

## Montessori-pedagógia

Szöveggyűjtemény jelent meg „*Montessori-pedagógia*” címen a Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézetének gondozásában – *Werner András* intézeti igazgató felelős kiadásában —, írta és szerkesztette *dr. Kurucz Rózsa*. (1992., 1 000 példány — képekkel 170 oldal.) *Werner András* igazgató volt szíves tiszteletpéldányként megküldeni, amiért ezúton is hálás köszönetünket fejezzük ki.

Kissé ingatag — olykor „rázós” — terepen haladó pedagógiaoktatásunk így újabb hasznos segédeszközzel gyarapodott. Bizonyos oldalról „kiüresedett” pedagógiánkat egyre gazdagabb tartalommal tudjuk feltölteni. Másfelől a szöveggyűjtemény már csak azért is rokonszenves műfaj, mert hagyja beszélni azt, akiről szó van, ahelyett, hogy látatlanban minősítene.

Az előttünk fekvő szöveggyűjtemény jó minőségű papíron, gondosan illusztrálva, jól olvasható betűkkel és főként jól átgondolt szerkesztéssel készült. Tíz esetben hoz eredeti *Montessori*-szöveget (Montessoritól eddig — legjobb tudomásunk szerint — két munka jelent meg magyar nyelven): tanulmányrészleteket ad különböző szerzőktől, s részben tanulmányt részben fordításokat közöl *Montessori* legnagyobb hazai propagátorától: *Burchard-Béla*váry *Erzsébettől*.

*Burchard-Béla*váry *Erzsébet* „Új utakon” című cikkében (Nemzetközi Közoktatás 1931. május — OPKM 729 059) arról ír, hogy „Annak a pedagógiának, amely a cselekvő gyermeket állítja munkája középpontjába, és ezzel szemben a tanítótól csak passzív útmutató s irányító munkát vár, legeredetibb és legkonzekvensebb megvalósítója *Montessori*. Mint e cikkből megtudjuk (1931-ben) Angliában mintegy 10 000 iskolában tanítanak e módszer szerint. Hollandiában nincs nagyobb város, ahol ne lenne *Montessori*-iskola... az Egyesült Államokban se szeri, se száma a *Montessori*-iskoláknak. Ezek valóban olyan országok, amelyeket nem lehet az irrealitás vádjával illetni. Németországban, Dániában, Svájcban, Olaszországban, Ausztriában, Spanyolországban is számos ilyen iskola van. A román kormány ösztöndíjat folyósít azoknak, akik *Montessori*-kurzuson akarnak részt venni. Van *Montessori*-iskola Jáva szigetén, Kínában és Indiában. (57. o.)

Hazánkban először *Várnai Sándor* publikált a *Montessori*-féle kisdednevelésről a *Kisdednevelés* 1912. 3. sz.-ban.

Elsőként a *Ferencrendi Mária* Misszionáriusok rendezték be VII., *Hermína* úti rendházuk óvodáját *Montessori* eszközeivel szintén 1912-ben. Ezt *Burchard-Béla*váry *Erzsébet* *Montessori*-intézete követte 1926-ban.

Ami a szakirodalmat illeti, *dr. Kurucz Rózsa* az alábbiakat sorolja fel:

1. *Bardócz Pál*: *Dr. Montessori* nevelési rendszere és módszere. Bp., 1924.
2. *Kiss József*: *Montessori Mária* nevelési rendszere Bp., 1930.
3. *Mester János*: *Az olasz nevelés a XIX. században* Bp., 1936.
4. *Montessori Mária*: *Az ember nevelése*; Szerkesztette: *Vág Ottó*, Bp., 1978.
5. *Montessori Mária*: (aki két ízben Magyarországon is megfordult) *Módszerem* kézikönyve, Bp., 1930.

Az igényesebb böngésző *Montessori* főbb műveinek tételes felsorolását megkapja a *Pedagógiai Lexikon L—Q* kötetében (Akadémiai Kiadó 1978).

Különb. hazánkban első ízben 1932 áprilisában alakult Magyar *Montessori* Egyesület; titkára *Kiss József*, alelnöke *Kenyeres Elemér* lett.

