

*„A Montessori-módszert az azóta eltelt idők távlatából és az azóta szerzett tapasztalatok birtokában, ma is figyelmet érdemlő módszernek tartom.*

*— Mert becsüli és sajátos környezetével közvetlen módon támogatja a gyermeknek azt a jól felismerhető, de alig tekintetbe vett tulajdonságát, hogy maga kívánja magát fejleszteni, tökéletesíteni, hogy maga is kíván tanulni.*

*— Ennek a felismerésnek a birtokában a Montessori-nevelő mint segítőtárs áll a gyermek mellett és nem mint számon kérő tekintély.*

*— Ez jótékonyan hat kettőjük viszonyára, amely kölcsönös bizalmon alapul.*

*— Ez a kölcsönös bizalom megszünteti az iskolai szorongást feleslegessé teszi az árgúdkodást és a hiú versengést. A szorongás helyett igények nevelődnek a gyermekbe. Ezek emelik teljesítőképességét, növelik önbecsülését.”*

**Burchard Erzsébet**

Visszaemlékezéseim Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-népiskolámra c. írásából  
(Pedagógiai Szemle, 1987/12)

Az óvoda 1987-1944-ig, az iskola 1928-1941-ig működött.

## A Pedagógiai lexikonból

— szócikk —

**reformpedagógia** az „új iskola”-mozgalom keretében századforduló idején kialakult pedagógiai irányatok összefoglaló elnevezése. Az oktatást és nevelést fejlődéslélektanin alapon igyekeznek továbbfejleszteni és hatékonyabbá tenni. A mozgalom központja Európában Genf Elméletirői közül kiemelkedik: Édouard Claparède, John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori, Adolphe Ferrière. Kialakulása szoros összefüggésben van a múlt század felében végbement lendületes természettudományos-technikai fejlődéssel, valamint a haladó polgárság társadalmi törekvéseivel. A társadalmi igények és az isk. gyakorlat közötti szakadékot a reformerek úgy kívánják felszámolni, hogy az isk. oktatást és nevelést a kibontakozó és külön tudománygá izomosodó fejlődéslelektanra építik, az utóbbinak mintegy polgárjogot szereznek a pedagógiában. A reformerek a hagyományos herbarti isk. oktatási és nevelési szellemét gyökeresen meg akarják változtatni. Programjuk a következőkben foglalható össze. A hagyományos isk. nevelője hibásan jár el, amikor a gyermeket kicsinyített felnőttként kezeli, akit minél gyorsabban kell a felnőttek szintjére eljuttatni. A reformerek a gyermeket autonóm lénynek tekintik, aki rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek saját feladatai megoldásához szükségesek. A hagyományos nevelés — mondják az új nevelés hirdetői — a gyermek iskoláskorát csakis mint a felnőtt életre való előkészületet fogja fel, s igyekszik a gyermeket minden olyan ismerettel ellátni, amelyről feltételei, hogy felnövekedve majd szüksége lesz rá. Minthogy ezek sokszor nem felelnek meg a gyermek fejlettségi szintjének, nem csodálható, hogy a nevelő kénytelen mesterkéltn eljárásokat alkalmazni (az érdeklődés mesterséges felkeltése, jutalmazás, büntetés, tekintélyi elv érvényesítése stb.) s ezek segítségével tevékenységre ösztönöznék a tanulót. A reformerek az isk. életet úgy akarják megszervezni, hogy ott a gyermek a maga életét élje, s az egyes életkorok domináns lelki funkcióinak begyakorlása által váljék fejlettebbé és egyben alkalmassá a későbbi életfeladatok ellátására. A gyermek természetes erőire óhajtanak építeni. Kiemelik a gyermek spontán kutatásvágyát, tudásszomját. A módszerekben tartózkodni akarnak minden mesterkéeltségtől. Vádolják a hagyományos isk.-t, hogy mindig csak a

