

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Vol 8 (2008)



Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική

Μαρία Καμπεζά (Maria Kampeza)

doi: [10.12681/icw.18195](https://doi.org/10.12681/icw.18195)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Καμπεζά (Maria Kampeza) Μ. (2008). Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 39-52. <https://doi.org/10.12681/icw.18195>

Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική

Περίληψη

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης του Dewey και η παιδαγωγική μέθοδος της Montessori έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την προσχολική εκπαίδευση. Οι απόψεις τους ανέδειξαν τη σημασία που έχουν για τη μαθησιακή διαδικασία οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες από τις βασικές θέσεις του Dewey και της Montessori προκειμένου να εξετάσουμε τη σύνδεση με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την προσχολική εκπαίδευση. Αυτή η οπτική μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν βασικές πτυχές του ρόλου τους και να δουν αναστοχαστικά την πρακτική τους.

Λέξεις-κλειδιά: Dewey, Montessori, προσχολική εκπαίδευση, σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

The pedagogical ideas of Dewey and Montessori in the light of contemporary educational practice

Abstract

Contemporary approaches in early childhood education have been significantly influenced by Dewey's philosophy of education and Montessori's educational method. Their ideas demonstrated the importance of children's experiences and interests for the learning process. In this paper we present some of their basic ideas in order to examine the relations between them and modern educational approaches. Such an approach may help educators realize some crucial aspects of their role and reflect on their own practice.

Key words: Dewey, Montessori, early childhood education, contemporary approaches.

1. Εισαγωγή

Η ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης δεν αποτελεί μια απλή καταγραφή θεωριών και πρακτικών που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν, αλλά μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους παιδαγωγούς προσφέροντάς τους αφενός μια αίσθηση συνέχειας και εξέλιξης των ιδεών και των βασικών αρχών για την παιδική ηλικία και αφετέρου μια πηγή δοκιμασμένων πρακτικών από όπου μπορούν να αντλήσουν ιδέες για τη δική τους καθημερινή πρακτική. Η παιδαγωγική θεωρία ωστόσο, δεν έχει στόχο να προσφέρει στο σύγχρονο παιδαγωγό έτοιμες λύσεις οι οποίες εφαρμόζονται σε κάθε τάξη, καθώς η διδακτική διαδικασία είναι μια κατάσταση δυναμική που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Μπορεί όμως να τον βοηθήσει να οξύνει το βλέμμα του καθώς παρατηρεί την παρούσα παιδαγωγική κατάσταση και να εμβαθύνει την κατανόσή της.

Η σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση έχει επηρεαστεί σημαντικά από τις πρωτοποριακές για την εποχή που διατυπώθηκαν, απόψεις που υποστήριξαν σχεδόν εκατό χρόνια πριν ο Dewey και η Montessori. Οι ιδέες τους συνέβαλαν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της παιδοκεντρικής αγωγής και στην ανάδειξη της σημασίας που έχουν για τη μαθησιακή διαδικασία τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των μικρών παιδιών, στοιχεία που βρίσκονται ξανά στο προσκήνιο στις μέρες μας υπό το πρίσμα των νέων δεδομένων για το πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να παρουσιάσει συνοπτικά τις βασικές θέσεις του Dewey και της Montessori και να αναδείξει τα στοιχεία εκείνα που βρίσκουν εφαρμογή στις σημερινές προσεγγίσεις για την προσχολική εκπαίδευση. Ο στόχος μας δεν είναι να εξιδανικεύσουμε το παρελθόν, αλλά να επανεκτιμήσουμε τις βασικές ιδέες σε σχέση με τη σημερινή πραγματικότητα. Η παράλληλη μελέτη των απόψεων αυτών των σημαντικών παιδαγωγών συμβάλει στην ανάδειξη των σημείων σύνδεσης μεταξύ τους με έμφαση στη σημασία που έδιναν σε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες για την εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Οι ιδέες του Dewey για την εκπαίδευση

Το «προοδευτικό κίνημα» στην αγωγή συνδέθηκε κυρίως με το όνομα του φιλοσόφου John Dewey, οι απόψεις του οποίου επηρέασαν την παιδαγωγική θεωρία και πράξη διεθνώς. Ο Dewey άσκησε κριτική στη σχολική πραγματικότητα της εποχής, η οποία βασιζόταν στην επιβολή γνωστικών αντικειμένων και μεθόδων από τους ενήλικες, ευνοούσε την απομνημόνευση και προωθούσε μια αντίληψη της γνώσης ως στατικού, τελικού προϊόντος. Υποστήριξε την παροχή στα παιδιά ευκαιριών οικοδόμησης των προσωπικών τους παραστάσεων μέσα από ποικίλες εμπειρίες και τη δημιουργία σχέσεων με το κοινωνικό περιβάλλον (Dewey, 1963. Κιτσαράς, 2004. Ratner, 1939). Η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας αποτέλεσε βασική επιδίωξη για τον Dewey, καθώς η εκπαίδευση έχει κοινωνική λειτουργία και συμβάλλει σε μια διαρκή ανασυγκρότηση εμπειριών (Dewey, 1897). Η εκπαίδευση για τον Dewey σήμαι-

νε συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική κληρονομιά, ώστε τα παιδιά «να μάθουν από τα πραγματικά αντικείμενα και τις παραγωγικές εμπειρίες που προηγουμένως παρέχονταν στο σπίτι» (Monighan-Nourot, 2006 σ. 57). Η εκπαίδευση, συνεπώς, σύμφωνα με τον Dewey πρέπει να υλοποιείται μέσω της πρόκλησης των δυνατοτήτων του παιδιού από τις απαιτήσεις των κοινωνικών καταστάσεων στις οποίες συμμετέχει (Dewey, 1897).

