

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΟΛΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΙΝΗΜΑ WALDORF

ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ Τ.Ε

**ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ
ΟΛΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΙΝΗΜΑ WALDORF

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΠΑΣΣΑΛΗ ΔΗΜΗΤΡΑ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΣΠΥΡΟΣ

ΑΘΗΝΑ
2017

ΣΥΝΟΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζει το εκπαιδευτικό κίνημα Waldorf, αναλύοντας τις αξίες που το διέπουν και τη σημασία που δίνει στα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και στην τέχνη στην εκπαίδευση. Ακόμα παρουσιάζεται η προσέγγιση της εν λόγω παιδαγωγικής στις νέες τεχνολογίες, η οποία στηρίζεται στην προετοιμασία του ανθρώπινου εγκεφάλου για την ψηφιακή εποχή και την καλλιέργεια της ηθικής σκέψης. Τέλος, αναλύει τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο οφείλει να εκπληρώσει τα παραπάνω στην κατάλληλη ηλικία του παιδιού ώστε να προετοιμάσει ολοκληρωμένα τους νέους ανθρώπους για τον τεχνολογικό κόσμο που σήμερα ζούμε.

Επιπλέον, η εργασία συνοδεύεται από τέσσερις συνεντεύξεις, εκπαιδευτικών, ιατρών, γονέων οι οποίοι από τις μελέτες και την εμπειρία τους, παραθέτουν την γνώμη τους, υποστηρίζοντας την άποψη της εκπαίδευσης Waldorf σχετικά με είσοδο των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση την κατάλληλη ηλικιακή στιγμή του παιδιού.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο περιγράφει την ζωή του εμπνευστή αυτής της παιδαγωγικής, Rudolf Steiner, και παρουσιάζεται η ανάπτυξη των εν λόγω σχολείων μέχρι σήμερα σε όλο τον κόσμο. Το δεύτερο αναλύει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η παιδαγωγική, τις παιδαγωγικές αρχές που ακολουθεί και τη μέθοδο διδασκαλίας, εστιάζοντας στις σωματικές, ψυχικές και πνευματικές ανάγκες που έχει σε κάθε στάδιο ανάπτυξης. Τέλος, παρουσιάζεται και τεκμηριώνεται η πρόταση της παιδαγωγικής Waldorf για την προσέγγιση της εκπαίδευσης στα νέα μέσα έχοντας υπόψη την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την πραγματοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους πολύτιμους δασκάλους μου Τζιγκοτζίδα Μιχάλη και Ρίζου Σοφία για την ποιότητα της γνώσης που μου έχουν προσφέρει τα τελευταία χρόνια πάνω στην παιδαγωγική τέχνη, η οποία και με οδήγησε σε έντονους προβληματισμούς και τελικά στην επιλογή αυτής της εργασίας. Τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς από το σχολείο «Τριανέμι», Σαντρα Μαυροειδή και Καρανάσιο Αρχοντή για τον χρόνο που μου αφιέρωσαν, καθώς επίσης και τον καθηγητή Σπαχίδα Κωνσταντίνο για τις γνώσεις και τις εμπειρίες του πάνω στην λειτουργία των σχολείων Waldorf. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω στον Δρ Νικόλα Καρδάρα, ο οποίος στο σύντομο ταξίδι του στην Ελλάδα μου διέθεσε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο του. Ακόμα ευχαριστώ από καρδιάς, τις συμφοιτήτριες και συναδέλφους Τροχοπούλου Μαρία, Μποσταντζή Κίττυ και Καπόλου Ελένη καθώς και τον σύντροφο μου για την τεχνική και ψυχολογική υποστήριξη που μου προσέφεραν αυτό το έτος.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή μου Παπαδόπουλο Σπύρο και την Σφυρόερα Μαρία για την βοήθειά τους στην εκπόνηση αυτής της εργασίας καθώς και όλους τους καθηγητές και την γραμματεία του μεταπτυχιακού προγράμματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΣΥΝΟΨΗ	1
Εισαγωγή	6
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	8
1.1 Rudolf Steiner.....	8
1.1.1 Παιδική ηλικία.....	8
1.1.2 Ενηλικίωση.....	10
1.1.3 Η μελέτη του Goethe	11
1.1.4 Μια παιδαγωγική δοκιμασία πυρός.....	12
1.2 Σχολή επιμόρφωσης εργατών - εργατικό κίνημα	14
1.3 Κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής	16
1.4 Πρώτο σχολείο Waldorf.....	18
1.4.1 Η πρώτη δεκαετία.....	22
1.4.2 Σήμερα.....	23
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	27
2.1 Παιδαγωγική Waldorf.....	28
2.1.1 Σχολείο Waldorf – κοινωνικό τρίπτυχο	30
2.1.2 Το Τρίπτυχο: Σώμα, Ψυχή, Πνεύμα.....	31
2.2 Στάδια ανάπτυξης παιδιού	32
2.2.1 Το παιδί είναι ενωμένο με τον κόσμο γύρω του	32
2.2.2 Η αλλαγή της συνείδησης.....	34
2.2.3 Είσοδος στην εφηβεία	38

2.3 Μέθοδος - Διδακτική	40
2.3.1 Βασικές αρχές.....	40
2.3.2 Το νηπιαγωγείο Waldorf	42
2.4 Γενικές αρχές του Steiner για την παιδαγωγική αξία της τέχνης	46
2.5 Τα παιδιά δεν είναι μικροί ενήλικες	48
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	50
3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των μέσων	51
3.2 Ηθική σκέψη για την χρήση των νέων μέσων.....	55
3.2.1 Γνωστική προσέγγιση στην ηθική σκέψη	57
3.2.2 Αναπτυξιακή προσέγγιση στην ηθική σκέψη	59
3.3 Η προετοιμασία του ανθρώπινου εγκεφάλου για την ψηφιακή εποχή.....	61
3.3.1 Η εξέλιξη του εγκεφάλου μέχρι την ηλικία των 9 χρόνων.....	63
3.4 Τα μειονεκτήματα της οθόνης ως μέσο διασκέδασης	67
3.5 Προσέγγιση Waldorf - Εκπαίδευση χαρακτήρων για την ψηφιακή εποχή.....	69
3.5.1 Κεντρίζοντας εσωτερικές εικόνες.....	69
3.5.2 Σπέρνοντας τους σπόρους της ηθικής σκέψης	70
3.5.2.1 Εκπαιδεύοντας ολόκληρο το άτομο.	72
3.5.2.2 Τι είναι αναπτυξιακά κατάλληλο.....	73
3.5.2.3 Αφήγηση παραμυθιών	74
3.5.2.4 Ένα ενιαίος χώρος για τις τέχνες στην τάξη.....	74
3.5.2.5 Διατηρώντας την αίσθηση του θαύματος προς τον φυσικό κόσμο.	75
3.6 Εισάγοντας νέους ανθρώπους στα νέα μέσα	76

3.6.1 Η σωστή στιγμή.....	76
3.6.2 Ψηφιακή ιθαγένεια	78
3.6.3 Εισαγωγή των νέων μέσων στο σχολείο	79
3.6.4 Μια μελέτη περίπτωσης	80
ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.....	82
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	88
Λειτουργία σχολείων Waldorf.....	88
Οργανωτικό και Νομικό πλαίσιο.....	88
Εμπορικά δικαιώματα.....	88
Σύνταγμα	88
Νομικό καθεστώς	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	90
Ελληνόγλωσση	90
Ξενόγλωσση	91

Εισαγωγή

Μια εικόνα για την παιδαγωγική, φαντάζει η εξής, το παιδί να εκπαιδεύεται με τρόπο τέτοιο ώστε λαμβάνοντας ότι χρειάζεται σε κάθε ηλικία, να μπορεί να αναπτύξει υγιώς όλες τις πτυχές του εαυτού του, να καλλιεργήσει τα ταλέντα του και τις δεξιότητές του με χαρά, ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσει ατομικά και συλλογικά.

Μετά από παρατήρηση της ελληνικής εκπαίδευσης πόσο νοητικά εστιασμένη είναι, ξεκομμένη από το φυσικό περιβάλλον με σχολεία τσιμεντένια και προγράμματα γεμάτα θεωρητικές γνώσεις, πολύωρα και συνήθως με πολύ ψυχαναγκαστικό τρόπο δοσμένα στα παιδιά, στερημένα της χαράς της ουσιαστικής γνώσης που ανακαλύπτεται σταδιακά μέσα από το βίωμα, γεννήθηκε μέσα μου η επιθυμία να μελετήσω κάποιο άλλο σύστημα που ίσως έχει να προτείνει μια διαφορετική, πιο ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, από την οποία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί.

Ο λόγος που επέλεξα να ασχοληθώ με την παιδαγωγική Waldorf είναι ότι αποτελεί ένα εναλλακτικό, ανεξάρτητο σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο εστιάζει ιδιαίτερα στην αρμονική ψυχική ανάπτυξη του παιδιού και στους τρόπους επίτευξής της. Είναι μια παιδαγωγική μέθοδος που έχει ως επίκεντρο τον άνθρωπο και την υγιή πολύπλευρη ανάπτυξή του, ενώ δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσχολική ηλικία, γνωρίζοντας τη σημασία των πρώτων βιωματικών καταγραφών του παιδιού κατά την πρώτη επταετία για τη μετέπειτα εξελικτική του πορεία. Ο κοινωνικός της χαρακτήρας με την αλληλέγγυα μορφή του όσον αφορά την οικονομία και την οργάνωση του σχολείου και η στενή επαφή με την ομάδα των γονέων, δίνουν μια ζεστή και ανθρώπινη πνοή στο όλο εγχείρημα.

Αν κοιτάξουμε πίσω στην ιστορία, θα δούμε ότι καμιά εποχή δεν στερούνταν τεχνολογικών επιτευγμάτων. Αυτό σημαίνει ότι η τεχνολογία δεν είναι κάτι που πρωτοεμφανίζεται στην εποχή μας. Ωστόσο, την τελευταία δεκαεπταετία η ραγδαία ανάπτυξη της ηλεκτρονικής τεχνολογίας οδήγησε στην εκτεταμένη χρήση των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Οι εξελίξεις αυτές δεν αφήνουν ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση, η οποία είναι αλληλένδετη με τις κοινωνικές μεταβολές. Γίνεται αντιληπτό, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να αγνοήσει αυτές τις τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις γιατί κινδυνεύει να αποκοπεί από

την κοινωνία. Ο τόπος και ο τρόπος όμως που θα επιτελεστεί η είσοδος της στην εκπαίδευση και σε ποια ηλικία του παιδιού είναι τα ζητήματα που απασχολούν σήμερα.

Η εργασία ξεκινά περιγράφοντας την ζωή του εμπνευστή αυτής της παιδαγωγικής, Rudolf Steiner, και πως τα βιώματα του ,τον οδήγησαν στην κοινωνική ανησυχία που στην πορεία της ζωής του αποτυπώθηκε στην παιδαγωγική Waldorf. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ιστορικά η ίδρυση και η ανάπτυξη των εν λόγω σχολείων μέχρι σήμερα και πώς αυτή εφαρμόζεται στο ελληνικό πλαίσιο.

Εμβαθύνοντας στη θεωρητική πλαισίωση, η ανάλυση προχωρά στην προσχολική αγωγή της παιδαγωγικής, τις παιδαγωγικές αρχές που ακολουθεί, την εφαρμογή της και τη μέθοδο διδακτικής. Αναλύονται ακόμα τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και οι ανάγκες, σωματικές, ψυχικές και πνευματικές που προκύπτουν σε κάθε στάδιο.

Ακόμα, παρουσιάζεται και τεκμηριώνεται η πρόταση της εν λόγω παιδαγωγικής για την προσέγγιση της εκπαίδευσης στα νέα μέσα έχοντας υπόψη την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού και με γνώμονα πάντα τις ανάγκες του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται.

Τέλος, οι απόψεις που παρατίθενται στο τρίτο κεφάλαιο σχετικά με τη σχέση των νέων τεχνολογιών, τα παιδιά και την εκπαίδευση υποστηρίζονται από συνεντεύξεις τεσσάρων ανθρώπων σχετικών με την Waldorf εκπαίδευση και την ανάπτυξη του παιδιού.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Στο πρώτο αυτό κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά η ζωή και τα βιώματά του εμπνευστή της Waldorf εκπαίδευσης, Rudolf Steiner που σε συνδυασμό με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής, τον οδήγησαν στην δημιουργία αυτής της παιδαγωγικής και του πρώτου σχολείου Waldorf. Η περιγραφή αυτή συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση της ανθρωποκεντρικής βάσης της δημιουργίας του κινήματος Waldorf και τον κοινωνικοπολιτιστικό χαρακτήρα που το διακατέχει.

1.1 Rudolf Steiner

1.1.1 Παιδική ηλικία

Ο Rudolf Steiner γεννήθηκε στις 27 Φεβρουαρίου του 1861 στο Kraljevec της Ουγγαρίας. Γιος χειριστή τηλεγράφου για μια αυστριακή εταιρεία σιδηροδρόμων, ζούσε με την οικογένειά του στο Pottsbach, μια μικρή κοινωνία γύρω από το σιδηροδρομικό σταθμό, κοντά στα σύνορα της Ουγγαρίας και αργότερα, στη Βιέννη. Μεγάλωσε σε τοπία που περιβάλλονταν από οροσειρές και πράσινες πεδιάδες. Εξαιτίας του επαγγέλματος του πατέρα του εκτίμησε τις νέες τεχνολογίες, όπως τον τηλεγράφο και τον σιδηρόδρομο, όσο την φυσική ομορφιά του κάθε τόπου. Έβλεπε καθημερινά όλη αυτή την κίνηση στο σταθμό, με τις διακλαδώσεις των γραμμών, τις συσκευές του τηλεγράφου, τα θορυβώδη τραίνα, τις βιαστικές φόρτο-εκφορτώσεις εμπορευμάτων και τους ανθρώπους να πηγαινοέρχονται και όλα αυτά έλκυαν το ενδιαφέρον του.

«Ένα υπέροχο φυσικό τοπίο με περιέβαλλε κατά την παιδική μου ηλικία, με θέα τα βουνά που συνδέουν την Κάτω Αυστρία με το Steiermark... Το Schneeberg, με τη γυμνή βραχώδη βουνοκορφή του, συλλάμβανε τις ακτίνες του ήλιου, που καθώς φώτιζαν από ψηλά τον μικρό σιδηροδρομικό σταθμό, ήταν η πρώτη καλημέρα τις όμορφες μέρες του καλοκαιριού. Η γκρίζα ράχη του Wechsel αποτελούσε αντίθεση και έδινε μια διάθεση σοβαρότητας. Η πρασινάδα που χαμογελούσε απ' όλες τις πλευρές αυτού του τοπίου, έκανε τα βουνά να προβάλλουν μέσα από αυτήν. Στο βάθος δέσποζε η μεγαλοπρέπεια των υψηλών κορυφών, ενώ στο κοντινό περιβάλλον η φιλικότητα της φύσης» (Steiner R., 1991)

Το πολιτιστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πρέπει να τοποθετήσουμε την παιδαγωγική Waldorf, έχει να κάνει με τη θέση του ανθρώπου στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία. Το τί σήμαινε η μετάβαση από την παλαιά αγροτική ζωή στη φύση, σε μια νέα κοινωνική μορφή όπου δεσπόζει η τεχνολογία, το βίωσε ο Rudolf Steiner στα πρώτα παιδικά του χρόνια, μέσα από απτές, συγκεκριμένες καταστάσεις.

«Πιστεύω ότι ήταν σημαντικό για τη ζωή μου, το ότι είχα περάσει τα παιδικά μου χρόνια σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Γιατί τα ενδιαφέροντά μου έλκονταν έντονα στη μηχανική πλευρά της ζωής. Και ξέρω ότι τα ενδιαφέροντά μου αυτά είχαν την τάση να κυριεύουν ακόμη κι εκείνο το μέρος της καρδιάς μου, που αναζητούσε τη μεγαλειώδη και ειδυλλιακή φύση. Μέσα στη φύση όμως εξαφανιζόταν κάθε φορά η σιδηροδρομική αμαξοστοιχία με τους μηχανικούς της νόμους». (Steiner R., 1991).

Η διαβίωση ήταν επίπονη. Οι οικιακές εργασίες αποτελούσαν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του. Ο Steiner δεν γνώρισε τις πολλές ανέσεις που προσέφερε η τεχνολογία. Τα μηχανήματα του σταθμού ήταν απλώς εργαλεία, που έπρεπε να μάθει κανείς να τα ελέγχει, κάτι που ο ίδιος έκανε σε μικρή ηλικία με τον τηλεγράφο. Ο ίδιος, δέχτηκε βαθιές εντυπώσεις από την παιδική του ηλικία. Η καθημερινή απασχόληση στο σπίτι και στο σιδηροδρομικό σταθμό υπήρξε η βάση για την ικανότητα που τον χαρακτήριζε σε όλη του τη ζωή, στο να είναι ένας κατ' εξοχήν πρακτικός άνθρωπος.

Οι μέθοδοι εκπαίδευσης και διδασκαλίας που βίωσε ο Rudolf Steiner στην παιδική και εφηβική του ηλικία, διέφεραν ριζικά από αυτές που ο ίδιος θεμελίωσε. Είναι ενδιαφέροντα όμως, αυτά που αναφέρει στην αυτοβιογραφία του.

«Μεταξύ των παιγνιδιών που με συνάρπαζαν ιδιαίτερα και που ακόμη σήμερα θεωρώ πολύ καλά, ήταν τα βιβλία με κινούμενες εικόνες. Με αυτές τις εικόνες συνόδευα μικρές ιστορίες, δίνοντάς τους ζωή. Καθόμουν μαζί με την αδελφή μου πολλές ώρες με αυτά τα βιβλία. Χάρη σ' αυτά, συνέλαβα τις πρώτες βάσεις της ιατρικής τέχνης, λες και ήρθαν από μόνες τους» (Steiner R., 1991)

Το όνειρο του πατέρα του, Johann Steiner, να γίνει ο γιος του μηχανικός σιδηροδρόμων, τον οδήγησε σ' ένα αυστριακό λύκειο, που πρόσφερε κυρίως επιστημονική κατάρτιση. Τα πρώτα αποτελέσματα δεν ήταν ενθαρρυντικά. Το περιβάλλον της πόλης ήταν ξένο για τον Rudolf

Steiner, ενώ δεν απέκτησε ποτέ επαφή με τους καθηγητές.

«Λαχταρούσα να συναντήσω ανθρώπους, που να μπορώ να τους δεχθώ ως πρότυπα. Δεν υπήρχαν όμως τέτοιοι άνθρωποι μεταξύ των καθηγητών των δύο πρώτων τάξεων. Στην τρίτη τάξη είχα έναν καθηγητή που εκπλήρωνε το «ιδανικό» που έφερα μέσα μου. Αυτόν μπορούσα να τον μιμηθώ. Δίδασκε αριθμητική, γεωμετρία και φυσική. Η διδασκαλία του διακρινόταν για την εξαιρετική τάξη και διαφάνειά της. Δομούσε τα πάντα καθαρά από τα βασικά στοιχεία και ήταν πολύ ευεργετικό για τη σκέψη το να τον παρακολουθείς» (Steiner R., 1991)

Άνθρωποι που σημάδεψαν την παιδική του ηλικία ήταν ένας δραστήριος καθολικός ιερέας, που ερχόταν και περιέγραφε στους μαθητές το σύστημα του Κοπέρνικου, τις αλλαγές των εποχών, το καλοκαίρι και τον χειμώνα, τις κλιματικές ζώνες της Γης κ.α. και ένας γιατρός, ιδίόρρυθμος και ελεύθερος στο νου, ο οποίος του δάνειζε ποιητικές συλλογές. Έτσι, σε ηλικία δεκαπέντε χρόνων, θεμελιώθηκε η βαθιά του αγάπη για την κλασική γερμανική λογοτεχνία. Τη φιλοσοφική του μόρφωση την απέκτησε επίσης σχεδόν αποκλειστικά με δική του προσπάθεια, μελετώντας όσα έργα του Kant μπόρεσαν να πέσουν στα χέρια του.

Ο Steiner έχει συχνά υπογραμμίσει ότι παρόλη την κλίση του για σπουδές, διατηρούσε πάντα δυνατό ενδιαφέρον για τις πρακτικές πλευρές της ζωής. Δεν σταμάτησε ποτέ να ασχολείται με τις καθημερινές οικιακές δουλειές, έμαθε μάλιστα και την τέχνη του βιβλιοδέτη. Η εμπειρία όμως που σήμαινε γι' αυτόν πολλά περισσότερα απ' όλες τις άλλες σε ολόκληρη την περίοδο των σπουδών του, ήταν να διδάσκει άλλους. Σε ηλικία δεκαπέντε χρόνων άρχισε να προσφέρει ιδιαίτερα μαθήματα για να έχει οικονομικούς πόρους. Η εργασία αυτή τον οδήγησε, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, στη συνειδητοποίηση ενός μεγάλου μέρους της διδακτέας ύλης. Ένα άλλο εξ' ίσου σημαντικό βίωμα ήταν ότι μ' αυτό τον τρόπο αναγκαζόταν να ασχολείται με την πρακτική ψυχολογία.

«Χάρη στους μαθητές μου έμαθα να αναγνωρίζω τις δυσκολίες της ανθρώπινης εξέλιξης».

1.1.2 Ενηλικίωση

Σε ηλικία 18 χρόνων, ξεκινάει τις σπουδές του στην Πολυτεχνική Σχολή της Βιέννης σε μαθηματικά, βιολογία, χημεία και μετά φυσική. Γενικά οι επιδόσεις του θεωρούνται ασυνήθιστα καλές. Ούτε όμως η σχολική εργασία, ούτε οι ανώτερες σπουδές δεν διέκοψαν τις συνεχείς και όλο και βαθύτερες πνευματικές του εμπειρίες. Η παραμονή του στο Πολυτεχνείο

του έδειξε ότι τα βιώματά του δεν είχαν θέση στην υλιστική κατεύθυνση που είχε ακολουθήσει η έρευνα της φύσης. Η θεωρία της εξέλιξης στη βιολογία και η ατομική θεωρία της φυσικής είχαν εμφανιστεί στην προσπάθεια των επιστημόνων να εξηγήσουν όλη την ύπαρξη, ως προϊόν καθαρά μηχανικών διεργασιών. Αυτή η επίγνωση δεν τον εμπόδισε να ασχοληθεί δραστήρια και να ολοκληρώσει τις σπουδές του, τα χρήματα για τις οποίες εξοικονομούσε κυρίως δίνοντας ιδιαίτερα μαθήματα. Κατά τις σπουδές του, παρήγαγε σπουδαίο επιστημονικό έργο το οποίο τελείωνε με την φράση:

“ Το μεγαλύτερο πρόβλημα της ανθρώπινης σκέψης είναι να κατανοήσει τον άνθρωπο ως μια ελεύθερη προσωπικότητα που βασίζεται στον εαυτό του.” (Steiner R., 1991)

1.1.3 Η μελέτη του Goethe

Κατέληξε σταδιακά στο συμπέρασμα ότι το πρότυπο κάθε επιστημονικής γνώσης είναι η καθαρότητα και η ακρίβεια, με τις οποίες οι φυσικές επιστήμες περιγράφουν τα φαινόμενα του ανόργανου κόσμου. Ο μηχανικός όμως τρόπος σκέψης οδηγεί μόνο σε άκαρπες υποθέσεις ως προς τον οργανικό κόσμο και τη σφαίρα των ψυχικών φαινομένων. Γι αυτό αναζήτησε διέξοδο στον Goethe, του οποίου η μελέτη της φύσης τον συνάρπαζε κυρίως με τη βασική της αρχή: «Δεν πρέπει να αναζητάμε κάτι πίσω από τα φαινόμενα, γιατί αυτά τα ίδια είναι η θεωρία». Ήταν πεπεισμένος ότι μια συνεπής «φαινομενολογική» φυσική επιστήμη, θα δημιουργούσε από μόνη της την ανάγκη να συμπληρωθεί από την εξ' ίσου συνεπή και καθαρή πνευματική παρατήρηση.

Το 1882, μετά από πρόταση του προστάτη του K.J. Schroer, αναλαμβάνει την έκδοση των επιστημονικών συγγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών του Johann Wolfgang Goethe. Αυτό, τον οδηγεί στη διδακτορική του διατριβή το 1891 και στη συνέχεια στο κύριο φιλοσοφικό του δοκίμιο «Η φιλοσοφία της ελευθερίας» που εκδόθηκε το 1893.

Από το 1890 μέχρι το 1896 εργάστηκε στο Αρχείο του Γκαίτε στη Βαϊμάρη, όπου επεξεργάστηκε τα επιστημονικά συγγράμματα του Γκαίτε. Αργότερα, μετακόμισε στο Βερολίνο, όπου μέχρι το 1900 ανέλαβε την έκδοση του γνωστού πολιτιστικού περιοδικού «Magazin für Literatur». Οι βασικοί οικονομικοί του πόροι προέρχονταν από τη συγγραφή βιβλίων και τις διαλέξεις του πάνω σε επιστημονικά και φιλοσοφικά θέματα

1.1.4 Μια παιδαγωγική δοκιμασία πυρός

Ο Steiner είχε ακόμα την ευκαιρία, να δοκιμάσει στην πράξη τη σταδιακά βαθύτερη γνώση του για τον άνθρωπο. Λειτουργήσε εντατικά ως ιδιωτικός δάσκαλος στα σχολικά του χρόνια, αλλά και στα χρόνια των σπουδών του. Το 1884 προτάθηκε από τον καθηγητή του πανεπιστημίου του ως ιδιωτικός δάσκαλος σε μια πλούσια οικογένεια στη Βιέννη με τέσσερις γιους. Τους τρεις από αυτούς τους γιους, τους έδωσε ιδιωτικά μαθήματα, δηλαδή τους προετοίμασε για να πάνε στο σχολείο. Ο τέταρτος γιος της οικογένειας, ο Otto, του δόθηκε από το δέκατο έτος της ζωής του, για την πλήρη εκπαίδευση. Ο Otto Specht, υπέφερε από βαριάς μορφής υδροκεφαλία, δεν μπορούσε ούτε να διαβάσει, ούτε να γράφει και κρίθηκε ανίκανος. Κάθε προσπάθεια μάθησης κατέληγε σε εξάντληση. Το τετράδιό του είχε ως μόνο σημάδι μια τρύπα που είχε κάνει σε κάθε φύλλο με τη γομολάστιχά του, και συνήθειά του ήταν να αποφεύγει τα γεύματα και να παίρνει φαγώσιμα από τον κάδο της κουζίνας. Ο Στάινερ αναλαμβάνοντας αυτή την οικογένεια βρέθηκε μπροστά σε μια παιδαγωγική αποστολή, που από πολλούς ειδικούς, χαρακτηριζόταν ως ακατόρθωτη.

Ο Josef Breuer, συνεργάτης του Siegmund Freud στα πρώτα βήματα της ψυχανάλυσης, είχε εγκαταλείψει το παιδί ως ανεπίδεκτο μάθησης. Η μητέρα όμως αρνήθηκε να παραιτηθεί και πρόσφερε στον Steiner τη θέση του ιδιωτικού δασκάλου, ο οποίος μετακόμισε στο σπίτι της οικογένειας αυτής. Ο στόχος που έθεσε, ήταν να βοηθήσει το αγόρι να αποκτήσει έλεγχο του σώματός του. Ο Steiner ρύθμισε με κάθε λεπτομέρεια την καθημερινή ζωή του μαθητή του και έριξε μεγάλο βάρος στη διατροφή και στην αλληλουχία των διαφόρων μαθημάτων.

«Έπρεπε -σαν να λέμε- να συνδεθεί η Ψυχή με το σώμα. Πίστευα ακράδαντα ότι το αγόρι είχε αφανείς πνευματικές ικανότητες, μεγάλες μάλιστα. Χρειαζόμουν συχνά να προετοιμάζω επί δύο ώρες ένα μάθημα μισής ώρας, ώστε να μπορώ να παρουσιάζω την ύλη με τέτοιο τρόπο, που να πετυχαίνω τη μέγιστη δυνατή απόδοση, στο συντομότερο δυνατό χρόνο και με την μικρότερη δυνατή καταπόνηση των πνευματικών και φυσικών δυνάμεων του παιδιού». (Steiner R., 1991)

Ο Otto Specht αισθάνθηκε ενστικτωδώς ότι είχε αποκτήσει έναν δάσκαλο, δοσμένο εξ' ολοκλήρου στην αποστολή του. Η ανταπόκρισή του ήταν μια πολύ δυνατή αφοσίωση. Η προσπάθειά του ήταν να συνδυάσει τις αισθητικές ικανότητές του με τη σωματική φύση του παιδιού και να του δώσει την κυριαρχία πέρα από τις εκφράσεις του σώματος. Παρατήρησε ότι, η προκύπτουσα στοργική σχέση ανάμεσα σε αυτόν και το παιδί, μετά από ένα σύντομο

χρονικό διάστημα οδήγησε στην αφύπνιση της δραστηριότητας της ψυχής.

Αποδείχθηκε ότι, ένα οικονομικό μάθημα, σχετικά με τη μείωση των φυσικών δυνάμεων, συνέβαλε αποφασιστικά στην επιτυχία, καθώς και μια ρυθμική διάταξη των επιμέρους θεμάτων, τις περιοχές διδασκαλίας και τις διδακτικές δραστηριότητες. Το αποτέλεσμα που έφερε αυτή του η στάση, όπως αποκαλύπτεται από τον ίδιο σε μια μικρή, αλλά σημαντική σημείωση στην αυτοβιογραφία του: η επαφή και μόνο μεταξύ δασκάλου και μαθητή «έκανε τις λανθάνουσες ψυχικές ικανότητες να αφυπνιστούν».

Πόσο επιτυχής ήταν η παιδαγωγική προσέγγιση του Steiner, αποδείχθηκε από το γεγονός πως ο Otto Specht είχε καταφέρει μέσα σε δύο χρόνια να καλύψει τα χαμένα χρόνια του βασικού σχολείου και να εισαχθεί μαζί με συνομήλικούς του σε μια σχολή, που θα τον προετοίμαζε για ανώτερες σπουδές. Το κεφάλι του είχε αρχίσει να αποκτά πάλι φυσιολογικές αναλογίες. Μετά από άλλα τέσσερα χρόνια, μπορούσε να τα καταφέρει δίχως τη φροντίδα και τη βοήθεια του Steiner. Αποφοίτησε από το Λύκειο και σπούδασε ιατρική και πέθανε ως στρατιώτης κατά τη διάρκεια μιας επιδημίας στον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. (Steiner, 1999).

Ο Steiner σημείωσε στα απομνημονεύματά του ότι, μέσω αυτής της δραστηριότητας, γι' αυτόν η «σχέση ανάμεσα στην πνευματική και την ψυχική και τη σωματική τού ανθρώπου» είχε γίνει διαφανής. Αυτό το παράδειγμα, δείχνει πόσο σημαντικό είναι για τον ίδιο η αλληλεπίδραση του σώματος, της ψυχής και του πνεύματος για τη μάθηση. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο, ότι ο Steiner τονίζει με ιδιαίτερο τρόπο και εκτιμά την εμπιστοσύνη μεταξύ των γονέων, εδώ της μητέρας και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η επιτυχία της μάθησης και της διδασκαλίας βασίζεται στη σχέση αγάπης μεταξύ του παιδιού και του παιδαγωγού, αυτό αποτελεί βασικό παράγοντα της γνώσης και αποφασιστική δράση. Όλες αυτές οι ιδιότητες είναι βασικές πτυχές της αργότερα αναδυόμενης Waldorf. (Steiner, 1999)

Σ' αυτήν την εκπαιδευτική και θεραπευτική απόδοση, όπως και στη στάση του Steiner απέναντι στο έργο του, μπορεί να διακρίνει κανείς, ήδη, το περίγραμμα της μελλοντικής Waldorf εκπαίδευσης. Από τη μια πλευρά, ο Steiner εξετάζει την ψυχική και πνευματική κατάσταση του μαθητή του, που θέλει να τον βοηθήσει, να αποκτήσει τον έλεγχο της σωματικής του φύσης. Από την άλλη πλευρά, ο Steiner βρίσκεται αντιμέτωπος με φυσιολογικές, ψυχολογικές και μεθοδολογικές εργασίες που απαιτούν κάτι περισσότερο από ένα γενικό ενθουσιασμό. Μια νηφάλια, σχεδόν τεχνική συμπεριφορά είναι απαραίτητη για να

οργανωθεί σωστά η διδασκαλία και η εκπαίδευση. Κατά τη φυσική κατάσταση, θα πρέπει η επίδραση της πνευματικής προσπάθειας να διαβαστεί και να διορθωθεί. Αυτός ο συνυπολογισμός της φυσικής κατάστασης των μαθητών, η φροντίδα της σωματικής ανάπτυξής τους μέσα από την πρακτική εργασία και την καλλιτεχνική πρακτική, θα πρέπει να γίνουν αργότερα ένα τυπικό χαρακτηριστικό των σχολείων της εκπαίδευσης Waldorf (Leber,1996)

1.2 Σχολή επιμόρφωσης εργατών - εργατικό κίνημα

Στο διάστημα 1899-1904 εργάστηκε στη σχολή επιμόρφωσης εργατών του Βερολίνου. Σε αντίθεση με όλους τους άλλους καθηγητές, ο Rudolph Steiner κράτησε μια πολιτικά αδέσμευτη στάση. Ενδιαφερόταν πολύ για τη ζωή των μαθητών του. Όπως περιγράφει ο A.A Rudolph: «Αρκούσε να δει ένα πρόσωπο και να ακούσει το όνομά του για να το θυμάται πάντα. Μας αποκάλυπτε τη μεγάλη του γνώση, μόνον όταν χρειαζόταν να μας υποδείξει κάτι. Δεν υπήρχε καμιά απαίτηση από την πλευρά του. Αυτό που μας συνάρπαζε ήταν ο βαθύς ενθουσιασμός για το αντικείμενό του. Πολλοί από τους εργάτες συνδέθηκαν θερμά μαζί του. Στις καλοκαιρινές εκδρομές κάθονταν κάτω στο χορτάρι και τον ρωτούσαν για οτιδήποτε υπάρχει μεταξύ ουρανού και γης. Μας εξηγούσε για τα λουλούδια, τα φυτά και τα έντομα που πετούσαν τριγύρω». Το 1904 απολύθηκε εξ' αιτίας της αδέσμευτης πολιτικής στάσης του.

Το 1899, έπειτα από την δημοσίευση ενός άρθρου του σχετικά με την εσωτερική φύση ενός παραμυθιού του Goethe, έλαβε μια πρόσκληση σε μια συνάντηση Θεοσοφιστών με σκοπό να μιλήσει σχετικά με τον Νίτσε. Ο Steiner συνέχισε τις επισκέψεις του στην γερμανική Θεοσοφική Εταιρεία, τοποθετήθηκε επικεφαλής και ταξίδεψε στην Ευρώπη δίνοντας διαλέξεις σχετικά με την Θεοσοφία. Το 1912 για διάφορους λόγους αποφάσισε να αποσχιστεί από αυτήν και ίδρυσε ένα νέο πνευματικό κίνημα, την Ανθρωποσοφία ή Πνευματική Επιστήμη - μια μέθοδος πνευματικής έρευνας που φέρνει τον άνθρωπο που την εφαρμόζει στην ολοκλήρωση της συνείδησής του. «Η ίδια έχει νόημα μόνο ως πνευματική επιδίωξη του συγκεκριμένου υπεύθυνου, ελεύθερου ανθρώπου. Γιατί σαν δόγμα θα ήταν μια παράλογη αίρεση. Η Ανθρωποσοφία δεν θέλει να φέρει γνώση, αλλά ν' αναστήσει ζωή», όπως ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά.

