

### 3.1. Maria Montessori pedagógiája

A korszak fiziológiai és pszichológiai kutatásaira alapot építette fel rendszerét az olasz orvosnő, **Maria Montessori**, akinek törekvései nyomán 1907 januárjában San Lorenzóban – Róma egyik külvárosában – nyílt meg az első „casa dei bambini”, amely gyökeresen különbözött a századforduló megszokott gyermekintézményeitől.

Maria Montessori 1870-ben született az olasz Chiaravalle községben. A matematika és a természettudományos ismeretek iránti érdeklődése korán megmutatkozott. Ennek köszönhetően tanulmányait nem hagyományos gimnáziumban, hanem olyan reálközépiskolában folytatta, amely nagy súlyt vetett a természettudományos és a műszaki ismeretek oktatására. Ezt követően négy évig műszaki főiskolai tanulmányokat folytatott. A főiskola után szüleit egy újabb extravagáns ötlettel lepte meg, amikor bejelentette, hogy orvos szeretne lenni. Mivel ebben az időben Olaszországban a nők nem folytathattak orvosi tanulmányokat, csak matematikát és természettudományos tárgyakat hallgathattak a római egyetemen. Hosszú fáradságos harc után csak 1892-ben sikerült az első női hallgatóként beiratkozni az egyetem orvosi fakultására. Tanulmányait kiváló eredménnyel végezte, majd érdeklődése egyre inkább a gyermekgyógyászat és a pszichiátria felé fordult. Orvosi tanulmányai befejeztével 1896-ban Olaszország első orvosnőjeként szerzett diplomát.

Ezt követően – Róma egyik pszichiátriai klinikájának önkéntes munkatársként – antropológiai és elmekórtani vizsgálatokat végzett. Ottani tevékenysége során találkozott egy csoport értelmi fogyatékos gyermekkel, akik egy teremben összezsúfolva, embertelen körülmények között, minden gondoskodást nélkülözve tengődtek. Az ott tapasztalt körülmények a szociálisan érzékeny ifjú orvosnőt nagyon megragadták, ezért elkezdett értelmi fogyatékos gyermekek gyógyításával foglalkozni. Munkája kezdetén a híres francia orvos, J.M. Itard (1774–1834) és tanítványa, Seguin (1812–1880) műveit kezdte tanulmányozni, akik munkásságuk során megpróbálták olyan módszereket kialakítani, amelyek segítségével az értelmi és érzékszervi fogyatékos gyermekek sikerrel fejleszthetők. Itard munkásságának kiemelkedő részét alkotta egy, az aveyroni erdőben megtalált elvadult állapotban élő gyengeelméjű fiú nevelésével, vizsgálatával, és fejlődésének leírásával foglalkozó munka. Vizsgálatai során arra a megállapításra jutott, hogy minden érzékszervi fogyatékoság fejleszthető megfelelően megválasztott módszerek segítségével. Ennek érdekében tanítványa, Seguin a fogyatékosok nevelésére különböző módszereket és eszközöket (megfelelően kiképzett mélyedésekbe helyezhető geometriai formák, felfűzhető gyöngyök, csatok, gombok, fűzők ki- és becsatolására szolgáló egyéb eszközök, különböző felületű tárgyak a tapintásos érzékeléshez) alakított ki.

A francia gyógypedagógusok munkássága mellett módszerének kialakulása során hatottak Montessorira Rousseau, Pestalozzi és Fröbel gondolatai is. Fröbel, aki a 19. század közepén nyitotta meg első óvodáját, az ott folyó munka elősegítésére sajátos eszközöket, ún. „adományokat” fejlesztett ki. A gyermekek hengerek, kockák, hasábok kézbevételel fejleszthették érzékszerveiket és kezük finommozgásait. Fröbel nyomán váltak a fából készült építőkockák napjaink gyermekszobájának természetes tartozékává. Vizsgálódásai egyre jobban meggyőzték Montessorit arról, hogy a probléma elsősorban nem orvosi, hanem pedagógiai megoldást igényel.

Munkássága eredményeként 1899-ban megbízást kapott egy gyógypedagógiai intézet létrehozására, és növendékei számára érzékszerveik fejlesztését szolgáló eszközöket alakított ki, amelyek későbbi didaktikai eszközeinek alapját képezték. Magántanári habilitációját követően ismét beiratkozott az egyetemre, ahol lélektani, fiziológiai és pedagógiai tanulmányokat folytatott, és megszerezte a filozófiai és természettudományi doktorátust is.

1907-ben kapott lehetőséget arra, hogy módszerét a normál gyerekekkel kapcsolatos nevelési gyakorlatban is kipróbálja. Az egyik külvárosi bérház földszintjén megalakított „gyermekmegőrzőből” hozta létre ötven 3–6 éves gyermek számára első intézetét, a „casa dei bambini”-t. A berendezéshez a gyermekek testmértéhez alkalmazkodó asztalokat, székeket helyezett el, a tevékenykedtetéshez pedig az általa kifejlesztett eszközöket használta fel. Nevelőként egy képzetlen asszonyt alkalmazott, akinek megmutatta az eszközök alkalmazását, ám ezen túlmenően meglehetősen nagy szabadságot biztosított számára. Mivel továbbra is folytatta orvosi és egyetemi oktatói munkáját, hetente egy-két alkalommal látogatta meg a „gyermekházat”, hogy megfigyelje a gyermekek tevékenységét. Az intézet hamarosan nagy népszerűsége telt szert, egyre többen kívánták az újszerű nevelési eljárást a gyakorlatban is megismerni. Ezt követően Rómában és Milánóban a felsőbb társadalmi rétegek által lakott városrészekben újabb gyermekházak alapítására került sor, létrejött az első műhely is, ahol a speciális foglalkoztató eszközöket előállították. (Kramer, 1977)

A következő években a Montessori „gyermekházakban” alkalmazott újszerű pedagógiai eljárások a nemzetközi szakmai közvélemény figyelmét is felkeltették. Európa számos országában és a tengeren túl is megalakultak a Montessori Társaságok, és számos új nevelőintézet jött létre. A felfokozott igények nyomán 1909-től kezdődően az új módszer elsajátítására szolgáló szervezett kiképzések bevezetésére is sor került.

