευκόλυνση της πρόσβασης στ' αρχεία της AMS καθώς και στον Paul Baumann για την ερευνητική του βοήθεια. Πολλοί μοντεσσοριανοί μοιράστηκαν τις προσωπικές τους γνώσεις, τόσο για τους ηγέτες του κινήματος όσο και για τις δικές τους ατομικές προσπάθειες για την ίδρυση μοντεσσοριανών σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες και στο εξωτερικό. Οι αναμνήσεις τους εμπλούτισαν πάρα πολύ το έργο μας. Τυχόν λάθη στις αναφορές μας παραμένουν ευθύνη των συντακτών αυτού του άρθρου.

Σημειώσεις

- 1 Τα στατιστικά στοιχεία για τα μοντεσσοριανά σχολεία, δυστυχώς, είναι ανακριβή. Οι δυσκολίες στον καθορισμό του αριθμού των σχολείων ή των μαθητών που φοιτούν σ' αυτά προκύπτουν από δύο βασικούς παράγοντες: (1) Ο όρος Montessori δεν είναι σήμα κατατεθέν. Οποιοσδήποτε οργανισμός ή οποιοδήποτε άτομο μπορεί να ιδρύσει ένα σχολείο και να διαφημίσει ότι χρησιμοποιεί τη μέθοδο Montessori. Δεν υπάρχει απαίτηση να συνδέεται μ' έναν οργανωτικό φορέα Montessori. (2) Υπάρχουν δεκάδες οργανισμοί Montessori σ' όλον τον κόσμο. Ο καθένας είναι ανεξάρτητος με τα δικά του

πρότυπα συμμετοχής και μεθοδολογία που εφαρμόζουν τα μέλη του. Τα στοιχεία μας προέρχονται από την ιστοσελίδα “Media Briefing: Montessori Around the World,” December 2006, <http://montessoricentenary.org/> (accessed February 21, 2007)

- 2 Randi Lynn Mrvos, “Gentle Hands, Quiet Voices: Secrets of Montessori,” *Mothering*, May/June 2003, http://www.mothering.com/articles/growing_child/education/montessori.html (accessed February 17, 2007); Jacqueline Cossentino, “Ritualizing Expertise: A Non-Montessorian View of the Montessori Method,” *American Journal of Education* 111 (2005): 211–44; Angeline Stoll Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius* (New York: Oxford University Press, 2005).
- 3 Sol Cohen, “Montessori Comes to America,” *Notre Dame Journal of Education* 2, no. 4 (1972): 358–72.
- 4 Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, 3–37.
- 5 Maria Montessori, *The Absorbent Mind* (Oxford: ABC-Clio Ltd., 1988).
- 6 Το νηπιαγωγείο του Froebel μοιράστηκε την εστίαση της Montessori στα υλικά (που ονομάζονται «δώρα» στο σύστημα Froebel), αλλά δεν κάλυπτε την αναπτυξιακή συνέχεια από τη γέννηση έως την ενηλικίωση του παιδιού.
- 7 Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, 18–28.
- 8 Maria Montessori, *The Montessori Method*, trans. Anne E. George (New York: Frederick A. Stokes, 1912), 346–47, <http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method-XXI.html> (accessed February 17, 2007).
- 9 Σύμφωνα με τα στοιχεία του McClure η κυκλοφορία ήταν 660.000 τον Οκτώβριο του 1911. Αυτά τα στοιχεία μπορεί να ήταν υπερβολικά, ωστόσο, ο επίσημος κατάλογος εφημερίδων και περιοδικών ανέφερε την κυκλοφορία σε 410.000 το 1910 και 425.000 το 1912. Δες James Woodress, *Willa Cather: A Literary Life* (Lincoln: University of Nebraska Press, 1989), 532–33. Και οι τρεις αυτής της τριάδας μετακινήθηκαν σ’ άλλα περιοδικά το 1911, αφού ήρθαν σε ρήξη με τον ιδιόρρυθμο ιδιοκτήτη του McClure.
- 10 Josephine Tozier, “An Educational Wonder-Worker: The Methods of Maria Montessori,” *McClure’s Magazine*, May 1911, 3–19; Rita Kramer, *Maria Montessori: A Biography* (Chicago: University of Chicago Press, 1976), 160–62; S. S. McClure, *My Autobiography* (New York: Frederick A. Stokes Company, 1914), 252–53.
- 11 Peter Lyon, *The Life and Times of S. S. McClure* (New York: Charles Scribner’s Sons, 1963).
- 12 “Information about the Montessori Method,” *McClure’s Magazine*, October 1911, 702–04.
- 13 “A School without Desks, or Classes, or Recitations,” *New York Times*, December 24, 1911; Anne E. George, “The First Montessori School in America,” *McClure’s Magazine* (June 1912): 178; Citigroup, “Citibank, N.A.,” <http://www.citigroup.com/citigroup/corporate/history/citibank.htm> (accessed February 17, 2007)
- 14 George, “First Montessori School in America,” 178.
- 15 Η Dorothy Canfield Fisher (17 Φεβρουαρίου 1878 – 9 Νοεμβρίου 1958) ήταν ήδη γνωστή Αμερικανίδα συγγραφέας όταν δημοσίευσε τα δύο βιβλία της για την εκπαίδευση Montessori το 1912 και το 1913. Εκτός από τη δημοφιλή γραφή της, ήταν ένθερμος υποστηρικτής των δικαιωμάτων των γυναικών και υπερασπίστηκε την εκπαίδευση των παιδιών. Για είκοσι πέντε χρόνια, ήταν στη

- συντακτική επιτροπή του Book-of-the-Month Club και βοήθησε στη διαμόρφωση της λογοτεχνικής άποψης της μεσαίας τάξης. Η Δρ. Μοντεσσόρι αγανακτούσε για τα βιβλία της φοβούμενη ότι η απεριόριστη διασπορά των ιδεών της θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδυνάμωσή τους. “Dorothy Canfield Fisher Dead; Author of Vermont Novels, 79,” *New York Times*, November 10, 1958; Kramer, *Maria Montessori*, 173–74.
- 16 Dorothy Canfield Fisher, *The Montessori Manual for Teachers and Parents* (New York: W. E. Richardson, 1913), 9–10, 16–17.
 - 17 Gilbert E. Donahue, “Dr. Maria Montessori and the Montessori Movement: A General Bibliography of Materials in the English Language, 1909–1961,” in *Learning How to Learn: An American Approach to Montessori*, ed. Nancy McCormick Rambusch (Baltimore: Halicon Press, 1962), 139–75.
 - 18 “Learn Montessori Method,” *New York Times*, March 16, 1913.
 - 19 Virginia Tatnall Peacock, “Society,” *Washington Post*, December 7, 1913; “Entertain Dr. Montessori,” *New York Times*, December 7, 1913; “Dr. Montessori’s Aim,” *New York Times*, December 9, 1913.
 - 20 Lorene K. Wills, “Conditions Associated with the Rise and Decline of the Montessori Method of Kindergarten-Nursery Education in the United States from 1911–1921” (Ph.D. dissertation, Southern Illinois University, 1966), 37–39.
 - 21 “The Montessori Cult’s Eclipse,” *Sunset*, October 1915, 657–58.
 - 22 *Tinkering toward Utopia*, το υπέροχο βιβλίο των ιστορικών David Tyack και Larry Cuban, με τον υπέροχο τίτλο, υποστήριξε ότι η σταδιακή μεταρρύθμιση σε αντίθεση με τη συνήθη ρητορική που συνοδεύει τη σχολική εκπαίδευση σ’ αυτήν τη χώρα, γενικά εξυπηρετούσε τη χώρα. David Tyack and Larry Cuban, *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995).
 - 23 Barbara Beatty, *Preschool Education in America: The Culture of Young Children from the Colonial Era to the Present* (New Haven, CT: Yale University Press, 1995); Ann Taylor Allen, “Let Us Live with Our Children”: Kindergarten Movements in Germany and the United States, 1840–1914,” *History of Education Quarterly* 28, no. 1 (1988): 23–48.
 - 24 Jenny B. Merrill, “A New Method in Infant Education,” *The Kindergarten-Primary Magazine* 23, no. 5 (1910): 143.
 - 25 Henry W. Holmes, “Introduction,” in Montessori, *The Montessori Method*, pp. xix–xx.
 - 26 Patricia Albjerg Graham, *Progressive Education: From Arcady to Academe: A History of the Progressive Education Association, 1919–1955* (New York: Teachers College Press, 1967), 1–16.
 - 27 Ο Harold Rugg αποτελεί παράδειγμα αυτού του τελευταίου προοδευτικού. Αρχικά εκπαιδευμένος ως πολιτικός μηχανικός, ο Rugg σπούδασε κοινωνιολογία και ψυχολογία στο μεταπτυχιακό σχολείο, αποφοιτώντας με διδακτορικό το 1915.
 - 28 Kilpatrick, *The Montessori System Examined*. Μια θετική περιγραφή της κριτικής του Kilpatrick δημοσιεύτηκε στο Robert H. Beck, “Kilpatrick’s Critique of Montessori’s Method and Theory,” *Studies in Philosophy and Education* 1, no. 4–5 (1961): 153–162.
 - 29 John A. Beineke, *And There Were Giants in the Land: The Life of William Heard Kilpatrick* (New York: Peter Lang, 1998), 66–74; Geraldine Joncich Clifford and James W. Guthrie, *Ed School: A Brief for Professional Education* (Chicago: University of Chicago Press, 1998); David F. Labaree, *The Trouble*

with *Ed Schools* (New Haven: Yale University Press, 2004); Walter N. Halsey, “A Valuation of the Montessori Experiments,” *Journal of Education* 77 (January 1913): 63, cited in Gerald Lee Gutek, ed., *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori’s The Montessori Method* (New York: Rowman & Littlefield, 2004), 32.

- 30 William Heard Kilpatrick αναφέρει συστηματικά τη Μαρία Μοντεσσόρι ως Μαντάμ Μοντεσσόρι κι όχι ως Δρ. Μοντεσσόρι στο βιβλίο του.
- 31 Sol Cohen, “Maria Montessori: Priestess or Pedagogue?” *Teachers College Record* 71, no. 2 (1969): 313–26.
- 32 Για ν’ αποφευχθεί η σύγχυση σχετικά με τη χρήση του ονόματος «Μοντεσσόρι», τηρούμε τις ακόλουθες συμβάσεις: όταν αναφερόμαστε στο μοντεσσοριανό ως κίνημα ή μέθοδο, χρησιμοποιούμε τον όρο «Μοντεσσοριανό» ή «Μοντεσσοριανή εκπαίδευση». Όταν αναφερόμαστε στην ιδρύτρια του κινήματος, χρησιμοποιούμε τον τιμητικό όρο «Δρ. Μοντεσσόρι» κι όταν αναφερόμαστε στον γιο της Μαρία Μοντεσσόρι, Μάριο, χρησιμοποιούμε το μικρό του όνομα επειδή αυτοί είναι οι όροι που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους ίδιους τους μοντεσσοριανούς.
- 33 Nancy McCormick Rambusch, “The ‘American Montessori’ Experience,” *American Montessori Society Bulletin* 5, no. 2 (1977): 1–27. σ. 8.
- 34 Rambusch, “The ‘American Montessori’ Experience,” 8.
- 35 Nancy McCormick Rambusch to Mario M. Montessori, December 19, 1962. American Montessori Society Records, Archives and Special Collections, Thomas J. Dodd Research Center, Storrs, Connecticut (hereafter known as AMS Records).
- 36 Rambusch, *Learning How to Learn*; Rambusch, “The ‘American Montessori’ Experience,” 16.
- 37 David Halberstam, *The Best and the Brightest* (New York: Random House, 1972).
- 38 John F. Kennedy, “Address of Senator John F. Kennedy Accepting the Democratic Party Nomination for the Presidency of the United States,” Memorial Coliseum, Los Angeles, July 15, 1960, in John F. Kennedy Presidential Library and Museum, Historical Resources, <http://www.jfklibrary.org> (accessed February 17, 2007).
- 39 Ο Πάπας Ιωάννης XXIII ανακηρύχθηκε «Άνθρωπος της Χρονιάς» από το περιοδικό Time το 1962, μια χρονιά που εκδηλώθηκε η αποφασιστική διαχείριση της κρίσης των πυραύλων της Κούβας από τον Πρόεδρο Κένεντι κι ο Τζον Γκλεν έγινε ο πρώτος Αμερικανός που μπήκε σε τροχιά γύρω από τη Γη. Το άρθρο που παρουσιάζει την επιλογή του Πάπα είναι αντιπροσωπευτικό των αμερικανικών πεποιθήσεων ως προς την υπόσχεση και την πιθανότητα. “Man of the Year,” *Time*, January 4, 1963, <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,829723,00.html> (accessed February 23, 2007). Η πιο ολοκληρωμένη ιστορία του Βατικανού II είναι η πεντάτομη σειρά που επιμελήθηκαν οι Giuseppe Alberigo & Joseph A Komonchak, *History of Vatican II*, 5 vols. (Maryknoll, NY: Orbis Books, 1995–2005). Μια περίληψη στο Giuseppe Alberigo, *A Brief History of Vatican II* (Maryknoll, NY: Orbis Books, 2006).
- 40 Nancy McCormick Rambusch, “Montessori Insights and American Children Today,” *Catholic Reporter*, May 31, 1963.
- 41 See Jacqueline Cossentino, “Big Work: Goodness, Vocation, and Engagement in the Montessori Method,” *Curriculum Inquiry* 36, no. 1 (2006): 63–93, για μια πληρέστερη συζήτηση για τη

μοντεσσοριανή φιλοσοφία και τις συνάφειες της με μια καθολική κοσμοθεωρία.