Η Ανθρωποσοφιστική Εταιρεία αναπτύχθηκε ταχύτατα και η ανάγκη για τις ετήσιες συνευρέσεις του κινήματος ώθησαν τον Steiner να αναλάβει να σχεδιάσει ένα κτίριο που θα φιλοξενούσε όλες τις δράσεις του κινήματος. Η κατασκευή του ξύλινου αυτού κτιρίου, Goetheanum ξεκίνησε το 1913 στο Dornach της Ελβετίας. Ένα μεγάλο τμήμα της κατασκευής ολοκληρώθηκε από εθελοντές. Το κτίριο του Goetheanum εξερίχθη σε μεγάλο πολιτιστικό κέντρο, ώσπου καταστράφηκε από μια πυρκαγιά την πρωτοχρονιά του 1922. Την θέση του ήρθε να λάβει το νέο κτίριο το οποίο σχεδιάστηκε πάλι από τον ίδιο και ολοκληρώθηκε τρία χρόνια μετά από το θάνατο του. Το νέο κτίριο δεν ήταν πλέον κατασκευασμένο από ξύλο αλλά από σκυρόδεμα, λαμβάνοντας έτσι και τον ρόλο ενός μνημείου προς το προϋπάρχον του.

Ο Steiner εξαιτίας της δράσης του στο ανθρωποσοφιστικό κίνημα και τους χώρους του Goetheanum, δέχθηκε πολλές κατηγορίες και επιθέσεις από ακροδεξιούς πολιτικούς χώρους της Γερμανίας. Χαρακτηρίστηκε από τον Αδόλφο Χίτλερ ως " εργαλείο " των Εβραίων και το 1922 μια διάλεξη του διακόπηκε λόγω βανδαλισμών.

Στην αυτοβιογραφία του περιγράφει ότι με τη δραστηριότητα αυτή απέκτησε άμεση επαφή με τα καυτά κοινωνικά προβλήματα της εποχής του. Στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις δεν υπήρχε ενδιαφέρον για το εργατικό κίνημα.

«Υπήρχαν μόνο θεωρητικές απόψεις από τη μια κοινωνική τάξη προς την άλλη. Γίνονταν διαπραγματεύσεις για τους μισθούς, μόνον όταν εξαναγκάζονταν από τις απεργίες και άλλα παρόμοια». Δεν υπήρχε όμως κατανόηση για τις βαθιές, καθαρά ανθρώπινες ανάγκες του εργατικού κόσμου. Ήταν η εποχή που εξαπλωνόταν ο εγωισμός με τον άγριο ανταγωνισμό του, η εποχή που προετοιμαζόταν η παγκόσμια καταστροφή, η οποία ξέσπασε τη δεύτερη δεκαετία του 20ου αιώνα. Παράλληλα το προλεταριάτο εξέλιξε με το δικό του τρόπο το αίσθημα της κοινής ζωής και της ταξικής συνείδησης... βαθμιαία εξαφανίστηκε κάθε δυνατότητα γεφύρωσης μεταξύ των αναφερθέντων τάξεων».(Steiner R, 1991).

Η ανθρωποσοφική δραστηριότητα του Steiner πέρασε κυρίως σε άλλους κύκλους. Όταν το 1919 έδωσε την ώθηση για την «κίνηση του τρίπτυχου της κοινωνίας» και ως καρπός αυτής της δράσης ιδρύθηκε το «ελεύθερο σχολείο Waldorf» στη Στουτγάρδη για τα παιδιά των εργατών και των υπαλλήλων του εργοστασίου τσιγάρων Waldorf - Astoria, απέδειξε πάλι ότι οι προσπάθειές του δεν απευθύνονταν σ' ένα περιορισμένο κοινωνικό στρώμα, αλλά σε

ανθρώπους όλων των κοινωνικών τάξεων.

1.3 Κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής

Το σχολικό κίνημα Waldorf συνδέεται με την ανάπτυξη της ανθρωπότητας. "Το Waldorf σχολείο έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις απαιτήσεις της ανθρωπότητας στον παρόντα χρόνο", γράφει ο Steiner το 1919. Πρέπει να καταστήσουμε σαφές στους εαυτούς μας πως είμαστε συνδεδεμένοι και ενσωματωμένοι στην κόσμο-ιστορική διαδικασία. Αυτός είναι ο λόγος που πρέπει να αναφερθεί με ποιον τρόπο ο Steiner παρενέβη στην ιστορία και την διαμόρφωσε σε μια δραματική στιγμή της. Εισήλθε στην πολιτική арένα κατά τη διάρκεια μιας εξαιρετικά δραματικής στιγμής, το έτος 1917. Και αυτό σχετίζεται με τα κίνητρα που οδήγησαν στην ίδρυση του σχολείου Waldorf. Στην ιστορική διαδικασία, είμαστε υπεύθυνοι για την περαιτέρω ανάπτυξη της ανθρωπότητας.

Μέχρι το έτος 1917, ήταν ενεργός σε μικρούς ανθρωποσοφικούς κύκλους, στους οποίους παρουσίασε το περιεχόμενο των πεποιθήσεων του. Και τώρα εμφανίζεται στην πολιτική σκηνή, ασχολείται με κορυφαίους πολιτικούς και αναπτύσσει πρόγραμμα σχετικά με το πώς ο Παγκόσμιος Πόλεμος θα μπορούσε να τερματιστεί μέσω ενός σχεδίου για μια 'επίθεση' ιδεών. Για πρώτη φορά, το 1917, αναπτύσσει την έννοια του κοινωνικού τρίπτυχου μέσα στην κοινωνική αντίληψη και διατύπωση, που τότε γίνεται κατευθυντήρια γραμμή την ανάπτυξη του σχολικού κινήματος.

Την ώρα που ο Παγκόσμιος Πόλεμος βυθιζόταν σε κατάσταση κρίσης. Τα δύο μπλοκ εξουσίας οι Σύμμαχοι και οι κεντροευρωπαϊκές δυνάμεις, δεν μπορούσαν να επιφέρουν ψήφισμα φτάνοντας σε μια αδιέξοδη κατάσταση. Ήταν η στιγμή που έπρεπε να επέλθει ειρήνη. Κατόπιν αιτήματος ανθρωποσοφικών φίλων, ο Steiner είχε αναπτύξει μια κοινωνική αντίληψη των ιδεών εκείνης της εποχής, δηλαδή την έννοια του κοινωνικού τρίπτυχου. Με αυτό τον τρόπο θέλησε να παρέμβει στην δημόσια ζωή, γιατί ήταν η ανησυχία του ότι ο πόλεμος δεν πρέπει να συνεχιστεί σε αυτή την κρίσιμη στιγμή, αλλά ήταν η στιγμή να δημιουργηθεί μια νέα προϋπόθεση για την ειρήνη στην βάση των ιδεών.

Το 1917 συμβαίνει η Ρώσικη επανάσταση των Μπολσεβίκων και ο Woodrow Wilson αναπτύσσει το πρόγραμμά του για έναν παγκόσμιο εκδημοκρατισμό. Ανακοινώνονται

λοιπόν, δύο αιτήματα για ηγεσία. Ένα από τον Wilson, ήταν να κάνουμε τον κόσμο ώριμο για δημοκρατία. Αντίθετα σε αυτό, είναι η ρωσική επιρροή, η επανάσταση των Μπολσεβίκων. Επιπλέον, ο Πάπας, παίρνει πρωτοβουλία το έτος 1917 και υποβάλλει πρόταση για ειρήνη. Τρεις μεγάλες δυνάμεις ακούγονται. Σε αυτή την ώρα, ο Steiner μιλάει για πρώτη φορά για τη νέα ιδέα κοινωνικής συγκρότησης, το κοινωνικό τρίπτυχο. Ο ίδιος ανησυχούσε ότι ο κόσμος θα μπει σε πόλωση, και πίστευε ότι ένα εξισορροπητικό, εναρμονιστικό μέσο καθίσταται αποτελεσματικό στην παγκόσμια ιστορική διαδικασία. Ήθελε να αποτρέψει την εμφάνιση μιας κατάστασης Ψυχρού Πολέμου που προκλήθηκε από το γεγονός ότι μόνο δύο δυνάμεις, που είναι αντίπαλες, θα κυριαρχούσαν στην παγκόσμια πολιτική. Ήθελε να αποτρέψει τον κόσμο από το να χωριστεί στις δύο αντιθέσεις και προσδοκούσε σε ένα αποτελεσματικό, εξουδετερωτικό, ενδιάμεσο, ενωτικό στοιχείο. Προσπάθησε να δώσει μια λύση στο κέντρο. Μια πνευματική ώθηση άρχισε να γίνεται αισθητή, αρχικά για να υπηρετηθεί από την ανθρωποσοφία, και αργότερα για να καταστεί αποτελεσματική μέσω ενός παιδαγωγικού κινήματος.

Εκείνη τη στιγμή, ο Steiner έδινε διαλέξεις στο Dornach σχετικά με το φόντο του Α Παγκοσμίου Πολέμου. Ο Emil Molt, ο μετέπειτα ιδρυτής του πρώτου σχολείου Waldorf στη Στουτγάρδη, ακούει για αυτές τις διαλέξεις και αισθάνεται την επιθυμία να δημοσιοποιήσει τα λεγόμενα του στο ευρύ κοινό και λαμβάνει την άδεια του. Στη συνέχεια, συνοψίζει μερικές από αυτές τις σκέψεις των διαλέξεων σε ένα βιβλίο το οποίο, όμως δεν βρίσκει απήχηση στους στρατιωτικούς κύκλους. Μετά από αυτή του την κίνηση όμως χαίρει της εκτίμησης του Steiner, ο οποίος του κοινοποιεί το υπόμνημά του σχετικά με το κοινωνικό τρίπτυχο που δεν γνώριζε ακόμα κανείς στην Ανθρωποσοφική Εταιρεία. Αυτός διαβάζοντας το δηλώνει: "Αυτό το υπόμνημα γίνεται ο σκοπός μου" (Uhrmacher, 1995)

Η παγκόσμια κατάσταση που είχε προκύψει δεν θα μπορούσε ποτέ να οδηγήσει σε ειρήνη. Ήταν μια κατάσταση "μη-πολέμου" που δύναται να γυρίσει ανά πάσα στιγμή σε ένοπλη σύγκρουση. Η παρέμβαση του Rudolf Steiner στην πολιτική ήταν να ασκήσει μια εξισωτική, διαπραγματευτική αρχή, η οποία ήταν το καθήκον της Κεντρικής Ευρώπης. Η αποστολή για να διαδραματίσει έναν τέτοιο διαπραγματευτικό ρόλο η Κεντρική Ευρώπη, χάθηκε από τη Γερμανία. Το ανθρωποσοφικό κίνημα πρέπει να προχωρήσει σε αυτό το μέρος. Η κατάσταση που ξεκίνησε το 1917, η οποία έγινε ιστορική πραγματικότητα το 1945, ήταν η ίδια η κατάσταση που ο Rudolf Steiner ήθελε να αποτρέψει μέσω των δραστηριοτήτων του.

Ένα όχημα της ανθρωποσοφικής κίνησης είναι το Παιδαγωγικό κίνημα. Αυτή είναι η ιστορική μας συνείδηση, αυτό είναι το μέσο κατανόησης των εαυτών μας. Με αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στο παιδαγωγικό κίνημα

Έπειτα, ο Emil Molt, ο Hans Kühn και ο Carl Unger συγκροτούν μια ομάδα στη Στουτγάρδη που παρακολουθεί προσεκτικά τα ιστορικά γεγονότα από τότε, επειδή δεν θέλουν να χάσουν τη στιγμή που μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά, σύμφωνα με το πρόγραμμα του κοινωνικού τριπτύχου. Σε μια επόμενη συνάντησή τους με τον Steiner στο Dornach, για να συζητήσουν τι μπορεί να γίνει ώστε επέλθει μια σωστή νέα τάξη μετά το χάος που άφησε ο πόλεμος, αποφάσισαν την σύνθεση με τίτλο "Διακήρυξη στο Γερμανικό Έθνος και στον Πολιτισμένο Κόσμο", η οποία, για πρώτη φορά, παρουσιάζει το περίγραμμα του κοινωνικού τριπτύχου προς το ευρύ κοινό και δημοσιεύεται σε όλες τις κορυφαίες εφημερίδες της Γερμανίας, της Αυστρίας και της Ελβετίας, μαζί με τις υπογραφές ενενήντα εξεχόντων προσωπικοτήτων. Επιπλέον αποφάσισαν να ιδρύσουν σχολεία με τα χρήματα που τους είχαν απομείνει. Αυτή, λοιπόν, είναι η νέα ώθηση:

"Τώρα ας πιάσουμε δουλειά με τη δημιουργία των σχολείων"

1.4 Πρώτο σχολείο Waldorf

Το 1919 ο Emil Molt ήταν ο διευθυντής της καπνοβιομηχανίας Waldorf-Astoria και στενός συνεργάτης του Steiner στο Ανθρωποσοφικό κίνημα. Η θεωρία του κοινωνικού τριπτύχου, πρότεινε μια οργάνωση βασισμένη στην ιδέα, ότι όπως ο οργανισμός του ανθρώπου, έτσι και ο οργανισμός της κοινωνίας αποτελείται από ανεξάρτητα συστήματα, κάθε ένα από τα οποία ικανοποιεί μια συγκεκριμένη ανάγκη. Αυτά τα τρία κοινωνικά συστήματα είναι, το **πολιτικό** το οποίο πρέπει να διακατέχεται από *ισότητα*, το **οικονομικό** το οποίο πρέπει να διακατέχεται από *αδελφοσύνη* και το **πολιτιστικό** το οποίο πρέπει να διακατέχεται από *ελευθερία*. Ο Steiner ένιωσε ότι το μότο της Γαλλικής επανάστασης ελευθερία, ισότητα, αδελφοσύνη, δεν εφαρμόστηκαν σωστά, οπότε η θεωρία του πρότεινε την επέκταση αυτού του μότο για να σχηματίσει την βάση μιας νέας κοινωνίας η οποία θα μπορούσε να φέρει την ανανέωση στην πνευματική ζωή της ανθρωπότητας (Eaton, 1984).

Με το κοινωνικό τρίπτυχο ο Steiner εντάχθηκε σε τάξεις έχοντας την αίσθηση ότι είχε διαδώσει σε όλη την Ευρώπη, μέσω κοινωνικών και πολιτιστικών κινημάτων, συνθήματα για ειρήνη, φεμινισμό και σοσιαλισμό, τα οποία παρακινούσαν σκέψεις για νέες κοινωνικές βάσεις (Blom, 2010). Η πρόθεσή του όμως για την αποκατάσταση της κοινωνικής τάξης δεν ενδιέφερε καθόλου τον πολιτικό κόσμο.

Η αποτυχία αυτή επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τον Molt, ο οποίος θεωρούσε πως υπήρχε ανάγκη να βρεθεί κάποιο ανθρωποσοφικό κίνημα το οποίο θα μπορούσε να αλλάξει την δομή της κοινωνίας. Η ευκαιρία παρουσιάστηκε όταν ένας εργαζόμενος του εξομολογήθηκε πόσο χαρούμενος ήταν που ο γιος του είχε προταθεί για να συνεχίσει την εκπαίδευσή του στο δεύτερο επίπεδο. Ο Molt εκείνη τη στιγμή ένιωσε “την τραγωδία της εργατικής τάξης” (Molt, 1991) ότι οι φτωχές οικογένειες δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν οικονομικά μια σωστή εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Στα οικονομικά κείμενα για μια στρωματοποιημένη κοινωνία, στις αρχές του 20ου αιώνα, η σχολική εκπαίδευση θέτει κριτήρια αποκλειστικότητας ενώ ταυτόχρονα θεωρείται σημαντική για την πορεία προς την ανοδική κοινωνική κινητικότητα. (Hobsbawm, 2012)

Αφού απέτυχε να υλοποιήσει το σχέδιο του κοινωνικού τρίπτυχου η μόνη επιλογή που φαινόταν να του απομένει ήταν να αφήσει αυτές τις αρχές να εισχωρήσουν σιγά σιγά στην κοινωνία μέσα από συγκεκριμένα πρότζεκτ. Η εκπαίδευση ήταν ένα θέμα που απασχολούσε έντονα τον Molt και μετά από την συζήτηση με τον εργαζόμενό του τον Απρίλιο του 1919, πρότρυνε στον Steiner να ιδρύσουν ένα σχολείο που θα βασιζόταν στην ανθρωποσοφία και το οποίο θα προοριζόταν για τα παιδιά των εργατών του.(Molt, 1991). Ο Steiner δέχθηκε. Με σκοπό να αρχίσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα στην διορία των πέντε μηνών που είχαν, ο Molt ανέλαβε το γραφειοκρατικό κομμάτι του εγχειρήματος και ο Steiner πήρε τα ηνία της παιδαγωγικής. Το πρώτο μέλημά του ήταν να βρει κατάλληλους μελλοντικούς δασκάλους. Μαζί με τον συνεργάτη του Karl Stockmeyer, μπορούσαν να αναλάβουν δώδεκα ανθρώπους, όλοι πάνω από 50 χρονών και με διαφορετικό επαγγελματικό υπόβαθρο. Ήρθαν από την Γερμανία, την Αυστρία και τα προάστια των Βαλτικών χωρών. Ήταν φιλόλογοι, μαθηματικοί, θεολόγοι, φυσικοί, γιατροί, γυμναστές, μηχανικοί και καλλιτέχνες(ζωγράφοι, μουσικοί, ευρυθμιστές και χειροτέχνες). Αν και ήταν άνθρωποι που δεν εξασκούσαν το επάγγελμα του δασκάλου, ήταν σημαντικό πως είχαν σχέση με την ανθρωποσοφία. Αυτό επέτρεψε στον Steiner να αναπτύξει μια διανοητικά πολυσύνθετη εκπαίδευση για όποιον δεν

είχε αυτή την προηγούμενη γνώση.

Έτσι, σχεδίασε ένα εντατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που κάλυπτε πολλές πτυχές της ανθρωποσοφίας και της εκπαίδευσης, το οποίο πραγματοποιήθηκε για 2 εβδομάδες πριν το σχολείο ανοίξει, από τις 21 Αυγούστου ως τις 6 Σεπτεμβρίου 1919. Η οργάνωση αυτής της εκπαίδευσης είχε ως εξής: τις πρωινές ώρες πραγματοποιούνταν διαλέξεις πάνω στην ανθρωποσοφική ανθρωπολογία, την διδακτική και την μεθοδολογία και το απόγευμα συναθροίσεις με θέμα την οργάνωση και το πρόγραμμα του σχολείου. Οι διαλέξεις αυτές αποτελούν μέχρι σήμερα το υλικό για την βασική εκπαίδευση των δασκάλων Waldorf.

Για τον Steiner, το βαθύτερο νόημα της ίδρυσης του σχολείου είναι το ότι βρίσκεται σε συνέχεια με την θεωρία του κοινωνικού τριπτύχου. Επιπλέον, το σχολείο αυτό είναι το πρώτο εγχείρημα στο οποίο η θεωρητική γνώση της ανθρωποσοφίας εφαρμόζεται στην πρακτική πλευρά της ζωής. Η σημασία που ο ίδιος δίνει στο ίδρυμα αυτό φαίνεται και στον λόγο καλωσορίσματος που έδωσε στους συμμετέχοντες:

“ Το Waldorf σχολείο πρέπει να είναι μια πραγματικά πολιτιστική πράξη, η οποία θα μπορεί να φέρει ανανέωση της πνευματικής ζωής στον παρόντα χρόνο. Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι τα πάντα πρόκειται να αλλάξουν ριζικά, το σύνολο του κοινωνικού κινήματος, έχει την πηγή του στο πνεύμα, και το ερώτημα της εκπαίδευσης είναι επίσης κομμάτι των φλεγόμενων ερωτημάτων της εποχής μας. Η εκπαίδευση Waldorf οφείλει να αποτελεί ευκαιρία για ανασχεδιασμό και επανάσταση στην εκπαίδευση. Η επιτυχία αυτού του πολιτιστικού εγχειρήματος βρίσκεται στα χέρια σας. Αυτό σας δίνει μια τεράστια ευκαιρία να αποτελέσετε παράδειγμα (...) Το σχολείο αυτό θα είναι η έμπρακτη απόδειξη την επιτυχίας της Ανθρωποσοφίας” (Steiner, 1991)

Για τον Steiner η ίδρυση του σχολείου ήταν ένα 'κοσμικό γεγονός' (Steiner, 2014) το οποίο φιλοδοξούσε να αποτελέσει έναν χώρο που, δεδομένων των κοινωνικών προβλημάτων της εποχής, θα βελτίωνε της συνθήκες της ανθρωπότητας. Και όλο αυτό κάτω από την ομπρέλα της ανθρωποσοφίας.

Πεπεισμένος πως η δουλειά με βάση την ανθρωποσοφία θα απαιτούσε μια επαγγελματική δέσμευση, ο Steiner ψάχνοντας για δασκάλους προσπάθησε να κάνει έκκληση προς την ατομική τους συνείδηση και υπευθυνότητα. Το γεγονός αυτό συνδέεται στενά με το "ηθικό

ατομικισμό " που είχε αναπτύξει πολλά χρόνια πριν, κατά τον οποίο κάθε άτομο είχε μια ευθύνη για την εξέλιξη της ιστορίας. Έτσι, ο Steiner συνέχισε την ομιλία του, τονίζοντας:

“Επομένως, η σχολή θα έχει τη δική της διοίκηση βασισμένη σε μια δημοκρατική βάση και δεν θα διοικείται από κάποιον ανώτερο. Δεν πρέπει να επαναπαυόμαστε στις εντολές ενός διευθυντή. Πρέπει να είμαστε μια δημοκρατία δασκάλων και να ενεργοποιήσουμε στον εαυτό μας, τη δύναμη που θα μας επιτρέψει να κάνουμε αυτό που έχουμε να κάνουμε με πλήρη ευθύνη. Ο καθένας από σας, ως ατομικότητα, πρέπει να είναι πλήρως υπεύθυνος. Θα αντικαταστήσουμε τα καθήκοντα ενός διευθυντή με αυτό το μάθημα προετοιμασίας στο οποίο θα εργαστούμε για να αποκτήσουμε το πνεύμα που θα ενώσει το σχολείο. Αν δουλέψουμε σκληρά, αυτό το μάθημα θα μας οδηγήσει στο πνεύμα μας ενότητας.”(Steiner, 1991)

Η επιθυμία του να δημιουργήσει ένα «πνεύμα που θα ενώσει τη Σχολή» πήγαινε πέρα από τις καλές εργασιακές σχέσεις ή τη διαδικασία λήψης αποφάσεων εργαζόμενων ως δημοκρατία των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα λόγια του, έδειχνε ότι η ανθρωποσοφία έπρεπε να αποτελέσει το θεμέλιο της καθημερινής εργασίας στο κέντρο, ένα ίδρυμα το οποίο δεν θα περιοριζόταν στη συγκεκριμένη μεθοδολογία και την παιδαγωγική που θα γινόταν χαρακτηριστικό του σχολείου Waldorf. Ο Steiner, απευθύνεται σε κάθε καθηγητή ξεχωριστά και σε όλους μαζί ως σχολή. Έτσι, κάθε δάσκαλος Waldorf έπρεπε να δει τον εαυτό του σε συνεχή αυτοδιδασκαλία, κατανοητή ως διαδικασία εξευγενισμού του χαρακτήρα του. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή κοινότητα ως σύνολο, οι καθηγητές θα συναντιούνται εβδομαδιαίως με δύο στόχους: να προωθήσουν τη μελέτη της ανθρωποσοφίας και να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα ερωτήματα που προκύπτουν από την πρακτική.

Όπως είχε προγραμματιστεί, το Freie Waldorfschule άνοιξε τις πόρτες του στις 7 Σεπτεμβρίου 1991. Σύντομα έγινε φανερό ότι η σχολική χρονιά ξεκίνησε με βιασύνη και ότι πολλά από τα θέματα δεν είχαν ακόμη διευθετηθεί. Αργότερα, με την πάροδο του χρόνου και με τον Steiner, να δίνει την καθοδήγησή του στις περιοδικές συναντήσεις, οι γενικότερες θεωρητικές αρχές έγιναν πιο ουσιώδεις, γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη δεσμών με την πρακτική και τις καθημερινές πτυχές της τάξης. Σε κάθε περίπτωση, έγινε επίσης σαφές αυτή τη στιγμή, ότι οι ανθρωποσοφικές βάσεις της παιδαγωγικής Waldorf σήμαιναν ότι το να είσαι Waldorf δάσκαλος ήταν κάτι που έπρεπε να το διδαχθείς και να το ανανεώνεις συνεχώς.

1.4.1 Η πρώτη δεκαετία

Τα σχολεία που ιδρύθηκαν την πρώτη δεκαετία μετά το σχολείο της Στουτγάρδης:

Γερμανία	Ελβετία	Αγγλία	Ολλανδία	Αυστρία	Νορβηγία	Ουγγαρία	Αμερική
Κολωνία (1921)	Ντόρναχ (1921)	Χέρτφορσάιρ (1922)	Χάγη (1923)	Βιέννη (1929)	Όσλο (1926)	Βουδαπέστη (1926)	Ν. Υόρκη (1928)
Αμβούργο (1922)	Ζυρίχη (1927)	Λονδίνο (1925)			Μπέργκεν (1929)		
Έσσεν (1922)*	Βασιλεία (1926)	Γκλόστερ (1927)					
Ανόβερο (1926)							
Δρέσδη (1929)							
Βερολίνο (1928)							

*έκλεισε από την κυβέρνηση των Ναζί το 1936

Πηγή: <http://ecswe.net/>

1.4.2 Σήμερα

Σημαντική αύξηση του αριθμού διαπιστευμένων σχολών Waldorf έχει σημειωθεί από το 1919 έως το 2014.

Τα τρία τέταρτα των εξ αυτών σήμερα βρίσκονται στην Ευρώπη. Τα σχολεία εγκαθίστανται τώρα στην Ανατολική Ευρώπη, όπου τα κομμουνιστικά καθεστώτα απαγόρευσαν τα σχολεία του Waldorf μέχρι την ανατροπή τους το 1989. Στον αγγλόφωνο κόσμο υπάρχουν περίπου 200 σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες, 70 στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, 40 στη Μεγάλη Βρετανία, και 30 στον Καναδά. Υπάρχουν επίσης πολλά σχολεία στη Νέα Ζηλανδία και τη Νότια Αφρική. Η Γερμανία, οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Ολλανδία έχουν το μεγαλύτερο αριθμό σχολείων, ενώ η Νορβηγία, η Ελβετία και η Ολλανδία έχουν τη μεγαλύτερη συγκέντρωση σχολείων ανά πληθυσμό.

Αυστραλία

Όλα τα ανεξάρτητα σχολεία στην Αυστραλία λαμβάνουν μερική κυβερνητική χρηματοδότηση, συμπεριλαμβανομένων των σημερινών περίπου 40 ανεξάρτητων σχολών Steiner-Waldorf. Επιπλέον, 10 σχολεία που διοικούνται από το κράτος λειτουργούν σήμερα προγράμματα Steiner. Το 2006, τα κρατικά σχολεία Steiner στη Βικτώρια της Αυστραλίας αμφισβητήθηκαν από γονείς και θρησκευτικούς εμπειρογνώμονες σχετικά με τις ανησυχίες ότι τα σχολεία προέρχονται από ένα πνευματικό σύστημα (ανθρωποσοφία). οι γονείς και οι διαχειριστές, καθώς και οι αρχές του Βικτωριανού Τμήματος Παιδείας, παρουσίαζαν αποκλίνουσες απόψεις ως προς το αν οι πνευματικές ή θρησκευτικές διαστάσεις επηρεάζουν την παιδαγωγική πρακτική. Εάν συνέβαινε αυτό, τότε θα έρχονταν σε αντίθεση με τη βάση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Καναδάς

Υπάρχουν περισσότερες από 30 ανεξάρτητα σχολεία Waldorf στον Καναδά όπως επίσης και κρατικά σχολεία που χρησιμοποιούν μεθόδους που βασίζονται στο σύστημα Waldorf .

Φινλανδία

Στη Φινλανδία υπάρχουν 24 σχολεία Steiner που λειτουργούν με 95-100% κρατική χρηματοδότηση

Γερμανία

Στα μέσα της δεκαετίας του 1930, η ναζιστική κυβέρνηση άρχισε να ασκεί πιέσεις στα ανεξάρτητα σχολεία στη Γερμανία για να συμμορφωθεί με τις εθνικές σοσιαλιστικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές αρχές ή αλλιώς τους επέβαλλε να κλείσουν. Μέχρι το 1937, τα περισσότερα γερμανικά σχολεία Waldorf αποφάσισαν να σταματήσουν τη λειτουργία τους αντί να θέσουν σε κίνδυνο την προσέγγισή τους. Το 1941, το τελευταίο σχολείο Waldorf που λειτουργούσε στη Γερμανία (στη Δρέσδη) έκλεισε από τη Γκεστάπο, όπως και το σχολείο της Χάγης, στις κατεχόμενες Κάτω Χώρες. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, πολλά από τα παλαιότερα σχολεία αποκαταστάθηκαν και τα νέα σχολεία ιδρύθηκαν με ταχείς ρυθμούς. Μια δεύτερη έκρηξη στο σχολικό ίδρυμα πραγματοποιήθηκε από τη δεκαετία του '70. Σήμερα υπάρχουν περίπου 200 σχολεία στη Γερμανία.

Ηνωμένο βασίλειο

Διάφοροι διευθυντές, καθηγητές και σχολεία στη Μεγάλη Βρετανία έδειξαν ένα πρώιμο ενδιαφέρον για τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. ως αποτέλεσμα ο Steiner πραγματοποίησε μια σειρά τριών διαλέξεων - τον Αύγουστο του 1922 (Oxford), το 1923 (Ilkley) και το 1924 (Torquay) - εισάγοντας τις αρχές του Waldorf. Ένας αριθμός ομάδων που σχηματίστηκαν προσπαθούσαν να μεταμορφώσουν τα υπάρχοντα σχολεία τους σύμφωνα με την εκπαίδευση ή να ιδρύσουν νέους θεσμούς.

Τέσσερα σχολεία λειτούργησαν, τα οποία τάξεις για τις ηλικίες 12 έως 18, και έγιναν ο βασικός άξονας του κινήματος Waldorf στη Βρετανία εδώ και πολλά χρόνια και παραμένουν τα μόνα βρετανικά σχολεία που παρέχουν εκπαίδευση μέχρι την ηλικία των 18 ετών.

Το 1938, μια μικρή ομάδα προσφύγων από τους Ναζί, με επικεφαλής τον Karl Konig, ίδρυσε το πρώτο σχολείο (στη Βρετανία) που παρέχει ειδική εκπαίδευση στις αρχές Waldorf. Αυτά τα ειδικά σχολεία του Steiner, μέρος του κινήματος των κοινοτήτων για άτομα με ειδικές ανάγκες στο Camphill, εξαπλώθηκαν ευρέως σε όλη τη Βρετανία και αργότερα σε πολλές άλλες χώρες του κόσμου.

Αρχίζοντας στα τέλη της δεκαετίας του 1940 ιδρύθηκαν περισσότερα σχολεία. Μια αύξηση στα νέα σχολεία συνέβη στη δεκαετία του 1970, και μια άλλη στη δεκαετία του 1990, συνεχίζοντας ως σήμερα. Μετά από επανειλημμένες πρωτοβουλίες για την ίδρυση σχολείου

στο Λονδίνο, υπάρχουν τώρα τέσσερα τέτοια σχολεία

Σήμερα υπάρχουν περίπου 40 σχολεία Waldorf / Steiner στη Μεγάλη Βρετανία και την Ιρλανδία, τα οποία αποτελούν από κοινού τη σχολή Steiner Waldorf Schools Fellowship.

Ηνωμένες πολιτείες Αμερικής

Εφτά σχολεία Waldorf ιδρύθηκαν τη δεκαετία του 1950 και πέντε στη δεκαετία του 1960. Το 1968 ιδρύθηκε η Ένωση των Σχολών Waldorf με αυτά τα δώδεκα σχολεία. Με τη δεκαετία του 1970 ήρθε η επεκτατική ανάπτυξη που οδήγησε σήμερα σε περισσότερα από 250 σχολεία και προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας σήμερα. Τριάντα επτά νέα σχολεία άρχισαν την τελευταία δεκαετία. Η ανάπτυξη των σχολείων Waldorf στις Η.Π.Α. ακολούθησε μια ομαλή καμπύλη, σχεδόν διπλασιάζοντας κάθε δέκα χρόνια.

Στη δεκαετία του 1990, ιδρύθηκαν τα πρώτα δημόσια σχολεία στην πόλη του Μιλγουόκι και στο Σακραμέντο, Καλιφόρνια. Ορισμένα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα σε άλλες πόλεις, όπως Λος Άντζελες, Καλιφόρνια και Αριζόνα, έχουν επίσης ιδρύσει δημόσια σχολεία Waldorf.την ίδια περίοδο, μια σχολείο Waldorf στη Νότια Ντακότα λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της παραδοσιακής πνευματικότητας των ντόπιων Αμερικανών και της σύγχρονης αμερικανικής κοινωνίας.

Τα αμερικανικά, канаδικά και μεξικανικά σχολεία εκπροσωπούνται από την Ένωση Σχολών Waldorf της Βόρειας Αμερικής. Waldorf και Steiner είναι καταχωρημένα και προστατευμένα ονόματα, ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες, η Ένωση Waldorf Schools της Βορείου Αμερικής (AWSNA) προστατεύει αυτή τη χρήση. Τα σχολεία που χρησιμοποιούν σημαντικά τμήματα της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης του Waldorf αλλά δεν είναι αρκετά ανεξάρτητα για να εφαρμόσουν όλες τις αρχές του τελευταίου, αναφέρονται στον εαυτό τους ως μέθοδο Waldorf, ή ως σχολεία "Waldorf Inspired". Αυτά βρίσκονται κατά κύριο λόγο ως σχολεία που αποτελούν μέρος του δημοσίου σχολικού συστήματος στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Από το 2011, υπάρχουν 44 χρηματοδοτούμενα από το δημόσια σχολεία Waldorf στις Ηνωμένες Πολιτείες. ορισμένα από αυτά είναι δημόσια κρατικά σχολεία, ενώ 18 είναι πειραματικά.

Ελλάδα

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλη δραστηριοποίηση τόσο από γονείς όσο και από εκπαιδευτικούς για τις εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης. Εδώ και δέκα χρόνια λειτουργούν τέσσερα σχολεία προσχολικής αγωγής (παιδόκηποι) σε διάφορες περιοχές της Αθήνας. Το «Ουράνιο τόξο», η «Καρυδιά», η «Αμυγδαλιά» και η «Ροδιά». Ωστόσο, πρόκειται για σχολεία, που δεν μπορούν να αναγνωριστούν επίσημα από το κράτος ως Νηπιαγωγεία Waldorf, καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει καμία διάταξη για τις εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης.

Παρ' όλα τα προσκόμματα που παρουσιάζονται από τη νομοθεσία, η θέληση και ο αγώνας γονέων και εκπαιδευτικών έφερε το 2017, την ίδρυση του πρώτου Δημοτικού σχολείου και Νηπιαγωγείου εμπνευσμένο από την εκπαίδευση Waldorf.

