

Εννιά βασικές κατευθυντήριες παιδαγωγικές αρχές της φιλοσοφίας των “Reggio Emilia” Δημοτικών Σχολείων: Οι εκπαιδευτικοί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής ζωής: Προκλήσεις και πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Nine basic guiding pedagogical principles of philosophy of 'Reggio Emilia' Elementary Schools: Teachers at the center of the learning process and school life: Challenges and reality in the Greek Education System

Δημήτριος Σιδιρόπουλος, *M. Ed., M. Th., Ph. D., 1ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Κεντρικής Μακεδονίας, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70, dimsid@edlit.auth.gr*

*Dimitrios Sidiropoulos, M. Ed., M.Th., Ph. D., Educational Project Coordinator PE 70 of 1st PEKES of the
Regional Directorate of Education of Central Macedonia, dimsid@edlit.auth.gr*

Abstract: In the present article is done, a brief bibliographical overview of nine (9) basic pedagogical principles of the "Reggio Emilia" Primary School philosophy, which includes: a) the learning environment as teacher; b) the discovery and creative learning through learning materials; c) the function of classrooms with students of multiple ages; d) the development of an autonomous curriculum per school unit and a self-regulated curriculum per student; e) the promoting of emerging learning; f) the projects as the basis of learning, g) the learning for the connection of relations of students with the reference group, h) the use of different forms and languages of learning; i) the parental involvement in the education of students. In the chapter “conversation” is described the important, multi-dimensional and irreplaceable role of teachers to the daily learning process and school life of Reggio Emilia Primary Schools. Finally, in the last chapter an attempt is made to explore the difficulties, the prospects, and the challenges of introducing the 9 mentioned pedagogical into the structure, function and culture of the Greek educational system.

Keywords: "Reggio Emilia" Primary Schools' pedagogic philosophy; pedagogic role of teachers, function and culture of the Greek educational system

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο γίνεται καταρχήν μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση εννιά (9) βασικών κατευθυντηρίων παιδαγωγικών αρχών της φιλοσοφίας των “Reggio Emilia” Δημοτικών Σχολείων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) το περιβάλλον μάθησης ως εκπαιδευτικός, β) η ανακαλυπτική και δημιουργική μάθηση μέσω μαθησιακών υλικών, γ) η λειτουργία τάξεων με μαθητές πολλαπλών ηλικιών, δ) η διαμόρφωση ενός αυτόνομου προγράμματος σπουδών ανά σχολική μονάδα και ενός αυτορρυθμιζόμενου προγράμματος σπουδών ανά μαθητή, ε) η προαγωγή της αναδυόμενης μάθησης, στ) τα projects ως η βάση της μάθησης, ζ) η μάθηση με σκοπό τη σύναψη σχέσεων των μαθητών με την ομάδα

αναφοράς, η) χρήση διαφορετικών μορφών και γλωσσών μάθησης, θ) η εμπλοκή γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών. Στο κεφάλαιο “συζήτηση” περιγράφεται ο σημαντικός, πολυδιάστατος και αναντικατάστατος ρόλος των εκπαιδευτικών στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και σχολική ζωή των “ReggioEmilia” Δημοτικών Σχολείων. Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι δυσκολίες, οι προοπτικές και οι προκλήσεις αναφορικά με την εισαγωγή των 9 αναφερόμενων παιδαγωγικών αρχών στην καθησθηκία δομή, λειτουργία και κουλτούρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: “παιδαγωγική φιλοσοφία των ReggioEmilia” Δημοτικών Σχολείων, παιδαγωγικός ρόλος εκπαιδευτικών, λειτουργία και κουλτούρα ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική φιλοσοφία των “ReggioEmilia” Σχολείων έλαβε το όνομά της από το ομώνυμο χωριό στη Βόρεια Ιταλία, όπου εφαρμόστηκε και αναπτύχθηκε στην εκπαιδευτική πράξη από γονείς και εκπαιδευτικούς, με πιο σημαντικό τον LorisMalaguzzi, αμέσως μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Η πρώτη καινοτομία στο παραπάνω παιδαγωγικό εγχείρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται επάνω σε ένα προσδιορισμένο πρόγραμμα σπουδών, αλλά στη βάση ενός προγράμματος σπουδών, το οποίο αναδύεται μέσα από τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, οι οποίοι αναλαμβάνουν τόσο την ευθύνη της μάθησης τους, όσο και τη βελτίωση του κοινωνικογνωστικού τους δυναμικού (Moss, 2016). Έτσι οι εκπαιδευτικοί στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία εφαρμόζουν διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε σχολική μονάδα, αφού οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα μέλη της τοπικής κοινότητα του σχολείου έχουν διαφορετικές ανάγκες, προτεραιότητες και προσδοκίες (Gandini, 1993). Στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές επιλέγουν και υλοποιούν ανοιχτού τύπου projects βραχύχρονης ή μακρόχρονης διάρκειας στη βάση του σταδίου ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές έχουν αυξημένο έλεγχο της μάθησής τους, κάνουν χρήση όλων των αισθήσεών τους και αναπτύσσουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους συμμαθητές και τους γονείς τους (Santn&Torguella, 2017). Επίσης οι μαθητές έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να εξερευνήσουν τον περιβάλλοντα χώρο, να μοιραστούν τις σκέψεις και τις ιδέες τους και να εκφραστούν με ποικίλες μορφές μάθησης, όπως συγγραφή ημερολογίου τάξης, ομαδικές χειροτεχνίες, αφηγήσεις, ασκήσεις δράματος και μουσικής και κατασκευές (McNally&Slutsky, 2017). Η παιδαγωγική φιλοσοφία των “ReggioEmilia” φαίνεται να επηρεάστηκε σημαντικά από τις κοινωνικές και πολιτικές θέσεις του JohnDewey's αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της αισθητικής, τις κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής πολιτότητας των μαθητών (Lindsay, 2015). Στα επόμενα κεφάλαια θα γίνει μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση σε εννιά (9) βασικές κατευθυντήριες παιδαγωγικές αρχές της φιλοσοφίας των “ReggioEmilia” Σχολείων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α)

το περιβάλλον μάθησης ως εκπαιδευτικός, β) η ανακαλυπτική και δημιουργική μάθηση μέσω μαθησιακών υλικών, γ) η λειτουργία τάξεων με μαθητές πολλαπλών ηλικιών, δ) η διαμόρφωση ενός αυτόνομου προγράμματος σπουδών ανά σχολική μονάδα και ενός αυτορρυθμιζόμενου προγράμματος σπουδών ανά μαθητή, ε) η προαγωγή της αναδυόμενης μάθησης, στ) τα projects ως η βάση της μάθησης, ζ) η μάθηση με σκοπό τη σύναψη σχέσεων των μαθητών με την ομάδα αναφοράς, η) χρήση διαφορετικών μορφών και γλωσσών μάθησης, θ) η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών.