Tapasztalatainak eredményeit összegző, 1909-ben kiadott művében, az „Il metodo della pedagogia scientifica”-ban fejtette ki legteljesebben koncepcióját, mely könyvet hamarosan angolra, és rövidesen további húsz nyelvre is lefordítottak. 1914-ben angolul jelent meg második könyve: „Dr Montessori's Own Handbook”. Magyarul 1930-ban ennek rövidített változata jelent meg – Kenyeres Elemér előszavával, Burchard-Bélavári Erzsébet fordításában – „Módszerem kézikönyve” címmel.

Az új módszert világszerte nagy elismeréssel fogadták, amit az elkövetkező időben tartott számos előadás és nemzetközi tanfolyam is bizonyított. A tanfolyamok látogatottságára jellemző, hogy míg 1914-ben 13 nemzet tagjai hallgatták, addig 1930-ban 22 nemzet, köztük Magyarország képviselői vettek részt Rómában a XV. nemzetközi tanfolyamon. Az 1929. évi első Montessori Konferencián alapították meg a Nemzetközi Montessori Szövetséget (Association Montessori Internationale), amely máig működik Amszterdam székhellyel. 1913-ben került sor első amerikai utazására, amelynek során három héten át szinte megszakítások nélkül iskolákat látogatott, előadásokat tartott és sajtófogadásokon vett részt. 1915-ben második Egyesült Államokba tett látogatása során Kaliforniában egy nagy-szabású kiállítás fő látványosságát egy üvegfalú teremben, Montessori-eszközökkel tevékenykedő 3–6 éves gyermekek jelentették. (Kramer, 1977)

A „dottorosa” 1916-ban Barcelonában, a polgárháborút követően pedig a hollandiai Laren városában élt. A világháború idején Indiában tartózkodott, csak 1946-ban tért újra vissza Európába. A későbbi években – idős kora ellenére – nagy aktivitással kapcsolódott be a tudományos életbe, számos nemzetközi konferencia előadója, díszvendége, több egyetem avatta díszdoktorává. 1952 májusában, 82 éves korában halt meg a hollandiai Nordwijk am Zeeben. (Kiss, 1930, 6–18., Vág, 1979, 82–86.)

### 3.1.1. Pedagógiai-pszichológiai alapelvei

Montessori pedagógiai koncepciójának alap gondolata rousseau-i ihletettségű. Akkor nevelhetjük legeredményesebben a gyermekeket – véli –, ha hagyjuk őket önállóan cselekedni. A felnőtt túlvédő gondoskodása ártalmas a gyermek számára, megakadályozza egészséges fejlődését. „Az életnek nem akkor vagyunk a segítségére – mondja –, ha elnyomjuk megnyilvánulásait, hanem akkor, ha könnyítünk kifejlődésén, és megoltalmazzuk a fenyegető veszélyektől [...]. Ezért kell elhárítanunk a gyermek útjából a fejlődése elé gördülő akadályokat, a ezért kell tekintettel lennünk szükségleteire és biztosítanunk szellemi élete természetes spontán kibontakozását. [...] Vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek mindent, amire képes, önállóan el is végezhesen.” (Montessori, 1930, 2–3.)

Erre a feladatra, véli az olasz pedagógusnő, az évezredes pedagógiai axiómából – melynek lényege: a tanító tanít, nevel, és a gyermek ezen eljárások passzív elszenvetője – kiinduló hagyományos iskolák alkalmatlanok. Jóllehet az iskola a 19. század végén jelentős mértékben továbbfejlődött, tökéletesedtek az oktatás módszerei, a tananyag jobban alkalmazkodott a gyermekhez, javult a környezet – a terem és a padok – minősége, de a hagyományos axióma lényege nem változott. Ezért ezeket a nevelési alapelveket fel kell váltania egy „új axiómának”, amely világosabb, természetesebb, és jobban megfelel a gyermek fejlődési sajátosságainak. Nevelje önmagát, hiszen fejlődését helyette más nem végezheti el. A nevelőnek nincs más kötelessége, mint a fejlődés kedvező feltételeinek megteremtése.

A kedvező körülmények – Montessori felfogása szerint – legelőször a teljes gyermekhez méretezett környezetet jelentik. Ezért elengedhetetlenül fontos, hogy otthon és az iskolában minden – amit a gyermek számára készítünk – valóban hozzá méretezett legyen: a szekrények, az asztalok, a székek, az ajtók, a lépcsők. A gyermekekhez méretezett teret egyszerű, könnyű, a kis lakók testméretéhez alkalmazkodó bútorokkal, egyéb használati tárgyakkal kell berendezni: elérhető testmagasságban elhelyezett fogasokkal, mosdókkal, jól mozgatható asztalokkal, székekkel, szőnyegekkel, az eszközök tárolására szolgáló alacsony, nyitott polcokkal.

A családban és az iskolában a nevelés alapelve a gyermek aktivitása legyen. Ezt a gondolatot Montessori lélektani felfogásával kapcsolja össze. A lélek – véli – két részből, az értelem-ből-felfogóképességből és a kifejezőképességből áll. A gyermek tevékenysége során arra törekszik, hogy felfogó- és kifejezőképességét fejlessze: ezért tapint, simogat, néz, szagol, hallgatja a zörejeket, ezért van a beszéde, mozgása, manipulációja. Ezért figyelhető meg gyakran megmagyarázhatatlan, misztikus, a gyermekekre jellemző cselekvésméltatlanság: csörgőt ráz, kalapál, ajtót nyitogat. Mindez – Montessori szerint – elsősorban arra szolgál, hogy rendezze mozgásait, s addig tart, míg érzi, hogy az adott cselekvésre alkalmassá válik. Ez a perifériális hatás egyben a centrumot is fejleszti. Amikor a szülő vagy az iskola passzivitásra készíti a gyermeket, akadályozza a dinamikus duális kapcsolat létrejöttét, csupán a felfogóképességét fejleszti, a kifejezőképesség kibontakozását pedig megakadályozza. A gyermeki aktivitás viszont lehetőséget teremt arra, hogy a gyermek alkossa meg képzeletét, fejlessze érzékszerveit, építse fel önálló tapasztalati világát, ne a felnőtt, a nevelő kényszerítse rá a sajátját.