Το «Τριανέμι», όπως ονομάστηκε, ιδρύθηκε από ένα σωματείο 20 ανθρώπων, γονέων και εκπαιδευτικών, και έχει μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Και σε αυτή την περίπτωση η ελληνική νομοθεσία έχει κενά, αφού βάση αυτής θεωρείται ιδιωτικό σχολείο, κάτι που πρακτικά σημαίνει ότι δεν προβλέπεται χρηματοδότηση από το υπουργείο. Ως αποτέλεσμα, τα έξοδα επιβαρύνουν εξ ολοκλήρου τους γονείς, με συνέπεια το έργο των ιδρυτών και των υποστηρικτών του σχολείου να γίνεται ακόμη δυσκολότερο, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τον κοινωνικό χαρακτήρα του εγχειρήματος. Το σχολείο αυτό αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εγχείρημα καθώς προσπαθεί να συνδυάσει το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων των ελληνικών σχολείων με τον τρόπο διδασκαλίας των σχολείων Waldorf. Οι δυσκολίες, όσον αφορά στην παρέκκλιση από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, είναι πολλές καθώς δεν προβλέπεται κάτι τέτοιο. Ωστόσο η θέληση και η επιμονή των ανθρώπων που εργάζονται και το στηρίζουν είναι μεγάλη, και υπάρχει βαθιά πίστη για την επιτυχία αυτού του εκπαιδευτικού κινήματος στην Ελλάδα του 2017.

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

« Η παιδαγωγική Waldorf δεν είναι ένα σύστημα, αλλά μία τέχνη – η τέχνη του να αφυπνίζεις αυτό που είναι στην ουσία μέσα στον άνθρωπο» (Steiner, R. 1920)

Με βάση αυτόν ως κύριο παιδαγωγικό στόχο, ο Steiner κατανόησε ότι τα ζητήματα της παιδείας αφορούν κυρίως την έντονη διανοητικοποίηση και τις απαιτήσεις των γονέων για επιτυχία στα χρήματα, την εξουσία και την κοινωνική αναγνώριση. Για να ξεπεραστούν αυτές οι πιέσεις, εστίασε στον ευρύτερο σκοπό της εξέλιξης του ανθρώπου, υποστηρίζοντας ότι ένα νέο είδος εκπαίδευσης θα μπορούσε να ανοίξει το δρόμο για κάτι τέτοιο. Στο πρόγραμμα σπουδών που πρότεινε, η επιστήμη να διδάσκεται με βάση τις ανθρώπινες αξίες, η θρησκεία δεν αποτελεί τη μόνη πηγή νοήματος και αίσθησης του ανήκειν και η τέχνη βοηθά στο να αποκαλυφθούν οι νομοτέλειες της φύσης. Κάθε ξεχωριστό σχολείο υιοθετεί το χαρακτήρα των διαφορετικών δασκάλων που το αποτελούν, ελεύθερο από την αυστηρότητα της ιδρυματοποίησης και τον κρατικό έλεγχο των Δημόσιων σχολείων. (Skiera E, 2003)

Η εκπαίδευση Waldorf υποστηρίζει ότι όταν τα παιδιά συνδέουν αυτό που διδάσκονται με την προσωπική τους εμπειρία, τότε εμπλέκονται σε βάθος και είναι έτοιμα να αφομοιώνουν την διδακτέα ύλη (Barnes, 1991). Αυτή η αρχή αποτελεί και μια θεμελιώδη διαφορά με τα Δημόσια σχολεία, στα οποία κυριαρχεί η σημαντικότητα της διανόησης, ενώ οι παιδαγωγικοί Waldorf υποστηρίζουν ότι η μάθηση πραγματοποιείται όταν ολόκληρος ο οργανισμός του παιδιού μπλέκεται σε αυτή με « το κεφάλι, την καρδιά και τα χέρια του» (Easton, 1997).

Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία έχει ως πλέον χαρακτηριστικό γνώρισμα την ιλιγγιώδη προώθηση της τεχνολογίας και της μηχανικής αυτοματοποιημένης ζωής που φέρνει τον άνθρωπο αντιμέτωπο με υπαρξιακούς προβληματισμούς.

Το αίνιγμα που σήμερα καλούμαστε να λύσουμε έχει να κάνει με τις δυνάμεις και τις ικανότητες που οι ίδιοι μπορούμε να εξελίξουμε. Χρειαζόμαστε να γνωρίσουμε τον εαυτό μας, τον άνθρωπο, τόσο σωματικά – βιολογικά όσο και ψυχικά και πνευματικά. Αυτή η έρευνα για τον άνθρωπο και το σύμπαν είναι η απαραίτητη βάση για να μπορέσουμε να σταθούμε δίπλα στο παιδί και να το στηρίξουμε στο γίγνεσθαι. Η Παιδαγωγική βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη, σε διαρκή έρευνα της υπόστασης της ζωής, σε ζωντανή επικοινωνία με κάθε ανθρώπινη ψυχή και με όλη την κοινωνία.

2.1 Παιδαγωγική Waldorf

Ένα βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής Waldorf είναι ο σεβασμός για την εξέλιξη του ατόμου και παράλληλα η καλλιέργεια αίσθησης υπευθυνότητας για το σύνολο. Σήμερα έχουμε περισσότερη ελευθερία, που συμπεριλαμβάνει τη δυνατότητα της ατομικής σκέψης και της κυριαρχίας πάνω στον εαυτό μας. Μια ελευθερία που αποκτάει εγωιστικό χαρακτήρα χάνει την ουσία της. Έτσι η αληθινή ελευθερία δεν μπορεί να εστιάζεται αποκλειστικά στην ατομικότητα. Πρέπει να ακτινοβολεί επίσης στις διανθρώπινες σχέσεις. Είναι επιτακτικό να αναπτύξουμε ένα αίσθημα κοινότητας και να δούμε την ανθρωπότητα ως ένα οργανισμό όπου ο καθένας είναι μέλος του συνόλου.

Η αποστολή της κοινωνίας στο θέμα της παιδείας είναι να δημιουργήσει «σχολείο προς την ελευθερία». Καθώς η έννοια της ελευθερίας είναι μία έννοια που δέχεται πειραματισμούς επί αιώνες και μια έννοια της οποίας δεν έχουμε διαυγή συνείδηση, στην ερώτηση «πώς πρέπει να είναι διαμορφωμένο ένα σχολείο, τόσο κοινωνικά, όσο και στην ουσία της παιδαγωγικής πράξης, ώστε ο νέος που βγαίνει από τις πύλες του να είναι ένα ελεύθερο άτομο στην κοινωνία;» Θα λέγαμε ότι ο ελεύθερος πολίτης είναι ένας υπεύθυνος για τις πράξεις του, ηθικός πολίτης, που καθορίζει ο ίδιος την πορεία της ζωής του, δίχως να είναι επιρρεπής σε ποικίλες επιρροές από εξωτερικούς, αλλά και εσωτερικούς παράγοντες.

Ο Steiner μέσα από την πνευματική επιστήμη αναφέρεται σε τρεις πτυχές της ανάπτυξης του ανθρώπου: τη σωματική, την ψυχική και την πνευματική του συγκρότηση. Το βασικό μέλημα της παιδείας είναι να δώσει στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο τη δυνατότητα να αναπτύξει με υγιή τρόπο αυτές τις τρεις πτυχές της ύπαρξής του. Αυτές οι πτυχές δεν εξελίσσονται ταυτόχρονα αλλά με διαφορετικό ρυθμό, που εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού και την φάση της ανάπτυξής του.

Το σχολείο του Steiner ενδιαφερόταν όχι μόνο για τη διάνυα αλλά ήταν ένα σχολείο όπου όπως έλεγε ο Pestalozzi, ο άνθρωπος θα γίνει πραγματικός Άνθρωπος και έχει γι' αυτό σκοπό να εκπαιδεύσει ομοιότροπα την καρδιά, το χέρι και το κεφάλι του ανθρώπου.

Το πρόγραμμα του σχολείου Waldorf είναι ανεξάρτητο από κάθε είδους εξωτερικές επιρροές και βασίζεται αποκλειστικά στη γνώση της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού. Στα σχολεία Waldorf δεν υπάρχουν βαθμολογίες και εξετάσεις καθώς αυτές συχνά προκαλούν άγχος και

καταλήγουν σε υπερκόπωση και αποστροφή για το σχολείο. Κάθε αφηρημένη σκέψη επιβαρύνει την οντότητα του παιδιού. Πρόκειται για μια διδασκαλία που πλάθει εσωτερικές εικόνες και με μια ρυθμική εναλλαγή των διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως συμβαίνει στην εισπνοή και στην εκπνοή, μπορούν τα μαθήματα να διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε οι δυνάμεις που δίνουν ζωντάνια να διαπερνούν όλα όσα γίνονται στο σχολείο. Το τραγούδι και η μουσική πρέπει να αντηχούν κάθε σχολική ημέρα. «Το σχολείο απευθύνεται σε ολόκληρο τον άνθρωπο, όχι μόνο στο κεφάλι του».(Steiner, R, 1991).

«Η παιδαγωγική τέχνη μπορεί να βασιστεί μόνο πάνω σε μια γνήσια γνώση του ανθρώπου. Εάν θελήσουμε να διαπαιδαγωγήσουμε, να διδάξουμε το παιδί, τότε πρέπει αυτή η γνώση του ανθρώπου να μεταδίδεται στην πράξη σαν κάτι το αυτονόητο. Και σ' αυτό το αυτονόητο πρέπει να ζει η αγάπη. Η εκπαίδευση που θα βασιστεί σε αυτήν την γνώση θα παραχωρήσει στην τέχνη τη σωστή θέση και θα φροντίσει να της δώσει και την σωστή της επέκταση. Η τέχνη είναι καρπός της ελεύθερης ανθρώπινης φύσης.»(Steiner, R, 1991).

Αυτό το αισθάνθηκε κατά μοναδικό τρόπο ο Schiller και έγραψε στις επιστολές γύρω από την αισθητική του ανθρώπου ότι το πιο σπουδαίο στοιχείο κάθε παιδαγωγικής τέχνης βρίσκεται στην διαπότιση του ανθρώπου με αισθητική ψυχική διάθεση.

«Όταν ο άνθρωπος θαυμάζει κάτι όμορφο ενώνεται με τις δημιουργικές δυνάμεις που είναι ζωντανές μέσα στην φύση αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό. Δια μέσου του θαυμασμού για την ομορφιά μπορεί να αναπτυχθεί αληθινή αγάπη για την αλήθεια καθώς και ηθική αποφασιστικότητα. Η ομορφιά αποκαλύπτεται οπουδήποτε και σε οποιονδήποτε. Παρ' όλα αυτά το αισθητήριο όργανο για την αντίληψη της αναπτύσσεται καθώς ο άνθρωπος προσπαθεί να τη καταλάβει.» (Hildegard G, 1989)

Παράγοντας τέχνη ο άνθρωπος τοποθετεί ένα καινούργιο δημιούργημα μέσα στην φύση. Σκεπτόμενος τον κόσμο της τέχνης ο άνθρωπος αναγνωρίζει τον εαυτό του ως ένα δημιουργικό πνευματικό όν. Η μονόπλευρη επιστημονική θεώρηση των πραγμάτων κρύβει τον κίνδυνο ότι μπορεί να χάσει τον εσωτερικό του κόσμο και να θεωρηθεί μονάχα ως ένας οργανισμός εγκλωβισμένος στον ορθολογισμό της φύσης.

Η τέχνη της εκπαίδευσης η οποία βασίζεται στην ανθρωποσοφική γνώση έχει ως σκοπό να καλλιεργήσει πάνω από όλα την αρμονική και υγιή ανάπτυξη του παιδικού φυσικού σώματος.

Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν όλες τις φυσικές δυνάμεις και δεξιότητες στην μελλοντική τους ζωή. «Η εκπαίδευση Waldorf βασίζεται πάνω στην γνώση και την πίστη ότι η ζωή γενικότερα θα έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να εξελιχθεί εάν της επιτρέψουμε να αναπτυχθεί με ελευθερία και υγεία.» (Steiner R, 1991).

Η εκπαίδευση που μπορεί να καταλάβει και να τροφοδοτήσει τις παιδικές ανάγκες που προέρχονται από την ανάπτυξη του φυσικού, πνευματικού και ψυχικού τους κόσμου, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους και αρχές, μπορεί να δώσει την ευκαιρία στο παιδί αυτό να εξελιχθεί σ' έναν πραγματικά ελεύθερο άνθρωπο. Αυτός είναι και ο απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης Waldorf. (Petrash J, 2002).

2.1.1 Σχολείο Waldorf – κοινωνικό τρίπτυχο

Ποια είναι η κοινωνική συνείδηση που αποκτά ένας μαθητής στο καθοριστικό «φυτώριο» της ζωής που λέγεται σχολείο;

Το σχολείο προσπαθεί να γεφυρώσει τρεις γενιές;

-του παρελθόντος, που συντηρεί το σταθερό θεμέλιο της παράδοσης

-του παρόντος, που στη ροή της κάθε στιγμής απαιτεί διαρκώς νέες αποφάσεις

-του μέλλοντος, που διαγράφεται οραματικά σε έναν άγραφο ακόμα κόσμο

Μπορεί η δομή ενός σχολείου να συντελέσει στην εναρμόνιση των τριών ρευμάτων και στη δημιουργία ενός υγιούς κοινωνικού οργανισμού;

Σε τρεις τομείς καθορίζεται η επιτυχία ή αποτυχία της χάραξης μιας πορείας: Πρώτα στη ρύθμιση των σχέσεων γονέων, δασκάλων και μαθητών και γενικά στη διοικητική οργάνωση του σχολείου. Πρόκειται για την αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων, για τη δίκαιη και ίση αντιμετώπιση του κάθε συμμετέχοντος. Εδώ προβάλλει η βασική αρχή της **ισότητας**, του σεβασμού της κάθε προσωπικότητας.

Δεύτερον, στη χρηματοδότηση και γενικά στις οικονομικές συναλλαγές που δίνουν ζωή στο σχολείο. Κάθε μορφής προσωπικά συμφέροντα που έρχονται σε ανταγωνισμό με τις προσδοκίες άλλων, οδηγούν σε δυσαρέσκεια και σε εκτροχιασμό της συνεργασίας. Μια δημιουργική πνοή θα φανεί όταν ο καθένας αισθανθεί τις ανάγκες των άλλων μέσα από ένα

κλίμα αλληλοβοήθειας και συμπαράστασης. Εδώ ισχύει η αρχή της **αδελφοσύνης**, των ενωμένων προσπαθειών.

Τρίτον, στην ανίχνευση του παιδαγωγικού στόχου, με επίγνωση των ικανοτήτων και της ατομικής εξέλιξης του κάθε ανθρώπου. Καμιά παρεμβολή, είτε για οικονομικούς ή για πολιτειακούς λόγους, δεν επιτρέπεται στην προσωπική εκπλήρωση των προσπαθειών του κάθε μαθητή ή άλλου μέλους της σχολικής κοινότητας. Η αρχή που προβάλλει εδώ είναι η **ελευθερία**, η απρόσκοπτη εξέλιξη των ικανοτήτων και η ευθύνη των πράξεων του κάθε ατόμου.

Ελευθερία, ισότητα, αδελφότητα. Είναι οι τρεις αρχές που διέπουν, η κάθε μια στο αντίστοιχο μέλος, την οντότητα του κοινωνικού οργανισμού. Μια υγιής κοινωνία είναι εκείνη όπου κάθε τομέας της διέπεται από τη κατάλληλη αρχή. Ελευθερία στην πολιτισμική ζωή (δημιουργική έκφραση, κουλτούρα), ισότητα στην πολιτική ζωή (διοίκηση, κράτος, δικαιοσύνη) και αδελφότητα στην οικονομική ζωή (παραγωγή και ανταλλαγή αξιών). Αυτή είναι η τρίπτυχη συγκρότηση του οργανισμού της κοινωνίας.

Ένα ελεύθερο σχολείο που προσπαθεί να ζωντανέψει αυτές τις αρχές στη δομή του, μπορεί να γίνει το φυτώριο μιας εύρωστης κοινωνίας.

2.1.2 Το Τρίπτυχο: Σώμα, Ψυχή, Πνεύμα

Ο άνθρωπος είναι συνυφασμένος μ' ένα τρίπτυχο τρόπο με τον κόσμο. Η μία πτυχή είναι αυτή με την οποία βρίσκει τον κόσμο μπροστά του και τον δέχεται ως μια πραγματικότητα. Η δεύτερη πτυχή είναι όταν κάνει τον κόσμο προσωπική του υπόθεση, κάτι που έχει σημασία για τον εαυτό του. Με την τρίτη θεωρεί ένα στόχο μέσα στον κόσμο προς τον οποίο τείνει ασταμάτητα. Έτσι συνδέεται τριπλά με τα πράγματα του κόσμου, έχει τρεις πλευρές στην οντότητα του: σώμα, ψυχή, πνεύμα. «Δια μέσου του σώματος του φανερώνονται τα πράγματα του κόσμου που τον περιβάλλουν και μπορεί να συνδέεται προσωρινά με τα αντικείμενα. Δια μέσου της ψυχής συνδέει τα πράγματα του περιβάλλοντος με τον ίδιο του τον εαυτό, φυλάει μέσα του τις εντυπώσεις που του προκαλούν αυτά και αισθάνεται ευαρέσκεια, δυσαρέσκεια, επιθυμία και αποστροφή ευχαρίστηση και πόνο. Και ως πνεύμα εννοείται αυτό που του αποκαλύπτεται όταν, σύμφωνα με την έκφραση του Γκαίτε, «βλέπει τα πράγματα σαν, κατά κάποιο τρόπο, θεϊκό ον και μπορεί να βλέπει αυτά που κρύβουν τα

ίδια τα αντικείμενα.»(Steiner R, 1991).

Μόνο όταν παρατηρούμε τον άνθρωπο και από τις τρεις αυτές πλευρές του μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα καταλάβουμε την οντότητά του, διότι αυτές οι τρεις πλευρές δείχνουν στον άνθρωπο τον τριπλό διαφορετικό τρόπο με τον οποίο συγγενεύει με τον υπόλοιπο κόσμο. Ο δάσκαλος εάν θέλει να εργαστεί με σωστό τρόπο θα πρέπει να λάβει υπ' όψη του το τρίπτυχο του οποίου τα μέλη αναπτύσσονται σε διαφορετικές ηλικίες με διαφορετικό τρόπο. (Petrash J, 2002)

2.2 Στάδια ανάπτυξης παιδιού

2.2.1 Το παιδί είναι ενωμένο με τον κόσμο γύρω του

Την πρώτη επταετία το παιδί είναι εξ' ολοκλήρου ένα «αισθητήριο όργανο». Όλα περνάνε μέσα από το σώμα του και είναι πολύ ευαίσθητο στις εντυπώσεις του εξωτερικού κόσμου. Η κίνηση είναι πολύ σημαντική και η σωστή της εξέλιξη καθορίζει την ανάπτυξη άλλων λειτουργιών όπως της ομιλίας.

Έτσι την πρώτη 7ετία παρατηρούμε μια εξαιρετικά γοργή και θαυμαστή σωματική ανάπτυξη και διάπλαση. Όλα τα ζωτικά όργανα του ανθρώπου διαμορφώνονται και ολοκληρώνονται στη βασική τους δομή. «Αργότερα έρχεται η ανάπτυξη, αλλά αυτή πραγματοποιείται στη συνέχεια με βάση τις μορφές που σχηματίστηκαν μέχρι την αναφερόμενη χρονική στιγμή. Όπως η φύση παρέχει πριν από τη γέννηση το σωστό περιβάλλον για το φυσικό ανθρώπινο σώμα, έτσι και ο παιδαγωγός/γονέας πρέπει μετά τη γέννηση να φροντίσει για το σωστό φυσικό περιβάλλον» λέει ο Steiner (1991).

«**Ο κόσμος είναι καλός**» είναι η αρχή που διέπει αυτή την πρώτη επταετία του παιδιού.

0-3 Χρονών

Στα πρώτα τρία χρόνια μετά τη γέννηση το παιδί μαθαίνει να στέκεται όρθιο και να περπατάει, να μιλάει, να έχει τις πρώτες σκέψεις της σκέψης και τελικά να προσδιορίζεται ως "εγώ", κάτι που κανένα άλλο πλάσμα στη γη δεν είναι σε θέση να κάνει. Αυτά τα εκπληκτικά επιτεύγματα, αν και δεν μπορούν να «διδασχθούν» με συνειδητό τρόπο, λαμβάνουν χώρα μόνο

σε σχέση με άλλα ανθρώπινα όντα. Το σώμα του παιδιού είναι έντονα στην εργασία, σχηματίζοντας το μέλη και τα όργανα του, τα οποία είναι ακόμα εξαιρετικά εύπλαστα. (Benians J, 1990)

Η αφύπνιση του "εγώ" προκαλεί μια κρίση στη ζωή του παιδιού. Τώρα έχει την πρώτη ιδέα του εαυτού του ως ξεχωριστή οντότητα στον κόσμο, ανεξήγητες κρίσεις με φωνές και οι επανειλημμένες κραυγές του "Όχι" είναι συχνά το αποτέλεσμα. Πώς μπορεί να επανέλθει σε αρμονία με το περιβάλλον; Είναι μέσω του παιχνιδιού, μέσω της ενασχόλησης με φυσικά αντικείμενα και μέσω της μίμησης των δραστηριοτήτων και των ψυχικών διαθέσεων των γύρω του. Οι δυνάμεις του σώματος και της ανάπτυξης μεταβάλλονται σταδιακά σε δυνάμεις φαντασίας και σκέψης. Αυτή η διαδικασία θα επιφέρει την ετοιμότητα για σχολική μάθηση αργότερα, αλλά σε αυτά τα χρόνια οι δημιουργικές δυνάμεις δεν πρέπει να αξιοποιηθούν ακόμα από τη διάνοια.

3-5 Χρονών

Μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, οι δυνάμεις ανάπτυξης του παιδιού συνεχίζουν το έργο τους για να κάνουν το παιδί όλο και περισσότερο ικανό να έρθει σε επαφή με τα δάχτυλα, αυτό που χρειάζεται τώρα είναι να εργαστεί για με τα χέρια και τα άκρα. Βοηθώντας με καθημερινές εργασίες όπως το πλύσιμο των πιάτων, τα ψιλοκομμένα φύλλα ή το ψήσιμο δίνει στα παιδιά μια αίσθηση υπερηφάνειας και επιτυχίας. Το φανταστικό τους παιχνίδι σε αυτή την ηλικία έχει μια λιγότερο αυθόρμητη ποιότητα και αρχίζει να σχεδιάζεται περισσότερο. Γύρω από την ηλικία των έξι έως επτά συνεχίζεται μια άλλη κρίση, καθώς οι απίστευτα κινητικές, δημιουργικές δυνάμεις του σώματος αρχίζουν να υποχωρούν. (Benians J, 1990). Η απογοητευτική συμπεριφορά και τα παράπονα της πλήξης σηματοδοτούν την ταλαιπωρία του παιδιού καθώς χάνει την άμεση σύνδεση με αυτές τις δυνάμεις. Ωστόσο, μπορούμε να την υποστηρίξουμε μέσω αυτής της μετάβασης με σιγουριά ότι θα επανεμφανιστούν με άλλο τρόπο.

Μεταξύ των τριών και επτά ετών, η πραγματική δουλειά των παιδιών είναι το δημιουργικό τους ελεύθερο παιχνίδι, μέσω του οποίου ενισχύονται οι δυνάμεις της θέλησης, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να γίνονται κοινωνικά όντα και να εντάσσονται σε μια ομάδα. Το Νηπιαγωγείο παρέχει ένα περιβάλλον για αυτό το παιχνίδι και ένα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να μάθουν για τον κόσμο μέσω υγιούς μίμησης, η οποία είναι η φυσική ώθηση των

παιδιών σε αυτή την ηλικία. Τα παιχνίδια είναι από φυσικά υλικά και όσο το δυνατόν πιο ημιτελή - απλές κούκλες, απλά ξύλινα φορτηγά, πέτρες και μπαστούνια για κτίρια καθώς και σανίδες, τραπέζια, καρέκλες και σκηνικά για μεγαλύτερες κατασκευές, κομμάτια υφάσματος σε όμορφα χρώματα για ντύσιμο, και την κατασκευή σπιτιών - έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να «τελειώσει» με τη δική του φαντασία. Υπάρχουν επίσης πιο δομημένες δραστηριότητες, όπως ζωγραφική, ράψιμο, μοντελοποίηση με μελισσοκέρι, ψήσιμο και απλή ξυλογλυπτική, καθώς και μαριονέτες, αφήγηση ιστοριών, ευρυθμία, κύκλος τραγουδιών, τα γεύματα που παρασκευάζονται και τρώγονται μαζί. (Benians J, 1990)

Ένας σαφής ημερήσιος, εβδομαδιαίος και εποχιακός ρυθμός φέρνει μια αίσθηση ανιδιοτέλειας και ασφάλειας, επιτρέποντας σε κάθε παιδί να αναπτύσσεται με τον δικό του ρυθμό. Στη συνέχεια, περίπου στα μισά του έβδομου έτους, τα παιδιά είναι συνήθως έτοιμα να εισέλθουν στο Δημοτικό.

"Στην αρχή το παιδί παίζει μόνο, αλλά παίζει σοβαρά. Υπάρχει μόνο μια διαφορά μεταξύ του παιχνιδιού του παιδιού και του έργου του ενήλικα. Είναι ότι ο ενήλικας προσαρμόζεται στην εξωτερική χρησιμότητα που απαιτεί ο κόσμος, το έργο του καθορίζεται από έξω, το παιχνίδι καθορίζεται από μέσα, μέσω της ύπαρξης του παιδιού που θέλει να ξεδιπλωθεί. Μέχρι τώρα έχουν γίνει πολύ λίγα πράγματα για να εισαχθεί το παιδί με τον σωστό τρόπο στην περίπλοκη ζωή του σήμερα. Είναι το καθήκον του σχολείου να το οδηγήσει σταδιακά από το παιχνίδι στην εργασία. Αν βρούμε κάποτε την απάντηση στο ερώτημα πώς μπορούμε να μεταμορφώσουμε το παιχνίδι σε εργασία, θα έχουμε λύσει το θεμελιώδες πρόβλημα όλων των πρώτων ετών εκπαίδευσης. Η βάση μας θα έπρεπε να είναι το γεγονός ότι η πιο ένθερμη επιθυμία του μικρού παιδιού είναι να μιμηθεί το έργο των ενήλικων ανθρώπων, είτε γίνεται με ένα φτυάρι είτε με μια βελόνα πλέξης." (Steiner R., 1991)

2.2.2 Η αλλαγή της συνείδησης

Η δεύτερη 7ετία ξεκινάει με την αλλαγή των δοντιών όπου ο οργανισμός του παιδιού δείχνει ότι έχει περάσει σε μια νέα φάση εξέλιξης, όχι μόνο σωματικής αλλά και ψυχικής, ως την επόμενη μεταμόρφωση που θα συμβεί στην εφηβεία. Το παιδί έχει ολοκληρώσει τη βασική σωματική συγκρότηση και είναι ώριμο να προχωρήσει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Σε αυτήν την περίοδο μετασχηματίζονται και εξελίσσονται οι κλήσεις, συνήθειες, συνείδηση, χαρακτήρας, μνήμη, ιδιοσυγκρασία. Η έκφραση της ψυχικής ζωής είναι το

ρυθμικό και καλλιτεχνικό στοιχείο. (Benians J, 1990)

Η προσπάθεια του/ης παιδαγωγού σε αυτά τα 7 σχολικά χρόνια είναι να δίνει ζωή και παλμό στην καλλιτεχνική διάθεση. Η γνώσεις που το παιδί αποκτά με αυτόν τον τρόπο, ανταποκρίνονται στην αισθητική του ανάγκη και αφομοιώνονται καλύτερα, γιατί πηγάζουν από την ολότητα που περιέχει η εικόνα. Αυτό κρύβεται πίσω από τη χαρακτηριστική φράση: «ο κόσμος είναι όμορφος». Κάθε τι αφηρημένο και θεωρητικό είναι δυσκολονόητο και ξένο για το παιδί. Η αφήγηση αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας. Μεγάλη σημασία στην αγωγή έχει και η καλλιέργεια της δεξιοτεχνίας των χεριών. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να πλέκουν ήδη από την 1^η τάξη δημοτικού – αυτό βοηθάει στην ικανότητα λογικής σκέψης αργότερα, «ευέλικτα δάκτυλα – ευέλικτος νους». (Ginsburg I.H, 1982)

Η ανάγκη των παιδιών να αισθανθούν ασφάλεια είναι ένας από τους λόγους που στην παιδαγωγική Waldorf η μία τάξη έχει τον ίδιο δάσκαλο επί 7 ή 8 χρόνια. Μέχρι την εφηβεία ο δάσκαλος πρέπει να αποτελεί για τα παιδιά μια αυθεντία. Όποιος δεν έχει ποτέ αναγνωρίσει κάποιον ενήλικα ως αυθεντία, θα δυσκολευτεί αργότερα να αισθάνεται ο ίδιος ασφαλής. Η ανασφαλείς άνθρωποι αδυνατούν να αναπτύξουν ικανότητα να είναι ελεύθεροι. Ο δρόμος προς την ελευθερία και την ισότητα περνάει πρώτα από την αυθεντία. Η αληθινή αυθεντία είναι το αντίθετο της επιβολής μιας εξωτερικής εξουσίας (αυταρχισμού). Η διδασκαλία μαθημάτων είναι περιοδική, δηλαδή για να επιτευχθεί η συγκέντρωση και η εμβάθυνση το ίδιο μάθημα διδάσκεται κάθε μέρα για διάστημα 3 – 5 εβδομάδων. Συνήθως αποφεύγονται τα τυπωμένα διδακτικά βιβλία και τα παιδιά συγκεντρώνουν την ύλη συγγράφοντας και εικονογραφώντας τα τετράδια – βιβλία. (Ginsburg I.H, 1982)

«Ο κόσμος είναι όμορφος», παρόλα όσα έχουν συμβεί σ' αυτόν, αυτό είναι το σωστό βίωμα που πρέπει να διατηρήσει το παιδί. Από αυτό ξυπνάει αργότερα η θέλησή του να βελτιώσει όσα χρειάζονται αλλαγή. Δεν εκπαιδεύουμε έτσι έναν παθητικό παρατηρητή και καταναλωτή. Δίνουμε στο παιδί τη δύναμη και τη δυνατότητα να ανοίξει καινούργιους δρόμους – πράγμα που σήμερα έχουμε περισσότερο ανάγκη από οτιδήποτε άλλο. Είναι όμως σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν είμαστε εμείς που καθορίζουμε τους σκοπούς και την κατεύθυνση της μελλοντικής γενιάς. (Steiner R., 1982)

7-9 Χρονών

Σημαντικό χαρακτηριστικό της δεύτερης επταετίας είναι η ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου. Ειδικότερα την περίοδο μεταξύ επτά και εννέα χρόνων ο δάσκαλος θα πρέπει να εστιαστεί στον εξελισσόμενο κόσμο των συναισθημάτων των μαθητών του. Είναι πολύ σημαντικό για τους παιδαγωγούς να αποκτήσουν την ικανότητα να οδηγούν τα παιδιά μέσα από τα τρυφερά μεταβατικά στάδια που χαρακτηρίζουν την περίοδο αυτή.

Στην παιδαγωγική Waldorf λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψη η πορεία αυτή της εξέλιξης του παιδιού και για αυτό η διδασκαλία προσαρμόζεται στο εκάστοτε στάδιο της συνείδησής του.

«Όταν το παιδί μπαίνει στο σχολείο αντιλαμβάνεται τα πάντα μέσα από τις αισθήσεις του, αισθάνεται ένα με τον κόσμο. Αυτό μεταφράζεται σε μίμηση και ακούει ό,τι προέρχεται από την φυσική αυθεντία του δασκάλου. Στο στάδιο αυτό η αλήθεια δεν προέρχεται από την κρίση του παιδιού αλλά από την αυθεντία του δασκάλου. Το ίδιο ισχύει και για αυτό που είναι όμορφο ή άσχημο, καλό ή κακό. Τα παιδιά θα μπορέσουν να αναπτύξουν ελεύθερη βούληση όταν ενηλικιωθούν, μονάχα αν είχαν την εμπειρία να δεχτούν την αυθεντία του δασκάλου με απόλυτο σεβασμό. Βέβαια ο Steiner αναφέρεται στην αυθεντία η οποία επιβάλλεται από μόνη της φυσιολογικά και όχι δια της βίας.» (Steiner R., 1982).

Το παιδί πρέπει να αισθάνεται ασφάλεια και να εμπιστεύεται τον δάσκαλό του. Αυτή η τρυφερή σχέση με την αυθεντία είναι πολύ σημαντική για τις ηλικίες των 7-9 χρόνων. Μέχρι την αλλαγή των δοντιών το στοιχείο της θέλησης κυριαρχεί σε ολόκληρο το σώμα του παιδιού. Παραμένει δε ενεργό μέχρι περίπου τα εννέα του χρόνια δηλαδή τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Το παιδί έχει φαντασία, και αυτήν την φαντασία πρέπει να χρησιμοποιήσουμε. Όλα όσα τα παιδιά λαμβάνουν πρέπει να είναι μια ολότητα. Ο καλύτερος τρόπος για έναν δάσκαλο να αντιμετωπίσει το στοιχείο της θέλησης είναι μέσα από καλλιτεχνική εργασία χωρίς να υπάρχουν όμως νοητικές επεξηγήσεις γιατί το παιδί σ' αυτήν την ηλικία δεν μπορεί να τις ακολουθήσει. Αν ο δάσκαλος προσπαθεί να εξηγήσει τα θέματά του το παιδί θα βαρεθεί και θα αδιαφορήσει.

Το καλλιτεχνικό στοιχείο είναι πολύ σημαντικό. Μπορεί να αναπτύξει την γραφή μέσα από την ζωγραφική και να την παρουσιάσει έτσι με καλλιτεχνική μορφή, στην συνέχεια να οδηγήσει με καλλιτεχνικό τρόπο στην διδασκαλία της ανάγνωσης και αφού έχουν συνδεθεί

αυτά τα δυο μέσω της τέχνης να γίνει η πρώτη επαφή με την αριθμητική. Όλα αυτά πρέπει να αποτελούν μια ενότητα. Η μουσική και η χειροτεχνία μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο γιατί το παιδί ανταποκρίνεται αυθόρμητα σ' αυτές. Αυτό που πραγματικά ζητούν τα παιδιά την περίοδο αυτή είναι οτιδήποτε μαθαίνουν, ακόμη και αν αυτό αποτελεί μέρος του ανόργανου κόσμου, να παρουσιάζεται μέσα από ανθρώπινους όρους. Μπορούμε να μιλήσουμε π.χ. για φυτά τα οποία φυτρώνουν σαν τα μαλλιά μέσα από την γη.

9-12 Χρονών

«Μεταξύ 9-12 χρονών το παιδί είναι δεκτικό σε κάθε μορφή εικόνας. Μέχρι περίπου την ηλικία των εννέα θέλει να συμμετέχει στην δημιουργία της – δεν παίζει ακόμη τον ρόλο του θεατή. Μέχρι τότε κάθε δουλειά μέσα στην τάξη, αυτό καθ' εαυτό το μάθημα πρέπει να διαμορφώνει εικόνες. Και τότε, μεταξύ εννέα και δέκα χρονών το παιδί αναπτύσσει μια καινούργια αίσθηση όπου νιώθει την εικόνα με έναν πιο εξωστρεφή τρόπο. Έχει έρθει η στιγμή να εισαχθεί το μάθημα της βοτανολογίας και της ζωολογίας με τον κατάλληλο τρόπο. Τα συγκεκριμένα δυο θέματα πρέπει να παρουσιαστούν με ζωγραφιές και πολύ φαντασία. Είναι σημαντικό να απεικονιστεί με φαντασία το πλούσιο φυτικό βασίλειο, και για να το καταφέρει κανείς αυτό πρέπει να γίνει συν-δημιουργός.» (Steiner R, 1982)

Ένα άλλο πολύ σημαντικό στοιχείο είναι να αποφεύγει ο δάσκαλος τις άκαμπτες και παγιωμένες αντιλήψεις. Είναι τρομερό εάν ο δάσκαλος δεν μπορεί να έχει ιδέες και αντιλήψεις που να είναι ευέλικτες και ευπροσάρμοστες. «Η επίδραση που μπορούν αυτές να έχουν στην ψυχή του παιδιού είναι ίδια με το να θέλουμε να πιέσουμε τα παιδικά χέρια με ατσάλινα γάντια αποτρέποντάς τα έτσι να μεγαλώσουν φυσιολογικά.» (Steiner R., 1982)

Δεν πρέπει να φυλακίζουμε τη παιδική σκέψη με παγιωμένες αντιλήψεις, αλλά να της προσφέρουμε ιδέες ικανές για περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη, δηλαδή ζωντανές ιδέες. Όμως αυτό για να επιτευχθεί χρειάζεται να προσεγγίζουμε όλα τα θέματα με φαντασία. Η περίοδος λοιπόν αυτή, μεταξύ 9-12 χρόνων, προσφέρεται για να δουλέψει ο δάσκαλος μέσω της τέχνης σε όλα τα επίπεδα.

