



REciprocal maieutic Approach pathways enhancing Critical Thinking

Project n. 621522-EPP-1-2020-1-IT-EPPKA3-IPI-SOC-IN

REACT Εγχειρίδιο Μοντέλου

Μια καινοτόμος Αμοιβαία μαιευτική
προσέγγιση για μια απόκτηση κριτικής σκέψης
στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης



**Co-funded by
the European Union**



Επίπεδο διάδοσης	PU
Ημερομηνία λήξης του παραδοτέου	Μάιος 2022
Πραγματική ημερομηνία υποβολής	Μάιος 2022 (έκδοση εργασίας) Οκτώβριος 2023 (τελική έκδοση)
Πακέτο εργασίας, εργασία	WP3
Τύπος	Ηλεκτρονική έκδοση δημοσιευμένη στο διαδίκτυο
Έκδοση	V0.4

Ιστορία

Έκδοση	Ημερομηνία	Αιτία-Λόγος	Αναθεωρήθηκε από
0.0	Ιανουάριος 2022	Πρώτο προσχέδιο	CSC
0.1	Μάρτιος 2022	Αναθεώρηση που έγινε και συνεισφορές που ζητήθηκαν από τους εταίρους	FVM
0.2	Απρίλιος 2022	Αναθεωρημένη έκδοση και ενσωμάτωση των συνεισφορών	FVM, όλοι οι εταίροι
0.3	Μάιος 2022	Έκδοση εργασίας	FVM
0.4	Οκτώβριος 2023	Τελική έκδοση (ενσωματώνοντας τα σχόλια που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των πιλοτικών συνεδριών)	FVM



Πίνακας περιεχομένων

1.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - Η ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΜΑΡΙΑΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ	5
1.1.	Εισαγωγή στη Μαρία Μοντεσσόρι.....	5
1.2.	Οι τέσσερις πυλώνες της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής.....	7
1.3.	Η Μοντεσσόρι και η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης.....	9
1.4.	Εννοιολογικοί δεσμοί μεταξύ της κοσμικής εκπαίδευσης και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	12
1.5.	Η συμβολή της Μαρίας Μοντεσσόρι στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.....	13
1.6.	Το μαθησιακό περιβάλλον και οι χώροι μάθησης στην προοπτική της Μοντεσσόρι	15
1.7.	Η "εκπαιδευτική διαδικασία" της Μοντεσσόρι ως μοχλός κοινωνικής αλλαγής	20
1.8.	Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων	24
2.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΝΤΑΝΙΛΟ ΝΤΟΛΤΣΙ: "ΟΛΟΙ ΜΕΓΑΛΩΝΟΥΝ ΜΟΝΟ ΑΝ ΤΟ ΟΝΕΙΡΕΥΟΝΤΑΙ"	27
2.1.	Βιογραφικές σημειώσεις.....	27
2.2.	Ανακαλύπτοντας την αμοιβαία μαιευτική προσέγγιση.....	30
2.3.	Η εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής δέσμωσης	34
2.4.	Εκπαίδευση στην κριτική σκέψη.....	41
2.5.	Ένα ασφυκτικό σχολείο	46
3.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΜΑΙΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΕΤΑΙΡΟΥΣ ΤΟΥ REACT	50
3.1.	Ελλάδα	51
3.2.	Γερμανία.....	57
3.3.	Βουλγαρία	81
3.4.	Ισπανία	85
4.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΜΑΙΕΥΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΗΣ ΚΑΤΩΤΕΡΗΣ ΚΑΙ ΜΕΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	95
4.1.	Μεθοδολογία.....	95
4.2.	Το θεωρητικό πλαίσιο.....	95
4.3.	RMA: παραδοχές και χαρακτηριστικά.....	96
4.4.	Η διαδικασία εκμάθησης RMA.....	97
4.5.	Τα εργαστήρια RMA.....	99
4.6.	Ο συντονιστής RMA.....	105
4.7.	Κλασικά θέματα RMA.....	106
4.8.	Η RMA ως εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού	107
4.9.	Ο λόγος του RM σήμερα.....	110
4.10.	Η RMA ως διαπολιτισμική συνάντηση.....	111
4.11.	Τρόπος ανάπτυξης μαθημάτων κατάρτισης από την RMA.....	112



4.12.	Μετάδοση -Επικοινωνία.....	113
4.13.	Δραστηριότητα 1: Εργαστήριο RMA "Μετάδοση-Επικοινωνία".....	114
4.14.	Διδασκαλία - Εκπαίδευση.....	116
4.15.	Δραστηριότητα 2: Εργαστήριο RMA "Διδασκαλία - Εκπαίδευση".....	117
4.16.	Μεθοδολογικά συμπεράσματα.....	118
5.	REACT ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΜΟΝΟΠΑΤΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ... Errore. Il segnalibro non è definito.	
5.1.	Εργαστήριο REACT 1: Μια μέθοδος για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.....	120
5.2.	Εργαστήριο REACT 2: Σχολείο για την κοινωνική αλλαγή.....	121
5.3.	Εργαστήριο REACT 3: Σχολείο και υπευθυνότητα.....	123
5.4.	Εργαστήριο REACT 4: Ρίζες και ταυτότητα.....	125
5.5.	Εργαστήριο REACT 5: Η οικολογική μετατροπή του σχολείου.....	127
5.6.	Εργαστήριο REACT 6: Η ιδεολογική γλώσσα.....	129
5.7.	Εργαστήριο REACT 7: Συγκεκριμένος και αφηρημένος χώρος μάθησης.....	131
5.8.	Εργαστήριο REACT 8: Η κοινότητα που εκπαιδεύει.....	133
5.9.	Εργαστήριο REACT 9: Κριτική σκέψη.....	134
5.10.	Εργαστηριακά συμπεράσματα.....	137
6.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	144



1. Κεφάλαιο 1 - Η κληρονομιά της Μαρίας Μοντεσσόρι

1.1. Εισαγωγή στη Μαρία Μοντεσσόρι

Η Μαρία Μοντεσσόρι είναι γνωστή για τη συμβολή της στην ανάπτυξη των παιδιών και για την πρωτοποριακή της μέθοδο που βασίζεται στη συνεχή παρατήρηση των συμπεριφορών. Οι δάσκαλοι παίζουν καθοδηγητικό ρόλο, αποφεύγοντας την άμεση και υπερβολική παρέμβαση καθώς και τις αυστηρές υποδείξεις και υποχρεώσεις. Το δημοφιλές σύνθημα "βοηθήστε τα παιδιά να τα κάνουν μόνα τους" εξηγεί με νόημα την ιδέα που έχει για την παιδαγωγική σχέση με τα παιδιά σε ένα συγκεκριμένο και "προετοιμασμένο" μαθησιακό περιβάλλον. Η κατανόηση του τι μπορεί να σημαίνει "προετοιμασμένο" σε ένα μοντεσσοριανό πλαίσιο είναι ένα από τα πεδία εφαρμογής αυτού του κειμένου και θα χρησιμεύσει ως συγκεκριμένη και λειτουργική βάση για όλες τις επόμενες εργασίες.

Το όνομα "Μοντεσσόρι" σχετίζεται με τη "Μέθοδο Μοντεσσόρι" που εφαρμόζεται στα σχολεία Μοντεσσόρι σε όλο τον κόσμο. Η γενικά αποδεκτή και διαδεδομένη αντίληψη για τον "Μοντεσσοριανό Κόσμο" υποδηλώνει ότι όταν έχουμε επιλέξει ένα Μοντεσσοριανό σχολείο για τα παιδιά μας, θα είμαστε σίγουροι ότι το σχετικό μαθησιακό περιβάλλον θα είναι γεμάτο από Μοντεσσοριανές ενδείξεις και αρχές, σε έναν σαφώς καθορισμένο και αποκλειστικό "χώρο μάθησης με Μοντεσσοριανά χαρακτηριστικά", ο οποίος κατά κοινή αντίληψη διαφέρει πολύ από το υπόλοιπο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αυτή η ιδέα είναι εν μέρει αληθινή: στα σχολεία Μοντεσσόρι, η μέθοδος εφαρμόζεται στην ακεραιότητά της από πιστοποιημένους εκπ/κούς Μοντεσσόρι και σε ένα καλό και ενεργό εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης της Μοντεσσόρι. Οι εκπ/κοί Μοντεσσόρι είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να εισάγουν και να αξιοποιούν τα υλικά Μοντεσσόρι, καθώς και για να διατηρούν όλη τη μοντεσσοριανή αυθεντικότητα σε αντιστοιχία με τις αρχικές ιδέες της παιδαγωγού που γεννήθηκε στο Chiaravalle.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η "μέθοδος Μοντεσσόρι" μπορεί να θεωρηθεί ως ένα διακλαδισμένο δίκτυο ιδεών, γεμάτο καινοτόμες προτάσεις που μπορούν να εμπνεύσουν, ακόμη και σήμερα, όλους τους εκπαιδευτικούς σε οποιοδήποτε επίπεδο και σε οποιαδήποτε κατηγορία σχολείων.



Γιατί, λοιπόν, να μην παρουσιάσετε τις βασικές ιδέες σε όλους τους εκπαιδευτικούς; Υπό αυτή την έννοια η προσέγγιση Μοντεσσόρι είναι για όλους. Αξίζει να αναφέρουμε ότι με αυτόν τον τρόπο πρέπει να σεβαστούμε μια ορισμένη "μοντεσσοριανή αυθεντικότητα". Ωστόσο, καλούμαστε επίσης να διαδώσουμε τις επαναστατικές ιδέες στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Στο πλαίσιο του έργου REACT, προτείνεται μια συμβολή σε αυτή την προοπτική, προτείνοντας εκπαιδευτικές επιρροές σε τέσσερις κύριους τομείς:

- Η συμβολή της προσέγγισης της Μαρίας Μοντεσσόρι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης για τους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς).
- Η συμβολή της Μοντεσσόρι στην αλλαγή των χώρων του μαθησιακού περιβάλλοντος.
- Ο ρόλος της εκπαίδευσης ως αλλαγής του κοινωνικού πλαισίου που μπορεί να οδηγήσει στην καινοτομία.
- Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για τους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς).

Αυτοί οι τέσσερις τομείς θέτουν εμπνευσμένες προκλήσεις που φαίνεται να περιλαμβάνουν μερικά από τα κύρια κοινωνικά ζητήματα που σχετίζονται με την καινοτομία και τον ρόλο της εκπαίδευσης που οι κοινωνίες μας έχουν ανάγκη να αντιμετωπίσουν.

Κατά τη διάρκεια του ξεσπάσματος της πανδημίας Covid-19, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά μας συστήματα αναδύθηκαν σε όλη τους την έκταση, απεικονίζοντας θολές προοπτικές για το μέλλον. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση αυξάνονται, καθώς και ότι ο λειτουργικός αναλφαβητισμός επεκτείνεται. Μπορούμε πραγματικά να περιορίσουμε τις επιπτώσεις μιας Μεθόδου που βασίζεται στην ελευθερία, την αυτονομία και την αυτοσυνειδησία των μαθητών σε καθορισμένα σχολεία με συγκεκριμένη ετικέτα;

Στο πλαίσιο του έργου REACT οι εταίροι δεσμεύονται να αξιοποιήσουν τη συμβολή της μεθόδου Μοντεσσόρι για να προωθήσουν μια θετική πρόκληση σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, ή τουλάχιστον να ασκήσουν μια μικρή επιρροή σε αυτή την τεράστια προσπάθεια.



1.2. Οι τέσσερις πυλώνες της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής

Ο Ιταλός παιδαγωγός Don Lorenzo Milani, ο οποίος δραστηριοποιήθηκε σε ένα μικρό και φτωχό ορεινό χωριό κοντά στη Φλωρεντία με γιους μικροκαλλιεργητών, δήλωσε με σαφήνεια ότι οι κοινωνικές και παιδαγωγικές συνεισφορές δεν πρέπει να σχετίζονται μόνο με τους συγγραφείς τους. Αντιθέτως, οι συνεισφορές αυτές πρέπει να είναι αυτόνομες από τους συγγραφείς τους για να δώσουν βήμα σε περαιτέρω και μελλοντικές καινοτομίες. Ο Milani ήταν ένας επαναστάτης χριστιανός-καθολικός ιερέας που αγωνίστηκε για την ελευθερία στη διδασκαλία και για την εξάλειψη κάθε ανισότητας στην εκπαίδευση. Ακολουθώντας την ένδειξη του Lorenzo Milani, η παρούσα εργασία βασίζεται στην ανάλυση του έργου της Μαρίας Μοντεσσόρι και στην οραματική σύνδεσή του με την κοινωνική προσέγγιση του Danilo Dolci, περνώντας μέσα από τις καινοτόμες συνεισφορές τους στην κοινωνική παιδαγωγική. Οι δύο παιδαγωγοί ενέπνευσαν μια επανάσταση στον τομέα της εκπαίδευσης και, όπως επιβεβαίωσε ο Lorenzo Milano (*Esperienze pastorali*, 1958), δεν ήταν ευχαριστημένοι με την ανεπαρκή χρήση της λέξης "μέθοδος". Παρόλο που αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται ευρέως η παιδαγωγική Μοντεσσόρι, ο Ιταλός παιδαγωγός ήταν πεπεισμένος ότι, η "Μέθοδος" πρέπει να χρησιμοποιείται με την ορθή της έννοια, με το επίκεντρο να πρέπει να είναι η θέαση της ψυχής του παιδιού που, απαλλαγμένο από εμπόδια, ενεργεί σύμφωνα με τη φύση του (Montessori, 1990, σ. 187). Αυτό ελπίζουμε ότι θα βοηθήσει να ξεπεραστεί η κοινή έννοια που απέκτησε γενικά η "Μέθοδος" με την πάροδο του χρόνου και θα μας επιτρέψει να την αντικαταστήσουμε με έναν άλλο "εννοιολογικό" ορισμό της Μεθόδου. Σύμφωνα με την ίδια τη Μοντεσσόρι, μπορούμε να θεωρήσουμε τη Μέθοδο ως μια βοήθεια στην ανθρώπινη προσωπικότητα να κατακτήσει την ανεξαρτησία της, από την καταπίεση των αρχαίων προκαταλήψεων για την εκπαίδευση. (Montessori, 1946)

Αυτό που προκύπτει ξεκάθαρα από τη δήλωση της Μοντεσσόρι είναι ότι στο κέντρο της μεθόδου βρίσκεται η ανθρώπινη προσωπικότητα και δεν αποτελείται απλώς από ένα σύνολο εργαλείων και αρχών που πρέπει να εφαρμοστούν και να αξιοποιηθούν. Από τη σκοπιά της Μοντεσσόρι, το κεντρικό σημείο είναι "η υπεράσπιση του παιδιού, η επιστημονική αναγνώριση της φύσης του, η κοινωνική διακήρυξη των δικαιωμάτων του που πρέπει να



αντικαταστήσει τους αποσπασματικούς τρόπους αντίληψης της εκπαίδευσης" (Montessori, 1993, σ. 11, δική μας μετάφραση).

Οι τέσσερις βασικές ιδέες της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής τίθενται, απορρέοντας από τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις, ξεκινώντας από την ιδέα του ανθρώπου σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Η Μοντεσσόρι θεωρούσε το παιδί περισσότερο υποκείμενο δικαιωμάτων παρά αντικείμενο δικαίου, δηλαδή - όπως έλεγε - "πνευματικό έμβρυο", "απορροφητικό μυαλό" και "ξεχασμένο πολίτη" - θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και άλλους υποβλητικούς ορισμούς, όπως αυτούς του "ζωντανού εργάτη" και του "νέου δασκάλου". Όλοι αυτοί οι ορισμοί τείνουν να αναδείξουν τη νόμιμη διάσταση του πρωταγωνιστή, ο οποίος βρίσκεται στο πραγματικό και ουσιαστικό κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η "εκπαιδευτική διαδικασία" δεν περιλαμβάνει μόνο την ανάπτυξη του παιδιού, αλλά επεκτείνεται και στην πρόοδο της κοινωνίας και της ανθρωπότητας. Κατά συνέπεια, ακόμη και ο ρόλος του παιδαγωγού πρέπει να νοηθεί με ανανεωμένο τρόπο. Αντί να αναλάβουμε το "θετικό" ρόλο του παιδαγωγού που παρεμβαίνει στο παιδί, είναι σημαντικό να εστιάσουμε στην "αρνητική" λειτουργία του παιδαγωγού: παρατηρεί το παιδί και δεν παρεμβαίνει σε αυτό, προτιμώντας να δρα μόνο στο μαθησιακό περιβάλλον. Ο στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η άρση ενδεχόμενων εμποδίων και η προώθηση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη του παιδιού. Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, το ίδιο ισχύει και για την ανάπτυξη αυτή: εννοείται με εκτεταμένο τρόπο και αφορά όλους τους ανθρώπους που εμπλέκονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Εξεταζόμενο από αυτή την άποψη, το περιβάλλον αποκτά μια σημαντική λειτουργία για την οποία πρέπει να είναι "κατάλληλο" ώστε να προάγει την ανάπτυξη του παιδιού. Οι αλληλεπιδράσεις με το μαθησιακό περιβάλλον, αφού παρατηρηθούν με την προοπτική της Μοντεσσόρι, πρέπει να αποτελούν το μέτρο της ανάπτυξης του παιδιού. Τέλος, στη μέθοδο Μοντεσσόρι το παραδοσιακά αποκαλούμενο "διδασκτικό υλικό" διαμορφώνεται ως "υλικό ανάπτυξης" που υλοποιείται ακολουθώντας την προσέγγιση της "εκπαίδευσης και μάθησης" αντί της "διδασκτικής" προσέγγισης. Έτσι, το "πατενταρισμένο" υλικό που χρησιμοποιείται στα σχολεία Μοντεσσόρι δεν έχει άλλη λειτουργία από το να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ανάπτυξης του παιδιού. Για το λόγο αυτό, πρέπει να πληροί ακριβείς απαιτήσεις, οι οποίες καθορίζονται με βάση τις



ενδείξεις των επιστημών ανάπτυξης, όπως ανέφερε και εξήγησε η Μοντεσσόρι στα συνέδριά της στην Καλιφόρνια που πραγματοποιήθηκαν το 1915.

1.3. Η Μοντεσσόρι και η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης

Όλα αυτά λαμβάνονται υπόψη και βασίζονται στις παραδοχές ότι: (α) η εκπαιδευτική διαδικασία αφορά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς- (β) η εκπαιδευτική διαδικασία νοείται ως μια μακροχρόνια πρόοδος για τους ανθρώπους, καθώς και ως μια διαδικασία που επηρεάζει ολόκληρη την κοινωνία- (γ) η απαίτηση για την εφαρμογή της μεθόδου είναι να παρακολουθείται η ανάπτυξη των εμπλεκόμενων, υπάρχουν στέρεες προϋποθέσεις για την επέκτασή της σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα - ας πούμε, μαθητές, ενήλικες, άτομα με αναπηρίες ή κοινωνικές προβληματικές καταστάσεις, όλα τα ανθρώπινα όντα, εν ολίγοις. Και πάλι, πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική ανανέωση, όπως την εννοεί η Μοντεσσόρι, δεν έχει μόνο ατομικό πεδίο εφαρμογής, αλλά και ορθά κοινωνικό. Από αυτή την άποψη συναντά την ιδέα του Danilo Dolci για την εκπαίδευση ως κοινωνικό έναυσμα, η οποία προτείνεται και από άλλους συγγραφείς, όπως ο Paulo Freire.

Στο "Η εκπαίδευση ως πρακτική της ελευθερίας" (1967) και "Η παιδαγωγική των καταπιεσμένων" (1968), ο Freire περιγράφει την επαναστατική του αντίληψη: μια εκπαίδευση που πραγματοποιείται σε κοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, σταθερά προσδεδεμένη στην πραγματικότητα και στο διάλογο, με στόχο τη χειραφέτηση των ατόμων και το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Κατά την άποψη αυτή, η διδασκαλία είναι κάτι που "εξανθρωπίζει" κριτικά τους πρωταγωνιστές της και "προβληματίζει" την κουλτούρα πάνω στην οποία οικοδομείται η κοινωνία, δίνοντας στους ανθρώπους τη δυνατότητα να ξεπεράσουν την ιστορική συνθήκη της περιθωριοποίησης. Ως εκ τούτου, αντιτίθεται δραστικά σε αυτό που ο ίδιος ο Freire αποκαλεί "αποθησαυριστική" ή "τραπεζική" εκπαίδευση, η οποία περιορίζεται στο να "γεμίζει" τα υποκείμενα της εκπαίδευσης με νοητό περιεχόμενο προς απομνημόνευση σε άκριτη μορφή.



Η "κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης" είναι μια έννοια που μπορεί να ακούγεται αντίθετη με τον ατομικό χαρακτηρισμό που συνήθως αποδίδεται στη μοντεσσοριανή παιδαγωγική. Πράγματι, αυτό δεν είναι μόνο ένα κλισέ που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματική αντίληψη της Μαρίας, αλλά είναι επίσης μια αξιολόγηση που παραμελεί το κίνητρο και τον σκοπό ολόκληρου του έργου της Μοντεσσόρι. Η παιδαγωγική Μοντεσσόρι, αντίθετα, φαίνεται να είναι σύμφωνη με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι η παιδαγωγική αντίληψη της Μαρίας Μοντεσσόρι δεν είναι απομονωμένη από τη φιλοσοφική και επιστημονική της σκέψη. Από αυτή την άποψη, φαίνεται να είναι χρήσιμο να παρουσιάσουμε τις ιδέες που πρότεινε η Μαρία Μοντεσσόρι κατά την τελευταία περίοδο του έργου της, του προβληματισμού και του πειραματισμού.

Η βιβλιογραφία χρησιμοποιείται για να περιγράψει την άποψη της Μοντεσσόρι ως ιδιαίτερα ευαίσθητη στο κοινωνικό ζήτημα όσον αφορά τη χειραφέτηση των εργαζομένων και των γυναικών. Κατά την τελευταία περίοδο του έργου της, από τη δεκαετία του 1900, οι ανησυχίες της Μοντεσσόρι αφορούσαν το πρόβλημα του πολέμου και της ειρήνης. Το ευρύ φάσμα που καλύπτει ο προβληματισμός της Μοντεσσόρι έχει προσφέρει πολλαπλές συνεισφορές στο παρελθόν και στο παρόν επίπεδο της έρευνας και της εκπαίδευσης - από φιλοσοφική, επιστημονική και παιδαγωγική άποψη.

Το σχέδιο REACT θα προτείνει ένα κίνητρο για να προβληματίσει τη γνώμη εκείνων που είναι πεπεισμένοι ότι η Μοντεσσόρι πρέπει να παραπέμπεται σε μια συγκεκριμένη φάση ανάπτυξης του ατόμου και να περιορίζεται στην ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών - και ότι στο τέλος της παιδικής ηλικίας η "Μέθοδος" απλά δεν ισχύει πλέον. Από τη δημοσίευση του βιβλίου "Το μυστικό της παιδικής ηλικίας" (ιταλικός τίτλος: *Il segreto dell'infanzia*, στην πρωτότυπη γαλλική έκδοσή του *L'Enfant*, 1936) η επανανακάλυψη της παιδικής ηλικίας είναι η επιτακτική ανάγκη στην οποία πρέπει να ανταποκριθούν οι σύγχρονες κοινωνίες, όχι μόνο σε παιδαγωγικό αλλά ευρύτερα σε πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο. Το μήνυμα της Μοντεσσόρι πρέπει να ακολουθηθεί αν θέλουμε να κατανοήσουμε το "μυστικό της παιδικής ηλικίας" που θεωρείται πολύτιμο για την ανάπτυξη της ανθρωπότητας και το μέλλον της. Αυτό ήταν το πνεύμα που ώθησε το τελευταίο έργο της Μοντεσσόρι σχετικά με την "κοσμική εκπαίδευση", ένα θέμα που καθιστά σαφή τον ορίζοντα εντός του οποίου πρέπει να τοποθετηθεί η πρόταση, όντας η ανθρωπολογική προοπτική που χαρακτηρίζει ολόκληρο το



έργο της Μοντεσσόρι. Μια τέτοια προοπτική είναι θεμελιώδης, καθώς σημαίνει ότι μόνο η αναγνώριση της ανθρώπινης φύσης μας επιτρέπει να εργαστούμε προς την κατεύθυνση της υλοποίησής της. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η ανθρωπολογία που ανέπτυξε η Μοντεσσόρι επιφυλάσσει τόσο μεγάλη σημασία στο ρόλο της παιδαγωγικής, η οποία νοείται ως "βοήθημα στη ζωή" και ως συμβολή στο να επιτύχει ο άνθρωπος την κανονική του ανάπτυξη. Αυτή η ιδέα φέρνει τη Μαρία πολύ κοντά στις θέσεις του Danilo Dolci, θεωρώντας ότι ο "νέος ανθρωπισμός" είναι συχνά ένα θέμα που υποχωρεί σε μια καθαρά ρητορική εκτίμηση του ανθρώπου. Η Μοντεσσόρι επισημαίνει μια άνευ προηγουμένου θεώρηση του τι πρέπει να κάνει ο άνθρωπος για να ανταποκριθεί στις σημερινές προκλήσεις. Αυτές οι πραγματικές προκλήσεις είναι σήμερα αρκετά απαιτητικές και πρόσφατα μειωμένες - σκέφτεται κανείς τις υψηλές επιστημονικές, τεχνικές και τεχνολογικές εξελίξεις που έχει παραγάγει η ανθρωπότητα. Η παιδαγωγική σχετίζεται αυστηρά με την προώθηση της ανθρώπινης κατάστασης και των δικαιωμάτων. Ως άμεση συνέπεια της εφαρμογής αυτής της αρχής σε ένα σχολικό πλαίσιο, φαίνεται ότι είναι δυνατόν να επιδιωχθεί μια παιδαγωγική που σέβεται τις διαφορές, τις γενιές και τις γενεαλογίες. Ως εκ τούτου, η επιταγή που απορρέει από τον μοντεσσοριανό προβληματισμό είναι: να συνδυάσουμε τη διεκδίκηση της ενότητας με τη διαφύλαξη του πλουραλισμού, ξεκινώντας από το ατομικό επίπεδο και φτάνοντας στο κοινοτικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό, θα πρέπει να έχουμε επίγνωση ότι η ίση αξιοπρέπεια του ανθρώπινου προσώπου δεν είναι μια απλή διαπίστωση, αλλά αντίθετα πρέπει να αναγνωρίζεται και να γίνεται σεβαστή σε ένα πλαίσιο όπου υπάρχουν προσωπικές και σχεσιακές διαφοροποιήσεις. Αυτή η αντίληψη υπενθυμίζει μια ενεργητική παιδαγωγική που προωθεί τόσο την πολυπολιτισμική προσέγγιση όσο και ένα ενεργό σύνολο διδακτικών μοντέλων, όχι απλώς μια παθητική ιδέα σεβασμού, αλλά θεωρώντας τις διαφορές ως εμπλουτιστικές αξίες. Σε ένα πολύ βασικό επίπεδο, ο ουσιαστικός χαρακτήρας της νέας ανθρωπολογίας σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι είναι η δήλωση ότι δεν υπάρχουν φυλές αλλά μία και μόνη φυλή, η ανθρώπινη. Με βάση αυτές τις πεποιθήσεις, οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων αποτελούν πλεονέκτημα και έτσι η ανθρωπότητα καλείται να εργαστεί συνεργατικά για την οικοδόμηση ενός σωστού πολιτισμού.



1.4. Εννοιολογικοί δεσμοί μεταξύ της κοσμικής εκπαίδευσης και της ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων

Η "κοσμική αγωγή" της Μοντεσσόρι προωθεί την ανάγκη να μεγαλώσει ένας άνθρωπος με επίγνωση της ευθύνης του και να είναι ικανός να συμμετέχει συνειδητά στην κοσμική εξελικτική διαδικασία. Η "αρχή της ευθύνης", που υποστηρίζεται από τον Hans Jonas τριάντα χρόνια αργότερα στο ομώνυμο βιβλίο, είναι ήδη παρούσα στον τελεολογικό χαρακτήρα της πραγματικότητας της Μοντεσσόρι, όσον αφορά τη συνείδηση του ανθρώπου και την ηθική ευθύνη που απορρέει από αυτήν: οι κριτικά σκεπτόμενοι υπερασπίζονται τις πεποιθήσεις τους χωρίς προκαταλήψεις. Στο επίπεδο του κοινωνικού αντίκτυπου, το "κοσμικό καθήκον" μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της ανθρώπινης κατανόησης και της αλληλεγγύης που σήμερα ορίζονται ως "ήπιες δεξιότητες". Στο επίπεδο του παιδαγωγικού αντίκτυπου, η κοσμική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στη γνώση του παιδιού/ανθρώπου, η οποία θα οργανώνεται χρόνο με το χρόνο και θα γίνεται συστηματική. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές της Μαρίας Μοντεσσόρι, αυτό το "όραμα του όλου" θα πρέπει να αποτελεί μέρος των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, η νοημοσύνη των μαθητών και η συλλογική νοημοσύνη των σχολικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων θα μπορέσουν να αναπτυχθούν πλήρως. Αυτή η υποστήριξη είναι αποτελεσματική, επειδή το ενδιαφέρον εξαπλώνεται προς τα πάντα, και τα πάντα συνδέονται με τα άλλα και έχουν τη θέση τους στο Σύμπαν. Επομένως, το κύριο ερώτημα στο οποίο πρέπει να απαντήσει το παιδί είναι η γνώση του "απέραντου κόσμου" (ό.π. Μοντεσσόρι). Συγκεκριμένα, η "κοσμική αγωγή" περιλαμβάνει "να δώσουμε στο παιδί μια ιδέα για όλες τις επιστήμες, όχι ήδη - τονίζει η Μοντεσσόρι - με λεπτομέρειες και διευκρινίσεις, αλλά μόνο με μια εντύπωση: είναι θέμα σποράς των επιστημών" για να συνοδεύσουμε το παιδί προς μια νέα νοοτροπία και να το καταστήσουμε ικανό να καλλιεργεί τις επιστήμες με τεχνικό αλλά και ηθικό πνεύμα (ό.π. Μοντεσσόρι).



1.5. Η συμβολή της Μαρίας Μοντεσσόρι στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Η εκπαίδευση του νου και του σώματος (του μυαλού και της καρδιάς, της διάνοιας και του χεριού) συγχωνεύεται στην εκπαιδευτική πρόταση της Μοντεσσόρι για την ενίσχυση της προσωπικότητας του ατόμου, το μεγαλείο της ανθρωπότητας και την προαγωγή όλων των ανθρώπων. Προχωρά με βήματα από μια νέα θεώρηση της φύσης του παιδιού που θεωρείται δημιουργός της δικής του ανάπτυξης και δημιουργός μιας επαναλαμβανόμενης και ακριβούς εργασίας σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που είναι οργανωμένο και προκαλεί ενδιαφέροντα. Στόχος αυτής της ενότητας είναι να αναδείξει τις πτυχές και τις δυναμικές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση και την ενίσχυση της ανθρώπινης προσωπικότητας για τη Μαρία Μοντεσσόρι στην προοπτική της "εκπαίδευσης ως βοήθημα στη ζωή". Η Μοντεσσόρι δήλωσε ότι η ανεξαρτησία είναι η πρώτη βάση της έννοιας της "προσωπικότητας". Η προσωπικότητα αρχίζει όταν το εγώ έχει διαλυθεί από τα δεσμά του εγώ των άλλων και αρχίζει να λειτουργεί μόνο του. Η προσωπικότητα, λοιπόν, καθοδηγείται από την αντίληψη της δικής της αξίας και για να επιβεβαιώσει και να βελτιώσει αυτή την αντίληψη το άτομο ωθείται να αναζητήσει όλο και πιο σημαντικά καθήκοντα προς εκτέλεση. Αυτό συνεπάγεται ότι, αν και οι σχέσεις παιδιών-ενήλικων είναι ασύμμετρες (παιδιά-γονείς, μαθητές-δάσκαλοι κ.λπ.), οι σχέσεις αυτές πρέπει πάντα να βασίζονται στην ισότητα. Εξ ου και η συνειδητοποίηση ότι το άτομο, μέσω μιας διαδικασίας εξατομίκευσης, κατακτά την προσωπικότητά του (Maria Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo, scritti e documenti inediti e rari*, Augusto Scocchera, edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002, μόνο στα ιταλικά). Κατά την άποψη της Μοντεσσόρι, η προσωπικότητα συνεπάγεται ανεξαρτησία. Το να μάθει κανείς να κάνει για τον εαυτό του είναι απαραίτητο για να μάθει να είναι, να κάνει και να κάνει με τους άλλους, συμβάλλοντας στην κοινωνική οργάνωση της κοινοτικής ζωής. Για τη Μοντεσσόρι, χωρίς ανεξαρτησία δεν υπάρχει ολοκλήρωση των λειτουργιών και των διαδικασιών, δεν υπάρχει αυτοέλεγχος ούτε εποικοδομητικό άνοιγμα προς τους άλλους ούτε προς το περιβάλλον.

Για ένα παιδί έξι μηνών, για παράδειγμα, το να κάνει βήματα στην πορεία προς την ανεξαρτησία μπορεί να σημαίνει ότι αφήνει ελεύθερα το χαμηλό κρεβάτι του για να πάει να



αναζητήσει τη μητέρα του ή το άτομο που το φροντίζει όποτε χρειάζεται, χωρίς να ζητήσει εξωτερική βοήθεια. Η οικοδόμηση της ανεξαρτησίας απαιτεί, επομένως, την πλήρη άσκηση του ανθρώπινου δυναμικού σε ένα προετοιμασμένο περιβάλλον που σέβεται τις ανάγκες της ανάπτυξης και της εξέλιξης του ανθρώπου: στην περίπτωση αυτή, πρόκειται για την κατάκτηση διαδοχικών επιπέδων σωματικής ανεξαρτησίας. Η οικοδόμηση της προσωπικότητας υπενθυμίζει στη συνέχεια ορισμένες έννοιες όπως "προετοιμασμένο περιβάλλον", "αισθησιοκινητική-νοητική εργασία", "συναισθηματικότητα" και "κοινωνικότητα". Απαιτεί, επομένως, μια αυθόρμητη εργασία που πρέπει να είναι κατάλληλη για τις ψυχοσωματικές δυνάμεις του παιδιού αλλά και παθιασμένη, ακούραστη και προσωπική. Η εργασία αυτή πρέπει να ακολουθεί τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα, καθώς πραγματοποιείται με ελευθερία και σεβασμό στους χρόνους συγκέντρωσης και τους ρυθμούς του παιδιού και επειδή συνδέει το παιδί (και τον έφηβο) με τον εαυτό του, με τους άλλους και με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η ανεξαρτησία συνδέεται με την ικανότητα να κατανοούμε τον κόσμο γύρω μας και να εκφράζουμε τη γνώμη μας με στόχο να γινόμαστε κατανοητοί. Δεν είναι δυνατόν να είμαστε ανεξάρτητοι χωρίς να μπορούμε να εκφράσουμε την κριτική μας αίσθηση. Η προσέγγιση Μοντεσσόρι προωθεί την επίλυση προβλημάτων και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης με πολλούς τρόπους. Τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν υποθέσεις γύρω από τα προβλήματα και να βρουν τις δικές τους λύσεις. Στην προσέγγιση Μοντεσσόρι, το επιστημονικό περιεχόμενο δεν μεταδίδεται απλώς. Οι μαθητές δεν καλούνται να παρακολουθήσουν τις παρουσιάσεις των εκπαιδευτικών και αργότερα να επαναλάβουν το περιεχόμενο των παρουσιάσεων. Αντίθετα, η μοντεσσοριανή προσέγγιση προϋποθέτει την προσωπική διερεύνηση του θέματος, την ατομική συμβουλευτική όλων των υλικών για την ανάπτυξη μιας μοναδικής και καλά τεκμηριωμένης παρουσίασης του θέματος.

Ο ρόλος του δασκάλου κατά την άποψη της Μοντεσσόρι είναι να προετοιμάζει το περιβάλλον. Όπως θα εξηγήσουμε παρακάτω, το μαθησιακό περιβάλλον Μοντεσσόρι ορίζεται τόσο φυσικά όσο και εννοιολογικά. Σε σχέση με αυτό, το προετοιμασμένο περιβάλλον σχετίζεται με την ακριβή επιλογή των υλικών και με μια καλά προετοιμασμένη μεθοδολογία συζήτησης. Μεθοδολογίες όπως αυτές που αναφέρονται/βασίζονται στις



μεθόδους Διερεύνησης μπορούν να θεωρηθούν ένας καλός τρόπος εφαρμογής της μη μεταδοτικής προσέγγισης της Μοντεσσόρι. Αυτός ο νέος ρόλος του εκπ/κού και τα χαρακτηριστικά του χώρου μάθησης έχουν άμεσο παιδαγωγικό αντίκτυπο και βαθύ νόημα που πρέπει να τονιστεί, χωρίς να αγνοείται αυτό που είναι, ίσως, λιγότερο εμφανές αλλά όχι λιγότερο σημαντικό. Από αυτή την άποψη το συγκεκριμένο απόσπασμα μπορεί να είναι εξαιρετικά σημαντικό: είναι απαραίτητο η κοινωνία να απελευθερώσει τα παιδιά ως "αιχμάλωτους του πολιτισμού, προετοιμάζοντας γι' αυτά έναν κόσμο κατάλληλο για τις ύψιστες ανάγκες τους, που είναι ψυχικές ανάγκες". (Montessori, *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1970, σελ. 99, δική μας μετάφραση) Η μελέτη των επιστημονικών και ανθρωπιστικών αντικειμένων με κριτική προσέγγιση είναι ο τρόπος για να γίνουν οι μαθητές ελεύθεροι και ενεργοί πολίτες.

1.6. Το μαθησιακό περιβάλλον και οι χώροι μάθησης στην προοπτική της Μοντεσσόρι

Παρουσιάσαμε παραπάνω την ιδέα του "προετοιμασμένου περιβάλλοντος" της Μοντεσσόρι και υπογραμμίσαμε ότι πρέπει να θεωρηθεί ένα από τα κύρια στοιχεία της Μεθόδου που εξοπλίζει το παιδί με υλικά, τόσο φυσικά όσο και εννοιολογικά, τα οποία θα εξερευνήσει ελεύθερα με συνεργατικό τρόπο για να ενισχύσει τις γνωστικές του δεξιότητες. Η Μοντεσσόρι δηλώνει: "το ανθρώπινο χέρι, τόσο λεπτό και τόσο περίπλοκο, όχι μόνο επιτρέπει στο μυαλό να αποκαλυφθεί, αλλά δίνει τη δυνατότητα σε ολόκληρο το ον να συνάψει ιδιαίτερες σχέσεις με το περιβάλλον του" (Montessori, 1936, 1992, σ. 81). Η συγκεκριμένη χειρονομία και χρήση των χεριών θεωρείται, ως γνωστόν, στη Μοντεσσόρι ειδική συμβολή στην ανάπτυξη των παιδιών.

Για τη Μαρία Μοντεσσόρι, η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών συνδέεται με τη σωματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες (Fogassi, 2019) στη δήλωση αυτή η Μοντεσσόρι προέβλεψε τη σχέση που έχει η ανάπτυξη των παιδιών με την παρουσία των "νευρώνων καθρέφτη".



Σύμφωνα με τη θεωρία των "κατοπτρικών νευρώνων", η παρουσία αυτής της κατηγορίας νευρώνων εξηγεί γιατί το κινητικό σύστημα μπορεί να ανταποκριθεί στην όραση κινητικών πράξεων που εκτελούνται από άλλους και ποια μπορεί να είναι η λειτουργία τους. Η γενικά αποδεκτή υπόθεση είναι ότι οι νευρώνες καθρέφτες είναι απαραίτητοι για την άμεση κατανόηση της δράσης των άλλων (G. Rizzolatti, L. Craighero, 2004).

Τα υλικά του μαθησιακού περιβάλλοντος Μοντεσσόρι έχουν αυτόν τον σκοπό: να βοηθήσουν το παιδί να απορροφήσει τη γνώση χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις των χεριών του - η επανάληψη των εργασιών συνεπάγεται καλύτερη κατανόηση των εννοιών. Η φύση των υλικών δεν είναι μόνιμη, η ιστορία της ανθρωπότητας δείχνει ότι οι γνωστικές αντιδράσεις μπορούν να αλλάξουν όταν αλλάζει το τεχνολογικό σύνολο των μέσων.

Ως παράδειγμα, μπορούμε να αναφέρουμε τα γνωστικά περιουσιακά στοιχεία που σχετίζονται με τη χρήση του smartphone. Αυτό το εργαλείο δίνει τη δυνατότητα να διεξάγεται οποιαδήποτε έρευνα και να βρίσκονται οι επιθυμητές πληροφορίες σε χρόνο μηδέν. Ενώ η ταχεία πρόσβαση σε αυτό το τεράστιο εικονικό αποθετήριο έχει διευκολύνει την απόκτηση πληροφοριών από τους ανθρώπους, έχει επισημανθεί από διάφορες μελέτες (Frith και Kalin, 2015- Özkul και Humphreys, 2015) ότι η ταχεία ανάκτηση πληροφοριών επηρεάζει αρνητικά την προσωπική μνήμη, την ικανότητα να θυμούνται επεισόδια της ζωής τους, τα μέρη που επισκέφθηκαν και τους ανθρώπους που συνάντησαν. Συμπερασματικά, αν η κινητή τεχνολογία αυξάνει την πρόσβαση σε πληροφορίες για πολλούς ανθρώπους, στην πραγματικότητα μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσοχή, τη μνήμη και τις γνωστικές επιδόσεις των ατόμων (Wilmer et al., 2017). Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απομονώσουν τους μαθητές σε προετοιμασμένο περιβάλλον όπου δεν γίνονται δεκτές τέτοιες τεχνολογίες και μπορούν να χρησιμοποιήσουν μόνο τα παραδοσιακά μοντεσσοριανά υλικά. Όμως ο καθένας μπορεί να αποφύγει τη χρήση αυτών των υλικών σε μαθητές που κατακλύζονται από αυτές τις τεχνολογίες. Αυτό που μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία είναι να "προετοιμάσουν το περιβάλλον" και να δημιουργήσουν προσεγγίσεις και μεθοδολογίες για μια σωστή και θετική γνωστική χρήση αυτών των συσκευών.

Γνωρίζουμε ότι ο σκοπός της Μοντεσσόρι για τη δημιουργία υλικών για τα παιδιά βασίζεται στους ορισμούς της για τις διάφορες ευαίσθητες περιόδους της ανάπτυξης και της εξέλιξης



του παιδιού και γνωρίζουμε ότι το συμπέρασμα αυτό βασίστηκε σε έρευνα και παρατήρηση. Στο βιβλίο "Τα μυστικά της παιδικής ηλικίας" υπάρχει ένα διάσημο απόσπασμα όπου η Μαρία Μ. περιγράφει ένα μικρό κορίτσι που γλιστράει τους κυλίνδρους μέσα και έξω από τα δοχεία τους. (Montessori, 1936, 1992 σ. 120-121). Σημείωσε πως το κορίτσι δούλευε με ακρίβεια και ήταν περήφανο για τη δουλειά του. Για τη Μοντεσσόρι, αυτό ήταν απόδειξη του πώς το χέρι συνδέεται με τον εγκέφαλο, τονίζοντας ότι η επανάληψη των κινήσεων και των ενεργειών καθώς και η χρήση συγκεκριμένων υλικών κάνουν ομαλή και ευκολότερη την αφομοίωση των εννοιών και των δεξιοτήτων. Επιπλέον, η Μοντεσσόρι υπογραμμίζει πώς τα υλικά είναι χρήσιμα για την καλλιέργεια προσωπικών κινήτρων και διαδρομών μέσω της αυτοδιόρθωσης, λόγω των προσπαθειών και των λαθών. Πέρα από αυτό, τα υλικά έχουν επίσης βασικό ρόλο στην προώθηση και ανάπτυξη της αυτοκριτικής του παιδιού, καθώς και στη βιωματική μάθηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ανεξαρτησία.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι κινητές και εικονικές τεχνολογίες αποτελούν σημαντική πρόκληση και ευκαιρία, αν γίνουν αποδεκτές ως γόνιμη βάση για την προσαρμογή των υλικών Μοντεσσόρι. Από τη μία πλευρά, οι έξυπνες τεχνολογίες ενθαρρύνουν την προσωπική προσέγγιση της γνώσης και μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία και στην προοπτική της Μοντεσσόρι. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι έξυπνες κινητές συσκευές μπορούν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να διατηρήσουν τον αυτο-αναστοχασμό τους, ενισχύοντας την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις έξυπνες τεχνολογίες μόνο για να διατηρήσουν τη ρουτίνα των μαθητών, για να συντομεύσουν τη διαδικασία απόκτησης πληροφοριών ή για να επαναλάβουν την προσπάθεια της μνήμης, ο αντίκτυπος αυτών των τεχνολογιών θα ήταν πολύ περιορισμένος και σχεδόν αρνητικός για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, εάν το μαθησιακό περιβάλλον είναι τεχνολογικά προετοιμασμένο και η αξιοποίηση των έξυπνων συσκευών από τους μαθητές είναι θετικά προσανατολισμένη από τους εκπαιδευτικούς, η αυτονομία των μαθητών θα καθοδηγείται από τις δικές τους αναπτυξιακές ανάγκες και ενδιαφέροντα.

Υπό αυτή την έννοια, η προετοιμασία του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι ένα δύσκολο έργο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά αν υλοποιηθεί σωστά, η προετοιμασία αυτή συμβάλλει στη δημιουργία ενός προκλητικού χώρου αυτονομίας και εξερεύνησης για τους μαθητές. Πρέπει



να είναι τεχνολογικά προετοιμασμένοι εκ των προτέρων, κατέχοντας επαρκείς ψηφιακές και μεθοδολογικές δεξιότητες. Από αυτή την άποψη, η χρήση έξυπνων συσκευών στο πλαίσιο εκπαιδευτικών διαδικασιών συνεπάγεται την εφαρμογή μιας διερευνητικής και προβληματικής προσέγγισης της γνώσης.

Μια πρωταρχική ιδέα πίσω από τη μοντεσοριανή προσέγγιση του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι ο επαναπροσδιορισμός των φυσικών χώρων μάθησης. Παραδοσιακά έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε τους μαθητές μας στο λύκειο να κάθονται σε σειρές θρανίων χωρίς ελευθερία κινήσεων, χωρίς αυτονομία στην πρόταση του περιεχομένου, να διαβάζουν και να επαναλαμβάνουν τις ίδιες σελίδες του ίδιου βιβλίου όλοι μαζί την ίδια στιγμή - και να έχουν επίγνωση ότι η τιμωρία παραμονεύει πάντα στο παρασκήνιο αν εκστομίσουν έστω και μια λέξη. Δεν υπάρχει τίποτα πιο μακρινό από την ιδέα της Μοντεσσόρι για την τάξη.

Ένας καινοτόμος παιδαγωγικός κλάδος θεωρεί σταθερά ότι η εκπαίδευση με βάση τα βιβλία είναι μια παθητική και ξεπερασμένη προσέγγιση. Κατά τη γνώμη αυτών των συγγραφέων, τα εγχειρίδια δεν επιτρέπουν στους μαθητές την ελεύθερη εξερεύνηση των θεμάτων. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή περιορίζει την ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν προσωπικές επιλογές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα να μην αξιολογείται η ενεργός συνεισφορά τους με επακόλουθη έλλειψη ανεξαρτησίας και δημιουργικότητας (Bruillard, E., Aamotsbakken, B., Knudsen, S.V., Horsley, M., 2005).

Όπως είναι γνωστό, η δομή των σχολικών εγχειριδίων δεν είναι τόσο ευέλικτη και ο άκαμπτος αυτός χαρακτήρας περιορίζει την εξατομίκευση της εκπαιδευτικής πορείας, η οποία θα έπρεπε να πραγματοποιείται με βάση τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Οι συγγραφείς στους οποίους αναφερόμαστε αναγνωρίζουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια ικανοποιούν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να έχουν ένα σταθερό σημείο αναφοράς στο οποίο να μπορούν να στηριχθούν κατά την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος σπουδών/της τάξης. Ταυτόχρονα, η εφαρμογή της διδασκαλίας με προσανατολισμό στα σχολικά εγχειρίδια μετριάξει τις ανησυχίες των γονέων και των διευθυντών να μην είναι σύμφωνοι με το περιεχόμενο.

Η ιδέα της Μοντεσσόρι για το φυσικό και εννοιολογικό μαθησιακό περιβάλλον βασίζεται στην ιδιοκτησία της προσωπικής εργασίας των μαθητών. Σε αυτό το σενάριο, η μοντεσοριανή προσέγγιση του μαθησιακού περιβάλλοντος περιλαμβάνει επίσης την



αισθητηριακή απόδοση που βιώνουν τα παιδιά (και οι μεγαλύτεροι μαθητές) όταν εργάζονται με υλικά ανάπτυξης, καθώς είναι απαραίτητη για τη γνωστική ανάπτυξη του εγκεφάλου. Εξεταζόμενος έτσι, σε ένα μεταβαλλόμενο κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον, ο χώρος μάθησης πρέπει επίσης να επαναπροσδιοριστεί.

Αν η αισθητηριακή εμπειρία σε μια παραδοσιακή πορεία εκπαίδευσης Μοντεσσόρι ενισχύεται από την αξιοποίηση των υλικών, μια διευρυμένη αντίληψη του εκπαιδευτικού χώρου θα πρέπει να λάβει υπόψη της και τη σημασία της εκπαίδευσης σε εξωτερικούς χώρους. Η συνολική σωματική αισθητηριακή εμπειρία των μαθητών θα εμπλουτιζόταν από δραστηριότητες που διεξάγονται εκτός των εσωτερικών χώρων του κλασικού σχολείου και η κίνηση σε εξωτερικούς χώρους θα είχε θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία - για συγκεκριμένα θέματα αλλά και σε γενικότερο επίπεδο. Ως παράδειγμα, η Ιστορία συνδέεται αυστηρά με τους χώρους (π.χ. καθεστώς, τόποι, μνημεία κ.λπ.) και η φυσική "συνάντηση" με τα αντικείμενα θα συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στο να προκαλέσει μια εννοιολογική και μια συναισθηματική αντίδραση στους μαθητές.

Η εξέλιξη της σύγχρονης παιδαγωγικής ακολουθεί αυτή την κατεύθυνση στην οποία συνέβαλε η Μαρία Μ. με την επαναστατική της αντίληψη για το μαθησιακό περιβάλλον. Οι ιδέες της Μοντεσσόρι αποτελούν την εννοιολογική βάση για ένα ευρύ φάσμα διδακτικών εργαλείων που συγκαταλέγονται στην "οικογένεια" της μάθησης με βάση το έργο¹. Όλες οι μαθητοκεντρικές μορφές εκπαίδευσης που βασίζονται σε εποικοδομητικές αρχές (όπως η μάθηση ως διαδικασία που σχετίζεται με το συγκεκριμένο πλαίσιο- η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών- η εστίαση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η ανταλλαγή γνώσεων που ενθαρρύνεται από τέτοιες μεθόδους) θεωρούνται ως ένας ιδιότυπος τύπος "μάθησης βασισμένης στη διερεύνηση"². Αυτή η πραγματική τάση και τα συναφή εργαλεία και

¹ Εν συντομία, μπορούμε να ορίσουμε ότι η μάθηση βάσει προβλημάτων είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική. Μια μέθοδος οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στην εξεύρεση απαντήσεων από μόνοι τους.