A nagyfokú gyermeki aktivitás feltételezi a szabad mozgást, a változatos önálló tevékenységeket, foglalkozásokat. Ezért a Montessori-pedagógia minden gyermeki tevékenységet megenged, ami nem akadályozza a többi gyermek szabad cselekvését, de tilos min-

den agresszív, másokat zavaró viselkedés. A gyermeki szabadság természetes határa a közérdek, s jellemzője a másik emberre odafigyelő türelem. Ez a szabadság egyben a nyílt parancs, tilalom hiányát is jelenti, amely a gyermekben azt az érzést kelti, hogy azt tehet, amit akar. Ezáltal megszerezheti a szükséges kezdeményezőkézséget, önbizalmat, de cselekedeteiből, viselkedéséből nem hiányzik a másik jogainak elismerése, értékelése sem, ami a szükséges önnevelés alapja. (V.ö. Kiss, 1931, 10–11.)

Montessori szabadsága szisztematikus szabadság, melyet a gyermeki fejlődés spontaneitására való törekvés indokol, de amelynek korlátai is vannak: az intézet belső rendje és az eszközök. A szabadságnak ugyanis csak addig van értelme, ameddig a gyermek saját életkorának, fejlettségi szintjének megfelelő eszközökkel tevékenykedik. Miként megfogalmazza: „szabadságot adni munkaalkalom nélkül értelmetlen lenne, mert a munkaalkalom nélkül szabadjára engedett gyermek éppen úgy tönkremegy szellemileg, mint ahogy az újszülött éhen hal, ha nem táplálják.” (Montessori, 1930, 58.)

Montessori egyik kis tanítványa kérését: „Segíts nekem, hogy önállóan cselekedjek” tekinteti pedagógája legfőbb alapelvének. Ez a kijelentés felfogása szerint jelenti a gyermek igényét önálló tevékenységre irányuló törekvéseinek támogatására, egyidejűleg utal arra is, hogy a gyermeknek szüksége van a felnőtt segítségére. Olyan segítségre, amelynek mindig tekintettel kell lennie arra, hogy a gyermek személyisége, egyedi fejlődési üteme, önállóságvágya mindig a középpontban maradjon.

Az olasz orvosnő – eredeti foglalkozásából eredően is – pedagógiáját a gyermeki fejlődés pontos megfigyelésére alapozta. Konceptiója középpontjába a gyermeki fejlődés öntörvényűségét állította, abból a megállapításból kiindulva, hogy a gyermek rendelkezik azzal a képességgel, hogy személyiségét egy belső fejlődési terv elvei alapján önmaga építse fel (a gyermek mint önmaga építőmestere). A gyermek természetes szükségletei korai fejlődése során ún. szenzibilis fázisokban nyilvánulnak meg, amelyek során figyelme környezetének meghatározott részei felé irányul. Az egyes szenzibilis periódusok ideje alatt abszorbeáló értelme segítségével könnyen és egészlegesen tesz szert meghatározott tárgyi ismeretre. Montessori megfigyelései szerint a kisgyermekkorban a legfontosabb szenzibilis fázisok a mozgásos manipuláció, a nyelvtanulás és a rendszeret. (Esser–Wilde, 1989, 39.)

A gyermeki szükségletek természetes megnyilvánulásaihoz olyan, a gyermekhez méretezett, előkészített környezetre van szükség, amelyben a gyermek öntevékenysége során és segítségével valósítja meg személyiségének felépítését. A gyermeki fejlődés fontos előfeltétele a szeretetteljes nevelői légkör, amely tekintettel van a a gyermeki személyiségre. A 3–6 éves korig tartó életkorban a domináló szenzibilis fázisok mellett Montessori fontosnak tartja még az érzékszervi benyomások, a belső koncentráció és a szociális kapcsolatok iránti szükségletet is, mely gyermeki szükségletek kielégítését az általa kifejlesztett eszközök és gyakorlatok szolgálják. Csak a megfelelően előkészített környezetben, ahol szabadon elmélyülhet egy-egy tevékenységben, valósulhat meg az erőteljesebb koncentráció, a gyermek figyelmének polarizációja, amely egy belső rendhez vezet. (Esser–Wilde, 1989, 65.)

### 3.1.2. A Montessori-módszer

Montessori pedagógiai gondolatainak gyakorlati megvalósítása sajátos intézetekben, jellegzetes tevékenységformák és eszközök segítségével történik. Módszerén azokat a foglalkozásokat, tanszereket, eszközöket (il materiale) értjük, amelyeket a „dottoressa” gyermekházaiban elsősorban a gyermekek érzékszerveinek, értelmi képességeinek fejlesztésére használt, s később követői és tanítványai által továbbfejlesztett elemi és néha középszinten tanismeretek hatékony elsajátítása érdekében alkalmaznak. A korabeli Montessori-intézetek napi tevékenységét az alábbi táblázat segítségével rendszerezhetjük:

Órák	Napirend
	<b>Délelőtt</b>
9.00-10.00	Megérkezés, köszöntés, tisztaságvizsgálat. Gyakorlatok a mindennapi életből (otthoni ruha levetése, kötény felkötése, kölcsönös segítségnyújtás, tárgyak letörlése, rendezése). Beszélgetés (az elmúlt nap eseményeinek felelevenítése). Erkölcsi oktatás, közös ima.
10.00-11.00	Értelem- és érzékszervi fejlesztő gyakorlatok. Tárgyismertetés rövid szünettel. Nomenklatura (névjegyzék).
11.00-11.30	Egyszerű testgyakorlatok (hasznos és kecses mozdulatok, testtartás, kilépés, köszönés, illemgyakorlatok, egyszerűbb rendgyakorlatok, tárgyak átnyújtása)
11.30-12.00	Ebéd. Rövid ima.
	<b>Délután</b>
12.00-1.00	Pihenés, szabad játék, vagy rendgyakorlatok lehetőleg a szabadban. A nagyobbak irányításával gyakorlati tevékenység végzése: terem rendezése, takarítása, a tisztaság felülvizsgálata. Beszélgetés.
2.00-3.00	Kézimunka: mintázás, rajz stb.
3.00-4.00	Csoportos testgyakorlás, ének lehetőleg a szabadban. Gazdasági gyakorlatok: virágok, állatok gondozása.