«Στην ηλικία περίπου των δέκα χρόνων, όταν γίνεται η μετάβαση από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού στις μεγαλύτερες, λαμβάνει μέρος μια σημαντική αλλαγή στην ζωή του παιδιού. Κάθε παιδί ενστικτωδώς και ασυνείδητα έρχεται αντιμέτωπο κατά κάποιο τρόπο με το

αίνιγμα της ζωής. Αυτή η καινούργια γνώση, ότι ο εαυτός του βρίσκεται περιτριγυρισμένος από έναν εξωτερικό κόσμο, ενόσω μέχρι τότε τα δυο αυτά μέρη αποτελούσαν μια ολότητα, είναι κάτι που το παιδί δεν το βιώνει συνειδητά αλλά συνήθως μέσα από εσωτερικές αμφιβολίες και ανησυχία. Ο δάσκαλος καλείται τώρα να βρει τρόπο να απαντήσει στην ερώτηση: Τι είναι η ζωή; Μέχρι τώρα τα παιδιά ξέρανε ότι τα αστέρια αλλάζουν θέση γιατί ο δάσκαλός τους το ήξερε, τα πράγματα είναι όμορφα ή άσχημα, καλά ή κακά επειδή το είχε κρίνει ο δάσκαλος. Τώρα όμως το παιδί αρχίζει να αναρωτιέται για πρώτη φορά: Πώς γνωρίζει ο δάσκαλος μου όλα αυτά; Θέλει να δει τον κόσμο πέρα από αυτόν. Θα προσπαθήσει λοιπόν να τον δοκιμάσει για να δει αν αξίζει να αντιπροσωπεύει όλον τον κόσμο.»(Steiner R, 1982).

Βέβαια, όλα αυτά δε πρέπει να εξηγούνται διότι θα ερμηνευτούν ως αδυναμία από τα παιδιά καθ' ότι στην παρούσα κατάσταση συνείδησης δεν έχουν αναπτύξει αιτιοκρατική αίσθηση. Οτιδήποτε χρειάζεται απόδειξη μπορεί μονάχα να δείξει αδυναμία και αβεβαιότητα. Αυτό το οποίο έχει δυνατά δοκιμαστεί στην ψυχή δεν χρειάζεται αποδείξεις. Επειδή λοιπόν η τέχνη μιλάει απευθείας στη ψυχή, αν ο δάσκαλος την χρησιμοποιήσει σωστά, μπορεί να δώσει τις απαντήσεις που τα παιδιά έχουν ανάγκη και να τα ανακουφίσει.

2.2.3 Είσοδος στην εφηβεία

Στην τρίτη 7ετία με την εφηβεία αναπτύσσονται οι ικανότητες της σκέψης, του συλλογισμού, της κρίσης κλπ. Ο νεαρός άνθρωπος υφίσταται μια μεγάλη μεταμόρφωση και περνά σε διαφορετική συνειδησιακή κατάσταση: αποκτά την ικανότητα να είναι ανεξάρτητος παρατηρητής των γεγονότων, όπως επίσης να παίρνει δικές του αποφάσεις. Η αρχή που διέπει αυτή την 7ετία είναι «ο κόσμος είναι αληθινός»

Η κοινωνία είναι γνωστό ότι βρίθεται από ψέματα, αλλά το παιδαγωγικό ζητούμενο είναι να καλλιεργήσει την ιδέα του κόσμου ως αληθινού διότι η αλήθεια έχει να κάνει με τη συνείδηση. Το πρόβλημα της αλήθειας προβάλλει για πρώτη φορά, όταν κατά την εφηβεία απελευθερώνεται η διάνοια.

12-14 Χρονών

Τώρα είναι η περίοδος που αναπτύσσεται η διανόηση. Οτιδήποτε έχει να κάνει με αιτία και αποτέλεσμα μπορεί να αρχίσει να αναφέρεται κοντά στην ηλικία των 12 χρόνων. Αυτά τα δυο

είναι άμεσα συνδεδεμένα με την δημιουργία της κρίσης, η οποία αν αρχίσει να λειτουργεί νωρίς μπορεί να γίνει καταστροφική στο μέλλον και να δημιουργήσει δυσπιστία.

«Με την εφηβεία ο άνθρωπος είναι ώριμος να σχηματίσει, για τα πράγματα που έμαθε πριν, τη δική του γνώμη, τη δική του κρίση. Δεν μπορούμε να κάνουμε χειρότερο κακό σ' έναν άνθρωπο από το να του αφυπνίσουμε πολύ νωρίς την ατομική κρίση. Μπορούμε να κρίνουμε σωστά όταν έχουμε αποθηκεύσει μέσα μας υλικό για κρίση και σύγκριση. Εάν σχηματίσουμε πριν αυτόνομες κρίσεις, τότε λείπουν από αυτές τις κρίσεις οι βάσεις. Εάν σχηματίσουμε πριν αυτόνομες κρίσεις, τότε λείπουν απ' αυτές τις κρίσεις οι βάσεις. Κάθε μονόπλευρη άποψη στη ζωή, κάθε βαρετό «δόγμα», που βασίζονται πάνω σε μερικά θρύμματα γνώσης και που θα ήθελαν να κρίνουν συχνά μακροχρόνια, καταξιωμένα βιώματα της ανθρωπότητας, έχουν το λάθος τους στην παιδαγωγική αυτής της κατεύθυνσης. Για μια ώριμη σκέψη χρειάζεται πρώτα να δοθεί προσοχή σε αυτά που άλλοι σκέφτηκαν. Δεν υπάρχει υγιές σκέπτεσθαι, εάν δεν έχει προηγηθεί μια υγιής αίσθηση για την αλήθεια, που βασίζεται σε μια αυτονόητη αφοσίωση για την αυθεντικότητα. Μια γνώμη, μία κρίση, που δεν σχηματίζεται βασισμένη πάνω στους αποκτημένους θησαυρούς της ψυχής, γίνεται εμπόδιο για την ζωή.» (Steiner R, 1982).

Ο δάσκαλος δεν μπορεί πλέον να λειτουργεί ως αυθεντία, στηριζόμενος μόνο στην προσωπικότητά του. Η εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του εξαρτάται τώρα από το κατά πόσον κατέχει το θέμα του, αν δηλαδή είναι ειδικός, με όλη τη σημασία της λέξης. Η καλλιτεχνική όμως μορφή των μαθημάτων εξακολουθεί να είναι σημαντική. Ακόμη δεν γίνεται χρήση σχολικών βιβλίων, εκτός από το μάθημα των ξένων γλωσσών. (Srock M, 1978) Μια πλούσια όμως βιβλιογραφία τίθεται στη διάθεση των μαθητών, οι οποίοι μαθαίνουν έτσι να επιλέγουν, να αποδέχονται ή να απορρίπτουν. Η διδασκαλία σε ενότητες συνεχίζεται σε όλα τα σχολικά χρόνια.

Αν κανείς καταφέρει να οδηγηθεί από την ίδια την ζωή και όχι από αφηρημένες έννοιες τότε βρίσκει την απάντηση για το πώς να φέρει τα παιδιά σε στενή επαφή με αυτό που είναι ωραίο. Όσο πιο σωστά εκτιμήσουν την ομορφιά, τόσο πιο καλά θα προετοιμασθούν στην περίοδο της εφηβείας να αναλάβουν τις πρακτικές υποχρεώσεις τους, χωρίς να ζημιωθούν για το υπόλοιπο της ζωής τους. (Ginsburg I.H., 1982)

Στα σχολεία Wardolf τα παιδιά μπαίνοντας στο γυμνάσιο αποκτούν πρακτική εμπειρία πάνω σε τέχνες όπως το γνέσιμο και η ύφανση. Έχουν δε παρακολουθήσει και συμμετέχουν σε όλη την διαδικασία παραγωγής του μαλλιού. Το αποτέλεσμα όλης αυτής της δουλειάς αποτελεί δυνατό βίωμα το οποίο στο μέλλον οπλίζει τα παιδιά με πρακτικές δεξιότητες και ευελιξία απέναντι στις καταστάσεις που θα συναντήσουν ως ενήλικες.

Μονάχα όταν ένας μαθητής εκτιμήσει την αισθητική ενός πίνακα ή ενός γλυπτού στην κατάλληλη ηλικία θα μπορέσει αργότερα να κατανοήσει με ασφάλεια πώς λειτουργεί μια μηχανή ή πώς κινείται ένα αυτοκίνητο.

«Ο κύκλος σπουδών για την μελέτη της τέχνης, έτσι όπως την ανέπτυξε ο E. Schwebisch μέσα από την εμπειρία του, επιχειρεί να γνωρίσει στους μαθητές πώς πραγματοποιήθηκαν τα σπουδαιότερα ανθρώπινα δημιουργήματα. Δεν είχε απλά σκοπό να αυξήσει τις γνώσεις των μαθητών πάνω στην ιστορία της τέχνης ή να διαμορφώσει μια αισθητική κρίση. Η μονόπλευρη επιστημονική θεώρηση των πραγμάτων κρύβει τον κίνδυνο ότι μπορεί να χάσει τον εσωτερικό του κόσμο και να θεωρηθεί μονάχα ως ένας οργανισμός εγκλωβισμένος στον ορθολογισμό της φύσης. Αλλά έτσι μπορεί να νιώσει εσωτερικά ανίκανος και ανίσχυρος, φοβισμένος και απογοητευμένος.» (Gerbert H, 1989).

Είναι πολύ επικίνδυνο κατά την διάρκεια της εφηβείας, περίοδο όπου ο νέος άνθρωπος κάνει τα πρώτα του βήματα μακριά από την ασφάλεια της οικογένειάς, την αυθεντία των δασκάλων του και που η διάνοησή του αναπτύσσεται γρήγορα, να του δώσουμε μία μονόπλευρη επιστημονική και τεχνολογική μάθηση. Ως αντίβαρο χρειάζεται η κατανόηση της τέχνης για να τον βοηθήσει να εκφράσει το δημιουργικό και ανεξάρτητο κομμάτι του, να αναπτύξει την κρίση του και να ενδυναμώσει την αξιοπρέπειά του.

2.3 Μέθοδος - Διδακτική

2.3.1 Βασικές αρχές

Ο Steiner δεν ήθελε να καθορίσει την νέα παιδαγωγική από «τις απαιτήσεις εξειδίκευσης, αναπαραγωγής και επιλογής μιας ύστερης βιομηχανικής, δημοκρατικής κοινωνίας επίδοσης», αλλά απ' ευθείας από τις ανάγκες της ανάπτυξης του παιδιού. Η άποψή του για τις απαιτήσεις

αυτές προκύπτουν από τις ανθρωπολογικές υποθέσεις του. Αυτές είναι ιδιαίτερα οι διδασκαλίες της *τριπλής δομής του ανθρώπου* και η *διδασκαλία των ιδιοσυγκρασιών*.

Η τριπλή δομή του ανθρώπου σε πνεύμα, ψυχή και σώμα και η κατανομή των ψυχικών δεξιοτήτων της σκέψης, του συναισθήματος και της θέλησης απαιτούσε στον τομέα της παιδαγωγικής, ισότητα της εκπαίδευσης της "σκέψης, του συναισθήματος και της θέλησης». Για τους δασκάλους των σχολείων Waldorf ο Steiner θεωρεί απολύτως απαραίτητη επίσης την γνώση της θεωρίας των ιδιοσυγκρασιών με τη μορφή που την εξέλιξε ο ίδιος. Η θεωρία αυτή, διαχωρίζει, όπως και η ελληνική προκάτοχός της τους ανθρώπους, σε τέσσερις βασικούς τύπους – τον αιματώδη, τον φλεγματικό, τον μελαγχολικό και τον χολερικό – , όπου βέβαια, παρουσιάζονται κατά κανόνα και υβρίδια αυτών των τύπων.

Από την ανθρωπολογική αντίληψη του Steiner για την τριπλή δομή του ανθρώπου προκύπτει η αρχή της ίσης προαγωγής των διανοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων (σκέψη), των καλλιτεχνικών και δημιουργικών δεξιοτήτων (συναίσθημα) και των χειροτεχνικών και πρακτικών δεξιοτήτων (θέληση) των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα σχετικά μεγάλο εύρος χειροτεχνικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων σε σύγκριση με τα δημόσια σχολεία, των οποίων τις επικρατούσες αντιλήψεις συνήθως επικρίνουν οι παιδαγωγοί Waldorf ως μονόπλευρα διανοητικές και πληροφοριακές. Πέραν αυτού όλα τα μαθήματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν καλλιτεχνικά στοιχεία. Η ίδια η παιδαγωγική ορίζεται από τον Steiner ως *Τέχνη παιδείας*.

Η αρχή της ρυθμικής δομής ή τελετουργικοποίησης της πορείας των μαθημάτων, των ημερών, των εβδομάδων και του σχολικού έτους, όπως και η έντονη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω μιας συγκεκριμένης σχολικής αρχιτεκτονικής προκύπτει από την ανθρωποσοφική προσέγγιση. Σ' αυτό το πλαίσιο, εντάσσονται επίσης οι θεατρικές παραστάσεις (το θεατρικό τάξης: μια τάξη, μελετά με όλους τους μαθητές ένα έργο και τα ανεβάζει για κάποιες παραστάσεις, συνήθως ένα έργο στην 8η τάξη δηλαδή την Β' γυμνασίου και ένα έργο στην 12η τάξη, την Γ' λυκείου κι οι συναυλίες μαθητών (συχνά από ορχήστρες τάξης). Επίσης, οι μηνιαίοι εορτασμοί (στη σχολική κοινότητα παρουσιάζονται τακτικά τα αποτελέσματα της εργασίας των τάξεων, αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους κι αυτοί οι μηνιαίοι εορτασμοί είναι δημόσιοι) οι σχολικές γιορτές, τα καλλιτεχνικά πρακτικά μαθήματα, η ευρυθμία και η κηπουρική. (Ginsburg I.H., 1982)

2.3.2 Το νηπιαγωγείο Waldorf

Στην προσχολική εκπαίδευση Waldorf , ως κεντρική παιδαγωγική θέση θεωρείται η ψυχική καλλιέργεια του παιδιού, με κύρια δύναμη ανάπτυξης τη μιμητική ικανότητα. Για αυτό το λόγο δίνεται μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση των δασκάλων, των οποίων οι πράξεις και οι συμπεριφορές θεωρούνται τα παιδαγωγικά θεμέλια, εφόσον οι ίδιοι αποτελούν τα πρότυπα μίμησης για τα παιδιά. (Cusick L.1990) Σύμφωνα με τα λόγια του Steiner «Το καθήκον μας είναι να κάνουμε τον εαυτό μας άξιο μίμησης . Επομένως η αγωγή χρειάζεται να είναι ουσιαστικά αυτό-αγωγή .Ο, τι συμβαίνει στο περιβάλλον εντυπώνεται στο παιδί, για αυτό η συμπεριφορά των ενηλίκων, συμβάλλει στη διαμόρφωση της προδιάθεσης για υγεία ή ασθένεια για την υπόλοιπη ζωή του» (Steiner R. 1921)

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας και του ελεύθερου παιχνιδιού, τα οποία έχουν κύρια θέση στο καθημερινό πρόγραμμα «...σε αυτά τα χρόνια δεν προωθούμε την διανοητική ικανότητα, αλλά τη ζωντανή ευέλικτη φαντασία, που προέρχεται από μια τόσο ζωντανή εσωτερική εργασία, την πλαστική διαμόρφωση του εγκεφάλου. Γι' αυτό επιλέγουμε παιχνίδια που αφήνουν όσο μεγαλύτερο χώρο στην παιδική φαντασία και δεν την περιορίζουν σε συγκεκριμένες μορφές και πλαίσια» (Steiner R. 1921)

Το παιχνίδι του παιδιού αποτελεί μια σοβαρή δραστηριότητα. Παιχνίδι σημαίνει κίνηση, εναλλαγή, ανανέωση, ονειρικός πειραματισμός, τολμηρές συσχετίσεις. Στο παιχνίδι εξασκείται η υπομονή, η ικανότητα συνεργασίας, το θάρρος για πρωτοβουλία. Οι δάσκαλοι της εκπαίδευσης θεωρούν τα νήπια ευαίσθητα στις εξωτερικές επιδράσεις, έχοντας ανάγκη να τις επεξεργαστούν μέσα από το παιχνίδι. Ο τρόπος που παίζει ένα παιδί αποκαλύπτει συχνά την πορεία που θα ακολουθήσει ως ενήλικας στη ζωή του. «...οι ικανότητες του ανθρώπου σε κάποιο τομέα μπορούν να προβλεφθούν από τον τρόπο που παίζει ως παιδί» (Steiner, R 2003.). Ένας στόχος της εκπαίδευσης είναι το παιχνίδι του παιδιού να πηγάζει από τη φαντασία, δίχως να έχει την ανάγκη επιβεβαίωσης της σημασίας του από τους άλλους. Μια τέτοια εσωτερική ζωή συνοδεύεται πάντα από χαρά και ευχαρίστηση κι όταν εκδηλώνεται εγείρει ένα βαθύ συναίσθημα ικανοποίησης . Το παιχνίδι πηγάζει από μια ισορροπία μεταξύ εσωτερικών δημιουργικών ωθήσεων και εξωτερικών συνθηκών.(Cusick, L. 1990)

Επιπλέον, βασικό στοιχείο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η σταθερή επαναληπτικότητα των δραστηριοτήτων με σταδιακή εμβάθυνση εβδομαδιαία. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια ,διότι γνωρίζουν εμπειρικά το τι συναντούν καθημερινά, έχοντας τη δυνατότητα έτσι να εμβαθύνουν σε αυτό και να ανεξαρτητοποιηθούν.(Cusick L.1990)

Στην προσχολική εκπαίδευση Waldorf αποτρέπεται η πρόωρη καθαρά νοητική και αφαιρετική γνώση και οποιαδήποτε επαφή με την τεχνολογία, ενώ ενθαρρύνεται η μάθηση μέσω της αισθητηριακής εμπειρίας και πράξης. Αυτό γίνεται διότι θεωρείται σημαντικό να διδάσκεται το παιδί κάτι που αναπτυξιακά μπορεί να αφομοιώσει και να αναπαράγει δημιουργικά, χωρίς να επιβαρύνεται διανοητικά πρόωρα, αφήνοντας αδρανείς μη καλλιεργημένες δεξιότητες, όπως αισθητηριακές ή κινητικές ικανότητες, που χρειάζεται να αναπτυχθούν σε αυτή την ηλικία. Επιπλέον, ο τρόπος που επιτυγχάνονται όλες οι δραστηριότητες είναι με το να εμπνέουν την αίσθηση ευγνωμοσύνης, ευλάβειας και σεβασμού. Με αυτό τον τρόπο μια βαθύτερη καλλιέργεια πραγματοποιείται, η οποία τιθασει τις ενορμήσεις και τις εγωκεντρικές τάσεις αυτής της ηλικίας, ενώ καλλιεργεί σταδιακά τη σχέση με τον εαυτό και με τους άλλους. (Laurson I.1979)

Ο R.Steiner αναφέρει ότι «η γνωστική λειτουργία είναι η σύνθεση αντίληψης και έννοιας» (Steiner,R. 1920). Λέγοντας αίσθηση εννοούμε εκείνο μέσω του οποίου αποκτούμε γνώση, δίχως τη συμμετοχή της διάνοιας ή της κρίσης. Η σκέψη έρχεται και ταξινομεί το χαοτικό κόσμο των εντυπώσεων που προέρχονται από τις αισθήσεις. Το αποτέλεσμα των διαδικασιών της σκέψης που τέθηκαν σε λειτουργία από τα αισθητικά αντικείμενα, αποτελούν οι έννοιες.(Steiner R. 1990). Το 1916 ο Steiner προσδιορίζει 12 αισθήσεις στον άνθρωπο, οι οποίες χωρίζονται σε 3 κύριες κατηγορίες, (κατώτερες, μεσαίες, ανώτερες αισθήσεις), με 4 υποδιαίρεσεις η καθεμία.

i) Οι τέσσερις κατώτερες αισθήσεις είναι εκείνες με τις οποίες αντιλαμβανόμαστε την εσωτερική κατάσταση του σώματός μας, συχνά ασυνείδητα, αναπτύσσονται στην πρώτη επταετία της ζωής του παιδιού και είναι: α) η αίσθηση της αφής , η οποία καλλιεργεί την αίσθηση των ορίων του σώματός μας και τελικά καταλήγει στην ανάπτυξη της εσωτερικής ασφάλειας και εμπιστοσύνης, β) η αίσθηση της ζώης, η οποία δίνει την αίσθηση της σωματικής υγείας και την πρωταρχική αίσθηση του εαυτού, γ) η αίσθηση της κίνησης, η οποία συμβάλει στη συνείδηση των συντονισμένων κινήσεων και θέσεων του σώματός μας

και τελικά στην σωματική εμπειρία ως ολότητα, δ) η αίσθηση της ισορροπίας, η οποία συντελεί στην οριοθέτηση στις τρεις διαστάσεις του χώρου, καλλιεργώντας την αίσθηση της εσωτερικής σιγουριάς.

ii) Οι τέσσερις μεσαίες αισθήσεις μας συνδέουν πιο πολύ με τον εξωτερικό κόσμο και τη φύση. Θεωρούνται ως εσωτερικές και εξωτερικές αισθήσεις και συνδέονται με το συναίσθημα, ενώ καλλιεργούνται κυρίως στη δεύτερη επταετία: α) η αίσθηση της οσμής, β) η αίσθηση της γεύσης, γ) η αίσθηση της όρασης, δ) η αίσθηση της θερμότητας, η οποία καλλιεργείται η συνείδηση της θερμότητας ενός άλλου σώματος

iii) Με τις τέσσερις ανώτερες αισθήσεις αντιλαμβανόμαστε την παρουσία του άλλου ανθρώπου. Θεωρούνται εξωτερικές αισθήσεις και συνδέονται με τη διαδικασία της σκέψης, ενώ καλλιεργούνται κυρίως στην τρίτη επταετία: α) η αίσθηση της ακοής, η οποία μας κάνει συνειδητούς για ήχους και για το μουσικό στοιχείο της γλώσσας, β) η αίσθηση της ομιλίας, η οποία μας κάνει συνειδητούς για το ότι μια συγκεκριμένη γλώσσα ομιλείται, γ) η αίσθηση του σκέπτεσθαι, μέσω της οποίας είμαστε συνειδητοί όσον αφορά τις σκέψεις ενός άλλου ανθρώπου σε γραπτό ή προφορικό λόγο, δ) η αίσθηση του Εγώ, μέσω της οποίας γινόμαστε συνειδητοί για τη φύση του εγώ ενός άλλου ανθρώπου (Steiner R. 1993)

Κατά τη θεωρητική αυτή οπτική, στην πρώτη επταετία το παιδί αναπτύσσει κυρίως τις τέσσερις κατώτερες αισθήσεις :την αίσθηση της αφής (όρια του σώματος ,ασφάλεια και εμπιστοσύνη), την αίσθηση της ζώης (πρωταρχική αίσθηση του εαυτού) ,την αίσθηση της κίνησης (σωματική εμπειρία ως ολότητα) και την αίσθηση της ισορροπίας (εσωτερική σιγουριά). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της προσχολικής ηλικίας είναι προσδιορισμένο ώστε να καλλιεργεί αυτές τις αισθήσεις, οι οποίες θέτουν τις βάσεις, που αντιστοιχούν στην αρμονική ανάπτυξη των τεσσάρων ανώτερων αισθήσεων, δηλαδή στην αντιληπτική ικανότητα ενός άλλου ανθρώπου και την ουσιαστική συσχέτιση με αυτόν. (Steiner R. 1993)

Κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής πρακτικής, Waldorf είναι να θέσει τις βάσεις της υγείας, ακολουθώντας τα φυσικά αναπτυξιακά στάδια και ενθαρρύνοντας την εμπλοκή του σε ποικίλες δραστηριότητες , σε φυσικό , συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο (Gloeckler M, 2002). Σύμφωνα με τον Steiner «Χρειαζόμαστε μια παιδαγωγική τέχνη που να εκπαιδεύει και να διδάσκει τα παιδιά με τρόπο τέτοιο ώστε να προωθεί την υγεία» (Gloeckler M, 2006)

Αν και υπάρχει ένα βασικό πρόγραμμα σπουδών δοσμένο από το R.Steiner, κάθε νηπιαγωγείο διαμορφώνει με διαφορετικό τρόπο το ημερήσιο πρόγραμμα, εφόσον λαμβάνεται υπόψη σε αυτό η ιδιαιτερότητα του κάθε δασκάλου, του συμβουλίου των δασκάλων και του συλλόγου γονέων , που το στηρίζουν. Το βασικό πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει τη διαμόρφωση του ρυθμού της ημέρας, δηλαδή την εναλλαγή διαφόρων δραστηριοτήτων με βασική ιδέα την εναλλαγή της πιο ελεύθερης, με αυτή της πιο εστιασμένης ενασχόλησης, ώστε η συμμετοχή και δράση τους να εκφράζονται φυσικά, αβίαστα και ξεκούραστα για τα ίδια. (Gloeckler, M. 2002)

Κατά το ελεύθερο παιχνίδι, ο δάσκαλος έχει δημιουργήσει ένα κατάλληλο περιβάλλον που απευθύνεται στη φαντασία του παιδιού με υλικά από τη φύση ελαφρώς επεξεργασμένα , με υφάσματα και ζεστά χρώματα. Δίνει τροφή στη φαντασία και στη μιμητική διαδικασία, μέσω απλών καθημερινών ασχολιών που φέρουν νόημα, όπως το ράψιμο, το κέντημα, το μαγείρεμα η καθαριότητα κλπ. Συχνά τα ίδια βοηθούν στην προετοιμασία του κολατσιού αλέθοντας αλεύρι, φτιάχνοντας ψωμί , φτιάχνοντας μούστο , βούτυρο ή κάνοντας άλλες εργασίες , ανάλογα με τους καρπούς , τα σιτηρά ή τα ζωικά προϊόντα που δίνει η φύση ανά εποχή και που έχουν οι ίδιοι συλλέξει. Έτσι αυτονομούνται, ασκούν την λεπτή και αδρή κινητικότητα και μέσα από πλούσιες αισθητηριακές εμπειρίες και ομαδική δουλειά πειθαρχούν ευχάριστα, ενώ διδάσκονται βιωματικά. Καθημερινά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού παρεμβάλλεται ο κύκλος , όπου λέγονται τραγούδια και γίνονται μουσικό- κινητικά παιχνίδια σχετικά με την εποχή του έτους. Όσον αφορά την καλλιτεχνική δραστηριότητα, μπορεί να κάνουν πλαστική με χρωματιστό φυσικό κερί , ζωγραφική με νερομπογιές , χειροτεχνίες με φυσικά υλικά, όπως με ακατέργαστο μαλλί, με καρπούς, με χρωματιστές διαφάνειες και χαρτόνια κλπ. (LoDolce G., 2006)

Το πρόγραμμα μαθημάτων έχει μία φορά τη εβδομάδα ευρυθμία, που είναι ο «ορατός λόγος», σύμφωνα με την οποία μετατρέπεται ο λόγος σε κίνηση, ώστε να συντονίζονται το νευρο-αισθητηριακό τους σύστημα και να αντιλαμβάνονται τη γλώσσα. Το ημερήσιο πρόγραμμα περιλαμβάνει μια βόλτα στη φύση, σε καθημερινή βάση, όπου ενισχύεται η έντονη κίνηση , τα παιδιά συνδέονται άμεσα με τις εποχιακές εναλλαγές της φύσης και γνωρίζουν το φυτικό βασίλειο, λαμβάνοντας σημαντικές αισθητηριακές εμπειρίες καθημερινά. Το κουκλοθέατρο παίζεται μία φορά την εβδομάδα, ενώ καθημερινά εξιστορούνται παραμύθια στο τέλος της ημέρας με τη συνοδεία άρπας ή κάποιου άλλου μουσικού οργάνου, τα οποία πάντα

σχετίζονται με τη δυναμική της ομάδας, την εποχή και την εμπειρία τους από τη βόλτα στο φυσικό περιβάλλον. Έτσι το καθημερινό βίωμα χρωματίζεται με πλούσιες εικόνες φαντασίας, ενώ λαμβάνουν διδακτικές πληροφορίες για τον κόσμο γύρω τους με τρόπο που να μπορούν να εμπεριέχουν και να εξελιχτούν εσωτερικά.

Στο σχολείο είναι απαραίτητη η συνάντηση των δασκάλων μία φορά την εβδομάδα όπου συζητούνται παιδαγωγικά ζητήματα, η μηνιαία εξατομικευμένη συνάντηση με τους γονείς και οι ομαδικές συναντήσεις, όπου παρουσιάζονται και συζητούνται εξειδικευμένα ζητήματα, που αφορούν την προσχολική ηλικία. (Laurson I., 1979)

2.4 Γενικές αρχές του Steiner για την παιδαγωγική αξία της τέχνης

«Ο Steiner είχε συνειδητοποιήσει την έμφυτη ικανότητα που υπάρχει στον άνθρωπο να καταλαβαίνει την τέχνη και η οποία είναι ικανή να επηρεάσει οποιονδήποτε. Ήταν πρόθυμος να καλλιεργήσει το έδαφος για την κατανόηση της τέχνης ειδικά για τους νέους. Μέσα από τα παιδαγωγικά του σεμινάρια έδειξε ότι ο εσωτερικός κόσμος των νέων χρειάζεται να τροφοδοτηθεί με ενθουσιασμό που γεννιέται μέσα από καλλιτεχνικές εμπειρίες, ειδικά κατά την διάρκεια της εφηβείας, περίοδος όπου αναπτύσσεται η κρίση. Η κατανόηση της τέχνης συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αξιοπρέπειας και της δημιουργικής δύναμης της ανθρώπινης ύπαρξης.» (Gerbert H, 1989). Μέσα από την τέχνη ο έφηβος θα εκδηλώσει το δημιουργικό και ανεξάρτητο κομμάτι του εαυτού του.

Στα σχολεία Waldorf το θεωρητικό μάθημα που αναφέρεται στην τέχνη ονομάζεται μελέτη της τέχνης και όχι «Ιστορία της τέχνης». Η ονομασία αυτή υποδεικνύει ότι δεν πρόκειται για μια απλή εκπαιδευτική παράθεση των αποτελεσμάτων και ερευνών της ιστορίας της τέχνης. Άλλωστε μία μερική γνώση των έργων τέχνης, της καταγωγής τους, και των επιρροών τους δεν μορφώνει ουσιαστικά. «Υπάρχει μία προμηθεϊκή σπίθα κρυμμένη σε κάθε αληθινό έργο τέχνης και μονάχα όταν αποκτούμε την εμπειρία της συνάντησης μαζί της, αυτή η κρυμμένη σπίθα που πηδάει μέσα στην ψυχή μας, μας ζεσταίνει, μας φωτίζει, μας συγκινεί, τότε μονάχα το έργο τέχνης θα μας αποκαλυφτεί. Το πλήθος των συλλογισμών που μπορούμε να κάνουμε για ένα έργο τέχνης μπορεί να είναι τεράστιο, όμως ο πραγματικός και προσωπικός του χαρακτήρας θα ξεφεύγει σχεδόν πάντα από την διανοητική σκέψη. Καμιά ιστορία της τέχνης

δεν μπορεί το εξηγήσει όπως δεν μπορούμε να εξηγήσουμε την ανθρώπινη ατομικότητα. Αυτό ακριβώς είναι που κάνει γοητευτικό ένα έργο τέχνης, γιατί μοιάζει να είναι άπειρο ακόμα και όταν οι αισθήσεις μας το ορίζουν πλήρως.» (Gerbert H. 1989). Στις διαλέξεις του ο Steiner απέφυγε να αναλύσει συγκεκριμένα έργα τέχνης.

Ο Steiner κάποτε έδωσε μία παιδαγωγική συμβουλή στους δασκάλους: «Μην κάνετε το μάθημα της φυσικής ιστορίας κατά την διάρκεια ενός περιπάτου. Αν θέλετε να εξηγήσετε κάτι π.χ. για τον κόσμο των φυτών να το κάνετε πρωτίτερα στην τάξη. Όταν βγάζουμε τα παιδιά έξω στην φύση, πρέπει να αφυπνίσουμε μέσα τους την χαρά στην θέα του σκαθαριού, την χαρά για τον τρόπο που τρέχει, για την κωμικότητα του, την χαρά για την σχέση του με την υπόλοιπη φύση. Η επιστημονική περιγραφή του σκαθαριού ανήκει στην τάξη.»(Rudolf Steiner, 1921). Το ίδιο ισχύει και για την απόλαυση της τέχνης: πρέπει να την πλησιάζουμε με μεγάλη προσδοκία. Σημαντικός στόχος στην διδασκαλία της τέχνης είναι να αφυπνίζεται και να εκλεπτύνεται η δύναμη της παρατηρητικότητας. Κάθε λειτουργία της αντίληψης ενδυναμώνει τις δυνάμεις της ψυχής και του πνεύματος στους νέους ανθρώπους. Η συσσωρευμένη γνώση τους επιβαρύνει. «Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι τόσο πεπεισμένος για την αποστολή της τέχνης στην εξέλιξη της ανθρωπότητας ώστε να είναι ικανός να διεγείρει συνεχώς τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους. Έτσι θα αναπτυχθεί η χαρά της ενατένισης, η υπομονή να ασχοληθούν με τα έργα τέχνης, η ανάγκη να ψυχαγωγηθούν μέσα από αυτά, σχεδιάζοντας ή πλάθοντας έτσι ώστε να δια φωτίσουν τα ανεξάντλητα μυστικά τους.»(Gerbert H, 1989).

Η παρατήρηση όμως από μόνη της ή μια απλή παρουσίαση υλικού ή μία επίσκεψη σε ένα μουσείο δεν αρκεί. Ό, τι έχει δοκιμαστεί με τις αισθήσεις και τα συναισθήματα πρέπει να χωνευθεί και να ενισχυθεί έτσι ώστε η επόμενη επαφή με την τέχνη να γίνει με αυξημένη εγρήγορση. Στα σχολεία Waldorf η τάξη ασχολείται με ένα θέμα τις δύο πρώτες ώρες της ημέρας, για τρεις με τέσσερις συνεχόμενες εβδομάδες. Αυτό ονομάζεται κυρίως μάθημα και κατά την διάρκεια της χρονιάς εναλλάσσονται όλα τα μαθήματα. Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας δίνει την δυνατότητα να διαμορφωθεί με παιδαγωγικό και ουσιαστικό τρόπο η ενατένιση ενός έργου τέχνης καθώς και η εμπάθунση της ζωντανής εμπειρίας.