Montessori Mária (1870—1952) pedagógiájának legfőbb kulcsfogalma a gyermeki szabadság: a — hagyjátok fejlődni —. Ezt a Rousseau óta jelentkező irányvonalat *Litt* szellemesen úgy aposztrofálta, mint — nevelni vagy nőni hagyni — (A *laissez faire* liberális demokratikus pedagógia jeles úttörője. Nagyságrendben *Rousseau* és *Pestalozzi* után következik).

Kiemelkedő tanulmányozója — előbb a fogyatékos, majd a normális — gyermekeknek. A gyermektanulmányra alapozó pedagógia képviselője, aki pedagógiáját lélektani megfigyelésre és nem utolsósorban biológiai, asztropológiai (ebből habitált mint egyetemi magántanár), antropometriai alapokra kívánja építeni. Igaz: vallásos, egészen a miszticizmusig, amit bírálói (többek közt Hessen, W. Stern, Sprenger) éppúgy félőnek neki, mint másfelől — paradox módon — intellektualizmusát, naturalizmusát és azt, hogy a gyermek fantáziáló játékaik helyébe a munkát iktatja. Azt meg egyenesen nonszensznek érzik, hogy *dvádásoknak didaktikát alkot*.

*Natorp*, (marburgi) professzor sem volt azonban utolsó elméleti szakember, márpedig szerinte *Montessori* nevelői tapintata sok olyan dolgot láttatott meg vele, amelyet más addig észre sem vett. „Pestalozzi óta — mondja — egy nevelő elvei sem épültek olyan egészséges és komoly alapra, mint Montessorié. „Olyan kevés az iskolában a gyermeki szabadság — így Montessori —, hogy a megfigyelő nem tud bepillantani a gyermeki lélek káprázatos világába.”

*Montessori* a modern kísérleti lélektanból merít, de legalább annyira a francia forradalom idején élt két orvospedagógus — Itart és Séguin — módszereiből (és eszköztárából), akik fogyatékos gyermekeket tanítottak.

A szemelvénygyűjtemény végén megjelenik a Montessori-féle gyógypedagógia, az a tudományszak, amelyből pályája kezdetén kiindult, hogy 70 éves fejjel majd visszakanyarodjon hozzá.

Mielőtt utasítást adna, engedelmességet várna: figyelj. Adjunk alkalmat a gyermeknek a foglalkozásra — úgymond —, és várjuk meg, mit csinál. Ha semmit sem csinál, akkor is hagyjuk békében, majd annál inkább fog dolgozni, ha hozzákezd. A tanító legnehezebb feladata a nyugodt várakozás.

A Montessori-iskolában — írja Kiss József — a gyermeki szabadságnak kettős értelme van. Az egyik a gyermek szabad mozgása. A másik a gyermek foglalkozásának a szabad megválasztása. Letörölheti asztalát, megöntözheti a virágokat, kimehet a kertbe, vagy énekelhet, számolhat stb. Szabadságra, a más, a másik megbecsülésére és békére nevelt. (Még levelet is írt a különböző kormányoknak.) Nem csoda, ha a harmadik birodalom totalitarizmusa rossz szemmel nézte, intézményeit bezárta. (Ehelyütt jegyezzük meg, hogy elméleti bírálói többnyire csak egyik-másik könyvét ismerték és nem a gyakorlatát).

*Montessori* 10 éves politikai emigrációját Spanyolországban (Barcelona) és Amerikában töltötte. Nem tétlenül. (Jól beszélt spanyolul, franciául, angolul.) Montessori elveit leginkább az angolszászok értették meg.

A leggyakoribb ellenvetés *Montessori* pedagógiájával kapcsolatban az, hogy hogyan lehet az iskolában rendet, fegyelmet tartani, ha a gyermeket *szabadjára engedjük*. Montessori válasza: a mi rendszerünknek más a felfogása a fegyelemtől. Nem nevezünk senkit fegyelmezettnek azért, mert mesterségesen némaságra és mozdulatlanságra kárhoztatták, mint egy paralytikust. Az ilyen meg van bénítva, de nincs megfegyelmezve. „Az igazi fegyelemnek a munka tör utat.” (Eleinte csakugyan sokan félreértették *Montessorit*, és ez sok bajt okozott. Az anarchista szabadossággal szemben *Montessori* megmagyarázta, hogy a szabadság ugyan nyílt parancs és tilalom hiánya, de az a fejlesztő tevékenység, az aktivitás és az önbizalom gerjesztője kell hogy legyen. „Az a legjobb tanító — mondotta —, aki a legkevesebbre korlátozza saját tevékenységét”, — tudniillik a

gyermeki tevékenységek kibontakoztatása végett. A tanító tehát szerepet vált. Az előtérből a háttérbe kerül, a parancsolgatást sugalmazásra, ösztönzésre, a prédikációkat példára, bemutatásra, a tanulók tevékenységének megszervezésére cseréli föl.