- 42 Oona Burke, “Whitby School: Catholic Laymen follow the Montessori Method in a New Venture in American Education,” *Jubilee*, February 1959, 22.
- 43 Nancy McCormick Rambusch, “Learning Made Easy,” *Jubilee*, September 1953, 47.
- 44 Montessori, *The Montessori Method*.
- 45 Phyllis Povell (née Appelbaum), personal communication, September 2004.
- 46 Mario Montessori, “A Long Letter to Montessorians in America, in Answer to Some of the Many Questions I Receive” (Amsterdam: M. J. Portielje, 1963), 8. Το γράμμα αναφέρεται συχνά ως Κίτρινο Γράμμα επειδή στην πρώτη γραφή, το μήνυμα τυπώθηκε σε κίτρινο χαρτί.
- 47 Mario Montessori to Nancy Rambusch, June 15, 1959, AMS Records.
- 48 AMS seminar, Greenwich, Connecticut, June 4, 1962, In Phyllis Appelbaum, *The Growth of the Montessori Movement in the United States, 1909–1970*, (unpublished doctoral dissertation, New York University, 1971), 150–57.
- 49 Nancy McCormick Rambusch, “The American Montessori Picture: Some Reconsiderations,” *The American Montessori Society Bulletin* 1, no. 1 (1963): 1.
- 50 John J. McDermott, “Montessori and the New America,” in *Building the Foundations for Creative Learning*, ed. Urban H. Fleege (New York: American Montessori Society, 1964), 25.
- 51 Appelbaum, *The Growth of the Montessori Movement in the United States*, 1999.
- 52 “Calendar of Events with Reference to Organization of AMS Course in Washington, D.C., p.1 (n.d.), AMS Records.
- 53 Mario Montessori, τηλεγράφημα στην American Montessori Society, September 11, 1962, AMS Records.
- 54 Lakshmi A. Kripalani, “Rambusch Sparked Montessori Renaissance,” *Public School Montessorian* 7, no. 2 (1995): 2.
- 55 Εκτός από τη Στίβενσον, η AMI πιστοποίησε κι άλλους εκπαιδευτές μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών όπως τη Λένα Γουικραμαράτνε κι αργότερα τη Χίλντεγκαρντ Σολτζμπάχερ με τη διαμεσολάβηση του Μάριο Μοντεσσόρι είτε πριν είτε αμέσως μετά τη διάσπαση AMI/AMS διασφαλίζοντας έτσι την εγκεκριμένη από την AMI εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε διάφορες τοποθεσίες στις Ηνωμένες Πολιτείες.
- 56 Το καλύτερο παράδειγμα ενός πλήρως ενσωματωμένου προγράμματος κατάρτισης μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών σ’ ένα τυπικό πανεπιστημιακό πρόγραμμα υπήρξε στο Πανεπιστήμιο Xavier στο Σινσινάτι του Οχάιο. Άλλα προγράμματα, όπως το Washington Montessori Institute στο Loyola College στο Μέριλαντ, λειτούργησαν ως αυτοτελή μοντεσσοριανά προγράμματα στις μεταπτυχιακές σπουδές των ιδρυμάτων.
- 57 American Montessori Society, “Standards for American Montessori Society Schools” (n.d.), <http://www.amshq.org/scanda/std.pol.html> (accessed February 26, 2007); Association Montessori Internationale, “AMI School Standards” (unpublished document). See Carolyn J. Daoust, “An Examination of Implementation Practices in Montessori Early Childhood Education” (Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley, 2005) for the first systematic account of varieties of

Montessori practice.

- 58 Σε όλη τη διάρκεια της συνεργασίας AMI/AMS, ο Μάριο Μοντεσσόρι εξέφραζε αυξανόμενη απογοήτευση για τον τρόπο με τον οποίο η AMS προσπαθούσε ν' «αμερικανοποιήσει» το μοντεσσοριανό σύστημα. Στις αρχές του 1963, ήταν ιδιαίτερα ενοχλημένος από τη διάλυση της Παιδαγωγικής Επιτροπής του AMS, μια κίνηση που έγινε ως απάντηση στις διαφωνίες για τη δομή και τη μορφή των μαθημάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών. Ενώ η Ράμπους υποστήριξε ότι η θέση της διασφάλιζε την πιστότητα της μεθόδου, ο Μάριο επέμενε ότι οι διαφωνίες της Ράμπους ήταν αποτέλεσμα της έλλειψης «εμπειρίας» της ως μοντεσσοριανής. Mario Montessori to Nancy McCormick Rambusch, February 4, 1963, AMS Records.
- 59 Centenary of the Montessori Movement, 1907–2007, “Champion the Cause of All Children”, <http://montessoricentenary.org/> (accessed February 17, 2007).
- 60 Στοιχεία προερχόμενα από τις ακόλουθες βάσεις δεδομένων: National Center for Education Statistics, “Search for Schools, Colleges, and Libraries,” <http://nces.ed.gov/globallocator/>; Jola-Montessori.com, “Search the Jola Database,” <http://everythingmontessori.com/search/index.php>; Association Montessori Internationale, “AMI/USA Schools’ Listing,” <http://www.montessori-ami.org/>; American Montessori Society, “AMS Member Schools,” <http://www.amshq.org/schools.htm>; and searches of major metropolitan school systems known to have public Montessori schools.
- 61 André Roberfroid, “Address to the Montessori Centenary Conference” (lecture, Association Montessori Internationale and Opera Nazionale Montessori, Rome, Italy, January 6, 2007).
- 62 Μαζί με το ογκώδες σύνολο γραπτών και διαλέξεων της Μαρία Μοντεσσόρι, το έργο των δασκάλων και των υποστηρικτών της Μοντεσσόρι συνεχίζει να εμφανίζεται στις λίστες ανάγνωσης των κέντρων εκπαίδευσης Μοντεσσόρι και στις βιβλιοθήκες των ασκούμενων μοντεσσοριανών. Δείτε για παράδειγμα, Dorothy Canfield Fisher, *A Montessori Mother* (New York: Henry Holt, 1912); Florence Elizabeth Ward, *The Montessori Method and the American School* (New York: Macmillan, 1913); Anna Maccheroni, *True Romance: Dr. Maria Montessori as I Knew Her* (Edinburgh, UK: Darien Press, 1947); Paula Polk Lillard, *Montessori: A Modern Approach* (New York: Schocken Books, 1972); and John P. Blessington, *Let My Children Work* (New York: Anchor Press, 1974).
- 63 Δες Jane Roland Martin, *Schoolhome* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992); and Nell Noddings, *The Challenge to Care in School* (New York: Teachers College Press, 1992).
- 64 *Montessori Connections*, <http://montessoriconnections.com> (accessed February 20, 2007); April Jones, *Montessori Education in America: An Analysis of Research Conducted from 2000–2005* (unpublished master’s project, the College of William and Mary, 2005).
- 65 Angeline Lillard and Nicole Else-Quest, “Evaluating Montessori Education,” *Science*, September 29, 2006, 1893–94.
- 66 Joke Verheul, e-mail αλληλογραφία με τις συγγραφείς, February 26, 2007; Marlene Barron and Marie Dugan, συνέντευξη με τις συγγραφείς, West Side Montessori School, February 4, 2005.
- 67 Μια λίστα με τους έξι μεγάλους οργανισμούς στις Ηνωμένες Πολιτείες σήμερα μπορεί να βρεθεί στο Montessori Accreditation Council Teacher Education (MACTE) Web site: <http://www.macte.org/organizations.htm> (accessed February 26, 2007).
- 68 See Kieran Egan, *Getting It Wrong from the Beginning: Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget* (New Haven, CT: Yale University Press, 2002) για μια πληρέστερη συζήτηση για την κυριαρχία της προοδευτικής ιδεολογίας στην αμερικανική εκπαιδευτική

κουλτούρα.

69 “The First Progressive,” *Time*, October 20, 1947, <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,804340,00.html> (accessed February 20, 2007).

70 Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius*, vii–ix.

Οι συγγραφείς

Ο Keith Whitescarver είναι ιστορικός της εκπαίδευσης και του γραμματισμού. Εργασίες του έχουν δημοσιευτεί στα περιοδικά *History of Education Quarterly*, *Compare: A Journal of Comparative Education*, *Journal of the Early Republic* και σ' άλλες εκδόσεις.

Η Jacqueline Cossentino ήταν Διευθύντρια του CREC Montessori Magnet School στο Χάρντφορντ του Κονέκτικατ. Η έρευνά της επικεντρώνονταν στη μοντεσσοριανή πρακτική κι η δουλειά της πάνω σ' αυτό το θέμα έχει δημοσιευτεί στα περιοδικά *American Journal of Education* και *Curriculum Inquiry*.

Το άρθρο δημοσιεύτηκε αρχικά στο περιοδικό *Teachers College Record*, 110 (12), December 2008, pp. 2571–2600

Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται εδώ με την άδεια του Keith Whitescarver

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Σύγκριση επίπεδων και στερεών γεωμετρικών σχημάτων στο μοντεσσοριανό και κλασσικό νηπιαγωγείο

Μαντώ Παπαευθυμίου-Γώγου

Κατερίνα Τσάκωνα

Το παρόν άρθρο βασίζεται στην έρευνα της πτυχιακής εργασίας που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των σπουδών στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής της Προσχολικής Αγωγής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Το θέμα που ερευνήσαμε ήταν «η διδασκαλία των στερεών κι επίπεδων σχημάτων σε κλασσικό και σε μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο». Διερευνήσαμε αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά το υλικό των στερεών κι επίπεδων σχημάτων σ' ένα τυπικό νηπιαγωγείο και πώς χρησιμοποιείται στη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη.

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται μια σύντομη αναφορά στα θέματα τα οποία διαπραγματευτήκαμε. Η εργασία μας είχε χωριστεί σε δυο μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάσαμε τη θεωρία γύρω από τη μοντεσσοριανή αγωγή καθώς και μερικά βιογραφικά στοιχεία για τη Μαρία Μοντεσσόρι και τη Μαρία Γουδέλη, η οποία εισήγαγε το μοντεσσοριανό σύστημα στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, αναφέραμε τη λογική γύρω από τη διδασκαλία των γεωμετρικών κι επίπεδων στερεών σχημάτων σ' ένα τυπικό νηπιαγωγείο. Το πρώτο μέρος καταλήγει με μια σύγκριση των δύο αυτών πλαισίων.

Στο δεύτερο μέρος, παρατίθενται δύο συνεντεύξεις από μια νηπιαγωγό της Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία Γουδέλη και μια νηπιαγωγό ενός τυπικού νηπιαγωγείου. Τέλος, παρουσιάζονται τ' αποτελέσματα του διδακτικού πειράματος που επιχειρήσαμε, αναφορικά με το μοντεσσοριανό υλικό και τη χρήση του από τους μαθητές των δύο διαφορετικών αυτών πλαισίων.

Τα μαθηματικά στο μοντεσσοριανό σχολείο

Η ιστορία των μαθηματικών είναι άγνωστο πότε ακριβώς αρχίζει. Αυτό που γνωρίζουμε με βεβαιότητα είναι ότι τον 18^ο αιώνα εφαρμόστηκε το μετρικό σύστημα. Συμφωνήθηκε το μέτρομα από το 1 έως το 9 κι η γραφή των αριθμών και δέχθηκαν όλοι την ύπαρξη του 0. Μπορούμε να πούμε ότι η ιστορία των μαθηματικών συνδέεται άμεσα με την ιστορία της ανθρωπότητας. Στην αρχή ο πρωτόγονος άνθρωπος δε μετρούσε και δεν είχε ιδέα των αριθμών. Είχε όμως εικόνα της ποσότητας, ξεχώριζε το 1, τα 2 και τα πολλά. Για να μετρήσει ο άνθρωπος θα έπρεπε να έχει:

1. Μία προχωρημένη ικανότητα χειρισμού των αριθμών.
2. Ένα γλωσσικό εργαλείο, που θα τον βοηθούσε στη μνήμη.
3. Έναν τρόπο γραφής.

Το χέρι είναι ο παλαιότερος υπολογιστής. Όλοι οι λαοί χρησιμοποιούν τα δάχτυλά τους για να μετράνε και κάνουν ακόμα και πολλαπλασιασμούς. Επίσης, χρησιμοποιούσανε κόμπους, χαρακίες σε ξύλα, βότσαλα. Οι αριθμοί έχουν τόσο ενσωματωθεί που νομίζουμε ότι είναι ένα έμφυτο κομμάτι της φύσης. Όμως ανήκουν στον ανθρώπινο πολιτισμό. Δεν κυβερνούν οι αριθμοί το σύμπαν, αλλά υπάρχουν φυσικές ιδιότητες στο σύμπαν που μπορούν να εκφραστούν μ' έναν συγκεκριμένο τρόπο, μέσα από τους αριθμούς. Κατά τη Μαρία Μοντεσσόρι ο μαθηματικός νους είναι μια ιδιότητα του ανθρώπινου μυαλού. Προσφέρει μια ικανότητα στον άνθρωπο ώστε να υπολογίζει με αριθμούς και χωρίς αριθμούς. Ο μαθηματικός νους εκφράζεται στη λογική σκέψη, σε κάθε δουλειά που χρειάζεται τάξη, υπολογισμό, παρατήρηση, επανάληψη, ακρίβεια. Η κάθε κίνηση απαιτεί έναν υπολογισμό. Ο μαθηματικός νους δίνει τις σωστές πληροφορίες και τις σωστές λύσεις. Οι τρεις βασικές ανθρώπινες τάσεις που βοηθούν την ανάπτυξη του μαθηματικού νου είναι αυτές της τάξης, της ακρίβειας και του υπολογισμού. Επίσης, τροφοδοτείται από τις ευαίσθητες περιόδους της τάξης, της γλώσσας, της κίνησης, και της συναισθηματοποίησης των αισθήσεων.

Ο άνθρωπος δε γεννιέται με μια αριθμητική αίσθηση. Τα μωρά διακρίνουν τον κόσμο μέσω των αισθήσεών τους.

12 μηνών: Το παιδί αποκτά μια αίσθηση του χώρου σε σχέση με τ' αντικείμενα και τους ανθρώπους. Παρατηρεί ομοιότητες και διαφορές και αναγνωρίζει τη σχέση των αντικειμένων μεταξύ τους. Ομαδοποιεί και κατατάσσει σε κατηγορίες.

15 – 16 μηνών: Διακρίνει την αντιστοιχία ένα προς ένα. Η αντιστοιχία επιτρέπει στο παιδί να συγκρίνει δυο κατηγορίες, αλλά συγχρόνως του επιτρέπει να χειριστεί πολλές ποσότητες χωρίς να ξέρει να μετράει.

18 μηνών: Διακρίνει ανάμεσα σ' ένα, δύο και πολλά αντικείμενα. Μπορεί ν' αναγνωρίσει τη σχετική ποσότητα. Δεν έχει συνδέσει όμως καθόλου τον αριθμό και την ποσότητα.

3 – 4 ετών: Αρχίζει να είναι στα πρόθυρα να συνδέσει την ποσότητα με τον αριθμό.

Οι υπολογισμοί βασίζονται σε δύο πράγματα:

1. Σε υπολογισμούς που κάνει εκείνη τη στιγμή με βάση το περιβάλλον.
2. Σε υπολογισμούς που έχει στη μνήμη του από προηγούμενες εμπειρίες.

Έτσι, το παιδί θα πρέπει ν' αποκτήσει την κάθε πληροφορία μέσα από τη δικιά του εμπειρία, σ' ένα περιβάλλον που δεν επεμβαίνουμε, αλλιώς οι πληροφορίες θα παραμορφωθούν. Η Μαρία Μοντεσσόρι δίνει στον μαθηματικό νου βοηθήματα για ν' αναπτυχθεί. Αυτά είναι:

1. Έμμεσα: Υλικό καθημερινής ζωής, αισθητηριακό υλικό.
2. Άμεσα: Μοντεσσοριανό υλικό των μαθηματικών, το οποίο ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού και βασίζεται στις αισθήσεις και τις τάσεις του για κίνηση, τάξη και κοινωνική συμπεριφορά.

Το υλικό των μαθηματικών χωρίζεται σε 5 κατηγορίες:

1^η ενότητα: Ο στόχος είναι να εισάγουμε το παιδί στην ποσότητα του αριθμού και στο σύμβολο 1 – 9 και το 0. Μπαίνουν τα θεμέλια του δεκαδικού συστήματος.

2^η ενότητα: Εισάγουμε το παιδί στο δεκαδικό σύστημα και στο πώς λειτουργεί αυτό. Αλλαγή κατηγορίας (μονάδα, δεκάδα, εκατοντάδα, χιλιάδα). Αξιοποιείται το υλικό της χρυσής χάντρας.

3^η ενότητα: Δουλεύεται παράλληλα με τη 2^η ενότητα. Στόχος είναι το μέτρημα. Αξιοποιούνται οι πίνακες του Σεγκάν 11 – 12 κλπ, 10 - 20 - 30 - 40... 99. Δύο ειδών μέτρημα, το γραμμικό και το ρυθμικό.