Ο Dewey ίδρυσε το 1896 στο Chicago το γνωστό «σχολείο-εργαστήρι» (Laboratory School), όπου πραγματοποιούνταν εκπαιδευτικά πειράματα και αναπτύσσονταν διαφορετικές πρακτικές οι οποίες δοκιμάζονταν, τροποποιούνταν και ξαναδοκιμάζονταν. Οι εργασίες των ενηλίκων (όπως για παράδειγμα η ξυλουργική και η υφαντική) μεταφέρονταν στην τάξη και τα παιδιά «ξανα-ανακάλυπταν» τη χρήση των εργαλείων για να λύσουν διάφορα προβλήματα (Ratner, 1939). Η απόκτηση δεξιοτήτων από τα παιδιά συνδεόταν με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που σχετίζονταν με την καθημερινή ζωή και εμπειρία.

Επιπλέον, ο Dewey υποστήριζε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε δύο παράγοντες, το ψυχολογικό και τον κοινωνικό, οι οποίοι είναι εξίσου σημαντικοί. Ο ψυχολογικός παράγοντας αποτελεί τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί αφορά στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δυνατότητες του παιδιού και συνιστά βασικό υλικό και αφετηρία της εκπαίδευσης. Ο κοινωνικός παράγοντας αφορά στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και το βαθμό προόδου του πολιτισμού, η κατανόηση των οποίων οδηγεί στην αξιοποίηση των δυνάμεων του παιδιού και την εξοικείωση του με τις κοινωνικές σχέσεις τις οποίες θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του στις δραστηριότητές του. Η εκπαίδευση, συνεπώς, πρέπει να ξεκινά από τη γνώση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του παιδιού, τα οποία χρειάζεται να «μεταφραστούν» σε κοινωνικές αντιστοιχίες, ώστε το παιδί να λειτουργεί ως ενεργό άτομο στις κοινωνικές σχέσεις (Dewey, 1897. Houssaye, 2000). Πίστευε, συνεπώς, στο σχολείο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και στην εκπαίδευση ως πορεία ανάπτυξης των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού σε σχέση με την κοινωνία (Ντολιοπούλου, 2002).

Η ενεργός δράση του παιδιού στην τάξη ήταν ιδιαίτερα σημαντική και βασική προϋπόθεση για τη μάθηση και επιπλέον η διαπραγμάτευση και η συνεργασία αποτελούσαν στόχους της εκπαιδευτικής προσέγγισης του Dewey. Βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής του σκέψης ήταν η έμφαση στη μάθηση μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών (active experience) και την επαφή τους με το περιβάλλον (authentic materials) (Dewey, 1897). Σύνθημά του αποτέλεσε το *learning by doing* θέτοντας την εμπειρία στο επίκεντρο της θεωρίας του. Για τον Dewey κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Καθώς το άτομο δρα, η εμπειρία διαφοροποιείται από τη σχέση μεταξύ υποκειμένου και περιβάλλοντος. Αλλά και κάθε νέα εμπειρία ταυτόχρονα κληρονομεί κάτι από τις προηγούμενες και μεταβάλλει την ποιότητα των επόμενων δημιουργώντας μια συνέχεια που προσδίδει την εκπαιδευτική αξία της εμπειρίας (Dewey 1963). Η εκπαίδευση για τον Dewey έχει στόχο αυτή την συνεχή ανασύνθεση της εμπειρίας, η οποία βελτιώνει το γνωστικό και κοινωνικό περιεχόμενο αλλά και καθιστά το παιδί ικανό να παρεμβαίνει σε αυτή την ανασύνθεση.

Τα ενδιαφέροντα των παιδιών αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό του προγράμματος. Η δραστηριότητα που βασίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και τους επιτρέπει να αλληλεπιδράσουν με τα υλικά και το περιβάλλον οδηγεί σε ανακαλύψεις, οι οποίες ανατροφοδοτούν αυτό το ενδιαφέρον και προσδίδουν στη δραστηριότητα διδακτικό χαρακτήρα. Ειδικά για τα μικρότερα παιδιά η διδασκαλία έχει βιωματικό χαρακτήρα και πραγματοποιείται με δραστηριότητες που προωθούν τη στενή σχέση ανάμεσα στη γνώση και τη δράση του παιδιού (Ντιούι, 1982). Επιπλέον, τα ενδιαφέροντα των παιδιών αποτελούν ενδείξεις αναπτυσσόμενων δυνατοτήτων, τις οποίες ο παιδαγωγός πρέπει να παρατηρεί διαρκώς και προσεκτικά, ώστε να διαπιστώνει το επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο πλησιάζει κάθε παιδί και να ενθαρρύνει την περαιτέρω πρόοδό του βοηθώντας το παιδί να συνδέσει τις εμπειρίες του σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Όσο καλύτερα γνωρίζει ο παιδαγωγός τις εμπειρίες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, τόσο καλύτερα θα κατανοήσει τις δυνατότητες που αναπτύσσονται, ώστε να διευκολύνει την ανάπτυξη της σκέψης του (Dewey, 1933, 1963).

Ο Dewey θεωρούσε ότι η έμφυτη συμπεριφορά των παιδιών, που χαρακτηρίζεται από περιέργεια, φαντασία και ενδιαφέρον για πειραματική διερεύνηση, έχει κοινά στοιχεία με την επιστημονική σκέψη για αυτό και στόχος κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας πρέπει να είναι η καλλιέργεια αυτής της συλλογιστικής μεθόδου, καθώς αυτή αποτελεί πολύ σημαντικό επίτευγμα της ανθρώπινης σκέψης (Dewey, 1933). Τα παιδιά επομένως, θα πρέπει να εισάγονται στην ερευνητική-πειραματική μέθοδο προσέγγισης της γνώσης, καθώς η ανάπτυξη της γνώσης δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε συσσώρευση πληροφοριών, αλλά στη συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία της γνώσης μέσα από την έρευνα και τον πειραματισμό. Για τον Dewey η μέθοδος δεν διαχωρίζεται από το αντικείμενο. Το *τι* και το *πώς* της μάθησης είναι άμεσα συνδεδεμένα. Το *τι* μαθαίνει κανείς για τον κόσμο δεν διαχωρίζεται από το *πώς* αυτή η γνώση αποκτήθηκε και χρησιμοποιείται. Θεωρούσε ότι το να μαθαίνει κανείς από την εμπειρία σημαίνει να κάνει συνδέσεις ανάμεσα στη δράση του και στην αντίδραση που προκύπτει ως αποτέλεσμα. Υπό αυτές τις συνθήκες η δράση γίνεται δοκιμή, ένα πείραμα για να μάθουμε *πώς* είναι ο κόσμος. Στόχος, λοιπόν, της διδασκαλίας είναι η ανακάλυψη των σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα (Dewey, 1966).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό η σημασία των απόψεων του Dewey για την εκπαίδευση γενικότερα, αλλά και για την προσχολική αγωγή. Η έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών, στην ενεργό δράση τους, στον πειραματισμό και την ανακάλυψη, αλλά και στη δημιουργία σχέσεων με την κοινωνία αποτελούν βασικές αρχές που κατευθύνουν το εκπαιδευτικό έργο μέχρι σήμερα.