1η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Το περιβάλλον μάθησης ως “εκπαιδευτικός” της τάξης

Τα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία επιδιώκουν να οικοδομήσουν ένα ιδανικό περιβάλλον μάθησης, αφού αυτό γίνεται αντιληπτό ως “εκπαιδευτικός” της τάξης. Ως προς αυτό το σκοπό δίνεται μεγάλη προσοχή στην εμφάνιση, στην αισθητική και στην όλη αίσθηση, την οποία αποπνέουν οι αίθουσες σε επιμέρους λεπτομέρειες, όπως είναι: ο τρόπος τακτοποίησης των θρανίων, το χρώμα των τοίχων, το σχήμα των επίπλων, η διάταξη των απλών αντικειμένων, το υλικό των ραφιών, το είδος των φυτών. Ειδική μέριμνα υπάρχει και για το φωτισμό των αιθουσών ώστε το φυσικό φως να διαπερνά μέσα από μεγάλα παράθυρα και να αντανακλά τις δημιουργίες των μαθητών μέσα από καθρέπτες, οι οποίοι κρέμονται στους τοίχους (Tarr, 2001). Ειδικότερα οι αίθουσες είναι ανοιχτές, έχουν θέα στον περιβάλλοντα χώρο και έχουν πρόσβαση σε μια ευρύχωρη εσωτερική “πλατεία”. Όλες οι αίθουσες έχουν μια ιδιαίτερη ταυτότητα, είναι ζεστές και φιλόξενες και διαμορφώνονται ώστε να επιδράσουν θετικά τόσο στην αλληλεπίδραση, στη σύμπραξη και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, όσο και στην επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών και projects (Swann, 2008). Επίσης στις αίθουσες τοποθετούνται μικρά, λευκά, χάρτινα κιβώτια με τα ονόματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, όπου τα μέλη της ομάδας μοιράζονται (μέσω γραπτών μηνυμάτων) τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Τέλος, τα πατώματα, οι τοίχοι και τα ταβάνια των αιθουσών είναι γεμάτα με φωτογραφίες και με έργα των μαθητών, όπως πίνακες, ποιήματα, σχέδια, γλυπτά και κατασκευές (Strong-Wilson & Ellis, 2007). Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι αν και η έκθεση των δημιουργιών των μαθητών προκαλεί ευχάριστες εντυπώσεις, αυτή η διδακτική πρακτική δεν γίνεται για λόγους επίδειξης ή διακόσμησης ή αξιολόγησης, αλλά λόγους τόσο ενίσχυσης του αναστοχασμού και της τεκμηρίωσης των πολυδιάστατων ικανοτήτων των μαθητών, όσο και ανάδειξης της ομορφιάς των ιδεών τους και της πολυπλοκότητας της μάθησης (Gandini & Kaminsky, 2004). Με την παραπάνω διαρρύθμιση του περιβάλλοντος μάθησης τα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία επιτυγχάνουν να προάγουν με τρόπο στοχευμένο την ανοικτή επικοινωνία, τις σχέσεις, την ενεργητική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων.

2η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Ανακαλυπτική και δημιουργική μάθηση μέσω μαθησιακών υλικών

Το κάθε “ReggioEmilia” Δημοτικό Σχολείο δύναται να επιλέγει ανοιχτά και αισθητικά όμορφα μαθησιακά υλικά ώστε οι μαθητές να τα χειρίζονται με ποικίλους τρόπους και σε ένα εύρος γνωστικών αντικειμένων μάθησης. Μέσω της χρήσης των μαθησιακών υλικών οι μαθητές αναπτύσσουν τις εγγενείς τους ανάγκες για ανακάλυψη, δημιουργικότητα, φαντασία και παιγνιώδη μάθηση (Alkudhair, 2014). Ως αποτέλεσμα είναι πολύ σημαντική η σχέση, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών και των μαθησιακών υλικών μάθησης ως προς την επίτευξη των διδακτικών και αναπτυξιακών στόχων του προγράμματος σπουδών (Fraser&Wien, 2001). Στο μακρύ κατάλογο των μαθησιακών υλικών, τα οποία χρησιμοποιούνται στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία περιλαμβάνονται και τα εξής: α) διασπαστά και εύθραυστα αντικείμενα, όπως: αγγεία, καθρέφτες, εικονογραφημένα βιβλία, γυάλινες χάντρες, λουλούδια, ειδώλια ζώων, μουσικά όργανα, ψηφιδωτά γυαλιά, κεραμικά πλακίδια, β) έργα τέχνης και χειροτεχνίες, όπως: χρώματα παστέλ, ακουαρέλες, λεπτά πινέλα ζωγραφικής, μαρκαδόροι με λεπτές μύτες, μολύβια, πατρόν από χαρτόκουτα, ρετάλια υφασμάτων, ξυλάκια παγωτού, βαμβάκι σε μπάλες, χάρτινοι σωλήνες, πηλός, γ) αντικείμενα παιγνιδιού, όπως: επίσημα ρούχα, μεταξωτά, κασκόλ, κοστουμια, σανιδένια τούβλα, πλαστικά παιχνίδια, “κουζινικά,” δ) φυσικά υλικά, όπως βράχια, ραβδιά, αποξηραμένοι καρποί, φλοιοί, φύλλα, βότσαλα. Τέλος τα περισσότερα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία διαθέτουν είτε ένα μεγάλο ατελιέ είτε 2-3 μικρά ατελιέ, τα οποία είναι ειδικά εργαστήρια ή στούντιο, τα οποία παρέχουν σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ποικίλους μαθησιακούς πόρους, εργαλεία, μηχανικές/ηλεκτρονικές συσκευές, υλικά τέχνης, αρχεία προηγούμενων projects, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Λειτουργία τάξεων με μαθητές πολλαπλών ηλικιών