A gyermek nagyfokú aktivitása, szabad tevékenysége sajátos taneszközök kidolgozását teszi szükségessé, melyek alapját az értelmi fogyatékosok nevelése során Montessori munkatársai által korábban kialakított érzékszervi fejlesztőeszközök adják. Eszközeinek jellemzője, hogy a gyermekek érdeklődését nagymértékben lekötik, a velük való foglalkozás érzékszerveiket, megfigyelőképességüket, gondolkodásukat egyaránt fejleszti, és lehetővé teszi az önálló ismeretszerzést.

A kisgyermekkorban használatos érzékszervi fejlesztő eszközöket – melyek egymásra épülő zárt rendszert alkotnak: fejlesztik a gyermek tapintását, hallását, látását és színérzékelését – Montessori a tudat kulcsainak nevezte, melyek lehetővé teszik a gyermekek fokozatos, folyamatos fejlődését. A tévedéseket, hibákat könnyen ellenőrizhetik és kijavíthatják, ami fokozza biztonságérzésüket. Közvetett céljuk az írás, olvasás, számolás, rajzolás előkészítése. Az eszközök megismerése és a velük folytatott gyakori önálló manipuláció ismereteket nyújt a testek nagyságáról, színéről, súlyáról, fejleszti a gyerme-

kek kézügyességét, és közben a konkrétból észrevétlenül elvezeti őket az általános irányába. A tevékenység során felismerik az egyes eszközök jellegzetes tulajdonságait, összehasonlítják azokat, de képesek lesznek új tulajdonságok felfedezésére is. Az eszközökkel való foglalkozás nevelő hatása is figyelemreméltó, segítségükkel a gyermekek nyugodtabbá, biztos tudásúvá, munkaszeretőbbé lesznek, megszokják a rendet és a pontosságot.

A Montessori-eszközök úgy vannak megszerkesztve, hogy azokat a gyermek csak rendeltetésének megfelelően használhatja. Esztétikusak, lekötik használójuk figyelmét, érdeklődését.

### 3.1.2.1. Néhány jellegzetes eszköz

1. Kilenc tábla a fűzés, csatolás, csokorkötés gyakorlására, amelyeken különböző gombok, fűzők, szíjak, szalagok vannak. A gyermek kézügyességét fejlesztik, és az önálló öltözködésre tanítják.
2. 1-10 dm hosszú rudak, 1-10 cm élű, 20 cm magas hasábok, 1-10 cm élű kockák: a legegyszerűbb számtani, mértani alapfogalmak megismerésére – menyiségek nagyságának összehasonlítására, kisebb, nagyobb többszörös szemléltetésére – szolgálnak.
3. Hengerek: három fahasáb, amelyek mindegyikében 10-10 henger helyezhető el a számukra kialakított nyílásban. A gyerekek azokat kezdetben kiszedik, majd visszarakják a helyükre, később bekötött szemmel, tapintással ismétlik a feladatot.
4. Síma, érdes felületek a tapintási érzék fejlesztésére, hét tábla – a síma a selyemtől a bolyhos szövetig – sorozatok összeállítására.
5. Különböző súlyú falapocskák – 3-féle súlyú táblák mindegyikéből 5-6 db. A gyerekek bekötött szemmel választhatják ki az egyenlőket.
6. Színes kártyák a színérzék fejlesztésére. Három doboz – egyikben 6, páronként egyenlő piros, sárga, kék, másodikban 22, páronként egyenlő (11 alapszín), harmadikban 9 szín 7-7 árnyalat – ezeket később a nyelvtani gyakorlatoknál is használják.
7. Zörgő dobozok: kétszer hat henger alakú fa- és kartondoboz más-más hanggal. Páronként kell az azonosakat kikeresni.
8. Zenei hangok: két sorozat csengő a hanglépcső hangjainak megfelelően. Az azonosakat a skála hangjai szerint rakják sorba a gyerekek.

9.

Mértani síkidomok: kb. 30 db különböző formájú keményfa síkidom a látás és a tapintás útján történő formaérzékelésre.

10.

Mértani idomok: geometriai formák rajzolására, számos kombináció kialakítására alkalmasak.

### 3.1.2.2. Néhány jellegzetes foglalkozási forma

Az eszközökkel folytatott önálló – esetleg közös – tevékenység mellett a Montessori-óvodának két jellegzetes foglalkozási formája van:

1. **A gyermek ritmikus mozgása.** Ez úgy történik, hogy zenére vagy ritmusos tapsra előre megrajzolt kör- vagy ellipsziszvonalon körbejárnak, lassabb, gyorsabb lépéseket, ugrást, futást, tánc lépéseket végeznek. Ha a járásban nem eléggé biztosak, kezükben vízzel telt poharat, csengőt, égő gyertyát visznek.

2. **Írás-olvasás-számolás előkészítése:** érdes papírból kivágott betűk és számjegyek tapintása vezeti el a gyermeket az írás ismeretéhez, a betűknek a hanggal való összekapcsolása az olvasáshoz.