² Η μάθηση που βασίζεται στη διερεύνηση είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική στην οποία οι μαθητές ακολουθούν μεθόδους και πρακτικές όπως αυτές των επαγγελματιών επιστημόνων για να κατασκευάσουν τη γνώση (Keselman, 2003).



μεθοδολογίες μπορούν να θεωρηθούν ως πολιτισμικές συνέπειες της τοποθέτησης της "παρατήρησης" και της "διερεύνησης" στην πρώτη γραμμή της σύγχρονης παιδαγωγικής προσπάθειας. Η Μοντεσσόρι, ακολουθούμενη από πολλούς κονστρουκτιβιστές, επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές χρειάζονται ευκαιρίες για να οικοδομήσουν τη γνώση αντιμετωπίζοντας αυτόνομα τις αλληλεπιδράσεις με πραγματικές καταστάσεις, προσεγγίζοντάς τες μόνοι τους και διεξάγοντας έρευνες και εξερευνήσεις για την επίλυση προβλημάτων και την εξεύρεση λύσεων. Ορισμένοι συγγραφείς (Wurdinger et al, 2007- Wrigley, 2007- Thomas 2000) υποστηρίζουν ότι η ελευθερία της διερεύνησης (λόγω των στάσεων επίλυσης προβλημάτων που αναπτύσσονται και αξιοποιούνται για το σχεδιασμό και την επίλυση προβλημάτων) είναι μια γνωστική πρόκληση που απαιτεί από τους μαθητές υψηλό επίπεδο δέσμευσης.

Η προσαρμογή των φυσικών χώρων μάθησης δεν σημαίνει ότι πρέπει να ζητηθούν νέα σχολικά κτίρια ή τεράστια χρηματικά ποσά: Η Μοντεσσόρι προτείνει να ενεργήσουμε άμεσα για την επανεξέταση των εκπαιδευτικών χώρων, δουλεύοντας με ό,τι έχουμε στη διάθεσή μας αυτή τη στιγμή. Ένα σημείο εκκίνησης θα μπορούσε να είναι ο επαναπροσδιορισμός της διάταξης στο εσωτερικό της τάξης, επιτρέποντας στους μαθητές μεγαλύτερη ευελιξία στην αλλαγή της διάταξης των θρανίων, π.χ. να περάσουν από ευθυγραμμισμένες σειρές σε κυκλική διάταξη, αν αυτό είναι λειτουργικό για τις δραστηριότητες. Υπάρχουν πολλές πρακτικές προτάσεις, αρκετά εύκολα αποδεκτές, για να γίνει πιο άνετη η σχέση μεταξύ μαθητών, καθηγητών και εκπαιδευτικών χώρων - για παράδειγμα να βρεθούν κάποιοι εσωτερικοί χώροι όπου είναι δυνατόν να υπάρξουν στιγμές χαλάρωσης και διαλογισμού.

1.7. Η "εκπαιδευτική διαδικασία" της Μοντεσσόρι ως μοχλός κοινωνικής αλλαγής

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι εκπ/κοί Μοντεσσόρι δίνουν μεγάλη προσοχή στις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις των παιδιών, καθώς η κύρια δραστηριότητα διευκόλυνσής τους επικεντρώνεται σε μια προσέγγιση "πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας". Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενσωματώνουν στα μαθήματά τους τον πολιτισμό του σπιτιού των μαθητών (Ladson-Billings, 1995). Η



αξιοποίηση των διαφορετικών πολιτισμών και της αμοιβαίας γνώσης συνεπάγεται στη προσέγγιση Μοντεσσόρι, ειδικά στο πλαίσιο των ΗΠΑ όπου το ζήτημα είναι καλά ριζωμένο και επομένως πιο εμφανές, ότι οι πολιτισμικές καταβολές των μαθητών γίνονται μέρος της κοινής εκπαιδευτικής πορείας - και όχι μια ατομική κληρονομιά που οι μαθητές φέρνουν στην προσοχή των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών, ούτε μια απλή γιορτή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Οι μαθητές παρακινούνται να καλλιεργήσουν και να επιδείξουν μια βαθιά γνώση των διαφορετικών πολιτισμικών ιστοριών των κοινοτήτων που συνυπάρχουν στην τάξη.

Λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένους μαθησιακούς μακρο-τομείς, όπως η Λογοτεχνία και η Ιστορία, οι μαθητές καλούνται να εξερευνήσουν αμοιβαία το πολιτισμικό περιεχόμενο και όπως επιβεβαιώνει ο γιος της Μαρίας Μ., Mario Montessori, μπορούν να περιγράψουν το σχολείο ως ένα πολιτισμικά σημαδεμένο περιβάλλον όπου εξοικειώνονται όλο και περισσότερο με βασικές πτυχές του δικού τους και του πολιτισμού των άλλων, διευρύνοντας έτσι τον πολιτισμικό τους ορίζοντα (M. Montessori, 1976). Οι ενδείξεις του Mario υποδηλώνουν την ανάγκη εστίασης στο προσωπικό υπόβαθρο του παιδιού, καθώς αυτό αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της μεθόδου Montessori. Αυτή η προσέγγιση είναι επεξηγηματική για την εφαρμογή της μεθόδου Μοντεσσόρι κυρίως στις ΗΠΑ και στις βόρειες ευρωπαϊκές χώρες: εδώ, η μέθοδος Μοντεσσόρι προορίζεται επίσης ως κλειδί για την προώθηση των γλωσσικών και πολιτιστικών παραδόσεων. Αξίζει να αναφερθεί από αυτή την άποψη μια εμπειρία ενσωμάτωσης της Μοντεσσοριανής προσέγγισης σε προγράμματα εμβάπτισης στη γλώσσα και τον πολιτισμό της Χαβάης (C. Debs, K. E. Brown, 2017).

Η Μοντεσσόρι υποδεικνύει ότι οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να εξερευνούν τον κόσμο γύρω από το σχολείο, όπου μπορούν να βρουν άλλα πολιτιστικά και κοινωνικά ερεθίσματα. Αυτή είναι μία από τις βάσεις της "πολιτισμικά βιώσιμης παιδαγωγικής", η οποία όχι μόνο ενσωματώνει και περιγράφει άλλους πολιτισμούς αλλά τους θεωρεί ως μέρος της κληρονομιάς ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Καθώς είναι απλή στην κατανόηση, η προσέγγιση αυτή έχει κατάλληλες πρακτικές συνέπειες. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται πολιτισμικά δίνουν έμφαση όχι μόνο στο πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε μαθητή, αλλά υποστηρίζουν επίσης τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης των μαθητών σχετικά με τις δικές τους σιωπηρές



προτιμήσεις και προκαταλήψεις. Ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές αν και γιατί έχουν ένα τέτοιο πολιτισμικό (και συχνά ασυνείδητα χτισμένο) προκαταληπτικό υπόβαθρο, δηλαδή ένα σιωπηρό φαινόμενο του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο έχει μεγαλώσει το κάθε άτομο. Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη εκπαίδευση διαφωτίζει επίσης πώς οι κοινωνικές δομές, οι οποίες παρέχουν προνόμια σε άτομα, είναι συνολικά κοινωνικά διακριτικές και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να προβούν σε αλλαγές στις τάξεις και τα σχολεία τους σύμφωνα με αυτή τη συνειδητοποίηση. Μια συνεπής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με φυλετική, και πολιτισμική ποικιλομορφία κερδίζουν, από αυτή την ποικιλομορφία, τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά πλεονεκτήματα (Bohrnstedt, Kitmitto, Ogut, Sherman, & Chan, 2015). Στην πραγματικότητα, οι μαθητές σε 'σχολεία-χωνευτήρια' μπορούν να δημιουργήσουν πιο διευρυμένα κοινωνικά δίκτυα και κοινωνικές δεξιότητες (Braddock & Gonzalez, 2010- Wells, Fox, & Cordova-Cobo, 2016). Ωστόσο, παρά τα αδιάσειστα στοιχεία προς αυτή την κατεύθυνση, φαίνεται ότι τα ευρωπαϊκά δημόσια σχολεία δεν έχουν προχωρήσει στη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών που βασίζονται σε μια πραγματική και αποτελεσματική πολυπολιτισμική προσέγγιση. Η πολιτισμική ποικιλομορφία είναι κάτι που στα σχολεία της ΕΕ, ιδίως στις μεσογειακές χώρες ή στις ανατολικές, εξακολουθεί να συνδέεται κυρίως και να περιορίζεται σε εορταστικούς σκοπούς.

Τις τελευταίες δεκαετίες, ένας αυξανόμενος αριθμός φορέων χάραξης πολιτικής σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο εργάστηκε για να θέσει τις βάσεις ώστε να καλωσορίσει και, ελπίζω, να συστηματοποιήσει αυτές τις πολιτισμικές ποικιλομορφίες στο γενικότερο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο (π.χ. Πράσινη Βίβλος "Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ", "Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου", 2008) για την πρόληψη του διαχωρισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού. Ωστόσο, η νοοτροπία που διέπει αυτή την προσπάθεια βασίζεται στην προώθηση της σχολικής ποικιλομορφίας (βλ. U.S. Department of Education, 2016) ως εργαλείο για την αποτροπή κάτι αρνητικού που θα μπορούσε να συμβεί λόγω αυτής της "πολιτισμικής μόλυνσης". Η Μοντεσσόρι προτείνει μια εντελώς διαφορετική προοπτική: η πολιτισμική ποικιλομορφία είναι μια μεγάλη ευκαιρία για την αλλαγή και τη βελτίωση του περιεχομένου του σχολικού προγράμματος σπουδών, εκπαιδεύοντας τους μαθητές στο πώς



να εκτιμούν κριτικά άλλες προοπτικές από τις δικές τους και, συνολικά, αυτή η προοπτική ισχύει για όλα τα μαθήματα όπως η Ιστορία, η Λογοτεχνία, τα Μαθηματικά, τα Θρησκευτικά. Ορισμένοι συγγραφείς (Scorrola, 2007) παρουσιάζουν την αξία των εθνικών παραδόσεων και τη σημασία τους σε ένα προοδευτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το σχολείο έχει το ρόλο, πιστεύουν, να είναι "μεταδοτικό" με θετικό τρόπο. Δεν μπορούμε να δώσουμε βήμα σε αυτή την υψηλού επιπέδου πνευματική συζήτηση σε λίγες γραμμές, παρά το γεγονός ότι είμαστε πεπεισμένοι ότι η εξερεύνηση και η διευκόλυνση που υποδεικνύει η Μοντεσσόρι ως φάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να αυξήσει με ευαισθησία την ελευθερία των μαθητών στην προσέγγιση του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Εάν προετοιμαστεί κατάλληλα για να υποδεχτεί και να αξιοποιήσει τις πολιτισμικές διαφορές, είμαστε βέβαιοι ότι ένα πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο δεν μπορεί να απειλήσει ούτε να επηρεάσει το ρόλο των περιφερειακών, πολιτισμικών και θρησκευτικών παραδόσεων: αντίθετα, μπορεί να αποτελέσει έναν ενεργό τρόπο για να ανανεώσει και να κάνει πιο ζωντανή τη στάση των μαθητών απέναντί τους.

Στις ΗΠΑ και την ΕΕ (Deb, 2012), και ας πούμε ότι αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, οι έρευνες δείχνουν ότι οι οικογένειες με χαμηλό εισόδημα είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν στην επιλογή σχολικών προγραμμάτων. Το αποτέλεσμα είναι ότι ακόμη και τα προγράμματα που προορίζονται και έχουν σχεδιαστεί για να προωθήσουν την ποικιλομορφία ως κοινοτική αξία μπορεί να καταλήξουν σε αποκλεισμό περισσότερο παρά σε συμπερίληψη, των οικονομικά μειονεκτουσών οικογενειών και εκείνων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ο απλός και γενικός εορτασμός της ποικιλομορφίας μπορεί να γίνει έναυσμα για τη δημιουργία διαίρεσης αντί για ενσωμάτωση: η ιδέα του να είσαι σε ένα πολιτιστικό χωνευτήρι, αντίθετα, είναι σήμερα ένα φυσικό μέρος του αισθήματος των μαθητών στα περισσότερα σχολεία (στους δημόσιους τομείς φαίνεται να είναι πιο εμφανής), με μια καλά ριζωμένη και συγκεκριμένη έννοια. Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ ότι, στις περισσότερες χώρες της ΕΕ, η μέθοδος Μοντεσσόρι είναι δημοφιλής στον ιδιωτικό τομέα και τα σχολεία Μοντεσσόρι θεωρούνται γενικά ένα μη πολυπολιτισμικό δίκτυο σχολείων. Ωστόσο, οι τάσεις των δεδομένων καταδεικνύουν πόσο επιζήμια είναι αυτή η αντίληψη, διότι από τη δεκαετία του '70, ιδίως στις ΗΠΑ, η μοντεσσοριανή προσέγγιση έχει επεκταθεί εκθετικά ακόμη και στα δημόσια σχολεία. Αυτή η ανάπτυξη ενθάρρυνε ένα συγκεκριμένο σύνολο μελετών, στόχος



των οποίων ήταν να καταδείξουν πώς το αρχικό πνεύμα της Μοντεσσόρι έγινε σεβαστό. Η βιβλιογραφία σχετικά με τα δημόσια μοντεσσοριανά σχολεία έχει επικεντρωθεί μέχρι σήμερα σε δύο στοιχεία: πρώτον, στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι δημόσιοι μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί διατηρούν την πιστότητα στην αρχική μοντεσσοριανή προσέγγιση και δεύτερον στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της μοντεσσοριανής προσέγγισης όσον αφορά τις μελλοντικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών χαμηλών τάξεων (Lillard, 2006). Σε αυτό το στάδιο, όχι πολλοί συγγραφείς εστίασαν τις μελέτες τους στην αξιολόγηση της κοινωνικοοικονομικής ποικιλομορφίας συγκεκριμένων υποομάδων μαθητών. Δεν διαθέτουμε επαρκή βιβλιογραφία για να παρουσιάσουμε τέτοια αποτελέσματα σχετικά με τον αντίκτυπο της μεθόδου Μοντεσσόρι στις υποομάδες των κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών, αλλά μπορούμε να παρουσιάσουμε πώς το πνεύμα της ελευθερίας και η έρευνα της ελεύθερης εξερεύνησης μπορούν να συμβάλουν στην ανακούφιση των κοινωνικών ζητημάτων και στη δημιουργία ενός κοινοτικού πνεύματος μέσα στο σχολείο.

1.8. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Τα τελευταία χρόνια, διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας και διαφορετικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες εξετάστηκαν για να κατανοηθεί αν και πώς επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών, την αυτοαποτελεσματικότητα, τις αντικοινωνικές και φιλοκοινωνικές συμπεριφορές (Castellanos, 2003). Τα παιδιά της Μοντεσσόρι οφείλουν να εργάζονται σε ομάδες και τα καθημερινά τους καθήκοντα σχετίζονται με την ανταλλαγή πληροφοριών και δράσεων. Αυτή η πρακτική μπορεί να τους επιτρέψει να αναπτύξουν καλές και φυσικές κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και τα επίπεδα λεκτικής και σωματικής επιθετικότητας τείνουν συνήθως να μειώνονται. Η ικανότητά τους να εργάζονται σε ομάδα σχετίζεται επίσης με υψηλότερα επίπεδα τόσο αυτοαποτελεσματικότητας για ακαδημαϊκή επίδοση όσο και αυτοαποτελεσματικότητας για μάθηση. Γνωρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι εστιάζουν όλο και περισσότερο την προσοχή τους στη συναισθηματική μάθηση των μαθητών που πρέπει να λαμβάνεται επαρκώς υπόψη στα σχολεία (Elias et al., 1997). Η



συναισθηματική μάθηση σχετίζεται πάντα με το συναισθηματικό στυλ ενός ατόμου και την ψυχολογική του ικανότητα να προσαρμόζεται στο πλαίσιο. Κατά τη διάρκεια της πρόσφατης πανδημίας, ολόκληρες κοινωνίες και στη συνέχεια οι μαθητές αναγκάστηκαν να βρεθούν σε έντονες και παρατεταμένες καταστάσεις άγχους και απομόνωσης. Πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν ότι το συναισθηματικά προσανατολισμένο στυλ αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες συνδέεται άμεσα με αυξημένη παρουσία αγχωδών συμπτωμάτων και μεταβολές στη διάθεση, τον ύπνο και τις συμπεριφορικές καθώς και γνωστικές αντιδράσεις - ενώ το προσανατολισμένο στο έργο στυλ ευνοεί την ψυχολογική προσαρμογή με λιγότερα συμπτώματα (Casagrande, F. Favieri, R. Tambelli, G. Forte, 2020). Ακόμη και σε αυτή την πραγματική αναγκαστική εκπαίδευση μέσω ηλεκτρονικής μάθησης, το σχολικό περιβάλλον αποτελεί αναμφισβήτητο ένα από τα σημαντικότερα πλαίσια για την εκμάθηση συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Mayer & Salovey, 1997). Η πανδημική κατάσταση έκτακτης ανάγκης φαίνεται να θέτει τα πάντα σε δεύτερη μοίρα, και τις συναισθηματικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσων πρέπει να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στην αναγνώριση, έκφραση και καλύτερη ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Η Μοντεσσόρι προτείνει ότι η εστίαση στην αυτονομία πρέπει να θεωρείται προτεραιότητα σε κάθε κατάσταση (πανδημία ή όχι) και ότι είναι αντιφατικό να μεταδίδουμε απλώς περιεχόμενα χωρίς να προωθούμε την αυτονομία. Αυτή η αυτονομία έχει παραδοσιακά εξομοιωθεί με το "να μπορείς να επιλέγεις" (Katz & Assor, 2007): χωρίς αυτή την ήπια δεξιότητα, δεν μπορεί να επιτευχθεί η εσωτερική παρακίνηση προς τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τους στόχους των μαθητών (Reynolds & Symons, 2001), δημιουργώντας έτσι μια "εκπαιδευτική ανοησία". Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι η αυτονομία των μαθητών μπορεί να μεταφραστεί σε οργανωτική αυτονομία και ιδιοκτησία του μαθησιακού περιβάλλοντος, διαδικαστική αυτονομία και γνωστική αυτονομία, καθώς και σε σωστή ιδιοκτησία της μαθησιακής διαδικασίας (Stefanou and al., 2004). Μεταξύ αυτών των τριών τύπων αυτονομίας, η δραστηριότητα της εκπαίδευσης στη γνωστική αυτονομία (με την παραδοσιακή και αρχική σημασία του *edu-cere*, υποστηρίζω κάποιον και τον οδηγώ σε ένα μέρος) θεωρείται η πιο σημαντική στην προσπάθεια ανάπτυξης των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών. Η υποστήριξη της αυτονομίας έρχεται επίσης σε αντίθεση με τον έλεγχο, που εννοείται ως εξωτερικές παρεμβάσεις που υπονομεύουν την αυτονομία κάποιου. Αυτή η



διαδικασία υποστήριξης των κινήτρων ως πραγματικό πρώτο και σημαντικό βήμα κάθε εκπαιδευτικής σχέσης, αντιστοιχεί στη φιλοσοφία της Μοντεσσόρι, όπου τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως φυσικό φαινόμενο που πρέπει να παρατηρηθεί και να κατανοηθεί (Montessori, 1964). Οι μαθητές πρέπει να έχουν την αυτονομία να επιλέγουν "έργα" μέσα σε ένα "προετοιμασμένο περιβάλλον" που τους ενδιαφέρει και τους διεγείρει (Hainstock, 1997, σ. 81). Οι εκπ/κοί Μοντεσσόρι υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών εξισορροπώντας προσεκτικά την παρατήρηση και την παρέμβαση. Αυτό συνεπάγεται επίσης ότι οι μαθητές μπορούν να μείνουν μόνοι τους όταν ενδιαφέρονται και είναι συγκεντρωμένοι στις δραστηριότητές τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν για να τους βοηθήσουν να κάνουν καλές επιλογές όταν γίνονται αντιπαραγωγικοί και αδιάφοροι σε αυτό που στη γλώσσα της Μοντεσσόρι ορίζεται πάντα ως "έργο". Η εστίαση στα κίνητρα των μαθητών μπορεί επίσης να είναι χρήσιμη για να υποστηριχθεί το ενδιαφέρον τους για θέματα για τα οποία δεν δείχνουν προσοχή ή φυσική στάση. Μία από τις κύριες συνέπειες της ανάπτυξης της αυτονομίας είναι ότι οι μαθητές οδηγούνται να αξιολογούν τη συνάφεια των θεμάτων που έχουν στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτό γίνεται μέσω της πρότασης επιλογών νέας δραστηριότητας ("εργασίας") όταν χρειάζεται, ώστε να αποφεύγονται διασπαστικές και αρνητικές συμπεριφορές (Lillard, 2005). Πολλοί συγγραφείς (όχι μόνο στον κλάδο των μελετών της Μοντεσσόρι) παρουσιάζουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι, στην εκπαιδευτική πρακτική, αυτή η ισορροπία παρατήρησης και παρέμβασης είναι αποτελεσματική για την προώθηση και την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών για μάθηση (Rathunde & Csikszentmihályi, 2005). Η εμπειρία στο περιβάλλον Μοντεσσόρι αποδεικνύει ότι τέτοιες πρακτικές που αποσκοπούν στην προώθηση της αυτονομίας των μαθητών (με την έννοια που αναφέρεται παραπάνω) συνάδουν με τις θέσεις των σύγχρονων θεωριών παρακίνησης. Επιπλέον, οι πρακτικές αυτές θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές για να βοηθήσουν τους μαθητές να εσωτερικεύσουν τα εξωτερικά κίνητρα για τη σχολική εκπαίδευση σε όλα τα θέματα που παρουσιάζονται στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών.



2. Κεφάλαιο 2 - Danilo Dolci: "Ο καθένας μεγαλώνει μόνο αν το ονειρεύεται"

2.1. Βιογραφικά σημειώματα

Ο Danilo Dolci γεννήθηκε κοντά στην Τεργέστη το 1924, γιος μιας ευσεβούς Σλάβας μητέρας και ενός σκεπτικιστή Ιταλού πατέρα, ο οποίος εργαζόταν στους σιδηροδρόμους και έγινε σταθμάρχης. Ο Danilo εκπαιδεύτηκε ως αρχιτέκτονας και μηχανικός. Ως φοιτητής δημοσίευσε έργα για την Επιστήμη των Κατασκευών και τη Θεωρία του Οπλισμένου Σκυροδέματος. Χαιρετίστηκε ως άνθρωπος με λαμπρό μέλλον.

Ήταν επίσης βαθιά ευσεβής καθολικός. Αντί να ξεκινήσει αμέσως επαγγελματική καριέρα, εγκατέλειψε τα πάντα για να εργαστεί για ένα διάστημα με έναν αξιόλογο ιερέα, τον Don Zeno Saltini, ο οποίος είχε ανοίξει ένα ορφανοτροφείο για 3.000 εγκαταλελειμμένα παιδιά μετά τον πόλεμο. Στεγαζόταν σε ένα πρώην στρατόπεδο συγκέντρωσης κοντά στη Μόντενα, και ο Δον Ζήνωνας το ονόμασε Νομαδελία: ένα μέρος όπου η αδελφοσύνη είναι νόμος. Ο Ντανίλο Ντόλτσι ήρθε για πρώτη φορά στη Σικελία για χάρη της αρχαίας ομορφιάς της. Τον ενδιέφεραν ιδιαίτερα τα ελληνικά κτίρια και είχε αποφασίσει να περάσει μια ή δύο εβδομάδες στη Σεγκέστα μελετώντας τα ερείπια. Αλλά ο άνθρωπος με το επαγγελματικό ενδιαφέρον για τους δωρικούς ναούς ήταν επίσης και πάνω απ' όλα άνθρωπος της συνείδησης και της αγάπης. Αυτό που τον κράτησε στη Σικελία για το υπόλοιπο της ζωής του και τον έκανε να πετάξει ένα προσοδοφόρο επαγγελματικό μέλλον ήταν η σημερινή αθλιότητα του νησιού. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψής του ένα μωρό πέθανε από την πείνα. Η γιγαντιαία δυστυχία της Σικελίας ήταν μια εντολή γι' αυτόν. Κάτι έπρεπε απλώς να γίνει γι' αυτό.

Χιλιάδες ζούσαν σε τρύπες στο έδαφος και σε παραγκουπόλεις χειρότερες από αυτές της Καλκούτας, χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα, νερό, αποχέτευση. Βρίσκονταν στο χείλος της πείνας, βαραίνοντας από την άγνοια, τον αναλφαβητισμό, τη δεισιδαιμονία, το φόβο, την αδικία, την



καταπίεση από τη μαφία, την αδιαφορία της Εκκλησίας και πάνω απ' όλα από την πανταχού παρούσα απελπισία της ανεργίας. Ο Danilo εγκαταστάθηκε στο Trappeto, μια φτωχογειτονιά της επαρχίας. Παντρεύτηκε μια γειτόνισσά του, μια χήρα με πέντε παιδιά. Από το μικρό τους σπίτι, χωρίς καμία από τις συνήθειες ανέσεις, ξεκίνησε την εκστρατεία του κατά της μιζέριας που τον περιέβαλλε. Στάθηκε μόνος, αντιμέτωπος με την εχθρότητα της Εκκλησίας, της κυβέρνησης, των γαιοκτημόνων, της μαφίας. Σίγουρα, μόνο με τη φλόγα της πίστης στην καρδιά του θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το μίσος, τη διαφθορά, την άγνοια, τη δεισιδαιμονία, τη βαρβαρότητα, την αδιαφορία, τη φτώχεια, την εγκατάλειψη και την απόγνωση. Αλλά τα αντιμετώπισε και κέρδισε τις νίκες του. Έζησε στο επίπεδο εκείνων που προσπαθούσε να βοηθήσει, προσπαθώντας να τους κινητοποιήσει με αγάπη και γνώση, ώστε αυτοί να αντιδράσουν από μόνοι τους.

Πρώτα υπήρχε το τεράστιο πρόβλημα της ανεργίας. Η εργασία, επέμεινε ο Dolci, δεν είναι μόνο δικαίωμα, αλλά και καθήκον. Εμπνευσμένος από αυτή την ιδέα, οργάνωσε την περίφημη "αντίστροφη απεργία" κατά την οποία οι άνεργοι διαμαρτυρήθηκαν πηγαίνοντας στη δουλειά. Ο Ντόλτσι και οι άνεργοι άρχισαν να εργάζονται σε έναν τοπικό δρόμο που έχρηζε επισκευής. Συνελήφθησαν. Δεν υπήρξε βία, διότι ο Ντόλτσι ήταν μαθητής του Μαχάτμα Γκάντι και πίστευε στη μη βίαιη προσέγγιση ως θέμα αρχής. Παρείχε εκπαίδευση και μόρφωση και έπεισε τους γονείς να επιτρέψουν στα παιδιά τους να πάνε στο σχολείο. Ως αποτέλεσμα της ακούραστης εκστρατείας του, κατασκευάστηκαν τρία φράγματα, που έφεραν άρδευση, ενέργεια και νέες θέσεις εργασίας. Έπεισε την κυβέρνηση να φέρει νέα βιομηχανία από το βορρά και μια νέα ζωή για τους κατοίκους των παραγκουπόλεων. Ατρόμητος εξέθεσε και αντιμετώπισε τη μαφία, απειλούμενος ξανά και ξανά με φυλάκιση και θάνατο.

"Χωρίς φιλανθρωπία η γνώση είναι πιθανό να είναι απάνθρωπη", έγραψε ο Aldous Huxley στην εισαγωγή του στο βιβλίο του Dolci "*Να ταΐσουμε τους πεινασμένους*", "και χωρίς γνώση η φιλανθρωπία είναι καταδικασμένη να είναι ανίσχυρη. Σήμερα ένας νέος Γκάντι, ένας σύγχρονος Άγιος Φραγκίσκος, πρέπει να είναι εφοδιασμένος με πολύ περισσότερα από τη συμπόνια και τη σεραφική αγάπη. Πρέπει να είναι κάτι σαν ειδικός της επιστήμης και να κάνει το καλύτερο και από τους δύο κόσμους, τον κόσμο του μυαλού όχι λιγότερο από τον



κόσμο της καρδιάς. Μόνο τότε μπορεί ο άγιος του εικοστού αιώνα να ελπίζει ότι θα είναι αποτελεσματικός. Ο Danilo Dolci είναι ένας από αυτούς τους σύγχρονους Φραγκισκανούς με πτυχίο".

Ο Ντόλτσι ήταν σπουδαίος συγγραφέας. Τα βιβλία του είναι αξιοσημείωτες περιγραφές της κοινωνίας που ερευνά, και η ακρίβεια και η διορατικότητά τους έχουν βοηθήσει να δοθεί μια ρεαλιστική βάση σε κάθε σχέδιο βελτίωσης. Πάνω απ' όλα έδωσε φωνή στους εγκαταλελειμμένους, ξεχασμένους, απελπισμένους, ανώνυμους, ταλαιπωρημένους ανθρώπους της Σικελίας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι έδωσε τη δυνατότητα σε αγρότες και ψαράδες, μητέρες και πόρνες, αλήτες του δρόμου, παράνομους και ληστές, αστυνομικούς και *μαφιόζους* να διηγηθούν τις ιστορίες τους. Για τους Σικελιώτες είπε: "Υπάρχει ο Θεός σε αυτούς τους ανθρώπους όπως η φωτιά κάτω από τη στάχτη".

Οι προφήτες σπάνια τιμώνται στις χώρες τους. Οι Ιταλοί δεν επιθυμούσαν την ανοιχτή προβολή της ατίμωσης της Σικελίας στον κόσμο. Ο Ντόλτσι δέχτηκε επίθεση και έναν καταγισμό ψεμάτων και ύβρεων. Ακόμη και η Εκκλησία της Σικελίας τον απογοήτευσε. Ήταν καχύποπτη και, απίστευτο, συχνά φαινόταν να συμπαθεί περισσότερο τη Μαφία παρά εκείνους όπως ο Ντόλτσι που με τόση γενναιότητα αποκάλυπταν τα εγκλήματα της Μαφίας. Ο Ντόλτσι εγκατέλειψε την Εκκλησία επειδή τη βρήκε πολύ στενή και στις εκδηλώσεις της στη Σικελία επιζήμια.

Έπαψε να είναι θρησκευόμενος; Κατηγορηματικά όχι! Ολόκληρη η ζωή του ήταν η έκφραση ενός βαθιά ανθρωπιστικού θρησκευτικού αισθήματος. Είναι κάτι που οι Ενωτικοί κατανοούν και συμπαθούν. Ένας φίλος του είπε κάποτε: "Δεν χρησιμοποιείς πια τη λέξη Θεός". Ο Ντόλτσι απάντησε: "Όταν κατάλαβα ότι η λέξη "Θεός" ήταν πιθανό να φέρει περισσότερη σύγχυση παρά σαφήνεια, τότε, σταμάτησα να τη χρησιμοποιώ. Δεν πιστεύω σε έναν προσωπικό Θεό, όχι πια με την παλιά παραδοσιακή έννοια. Για μένα το κλειδί είναι η δημιουργικότητα. "Να δημιουργούμε"... πώς δημιουργούμε; Μπορεί να είναι "με το θέλημα του Θεού" και αν δεν υπάρχει μοιρολατρία, τότε αυτό είναι επίσης δημιουργία με την εκπαιδευτική έννοια. Αλλά για μένα αυτό δεν είναι αρκετό. Ο άνθρωπος πρέπει επίσης να παρέμβει για να προσπαθήσει να αλλάξει τα πράγματα, να τα τροποποιήσει και να τα



τελειοποιήσει, και αυτό είναι έξω από την παραδοσιακή θρησκευτική αντίληψη. Ο Άγιος Παύλος λέει ότι πρέπει να είμαστε συν-δημιουργοί με τον Θεό - που είναι η ίδια ιδέα, αν και ο Παύλος δεν την επεκτείνει. Ο Ιησούς ήταν διφορούμενος, ή μάλλον βρίσκετε και τις δύο απόψεις σε αυτόν. Στις παραβολές υπάρχει η σκέψη του καταδικάζοντος Θεού. Αυτός είναι ο παλιός κόσμος. Αλλά λέει επίσης: "Ο Θεός μου είναι ο Θεός της ζωής", και μιλάει για τον σπόρο που πρέπει να πεθάνει για να μπορέσει να βγάλει φρέσκο καρπό. Αυτό που έχει σημασία είναι οι άνθρωποι να είναι δημιουργικοί. Δεν υπάρχει τίποτα ανώτερο στους άνδρες και τις γυναίκες. Αλλά είναι αυτό θρησκευτικό; Κάποιοι λένε ότι είναι. Εδώ προσπαθούμε να μπολιάσουμε αυτή τη δυνατότητα της ανθρώπινης δημιουργικότητας με μια παγιωμένη παλαιοκομματική στάση. Η Δυτική Σικελία είναι το πειραματικό μας πεδίο - για να δοκιμάσουμε κάτι που μπορεί να ισχύσει και για τον υπόλοιπο κόσμο". (Παρατίθεται από τον James McNeishe στο βιβλίο του *Fire under the Ashes*, σ. 239)

Τη δεκαετία του 1960 ο Danilo Dolci έγινε σχεδόν μια λατρευτική φιγούρα-ήρωας στη Βόρεια Ευρώπη και την Αμερική. Οι νέοι τον εξιδανίκευσαν και δημιουργήθηκαν επιτροπές για να συγκεντρώνουν χρήματα για το έργο του. Τα τελευταία χρόνια όλα αυτά ξεθώριασαν. Οι άνθρωποι βρήκαν νεότερους και πιο γοητευτικούς γι' αυτούς σκοπούς. Ο Ντόλτσι δεν πτοήθηκε αλλά συνέχισε το έργο του. Πράγματι, επρόκειτο για μια περίπτωση του "Αν μπορείς να συναντηθείς με τον Θρίαμβο και την Καταστροφή και να αντιμετωπίσεις αυτούς τους δύο απατεώνες ακριβώς το ίδιο".

2.2. Ανακαλύπτοντας την αμοιβαία μαιευτική προσέγγιση

Ποιος ήταν ο Danilo Dolci; Ένας άνθρωπος που πέρασε όλη του τη ζωή προσπαθώντας να μετατρέψει τα όνειρα σε έργα. Η αφήγηση μιας τόσο ιδιαίτερης ζωής σημαίνει να προβληματίζεσαι- επιπλέον, βοηθάει να δημιουργήσεις ο ίδιος έργα.

Όταν κάποιος ακούει για τη ζωή του δεν μπορεί παρά να εκπλαγεί. Λένε γι' αυτόν: "Με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι πρέπει να φροντίζεις τα όνειρά σου όπου κι αν ζεις. Βούτηξα στα



γεγονότα και ανακάλυψα τις σκέψεις και τις πράξεις ενός ανθρώπου που είχε πάντα μια σοφή καρδιά από παιδί".

Ο Ντανίλο ρίσκαρε πολλά όταν πήγε στη Σικελία. Θυσίασε ολόκληρη τη ζωή του στο όνομα της κοινωνικής δικαιοσύνης και των πραγμάτων στα οποία πίστευε. Τα παιδιά και οι ενήλικες που διαβάζουν γι' αυτόν μαθαίνουν να βλέπουν τον κόσμο όπως είναι, όχι όπως τον παρουσιάζει η τηλεόραση. Μαθαίνουν πώς να μην είναι παθητικοί και να αντιμετωπίζουν τους φόβους τους, καθώς αφηγείται μια πραγματική ιστορία από την οποία μπορεί κανείς να μάθει πολλά. Βοηθά στη δημιουργία ιδεών. Το όνειρο του Ντανίλο μας έκανε να καταλάβουμε ότι πρέπει να μάθουμε να αξιολογούμε τις συνέπειες των επιλογών και των πράξεών μας. Θα πρέπει να μάθετε να "ιδεολογείτε". Αξίζει να αναρωτηθούμε: γιατί ο Danilo δεν είναι ακόμη γνωστός και δεν έχει λάβει την αναγνώριση που του αξίζει αφού έχει κάνει τόσα πολλά πράγματα;

Είναι δύσκολο να βρεθεί απάντηση σε αυτό το ερώτημα. Είναι δύσκολο να εξηγήσεις σε 9χρονα παιδιά πόσο αμφιλεγόμενος ήταν. Απελευθέρωσε τους ανθρώπους από τα δεσμά της άγνοιας (όπως στην πλατωνική αλληγορία του σπηλαίου), επιτρέποντάς τους να αποκτήσουν αυτογνωσία, να είναι ικανοί να σκέφτονται και να συεννοούνται για να σχεδιάσουν το μέλλον τους και να είναι ελεύθεροι να είναι ο εαυτός τους. Είναι δύσκολο να τους πούμε ότι οι οραματιστές και οι πρωτοπόροι σπάνια ζουν μια απλή ζωή! Είναι δύσκολο να τους εξηγήσεις ότι οι σκέψεις τους συχνά θεωρούνται επικίνδυνες- ως εκ τούτου, οι άνθρωποι προσπαθούν να τις καταπνίξουν εν τη γενέσει τους.

Το να μιλάμε για μεγάλους στοχαστές σημαίνει να ανακαλύπτουμε εκ νέου μια μέθοδο που εξακολουθεί να είναι επίκαιρη, καθώς ενισχύει τη δημοκρατία. Ορισμένα θέματα αποτέλεσαν το κύριο ενδιαφέρον μεγάλων δασκάλων που έζησαν εκείνα τα χρόνια: από την Μοντεσσόρι μέχρι τον Don Milani, τον Mario Lodi, τον Alberto Manzi και, φυσικά, τον Danilo Dolci. Ήταν αφοσιωμένοι στη δουλειά στην οποία αφιέρωσαν ολόκληρη τη ζωή τους, προσπαθώντας να κατανοήσουν τον κόσμο και να μοιραστούν την πορεία τους με τους άλλους. Αφιερώθηκαν στους πιο ευάλωτους ανθρώπους, στους ανθρώπους χωρίς φωνή, και χρησιμοποίησαν τη δική τους για να παρουσιάσουν τη διεκδίκηση της σιωπηλής ανθρωπότητας. Σκέφτηκαν την



κοινότητα και τη συνεργασία ως μέθοδο για να ξαναβρεί κανείς τον εαυτό του. Ο Danilo Dolci έγραψε: "μια συνάντηση είναι επιτυχής όταν στο τέλος/κάποιος δεν είναι πια ο εαυτός του/και είναι ο εαυτός του περισσότερο από ποτέ". Είχαν επίγνωση της δύναμης της γλώσσας και της σημασίας της για να υπερασπιστείς τον εαυτό σου και να κάνεις τη φωνή σου να ακουστεί- τέλος, πίστευαν ότι η εκπαίδευση ήταν μια πολιτική πράξη.

Ο Danilo ήταν αρχιτέκτονας και η επαγγελματική του κατάρτιση τον ώθησε να γνωρίσει την περιοχή ως αφετηρία για να κατανοήσει τους ανθρώπους. Ξεκίνησε από τις τοπικές ανάγκες για να προκαλέσει αλλαγές στην κοινότητα. Η εκπαιδευτική του μέθοδος ήταν ολοκληρωμένη. Το έδαφος, στην περίπτωση αυτή, η έλλειψη νερού, τον βοήθησε να διεγείρει την αλλαγή. Η ανάγκη έγινε επιθυμία, και από τις επιθυμίες προέκυψε το όνειρο, το οποίο έγινε έργο ζωής. Όλα τα πλάσματα πεθαίνουν χωρίς να ονειρεύονται. Αυτό είναι, αυτό είναι το σύνθετο καθήκον των εκπαιδευτικών: να καλούν τους ανθρώπους να ανακαλύψουν την οικεία φύση τους για να τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν σε μια αμοιβαία διαδικασία, όχι για να τους δώσουν ψίχουλα γνώσης αλλά για να ξεκινήσουν έναν αέναο κύκλο έρευνας.

Πρέπει να καταλάβουμε αν, στη σημερινή τεχνολογική κοινωνία, που χαρακτηρίζεται από γρήγορους ρυθμούς ανταλλαγής και επιφανειακή επικοινωνία, έχει ακόμα νόημα να μιλάμε για μια μέθοδο με ένα τόσο αρχαίο όνομα: μαieυτική. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει πάντα να οδηγούνται στην αναζήτηση του νοήματος. Μεταξύ των παιδιών, που έχουν ακόμα μια φυσική περιέργεια που δεν έχει ακόμα πνιγεί, οι πιο επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις είναι οι εξής: "Τι σημαίνει αυτό;" και "Για ποιο λόγο;" και η απάντηση δεν μπορεί να είναι "Όταν μεγαλώσεις, θα καταλάβεις" ή "Θα ήταν χρήσιμο στο μέλλον". Δεν μπορείς να πηγαίνεις στο σχολείο και να μένεις ακίνητος, περιμένοντας το αύριο, όταν ως εκ θαύματος θα καταλάβεις το νόημα των πραγμάτων που έχεις μελετήσει. Δεν αρκεί να μιλάμε για "πραγματικές εργασίες" για να ξαναβρούμε τα ενδιαφέροντα και να δώσουμε ένα νέο νόημα στη διδακτική. Το να πηγαίνεις στο σχολείο έχει νόημα αν όλοι οι συντελεστές του, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές βρίσκουν έναν σκοπό σε αυτά που κάνουν. Έχει νόημα αν μπορούμε να αισθανθούμε μια συνέχεια της σκέψης και της δράσης, αν οι σκέψεις μπορούν να μετασχηματίζουν τις πράξεις, καθώς δίνουν νέα λέμφο και αναγεννούν τη σκέψη. Αντ' αυτού, το σχολείο είναι η



βασιλεία της ασυνέχειας μεταξύ σκέψεων, λέξεων και των πράξεων που παράγουν. Πολύ συχνά τα παιδιά διαμαρτύρονται για την ασυνέπεια των ενηλίκων, όμως λίγοι από αυτούς είναι έτοιμοι να ακούσουν, ενώ, ξεκινώντας από αυτή την ανάγκη, θα μπορούσε κανείς να δημιουργήσει έναν νέο τρόπο να βιώνει κανείς τη μάθηση στο σχολείο. Και έτσι, γιατί να μη μιλήσουμε για τη μαιευτική μέθοδο αντί να ψάχνουμε για κάτι καινούργιο που δεν θα μπορούσε ποτέ να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα όλων; Γιατί να μην εκτιμήσουμε την κληρονομιά από το παρελθόν, να κοιτάξουμε πίσω μας, να ξεπεράσουμε τα μυωπικά οράματα, να πάμε πέρα από την αμεσότητα και να δούμε πιο μακριά;

Στο δοκίμιό του για τη "σύγχρονη" μέθοδο των "flipped classes", ο Tullio De Mauro αναγνωρίζει ότι: "Παραδεχτείτε το ή όχι, η ανεστραμμένη τάξη βασίζεται σε αρχαίες ιδέες. Χρειάζεται να γυρίσει κανείς πίσω στο χρόνο, στις πλατείες της Αθήνας, όπου ο Σωκράτης μπορούσε να κλονίσει τις βεβαιότητες της έτοιμης γνώσης και να ανοίξει νέους δρόμους συνειδητής γνώσης με τις απλές ερωτήσεις και τον διάλογο, χωρίς να επιδεικνύει τη σοφία του".

Ο Ντανίλο πίστευε ότι εκπαίδευση σημαίνει επικοινωνία και ότι αυτό γίνεται με τη χρήση μιας ιδιαίτερης μορφής επικοινωνίας που συνδέεται με μια αρχαία αλλά σύγχρονη λέξη: ΜΑΙΕΥΤΙΚΗ.

Περιγράφοντας εκείνα τα χρόνια που χαρακτηρίζονταν από κοινωνική δέσμευση και μη βίαιους αγώνες, ο Danilo αποφάσισε να βασιστεί στην πιο οικεία γι' αυτόν γλώσσα: την ποιητική γλώσσα. Ο προβληματισμός για την αμοιβαία μαιευτική προσέγγιση σημαίνει να διεκδικήσουμε την ισχυρή κληρονομιά του Danilo Dolci, και η χρήση των δικών του λέξεων είναι ο καλύτερος τρόπος για να το κάνουμε. Όπως συνήθιζε να κάνει κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, κατέφυγε στην ποίηση, καθώς μπορεί να προκαλέσει και να απελευθερώσει σκέψεις, όχι μόνο συναισθήματα, για να ανακαλύψει εκ νέου τη μαιευτική, την οποία αργότερα θα ορίσει ως αμοιβαία.

Έτσι συνήθιζε να μιλάει γι' αυτή χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που αγαπούσε περισσότερο, την ποιητική.

Ορισμένοι δρόμοι μπορούν να βρεθούν ακόμη και στο σκοτάδι



*Κάποιοι άλλοι όχι,
Δεν θέλω να μετανιώσω που σπρώχνω ανθρώπους σε άλλους δρόμους
Που αγαπώ πολύ
Μέχρι που μια μέρα, βρίσκουν ένα κενό πάνω τους.
Υπάρχει μια λέξη που
Σχεδόν ντρέπομαι να πω
Παρόλο που φαίνεται απαραίτητη - δεν χρησιμοποιείται
Και μπορεί να ακούγεται λίγο ακαδημαϊκή:
μαιευτική*

Χρησιμοποιώντας την ποίηση, μια τέχνη που δεν τον εγκατέλειψε ποτέ, ακόμη και σε περιόδους σκληρής δουλειάς και μη βίαιων αγώνων, μίλησε για τη μαιευτική προσέγγιση, καθορίζοντας τη μέθοδό του. Με αυτά τα λόγια, μας καλεί να εκπαιδεύσουμε τους ανθρώπους σύμφωνα με τη φύση τους. Είναι απαραίτητο να τους στηρίξουμε να ανακαλύψουν ξανά τον εαυτό τους, να μην ακολουθήσουν τα μονοπάτια που προτιμούν οι άλλοι για να μην βρεθούν στο χείλος της αβύσσου: όταν δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους, αλλά να τους βοηθήσουμε να αναγεννηθούν ξανά.

Χρειάζονται πολλές ευθύνες και δέσμευση για να είσαι εκπαιδευτικός!

Τα εκπαιδευτικά καθήκοντα, όπως κάθε άλλο, απαιτούν δέσμευση, προσπάθεια και πολύ πάθος. Ο Ντανίλο έζησε στη Σικελία για χρόνια, σε μια δύσκολη περίοδο όπου τα πάντα έλειπαν. Ωστόσο, κατασκεύασε ένα εκπαιδευτικό θαύμα μέσα σε αυτή την ανυπαρξία, επειδή οι άνθρωποι δεν στερούνταν τα όνειρα για ένα καλύτερο μέλλον. Οι μαιευτικές του δράσεις πηγάζουν από τα όνειρα των ανθρώπων, αφού, για να αναγνωρίσει κανείς αυτό το όνειρο, θα πρέπει να είναι ικανός να ακούσει και να κάνει τις σωστές ερωτήσεις.

Στο τέλος, η τέχνη της μαιευτικής ήταν απαραίτητη.

2.3. Η εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής δέσμευσης

Οι δράσεις που πραγματοποίησε ο Dolci στην κοινότητα όπου αποφάσισε να ζήσει μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις λέξεις-κλειδιά: ευαισθητοποίηση, εργασία και σχολείο. Η ευαισθητοποίηση αποτελεί πυλώνα της κοινωνικής, εκπαιδευτικής και πολιτικής του δράσης.



Η επίγνωση της άγνοιάς του οδηγεί σε συνεχή έρευνα. Από τη σεμνότητα, την ανεκπλήρωτη περιέργεια και το ενδιαφέρον για τους άλλους, μπορεί κανείς να αναπτύξει μια ερευνητική στάση: τη θεμελιώδη αξία κάθε εκπαιδευτικής πράξης ικανής να καθορίσει την κοινωνική αλλαγή.

Για τον Dolci, η εκπαίδευση ήταν ένα μέσο κοινωνικής, πολιτικής και πολιτειακής δέσμευσης που δεν περιοριζόταν στο σχολικό περιβάλλον. Το σχολείο, χάρη στο πείραμα του εκπαιδευτικού κέντρου του Mirto και των μαιευτικών εργαστηρίων που πραγματοποιούνται στην Ιταλία και σε άλλα μέρη του κόσμου σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, ήρθε αργότερα. Η εκπαίδευση δεν έγινε ποτέ κατανοητή με ακαδημαϊκούς όρους, και όταν αποκτά ένα οικουμενικό νόημα, γίνεται κοινωνική και πολιτική πράξη.

Στο δοκίμιό του, *Esperienze e riflessioni (Εμπειρίες και προβληματισμοί 1974)*, ο Danilo Dolci συγκρίνει παλαιότερους και νέους πολιτικούς. Μπορεί κανείς να διαπιστώσει πόσο κοντά είναι οι δάσκαλοι και οι πολιτικοί- αρκεί να αλλάξουμε δύο όρους: η προοπτική του πολιτικού γίνεται προοπτική του δασκάλου και μπορούμε να εντοπίσουμε τις διαφορές μεταξύ δασκάλων (παλαιότεροι πολιτικοί) και εκπαιδευτικών (νέοι πολιτικοί).

Παλιός πολιτικός (δάσκαλος) → Νέος πολιτικός (εκπαιδευτικός)

υπαγορεύει → συντονίζει

συγκεντρώνει → εμπνέει ομάδες και άτομα

κρατάει μυστικά → επικοινωνεί

ρητορικός → απλός και ουσιαστικός

κάποιος που διαφθείρει → κάποιος που εκπαιδεύει

βίαιος → μη βίαιος

εκδικητικός → φροντίζει για το μέλλον των ανθρώπων

τείνει να υποστηρίζει αυτούς που κερδίζουν → τείνει να ασχολείται με ευάλωτα άτομα

παρεμβαίνει με τιμωρίες → παρεμβαίνει προσπαθώντας να κατανοήσει τους άλλους ανθρώπους



χρησιμοποιεί εργαλεία και μέτρα για να επιβάλλει τη θέλησή του στους άλλους →
χρησιμοποιεί εργαλεία και μέτρα για να εκτιμήσει τον εαυτό του και τους άλλους
διφορούμενος → ειλικρινής, πιστός σε όλους
εργάζεται για να γίνει καλύτερος πολεμιστής → θέλει να κτίζει σχέσεις
απολαμβάνει και εκμεταλλεύεται την εξουσία, είναι εκμεταλλευτής → εξυπηρετεί υπεύθυνα
τους άλλους ανθρώπους, εκτιμά τους άλλους ανθρώπους
φροντίζει τους πελάτες του → δημιουργεί διασυνδεδεμένες ομάδες
υποστηρίζει και υπερασπίζεται παλαιότερες δομές → ξεκινά και δημιουργεί νέες δομές

Επομένως, η εκπαίδευση είναι μια εγγενώς πολιτική πράξη με την υψηλότερη έννοια.