Τα περισσότερα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία τείνουν να έχουν τάξεις πολλαπλών ηλικιών, στις οποίες διδάσκουν ταυτόχρονα δύο εκπαιδευτικοί (διαφορετικών ειδικοτήτων). Έτσι οι μαθητές δύναται να παραμένουν με τους ίδιους εκπαιδευτικούς της τάξης τους για χρονικό διάστημα μέχρι και 3 σχολικά έτη. Ως αποτέλεσμα: α) υπάρχει μια πολύχρονη σταθερότητα, συνέχεια και συνέπεια στη διαδικασία της μάθησης, β) οι μαθητές δεν βιώνουν κάθε χρόνο συναισθήματα άγχους και πίεσης για να συνάψουν σχέσεις με τους νέους εκπαιδευτικούς και μαθητές, γ) οι μαθητές αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους κατά τη διαδικασία της μάθησης στη βάση της ηλικίας τους, των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων τους, δ) οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των δυνατοτήτων των μαθητών, αφού εξοικειώνονται με τη μοναδική προσωπικότητα και το ιδιαίτερο μαθησιακό τους στυλ (Wien, 2011). Έτσι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν υψηλή παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια για να μπορούν να προσαρμόζουν και να αναδιαμορφώνουν τις παγιωμένες δυσλειτουργικές παιδαγωγικές τους πρακτικές με σκοπό να καλύψουν τις διαφοροποιημένες και αναδυόμενες ανάγκες των μαθητών των πολλαπλών ηλικιών των σχολικών τους τάξεων (Schiller, 1995).

4η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Διαμόρφωση ενός αυτόνομου προγράμματος σπουδών ανά σχολική μονάδα και ενός αυτορρυθμιζόμενου προγράμματος σπουδών ανά μαθητή

Τα ‘ReggioEmilia’ Δημοτικά Σχολεία σχεδιάζουν και υλοποιούν, ως επί το πλείστον, ένα δικό τους αυτόνομο πρόγραμμα σπουδών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί: α) ακούν και παρατηρούν καταρχήν τους μαθητές εντός και εκτός του χώρου της σχολικής τάξης με σκοπό να καταγράψουν τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους σε διάφορους κοινωνικο-γνωστικούς τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης, οι οποίοι τους προκαλούν ενθουσιασμό και περιέργεια, β) διαλέγονται μέσω μαιευτικών ερωτήσεων με τους μαθητές για τις ιδέες και τις προτάσεις τους αναφορικά με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης, γ) οικοδομούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης στη βάση των αρχών της συνεργασίας, της ομαδικής εργασίας, της διαφοροποίησης και της εξατομίκευσης, δ) σχεδιάζουν, διαπραγματεύονται και συν-κατασκευάζουν με τους μαθητές τόσο το πρόγραμμα σπουδών, όσο το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, ε) δίνουν βαρύτητα στη μάθηση μέσω υλοποίησης projects, τα οποία προάγουν την συνυπευθυνότητα τη δημιουργική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Maynard&Chicken, 2010). Ως αποτέλεσμα οι μαθητές επιτυγχάνουν τους αναπτυξιακούς και μαθησιακούς τους στόχους, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να επιδράσουν στη μάθησή τους με βάση τις ηλικιακές και τις κοινωνικογνωστικές τους ανάγκες (Arseven, 2014), όπως συμβαίνει και στα Δημοτικά Σχολεία, τα οποία εφαρμόζουν την παιδαγωγική μέθοδο ‘Waldorf’ (Uhrmacher, 1995). Επιπροσθέτως, με αυτήν την πρακτική, οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν την πιο ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε ένα αυτορρυθμιζόμενο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο προσαρμόστηκε στο στάδιο και στο επίπεδο της ατομικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης (Hočevnar, Šebart&Štefanc, 2013). Η ίδια πρακτική ως προς τη συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών εφαρμόζεται και στα Δημοτικά Σχολεία τα οποία εφαρμόζουν την παιδαγωγική μέθοδο της Montessori (Elkind, 2003).

5η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Προαγωγή της αναδυόμενης μάθησης

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο στα ‘ReggioEmilia’ Δημοτικά Σχολεία οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και υλοποιούν σε τακτική βάση ποικίλα projects, τα οποία έχουν ως αφετηρία τις γνώσεις, τις ιδέες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως αυτά αναδύονται με τρόπο αυθόρμητο και αυθεντικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί καθίστανται αρτιοί εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί ερευνητές, καθώς καλούνται να διερευνήσουν με τρόπο μεθοδικό και οργανωμένο τις σκέψεις και τις δράσεις των μαθητών τόσο εντός, όσο και εκτός των σχολικών αιθουσών, όπως στους διαδρόμους στην αυλή και στα ατελιέ (Spaggiari, 2004). Αυτό το κάνουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να συλλέγουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε: α) να σχεδιάσουν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών για τους μαθητές, β) να προετοιμάσουν και να αναδιαμορφώσουν το περιβάλλον μάθησης, γ) να επιλέξουν τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία και υλικά μάθησης.

Έτσι οι εκπαιδευτικοί καταρχήν παρωθούν τους μαθητές να διατυπώνουν με σαφήνεια και αμεσότητα τις μαθησιακές τους ανάγκες (Rinaldi, 2003). Ακολουθώντας συζητούν τις καταγραφές τους με όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων ώστε με τη βοήθειά τους να αποκτήσουν πλήρη επίγνωση τόσο του περιεχομένου, όσο και των διαδικασιών, που κινητοποιούν τους μαθητές, και να σχεδιάζουν αναλόγως το πρόγραμμα σπουδών της τάξης τους (Fyfe, Geismar-Ryan, & Strange, 2000). Οι περισσότεροι μαθητές βρίσκουν αρκετά συναρπαστικό και ευχάριστο τόσο να εργάζονται σε projects, τα οποία συνάδουν με το στάδιο ανάπτυξής τους, όσο και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στην περιοδική (ανα)σύνταξη ενός αναδυόμενου” προγράμματος σπουδών. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές αναπτύσσουν αγάπη, κίνητρα και φιλοπονία για τη μάθηση, στοιχεία τα οποία εκδηλώνουν τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Biermeier, 2015). Ωστόσο ένα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο βασίζεται στην αναδυόμενη μάθηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις σχολικές τάξεις, εάν δεν ικανοποιούνται συγκεκριμένες παιδαγωγικές συνθήκες, όπως: α) οι εκπαιδευτικοί να έχουν την επαγγελματική και παιδαγωγική εμπειρογνωμοσύνη να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις, που ικανοποιούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, β) τα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης να έχουν υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης και αναγνώρισης στις δημιουργικές και κριτικές κοινωνικογνωστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, γ) οι μαθητές να έχουν υψηλά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και ανάπτυξη, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού, γλωσσικού, κοινωνικού και πολιτισμικού επιπέδου των οικογενειών τους (Fraser, 2007).