A Montessori-intézetek további sajátos tevékenységformája a **csendgyakorlat**. Ez úgy kezdődik, hogy a tanító foglalkozás közben suttogva néhányszor elismétli a „csend” szót. Erre a gyerekek tevékenységüket abbahagyva, kényelmes helyzetben mozdulatlanul maradnak. Ezután a tanító által nevéükön szólított gyermekek zaj nélkül odamennek hozzá, majd visszamennek a helyükre. A csendnek Montessori szerint kettős szerepe van. Egyrészt pótolja az óráközi szüneteket, másrészt fokozza a gyermekek önfegyelmét, mozgási ügyességre, nyugalomra szoktat. (Kiss, 1930, 64–72)

### 3.1.3. A Montessori-intézetek belső világa

A Montessori-gyermekházak tanterme otthonosan berendezett dolgozószoba, ahol minden tanuló önállóan dolgozik a saját asztalánál. Egy közös alapszintű tananyagot leszámítva, mindenki teljesen szabadon sajátíthatja el az érdeklődésének leginkább megfelelő ismeretkört, amihez megfelelő eszközöket és elegendő időt kap. Nincs frontális osztálymunka, sem egyöntetű haladás és feleltetés. Az önálló, csendes, fegyelmezett munka – amelynek kialakítására szintén csendgyakorlatok, meditációs tréningek szolgálnak – az alapvető munkaforma, ennek megteremtéséhez nincs szükség külső követelménytámasztásra, külsődleges tanári fegyelmezésre. Az öntevékeny tanulási folyamatot nem törik meg szünetek, de az individuális munka egyoldalúságának ellensúlyozására különböző közös foglalkozások (vita, beszélgetés, közös ének, sport stb.) szolgálnak.

A tanár szerepe is döntő mértékben megváltozott, nem „informátor”, a tanulói ismeretszerzés egyetlen forrása, hanem a tanulók önművelődési folyamatának háttérében tevékenykedő „organizátor”. Előkészíti a taneszközöket, újakat tervez, készít, ellenőrző fel-

adatlapokat szerkeszt, megfigyeli növendékeit, és ennek alapján személyre szabott segítséget nyújt, tanácsokat ad a témaválasztáshoz. Indirekt módon – anélkül, hogy osztályzatokat osztana – ellenőriz, figyelmeztet, és korigálja a tévedéseket. (Oblinger, 1989, 154–155)

A Montessori-gyermekházakban nem különül el, hanem szervesen kapcsolódik egymáshoz az óvodai és az iskolai szint. A korábban bemutatottak mellett további, az iskolai munkára továbbfejlesztett eszközöket használnak, melyek segítségével az egyes tantárgyi ismeretkörök önálló elsajátítása sokkal eredményesebbé tehető.

**Írás-olvasás:** Az óvodában a gyerekek elsajátítják a szavak hangok szerinti analízisének, a hangok grafikai jelzése felismerésének jártasságait és készségeit. Az ezt követő tudatosítási szint eléréséhez is számos eszköz nyújt segítséget. Például doboz, amelyben tárgyak képeit és neveit tartalmazó kartonlapok vannak. Másik doboz, amelyben a megértés ellenőrzésére rövid parancsok, felszólítások leírásait gyűjtik össze. Emellett a gyerekek van olvasókönyvük, az egyes verseket kartonlapra írva kifüggesztik a teremben stb.

Montessori a **nyelvtani ismeretek** elsajátítására is nagyon eredeti módszereket használt. Az egyes szófajokat különböző színű papírlapokra írja, és a szint összekapcsolja a nyelvtani fogalmakkal. Például: a névelő szürke, a főnév fekete, a melléknév barna színű lapra van írva. Ahol lehetséges, a nyelvtani feladatokat mozgásos tevékenységekkel kapcsolja össze.

**Számтан:** Az első számolási gyakorlatokat az 1–10 dm hosszú rudakkal végzik a gyerekek. Ezután a tárgyak megszámlálása következik az 1–10 db celluloidlap, gyöngyszem segítségével. A tízes számkör átlépése után szintén a gyöngyök szolgálnak szemléltetőeszközként. 10 gyöngyszem egybefűzve adja a 10-es rudat, 10 rúd egymás mellé helyezéssel jön létre a 100-as négyzet, és 10 négyzetlap egymásra helyezéssel az 1000-es. A tízes számrendszerrel való foglalkozással együtt végzik a gyerekek az alpműveleteket, gyakran összeállítva az 1 x 1-es táblákat.

A **mértani ismeretek** elsajátítására a nagyon ötletes könnyen kezelhető, átrakható, összeállítható színes mértani figurák szolgálnak, melyek segítségével a 7-8 éves gyerekek olyan mértani tulajdonságok önálló felfedezésére is képesek, amelyek megtanítása azok nélkül több évig tartó nehéz folyamat.

Számтani és mértani eszközeinek is jellemzője a tanulási folyamatot sok mozgással járó, aktív tevékenységgel való összekapcsolása.

**Rajz:** Az óvodában megkezdett mértani formák rajzolása mellett kisebb kombinációs, dekorációs lapokat terveznek, amely feladatok egyben a gyerekek kézügyességét is fejlesztik. Hétéves korban kezdik a természet utáni rajzolást, de továbbra is bármikor vizsztatérhetnek a mértani idomokhoz.

A **zenei oktatás** kettős célt szolgál. Egyrészt elősegíti, hogy a gyermek megismerje hazája és a világ főbb zenei kincseit, összekötve a már az óvodában is végzett ritmikus mozgással, tánccal. Másrészt megtanítja a gyerekeket a hangjegyek írására, olvasására, azok lejátszására és éneklésére, ami elősegíti a gyerekek hallásának fejlesztését. A felírt hangokat, melódiákat a gyerekek lejátszák, sőt maguk is komponálnak. (Kiss, 1930, 75–79.)

A **kozmikus nevelés** feladata, hogy a gyermekhez közel vigye a természetet és az embert. Ezzel összefüggő fontos cél, hogy felébressze a felelősséget a természet és az ember által alkotott kultúra iránt. A világról való tudás részletei a földrajzban, csillagászatban, geológiában, kémiában, fizikában, biológiában, politológiában, szociológiában és történelemben realizálódnak. Azonban nem csupán az egyes részterületek ismerte az elsődleges



jelentőségű, hanem az egyes ismeretek összefüggései és egymáshoz való viszonya. Montessori kozmikus neveléssel kapcsolatos koncepciója összefügg a kozmosz létrejöttéről vallott felfogásával. Abból indul ki, hogy az egész teremtés egységes terv alapján valósult meg. Földünk, a természet összefüggő egységet alkot, amelyben minden növény és élőlény az egész szempontjából fontos feladatot tölt be, hasonlóképpen szolgálja az egész mindenséget az egyes részeket. Az embert is ebbe a kozmikus teremtési tervbe ágyazottan képzelte el. Olyan harmonikus kozmikus társadalmat kívánt megvalósítani, amelyben az ember összhangban áll a természettel és embertársaival. (Esser-Wilde, 1989, 113.)

