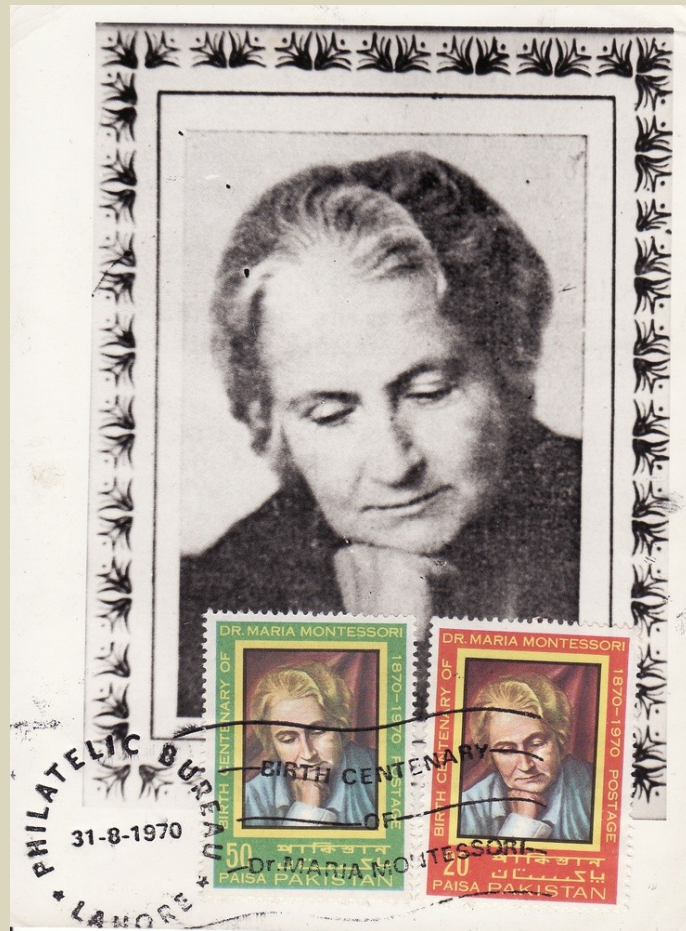


Μοντεσσοριανή αγωγή & εκπαίδευση



Τόμος 3 Τεύχος 2

Φθινόπωρο 2024

Η εικόνα του εξώφυλλου: Επιστολικό δελτίο ταχυδρομείων του Πακιστάν



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 3 Τεύχος 2
Φθινόπωρο 2024

ISSN2944-9324

Περιοδική ηλεκτρονική έκδοση

Εκδότης:



Ίδρυμα Μαρίας & Σωτήρη
Γουδέλη

Χατζόπουλου 2, Αθήνα 115

Τηλ: 2106925100

Συντακτική Επιτροπή

Δημήτρης Χασάπης

Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

Έλσα Χωριανοπούλου

*Διευθύντρια Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία
Γουδέλη*

Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλάκος

Υπεύθυνος Τμήματος Στήριξης

Μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία Γουδέλη

Περιεχόμενα

Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης Δημήτρη Χασάπη	5
Μερικές προτάσεις και σχόλια για την παρατήρηση των παιδιών Μαρία Μοντεσσόρι	7
Ο μύθος του «τέλειου» παιδιού Sarah Werner Andrews	13
Μοντεσσοριανή εκπαίδευση: Μια ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων Chloë Marshall	27
Επιπτώσεις των βασικών αρχών της μοντεσσοριανής μεθόδου στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας Klaudija Velkova Manovska	51
ΒΙΒΛΙΟπαρουσιάσεις	63
Ειδήσεις & Ανακοινώσεις	65
Οδηγίες για τους συγγραφείς	67



Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών, Μαρία Γουδέλη, 2024



Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης

Δημήτρης Χασάπης

Ομότιμος Καθηγητής του Ε.Κ.Π.Α.

Αυτό το τεύχος του περιοδικού μας περιλαμβάνει ένα εκτεταμένο απόσπασμα ενός μαθήματος που παρέδωσε η Μοντεσσόρι στο Λονδίνο το 1921 στο πλαίσιο ενός προγράμματος εκπαίδευσης μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών με θέμα την «παρατήρηση» των παιδιών. Χρησιμοποιώντας τον φυσιοδίφη Φαμπρ ως παράδειγμα άσκησης στην επιστημονική παρατήρηση, η Μοντεσσόρι συγκρίνει τον παρατηρητή με έναν ερευνητή και διατυπώνει προτάσεις για μια διεξοδική αλλά ουσιαστική παρατήρηση. Σημειώνει ότι η αυτογνωσία του παρατηρητή είναι απαραίτητη για τον έλεγχο των παρορμήσεών του να βοηθήσει (στην ουσία να ενοχλήσει) το παιδί, ώστε να μπορέσει να παρατηρήσει τις αυθόρμητες συμπεριφορές του παιδιού. Μέσω της εξάσκησης, της υπομονής και της θέλησής του, ένας παρατηρητής θα γίνει «γαλήνιος αλλά δυνατός, ένα άτομο που ξέρει πώς να κυριαρχεί με την παρατήρησή του σε όλα όσα συμβαίνουν».

Περιλαμβάνονται επίσης ενδιαφέροντα άρθρα της Σάρα Βέρνερ Αντριους για τον μύθο του «τέλειου» παιδιού, της Χλόε Μάρσαλ για την αποτελεσματικότητα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης όπως προκύπτει από πλήθος αποδεικτικών στοιχείων και της Κλώντια Βέλοβα Μανόβσκα για τις επιπτώσεις των μοντεσσοριανών αρχών στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στο τεύχος αυτό, όπως και στα προηγούμενα, περιλαμβάνεται μια βιβλιοπαρουσίαση, καθώς και ειδήσεις και ανακοινώσεις δραστηριοτήτων διεθνών ενώσεων μοντεσσοριανής αγωγής.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά όλες και όλους που συνέβαλαν στη δημιουργία του τεύχους αυτού εκχωρώντας μας το δικαίωμα μετάφρασης και δημοσίευσης άρθρων τους.

Το επόμενο τεύχος μας θ' αναρτηθεί την Άνοιξη του 2025 και μέχρι τότε περιμένουμε τις συνεργασίες σας.

"...Όλες οι θεωρίες που δικαιολογούν τις διακρίσεις και που υποστηρίζουν την ανάγκη της άμιλλας είναι αντικοινωνικές θεωρίες, που αντιθέτουν το παιδί με τον ενήλικο, το ένα παιδί με το άλλο κι εκτρέφουν αντικοινωνικά κι εγωιστικά άτομα..."

Από το βιβλίο "Σπίτι και Σχολείο", Μαρία Γουδέλη

ΜΕΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Διάλεξη η οποία δόθηκε στο International Training Course, Λονδίνο, 1921 και δημοσιεύτηκε αρχικά στο AMI Communications 2008

Μαρία Μοντεσσόρι

Η «ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΜΑΤΙΟΥ»

Φαίνεται να πιστεύετε ότι η παρατήρηση είναι μια πολύ απλή υπόθεση και δε χρειάζεται καμία εξήγηση. Ίσως πιστεύετε ότι είναι αρκετό να βρίσκεστε σε μια τάξη ενός σχολείου να παρατηρήσετε και να καταλάβετε τι συμβαίνει! Αλλά το να παρατηρείς δεν είναι τόσο απλό.

Οποιαδήποτε μεθοδική παρατήρηση απαιτεί προετοιμασία. Η παρατήρηση είναι μια από εκείνες τις πράξεις για τις οποίες μιλάμε συχνά και για τις οποίες σχηματίζουμε μια ανακριβή ή ψευδή εικόνα. Θα πρέπει να εξετάσουμε τι συμβαίνει σε όλες τις επιστήμες που εξαρτώνται από την παρατήρηση. Οι παρατηρητές στις διάφορες επιστήμες πρέπει να έχουν ειδική προετοιμασία. Για παράδειγμα, κάποιος που κοιτάζει μέσα από ένα μικροσκόπιο δε βλέπει αυτό που υπάρχει εκεί, παρά μόνο εάν το μάτι του είναι προετοιμασμένο. Δεν αρκεί να έχετε το όργανο και να ξέρετε πώς να το εστιάσετε. Είναι επίσης απαραίτητο να έχετε το μάτι προετοιμασμένο ν' αναγνωρίσει τα αντικείμενα. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε αυτήν την περίπτωση είναι απαραίτητη μια αισθητηριακή προετοιμασία.

Όταν ο Φαμπρ¹ περιγράφει τις παρατηρήσεις του για τα έντομα, μας δίνει πραγματικά μια περιγραφή της μακράς και υπομονετικής προετοιμασίας του για παρατήρηση. Περιγράφει επίσης τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την παρατήρηση. Πρέπει να ξεχάσει τον εαυτό του και να είναι στην υπηρεσία των εντόμων, όπως χαρακτηριστικά γράφει. Πρέπει να σηκωθεί το πρωί την ώρα που αρχίζουν να κινούνται τα έντομα. Μας λέει ότι του άρεσε πολύ το κάπνισμα, αλλά δεν παίρνει μαζί του την πίπα του, φοβούμενος ότι η μυρωδιά του καπνού μπορεί να επηρεάσει τις εκδηλώσεις των εντόμων που παρατηρεί.

Είμαστε τόσο πεπεισμένοι ότι οι πράξεις μας είναι πάντα χρήσιμες στους άλλους. Είμαστε τόσο σίγουροι ότι μπορούμε να κάνουμε καλά αυτό που κάνουν οι άλλοι άσχημα. Τόσο σίγουροι ότι μπορούμε να τελειοποιήσουμε αυτό που είναι ατελές. Επειδή σε αυτόν τον κόσμο αυτές οι παρορμήσεις θεωρούνται καλές παρορμήσεις, δεν έχουμε κάνει ποτέ ασκήσεις για να τις ελέγξουμε.

¹ Ζαν-Ανρί Φαμπρ (1823- 1915). Γάλλος εντομολόγος, ο οποίος θεωρείται ως ένας από τους πατέρες της επιστήμης της συμπεριφοράς των ειδών.

Αν αυτό ισχύει για τα έντομα, τότε δεν πρέπει να υπάρχει και προετοιμασία για να παρατηρήσουμε το παιδί; Ίσως η σπανιότητα των παρατηρήσεων της συμπεριφοράς των παιδιών να οφείλεται στην έλλειψη προετοιμασίας για τέτοιες παρατηρήσεις.

Για τον λόγο αυτό, θα ήθελα, πριν ξεκινήσετε την παρατήρησή σας, να σας δώσω μερικά από τα κύρια και θεμελιώδη σημεία που απεικονίζουν αυτό που μόλις σας είπα. Αυτά τα σημεία με τα οποία ξεκινάω, δε σχετίζονται με αυτό που πρέπει να παρατηρήσετε, αλλά με τον ίδιο τον παρατηρητή. Προφανώς, όσοι παρατηρούν παιδιά δεν πρέπει να τα ενοχλούν, γιατί σκοπός της παρατήρησης είναι να δούμε τι κάνουν τα παιδιά ανεξάρτητα από την παρουσία μας. Ο παρατηρητής πρέπει να παραμένει απολύτως σιωπηλός κι ακίνητος. Θα πείτε ότι αυτό είναι εξαιρετικά εύκολο να επιτευχθεί κι ότι όλοι ξέρουν πώς να το κάνουν, αλλά αυτό δεν ισχύει. Πολλές φορές θα μπειτε στον πειρασμό να δείξετε τον δικό σας θαυμασμό ή ενόχληση. Θα μπειτε στον πειρασμό να μεταδώσετε τις εντυπώσεις σας στον διπλανό σας. Έτσι βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια πραγματική άσκηση, μια άσκηση που μπορούμε να ονομάσουμε άσκηση συνειδητής ακινησίας, κατευθυνόμενη από τη δύναμη της θέλησής μας. Αυτή θα είναι, επίσης, μια από τις πιο πολύτιμες ασκήσεις για την προετοιμασία σας ως εκπαιδευτών. Γιατί το πρώτο πράγμα που πρέπει να μάθει η δασκάλα είναι να κυριαρχεί στον εαυτό της και να παραμένει ακίνητη δίπλα στο παιδί.

«ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ ΩΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ»

Ενώ παρατηρείτε τα παιδιά, προσπαθήστε να φανταστείτε ότι βρίσκεστε στη θέση του δασκάλου που διευθύνει την τάξη και προσπαθήστε να εξετάσετε τον εαυτό σας ενδοσκοπικά. Προσπαθήστε να σκεφτείτε πόσες φορές, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, θα είχατε μπει στον πειρασμό να πάτε να βοηθήσετε ένα παιδί ή θα είχατε σπύσει να αποτρέψετε κάτι που για εσάς φαινόταν επιβλαβές. Πόσο συχνά θα σκεφτόσασταν, «Ω, ο δάσκαλος δεν το έχει προσέξει αυτό». Πόσες παρορμήσεις θα είχατε να επέμβετε, εάν ήσασταν ελεύθεροι; Επίσης, προσπαθήστε να παρατηρήσετε πόσες φορές θα είχατε την παρόρμηση να πείτε στον διπλανό σας να παρατηρήσει κάτι που σας φαίνεται ενδιαφέρον. Ίσως προσπαθήσετε να μετρήσετε όλες αυτές τις εσωτερικές παρορμήσεις. Έτσι θα μπορούσατε να μετρήσετε την απόσταση ανάμεσα σ' εσάς όπως είστε τώρα και την ώρα που θα είστε ένας τέλειος παρατηρητής. Αυτή η ηρεμία είναι κάτι που είναι εξαιρετικά δύσκολο για μερικούς ανθρώπους και πολύ πιο εύκολο για άλλους. Είναι τόσο δύσκολο για μερικούς ανθρώπους, που πρέπει να συστήσουμε κάποιες προπαρασκευαστικές ασκήσεις για να προκαλέσουμε ακινησία. Ακόμη κι αυτές οι ασκήσεις δεν είναι πάντα επαρκείς. Προτείνουμε σε κάποιους δασκάλους να δεθούν μ' ένα κορδόνι σ' ένα σταθερό έπιπλο!

Είμαστε τόσο συνηθισμένοι να αφήνουμε τον εαυτό μας να ακολουθήσει τις παρορμήσεις μας. Είμαστε τόσο πεπεισμένοι ότι οι πράξεις μας είναι πάντα χρήσιμες στους άλλους. Είμαστε τόσο σίγουροι ότι μπορούμε να κάνουμε καλά αυτό που κάνουν οι άλλοι άσχημα. Τόσο σίγουροι ότι μπορούμε να τελειοποιήσουμε αυτό που είναι ατελές. Επειδή σ' αυτόν τον κόσμο αυτές οι παρορμήσεις θεωρούνται καλές παρορμήσεις, δεν έχουμε κάνει ποτέ ασκήσεις για να τις ελέγξουμε. Χωρίς αμφιβολία, από μια άποψη, αυτά τα συναισθήματα είναι καλά, γιατί δείχνουν την επιθυμία να βοηθήσουν τους άλλους.

Από την άλλη όμως, πηγάζουν και από περηφάνια. Σε σχέση με το παιδί, είναι συναισθήματα τα οποία προέρχονται από τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ της ανάπτυξης του παιδιού και της δικής μας. Αυτό που βλέπουμε ότι το παιδί κάνει με μεγάλη προσπάθεια, μπορούμε να το κάνουμε εύκολα. Επομένως, έχουμε την ώθηση να κάνουμε ένα πράγμα μόνοι μας, αντί ν' αφήνουμε το παιδί να το κάνει. Το κάνουμε πολύ πιο γρήγορα κι αποτελεσματικά. Όταν βλέπουμε το παιδί να παλεύει τόσο σκληρά να κάνει κάτι που του είναι τόσο δύσκολο και θα ήταν τόσο εύκολο για εμάς, έχουμε την ώθηση να το βοηθήσουμε.

Σκεφτείτε τι θα είχε συμβεί αν ο Φαμπρ ένιωθε αυτές τις καλές παρορμήσεις προς τα έντομα που μελετούσε. Ας φανταστούμε τον Φαμπρ να παρακολουθεί ένα έντομο που κουβαλάει μια μεγάλη μπάλα που είχε φτιάξει, στην κορυφή ενός μικρού βουνού. Η μπάλα ξεφεύγει από το έντομο και κυλάει προς τα κάτω, οπότε το έντομο είναι υποχρεωμένο να ξεκινήσει το κουβάλημα από την αρχή. Ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα αν ο Φαμπρ προσπαθούσε να λύσει αυτή τη δυσκολία πιάνοντας τη μπάλα και βοηθώντας το έντομο; Είναι αλήθεια ότι θα είχε αφαιρέσει τη δυσκολία από το έντομο, αλλά θα είχε καταστρέψει μια επιστήμη.



Μια αγγλική μοντεσσοριανή τάξη, 1929 περίπου

Αν θέλουμε να παρατηρήσουμε το παιδί, πρέπει να το παρατηρήσουμε, χωρίς παρεμβάσεις. Αν δούμε ότι δουλεύει με πολύ κόπο και δυσκολία, και αν δούμε ότι του παίρνει πολύ χρόνο για να κάνει αυτό που θα μπορούσαμε πολύ εύκολα; Τότε εμείς απλά παρατηρούμε. Αυτή είναι η παρατήρηση. Εάν υπάρχει μια δυσκολία που είναι απολύτως εμφανής σ' εμάς, αλλά που το παιδί δε βλέπει, δεν παρεμβαίνουμε. Αυτή είναι η παρατήρηση.

Πρότεινα σε μερικούς δασκάλους να φορούν ζώνη με χάντρες. Στη συνέχεια, κάθε φορά που είχαν μια παρόρμηση να παρέμβουν στη δουλειά των παιδιών, να τραβούν μια χάντρα από τη ζώνη. Αυτό είναι πολύ χρήσιμο, γιατί όταν έχουμε μια παρόρμηση, πρέπει να την

...Πρέπει να προετοιμάζουμε ένα άτομο που θα είναι ήρεμο, γαλήνιο αλλά δυνατό, ένα άτομο που θα ξέρει πώς να κυριαρχεί με την παρατήρησή του σε όλα όσα συμβαίνουν. Αυτό είναι παρατήρηση. Πρέπει να ξέρει πώς να δείχνει και πώς να κυριαρχεί στις δικές του παρορμήσεις. Πρέπει να ξέρει πώς να περιμένει. Πρέπει να είναι άτομο με υψηλό βαθμό αρετής, π.χ. να έχει υπομονή.

αντιμετωπίζουμε και η αντίδραση με τη χάντρα προσφέρει μια βοήθεια. Από μέρα σε μέρα, κάνοντας παρατηρήσεις στον εαυτό μας μ' αυτόν τον τρόπο θα φτάσουμε στο σημείο να μη χρειαζόμαστε πια τη βοήθεια των χαντρών. Τότε θα διαπιστώσουμε ότι έχουμε αποκτήσει ηρεμία και αίσθηση ηρεμίας κι έχουμε μεταμορφωθεί εσωτερικά. Εν πάση περιπτώσει, θα έχουμε μάθει το εξής: ότι σχεδόν όλες αυτές οι παρορμήσεις για δράση στη σχολική τάξη είναι περιττές. Θα διαπιστώσουμε ότι με προσπάθεια, το παιδί στο τέλος τα καταφέρνει, αν και αργεί πολύ

και κάνει μια δουλειά με δυσκολία.

Τελικά αντιλαμβάνεται το λάθος που στην αρχή δεν είχε είδε. Αν είχαμε παρέμβει δε θα είχαμε τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε τις προσπάθειες του παιδιού και είναι προφανές ότι το παιδί δε θα είχε την ευκαιρία να ολοκληρώσει τη δουλειά του με τη δική του δύναμη. Ίσως στην αρχή αυτό σας δημιουργήσει ένα αίσθημα αποθάρρυνσης. Μπορεί να αισθανθείτε ότι αν δεν κυριαρχήσετε στον εαυτό σας, θα είστε άχρηστοι και ίσως εμπόδιο στο δρόμο του παιδιού. Αυτή τη στιγμή της αποθάρρυνσης, όμως, θα είναι μεγάλη παρηγοριά για εμάς να ανακαλύψουμε ότι το παιδί έχει μέσα του πολύ μεγαλύτερες δυνάμεις απ' όσες είχαμε φανταστεί. Ίσως από εκείνη τη στιγμή να γεννηθεί μέσα μας ένα έντονο ενδιαφέρον για το παιδί.

ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΤΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ

Μια μικρή άσκηση ελέγχου μπορεί να υποκινήσει μια μεγάλη δύναμη διαλογισμού, ενός διαλογισμού πάνω στην παρεξήγηση που υπάρχει σήμερα μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα. Ο ενήλικας σκοπεύει να βοηθήσει το παιδί, αλλά, αντίθετα, επιχειρώντας να το βοηθήσει του δημιουργεί εμπόδια. Ενεργεί από αγάπη, αλλά από λάθος βλέπει τον αγαπημένο. Έτσι αρχίζουμε να έχουμε το πρώτο όραμα αυτής της απελευθέρωσης της ψυχής του παιδιού. Αυτή η απελευθέρωση μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν ο ενήλικας είναι πρόθυμος να πληρώσει το τίμημα, το οποίο είναι να απέχει από το να υποκαταστήσει το παιδί με τον εαυτό του. Υπάρχει μια άλλη αρχή παρατήρησης που μπορούμε να ονομάσουμε φυσιολογική. Δηλαδή, όταν παρατηρείτε ένα παιδί, δεν πρέπει να σταματήσετε να παρατηρείτε και όλα τα παιδιά. Γνωρίζουμε ότι η όραση είναι ακριβής και κατευθύνεται προς ένα σημείο. Ταυτόχρονα, όμως, έχουμε ένα τεράστιο οπτικό πεδίο. Δεν είναι εύκολο να εστιάσουμε την προσοχή μας σε όλα εκείνα τα πράγματα που βλέπουμε έμμεσα. Όταν κάποιος παρατηρεί ένα άτομο σε μια ομάδα, δεν πρέπει να αφήνει ολόκληρη την προσοχή του να απορροφηθεί από αυτό το ένα άτομο.

Την ίδια στιγμή που όλα αυτά τα πράγματα μπαίνουν στο οπτικό μας πεδίο, πρέπει να ακολουθούνται συνειδητά από μια θέληση. Αυτή είναι μια άσκηση της θέλησής μας που πρέπει

να επαναληφθεί πολλές φορές. Μπορείτε να φανταστείτε έναν δάσκαλο που πρέπει να τρέχει από το ένα παιδί στο άλλο, παρατηρώντας πρώτα το ένα και μετά το επόμενο. Αντίθετα, πρέπει να προετοιμάσουμε έναν δάσκαλο που θα είναι ήρεμος, γαλήνιος, αλλά δυνατός, ένα άτομο που ξέρει πώς να κυριαρχεί με την παρατήρησή του σε όλα όσα συμβαίνουν. Αυτό είναι παρατήρηση. Πρέπει να ξέρει πώς να δείχνει και πώς να κυριαρχεί στις δικές του παρορμήσεις. Πρέπει να ξέρει πώς να περιμένει. Πρέπει να είναι άτομο με υψηλό βαθμό αρετής, π.χ. να έχει υπομονή.

ΥΠΟΜΟΝΗ & ΕΠΙΣΤΗΜΗ

Όλοι οι σπουδαίοι παρατηρητές είναι βασικά άνθρωποι με μεγάλη υπομονή. Εδώ, όπως και σε όλες τις άλλες περιπτώσεις που η παρατήρηση είναι απαραίτητη, αν δεν υπάρχει υπομονή και αν δεν είμαστε προετοιμασμένοι, το φαινόμενο που περιμένουμε δε θα παρατηρηθεί. Εάν είμαστε προετοιμασμένοι από την παιδική ηλικία κι έχουμε αναπτύξει την υπομονή θα έχουμε τον έλεγχο του εαυτού μας. Θα είμαστε πιο δυνατοί από ότι είμαστε τώρα. Δεν πρέπει να υποφέρουμε από αυτό που είναι τόσο αισθητό σήμερα, την πλήξη ή την κούραση της παρατήρησης. Όπως γνωρίζετε, η πλήξη είναι μια μορφή κόπωσης.

Το άτομο που παρατηρεί υπομονετικά, χωρίς να βαριέται, έχει αποκτήσει μια εσωτερική δύναμη που είναι αποτέλεσμα άσκησης. Έτσι, μια από τις πρώτες ασκήσεις θα είναι να παρακολουθήσετε μια τάξη παιδιών, να είστε σιωπηλοί κι ακίνητοι, να προσπαθήσετε να μην παρασυρθείτε από τις πράξεις ενός παιδιού και να προσπαθήσετε να δείτε ολόκληρη την τάξη. Φυσικά, για να παρατηρήσουμε, πρέπει να έχουμε κάτι που αξίζει να παρατηρήσουμε. Πρέπει να ξέρουμε τι είναι αυτό που έχει αξία ως αντικείμενο παρατήρησης. Πρέπει επίσης να συνειδητοποιήσετε ότι κάτι που είναι προφανώς ενδιαφέρον δε χρειάζεται μεγάλη προετοιμασία για να το παρατηρήσετε. Πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι να παρατηρήσουμε φαινόμενα που δεν είναι από μια πρώτη ματιά ενδιαφέροντα. Αλλιώς τι θα γινόταν με αυτούς τους παρατηρητές που περιμένουν, ας πούμε, να εκκολαφθεί ένα αυγό; Ή ποιοι περιμένουν ένα φυσικό φαινόμενο, χωρίς να γνωρίζουν πότε ακριβώς θα συμβεί; Μπαίνουμε σ' ένα ευγενές πεδίο, γιατί ακολουθούμε τα πρώτα βήματα του δρόμου που οδηγεί στην επιστήμη και είναι η αρχή αυτού που θα μας κάνει επιστήμονες.

Η διάλεξη της Μοντεσσόρι δημοσιεύεται εδώ σε μετάφραση με την άδεια της Montessori-Pierson Publishing Company ©.

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης



Ο ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ “ΤΕΛΕΙΟΥ” ΠΑΙΔΙΟΥ

Sarah Werner Andrews

Ο σπόρος γι’ αυτό το θέμα άρχισε να φυτρώνει πριν από ένα χρόνο περίπου, όταν μια μαθήτρια στο μάθημά μας σχολίασε ότι η δασκάλα της κόρης της της είχε πει ότι η κόρη της ήταν απλά ένα «τέλειο μοντεσσοριανό παιδί». Αυτή η αυθόρμητη δήλωση, που προφανώς ειπώθηκε ως κομπλιμέντο, ενόχλησε πραγματικά τη μητέρα, και δεν μπόρεσε να καταλάβει. Τι εννοούσε πραγματικά εκείνη η δασκάλα; Τι ήθελε να πει για τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση;

Η γλώσσα είναι κώδικας. Όταν ακούμε τη λέξη *τέλειο* πολλές σκέψεις και εικόνες έρχονται στο μυαλό μας: Ίσως ένα παιδί που απλά αγαπά τα μαθήματα, ή που επαναλαμβάνει και επαναλαμβάνει και επαναλαμβάνει, ή ένα παιδί που με ανυπομονησία περιμένει να έρθει στο σχολείο και να στρωθεί στη δουλειά με ενθουσιασμό. Ίσως έρχεται στο μυαλό μας επίσης και η εικόνα ενός παιδιού ηγέτη της τάξης που είναι πρόθυμο να βοηθήσει, ή το παιδί που έχει τόσο στενή σχέση με τη δουλειά που κάνει, που αγνοεί εντελώς ό,τι συμβαίνει γύρω του. Όλοι μπορούμε να φανταστούμε ένα ή δύο παιδιά που ταιριάζουν σ’ αυτές τις περιγραφές. Σκέφτομαι την εξάχρονη Arielle που δήλωσε γλυκά και ειλικρινά: «Πόσο αγαπώ τα φωνογράμματα!» (Σοβαρά τώρα, ποιος όντως αγαπάει τα φωνογράμματα;!)

Πραγματικά, είναι όμορφο, έτσι δεν είναι, ότι υπάρχει ένας χώρος που τα παιδιά αγαπούν το σχολείο, αγαπούν τα νέα μαθήματα και μπορούν να επαναλαμβάνουν μια δραστηριότητα για όσο το επιλέξουν, ένα χώρος για να ‘χαθούν’ στη δουλειά τους, ακόμη και να αγαπούν τα φωνογράμματα. Έχουμε όλοι δουλέψει με παιδιά σαν αυτά, και είναι αληθινά σπουδαίο.

Αλλά είναι όμως αυτά τα μόνα είδη συμπεριφορών που κάνουν τα παιδιά "τέλεια" ή "ιδανικά κατάλληλα για μοντεσσοριανή εκπαίδευση"; Και ίσως ακόμη το πιο σημαντικό γι’ αυτήν τη μητέρα στο μάθημά μας, τι σήμαινε για το άλλο της παιδί; Έχει δύο παιδιά σε μοντεσσοριανό σχολείο, και είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ τους. Το άλλο παιδί δεν ήταν τέλειο;

Αν η αυθόρμητη παρατήρηση αυτής της δασκάλας προκάλεσε τον σπόρο γι’ αυτήν την κεντρική ομιλία να βλαστήσει, ο σπόρος φυτεύτηκε από ένα άλλο καλοπροαίρετο σχόλιο, πολύ πιο πριν. Θέλω να σας πω μια άλλη ιστορία. Πριν είκοσι δύο χρόνια γεννήθηκε πρόωρα το πρώτο μου παιδί.