4^η ενότητα: Ο στόχος είναι το να μπει το παιδί στους υπολογισμούς σε βάθος και να μάθει όλες τις δυνατότητες.

5^η ενότητα: Το παιδί κάνει υπολογισμούς σε πιο αφηρημένο επίπεδο, γνωρίζει κι άλλες κατηγορίες (10.000, 100.000, 1.000.000).

Αισθητηριακό υλικό:

Η μοντεσσοριανή παιδεία είναι βασισμένη στις αισθήσεις του παιδιού. Κύριος σκοπός του νηπίου από τη στιγμή που έρχεται στον κόσμο είναι η επαφή κι η γνωριμία με το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα ζήσει, μ' άλλα λόγια η προσαρμογή. Το παιδί αποκτά δικές του εμπειρίες για το περιβάλλον του κυρίως μέσα από τις αισθήσεις του. Με το να πιάνει, να βλέπει, ν' ακούει, να γεύεται, να μυρίζει, αποκτά μια ενεργητική εμπειρία του χώρου μέσα στον οποίο κινείται. Η φύση από την πλευρά της βοηθάει τον νέο άνθρωπο, στην ομαλή προσαρμογή του, αρχικά, με τις τάσεις του προσανατολισμού, της συγκέντρωσης, της ανακάλυψης, της ακρίβειας, της εργασίας. Στη συνέχεια, με τον *αφομοιωτικό νο*, ο οποίος απορροφάει κι ενσαρκώνει όλες τις εντυπώσεις του περιβάλλοντος και τέλος με τις *ευαίσθητες περιόδους*, όπου οι αισθήσεις του παιδιού βρίσκονται στην αιχμή τους. Υπάρχει, λοιπόν, στη μοντεσσοριανή παιδεία ένα συγκεκριμένο μέρος του υλικού όπου σκοπό του έχει ν' αναπτυχθούν ακόμη περισσότερο οι αισθήσεις. Το διδακτικό αυτό υλικό το δημιούργησε η ίδια η Μαρία Μοντεσσόρι, αφού πρώτα μελέτησε πολύ τα υλικό που είχαν φτιάξει δύο σπουδαίοι ψυχολόγοι, ο Ιτάρ κι ο Σεγκάν, για κωφάλαλα παιδιά. Μέσα από τις παρατηρήσεις της η Μαρία Μοντεσσόρι έκανε διάφορες παραλλαγές στο μέγεθος, στο χρώμα και γενικότερα στον τρόπο που ήταν φτιαγμένο το υλικό των δύο παραπάνω ψυχολόγων. Η σύλληψη του μοντεσσοριανού αισθητηριακού υλικού είναι βασισμένη σ' επιστημονικές αρχές:

- Αισθητικά το υλικό είναι πολύ ευχάριστο.
- Είναι φτιαγμένο κυρίως από ξύλο.
- Είναι ακριβές στην κατασκευή του.
- Σαν υλικό δημιουργεί ένα σύνολο και δε χρειάζεται άλλο συμπλήρωμα.
- Είναι περιορισμένο κι αυτός ο περιορισμός είναι παιδαγωγικός.
- Αποτελείται από 25 δραστηριότητες χωρισμένες σε 7 κατηγορίες. Κάθε κατηγορία αντιπροσωπεύει απομονωμένη ιδιότητα: Μέγεθος, Βάρος, Σχήμα, Ύψος, Ήχος, Γεύση, Όγκο.

Η Μαρία Μοντεσσόρι υλοποίησε αυτές τις αφηρημένες ιδιότητες και τις έκανε συγκεκριμένες. Τις περιέκλεισε σε μια μορφή όσο το δυνατό πιο ουδέτερη (π.χ. κύλινδροι με ήχους = ουδέτερο υλικό που περικλείει τον ήχο). Κάθε δραστηριότητα αναφέρεται σε συγκεκριμένη αίσθηση, έχει

παιχνίδια, λεξιλόγιο και παρουσίαση. Επίσης, έχει σκοπό, συγκεκριμένο στόχο, όπου για να τον πετύχει το παιδί δουλεύει με το σώμα και τον εγκέφαλό του.

Στο αισθητηριακό υλικό βλέπουμε ξεκάθαρα δύο αρχές της Μοντεσσόρι που μας καθοδηγούν πάντα:

α) *Απομόνωση της ιδιότητας*. Δεν παρουσιάζουμε πολλά ερεθίσματα μαζί, παρά μόνο ένα. Τραβάμε την προσοχή του παιδιού στο πώς χρησιμοποιούμε τη μύτη, τ' αυτιά, τα μάτια κ.ο.κ. Το παιδί είναι το κέντρο της πληροφορίας.

β) *Υλοποίηση της αφηρημένης ιδιότητας*. Ξεκινάμε από το συγκεκριμένο και πάμε στο αφηρημένο. Τραβάμε την προσοχή του παιδιού στο τι έχει ο κόσμος, πώς είναι φτιαγμένα τα πράγματα που μας περιβάλλουν. Το παιδί μέσω των αισθήσεων του ταξινομεί τον κόσμο και βάζει τις εμπειρίες του σε μια τάξη, η οποία είναι απαραίτητη στην περαιτέρω ανάπτυξη του παιδιού.

Επίσης, οι παράγοντες που κάνουν το αισθητηριακό υλικό να είναι ένα ξεχωριστό κομμάτι στη μοντεσσοριανή παιδεία είναι:

1. Κάθε κομμάτι του υλικού ενέχει τον έλεγχο του λάθους που επιτρέπει στο παιδί να το δουλέψει μόνο του και να διορθώσει από μόνο του, αν θέλει, το λάθος.
2. Έχει ακριβή ορολογία. Η Μαρία Μοντεσσόρι δίνει την ορολογία μετά από την εμπειρία. Το παιδί δουλεύει πρώτα με την ιδιότητα και μετά δίνουμε το όνομα.
3. Επανάληψη στις ασκήσεις. Ενθαρρύνει κι επιτρέπει στο παιδί να δουλέψει μόνο του ή σε μια ομάδα ξανά και ξανά.
4. Φέρνουμε τον έξω κόσμο στον μικρό κόσμο του παιδιού (νηπιαγωγείο). Αποκτά εμπειρία απ' όλες τις ιδιότητες με τρόπο σωστό για την ηλικία του, έτσι ώστε όταν βγει το παιδί στον κόσμο (παιδικό στάδιο) είναι κατάλληλα προετοιμασμένο.
5. Το αισθητηριακό υλικό ανταποκρίνεται στις ανθρώπινες τάσεις, στον αφομοιωτικό νου και στην ευαισθητοποίηση των αισθήσεων του παιδιού.
6. Επιτρέπει ν' αναγνωρίσουμε πολύ νωρίτερα ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να έχει το παιδί.
7. Προετοιμάζει άμεσα ή έμμεσα για άλλες δραστηριότητες στην τάξη όπως: μαθηματικά, ακρίβεια, υπολογισμούς, έμμεσα στη γλώσσα (λεξιλόγιο, γραφή, δυναμώνει τα δάχτυλα της γραφής), ακρίβεια στην ορολογία, αντίληψη της τέχνης, εμπλουτίζει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού.

Με το αισθητηριακό υλικό το νήπιο κατανοεί σε βάθος την πραγματικότητά του, αναπτύσσει την κρίση και τη λογική του σκέψη. Έχοντας γερές βάσεις για τις ιδιότητες του κόσμου, στον οποίο ζει μπορεί αργότερα, στη παιδική ηλικία, ν' ανοίξει τους ορίζοντες του μυαλού του στη δημιουργική φαντασία, η οποία θα τον οδηγήσει σε καινούργια μονοπάτια μάθησης.

Επίπεδα και στερεά σχήματα

Στο μοντεσσοριανό σχολείο η νηπιαγωγός, δουλεύει το υλικό σε τρία στάδια:

1^ο στάδιο: Η παρουσίαση. Σ' όλη αυτήν τη διαδικασία της μάθησης σκοπός είναι να τραβήξουμε το ενδιαφέρον του παιδιού για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

2^ο στάδιο: Οι ασκήσεις. Το παιδί δουλεύει μόνο του με το υλικό την πληροφορία που του δώσαμε (σχέση παιδιού-ύλης).

3^ο στάδιο: Τα παιχνίδια. Προσφέρεται στο παιδί η ευκαιρία να προεκτείνει αυτό που ξέρει στο περιβάλλον και παράλληλα αποκτάει μνήμη της πληροφορίας. Το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει τον εαυτό του («το έκανα σωστά ή λάθος;»).

Στη παρούσα εργασία διαπραγματευόμαστε τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα: τετράγωνο, παραλληλόγραμμο, τρίγωνο, κύκλος, και τ' αντίστοιχα στερεά: γεωμετρικά σχήματα κύβος, παραλληλεπίπεδο ή πρίσμα, πυραμίδα, κύλινδρος και σφαίρα. Τα παιδιά για να μπορέσουν να χειριστούν κατάλληλα το υλικό των στερεών γεωμετρικών σχημάτων ξεκινούν από το υλικό των επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων τα οποία διακατέχονται από μια αλληλουχία. Αναλυτικότερα, η πορεία που ακολουθείται για τη μετάβαση από τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα στα στερεά γεωμετρικά σχήματα έχει ως εξής:

Γεωμετρικό ερμάριο

Το συγκεκριμένο υλικό συνοδεύει το παιδί από τα 2,5 του χρόνια μέχρι τα 12. Στόχος του υλικού στο νηπιαγωγείο είναι να βοηθήσουμε το παιδί να ταξινομήσει τις εικόνες που έχει για τον κόσμο σε σχέση με το σχήμα τους (εξερεύνηση του σχήματος). Η οργάνωση του υλικού στο νηπιαγωγείο είναι διαφορετική από την οργάνωση του στο δημοτικό:

- Τα συρτάρια στο ερμάριο είναι διαφορετικά τοποθετημένα.
- Η σειρά των σχημάτων μέσα στα συρτάρια είναι διαφορετική.
- 33 σχήματα στο νηπιαγωγείο, 45 στο δημοτικό.
- Υπάρχει διαφορά στα ονόματα που χρησιμοποιούμε για τα σχήματα π.χ. λουλούδι (νηπιαγωγείο), τετράφυλλο (δημοτικό).

Η παρουσίαση του υλικού ενέχει τα παρακάτω στοιχεία:

- Παρουσιάζουμε στο παιδί το ειδικό και μετά το γενικό.
- Πάντα ξεκινάμε μ' αυτό που είναι γνώριμο και προχωράμε στο άγνωστο.
- Ξεκινάμε από την αντίθεση και μετά προχωράμε στη σειροθέτηση.
- Ξεκινάμε πάντα από το συγκεκριμένο και πάμε στο αφηρημένο. Άμεσος στόχος: η απήχηση που έχει το υλικό στις αισθήσεις του παιδιού, όχι η γεωμετρία.



Κατασκευαστικά τρίγωνα

Περιγραφή υλικού: Πέντε κουτιά που περιέχουν κατασκευαστικά τρίγωνα

Κουτί 1^ο: 14 τρίγωνα, το κάθε τρίγωνο με μια μαύρη γραμμή σε μία πλευρά. 7 ζευγάρια με διαφορετικά χρώματα: 2 πράσινα ορθογώνια ισοσκελή τρίγωνα με τη μαύρη γραμμή στην υποτείνουσα. 2 κίτρινα ορθογώνια ισοσκελή τρίγωνα με τη μαύρη γραμμή σε μία από τις ίσες πλευρές. 2 κίτρινα ισόπλευρα τρίγωνα με τη μαύρη γραμμή σε μία πλευρά. 2 κίτρινα ορθογώνια σκαληνά τρίγωνα με τη μαύρη γραμμή στην πιο κοντή πλευρά. 2 πράσινα ορθογώνια σκαληνά τρίγωνα με τη μαύρη γραμμή στη δεύτερη πιο μακριά πλευρά. 2 γκρι ορθογώνια σκαληνά τρίγωνα με τη μαύρη γραμμή στην υποτείνουσα.

Κουτί 2^ο: 4 ζευγάρια τριγώνων που έχουν μεταξύ τους το ίδιο χρώμα, χωρίς γραμμές. 2 ισόπλευρα τρίγωνα, 2 ορθογώνια σκαληνά τρίγωνα, 2 ορθογώνια ισοσκελή τρίγωνα, 2 σκαληνά τρίγωνα, 1 αμβλυγώνιο τρίγωνο, 1 ορθογώνιο τρίγωνο.

Κουτί 3^ο: 1 μεγάλο γκρι τρίγωνο, ισόπλευρο, χωρίς γραμμές. 2 πράσινα ορθογώνια σκαληνά τρίγωνα με τη μαύρη γραμμή στη δεύτερη μακρύτερη πλευρά. 3 κίτρινα ισοσκελή αμβλυγώνια τρίγωνα με μαύρες γραμμές στις δυο ίσες πλευρές. 4 κόκκινα ισόπλευρα τρίγωνα, 1 με μαύρες γραμμές σ' όλες τις πλευρές και 3 με μια μαύρη γραμμή σε μία πλευρά.

Κουτί 4^ο: Μεγάλο εξάγωνο κουτί με: 1 μεγάλο ισόπλευρο κίτρινο τρίγωνο με μαύρες γραμμές σ' όλες τις πλευρές. 10 αμβλυγώνια ισοσκελή τρίγωνα που διαφέρουν στο χρώμα και στην τοποθέτηση της μαύρης γραμμής. 2 κόκκινα τρίγωνα με τη μαύρη γραμμή απέναντι από την αμβλεία γωνία. 2 γκρι τρίγωνα με τη μαύρη γραμμή σε μια από τις ίσες πλευρές. 6 κίτρινα τρίγωνα: 3 με τη μαύρη γραμμή απέναντι από την αμβλεία γωνία και 3 με τις μαύρες γραμμές στις δύο ίσες πλευρές.

Κουτί 5^ο: Μικρό εξάγωνο κουτί με: 11 ισόπλευρα τρίγωνα. Το ίδιο μέγεθος, αλλά διαφέρουν στο χρώμα και στην τοποθέτηση της μαύρης γραμμής: 6 γκρι με μαύρες γραμμές στις δυο πλευρές, 3 πράσινα: δυο έχουν μαύρες γραμμές στη μια πλευρά, ένα έχει δυο μαύρες γραμμές σε δυο πλευρές, 2 κόκκινα με μια μαύρη γραμμή στη μια πλευρά.

Άμεσος στόχος: Να δει το παιδί ότι ενώνοντας τρίγωνα, κατασκευάζονται άλλα τρίγωνα ή τετράπλευρα. Έμμεσος στόχος: Μια προετοιμασία για να δει το παιδί επίπεδα σχήματα με ίσες γραμμές δημιουργούνται από τρίγωνα. Μια προετοιμασία για τη μέτρηση της επιφάνειας των κανονικών κι ακανόνιστων σχημάτων.