3. Οι ιδέες του Dewey και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Πολλές από τις ιδέες που διατύπωσε ο Dewey ανιχνεύονται σε σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση. Ο Malaguzzi, θεμελιωτής των σχολείων του Reggio Emilia, αναφέρει ότι το έργο του Dewey καθοδήγησε σε ένα βαθμό τις επιλογές που σχετί-

ζονται με τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική πραγματικότητα αλλά και την έμφαση στην ενεργητική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται από έναν εγγενή δεσμό μεταξύ περιεχομένου και μεθόδου. Χαρακτηριστικά αναφέρει «αντιλαμβανόμαστε ένα σχολείο για μικρά παιδιά ως έναν πλήρη ζωντανό οργανισμό, ως ένα μέρος όπου μοιράζονται εμπειρίες ζωής και σχέσεις ανάμεσα σε πολλούς ενήλικους και πάρα πολλά παιδιά» (Malaguzzi, 2001, σ. 123). Ο Dewey, σύμφωνα με τον Malaguzzi, «είχε την έμπνευση να προωθήσει τη μέθοδο της εκπαίδευσης που συνδυάζει την πραγματιστική φιλοσοφία, τις νέες γνώσεις για την ψυχολογία –και από την πλευρά των δασκάλων– την κατοχή του περιεχομένου, με έρευνες, δημιουργικές εμπειρίες για τα παιδιά [...] αναζητώντας μια καινούρια σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής και κοινωνικοπολιτισμικής έρευνας» (ο.π., σ. 149). Επίσης, οι ιδέες του Dewey επηρέασαν την παιδαγωγική προσέγγιση του Bank Street College σχετικά με τη σημασία της σύνδεσης της μάθησης με την καθημερινή ζωή των παιδιών και με εμπειρίες που να έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά (Cuffaro, Nager & Sapiro, 2006. Ντιολιοπούλου, 2002).

Η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και τον πολιτισμό επανέρχεται σήμερα στο προσκήνιο και μέσα από κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις για τη γνώση, σύμφωνα με τις οποίες η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι προϊόν νοητικής οικοδόμησης σε πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους και με το περιβάλλον. Η αναγνώριση του κοινωνικού περιβάλλοντος (σχέσεις, δράσεις, νοήματα) ως παράγοντα που συμβάλλει στην πρόσκτηση της γνώσης υπήρξε σημαντική επιρροή για τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές εισάγοντας καταστάσεις όπου οι μαθητές «συμμετέχουν σε πολιτισμικές δραστηριότητες, χρησιμοποιούν και διαμορφώνουν πολιτισμικά εργαλεία, πρακτικές και πλαίσια στα οποία εντάσσονται» (Robbins, 2005, σ. 143). Η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους και λαμβάνουν υπόψη κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία (Faulkner, Littleton, & Woodhead, 1998).

Επιπλέον, η έμφαση στη σύνδεση και την ισορροπία μεταξύ του ψυχολογικού και του κοινωνικού παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ένα σημείο στο οποίο φαίνεται να συμφωνούν και σύγχρονες προσεγγίσεις καθώς τα τελευταία χρόνια επιχειρείται μια σύγκλιση μεταξύ των ερευνών που φωτίζουν τις νοητικές διαδικασίες του υποκειμένου και αυτών που αναφέρονται στους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη γνωστική πρόοδο των παιδιών. Από τη μια πλευρά, αναγνωρίζεται η γνώση που φέρουν οι μαθητές σε μια διδακτική κατάσταση προκειμένου να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένες δυσκολίες που συναντά η παιδική σκέψη. Από την άλλη πλευρά, ενθαρρύνεται η μάθηση και η δημιουργία νοημάτων μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα ή καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν με πολιτισμικά προϊόντα (Leach & Scott, 2003). Ο Dewey θεωρούσε αναγκαία τη σύνδεση μεταξύ σκέψης και δράσης προκειμένου η μάθηση να προκύπτει από την εμπειρία. Και «για να είναι η εμπειρία μορφωτική, πρέπει να οδηγεί στην ανάπτυξη, είναι αυτή που διευρύνει και εμπλουτίζει το βίο» (Cuffaro, 1998, σ. 17). Με άλλα λόγια ο Dewey υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να δίνεται προσοχή τόσο στο περιβάλλον όσο και στο παιδί που βιώνει την εμπειρία, συνεπώς, χρειάζεται να γνωρίσουμε το παι-

δί όσο καλύτερα μπορούμε. Να αναγνωρίσουμε τις προηγούμενες εμπειρίες του και να δημιουργήσουμε μέσα στην τάξη συνδέσεις με την προσωπική του ζωή. «Μαζί με το καινούριο, το οποίο θα προκαλέσει την περιέργεια και τη φαντασία τους, πρέπει να υπάρχει το γνωστό και το οικείο, δυνατότητες για τη διασύνδεση του εαυτού και των επιμέρους εμπειριών τους» (ο.π., σ. 18).

