



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 5 Τεύχος 1

Άνοιξη 2026

ISSN2944-9324

Συντακτική Επιτροπή

Δημήτρης Χασάπης

Περιοδική ηλεκτρονική έκδοση

Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

Εκδότης:

Έλσα Χωριανοπούλου



Ίδρυμα Μαρίας & Σωτήρη
Γουδέλη

*Διευθύντρια μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία
Γουδέλη*

Χατζόπουλου 2, Αθήνα 115

Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλάκος

Τηλ: 2106925100

Υπεύθυνος Τμήματος Στήριξης

μοντεσσοριανής Σχολής Αθηνών Μαρία Γουδέλη



D. Chasapis

«Η εγκαθίδρυση μιας διαρκούς ειρήνης είναι έργο της εκπαίδευσης· η πολιτική μπορεί μόνο να μας κρατήσει μακριά από τον πόλεμο.»

Maria Montessori, *Education and Peace* (1949)

Περιεχόμενα

Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης Δημήτρης Χασάπης	7
Εισάγοντας τα Μικρά Παιδιά στην Έννοια της Πιθανότητας Marc Jensen	9
Η Εργασία Χρειάζεται το Παιχνίδι Paul Epstein	19
Δώδεκα Μύθοι & Παρανοήσεις για την μοντεσσοριανή Εκπαίδευση Δημήτρης Χασάπης	33
Ο Απόλυτος Οδηγός για την Ενσωμάτωση της Πρακτικής Ζωής στο Σπίτι Heather White	45
Η Φροντίδα του Φιτρά (Fitra): Ένα Σημείο Συνάντησης Μεταξύ του Ισλάμ και της Θεωρίας της Μοντεσσόρι για την Εσωτερική Δυναμική του Παιδιού Paola Colonello	51
ΒΙΒΛΙΟπαρουσιάσεις Μαρία Μοντεσσόρι - Οι βασικές αρχές της Marion O'Donnell	79
Ειδήσεις & Ανακοινώσεις	81
Οδηγίες για τους συγγραφείς	85



Η Μαρία Μοντεσσόρι παρατηρεί παιδιά σε ώρα εργασίας στο Θεοσοφικό συγκρότημα, στο Αντυάρ, Ινδία, 1940–1941. Φωτογραφία του Ολλανδού φωτογράφου Κοέν Γούλντριγκ.



Σημείωμα από τον υπεύθυνο της έκδοσης

Δημήτρης Χασάπης

Ομότιμος Καθηγητής του Ε.Κ.Π.Α.

Το παρόν τεύχος φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα πεδίο γόνιμου διαλόγου γύρω από τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση, διερευνώντας τόσο τις διαχρονικές αρχές της όσο και τις σύγχρονες προκλήσεις και εφαρμογές της. Μέσα από μια πολυφωνική συλλογή άρθρων, επιχειρούμε να αναδείξουμε την πολυπλοκότητα, την προσαρμοστικότητα και τη βαθιά ανθρωποκεντρική φιλοσοφία που χαρακτηρίζει την κληρονομιά της Μαρία Μοντεσσόρι.

Το πρώτο άρθρο του τεύχους «Εισάγοντας τα Μικρά Παιδιά στην Πιθανότητα» του Marc Jensen, διερευνά την πρακτική διάσταση της μοντεσσοριανής μεθόδου. Ο συγγραφέας μας παρουσιάζει μια τάξη όπου αφηρημένες μαθηματικές έννοιες, όπως η πιθανότητα και η στατιστική, μεταμορφώνονται σε απτά, χαρούμενα παιχνίδια. Μέσα από δραστηριότητες όπως ο αγώνας «Κορώνα ή Γράμματα» ή ο μύθος του «Λαγού και της Χελώνας», τα παιδιά όχι μόνο έρχονται σε επαφή με θεμελιώδεις έννοιες των πιθανοτήτων, αλλά καλλιεργούν και μια ερευνητική στάση απέναντι στον κόσμο των μοτίβων και των προβλέψεων.

Στη συνέχεια, το τεύχος εμβαθύνει σε μια ζωτικής σημασίας συζήτηση για την εποχή μας. Το άρθρο του Paul Epstein, «Η Εργασία Χρειάζεται το Παιχνίδι», θέτει ένα επίκαιρο ερώτημα: πώς η μοντεσσοριανή αρχή της συγκέντρωσης μέσω της εργασίας συναντά την αναγκαιότητα του παιχνιδιού, ιδιαίτερα μετά από περιόδους κοινωνικής απομόνωσης όπως ήταν η πανδημία COVID-19; Ο Epstein δεν αντιπαραθέτει την εργασία με το παιχνίδι, αντίθετα αναδεικνύει τη συμπληρωματικότητά τους, υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι – σε όλες του τις μορφές – αποτελεί φυσικό αντίδοτο στο άγχος και θεμέλιο για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, προετοιμάζοντας έτσι το έδαφος για τη βαθιά, συγκεντρωμένη εργασία που χαρακτηρίζει τη μοντεσσοριανή τάξη.

Καθώς η μέθοδος συνεχίζει να εξαπλώνεται, είναι αναπόφευκτο να συνοδεύεται και από παρανοήσεις. Για τον λόγο αυτό, περιλαμβάνεται ένα κείμενο του Δημήτρη Χασάπη με τίτλο «Δώδεκα Μύθοι & Παρανοήσεις για την μοντεσσοριανή Εκπαίδευση». Πρόκειται για μια απαραίτητη απομυθοποίηση που απαντά σε στερεότυπα, από την εσφαλμένη εικόνα της «χαοτικής τάξης» μέχρι την αντίληψη ότι η μέθοδος καταπνίγει τη φαντασία. Μέσα από μια τεκμηριωμένη ανάλυση, αναδεικνύεται η ισορροπία μεταξύ ελευθερίας και δομής που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της αυθεντικής μοντεσσοριανής πρακτικής.

Η πρακτική εφαρμογή της φιλοσοφίας δεν περιορίζεται μόνο στην τάξη. Η Heather White, στο άρθρο «Ο Απόλυτος Οδηγός για την Ενσωμάτωση της Πρακτικής Ζωής στο Σπίτι», μας υπενθυμίζει ότι οι πιο απλές καθημερινές δραστηριότητες, όπως το στρώσιμο του τραπέζιου, το πότισμα των λουλουδιών ή η προετοιμασία ενός γεύματος, αποτελούν για τα παιδιά πολύτιμες

ευκαιρίες μάθησης. Το άρθρο της White είναι ένας πρακτικός οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να μετατρέψουν το σπίτι σε ένα προέκταση του προετοιμασμένου περιβάλλοντος, καλλιεργώντας την ανεξαρτησία, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του ανήκειν.

Κλείνοντας, αυτό το τεύχος τολμά μια τολμηρή και πρωτότυπη συγκριτική προσέγγιση. Η Paola Colonello, στο άρθρο «Η Φροντίδα του Φιτρά: Ένα Σημείο Συνάντησης Μεταξύ του Ισλάμ και της Θεωρίας της Μοντεσσόρι για την Εσωτερική Δυναμική του Παιδιού», μας προσκαλεί σε έναν διαπολιτισμικό διάλογο. Διερευνώντας την Ισλαμική έννοια του «φιτρά», της έμφυτης, αγνής φύσης του ανθρώπου και συγκρίνοντάς την με τη μοντεσσοριανή αντίληψη για τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, η συγγραφέας αναδεικνύει μια βαθιά σύγκλιση. Το κείμενο αυτό δεν είναι μόνο μια φιλοσοφική μελέτη, αλλά και μια συναρπαστική καταγραφή των σύγχρονων προσπαθειών για την εισαγωγή της μεθόδου στο Ιράν, αποκαλύπτοντας τις προκλήσεις και τις υποσχέσεις που εμπεριέχει η προσαρμογή μιας παγκόσμιας παιδαγωγικής σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό και θρησκευτικό πλαίσιο.

Πέρα από τα κύρια άρθρα, το τεύχος φιλοξενεί, ως συνήθως, μια σύντομη αλλά περιεκτική ενημέρωση για σημαντικά γεγονότα του διεθνούς μοντεσσοριανού χώρου και παρουσιάζει τη νέα ελληνική έκδοση του σημαντικού βιβλίου της Marion O'Donnell, «Μαρία Μοντεσσόρι - Οι βασικές αρχές», έναν πολύτιμο οδηγό για την κριτική κατανόηση της μεθόδου.

Με την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι το πιο ισχυρό εργαλείο για την οικοδόμηση ενός πιο ειρηνικού και ανθρώπινου κόσμου, σας προσκαλούμε να περιηγηθείτε στις σελίδες αυτού του τεύχους. Ελπίζουμε τα κείμενα που ακολουθούν να σας προβληματίσουν, να σας εμπνεύσουν και να ενισχύσουν την πεποίθηση ότι το ταξίδι της μάθησης, είτε μέσω της εργασίας είτε μέσω του παιχνιδιού, είναι μια χαρούμενη και δημιουργική πορεία.

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

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

Εισάγοντας τα Μικρά Παιδιά στην Έννοια της Πιθανότητας

Marc Jensen

Πολλοί άνθρωποι αισθάνονται μια αδικαιολόγητη φοβία στη σκέψη της διδασκαλίας των πιθανοτήτων. Στο πιο βασικό της επίπεδο, η πιθανότητα περιστρέφεται γύρω από την ικανότητα να προβλέψουμε αν ένα μελλοντικό γεγονός είναι βέβαιο, πιθανό ή αδύνατο. Ο κόσμος των «πιθανών» γεγονότων μπορεί στη συνέχεια να διερευνηθεί πιο λεπτομερώς ως προς το πόσο πιθανά ή απίθανα είναι. Αυτές οι βασικές έννοιες εξελίσσονται και αναπτύσσονται σε μια πιο μαθηματική κατανόηση της πιθανότητας καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να ποσοτικοποιούν αυτήν την κατανόηση. Οι έννοιες των πιθανοτήτων μπορεί να είναι δύσκολες για τα παιδιά επειδή συχνά συναντώνται με τρόπο που απαιτεί λειτουργική χρήση του αριθμού — την ικανότητα χρήσης και σύγκρισης αριθμών για νόημα και όχι απλώς την ικανότητα απλής αναγνώρισής τους. Η σκέψη σχετικά με την πιθανότητα μπορεί επίσης να σημαίνει την πλαισίωση της πιθανότητας ενός γεγονότος με όρους φαντασίας πολλαπλών επαναλήψεων της ίδιας ενέργειας με διαφορετικά πιθανά αποτελέσματα, κάτι πολύ διαφορετικό από το να γνωρίζεις απλώς ότι ένα αποτέλεσμα είναι πιο πιθανό από ένα άλλο. Σκεφτείτε απλώς την πολυπλοκότητα που απαιτείται για να επεξεργαστείτε το μετεωρολογικό δελτίο της ημέρας, όπως «Υπάρχει 80% πιθανότητα βροχής σήμερα».

Μέχρι την ηλικία των 4 ή 5 ετών, τα περισσότερα παιδιά μπορούν να εφαρμόσουν έννοιες πιθανοτήτων σε κάποιες πρακτικές ερωτήσεις σχετικά με μελλοντικά γεγονότα στη ζωή τους. Κάποια πράγματα είναι πιο πιθανά από άλλα, και τα παιδιά το γνωρίζουν: για παράδειγμα, η πιθανότητα να έχουν παγωτό για βραδινό είναι πολύ, πολύ χαμηλή στα περισσότερα σπίτια, ακόμα κι αν η πιθανότητα να συμβεί είναι ελαφρώς μη μηδενική. Ωστόσο, τα παιχνίδια είναι ένα μέρος όπου τα παιδιά συναντούν πιθανοτικά γεγονότα με τρόπους που δημιουργούν εξαιρετικά περίπλοκα αποτελέσματα, και μπορεί να είναι πιο δύσκολο να προβλέψουν αν κάτι είναι πραγματικά μοτίβο ή απλώς ένα ψεύτικο μοτίβο, ή πιθανό ή απίθανο (π.χ., «Προσγειώθηκα στη Λεωφόρο τις τρεις τελευταίες φορές που γύρισα την καρτέλα, οπότε μάλλον θα προσγειωθώ εκεί και αυτή τη φορά»). Αντί να επικεντρώνονται στο πώς η επιλογή του παίκτη καθοδηγείται από το τυχαίο στοιχείο της ρίψης ζαριού — όπως στο Monopoly — είναι δυνατόν να σχεδιαστούν παιχνίδια τα οποία προσελκύουν την προσοχή στα μοτίβα πιθανοτήτων που είναι ενσωματωμένα στο ίδιο το παιχνίδι και να κάνουν τόσο το μοτίβο όσο και τις τυχαίες πηγές υλικού προσβάσιμες στα παιδιά. Αυτό το στοιχείο σχεδιασμού μπορεί να στρεβλωθεί για να μοντελοποιήσει ποσοτικά διαφορετικά επίπεδα πιθανότητας με τρόπο ορατό, συγκεκριμένο και ελκυστικό για τα μικρά παιδιά.



Μια καλή αρχική εργασία για να αρχίσουν τα παιδιά να σκέφτονται την πιθανότητα ενός τυχαίου γεγονότος παιχνιδιού είναι ένας απλός αγώνας ρίψης νομίσματος Κορώνα ή Γράμματα. Αυτό είναι ένα στατιστικά δίκαιο παιχνίδι, όπου το αποτέλεσμα του νομίσματος είναι πραγματικά αμερόληπτο (δηλαδή, το να φέρεις κορώνα ή γράμματα είναι εξίσου πιθανό).

Αυτό μπορεί να παιχτεί ως παιχνίδι ενός παίκτη, αλλά συνήθως

δύο παιδιά στήνουν το παιχνίδι με μια μικρή μάρκα, όπως ένα βότσαλο, στις αφετηρίες της κορώνας και των γραμμάτων (βλ. Εικόνα 1). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά ρίχνουν εναλλάξ ένα νόμισμα και μετακινούν είτε τη μάρκα «κορώνα» είτε τη μάρκα «γράμματα» από αριστερά προς τα δεξιά μέχρι να περάσει μία από αυτές τη γραμμή τερματισμού. Είναι χρήσιμο για τα παιδιά να παίζουν αυτό το παιχνίδι ξανά και ξανά, να παρακολουθούν αν η κορώνα ή τα γράμματα κερδίζουν περισσότερα παιχνίδια και να προσπαθούν να προβλέψουν τον επόμενο νικητή. Αφού παίζουν αυτό το παιχνίδι μερικές φορές, ένα παιδί μπορεί ακόμα να πει κάτι του στυλ: «Η κορώνα κέρδισε τα δύο τελευταία παιχνίδια, οπότε η κορώνα είναι καλύτερη σήμερα». Η περίπλοκη συμπεριφορά ακόμα και ενός απλού συστήματος σαν αυτό αποκτά εύκολα μια αίσθηση δράσης για τα μικρά παιδιά. Ωστόσο, αφού το παίζουν πολλές φορές και κρατήσουν σκορ, κάποια παιδιά θα μπορέσουν να κάνουν παρατηρήσεις όπως: «Η κορώνα και τα γράμματα κερδίζουν περίπου τον ίδιο αριθμό αγώνων» ή «Δεν ξέρω ποιος θα κερδίσει την επόμενη φορά».

ΕΙΚ. 1

Ένας πιθανός σχεδιασμός για ταμπλό παιχνιδιού Κορώνα ή Γράμματα. Αυτός ο σχεδιασμός είναι σαφής και απλός για να το διαχειρίζονται τα παιδιά. Ορίζοντας έναν πίνακα με 10 θέσεις για μετακίνηση, το παιχνίδι μπορεί αργότερα να ζαναεπισκεφτεί όταν μελετώνται και τα ποσοστά.



Διπλή Κορώνα ή Γράμματα

Αφού τα παιδιά έχουν παίξει την έκδοση με ένα νόμισμα του Κορώνα ή Γράμματα, μπορεί να εισαχθεί μια δεύτερη έκδοση του παιχνιδιού με δύο πέννες. Σε κάθε γύρο αυτού του παιχνιδιού, το παιδί ρίχνει δύο πέννες, μετακινώντας τη μάρκα για ένα από τα τρία πιθανά αποτελέσματα: κορώνα/κορώνα, κορώνα/γράμματα, ή γράμματα/γράμματα (βλ. Εικόνα 2). Δεδομένου ότι ο συνδυασμός κορώνα/γράμματα είναι δύο φορές πιο πιθανός από οποιονδήποτε από τους άλλους, τερματίζει σχεδόν πάντα πρώτος. Αυτό είναι ένα μεροληπτικό παιχνίδι του οποίου το αποτέλεσμα είναι συνήθως το ίδιο, και ακόμη και σε ένα περιβάλλον Μοντεσσόρι γεμάτο «παιχνίδια τερματισμού», αναγκάζει σε επανεξέταση της φύσης του παιχνιδιού. Τα παιδιά γοητεύονται από το γεγονός ότι ο συνδυασμός κορώνα/γράμματα φαίνεται πάντα να κερδίζει και παίζουν το παιχνίδι ξανά και ξανά μόνο και μόνο για να το δουν να συμβαίνει ξανά.

Στις τελικές του θέσεις, αυτό το παιχνίδι έχει μια πολύ ισχυρή κεντρική τάση, που σημαίνει ότι τα περισσότερα αποτελέσματα τείνουν να πέφτουν προς το κέντρο του εύρους, και τα αποτελέσματα πιο μακριά από το κέντρο είναι όλο και λιγότερο συχνά. Η κεντρική τάση είναι ένα χαρακτηριστικό της «κανονικής κατανομής», ή σχήματος καμπύλης καμπάνας, η οποία

εμφανίζεται παντού στην περιγραφή πληθυσμών ή ομάδων συναφών γεγονότων. Αυτό το παιχνίδι σχεδόν πάντα τελειώνει με τις μάρκες στην ίδια διαμόρφωση: κορώνα/γράμματα φτάνει στο τέλος όταν κορώνα/κορώνα και γράμματα/γράμματα είναι μόλις στη μέση της διαδρομής. Ως σκόπιμα μεροληπτικό παιχνίδι, προτείνει ένα μυστήριο στα παιδιά: Γιατί κερδίζει πάντα ο συνδυασμός κορώνα/γράμματα; Σε τι διαφέρει αυτό από το προηγούμενο παιχνίδι ρίψης ενός νομίσματος; Το να δώσουμε στα παιδιά μια ιδέα εδώ παρέχοντας δύο πολύ διακριτικές πέννες — για παράδειγμα, βάζοντας τη μία μπλε και μία κόκκινη — μπορεί να τα βοηθήσει να παρατηρήσουν ότι υπάρχουν δύο τρόποι να σχηματιστεί κορώνα/γράμματα. Για τα περισσότερα μικρά παιδιά, το μοτίβο σε αυτή την εργασία παραμένει ένα είδος αριθμητικής μαγείας, εκτός εάν κάποιος κάνει το μοτίβο πολύ σαφές, όπως σχηματίζοντας γράφημα μαζί τους, όπως στην Εικόνα 3.

ΕΙΚ. 2

Ένας πιθανός σχεδιασμός για το παιχνίδι Διπλή Κορώνα ή Γράμματα.



ΕΙΚ. 3.

Παρουσιάστε ξανά την εργασία με δύο βαμμένες πέννες, μία βαμμένη κόκκινη (ή με μια κόκκινη κουκκίδα και στις δύο όψεις) και μία βαμμένη μπλε (ή με μια μπλε κουκκίδα και στις δύο όψεις). «Υπάρχουν ένα μπλε νόμισμα και ένα κόκκινο νόμισμα. Ποιοι είναι όλοι οι πιθανοί τρόποι που μπορούν να συνδυαστούν;» «Πόσοι συνδυασμοί δίνουν Κορώνα/Κορώνα, Κορώνα/Γράμματα, και Γράμματα/Γράμματα;»

	ΚΟΡΩΝΑ	ΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΚΟΡΩΝΑ	ΚΟΡΩΝΑ / ΚΟΡΩΝΑ	ΚΟΡΩΝΑ / ΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΓΡΑΜΜΑΤΑ	ΓΡΑΜΜΑΤΑ / ΚΟΡΩΝΑ	ΓΡΑΜΜΑΤΑ / ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Γράφημα με Ζάρια



Παρόμοια με τις ρίψεις νομισμάτων, οι ρίψεις ζαριών μπορούν επίσης να λειτουργήσουν ως τυχαία γεγονότα. Για πολύ μικρά παιδιά που αποκτούν για πρώτη φορά κατανόηση των αριθμών 1–10, το ρίξιμο ενός μόνο ζαριού και στη συνέχεια η χρήση του αποτελέσματος για να συμπληρώσουν ένα γράφημα είναι μια καλή δραστηριότητα η οποία ενισχύει τη συσχέτιση ποσότητας-αριθμητικού ψηφίου. Με κάθε ρίψη, το παιδί χρωματίζει ένα κουτί στη στήλη που αντιστοιχεί στον αριθμό του ζαριού (βλ. Εικόνα 4). Όπως ο πρώτος αγώνας Κορώνα ή Γράμματα, αυτή η

δραστηριότητα είναι στατιστικά ουδέτερη, και οποιοσδήποτε αριθμός είναι εξίσου πιθανό να τερματίσει πρώτος.

Μια πιο σύνθετη διατύπωση της κεντρικής τάσης μπορεί να δημιουργηθεί ρίχνοντας δύο ζάρια, προσθέτοντάς τα και σχηματίζοντας γράφημα των αποτελεσμάτων με παρόμοιο τρόπο (βλ. Εικόνα 5). Σε αυτήν την έκδοση, κάθε στήλη στο γράφημα επισημαίνεται με τους αριθμούς 2–12, και η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι να γεμίσει ξανά οποιαδήποτε στήλη. Η κεντρική τάση αυτής της δραστηριότητας δεν είναι τόσο ισχυρή όσο στο Διπλή Κορώνα ή Γράμματα, οπότε το μοτίβο μπορεί να είναι λίγο πιο θορυβώδες, αλλά σχεδόν πάντα παράγει μια καλή κεντρική κορυφή. Όπως και στο Διπλή Κορώνα ή Γράμματα, υπάρχουν περισσότεροι συνδυασμοί όψεων ζαριών που παράγουν τα αποτελέσματα που βρίσκονται πιο κοντά στο κέντρο, αλλά και αυτό δεν είναι μια πραγματική κανονική κατανομή.

Αφού παίξουν το παιχνίδι πρόσθεσης/γραφήματος δύο ζαριών αρκετές φορές, είναι ενδιαφέρον να κάνουμε στα παιδιά μερικές ερωτήσεις σχετικά με αυτό. Οι αριθμοί 6, 7 και 8 είναι οι πιο πιθανό να «κερδίσουν», αλλά η πιθανότητα δεν είναι αρκετά ισχυρή ώστε να είναι σίγουρη. Τα παιδιά συνήθως διστάζουν να κάνουν προβλέψεις για το ποιος αριθμός θα κερδίσει, αλλά μπορούν πολύ γρήγορα να διατυπώσουν ότι οι αριθμοί στα άκρα είναι εξαιρετικά απίθανο να το κάνουν. Ένα παιδί στην τάξη μου που επέλεγε αυτήν την εργασία κάθε μέρα για εβδομάδες άρχισε τελικά να μετράει πόσες ρίψεις χρειαζόνταν για να φέρει 2 και έμνε συνεχώς έκπληκτο με το πόσο σπάνιο ήταν: «Χρειάστηκε να ρίξω τα ζάρια 42 φορές προτού φέρω 2.»

Αφού ένα παιδί έχει επιλέξει αυτήν την εργασία πολλές φορές, μπορεί να είναι ενδιαφέρον να καθίσετε μαζί και να καταγράψετε όλα τα πιθανά αποτελέσματα της ρίψης δύο ζαριών ως προσθέσεις (π.χ., «Με πόσους τρόπους μπορούμε να φέρουμε 2 με δύο ζάρια;» «Ένα 1 και ένα 1 είναι ο μόνος τρόπος.»). Για κάποια παιδιά, το να δουν ότι το μοτίβο είναι κυριολεκτικά ενσωματωμένο στη μηχανική του παιχνιδιού είναι σαν να αποκαλύπτεις ένα μαγικό κόλπο. Το ίδιο το παιχνίδι είναι ένα σύστημα με μια έμφυτη μεροληψία.

ΕΙΚ. 4.

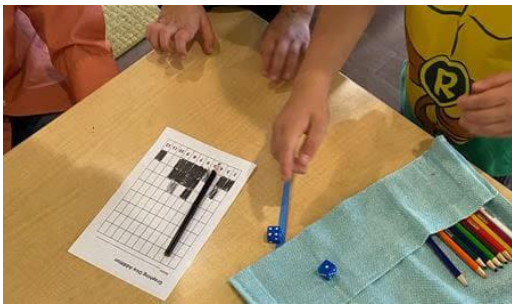
Γραφική απεικόνιση ζαριών με ένα μόνο ζάρι συμπληρωμένο από μαθητές. Τα παιδιά συνειδητοποιούν γρήγορα ότι δεν μπορούν να προβλέψουν ποιος αριθμός θα τελειώσει πρώτος την επόμενη φορά.

ΕΙΚ. 5.

Γραφήματα πρόσθεσης ζαριών συμπληρωμένο από μαθητές.

Για παιδιά στο νηπιαγωγείο, αυτές οι εργασίες δημιουργούν μια αισθητηριακή εντύπωση της κεντρικής τάσης. Βλέπουμε ομαδοποιήσεις με μια συστάδα σημείων δεδομένων γύρω από το κέντρο και σταδιακά λιγότερα σημεία καθώς κινούμαστε προς τα άκρα. Η γραφική παράσταση οποιουδήποτε αριθμού άλλων συνόλων δεδομένων, όπως το ύψος των παιδιών, θα παράγει ανατριχιαστικά παρόμοια μοτίβα. Η δύναμη των μαθηματικών έγκειται στην ικανότητά τους να συγκρίνουν μοτίβα με αυτόν τον τρόπο, ακόμα κι αν δεν μπορούμε να ποσοτικοποιήσουμε με νόημα τις ομοιότητες αυτών των καμπυλών με βχρονα πέρα από τη σύγκριση των ορατών σχημάτων τους.

Ο Κλασματικός Περιστροφικός Δίσκος



Μέχρι την ηλικία των 6 ετών, πολλά παιδιά Μοντεσσόρι αρχίζουν να συναντούν την έννοια των κλασμάτων τόσο στην καθημερινή τους ζωή, όταν τα πράγματα μοιράζονται ή χωρίζονται, όσο και στις τάξεις τους, με υλικά Μοντεσσόρι. Το υλικό των Κλασματικών Ενθεμάτων χωρίζει έναν κύκλο σε προοδευτικά μικρότερα τμήματα ως έναν τρόπο αναπαράστασης της διαίρεσης ενός όλου σε κλασματικές μονάδες.

Τοποθετώντας ένα κόκκινο κλασματικό ένθετο σε έναν λευκό στρογγυλό περιστροφικό δίσκο, μπορείτε να εισαγάγετε την πιθανότητα με ορατά ποσοτικό τρόπο. Τα παιδιά που αναπτύσσουν κατανόηση των κλασμάτων με τα Ένθετα μπορούν συχνά να περιγράψουν πόσο από κάθε χρώμα είναι ορατό (π.χ., «Το $1/10$ είναι κόκκινο. Υπάρχουν $10/10$ σε ολόκληρο τον κύκλο, οπότε τα $9/10$ είναι λευκά.»). Πέρα από την απλή ονομασία του αριθμού, το κλάσμα μπορεί στη συνέχεια να παρουσιαστεί ως αναλογία, συγκρίνοντας τις αναλογίες διαφορετικών χρωμάτων με όρους πιθανότητας (π.χ., «Το $1/10$ του δίσκου είναι κόκκινο. Αυτό σημαίνει ότι θα περιμέναμε 1 στις 10 περιστροφές να προσγειωθεί στο κόκκινο μέρος.»). Οποιοδήποτε από τα κλασματικά τμήματα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αυτό, αλλά τα δέκατα είναι βολικά επειδή μπορείτε να τα συνδέσετε αργότερα με ποσοστά.

Αυτή η πρόβλεψη είναι θέμα στατιστικής πιθανότητας και είναι σχεδόν πάντα προσεγγιστική παρά ακριβής. Η επαναλαμβανόμενη περιστροφή και καταγραφή μπορεί στη συνέχεια σταδιακά να προσεγγίσει αυτήν την αναλογία στα πραγματικά δεδομένα. Τα εξάχρονα συνήθως δεν μπορούν να εκτελέσουν μια δραστηριότητα όπως αυτή πολλές φορές και στη συνέχεια να δουν ένα μεγάλο σύνολο δεδομένων, όπως 4 κόκκινα και 36 λευκά, και να το δουν ως έκφραση μιας πιθανότητας 1 στα 10, επομένως ο καλύτερος τρόπος για να καταγράφονται οπτικά οι περιστροφές και να οργανώνονται τα αποτελέσματα είναι να τα κρατάμε σε ομάδες των 10 και στη συνέχεια να συγκρίνουμε πολλά σύνολα για ομοιότητες.

Μέχρι την ηλικία των 6 ετών, πολλά παιδιά Μοντεσσόρι αρχίζουν να συναντούν την έννοια των κλασμάτων τόσο στην καθημερινή τους ζωή, όταν τα πράγματα μοιράζονται ή χωρίζονται, όσο και στις τάξεις τους, με υλικά Μοντεσσόρι.

«Μέχρι την ηλικία των 6 ετών, πολλά παιδιά αρχίζουν να συναντούν την έννοια των κλασμάτων τόσο στην καθημερινή τους ζωή, όταν τα πράγματα μοιράζονται ή χωρίζονται, όσο και στις τάξεις τους, με μοντεσσοριανά υλικά.»

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να καταγράψετε δραστηριότητες, όπως ο κλασματικός περιστροφικός δίσκος, που ασχολούνται με αναλογίες, αλλά ένας από τους πιο σαφείς και πιο απτικούς είναι η χρήση βόλων σε δύο χρώματα. Οι κόκκινοι και λευκοί βόλοι αντιστοιχούν ωραία με τα χρώματα του κλασματικού περιστροφικού δίσκου και προσφέρουν υψηλή αντίθεση. Στην τάξη μου, κρατώ ένα καλάθι με 200 βόλους στο ράφι — 100 λευκούς βόλους και 100 κόκκινους βόλους. Τα παιδιά μπορούν να παρακολουθούν τα αποτελέσματα του περιστροφικού δίσκου παίρνοντας έναν βόλο του κατάλληλου χρώματος από το καλάθι για κάθε περιστροφή.

Κόκκινοι και λευκοί βόλοι για εργασία με ποσοστά

Η έννοια του ποσοστού μπορεί επίσης να διερευνηθεί χρησιμοποιώντας 100 κόκκινους και 100 λευκούς βόλους και ένα σακί μυστηρίου. Ξεκινήστε ζητώντας από τα παιδιά να μετρήσουν τους βόλους για να επιβεβαιώσουν πόσοι υπάρχουν. Η μέτρηση σε δεκάδες είναι ο ευκολότερος τρόπος για να γίνει αυτό. Πείτε, «Τοις εκατό σημαίνει 'ανά εκατό'. Πιθανότητα 100% σημαίνει ότι κάτι είναι βέβαιο να συμβεί, και πιθανότητα 0% σημαίνει ότι είναι αδύνατο να συμβεί κάτι. Θα βάλω μόνο τους 100 λευκούς βόλους στο σακί. Πόσο πιθανό είναι να βγάλεις έναν λευκό βόλο; Πόσο πιθανό είναι να βγάλεις έναν κόκκινο βόλο;» Το να βγάλεις έναν κόκκινο βόλο είναι προφανώς αδύνατο εδώ, και τα παιδιά το βλέπουν αυτό ως μια προφανώς αδύνατη περίπτωση. Πολλά παιδιά μπορεί να είναι σε θέση να απαντήσουν 100% και 0% σε αυτές τις ερωτήσεις. Αν υπάρχουν πολλά παιδιά σε αυτό το μάθημα, αφήστε το καθένα να τραβήξει 1–2 βόλους για επαλήθευση.

Στη συνέχεια, πείτε, «Θα αντικαταστήσουμε 10 από τους λευκούς βόλους με 10 από τους κόκκινους βόλους.» Βγάλτε 10 λευκούς και βάλτε 10 κόκκινους. «Πόσοι βόλοι είναι τώρα στο σακί; Πόσοι λευκοί έχουν απομείνει; Πόσο πιθανό είναι να βγάλω έναν λευκό βόλο;» Κάποια παιδιά με στέρεη κατανόηση των αριθμών από το 1 έως το 100 θα είναι σε θέση να απαντήσουν σωστά σε όλες αυτές τις ερωτήσεις. Όπως και πριν, ζητήστε από τα παιδιά να τραβήξουν 1–2 βόλους το καθένα και στη συνέχεια κρατήστε τους όλους για να τους μετρήσετε. Όπως και με τον κλασματικό περιστροφικό δίσκο, το αποτέλεσμα πιθανότατα δεν θα είναι ακριβώς ένας κόκκινος βόλος και εννέα λευκοί βόλοι. «Είχαμε 90% πιθανότητα να βγάλουμε έναν λευκό βόλο από αυτό το σακί, αλλά αυτή ήταν μόνο μια πρόβλεψη. Όσο περισσότερους βόλους τραβάμε, τόσο πιο κοντά θα φτάσουμε. Μπορεί να χρειαστεί να τραβήξουμε και τους 100 βόλους προτού πάρουμε κάθε λευκό.» Συνεχίστε να αντικαθιστάτε τους λευκούς βόλους σε σετ των 10 μέχρι να υπάρχουν 50 από τον καθένα, και κάθε χρώμα να είναι εξίσου πιθανό.