Είχα μια κανονική εγκυμοσύνη χωρίς προβλήματα, αλλά παρόλο που το μωρό θα γεννιόταν τον Μάρτιο, ξύπνησα ένα πρωί του Ιανουαρίου και το μωρό μου γεννήθηκε δύο ώρες αργότερα. Το τσουρέκι μου ήταν εκτός φούρνου, αλλά πραγματικά δεν είχε τελειώσει ακόμα το ψήσιμο, οπότε χρειάστηκε να παραμείνει στην εντατική μονάδα φροντίδας νεογνών. Ήταν πολύ μικρός και αδύνατος και ζαρωμένος, και χωρίς σωματικό λίπος δεν μπορούσε να ρυθμίσει τη θερμοκρασία του σώματός του. Ούτε το νευρικό του σύστημα είχε αναπτυχθεί ακόμα αρκετά, έτσι είχε προβλήματα με πράγματα που γίνονται συνήθως αυτόματα, όπως η αναπνοή, και κάθε τόσο ξεχνούσε να αναπνεύσει, ενεργοποιώντας έναν συναγερμό οθόνης. Επίσης, δεν είχε τους μύες του προσώπου για να πιπιλίζει αποτελεσματικά, κι έτσι έπρεπε να λαμβάνει τροφή μέσω σωλήνα σίτισης.

Όμως παρ' όλα αυτά, ήταν το πιο όμορφο μωρό που γεννήθηκε ποτέ, και θαύμασα την αυτοπειθαρχία των νοσοκόμων, που κατά κάποιο τρόπο κατάφεραν να συνεχίζουν τη δουλειά τους, όταν προφανώς το μόνο που ήθελαν ήταν να μην κάνουν τίποτα παρά μόνο να θαυμάζουν το μωρό μου όλη μέρα! Σταδιακά όλα του τα συστήματά βελτιώθηκαν, αλλά συνέχιζε να σιτίζεται μέσω σωλήνα. Εμπιστευόμουν πολύ τον θηλασμό, αλλά δεν ήταν αρκετά δυνατός για να θηλάσει, και παρά τα ευρηματικά μέσα που χρησιμοποιήσαμε για να τον βοηθήσουμε να μάθει πώς να το κάνει, δεν έπαιρνε βάρος, και η σίτιση με τον σωλήνα είχε αρχίσει να δημιουργεί άλλα προβλήματα. Θα έπρεπε να μάθει πώς να χρησιμοποιεί ένα μπιμπερό. Αν και αυτό ακούγεται σαν ένα φυσιολογικό, λογικό βήμα, εκείνη τη στιγμή, στην εύθραυστη κατάσταση της νέας μητέρας που βρισκόμουν ήταν ολέθριο. Ξαφνικά, με την εμφάνιση ενός μπιμπερό και γάλατος σε σκόνη, όλοι οι υψηλοί στόχοι μου για τη μητρότητα άλλαξαν και με κυρίευσε η αποτυχία μου ως μητέρα (η πρώτη από τις πολλές, πρέπει να πω). Προσπαθώντας να με παρηγορήσει, μια από τις νοσοκόμες μου είπε: «Όλα καλά. Ίσως την επόμενη φορά να αποκτήσετε το τέλειο Gerber μωρό σας».

Έμεινα άναυδη με την έλλειψη ευαισθησία της. Πρώτα απ' όλα, το μωρό μου ήταν τέλειο, ευχαριστώ πολύ. Δεύτερον, η Gerber ήταν μια σατανική εταιρεία που επωφελούνταν από τη γεμάτη χημικά και φυτοφάρμακα δίηθεν τροφή για μωρά! Και τρίτον, το μωρό μου ήταν τέλειο!

Η τελειότητα, όπως φαίνεται, έχει μια σκοτεινή πλευρά. Αυτές οι ιστορίες αποτελούν απλώς δύο παραδείγματα των αρνητικών επιπτώσεων που προκύπτουν όταν κάποιος προβάλλει την εικόνας της τελειότητας που έχει στο μυαλό του σε κάποιον άλλον. Για παράδειγμα, ένα τέλειο μωρό μοιάζει με το μωρό της Gerber και οτιδήποτε άλλο θεωρείται μη τέλειο και χαρακτηρίζεται από ελαττώματα ή αδυναμίες. Αν έχουμε ένα τέλειο μοντεσσοριανό παιδί, τι σημαίνει αυτό για τα υπόλοιπα παιδιά; Ότι είναι ανεπαρκή; Εμφανίζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά; Και τι ακριβώς εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε τη λέξη τέλειο;

Ας ρίξουμε μια πιο προσεκτική ματιά στο τι σημαίνει τέλειος. Οι τρεις πρώτοι ορισμοί του λεξικού για τη λέξη τέλειος είναι:

- «το να ταιριάζει κάποιος απόλυτα με την περιγραφή ή τον ορισμό ενός ιδανικού τύπου»
- «άριστος ή πλήρης πέρα από πρακτική ή θεωρητική βελτίωση»
- «να είναι κάποιος κατάλληλος για την ανάγκη που προκύπτει σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή συγκεκριμένο σκοπό».

Η σκοτεινή πλευρά προκύπτει όταν θέλουμε ή περιμένουμε απ' όλα τα παιδιά να συμμορφώνονται με αυτούς τους ορισμούς της τελειότητας. Δεν πιστεύω ότι κάποιος μοντεσσοριανός δάσκαλος, θέλει πραγματικά τα παιδιά να συμμορφώνονται ή να φέρουν τα χαρακτηριστικά αυτών των ορισμών της τελειότητας, αλλά αυτές οι ιδέες εισχωρούν στη δουλειά μας πολύ αθόρυβα και πολύ ύπουλα.

Νομίζω ότι αυτή η ύπουλη ιδέα της τελειότητας κρύβεται πίσω από τη φράση που πολλοί λένε: «Ναι, η μοντεσσοριανή προσέγγιση λειτουργεί καλά για μερικά παιδιά». Για μερικά παιδιά. Τι εννοούν οι άνθρωποι όταν το λένε αυτό; Ποια παιδιά; Τα παιδιά που είναι ήδη τέλεια; Αυτά που μπορούν να προσαρμοστούν στην περιγραφή ενός ιδανικού τύπου; Τα παιδιά που είναι ήδη

«εξαιρετικά και δε χρειάζονται βελτίωση»; Αυτά που «ταιριάζουν ακριβώς στις ανάγκες μας σε συγκεκριμένες καταστάσεις» ή «για τους σκοπούς μας»; Η κοινή αντίληψη ότι το μοντεσοριανό σύστημα λειτουργεί καλά για μερικά παιδιά είναι κάτι που έχω συναντήσει πιο συχνά απ' όσο θα ήθελα. Και πρέπει να παραδεχτούμε ότι, το μήνυμα που ακούγεται είναι το μήνυμα που διαδίδεται.

Σε ορισμένα μοντεσοριανά σχολεία, αυτοί οι ορισμοί της τελειότητας μπορεί να επηρεάσουν τις αποφάσεις εσωτερικού κανονισμού του σχολείου, όπως το να μη γίνονται δεκτά πεντάχρονα παιδιά, ή παιδιά με ειδικές ανάγκες, ή τον καθορισμό του πότε ένα παιδί είναι «έτοιμο» ή όχι να προχωρήσει από την τάξη των νηπίων στο Δημοτικό. Ορισμένα σχολεία κάνουν συνεντεύξεις στα παιδιά για να προσδιορίσουν αν θα είναι κατάλληλα για το σχολείο. Τι σημαίνει αυτό το «θα είναι κατάλληλα»; Ότι το παιδί είναι ήδη ομαλοποιημένο; Ότι είναι ήδη ανεξάρτητο, κοινωνικά ικανό, λεκτικό και εξωστρεφές; Ότι δεν παρουσιάζει προκλήσεις; Αυτό θυμίζει την περίπτωση ενός γιατρού που παραπονιέται επειδή όλοι αυτοί οι άρρωστοι άνθρωποι συνεχίζουν να πηγαίνουν στην κλινική του!

Είναι τα παιδιά που μας δοκιμάζουν αυτά που μας χρειάζονται περισσότερο και χρειάζονται ένα μοντεσοριανό περιβάλλον. Είναι τα παιδιά που βρίσκονται στα όρια, τα παιδιά με αναπηρίες, τα παιδιά που φαίνονται αντιδραστικά, τα παιδιά που είναι θυμωμένα και τα παιδιά που έχουν μάθει πριν κλείσουν τα πέντε τους χρόνια ότι οι ενήλικες δεν είναι άξιοι εμπιστοσύνης κι ότι ο κόσμος είναι ένας επικίνδυνος τόπος· αυτά είναι τα παιδιά που μας χρειάζονται περισσότερο.

Δεν είναι μόνο τα παιδιά που περιμένουμε να είναι τέλεια. Πόσοι από εσάς τους δασκάλους είστε τελειομανείς; Έχετε στο μυαλό σας ένα όραμα της τέλει τάξης; Του τέλει δασκάλου; Ένα επίπεδο τελειομανίας που δεν μπορείς ποτέ να φτάσεις, γιατί είναι «αδύνατο να υπάρξει πρακτική ή θεωρητική βελτίωση»; Υπάρχει μια φωνούλα μέσα στο κεφάλι σου που λέει: «Δεν είσαι αρκετά καλός»; Υπάρχει μια λεπτή γραμμή ανάμεσα στο να βάλεις τον πήχη ψηλά για τον εαυτό σου και να τον βάλεις τόσο ψηλά που να μην μπορείς ποτέ να τον φτάσεις.

Βρίσκω ότι οι περισσότεροι μοντεσοριανοί δάσκαλοι έχουν πολύ υψηλές προσδοκίες. Γιατί θα πρέπει να έχουμε χαμηλές απαιτήσεις; Οι υψηλές προσδοκίες από μόνες τους δεν είναι κακό πράγμα. Πρέπει να βάζουμε τον πήχη ψηλά, αλλά ένα υψηλό επίπεδο που να υποστηρίζει τη βέλτιστη ανάπτυξη, όχι ένα που να ανακόπτει την καλύτερη δουλειά μας.

Γνωρίζουμε ότι το προετοιμασμένο περιβάλλον μας είναι σημαντικό, κι έχουμε υψηλές προσδοκίες για τα περιβάλλοντα της τάξης μας. Τα κέντρα εκπαίδευσής μας έχουν όμορφα κι επιμελώς διαμορφωμένα προετοιμασμένα περιβάλλοντα, έτσι ώστε ως δάσκαλοι να εμπνέετε για να δημιουργείτε όμορφους χώρους για τα παιδιά, που προάγουν τη φροντίδα, την προσοχή και καλλιεργούν το πνεύμα όλων όσων εργάζονται και ζουν μαζί.

Θέτουμε ψηλά τον πήχη για την πνευματική μας προετοιμασία. Καλλιεργούμε μια βαθιά κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού και του σεβασμού για το ανθρώπινο δυναμικό. Και ως δάσκαλοι, η πνευματική μας προετοιμασία περιλαμβάνει συνεχή αυτοκριτική και υψηλό επίπεδο ακεραιότητας. Έχουμε πολύ υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό μας.

Αλλά, αν οι υψηλές μας προσδοκίες γίνουν επιθυμία για τελειότητα, όποιο κι αν είναι το κόστος, μπορούμε να γίνουμε εμπόδιο στην ανάπτυξη. Γινόμαστε εμπόδια αν το όραμά μας για το «παιδί

που δεν έχει φτάσει ακόμα εκεί» δε μας επιτρέπει να εκτιμήσουμε πλήρως το παιδί που είναι ακριβώς μπροστά μας. Είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, είτε για εμάς τους ίδιους είτε για τα παιδιά ή τις οικογένειές τους, αν ο στόχος μας είναι η τελειότητα, τότε αντί να καλλιεργούμε το ανθρώπινο πνεύμα και να υποστηρίζουμε το έργο του παιδιού για αυτό-διαμόρφωση, το έργο μας μετατρέπεται στην απόλυτη συμμόρφωση και πλήρη προσαρμογή, πέρα από κάθε βελτίωση.

Η καλλιέργεια της τελειότητας μπορεί επίσης να καλλιεργήσει θυμό και υπερηφάνεια, δύο χαρακτηριστικά που δεν έχουν καμία θέση στη δουλειά μας με τα παιδιά. Ο θυμός και η υπερηφάνεια είναι στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους. Η Μοντεσσόρι περιγράφει την υπερηφάνεια ως την «αποδεκτή μεταμφίεση» του θυμού (Το Μυστικό της Παιδικής Ηλικίας 111) επειδή η υπερηφάνεια μπορεί να φαίνεται ευγενής, ή ακόμα κι άξια σεβασμού. Αλλά η υπερηφάνεια έρχεται όταν βάζουμε τον εαυτό μας μπροστά από την εργασία μας με τα παιδιά, όταν μας νοιάζει πάρα πολύ η εμφάνιση ή το να δείχνουμε καλοί. Ή να δείχνουμε «τέλειοι».

Σε μια διάλεξη για την προετοιμασία του ενήλικα, η μοντεσσοριανή εκπαιδευτριά Nikki Hughes μίλησε για τρεις λέξεις που σχετίζονται με την υπερηφάνεια και τον θυμό: επέκταση, προσδοκία και εκμετάλλευση.

Ας το αναλύσουμε λίγο. Η υπερηφάνεια δείχνει τη σκοτεινή της πλευρά όταν βλέπουμε τα παιδιά ως επεκτάσεις του εαυτού μας. «Η τάξη μου δουλεύει». «Τα παιδιά στην τάξη μου συμπεριφέρονται καλά». Βλέπουμε τα παιδιά ως αντανάκλαση του εαυτού μας· αν τα παιδιά είναι ήσυχα, συμπεριφέρονται καλά και πάντα δουλεύουν, τότε είμαι καλός δάσκαλος και κάνω καλή δουλειά. Αλλά αν δεν είναι, τότε αυτό σημαίνει ότι δεν είμαι καλός δάσκαλος, ή ότι οι άλλοι θα νομίζουν ότι δε δουλεύω αρκετά σκληρά. Το σιωπηρό μήνυμα προς το παιδί είναι, «Ο τρόπος που φέρεσαι εσύ, εκθέτει εμένα· δεν μπορείς να είσαι πραγματικά ο εαυτός σου γιατί είσαι μια επέκταση του εαυτού μου».

Αυτά είναι ασυνείδητα συναισθήματα, αλλά παρ' όλα αυτά επηρεάζουν τα παιδιά. Αν βλέπουμε το παιδί ως επέκταση του εαυτού μας, τότε δημιουργούμε ορισμένες προσδοκίες από το παιδί. Η συμπεριφορά του παιδιού, η αίσθηση της τάξης και η ακαδημαϊκή επίδοση πρέπει όλα να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του ενήλικα, επειδή η αίσθηση του εαυτού μας εξαρτάται από το τι κάνουν τα παιδιά. «Όλα τα παιδιά μου διαβάζουν πριν φύγουν από το Σχολείο». «Στις συγκεντρώσεις μου, όλα τα παιδιά κάθονται ήσυχα». Ποιο είναι το κόστος για να γίνουν αυτές οι προσδοκίες πραγματικότητα; Πολλές συγκρούσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών προκύπτουν, επειδή τα παιδιά δεν μπορούν ν' ανταποκριθούν στις προσδοκίες των ενηλίκων. Συχνά οι προσδοκίες μας δεν ταιριάζουν μ' αυτό που τα παιδιά είναι ικανά να κάνουν σε μια συγκεκριμένη στιγμή.

Για να συμμορφωθεί το παιδί με τις προσδοκίες του ενήλικα, γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης. Η ελεύθερη επιλογή εξαφανίζεται, επειδή το παιδί μπορεί να μην επιλέξει τη σωστή δουλειά (κάτι που θεωρούμε ότι έχει *αρκετή πρόκληση*) ή το παιδί μπορεί να μην επιλέξει να δράσει με τον τρόπο που θέλουμε. Για να το αποτρέψει αυτό, ο ενήλικας αρχίζει να κατευθύνει τη δραστηριότητα και να γίνεται πιο ελεγκτικός. «Εγώ θέλω να πάρεις τώρα το παιχνίδι με τις σφραγίδες». «Εγώ θέλω να κρατήσεις τα χέρια σου σταυρωμένα στα γόνατά σου». Κάπως, πιστεύουμε ότι αν χρησιμοποιήσουμε μια *δήλωση με το εγώ*, δείχνουμε σεβασμό, αλλά αυτό που

πραγματικά εννοούμε είναι, «Κάνε το παιχνίδι με τις σφραγίδες τώρα!» Οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες αρχίζουν να εισχωρούν στις αλληλεπιδράσεις μας, και βρίσκουμε τον εαυτό μας να χρησιμοποιεί την εξουσία του ενήλικα για να χειραγωγήσει τη συμπεριφορά του παιδιού.

Φυσικά, με την επέκταση, προσδοκία και εκμετάλλευση, ο θυμός δεν είναι πολύ μακριά. Ο θυμός εμφανίζεται όταν η υπερηφάνεια του ενήλικα απειλείται. «Αυτό το παιδί δε θα δουλέψει και με κάνει να φαίνομαι άχρηστη». Η δασκάλα είναι θυμωμένη με το παιδί, γιατί η υπερηφάνειά της έχει

Μέχρι να συνδεθεί το παιδί με κάποια μορφή στοχευμένης δραστηριότητας, δεν τα παρατάμε ποτέ. Μόνο αφού το παιδί εμπλακεί ενεργά, κάνουμε πίσω.

πληγωθεί. «Θα με ακούσεις. Εγώ είμαι ο ενήλικας κι αφού το είπα, θα το κάνεις». Από αυτό το σημείο, το βήμα προς την τυραννία είναι μικρό. Θυμός και υπερηφάνεια μπορούν να έχουν καταστροφικές επιπτώσεις στα παιδιά. Και δεν είναι τόσο υγιή ούτε για τους εκπαιδευτικούς.

Μόλις περιέγραψα μια αρκετά φρικτή εικόνα, αλλά θέλω να σας διηγηθώ μια ιστορία για έναν άλλο τρόπο που γίνονται αντιληπτές αυτές οι λέξεις. Μια φορά κι έναν καιρό, μια νεαρή, αισιόδοξη δασκάλα ανέλαβε μια στρωμένη τάξη από μια δασκάλα που ήταν με την τάξη για πολλά χρόνια, αλλά δε θα επέστρεφε. Σ' αυτό το σχολείο, για τις πρώτες δύο εβδομάδες μόνο οι παλιοί μαθητές έρχονταν στο σχολείο και τα καινούρια παιδιά εντάσσονταν σταδιακά. Η καινούρια δασκάλα αποφάσισε να κρατήσει την ίδια ρουτίνα για το σνακ, το μεσημεριανό, τα παπούτσια εσωτερικού χώρου κ.λπ., καθώς αυτό ήταν που είχαν συνηθίσει τα παιδιά, και να μην εισάγει τίποτα νέο μέχρι να εξοικειωθεί με την κατάσταση. Ήταν έκπληκτη από το πόσο καλά ακολουθούσαν οι παλιοί μαθητές όλες τις διαδικασίες και το πρόγραμμα – ήταν τέλεια! Δεν μπορούσε να πιστέψει πόσο καλά τα παιδιά απλά έρχονταν, άλλαζαν τα παπούτσια τους, ξεκινούσαν να δουλεύουν, έστηναν το μεσημεριανό τους, καθάριζαν. Θυμάται να σκέφτεται, «Ουάου. Αυτή η παλιά δασκάλα πρέπει να ήταν πολύ καλύτερη δασκάλα από μένα, γιατί η τάξη μου ποτέ δεν έμοιαζε τόσο καλή». Και το γνωρίζω, γιατί αυτή η νέα δασκάλα ήμουν εγώ.

Αλλά με την πάροδο του χρόνου, άρχισαν να εμφανίζονται μικρές ρωγμές. Μια μέρα στο μεσημεριανό, αποφάσισα να παίξω λίγη μουσική που μου άρεσε πολύ και που νόμιζα ότι θα άρεσε και στα παιδιά. Ακούγαμε τη μουσική, η αίθουσα ήταν πολύ ήσυχη και τα παιδιά έτρωγαν ήσυχα το μεσημεριανό τους, και πάλι σκέφτηκα, «Αυτά τα παιδιά είναι καταπληκτικά. Κοιτάξτε πόσο ήσυχα και ευγενικά κάθονται και τρώνε, και πόσο φαίνεται να απολαμβάνουν τη μουσική που ακούνε». Τότε ένα από τα μεγαλύτερα κορίτσια ήρθε κοντά μου με δάκρυα στα μάτια και είπε κλαίγοντας με αναφιλητά, «Θ-θ-θέλουμε να μιλήσουμε!» Την κοίταξα με άδειο βλέμμα, χωρίς να καταλαβαίνω γιατί έκλαιγε, και απάντησα, «Φυσικά και μπορείτε να μιλήσετε». Συνέχισε να κλαίει μ' αναφιλητά λέγοντας, «Α-α-αλλά η μουσική παίζει ακόμα». Προφανώς, υπήρχε ένας κανόνας από την περσινή χρονιά που δε γνώριζα: Αν έπαιζε μουσική κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού, κανείς δεν μπορούσε να μιλήσει.

Τις επόμενες μέρες, μ' εμένα ως τη νέα τους δασκάλα, αυτό που φαινόταν να είναι μια τέλεια, καλά συντονισμένη μοντεσσοριανή τάξη άρχισε να καταρρέει. Νόμιζα ότι αυτό συνέβαινε επειδή δεν ήμουν πολύ καλή δασκάλα – εξάλλου, στην αρχή της χρονιάς τα πράγματα φαινόταν να

πηγαίνουν τόσο καλά και τώρα δεν πήγαιναν. Τελικά, πήγα στον διευθυντή μου για βοήθεια. «Δεν το καταλαβαίνω. Παλιά επέλεγαν εργασία, ακολουθούσαν τις ρουτίνες, η τάξη ήταν τόσο ήσυχη. Τι κάνω λάθος;»

Ο διευθυντής μου χαμογέλασε και είπε ότι με περίμενε να πάω να τον δω. Στη συνέχεια μου εξήγησε ότι η προηγούμενη δασκάλα ήταν αγαπητή κι ευγενική, αλλά ήταν τόσο ελεγκτική που τα παιδιά δεν είχαν αναπτύξει καμία αυτοπειθαρχία ή πραγματική ανεξαρτησία. Απλώς έκαναν ακριβώς αυτό που τους έλεγε να κάνουν και προσαρμόζονταν ακριβώς σ' αυτό που η δασκάλα φανταζόταν γι' αυτούς. Κι όταν έφευγαν από αυτήν την τάξη, κατέρρεαν. Ήταν τα παιδιά με την χειρότερη συμπεριφορά στην παιδική χαρά, στη φύλαξη μετά το σχολείο και πριν το σχολείο, και η παλιά δασκάλα δεν μπορούσε να το καταλάβει. Ο διευθυντής μου εξήγησε ότι επειδή δεν κατηύθυνα κάθε κίνηση των παιδιών και δεν είχαν αναπτύξει τη δική τους ικανότητα να αυτοκατευθύνονται, τα παιδιά ήταν εντελώς χαμένα.

Αποδείχθηκε ότι τα παιδιά δεν ήταν τέλεια, αλλά ούτε και ανεπαρκή. Αυτό που βιώναμε ήταν η κατάρρευση του εξωτερικού ελέγχου και οι απαρχές της οικοδόμησης του εσωτερικού ελέγχου: αυτοπειθαρχία, βούληση και ανεξαρτησία.

Θέλω επίσης να γνωρίζετε ότι η προηγούμενη δασκάλα δεν ήταν σύμμαχος, αγαπούσε τη δουλειά της και τα παιδιά την αγαπούσαν, αλλά το όραμά της για την τελειότητα την εμπόδιζε να δώσει στα παιδιά την ελευθερία να κάνουν λάθη, να τα κάνουν όλα άνω-κάτω, να δομήσουν τους εαυτούς τους από τις δικές τους εμπειρίες. Πιστεύω ότι από καλοσύνη, προσπαθούσε να διαμορφώσει τα παιδιά, να τα διαπαιδαγωγήσει, να τα γλιτώσει από τον πόνο της ανάπτυξης και μ' αυτόν τον τρόπο, ν' απαλλάξει κι η ίδια τον εαυτό της από την αμηχανία του να μην ξέρει, του να πειραματίζεται, του να κάνει λάθη κι από τη συνειδητοποίηση ότι ίσως ούτε κι η ίδια να ήταν τέλεια.

Η αλήθεια είναι ότι δεν υπάρχει κάτι τέτοιο όπως το τέλειο παιδί, η τέλεια τάξη ή ο τέλειος δάσκαλος. Αν προσπαθήσουμε να κάνουμε τον εαυτό μας ή τα παιδιά να συμμορφωθούν με μια αφηρημένη έννοια της τελειότητας, διακινδυνεύουμε να καταστρέψουμε τις θεμελιώδεις αρχές της μοντεσοριανής εκπαίδευσης. Η μοντεσοριανή εκπαίδευση βασίζεται στην πίστη ότι η αυτό-διαμόρφωση είναι έργο του παιδιού. Τι χτίζουν τα παιδιά; Χαρακτήρα, νοημοσύνη, ανεξαρτησία, βούληση και αυτοπειθαρχία. Και γνωρίζουμε ότι τα παιδιά θα δομήσουν τον εαυτό τους από ό,τι βρουν στο περιβάλλον τους. Αυτό είναι το μόνο που μπορούν να κάνουν.

Το θέμα είναι ότι η δόμηση αυτή είναι δύσκολη. Ακόμα και υπό τις καλύτερες συνθήκες, σε οποιαδήποτε κατασκευή θα υπάρχουν λάθη, ατυχίες, αλλαγές παραγγελιών, καθυστερήσεις στις αποστολές, κι είναι πολύ πιθανό ότι θα χρειαστεί περισσότερος χρόνος και θα κοστίσει περισσότερο από όσο αναμέναμε. Γιατί να είναι διαφορετικά για τα παιδιά; Και με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ανάπτυξή τους, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι θα χρειαστεί περισσότερος χρόνος και περισσότερη υπομονή και ευελιξία, επειδή αυτά τα παιδιά έχουν συναντήσει δομικά υλικά στο περιβάλλον τους που δεν παράγουν γερές, στέρεες κατασκευές. Μερικές φορές τα οικοδομήματα που έχουν ήδη φτιάξει τα παιδιά είναι τόσο δύσκολο να κατοικηθούν που το μόνο που μπορούν να κάνουν είναι να τα κατεδαφίσουν και να τα ξαναχτίσουν με νέα υλικά.

Κάθε παιδί θα συναντήσει κάποια εμπόδια στην ανάπτυξή του, αλλά αυτά τα εμπόδια, κι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ανταποκρίνονται σε αυτά, είναι τόσο διαφορετικά όσο και τα άτομα που τα συναντούν. Τα εμπόδια στην ανάπτυξη είναι σαν τα άχρηστα υλικά σ' ένα ποτάμι: μικρότερα βότσαλα και κλαδιά μπορούν να παρασυρθούν με τη δύναμη του ποταμού, και μπορεί να μην τα αντιληφθούμε καν, εκτός αν εναποτεθούν παρακάτω στις όχθες του ποταμού. Όλοι έχουμε αντιμετωπίσει τέτοια θέματα στην πρώιμη ανάπτυξή μας, κι ως ενήλικες βλέπουμε ίχνη αυτών στη ζωή μας και στα μοτίβα των αλληλεπιδράσεών μας, αλλά δε μας προκαλούν κατάρρευση.

Μεγαλύτερα εμπόδια, όπως μεγαλύτερες πέτρες και βράχοι, δεν μπορούν απλά να παρασυρθούν από το ποτάμι, και αναγκάζουν τη ροή του ποταμού να παρακάμψει γύρω τους, δημιουργώντας μερικές φορές μια αποκλίνουσα ροή που πηγαίνει σ' άλλη κατεύθυνση. Αυτά τα παιδιά τα βλέπουμε στις τάξεις μας: η πορεία της υγιούς και χαρούμενης ανάπτυξής τους ανατρέπεται, και πηγαίνουν σ' άλλες κατευθύνσεις. Μερικές φορές αυτό είναι εντάξει, και μερικές φορές χρειάζονται τη βοήθειά μας για να τα φέρουμε πίσω και να συναντήσουν και πάλι το ποτάμι.