Ένα πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν συχνά οι σύγχρονοι παιδαγωγοί είναι το πώς να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και στις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι απόψεις του Dewey, σύμφωνα με τις οποίες δίνεται έμφαση στη σημασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας που βασίζεται στις εμπειρίες που έχουν οι μαθητές, βρίσκουν εφαρμογή στη σύγχρονη εποικοδομιστική προσέγγιση, που υποστηρίζει ότι η νέα γνώση βασίζεται στις γνώσεις που ήδη έχουν οι μαθητές. Αποτελεί, συνεπώς, κοινό σημείο ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι η αφετηρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που με σημερινούς όρους μεταφράζεται στην αναγνώριση των βιωματικών νοητικών παραστάσεων των μαθητών (Ραβάνης, 1999). «Τα παιδιά εκδηλώνουν τα ενδιαφέροντά τους, τα ερωτήματα, τις ιστορίες τους· οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα σκηνικό [...] εντός του οποίου πολλές και διάφορες ευκαιρίες προσφέρονται για βιώματα τα οποία οδηγούν στην ανάπτυξη και στη διεύρυνση του ορίζοντά τους» (Cuffaro, 1998, σ. 27).

Επιπλέον, ο Dewey υποστήριξε ότι οι μαθητές θα πρέπει να ασχολούνται ενεργά με την έρευνα και έδωσε έμφαση στη σημασία της εμπειρίας και του ενδιαφέροντος του μαθητή ως κινήτρου για μάθηση. «Η μάθηση μπορεί να είναι επιτυχής μόνο όταν έχει τη μορφή της ενεργούς αναζήτησης με αναφορά στην εμπειρία» (Κιτσαράς, 2004, σ. 104). Επιδιώκοντας τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα προβλήματα των παιδιών από την καθημερινότητα, οργάνωσε τη διδακτική διαδικασία με βάση την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και το συσχετισμό διαφορετικών εμπειριών και γνωστικών αντικειμένων με κάθε θέμα (Κιτσαράς, 2004). Τα παραπάνω αποτελούν την αφετηρία της προσέγγισης του σχεδίου εργασίας (project approach), η οποία σήμερα είναι γνωστή και ως βιωματική –επικοινωνιακή προσέγγιση (Χρυσοφίδης, 1994). Η μέθοδος project θέτει ζητήματα σχετικά με το ρόλο του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, τη σημασία της καθημερινότητας στη σχολική ζωή, τη διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και γενικότερα την προσπάθεια αυτονόμησης και αυτοδιάθεσης του ατόμου και της ομάδας (Χρυσοφίδης & Κουτσουβάνου, 2002). Η προσέγγιση αυτή έχει υιοθετηθεί και από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, το γνωστό ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2005), όπου τονίζεται η σημασία των παιδικών εμπειριών και των βιωματικών γνώσεων που προκύπτουν από αυτές και επιχειρείται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τις εμπειρίες των παιδιών και τις καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ο Dewey, λοιπόν, αναγνώρισε τη σημασία που έχει για την εκπαιδευτική διαδικασία η αξιοποίηση και η συνεχής τροφοδότηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την εμπλοκή τους σε διερευνητικές καταστάσεις που ενεργοποιούν τις νοητικές και κοινωνικές τους δυνατότητες. Τα παιδιά διατυπώνουν υποθέσεις, εξετάζουν τις ιδέες τους και ανακαλύπτουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Η προσέγγιση του σχεδίου εργασίας ενσωματώνει τις ιδέες του Dewey για τη μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης των μαθητών,

των παιδαγωγών και των υλικών σε πειραματικές καταστάσεις και καταστάσεις επίλυσης προβλήματος.

Γίνεται συνεπώς φανερό ότι οι απόψεις του Dewey έχουν ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία, καθώς περιέχουν βασικές αρχές στις οποίες στηρίχθηκαν μετέπειτα επιτυχημένα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά και αποδεικνύουν την επικαιρότητά τους σε σύγχρονες προσεγγίσεις υπό το φως των νέων δεδομένων για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

4. Οι ιδέες της Montessori για την εκπαίδευση

Η Montessori επίσης, ανήκει στους παιδαγωγούς που έδωσαν νέα πνοή στην εκπαιδευτική διαδικασία με κύρια χαρακτηριστικά την παιδοκεντρική προσέγγιση, την αναγνώριση των αναγκών του παιδιού και το σεβασμό της προσωπικότητάς του. Παρά την όποια κριτική έχει υποστεί κατά καιρούς, η μέθοδος της Μοντεσσόρι επηρέασε σημαντικά τον τρόπο αγωγής των μικρών παιδιών και αποτέλεσε τη βάση για τη σημαντική προσχολική αγωγή.

Σύμφωνα με τη Montessori τα παιδιά έχουν ένα εσωτερικό «σχέδιο δόμησης» και συνεπώς, η μάθηση συντελείται όταν τους δοθεί η ελευθερία να προσδεύσουν με το δικό τους ρυθμό σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει έναν ελκυστικό χώρο και πλούσια υλικά (Μοντεσσόρι, 1981. Ντολιοπούλου, 2002). Πίστευε ότι όπως κάθε παιδί διαθέτει φυσιολογικά τη δυνατότητα μιας αυθόρμητης βιολογικής ανάπτυξης, διαθέτει και μια έμφυτη ώθηση για μάθηση (Houssaye, 2000). Για τη Montessori η ανάπτυξη του παιδιού είναι μια διαδικασία που απαιτεί προσεκτικά σχεδιασμένη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τα υλικά. Η μέθοδός της δίνει έμφαση στην ικανότητα του παιδιού να επικεντρωθεί με ευχαρίστηση σε μια δραστηριότητα που υπηρετεί μια εσωτερική αναπτυξιακή ανάγκη του. Βεβαίως, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η Montessori ξεκίνησε την εκπαιδευτική της δραστηριότητα από την αγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπόφευκτα πολλές από τις απόψεις της είναι επηρεασμένες από αυτές τις παρατηρήσεις της. Βασικό στοιχείο της μεθόδου της είναι ο σεβασμός στην ελευθερία του παιδιού, στη δυνατότητα να επιλέγει τη δραστηριότητα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του (Montessori, 1964).