Στο λεξικό Devoto-Oli της ιταλικής γλώσσας, μπορεί κανείς να βρει τους ακόλουθους ορισμούς της λέξης πολιτική: "επιστήμη και τεχνική, καθώς και θεωρία και πρακτική, που έχουν ως αντικείμενο τη συγκρότηση, την οργάνωση και τη διοίκηση του κράτους και της δημόσιας ζωής". Μόνο στο τέλος και στην αφηρημένη σημασία της βρίσκουμε αυτό το νόημα "προσεκτική και έξυπνη συμπεριφορά που αποσκοπεί στην επίτευξη των συμφερόντων κάποιου". Αυτή η παρεκκλίνουσα χροιά που αποδίδουμε σήμερα στην πολιτική διαστρεβλώνει την ίδια την ουσία της. Σπρώχνει πολλούς ανθρώπους, ακόμη και στην εκπαίδευση, να δηλώνουν την έλλειψη ενδιαφέροντος για την πολιτική σαν να ήταν μια ειλικρινής χειρονομία, για την οποία θα έπρεπε να είναι κανείς υπερήφανος. Η εκπαίδευση, όταν δεν αφορά απλώς τη μετάδοση εννοιών, είναι μια πολιτική πράξη, καθώς εμπνέει την αλλαγή και ενεργοποιεί τη σκέψη, διαμορφώνει νέες συμπεριφορές και συνειδητή δράση. Αν η σκέψη παράγει δράση και η δράση αναγεννά τις σκέψεις σε μια κυκλική διαδικασία, θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε συνειδητή και πολιτική δέσμευση.

Όταν ο Danilo άρχισε να εργάζεται στη Σικελία, βρέθηκε σε ένα κοινωνικό πλαίσιο γεμάτο με πολλά επείγοντα προβλήματα που έπρεπε να κατανοηθούν και να αντιμετωπιστούν. Η γνωριμία με την ομάδα με την οποία εργάζεσαι είναι ένα ουσιαστικό σημείο εκκίνησης, τότε όπως και σήμερα. Βρέθηκε αμέσως σε μια περίπλοκη κατάσταση: από τη μία πλευρά, πολλά επείγοντα ζητήματα δήλωναν την ανάγκη για αλλαγή- από την άλλη, υπήρχε η παραίτηση και



η ακινησία των ανθρώπων που είχαν συνηθίσει στην ενόχληση. Σε αυτό το τοπικό πλαίσιο, υπήρχε έντονη παρουσία της μαφίας και ένας πληθυσμός κυρίως αφοσιωμένος στη ληστεία, σύμφωνα με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Κατ' αρχάς, αυτό σήμαινε ότι έπρεπε να ξεκαθαρίσει κανείς τα πράγματα για να κατανοήσει τους χαρακτήρες των ανθρώπων, για να τους βοηθήσει να απελευθερωθούν από την κυριαρχία της μαφίας. Η πνευματική εργασία, όπως η απόκτηση γνώσεων, μπορεί να ξεκινήσει μόνο αφού γνωρίσει και ικανοποιήσει τις πραγματικές ανάγκες της ομάδας, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν τις ευκαιρίες ανάπτυξης της. Με άλλα λόγια, κάθε εκπαιδευτική δράση πρέπει να εκκινεί από μια πράξη απελευθέρωσης και είναι απελευθερωτική. Ο Danilo δεν θα μπορούσε να μιλήσει για το σχολείο πριν δώσει πίσω στα παιδιά το δικαίωμα στην υγεία και την οικογένεια. Πριν ξεκινήσει το εκπαιδευτικό του έργο με τα παιδιά, καθώς φρόντιζε αμέσως για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους, ήταν απαραίτητο να απαντήσει στις βασικές τους ανάγκες. Ως εκ τούτου, ήταν θεμελιώδες να ξεκινήσει με τους γονείς τους, καθώς ήταν απαραίτητο να τους δώσει πίσω την αξιοπρέπειά τους που παραμελήθηκε για πολύ καιρό.

Ακόμη και σήμερα, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα να γνωρίσει την ομάδα που φροντίζει και να δημιουργήσει αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία, που είναι απαραίτητες σε κάθε πορεία προς την ανάπτυξη, όπου η αλλαγή πηγάζει από την αυτογνωσία και την κριτική σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να το έχουν κατά νου.

Μια ομάδα εννιάχρονων παιδιών, τα οποία γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τις πολιτικές τους δεξιότητες καθώς οργανώνουν και συνεργάζονται στη σχολική τους ζωή, προβληματίζονται για το πώς πιστεύουν ότι πρέπει να είναι ένας δάσκαλος και εξηγούν ότι οι καλοί δάσκαλοι:

- ✚ γνωρίζουν πολλά πράγματα και ο ρυθμός τους δεν είναι πολύ γρήγορος.
- ✚ μπορούν να περιμένουν και μιλούν καθαρά.
- ✚ ακούνε και καταλαβαίνουν τα παιδιά.
- ✚ γνωρίζουν πότε τα παιδιά είναι προσεκτικά και τα σέβονται.
- ✚ μπορούν να μπουν στη θέση των παιδιών.
- ✚ φροντίζουν και προστατεύουν τα παιδιά χωρίς να είναι υπερπροστατευτικοί.
- ✚ βοηθούν τα παιδιά να εξερευνήσουν τον κόσμο.



- + λειτουργούν ως παράδειγμα.
- + ξέρουν πώς να εμπνέουν ενθουσιασμό και να πυροδοτούν το ενδιαφέρον με χαρά.
- + ονειρεύονται και επιθυμούν να γίνουν δάσκαλοι.
- + χαμογελούν και απολαμβάνουν να περνούν χρόνο με τα παιδιά.
- + γνωρίζουν πώς να επικοινωνούν και να κατανοούν τις απόψεις των άλλων.
- + ξέρουν να συζητούν και δεν επιβάλλουν τις ιδέες τους.
- + ξέρουν πώς να εκφράζουν και να μοιράζονται τα συναισθήματά τους.
- + σέβονται τους άλλους ανθρώπους.
- + επιτρέπουν σε όλους τους ανθρώπους να συμμετέχουν.
- + αφήνουν όλα τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους.
- + είναι στοργικοί και φροντίζουν τους πάντες.
- + ξέρουν πότε να είναι αυστηροί.
- + δεν εξαπατούν τα παιδιά.
- + δεν υποτιμούν τα παιδιά.
- + ξέρουν πώς να ενθαρρύνουν τους ανθρώπους.
- + Τα παιδιά δεν είναι απλά παιδιά γι' αυτούς.

Ο δάσκαλος είναι ένας διερμηνέας των βαθύτερων αναγκών της παιδικής ηλικίας- με αυτή την έννοια, ο Danilo έκανε το ίδιο αναγνωρίζοντας τις ανάγκες του πληθυσμού. Όταν έφτασε στη Σικελία, αφού πέρασε την παιδική του ηλικία στη Βόρεια Ιταλία και έζησε την εμπειρία του στη Nomadelfia, ο Danilo εισήλθε σε νέα εδάφη. Έζησε και μοιράστηκε τη ζωή του με τους ανθρώπους και συνεργάστηκε με αγρότες, οικοδόμους και ψαράδες. Για να κατανοήσει τον χαρακτήρα των ανθρώπων, δημιούργησε μια σχέση ενσυναίσθησης με τον καθένα από αυτούς και τη μετέτρεψε σε διανοητική μόνο αργότερα. Σύντομα, κατά τη διάρκεια αμέτρητων συναντήσεων με ανθρώπους που συζητούσαν θέματα που τους ενδιέφεραν, έγινε σαφές ότι όσα έλεγαν τα μέσα ενημέρωσης για αυτούς τους άνδρες και τις γυναίκες δεν αντικατόπτριζαν την πραγματική τους φύση. Η βίαιη και εγκληματική ομάδα αποτελούνταν από λίγους ανθρώπους. Επέβαλαν τους κανόνες τους σε όσους αναγκάζονταν να τους αποδέχονται παθητικά λόγω των κακών συνθηκών που επικρατούσαν. Κάποιοι άνδρες



φαίνονταν σωματικά δυνατοί και δεν ήθελαν να αναγνωρίσουν τα στοιχεία της απελπισίας τους ή να παραδοθούν στους βίαιους άνδρες. Εφόσον δεν βρήκαν καμία υποστήριξη από κάποια εθνική αρχή, οι άνθρωποι αυτοί αναγκάστηκαν να παραδοθούν στη μοίρα τους και ωθήθηκαν να γίνουν ληστές. Πολλοί από αυτούς αναγκάστηκαν να κλέβουν και να κρύβονται για να εξασφαλίσουν τα παιδιά τους. Έκλεβαν όχι για να γίνουν πλούσιοι, αλλά επειδή τα παιδιά τους πέθαιναν από την πείνα. Έκλεβαν επειδή δεν είχαν δουλειά και χωρίς δουλειά μπορεί κανείς να πεθάνει. Έκλεβαν επειδή ήταν απελπισμένοι. Και γι' αυτό πολλοί από αυτούς συνελήφθησαν και φυλακίστηκαν στο Ucciardone, τη φυλακή του Παλέρμο.

Ποιοι μοχλοί ενεργοποιήθηκαν με τη μαιευτική δράση του Danilo Dolci; Τι συνέβη κατά τη διάρκεια των ετών που πέρασε στο Trappeto; Πώς θα μπορούσαν οι μη βίαιες μέθοδοι που προωθούσε ο Danilo Dolci να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από μια βίαιη παράδοση;

Μέρα με τη μέρα, ο Danilo, με την ενσυναίσθηση και την ικανότητά του να κάνει σοφές ερωτήσεις, δημιούργησε βαθιές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και επαναπροσδιόρισε τους δεσμούς. Ξεκίνησε την εσωτερική έρευνα δημιουργώντας μια αλλαγή στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής. Ο πληθυσμός της Σικελίας είχε πολλές επείγουσες ανάγκες, αλλά ήταν κυρίως μια κατακερματισμένη κοινότητα.

Η δράση του Danilo αποσκοπούσε στην επανένωσή τους για τη δημιουργία μιας ομάδας ανδρών και γυναικών που σκέφτονταν από κοινού, είχαν κοινούς στόχους, επεξεργάζονταν λύσεις και μετέτρεπαν τα όνειρα σε έργα.

Ο καθένας τους αισθανόταν ότι τον καταλάβαινε ο Danilo και η ομάδα των μαιευτικών γινόταν όλο και πιο δομημένη.

Οι άνθρωποι μείωναν τις άμυνές τους για να ανοιχτούν στους άλλους με εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια. Σύντομα έγινε σαφές ότι οι άνθρωποι δεν είναι βίαιοι από τη φύση τους. Κάποιοι από αυτούς ήταν παραιτημένοι, κάποιοι θυμωμένοι. Η βίαιη και εγκληματική ομάδα ήταν πολύ συνεκτική αλλά αποτελούνταν από λίγους ανθρώπους.

Ο Ντανίλο δεν γνώριζε πολύ καλά αυτό το μέρος- είχε ανάγκη να καταλάβει και ήταν ανοιχτός και έτοιμος να συζητήσει με οποιονδήποτε. Δεν είχε κάποιο ξεκάθαρο σχέδιο- έπρεπε να μάθει ζώντας μαζί τους. Ο Dolci αναζητούσε λύσεις, όχι απλές απαντήσεις, αλλά



οράματα που θα μπορούσαν να διευρύνουν νέους ορίζοντες. Θέτοντας μαιευτικές ερωτήσεις, που τον οδηγούσαν σε καλύτερες γνώσεις, βοηθούσε τους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν τις ανάγκες τους. Τα ερωτήματα δημιουργούσαν ιδέες που οδηγούσαν σε μια αλλαγή, και ο Danilo ήταν ο διερμηνέας αυτών των ειλικρινών ανθρώπων που αναζητούσαν εργασία. Οι ενέργειές του τους έδωσαν φωνή, τους βοήθησαν να κατανοήσουν τα πράγματα με σαφήνεια και να βρουν τα καταλληλότερα εργαλεία για να ακουστούν από εκείνους που δεν ενδιαφέρονται να τους ακούσουν. Όλα αυτά τους επέτρεψαν να γίνουν μια μεγαλύτερη και ισχυρότερη ομάδα, αν και μη βία. Δεν υπήρχε ανάγκη για βία, αφού η ομάδα ήταν το καλύτερο αμυντικό τους όπλο.

Ο Giacinto, ένας μελισσοκόμος που είχε γνωρίσει ο Danilo στην Καλαβρία, σημειώνει: "Μπορούμε να αντλήσουμε πολλές λύσεις στα προβλήματά μας εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ λουλουδιών και μελισσών. Τα λουλούδια και οι μέλισσες επικοινωνούν. Οι μέλισσες επιστρέφουν στην κυψέλη για να καλέσουν τις άλλες μέλισσες να εργαστούν και να δώσουν οδηγίες. Τα λουλούδια και οι μέλισσες είναι οι ίδιοι οργανισμοί. Αν δεν υπήρχαν λουλούδια, οι μέλισσες δεν θα μπορούσαν να υπάρξουν. Αν δεν υπήρχαν μέλισσες, τα δέντρα θα είχαν λιγότερους καρπούς. Πρέπει να διδαχθούμε από τις μέλισσες και τα λουλούδια: συνυπάρχουν με αλληλοβοήθεια. Οι μέλισσες δεν είναι δειλές- ξέρουν να πολεμούν και να υπερασπίζονται τον εαυτό τους μέχρι θανάτου, προσπαθώντας να μην βλάψουν κανέναν και δεν επιδιώκουν τον πόλεμο. Αν δεν ενοχλήσετε τις μέλισσες, δεν θα σας ενοχλήσουν κι αυτές. Τα λουλούδια και οι μέλισσες είναι πλάσματα της ειρήνης".

Παρόλο που απειλήθηκε και κλήθηκε να εγκαταλείψει τη Σικελία, συκοφαντήθηκε από την Εκκλησία, από τον καρδινάλιο Ruffini, ο οποίος είπε ότι ήταν "κίνδυνος για τη Σικελία", ο Dolci μπόρεσε να συνεχίσει το έργο του επειδή δεν ήταν μόνος του. Οι επιθέσεις του εναντίον του μέλους της μαφίας δεν ήταν ποτέ ατομική αλλά συλλογική δράση. Όταν κατήγγειλε τη διαφθορά ορισμένων Ιταλών πολιτικών που είχαν σχέση με τη μαφία, ο Ντανίλο συγκέντρωσε τις καταθέσεις πολλών ομάδων Σικελών που τόλμησαν να καταγγείλουν στην αστυνομία ένα διεφθαρμένο σύστημα που έπνιγε τον τόπο τους και εμπόδιζε τη δίκαιη ανάπτυξή του. Η μαφιόζικη ομάδα ήταν η δύναμη των ανθρώπων και ήταν, ταυτόχρονα, η



δύναμη και η προστασία για τον Danilo. Η δολοφονία του Danilo θα σήμαινε ότι θα σκότωνε μόνο ένα μέρος ενός οργανισμού, ένα ουσιαστικό μέρος, αλλά μόνο ένα μέρος του.

Η διαδικασία της μεταμόρφωσης και της συνειδητοποίησης είχε ήδη ξεκινήσει και οι ρίζες της μεγάλωναν όλο και πιο βαθιά. Αν ο Ντόλτσι είχε πεθάνει, πολλοί άνθρωποι θα ήταν έτοιμοι να τον αντικαταστήσουν: η μαφία θα έπρεπε να σκοτώσει όλους τους ανθρώπους που συνεργάζονταν μαζί του. Η μαιευτική ομάδα, που έθετε ερωτήματα και έβρισκε απαντήσεις από κοινού και σχεδίαζε πιθανά μέλλοντα, ήταν ο κινητήριος μοχλός της μη βίαιης δράσης του. Ήταν πιο ισχυρός από τα μέλη της μαφίας- έγινε προστατευτικός παράγοντας και μοχλός αλλαγής για τον πληθυσμό. Μια κοινότητα δεν μπορεί να αναπτυχθεί αν αναδυθεί ο ατομικισμός και ο βίαιος ανταγωνισμός. Αναπτύσσεται όταν, ξεπερνώντας τη δαρβινική θεώρηση των σχέσεων, γίνεται ένας οργανισμός στον οποίο κάθε μέρος συνεργάζεται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η αλλαγή, ως παράγοντας ανάπτυξης, δεν είναι ατομική υπόθεση- είναι μια διαδικασία που πρέπει να περιλαμβάνει ολόκληρη την κοινότητα, περιμένοντας την ωρίμανσή της για να είναι σχετική.

Ποιο ήταν τότε το μυστικό του Ντόλτσι και η δύναμη της μη βίαιης δράσης του; Η δύναμή του ήταν η μαιευτική του μέθοδος, που αναδείκνυε και μεταμόρφωνε σιγά σιγά μια ομάδα παραιτημένων, συντριμμένων και αποθαρρυσμένων ανδρών και γυναικών, των οποίων η μοίρα χαρακτηριζόταν από την απογοήτευση σε μια άλλη ομάδα. Αυτή η μέθοδος, διαπερνώντας όλες τις κοινωνικές πτυχές, όχι μόνο τη σχολική κοινότητα, έγινε ένα πραγματικό αμυντικό όπλο. Η αμοιβαία μαιευτική προσέγγιση ήταν η δύναμη της μη βίαιης δράσης του Danilo. Χάρη σ' αυτήν, μπόρεσε να μετατρέψει έναν σκισμένο κοινωνικό ιστό σε έναν παλλόμενο οργανισμό στον οποίο κάθε άτομο αναγνώριζε τον εαυτό του μέσα στην ομάδα και μπορούσε να ανθίσει εκπαιδύοντας τον εαυτό του και τους άλλους σε έναν εξελικτικό κύκλο.

2.4. Εκπαίδευση στην κριτική σκέψη

Όταν συνεργάστηκε με αγρότες και ψαράδες, γυναίκες και ληστές, ξεκίνησε έναν διάλογο που πηγάζει από την άγνοια και την επιθυμία του να κατανοήσει αυτή τη γη. Αυτές οι



συζητήσεις εμφανίστηκαν αμέσως ως μαιευτικοί διάλογοι, παρόλο που δεν τις αποκαλούσε έτσι. Η αμοιβαία μαιευτική προσέγγιση είναι το αποτέλεσμα, όπως είναι φανερό σε αυτό το σημείο, της άμεσης δράσης και της εμπειρίας: ο προβληματισμός πάνω σε τέτοια θέματα ήρθε μετά. Μπορούμε να δούμε στον Danilo Dolci μια κυκλικότητα μεταξύ δράσης-εμπειρίας και αναστοχασμού- ο Danilo έδρασε δημιουργώντας μαιευτικούς διαλόγους πάνω στους οποίους αναστοχάζεται και ανακαλύπτει τα χαρακτηριστικά μιας προσέγγισης που ξεπερνώντας τη σωκρατική αντίληψη γίνεται αμοιβαία, ακόμη και προφητική κατά καιρούς. Η επίγνωση της άγνοιας του ατόμου εμπνέει τη συνεχή έρευνα. Η μαιευτική του μέθοδος ξεπερνά την ελιτίστικη και σωκρατική αντίληψη και γίνεται αμοιβαία-πλανητική. Κάθε άτομο συμμετέχει στο διάλογο- μπορεί να αισθανθεί την απογοήτευσή του από την αμφιβολία και στη συνέχεια να ξαναβρεί τον εαυτό του όταν συζητά με άλλους για να φτάσει σε κοινές αλήθειες που ενώνουν όλα τα άτομα μιας ομάδας. Στον επίλογο του δοκιμίου του *Il ponte scrofolato (Η ραγισμένη γέφυρα)*, ο Gianni Rodari έγραψε: "Αυτός είναι ο Danilo Dolci, ένα άτομο που πάντα αναζητά κάτι με τους άλλους ανθρώπους... Έχτισε την ταυτότητά του βοηθώντας αγρότες, άνεργους και αναλφάβητους ανθρώπους και ληστές να ξεφύγουν από το σκοτάδι και να μπουν στην ιστορία... Μαζί, αυτό ήταν πάντα ο κανόνας". Το 1979 ο Ροντάρι συνέχισε να λέει: "Ο Ντανίλο παραμένει στο κέντρο αυτών των πολλαπλών κινημάτων, όχι ως οδηγός, ένας Σωκράτης που μπορεί να οδηγήσει τον Φαίδωνα και τον Κρίτωνα σε ένα μονοπάτι που μόνο αυτός γνωρίζει, μυστικός στρατηγός του κοινού λόγου, αλλά ως δημοκρατικός Σωκράτης. Αισθάνεται ισότιμος με τον τελευταίο και απλούστερο άνθρωπο και μπορεί να τον κάνει πρωταγωνιστή, καθορίζοντας μαζί του τον χαρακτήρα και τον στόχο της ίδιας της αναζήτησης".

Η αμοιβαία μαιευτική προσέγγιση, την οποία αποκάλυψε επίσης "πλανητική", για να τονίσει τον παγκόσμιο χαρακτήρα της και τη δυνατότητα εξαγωγής της σε άλλους τόπους και χρόνους, έχει ορισμένες κρίσιμες διαφορές από την κλασική. Η διερεύνηση των διαφορών μεταξύ της σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου και εκείνης που επανεφεύρει ο Danilo Dolci είναι απαραίτητη. Αποσκοπεί στην απελευθέρωση των σκέψεων μιας κοινότητας και όχι στην έναρξη μιας δόλιας πρακτικής που επιδιώκει να ενεργοποιήσει το ατομικό ενδιαφέρον και να είναι πιο επιτυχημένη στην πώληση ενός μαθήματος ή μιας έτοιμης συνταγής. Η



ενσυναίσθηση έχει πλέον αντικαταστήσει την ειρωνεία- η ποίηση δεν θεωρείται πλέον μια στιγμή τρέλας αλλά ένα ενεργό συστατικό της ανάπτυξης. Η φύση δεν είναι πλέον σιωπηλή, καθώς επικοινωνεί και δίνει εισροές για προβληματισμό. Κάθε άτομο έχει να προσφέρει μια συμβολή, συμπεριλαμβανομένων των γυναικών και των παιδιών. Κανείς δεν θα είναι διαρκώς ο διευκολυντής, διότι πρόκειται για μια αμοιβαία διαδικασία. Τέλος, η συγγραφή είναι απαραίτητη για τη διάδοση της μεθόδου. Τρεις λέξεις είναι κεντρικές για τον Danilo Dolci: εμπειρία, μαιευτική και πλανητική. Η μαιευτική πρακτική του δεν συνδέεται με μια αφηρημένη έννοια, αλλά βασίζεται στην εμπειρία από την οποία ξεκινά και τρέφεται. Είναι πλανητική επειδή στοχεύει σε ολόκληρο τον κόσμο: "Δεν μπορείς να είσαι ευτυχισμένος αν οι άλλοι άνθρωποι υποφέρουν".

Ξεκινώντας από αυτά τα ουσιώδη σημεία, μπορούμε να εντοπίσουμε ορισμένες διαφορές.

Σωκρατική προσέγγιση	Αμοιβαία μαιευτική προσέγγιση
Ειρωνεία, υποκρισία	Ενθάρρυνση, εκτίμηση
Μοναδική και αμετάβλητη αλήθεια	Πολλές προοπτικές αλήθειας
Αφηρημένες έννοιες, λογότυπα	Εμπειρία: έργο, δράση
Ατομικά (2-3 άτομα)	Ομάδα (όχι περισσότερα από 25 άτομα)
Άνδρες	Άνδρες, γυναίκες, παιδιά
Επιλεκτική ("Ce n'è poi altri che non mi sembrano gravidi")	Συμπεριληπτική ("Όλοι είναι δημιουργικοί")
Μαθαίνουντας με τη μνήμη	Μάθηση μέσω αναζήτησης
Ζητείται μόνο ο συνομιλητής	Συλλογική συμμετοχή
Άκαμπτοι κανόνες	Αμοιβαίοι
Ένας καθοδηγητής της μαιευτικής	Εκπαιδευτές νέων διοργανωτών
Κυρίαρχο πρόσωπο	Συντονιστής
Απευθύνεται σε ανθρώπινα όντα	Στοχεύει σε όλα τα πλάσματα
Διανοητική δέσμευση	Ενσυναίσθητική εμπλοκή
Επικεντρώνεται στην πολιτική, την επιστήμη, την τεχνική	Επικεντρώνεται στις τέχνες
Τοπικό	Πλανητικό



Στην άπληστη συνείδηση της άγνοιάς μας, γνωρίζουμε ότι ξεκινώντας από τον εαυτό μας, μπορούμε να αγκαλιάσουμε τον κόσμο. Τι αλλάζει στον τρόπο με τον οποίο κάνουμε ερωτήσεις; Στη μαιευτική επικοινωνία, δεν υπάρχει μια ακριβής, μοναδική απάντηση που πρέπει να βρεθεί. Δεν συμμετέχουμε σε έναν μαιευτικό διάλογο όταν κάνουμε στους μαθητές, καθισμένοι σε έναν κύκλο, μια σειρά από ερωτήσεις και περιμένοντας τη "σωστή" απάντηση πνίγουμε όλες τις προσπάθειες να συνεχίσουμε να εξερευνούμε και να προβληματιζόμαστε, χάνοντας χιλιάδες αποχρώσεις σκέψεων επειδή δεν δίνουμε προσοχή! Στη μαιευτική επικοινωνία, ο διοργανωτής δεν υποθέτει ότι έχει μια απάντηση- έχει μια, αλλά είναι απλώς μια ανάμεσα σε πολλές διαφορετικές πιθανότητες. Δεν πρόκειται μόνο για ερωτήσεις, αλλά και για αποδοχή όλων των άλλων και πολλαπλών απαντήσεων, ακόμη και εκείνων που φαίνονται ασυνήθιστες και απροσδόκητες, προσπαθώντας να βρει μια σύνδεση, αναζητώντας παράλληλα την αρμονία. Ο διαμεσολαβητής-διοργανωτής πρέπει να είναι έτοιμος να ακούσει τους ανθρώπους καθώς σκάβουν βαθιά μέσα τους. Χρειάζεται χρόνος, πολύς χρόνος, καθώς κάθε σκέψη ενεργοποιεί άλλους προβληματισμούς στους οποίους ο καθένας μπορεί να βρει απροσδόκητες ανακαλύψεις. Μόνο όταν η ομάδα νομίζει ότι είναι ικανοποιημένη είναι δυνατόν να κοιτάξει πέρα από αυτό. Διαφορετικά, ο διάλογος μπορεί να επικαιροποιηθεί αλλά ποτέ να μην διακοπεί: η αμφιβολία και οι ερωτήσεις είναι απαραίτητες για την κριτική σκέψη. Χωρίς αυτό, κάποιος πνίγει τις σκέψεις και τα πλάσματα πεθαίνουν.

Η αμοιβαία μαιευτική προσέγγιση αποτελεί τη βάση για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας όπου όλοι έχουν επίγνωση της δύναμής τους, επειδή η κοινή γνώση επιτρέπει την αυτογνωσία και την εκτίμηση όλων των ανθρώπων. Χάρη σε αυτό, μπορεί κανείς να αναγεννήσει σκέψεις που παραμελήθηκαν στα χρόνια της παραιναιτικής μετάδοσης- σε άλλες περιπτώσεις, μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση του προβληματισμού και να βρει τον καλύτερο τρόπο έκφρασής του. Όλοι εμπλέκονται και βιώνουν το αίσθημα αποτροπιασμού που δημιουργούν οι αμφιβολίες, για να βρεθούν στη συζήτηση και να φτάσουν σε κοινές αλήθειες που ενώνουν διαφορετικές προσωπικότητες και ταυτότητες μέσα σε μια ομάδα.

Στον μαιευτικό διάλογο, η έννοια της αλήθειας αναπόφευκτα τροποποιείται καθώς γίνεται μια συνεχής αναζήτηση. Δεν είναι μια απόλυτη ιδέα που διέπεται από μια ομάδα ατόμων με την ικανότητα να τη μεταδίδουν. Αν η αλήθεια ήταν μια οριστική έννοια, τότε θα έπρεπε να



την βρούμε και να την φυλάξουμε σε ένα χρηματοκιβώτιο, οδηγώντας σε εκείνη την εκπαίδευση του θεματοφύλακα για την οποία μιλάει ο Paulo Freire. Η επαναδιατύπωση της ίδιας της έννοιας της αλήθειας είναι απαραίτητη για την έναρξη ενός μαιευτικού διαλόγου. Όταν δεν υπάρχει μια αναλλοίωτη αλήθεια, μπορούμε να καλλιεργήσουμε έναν τρόπο σκέψης που συνδέεται με τη συνεχή έρευνα και την ακούραστη αμφιβολία, μια ανήσυχη επιθυμία να κατανοήσουμε τον κόσμο που οδηγεί στην κριτική σκέψη. Η μαιευτική προσέγγιση βασίζεται σε δύο κεντρικές εναλλάξιμες πτυχές: την αλήθεια ως συνεχή ανακάλυψη και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Ο Danilo Dolci έζησε σε μια διαφορετική εποχή, αλλά το μήνυμά του είναι επίκαιρο και γεμάτο ανεξερεύνητες δυνατότητες. Στο δοκίμιό του, του 1993 *Comunicare, legge della vita* (Επικοινωνία: ο κανόνας της ζωής) αναφέρει:

"Μέσα στους τοίχους του σχολείου, μπορεί κανείς να μεταδώσει δεδομένα, τεχνικές και ατμόσφαιρες, **αλλά η γνώση είναι μια διαδικασία που κάθε άτομο πρέπει να αναδημιουργήσει και να αντιμετωπίσει με σεβασμό στην κριτική σκέψη:** αν οι εκπαιδευτικοί ενσταλάξουν, εκπαιδεύσουν και εξετάσουν, δεν μπορούν να γίνουν ικανοί στο διάλογο της έρευνας, δεν εξοικειώνονται καν με άλλα άτομα. Όταν το σχολείο προσδοκά να διδάξει τις αξίες που παραμελεί στην πράξη, αντί να ευνοεί μια συνεκτική κριτική σχέση με την πραγματικότητα στην οποία ζούμε- αν το σχολείο προωθεί την αγάπη, ενώ διδάσκει στα παιδιά να δικαιολογούν τα προνόμια και την κυριαρχία- αν το σχολείο είναι ανίκανο να εκπαιδεύσει στη μη βία, ενώ σβήνει τη δημιουργικότητα που χρειάζονται οι φτωχοί για να θεραπεύσουν τον κόσμο, τότε αυτό το είδος σχολείου διαφθείρει τους ανθρώπους, διδάσκοντάς τους υποκρισία.

Το πλήθος των περιθωριοποιημένων, που σταδιακά γίνονται ακόμη πιο περιθωριοποιημένοι, δεν μαθαίνουν να ενσωματώνονται- μαθαίνουν να δαγκώνουν ο ένας τον άλλον".

Όταν η θαρραλέα δομημένη πρωτοβουλία των αυθεντικών παιδαγωγών αποτυγχάνει να εκδηλωθεί, εκείνοι που κυριαρχούν ζητούν να εξημερώσουν επιστημονικά τα παιδιά και τους νέους στα σχολεία: φοβούνται και καταστρέφουν σιγά-σιγά την αναπτυσσόμενη



δημιουργικότητα και την οργανική τους ενότητα. Μαθαίνουν σιγά σιγά να γίνονται αντικείμενα. Οι μικροί δεν μεγαλώνουν με χαρά, καθώς κρατούνται αιχμάλωτοι από τους κηδεμόνες τους μέσα στους τοίχους που χτίζουν οι αφέντες-δεσπότες. Ωστόσο, φοβισμένα, δεν μπορούν να καλλιεργήσουν τα βαθιά τους ενδιαφέροντα και να προετοιμαστούν για να πυροδοτήσουν δομικές αλλαγές. Αν εξετάζαμε προσεκτικά τα κύρια δεινά στα σχολεία σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου, θα παρατηρούσαμε μια σταθερή δυσκολία στην ανάπτυξη της νεολαίας: οι νέοι δεν μαθαίνουν να επικοινωνούν ούτε να χρησιμοποιούν τη δύναμή τους εκεί. Συνήθως απλά εκτελούν.

2.5. Ένα ασφυκτικό σχολείο

"Η εμπειρία μιας μητέρας"

Σε μια από τις πρώτες μέρες της στην ημερήσια φροντίδα, έδωσαν στην κόρη μου ένα χαρτί και της ζήτησαν να ζωγραφίσει κάτι. Περνούσα πολύ χρόνο μαζί της στο σπίτι: διαβάζαμε μαζί πολλά βιβλία που ήξερε σχεδόν απ' έξω, αγαπούσαμε τα παραμύθια και μιλούσαμε τέλεια, χρησιμοποιώντας πολύπλοκες λέξεις για ένα παιδί της ηλικίας της. Εμπιστευόταν το σχολείο, παρόλο που ήταν μπερδεμένη όταν είχε να κάνει με κάποιον που δεν ήταν η μαμά της, αλλά εμπιστευόταν βαθιά τους ενήλικες. Το παιδί πήρε το φύλλο και άρχισε να ζωγραφίζει. Ζωγράφησε έναν κύκλο και τον έφερε στη δασκάλα, η οποία κοίταξε με ενθουσιασμό τη ζωγραφιά και ρώτησε αν ήταν μπαλόνι. Το παιδί κοίταξε τη δασκάλα με μάτια διαυγή και γεμάτα αυτοπεποίθηση- απάντησε ότι ήταν "ο κύκλος της ζωής". Την επόμενη μέρα η δασκάλα έγραψε σε ένα χαρτί που έβαλε έξω από την τάξη, μαζί με πολλά άλλα: "Αυτό είναι ένα μπαλόνι". Ο τρόπος ύπαρξής της δεν αντιστοιχούσε σε αυτόν ενός τριχρονου κοριτσιού- ήταν διαφορετική από το στερεότυπο που είχε στο μυαλό της η δασκάλα όταν την κοίταζε".

Συχνά συμβαίνει το σχολείο να διακόπτει τον φυσικό διάλογο και, αντί να τονώνει, να πνίγει σιγά-σιγά τους μαθητές, οι οποίοι, καθώς μεγαλώνουν, μαθαίνουν να σιωπούν και να παραμένουν σιωπηλοί ακόμη και όταν αντιμετωπίζουν ερωτήσεις. Μόλις σβήσει κάθε δημιουργική παρόρμηση ή κριτικός προβληματισμός, είναι σαν το μυαλό τους να είναι πολύ



βαρετό, να πνίγεται από τεστ και όχι από ερωτήσεις, και ο ίδιος τους ο εαυτός να θάβεται, αφού επί μακρόν προσπάθησαν να ακουστούν.

Είναι απαραίτητο να προωθηθεί η αλλαγή στο σχολείο με την έννοια του τι κάνουν οι άνθρωποι για να μάθουν με έναν παθιασμένο, κριτικό, απελευθερωτικό τρόπο, σταματώντας να καταφεύγουμε στην παράδοση ως τον μοναδικό μοχλό δράσης. Μέσα στα σχολεία, μπορούμε να αισθανθούμε μια αίσθηση ανησυχίας, που ξεσπά σε συνεχή παράπονα, μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί δεν επιτυγχάνουν τους ίδιους στόχους με το παρελθόν, ξεχνώντας τις διαφορές μεταξύ των τάξεων. Κατά τη διάρκεια μιας επιμορφωτικής συνάντησης με εκπαιδευτικούς, μιλήσαμε για τον μαιευτικό διάλογο ξεκινώντας από την αφήγηση του Danilo (από το *Palpitare di Nessi*, στα αγγλικά *Palpitating connections*):

"Ένας δάσκαλος συνομιλεί με έναν άλλο δάσκαλο. Αλλά όταν αυτή αρχίζει να μιλάει, ο άλλος παρεμβαίνει, καλύπτοντας τη φωνή της. Το κάνει επανειλημμένα. Πώς μπορεί να προωθήσει την κοινωνικοποίηση μεταξύ μιας ομάδας παιδιών αν δεν σέβεται τους άλλους ανθρώπους; Στην τάξη, λοιπόν, με μια ομάδα εικοσιπεντάχρονων παιδιών, βάζει ευγενικά ένα κουτί στο θρανίο.

"Τι χρώμα είναι;"

Μερικές φωνές: "Μπλε".

"Και τι γίνεται με αυτό;" Είναι μια βιολετί μάλλινη μπάλα. Η τάξη σιωπά. Ο δάσκαλος λέει:

"Μπλε, ας το επαναλάβουμε". "Μπλε"

Παίρνει ένα μπερέ: "Τι χρώμα είναι;" Μια φωνή: "Κόκκινο". "Και αυτό εδώ;" "Ας το επαναλάβουμε, κόκκινο".

Τα παιδιά φαίνονται μπερδεμένα: ο βυσσινί μπερές μοιάζει διαφορετικός από τον κόκκινο κύβο που κρατάει η δασκάλα στο χέρι της. Δεν ανέφερε όλες τις άλλες άπειρες αποχρώσεις των χρωμάτων. Τα παιδιά είναι μπερδεμένα και βαριεστημένα και συζητούν με τους συνομηλίκους τους.

"Παιδιά, θα ράψουμε τα χείλη μας;" Τρυπάει τα χείλη της με μια φανταστική βελόνα και τα καλεί να κάνουν το ίδιο: μιμούνται τη χειρονομία της περισσότερο νωχελικά παρά διασκεδαστικά. Η δασκάλα τους φωνάζει, επιμένοντας στην αυστηρή κατηγοριοποίηση των



χρωμάτων. Τα παιδιά δείχνουν αδιάφορα. Κάποια από αυτά φωνάζουν. Η δασκάλα φαίνεται ακόμα πιο θυμωμένη. Σχεδόν φωνάζει: "Έτσι παίζουμε....".

Σιγά σιγά τα παιδιά χαμηλώνουν τη φωνή τους- δείχνουν βαριεστημένα και παραιτημένα".

Ακούγοντας αυτή τη διήγηση, πολλοί εκπαιδευτικοί κοίταξαν κάτω, αμήχανοι: πολλοί από αυτούς αναγνώρισαν τον εαυτό τους σε αυτόν τον εκπαιδευτικό, επειδή ασυνείδητα δημιούργησαν την ίδια ατμόσφαιρα στην τάξη τους. Μόλις όμως επιστρέψουν στην τάξη τους, δεν βρίσκουν τη δύναμη που χρειάζονται για να πυροδοτήσουν την αλλαγή που προάγει την αμοιβαία ευημερία. Είναι σαν η παραίτηση των μαθητών να αντικατοπτρίζει την παραίτηση των εκπαιδευτικών που έχουν χάσει τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την προθυμία και το ενδιαφέρον για τη δουλειά τους. Είναι σαν το σχολείο να έχει συντριβεί και αυτό και να έχει σβήσει τη φωτιά τους. Πρέπει να ανακτήσουμε την αυτογνωσία και την κριτική σκέψη, όχι μόνο μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο Danilo ξεκίνησε τους μαιευτικούς του διαλόγους με ενήλικες ανθρώπους, προσπαθώντας να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν τα νοητικά κλισέ, οδηγώντας τους να υιοθετήσουν μια παραιτητική στάση απέναντι στην υπάρχουσα κατάσταση. Θα πρέπει να κάνουμε το ίδιο με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανακαλύψουν ξανά την αξιοπρέπεια της δουλειάς τους και να ξεπεράσουν την ακαμψία και τους φόβους, αποκαλύπτοντας την άπειρη ομορφιά και την ευθύνη της.

Τότε δεν θα υπάρχουν λάθος απαντήσεις, αλλά σωστές ερωτήσεις που θα τίθενται με σύνεση. Οι ερωτήσεις τους θα προκαλούν και θα δημιουργούν θαυμασμό και έκπληξη, και αυτό θα συμβεί όταν τα μυαλά αυτών που κάνουν ερωτήσεις θα είναι ελεύθερα και ικανά να σκέφτονται κριτικά. Θα είναι δυνατόν να απελευθερωθούν οι μαθητές όταν οι εκπαιδευτικοί θα έχουν συμμετάσχει σε μια απελευθερωτική διαδικασία για να εγκαταλείψουν τα παλιά στερεότυπα και συνήθειες. Όταν τα σχολικά εγχειρίδια και τα προγράμματα σπουδών αποτελούν τα κέντρα της σχολικής ζωής, οι άνθρωποι αναπόφευκτα χάνουν το ενδιαφέρον, το πάθος, τις δεξιότητες, τη δημιουργικότητα και την ευαισθητοποίηση. Μερικές φορές είναι δύσκολο να κατανοήσουμε την προέλευση μιας αναπόφευκτης ανησυχίας, που ξεσπά σε βίαιο θυμό ή σε νωχελική απάθεια. Αντιμετωπίζεται με έκπληξη, σαν να πρόκειται για έναν "ιό γενεών".



Οι εκπαιδευόμενοι είναι αντικείμενα, παρατηρούνται, εξετάζονται και αξιολογούνται- ποτέ δεν θεωρούνται πρωταγωνιστές που συμμετέχουν σε μια διαδικασία στην οποία πρωταγωνιστούν οι ίδιοι. Αυτή η τάση αντικειμενοποίησης πνίγει και τους εκπαιδευτικούς, αφού δεν αισθάνονται ως φορείς- γίνονται υποταγμένοι και ανίκανοι να απελευθερωθούν από την παγίδα στην οποία βρίσκονται, παραιτημένοι και καταθλιπτικοί. Επομένως, πρέπει να τροποποιήσουμε το κυρίαρχο παράδειγμα στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο μολύνει και πνίγει τη ζωή κάθε πλάσματος που αναπνέει αυτόν τον αέρα.

Τι θα συνέβαινε αν "όλα αυτά τα χρόνια, στα σχολεία, τα μετωπικά μαθήματα και τα αναγνώσματα αντικαθιστούσαν την ανάγνωση του κόσμου, την ερμηνεία της ζωής"; Πώς μπορούμε να επιλέξουμε; Πώς μπορούμε να λύσουμε τα προβλήματα της ζωής, αν δεν τα παρατηρούμε και δεν τα αναγνωρίζουμε; Πώς μπορούμε να διαβάσουμε τον κόσμο αν τα μάτια μας είναι καρφωμένα σε μια σελίδα και τα χέρια μας δεν είναι βρώμικα αλλά λερωμένα από μελάνι;

Ποιο εμβόλιο μπορεί να θεραπεύσει το σχολείο;

Κατά την τελευταία μέρα του σχολείου μας, μια ομάδα μαθητών μιλάει για τα χρόνια που περάσαμε μαζί, αφού κάθε φορά που μια εμπειρία αφήνει ίχνη, μαθαίνουμε κάτι:

Francesco C.: Αυτά τα τελευταία πέντε χρόνια ήταν γεμάτα περιπέτειες και έμαθα πράγματα που δεν φανταζόμουν ποτέ ότι θα γνώριζα. Έμαθα πώς να συνεργάζομαι με τους ανθρώπους και να μπαίνω στη θέση τους χωρίς να υπερβάλλω ή να χάνω την ταυτότητά μου. Υπήρξαν ένα μαγικό βέλος που, όπως σε ένα ξόρκι, μου επέτρεψε να γίνω πιο ώριμος.

Siria: Ήμασταν μια μεγάλη οικογένεια. Αισθάνθηκα σαν στο σπίτι μου, με καλωσόρισαν σαν να ήμουν με τους γονείς μου. Το σχολείο ήταν το κτίριό μας, η τάξη το σπίτι μας- οι συμμαθητές μας ήταν τα αδέρφια μας και οι καθηγητές ήταν οι γονείς μας που μας βοήθησαν να αναπτυχθούμε.

Francesco F.: Δάσκαλε, πρέπει να βρω μια νέα λέξη για να προσδιορίσω αυτά τα χρόνια, μπορώ; "Eduqual" είναι το επίθετο που θα χρησιμοποιούσα. Το "Edu" σημαίνει εκπαίδευση και το "qual" σημαίνει ποιότητα: ήταν μια ποιοτική εκπαίδευση. Ήταν δύσκολα χρόνια γιατί υπήρξαν θλιβερές και δύσκολες στιγμές, καυτά επίσης γιατί θυμώσαμε κατά καιρούς, κρύα όταν τσακωθήκαμε. Εν πάση περιπτώσει, ήμασταν πάντα ικανοί να συμφιλιωθούμε. Στην αρχή, θέλαμε απεγνωσμένα να μείνουμε στο σπίτι και τώρα να μείνουμε εδώ.



Greta T.: Πέρασα μόλις δύο χρόνια μαζί σας, αλλά έμαθα να μην τα κρατάω όλα μέσα μου, να σκέφτομαι υπερβολικά και να λέω αυτό που σκέφτομαι χωρίς να φοβάμαι ή να ντρέπομαι. Συνειδητοποίησα ότι αυτό που πιστεύω είναι απαραίτητο.

Andrea: Ήταν σαν να ανεβαίνεις ένα βουνό, κουραστικό. Κατάφερνα να το κάνω μερικές φορές και η κορυφή ήταν κοντά. Μερικές φορές σκόνταφτα και έπρεπε να ξεκινήσω από την αρχή. Ήθελα να φτάσω το συντομότερο δυνατό, αλλά δεν κατάφερα να φτάσω στην κορυφή επειδή ήμουν ανυπόμονη. Αισθάνομαι ότι ο χρόνος περνάει και γι' αυτό βιάζομαι πάντα.

Alessia: Ήταν περιπετειώδη χρόνια. Αρχικά γνωριστήκαμε και ήταν σαν να έπρεπε να πάρουμε ο ένας τα μέτρα του άλλου. Έπρεπε να καταλάβουμε τους εαυτούς μας και το περιβάλλον στο οποίο βρισκόμασταν..., και αυτό χρειάζεται χρόνο. Πήραμε αυτόν τον χρόνο και φύγαμε για να ζήσουμε τη μεγάλη μας περιπέτεια.

Domenico: "Εδώ ριζώνουμε".

Ωστόσο, αυτό το είδος σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί προωθούν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και το διάλογο, όπου η εκπαιδευτική πράξη δεν είναι μια απλή μετάδοση γνώσεων αλλά μια προκλητική αμφισβήτηση, ήταν απλώς ένα μέρος της μαθησιακής τους πορείας, η οποία μοιάζει αρκετά διαφορετική. Οι εμπειρίες που έζησαν ήταν ένας θησαυρός που μεταφέρουν παντού, αλλά δεν είναι αρκετά ισχυρές για να αντισταθούν σε αυτή την ασφυκτική τάση, τη συνεχή προσπάθεια να σταματήσουν τη σκέψη τους οι μαθητές έπρεπε να αντιμετωπίσουν όταν μπήκαν στη νέα τους τάξη.

Στο πρώτο έτος του γυμνασίου, μετά από δύο μήνες, οι ίδιοι μαθητές μοιράστηκαν τους προβληματισμούς τους: η ομιλία έχει γίνει πιο περίπλοκη, πολλοί από αυτούς που μιλούσαν ελεύθερα τώρα δυσκολεύονται να εκφραστούν, και κάποιοι από αυτούς που ήταν ικανοί για βαθιές σκέψεις, τώρα σιωπούν. Τα μάτια τους γεμίζουν δάκρυα.

3. Κεφάλαιο 3 - Έρευνα σχετικά με τη μαιευτική και τη μοντεσοριανή προσέγγιση στις χώρες εταίρους του REACT



3.1. Ελλάδα

Σωκρατική Μαιευτική μέθοδος

Η Σωκρατική Μαιευτική μέθοδος διατύπωσης ερωτήσεων βασίζεται στην πειθαρχημένη σκέψη και τον στοχαστικό διάλογο. Ο σωκρατικός διάλογος είναι η σταδιακή, βήμα προς βήμα, αναίρεση των θέσεων του συνομιλητή και η σταδιακή προσπάθεια εξαγωγής ενός νέου συμπεράσματος, μιας νέας προσέγγισης της αλήθειας. Ο Σωκράτης πίστευε ότι το κύριο πλεονέκτημα της τεχνικής που χρησιμοποιούσε στους διαλόγους του ήταν ότι βοηθούσε τους ανθρώπους να σκέφτονται με τον δικό τους τρόπο, ώστε να μπορούν να παράγουν νέες ιδέες. Οι σωκρατικοί διάλογοι επικεντρώνονται στη σκέψη του ερωτώμενου καθώς προσπαθεί να απαντήσει στις ερωτήσεις του Σωκράτη. Όταν διαμορφώνεται μια νέα ιδέα μέσω της εφαρμογής αυτής της μεθόδου, τότε εξετάζεται αν η ιδέα είναι ένα "ψεύτικο φάντασμα ή ένα ένστικτο με ζωή και αλήθεια". Ειδικότερα, ο στόχος του διαλόγου είναι κυρίως παιδαγωγικός. Και αυτό διότι μέσα από την αυστηρή διαδικασία της αμφισβήτησης, τα άτομα εξελίσσονται πνευματικά και μετασχηματίζονται διανοητικά μέσα από τη συνάντηση και την κατανόηση του νοήματος και της ουσίας της αρετής. Τόσο για τον Σωκράτη όσο και για τον Πλάτωνα, η φιλοσοφία είναι πρωτίστως ένας τρόπος ζωής που ενσωματώνει και εφαρμόζει τις αρετές στην πράξη. Επιπλέον, η γνώση που προκύπτει μέσω της σωκρατικής μεθόδου είναι μια μορφή αυτογνωσίας που εφαρμόζεται στην πράξη ως γνώση που αποκτάται από το ίδιο το άτομο.

Υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με τη σωκρατική μέθοδο και την εφαρμογή της στην τάξη, στο Διαδίκτυο, η οποία, αν και δεν αποτελεί απολύτως χρήσιμη βιβλιογραφική πηγή, αναδεικνύει το ενδιαφέρον για τη σωκρατική στρατηγική μάθησης παγκοσμίως.

Όπως αναφέρεται στο άρθρο του Ford "Η σωκρατική μέθοδος στον 21ο αιώνα", η εφαρμογή της μεθόδου αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ικανότητας έρευνας των προβλημάτων και της ανάγκης απόδειξης της αλήθειας. Κατά συνέπεια, βοηθά στον εντοπισμό ανακριβών πληροφοριών και ανακριβών ισχυρισμών. Τέλος, ενισχύει την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και επαλήθευσης της εγκυρότητάς τους.

Αξιοποίηση της σωκρατικής μεθόδου στη διδακτική πράξη



Ειδικότερα, η σωκρατική μέθοδος διδασκαλίας, όπως παρουσιάζεται στην ελληνική βιβλιογραφία, αναφέρεται στον εκπαιδευτικό διάλογο μέσω της διατύπωσης ερωτήσεων. Όπως επισημαίνει η Πηγιάκη (2004), η τέχνη του εκπαιδευτικού εστιάζεται στην ικανότητά του να φέρνει στην επιφάνεια τις γνώσεις των μαθητών και, μέσω της λογικής τους επεξεργασίας, να τις χρησιμοποιεί για τη διατύπωση ερωτήσεων, οι οποίες προσανατολίζονται στην ανακάλυψη της νέας γνώσης βήμα προς βήμα. Έτσι, οι μαθητές με τις απαντήσεις τους θα φτάσουν οι ίδιοι στο λογικό αποτέλεσμα. Αντίστοιχα, ο Ματσαγγούρας (2007) αναφέρεται στη **Μαιευτική του Σωκράτη** ως κατάλληλη μέθοδο για την αναζήτηση και τη διδασκαλία της έγκυρης γνώσης. Σύμφωνα με τον Σωκράτη, για να ανακαλύψει κάποιος την αλήθεια, πρέπει να πραγματοποιήσει λογικό έλεγχο των δεδομένων, διαφορετικά η ζωή του παραμένει "ανεξερεύνητη". Υπό αυτό το πρίσμα, η σωκρατική μέθοδος συνίσταται σε μια διαλεκτική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή με στόχο τον έλεγχο της εγκυρότητας των εμπειριών. Η διαλεκτική επικοινωνία είναι προτιμότερη γιατί -σε αντίθεση με τον μονόλογο- προσφέρει δυνατότητες διατύπωσης αντιρρήσεων και επιχειρημάτων και ελέγχου της γνώσης.