Τα μαθηματικά στο γενικό σχολείο

Στα παιδιά θα πρέπει να δίνονται ποικίλες ευκαιρίες μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και με τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις να εφαρμόζουν τα μαθηματικά στην καθημερινή πρακτική ώστε να προβληματίζονται και να ερευνούν ποικίλες καταστάσεις, να στηρίζονται σε προηγούμενες γνώσεις κι εμπειρίες, να κάνουν απλές υποθέσεις και να καταλήγουν σε σχετικά συμπεράσματα. Τα παιδιά εμπλέκονται σε καταστάσεις προβληματισμού κι επεξεργάζονται ποσότητες, σχέσεις, σχήματα κι αριθμούς. Αναπτύσσουν διαδικασίες δοκιμής, επαλήθευσης κι ελέγχου (π.χ. αντιστοιχούν ένα προς ένα αντικείμενα προκειμένου να επαληθεύσουν ισότητα ως προς το πλήθος των αντικειμένων κ.α.).

Ν' αναγνωρίζουν πως κάποια προβλήματα έχουν περισσότερες από μία λύσεις και πώς ένα πρόβλημα μπορεί να λυθεί με πολλούς τρόπους (π.χ. να δημιουργηθεί η ισότητα ανάμεσα σε δυο ποσότητες μπορεί ν' αφαιρέσει στοιχεία από τη μία ή να προσθέσει στοιχεία στην άλλη).

Να διαχειρίζονται και να χρησιμοποιούν υλικά, μέσα και καταστάσεις που συνδέονται με την καθημερινή ζωή. Ν' αξιοποιούν τις δυνατότητες για αριθμητικές εφαρμογές μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους. Να οικοδομούν σταδιακά την έννοια του αριθμού. Τα παιδιά παροτρύνονται με κατάλληλες δραστηριότητες ομαδικές κι ατομικές να πειραματίζονται με διακριτές (π.χ. πέτρες, χάντρες κ.α.) και μη διακριτές μονάδες (π.χ. επιφάνειες, υγρά κ.α.).

Να επιλέγουν και να χειρίζονται κατάλληλο υλικό κι εξοπλισμό, όπως το ξύλινο δομικό υλικό, τη ζυγαριά, την κλεψύδρα, τα γεωμετρικά σχήματα, τα παζλ, το υλικό για κινητικά παιχνίδια, μπάλες, κουτάλια, κύπελλα κ.α. Να «ερμηνεύουν» γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σειροθέτησης και συμβολικής αναπαράστασης. Στα παιδιά δίνονται ευκαιρίες να παρατηρούν, να περιγράφουν, να συγκρίνουν και να ταξινομούν με βάση ορισμένα γνωρίσματα που είναι κοινά σε αντικείμενα και καταστάσεις (π.χ. χρώμα, σχήμα, μέγεθος, επάγγελμα κ.α.) για κάποιον σκοπό (π.χ. να τακτοποιούν τη γωνιά της ζωγραφικής και να ξεχωρίζουν τα χρώματα, να δουλεύουν και σειροθετούν με το οικοδομικό υλικό, να μοιράζονται ρόλους κ.α.) και να εισάγονται σταδιακά στην έννοια των σχέσεων (μαθηματικά, μουσική, μελέτη του περιβάλλοντος, εικαστικά). Με αντικείμενα και σύμβολα παροτρύνονται ν' απεικονίζουν σχέσεις σε πίνακες καταγραφής (π.χ. απλούς πίνακες διπλής εισόδου) και γραφικές παραστάσεις (π.χ. απεικονίζουν το πλήθος των αγοριών και των κοριτσιών στην τάξη με καρτέλες που τοποθετούν στην κατάλληλη στήλη, να δημιουργούν έναν πίνακα με τα βιβλία που έχει δανειστεί κάθε παιδί ή τον πίνακα γενεθλίων με τους μήνες και τις ημερομηνίες γέννησης των παιδιών κ.α.) (μαθηματικά, γλώσσα, μουσική, μελέτη του περιβάλλοντος). Οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης εδώ είναι το σύστημα (ταξινόμηση) κι η επικοινωνία (κώδικας). Να διατυπώνουν απορίες ή να θέτουν προβλήματα, να επιλέγουν ή να παράγουν κατάλληλο για την επίλυση των προβλημάτων υποστηρικτικό υλικό. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάνουν ερωτήσεις του τύπου «Τι θα συμβεί εάν», «Γιατί» κ.α. (π.χ. Γιατί δεν έφτασαν τα κουτάλια για όλα τα παιδιά κ.α.) και ν' αξιοποιούν ιδέες και να βρίσκουν λύσεις σε καθημερινά απλά προβλήματα που προκύπτουν (π.χ. αποφασίζουν να βάλουν τα μικρότερα κουτιά μέσα στα μεγαλύτερα, διαδοχικά, έτσι ώστε να μην περισσέψει κανένα κ.α.). Να επιλέγουν υλικά για να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα (π.χ. χρησιμοποιούν κάρτες στις συναλλαγές τους, αντί χρήματα). Να

οργανώνουν και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους αριθμούς. Τα περισσότερα παιδιά όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο γνωρίζουν π.χ. πως έχουν δυο μάτια, ένα στόμα, πέντε δάχτυλα στο ένα χέρι. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν σχετικές αριθμητικές εκφράσεις (π.χ. να μαθαίνουν τραγούδια και ποιήματα με αριθμούς, να παίζουν με τα δάχτυλα και μετρούν). Ν' απαριθμούν αντικείμενα. Να βάζουν διάφορα πράγματα στη σειρά και να εξοικειώνονται με τα τακτικά αριθμητικά.

Να «εκτελούν» απλές αριθμητικές πράξεις. Να χειρίζονται ποσότητες, να τις ενώνουν και να δημιουργούν άλλες, να βγάζουν ή να βάζουν ένα μέρος τους, να συγκρίνουν ή να μοιράζουν ποσότητες σε διαφορετικές καταστάσεις.

Να μετρούν χρησιμοποιώντας αυθαίρετες ή συμβατικές μονάδες μέτρησης. Τα παιδιά εμπλέκονται αρχικά σε δραστηριότητες άμεσων συγκρίσεων ανθρώπων ή αντικειμένων ως προς ένα χαρακτηριστικό (π.χ. μήκος χεριών, ύψος ποδιών, μολυβιών κ.α.) κι αργότερα σε δραστηριότητες έμμεσων συγκρίσεων αντικειμένων για συγκεκριμένο σκοπό, χρησιμοποιώντας ένα όργανο αναφοράς όπως το μέτρο ή αυθαίρετες μονάδες μέτρησης (π.χ. το κορδόνι, ένα φύλλο χαρτιού, τα κύπελλα, την παλάμη τους κ.α.) προκειμένου να μετρούν τα διακριτά υλικά (π.χ. το πλάτος της πόρτας, την επιφάνεια ενός τραπεζιού, την άμμο, το νερό, το ζυμάρι κ.α.). Τα παιδιά ασκούνται ν' αναγνωρίζουν την αξία των μικρών νομισμάτων και τη χρησιμότητα τους στις συναλλαγές με βιωματικό τρόπο (π.χ. ψωνίζουν πράγματα σε παιχνίδια ρόλων κ.α.).

Να κατανοούν απλές χωροχρονικές σχέσεις και να προσεγγίζουν σταδιακά την έννοια της μέτρησης του χρόνου αρχικά με τη βοήθεια αυθαίρετων μονάδων (αρίθμηση, μουσική, κλεψύδρα κ.α.). Ενθαρρύνονται με κατάλληλες δραστηριότητες να επισημαίνουν απλές σχέσεις στον χώρο και να τις περιγράφουν (π.χ. πάνω, από δίπλα, κοντά, κ.α.).

Να τοποθετούν και να μετακινούν αντικείμενα σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς (μαθηματικά, φυσική αγωγή, μελέτη περιβάλλοντος.) Ενθαρρύνονται με βιωματικό τρόπο να επισημαίνουν απλές χρονικές σχέσεις όπως η διάρκεια, η χρονική ακολουθία, το «ταυτόχρονο» δραστηριοτήτων και τα χρονικά διαστήματα. Να συγκρίνουν τη διάρκεια δραστηριοτήτων που έχουν κοινή έναρξη, να συγκρίνουν την ταχύτητα κίνησης πραγμάτων σε σχέση με τον χρόνο όταν είναι ίση η απόσταση (π.χ. δραματοποιούν το μύθο της χελώνας και του λαγού κ.α.) (μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, μουσική, γλώσσα). Οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης εδώ είναι η διάσταση (χώρος) κι η διάσταση (χρόνος).

Ν' αντιλαμβάνονται και να αναπαράγουν δεδομένα μοτίβα. Ν' αναγνωρίζουν συμμετρικά σχήματα ως προς άξονα. Ενθαρρύνονται ν' αντιλαμβάνονται, να επεκτείνονται και ν' αναπαράγουν διάφορους συνδυασμούς με ποικιλία υλικών (π.χ. τα παιδιά δουλεύουν στη σειρά τη δεδομένη διάταξη με χρώματα και σχήματα για τα σκηνικά του θεάτρου). Στα παιδιά δίνονται ευκαιρίες ν' αναγνωρίζουν συμμετρίες στο περιβάλλον (π.χ. το φύλλο ενός φυτού) και να δημιουργούν συμμετρίες (π.χ. με τη ζωγραφική).

Ν' αναγνωρίζουν και να ονομάζουν απλά στερεά κι ευθύγραμμα σχήματα. Ενθαρρύνονται να παρατηρούν και να πειραματίζονται με διάφορα σχήματα και ν' αναγνωρίζουν τον κύκλο, το τρίγωνο, το τετράγωνο και το παραλληλόγραμμο. Να χρησιμοποιούν απλά γεωμετρικά σχήματα, ν' αντιλαμβάνονται απλές βασικές ιδιότητές τους και να τις αξιοποιούν όπου χρειάζεται (π.χ.

κύβος, σφαίρα, όπου οι κύβοι μπορούν να τοποθετηθούν ο ένας πάνω στον άλλον, αλλά το ίδιο δεν ισχύει με τις μπάλες κ.α.).

Να εμπλουτίζουν τη γλώσσα και με λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά, να επικοινωνούν και ν' αξιοποιούν την τεχνολογία. Υποβοηθούνται μέσα από τη συζήτηση να εμπλουτίζουν τη γλώσσα με λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά (π.χ. προσθέτω, μοιράζω, μεγαλύτερο, μικρότερο κ.α.). Προοδευτικά ασκούνται στο να κατανοούν πως οι λέξεις που εκφράζουν μεγέθη είναι σχετικές (π.χ. ο ψηλός πύργος είναι στην πραγματικότητα ψηλότερος από κάποιον άλλον κ.α.). Τα ονόματα και κάποια σύμβολα των αριθμών, τ' αριθμητικά επίπεδα είναι ήδη γνωστά σε πολλά παιδιά πριν έρθουν στο νηπιαγωγείο. Στα παραμύθια, στα τραγούδια, στο ημερολόγιο του νηπιαγωγείου, στο τηλέφωνο, στη διεύθυνση, στις σελίδες των βιβλίων κ.α. εμφανίζονται οι αριθμοί. Με ποικίλες δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη, υποβοηθούνται ν' αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τους αριθμούς και τι αντιπροσωπεύουν (ποσότητα, αξία κ.α.). Ενθαρρύνονται ν' αναζητούν απαντήσεις και να θέτουν τα ίδια ερωτήσεις. Να περιγράφουν σχέσεις και διαδικασίες (π.χ. με τι σειρά θα βάλουν τα χρωματιστά μπαλόνια στο σκοινί), να δίνουν εξηγήσεις για τις επιλογές τους (π.χ. γιατί επέλεξαν τη μεγαλύτερη κορδέλα για να μετρήσουν πόσο μακρύ είναι τραπέζι), να διατυπώνουν συλλογισμούς, να συζητούν, να επιχειρηματολογούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους. Να παρουσιάζουν τις ιδέες και τα «ευρήματά» τους με πολλούς τρόπους (π.χ. με τον λόγο, με κατασκευές, με σχέδια, «παραστάσεις» κ.α.) (μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, εικαστικά). Ν' αναγνωρίζουν αριθμούς στο πληκτρολόγιο και ν' αξιοποιούν τον υπολογιστή στον βαθμό που είναι δυνατό. Ν' αρχίσουν να κατανοούν τη σημασία των αριθμομηχανών στην καθημερινή ζωή.

Σύγκριση μοντεσσοριανού και κλασικού σχολείου

Α) Στο παραδοσιακό σχολείο το κέντρο είναι ο δάσκαλος με τη δυνατή, επιβλητική κι ενίοτε αυστηρή φωνή του. Κάπου – κάπου ακούγεται κι η φωνή του μαθητή να λέει το μάθημα. Στο μοντεσσοριανό σχολείο το κέντρο είναι τα παιδιά. Όταν χρειάζεται ακούγεται η σιγανή κι απαλή φωνή του δασκάλου να δίνει κάποια επεξήγηση στο παιδί.

Β) Στο παραδοσιακό σχολείο η γνώση προσφέρεται από τον δάσκαλο κι από τη μελέτη που πρέπει να κάνει το παιδί στο σπίτι του. Στο μοντεσσοριανό σχολείο η μάθηση γίνεται από τα παιδιά με τη βοήθεια ειδικού παιδαγωγικού υλικού (αυτοαγωγή). Δε χρειάζεται μελέτη στο σπίτι.

Γ) Στο παραδοσιακό σχολείο υπάρχει έδρα, πίνακας, θρανία ένα πίσω από το άλλο. Στο μοντεσσοριανό σχολείο η τάξη γίνεται ένα ευχάριστο δωμάτιο με εικόνες στους τοίχους, λουλούδια, γλάστρες.

Δ) Στο παραδοσιακό σχολείο ο δάσκαλος πιστεύει ότι διορθώνει και παιδαγωγεί τα παιδιά με τη δύναμη της επιβολής και της αυστηρότητας. Πιστεύει ότι το παιδί διορθώνεται με την τιμωρία. Το μοντεσσοριανό σχολείο πιστεύει ότι για κάθε κακή εκδήλωση δε φταίει το παιδί και μπορεί να θεραπευτεί με την ηρεμία, την κατανόηση και τη σωστή δράση του παιδιού.

Ε) Στο παραδοσιακό σχολείο υπάρχει πάντα μια φανερή ή έστω κρυμμένη αντιπάθεια προς το λεγόμενο κακό, οκνηρό, άτακτο, κακότροπο παιδί. Στο μοντεσσοριανό σχολείο η συμπάθεια κλίνει προς τα δύσκολα παιδιά που την έχουν περισσότερο ανάγκη.

ΣΤ) Το παραδοσιακό σχολείο μαλώνει και τιμωρεί τα δύσκολα παιδιά. Το μοντεσσοριανό σχολείο πιστεύει πως η τιμωρία φέρνει καταστροφικά αποτελέσματα, όσο μικρή κι απλή κι αν είναι. Απομακρύνει ψυχικά το παιδί.

Ζ) Στο παραδοσιακό σχολείο δεν επιτρέπεται η κίνηση, η αλλαγή θέσης, η βοήθεια των παιδιών μεταξύ τους, η συνεννόηση των παιδιών με όσο σιγανή φωνή κι αν γίνεται. Στο μοντεσσοριανό σχολείο επιτρέπεται η πειθαρχημένη, λογική κίνηση των παιδιών που ομαλοποιεί ψυχικά και καλλιεργεί το πνεύμα.