Αν υπάρχουν πάρα πολλά εμπόδια για να τα ξεπεράσει ή να τα παρακάμψει το νερό, οι πέτρες κι οι βράχοι μπορούν να συσσωρευτούν και να δημιουργήσουν ένα φράγμα, εμποδίζοντας τη ροή του νερού έτσι ώστε ακόμη και τα μικρότερα κλαδιά και βότσαλα να παγιδεύονται στο εμπόδιο. Κάθε εμπόδιο, μεγάλο ή μικρό, γίνεται αδύνατο να ξεπεραστεί: αυτό που κάποτε αποτελούσε μια φυσική ροή νερού που κυλούσε, τώρα συσσωρεύεται και πλημμυρίζει τις όχθες, διοχετεύοντας νερό προς όλες τις κατευθύνσεις και μερικές φορές αλλάζοντας το τοπίο για πάντα. Συναντάμε αυτά τα παιδιά στις τάξεις μας καθημερινά: κάθε μικρό πράγμα μετατρέπεται σε μια έκρηξη. Φαίνεται ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν ούτε την παραμικρή αναποδιά. Πρέπει να θυμόμαστε ότι δεν ήταν πάντα έτσι: οι ζωές τους έγιναν έτσι από επαναλαμβανόμενα εμπόδια και αντιστάσεις.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ποικίλλουν σε σημασία ανάλογα με τη σοβαρότητά τους και την ηλικία του παιδιού. Δυσκολίες ή εμπόδια που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να είναι πολύ πιο δύσκολο να ξεπεραστούν: γνωρίζουμε πόσο δύσκολο είναι για τα παιδιά που γεννιούνται με σύνδρομο εμβρυϊκού αλκοολισμού ή εθισμό στα ναρκωτικά. Από τη στιγμή που γεννηθούν, είναι ευάλωτα στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες βρίσκονται: ακραία φτώχεια, βία, στέρηση, και σίγουρα βλέπουμε παιδιά όλων των κοινωνικοοικονομικών επιπέδων να επηρεάζονται από τοξικό στρες.

Τα χρόνια από 3 ως 6, όταν το παιδί εξακολουθεί να διαμορφώνει την προσωπικότητά του, μπορεί να είναι μια περίοδος διόρθωσης πολλών αρνητικών καταστάσεων, όμως αυτά που δεν διορθώνονται, όχι μόνο παραμένουν, αλλά επιδεινώνονται. Οι επιπτώσεις αυτών των εμποδίων μπορεί να γίνουν μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του παιδιού. Όσο μεγαλώνει το παιδί, τόσο πιο δύσκολο είναι, και τόσο περισσότερη συνειδητή προσπάθεια απαιτείται για να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια.

Ανεξάρτητα από το τι φέρνει το παιδί σε εμάς, το έργο μας ως δάσκαλοι είναι να προετοιμάσουμε ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει τη θετική αυτό-διαμόρφωση: έναν ασφαλή, όμορφο χώρο όπου τα παιδιά βρίσκουν τις πρώτες ύλες που χρειάζονται για να κάνουν τη

δουλειά τους. Δεν έχει σημασία αν η δουλειά τους είναι να μάθουν πώς να συνυπάρχουν με άλλους, να εφαρμόζουν τις αρχές της ανεξαρτησίας, να μάθουν ότι οι ενήλικες είναι αξιόπιστοι, να μάθουν πώς να αναλαμβάνουν ρίσκα ή να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τις αριθμητικές ράβδους. Γνωρίζουμε ότι το περιβάλλον ψυχολογικής στήριξης που προετοιμάζουμε είναι ακόμη πιο σημαντικό από το φυσικό περιβάλλον.

Το έργο μας είναι να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με το προετοιμασμένο περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να καλλιεργήσουμε τη σχέση μας με κάθε παιδί, έτσι ώστε να μας εμπιστεύονται για να τους παρέχουμε ό,τι χρειάζονται και να μας εμπιστεύονται να τα σταματήσουμε αν ξεφεύγουν πολύ. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να παρατηρούμε προσεκτικά, να εντοπίζουμε ποια είναι τα εμπόδια και να τα αφαιρούμε ένα προς ένα.

Μετά από όλα αυτά, αποσυρόμαστε μόλις επιτευχθεί αυτή η σύνδεση, έτσι ώστε κάθε παιδί να είναι ελεύθερο να εργάζεται όσο πολύ ή όσο λίγο χρειάζεται, χωρίς διακοπή ή παρέμβαση και χωρίς κριτική. Μέχρι να συνδεθεί το παιδί με κάποια μορφή στοχευμένης δραστηριότητας, δεν τα παρατάμε ποτέ. Μόνο αφού το παιδί εμπλακεί ενεργά, κάνουμε πίσω.

Ενώ διατηρούμε ένα όραμα για «το παιδί που δεν είναι ακόμη εκεί» από σεβασμό στις δυνατότητες του ανθρώπου, παρατηρούμε επίσης ακούραστα το παιδί που βρίσκεται ακριβώς μπροστά μας, γιατί το έργο μας είναι να του παρέχουμε ό,τι χρειάζεται, όχι να το μετατρέψουμε σε κάτι άλλο που συμμορφώνεται με τις δικές μας ιδέες για το τι πρέπει να είναι, αλλά να του παρέχουμε ό,τι χρειάζεται ώστε να αξιοποιήσει τις δικές του δυνατότητες και προοπτικές. Δεν μπορούμε να το κάνουμε αυτό χωρίς συνεπή, προσεκτική παρατήρηση και δημιουργική σκέψη.

Δεν ξέρουμε ποιος θα γίνει αυτό το παιδί, ή τι είναι ικανό να κάνει, ή τι θα τραβήξει την προσοχή του. Αυτή είναι η δουλειά του παιδιού. Η δική μας δουλειά είναι να παρατηρούμε, να μελετάμε, να ερευνήσουμε, και να ανακαλύψουμε τι χρειάζεται κάθε μοναδικό παιδί για την αυτό-διαμόρφωσή του.

Έχουμε μάθει από την εκπαίδευσή μας κι από την ανάγνωση των έργων της Μοντεσσόρι, ότι η αυτό-διαμόρφωση του παιδιού βασίζεται στη συγκέντρωση ή στην εστιασμένη προσοχή. Η συγκέντρωση είναι το κλειδί για να επιστρέψει σ' αυτό το μονοπάτι της υγιούς, χαρούμενης ανάπτυξης, ή όπως το αποκαλούμε εμείς στα Σπίτια μας, της ομαλοποίησης. Η Μοντεσσόρι έγραψε στο βιβλίο της «Ο Αφομοιωτικός Νους», «...η εστίαση της προσοχής του είναι θεμελιώδης για όλα όσα ακολουθούν. Κανείς δε λέει ότι πρέπει πάντα να εστιάζει με τον ίδιο τρόπο ή στα ίδια πράγματα, αλλά χωρίς αυτή την εστίαση, η διαμόρφωση δεν μπορεί να ξεκινήσει» (216). Η συγκέντρωση είναι το 'ιερό δισκοπτηρό' μας. Και για τα παιδιά που δυσκολεύονται, η συγκέντρωση φαίνεται σαν ένα ακατόρθωτο επίτευγμα.

Όλοι γνωρίζουμε ότι η συγκέντρωση είναι απαραίτητη, αλλά πώς μοιάζει η συγκέντρωση; Εδώ νομίζω ότι η τελειότητα γίνεται άλλο ένα εμπόδιο. Πολλοί από εμάς έχουμε μια συγκεκριμένη εικόνα της τέλει συγκέντρωσης κι αυτή προέρχεται από την ίδια τη Μοντεσσόρι. Η διάσημη ιστορία με το μικρό κορίτσι και το σετ των κυλίνδρων.

Η Μοντεσσόρι ανακάλυψε το φαινόμενο της συγκέντρωσης όταν παρατήρησε ένα τρίχρονο κοριτσάκι να δουλεύει με ένα σετ κυλίνδρων. Εντυπωσιάστηκε από την ένταση με την οποία το παιδί δούλευε, τόσο που όταν η Δρ. Μοντεσσόρι φώναξε το όνομά της, το παιδί δεν την άκουσε καν. Τη φώναξε ξανά, αλλά και πάλι το παιδί δεν αντέδρασε. Τότε η Μοντεσσόρι πλησίασε και σήκωσε το παιδί μαζί με την καρέκλα, αλλά τότε το παιδί απλώς άρχισε να παίρνει όσους κυλίνδρους μπορούσε και να τους βάζει στην αγκαλιά της ώστε να μπορεί να συνεχίσει τη δουλειά της. Εξακολουθώντας να μην καταφέρνει να 'διαταράξει' τη συγκέντρωση του παιδιού, η Μοντεσσόρι φώναξε τα άλλα παιδιά να συγκεντρωθούν γύρω της, να τραγουδήσουν και να παρελάσουν γύρω από το κοριτσάκι. Η Μοντεσσόρι μέτρησε πόσες φορές το κοριτσάκι έβαλε και έβγαλε τους κυλίνδρους. Μέσα σ' όλη αυτή την αναταραχή και το χάος, το παιδί έβαλε και έβγαλε τους κυλίνδρους 42 φορές (Standing 40). Η Μοντεσσόρι έμεινε έκπληκτη από αυτό το εξαιρετικό επίπεδο συγκέντρωσης σε ένα τόσο μικρό παιδί, και αυτό της άνοιξε έναν ολόκληρο κόσμο δυνατοτήτων που προέκυψαν από το φαινόμενο της συγκέντρωσης.

Όταν αφήνουμε πίσω τις προκαταλήψεις για το πώς πιστεύουμε ότι πρέπει να είναι τα παιδιά, ή πώς πρέπει να γίνεται η εργασία, ανοίγουμε το μυαλό μας και τα μάτια μας σε μια νέα αντίληψη: η διαφορετικότητα δεν είναι μόνο φυσιολογική, η διαφορετικότητα είναι κάτι που προσδοκούμε και την τιμούμε. Αρχίζουμε να αναζητούμε τα παιδιά που άλλοι άνθρωποι έχουν παραμελήσει επειδή είναι πολύ απαιτητικά, γιατί ξέρουμε ότι τα παιδιά που μας δοκιμάζουν περισσότερο, μας χρειάζονται περισσότερο.

Δε θυμάμαι πότε διάβασα για πρώτη φορά αυτή την ιστορία, αλλά είμαι σχεδόν σίγουρη ότι ήταν στο πρώτο μου έτος διδασκαλίας. Αυτή η εικόνα της συγκέντρωσης, παρόλο που είναι ασυνήθιστη, έγινε το δικό μου όραμα του πώς πρέπει να μοιάζει η συγκέντρωση, και οτιδήποτε άλλο ήταν κατώτερο. Αυτό σήμαινε, φυσικά, ότι επειδή αυτό το επίπεδο συγκέντρωσης είναι σπάνιο, πίστευα ότι τα παιδιά δε συγκεντρώνονταν ποτέ αρκετά καλά. Το όραμά μου για τη συγκέντρωση, η προσδοκία μου για το πώς πρέπει να είναι η συγκέντρωση, με εμπόδιζε ν' αντιληφθώ αυτό που βρισκόταν ακριβώς μπροστά μου: πολλά παιδιά που συγκεντρώνονταν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, σε πολλές διαφορετικές δραστηριότητες.

Ας επιστρέψουμε σε αυτό το απόσπασμα από το «Ο Αφομοιωτικός Νους»: «Κανείς δε λέει ότι πρέπει πάντα να εστιάζει με τον ίδιο τρόπο ή στα ίδια πράγματα...». Ενώ σίγουρα υπάρχουν ομοιότητες στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η εστίαση της προσοχής από παιδί σε παιδί, ιδιαίτερα των χεριών και των ματιών, η συγκέντρωση μπορεί να είναι διαφορετική σε διαφορετικά παιδιά, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τη φύση της εργασίας και την προσωπικότητα του παιδιού. Κάνουμε κακό στα παιδιά αν περιμένουμε από καθένα να συγκεντρώνεται με τον ίδιο τρόπο όπως το μικρό παιδί με τους κυλίνδρους. Ποτέ δε θα ξέρουμε ποια υλικά ή δραστηριότητες θ' αγγίζουν το κέντρο της ύπαρξης ενός παιδιού και θα το επαναφέρουν στο μονοπάτι της ομαλοποίησης.

Θέλω να σας πω μια ακόμα ιστορία που περιλαμβάνει ένα σετ κυλίνδρων και την πορεία ενός παιδιού προς την ομαλοποίηση: το χαρούμενο, υγιές μονοπάτι της ανάπτυξης.

Αυτή είναι η ιστορία του Aagush, ενός πεντάχρονου αγοριού που ήρθε στην τάξη μου το δεύτερο έτος διδασκαλίας μου (ο Aagush είναι ένα πραγματικό παιδί του οποίου το όνομα και ορισμένες λεπτομέρειες έχουν αλλάξει για την προστασία της ιδιωτικότητάς του). Πριν έρθει ο Aagush στην κοινότητά μας, οι γονείς του με προειδοποίησαν ότι μόλις είχαν μετακομίσει και ότι το παιδί τους είχε μια πολύ αρνητική εμπειρία στο προηγούμενο σχολείο του. Ήταν τρομοκρατημένος από το σχολείο κι από τους δασκάλους. Ο μόνος τρόπος που κατάφεραν να τον πείσουν να δοκιμάσει το μοντεσσοριανό σχολείο ήταν λέγοντάς του ότι θα μπορούσε να φύγει οποιαδήποτε στιγμή. Ο Aagush συμφώνησε να έρθει για μία ημέρα.

Οι γονείς του δεν υπερέβαλαν. Όταν ο Aagush έφτασε στο σχολείο, ήταν το πιο φοβισμένο παιδί που έχω δει ποτέ. Στεκόταν μόλις στην είσοδο της τάξης, δεν ήθελε να μπει, δεν ήθελε να χαιρετήσει κανέναν, δεν ήθελε να παίξει ή να τραγουδήσει, ούτε καν να φάει ένα σνακ. Προσπάθησα απλώς να φαίνομαι όσο πιο φιλική μπορούσα και τον άφησα να στέκεται δίπλα στην πόρτα όλο το πρωί. Συμφώνησε να επιστρέψει για μία ακόμα μέρα.

Μέρα με τη μέρα, ο Aagush άρχισε σταδιακά να μπαίνει στην τάξη. Παρακολουθούσε τα πάντα σιωπηλά, αλλά αρνιόταν τις προτάσεις μου για συζήτηση, μαθήματα, ιστορίες, τραγούδια και σνακ. Άρχισα να νιώθω ότι δεν προσφέρω τίποτα σ' αυτό το παιδί· σε τελική ανάλυση, ήταν πέντε ετών αλλά δεν μπορούσε να διαβάσει ή να γράψει, και δεν σημείωνα καμία πρόοδο. Ωστόσο, οι γονείς του ήταν ενθουσιασμένοι που ήταν πρόθυμος να έρθει στο σχολείο, οπότε συνέχισε να έρχεται.

Μια μέρα, ο Aagush με παρακολουθούσε να τακτοποιώ κάποια χαρτιά, και είπε, «Έχω μερικά απ' αυτά στο σπίτι μου». Έκπληκτη που μου μίλησε, αλλά φοβούμενη μήπως τον τρομάξω, είπα πολύ χαλαρά, «Α, έχεις χαρτιά στο σπίτι σου;» Συνέχισε λέγοντας πώς του άρεσε να φτιάχνει χάρτινα αεροπλάνα στο σπίτι του. Τον ρώτησα αν θα ήθελε να το κάνει κάτι τέτοιο εδώ, και είπε ότι ίσως. Γρήγορα μάζεψα μερικά χαρτιά, ταινία, ψαλίδι και σπάγκο, και άρχισε να φτιάχνει χάρτινα αεροπλάνα. Τα έφτιαχνε για αρκετές μέρες. Τα έφερνε έξω στο διάλειμμα και τα τραβούσε στον αέρα με τον σπάγκο.

Εν τω μεταξύ, δεν είχε αγγίξει ούτε ένα κομμάτι μοντεσσοριανού υλικού. Άρχισα ν' ανησυχώ για το τι θα σκεφτόταν ο διευθυντής μου γι' αυτό το παιδί που απλώς πετούσε χάρτινα αεροπλάνα μόνο του όλη μέρα, ή ότι οι γονείς του θα παραπονούνταν ότι δε μάθαινε τίποτα. Τι θα γινόταν αν και τ' άλλα παιδιά ήθελαν να σταματήσουν να δουλεύουν με το μοντεσσοριανό υλικό και να φτιάχνουν χάρτινα αεροπλάνα όλη μέρα;

Μια μέρα ο Aagush καθόταν σ' ένα τραπέζι, φτιάχνοντας ένα χάρτινο αεροπλάνο, όταν παρουσίασα ένα σετ κυλίνδρων σ' ένα μικρό τρίχρονο παιδί σ' ένα κοντινό τραπέζι. Ο Aagush παρακολούθησε το μάθημα, με κοίταξε και είπε, «Νομίζω ότι μπορώ να το κάνω αυτό». Αρπάξα την ευκαιρία και του είπα φυσικά, μπορούσε να το επιλέξει όποτε ήθελε! Ο Aagush πήρε έναν κύλινδρο (να θυμάστε, μια δραστηριότητα για πολύ μικρά παιδιά συνήθως), δούλεψε μ' αυτό, και μετά του προσέφερα δύο, μετά τρεις, μετά όλους και τους τέσσερεις, και μετά μία μάσκα για τα μάτια! Εκείνη τη στιγμή ο Aagush τελικά άφησε πίσω τους φόβους του και μεταμορφώθηκε.

Από εκείνο το σημείο και μετά, ο Aagush δούλευε ακατάπαυστα. Ήταν ομιλητικός, ευφυής και πρόθυμος να προσφέρει βοήθεια. Ήθελε νέα μαθήματα κάθε μέρα. Έμαθε μόνος του να διαβάσει, να γράφει και προχώρησε γρήγορα όλο το υλικό των μαθηματικών. Μια μέρα με είδε να ξεσκονίζω κάποιες εγκυκλοπαίδειες σ' ένα ψηλό ράφι και με ρώτησε ποιο βιβλίο ξεσκονίζα. «Αυτός είναι ο τόμος G» απάντησα, και με ρώτησε αν θα μπορούσε να τον διαβάσει. Τον κατέβασα και του τον έδωσα. Ήταν απορροφημένος για το υπόλοιπο της ημέρας. Μετά από περίπου μία ώρα, σήκωσε το κεφάλι του, τα μάτια του έλαμπαν, και είπε, «Αυτό είναι ένα υπέροχο βιβλίο!»

Ο Aagush ήταν εξαιρετικός κι έμαθα πολλά απ' αυτόν στα δύο χρόνια που ήταν μαζί μου. Ποτέ δε θα είχα επιλέξει τα χάρτινα αεροπλάνα ή το σετ κυλίνδρων ως «δραστηριότητα ομαλοποίησης» για τον Aagush, αλλά ήμουν πρόθυμη ν' ακολουθήσω το παιδί και ν' αφήσω τον Aagush να με διδάξει. Αν έχουμε μόνο μία εικόνα ή προσδοκία για το τι είναι συγκέντρωση ή τι είναι δημιουργική εργασία, τότε αφαιρούμε τη μοναδική έκφραση του παιδιού και είτε προσπαθούμε να το κάνουμε να προσαρμοστεί στις προσδοκίες μας, είτε περιορίζουμε το ποιον και τι φέρνουμε στο περιβάλλον μας. Ένα μικρό παιδί τεσσάρων ή πέντε ετών μπορεί ποτέ να μην επιδείξει τον τύπο συγκέντρωσης που παρατήρησε η Montessori σ' εκείνο το τρίχρονο με το σετ κυλίνδρων, αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν μπορούμε να εξυπηρετήσουμε αυτό το παιδί ή ότι τα μεγαλύτερα παιδιά δεν μπορούν να είναι επιτυχημένα στα προγράμματά μας.

Ένα από τα δυνατά σημεία της μοντεσοριανής εκπαίδευσης είναι ότι έχουμε τη δυνατότητα για εξατομικευμένη εκπαίδευση. Μπορούμε να υποδεχτούμε κάθε παιδί και να το βοηθήσουμε να βρει ακριβώς αυτό που χρειάζεται. Μέσα στις κοινότητές μας, έχουμε τη δυνατότητα να φανούμε χρήσιμοι σε ένα ευρύ φάσμα διαφορών, προκλήσεων, και να προσφέρουμε σ' όλα τα παιδιά. Όταν αφήνουμε πίσω τις προκαταλήψεις για το πώς πιστεύουμε ότι πρέπει να είναι τα παιδιά, ή πώς πρέπει να γίνεται η εργασία, ανοίγουμε το μυαλό μας και τα μάτια μας σε μια νέα αντίληψη: η διαφορετικότητα δεν είναι μόνο φυσιολογική, η διαφορετικότητα είναι κάτι που προσδοκούμε και την τιμούμε. Αρχίζουμε ν' αναζητούμε τα παιδιά που άλλοι άνθρωποι έχουν παραμελήσει επειδή είναι πολύ απαιτητικά, γιατί ξέρουμε ότι τα παιδιά που μας δοκιμάζουν περισσότερο, μας χρειάζονται περισσότερο.

Η ουσία είναι, σύμφωνα με τα λόγια του Ross Greene, ότι «Τα παιδιά προοδεύουν, όταν μπορούν». Πρέπει να χαράξουμε αυτά τα λόγια στις ψυχές μας. Τα παιδιά προοδεύουν, όταν μπορούν. Είμαστε εδώ για να τα βοηθήσουμε.

Τα παιδιά δεν αισθάνονται καλά όταν είναι θυμωμένα, πληγώνουν άλλους ή συμπεριφέρονται άσχημα. Κανείς δεν το θέλει αυτό. Τα παιδιά δε θέλουν να είναι έτσι. Μπορούμε να τα βοηθήσουμε με το να κατανοήσουμε ότι συμπεριφέρονται με τον τρόπο που το κάνουν επειδή έχουν συναντήσει εμπόδια και στη συνέχεια με το να κάνουμε το καλύτερο δυνατό για να αφαιρέσουμε τα εμπόδια στην ανάπτυξή τους. Καθαρίζουμε τα εμπόδια και τα άχρηστα υλικά, έτσι ώστε να μπορούν να τα καταφέρουν καλά.

Πιστεύουμε ότι μέσα σε κάθε παιδί υπάρχει η ικανότητα κι η επιθυμία να τα καταφέρει, και το μόνο που πρέπει να κάνουμε είναι ν' αφαιρέσουμε ό,τι δεν είναι όμορφο και χρήσιμο. Ακριβώς όπως η ιστορία του Μιχαήλ Αγγέλου και του αγάλματος του Δαβίδ· ο Δαβίδ ήταν ήδη εκεί μέσα

στο μάρμαρο, το μόνο που χρειαζόταν ο Μιχαήλ Άγγελος ήταν να αφαιρέσει την πέτρα που δεν ήταν ο Δαβίδ.

Στη βιολογία, η λέξη *τέλειο* έχει διαφορετική έννοια απ' αυτήν που έχουμε συζητήσει μέχρι τώρα. Στη βιολογία, *τέλειο* σημαίνει πλήρες, που δεν του λείπει τίποτα, που έχει όλα τα μέρη του. Όταν κοιτάμε τα παιδιά που βρίσκονται υπό τη φροντίδα μας και τα βλέπουμε ως πλήρη, τότε μπορούμε πραγματικά να υποστηρίξουμε την ανάπτυξη του καθενός στο σύνολό του.

Δε χρειάζεται να κάνουμε τα παιδιά τέλεια, είναι ήδη τέλεια. Αλλά μερικές φορές, αυτή η τελειότητα είναι κρυμμένη. Όταν κοιτάμε ένα παιδί, δεν πρέπει να βλέπουμε τι του λείπει, τι δεν μπορεί να κάνει, ή πώς θα μπορούσε να διαταράξει την τάξη μας. Αντίθετα, μπορούμε να βλέπουμε ένα τέλειο παιδί, που δεν του λείπει τίποτα παρά μόνο η ευκαιρία ν' ανθίσει, και το έργο μας είναι να καθαρίσουμε τα άχρηστα υλικά, έτσι ώστε αυτό το τέλειο παιδί να μπορεί να μεγαλώσει και ν' ανθίσει.

Είναι σημαντικό να δώσουμε και στον εαυτό μας αυτήν την ευκαιρία να είμαστε τέλειοι – να βλέπουμε τον εαυτό μας ως πλήρη, χωρίς να του λείπει τίποτα. Παρόλο που θα κάνουμε λάθη, θα μάθουμε απ' αυτά· θα προσπαθήσουμε ξανά. Αυτό κάνουν πραγματικά οι «τέλειοι» δάσκαλοι. Πρέπει επίσης να αγαπήσουμε και να αποδεχτούμε τον εαυτό μας. Δεν πρόκειται για το τι κάνουμε λάθος, αλλά για το τι μπορούμε να κάνουμε διαφορετικά. Μόνο τότε είμαστε τέλεια προετοιμασμένοι να υποστηρίξουμε το παιδί στο σύνολό του και να βοηθήσουμε κάθε παιδί να γίνει ο καλύτερος εαυτός του. Μόνο τότε μπορούμε να βοηθήσουμε κάθε ξεχωριστό, μοναδικό παιδί, τέλειο όπως είναι μια χιονονιφάδα.

Θυμηθείτε το καθήκον μας ως μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί: να προετοιμάσουμε ένα περιβάλλον που είναι απόλυτα προσαρμοσμένο στην κοινότητα των παιδιών που ζουν εκεί κάθε μέρα, όλα τους μοναδικές και τέλειες χιονονιφάδες υπό τη φροντίδα μας. Το περιβάλλον μας πρέπει να είναι τέλειο, αλλά όχι τέλειο με την έννοια ότι δεν επιδέχεται βελτίωση ή με την έννοια της συμμόρφωσης σ' ένα ιδανικό, αλλά τέλειο με την έννοια ότι διασφαλίζουμε πως τα περιβάλλοντά μας είναι πλήρη και δε στερούνται τίποτα αναγκαίο για την ανάπτυξη: το φυσικό περιβάλλον, αλλά ακόμα περισσότερο, το περιβάλλον ψυχολογικής στήριξης.

Ο τρόπος που κάνουμε το περιβάλλον μας τέλειο είναι μέσω της γνώσης μας για τα παιδιά. Αυτή η γνώση έρχεται μέσω προσεκτικής παρατήρησης. Αν θέλουμε πραγματικά να γνωρίσουμε αυτά τα παιδιά, ως δάσκαλοι, πρέπει ν' αγγίζουμε ένα προς ένα ξεχωριστά, καρδιά προς καρδιά και νου προς νου, κάθε άτομο υπό τη φροντίδα μας. Γνωρίζοντας τα άτομα σημαίνει ότι γνωρίζουμε πως κάθε παιδί είναι διαφορετικό, κάθε παιδί έχει ειδικές ανάγκες, κάθε παιδί βρίσκεται στο δικό του μονοπάτι ανάπτυξης, κάθε παιδί χρειάζεται υποστήριξη, και παρόλο που το αναπτυξιακό φάσμα είναι καθολικό, κάθε παιδί βρίσκεται στη δική του θέση σε αυτό το φάσμα.

Μόνο όταν γνωρίζουμε τα παιδιά μπορούμε να τα συνδέσουμε με τα κατάλληλα υλικά και δραστηριότητες - όχι απλώς με το επόμενο μάθημα σε μια λίστα ή με μια μηχανική παρουσίαση που δίνεται με ακριβώς τον ίδιο τρόπο σε κάθε παιδί. Ανεξάρτητα από το παιδί ή την κατάσταση, συνδέουμε το παιδί με τρόπο που το υλικό ή η δραστηριότητα θα εμπνεύσει το είδος της συγκέντρωσης και της ενασχόλησης που θα θρέψει το πνεύμα του.

Τέλος, όταν «αποσυρόμαστε» δεν εγκαταλείπουμε τα παιδιά, αλλά εμπιστευόμαστε την αυτονομία τους. Δίνουμε στα παιδιά την ελευθερία να ξεπεράσουν τα όριά τους, να κάνουν τα δικά τους λάθη και ν' ανακαλύψουν τα δικά τους ενδιαφέροντα, αυτά τα ενδιαφέροντα που οδηγούν στη συγκέντρωση και την εργασία. Μια εργασία που ενσωματώνει το σώμα και το πνεύμα και οδηγεί τα παιδιά στο μονοπάτι της υγιούς και χαρούμενης ανάπτυξης. Με τη δημιουργική εργασία έρχεται η ανάπτυξη της ανεξαρτησίας, της βούλησης, του χαρακτήρα, και η απελευθέρωση του πνεύματος που αποτελεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφία

- Montessori, Maria. (1936). *The Secret of Childhood*. Barbara Barclay Carter trans. Chennai, India: Orient Longman, 1998.
- Montessori, Maria. (1949). *The Absorbent Mind*. Claude A. Claremont trans. Madras, India: Kalakshetra Publications, 1984.
- Standing, E.M., (1954). *Maria Montessori: Her Life and Work*. New York, New York: Signet, 1984.

Η συγγραφέας

Η Sarah Werner Andrews είναι εκπαιδύτρια δασκάλων AMI, διεθνής ομιλήτρια, μοντεσσοριανή σύμβουλος, και αυτή τη στιγμή είναι μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας στο Montessori Northwest, Portland, OR. Είναι κάτοχος πτυχίου Μουσικής Ερμηνείας και Εκτέλεσης, έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (M.Ed) από το Loyola University και διπλώματα AMI για Νηπιαγωγείο και Δημοτικό. Η Σάρα εργάζεται στην μοντεσσοριανή εκπαίδευση από το 1987 κι έχει πολυετή διδακτική εμπειρία τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό καθώς και εμπειρία στη διοίκηση. Αυτή η ομιλία παρουσιάστηκε στο συνέδριο NAMTA με τίτλο «Παιδιά στο Περιθώριο: Δημιουργώντας ένα Μονοπάτι για Χαρούμενη και Υγιή Ανάπτυξη», Ιανουάριος 12-15, 2017 στη Νέα Ορλεάνη, LA. και δημοσιεύθηκε στο NAMTA Journal, 42 (2), 2017

Αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια της συγγραφέως.