6η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Τα projects ως η βάση της μάθησης

Στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία οι εκπαιδευτικοί σπάνια χρησιμοποιούν ως διδακτική πρακτική διδασκαλίας ενός αντικειμένου μάθησης την εισήγηση. Αντ’ αυτού, οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στην επιλογή του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων του κάθε μαθήματος του προγράμματος σπουδών, καθοδηγούν, ενδυναμώνουν και εμπνέουν τους μαθητές ώστε να εργαστούν επάνω σε σημαντικά, γεμάτα νόημα και ενδιαφέρον projects, τα οποία έχουν ως αφετηρία μια ιδέα ή ένα πρόβλημα που έχουν θέσει ένας ή περισσότεροι μαθητές της τάξης (New, 2007). Επίσης οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες των μαθητών, αφού δεν περιορίζονται σε μια “από απόσταση” παρακολούθηση της εργασίας τους. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τη δέσμευση, την ευθύνη, την επιμονή και τη στοχο-προσήλωση στην ολοκλήρωση εργασιών σε θέματα της σχολικής και ευρύτερης τοπική κοινότητας. Η εμπλοκή των μαθητών στην επεξεργασία και στην ολοκλήρωση ενός project ως μιας ερευνητικής διαδικασίας μάθησης και ανακάλυψης αποτελεί έναν μείζονα διδακτικό στόχο στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία (Clyde, Miller, Sauer, & Liebert, 2006). Τα projects διαρκούν από 2-3 ώρες μέχρι και ένα σχολικό έτος. Κατά τη διάρκεια τους οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές πολυμεσικό και πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό, κάνουν ευρεία χρήση μαιευτικών

ερωτήσεων και παρακινούν τους μαθητές να παράγουν τεκμήρια της εργασίας τους, όπως έργα τέχνης, χειροτεχνίες, βίντεο, δελτία παρατήρησης και προφορικές αφηγήσεις (Schroeder-Yu, 2008).

7η βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Μάθηση στη βάση της σύναψης κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με την ομάδα αναφοράς

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν και συνεργάζονται σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλο-αναγνώρισης και διαλεκτικής συζήτησης τόσο με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους μαθητές και τους γονείς για ποικίλες διαστάσεις της στοχοθεσίας, του περιεχομένου και της διαδικασίας της μάθησης. Αυτή η διδακτική πρακτική βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο ευέλικτοι και εφευρετικοί στην προετοιμασία και στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας και μάθησης (Sisson, 2009). Ιδιαίτερως, ο ρόλος της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων είναι πολύ σημαντικός, αφού οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εργάζονται, να υποστηρίζονται και να λαμβάνουν συμβουλευτική μεντορεία, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση τόσο από ισότιμους παιδαγωγικούς συνεργάτες, όσο και από ανώτερους παιδαγωγικούς μέντορες ή συντονιστές (Turner&Wilson, 2009). Βασική παιδαγωγική αρχή στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία είναι ότι η μάθηση πραγματώνεται στη βάση της διεύρυνσης του κοινωνικού δικτύου των σχέσεων τόσο μεταξύ των μαθητών της σχολικής τάξης, όσο και μεταξύ των μαθητών με τους σημαντικά κοινωνικά άλλους της ομάδας αναφοράς, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι γονείς και τα ενήλικα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Έτσι η τάξη γίνεται αντιληπτή ως ένα κοινωνικό υποσύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των εμπλεκομένων με σκοπό την επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών και κοινωνικοποιητικών αποτελεσμάτων (Malaguzzi, 1993). Ως προς αυτό το σκοπό οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες (2-5 άτομα) ώστε να έχουν την ευκαιρία μέσω της της κριτικής, της σύγκρισης, της διαπραγμάτευσης και της επίλυσης προβλημάτων να εκφράζουν τις διαφορετικές απόψεις, προσεγγίσεις και ιδέες τους. Ως αποτέλεσμα δίνεται προτεραιότητα στη συνεχή εκπαίδευση των μαθητών στον αλληλοσεβασμό, στην αλληλεγγύη, στην ενεργητική ακρόαση και στην ενσυναίθηση. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν στις σχολικές τάξεις είτε τους γονείς είτε άλλα μέλη της κοινότητας με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές στην ολοκλήρωση των εργασιών και projects, εκδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη θετική τους διάθεση τους να αναπτύξουν πιο στέρεες, υγιείς και ουσιαστικές σχέσεις μαζί τους (Kaminsky&Gandini, 2002).

8η βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Χρήση διαφορετικών μορφών και γλωσσών μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία εργάζονται έχοντας υιοθετήσει την αρχή ότι όλοι οι μαθητές: α) κατέχουν ένα υψηλό κοινωνικογνωστικό και συναισθηματικό δυναμικό, β) έχουν τις εγγενείς ανάγκες να εξερευνήσουν, να καταστούν δημιουργικοί και να