### 3.1.4. Montessori pedagógiájának térhódítása

Az első „casa dei bambini” megnyitását követően Montessori pedagógiája gyorsan elterjedt Európában, sőt a világ más tájain is. Népszerűségét – miként azt gyakran hangoztatták – annak köszönhető, hogy olyan társadalmi és pedagógiai kérdés megoldására vállalkozott, amit korábban utópiának tekintettek. Módszerét bemutató alapvető műve „A tudományos pedagógia módszere alkalmazva a casa dei bambinikben folyó gyermeknevelésre” (Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’ educazione infantile nelle casa dei Bambini) megjelenésének évében, 1909-ben és az azt követő években már tanfolyamok indultak Rómában a „dottoressa” pedagógiai gondolatainak bemutatására. Könyvének 1912-ben megjelenő első kiadását hamarosan lefordították angol, francia, német nyelvre, 1913-ban és 1914-ben már nemzetközi tanfolyamokat is tartott Rómában. Esméi legelőször Svájc olaszlakta területein jelentek meg. Így a hatására Genfben később megszülető „Kicsinyek Háza” (Maison des Petits) bölcsőjénél a Tessin kanton Montessori módszerét követő óvónői álltak. (Kenyeres, 1926, 365.)

Az első hazai kezdeményezéseket további nemzetközi tanfolyamok követték az Egyesült Államokban, Angliába, Dél-Amerikában, Spanyolországban, Németországban és Hollandiában. Ennek eredményeként az 1930-as években Bulgária, Jugoszlávia, Románia és Csehország kivételével mindenütt működnek már Montessori-intézetek. Pedagógiai nézetei kezdetben különösen az angolszász világban arattak nagy sikert. Montessori már 1913-ban nagy sikerű előadássorozatot tartott az Egyesült Államokban, melynek során nem csupán a pedagógiai szakemberek, hanem az ország politikusai, tudósai, jeles közéleti személyiségei is kitörő lelkesedéssel fogadták. (Kiss, 1930, 84–86.)

Népszerűségére jellemző, hogy jóformán nem volt olyan állam, ahol több Montessori-iskola ne jött volna létre. 1916-ban New Yorkban megalapították első tanítóképzőjét, amit kezdetben maga Montessori, majd az amerikai reformpedagógia későbbi jeles személyisége, a „dottoressa” asszisztense, Helen Parkhurst vezetett. Több intézete működött Kanadában, Közép- és Dél-Amerika számos országában is. Indiában az angol és olasz missziós iskolákban jelent meg az új módszer, de Montessori-óvodákat és -iskolákat alapítottak Jáván, Kínában Japánban, Ausztráliában, Új-Zélandon, Észak- és Dél-Afrikában is.

Maga Montessori úgy látta, hogy módszere nem elsődlegesen tudományos értékei miatt terjedt el, hanem mert azt hirdette, hogy az iskolák megreformálásához nem tudományos lélektani kísérletek, hanem gyerekismeret, -szeretet és valós szükségleteinek felismerése szükségeltetik. Miként írja: „En azt gondoltam, hogy kezemben Aladin-lámpájával egy ismeretlen területre világítok rá, de váratlanul kincset találtam a gyermeki lélek mélyén. Ez az én meglepő felfedezésem, az én hozzájárulásom a tudományhoz. És ez az, ami előre vitte és elterjesztette módszeremet keletkezési helyétől nagyon messze is.” (Kiss, 1930, 81.)

### 3.2. Ovide Decroly pedagógiája

A reformpedagógia első fejlődési szakaszának másik jeles személyisége, Decroly szintén 1907-ben alapította magániskoláját L' Ermitage néven Brüsszelben.

A belga orvos-pedagógus 1871-ben született a flandriai Renaix-ben. A brüsszeli egyetemen szerzett orvosi diplomát, majd szintén értelmi fogyatékosok gyógyításával foglalkozott, 1901-ben menhelyet alapított kezelésükre és tanulmányozásukra. 1907-ben alapított magániskolája hamarosan rendkívüli népszerűsége tette szert. Ott szerzett tapasztalatai alapján írta meg később legjelentősebb pedagógiai munkáit: 1914-ben „A nevelő játékok” (Les jeux éducatifs), 1921-ben „A megújult iskola felé” (Vers l' école renouée), majd 1929-ben „A globalizáció funkciója és az oktatás” (La fonction de globalisation et son application dans l' enseignement), melyek nyomán széles körben ismertté vált pedagógiai koncepciója, a „méthode Decroly”. Pedagógiai főiskolai tanár, majd 1920-tól a brüsszeli egyetem pszichológia- és gyógypedagógia-professzora. 1932-ben halt meg Brüsszelben.<sup>7</sup>

A reformpedagógia számos képviselőjéhez hasonlóan Decroly felfogásának kialakulására is jelentős hatást gyakorol az angol gondolkodó, H. Spencer evolúciós alapon álló pszichológiai és pedagógiai felfogása, akinek gondolatai nyomán az alkalmazkodó értelem, a környezethez igazodó lelki élet, az egyed- és törzsfajlás gondolata, a lelki átöröklés a századforduló tudományos életének meghatározó elemévé vált, jól kimutatható Decroly pszichológiai koncepciójában és az arra épülő iskolakoncepció antropológiai, didaktikai-metodikai elemeinek sorában is.

Decroly pszichológiai felfogása szerint a gyermek cselekedeteinek, fejlődésének megértéséhez az ösztön tendenciáinak alakulása szolgáltatja a megfelelő alapot. Ennek alapján állítható fel egy funkcionális rangsor, amelynek élén az egyéni élet fenntartása szempontjából meghatározó jelentőségű, ún. elsődleges egyéni ösztönök (légzés, éhség, szomjúság, anyagcsere, mozgásszükséglet stb.) állnak. A gyermeki személyiség alakulása szempontjából fontos ún. másodlagos tendenciák az éntudat és a tulajdontudat. A következő szinten helyezkednek el a társas tendenciák, a szolidaritás és a csoportösztön. A fajfenntartás elősegítői a nemi és a szülői ösztön. A tendenciák körébe tartoznak még a többi ösztön kielégítésére szolgáló védelmi segédtendenciák: a félelem és a harag, valamint az előkészítő ösztönök: az utáncs és a játék, melyek a gyermeket a felnőttkor feladataira készítik elő. (Bassola, 1937, 12–13.)