Επιπλέον, μια επιστημονικά εμπειριστατωμένη προσέγγιση του ίδιου θέματος επιχειρεί ο Ιωάννης Κανάκης στη μελέτη του με τίτλο "Η στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης του Σωκράτη". Στην ερευνητική του εργασία επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση και η εμπειρική διερεύνηση της στρατηγικής της σωκρατικής διδασκαλίας-μάθησης. Ο Κανάκης παρουσιάζει μια στρατηγική, η οποία βασίζεται στην παρατήρηση και ανάλυση της σωκρατικής γεωμετρικής διδασκαλίας στο 'Μένων' (διάλογος) και περιλαμβάνει τις εξής φάσεις:

- Επαλήθευση των όρων: Η διαδικασία αρχίζει με την υποβολή των κατάλληλων ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό για να επαληθεύσει, αν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του αντικειμενικού στόχου της διδασκαλίας-μάθησης.
- Διατύπωση του προβλήματος: Το πρόβλημα διατυπώνεται από τον μαθητή ή από τον καθηγητή.
- Απάντηση του συνομιλητή: Ο δάσκαλος προσποιείται τον αδαή και παρακινεί τους μαθητές να αναζητήσουν λύσεις. Η πρώτη απάντηση είναι συχνά ανεπαρκής ή λανθασμένη, αλλά μπορεί να είναι και σωστή.



- Διευκρίνιση της ανεπαρκούς ή λανθασμένης απάντησης: Η ανεπαρκής ή λανθασμένη απάντηση δεν απορρίπτεται αμέσως, αλλά η ανεπάρκειά της διευκρινίζεται με κάθε λεπτομέρεια από τον καθηγητή. Με αυτόν τον τρόπο αποκαλύπτονται τα λάθη και διευκρινίζονται οι παρανοήσεις, ενώ ο μαθητής κατανοεί το λάθος του, ενώ ταυτόχρονα του δίνεται η ευκαιρία να μάθει από αυτά τα λάθη.
- Ερώτηση: Μετά από δύο ή περισσότερες ανεπιτυχείς απαντήσεις και τη δήλωσή τους, ο μαθητής συνειδητοποιεί το πρόβλημα και τις δυσκολίες του και
- Βοήθεια: ο μαθητής υποβοηθείται από τον εκπαιδευτικό, μέχρι να αντιληφθεί τη λύση του προβλήματος.

Η μέθοδος της Διαδραστικής Επιχειρηματολογίας συνίσταται στη διατύπωση και υποστήριξη λογικών επιχειρημάτων υπέρ ή κατά (αναζήτηση πληροφοριών μέσω διαφόρων πηγών και αξιολόγησή τους, ανάλυση και αποσαφήνιση απόψεων, στάσεων και αξιών) και στο παιχνίδι ρόλων: υποδυόμενοι άλλους ρόλους και κοινωνικές ομάδες για ένα επίμαχο θέμα, αποδεχόμενοι τις απόψεις τους με σκοπό την από κοινού λήψη απόφασης.

Επισημαίνεται ότι η παραπάνω μέθοδος διδασκαλίας δεν επιτρέπει απλώς στους μαθητές να κάνουν λάθη, αλλά προσπαθεί να αξιοποιήσει τη σημασία αυτών των λαθών για την ανακάλυψη της γνώσης. Η συνεχής αμφισβήτηση προκαλεί μια ψυχική ένταση που ενισχύει τη συγκέντρωση, την υπομονή και την εσωτερική παρακίνηση στους μαθητές. Επομένως, η ερώτηση στην οποία ο δάσκαλος μετατοπίζεται σκόπιμα αποτελεί την προκλητική βάση για την αλλαγή της κοινωνικής του στάσης. Ο Κανάκης προσθέτει ότι με την εφαρμογή της στρατηγικής της σωκρατικής διδασκαλίας-μάθησης είναι λογικό να αναμένεται αλλαγή της στάσης του συνομιλητή, καθώς πείθεται για την ανεπάρκεια της γνώμης του, αμφισβητεί την εγκυρότητα των ιδεών του, αντιπαραθέτει διαφορετικές απόψεις, αντικρούει επιχειρήματα, αποκαλύπτει αντιφάσεις. Επιπλέον, με τη στρατηγική της σωκρατικής διδασκαλίας-μάθησης μπορούν να συζητηθούν και να ερευνηθούν αποτελεσματικά ηθικά, κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, π.χ. τοπικά θέματα με αξίες για τα οποία υπάρχουν πάντα διαφορετικές απόψεις.

Υπάρχουν κάποιες πρωτοβουλίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα που εισάγουν την πρακτική των σωκρατικών κύκλων (βλ. το άρθρο του Coffey με τίτλο "Σωκρατική μέθοδος" - περιλαμβάνει διδακτικές προτάσεις σχετικά με τη δημιουργία ομάδων μαθητών (σωκρατικοί κύκλοι) που ωθούν τους μαθητές να επεξεργαστούν πληροφορίες και να



εμβαθύνουν στην κατανόηση επιμέρους θεμάτων). Οι διδάσκοντες καθοδηγούν τους μαθητές με ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με επιλεγμένα κείμενα και τους παρακινούν να υποστηρίξουν τις απαντήσεις και τις απόψεις τους. Τα βήματα για το σχηματισμό των σωκρατικών κύκλων είναι τα εξής:

1. Ο δάσκαλος δίνει ένα κείμενο στους μαθητές για κριτική ανάγνωση μία ημέρα πριν από την εφαρμογή των σωκρατικών κύκλων στην τάξη.
2. Οι μαθητές διαβάζουν, αναλύουν και κρατούν σημειώσεις με βάση το κείμενο.
3. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομόκεντρους κύκλους
4. Ο εσωτερικός κύκλος διαβάζει δυνατά το κείμενο και το συζητά για περίπου δέκα λεπτά, ενώ ο εξωτερικός κύκλος παρατηρεί και ακούει προσεκτικά.
5. Ο εξωτερικός κύκλος αξιολογεί όσα ειπώθηκαν από τον εσωτερικό κύκλο και παρέχει ανατροφοδότηση στον εσωτερικό κύκλο με τα σχόλιά του.
6. Οι μαθητές αλλάζουν κύκλους
7. Ο νέος εσωτερικός κύκλος συζητά το κείμενο για περίπου δέκα λεπτά και στη συνέχεια λαμβάνει με τη σειρά του δέκα λεπτά ανατροφοδότησης από τον εξωτερικό κύκλο.

Στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προωθείται η ιδέα της διαθεματικότητας: Οριζόντιες διασυνδέσεις (κατάλληλη οργάνωση κάθε γνωστικού αντικειμένου), εξασφαλίζουν την επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες μαζί με την Κάθετη διασύνδεση (η οργάνωση του προγράμματος σπουδών στις ίδιες έννοιες, θέματα και δεξιότητες μέσα από τις τάξεις).

Προτεινόμενες στρατηγικές διδασκαλίας είναι: Εξερεύνηση και ανακάλυψη με διάφορα μέσα (οπτικοακουστικό υλικό, προσομοιώσεις και μοντελοποίηση), ομαδική συζήτηση, αφήγηση, μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας: με παρέμβαση στη διαδικασία (π.χ. προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης) /Ευέλικτη Διαθεματική Ζώνη και Δημιουργικές Δραστηριότητες -διαθεματική δραστηριότητα, σχέδιο δράσης).

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής και διαμεσολαβητής στη μαθησιακή διαδικασία μέσω διερευνητικών και ομαδικών μεθόδων για την ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων των μαθητών-τριών για την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών.



Επιπλέον, στη νέα ζώνη διδασκαλίας "Εργαστήριο Δεξιοτήτων", που εφαρμόζεται από το 2020-2021 (στα πειραματικά σχολεία) και από το 2021-2022 σε κάθε σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εισάγεται η διδακτική προσέγγιση της Διαδραστικής Επιχειρηματολογίας: διατύπωση και υποστήριξη λογικών επιχειρημάτων υπέρ ή κατά (αναζήτηση πληροφοριών από διάφορες πηγές και αξιολόγησή τους, ανάλυση και αποσαφήνιση απόψεων, στάσεων και αξιών) μαζί με παιχνίδι ρόλων: υποδύονται άλλους ρόλους, κατανοούν τις απόψεις διαφορετικών κοινωνικών ομάδων για αμφιλεγόμενα θέματα, αποδέχονται και επεξεργάζονται τις ιδέες τους με στόχο να καταλήξουν σε κοινή απόφαση.

Το σύστημα Montessori

Από την άλλη πλευρά, το **σύστημα Μοντεσσόρι** βασίζεται στις ιδέες της Maria Thekla Artemisia Montessori. Η Μαρία Μοντεσσόρι θεωρούσε τον εαυτό της πολίτη του κόσμου και ήταν γιατρός που ασχολήθηκε με παιδιά με νοητική υστέρηση. Διαπίστωσε ότι για τη θεραπεία αυτών των παιδιών και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, η συνεργασία της Παιδαγωγικής με την Ιατρική ήταν ευεργετική. Η μέθοδός της χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα σε παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης. Υπήρξε τρεις φορές υποψήφια για το βραβείο Νόμπελ και της απονεμήθηκε το 1951. Το νεωτεριστικό της έργο της και μέσα από το έργο της το πρωτοποριακό της πνεύμα στον τομέα της Παιδαγωγικής είναι σημαντικά.

Η βάση του συστήματός της είναι η βαθιά εμπιστοσύνη και ο απεριόριστος σεβασμός στις ικανότητες του παιδιού. Σύμφωνα με τη Μαρία Μοντεσσόρι, ο δάσκαλος πρέπει να φυτέψει τον σπόρο και στη συνέχεια να εξαφανιστεί, να παρατηρεί μόνο και να περιμένει. Η εκπαίδευση ξεκινά από τη γέννηση, συγκεκριμένα στην ηλικία των 2 ετών, και τα επόμενα χρόνια, μέχρι την ηλικία των 5 ετών, είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς αποτελούν τα θεμέλια της προσωπικότητας του παιδιού. Η Μαρία Μοντεσσόρι απέρριψε την αντίληψη ότι τα παιδιά είναι *tabula rasa* από τη γέννησή τους. Πίστευε ότι γεννιούνται με μυαλά που είναι ιδιαίτερα "απορροφητικά" και ικανά για αυτοκατευθυνόμενη εκπαίδευση.

Η παιδαγωγική της σκέψη περιλαμβάνει παιδιά από τη γέννηση έως την ενηλικίωση. Κυρίαρχο ρόλο στην τάξη παίζει το παιδί, το οποίο αντιμετωπίζεται ατομικά από τον



εκπαιδευτικό. Το εύρος των δραστηριοτήτων αναφέρεται σε πρακτικά θέματα όπως η φροντίδα ζώων - φυτών, δραστηριότητες ευγένειας και συζητήσεις.

Η Μαρία Μοντεσσόρι δήλωσε χαρακτηριστικά ότι όταν τα παιδιά συναντούν τη φύση, αποκαλύπτουν τη δύναμή τους.

Υπάρχουν πολλά ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα, κυρίως στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, τα οποία εφαρμόζουν τις ιδέες της Μαρίας Μοντεσσόρι. Μάλιστα, η Μαρία Γουδέλη, δασκάλα δημοτικού σχολείου, ίδρυσε το πρώτο Μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο το 1936 στην Αθήνα.

Η βασική αρχή αυτού του σχολείου που εξακολουθεί να υπάρχει είναι ο σεβασμός του ρυθμού ανάπτυξης και της προσωπικότητας κάθε παιδιού και η αυτοεκπαίδευση εφαρμόζεται ως μέθοδος διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, υπάρχει ελεύθερη επιλογή εργασίας από τα παιδιά, σε ένα επιστημονικά οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα για να μάθει κάθε παιδί χρησιμοποιώντας τα εσωτερικά του κίνητρα. Στόχος είναι το κάθε παιδί να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να εξελιχθεί σε μια αυτόνομη και ανεξάρτητη προσωπικότητα. Τα μικτά ηλικιακά τμήματα βοηθούν τα παιδιά να μάθουν με βάση τον προσωπικό τους ρυθμό ανάπτυξης, σε ένα νοητικό περιβάλλον ανάπτυξης, αμοιβαίου σεβασμού και αλληλεπίδρασης με παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο σε διάφορες γνωστικές έννοιες και η έμφαση δίνεται στην ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Στο δημοτικό σχολείο, η εργασία στην τάξη οργανώνεται από τους ίδιους τους μαθητές με την υποστήριξη του δασκάλου. Όλες οι εργασίες γίνονται στην τάξη με το υλικό Μοντεσσόρι, οπότε δεν υπάρχει εργασία για το σπίτι. Κάθε τάξη έχει έναν βασικό δάσκαλο, το πρόσωπο αναφοράς των παιδιών, ο οποίος εμπνέει, συντονίζει, παρατηρεί και βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους σε όλα τα επίπεδα. Ο βοηθός Μοντεσσόρι φροντίζει το περιβάλλον της τάξης και υποστηρίζει τη γενική λειτουργία της. Υπάρχει επίσης μέριμνα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος βοηθά τον/την εκπαιδευτικό στο έργο του/της.

Βιβλιογραφία



Maxwell, M. Εισαγωγή στη σωκρατική μέθοδο και η επίδρασή της στην κριτική σκέψη. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://www.scribd.com/document/371355912/Introduction-to-the-Socratic-Method-and-Its-Effect-on-Critical-Thinking-by-Max-Maxwell>.

Ford, C. M. (2008), The Socratic method in the 21st century, διαθέσιμο στη [διεύθυνση: https://www.usma.edu/cfe/Literature/Ford_08.pdf](https://www.usma.edu/cfe/Literature/Ford_08.pdf)

Πηγιάκη, Π., (2004), Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της διδασκαλίας, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 114.

Ματσαγγούρας, Γ., Ε., (2007). School Literacy. Αθήνα: Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 29.

Κανάκης, Ι. (1990), Η στρατηγική της σωκρατικής διδασκαλίας-μάθησης, Αθήνα: Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 43-44.

Λουλουδάκη, Α., (2019) "Μια πρόταση διδασκαλίας: Η χρήση της πλατωνικής διαλεκτικής για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο". Τεύχος 40: "Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής:" Διδακτικά σχέδια και στρατηγικές".

Coffey, H. (2009), The Socratic Method, διαθέσιμο στη [διεύθυνση: https://www.evergreen.edu/sites/default/files/writingcenter/docs/cv/Heather%20Coffey_Socratic%20method.pdf](https://www.evergreen.edu/sites/default/files/writingcenter/docs/cv/Heather%20Coffey_Socratic%20method.pdf)

Τι είναι η πρακτική ζωή μέσω της μεθόδου Μοντεσσόρι;

<https://www.youtube.com/watch?v=H8llKnLv31o>

Εργαστήριο Μοντεσσόρι με τη Μαρία Τάσιου:

<https://www.youtube.com/channel/UCQPGaTZRTPIAoZcw8lhf2RA?app=desktop&cbid=1>

Μοντεσσοριανό Σχολείο Αθηνών: <https://www.montessoriani.gr/?page=%2F>

Χασάπης, Δ. (2013). Το Μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: προβληματισμοί και προοπτικές. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 20-21/12/2013.

3.2. Γερμανία

Εισαγωγή

Στη Γερμανία η μαιευτική μέθοδος, όπως και η ελληνική φιλοσοφία γενικότερα και το πρόσωπο του φιλοσόφου Σωκράτη ειδικότερα, βρήκαν ευρεία αποδοχή και θαυμασμό.



Συνοπτικά, λοιπόν, θα συζητηθεί η φιλοσοφική υποδοχή καθώς και η υποδοχή στον τομέα της παιδαγωγικής και της διδακτικής. Σε δεύτερο στάδιο θα περιγραφούν τρέχοντα θέματα και ζητήματα που καθορίζουν την κατάσταση στη Γερμανία.

Ιστορία, θέματα και συζήτηση για τη Μαιευτική Φιλοσοφία και Διδακτική Φιλοσοφία και Κοινωνικές Επιστήμες

Ο Σωκράτης θεωρείται ο θεμελιωτής της μαιευτικής μεθόδου. Παρόλο που η μέθοδος αυτή (και συνεπώς ο ιδρυτής της) μπορεί - επίσης και πιθανώς ακόμη και πρωτίστως - να οριστεί ως διδακτική, στη Γερμανία την αντιλαμβάνονται περισσότερο ως φιλοσοφική. Ως εκ τούτου, η παρούσα επισκόπηση θα ξεκινήσει με την υποδοχή της μαιευτικής μεθόδου στον τομέα της φιλοσοφίας. Ο ήδη διάσημος Γερμανός φιλόσοφος Immanuel Kant, γεννημένος στις 22 Απριλίου 1724 και πεθαμένος στις 12 Φεβρουαρίου 1804, μελέτησε εντατικά τον Σωκράτη και τη μαιευτική του μέθοδο. Ο Καντ θεωρείται ο σημαντικότερος Γερμανός φιλόσοφος και είναι γνωστός ως ο σημαντικότερος αγωνιστής του Διαφωτισμού στην εποχή του. Το πιο διάσημο έργο του έχει τον τίτλο *Kritik der reinen Vernunft* (Kant 1781, στα αγγλικά γνωστό ως 'Κριτική της καθαρής λογικής').

Ωστόσο, ακόμη και πριν από τη δημοσίευση αυτού του *opus magnum*, ο Καντ διατύπωσε και τεκμηρίωσε τη βασική του θέση και ονόμασε το σύνθημά του "*sapere aude*" (Kant 1784): Να έχετε το θάρρος να χρησιμοποιήσετε τη δική σας διάνοια! Ένα σύνθημα που φαίνεται ήδη να παραπέμπει σε μια δημοκρατική στάση. Ο λόγος και η βάση αυτής της στάσης είναι μια αντίληψη για τον άνθρωπο στην οποία κάθε άτομο έχει τα ίδια δικαιώματα - τουλάχιστον στο βαθμό που μπορεί να χρησιμοποιήσει τη διάνοιά του. Έτσι, φαίνεται να υπάρχουν περιορισμοί αποδοχής όσον αφορά τα ίδια δικαιώματα. Οι περιορισμοί προφανώς -και όχι ασήμαντα- εξαρτώνται, για παράδειγμα, από τη νόηση. Έτσι, εκ πρώτης όψεως δεν φαίνεται να είναι απολύτως σαφές αν τα παιδιά και οι μαθητές περιλαμβάνονται ήδη στην αντίληψη του Kant.

Ωστόσο, αυτό θα μπορούσε πράγματι να είναι ήδη συνδιαμορφωμένο, και πράγματι πολλοί καντιανοί στράφηκαν στη συνέχεια στην παιδαγωγική και τη διδακτική. Στην πραγματικότητα, ο λόγος είναι προφανής: φαίνεται να είναι σημαντικό να προετοιμάσουμε τουλάχιστον το έδαφος και να καταστήσουμε δυνατό για τα παιδιά και τους μαθητές να



μπορέσουν με τη διδασκαλία να χρησιμοποιήσουν τη διάνοιά τους. Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι τουλάχιστον η προετοιμασία των παιδιών και των μαθητών για να γίνουν φωτισμένα πρόσωπα αποτελεί θεμελιώδες μέλημα του Καντ. Τα παιδιά πρέπει προφανώς να συμπεριληφθούν.

Τουλάχιστον, το παιδαγωγικό του δόγμα φαίνεται να είναι ότι ο άνθρωπος μπορεί είτε να είναι απλώς εκπαιδευμένος και μηχανικά καθοδηγούμενος, είτε πραγματικά διαφωτισμένος (Kant 1789: A 25 - "Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden.").

Για το λόγο αυτό, μια σύντομη έστω ματιά στον Καντ, ο οποίος πρέπει να θεωρηθεί ως κεντρική μορφή της γερμανικής φιλοσοφίας, φαίνεται αρκετά χρήσιμη και αναγκαία.

Σύμφωνα με τον Καντ, το καθήκον μιας ενεργούς φιλοσοφικής αντίληψης είναι να απαντήσει σε τρία ερωτήματα, τα οποία οδηγούν σε ένα τέταρτο:

Τι μπορώ να ξέρω;

Τι πρέπει να κάνω;

Τι μπορώ να ελπίζω;

Τι είναι ο άνθρωπος;

Τα ερωτήματα αυτά αντιμετωπίζονται αντίστοιχα από την επιστημολογία, την ηθική και τη φιλοσοφία μιας αντίληψης για τον άνθρωπο. Ο ίδιος ο Καντ παρουσίασε ένα θεμελιώδες κείμενο για καθέναν από αυτούς τους τομείς. Μαζί απαντούν στο ερώτημα "Τι είναι ο άνθρωπος;" με φιλοσοφικούς όρους.

Ο Καντ προσπάθησε να δώσει μια εμπειρική απάντηση στο ερώτημα αυτό με αναφορά στο έργο του *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, ή *Ανθρωπολογία σε Πραγματολογικό Σεβασμό* (Kant 1798). Και εδώ, επίσης, παίζουν ρόλο σκέψεις που είναι τουλάχιστον κοντά στη μαιευτική προσέγγιση. Ο Καντ τονίζει ότι ~~πρέπει~~ για τον άνθρωπο ως ελεύθερα δρώντα όν που δημιουργεί τον εαυτό του ή ως όν που μπορεί και πρέπει να δράσει ελεύθερα. (Kant 1789: Πρόλογος - der Mensch "als frei handelndes Wesen aus sich selber macht, und machen kann und soll. ")



Η ελευθερία που απαιτεί ο Καντ ως αναγκαία προϋπόθεση του διαφωτισμού είναι το δικαίωμα, και, απορρέουσα και αναγκαία για το δικαίωμα αυτό (και για την ανάλογη δράση), οιοδήποτε υποχρέωση, να κάνει κανείς δημόσια χρήση της λογικής του σε όλους τους τομείς.

Η γερμανική φιλοσοφία μετά το 1800 είναι αδιανόητη χωρίς τον Καντ και την *Κριτική του Καθαρού Λόγου* (Καντ 1781). Ορισμένοι ιστορικοί της φιλοσοφίας διακρίνουν ακόμη και μεταξύ μιας εποχής "πριν από τον Καντ" (ή την *Κριτική*) και μιας εποχής "μετά τον Καντ" (ή την *Κριτική*).

Παρόλα αυτά, εκτός των φιλοσοφικών κύκλων, η *Κριτική του Καθαρού Λόγου* παρέμεινε αρχικά μάλλον απαρατήρητη, ακόμη και άγνωστη. Αυτό άλλαξε όταν ο Carl Leonhard Reinhold δημοσίευσε το 1786 στο περιοδικό *Der Deutsche Merkur* τις επιστολές του για τη φιλοσοφία του Καντ, με τις οποίες άρχισε η παρουσίαση των πεποιθήσεων του Καντ με όρους λαϊκής φιλοσοφίας (*Briefe über die Kantische Philosophie*). Ο Carl Leonhard Reinhold γεννήθηκε στις 26 Οκτωβρίου 1757 και πέθανε στις 10 Απριλίου 1823- ήταν φιλόσοφος που καταγόταν από την Αυστρία αλλά μετακόμισε στη συνέχεια στη Γερμανία.

Ένας άλλος φιλόσοφος με ιδιαίτερη σημασία για την πρόσληψη του Ιμμάνουελ Καντ και της μαιευτικής μεθόδου είναι ο Γιάκομπ Φρίντριχ Φρις, που γεννήθηκε στις 23 Αυγούστου 1773 και πέθανε στις 10 Αυγούστου 1843. Η σημαντικότερη πραγματεία του φέρει τον τίτλο *Neue oder anthropologische Kritik der Vernunft*, ή *Νέα ή ανθρωπολογική κριτική της λογικής, η οποία* εκδόθηκε το 1807. Το έργο αυτό ήταν μια προσπάθεια να δοθεί μια νέα βάση στην κριτική θεωρία του Immanuel Kant στην αυτοαναίρεση και την αυτοπεποίθηση του και στον Λόγο ("*Selbstvertrauen der Vernunft*")- χάρισε στον Fries την κατάταξη ενός πρώιμου ψυχολόγου.

Με τον Immanuel Kant και, το αργότερο, με τον Jakob Friedrich Fries, ξεκινά μια μακρά παράδοση: η παράδοση της επιρροής στη Γερμανία της μαιευτικής μεθόδου, αρχικά στη φιλοσοφία και, από εκεί, στη διδακτική και στην παιδαγωγική.

Στο δικό μας πλαίσιο, ο Λέοναρντ Νέλσον είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτος. Γεννημένος στις 11 Ιουλίου 1882 (πέθανε στις 29 Οκτωβρίου 1927), ο Λέοναρντ Νέλσον ήταν ένας κριτικός φιλόσοφος και μαθηματικός του οποίου το έργο επικεντρώθηκε στη λογική και την ηθική, ιδιαίτερα αφοσιωμένος στην εκπαίδευση και την πολιτική. Πολιτικά, συνδέεται με τον σοσιαλισμό. Ανήκε στη Neo-Friesian σχολή, γνωστή και ως σχολή του νεοκαντιανισμού. Στην πιο γνωστή διάλεξή του, *Die sokratische Methode* (Η *σωκρατική μέθοδος*), που παραδόθηκε το



1922, ο Νέλσον συνέστησε μια τροποποιημένη μαιευτική μέθοδο διδασκαλίας για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας, καθώς και την αναζωογόνηση της φιλοσοφικής έρευνας. Η άποψή του αναφέρεται επίσης ως "νεο-σωκρατική".

Μαζί με τον Gustav Heckmann, ο Nelson ανέπτυξε αρχές για μια νέα φιλοσοφική προσπάθεια για τη γνώση, την οποία ονόμασε *sokratisches Gespräch* (σωκρατική συζήτηση). Αρχικά, η *Σωκρατική Συζήτηση* προοριζόταν μόνο για μαθήματα φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια. Ο Nelson τη χαρακτήρισε ως την τέχνη της διδασκαλίας, όχι της φιλοσοφίας, αλλά της φιλοσοφίας, της διδασκαλίας όχι για τους φιλοσόφους, αλλά της μετατροπής των φοιτητών σε φιλοσόφους (επισκόπηση στο Szlezák 2004, 91-127, ιδίως 91-98).

Ένας από τους τρόπους με τους οποίους η *σωκρατική συζήτηση* διαφέρει από τη *σωκρατική μέθοδο* είναι ότι δεν είναι διαλογική, αλλά μάλλον συντονίζεται με τη μορφή ομαδικών συζητήσεων.

Το 1922 ο Νέλσον έδωσε τη διάλεξη για τη *σωκρατική μέθοδο*, *Die sokratische Methode*, στην οποία παρουσίασε την αντίληψή του για το διάλογο.

Ο *σωκρατικός διάλογος* θεωρήθηκε ως ανταλλαγή ιδεών μεταξύ διαφόρων αναζητητών της αλήθειας. Ο ρόλος του δασκάλου είναι απαραίτητος (μόνο) μέχρις ότου οι μαθητές αναπτύξουν την ικανότητα της "αυτο-σκέψης", ώστε να τολμήσουν να προχωρήσουν μόνοι τους, επειδή αντικαθιστούν τη φροντίδα του δασκάλου με τη δική τους φροντίδα (Nelson 1922: 25 - "*daß sie eines Tages das Alleingehen wagen dürfen, weil sie die Obacht des Lehrers durch die eigene Obacht ersetzen* ").

Είναι προφανές ότι, για άλλη μια φορά, η ιδέα του εκδημοκρατισμού παίζει το ρόλο της και βρίσκεται στο επίκεντρο. Αυτό περιλαμβάνει, και πάλι, την εκτίμηση ότι κάθε ζωντανό ον, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών, έχει εγγενή δικαιώματα. Ο Νέλσον το επέκτεινε αυτό ακόμη και στα ζώα: Τα ζώα είναι επίσης ζωντανά όντα που πρέπει να αντιμετωπίζονται ως όντα με ενυπάρχοντα δικαιώματα.

Ο Νέλσον έβλεπε τον εαυτό του στην παράδοση του Σωκράτη, του Καντ και του Fries. Ίδρυσε όχι μόνο τη Neo-Friesian φιλοσοφική σχολή (*Neufriesische Schule*), αλλά και την *Jakob-Friedrich-Fries-Society* (*Jakob-Friedrich-Fries-Gesellschaft*) ως ομάδα φιλοσοφικών συζητήσεων. Στόχος ήταν η καλλιέργεια και η περαιτέρω εκπαίδευση της κριτικής φιλοσοφίας του Immanuel Kant και η σημασία της.



Συνάδελφος του Νέλσον ήταν ο Γκούσταβ Χέκμαν, ο οποίος γεννήθηκε στις 22 Απριλίου 1898 και πέθανε στις 8 Ιουνίου 1996, ένας άλλος γνωστός δάσκαλος και φιλόσοφος της εποχής του. Ο Heckmann σπούδασε μαθηματικά, φυσική και φιλοσοφία. Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, έγινε καθηγητής φιλοσοφίας και παιδαγωγικής στο Pädagogische Hochschule Hannover.

Ο Heckmann εμπλούτισε τη μέθοδο της *σωκρατικής συζήτησης σύμφωνα* με τις ιδέες του Leonard Nelson και έτσι με νέες πτυχές όπως η "μετα-συζήτηση" (επισκόπηση: Horster 1994: ιδίως 26).

Σχετικά με την κατανόηση του διαλόγου στη Neo-Friesian σχολή: Ακολουθώντας την προσέγγιση του Σωκράτη, ο Νέλσον υποστήριζε ότι η επιρροή των κρίσεων του δασκάλου (ή καλύτερα: του επικεφαλής της συζήτησης) στους μαθητές πρέπει να εξαλειφθεί πάση θυσία, ώστε οι μαθητές να μπορούν να καταλήξουν στις δικές τους κρίσεις χωρίς προκατάληψη.

Η σωκρατική συζήτηση σύμφωνα με τους Nelson και Heckmann συνεχίζει να εφαρμόζεται ιδίως στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό περιλαμβάνει επίσης τη Μαιευτική.

Μια ουσιαστική διαφορά από τη Μαιευτική του Σωκράτη, ωστόσο, είναι ότι με τον Νέλσον δεν υπάρχουν διάλογοι στους οποίους ένας ή περισσότεροι άνθρωποι βοηθούν έναν άλλον, αλλά μια ομαδική συζήτηση. Το πρόσωπο που ηγείται της συζήτησης, σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, δεν μιλάει ο ίδιος για το θέμα, συζητώντας το, αλλά αναλαμβάνει μόνο τον "ρόλο της μαίας" (βλ. επίσης Wöhrmann 1983).

Παρόμοιες μέθοδοι εξακολουθούν να διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη Γερμανία. Επιρροή ασκούν σήμερα κυρίως οι κοινωνικοί φιλόσοφοι Robert Jungk και Jürgen Habermas. Οι έννοιες του Jungk (*Zukunftswerkstatt*, που σημαίνει και το *Εργοστάσιο για το Μέλλον* και το *Εργαστήριο του Μέλλοντος*) και του Habermas (*herrschaftsfreier Diskurs* ή *Λόγος Ελεύθερος από Κυριαρχία*) είναι πολύ παρόμοιες.

Ο Robert Jungk γεννήθηκε στις 11 Μαΐου 1913 και πέθανε στις 14 Ιουλίου 1994. Έλαβε το βραβείο *Right Livelihood Award* (*Εναλλακτικό βραβείο Νόμπελ*) το 1986 για τη μεθοδό του. Ήδη από το 1952 εκδόθηκε το πρώτο του βιβλίο για ζητήματα που αφορούσαν το μέλλον της ανθρωπότητας, με τίτλο *Die Zukunft hat schon begonnen* (*Το μέλλον έχει ήδη αρχίσει*).



Ο Jungk ήταν μια από τις σημαντικότερες προσωπικότητες του διεθνούς περιβαλλοντικού και ειρηνευτικού κινήματος. Η έννοια του *Zukunftswerkstatt* είναι μια μέθοδος που σχετίζεται σαφώς με τη Μαιευτική. Στόχος της είναι η ανάπτυξη λύσεων σε κοινωνικά προβλήματα.

Το *Zukunftswerkstatt* προορίζεται ως έργο ενδυνάμωσης. Με αυτόν τον τρόπο, οι άνθρωποι θα μετακινηθούν από αντικείμενα μελλοντικού σχεδιασμού σε υποκείμενα αυτού του σχεδιασμού και, ξεκινώντας από το τοπικό πλαίσιο δράσης, θα ανοίξουν ευρύτερους χώρους δράσης. Ο στόχος είναι να μετατραπούν οι θιγόμενοι σε συμμετέχοντες.

Ένα *Zukunftswerkstatt* μπορεί να χρησιμοποιηθεί όπου "ομάδες ανθρώπων έχουν προβλήματα που δεν μπορούν να επιλυθούν με συμβατικά μέσα" (Kuhnt / Müllert 2006: 17 - "wo Menschengruppen Probleme haben, bei denen sie mit herkömmlichen Mitteln nicht weiterkommen").

Κατ' αρχήν, είναι κατάλληλο για συμμετέχοντες όλων των ηλικιών (από παιδιά νηπιαγωγείου έως ηλικιωμένους) και όλων των επιπέδων εκπαίδευσης (από ανέργους χωρίς κατάρτιση έως διευθυντές επιχειρήσεων), δεδομένου ότι το *Zukunftswerkstatt* δεν απαιτεί γνώσεις εμπειρογνομόνων και, ως εκ τούτου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από και με συμμετέχοντες που έχουν μικρή εμπειρία σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, όπως παιδιά ή νέοι. Ωστόσο, η μέθοδος αυτή απαιτεί εντατική προετοιμασία και υποστήριξη από εκπαιδευμένους συντονιστές.

Οι τομείς εφαρμογής και το φάσμα ενός *Zukunftswerkstatt* μπορεί να κυμαίνονται από τη μάθηση έως την επίλυση προβλημάτων, την αναζήτηση ιδεών, τη στρατηγική ή την επικοινωνία, μεταξύ άλλων. Πρόκειται για μια μέθοδο που επιδιώκει τη συλλογή ιδεών και την επίλυση προβλημάτων στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου θέματος. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν, από κοινού, μελλοντικά σχέδια, στόχους και μέτρα. Η εφαρμογή ενός *Zukunftswerkstatt* περιορίζεται κυρίως σε περιφερειακές διαδικασίες και χρησιμοποιείται από δήμους, τοπικές κυβερνήσεις κ.λπ. Το *Zukunftswerkstatt* είναι επομένως επίσης μια διαδικασία συμμετοχής των πολιτών.

Χρησιμοποιείται, για παράδειγμα, στον πολεοδομικό σχεδιασμό για τη συμμετοχή των πολιτών σε ορισμένες διαδικασίες σχεδιασμού, ή στην οργανωτική ανάπτυξη για την ενοποίηση των εργαζομένων γύρω από κοινούς στόχους και αξίες. Ο κύριος στόχος ενός μελλοντικού εργαστηρίου είναι να βρεθούν προσεγγίσεις σε λύσεις που οι συμμετέχοντες



αναζητούσαν προηγουμένως μάταια. Το θέμα πρέπει να διεισδύσει με προοπτική και σαφήνεια (απόκτηση νέων προοπτικών), να αναπτυχθεί μια αίσθηση για το μέλλον (έτσι δεν έρχονται στο επίκεντρο όχι έννοιες αλλά άνθρωποι και οι προσωπικότητές τους), και έτσι μπορεί να αποκτηθεί αυτογνωσία (μείωση των φόβων για το μέλλον, απόκτηση προσωπικής εμπιστοσύνης, εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του καθενός).

Η μέθοδος περιλαμβάνει τρεις κύριες φάσεις, καθώς και μια προκαταρκτική φάση και μια φάση παρακολούθησης (για τα ακόλουθα: Kuhnt / Müllert 2006: 62-63).

Στην προκαταρκτική φάση, η έμφαση δίνεται στην έναρξη της διαδικασίας και στο να ξεκινήσουν οι συμμετέχοντες. Εδώ "ιδρύεται" η ομάδα και δημιουργείται μια ευχάριστη ατμόσφαιρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συμπεριλαμβανομένης της προώθησης μιας άτυπης ομαδικής ατμόσφαιρας, της αναγνώρισης των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και της αποκάλυψης των μεθοδολογικών και χρονικών τμημάτων του *Zukunftswerkstatt*.

Στην επόμενη φάση, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα παράπονα και την κριτική. Εδώ, οι συμμετέχοντες εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους και επικρίνουν αρνητικές εμπειρίες σε σχέση με το θέμα. Η φάση αυτή θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο ελεύθερη από περιορισμούς. Φαίνεται να είναι σημαντικό το γεγονός ότι η εστίαση δεν έγκειται τόσο στην ανάλυση των προβλημάτων όσο σε μια καταγραφή για περαιτέρω εργασία. Είναι καλή ιδέα να γίνεται καταιγισμός ιδεών σε κάρτες, οι οποίες στη συνέχεια ταξινομούνται ανά θέμα: δηλαδή, όπως στη μέθοδο του συντονισμού. Στόχος αυτής της φάσης είναι να απαλλαγούμε από το θυμό, την οργή και την απογοήτευση, απελευθερώνοντας έτσι χώρο για δημιουργική, ευφάνταστη και εποικοδομητική εργασία στις επόμενες δύο φάσεις.

Η επόμενη φάση επικεντρώνεται στις ουτοπικές πτυχές: Εδώ απαιτείται η δημιουργικότητα όλων: Πρέπει να σκεφτεί κανείς το ουτοπικό. Μια αρχική πρόταση θα μπορούσε να είναι, για παράδειγμα, η εξής: "Η ουτοπική ιδέα πρέπει να είναι μια ουτοπική πρόταση: "Θα ήταν ωραίο αν ...". Προτάσεις όπως "Μα αυτό είναι αδύνατο!" πρέπει να αποφεύγονται με κάθε κόστος. Εδώ μπορείτε και πρέπει να φαντασιώνεστε. Και πάλι, ο καταιγισμός ιδεών σε κάρτες μετριοπάθειας είναι μια καλή ιδέα, οι οποίες είναι τοποθετημένες ανάλογα με τα θέματα, όπως και στη μέθοδο μετριοπάθειας.

Μόνο η επόμενη φάση επικεντρώνεται στην υλοποίηση και την πρακτική. Οι προηγούμενες φάσεις συνδέονται, αλλά τώρα πρέπει να αξιολογηθεί τι είναι εφικτό. Μπορούν να



χρησιμοποιηθούν ομαδικές εργασίες και η συμμετοχή ειδικευμένων εμπειρογνομόνων. Ακόμα, αποφεύγεται σκόπιμα η άποψη των εξωτερικών εμπειρογνομόνων για τις λύσεις που παραδίδουν οι συμμετέχοντες, επειδή θεωρείται ότι οι ίδιοι είναι ειδικοί στο θέμα. Οι στόχοι είναι νέες διαδικασίες για το σχεδιασμό έργων, για την υλοποίηση (κοινωνικών) αλλαγών και για την εξειδίκευση στη χρήση κυκλικών ομαδικών διαδικασιών.

Ο συντονιστής/διαμεσολαβητής σχεδιάζει το συμπέρασμα. Οι στόχοι, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα συνοψίζονται και πάλι εν συντομία και ταξινομούνται. Κάτω από τον τίτλο: *Πώς συνεχίζουμε;* αντανακλάται η πιθανή συνέχιση του *Zukunftswerkstatt*. Εάν είναι απαραίτητο, οργανώνονται νέες συναντήσεις. Στο τέλος, οι συμμετέχοντες δίνουν ανατροφοδότηση σχετικά με το πώς βίωσαν τον χρόνο που πέρασαν μαζί.

Μετά τον τερματισμό της, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια νέα *Zukunftswerkstatt* για το ίδιο θέμα, στην οποία θα αναλύεται η προηγούμενη *Zukunftswerkstatt* σύμφωνα με τις φάσεις. Μπορεί να δημιουργηθεί ένας βρόχος ελέγχου στον οποίο οι συμμετέχοντες ελέγχουν αν το αποτέλεσμα-στόχος αντιστοιχεί στο στόχο. Αυτό αναφέρεται στη βασική βιβλιογραφία ως μόνιμο *Zukunftswerkstatt* (βλ. Jungk / Müllert 1993: 199-200).

Ο Γιούργκεν Χάμπερμας, γεννημένος στις 18 Ιουνίου 1929, είναι Γερμανός φιλόσοφος και κοινωνιολόγος. Ανήκει στη δεύτερη γενιά της λεγόμενης *Σχολής της Φρανκφούρτης* και ήταν τελευταία καθηγητής φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης.

Η *Σχολή της Φρανκφούρτης* είναι μια ομάδα επιστημόνων από διάφορους κλάδους που σχετίζονται με αυτό που ονομάζεται *Κριτική Κοινωνική Θεωρία*. Αντικείμενο των θεωρητικών τους τοποθετήσεων είναι η ανάλυση της κοινωνίας, δηλαδή: η αποκάλυψη των μηχανισμών κυριαρχίας και καταπίεσης και η αμφισβήτηση των ιδεολογιών της, με στόχο μια λογική κοινωνία, υπεύθυνων ανθρώπων. Η θεωρία κατανοείται έτσι, περιέργως, ως μια μορφή πρακτικής.

Ένας από τους ιδρυτές της, ο Theodor W. Adorno, τόνισε ότι η σκέψη είναι μια μορφή πράξης. Αυτό σημαίνει ότι με τη θεωρητική διαφώτιση αποκαλύπτονται οι κοινωνικές συνθήκες και με τη νέα θεώρησή τους αρχίζει η μεταβαλλόμενη πρακτική, η οποία αρχίζει να μεταβάλλει τη συνείδηση των διαφωτισμένων ανθρώπων. Ενώ στην "παλαιότερη" ή "κλασική" *Κριτική Κοινωνική Θεωρία* το εγχείρημα μιας διεπιστημονικής θεωρητικής κοινωνικο-επιστημονικής διάγνωσης της εποχής μας, με χειραφετητικό στόχο, βρισκόταν στο επίκεντρο, αυτό άλλαξε



εν μέρει με τη "νεότερη" *Κριτική Κοινωνική Θεωρία*, η οποία μάλιστα ανάγεται στον Γιούργκεν Χάμπερμας. Ο Χάμπερμας διατηρεί τα κοινωνικοκριτικά κίνητρα, αλλά η έννοια του "επικοινωνιακού λόγου" (*kommunikative Vernunft*) μεταφέρει τα χειραφετητικά κίνητρα στο κέντρο της θεωρίας. Στη *Θεωρία της επικοινωνιακής δράσης* (*Theorie des kommunikativen Handelns*, Habermas 1981) ο Habermas υποθέτει ότι η κοινωνική δράση διαμεσολαβείται γλωσσικά. Η επικοινωνιακή δράση συντονίζεται με τη δημιουργία μιας συμφωνίας, η οποία βασίζεται σε επικρίσιμους ισχυρισμούς εγκυρότητας. Μόνο αν αυτοί γίνουν αποδεκτοί, τα πρόσωπα που ρίχνουν το βάρος μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους. Και πάλι, υπάρχει κάποια εγγύτητα με τη μέθοδο της Μαιευτικής.

Ο Χάμπερμας είναι ένας από τους πιο ευρέως αποδεκτούς σύγχρονους φιλοσόφους και κοινωνιολόγους παγκοσμίως. Ορισμένες από τις προτάσεις του είχαν αντίκτυπο στη συγκεκριμένη πολιτική. Οι πιο γνωστές από αυτές ήταν οι διαμάχες γύρω από τον νέο κεντρικό σιδηροδρομικό σταθμό της Στουτγάρδης, οι οποίες ήταν τόσο έντονες που είχαν ως αποτέλεσμα να εκλεγεί -για πρώτη φορά στη Γερμανία- μια κυβέρνηση του κρατιδίου στην οποία κυριάρχησαν οι Πράσινοι.

Το επίμαχο θέμα ήταν ένα έργο μεταφορών και αστικής ανάπτυξης για την αναδιοργάνωση του σιδηροδρομικού κόμβου της Στουτγάρδης. Παρά την ευρεία συμφωνία μεταξύ των διαφόρων ομάδων συμφερόντων σχετικά με την ανάγκη εκσυγχρονισμού του σιδηροδρομικού κόμβου της Στουτγάρδης, το έργο ήταν αμφιλεγόμενο από πολλές απόψεις. Μια αστυνομική επιχείρηση στις 30 Σεπτεμβρίου 2010, με αρκετές εκατοντάδες τραυματίες, ορισμένοι από τους οποίους σοβαρά, οδήγησε σε μια διαδικασία συνδιαλλαγής σύμφωνα με την αντίληψη Habermas. Χαρακτηρίστηκε ως "δημοκρατικό πείραμα" επειδή η ανταλλαγή απόψεων πραγματοποιήθηκε σε δημόσιες συνεδριάσεις και μεταδόθηκε από τη δημόσια τηλεόραση. Κατά τη διάρκεια εννέα ημερών συνεδριάσεων τον Νοέμβριο του 2010, περίπου 70 ομιλητές έδωσαν περίπου 9900 ομιλίες σε περίπου 65 ώρες συζήτησης (επισκόπηση: von Staden 2020).

Υπήρξαν αρκετά συγκρίσιμα πειράματα, για παράδειγμα στην πορεία των ομοσπονδιακών αυτοκινητοδρόμων (Giessen 2013).

Όλα αυτά δείχνουν ότι η μαιευτική μέθοδος ή τουλάχιστον έννοιες που είναι πολύ κοντά σε αυτή τη μέθοδο έχουν μακρά παράδοση στη Γερμανία. Ως εκ τούτου, υπάρχουν επίσης



αντίστοιχες παραδόσεις στους τομείς της εκπαίδευσης, συγκεκριμένα στις διδακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις.

Διδακτική και Παιδαγωγική

Έχει ήδη επισημανθεί αρκετές φορές ότι η φιλοσοφική μαιευτική μέθοδος έχει οιονεί αυτόματες συνέπειες για τη διδακτική και την παιδαγωγική. Ήδη ο πρώτος από τους προαναφερθέντες φιλοσόφους, ο διασημότερος στοχαστής του Διαφωτισμού στον γερμανόφωνο κόσμο, ο Immanuel Kant, έγραψε ένα βιβλίο "περί παιδαγωγικής" (Kant 1803 - *Über Pädagogik*). Εδώ, βρίσκουμε αποσπάσματα κειμένου που αποδεικνύουν μια άμεση εγγύτητα με τη Μαιευτική Μέθοδο. Ένα παράδειγμα:

"Μαθαίνει κανείς πιο καλά και διατηρεί καλύτερα όλα όσα μαθαίνει, κατά κάποιον τρόπο, από τον εαυτό του. Μόνο λίγοι άνθρωποι, ωστόσο, μπορούν να το κάνουν αυτό. Αυτοί ονομάζονται αυτοδίδακτοι". (Kant 1803: 89 - "Man lernt das am gründlichsten, und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernet. Nur wenige Menschen indessen sind das im Stande. Man nennt sie Autodidakten.")

Ο Καντ συνέστησε έναν "διαλογικό τρόπο διδασκαλίας" ("dialogische Lehrart"). Σύμφωνα με τον Καντ, αυτός συνίσταται στο να ρωτά ο δάσκαλος τους μαθητές του τι θέλουν να διδαχθούν, απευθυνόμενος στη λογική των μαθητών - και με τις δύο έννοιες: τη λογική τους για μάθηση και τη λογική που είναι συνέπεια της σκέψης τους.

Κατά την άποψη του Καντ, η λογική σκέψη μπορεί να γίνει μόνο διαλογικά. Ο δάσκαλος και ο μαθητής ρωτούν και απαντούν ο ένας στον άλλον. Έτσι, ο δάσκαλος καθοδηγεί τη ροή των σκέψεων του μαθητή, μέσω ερωτήσεων, αναπτύσσοντας την προδιάθεση για ορισμένες έννοιες στον μαθητή - οι δάσκαλοι είναι οι μαίες των σκέψεων των μαθητών τους. Οι μαθητές με τη σειρά τους βοηθούν τους δασκάλους να βελτιώσουν τις τεχνικές των ερωτήσεων με τις αντερωτήσεις τους (Kant 1797: 478).

Η σωκρατική συνομιλία έγινε μέθοδος διδασκαλίας που ονομάστηκε *erotematics* ("τέχνη της αμφισβήτησης", "Fragekunst") τον 18ο αιώνα. Η ερωτηματική χρησιμοποιήθηκε στη θρησκευτική εκπαίδευση και κυριάρχησε στην κατηχητική και των δύο δογμάτων, καθολικών και προτεσταντών, στις γερμανόφωνες χώρες μέχρι τις αρχές του 19ου αιώνα. Ειδικά στον προτεσταντικό χώρο είχε πολλούς οπαδούς.



Ένα σημαντικό παράδειγμα είναι ο Karl Friedrich Bahrdt που γεννήθηκε στις 25 Αυγούστου 1740 και πέθανε στις 23 Απριλίου 1792. Ήταν προτεστάντης θεολόγος και υπέρμαχος του Διαφωτισμού. Θα πρέπει να γίνει αναφορά στο σημαίνον βιβλίο του, ο τίτλος του οποίου μπορεί να μεταφραστεί ως *Φιλανθρωπική Παιδαγωγική Σύλληψη* (Bahrt 1776, *Philanthropinischer Erziehungsplan*).

Ένας άλλος κορυφαίος εκπρόσωπος αυτής της παρόμοιας μεθόδου και αντίληψης ήταν ο προτεστάντης θεολόγος Johann Friedrich Christoph Gräffe, γεννημένος στις 15 Φεβρουαρίου 1754, ο οποίος πέθανε στις 27 Οκτωβρίου 1816. Ήταν κι αυτός Γερμανός προτεστάντης θεολόγος που δίδασκε κατηχητική και αρχαία και καντιανή φιλοσοφία (στο Πανεπιστήμιο του Γκέτινγκεν). Έγραψε επίσης το σημαντικότερο έργο του για τον Καντ, με τίτλο "*Διδακτικό εγχειρίδιο της γενικής κατηχητικής σύμφωνα με τις καντιανές αρχές για τη χρήση των ακαδημαϊκών διαλέξεων*" (Gräffe 1795-1799 - *Lehrbuch der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauche akademischer Vorlesungen*). Ο Gräffe περιέγραψε και προώθησε επίσης τη σωκρατική ή μαιευτική μέθοδο στο σημαντικό έργο του *Socraticism According to its Original Nature from a Catechetischer Rücksicht* (Gräffe 1789 - *Die Sokratik nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechetischer Rücksicht betrachtet*).

Ο Christian Gustav Friedrich Dinter, που γεννήθηκε στις 29 Φεβρουαρίου 1760 και πέθανε στις 29 Μαΐου 1831, ήταν ένας άλλος από αυτούς τους προτεστάντες θεολόγους και παιδαγωγούς. Οι αλήθειες της χριστιανικής πίστης έπρεπε να γίνουν κατανοητές και να εκλαϊκευθούν κυρίως μέσω της λογικής. Η σημαντικότερη μαρτυρία αυτών των προσπαθειών είναι η εννιάτομη "Βίβλος του Σχολικού Δασκάλου", την οποία εξέδωσε από το 1826 έως το 1830 (*Schullehrerbibel*). Το έργο αυτό αποτέλεσε πρότυπο έργο για την εκπαίδευση των δασκάλων του δημοτικού σχολείου τον 19ο αιώνα.