Μετάφραση: Έφη Φωτιάδου

ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Chloë Marshall

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Μαρία Μοντεσσόρι (1870–1952) ήταν από κάθε άποψη ένα σπουδαίο πρόσωπο. Αρχικά αντιστάθηκε στη διδασκαλία -ένα απ' τα ελάχιστα επαγγέλματα που ήταν διαθέσιμα στις γυναίκες στα τέλη του 19ου αιώνα- και αντ' αυτού έγινε μία από τις πρώτες γυναίκες που απόκτησαν δίπλωμα ιατρικής στην Ιταλία. Ως γιατρός ειδικεύτηκε στην ψυχιατρική και την παιδιατρική. Ενώ εργαζόταν με παιδιά με νοητική υστέρηση, κατέληξε στη σημαντική διαπίστωση ότι τα παιδιά αυτά για να μάθουν δε χρειάζονταν ιατρική περίθαλψη, αλλά μια κατάλληλη παιδαγωγική. Το 1900 διορίστηκε διευθύντρια ενός σχολείου για παιδιά με αναπτυξιακή αναπηρία στη Ρώμη κι εκεί της δόθηκε η ευκαιρία ν' αρχίσει να αναπτύσσει την παιδαγωγική της. Όταν οι μαθητές της τα πήγαν εξίσου καλά στις εξετάσεις τους με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, η Μοντεσσόρι απέσπασε επαίνους γι' αυτό το επίτευγμα, αλλά δεν αρκέστηκε σ' αυτούς τους επαίνους. Ωστόσο, αναρωτήθηκε γιατί στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας αποτύγχαναν τα παιδιά που δεν είχαν καμία αναπηρία. Τι τα εμπόδιζε ν' αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους; Το 1907 είχε την ευκαιρία ν' αρχίσει να εργάζεται με παιδιά χωρίς αναπηρία σ' ένα στεγαστικό πρόγραμμα μιας παραγκούπολης της Ρώμης.

Εκεί, δημιούργησε το πρώτο της «Casa dei Bambini» (Σπίτι των Παιδιών) για παιδιά 3-7 ετών και συνέχισε την ανάπτυξη της παιδαγωγικής της βασισμένης σε μια επιστημονική προσέγγιση πειραματισμού και παρατήρησης. Με βάση αυτήν την εργασία, υποστήριξε ότι τα παιδιά περνούν από ευαίσθητες περιόδους μάθησης και διάφορα στάδια ανάπτυξης και ότι η αυτοανάπτυξη των παιδιών μπορεί να προωθηθεί μέσω της ενασχόλησης με αυτοκατευθυνόμενες δραστηριότητες σ' ένα ειδικά προετοιμασμένο περιβάλλον. Εκδηλώθηκε διεθνές ενδιαφέρον γι' αυτόν τον νέο τρόπο διδασκαλίας και υπάρχουν τώρα χιλιάδες σχολεία Μοντεσσόρι (κυρίως για παιδιά ηλικίας 3–6 και 6–12 ετών) σ' όλο τον κόσμο.¹⁻⁴

Κεντρικό στοιχείο στη μέθοδο μοντεσσοριανής εκπαίδευσης είναι η δυναμική τριάδα του παιδιού, του δασκάλου και του περιβάλλοντος. Ένας από τους ρόλους του δασκάλου είναι να καθοδηγήσει το παιδί μέσα απ' αυτό που η Μοντεσσόρι ονόμασε «προετοιμασμένο περιβάλλον», δηλαδή μια τάξη κι ένας τρόπος μάθησης που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν την πνευματική, σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού μέσω της ενεργητικής εξερεύνησης, της επιλογής και της ανεξάρτητης μάθησης. Ένας τρόπος για να κατανοήσουμε τη μοντεσσοριανή μέθοδο για τους σκοπούς αυτής εδώ της ανασκόπησης είναι να εξετάσουμε δύο από τις σημαντικές πτυχές της: το εκπαιδευτικό υλικό και τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος και ο σχεδιασμός του προετοιμασμένου περιβάλλοντος προωθούν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των παιδιών. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό, η Μοντεσσόρι

ανέπτυξε ένα σύνολο χειραπτικών αντικειμένων που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν την εκμάθηση εννοιών, όπως διάσταση, χρώμα, σχήμα και υφή, όπως και έννοιες των μαθηματικών, της γλώσσας, της επιστήμης, της γεωγραφίας και της ιστορίας. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το χειρισμό αυτών των υλικών μεμονωμένα, αλλά και σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, κατά τη διάρκεια ενός «κύκλου εργασίας» τριών ωρών στη διάρκεια του οποίου καθοδηγούνται από τον δάσκαλο να επιλέξουν τις δικές τους δραστηριότητες. Τους δίνεται η ελευθερία να επιλέξουν με τι θα εργαστούν, πού θα εργαστούν, με ποιον θα εργαστούν και για πόσο καιρό θα εργαστούν σε οποιαδήποτε συγκεκριμένη δραστηριότητα, όλα όμως εντός των ορίων και των κανόνων της τάξης. Δεν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των παιδιών και δεν υπάρχει σύστημα ανταμοιβών ή τιμωριών. Αυτές οι δύο πτυχές -το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό και η φύση της μάθησης- κάνουν τις μοντεσσοριανές τάξεις να φαίνονται εντυπωσιακά διαφορετικές από τις συμβατικές τάξεις.

Πρέπει να σημειωθεί ότι για τη Μοντεσσόρι ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να υποστηρίξει την ανάπτυξη του παιδιού (πνευματική, σωματική, συναισθηματική και κοινωνική).² Αυτός είναι ένας πολύ διαφορετικός στόχος απ' αυτόν των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων σήμερα, τα οποία εστιάζουν στη μάθηση ακαδημαϊκών αντικειμένων, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Επομένως, όταν θέτουμε το ερώτημα, όπως κάνει το παρόν άρθρο, εάν τα παιδιά επωφελούνται περισσότερο από μια μοντεσσοριανή εκπαίδευση παρά από μια μη-μοντεσσοριανή εκπαίδευση, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι τα μέτρα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας δεν μετρούν απαραίτητα εκείνα τα στοιχεία, τα οποία θεωρούνται τα πιο σημαντικά στη μοντεσσοριανή εκπαίδευση.

Οι δάσκαλοι και οι γονείς που επιλέγουν τη μοντεσσοριανή μέθοδο μπορεί να την επιλέγουν για λόγους που δεν επιδέχονται μια συμβατική αξιολόγηση.

Παρά την ύπαρξή της για περισσότερα από 100 χρόνια, οι αξιολογήσεις της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης είναι λίγες και πάσχουν από έναν αριθμό μεθοδολογικών περιορισμών, όπως θα εκτεθεί στην Ενότητα 3.

Η ανασκόπησή μας έχει τρεις στόχους, συγκεκριμένα (1) να εντοπίσει ορισμένα βασικά στοιχεία της μοντεσσοριανής εκπαιδευτικής μεθόδου (2) να επανεξετάσει υπάρχουσες αξιολογήσεις της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και (3) να επανεξετάσει μελέτες που δεν αξιολογούν ρητά τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση, αλλά αξιολογούν τα βασικά στοιχεία της. Στόχος μου είναι να παρέχω μια ανασκόπηση των επιστημονικών τεκμηρίων αξιολόγησης της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, με τις διπλές φιλοδοξίες της τόνωσης της μελλοντικής έρευνας και της βοήθειας των δασκάλων να κατανοήσουν καλύτερα εάν και γιατί η μοντεσσοριανή εκπαίδευση μπορεί να είναι αποτελεσματική.

ΜΕΡΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Στόχος αυτής της ενότητας είναι να τονίσει ορισμένα βασικά στοιχεία της μοντεσσοριανής μεθόδου, προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα εάν και γιατί η μοντεσσοριανή εκπαίδευση είναι αποτελεσματική και ποια στοιχεία της θα μπορούσαν ν' αξιολογηθούν ως σημαντικά από τους ερευνητές. Αυτά είναι σημαντικά ζητήματα, γιατί υπάρχει σημαντική διαφορετικότητα στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η μοντεσσοριανή μέθοδος σε διαφορετικά σχολεία και ο τίτλος

«Μοντεσσοριανό», ο οποίο δεν προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα, χρησιμοποιείται συχνά χωρίς πλήρη υιοθέτηση της μεθόδου.^{5,6}

Ωστόσο, ορισμένα στοιχεία της μοντεσσοριανής μεθόδου μπορεί να είναι ωφέλιμα, ή θα μπορούσαν να ενσωματωθούν με επιτυχία (ή έχουν ήδη ενσωματωθεί) σε σχολεία που δεν θέλουν να φέρουν τον τίτλο «Μοντεσσοριανό» ή να τηρούν πλήρως τις αρχές της μεθόδου. Ο ακριβέστερος προσδιορισμός του τι είναι αποτελεσματικό στη μοντεσσοριανή μέθοδο θα επιτρέψει -αν μη τι άλλο- την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας της. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι μπορεί να υπάρχουν κίνδυνοι στην άκριτη υιοθέτηση της μοντεσσοριανής εκπαιδευτικής μεθόδου, η οποία ξεκίνησε πριν από 100 και περισσότερα χρόνια σ' έναν κόσμο που ήταν διαφορετικός από πολλές απόψεις από τον σημερινό.⁷

Εάν η μοντεσσοριανή μέθοδος πρόκειται να υιοθετηθεί αποσπασματικά, ποια στοιχεία της πρέπει να υιοθετηθούν; Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δύο σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής αυτής μεθόδου είναι το μαθησιακό υλικό και η αυτοκατευθυνόμενη φύση της ενασχόλησης των παιδιών με αυτά τα υλικά. Ορισμένα βασικά στοιχεία καθεμιάς από αυτές τις πτυχές θα εξεταστούν παρακάτω.

Το εκπαιδευτικό υλικό

Τα πρώτα μαθησιακά υλικά που είναι πιθανό να συναντήσει το παιδί στη μοντεσσοριανή τάξη είναι αυτά που συνθέτουν το πρόγραμμα πρακτικών δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως τη χρήση σκευών και εργαλείων, ψαλίδι, λαβίδες και τσιμπιδάκια, καθάρισμα και γυάλισμα αντικειμένων, προετοιμασία πρόχειρου φαγητού, στρώσιμο τραπέζιου και πλύσιμο πιάτων, τακτοποίηση λουλουδιών, κηπουρική, καθάρισμα, κούμπωμα και ξεκούμπωμα ρούχων κ.λπ. Στόχοι τους, εκτός από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού για ανεξάρτητη διαβίωση, είναι ν' αναπτύξουν τον κινητικό έλεγχο και τον συντονισμό ματιών-χεριών του παιδιού, για να το εισάγουν στον κύκλο επιλογής, έναρξης, ολοκλήρωσης και τακτοποίησης μιας δραστηριότητας (περισσότερα στην επόμενη ενότητα), και να εισάγουν τα παιδιά στους κανόνες λειτουργίας τους στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης.

Καθώς το παιδί μπαίνει σ' έναν κύκλο εργασίας και δείχνει την ικανότητα να επικεντρώνεται σε δραστηριότητες που επιλέγει το ίδιο, ο δάσκαλος θα εισάγει το αισθητηριακό υλικό. Το βασικό χαρακτηριστικό των αισθητηριακών υλικών είναι ότι το καθένα απομονώνει μόνο μία έννοια στην οποία πρέπει να επικεντρωθεί το παιδί. Ο ροζ πύργος, για παράδειγμα, αποτελείται από δέκα κύβους που διαφέρουν μόνο στις διαστάσεις τους, ο μικρότερος είναι 1 cm³ και ο μεγαλύτερος 10 cm³. Κατά την κατασκευή του πύργου, η προσοχή του παιδιού εστιάζεται αποκλειστικά στη σταδιακή μείωση του όγκου των διαδοχικών κύβων. Δεν υπάρχουν πρόσθετες ενδείξεις -διαφορετικά χρώματα για παράδειγμα ή αριθμοί γραμμένοι στις όψεις κάθε κύβου- οι οποίες μπορεί να βοηθήσουν το παιδί να ταξινομήσει τους κύβους με ακρίβεια. Ένα άλλο αισθητηριακό υλικό, τα ηχητικά κουτιά, περιέχει έξι ζεύγη κλειστών κυλίνδρων οι οποίοι όταν ανακινούνται ποικίλλουν ως προς τον ήχο που παράγουν από απαλό έως δυνατό, και το καθήκον του παιδιού είναι να βρει τα ζευγάρια των κυλίνδρων που ο ήχος τους ταιριάζει. Και πάλι, υπάρχει μόνο ένα στοιχείο που μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιδί για να κάνει αυτήν την

εργασία: ήχος. Ο στόχος των αισθητηριακών υλικών δεν είναι να βομβαρδίσουν τις αισθήσεις του παιδιού με ερεθίσματα. Αντίθετα, είναι εργαλεία σχεδιασμένα να δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να ταξινομεί και να ονομάζει τα ερεθίσματα που θα συναντά σε καθημερινή βάση.

Τα αισθητηριακά υλικά, επιπλέον, έχουν σχεδιαστεί ως προετοιμασία γι' ακαδημαϊκά θέματα. Οι μακριές ράβδοι, οι οποίες περιλαμβάνουν δέκα κόκκινες ράβδους που ποικίλλουν μόνο σε μήκος σε βήματα των 10 cm, από 10 cm έως 1 m, έχουν ένα ισοδύναμο στα μαθηματικά υλικά: τις ράβδους αριθμών, οι οποίες χωρίζονται σε εναλλασσόμενα τμήματα 10 cm κόκκινου και μπλε ώστε να λάβουν τις αριθμητικές τιμές 1–10. Οι πινακίδες αφής, οι οποίες αποτελούνται από εναλλακτικές λωρίδες γυαλόχαρτου και λείου χαρτιού για να ψηλαφεί το παιδί, είναι προετοιμασία για τη σφαίρα γυαλόχαρτου στη γεωγραφία -μια σφαίρα όπου οι χερσαίες περιοχές της Γης είναι φτιαγμένες από τραχύ γυαλόχαρτο, αλλά οι ωκεανοί και οι θάλασσες είναι λείες. Οι πινακίδες αφής είναι επίσης προετοιμασία για τα γράμματα γυαλόχαρτου στη γλώσσα και τους αριθμούς γυαλόχαρτου στα μαθηματικά, τους οποίους το παιδί μαθαίνει να ανιχνεύει με το δείκτη και το μεσαία του δάχτυλο.

Βασικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών της γλώσσας περιλαμβάνουν την εισαγωγή της γραφής πριν από την ανάγνωση, τη διάκριση των συστατικών δεξιοτήτων της γραφής (έλεγχος με μολύβι, σχηματισμός γραμμάτων, ορθογραφία) πριν το παιδί γράψει πραγματικά λέξεις στο χαρτί και τη χρήση φωνημάτων για την αντιστοίχιση γραφής και απαγγελίας των λέξεων. Η γραμματική -μέρη του λόγου, η μορφολογία, δομή προτάσεων- διδάσκονται συστηματικά από τον δάσκαλο και το υλικό που κατασκευάζεται από παιδιά.

Στο πρόγραμμα σπουδών των μαθηματικών, οι αριθμοί 0 - 10 και τα σύμβολά τους εισάγονται χωριστά πριν συνδυαστούν και μεγάλες ποσότητες και σύμβολα (δεκάδες, εκατοντάδες και χιλιάδες) και κλάσματα εισάγονται αμέσως μετά, όλα μέσα από συγκεκριμένα υλικά. Πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση, υπολογισμός τετραγωνικών ριζών) εισάγονται και πάλι χρησιμοποιώντας υλικά, τα οποία το παιδί μπορεί να επιλέξει να σταματήσει να χρησιμοποιεί όταν είναι σε θέση να εκτελεί αριθμητικές πράξεις χωρίς αυτήν τη συγκεκριμένη υποστήριξη.

Οι αρχές που διέπουν τον σχεδιασμό αυτού του εκπαιδευτικού υλικού είναι ότι το παιδί μαθαίνει μέσω της κίνησης και αποκτά μια συγκεκριμένη βάση με στόχο την προετοιμασία του για την εκμάθηση πιο αφηρημένων εννοιών. Μια παραπέρα αρχή σχεδιασμού των διδακτικών υλικών είναι ότι κάθε εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει στην κατασκευή του έναν «έλεγχο του λάθους», που ειδοποιεί το παιδί για τυχόν λάθη, επιτρέποντας έτσι την αυτοδιόρθωση με την ελάχιστη υποστήριξη του δασκάλου.

Αυτοκατευθυνόμενη ενασχόληση με τα εκπαιδευτικά υλικά

Αν και είναι σημαντικό το εκπαιδευτικό υλικό⁸, δεν συγκροτεί από μόνο του τη μοντεσοριανή μέθοδο, γιατί τα υλικά πρέπει να εμπλακούν στις δραστηριότητες του παιδιού με συγκεκριμένο τρόπο. Η Μοντεσσόρι παρατήρησε ότι το μικρό παιδί είναι ικανό να συγκεντρώνεται για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε δραστηριότητες που προσελκύουν το αυθόρμητο ενδιαφέρον του.²⁻⁴

Υπάρχουν δύο χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά ασχολούνται με το εκπαιδευτικό υλικό που η Μοντεσσόρι ισχυρίστηκε ότι ενισχύει αυτήν τη συγκέντρωση.

Το πρώτο είναι ότι υπάρχει ένας κύκλος δραστηριότητας που περιβάλλει τη χρήση κάθε υλικού (που ονομάζεται «εσωτερικός κύκλος εργασίας»⁹). Εάν ένα παιδί θέλει να χρησιμοποιήσει τον ροζ πύργο, για παράδειγμα, θα πρέπει να βρει έναν χώρο στο πάτωμα αρκετά μεγάλο για να ξετυλίξει το χαλάκι που θα οριοθετεί την περιοχή εργασίας του, να μεταφέρει τους δέκα κύβους του ροζ πύργου στο χαλάκι από το ράφι τους και στη συνέχεια να χτίσει τον πύργο. Μόλις χτίσει τον πύργο το παιδί είναι ελεύθερο να επαναλάβει αυτήν τη δραστηριότητα όσες φορές θέλει. Άλλα παιδιά μπορεί να έρθουν και να παρακολουθήσουν, και αν το επιθυμεί μπορούν να συμμετάσχουν μαζί του, αλλά θα μπορεί να συνεχίσει μόνο του -αν προτιμά- και για όσο χρόνο θέλει. Όταν θα ικανοποιηθεί από αυτήν τη δραστηριότητα, θα αποσυναρμολογήσει τον ροζ πύργο και θα τον επανατοποθετήσει στην αρχική του θέση, έτοιμο να τον χρησιμοποιήσει ένα άλλο παιδί. Αυτή η επαναλαμβανόμενη και επιλεγμένη ενασχόληση με το υλικό, η έλλειψη διακοπής και η απαίτηση να στήσει το υλικό και να το αφήσει μετά, είναι βασικά στοιχεία που στοχεύουν στην ανάπτυξη της συγκέντρωσης του παιδιού.¹⁰

Το δεύτερο χαρακτηριστικό που στοχεύει στην ενίσχυση της συγκέντρωσης είναι ότι αυτοί οι κύκλοι δραστηριότητας λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου 3 ωρών (που ονομάζεται «εξωτερικός κύκλος εργασίας»⁹). Κατά τη διάρκεια αυτών των 3 ωρών, τα παιδιά είναι ως επί το πλείστον ελεύθερα να επιλέξουν δραστηριότητες μόνο τους και με άλλους και να βρουν τον δικό τους ρυθμό δραστηριότητας, κινούμενοι ελεύθερα στην τάξη. Θα μπορούσε κανείς ν' αναρωτηθεί ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Αν και τα παιδιά έχουν μεγάλη ελευθερία σ' αυτό που κάνουν, η ελευθερία τους δεν είναι απεριόριστη. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να καθοδηγεί τα παιδιά που δυσκολεύονται να επιλέξουν υλικά ή που ενοχλούν τους άλλους, να εισάγει νέο υλικό σε παιδιά που είναι έτοιμα για μια νέα πρόκληση και να διεξάγει μαθήματα σε μικρές ομάδες. Οι αποφάσεις του δασκάλου για το τι θα διδάξει λαμβάνονται με βάση προσεκτικές παρατηρήσεις των παιδιών. Αν και μπορεί να ξεκινήσει τη μέρα με σχέδια για το τι θα κάνει κατά τη διάρκεια του κύκλου εργασίας, τελικά οι δραστηριότητες καθοδηγούνται από τα παιδιά και τις ανάγκες τους και δεν υπάρχει τυπικό χρονοδιάγραμμα. Επομένως, η μοντεσσοριανή τάξη είναι πολύ διαφορετική από τη συμβατική τάξη που καθοδηγείται από τον δάσκαλο με την εξαιρετικά δομημένη ημέρα της, όπου αφιερώνονται σύντομα χρονικά διαστήματα για κάθε δραστηριότητα, ολόκληρη η τάξη ασχολείται την ίδια στιγμή με τις ίδιες δραστηριότητες και ο δάσκαλος δίνει οδηγίες από το μπροστινό μέρος της τάξης.

Συνοπτικά, υπάρχουν δύο πτυχές της μοντεσσοριανής τάξης που είναι πολύ διαφορετικές από τις συμβατικές τάξεις: το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό και η ατομική, αυτοκατευθυνόμενη φύση της μάθησης υπό την καθοδήγηση του δασκάλου. Όλα τα στοιχεία που περιγράφονται εδώ -τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. κάθε κομμάτι υλικού απομονώνει μόνο μία έννοια, το καθένα περιέχει έναν έλεγχο σφαλμάτων που επιτρέπει την αυτοδιόρθωση, η μάθηση προχωρά από συγκεκριμένες σε αφηρημένες έννοιες)- ο καθοδηγούμενος τρόπος ενασχόλησης μ' αυτά τα υλικά (π.χ. αυτοεπιλογή, επαναλαμβανόμενη κι ενεργή ενασχόληση, τακτοποίηση μετά, ελευθερία διακοπής, έλλειψη βαθμών και ανταμοιβών) ενδέχεται να

ωφελήσουν την ανάπτυξη και τη μάθηση συγκριτικά με τη διδασκαλία της συμβατικής τάξης. Θα επιστρέψουμε σε πολλά από τα στοιχεία που συζητούνται εδώ στις δύο επόμενες ενότητες. (Αυτό ήταν αναγκαστικά μόνο μια σύντομη παρουσίαση ορισμένων από τα πιο σημαντικά στοιχεία της μοντεσσοριανής μεθόδου. Οι αναγνώστες που θέλουν να μάθουν περισσότερα μπορούν να μελετήσουν τις βιβλιογραφικές αναφορές²⁻⁴).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπάρχουν λίγες αξιολογήσεις της Μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και οι περισσότερες έχουν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α. Μερικές έχουν αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών ενώ αυτά τα παιδιά βρίσκονταν σε χώρους μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, κι άλλες έχουν αξιολογήσει τα παιδιά που φοίτησαν σε μοντεσσοριανά σχολεία μετά από μια περίοδο μετέπειτα συμβατικής σχολικής εκπαίδευσης. Ως σύνολο, αυτές οι έρευνες πάσχουν από αρκετούς μεθοδολογικούς περιορισμούς.

Πρώτον, λίγες μελέτες είναι διαχρονικές. Δεύτερον, δεν υπάρχουν καλής ποιότητας τυχαιοποιημένες συγκρίσεις. Οι περισσότεροι ερευνητές προσπάθησαν να συγκρίνουν παιδιά που φοιτούν σε μοντεσσοριανά σχολεία και ομάδες παιδιών που φοιτούν σε συμβατικά σχολεία σε όσο το δυνατόν περισσότερες πιθανές κοινές μεταβλητές. Τρίτον, εάν τα παιδιά που φοιτούν σε μοντεσσοριανά σχολεία σημειώνουν όντως υψηλότερες αποδόσεις από εκείνα τα παιδιά που φοιτούν σε συμβατικά σχολεία σ' ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα, τότε υποθέτοντας ότι αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να αποδοθεί στο ότι φοιτούν σε μοντεσσοριανό σχολείο, ποιος παράγοντας της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης προκάλεσε αυτό το αποτέλεσμα; Η εκπαίδευση στο μοντεσσοριανό σχολείο είναι ένα σύνθετο όλο, πώς μπορούν να απομονωθούν τα συγκεκριμένα στοιχεία τα οποία μπορεί να προκαλούν ένα αποτέλεσμα; Σε πολύ βασικό επίπεδο -και αναφερόμενοι στις δύο κύριες πτυχές της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης που περιγράφηκαν παραπάνω- το αποτέλεσμα οφείλεται στο εκπαιδευτικό υλικό ή στον αυτοκατευθυνόμενο τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ασχολούνται μαζί του (και μπορούν να διαχωριστούν αυτά τα δύο); Τέταρτο, υπάρχουν πιθανώς διαφορές μεταξύ των μοντεσσοριανών σχολείων (συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται η μέθοδος) οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, αλλά οι μελέτες σπάνια περιλαμβάνουν περισσότερα από ένα μοντεσσοριανά σχολεία και μερικές φορές όχι περισσότερες από μία μοντεσσοριανές τάξεις. Πέμπτον, και συναφές με το προηγούμενο, υπάρχει το θέμα της «πιστότητας στη διαδικασία» -ποια τάξη θεωρείται ως μοντεσσοριανή; Δεν τηρούν αυστηρά τις αρχές της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης όλα τα σχολεία που αυτοαποκαλούνται «Μοντεσσοριανά», δεν έχουν εκπαιδευμένους μοντεσσοριανούς δασκάλους ή δεν είναι πιστοποιημένα από έναν μοντεσσοριανό οργανισμό. Έκτο, και πάλι συναφές, είναι ότι οι εμπειρίες των παιδιών στη μοντεσσοριανή εκπαίδευση θα ποικίλλουν ως προς τη διάρκεια του χρόνου που φοιτούν σε μοντεσσοριανό σχολείο και την ηλικία στην οποία φοιτούν. Τέλος, οι αριθμοί των παιδιών που συμμετέχουν στις σχετικές έρευνες είναι συνήθως μικροί και αρκετά περιορισμένοι ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία, καθιστώντας τη γενίκευση των όποιων αποτελεσμάτων τους προβληματική. Αυτά τα μεθοδολογικά προβλήματα δεν περιορίζονται

φυσικά σε αξιολογήσεις της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης -αφορούν με μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας.

Απ' αυτούς τους περιορισμούς, η έλλειψη τυχαιοποιημένων συγκρίσεων είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτη δεδομένης της αναγνωρισμένης σημασίας τους στην εκπαίδευση.^{11,12} Οι γονείς επιλέγουν το σχολείο του παιδιού τους για πολλούς διαφορετικούς λόγους,¹³ και η τυχαιοποίηση είναι σημαντική στο πλαίσιο της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, επειδή οι γονείς που επιλέγουν ένα μη συμβατικό σχολείο για το παιδί τους μπορεί να διαφέρουν σε πολλά χαρακτηριστικά από τους γονείς που δεν το κάνουν, για παράδειγμα να διαφέρουν στις απόψεις τους για την ανατροφή των παιδιών ή στις φιλοδοξίες τους για το μέλλον του παιδιού τους. Αυτό σημαίνει ότι, εάν μια έρευνα βρίσκει ένα όφελος για τα παιδιά της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμβατική εκπαίδευση, αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει μια επίδραση του γονέα και όχι μια επίδραση του σχολείου. Επιπλέον, η τυχαιοποίηση των δειγμάτων μιας έρευνας ελέγχει επίσης την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων.

Η φοίτηση στα μοντεσσοριανά σχολεία απαιτεί συχνά δίδακτρα, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές είναι πιθανό να προέρχονται από οικογένειες ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Τα παιδιά αυτά είναι πιθανό να τα πάνε καλύτερα σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια.¹⁴⁻¹⁶ Μια πρόσφατη έκθεση διαπίστωσε ότι ακόμη και τα δημόσια (δηλαδή, χωρίς δίδακτρα) μοντεσσοριανά σχολεία στις ΗΠΑ δεν αντιπροσωπεύουν την κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία των περιοχών που εξυπηρετούν.¹⁷ Ωστόσο, η τυχαία κατανομή παιδιών σε μοντεσσοριανά σχολεία έναντι μη μοντεσσοριανών σχολείων για τους σκοπούς μιας τυχαιοποιημένης σύγκρισης θα ήταν πολύ δύσκολο να επιτευχθεί γιατί θ' αγνοούσε την επιλογή των γονέων.