nevelési célokkal, feladatokkal és tantervi problémákkal foglalkozik, csakis a társadalmi, valamint a tantárgyi és logikai érdekekre van tekintettel, és közben megfélemlít a gyermekről. A alapvető szempontváltást, kopernikuszi fordulatot sürget. A nevelés céljának, a nevelőnek, valamint a módszereknek a gyermekhez kell igazodniuk — hangsúlyozzák a reformerek, némelykor szélsőséges, máskor mértéktartóbb formában. Ezért a pedagógusképzésben is nagy gondot kell fordítani az ifjú nevelők alapos pszichológiai oktatására. Mivel a hagyományos nevelést csakis a tárgyi, a normatív szempontok foglalkoztatják, nyilvánvaló, hogy az oktatás és nevelés feladatait és módszereit nem képes a gyermek életkori sajátosságainak megfelelően felbontani, azzal szoros összhangba hozni, és ezért a módszerekre vonatkozóan nem is adhat a nevelőnek megfelelő útbaigazítást. Az új isk.-k szervezői viszont célul tűzik ki, hogy kidolgozzák az életkori sajátosságoknak megfelelő nevelési és oktatási módszereket, s ezzel differenciáltabb eljárásokat vezetnek be és egyúttal azok határfokát is növelik. A hagyományos isk. tanítója csakis tanuló tömegekben gondolkodik. Figyelmen kívül hagyja, hogy osztálya tanuló személyiségekből áll, akik eltérő hajlammal, érdeklődéssel, intelligenciával és fejlődési tempóval rendelkeznek. Az új nevelés figyelmbe akarja venni a tanulók egyéni sajátosságait. A korabeli isk. a gyermeket receptív lényként kezeli, aki a tanító által készen adott ismereteket csupán átveszi. E pedagógiában a kívülről kapott hatás elfogadása játssza a főszerepet. A növendék ismereteinek zömét tanítójának előadása útján, tehát közvetett úton szerzi. Itt a tanuló az aktív fél — mondják. A a gyermek aktivitására épít. Képességeit belülről kifelé haladva kívánja fejleszteni. Sokra értékeli a gyermek cselekvőképességét, önálló tapasztalatszerzését, megfigyelését, kísérletezését, a felkutatott tényekből a következtetések minél önállóbb levonását. Könyvtudás helyett többre értékeli a közvetlen úton szerzett, az egyéni munkabefektetés útján nyert ismeretet. A növendéket alkotó munkára akarja nevelni. A régi isk. — hangsúlyozzák a reformerek — maximális tárgyi tudásra törekszik, de közben tapasztalnia kell, hogy annak minimális a képző ereje. Az új nevelés hívei meglegszenek az ismeretek szolidabb körével, vi-

szont attól maximális képzőerőt várnak. Egyoldalúság mutatkozik abban is, hogy a régi isk. nem képezi a tanulókat elég harmonikusan, inkább csak az intellektusát iskolázza. Az új mozgalom viszont a sokoldalú fejlesztés elvét képviseli. Az értelem mellett fontosnak tartja a gyermek kedélyvilágának, akaratának a nevelését, testi erejének fokozását, manuális ügyesítését. A fizikai munkát is felkarolja. A régi isk.-t még az értelmi nevelésen belül is egyoldalúság jellemzi, mert inkább csak az emlékezetet fejleszti, „emlékezetgimnasztikát” folytat, a tudásanyag növelésére törekszik, egész munkája a „vizsgapraxisra” van beállítva, és a verbalizmus még mindig menedéket talál a falai között. Az új isk.-k viszont az értelmi képességeket széleskörűen kívánják fejleszteni. Ideáljuk az olyan diák, aki bár kevesebb tudásanyaggal rendelkezik, ismereteit azonban új helyzetekben is könnyedén fel tudja használni és önművelődésre képes. A hagyományos isk. a tekintélyi morált képviseli. A gyermek a felnőttektől kapja cselekvésének normáit. Ez csupán oktató morál, heteronóm, külsődleges — hangzik a reformerek vádja. Az ilyen módon közölt és átvett erkölcsi elvek nem hatnak mélyre, nem képesek az egyén életét tartósan irányítani. Az új isk.-k ezzel szemben átéltek erkölcsiségre törekszenek. Ezért felkarolják a tanulói önkormányzatot, amelytől azt várják, hogy a tanulóban az egyenlőség, igazságosság, szolidaritás, méltányosság stb.

vonásait kibontakoztatja, és erkölcsiségük az együttélés valóságából, saját társadalmi tapasztalataikból nő ki. — Az egyes államokban kialakult új isk.-k a fenti törekvéseket eltérő ötvözetben mutatják. Ezek az intézmények más-más társadalmi feltételek között jönnek létre, eltérő az a hagyományos pedagógiai gyakorlat is, amelynek megreformálására vállalkoznak, valamint azok a filozófiai, lélektani áramlatok is, amelyek rájuk befolyást gyakorolnak. Az új isk.-k szervezői kisebb-nagyobb szabadságot élveznek, nem ritkán mint magánisk.-k működnek, s ez lehetőséget nyújt arra, hogy saját életfelfogásuk az isk. nevelési céljaiban is kifejezésre jusson. Az egyes új isk.-k programja tehát a közös vonásai mellett el nem hanyagolható eltéréseket is mutat. — Nem kétséges, hogy a helyesen mutat rá az isk. oktatást és nevelést a századforduló idején jellemző számos fogyatékoságra. Ilyenek pl. a tekintélyelvű nevelés, a materiális képzés egyeduralma, az egyoldalú intellektualizmus, a herbarti pedagógia formalizmusa, a tanulók csekély aktivitása stb. Ugyanakkor jellemző, hogy a felismert egyoldalúságot egy másik, de ellenkező előjelű egyoldalság váltja fel. Így kerül a tekintélyelvű morál helyére a gyermek autonóm etikája, a materiális képzéssel szemben a formális képzés kap domináns szerepet, a tantárgyi-logikai érdekek helyére a lélektaniak kerülnek stb.