Η Montessori παρατήρησε τη φυσική τάση των παιδιών να αγγίζουν και να επεξεργάζονται τα υλικά που βρίσκονταν στο περιβάλλον τους, να αφομοιώνουν κάθε εμπειρία και για το λόγο αυτό έδωσε έμφαση στη δεκτικότητα του νου στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Montessori, 1966). Για τη Montessori η πρώτη περίοδος της ζωής είναι πιο δυναμική αναπτυξιακά και, συνεπώς, έχει ιδιαίτερη σημασία. Οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί από τη γέννηση ως την ηλικία των έξι ετών, αποτελούν τη βάση για τη μετέπειτα ανάπτυξη της νόησης και της προσωπικότητας. Κεντρική θέση, λοιπόν, στο έργο της έχει η πεποίθηση ότι το παιδί μαθαίνει μέσω αισθητηριακών εμπειριών, «αφομοιώνει άμεσα το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα εσωτερικές πνευματικές δυνάμεις» (Torrence, 2006,

σ. 390). Για το λόγο αυτό έδωσε έμφαση στον προσεκτικό σχεδιασμό του χώρου του παιδιού και την επιλογή των υλικών με τα οποία αυτό θα ασχολιόταν.

Το παιδί σε συγκεκριμένες φάσεις της ανάπτυξής του είναι ευαίσθητο σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην ανάπτυξή του και οι οποίες ονομάζονται *περίοδοι ευαισθησίας*. Οι περίοδοι ευαισθησίας διαρκούν όσο χρειάζεται για να αποκτηθεί ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και μετά εξαφανίζονται (Montessori, 1966. Κουτσοβάνου, 1992). Η ανάπτυξη κατευθύνεται από αυτές τις παρορμήσεις ή ευκαιρίες που ενεργοποιούν νέα ενδιαφέροντα και δεξιότητες και επιτρέπουν στο παιδί να έρθει σε άμεση επαφή με το περιβάλλον. Οι ικανότητες που αποκτά το παιδί στη διάρκεια των περιόδων ευαισθησίας διατηρούνται για όλη του τη ζωή. Για το λόγο αυτό το παιδί χρειάζεται αυτενέργεια και πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον προκειμένου να μπορέσει να βιώσει όλες τις περιόδους ευαισθησίας.

Επιπλέον, βασικό στοιχείο στη μέθοδο της Montessori είναι η αντίληψη για την ελευθερία και την εσωτερική πειθαρχία, την ικανότητα, δηλαδή, των παιδιών να ελέγχουν και να κατευθύνουν την προσοχή τους και τις δράσεις τους. Η ατομική ελευθερία οριοθετείται από τα συλλογικά ενδιαφέροντα της ομάδας. Η ελευθερία μέσα στην τάξη έχει τρεις άξονες. Πρώτον, το παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει τα υλικά που του προκαλούν ενδιαφέρον. Δεύτερον, υπάρχει ελευθερία χρόνου, καθώς δεν υπάρχει προκαθορισμένο πρόγραμμα, και το παιδί μπορεί να ασχοληθεί όσο χρόνο χρειάζεται με ένα υλικό. Τρίτον, υπάρχει ελευθερία κίνησης, καθώς το παιδί έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το χώρο και τα άτομα με τα οποία επιθυμεί να συνεργαστεί (Κουτσοβάνου, 1992). Σύμφωνα με τη Montessori η εσωτερική πειθαρχία μπορεί να αναπτυχθεί μόνο σε μια ατμόσφαιρα ελευθερίας. Όταν το παιδί ασχολείται με ένα έργο που έχει συγκεκριμένο στόχο και ικανοποιεί μια εσωτερική αναπτυξιακή του ανάγκη, η προσοχή του είναι στραμμένη στο έργο με τρόπο που κινητοποιεί μια αίσθηση εσωτερικής επιδίωξης που έχει τις ρίζες της στην επικεντρωμένη δραστηριότητα και αυτό συνεπάγεται την ανάπτυξη της εσωτερικής πειθαρχίας. Η ανάπτυξη της συγκέντρωσης και της προσοχής αποτελούν βασικά στοιχεία της σχέσης ελευθερίας και πειθαρχίας. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σημαντικό να παρέχει τις ευνοϊκές συνθήκες οι οποίες θα ενισχύσουν την αυτοσυγκέντρωση των παιδιών.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασικό στοιχείο της μεθόδου της Montessori είναι η έννοια του «προετοιμασμένου περιβάλλοντος» (Torrence, 2006, σ. 393). Το παιδί απομειώνει στοιχεία από το περιβάλλον του, συνεπώς, το μαθησιακό περιβάλλον είναι ειδικά σχεδιασμένο για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού. Τα υλικά είναι ελκυστικά και προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα περισσότερα είναι κατασκευασμένα για να χρησιμοποιούνται από ένα μόνο άτομο και για κάθε ένα από αυτά υπάρχει πάντα ένας συγκεκριμένος τρόπος χρήσης. Το περιβάλλον περιλαμβάνει όχι μόνο το χώρο που χρησιμοποιούν τα παιδιά, τα έπιπλα και τα υλικά μέσα στο χώρο αυτό, αλλά και τα ίδια τα παιδιά και τη σχέση τους με τους ενήλικες (Mooney, 2000. Ντολιοπούλου, 2002).