Από την πλευρά των Καθολικών, ο Franz Michael Vierthaler, μεταξύ άλλων, ήταν ένας αξιοσημείωτος εκπρόσωπος της Μαιευτικής. Ο Vierthaler γεννήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 1758 και πέθανε στις 3 Οκτωβρίου 1827. Ήταν γνωστός εκπαιδευτικός και μεταρρυθμιστής του σχολείου και διορίστηκε πρώτος διευθυντής του πρώτου σεμιναρίου δασκάλων στον γερμανόφωνο κόσμο στο Σάλτσμπουργκ το 1790. Οι υποψήφιοι δάσκαλοι έπρεπε να



αναλάβουν πρακτικές εξετάσεις διδασκαλίας και φιλοξενία. Ο Vierthaler ανέπτυξε μεθόδους και αρχές διδασκαλίας και συνέγραψε εγχειρίδια και παιδικά βιβλία (βλ. Thaler 2022).

Ένας άλλος σημαντικός γερμανόφωνος καθολικός θεολόγος και εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής ήταν ο Bernhard Galura, που γεννήθηκε στις 21 Αυγούστου 1764 και πέθανε στις 17 Μαΐου 1856. Ήταν επίσης καθολικός ιερέας και υψηλός εκκλησιαστικός αξιωματούχος, στο τέλος της ζωής του πρίγκιπας-επίσκοπος της επισκοπής του Μπρίξεν, που σήμερα βρίσκεται στην Ιταλία. Ο Galura συνέγραψε διάφορα συγγράμματα, όπως για μια σωκρατική μέθοδο κατήχησης (Galura 1796 - *Sokratische Katechisirmethode*). Ο Galura ήταν πεπεισμένος ότι οι πεποιθήσεις που διδάσκονται στη θρησκευτική διδασκαλία είναι εγγενείς στον άνθρωπο με την έννοια της φυσικής θεολογίας και μπορούν να αποσπαστούν με επιδέξια αμφισβήτηση.

Εκτός των θεολογικών κύκλων, η Μαιευτική βρήκε μεγαλύτερη απήχηση στην Εποχή του Διαφωτισμού, μεταξύ άλλων με τους πιο διάσημους συγγραφείς της εποχής εκείνης, για παράδειγμα με τον Μωυσή Μέντελσον (γεννημένος στις 6 Σεπτεμβρίου 1729, ο οποίος πέθανε στις 4 Ιανουαρίου 1786). Ο Μέντελσον ήταν ο πιο διάσημος Εβραίος φιλόσοφος στη Γερμανία (βλ. Knobloch 2006).

Ομοίως σημαντικός είναι και ο Γκότχολντ Εφραΐμ Λέσινγκ, που γεννήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 1729 και πέθανε στις 15 Φεβρουαρίου 1781. Είναι ο πρώτος Γερμανός δραματουργός του οποίου τα έργα παίζονται συνεχώς στα θέατρα μέχρι σήμερα. Το θεωρητικό συγγραφικό του έργο που έχει σχέση με το παρόν έχει τίτλο *Η εκπαίδευση του ανθρώπου* (Lessing 1780 - *Die Erziehung des Menschengeschlechts*).

Όχι μόνο θεολογικό και φιλοσοφικό υλικό μεταφερόταν με "σωκρατικό" τρόπο- κοινωνικά και ακόμη και μαθηματικά ζητήματα αντιμετωπίζονταν σε "σωκρατικές συζητήσεις". (Παραδείγματα: Böhm 1929: 134) Ένα παράδειγμα είναι το δοκίμιο *Περί της σωκρατικής διδακτικής μεθόδου και της εφαρμογής της στη σχολική διδασκαλία* από το 1845, το οποίο δημοσίευσε ο μαθηματικός Karl Weierstrass (*Über die Sokratische Lehrmethode und deren Anwendbarkeit beim Schulunterrichte*).

Ο Karl Theodor Wilhelm Weierstrass, που γεννήθηκε στις 31 Οκτωβρίου 1815 και πέθανε στις 19 Φεβρουαρίου 1897, ήταν ένας σημαντικός Γερμανός μαθηματικός της εποχής του, ο οποίος εργάστηκε κυρίως γύρω από τη λογικά θεμελιωμένη ανάλυση. Πίστευε ότι η



μαιευτική μέθοδος ήταν εξαιρετική, αλλά έβλεπε επίσης προβλήματα κυρίως στις φυσικές επιστήμες. Συνολικά, όμως, ήταν πεπεισμένος ότι βοηθούσε τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις των οποίων η πηγή ήταν άμεσα στις διαθέσεις της ανθρώπινης φύσης.

Συνολικά, μπορεί να ειπωθεί ότι μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ της ανακριτικής τέχνης του Σωκράτη και της παιδαγωγικής μαιευτικής του 18ου και 19ου αιώνα στη Γερμανία έγκειται στο γεγονός ότι η προσέγγιση του Σωκράτη ήταν αρνητική αλλά μετατράπηκε στο αντίθετό της στη Γερμανία. Ο Σωκράτης έβαζε τους συνομιλητές του να παρουσιάσουν τις απόψεις τους και στη συνέχεια τις αντέκρουε. Οι πρώιμοι νεότεροι Γερμανοί εκπαιδευτικοί, από την άλλη πλευρά, προσπαθούσαν να αποσπάσουν από τους μαθητές θετικές δηλώσεις που αντιστοιχούσαν σε αυτό που οι ίδιοι πίστευαν ως αλήθεια (Bühler 2012: 48-53).

Συνολικά, μπορεί επίσης να διαπιστωθεί ότι οι αντίστοιχες μέθοδοι διδασκαλίας έχουν μακρά παράδοση στη Γερμανία. Συνήθως συζητούνται με την ονομασία "μέθοδος διδασκαλίας με ερωτήσεις και ανάπτυξη" (*fragend-entwickelnde Unterrichtsmethode*). Οι εκπρόσωποί τους, όπως ο Hilbert Meyer, αναφέρονται ρητά σε αυτές ως περαιτέρω ανάπτυξη της Μαιευτικής του Σωκράτη.

Ο Hilbert Lühr Meyer, γεννημένος στις 2 Οκτωβρίου 1941, είναι Γερμανός εκπαιδευτικός. Διετέλεσε καθηγητής σχολικής παιδαγωγικής από το 1975 μέχρι τη συνταξιοδότησή του. Το βασικό του έργο έχει τίτλο "Μέθοδοι διδασκαλίας" (Meyer 1987 - *Unterrichtsmethoden*).

Ο Hilbert Meyer υποστηρίζει μια διδασκαλία που αναπτύσσει την έρευνα με τους ακόλουθους ορισμούς: Η διδασκαλία που αναπτύσσει την έρευνα είναι μια ολιστική και ενεργητική για τους μαθητές διδακτική προσέγγιση στην οποία οι πληροφορίες που μαθαίνονται - οι οποίες ονομάζονται "προϊόντα της δράσης που συμφωνείται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών" - καθοδηγούν τη σύλληψη της διδακτικής διαδικασίας.

Εκτός από τη γνώση του γνωστικού αντικειμένου, η διδασκαλία που βασίζεται στη διερεύνηση διδάσκει επίσης στους μαθητές επιστημονικούς τρόπους σκέψης και εργασίας σε ένα ουσιαστικό πλαίσιο και τους δίνει τη δυνατότητα να προβληματιστούν σχετικά με το νόημα και τα όρια της επιστημονικής εργασίας. Η διδασκαλία με βάση τη διερεύνηση επιτρέπει την πρακτική εφαρμογή μιας ποικιλίας διδακτικά σημαντικών αρχών, όπως ο προσανατολισμός στη δράση ή ο σωκρατικός διάλογος, δηλαδή η Μαιευτική.



Μέσω της ευρείας σύνδεσης με τις προ-διδασκτικές ιδέες των μαθητών και της επανειλημμένης αναφοράς σε επιμέρους πτυχές στη συνολική διαδικασία απόκτησης γνώσης, εκπαιδεύεται η σκέψη των μαθητών και αποκτώνται ικανότητες επίλυσης επιστημονικών προβλημάτων. Δεδομένου ότι οι μαθητές μπορούν να συνεισφέρουν άμεσα τις δικές τους ιδέες στα μαθήματα και να αναπτύσσουν υψηλό επίπεδο δικής τους δραστηριότητας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, τα μαθήματα που βασίζονται στην έρευνα έχουν ισχυρό εσωτερικό κίνητρο.

Ακόμα και εκτός σχολικού πλαισίου, υπάρχουν περαιτέρω εξελίξεις της Σωκρατικής Μαιευτικής ως μεθόδου ανακάλυψης και πολυδιάστατης μάθησης που εφαρμόζεται σε πολλούς τομείς διδασκαλίας και μάθησης στη Γερμανία, όπως η κυκλοφοριακή κπαίδευση (Kreft 2003): Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στα παιδιά τις εμπειρίες τους και τα ενθαρρύνουν να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες και δράση μέσω κατάλληλων ερεθισμάτων και ερωτήσεων.

Σε μια τροποποίηση και επέκταση μιας κατευθυντήριας αρχής της παιδαγωγικής Μοντεσσόρι, η "κυκλοφοριακή αγωγή από το παιδί" λειτουργεί υπό τον διδασκτικό στόχο "Βοηθήστε με να ανακαλύψω το περιβάλλον μόνος μου και να ενεργήσω με δική μου ευθύνη". Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αναπτύσσουν μορφές κυκλοφορίας κατάλληλες για τη σκέψη τους από τη δική τους κατανόηση και προκαλούν τους δικούς τους προβληματισμούς, όπως η συμβατή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, η χρήση του χώρου κυκλοφορίας σε συνεργασία, ο σχεδιασμός κατάλληλων μορφών επικοινωνίας, ο σχεδιασμός περιγραφικών πινακίδων κυκλοφορίας ή αποδεκτών κυρώσεων κυκλοφορίας (Warwitz 2009: 50-75).

Αυτή η αναφορά του Siegfried Warwitz παραπέμπει σε άλλες παραδόσεις που βρίσκονται κοντά στη Μαιευτική, οι οποίες είναι επίσης πολύ δημοφιλείς στις γερμανόφωνες χώρες, ιδίως στην παιδαγωγική της Μαρίας Μοντεσσόρι. Η Μοντεσσόρι έχει αναγνωριστεί και εκτιμηθεί ευρέως στη Γερμανία.

Excursus: Η σημασία της παιδαγωγικής της Μαρίας Μοντεσσόρι στις γερμανόφωνες χώρες



Στη Γερμανία, ειδικά δύο γυναίκες ήταν σημαντικές για τη γνωστοποίηση και τη διάδοση της παιδαγωγικής Μοντεσσόρι: η Clara Grunwald τη δεκαετία του 1920 και η Helene Helming μετά το 1945.

Η Clara Grunwald γεννήθηκε στις 11 Ιουνίου 1877 και δολοφονήθηκε στο στρατόπεδο συγκέντρωσης Άουσβιτς-Μπίρκεναου τον Απρίλιο του 1943. Ήταν Γερμανίδα δασκάλα και η σημαντικότερη πρωταγωνίστρια της μεθόδου Μοντεσσόρι (για τα επόμενα βλ. Berger 1994 και Stiller 2008).

Το 1919 ίδρυσε τη Γερμανική Επιτροπή Μοντεσσόρι. Δύο χρόνια αργότερα ιδρύθηκε η Εταιρεία Φίλων και Προωθητών της Μεθόδου Μοντεσσόρι στη Γερμανία (*Gesellschaft der Freunde und Förderer der Montessori-Methode in Deutschland*). Το 1925, οι δύο οργανώσεις συγχωνεύτηκαν για να σχηματίσουν τη Γερμανική Εταιρεία Μοντεσσόρι (*Deutsche Montessori Gesellschaft*), με πρώτη διευθύντρια την Clara Grunwald. Το 1921 ολοκλήρωσε ένα σεμινάριο Μοντεσσόρι που διεξήγαγε η ίδια η Μαρία Μοντεσσόρι, στο Λονδίνο, και το 1923 ήταν η Clara Grunwald που διεξήγαγε η ίδια το πρώτο γερμανικό εκπαιδευτικό σεμινάριο για τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση και κάλεσε προσωπικά τη Μαρία Μοντεσσόρι να δώσει διαλέξεις. Εξασφάλισε εντατικές δημόσιες σχέσεις, κυρίως με τη μορφή διαλέξεων.

Μαζί με την αδελφή της, άνοιξε ένα άλλο σπίτι παιδιών Μοντεσσόρι στο Freiburg im Breisgau, όπου φροντίζονταν παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και παιδιά που είχαν στερηθεί τη φοίτηση στο σχολείο. Στο Φράιμπουργκ ιδρύθηκε το 1927 ένα ακόμη παράρτημα της Γερμανικής Εταιρείας Μοντεσσόρι. Το 1929, με πρωτοβουλία των δύο αδελφών, μια τάξη δημοτικού σχολείου διδάχθηκε σύμφωνα με τη μέθοδο Μοντεσσόρι. Το πείραμα του σχολείου επαινέθηκε ιδιαίτερα από τους γονείς, τους δασκάλους και την επίσημη σχολική διοίκηση (von Hatzfeld 2000). Η δραστηριότητα της Clara Grunwald τερματίστηκε επειδή διώχθηκε από τους Ναζί ως Εβραία (Berger 1999).

Η δεύτερη σημαντική πρωταγωνίστρια της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης στη Γερμανία ήταν η Maria Theodora Helene Helming, που γεννήθηκε στις 6 Μαρτίου 1888 και πέθανε στις 5 Ιουλίου 1977 (βλ. Berger 2015). Η Helming ήρθε σε επαφή με τη μοντεσσοριανή εκπαίδευση μέσω του ενδιαφέροντός της για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών και το χειμώνα του 1927 / 1928 παρακολούθησε τα μαθήματα στο Βερολίνο που διοργάνωσε η Clara Grundwald και τα οποία καθοδηγούσε η Maria Montessori. Ενθουσιασμένη από την ιδέα, δημιούργησε



μια ομάδα Μοντεσσόρι στο Άαχεν. Η ομάδα αυτή αργότερα εξελίχθηκε τελικά σε ανεξάρτητο σχολείο Μοντεσσόρι. Το πρώτο γερμανικό σχολείο Μοντεσσόρι ιδρύθηκε στην Ιένα στις 2 Ιουνίου 1923. Υπάρχει μια επισκόπηση για την Αυστρία από τους Haberl και Hammerer (1997). Σύμφωνα με αυτήν, το πρώτο μοντεσσοριανό παιδικό σπίτι στην Αυστρία ιδρύθηκε στη Βιέννη το 1917. Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση εξαπλώθηκε γρήγορα στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς της Βιέννης κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Μεταξύ 1924 και 1936 η Μαρία Μοντεσσόρι επισκέφθηκε την πόλη αρκετές φορές.

Τρέχουσες συζητήσεις

Επί του παρόντος, διάφορα πειράματα καθορίζουν τις συζητήσεις στη Γερμανία, δείχνοντας ότι ακόμη και τα μικρά παιδιά μπορούν να ενεργήσουν δημοκρατικά στον παιδικό σταθμό, όσον αφορά το τι θέλουν να παίξουν (επισκόπηση: Plahl 2022). Για το λόγο αυτό, θα συζητηθούν αυτά τα πρόσφατα πειράματα. Το κοινωνικοπολιτικό ζήτημα του τρόπου "εκμάθησης της δημοκρατίας" παίζει επίσης ρόλο.

Ορισμένα από αυτά τα πειράματα οργανώνονται από τους ίδιους τους νέους και τα παιδιά. Το κίνημα "Fridays for Future" παίζει σημαντικό ρόλο. Προφανώς, ορισμένοι νέοι και ακόμη και παιδιά έχουν την εντύπωση ότι είναι απαραίτητο στην κοινωνία μας να ακουστεί η δική τους φωνή, να λύσουν προβλήματα και να αναλάβουν ευθύνες. Αυτό είναι πλέον αποδεκτό από σημαντικά τμήματα της γερμανικής κοινωνίας και της πολιτικής τάξης (Deutscher Bundestag 2020, Kultusministerkonferenz 2018). Σύμφωνα με αυτό, τα παιδιά και οι έφηβοι θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να βιώσουν και να εξασκηθούν στις δημοκρατικές συζητήσεις και στη δημοκρατική επίλυση προβλημάτων από μόνα τους. Γίνεται δεκτό ότι η συνδιαμόρφωση της κοινωνίας αποτελεί δικαίωμά τους.

Τουλάχιστον, αυτό είναι το θέμα τριών εκθέσεων του τελευταίου έτους που δημοσιεύθηκαν ανεξάρτητα η μία από την άλλη: Η έκθεση για την ενίσχυση της εκπαίδευσης στη δημοκρατία της Μόνιμης Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού της Γερμανίας (2018: *Stärkung der Demokratie-Erziehung, Report der Kultusministerkonferenz*), η έκθεση για τα παιδιά και τους εφήβους του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Οικογενειακών Υποθέσεων, Ηλικιωμένων, Γυναικών και Νεολαίας (2020 - *Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*), και η Έκθεση για τα παιδιά και τη



νεολαία σχετικά με την προώθηση της δημοκρατικής εκπαίδευσης με παιδιά και εφήβους, του Γερμανικού Κοινοβουλίου (2020: Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bericht des Deutschen Bundestags).

Δεδομένου ότι τα παιδιά και οι έφηβοι σήμερα ενδυναμώνονται (για παράδειγμα, στο πλαίσιο της εκστρατείας "Fridays for Future"), είναι απαραίτητο να μιλάμε ακόμη και για μια νέα μεγάλη τάση (Deutscher Bundestag 2020: 45). Οι λόγοι έγκεινται κυρίως στις "αμφιθυμίες της παγκοσμιοποίησης- την κλιματική αλλαγή και την καταστροφή του περιβάλλοντος- την πανδημία Covid και τη διαχείρισή της- τη φυγή και τη μετανάστευση- τις αμφιθυμίες της ψηφιοποίησης- τις συνέπειες της δημογραφικής αλλαγής- τους εξοπλισμούς και την απειλή πολέμου. Αυτές και ακόμη περισσότερες πτυχές θα οδηγήσουν σε ένα "χαρτοφυλάκιο κοινωνικών καθηκόντων για τη σημερινή νέα γενιά". (Γερμανική Ομοσπονδιακή Βουλή 2020: 45-46). Για το λόγο αυτό, η υποστήριξη της δημοκρατικής δράσης και των αντίστοιχων κινημάτων μεταξύ των παιδιών και των εφήβων είναι άξια υποστήριξης και αναγκαία.

Η επικρατούσα άποψη στη Γερμανία θεωρεί ότι όλα αυτά είναι εφικτά με και μέσω των παιδιών και των εφήβων. Πρόκειται για τη σκέψη να τους "επιτραπεί" να εκφράσουν τη δική τους βούληση και να συμβάλουν με τις δικές τους απόψεις (Deutscher Bundestag 2020: 138). Ο Plahl (2022) περιγράφει την καθημερινή ζωή σε διάφορα κέντρα ημερήσιας φροντίδας. Έχει παρατηρήσει ότι αρκετά τακτικά γίνεται κοινή ψηφοφορία για το τι θα παίξουν τα παιδιά. Ακόμη και τα μικρότερα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στον αυτοπροσδιορισμό. Αυτό δεν σημαίνει μόνο την επιλογή ενός παιχνιδιού ή τον προγραμματισμό μιας εκδρομής ή του καλοκαιρινού πάρτι. Μπορεί επίσης να σημαίνει ότι κάθε παιδί αποφασίζει μόνο του αν θέλει να του αλλάξουν πάνα και επιτρέπεται να πει ποιο άτομο θα το κάνει, πότε, για πόση ώρα, πού, δίπλα σε ποιον και πώς κοιμούνται, τι υπάρχει στο μενού και πόσο θα φάνε αυτή τη μέρα.

Ορισμένοι παιδικόι σταθμοί έχουν ήδη κατοχυρώσει αυτά τα δικαιώματα των παιδιών στα καταστατικά των παιδικών σταθμών τους. Ο Plahl αναφέρει τη διευθύντρια ενός ολοκληρωμένου παιδικού σταθμού με 200 παιδιά, 24 δασκάλους και οκτώ παιδαγωγούς, η οποία αναφέρει, για παράδειγμα, ότι ο παιδικός σταθμός έχει αναπτύξει αρχές δράσης: Τα



παιδιά αποφασίζουν τι θα μπει στο πιάτο τους και αν θα φάνε καθόλου, και με ποια σειρά - αν θα φάνε πρώτα την κομπόστα, για παράδειγμα.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα, λέει, ήταν ότι οι επαγγελματίες έπρεπε να μάθουν: ένα παιδί μπορεί να αναπτύξει την ευθύνη για τον εαυτό του μόνο αν οι επαγγελματίες παραιτηθούν από την εξουσία που παραδοσιακά έχουν.

Πρέπει επίσης να υπάρχει ανοχή (και αυτό πρέπει επίσης πρώτα να το μάθουν και να το αποδεχτούν οι επαγγελματίες και οι εκπαιδευτικοί) ότι τα παιδιά κάνουν (φυσικά) και λάθη και ότι αυτό πρέπει να επιτρέπεται.

Αυτό μπορεί να ακουστεί φαινομενικά παράλογο. Όμως αν ένα παιδί δεν έχει φάει τίποτα το μεσημέρι και πεινάει μια ώρα αργότερα, αυτό είναι εντάξει και πρέπει να γίνει αποδεκτό από τους επαγγελματίες, γιατί μόνο έτσι μπορούν τα παιδιά να αποκτήσουν πραγματικά εμπειρίες που σχετίζονται με το σώμα τους. Το παιδί πρέπει να γίνει ικανό για τις δικές του ανάγκες.

Οι επαγγελματίες πρέπει να είναι σε θέση να ανέχονται ότι υπάρχουν αποτυχίες. Η εκμάθηση της δημοκρατίας απαιτεί χρόνο και εμπιστοσύνη ότι τα παιδιά είναι αρκετά ικανά για να φτάσουν εκεί χωρίς να χρειάζεται να τα τραβάμε και να τους κάνουμε κήρυγμα.

Έτσι, πρέπει επίσης να υπάρξει περαιτέρω εκπαίδευση των επαγγελματιών στην εκμάθηση της δημοκρατίας, ξεκινώντας από ομαδικές συναντήσεις, συζητήσεις - ώστε η διοίκηση να τους το υπενθυμίζει πάντα και να εργάζεται για βελτιώσεις. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να υπάρξει μια εσωτερική αποδοχή ότι τα δικαιώματα των παιδιών και η προστασία των παιδιών είναι απλώς εξαιρετικά σημαντικά.

Μια άλλη εμπειρία: Όποιος δίνει στα παιδιά περιθώρια στη λήψη αποφάσεων θα πρέπει επίσης να είναι έτοιμος να ξεφύγει από τις άκαμπτες δομές. Αυτές οι αλλαγές δεν είναι πάντα εύκολες.

Φυτώρια της δημοκρατίας (Kinderstuben der Demokratie) ήταν το όνομα του σχεδίου στο βόρειο γερμανικό κρατίδιο Schleswig-Holstein (βλέπε Hansen /Knauer /Sturzenhecker 2009). Στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκαν τα θετικά αποτελέσματα ακόμη και για τα μικρά παιδιά: Μιλάνε περισσότερο, π.χ. επειδή θέλουν να εκφραστούν, επειδή είναι σημαντικό γι' αυτά να ακούγονται από τους άλλους. Αλλά υπάρχουν επίσης πολλά πράγματα που εμπλέκονται, όπως οι μαθηματικές δεξιότητες, η αισθητική κ.ο.κ.



Κριτικά, συχνά συζητείται ότι μπορεί να υπάρχουν αντιφάσεις μεταξύ της δημοκρατικής μάθησης και της εκπαιδευτικής αποστολής. Ωστόσο, η έκθεση για τα παιδιά και τη νεολαία αναφέρει ότι κανένας νέος δεν πρέπει να εμποδίζεται να "αποκτήσει ανεξάρτητη κρίση", διότι στόχος είναι η ωριμότητά του (Deutscher Bundestag 2020: 120).

Πολλά δημοτικά διατάγματα στη Γερμανία έχουν τροποποιηθεί ώστε να απαιτείται από τους δήμους η συμμετοχή των παιδιών και η συμμετοχή των νέων. Ένα σημαντικό πρόβλημα που έχει ανακύψει είναι ότι δεν είναι σαφές πώς μπορεί να εφαρμοστεί αυτό όταν δεν υπάρχει εμπειρία στην αντιμετώπιση μιας τόσο δυναμικής ομάδας όπως οι νέοι εκτός από το τοπικό συμβούλιο, τη συνεδρίαση του δημοτικού συμβουλίου και παρόμοια όργανα. Επιπλέον, η ροή των πληροφοριών πρέπει να είναι ανοικτή και προς τις δύο κατευθύνσεις.

Μαιευτική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή;

Πρόσφατα με την κρίση της πανδημίας, πολλές μορφές διδασκαλίας και δημοκρατικών μαιευτικών σεναρίων μετατοπίστηκαν στον υπολογιστή και το Διαδίκτυο. Αυτό απαιτεί μια επανεξέταση της μάθησης με τη βοήθεια του υπολογιστή. Μπορεί επίσης να έχει θετικές πτυχές, καθώς οι πτυχές της συμμετοχής παίζουν ακόμη μεγαλύτερο ρόλο απ' ό,τι στη διαζώσης διδασκαλία. Έχει αναγνωριστεί ότι στο πλαίσιο της μάθησης μέσω υπολογιστή και Διαδικτύου, μόνο τα διδακτικά σενάρια συμμετοχής είναι λειτουργικά και αποτελεσματικά.

Συνεπώς, οι συζητήσεις επικεντρώνονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαθέσιμης τεχνολογίας.

Για παράδειγμα, είναι σημαντικό (και όχι πάντα εύκολο να εξασφαλιστεί στο πλαίσιο του υπολογιστή ή, αντίστοιχα, ειδικά του Διαδικτύου και των μηνυμάτων μίσους και της υπερβολικής γλώσσας που εμφανίζονται συχνά εκεί) να αποφεύγεται ο φόβος, το άγχος ή ακόμη και η πλήξη, ενώ τα θετικά συναισθήματα και εκείνα που θεωρούνται ενδιαφέροντα και είναι θετικά και χρήσιμα για τις μαιευτικές διαδικασίες (βλ., για παράδειγμα, Knautz 2013). Ο στόχος θα πρέπει να είναι μια παιγνιώδης προσέγγιση του μέσου (Ritterfeld 2011).

Ένα συγκεκριμένο πρόβλημα στο πλαίσιο του υπολογιστή είναι προφανώς ότι οι μαθητές "τείνουν να μειώνουν την απορρόφηση της γνώσης σε έναν ρητό τρόπο μάθησης, προκειμένου να επιστρέψουν στον τρόπο παιχνιδιού όσο το δυνατόν γρηγορότερα" (Kerres et al. 2009: ό.π. -" die Aufnahme von Wissen in einem expliziten Lernmodus eher zu



reduzieren versuchen, um möglichst zügig wieder in den Spielmodus zu wechseln"). Η δημοκρατική μάθηση μπορεί επίσης να είναι εξαντλητική- η επιτυχία εξαρτάται επομένως και από το πλαίσιο και το περιεχόμενο. Η δημοκρατική μάθηση μέσω υπολογιστή πρέπει να στοχεύει κυρίως στην αποφυγή της παθητικότητας. Η ενεργοποίηση των μαθητών είναι το καθοριστικό κριτήριο, ιδίως με τον υπολογιστή (Giessen 2016).

Για παράδειγμα, φαίνεται σημαντικό να αποφεύγεται μια απλή λειτουργία σχολιασμού (σχόλια όπως "Νομίζω ότι είναι υπέροχο" ή "Η ιδέα σου είναι χάλια και εσύ είσαι χάλια"), αλλά να ενθαρρύνεται η επικοινωνιακή ανατροφοδότηση.

Τέτοιες εμπειρίες ακούγονται ασήμαντες, αλλά έπρεπε πρώτα να δοκιμαστούν και να βιωθούν. Ως εκ τούτου, αυτό που διατύπωσε ο Petko εξακολουθεί να ισχύει: "Αυτό που θα ήταν απαραίτητο [...] είναι ένας αυξημένος προσανατολισμός προς τη "δοκιμή" των υποτιθέμενων δυνατοτήτων σε εκπαιδευτικά πλαίσια" (2008: 11 - Nötig wäre [...] eine verstärkte Orientierung am, Ausprobieren' der postulierten Potenziale in Bildungskontexten).

Τελικές παρατηρήσεις

Συνοψίζοντας, μπορεί να ειπωθεί ότι, τουλάχιστον με την ευρύτερη έννοια, οι μαιευτικές εκπαιδευτικές μέθοδοι έχουν μακρά παράδοση στη Γερμανία.

Αυτό, παρεμπιπτόντως, έχει παρατηρηθεί και από άλλες χώρες. Ο Γάλλος γλωσσολόγος και παιδαγωγός Michel Bréal περιέγραψε το 1875 ότι το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν σημαντικά πιο φιλελεύθερο από το γαλλικό της εποχής. Στη Γαλλία, είπε, η διδασκαλία παρέμενε γενικά ως *cours magistral*, ενώ στη Γερμανία οι μαθητές ενθαρρύνονταν να σκέφτονται μαζί, να συζητούν και να αναλαμβάνουν ευθύνες.

Οι παραδόσεις αυτές διακόπηκαν, φυσικά, από δραματικές διακοπές- έχει ήδη επισημανθεί ότι η προπαγανδίστρια της εκπαίδευσης Μοντεσσόρι δολοφονήθηκε σε στρατόπεδο συγκέντρωσης επειδή ήταν Εβραία. Παρ' όλα αυτά, αυτές οι γραμμές παράδοσης υπάρχουν και αποτελούν ίσως και μια εξήγηση για το πώς η Γερμανία αντιμετώπισε το παρελθόν της μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο.

Σε κάθε περίπτωση, το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να επηρεάζεται έντονα από τις δημοκρατικές και μαιευτικές ιδέες. Θα μπορούσε να αποδειχθεί ότι δεν συζητείται μόνο σε μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές νησίδες. Αντίθετα, σε πρόσφατες μελέτες και



εκθέσεις, η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού της Γερμανίας (Kultusministerkonferenz 2018), το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Οικογένειας, Τρίτης Ηλικίας, Γυναικών και Νεολαίας (Kinder- und Jugendbericht des Bundesfamilienministeriums 2020) ή η Γερμανική Ομοσπονδιακή Βουλή (Deutscher Bundestag 2020) αναφέρονται στη σημασία τέτοιων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και θέλουν συνειδητά να τις προωθήσουν περαιτέρω. Οι τρέχουσες συζητήσεις αναφέρονται επίσης στον βαθμό στον οποίο οι μαιευτικές προσεγγίσεις είναι δυνατές στο πλαίσιο των ψηφιακών μέσων. Οι συζητήσεις αυτές δείχνουν και καταδεικνύουν επίσης τη σημασία που αποδίδεται στα αντίστοιχα θέματα στη Γερμανία.

Αναφορές

- Bahrtdt, Karl Friedrich (1776), *Philanthropinischer Erziehungsplan*. Φρανκφούρτη: Eichenberg
- Berger, Manfred (1994), Clara Grunwald. Eine Wegbereiterin der modernen Erlebnispädagogik. Lüneburg: Lüneburg: Brandes & Apsel.
- Berger, Manfred (1999), "Jüdische Frauen im Kreis um Maria Montessori". In: *Messessori Montessori: Unsere Jugend* Vol. 1 No. 10
- Berger, Manfred (2015), "Helene Helming (1888-1977). Pionierin der Montessori-Pädagogik". In: Höting, Ingeborg, Kremer, Ludger, Sodmann, Timothy (Eds.) (2015), *Westmünsterländische Biografien*. Vreden/Bredevoort: Achterland, 255-259.
- Böhm, Benno (1929), *Sokrates Im Achtzehnten Jahrhundert. Studien Zum Werdegange des Modernen Persönlichkeitsbewusstseins*. Neumünster: Wachholtz
- Bréal, Michel (1875), " Souvenirs d'un voyage scolaire en Allemagne ". In: *Revue des deux mondes* Vol. 3 no. 7, 39-60.
- Bühler, Patrick (2012), *Negative Pädagogik*. Paderborn: Paderborn: Schönigh
- Deutscher Bundestag (2020), 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Bundestag, Drucksache 19/24200
- Dinter, Gustav Friedrich (1826-1830), *Schullehrerbibel*. Neustadt an der Orla: Wagner. 9 τόμοι



Fries, Jakob Friedrich (1807), Neue Kritik der Vernunft. Χαϊδελεβέργη: Galura, Bernard (1796), Grundsätze der wahren (d. i. sokratischen) Katechisirmethode.

Augsburg: Rieger

Giessen, Hans "Mediation über eine Straße". In: Φεβρουάριος 2013, 38-39.

Giessen, Hans (2016), Medium, Performanz, Inhalt: Eine theoretische Metastudie zum mediengestützten Lernen. Saarbrücken: Saarlandes: Universität des Saarlandes

Gräffe, Johann Friedrich Christoph (1795-1799), Lehrbuch der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauche akademischer Vorlesungen, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 3 τόμοι.

Gräffe, Johann Friedrich Christoph (1798), Die Sokratik nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechetischer Rücksicht betrachtet. Göttingen o.A.

Haberl, Herbert; Hammerer, Franz (1997), "Montessori-Pädagogik in Österreich - Rückblick und Perspektiven". In: Erziehung und Unterricht, τόμος 147. No 8, 819-832

Habermas, Jürgen (1981), Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main Suhrkamp (zwei Bände).

Hansen, Rüdiger, Knauer, Raingard, Sturzenhecker, Benedikt (2009), "Die Kinderstube der Demokratie: Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen". In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/2009

Detlef Horster (1994), Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen. Jungk, Robert (1952), Die Zukunft hat schon begonnen. München: Goldmann

Jungk, Robert; Müllert, Norbert R. (1993), Zukunftswerkstätten - Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne. Τρίτη έκδοση.

Kant, Immanuel (1784), Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: H. 12, 481-494.

Kant, Immanuel (1781), Kritik der reinen Vernunft. Πίγα: Hartknoch.

Kant, Immanuel (1797), Die Metaphysik der Sitten. Königsberg: Nicolovius. Δύο τόμοι Kant,

Immanuel (1798), Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Jena: Schütz.

Kant, Immanuel (1803), Über Pädagogik. Königsberg: Rink



Kerres, Michael, Bormann, Mark, Vervenne, Marcel. (2009). "Didaktische Konzeption von Serious Games: Zur Verknüpfung von Spiel- und Lernangeboten". In: Medienpädagogik. URL: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/kerres0908_0.pdf.

Kinder- und Jugendbericht des Bundesfamilienministeriums (2020). Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ

Knautz, Kathrin (2013). Gamification im Kontext der Vermittlung von Informationskompetenz. In: Gust von Loh, Sonja; Stock, Wolfgang G. (Hrsg.) (2013), Informationskompetenz in der Schule. Ein informationswissenschaftlicher Ansatz.

Βερολίνο: De Gruyter Saur.

Knobloch, Heinz (2006), O Herr Moses στο Βερολίνο. Auf den Spuren eines Menschenfreundes.

Βερολίνο : Jaron.

Kreft, Lars (2003), Verkehrserziehung in der Grundschule. Handlungsorientierte Unterrichtsmaterialien für das 3. und 4. Schuljahr. Donauwörth: Auer.

Kuhnt, Beate; Müllert, Norbert R. (2006), Moderationsfibel Zukunftswerkstätten verstehen anleiten - Das Praxisbuch zur sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt. Neu-Ulm: Spak, τρίτη αναθεωρημένη έκδοση

Kultusministerkonferenz (2018), Stärkung der Demokratie-Erziehung/Bildungszentrale für politische Bildung <https://www.bpb.de/themen/bildung/zukunftsbildung/192243/staerkung-der-demokratieerziehung/>

Lessing, Gotthold Ephraim (1780), Die Erziehung des Menschengeschlechts. Berlin: Berlin:

Voß. Meyer, Hilbert (1987), Unterrichtsmethoden: Praxisband. Βερολίνο: Cornelsen Scriptor.

Nelson, Leonard (1922), Die sokratische Methode. Vortrag, gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen.

Petko, Dominik (2008). Unterrichten mit Computerspielen. Didaktische Potenziale und Ansätze für den gezielten Einsatz in Schule und Ausbildung. In: MedienPädagogik Vol. 15/16. URL: <http://www.medienpaed.com/15/petko0811.pdf>.

Plahl, Silvia (2022), Demokratie lernen - Wie Kinder und Jugendliche mitbestimmen können. Baden-Baden: SWR



- Reinhold, Carl Leonhard (1786), "Briefe über die Kantische Philosophie". In: Der Teutsche Merkur(ηλεκτρονική έκδοση: <https://archive.org/details/briefeberdieka00reinuoft/page/n5/mode/2up>).
- Ritterfeld, Ute (2011). "Beim Spielen lernen? Ein differenzierter Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen von Serious Games". In: Computer + Unterricht. Vol. 84, 54-57).
- Stiller, Diana (2008), Clara Grunwald und Maria Montessori. Die Entwicklung der Montessori-Pädagogik in Berlin. Αμβούργο: Hamburg: Diplomica .
- Szlezák, Thomas Alexander (2004), Platon und die Schriftlichkeit der Philosophie, Βερολίνο 2004.
- Thaler, Walter (2022), Erinnerungswürdig. Prägende Persönlichkeiten der Salzburger Geschichte. Salzburg: Pustet
- von Hatzfeld, Doris (2000), Clara Grunwald und Emmy Bergmann. Zwei Schwestern im Einsatz für die Montessori-Pädagogik. Ein Beitrag zur Geschichte der Montessori-Pädagogik in Deutschland. Augsburg: Universität, Diplomarbeit
- von Staden, Julia (2020), Stuttgart 21 - eine Rekonstruktion der Proteste: Soziale Bewegungen in Zeiten der Postdemokratie. Bielefeld: transcript
- Warwitz, Siegbert A. (2009), Verkehrserziehung vom Kinde aus. Wahrnehmen - Spielen - Denken - Handeln, Baltmannsweiler: Hohengehren
- Weierstraß, Karl (1845), "Über die Sokratische Lehrmethode und deren Anwendbarkeit beim Schulunterrichte". In: Weierstraß, Karl (1845): Mathematische Werke. Βερολίνο: Mayer und Müller, 315-329.
- Wöhrmann, Klaus-Rüdiger (1983), "Über einen strukturellen Unterschied zwischen der Mäeutik des Sokrates und dem Sokratischen Gespräch nach Leonard Nelson". In: Horster, Detlef; Krohn, Dieter (Eds.) (1983), Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag, Ανόβερο: Soak-Verlag, 289-300.

3.3. Βουλγαρία

Επί του παρόντος, οι δύο προσεγγίσεις υπάρχουν μάλλον παράλληλα στο σχολικό περιβάλλον και είναι δύσκολο να βρεθεί η κοινή τους τομή. Ενώ η μοντεσσοριανή προσέγγιση



έχει ένα ευρύτερο φάσμα εφαρμογών - δεν σχετίζεται με κάποιο συγκεκριμένο μάθημα και εφαρμόζεται σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης (5-18 ετών), αλλά με έμφαση στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία (5-12 ετών), η μαιευτική σωκρατική προσέγγιση, μπορούμε να πούμε ότι, όσον αφορά την εφαρμογή της στο σχολείο, σχετίζεται με τις ανώτερες τάξεις στην ηλικιακή ομάδα 13-18 ετών και χρησιμοποιείται μάλλον στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων του κύκλου των ανθρωπιστικών επιστημών - κυρίως της Φιλοσοφίας και της Ιστορίας, στα προγράμματα των οποίων συζητούνται θέματα από την αγωγή του πολίτη. Μια άλλη ειδική λεπτομέρεια είναι ότι η μαιευτική-σωκρατική προσέγγιση δεν απολαμβάνει ευρείας θεσμικής υποστήριξης, αλλά βασίζεται κυρίως στη μεθοδολογική υποστήριξη ενθουσιωδών και ειδικών πανεπιστημιακών και ΜΚΟ και στους προσωπικούς τους λόγους, ενώ για τη μέθοδο Μοντεσσόρι μπορούμε να πούμε ότι λόγω της νεωτερικότητάς της αυτή τη στιγμή, απολαμβάνει έντονο δημόσιο ενδιαφέρον, και ως εκ τούτου από τα σχολεία. Αυτό σημαίνει ότι ο δρόμος της Μαιευτικής Σωκρατικής προσέγγισης στο σχολείο περνάει κυρίως μέσα από προγράμματα. Κάτι άλλο που δεν βοηθάει για την ευρύτερη εφαρμογή της Μαιευτικής Σωκρατικής προσέγγισης είναι ότι οι κύριες εξελίξεις που θα έπρεπε να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς είναι άκρως ακαδημαϊκές και δεν υπάρχουν επιμορφώσεις και εκπαιδεύσεις που να εστιάζουν σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά εργαλεία, διαδραστικές δραστηριότητες, περιπτώσεις με παιχνίδια ρόλων:

1. http://junior.integra.bg/bg/Socratic_Dialogue/docs/evelina_vardjiska.pdf
2. <https://extremepress.net/wp-content/uploads/E-book-Loquat-Gherdjkov-Metodika.pdf>
3. [https://ejournal.vfu.bg/pdfs/%D0%92%D0%98%D0%9A%D0%A2%D0%9E%D0%A0%20%D0%9F%D0%95%D0%A2%D0%9A%D0%9E%D0%92%20%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0%20%D0%B1%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%20\(2\).pdf](https://ejournal.vfu.bg/pdfs/%D0%92%D0%98%D0%9A%D0%A2%D0%9E%D0%A0%20%D0%9F%D0%95%D0%A2%D0%9A%D0%9E%D0%92%20%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0%20%D0%B1%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%20(2).pdf)
4. http://e-phd.uni-sofia.bg/news/doklad_Nikolova.pdf

Ωστόσο, ένας πιθανός δρόμος για την ευρύτερη εισαγωγή της Μαιευτικής-Σωκρατικής προσέγγισης είναι τα λεγόμενα **Καινοτόμα Σχολεία**, τα οποία μετά τον νέο εκπαιδευτικό νόμο, που ψηφίστηκε το 2016, αποτελούν μια μεγάλη ευκαιρία για τα σχολεία να



παρεκκλίνουν από τις θεσμικά καθορισμένες ράγες και να αναζητήσουν νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Το καινοτόμο σχολείο είναι ένα θεσμικά κεκτημένο καθεστώς που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών στο εκάστοτε σχολείο βάσει σχεδίου που υποβάλλεται προς έγκριση στο Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών. Περίπου το 40% των βουλγαρικών σχολείων που έχουν λάβει αυτό το καθεστώς του Καινοτόμου Σχολείου από το Υπουργείο Παιδείας, έχει τεθεί η έγκριση νέων καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Ορισμένα από αυτά βασίζονται σε μεθόδους που σχετίζονται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και περιλαμβάνουν τη Μαιευτική Σωκρατική προσέγγιση ως μέθοδο εργασίας. Υπάρχουν ήδη σχολεία που αναπτύσσουν νέα σχολικά μαθήματα με δικά τους προγράμματα σπουδών που βασίζονται σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας - παράδειγμα η Δημιουργική Σκέψη και Επικοινωνία, όπου εφαρμόζεται ο σωκρατικός διάλογος ως μέθοδος που υιοθετήθηκε στο Γυμνάσιο "prof. Assen Zlatarov", πόλη Parvomay -

(<http://u4avplovdiv.com/%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B5-%D0%BF%D0%BE-%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE-%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B5-%D0%B8-%D0%BE%D0%B1%D1%89%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD>)

Σε αντίθεση με όσα έχουν ειπωθεί μέχρι τώρα, η **μέθοδος Μοντεσσόρι**, αν και αναπτύσσεται σήμερα ως ιδιωτική πρωτοβουλία κυρίως, λόγω του μεγάλου δημόσιου ενδιαφέροντος, το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών παρακολουθεί στενά και δημιουργεί συνθήκες υποστήριξης - μέσω των λεγόμενων Καινοτόμων Σχολείων, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ορισμένα από τα οποία είναι σχεδιασμένα ως πανεπιστημιακά μεταπτυχιακά προγράμματα.

Εκπαιδευτικά προγράμματα Μοντεσσόρι για παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Πανεπιστήμιο της Σόφιας "St. Kliment Ohridski" - https://fnoi.uni-sofia.bg/?page_id=6871

- Μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Μοντεσσοριανή παιδαγωγική στην ψηφιακή κοινωνία - προσχολικό στάδιο"
- Η παιδαγωγική Μοντεσσόρι στη σύγχρονη κοινωνία - προσχολικό στάδιο "/ πρώτο και δεύτερο επίπεδο /



Το ίδιο και για ένα νέο Πανεπιστήμιο της Βουλγαρίας -
<https://cpo.nbu.bg/bg/profesionalno-kvalifikacionni-programi/montesori-pedagogika>

- Εισαγωγή στη μοντεσσοριανή παιδαγωγική στην ομαδική εργασία με παιδιά από 3 έως 6 ετών
- Μοντεσσοριανή τάξη - κύριες δραστηριότητες, προσέγγιση και πρακτικές στην σχολική ηλικία 1-4 τάξη

Ιστορικά, η παράδοση της μεθόδου Μοντεσσόρι στη Βουλγαρία αποκαταστάθηκε το 1996, όταν ιδρύθηκε στη Σόφια το ιδιωτικό νηπιαγωγείο "Dr. Maria Montessori", το οποίο σηματοδότησε την αρχή της δημιουργίας της κοινότητας Μοντεσσόρι στη Βουλγαρία. Το 2008 η μοντεσσοριανή εκπαίδευση στη Βουλγαρία κάνει ένα αποφασιστικό βήμα προς την καθιέρωση της μοντεσσοριανής μεθόδου, η οποία θα πρέπει να είναι κύρια και ηγετική στην εκπαίδευση και να μην χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της κλασικής παιδαγωγικής. Πρωτοπόροι στο θέμα αυτό είναι το Μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο παιδιών" (Casa dei Bambini), το Παιδικό Κέντρο" Kameleni Montessori ", το Σπίτι του Παιδιού" Montessori. Αυτά είναι τα τρία πρώτα νηπιαγωγεία όπου εργάζονται με παιδιά εκπαιδευτικοί πιστοποιημένοι από διεθνή ιδρύματα Μοντεσσόρι.

Το 2011 το νηπιαγωγείο Μοντεσσόρι "Το Σπίτι των Παιδιών" (Casa dei Bambini) έγινε το πρώτο σχολείο στη Βουλγαρία που έλαβε άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών και από παιδικό κέντρο έγινε ιδιωτικό νηπιαγωγείο. Το 2012 έλαβαν άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών - "Camelini", και το 2013 - Παιδικό Σπίτι "Montessori". Το 2014, το Σπίτι των Παιδιών Μοντεσσόρι (Casa dei Bambini) έγινε το πρώτο και μέχρι στιγμής το μοναδικό σχολείο στη Βουλγαρία που έλαβε άδεια από το Montessori Center International, Λονδίνο, Ηνωμένο Βασίλειο, για την εκπαίδευση φοιτητών που συνεχίζουν τις σπουδές τους στο βρετανικό ίδρυμα. Την ίδια χρονιά, το Σπίτι του Παιδιού άνοιξε τις πόρτες του σε φοιτητές του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου της Σόφιας "St. Kliment Ohridski", οι οποίοι εργάζονται με παιδιά σε διάφορα προγράμματα. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα σχολεία Μοντεσσόρι εξαπλώνονται ταχύτερα στη Σόφια, όπου οι συνθήκες για την ιδιωτική πρωτοβουλία δημιουργούν το καταλληλότερο περιβάλλον, αλλά επεκτείνονται γρήγορα στις επόμενες μεγάλες πόλεις - το Μπουργκάς, τη Βάρνα και το Πλόβντιβ, που έχει τη δική του οικονομική λογική.



Το 2016, γονείς και δάσκαλοι από το Μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο "Σπίτι του Παιδιού" (Casa dei Bambini) ξεκίνησαν μια μεγάλης κλίμακας εκστρατεία για την προώθηση της μεθόδου Μοντεσσόρι στη Βουλγαρία. Δημιούργησαν μια Κοινότητα για την Καινοτόμο και Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση, εργαζόμενοι για να αλλάξουν το εκπαιδευτικό σύστημα ανοίγοντάς το σε νέες και εναλλακτικές μορφές μάθησης και παρέχοντας ένα ασφαλές και καινοτόμο περιβάλλον για τα παιδιά. Στις 6 Απριλίου 2016, η Κοινότητα για την Καινοτόμο και Μοντεσσοριανή Εκπαίδευση και η Σχολή Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου της Σόφιας "St. Kliment Ohridski" διοργανώνουν στρογγυλό τραπέζι με θέμα "Καινοτόμος εκπαίδευση στη Βουλγαρία - Μοντεσσοριανή παιδαγωγική". Μετά την υιοθέτηση του νέου νόμου για την εκπαίδευση το 2016 και τη διαδικασία που προβλέπει ο νόμος για το καθεστώς των καινοτόμων σχολείων τα επόμενα χρόνια, η μοντεσσοριανή παιδαγωγική αναπτύσσεται με ταχείς ρυθμούς στα δημοτικά και κρατικά νηπιαγωγεία και σχολεία.

3.4. Ισπανία

Εισαγωγή

Ιστορικά, η Ισπανία ξεκίνησε μια εκτεταμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου αιώνα. Ήταν πράγματι μια συγκλονιστική περίοδος σε όλη την Ευρώπη, αλλά για την Ισπανία στο τέλος του 19ου αιώνα το κράτος έγινε δημοκρατία αναγκάζοντας τη μοναρχία να εξοριστεί. Κατά την περίοδο αυτή, τη δεκαετία του 1900, η εκπαίδευση κατέστη κλειδί για την ανάπτυξη της χώρας. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μεταρρυθμίσεων, η Ισπανία κοίταξε κυρίως προς τη Γερμανία, τη Γαλλία και την Αγγλία. Είναι επίσης αλήθεια ότι η Μαρία Μοντεσσόρι επισκέφθηκε την Ισπανία το 1914, αντί να ταξιδέψει στην Αγγλία όπως είχε προγραμματιστεί. Επειδή είχε αρχίσει ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος, αποφάσισε να επισκεφθεί αντ' αυτού τη Βαρκελώνη και να πειραματιστεί εκεί με κάποιες από τις παιδαγωγικές της μεθόδους. Αυτές αποδείχθηκαν πολύ επιτυχημένες και η Μαρία Μοντεσσόρι, επισκέφθηκε την Ισπανία αρκετές φορές αργότερα, εγκαθιστώντας το μοντέλο της σε διάφορα σχολεία της Καταλονίας (Cañiguera, 2022- Porto Ucha & Vázquez Ramil, 2014). Το 1907 μια ομάδα διανοουμένων με επικεφαλής τον Enric



Prat και την καταλανική αστική τάξη επιθυμούσαν ένα καταλανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επειδή κάποιοι από αυτούς επισκέφθηκαν διάφορες χώρες όπως η Γαλλία με νέες και καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους που προέρχονταν από τις ΗΠΑ, θέλησαν να μεταμορφώσουν την καταλανική κοινωνία χρησιμοποιώντας κάποιες από αυτές τις ιδέες. Διάφορα εκπαιδευτικά περιοδικά άρχισαν να δίνουν προσοχή στο έργο της Μαρίας Μοντεσσόρι στην Ιταλία και στο πώς το σύστημά της λειτουργούσε πολύ καλά. Επειδή η περιφερειακή κυβέρνηση της Καταλονίας εκείνη τη στιγμή καθοδηγούνταν από δύο σπουδαίους διανοούμενους (Egenio Dórs και Puig i Cadafall), δημιουργήθηκε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα ή Συμβούλιο Παιδείας, προκειμένου να αρχίσει η εφαρμογή των παιδαγωγικών μεθόδων της Μοντεσσόρι σε ορφανοτροφεία όπως το Ορφανό Σπίτι της Βαρκελώνης (Cañigüeral, 2022).