Η ποσοτικοποίηση της πιθανότητας με αυτά τα εργαλεία μπορεί επίσης να διερευνηθεί από την άλλη κατεύθυνση. Τοποθετήστε 10 βόλους στο σακί, αλλά κάντε το με δραματική μυστικότητα, ώστε το χρώμα των βόλων — κόκκινο ή λευκό — να είναι ένα μυστήριο για τα παιδιά. Ο στόχος είναι να μαντέψουν τι υπάρχει στο σακί. Τραβήξτε με τη σειρά έναν βόλο, καταγράψτε το χρώμα

του και μετά επιστρέψτε τον. Σε αυτήν την έκδοση, είναι πολύ σημαντικό να επιστρέψετε κάθε βόλο πριν τραβήξετε τον επόμενο, ώστε η αναλογία των χρωμάτων που είναι διαθέσιμη για κάθε τράβηγμα να παραμένει η ίδια. Τα παιδιά είναι πολύ πρόθυμα να κάνουν προβλέψεις σε αυτό το παιχνίδι, ακόμα και μετά από μόλις 1–2 βόλους όταν το μέγεθος του δείγματος είναι πολύ μικρό. Ως παιχνίδι λογικής, είναι ενδιαφέρον να ρωτάτε τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, «Τι γνωρίζουμε για το περιεχόμενο του σακιού;» Αφού τραβήξουν κόκκινο 5 φορές, ένα παιδί μπορεί αρχικά να πει, «Υπάρχουν 5 κόκκινα», αλλά λογικά το μόνο που γνωρίζουμε πραγματικά είναι ότι υπάρχει τουλάχιστον 1 κόκκινο. Μπορεί να έχουμε τραβήξει τον ίδιο κόκκινο βόλο 5 φορές. Καθώς τραβιούνται περισσότεροι βόλοι, η καταγεγραμμένη κατανομή χρωμάτων θα πρέπει να αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο του σακιού όλο και καλύτερα, και τα παιδιά μπορούν να αρχίσουν να μαντεύουν αν υπάρχουν περισσότερα λευκά ή κόκκινα. Από την περιορισμένη βεβαιότητα, η συζήτηση μπορεί στη συνέχεια να στραφεί σε προβλέψεις βασισμένες στην αναλογία: «Πόσους κόκκινους βόλους νομίζετε ότι υπάρχουν στο σακί;» Τραβώντας 10 βόλους πριν μαντέψουν, μπορούμε επίσης να συγκρίνουμε άμεσα τις 10 τραβήξεις με τους 10 πραγματικούς βόλους και να δούμε πόσο όμοιες είναι.

Ο "Λαγός και η Χελώνα" και το στατιστικό μεροληπτικό ζάρι

Ως τελική προσφορά σχετικά με την πιθανότητα και την πρόβλεψη, το παιχνίδι Λαγός και Χελώνα είναι ένα αγαπημένο στην τάξη μου. Αυτό το παιχνίδι είναι μια στατιστική έκφραση του κλασικού ηθικού μύθου, ο οποίος προσφέρει ένα σπουδαίο μήνυμα για τη σημασία της προσπάθειας και του σθένους έναντι της απλής έμφυτης ικανότητας χωρίς προθυμία για σκληρή δουλειά. Ο μύθος είναι ενσωματωμένος σε ένα πιθανολογικό παιχνίδι που χρησιμοποιεί δύο ζάρια 6 όψεων, το καθένα με πολύ διαφορετικά σύνολα αριθμών. Αυτά τα ζάρια δίνουν στη Χελώνα ένα στατιστικό πλεονέκτημα παρά το γεγονός ότι ο Λαγός είναι ικανός να μετακινηθεί πολύ μεγαλύτερη απόσταση όταν όντως κινείται. Κατασκεύασα ειδικά ζάρια για αυτό το παιχνίδι ζωγραφίζοντας αριθμούς σε άβαφες ξύλινες κύβους. Οι όψεις του ζαριού της Χελώνας λένε 2/2/2/1/1/1, και οι όψεις του ζαριού του Λαγού λένε 8/0/0/0/0/0. Υπάρχουν 17 θέσεις στην πίστα, οπότε ο Λαγός πρέπει να φέρει 8 τρεις φορές για να ολοκληρώσει την πίστα.

Το μάθημα για το παιχνίδι ξεκινά με μια επανάληψη του μύθου χρησιμοποιώντας τα κομμάτια του παιχνιδιού, δείχνοντας ξεκάθαρα στα παιδιά πώς τα ζάρια δημιουργούν μια μαθηματική αναπαράσταση της ιστορίας:

Ο Λαγός ήταν το πιο γρήγορο ζώο, και του άρεσε να προκαλεί άλλα ζώα σε αγώνες γιατί του άρεσε να κερδίζει και να καυχιέται γι' αυτό. Μπορούσε να τρέξει πιο γρήγορα από τον Μπεν και την Ανταλιν και τον Τσάρλι (αναφέρετε όλα τα παιδιά που ακούν· το λατρεύουν αυτό). Μια μέρα, η Χελώνα τον προκάλεσε σε έναν αγώνα. Η Χελώνα ήταν το πιο αργό ζώο. Ο Λαγός το βρήκε αστείο, και αφού ήξερε ότι ήταν τόσο γρήγορος, δεν πίστευε ότι χρειαζόταν να δουλέψει πολύ σκληρά για να νικήσει τη Χελώνα.

Είναι μεγάλη υπηρεσία στα μικρά παιδιά να κάνουμε αυτού του είδους την ελκυστική εργασία μαζί τους και να την αποκαλούμε με το όνομά της: «στατιστική».

Δείξτε στο παιδί το ζάρι του Λαγού και πείτε: «Ο Λαγός μπορεί να τρέξει 8 θέσεις σε μια σειρά, αλλά τις περισσότερες φορές απλά κοιμάται» (ξαπλώστε τον Λαγό στο πλάι όποτε φέρνει 0). Δείξτε στο παιδί το ζάρι της Χελώνας και πείτε: «Η Χελώνα ήξερε ότι δεν ήταν πολύ γρήγορη, αλλά ήταν πρόθυμη να δουλέψει όσο πιο σκληρά μπορούσε, οπότε συνέχιζε αργά και σταθερά σε όλη τη διάρκεια της κούρσας.»

Καθώς η κούρσα εξελίσσεται, οι δύο χαρακτήρες κινούνται πολύ διαφορετικά αλλά συχνά καταλήγουν να καλύπτουν την πίστα με σχεδόν τον ίδιο ρυθμό, περιοδικά φέρνοντας τον αγώνα ισόπαλο. Το στατιστικό πλεονέκτημα της Χελώνας είναι αρκετά μικρό σε αυτήν την έκδοση, και ο Λαγός μερικές φορές κερδίζει, πράγμα που κάνει το παιχνίδι πιο ενδιαφέρον (κατά μέσο όρο, η Χελώνα μετακινείται 1,5 θέση ανά ρίψη, και ο Λαγός μετακινείται μόνο 1,3 θέση, οπότε ο Λαγός κερδίζει περίπου 1 στα 6 παιχνίδια). Τα παιδιά γοητεύονται από τις διαφορές στις κινήσεις τους αλλά δυσκολεύονται να τις αξιολογήσουν κριτικά. Ακόμα κι αν ο Λαγός συνήθως χάνει, τα παιδιά συχνά τον αναγνωρίζουν ως τον «καλύτερο δρομέα» όταν ρωτώνται, επειδή είναι ικανός να τρέξει τόσο πιο γρήγορα όταν το επιλέγει. Στον αρχικό μύθο, η Χελώνα και ο Λαγός δεν παίρνουν ποτέ ρεβάνς, οπότε αυτό το παιχνίδι είναι μια πρόκληση να εξετάσουν το πεδίο της πιθανότητας γύρω από την ιστορία λίγο διαφορετικά.

ΕΙΚ. 6.

Ο Λαγός και η Χελώνα, με την πίστα και τα ειδικά ζάρια τους. Για να είναι ξεκάθαρο, οι αριθμοί είναι διαφορετικών χρωμάτων σε κάθε ζάρι.



Συμπέρασμα

Αυτά τα παιχνίδια χρησιμεύουν ως η αρχή συζητήσεων με τα παιδιά για το πώς να περιγράφουν και να μετρούν την πιθανότητα γεγονότων και για την παρατήρηση μοτίβων αποτελεσμάτων που είναι ενσωματωμένα σε συστήματα. Όλες οι δραστηριότητες που περιγράφονται σε αυτό το άρθρο είναι κατάλληλες για εισαγωγή σε μια τάξη 3–6 ετών και είναι επίσης κατάλληλες για συνέχιση της εργασίας και προβληματισμού σε μια τάξη 6–9 ετών. Τα παιδιά σε μια τάξη 6–9 ετών θα είναι όλο και περισσότερο ικανά να σκέφτονται λογικά αυτές τις δραστηριότητες και να τις προσεγγίζουν με μεγαλύτερη αφαίρεση για να εξηγήσουν γιατί εμφανίζουν τη συμπεριφορά που εμφανίζουν.

Σε έναν κόσμο όπου η πλειονότητα των ανθρώπων γίνονται μαθηματικο-φοβικοί μέχρι την ενηλικίωση, είναι μεγάλη υπηρεσία στα μικρά παιδιά να κάνουμε αυτού του είδους την ελκυστική εργασία μαζί τους και να την αποκαλούμε με το όνομά της: «στατιστική». Η

στατιστική είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλη τη ζωή για να βοηθήσει στη διασαφήνιση μοτίβων και σχέσεων που είναι προβλέψιμα αλλά όχι απλώς γραμμικά, από τον αθλητισμό έως την αστροφυσική. Οι μαθητές της Προσχολικής Ηλικίας μαθαίνουν να κατανοούν τον κόσμο ως ένα προβλέψιμο μέρος. Η χρήση αριθμών για να βοηθήσουν στην κατανόηση μοτίβων με αυτόν τον τρόπο είναι ένα καλό πρώτο βήμα προς την εκτίμηση της ποιότητας και της δύναμης των μαθηματικών και της χαράς της συλλογής δεδομένων για να αποκαλύπτουν μοτίβα!

Ιστότοποι με υλικό για Πιθανότητες

Ο ιστότοπος A Pinch of Kinder έχει μια εξαιρετική ανάρτηση με τίτλο «Teaching Probability in Kindergarten» (<http://tinyurl.com/yyk9kuow>). Προσφέρει καλούς, πρακτικούς τρόπους για να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν ένα μοντέλο για την κατανόηση της πιθανότητας — ιδιαίτερα στην οπτικοποίηση και τη χρήση της γλώσσας της πιθανότητας — και με ενέπνευσε να δημιουργήσω τη δραστηριότητα με το σακί με βόλους (σσ. 41–42).

Ο ιστότοπος Mensa for Kids (<https://www.mensaforkids.org/teach/lesson-plans/probably-probability/>) έχει μια σειρά μαθημάτων για την ποσοτικοποίηση της πιθανότητας για παιδιά Δημοτικού σχολείου, οι οποίες θα λειτουργούσαν ως εξαιρετικές προεκτάσεις αυτών των εννοιών σε μια τάξη 6–9 ετών.

Ο συγγραφέας

Ο Marc Jensen, PhD, είναι δάσκαλος Μοντεσσόρι στο Westminster School στην Οκλαχόμα Σίτι, Οκλαχόμα. Είναι συνθέτης, αυτοσχεδιαστής και συγγραφέας, και διδάσκει μουσική ιστορία ως βοηθητικό προσωπικό στο Indiana University East. Είναι πιστοποιημένος AMS (Πρώιμη Παιδική Ηλικία).

Αυτό το άρθρο δημοσιεύθηκε αρχικά στο Montessori Life, τεύχος Άνοιξη 2021.

https://amshq.org/blog/montessori-education/2022_01_10-learning-to-predict-introducing-young-children-to-probability/

Αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια της American Montessori Society και του συγγραφέα.

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Η Εργασία Χρειάζεται το Παιχνίδι

Paul Epstein



«Τα παιδιά μας μας αποκάλυψαν ένα επίπεδο νου ακόμη ανεξερεύνητο... για παράδειγμα, τα παιδιά δεν έλκονταν ποτέ από αντικείμενα, όπως τα παιχνίδια, που υποτίθεται ότι τα ευχαριστούσαν, ούτε ενδιαφέρονταν για τα παραμύθια.»

Maria Montessori, *Το Παιδί στην Οικογένεια*, σ. 1

Πολλοί μοντεσσοριανοί υποστηρίζουν την άποψη ότι, για τα παιδιά, η εργασία είναι προτιμότερη από το παιχνίδι, και ότι το παιχνίδι, ειδικά το φανταστικό παιχνίδι, είναι αντίθετο στην εργασία. Τα τελευταία χρόνια, τα παιδιά έχουν βιώσει διαταραχές στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη ως αποτέλεσμα των εγκλεισμών λόγω του COVID-19. Πρόσφατες έρευνες υποδηλώνουν ότι το παιχνίδι σε ποικίλες μορφές είναι ένα φυσικό αντίδοτο στην απορρύθμιση της ζωής που προκάλεσε ο κορονοϊός. Σε αυτό το άρθρο, εξετάζω τις θέσεις της Μοντεσσόρι για το παιχνίδι, εξετάζω τις έρευνες για τις επιπτώσεις της κοινωνικής απομόνωσης και υποστηρίζω την άποψη ότι "η εργασία χρειάζεται το παιχνίδι": Τα παιδιά χρειάζεται τόσο την εργασία όσο και το παιχνίδι.



Η Κληρονομιά της Μοντεσσόρι και η Πρακτική της Πιστότητας

Τα οφέλη για τα παιδιά από τις εμπειρίες τους στο Μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο εμφανίζονται εντονότερα, ισχυρίζεται η Lillard (2013), όταν τα μοντεσσοριανά προγράμματα ακολουθούν την αυθεντική πρακτική, όπως αυτή διδάχθηκε αρχικά από τη Μοντεσσόρι και στη συνέχεια από τους διαδόχους της στην AMI. Τα οφέλη είναι ακαδημαϊκά και κοινωνικά, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης της αυτορρύθμισης (Lillard, 2012; Lillard & Else-Quest, 2006). Σύμφωνα με την κληρονομιά της Μοντεσσόρι και την άποψη της πιστότητας της αυθεντικής μοντεσσοριανής πρακτικής, τα παιδιά πρέπει να εργάζονται και όχι να παίζουν.



Όταν τα παιδιά εργάζονται, συγκεντρώνονται. Το προετοιμασμένο περιβάλλον και τα μοντεσσοριανά υλικά Η Μοντεσσόρι (1912) αρχικά πίστευε, ωστόσο, ότι τα μικρά παιδιά ήταν ανίκανα για συγκέντρωση. Το 1907 τα παιδιά του Σαν Λορέντσο άρχισαν να συγκεντρώνονται σε μια εργασία και η συμπεριφορά τους άλλαξε. Βίωσαν μια μεταστροφή, έγιναν αυτό-πειθαρχημένα (Montessori, 1966). Τα παιδιά προτιμούσαν τα μοντεσσοριανά υλικά και απέρριπταν τα παιχνίδια (Montessori,

1912). Με τον καιρό, η Μοντεσσόρι (1995) αναγνώρισε τη συγκέντρωση ως "ολόκληρη τη βάση

για τον χαρακτήρα και την κοινωνική συμπεριφορά [του παιδιού]" (σ. 222). σχεδιάστηκαν για να βοηθούν τα παιδιά στην αυτο-ανάπτυξη, και η αυτο-ανάπτυξη συμβαίνει όταν τα παιδιά συγκεντρώνονταν (Montessori, 1966, σ. 139).

Αν και αμφισβητήθηκε πρόσφατα (Lillard, 2020; Soundy, 2008), το παιχνίδι, ειδικά το φανταστικό παιχνίδι, έχει μικρή θέση στην κληρονομιά της Μοντεσσόρι. Σε σύγκριση με την εργασία, το παιχνίδι στερείται εσωτερικού σκοπού, και τα παιδιά αναπτύσσουν τις εσωτερικές τους δυνατότητες - το "επίπεδο του νου" τους - όταν εργάζονται με τα διδακτικά υλικά (Montessori, 1989, σ. 1; Montessori, 2012). Τα ανεπτυγμένα παιδιά είναι ομαλοποιημένα παιδιά (Montessori, 2007). Έχουν γίνει αυτό που "προορίζονται" να είναι (Montessori, 2012, σ. 216), και τα ομαλοποιημένα παιδιά αγαπούν να εργάζονται (Futrell, 1997).

Δεδομένων των συνθηκών του COVID-19, η ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να έχει διαταραχθεί σημαντικά από τις επιπτώσεις παρατεταμένων περιόδων απομόνωσης λόγω κλειστών σχολείων, κοινοτήτων σε καραντίνα και οικογενειών σε καραντίνα, οπότε υποχρεώθηκαν να μένουν σε εσωτερικούς χώρους (Benner & Mistry, 2020; De Araújo et al., 2021). Ορισμένες μελέτες και ανασκοπήσεις βιβλιογραφίας συνιστούν το παιχνίδι ως θεραπεία για τις αρνητικές επιπτώσεις μηνών απομόνωσης στην ανάπτυξη των παιδιών και συμπεραίνουν ότι τα μικρά παιδιά (ηλικίας μεταξύ 2 και 8 ετών) που επιστρέφουν στο σχολείο μετά την απομόνωση χρειάζεται πρώτα να κοινωνικοποιηθούν και να παίξουν για μεγάλο χρονικό διάστημα προκειμένου στη συνέχεια να αυτό-ρρυθμιστούν και να παρακολουθήσουν μαθήματα (Kourti et al., 2021; Prime et al., 2020; Nieto et al., 2021; Urbina-Garcia, 2020). Οι μορφές παιχνιδιού μπορεί να περιλαμβάνουν το υποκριτικό, το συμβολικό και το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι (Hughes, 2002).

Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι, σε αντίθεση με ορισμένες διακηρύξεις της Μοντεσσόρι, κοινωνικές δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και αυτές οι δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν θεμέλιο για τη συγκέντρωση του παιδιού. Σε αυτό το άρθρο, προτείνω τρία παραδείγματα με τα οποία μπορούμε να σκεφτούμε τις πεποιθήσεις της Μοντεσσόρι και του μοντεσσοριανού κινήματος, σχετικά με την εργασία, το παιχνίδι και τη φαντασία:

- Παράδειγμα 1: Εργασία ή Παιχνίδι
- Παράδειγμα 2: Εργασία Είναι Παιχνίδι
- Παράδειγμα 3: Εργασία Χρειάζεται Παιχνίδι

Παράδειγμα 1: Εργασία ή Παιχνίδι

Η Μοντεσσόρι (1966) υποστήριξε την εργασία ως τη διαδικασία με την οποία η ζωή αυτο-κατασκευάζεται: *"Η επιθυμία του παιδιού για εργασία αντιπροσωπεύει ένα ζωτικό ένστικτο, αφού δεν μπορεί να οργανώσει την προσωπικότητά του χωρίς να εργαστεί: ο άνθρωπος χτίζει τον εαυτό του μέσω της εργασίας. Δεν μπορεί να υπάρξει υποκατάστατο της εργασίας, ούτε η στοργή ούτε η σωματική ευεξία μπορούν να την αντικαταστήσουν"* (σ. 186). Για τη Μοντεσσόρι(1995), η εργασία έχει ευγενή σκοπό: *"Αν το έργο του ανθρώπου πάνω στη γη σχετίζεται με το πνεύμα του, με τη*



δημιουργική του νοημοσύνη, τότε το πνεύμα του και η νοημοσύνη του πρέπει να είναι το κέντρο της ύπαρξής του και όλων των λειτουργιών του σώματός του" (σ. 56).

Η συγκέντρωση στην εργασία είναι η βάση από την οποία τα παιδιά αναπτύσσονται κοινωνικά (Montessori, 1995). Η μαθήτρια της Montessori, E. M. Standing (1957), περιέγραψε την αναγκαιότητα της εργασίας με συγκέντρωση:

"Ο σκοπός της εργασίας του παιδιού δεν είναι εξωτερικός αλλά εσωτερικός. [Το παιδί] εργάζεται για να μεγαλώσει. Δεν μπορείς λοιπόν να δεις ορατά το τέλος για το οποίο καταβάλλει όλους αυτούς τους κόπους. Είναι κάτι μακρινό, κρυμμένο στο σκοτάδι του μέλλοντος. Ακούραστα, ακατανίκητα, αδιάκοπα, χαρούμενα, το παιδί εργάζεται για να δημιουργήσει τον ενήλικα, τον άνθρωπο-που-θα-γίνει. (σ. 142--143)"

Τα παιδιά αναμένεται να συγκεντρώνονται όταν εργάζονται με τα διδακτικά υλικά. Οι μοντεσσοριανοί δάσκαλοι παρατηρούν τα παιδιά και, αν χρειαστεί, τα ανακατευθύνουν εάν "κάνουν κακή χρήση" των υλικών. Σκεφτείτε το εξής: Παρατηρούμε ένα παιδί να εργάζεται με μια άσκηση Πρακτικής Ζωής, έκχυσης νερού. Δεν μιλάει ενώ επαναλαμβάνει και εκχέει το νερό από το ένα δοχείο στο άλλο 10 φορές. Διδαχθήκαμε, και διδάσκουμε νέους μοντεσσοριανούς εκπαιδευόμενους, να ερμηνεύουμε τις επαναλήψεις και τη σιωπή της ως εργασία με συγκέντρωση. Αργότερα, παρατηρούμε ένα δεύτερο παιδί με την ίδια άσκηση. Μετά τη 10η έκχυση, αυτό το παιδί γυρίζει σε ένα παιδί δίπλα της και ρωτά: "Θέλεις μια πίτσα με νερό;" Η ερώτησή της υποδηλώνει ότι η δραστηριότητά της ήταν ένα φανταστικό παιχνίδι, παρόλο που είχε εκχύσει το νερό από το ένα δοχείο επανειλημμένα και σιωπηλά. Και πώς μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το συμπέρασμά μας ότι το πρώτο παιδί, έμενε σιωπηλό ενώ έκανε εκχύσεις νερού και "εργαζόταν" (η άποψη μας), δεν φανταζόταν ότι έφτιαχνε μια πίτσα με νερό;

Παρόμοιες στιγμές συμβαίνουν όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τα Αισθητηριακά υλικά. Για παράδειγμα, τα παιδιά εργάζονται και συγκεντρώνονται καθώς τακτοποιούν τους κύβους του Ροζ Πύργου ή ταξινομούν τα μήκη των Κόκκινων Ράβδων. Όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί αυτά τα υλικά, μαθαίνει να παρατηρεί και "να κάνει συγκρίσεις μεταξύ αντικειμένων, να διαμορφώνει κρίσεις, να συλλογίζεται και να αποφασίζει. Και είναι στην αόριστη επανάληψη αυτής της άσκησης προσοχής και νοημοσύνης κατά την οποία επέρχεται μια πραγματική ανάπτυξη" (Montessori, 1914, σ. 33).

Αλλά τι διαφοροποιεί την εργασία από το παιχνίδι; Για τη Μοντεσσόρι (2012), η εργασία έχει εσωτερικό σκοπό, ενώ το παιχνίδι δεν έχει και, όπως έχω παρατηρήσει και ακούσει από άλλους εκπαιδευτικούς, μπορεί να αποτελεί κακή χρήση του υλικού. Αλλά η συγκέντρωση και ο εσωτερικός σκοπός συμβαίνουν μόνο και αποκλειστικά όταν τα παιδιά εργάζονται; Τα παιδιά χρησιμοποιούν επίσης τα Αισθητηριακά υλικά και χτίζουν σπίτια, τρένα, πυραύλους και άλλες φανταστικές κατασκευές. Το κάνουν αυτό με τεράστια συγκέντρωση, αλλά το ονομάζουμε παιχνίδι. Αν τα παιδιά συγκεντρώνονται όταν παίζουν, συγκεντρώνονται με τον ίδιο τρόπο όπως όταν εργάζονται;



Σε όλη της τη ζωή, η Μοντεσσόρι συνάντησε αντιρρήσεις από θεωρητικούς της εκπαίδευσης (ιδιαίτερα εκείνους που υποστήριζαν το παιχνίδι), ψυχολόγους και πολιτικούς ηγέτες (De Stefano, 2020). Τα σχολεία της ανταγωνίζονταν εκπαιδευτικούς θεωρητικούς και οπαδούς του Fröbel (1826) και του κινήματος του νηπιαγωγείου που υποστήριζαν το παιχνίδι ως την κατάλληλη αναπτυξιακή δραστηριότητα των μικρών παιδιών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο Kirkpatrick (1914) διαφώνησε έντονα με την Μοντεσσόρι και υπερασπίστηκε τόσο το δημοκρατικό σύστημα εκπαίδευσης του John

Dewey όσο και το παιχνίδι. Είναι πιθανό η Μοντεσσόρι να αντιτάχθηκε στην εργασία για να διαφοροποιήσει το δικό της "στίγμα"; Απουσιάζοντας από την Ευρώπη κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η Μοντεσσόρι επέστρεψε και βρήκε ότι το παιχνίδι ήταν ακόμη πολύ της μόδας στην προσχολική εκπαίδευση. Το 1946, η Μοντεσσόρι (2012, σ. 145) γνωστοποίησε το δικό της ενδιαφέρον για το παιχνίδι:

"Όλα τα παιδιά παίζουν. Φυσικά, δεν γνωρίζω όλες τις γλώσσες, αλλά πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει μια λέξη για το παιχνίδι σε κάθε γλώσσα. Όλα τα παιδιά, παντού, παίζουν μαζί. Πρέπει να δούμε αυτό το παιχνίδι από μια νέα σκοπιά."

Αυτή η "νέα σκοπιά" δεν εμφανίστηκε στα γραπτά της Montessori, και εκείνη (2012, σ. 16) συνέχισε να υποστηρίζει ότι τα παιδιά προτιμούσαν να εργάζονται και όχι να παίζουν με παιχνίδια:

"Το χέρι είναι το όργανο της νοημοσύνης. Το παιδί χρειάζεται να χειρίζεται αντικείμενα και να αποκτά εμπειρία αγγίζοντας και χειριζόμενο. Υπάρχει μια ηλικία που τα παιδιά παίζουν· την ονομάζουμε ηλικία του παιχνιδιού. Αλλά τι είναι το παιχνίδι αν όχι να κάνει εκείνα τα πράγματα που συνεπάγονται την κίνηση των χεριών; Τα παιδιά χρειάζεται να αγγίζουν, να μετακινούν όλα τα πράγματα που βρίσκουν στο περιβάλλον. Σήμερα δίνονται στα παιδιά παιχνίδια· αυτό τουλάχιστον είναι κάτι. Ακόμα κι αν δεν είναι θεμελιωδώς τα σωστά πράγματα, τουλάχιστον ικανοποιούν την ανάγκη για χειρισμό. Ωστόσο, όταν έδωσα στα παιδιά αυτό το επιστημονικό υλικό, το προτίμησαν από τα παιχνίδια επειδή ανταποκρίνεται σε μια παρόρμηση της φύσης τους· τους επιτρέπει να αναπτυχθούν"

Η Μοντεσσόρι όρισε το παιχνίδι ως δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει "εκείνα τα πράγματα που συνεπάγονται την κίνηση των χεριών." Αυτή είναι επίσης η περιγραφή της για τις δραστηριότητες των παιδιών όταν εργάζονται. Εδώ καθιστούσε την εργασία συνώνυμη με το

παιχνίδι; Ωστόσο, η Μοντεσσόρι συνέχισε να υποστηρίζει ότι καλύτερα ήταν τα επιστημονικά της υλικά και όχι τα παιχνίδια. Παρατήρησε παιδιά να εργάζονται με τα υλικά της και σημείωσε ότι τα παιδιά "αρνήθηκαν να πάρουν τα παιχνίδια και να σπαταλήσουν τον χρόνο τους παίζοντας και κάνοντας αυτές τις φιλικές χειρονομίες στους μικρούς τους συντρόφους". Κατέληξε, "Η σκέψη που μου ήρθε ήταν ότι μέσω κάποιου ανθρώπινου ενστίκτου τα παιδιά θα προτιμούσαν να αποκτήσουν γνώση παρά να επιδίδονται σε ανόητο παιχνίδι, και προβληματίστηκα για το μεγαλείο του ανθρώπινου νου. Επομένως, απομάκρυνα τα παιχνίδια" (1967, σ.232).

Σε άλλα γραπτά της Μοντεσσόρι, η εργασία και το παιχνίδι δεν είναι συνώνυμα. Η εργασία, σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, έχει σκοπό· το παιχνίδι όχι. Η εργασία είναι ανθρώπινη τάση· το παιχνίδι όχι (Miller, 2020; Montessori, M. M., χ.χ.). Τα παιδιά κατασκευάζουν την προσωπικότητά τους και αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους όταν εργάζονται. Η Μοντεσσόρι (2012, σ. 155) προειδοποίησε ότι τα παιδιά θα αναπτύξουν "περιπλανώμενο νου" όταν παίζουν:

"Όταν το παιδί κάνει εργασία που δεν έχει εξωτερικό σκοπό, το ονομάζουμε παιχνίδι. Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε τον εσωτερικό σκοπό του παιδιού και ότι αυτή η ενοποίηση της προσωπικότητας είναι δυνατή μόνο σε αυτή την ηλικία. Αν δεν γίνει τίποτα για να τονωθεί αυτό, το άτομο θα καταλήξει με περιπλανώμενο νου, ανίκανο να τελειώσει οτιδήποτε, ιδιότροπο, αδύναμο, δυστυχημένο, ανικανοποίητο, ταραγμένο - δεν θα έχει ενότητα."

Η φαντασία είναι ακόμη πιο επικίνδυνη:

"[Υ]πάρχουν παιδιά που... ζουν σε έναν κόσμο φαντασίας. Δεν ζουν στο πραγματικό περιβάλλον, αλλά στις δικές τους ιδέες. Οι κινήσεις τους είναι άτακτες επειδή κινούνται χωρίς σκοπό και επειδή τους λείπει η νοητική τάξη. Αυτά τα παιδιά είναι [παρορμητικοί], ψεύτες και ανειλικρινή. Πολύ ζωνηρά παιδιά ορμούν τριγύρω και σπάνε τα πάντα. Παίζουν με πράγματα στο πάτωμα και μετά πάνε σε κάτι άλλο, αφήνοντας τα πράγματά τους πεταμένα." (Montessori, 2012, σ. 140)"

Η εργασία είναι το αντίδοτο στους κινδύνους του παιχνιδιού. Το προετοιμασμένο περιβάλλον πρέπει να προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να "ξυπνήσει την κοιμισμένη ψυχή και να της δώσει ζωή" (Montessori, 2012, σ. 140).

Παράδειγμα 2: Εργασία Είναι Παιχνίδι

Παρά τα ίδια τα γραπτά της Μοντεσσόρι ορισμένοι μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί προτείνουν ότι η θεωρούσε πράγματι την εργασία και το παιχνίδι συνώνυμα ως προς τον σκοπό, ειδικά όταν επρόκειτο για παιχνιδώδη μάθηση. Η διχοτόμηση εργασία/παιχνίδι είναι ψευδής επειδή η εργασία είναι παιχνίδι (Flores Shaw, 2015). Αντί κάποια δραστηριότητα να είναι εργασία και κάποια δραστηριότητα να είναι παιχνίδι, η δραστηριότητα πρέπει να γίνει κατανοητή ως *εργασία/παιχνίδι*. Η Lillard (2013) υποστηρίζει ότι η Μοντεσσόρι πίστευε ότι η εργασία είναι παιχνίδι και το παιχνίδι είναι εργασία, εκτός αν τα παιδιά παίζουν υποκριτικά ή επιδίδονται σε φανταστικό παιχνίδι (Lillard & Taggart, 2018). Σύμφωνα με την Lillard (2020), όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι, "*παίζουν με υλικά χειροπιαστής μάθησης προκειμένου να μάθουν ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Υπό αυτή την έννοια, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση είναι παιχνίδι*" (σ. 2). Με μια παρόμοια διατύπωση, οι Liu et al. (2017) δήλωσαν ότι η ομαλοποίηση του παιδιού ταιριάζει στην περιγραφή της μάθησης η οποία βασίζεται στο παιχνίδι. Όταν η εργασία και το παιχνίδι είναι συνώνυμα, μπορούμε να κατανοήσουμε και να περιγράψουμε τις δραστηριότητες των παιδιών ως "*η εργασία είναι παιχνίδι*". Τα παιδιά παίζουν - που είναι εργασία - όταν, για παράδειγμα, χρησιμοποιούν ένα σετ κυλίνδρων:



"Τα παιδιά παίζουν με το σετ κυλίνδρων.... Αφού η δασκάλα παρουσιάσει την εργασία, τα παιδιά είναι ελεύθερα να παίζουν με τους Ξύλινους Κυλίνδρους μόνα τους. Μέσω αυτής της εργασίας, τα τριχρόνα εστιάζουν σε εννοιολογικές διαστάσεις που αργότερα θα εφαρμόσουν στα τυπικά μαθηματικά (πλάτος, ύψος, όγκος). (Lillard, 2013, σ. 144, η έμφαση προστέθηκε)"

Το "παιχνίδι" αντικαθίσταται τώρα για την "εργασία", και η επιστημονική παιδαγωγική της Μοντεσσόρι παραμένει ανέπαφη. Αναλόγως, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι, επιλέγουν δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. Τα παιδιά έχουν εσωτερικό κίνητρο να παίζουν, να μαθαίνουν. Τα παιδιά μπορούν επίσης να επιλέξουν να παίζουν μόνα ή με συνομηλίκους και για όσο διάστημα επιθυμούν. Οι δάσκαλοι παρατηρούν και ακολουθούν τα παιχνιδώδη ενδιαφέροντα των παιδιών. Παρέχουν καθοδηγούμενη μάθηση κατά τη διάρκεια της περιόδου παιχνιδιού με τα μαθήματά τους και τροποποιώντας τις δραστηριότητες μάθησης βασισμένες στο παιχνίδι και το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον. Οι υποστηρικτές της άποψης "η εργασία είναι παιχνίδι" σημειώνουν πράγματι αρκετές διαφορές μεταξύ της μάθησης βασισμένης στο παιχνίδι στο μοντεσσοριανό περιβάλλον και της μάθησης βασισμένης στο παιχνίδι σε μη-μοντεσσοριανό περιβάλλοντα (Lillard, 2013). Η εργασία είναι, με άλλα λόγια, "κάπως" σαν παιχνίδι. Τα μοντεσσοριανά υλικά είναι πιο δομημένα και τόσο ο αριθμός των υλικών όσο και των αντικειμένων που απαρτίζουν κάθε υλικό είναι πιο

περιορισμένος. Για παράδειγμα, υπάρχει μόνο ένας Ροζ Πύργος, που αποτελείται από ακριβώς 10 κύβους. Συγκριτικά, ένα σετ ξύλινων στερεών έχει πολύ περισσότερα στερεά και σχήματα. Υπάρχουν επίσης περισσότεροι περιορισμοί ("ελευθερία εντός ορίων") στη χρήση των υλικών. Τα παιδιά υποχρεούνται πρώτα να έχουν μια παρουσίαση με ένα υλικό και καθοδηγούνται να χρησιμοποιούν τα υλικά που παρουσιάστηκαν για τους σκοπούς για τους οποίους προορίζονται. Τα μοντεσσοριανά υλικά δεν προσφέρουν στα παιδιά πολλές ευκαιρίες να καθορίζουν ελεύθερα τους σκοπούς των αντικειμένων, σε αντίθεση με τα μη δομημένα οικοδομικά στερεά με τα οποία τα παιδιά μπορούν να χτίσουν φανταστικά σπίτια, αεροπλάνα ή ζωολογικούς κήπους. Ο Ροζ Πύργος δεν γίνεται, για παράδειγμα, πύραυλος. Το υποκριτικό, φανταστικό και συμβολικό παιχνίδι θεωρείται ότι παρεμβαίνει σε αυτά που τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν από ένα διδακτικό υλικό.