## KARÁCSONY SÁNDORTÓL

*„Mikor az Úr Jézus Krisztus ruháját hátulról megérintette a vérfolyásos asszony és nyomban meggyógyult az érintés következtében, az Údvözítő így számolt be a történelekről tanítványainak: „Kicsoda érintett meg engem? Éreztem, hogy erő származott el tőlem.” Csak az valaki, aki hatott a világra, csak annak támadhat nyoma a világon, akiről erő származott el. Akinek van ereje, ami elszármazhat tőle, s akinek van szíve nem zsugorgatni, magának tartani fukaron az erejét. Aki oda bírja adni, pazarolni, tékoznani önmagát.”*

(Ifjúság és hivatás, 1942)

## A reformpedagógia és a drámapedagógia

1954-ben jelent meg Londonban Peter Slade immár klasszikusnak számító drámapedagógia könyve a Child Drama. Ebben a műben, évtizedes iskolai és iskolán kívüli tapasztalatait feldolgozva azt fogalmazta meg a szerző, hogy a dramatizáló játék, más szóval az improvizációra épülő szerepjáték a gyermek természetes önkifejeződése, s a nevelőnek az a dolga, hogy biztosítsa az ily módon formálódó cselekvő megnyilvánulást. „Nagyon sokan kérdeik, mi a gyermekdráma célja? Legrövidebben talán így fogalmazható meg a felelet: a boldog és kiegyensúlyozott személyiség.” Slade fogalmaz így Gyermekdráma című könyvében. Ő a gyermekek által létrehozott improvizatív szerepjátékot éppúgy művészetnek tekintette mint a gyermekrajzot és gyermekfestményt, amennyiben az a szimbólumteremtésben realizálódik. Hangsúlyozza a ritmust, a térforma és a mozgás szerepét. Fontosságot tulajdonít a metakommunikációs megnyilvánulásoknak, a kreativitást fejlesztő fantáziajátékoknak. A fejlődéslélektan felismerései alapján meghatározza, mely életkorban milyen jellegű játékok felelnek meg legjobban a gyerekeknek és mikor, milyen körülmények között kerülhetnek közönség elé. Slade neveléscenrikus drámapedagógiája rendkívüli gyorsasággal elterjedt a

világban. (Most csak jelezzük, hogy Slade mellett és után más jelentős irányzatot teremtő pedagógusok is működni kezdtek Angliában. Dorothy Heathcote, aki a nevelést szervesen kapcsolja az oktatáshoz, fiktív drámai helyzetek, szerepek kialakításával és azzal a lehetőséggel, hogy a tanár is szerepet vállal, vagy Gevin Bolton, aki a dráma szimbolizáló funkcióját hangsúlyozza, mégpedig az esztétikai formálás érdekében. Sladeről kritikusan ugyan azt állapították meg, hogy a gyermekekről vallott felfogás Rousseau módján naiv, ami valószínűleg igaz is, de mégis ezzel együtt formálta ki játékra alapozó reformpedagógiai módszerét. Fontos azt is lejegyeznünk, hogy nem a semmiből alkották meg az angol pedagógusok a gyermekdrámát. A reformpedagógia különböző irányzatai már a századfordulótól kezdve jelen vannak a polgári társadalmakban, s mindnek az a törekvése, hogy az új társadalmi igényekhez igazítsák az iskolai nevelő-oktató tevékenységet. Az amerikai Dewey kísérleti iskolájában a polgári társadalom tökéletes modelljét akarja megalkotni. Azt kell tanítani, — írja — aminek a gyerek hasznát látja. Mégpedig cselekedtetés által, kell tanítani, projekt módszerrel. A cselekvés iskolájában nem lehet nem figyelemmel lenni az individuumra, a gyermek személyiségére.