Το ποσοστό αναλφαβητισμού ήταν πολύ υψηλό: υπολογίζεται ότι το 50% του πληθυσμού ήταν αναλφάβητο και η φτώχεια και η παιδική εργασία ήταν ο κανόνας εκείνη την εποχή. Η κύρια μέθοδος διδασκαλίας ήταν η απομνημόνευση και η σωματική τιμωρία στην τάξη ήταν ο κανόνας. Όπως λέει και το διάσημο ρητό εκείνης της εποχής: "la letra con sangre entra" (τα γράμματα μαθαίνονται με αίμα). Σε αυτό το πλαίσιο, ορισμένοι πολιτικοί, όπως ο Αραγονέζος Joaquín Costa και ο José Ortega y Gasset, έχοντας φιλελεύθερες απόψεις και μια ιδέα για το τι συνέβαινε στην υπόλοιπη Ευρώπη, σκέφτηκαν και αγωνίστηκαν για δραματικές αλλαγές στην εκπαίδευση, πιστεύοντας ότι η πραγματική αλλαγή που τόσο πολύ χρειαζόταν η Ισπανία, έπρεπε να ξεκινήσει από τις αλλαγές στην Εκπαίδευση. Αγωνίστηκαν γι' αυτό με τη βοήθεια συγγραφέων και πανεπιστημιακών καθηγητών όπως ο Miguel de Unamuno, ο Francisco Giner de los Ríos και ο Santiago Ramón y Cajal.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η Ισπανία δεν έζησε ποτέ την εποχή του Διαφωτισμού (επέστρεψε και πάλι στην απόλυτη μοναρχία μετά την ψήφιση του συντάγματος 1ου). Έτσι, η οικονομία της χώρας εξαρτιόταν κυρίως από τη γεωργία που βασιζόταν σε μεγάλα κτήματα που ανήκαν σε λίγους, με την πλειοψηφία του πληθυσμού να ζει και να εργάζεται γι' αυτούς τους πλούσιους γαιοκτήμονες για άθλιους μισθούς.

Ιστορία των νέων μεθοδολογιών στην Ισπανία - ο ρόλος των γυναικών παιδαγωγών/εκπαιδευτικών



Σε αυτό το πλαίσιο, ορισμένοι καθηγητές του Κεντρικού Πανεπιστημίου της Μαδρίτης, κουρασμένοι από την έλλειψη ακαδημαϊκής ελευθερίας και την επιβολή της Καθολικής Εκκλησίας και την παρέμβασή της στα προγράμματα σπουδών, αποφάσισαν να αποχωρήσουν και να δημιουργήσουν το "Ελεύθερο Ίδρυμα Διδασκαλίας" (Institución Libre de Enseñanza, ILE). Το 1876 το ILE δημιουργήθηκε ακολουθώντας τη γερμανική σχολή του Κραουζισμού (Krausism). Ήταν αναμφίβολα, η σημαντικότερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη σύγχρονη ισπανική εποχή, ένα συνεκπαιδευτικό ίδρυμα για 1η φορά στην ισπανική ιστορία, πολύ σπάνιο για την εποχή εκείνη. Η εστίαση της ILE ήταν σε καινοτόμες και ενεργητικές μεθοδολογίες που ακολουθούσαν το σωκρατικό μοντέλο, όπως: καμία απομνημόνευση, η χρήση συζητήσεων στην τάξη, η προώθηση της κριτικής σκέψης, η απουσία βιβλίων, η χρήση παιχνιδιών και γυμναστικής στο σχολείο, η απουσία εξετάσεων και η σύνδεση της υγείας με την εκπαίδευση, οι τέχνες και οι χειροτεχνίες, τα καλλιτεχνικά μαθήματα και η μουσική.

Η κύρια παιδαγωγική ιδέα ήταν ότι τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται και όχι να διδάσκονται, με την έννοια ότι τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται ως υπεύθυνοι μελλοντικοί πολίτες. Από το ILE δημιουργήθηκαν διάφορα σημαντικά τμήματα και ιδρύματα: το Υπουργείο Δημόσιας Διδασκαλίας, το "La Junta de Ampliación de Estudios" (Το Τμήμα Επέκτασης της Εκπαίδευσης), τα Παιδαγωγικά Μουσεία, τα Μετεωρολογικά Μουσεία και οι Πανεπιστημιακές Εστίες (Mujeres para un Siglo: María de Maeztu, 2022). Το Παιδαγωγικό Μουσείο ήταν υπεύθυνο για τα νέα προγράμματα σπουδών για τα σχολεία, στα οποία εφαρμόστηκαν ενεργές και καινοτόμες μεθοδολογίες. Η ιδέα ήταν να εκπαιδευτούν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος όπου τα σχολεία θα είναι πολιτιστικά κέντρα (Investigar la Educación, Escuela en la Segunda República, 2013).

Την ίδια ακριβώς εποχή θεσπίστηκε ένα σύνολο υποτροφιών για εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να υποβάλουν αίτηση και να πραγματοποιήσουν σύντομη διεθνή διαμονή στην Αγγλία, τη Γαλλία, τη Γερμανία, το Βέλγιο και άλλους προορισμούς. Αυτό έδινε στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να βιώσουν την εκπαίδευση σε χώρες όπου πραγματοποιούνταν εξαιρετικά εκπαιδευτικά καινοτόμα έργα (Rebordinos Hernando, 2014). Υπήρξαν επίσης σημαντικές επενδύσεις σε εκπαιδευτικές υποδομές. Κατά τη διάρκεια αυτής



της περιόδου, τα σχολεία θεωρούνταν καθαρά, υγιή, φιλόξενα μέρη για να μάθουν τα παιδιά και να αναπτυχθούν ως ανθρώπινα όντα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, δημιουργήθηκαν αυτό που ονομάστηκε "Grupos Escolares" (ομάδες μαθητών), με μεγαλύτερες αίθουσες διδασκαλίας γεμάτες φυσικό φως, μεγάλες παιδικές χαρές, ακόμη και πισίνες για να μαθαίνουν τα παιδιά να κολυμπούν και να αθλούνται.

Το 1915 δημιουργήθηκε η Κατοικία Κυριών (Residencia de Señoritas), βασιζόμενη στην ILE. Το Ινστιτούτο αυτό, υπό τη διεύθυνση μιας από τις μεγαλύτερες Ισπανίδες παιδαγωγούς, της María de Maeztu y Whitney, ιδρύθηκε για να βοηθήσει τις γυναίκες να προχωρήσουν στην εκπαίδευσή τους από τη δευτεροβάθμια εκπ/ση μέχρι την είσοδο στο Κεντρικό Πανεπιστήμιο της Μαδρίτης). Η κατοικία ξεκίνησε με 35 γυναίκες που σπούδαζαν στο Κεντρικό Πανεπιστήμιο και μεταξύ των δεκαετιών του 1920 και 1930 ο αριθμός αυτός αυξήθηκε σε πάνω από 350 γυναίκες που σπούδαζαν στο πανεπιστήμιο, ακόμη περισσότερες από ό,τι οι άνδρες.

Η María de Maeztu y Whitney ήταν δασκάλα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και καθηγήτρια Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο. Σπούδασε στο Πανεπιστήμιο της Σαλαμάνκα υπό την εποπτεία του Miguel de Unamuno και κέρδισε υποτροφία για να επισκεφθεί το Λονδίνο, στη συνέχεια τις Βρυξέλλες και το Βέλγιο και αργότερα πέρασε τρεις μήνες στο Κέιμπριτζ, χάρη στο "Patronato de Pensiones para Ampliación de Estudios" (Πατρωνία υποτροφιών για τη συνέχιση των σπουδών). Είχε ένα πολύ διαφορετικό όραμα για το τι θα έπρεπε να είναι η εκπαίδευση και ασχολήθηκε πολύ με την εκπαίδευση των γυναικών και τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επηρεασμένη από τις παιδαγωγικές ιδέες του Giner de los Ríos και του Manuel Bartolomé Cossío (ιδρυτές της ILE), η María de Maeztu πίστευε ότι για να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ισπανία οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν υψηλότερο πτυχίο στην εκπαίδευση και να εκπαιδευτούν καλύτερα σε ενεργητικές και καινοτόμες μεθοδολογίες.

Το 1931, στην αρχή της Δεύτερης Δημοκρατίας, το 50% του ισπανικού πληθυσμού ήταν αναλφάβητο και τότε το 80% των Ισπανίδων ήταν αναλφάβητες. Αυτό σήμαινε πρόσβαση μόνο σε προσωρινές, κακοπληρωμένες θέσεις εργασίας και πλήρη εξάρτηση από τους συζύγους τους (Mujeres para un Siglo: María de Maeztu, 2022).



Η Μαρία de Maeztu ακολούθησε τις ίδιες παιδαγωγικές μεθόδους με την ΙΛΕ και προσπάθησε να εφαρμόσει όσα είχε δει κατά τη διάρκεια των επισκέψεών της στο εξωτερικό, συμπεριέλαβε επίσης την παρουσία σημαντικών επισκεπτών που μιλούσαν για την έρευνά τους. Μερικοί από τους ανθρώπους που επισκέφθηκαν το Ινστιτούτο Ladies ήταν η Marie Curie, ο Albert Einstein και η Maria Montessori μεταξύ πολλών άλλων. Εργάστηκε προς την κατεύθυνση της μάθησης μέσω της πράξης και της ολιστικής προσέγγισης της μάθησης, προωθώντας την αξιοπρέπεια και τον διάλογο στις αίθουσες διδασκαλίας.

Προσπάθησε να μιμηθεί τα αγγλικά και βορειοαμερικανικά κολέγια, δημιουργώντας ένα περιβάλλον έρευνας και διαλόγου από επιστημονική σκοπιά. Αυτές οι καινοτομίες έλαβαν χώρα ενώ η Μαρία Μοντεσσόρι βρισκόταν στη Βαρκελώνη και εφαρμόζε κάποιες από τις νέες ιδέες της σε σχολεία για παιδιά που ανήκαν στην αστική τάξη, που σχετίζονταν σε μεγάλο βαθμό με το καταλανικό εκπαιδευτικό κίνημα "Nueva Escuela" (Νέο Σχολείο), το οποίο συνδεόταν επίσης με το τοπικιστικό καταλανικό κίνημα και συνδεόταν άμεσα με την καταλανική αστική τάξη.

Το 1934 η Μαρία Μοντεσσόρι προσκλήθηκε από τη Μαρία de Maeztu y Whitney να δώσει μαθήματα στη Μαδρίτη. Συνδέθηκαν αμέσως και προσπάθησαν να συνεργαστούν όσο το δυνατόν περισσότερο.

Δυστυχώς, όλα αυτά διακόπηκαν ξαφνικά με το ξέσπασμα του ισπανικού εμφυλίου πολέμου το 1936. Μετά από τρία χρόνια πολέμου, η Ισπανία ξεκίνησε σαράντα χρόνια δικτατορίας, κατά τη διάρκεια των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα επέστρεψε στην πρότερη κατάσταση που είχε πριν από τη 1^η Δημοκρατία. Η Μαρία de Maeztu y Whitney αναγκάστηκε να διαφύγει στην Αργεντινή. Δεν επέστρεψε ποτέ ζωντανή στην Ισπανία, αν και μεταφέρθηκε στην Ισπανία χρόνια αργότερα με τιμές και θάφτηκε στην Εστέλλα της Ναβάρρα, όπου βρισκόταν η οικογένειά της. Αυτό είναι μόνο ένα παράδειγμα του τι έκανε μια από τις μεγαλύτερες παιδαγωγούς του ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος την ίδια περίοδο με τη Μαρία Μοντεσσόρι. Σε πολλούς άλλους δημοκράτες δασκάλους απαγορεύτηκε επίσης να συνεχίσουν να εκπαιδεύουν υπό το καθεστώς της δικτατορίας. Πολλοί έπρεπε να περάσουν από δημόσιες ακροάσεις για να αποδείξουν ότι ήταν κατάλληλοι για ένα τέτοιο ηθικά σημαντικό έργο. Είναι σημαντικό να το αναφέρουμε αυτό, διότι αποτελεί ακόμη και σήμερα ένα κρυφό κομμάτι της ισπανικής ιστορίας της εκπαίδευσης. Όταν αναφερόμαστε στην



καινοτομία και τις καινοτόμες μεθοδολογίες, δεν λαμβάνουμε υπόψη ότι κατά τη δεκαετία του 1930 οι μέθοδοι αυτές εφαρμόζονταν ήδη.

Στην αρχή της δημοκρατικής περιόδου οι εκπαιδευτικοί νόμοι άλλαξαν, αλλά μόλις τη δεκαετία του 1990 έγινε η πρώτη αναγνώριση των ικανοτήτων και ενθαρρύνθηκε ένας πιο "καινοτόμος τρόπος διδασκαλίας". Το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τα τελευταία χρόνια του καθεστώτος του Φράνκο προσπάθησε για πρώτη φορά να εκδημοκρατίσει την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της.

Ωστόσο, οι διδακτικές παιδαγωγικές μέθοδοι βασίζονταν στην απομνημόνευση και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικεντρωνόταν σε ακαδημαϊκές προσεγγίσεις και στόχους. Οι Ισπανοί μαθητές έφταναν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο να πάνε στο πανεπιστήμιο και κατά τη διάρκεια όλων των ετών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προετοιμάζονταν γι' αυτό. Οι διδακτικές μεθοδολογίες δεν ήταν καινοτόμες ή ενεργητικές, οι τάξεις ήταν δασκαλοκεντρικές και οι μαθητές έπρεπε να αποστηθίζουν και να αποδεικνύουν τη μάθηση μέσω των τελικών εξετάσεων (Lorenzo Vicente, 1996).

Πρόσφατοι εκπαιδευτικοί νόμοι που προωθούν την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων

Το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποστεί πολυάριθμες αλλαγές σε σύντομο χρονικό διάστημα, λόγω της έγκρισης πολλαπλών εκπαιδευτικών νόμων που τροποποίησαν, μεταξύ άλλων, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, την οργάνωση των διαφόρων εκπαιδευτικών σταδίων και τη λειτουργία των σχολείων. Συγκεκριμένα, από τη δημοσίευση του Συντάγματος του 1978, έχουν εκδοθεί οι ακόλουθοι εκπαιδευτικοί νόμοι, με τον βαθμό του Οργανικού Νόμου, πολλοί από τους οποίους σήμερα έχουν καταργηθεί και, ως εκ τούτου, δεν ισχύουν:

Πίνακας 1. Οργανικοί νόμοι για την εκπαίδευση στην Ισπανία από το Σύνταγμα του 1987 έως το 2020.



Έτος	Τίτλος νόμου	Εγκυρότητα
1980	LOECE, del Estatuto de Centros Escolares (Καταστατικό των Σχολικών Κέντρων)	Δεν τέθηκε σε ισχύ
1983	LRU, de Reforma Universitaria (Πανεπιστημιακή Μεταρρύθμιση).	Καταργήθηκε
1985	LODE, del Derecho a la Educación (το δικαίωμα στην εκπαίδευση).	Τροποποιήθηκε και ισχύει
1990	LOGSE, de Ordenación General del Sistema Educativo (Γενική Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος).	Καταργήθηκε
1995	LOPEG, de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (Συμμετοχή, αξιολόγηση και διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών κέντρων).	Καταργήθηκε
2001	LOU, de Universidades (Πανεπιστήμια).	Σε ισχύ
2002	LOCFP, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Προσόντα και επαγγελματική κατάρτιση).	Σε ισχύ
2002	LOCE, de Calidad de la Educación (Ποιότητα της εκπαίδευσης).	Καταργήθηκε
2006	LOE, de Educación (Εκπαίδευση).	Τροποποιήθηκε από τις LOMCE και LOMLOE, σε ισχύ
2013	LOMCE, de Mejora de la Calidad Educativa (Βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας).	Καταργείται από την LOMLOE
2020	LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE-Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (Οργανικός νόμος 3/2020 της 29ης Δεκεμβρίου, ο οποίος τροποποιεί τον LOE-οργανικό νόμο 2/2006 της 3ης Μαΐου για την εκπαίδευση).	Σε ισχύ από τις 19 Ιανουαρίου 2021



Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, υπάρχει έλλειψη συναίνεσης, βιωσιμότητας και συνεπούς εξέλιξης στη γρήγορη διαδοχή και τις αλλαγές των διαφόρων εκπαιδευτικών νόμων. Εκτός από τους εθνικούς νόμους, οι Αυτόνομες Κοινότητες έχουν επίσης κάποιες επιπτώσεις στην εφαρμογή τους. Αυτό οφείλεται στη διαδικασία αποκέντρωσης που έλαβε χώρα κατά την περίοδο εκδημοκρατισμού, μετά το καθεστώς του Φράνκο. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι Αυτόνομες Κοινότητες (ή περιφέρειες) έχουν αρμοδιότητες στον τομέα της εκπαίδευσης, έτσι ώστε κάθε αυτοδιοίκηση να μπορεί να αναπτύξει το δικό της νομικό πλαίσιο- η σημαντικότερη νομοθεσία εστιάζει, μεταξύ άλλων, στα εξής θέματα

- Το πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή τα περιεχόμενα, οι μεθοδολογίες και η αξιολόγηση σε κάθε στάδιο
- Κανονισμοί συνύπαρξης σχολείων
- Προσοχή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Ρύθμιση της λειτουργίας και της οργάνωσης των σχολείων (ιδίως για τα δημόσια σχολεία).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, παρόλο που πολλές μεταρρυθμίσεις άρχισαν να αναφέρουν τη σημασία της απόκτησης ικανοτήτων, εξακολουθεί να υπάρχει σύγχυση σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να γίνει αυτό. Ένας άλλος βασικός παράγοντας είναι η αυξανόμενη πολιτισμική ποικιλομορφία στις ισπανικές τάξεις και το πώς οι διάφοροι εκπαιδευτικοί νόμοι προσπάθησαν να είναι πιο περιεκτικοί και να αναφέρουν την ενσωμάτωση, αλλά με λίγα καθορισμένα σχολικά σχέδια ή πιο ευέλικτα προγράμματα σπουδών που θα μπορούσαν πραγματικά να βοηθήσουν τέτοια σχολεία χωρίς αποκλεισμούς (Bolívar, 2020- Baches & Sierra-Huedo, 2019).

Όπως συνάγεται από την έκθεση, η μορφή των γυναικών παιδαγωγών, όχι μόνο της Μαρίας Μοντεσσόρι αλλά και της Μαρίας ντε Μάτζου και Γουίθνεϊ είχε μεγάλο αντίκτυπο στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της ζωής τους, αλλά και στις μέρες μας. Έτσι, αυτές οι παιδαγωγικές είναι τόσο επίκαιρες και καινοτόμες όσο και τότε. Ένα χαρακτηριστικό που είναι σημαντικό να επισημανθεί είναι η σημασία της προσοχής στα παιδιά που δυσκολεύονται να μάθουν σε ένα τυποποιημένο σύστημα, εκείνα που είναι μειονότητες, που



δεν μαθαίνουν όπως επιβάλλει το σύστημα. Οι κύριες ενεργές μεθοδολογίες τότε επικεντρώνονταν σε αυτά τα παιδιά και τους νέους. Αυτό θα αποτελέσει μια εξαιρετική σκέψη για το έργο REACT.

Όλα αυτά, προφανώς, προϋποθέτουν "νέες" διδακτικές μεθοδολογίες στις οποίες όλοι οι μαθητές θα πρέπει να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθησή τους, έχοντας την ευκαιρία να αναπτυχθούν σε έναν φιλόξενο χώρο στον οποίο αισθάνονται ότι ανήκουν. Η μάθηση μέσω της πράξης, η εκμάθηση του πώς να μαθαίνεις, η συνεργατική μάθηση, η μάθηση με βάση τα σχέδια δράσης, η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών αποτελούν πράγματι το κλειδί για την επιτυχία όλων αυτών των μεθοδολογιών (Delors, 1997). Αν θέλουμε να ανακτήσουμε το πνεύμα της Μαρίας Μοντεσσόρι και της María de Maeztu y Whitney και τόσων άλλων γυναικών παιδαγωγών, πρέπει να επανεξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μας πρέπει να μάθουν για να γίνουν οι καλύτεροι άνθρωποι και καλοί παγκόσμιοι πολίτες. Το Σωκρατικό μοντέλο δεν είναι καθόλου ξεπερασμένο και χρειάζεται πιο ευχερής και αποτελεσματική επικοινωνία προκειμένου να ξεπεραστούν τα πολιτισμικά εμπόδια που συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τα μαθησιακά στυλ και τα μαθησιακά εμπόδια.

Βιβλιογραφία

Baches Gómez, J., & Sierra Huedo, M. L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: Retos y oportunidades (*Διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω του γνωστικού αντικείμενου της Πλαστικής και Οπτικοακουστικής Εκπαίδευσης: Challenges and Opportunities*).

Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 23(1), 161-181.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9149>

Bolívar, A. (2020). Contexto de la educación secundaria. Estructura y organización. En F. Imbernón (Συντονιστής). Procesos y contextos educativos enseñar en las instituciones de educación secundaria (σσ. 1-16). Barcelona: Graó.



Cañigueral, D. (2022). *Η ιστορία του Μοντεσσόρι στη Βαρκελώνη*. Ανακτήθηκε από https://issuu.com/danileina/docs/currentthe_story_of_montessori_in_barcelona_dani/s/11614225

Delors, J. (Συντονιστής) (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Μαδρίτη, España: Santillana - Ediciones UNESCO.

Investigar la Educación, Escuela en la Segunda República. (2013). Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=IUrywcPZTmI&app=desktop>

Lorenzo-Vicente, J. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria en España. *Revista Complutense de educación* nº 7(2), pp. 51-79.

Mujeres para un Siglo: María de Maeztu. (2022). Ανακτήθηκε από <https://www.rtve.es/play/videos/mujeres-para-un-siglo/mujeres-para-siglo-maria-maetzu-educacion/713453/>

Porto Ucha, A., S. & Vázquez Ramil, V. (2014). *María Montessori en la Residencia de señoritas de Madrid (1934): entre la visita social y el esbozo de proyecto pedagógico*. En J. M. Hernández (Συντονιστής). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (σσ. 251-263). Salamanca, España: Fahrent House.

Rebordinos Hernando, F., J. (2014). *La obra y el método de María Montessori y su repercusión en los manuales de Historia de la Educación empleados en España*.

J. M. Hernández (Συντονιστής). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (σσ. 155-175). Salamanca, España: Fahrent House.



4. Κεφάλαιο 4 - Αμοιβαία Μαιευτικά Εργαστήρια για τις τάξεις της κατώτερης και μέσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

4.1. Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό θα περιγραφεί η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε από το πρόγραμμα REACT, η οποία παρουσιάζεται ως συνδυασμός της μαιευτικής δομής του κοινωνιολόγου Danilo Dolci και της προσέγγισης της Μαρίας Μοντεσσόρι που εστιάζει στην παρατήρηση και τη συνοδεία της ανεξάρτητης μάθησης.

Η δομή περιλαμβάνει την πρόταση κάποιων εργαστηρίων τα οποία, εμπνεόμενα από τις αρχές των δύο Ιταλών παιδαγωγών, μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς αλλά και γενικά σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα ένα πρακτικό εργαλείο για τις εφαρμογές της μαιευτικής που χρησιμοποιούν οι αρχές της Μοντεσσόρι, της παρατήρησης και της αυτονομίας. Πέρα από τις πιθανές θεωρητικές συνδέσεις μεταξύ των έργων των δύο επιστημόνων, η μεθοδολογία αναμφίβολα αναδεικνύεται ως μια πρωτότυπη αυτόνομη πρόταση, η οποία είναι σίγουρα πρακτική και εφικτή σε πολλά πλαίσια.

4.2. Το θεωρητικό πλαίσιο

Η Αμοιβαία Μαιευτική Προσέγγιση (RMA) είναι μια διαλεκτική μέθοδος έρευνας και "λαϊκής αυτοανάλυσης" για την ενδυνάμωση των κοινοτήτων και των ατόμων και μπορεί να οριστεί ως μια "διαδικασία συλλογικής διερεύνησης που έχει ως αφετηρία την εμπειρία και τη διαίσθηση των ατόμων" (Dolci, 1996). Η RMA αναπτύχθηκε από τον Danilo Dolci από τη σωκρατική έννοια της Μαιευτικής. Προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό "μαιευτικός": κάθε πράξη εκπαίδευσης είναι σαν να γεννάει το πλήρες δυναμικό του μαθητή που θέλει να μάθει, όπως η μητέρα θέλει να βγει από μέσα της το παιδί της. Η σωκρατική μαιευτική συγκρίνει τον φιλόσοφο ως "μαία της γνώσης" που δεν γεμίζει το μυαλό του μαθητή με πληροφορίες,



αλλά τον βοηθά να φτάσει στο φως, χρησιμοποιώντας τον διάλογο ως διαλεκτικό όργανο για να φτάσει στην αλήθεια. Αυτό που διαφοροποιεί τις δύο έννοιες είναι το γεγονός ότι η μαιευτική του Σωκράτη ήταν μονόδρομος, ενώ για τον Danilo Dolci η έννοια της γνώσης προέρχεται από την εμπειρία και είναι απαραίτητη μια αμοιβαία σχέση. Όπως λέει και το όνομά της, η RMA είναι μια "αμοιβαία" διαδικασία μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων και συνήθως γίνεται μέσα σε μια ομάδα, με ένα άτομο να κάνει ερωτήσεις και οι άλλοι να δίνουν απαντήσεις. Είναι η αμοιβαία μαιευτική επικοινωνία που αναδεικνύει τις γνώσεις των ανθρώπων, με όλους τους συμμετέχοντες να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Ξεκινώντας από αυτό και εμπνεόμενος από άλλους σπουδαίους στοχαστές και ανθρώπους της δράσης (Gandhi, 1999- Freire, 2002- Capitini, 1958- Chomsky, 1998- Moren, 2001- Galtung, 1957), ο Dolci ανέπτυξε το RMA, το οποίο άρχισε να χρησιμοποιεί στα χωριά Partinico και Trappeto, αγωνιζόμενος για τα δικαιώματα των φτωχών και κατά της μαφίας. Η RMA συνδέεται στενά με την έννοια της "μη βίαιης επικοινωνίας" (Rosemberg, 2001) και μπορεί επίσης να περιγραφεί ως μια στρατηγική ομαδικής επικοινωνίας (Habermas, 1986), η οποία επιτρέπει σε όλα τα στοιχεία της ομάδας να δώσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, συμβάλλοντας μέσω αυτής στην ανάπτυξη μιας τελικής κοινής ιδέας, προκειμένου να γίνει μια αλλαγή στην ατομική και συλλογική κοινωνική / πολιτική / οικονομική / εκπαιδευτική σφαίρα (Mangano, 1992).

4.3. RMA: παραδοχές και χαρακτηριστικά

Παραδοχές

Ο διάλογος ως εργαλείο αμοιβαίας έρευνας και ενεργού συμμετοχής. Κάθε άτομο έχει μια εσωτερική γνώση που προέρχεται από την εμπειρία.

Η γνώση είναι δυναμική και σε συνεχή εξέλιξη και πρέπει να οικοδομείται μέσα σε μια ομάδα.



Η σύνδεση όλων μέσα σε μια ομάδα μπορεί να αποτελέσει στοιχείο αλλαγής.

Χαρακτηριστικά

Έμφαση στην ατομική και ομαδική εμπειρία.

Βαθιά ανάλυση από τη βάση/συμμετοχή όλων στη διαδικασία, με την οποία κατανοούμε τις πραγματικές μας ανάγκες και την ευθύνη μας να κάνουμε μια αλλαγή.

Σύνδεση με την πραγματικότητα για τον εντοπισμό συγκεκριμένων προβλημάτων, την ανάπτυξη αμοιβαίας ευαισθητοποίησης και την εξεύρεση θετικών λύσεων.

Η οικοδόμηση σύνθετων εικόνων της πραγματικότητας μέσω της πολλαπλότητας των απόψεων και της συμβολής του καθενός.

Η οριζοντιότητα της διαδικασίας: διαμοιρασμός της εξουσίας
α ν τ ί τ η ς κυριαρχίας/συγκέντρωσης της εξουσίας.

Ενεργός συμμετοχή. Ενεργός ακρόαση. Επικοινωνία.
Αντιμετώπιση. Συνεργασία. Μη βία. Δημιουργικότητα.
Αυτοαναστοχασμός. Ανοιχτότητα.

4.4. Η μαθησιακή διαδικασία RMA

*Όλοι διευκρινίζουν με νηφαλιότητα
και μεγαλώνουν: μια συνάντηση έχει νόημα
αν στο τέλος δεν είσαι πια ο εαυτός σου*



και πιο πολύ ο εαυτός σου από πριν.

(Danilo Dolci, 1984, Ο κόσμος είναι μόνο ένα πλάσμα)

Η μαθησιακή διαδικασία RMA ξεκινά με μια μακροχρόνια διαδικασία ανάλυσης και συζήτησης για θέματα που έχουν νόημα για την ομάδα, εμβαθύνοντας στα συναισθήματα, τις εσωτερικές προοπτικές και τις ανάγκες που έχουν οι άνθρωποι. Σε έναν συνεχή διάλογο που ενσαρκώνει έναν νέο τρόπο εκπαίδευσης, ξεκινάμε δίνοντας έμφαση στην ικανότητα των μεμονωμένων μαθητών να ανακαλύπτουν τα δικά τους ζωτικά ενδιαφέροντα και να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους σχετικά με τις ανακαλύψεις που έχουν κάνει.

Η ανάλυση του λόγου είναι μια πρακτική που χρησιμοποιείται στην RMA η οποία αποσκοπεί στην ενίσχυση της ικανότητας των ανθρώπων να αναλύουν βαθύτερα την πραγματικότητα και να αναπτύσσουν την ικανότητα αναστοχασμού τους. Ο απώτερος στόχος δεν είναι η κατανόηση κάποιου "αληθινού νοήματος", αλλά μάλλον η επαλήθευση του τρόπου με τον οποίο τα νοήματα "συντονίζονται" με πολλούς τρόπους σε διαφορετικούς ανθρώπους και, το σημαντικότερο, η ανακατασκευή τους μέσω μιας κοινής βιωματικής διαδικασίας αμοιβαίας ανακάλυψης και σεβασμού.

Είναι σημαντικό να ενσωματώσουμε τη θεωρία και την πράξη σε αυτή τη διαδικασία, γενικεύοντας την εμπειρία και αναπτύσσοντας προοπτικές για το πού θέλουμε να πάμε. Πρέπει να παρατηρούμε, να βιώνουμε, να πειραματιζόμαστε μαζί, σε μια αμοιβαία υποστηρικτική ατμόσφαιρα για να κατανοήσουμε ο ένας τον άλλον. Σταδιακά, μέσω του διαλόγου, αναδύεται η αίσθηση της ομάδας ως μια διαδικασία στην οποία ο συμμετέχων μαθαίνει ότι η ομάδα είναι ένας οργανισμός στον οποίο μπορεί να εκτιμηθεί ως άτομο και να συμμετάσχει στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Στη διαδικασία RMA, το να εκπαιδεύεις εννοείται με την κλασική έννοια της λέξης, δηλαδή *educere*, να βγάζεις έξω σκέψεις κλπ. Αποσκοπεί στο να ανακαλύψεις, να επιλύσεις, να αποφασίσεις, να μάθεις, να σχεδιάσεις, να σκεφτείς, να οικοδομήσεις από κοινού, καθώς και να γνωρίσεις βαθύτερα τον εαυτό σου, αξιοποιώντας πλήρως τη συμβολή όλων.

Η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα με δύο έννοιες: τις πραγματικές συζητήσεις που γίνονται και που μπορεί να έχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα και την ανάπτυξη ικανοτήτων μέσω των συζητήσεων και των ομαδικών συναντήσεων. Η εμπειρία της λήψης αποφάσεων



με αυτόν τον τρόπο, της εκμάθησης να τροποποιεί και να συντονίζει κανείς τις δικές του απαιτήσεις με αυτές των άλλων και της εκμάθησης να σχεδιάζει, τόσο προσωπικά όσο και σε μια ομάδα, είναι σημαντική για όλους. Η συζήτηση ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζονται. Η διάθεση για ακρόαση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έρθει πιο κοντά στον τρόπο σκέψης και θέασης του μαθητή

Με αυτή την έννοια, η RMA προωθεί την ανάπτυξη της δυνατότητας όλων να ανακαλύπτουν, δημιουργεί και ωθεί σε ουσιαστικές αντιπαραθέσεις και συναντήσεις για να αναλύσει, να φανταστεί και να πειραματιστεί τη δυνατότητα να αλλάξει την πραγματικότητα και να δράσει χωρίς βία.

*Οι λέξεις, αργά και επίπονα, γίνονται πράξη, ζωή.
(Danilo Dolci, 1984, Ο κόσμος είναι μόνο ένα πλάσμα)*

4.5. Τα εργαστήρια RMA

Η πληρότητα και η απλότητα ενός εργαστηρίου RMA μπορεί να αποκαλυφθεί μόνο σε αυτόν που το βιώνει: η αμφισβήτηση είναι επιστήμη και τέχνη.

Το πλαίσιο

Ο μέγιστος προτεινόμενος αριθμός συμμετεχόντων είναι 20, ο ελάχιστος 10.

Υπάρχει μόνο ένας συντονιστής RMA για κάθε σύνοδο. Η μέγιστη προτεινόμενη διάρκεια είναι 3 ώρες.

Ο χώρος είναι οργανωμένος με σκοπό τη δημιουργία ενός δημοκρατικού, μη ιεραρχικού περιβάλλοντος.

Οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο (κατανομή εξουσίας, ισότητα), ώστε όλοι να έχουν την ίδια απόσταση από το κέντρο και να μπορούν να κοιτάζονται στα μάτια. Ο χώρος είναι η μεταφορά των σχέσεων, της επικοινωνίας, της έκφρασης και της



δημιουργικότητας.

Δεν υπάρχει ηγέτης, αφεντικό, γραφείο ή άμβωνας. Το να καυτηριάζεις το πλήθος από το μπαλκόνι είναι τελείως διαφορετικό από το να προσπαθείς να δημιουργήσεις έναν δημοκρατικό διάλογο όπου είναι δυνατόν να ακούσεις ερωτήσεις και να σκεφτείς να κάνεις υπεύθυνες επιλογές.

Είναι χρήσιμο να έχετε ένα flipchart ή ένα σημειωματάριο για να καταγράφετε τις διάφορες παρεμβάσεις και να καταγράφετε τα αποτελέσματα της συνεδρίας.

Ζεστό, φωτεινό και άνετο περιβάλλον. Η στενή σύνδεση με τη φύση είναι πολύ χρήσιμη.

Εάν είναι δυνατόν, είναι σημαντικό να καταστεί δυνατή η συνύπαρξη απλών ανθρώπων, ειδικών και επαγγελματιών εντός της ομάδας.

Προετοιμασία για το εργαστήριο RMA

Συνιστάται σε όλους να προετοιμάζονται εκ των προτέρων (διαβάζοντας έγγραφα, κάνοντας έρευνα, φέρνοντας άρθρα, στίχους, φωτογραφίες κ.λπ.).

Το θέμα που θα συζητήσουν οι συμμετέχοντες αποφασίζεται πριν από τη συνεδρίαση, καθώς είναι απαραίτητο να συμφωνήσουν όλοι στο θέμα.

Το εργαστήριο RMA



Στην πρώτη συνάντηση, είναι σημαντικό οι συμμετέχοντες να συστηθούν με προσωπικό τρόπο ή να παρουσιάσουν το προσωπικό τους όνειρο.

Ο συντονιστής RMA εισάγει το θέμα ή μια "καλή ερώτηση". Πχ. Τι είναι η ειρήνη σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία; Τι είναι ο πόλεμος;

Το εργαστήριο θα πρέπει να ξεκινήσει ως μια διαδικασία διαλεκτικής έρευνας που θα πρέπει να είναι εύκολη και να βασίζεται σε μια δημοκρατική ανοιχτή δομή, χωρίς περιορισμούς, επιβολή, μυστικιστικές αποκλίσεις ή δογματικό κλείσιμο.

Δεν είναι απαραίτητο να παρουσιάσουμε προηγουμένως το θεωρητικό πλαίσιο RMA.

Ο συντονιστής RMA εναρμονίζει τη συζήτηση στην ομάδα, ώστε κάθε συμμετέχων να έχει τον κατάλληλο χρόνο κατά τη διάρκεια κάθε συνεδρίας, έτσι ώστε ο καθένας να μπορεί να εκφραστεί για το θέμα και σύμφωνα με το δικό του στυλ και προσωπικότητα.

Είναι σημαντικό να δίνετε πάντα έμφαση στις πραγματικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες και τα όνειρα πρώτα, προκειμένου να κατανοήσετε νέες, αλλά μερικές φορές σκοτεινές σχέσεις και να μάθετε πώς να εξετάζετε άλλες επιλογές.

Ο συντονιστής θα πρέπει να εκπαιδεύσει την ομάδα πώς να ακούει την εσωτερική της αναπνοή, όπως ακριβώς κάνει μια μαία με τις γυναίκες κατά τη διάρκεια του τοκετού, και θα πρέπει επίσης να δώσει στην ομάδα τον κατάλληλο ρυθμό ώστε να δώσει χώρο



στην αμοιβαία αντιπαράθεση και να διαμορφώσει μια νέα ιδέα δράσης. Η αναπνοή και ο ρυθμός εμπνέονται από φυσικές διαδικασίες.

Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης, οι συμμετέχοντες συζητούν πότε θέλουν να μιλήσουν, δημιουργώντας μια σειρά που πρέπει να τηρείται. Είναι καλή πρακτική όλοι οι συμμετέχοντες να εκφράζουν τη γνώμη τους για το θέμα, καθώς τότε ζητείται η ατομική ευθύνη που πρέπει να έχει ο καθένας μας στη ζωή του.

Είναι σημαντικό να ακούει ο καθένας ενεργά τη φωνή του άλλου.

Ο συντονιστής μπορεί επίσης να καλέσει να μιλήσουν οι συμμετέχοντες που σιωπούν, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αποδεχτούν ή να αρνηθούν την πρόσκληση.

Ωστόσο, εναπόκειται στον συντονιστή της RMA να επιτρέψει ή και να εμπνεύσει στιγμές σιωπής, όπου οι άνθρωποι δεν πιέζονται να δώσουν απαραίτητα κάποια απάντηση, αλλά μάλλον να σκεφτούν σιωπηλά αυτά που μόλις άκουσαν από τους άλλους ανθρώπους και στη συνέχεια να μιλήσουν.

Είναι σημαντικό να εφαρμόσουμε στην πράξη τη μεταφορά του μωσαϊκού, να βρούμε συνδέσμους, να συνδεθούμε με συσχετισμούς ιδεών και αναλογίες. Τα θραύσματα της γνώσης, της εμπειρίας, οι υποθέσεις που γίνονται από όλους, συνδέονται σταδιακά μεταξύ τους, χάρη στην κάθε συνεισφορά.

Ο συντονιστής RMA μπορεί να παρέμβει και να συνεισφέρει ο ίδιος, ώστε να καταστεί δυνατή η πραγματική αμοιβαιότητα. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να επηρεάζει τη συζήτηση της ομάδας εκφράζοντας την προσωπική του/της άποψη για το θέμα που



συζητείται- αλλά μάλλον, σε πιο μεθοδολογικό επίπεδο, θα πρέπει να ευνοεί την αμοιβαία επικοινωνία, να επαναφέρει τη συζήτηση, να ζητά περαιτέρω εξηγήσεις ή/και παραδείγματα από προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων κ.λπ.

Είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια της συζήτησης να καταγράφει ο συντονιστής RMA τα όσα λένε οι συμμετέχοντες.

Μόλις ξεκινήσει η διαδικασία της έρευνας, ο συντονιστής RMA στοχεύει στη βελτίωση της αυτονομίας της ομάδας και των ικανοτήτων αυτοοργάνωσης.

Πώς να ολοκληρώσετε το εργαστήριο RMA;

Στο τέλος του εργαστηρίου, ο συντονιστής του RMA κλείνει ζητώντας από όλους τους συμμετέχοντες μια σύντομη αξιολόγηση σχετικά με την προσωπική τους εμπειρία και με όσα έμαθαν μέσα στην ομάδα. Αυτή η τελική αξιολόγηση θα επιτρέψει στους συμμετέχοντες να έχουν αμοιβαία ανατροφοδότηση.

Ο συντονιστής RMA κλείνει το εργαστήριο κάνοντας μια σύντομη περίληψη των όσων ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης και βγάζοντας συμπεράσματα σχετικά με όσα προέκυψαν από αυτήν.

Ο συντονιστής RMA θα πρέπει επίσης να μιλήσει για την επόμενη συνάντηση και να προτείνει πότε, σε ποια χρονική στιγμή και για ποιο θέμα.

Μια τόσο έντονη δραστηριότητα πρέπει να τεκμηριώνεται τακτικά και ο συντονιστής της RMA πρέπει να τηρεί τα αρχεία μετά από



κάθε εργαστήριο και να κάνει μια σύνθεση των κύριων αποτελεσμάτων. Μετά από έναν ορισμένο αριθμό συναντήσεων όπου οι συμμετέχοντες θα βιώσουν σε βάθος την RMA, ο συντονιστής RMA θα μπορούσε να αλλάξει κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Σιγά-σιγά, ο καθένας θα πρέπει να γίνει πραγματικός μαιευτήρας για όλους τους άλλους.

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου όλοι οι συμμετέχοντες συζητούν για το πώς εξελίσσεται η μαθησιακή εμπειρία και τις ανακαλύψεις που έκανε η ομάδα.



4.6. Ο συντονιστής RMA

Στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου, ένας συντονιστής RMA δεν μεταφέρει περιεχόμενο από το ένα μυαλό στο άλλο, αλλά δημιουργεί συνθήκες στις οποίες κάθε άτομο μπορεί να μάθει πώς να εκφράζεται και να ερευνά ατομικά και ομαδικά.

Είναι ειδικός στην τέχνη της ανάκρισης. Μπορεί να περιμένει κατά τη διάρκεια του φυσικού χρόνου κήσης, αξιοποιώντας ό,τι παράγει η RMA με τη μορφή υποθέσεων, θέσεων, νέων ερωτημάτων, προτάσεων κ.λπ.

Ξέρει πώς να ακούει για να διατυπώνει πιο στοχευμένες ερωτήσεις, προσπαθεί μαζί με άλλους ανθρώπους να συνδέσει τις παρατηρήσεις, να τονίσει τα σημεία σύγκλισης και να βοηθήσει στην ερμηνεία όσων αρχίζουν να αναδύονται.

Δεν είναι ηγέτης, αλλά "μαία", ειδικός στη θεωρία και την πρακτική της ομαδικής εργασίας, που συμμετέχει στην αποσαφήνιση της ουσίας των διαισθήσεων και των εμπειριών του καθενός.

Χαρακτηριστικά του συντονιστή RMA

Ικανότητα να συντονίζει τη διαδικασία της ομάδας και ταυτόχρονα να βρίσκεται στο επίπεδο των συμμετεχόντων (ικανότητα να μοιράζεται την εξουσία), να εξασφαλίζει την προσοχή στα συναισθήματα, τα ατομικά/ομαδικά σχέδια και τους στόχους, να διαχειρίζεται το χρόνο.

Ικανότητα να θέτει ερωτήσεις και να αναλύει τα προβλήματα αντί να επιβάλλει λύσεις.

Ικανότητα "ανάγνωσης" και κατανόησης της ομάδας, ενσυναίσθηση, ικανότητα αξιοποίησης κάθε ατομικής εμπειρίας και έκφρασης όλων των συμμετεχόντων.

Επικοινωνιακές δεξιότητες: ενεργητική ακρόαση και ικανότητα σαφούς έκφρασης, παρουσίαση, διαπολιτισμική επικοινωνία.



Ικανότητα σύνοψης και χρήσης λέξεων-κλειδιών, ικανότητα αντανάκλασης προσωπικών και ομαδικών διαισθήσεων και ιδεών, επαναδιατύπωση, παρακίνηση άλλων να μιλήσουν, αποσαφήνιση παρεμβάσεων.

Ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων στο εσωτερικό της ομάδας και υπέρβασής τους με θετικό τρόπο.

Ανοιχτή στη διαφορετικότητα, ικανότητα αποφυγής ή/και αλλαγής προκαταλήψεων, ευαισθησία, υπομονή.

Δημιουργικότητα.

4.7. RMA κλασικά θέματα

Ο Danilo Dolci κατάφερε να δημιουργήσει ένα δίκτυο συνεργατών, διανοούμενων και μη, οι οποίοι αναρωτήθηκαν βαθιά για το νόημα της επικοινωνίας και για τις κοινωνικές, πολιτικές και ανθρώπινες εφαρμογές της. Το 1988, ξεκίνησε μια πρωτοβουλία για τη δημιουργία ενός "Μανιφέστου για την Επικοινωνία", που τότε ονομαζόταν Σχέδιο του Μανιφέστου³. Είχε επίγνωση των κινδύνων που συνδέονται με τη λεγόμενη "μαζική επικοινωνία", όπως η αύξηση των μονόδρομων μέσων μετάδοσης (όπως το μονόδρομο σχολείο διδασκαλίας, η τηλεόραση, τα προπαγανδιστικά/εμπορικά διαλείμματα). Στο Μανιφέστο για την Επικοινωνία συμμετείχαν φίλοι του Dolci από όλο τον κόσμο, όλοι τους ήταν μεγάλες διεθνείς πολιτιστικές προσωπικότητες όπως ο Galtung, ο Chomsky, ο Freire, καθώς και επιστήμονες όπως οι Rubbia, Levi Montalcini, Cavalli Sforza, αλλά και εκπρόσωποι της πολιτιστικής αλληλεγγύης όπως ο Don Ciotti και ο Monsignor Bello από την Ιταλία και ο Ernesto Cardenal από τη Νότια Αμερική. Από το Μανιφέστο, είναι σαφές τι σκοπεύει ο Dolci, και οι συνεργάτες του για την επικοινωνία: την ευκαιρία να μιλήσουν ελεύθερα, επίσης για εκείνους που

³ Ανατρέξτε στο DVD για να βρείτε το "Προσχέδιο του Μανιφέστου" (Danilo Dolci, 1998).



συνήθως δεν έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν, ώστε να μπορούν να ακουστούν, αλλά και να λάβουν απαντήσεις.

4.8. Η RMA ως εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού

Δεν είναι δυνατόν να ασκεί κανείς μια μη βίαιη σύγκρουση χωρίς να είναι σε θέση να επικοινωνήσει. Εκτός από την εμπειρία του Γκάντι, για να καταφέρουμε να ερμηνεύσουμε την ουσία των σχέσεων, είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε:

Ποια είναι η διαφορά μεταξύ μετάδοσης και επικοινωνίας;

Σύμφωνα με τον Dolci, η μετάδοση είναι συχνά μονόδρομη, τοξική και εξοργιστική, ενώ η επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη διαδικασία, χωρίς ενεργό ή παθητικό ρόλο, ή ανώτερο και κατώτερο πάροχο. Στο Προσχέδιο του Μανιφέστου, ο Dolci κατήγγειλε τις ζημιές που προέρχονται από τις μονόδρομες και βίαιες σχέσεις σε κάθε τομέα και πρότεινε την RMA και τη μη βίαιη επικοινωνία ως εναλλακτική λύση. Η επικοινωνία δεν είναι μόνο η ενημέρωση, η ανταλλαγή, η κωδικοποίηση και η αποκωδικοποίηση- αντίθετα είναι μια συνθήκη απροσδόκητης πολιτισμικής γονιμότητας που συνδέεται στενά με τη δημιουργικότητα και την προσωπική ανάπτυξη.

Ποια είναι η διαφορά μεταξύ εξουσίας και κυριαρχίας;

Η κυριαρχία φέρνει τη βίαιη κοινωνία, και έτσι ο Dolci υπογραμμίζει εντυπωσιακά τη διάκριση μεταξύ κυριαρχίας και εξουσίας. Εξεταζόμενη ως ουσιαστικό, "εξουσία" σημαίνει δυνατότητα, δύναμη, αρετή, ικανότητα λειτουργίας, ικανότητα να επηρεάζει καταστάσεις, όταν το επιτρέπει η προθυμία και η διαθεσιμότητα του υποκειμένου. Η εκμάθηση της έκφρασης της προσωπικής δύναμης είναι μια πρακτική και εσωτερική ανάγκη για τον καθένα, και σε διαφορετικά επίπεδα, συνδέεται με το να είναι κανείς δημιουργικός. Όταν η προσωπική δύναμη προσποιείται ότι κυριαρχεί στους άλλους, γίνεται κυριαρχία, είναι σαν "ασθένεια για την εξουσία" και μεταδίδει μόνο με μονόδρομο, χωρίς να αναγνωρίζει το δικαίωμα της πλειοψηφίας να πραγματοποιήσει τη δική της επιθυμία για επικοινωνία. Θεωρούμε ότι η εξουσία είναι αυτό που ενισχύει και χειραφετεί τον καθένα και αναπτύσσει τη δημοκρατική συμμετοχή, ενώ η κυριαρχία είναι αυτό που είναι βίαιο, παράλογο και δεν φέρνει καμία ανάπτυξη.

Ποια είναι σήμερα η σχέση μεταξύ κυριαρχίας και βίαιης μετάδοσης;



Σύμφωνα με τον Dolci, στον εκπαιδευτικό τομέα, η κυριαρχία εκδηλώνεται με τη μετάδοση μιας έτοιμης πραγματικότητας. Ο Dolci επιβεβαιώνει ότι ένα από τα πιο διαδεδομένα και ενοχλητικά ψέματα που μεταφράζονται σε διάφορες γλώσσες, είναι να θεωρούνται οι μεταδόσεις ως επικοινωνίες. Η μετάδοση μπορεί να είναι βίαιη ή μη βίαιη, ενώ η επικοινωνία είναι ουσιαστικά ειλικρινής και μη βίαιη, ακόμη και όταν είναι συγκρουσιακή: η μετάδοση είναι σαν την αποστολή και συχνά αγνοεί ποιος λαμβάνει. Η επικοινωνία προϋποθέτει τη συμμετοχή, την ικανότητα έκφρασης, την ενεργή ακρόαση και την ταυτόχρονη λήψη ανατροφοδότησης.