Παράδειγμα 3: Η Εργασία Χρειάζεται Παιχνίδι

Αν η εργασία είναι "κάπως" σαν παιχνίδι, τότε τα παιδιά ωφελούνται από τη συμμετοχή τους τόσο στην εργασία όσο και στο παιχνίδι. Οι συνδυασμένες διαφορές μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων θα πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά μια ολιστική ανάπτυξη. Η αξία του παιχνιδιού εντοπίζεται ιδιαίτερα από έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις του COVID-19 στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Αυτές οι έρευνες τονίζουν την αναγκαιότητα του παιχνιδιού και όλων των μορφών του,



συμπεριλαμβανομένων του υποκριτικού και του φανταστικού παιχνιδιού. Σε αντίθεση με την πεποίθηση της Μοντεσσόρι ότι η συγκέντρωση στην εργασία είναι το θεμέλιο για την κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, το παιχνίδι μπορεί να αναπτύξει τις ικανότητες των παιδιών να συγκεντρώνονται. Όταν τα παιδιά παίζουν, μαθαίνουν επίσης να κατανοούν τους ρόλους τους και τους ρόλους των άλλων σε μια ομάδα και μαθαίνουν να συντονίζουν συμπεριφορές που απαιτούνται για την κοινωνική κατασκευή της ομάδας (Cameron & Tenenbaum, 2021). Το παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει την ψυχική υγεία και ευεξία, να ενισχύσει τις θετικές αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού, να οικοδομήσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών και να προστατεύσει τα παιδιά από παρατεταμένη έκθεση στο άγχος (Nieto et al., 2021).

Ο Hughes (2002) εντόπισε 16 τύπους παιχνιδιού που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να μάθουν πώς να οργανώνονται κοινωνικά και να κατανοούν τον κόσμο τους. Τα ραβδιά γίνονται άλογα (φανταστικό, συμβολικό παιχνίδι). Τα παιδιά παίζουν μαμά, μπαμπά, μωρό και σκύλο· παίζουν δουλειές ενηλίκων, ψώνια και μαγειρική (κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά επινοούν τις οπτικές γωνίες των φανταστικών τους ρόλων (κοινωνικό παιχνίδι)· παίζουν τις κατανοήσεις τους για το πώς βλέπουν και ενεργούν η μαμά (ή ο μπαμπάς, το μωρό ή ο σκύλος) (παιχνίδι ρόλων). Τα παιδιά συμμετέχουν σε υποκριτικό παιχνίδι και αναπτύσσουν γνωστικές διαδικασίες όπως η αποκλίνουσα σκέψη, η παραγωγή ιδεών, ο συμβολισμός και η αφήγηση ιστοριών με φαντασία. Τα παιδιά παίζουν και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους να δημιουργούν, να λύνουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις. Όταν τα παιδιά παίζουν, επικοινωνούν, μοιράζονται και συνεργάζονται. Εκφράζουν τι τους αρέσει και τι

δεν τους αρέσει· εκφράζουν τα ενδιαφέροντά τους (Hoffman & Russ, 2012). Ο Hughes εντόπισε επίσης ότι το παιχνίδι μπορεί να αναπτύσσεται ψηφιακά, με εφαρμογές και με οθόνες Zoom, tablet και smartphone (Marsh et al., 2016).



Ορισμένες έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις της απομόνωσης των παιδιών λόγω των περιορισμών των κινήσεων στην πόλη και του κλεισίματος των σχολείων κατά τη διάρκεια του COVID περιγράφουν τόσο τις αναπτυξιακές καθυστερήσεις των παιδιών όσο και προβλέπουν μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών (Benner & Mistry, 2020; Prime et al., 2020). Αυτές οι καθυστερήσεις και οι μακροχρόνιες επιπτώσεις θεωρείται ότι συμβαίνουν επειδή διαταράχθηκαν οι συνεπείς και προβλέψιμες ρουτίνες σπιτιού και σχολείου, απαραίτητες για την τυπική ανάπτυξη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (Tan et al., 2022). Τα παιδιά δεν μπόρεσαν να εδραιώσουν την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη που απαιτούνται για την τυπική ανάπτυξη (Isaacs, 2013; Sytsma et al., 2001). Οι αλλαγές στις ρουτίνες του σπιτιού κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών λόγω COVID είχαν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στον ύπνο και υπερβολικό χρόνο μπροστά σε οθόνες. Οι οθόνες έγιναν αναπληρωματικοί φροντιστές για γονείς που προσπαθούσαν να εξισορροπήσουν τις εργασιακές τους ανάγκες και τις ανάγκες των παιδιών τους. Η απομόνωση κατά τη διάρκεια του COVID αύξησε επίσης τα επίπεδα άγχους των γονέων και των φροντιστών (Sonnenschein & Stites, 2021). Επιπλέον, τα παιδιά δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να ρυθμίζουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, που απαιτούνται για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ουσιαστικές σχέσεις (Urbina-Garcia, 2020).

Οι Egan et al. (2021) εξέτασαν 506 Ιρλανδούς γονείς παιδιών ηλικίας 1 έως 10 ετών σχετικά με τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων. Αυτοί οι γονείς ανέφεραν αυξημένα περιστατικά εκρήξεων θυμού, άγχους, προσκόλλησης, πλήξης και υπερ-διέγερσης των παιδιών τους. Οι γονείς περιέγραψαν επίσης τα παιδιά τους ως μοναχικά, απομονωμένα και με έλλειψη αλληλεπίδρασης. Τα παιδιά τους έχασαν τις δραστηριότητες παιχνιδιού, τους φίλους, τους δασκάλους και τους φροντιστές. Κάποιοι γονείς, ωστόσο, ανέφεραν θετικές πτυχές για τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων: Υπήρχε περισσότερος χρόνος για παιχνίδι με τα αδέρφια. Παρόμοια ευρήματα αναφέρθηκαν από τους Tan et al. (2022) οι οποίοι εξέτασαν 130 Κινέζους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας για να εξετάσουν τις επιπτώσεις 76 ημερών εγκλεισμού στην πόλη Γουχάν μεταξύ Ιανουαρίου και Απριλίου 2020. Ζητήθηκε από τους γονείς να περιγράψουν τις αλλαγές στον καθημερινό χρόνο μάθησης, τον χρόνο μπροστά σε οθόνες, το παιχνίδι και την άσκηση και τον νυχτερινό ύπνο των παιδιών τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τον εγκλεισμό. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *"οι μειώσεις στον χρόνο παιχνιδιού και άσκησης [συσχετίστηκαν] με λιγότερη εγγύτητα γονέα-παιδιού, και οι μειώσεις στον χρόνο μάθησης και οι αυξήσεις στον νυχτερινό ύπνο [συσχετίστηκαν] με περισσότερες συγκρούσεις γονέα-παιδιού"* (σ. 10). (Η αύξηση του νυχτερινού ύπνου ήταν, όπως ανέφεραν οι ερευνητές, αποτέλεσμα του άγχους που σχετιζόταν με τον εγκλεισμό.) Βρήκαν, με άλλα λόγια, ότι οι αγχωτικές αλλαγές στην καθημερινή ρουτίνα των παιδιών λόγω της απομόνωσης κατά τη διάρκεια μιας εκτεταμένης περιόδου εγκλεισμού επηρέασαν αρνητικά την ανάπτυξη των παιδιών και την ποιότητα των σχέσεών τους με τους γονείς τους. Οι γονείς

ανέφεραν ότι οι ρουτίνες των παιδιών και της οικογένειάς τους επέστρεψαν στο "φυσιολογικό" περίπου τρεις μήνες μετά το τέλος του εγκλεισμού στη Γουχάν. Οι Tan et al. (2022) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να γνωρίζουν ποιος, αν υπάρχει, μακροπρόθεσμος αντίκτυπος είχε αυτό στην ανάπτυξη των παιδιών.

Οι De Araújo et al. (2021) ανασκόπησαν και συνόψισαν δημοσιευμένες έρευνες για την απομόνωση λόγω COVID-19. Αυτοί οι συγγραφείς όρισαν τη βέλτιστη ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών ώστε να περιλαμβάνει τόσο θετικές οικογενειακές εμπειρίες όσο και υψηλής ποιότητας σχολικές εμπειρίες. Αυτές οι εμπειρίες αποτρέπουν το τοξικό άγχος και είναι απαραίτητες για "την ανάπτυξη ισχυρών και διαρκών νευρικών συνδέσεων στον εγκέφαλο του παιδιού" (σ. 373). Οι De Araújo et al. (2021) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απομόνωση κατά τη διάρκεια του COVID άλλαξε την "κατασκευή και δόμηση της αρχιτεκτονικής του εγκεφάλου του παιδιού" (σ. 373): "*[Υ]πάρχει μια τάση προς περιορισμό στον σχηματισμό ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου, συμπεριλαμβανομένου του κοινωνικού εγκεφάλου, με επακόλουθη μείωση στην απόκτηση γνωστικών, συμπεριφορικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων*" (σ. 374).



Ευεργετικό Παιχνίδι



Το παιχνίδι μπορεί να είναι ένα φυσικό αντίδοτο στις αρνητικές αναπτυξιακές επιπτώσεις που προκύπτουν από την απομόνωση κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών λόγω COVID-19. Η απομόνωση έχει διαταράξει τις καθημερινές ρουτίνες με προβλεπτικότητα και τάξη, επηρεάζοντας την ανάπτυξη της συμπεριφοράς. Τα οφέλη του παιχνιδιού περιλαμβάνουν την εκμάθηση της συνεργασίας και της από κοινού εργασίας. Τα παιδιά μαθαίνουν επίσης να εκφράζουν τις ιδέες τους και να ακούν τις ιδέες των άλλων (Singer et al., 2006). Συνολικά, τα παιδιά βελτιώνουν τις γνωστικές τους ικανότητες και μειώνουν το άγχος όταν παίζουν (Kourti et al., 2021). Όταν τα παιδιά παίζουν, αναπτύσσονται επίσης κοινωνικά και συναισθηματικά:

"[Το] παιχνίδι θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη κρίσιμων κοινωνικών και συναισθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν να δημιουργούν δεσμούς με άλλους και να μοιράζονται, να διαπραγματεύονται και να επιλύουν συγκρούσεις, καθώς και αποκτούν δεξιότητες αυτο-υποστήριξης. Το παιχνίδι διδάσκει επίσης στα παιδιά ηγετικές και ομαδικές δεξιότητες. (UNICEF, 2020, σ. 10)"

Το παιχνίδι αξιοποιήθηκε για την επανένταξη των παιδιών στα μοντεσοριανά περιβάλλοντα τους μετά τον εγκλεισμό και την απομόνωση του COVID-19. Τον Ιούνιο του 2022, είχα μια συνομιλία με εννέα Κινέζες Μοντεσοριανές δασκάλες, οι οποίες εργάζονταν σε διαφορετικά περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης. Τις ρώτησα να περιγράψουν την επιστροφή των παιδιών στο σχολείο μετά από μήνες απουσιών και απομόνωσης λόγω του COVID. Οι δασκάλες πήραν επίσης συνέντευξη από μερικούς από τους γονείς τους και τους ρώτησαν για τις αλλαγές στις ρουτίνες ύπνου των παιδιών τους, τον χρόνο μπροστά σε οθόνες και την ποιότητα του χρόνου με τους γονείς κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού της πόλης. (Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εγκλεισμοί σε περιοχές της Κίνας ήταν πιο περιοριστικοί από ότι σε άλλα μέρη του κόσμου· συχνά, οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να βγουν από τα σπίτια τους, ενώ άλλοι μπορούσαν να βγουν μόνο για να πάνε σε κεντρικά σημεία ελέγχου για να παραλάβουν απαραίτητα είδη όπως τρόφιμα). Αυτές οι δασκάλες δήλωσαν ότι τα περισσότερα παιδιά φροντίζονταν από ayis (ενήλικες που προσλαμβάνονται για να φροντίζουν παιδιά και να εκτελούν άλλες οικιακές εργασίες) κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού, ενώ οι γονείς τους προσπαθούσαν να εργαστούν από το σπίτι. Ενώ κάποια παιδιά και οι οικογένειές τους μπόρεσαν να βγουν σε πάρκα, τα περισσότερα παιδιά δεν μπορούσαν να βγουν από το σπίτι. Κατά τη διάρκεια της περιόδου απομόνωσης, οι δασκάλες πραγματοποιούσαν διαδικτυακές μαθησιακές δραστηριότητες με τα παιδιά. Αυτές οι δασκάλες κατέληξαν, ωστόσο, στο συμπέρασμα ότι αυτές οι συνεδρίες δεν ήταν αποτελεσματικές. Τα μικρά παιδιά δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν στις δραστηριότητες, οι οποίες περιλάμβαναν τραγούδι, ακρόαση ιστοριών και επίδειξη μαθησιακών δραστηριοτήτων.



Αυτές οι δασκάλες ρώτησαν μερικούς από τους γονείς των παιδιών σχετικά με τις επιπτώσεις της απομόνωσης και της διαταραχής της ρουτίνας τους. Οι γονείς περιέγραψαν τα μοτίβα ύπνου των παιδιών τους ως ακανόνιστα· τα παιδιά είτε κοιμόντουσαν πολύ αργά είτε ξυπνούσαν πολύ νωρίς. Η χρήση οθονών αυξήθηκε· τα παιδιά δεν μπορούσαν να βγουν έξω και βαρέθηκαν τα παιχνίδια τους. Τα δωμάτια στο σπίτι έγιναν ακατάστατα. Οι γονείς που εργάζονταν από το σπίτι κατά τη διάρκεια της πανδημίας περιέγραψαν ότι βίωσαν μεγαλύτερο άγχος καθώς προσπαθούσαν να εξισορροπήσουν τις εργασιακές τους απαιτήσεις με τις ανάγκες των παιδιών τους για την αμέριστη προσοχή τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά τους φέρονταν άσχημα κατά τη διάρκεια βιντεο-κλήσεων εργασίας. Όταν οι γονείς δεν μπορούν να ακούσουν καλά τα παιδιά τους, τα παιδιά τους μπορεί να μην αισθάνονται ασφαλή ή σίγουρα· μπορεί να μην αισθάνονται ότι τα καταλαβαίνουν, τα αγαπούν και τα εκτιμούν (Urbina-Garcia, 2020). Από την άλλη πλευρά, οι γονείς που δεν εργάζονταν κατά τη διάρκεια της απομόνωσης περιέγραψαν βελτιώσεις στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους. Αυτοί οι γονείς είχαν περισσότερες επαφές με τα παιδιά τους και τα έμαθα καλύτερα. Μετά την πανδημία, και καθώς τα παιδιά άρχισαν να παίζουν ξανά μαζί στις γειτονιές τους και στο σχολείο, οι γονείς περιέγραψαν τα παιδιά τους ως πιο ευτυχισμένα. Τα παιδιά είχαν λιγότερο χρόνο μπροστά σε οθόνες. Ο ύπνος έγινε πιο τακτικός. Όταν τα παιδιά επέστρεψαν στο σχολείο,

οι εννέα δασκάλες με τις οποίες μίλησα παρατήρησαν γρήγορα ότι τα περιβάλλοντά τους δεν ήταν προετοιμασμένα· τα περιβάλλοντά τους, γεμάτα με διδακτικά υλικά ήταν υπερβολικά διεγερτικά. Οι δασκάλες είπαν ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στα περιβάλλοντα σαν να μην είχαν πάει ποτέ ξανά σχολείο. Είχαν ξεχάσει το ένα το άλλο, πώς να κάνουν επιλογές και τους βασικούς κανόνες της τάξης. Μια δασκάλα συνόψισε τις επιπτώσεις της απομόνωσης στα παιδιά στο περιβάλλον της: "Στην αρχή ήταν σαν να είχαν χάσει τις ψυχές τους." Οι δασκάλες περιέγραψαν πώς απλοποίησαν τα περιβάλλοντά τους, αφαιρώντας πολλά υλικά και προσφέροντας αντί αυτών στα παιδιά γνωστές επιλογές παιχνιδιών, όπως τουβλάκια, παζλ και "απλές καλλιτεχνικές δραστηριότητες". Αλλά οι εργασίες που προτιμούσαν περισσότερο τα παιδιά ήταν εκείνες που απαιτούσαν να είναι μαζί το ένα με το άλλο· για σχεδόν 2 μήνες, έπαιζαν μαζί. Στη συνέχεια, οι δασκάλες παρατήρησαν ότι τα παιδιά άρχισαν να επιλέγουν ατομικές εργασίες και άρχισαν πάλι να συγκεντρώνονται.

Τα οφέλη του παιχνιδιού που περιγράφουν αυτές οι δασκάλες, συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής ανθεκτικότητας και της μεγαλύτερης ευτυχίας, απηχούν τα ευρήματα ερευνών από την πανδημία, ακόμα κι αν σε πολλές περιπτώσεις η φύση και η ποσότητα του παιχνιδιού άλλαξαν. Οι Kourti et al. (2021) ανασκόπησαν 17 δημοσιευμένες μελέτες σχετικά με τις επιπτώσεις της απομόνωσης στο παιχνίδι κατά τη διάρκεια του COVID-19. Αυτές οι μελέτες αφορούσαν παιδιά και τους γονείς τους που ζούσαν στην Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική. Η φύση του παιχνιδιού και τα οφέλη του άλλαξαν κατά τη διάρκεια του COVID. Ελλείψει συνομηλίκων, οι ευκαιρίες για κοινωνικό παιχνίδι μειώθηκαν σημαντικά. Τα παιδιά έπαιζαν μόνα, με τα αδέρφια ή με τους γονείς τους. Τα παιδιά οικοδόμησαν γνωστική ανθεκτικότητα όταν έπαιζαν και το παιχνίδι λειτούργησε επίσης για να μειώσει το άγχος τους. Οι μορφές του παιχνιδιού των παιδιών που περιγράφονται στις μελέτες που ανασκοπήθηκαν περιλάμβαναν υποκριτικό παιχνίδι ρόλων και φανταστικό παιχνίδι. Τα παιδιά έπαιζαν ρόλους, σχετικούς με τον COVID. Για παράδειγμα: Προσποιούνταν ότι ήταν γιατροί και έδιναν φάρμακα σε φανταστικούς ασθενείς. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια των περιορισμών του εγκλεισμού, οι ευκαιρίες για υπαίθριο παιχνίδι ήταν εξαιρετικά περιορισμένες και ο χρόνος παιχνιδιού σε εσωτερικούς χώρους διαταράχθηκε επίσης από τον χρόνο μπροστά σε οθόνες, ο οποίος δεν εμπίπτει στην έννοια "παιχνίδι" όπως νοείται σε αυτή την εργασία. Ο χρόνος για παιχνίδι και τα οφέλη του μειώθηκαν σημαντικά όταν τα παιδιά ήταν μπροστά σε οθόνες, συμπεριλαμβανομένης τηλεόρασης, βιντεοπαιχνιδιών, smartphone και tablet.



Σύνοψη

Τα πρώτα μονοτάξια σχολεία της Μοντεσσόρι (1912) φιλοξενούσαν παιδιά τα οποία ζούσαν σε αντίξοες, αγχωτικές συνθήκες. Ωστόσο, αυτά τα παιδιά δεν ήταν κοινωνικά απομονωμένα και απέρριψαν το παιχνίδι με κούκλες και παιχνίδια, προτιμώντας να εργάζονται με τα διδακτικά υλικά. Ενώ πολλοί γονείς, εκπαιδευτικοί, ερευνητές και πολιτικοί αγκάλιασαν τη μοντεσσοριανή Μέθοδο, πολλοί όχι. Αντιτάχθηκαν στην εργασία και επέμειναν ότι τα παιδιά αναπτύσσονται καλύτερα όταν παίζουν. Κάποιοι μοντεσσοριανοί σήμερα υποστηρίζουν ότι η Μοντεσσόρι θα αναγνώριζε την εργασία ως παιχνίδι. Η παιγνιώδης μάθηση, για παράδειγμα, περιγράφεται ότι

μοιάζει με τις περιγραφές της Μοντεσσόρι για την εργασία (Lillard, 2013). Αν και δεν μπορούμε να γνωρίζουμε πώς θα αντιμετώπιζε η Μοντεσσόρι τις σύγχρονες ερμηνείες του έργου της, η έρευνα σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις της απομόνωσης στα παιδιά κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών λόγω COVID-19 υποδηλώνει ότι τα παιδιά χρειάζονται το παιχνίδι σε όλες του τις μορφές για την κοινωνική ανάπτυξη και την αυτορρύθμιση. Αναλόγως, οι μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επαυξήσουν τα προετοιμασμένα περιβάλλοντά τους και να προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες για όλους τους τύπους παιχνιδιού.

Ευγενική Παραχώρηση Φωτογραφιών

- Alexander ΜοντεσσόριSchool, Miami, FL
- Evergreen School, Silver Spring, MD
- The Montessori Academy Of Arlington, Arlington, TX
- Montistory (facebook.com/montistory)
- Redeemer Montessori School, Irving, TX
- UCONN Library Archives & Special Collections
- Westside Montessori School, Houston, TX



Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2020). Child development during the COVID-19 pandemic through a life course theory lens. *Child Development Perspectives* 14(4), 236–243.
- Cameron, L., & Tenenbaum, H. R. (2021). Lessons from developmental science to mitigate the effects of the COVID-19 restrictions and social development. *Group Processes & Intergroup Relations* 24(2), 231–236.
- De Araújo, L. A., Veloso, C. F., de Campos Souza, M., de Azevedo, M. C., & Tarro, G. (2021). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: A systematic review. *Journal de Pediatria*.
- De Stefano, C. (2020). *The child is the teacher: A life of Maria Montessori*. Other Press.
- Egan, S. M., Pope, J., Molomey, M., Hoyne, C., & Betty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 925–934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Flores Shaw, L. (2015). Montessori and play. *The Montessori White Papers* 2 (pp. 1–8).
- Fröbel, F. (1826). *The education of man*. D. Appleton and Co.
- Futrell, K. H. (1997). *The normalized child*. NAMTA Journal, 22(2), 138–156.
- Hoffman, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotional regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184.
- Hughes, B. (2002). *A Playworker's Taxonomy of Play Types* (2nd ed.). Playlink.

- Isaacs, S. (2013). *Social development in young children* (Vol. 20). Routledge.
- Kirkpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. University of California Libraries.
- Kourti, A., Stavridou, A., Panagoulis, E., Psaltopoulou, T., Tsolia, M., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A. (2021). Play behaviors in children during the COVID-19 pandemic: A review of the literature. *Children*, 8, 706–724.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children’s development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), 379–401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001>
- Lillard, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. *NAMTA Journal*, 38(2), 137–174.
- Lillard, A. S. (2020). Montessori as an alternative early childhood education. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1196–1206.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, A. S., & Taggart, J. (2018). Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? *Child Development Perspectives*, 13(2), 85–90. <https://doi.org/10.1111/cdep.12314>
- Liu, F., Choy, C., & Tsang, P. (2017). “Play is the work of the child”: Montessori and play-based learning. Hong Kong Montessori Research and Development Association.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years*, 36(3), 242–253.
- Miller, D. F. (2020). Review of “The Human Tendencies and Montessori Education” by Mario Montessori. Personal communication with author.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, M. (1914). *Dr. Montessori’s own handbook*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, M. (1966). *The secret of childhood*. Ballantine Books.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books.
- Montessori, M. (1989). *The child in the family*. Clio Press.
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind*. Holt Paperbacks.
- Montessori, M. (2007). *The formation of man*. Clio Press.
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London lectures*. Montessori-Pierson Publishing Co.
- Montessori, M. M. (n.d.). *The human tendencies and Montessori education* (2nd ed.). Association Montessori Internationale.
- Nieto, A., Redinger, S., Mitter, R., Elliot, M., Solis, L., & Popp, J. (2021). The power of play in the pandemic. UNICEF. <https://blogs.unicef.org/evidencefor-action/the-power-of-play-in-the-pandemic/>
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *The American Psychologist*, 75(5), 631–643. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

- Sonnenschein, S., & Stites, M. L. (2021). The effects of COVID-19 on young children and their activities at home. *Early Education and Development*, 32(6), 789–793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1953311>
- Soundy, C. S. (2008). Young children's imaginative play: Is it valued in Montessori classrooms? *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 381–383. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0282-z>
- Standing, E. M. (1957). *Maria Montessori: Her life and work*. Hollis & Carter.
- Sytsma, S. E., Kelley, M. L., & Wymer, J. H. (2001). Development and initial validation of the child routines inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(4), 241–251. <https://doi.org/10.1023/A:1012727419873>
- Tan, T. X., Wang, J. H., Wang, P., & Huang, Y. (2022). Child-parent relationship during the Wuhan COVID-19 lockdown: Role of changes in preschool children's daily routines. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Science*, 72(1), 92–104. <https://doi.org/10.1111/fare.12755>
- UNICEF. (2020). Early childhood development and COVID-19. <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/covid-19/>
- Urbina-Garcia, A. (2020). Young children's mental health: Impact of social isolation during the COVID-19 lockdown and effective strategies. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g549x>

Ο συγγραφέας

Ο Paul Epstein είναι διευθυντής εκπαίδευσης στο Designs for Lifelong Learning, το οποίο συνεργάζεται με ιδιοκτήτες Μοντεσσοριανών σχολείων, διευθυντές σχολείων, δασκάλους, προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων και σχολεία σε όλο τον κόσμο. Ο Paul έχει εργαστεί ως υπεύθυνος σχολείου, δάσκαλος τάξης, εκπαιδευτής δασκάλων, εκπαιδευτής εκπαιδευτών, πανεπιστημιακός καθηγητής και βασικός ομιλητής. Έχει διδακτορικό δίπλωμα στην πολιτισμική ανθρωπολογία και είναι πιστοποιημένος από το AMS (Early Childhood, Secondary). Ο Paul είναι συγγραφέας των βιβλίων *An Observer's Notebook: Learning from Children with the Observation C.O.R.E.* και *60 Days Montessori Observation Notebook* και συν-συγγραφέας του *The Montessori Way*.

Αυτό το άρθρο δημοσιεύθηκε αρχικά στο Montessori Life, Φθινοπώρου 2023.

<https://amshq.org/blog/montessori-education/2023-08-25-work-needs-play/>

Αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια του American Montessori Society και του συγγραφέα.

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Δώδεκα Μύθοι & Παρανοήσεις για την Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση

Δημήτρης Χασάπης

Παρά τη μεγάλη διάδοση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης παγκοσμίως, εξακολουθούν να κυκλοφορούν αρκετές παρανοήσεις γύρω από τη φιλοσοφία και την πρακτική της. Η παιδαγωγική προσέγγιση που ανέπτυξε η Μαρία Μοντεσσόρι εφαρμόζεται σήμερα σε χιλιάδες σχολεία σε πολλές χώρες και έχει επηρεάσει σημαντικά τον σύγχρονο εκπαιδευτικό διάλογο. Παρ' όλα αυτά, η μέθοδος συχνά παρερμηνεύεται ή παρουσιάζεται μέσα από στερεότυπα, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στην πραγματική της φιλοσοφία.

Ένας βασικός λόγος για αυτές τις παρανοήσεις είναι ότι η εικόνα μιας μοντεσσοριανής τάξης διαφέρει αισθητά από μια τάξη ενός παραδοσιακού σχολείου. Σε μια μοντεσσοριανή τάξη, τα παιδιά δεν κάθονται απαραίτητα σε θρανία τοποθετημένα σε σειρές ούτε εκτελούν ταυτόχρονα την ίδια δραστηριότητα. Αντίθετα, κινούνται ελεύθερα στον χώρο της τάξης, επιλέγουν δραστηριότητες και εργάζονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες με ειδικά σχεδιασμένα διδακτικά υλικά. Σε έναν παρατηρητή που δεν είναι εξοικειωμένος με τη φιλοσοφία της μοντεσσοριανής μεθόδου, αυτή η εικόνα μπορεί εύκολα να δημιουργήσει την εντύπωση έλλειψης οργάνωσης ή δομής.

Στην πραγματικότητα, όμως, η μοντεσσοριανή τάξη αποτελεί ένα ιδιαίτερα οργανωμένο και παιδαγωγικά σχεδιασμένο περιβάλλον, στο οποίο κάθε στοιχείο - από τη διάταξη του χώρου μέχρι τη χρήση των υλικών - υπηρετεί έναν συγκεκριμένο μαθησιακό σκοπό. Η ελευθερία που έχουν τα παιδιά στη δραστηριότητά τους δεν είναι απεριόριστη, αλλά λειτουργεί μέσα σε ένα σαφές πλαίσιο κανόνων, ορίων και παιδαγωγικής καθοδήγησης. Ωστόσο, επειδή αυτή η μορφή οργάνωσης διαφέρει από τα πιο παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, συχνά οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα σχετικά με το τι πραγματικά συμβαίνει μέσα σε μια μοντεσσοριανή τάξη.

Ως αποτέλεσμα, έχουν διαμορφωθεί κατά καιρούς διάφοροι μύθοι σχετικά με τη μέθοδο: ότι τα παιδιά κάνουν ό,τι θέλουν, ότι δεν υπάρχει διδασκαλία ή πειθαρχία, ότι η εκπαίδευση βασίζεται μόνο στο παιχνίδι ή ότι πρόκειται για μια ξεπερασμένη παιδαγωγική προσέγγιση. Στην πραγματικότητα, οι περισσότερες από αυτές τις αντιλήψεις βασίζονται σε ελλιπή κατανόηση της φιλοσοφίας και της πρακτικής της μοντεσσοριανής αγωγής.

Παρακάτω ακολουθούν δώδεκα από τους πιο συνηθισμένους μύθους, οι οποίοι συναντώνται συχνά στον δημόσιο διάλογο γύρω από τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση, μαζί με μια σύντομη αποσαφήνιση της πραγματικότητας που τους αντικρούει.

Μύθος 1: *Η μοντεσσοριανή τάξη είναι χαοτική, χωρίς κανόνες, με ελάχιστη καθοδήγηση από τον δάσκαλο*

Η μοντεσσοριανή τάξη συχνά παρερμηνεύεται από μια επιφανειακή ματιά. Σε έναν εξωτερικό παρατηρητή μπορεί αρχικά να φαίνεται χαοτική, επειδή τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στον χώρο και ασχολούνται με διαφορετικές δραστηριότητες. Στην πραγματικότητα, όμως, πρόκειται για ένα προσεκτικά σχεδιασμένο και οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον. Οι τάξεις Montessori αποτελούν «προετοιμασμένα περιβάλλοντα», στα οποία κάθε υλικό έχει συγκεκριμένο παιδαγωγικό σκοπό και τοποθετείται με τρόπο που ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Η οργάνωση αυτού του περιβάλλοντος δεν είναι τυχαία· προϋποθέτει εξειδικευμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μαθαίνουν να γνωρίζουν σε βάθος τα διδακτικά υλικά, τις μεθόδους παρουσίασής τους και τον τρόπο με τον οποίο καθοδηγούν το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως υπογράμμισε η Maria Montessori, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει πλήρη γνώση των υλικών και των τεχνικών παρουσίασής τους, καθώς και της παιδαγωγικής στάσης που απαιτείται, ώστε να μπορεί να καθοδηγεί αποτελεσματικά το παιδί στη μαθησιακή του πορεία.

Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κινούνται ελεύθερα και να επιλέγουν τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν, πάντοτε όμως μέσα σε ένα σαφές πλαίσιο κανόνων που συγκροτείται συλλογικά από την κοινότητα της τάξης. Η ελευθερία επιλογής αποτελεί βασική αρχή της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής, καθώς βασίζεται στην παρατήρηση ότι τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση όταν έχουν την ευκαιρία να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντά τους. Όταν ένας επισκέπτης παρατηρήσει προσεκτικά τη λειτουργία μιας τάξης Montessori κατά τη διάρκεια μιας εκτεταμένης περιόδου εργασίας, θα διαπιστώσει ότι πίσω από τη φαινομενική ποικιλία δραστηριοτήτων υπάρχει μια βαθιά συγκέντρωση των παιδιών σε αυτοκατευθυνόμενες εργασίες που καλλιεργούν την ανεξαρτησία, την επιμονή και την εσωτερική πειθαρχία.

Η ελευθερία αυτή, ωστόσο, δεν ταυτίζεται με την απουσία ορίων. Όταν η συμπεριφορά ενός παιδιού γίνεται ενοχλητική ή διαταράσσει την εργασία των άλλων, ο εκπαιδευτικός ή ακόμη και οι ίδιοι οι συμμαθητές παρεμβαίνουν, βοηθώντας το παιδί να ανακατευθυνθεί προς μια πιο κατάλληλη δραστηριότητα. Η πειθαρχία, στη μοντεσσοριανή αντίληψη, δεν προκύπτει από εξωτερική επιβολή σιωπής ή ακινησίας, αλλά από την ανάπτυξη αυτοελέγχου. Η Montessori τόνιζε ότι πραγματικά πειθαρχημένος είναι εκείνος που μπορεί να ρυθμίζει ο ίδιος τη συμπεριφορά του και να ακολουθεί συνειδητά τους κανόνες μιας κοινότητας.

Ακριβώς επειδή η εξωτερική εικόνα της τάξης διαφέρει από εκείνη ενός παραδοσιακού σχολικού περιβάλλοντος, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση συχνά παρερμηνεύεται. Ορισμένοι θεωρούν ότι στερείται δομής, ενώ άλλοι την αντιλαμβάνονται ως υπερβολικά αυστηρή. Στην πραγματικότητα, ενσωματώνει ταυτόχρονα δομή και ελευθερία. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τα υλικά με σαφή, μεθοδικό τρόπο, δείχνοντας βήμα προς βήμα τη χρήση τους και τον σκοπό κάθε δραστηριότητας. Από εκεί και πέρα, όμως, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν πότε, πού και με ποιον θα εργαστούν, ενώ ο εκπαιδευτικός παρατηρεί συστηματικά την πρόοδό τους, καταγράφει τις ανάγκες τους και φροντίζει ώστε κάθε παιδί να προχωρά στην κατάκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων.

Στο κέντρο αυτής της προσέγγισης βρίσκεται η αρχή της «παρακολούθησης του παιδιού», δηλαδή της προσεκτικής παιδαγωγικής παρατήρησης που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Η καλλιέργεια της ανεξαρτησίας αποτελεί θεμελιώδη στόχο αυτής της διαδικασίας, καθώς – όπως υπογράμμισε η Montessori – η πραγματική ελευθερία προϋποθέτει την ικανότητα του ανθρώπου να δρα αυτόνομα και υπεύθυνα. Η ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας του παιδιού, επομένως, δεν σημαίνει ότι το παιδί κάνει πάντοτε ό,τι θέλει, αλλά ότι οι ενήλικες του ζητούν μόνο όσα είναι αναπτυξιακά ικανό να προσφέρει, δημιουργώντας τις συνθήκες ώστε η συνεργασία και η υπευθυνότητα να αναδύονται φυσικά.