Η συμβουλή που έδωσε ο Steiner στους δασκάλους είναι πολύτιμη για κάθε είδους διδασκαλία. «Εάν ο δάσκαλος μια μέρα έχει παρουσιάσει καινούργια στοιχεία δείχνοντας

έργα τέχνης και χρησιμοποιώντας όλες τις δυνάμεις από τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών, θα ήταν σοφό εκ μέρους του να κάνει μια ανασκόπηση στο τέλος που να απευθύνεται πιο πολύ στα συναισθήματά τους. Θα απευθυνθεί στις εσωτερικές δυνάμεις της φαντασίας και θα αποφύγει να δώσει εξηγήσεις, νόμους ή γενικά συμπεράσματα. Μονάχα το επόμενο πρωί όταν τα παιδιά έχουν πάρει την εμπειρία τους δια μέσου του ύπνου και την έχουν ζωντανέψει μέσα από την πιο βαθιά τους φαντασία, τότε πια μπορούν να αφομοιώσουν μέσα από τις συζητήσεις στη τάξη την εμπειρία της προηγούμενης μέρας που ήταν στην σφαίρα της θεωρητικής αντίληψης. Έτσι οι μαθητές δημιουργούν τις δικές τους ιδέες και αντιλήψεις έχοντας βέβαια και την βοήθεια του δασκάλου.» (Steiner R , 1921).

Μ' αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται μια γόνιμη συνεργασία μεταξύ δασκάλου και μαθητών όπου ξεπηδούν πολλές ενδιαφέρουσες και αυτόνομες σκέψεις και δίνεται η δυνατότητα στους νέους ανθρώπους να βιώσουν το στοιχείο της ελευθερίας.

2.5 Τα παιδιά δεν είναι μικροί ενήλικες

Η εικόνα του παιδιού, ως μια ατελής μικρογραφία του ενήλικα, επικρατεί πολύ συχνά, παραβλέποντας τις έρευνες του Piaget και άλλων παιδοψυχολόγων. Εν τούτοις, η συνειδητή υπεύθυνη πράξη του ατόμου είναι το τελικό στάδιο μια εξέλιξης, που συνεχίζεται μέχρι τις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου και φτάνει στο αποκορύφωμά της την εποχή της ενηλικίωσης. Στην αρχή αυτής της εξέλιξης βλέπουμε μια διαφορετική αποστολή, στην οποία το παιδί οφείλει να αφοσιωθεί με όλη του τη δύναμη. Είναι η διαμόρφωση των οργάνων του σώματός του. Για να μπορούμε, ως ενήλικες, να αντιλαμβανόμαστε και να συναισθανόμαστε τον κόσμο, καθώς και να δρούμε μέσα σ' αυτόν, είναι απαραίτητη η υγιής ανάπτυξη αυτών των οργάνων. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου – του "πρόωρα γεννημένου" όντος, όπως έλεγε ο Adolf Portmann – είναι ότι το σώμα του δεν είναι πλήρως εξελιγμένο κατά τη γέννηση. Χρειάζεται ωθήσεις και ερεθίσματα από το περιβάλλον του για να διαμορφωθεί.

Το μικρό παιδί έχει την έμφυτη προδιάθεση να αφοσιώνεται σ' αυτές τις επιδράσεις, τόσο ολοκληρωτικά, που κανένας ενήλικας δεν μπορεί πια να το φανταστεί. Κάθε τι που δέχεται και που κάνει στα πρώτα του χρόνια δρα πλαστικά στη συγκρότηση των οργάνων του, γιατί

ταυτίζεται πλήρως με τον κόσμο που συναντά. Ολόκληρη η οντότητά του είναι διάχυτη στο περιβάλλον, ενεργά αφοσιωμένη στον κόσμο. Εκφράζοντάς το διαφορετικά, θα λέγαμε ότι το μικρό παιδί είναι εξ' ολοκλήρου ένα αισθητήριο όργανο. Αναπτύσσει το σώμα του αφ' ενός από τις εντυπώσεις των αισθήσεων και αφ' ετέρου από τις δραστηριότητες στις οποίες ωθείται. (Steiner R, 1991)

Στην ηλικία των εννέα χρόνων αρχίζουν για πρώτη φορά να απελευθερώνονται οι δυνάμεις που μέχρι τότε ήταν απασχολημένες με την ευαίσθητη διαμόρφωση των οργάνων και του εγκεφάλου, που είναι αποφασιστικής σημασίας για το υπόλοιπο της ζωής. Αργότερα, αποσύρονται, προς τα μέσα. Έπειτα, αρχίζει μια σαφής οριοθέτηση προς τον κόσμο και τους ανθρώπους και εμφανίζεται ένας εσωτερικός ψυχικός χώρος, που αποκτά δική του ζωή κατά την εφηβεία. Μόνον τότε αισθάνεται ο νεαρός άνθρωπος το δυϊσμό μεταξύ του Εγώ και του κόσμου, πράγμα που είναι τόσο προφανές στον ενήλικα, ώστε να νομίζει ότι ήταν πάντα έτσι. Τώρα κατανοεί τις εντυπώσεις των αισθήσεων ως απλή πληροφορία, την οποία πρέπει να αντιμετωπίσει όπως ο ίδιος θέλει και την οποία να επιληφθεί συνειδητά. Αυτό όμως δεν συμβαίνει με το παιδί. Οι εντυπώσεις των αισθήσεων έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν τη ζωή, δίχως το παιδί να μπορεί να αντισταθεί. (Steiner R, 1991). Σε αυτήν την περίπτωση δεν μπορεί να γίνει λόγος για συνειδητό χειρισμό των αισθήσεων και φυσικά, για καμία ευθύνη. Η ευθύνη ανήκει εξ' ολοκλήρου στους ενήλικες.

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Το βασικό ερώτημα, γύρω από το οποίο κινείται όλη η παιδαγωγική διαδικασία, σύμφωνα με τον Steiner είναι: Τι χρειάζεται το κάθε παιδί στη συγκεκριμένη ηλικία, στην εποχή που έρχεται στη Γη και στον πολιτισμό που βιώνει. Ο κόσμος τον οποίο συναντά σήμερα το παιδί είναι ο κόσμος που έχουν δημιουργήσει οι προηγούμενες γενιές. Αυτόν τον κόσμο πρέπει σταδιακά να κατανοήσει και να αναλάβει, αλλάζοντας και προωθώντας τον πολιτισμό προς αυτό που απαιτεί το μέλλον.

Σήμερα, η ανθρωπότητα βιώνει έναν κόσμο όπου εκτός από τα τρία βασίλεια της φύσης υπάρχει και ένα τέταρτο, αυτό της τεχνολογίας. Ένα δημιούργημα του ανθρώπου, προκειμένου να επέμβει ή να παρέμβει στις συνθήκες της ζωής. Τεχνολογία δεν είναι μόνον οι μηχανές. Η επινόηση του χρήματος ως μέσου συναλλαγής, η επινόηση τρόπου επικοινωνίας (από τις φωτιές στους λόφους που έστελναν μηνύματα σε μεγάλες αποστάσεις, έως τα σήματα Μορς, τον τηλεγράφο και την κωδικοποίηση στα τηλέφωνα), τα προγράμματα αναζήτησης στο διαδίκτυο, το σύστημα ταυτοποίησης με τον αριθμό ταυτότητας ή ΑΜΚΑ., ακόμα και το σύστημα γραφής με τα γράμματα μιας συγκεκριμένης γλώσσας, είναι τεχνολογία. Η τεχνολογία διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό, επειδή οι ανάγκες και η συγκρότηση των ανθρώπων διαφέρουν. Κάθε εποχή αναζητά κάτι που ανταποκρίνεται στην εκάστοτε συνείδηση του ανθρώπου αφού αν κάτι δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον του δεν περνά στη ζωή του. Αυτό που αναζητά ο άνθρωπος είναι μια «τροφή» για να ικανοποιήσει την «ψυχική του πείνα». Όπως δεν μπορούμε να ταΐσουμε κάποιον που δεν πεινάει, έτσι δεν μπορούμε να διαπαιδαγωγήσουμε το παιδί, με κάτι που δεν το έχει ακόμα ανάγκη. Όταν η ψυχή του συγκροτηθεί και ωριμάσει, ώστε να είναι σε θέση να εξωτερικεύσει τις «βαθύτερες» ανάγκες του, το παιδί θα το ζητήσει από μόνο του.

Η εκπαίδευση οφείλει να αφουγκράζεται την κατάσταση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου και να δρα αρμονικά με αυτήν. Έτσι μπορεί να συσταθεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα μαθημάτων. Σε αυτό το πρόγραμμα εντάσσεται και η τεχνολογία, ακόμα και η σύγχρονη ηλεκτρονική τεχνολογία. Όπως, όμως μια πρόωρη εισαγωγή της γραφής και της ανάγνωσης, της ιστορίας, της φυσικής, της χημείας βλάπτει το παιδί, το ίδιο, ίσως και χειρότερο είναι το αποτέλεσμα της πρόωρης εισαγωγής των νέων τεχνολογιών.

«Τα ψηφιακά μέσα εκπληρώνουν ένα θεμελιώδες όνειρο της ανθρωπότητας: την κυριαρχία του χρόνου και του χώρου, αλλά αυτό συνεπάγεται και έναν μεγάλο κίνδυνο», λέει η καθηγήτρια του εγκεφάλου Dr. Gertraud Teuchert-Noodt από το Πανεπιστήμιο του Bielefeld. «Εάν οι χρήστες των μέσων ενημέρωσης δεν πάρουν το πάνω χέρι των ενεργειών και των σχεδίων τους, υποκύπτουν αβίαστα σε ένα είδος "διαδικτυακής επίθεσης" στα δίκτυα των εγκεφάλων τους. Ιδιαίτερα στα υποσυστήματα, που είναι υπεύθυνα για τον σχηματισμό μνήμης και για τα γνωστικά επιτεύγματα. Αυτό μπορεί να προκαλέσει εθισμό, εξάντληση ή κατάθλιψη. Μία νέα πρόκληση τόσο από την άποψη της μελέτης όσο και στον κόσμο της εργασίας θα είναι να μην επιτρέψουμε στα νέα μέσα να μας βάλουν στην υπηρεσία τους.»

3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των μέσων

All media work us over completely. They are so persuasive in their personal, political, economic, aesthetic, psychological, moral, ethical, and social consequences that they leave no part of us untouched, unaffected, unaltered. The medium is the message. Any understanding of social and cultural change is impossible without a knowledge of the way media work as environments.

(McLuhan, 1967)

Όταν ο γνωστός θεωρητικός μέσων μαζικής ενημέρωσης Marshall McLuhan έγραψε το παραπάνω απόσπασμα, δεν μπορούσε να φανταστεί το διαδίκτυο που γνωρίζουμε σήμερα, πόσο μάλλον την πληθώρα των ψηφιακών συσκευών και τα διάφορα δίκτυα που έχουν προέλθει από τον καιρό που το ευρύ κοινό απέκτησε ελεύθερη πρόσβαση στο Internet το 1992. Η κοινωνική δικτύωση, το blogging, τα παιχνίδια, το βίντεο και η κοινή χρήση φωτογραφιών, τα iPods, iPhones, iPads, YouTube, Twitter, Facebook, LinkedIn και άλλα έχουν γίνει μέρος της κοινής γλώσσας της εποχής μας. Είναι δύσκολο να πιστέψουμε ότι μια εικοσαετία πίσω, οι περισσότερες από αυτές τις συσκευές και τα δίκτυα δεν υπήρχαν. Ωστόσο, τα λόγια του McLuhan είναι το ίδιο σπουδαία σήμερα, αν όχι περισσότερο, από ό, τι όταν δημοσιεύθηκαν τέσσερις δεκαετίες πριν.

Η τηλεόραση υπάρχει εδώ και 80 χρόνια, αν και η εκπομπή ψυχαγωγικών εκπομπών δεν ξεκίνησε μέχρι τη δεκαετία του 1940. Η τηλεόραση είναι αναμένει σχεδόν 7 ώρες την ημέρα σε ένα μέσο σπίτι. Τα παιδιά όλων των ηλικιών, από την προσχολική έως την εφηβική ηλικία,

παρακολουθούν κατά μέσο όρο 4 ώρες τηλεόρασης ημερησίως (εξαιρουμένου του χρόνου που αφιερώνεται στην παρακολούθηση βίντεο ή στην αναπαραγωγή παιχνιδιών στον υπολογιστή). Ένα παιδί ξοδεύει περισσότερο χρόνο παρακολουθώντας τηλεόραση από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα εκτός από τον ύπνο. Από την ηλικία των 18 ένα παιδί έχει περάσει περισσότερο χρόνο μπροστά από μια τηλεόραση παρά στο σχολείο. (Rideout, Foehr, Roberts, 2010, A Kaiser Family Foundation Study)

Έχουν υπάρξει πολυάριθμα άρθρα που εξετάζουν το περιεχόμενο της τηλεόρασης και πώς οι διαφημίσεις επηρεάζουν τις επιθυμίες των παιδιών (και των ενηλίκων) για ορισμένα τρόφιμα ή υλικά αγαθά (π.χ. παιχνίδια) και πώς η βία που παρατηρείται στην τηλεόραση (ακόμη και σε κινούμενα σχέδια) οδηγεί σε πιο επιθετική συμπεριφορά σε παιδιά (Fischer 1991, Singer 1989, Zuckerman 1985). Έχουν ανακύψει ανησυχίες σχετικά με το ποιος διδάσκει τα παιδιά μας και την αναπτυξιακή καταλληλότητα του περιεχομένου που προβάλλεται στην τηλεόραση στα μωρά, τα παιδιά ακόμη και τους εφήβους.

Αργότερα, η διάδοση του Διαδικτύου, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, ξεκίνησε μια εθνική συζήτηση για τον καλύτερο τρόπο χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση προκαλώντας πολλούς να ξανασκεφτούν την εκπαίδευση υπό το πρίσμα όλων των νέων δυνατοτήτων που προσφέρει η τεχνολογία (Ohler 2010). Όταν οι υπολογιστές έφτασαν στην τάξη, οδηγημένοι κυρίως από υποστηρικτές της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (δηλ. πωλητές προϊόντων), η εστίαση ήταν κατά κύριο λόγο στη διδασκαλία των μαθητών πώς να τους χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία (Ohler 2010, Jenkins et Al. 2006, Cordes and Miller 2004, Orpenheimer, 2003). Μεταγενέστερες αξιολογήσεις επικεντρώθηκαν κυρίως στην αποτελεσματικότητά τους ως βοήθημα στη μάθηση και στο πόσο καλά οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι για τη χρήση τους, στην εξωσχολική τους καθημερινότητα. Μία από τις ομάδες με την μεγαλύτερη επιρροή που επικροτούσε αυτή την προσέγγιση ήταν η Διεθνής Εταιρεία Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση (ISTE). Το 1998, η ISTE ανέπτυξε το πρώτο πρότυπο για τους σπουδαστές (αποκαλούμενα "NET") και στη συνέχεια, πρότυπα για εκπαιδευτικούς και διοικητικούς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να "απευθυνθούν σε διεθνώς αναγνωρισμένη επαγγελματική ομάδα για υποστήριξη, αναγνώριση και διατύπωση των προτύπων που είχαν ειδικά αναπτυχθεί για να αντιμετωπίσει την παρουσία των υπολογιστών στις αίθουσες διδασκαλίας" (Ohler 2010). Αν και το ISTE δεν ήταν η μόνη οργάνωση για την ανάπτυξη τεχνολογικών προτύπων για την εκπαίδευση, ήταν και εξακολουθούν να είναι οι

πιο δραστήρια ομάδα στην υποστήριξη αυτών των προτύπων σε κρατικό και εθνικό επίπεδο (Cordes and Miller, 2004).

Ωστόσο, δεν έχει απαντηθεί ακόμη το πιο θεμελιώδες ζήτημα, αυτό των επιπτώσεων που έχει η ίδια η χρήση των υπολογιστών στους νέους ανθρώπους το οποίο θα έπρεπε να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η βασική μέριμνα θα χρησιμεύσει ως σημείο αναφοράς στην τελική αποτίμηση της σημερινής διαχείρισης των υπολογιστών στην εκπαίδευση.

Για τους "digital natives" (Prensky 2001) αυτό το περιβάλλον αντιπροσωπεύει τον κόσμο όπως τον γνωρίζουν, σε αντίθεση με τους "ψηφιακούς μετανάστες" (Prensky 2001), γονείς και δασκάλους τους. Έρευνα που δημοσιεύθηκε από το ίδρυμα Kaiser Family διαπίστωσε ότι οι νέοι 8 έως 18 ετών, περνούν κατά μέσο όρο 7 ώρες και 38 λεπτά χρησιμοποιώντας νέα μέσα σε μια τυπική ημέρα (και αυτό δεν περιλαμβάνει τον χρόνο που ξοδεύεται με τη χρήση του υπολογιστή για εργασία στο σπίτι, τα γραπτά μηνύματα και την ομιλία στο κινητό τηλέφωνο). (Henry J. Kaiser Family Foundation, 2010). Επιπλέον, επειδή η νεολαία στις μέρες μας είναι τόσο καλή σε πολλαπλές εργασίες, στην πραγματικότητα "χωράνε" 10 ώρες και 45 λεπτά μιντιακού περιεχόμενου σε αυτές τις 7 1/2 ώρες. Αυτό μας δείχνει αύξηση στην χρήση μέσων για περισσότερο από μία ώρα την ημέρα σε σύγκριση με λίγα χρόνια πιο πριν (Rideout et al., 2010).

Στην πραγματικότητα, σήμερα οι νέοι περνούν περισσότερο χρόνο σε 'απευθείας σύνδεση', γράφοντας μηνύματα, βλέποντας τηλεόραση και ταινίες, και παίζοντας βιντεοπαιχνίδια από όσο περνούν στο σχολείο ή με τους γονείς τους (Common Sense Media, 2009).

Ακόμα και οι νέοι που μπορεί να μην έχουν υπολογιστές και πρόσβαση στο Internet στα σπίτια τους παραμένουν συμμετέχοντες σε μια κοινή κουλτούρα όπου τα κοινωνικά μέσα ενημέρωσης και η παραγωγή ψηφιακών μέσων έχουν γίνει κοινά (Horst, 2010). "Τα μίντια δεν επηρεάζουν μόνο τον πολιτισμό μας. Είναι ο πολιτισμός μας" (Thoman and Jolls, 2008).

Δεν είναι απλώς το μέγεθος της έκθεσης των μέσων μαζικής ενημέρωσης που έχει αλλάξει τόσο δραματικά τα τελευταία χρόνια, είναι η φύση αυτής της έκθεσης. Οι νέοι δεν είναι πλέον απλώς καταναλωτές των μέσων ενημέρωσης, είναι επίσης παραγωγοί. Στο "Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century" (Jenkins et al.,

2006) περιγράφεται αυτό το νέο περιβάλλον ως “συμμετοχική κουλτούρα”. Σύμφωνα με την έκθεση αυτή, μια συμμετοχική κουλτούρα έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- χαμηλά εμπόδια για καλλιτεχνική έκφραση και εμπλοκή
- ισχυρή υποστήριξη για δημιουργία και κοινή χρήση
- άτυπη καθοδήγηση, όπου έμπειροι χρήστες μεταφέρουν τις γνώσεις τους στους αρχάριους
- μια ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει την αίσθηση ότι οι συνεισφορές μετράνε
- και μια ευκαιρία για κοινωνική σύνδεση.

Όπως οι Collins και Halverson (2009) παρατήρησαν, "οι έφηβοι που δημιουργούν ιστοσελίδες με κινούμενα γραφικά υπολογιστών και ήχο, συνδυάζοντας εικόνες για την ανάπτυξη βίντεο μουσικής, που συμμετέχουν σε διαδικτυακές συνομιλίες και φόρουμ, και γράφουν τα δικά τους blogs ασχολούνται με την ανάπτυξη ενός εκλεπτυσμένου γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας που δεν διδάσκεται στα σχολεία".

Ενώ αυτό το νέο πολιτιστικό τοπίο φαίνεται ώριμο με νέες ευκαιρίες μάθησης, τα σχολεία έχουν σε μεγάλο βαθμό είτε αργήσει να αντιδράσουν είτε έχουν χάσει την ευκαιρία να τα αξιοποιήσουν για εκπαιδευτικά οφέλη. Αλλά αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, λίγα ιδρύματα είναι τόσο αργά για να ανταποκριθούν στην αλλαγή όπως η εκπαίδευση, και λίγες αλλαγές σήμερα είναι τόσο άστατες όσο η τεχνολογία. Δεν είναι περίεργο ότι αυτές οι δύο δυνάμεις είχαν δυσκολευτεί να μάθουν πώς να συνυπάρχουν.

Η αποτυχία της τεχνολογίας στην μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης, αποδόθηκε σε διάφορες αιτίες: ανεπαρκής κατάρτιση, έλλειψη τεχνικής υποστήριξης, υπερβολική εστίαση σε ασκήσεις και προγράμματα πρακτικής, επίμονη τήρηση των παραδοσιακών μεθόδων διόρθωσης, έλλειψη χρόνου, κλπ.

Εξίσου σημαντικό ρόλο, πιθανόν να διαδραμάτισε το γεγονός ότι οι υπολογιστές εισήχθησαν στην εκπαίδευση μπροστά από το χρόνο τους, σε μια εποχή που επεξεργάζεται το Web 2.0, ή το κοινωνικό δίκτυο, το οποίο μεταμόρφωσε την χρήση του υπολογιστή από μια παθητική εμπειρία προβολής σε μια αλληλεπίδραση, θέτοντας έτσι τη αρχή για την συμμετοχική

κουλτούρα του Jenkins.

Ο επιστήμονας του MIT Seymour Papert, ο οποίος πέρασε πέντε χρόνια σπουδών με τον Ελβετό εμπειρογνώμονα ανάπτυξης παιδικής ηλικίας Jean Piaget, πριν γίνει ένας από τους κορυφαίους εμπειρογνώμονες της Αμερικής στην παιδική τεχνολογία, το συνόψισε ως εξής: "Όσο τα σχολεία περιορίζουν την τεχνολογία απλά για να βελτιώσουν αυτό που κάνουν και όχι πραγματικά για να αλλάξουν το σύστημα, δεν θα συμβεί τίποτα πολύ σημαντικό" (Oppenheimer, 2003)

3.2 Ηθική σκέψη για την χρήση των νέων μέσων

Ο Jenkins (2006) τονίζει ότι τα προσόντα του μιντιακού γραμματισμού που απαιτούνται για τη συμμετοχή σε αυτόν τον νέο κόσμο είναι βασικά κοινωνικές δεξιότητες, όπως: το παιχνίδι, η απόδοση, η προσομοίωση, η οικειοποίηση, η πολυδιάθεση, η κατανοημένη γνώση, η συλλογική νοημοσύνη, η κρίση, η δικτύωση και η διαπραγμάτευση. Επειδή είναι κοινωνικές δεξιότητες, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μας παίρνουν μια αυξημένη σημασία, έτσι ένας σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης στα μέσα ενημέρωσης θα πρέπει να είναι η ενθάρρυνση των νέων να γίνουν πιο προβληματισμένοι σχετικά με τις ηθικές επιλογές που λαμβάνουν ως συμμετέχοντες και τον αντίκτυπο που έχουν σε άλλους.

Με αυτή τη νέα δύναμη συμμετοχής έρχεται και μια νέα ευθύνη. Κάθε φορά που ένας μαθητής δημιουργεί, μοιράζεται, επιδρά, παράγει, ανεβάζει, κατεβάζει ή συνδυάζει, βρίσκεται αντιμέτωπος με μια επιλογή: Πιστεύω στον φωτογράφο για τη φωτογραφία που μόλις πρόσθεσα στο έγγραφό μου; Πρέπει να δημοσιεύσω αυτή τη μη γοητευτική εικόνα ενός συμμαθητή στο Facebook; Η δεοντολογική σκέψη είναι το κεντρικό θέμα σε μια έκθεση (2008) από το Harvard Graduate School of Education's Project Zero. Αυτή η έκθεση προτείνει "Για να γίνουν θετικές οι υποσχέσεις του NDM, υποστηρίζει τη δεοντολογική συμμετοχή - πρέπει πράγματι να προκύψει η δημιουργία "ηθικών μυαλών"(James, 2009). Επειδή οι νέοι δεν χρησιμοποιούν απλά τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αλλά βοηθούν στην διαμόρφωσή τους, το να γίνουν σκεπτόμενοι και αντανakλαστικοί για τις ενέργειές τους είναι ουσιαστικής σημασίας. Αυτές οι δεξιότητες "δεν μαθαίνονται στο κενό, και σίγουρα δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι συνοδεύουν τις τεχνικές δεξιότητες. Εδώ η ευθύνη ανήκει στους

ενήλικες (εκπαιδευτικοί, πολιτικοί, γονείς, κλπ.) για να παρέχουν στους νέους τη βέλτιστη δυνατότητα υποστήριξης για καλό παιχνίδι και ιθαγένεια "(James et al., 2008).

Ο Prensky (2010) προτείνει ότι "η καλλιέργεια ηθικής συμπεριφοράς, η εξεύρεση του σωστού πράγματος που πρέπει να κάνουμε και το πώς θα το καταφέρουμε, θα έπρεπε να είναι η πρώτη μας ανησυχία. Πρέπει να ρυθμίσουμε καλύτερα τους εγκεφάλους των μαθητών έτσι ώστε αυτοί να μπορούν να μαθαίνουν, να δημιουργούν, να προγραμματίζουν, να υιοθετούν, να προσαρμόζουν και να σχετίζονται θετικά με ό,τι και όποιον συναντούν, και με οποιονδήποτε τρόπο συναντούν αυτά, που όλο και περισσότερο σημαίνουν μέσω της τεχνολογίας".

Ομοίως, ένα άρθρο που διερευνά την επιρροή του Web 2.0' στη μάθηση και τη διδασκαλία, (Drotner, 2007) θεωρεί ότι η εκπαίδευση στον τομέα της παιδείας στα μέσα επικοινωνίας πρέπει να απλωθεί πέρα από τις τεχνικές δεξιότητες για να συμπεριλάβει τις δεξιότητες και δεοντολογικά ζητήματα που περιβάλλουν όλες τις ψηφιακές δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται οι νέοι, συμπεριλαμβανομένης της γραφής, του blogging, την επεξεργασία εικόνων και ήχου, τα αρχεία που κυκλοφορούν μέσω των κινητών τηλεφώνων και των τυχερών παιχνιδιών. Ακόμη και το ISTE συμφωνεί με αυτό, όπως αποδεικνύεται από τους αναθεωρημένους κανόνες που δίνουν λιγότερη έμφαση στις λειτουργίες της τεχνολογίας και περισσότερη στις πέντε συνεργατικές δεξιότητες που καταγράφουν πριν από αυτό συμπεριλαμβανομένης της ψηφιακής ιθαγένειας (ISTE 2007).

Τελικά, σε ένα βιβλίο για την ψηφιακή ιθαγένεια, γράφει ο Ohler (2010) ότι το νέο ψηφιακό περιβάλλον μας καλεί όλους να "αναπτύξουμε έναν προσωπικό ηθικό πυρήνα που μπορεί να μας καθοδηγήσει σε περιοχές εμπειρίας που μας είναι κατά πολλούς τρόπους, άγνωστες".

Έτσι λοιπόν το ερώτημα που προκύπτει για τους εκπαιδευτικούς του μιντιακού εγγραμμτισμού είναι το εξής:

Πώς καλλιεργούμε δεξιότητες δεοντολογικής σκέψης;

3.2.1 Γνωστική προσέγγιση στην ηθική σκέψη

The aim of education is growth or development, both intellectual and moral. Ethical and psychological principles can aid the school in the grates of all construction – the building of a free and powerful character. Only knowledge of the order and connection of the stages in psychological development can institute this.

(Dewey 1964)

Η ηθική σκέψη, θεωρείται το ανώτερο επίπεδο της σκέψης, περιλαμβάνει τη λήψη της προοπτικής των άλλων, τη συνειδητοποίηση των ρόλων και των ευθυνών στις διαδικτυακές κοινότητες στις οποίες συμμετέχουμε και τον προβληματισμό σχετικά με τις παγκόσμιες βλάβες ή τα οφέλη των ενεργειών κάποιου προς τις κοινότητες γενικότερα (Davis et al., 2010). Αν και πολλές φορές οι όροι ήθος και ηθική χρησιμοποιούνται συχνά με την ίδια σημασία, "η ηθική ασχολείται με το πώς ενεργούμε, ενώ το ήθος με το πώς σκεφτόμαστε σχετικά με το πώς δρούμε" (Ohler, 2010). Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας, να "μπούμε" στον τρόπο σκέψης με ήθος, παίρνει χρόνο.

Είναι αδύνατο να εξεταστεί η γνωστική και η ηθική ανάπτυξη χωρίς να αναφερθούν οι δύο πιο εξέχουσες προσωπικότητες, Jean Piaget και Lawrence Kohlberg. Ο Kohlberg επικεντρώθηκε κυρίως στην ηθική ανάπτυξη, βασίζει όμως τις θεωρίες του στις διανοητικές αντιλήψεις του Piaget ο οποίος σφυρηλάτησε αυτό που αναφέρεται ακόμα ως η πιο ολοκληρωμένη και συναρπαστική θεωρία της πνευματικής ανάπτυξης για τα παιδιά (Crain, 2005).

Ο Piaget παρατήρησε ότι τα παιδιά σκέπτονται διαφορετικά από τους ενήλικες. Ξεκινούν με μία απόλυτα εγωκεντρική άποψη του κόσμου, αδύναμη να κατανοήσει πώς μπορεί να διαφέρει η άποψη κάποιου άλλου από τη δικά τους. Παρόλο που απομακρύνονται αργά από αυτή τη νοοτροπία καθώς προχωρούν μέσω των αναπτυξιακών σταδίων, η αίσθηση του εγωκεντρισμού παραμένει στο επίσημο λειτουργικό στάδιο ή τα εφηβικά χρόνια (Blake και Pope, 2008).

Όπως και άλλοι εξέχοντες θεωρητικοί της ανάπτυξης, όπως οι Jean-Jacques Rousseau και Maria Montessori, ο Piaget πίστευε ότι για να προωθήσει καλύτερα την γνωστική ανάπτυξη η μάθηση πρέπει να είναι μια διαδικασία ενεργητικού προσανατολισμού προς την αναπτυξιακή φάση του παιδιού (Crain 2005). Πιστεύει, επίσης ότι τα παιδιά προχώρησαν μέσα από αυτά

τα στάδια που καθοδηγούνται από το παιχνίδι και την άμεση αισθητική επαφή με το περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, ήταν κατά την παρατήρηση των παιδιών στο παιχνίδι, όταν ο Piaget διαπίστωσε ότι η ηθική ήταν, επίσης μια αναπτυξιακή διαδικασία..

Ο Kohlberg (1975) προώθησε το έργο του Piaget αναπτύσσοντας μια θεωρία σταδίου της ηθικής ανάπτυξης με βάση την γνωστική εξέλιξη του προκατόχου του. Προσδιόρισε τρία επίπεδα ηθικής ανάπτυξης: Προσυμβατικό, Συμβατικό και Μετασυμβατικό.

Επίσης, πίστευε ότι κατά τη διάρκεια του προσυμβατικού επιπέδου, το οποίο συχνά διαρκεί μέχρι την ηλικία των 9 ετών, η ηθική κρίση του παιδιού χαρακτηρίζεται από μια συμπαγή, ατομική αντίληψη. Όπως ο Piaget, έτσι κι αυτός, σκέφτηκε ότι τα παιδιά σε αυτό το επίπεδο εξελίσσονται σιγά-σιγά από τον εγωκεντρισμό και την ικανότητα να εξετάσει τις αντιλήψεις των άλλων προς το ξεκίνημα της ηθικής αμοιβαιότητας, παρόλο που είναι ακόμη σε θέση μόνο να τους λογίζεται ως μεμονωμένα άτομα, και όχι σαν μέλη μιας ευρύτερης κοινωνίας (Murray, 1984).

Ο Kohlberg ισχυρίστηκε ότι δεν είναι μέχρι μεταξύ των ηλικιών 10 έως 15, όταν εισέρχονται τα παιδιά στο συμβατικό επίπεδο, που αρχίζουν να πιστεύουν ότι οι άνθρωποι πρέπει να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της κοινότητας τους και συμπεριφέρονται με «καλούς» τρόπους. Τέλος, αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι "η καλή συμπεριφορά σημαίνει να έχεις καλά κίνητρα διαπροσωπικά συναισθήματα όπως η αγάπη, η κατανόηση, η εμπιστοσύνη και το ενδιαφέρον για τους άλλους" (Crain, 2005). Στην ολοκλήρωση αυτού του επιπέδου, τα παιδιά αναπτύσσουν τη γνωστική ικανότητα να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πολίτες μιας μεγαλύτερης κοινωνίας, και να κατανοούν τα αποτελέσματα της κοινωνικής αλληλεπιδράσεις με τους άλλους.

Πίστευε ακόμα, ότι στο τελικό επίπεδο ηθικής ανάπτυξης, το οποίο περιλαμβάνει την ανώτερη περιοχή της αφηρημένης σκέψης, θα μπορούσε να μπει ένα παιδί από την ηλικία των 12. Ωστόσο, μερικά άτομα απλά ποτέ δεν επιτυγχάνουν αυτό το επίπεδο ηθικής σκέψης.

"Αφού η ηθική λογική είναι σαφώς λογική, η προχωρημένη ηθική λογική εξαρτάται από την προηγμένη λογική. Το στάδιο της λογικής ενός ανθρώπου θέτει ένα ορισμένο ανώτατο όριο στην ηθική που μπορεί να επιτύχει " (Kohlberg, 1975). Έτσι, τα παιδιά των οποίων το λογικό στάδιο είναι το πρώτο (το οποίο μπορεί να διαρκέσει μέχρι και τη μέση του σχολείου)

βρίσκονται ακόμα στο προσυμβατικό ηθικό επίπεδο. Η απαίτηση σε αυτό το στάδιο να σκεφτούν με ηθικές σκέψεις που συχνά ζητείται από ισχυρά ηλεκτρονικές συσκευές που τους συνδέουν με τον έξω κόσμο, είναι σύμφωνα με αυτές τις αναπτυξιακές θεωρίες, απλά πέρα από τις γνωστικές τους ικανότητες.

3.2.2 Αναπτυξιακή προσέγγιση στην ηθική σκέψη

Τόσο ο Piaget όσο και ο Kohlberg πίστευαν ότι τα παιδιά περνούν τα πρώτα 12 χρόνια της ζωής αναπτύσσοντας τις γνωστικές τους δομές που τους επιτρέπουν να κατανοήσουν τις αφηρημένες έννοιες, τη μεταφορά, και τους συμβολικούς τύπους πληροφοριών που οδηγούν στην ηθική σκέψη. Αυτή η κατανόηση της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης απαιτεί να εξετάσουμε τουλάχιστον πώς και πότε τα νεότερα μέλη της κοινωνίας μας μπορούν με άνεση να βρεθούν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον.

Η αναπτυξιακή ψυχολογική έρευνα, υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό μια πορεία για χρήση ψηφιακών μέσων όπου "η πρώτη παιδική ηλικία (μέχρι περίπου οκτώ ετών) είναι μια εποχή υψηλής σωματικής δραστηριότητας και χαμηλής χρήσης των μέσων ενημέρωσης, με χρήση μέσων στο σπίτι να αυξάνεται από την ηλικία 9 έως 11 ετών" (Livingstone 2008). Ωστόσο, η 'κυκλοφορία' σε ιστότοπους για μικρά παιδιά (ηλικίας 3-12 ετών) έχει αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια. Τα δεδομένα από το 2007 δείχνουν ότι οι μηνιαίες επισκέψεις σε ένα δημοφιλές site για παιδιά (Club Penguin) διπλασιάστηκε σε 4,7 εκατομμύρια από το προηγούμενο έτος (Buck-Leitner, 2008). Ο Shellenbarger (2006) παρατηρεί ότι πολλοί ιστότοποι ανταγωνίζονται για τους νέους συνδρομητές τους, νέους ως οκτώ ετών, και δεδομένου ότι πολλοί γονείς δεν ακολουθούν αυτή την κατευθυντήρια γραμμή, όλο και μικρότερα τα παιδιά πηγαίνουν στο διαδίκτυο.