Οι παρατηρήσεις της Montessori από την εργασία της με τα παιδιά την οδήγησαν στο να δίνει ιδιαίτερη αξία στη δραστηριότητα με συγκεκριμένο σκοπό ως κινητήρια δύναμη για τα μικρά παιδιά (δημιουργία υλικού ανάπτυξης). Για κάθε δεξιότητα ή έν-

νοια, δηλαδή, που πρέπει να διδαχθεί, υπάρχει συγκεκριμένο υλικό το οποίο αποτελεί μέρος μιας διαβαθμισμένης σειράς δραστηριοτήτων (το παιδί ξεκινά από τις απλές και προχωρά σε πιο σύνθετες). Όλα τα υλικά παρέχουν στο παιδί τη δυνατότητα να ελέγχει τα λάθη του χωρίς την παρέμβαση του παιδαγωγού, είναι «αυτό-διορθούμενα» (Ντολιοπούλου, 2002, σ. 93). Τα λάθη θεωρούνται βασικά εργαλεία για τη γνωστική πρόοδο του παιδιού, καθώς η αντίληψη του λάθους ενεργοποιεί την παρατήρηση και την ανάλυση της μαθησιακής εμπειρίας από την πλευρά του παιδιού.

Ωστόσο, τα υλικά από μόνα τους δεν αρκούν: ο ρόλος του παιδαγωγού είναι σημαντικό όσον αφορά στη χρήση και τις δυνατότητες που αυτά παρέχουν. Ο παιδαγωγός παίζει ενεργό ρόλο στη δημιουργία της αρχικής σχέσης μεταξύ του παιδιού και των υλικών και βοηθά το παιδί στη σωστή χρήση τους. Παρατηρεί προσεκτικά την ανάπτυξη και τη δραστηριότητα κάθε παιδιού ώστε να παρέχει υλικά, καθοδήγηση και ενθάρρυνση και καθορίζει πότε κάθε παιδί μπορεί να προχωρήσει σε πιο σύνθετες δραστηριότητες (Montessori, 1964. Ντολιοπούλου, 2002).

Επιπλέον, αν και η διδασκαλία είναι κυρίως εξατομικευμένη, με στόχο να δουλεύει κάθε παιδί με το δικό του ρυθμό και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του, η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων αποτελεί στοιχείο της μεθόδου της Montessori. Οι τάξεις περιλαμβάνουν παιδιά διαφορετικών ηλικιών τα οποία «απελευθερωμένα από τις μακρές χρονικές περιόδους όπου ο εκπαιδευτικός ηγείται της διδασκαλίας σε ολόκληρη την ομάδα, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με συνηθισμένο τρόπο, μοιράζονται την εργασία τους, παρατηρούν το ένα τη δραστηριότητα του άλλου, προσφέρουν ή αναζητούν τη βοήθεια των συνομηθικών για ένα υλικό ή μοιράζονται το κολατσιό τους και συζητούν» (Torrence, 2006, σ. 400). Η μικτή ηλικιακή τάξη δίνει τη δυνατότητα στα μεγαλύτερα παιδιά να βοηθήσουν τα μικρότερα και γενικότερα υποστηρίζεται η συνεργασία και ο σεβασμός προς τους άλλους. Τα παιδιά επιλέγουν ελεύθερα μικρότερους ή και μεγαλύτερους φίλους και ανακαλύπτουν μαζί ομοιότητες και διαφορές ως προς τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους.

Η παιδαγωγική προσέγγιση της Montessori θεωρήθηκε από πολλούς πρωτοποριακή για την εποχή της (Houssaye, 2000. Torrence, 2006). Πολλές από τις βασικές πρακτικές της μεθόδου της, όπως η συγκρότηση ομάδων με παιδιά διαφορετικών ηλικιών, η παιδοκεντρική μάθηση, η εσωτερική πειθαρχία, ο εκπαιδευτικός ως παρατηρητής και καθοδηγητής, κ.α. έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία.

5. Οι ιδέες της Montessori και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Η μέθοδος της Montessori αν και έχει δεχθεί έντονη κριτική, περιλαμβάνει αρκετά στοιχεία που μπορεί να συναντήσει κανείς στις σύγχρονες προσεγγίσεις για την προσχολική αγωγή. Η άποψή της για την αισθητηριακή μάθηση είναι ένα σημείο που έχει υποστεί κριτική, ωστόσο η έμφαση που έδωσε στη σημασία που έχει η συστηματική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία για την ανάπτυξη του παιδιού και η παραδοχή ότι το παιδί έχει από αυτή την ηλικία δυνατότητες να κατακτήσει πολλές έννοιες αποδεικνύεται ορθή από τη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα. Τα προγράμματα των εκπαι-

δευτικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανταποκρίνονται στις νέες διεθνείς τάσεις θέτουν κεντρικό στόχο την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης (Asoko, 2002. Eshach & Fried, 2005). Η προσχολική ηλικία, φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία ως προς την οικοδόμηση από τα παιδιά γνωστικών εργαλείων με βάση τα οποία ανιχνεύουν και συγκροτούν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Christidou & Hatzinikita, 2006. Kampeza, 2006. Katsiavou, Liopeta & Zogza, 2000. Ravanis, Koliopoulos & Hadzigeorgiou, 2004). Με άλλα λόγια, τα μικρά παιδιά συγκροτούν στη σκέψη τους παραστάσεις για έννοιες και φαινόμενα της καθημερινής ζωής οι οποίες, αφενός, φανερώνουν το ενδιαφέρον και τις δυνατότητες της παιδικής σκέψης και αφετέρου μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά και να μετασχηματιστούν σε παραστάσεις των οποίων τα βασικά στοιχεία είναι συμβατά με τις επιστημονικά αποδεκτές παραστάσεις.