Αναμφισβήτητα η πιο έγκυρη αξιολόγηση της μοντεσσοριανής μεθόδου μέχρι σήμερα είναι αυτή από τις Lillard και Else-Quest.¹⁸ Συνέκριναν παιδιά στη μοντεσσοριανή και μη μοντεσσοριανή εκπαίδευση κι από δύο ηλικιακές ομάδες -5 και 12 ετών- σε μια σειρά γνωστικών, ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συμπεριφορικών μέτρων. Έγινε προσεκτική σκέψη για το πώς να ξεπεραστεί η έλλειψη τυχαίας κατανομής των παιδιών στις ομάδες μοντεσσοριανής και μη μοντεσσοριανής εκπαίδευσης. Η λύση των συγγραφέων ήταν να σχεδιάσουν την έρευνά τους με βάση τη σχολική κλήρωση που ήταν ήδη σε εφαρμογή στη συγκεκριμένη σχολική περιφέρεια. Όλα τα παιδιά είχαν λάβει μέρος στην κλήρωση του μοντεσσοριανού σχολείου και όσα είχαν γίνει δεκτά κατατάχθηκαν στη μοντεσσοριανή ομάδα κι όσα δεν είχαν γίνει δεκτά κατατάχθηκαν στην ομάδα σύγκρισης (άλλα εκπαιδευτικά συστήματα). Οι εκ των υστέρων συγκρίσεις έδειξαν παρόμοια επίπεδα οικογενειακών εισοδημάτων και στις δύο ομάδες. Αν και δε βρέθηκαν διαφορές για όλα τα μέτρα που εξετάστηκαν, όπου βρέθηκαν ευνοούσαν τη μοντεσσοριανή ομάδα. Για τα παιδιά ηλικίας 5 ετών, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές για ορισμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες (αναγνώριση γραμμάτων, ικανότητα φωνολογικής αποκωδικοποίησης και μαθηματικές δεξιότητες), ένα μέτρο εκτελεστικής λειτουργίας (το έργο ταξινόμησης καρτών), κοινωνικές δεξιότητες (όπως μετρώνται με κριτήριο την κοινωνική σκέψη και τη θετική στάση απέναντι στο κοινό παιχνίδι) και στη νοητική λειτουργία (όπως μετρήθηκε με μια εργασία ψευδούς πεποίθησης). Για τα παιδιά ηλικίας 12 ετών, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τη γραφή την ιστορία και τις

κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, σ' ένα ερωτηματολόγιο που ρωτούσε για το πώς αισθάνονται απέναντι στο σχολείο, οι απαντήσεις των παιδιών της μοντεσσοριανής ομάδας έδειξαν ότι ένιωθαν μεγαλύτερη αίσθηση κοινότητας. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«τουλάχιστον όταν εφαρμόζεται αυστηρά, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση προωθεί κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες που είναι ίσες ή ανώτερες από εκείνες που καλλιεργούνται από άλλους τύπους σχολείων»*.¹⁸

Η έρευνα αυτή επικρίθηκε για τη χρήση ενός μόνο μοντεσσοριανού σχολείου,¹⁹ αλλά η απάντηση των Lillard και Else-Quest ήταν ότι το σχολείο ήταν πιστό στις αρχές της μοντεσσοριανής αγωγής, γεγονός που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς τους μπορεί να είναι γενικεύσιμα σε άλλα τέτοια σχολεία.²⁰ Ότι η πιστότητα στη μοντεσσοριανή αγωγή μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα μιας έρευνας αποτελούσε για μεγάλο διάστημα ένα ερώτημα,²¹ και αποδείχθηκε εμπειρικά σε μια περαιτέρω, διαχρονική έρευνα,⁶ η οποία συνέκρινε μοντεσσοριανές τάξεις υψηλής πιστότητας στις μοντεσσοριανές αρχές (και πάλι, από μόνο ένα σχολείο), τάξεις με «συμπληρωματικά» μαθήματα μοντεσσοριανής εκπαίδευσης (που χρησιμοποιούσαν μοντεσσοριανά υλικά συν συμβατικές δραστηριότητες όπως π.χ. παζλ, παιχνίδια και φύλλα εργασίας) και τάξεις συμβατικές. Τα παιδιά σ' αυτές τις τάξεις ήταν 3-6 ετών κι εξετάστηκαν σε δύο χρονικά σημεία: προς την αρχή και προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Αν κι η έρευνα δεν εξασφάλιζε την τυχαία κατανομή των παιδιών σε ομάδες, οι ομάδες αντιστοιχίστηκαν με κριτήριο βασικές μεταβλητές των γονέων των παιδιών, όπως το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Όπως και στην έρευνα των Lillard και Else-Quest,¹⁸ για τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκε μια σειρά κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα (δηλαδή, την ετοιμότητα των παιδιών να επιτύχουν σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα). Υπήρχαν δύο ερευνητικά ερωτήματα: πρώτον, μεταβάλλονται οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους ως συνάρτηση του τύπου του σχολείου και, δεύτερον, στα μοντεσσοριανά σχολεία, το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιούν τα μοντεσσοριανά υλικά σχετίζεται με τις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας των παιδιών στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους; Συνολικά, η απάντηση και στις δύο ερωτήσεις ήταν «ναι». Τα παιδιά στο μοντεσσοριανό σχολείο σε σύγκριση με τα παιδιά των άλλων δύο τύπων σχολείου, εμφάνισαν σημαντικά μεγαλύτερο επίπεδο προόδου σε μετρήσεις εκτελεστικών λειτουργιών, ανάγνωσης, μαθηματικών, λεξιλογίου και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Επιπλέον, ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά ασχολήθηκαν με τα μοντεσσοριανά υλικά σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα εκτελεστικής λειτουργίας, ανάγνωσης και λεξιλογίου. Με άλλα λόγια, η πιστότητα εφαρμογής των αρχών της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης είχε σημασία: τα παιδιά είχαν λιγότερα οφέλη όταν ασχολούνταν με δραστηριότητες που δεν ήταν μοντεσσοριανές.

Αυτή η έρευνα δεν καταδεικνύει με βεβαιότητα ότι τα μοντεσσοριανά υλικά επιδρούσαν στα μαθησιακά αποτελέσματα: μπορεί να υπήρχαν άλλες διαφορές μεταξύ των τάξεων υψηλής και χαμηλότερης πιστότητας στην εφαρμογή των μοντεσσοριανών αρχών -όπως οι αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τους μαθητές τους- οι οποίες ευθύνονταν για τη διαφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών.⁶ Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος των

μοντεσσοριανών υλικών, μια πειραματική έρευνα²² αφαίρεσε τα συμπληρωματικά υλικά, για να αφήσει μόνο τα μοντεσσοριανά υλικά, από δύο από τις τρεις τάξεις ενός μοντεσσοριανού σχολείου που στο οποίο φοιτούσαν παιδιά 3-6 ετών. Σε μια περίοδο 4 μηνών τα παιδιά στις τάξεις από τις οποίες αφαιρέθηκαν τα συμπληρωματικά υλικά είχαν σημαντικά καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από τα παιδιά που φοιτούσαν στις τάξεις με συμπληρωματικά διδακτικά υλικά στην αναγνώριση γραμμάτων-λέξεων και στην εκτελεστική λειτουργία, αν και όχι στο λεξιλόγιο, στη νοητική λειτουργία, στα μαθηματικά ή στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.

Οι ερευνήτριες αναγνωρίζουν τις αδυναμίες στον σχεδιασμό της έρευνάς τους, συμπεριλαμβανομένου του μικρού αριθμού συμμετεχόντων (μόλις 52 παιδιά στις τρεις τάξεις) και της μικρής διάρκειας. Ωστόσο, η έρευνα παρέχει ένα πρότυπο για το πώς θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μελλοντικοί πειραματικοί για τον έλεγχο της πιστότητας στην εφαρμογή της μοντεσσοριανής μεθόδου.

Η πιστότητα στην εφαρμογή της μοντεσσοριανής μεθόδου είναι σημαντική επειδή η διακύμανση στο πόσο πιστά είναι τα μοντεσσοριανά σχολεία στο «ιδανικό μοντεσσοριανό σχολείο» είναι πιθανό να είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος εξηγεί γιατί έχουν βρεθεί τόσο διαφορετικά ευρήματα σε αξιολογήσεις της μοντεσσοριανής μεθόδου.⁶ Για παράδειγμα, δύο από τις πρώτες δοκιμές ελέγχου για την αξιολόγηση του Head Start στις ΗΠΑ (ενός προγράμματος του Υπουργείου Υγείας των ΗΠΑ, το οποίο παρέχει ολοκληρωμένες υπηρεσίες εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία) δε βρήκε κανένα άμεσο όφελος από τα προγράμματα μοντεσσοριανής προσχολικής ηλικίας σε σχέση με άλλους τύπους προγραμμάτων προσχολικής ηλικίας.^{23,24}

Και στους δύο τύπους προγραμμάτων συμπεριλήφθηκαν μόνο παιδιά ηλικίας 4 ετών, ενώ το ιδανικό στα προγράμματα της μοντεσσοριανής προσχολικής ηλικίας είναι να διδάσκονται παιδιά 3-6 ετών στην ίδια τάξη προκειμένου να προωθηθεί η διδασκαλία από παιδί σε παιδί.⁶ Επιπλέον, σε ένα από τα προγράμματα²³ ο ιδανικός κύκλος εργασίας των 3 ωρών μειώθηκε σε μόλις 30 λεπτά.⁶ Μια πιο πρόσφατη έρευνα με μεγαλύτερα παιδιά συνέκρινε μαθητές της 8^{ης} τάξης μοντεσσοριανής και μη μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, τα οποία ταιριάστηκαν ως προς το φύλο, την εθνικότητα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση.²⁵ Η έρευνα βρήκε χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στα Αγγλικά/ Γλωσσικά μαθήματα και καμία διαφορά στις επιδόσεις στα μαθηματικά, αλλά το μοντεσσοριανό σχολείο το οποίο συμμετείχε στην έρευνα, άλλαξε το «ιδανικό» δίνοντας αξιολογικούς βαθμούς στους μαθητές και εισάγοντας δραστηριότητες που δεν ήταν μοντεσσοριανές.⁶

Αυτοί οι ερευνητικοί περιορισμοί καθιστούν δύσκολη την ερμηνεία μελετών που έχουν βρει «μεταγενέστερα» οφέλη σε παιδιά που παρακολούθηθηκαν μετά από μια επόμενη περίοδο μοντεσσοριανής εκπαίδευσης όταν φοιτούσαν πια σε συμβατικά σχολεία.

Σε μια από τις έρευνες που συζητήθηκαν προηγουμένως,²³ κοινωνικά και γνωστικά οφέλη προέκυψαν για τα παιδιά που είχαν προηγουμένως φοιτήσει σε μοντεσσοριανά Νηπιαγωγεία και στη συνέχεια μεταγράφηκαν σε συμβατικά σχολεία, αλλά αυτά τα οφέλη δεν προέκυψαν μέχρι την εφηβεία, ενώ μια έρευνα παρακολούθησης²⁶ βρήκε γνωστικά οφέλη από τη φοίτηση σε

μοντεσσοριανά σχολεία μόνο σε έφηβους. Αν και τέτοιες «επιδράσεις» της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης έχουν αναφερθεί ευρέως σε αξιολογήσεις των πρώτων σχολικών ετών, μπορεί να είναι αποτελέσματα απλού λάθους μέτρησης και τυχαίων διακυμάνσεων.

Εάν, όμως, το επιχείρημα είναι ότι η έλλειψη πιστότητας στην εφαρμογή της μοντεσσοριανής μεθόδου είναι υπεύθυνη για τις έρευνες που δεν βρίσκουν σημαντικά οφέλη της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης σε μικρές ηλικίες, δεν είναι λογικό να αποδίδουμε στη συνέχεια στη μοντεσσοριανή μέθοδο οφέλη που εντοπίζονται στα ίδια παιδιά σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Ορισμένες έρευνες αναφέρουν θετικά αποτελέσματα για ορισμένα μαθήματα, αλλά όχι για άλλα. Μια έρευνα, για παράδειγμα, διερεύνησε τις επιδόσεις σε τεστ μαθηματικών, θετικών επιστημών, αγγλικών και κοινωνικών σπουδών στα τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αρκετά χρόνια αφότου τα παιδιά είχαν εγκαταλείψει το μοντεσσοριανό σχολείο.²⁸

Σε σύγκριση με την ομάδα των παιδιών που δεν είχαν φοιτήσει σε μοντεσσοριανό σχολείο (που ταιριάστηκαν ως προς το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τη φυλή/εθνικότητα και τη σχολική βαθμίδα), η ομάδα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης σημείωσε σημαντικά υψηλότερη επίδοση στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, αλλά δε βρέθηκαν διαφορές στα αγγλικά και στις κοινωνικές σπουδές. Τι μπορεί να εξηγήσει αυτό το διαφορετικό αποτέλεσμα; Οι συγγραφείς πρότειναν ότι τα πλεονεκτήματα στα μαθηματικά μπορεί να οφείλονται στα ίδια τα εκπαιδευτικά υλικά, σε αντίθεση με το πώς διδάσκονται τα μαθηματικά στις συμβατικές τάξεις.

Εναλλακτικά, ή ίσως επιπλέον, τα παιδιά στις μοντεσσοριανές τάξεις μπορεί να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες μαθηματικών και φυσικών επιστημών σε σύγκριση με τα παιδιά που φοιτούν σε συμβατικά σχολεία, ενώ ο χρόνος που αφιερώνεται στα αγγλικά και στις κοινωνικές σπουδές να μη διαφέρει. Ωστόσο, οι συγγραφείς δεν μπόρεσαν, στο πλαίσιο του σχεδιασμού της μελέτης τους, να παράσχουν λεπτομέρειες σχετικά με τον ακριβή χρόνο που είχαν αφιερώσει τα παιδιά στο μοντεσσοριανό σχολείο κάνοντας μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, αγγλικά και κοινωνικές σπουδές, σε σύγκριση με τον χρόνο που είχαν αφιερώσει τα παιδιά στις συμβατικές σχολικές για τα ίδια μαθήματα.

Το να γνωρίζουμε, όμως, τι συμβαίνει στη μοντεσσοριανή τάξη που ερευνούμε είναι ζωτικής σημασίας για να μπορούμε να ερμηνεύουμε τα ευρήματα των αξιολογήσεων, όπως είναι ζωτικής σημασίας και να γνωρίζουμε τι συμβαίνει στην τάξη του συμβατικού σχολείου την οποία συγκρίνουμε. Μία από τις πρώτες αξιολογήσεις της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α.²⁹ υπέθεσε ότι μια μοντεσσοριανή τάξη έχει σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με μια τάξη που δεν ήταν μοντεσσοριανή, συμπεριλαμβανομένης της *«ελευθερίας των παιδιών (μετακινούνται, εργάζονται μόνα τους), το οργανωμένο περιβάλλον της (καινοτόμες μέθοδοι με αναπαραγωγή των συνομιλιών των παιδιών με μαγνητόφωνο, ζωντανά ζώα κ.λπ.), ο μη τιμωρητικός χαρακτήρας της μοντεσσοριανής αγωγής (μια «λανθασμένη» απάντηση αξίζει βοήθεια, όχι θυμό, οι πρωτότυπες απαντήσεις ενισχύονται, αλλά επιδιώκονται και άλλες απαντήσεις) και της έμφασης στη συγκέντρωση (τα παιδιά διατήρησαν μια δραστηριότητά τους χωρίς άμεση επίβλεψη για σχετικά μεγάλες χρονικές περιόδους)»*

Σε ορισμένες αξιολογήσεις, οι διαφορές μεταξύ των μοντεσσοριανών τάξεων και των συμβατικών σχολικών τάξεων μπορεί στην πραγματικότητα να μην ήταν τόσο μεγάλες, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει γιατί δεν εντοπίζονται οφέλη σε μια μοντεσσοριανή τάξη. Και ακόμη κι αν η μοντεσσοριανή προσέγγιση στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας του προγράμματος σπουδών είναι διαφορετική από αυτές που χρησιμοποιούνται στις συμβατικές τάξεις, είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορετικές, εξίσου αποτελεσματικές, προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ίδιων εννοιών. Αυτή είναι μια προτεινόμενη εξήγηση για το εύρημα ότι παρόλο που τα παιδιά στα μοντεσσοριανά Νηπιαγωγεία είχαν ένα πλεονέκτημα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους σε συμβατικά Νηπιαγωγεία για την κατανόηση της βάσης 10 στα μαθηματικά, δεν διατήρησαν αυτό το πλεονέκτημα όταν αξιολογήθηκαν δύο χρόνια αργότερα.³⁰

Ενώ οι περισσότερες αξιολογήσεις ενδιαφέρονται για παραδοσιακά ακαδημαϊκά αποτελέσματα ή παράγοντες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία, όπως οι εκτελεστικές λειτουργίες, ένας μικρός αριθμός έχει ερευνήσει τη δημιουργικότητα. Για παράδειγμα, μια παλιά μελέτη³¹ συνέκρινε 14 παιδιά τεσσάρων και πέντε χρόνων που φοιτούσαν σε μοντεσσοριανό Νηπιαγωγείο με 14 παιδιά τεσσάρων και πέντε χρόνων που πήγαιναν σε συμβατικό Νηπιαγωγείο (αντιστοιχίζοντας μια σειρά γονικών μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων και του γονεϊκού ελέγχου). Σε μια μη λεκτική εργασία δημιουργικότητας, η οποία περιελάμβανε κατασκευή εικόνων, τους δόθηκε ένα λευκό φύλλο χαρτιού, ένα κομμάτι κόκκινο χαρτί κι ένα μολύβι. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να σκεφτούν και να ζωγραφίσουν μια εικόνα στην οποία το κόκκινο χαρτί θα αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος. Η κατασκευή κάθε παιδιού αξιολογήθηκε ως προς την πρωτοτυπία, την επεξεργασία, τη δραστηριότητα και την πληρότητα του θέματος και στη συνέχεια αυτές οι αξιολογήσεις συνδυάστηκαν σε μια βαθμολογία «δημιουργικότητας». Η ομάδα των παιδιών της συμβατικής εκπαίδευσης σημείωσε σχεδόν διπλάσια βαθμολογία από την ομάδα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης. Μια δεύτερη εργασία ζητούσε από το παιδί να δώσει λεκτικές περιγραφές επτά αντικειμένων: μια κόκκινη λαστιχένια μπάλα, έναν πράσινο ξύλινο κύβο, ένα μικρό σχοινί, έναν μεταλλικό καθρέφτη, ένα κομμάτι ορθογώνιου διαφανούς πλαστικού, ένα κομμάτι κιμωλίας και μια μικρού μήκους πλαστική σωλήνα. Κάθε περιγραφή βαθμολογήθηκε ως προς το αν ήταν λειτουργική (δηλαδή επικεντρώθηκε στη χρήση του αντικειμένου) ή αν ήταν περιγραφική των φυσικών χαρακτηριστικών του αντικειμένου (δηλαδή σχήμα, χρώμα, κ.λπ.). Όπως και η εργασία της μη λεκτικής δημιουργικότητας, αυτή η εργασία διαφοροποίησε τις δύο ομάδες: ενώ τα παιδιά του συμβατικού σχολείου έδιναν πιο λειτουργικές περιγραφές (π.χ. για τον κύβο: «παίζεις με αυτόν»), τα παιδιά του μοντεσσοριανού έδιναν περισσότερες φυσικές περιγραφές (π.χ. είναι τετράγωνο, είναι από ξύλο, και είναι πράσινο»). Μια τρίτη εργασία, «ο έλεγχος ενσωματωμένης εικόνας» έδειχνε στο παιδί μια εικόνα και στη συνέχεια του ζητούσε να εντοπίσει μια παρόμοια εικόνα που βρίσκονταν ενσωματωμένη σε ένα πλαίσιο. Μετρήθηκαν τόσο η ακρίβεια όσο και η ταχύτητα των απαντήσεων. Ενώ οι δύο ομάδες δε διέφεραν στον αριθμό των ενσωματωμένων εικόνων που εντόπισαν με ακρίβεια, η ομάδα της μοντεσσοριανής τάξης ολοκλήρωσε την εργασία σημαντικά πιο γρήγορα. Η τέταρτη και τελευταία εργασία απαιτούσε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν οτιδήποτε ήθελαν. Τα σχέδια κωδικοποιήθηκαν για την παρουσία ή την απουσία γεωμετρικών και ανθρώπινων μορφών. Η μοντεσσοριανή ομάδα παράγαγε περισσότερα

γεωμετρικά σχήματα, αλλά λιγότερες ανθρώπινες μορφές από τη ομάδα της συμβατικής σχολικής τάξης.

Οι ερευνητές δε διατύπωσαν αξιολογικά σχόλια για τις διαφορές απόδοσης μεταξύ των δύο ομάδων.³¹ Έγραψαν ότι «Η έρευνα υποστηρίζει, ωστόσο, την ιδέα ότι τα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας αποφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα» και «Τα παιδιά της μοντεσσοριανής τάξης ανταποκρίθηκαν θετικά στην έμφαση που δίνεται στο πρόγραμμά τους στον φυσικό κόσμο και στον ορισμό του σχολείου ως τόπου εργασίας. Τα παιδιά του συμβατικού Νηπιαγωγείου ανταποκρίθηκαν από την πλευρά τους στην κοινωνική έμφαση και στην ευκαιρία για αυθόρμητη έκφραση συναισθήματος». Ωστόσο, δε συνέκριναν και δεν αντιπάρθεσαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο εκπαιδευτικών πλαισίων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν αυτές τις διαφορές.

Η δημιουργικότητα έχει μελετηθεί πιο πρόσφατα στη Γαλλία.³² Παιδιά επτά έως δώδεκα ετών δοκιμάστηκαν διαχρονικά σε πέντε εργασίες που αξιοποιούσαν διαφορετικές πτυχές της δημιουργικότητας. Οι εργασίες «αποκλίνουσας» σκέψης απαιτούσαν από τα παιδιά (1) να σκεφτούν ασυνήθιστες χρήσεις για ένα κουτί από χαρτόνι, (2) να βρουν ιδέες για να κάνουν έναν απλό παιχνίδι ελέφαντα πιο διασκεδαστικό και (3) να κάνουν όσο το δυνατόν περισσότερες ζωγραφιές ξεκινώντας από ζεύγη παράλληλων γραμμών. Οι εργασίες «συγκλίνουσας» σκέψης απαιτούσαν από τα παιδιά (1) να εφεύρουν μια ιστορία με βάση έναν τίτλο που τους δόθηκε και (2) να εφεύρουν ένα σχέδιο που να ενσωματώνει έξι συγκεκριμένα σχήματα. Το δείγμα τους ήταν μεγαλύτερο από αυτό της προηγούμενης μελέτης,³¹ και περιελάμβανε 40 μαθητές από ένα μοντεσσοριανό σχολείο και 119 από δύο συμβατικά σχολεία. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν δύο συνεχόμενα έτη (δεν παρέχονται πληροφορίες σχετικά με το εάν μαθητές από διαφορετικά σχολεία αντιστοιχήθηκαν σε κάποια μεταβλητή εκτός από την ηλικία). Και για τους δύο τύπους εργασιών και για τα δύο χρονικά σημεία, τα παιδιά με μοντεσσοριανή εκπαίδευση σημείωσαν υψηλότερη επίδοση από τα παιδιά με συμβατική εκπαίδευση. Και πάλι, οι συγγραφείς έκαναν ελάχιστη προσπάθεια να εντοπίσουν τις ακριβείς διαφορές μεταξύ των σχολείων που θα μπορούσαν να προκαλούσαν διαφορές στην απόδοση των παιδιών.

Καμία από τις έρευνες που έχουν συζητηθεί μέχρι στιγμής δεν έχει προσπαθήσει να απομονώσει μεμονωμένα στοιχεία της μοντεσσοριανής μεθόδου, τα οποία θα μπορούσαν να εξηγήσουν οποιαδήποτε από τα θετικά αποτελέσματα που εντόπισαν. Υπάρχουν αρκετές έρευνες, ωστόσο, που έχουν επικεντρωθεί στα υλικά της πρακτικής ζωής. Μια οιονεί πειραματική έδειξε³³ ότι τα υλικά πρακτικής ζωής μπορούν να είναι αποτελεσματικά σε τάξεις εκτός του μοντεσσοριανού σχολείου. Περισσότερες από 50 διαφορετικές ασκήσεις πρακτικής ζωής εισήχθησαν σε οκτώ συμβατικές τάξεις Νηπιαγωγείου, ενώ σε πέντε συμβατικές τάξεις Νηπιαγωγείου δε δόθηκε αυτό το υλικό και λειτούργησαν ως ομάδες σύγκρισης. Το μέτρο αξιολόγησης ήταν μια εργασία λεπτού κινητικού ελέγχου, η «δοκιμή μικρών κερμάτων», όπου μετρήθηκε ο αριθμός των κερμάτων που ένα παιδί μπορούσε να πάρει και να βάλει μέσα από μια σχισμή μιας ίντσας σε ένα κουτί σε δύο προσπάθειες των 30 δευτερολέπτων καθεμιά. Στην προ-αξιολόγηση οι δύο ομάδες (πειραματική και σύγκρισης) δε διέφεραν ως προς τον αριθμό των κερμάτων που μπορούσαν να εισάγουν στο κουτί από μια σχισμή, αλλά στη μετα-αξιολόγηση 6 μήνες αργότερα

η πειραματική ομάδα πέτυχε υψηλότερη επίδοση από την ομάδα σύγκρισης, υποδεικνύοντας πιο λεπτό έλεγχο των κινητικών χειρισμών.

Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό αυτής της έρευνας είναι ότι οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι τα παιδιά και στις δύο ομάδες αφιέρωσαν τον ίδιο χρόνο σε εργασίες σχεδιασμένες να υποστηρίξουν την ανάπτυξη λεπτών κινητικών χειρισμών, υποδηλώνοντας ότι υπήρχε κάτι συγκεκριμένο στο σχεδιασμό των υλικών πρακτικής ζωής που ήταν πιο αποτελεσματικό σε σχέση με τα διαθέσιμα υλικά του συμβατικού Νηπιαγωγείου. Κι επειδή τα Νηπιαγωγεία που είχαν χρησιμοποιήσει τις δραστηριότητες της πρακτικής ζωής δεν είχαν εισαγάγει άλλα στοιχεία της μοντεσσοριανής μεθόδου, το αποτέλεσμα μπορούσε να αποδοθεί με σιγουριά στα ίδια τα υλικά της πρακτικής ζωής.

Μια επέκταση αυτής της έρευνας³⁴ διερεύνησε τα πιθανά οφέλη των υλικών πρακτικής ζωής για τον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας συγκρίνοντας 5χρονα σε προγράμματα μοντεσσοριανού Νηπιαγωγείου με 5χρονα σε ένα συμβατικό Νηπιαγωγείο (αναφέρεται ότι τα δύο Νηπιαγωγεία έχουν ομοιότητες στη διδακτική αποστολή και στα χαρακτηριστικά των παιδιών) στη «δοκιμή ανάρτησης της σημαίας». Σε αυτή την εργασία, δόθηκε στο παιδί ένας δίσκος από μασίφ σκληρό ξύλο καλυμμένο με πηλό στον οποίο υπήρχαν 12 τρύπες. Υπήρχαν επίσης 12 χάρτινες σημαίες με καρφίτσες, οι οποίες έπρεπε να τοποθετηθούν 6 στις τρύπες που υπήρχαν στα δεξιά του δίσκου και 6 στα αριστερά. Κάθε παιδί έλαβε τρεις βαθμολογίες: μία για το χρόνο που χρειάστηκε για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, μία για τον αριθμό των προσπαθειών που χρειάστηκε για να βάλει καθεμία σημαία σε μια τρύπα και μία για τον έλεγχο των χεριών του (ως έλεγχος των χεριών ορίστηκε ότι το παιδί έπρεπε να χρησιμοποιεί συνεχώς το ίδιο χέρι για να τοποθετήσει και τις 12 σημαίες).

Τα παιδιά υποβλήθηκαν σε προ-έλεγχους στην αρχή της σχολικής χρονιάς και μετά από 8 μήνες. Παρά την έλλειψη τυχαίας κατανομής σε ομάδες, οι δύο ομάδες δε διέφεραν στις βαθμολογίες στον προ-έλεγχο, αλλά διέφεραν στον μετα-έλεγχο: στον μετα-έλεγχο η ομάδα της μοντεσσοριανής τάξης ήταν σημαντικά ταχύτερη και σημαντικά πιο ακριβής στην εργασία και είχε μεγαλύτερη κυριαρχία των χεριών. Ωστόσο, δεν έγινε καμία προσπάθεια να μετρηθεί πόσο συχνά τα παιδιά και στις δύο ομάδες ασχολήθηκαν με υλικά και δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη λεπτού κινητικού ελέγχου. Επιπλέον, τα παιδιά στις μοντεσσοριανές τάξεις ήταν στην ηλικία που θα έπρεπε επίσης να χρησιμοποιούν τα αισθητηριακά υλικά, μερικά από τα οποία (για παράδειγμα, οι «κύλινδροι με λαβή» και το «γεωμετρικό ερμάριο») πιάνονται κρατώντας μικρά πόμολα, των οποίων η χρήση θα μπορούσε ενδεχομένως να βελτιώσει τον λεπτό κινητικό έλεγχο των χεριών. Σ' εκείνη την ηλικία τα παιδιά θα χρησιμοποιούσαν επίσης τα «γεωμετρικά ένθετα», υλικά από το πρόγραμμα σπουδών της πρώιμης ηλικίας που είχαν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τον έλεγχο του μολυβιού. Επομένως, αν και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας είναι συνεπή με τα υλικά πρακτικής ζωής που ενισχύουν τον λεπτό κινητικό έλεγχο, δεν τεκμηριώνεται με ασφάλεια το πλεονέκτημα των μοντεσσοριανών υλικών.