Μολονότι έχει δοθεί μεγάλη προσοχή στις δραστηριότητες των μεγαλύτερων παιδιών σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης, όπως π.χ. Facebook, σε μεγάλο βαθμό απούσα από τον δημόσιο λόγο "είναι η οποιαδήποτε συζήτηση για την αυξανόμενη διαθεσιμότητα και παρουσία των ιστοσελίδων που έχουν σχεδιαστεί για τα μικρότερα παιδιά που έχουν συστατικά της κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Club Penguin, Webkinz, Kidzworld)" (Bauman και Tatum 2008). Αυτοί οι ιστότοποι περιλαμβάνουν όλα τα διαδραστικά στοιχεία παρόμοια με τα στοιχεία που βρίσκονται στα ενήλικα κοινωνικά δίκτυα. Παρόλο που οι περισσότεροι από αυτούς τους ιστότους διαθέτουν μέτρα ασφαλείας, οι Bauman και Tatum (2008) προτείνουν:

"Τα μικρότερα παιδιά μπορεί να μην είναι αναπτυξιακά έτοιμα κατανοήσουν τη δυναμική αυτών των σχέσεων και της επικοινωνίας".

Ορισμένες ανησυχίες που επικαλούνται οι ειδικοί περιλαμβάνουν την ικανότητα των μικρών παιδιών να διακρίνουν μεταξύ της πραγματικότητας και του εικονικό κόσμο (Baumgarten 2003, Buckleitner 2008, Shellenbarger 2006). Για παράδειγμα, το δέσιμο με εικονικούς φίλους ή κατοικίδια ζώα που μπορεί να διακοπεί για πολλούς λόγους (ένας διαδικτυακός φίλος δεν βρίσκεται πλέον συνδεδεμένος, ένα online κατοικίδιο ζώο αρρωσταίνει) μπορεί να προκαλέσει πραγματική αγωνία σε ένα παιδί που ο γονέας ή ο δάσκαλος δεν μπορεί να καταλάβει (Fryer 2009). Η Greenfield (2004) εκφράζει την ανησυχία της για τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται η διαφήμιση στο περιεχόμενο αυτών των ιστότοπων, καθώς τα παιδιά κάτω των πέντε δεν είναι σε θέση να διακρίνουν μεταξύ εμπορικού και μη εμπορικού περιεχομένου και τα παιδιά ηλικίας κάτω των επτά ή οκτώ ετών δεν καταλαβαίνουν ότι οι διαφημίσεις εμφανίζονται για να πουλήσουν πράγματα. Συχνά, ιστότοποι σχεδιασμένοι για μικρά παιδιά που περιλαμβάνουν τη διαφήμιση είναι πιθανό να αξιοποιήσουν αυτό το αναπτυξιακό χαρακτηριστικό.

Εγείρει επίσης ζητήματα σχετικά με την σεξουαλικότητα και την επιθετικότητα. Σημειώνοντας ότι ενώ οι πιθανοί σεξουαλικοί θηρευτές που κρύβονται γύρω από αυτές τις περιοχές βρίσκονται στην προσοχή των μέσων ενημέρωσης, αυτό που είναι πολύ κοινό είναι αναφορές σε πράγματα όπως «είναι ζευγάρι». Παραπομπές όπως αυτές είναι αναπτυξιακά ακατάλληλες για μια ηλικιακή ομάδα που ακόμα μαθαίνει πώς να αναπτύσσει και να διατηρεί τις φιλικές σχέσεις της πραγματικής ζωής.

Και τέλος, παρατηρεί ότι αν και οι ιστότοποι αυτοί απαγορεύουν την βωμολοχία και την επιθετικότητα, τα τεχνολογικά εξοικειωμένα παιδιά βρίσκουν έναν τρόπο γύρω από τους ενσωματωμένους μηχανισμούς. Υπάρχει μια αυξανόμενη ανησυχία ότι η ανωνυμία που προσφέρουν οι εν λόγω ιστότοποι στρέφει μερικά παιδιά να λένε ή να κάνουν πράγματα που ποτέ δεν θα έλεγαν ή ποτέ δεν θα έλεγαν σε μια συναναστροφή εξ επαφής.

Παρά την επίγνωση αυτών των αναπτυξιακών ανησυχιών, τα παιδιά, ασχολούνται με το διαδίκτυο όλο και σε νεότερη ηλικία, με τους ενήλικες να απουσιάζουν και να μην είναι αρκετά εξοικειωμένοι με αυτόν τον διαδικτυακό κόσμο. Ενώ μπορούν να εργαστούν συλλογικά ακόμα καλύτερα για να προστατεύουν τους νέους από έναν ψηφιακό κόσμο για

τον οποίο μπορεί να είναι αναπτυξιακά απροετοίμαστοι, σε κάποιο σημείο θα πρέπει οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πραγματικά να εισέλθουν και να καταλάβουν αυτό το ψηφιακό βασίλειο. Διαφορετικά, είναι αδύνατο να διδαχθούν τα παιδιά τις δεξιότητες που χρειάζονται ώστε να περιηγηθούν στον κυβερνοχώρο με αυτοπεποίθηση και ηθική.

3.3 Η προετοιμασία του ανθρώπινου εγκεφάλου για την ψηφιακή εποχή

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος προετοιμάζεται για ψηφιοποίηση τουλάχιστον για τρεις χιλιάδες χρόνια. από τότε που οι Φοίνικες έβαλαν το αλφάβητο μέχρι σήμερα. Ωστόσο, για τρεις αιώνες, η σχολική φοίτηση του παιδιού, η γραφή, η ανάγνωση και το μέτρημα θα μπορούσε να γίνει πολιτιστική και τεχνική επιτυχία. Τα αισθητήρια πεδία του εγκεφάλου του παιδιού, ωριμάζουν σε καθορισμένο χρόνο. Μόνο τα πλήρως ώριμα πεδία επιτρέπουν στον ενήλικα να γίνει δημιουργικός σε αφηρημένα πρότυπα σκέψης και επίσης να ασχοληθεί με σύνεση με ψηφιακά μέσα ή ακόμα και να γράψει προγράμματα και αλγόριθμους. (Gertraud Teuchert-Noodt 2016)

Είναι λάθος να υποθέσουμε ότι το σύγχρονο παιδί μπορεί να αναλάβει τον χειρισμό των ψηφιακών μέσων απευθείας από τους ενήλικες, λόγω της ελάχιστης τεχνικής προσπάθειας. Σύμφωνα με τη γνώση της εγκεφαλικής έρευνας, ο εγκέφαλος του παιδιού δεν θα είναι προετοιμασμένος για τα μέσα ενημέρωσης τα επόμενα χίλια χρόνια. Οι γνωστικές επιδόσεις εξαρτώνται από την ωρίμανση των νευρικών δικτύων στον εγκέφαλο του παιδιού προκειμένου να επιτευχθεί αργότερα συσχετιστική εργασία. Πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι τα ψηφιακά μέσα δρουν ως παράγοντες ακραίας επιτάχυνσης στα ωριμάζοντα λειτουργικά συστήματα του εγκεφάλου προκαλώντας ένα είδος έκτακτης ωρίμανσης των νευρικών δικτύων και γίνονται ανεπανόρθωτα εθιστικά. (Gertraud Teuchert-Noodt, 2016)

Είναι από καιρό προφανές ότι ακόμη και ο ενήλικας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς στον τεχνικά εξοπλισμένο κόσμο εργασίας. Για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας, αυτό το νευρικό υπόβαθρο, το οποίο είναι απολύτως απαραίτητο για τις διαδικασίες σκέψης, αμφισβητείται από την ψηφιοποίηση. Ο λογικός χειρισμός των ψηφιακών μέσων απαιτεί την αυτονόητη νοημοσύνη των ενηλίκων για τον έλεγχο της συνειδητής χρήσης των μέσων και των ψηφιακών μέσων (Gertraud Teuchert-Noodt, 2016).

Από εξελικτική άποψη, ο Homo erectus υποβλήθηκε σε μια μεγάλη πρόκληση περίπου πριν από δύο εκατομμύρια χρόνια. Τα βιολογικά όπλα του είχαν χαθεί. Αυτή ήταν η επιλεκτική πίεση για περισσότερη εγκεφαλική διαδικασία, δηλαδή περισσότερες από αυτές τις ικανότητες που θα του επέτρεπαν να αντισταθεί στις δυνάμεις της φύσης. Έτσι, περισσότερη ικανότητα μάθησης αυξάνοντας τον όγκο του εγκεφάλου και την παρατεταμένη παιδική ηλικία. Η οικολογική θέση του Homo sapiens μπορεί να θεωρηθεί μια εντελώς νέα, πολυετή δομή, που επιτρέπει στους ανθρώπους να σκέφτονται στο χώρο-χρόνο σε ιστορικές κατηγορίες και να προχωρούν σε νέους ορίζοντες μέσω δημιουργικών ιδεών. Αυτή η θέση θέλει να αμφισβητήσει την ψηφιακή επανάσταση στις μέρες μας. Ο μετωπιαίος εγκέφαλος χρειάζεται το μεγάλο χρονικό διάστημα περίπου 20 ετών μέχρι να ωριμάσει. Μια ψηφιακή σχολική εκπαίδευση των παιδιών δεν θα μπορούσε να προχωρήσει χωρίς τα παιδιά να χάσουν τις ικανότητες της ωρίμανσής εγκεφάλων τους.(Gertraud Teuchert-Noodt 2016)

Το στάδιο που το παιδί βρίσκεται κάτω από τη μορφοποιό δύναμη των εντυπώσεων μέσω των αισθήσεων, διαρκεί για σημαντικό χρονικό διάστημα. Εξασθενώντας αργά, συνεχίζει μέχρι και τον δέκατο χρόνο, και μάλιστα σε μικρότερο βαθμό μέχρι και τον δέκατο όγδοο χρόνο. Κατά την περίοδο αυτή, λαμβάνουν χώρα σημαντικές διαμορφώσεις για όλη τη ζωή. Μπαίνουν τα θεμέλια για όλες τις ικανότητες που ο ενήλικας θα διαθέτει αργότερα. Οτιδήποτε παραμελείται κατά τα χρόνια αυτά δεν μπορεί αργότερα να αποκτηθεί με την ίδια ένταση και βάθος. Είναι το αποκαλούμενο "παράθυρο" που επί ένα διάστημα παραμένει ανοικτό στις επιδράσεις από έξω και μετά κλείνει σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα:

1) Κατά τα τρία πρώτα χρόνια ολοκληρώνεται η πρώτη βασική φάση της εξέλιξης του εγκεφάλου. Αν διατίθεται μόνον ένα μέρος των δραστηριοτήτων και των εμπειριών που το παιδί θα μπορούσε να έχει, τότε πολλές διασυνδέσεις νεύρων δεν εξελίσσονται και ο εγκέφαλος γίνεται 25-30% μικρότερος σε μέγεθος.(Buzzell K., 1998).

2) Η όρθια στάση, το βάδισμα και ο συντονισμός των χεριών επιτυγχάνονται κατά τα πρώτα 4 χρόνια. Μεταξύ 3-9 χρόνων είναι ανοικτή η δυνατότητα εξέλιξης της λεπτής κινητικότητας από πολλά διαφορετικά ερεθίσματα. Αργότερα, η ικανότητα διάπλασης φθίνει γρήγορα.

3) Μέχρι τον τέταρτο χρόνο αναπτύσσεται επίσης η εστίαση της όρασης και η αντίληψη του χώρου, μόνον όμως υπό φυσιολογικές προϋποθέσεις.

4) Ο έλεγχος της λεπτής κινητικότητας των μυών του οφθαλμού, που είναι απαραίτητος για τη συστηματική επισκόπηση του πεδίου της όρασης, είναι πολύ ατελής στην ηλικία των τεσσάρων χρόνων. Χρειάζεται – όπως και η λεπτή κινητικότητα των άκρων – αρκετά χρόνια, πριν να φτάσει σε πλήρη ωριμότητα. Μέχρι και τον ένατο χρόνο έχει πολύ μικρότερη αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους νέους και τους ενήλικες. Οι τελευταίες έρευνες έχουν μάλιστα δείξει ότι καθοριστικοί παράγοντες στον έλεγχο του βλέμματος αναπτύσσονται πλήρως μόνον σε ηλικία περίπου 18 χρόνων. (Burkhardt F., 1999)

Μετά από το πρώτο βασικό στάδιο, που περατώνεται σε ηλικία 3 χρόνων, ακολουθεί ένα μεγάλο χρονικό στάδιο ωρίμανσης και μορφοποίησης που διαρκεί μέχρι τα 9-10 χρόνια. Η πλήρης ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων του ανθρώπου εξαρτάται από το κατά πόσον είναι επιτυχής η φάση αυτή.

3.3.1 Η εξέλιξη του εγκεφάλου μέχρι την ηλικία των 9 χρόνων

Η έκθεση, λοιπόν ενός παιδιού κάτω των τριών ετών μπροστά στην τηλεόραση φέρει προβληματισμούς. Όσο κι αν τα προγράμματα είναι "φιλικά προς το παιδί" και καλοπροαίρετα, δεν μπορούν να αντισταθμίσουν τις βλάβες που υφίσταται το παιδί από το γεγονός ότι η λειτουργία της όρασης καθ' αυτή αποτελεί μια σοβαρή "στέρηση". Τί συμβαίνει όμως στο δεύτερο στάδιο της εξέλιξης των παιδιών 3-9 χρόνων; Μπορούμε να αφήσουμε το παιδί μπροστά στην τηλεόραση δίχως ενδοιασμούς;

Ο νευροφυσιολόγος Burkhardt Fischer (1999) γράφει στο βιβλίο του: "Σχεδόν κανένα ζωντανό ον δεν έρχεται στον κόσμο τόσο ατελές, όσο ο άνθρωπος. Φυσικά ορισμένες ζωτικές λειτουργίες για την επιβίωση είναι ήδη ανεπτυγμένες, αλλά το νευρικό σύστημα, που αργότερα θα αποτελέσει τον καθοριστικό παράγοντα διαχωρισμού του ανθρώπου από τα ζώα, είναι ακριβώς εκείνο που βρίσκεται ακόμα στην αρχή της ανάπτυξής του. Παρόλο ότι το πρότυπο για την περαιτέρω ανάπτυξη του νευρικού συστήματος είναι ήδη γενετικά καθορισμένο, χρειάζεται πρώτα να μαθευτούν τα πάντα. Γι αυτό είναι τόσο απαραίτητο, κατά τα πρώτα 18 χρόνια (ακόμη και αργότερα) να μάθουμε να χρησιμοποιούμε τις δυνατότητες που σε κάθε περίπτωση ανοίγονται μπροστά μας για την εξέλιξη του εγκεφάλου και των απίστευτων ικανοτήτων του. Αυτό ισχύει και για τον έλεγχο της όρασης".

Ο φυσιολόγος Hans Jürgen Scheurle (1998) περιγράφει τη διαμόρφωση του εγκεφάλου ως εξής: "Ο εγκεφαλος είναι βέβαια σε μεγάλο βαθμό ανεπτυγμένος κατά τη γέννηση, αλλά λειτουργικά ανώριμος. Τα νευρικά κύτταρα έχουν πολλαπλασιαστεί σχεδόν μέχρι τον τελικό τους αριθμό. Απεναντίας, οι άκρες των νευρών και οι διασυνδέσεις τους, οι καλούμενες "συνάψεις" βρίσκονται σε εξέλιξη όλο το διάστημα της παιδικής ηλικίας, αλλά ακόμη και στην υπόλοιπη ζωή. Η πρόοδος της εξέλιξης του εγκεφάλου μετά τη γέννηση εξαρτάται σχεδόν εξ' ολοκλήρου από αυτές τις διασυνδέσεις των νευρών, που σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν το τελικό βάρος τους."

Η ανάπτυξη των νευρών δεν γίνεται αυτόνομα, αλλά εξαρτάται από τις διαδικασίες εξέλιξης και μάθησης σε επαφή με το περιβάλλον. Εδώ συμπεριλαμβάνονται ιδιαίτερα οι αισθήσεις της όρασης και της ακοής. Κάθε ενεργοποίηση και επανάληψη των διαδικασιών εκμάθησης, οδηγεί σε ανάπτυξη του νευρικού συστήματος και τη δημιουργία νέων διασυνδέσεων μεταξύ των αισθητηρίων νευρών και των διαφόρων περιοχών του εγκεφάλου. Με τις διαδικασίες αυτές στα νευρικά κύτταρα ενεργοποιούνται ευκολότερα οι λειτουργικές διασυνδέσεις του υπάρχοντος δικτύου νευρών. Παράλληλα, δημιουργούνται διαφοροποιήσεις των διακλαδώσεων. Πολλές νευρικές ίνες ενώνονται σε ένα αγωγίμο κανάλι ή μια μεμονωμένη νευρική ίνα διακλαδώνεται σε πολλά κανάλια και εξυπηρετεί μ' αυτόν τον τρόπο τις ανώτερες διαφοροποιημένες λειτουργίες. (H.J.Scheurle, 1998)

Οι δραστηριότητες λοιπόν, του ανθρώπου επιδρούν άμεσα στη δημιουργία νέων νευρικών διασυνδέσεων και εγκαθίστανται έτσι ως ικανότητες στη δομή του εγκεφάλου. Η εκπληκτική αυτή "πλαστικότητα" του εγκεφάλου βέβαια δεν χάνεται τελείως, αλλά υπάρχουν τομείς της εξέλιξης που δεν επανέρχονται με τον ίδιο τρόπο. "Στην παιδική ηλικία ο εγκεφαλος είναι πιο εύπλαστος απ' ό,τι αργότερα, ακόμη κι αν ένα μέρος της πλαστικότητας διατηρείται σε μεγάλη ηλικία και οι διασυνδέσεις των νευρών συνεχίζουν να μεταβάλλονται σε όλο το διάστημα της ζωής. Είναι όμως πολύ δυσκολότερο να μάθουμε κάτι και να αλλάξουμε τη δομή του εγκεφάλου ως ενήλικες, παρά να το μάθουμε σε νεανική ηλικία. Όσο χρόνο οι νευρικές ίνες είναι ανοργάνωτες, είναι ευκολότερο να τις διαμορφώσουμε παρά όταν έχουν "σκληρύνει" σε ένα καθορισμένο τρόπο συμπεριφοράς".(H.J.Scheurle, 1998)

Γι αυτό ο Scheurle καταλήγει στο συμπέρασμα: "Στη φυσιολογική εξέλιξη των αισθήσεων, οι διάφορες ικανότητες αντίληψης αναπτύσσονται η μία σε σχέση με την άλλη. Ορισμένες ζωτικές

αισθητηριακές ικανότητες δεν μπορούν να αναπτυχθούν αργότερα. Δεν μπορούμε να συμπληρώσουμε αυτό που προηγουμένως αμελήσαμε"

Κατά το πρώτο στάδιο της ανάπτυξης του το παιδί μαθαίνει με ολόκληρο το σώμα και όχι με το κεφάλι. Δεν αντιμετωπίζει τον κόσμο δυαδικά, με σκεπτόμενη, καταγράφουσα και επεξεργάζουσα διάνοια, αλλά συνδέεται σωματικά με τα αντικείμενα. Το παιδί «συν-λαμβάνει» και «κατά-λαμβάνει» μόνον αυτά που προηγουμένως έχει αγγίξει και πιάσει με τα χέρια του. Αρχίζει να κατανοεί και να "συν-άγει", αφού πρώτα έχει μάθει να στέκεται όρθιο και να περπατά. Όλα τα βιώματα αυτής της ηλικίας είναι ακόμη αισθητά συγκεκριμένα, "χειροπιαστά".

Γι' αυτό προβληματισμό εγείρει το ότι το παιδί αντιμετωπίζει στις οθόνες μια εικονική πραγματικότητα και δεν μπορεί να έχει τέτοιες χειροπιαστές εμπειρίες μέσα σ' αυτήν. Η οικογενειακή κατοικία είναι ένας συγκεκριμένος τρισδιάστατος χώρος που το παιδί βιώνει με ολόκληρο το σώμα του, καθώς τρέχει μέσα σ' αυτό, σκαρφαλώνει, αγγίζει, μυρίζει, αντιλαμβάνεται με τα μάτια του και εξερευνά σε όλες τις γωνίες και προς όλες τις κατευθύνσεις. Στο "χώρο" που εμφανίζεται στην οθόνη της τηλεόρασης το παιδί δεν μπορεί να μπει και γι αυτό παραμένει εντελώς ξένο προς τον βιωματικό κόσμο του. Ίσως προβάλλεται μια εξωτική παραλία ή μια νυκτερινή αεροφωτογραφία μιας πόλης, ενώ την επόμενη στιγμή βλέπει ένα πλήθος να συνωστιάζεται σε ένα πολυκατάστημα ή μερικά ψάρια να κολυμπούν σε ένα ενυδρείο – όλη την ώρα φυσικά υπάρχει το καθημερινό δωμάτιο γύρω από την οθόνη της τηλεόρασης. Ο ενήλικας μπορεί να διαχωρίσει αυτές τις δύο διαστάσεις της πραγματικότητας, αλλά για το μικρό παιδί υπάρχει μόνον ένας κόσμος, ο κόσμος των σωματικών βιωμάτων, ο οποίος είναι κλειστός όσο η οθόνη είναι αναμμένη.

Ο Buzzell (1998) δικαιολογημένα είχε επισημάνει, την επίδραση που έχει στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, αν το παιδί εγκαταλείφτει σε μια διχασμένη εμπειρία του κόσμου, την πραγματικότητα της οθόνης της τηλεόρασης και την πραγματικότητα του περιβάλλοντος. Αυτές οι δύο πραγματικότητες δεν αποτελούν μια ενότητα για να μπορεί να τη βιώσει το παιδί σωματικά. Αυτό, οδηγεί σε μια παθολογική διχοτόμηση της διαδικασίας της αντίληψης, δηλαδή σε ένα χώρο, όπου είναι δυνατή η πλήρης δραστηριοποίηση και που ο κόσμος είναι ανοικτός σε προσωπική επέμβαση και ένα άλλο χώρο, όπου η επέμβαση αυτή είναι ανέφικτη. Δεν μπορούν τότε να διαμορφωθούν δομές στον εγκέφαλο. Ακατανόητες πληροφορίες

βομβαρδίζουν το μάτι, και όσο περισσότερο διαρκεί αυτή η διαδικασία, τόσο περισσότερο παρεμποδίζεται η ανάπτυξη του παιδιού.

Σημαντική είναι και η ακινητοποίηση που προκαλεί η παρακολούθηση της τηλεόρασης. Αυτό και μόνο θα ήταν αρκετά επιβλαβές, γιατί όλες οι λειτουργίες του σώματος και του εγκεφάλου που αναφέρθηκαν, μπορούν να εξελιχθούν μόνο μέσα από την κίνηση. Αν δεν την παρέχουμε στο παιδί, του στερούμε την πιο σημαντική δραστηριότητά του. Η έλλειψη αυτή ονομάζεται από την επιστήμη "στέρηση" κι έχει σοβαρές συνέπειες σε αυτή την ηλικία.

Απατώντας το ερώτημα που τέθηκε παραπάνω, ακόμη και στο δεύτερο στάδιο, μέχρι τα 9 χρόνια, το παιδί είναι πολύ ευαίσθητο, ως προς την ελεύθερη χρήση της οθόνης. Κατά την περίοδο αυτή εξακολουθεί να εξαρτάται από την πολλαπλότητα των εντυπώσεων των αισθήσεων, τις οποίες προσφέρει ένα φυσιολογικό περιβάλλον. Έχει ακόμη ανάγκη ευκαιριών για να βγάλει τον πλούτο των δυνάμεων της φαντασίας του, σε ελεύθερο, αυθόρμητο παιχνίδι, ώστε να αναπτύξει τις ψυχικές και πνευματικές του ικανότητες. Επιπλέον χρειάζεται κάθε είδους ευκαιρίες για να αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητά του, την αίσθηση της κίνησης, την αίσθηση της ισορροπίας, την αίσθηση της αφής και τον συντονισμό των άκρων, για μια υγιή σωματική ανάπτυξη.

Οι σύγχρονες συνθήκες ζωής – μικρά διαμερίσματα, πυκνή κυκλοφορία στις πόλεις και καθιστική εργασία – περιορίζουν τις δυνατότητες παιχνιδιού του παιδιού, ώστε ακόμη και δίχως την επίδραση της τηλεόρασης, προκαλούν μεγάλες ελλείψεις στο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί. Αν επιπλέον οι ενήλικες παρεμποδίζουν το ελεύθερο παιχνίδι, βάζοντας τα παιδιά μπροστά στην τηλεόραση και αφήνοντάς τα να την παρακολουθούν απεριόριστα, απλά και μόνο για να αποφεύγουν τη φασαρία του παιχνιδιού, τότε η εξέλιξη μπαίνει σε μια αρνητική πορεία.

Ο περιορισμός της ελευθερίας κίνησης αποδεικνύεται με τον καιρό ένα δύσκολο εμπόδιο στην εξέλιξη, οι δυσάρεστες συνέπειες της οποίας περιγράφονται σε επιστημονικές έρευνες. Οι γνωστοί Αμερικάνοι ερευνητές Dorothy και Jerome Singer μελέτησαν επί δεκαετίες την επίδραση της τηλεόρασης στα παιδιά και κατέληξαν επανειλημμένα με λίγες μόνον εξαιρέσεις, στην αρνητική επίδραση της τηλεόρασης στο παιχνίδι, τις σχολικές επιδόσεις, την εξέλιξη της ανάγνωσης και της ομιλίας. Γράφουν: "Οι έρευνες μας έδειξαν καθαρά ότι η υπερβολική παρακολούθηση τηλεόρασης εκθέτει τα μικρά παιδιά σε σοβαρό κίνδυνο να

αποκτήσουν ελλιπείς γνώσεις για τον κόσμο. Κινδυνεύουν να αναπτύξουν μικρότερη ικανότητα ανάγνωσης, μικρότερη ικανότητα να διαχωρίζουν την πραγματικότητα από τη φαντασία και χειρότερη ικανότητα παραστάσεων. Συχνά αναπτύσσουν μια αγχώδη αντίληψη για τον κόσμο, αυξημένη ανησυχία και επιθετικότητα. Όλα αυτά οδηγούν σε μειωμένη προσαρμοστικότητα συμπεριφοράς, όταν το παιδί αρχίζει το σχολείο." (Singer, J.L/S. Dorothy G, 1992)

3.4 Τα μειονεκτήματα της οθόνης ως μέσο διασκέδασης

Ο Miles Everett, στο βιβλίο του, «Πώς η τηλεόραση δηλητηριάζει τα παιδικά μυαλά», επισημαίνει ότι δεν επιτρέπουμε στο παιδί μας να μιλάει με ξένους, αλλά μέσω της τηλεόρασης επιτρέπουμε καθημερινά σε ξένους να μπαίνουν στα μυαλά και τις ψυχές των παιδιών. Αυτοί οι "ξένοι", των οποίων τα κίνητρα είναι συχνά νομισματικά, δημιουργούν τα πρότυπα για το τι είναι "καλό" ή αναπτυξιακά κατάλληλο για τους αναπτυσσόμενους εγκεφάλους των παιδιών μας. Το πιο σημαντικό είναι ότι αρκετοί ερευνητές (Healy, 1990, Pearce, 1992, Buzzell, 1998, Winn, 1985) επέστησαν την προσοχή στην πραγματική πράξη προβολής της τηλεόρασης ως ακόμη πιο ύπουλη και δυνητικά βλαπτική για τον εγκέφαλο του αναπτυσσόμενου παιδιού από το πραγματικό περιεχόμενο των τηλεοπτικών εκπομπών. Τι κάνουμε λοιπόν στις δυνατότητες του εγκεφάλου των παιδιών επιτρέποντάς τους να παρακολουθήσουν τηλεόραση;

Η τηλεόραση φαίνεται να έχει μια βαθιά επίδραση στην αίσθηση της ζωής μας και, ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, στην ψυχή μας. Ως ανθρώπινα όντα, απομακρυνόμαστε από τον πραγματικό κόσμο παρακολουθώντας τηλεόραση. Καθόμαστε σε μια άνετη καρέκλα, σε ένα ζεστό δωμάτιο, με άφθονο φαγητό και βλέπουμε μια παράσταση για τους ανθρώπους που είναι άστεγοι, πεινασμένοι και κρύνουν. Τα συναισθήματα που μας κατακλύζουν είναι πολλά, αλλά δεν κάνουμε τίποτα. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η ανάγνωση ενός βιβλίου θα μπορούσε να προωθήσει την ίδια αίσθηση της αλήθειας χωρίς δράση. Οι φράσεις "κλείστε την τηλεόραση" ή "σήκωσε το κεφάλι από το βιβλίο" και "κάντε κάτι" έχουν νόημα (Pearce, 1992).

Παρ' όλα αυτά, ενώ διαβάζουμε ένα βιβλίο, που δεν έχει πολλές εικόνες, το μυαλό του παιδιού δημιουργεί τις δικές του και έχει χρόνο να το σκεφτεί. Αυτές οι σκέψεις θα

μπορούσαν πραγματικά να οδηγήσουν σε ιδέες που εμπνέουν ένα παιδί ή έναν ενήλικα στη δράση. Η τηλεόραση δεν δίνει χρόνο σε αυτό το υψηλότερο επίπεδο σκέψης που εμπνέει πράξεις. Οι οθόνες προβάλλουν εικόνες που πηγαίνουν κατευθείαν στον συναισθηματικό μας εγκέφαλο. Λέγεται, ότι οι λέξεις που ακούμε πηγαίνουν στη γνώση ενώ οι εικόνες που βλέπουμε πηγαίνουν στην ψυχή μας. Αν δεν δοθεί χρόνος να σκεφτούμε αυτές τις συναισθηματικές εικόνες, τότε το αριστερό ημισφαίριο δεν εμπλέκεται, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αναλύσει και να εξορθολογήσει αυτό που βλέπουμε. (Buzzell, 1998)

Για παράδειγμα, είναι σχεδόν αδύνατο να δημιουργήσουμε τις δικές μας εικόνες από την ανάγνωση μιας ιστορίας αν έχουμε δει την ταινία. Είναι επίσης αλήθεια ότι συχνά κάποιος απογοητεύεται όταν βλέπει μια ταινία μετά την ανάγνωση του βιβλίου. Η φαντασία μας είναι πολύ πιο πλούσια από ό, τι μπορεί να εμφανιστεί σε μια οθόνη. Το πρόβλημα με την τηλεόραση είναι ότι τα παιδιά συνηθίζουν να μην χρησιμοποιούν καθόλου τη φανταστική τους σκέψη και δεν ασκούν το τμήμα του εγκεφάλου που δημιουργεί τις εικόνες. Τα παιδιά δεν διαβάζουν αρκετά και δεν τους διαβάζουμε ούτε τους λέμε αρκετές ιστορίες για να βοηθήσουμε το μυαλό τους να δημιουργήσει εικόνες. Η δημιουργία εικόνων δεν είναι απλά διασκεδαστική, αλλά η βάση για την δημιουργία των ονείρων μας και των υψηλότερων σκέψεών μας (διαίσθηση, εμπνεύσεις και φαντασία). Ονειρευόμαστε, σκεφτόμαστε και φανταζόμαστε τις δυνατότητες του μέλλοντος στις εικόνες. (Soesman, 1998)

Ακόμα, η καρδιά θεωρείται πια ως όργανο αντίληψης που μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα ερέθισμα και να απελευθερώσει μια ορμόνη που επηρεάζει την εγκεφαλική δραστηριότητα. Αυτό το φαινόμενο αναφέρεται ως νοημοσύνη της καρδιάς μας (Pearce, 1992). Η αλληλεπίδραση με τα ανθρώπινα όντα είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη αυτής της νοημοσύνης. Όταν βρισκόμαστε πρόσωπο με πρόσωπο και κοιτάμε τα μάτια ενός άλλου προσώπου, συναντιόμαστε ψυχή με ψυχή και έχουμε μια αίσθηση του ποιος είναι πραγματικά ο συνομιλητής μας (Soesman, 1998). Έχουμε την αίσθηση ότι εννοεί αυτό που λέει, αν είναι ενθουσιώδεις και παθιασμένος με το θέμα. Βιώνουμε τη μη λεκτική τους γλώσσα, όπως το πώς κινείται, τον τόνο της φωνής του και αν το βλέμμα του μετατοπίζεται όταν μιλάει. Αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε να διακρίνουμε τη συνοχή μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών συνθηκών και, κατά συνέπεια, της αλήθειας.

Η οθόνη δεν μπορεί να μας δώσει αυτή τη νοημοσύνη της καρδιάς. Μπορεί να σοκάρει τα συναισθήματά μας, και μπορούμε να φωνάζουμε, να γελάμε ή να θυμώνουμε, αλλά αυτά τα συναισθήματα είναι απλές αντιδράσεις.

Τα παιδιά συχνά κάνουν την εργασία τους, παίζουν παιχνίδια και μιλάνε με φίλους ενώ παρακολουθούν ανθρώπους να μιλούν στην τηλεόραση. Αυτές οι δραστηριότητες βοηθούν στην εξοικονόμηση του οπτικού τους συστήματος από τις επιπτώσεις της τηλεόρασης, αλλά το μήνυμα που παίρνουν είναι ότι δεν χρειάζεται να ακούτε όταν κάποιος άλλος μιλάει. Εάν η καρδιά, όπως ο εγκέφαλος και ίσως το υπόλοιπο σώμα μας, εκπέμπει ηλεκτρομαγνητικά κύματα, τότε υπάρχει μια μορφή λεπτής ενέργειας που μπορεί να βιωθεί μόνο μεταξύ ανθρώπων στον ίδιο φυσικό χώρο (Pearce, 1992, Tiller, 1999). Αυτή η λεπτή ενέργεια δεν μπορεί να βιωθεί παρακολουθώντας ανθρώπους στην τηλεόραση. Ακριβώς όπως πρέπει να χρησιμοποιήσουμε όλες τις αισθήσεις μας για να κατασκευάσουμε σκέψεις ή εικόνες ενός αντικειμένου, η ενσυναίσθηση και η αγάπη για τους άλλους δεν εξελίσσεται από το να βλέπουμε τα ανθρώπινα όντα ως αντικείμενα στην τηλεόραση, αλλά με ενεργή σχέση, πρόσωπο με πρόσωπο.

3.5 Προσέγγιση Waldorf - Εκπαίδευση χαρακτήρων για την ψηφιακή εποχή

3.5.1 Κεντρίζοντας εσωτερικές εικόνες

Η ευθύνη του ενήλικα για τον αυστηρό περιορισμό του χρόνου παρακολούθησης είναι αυτονόητα πολύ μεγάλος. Νεότερες έρευνες Αμερικάνων επιστημόνων (Anderson, Huston, Schmitt, 2001) που κατέγραψαν τη δραστηριότητα του εγκεφάλου των "TV kinds", απέδειξαν ότι η υπερβολική παρακολούθηση τηλεόρασης έχει αρνητικά αποτελέσματα: "Σε παιδιά που κάθονται δέκα μέχρι δέκα πέντε ώρες την ημέρα μπροστά στην τηλεόραση, ο εγκεφαλικός φλοιός είναι σαν μια έρημος " λέει ο φυσιολόγος αισθήσεων Horst Prehn, συνεχίζοντας: "Πάσχουν από πλήρη έλλειψη ικανότητας φαντασίας". Μερικά παιδιά δεν καταφέρνουν να σχεδιάσουν από μνήμης ούτε ένα καθημερινό αντικείμενο, όπως ένα φλιτζάνι.