κυριαρχήσουν στη μάθησή τους, γ) επιδιώκουν να συζητούν και να εκδηλώνουν τις προσωπικές τους θεωρίες και ιδέες με τους εκπαιδευτικούς, δ) έχουν υψηλές προσδοκίες ότι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να τους υποστηρίξουν για να μάθουν και να αναπτυχθούν. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί έχουν την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια: α) να σχεδιάζουν και να υλοποιούν projects, β) να βοηθούν τους μαθητές να φτιάξουν τα ατομικά τους portfolios, γ) να εξοικειώνουν τους μαθητές να συλλέγουν και να εκθέτουν τις εργασίες τους, δ) να κρατούν τους μαθητές σε μια συνεχή εγρήγορση ως προς την ατομική τους πρόοδο και ανάπτυξη, ε) να βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιούν ότι οι μαθησιακές τους προσπάθειες αποτιμώνται και αναγνωρίζονται από τους κοινωνικά σημαντικά άλλους, στ) να βρίσκονται σε τακτική επαφή με τους γονείς με σκοπό να τους κρατούν ενήμερους για τα εκπαιδευτικά πεπραγμένα και τους μαθησιακούς στόχους της σχολικής ομάδας, ζ) να συνεργάζονται με όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς στη από κοινού υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών (Moran, Desrochers&Cavicchi, 2007). Στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στα οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν ποικίλες μορφές και γλώσσες μάθησης, στις οποίες περιλαμβάνονται το σχέδιο, η μουσική, η ζωγραφική, η γλυπτική, ο χορός, τα ποιήματα, οι ιστορίες, ο μοντελισμός. Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών υλικών με σκοπό οι μαθητές να εκφράζονται ποικιλοτρόπως, είτε μέσω γλωσσικών δημιουργιών είτε μέσω χειροτεχνιών και άλλων μορφών τέχνης (Eckhoff&Spearman, 2009). Η θετική ενίσχυση των μαθητών στην πολυποίκιλη έκφραση και μάθηση έχει σημαντικά οφέλη για την ακαδημαϊκή, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, και επεκτείνεται πέραν της φοίτησής τους στην τυπική εκπαίδευση, αφού μαθαίνουν από την παιδική ηλικία: α) να κάνουν χρήση όλων των αισθήσεων και των ικανοτήτων τους, β) να επικοινωνούν σύνθετες σκέψεις και αρνητικά συναισθήματα με ανοιχτή σκέψη, σαφήνεια και ευθύτητα, γ) να βοηθούν τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους ώστε να επικοινωνούν μαζί τους με μεγαλύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση (Wexler, 2004).

9η βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Εμπλοκή γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών

Στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία οι γονείς θεωρούνται ότι αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των μαθητών είτε ως μέντορες είτε ως συνεργάτες και υποστηρικτές τους. Οι εκπαιδευτικοί σέβονται, τιμούν και εμπιστεύονται τους γονείς, αφού είναι οι πρώτοι “εκπαιδευτικοί” των μαθητών (McClow&Gillespie, 1998). Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν ποικιλοτρόπως τους γονείς να λειτουργούν ως συν-εκπαιδευτές των παιδιών τους με έναν αυθεντικό και άμεσο τρόπο. Έτσι οι γονείς δραστηριοποιούνται ουσιαστικά και ενεργά στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση παιδαγωγικών παρεμβάσεων και πολιτικο-πολιτισμικών δράσεων των σχολικών μονάδων ως ζωντανών οργανισμών (Lazzari, 2012). Ως αποτέλεσμα οι γονείς ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων ώστε να: α) έχουν τακτική συζήτηση- αλληλεπίδραση για την

εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή των μαθητών, β) να λαμβάνουν το ρόλο βοηθού εκπαιδευτικού σε διάφορες σχολικές εργασίες και projects εντός του περιβάλλοντος μάθησης, γ) να εκτελούν χρέη υπευθύνου συνοδού σε διάφορες οργανωμένες εκπαιδευτικές εκδηλώσεις, δ) να συνδιοργανώνουν με τους εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς ποικίλες κοινωνικές δράσεις στο επίπεδο της σχολικής και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας, ε) να συμμετέχουν σε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων με σκοπό την υιοθέτηση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των “ReggioEmilia” στη λειτουργία και κουλτούρα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Kennedy, 1996).

Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι δυσκολίες, οι προοπτικές και οι προκλήσεις αναφορικά με την εισαγωγή των 9 αναφερόμενων παιδαγωγικών αρχών της φιλοσοφίας των “ReggioEmilia” των Δημοτικών Σχολείων στην καθημερινή δομή, λειτουργία και κουλτούρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

A. Το περιβάλλον μάθησης ως “δευτερός” εκπαιδευτικός

Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων στην Ελλάδα φαίνεται να αντιλαμβάνονται καταρχήν το σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον μάθησης σε θέματα συνεργασίας, σχέσεων και αλληλεπίδρασης χωρίς όμως να φτάνουν να το θεωρούν ως ένα “εκπαιδευτικό” της τάξης. Έτσι στα περισσότερα Δημοτικά Σχολεία δεν υφίσταται ομοφωνία και σύμπνοια μεταξύ των εκπαιδευτικών σε θέματα αισθητικής, εμφάνισης και αίσθησης, την οποία χρειάζεται να αποπνέει το σχολικό περιβάλλον μάθησης. Ως συνέπεια απουσιάζει ένας κοινός συντονισμός ως προς τις επιλογές του χρώματος των τοίχων, του υλικού και του σχήματος των επίπλων, της διάταξης των θρανίων, της έκθεσης των δημιουργιών των μαθητών. Εδώ χρειάζεται να αναφερθεί ότι η περιορισμένη έκθεση των έργων των μαθητών, η οποία συνήθως καταγράφεται στις αίθουσες οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχει εμπεδωθεί ως σχολική κουλτούρα η ανάγκη τεκμηρίωσης της μαθησιακής διαδικασίας ως ενός μέσου που αναδεικνύει και προάγει τον αναστοχασμό, την επικοινωνία, την κοινωνική μάθηση, τις σχέσεις και τη συλλογική αυτο-αποτελεσματικότητα της ομάδας.