Η) Το παραδοσιακό σχολείο διδάσκει από καθέδρας, καλλιεργεί τη μνήμη, την αποστήθιση κι ελέγχει τις γνώσεις των παιδιών. Το μοντεσσοριανό σχολείο δίνει ευκαιρίες για δράση και καλλιεργεί με αυτόν τον τρόπο ικανότητες και δυνατότητες κρίσης που συμβαδίζουν πάντα με την ψυχική ηρεμία. Δεν καλλιεργεί απομνημονεύσεις.

Θ) Το παραδοσιακό σχολείο αξιολογεί τις γνώσεις των παιδιών με βαθμούς, ελέγχους, συγκρίσεις, επαίνους και διακρίσεις. Το μοντεσσοριανό σχολείο δε χρειάζεται εξωτερικά κίνητρα για τα παιδιά να δράσουν, να προοδεύσουν, ν' αποκτήσουν γνώσεις κι ικανότητες. Αρκεί η εσωτερική ικανοποίηση για κάθε καινούργια κατάκτηση και πρόοδο.

Ι) Το παραδοσιακό σχολείο είναι το σχολείο του μόχθου και της κουραστικής προσπάθειας, της αναμονής για ξεκούραση. Το μοντεσσοριανό σχολείο είναι το σχολείο της χαράς, της αγάπης της χωρίς κούρασης δράσης και προόδου.

ΙΑ) Το παραδοσιακό σχολείο είναι το σχολείο της στατικότητας, των υποχρεώσεων ακόμη και για τη δουλειά για το σπίτι. Το μοντεσσοριανό σχολείο είναι το σχολείο της ευελιξίας, της επιστημονικής προόδου και της προσωπικής ικανοποίησης. (σελίδες 60-61 «Το παιδί κι εμείς» Μαρία Γουδέλη).

Ερευνητικό πλαίσιο

Στο δεύτερο μέρος της πτυχιακής μας παρουσιάστηκαν δύο συνεντεύξεις από νηπιαγωγούς, η μια εκ των οποίων εργάζεται στη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη κι η άλλη είχε εργαστεί παλαιότερα στην τελευταία και τώρα εργάζεται στο 7^ο Νηπιαγωγείο Αγίου Δημητρίου. Ακολουθούν τ' αποτελέσματα της έρευνας από τα δύο σχολεία και τέλος ένα γενικό συμπέρασμα, βασισμένο στις συνεντεύξεις και στην πρακτική εφαρμογή, που απαντά στο αρχικό μας συμπέρασμα.

Συνέντευξη νηπιαγωγού ενός κλασσικού σχολείου:

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικού:

- Φύλο εκπαιδευτικού: Θήλυ
- Ηλικία εκπαιδευτικού: 53
- Βαθμίδα εκπαίδευσης στο οποίο εργάζεται: Προσχολική αγωγή
- Είδος σχολείου (μοντεσσοριανό ή κλασσικό): Κλασσικό
- Χρόνια προϋπηρεσίας: 23
- Τίτλοι σπουδών κι επιμορφώσεις σχετικά με το μοντεσσοριανό σύστημα: Σχολή Νηπιαγωγών Αθηνών, Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών, Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη, Μοντεσσοριανό Εργαστήρι

Απόψεις για το μοντεσσοριανό σύστημα:

1.1 Τι γνωρίζετε για το μοντεσσοριανό σύστημα;

Από τα 23 χρόνια προϋπηρεσίας μου, τα 16 εργάστηκα με το σύστημα Μοντεσσόρι.

1.2 Πώς επιλέξατε να δουλέψετε στη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη;

Ήταν μια συνειδητή επιλογή. Είχα προηγουμένως εργαστεί σ' ένα μεγάλο ιδιωτικό σχολείο. Ήταν καλές οι συνθήκες, ήθελα όμως κάτι περισσότερο. Έτσι, όταν μου δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσω μια μοντεσσοριανή τάξη νηπιαγωγείου το έκανα. Εξεπλάγην. Δεν το περίμενα ότι υπήρχε σχολείο που υλοποιούσε στην πράξη τις παιδαγωγικές αρχές του συστήματος που έλεγε ότι ακολουθούσε. Βέβαια τότε είχα και την πολυτέλεια να μπορώ ν' αφιερώσω χρόνο για να παρακολουθήσω. Ήμουν και τυχερή με την έννοια ότι ενώ πήγα για λόγους προσωπικού ενδιαφέροντος εν τελεί αργότερα μπόρεσα να εργαστώ στο σχολείο αυτό που με είχε εντυπωσιάσει.

1.3. Τι σας έκανε να εγκαταλείψετε τη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη και να δουλέψετε σ' ένα κλασσικό νηπιαγωγείο;

Ήταν καθαρά για λόγους προσωπικούς, οικογενειακούς και βασικά πρακτικούς. Όπως η απόσταση από το σπίτι μου κι ο χρόνος που είχε ανάγκη η οικογένεια.

1.4 Πιστεύετε ότι ο τρόπος μάθησης που υποστηρίζει η Μαρία Μοντεσσόρι είναι πιο αποτελεσματικός για τα παιδιά;

Πιστεύω ότι πολλά διδακτικά μοντέλα μπορούν να διδάξουν με πολύ καλά αποτελέσματα τα παιδιά, σημασία όμως έχει, τελικά, το πόσο ένας παιδαγωγός αγάπα αυτό που κάνει, πόσο γνωρίζει βαθιά το παιδαγωγικό σύστημα το οποίο ακολουθεί, κατά πόσο ταιριάζει στον ίδιο αυτό το σύστημα και βέβαια να γνωρίζει πολύ καλά το «παιδί», δηλαδή ας πούμε δεν μπορείς να είσαι νηπιαγωγός αν δε γνωρίζεις παιδική ψυχολογία. Αυτό όμως το κάτι που με συγκίνησε βαθιά στο σύστημα Μοντεσσόρι είναι ότι είναι βασισμένο στις ανάγκες του παιδιού αυτής της ηλικίας, στ' αναπτυξιακά του στάδια, στο σεβασμό της προσωπικότητας του κάθε παιδιού και στην ελευθερία επιλογής της εργασίας του και του χρόνου που θ' ασχοληθεί μ' αυτήν και στην καλλιέργεια της αυτονομίας του κι ότι εφαρμόζεται στην πράξη μ' εξαιρετικά αποτελέσματα.

1.5 Χρειάζονται οι κανόνες που διέπουν τη μοντεσσοριανή θεωρία ή μπορεί να δουλέψει το υλικό αυτόνομα;

Μπορεί να δουλέψει κι αυτόνομα γιατί είναι ένα ελκυστικό υλικό για τα παιδιά, έχει χρώματα, είναι εξαιρετικά προσεγμένο και καλοφτιαγμένο και μην ξεχνάμε ότι είναι ένα υλικό που μπορεί να καλύψει γνωστικές περιοχές που παραδοσιακά διδάσκονται με τον λόγο κι όχι με την εμπειρική χρήση του παιδιού. Σίγουρα όμως, χωρίς τη μοντεσσοριανή προσέγγιση να διατρέχει όλο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, δεν προσφέρει τη βαθειά γνώση και δε δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ερευνήσει με βάση τον προσωπικό του ρυθμό τις διαφορές έννοιες. Μην ξεχνάμε ότι σ' ένα κλασσικό νηπιαγωγείο ένα τέτοιο υλικό είναι ένα τμήμα του ευρύτερου υλικού.

1.6 Εσείς τώρα που είστε σ' ένα κλασσικό σχολείο μπορείτε να δουλέψετε με το μοντεσσοριανό υλικό; Το επιδιώκετε;

Ναι, όσο μπορώ περισσότερο.

1.7 Αν ναι, υπάρχουν δυσκολίες στην προσπάθεια αυτή;

Υπάρχουν δυσκολίες πρώτα όσον αφορά την αγορά μοντεσσοριανού υλικού, είναι ακριβό υλικό, βέβαια ψάχνω και βρίσκω προσφορές ή άλλες πηγές αγοράς έκτος Ολλανδίας, παίρνω κάθε χρόνο όποτε μπορώ ένα υλικό κλπ. Η άλλη δυσκολία είναι ότι πρέπει το υλικό να ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και να λειτουργεί υποστηρικτικά σ' αυτό.

Τα μαθηματικά στο δημόσιο σχολείο γενικότερα:

2.1 Τι προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο;

Προβλέπει την προσέγγιση μαθηματικών εννοιών, όπως αριθμοί και πράξεις, γεωμετρικές και χωρικές έννοιες, ισότητες κι ανισότητες, μετρήσεις, οργάνωση δεδομένων, πιθανότητες κλπ. Στόχος είναι η καλλιέργεια ικανοτήτων ώστε ν' αναπτυχθεί ο μαθηματικός τρόπος σκέψης.

2.2 Για εσάς, ποιες είναι οι βασικές αρχές για να διδαχθούν τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο;

Καταρχάς θα πρέπει οι δραστηριότητες να είναι ενδιαφέρουσες για τα ίδια τα παιδιά και ν' αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν ήδη όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο. Οι μαθηματικές έννοιες δεν είναι συνήθως ξεκομμένες από άλλες θεματικές περιοχές όπως γλώσσα, λογοτεχνία, καθημερινές λειτουργικές καταστάσεις, κινητικές δραστηριότητες κλπ. Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να παρατηρούν, να βγάζουν συμπεράσματα και να βρίσκουν λύσεις τις οποίες δοκιμάζουν κι επαληθεύουν, και κάτι πολύ βασικό είναι να προσπαθεί κατά περίπτωση ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε παιδιού να εφαρμόζει διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

2.3 Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να τα διδάξετε στα παιδιά;

Για παράδειγμα με την οργάνωση παιχνιδιών ανάλογα με τη μαθηματική έννοια που θέλουμε να περάσουμε, δίνοντας υλικό που μπορούν να το χρησιμοποιούν για κατασκευές, τις οποίες μετά προσπαθούν να περιγράψουν με μαθηματικούς ορούς, ...στα καθημερινά γεγονότα της σχολικής ζωής π.χ. στις γιορτές, στην οργάνωση της τάξης όπου λειτουργούν με μαθηματικό τρόπο και

συμμετέχουν ενεργά και βέβαια με το μαθηματικό υλικό στη γωνία των μαθηματικών, το οποίο ανανεώνω και που μπορούν τα παιδιά να το χρησιμοποιούν μ' ελεύθερη επιλογή, οπότε θέλουν κι όση ώρα θέλουν.

2.4 Υπάρχει μέσα στην τάξη ξεχωριστό υλικό/παιχνίδια για τα μαθηματικά;

Περάν του υλικού του γραφικού που χρησιμοποιείται για να φτιάξουν μονά τους π.χ. πίνακες ταξινόμησης, να ζωγραφίσουν μαθηματικά, να κατασκευάσουν μαθηματικά παιχνίδια, όσπρια κλπ. υπάρχει και μαθηματικό υλικό που μπορεί να είναι αναπαραστατικό, όπως κυβάρια, μάρκες, ξυλάκια, φίτσες, το μέτρο του ξυλουργού κλπ. Έχουμε επιτραπέζια όπως φιδάκι, ντόμινο, μοτίβα, χάντρες, τάνγκραμ... Επίσης έχουμε κι ένα τμήμα, το πιο βασικό του μαθηματικού μοντεσοριανού υλικού, το οποίο χρησιμοποιείται με δυο τρόπους: Είτε σαν εξαιρετικό εποπτικό υλικό από εμένα, με μεγάλη ανταπόκριση από τα παιδιά, είτε για χρήση του υλικού στη γωνία των μαθηματικών, μ' ελεύθερη επιλογή από τα παιδιά που μπορούν να το παίξουν μόνα τους ή σε συνεργασία, την ώρα της ελεύθερης απασχόλησης.

2.5 Στη μετέπειτα πορεία τους στο δημοτικό, τα παιδιά με το υπόβαθρο που έχουν ήδη λάβει από το νηπιαγωγείο, μπορούν ν' ανταπεξέλθουν καλύτερα;

Σίγουρα, μπαίνουν οι βάσεις της μαθηματικής σκέψης, με τον καλύτερο τρόπο, μ' ευχάριστο τρόπο, μέσα από το παιχνίδι, εξυπηρετώντας την καθημερινότητα των παιδιών, αφήνοντας το κάθε παιδί να προχωρήσει όσο θέλει χωρίς τον εξαναγκασμό της καθημερινής υποχρεωτικής για όλους ύλης και με υλικό. Πολύ σπουδαίο αυτό.

Τα επίπεδα και στερεά γεωμετρικά σχήματα στο δημόσιο σχολείο

3.1 Με ποιον τρόπο έχετε επιλέξει να διδάσκετε τα επίπεδα και στερεά γεωμετρικά σχήματα;

Με αφορμή κάποια θεματική ενότητα ή κι ανεξάρτητα από το θέμα που επεξεργαζόμαστε. Επίσης υπάρχει και η δυνατότητα ατομικής ενασχόλησης ή και σε συνεργασία μιας ομάδας παιδιών στην ώρα της ελεύθερης απασχόλησης με το μαθηματικό υλικό.

Στα παραπάνω πλαίσια η διδασκαλία γίνεται ως εξής: Παρουσιάζοντας κατάλληλο υλικό, μοντεσοριανό, άλλο του εμπορίου ή χειροποίητο υλικό. Παίζοντας με τα παιδιά παιχνίδια που τους ζητώ να βρουν τα επίπεδα ή στέρεα σχήματα πολύ γρήγορα λέγοντας το όνομα των σχημάτων. Αυτό μπορεί να γίνει δυσκολότερο μετά, λέγοντας κάποια χαρακτηριστικά του σχήματος και ζητώντας από τα παιδιά να μου πουν ποιο σχήμα εννοώ. Αυτά τα μαντέματα τους αρέσουν πολύ... Επίσης ζητώ απ' οποίο παιδί θέλει να πάρει ένα σχήμα και να το περιγράψει, όπως μπορεί καλύτερα χρησιμοποιώντας λέξεις όπως πλευρές, γωνίες, κορυφές κλπ.

Κάνουμε πολλές κατασκευές με διάφορα υλικά για να φτιάξουμε σχήματα, μπορούμε ακόμα να κόψουμε και να ξαναφτιάξουμε, μπορούμε ακόμα να συνθέσουμε διάφορα σχήματα από άλλα, ή να φτιάξουμε τάνγκραμ. Στα παιδιά αρέσει πολύ να παίζουν παιχνίδια με μεγάλο ζάρι-κύβο στο πάτωμα. Μπορούν ακόμα να συγκρίνουν τα επίπεδα με τα στέρεα σχήματα. Ένα υλικό που αρέσει στα παιδιά να παίζουν κάθε μέρα την ώρα της ελεύθερης απασχόλησης, το οικοδομικό υλικό, βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν τα στέρεα σχήματα. Μ' αυτό το υλικό, επειδή είναι πολύ

οικείο σ' αυτά μπορώ να τους ζητήσω να φτιάξουν κύβους μεγαλύτερους ή μικρότερους χρησιμοποιώντας σαν δομική μονάδα τους μικρούς κύβους.

Κάτι δύσκολο αλλά πολύ ενδιαφέρον είναι να προσπαθήσουν να γεμίσουν κουτιά που είναι κύβοι η ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο, με μικρά κυβάκια ή επίπεδα μεγάλα τετράγωνα ή τρίγωνα με μικρά τετραγωνάκια, ορθογώνια, τριγωνάκια κι ακόμα δυσκολότερα να μαντέψουν πόσα χωράνε...