Με αυτόν τον τρόπο, η μοντεσσοριανή τάξη δεν αποτελεί έναν χώρο αυθόρμητης αταξίας ούτε έναν αυστηρά ελεγχόμενο μηχανισμό μάθησης, αλλά ένα ισορροπημένο παιδαγωγικό περιβάλλον όπου η δομή και η ελευθερία συνυπάρχουν δημιουργικά, υποστηρίζοντας τη φυσική διαδικασία της ανθρώπινης ανάπτυξης.

Μύθος 2: Στη μοντεσσοριανή τάξη τα παιδιά είναι ελεύθερα να κάνουν ό,τι θέλουν.

Ο ισχυρισμός ότι σε μια μοντεσσοριανή τάξη «τα παιδιά κάνουν ό,τι θέλουν» βασίζεται σε μια παρεξήγηση της έννοιας της ελευθερίας που προτείνει η Maria Montessori. Στα έργα της *The Discovery of the Child* (1972) και *Maria Montessori Speaks to Parents* (2017), η Montessori εξηγεί ότι η ελευθερία στη μοντεσσοριανή εκπαίδευση δεν είναι ανεξέλεγκτη συμπεριφορά, αλλά μια ελευθερία μέσα σε σαφή όρια και σε ένα προσεκτικά οργανωμένο περιβάλλον.

Καταρχάς, η ελευθερία που δίνεται στα παιδιά αφορά κυρίως την επιλογή της δραστηριότητας, όχι την απουσία κανόνων. Στο *The Discovery of the Child*, η Montessori τονίζει ότι τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν εργασία μόνο εφόσον αυτή δεν διαταράσσει τους άλλους και γίνεται με σεβασμό προς το περιβάλλον και τα υλικά (Montessori, 1972). Υπάρχουν σαφείς κανόνες για το πώς χρησιμοποιούνται τα υλικά, πώς κινούνται τα παιδιά στον χώρο και πώς συνεργάζονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα, κάθε υλικό χρησιμοποιείται από ένα παιδί κάθε φορά και πρέπει να επιστρέφεται στη θέση του μετά τη χρήση.

Επιπλέον, το περιβάλλον της μοντεσσοριανής τάξης είναι προσεκτικά σχεδιασμένο ώστε να κατευθύνει τη συμπεριφορά των παιδιών προς δημιουργικές και ουσιαστικές δραστηριότητες. Τα υλικά είναι τοποθετημένα με συγκεκριμένη παιδαγωγική λογική και ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Έτσι, ενώ τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα επιλογής, οι επιλογές τους περιορίζονται σε δραστηριότητες που έχουν εκπαιδευτικό σκοπό (Montessori, 1972).

Παράλληλα, η Montessori υποστηρίζει ότι η πραγματική πειθαρχία δεν επιβάλλεται εξωτερικά αλλά αναπτύσσεται εσωτερικά μέσα από τη συγκέντρωση και την υπευθυνότητα. Στο *Maria Montessori Speaks to Parents*, αναφέρει ότι όταν τα παιδιά εργάζονται σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, αναπτύσσουν φυσικά αυτοέλεγχο και σεβασμό προς τους άλλους (Montessori, 2017). Η ελευθερία επιλογής, επομένως, λειτουργεί ως μέσο για την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας.

Τέλος, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός στη διατήρηση αυτής της ισορροπίας ανάμεσα στην ελευθερία και στα όρια. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τα παιδιά, τα καθοδηγεί όταν χρειάζεται και παρεμβαίνει όταν μια συμπεριφορά διαταράσσει το μαθησιακό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται ότι η ελευθερία δεν μετατρέπεται σε αταξία αλλά λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης.

Συνεπώς, η άποψη ότι σε μια μοντεσσοριανή τάξη τα παιδιά «κάνουν ό,τι θέλουν» δεν ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία της μεθόδου. Η ελευθερία που παρέχεται στα παιδιά είναι οργανωμένη και υπεύθυνη, και στόχο έχει να καλλιεργήσει την αυτονομία, τη συγκέντρωση και την εσωτερική πειθαρχία τους. Με τα λόγια της Μοντεσσόρι «ελευθερία δεν σημαίνει να κάνει κανείς ό,τι θέλει, αλλά να μπορεί να κυριαρχεί στον εαυτό του» (Montessori, 1949/2007).

Μύθος 3: Στη μοντεσσοριανή τάξη ο δάσκαλος δε διδάσκει.

Ο ισχυρισμός ότι σε μια μοντεσσοριανή τάξη ο δάσκαλος «δε διδάσκει» προκύπτει συχνά από μια παρερμηνεία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη μέθοδο. Στα έργα της *The Discovery of the Child* (1972) και *Maria Montessori Speaks to Parents* (2017), η Maria Montessori εξηγεί ότι ο ρόλος του δασκάλου δεν καταργείται· αντίθετα, μετασχηματίζεται. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς μεταδότης γνώσης μέσω συνεχούς διάλεξης, αλλά ένας προσεκτικός παρατηρητής, καθοδηγητής και σχεδιαστής του μαθησιακού περιβάλλοντος. Στη μοντεσσοριανή εκπαίδευση ο ρόλος του δασκάλου μετασχηματίζεται. Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί κυρίως ως ομιλητής αλλά ως παρατηρητής, καθοδηγητής και σχεδιαστής του μαθησιακού περιβάλλοντος. Η Montessori περιέγραψε αυτόν τον ρόλο με τον εξής τρόπο: «*Το μεγαλύτερο σημάδι επιτυχίας για έναν δάσκαλο είναι να μπορεί να πει: τα παιδιά εργάζονται τώρα σαν να μην υπάρχουν*» (Montessori, 1949/2007).

Καταρχάς, στη μοντεσσοριανή εκπαίδευση η διδασκαλία πραγματοποιείται κυρίως μέσω εξατομικευμένων παρουσιάσεων των υλικών. Όπως αναφέρει η Montessori στο *The Discovery of the Child*, ο δάσκαλος δείχνει στο παιδί με ακριβή και συστηματικό τρόπο πώς χρησιμοποιείται κάθε υλικό και ποια έννοια εμπεριέχει (Montessori, 1972). Η παρουσίαση αυτή είναι σύντομη αλλά ιδιαίτερα προσεκτικά δομημένη, ώστε το παιδί να μπορεί στη συνέχεια να εργαστεί μόνο του και να εμβαθύνει μέσα από την επανάληψη. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία δεν εξαφανίζεται αλλά γίνεται πιο στοχευμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε παιδιού.

Επιπλέον, ο Μοντεσσοριανός δάσκαλος έχει κεντρικό ρόλο στην οργάνωση του περιβάλλοντος μάθησης. Η Montessori τονίζει ότι το προετοιμασμένο περιβάλλον είναι βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ότι η δημιουργία του απαιτεί βαθιά γνώση της ανάπτυξης του παιδιού (Montessori, 1972). Ο δάσκαλος επιλέγει και τοποθετεί τα υλικά με συγκεκριμένη παιδαγωγική λογική, έτσι ώστε να υποστηρίζονται οι αναπτυξιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Παράλληλα, η παρατήρηση αποτελεί βασικό εργαλείο διδασκαλίας. Στο *Maria Montessori Speaks to Parents*, η Montessori επισημαίνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να παρατηρεί προσεκτικά κάθε παιδί, ώστε να κατανοεί πότε είναι έτοιμο να προχωρήσει σε μια νέα δραστηριότητα και ποια υποστήριξη χρειάζεται (Montessori, 2017). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η διδασκαλία γίνεται πιο ουσιαστική, καθώς βασίζεται στις πραγματικές ανάγκες και στο επίπεδο ανάπτυξης του κάθε μαθητή.

Τέλος, η μοντεσσοριανή παιδαγωγική επιδιώκει να μετατοπίσει το κέντρο της μάθησης από τον δάσκαλο στο παιδί. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο δάσκαλος απουσιάζει, αλλά ότι επιτρέπει στο παιδί να αναπτύξει πρωτοβουλία και ανεξαρτησία. Όπως υποστηρίζει η Montessori, ο καλός δάσκαλος είναι εκείνος που καθοδηγεί διακριτικά τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας το παιδί να «μάθει πώς να μαθαίνει» (Montessori, 2017).

Επομένως, ο ισχυρισμός ότι σε μια μοντεσσοριανή τάξη ο δάσκαλος δεν διδάσκει δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει καθοριστικός, αλλά εκφράζεται μέσα από διαφορετικές πρακτικές: την προσεκτική παρουσίαση των υλικών, τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και τη συστηματική παρατήρηση και καθοδήγηση των παιδιών. Έτσι, η διδασκαλία γίνεται πιο εξατομικευμένη και υποστηρίζει αποτελεσματικότερα τη φυσική ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού.

Μύθος 4: Η μοντεσσοριανή παιδαγωγική είναι παρωχημένη κα ξεπερασμένη επιστημονικά.

Η άποψη ότι η μοντεσσοριανή παιδαγωγική είναι «παρωχημένη» και «επιστημονικά ξεπερασμένη» βασίζεται συνήθως σε μια επιφανειακή ανάγνωση της ιστορίας της εκπαίδευσης και όχι σε μια ουσιαστική αξιολόγηση των αρχών και των αποτελεσμάτων της. Η παιδαγωγική προσέγγιση που διαμόρφωσε η Maria Montessori στις αρχές του 20ού αιώνα δεν ήταν απλώς μια θεωρητική σύλληψη της εποχής της, αλλά ένα παιδαγωγικό σύστημα που στηρίχθηκε σε συστηματική παρατήρηση των παιδιών και στην επιστημονική της κατάρτιση ως γιατρού και ερευνήτριας. Πολλές από τις βασικές της αρχές – η ενεργητική μάθηση, η σημασία του κατάλληλα προετοιμασμένου περιβάλλοντος, η αυτονομία του παιδιού, ο σεβασμός στους ατομικούς ρυθμούς ανάπτυξης – όχι μόνο δεν έχουν διαψευστεί, αλλά επιβεβαιώνονται από σύγχρονες έρευνες στην Educational Psychology και την Developmental Psychology.

Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, ευρήματα από τη Neuroscience και τη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης υποστηρίζουν τη σημασία της ενεργητικής εξερεύνησης, της εσωτερικής παρακίνησης και της βιωματικής μάθησης – στοιχεία που αποτελούν θεμέλια της μοντεσσοριανής προσέγγισης. Η ιδέα ότι το παιδί μαθαίνει αποτελεσματικότερα όταν έχει την ευκαιρία να επιλέγει δραστηριότητες, να επαναλαμβάνει και να πειραματίζεται μέσα σε ένα οργανωμένο περιβάλλον δεν θεωρείται πλέον εναλλακτική ή περιθωριακή· αντίθετα, αποτελεί κεντρική αρχή πολλών σύγχρονων παιδαγωγικών μοντέλων. Παράλληλα, συγκριτικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που φοιτούν σε προγράμματα Montessori συχνά εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης, κοινωνικής συνεργασίας και δημιουργικής σκέψης.

Επιπλέον, η διαχρονική παρουσία της μεθόδου στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί ένδειξη της ανθεκτικότητας και της προσαρμοστικότητάς της. Χιλιάδες σχολεία σε όλο τον κόσμο λειτουργούν σήμερα με βάση τις αρχές της Montessori και υποστηρίζονται από οργανισμούς όπως η Association Montessori Internationale. Η μακρόχρονη εφαρμογή μιας παιδαγωγικής μεθόδου, ωστόσο, δεν αποτελεί από μόνη της απόδειξη εγκυρότητας: στην περίπτωση της Montessori, όμως, η πρακτική εφαρμογή συνοδεύεται από συνεχιζόμενη έρευνα και ανανέωση.

Μύθος 5: Το Μοντεσσοριανό σχολείο είναι μόνο για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αν και πολλά μοντεσσοριανά σχολεία σε όλο τον κόσμο είναι προσχολικά, η ίδια η Μέθοδος έχει σχεδιαστεί για παιδιά από τη γέννηση έως τα 18. Μάλιστα, η Μοντεσσόρι μοιράστηκε αρκετή γνώση σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών Δημοτικού και εφήβων. Το βιβλίο της με τίτλο "From Childhood to Adolescence" αναλύει τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών από 7 έως 12 ετών και περιγράφει επίσης το ιδανικό περιβάλλον ενός αγροτικού σχολείου για εφήβους, το οποίο ενσωματώνεται τόσο σε ιδιωτικά όσο και σε δημόσια μοντεσσοριανά προγράμματα.

Η Δρ Μοντεσσόρι αναφέρθηκε σε αυτό το προσεκτικά προετοιμασμένο αγροτικό σχολείο ως Erdkinder. Το οραματίστηκε ως έναν χώρο μέσα στον οποίο οι έφηβοι θα ζούσαν και θα εργάζονταν μαζί, φροντίζοντας τον εαυτό τους, την κοινότητά τους και τη γη. Το αγρόκτημα θα παρήγαγε ζωικά και φυτικά προϊόντα για τη συντήρηση της κοινότητας, και τα πλεονάζοντα αγαθά θα μπορούσαν να πωληθούν στους κατοίκους της γύρω περιοχής. Οι έφηβοι θα ανέπτυσαν και θα διαχειρίζονταν αυτήν την επιχείρηση, αποκτώντας οικονομική ανεξαρτησία. Σε πιο αστικά περιβάλλοντα, προσφέρονται στους εφήβους ευκαιρίες να διαχειρίζονται μικρές επιχειρήσεις, όπως καφετέριες. Η "Advanced Montessori Method, Volume II" είναι ένα άλλο κείμενο της Μοντεσσόρι που εισάγει υλικά και τεχνικές για τη διδασκαλία μεγαλύτερων μαθητών.

Μύθος 6: Τα μοντεσσοριανά σχολεία δεν δίνουν έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Αν και μια πρώτη ματιά σε μια τάξη Μοντεσσόρι από κάποιον μη εξοικειωμένο με τη μεθοδολογία μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή μάθηση, αυτή η αντίληψη δεν θα μπορούσε να απέχει περισσότερο από την αλήθεια. Η μοντεσσοριανή Εκπαίδευση δίνει μεγάλη έμφαση στην ακαδημαϊκή μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Ωστόσο, το κάνει με τρόπο που είναι ελκυστικός και ουσιαστικός για τους μαθητές, χρησιμοποιώντας πρακτικά χειροπιαστά υλικά και εφαρμογές στην πραγματική ζωή.

Η Μοντεσσόρι περιέγραψε πώς τα παιδιά προσεγγίζουν τη γραφή: «Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι δύο μηχανικοί παράγοντες της γραφής αναλύονται σε δύο ανεξάρτητες ασκήσεις, δηλαδή, το σχέδιο, που δίνει στο χέρι την ικανότητα να χειρίζεται το όργανο γραφής, και η αφή των γραμμάτων του αλφαβήτου, που χρησιμεύει για να εδραιώσει μια κινητική μνήμη μαζί με μια οπτική μνήμη των γραμμάτων» (Montessori, 1972, σ. 224). Αυτή η ανάλυση των δεξιοτήτων δείχνει την προσοχή της Μοντεσσόρι στη λεπτομερή ακαδημαϊκή προετοιμασία. Σχετικά με την

προσέγγιση στα μαθηματικά, σημειώνει: «Στον παραδοσιακό τρόπο, ο δάσκαλος έκανε τα παιδιά να μάθουν απέξω την προπαίδεια και μετά τους μάθαινε να κάνουν πράξεις. Σήμερα, τα παιδιά χειρίζονται ράβδους διαφορετικού μήκους και μαθαίνουν τις αναλογίες τους τακτοποιώντας τις με ακρίβεια. Αυτή η μέθοδος τα οδηγεί με φυσικό τρόπο από την πράξη στην αρχή» (Montessori, 2017, σ. 61). Στην πραγματικότητα, η προσέγγιση Μοντεσσόρι αποδεικνύεται ότι σχετίζεται με καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τις συμβατικές μεθόδους εκπαίδευσης.

Μύθος 7: Η μοντεσσοριανή Μέθοδος καταπνίγει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.

Μερικοί άνθρωποι πιστεύουν λανθασμένα ότι η μοντεσσοριανή Εκπαίδευση είναι εναντίον της φαντασίας, καταπνίγοντας επομένως τη δημιουργικότητα. Η Μαρία Μοντεσσόρι αναγνώριζε στην πραγματικότητα ότι η ικανότητα ενός παιδιού να χρησιμοποιεί τη φαντασία του ήταν πράγματι ένα σημάδι μιας ειδικής νοητικής ικανότητας υψηλής τάξης. Ωστόσο, συνειδητοποίησε επίσης μέσω προσεκτικής παρατήρησης ότι τα παιδιά κάτω των 6 ετών γοητεύονται από τον κόσμο γύρω τους, αιχμαλωτίζονται από αυτά που ακούν, βλέπουν, αγγίζουν και γεύονται.

Για να αξιοποιήσει το απορροφητικό μυαλό που διαθέτουν τα παιδιά σε αυτό το πρώτο επίπεδο ανάπτυξης, η Μοντεσσόρι τόνισε την ανάγκη να παρέχονται στα παιδιά πρακτικές εμπειρίες που ικανοποιούν τις εσωτερικές τους ανάγκες, επιτρέποντάς τους να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί θα προτιμούσε να κόψει ένα φρούτο για ένα σνακ παρά να παίξει με πλαστικό φαγητό ή να "κόψει" ξύλινα φρούτα. Η προσέγγιση της ελευθερίας εντός ορίων που ενθάρρυνε παρέχει μια φυσική ισορροπία μεταξύ της παροχής αυτών των πρακτικών εμπειριών και της παροχής ευκαιριών για δημιουργική επίλυση προβλημάτων μέσω του φανταστικού παιχνιδιού που ξεκινά το ίδιο το παιδί.

Η Μοντεσσόρι τόνισε ότι «η φαντασία μπορεί να αναπτυχθεί μόνο σε μια αισθητηριακή βάση» (Montessori, 1972, σ. 165). Αυτό σημαίνει ότι η αληθινή δημιουργικότητα τροφοδοτείται από πλούσιες, πραγματικές εμπειρίες. Είναι σημαντικό επίσης να σημειωθεί ότι η τέχνη και η μουσική αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της τάξης Μοντεσσόρι, παρέχοντας πρόσθετες ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους. Οι καμπάνες Μοντεσσόρι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της τάξης της Προσχολικής Ηλικίας, επιτρέποντας στα παιδιά να αρχίσουν να μαθαίνουν να ακούν και να παίζουν μουσική αισθητηριακά.

Αντί για πιο παραδοσιακές μεθόδους καταγραφής της εργασίας, οι μαθητές Μοντεσσόρι ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη γνώση που έχουν αποκτήσει μέσω δημιουργικών μέσων· ίσως κατασκευάζουν ένα μοντέλο ενός ηφαιστείου ή ζωγραφίζουν ένα λουλούδι και σημειώνουν τα μέρη του. Η δημιουργικότητα αφθονεί σε ένα Μοντεσσοριανό περιβάλλον· μάλιστα, μια πρόσφατη μελέτη έχει αποκαλύψει ότι οι μοντεσσοριανοί μαθητές επέδειξαν υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας από τους συνομηλίκους τους χωρίς μοντεσσοριανό υπόβαθρο.

Μύθος 8: Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση είναι μόνο παιχνίδι.

Ο ισχυρισμός ότι η μοντεσσοριανή εκπαίδευση είναι «μόνο παιχνίδι» επειδή τα παιδιά εργάζονται με υλικά και κινούνται ελεύθερα στην τάξη βασίζεται σε μια επιφανειακή κατανόηση της μεθόδου. Στα έργα της, όπως *The Discovery of the Child* (1972) και *Maria Montessori*

Speaks to Parents (2017), η Maria Montessori εξηγεί ότι η χρήση υλικών και η ελευθερία κίνησης αποτελούν βασικά παιδαγωγικά εργαλεία για τη βαθύτερη μάθηση και την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας των παιδιών, και όχι απλώς μορφές παιχνιδιού.

Πρώτον, τα υλικά της μοντεσσοριανής τάξης δεν είναι παιχνίδια με την παραδοσιακή έννοια, αλλά επιστημονικά σχεδιασμένα παιδαγωγικά εργαλεία. Στο *The Discovery of the Child*, η Montessori περιγράφει ότι κάθε υλικό έχει συγκεκριμένο μαθησιακό σκοπό και είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε να απομονώνει μία μόνο έννοια ή δεξιότητα (Montessori, 1972). Για παράδειγμα, ορισμένα υλικά εξασκούν την αίσθηση του μεγέθους, άλλα την κατανόηση των μαθηματικών σχέσεων ή την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Μέσω της επαναλαμβανόμενης χρήσης αυτών των υλικών, τα παιδιά κατακτούν σταδιακά αφηρημένες έννοιες με βιωματικό τρόπο. Επομένως, η δραστηριότητα μπορεί να μοιάζει με παιχνίδι, αλλά στην πραγματικότητα αποτελεί δομημένη μαθησιακή διαδικασία.

Δεύτερον, η ελευθερία κίνησης δεν σημαίνει έλλειψη ορίων ή πειθαρχίας. Η Montessori τονίζει ότι η πραγματική ελευθερία μέσα στην τάξη συνοδεύεται από υπευθυνότητα και σεβασμό προς τους άλλους και το περιβάλλον (Montessori, 2017). Τα παιδιά επιλέγουν τη δραστηριότητά τους, αλλά μέσα σε ένα προσεκτικά οργανωμένο περιβάλλον και σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες. Αυτή η μορφή ελευθερίας καλλιεργεί την αυτορρύθμιση και την εσωτερική πειθαρχία, στοιχεία που θεωρούνται βασικά για τη μακροπρόθεσμη μάθηση.

Τρίτον, η έντονη συγκέντρωση που παρατηρείται όταν τα παιδιά εργάζονται με μοντεσσοριανά υλικά δείχνει ότι δεν πρόκειται για απλό παιχνίδι. Η Montessori περιγράφει το φαινόμενο της «ομαλοποίησης», κατά το οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν βαθιά συγκέντρωση, επιμονή και αγάπη για τη μάθηση όταν εργάζονται σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές τους ανάγκες (Montessori, 1972). Η διαδικασία αυτή απαιτεί προσπάθεια, επανάληψη και πνευματική εμπλοκή.

Συνεπώς, το γεγονός ότι οι δραστηριότητες στη μοντεσσοριανή τάξη είναι χειροπιαστές και επιτρέπουν ελευθερία κίνησης δεν σημαίνει ότι είναι «μόνο παιχνίδι». Αντίθετα, όπως σημείωνε η Montessori «*Το παιχνίδι είναι η εργασία του παιδιού*» (Montessori, 2017). Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια και την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών για να υποστηρίξει βαθιά, ουσιαστική μάθηση και την ανάπτυξη της αυτονομίας τους. Η Montessori σημείωνε χαρακτηριστικά:

Μύθος 9: Τα μοντεσσοριανά σχολεία δεν προάγουν την κοινωνικότητα του παιδιού και εστιάζουν μόνο στην ατομική μάθηση."

Αν και η μοντεσσοριανή Εκπαίδευση δίνει μεγάλη έμφαση στον εντοπισμό των ατομικών αναγκών ενός παιδιού, υποστηρίζει επίσης συνεργατικά έργα και δραστηριότητες που προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Οι δραστηριότητες του παιδιού σε ένα μοντεσσοριανό περιβάλλον αναφέρονται ως η εργασία του, απευθυνόμενες στην επιθυμία του παιδιού να κάνει ουσιαστικές συνεισφορές στην κοινότητά του.

Η Μοντεσσόρι αποκάλυψε ότι τα παιδιά ηλικίας 3 έως 6 δεν διακρίνουν πραγματικά μεταξύ εργασίας και παιχνιδιού. Για εκείνα, η εργασία τους στην τάξη είναι παιχνίδι. Μάλιστα, μιλώντας σε γονείς, η Μαρία Μοντεσσόρι δήλωσε κάποτε: "Θα εκπλαγείτε όταν σας πω ότι το μεγαλύτερο μέρος αυτού που αποκαλείτε 'παιχνίδι' είναι στην πραγματικότητα εργασία" (Montessori, 2017, σ. 31). Σε άλλο σημείο τονίζει: «Οι μικρές παιδικές δραστηριότητες φαίνονται συχνά ασήμαντες στους μεγάλους, αλλά η συγκέντρωση ενός παιδιού δεν είναι ασήμαντο πράγμα. Αν τη διακόπτετε συχνά, θα υποφέρει όλη του τη ζωή» (Montessori, 2017, σ. 20). Όταν συμμετέχουν σε αυτές τις ουσιαστικές εργασίες, τα παιδιά βρίσκουν τεράστια χαρά και είναι ελεύθερα να αλληλεπιδρούν με άλλους. Η Μοντεσσόρι διαπίστωσε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας συνήθως επιλέγουν να εργάζονται μόνα τους.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές του Δημοτικού, που βρίσκονται φυσικά σε μια ευαίσθητη περίοδο για κοινωνικοποίηση, έχουν μια έντονη επιθυμία να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους. Ενθαρρύνονται να εργάζονται μαζί σε ζευγάρια και μικρές ομάδες, εξερευνώντας καθημερινά θέματα ενδιαφέροντος.

Η ενσωμάτωση της τέχνης, της μουσικής και του δράματος παρέχει επίσης ευκαιρίες σε παιδιά όλων των ηλικιών να συμμετάσχουν σε δημιουργικό παιχνίδι στην τάξη Μοντεσσόρι.

Μύθος 10: Τα παιδιά που έχουν εκπαιδευτεί με τη μέθοδο Μοντεσσόρι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένα για τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα όταν μεγαλώσουν.

Ενώ η μετάβαση σε ένα πιο παραδοσιακό σχολείο θα είναι κάτι νέο και διαφορετικό για ένα παιδί που έχει φοιτήσει σε μοντεσσοριανά σχολεία, το εκπαιδευτικό του θεμέλιο θα το έχει προετοιμάσει για τη μετάβαση. Η μοντεσσοριανή Μέθοδος δεν προάγει μόνο την ακαδημαϊκή μάθηση, αλλά επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του συνόλου του παιδιού, καλλιεργώντας την ανεξαρτησία, την επίλυση προβλημάτων, την κριτική σκέψη, τη συγκέντρωση, τις κοινωνικές δεξιότητες και μια έμφυτη αγάπη για τη μάθηση που θα εξυπηρετήσει τους μαθητές σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ίδρυμα και στον κόσμο πέρα από την τάξη. Όπως η Μοντεσσόρι τονίζει: «Τα παιδιά αναπτύσσουν τον εγκέφαλό τους όπως και το σώμα τους μέσω της κίνησης, και στη διαδικασία της συγκέντρωσης, της αυτοπειθαρχίας και της επιμονής με ενεργό ενδιαφέρον, τίθενται τα θεμέλια του χαρακτήρα» (Montessori, 2017, σ. 18).

Μύθος 11: Το Μοντεσσοριανό σχολείο δεν προετοιμάζει τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο.

Η Μαρία Μοντεσσόρι σχεδίασε σκόπιμα την παιδαγωγική της ως προετοιμασία για τον πραγματικό κόσμο. Μάλιστα, Η Montessori θεωρούσε ότι ο στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι η προετοιμασία για το σχολείο αλλά για τη ζωή. Όπως έγραφε: «Η εκπαίδευση ακόμη και ενός μικρού παιδιού δεν αποσκοπεί στην προετοιμασία του για το σχολείο αλλά για τη ζωή» (Montessori, 2017). Αυτή η φιλοσοφία αποτυπώνεται και στις οδηγίες της προς τους γονείς: «Για να δώσουμε στα παιδιά μας μια καλή εκκίνηση στη ζωή, πρέπει να φροντίσουμε ώστε το περιβάλλον τους να ικανοποιεί την ανάγκη τους για δραστηριότητα και ανάπτυξη, θυμόμενοι ταυτόχρονα ότι ο δικός μας ρόλος δεν είναι αυτός του εκπαιδευτή και παρεμβαίνοντα, αλλά του βοηθού» (Montessori, 2017, σ. 31).

Η χαρακτηριστική μοντεσσοριανή πρακτική των πολύ-ηλικιακών ομάδων δημιουργεί ένα ποικίλο μαθησιακό περιβάλλον που μοιάζει περισσότερο με κοινότητες του πραγματικού κόσμου, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν με άτομα διαφόρων ηλικιών και φυλετικών, πολιτισμικών και εθνοτικών καταβολών. Το επίπεδο ανεξαρτησίας, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων που υποστηρίζεται από την μοντεσσοριανή προσέγγιση στην εκπαίδευση λειτουργεί επίσης ως ανεκτίμητη προετοιμασία για εμπειρίες του πραγματικού κόσμου.

Μύθος 12: Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση δεν αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών.

Σε αντίθεση με την αντίληψη ότι δεν υπάρχει αξιολόγηση, στη Montessori η πρόοδος των παιδιών παρακολουθείται συστηματικά μέσα από παρατήρηση, καταγραφή και συνεχή αξιολόγηση της εργασίας τους. Η διαφορά είναι ότι η αξιολόγηση δεν περιορίζεται σε τυποποιημένα τεστ, αλλά εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στην πραγματική κατανόηση των εννοιών.

Στην πραγματικότητα, πολλές από τις κριτικές προς τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση προκύπτουν από μια επιφανειακή κατανόηση της φιλοσοφίας της. Όταν όμως εξεταστεί πιο προσεκτικά, γίνεται φανερό ότι πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που συνδυάζει δομή, ελευθερία και βαθύ σεβασμό προς την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

Συμπερασματικά

Η συζήτηση γύρω από τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση συχνά διαμορφώνεται μέσα από αποσπασματικές εικόνες ή παγιωμένες αντιλήψεις που δεν αντανακλούν την πραγματική φιλοσοφία της μεθόδου. Οι μύθοι που παρουσιάστηκαν σε αυτό το κείμενο δείχνουν ότι πολλές από τις κριτικές προς τη μοντεσσοριανή προσέγγιση δεν προκύπτουν από ουσιαστική κατανόηση της παιδαγωγικής της, αλλά από σύγκριση με πιο παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα ή από μια επιφανειακή παρατήρηση της λειτουργίας της τάξης.

Στην πραγματικότητα, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση αποτελεί ένα συνεκτικό παιδαγωγικό σύστημα που βασίζεται στον σεβασμό προς τη φυσική ανάπτυξη του παιδιού, στη σημασία ενός προσεκτικά προετοιμασμένου μαθησιακού περιβάλλοντος και στην καλλιέργεια της ανεξαρτησίας και της υπευθυνότητας. Η ισορροπία ανάμεσα στην ελευθερία και στη δομή, η έμφαση στην ενεργητική μάθηση και η προσεκτική παρατήρηση των αναγκών κάθε παιδιού συνθέτουν μια προσέγγιση που παραμένει επίκαιρη και παιδαγωγικά γόνιμη.

Η κατανόηση της μοντεσσοριανής φιλοσοφίας απαιτεί επομένως να δούμε πέρα από τα στερεότυπα και να εξετάσουμε τόσο τις θεωρητικές της αρχές όσο και την πρακτική εφαρμογή της μέσα στην τάξη. Όταν αυτό συμβαίνει, γίνεται φανερό ότι η μέθοδος δεν αποτελεί απλώς μια εναλλακτική εκπαιδευτική πρόταση, αλλά μια βαθιά ανθρωποκεντρική αντίληψη για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού.

Τελικά, ίσως το πιο ουσιαστικό μήνυμα της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής είναι ότι η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά αφορά τη διαμόρφωση ανθρώπων ικανών να σκέφτονται, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν δημιουργικά στην κοινωνία. Και ακριβώς γι' αυτό, η διερεύνηση και η αποσαφήνιση των μύθων γύρω από αυτήν την προσέγγιση αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για έναν πιο ουσιαστικό διάλογο σχετικά με το μέλλον της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Montessori, Maria. 1972. *The Discovery of the Child*. Ballantine Books.

Montessori, Maria. 2017. *Maria Montessori Speaks to Parents: A Selection of Articles*.
Montessori-Pierson Publishing Company.

Montessori, M. (1949/2007). *The Absorbent Mind*. Clio Press.

Montessori, M. (1948). *Education and Peace*. Henry Regnery.





Ο Απόλυτος Οδηγός για την Ενσωμάτωση της Πρακτικής Ζωής στο Σπίτι

Heather White

Είναι πραγματική χαρά να βλέπει κανείς τον θαυμασμό και το δέος των μικρών παιδιών κατά τη διάρκεια φαινομενικά συνηθισμένων εργασιών. Οι καθημερινές δραστηριότητες, όπως το ντύσιμο, το βούρτσισμα των δοντιών, το σκούπισμα του πατώματος, το στρώσιμο του τραπεζιού και η προετοιμασία ενός γεύματος, είναι για τα παιδιά ελκυστικές και συναρπαστικές. Δεν προσφέρουν απλώς στο παιδί νέες προκλήσεις, αλλά του επιτρέπουν να κάνει ανακαλύψεις για τον κόσμο στον οποίο ζει.

Οι δραστηριότητες Πρακτικής Ζωής αποτελούν χαρακτηριστικό στοιχείο της μοντεσοριανής μεθόδου και βοηθούν τα παιδιά να μάθουν πώς να φροντίζουν τον εαυτό τους, τους άλλους και το περιβάλλον τους. Η εισαγωγή αυτών των εργασιών εκμεταλλεύεται πλήρως την έμφυτη διάθεση του παιδιού να αποκτήσει αυτές τις δεξιότητες σε πολύ μικρή ηλικία. Στην πραγματικότητα, η Μαρία Μοντεσσόρι (2017, 49) δήλωσε κάποτε μιλώντας στους γονείς: *«Δεν διδάσκουμε αυτά τα πράγματα στα παιδιά για να τα κάνουμε μικρούς υπηρέτες, αλλά επειδή έχουμε παρατηρήσει ότι με τη δική τους θέληση, τα παιδιά δείχνουν πραγματικά το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο να τελειοποιούν όλες τις κινήσεις της καθημερινής ζωής».*

Τι είναι οι Δραστηριότητες Πρακτικής Ζωής;

Οι δραστηριότητες Πρακτικής Ζωής είναι οι δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι (1948, 65), ικανοποιούν τη *«ζωτικότερη ανάγκη της ανάπτυξης των παιδιών»*, την οποία αποκαλύπτουν μέσω μιας εσωτερικής παρόρμησης, *«Βοήθησέ με να το κάνω μόνο μου!»*. Αφορούν παιδιά όλων των ηλικιών και αλλάζουν καθώς το παιδί συνεχίζει να μεγαλώνει και να αναπτύσσεται. Για ένα νήπιο, αυτές οι δεξιότητες μπορεί να περιλαμβάνουν το να μάθει να ανεβάζει το παντελόνι του ή να πλένει τα χέρια του. Για ένα παιδί σχολικής ηλικίας ή έναν έφηβο, αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν τη διαχείριση χρημάτων, τον προγραμματισμό και την προετοιμασία οικογενειακών γευμάτων ή την ανάπτυξη ενός επιχειρηματικού σχεδίου.