A szabadság mellett az önnevelés (amelyről külön könyvet is írt), az önművelés *Montessori* kulcsfogalmai. A tanító adja meg a gyermeknek a lehetőséget, hogy önmagától fejlődjék, anélkül, hogy az övénél erősebb akarat folyton irányítaná. A tanító legyen a gyermek segítője, de ne formáljal. A gyermek fejlődéséhez adjon példát, mintát, ösztönzést, késztetést, megfelelő eszközöket és környezetet, de semmit se oktroyáljon. Nem nehéz itt a *gyermektanulmányon orientált reformpedagógiát* tetten érni.

Burchard-Bélaváry Erzsébet írja: „Montessori-módszer és tanmenet csaknem ellentétes fogalmak. A tanmenetnél a logikus és időbeli elrendezés a fontos — a *Montessori*-módszernél a gyermek fejlődésének fokozatai. A *Montessori*-óvoda és iskola is készít magának munkatervet. A szöveggyűjtemény egy napi „órarendet” is közöl. Csakhogy az anyagot nem időben sorakoztatja, nem osztályokra vagy egyes órákra elkülönítve dolgozza fel, hanem fejlődési szempontok szerint csoportosítja. (*Nagy László* didaktikája is gyermekfejlődéstani alapon nyugszik. Amint az ismeretes, Nagy László a 8 osztályosra tervezett alapfokú iskola tananyagát nem tantárgyi bontásban, hanem életkori ciklusokban adja meg). Talán az sem véletlen, hogy a reformpedagógusok között sok az orvos-pedagógus. E tekintetben Német Lászlóra is utalnunk kell, aki szintén fiziológiai-pszichológiai-szociológiai didaktikát álmodott meg, különös tekintettel a gyermek pszicho-szomatikus fejlődésére, és az egyes didaktikai eszközökhöz kapcsolja.

Az *eszközhasználat* sarkalatos kérdés itt — csakúgy, mint a *környezet* kérdése.

*Montessorinál* a didaktikai eszközökben (hengerek, fakocka, fahasáb, rudak, kötél, hinta, csiga és lépcső, mértani testek, szabad polcok stb.), használatuk módjában van lefektetve a „tananyag”. *A taneszközök mintegy a tanterem berendezéséhez tartoznak, és nem szemléltetésre valók, hanem arra, hogy a gyermekek vegyék elő őket, és dolgozzanak velük.*

Egyik tevékenységből, játékból, babrálásból, kombinálásból, munkából folyik a másik. Színes papírok, kivágások, gyöngyök, pálcikák stb. Manipuláció közben és által tanul meg írni, olvasni és számolni.

A gyermekek itt nem egyszerűen azt csinálják, amit akarnak, hanem megtanulják azt, hogyan lehet saját érdeklődésüktől vezetettve önállóan értelmes feladatokat megoldani. Saját sikeres feladatmegoldásokkal nevelik magukat — és egymást —, s így lesznek alkotásaikkal saját maguk alkotói.

Hogyan lehet zaj, csörömpölés, elcsöpögés nélkül felszolgálni a reggeli kakaót; hogyan lehet zürzavar nélkül kivinni a székeket a kertbe; hogyan lehet növényt, állatot ápolni, fűrni-faragni, takarítani, magukat és eszközeiket tisztán tartani, mosdóval, seprűvel, fésűvel, lapáttal ésszerűen és takarosán bánni, eseményeket elevenen elmesélni, játszva tanulni, belefelejtkezni abba, amit — és ameddig — érdeklődéssel csinálnak. „Nini, már tudok írni.” Leír három szót, és odahívja a többieket: mindenkinek meg kell csodálnia a *teljestítményt*.

A szülők, a tanító parancsa — tiltása, dicsérete és rosszállása, büntetése és jutalmazása csak külsőleges — heteronom — morálra, engedelmességre, beletörődésre vezet. Az igazi (autonom) morál belülről, a munka folyamán és folytán fejlődik ki. Foglalkozásaik közben a gyermekeknek állandóan tekintettel kell lenniük egymásra. Önzetlenül segítik egymást, és mindegyik tiszteletben tartja a másik foglalkozását. *Montessori* kritikusai is elismerik tanítványainak szociális érzékenységét.