3.2 Υπάρχουν διάφορα στάδια στη διδασκαλία των στερεών κι επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων ή είναι μια ενιαία διαδικασία;

Σίγουρα, γιατί υπάρχουν έννοιες ευκολότερες και δυσκολότερες. Στη γωνιά του μαθηματικού υλικού υπάρχουν υλικά που τα παίρνουν ελεύθερα, όποτε κι όση ώρα θέλουν. Αυτά βέβαια τα έχουν διδαχτεί, υπάρχουν ευκολότερα και δυσκολότερα και κάθε παιδί επιλέγει ανάλογα με την ετοιμότητα του βέβαια όποτε θέλουν ζητούν βοήθεια και τους τα δείχνω πάλι η κάποιο παιδί που ξέρει κάποιο υλικό, μπορεί να το δείξει σε κάποιο άλλο. Το θεωρώ πολύ σημαντικό αυτό, σχεδόν συγκινητικό... Σ' αυτά που παρουσιάζονται ανάλογα με τα θέματα ή αυτόνομα, σαφώς υπάρχει αλληλουχία, π.χ. πρώτα θα παρουσιάσω στα παιδιά τα επίπεδα σχήματα και μετά τα στερεά. Πρώτα θα ασχοληθούμε με τη γνωριμία την εμπειρική, μετά με την ονομασία, μετά με την ταξινόμηση, μετά με τη σύγκριση, τη δημιουργική κατασκευή, πρόβλεψη, σύγκριση κι έλεγχο.

3.3 Ο τρόπος που διδάσκονται τα παιδιά τα σχήματα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως βιωματικός;

Όπως είπα και πριν είναι κυρίως βιωματικός κι εμπειρικός...

3.4 Κατά τη γνώμη σας, το μοντεσσοριανό υλικό για τα σχήματα βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση των παιδιών σε σχέση με το πώς διδάσκονται στο κλασσικό σχολείο;

Σίγουρα και δεν το λέω επειδή είχα την ευκαιρία, επειδή το γνωρίζω, να έχω ένα τμήμα του στην τάξη, αλλά μιλώντας με τους δασκάλους που έχουν τα παιδιά μετά στο δημοτικό να λένε ότι τα παιδιά έχουν άνεση και δε 'φοβούνται' τα μαθηματικά. Νομίζω ότι έχει παίξει σημαντικό ρόλο και το μοντεσσοριανό υλικό αλλά κι ο τρόπος που το προσεγγίζουμε ως ελεύθερη επιλογή.

3.5 Αν ναι, θα θέλατε να υπάρχει αυτό το υλικό στην τάξη σας; Ή να το δημιουργήσετε εσείς με κάποιον τρόπο;

Επειδή τα οικονομικά μας είναι περιορισμένα, φυσικά θα ήθελα περισσότερο υλικό, κάποιο βέβαια το φτιάχνω και μόνη μου.

Σύγκριση κλασσικού και μοντεσσοριανού νηπιαγωγείου

4.1 Από αυτά που γνωρίζετε για το κλασσικό και το μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο, πού νομίζετε ότι υπάρχει μεγαλύτερη πρόοδος; Πού οφείλεται αυτό;

Πιστεύω στο μοντεσσοριανό, αυτό οφείλεται στο ότι το μοντεσσοριανό μαθηματικό υλικό πιστεύω είναι ό,τι καλύτερο υπάρχει, γιατί δίνει υλοποιημένες τις μαθηματικές έννοιες σε μια ηλικία που τα παιδιά δεν μπορούν να τις προσεγγίσουν χωρίς εμπειρία και βίωμα.

4.2 Θεωρείτε πως το 1^ο στάδιο του μοντεσσοριανού υλικού μπορεί να παρουσιαστεί και να κατανοηθεί εξίσου από ένα παιδί δημοσίου σχολείου; Κι αν όχι, ποιες αισθητηριακές και βιωματικές λειτουργίες είναι πιο σημαντικές ν' αναπτυχθούν για να εισάγουμε το υλικό;

Σε γενικές γραμμές ναι, αν καταφέρουμε μέσα στην τάξη να έχουμε φτάσει ν' ακλουθούν τα παιδιά τους κανόνες και να έχουμε «δέσει» σαν ομάδα. Άλλωστε το μοντεσσοριανό υλικό είναι πολύ ελκυστικό για τα παιδιά.

4.3 Στο μοντεσσοριανό σχολείο οι δουλειές είναι επί το πλείστον ατομικές και το κάθε παιδί επιλέγει τότε θα ασχοληθεί για παράδειγμα με τα σχήματα. Στο δημόσιο σχολείο υπάρχει κάτι ανάλογο ή μαθαίνουν όλα τα παιδιά την ίδια στιγμή;

Όχι, δεν ισχύει πια αυτό ή τουλάχιστον δεν υποστηρίζεται από το αναλυτικό. Αντίθετα πρέπει να προσπαθούμε να δουλεύουν σε ομάδες τα παιδιά και να εφαρμόζουμε διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

4.4 Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι ακόμη;

Ναι, θα ήθελα να πω ότι μπορούμε να πετύχουμε πολλά και στο δημόσιο νηπιαγωγείο, αν γνωρίζουμε καλά τους στόχους και τις διαδικασίες, τη χρήση του μοντεσσοριανού ή οποιουδήποτε άλλου υλικού, κυρίως όμως αν υπάρχει ένα περιβάλλον αλληλοκατανόησης παιδιών, νηπιαγωγών, γονέων, συμβουλών, προϊσταμένων κι Υπουργείου, κάτω από μια κοινή κι ενιαία άποψη όσον αφορά το τι θέλουμε για το «παιδί». Δύσκολο...

Συνέντευξη νηπιαγωγού μοντεσσοριανού σχολείου:

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικού:

- Φύλο εκπαιδευτικού: Γυναίκα
- Ηλικία εκπαιδευτικού: 39
- Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζεται: Προσχολική Ηλικία
- Είδος σχολείου (μοντεσσοριανό ή κλασσικό): Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη
- Χρόνια προϋπηρεσίας: 10 χρόνια
- Τίτλοι σπουδών κι επιμορφώσεις σχετικά με το μοντεσσοριανό σύστημα: Τελείωσα το Τμήμα Νηπιαγωγών στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης. Στη συνέχεια έκανα σεμινάρια για το μοντεσσοριανό σύστημα κι υλικό και τέλος μαθητεία στο σχολείο πριν αναλάβω τάξη.

1.1 Πώς επιλέξατε να δουλέψετε στο συγκεκριμένο σχολείο;

Βρισκόμουν σε μια φάση που έψαχνα δουλειά στον εκπαιδευτικό τομέα. Η γνωριμία με το μοντεσσοριανό σχολείο έγινε τυχαία, ξεκίνησα σαν συνοδός και στη συνέχεια έκανα έναν χρόνο μαθητεία. Εκεί κατάλαβα το σύστημα σαν σύστημα και ό,τι εκφράζει γιατί σέβεται τον άνθρωπο και μάλιστα από τη βάση του, δηλαδή την πολύ μικρή ηλικία, που δεν το βλέπουμε σ' άλλα εκπαιδευτικά συστήματα όπως θα έχετε δει κι εσείς.

1.2 Πιστεύετε ότι ο τρόπος μάθησης που υποστηρίζει η Μαρία Μοντεσσόρι είναι πιο αποτελεσματικός για τα παιδιά;

Ναι, γιατί καταρχήν πέρα από τον σεβασμό προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες και τον προσωπικό ρυθμό κάθε παιδιού, χωρίς να ενθαρρύνει τον ψυχοφθόρο ανταγωνισμό, κάτι που εγώ βίωσα πολύ ως μαθήτρια κι ο οποίος αντί για γνώση προσφέρει στείρες πληροφορίες. Καλύπτει το παιδί ολόπλευρα ψυχοκινητικά, κοινωνικοσυναισθηματικά, σε ό,τι αφορά τη νοητική του αντίληψη, το προγραφικό και προαναγνωστικό, όλα αυτά τα γνωστικά δηλαδή κι αισθητικά.

1.3 Πώς δουλεύει ένας μοντεσσοριανός νηπιαγωγός μέσα στην τάξη;

Δύο λέξεις, πολλή παρατήρηση και διακριτικότητα. Παρατήρηση γιατί; Γιατί θα πρέπει να βλέπει τι χρειάζεται πραγματικά ένα παιδί, μια συγκεκριμένη ώρα και στιγμή. Τα παράθυρα ευκαιρίας που λέμε, που το παιδί είναι έτοιμο να κατακτήσει κάποιους τομείς π.χ. στη γλώσσα κι η νηπιαγωγός αν δεν παρατηρεί δεν το βλέπει. Ο μοντεσσοριανός δάσκαλος είναι κι εμψυχωτής.

1.4 Μπορεί κάθε δάσκαλος να διδάξει το μοντεσσοριανό υλικό ή κάποιος που έχει λάβει ειδική μόρφωση θα είναι πιο αποτελεσματικός;

Θα πρέπει να υπάρχει μια επιμόρφωση, για να γνωρίζει τις βασικές αρχές του συστήματος. Και για να διδάξει τεχνικά πιο σωστά το κάθε υλικό και για να δει ο ίδιος το σύστημα θεωρητικά, γιατί δεν ταιριάζει σ' όλους το σύστημα Μοντεσσόρι, να δει τις δυνατότητες του υλικού, να το θαυμάσει και να σεβαστεί το παιδί. Αν δεν του αρέσει δεν μπορεί να λειτουργήσει. Τεχνικά βέβαια άμα το δεις, κάποιος μπορεί να το κάνει, 1 - 2 - 3 τα βήματα, όμως πρέπει να υπάρχει κι η θεωρία να δει τι προσφέρει η κάθε άσκηση.

1.5 Χρειάζονται οι κανόνες που διέπουν τη μοντεσσοριανή θεωρία ή μπορεί να δουλέψει το υλικό αυτόνομα;

Το υλικό μπορεί να δουλέψει αυτόνομα, διδακτικά όμως, όχι αναπτυξιακά. Δηλαδή δε θα μπορεί να διακρίνει τα παράθυρα ευκαιρίας που λέγαμε.

1.6 Τι πιστεύετε ότι κρατάει το ενδιαφέρον του παιδιού; Το υλικό, το οργανωμένο περιβάλλον, ο τρόπος προσέγγισης ή κάτι άλλο;

Όλο το πακέτο είναι, ο τρόπος διαμόρφωσης, οι δουλειές, ο δάσκαλος που είναι η διακριτική ψυχή, ο εμψυχωτής, το ήρεμο – ευχάριστο – καθαρό περιβάλλον. Αυτό βέβαια είναι κίνητρο για κάθε τάξη, απλά στο μοντεσσοριανό είναι πιο οργανωμένα τα πράγματα. Υπάρχει κι ο απαραίτητος σεβασμός σ' αυτήν την ηλικία.

2.1 Το μοντεσσοριανό υλικό βοηθάει στην εξέλιξη των παιδιών γενικότερα;

Ναι, εννοείται, γιατί πρώτον αναπτύσσει τις αισθήσεις, τη συγκέντρωση, τις δεξιότητες, καλλιεργεί τη σκέψη. Το παιδί αναπτύσσεται ολόπλευρα και μόνο που είναι στον ρυθμό του αρκεί. Το σημαντικότερο στο νηπιαγωγείο είναι να είναι το παιδί ψυχικά καλά και να κοινωνικοποιείται. Εδώ γίνεται καλά η κοινωνικοποίηση, η οποία ως φυσικό ακόλουθό της έχει την εξέλιξη του ατόμου. Το παιδί ξεκινά ατομικά να κάνει τις δουλειές του και σταδιακά εμπλέκεται και σε πιο ομαδικές διαδικασίες

2.2 Το παιδί ερχόμενο στο σχολείο έρχεται για πρώτη φορά σ' επαφή με τέτοιου είδους υλικό. Πώς επιτυγχάνεται η εξοικείωση κι η ενασχόληση του μ' αυτό;

Υπάρχει περίοδος προσαρμογής. Προσαρμόζεται στο περιβάλλον με τις πιο εύκολες δουλειές, μπαίνει σ' έναν χώρο άγνωστο για εκείνο, τον περιεργάζεται κι ο δάσκαλος ως εμπυχωτής του προτείνει: «Θέλεις να δούμε αυτό;». Του παρουσιάζει τη δουλειά στον προσωπικό ρυθμό του παιδιού για να το καταλάβει. Δε βάζουμε όλο το υλικό μαζί, αλλά το πιο εύκολο, γιατί οι δουλειές είναι ατομικές, έχουν στάδια προσαρμοσμένα στον ατομικό ρυθμό του παιδιού και μπορεί να τις επαναλάβει όσες φορές θέλει. Η επανάληψη είναι σημαντική.

2.3 Η ηλικία που έρχεται το παιδί στο σχολείο (από 2,5 έως 4) παίζει ρόλο στο πώς θα χειριστεί και θα κατανοήσει το υλικό;

Ναι 2,5 - 4 είναι η ηλικία που ξεκινά το παιδί να χτίζει τη σκέψη του, τα λεγόμενα παράθυρα ευκαιρίας. Το παιδί είναι πλέον αυτόνομο, ανεξάρτητο, είναι έτοιμο. Το 0 – 6 είναι το σημαντικότερο στάδιο κατάκτησης γνώσης, η περίοδος ειδικής ευαισθησίας.

2.4 Γιατί υπάρχουν τα διάφορα στάδια εξέλιξης στο κάθε υλικό;

Υπάρχουν διαβαθμίσεις για ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Το παιδί εξελίσσεται. Άλλα χρειάζεται στα 2 κι άλλα στα 6. Ξεκινάμε από το συγκεκριμένο και πάμε στο αφηρημένο.

2.5 Στη μετέπειτα πορεία τους στο δημοτικό, τα παιδιά με το υπόβαθρο που έχουν ήδη λάβει από το νηπιαγωγείο, μπορούν ν' ανταπεξέλθουν καλύτερα;

Σαφώς, γιατί είναι ακριβώς ίδιες αρχές και δουλειές, πιο εξελιγμένες βέβαια, και κυρίως ο τρόπος ζωής. Η φιλοσοφία δηλαδή είναι η ίδια.

2.6 Αν το κάθε στάδιο εξαρτάται απολύτως από το αμέσως προηγούμενο, δηλαδή αν στο δημόσιο σχολείο καταφέρουμε να περάσουμε στα παιδιά το 1^ο στάδιο, θα φτάσουμε και στα υπόλοιπα στάδια ή χρειάζεται καθώς προχωράνε το θεωρητικό υπόβαθρο του μοντεσσοριανού συστήματος;

Διδακτικά ναι, αναπτυξιακά όχι.

3.1 Κατά τη γνώμη σας, το υλικό αυτό για τα σχήματα βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση των παιδιών σε σχέση με το πώς διδάσκονται σ' ένα κλασσικό σχολείο;

Ναι, κι όχι μόνο στα σχήματα, αλλά σ' όλους τους τομείς γιατί είναι αισθητηριακό, οπτικοποιεί το αντικείμενο, το παιδί το καταλαβαίνει, είναι χειροπιαστό.