Αυτή η δραστική περίπτωση δείχνει περί τίνος πρόκειται. Η ικανότητα δημιουργίας εσωτερικών εικόνων – είτε συνειδητά δημιουργημένων παραστάσεων ή ελεύθερων εικόνων φαντασίας –

καταστέλλεται πιο έντονα, όσο περισσότερο διαρκεί η παρακολούθηση της τηλεόρασης. Όσο περνάει ο καιρός, η ικανότητα αυτή χάνεται παντελώς. Οι καταγισμοί των εικόνων της τηλεόρασης, μαζί με την περιγραφείσα στερεοποίηση του βλέμματος, μπλοκάρουν τη δημιουργική δύναμη της φαντασίας και την ικανότητα παραστάσεων. Αυτές έρχονται από “μέσα” και μπορούν να αφυπνιστούν μόνο με την ατομική δραστηριοποίηση. Οι δημιουργικές αυτές δυνάμεις της φαντασίας κεντρίζονται δυνατά με το ελεύθερο παιχνίδι. Γι αυτό δεν ήταν έκπληξη όταν οι Dorothy και Singer, ολοκληρώνοντας μια μεγάλη έρευνα για το παιχνίδι και τη φαντασία των τριχρονων και τετράχρονων παιδιών, κατέληξαν στο συμπέρασμα:

"Συγκρίνοντας τα στοιχεία από τη συμπεριφορά στο παιχνίδι και την παρακολούθηση τηλεόρασης, πιστοποιήσαμε ότι όσα κοίταζαν λιγότερο τηλεόραση είχαν μεγαλύτερη φαντασία". (Dorothy, Singer, 1995).

Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι η ανάγνωση και η αφήγηση ιστοριών κεντρίζει εσωτερικές εικόνες, εικόνες που δημιουργούνται από τον ίδιο το παιδί. Έτσι, θεμελιώνεται όχι μόνον η ικανότητα ανάγνωσης, αλλά και όλες οι λειτουργίες σκέψης και παραστάσεων που θα εξασκηθούν στο σχολείο

3.5.2 Σπέρνοντας τους σπόρους της ηθικής σκέψης

It seems that we are faced with a remarkable irony: that in an age of increasing artificiality, children first need to sink their hands deeply into what is real; that in an age of light-speed communication, it is crucial that children take the time to develop their own inner voice; that in an age of incredibly powerful machines we must first teach our children how to use the incredible powers that lie deep within themselves.

(Monke 2004)

Προτεραιότητα της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να είναι σοφοί χρήστες των εργαλείων. Αυτό που απαιτείται, όπως προτείνει ο Ohler (2010), είναι μια ολόκληρη σχολική προσέγγιση της συμπεριφοράς που θέτει το σύνολο της ψηφιακής δραστηριότητας μέσα σε ένα γενικό ηθικό και συμπεριφορικό πλαίσιο - εκπαίδευση για την ψηφιακή εποχή.

Εξετάζοντας το βιβλίο του Monke σχετικά με τις τεχνολογικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση, ο Todd Oppenheimer (2003) επισκέφτηκε δεκάδες δημόσια, ιδιωτικά, αστικά και αγροτικά σχολεία σε όλη τη χώρα. Στο βιβλίο του, γράφει σχετικά με μια παιδαγωγική που πιστεύει ότι παρέχει ένα "ευφύστερο μονοπάτι" προς το ψηφιακό μέλλον. Η παιδαγωγική για την οποία

γράφει, η εκπαίδευση Waldorf, αντιστέκεται στην εισαγωγή οποιουδήποτε τύπου τεχνολογίας στους μαθητές μέχρι τα μέσα των σχολικών τους χρόνων, συχνά μετά την 8η τάξη. Επιπλέον, είναι συνηθισμένο για αυτά τα σχολεία να ζητήσουν από τις οικογένειες να περιορίσουν την πρόσβαση των παιδιών τους στις τεχνολογίες μόνο για τα σαββατοκύριακα, καθώς "η πανταχού παρούσα παρουσία ηλεκτρονικής τεχνολογίας αποτελεί επίθεση στις αισθήσεις και μειώνει τη φυσική αίσθηση του παιδιού αναζήτησης και περιέργειας για φυσικά γεγονότα" (Hether, 2001). Ο Oppenheimer γράφει, "Η ιδέα ότι η φαντασία είναι η καρδιά της μάθησης, ζωντανεύει ολόκληρο το τόξο της διδασκαλίας του Waldorf. Όταν η έννοια αυτή συνδυάζεται με τους υπόλοιπους θεμελιώδεις στόχους του σχολείου, να δώσει στους νέους μια αίσθηση ηθικής, το αποτέλεσμα είναι μια παιδαγωγική που βρίσκεται ακόμη πιο μακριά από τα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα."

Παρόλο που τα σχολεία Waldorf, δεν χρησιμοποιούν αυστηρές μεθόδους για να επιβάλουν ηθικές αξίες στα παιδιά, υποστηρίζουν ότι παρέχουν μια σταθερή βάση τόσο για την ηθική λογική όσο και για την ηθική σκέψη. Ωστόσο, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες για να υποστηρίξουμε αυτόν τον ισχυρισμό.

Η Hether Christine Anne (2001) αντιμετώπισε αυτή την έλλειψη έρευνας με τη διεξαγωγή της δικής της για τη διατριβή της, "Η ηθική λογική των μαθητών λυκείου από διαφορετικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις" στις οποίες η ίδια αναφέρεται, στο κίνημα Waldorf ως εκπαιδευτική παρέμβαση που φαίνεται να έχει αξιοσημείωτη θετική επίδραση στην προηγμένη ηθική λογική. Χρησιμοποιώντας μια ποσοτική έρευνα ανάπτυξης της ηθικής λογικής, που ονομάζεται Δοκιμασία για τα Θέματα Προσδιορισμού (DIT), η Hether μετρά και συγκρίνει τα αποτελέσματα των μαθητών λυκείου από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. «Εργαλείο» της είναι το DIT τεστ επειδή αναγνωρίζεται ως έγκυρο και ικανό μέτρο μέτρησης της ανάπτυξης ηθικής λογικής από την γνωστική θεωρία της ανάπτυξης του Kohlberg και επίσης παρέχει το μεγαλύτερο και πιο ποικίλο σώμα πληροφοριών σχετικά με την ηθική κρίση που υπάρχει σήμερα.

Η μελέτη της δείχνει ότι οι Waldorf μαθητές σημείωσαν αποτελέσματα σημαντικά αυξημένα στην ηθική λογική από τους μαθητές ενός θρησκευτικού σχολείου και τους μαθητές στα δημόσια λύκεια. Οι Waldorf εκπαιδευμένοι μαθητές σημείωσαν ποσοστά που συνήθως παρουσιάζονται σε αποφοίτους κολεγίων. Ενώ τα δεδομένα αυτά είναι πολύ σημαντικά, αυτό

που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον για την Hether (2001) είναι η δεύτερη φάση της έρευνας, η οποία προσδιορίζει πέντε πτυχές της εκπαίδευσης του Waldorf που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην υψηλή ηθική λογική:

- Έμφαση στην εκπαίδευση ολόκληρου του ατόμου
- Ευαισθησία στις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες
- Η πρακτική της αφήγησης
- Τη σημαντική θέση των τεχνών στο πρόγραμμα σπουδών
- Τη συντήρηση μιας αίσθησης θαυμασμού προς τον φυσικό κόσμο.

3.5.2.1 Εκπαιδύοντας ολόκληρο το άτομο.

Στο «*Πλαίσια του Nou*» (1993), ο Gardner προσδιορίζει εννιά διαφορετικές μορφές νοημοσύνης: γλωσσική, λογική-μαθηματική, χωροταξική, σωματική-κινησθητική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και νατουραλιστική και υπαρξιακή. Όπως ισχυρίζεται, «μόνο εάν επεκτείνουμε και αναδιατυπώσουμε την άποψή μας για το τι νοείται ως διάνοια θα είμαστε σε θέση να καταρτίσει πιο κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης και να την διδάξουμε».

Τη στιγμή που τα παραδοσιακά δημόσια σχολεία διδάσκουν κυρίως με το γλωσσικό και λογικό-μαθηματικό τρόπο, η Waldorf εκπαίδευση προσπαθεί να εμπλακεί σε όλες. Ένα Waldorf μάθημα στα μαθηματικά, για παράδειγμα, μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά οπτικά, προφορικά, μέσω τραγουδιού, κίνησης ή δουλεύοντας συνεργατικά για έναν κοινό στόχο, όπως οικοδομώντας μια μικρή δομή που απαιτεί τη μέτρηση των επιφανειών, κλπ. Στην πραγματικότητα, σε ένα περιβάλλον Waldorf τα παιδιά ξοδεύουν ένα καλό μέρος της ημέρας τους κάνοντας τα πράγματα με τα χέρια τους, συχνά εργάζονται μαζί, όχι μόνο επειδή εμπλέκει αρκετές από τις αισθήσεις, αλλά και επειδή, κάνοντας κάτι χρήσιμο, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ισχυρής θέλησης. Ηθική ανάπτυξη στα Waldorf συχνά περιγράφεται ως ο μετασχηματισμός των δυνάμεων βούλησης σε δύναμη θέλησης (Hether 2001). Ο Kohlberg (1975) επίσης σημείωσε ότι το "η θέληση ... είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην ηθική συμπεριφορά", ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται από ώριμη ηθική κρίση.

Η εκπαίδευση ολόκληρου του παιδιού, ειδικά στα πρώτα χρόνια, υποστηρίζεται από την αναπτυξιακή έρευνα ότι παρέχει στα παιδιά "μιας ευρείας βάσης- συναισθηματικά, διανοητικά, και στις πέντε αισθήσεις" (Oppenheimer 2003). Επιπλέον, μια πολυαισθητήριακή προσέγγιση της μάθησης έχει δύο πλεονεκτήματα. Αρχικά αποτυπώνει βαθιά τα μαθήματα στα παιδιά και ευνοεί διαφορετικούς τρόπους μάθησης.

3.5.2.2 Τι είναι αναπτυξιακά κατάλληλο.

Το όφελος της αντιστοίχισης του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών με την αναπτυξιακή φάση του παιδιού, ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του Waldorf από το άνοιγμα του πρώτου σχολείου το 1919, έχει υποστηριχθεί από το έργο των Gesell, Piaget, Gardner και άλλους (Dancy 2004). Από πολλές απόψεις η Waldorf προσέγγιση ευθυγραμμίζεται καλύτερα με τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά βρίσκονται στο προσυμβατικό στάδιο (που μπορεί να διαρκέσει μέχρι την ηλικία των επτά), δίνεται μεγάλη έμφαση στην πρακτική άσκηση. Είναι μέσω του παιχνιδιού που τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία τους και το συμβολικό τρόπο σκέψης, ένα σημαντικό στοιχείο της γνωστικής ανάπτυξης, που αλλιώς φεύγει από την τροχιά (Crain, 2004).

Στα παραδοσιακά σχολεία, ο χρόνος για το παιχνίδι έχει συμπεριστεί σε μεγάλο βαθμό, αλλά η σημασία του αναγνωρίζεται έξω από την εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα, το παιχνίδι είναι μια από έξι βασικές ικανότητες που εντοπίστηκαν από τον Pink (2005) στο «Ένα ολόκληρο νέο μυαλό». Σημειώνει ότι ακόμη και το Υπουργείο Εκπαίδευσης της Ιαπωνίας, μια χώρα που υπερέχει στα μαθηματικά και την επιστήμη, επαναπροσδιορίζει το εκπληκτικό εκπαιδευτικό της σύστημα "Ενθαρρύνοντας την μεγαλύτερη δημιουργικότητα, την καλλιτεχνία και το π

Οι εκπαιδευτικοί Waldorf πιστεύουν επίσης ότι πιέζοντας τα παιδιά να επιχειρήσουν πνευματικά καθήκοντα πριν να είναι αναπτυξιακά έτοιμα μπορεί να οδηγήσει σε αυτό που ο Piaget (1969) αναφέρει ως "verbalisms", χρησιμοποιώντας λέξεις που δεν έχουν κανένα πραγματικό νόημα γι 'αυτούς. Για παράδειγμα, ενώ τα παιδιά στο συγκεκριμένο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης μπορεί να διδάσκονται να απομνημονεύουν και να επαναλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες, κατά πάσα πιθανότητα δεν θα τις καταλαβαίνουν σε ένα βαθύ επίπεδο. Αυτό συχνά οδηγεί σε μια αντιπάθεια για το σχολείο, ή ακόμα χειρότερα συνεισφέρει στο σχολικό στρές, που οι παιδίατροι βρίσκουν πως είναι σε έξαρση τα τελευταία χρόνια. (Wallace 2000, όπως αναφέρεται στο Crain 2005).

3.5.2.3 Αφήγηση παραμυθιών

Σύμφωνα με την Hether (2001), τα "Waldorf σχολεία φαίνεται να ασκούν αυτό που φωνές αποζητούν «Επιθυμία για την εκπαίδευση χαρακτήρα»: όλοι οι μαθητές δημοτικού βυθίζονται σε ιστορίες που προσφέρουν ηθικά μαθήματα, που κυμαίνονται από παραμύθια παλαιότερων χρόνων, τους σκανδιναβικούς μύθους και άλλους εθνικούς μύθους και τις βιβλικές ιστορίες όσο μεγαλώνουν ". Ωστόσο, η προσέγγιση των Waldorf στην αφήγηση ιστοριών είναι μοναδική. Πρώτα απ' όλα, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές συχνά δραματοποιούν ιστορίες για να τις κάνουν να ζωντανέψουν. Οι δάσκαλοι διδάσκονται τη δημιουργία δραματικής ατμόσφαιρας, προκειμένου οι ηθικές αρχές των ιστοριών όχι μόνο να εξετάζονται, αλλά να αισθάνονται επίσης βαθιά, εξασφαλίζοντας ότι οι πληροφορίες επεξεργάζονται βαθιά και με τρόπο που να βγάζει νόημα. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζεται από έρευνα που λέει "για να διασφαλίσουμε ότι η μνήμη είναι διαθέσιμη με την πάροδο του χρόνου, η πληροφορία πρέπει να υποβληθεί σε περίπλοκη επεξεργασία με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί αυτό που έχει νόημα για μας "(Herrmann, Yoder, Gruneberg, Payne 2006).

Δεύτερον, σε μια έντονη αντίθεση με πιο εμφανείς προσεγγίσεις για την ενθάρρυνση των ηθικών μαθημάτων, οι δάσκαλοι Waldorf δεν κάνουν ερωτήσεις άμεσες σχετικά με αυτές τις ιστορίες και δεν απαιτούν άμεση ανάλυση ούτε κρίση. Αντίθετα, αφήνουν τα ηθικά μαθήματα να βυθίζονται και να βοηθήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν ηθικές εικόνες σχεδιάζοντας εικόνες, αναπαράγοντας ρόλους ή επαναλαμβάνοντας στίχους που σχετίζονται με τις ιστορίες.

3.5.2.4 Ένα ενιαίος χώρος για τις τέχνες στην τάξη.

Καθώς οι τέχνες συνεχίζουν να εξαφανίζονται από την παραδοσιακή εκπαίδευση εξαιτίας περικοπών του προϋπολογισμού και επικέντρωσης στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο, παραμένουν ουσιώδεις για την εκπαίδευση Waldorf. Η ενσωμάτωση της χειροτεχνίας, της ζωγραφικής, της μουσικής, του χορού και άλλων "αναπτύσσει τέτοιες δεξιότητες σκέψης όπως ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση και κριτικής σκέψη. Τροφοδοτεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα ... ευνοεί την ευέλικτη σκέψη, και την εκτίμησή τους για την ποικιλομορφία, ποιότητες που εμφανίζονται να έχουν ιδιαίτερη σημασία για την ηθική συλλογιστική πορεία"(Hether 2001).

Οι ποιητές και οι συγγραφείς συνδέουν την τέχνη και την ηθική, ίσως όχι με μεγαλύτερη λογική από τον Ingersoll (1888):

Art cultivates and kindles the imagination, and quickens the conscience. It is by imagination that we put ourselves in the place of another. When the whigs of that faculty are folded, the master does not put himself in the place of the slave; the tyrant is not locked in the dungeon, chained with his victim. The inquisitor did not feel the flames that devoured the martyr. The imaginative man, giving to the beggar, gives to himself. Those who feel indignant at the perpetration of wrong, feel for the instant that they are the victims; and when they attack the aggressor they feel that they are defending themselves.

Love and pity are the children of the imagination.

3.5.2.5 Διατηρώντας την αίσθηση του θαύματος προς τον φυσικό κόσμο.

Τα σχολεία Waldorf πιστεύουν ότι θρέφοντας σχέσεις με άλλους ανθρώπους και τα υπόλοιπα όντα του ζωντανού κόσμου είναι "η πιο ουσιαστική προετοιμασία που τα παιδιά έχουν ανάγκη, για να αντιμετωπίσουν τις αποθαρρυντικές κοινωνικές και οικολογικές επιλογές που θα θέσει η τεχνολογία στον 21ο αιώνα. Οι νέοι πρέπει να έχουν άμεση εμπειρία του φυσικού κόσμου σε όλη του την ποικιλομορφία, την ακαταστασία, και την ομορφιά, αν θέλουν να εκτιμήσουν την ευθραυστότητά του και την αναντικατάστατη αξία του" (Cordes and Miller, 2004).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί εδώ, πως η έρευνα της Hether επικεντρώνεται αποκλειστικά στο πώς αυτές οι πέντε πτυχές της Waldorf εκπαίδευσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού και της ηθικής σκέψης. Ωστόσο, πολλές από τις δεξιότητες που ο Jenkins και η ομάδα του υποδεικνύουν ότι είναι ουσιώδεις για την σωστή πλοήγηση στον διαδικτυακό κόσμο, ήδη μεταφέρονται στον κόσμο του σχολείου του Waldorf χωρίς "σύνδεση".

Για παράδειγμα, η συνεργασία για να δημιουργήσουν μια μικρή δομή (ένα από τα πολλά χειρονακτικά, συνεργατικά έργα στο πρόγραμμα σπουδών) επικαλείται τη δικτύωση, τη διαπραγμάτευση, τη συλλογική νοημοσύνη και τις κατανεμημένες δεξιότητες γνώσης. Η έμφαση που δίνεται στην τέχνη στην Waldorf εκπαίδευση καλλιεργεί την οπτικοποίηση, την κρίση, και τις ικανότητες λήψης αποφάσεων.

Η δραματική αφήγηση αναπτύσσει δεξιότητες απόδοσης και προσομοίωσης. Το παιχνίδι, που θεωρείται ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκπαίδευσης Waldorf, είναι επίσης το πρώτο προσόν που θεωρείται απαραίτητο στον εγγραμματισμό στα νέα μέσα επικοινωνίας. Έτσι, παρά τη μη χρήση οποιασδήποτε τεχνολογίας σε όλα τα πρώτα χρόνια, αυτά τα σχολεία ασκούν συνεχώς και επιμελούνται τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες όχι μόνο για την ανάπτυξη της ηθικής αυτής σκέψης που θα χρησιμοποιείται ξανά και ξανά στον κόσμο του διαδικτύου, αλλά και για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας που θα βοηθήσει τους μαθητές να πλοηγηθούν στον ψηφιακό κόσμο με επάρκεια και εμπιστοσύνη όταν ο χρόνος είναι σωστός.

3.6 Εισάγοντας νέους ανθρώπους στα νέα μέσα

Την κατάλληλη στιγμή η μελέτη της τεχνολογίας πρέπει να αναλάβει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση του νέου. Αλλά αυτό δεν είναι το ίδιο με το να υποστηρίζουμε την έγκαιρη διδασκαλία σχετικά με τον τρόπο χρήσης των υπολογιστών ή την ενσωμάτωσή τους απευθείας στην διαδικασία μάθησης.

3.6.1 Η σωστή στιγμή

Καθώς ο ψηφιακός κόσμος είναι πια πανταχού παρόν, τα σχολεία Waldorf γενικά συνειδητοποιούν πως, αν και μπορεί να έχουν δίκιο για τον περιορισμό της πρόσβασης στην τεχνολογία κατά τα πρώτα χρόνια, σε κάποιο σημείο επίσης θα πρέπει να διδάσκουν τους μαθητές πώς να επεκτείνουν αυτές τις ηθικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες στον ψηφιακό κόσμο. Έτσι, με τα αναπτυξιακά ευρήματα τόσο του Piaget όσο και του Kohlberg, οι οποίοι πίστευαν ότι μέχρι περίπου τα 12 χρόνια τα παιδιά ακόμα αναπτύσσουν τις γνωστικές ικανότητες που απαιτούνται για την ηθική σκέψη, φαίνεται ότι το γυμνάσιο είναι η κατάλληλη στιγμή.

Αυτή είναι και η εποχή που το ενδιαφέρον των παιδιών για την τεχνολογία και τον ψηφιακό κόσμο φτάνει στο αποκορύφωμά του. Το ίδρυμα Kaiser (Rideout et al., 2010) αναφέρει, "το άλμα στη χρήση των μέσων που συμβαίνει όταν οι νέοι φτάσουν τα 11-14 χρόνια τους είναι τεράστιο. Η χρήση τους αυξάνεται κατά περισσότερες από τρεις ώρες ανά μέρα στη συνολική

χρήση των μέσων και παρατηρείται αύξηση στις τέσσερις ώρες την ημέρα στην ολική έκθεση των μέσων ενημέρωσης ". Επιπροσθέτως, το αναδυόμενο ηθικό πλαίσιο των παιδιών αυτής της ηλικίας, αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει πολύ μικρή συναισθηματική ανατροφοδότηση, μειωμένος κίνδυνος για αυθαίρετη τιμωρία, αλλά υπάρχει η πιθανότητα να εκδιωχθούν ως συνέπεια ακατάλληλης συμπεριφοράς, όταν ένα άτομο κρίνεται με βάση αυτό που γράφει και όχι με το ποιος είναι, όπου υπάρχει συνεχής ανάγκη για επαλήθευση της ταυτότητάς του, όπου υπάρχει υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων από όλο τον κόσμο και όπου υπάρχει η δυνατότητα να δράσουμε σαν διαφορετικοί άνθρωποι. Ο αντίκτυπος των αλληλεπιδράσεων σε αυτό το είδος περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της ηθικής σκέψεις είναι άγνωστος. (Willard, 1997)

Σε μια προσπάθεια να κατανοήσουμε καλύτερα αυτά τα άγνωστα, ο Gardner και οι συνεργάτες του στο Project GoodPlay του Πανεπιστημίου του Harvard School Education διεξήγαγαν έρευνα για να ανακαλύψουν ποια ηθικά ζητήματα συναντούν οι νέοι στον ψηφιακό κόσμο.

Έχουν εντοπίσει πέντε τομείς ενδιαφέροντος:

- Ταυτότητα (πώς χειρίζεται η νεολαία και αντιλαμβάνεται την αυτοέκφραση και την ταυτότητα σε απευθείας σύνδεση)
- Προστασία προσωπικών δεδομένων (πώς, πού και με ποιον)
- Αξιοπιστία (πώς η νεολαία αξιολογεί την αξιοπιστία των ανθρώπων και των πληροφοριών)
- Συγγραφή / Ιδιοκτησία (πώς αντιλαμβάνονται οι νέοι πνευματική ιδιοκτησία και πρακτικές όπως η λήψη / αναδιάταξη περιεχομένου)
- Συμμετοχή (υπεύθυνη συμπεριφορά και ιθαγένεια σε διαδικτυακές κοινότητες)

(Santo et al., 2009).

Ο Gardner βρίσκει το θέμα της συμμετοχής ιδιαίτερος ενδιαφέρον. Φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά που καθιστούν το ψηφιακό περιβάλλον τόσο ελκυστικό για τους νέους, ο κοινοτικός και συμμετοχικός χαρακτήρας του, είναι επίσης αυτό που το καθιστά γεμάτο

πρόκληση. Επειδή αυτοί οι χώροι είναι τόσο διαφορετικοί από οτιδήποτε έχουμε βιώσει στο παρελθόν, έχουν έλλειψη των καθιερωμένων ηθικών πρακτικών και ορίων. Η ερευνητής των μέσων μαζικής ενημέρωσης Dana Boyd (2007) δηλώνει ότι αυτό που ξεχωρίζει αυτούς του διαδικτυακούς δημόσιους χώρους διαφορετικούς από οποιοδήποτε άλλο είδος δημόσιου χώρου είναι τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- επιμονή
- δυνατότητα αναζήτησης
- αναπαραγωγικότητα
- αόρατα ακροατήρια.

Εν ολίγοις, οποιαδήποτε πληροφορία ένας νέος χρήστης μπορεί να δημοσιεύσει σε δημόσιο χώρο, για παράδειγμα, φωτογραφία ή σχόλιο στο Facebook, παραμένει στην ψηφιακή στρατόσφαιρα για πάντα, μπορεί να αναζητηθεί και να βρεθεί από οποιονδήποτε, μπορεί να αντιγραφεί και να μοιραστεί και έχει τη δυνατότητα να το δουν ξένοι σε όλο τον κόσμο. Δύσκολα γίνεται αντιληπτό, ότι οι νέοι δεν κατανοούν το τεράστιο μέγεθος όλων αυτών. Η συμμετοχή σε δίκτυα από μαθητές του γυμνασίου είναι σε άνοδο και οι συνέπειες μπορούν να είναι είτε θαυμάσια αποτελεσματικές είτε απίστευτα καταστρεπτικές.

3.6.2 Ψηφιακή ιθαγένεια

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν την ανάγκη εξοπλισμού των μαθητών με τις δεοντολογικές δεξιότητες για να γίνουν καλοί ψηφιακοί πολίτες, το Common Sense Media (2010) ανέπτυξε ένα πρόγραμμα σπουδών για τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό και την ιθαγένεια. Με βάση την έρευνα του Gardner για την ψηφιακή ηθική και το έργο του GoodPlay σε συνεργασία με τα νέα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το πρόγραμμα σπουδών για τους μαθητές του γυμνασίου χωρίζεται σε πέντε μονάδες που ευθυγραμμίζονται άμεσα με τα πέντε ηθικά θέματα που προαναφέρθηκαν. Ο γενικός στόχος αυτού του προγράμματος σπουδών είναι να "ενδυναμώσει πνευματικά τους νέους ανθρώπους να αξιοποιήσουν τη δύναμη του Διαδικτύου και της ψηφιακής τεχνολογίας για μάθηση και για να γίνουν ασφαλείς, υπεύθυνοι και σεβαστούς ψηφιακοί πολίτες (Common Sense Media, 2010).

3.6.3 Εισαγωγή των νέων μέσων στο σχολείο

Ένα πλήρες πρόγραμμα σπουδών για την εισαγωγή των υπολογιστών στις τάξεις του γυμνασίου θα είχε την εγκατάσταση των "Τεχνολογικών Εργαστηρίων", όπου οι μαθητές μαθαίνουν πώς λειτουργούν τα μηχανήματα, συμπεριλαμβανομένου του τηλεφώνου, της ατμομηχανής, της μηχανής καύσης, ηλεκτροκινητήρες, ραδιόφωνο, τηλεόραση και, προφανώς, υπολογιστές. Μια αυστηρά πρακτική προσέγγιση θα πρέπει να ακολουθηθεί σε αυτές τις τάξεις, αφήνοντας θεωρίες για τα μαθήματα της φυσικής και της χημείας. Τα βασικά στοιχεία του υλικού υπολογιστών και αριθμομηχανών μπορούν να διδαχθούν υπογραμμίζοντας τις φαινομενολογικές πτυχές, με πολύ λίγη θεωρία. Οι σημαντικές ιδιότητες των ψηφιακών κυκλωμάτων και των εξαρτημάτων μπορούν να εξαχθούν από απλά πειράματα που εκτελούνται από τους μαθητές, γι' αυτό αυτές οι κατηγορίες προτείνονται για νεότερες ηλικίες. Αυτή η εργαστηριακή εμπειρία πρέπει να είναι μέρος του βασικού προγράμματος σπουδών για όλους τους μαθητές. Χωρίς μια τουλάχιστον θεμελιώδη γνώση του πώς μια τεχνολογία λειτουργεί, ένα άτομο δεν έχει καμία πιθανότητα να ασκήσει τον έλεγχο του και θα είναι επιρρεπής απάθεια όπως αναφέρεται παραπάνω. Καθώς οι εσωτερικές λειτουργίες των καθημερινών συσκευών γίνονται όλο και πιο αδιαφανείς, είναι απαραίτητο η εκπαιδευτική εμπειρία να φέρει λίγο φως στο πώς αυτές λειτουργούν.

Ο Setzer διδάσκει την επιστήμη των υπολογιστών σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Στο ινστιτούτο του αναγνώρισε ότι αυτοί οι μαθητές που είχαν πολλές επαφές με τους υπολογιστές πριν φτάσουν στο πανεπιστήμιο είχαν συχνά σημαντικές δυσκολίες: τάση να έχουν ελάχιστη υπομονή για να μάθουν τις δεξιότητες που συνθέτουν την πραγματική επιστήμη των υπολογιστών - δομές δεδομένων, θεωρία υπολογιστών, ανάπτυξη προγραμμάτων κ.α. επειδή είχαν συνηθίσει να χρησιμοποιούν εξελιγμένο λογισμικό. Από τη στιγμή που εισήλθαν στην επιστήμη των υπολογιστών διαπίστωσαν ότι η εργασία τους δεν είχε καμία σχέση με τον, για παράδειγμα, θεαματικό σχεδιασμό εικόνων στην οθόνη, άλλα ότι ήταν μια σοβαρή και επίπονη δραστηριότητα, που απαιτούσε μεγάλη προσπάθεια και συγκέντρωση, και ότι δεν ήταν τόσο εύκολο όσο το παιχνίδι που είχαν κάνει μέχρι τώρα στον υπολογιστή τους. Έτσι φαίνεται ότι η πρόωμη επαφή με τους υπολογιστές δίνει μια εντελώς λάθος εντύπωση του τι είναι η ανάπτυξη υπολογιστών και λογισμικού, ενοχλώντας μια σοβαρή μελέτη σε αυτή την κατεύθυνση στο πανεπιστήμιο. Είναι συχνά απαραίτητο να αποκαταστήσει κανείς κακές συνήθειες πριν από μια πραγματικά σοβαρή εκμάθηση της επιστήμης των υπολογιστών. Για

αυτούς που θέλουν να ακολουθήσουν αυτό τον δρόμο, είναι καλύτερο να χτίσουν τη δημιουργικότητά τους, τις πειθαρχημένες δεξιότητες σκέψης, την σφαιρική κατανόηση του φυσικού κόσμου και την ισχυρή, άθικτη αίσθηση της ανθρωπιάς, στο δευτεροβάθμιο επίπεδο, από το να επενδύσουν χιλιάδες ώρες στον υπολογιστή που δεν έχει καμία σχέση με τα σκληρά μαθηματικά και την εργασία που εμπλέκονται στην πραγματική επιστήμη των υπολογιστών.

Αλλά οι περισσότεροι νέοι άνθρωποι δεν θα γίνουν ποτέ επιστήμονες υπολογιστών. Η πλειοψηφία των μαθητών που διέρχονται από τα σχολεία χρειάζονται υπολογιστικές δεξιότητες για να τις χρησιμοποιήσουν μελλοντικά στο χώρο εργασίας τους. Για σχεδόν δύο δεκαετίες, ο Monke δίδασκε εφαρμογές ηλεκτρονικών υπολογιστών σε αυτό το ευρύ φάσμα μαθητών. Βρήκε ότι σε ένα εξάμηνο, ένα τυπικό νέο άτομο που εργάζεται 45 λεπτά την ημέρα, μπορεί εύκολα να ελέγχει τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός επεξεργαστή κειμένου, λογιστικού φύλλου και βάσης δεδομένων, με αρκετό χρόνο να του απομένει για να πειραματιστεί με άλλα πράγματα όπως τηλεπικοινωνίες, προγράμματα ζωγραφικής κ.α.

Δεδομένης της ευκολίας χρήσης που ενσωματώνεται επί του παρόντος στο λογισμικό, ακόμη και αυτό το ποσό της διδασκαλίας είναι περισσότερο από αρκετό για να αναπτύξει τις βασικές γνώσεις υπολογιστών που απαιτούνται για να εισέλθουν στο γενικό εργασιακό χώρο, την τεχνική σχολή ή το πανεπιστήμιο. Έτσι λοιπόν όταν πρόκειται για λογισμικό, τα σχολεία πρέπει να επικεντρωθούν στη διδασκαλία των εννοιών και να δείξουν τι μπορεί να γίνει με τους υπολογιστές χωρίς να εμβαθύνουν σε εξειδικευμένες δραστηριότητες κατάρτισης. Πέρα από αυτές τις θεμελιώδεις πτυχές της εκπαίδευσης ηλεκτρονικών υπολογιστών καθίσταται ειδική δουλειά που δεν μπορεί να δικαιολογηθεί στο δευτεροβάθμιο επίπεδο. Περισσότερες λεπτομέρειες θα πρέπει να μένουν είτε για την αυτοεκπαίδευση είτε για το Πανεπιστήμιο.

3.6.4 Μια μελέτη περίπτωσης

Σε αναζήτηση μιας ισχυρής βάσης δεοντολογικής σκέψης και νέων δεξιοτήτων εγγραμματοσμού στον τομέα των νέων μέσων, ένα πειραματικό Waldorf σχολείο στη Νότια Καλιφόρνια (Journey School) βρίσκεται σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα δράσης στην τάξη, που ενσωματώνει την ψηφιακή παιδεία σε ολόκληρη τη διδακτέα ύλη στο γυμνάσιο. Αυτό το πρόγραμμα ξεκινάει στην 6η τάξη με τη διδασκαλία της Ψηφιακής Ιθαγένειας, χρησιμοποιώντας κυρίως το πρόγραμμα σπουδών του Common Sense Media.

Στην 7η τάξη οι μαθητές εισάγονται στο Πληροφοριακό και Ερευνητικό αλφαριθμητισμό, μαθαίνοντας πώς να εφαρμόζουν δεξιότητες κριτικής σκέψης για την εύρεση και χρήση ψηφιακών πληροφοριών. Στην 8η τάξη μαθαίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης με έναν πιο ολοκληρωμένο τρόπο που "αγκαλιάζει όλη τη διαδικασία πρόσβασης, ανάλυσης, αξιολόγησης, δημιουργίας και συμμετοχής σε μέσα ενημέρωσης" (CML 2011). Με την ολοκλήρωση του πρώτου έτους της ψηφιακής ιθαγένειας, οι φοιτητές κερδίζουν το προνόμιο να φέρνουν και να χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές στο σχολείο. Μέχρι στιγμής, το αποτέλεσμα αυτού του προγράμματος είναι η αποδοχή και έγκριση της ψηφιακής χρήσης στο σχολείο από τους ενήλικες (δάσκαλοι και γονείς). Επιπλέον, υπάρχει σχολική ατμόσφαιρα σεβασμού και θετικής χρήσης της τεχνολογίας. Με την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης, το Journey School προσβλέπει στην ανταλλαγή των αποτελεσμάτων και των βέλτιστων πρακτικών με άλλα σχολεία, Waldorf και μη.

ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Για την υποστήριξη αυτής της εργασίας, ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να παραχθεί μια ταινία που θα παρουσιάζει την λειτουργία των σχολείων Waldorf και τον τρόπο που προσεγγίζουν τις νέες τεχνολογίες τόσο κοινωνικά όσο και παιδαγωγικά. Αυτό θα πραγματοποιούνταν με συνεντεύξεις ανθρώπων σχετικών με την εκπαίδευση Waldorf και πλάνα από τα ήδη υπάρχοντα σχολεία. Κατά τη συλλογή του υλικού, η έλλειψη εικόνων από το Τριανέμι, μιας και είναι ακόμα στην αρχή της λειτουργίας του, καθώς και η δυσκολία χρήσης πλάνων από τους τέσσερις παιδόκηπους, έκανε φανερό πως δεν μπορούσε να επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Έτσι, με την συμβουλή του κ. Παπαδόπουλου αποφασίστηκε η παρούσα διπλωματική εργασία να συνοδεύεται από τις τέσσερις συνεντεύξεις. Οι άνθρωποι με τους οποίους συνεργάστηκα για την υλοποίηση των συνεντεύξεων παρατίθενται παρακάτω.