B. Ανακαλυπτική και δημιουργική μάθηση μέσω μαθησιακών υλικών

Οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να κάνουν περιορισμένη χρήση ανοιχτών και αισθητικά όμορφων μαθησιακών υλικών, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις, η μάθηση περιορίζεται στη διδασκαλία του περιεχομένου του εγχειριδίου μέσω της μονότροπης μορφής της γλώσσας. Ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν τον απαιτούμενο διδακτικό χρόνο στους μαθητές για να χειριστούν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών υλικών με ποικίλους τρόπους για να ικανοποιήσουν τόσο τους διδακτικούς και αναπτυξιακούς στόχους του προγράμματος σπουδών, όσο και τις ατομικές ανάγκες τους για

ανακάλυψη, επιλογή και δημιουργικότητα. Επίσης χρειάζεται να επισημανθεί ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των Δημοτικών Σχολείων της χώρας δεν λειτουργούν ατελιέ, εργαστήρια ή στούντιο, τα οποία θα μπορούσαν να παρέχουν πρόσθετους μαθησιακούς πόρους σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τέλος οι περισσότερες σχολικές αίθουσες δεν διαθέτουν μαθησιακά υλικά σύμφωνα με τον ενδεικτικό κατάλογο που αναφέρθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο του άρθρου μας, για τα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία, όπως διασπαστά και εύθραυστα αντικείμενα, έργα τέχνης και χειροτεχνίες, αντικείμενα παιχνιδιού, και φυσικά υλικά.

Γ. Λειτουργία τάξεων με μαθητές πολλαπλών ηλικιών

Στην Ελλάδα η λειτουργία τάξεων με μαθητές πολλαπλών ηλικιών υφίσταται μόνο στα ολογοθέσια Δημοτικά Σχολεία, ο αριθμός των οποίων συνεχώς φθίνει τις δυο τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συγχώνευση και κατάργησή τους με σκοπό την ίδρυση πολυθεσίων σχολείων. Όμως στα εξαθέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία, παρ’ όλο που δεν έχει θεσπιστεί η φοίτηση μαθητών πολλαπλών ηλικιών στην ίδια τάξη, μπορεί κατά περίπτωση να συνεργαστούν οι μαθητές δυο ή περισσότερων τάξεων στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση κοινών projects ή κοινωνικο-πολιτισμικών εκδηλώσεων. Όμως φαίνεται ότι οι παραπάνω εκπαιδευτικές δράσεις χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και ασυνέχεια, και είναι αρκετά περιορισμένες ως προς τη συχνότητά τους, αφού δεν έχει καλλιεργηθεί μια ισχυρή σχολική κουλτούρα προς αυτήν την κατεύθυνση τόσο από την εκπαιδευτική διοίκηση, όσο και από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Ως συνέπεια δεν εντάσσονται παιδαγωγικές και κοινωνικοποιητικές δραστηριότητες συν-εκπαίδευσης και συνεργασίας μαθητών πολλαπλών ηλικιών και διαφορετικών τάξεων εντός του θεσμοθετημένου ετήσιου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.

Δ. Διαμόρφωση ενός αυτόνομου προγράμματος σπουδών ανά σχολική μονάδα και ενός αυτορρυθμιζόμενου προγράμματος σπουδών ανά μαθητή

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υφίσταται ένα μοναδικό πρόγραμμα σπουδών ανά σχολική τάξη για όλες σχολικές μονάδες της χώρας, αφού δεν υπάρχει κάποια σχετική θεσμική ρύθμιση, η οποία να δίνει την παιδαγωγική αρμοδιότητα και την ακαδημαϊκή ελευθερία στους συλλόγους διδασκόντων να μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν ένα αυτόνομο πρόγραμμα σπουδών για τη σχολική τους μονάδα. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν την παιδαγωγική και διδακτική ανεξαρτησία να διαπραγματεύονται και να συζητούν με τους μαθητές με σκοπό να προσαρμόσουν το ισχύον πρόγραμμα σπουδών τόσο στο επίπεδο της σχολικής τάξης, όσο και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών αναγκών, ενδιαφερόντων και προτεραιοτήτων των μαθητών με σκοπό τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της μάθησης. Όμως για να καταστούν οι εκπαιδευτικοί επαρκείς για να αναλάβουν τις παραπάνω πρωτοβουλίες και ευθύνες χρειάζεται: α) να έχουν υψηλά

εσωτερικά κίνητρα για συνεχή βελτίωση της επαγγελματικής και διδακτικής τους εμπειρογνωμοσύνης, β) να συμμετέχουν ενεργά σε αντίστοιχα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ε. Προαγωγή της αναδυόμενης μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν έχουν θεσμική υποχρέωση (μέσω του καθηκοντολογίου τους) να προγραμματίζουν και να οργανώνουν από κοινού και σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους μια μάθηση, η οποία να αναδύεται στη βάση των ιδιαίτερων γνώσεων, αναγκών και ενδιαφερόντων τους, και η οποία θα πραγματώνεται πρωτίστως μέσω ομαδικών εργασιών και projects. Ως συνέπεια η παραπάνω αρχή δεν εφαρμόζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, αφού φαίνεται ότι: α) οι αρμόδιοι δημόσιοι φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης να μην θέτουν ως προτεραιότητα την προαγωγή της αναδυόμενης μάθησης, β) οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνωστικές, δημιουργικές και κριτικές ικανότητες για να ανταποκριθούν στο αναφερόμενο εκπαιδευτικό έργο, γ) οι μαθητές δεν έχουν αποκτήσει γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες για να εκφράσουν τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες εντός του υφισταμένου σχολικού πλαισίου μάθησης.

ΣΤ. Τα projects ως η βάση της μάθησης

Παρ’ όλο που στο ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Δημοτικό Σχολείο θεσπίστηκε από το 1997, τόσο η “Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων”, όσο και η χρήση ενός 20% του διδακτικού χρόνου ανά γνωστικό αντικείμενο για την υλοποίησή projects, τόσο τα θέματα, όσο και οι δραστηριότητες των projects προτείνονται συνήθως είτε από τους ίδιους εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων, είτε τα τελευταία χρόνια από τους υπευθύνους των “Σχολικών Δραστηριοτήτων” των τοπικών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγωγή Υγείας, στον Πολιτισμό και στο Περιβάλλον. Έτσι τα projects δεν έχουν ως αφετηρία μια ιδέα ή ένα πρόβλημα, που έχουν θέσει οι μαθητές και τις περισσότερες φορές καταλήγουν να διαμορφώνονται σε ένα corpus αποπλαισιωμένων, τυποποιημένων και κατακερματισμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από το ισχύον πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής τάξης. Ως συνέπεια τα projects λαμβάνουν στοιχεία μιας δασκαλοκεντρικής και γραφειοκρατικής διαδικασίας διαχείρισης της Ευέλικτης Ζώνης και δεν αποτελούν τον πυρήνα και τη βάση της μάθησης για κάθε γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος σπουδών. Ως συνέπεια οι μαθητές δεν επωφελούνται της δυναμικής των projects και συνακόλουθα δεν αποκτούν τόσο εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και ανακάλυψη, όσο και δηλωτική, διαδικαστική, κριτική και δημιουργική σκέψη με σκοπό να βρουν εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα της προσωπικής, σχολικής και κοινωνικής τους ζωής.