A nevelőnek – véli Decroly – teljes mértékben ismernie kell ezeket a szükségleti és ösztöntendenciákat, megnyilvánulási formáikat, fejlődési fokozataikat, mert csak ennek alapján tudja biztosítani a megfelelő nevelő hatást a gyermek számára.

<sup>7</sup> Decroly életrajzát ld. részletesen Bassola Zoltán: Decroly pedagógia rendszere. Bp., 1937. 5–10.

### 3.2.1. Az „érdeklődési központok”

Decroly is hangoztatja azt az alapelvet, hogy az élet természetes rendjéhez alkalmazkodó fejlődéshez a természet adja a megfelelő alapokat és feltételeket. Ezt fejezi ki iskolája, az Ermitage homlokzatán álló felirat: „L' École pour la vie par le vie”, ami egyben pedagógiai koncepciójának rövid foglalatja is, azaz az iskolának az élet által kell növendékét felkészítenie az életre.

Az élet legősibb, legigazibb foglalatja viszont a természet, amely „a nappalok és éjszakák, nyarak és telek, születés és halál, fizikai, kémiai, asztronómiai, biológiai jelenségek előre meghatározott egymásutánjában nyilvánul meg [...], abban a formában, ahogyan van, vagy ahogy az ember a maga számára szükségletének és ízlésének megfelelően kisajátítja”. (Bassola, 1937, 23–24.) Az igazán hatékony iskola ebbe a természeti keretbe helyezi a világ közvetlen tapasztalatai köréből kiválasztott ismereteket a gyermek legáltalánosabb, legmélyebb, legalapvetőbb szükségleteinek megfelelően, és négy alapvető terület, ún. **érdeklődési központ** (centres d'intérêt) köré csoportosítja. Ezek 1. táplálkozás, 2. védekezés az időjárás és viszontagságai ellen, 3. védekezés a veszedelmek és az ellenségek ellen, 4. közös munka.

Az életre felkészítő iskolának képessé kell tenni a gyermeket saját szükségleteinek kielégítésére, illetve annak belátására, hogy mindez a többi ember, a társadalom érdekeinek figyelembevételére alapján lehetséges. Ennek megfelelően a tananyag a további két koncentrikus körre tagolódik: a) a gyermek önmagára vonatkozó ismereteire, b) a természeti és társadalmi környezetre vonatkozó, egyre bővülő ismeretrendszerre (föld, állatok, növények, víz, levegő, ásványok, világegyetem, társadalom, család, iskola).

A tananyagnak tekintettel kell lennie az ismeretek elsajátításának módjára is. Ennek megfelelően a megismerőtevékenységet a **közvetlen megfigyelésre** (observation), érzékszervi tapasztalatszerzésre kell alapozni, már a tanterem berendezésével is (akvárium, terrárium, élő növények stb. elhelyezésével). A térben és időben távolabbi dolgok és jelenségek **közvetett megfigyelése** (association) során (földrajz, történelem) is törekedni kell a megfelelő szemléltetésre. A harmadik ismeretkörhöz, a **kifejezéshez** (expression) tartozik az írás, olvasás, fogalmazás, ének, kézimunka, rajz, testgyakorlás. Decroly oktatási programja a különböző ismereteket nem tagolja tantárgyakra, azokat a különböző gyermeki foglalkozások helyettesítik. A tananyag kiválasztásának ez a rendje lehetővé teszi az életszerű alkotómunkát, a gyermek „saját mértéke” szerinti oktatását. A Decroly-intézetben a munka teljesen szabadon folyik, a tanító itt sem direkt módon irányít, hanem kérdések megfogalmazásával, felvetésével egészíti ki a gyermek ismereteit, orientálja megfigyeléseit, felügyel a munkára. Az iskola valóságos társadalmi közösséggé válik, a gyermekek egymást támogatva, közösen tevékenykednek, a mozgás, élet légkörét viszik be az épület falai közé. (Bassola, 1937, 25–26.)

### 3.2.2. A „globalizációs” módszer

Decroly módszertanát is a gyermeki fejlődés sajátosságaira, érdeklődésének természetére alapozza. Véleménye szerint az iskolai oktatás kezdeti szakaszában a gyermeki megismerésben az elsődleges szükségletek kielégítését szolgáló perceptív érdeklődés dominál, ezért kerülni kell a hagyományos iskolára jellemző elvont gondolkodás műveletei-

nek (analízis-szintézis) alkalmazását. Helyette a gyermek ezen életkorára, gondolkodásának sajátosságaira alapozó megismerési formát, a „**globalisation**”-t javasolja alkalmazni, amelyre a gyermek környezetéről szerzett összegző, elnagyolt benyomások a jellemzők. A fenti elvnek megfelelően a természettudományos, földrajzi, történelmi ismeretek nem a tudományra, hanem a térben és időben zajló élet tapasztalati elemeire alapozza. Decroly szerint a gyermek így szerzett, látszólag összefüggéstelen tapasztalati anyagát, ismereteit majd a megfelelő érettség elérése után – amikor kialakul természet-, földrajz-, és időszemlélete – önállóan rendezzi. Ebben az életkorban az iskolának a feltételeket, ehhez nyújtanak segítséget az alapuló ismeretszerzéséhez kell megteremtenie a feltételeket, ehhez nyújtanak segítséget az osztályteremben található természetes szemléltetőeszközök (akvárium, terrárium, élő növények stb.), valamint a tanulók által készített gyűjtemények (kép, levelezőlap, bélyeg, arc-kép, termés, kőzet stb.) az illusztrált történelmi művek, térképek, tanulmányi kirándulások.