Μια άλλη έρευνα³⁵ εισήγαγε ασκήσεις πρακτικής ζωής σε συμβατικές τάξεις Νηπιαγωγείου, ενώ στις τάξεις του Νηπιαγωγείου ελέγχου δε δόθηκε αυτό το υλικό. Διατέθηκαν 15 λεπτά για τη χρήση του υλικού πρακτικής ζωής και τα ίδια υλικά ήταν επίσης διαθέσιμα σε περιόδους

ελεύθερης επιλογής. Αυτή τη φορά η μέτρηση του αποτελέσματος κατά τον προ-έλεγχο και το μετά-έλεγχο δεν ήταν η λεπτή κινητική δεξιότητα, αλλά η προσοχή. Υπήρχαν πλεονεκτήματα στη βελτίωση της προσοχής των παιδιών από τη χρήση του υλικού πρακτικής ζωής στην πειραματική ομάδα, αλλά μόνο για τα κορίτσια -τα αγόρια δεν έδειξαν κανένα όφελος.

Η διαφορετική επίδραση των υλικών της πρακτικής ζωής στην ανάπτυξη της προσοχής είναι αινιγματική. Τα κορίτσια δε φάνηκε ν' ασχολούνται με τα υλικά περισσότερο από τα αγόρια κατά τη διάρκεια του χρόνου που αφιερώθηκε για τη χρήση τους, αλλά δεν παρατηρήθηκε καθόλου εάν τα κορίτσια επέλεγαν τα υλικά πιο συχνά από τα αγόρια κατά τις περιόδους ελεύθερης επιλογής. Ομοίως, δεν υπήρξαν μετρήσεις του χρόνου που πέρασαν τα παιδιά τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου σε άλλες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να ενίσχυαν τον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας. Ούτε είναι ξεκάθαρο, αν ήταν η άμεση εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας ή η ευκαιρία να επιλέξουν τα παιδιά ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (οι δάσκαλοι στα πειραματικά σχολεία σχολίασαν πόσο ενδιαφέρουσες βρήκαν τα παιδιά τις πρακτικές δραστηριότητες ζωής), που ευθύνονται για τα οφέλη στην προσοχή που καταγράφηκαν για τα κορίτσια.

Τέλος, από συναφείς έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι νέοι έφηβοι σε μοντεσσοριανά γυμνάσια εμφανίζουν μεγαλύτερο εγγενές κίνητρο από τους συνομηλικούς τους που φοιτούν στα συμβατικά σχολεία μέσης εκπαίδευσης (οι οποίοι ταυτίζονται σε μια εντυπωσιακή σειρά μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένης της εθνότητας, της εκπαίδευσης και της απασχόλησης των γονέων, των οικιακών πόρων, της συμμετοχής των γονέων στα μοντεσσοριανά σχολεία και στον αριθμό αδελφών).³⁶ Οι ερευνητές δεν καθόρισαν ακριβώς ποια στοιχεία της μοντεσσοριανής μεθόδου θα μπορούσαν να είναι υπεύθυνα για αυτό το εύρημα, αλλά υπέθεσαν ότι τα ακόλουθα μπορεί να είναι σχετικά: *«οι μαθητές διέθεταν τουλάχιστον 2 ώρες την ημέρα για επιλογή άσκησης και αυτορρυθμίζουν την εργασία τους. Κανένας από τους μαθητές δε βαθμολογούνταν. Η ομαδοποίηση των μαθητών βασίστηκε κυρίως σε κοινά ενδιαφέροντα και όχι σε τυποποιημένα τεστ επιδόσεων και οι μαθητές συνεργάζονταν συχνά με άλλους μαθητές»*.

Οι ερευνητές δεν αξιολόγησαν τη μοντεσσοριανή και μη μοντεσσοριανή ομάδα σε οποιαδήποτε ακαδημαϊκά μαθήματα, αλλά δεδομένων των συνδέσεων μεταξύ ακαδημαϊκής επιτυχίας και κινήτρων σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης (παρέχουν μια χρήσιμη ανασκόπηση αυτής της βιβλιογραφίας), αυτή η συσχέτιση θα άξιζε να διερευνηθεί στα μοντεσσοριανά σχολεία.

Στην προηγούμενη ενότητα συζητήσαμε έρευνες που έχουν αξιολογήσει άμεσα τη μοντεσσοριανή μέθοδο. Μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολύ λίγες μεθοδολογικά αξιόπιστες αξιολογήσεις της μεθόδου. Πολλές από αυτές πάσχουν από προβλήματα τα οποία καθιστούν δύσκολη την ερμηνεία των ευρημάτων τους, είτε αυτά τα ευρήματα είναι ευνοϊκά, ουδέτερα ή δυσμενή προς τη μοντεσσοριανή μέθοδο. Ωστόσο, ενώ οι συγκρίσεις τυχαίων ομάδων παιδιών θα μπορούσαν (και θα έπρεπε) να σχεδιαστούν έτσι ώστε να αξιολογούν μεμονωμένα στοιχεία της μοντεσσοριανής μεθόδου είναι δύσκολο να δούμε πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει στην πράξη η τυχαία κατανομή μαθητών στις ερευνώμενες ομάδες ή σχολεία (εξ ου και η ευρηματικότητα της μελέτης που αναφέρεται στην αναφ. 18). Ούτε οι αξιολογήσεις θα μπορούσαν να είναι ουδέτερες -οι δάσκαλοι, και ίσως οι γονείς και οι μαθητές θα ήξεραν αν βρίσκονταν στο μοντεσσοριανό σκέλος της έρευνας.

Με άλλα λόγια, αν και η τυχαία κατανομή των παιδιών σε ερευνώμενες ομάδες και η ουδετερότητα των αξιολογήσεων μπορεί να λειτουργήσουν για συγκεκριμένους ερευνητικές παρεμβάσεις, είναι δύσκολο να δούμε πώς θα μπορούσαν να λειτουργήσουν για ένα ολόκληρο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, δεδομένης της πολυπλοκότητας του προσδιορισμού του τι είναι αυτό που λειτουργεί, γιατί λειτουργεί και για ποιον λειτουργεί καλύτερα, θα χρειαστούν πρόσθετες πληροφορίες για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μιας έρευνας, για παράδειγμα από παρατηρήσεις του τι κάνουν πραγματικά τα παιδιά και οι δάσκαλοι στην τάξη.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ

Σε αυτή την τελευταία ενότητα εξετάζονται έρευνες που δεν έχουν αξιολογήσει άμεσα τη μοντεσσοριανή μέθοδο, αλλά έχουν αξιολογήσει άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους και παρεμβάσεις, οι οποίες υιοθετούν στοιχεία της μοντεσσοριανής μεθόδου. Οι έρευνες αυτές, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη κατανόησή μας για την επιστήμη της μάθησης, μπορούν να προσθέσουν αποδεικτικά στοιχεία για τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση. Δεδομένου του τεράστιου όγκου των ερευνών αυτών και του περιορισμένου χώρου ενός άρθρου, δίνεται προτεραιότητα σε συστηματικές ανασκοπήσεις αξιολογήσεων και μετα-αναλύσεις.

Μία από τις καλύτερα ερευνημένες εκπαιδευτικές τεχνικές είναι η χρήση φωνημάτων στη διδασκαλία των παιδιών να διαβάζουν. Η διδασκαλία των φωνημάτων περιλαμβάνει τη ρητή αντιστοιχίση γραμμάτων – ήχων, η οποία επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει τον αλφαβητικό κώδικα. Τα πρώτα μοντεσσοριανά σχολεία λειτούργησαν στην Ιταλία και η ιταλική ορθογραφία έχει σχετικά διαφανείς αντιστοιχίσεις ένα-προς-ένα μεταξύ γραμμάτων και ήχων, καθιστώντας τη διδασκαλία των φωνημάτων μια λογική επιλογή μεθόδου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας στα παιδιά. Όμως, η αγγλική ορθογραφία έχει λιγότερες κανονικότητες: οι αντιστοιχίσεις μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων είναι πολλές-προς-πολλές, και γι' αυτόν τον λόγο η χρήση της φωνημάτων στη διδασκαλία της γλώσσας έχει αμφισβητηθεί.³⁷ Παρ' όλα αυτά υπάρχει συντριπτική απόδειξη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των φωνημάτων παρά τις ανωμαλίες των Αγγλικών.³⁸⁻⁴⁰ Ταυτόχρονα, έχουν γίνει μεγάλα βήματα στην αποσαφήνιση των νευρωνικών μηχανισμών που αποτελούν τη βάση των πρώιμων διαταραχών της ανάγνωσης κι έχει καταδειχθεί η σημασία της αντιστοιχίσης ηχητικών και οπτικών αναπαραστάσεων στην επιτυχή ανάγνωση.⁴¹

Όπως συνήθως στην εκπαίδευση, ο διάβολος κρύβεται στις λεπτομέρειες. Είναι σημαντικό ότι τα προγράμματα διδασκαλίας των φωνημάτων έχουν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ανάγνωση όταν είναι συστηματικά.^{39,40} Με τον όρο «συστηματικά» εννοείται ότι οι σχέσεις γραμμάτων-ήχων διδάσκονται με οργανωμένη σειρά. Ωστόσο, στη συστηματική διδασκαλία των φωνημάτων υπάρχουν δύο πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις: η συνθετική και η αναλυτική. Η συνθετική διδασκαλία των φωνημάτων ξεκινά από τα μέρη και λειτουργεί μέχρι το σύνολο: τα παιδιά μαθαίνουν τους ήχους που αντιστοιχούν σε γράμματα ή ομάδες γραμμάτων και χρησιμοποιούν αυτήν τη γνώση για να εκφέρουν λέξεις από αριστερά προς τα δεξιά. Η αναλυτική διδασκαλία των φωνημάτων ξεκινά από το σύνολο και καταλήγει στα μέρη: οι

σχέσεις ήχου-γράμματος συνάγονται από σύνολα λέξεων που μοιράζονται ένα γράμμα και έναν ήχο, π.χ., καπέλο, κότα, λόφος, άλογο. Λίγες αξιολογήσεις τυχαίων δειγμάτων μαθητών έχουν αντιπαραθέσει τη συνθετική και την αναλυτική διδασκαλία των φωνημάτων μεταξύ τους και δεν είναι σαφές ότι κάποια από τις δύο υπερτερεί.⁴⁰

Η μοντεσσοριανή προσέγγιση στη διδασκαλία των φωνημάτων είναι σίγουρα συστηματική. Πολλά σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο, για παράδειγμα, χρησιμοποιούν λίστες λέξεων που προέρχονται από το «Phonics 44» του Morris.^{42,43} Επιπλέον, η μοντεσσοριανή προσέγγιση στη διδασκαλία των φωνημάτων είναι συνθετική παρά αναλυτική: τα παιδιά διδάσκονται τον κώδικα αντιστοίχισης ήχου - γράμματος πριν τον χρησιμοποιήσουν για την κωδικοποίηση λέξεων (στην ορθογραφία) και αποκωδικοποίησης (στην ανάγνωση). Μία από τις επικρίσεις της συνθετικής διδασκαλίας των φωνημάτων είναι ότι διδάσκει γράμματα και ήχους αποσπασμένα από το γλωσσικό τους πλαίσιο, με τρόπο που δεν το κάνει η αναλυτική διδασκαλία των φωνημάτων.⁴⁴ Έχει από καιρό αναγνωριστεί, ότι ο στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση.

Η ανάγνωση απαιτεί δεξιότητες βασισμένες και σε κώδικα και σε γλωσσικές δεξιότητες, όπως λεξιλόγιο, μορφολογία, σύνταξη και δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων⁴⁵ κι αυτές οι δύο ομάδες δεξιοτήτων δε διαχωρίζονται αυστηρά, αλλά μάλλον αλληλεπιδρούν σε πολλαπλά επίπεδα.⁴⁶ Πράγματι, η διδασκαλία των φωνημάτων λειτουργεί καλύτερα, όπου είναι ενσωματωμένη σε διδασκαλία ανάγνωσης κειμένου.^{39,40} Η ρητή διδασκαλία των φωνημάτων μέσα σ' ένα πλούσιο γλωσσικό πλαίσιο -τόσο προφορικό όσο και γραπτό- είναι κεντρική στο μοντεσσοριανό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, καμία αξιολόγηση δεν έχει αντιπαραβάλει τη διδασκαλία των φωνημάτων σε μια μοντεσσοριανή τάξη έναντι της διδασκαλίας των φωνημάτων σε μια συμβατική τάξη κι επομένως δεν είναι γνωστό εάν η πρώτη έχει διαφορετικά αποτελέσματα.

Η έρευνα για την εκμάθηση της γραφής υποστηρίζει τη μοντεσσοριανή άποψη, ότι η γραφή περιλαμβάνει ένα πλήθος συστατικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων της γραφής με το χέρι, της ορθογραφίας, του λεξιλογίου και της σύνθεσης προτάσεων.^{47,48} Το επίπεδο αυτών των δεξιοτήτων καθορίζει την ποιότητα των γραπτών συνθέσεων των παιδιών.^{49,50} Στη μοντεσσοριανή τάξη αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται ανεξάρτητα πριν συντονιστούν σε μια ολότητα, αλλά μπορούν να συνεχίσουν να εξασκούνται ανεξάρτητα. Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών από τάξεις συμβατικής και ειδικής αγωγής καταδεικνύει ότι η ειδική διδασκαλία των δεξιοτήτων της γραφής βελτιώνει την ποιότητα των γραπτών συνθέσεων των παιδιών.⁵¹

Όσον αφορά στη διδασκαλία των μαθηματικών σε μικρά παιδιά, υπάρχουν πολλές ερευνητικές διαπιστώσεις, που θα αναγνώριζαν οι δάσκαλοι της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στις δικές τους τάξεις, όπως η διδασκαλία γεωμετρίας, αριθμών και πράξεων σε μια λογική αναπτυξιακής προόδου και η παρακολούθηση της προόδου των παιδιών για να διασφαλιστεί ότι η διδασκαλία των μαθηματικών βασίζεται σε αυτό που κάθε παιδί γνωρίζει.⁵⁵ Μερικές από τις συνιστώμενες δραστηριότητες, όπως *«βοηθήστε τα παιδιά να αναγνωρίσουν, να ονομάσουν και να συγκρίνουν σχήματα και στη συνέχεια να τους διδάξετε να συνδυάζουν και να διαχωρίζουν σχήματα»*⁵⁵ εντοπίζονται ακριβώς στα αισθητηριακά υλικά της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, όπως το γεωμετρικό ερμάριο και τα κατασκευαστικά τρίγωνα. Άλλες δραστηριότητες όπως *«ενθαρρύνουμε τα παιδιά να επισημαίνουν συλλογές αντικειμένων με αριθμητικές λέξεις και*

αριθμούς»⁵⁵ αποτυπώνονται στο πρώιμο υλικό των μαθηματικών της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, όπως οι αριθμητικές ράβδοι, το κουτί με τα αδράχτια.

Η σημασία της εννοιολογικής κατανόησης ως βάσης για να μπορούν τα παιδιά να κατανοούν τα κλάσματα έχει τονιστεί από πολλές έρευνες.⁵⁶ Οι κύκλοι κλασμάτων της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης -οι οποίοι παρέχουν μια αισθητηριακή εμπειρία για τα κλάσματα, από το ένα ολόκληρο έως το ένα δέκατο- παρέχουν ακριβώς μια τέτοια βάση, όπως και οι ασκήσεις πρακτικής ζωής όπως η προετοιμασία φαγητού (πώς πρέπει να κοπεί μια μπανάνα ώστε να μπορεί να μοιραστεί σε τρία παιδιά;) και το δίπλωμα των χαρτοπετσετών.

Τέλος, σε αυτή την ενότητα, αξίζει να επιστρέψουμε στη διαρκή προσοχή και στην αυτορρύθμιση που έχει υποστηριχθεί ότι χαρακτηρίζει την ενασχόληση των παιδιών με το μαθησιακό υλικό της μοντεσσοριανής τάξης.²⁻⁴ Αυτά είναι σημαντικά μέρη του πολύπλοκου γνωστικού συστήματος των εκτελεστικών λειτουργιών (ΕΛ), που περιλαμβάνουν επίσης αναστολή, μνήμη και προγραμματισμό. Με απλά λόγια, οι ΕΛ είναι το σύνολο των διαδικασιών που μας επιτρέπουν να ελέγχουμε τις σκέψεις και τις ενέργειές μας προκειμένου να εμπλακούμε σε συμπεριφορές με κίνητρα, επικεντρωμένες σ' έναν στόχο. Το ότι οι ΕΛ είναι κρίσιμες για την ακαδημαϊκή επιτυχία υποστηρίζεται από πληθώρα ερευνητικών αποδεικτικών στοιχείων.⁵⁷⁻⁶¹ Δεδομένου αυτού του βασικού ρόλου, οι ΕΛ έχουν γίνει ο στόχος μιας σειράς εξατομικευμένων παρεμβάσεων, αναλυτικών προγραμμάτων και συμπληρωματικών παρεμβάσεων στα προγράμματα σπουδών πολλών σχολείων, όπως το CogMed (Pearson Education, Upper Saddle River, NJ), Tools of the Mind,⁶² PATHS (PATHS Training LLC, Seattle, WA), μουσικής, γιόγκα και πολεμικών τεχνών.

Μια μελέτη ανασκόπησης ερευνών συνέκρινε τις εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις, συμπεριλαμβανομένης της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σε σύγκριση με παρεμβάσεις όπως το CogMed που στοχεύουν αποκλειστικά στις ΕΛ, «τα μοντεσσοριανά σχολικά προγράμματα υπόσχονται τη μεγαλύτερη προσβασιμότητα σε όλους και παρεμβαίνουν αρκετά νωρίς για να φέρουν τα παιδιά σε μια θετική τροχιά από την αρχή και που επηρεάζουν τις ΕΛ ευρύτερα».⁶³

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση υπάρχει εδώ και εκατό και πλέον χρόνια. Αυτή η μακροζωία θα μπορούσε κάλλιστα να οφείλεται, τουλάχιστον εν μέρει, στην προσαρμοστικότητα της.⁶ Ωστόσο, από τη φύση της, φυσικά, μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σημαίνει χαμηλότερη πιστότητα. Αυτή η εργασία έχει συζητήσει ερευνητικές διαπιστώσεις, οι οποίες δείχνουν ότι τα παιδιά μπορεί να επωφεληθούν γνωστικά και κοινωνικά από εκείνη τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση που είναι πιστή στις αρχές της δημιουργού της, αλλά είναι λιγότερο σαφές αν οι προσαρμοσμένες μορφές της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης –οι οποίες συνήθως έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε μαθησιακό υλικό που επιλέγουν οι ίδιοι- είναι αποτελεσματικές.

Ωστόσο, έρευνες υποδεικνύουν ότι το υλικό πρακτικής ζωής μπορεί να εισαχθεί και σε μη μοντεσσοριανές τάξεις για να υποστηρίξει την ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και της προσοχής των μικρών παιδιών, και υπάρχουν άφθονα στοιχεία από την ευρύτερη εκπαιδευτική

βιβλιογραφία ότι ορισμένα στοιχεία της μοντεσσοριανής μεθόδου -όπως η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής μέσω μιας προσέγγισης φωνημάτων ενσωματωμένης σ' ένα πλούσιο γλωσσικό πλαίσιο και η παροχή μιας αισθητηριακής βάσης για την εκπαίδευση στα μαθηματικά- είναι αποτελεσματικά. Δεν κατέστη δυνατό σ' αυτήν την εργασία να γίνει μια εξαντλητική συζήτηση για όλα τα στοιχεία της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, τα οποία μπορεί να είναι ωφέλιμα, για παράδειγμα η έλλειψη ανταμοιβών, η μειωμένη έμφαση στα ακαδημαϊκά τεστ και η έλλειψη ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών, η τριετής ηλικιακή ή η παρουσία εκπαιδευμένου δασκάλου στην τάξη των πρώτων ετών.

Τι μας έχει αφήσει η μοντεσσοριανή εκπαίδευση 100 και πλέον χρόνια μετά τη θεμελίωση της, και πάνω από 60 χρόνια μετά τον θάνατο της δημιουργού της; Όπως έχουν σημειώσει άλλοι συγγραφείς, η Μοντεσσόρι ήταν μια επιστήμονας που εκτιμούσε πραγματικά την επιστημονική μέθοδο και δε θα περίμενε ότι η εκπαιδευτική της μέθοδος θα παρέμενε διαχρονικά στατική, ενώ εξακολουθεί να τηρεί τις υποκείμενες φιλοσοφικές αρχές της.⁶⁵ Τελικά, μόνο η εμπειρική έρευνα, που διεξάγεται από δασκάλους κι ερευνητές που συνεργάζονται, μπορεί να είναι ο οδηγός μας, επειδή τα ερωτήματα που χρειάζονται απάντηση είναι εμπειρικού χαρακτήρα. Η νευροεπιστημονική έρευνα -χρησιμοποιώντας μεθόδους νευροαπεικόνισης που δεν ήταν διαθέσιμες στην εποχή της Μοντεσσόρι- μπορεί επίσης να παίξει καθοδηγητικό ρόλο.

Για παράδειγμα, η Μοντεσσόρι ήταν προβλεπτική στις απόψεις της ότι η εφηβεία ήταν μια ειδική περίοδος στην ανάπτυξη του ατόμου, κατά την οποία απαιτείται μια ειδικά σχεδιασμένη μορφή εκπαίδευσης για να καλύψει τις ανάγκες του. Ιδιαίτερα σε τομείς που εμπλέκονται σε εκτελεστικές λειτουργίες και κοινωνική γνώση.^{67,68} Η Μοντεσσόρι δεν ανέπτυξε πλήρως τις ιδέες της για την εκπαίδευση των νέων 12-18 ετών κατά τη διάρκεια της ζωής της, αλλά είναι ένας τομέας όπου η σημερινή μοντεσσοριανή έρευνα μπορεί να διερευνήσει. Παρόλο που ορισμένα μοντεσσοριανά σχολεία δέχονται μαθητές έως 18 ετών, αυτά είναι λίγα και απ' ό,τι γνωρίζω, δεν υπάρχουν δημοσιευμένες αξιολογήσεις της αποτελεσματικότητάς τους. Η ανάπτυξη μιας μοντεσσοριανής εκπαίδευσης γι' αυτήν την ηλικιακή ομάδα σε συνδυασμό με τις καλύτερες τρέχουσες γνώσεις μας για την αναπτυξιακή γνωστική νευροεπιστήμη έχει τη δυνατότητα να συμβάλει θετικά στη διερεύνηση αυτού του θέματος.

Ούτε η Μοντεσσόρι σκέφτηκε να χρησιμοποιήσει τη μέθοδό της σε ηλικιωμένους. Στο πλαίσιο ενός πληθυσμού που γερνά γρήγορα και του αυξανόμενου αριθμού ηλικιωμένων ενηλίκων με επίκτητες γνωστικές διαταραχές, όπως αυτές που προκύπτουν από τη νόσο του Αλτσχάιμερ⁶⁹, είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η μοντεσσοριανή μέθοδος προσαρμόζεται τώρα για την εφαρμογή της σε ηλικιωμένους με άνοια, με στόχο τη βελτίωση της λειτουργικότητάς τους σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως η σίτιση, αλλά και στη γνωστική τους λειτουργία. Υπάρχουν ισχυρές ερευνητικές ενδείξεις για μείωση των δυσκολιών των ατόμων αυτών στο φαγητό, αδύναμες ενδείξεις για οφέλη στη γνωστική λειτουργία τους και μικτές ενδείξεις για οφέλη στην επικοινωνιακή δέσμευση και το θετικό τους συναίσθημα.⁷⁰

Ωστόσο, η ποιότητα των ερευνών ποικίλλει μεταξύ των επιστημονικών τομέων. Οι αξιολογήσεις επιδράσεων στη γνωστική λειτουργία των ηλικιωμένων ατόμων ήταν μάλλον κακής ποιότητας μέχρι στιγμής και δεν έχουμε καμία έρευνα που να εξετάζει τις ενδεχόμενες μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. Δεδομένων, όμως, των προκλήσεων για την ανάπτυξη επιτυχημένης φαρμακευτικής

αγωγής για ασθενείς με νόσο Αλτσχάιμερ, παρά τη λεπτομερή γνώση των αλλαγών στη νευροβιολογία τους, θα ήταν λογικό να συνεχιστεί η αναζήτηση επιτυχημένων συμπεριφορικών παρεμβάσεων, παράλληλα με τις ιατρικές παρεμβάσεις.⁷¹ Μία μέθοδος για την παροχή βασισμένης δραστηριότητας μοντεσσοριανής εκπαίδευσης σε ηλικιωμένους αναπτύσσεται μέσα από προγράμματα μεταξύ γενεών, όπου ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας με άνοια υποστηρίζονται από κατάλληλους δασκάλους και προσφέρουν διδασκαλία μαθημάτων με βάση τη μοντεσσοριανή μέθοδο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έχουν αναφερθεί οφέλη για τους ενήλικες που εμπλέκονται σε τέτοιες δραστηριότητες,⁷² αλλά δεν έχει αξιολογηθεί εάν και τα παιδιά επωφελούνται από μια τέτοια δια-γενεακή διδασκαλία. Ούτε είναι γνωστό εάν μια μοντεσσοριανή εκπαίδευση στην παιδική ηλικία ή δραστηριότητες βασισμένες στη μοντεσσοριανή αγωγή, οι οποίες βιώνονται στη μετέπειτα ζωή μπορούν να προστατεύσουν τις λειτουργίες των εκτελεστικών κυκλωμάτων ελέγχου του εγκεφάλου, όπως έχει προταθεί για τη διγλωσσία. Μια διαχρονική αξιολόγηση της μοντεσσοριανής μεθόδου που περιλαμβάνει μεθόδους συμπεριφορικής και νευροαπεικόνισης μπορεί να είναι πολύτιμη. Εν ολίγοις, υπάρχουν πολλές μεθοδολογικές προκλήσεις για τη διεξαγωγή καλής ποιότητας εκπαιδευτικής έρευνας, συμπεριλαμβανομένης καλής ποιότητας έρευνας για τη μοντεσσοριανή.

Αναμφισβήτητη η πιο προφανής ερευνητική πρόκληση που προκύπτει από τη βιβλιογραφία που εξετάστηκε σ' αυτό το άρθρο είναι η πρακτική δυσκολία της τυχαίας κατανομής των μαθητών σε σχολεία μοντεσσοριανής και μη μοντεσσοριανής εκπαίδευσης προκειμένου να συγκριθούν τ' αποτελέσματα. Η πλειονότητα των ερευνών στηρίχτηκε αντί της τυχαίας κατανομής στην προσπάθεια να αντιστοιχίσουν μαθητές και δασκάλους στα σχολεία μοντεσσοριανής και μη μοντεσσοριανής εκπαίδευσης με βάση μια σειρά διαφόρων μεταβλητών, με τον συνακόλουθο κίνδυνο να έχουν συμβάλει σε οποιαδήποτε διαφορά στ' αποτελέσματα των ερευνών αυτών απροσδιόριστοι παράγοντες. Ακόμη κι αν η τυχαιοποίηση είναι εφικτή, οι έρευνες πρέπει να διεξάγονται σε αρκετά μεγάλη κλίμακα, ώστε όχι μόνο να επιτρέπονται γενικεύσεις πέρα από τα συγκεκριμένα σχολεία που ερευνήθηκαν, αλλά και να διερευνηθεί σε ποια παιδιά ταιριάζει καλύτερα η μοντεσσοριανή μέθοδος. Σε μια πιο αισιόδοξη σημείωση, πρόσφατες πειραματικές έρευνες –στις οποίες τα χαρακτηριστικά των μοντεσσοριανών τάξεων ελέγχονται με κάποιο τρόπο ή χαρακτηριστικά της μοντεσσοριανής μεθόδου προστίθενται σε μη μοντεσσοριανές τάξεις– φαίνεται να έχουν αξιόπιστα αποτελέσματα στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων στοιχείων της μοντεσσοριανής μεθόδου. Η βάση των ερευνητικών δεδομένων για τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω με την αξιοποίηση της έρευνας εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τις οποίες μοιράζεται ορισμένα στοιχεία και με την αξιοποίηση της σχετικής έρευνας στην επιστήμη της μάθησης. Τα εθνικά και περιφερειακά εκπαιδευτικά συστήματα κατακλύζονται από τακτικές αλλαγές του εκκρεμούς, για παράδειγμα υιοθέτηση ή άρνηση της διδασκαλίας της γλώσσας με την αξιοποίηση των φωνημάτων⁷⁴ ή ενίσχυση ή όχι της ατομικής εργασίας των παιδιών στο σχολείο.⁷⁵ Αυτό σημαίνει ότι στοιχεία της μοντεσσοριανής μεθόδου άλλοτε θα είναι στη μόδα και άλλοτε όχι. Είναι λοιπόν ιδιαίτερα σημαντικό οι μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν ή δεν υποστηρίζουν την παιδαγωγική τους.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αφιερώνω αυτό το κείμενο στη Sandra Nash Petrek (1939–2017), μια εμπνευσμένη μοντεσσοριανή δασκάλα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Foschi, R. Science and culture around Montessori's first "children's houses" in Rome (1907–1915). *J. Hist. Behav. Sci.* 44, 238–257 (2008).
2. Montessori, M. *The Discovery of the Child* (Clio Press, Oxford, UK, 1912/1988).
3. Polk Lillard, P. *Montessori: A Modern Approach* (Schocken Books, New York, NY, 1972)
4. Standing, E. M. *Montessori: Her Life and Work* (New American Library, New York, NY, 1957)
5. Daoust, C. J. *An Examination of Implementation Practices in Montessori early childhood education*. Doctoral thesis, University of California, Berkeley (2004).
6. Lillard, A. S. Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *J. School Psychol.* 50, 379–401 (2012).
7. McDermott, J. J. in *Montessori: Her Life and Work* (ed Standing, E. M.) (New American Library, New York, NY, 1957).
8. Lillard, A. S. How important are the Montessori materials? *Montessori Life* 20, 20–25 (2008).
9. Cossentino, J. Big work: goodness, vocation and engagement in the Montessori method. *Curric. Inq.* 36, 63–92 (2006).
10. Montessori, M. *The Secret of Childhood* (Ballantine Books, New York, NY, 1966).
11. Goldacre, B. *Building evidence into education*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/193913/Building_evidence_into_education.pdf (2013).
12. Torgerson, C. J. & Torgerson, D. J. The need for randomised controlled trials in educational research. *Br. J. Educ. Stud.* 25, 129–143 (2001).
13. Schneider, M., Marschall, M., Teske, P. & Roch, C. School choice and culture wars in the classroom: what different parents seek from education. *Soc. Sci. Quarterly* 79, 489–501 (1998).
14. DeGarmo, D. S., Forgatch, M. S. & Martinez, C. R. Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys' academic outcomes: unpacking the effects of socioeconomic status. *Child. Dev.* 70, 1231–1245 (1999).
15. Okpala, C. O., Okpala, A. O. & Smith, F. E. Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *J. Educ. Res.* 95, 110–115 (2001).
16. Sirin, S. R. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Rev. Educ. Res.* 75, 417–453 (2005).