Επίσης, η Montessori έδινε έμφαση στην επαφή του παιδιού με τα αντικείμενα, στις επαναλήψεις και στις δοκιμές, στην προσωπική εμπειρία. Η εκπαιδευτική αυτή διάσταση, αν τοποθετηθεί σε ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο, σχετίζεται με την εποικοδομιστική προσέγγιση, όπου οι δραστηριότητες οργανώνονται με βάση τη δράση του παιδιού σε συστηματικά οργανωμένες μαθησιακές καταστάσεις. Το παιδί αλληλεπιδρώντας με τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του έχει έναν ενεργητικό ρόλο στην οικοδόμηση της νοημοσύνης του. Η οργάνωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που παρέχει στα παιδιά τα υλικά και τα μέσα, αλλά και την ελευθερία να δράσουν, να εξερευνηθούν, να δοκιμάσουν στρατηγικές επιτυγχάνοντας ή αποτυγχάνοντας προωθεί τελικά την κατανόηση και τη γνωστική πρόοδο. Επιπλέον, η χρήση εκπαιδευτικού υλικού το οποίο αφενός προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών και αφετέρου ενσωματώνει διδακτικώς μετασχηματισμένα χαρακτηριστικά επιστημονικών εννοιών και φαινομένων συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας.

Επιπλέον, η έμφαση που έδινε η Montessori στην εσωτερική πειθαρχία και την αυτονομία των παιδιών ανιχνεύεται και σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η Montessori αποδοκίμαζε τις ανταμοιβές και την τιμωρία, προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση της υπευθυνότητας. Πίστευε ότι, όταν τα παιδιά ανακαλύπτουν κάτι που τα ενδιαφέρει, αναπτύσσεται η ικανότητά τους να συγκεντρώνονται και να κατευθύνουν τις πράξεις τους και σε άλλες περιστάσεις (Torrence, 2006). Σύμφωνα με τον Piaget η χρήση αμοιβών και ποινών από τους ενήλικες ενισχύει τη φυσική τάση των παιδιών προς την ετερονομία και εμποδίζει την ανάπτυξη της αυτονομίας (Kamii, 1998). Η άποψη για την ελευθερία με όρια εφαρμόζεται από τον Piaget με τη χρήση «αμοιβαίων κυρώσεων» (ο.π., σ. 53) οι οποίες συνδέονται άμεσα με την πράξη του παιδιού και παρέχουν κίνητρα στα παιδιά να διαμορφώσουν κανόνες συμπεριφοράς εκ των έσω. Η ανταλλαγή απόψεων ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας, καθώς βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν τις θέσεις των άλλων. Η Kamii (1998) αναφέρεται και στη διανοητική αυτονομία, την ικανότητα του παιδιού να αποφασίσει, λαμβάνοντας υπόψη του κάποιους παράγοντες, τι είναι αληθές και τι όχι. Τα παιδιά αποκτούν γνώση «οικοδομώντας την εκ των έσω παρά την εσωτερικεύουν κατευθείαν από το περιβάλλον» (ο.π., σ. 55). Η αποδοχή της αυτονομίας ως βασικού στοιχείου της εκπαίδευσης συνεπάγεται για τον εκπαιδευτικό την παροχή ευκαι-

ριών στα παιδιά για λήψη αποφάσεων και την ενθάρρυνση ανταλλαγής των απόψεών τους, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να δίνουν προκαθορισμένους κανόνες. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών ενθαρρύνει τα παιδιά, στο επίπεδο που αυτό είναι εφικτό, να επιλέγουν τις δραστηριότητές τους.

Τα εσωτερικά κίνητρα λειτουργούν ως εσωτερικές ανάγκες και ενισχύουν την ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τη Montessori, η έκφραση των ατομικών αναγκών, αλλά και η κατανόηση και ο σεβασμός των αναγκών των άλλων μελών της ομάδας επιδιώκεται στο πλαίσιο της ελευθερίας και της ανάπτυξης της εσωτερικής πειθαρχίας στα παιδιά. Η σημασία των εσωτερικών κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία παραμένει και σήμερα επίκαιρη και βρίσκει εφαρμογή στη μέθοδο project όπου δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν ισότιμες επικοινωνιακές σχέσεις, να εκφράζουν τις εσωτερικές τους ανάγκες και να ασχολούνται με μαθησιακούς στόχους που τους προκαλούν το ενδιαφέρον (Χρυσοφίδης & Κουτσοβάνου, 2002).

Η χρήση μικτών ηλικιακά τάξεων από τη Montessori είναι ακόμα ένα στοιχείο που σήμερα βρίσκει εφαρμογή στο πλαίσιο κοινωνικογνωστικών προσεγγίσεων όπου μελετώνται ομάδες παιδιών από διαφορετικές ηλικίες. Η ανάπτυξη συνεργασίας και η δυνατότητα των παιδιών να βοηθά το ένα το άλλο και να βρίσκουν λύσεις από κοινού (peer tutoring) χωρίς τη μεσολάβηση του παιδαγωγού έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, προωθώντας όχι μόνο την κοινωνική, αλλά και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Faulkner, Littleton, & Woodhead 1998). Τα μεγαλύτερα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλο καθοδηγητή, παίρνουν πρωτοβουλίες, αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και επιπλέον σκέφτονται και αναλύουν τη δράση τους προκειμένου να μεταφέρουν την εμπειρία τους στα άλλα παιδιά. Η πρακτική της μικτής ηλικιακά τάξης βρίσκει εφαρμογή και στο σημερινό νηπιαγωγείο με τη σύνθεση της τάξης από νήπια και προνήπια.

6. Επίλογος

Η συνοπτική παρουσίαση των βασικών θέσεων του Dewey και της Montessori δείχνει αφενός τη βαθιά επίδραση που άσκησαν στη διαμόρφωση των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών και αφετέρου την αδιαμφισβήτητη επικαιρότητα αυτών των προσεγγίσεων για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι απόψεις των δύο παιδαγωγών, αν και διαφέρουν σε αρκετά σημεία, τείνουν να συναντηθούν στην αναγνώριση και ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική πρακτική του ρόλου των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να διατυπώσουμε τον ισχυρισμό ότι ο Dewey και η Montessori δεν αντιμετώπισαν το παιδί μόνο ως «υποκείμενο που μαθαίνει», αλλά αντιλήφθηκαν, ως ένα βαθμό, τη σχέση ανάμεσα στη μάθηση και το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται. Σήμερα, η προσέγγιση αυτή έχει αναπτυχθεί και εφαρμοστεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση δεν αποτελεί τόσο ατομική όσο κοινωνική κατασκευή,