Αν και αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να φαίνονται απλές στους ενήλικες, αξιοποιούν τις δυνατότητες των παιδιών να αναπτύξουν μια αίσθηση υπερηφάνειας και αυτοεκτίμησης καθώς μαθαίνουν πώς να φροντίζουν τον εαυτό τους, τους άλλους και το περιβάλλον τους. Θέτουν επίσης τα θεμέλια για μετέπειτα ακαδημαϊκή μάθηση, καθώς επιτρέπουν στο παιδί να αναπτύξει συγκέντρωση, συντονισμό και αίσθηση της τάξης. Αυτές οι συνηθισμένες εργασίες είναι πραγματικά εφόδια ζωής.

Στη μοντεσοριανή τάξη, οι συνηθισμένες δραστηριότητες Πρακτικής Ζωής περιλαμβάνουν:

- Πλύσιμο χεριών
- Διακόσμηση με λουλούδια (ανθοδετική)
- Πλύσιμο πιάτων
- Σκούπισμα
- Πότισμα φυτών
- Στύψιμο πορτοκαλιών για φρέσκο χυμό
- Καθάρισμα και κοπή μπανάνας σε φέτες
- Άλειμμα σε φρυγανιά
- Φύσημα της μύτης
- Βήχας και φτέρνισμα ευγενικά

Φέρνοντας Δραστηριότητες Πρακτικής Ζωής στο Σπίτι

Δεδομένου ότι οι δεξιότητες Πρακτικής Ζωής αφορούν σε κοινές καθημερινές εργασίες, είναι πολύ εύκολο να ενσωματωθούν σε ανάλογες δραστηριότητες στο σπίτι. Στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν χρειάζονται ειδικά υλικά και απαιτείται πολύ μικρή προετοιμασία.

Ακολουθούν μερικές απλές ιδέες για δραστηριότητες Πρακτικής Ζωής στο σπίτι:

- Βοήθεια με το πλύσιμο ρούχων - μεταφορά ρούχων στο καλάθι των άπλυτων ρούχων, τοποθέτηση ρούχων στο πλυντήριο, προσθήκη απορρυπαντικού, μετά το πλύσιμο μεταφορά ρούχων στην απλώστρα, δίπλωμα των καθαρών ρούχων
- Ντύσιμο και γδύσιμο
- Βούρτσισμα μαλλιών
- Βούρτσισμα δοντιών
- Πλύσιμο χεριών
- Πλύσιμο πιάτων
- Στρώσιμο τραπεζιού
- Βοήθεια στην προετοιμασία γευμάτων.

Ακολουθούν Οκτώ Συμβουλές για να Εισάγετε τις Δραστηριότητες Πρακτικής Ζωής στο Σπίτι:

Προετοιμάστε το περιβάλλον.

Να έχετε τα είδη καθαρισμού κοντά και έτοιμα, σε απόσταση που το παιδί να μπορεί να τα φτάσει και στο ύψος των ματιών του. Η διατήρηση αντικειμένων όπως μια πετσέτα χεριών, μια σκούπα και μια σφουγγαρίστρα σε μέγεθος παιδιού βοηθά στο να καθαρίζονται εύκολα μικρές και μεγαλύτερες ποσότητες χυμένες στο πάτωμα.

Δείξτε τη διαδικασία .

Όπως με όλες τις νέες δραστηριότητες, δείξτε πρώτα πώς γίνεται η εργασία. Χρησιμοποιήστε αργές, σκόπιμες κινήσεις, αφήνοντας το παιδί να συγκεντρωθεί σε κάθε μία από τις απαιτούμενες ενέργειες. Προσπαθήστε να περιορίσετε τις λεκτικές οδηγίες ενώ δείχνετε, ώστε να επικεντρωθεί το παιδί στις κινήσεις.

Δώστε στο παιδί την ευκαιρία να εξασκηθεί.

Ως ενήλικας, μπορεί συχνά να είναι δύσκολο να μην επέμβετε και να προσφέρετε συμβουλές ή υποστήριξη, αλλά προσπαθήστε να αντισταθείτε σε αυτή την παρόρμηση, δίνοντας στο παιδί χρόνο να καταλάβει κάθε νέα εργασία. Προσπαθήστε να μην παρεμβαίνετε ή να διορθώνετε, εκτός αν σας ζητηθεί από το παιδί. Ακόμα κι αν το παιδί κάνει λάθη ή δημιουργήσει ακαταστασία, αυτό είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και επιτρέποντας του να το διαχειριστεί μόνο του θα του καλλιεργήσει μια αίσθηση αυτοπεποίθησης και ικανότητας.

Ακολουθήστε το παιδί.

Να έχετε επίγνωση των ενδιαφερόντων και του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού και προσαρμόζετε τις δραστηριότητες για να καλύψετε τις ανάγκες του. Προσπαθήστε να προσφέρετε στο παιδί δραστηριότητες οι οποίες το προκαλούν, αλλά είναι εφικτές για εκείνο. Η εισαγωγή δραστηριοτήτων που είναι πολύ πέρα από το επίπεδο δεξιοτήτων ενός παιδιού μπορεί να προκαλέσει απογοήτευση και αποθάρρυνση. Έχοντας αυτό κατά νου, θυμηθείτε ότι οι δραστηριότητες μπορούν να τροποποιηθούν ή να επεκταθούν καθώς το παιδί ωριμάζει και αναπτύσσεται. Προσθέστε περισσότερα βήματα σε μια βασική δραστηριότητα για να αυξήσετε το επίπεδο πρόκλησης. Για παράδειγμα, ζητήστε από το παιδί να φορέσει μια ποδιά, να πλύνει τα πιάτα, να σκουπίσει τον χώρο μαγειρέματος και να βάλει τα βρεγμένα πανιά στα ρούχα για πλύσιμο, ως μέρος της διαδικασίας προετοιμασίας φαγητού.

Απολαύστε τη στιγμή.

Είναι πιθανό ότι η συμμετοχή ενός παιδιού σε καθημερινές εργασίες θα τις κάνει να διαρκούν περισσότερο. Απολαύστε αυτές τις στιγμές. Μην βιάζεστε και επιτρέψτε στο παιδί να εξασκηθεί και να συμμετάσχει.

Επικεντρωθείτε στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα.

Θυμηθείτε ότι το παιδί μπορεί να μην ολοκληρώσει μια εργασία όπως θα την ολοκλήρωνε ένας ενήλικας ή ακόμα και όπως αναμενόταν. Μπορεί να υπάρχει ακόμα ζάχαρη στον πάγκο αφού τη σκουπίσει, μπορεί να υπάρχει ακόμα βρωμιά στο πάτωμα αφού σκουπίσει, τα ρούχα μπορεί να μην είναι διπλωμένα σωστά. Τα πράγματα μπορεί να μην είναι τέλεια, αλλά το παιδί μαθαίνει να κατακτά αυτές τις δεξιότητες και είναι σημαντικό η προσπάθειά του να μην υπονομεύεται. Αν κάτι πρέπει να διορθωθεί, προσέξτε να το κάνετε μακριά από το οπτικό πεδίο του παιδιού, ώστε να μην το αποθαρρύνετε.

Αναζητήστε τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να βοηθήσουν.

Μπορεί να μην φαίνεται προφανές στην αρχή, αλλά αξίζει να σταματήσετε για μια στιγμή και να σκεφτείτε μικρούς τρόπους για να συμμετέχει το παιδί στις καθημερινές εργασίες του σπιτιού. Κάτι τόσο απλό όσο το να μεταφέρει ένα ρούχο στον κάδο των ακάθαρτων ρούχων μπορεί να είναι απίστευτα σημαντικό για ένα μικρό παιδί.

Κάντε το διασκεδαστικό!

Ίσως το πιο σημαντικό: θυμηθείτε ότι αυτές οι εμπειρίες προορίζονται να είναι διασκεδαστικές. Συνεχίστε με μικρά βήματα και η μάθηση του παιδιού θα γίνει με έναν διασκεδαστικό, φυσικό τρόπο!

Αν και συχνά παραβλέπονται κατά τον σχεδιασμό Μοντεσσοριανών δραστηριοτήτων στο σπίτι, η προετοιμασία εμπειριών Πρακτικής Ζωής και η συμμετοχή του μικρού παιδιού σε αυτές τις φαινομενικά συνηθισμένες εργασίες έχει μεγάλη αξία. Αυτές οι δραστηριότητες παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να βιώσουν χαρά και ολοκλήρωση, καθώς γίνονται σίγουρα και ικανά μέλη της οικογενειακής τους κοινότητας.

Αναφορές

Montessori, Maria. 1948. *From Childhood to Adolescence*. Netherlands: Montessori-Pierson Publishing Company.

Montessori, Maria. 2017. *Maria Montessori Speaks to Parents: A Selection of Articles*. Netherlands: Montessori-Pierson Publishing Company.

Η συγγραφέας

Η Heather White EdS, είναι εκπαιδύτρια και μοντεσσοριανή σύμβουλος , δημιουργός περιεχομένου και εκπαιδευτικός για ενήλικες εκπαιδευόμενους, καθώς και συντονίστρια και διαχειρίστρια της ομάδας Facebook Montessori at Home (0 – 3 years). Παλαιότερα, ήταν μοντεσσοριανή δασκάλα, φροντίστρια παιδιών στο σπίτι, συντονίστρια για το κατώτερο Δημοτικό σχολείο και αναπληρώτρια διευθύντρια σχολείου. Έχει επίσης εμπειρία ως ασκούμενη σχολική ψυχολόγος. Είναι πιστοποιημένη από το AMS (Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Δημοτικό Ι) και είναι Εθνικά Πιστοποιημένη Σχολική Ψυχολόγος (NCSP).

Αυτό το άρθρο δημοσιεύθηκε αρχικά στο Montessori Life, Ιούλιος 2024.

<https://amshq.org/blog/community-feature/2024-07-29-the-ultimate-guide-to-incorporating-practical-life-at-home/>

Αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια του American Montessori Society και του συγγραφέα.

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης

Η Φροντίδα του Φιτρά (Fiṭra): Ένα Σημείο Συνάντησης Μεταξύ του Ισλάμ και της Θεωρίας της Μοντεσσόρι για την Εσωτερική Δυναμική του Παιδιού

Paola Colonello

Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο (EUI), Φλωρεντία, Ιταλία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Ισλαμική θρησκεία, η Σαρία (Šarī'a) περιγράφει τις ευνοϊκές συνθήκες που απαιτούνται για τη διατήρηση της τάξης και την προώθηση της εσωτερικής κάθαρσης (Baig, 2024) και το φιτρά (fiṭra)¹ αφορά στη βαθιά πνευματική ουσία και στην έμφυτη τάση για το καλό και την αφοσίωση στον Θεό που υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους (Rassool, 2024). Θεωρούμενο ως μια φυσική προδιάθεση, το φιτρά προέρχεται από τη διαισθητική επίγνωση του ανθρώπου για τον Θεό και στην εθελουσία παράδοση σε Αυτόν και στην "έμφυτη (De Souza, 2024), διαισθητική ικανότητα του ανθρώπου να διακρίνει μεταξύ σωστού και λάθους, αληθινού και ψευδούς, και, ως εκ τούτου, να αισθάνεται την ύπαρξη και τη μοναδικότητα του Θεού" (Asad, 1980/2003, σ. 697, σημ. 27). Από ετυμολογική άποψη, το αραβικό ουσιαστικό "fiṭra" μπορεί να μεταφραστεί ως "καταγωγή", "προδιάθεση" ή "ένστικτο" (Ab Rahman, 2012), ενώ το "iftār", που μοιράζεται την ίδια ρίζα "fiṭr", αναφέρεται στο ξεδίπλωμα νέων οριζόντων που συνοδεύει το τέλος μιας υπάρχουσας κατάστασης και την αρχή μιας νέας (Tahir-ul-Qadri, 1985/1999, σ. 6).

Οι Άραβες λεξικογράφοι παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα σημασιών της ρίζας "f-t-r", από την οποία προέρχεται ο όρος "fiṭra". Δηλαδή, "σχίζω, διαρρηγνύω, ραγίζω, αναβλύζω" ή "παράγω, δημιουργώ". Όταν εφαρμόζεται σε αντικείμενα όπως η καμήλα, ο πηλός ή η ζύμη, το ρήμα "faṭara" σημαίνει "αρμέγω" ή "πιέζω και ζυμώνω για να βγάλω κάτι". Στο Ιερό Κοράνιο, εμφανίζεται οκτώ φορές με την έννοια του "δημιουργώ" ή "συνιστώ", ενώ η ενεργητική μετοχή του χρησιμοποιείται έξι φορές για να περιγράψει τον Θεό ως τον "Δημιουργό" (Fāṭir) των ουρανών και της γης. Στην ισλαμική νομική βιβλιογραφία (fiqh), ο όρος "fiṭra" χρησιμοποιείται ακόμη και για να δηλώσει το σύνολο των πρακτικών που τηρούσαν οι παλαιότεροι προφήτες: οι ίδιες συνιστώμενες συνήθειες που ακολούθησε και όρισε ο Προφήτης Μωάμεθ για την κοινότητά του (Arif, 2023, σσ. 79–80).

Στην πιο κοινά αποδεκτή του έννοια, το φιτρά αντιπροσωπεύει την αρχέγονη φύση της ανθρωπότητας (Κοράνιο, 30:30). Σε αυτή την αρχέγονη φύση είναι εγγενής η τάση να αγωνίζεται κανείς προς μια "ανθρωπότητα" που δεν είναι προνόμιο ενός επιλεγμένου αριθμού ατόμων, ούτε συγκεκριμένων πολιτισμών ή θρησκειών, αλλά χαρακτηρίζει τους ανθρώπους κάθε τόπου και εποχής.

¹ Στα Φαρσί, ο αραβο-κορανικός όρος "fiṭra" αποδίδεται ως "fiṭrat" (ή fetrat). Αν και η έρευνα διεξήχθη στο Ιράν, στο παρόν άρθρο, η συγγραφέας επιλέγει να χρησιμοποιήσει την αρχική αραβο-κορανική έκφραση.

Μεταξύ των χαρακτηριστικών του φιτρά είναι οι ανθρώπινες ιδιότητες, όπως η σκέψη, η πίστη, η μετάδοση των σκέψεων σε άλλους, η καταγραφή των εμπειριών, η παραγωγή πληροφοριών, η αναζήτηση της αλήθειας, η αγάπη, ο έρωτας, η δημιουργία πολιτισμού, ο σχεδιασμός του μέλλοντος, η χρήση του ορθολογικού δυναμικού τους, η κλίση προς τα όμορφα πράγματα, η πραγματοποίηση νέων εφευρέσεων, η προσαρμογή σε νέες συνθήκες και ούτω καθεξής (Charlesworth, 2024; Gonzales et al., 2025; Hadi et al., 2024; Jämsen et al., 2022; Noguchi & Mong, 2021).

Οι πνευματικές και φιλοσοφικές τάσεις οι οποίες εμφανίστηκαν στην ιστορία της ανθρωπότητας, μαζί με τις ανακαλύψεις και τη δημιουργία πολιτισμών, είναι αποτελέσματα αυτών των χαρακτηριστικών (Bor & Şahin, 2018, σ. 1767). Σύμφωνα με τον Syamsuddin Arif (2023), το φιτρά μπορεί να αντιστοιχεί σε αυτό που η σύγχρονη ψυχολογία αποκαλεί "ένστικτο" (βιολογικό φιτρά), το οποίο ορίζεται ως η εγγενής τάση ενός ζωντανού οργανισμού να εκδηλώνει ένα συγκεκριμένο σύνθετο πρότυπο συμπεριφοράς (σ. 81), ή ως η φυσική κλίση προς την αποδοχή του Ισλάμ (θεολογικό φιτρά) και την υποταγή στο θέλημα και τον νόμο του Αλλάχ (σ. 83). Μπορεί να ερμηνευτεί και ως η υγιής φύση βάσει της οποίας ένα άτομο γνωρίζει διαισθητικά τι είναι αληθές και τι ψευδές, ή ως κάτι μέσα μας που λειτουργεί ως εσωτερικός κριτής της αξίας όλων των πράξεών μας και επηρεάζει τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε κάνοντάς μας να νιώθουμε ενοχή και ντροπή όταν κάνουμε λάθος (επιστημολογικό φιτρά: ηθικό φιτρά) (Arif, 2023, σσ. 87–89). Από ηθική σκοπιά, μπορεί επίσης το φιτρά να ταυτιστεί με την τάση να βοηθάμε τους άλλους χωρίς να νιώθουμε υποχρεωμένοι από καθήκον, πίστη ή θρησκευτικούς λόγους (σ. 91).

Μέσα από το φιτρά, η πίστη στην ενότητα του Θεού (tawhīd) γίνεται αναπόσπαστο μέρος της έμφυτης φύσης του ατόμου (Mohamed, 1995, σ. 3; Alifah et al., 2015, σ. 37). Το ίδιο το Κοράνιο υπαινίσσεται μια κοινή ανθρώπινη εγγενή προσπάθεια αναγνώρισης της Θεϊκής δύναμης πίσω από τη δημιουργία ως μια μορφή "ενθύμησης" της διαθήκης του φιτρά (Ellethy, 2022, σ. 75). Δηλαδή, εκείνου του θεμελιώδους συμφώνου που επιβεβαίωσε τη μονοθεϊστική φύση του Ισλάμ (Sajjādī, 2010).

Ως η αρχέγονη φύση που ο Θεός παραχώρησε στην ανθρωπότητα, το φιτρά συνεπάγεται μια σύνδεση με το Θείο που εκδηλώνεται σε κάθε ψυχή. Αντιπροσωπεύει την πνευματική κλίση που είναι εγγενής στα παιδιά πριν λάβουν οποιαδήποτε θρησκευτική εκπαίδευση. Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται στο Σαχίχ αλ-Μπουχάρι², όπου ο Αμπού Χουράιρα αποδίδει στον Μωάμεθ τη διδασκαλία ότι όλα τα παιδιά γεννιούνται με φιτρά, ακόμα κι αν οι γονείς τους αποφασίσουν να τα μεγαλώσουν στον Ιουδαϊσμό, τον Χριστιανισμό ή σε Μαγείες (al-Bukhārī, περ. 846/1994, σ. 338). Εξαιτίας αυτού του Χαντίθ, σύμφωνα με το Ισλάμ, είναι σημαντικό να παρέχεται εκπαίδευση στα παιδιά από μικρή ηλικία, ώστε να αναπτύξουν σύντομα ένα πνεύμα μονοθεϊσμού, ευσέβειας και πίστης προς τον Αλλάχ, σύμφωνα με τη φύση τους.

² Şahīh al-Buḥārī, ḥadīṭ 23:680 (Χαντίθ (ḥadīṭ) είναι το σύνολο των αναφορών που καταγράφουν τα λόγια και τις πράξεις του Προφήτη Μωάμεθ. Αποτελεί τη δεύτερη ιερή πηγή του Ισλάμ, μετά το Κοράνιο)

Το πρώτο περιβάλλον στο οποίο ένα παιδί λαμβάνει αυτή τη μορφή εκπαίδευσης είναι αναγκαστικά η οικογένεια. Αυτό σημαίνει ότι η πρωταρχική ευθύνη ανήκει στους γονείς, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να θρέψουν, να καθοδηγήσουν και να παρέχουν κατάλληλες διδασκαλίες, ειδικά όσον αφορά τη θρησκευτική εκπαίδευση (Alifah et al., 2015; Rizal, 2018; Uswatun & Rohayati, 2023). Οι γονείς παίζουν στρατηγικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών τους και είναι καθήκον τους να αρχίσουν να εξερευνούν τις δυνατότητες των παιδιών τους παρακολουθώντας τις δραστηριότητές τους, προειδοποιώντας τους όταν κάνουν λάθη και μεταδίδοντας τους θρησκευτικές αξίες στο πλαίσιο της καθημερινής οικογενειακής ζωής (Ansori, 2023). Στα νεογέννητα παιδιά, το φυτό είναι άθικτο, αλλά όχι ακόμη πλήρως πραγματοποιμένο. Όπως μεταφέρεται στο Χαντίθ, το φυτό εκτίθενται στο περιβάλλον τους, το οποίο αναπόφευκτα επηρεάζει την έκφρασή του (Kiaiyi, 2021; Harmidi et al., 2024).

Δεδομένου ότι τα χαρακτηριστικά των γονέων έχουν σημαντικό αντίκτυπο σε εκείνα που κληρονομούνται από τα παιδιά τους, ο ρόλος της οικογένειας είναι κρίσιμος στη δημιουργία ενός ευσεβούς περιβάλλοντος, στην καλλιέργεια μιας θετικής εικόνας για τη θρησκεία και την πίστη και στη διαφύλαξη και ανάπτυξη του δώρου του φυτού, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν ευγενή χαρακτήρα (Herawati et al., 2021). Η ίδια η κοινωνική και ηθική συνείδηση, η οποία αντιπροσωπεύει μία από τις πιο εξέχουσες διαστάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης, αναδύεται κατά την παιδική ηλικία. Καθώς τα παιδιά αποκτούν αξίες και κοινωνικούς κανόνες μέσω της αλληλεπίδρασης (Rahmānī Bījāī & Nezāamzādeh, 2019), η οικογενειακή σφαίρα διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη μετάδοση αξιών, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς του παιδιού. Όταν βασίζεται στον διάλογο, τον σεβασμό και το μοίρασμα, το οικογενειακό περιβάλλον ευνοεί την απόκτηση σχεσιακών ικανοτήτων. Λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής, το γονικό παράδειγμα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ικανότητας του παιδιού να συμμετέχει σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την κατανόηση και αφομοίωση νέων οπτικών. Επιπλέον, συμβάλλει στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας (Alak, 2025) - μια διάσταση αναμφισβήτητης σημασίας, καθώς, μέσα σε ένα σωστό Ισλαμικό πλαίσιο το άτομο όσο και η κοινωνία μπορούν να επιτύχουν ευημερία μέσω της διατήρησης και μετάδοσης του πολιτισμού (Bhat, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος "γονείς", όπως χρησιμοποιείται στο προαναφερθέν Χαντίθ, έχει ερμηνευτεί (Asad, 1980/2003), όχι ως περιορισμός της ευθύνης αποκλειστικά στους κύριους φροντιστές για την επίδραση τους στα παιδιά, αλλά μάλλον ως επέκτασή της στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Με άλλα λόγια, περιλαμβάνει τη δράση και των δύο ομάδων ανθρώπων, τους οποίους θεωρητικοποίησε ο Bronfenbrenner (1979) στην οικολογική του θεωρία: ένα "μικροσύστημα" το οποίο αποτελείται από τις ομάδες με τις οποίες το παιδί βρίσκεται σε άμεση επαφή και ένα "μακροσύστημα" το οποίο σχηματίζεται από τον πολιτισμό και τις αξίες της ευρύτερης κοινωνικής σφαίρας.

Η Ισλαμική ψυχολογία, αν και αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να υπάρξει αλλαγή στη δημιουργία του Αλλάχ (Κοράνιο, 30:30) και ότι το φυτό, αυτό καθαυτό δεν μπορεί να αλλοιωθεί (Javid, 2024, σ. 173), θεωρεί ότι, η συμπεριφορά των ανθρώπων παρά τον εγγενή προσανατολισμό τους προς το καλό, επηρεάζεται σημαντικά από εξωτερικούς παράγοντες. Μαζί με εγγενείς παράγοντες, όπως η κληρονομικότητα και η προσωπικότητα, εξωτερικοί παράγοντες - όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα- συμβάλλουν ουσιαστικά στην αναπτυξιακή πορεία του

παιδιού (Alifah et al., 2015; Al Afify, 2018; Kiayi, 2021; Harmidi et al., 2024). Επομένως, αν και το σωματικό και ψυχολογικό δυναμικό ενός παιδιού διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο, οι έμφυτοι και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι βαθιά αλληλένδετοι και δύσκολο να διαχωριστούν λόγω της ισχυρής τους αλληλοσύνδεσης (Rismando, 2024).

Το ανθρώπινο ον, γενικά, εκτίθεται σε συνεχή αισθητηριακή και γνωστική πίεση η οποία, σύμφωνα με την Ισλαμική σκέψη, διαμορφώνει την αντίληψή του για την αλήθεια (Sajjādī, 2010). Αυτό σημαίνει ότι, ακόμη κι αν η αρετή ή η γνώση του καλού μπορεί να θεωρηθούν τόσο έμφυτες όσο και επίκτητες, η συνειδητή πραγμάτωση του έμφυτου χαρίσματος της ψυχής εξαρτάται από τις περιστάσεις και την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του (Mohamed, 1995), το οποίο αναπόφευκτα επεκτείνει την επιρροή του στη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση του παιδιού (Fitriannah, 2019; Herawati et al., 2021), καθώς και στη σωματική και ψυχολογική του ανάπτυξη. Αυτό αποτελεί το κύριο σκεπτικό πίσω από την ανάγκη για διαρκή προσπάθεια, συνεπή καθοδήγηση και προσεκτική εποπτεία.

Το δυναμικό που δόθηκε από τον Θεό στους ανθρώπους δεν έχει νόημα αν δεν εξερευνηθεί και δεν χρησιμοποιηθεί σωστά (Ansori, 2023). Το φυτό "είναι σαν τον χρυσό και το λάδι που κρύβονται στα σπλάχνα της γης" (Ghalib, 2023, σ. 78) και, όπως ο χρυσός και το λάδι, χρειάζεται να αποκαλυφθεί και να έρθει στο φως. Ως μια έμφυτη κλίση μας προς το καλό, πρέπει να προστατεύεται και να τρέφεται για να φτάσει στο πλήρες δυναμικό της (Ab Rahman, 2012). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμεύσει ως ουσιαστικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και τη φροντίδα του.

Αν και υπάρχει έντονη συνειδητοποίηση γύρω από το ζήτημα, τα παραδοσιακά Ισλαμικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν επιτυγχάνουν πάντα να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του παιδιού στη σύγχρονη κοινωνία, παρά τον σημαντικό ρόλο που πάντα διαδραμάτιζαν στη μετάδοση της γνώσης. Με σκοπό να γεφυρωθεί αυτό το χάσμα και έχοντας αναγνωρίσει τον σημαντικό αντίκτυπο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων, της δημιουργικότητας και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων των παιδιών, μια νέα ευαισθησία έχει σταδιακά αναδυθεί τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στους κύκλους των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων στην Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν.

Αυτή η στροφή αντανακλά μια αυξανόμενη τάση προς την υιοθέτηση καινοτόμων και ελκυστικών εκπαιδευτικών μεθόδων. Οι προσεγγίσεις αυτές στοχεύουν στην τόνωση της κριτικής σκέψης, της ενεργού συμμετοχής και της ικανότητας αντιμετώπισης δυσκολιών, πράγμα που με τη σειρά του βοηθά στη βελτίωση των λογικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να χειρίζονται πιο σύνθετες καταστάσεις (Oubâlâsi & Hosseini-Nasab, 2015). Κατά τη διάρκεια της υπό εξέταση χρονικής περιόδου, ορισμένες Ιρανικές μελέτες έχουν επιβεβαιώσει ότι ένα επαρκές και ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, μαζί με μεθόδους διδασκαλίας που βασίζονται στην αλληλεπίδραση, την αυτονομία και την ενεργό μάθηση, μπορούν να βελτιώσουν την εφευρετικότητα και τη συναισθηματική ισορροπία των μαθητών, ενώ τα μαθησιακά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τον προβληματισμό, τη συζήτηση και την ενεργό εξερεύνηση έχουν το πλεονέκτημα να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ανεξάρτητης σκέψης (Oubâlâsi & Hosseini-Nasab, 2015).

Δεδομένα από επιτόπια έρευνα που διεξήγαγε η συγγραφέας συμπληρώνουν τις προαναφερθείσες παρατηρήσεις, υποδηλώνοντας επιπλέον ότι η πρόθεση της "*φροντίδας του φιτρά*" προϋποθέτει αναγκαστικά ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ικανό να επιδιώκει την ενεργοποίηση και τη βελτίωση του λανθάνοντος δυναμικού του ατόμου, μαζί με τα έμφυτα ταλέντα του. Ως εκ τούτου, για να επιτύχουν σε αυτό το δύσκολο έργο, Ιρανοί ψυχολόγοι και δάσκαλοι μπορεί να παρακινηθούν να εξερευνήσουν αξιόπιστες μεθόδους και κατάλληλες τεχνικές οι οποίες προέρχονται εκτός της Ισλαμικής παράδοσης, όπως αυτή που προτάθηκε από τη Μαρία Μοντεσσόρι, η οποία, σε λίγο περισσότερο από έναν αιώνα, έχει αποδείξει πειστικά την αποτελεσματικότητά της σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια.

Ως ξεχωριστή συμβολή σε αυτή την προσπάθεια, η παρούσα μελέτη διερευνά τη θεωρητική συσχέτιση μεταξύ της Ισλαμικής έννοιας του φιτρά και της μοντεσσοριανής αντίληψης για την παιδική ηλικία και προβληματίζεται σχετικά με τη δυνατότητα της παιδαγωγικής μεθόδου της τελευταίας να φροντίσει το φιτρά του παιδιού και να υποστηρίξει την πρώιμη διαμόρφωσή του. Επιπλέον, θέτοντας σκόπιμα δύο προκλητικά ερωτήματα, η εργασία στοχεύει να τονώσει τον κριτικό προβληματισμό σχετικά με τους σιωπηρούς λόγους που έχουν τροφοδοτήσει τη μακροχρόνια απροθυμία των Ιρανικών κυβερνητικών αρχών να αποδεχθούν την εισαγωγή Δυτικών ή συγκριτικών προσεγγίσεων στη χώρα, ακόμη και όταν αυτές φαίνονται αντικειμενικά κατάλληλες για το πλαίσιο.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Αυτό το δοκίμιο βασίζεται τόσο σε βιβλιογραφική έρευνα όσο και σε εμπειρική επιτόπια έρευνα. Η τελευταία πραγματοποιήθηκε προσωπικά από τη συγγραφέα με ποιοτική εθνογραφική μέθοδο και τη χρήση σε βάθος και ημι-δομημένων συνεντεύξεων (Candra Susanto et al., 2024; Nascimento et al., 2022; Osborne & Grant-Smith, 2021; Swain & King, 2022). Οι συνεντεύξεις και οι συναντήσεις εγκρίθηκαν από την Ιρανική κυβέρνηση μέσω του Οργανισμού Ισλαμικού Πολιτισμού και Σχέσεων (ICRO Tehrān), ο οποίος έλεγξε και πιστοποίησε την επιτόπια έρευνα που πραγματοποιήθηκε τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2017. Η έρευνα διεξήχθη από τη συγγραφέα σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία στις ιρανικές επαρχίες Ostān-e Tehrān, Ostān-e Fārs, Ostān-e Bushehr και Ostān-e Sīstān-Balūcīstān. Επωφελήθηκε επίσης από την ευγενική συμμετοχή Ιρανών κληρικών, νηπιαγωγών, καθηγητών πανεπιστημίου, ψυχολόγων και φιλοσόφων της εκπαίδευσης από το Εκπαιδευτικό και Ερευνητικό Ινστιτούτο Imam Khomeini.

Η επιτόπια έρευνα σχεδιάστηκε από τη συγγραφέα με στόχο να παρακολουθήσει και να συνεργαστεί με ανεξάρτητους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους οι οποίοι, μέσω ιδιωτικών εργαστηρίων σε όλη τη χώρα, πρωτοστατούσαν στην εκπαίδευση δασκάλων πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στη χρήση υλικών που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της μοντεσσοριανής μεθόδου και της αντίστοιχης αντίληψης της παιδικής ηλικίας. Διερεύνησε τη συμβατότητα μεταξύ των Ισλαμικών ευαισθησιών και της μοντεσσοριανής οπτικής και εξέτασε τη δυνατότητα της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής να υποστηρίξει μια μορφή φροντίδας που να εναρμονίζεται με το φιτρά του παιδιού.

Η γνώση της ερευνήτριας για τον Ισλαμικό πολιτισμό, σε συνδυασμό με μια ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε στη συνέχεια για τη

διατύπωση μιας επιστημονικά τεκμηριωμένης αιτιολόγησης που είχε ως στόχο να νομιμοποιήσει, στα μάτια της θεοκρατικής κυβέρνησης, τα οφέλη της υιοθέτησης της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής εντός της Ισλαμικής Δημοκρατίας. Αυτή η συγκεκριμένη φάση της επιτόπιας έρευνας είχε ως στόχο να εγγυηθεί την ασφάλεια των Ιρανών παραγόντων που συμμετείχαν στο πρωτοποριακό έργο, παρουσιάζοντας στον Σιιτικό κλήρο τις συγγένειες μεταξύ της μοντεσσοριανής αντίληψης για την εσωτερική δυναμική του παιδιού και της Ισλαμικής έννοιας του φιτρά - μια συγκριτική ανάλυση που είχε ως στόχο να μετριάσει την αντίσταση και, κατά συνέπεια, να διευκολύνει την εισαγωγή και διάδοση της εκπαιδευτικής προσέγγισης της Μαρίας Μοντεσσόρι στο Ιράν. Για τους ίδιους λόγους, πριν από τη δημοσίευση του περιεχομένου του παρόντος άρθρου, η συγγραφέας επέλεξε να περιμένει την εξέλιξη των γεγονότων, τη χαλάρωση των κυβερνητικών περιορισμών, το σταδιακό άνοιγμα των πρώτων ιδρυμάτων που υιοθετούσαν ρητά τη μέθοδο Μοντεσσόρι, καθώς και τη δημοσίευση επιστημονικών έργων στα Φαρσί που αναφέρουν τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν εντός της χώρας από ψυχολόγους Ιρανικής υπηκοότητας.

Η μελέτη διεξήχθη τηρώντας τους κανόνες ηθικής και διαφάνειας, με πλήρη σεβασμό προς όλους τους συμμετέχοντες και τους εμπλεκόμενους φορείς (Colonello, 2021), συμπεριλαμβανομένης της κυβέρνησης της Ισλαμικής Δημοκρατίας του Ιράν, η οποία ενέκρινε επίσημα την παρουσία της συγγραφέας στο πεδίο και της παρείχε τη ευκαιρία να διεξαγάγει έρευνα.