Z. Μάθηση για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με την ομάδα αναφοράς

Η ανάδειξη της μάθησης ως μέσου για τη σύναψη σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, εκπαιδευτική διοίκηση) δεν θεωρείται κάτι το αυτονόητο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Και αυτό συμβαίνει, επειδή οι όποιες προσπάθειες των εκπαιδευτικών προς αυτή τη κατεύθυνση δεν χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, συνέπεια, οργάνωση και συνέχεια. Ως συνέπεια οι όποιες προσπάθειες για τη σύναψη σχέσεων με την ομάδα αναφοράς τις περισσότερες φορές περιορίζονται στη συμμετοχή των μαθητών σε projects αγωγής υγείας διάρκειας ενός σχολικού τριμήνου. Αλλά ακόμα και στην περίπτωση υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων με σκοπό τη σύναψη σχέσεων, αυτές δεν διευρύνονται, και παραμένουν τυπικές, επιφανειακές και αποσπασματικές, αφού δεν περιλαμβάνουν όλους τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της τοπικής κοινότητας. Έτσι φαίνεται ότι το θέμα της σύναψης σχέσεων δεν αποτελεί παιδαγωγική προτεραιότητα, για τα περισσότερα Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα, αφού δεν το εντάσσουν θεσμικά και λειτουργικά είτε σε ένα παιδαγωγικό συμβόλαιο αρχών μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη μάθηση είτε στον εσωτερικό κανονισμόλειτουργίας είτε στον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού τους έργου.

H. Χρήση διαφορετικών μορφών και γλωσσών μάθησης

Η χρήση διαφορετικών μορφών και γλωσσών μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαραίτητη επαγγελματική και διδακτική επάρκεια και τη θετική διάθεση για να το κάνουν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα σημαντικό εμπόδιο στη χρήση ποικίλων μορφών και γλωσσών μάθησης από τους εκπαιδευτικούς είναι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, εξαιτίας του κατακερματισμού των αντικειμένων μάθησης στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών και της εμπλοκήςπολλών εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες. Επιπροσθέτως δεν υφίσταται κάποια θεσμική παρέμβαση από πλευράς των αρμόδιων δημόσιων φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής συμβουλευτικής προς την κατεύθυνση υποχρεωτικής συνέργειας, συνεργασίας και συνδιδασκαλίας μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών (ανεξαρτήτως της ειδικότητάς τους) ως προς την υλοποίηση κοινών εργασιών και projects. Έτσι τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στη διδασκαλία του περιεχομένου του γνωστικού τους αντικειμένου κάνοντας χρήση μονοτροπικών μορφών μάθησης, όπως είναι η γλώσσα. Ως συνέπεια οι μαθητές δεν κινητοποιούνται να μαθαίνουν και να εκφράζονται με ποικίλους τρόπους και ανακόλουθα περιορίζεται η ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη από την παιδική ηλικία στο Δημοτικό Σχολείο.

Θ. Εμπλοκή γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών

Παρ’ όλο που σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία οι γονείς επιδρούν καθοριστικά στην εκπαίδευση των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμικός ρόλος των γονέων περιορίζεται σε θέματα λειτουργίας, ασφάλειας και υγιεινής των σχολικών μονάδων και δεν περιλαμβάνει την εμπλοκή και συμμετοχή τους σε ζητήματα εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης των μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Ως συνέπεια οι γονείς δεν λειτουργούν ως ισότιμοι εταίροι με τους εκπαιδευτικούς στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Έτσι οι γονείς δεν ενισχύονται από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, την εκπαιδευτική διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε: α) να εργαστούν ως συν-εκπαιδευτές των μαθητών, β) να δραστηριοποιηθούν ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες της μάθησης (συμβουλευτική, διδακτική βοήθεια, συνοδεία, συνδιοργάνωση εκδηλώσεων), γ) να εκπαιδευτούν με σκοπό την υιοθέτηση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των ‘ReggioEmilia’ Δημοτικών Σχολείων στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καταλυτικός, σημαντικός και αναντικατάστατος στη μάθηση στα ‘ReggioEmilia’ Δημοτικά Σχολεία, αφού οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν με πολλαπλούς ρόλους, όπως φροντιστές, ερευνητές, καθοδηγητές, ενεργητικοί ακροατές, παρατηρητές, καταγραφείς τεκμηρίων μάθησης και ενισχυτές αλληλεπίδρασης. Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν υψηλή επαγγελματική και διδακτική εμπειρογνωμοσύνη ώστε: α) να διαμορφώνουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης, β) να μετασχηματίζουν παγιωμένες δυσλειτουργικές θεωρήσεις, νοοτροπίες και πρακτικές, γ) να αναγνωρίζουν και να αναδεικνύουν τις πολλαπλές υπο-λανθάνουσες ικανότητες των μαθητών, δ) να αποδέχονται τη συν-οικοδόμηση της μάθησης από τους μαθητές, ε) να εμπνέουν τους μαθητές να παραμένουν προσηλωμένοι και ενεργητικοί στην ολοκλήρωση των εργασιών, στ) να ενισχύουν τους μαθητές στην απόκτηση ανωτέρων γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (ανάλυση, σύνθεση, εξεύρεση λύσεων), ζ) να υποστηρίζουν τους μαθητές στην αφαιρετική, φανταστική, κριτική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων, η) να βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν συνεκτικές και αλληλο-συνδεδεμένες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες, θ) να διδάσκουν μέσω ποικίλων μορφών και γλωσσών μάθησης, ι) να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών στη βάση των ιδιαίτερων αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών, ια) να κινητοποιούν τους μαθητές να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί ομιλητές, συνεργάτες και πρωταγωνιστές της μάθησής τους, ιβ) να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επικοινωνούν μέσω της γλώσσας και της τέχνης, ιγ) να συλλέγουν και να χρησιμοποιούν τα τεκμήρια της εργασίας των μαθητών στην υλοποίηση μελλοντικών projects, ιδ) να παρέχουν την ατομική ευθύνη και ελευθερία στους μαθητές να αποφασίζουν αναφορικά με την κατεύθυνση, το εύρος και τους τρόπους εργασίας τους, ιε) να