Η σημερινή χρήση μονόδρομων εργαλείων επιτρέπει σε λίγους ανθρώπους στον κόσμο να καθορίζουν το μέλλον της πλειοψηφίας. Η μετάδοση καθιστά τους ανθρώπους παθητικούς και υποταγμένους, ενώ η δημιουργική επικοινωνία εστιάζει στην ανάπτυξη του ατόμου. Δεν είναι η εξουσία αλλά μια μορφή κυριαρχίας που καθορίζει το είδος της σχέσης μεταξύ του ενεργού υποκειμένου που επηρεάζει ένα παθητικό με οικονομικά, ιδεολογικά ή πολιτικά μέσα. Αν η δημιουργικότητα του καθενός δεν αναπτύσσεται, ως άτομο και ως ομάδα, όποιος έχει περισσότερη δύναμη τείνει να επιβληθεί.

Στις μέρες μας, η ικανότητα διάκρισης της μετάδοσης από την επικοινωνία αποτελεί ουσιαστική διαδικασία για τη δημοκρατική ανάπτυξη σε όλο τον κόσμο και για τη δημιουργικότητα όλων. Στο Μανιφέστο του, ο Dolci υπογραμμίζει πόσο πολλά εργαλεία κυριαρχίας ξεφεύγουν από τον δημοκρατικό έλεγχο και τη λαϊκή συνείδηση. Μόνο η επικοινωνία επιτρέπει να ανακαλύψουμε πώς ο καθένας μπορεί να αναπτυχθεί ως ένα μοναδικό και διαφορετικό πλάσμα. Αυτό που θερίζει είναι ο φόβος του να είσαι δημιουργικός, να μην μπορείς να επικοινωνήσεις, οπότε αν η μετάδοση είναι κυριαρχία, η επικοινωνία είναι εξουσία. Το να μην μπορούμε να εκφραστούμε (και να επικοινωνήσουμε) και το να μην μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη δύναμή μας, μας αρρωσταίνει και μας σκοτώνει.

Δεν πρέπει να φοβόμαστε τη διάγνωση. Στην κοινωνία μας οι άνθρωποι δεν αναπτύσσονται με χαρά, αλλά με φόβο. Οι άνθρωποι δεν είναι σε θέση να καλλιεργήσουν τα δικά τους συμφέροντα και να προετοιμαστούν ελεύθερα για να ενεργοποιήσουν τις διαρθρωτικές κοινωνικές αλλαγές. Οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν πώς να επικοινωνούν πραγματικά, ούτε πώς να ασκούν τη δική τους εξουσία, μαθαίνοντας αντίθετα πώς να γίνονται εκτελεστές και



Co-funded by
the European Union



REciprocal
maieutic Approach
pathways enhancing
Critical Thinking

ασυνείδητοι σκλάβοι. Το φαινόμενο της αδυναμίας επικοινωνίας πρέπει να μελετηθεί ως ασθένεια που πρέπει να θεραπευτεί.

*Άλλο πράγμα είναι να προσπαθείς να αντικαταστήσεις την παλιά εξουσία,
Και άλλο να δημιουργείς νέα δύναμη μέσα σε όλους.
(Danilo Dolci)*



4.9. Ο λόγος της RM σήμερα

Αναρωτώμενοι ποιο μπορεί να είναι το νόημα και η λειτουργία της RMA του Dolci στις μέρες μας και ποιο είναι το νόημα και η αξία της διοργάνωσης εργαστηρίων RMA, θα μας κάνει να αναλογιστούμε για άλλη μια φορά την πρακτική ευφυΐα και τη φωτεινότητα ενός ανθρώπου που θεωρούσε το διαχωρισμό μεταξύ γνώσης και δράσης ως το πραγματικό όριο των διανοουμένων. Ο Τζορντάνο Μπρούνο συμβούλευε: "Μην στοχάζεσαι χωρίς δράση, μην ενεργείς χωρίς στοχασμό". Αν κάθε άνθρωπος δεν εκπαιδευτεί να αναγνωρίζει τα προβλήματά του και τη δυνατότητα επίλυσής τους, μπορεί να είναι προορισμένος να είναι ένας απελπισμένος άνθρωπος που δεν πιστεύει στη δυνατότητα μιας προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής. Η ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι να παρακινούν τους μαθητές ώστε να αμφισβητούν και να τους κάνουν να αμφισβητούν τον εαυτό τους.

Τα εργαστήρια RMA προσφέρουν ένα χώρο για να αντιπαρατεθούν μεταξύ τους προκειμένου να προτείνουν και να διαμορφώσουν σχέδια, ακόμη και αν αυτά φαίνονται ουτοπικά. Γίνονται επίσης μια στιγμή αναζήτησης του πραγματικού νοήματος των λέξεων, με τη χρήση λεξιλογικής και εννοιολογικής ανάλυσης. Τα εργαστήρια RMA δίνουν την ευκαιρία να κοιτάξουμε βαθύτερα πάνω απ' όλα τις επιφανειακές εμφανίσεις και τα θραύσματα των εννοιών. Αρκετές φορές μπορεί επίσης να συμβεί να καταρρεύσουν κληρονομημένες παλιές πεποιθήσεις που συνήθως γίνονται παθητικά αποδεκτές, αλλά να διαφωτιστούν εκπληκτικά άγνωστες προοπτικές και να αποκαλυφθούν ανεξερεύνητες πτυχές μέσα στην πραγματικότητα από νέα μυαλά⁴.

Η RMA αποτελεί σήμερα ένα ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών και του κοινωνικού διαλόγου που έχουν λείψει πολύ, ιδίως στη σύγχρονη κοινωνία. Έτσι, τα εργαστήρια RMA πρέπει να θεωρούνται ως ουσιαστικές στιγμές έρευνας και ατομικής και συλλογικής ανάπτυξης. Δημιουργούν στους ανθρώπους την επίγνωση του τρόπου εντοπισμού των δικών τους προβλημάτων και την επιθυμία να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση πιθανών λύσεων.

⁴ Sebastiano Pennisi, 2008, *Cosa è la maieutica*, Mesogea



Ο Danilo Dolci συγκέντρωσε αγρότες, ψαράδες, επιστήμονες, διανοούμενους, νέους, κοινωνικούς ακτιβιστές, γυναίκες και παιδιά στα εργαστήριά RMA. Χιλιάδες και χιλιάδες άνθρωποι, χάρη στη δέσμευσή του, έμαθαν σιγά σιγά να ακούν και να εκφράζονται, να σκέφτονται κριτικά και να εργάζονται ομαδικά για να βρουν πιθανά στοιχεία αλλαγής. Σιγά σιγά, χρόνο με το χρόνο, πολλές δημοκρατικές εμπειρίες σχεδιασμού από κάτω προς τα πάνω έχουν δώσει τη συμβολή τους στη βαθιά αλλαγή της Δυτικής Σικελίας.

4.10. Η RMA ως διαπολιτισμική συνάντηση

Ο τρόπος με τον οποίο ο Danilo Dolci πρότεινε την RMA είναι μια εξαιρετικά επικοινωνιακή προσέγγιση, που ενθαρρύνει την παραγωγική ανταλλαγή μεταξύ των ατόμων. Ως αποτέλεσμα της κατάρρευσης των ευρωπαϊκών συνόρων και της εισροής μεταναστών από τις ανατολικές και νότιες χώρες, η κοινωνία μας φαίνεται να είναι εξαιρετικά δυναμική και ευμετάβλητη. Μια διαδραστική, πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική κουλτούρα χειραφέτησης πρέπει να δημιουργηθεί σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Είναι απαραίτητο να ανακαλύψουμε εκ νέου την ενοποίηση, τις σχέσεις μεταξύ χωρών και πολιτισμών για να ενθαρρύνουμε τη γέννηση και την ανάπτυξη μιας κοινωνίας βασισμένης στο σεβασμό και τη συνεργασία. Η RMA φαίνεται να είναι μια πολύ κατάλληλη προσέγγιση για να βοηθήσει τις διαπολιτισμικές σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων, δεδομένου ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες και οι πολιτισμικές διαφορές δεν καταπιέζονται αλλά γίνονται σεβαστές και εκτιμώνται σε μια ειλικρινή βάση ανθρωπιάς. Η ετυμολογία της λέξης "πολιτισμός" προέρχεται από τη λατινική λέξη "colere" και σημαίνει "καλλιεργώ". Ένα φυτό, που καλλιεργείται με στοργική φροντίδα, δεν αναπτύσσεται καλύτερα; Επομένως, μόνο με την καλλιέργεια και τη φροντίδα, με την αντιπαράθεση με επιρροές που προέρχονται από διαφορετικές οπτικές γωνίες, διαφορετικές ιδέες, ένας πολιτισμός μπορεί να καινοτομεί και να αναπτύσσεται, όντας διαρκώς δημιουργικός. Η RMA ευνοεί μια παραγωγική ανταλλαγή μεταξύ ατόμων και πολιτισμών, αποδεχόμενη αμοιβαίες διαφοροποιήσεις, μέσω των οποίων



παύει κάθε βία που βασίζεται σε υποτιθέμενες ανωτερότητες, για να συναντηθούν αλλά και να συγκρουστούν με έναν μη βίαιο, διαλεκτικό και δημιουργικό τρόπο⁵.

Επίσης, με την αμοιβαία ανταλλαγή κάθε πολιτισμός μπορεί να ξεπεράσει τα όριά του και να συνεχίσει να αναπτύσσεται. Θα είναι δυνατόν να δημιουργηθούν τα θεμέλια για μια νέα πραγματικότητα, όπου τα άτομα θα μάθουν πώς να συναλλάσσονται μεταξύ τους, κατανοώντας ότι με την ενοποίηση και την ανθρώπινη αλληλεγγύη, μια κομφορμιστική, κατακερματισμένη και βίαιη πραγματικότητα μπορεί να αλλάξει. Η RMA επιτρέπει σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών και εθνών να αλληλεπιδρούν και να συναντιούνται μεταξύ τους χρησιμοποιώντας το διάλογο- να κατανοούν και να μαθαίνουν από το παρελθόν μας προκειμένου να ζήσουν έναν πιο συνειδητό κόσμο- να ανακαλύπτουν έγκυρες επιλογές για μια αλλαγή προκειμένου να δημιουργήσουν ένα καλύτερο μέλλον για κάθε πλάσμα.

4.11. Πώς να αναπτύξετε μαθήματα κατάρτισης από την RMA

Οι εκπαιδευτικές ενότητες RMA θα μπορούσαν να υλοποιηθούν δια ζώσης, διαδικτυακά ή με συνδυασμό και των δύο μεθόδων. Οι ενότητες αποσκοπούν στη διάδοση ενεργών ερωτήσεων και στην ανάπτυξη διαφορετικών εγκάρσιων ικανοτήτων, γνώσεων και στάσεων με τη χρήση της RMA και της μη βίαιης επικοινωνίας.

Ως παράδειγμα, παρακάτω θα βρείτε ορισμένα θέματα που πρέπει να αναπτυχθούν επιτόπου:

Μετάδοση - Επικοινωνία

Διδασκαλία - Εκπαίδευση

Λόγω της ευρείας εφαρμογής της, η RMA μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί σε μια ποικιλία άλλων θεμάτων και τομέων. Οι δραστηριότητες θα πρέπει επίσης να προσαρμόζονται για συγκεκριμένους στόχους και σε συγκεκριμένες ομάδες-στόχους.

⁵ Verso una maieutica planetaria, Tiziana Morgante article, 2007



Είναι σημαντικό να γνωρίσετε πρώτα την ομάδα, πόσο καλά γνωρίζονται μεταξύ τους, ποιες είναι οι προτεραιότητες ή οι κύριες ανάγκες, τι περιμένει και τι επιθυμεί να μάθει η ομάδα. Όλες οι ενότητες παρουσίασης που αναφέρονται στις επόμενες παραγράφους χρησιμοποιούν την ίδια δομή:

Εισαγωγή στο θέμα

Περιγραφή των δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των στόχων, των οδηγιών και του χρονοδιαγράμματος

Συμπέρασμα συνεδρίας

Οι on-line ενότητες θα πρέπει να αναπτύσσονται με τη χρήση ενός on-line περιβάλλοντος, όπως το "moodle", και κάθε δραστηριότητα θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει στόχους, οδηγίες και χρονοδιάγραμμα, συμπέρασμα.

4.12. Μετάδοση Vs. Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη διαδικασία που βρίσκεται κοντά στη δημιουργικότητα και την ανθρώπινη ανάπτυξη. Αντίθετα, η έννοια της μετάδοσης στη μάθηση βασίζεται σε ένα κανάλι που συνδέει έναν αποστολέα και έναν παραλήπτη ενός μηνύματος, επομένως δεν υπάρχει ενεργός συμμετοχή του παραλήπτη σε αυτή την περίπτωση. Ο δέκτης πρέπει μόνο να αποκτήσει πληροφορίες από το κανάλι που χρησιμοποιεί ο αποστολέας, έστω και αν αυτό δεν είναι πάντα προσιτό γι' αυτόν. Ο αποστολέας (εκπαιδευτής) δεν λαμβάνει καμία ανατροφοδότηση από τον παραλήπτη του (μαθητής), δεν μπορεί να ελέγξει το επίπεδο δυσκολίας του μηνύματος και την προσβασιμότητα του καναλιού.



4.13. Δραστηριότητα 1: Εργαστήριο RMA "Transmission Vs Communication"

ΣΤΟΧΟΙ: να αναλυθούν οι έννοιες των λέξεων "μετάδοση" και "επικοινωνία", οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους και οι πιθανές επιπτώσεις των δύο εννοιών στη μαθησιακή διαδικασία.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ: 120 λεπτά.

ΟΔΗΓΙΕΣ: Οι συμμετέχοντες καλούνται να καθίσουν σε κύκλο. Ο συντονιστής RMA συστήνεται και καλεί κάθε συμμετέχοντα να συστηθεί ρωτώντας: *Ποιο είναι το προσωπικό σας όνειρο;*

Κάθε συμμετέχων αρχίζει να λέει κάτι για τον εαυτό του/της και τη ζωή του/της μέσα από τα όνειρα. Με αυτόν τον τρόπο ο καθένας μπορεί να ανοιχτεί, εκφράζοντας τον εαυτό του και ακούγοντας την άποψη των άλλων.

Στη συνέχεια θέτει στους συμμετέχοντες τις ακόλουθες ερωτήσεις:

Ποια είναι η έννοια της "μετάδοσης" σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία;

Ποια είναι η έννοια της "επικοινωνίας" σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία;





Το σημείο εκκίνησης ενός εργαστηρίου RMA μπορεί να είναι απλά μια ή δύο λέξεις. Κάθε συμμετέχων εκφράζει ελεύθερα την άποψή του/της σχετικά με τη σημασία των εννοιών "μετάδοση" και "επικοινωνία", ξεκινώντας από την ετυμολογία τους. Σταδιακά κάθε μία από αυτές τις αρχικές λέξεις συνδέεται με ένα επίθετο, μια ιδέα, μια άποψη και έτσι ξεκινάει η πραγματική δραστηριότητα του εργαστηρίου. Το εργαστήριο ενεργοποιεί μια διαδικασία ανταλλαγής καθώς και έναν αμοιβαίο εμπλουτισμό και μόνο όταν η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στο εργαστήριο εδραιωθεί αποτελεσματικά θα είναι τελικά δυνατό να δούμε μια συνεχή βλάστηση ιδεών.

Στη συνέχεια, ο συντονιστής RMA καλεί τους συμμετέχοντες να προβληματιστούν σχετικά με το ακόλουθο ερώτημα:

Κατά τη δική σας άποψη, ποια είναι η σχέση μεταξύ βίαιης μετάδοσης και κυριαρχίας;

Ο συντονιστής RMA δίνει τον τόνο της ομάδας και καταγράφει τις παρεμβάσεις των συμμετεχόντων σε ένα φύλλο χαρτί ή σε έναν πίνακα.



Μετάδοση	Επικοινωνία
<p>(trans - mittere), κυριολεκτικά "στέλνω απέναντι"</p> <p>Μονόδρομος</p> <p>Παθητικότητα δεκτών και πομπών</p> <p>Απροσωπία</p> <p>Εγωισμός</p> <p>Ακινήσια</p> <p>Απομόνωση</p> <p>Αποξένωση</p> <p>Κλείσιμο</p> <p>Έγκριση</p> <p>Ιεραρχία</p> <p>Δογματισμός</p> <p>Αυτοματισμός</p> <p>Βία</p> <p>Προπαγάνδα</p> <p>Κατήχηση</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Κυριαρχία</p> <p style="text-align: center;"></p>	<p>(cum - munus), κυριολεκτικά (συγκεντρώνω δώρα)</p> <p>Αμφίδρομη/πολλαπλή κατεύθυνση- Συμμετοχή</p> <p>Σεβασμός και αξιοποίηση των διαφορών και των διαφοροποιήσεων.</p> <p>Δημιουργικότητα</p> <p>Ενσυναίσθηση</p> <p>Κοινωνικότητα</p> <p>Αλληλεγγύη</p> <p>Διάλογος</p> <p>Σπείρα, ως σύμβολο της ανάπτυξης και της εξέλιξης</p> <p>Αμοιβαία αποκάλυψη</p> <p>Κριτική σκέψη</p> <p>Μη βία</p> <p>Ελεύθερη ροή πληροφοριών</p> <p>Σχεδιάζοντας μαζί</p> <p>Ανακαλύπτοντας τον εαυτό μας και τους άλλους</p> <p>Εμπιστοσύνη</p> <p>Αμοιβαία ανάπτυξη</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Ισχύς</p> <p style="text-align: center;"></p>



<p>Αυξημένος έλεγχος στην καθημερινή μας ζωή</p> <p>Αποκλεισμός</p> <p>Στιγματισμός</p> <p>Εκμετάλλευση</p> <p>Συγκρούσεις και πόλεμοι</p> <p>Παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων</p> <p>Αυταρχισμός</p>	<p>Κοινωνικό κεφάλαιο</p> <p>Ένταξη</p> <p>Ελευθερία</p> <p>Διαπολιτισμικός διάλογος</p> <p>Συμμαχία πολιτισμών</p> <p>Βιώσιμη ανάπτυξη</p> <p>Δημοκρατία</p>
---	---

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: τα αποτελέσματα που αναφέρονται στο παραπάνω διάγραμμα έχουν οικοδομηθεί μέσα από το διάλογο, τη συζήτηση και την αμοιβαία αντιπαράθεση με τις ιδέες όλων. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου τέθηκαν πολλά άλλα ερωτήματα, τα οποία όμως δεν έλαβαν καμία διεξοδική απάντηση, ωστόσο οι συμμετέχοντες βίωσαν τι σημαίνει να μάθουμε να ακούμε ο ένας τον άλλον, να αμφισβητούμε και να προσπαθούμε όλοι μαζί να βρούμε απαντήσεις. Στο τέλος του εργαστηρίου ο συντονιστής RMA κλείνει ζητώντας μια σύντομη αξιολόγηση από όλους τους συμμετέχοντες και κάνοντας μια σύνθεση των όσων ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συνεδρίας και βγάζοντας συμπεράσματα. Πολλοί συμμετέχοντες συνειδητοποίησαν ότι είχαν βαθύτερες ανάγκες και όνειρα. Τα εργαστήρια RMA τείνουν να μετατρέπουν αυτές τις ανάγκες και τα προσωπικά όνειρα σε κοινούς στόχους ώστε να γίνουν κοινά σχέδια κοινωνικής ανάπτυξης⁶.

4.14. Διδασκαλία Vs Εκπαίδευση

Η πιο συνηθισμένη μορφή εκπαίδευσης είναι η τυπική σχολική εκπαίδευση που βασίζεται σε "κάθετες" σχέσεις μαθητή-καθηγητή. Η διδασκαλία βασίζεται στην παροχή θεωρητικών γνώσεων στο μαθητή με τη μορφή μαθημάτων και προγραμμάτων σπουδών. Δυστυχώς, σε πολλές περιπτώσεις, το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να παράσχει σε όλους τους

⁶ Giuseppe Barone, 2010, Una rivoluzione nonviolenta



ενήλικες τις προσωπικές τους μαθησιακές ανάγκες. Η RMA του Danilo Dolci⁷ τονίζει τη σημασία της αμοιβαίας επικοινωνίας ως μέθοδο εκπαίδευσης του εαυτού μας και των άλλων, καθώς και ως εργαλείο για να αποφασίζουμε όλοι μαζί και να εκτιμούμε τους ανθρώπους ως άτομα. Η φύτευση ερωτήσεων επιτρέπει τη βλάστηση των απαντήσεων. Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτές τείνουν συνήθως μόνο να μεταδίδουν εκ των προτέρων καθορισμένα επιστημονικά περιεχόμενα και οι εκπαιδευόμενοι πρέπει απλώς να τα αφομοιώνουν παθητικά. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση περιορίζεται σε μια πιστή εκτέλεση των εργασιών που ανατίθενται από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές. Υπάρχει διαφορά μεταξύ της "διδασκαλίας" και της "εκπαίδευσης" αν και συχνά χρησιμοποιούνται και οι δύο λέξεις ως συνώνυμες.

4.15. Δραστηριότητα 2: Εργαστήριο RMA "διδασκαλία έναντι εκπαίδευσης"

ΣΤΟΧΟΙ: να αναλυθούν οι έννοιες των λέξεων "διδασκαλία" και "εκπαίδευση", ποια είναι η διαφορά τους και οι πιθανές επιπτώσεις τους στη μαθησιακή διαδικασία.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ: 120 λεπτά.

ΟΔΗΓΙΕΣ: Στην αρχή, ο συντονιστής RMA παρουσιάζει στους συμμετέχοντες τον ακόλουθο στίχο⁷:

Όλοι μεγαλώνουν μόνο αν ονειρεύονται.

(Danilo Dolci)

Στη συνέχεια έθεσε στους συμμετέχοντες τις ακόλουθες ερωτήσεις:

Ποια είναι η έννοια της "διδασκαλίας" σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία;

Ποια είναι η έννοια της "εκπαίδευσης" σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία;

⁷ Ο συντονιστής RMA μπορεί να εισάγει το θέμα του εργαστηρίου διαβάζοντας έναν στίχο, ένα άρθρο, παρακολουθώντας ένα σύντομο βίντεο, μια εικόνα, έναν πίνακα ζωγραφικής ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να θεωρήσει χρήσιμο.



Ξεκινώντας από αυτές τις αρχικές ερωτήσεις, ο συντονιστής RMA καλεί τους συμμετέχοντες να επικεντρωθούν στις ερωτήσεις που προκύπτουν και να τις διατυπώσουν δυνατά. Τα ερωτήματα που προκύπτουν από τις αρχικές ερωτήσεις είναι θεμελιώδους σημασίας για την επίτευξη ενός βαθύτερου επιπέδου στη διαδικασία της αμοιβαίας έρευνας.

Ο συντονιστής RMA συνοψίζει και συμπυκνώνει τη συμβολή όλων, επισημαίνοντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν σχετικά με την έννοια της "διδασκαλίας" και της "εκπαίδευσης".

Στη συνέχεια, ο συντονιστής RMA καλεί τους συμμετέχοντες να προβληματιστούν και να σχολιάσουν τη σχέση μεταξύ "διδασκαλίας" και "βίαιης μετάδοσης".

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: ο συντονιστής RMA συνθέτει όλες τις παρεμβάσεις και συνοψίζει τα επακόλουθα ερωτήματα που προέκυψαν από το διάλογο. Καλεί επίσης τους συμμετέχοντες να προβληματιστούν ατομικά και να επαναλάβουν τη συζήτηση κατά τη διάρκεια του επόμενου εργαστηρίου.

Ορισμένες σημειώσεις: το μηχανικό μεταδοτικό εκπαιδευτικό σύστημα θέλει μόνο οι δέκτες του να επαναλαμβάνουν το μήνυμα που λαμβάνουν. Ο δέκτης δεν ενθαρρύνεται ποτέ να θέσει ερωτήματα στον εαυτό του ούτε στην κοινότητα στην οποία ανήκει. Οι θεμιτές ερωτήσεις είναι ήδη κωδικοποιημένες, όπως και οι απαντήσεις που πρέπει να απομνημονεύονται προκειμένου απλώς να επαναλαμβάνονται αυτόματα.

Ο συντονιστής RMA εκπαιδεύει την ομάδα να αναλαμβάνει προσωπική και κοινωνική ευθύνη, να αμφισβητεί τον εαυτό της και να μαθαίνει να συγκρούεται με τους άλλους.

Η αμφισβήτηση του εαυτού μας μέσω της RMA διεγείρει την περιέργεια των μαθητών, βοηθώντας τους να βελτιώσουν την προσοχή τους, καθώς και την ευχαρίστησή τους να εξερευνήσουν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση. Αυτό επιτρέπει σε όλους να κοιτάξουν και να δουν μέσα από τα μάτια των άλλων ανθρώπων.

4.16. Μεθοδολογικά συμπεράσματα

Η εμπειρία του Danilo Dolci μας έδωσε μια γόνιμη κληρονομιά που έχει εξερευνηθεί μόνο εν μέρει και η οποία συνδέεται βαθιά και σε βάθος με όλα τα κύρια θέματα και ζητήματα της



εποχής μας. Τόσες πολλές ομάδες στην Ιταλία και σε όλο τον κόσμο θεωρούν τον Danilo Dolci και τους συνεργάτες του, καθώς και τις ιδέες του, ως πολύτιμο σημείο αναφοράς. Το RMA έχει πειραματιστεί και αναπτυχθεί σε πάνω από 50 χρόνια χάρη στη δέσμευση του Κέντρου Μελετών και Πρωτοβουλιών, το οποίο εργάζεται σκληρά για τη συμμετοχή του μεγαλύτερου δυνατού αριθμού ανθρώπων, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η ποιότητα των σχέσεων και των αποτελεσμάτων.

Η εποικοδομητική μας απάντηση για να αποκαλύψουμε και να κρατήσουμε ζωντανό το έργο του Danilo Dolci, επομένως, ήταν να είμαστε πάντα πρόθυμοι να αναλάβουμε δραστηριότητες και εργαστήρια RMA- αν και γνωρίζαμε ότι ήταν σχεδόν αδύνατο για οποιονδήποτε να συνεχίσει ένα τόσο περίπλοκο έργο, ειδικά για τις πολύπλοκες σχέσεις, εμπειρίες και αναμνήσεις του. Πιστεύουμε ακράδαντα ότι υπάρχουν κάποιες επείγουσες βασικές προκλήσεις στην εκπαίδευση στις μέρες μας που πρέπει να εξεταστούν, όπως: ένας ριζοσπαστικός αλλά μη βίαιος μετασχηματισμός της κοινωνίας μας- μια νέα εκπαιδευτική πρόταση βασισμένη σε μη βίαιες προσεγγίσεις- η αξιοποίηση της ατομικής και συλλογικής δημιουργικότητας καθώς και η έρευνα για αυθεντικά δημοκρατικά και συμμετοχικά οργανωτικά μοντέλα.

Η εμπειρία μας σήμερα μας επιτρέπει να επιβεβαιώσουμε ότι τα εργαστήρια RMA είναι απαραίτητα, καθώς αποτελούν μια πραγματική και συγκλονιστική ανακάλυψη, μια θετική αλλαγή, εκπληκτική και ταυτόχρονα τόσο απλή. Γνωρίζουμε σαφώς ότι ένα εργαστήριο RMA αποκαλύπτει τον πλούτο αλλά και την απλότητά του μόνο σε όσους το βιώνουν. Δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι οι αρχές και τα χαρακτηριστικά της RMA δεν μπορούν να μεταδοθούν μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Η θεωρία από μόνη της δεν είναι αρκετή- αντίθετα, πρέπει να επαληθεύεται εξετάζοντας το είδος των πρακτικών που παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Το πρώτο καθήκον για όσους έχουν βιώσει την RMA είναι να κάνουν όλους να γνωρίζουν την ύπαρξη αυτής της προσέγγισης και να προσπαθήσουν να την εφαρμόσουν και σε άλλους τομείς.



4.17. Εργαστήριο REACT 1: Η Μαιευτική μέθοδος για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Αυτό το εργαστήριο αποσκοπεί στην κατανόηση της **σημασίας των κοινωνικών δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή των μαθητών** και, ταυτόχρονα, στην **παροχή βοήθειας για τον εντοπισμό αυτών των δεξιοτήτων στα "μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος"** που προτείνονται στους μαθητές στη σχολική τους *ρουτίνα*. Ως εκ τούτου, οι συζητήσεις στο πλαίσιο αυτής της διαδρομής είναι αφιερωμένες κυρίως στη δημιουργία ενός κατάλληλου "**πνευματικού ερεθίσματος**" ως γόνιμου περιβάλλοντος για την αλλαγή.

Ο Συντονιστής RMA καλείται **να μην μεταφέρει πληροφορίες** σχετικά με αυτές τις δεξιότητες στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των εργαστηρίων που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες, **ούτε οι μαθητές καλούνται να απορροφήσουν οποιοδήποτε είδος γνώσης**. Αντίθετα, ο Συντονιστής RMA ενεργεί ως **διευκολυντής μιας ανοιχτής συζήτησης** - έχοντας κατά νου ότι η συζήτηση αυτή πρέπει να είναι - και πρέπει να παραμείνει μέχρι τέλους - ασφαλής, με σεβασμό, δημοκρατική και ανοιχτή σε όλες τις συνεισφορές.

Ο απώτερος σκοπός αυτής της διαδρομής είναι να **αποκτήσουν συνείδηση** για το γεγονός ότι **οι κοινωνικές δεξιότητες** βρίσκονται σε κάθε "θέμα του αναλυτικού προγράμματος", μάθημα, εργασία για το σπίτι, εργασία έργου που προτείνεται στους μαθητές. Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο "κρυμμένες", εύκολα ή δύσκολα αναγνωρίσιμες, αλλά είναι **πάντα παρούσες στη μαθησιακή διαδικασία**. Η μαθησιακή διαδικασία που πραγματοποιείται στην τάξη, από αυτή την άποψη, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως **μεταφορά στοιχείων της πραγματικής ζωής σε έναν κύκλο "διδασκαλίας και μάθησης"**. Με αυτόν τον τρόπο, αυτό το εργαστήριο θα εμπνεύσει στους συμμετέχοντες την αίσθηση της ιδιοκτησίας και της αυτονομίας στη μάθηση, διατηρώντας έτσι τους μαθητές στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προπαρασκευαστικό υλικό σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, τη σχέση μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και της ιδιοκτησίας της γνώσης, καθώς και κατάλληλες ενδείξεις και



πρακτικά παραδείγματα για τον τρόπο διευκόλυνσης της ανάπτυξης αυτού του εργαστηρίου μπορείτε να βρείτε στις Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς ("Ένας ορισμένος φορμαλισμός").

4.18. Εργαστήριο REACT 2: Σχολείο για την Κοινωνική Αλλαγή

Αυτό το εργαστήριο αναπτύχθηκε με βάση ένα επαναλαμβανόμενο σχόλιο που προέκυψε από προηγούμενες έρευνες της REACT, τόσο σε γραφεία όσο και σε αρχεία, σχετικά με **το σχολείο ως μηχανισμό κοινωνικής κινητικότητας**. Αυτό που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι **ο μηχανισμός αυτός φαίνεται να έχει μπλοκάρει**, πράγμα που σημαίνει ότι οι προσδοκίες των μαθητών να βελτιώσουν την κοινωνική και προσωπική τους θέση χάρη και μέσω του σχολείου είναι όλο και μικρότερες όσο περνάει ο καιρός, θέτοντας το σχολείο σε ένα **φαύλο και επικίνδυνο σπινάλ** που τροφοδοτείται από την απογοήτευση, την αδιαφορία και τον χαμηλότερο βαθμό εμπλοκής και ενεργητικής συμμετοχής.

Τόσο ο Danilo Dolci (που συνέλαβε την Αμοιβαία Μαιευτική Προσέγγιση) όσο και η Μαρία Μοντεσσόρι προσφέρουν προτάσεις σχετικά με αυτό το θέμα. Πρώτον, η αρχή της Μοντεσσόρι για τον **"απορροφητικό νου"** καλείται να αναλάβει δράση: σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, ο νους του παιδιού είναι ένα **άυλο πνεύμα ικανό να απορροφήσει από το μαθησιακό περιβάλλον όχι μόνο έννοιες και γνώσεις, αλλά και εμπειρίες και ιστορίες που αποτελούν τα θεμέλια της κουλτούρας της κοινότητας που φιλοξενεί το χώρο μάθησης**. Από την άποψη της Μοντεσσόρι, αυτή η σχέση μεταξύ του χώρου μάθησης και των στοιχείων που σχετίζονται με τον πολιτισμό της κοινότητας **στηρίζει την εξέλιξη του παιδικού πνεύματος**. Από την άλλη πλευρά, ο Danilo Dolci θεωρεί την **επιβεβαίωση του δικού του κοινωνικού ρόλου στην κοινότητά του/της ως το θεμελιώδες στοιχείο της σχέσης**, ονειρεύεται μια **πραγματική χειραφέτηση** από μια κατάσταση κοινωνικών κινδύνων - όπως ήταν μέσα στην κοινότητα των ποιμένων της Σικελίας όταν άρχισε να αναπτύσσει και να εφαρμόζει το RMA.

Με αυτές τις προϋποθέσεις κατά νου, ο στόχος αυτού του εργαστηρίου είναι να ευαισθητοποιήσει για **το σχολείο ως "κοινωνικό δικαίωμα"** όχι μόνο ως έκφραση της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τους όρους του νόμου, αλλά επίσης



και κυρίως για να διευκολύνει την κοινωνική αναρρίχηση. Ο σκοπός αυτής της σειράς εργαστηρίων είναι να αρθρώσει, μέσω του RMA, έναν προβληματισμό με τους μαθητές σχετικά με το δικαίωμά τους να αποκτήσουν, από την ενεργό συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, μια απτή βελτίωση της κοινωνικής και προσωπικής τους κατάστασης.

Ο προβληματισμός θα καθοδηγείται από την προοπτική της Μοντεσσόρι για την ανάπτυξη της αυτονομίας στην αντίληψη των δικαιωμάτων και από την παραδοχή του Ντόλτσι για την ανάγκη να υπερασπιστούμε τα δικαιώματά μας "ασκώντας" τα. Αυτή η πτυχή της άσκησης των δικαιωμάτων μας επαναφέρει σε ένα θέμα, ιδιαίτερα σημαντικό στη σκέψη του Dolci που είναι η υπεράσπιση των κοινοτικών δικαιωμάτων του ατόμου. Την εποχή των πρώτων αγώνων του για την υποστήριξη των σικελικών κοινοτήτων, ο Dolci επικεντρώνεται στην υπεράσπιση του νερού ως κοινού αγαθού. Η συλλογή των κειμένων του, που εκδόθηκε μετά το θάνατό του με τον τίτλο "Power and water" (2010), θέτει τη διαδικασία της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης στο επίκεντρο της συζήτησης. Το θέμα της οικολογικής μετάβασης (που απασχόλησε συγκεκριμένα ένα άλλο εργαστήριο REACT) αναδύεται και εδώ, έστω και αν δεν αναφέρεται άμεσα. Ωστόσο, ξεκινώντας από αυτό το επίκεντρο, η συζήτηση διακλαδίζεται για να συμπεριλάβει και άλλες πτυχές, όπως η σημασία της συμμετοχής του πληθυσμού στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η αναντικατάστατη αξία της κατάρτισης και η αξία των κοινών αγαθών (συμπεριλαμβανομένου του σχολείου) ως στοιχείο ενδυνάμωσης των τοπικών κοινοτήτων. Από αυτή την άποψη, η ιδέα της κοινότητας που εκπαιδεύει και αυτοεκπαιδεύει τα μέλη της μπορεί εύκολα να αναδυθεί κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης αυτού του εργαστηρίου.

Αυτό που αναμένεται να προκύψει κατά την ανάπτυξη αυτού του εργαστηρίου είναι ότι το σχολείο θα πρέπει να ανακτήσει τη λειτουργία του ως κοινωνικός ανελκυστήρας, ότι το δικαίωμα στην κοινωνική και προσωπική βελτίωση χάρη στη συμμετοχή στη σχολική ζωή θα πρέπει να προσδιοριστεί και να εννοιοποιηθεί και ότι αυτό το δικαίωμα έχει τόσο μια ατομική όσο και μια κοινοτική διάσταση - που αλληλοτροφοδοτούν και αλληλοενισχύονται.

Προπαρασκευαστικό υλικό για τον συντονιστή RMA και τους μαθητές, π.χ. αποσπάσματα της συλλογής "Δύναμη και νερό"- εμπειριστατωμένο υλικό που αφορά την προοπτική του σχολείου ως κοινωνικό ασανσέρ και άλλα συγκεντρώνονται στις Οδηγίες για τους



εκπαιδευτικούς ("Ένας ορισμένος φορμαλισμός") μαζί με πρακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη των εργαστηρίων.

4.19. Εργαστήριο REACT 3: Σχολείο και υπευθυνότητα

Αυτό το εργαστήριο συνδέεται εννοιολογικά με το προηγούμενο, καθώς το θέμα των δικαιωμάτων δεν εξαντλεί τον προβληματισμό για την αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στην προώθηση του κοινωνικού μετασχηματισμού. **Η ικανότητα άσκησης ενός δικαιώματος**, η δυνατότητα υπεράσπισης του εαυτού σε περίπτωση παραβίασης αυτού του δικαιώματος και η ικανότητα σύνδεσης με άλλα μέλη της κοινότητάς μας για την υπεράσπιση των κοινών δικαιωμάτων, των κοινών αγαθών που αποτελεί την "υλική" όψη του δικαιώματος **είναι παράλληλη με εκείνη της ευθύνης**. Στην πραγματικότητα, ένα καθήκον αντιστοιχεί σε κάθε δικαίωμα και εν τω μεταξύ **έχουμε το δικαίωμα να υπερασπιστούμε τον εαυτό μας εάν αντιληφθούμε ότι τα δικαιώματά μας παραβιάζονται, ταυτόχρονα κατέχουμε μια ευθύνη σε σχέση με το εν λόγω δικαίωμα**. Αναφερόμενοι στο θέμα του σχολικού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με κάποια απλούστευση, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στο **δικαίωμα να βελτιώσουμε την κοινωνική και προσωπική μας διάσταση** - μέσω του σχολείου - **αντιστοιχεί η υποχρέωση να παρακολουθούμε τα μαθήματα** - και αυτό **δεν σημαίνει να καθόμαστε παθητικά** στην καρέκλα και να περιμένουμε τις έννοιες που θα μας μεταφέρει, μονομερώς, ο δάσκαλος. Επίσης, από αυτή την άποψη, τόσο η Μαρία Μοντεσσόρι όσο και ο Danilo Dolci προτείνουν προοπτικές και στοιχεία προβληματισμού που θα πρέπει να προσανατολίσουν τις συζητήσεις κατά την ανάπτυξη αυτού του εργαστηρίου.

Αυτό το εργαστήριο έχει σκοπό να κάνει τους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με το **θέμα της ευθύνης για τη μάθηση**. Σαφώς, η παρακολούθηση του σχολείου είναι δικαίωμα κάθε μαθητή, αλλά είναι απαραίτητο να **ερμηνευτεί η συμμετοχή αυτή** (ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία της ενεργού πολιτειότητας) **και ως καθήκον και ευθύνη**, ώστε να ενδυναμωθούν οι μαθητές στη συνδιαμόρφωση ενός άνετου μαθησιακού περιβάλλοντος. Για άλλη μια φορά, η προοπτική αυτή δεν έχει μόνο ατομική αλλά και **κοινωνική διάσταση**. Συλλογικά, αυτή η συμμετοχή μπορεί να περιγραφεί ως **ευθύνη απέναντι στα άλλα μέλη**



της κοινότητας, τα οποία διαμορφώνονται από τις συνεισφορές κάθε μέλους. Από την άλλη πλευρά, αυτή η προσωπική συνεισφορά είναι και πρέπει να εκτιμάται ως ανεκτίμητη και αναντικατάστατη συμβολή στη συλλογική ανάπτυξη.

Η εννοιολόγηση αυτού του είδους της ευθύνης συνδέεται επομένως στενά με το θέμα της **ενεργού συμμετοχής των πολιτών στα κοινά**. Η προστασία των ατομικών δικαιωμάτων αποτελεί κατ' αρχάς υποχρέωση του κράτους, ωστόσο **οι πολίτες δεν είναι παθητικά και ανυπεράσπιστα υποκείμενα εάν ασκούν την ενεργό ιδιότητα του πολίτη**. Το να ενεργούμε υπεύθυνα απέναντι στην κοινότητά μας επιβάλλει ένα καθήκον: να αποκτήσουμε όλα τα στοιχεία, τόσο τα ενεργητικά (π.χ. να κάνουμε κάτι, να ασκούμε) όσο και τα παθητικά (π.χ. να μην κάνουμε κάτι, να μην παραβιάζουμε). Με αυτόν τον τρόπο, τα μέλη της κοινότητας είναι **σε θέση να συμβάλλουν επαρκώς στην ανάπτυξη της κοινωνίας τους**.

Το παρόν εργαστήριο μετατοπίζεται από την προοπτική της "κοινότητας" στην προοπτική της "**σχολικής κοινότητας**", με αποτέλεσμα μια ισχυρή εκπαιδευτική πορεία που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο ως δικαίωμα και καθήκον, με τη διευκόλυνση της "ευθύνης" που εννοείται όπως περιγράφεται παραπάνω. Η προοπτική για την ανάπτυξη αυτού του εργαστηρίου σχετίζεται επίσης με την **ευαισθητοποίηση και την επέκταση της άσκησης του δικαιώματος** τόσο σε εκείνους που αισθάνονται ότι τα δικαιώματά τους παραβιάζονται όσο και σε εκείνους που δεν αντιλαμβάνονται ότι τα δικαιώματά τους τίθενται σε κίνδυνο, αλλά **πρέπει να είναι σε θέση να παρέμβουν για την υπεράσπιση της κοινότητάς τους** - εάν άλλα μέλη αισθάνονται ότι τα δικαιώματά τους παραβιάζονται. Ένα από τα πιθανά αποτελέσματα αυτού του εργαστηρίου θα μπορούσε να είναι μια **πρόταση αλλαγής υπέρ των τάξεων** (αλλά και συγκεκριμένων ομάδων συμμαθητών, ή ηλικιακών ομάδων, ή φοιτητών με διαφορετικό υπόβαθρο) που οι συμμετέχοντες **θεωρούν ότι είναι ιδιαίτερα εκτεθειμένες στον κίνδυνο να παραβιαστεί το δικαίωμά τους να σπουδάσουν, να είναι υπεύθυνες απέναντι στην κοινότητα**.

Το προπαρασκευαστικό υλικό για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών (ρόλοι, δικαιώματα και ευθύνες των πολιτών) μαζί με πρακτικές προτάσεις για τον συντονιστή RMA συγκεντρώνονται στις Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς ("Ένας ορισμένος φορμαλισμός"). Για την ανάπτυξη αυτού του εργαστηρίου, θα ήταν χρήσιμο να ξεκινήσετε από τον Κώδικα



Δεοντολογίας του σχολείου, αναλύοντας το νόημα των λέξεων και των εννοιών για να καλλιεργήσετε τον προβληματισμό.

4.20. Εργαστήριο REACT 4: Ρίζες και ταυτότητα

Ο όρος "ταυτότητα" προκαλεί συχνά έννοιες που σχετίζονται με τα συστατικά στοιχεία της προσωπικότητας ενός ατόμου και, φυσικά, η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας των ανθρώπων περικλείονται όταν γίνεται προσπάθεια να καθοριστούν τα όρια αυτής της λέξης. Ωστόσο, η **ταυτότητα βιώνεται στο σχολείο** (όπως και σε όλα σχεδόν τα άλλα κοινωνικά πλαίσια) **ως κάτι που στηρίζεται και σε ομαδικές επιλογές**. Τα πιο απλά και ορατά παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι οι μόδες και ορισμένες συνήθειες στην ένδυση και την ομιλία, οι οποίες καταλήγουν να χαρακτηρίζουν ορισμένα κοινωνικά πλαίσια και όχι άλλα. Αντί να εστιάζουμε άσκοπα το ζήτημα στο ποια διάσταση της ταυτότητας "πρέπει" να υπερισχύει της άλλης, το παρόν εργαστήριο εμπνευσμένο από την εμπειρία του Danilo Dolci θα **πυροδοτηθεί από το θέμα των ριζών**. Αυτός ο προβληματισμός θα οδηγήσει στην εννοιολόγηση της ταυτότητας ως **θετικού εργαλείου για τη σύνδεση μεταξύ μας και, ταυτόχρονα, θα οδηγήσει στον εντοπισμό στοιχείων ταυτότητας** που μπορεί να είναι κοινά, διαφορετικά, προερχόμενα ή εντελώς ανεξάρτητα από αυτά που χαρακτηρίζουν τα άλλα μέλη της κοινότητας, **αλλά που, σε κάθε περίπτωση, συνδέονται μεταξύ τους**.

Η σύνδεση είναι μια άλλη ισχυρή λέξη που πρέπει να αξιοποιηθεί για το παρόν εργαστήριο. Αν το απόλυτο πεδίο εφαρμογής των ανθρώπινων όντων είναι η σχέση με τον άλλο, όπως επανέλαβε αρκετές φορές ο Danilo Dolci, **οποιαδήποτε σχέση υπάρχει χωρίς ένα τέτοιο είδος σύνδεσης**. Η Μαρία Μοντεσσόρι, από την πλευρά της, υποστήριξε ότι το σχολείο πρέπει να επενδύσει χρόνο και πόρους στην εκπαίδευση των αυριανών πολιτών, **δίνοντάς τους έτσι δύναμη και εργαλεία** για τη βελτίωση της κοινωνίας και του κόσμου. Η Μοντεσσόρι ήταν πεπεισμένη ότι όλα και όλοι συνδέονται μεταξύ τους (άνθρωπος και άνθρωπος, άνθρωπος και φυσικά πράγματα, φυσικά πράγματα μεταξύ τους - διμερώς και



από την άποψη της ομάδας) και, υπεραπλουστεύοντας το θέμα, το αντιλήφθηκε ως "Κοσμική Εκπαίδευση"⁸.

Αυτό το εργαστήριο διερευνά **τη δύναμη της σύνδεσης και το πώς η εκπαίδευση, βασιζόμενη σε τέτοιες "οικουμενικές" γνώσεις, μπορεί να τονίσει τα τελικά κοινά σημεία στα οποία βασίζονται όλες οι ταυτότητες**. Παραδόξως για τους περισσότερους μαθητές, τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας είναι αρκετά συχνά αναγώγιμα μέχρι να επικαλύπτονται με κάποια φυσικά στοιχεία ή συνδυασμούς τους. Προτείνεται ένας βαθύς προβληματισμός για το πώς μπορεί να ξεκινήσει κανείς από τον ορισμό της προσωπικής και ομαδικής "ταυτότητας" (μέσω της έρευνας των κοινών ριζών, των κοινών στοιχείων) περνώντας από τη σύνδεση, σε πρώτο στάδιο μεταξύ ενός ανθρώπου και ενός άλλου και στη συνέχεια διευρύνοντας τον ορίζοντα. Απώτερος στόχος είναι να αναπτυχθεί μεταξύ των συμμετεχόντων ένας **κοινός ορισμός της "ταυτότητας" που να περιλαμβάνει όχι μόνο προσωπικά, ομαδικά και κοινοτικά στοιχεία αλλά και φυσικά**. Σε ένα ορισμένο στάδιο της εξέλιξης της διαδρομής, εφόσον καθοδηγείται σωστά από τον συντονιστή RMA, το θέμα των **επιστημονικών θεμάτων στο σχολείο** θα τεθεί από τους συμμετέχοντες. Υπάρχουν διάφορα στοιχεία που θα μπορούσαν να προβληματίσουν κατά τη διάρκεια της διαδρομής για την ανάπτυξη μιας πρότασης αλλαγής που απευθύνεται στην τάξη ή/και το σχολείο ή/και την κοινότητα, όπως για παράδειγμα η ανάγκη να παρουσιαστούν τα επιστημονικά θέματα εστιάζοντας περισσότερο στη σύνδεσή τους με την απτή πραγματικότητα των μαθητών, εστιάζοντας περισσότερο στις ρίζες που προσδιορίστηκαν προηγουμένως. Το επιθυμητό, μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα αυτού του εργαστηρίου θα ήταν μια **ανανεωμένη και τροφοδοτούμενη αίσθηση στενής σύνδεσης με άλλα όντα, όχι μόνο ανθρώπινα**.

⁸ "Κοσμική Εκπαίδευση" ορισμός από την Ακαδημία Μοντεσσόρι: "Η κοσμική εκπαίδευση είναι ένας ακρογωνιαίος λίθος της φιλοσοφίας της Μοντεσσόρι. Στον πυρήνα της, η Κοσμική Εκπαίδευση αφηγείται την ιστορία της διασύνδεσης όλων των πραγμάτων. Περιγράφει τον ρόλο της εκπαίδευσης ως ολοκληρωμένο, ολιστικό και σκόπιμο- να περιλαμβάνει την ανάπτυξη ολόκληρου του ατόμου μέσα στο πλαίσιο του Σύμπαντος. Εισάγει επίσης τη δυνατότητα ότι η ανθρωπότητα μπορεί να έχει ένα "κοσμικό καθήκον", να βελτιώσει τον κόσμο για τις μελλοντικές γενιές". Περισσότερες αναφορές εδώ: <https://montessoriacademy.com.au/cosmic-education/>



Επιπλέον, θα ήταν ένα ισχυρό εργαστήριο για την τόνωση της περιέργειας και της εκτίμησης για εκείνα τα θέματα σπουδών που, παραδοσιακά, εκτιμώνται λιγότερο από τους μαθητές.

Προπαρασκευαστικό υλικό σχετικά με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, την Κοσμική Εκπαίδευση και την προοπτική της πρόκλησης για την επιστημονική εκπαίδευση συγκεντρώνονται στις Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς ("Ένας ορισμένος φορμαλισμός"), μαζί με πρακτικές προτάσεις για τον συντονιστή RMA.

4.21. Εργαστήριο REACT 5: Η οικολογική μετατροπή του σχολείου

Ένα κεντρικό στοιχείο της προσπάθειας και της πρότασης του Danilo Dolci, που αντιμετωπίζεται επίσης από τη Μοντεσσόρι, καθώς και μια από τις πρωταρχικές διαστάσεις της ευημερίας του ατόμου και της κοινωνίας είναι η **καλή σχέση με τη φύση**, εννοώντας το περιβάλλον στο οποίο τα μέλη της κοινότητας ζουν και αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους. Το θέμα αυτό συζητήθηκε έντονα μέχρι την πανδημική κρίση και στη συνέχεια επανήλθε δυναμικά στην προσοχή της κοινής γνώμης σε σχέση με πρόσφατα γεγονότα, όπως η ρωσο-ουκρανική σύγκρουση και η συνακόλουθη αύξηση των ενεργειακής κρίσης. Οποιοσδήποτε από εμάς εκπλήσσεται ειλικρινά για τις ανησυχίες που περιβάλλουν το οικολογικό θέμα, λόγω του γεγονότος ότι από την αρχή της πρώτης βιομηχανικής επανάστασης **έχει αναδυθεί και πολωθεί όλο και περισσότερο με την πάροδο του χρόνου μια διχοτόμηση: το δικαίωμα να ζούμε σε έναν υγιή πλανήτη** (και το επακόλουθο καθήκον να προστατεύουμε το περιβάλλον, πρώτα απ' όλα εμείς οι ίδιοι) **έναντι του δικαιώματος να αναπτύσσουμε τις κοινωνίες μας για να φτάσουμε στα επιθυμητά οικονομικά πρότυπα** (και το επακόλουθο καθήκον να εκμεταλλευόμαστε τον πλανήτη μας, πρώτα απ' όλα να εκμεταλλευόμαστε τους πόρους του για την ανάπτυξη του ανθρώπου).