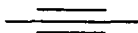
*S a környezet?* Ezt a felnőttnek kell gondosan megterveznie a szőnyegtől, a függönytől, a virágos kerttől, az asztaltól, a székektől valamennyi mindennapos használati tárgyig. Legyenek a gyermekek korához, érdeklődéséhez, teljesítőképességéhez méretezve;

legyenek praktikusak és tiszták, esztétikusak. Ez lesz ugyanis a gyermekek háza, a híres Montessori-féle *card dei bambini*.

Még valami. Az egyénnel való egyéni foglalkozás, az egyéni bánásmód nem „lözung” itt, hanem élő alapszabály — egészen a személyi lapok vezetéséig, a heti és havi rendszeres pszicho-szomatikus mérésekig, az egyéni ütem szerint való haladás elismeréséig. Ne feledjük: Montessori volt Olaszország első női orvosa. Szóval: orvos-pedagógus. Szerencsés „keresztvezetés”.

A koordináták, amelyek közé *Montessori* beállítható: „visszafelé” nézvést *Rousseau*, *Pestalozzi*, *Itard*, *Séguin*. Előre nézve: *Dalton-terv*, *Winnetke-terv* és a svájci, ún. „vidám” iskola. Mert *Helen Parkhurst* és *Washburne* is *Montessori*-tanítványok voltak.

A tanítványok — mint mesterük — most élik reneszánszukat.



SZALONTAI GYÖRGY

Eötvös József Tanítóképző Főiskola

Baja

## Meditáció az óvodából az iskolába való átmenet problémáiról

A címben jelzett probléma nem újkeletű. Valószínűleg jelentkezett már az óvodák létrehozása idején is, bizonyos azonban, hogy már 1928-ban foglalkozott a témával Bardócz Pál és Angyal Malvin „A magyar kisdénevelés vezérkönyve” című szakművében. (Bp. Székesfőváros házinyomdája, 1928.) (L. Oláh Emőd, *Módszertani Közlemények* 1992. 5. számában közölt cikket!)

Egyre nyilvánvalóbb az is, hogy közoktatásunknak évtizedek óta egyik legsúlyosabb gondja az a minden szakember által felismert „törés”, mely az óvodából az iskolába lépő gyerekek fejlesztésében bekövetkezik. Évtizedek óta tanúi lehettünk azoknak a próbálkozásoknak, melyek tüneti kezelésként e szakadék áthidalására történtek. Mint tudjuk, ezek a kísérletek nem vezettek eredményre, mert nagyrészt adminisztratív utasításokban előírt, formális akciókban nyilvánultak meg, s ezek az akciók a probléma gyökereit nem érintették. A gyökereket illetően magam arra a megállapításra jutottam, hogy a két alsó fokú intézmény kétféle, elvileg különböző eszményt képvisel, kényszerpályáján azonban mindkettő tudathasadásos módon működik. Durva megfogalmazásban ez a különbözőség úgy fogalmazható meg, hogy az óvoda deklaráltan nevelő intézményként határozza meg magát (helyesen), az iskola pedig oktató funkcióját tekinti elsődlegesnek. Ugyanakkor annak vagyunk tanúi, hogy az óvoda a felülről jövő nyomásnak engedve egyre többet vállal fel az iskola oktató funkciójából, az iskola pedig deklaráltan, de nem megvalósítottan (elvileg mindenképpen helyeseltető módon) hirdeti a nevelő funkció megtartását. Az iskolai gyakorlatban azonban már az 1. évfolyamtól kezdve drasztikusan háttérbe szorul — az életkori sajátosságokat is figyelmen kívül hagyva — a nevelő szándék, s diktatórikus, agresszív pozícióba kerül az oktatás. A nevelői aktusok csak a deklarált elv kényszerében, függelék gyanánt, nemritkán mondva-csináltnak kapcsolódnak a folyamathoz.

Véleményem szerint alapvetően ez az oka annak a sajnálatos jelenségnek, hogy míg közismerten általános a kisgyermekek örömteli, büszke várakozása az iránt, hogy „összel már iskolások lesznek”, alig félévi iskolai tapasztalat után idegbajos, szorongó, hajszolt