17. Debs, M. C. Racial and economic diversity in U.S. public Montessori schools. *J. Montessori Res.* 2, 15–34 (2016).
18. Lillard, A. S. & Else-Quest, N. Evaluating Montessori education. *Science* 313, 1893–1894 (2016).
19. Linderfors, P. Letter to the editor: studying students in Montessori schools. *Science* 315, 596 (2007).
20. Lillard, A. S. & Else-Quest, N. Response to Lindenfors and MacKinnon. *Science* 315, 596–597 (2007).
21. Pitcher, E. G. An evaluation of the Montessori method in schools for young children. *Child. Educ.* 42, 489–492 (1966).
22. Lillard, A. S. & Heise, M. J. Removing supplementary materials from Montessori classrooms changed child outcomes. *J. Montessori Res.* 2, 16–26 (2016).
23. Karnes, M., Shewedel, A. & Williams, M. A. in *As the Twig is Bent: Lasting Effects of Preschool Programs* (ed. Consortium for Longitudinal Studies) (Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1983).
24. Miller, L. B. & Dyer, J. L. Four preschool programs: Their dimensions and effects. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.* 40, 1–170 (1975).
25. Lopata, C., Wallace, N. V. & Finn, K. V. Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *J. Res. Child. Educ.* 20, 5–13 (2005).
26. Miller, L. B. & Bizzell, R. P. Long-term effects of four preschool programs: ninth- and tenth-grade results. *Child. Dev.* 55, 1570–1587 (1984).
27. Clarke, A. D. B. & Clarke, A. M. “ Sleeper effects ” in development: fact or artefact? *Dev. Rev.* 1, 344–360 (1981).
28. Dohrmann, K., Nishida, T., Gartner, A., Lipsky, D. & Grimm, K. High school out- comes for students in a public Montessori program. *J. Res. Child. Educ.* 22, 205–217 (2007).
29. Banta, T. J. *The Sands School Project: First Year Results* (Department of Psychology, University of Cincinnati, Cincinnati, OH, 1968)
30. Laski, E. V., Vasilyeva, M. & Schiffman, J. Longitudinal comparison of place-value and arithmetic knowledge in Montessori and non- Montessori students. *J. Mont. Res.* 2, 1–15 (2016).
31. Dreyer, A. & Rigler, D. Cognitive performance in Montessori and nursery school children. *J. Educ. Res.* 62, 411–416 (1969).
32. Besançon, M. & Lubart, T. Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learn. Ind. Diff.* 18, 391–399 (2008).
33. Rule, A. & Stewart, R. Effects of practical life materials on kindergartners’ fine motor skills. *Early Child. Educ. J.* 30, 9–13 (2002).
34. Bhatia, P., Davis, A. & Shamas-Brandt, E. Educational gymnastics: the effectiveness of

- Montessori practical life activities in developing fine motor skills in kindergarteners. *Early Educ. Dev.* 26, 594–607 (2015).
35. Stewart, R. A., Rule, A. C. & Giordano, D. A. The effect of fine motor skill activities on kindergarten student attention. *Early Child. Educ. J.* 35, 103–109 (2007).
 36. Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *Am. J. Educ.* 111, 341–371 (2005).
 37. Dombey, H. in *Phonics: Practice, Research and Policy* (eds Lewis, M. & Ellis, S.) (Paul Chapman Publishing, London, UK, 2006).
 38. Hattie, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (Routledge, Abingdon, UK, 2008).
 39. National Institute of Child Health and Human Development Report of the National Reading Panel. *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups*. NIH Publication no. 00–4754 (US Government Printing Office, Washington, 2000).
 40. Torgerson, C. J., Brooks, G. & Hall, J. *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling* (Department for Education and Skills, Sheffield, UK, 2006)
 41. Dehaene, S. et al. How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science* 330, 1359–1364 (2010).
 42. Morris, J. Phonics 44 for initial literacy in English. *Reading* 18, 13–24 (1984).
 43. Morris, J. *The Morris-Montessori Word List* (London Montessori Centre, London, UK, 1990).
 44. Wyse, D. & Styles, M. Synthetic phonics and the teaching of reading: the debate surrounding England's 'Rose Report'. *Literacy* 41, 35–42 (2007).
 45. Gough, P. B. & Tunmer, W. E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial Spec. Educ.* 7, 6–10 (1986).
 46. Rumelhart, D. *Toward an interactive model of reading. Technical Report No. 56.* (San Diego Center for Human Information Processing, University of California at San Diego, San Diego, CA, 1976).
 47. Hayes, J. & Flower, L. in *Cognitive Processes in Writing* (eds Gregg, L. & Steinberg, E.) (Erlbaum, London, UK, 1980).
 48. Berninger, V. W. & Swanson, H. L. in *Children's Writing: Towarda Process Theory of the Development of Skilled Writing* (ed. Butterfield, E. C.) (JAI Press, Bingley, UK, 1994).
 49. Berninger, V., Nagy, W. & Beers, S. Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: contributions of syntax and transcription to translation. *Read. Writ.* 102, 151–182 (2011).

50. Medwell, J. & Wray, D. Handwriting - a forgotten language skill? *Lang. Educ.* 22, 34–47 (2008).
51. Andrews, R. et al. The effect of grammar teaching on writing development. *Br. Educ. Res. J.* 32, 39–55 (2006).
52. Duin, A. H. & Graves, M. F. Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Read. Res. Quarterly* 22, 311–330 (1987).
53. Graham, S. & Santangelo, T. Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Read. Writ.* 27, 1703–1743 (2014).
54. Wolf, B., Abbott, R. D. & Berninger, V. W. Effective beginning handwriting instruction: multi-modal, consistent format for 2 years, and linked to spelling and composing. *Read. Writ.* 30, 299–317 (2017).
55. Frye, D. et al. *Teaching math to young children: a practice guide* (NCEE 2014-4005). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://whatworks.ed.gov> (2013).
56. Siegler, R. et al. Developing effective fractions instruction for kindergarten through 8th grade: A practice guide (NCEE #2010-4039). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512043.pdf> (2010).
57. Blair, C. & Razza, R. P. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child. Dev.* 78, 647–663 (2007).
58. Cragg, L. & Gilmore, C. Skills underlying mathematics: the role of executive function in the development of mathematics proficiency. *Trends Neurosci. Educ.* 3, 63–68 (2014).
59. Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C. & Stegmann, Z. Working memory skills and educational attainment: evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Appl. Cogn. Psychol.* 18, 1–16 (2004).
60. Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. E. & Cutting, L. E. Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *J. Learn. Disabil.* 43, 441–454 (2010).
61. Shaul, S. & Schwartz, M. The role of executive functions in school readiness among preschool-age children. *Read. Writ.* 27, 749–768 (2014).
62. Bodrova, E. & Leong, D. J. *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* 2nd edn (Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 2007)
63. Diamond, A. & Lee, K. Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science* 333, 959–964 (2011).
64. Elkind, D. Montessori education: abiding contributions and contemporary challenges. *Young. Child.* 38, 3–10 (1983).

65. Malm, B. Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scand. J. Educ. Res.* 48, 397–412 (2004).
66. Montessori, M. *From Childhood to Adolescence: Including Erdkinder and the Function of The University* (Schocken books, New York, NY, 1973).
67. Blakemore, S. Imaging brain development: the adolescent brain. *Neuroimage* 61, 397–406 (2012).
68. Paus, T. Mapping brain development and cognitive development during adolescence. *Trends Cogn. Sci.* 9, 60–68 (2005).
69. Ferri, C. P. et al. Global prevalence of dementia: a Delphi consensus study. *Lancet* 366, 2112–2117 (2005).
70. Sheppard, C. L., McArthur, C. & Hitzig, S. L. A systematic review of Montessori -based activities for persons with dementia. *J. Am. Med. Dir. Assoc.* 17, 117–122 (2016).
71. Cummings, J. L., Morstorf, T. & Zhong, K. Alzheimer's disease drug-development pipeline: few candidates, frequent failures. *Alzheimers Res. Ther.* 6, 37 (2014).
72. Camp, C. J. et al. An intergenerational program for persons with dementia using Montessori methods. *Gerontologist* 37, 688–692 (1997).
73. Gold, B. T. Lifelong bilingualism and neural reserve against Alzheimer's disease: A review of findings and potential mechanisms. *Behav. Brain Res.* 281, 9–15 (2015).
74. Seidenberg, M. S. The science of reading and its educational implications. *Lang. Learn. Dev.* 9, 331–360 (2013).
75. Brehony, K. J. Montessori, individual work and individuality in the elementary school classroom. *Hist. Educ.* 29, 115–128 (2000).

Η συγγραφέας

Η Κλόε Μάρσαλ, είναι Ομότιμη Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Γλώσσας και Εκπαίδευσης στο Institute of Education, University College London

<http://iris.ucl.ac.uk/iris/browse/profile?upi=CRMAR95>

Υπεύθυνη έκδοσης του περιοδικού *First Language*, <http://journals.sagepub.com/home/fla>

Το άρθρο δημοσιεύθηκε αρχικά στο περιοδικό *NPJ Science of Learning* 2:11, 2017 και αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια της συγγραφέως.

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Klaudija Velkova Manovska

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Μέθοδος Μοντεσσόρι είναι μια διαφορετική μέθοδος μάθησης και εκπαίδευσης. Σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από την Ιταλίδα γιατρό, εκπαιδευτικό και καινοτόμο Δρ Μαρία Μοντεσσόρι. Η Μοντεσσόρι άνοιξε το πρώτο της σχολείο το 1907 και το ονόμασε «Casa dei Bambini» ή Παιδικό Σπίτι. Σήμερα είναι γνωστή σε όλο τον κόσμο και πολλά μοντεσσοριανά σχολεία εφαρμόζουν και διαδίδουν τη φιλοσοφία της. Η Μαρία Μοντεσσόρι ταξίδεψε πολύ, δίνοντας διαλέξεις και εκπαιδύοντας δασκάλους στη μεθοδολογία της, προσελκύοντας πολλούς θιασώτες. Σήμερα, πολλοί δραστήριοι οργανισμοί, σύλλογοι, σχολεία και ιδρύματα συμμετέχουν στη διατήρηση και στην ανύψωση του πνεύματος της Μοντεσσοριανής Μεθοδολογίας.

Οι μοντεσσοριανές μέθοδοι εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών. Ο δάσκαλος δε βιάζει ποτέ ένα παιδί να κατακτήσει μια έννοια, αλλά μάλλον καθοδηγεί το παιδί προς την εξατομικευμένη, σύμφωνα με το ρυθμό του κατάκτηση των εννοιών, ανεξάρτητα από το πόσο χρόνο χρειάζεται. Η μοντεσσοριανή μέθοδος είναι μια μορφή εκπαίδευσης όπου τα παιδιά είναι σεβαστά και υποκινούνται και παρακινούνται να μάθουν, να εξερευνήσουν και ν' ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση. Είναι μια ολιστική μορφή σχολικής εκπαίδευσης, επειδή οι δρόμοι ανάπτυξης στην κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και πνευματική σφαίρα κάθε παιδιού εκτιμώνται ως μέρος της ακαδημαϊκής του επιτυχίας. Σήμερα, η μοντεσσοριανή Μέθοδος είναι πολύ επίκαιρη ακριβώς επειδή καλλιεργεί ολόκληρη την ανάπτυξη του παιδιού.

2. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Το πιο σημαντικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού είναι η πρώιμη ηλικία του κι αποτελεί αντικείμενο του εκπαιδευτικού συστήματος σε κάθε χώρα. Δεν αποτελεί έκπληξη, λοιπόν, ότι η προσχολική εκπαίδευση προσελκύει την προσοχή των δασκάλων, των γονέων, των παιδαγωγών και των μελετητών. Η προσχολική εκπαίδευση είναι μια επένδυση η οποία συνεπάγεται μεγαλύτερη παραγωγικότητα στον ώριμο πληθυσμό και βοηθά στην πρόληψη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Όταν τα παιδιά φοιτούν στο Νηπιαγωγείο στην προσχολική

ηλικία, ωφελούνται περισσότερο: το μαθησιακό τους περιβάλλον είναι βέλτιστο και η διαδικασία κοινωνικοποίησής τους ενισχύεται από το πρώτο επίπεδο εκπαίδευσης. Επιπλέον, η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο είναι η πρώτη εμπειρία που προετοιμάζει τα παιδιά να αποχωριστούν από τους γονείς και την οικογένειά τους, εγκαταλείποντας τη ζώνη ασφαλείας της οικογένειάς τους. Επιπλέον, κατά την προσχολική ηλικία, τα σημαντικότερα οφέλη αφορούν τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών. Όλα αυτά τα πλεονεκτήματα βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τον εαυτό τους και τη θέση τους στον κόσμο, να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο, να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να χτίσουν ηθικές αξίες, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Όταν βλέπουμε τη γενικότερη εικόνα, συνειδητοποιούμε ότι όλα αυτά τα πλεονεκτήματα της προσχολικής αγωγής επηρεάζουν έντονα την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών, ωφελώντας τις δεξιότητές τους στον γραμματισμό και στην αριθμητική και γενικότερα τη ζωή τους. Τα παιδιά που εγγράφονται σε προσχολικά προγράμματα είναι πιο προετοιμασμένα για το επόμενο στάδιο της μάθησης, που είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οφέλη της προσχολικής μοντεσσοριανής αγωγής

Οι εκπαιδευτικές θεωρίες της Μοντεσσόρι αναφέρονται στα παιδιά και σχετίζονται με φάσεις ανάπτυξής τους πριν από εκείνες του επίσημου σχολείου.

Το μοντεσσοριανό περιβάλλον είναι ειδικά σχεδιασμένο για να μαθαίνουν και να εργάζονται τα παιδιά χωρίς διακοπή. Η τρίωρη περίοδος εργασίας είναι θεμελιώδης για την επιτυχία του κάθε παιδιού. Αυτή η περίοδος δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να φτάσουν στο υψηλότερο επίπεδο συγκέντρωσης και διανοητικής εξερεύνησης. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά υποστηρίζονται σθεναρά στη μάθηση κι ενισχύεται η ψυχολογική τους ευεξία. Το οργανωμένο περιβάλλον προσφέρει μια προσεκτικά σχεδιασμένη ατμόσφαιρα με διαδραστικές δραστηριότητες που διδάσκουν στα παιδιά συγκεκριμένες δεξιότητες. Έτσι, κάθε μοντεσσοριανό περιβάλλον δίνει πλήρη προσοχή στις λεγόμενες *ευαίσθητες περιόδους* της ανάπτυξης του παιδιού. Όταν αναγνωρίζεται κάθε ευαίσθητη περίοδος, τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν διαφορετικές δεξιότητες συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που τα βοηθούν να φτάσουν στο επόμενο αναπτυξιακό επίπεδο. Η Δρ Μαρία Μοντεσσόρι πίστευε ότι όσο δίνονται στα παιδιά οι κατάλληλες ευκαιρίες να εξασκήσουν αυτές τις δεξιότητες και ν' αναπτύξουν αντίστοιχες δραστηριότητες, η επιτυχία κι η πρόοδός τους είναι εγγυημένη.

Στη μοντεσσοριανή τάξη, οι ομάδες αποτελούνται από μαθητές διαφορετικών ηλικιών. Αυτό τους επιτρέπει να συνεργάζονται και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, αλλά και να βοηθούν ο ένας τον άλλον. Κατά συνέπεια, μεταφέρεται ένα πολύ σημαντικό μήνυμα: ο καθένας μπορεί να μάθει κάτι από τον άλλο, ανεξάρτητα από την ηλικία του. Τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τους άλλους, να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να αποκτούν ένα αίσθημα του ανήκειν. *«Δεν μπορείτε να φανταστείτε πόσο καλά μαθαίνει ένα μικρό παιδί από ένα μεγαλύτερο παιδί· πόσο υπομονετικό είναι το μεγαλύτερο παιδί με τις δυσκολίες του μικρότερου. Σχεδόν*

φαίνεται σαν να είναι το μικρότερο παιδί ένα υλικό για να εργαστεί επάνω του το μεγαλύτερο παιδί» (Montessori, 2008, σελ. 68). Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα της μοντεσσοριανής μεθόδου για την προσχολική ηλικία είναι ότι επικεντρώνεται στο παιδί. Η οργανωμένη τάξη δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να επιλέξουν ελεύθερα μια δραστηριότητα που ταιριάζει στο στάδιο της ανάπτυξής τους. Ο δάσκαλος καθοδηγεί και διευκολύνει, εξασφαλίζοντας ότι ακολουθούνται οι βασικοί κανόνες. Οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν τα παιδιά να εργάζονται ανεξάρτητα, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοπειθαρχίας, αυτοεκτίμησης και ανεξαρτησίας.

Αξιοσημείωτα, επίσης, είναι τα μοντεσσοριανά υλικά τα οποία υποβάλλουν στα παιδιά την αυτοδιόρθωση και την αυτοαξιολόγηση. Κάθε υλικό έχει τον δικό του «έλεγχο του λάθους», που επιτρέπει στα παιδιά να διορθώνουν μόνα τους τα λάθη τους και να μαθαίνουν από αυτά. Όταν συμβαίνει αυτό, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των παιδιών. Στις μοντεσσοριανές τάξεις, τα παιδιά ενθαρρύνονται να μαθαίνουν αγγίζοντας, αισθανόμενα και κάνοντας. Τα παιδιά παίρνουν τη δραστηριότητα που τους ενδιαφέρει, την τοποθετούν σ' ένα τραπέζι ή χαλάκι και την εξερευνούν, κάνοντας ανακαλύψεις και καταλήγοντας σε συμπεράσματα μόνα τους. Για να υποστηρίξει αυτήν την ιδέα, η Δρ. Montessori δηλώνει: «*Τα χέρια είναι τα εργαλεία της νοημοσύνης του ανθρώπου*» (Montessori, 1949).

3. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Στα μοντεσσοριανά περιβάλλοντα μάθησης εφαρμόζονται πολλές από τις εξαιρετικές αρχές του μοντεσσοριανού συστήματος. Ο ρόλος του δασκάλου σε μια μοντεσσοριανή τάξη είναι να τροφοδοτεί και να υποστηρίζει, να παρατηρεί, να ενθαρρύνει, να προκαλεί, παρά να παρεμβαίνει, να καθοδηγεί ή να περιορίζει τα παιδιά. Οι μοντεσσοριανοί παιδαγωγοί περιγράφουν τον δάσκαλο ως «*ευγενικό οδηγό*», ακριβώς επειδή η δουλειά του δεν είναι να δίνει πληροφορίες στο παιδί, αλλά μάλλον να το κατευθύνει και να του παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία ώστε να βρει μόνο του τις πληροφορίες που αναζητεί. Η Δρ. Montessori μιλά για τον δάσκαλο που επιτρέπει την ελευθερία του παιδιού, μια ελευθερία που υποστηρίζει την ανάπτυξη του ατόμου και τις αυθόρμητες εκδηλώσεις της φύσης του παιδιού. (Montessori, 1964, σελ. 38) Ο δάσκαλος δεν βρίσκεται μπροστά στην τάξη, αλλά εργάζεται ήσυχα μέσα στην τάξη και βοηθά παιδιά ατομικά ή τις μικρές ομάδες τους μόνο όταν χρειάζεται. Η οπτική του μοντεσσοριανού δασκάλου είναι αυτή του οδηγού ή διευκολυντή, ώστε να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για να συμμετέχουν τα παιδιά ανεξάρτητα σε δραστηριότητες και να εμπιστεύονται τον εαυτό τους ως μαθητές. Καθήκον του δασκάλου δεν είναι να μιλάει, αλλά να δημιουργεί μια σειρά από κίνητρα δραστηριότητας, διάσπαρτα σε ένα ειδικά προετοιμασμένο περιβάλλον (Montessori, 1964).

Η ελευθερία επιλογής είναι μια βασική αρχή της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης. Μέσα από επιστημονική μελέτη και παρατήρηση, η Δρ. Montessori ανακάλυψε ότι η ελευθερία επιλογής είναι κρίσιμη για τα παιδιά ώστε να καλύψουν τις ατομικές τους ανάγκες. «*Μια εκπαιδευτική μέθοδος που θα έχει ως βάση την ελευθερία πρέπει να παρεμβαίνει για να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τα διάφορα εμπόδια. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευσή του πρέπει να είναι τέτοια που θα το*

βοηθήσει να μειώσει, με λογικό τρόπο, τους κοινωνικούς δεσμούς που περιορίζουν τη δραστηριότητά του. Σιγά-σιγά, καθώς το παιδί μεγαλώνει σε μια τέτοια ατμόσφαιρα, οι αυθόρμητες εκδηλώσεις του θα γίνουν πιο ξεκάθαρες, με την καθαρότητα της αλήθειας, αποκαλύπτοντας τη φύση του. Για όλους αυτούς τους λόγους, η πρώτη μορφή εκπαιδευτικής παρέμβασης πρέπει να τείνει στο να οδηγήσει το παιδί προς την ανεξαρτησία» (Montessori, 1946, σελ. 75). Η ελευθερία επιλογής επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν επιλογές και να αποφασίζουν με ποια υλικά θέλουν να εργαστούν. Κάθε μοντεσσοριανή τάξη είναι ένα οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο είναι πολύ ελκυστικό και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μαθαίνουν μόνα τους. Χαρακτηριστικό κάθε τάξης είναι τα χαμηλά ανοιχτά ράφια, στα οποία είναι τοποθετημένες οι δραστηριότητες τακτοποιημένες λογικά σε κάθε τομέα: Πρακτική Ζωή, Αισθητηριακή αγωγή, Γλώσσα, Μαθηματικά και Κοσμική Εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά ενθαρρύνονται να κινούνται ελεύθερα στον χώρο και να επιλέγουν τα υλικά με τα οποία θέλουν να εργαστούν, αλλά σεβόμενα τους κανόνες της κατάλληλης συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι στη μοντεσσοριανή τάξη τα παιδιά πρέπει να σέβονται τους βασικούς κανόνες, οι οποίοι είναι οι εξής:

- Σεβασμός στον εαυτό μας
- Σεβασμός στους άλλους
- Σεβασμός στο περιβάλλον

Ο ρόλος της οργανωμένης τάξης είναι κεντρικός στη μοντεσσοριανή μέθοδο. Στο βιβλίο της «Η Μέθοδος Μοντεσσόρι», δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην επίπλωση της σχολικής αίθουσας. Η Μαρία Μοντεσσόρι σκέφτηκε προσεκτικά τι πρέπει να περιλαμβάνει κάθε τάξη. Μιλά για πολύ ελαφριά τραπέζια και καρέκλες, νιπτήρες, χαμηλά ντουλάπια, μαυροπίνακες και φυτά σε γλάστρες. Σε κάθε τάξη, τα πάντα είναι έτοιμα για τα παιδιά σε τέτοιο βαθμό που μπορούν να εξερευνούν και να μαθαίνουν μόνα τους. Τα υλικά δεν είναι φωτεινά και γυαλιστερά, αλλά βαμμένα με ήπιους χρωματισμούς, επειδή πιστεύεται ότι τα παιδιά εστιάζουν και συγκεντρώνονται περισσότερο στη δραστηριότητα, αν δεν αποσπώνται από έντονα χρώματα. Τα περισσότερα από τα υλικά είναι φτιαγμένα από ξύλο. Κάθε υλικό έχει τη συγκεκριμένη του θέση σε ένα ράφι, κάτι που, σύμφωνα με τη θεωρία, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν και να εξασκήσουν την αίσθηση της τάξης.

Σε μία από τις διαλέξεις της που έδωσε στο Λονδίνο, η Μαρία Μοντεσσόρι μιλά για την *Κίνηση* και τον *Χαρακτήρα* συζητώντας τη φυσική ανάγκη των παιδιών για κίνηση. Καθιστά σαφές ότι κάθε κίνηση πρέπει να έχει ένα κίνητρο κι έναν σκοπό. Υποστηρίζει ότι «πρέπει να καταλάβουμε ότι αν δώσουμε στα παιδιά αυτή την ενεργή ζωή με πολλά κίνητρα δραστηριότητας, δραστηριότητες που έχουν ένα χρήσιμο σκοπό, τα παιδιά τελειοποιούν τις κινήσεις τους» (Montessori, 1946, σελ. 41). Επίσης, αναφέρεται στη σημασία εκείνων των δραστηριοτήτων που έχουν έναν σκοπό και επιτρέπουν την κίνηση για την ανάπτυξη του χαρακτήρα του παιδιού. Τα παιδιά έχουν τη φυσική παρόρμηση να μιμούνται ό,τι βλέπουν στο περιβάλλον τους. Αυτός είναι ο λόγος που οι δραστηριότητες πρακτικής ζωής είναι τόσο ουσιώδεις στη μοντεσσοριανή τάξη. Δραστηριότητες

όπως το σκούπισμα, το μαγείρεμα, η φροντίδα των ζώων, η κηπουρική, το πλύσιμο πιάτων και το πλύσιμο ρούχων έχουν νόημα για τα παιδιά, και τις επαναλαμβάνουν πολλές φορές με ευχαρίστηση. *«Μέσω πρακτικών ασκήσεων [...] τα παιδιά αναπτύσσουν ένα αληθινό “κοινωνικό αίσθημα”, καθώς εργάζονται στο περιβάλλον της κοινότητας στην οποία ζουν, χωρίς να ενδιαφέρονται αν κάτι είναι για το δικό τους καλό ή για το κοινό καλό»* (Montessori, 2007, σελ. 97).

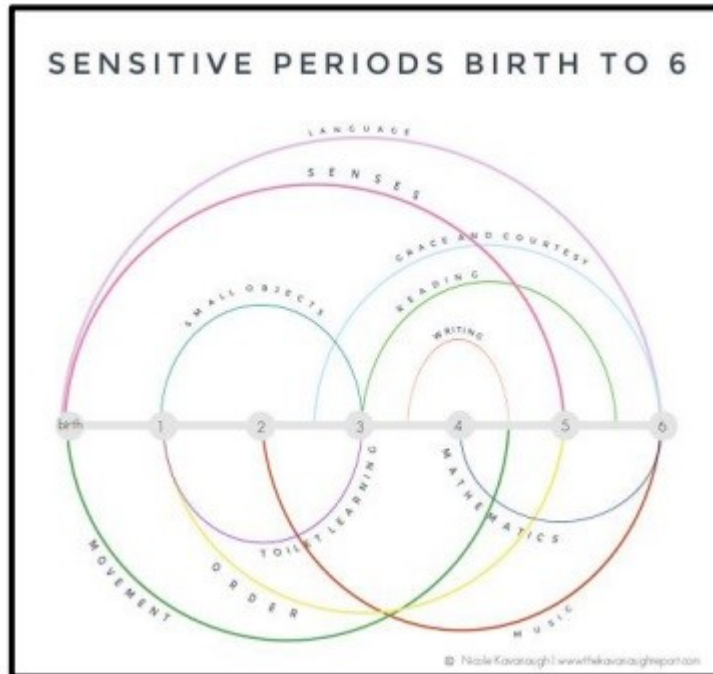
Σύγχρονοι ψυχολόγοι, που παρακολούθησαν την ανάπτυξη των παιδιών από τη γέννηση έως την πανεπιστημιακή τους ηλικία, μπορούν να διακρίνουν διαφορετικές και διακριτές περιόδους ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η Μαρία Μοντεσσόρι εξέφρασε τη δική της άποψη για τον καθορισμό των περιόδων ανάπτυξης ή των ευαίσθητων περιόδων των παιδιών. Περιγράφει μια ευαίσθητη περίοδο ως μια περίοδο κατά την οποία το παιδί δείχνει μια τάση να αναπτύξει νέες γνώσεις και να αποκτήσει νέες δεξιότητες μέσω των αισθήσεων. Αναφέρει τις εξής ευαίσθητες περιόδους:

- Περίοδος 0-6 ετών,
- Περίοδος 6-12 ετών,
- Περίοδος 12-18 ετών. (Montessori, 1946, σελ. 15-16)

Ωστόσο, κατά την περιγραφή αυτών των ευαίσθητων περιόδων, δηλώνει επίσης ότι κάθε μία από αυτές τις περιόδους υποδιαιρείται σε διάφορες υποφάσεις.