και συνεπώς η μάθηση δεν συντελείται ανεξάρτητα από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο το παιδί δημιουργεί σχέσεις και νοήματα. Τόσο ο Dewey όσο και η Montessori έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση των παιδιών με τους άλλους (παιδιά και παιδαγωγούς), αλλά και με το περιβάλλον (σχολείο –εργαστήρι, προετοιμασμένο περιβάλλον της τάξης), που λαμβάνει χώρα στη διάρκεια των διδακτικών καταστάσεων. Τα υλικά που επεξεργάζονται τα παιδιά, αλλά και οι δραστηριότητες που συνδέονται με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες τους διαμεσολαβούν στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά και στις δύο περιπτώσεις έχουν ενεργό ρόλο, εκφράζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, εμπλέκονται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, αναπτύσσουν επικοινωνιακές σχέσεις.

Η επαφή με το έργο των κλασικών παιδαγωγών μας αποκαλύπτει ότι πολλά από αυτά που ίσως θεωρούμε σήμερα «δεδομένα» για την παιδαγωγική πράξη είναι αποτελέσματα προσπαθειών εφαρμογής και αναπροσαρμογής αυτών των βασικών θέσεων και όχι απλώς εμπειρικές τεχνικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην πράξη. Η επαφή του σύγχρονου παιδαγωγού με τις κλασικές παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές τον βοηθά να κατανοήσει βαθύτερα το ρόλο του και επιπλέον καλλιεργεί την αναστοχαστική στάση που καλείται να υιοθετήσει απέναντι στο έργο του και η οποία αποτελεί μια ουσιαστική προϋπόθεση για τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών.

Βιβλιογραφία

- Asoko, H. (2002). Developing conceptual understanding in primary science. *Cambridge Journal of Education*, 32 (2), 153-164.
- Christidou, V. & Hatzinikita, V. (2006). Preschool children's explanations of plant growth and rain formation: a comparative analysis. *Research in Science Education*, 36(3), 187-210.
- Cuffaro, H. K. (1998). Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο. Στο H. K. Cuffaro, E. K. Shapiro, C. Kamii, & E. Κουτσουβάνου, *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ 13-31). Αθήνα: Πατάκης.
- Cuffaro, H. K., Nager, N. & Shapiro, E. K. (2006). Η προσέγγιση ανάπτυξης –αλληλεπίδρασης στο Κολέγιο Εκπαίδευσης Bank Street. Στο J. L. Roopnarine & J. E. Johnson, *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από την Διεθνή πρακτική* (σσ 505-529). Αθήνα: Παπαζήσος.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 24 (3), 77-80.
- Dewey, J. (1933). How we think, A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Eshach, H. & Fried, N. M. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14 (3), 315-336.
- Faulkner, D., Littleton, K. & Woodhead, M. (επιμ.) (1998). *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge.
- Houssaye, J. (επιμ.) (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Kamii, K. (1998). Η προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget. Στο Η. Κ. Cuffaro, Ε. Κ. Shapiro, C. Kamii, & Ε. Κουτσοβάνου, *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ 47-84). Αθήνα: Πατάκνς.
- Kampeza, M. (2006). Preschool children's ideas about the Earth as a cosmic body and the day /night cycle. *Journal of Science Education*, 7(2), 119-122.
- Katsiavou, E., Liopeta, K. & Zogza, V. (2000). The understanding of basic ecological concepts by preschoolers: development of a teaching approach based on drama/role play about interdependence of organisms. *Themes in Education*, 1(3), 241-262.
- Leach, J. & Scott, P. (2003). Individual and sociocultural views of learning in science education. *Science & Education*, 12, 91-113.
- Malaguzzi, L. (2001). Ιστορία, ιδεολογία και βασική φιλοσοφία. Στο C. Edwards, L. Candini & G. Forman (επιμ.), *Reggio Emilia Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (σσ 101-173). Αθήνα: Πατάκνς.
- Monighan –Nourot, P. (2006). Ιστορική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο J. L. Roopnarine & J. E. Johnson, *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από την Διεθνή πρακτική* (σσ 37-102). Αθήνα: Παπαζήσνς.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books (original work published 1912).
- Montessori, M. (1966). *The Secret of Childhood*. New York: Ballantine Books (original work published 1936).
- Mooney, C. G. (2000). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson & Piaget*. St. Paul: Redleaf Press.
- Ratner, J. (ed). (1939). *Intelligence in the modern world, John Dewey's philosophy*. New York: The Modern Library.
- Ravanis, K. Koliopoulos, D. & Hadzigeorgiou, Y. (2004). What factors does friction depend on? A socio-cognitive teaching intervention with young children. *International Journal of Science Education*, 26(8), 997-1007.
- Robbins, J. (2005). Contexts, Collaboration, and Cultural tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6, 2, 140-149.
- Torrence, M. (2006). Η Μοντεσοριανή εκπαίδευση σήμερα. Στο J. L. Roopnarine & J. E. Johnson, *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από την Διεθνή πρακτική* (σσ 381-434). Αθήνα: Παπαζήσνς.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα, διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής με σχέδια εργασίας*. Αθήνα (έκδοση του συγγραφέα).
- Κουτσοβάνου, Ε. (1992). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση, Σύγχρονες προοπτικές*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Εκπαίδευση για ένα καινούριο κόσμο*. Αθήνα: Γλάρος.
- Ντιούι, Τ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Αθήνα: Γλάρος.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΥΠΕΠΘ (2005). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (www.pi-schools.gr/programs/depss).
- Χρυσοφίδης, Κ. & Κουτσοβάνου, Ε. (2002). Εισαγωγή για την ελληνική έκδοση. Στο J. Harris Helm & L.Katz, *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές* (σσ xi-xxx). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Μαρία Καμπεζά, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ), Πανεπιστήμιο Πατρών
e-mail: kampeza@upatras.gr