Για λόγους διαφάνειας, πριν ολοκληρώσει την επιτόπια έρευνά της, η συγγραφέας υπέβαλε στο ICRO Tehrān μια επίσημη έκθεση που περιείχε λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τις μετακινήσεις της εντός της χώρας και τα άτομα από τα οποία πήρε συνεντεύξεις στα ακαδημαϊκά ιδρύματα που επισκέφθηκε.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Είναι το φιτρά μια εκπαιδύσιμη προδιάθεση;

Σύμφωνα με το Ισλάμ, το κύριο καθήκον της εκπαίδευσης είναι να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η Ισλαμική εκπαίδευση δεν επικεντρώνεται απλώς στη μεταφορά πληροφοριών μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Στοχεύει επίσης στη διαμόρφωση χαρακτήρων, καταστέλλοντας τις αρνητικές τάσεις των ατόμων (Gidayani et al., 2022) και διαμορφώνοντας την προσωπικότητα τους σύμφωνα με τις Ισλαμικές διδασκαλίες: δηλαδή, δίνοντας προτεραιότητα σε ηθικές και πνευματικές αξίες (Sunarto et al., 2024). Από αυτή την οπτική, το σχολείο θεωρείται ως ένα επίσημο εκπαιδευτικό ίδρυμα που αναμένεται να παρέχει καθοδήγηση, διδασκαλία και εκπαίδευση, επιτρέποντας στα παιδιά να αναπτύξουν ολιστικά και βέλτιστα το σωματικό, πνευματικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ηθικό τους δυναμικό κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Alifah et al., 2015; Kiayi, 2021; Bahrinet al., 2023; Warsah et al., 2024). Το ίδιο το δυναμικό που αντιπροσωπεύει το φιτρά έχει θετικό αντίκτυπο στην ανθρώπινη ανάπτυξη, εάν διαχειριστεί σωστά και η εκπαίδευση, όταν γνωρίζει την έννοια της ανθρώπινης φύσης, μπορεί να οδηγήσει στο να "εξανθρωπίσει τους ανθρώπους" (Harmidi et al., 2024).

Ως προνομιακό μέσο μεγιστοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, μια τέτοια μορφή εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ικανή να προάγει τη σωματική και πνευματική ανάπτυξη προκειμένου να δημιουργήσει "ολοκληρωμένα άτομα" (Nariturpu, 2022· Warsah et al., 2024). Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιληφθούν το δυναμικό των παιδιών να επηρεάσουν τα μελλοντικά ιδανικά του και τον πολιτισμό του και να παρέχουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Nuranisa et al., 2025).

Αξίζει να θυμηθούμε ότι οι Μουσουλμάνοι καλούνται να συμμετέχουν συνεχώς στην αύξηση της μάθησης και της κατανόησής τους - "από την κούνια μέχρι τον τάφο" (min al-mahd ilā al-laḥd). Ο Αλί ιμπν Αμπού Τάλιμπ (599-661 μ.Χ.), ο οποίος ήταν γαμπρός και ξάδελφος του Προφήτη και ο πρώτος Ιμάμης, σύμφωνα με τον Ιθνά Ασαρίγια (τον Δωδεκαδικό Συσμό), λέγεται ότι διατύπωσε την παιδαγωγική σύσταση να αγωνίζεται κανείς για προοδευτική μεταμορφωτική ανάπτυξη. Στο Γκοράρ αλ-χικάμ (Ibn Abi Talib, 2012), βρίσκουμε στίχους πλούσιους σε μεταφορά, που αποκαλύπτουν ποιητικά ότι

« 109. Η καλύτερη όλων των γνώσεων είναι αυτή που σε μεταρρυθμίζει. 110. Η καλύτερη γνώση είναι αυτή που συνοδεύεται από πράξη. 111. Η καλύτερη γνώση είναι αυτή με την οποία μεταρρυθμίζεις τη σωστή καθοδήγησή σου, και η χειρότερη είναι αυτή με την οποία διαφθείρεις τη Μεταθανάτια ζωή σου. 112. Πάρε από κάθε γνώση το καλύτερό της, γιατί πράγματι η μέλισσα παίρνει το πιο όμορφο κάθε λουλουδιού, έτσι δύο πολύτιμες ουσίες παράγονται από αυτήν: στη μία υπάρχει θεραπεία για τους ανθρώπους (δηλ. το μέλι), και η άλλη είναι ένα μέσο φωτισμού (δηλ. το κερί) [...]. 144. Κάθε φορά που η γνώση ενός ατόμου αυξάνεται, η ανησυχία του για την ψυχή του αυξάνεται, και καταβάλλει τις προσπάθειές του στην εκπαίδευση και τη μεταρρύθμισή της. (παρ. Γνώση, αποφθέγματα 109–112, 144)»

Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις που συνεπάγεται η επίτευξη υψηλότερων επιπέδων ανάπτυξης, εάν οι επιρροές που προέρχονται από το περιβάλλον αναγνωρίζονται ως παράγοντες διατάραξης, απόσπασης της προσοχής ή διαφθοράς, η προστασία του φιτρά και η καταβολή κάθε δυνατής προσπάθειας για τη φροντίδα του καθίστανται κομβική. Από αυτή την οπτική, είναι ζωτικής σημασίας να παρέχονται μορφές εκπαίδευσης οι οποίες παίρνουν υπόψη τόσο το μακρο- όσο και το μικρο-επίπεδο του κοινωνικού συστήματος. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι εξωτερικές δυνάμεις επηρεάζουν τις τροχιές των ατόμων προσφέρει ένα επείγον σκεπτικό για την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης η οποία βοηθά στη διαφύλαξη της "φυσικής προδιάθεσης" των ανθρώπων που το Ισλάμ εκτιμά τόσο πολύ.

Η ανάγκη, να φροντίζει η εκπαίδευση την εγγενή, θεϊκή ουσία του ανθρώπου αναδείχθηκε ξεκάθαρα κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης με έναν κορυφαίο εκπρόσωπο της Σιιτικής θρησκευτικής εκπαίδευσης, ο οποίος κατέχει διδακτικό ρόλο σε ένα από τα μεγάλα ακαδημαϊκά ιδρύματα στην Ισλαμική Δημοκρατία.

Κατά τη συνάντησή μας στην πόλη Κομ, επικεντρωμένη στην υπό συζήτηση Ισλαμική έννοια και στο πώς η εκπαίδευση θα μπορούσε καλύτερα να τη φροντίσει, ο διακεκριμένος Αγιατολάχ Αμπάς Καμπί³ μου εξήγησε ότι το φιτρά βρίσκεται στη ρίζα του ενδιαφέροντος των ανθρώπων να επιδιώκουν την καλοσύνη, να ακολουθούν τον Θεό και να αναζητούν τη δικαιοσύνη.

Όπως επισήμανε ο Αγιατολάχ, λόγω της στενής του σχέσης με τη θεϊκή φύση της ανθρώπινης ψυχής, εμπνέει τις υψηλότερες και ευγενέστερες αξίες και τη θέληση να αποφεύγουμε να βλάπτουμε τους άλλους. Κατά τη γνώμη του, είναι δική μας ευθύνη να φροντίζουμε, να προστατεύουμε και να εκπαιδεύουμε το φιτρά μας και η ίδια η οικογένεια μπορεί να χρησιμεύσει ως το πρωταρχικό πλαίσιο για την έναρξη μιας τέτοιας εκπαίδευσης. Όπως επισήμανε ο υψηλόβαθμος αυτός κληρικός, αυτή η μορφή εκπαίδευσης ξεκινά τη στιγμή που τα παιδιά "ανοίγουν το στόμα τους". Ο τρόπος που μια μητέρα μιλάει σε ένα παιδί, τα νανούρισμα που τραγουδά και η αγάπη που δείχνει έχουν σημαντική σημασία στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης του παιδιού. Εξίσου σημαντικά είναι τα ενδιαφέροντα των γονέων, ξεκινώντας από τις ταινίες που βλέπουν, την ευχαρίστηση που αντλούν από την τέχνη, τον βαθμό υπευθυνότητας που εκφράζουν στη συζυγική τους σχέση και τη συναισθηματική εκτίμηση που δείχνουν ο ένας για τον άλλον και για τους άλλους. Ο Αλλάχ προικίζει τους ανθρώπους με φιτρά από τη στιγμή που βρίσκονται στη μήτρα. Σύμφωνα με τους προβληματισμούς του Αγιατολάχ σχετικά με τον θεμελιώδη ρόλο της οικογένειας στην καλλιέργεια του φιτρά και στη σημαντική επίδραση της αναπτυξιακής τροχιάς του εμβρύου, η σύγχρονη Ισλαμική ψυχολογία υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της πρώιμης γονικής επιρροής - συμπεριλαμβανομένης της ετοιμότητας ενός ζευγαριού, ή της έλλειψης αυτής, να αποδεχθεί την προοπτική της εγκυμοσύνης, της υποδοχής των γονέων στο νεογέννητό τους, των προτύπων ανατροφής, των συναισθηματικών ερεθισμάτων και του στοργικού αγγίγματος (Rismando, 2024).

Η πνευματική ανάπτυξη και η ψυχολογική ανάπτυξη είναι δύο θεμελιώδεις πτυχές στη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας, και η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των πτυχών έχει σημαντικές επιπτώσεις για την Ισλαμική εκπαιδευτική ψυχολογία, η οποία επιδιώκει να ενσωματώσει τις Ισλαμικές αξίες με τις σύγχρονες ψυχολογικές αρχές. Επιδιώκοντας αυτόν τον στόχο, η Ισλαμική ψυχο-πνευματική θεραπεία συνδυάζει παραδοσιακές Ισλαμικές πρακτικές θεραπείας με σύγχρονες ψυχολογικές προσεγγίσεις, αναπτύσσοντας δομημένα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία συνδυάζουν γνωστικές-συμπεριφορικές τεχνικές με Ισλαμικές αρχές, όπως η απαγγελία του ντικρ (της επανάληψης του ονόματος του Θεού) ως τεχνικής μείωσης του στρες βασισμένη στην ενσυνειδητότητα (Syafii & Azhari, 2025).

³ Ο Ιρανός Αγιατολάχ Αμπάς Καμπί κατέχει επί του παρόντος τη θέση του Αντιπροέδρου της Επιτροπής Ασφαλείας της Συνέλευσης των Εμπειρογνομόνων και του Συλλόγου Διδασκόντων της Σχολής του Κομ, έχοντας προηγουμένως υπηρετήσει ως ένα από τα δώδεκα μέλη του Συμβουλίου Φυλάκων της Ισλαμικής Δημοκρατίας του Ιράν. Ο Αγιατολάχ μοιράστηκε γενναιόδωρα τον χρόνο και την τεχνογνωσία του με τη συγγραφέα κατά τη διάρκεια μιας βιντεο-συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε στην πόλη Κομ στο πλαίσιο της επιτόπιας έρευνας, στις 22 Φεβρουαρίου 2017.

Απώτερος στόχος της ψυχοπνευματικής θεραπείας είναι να αποκαταστήσει τους ασθενείς σε μια κατάσταση σύνδεσης με την καρδιά τους (qalb), το κέντρο της εσωτερικής καθοδήγησης (Skinner, 2019), και, ενσωματώνοντας ψυχοπνευματικές αρχές στα προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας, η εκπαίδευση μπορεί να προσαρμοστεί πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών, ενώ μπορεί να υποστηρίξει τη ρύθμιση συναισθημάτων όπως ο θυμός, η λύπη και η απογοήτευση (Warsah et al., 2024).

Όπως παρατήρησε περαιτέρω ο Αγιατολάχ Αμπάς Καμπί, πέρα από τη συνειδητή γονική παρουσία, ένας επόμενος κομβικός παράγοντας στην αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού είναι το μαθησιακό περιβάλλον όπως διαμορφώνεται από το σχολικό σύστημα. Αναλογιζόμενος αυτό το ζήτημα, ο διακεκριμένος Ιρανός κληρικός εξήγησε ότι, μαζί με τη σκληρότητα των κυβερνήσεων, ο σημερινός τρόπος ζωής αποδυναμώνει το φιτρά, αντί να το ενισχύει, και σημείωσε ότι η κοινωνική διαχείριση συμβάλλει, όχι μόνο στη διαφθορά του αλλά ακόμη και στην καταστροφή του, σε παιδιά και εφήβους. Αυτό συνιστά αδικία προς τις νεότερες γενιές, ενώ, αντίθετα, η ανθρωπότητα αξίζει συστήματα τα οποία καλλιεργούν τις υψηλότερες αξίες της και προάγουν την καλοσύνη τόσο στην ύπαρξη όσο και στην πράξη.

Όπως παρατηρεί ο Sayyid Ibrāhīm Sajjādī (2010), στην αρχική κατάσταση του φιτρά το ανθρώπινο ον είναι δυνητικά ο τέλειος αντιπρόσωπος του θεού (al-khalīfah). Ωστόσο, λόγω της λήθης, οι άνθρωποι τείνουν να εκμεταλλεύονται τη δύναμη και τα προνόμια τα οποία παραχωρήθηκαν από το θεό στην ανθρωπότητα για εγωιστικούς σκοπούς. Η δύναμη της διάνοιας και της θέλησης, που δόθηκε στην ανθρωπότητα λόγω της ιδιότητάς της, έχει χρησιμοποιηθεί για κακούς και καταστροφικούς σκοπούς ακριβώς επειδή ο ρόλος της ως υπηρέτη του Θεού έχει παραμεληθεί. Σύμφωνα με τον Ιρανό ερευνητή (Sajjādī, 2010), ο πολιτισμός και τα μέσα ενημέρωσης μπορούν να διαμορφώσουν, τόσο το μυαλό όσο και την καρδιά, σε τέτοιο σημείο ώστε να καταστήσουν το ανθρώπινο ον ανίκανο να αναζητήσει ή να αναγνωρίσει την αλήθεια. Από τη δική του σκοπιά, η παρακμή του φιτρά οφείλεται επίσης σε παράγοντες, όπως η αύξηση του πληθυσμού, η επιδίωξη της ηδονής, η υλική αφθονία, ο σατανικός πειρασμός και η έλξη προς το μη αυθεντικό. Σύμφωνα με τον Sajjādī (2010), η εκπαίδευση θα πρέπει επομένως να αναλάβει την ευθύνη να παρέχει στους μαθητές ένα περιβάλλον που σέβεται τη φυσική τους κλίση προς την αλήθεια, προωθεί την προσοχή στην εσωτερική τους φωνή και, πάνω απ' όλα, διαφυλάσσει την αρχική τους προδιάθεση. Θα πρέπει να τους ενθαρρύνει να αποστασιοποιούνται από επιβλαβείς πολιτισμικές και περιβαλλοντικές επιρροές και να απαλλάσσονται από τα εσωτερικά εμπόδια που περιγράφονται στο Κοράνιο ως σφραγίδες στην καρδιά (τάμπα), πνευματική σκουριά (ραν) και νοητικές δεσμεύσεις (αγκλάλ) (Κοράνιο, 2:7; 6:46; 7:157; 45:23; 83:14), τα οποία παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική πρόθεση της φροντίδας του φιτρά.

Η παιδική ηλικία θεωρείται η χρυσή εποχή για την ενίσχυση και την καλλιέργεια του φιτρά, καθώς η φαντασία, η περιέργεια και η ικανότητα του παιδιού να απορροφά πνευματικές αξίες είναι εξαιρετικά ενεργές κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Από αυτή την άποψη, η εκπαίδευση βασισμένη στο φιτρά τονίζει τη σημασία ευχάριστων μεθόδων μάθησης προσαρμοσμένων στη φύση του παιδιού (Alifah et al., 2015, σ. 38).

Όπως ο ίδιος ο Αγιατολάχ επισήμανε κατά τη διάρκεια της συνέντευξής μας, τα παιδιά δεν πρέπει να εξαναγκάζονται να απομακρύνονται από τις φυσικές τους κλίσεις. Αντιθέτα, τα ταλέντα τους θα πρέπει να εκπαιδεύονται κατάλληλα.

Καλλιεργώντας τα Ταλέντα

Σύμφωνα με τον Αγιατολάχ Αμπάς Καμπί, η καλλιέργεια των ταλέντων είναι επωφελής και χρησιμεύει ως μέσο καθοδήγησης των παιδιών να συμβάλλουν στο κοινό καλό, ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο ρόλο που θα αναλάβουν όταν μεγαλώσουν. *"Δεν έχει σημασία αν το παιδί θα γίνει γιατρός, μηχανικός, επιχειρηματίας, αγρότης, κληρικός ή δάσκαλος. Το να κατευθύνει κανείς τον εαυτό του προς το φιτρά σημαίνει να κατευθύνει τα ταλέντα του προς το καλό. Σύμφωνα με το φιτρά τους, κάθε άνθρωπος βρίσκει τον δρόμο του προς τον Θεό"*, δήλωσε με σιγουριά.

Κατά τη γνώμη του Αγιατολάχ, το να σέβεται κανείς την εσωτερική φύση του παιδιού και να επιλέγει να την καθοδηγήσει προς την καλοσύνη και την τελειότητα, αντανακλά τον σεβασμό προς το ίδιο το Θείο Θέλημα. Το να έρθει κανείς σε επαφή με τον Θεό, διευκρίνισε, δεν περιορίζεται απαραίτητα σε μια εκκλησία ή ένα τζαμί: είναι μια συνειδητή επιλογή. Υπό αυτή την έννοια, η πρόθεση να ακολουθήσει κανείς τις τάσεις του φιτρά και η απόφαση να αναπτύξει τα ταλέντα του για να προάγει το καλό είναι μεταξύ των πολλών μονοπατιών που οδηγούν στον Αλλάχ. Δεν θα πρέπει να σκεφτόμαστε τα ταλέντα ως αυθόρμητες και αποκρυσταλλωμένες εκφράσεις ιδιαίτερων ατομικών ιδιοτήτων. Αντίθετα, θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως τρόποι έκφρασης οι οποίοι, μόλις αναγνωριστούν, πρέπει να βελτιώνονται και να εξελίσσονται μέσα από την εξάσκηση και τη συνεχή προσπάθεια.

Στην κλασική ελληνική παράδοση, τέτοιες αρετές ενσωματώνονταν στην έννοια της "αρετής" ή της ικανότητας να αξιοποιεί κανείς αποτελεσματικά τις έμφυτες δυνατότητές του μέσω εξάσκησης και εφαρμογής. Η ελληνική έννοια της "αρετής" περιλάμβανε επιπρόσθετα τις έννοιες της "εκτίμησης", "τιμής" και "λαμπρότητας" και προϋπέθετε την εφαρμογή της δεξιότητας. Ο "ενάρετος" θεωρούνταν ότι διέθετε αυτοκυριαρχία και την ικανότητα να ρυθμίζει τις επιθυμίες του μέσω της ελεύθερης βούλησης, ενεργώντας με πλήρη επίγνωση των καταστάσεων, χωρίς να επηρεάζεται υπερβολικά από εξωτερικούς παράγοντες (Natoli, 2010). Οι πιο αξιοσέβαστοι άνδρες μιας ελληνικής πόλης *"αναμενόταν όχι μόνο να συμμετέχουν στη διακυβέρνηση της πόλης-κράτους, να είναι ικανοί και θαρραλέοι στρατιώτες και αθλητές, να είναι σοφοί διαχειριστές των προσωπικών τους υποθέσεων και γενναιόδωροι στους φίλους τους, αλλά και να είναι εγγράμματοι και να έχουν κάποια μουσική ικανότητα"*, για να αναφέρουμε μόνο μερικές "αριστείες" (Paxton, 1985, σ. 67), και η "παιδεία" χρησίμευε ως το ολιστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλλιεργούνταν η αρετή. Η ανθρώπινη αριστεία κατέληξε έτσι να ορίζει τον "καλό κἀγαθό" άνθρωπο, το αρχέτυπο του ευγενούς και ενάρετου πολίτη: εκείνου του οποίου η εξωτερική εμφάνιση αντανακλούσε την εσωτερική ηθική ακεραιότητα, την πολιτική ευθύνη και τον καλλιεργημένο χαρακτήρα.

Όπως ακριβώς οι μεγάλοι αθλητές, βιολιστές ή γιόγκι πρέπει να αφιερώνουν συνεχώς χρόνο και προσπάθεια για να μεγιστοποιούν τα αποτελέσματά τους, έτσι και κάθε ατομική διαδρομή ζωής μπορεί να διαβαστεί ως μια επίδοση που αξίζει εκπαίδευση και συνεχή επένδυση.

Όσο για τον σκοπό της φροντίδας της έμφυτης ανθρώπινης φύσης και της εκπαίδευσης των ταλέντων του παιδιού, ο Αγιατολάχ Καμπί πίστευε ότι ένα σχολικό σύστημα μπορεί να

εκπαιδεύσει αποτελεσματικά τα παιδιά μόνο εάν πραγματικά φροντίζει το φυτό τους και παραμένει σε εγρήγορση για τον κίνδυνο παραβλέψεων ή παραμέλησης της ψυχής και της σχέσης της με τον Θεό. Πρότεινε ότι τα ανθρώπινα όντα πρέπει να διαμορφώνονται και να εκπαιδεύονται σύμφωνα με την τελειότητα που ενσαρκώνει η μορφή του Ιμάμη, τον οποίο οι Σίιτες θεωρούν ως τον τέλειο άνθρωπο και ηγέτη: κάποιον που είναι εξοικειωμένος με τα βάθη της ανθρώπινης φύσης και επιδιώκει να φωτίσει τη διάνοια των άλλων, καθοδηγώντας τους προς το σωστό μονοπάτι, ενώ σέβεται πλήρως τις επιλογές και τις ελευθερίες τους.

Μια βασική προϋπόθεση εδώ είναι ότι το αρχικό βήμα για την ανάπτυξη του φυτού των Μουσουλμάνων περιλαμβάνει την ενασχόληση με ορισμένα θεμελιώδη ερωτήματα που έθεσε ο Αγιατολάχ - ερωτήματα στα οποία η θρησκεία ιστορικά προσπάθησε να απαντήσει μέσα στο δικό, βέβαια, επιστημολογικό πλαίσιο:

- Από πού ερχόμαστε; Πού πηγαίνουμε;
- Ποιες αρχές διέπουν την ύπαρξή μας εντός της δημιουργίας;
- Και, πάνω απ' όλα - τι μπορούμε να κάνουμε για να εκπληρώσουμε την ανθρωπιά μας;

Γεφυρώνοντας Παραδείγματα

Στον δυτικό πολιτισμό, τα λατινικά ρήματα "educēre" και "educāre", από τα οποία προέρχεται ο όρος "education" (εκπαίδευση), είναι αμοιβαία συμπληρωματικά. Ενώ το δεύτερο μπορεί να μεταφραστεί ως "καθοδηγώ, αναθρέφω, αναπτύσσω" και υποδηλώνει την ευθύνη των εκπαιδευτικών να φροντίζουν τα παιδιά, το πρώτο αναφέρεται στο "ανασύρω, εξάγω, βγάζω στο φως" και υποδηλώνει την προσοχή σε εκείνα τα φυσικά ταλέντα του παιδιού που ο εκπαιδευτικός αναμένεται να αναγνωρίσει και να υποστηρίξει την πλήρη ανάπτυξή τους. Είναι απλώς συμπτωματικό ότι η ίδια ρίζα "f-ġ-r", από την οποία προέρχεται ο όρος "fitra", μεταφέρει τόσο στενά συνδεδεμένες έννοιες;

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθά το άτομο να αναγνωρίζει, να εκτιμά και να εκφράζει τις φυσικές του κλίσεις και το έμφυτο δυναμικό του. Δημιουργώντας ένα κατάλληλο περιβάλλον όπου η έμφυτη προδιάθεση του παιδιού μπορεί να αναπτυχθεί, ενισχύεται η αυθεντική του έκφραση και αποτρέπεται η απώλεια του αυθορμητισμού και η υιοθέτηση μη αυθεντικών συναισθημάτων, επιθυμιών και στόχων που θα αντικαθιστούσαν τις αρχικές ροπές της ψυχής τους.

Το 1762, ο Jean-Jacques Rousseau αναγνώρισε τη σημασία του σεβασμού της φυσικής ουσίας κάθε ανθρώπου και της ιδιαιτερότητας του πνεύματος κάθε ατόμου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στο βιβλίο του *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής*, διατύπωσε αυτή την διορατική άποψη με τους ακόλουθους όρους: "*Προνοητικέ άνθρωπε, παρατήρησε τη φύση για πολύ καιρό· παρατήρησε καλά τον μαθητή σου πριν του πεις την πρώτη λέξη. Στην αρχή, άφησε το σπέρμα του χαρακτήρα του να αποκαλυφθεί ελεύθερα· μην το περιορίζεις με κανέναν τρόπο για να δεις καλύτερα το σύνολό του. Νομίζεις ότι αυτός ο χρόνος ελευθερίας είναι χαμένος γι' αυτόν;*" (1762/1979, σ. 94).

Πηγή έμπνευσης για πολλούς παιδαγωγούς του Εικοστού αιώνα, ο φιλόσοφος της Γενεύης μπορεί έτσι να θεωρηθεί ως ο πρόδρομος εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία προσαρμόζονται στο παιδί ανταποκρινόμενα στις μοναδικές ιδιότητες κάθε παιδιού, αντί να επιβάλλουν ένα συμμορφωτικό και τελικά αναποτελεσματικό διορθωτικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο, στην

ακαμψία του, τείνει να στερήσει από τα παιδιά τα ιδιαίτερα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και να εμποδίσει την ουσία τους να εκφραστεί πλήρως.

Η ζωή έχει μια εγγενή τάση να αναπτύσσεται, να επεκτείνεται και να εκδηλώνει δυνατότητες. Αν αυτή η φυσική ροπή κατασταλεί, εμφανίζεται μια καταστροφική παρόρμηση, συνοδευόμενη από τη λαχτάρα για εξουσία ή υποταγή (Fromm, 1941/2015, σ. 231). Η αδυναμία να ενεργήσει κανείς αυθόρμητα, να εκφράσει αυτό που πραγματικά αισθάνεται και σκέφτεται και η επακόλουθη ανάγκη να επιδείξει ένα ψευδο-εγώ, τόσο στους άλλους όσο και στον εαυτό του, θα καλλιεργήσει συναισθήματα κατωτερότητας και αδυναμίας (σ. 225). Όπως μας υπενθυμίζει ο Howard Gardner (1983/2016), η νοημοσύνη δεν εκφράζεται μόνο με όρους γλωσσικών, επικοινωνιακών ή λογικο-μαθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες στηρίζουν την ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων και εξεύρεσης λύσεων μέσα από μια παραγωγική διαδικασία. Εκδηλώνεται, επίσης, μέσα από χωρικές, σωματικο-κινησθητικές, ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, μουσικές, νατουραλιστικές, φιλοσοφικο-υπαρξιακές, ακόμη και πνευματικές ικανότητες, οι οποίες μπορούν να εκδηλωθούν σε διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης και να λειτουργήσουν σε συνέργεια.

Από μία παρόμοια οπτική, η σύγχρονη Ισλαμική ψυχολογία υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να αναπτύσσεται σύμφωνα με τις αναπτυξιακές του δυνατότητες. Γι' αυτό και από τα πρώτα του θεμέλια, το Ισλάμ έχει προωθήσει μέτρα τα οποία αποσκοπούν στην προώθηση της βέλτιστης προσωπικής ανάπτυξης κάθε ατόμου. Μεταξύ των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ισλαμική παράδοση είναι η εγγύηση της σωματικής και συναισθηματικής του ασφάλειας, η επίδειξη καλοσύνης και η προσεκτική άσκηση φροντίδας, η ηθική καθοδήγηση από τους φροντιστές και η ανάπτυξη γνωστικής-συναισθηματικής σταθερότητας μέσα από την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της δημιουργικής σκέψης. Τα παιδιά έχουν, επίσης, δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων κατάλληλων για το στάδιο ανάπτυξής τους, καθώς και το δικαίωμα να καλλιεργούν τη διάνοιά τους, να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και να εμβαθύνουν την πολιτισμική τους κατανόηση μέσα από τη σπουδή διαφόρων επιστημών απαραίτητων για τη ζωή. Η υγιής ανάπτυξη απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή στη σωματική ευεξία, πρώτα απ' όλα μέσα από τη σωστή διατροφή, την ενυδάτωση και τη συμμετοχή σε κινητικές δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε θρησκευτικές πρακτικές και να αναπτύσσουν την ικανότητα να ρυθμίζουν τις παρορμήσεις και τα συναισθήματά τους (Rismando, 2024). Με τον ίδιο τρόπο, η φυσική κλίση των παιδιών που αντιπροσωπεύεται από το φιτρά "*πρέπει να καλλιεργείται από μικρή ηλικία μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση, την καθοδήγηση και τη μάθηση ώστε να διατηρηθεί η εγγενής του αγνότητα*" (2024, σ. 125).

Το "Χούντι" του Ικμπάλ και η "ζωτική αρχή" της Μοντεσσόρι.

Ο Muhammad Iqbal (1915/1920) χρησιμοποίησε τον όρο «χούντι» για να περιγράψει μια εκδοχή ατομικότητας η οποία θεμελιώνεται στον αυτοσεβασμό, στην αυτοπεποίθηση και στη συνειδητή επιβεβαίωση της ύπαρξης, προσανατολισμένη προς τη ζωή και την πραγμάτωση της δικαιοσύνης. Σύμφωνα με τον Ικμπάλ, το χούντι νοείται ως ένας ακτινοβόλος πυρήνας, μια

φωτεινή ενδοχώρα, το απόθεμα των πολύπλευρων δυνατοτήτων οι οποίες είναι εγγενείς στην ανθρώπινη φύση. Η λειτουργία του είναι διαδικαστική και δυναμική. Η εγγενής μεταβλητότητα του αντανακλά μια σκόπιμη προσπάθεια να αντικατασταθεί η στατική έννοια του "είναι" με τη γενετική δυναμική του "γίνεσθαι". Μια έννοια η οποία στη σκέψη του Πακιστανού φιλοσόφου, εκτείνεται πέρα από το άτομο για να συμπεριλάβει την κοινωνική σφαίρα. Ο εκπαιδευτικός αναμένεται, έτσι, να διαθέτει μια λεπτή κατανόηση των ανθρώπινων χαρακτηριστικών τα οποία ενσαρκώνει το χούντι, καθώς και να διαθέτει επίγνωση των υπαρξιακών δυνατοτήτων οι οποίες ενδέχεται να παραμείνουν απρόσιτες, εάν η ανάπτυξή τους παραμεληθεί. (Ali & Hussien, 2017). Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης, επομένως, θα πρέπει να είναι η ολιστική διαμόρφωση του ατόμου με την πλήρη έννοια. Η καλλιέργεια του χούντι (Iqbal, 1915/1920), ως η αυτοκατευθυνόμενη επιδίωξη της εξατομίκευσης (Jung, 1928/2019) και η υπέρβαση των περιορισμών του Εγώ προς όφελος της εκφραστικής πληρότητας του Εαυτού, μπορεί να εκληφθεί ως μια πράξη φροντίδας, η οποία κατευθύνεται προς την έμφυτη ουσία η οποία είναι γνωστή στην Ισλαμική σκέψη ως φιτρά.

Ο Ικμπάλ υποστηρίζει ότι το παιδί διαθέτει ήδη ένα πλήρως ενεργοποιημένο χούντι, μια εσωτερική δύναμη η οποία οδηγείται από μια επιθυμία για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση. Για αυτόν τον λόγο, τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να ασχολούνται με τις επιστήμες και τις τέχνες, οι οποίες χρησιμεύουν ως ζωτικά εργαλεία για τη διατήρηση και τον εμπλουτισμό της ζωής. Από την οπτική του Ικμπάλ, το «χούντι» συνιστά ένα απόθεμα λανθανουσών δυνατοτήτων, εγγενώς προσανατολισμένων προς εμπειρίες οι οποίες διαμορφώνουν και αφυπνίζουν πνευματικά το άτομο. Το «χούντι» καλείται να πραγματωθεί, να επιβεβαιώσει την παρουσία του στον κόσμο μέσα από την πλήρη έκφραση του πνευματικού και πολιτισμικού του πλούτου. Η καλλιέργεια του θα πρέπει επομένως να γίνει ο κεντρικός άξονας μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας η οποία δεσμεύεται να προάγει την άνθησή του και να βελτιστοποιήσει τις επιτελεστικές του δυνατότητες (Ali & Hussien, 2017).

Την ίδια περίοδο που ο Πακιστανός φιλόσοφος συνέθετε το έργο του «Τα μυστικά του Εαυτού», η εκπαιδευτική φιλοσοφία της Μαρίας Μοντεσσόρι είχε ήδη αρχίσει να γίνεται γνωστή στην Ιταλία. Η Μαρία Τέκλα Αρτεμισία Μοντεσσόρι γεννήθηκε στο Κιαραβάλλε το 1870 και σπούδασε στη Ρώμη. Υπήρξε μία από τις πρώτες γυναίκες στην Ιταλία που αποφοίτησε από την Ιατρική σχολή (1896) και εργάστηκε στην ψυχιατρική κλινική του Πανεπιστημίου, στην οποία επικέντρωσε τη δουλειά της στην αποκατάσταση παιδιών με γνωστικές αναπηρίες. Αργότερα απέκτησε πτυχίο Φιλοσοφίας, για να εμβαθύνει την κατανόησή της στην Παιδαγωγική μέσα από την Ανθρωπολογία και την Πειραματική Ψυχολογία και άρχισε να διδάσκει Παιδαγωγική Ανθρωπολογία. Το 1934, εξαιτίας των αυξανόμενων εντάσεων με το καθεστώς Μουσολίνι, αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την Ιταλία. Λίγο πριν από το ξέσπασμα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, έφτασε στην Ινδία, όπου πέρασε σχεδόν μια δεκαετία διαδίδοντας την εκπαιδευτική της προσέγγιση και αναπτύσσοντας νέες παιδαγωγικές οπτικές. Εγκαταστάθηκε αρχικά στο Αντιγιάρ, κοντά στο σημερινό Τσενάι, και αργότερα τη δεκαετία του 1940 μετακόμισε στο Κονταϊκανάλ. Συναναστράφηκε με προσωπικότητες όπως ο Γκάντι, ο Ταγκόρ και ο Τζορτζ Αραντέιλ, με τους οποίους μοιραζόταν ειρηνιστικά και ανθρωπιστικά ιδανικά.