Σήμερα, το θέμα έχει εξελιχθεί και έχει διευρύνει το πεδίο εφαρμογής του σε αυτό που έχει οριστεί ως "**Οικολογική Μετατροπή της Κοινωνίας**". Η ιδέα της οικολογικής μετατροπής συζητήθηκε πρόσφατα χάρη στη **δεύτερη εγκύκλιο του Πάπα Φραγκίσκου, *Laudato si'***. Ωστόσο, η συζήτηση ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του '80 του περασμένου αιώνα χάρη



στο όραμα του **Alexander Langer**⁹ που θεωρείται ο πατέρας της χρηματοδότησης του ιταλικού και του ευρωπαϊκού πράσινου πολιτικού κινήματος. Στα ακόμη πιο πρόσφατα χρόνια, η συζήτηση του θέματος της οικολογικής μετατροπής έχει υιοθετήσει την ιδέα ότι **πρέπει να εφαρμοστεί μια νέα παράμετρος, κοινωνικά και περιβαλλοντικά πιο βιώσιμη**. Δυστυχώς, ο χρόνος περνάει και **δεν έχουμε ακόμη έναν κοινό ορισμό μιας τέτοιας παραμέτρου, ούτε των συστατικών της**. Η οικολογική συνείδηση, όπως όλες οι σχέσεις, είναι δυναμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη. Ενώ η "μεταστροφή" περιγράφει "μια ριζική αλλαγή του θεμελιώδους προσανατολισμού, του ορίζοντα του ατόμου και μια συνεχή διαδικασία προς τη συνεπή αυτο-υπερβατικότητα και αυθεντικότητα"¹⁰, η οικολογική μεταστροφή περιλαμβάνει επιπλέον **την αναδιαμόρφωση της αντίληψης για τη θέση και το ρόλο της ανθρωπότητας στη Γη**. Κάνοντας έναν απολογισμό από τα παραπάνω, γίνεται ξαφνικά σαφής **η επικαιρότητα και η συνάφεια της μοντεσοριανής σκέψης επί του θέματος**, αναλαμβάνοντας και πάλι τις έννοιες που σχετίζονται με την "**Κοσμική Εκπαίδευση**". Το να είναι κανείς σε θέση να "μεταστρέψει" δεν σημαίνει απλώς να λάβει γνώση μιας νέας αναπτυξιακής διαδικασίας, αλλά και **μεγαλύτερη γνώση της δυναμικής της συμπαντικής ανάπτυξης που επηρεάζει και τον δικό του μικρόκοσμο**. Σε αυτόν τον μικρόκοσμο, τα παιδιά καλούνται σε μια βαθιά αμοιβαία σύνδεση και σε μια ανανεωμένη δέσμευση που πρέπει να μεταφραστεί σε νέες συμπεριφορές.

Ξεκινώντας από αυτές τις προϋποθέσεις, το παρόν εργαστήριο σκοπεύει να κάνει τους συμμετέχοντες να **προβληματιστούν σχετικά με το πώς "μετατρέπουν οικολογικά" τις συμπεριφορές τους, αυτές που βλέπουν στους συμμαθητές και ενήλικες και που, αθροιστικά, αποτελούν τη συμπεριφορά της σχολικής τους κοινότητας**. Με την υποστήριξη του συντονιστή RMA, τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν στο τι σημαίνει να προσχωρήσουν σε αυτό το νέο κοινωνικό και οικονομικό παράδειγμα, **προσαρμόζοντας τις**

⁹ Ο Alexander Langer ανέπτυξε τις ιδέες του σχετικά με την οικολογική μετατροπή τη δεκαετία του 1980, αλλά, και όταν διαβάζονται σήμερα, προσφέρουν σημαντικά συμπεράσματα. Η σκέψη του ξεκινά από τη συνειδητοποίηση ότι τα συστήματα παραγωγής και κατανάλωσης που είναι προσανατολισμένα στην επιδίωξη του κέρδους και τη μέγιστη ανάπτυξη δεν φαίνονταν πλέον βιώσιμα ήδη από τη δεκαετία του 1980.

¹⁰ Omerod, N., Vanin, C., Ecological Conversion: what does it means?", 2016, SAGE publication, 330.



ατομικές συμπεριφορές τους σε αυτό. Το θέμα είναι πλούσιο σε ιδέες: για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να εντοπίσουν μια ιδιαίτερη συμπεριφορά που τους δυσκολεύει στην προσέγγιση ενός τέτοιου νέου παραδείγματος (π.χ. "στο σχολείο δεν έχουμε αρκετούς κάδους ανακύκλωσης" ή "ο αριθμός των αυτοκινήτων που παρκάρουν κάθε πρωί μπροστά από το σχολείο θα μπορούσε να μειωθεί με επιλογές κοινής χρήσης αυτοκινήτων που προωθούνται από το σχολείο"). Ο απώτερος στόχος του εργαστηρίου θα πρέπει να είναι ένας **βαθύς αλλά πρακτικός προβληματισμός σχετικά με την έννοια της "οικολογικής μετατροπής"** στο σχολείο τους, από την άποψη των συστημάτων ή από την άποψη της συμπεριφοράς ή και των δύο, από την άποψη της αντίληψης του χρόνου και των χώρων και του τρόπου με τον οποίο το σχολείο μπορεί να γίνει πιο περιβαλλοντικά βιώσιμο. Το επιθυμητό αποτέλεσμα θα μπορούσε να είναι μια **πρόταση για την αλλαγή μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ή ενός συστήματος (ή και των δύο) που υπονομεύει τις αντιληπτές ανάγκες μιας οικολογικής μετατροπής του σχολείου.**

Προπαρασκευαστικό υλικό για την Οικολογική Μετατροπή, τον Alexander Langer, τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης, την Κοσμική Εκπαίδευση συγκεντρώνονται στις Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό ("Ένας ορισμένος φορμαλισμός"), καθώς και πρακτικές προτάσεις για τον συντονιστή RMA.

4.22. Εργαστήριο REACT 6: Η ιδεολογική γλώσσα

Η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο της σχεσιακής ζωής των ανθρώπων, μέσω της οποίας οι άνθρωποι ανταλλάσσουν ιδέες, έρχονται αντιμέτωποι και, ελπίζουμε, διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους. Τελικά, **η γλώσσα είναι το κύριο εργαλείο που έχουμε στη διάθεσή μας για να ορίσουμε τον κόσμο στον οποίο ζούμε**, εμπνευσμένοι από τη διάσημη ρήση "τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου"¹¹. Είναι θέμα της επιστήμης ότι η **βελτίωση της γλώσσας αντιστοιχεί σε κάθε γνωστική ανάπτυξη**, όπως μπορούμε εύκολα να παρατηρήσουμε στα παιδιά, και αυτή η θεώρηση χαρακτηρίζει τη **γλώσσα ως**

¹¹ Wittgenstein, L., Tractatus logico-philosophicus, 1921, Harcourt, Brace & Company, Inc.



ακρογωνιαίο λίθο της ανάπτυξης. Ωστόσο, το στοιχείο αυτό δεν περιορίζεται στην ταχέως μεταβαλλόμενη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης, της εξέλιξης και της προσωπικότητας που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία. Η γλώσσα διατηρεί την έντονη σημασία της και μετά, στην ηλικία της εφηβείας και της ωριμότητας στην ενηλικίωση. Θα πρέπει να παρατηρηθεί, αντίθετα, ότι μέσα στα όρια της γλώσσας γεννιούνται και ενισχύονται παρεξηγήσεις ποικίλης φύσης: δύο παραδείγματα από τα εκατομμύρια είναι η **γνωστική προκατάληψη και η ανάπτυξη στερεοτύπων.**

Υπάρχουν τουλάχιστον **δύο θεμελιώδεις έννοιες** πίσω από την ανάπτυξη του παρόντος εργαστηρίου: η πρώτη σχετίζεται με τη **μη ουδετερότητα της γλώσσας.** Όταν μια λέξη επιλέγεται για να δώσει έναν ορισμό, τόσο η λέξη όσο και ο ορισμός δεν είναι αδιάφοροι: αντίθετα, **συνδέονται με τη γνωστική επιλογή μιας λέξης με ισχυρή εννοιολογική σημασία.** Το δεύτερο στοιχείο σχετίζεται με τη **συνειδητοποίηση της άμεσης και αδιαμεσολάβητης ανταλλαγής** που δημιουργεί η γλώσσα: έχουμε επίγνωση του προβληματισμού που μπορεί να προκαλέσει στους άλλους μια συγκεκριμένη λέξη; Είμαστε σίγουροι ότι η επιλογή που κάναμε να χρησιμοποιήσουμε μια λέξη αντί για μια άλλη μπορεί να γίνει κατανοητή και να εκτιμηθεί από τον συνομιλητή μας; Αυτά τα δύο ερωτήματα μπορούν να συνοψιστούν με τον εξής τρόπο: **κάθε λέξη δημιουργείται από μια επιλογή** (και δεν μπορούμε να αποφύγουμε αυτή την επιλογή, όπως είπε η Μοντεσσόρι, "το να μιλάμε είναι στη φύση των ανθρώπων") **και δημιουργεί μια αντίδραση για την οποία πρέπει να έχουμε επίγνωση.**

Με αυτές τις προϋποθέσεις κατά νου, το παρόν εργαστήριο έχει ως στόχο την **ευαισθητοποίηση σχετικά με τη δύναμη και την ευθύνη που έχουν οι μαθητές όταν επικοινωνούν μεταξύ τους και με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας.** Με έναυσμα την ανταλλαγή ενός ορισμού της γλώσσας, ο προβληματισμός θα οδηγήσει ενδεχομένως σε έναν **βαθύ και πρακτικό προβληματισμό σχετικά με τη χρήση των λέξεων που κάνουμε στην καθημερινή ζωή,** εντός και εκτός σχολείου. Υπάρχουν πολλές ιδέες για περαιτέρω βήματα: είναι πιθανό να προκύψει ένας προβληματισμός σχετικά με τη γλώσσα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ή/και τις αντιληπτές διαφορές όταν η επικοινωνία γίνεται online VS offline.



Το προπαρασκευαστικό υλικό σχετικά με τη μη ουδετερότητα της γλώσσας, τις γνωστικές διεργασίες που κρύβονται πίσω από την επιλογή ορισμένων λέξεων και την ανάπτυξη και διάδοση των στερεοτύπων και των γνωστικών προκαταλήψεων συγκεντρώνονται στις Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς ("Ένας ορισμένος φορμαλισμός") μαζί με πρακτικές προτάσεις για τον συντονιστή RMA.

4.23. Εργαστήριο REACT 7: Ο μαθησιακός χώρος δεν είναι μια αφηρημένη έννοια

Αυτό το εργαστήριο αποσκοπεί στην **τόνωση των συζητήσεων σχετικά με τη φύση του μαθησιακού χώρου**. Οι μαθητές καλούνται καθημερινά, εδώ και χρόνια, να εισέλθουν σωματικά και νοητικά σε έναν χώρο που ονομάζεται "σχολείο". Αυτό το περιβάλλον γίνεται γενικά αντιληπτό ως χώρος μάθησης, αλλά η καρδιά του χτυπάει στην **αίθουσα διδασκαλίας**. Τι είναι όμως η αίθουσα διδασκαλίας; **Ποια είναι τα στοιχεία (συγκεκριμένα και αφηρημένα) που αποτελούν τον πυρήνα αυτού του μαθησιακού χώρου;** Τα ερωτήματα αυτά νομιμοποιούνται από τις προόδους που έχουν σημειωθεί όσον αφορά τη σχολική αρχιτεκτονική, η οποία, στις μέρες μας, αντανακλά (ή θα αντανακλούσε) την αντίληψη των ζωτικών στοιχείων που συνθέτουν τα σχολικά κτίρια - την αντίληψη των χώρων διαβίωσης. Ωστόσο, **ελάχιστα ή σχεδόν τίποτα δεν έχει βελτιωθεί υπό αυτή την έννοια λόγω της μοντεσοριανής προσέγγισης του θέματος της σχολικής αίθουσας ως "ζωτικού χώρου"**.

Με το εργαστήριο αυτό θα γινόταν αντιληπτό ότι **ένας χώρος μάθησης δεν αποτελείται κυρίως από συγκεκριμένα αντικείμενα ή/και πράγματα**, όπως τα σχολικά θρανία που είναι τοποθετημένα με συγκεκριμένο τρόπο, η θέση του γραφείου του δασκάλου, η παρουσία χαρτών που κρέμονται στους τοίχους της τάξης κ.ο.κ. Όπως υπογράμμισε αρκετές φορές η Μοντεσσόρι στο έργο της, **η τάξη αποτελείται από μια σειρά στοιχείων που έχουν επίσης εννοιολογικό χαρακτήρα και τα οποία έχουν εξαιρετικό αντίκτυπο στη γνωστική διαδικασία τόσο των μαθητών ως ατόμων όσο και της Εκπαιδευτικής Κοινότητας ως ομάδας**. Επιπλέον, η κοινωνιολογία της αρχιτεκτονικής μας διδάσκει ότι δεν



είναι αδιάφορο αν η ανάπτυξη της ζωής ενός ανθρώπου/μιας κοινότητας λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον ή σε ένα άλλο. Υπάρχουν "γκετοποιημένοι" χώροι και, αντίθετα, χώροι όπου οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν πιο ήρεμα τις φιλοδοξίες της ζωής τους. Το ιστορικό πλαίσιο, η κοινωνική σύνθεση της κοινότητας και **πολλοί άλλοι παράγοντες** συνδέονται με τη δημιουργία και τη διατήρηση αυτών των χώρων διαβίωσης.

Αλλά, **τι γίνεται με την τάξη; Ποιοι συμβάλλουν κυρίως στον καθορισμό των εννοιολογικών και φυσικών στοιχείων της φύσης του "χώρου μάθησης";** Σκοπός αυτού του εργαστηρίου είναι να εισαγάγει το θέμα και να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με την **αντίληψη και τον ορισμό της τάξης** (αυτός ο προβληματισμός είναι μόνο το εναρκτήριο βήμα του εργαστηρίου) και στη συνέχεια να βοηθηθούν στην εννοιολόγηση των **προβλημάτων/αναγκών/λαθών** στον ορισμό της τάξης ("Σύγκρουση"). Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες θα καθοδηγηθούν μέχρι τον **εντοπισμό μιας πιθανής λύσης** ("Θεραπεία") και, τέλος, στην ανάπτυξη μιας **πρότασης αλλαγής** (εξατομίκευση και προσαρμογή των φυσικών στοιχείων της τάξης ξεκινώντας από τις ιδέες των μαθητών και χωρίς την παρέμβαση δαπανηρών δράσεων).

Αυτό που θα προκύψει από αυτό το εργαστήριο είναι η **μετασχηματιστική δύναμη του αμοιβαίου μαιευτικού αναστοχασμού, όπως εφαρμόζεται στη μοντεσοριανή προοπτική της τάξης ως ενός πρωτίστως "ζωντανού" χώρου που περιλαμβάνει επίσης τη λειτουργία της "μάθησης"**. Αυτή η μετασχηματιστική δύναμη εκφράζεται μέσω ενός *pars destruens* (καταστροφικό μέρος του εργαστηρίου, που θα οδηγήσει τη συζήτηση στον εντοπισμό των προβλημάτων και των ανησυχιών των μαθητών σχετικά με τη μορφή της τάξης τους) και μόνο μετά μέσω του *pars construens* (εποικοδομητικό μέρος του εργαστηρίου), τα προβλήματα θα μετατραπούν σε προτάσεις βελτίωσης.

Το περιεχόμενο για τους εκπαιδευτικούς, το προπαρασκευαστικό υλικό που πρέπει να μοιραστούν με τους μαθητές πριν από την έναρξη του εργαστηρίου, καθώς και πρακτικές προτάσεις για τον συντονιστή RMA για μια ομαλή και γόνιμη εξέλιξη του εργαστηρίου, μπορείτε να τα βρείτε στις Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς ("Ένας ορισμένος φορμαλισμός").



4.24. Εργαστήριο REACT 8: Η κοινότητα που εκπαιδεύει

Η Μαρία Μοντεσσόρι μας λέει ότι η **μάθηση** είναι βασικά μια **διαδικασία ευαισθητοποίησης** που προέρχεται από τη συνάντηση ενός προσωπικού, πνευματικού στοιχείου (**άυλο στοιχείο**) με τον περιβάλλοντα κόσμο (**απτά στοιχεία**). Αυτή η συνεχής διαδικασία συνάντησης επιτρέπει σε κάθε άτομο να **ζήσει αμέτρητες και οικείες εμπειρίες** - που δεν είναι ακριβώς αναπαραγωγίμες από το ένα άτομο στο άλλο - και, στο τέλος, **αυτή η διαδικασία παράγει γνώση**. Σύμφωνα με τον Danilo Dolci, η διαδικασία μάθησης θα μπορούσε να λάβει χώρα σε ένα **καθαρά κοινωνικό πλαίσιο** οδηγώντας στην **ατομική ευαισθητοποίηση** σχετικά με την ανάγκη άσκησης των δικαιωμάτων και του ρόλου του ατόμου στην κοινότητα. Ως συνέπεια της ανάλυσης της διασύνδεσης αυτών των δύο προσεγγίσεων, είμαστε πεπεισμένοι ότι το θέμα της **κοινότητας που εκπαιδεύει** - ή της **Εκπαιδευτικής Κοινότητας** - είναι ο κατάλληλος "εννοιολογικός χώρος" για μια ενδιαφέρουσα σύνθεση.

Ένα από τα κύρια πεδία εφαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδίως στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, είναι η **προώθηση της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας**. Για να το επιτύχουμε αυτό, θα πρέπει να αποφύγουμε να περιορίσουμε το πεδίο των σκέψεών μας στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς και μάλλον να **επεκτείνουμε την ευθύνη σε πολλές άλλες κατηγορίες**: γονείς, προπονητές, διαμεσολαβητές, κοινοτικούς ηγέτες κ.ο.κ. Η Εκπαιδευτική Κοινότητα αποτελείται από **όλους τους φορείς που παίζουν ρόλο στην ψυχοσωματική ανάπτυξη των νέων**. Η εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Κοινότητας περιλαμβάνει τόσο την τυπική (π.χ. σχολικό περιβάλλον) όσο και τη μη τυπική εκπαίδευση.

Το παρόν εργαστήριο αποσκοπεί στην **κατανόηση της αμοιβαιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία**. Κατ' αρχάς, για την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της διαδρομής, μια καλή αφετηρία είναι ο προβληματισμός σχετικά με τη **σημασία των λέξεων** "διδάσκω", "εκπαιδεύω", "μαθαίνω". Με τον τρόπο αυτό, θα γινόταν όλο και πιο σαφές στους μαθητές ότι οι **δάσκαλοι δεν είναι οι μόνοι και αποκλειστικοί εκπαιδευτές τους**, ότι **μερικές φορές μαθαίνουν κάτι χωρίς να το συνειδητοποιούν** και ότι **σχεδόν όλοι θα**



μπορούσαν να τους διδάξουν κάτι, αλλά αυτό δεν σημαίνει αυτόματα ότι μια εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνεχής.

Προχωρώντας στον αναστοχασμό, οι μαθητές καλούνται να **εννοιολογήσουν ένα κοινό πρόβλημα** (τη "σύγκρουση") σε σχέση με την εκπαιδευτική δυναμική της εκπαιδευτικής τους κοινότητας. Θα μπορούσαν να προκύψουν **διάφορες ιδέες** από αυτή τη συζήτηση: ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η αντίληψη των "κακών προτύπων" εντός των ορίων της Εκπαιδευτικής Κοινότητας, ή οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές όταν προσπαθούν να καταστήσουν διαφανή τα μαθησιακά αποτελέσματα που απέκτησαν κατά τη διάρκεια μη τυπικών εμπειριών. Μια **πιθανή πρόταση αλλαγής θα μπορούσε να προκύψει ως αποτέλεσμα του εργαστηρίου**, π.χ. μια κοινή στρατηγική μέσω της οποίας σχεδιάζουν να εμπλέξουν άλλες προσωπικότητες (άτυπους και μη τυπικούς εκπαιδευτικούς, εκτός του σχολικού περιβάλλοντος) για να συμπληρώσουν την εκπαιδευτική τους διαδικασία.

Το προπαρασκευαστικό υλικό σχετικά με την Εκπαιδευτική Κοινότητα, την τυπικότητα της εκπαίδευσης και τη μαθησιακή διαδικασία συγκεντρώνονται στις Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς ("Ένας ορισμένος φορμαλισμός"), μαζί με πρακτικές προτάσεις για τον συντονιστή RMA.

4.25. Εργαστήριο REACT 9: Κριτική σκέψη

Αξίζει να αναφερθεί, καθώς πλησιάζουμε στην τελευταία πρόταση του εργαστηρίου, το *fil rouge* που συνδέει τη δυνατότητα μείωσης της διάχυσης των πολιτισμικών στερεοτύπων (και των επακόλουθων επεισοδίων περιθωριοποίησης) στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εφαρμογής της Αμοιβαίας Μαιευτικής Προσέγγισης. Αυτό το κόκκινο νήμα είναι η **ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης**. Εντός των ορίων του σχεδίου REACT, ως κριτική σκέψη νοείται η **ικανότητα να εστιάζουμε σε ορισμένα στοιχεία της ίδιας της σκέψης και να τα φέρνουμε σε ένα υψηλότερο επίπεδο συνειδητοποίησης και σαφήνειας**. Η κριτική σκέψη είναι μια αφηρημένη έννοια που, αν εφαρμοστεί με αυστηρό τρόπο, θα μπορούσε να επιφέρει πολύ πρακτικά και ορατά αποτελέσματα. Περιλαμβάνει τις ικανότητες ορθολογικής σκέψης, αξιοποίησης θεμάτων και



ιδεών και κατανόησης της μεταξύ τους σύνδεσης, πριν διατυπώσουμε μια γνώμη ή ένα συμπέρασμα.

Για άλλη μια φορά, η **Μαρία Μοντεσσόρι** θα μπορούσε να αποτελέσει έμπνευση για αυτό το εργαστήριο, και θα μπορούσε να εμπνεύσει το **θέμα της Εξερεύνησης**. Η Μοντεσσόρι περιγράφει τα παιδιά ως περίεργα πλάσματα: γεννιούνται με την επιθυμία να αγγίζουν, να γεύονται, να αισθάνονται και να βιώνουν τον κόσμο γύρω τους. Ο δάσκαλος, και ιδιαίτερα ο δάσκαλος στη μοντεσσοριανή προσέγγιση, καλείται να **αναπτύξει την αυτονομία των παιδιών** αφήνοντάς τα ελεύθερα να γίνουν ιδιοκτήτες των ανακαλύψεών τους. Από αυτή την άποψη, η **κριτική σκέψη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης**. Τα παιδιά θεωρούνται επιστήμονες, λύτες προβλημάτων, τους δίνεται η δυνατότητα να αναλύουν ανεξάρτητα, να δοκιμάζουν και να βγάζουν συμπεράσματα. Μια άλλη έννοια που υπογραμμίζει το ρόλο της κριτικής σκέψης στη Μοντεσσοριανή προσέγγιση είναι ο ρόλος του δασκάλου, ως **διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας που ενθαρρύνει τους μαθητές του να κατανοήσουν και να ελέγξουν τα δικά τους λάθη**¹². Το περίφημο *σύνθημα* "Βοήθησέ με να το κάνω μόνος μου" είναι μια τέλεια σύνθεση της προσέγγισης Μοντεσσόρι για τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, ικανότητες που θέτουν τα θεμέλια για την επίλυση προβλημάτων, την ανάλυση και τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων.

Με αυτή την προϋπόθεση κατά νου, το παρόν εργαστήριο είναι ίσως το πιο δύσκολο να αναπτυχθεί, λόγω του υψηλού επιπέδου αφαίρεσης που απαιτείται. Στόχος του παρόντος εργαστηρίου είναι να **τονώσει την κριτική προσέγγιση της πληροφορίας**, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να κατανοούν τα συστατικά στοιχεία μιας πληροφορίας και να την αξιολογούν, να μην αποδέχονται παθητικά τις απόψεις και τις ιδέες που δίνουν οι άλλοι, αλλά να αναπτύσσουν αναλυτικά, ανεξάρτητα και συνειδητά τη δική τους άποψη.

¹² Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης παρέχοντάς τους πρακτικά υλικά μάθησης. Κάθε υλικό Μοντεσσόρι είναι ειδικά σχεδιασμένο για να απομονώνει μια έννοια ή δεξιότητα και έχει ενσωματωμένο έλεγχο του λάθους, ο οποίος επιτρέπει στο παιδί να "ανακαλύψει" το αποτέλεσμα του υλικού ανεξάρτητα από έναν ενήλικα.



Η κριτική σκέψη απαιτεί από τους μαθητές να χρησιμοποιούν την ικανότητά τους να σκέφτονται, και η βασική μονάδα συλλογισμού είναι το επιχειρήμα. Έτσι το "επιχείρημα" είναι η αφετηρία για την ανάπτυξη του εργαστηρίου. Στο πλαίσιο της "λογικής" ή της κριτικής σκέψης, η λέξη "**επιχείρημα**" δεν αναφέρεται σε μια έντονη συζήτηση ή σε έναν "καυγά" μεταξύ ανθρώπων. **Το επιχειρήμα είναι η γλωσσική αναπαράσταση ενός σκεπτόμενου "βήματος" ή μιας πράξης** (που ονομάζεται "συμπέρασμα") με το οποίο κάποιος καταλήγει να αποδεχτεί μια δήλωση ως αληθή (το 'συμπέρασμα') με βάση την αποδοχή άλλων δηλώσεων ως αληθινών (η 'προϋπόθεση'). Τα επιχειρήματα συναντώνται συνήθως σε κύριο άρθρο εφημερίδας, καθώς και σε δοκίμιο περιοδικού. Ο διευκολυντής – συντονιστής RMA μπορεί εύκολα να επιλέξει ένα από αυτά τα εργαλεία και να **ζητήσει από τους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν ένα επιχειρήμα**, αφού πρώτα προσδιοριστεί ένας κοινός ορισμός του "επιχειρήματος". Γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα, ένας κριτικά σκεπτόμενος μπορεί να κατανοήσει και να αναλύσει τα επιχειρήματα και να καθορίσει αν είναι "καλά" με την έννοια της λογικής αξιοπιστίας, και επομένως αν ένα λογικό άτομο, ακούγοντάς τα, θα πρέπει να πειστεί. Το δεύτερο βήμα αυτού του εργαστηρίου είναι αφιερωμένο **στην ικανότητα αξιολόγησης επιχειρημάτων**. Θα ήταν σημαντικό ο συντονιστής RMA να ζητήσει από τους συμμετέχοντες να συγκρίνουν τον ορισμό του "επιχειρήματος" με εκείνον που δίνεται για τον "ισχυρισμό": το επιχειρήμα είναι ένα σύνολο προτάσεων, μία από τις οποίες υποστηρίζεται- ένας ισχυρισμός είναι μια μεμονωμένη πρόταση που μπορεί να είναι αληθής ή ψευδής. Στη λογική, οι ισχυρισμοί είναι είτε αληθείς είτε ψευδείς, αλλά τα επιχειρήματα δεν είναι ούτε αληθή ούτε ψευδή. Είναι είτε καλά είτε κακά. Ένα καλό επιχειρήμα είναι εκείνο στο οποίο **(α) τα συμπεράσματα προκύπτουν από τις προκείμενες- και (β) οι προκείμενες είναι όλες αληθείς**. Ο συντονιστής RMA θα εξασφαλίσει χρόνο για την αξιολόγηση του(των) επιλεγμένου(-ων) επιχειρήματος(-ων). Το τελευταίο βήμα του εργαστηρίου έχει ως στόχο την **εφαρμογή των προηγούμενων εννοιών σε ένα θέμα μελέτης**. Στην πραγματικότητα, ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία αυτού του εργαστηρίου είναι η **ευαισθητοποίηση σχετικά με το γεγονός ότι η κριτική σκέψη δεν είναι ένα ξένο στοιχείο ή ένας εξωτερικός παράγοντας, αλλά αποτελεί μέρος μιας γνωστικής στρατηγικής που πρέπει να εφαρμόζεται σε όλα τα στάδια της γνώσης**. Με τον τρόπο αυτό, ο συντονιστής του RMA θα καθοδηγήσει τους μαθητές στην



επιλογή ενός θέματος μελέτης (π.χ. Γλώσσα και Λογοτεχνία, Φιλοσοφία, Γεωγραφία και Ιστορία, Μαθηματικά κ.ο.κ.). Για παράδειγμα, αν πρόκειται για τη Γεωγραφία και την Ιστορία, μια ιδέα θα μπορούσε να είναι η αμφισβήτηση της ευρωκεντρικής θεώρησης των σχολικών εγχειριδίων και των πηγών, διερευνώντας διαφορετικές απόψεις. Στα Μαθηματικά, αντί να κατευθύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν μια συγκεκριμένη στρατηγική για την επίλυση ενός προβλήματος που τους έχει ανατεθεί, ο συντονιστής RMA θα πρέπει να συνεργαστεί με τους συμμετέχοντες για να εντοπίσουν διάφορες στρατηγικές και να αναπτύξουν κριτήρια για την επιλογή μιας κατάλληλης στρατηγικής μεταξύ των επιλογών. Χρήσιμο υλικό για τον συντονιστή RMA, τόσο για την προηγούμενη ανάλυση όσο και για τη χρήση του κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, συγκεντρώνεται στις Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς ("Ένας ορισμένος φορμαλισμός"). Δίνονται κατευθυντήριες γραμμές για τα διάφορα βήματα, π.χ. ερωτήσεις που πρέπει να τίθενται όταν οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν ένα κείμενο ή μια ομιλία για να πλαισιώσουν αναλυτικά την κατάσταση, τα κριτήρια F.E.L.T. για την κριτική αξιολόγηση ενός επιχειρήματος (Fairness, Evidence & Logic, Tone), καθώς και προτάσεις και συμβουλές για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πηγών και των δεδομένων. Επιπλέον, συλλέγεται και άλλο υλικό για μια εις βάθος ανάλυση και ειδικότερα όσον αφορά τα επαγωγικά επιχειρήματα, τις λογικές πλάνες και τις γνωστικές προκαταλήψεις. Τέλος, δίνονται αναλυτικά προτάσεις για την επιλογή του θέματος για το τελικό στάδιο του εργαστηρίου με τις πιο συνηθισμένες θεματικές στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4.26. Εργαστήριο REACT 10. Ανάγνωση

Ένα θεμελιώδες στοιχείο κάθε γνωστικής διαδικασίας δίνεται αναμφίβολα από την προσέγγιση της ανάγνωσης. Το εργαστήριο που είναι αφιερωμένο στην ανάγνωση αποκτά διάφορες προτάσεις από στοιχεία που προέρχονται από την εμπειρία του Danilo Dolci και από το θέμα που επανειλημμένα επαναλαμβάνει η Maria Montessori για την αυτόνομη εξερεύνηση του κόσμου γύρω μας. Ο κόσμος γύρω μας δεν αποτελείται απλώς από πράγματα ή σχέσεις αλλά και από ιστορίες. Αυτό το εργαστήριο θα οδηγήσει τα παιδιά σε έναν



προβληματισμό σχετικά με το πόσο επηρεάζουν οι ιστορίες τις σκέψεις τους που τις χαρακτηρίζει και αναπόφευκτα εμπλουτίζει. Οι μικρές ιστορίες μπορούν επίσης να έχουν εξαιρετικά αρνητική επίδραση στην κριτική σκέψη. Μάλιστα, μέσα από τις ιστορίες, μια σειρά από προκαταλήψεις μπορούν να εισέλθουν στον γνωστικό κόσμο των παιδιών, που στη συνέχεια παραμένει πολύ δύσκολο να εξαλειφθούν.

Με μια μαιευτική προσέγγιση, τα παιδιά μαζί με τους δασκάλους τους θα κληθούν να επιλέξουν ένα θέμα το οποίο σκοπεύουν να φέρουν σε συζήτηση. Το θέμα δεν είναι προκαθορισμένο, τα παιδιά έχουν ελεύθερα επιλέξει ένα θέμα που νιώθουν πιο κοντά τους και μπορούν να συζητήσουν. Μπορεί να αφιερωθεί επίσης ολόκληρη ή μέρος της 1^{ης} συνάντησης σχετικά με ποιο θέμα νιώθουν πιο άνετα να συζητήσουν από τη δική τους εμπειρία ή πραγματικότητα.

Ο συντονιστής μέσω μιας στρατηγικής μαιευτικού τύπου οδηγεί σε προβληματισμό τα παιδιά σχετικά με τις αναγνώσεις που έγιναν και συζητούν πώς αυτές οι αναγνώσεις μπορεί να έχουν επηρεάσει τη σκέψη τους σε κάποιο θέμα. Σ' αυτό το πλαίσιο μπορούν να γίνουν συνδέσεις με αναγνώσεις που έγιναν ακόμη και πολύ παλαιότερα ή να επαναληφθούν μερικές από αυτές τις αναγνώσεις, ή να διαβαστούν αποσπάσματα από διάφορες αναγνώσεις και να ξεκινήσει ο προβληματισμός. Αυτή η προσέγγιση δανείζεται επίσης εν μέρει το θέμα της διαλογικής στρατηγικής που ορίζεται ως Tertulia ή διαλογικό στοιχείο.

Σε αυτήν την περίπτωση, αφού επιλεγεί το θέμα, θα ανατρέξετε στις αναγνώσεις που έγιναν ή σε αυτές που θέλατε να κάνετε αλλά δεν έγιναν για διάφορους λόγους. Το εργαστήριο μπορεί επίσης να απαιτήσει την αναγνώριση ορισμένων επιθυμητών βιβλίων ή αποσπασμάτων που ίσως προέρχονται από στοχασμούς που έγιναν από άλλους ή ή για τα οποία κάποιος έχει ακούσει. Ο συντονιστής που μπορεί να συμπίπτει με τον δάσκαλο ή μπορεί να είναι ένας εξωτερικός φορέας που έχει επιλεγεί ειδικά για το εργαστήριο θα προτείνει να δοθεί λίγος χρόνος μεταξύ των συνεδριών στο εργαστήριο για να μπορέσουν τα παιδιά να εμβαθύνουν σε μερικά αποσπάσματα. Εάν τα παιδιά δεν έχουν εντοπίσει κάποια, ο συντονιστής μπορεί να προσπαθήσει να προτείνει μερικά, συζητώντας πάντα μαζί τους τους λόγους που τον οδήγησαν στην επιλογή. Μόλις καθοριστούν όλα αυτά, αφού παρέλθει ο



απαραίτητος χρόνος για εις βάθος ανάλυση, αυτά τα στοιχεία θα συζητηθούν στην περίληψη και στη συνέχεια του εργαστηρίου.

Ο σκοπός αυτού του εργαστηρίου είναι πολλαπλός: να ενθαρρύνει την ανάγνωση και μια συνάντηση μεταξύ των παιδιών και του γραπτού κειμένου, να διευκολύνει τον κριτικό προβληματισμό για το θέμα του γραπτού κειμένου, να αναπτύξει την κριτική ανάλυση των θεμάτων που προτείνουν άλλοι και την ανάγκη για εμβάθυνση των λόγων που οδηγούν στην ανάπτυξη μιας σκέψης και όχι μιας άλλης. Αναμφίβολα υπάρχουν προτάσεις διαφόρων ειδών και οι οποίες σε κάθε περίπτωση έχουν σκοπό να δημιουργήσουν συνεχή προβληματισμό για το θέμα των ιστοριών-κειμένων και την επιρροή που ασκούν στην ανάπτυξη της σκέψης.

4.27. Εργαστηριακά συμπεράσματα

Το παρόν εγχειρίδιο, όπως προκύπτει από την προτεινόμενη δομή του, είναι ένα έργο αναγκαστικά υπό κατασκευή, καθώς αντλεί την έμπνευσή του από μια μέθοδο, τη μέθοδο του Danilo Dolci, η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια σειρά από καθορισμένα σημεία, μέσα στα οποία ο παιδαγωγός πρέπει να συγκρατηθεί από τα πλέγματα της ίδιας της μεθόδου.

Τα ίχνη και οι εμφανίσεις είναι ενδείξεις, θα μπορούσαμε να πούμε σχεδόν γεωγραφικές, των εργαστηρίων που ξεκινούν από ένα σημείο, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις έχει και γλωσσική συνέπεια, και αναπτύσσονται με περίπλοκους τρόπους που ανατρέχουν όχι μόνο στη φυσική γεωγραφία του σχολείου ως τόπου, αλλά κυρίως στη γεωγραφία του νου.

Οι ιδέες της Μαιευτικής εμπλουτίζονται από μια σειρά προβληματισμών που αποσκοπούν στην εφαρμογή των εμπνεύσεων της Μοντεσσόρι και οι οποίοι έκαναν τους συγγραφείς αυτού του εγχειριδίου να βιώσουν το θετικό αποτέλεσμα της συνάντησης των δύο παιδαγωγών.

Προκειμένου να εμπλουτιστούν οι πληροφορίες που έχουν ήδη παρουσιαστεί, είναι επίσης σκόπιμο να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο δίκτυο λέξεων-κλειδιών μέσα στο οποίο μπορεί κανείς να κινηθεί και το οποίο μπορεί να προσφέρει στον αναγνώστη μια ενδιαφέρουσα και ενθαρρυντική συμβολή στην κατανόηση του τρόπου εφαρμογής των 2 προσεγγίσεων και του



τρόπου δόμησής τους με πλήρη ελευθερία εννοιολογικής και ηθικής θεώρησης, όπως θα ήθελαν οι συγγραφείς στους οποίους αναφερόμαστε.

Μαιευτική

Είναι η πρώτη λέξη αυτού του καταλόγου, μια εμπνευσμένη λέξη που σημαίνει ότι η γνώση ξεκινά από ένα συνειδητό εσωτερικό και ότι για να την εξάγουμε, αν το γράμμα της λέξης απαιτεί μια συνειδητή διαδικασία που δεν μπορεί να παραμείνει στην απλή ανταλλαγή ή η συζήτηση θέλει κάτι περισσότερο, τότε η ενεργός και κριτική σκέψη θέλει μια διεύρυνση, θέλει την πλήρη ιδιοκτησία της γνώσης.

Εξερεύνηση

Η μοντεσοριανή εξερεύνηση είναι η συνάντηση με τον κόσμο: τον πολύπλοκο κόσμο, τόσο τον συμβολικό όσο και τον πραγματικό. Τίποτα στη μοντεσοριανή εξερεύνηση δεν συγχωρεί την απροσεξία, την επιφανειακή υιοθέτηση εννοιών και εμπειριών. Η μαιευτική συμβάλλει θεμελιωδώς στη μοντεσοριανή εξερεύνηση, επειδή ανιχνεύεται μέσα σε μια προσωπική γεωγραφία που αποτελείται από τα προσωπικά βιώματα και γνωριμίες. Αυτές έχουν αναμφίβολα αφήσει ίχνη στους απογόνους και επομένως καθήκον της εξερευνητικής εμπειρίας είναι να τα φέρει στην επιφάνεια και να τα κάνει να γίνουν γνώση.

Χώρος

Ο χώρος είναι ο τόπος, ο χώρος είναι ο μη-τόπος, ο χώρος είναι ένας εννοιολογικός τόπος, ένα συστατικό στοιχείο της εμπειρίας της γνώσης. Μέσα από την ανάλυση και την αντίληψη του "χώρου" προτείνεται η εννοιολογική εμπειρία των παιδιών ως πρωταγωνιστών μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό αυτή την έννοια, ο χώρος δεν είναι ποτέ ουδέτερος, μπορεί να είναι αρνητικός, θετικός, άνετος, άβολος, αλλά ποτέ δεν είναι ουδέτερος.

Η Μαρία Μοντεσσόρι μας υπενθυμίζει το "προετοιμασμένο περιβάλλον". Υπό αυτή την έννοια, πρέπει να εξετάσουμε τη διαφορά που κάνει η εννοιολογική προσέγγιση του διευκολυντή, είτε είναι δάσκαλος είτε όχι, στη διαλογική συνάντηση που προκαλούν αυτά τα



εργαστήρια. Η βασική ιδέα αυτής της ενότητας του εγχειριδίου είναι να προετοιμάσουμε το περιβάλλον και να το κάνουμε κατάλληλο για όλα τα παιδιά.

Άνω κάτω/Ανάποδα

Η υπενθύμιση της εμπειρίας του Dolci, γνωστής ως "αντίστροφη απεργία", μας επιτρέπει να αντλήσουμε σαφή έμπνευση για έναν προβληματισμό σχετικά με το θέμα της "πρόσκλησης σε δράση" και το θέμα της ατομικής και συλλογικής ευθύνης.

Η ιδέα ήρθε στον Dolci με αφορμή το θέμα του αγώνα των εργαζομένων για δικαιώματα. Η ιδέα είναι να επιτραπεί ακόμη και στους ανέργους (που δεν μπορούν να απέχουν από την εργασία) να ενεργοποιήσουν άλλες μορφές κινητοποίησης που ορίζονται ακριβώς "ανάποδα". Οι δράσεις είχαν ως στόχο να ανακτήσουν την κατοχή του εργατικού τους δυναμικού, ξεκινώντας ίσως να χτίσουν ένα έργο κοινής ωφέλειας.

Σε αυτό το εργαστήριο επεξεργαζόμαστε αυτή την έννοια με έναν πιο εκτεταμένο τρόπο με στόχο να προβληματιστούμε σχετικά με το θέμα "απεργία για τα δικαιώματα", προκειμένου να προωθήσουμε την ευαισθητοποίηση σχετικά με αυτή την ανάγκη: αυτό δεν σημαίνει να θεωρούμε την απόκτηση γνώσης ως δεδομένη, αλλά να την κάνουμε ενεργή σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο.

Η ιδέα του εργαστηρίου είναι ότι μια παθητική στάση δεν επιτρέπει στην ατομική και κοινωνική διάσταση του καθενός να αναπτυχθεί. Ως εκ τούτου, το θέμα θα είναι τι μπορεί να κάνει κανείς για να βελτιώσει το σχολείο, το δικό του σχολείο, όχι μέσα από μια στάση απλής διαμαρτυρίας, αλλά "κάνοντας" και προωθώντας συγκεκριμένες δράσεις.

Η ιδέα είναι ακριβώς αυτή της ανατροπής, της αντιστροφής της συναισθηματικής εμπειρίας σε μια μεγαλύτερη διάσταση. Σε γενικές γραμμές, σε μια μαιευτική εμπειρία εξερεύνησης, η οποία αντλεί επίσης στοιχεία από την ιδέα της Μοντεσσόρι για την εμπειρία που προέρχεται από την αλληλεπίδραση με τον κόσμο, υπάρχει μια επιφανειακή γνώση των πραγμάτων που προορίζονται να αντιταχθούν (νόρμες, κανόνες, συνήθειες και τελετουργίες), υπάρχει επίσης μια επιφανειακή γνώση του τι θα ήθελε κανείς να είναι τα αποτελέσματα της διαμαρτυρίας. Το εργαστήριο απαιτεί μια προσπάθεια να γνωρίσουμε το status quo που επικρίνεται και έναν σαφή και συνειδητό ορισμό των αποτελεσμάτων. Γιατί η γνώση είναι ευθύνη.



Απελευθέρωση

Η γνώση μέσω της γνώσης, κατά την άποψη του Danilo Dolci, είναι μια απελευθερωτική γνώση. Δεν δημιουργεί κάποιος μόνο το δικό του "κοινωνικό ον", αλλά μπορεί να θέσει τον εαυτό του σε μια γόνιμη σχέση με τα άλλα μέλη της κοινότητας. Η γνώση παραβιάζει επίσης τις τελετουργίες και τους ρυθμούς της κυριαρχίας και της εκτροπής της εξουσίας. Μέσω της διαδικασίας συνειδητοποίησης της γνώσης, η κατάσταση της πνευματικής ουσίας ξεπερνιέται θετικά και επιτυγχάνεται η κατανοητή κατάσταση της κοινωνικής ουσίας.

Το θέμα είναι να είσαι ο ιδιοκτήτης της γνώσης που λαμβάνεις μέσω μιας ενεργητικής στάσης. Η Μαρία Μοντεσσόρι επέμεινε επίσης στον ορισμό της "γνωστικής προσπάθειας" ως "εργασία". Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε ένα περιβάλλον Μοντεσσόρι είναι, ακριβώς, ένα έργο. Ο όρος αυτός παραπέμπει στην υπευθυνότητα, αλλά ταυτόχρονα και στην ανάγκη παραγωγικής προσπάθειας για την επίτευξη στόχων που προορίζονται ως δικοί μας. Αυτό το εργαστήριο θα προσπαθήσει να παρακινήσει τους μαθητές να αναλογιστούν το γεγονός ότι η γνώση που λαμβάνουν δεν είναι κάτι που παρέχεται ανώνυμα αλλά μέσα από ένα κοινοτικό πλαίσιο.

Επικοινωνώ

Ο Danilo Dolci επιμένει στο θέμα της επικοινωνιακής δράσης. Η επικοινωνιακή δράση αντιπροσωπεύει την προσπάθεια δημιουργίας ενός θετικού διαλόγου και προϋποθέτει τη συμμετοχή των συνομιλητών σε έναν κύκλο που νοείται ως ενάρτεος. Αλλά για να επικοινωνήσεις, πρέπει να οικειοποιηθείς το περιεχόμενο και να αναλάβεις την ευθύνη γι' αυτό. Αυτή η λέξη στα εργαστήρια αποκτά ένα θεμελιώδες νόημα που, αφενός, απηχεί τη Μοντεσσόρι ως ιδέα της σημασίας της γλώσσας στη μάθηση, αφετέρου μαρτυρά την πολιτική δέσμευση της επικοινωνίας, η οποία δεν είναι ποτέ αδιάφορη ή ουδέτερη, ζητά και ελπίζει σε μια εννοιολογική σχέση με τον συνομιλητή ελπίζοντας στη λύση όλων των συγκρούσεων.

Περιβάλλον



Ο κατάλογος, που σίγουρα δεν είναι οριστικός, κλείνει με τη λέξη που συνοψίζει πολλές έννοιες και ταυτόχρονα τις διερευνά. Το Περιβάλλον είναι ο τόπος όπου ζούμε, κάτι που μας περιβάλλει, κάτι που μας ανήκει αλλά δεν ξέρουμε πώς να το υπερασπιστούμε. Το περιβάλλον είναι ο τόπος όπου μαθαίνουμε, είναι ένα εννοιολογικό στοιχείο, ένα φυσικό στοιχείο, ένα αφηρημένο στοιχείο στο οποίο πρέπει να αναφερόμαστε σε όλα τα βήματα της γνωστικής μας προσπάθειας. Το περιβάλλον είναι επίσης μια ύψιστη μορφή ευθύνης που μας υπενθυμίζει το πολιτικό μας καθήκον να υπερασπιστούμε αυτό που έχουμε για τις μελλοντικές γενιές, αλλά και μας υπενθυμίζει τη δέσμευση στη γνώση, διότι κάθε γνώση είναι μαχητική και στοχεύει στη δημιουργία μιας κοινής πατρίδας: του κόσμου, όπως έλεγε η Μαρία Μοντεσσόρι.



5. Βιβλιογραφία

- Richard Paul, Linda Elder (2002), Κριτική σκέψη: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life (PDF) – Introduction to the Book (English only) about critical thinking
- Robert H. Ennis (2011), The nature of Critical Thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities (PDF)
- Robert H. Ennis (1993), Αξιολόγηση κριτικής σκέψης (PDF)
- Peter A. Facione (2011), Κριτική σκέψη: (PDF)
- Ross A. Hammond, Robert Axelrod (2006), The Evolution of Ethnocentrism (PDF)
- Richard Paul, Linda Elder (2006), Ο οδηγός μινιατούρα για την κριτική σκέψη - Έννοια και εργαλεία (PDF)
- Massimo Marino (2016), Brecht: un discorso sul metodo? - Doppio Zero
- Marco Santambrogio, Laterza (2006), Manuale di scrittura (non creativa) - testo sull'analisi dei testi argomentativi
- Κριτική σκέψη στο διαδίκτυο - Κατάλογος ποιοτικών διαδικτυακών πηγών
- Charles Sanders Peirce (2003), Opere -Testo fondamentale sull'epistemologia- si consiglia in particolare il capitolo "Il fissarsi della credenza" pp.357-371.
- Vincent Ryan Ruggiero (2012), Beyond Feelings A Guide to Critical Thinking - McGraw Hills
- Daniele Novara, Con le domande maieutiche si impara (PDF) - Riflessioni pedagogiche sugli errori dell'insegnamento (PDF)
- Tommaso Cerno, Marco Damilano (2014), Il modello per gli italiani? L'Homo Renzianus - L'Espresso - Esempio di conformismo politico
- Massimo Baldacci (Intervista di Carlo Crosato 2015), La buona scuola nasce dal pensiero critico
- Marcello Sala (2016), Le barzellette dei matti - Divulgazione scientifica ed educazione alla scienza - Micromega



- Arnold I. Davidson (2016), Hilary Putnam: cambiare idea come esercizio spirituale (PDF)
- Carlo Veronesi, Einstein e Popper studenti ribelli (PDF) - MATEPristem - Storia di due grandi pensatori critici e della loro insofferenza per i sistemi didattici rigidi e autoritari
- Harvey Siegel (2010), Critical Thinking (PDF) - Un articolo riassuntivo delle varie visioni del Critical Thinking in ambito accademico
- Robert Axelroad, Ross A. Hammond (2006), The Evolution of Ethnocentrism (PDF)
- Thomas Gilovich et Al. (2002), The Spotlight Effect Revisited: Η υπερεκτίμηση της φανεράς μεταβλητότητας των ενεργειών και της εμφάνισής μας (PDF)
- Thomas Gilovich et Al. (2000), The Spotlight Effect in Social Judgment: An Egocentric Bias in Estimates of the Salience of One's Own Actions and Appearance(PDF)
- Matteo Motterlini (2011), Decisioni a due velocità - Sole24Ore
- Robert Rubin (2018), Robert E. Rubin: Rubin: Η φιλοσοφία με προετοίμασε για μια καριέρα στα οικονομικά και την κυβέρνηση - The New York Times
- Guido Romeo (2019), POTERE DEI MEDIA: INFLUENZA E FORMAZIONE DELL'OPINIONE PUBBLICA. - Il Sole 24 Ore- Internazionale
- Andrew van Dam (2019), How trashy TV made children dumber and enabled a wave of populist leaders - Washington Post
- Ruben Durante, Paolo Pinotti, Andrea Tesei (2017), The Political Legacy of Entertainment TV (PDF) [65 citazioni]