3.2 Πώς λειτουργεί το κάθε στάδιο; Τι θα μάθει το παιδί από αυτό;

Βοηθάμε το παιδί να ταξινομήσει τα σχήματα μέσα του, διότι ο κόσμος του είναι γεμάτος σχήματα. Ξεκινάμε με το γεωμετρικό ερμάριο. Ξεκινάμε με τ' αρχικά σχήματα κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο και μετά πάμε στα πιο σύνθετα. Εδώ έχουμε ανάπτυξη της οπτικής μνήμης και μαθαίνουμε τα σχήματα, γιατί στα παιδιά δίνουμε ορολογία. Στη συνέχεια περνάμε στα κατασκευαστικά τρίγωνα. Στο 1^ο κουτί έχουμε έμμεση προετοιμασία για γεωμετρία, ενώνοντας κάποια τρίγωνα φτιάχνουμε άλλα σχήματα. Στο 2^ο κουτί έχουμε ακριβώς το ίδιο σε πιο

αφηρημένο επίπεδο πλέον. Στο 3^ο κουτί έχουμε τη διαπίστωση της ισότητας. Στο δημοτικό, το παιδί συνειδητοποιεί τα στοιχεία ενός σχήματος. Σαν παραλλαγή του 3^{ου} κουτιού μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις γεωμετρικές σακούλες. Στο 4^ο κουτί έχουμε το πώς θα φτιάξει ένα εξάγωνο από διάφορα σχήματα. Στο 5^ο κουτί έχουμε το εξάγωνο, τον ρόμβο, το τραπέζιο. Με πολλά ισόπλευρα τρίγωνα φτιάχνουν άλλα σχήματα. Κάποια μπορούν να δουλευτούν και συγχρόνως. Πιο αφηρημένα μετά είναι τα γεωμετρικά στερεά. Εδώ έχουμε τη στερεογνωστική αίσθηση, καταλαβαίνουν μέσω της αφής τον όγκο που καταλαμβάνει ένα αντικείμενο. Αυτή η αίσθηση βοηθά τα παιδιά ν' αντιληφθούν την έννοια των γεωμετρικών στερεών και γενικά των στερεών που υπάρχουν στον χώρο. Ο άμεσος στόχος είναι να γνωρίσουν κάτι από τα βασικά στερεά κι έμμεσα προετοιμάζει για τη γεωμετρία. Γίνεται σταδιακά, για ν' αφομοιώσουν σωστά τις πληροφορίες, να έχουν τον χρόνο να τις ταξινομήσουν. Μετά θα περάσουν και στ' άλλα.

3.3 Πώς και πότε καταλαβαίνετε ότι ένα παιδί είναι έτοιμο να μεταβεί στο επόμενο στάδιο;

Όταν βλέπουμε ότι παίρνει μόνο του αυτήν την άσκηση, συγκεντρώνεται σ' αυτή, την ολοκληρώνει χωρίς βοήθεια και νιώθει πλέον ότι δεν του αρκεί αυτό, το κάνει γρήγορα. Αυτό φαίνεται κι από τον ρυθμό του παιδιού, θέλει τροφή το παιδί για να συνεχίσει.

3.4 Πότε καταλαβαίνετε ότι ένα παιδί είναι έτοιμο ν' ασχοληθεί με τα σχήματα; Υπάρχει σύνδεση με το υπόλοιπο αισθητηριακό υλικό ή είναι αυτόνομο κομμάτι;

Η ζωή του παιδιού είναι γεμάτη σχήματα. Του κεντρίζουν το ενδιαφέρον γι' αυτόν τον λόγο. Η ζωγραφική είναι σχήματα, άρα είναι έτοιμο ν' ασχοληθεί μ' αυτά ανά πάσα στιγμή. Σαφώς υπάρχει σύνδεση με τα υλικά. Όλο το υλικό είναι αισθητηριακό, σχετίζεται μ' όλες τις αισθήσεις, δεν είναι αυτόνομο.

3.5 Πότε εισάγονται οι ονομασίες των σχημάτων στα παιδιά μέσω των ασκήσεων;

Αμέσως με την 1^η παρουσίαση εισάγουμε κι ορολογία. Το παιδί τα ψηλαφίζει και τα ονοματίζει. Μέσω της επανάληψης συνδέει σχήμα κι όνομα.

3.6 Κάθε υλικό παρουσιάζεται μ' έναν τρόπο. Οι ασκήσεις ποικίλλουν. Ποιος καθορίζει από πού θα ξεκινήσουν και με ποια άσκηση;

Το επίπεδο του παιδιού, η ηλικία κι οι ανάγκες του. Σ' ένα καινούργιο παιδί παρουσιάζουμε το πιο εύκολο, εξελικτικά πάμε στα πιο δύσκολα. Πάντα υπάρχει ευελιξία.

4.1 Από αυτά που γνωρίζετε για το κλασικό και το μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο, πού νομίζετε ότι υπάρχει μεγαλύτερη πρόοδος; Πού οφείλεται αυτό;

Φυσικά στο μοντεσσοριανό, γιατί ασχολείται κατά κύριο λόγο με τον άνθρωπο, δίνει σημασία στην εκπαίδευση και στην ηλικία, εκεί χτίζεται η ικανότητα του ανθρώπου. Σ' αυτήν την ηλικία θεμελιώνεται. Σέβεται το παιδί και φτιάχνει ανθρώπους με κοινωνικο-πολιτική σκέψη, ανεξάρτητους, αυτόνομους, μ' εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους. Σαν σύστημα είναι εξελιγμένο και προοδευτικό, γιατί σέβεται τον άνθρωπο, προχωράει με τους ρυθμούς του κι είναι αντισταθμιστικό. Προσπαθεί να φτιάξει άνθρωπο με σκέψη. Αυτό είναι το πιο σημαντικό απ' όλα. Να κοινωνικοποιείται σωστά.

4.2 Θεωρείτε πως το 1^ο στάδιο του μοντεσσοριανού υλικού μπορεί να παρουσιαστεί και να κατανοηθεί εξίσου από ένα παιδί δημοσίου; Κι αν όχι, ποιες αισθητηριακές και βιωματικές λειτουργίες είναι πιο σημαντικές ν' αναπτυχθούν για να εισάγουμε το υλικό;

Βέβαια και μπορεί. Διδακτικά ναι, αναπτυξιακά όχι. Γιατί τα άλλα είναι χαζά; Όχι βέβαια.

4.3 Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι ακόμη;

Όχι. Ευχαριστώ πολύ!

Πρακτική εφαρμογή του υλικού στη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη:

Επισκεφθήκαμε το νηπιαγωγείο της Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία Γουδέλη για μια εβδομάδα. Η τάξη αποτελείται από 27 παιδιά. Η έρευνα έγινε με 17 παιδιά από τυχαία επιλογή. Παρατηρήσαμε ότι στη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη τα παιδιά γνώριζαν τα σχήματα, πώς γίνονται οι δουλειές κι ανταποκρίνονταν με μεγάλη ευκολία σ' όλες. Η νηπιαγωγός της τάξης μας ενημέρωσε περαιτέρω ότι από τα 27 παιδιά τα 12 έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό τα σχήματα και τις έννοιες, και λόγω αυτού λειτουργούν εντελώς αυτόνομα. Τα υπόλοιπα 10 ανταποκρίνονται επίσης μ' ευκολία, αλλά κάποιες φορές χρειάζονται την υπενθύμιση μιας ονομασίας π.χ. Τέλος, είναι και 5 παιδιά που έχουν κάποιες νοητικές ή μαθησιακές δυσκολίες, αλλά κι εκείνα είναι εξοικειωμένα με το υλικό, όμως χρειάζονται τη βοήθεια είτε της νηπιαγωγού είτε των υπόλοιπων παιδιών.

Ξεκινώντας από το γεωμετρικό ερμάριο, ισχύουν όλα τα παραπάνω. Τα παιδιά μετρούσαν τις γωνίες κι ονομάτιζαν τα σχήματα. Χρησιμοποιούσαν πολύ την αφή ως μέσο αναγνώρισης. Έπαιζαν μαζί μας παιχνίδια μνήμης αλλά και μεταξύ τους. Στο δεύτερο συρτάρι από το γεωμετρικό ερμάριο, το οποίο θεωρείται πιο δύσκολο, παρατηρήθηκε η ίδια ευκολία κι εξοικείωση.

Όσον αφορά τώρα το 1^ο και το 3^ο κουτί από τα κατασκευαστικά τρίγωνα, τ' άγγιζαν, τ' αναγνώριζαν μ' ευκολία, μετρούσαν τις γωνίες, έλεγχαν αν είναι ίσα σε μέγεθος και ύψος. Τέλος στα γεωμετρικά στερεά, ονομάτιζαν τα σχήματα, τα τοποθετούσαν στις αντίστοιχες καρτέλες με τις βάσεις τους. Για να ξεχωρίσουν π.χ. την πυραμίδα από το τρίγωνο και να τα τοποθετήσουν στις καρτέλες, κατέφευγαν στην επεξεργασία των βάσεών τους. Στη συνέχεια, μέσα από ένα παιχνίδι μνήμης, όπου εμείς κρύβαμε τα σχήματα κι εκείνα μέσω της αφής έπρεπε ν' αναγνωρίσουν ποιο γεωμετρικό στερεό αγγίζουν, αναγνωρίσαμε την ίδια εξοικείωση κι ευκολία.

Πρακτική εφαρμογή του υλικού στο κλασσικό νηπιαγωγείο

Για την έρευνά μας επισκεφθήκαμε για μια εβδομάδα το 7^ο Νηπιαγωγείο Αγίου Δημητρίου, προϊστάμενη και νηπιαγωγός του οποίου είναι η Ελένη Σκαρώνη. Η τάξη αποτελείται από 26 παιδιά. Εμείς συνεργαστήκαμε με τα 16 από αυτά, πάλι με τυχαία επιλογή. Η νηπιαγωγός μας ενημέρωσε ότι δουλεύει τα βασικά σχήματα με τα παιδιά (κύκλο, τετράγωνο, τρίγωνο), με εικόνες από την καθημερινή ζωή που συναντάμε αυτά τα σχήματα, χωρίς να έχουν έρθει σ' επαφή με κάποιο άλλο υλικό. Σκοπός μας ήταν να παρουσιάσουμε το υλικό στα παιδιά με τον

ίδιο τρόπο που παρουσιάζεται και σ' ένα μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο, κάτι το οποίο διδαχθήκαμε κι εμείς πριν ξεκινήσουμε την έρευνα της πτυχιακής μας, από τη μοντεσσοριανή νηπιαγωγό. Επίσης, τηρήσαμε τον ατομικό χαρακτήρα του υλικού και γι' αυτόν τον λόγο παρουσιάζαμε τις δουλειές σε δυο κάθε φορά παιδιά.

Ξεκινήσαμε με το γεωμετρικό ερμάριο, όπου αρχικά παρουσιάσαμε εμείς το υλικό στα παιδιά, πρώτα το 1^ο συρτάρι με τα τέλεια σχήματα και μετά το 2^ο συρτάρι, στη συνέχεια τ' αφήσαμε να το επεξεργαστούν μόνο τους και τέλος παίξαμε τρία παιχνίδια με καρτέλες των αντίστοιχων σχημάτων και τα ίδια τα σχήματα. Παρατηρήσαμε πως τα παιδιά αναγνώριζαν τα τέλεια σχήματα κι ήξεραν τις ονομασίες τους. Στο 2^ο συρτάρι όμως που τα σχήματα ήταν πιο δύσκολα, τα παιδιά δε γνώριζαν τις ονομασίες και προσπαθούσαν να κάνουν αναγωγές σε πράγματα της καθημερινής ζωής για να τα παρουσιάσουν π.χ. καμπυλόγραμμο – σήμα αστυνομικού, τραπέζιο – ηφαίστειο. Στα παιχνίδια παρατηρήσαμε πως τα περισσότερα παιδιά ενώ πριν αναγνώριζαν τα τέλεια σχήματα, όταν τα μπερδεύαμε κι έπρεπε να τ' αντιστοιχήσουν με τις καρτέλες τους, δυσκολεύονταν. Στη συνέχεια παρουσιάσαμε στα παιδιά το 1^ο και το 3^ο κουτί από τα κατασκευαστικά τρίγωνα. Μετά την παρουσίαση αφήσαμε τα παιδιά να επεξεργαστούν μόνο τους το υλικό. Σ' αυτό το σημείο αξίζει ν' αναφέρουμε πως τα παιδιά δίσταζαν σε μεγάλο βαθμό να πιάσουν και να επεξεργαστούν το υλικό, χρειαζόντουσαν τη δικιά μας προτροπή. Όσον αφορά το 1^ο κουτί, τα παιδιά ένωναν κάποια μ' ευκολία τα τρίγωνα και κάποια όχι. Όταν κάποιο τρίγωνο αποτελούταν από 3 μικρότερα τρίγωνα και πάνω δεν μπορούσαν να το σχηματίσουν. Επίσης, δεν μπορούσαν να εντοπίσουν διαφορές κι ομοιότητες ανάμεσα στα τρίγωνα. Μόνο ένα παιδί μπόρεσε να εντοπίσει κάποιες και να μας τις αναφέρει. Όσον αφορά το 3^ο κουτί, ακολουθήθηκε ο ίδιος τρόπος με παραπάνω. Τα παιδιά φάνηκε ν' αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες σ' αυτό, καθώς δεν μπορούσαν ν' αντιληφθούν ότι από μικρότερα τρίγωνα μπορούμε να φτιάξουμε άλλα σχήματα. Επίσης υπήρχε σύγχυση μεταξύ του τριγώνου και του τετραγώνου. Τέλος, όταν τα ρωτήσαμε ποιο από τα δύο κουτιά τους άρεσε περισσότερο, μας έλεγαν το κουτί με τα τρίγωνα και δεν μπορούσαν ν' αντιληφθούν ότι και τα δυο κουτιά αποτελούνται από τρίγωνα.

Η τελευταία δουλειά που παρουσιάσαμε στα παιδιά ήταν τα γεωμετρικά στερεά. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Ξεκινήσαμε με τα βασικά σχήματα και στη συνέχεια τους παρουσιάσαμε και τα υπόλοιπα. Αφήσαμε τα παιδιά να επεξεργαστούν το υλικό και στη συνέχεια ονοματίσαμε το κάθε στερεό. Απομακρύναμε τα στερεά από τα παιδιά κι αναλάμβανε καθένα να μας φέρνει το στερεό που του ζητούσαμε. Ακόμα, είχαμε φέρει στα παιδιά καρτέλες με τ' αντίστοιχα επίπεδα σχήματα και βάσεις τους. Σ' αυτό το σημείο λίγα μπόρεσαν ν' ανταποκριθούν και να κατανοήσουν ότι κάποια στερεά έχουν κοινές βάσεις. Τέλος, παίξαμε μαζί τους ένα παιχνίδι, στο οποίο κρύβαμε τα αντικείμενα από τα παιδιά κι εκείνα αγγίζοντας το, με κλειστά μάτια έπρεπε να βρουν ποιο στερεό κρατούσαν. Παρατηρήσαμε, αρχικά ότι δεν μπορούσαν να καταλάβουν και να διαχωρίσουν τα στερεά από τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα. Επίσης τους ήταν πολύ δύσκολο να χρησιμοποιήσουν την αφή τους ως μέσο κατανόησης των σχημάτων. Και σ' αυτό το σημείο τα παιδιά έκαναν αναγωγές στην καθημερινότητα π.χ. κώνος – όπλο, χωνάκι παγωτού. Συμπερασματικά, παρατηρήσαμε ότι το υλικό από μόνο του κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά παράλληλα ήταν και διστακτικά ως προς την επεξεργασία του. Ήταν φανερά επηρεασμένα από τις συνήθειες του νηπιαγωγείου και του τρόπου μάθησής του και δεν

μπορούσαν να δεχθούν εύκολα κάτι καινούργιο. Θεωρούμε πως αν το υλικό υπήρχε από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέσα στην τάξη τα παιδιά θα λειτουργούσαν εντελώς διαφορετικά.