Στο όραμα της Μαρίας Μοντεσσόρι, η ανθρωπότητα θα μπορούσε να παρομοιαστεί με μια τεράστια πινακοθήκη έργων τέχνης, το καθένα φτιαγμένο από ανθρώπινα χέρια με τη σφραγίδα του δημιουργού του. Για εκείνη, οι άνθρωποι είναι σαν χειροποίητα αντικείμενα: ο καθένας μοναδικός, διαμορφωμένος από εσωτερική ώθηση και προσωπική αξία, που θέλει χρόνο και φροντίδα για να τελειοποιηθεί. Όπως συμβαίνει με ένα έργο τέχνης, έτσι και η πλήρης ομορφιά μιας ζωής αποκαλύπτεται μόνο όταν προηγηθεί ένα σχέδιο: μια προσωπική, δημιουργική διαδικασία ικανή να γεννήσει κάτι νέο και μοναδικό. Γι' αυτό, πριν εκθέσει το έργο του στο κοινό, ο καλλιτέχνης το κρατά κοντά του στην απομόνωση του εργαστηρίου του, δίνοντάς του προσωπική υπόσταση. Με παρόμοιο τρόπο, η ανθρώπινη προσωπικότητα διαμορφώνεται μέσα από μια ήσυχη, εσωτερική διεργασία.

Ένα ζώο μπορεί να είναι ένας εξαιρετικός και ευκίνητος δρομέας αν γεννηθεί από γαζέλα, ή ένας αργός και αδέξιος περιπατητής αν γεννηθεί από ελέφαντα. Μπορεί να είναι άγριο αν γεννηθεί από τίγρη ή να καταβροχθίζει βλάστηση αν γεννηθεί από κουνέλι. Το ανθρώπινο ον, αντιθέτα, ενσαρκώνει την έκπληξη της ατομικότητας. Όπως ακριβώς η φύση καθορίζει το σχήμα του κεφαλιού και της μύτης, το χρώμα των ματιών και των μαλλιών, έτσι και η φύση προικίζει το παιδί με ευφυΐα και πνευματικές κλίσεις. Για αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι (1936/1985), πρέπει να αφήσουμε τη φύση να ακολουθήσει την πορεία της, ώστε τα παιδιά να είναι ελεύθερα, με τον δικό τους τρόπο, και να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους.

Όπως η γενετική δύναμη των μελλοντικών φυτών βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση μέσα στους σπόρους τους, έτσι και τα παιδιά φέρνουν μέσα τους τη γένεση αυτού που πρόκειται να γίνουν. Μπορούν να μάθουν να θρέφουν τους έμφυτους σπόρους τους, όπως ακριβώς διδάσκονται να φροντίζουν έναν μικρό κήπο ή ένα φυτό σε γλάστρα, χρησιμοποιώντας ένα ποτιστήρι το οποίο ταιριάζει στη δύναμη και στο μέγεθος των μικρών τους χεριών. Σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι (1936/1985), ακόμη και η απλή πράξη του να φυτέψει κανείς έναν σπόρο και να παρατηρήσει ήσυχα τη βλάστηση του, προβληματιζόμενος για τη φευγαλέα φύση της ζωής και τον αργό ρυθμό της φυτικής ανάπτυξης, έτσι μπορεί να καλλιεργηθεί και στο παιδί μια γαλήνια ισορροπία συνείδησης.

Τα παιδιά χρειάζονται εργαλεία τα οποία υποστηρίζουν την πνευματική τους ανάπτυξη, ενισχύουν την επιμονή τους, προάγουν την πνευματική ευελιξία και προωθούν την ψυχολογική ισορροπία τους. Μέσα από την πρακτική της αυτό-εκπαίδευσης, όπως την ενθαρρύνει η Μοντεσσόρι, τα παιδιά μπορούν να συνδεθούν με τις εσωτερικές τους ανάγκες για ανάπτυξη και να εξερευνήσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους κλίσεις. Η μοντεσσοριανή μέθοδος επιτρέπει στο παιδί να ασχοληθεί ελεύθερα με ένα επιλεγμένο αντικείμενο και να εργαστεί με αυτό για όσο χρόνο χρειαστεί για να απορροφήσει πλήρως τη μαθησιακή εμπειρία. Η Μοντεσσόρι υποστήριξε ότι κανένας ενήλικας δεν μπορεί να προβλέψει πλήρως τις εσωτερικές ανάγκες ενός παιδιού και οποιαδήποτε προσπάθεια να το κάνει κινδυνεύει να πέσει στην παγίδα της προβολής των ενήλικων προσδοκιών στο παιδί. Είναι επομένως απαραίτητο κάθε άτομο να είναι ελεύθερο να αποκαλύψει τη φύση του, ενεργώντας αυθόρμητα καθώς ξεδιπλώνεται η εσωτερική του ζωή και διαμορφώνονται οι μοναδικές του προδιαθέσεις.

Σύμφωνα με την Ιταλίδα παιδαγωγό, όταν τα παιδιά επιλέγουν το αντικείμενο με το οποίο θέλουν να εργαστούν - ένα αντικείμενο το οποίο αντιστοιχεί στις ψυχολογικές τους ανάγκες - γίνονται ήρεμα, συγκεντρωμένα και βαθιά αφοσιωμένα στη δραστηριότητα. Δεν αποσπώνται

ούτε κουράζονται γρήγορα, ούτε μαλώνουν με άλλα παιδιά από ανταγωνιστική παρόρμηση. Αντίθετα, διοχετεύουν τις πνευματικές τους ενέργειες, ξεκινώντας το σταδιακό ξεδίπλωμα της εσωτερικής τους ζωής. Όπως η ίδια σημείωσε, *"έχοντας φτάσει να εκτιμά τη σιωπή και τη μουσική, το παιδί θα κάνει τα πάντα για να αποφύγει την παραγωγή παράφωνων ήχων, τους οποίους το εκπαιδευμένο αντί του αποστρέφεται ενστικτωδώς"* (Montessori, 1916/2014, σ. 130).

Όπως επισημαίνουν, τόσο το Χαντίθ όσο και η Ισλαμική ψυχολογία, ο άνθρωπος γεννιέται με ορισμένες έμφυτες προδιαθέσεις, οι οποίες στη συνέχεια διαμορφώνονται από το περιβάλλον και την εκπαίδευση που λαμβάνει. Αντίστοιχα, η Μαρία Μοντεσσόρι (1916/2014) υποστήριξε ότι το καθήκον του εκπαιδευτικού είναι, πρώτα απ' όλα, να προστατεύει αυτές τις δυνάμεις χωρίς να διαταράσσει τη φυσική τους εξέλιξη. Μόνο τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε επαφή με τον εσωτερικό τους κόσμο. Ο ρόλος του δασκάλου, έγραψε, δεν θα πρέπει να είναι *"η μέριμνα να μάθει το παιδί πράγματα, αλλά να διατηρεί ζωντανό εκείνο το φως μέσα του, το οποίο ονομάζεται ευφυΐα"* (1916/2014, σ. 209).

Κατά την άποψη της Μοντεσσόρι (1916/2014), τα παιδιά δεν είναι παθητικοί αποδέκτες εκπαιδευτικών οδηγιών, τις οποίες αφομοιώνουν ανεπιφύλακτα και άκριτα σαν να ήταν κενά δοχεία προς πλήρωση και διαμόρφωση. Αντί να απορροφούν πληροφορίες παθητικά, τα παιδιά βασίζονται στην εσωτερική τους ευαισθησία για να διακρίνουν, μέσα σε ένα σύνθετο περιβάλλον, τα ερεθίσματα και τις συνθήκες που είναι πιο προσαρμοσμένες στις αναπτυξιακές τους ανάγκες. *"Σε αυτές τις ευαίσθητες σχέσεις μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντός του βρίσκεται το κλειδί για το μυστηριώδες σημείο στο οποίο το πνευματικό έμβρυο επιτυγχάνει τα θαύματα της ανάπτυξης"*, υποστήριξε (1936/1985, σ. 38).

Κατά συνέπεια, τα παιδιά - εκ φύσεως παρατηρητικά - εσωτερικεύουν ενεργά αυτό που αντιλαμβάνονται μέσω των αισθήσεών τους. Τα εξωτερικά ερεθίσματα διεισδύουν αναπόφευκτα στην οικεία σφαίρα της ύπαρξης, η οποία αποτελεί την εσωτερική αίσθηση του εαυτού του ατόμου. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζουν σταθερά τις αυθόρμητες διαμορφωτικές τάσεις των παιδιών, επιτρέποντας στους λανθάνοντες πόρους τους να αναδυθούν με την ελάχιστη δυνατή αντίσταση και στην πληρέστερη δυνατή έκφραση (Montessori, 1917, σ. 169).

Αυτή η τελευταία αντίληψη φαίνεται να υποστηρίζεται και στο πλαίσιο της Ισλαμικής εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει ο Αμπασαλί Μπαράτι, όλες οι Ισλαμικές διδασκαλίες βασίζονται στην έννοια του φιτρά και επομένως επικεντρώνονται στην ανθρώπινη φύση. Κατά συνέπεια, δεδομένου ότι για το Ισλάμ ο σκοπός της δημιουργίας είναι η τελειοποίηση της ανθρωπότητας, *"όλες οι ικανότητες, όλα τα ταλέντα, όλες οι δυνάμεις και οι δυνατότητες και οι ικανότητες της ανθρωπότητας πρέπει να αναδειχθούν και πρέπει να αναπτυχθούν"* (Al-Mustafa Open University, 2019).

Η Μαρία Μοντεσσόρι σέβονταν βαθιά την ατομική μεταβλητότητα, γνωρίζοντας την ευελιξία της ανθρώπινης διάνοιας και τη δυνατότητα στοχευμένης παρέμβασης για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης των ταλέντων των παιδιών. Αυτό την οδήγησε, πριν από έναν αιώνα, να αναπτύξει εκπαιδευτικά υλικά με διορθωτικές και υποστηρικτικές λειτουργίες, σκοπός των οποίων είναι να επιτρέψουν στα παιδιά να βελτιώσουν τις δικές τους ικανότητες και να εκπαιδεύσουν ανεξάρτητα τη θέλησή τους να μάθουν. Όπως η ίδια η Μοντεσσόρι (1952) επανέλαβε κατά τη διάρκεια μιας ομιλίας της στο Αντιγιάρ, αυτό που λαμβάνουμε ως ανθρώπινα όντα δεν μας

προσφέρεται ως δώρο, αλλά μάλλον ως δυνατότητα και, ως τέτοιο, χρειάζεται να αυτο-ασκηθεί και να ενισχυθεί.

Όπως προαναφέρθηκε, ο Αλλάμα Ικμπάλ περιέγραψε το ανθρώπινο χούντι ως έναν φωτεινό "πυρήνα", μια δεξαμενή ανέκφραστων δυνάμεων και ένα απόθεμα των ποικίλων δυνατοτήτων που είναι εγγενείς στην ανθρώπινη φύση και οι οποίες αναμένουν ενίσχυση μέσα από διαμορφωτικές και διεγερτικές εμπειριών. Η Μοντεσσόρι, από την πλευρά της, πίστευε ότι οι δυνατότητες για την ανθρώπινη ανάπτυξη είναι σχεδόν απεριόριστες και ότι η μόνη προϋπόθεση για αυτή τη διαδικασία είναι η κατοχή αυτού που αποκάλεσε "η ζωτική αρχή" (1952, σ. 8).

Η ιδέα μιας ζωτικής αρχής, για άλλη μια φορά, επιβεβαιώνει την εννοιολογική της παρουσία στους αντίστοιχους προβληματισμούς. Ως ανθρώπινα όντα, πρότεινε η Μοντεσσόρι, πρέπει να βασιστούμε στην εσωτερική δύναμη που μας συνδέει με το Θείο - μια εγγενή ώθηση που αντηχεί με την Ισλαμική έννοια του φιτρά, και η οποία, για τη Μοντεσσόρι, είναι διακριτή στο παιδί και στη δυναμική της πνευματικής διάστασης την οποία θεωρούσε αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας.

Το Πρόσφατο Ενδιαφέρον Ιρανόων Ψυχολόγων για τη Μέθοδο Μοντεσσόρι

Όπως έχουν παρατηρήσει Ιρανοί ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί την τελευταία δεκαετία, τα παραδοσιακά μοντέλα που επικεντρώνονται στη μετωπική διδασκαλία και στην πειθαρχία – τα οποία χαρακτηρίζονται από άμεση διδασκαλία και τυποποιημένες αξιολογήσεις - τείνουν να αυξάνουν το άγχος, να μειώνουν τη συγκέντρωση και να περιορίζουν τη δημιουργική και συναισθηματική έκφραση των παιδιών, επηρεάζοντας αρνητικά τη σχεσιακή συμπεριφορά τους και τα ακαδημαϊκά τους κίνητρα. Αντίθετα, η μέθοδος Μοντεσσόρι δίνει μεγάλη έμφαση στην αυτονομία, στην εξερεύνηση και στη βιωματική μάθηση, προσφέροντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο βασίζεται σε θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, ελευθερία έκφρασης και δραστηριότητες οι οποίες προάγουν τη χαλάρωση, τη συναισθηματική ρύθμιση, τη γνωστική ανάπτυξη και την ανθεκτικότητα, ενισχύοντας έτσι τις κοινωνικές και σχεσιακές δεξιότητες κάθε παιδιού (Āzād et al., 2017). Έρευνες οι οποίες διεξήχθησαν στο Ιράν διαπίστωσαν ότι στα μοντεσσοριανά, σχολεία ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων αντανακλά μια βαθιά κατανόηση των αναγκών των παιδιών, σύμφωνα με μια παιδοκεντρική παιδαγωγική οπτική. Ενσωματώνοντας φυσικό φως, αρμονικά χρώματα και πολύ-λειτουργικούς χώρους, αυτά τα περιβάλλοντα εμπλουτίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες και επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνούν ελεύθερα, να επιλέγουν δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντα τους και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους χωρίς καθοδήγηση. Σε αυτά τα σχολεία, οι οργανωμένοι χώροι, τα προσβάσιμα υλικά και τα προσεκτικά βαθμονομημένα αισθητηριακά ερεθίσματα συμβάλλουν στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, η ενθάρρυνση της συμμετοχής της οικογένειας στον σχεδιασμό και τη διαχείριση των σχολικών περιβαλλόντων έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στη δημιουργία πιο συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πλαισίων (Alak, 2025).

Σύμφωνα με το μοντεσσοριανό μοντέλο, η εκπαίδευση δεν είναι απλά μια διαδικασία μετάδοσης γνώσης, αλλά ένα μονοπάτι το οποίο οδηγεί στην καλλιέργεια της εσωτερικής δυναμικής του παιδιού και των φυσικών ατομικών του κλίσεων. Το παιδί θεωρείται ως ένα πλήρες ον, ικανό να αλληλεπιδρά ουσιαστικά με το περιβάλλον του και προικισμένο με έναν εσωτερικό πλούτο του

οποίου τη ανάπτυξη θα πρέπει να διευκολύνεται χωρίς εμπόδια (Kiaji, 2021). Ο σεβασμός, τον οποίο η μοντεσσοριανή εκπαίδευση δείχνεται στα παιδιά καλλιεργεί μέσα τους ηθικές συμπεριφορές όπως η ειλικρίνεια, η συνεργασία και ο σεβασμός για τους άλλους, ενώ παράλληλα προωθεί, τόσο την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων, όσο και μια αίσθηση προσωπικής ευθύνης (Raḥmānī Bījārī & Nezāmzādeh, 2019), μιας ευθύνης η οποία, όταν εστιάζει στην κοινωνική διάσταση, γίνεται καθοριστική για τη διαμόρφωση ενός πολιτισμού (Nuranisa et al., 2025).

Είναι ενδιαφέρον ότι κατά την προσεκτική και σταδιακή υιοθέτηση της μοντεσσοριανής μεθόδου στο Ιράν, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί κατεύθυναν την προσοχή τους προς τη χρήση των εκπαιδευτικών υλικών της Μοντεσσόρι για την υποστήριξη της μαθηματικής μάθησης και την ενίσχυση των επικοινωνιακών ικανοτήτων σε παιδιά με γνωστικές αναπηρίες (Raḥmānī Bījārī & Nezāmzādeh, 2019). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης σε παιδιά με οπτικο-κινητικές διαταραχές και μη λεκτικές μαθησιακές διαταραχές. Δηλαδή, προς τα παιδιά τα οποία δυσκολεύονται στη λήψη, επεξεργασία, απομνημόνευση και αξιοποίηση πληροφοριών, αλλά και στην προσοχή και τον λεπτό κινητικό συντονισμό, ιδιαίτερα σε εργασίες οι οποίες απαιτούν ακρίβεια και έλεγχο των κινήσεων (Armun et al., 2022). Τα ευρήματα μιας τελευταίας έρευνας, ειδικότερα, τονίζουν ότι η χρήση των χειραπτικών εκπαιδευτικών υλικών, σε συνδυασμό με την αυτονομία που παρέχεται στο παιδί, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην προώθηση, τόσο της κινητικής όσο και της γνωστικής ανάπτυξης. Αυτό το αποτέλεσμα επιτυγχάνεται μέσα από σκόπιμες και δομημένες δραστηριότητες όπως η ανύψωση, η μεταφορά και η τακτοποίηση αντικειμένων, οι οποίες είναι προσεκτικά σχεδιασμένες για να διευκολύνουν την απόκτηση θεμελιωδών εννοιών όπως το βάρος, τον όγκο και την ισορροπία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τον λεπτό κινητικό συντονισμό του παιδιού.

Τέτοιες εμπειρίες, όχι μόνο προάγουν τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και την κοινωνική εμπλοκή, αλλά συμβάλλουν και στην ισορροπημένη ανάπτυξη και στην ολιστική εξέλιξη του παιδιού.

Στο Ιράν, η χρήση των εκπαιδευτικών υλικών της Μοντεσσόρι έχει επίσης αποδείξει την αποτελεσματικότητά της στην υποστήριξη παιδιών με σοβαρή απώλεια ακοής και διαταραχή λόγου και ομιλίας δευτερογενή στην ακουστική βλάβη, όπως μπόρεσα να παρατηρήσω κατά τη διάρκεια μιας σύντομης επιτόπιας έρευνας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα στο Σαραβάν και το Γκοστ, τα οποία βρίσκονται στην περιοχή Σιστάν μπα Μπαλουχιστάν κοντά στα σύνορα με το Πακιστάν (Colonello, 2021), όπου το έθιμο των γάμων μεταξύ μελών της ίδιας κοινότητας έχει συμβάλει σε μια αξιοσημείωτη αύξηση της γέννησης παιδιών, τα οποία πλήττονται από τέτοιες καταστάσεις και τα οποία, εύλογα, αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια όταν έρχονται σε επαφή με τα τυπικά βιβλία που ορίζονται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το Ιρανικό Υπουργείο Παιδείας (Vezārat-e Āmūzesh va Parvareš).

Το Ζήτημα των Ασύμβατων Εκπαιδευτικών Μοντέλων

Με δεδομένο αυτό το πλαίσιο, είναι σκόπιμο να εξεταστεί πώς οι Ισλαμικές και οι Μοντεσσοριανές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση έχουν ορισμένα κοινά σημεία και πώς οι στόχοι τους μπορούν να διασταυρωθούν. Παρ' όλα αυτά, ένα άρθρο του Φεβρουαρίου 2013 το οποίο δημοσιεύτηκε στην συντηρητική Ιρανική εφημερίδα Keyhān (Κόσμος), με έδρα την Τεχεράνη,

ανέφερε ότι η μοντεσσοριανή μέθοδος ήταν ύποπτη για ενθάρρυνση των λεγόμενων προγραμμάτων σπουδών προσανατολισμένων στην ειρήνη και στην κουλτούρα της συμφιλίωσης, τα οποία προωθούν ΜΚΟ και ο ΟΗΕ, που με τη σειρά τους κατηγορήθηκαν ότι επιδίωκαν να δυσφημήσουν την "κουλτούρα της αντίστασης" και να νικήσουν την Ισλαμική επιταγή "όχι στην καταπίεση και τους καταπιεστές" (Keyhān, 2013 28 Φεβρουαρίου). Τρία χρόνια αργότερα (Keyhān, 2016, 6 Μαΐου), η μέθοδος κατηγορήθηκε για άλλη μια φορά λανθασμένα ότι δίδασκε χορό και τραγούδι και ότι αποτελούσε μέρος διεθνών προγραμμάτων τα οποία προωθούν τον Δυτικό φιλελευθερισμό.

Αν και δεν έρχεται σε σύγκρουση με τις Ισλαμικές αξίες και μάλιστα υποστηρίζει την πνευματική εκπαίδευση του παιδιού, η προσέγγιση της Ιταλίδας εκπαιδευτικού θεωρητικού αντιμετωπιζόταν για πολλά χρόνια με καχυποψία από το καθεστώς, όπως και η εισαγωγή της Δυτικής σκέψης σε οποιοδήποτε άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο στη χώρα.

Ορισμένα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά υλικά της μοντεσσοριανής μεθόδου λειτουργούν εδώ και πολλά χρόνια σε πόλεις, όπως η Τεχεράνη και το Ισφαχάν και συχνά επιλέγονται από εύπορες οικογένειες, οι οποίες έχουν δεσμούς με την κυβέρνηση. Παρ' όλα αυτά, αυτά τα σχολεία δεν έχουν αναγνωριστεί επίσημα ως μοντεσσοριανά σχολεία.

Αυτό που προέκυψε κατά την επιτόπια έρευνά μου ήταν, επομένως, μια ανεπίσημη και κάπως "καμουφλαρισμένη" προσήλωση στα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της μοντεσσοριανής μεθόδου, συνοδευόμενη από μια επίμονη απροθυμία να νομιμοποιηθούν εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες δεν προέρχονται από το Μουσουλμανικό πολιτισμικό πλαίσιο. Μια τέτοια κατάσταση αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα των πολλαπλών αντιφάσεων που διατρέχουν τη χώρα. Η διάσταση μεταξύ ανεπίσημων πρακτικών και επίσημου λόγου αντανάκλα σταθερά μια υποκείμενη ένταση, ενσωματωμένη σε δυναμικές προσέλευσης και απόθησης, εγγύτητας και αποφυγής, καθώς και σε μηχανισμούς που συμβάλλουν στη συγκρότηση μιας μυθοποιημένης Ετερότητας, η οποία συχνά εκλαμβάνεται ως απειλή για τη διατήρηση της συλλογικής ταυτότητας. Ως συνέπεια, πρωτοποριακές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες οι οποίες τεκμηριώθηκαν κατά την έρευνά μου σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία έχουν προσελκύσει την προσοχή της κυβέρνησης στην οποία ηγούνται οι Αγιατολάχ, η οποία ανησυχεί όλο και περισσότερο από τη διάδοση εκπαιδευτικών μοντέλων τα οποία θεωρούνται "μη συμμορφούμενα" με τα επίσημα ιδεολογικά πλαίσια. Αυτός ο φόβος κινδύνευε να ενταθεί περισσότερο από την ολοένα και πιο επιτακτική επιταγή για ενίσχυση του συγκεντρωτικού κρατικού ελέγχου, με στόχο την παρακολούθηση των εντάσεων οι οποίες, τα τελευταία χρόνια, έχουν αναστατώσει το κοινωνικοπολιτικό τοπίο του Ιράν. Οι εντάσεις αυτές έχουν διαμορφώσει μια δύσκολη κατάσταση η οποία, παραδόξως, έχει γίνει περίπλοκη από τις έντονες παροτρύνσεις του Ραχμάρ (του ανώτατου ηγέτη) με τις οποίες προτρέπει τους νέους να επιδιώξουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια τέτοια έκκληση, όπως ήταν αναμενόμενο, έχει συμβάλει στην ανάδυση μιας μορφωμένης και συνειδητοποιημένης γενιάς, προοδευτικά πιο ανθεκτικής στην επιτήρηση, στους περιορισμούς και στις τιμωρητικές πολιτικές, με άλλα λόγια, όλο και πιο απρόθυμη να συμμορφωθεί με τους περιορισμούς που επιβάλλει η ίδια η κληρική τάξη, της οποίας αδιαμφισβήτητη κορυφή είναι ο ίδιος ο Ραχμάρ.

Παρά τις αδέξιες προσπάθειες απόρριψης και στιγματισμού των Μοντεσσοριανών προσεγγίσεων από ορισμένα περιθωριακά στοιχεία του σημερινού καθεστώτος, τα οποία φαίνεται να μην κατανοούν επαρκώς το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της μεθόδου, την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια σημαντική εξέλιξη. Σε όλο και περισσότερες περιοχές της Ισλαμικής Δημοκρατίας του Ιράν, πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι έχουν επιβλέψει με επιτυχία τη δημιουργία ιδιωτικών δομών προσχολικής αγωγής, αλλά και δημοτικών σχολείων, που δίνουν έμφαση στα εγγενή κίνητρα και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε παιδιού, αντλώντας έμπνευση από τη φιλοσοφία της Ιταλίδας παιδαγωγού. Αν και ακόμη δεν αποτελούν επίσημα μοντεσσοριανά σχολεία⁴, η παιδαγωγική προσέγγιση αυτών των σχολείων είναι εκ των πραγμάτων σχεδιασμένη να καλλιεργεί τις μοναδικές και μη τυποποιήσιμες προδιαθέσεις κάθε παιδιού.

Ενώ τα τυποποιημένα υποχρεωτικά προγράμματα έχουν ανασταλτική επίδραση, οι ελκυστικές υποσχέσεις ελευθερίας τις οποίες επαγγέλλεται η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να αποδειχθούν απατηλές, προσποιούμενες ότι αφαιρούν την εξάρτηση και την υποδούλωση, αλλά στην πράξη απλώς μετατοπίζουν το άτομο από εμφανείς μορφές δέσμευσης σε πιο λεπτές και ύπουλες.

Η Σούρα αλ-Μπακάρα διευκρινίζει ότι δεν υπάρχει εξαναγκασμός στην αποδοχή της θρησκείας (Κοράνιο, 2:256). Η ελευθερία που επιτρέπει την επιδίωξη σκόπιμων στόχων είναι ουσιαστικά μια εσωτερική κατάσταση. Αντίστοιχα, στην μοντεσσοριανή εκπαίδευση, οι διαδικασίες ελευθερίας θεωρείται ότι πηγάζουν από τη βαθύτερη διάσταση της ύπαρξής μας. Όπως διατυπώνεται στη Σούρα αλ-Ραντ, ο Αλλάχ δεν θα αλλάξει την κατάσταση ενός λαού μέχρι οι άνθρωποι να αλλάξουν αυτά που βρίσκονται μέσα τους (Κοράνιο, 13:11). Γι' αυτό και προκύπτει η ανάγκη για μια συνειδητή μεταμόρφωση

Οι πιο εποικοδομητικές μορφές αλλαγής σπάνια προκύπτουν μέσα από ένοπλες εξεγέρσεις. Αντίθετα, αναδύονται από πιο ήπιες και σταδιακές λεπτές επαναστατικές διεργασίες. Ένα τέτοιο παράδειγμα μπορεί να αντιπροσωπεύεται επαρκώς από έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό, εναρμονισμένο με την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ανάπτυξης, ο οποίος αντιστέκεται τόσο σε καταναγκαστικές μορφές κατήχησης, όσο και στις νεοφιλελεύθερες επιταγές του κέρδους και του ανταγωνισμού οι οποίες εμπορευματοποιούν και φτωχαίνουν την εκπαίδευση (Colonello, 2022) και μετατρέποντας την παραγωγή γνώσης σε μια αμφίσημη αγορά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Αν και το φινιρίκι ενός παιδιού μπορεί να παραμείνει οντολογικά άθικτο, μπορεί ωστόσο να επηρεαστεί αρνητικά από επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος ή από την ευρύτερη κοινωνική σφαίρα. Έχοντας ως βάση τα προαναφερθέντα δεδομένα, η επιτόπια έρευνα που διεξήγαγε η συγγραφέας σε όλη την Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν αναδεικνύει τη δυνατότητα οραματισμού μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης η οποία θα αποσκοπεί στη διαφύλαξη και στην καλλιέργεια αυτής της ευαίσθητης, έμφυτης ουσίας.

⁴ Η πρόσφατη περίπτωση του Javāharī Barā-ye Fardā καταδεικνύει ότι, στο σημερινό κλίμα, ένα Ιρανικό νηπιαγωγείο μπορεί ωστόσο να ισχυριστεί ότι λειτουργεί υπό την εποπτεία του CMTI Canada, το οποίο είναι ενεργό μέλος του MACTE - ενός διεθνούς οργανισμού θέσπισης προτύπων και διαπίστευσης για την προετοιμασία Μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών. Βλ. <https://javaheribarayefarda.ir/en/montessori-kindergarten>

Η παιδική ηλικία αντιπροσωπεύει μια κρίσιμη περίοδο για τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ωστόσο, η διασφάλιση της υγιούς ανάπτυξης και της υγιούς εξέλιξης ενός παιδιού έχει καταστεί μια ολοένα και πιο περίπλοκη πρόκληση για τους υπεύθυνους της ανατροφής του. Σε αυτή τη λογική, Μουσουλμάνοι ψυχολόγοι διερευνούν πιο αξιόπιστες μεθόδους και κατάλληλες τεχνικές για την προώθηση της ανάπτυξης και της εξέλιξης των παιδιών, και πολλές από αυτές τις προσεγγίσεις προέρχονται αναπόφευκτα εκτός του Ισλαμικού πλαισίου (Tahir & Larmar, 2020). Την τελευταία δεκαετία, μια πρωτοποριακή προσπάθεια εισαγωγής μιας παιδοκεντρικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, επικεντρωμένης στην καλλιέργεια των εγγενών κινήτρων και στον σεβασμό των ατομικών μαθησιακών αναγκών του παιδιού, έχει πράγματι αναληφθεί σε περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης σε διάφορες περιοχές της χώρας, με επικεφαλής εκπαιδευτικούς ψυχολόγους εμπνευσμένους από το όραμα της Μοντεσσόρι για την παιδική ηλικία. Δεδομένης της πρόσφατης εισαγωγής αυτών των μεθόδων και λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή ηλικία των εμπλεκόμενων παιδιών, δεν είναι ακόμη δυνατό να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητά τους στην καλλιέργεια των ταλέντων των Ιρανών παιδιών και στη φροντίδα του φιτρά τους. Παρ' όλα αυτά, ανακύπτουν αναπόφευκτα αρκετά ερωτήματα, τα οποία ενδέχεται να δώσουν αφορμή για ευρύτερη συζήτηση και, ενίοτε, διατυπώνονται με ιδιαίτερα εκλεπτυσμένο ρητορικό ύφος

Τι κοινωνικοπολιτικό αντίκτυπο θα μπορούσε να έχει μια αναδιαμόρφωση της προσχολικής εκπαίδευσης με στόχο τη διαμόρφωση της γενιάς από την οποία θα προέλθουν οι μελλοντικοί επιχειρηματίες, μηχανικοί, επιστήμονες, συγγραφείς, δάσκαλοι, μελετητές των Ισλαμικών επιστημών και εθνικοί ηγέτες;

Θα μπορούσε η δυσπιστία της Ιρανικής Επαναστατικής Κυβέρνησης απέναντι σε νέες ψυχο-εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στα σχολεία της Ισλαμικής Δημοκρατίας να ερμηνευθεί ως απόρροια ανησυχιών ότι η εκπαίδευση που παρέχεται σήμερα στα παιδιά ενδέχεται, μακροπρόθεσμα, να υπονομεύσει τη συγκεντρωτική εξουσία της άρχουσας τάξης των κληρικών;»

Όποιοι και αν είναι οι λόγοι πίσω από αυτή την αντίσταση, η ιστορική ακαμψία που έδειξε η θεοκρατική κυβέρνηση στην αποδοχή συστάσεων πέρα από τα σύνορά της έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις ολοένα και πιο επείγουσες εκπαιδευτικές ανάγκες που αναδύονται στη χώρα.

Όπως δήλωσε στη συνέντευξη του ο Αγιατολάχ, υπάρχει επείγουσα ανάγκη για επένδυση στη φροντίδα του φιτρά και στην ανάπτυξη των ατομικών ταλέντων των παιδιών. Ωστόσο, το συγκεντρωτικό κρατικό σχολικό σύστημα δεν είναι δομημένο, τουλάχιστον προς το παρόν, με τρόπο που θα μπορούσε να εκπληρώσει αυτόν τον σκοπό.

Τέτοιοι περιορισμοί έχουν αποτελέσει ένα από τα βασικά κίνητρα πίσω από τις προσπάθειες αυτών των εκπαιδευτικών παραγόντων οι οποίοι, διατηρώντας το σεβασμό τους απέναντι στα θρησκευτικά και πολιτισμικά θεμέλια της χώρας, επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν τα εντοπισμένα κενά προσαρμόζοντας εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν σχεδιαστεί σε μη Ισλαμικά πλαίσια στα τοπικά πολιτισμικά και παιδαγωγικά πλαίσια.

Μερικές φορές, οι πολιτισμικά διαφορετικές προσδοκίες και προοπτικές μπορούν να συμφιλωθούν εποικοδομητικά, επιτρέποντας τον σχηματισμό στρατηγικών συμμαχιών για την επίτευξη κοινών στόχων. Ψυχο-εκπαιδευτικές στρατηγικές, οι οποίες προηγουμένως θεωρούνταν ασύμβατες με τα τοπικά πολιτισμικά παραδείγματα, ενδέχεται απροσδόκητα να αποδείξουν την αποτελεσματικότητά τους στην προώθηση κοινών στόχων.

Η αναπλαισίωση ιδεών που αναδύονται από διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, καθώς και η αναγνώριση της δυναμικής τους απήχησης και της σύγκλισης των προθέσεων τους, δεν συνεπάγονται την εγκατάλειψη των αρχικών επιστημολογικών θεμελίων, ούτε την υποταγή στη γοητεία της ετερότητας ή στην επιβολή εξωτερικών πνευματικών ηγεμονιών. Αντίθετα, σηματοδοτεί μια στοχαστική και σκόπιμη ενασχόληση με εννοιολογικές συγγένειες, οι οποίες θεωρούνται ως πηγές έμπνευσης για την προώθηση της ψυχολογικής επιστήμης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών. Αυτή η διαδικασία συνεπάγεται την προθυμία να εμπνευστεί κανείς ελεύθερα από ουσιαστικές πολιτισμικά διαφορετικές εμπειρίες. Είναι το αποτέλεσμα της αυθόρμητης οικειοποίησης στρατηγικών που συμβαίνουν φυσικά στην εποχή της "παγκόσμιας οικουμένης" (Hannerz, 1996), στην οποία η κοινωνία παρουσιάζεται ως ένας χώρος διαρκούς αλληλεπίδρασης, πολιτισμικής ανταλλαγής, διαλόγου και αμοιβαίων επιρροών. Η ικανότητα να εκτιμά κανείς την εμπειρία των άλλων δεν θέτει σε κίνδυνο τον ξεχωριστό χαρακτήρα του δικού του πολιτισμού. Αντίθετα, μπορεί να ανοίξει απρόβλεπτα μονοπάτια για την επαναδιατύπωση θεμελιωδών αξιών και την ανάδειξή τους με ανανεωμένη σαφήνεια.