ενσωματώνουν το εκπαιδευτικό δράμα, τις παραστατικές τέχνες, τις χειροτεχνίες, την αφήγηση, τη μουσική και τις υπαίθριες δραστηριότητες στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, ιστ) να φροντίζουν ώστε οι μαθητές να αναπτύσσονται γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά ανεξαρτήτως του μαθησιακού τους στυλ, ιζ) να προάγουν τη θετική συνεργασία και την αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ιη) να μεριμνούν να οικοδομήσουν από κοινού με τους μαθητές, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους γονείς μια ισχυρή κοινοτική και συνεργατική κουλτούρα μάθησης στις σχολικές τους μονάδες (Vatalaro, Szente, & Levin, 2015).

Προτάσεις

Όπως φαίνεται χρειάζεται να γίνουν μεγάλες αλλαγές τόσο σε θεσμικό επίπεδο (στοχοθεσία προγράμματος σπουδών, εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, θεσμική εμπλοκή γονέων), όσο σε λειτουργικό επίπεδο (σχολική κουλτούρα, ενίσχυση συλλόγου διδασκόντων, προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου, παροχή κινήτρων για μετασχηματισμό δυσλειτουργικών πρακτικών) ώστε σταδιακά να ενσωματωθούν οι βασικές κατευθυντήριες παιδαγωγικές αρχές των “ReggioEmilia” Δημοτικών Σχολείων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή των Δημοτικών Σχολείων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ανταποκριθούν με πληρότητα και αποτελεσματικότητα και συνακόλουθα να συμβάλλουν θετικά στην ενσωμάτωση και εφαρμογή των παραπάνω αρχών, υπό τη θεμελιώδη προϋπόθεση ότι θα εκπαιδευτούν με τρόπο μεθοδικό, οργανωμένο και επιστάμενο κατά τη διάρκεια τόσο της αρχικής τους εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια, όσο και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης από τους αρμόδιους δημόσιους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και επιμόρφωσης, όπως είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akhudhair, D. (2014). Creativity and the Reggio Emilia Approach. *The William & Mary Educational Review*, 2(2), 52-57.
- Arseven, A. (2014). The Reggio Emilia approach and curriculum development process. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 166-171.
- Biermeier, M. (2015). Inspired by Reggio Emilia: Emergent curriculum in relationship-driven learning environments. *Young Children*, 70(5), 72-79.
- Clyde, J., Miller, C., Sauer, S., & Liebert, K. (2006). Teachers and children inquire into Reggio Emilia. *Language Arts*, 83(3), 215-226.
- Eckhoff, A., & Spearman, M. (2009). Rethink, reimagine, reinvent: The Reggio Emilia approach to incorporating reclaimed materials in children’s artworks. *Art Education*,

62(2), 10-16.

- Elkind, D. (2003). Montessori and constructivism. *Montessori Life*, 15(1), 26-29.
- Fraser, S., & Wien, C. (2001). Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom. *The Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 8(4), 75-78.
- Fraser, S. (2007). Play in other languages. *Theory into Practice*, 46(1), 14-22.
- Fyfe, B., Geismar-Ryan, L., & Strange, J. (2000). The potential of collaborative inquiry. *Innovations in early education: The international Reggio exchange*, 7(4), 7-19.
- Hočevar, A., Šebart, M., & Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 476-488.
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4-8.
- Gandini, L. & Kaminsky, J. (2004). Reflections on the relationship between documentation and assessment in the American context: An interview with Brenda Fyfe. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11(1), 5-17.
- Kaminsky, J., & Gandini, L. (2002). The role of culture and community in children's learning and development: An interview with Barbara Bowman. *Innovations in early education: The international Reggio Exchange*, 9(3), 4-12.
- Kennedy, D. (1996). After Reggio Emilia: May the conversation begin! *Young Children*, 51(5), 24-27.
- Lazzari, A. (2012). The public good. Historical and political roots of municipal preschools in Emilia Romagna. *European Journal of Education*, 47(4), 556-568.
- Lindsay, G. (2015). Reflections in the mirror of Reggio Emilia's soul: John Dewey's foundational influence on pedagogy in the Italian educational project. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 447-457.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12.
- Maynard, T., & Chicken, S. (2010). Through a different lens: Exploring Reggio Emilia in a Welsh context. *Early Years*, 30(1), 29-39.
- McClow, C., & Gillespie, C. (1998). Parental reactions to the introduction of the Reggio Emilia approach in Head Start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 131-35.
- McNally, S., & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925-1937.
- Moran, M., Desrochers, L., & Cavicchi, N. (2007). Progettazione and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 81-90.

- Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. *Improving Schools*, 19(2), 167-176.
- New, R. (2007). Reggio Emilia as Cultural Activity. *Theory Into Practice: Reggio Emilia*, 46(1), 5-13.
- Rinaldi, C. (2003). The teacher as researcher. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 10(2), 1-4.
- Santn, M., & Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 6(1), 50-56.
- Schiller, M. (1995). Reggio Emilia: A focus on emergent curriculum and art. *Art Education*, 48(3), 45-50.
- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126-134.
- Sisson, J. (2009). Making sense of competing constructs of teacher as professional. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 351-366.
- Spaggiari, S. (2004). The path toward knowledge: The social, political and cultural context of the Reggio experience. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11(2), 1-5.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into practice*, 46(1), 40-47.
- Swann, A. (2008). Children, objects, and relations: Constructivist foundations in the Reggio Emilia approach. *Studies in Art Education*, 50(1), 36-50.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39.
- Turner, T., & Wilson, D. (2009). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49(1), 5-13.
- Uhrmacher, P. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.
- Vatalaro, A., Szente, J., & Levin, J. (2015). Transformative learning of pre-service teachers during study abroad in Reggio Emilia, Italy: A case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), 42-55.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*, 57(6), 13-19.
- Wien, C. (2011). Learning to document in Reggio-inspired education. *Early Childhood Research & Practice*, 13(2).