BIBΛIO παρουσιάσεις



Μαρία Μοντεσσόρι: Το παιδί στην οικογένεια

Μετάφραση: Γιάννα Σκαρβέλη

Εκδόσεις: Καλειδοσκόπιο

Σελ. 126

Το παιδί στην οικογένεια από τη Μοντεσσοριανή Βιβλιοθήκη των εκδόσεων Καλειδοσκόπιο με την επιστημονική επιμέλεια της Ειρήνης Φαφαλιού αποτελεί μια συλλογή ομιλιών της Μαρίας Μοντεσσόρι, κατά κύριο λόγο στις Βρυξέλλες το 1923, κι απευθύνεται κυρίως σε γονείς,

ήδη από την ηλικία του νεογέννητου μωρού. Γιατί, ενώ η κυρίαρχη άποψη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ήταν ότι το νεογέννητο ήταν ένας “πεπτικός σωλήνας” ή “μια σκωληκοειδής απόφυση της μητέρας”, η Μοντεσσόρι είδε ήδη στο λίγων εβδομάδων βρέφος ένα τεράστιο δυναμικό.

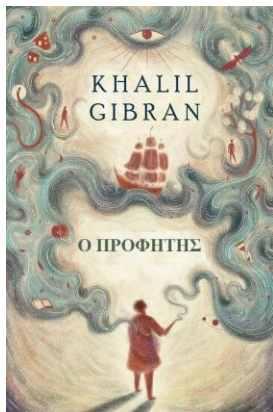
Μέσα από τις ομιλίες της αναπτύσσει τις απόψεις της για τη λευκή σελίδα που αποτελεί ο νέος άνθρωπος που γεννιέται κι οφείλουμε να γεμίσουμε με υποδειγματικό τρόπο, για το νεογέννητο, για το πνευματικό έμβρυο (το πνεύμα που είναι κλεισμένο μέσα στη σάρκα για να έρθει στον κόσμο), για το δυναμικό παράδειγμα των δασκάλων της αγάπης στη ζωή του παιδιού και τη δική του ακόμα πιο δυναμική αγάπη προς τους ενήλικες του περιβάλλοντός του:

“Το παιδί θέλει να είναι εκεί όταν τρώνε οι αγαπημένοι του, κι ας είναι μόλις ενός έτους και πίνει μόνο γάλα. Κι όμως, κλαίει όσο εμείς τρώμε, αν όμως το φέρουμε στο τραπέζι, θα σταματήσει το κλάμα. Αν συνεχίσει να κλαυουρίζει είναι γιατί τρώμε και δεν του δίνουμε σημασία. Θέλει να νιώθει ότι το κοιτάζουμε κι ότι λαβαίνει μέρος στη συζήτηση. Αλήθεια ποιος άλλος κλαίει από λαχτάρα να είναι μαζί μας όταν τρώμε, ακόμα κι αν ο ίδιος δεν τρώει;”

Η Μοντεσσόρι αναπτύσσει τη μέθοδό της, μιλά για το χαρακτήρα του παιδιού (ικανότητα συγκέντρωσης, κόπωση, υπακοή, πνευματική ισορροπία, αυτοέλεγχος), για το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, για την οικογένειά του και τις λάθος αντιλήψεις των γονέων να νουθετούν και να προσπαθούν να διορθώνουν τα ελαττώματα των παιδιών τους μέσα από διδαχές αλλά χωρίς το δικό τους παράδειγμα να εμπλέκεται, για τη σχέση του με τους ενήλικες, για τη νέα δασκάλα από την οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα των ερεθισμάτων που παρέχονται για ν’ αφυπνίσουν πνευματικά το παιδί (στο σχολείο).

Η Μοντεσσόρι μιλά ήδη από το 1923, δηλαδή σχεδόν εκατό χρόνια πριν, για σχολή γονέων και μοιάζει τόσο προοδευτική σε πολλά θέματα που ακόμα οι πεποιθήσεις της είναι ζητούμενο. Σήμερα, φαίνεται πιο αναγκαία από ποτέ η δημιουργία τέτοιων σχολών γονέων για κάθε υποψήφια μητέρα και πατέρα. Επειδή, όμως, για τα περισσότερα κράτη όλο αυτό είναι ψιλά γράμματα, κοιτάξτε να συγκροτήσετε σταδιακά μέσα σας απόψεις που θα σας ωφελήσουν στη σχέση σας με το παιδί σας αλλά κυρίως θα αποβούν εποικοδομητικές για την ψυχική και ηθική υγεία του ίδιου του παιδιού.

Καλειδοσκόπιο: Από την παρουσίαση του βιβλίου



Χαλίλ Γκιμπράν: Ο Προφήτης

Θα πρότεινα για όποιον έχει παιδιά (αλλά και για όποιον δεν έχει) να διαβάσει το βιβλίο «Ο Προφήτης» του Χαλίλ Γκιμπράν.

Ο συγγραφέας εδώ καταφέρνει, νομίζω, να σταθεί στο «κέντρο», μιλώντας για έννοιες και ζητήματα πολύ δομικά της κοινωνικής μας ζωής, όπως η σχέση του ζευγαριού, η σχέση μας με την εργασία, η φιλία, το μέγλωμα των παιδιών, η διδασκαλία κ.ά. Νοήματα που νομίζουμε ότι βρίσκονται μόνο στον θεωρητικό, αφηρημένο κόσμο των ιδεών, όμως βρίσκονται μέσα στο σπίτι μας, διατρέχουν τη ζωή μας, ποτίζουν την κάθε μας δράση κι αντανακλώνται στα παιδιά μας. Πόσο ωραίο είναι, που διαβάζοντας γι' αυτά, αποκτούν ξανά νόημα οι λόγοι εκείνοι, ενδεχομένως ξεχασμένοι τώρα, από τους οποίους ξεκινήσαμε για να φτάσουμε εδώ που είμαστε (να διαλέξουμε αυτό το επάγγελμα κι όχι το άλλο, ν' αναλάβουμε το μέγλωμα ενός παιδιού, να επιλέξουμε αυτούς για φίλους, κλπ.)

Παραθέτω ένα απόσπασμα από το βιβλίο, σε μετάφραση Ευάγγελου Γράψα, εκδόσεις Μπουκουμάνη. (Στη θέση του προφήτη που απαντάει, εγώ βλέπω τη Μαρία Γουδέλη ενώ μιλάει σ' έναν γονιό.)

« Και μια γυναίκα που κρατούσε ένα μωρό στην αγκαλιά της είπε, Μίλησέ μας για τα Παιδιά.

Κι εκείνος είπε:

Τα παιδιά σας δεν είναι παιδιά σας.

Είναι οι γιοι κι οι κόρες της λαχτάρας της Ζωής για τη ζωή.

Έρχονται στη ζωή με τη βοήθειά σας, αλλά όχι από σας,

Και μ'όλο που είναι μαζί σας ,δεν ανήκουν σε σας.

Μπορείτε να τους δώσετε την αγάπη σας, όχι όμως και τις ιδέες σας,

Γιατί αυτά έχουν τις δικές τους ιδέες.

Μπορείτε να στεγάσετε το σώμα τους, όχι όμως και την ψυχή τους,



Γιατί η ψυχή τους κατοικεί στο σπίτι του αύριο, που εσείς δεν μπορείτε να επισκεφτείτε, ούτε στα όνειρά σας.

Μπορείτε να προσπαθήσετε να τους μοιάσετε, αλλά μη γυρεύετε να κάνετε αυτά να σας μοιάσουν.

Γιατί η ζωή δεν πηγαίνει προς τα πίσω και δε σταματά στο χθες.

Εσείς είστε τα τόξα απ' όπου τα παιδιά σας σα ζωντανά βέλη θα τιναχτούν μπροστά.

Ο τοξότης βλέπει το σημάδι πάνω στο μονοπάτι του άπειρου, και σας λυγίζει με τη δύναμή του ώστε τα βέλη του να τιναχτούν γοργά και μακριά.

Το λύγισμα σας στο χέρι του τοξότη ας είναι για σας χαρά.

Γιατί όπως αυτός αγαπά τα βέλη που πετούν, έτσι αγαπά και τα τόξα που είναι σταθερά.»

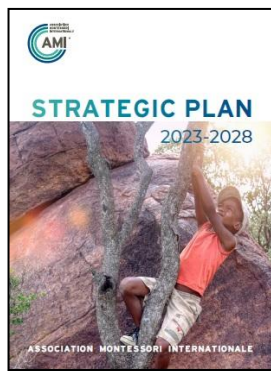
Ο Χαλίλ Γκιμπράν γεννήθηκε στο Μπεχάρι του Λιβάνου το 1883 και πέθανε στη Νέα Υόρκη το 1931.

Σοφία Εφεντάκη

Το βιβλίο είναι διαθέσιμο στα ελληνικά στις παρακάτω εκδόσεις:

- *Ο προφήτης / Χαλίλ Γκιμπράν* · μετάφραση Φώντα Κονδύλη - Κωστή Νικάκη. - Αθήνα, Εκδόσεις Στέφανος Βασιλόπουλος, - 102σ. - 1969
- *Ο προφήτης / Χαλίλ Γκιμπράν* · μετάφραση Μαίρη Πενθερουδάκη Καββαδία. - Αθήνα : Πύρινος Κόσμος, - 97σ. - 1974
- *Ο προφήτης/Ο κήπος του προφήτη*, μετάφραση Ευάγγελος Γράψας - Αθήνα, εκδόσεις Μπουκουμάνη, -191σ - 1974
- *Ο προφήτης / Χαλίλ Γκιμπράν* · μετάφραση Κώστας Παχύδης - Αθήνα : Ιάμβλιχος, 2013 - 96σ
- *Ο προφήτης / Kahlil Gibran* · επιμέλεια Μαρία Ζ. Παπαδοπούλου, μετάφραση Κώστας Παρίσης - Αθήνα, εκδόσεις Printa, 2001 - 120σ
- *Ο προφήτης: Η τέχνη της ειρήνης / Χαλίλ Γκιμπράν* · μετάφραση Ελένη Γκαγκάτσιου - Αθήνα : Παπασωτηρίου, 2008 - 272σ. εικονογραφημένη έκδοση.
- *Ο προφήτης / Χαλίλ Γκιμπράν*, μετάφραση Γιώργος Λαμπράκος - Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη, 2013 - 141σ.,

Ειδήσεις & Ανακοινώσεις



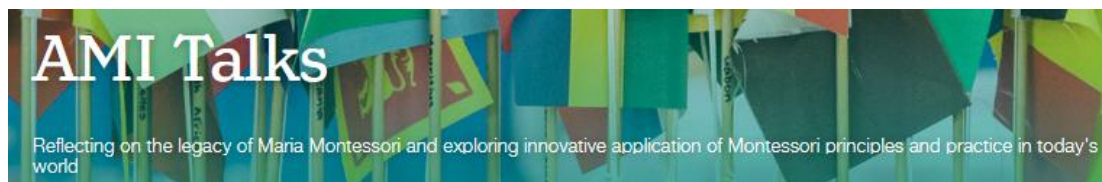
Association Montessori Internationale (AMI): Στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης 2023-2028

Η Διεθνής Ένωση Μοντεσσόρι (AMI) ανακοίνωσε το στρατηγικό της σχέδιο για την πενταετία 2023-2025, το οποίο βασίζεται σε τρεις πυλώνες:

- ✓ **Μοντεσσοριανή εκπαίδευση προσβάσιμη σε όλους** (αύξηση του εύρους και της προσβασιμότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της AMI, υποστήριξη ποιοτικής εφαρμογής μοντεσσοριανών μεθόδων από τους δασκάλους και τη σχολική ηγεσία κι ενίσχυση του παγκόσμιου δικτύου συνδεδεμένων με την AMI εταιρειών, κέντρων κατάρτισης και σχολείων).
- ✓ **Κοινωνική επίδραση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης** (υποστήριξη του έργου των Εκπαιδευτικών χωρίς Σύνορα - Educateurs sans Frontières, διεύρυνση της κοινωνικής επιρροής μέσω της δημόσιας υπεράσπισης και προβολής της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης κι επέκταση των πόρων για οικογένειες και κοινότητες)
- ✓ **Προβολή των δυνατοτήτων της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης για την πλήρη ανάπτυξη των παιδιών** (δημιουργία εστιών γνώσης, αποθετηρίων κι αρχείων, προώθηση της έρευνας και της ανάπτυξης για την εκπαίδευση, την ειρήνη και τη βιωσιμότητα και προβολή των αρχών και των πρακτικών της Μοντεσσοριανής προσέγγισης).

Το πλήρες κείμενο του Στρατηγικού σχεδίου ανάπτυξης 2023-2028 της Association Montessori Internationale (AMI) είναι διαθέσιμο στην αγγλική γλώσσα στην ιστοσελίδα:

<https://montessori-ami.org/news/ami-strategic-plan-2023-2028>



Η AMI παρουσιάζει βιντεοσκοπημένες ομιλίες στην αγγλική γλώσσα για την κοινωνική αποστολή της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στην ιστοσελίδα

<https://montessori-ami.org/about-ami/ami-talks>



Montessori Europe

Η Montessori Europe είναι ένας οργανισμός μοντεσσοριανών σχολείων κι εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και πέρα από αυτήν. Αναγνωρίζοντας την Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του ΟΗΕ, παράλληλα με συγκεκριμένες πρωτοβουλίες όπως το πρόγραμμα της UNESCO Futures of Education, οργανώνει εκδηλώσεις κι άλλες δραστηριότητες για

την ενθάρρυνση της δικτύωσης και της συνεργασίας μεταξύ όλων όσων υιοθετούν κι εφαρμόζουν μοντεσσοριανές πρακτικές, προωθώντας την ανταλλαγή ιδεών και την αμοιβαία υποστήριξη για την προετοιμασία των παιδιών του σήμερα για τον κόσμο του αύριο.

Μπορείτε να βρείτε πληροφορίες για τις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις της Montessori Europe στην ιστοσελίδα της <https://www.montessori-europe.net/> καθώς και στη σελίδα της στο Facebook <https://www.facebook.com/montessorieuropeeu/>

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 τη μοντεσσοριανή παιδαγωγική κι 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 σ' άλλες χώρες.

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

Την ευθύνη του περιεχομένου κάθε εργασίας φέρει ο ίδιος ο συγγραφέας κι 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: Times New Roman, 12 pts

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

Ακολούθως, 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

Τεύχος 1

Άνοιξη 2022

Μοντεσσοριανή αγωγή & εκπαίδευση



Αφιέρωμα: Διδακτικά υλικά

Τόμος 1 Τεύχος 2

Φθινόπωρο 2022

Μοντεσσοριανή αγωγή & εκπαίδευση



Τόμος 2 Τεύχος 1

Άνοιξη 2023