Αξίζει να θυμόμαστε ότι κάθε επένδυση στην εκπαίδευση η οποία καθοδηγείται από τον στόχο της ανάπτυξης ταλέντων και προσωπικών γνωστικών, συναισθηματικών, διαισθητικών, ηθικών και σχεσιακών πόρων δεν θα πρέπει να θεωρείται ότι θρέφει αποκλειστικά το δυναμικό μεμονωμένων ωφελούμενων παιδιών. Αντί να προάγουν εγωκεντρικές στάσεις, τέτοιες προσπάθειες μπορούν να συμβάλουν στην ευημερία και στην καλή διαβίωση της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκουν τα άτομα.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ευγενική τους άδεια και υποστήριξη, η συγγραφέας εκφράζει την ειλικρινή της ευγνωμοσύνη στον Οργανισμό Ισλαμικού Πολιτισμού και Σχέσεων (ICRO, Τεχεράνη) και επιθυμεί να ευχαριστήσει τον Αγιατολάχ Αμπάς Καμπί και τους καθηγητές, ψυχολόγους και φιλοσόφους της εκπαίδευσης από το Εκπαιδευτικό και Ερευνητικό Ινστιτούτο Imam Khomeini, το Διεθνές Πανεπιστήμιο Al-Mustafa, το Πανεπιστήμιο της Σιράζ και το Πολιτιστικό και Ερευνητικό Κέντρο Αγιατολάχ Ρασάντ, οι οποίοι δέχτηκαν γενναιοδωρα να συμμετάσχουν στην έρευνα. Μια ιδιαίτερη λέξη εκτίμησης απευθύνεται στον Ιρανό εκπαιδευτικό ψυχολόγο Δρ. Yadolla Saeednia, τον οραματιστή επόπτη των σχολείων Mofid στην Τεχεράνη, του οποίου το έργο έχει σταθερά υπογραμμίσει τη σημασία της καλλιέργειας των εγγενών κινήτρων των παιδιών και του σεβασμού των ατομικών μαθησιακών τους αναγκών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abadi, H. S., & Khan, B. (2023). Human nature based on the Holy Qur'an and Sunnah: Interpretation of the fitrah and self in Islam. *Journal of Integrated Sciences*, 3(4), 1--34. <https://doi.org/10.54216/jis.2023.030404>
- Ab Rahman, Z. (2012). The role of fitrah as an element in the personality of a da'ī in achieving the identity of a true da'ī. *International Journal of Business and Social Science*, 3(4), 165--175.
- Al Afify, M. F. (2018). Konsep fitrah dalam psikologi Islam [Η έννοια του φιτρά στην ισλαμική ψυχολογία]. *Tsaqafah*, 14(2), 279--298. <https://doi.org/10.21111/tsaqafah.v14i2.2641>

- Alak, M. (2025). Reconceptualizing the role of family in fostering children's social interactions within Montessori-based educational environments [Bazkhâni-ye naqsh-e khânevâde dar parvaresh-e ta'amolât-e ejtemâ'i-ye koodak dar bastar-e tarâhi-ye mohith-hâ-ye âmoozeshi, mobtani bar olgoo-ye Montessori]. *Journal of Socio-Cultural Changes [Faslname-ye Taghyirât-e Ejtemâ'i -- Farhangi]*, 22(1), [Ser. 84], 132--143.
- Al-Bukhâri. (1994). Summarized Şahîḥ al-Bukhâri (A. bin Abdul-Lateef Az-Zubaidi, Comp.; M. Muhsin Khân, Met.). Maktaba Dar-us-Salam.
- Alifah, Z., Latipah, E., Aliyah, M. N., Nazihah, W. I., & Priyolaksono, D. D. (2025). Psychological review: The development of children's religion and its influencing factors. *Linguanusa: Social Humanities, Education and Linguistics*, 3(1), 31--46. <https://doi.org/10.63605/ln.v3i1.95>
- Ali, M. A., & Hussien, S. (2017). Iqbal's inferences from the Qur'an: Objectives of education for developing the individual Self. *Journal of Education and Educational Development*, 4(2), 321--345.
- Al-Mustafa Open University. (2019). The role of religion in human life - Session 7 - Lecturer Dr Barati - Almustafa Open University [Βίντεο]. YouTube. <https://youtu.be/RWoFYPwTU8M?list=WL>
- Ansori, M. A. (2023). The role of the environment in fitrah education. *Tawasut*, 10(2), 1--12. <https://doi.org/10.31942/ta.v10i2.4721>
- Arif, S. (2023). Rethinking the concept of fiṭra: Natural disposition, reason and conscience. *American Journal of Islam and Society*, 40(3--4), 77--103. <https://doi.org/10.35632/ajis.v40i3-4.3189>
- Armun, S., Gharadaghi, A., & Vahedi, S. (2022). Asar-bakhšī-ye āmūzesh-e ravesh-e Montesorī bar tavānā'ī-hā-ye dīdārī--ḥarakatī-ye dānesh-āmūzān-e mobtalā be ekḥtelāl-hā-ye yādgīrī-ye ġeyr-kalāmī [Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης με τη μέθοδο Μοντεσσόρι στις οπτικο-κινητικές ικανότητες μαθητών με μη λεκτικές μαθησιακές διαταραχές]. *Rūyesh-e ravānšenāsī [Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal, RRJ]*, 10(10), 133--144.
- Asad, M. (Ed.). (2003). *The Message of the Qur'an*. The Book Foundation. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1980)
- Āzād, F., Šāterī Moḥammadī, F., & Yazdbaḡš, M. (2017). Moqāyese-ye ab'ād-e kolq va manš va parḡāšgarī dar kudakān taḥt-e āmūzeš bā olgūhā-ye āmūzešī-ye Vāldorf, Montesorī va Sonnatī [Σύγκριση διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας, του χαρακτήρα και της επιθετικότητας σε παιδιά που εκπαιδεύονται με τα εκπαιδευτικά μοντέλα Waldorf, Montessori και παραδοσιακά]. *Faṣḥnāmeḥ-ye Āmūzeš, Mošāwareh wa Ravān-darmānī [Τριμηνιαίο Περιοδικό Εκπαίδευσης, Συμβουλευτικής και Ψυχοθεραπείας]*, 17(65), 4--23.
- Bahrūn, B., Bustamam, N., Bakar, A., Zuliani, H., Rosita, D., Saminan, S., & Amiruddin, A. (2023). Comparative analysis of resilience and life values among Muslim higher education students: The influence of traumatic experiences, gender, and living area. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 6(2), 1--10. <https://doi.org/10.25217/0020236376100>

- Baig, N. (2024). Breathing for life and talking to God: Spiritual contemplations of Muslim patients during the COVID-19 pandemic. *Journal of Empirical Theology*, 37(1), 94--118. <https://doi.org/10.1163/15709256-20240001>
- Bhat, A. M. (2016). Human psychology (fitrah) from Islamic perspective. *International Journal of Nusantara*, 4(2), 61--74. <https://doi.org/10.15575/ijni.v4i2.1187>
- Bor, A., & Şahin, H. (2018). The nature of disposition (fitrah) in relation with religion. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(3), 1765--1788. <https://doi.org/10.18505/cuid.448089>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Candra Susanto, P., Yuntina, L., Saribanon, E., Panatap Soehaditama, J., & Liana, E. (2024). Qualitative method concepts: Literature review, focus group discussion, ethnography and grounded theory. *Siber Journal of Advanced Multidisciplinary*, 2(2), 262--275. <https://doi.org/10.38035/sjam.v2i2.207>
- Charlesworth, W. R. (2024). Human intelligence as adaptation: An ethological approach. Στο L. B. Resnick, *The nature of intelligence* (1η έκδ., σσ. 147--168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032646527-11>
- Colonello, P. (2021). Where the map turns red: The multiple expressions of risk in ethnographic research. Στο D. L. Mulligan & P. A. Danaher (Επιμ.), *Researchers at risk: Precarity, jeopardy and uncertainty in academia*. Palgrave Studies in Education Research Methods (PSERM) (σσ. 249--261). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53857-6_16
- Colonello, P. (2022). L' Iran e le trappole neoliberiste in educazione. Conflitti e contagi [Ιράν και οι νεοφιλελεύθερες παγίδες στην εκπαίδευση: Συγκρούσεις και μολύνσεις]. Στο E. Mancino & M. Rizzo (Επιμ.), *Educazione e neoliberalismi: Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (σσ. 141--151). Progedit.
- De Souza, M. (2024). The empathetic mind: The essence of human spirituality. Στο J. C.-K. Lee, *Spiritual, life and values education for children* (1η έκδ., σσ. 76--85). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032619095-7>
- Ellethy, Y. (2022). Coping with a Quranic truth claim: Muslim hermeneutics of knowledge and pluralism. *Interreligious Studies and Intercultural Theology*, 6(1), 66--84. <https://doi.org/10.1558/isit.19378>
- Fitriana, R. D. (2019). Perkembangan jiwa agama pada anak (Analisis kajian dan pemikiran dalam psikologi agama) [Η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης στα παιδιά (Μια ανάλυση μελετών και σκέψης στην ψυχολογία της θρησκείας)]. *Al Fitrah: Journal of Early Childhood Islamic Education*, 2(2), 331--340.
- Fromm, E. (2015). *Fuga dalla libertà [Απόδραση από την ελευθερία]* (C. Mannucci, Μετ.). Mondadori. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1941)
- Gardner, H. (2016). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza [Πλαίσιμα του νου: Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης]*. Feltrinelli. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1983)

- Ghalib, H. M. (2023). The concept of fitrah as a paradigm of Islamic education: Perspective of the Quran. *Iqro: Journal of Islamic Education*, 5(1), 65--82. <https://doi.org/10.24256/iqro.v5i1.2880>
- Gidayani, Kholid, I., Meriyati, Septuri, & Koderi. (2022). Service orientation, integrity and commitment to students: Administrative performance management in madrasah. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 91--104. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v6i1.3276>
- Gonzales, W. D. W., Yuen, Y. C., Ou, S., & Zhou, S. (2025). Styling mono-/bi-/multilingualism in the signs of plurilingual landscapes in Hong Kong: Variability and socio-indexical meanings. *International Journal of Multilingualism*, 1--41. <https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2516543>
- Hadi, R., Melumad, S., & Park, E. S. (2024). The Metaverse: A new digital frontier for consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 34(1), 142--166. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1356>
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections: Culture, people, places*. Routledge.
- Harmidi, H., Kasim, T. S. A. B. T., & Yussuf, A. B. (2024). The value of fitrah and its relationship with Islamic education. *Journal Analytica Islamica*, 13(1), 158--170. <https://doi.org/10.30821/analytica.v13i1.20819>
- Herawati, H., Hayati, C. I., & Salman, M. (2021). Perkembangan jiwa agama pada masa anak-anak [Η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης κατά την παιδική ηλικία]. *Journal of Education Science (JES)*, 7(2), 99--118.
- Ḥusaynī, S. M., & Yūsifiyān, H. (2022). Purity of primitive human inner nature from the perspective of the verses of the Qur'an [Pākī-yi sirisht-i awwaliyya-yi insān az manẓar-i āyāt-i Qur'ān]. *Qur'anic Researches [Pazhūhishgāh-i 'ulūm va farhang-i islāmī, Faṣḥnāma-yi 'ilmī--pazhūhishī]*, 26(101), 123--142. <https://doi.org/10.22081/jqr.2022.62083.3353>
- Ibn Abi Talib, A. (2012). *Ghurar al-hikam wa durar al-kalim: Exalted aphorisms and pearls of speech* (N. al-Amudi, Ed.; T. R. Jaffer, Met.). Ghaemiyeh Center of Computerized Researches.
- Iqbal, M. (1920). *The secrets of the Self (Asrār-i Khūdī)* (R. A. Nicholson, Met.). Macmillan and Co. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1915)
- Jämsen, R., Sivunen, A., & Blomqvist, K. (2022). Employees' perceptions of relational communication in full-time remote work in the public sector. *Computers in Human Behavior*, 132, 107240. <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107240>>
- Javadi, M., Azimidokht, S. H., Sahraei, K., & Ghaen Ebrahimabadi, M. (2025). An interpretation of the role of fiṭra in the epistemology and realization of moral action based on the verse of fiṭra (Qur'an 30:30). *Quran and Hadith Studies*, 57(1), 43--69. <https://doi.org/10.22067/jquran.2025.86257.1652>
- Javid, A. (2024). Telos of knowledge. *Islamic Sciences*, 16(2), 172--176. <https://doi.org/10.22034/is.2024.401234.1234>
- Jung, C. G. (1919). *L'Ō e l'Inconscio [Το Εγώ και το Ασυνείδητο]* (A. Vita, Μετ.). Bollati Boringhieri. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1928)

- Karimi, M., & A'rabī, G. (2024). An analysis of the immaterial dimensions of humanity in the Quran. *Philosophia and Theologia: Dialogues in Criticism and Reflection*, 29(115), 181--217. <https://doi.org/10.22081/jpt.2024.69471.2134>
- Keyhān. (2013, 28 Φεβρουαρίου). \[مژدی و ربخ\]{dir="rtl"} [Αποκλειστική αναφορά]. Keyhān. [https://kayhan.ir/fa/news/5949/\\[وید ژه-ربخ\\]{dir="rtl"}](https://kayhan.ir/fa/news/5949/\[وید ژه-ربخ\]{dir=)
- Keyhān. (2016, 6 Μαΐου). \[یتسیزهف فیعض تراظن زا مدرتسگ یتیاضران\]{dir="rtl"} [Ευρεία δυσaréσκεια για την αδύναμη εποπτεία του Οργανισμού Πρόνοιας]. Keyhān. [https://kayhan.ir/fa/news/73261/\\[ضعف-ظارت-از-گ-سد-ترده-یتیاضران\\]{dir="rtl"}](https://kayhan.ir/fa/news/73261/\[ضعف-ظارت-از-گ-سد-ترده-یتیاضران\]{dir=)
- Kiayi, M. (2021). Barrasī-ye mabānī-ye falsafī va māhīyat-e yādgīrī-ye olgū-ye āmūzeshi-ye Montesorī [Διερεύνηση των φιλοσοφικών θεμελίων και της φύσης της μάθησης του εκπαιδευτικού μοντέλου Montessori]. *Faslnāme-ye towse'e-ye herfe'i-ye mo'allem* [Περιοδικό Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών], 6(1), 59--74.
- Mohamed, Y. (1995). Fitrah and its bearing on the principles of psychology. *American Journal of Islam and Society*, 12(1), 1--18. <https://doi.org/10.35632/ajis.v12i1.2402>
- Montessori, M. (1917). *Spontaneous activity in education*. Frederick A. Stokes Company Publisher.
- Montessori, M. (1952). *The child: The eternal Messiah*. A. D. Press.
- Montessori, M. (1985). *The secret of childhood*. Orient Longmans Ltd. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1936)
- Montessori, M. (2014). *L'auto-educazione nelle scuole elementari* [Αυτο-εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία]. Garzanti libri. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1916)
- Napitupulu, D. S. (2022). Islamic originality (fitrah) and its realization in Islamic education: A transdisciplinary scientific. *Proceedings of the International Conference on Islamic Education (ICIED)*, 61--66. <https://conferences.uin-malang.ac.id/index.php/icied/article/view/1971>
- Nascimento, T., Suarez, M. C., & Campos, R. D. (2022). An integrative review on online ethnography methods: Differentiating theoretical bases, potentialities and limitations. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 25(4), 492--510. <https://doi.org/10.1108/QMR-07-2021-0086>
- Natoli, S. (2010). *L'edificazione di sé: Istruzioni sulla vita interiore* [Αυτο-οικοδόμηση: Οδηγίες για την εσωτερική ζωή]. Laterza.
- Noguchi, K., & Mong, M. (2021). Differential effects of cognitive ability on mind agency and perceived innocence. *Current Psychology*, 40(5), 2104--2111. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0152-4>
- Nuranisa, L., Anwar, S., & Firmansyah, M. I. (2025). Fitrah-based Islamic education: A study of the concept of fitrah-based education by Harry Santosa. *Cendekia*, 17(1), 87--102. <https://doi.org/10.37850/cendekia.v17i01.956>
- Osborne, N., & Grant-Smith, D. (2021). In-depth interviewing. Στο S. Baum (Επιμ.), *Methods in urban analysis* (σσ. 105--125). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1677-8_7

- Oubâläsi, A., & Hosseini-Nasab, S. D. (2015). Barrasi-ye ta'sir-e âmoozesh-e ravesh-e Montesorî bar khalâqiyat-e koodakân-e pish-dabestâni-ye 4 va 5 sâle-ye shahr-e Tabriz [Διερεύνηση της επίδρασης της διδακτικής μεθόδου Montessori στη δημιουργικότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας 4 και 5 ετών στην πόλη του Ταμπρίζ]. *Nashriye-ye elmi--pazhooeshi-ye âmoozesh va arzeshyâbi* [Επιστημονικό-Ερευνητικό Περιοδικό Εκπαίδευσης και Αξιολόγησης], 7(28), 81--98.
- Paxson, T. D. (1985). Art and paideia. *The Journal of Aesthetic Education*, 19(1), 67--78. <https://doi.org/10.2307/3332559>
- Rahmānī Bījārī, A., & Nezāmzādeh, A. H. (2019). Barrasī-ye ta' sīr-e āmūzeš be reš-e Montesorī bar yādgīrī-ye mafāhīm-e riyāzī va behbūd-e mahārat-hā-ye ertebāfī dar dānešāmūzān-e tavān-e zehni [Διερεύνηση της επίδρασης της διδακτικής μεθόδου Montessori στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών και στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητικές ικανότητες]. *Ta' līm va tarbiyat-e estetnā'ī* [Ειδική Αγωγή], 18(2), 151--160.
- Rassool, G. H. (2024). The Fitrah: Spiritual nature of human behaviour. Στο G. H. Rassool, *Exploring the intersection of Islāmic spirituality and psychotherapy* (σσ. 51--72). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-72724-5_5
- Rismanto, F. (2024). Personality development through innate traits and environment in Islamic psychology. *Moestopo International Review on Societies, Humanities, and Sciences*, 4(2), 120--127. <https://doi.org/10.32509/mirshus.v4i2.73>
- Rizal, S. S. (2018). Perkembangan jiwa keagamaan pada masa anak-anak menurut Jalaluddin dan Zakiah Daradjat [Η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης κατά την παιδική ηλικία σύμφωνα με τους Jalaluddin και Zakiah Daradjat]. *Tarbiyat al-Aulad: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 3(1), 25--34. <https://riset-iaid.net/index.php/TA/article/view/126>
- Rousseau, J. J. (1979). *Emile or on education*. Basic Books. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1762)
- Sajjādī, S. I. (2010). Qur'ān va Tarbiyat-i Fiṭrī [Το Κοράνιο και η εκπαίδευση του φιτρά (εσωτερικής φύσης)]. *Pazūhishnāmāh-yi Ma'ārif-i Qur'ānī* [Κορανικές Έρευνες], 16(61), 42--75. https://jqr.isca.ac.ir/article_3658_en.html?lang=en
- Skinner, R. (2019). A beginner's guide to the concept of Islamic psychology. *Journal of the British Islamic Medical Association*, 3(1), 1--5.
- Sunarto, S., Nurhabibah, D., & Saputra, M. I. (2024). The fitrah, potential, and human development according to Islamic view. *International Journal on Advanced Science, Education, and Religion*, 7(4), 21--26. <https://doi.org/10.33648/ijoaser.v7i4.729>
- Swain, J., & King, B. (2022). Using informal conversations in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 16094069221085056. <https://doi.org/10.1177/16094069221085056>
- Syafii, M. H., & Azhari, H. (2025). Interaction between spiritual development and psychological growth: Implications for Islamic educational psychology in Islamic students. *Journal of Islamic Education and Ethics*, 3(1), 29--48. <https://doi.org/10.18196/jiee.v3i1.69>

- Tahir, M., & Larmar, S. (2020). Conceptualizing the development of personality in children: An analysis of Islamic philosophy and contemporary Western psychology. *Agathos: International Review*, 11(1), 192--215. <https://www.agathos-international-review.com/issues/2020/20/Tahir.pdf>
- Tahir-ul-Qadri, M. (1999). *Islamic concept of human nature: A critique on the concept of inborn criminality*. Minhaj-Ul-Quran. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1985)
- Uswatun, U., & Rohayati, R. (2023). Peran orang tua dalam perkembangan agama dan moral pada anak usia dini [Ο ρόλος των γονέων στη θρησκευτική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού κατά την πρώιμη παιδική ηλικία]. *JIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 6(4), 2464-2471. <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i4.1843>
- Warsah, I., Morganna, R., Warsah, B. A. A., & Warsah, B. H. H. (2024). Islamic psychology-based educational strategies for student character development. *AJIS: Academic Journal of Islamic Studies*, 9(2), 305--354. <<https://doi.org/10.29240/ajis.v9i2.11326>>

Η συγγραφέας

Η Paola Colonello, διδάκτωρ, είναι ανθρωπολόγος και εθνογράφος που ειδικεύεται στην ισλαμική εκπαίδευση. Είναι μέλος της Ομάδας Εργασίας για τον Μουσουλμανικό Κόσμο στο Κέντρο Robert Schuman και έχει διεξαγάγει επιτόπια έρευνα σε ισλαμικές περιοχές της Ασίας και της Αφρικής, συμπεριλαμβανομένων του Ιράν, της Ινδονησίας και του Ουζμπεκιστάν. Η έρευνά της επικεντρώνεται στον ισλαμικό πολιτισμό και την έννοια του τζιχάντ, διερευνώντας τις σημασίες και τις επιπτώσεις της. Έχει συμβάλει σε ακαδημαϊκές επιτροπές, περιοδικά με κριτές και διεθνή συνέδρια. Ως λέκτορας, διδάσκει εθνογραφικές μεθόδους, σουφισμό, σχέσεις Ισλάμ-Δύσης και ερευνητικούς κινδύνους σε ζώνες συγκρούσεων, ενώ μελετά επίσης μύθους και το αρχετυπικό ταξίδι του ήρωα.

Το παρόν άρθρο δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο *Al-Musyrif: Jurnal Bimbingan Dan Konseling Islam*, 8(2), 260--284. <https://ejournal.uiidalwa.ac.id/index.php/almusyrif/article/view/3474>

Αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια της συγγραφέα.

Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης & Ελένη Γιαννακοπούλου





BIBΛIO παρουσιάσεις



Μαρία Μοντεσσόρι - Οι βασικές αρχές

Marion O'Donnell

Μετάφραση: Κατερίνα Κόλλια

Σειρά: Μεγάλοι Διανοητές

Πεδίο, 2025, σελ. 240

Το βιβλίο «Μαρία Μοντεσσόρι - Οι βασικές αρχές» της Marion O'Donnell (αρχική έκδοση *Maria Montessori: A Critical Introduction to Key Themes and Debates*, Bloomsbury Academic, 2013) αποτελεί έναν

ολοκληρωμένο οδηγό για όσους και όσες ενδιαφέρονται για μια σε βάθος και πολυδιάστατη κατανόηση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης. Το βιβλίο ξεχωρίζει, καθώς δεν περιορίζεται απλώς στην εξήγηση της μοντεσσοριανής μεθόδου, αλλά την εξετάζει υπό ένα ακαδημαϊκό πρίσμα, αναλύοντας τόσο τις θεμελιώδεις αρχές της όσο και τη θέση της στη σύγχρονη εκπαιδευτική συζήτηση. Η O'Donnell, ως έμπειρη εκπαιδευτικός και ακαδημαϊκός με εκτεταμένη διεθνή διδακτική εμπειρία, βρίσκεται στην ιδανική θέση να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ της πρακτικής εφαρμογής στην τάξη και της εκπαιδευτικής θεωρίας.

Ο πρωταρχικός στόχος του βιβλίου είναι να προσφέρει μια κριτική εισαγωγή στα βασικά θέματα της φιλοσοφίας της Μοντεσσόρι και στις συζητήσεις που την περιβάλλουν. Προχωρά πέρα από μια απλή βιογραφία της Μαρίας Μοντεσσόρι, επανεκτιμώντας κριτικά το έργο της υπό το φως της σύγχρονης διεθνούς έρευνας. Το κεντρικό επιχείρημα είναι ότι η μοντεσσοριανή εκπαίδευση, η οποία καλλιεργεί ανεξάρτητους, αυτό-πειθαρχημένους μαθητές σε ένα προσεκτικά προετοιμασμένο περιβάλλον, παραμένει εξαιρετικά επίκαιρη για τους σημερινούς εκπαιδευτικούς. Η O'Donnell δομεί τη διερεύνησή της αναλύοντας συστηματικά τα βασικά στοιχεία της μοντεσσοριανής προσέγγισης, όπως είναι η ανάπτυξη του παιδιού, το μαθησιακό περιβάλλον, ο ρόλος του ενήλικα ως "οδηγού" και ο ρόλος του παιδιού ως ενεργητικού, αυτοκατευθυνόμενου ατόμου. Για καθένα από αυτά τα θέματα, εφαρμόζει ένα συνεπές και πολύτιμο πλαίσιο: παρουσιάζει τις αρχικές ιδέες της Μοντεσσόρι, εκθέτει τις απόψεις τόσο των επικριτών όσο και των υποστηρικτών και, τέλος, συζητά τις επιπτώσεις για τη σύγχρονη εκπαίδευση και τη μελλοντική έρευνα. Αυτή η ισορροπημένη προσέγγιση αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα του βιβλίου.

Οι κριτικές επισημαίνουν την επιτυχία του βιβλίου ως μιας "ολοκληρωμένης κριτικής". Η Wendy Fidler, για παράδειγμα, Ακαδημαϊκή Διευθύντρια του Ιδρύματος μοντεσσοριανή Εκπαίδευση για τον Αυτισμό (MEfA), Η.Β. σημειώνει «Αυτή η εκτενής κριτική προσφέρει διαχρονικές και ουσιαστικές ιδέες σχετικά με την κοινωνική και επιστημονική παιδαγωγική της Μοντεσσόρι. Η Marion O'Donnell γράφει με δεισδουτικότητα για τους "φυσικούς νόμους" της ανάπτυξης του παιδιού οι οποίοι στηρίζουν τη μοντεσσοριανή μέθοδο και τοποθετεί τις ιδέες αυτές στο πλαίσιο ιστορικών και επιστημονικών συζητήσεων για την φυσιοκρατική εκπαίδευση. Αναδεικνύει το γεγονός ότι οι θεωρίες της Μοντεσσόρι προέκυψαν μέσα από συστηματική παρατήρηση των παιδιών και συνοψίζει εύστοχα την προσέγγισή της με τη φράση: "δίδαξε λίγο και παρατήρησε πολύ"».

Η δομή του βιβλίου υποστηρίζει αυτή την κριτική ματιά, ακολουθώντας μια λογική εξέλιξη: ξεκινά με την πνευματική βιογραφία της Μαρίας Μοντεσσόρι και την προέλευση της μεθόδου της, συνεχίζει με μια κριτική έκθεση των βασικών της εννοιών, διερευνά στη συνέχεια την υποδοχή και την επιρροή του έργου της σε παγκόσμιο επίπεδο (Ευρώπη, ΗΠΑ, Βρετανικά Νησιά, Ινδία, Αυστραλασία), και ολοκληρώνει με μια ενότητα για τη συνάφεια της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης σήμερα, εξετάζοντας σύγχρονα ζητήματα, όπως ο πολυγραμματισμός και η ανάπτυξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτή η παγκόσμια οπτική διασφαλίζει ότι το βιβλίο δεν είναι ευρωκεντρικό, αλλά λαμβάνει υπόψη την μοντεσσοριανή πρακτική και την έρευνα από τη Νότια Αμερική, την Αυστραλία και την Ασία.

Το βιβλίο αποτελεί έναν ανεκτίμητο βοήθημα για τους γονείς οι οποίοι ενδιαφέρονται για το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης. Στους σπουδαστές και σπουδάστριες παιδαγωγικών τμημάτων παρέχει μια καλά τεκμηριωμένη και κριτικά δομημένη επισκόπηση. Για μοντεσσοριανούς εκπαιδευτικούς, προσφέρει την ευκαιρία να εμβαθύνουν την κατανόηση των θεωρητικών θεμελίων της εργασίας τους. Για ακαδημαϊκούς, η διεθνής εμβέλεια και η ενασχόληση με τους επικριτές το καθιστούν μια χρήσιμη προσθήκη στην επιστημονική βιβλιογραφία για την εναλλακτική εκπαίδευση. Η O'Donnell δημιούργησε με επιτυχία ένα έργο που τιμά την κληρονομιά της Μαρίας Μοντεσσόρι, αντιμετωπίζοντάς την όχι ως δόγμα, αλλά ως μια ζωντανή, συζητήσιμη και διαρκώς επίκαιρη εκπαιδευτική σκέψη. Είναι ένα βιβλίο το οποίο προτείνεται ανεπιφύλακτα για όσους και όσες επιθυμούν να κατανοήσουν πραγματικά το "γιατί" και το "πώς" της μοντεσσοριανής μεθόδου, καθώς και τη διαρκή επίδρασή της στην εκπαίδευση παγκοσμίως.

Αναφορά

Fidler, W. (2013). Endorsement of *Maria Montessori: A Critical Introduction to Key Themes and Debates*, by M. O'Donnell. London: Bloomsbury Academic. https://www.bloomsbury.com/in/maria-montessori-9781441185389/?utm_source=chatgpt.com

Δημήτρης Χασάπης

Ειδήσεις & Ανακοινώσεις



Εργαστήριο Προσανατολισμού AMI 12-18

Κυριακή, 2 Αυγούστου 2026, 5:00 MM έως
Τετάρτη, 9 Σεπτεμβρίου 2026, 5:00 MM

Λεπτομέρειες Εργαστηρίου

Ημερομηνίες

- Το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης από απόσταση (LMS) -- 2 Αυγούστου 2026
- Τεχνικός Έλεγχος 5 Αυγούστου 2026, 8:00MM - 9:00MM ET -

Υποχρεωτική διαδικτυακή συνάντηση για τον προσανατολισμό του μαθήματος και τον τεχνικό έλεγχο. Η μη συμμετοχή θα έχει ως αποτέλεσμα τον άμεσο αποκλεισμό από το μάθημα.

- Οι ημερομηνίες του μαθήματος είναι 12 Αυγούστου -- 26 Αυγούστου 2026

Ζωντανές Συνεδρίες

- Έξι υποχρεωτικές ζωντανές συνεδρίες μέσω Zoom, 8:00MM -- 9:30MM Ανατολική Ώρα και 12:00MM - 3:00MM Ανατολική Ώρα.
- Τετάρτη, 5 Αυγούστου 8:00 - 9:00MM ET (60 λεπτά) Υποχρεωτική διαδικτυακή συνάντηση για τον προσανατολισμό του μαθήματος και τον τεχνικό έλεγχο. Η μη συμμετοχή θα έχει ως αποτέλεσμα τον άμεσο αποκλεισμό από το μάθημα.
- Τετάρτη, 12 Αυγούστου 8:00 - 9:30MM ET (90 λεπτά)
- Σάββατο, 15 Αυγούστου 12:00MM - 3:00MM ET (180 λεπτά)
- Τετάρτη, 19 Αυγούστου 8:00 - 9:30MM ET (90 λεπτά)
- Σάββατο, 22 Αυγούστου 12:00MM - 3:00MM ET (180 λεπτά)
- Τετάρτη, 26 Αυγούστου 8:00 - 9:30MM ET (90 λεπτά)

- Οι συντονιστές του μαθήματος θα είναι διαθέσιμοι για μια επιπλέον προαιρετική συζήτηση 30 λεπτών μετά το μάθημα

- Η τελική εργασία Παρατήρησης πρέπει να παραδοθεί πριν κλείσει το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης την Τετάρτη, 9 Σεπτεμβρίου 2026
- Περίπου πέντε, 3-ωρες σύγχρονες συνεδρίες εργασίας θα ολοκληρωθούν μέσω ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης

Ωρες

- Οι ζωντανές συνεδρίες θα πραγματοποιούνται 8:00MM - 9:30MM Ανατολική Ωρα τις Τετάρτες και 12:00MM - 3:00MM Ανατολική Ωρα τα Σάββατα.

Παρακαλώ σημειώστε ότι όλες οι ζωντανές συνεδρίες είναι σε Ανατολική Ωρα (Νέα Υόρκη).

Χρησιμοποιήστε τον μετατροπέα ζώνης ώρας <https://dateful.com/time-zone-converter> για να ελέγξετε τη διαθεσιμότητά σας για τις ζωντανές συνεδρίες.

Κόστος: 470,91 \$

Πληροφορίες: <https://trainmontessori.regfox.com/ami-orientation-12-18-august-2026>



Συνέδριο American Montessori Society - Ασίας

Μοντεσσόρι για Όλους: Καλλιεργώντας τους Αυριανούς Ηγέτες

Χανγκτσόου, Κίνα

13–14 Ιουνίου 2026

Σε συνδιοργάνωση της AMS και του Κέντρου Εκπαίδευσης Μοντεσσόρι Zhejiang (ZMEC), το Συνέδριο AMS-Ασίας θα επικεντρωθεί σε εις βάθος συζητήσεις σχετικά με τα ακόλουθα θέματα που ευθυγραμμίζονται με τις βασικές αρχές της AMS:

- Πώς η εκπαίδευση Μοντεσσόρι καλλιεργεί συστηματικά τη μελλοντική ηγεσία
- Η εγγενής σύνδεση μεταξύ παιδικής ανάπτυξης, κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων
- Οι επαγγελματικοί ρόλοι των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών ως «διευκολυντών μάθησης» και «φορέων αλλαγής»
- Πρακτικές διαδρομές και όραμα ισότητας για τη Μοντεσσόρι στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας της Ασίας

Το συνέδριο συγκεντρώνει κορυφαίες προσωπικότητες, ακαδημαϊκούς και επαγγελματίες της εκπαίδευσης Μοντεσσόρι από όλο τον κόσμο. Διεθνείς εκπαιδευτές από την AMS, διακεκριμένοι Ασιάτες εμπειρογνώμονες εκπαίδευσης και καινοτόμοι εκπαιδευτικοί πρώτης γραμμής στο Χανγκτσόου μοιράζονται τα τελευταία ερευνητικά ευρήματα, πρακτικές τάξης και εκπαιδευτικές τάσεις. Εδώ, κάθε ομιλία και κάθε διάλογος έχει τη δυνατότητα να πυροδοτήσει μια επανάσταση στο μέλλον της εκπαίδευσης.

Πληροφορίες: <https://amshq.org/event/ams-asia-conference/>



Jane Kent (Text by), Isabel Munoz (Illustrator)

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

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

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

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

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

Οδηγίες μορφοποίησης των κειμένων

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

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

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

Τέλος οι βιβλιογραφικές αναφορές σε αλφαβητική σειρά

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

dchasapis@montessoriani.gr