Az írás és az olvasás tanítását – mivel azok a gondolatok kifejezésének már elvontabb fogalmi szintű formái – nyolcéves kortól a legajánlatosabb kezdeni, a globalizáció módszerével. Ennek főbb lépései Decroly szerint a következő módon alakulnak: 1. teljes, cselekvést kifejező mondatok olvasása, írása, 2. szavak elvonása, 3. szótagokra bontása. Véleménye szerint ezzel a módszerrel elérhető, hogy a gyermek az írást első pillanattól kezdődően a gondolatközlés, az olvasást pedig az ismeretszerzés alapvető eszközének tekintse. Megjegyzi azonban, hogy a nem kellő szakszerűséggel alkalmazott módszerek következtében – például ha nem történik meg a szótagokra, hangokra bontás – a gyermekeknek később komoly olvasási, helyesírási problémái lehetnek.

A globális módszert javasolja a számolás és mérés tanítása során is, mert a természeti-társadalmi jelenségekhez hasonlóan érzékeli a gyermek a szám- és térbeli viszonyokat is. A pontos számolás és mérés felé ezért a látásérzékelés és a tapintás segítségével lépésről lépésre kell haladni: 1. meg kell határozni a tárgyak nem mérhető sajátosságait (szín, szag, íz, stb.) 2. ezután kell kialakítani a globális mennyiségfogalmakat (sok-kevés, kicsi-nagy stb.) 3. ezt kövesse a természetes anyagok felhasználásával történő mérés és számolás (termésfűzér – hosszúság; kifűrt tojás, kis üveg, gyűszű – úrtartalom; tenyér, zsebkendő – felszín; hüvelykujj, láb – hosszúság, magasság), 4. csak ezt követően történjen meg az egy-séges mértékegységek bevezetése. A mérés és a számolás mindennapos feladatokkal történő összekapcsolását javasolja (étel, takarmány mérése, testsúly- és magasságmérés, napi hőmérséklet, csapadék nyilvántartása stb.). Az időmérés alapvető eszközének az ingát tekinteti, amelynek segítségével jól összekapcsolható és érzékelhető az adott időegység alatt végzett tevékenység. A hosszabb időtartam, a múlt-jelen-jövő egységének érzékelésére az iskolai kalendárium szolgált. (Bassola, 1937, 35–41.)

Decroly pedagógiájában fontos szerep jutott az ún. **nevelő játékoknak** (jeux éducatifs), amelyeket egyrészt a különböző ismeretek begyakorlása, másrészt az új ismeretek iránti érdeklődés felkeltése során használt. A fő cél – a játék segítségével – a szándékos figyelem, irányított tevékenység útjának előkészítése volt. Játékai kidolgozásában számos elvet, megoldást vett át Goddard, valamint Montessori útján Itard, Bournevill játékaiból.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> A Decroly-féle koncepció nagy hatással volt a neves magyar reformpedagógusnő, Nemesné Müller Márta – munkánkban később bemutatásra kerülő – Családi Iskola koncepciójára.

### 3.2.3. Az École de l'Ermitage

Decroly pedagógiai felfogásának gyakorlati megvalósítására szolgált az 1907-ben alapított „École de l' Ermitage”, nyolc osztályos koedukált magániskolája, amely számos szervezeti és tartalmi elemében különbözött a korszak hagyományos iskoláitól. A legszembetűnőbb különbség, hogy az osztálytermek helyett különböző tevékenységekre alkalmas munkatermek (történelem, irodalom, földrajz, növény- és állattan, ásványtan, fizika, kémia, kézimunka, konyha), továbbá az iskola kertje segítik a tanulók önálló ismeretszerzését. Külön terem, „sale mesures” szolgál a mértékegységek megismerésére és használatuk gyakorlására. A mérések gyakorlása az összes érzékszervi tapasztalatszerzés lehetőségét biztosítja. A teremben a hagyományos hossz-, súly- és űrmértékek mellett mértani idomok és testek, hőmérők, színsorozatok, a színkeveréshez körlapok, a különböző hangmagasságot megszólaltató hangszerek (metallofon, citera, tambura, trombiták, poharak), óra és naptár is található. A különböző mértékek gyakorlása során hasonló alapelvek nyilvánulnak meg, mint Montessori érzékszervi fejlesztő gyakorlatainál, de Decroly iskolájában mindezek az eszközök a magasabb életkorú tanulók tudatos tapasztalatszerzésének és elméleti ismereteik gyakorlati alkalmazásának eszközei.

Az iskola berendezésének egésze az öntevékeny gyermeki ismeretszerzés szolgálatában áll. A természetrajz tanulásához minden gyermek akváriumot és terráriumot kap, a benne található növényeket és állatokat gondozza és tovább gyarapítja, továbbá mindenki saját maga által gyűjtött kőzetek rendszerezése során fejlesztheti ásványtani ismereteit. Az egyes munkatermeket praktikus, több funkcióra is felhasználható munkaasztalokkal és székekkel rendezték be. A gyermekek önálló tevékenysége jelentős mértékben fejlesztette a személyes felelősség érzését. A munkához szükséges eszközöket és anyagokat a gyermekek megbízott csoportja kezeli, ami nem kis feladat, hiszen az iskola munkájában az anyagok feldolgozása, az eszközök használata az ismeretszerzés alapja. Az ezzel kapcsolatos rendszeres tevékenység fejleszti a gyermekek gondosságát, rendszeretét és kötelességtudatát.

A gyermekek tevékenységét az iskola tanárai gondosan megfigyelik és erről naponta feljegyzéseket készítenek, amelyeket két havonta egy arra rendszeresített füzetben összegeznek. A gyermekek fejlődéséről, eredményeiről rendszeresen értesítik a szülőket. (Nagy, 1914.)

## 4. A munkaiskola

A reformpedagógia fejlődésének – Montessori és Decroly pedagógiai koncepciójának megjelenésével egy időben kibontakozó – gazdag és sokszínű fejezetét adja a munkaiskola-mozgalom, amely az új pedagógiai felfogás alap gondolatát, a hagyományos „könyviskola” elleni tiltakozást a tömegoktatás megújításának irányában viszi tovább. A sokféle törekvést összegező irányzat egyrészt továbbfejleszti a munka emberformáló szerepét már a 17–18. században is hangoztató nagy pedagógusok gondolatait (Comenius,