Η Σάντρα Μαυροειδή, εκπαιδευτικός στο δημοτικό σχολείο «Τριανέμι», συν-ιδρύτρια του παιδόκηπου «Ροδιά» και του δημοτικού «Τριανέμι» και θεατροπαιδαγωγός. Η συνέντευξή της δίνει μια εικόνα της σημερινής πραγματικότητας στα σχολεία και τις ελληνικές οικογένειες. Ακόμα αιτιολογεί τον χρόνο και τον τρόπο προσέγγισης των νέων τεχνολογιών στα σχολεία Waldorf, στηριζόμενη πάντα στην τρίπτυχη συγκρότηση του παιδιού (σώμα, ψυχή και πνεύμα) και τα στάδια εξέλιξής του.

Ο Αρχοντής Καρανάσιος, αρχιτέκτονας, εικαστικός, δάσκαλος εικαστικών, μαθητής σχολείων Waldorf της Γερμανίας σε όλα τα μαθητικά του χρόνια και συν-ιδρυτής του δημοτικού «Τριανέμι». Στη συνέντευξη του αναλύει την αξία της τέχνης σε αυτά τα σχολεία και πως η τέχνη προετοιμάζει τα μικρά παιδιά για την χρήση της τεχνολογίας αργότερα τη ζωή τους.

Ο Μιχάλης Τζιγκοτζίδης, χημικός του ΕΜΠ, χρόνια καθηγητής χημείας, φυσικής και μαθηματικών σε τέτοιου τύπου γυμνάσια στη Γερμανία και τη Σουηδία και εκπαιδευτής δασκάλων waldorf. Στην συνέντευξή του αναλύει τον όρο τεχνολογία και πως αυτός συνδέεται με την ανθρωπότητα στο πέρασμα των χρόνων. Μιλά ακόμα για το παιδί και τα στάδια συνείδησης που περνά καθώς μεγαλώνει μέχρι να φτάσει στην κατάλληλη ηλικία για να είναι ορθός χρήστης των νέων μέσων.

Ο Δρ. Νίκολας Καρδάρας, ψυχοθεραπευτής, διευθυντής στο κέντρο θεραπείας εφήβων “Dunes” της Νέας Υόρκης και συγγραφές του βιβλίου «Glow Kids». Στη συνέντευξή του μας δίνει την ιατρική σκοπιά των επιδράσεων των νέων τεχνολογιών στα παιδιά, των μικρότερων κυρίως ηλικιών, μέσα από την πολυετή του εμπειρία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, ο τρόπος που η ιατρική επιστήμη στις μέρες μας, τεκμηριώνει τις θεωρίες περί επιβλαβούς πρόωρης χρήσης των νέων μέσων από τα παιδιά.

Οι τέσσερις αυτοί άνθρωποι με τις γνώσεις τους και την πολύτιμη εμπειρία τους σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού, παρουσιάζουν την εικόνα το σύγχρονου παιδιού-μαθητή και τεκμηριώνουν την άποψη αυτής της παιδαγωγικής για τα οφέλη ενός τεχνολογικά ελεύθερου σχολείου, για τα πρώτα τουλάχιστον σχολικά χρόνια του παιδιού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Στα πλαίσια της διαδικασίας του αναστοχασμού, είναι σημαντική η επανεξέταση, η αξιολόγηση και η κατάθεση των συμπερασμάτων σαν ένα μέτρο προσδιορισμού της μελέτης και της θέσης του μελετητή.

Επανεξετάζοντας την πτυχιακή εργασία, συμπεραίνουμε ότι η παιδαγωγική Waldorf εστιάζει στην εκπαίδευση του παιδιού ως ολότητα, αναπτύσσοντας εξίσου τις «τρεις ψυχικές δυνάμεις» του παιδιού, τη σκέψη, το συναίσθημα και τη βούληση, ενώ ως βασική αρχή του προγράμματος σπουδών των σχολείων είναι η αντιστοιχία αυτού με τα αναπτυξιακά στάδια της παιδικής ηλικίας. Τα σχολεία Waldorf έχουν στόχο να ενθάρρυνουν την δημιουργικότητα και την ελεύθερη σκέψη, καλύπτοντας τις ανάγκες των παιδιών και όχι τις απαιτήσεις των κυβερνήσεων και των οικονομικών παραγόντων. Στα σχολεία αυτά, τα παιδιά με διαφορετικές διανοητικές, κοινωνικές, ή και συναισθηματικές ικανότητες διδάσκονται σε μία τάξη. Το πρόγραμμα σπουδών είναι το ίδιο για όλα, ενώ ο τρόπος που διδάσκεται ο καθένας διαφοροποιείται, σύμφωνα με τις κλήσεις, την ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία και νοητική συγκρότηση του κάθε παιδιού. Βασικός σκοπός του σχολείου είναι «να δημιουργήσει ανθρώπους, οι οποίοι είναι ικανοί να δίνουν νόημα στη ζωή τους» (Steiner, R. 1922). Κάθε σχολείο έχει αυτόνομη οργάνωση, η οποία αυτό - διοικείται συνεταιριστικά από τους γονείς και τους δασκάλους, ενώ καλείται να εφαρμόσει το πρόγραμμα σπουδών με το δικό του τρόπο, εφόσον ο δάσκαλος το αποδίδει ατομικά, ενισχύοντάς το με την προσωπική του δημιουργικότητα. Κάθε σχολείο θεωρείται ένας ζωντανός οργανισμός, ο οποίος χρειάζεται υγιείς κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα επικοινωνίας για να αναπτυχθεί.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από υπερβολικό παρεμβατισμό του κράτους όχι μόνο στη δημόσια, αλλά και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Η κρατική υποστήριξη ενός μοντέλου εκπαίδευσης έχει απολύτως ορισμένο πρόγραμμα σπουδών για όλα τα σχολεία δημόσια και ιδιωτικά. Από τη διεθνή εμπειρία συμπεραίνεται ότι η αναβάθμιση της παιδείας με καινοτόμες εκ θεμελίου δράσεις φαίνεται αναγκαία για την ανάπτυξη της χώρας. Παρ' όλα αυτά η διεθνής τάση για εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης φαίνεται να εξελίσσει μια μορφή ομογενοποίησης της παιδαγωγικής και μαζικού κοινωνικού ελέγχου διακρατικά. Σε αυτή την διεθνή τάση το σχολείο Waldorf έρχεται να προβάλλει ως σημαντική αρχή την ελευθερία από κρατικές παρεμβάσεις, την έμφαση στην ιδιαίτερη πολιτισμική κουλτούρα

του κάθε σχολείου και την καλλιέργεια της ιδιαίτερης προσωπικότητας και ταλέντων του κάθε παιδιού, τα οποία μπορούν ως ενήλικοι να τα προσφέρουν ελεύθερα στην κοινωνία.

Στη συνέχεια της εργασίας βλέπουμε την σχέση της τεχνολογία με την ανθρωπότητα και την παιδική ηλικία σήμερα. Είναι γεγονός πως ο ψηφιακός κόσμος είναι γεμάτος δυνατότητες, αλλά και κινδύνους. Οι νέοι έχουν κατακτήσει τον ψηφιακό κόσμο και αυτό που πρέπει να γίνει σωστά, είναι η προετοιμασία τους, ώστε να μάθουν να λειτουργούν τις συσκευές και το λογισμικό υπεύθυνα και ηθικά.

Οι οθόνες έχουν διεισδύσει σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Τα προβλήματα που προκαλούνται από αυτές συχνά δεν είναι ούτε άμεσα ούτε ορατά. Οι υπολογιστές πολλές φορές αντικαθιστούν τη σκέψη και μπορούν ακόμα και να την διαμορφώσουν. Για όλους αυτούς τους λόγους η χρήση τους στην εκπαίδευση, οφείλει να είναι συνετή.

Τα σχολικά συστήματα πρέπει να εστιάσουν στην προετοιμασία των νέων για μια ζωή με νόημα, πρόβλημα το οποίο είναι ανθρώπινο και όχι τεχνολογικό. **Το σχολείο του μέλλοντος δεν χρειάζεται να είναι πιο τεχνολογικό, αλλά πιο ανθρωποκεντρικό.** Δεν ωφελεί να απορρίπτει τις παραδόσεις, το σχολείο του μέλλοντος πρέπει να τιμήσει αυτές τις παραδόσεις ως θεμέλιο της ανθρώπινης εκπαίδευσης, και σε συνδυασμό με τις βαθιές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και την κατανόηση της παρούσας ανθρώπινης κατάστασης, να φέρουν την αναδιοργάνωση και βελτίωση των παλαιών δομών και ιδρυμάτων. Η Waldorf εκπαίδευση κάνει αυτό από το 1919. Είναι κοινή πρακτική να μην εισαγάγουν υπολογιστές μέχρι το γυμνάσιο.

Τα σχολεία που εμπνέονται από το Waldorf μπορεί να έχουν μια επιτυχημένη φόρμουλα για την ανάπτυξη δεοντολογικής σκέψης και των νέων δεξιοτήτων γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας. Με την παροχή πλούσιων αισθητηριακών εμπειριών και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών από πολύ μικρή ηλικία, αυτά τα σχολεία σπέρνουν τους σπόρους της νέας παιδείας στα μέσα χωρίς να χρησιμοποιούν καμία τεχνολογία. Η πρόκληση που αντιμετωπίζουν τώρα είναι να κάνουν το επόμενο βήμα. Με αυτόν τον τρόπο, το Waldorf σχολείο μπορεί να είναι το μοντέλο για το όραμα του Ohler (2010) για μια «προσέγγιση ολόκληρου του σχολείου στη συμπεριφορά που ορίζει το σύνολο της ψηφιακής δραστηριότητας σε ένα γενικό πλαίσιο δεοντολογίας και συμπεριφοράς». Ίσως ορισμένες από αυτές τις πρακτικές να βρουν τον δρόμο τους ακόμη και σε παραδοσιακά σχολεία,

δίνοντας σε περισσότερους μαθητές μια ευκαιρία να βιώσουν μια αναπτυξιακή προσέγγιση στα νέα μέσα που θα τους εξοπλίσει ώστε να είναι δημιουργικοί, ικανοί και ηθικοί χρήστες της σύγχρονης τεχνολογίας ή τεχνολογιών που είναι ακόμα σπόροι στη φαντασία τους.

Το σχολείο του μέλλοντος θα πρέπει να έχει εκπαιδευτικούς και τάξεις, οι οποίοι θα πρέπει να σχετίζονται με τους μαθητές τους ως ανθρώπινες οντότητες, και όχι ως μηχανές αποθήκευσης και διαλογής, ως πραγματικές ατομικότητες, και όχι ως αφαιρετικό σύνολο. Οι υπολογιστές χειρίζονται όλους τους χρήστες τους με τον ακριβώς ίδιο απρόσωπο, κρύο τρόπο. Μόνο ένας άνθρωπος μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα παιδί μέσω της βαθιάς προσωπικής γνώσης και της διαίσθησης των αναγκών, των φιλοδοξιών και της διάθεσης του παιδιού. Μόνο ένας δάσκαλος μπορεί να αναγνωρίσει μια σωστή γνώση σε μια εσφαλμένη διατύπωση απαντήσεων. Οι μαθητές χρειάζονται κατανόηση, συμπόνια, αγάπη και θυσία από τους δασκάλους τους πολύ περισσότερο από την πρόσβαση σε δισεκατομμύρια bits πληροφοριών. Πρέπει λοιπόν, να θαυμάσουν τους δασκάλους τους ως άτομα με γνώση, εμπειρία ζωής και διορατικότητα, για τα προβλήματα των παιδιών και της νεότητας. Οι μαθητές χρειάζονται κάτι περισσότερο από απλούς εκπαιδευτές δεξιοτήτων - χρειάζονται εκπαιδευτικούς που μπορούν να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν και να εκτιμήσουν αυτές τις ευγενείς ιδιότητες που αποτελούσαν πάντα τον πυρήνα του τι είναι καλό για τον άνθρωπο, ιδιότητες όπως η κοινωνική ευθύνη και η ευαισθησία, η συμπόνια, το θάρρος, η αγάπη, η θυσία, η τιμή και η δικαιοσύνη.

Φαίνεται, ότι η πρόωρη χρήση του υπολογιστή και η έμφαση στην σκέψη που μοιάζει με του υπολογιστή οδηγεί τις ψυχικές ικανότητες του παιδιού σε ένα επίπεδο ενηλίκων πολύ πριν την επαρκή ανάπτυξη των συναισθηματικών, ψυχολογικών, πνευματικών και ηθικών ευαισθησιών ώστε να τις συγκρατήσουν και να τους δώσουν ανθρώπινη κατεύθυνση.

Επομένως, η εισαγωγή των νέων μέσων στην εκπαίδευση, μετά από ένα περιβάλλον παιδικής ηλικίας γεμάτο αγάπη, ομορφιά και σεβασμό για τη φυσική, ολιστική ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να τους επιτρέψει να βάλουν την νέα τεχνολογία στην κατάλληλη θέση στην ζωή τους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να βρουν ένα πλαίσιο για το χειρισμό αυτής της εισαγωγής στην κατάλληλη ηλικία, να την προσαρμόσουν και να την κάνουν βιώσιμη για τα σχολεία.

Κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού μπορώ να διακρίνω διάφορες ελλείψεις της παρούσας εργασίας. Ένα από τα μειονεκτήματά της είναι η απουσία μελέτης των διαφορετικών πρακτικών, σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες, που ήδη εφαρμόζονται σε σχολεία του εξωτερικού, τα οποία μετρούν αρκετά χρόνια λειτουργίας. Η έλλειψη που προκύπτει από την απουσία αυτή είναι η μη εμβάθυνση στην παρούσα κατάσταση των εν λόγω σχολείων, όσον αφορά τη συμπεριφορά, τη συσχέτιση και την ένταξη των νέων μέσων όσο και στη λεπτομερή εξέταση των αξιολογήσεων και παρεμβάσεων που να έχουν ίσως πραγματοποιήσει.

Η επέκταση της παρούσας πτυχιακής εργασίας σε παρεμφερή με αυτή θέματα, θα μπορούσε να αγγίξει διάφορες θεματικές. Μία από αυτές είναι η μελέτη της σχέσης με τις νέες τεχνολογίες που αποκτούν απόφοιτοι σχολείων Waldorf, στην μετέπειτα ζωή τους. Μια ακόμα είναι, ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τους γονείς στην επιλογή Waldorf σχολείων και πως αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές τεχνολογικές προκλήσεις στην καθημερινότητά τους.

Ένα άλλο ενδιαφέρον ερευνητικό ζήτημα, που προκύπτει είναι η συγκριτική μελέτη της παιδαγωγικής Waldorf με άλλο δημόσιο νηπιαγωγείο, όσον αφορά την παιδαγωγική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών και την ένταξη τους, ή όχι, στην καθημερινότητα των παιδιών. Στις παραπάνω περιπτώσεις η μελέτη δεν θα παρέμενε, όπως στην εν λόγω εργασία, μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά θα εφαρμοζόταν και επί τόπου, με συμμετοχική παρατήρηση, όπου ίσως να αναδεικνύονταν ενδιαφέροντα ζητήματα, τα οποία δεν είναι διακριτά στη θεωρητική προσέγγιση της μελέτης.

Η μελέτη του εκπαιδευτικού κινήματος Waldorf παρουσιάζεται σαν αφορμή για να συζητηθούν σημαντικά ζητήματα διαπαιδαγώγησης και εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ ως εναλλακτική εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαίτερους τρόπους επίτευξης των ιδεολογικών της θέσεων. Έτσι η παρούσα εργασία δεν καλείται να κρίνει την ορθότητα ή όχι ενός τέτοιου εγχειρήματος, αλλά παίρνοντας ως αφορμή την εν λόγω προσέγγιση να ερευνήσει παιδαγωγικές προτάσεις και παρεμβάσεις σε επίκαιρα ζητήματα όπως αυτό της τεχνολογίας. Η μελέτη της εισαγωγής των νέων μέσων και ο τρόπος προσέγγισής του από την εν λόγω παιδαγωγική στέκεται σαν παράδειγμα για την ποικιλομορφία που υπάρχει στις παρεμβάσεις και στον ολιστικό τρόπο θεώρησης, θέτοντας ως βάση την πολύπλευρη καλλιέργεια όλων των παιδιών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Λειτουργία σχολείων Waldorf

Οργανωτικό και Νομικό πλαίσιο

Τα σχολεία Waldorf της Γερμανίας έχουν σχηματίσει την Ομοσπονδία των Σχολείων Waldorf, που εδρεύει στη Στουτγάρδη ως αναγνωρισμένο σωματείο. Η ομοσπονδιακή ένωση καθιστά την αυτονομία του κάθε σχολείου Waldorf ανέγγιχτη, αλλά αντιπροσωπεύει και εκπροσωπεί κοινές ευθύνες και συμφέροντα. Εταιρικά μέλη είναι σήμερα 208 Σχολεία-Waldorf και Σχολεία-Rudolph Steiner - όπως και οκτώ Σεμινάρια / Πανεπιστήμια παιδαγωγικής Waldorf. Υπάρχουν περίπου 1.900 μεμονωμένα μέλη.

Εμπορικά δικαιώματα

Η ονομασία *Σχολείο-Waldorf* προστατεύεται ως προς το εγγραμμένο σήμα κατατεθέν του λεκτικού σήματος *Waldorf*. Το λεκτικό σήμα *Waldorf* έχει δηλωθεί από το σωματείο της *Ομοσπονδίας των Ελεύθερων Σχολείων Waldorf* (Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart).

Ως ιδιοκτήτης του εμπορικού σήματος το σωματείο της *Ομοσπονδίας των Ελεύθερων Σχολείων Waldorf* κατέχει την κυριαρχία της χρήσης του ονόματος «Waldorf» και μπορεί να την απαγορεύσει, εάν το θεωρήσει απαραίτητο. Το δικαίωμα ονοματοδότησης ενός σχολείου *Waldorf* συνδέεται με την εγγραφή του ως μέλους στο αναφερόμενο σωματείο.

Σύνταγμα

Κάθε σχολείο Waldorf είναι μια αυτόνομη οργάνωση, η οποία *αυτό- διοικείται συνεταιρικά* από τους γονείς και τους δασκάλους από κοινού, δηλαδή, χωρίς μια Διεύθυνση με τη συνηθισμένη έννοια. Παιδαγωγικές και οργανωτικές αποφάσεις παίρνει η εβδομαδιαία συνεδρίαση καθηγητών, στην οποία συμμετέχουν επίσης ο Διευθύνων Σύμβουλος και ο γιατρός του σχολείου. Ειδικοί τομείς εργασίας, ανατίθενται σε μικρότερες ομάδες του κολεγίου καθηγητών (π.χ. οικοδομική επιτροπή, οικονομική επιτροπή ή επιτροπή εορτών). Την οικονομική ευθύνη φέρει το διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου, το οποίο μπορεί να αναθέσει εργασίες στην διαχείριση. Σχολικός φορέας είναι συνήθως ένα σωματείο, του οποίου τα μέλη μπορούν να είναι γονείς και δάσκαλοι.

Τα Σχολεία Waldorf στη Γερμανία είναι οργανωμένα στο σωματείο της *Ομοσπονδίας Ελεύθερων Σχολείων Waldorf*, η οποία βλέπει τον εαυτό της ως μια ομοσπονδιακή ένωση και δεν επεμβαίνει πρακτικά στην αυτονομία του κάθε σχολείου. Ως ιδιοκτήτης του εμπορικού σήματος όμως, κατέχει την κυριαρχία της χρήσης του ονόματος «Waldorf» και μπορεί να την απαγορεύσει, εάν το θεωρήσει απαραίτητο. Νεοσύστατες επιχειρήσεις δεν προγραμματίζονται κεντρικά, αλλά βάσει ιδιωτικών πρωτοβουλιών γονέων ή καθηγητών, των οποίων την συμβολή αναλαμβάνει η ομοσπονδία, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Η Αυτονομία έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία ενός ισχυρού προσωπικού χαρακτήρα των σχολείων. Δηλώσεις που ισχύουν σε για ένα Σχολείο Waldorf, ίσως σε ένα άλλο να μην ισχύουν, επειδή το κάθε σχολείο αναπτύσσει την δική του αντίληψη.

Το παγκόσμιο κίνημα Waldorf περιλαμβάνει μια σειρά από διακρατικά εργαζόμενες επιτροπές, η κάθε μια από αυτές με διαφορετικά καθήκοντα. Σε αυτό ανήκουν το *Παιδαγωγικό Τμήμα στο Goetheanum*, το *Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση Steiner Waldorf (ECSWE)* και η *Διεθνής Ένωση για την Εκπαίδευση Waldorf στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη και ακόμα πιο ανατολικές χώρες*.

Νομικό καθεστώς

Σύμφωνα με τη γερμανική σχολική νομοθεσία τα Σχολεία Waldorf είναι *σχολεία αντικατάστασης γενικής εκπαίδευσης* αναγνωρισμένα από το κράτος, που λειτουργούν ως ελεύθερος φορέας με ένα ιδιαίτερο παιδαγωγικό χαρακτήρα. Η κρατική *επιθεώρηση σχολείων* ελέγχει μόνο την ισοτιμία τους με τα δημόσια σχολεία, κατά τα άλλα όμως δεν έχει δικαίωμα εντολών.

Η χρηματοδότηση των σχολείων βασίζεται, λόγω της αναγνώρισης τους ως εναλλακτικά σχολεία, από τη μία πλευρά σε κρατικές επιχορηγήσεις και από την άλλη σε δίδακτρα. Αυτά εξαρτώνται από το εισόδημα των γονέων και καθορίζονται από το εκάστοτε σχολείο, προκειμένου να αποφευχθεί, ένα παιδί ή τα αδέρφια του, να μην μπορούν να ακολουθήσουν ένα σχολείο για οικονομικούς λόγους, πράγμα το οποίο θα ερχόταν σε αντίθεση με την *απαγόρευση αποκλεισμού του γερμανικού Συντάγματος*.

Το νομικό καθεστώς των Σχολείων Waldorf σε άλλες χώρες εξαρτάται από την ισχύουσα σχολική νομοθεσία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Berger, J (1986) *“Η εικόνα και το βλέμμα”* Αθήνα, Οδυσσέας
- Greenfield, P (1988) *“Μέσα ενημέρωσης και παιδί: Οι επιπτώσεις της τηλεόρασης, των βιντεοπαιχνιδιών και των κομπιούτερ”* Αθήνα, Κουτσουμπός
- Steiner, R. *“Εφαρμοσμένη παιδαγωγική” Διάλεξη IV* Dornach:Rudolf Steiner Archives.
<http://www.rsarchive.org/>
- Steiner, R. (1991) *“Η αγωγή του παιδιού σύμφωνα με την άποψη της επιστήμης του πνεύματος”*. Αθήνα: Ανθρωποσοφία
- Steiner, R. *“Πρακτική διδακτική, Διάλεξη III”* Dornach:Rudolf Steiner Archives.
<http://www.rsarchive.org/>
- Steiner, R. *Η οντότητα του ανθρώπου*. Dornach:Rudolf Steiner Archives.
<http://www.rsarchive.org/>
- Βρύζας, Κ (2005) *“Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας”* Θεσσαλονίκη, Cannot design publications.
- Βρύζας, Κ (1997) *“Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία”* Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Κούρτη, Ε (2010) *“Εκπαίδευση και τηλεόραση”* Αθήνα, Εικόν
- Νικολόπουλος, (2005) *“Η τηλεόραση και τα παιδιά”* Καθημερινή
- Νταβού, Μ (2000) *“Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας”* Αθήνα, Παπαζήσης
- Νταβού, Μ (2005) *“Η παιδική ηλικία και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας”* Αθήνα, Παπαζήσης
- Πλειός, Γ (2005) *“Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση”*

Ξενόγλωσση

- Anderson DR, Huston AC, Schmitt KL, et al (2001) *“Early childhood television viewing and adolescent behavior. Monographs of the Society for Research in Child Development.”*
- Bauman, S. and Tatum T. (2009) *“Web Sites for Young Children: Gateway to Online Social Networking?”* Professional School Counseling .
- Benians, J. (1990) *“Insights into child development: A study in child development based on the work of Dr. Rudolf Steiner”* Mercury Press.
- Blake, B. and T. Pope. (2008) *“Developmental Psychology: Incorporating Piaget’s and Vygotsky’s Theories in Classrooms.”* Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education.
- Bowers, C.A. (1988) *“The Cultural Dimensions of Educational Computing - Understanding the Non-neutrality of Technology”* New York: Teachers College Press.
- Boyd, Danah (2007) *“Why Youth (heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life.”* In MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume. Cambridge, MA: MIT Press.
- Branigan, C. (2004) *“ED Gives Preview of New Ed-tech Plan.”* eSchool News. <http://www.eschoolnews.com/2004/08/25/ed-gives-preview-of-new-ed-tech-plan/>
- Brown, J.S.(2000) *“Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education and the Ways People Learn.”* Change, 32(2), 10-20.
- Burkhart Fischer (1999) *“Blickpunkte, Neuobiologische Prinzipien des Sehens und der Blicksteuerung“*
- Buzzell, Keith (1998) *“The children of Cyclops. The influence of Television viewing on the developing of human brain.”* The association of Waldorf Schools of North America.
- Center for Media Literacy 2011. *“Media Literacy: A Definition and More.”* Center for Media

Literacy. <http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more>

Collins, A. and R. Halverson. (2009) *“Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America”*. New York, New York: Teachers College Press.

Common Sense Media. (2009) *“Digital Literacy and Citizenship in the 21st Century: Educating, Empowering, and Protecting America’s Kids”* San Francisco, CA:Common Sense Media.

“Common Sense Media Education Programs.” <http://www.common sense media.org/educators>

“Expert Interview: Howard Gardner.” <http://www.common sense media.org/expert-interview-howard-gardner>

Cordes, C. and E. Miller .(2004) *“Tech Tonic: Towards a New Literacy of Technology. Alliance for Childhood”*

http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/pdf_files/tech_tonic.pdf

Crain, W.(2005) *“Theories of Development: Concepts and Applications”* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Dancy, R. B. (2004) *“The Wisdom of Waldorf: Education for the Future.”* Mothering, The Natural Family Living Magazine, March/April, issue 123. Fair Oaks, CA: AWSNA

Davis, K., S. Katz, C. James, and R. Santo R. (2010). *“Fostering Cross-generational Dialogues about the Ethics of Online Life.”* Journal of Media Literacy Education. <http://jmle.org/blog/?p=302>

Elkind, D. (1981). *“The Hurried Child - Growing Up Too Fast Too Soon.”* Reading: Addison-Wesley.

Finser, T. (1994) *“School as a Journey - The Eight-year Odyssey of a Waldorf teacher and His Class”* Hudson, New York: Anthroposophic Press.

Gardner, H. (1993) *“Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”*. New York, NY: Basic Books.

- Gabert, E. & Niederhauser, H.R. (Eds.). (1962) "*Konferenzen Rudolf Steiner mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919-1924*" Vol. 1. Private edition: Stuttgart, (translation unknown).
- Gerbert, Hildegard. (1989) "*Education through art*". Spring Valley: Mercury Press
- Gertraud Teuchert-Noodt. 2016. Title of lecture: "*Gehirnforscherin warnt Digitale Medien am Arbeitsplatz machen uns abhängig und dumm*" <http://www.ksta.de/24345186>
- Ginsburg I.H (1982) "*Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of Child Development and Implications for Pedagogy*". Teachers College Record.
- Greenfield, P. M. 2004. "*Developmental Considerations for Determining Appropriate Internet Use Guidelines for Children and Adolescents.*" Applied Developmental Psychology 25: 751-762.
- Greenhow, C., B. Robelia, and J. Hughes. (2009) "*Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age.*" Educational Researcher, ProQuest Psychology Journals.
- Herrmann, D. J., C.Y. Yoder, M. Gruneberg, and D.G. Payne. (2006). "*Applied Cognitive Psychology*". Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hether, C. A. (2001) "*The Moral Reasoning of High School Seniors from Diverse Educational Settings.*" Ph.D. dissertation, Saybrook Graduate School and Research Center.
- Ingersoll, R. (1888) "*Art and Morality.*" North American Review, March. http://www.infidels.org/library/historical/robert_ingersoll/art_and_morality.html
- International Society for Technology in Education (n.d.). "*iste-nets: Advancing Digital Age Learning*" [.http://www.iste.org/standards/nets-for-students.aspx](http://www.iste.org/standards/nets-for-students.aspx)
- Itō, M., S. Baumer, M. Bittani, d. boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson, H.A. Horst, P.G. Lange, D. Mahendran, K.Z. Martinez, C.J. Pascoe, D. Perkel, L. Robinson, C. Sims, and L. Tripp. (2010) "*Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media.*" Cambridge, Mass: MIT Press.

- James, C., K. Davis, A. Flores, J.M. Francis, L. Pettingill, M. Rundle, and H.Gardner. (2008) *“Young People, Ethics, and the New Digital Media: A Synthesis from the Good Play Project.”* GoodWork® Project Report Series, Number 54. Project Zero, Harvard School of Education.
- Jenkins, H., R. Purushotma, K. Clinton, M. Weigel and A.J. Robinson. (2006) *“Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century”* <http://newmedialiteracies.org/>
- Kardaras, N. (2016) *“Glow Kids: How Screen Addiction Is Hijacking Our Kids - and How to Break the Trance”* New York
- Kline, M. (1973) *“ Why Johnny Can't Add - the Failure of New Math”* New York: St. Martin's.
- Kohlberg, L. (1975) *“The Cognitive-developmental Approach to Moral Education.”* The Phi Delta Kappan.
- McLuhan, M. (1967) *“The Medium is the Message: An Inventory of Effects”* New York, New York. Bantam Books.
- Monke, L. (2004) *“The Human Touch.”* Education Next <http://educationnext.org/thehumantouch/>
- Murray, M. E. n.d.. *“Moral Development and Moral Education: An Overview.”* Department of Psychology, University of Illinois, Chicago. <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/overviewtext.html>
- Ohler, J.B. (2009) *“Orchestrating the Media Collage.”* Educational Leadership <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/mar09/vol66/num06/Orchestrating-the-Media-Collage.aspx>
- Oppenheimer, T. (1997) *“The Computer Delusion.”* Atlantic Monthly, July, 45-62.
- Oppenheimer, T. (2003) *“The Flickering Mind: The False Promise of Technology in the Classroom and How Learning Can Be Saved”* New York, NY: Random House.
- Papert, S. (1993) *“The Children's Machine - Rethinking School in the Age of the Computer.”* New York: Basic Books.
-

- Papert, S. (1980) *“Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas.”* New York: Basic Books.
- Patricia Quiroga Uceda (2015) *“Waldorf teacher education: Historical origins, its current situation as a higher education training course, and the case of Spain”* Encounters in Theory and History of Education Vol. 16 <http://dx.doi.org/>
- Petrash, Jack (2002) *“Understanding Waldorf Education: Teaching from the inside out, Gryphon House”*
- Piaget, J. (1969) *“Science of Education and the Psychology of the Child”* New York, NY: Viking.
- Pink, D. (2005) *“A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age.”* New York, NY: Riverhead Books.
- Postman, N. (1988) *“The Disappearance of Childhood. In Conscientious Objections”* (pp. 147-161). New York: A.A. Knopf Inc.
- Postman, N. (1993) *“Technopoly - The Surrender of Culture to Technology”* New York: Vintage Books.
- Prensky, M. (2001) *“Digital Natives, Digital Immigrants.”* On the Horizon <http://ow.ly/27iDT>
- Prensky, M. (2010) *“Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning.”* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Querido, René (1987) *“Creativity in Education: The Waldorf approach”* Hs Dakin Company.
- Rideout, V.J., U.G Foehr, and D.F. Roberts. (2010) *“ Generation M2: Media in the Lives of 8 to 18 Year Olds.”* A Kaiser Family Foundation Study. <http://www.kff.org/entmedia/8010.cfm>
- Rideout VJ, Hamel E. (2006) *“The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents.”* Kaiser Family Foundation <http://www.kff.org/entmedia/upload/7500.pdf>
- Roszak, T. (1986) *“The Cult of Information - A Neo-Luddite Treatise on High-Tech. Artificial Intelligence, and the True Art of Thinking”* Berkeley: University of California Press.
-

- Santo, R., C. James, S.L.K. Davis, L. Burch, and B. Joseph. (2009) *“Meeting of Minds: Cross-generational Dialogue on the Ethics of Digital Life.”* Global Kids, Inc., The GoodPlay Project at Harvard University’s Project Zero, & Common Sense Media. <http://www.citeulike.org/user/tnhh/article/7866879>
- Scheurle H.J (1998) *“Das Problem von Wahrnehmung und Bewusstsein auf dem Hintergrund der Medien-und Hirnforschung“*
- Setzer, V.W. (1989) *“Computers in Education”* Edinburgh: Floris Books.
- Setzer, V.W. (1992) *“Computer in der Schule? Thesen und Argumente”* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- Setzer, V.W. & Hirata, R., Jr. (1990) *“The Computer Day: a compact introduction to computers and computing”* Ciencia e Cultura, 42 (5/6) pp. 333-340. Brazilian Society for the Advancement of Science.
- Singe, J.L/S. Dorothy G (1992) *“Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, Fröhlich,“*
- Singer D.G. (1995) *“Fernsehen, Lesen und Phantasieentwicklung“* in Franzmann et.al (eds): Auf den schultern von Gutenberg. Medieökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft, Berlin.
- Soesman, A.(1998) *“Our Twelve Senses: How Healthy Senses Refresh the Soul”* Hawthorn Press
- Spock, M. (1978) *“Teaching as a Lively Art”* New York: Anthroposophic Press.
- Stebbing, L. (1962). *“Understanding your Child - a Word from Parent to Parent.”* Sussex: New Knowledge Books.
- Steiner, R. *Soul economy and Waldorf education, Lecture XII* Dornach: Rudolf Steiner Archives. <http://www.rsarchive.org/>
- Steiner, R. *“The childs changing consciousness and Waldorf education”, Lecture V.* Dornach: Rudolf Steiner Archives. <http://www.rsarchive.org/>
- Steiner, R. (1991) *“Autobiography: Chapters in the Course of My Life, 1861-1907”* SteinerBooks, Anthroposophic Press www.steinerbooks.org
-

Steiner R. (1962) *“The Story of My Life”* The Anthroposophical Publishing Company London
1928 Waldorf Faculty Meetings.

Steiner, R. (1964) *“Kingdom of Childhood* Hudson: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1982) *“Roots of Education”* London: Rudolf Steiner Press.

Steiner R. (2014) *“A Modern Art of Education”* Steiner Books

Talbott, S. (1995) *“The Future Does Not Compute - Transcending the Machines in Our
Midst.”* Sebastopol, CA: O'Reilly & Associates, Inc.

Thoman, E., T. Jolls, and Center for Media Literacy. (2008) *“Literacy for the 21st Century:
An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education”* Santa Monica,
CA: Center for Media Literacy.

Vandewater, E.A., V.J. Rideout, E.A. Wartella, X.Huang, J.H. Lee, and M.S. Shim. (2007)
*“Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use Among Infants,
Toddlers, and Preschoolers.”* Pediatrics 119

Weinzenbaum, J. (1976) *“Computer Power and Human Reason - from Judgment to
Calculation”* S.Francisco: W.H.Freeman.

Willard, N. (1997) *“Moral Development in the Information Age. Clearing house on Early
Education and Parenting”*
<http://tiger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/willard.html>

Winner, L. (1993). *“How technology reweaves the fabric of society”* Chronicle of Higher
Education.

Στην ηλεκτρονική σελίδα του Δρ. Καρδάρα παρατίθενται στοιχεία πολλών πρόσφατων,
κυρίως ιατρικών, ερευνών σχετικά με τις επιδράσεις των νέων τεχνολογιών σε παιδιά

<http://drkardaras.com/glow-kids/>