Στο βιβλίο της «Ο Απορροφητικός Νους», η Δρ. Μοντεσσόρι αναφέρει ξεκάθαρα δύο περιόδους στην πρώιμη φάση της ανάπτυξης:

- 0-3 έτη: το παιδί απορροφά το περιβάλλον,
 - 3-6 έτη: το παιδί κατανοεί το περιβάλλον μέσω της δουλειάς των χεριών του.
- (Montessori, 1949, σελ. 121)



0-6 Γλώσσα	0-4, 5 Κίνηση
0-5 Αισθήσεις	1-5 Τάξη
1-3 Μικρά αντικείμενα	1-3 Καθαριότητα
2, 5-6 Ευγένεια	2-6 Μουσική
3, 5-5, 5 Ανάγνωση	1-6 Μαθηματικά

Από πολλές απόψεις, η Μαρία Μοντεσσόρι πιστεύει ότι κάθε παιδί είναι δάσκαλος του εαυτού του. Στην ηλικία των δύο ετών, κάθε παιδί είναι ήδη ικανό να αναγνωρίζει όλα τα πράγματα και τα πρόσωπα στο περιβάλλον του (Montessori, 1949, σελ. 6). Αυτό συμβαίνει επειδή το παιδί βρίσκεται σε μια περίοδο κατά την οποία κανείς δεν μπορεί να του διδάξει, αλλά κατέχει, σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, μια ψυχική δύναμη που το βοηθά στη μάθηση. Στην ηλικία των τριών ετών, το παιδί έχει ήδη θέσει τα θεμέλια της προσωπικότητάς του και είναι έτοιμο για εκπαίδευση στο σχολείο. Οι ψυχολόγοι λένε ότι αν συγκρίνουμε τις ικανότητές μας ως ενήλικες με αυτές του παιδιού, θα μας χρειαζόταν 60 χρόνια σκληρής δουλειάς για να πετύχουμε ό,τι έχει πετύχει ένα παιδί αυτά τα πρώτα χρόνια (Montessori, 1949, σελ. 6). Επομένως, η περίοδος 0-3 ετών είναι στην πραγματικότητα μια περίοδος ασυνείδητης απορρόφησης, και από 3-6 ετών, μια περίοδος συνειδητής απορρόφησης. Το περιβάλλον που δημιουργείται για τα παιδιά ηλικίας 3-6 ετών είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να μαθαίνει μέσω πρακτικών δραστηριοτήτων και αισθητηριακής εξερεύνησης. Αυτή η περίοδος σχετίζεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά μαθαίνουν τα βασικά στοιχεία της αυτοπειθαρχίας, των καλών τρόπων, της ειρήνης, της καλοσύνης, του σεβασμού και της ευγένειας.

4. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η εστίαση στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα μοναδικό χαρακτηριστικό της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης. Το σύστημα Μοντεσσόρι δίνει έμφαση στα τέσσερα κύρια στοιχεία της ανάπτυξης των παιδιών:

- Φυσική,
- Κοινωνική,
- Συναισθηματική,
- Γνωστική.

4.1 Φυσική Ανάπτυξη

Η φυσική κίνηση στη μοντεσσοριανή τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η Μαρία Μοντεσσόρι πίστευε ότι η κίνηση είναι απαραίτητη για την ανώτερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Εξηγεί ότι η μάθηση και η κίνηση είναι αλληλένδετες και ότι η μάθηση μέσω των αισθήσεων εμπλέκει ολόκληρο το σώμα του παιδιού. *«Αφού το παιδί μαθαίνει να κινείται παρά να μένει ακίνητο, προετοιμάζεται όχι για το σχολείο, αλλά για τη ζωή· καθώς αποκτά μέσω της συνήθειας και της πρακτικής την ικανότητα να εκτελεί εύκολα και σωστά τις απλές πράξεις της κοινωνικής ή κοινοτικής ζωής. Η πειθαρχία στην οποία συνηθίζει εδώ το παιδί, δεν περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται στην κοινωνία»* (Montessori, 1964, σελ. 70). Κάθε απλή δραστηριότητα των παιδιών περιλαμβάνει κίνηση. Τα παιδιά που κινούνται και παραμένουν σωματικά ενεργά αναπτύσσονται φυσικά και φτάνουν στη σωματική ωριμότητα. Συνδέονται με το περιβάλλον μέσω της κίνησης. Μια δραστηριότητα που συνδέει τα παιδιά με το περιβάλλον είναι το Παιχνίδι Εξωτερικού Χώρου, που είναι ελκυστικό, καθώς τους δίνει την ευκαιρία να βγουν έξω και να συνδεθούν με τη φύση, να παίξουν με τα φύλλα των δένδρων, με κομμάτια ξύλων, με βράχους, λάσπη, πέτρες, άμμο.

Μόλις γεννηθεί το μωρό αναπτύσσει έντονη προδιάθεση για περπάτημα. Η Μαρία Μοντεσσόρι ξεκαθαρίζει ότι είναι φυσικό το παιδί να δείχνει προδιάθεση για περπάτημα. *«Έτσι, η συνήθεια των ανθρώπων ήταν να περπατούν μέχρι να βρουν κάτι ενδιαφέρον που τους προσελκύει, ένα δάσος που θα μπορούσε να προμηθεύει ξύλα, ένα μέρος για να σπείρουν καλλιέργειες και ούτω καθεξής. Αυτό το ένστικτο της κίνησης στο περιβάλλον, της μετάβασης από αξιοθέατο σε αξιοθέατο αποτελεί μέρος της ίδιας της φύσης και της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση πρέπει να θεωρεί τον άνθρωπο που περπατά ως εξερευνητή»* (Montessori, 1949, σ. 116). Έτσι το παιδί γίνεται εξερευνητής. Όσο περισσότερο κινείται και περπατά το παιδί, τόσο περισσότερο εξερευνά. Τα παιδιά ακολουθούν τα ενδιαφέροντά τους, ανακαλύπτουν κάτι που δε γνώριζαν και αυτός είναι ο τρόπος για να αποκτήσουν πνευματικό ενδιαφέρον μέσω της κίνησης.

Η Μοντεσσόρι δηλώνει ότι *«είναι βέβαιο ότι η λειτουργία των ποδιών είναι βιολογική, αλλά συνδέεται με μια εσωτερική ανάπτυξη στον εγκέφαλο»* (Montessori, 1949, σελ.107). Μιλάει επίσης

για τη σημασία του προσανατολισμού σε σχέση με το περιβάλλον. Εδώ, βλέπει τη σύνδεση μεταξύ όρασης και κίνησης. Το παιδί πρέπει να ξέρει πού να κινηθεί (Montessori, 1949). Η Μοντεσσόρι πίστευε ακράδαντα και δήλωνε ότι δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε την κίνηση από τον εγκέφαλο. Συνδέονται. Επομένως, το μυαλό και η δραστηριότητα είναι τα δύο μέρη ενός κύκλου, με την κίνηση να είναι έκφραση του ανώτερου μέρους. Το αποδεικνύει αυτό αναφέροντας ότι σε όλη την ιστορία, όταν οι πολιτισμοί και ο άνθρωπος κατοίκησαν τη Γη, χρησιμοποιούσαν χειροτεχνία. Με αυτό το παράδειγμα, δείχνει ότι η ανάπτυξη του χεριού συμβαδίζει με την ανάπτυξη της νοημοσύνης (Montessori, 1949).

4.2 Κοινωνική Ανάπτυξη

Μια άλλη διάσταση της ανάπτυξης του παιδιού είναι η κοινωνική του ανάπτυξη. Η κοινωνική συμπεριφορά μπορεί ν' αναπτυχθεί μέσω της συγκέντρωσης. Γι' αυτό στη μοντεσσοριανή τάξη δίνεται έμφαση στη συγκέντρωση. Τα μοντεσσοριανά σχολεία είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να βρίσκουν το είδος της δουλειάς που θέλουν να κάνουν και να μπορούν να συγκεντρώνονται πλήρως σε αυτό. Τα υλικά ή τα αντικείμενα που βρίσκονται στα ράφια είναι τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να μπορούν να επιλέξουν να εργαστούν με ένα συγκεκριμένο υλικό ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.

Σε μια μοντεσσοριανή τάξη με πολλά παιδιά, υπάρχει μόνο ένα μοναδικό υλικό. Δεν υπάρχουν αντίγραφα των υλικών. Όταν ένα παιδί δουλεύει μ' ένα υλικό, ένα άλλο παιδί μπορεί να μη δουλεύει με το ίδιο, έως ότου το παιδί που έχει το υλικό ολοκληρώσει τη δραστηριότητά του. Αυτός είναι ένας τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες. Το παιδί θα μάθει να σέβεται το υλικό όταν χρησιμοποιείται από ένα άλλο παιδί, αλλά όχι επειδή κάποιος του είπε να το κάνει, αλλά επειδή αυτό βιώνει μέσα από την κοινωνική εμπειρία (Montessori, 1949). Η αρετή που προβάλλει και διδάσκει η κοινωνική εμπειρία είναι η υπομονή. Μέσω της υπομονής, μπορούν τα παιδιά να συμβάλλουν στην επίτευξη μιας αρμονικής κοινωνίας.

Στην κοινωνική αλληλόδραση, ο μοντεσσοριανός δάσκαλος δεν παρεμβαίνει, αλλά αφήνει τα παιδιά να λύνουν τα προβλήματα μόνα τους. Εδώ, καλλιεργούνται δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας. Οι ομάδες διαφόρων ηλικιών βοηθούν τα παιδιά ν' αλληλεπιδρούν κοινωνικά και να μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Τόσο τα μικρότερα όσο και τα μεγαλύτερα παιδιά επωφελούνται σε τέτοιες ομάδες, επειδή τα μικρότερα παιδιά κάνουν ερωτήσεις και μαθαίνουν από τα μεγαλύτερα και τα μεγαλύτερα χτίζουν τις ηγετικές τους ικανότητες.

4.3 Συναισθηματική ανάπτυξη

Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προωθείται επίσης στο μοντεσσοριανό περιβάλλον. Η Μέθοδος της Μοντεσσόρι βοηθά τα μικρά παιδιά να οικοδομήσουν συναισθηματική νοημοσύνη μέσω των δραστηριοτήτων, των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων. Η φιλοσοφία της Μοντεσσόρι ενθαρρύνει την αγάπη και την κατανόηση για κάθε παιδί, αντιμετωπίζοντας το παιδί ως άτομο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα παιδιά στις μοντεσσοριανές τάξεις εξασκούν δεξιότητες αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Ο σεβασμός εκτιμάται ιδιαίτερα στην τάξη. Μέσω της συγκέντρωσης, τα παιδιά αποκτούν την εσωτερική τους γαλήνη. Τα παιδιά του

μοντεσσοριανού σχολείου δεν είναι μόνο ικανά να διαχειρίζονται τα συναισθήματα αλλά και να τα αναγνωρίζουν.

4.4 Νοητική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Ζαν Πιαζέ, η γνωστική ανάπτυξη είναι μια προοδευτική αναδιοργάνωση των νοητικών διεργασιών που προκύπτει από τη βιολογική ωρίμανση και την περιβαλλοντική εμπειρία (Piaget, 1936). Όπως είδαμε, τα παιδιά στην μοντεσσοριανή τάξη είναι εξερευνητές και διδάσκουν τους εαυτούς τους μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Τους επιτρέπεται να ακολουθούν τον εσωτερικό εαυτό τους και τα ενδιαφέροντά τους και να χτίζουν τη γνώση και τον χαρακτήρα τους με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Στην κοινωνική αλληλόδραση, αφήνονται να λύσουν προβλήματα με τους συμμαθητές τους. Επιλέγοντας τα υλικά με τα οποία θέλουν να δουλέψουν, παίρνουν πολλές αποφάσεις κατά τη διάρκεια της ημέρας και χτίζουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Τα παιδιά παίζουν έξω και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και τη φύση. Μαθαίνουν πώς να φροντίζουν τον εαυτό τους και το περιβάλλον κι έτσι κατανοούν ξεκάθαρα την ύπαρξή τους και την ένταξή τους σ' αυτόν τον κόσμο. Επιπλέον, η ευφυΐα φαίνεται μέσα από σωματικές και κινητικές δραστηριότητες. Η γνώση τους για τον κόσμο αναπτύσσεται, με βάση τις φυσικές εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις. «Το παιδί μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως μέσω της εμπειρίας στο περιβάλλον του. Τέτοιες εμπειρίες ονομάζουμε 'εργασία'» (Montessori, 1964).

Η Μοντεσσόρι στο βιβλίο της «Ο απορροφητικός νους» δίνει προσοχή στον ρόλο της μητέρας στην εγκεφαλική ανάπτυξη του παιδιού. Γράφει ότι, αν η εκπαίδευση ξεκινά από τη γέννηση, η μητέρα πρέπει πρώτα να προστατεύσει την ψυχική ανάγκη του παιδιού (Montessori, 1949). Εξηγεί ότι καθένα και όλα τα νεογέννητα παιδιά είναι ίδια. Επομένως, μια μέθοδος θα πρέπει να εφαρμοστεί στα νεογέννητα για να βοηθήσει στην «κατασκευή του ανθρώπου». «Αυτό που πρέπει να μας απασχολεί, αυτό που πρέπει να απορροφήσει τις δυνάμεις μας είναι η βοήθεια σ' εκείνους τους νόμους της ανάπτυξης που είναι κοινοί για όλους» (Montessori, 1949, σ. 39). Η μητέρα έχει κυρίαρχο ρόλο, γιατί όταν γεννιέται το μωρό, η πρώτη περίοδος της ζωής του αφιερώνεται στην προσαρμογή του στον κόσμο. Το νεογέννητο δεν μπορεί να κινηθεί, αλλά πρέπει πρώτα να αναπτύξει την ψυχική του ζωή. Σύμφωνα με τα λόγια της Μοντεσσόρι, η φύση δίνει τις μητέρες, οι οποίες κρατούν το μωρό δίπλα στο σώμα τους και το προστατεύουν. Όταν γεννιέται, το μωρό βιώνει έναν τρόμο. «Αυτός ο γενέθλιος τρόμος, όπως έχει παρατηρηθεί σήμερα, οδηγεί σε κάτι πολύ πιο τρομερό από τις φωνητικές διαμαρτυρίες, οδηγεί σε λάθος χαρακτήρες που υιοθετεί το παιδί καθώς αναπτύσσεται» (Montessori, 1949, σ. 60).

Τα παιδιά αναπτύσσουν την ανεξαρτησία τους ακολουθώντας τους νόμους της φύσης. Όταν ένα μωρό είναι έξι μηνών, αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι δε χρειάζεται τόσο πολύ το μητρικό γάλα, γιατί αρχίζει να καταναλώνει τροφή. Στη συνέχεια, όταν ένα μικρό παιδί αρχίζει να μιλάει και να περπατά, συνειδητοποιεί ότι μπορεί να κάνει πολλά πράγματα χωρίς τη βοήθεια της μητέρας του. Μπορούν να ζητήσουν αυτό που χρειάζονται και μπορούν να πιάσουν ή να πάρουν τα πράγματα που θέλουν. Επιπλέον, η μητέρα πρέπει να βεβαιωθεί ότι στο περιβάλλον δεν υπάρχει πολύ δυνατό φως ή θόρυβος. Η κοινωνική αλληλόδραση βρεφών και ενηλίκων δεν είναι η ίδια σε κάθε περίπτωση, και γι' αυτό οι μητέρες δεν πρέπει να αφήνουν αμέσως τους συγγενείς να ασχολούνται με το μωρό (Montessori, 1949). Και πάλι, η μητέρα είναι πιο υπεύθυνη για τη

διαδικασία της προσαρμογής του παιδιού στο περιβάλλον. Μετά τη διαδικασία της προσαρμογής του, το παιδί έχει ανάγκη από το περιβάλλον για να αναπτύξει τον εαυτό του. Το περιβάλλον θα πρέπει να προετοιμαστεί έτσι ώστε να παρέχει κίνητρα δραστηριότητας, τα οποία αντιστοιχούν στην πορεία ανάπτυξής του. Η μητέρα δεν πρέπει ποτέ να εγκαταλείπει το παιδί, αλλά να βοηθάει στην εκμάθηση της γλώσσας. Πρέπει να παίρνει το παιδί μαζί της, ώστε το παιδί να μπορεί να εμπλέκεται και να ακούσει διαφορετικές συνομιλίες (Montessori, 1949, σ.70-85).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η μοντεσσοριανή μέθοδος εφαρμόζεται σε όλο τον κόσμο σε πολλά σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα. Υπάρχουν επίσης πολλά προγράμματα εκπαίδευσης μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών. Αυτό, από μια άποψη, είναι ενδεικτικό της επίδρασης της μοντεσσοριανής φιλοσοφίας. Πρόκειται για μια ιδιαίτερη και μοναδική παιδαγωγική μέθοδο και αυτός είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους οι μοντεσσοριανές πρακτικές πρέπει να αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης και μελλοντικής ανάπτυξης. Ζούμε σε έναν κόσμο όπου οι δασκαλοκεντρικές σχολικές τάξεις εξαφανίζονται και οι τάξεις με επίκεντρο τα παιδιά αναπτύσσονται. Αυτό ακριβώς πρεσβεύει το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, υπάρχουν περισσότερα θετικά στοιχεία από αυτό. Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση βοηθά τα παιδιά να επιτύχουν την πλήρη ανάπτυξή τους ως άτομα. Αν θέλουμε έναν κόσμο με παιδιά που σκέφτονται μόνα τους, λύνουν προβλήματα και λαμβάνουν αποφάσεις, πρέπει να επικεντρωθούμε, όχι μόνο στη διανοητική τους ανάπτυξη, αλλά και στη συναισθηματική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη τους. Οι βασικές αρχές που χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται στο μοντεσσοριανό περιβάλλον βοηθούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και την ανάπτυξή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Montessori, M. (1948). *The Discovery of the Child: Revised and Enlarged Edition of The Montessori Method*. Kalakshetra, India.

Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. The Theosophical Publishing House, India: σελ.6-85 και 116-163.

Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. Frederick A. Stokes Company, New York: σ.38 και σ. 70.

Montessori, M. (2008). *The Child, Society and the World: Unpublished Speeches and Writings*. The Montessori Series. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company. σ 68.

Montessori, M. (1946). Movement and Character. *The NAMTA Journal*, 38 (2). London, 2013.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077072.pdf>: pp.41; pp 75.

Το άρθρο δημοσιεύθηκε αρχικά στο περιοδικό *International Journal of Education and Philology*, 2020, 1(2), 6-12 και αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια της συγγραφέως.

klaudija.manovska@gmail.com

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

TIME

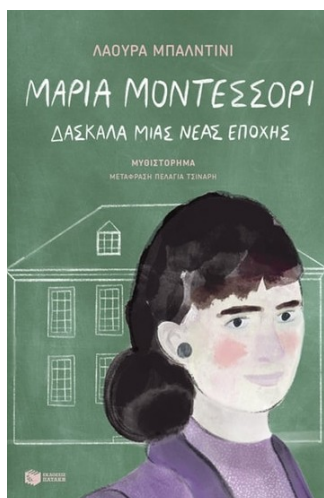
The Weekly Newsmagazine



MARIA MONTESSORI (1931)
Rethinking the classroom



BIBΛΙΟ παρουσιάσεις



Laura Baldini

Μαρία Μοντεσσόρι: Δασκάλα μιας νέας εποχής

Μετάφραση Πελαγία Τσινάρη

Εκδόσεις Πατάκη

σελ. 368

Η Λάουρα Μπαλντίνι (λογοτεχνικό ψευδώνυμο της Μπιάτε Μάλι) γεννήθηκε στη Βιέννη το 1970. Είναι παιδαγωγός εξειδικευμένη στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό. Έχει γράψει παιδικά βιβλία, δοκίμια παιδαγωγικής καθώς και μια σειρά ιστορικών και αστυνομικών μυθιστορημάτων με εξαιρετική επιτυχία στο γερμανόφωνο αναγνωστικό κοινό. Το βιβλίο «Μαρία Μοντεσσόρι: Δασκάλα μιας νέας εποχής» κυκλοφόρησε στα γερμανικά το 2020 και έχει μέχρι τώρα μεταφραστεί στα ισπανικά, στα ιταλικά, στα πορτογαλικά, στα φινλανδικά και στα ουγγρικά.

Συνδυάζοντας τη βιογραφία με τη μυθοπλασία, η συγγραφέας σκιαγραφεί το πορτρέτο μιας αληθινής πρωτοπόρου επιστήμονα και φωτίζει την ανθρώπινη πλευρά της παιδαγωγού της οποίας η κληρονομιά διεκδικεί, ακόμη και σήμερα, να αλλάξει τον κόσμο προς το καλύτερο, αμφισβητώντας το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα και τις κατεστημένες για αιώνες διδακτικές πρακτικές του.

Η Λάουρα Μπαλντίνι συνθέτει τη μυθιστορηματική βιογραφία της Μαρίας Μοντεσσόρι περιγράφοντας γλαφυρά τους σημαντικούς σταθμούς της δράσης της. Φρενοκομείο στην Όστια της Ρώμης 1894 – 1896, σπίτι των παιδιών στη Ρώμη 1895-1896, διαλέξεις στη Ρώμη 1899, στο Λονδίνο 1901, στη Φλωρεντία και στη Μπολόνια 1902 καταλήγοντας με μια απάντηση στο ερώτημα «Ποια ήταν η συνέχεια της ιστορίας;»

Πρόκειται για ένα μυθιστόρημα που διαβάζεται ευχάριστα και φωτίζει την ιστορία της σπουδαίας παιδαγωγού, πρότυπο της εποχής της με ευαισθησία και αντικειμενικότητα.

Camilla Nesbitt e Pietro Valsecchi
presentano



Un film di Gianluca Maria Tavarelli

MARIA MONTESSORI

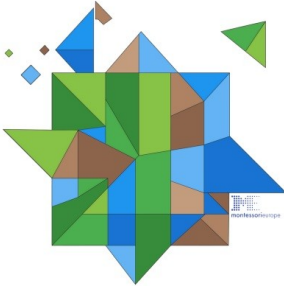
Una vita per i bambini

con Paola Cortellesi

taoduefilm



Ειδήσεις & Ανακοινώσεις



MONTESSORI EUROPE CONGRESS 2025

Το ετήσιο συνέδριο του 2025 της Montessori Europe θα διεξαχθεί στο Όσλο από τις 9 έως τις 11 Μαΐου 2025. Το θέμα αυτού του συνεδρίου είναι «Montessori: out of the box» και θα επικεντρωθεί σε καινοτόμες προσεγγίσεις και ιδέες που υπερβαίνουν τις παραδοσιακές μοντεσσοριανές αρχές.

Η Montessori Europe προσκαλεί εκπαιδευτικούς, ερευνητές και επαγγελματίες της εκπαίδευσης να υποβάλουν προτάσεις για εισηγήσεις και εργαστήρια σ' αυτό το επερχόμενο συνέδριο.

Περισσότερες πληροφορίες:

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



MONTESSORI ON WHEELS™
learning. anywhere, anytime.

Το πρόγραμμα Montessori on Wheels (MoW):

Μια κρίσιμη παρέμβαση για μια εκτοπισμένη γενιά

Η συνεχιζόμενη σύγκρουση στη Γάζα είχε ως αποτέλεσμα σοβαρές καταστροφές και εκτοπισμούς. Από τον περασμένο Οκτώβριο, περισσότερα από 12.300 παιδιά έχουν σκοτωθεί, τραυματιστεί ή εκτοπιστεί λόγω ανηλεών βομβαρδισμών. Η κατάσταση είναι τραγική, με εκτεταμένη επισιτιστική και υδάτινη ανασφάλεια, καταστροφή ζωτικών υποδομών και εκτοπισμό οικογενειών μεγάλης κλίμακας. Σε αυτό το χαοτικό περιβάλλον, η εκπαίδευση γίνεται φάρος ελπίδας και σταθερότητας.

Το πρόγραμμα Montessori on Wheels (MoW) αναγνωρίζει την επείγουσα ανάγκη για εκπαιδευτική υποστήριξη γι' αυτά τα εκτοπισμένα παιδιά. Σε συνεργασία με το Heal Palestine and Enriching Environments, το MoW παρέχει ένα ζωτικής σημασίας εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιασμένο για να καλύψει τις μοναδικές ανάγκες των παιδιών σε περιβάλλοντα μετά τη σύγκρουση. Αυτή η πρωτοβουλία δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία, έχει να κάνει με τη θεραπεία, τη φροντίδα και την ενδυνάμωση.

Η Δρ Μαρία Μοντεσσόρι έγραψε κάποτε ότι τα παιδιά είναι συχνά οι ξεχασμένοι πολίτες της κοινωνίας, ωστόσο διαθέτουν μια εγγενή ιερότητα και δυνατότητες που πρέπει να ανακαλυφθούν

και να γαλουχηθούν. Αυτό το συναίσθημα είναι ιδιαίτερα οδυνηρό στο πλαίσιο της Γάζας, όπου οι ζωές και το μέλλον των παιδιών έχουν καταρρεύσει από συγκρούσεις. Η καταστροφή των σχολείων ήταν τόσο εκτεταμένη που χαρακτηρίστηκε «σχολειοκτονία» από τη συγγραφέα από τη Γάζα Amira Ahmed –η συστηματική εξάλειψη του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση, ωστόσο, είναι ανθεκτική. Υπόσχεται ένα πιο λαμπρό μέλλον και είναι μια κρίσιμη επένδυση στη ζωή των νεαρών μαθητών. Παρά τις συντριπτικές προκλήσεις, η εκπαίδευση μπορεί να γεφυρώσει τα αναπτυξιακά κενά που αφήνουν οι συγκρούσεις.

Μέσω του MoW, παρέχεται στα παιδιά ένα ασφαλές, περιποιητικό περιβάλλον όπου μπορούν να μάθουν και να αναπτυχθούν. Αυτή η πρωτοβουλία όχι μόνο υποστηρίζει τη γνωστική τους ανάπτυξη αλλά προσφέρει επίσης συναισθηματική και ψυχολογική θεραπεία. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενισχύοντας την αντίληψη ότι οι οικογένειες είναι οι πρώτοι και πιο σημαντικοί παιδαγωγοί του παιδιού. Λόγω του τραυματικού περιβάλλοντος στη Γάζα, οι γονείς συχνά δεν μπορούν να αποχωριστούν από τα παιδιά τους. Μέσω της εκπαίδευσης Montessori, αυτό το πρόγραμμα θα εξοπλίσει γονείς και οικογένειες με τις γνώσεις και τα εργαλεία που είναι απαραίτητα για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά τους.

Περισσότερες πληροφορίες:

<https://www.nidomarketing.com/blog/98230-building-brighter-futures-montessori>



Μοντεσσόρι Ουκρανία

«Λόγω του πολέμου στην Ουκρανία, τα παιδιά δεν μπορούν να ζήσουν τη ζωή τους, δεν μπορούν να απολαύσουν την παιδική τους ηλικία. Οικογένειες εγκαταλείπουν τα σπίτια τους, μετακινούνται σε πόλεις και επαρχίες, χάνουν φίλους και μέλη της οικογένειάς τους κάθε μέρα. Κάθε μέρα είναι μια πρόκληση όταν υπάρχει πόλεμος στη χώρα.

Ενωθήκαμε σε μια ισχυρή ομάδα την άνοιξη του 2022, ως απάντηση στον πόλεμο πλήρους κλίμακας στην Ουκρανία, για να εξασφαλίσουμε την υποστήριξη και την ανάπτυξη της Ουκρανικής Κοινότητας Μοντεσσόρι. Η ομάδα μας αποτελείται από μοντεσσοριανούς εκπαιδευτές, θεραπευτές, ψυχολόγους, ιδιοκτήτες σχολείων και τοπικούς κατασκευαστές. Η Montessori UA είναι ανοιχτή σε συνεργασία και έχει ήδη εδραιωμένες σχέσεις με εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς και κυβερνητικές υπηρεσίες, εκδότες και θαμώνες προκειμένου να εκπληρώσουμε την αποστολή μας – τη διάδοση της μοντεσσοριανής μεθόδου σε ολόκληρη την Ουκρανία.

Ο πόλεμος θα τελειώσει και η κοινότητα θα παραμείνει»

Απόσπασμα ανακοίνωσης της πρωτοβουλίας Montessori UA

Περισσότερες πληροφορίες: <https://montessoriuua.com/>

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

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

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

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

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

Οδηγίες μορφοποίησης των κειμένων

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

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

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

Τέλος οι βιβλιογραφικές αναφορές σε αλφαβητική σειρά

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

dchasapis@montessoriani.gr

