

## **A Montessori-pedagógia és az életreform**

### **Bevezetés**

Montessori Mária pedagógiai rendszere egy olyan korban született meg, amely – ha lehet ezt mondani – az emberiség szellemtörténetének egyik legizgalmasabb korszaka: gazdasági, társadalmi, kulturális értelemben is hihetetlenül gazdag, pezsgő élet jellemezte. Reformtörekvések sokasága próbált megoldást keresni a hirtelen, szédületes sebességgel elszabaduló industrializáció, urbanizáció, és az egyre inkább kiteljesedő kapitalizmus következtében megjelent társadalmi problémákra: az ember elidegenedésére és az ijesztővé növekedett szociális antagonizmusra. A 19. század végén és a századfordulón sorra jelennek meg a különböző társadalomkritikai, a társadalmi megújulást szorgalmazó, illetve utópisztikus művek, melyek egy új – teoretikus és gyakorlati értelemben is vehető – filozófia (Kiss 2005), az életreform körvonalait rajzolják meg. Ez pedig olyannyira áthatja a korszak szellemiségét, hogy talán nincs is olyan alkotó (legyen az tudós, művész vagy pedagógus), aki kivonhatta volna magát a hatása alól.

Írásunkban az vizsgáljuk, hogyan jelenik meg az életreform-mozgalmak szellemisége, annak bizonyos elemei a Montessori Mária ember- és gyermekképében, milyen gyakorlati didaktikai megfontolások születnek ennek eredményeképpen.

Jelezni kívánjuk, hogy nagyon nehéz kérdés ebben a rengeteg egymáshoz nagyon közelálló, egyidejű vagy egymást szorosan követő gondolat kavalkádjában, mely ezt a korszakot jellemezte: sorrendiséget, világos egymásra hatásokat kifürkészni, megállapítani. Ezért inkább nem is erre törekedtünk, hanem a korszak „levegőjében jelen levő”, a különböző szerzőket kölcsönösen inspiráló, egymással rokon gondolatokat szeretnénk kiemelni, illetve azt megvizsgálni, hogy esetleg milyen sajátos színezettel jelennek meg ezek Montessori munkáiban.

## Az életreform alapgondolatai

A reformjelenségek háttérében az ember természeti környezetét, de ezzel egyidejűleg megszokott társadalmi-földrajzi kapcsolatait is átrendező modernizáció állt, a maga urbanizációs, iparosodási folyamataival. A modern államban átalakul a hagyományos társadalom szerkezete, az egyes emberek és csoportok életmódja, magánélete: a munka- és lakásviszonyok, a társas kapcsolatok, a szabadidő eltöltésének módja, az étkezés és ruhaviselet hagyományos rendje mind-mind újjárendeződik. A gyökeres változások következtében megjelenő és azok ellensúlyozását zászlójukra tűző társadalmi reformmozgalmak egy része a politikai hatalom megragadása által, politikai úton kívánta megvalósítani elképzeléseit, a másik nagy áramlata pedig az egyén mentalitásában, világfelfogásában bekövetkező gyökeres változás, az emberi élet reformja révén látta megvalósíthatónak a társadalmi emancipációt. Ez utóbbi a szűkebb értelemben vett életreform (Németh 2005).

Egyik jeles szószólója, Edward Carpenter szerint a kapitalizmus térnyerése következtében kialakuló civilizáció az ember háromszoros elidegenedéséhez vezetett: megszűnt az ember *önmagával* való töretlen egysége, elidegenedett a *természettől* és *embertársaitól* is. Bekövetkezett az ember igazi belső énjétől való elválás, megszűnt a civilizáció előtti, tudattalan harmóniája környezetével és ennek részeként önmagával. Az ipari munka, a modern teljesítménykényszer és az „óra uralma” (Skiera 2005) alatt élve folyamatos belső konfliktusban van önmagával. A tudományok erőteljes térhódításának hatása alatt eltávolodott a vallástól is, elbizonytalanítva ezzel saját egzisztenciális önértelmezését. A számára idegen, új városi környezetbe kerülve elszakadt a természettől, falusi környezetbe visszanyúló gyökereitől. A természet a kizsákmányolás, haszonmaximalás a technikai bővítés forrásává vált csupán. Kiszakadva a korábbi természetes faluközösség életrendjéből, idegennek érzi magát az új kihívásokkal terhelt munkahelyi környezetben. Ezt csak tovább fokozta a modern ipari termelés munkarendje, a munka eredményétől való – specializáció és munkamegosztás miatti – eltávolodás, mely könnyen felcserélhető fogaskerékké, és a tömeg egy tagjává degradálta az egyént. Ebben a feszültségekkel terhelt kapcsolatrendszerben a hajdan volt embertárs csak vetélytárs, uralkodó vagy alattvaló lehet (Skiera 2005).

A világtól való háromszoros elidegenülés orvoslására az életreform a háromirányú kibékülést tartotta járható útnak. Az ember *béküljön ki önmagával:*

gondolatai, érzései, reményei, alkotása jusson legitim kifejezésre, szabaduljon fel az őket kontroll alatt tartó hideg, célszerű racionalitás szorításából. Az új ideál ennek megfelelően – a régifajta haladásban hívő, racionális embertípus helyett – a heroikus szabad cselekvés új embere, a művész lett.

Az ember *béküljön ki a természettel*: a természetes élet gyakorlatát (nudizmus, napfürdőzés, természetjárás, természetes étrend, természetgyógyászat stb.) az újfajta spiritualitás, a transzcendentalizmus hatotta át, amely „lényegében egy mindent magában foglaló – a világegyetemet felölelő – összetartozásba vetett világi hit” (Skiera 2005). Ez a természetfelfogás összhangban állt, mi több bizonyos értelemben tudományos alátámasztást nyert az evolúciós elméletekben: a fajok egymásba való átalakulása a fejlődési folyamat során közel áll a valamennyi élőlény összetartozásának gondolatához. A biológiai fejlődés modellként szolgálhat az emberiség társadalmi emancipációjának gondolatához: az ősi harmónia újból megteremthető egy magasabb, kozmikus tudat kialakításával, tudatos munkával és a civilizáció által létrehozott ellentmondások megszüntetésével. A harmadik lépcső az *embertársakkal való kibékülés*: nem vetélytársként, ellenségként, hanem testvérként kell tekinteni egymásra. Olyan egyenrangú társadalom létrehozása a cél, melyben az anyagi és szellemi források mindenki számára elérhetők.

Az életreform legtöbbször az egyént állítja középpontba; a társadalom jobbitását a jelenben, a konkrétan megvalósuló egyéni és csoportos tettektől várja. Közvetlen célja az emancipált, szuverén ember megvalósítása, valódi törekvése azonban a közösség, a társadalom együttes emancipálása. Kézenfekvő tehát a reformgondolatok kamatoztatása a pedagógiában, iskolarendszerekben – mint az új ember formálására hivatott intézményekben (Kiss 2005).

### **Életreform eszmék Montessori pedagógiájában**

Montessori maga is úgy látja, hogy a felgyorsult haladás az ember és természet korábbi egyensúlya megbomlásának veszélyét is magában rejti. Az ember szellemi fejlődése nem bír lépést tartani a környezetének fejlődésével, „az emberiséget legyőzte saját környezete” (Montessori 1978, 53. p.), a maga által teremtetett civilizáció rabszolgájává lett. És ebben a gondosan felépített mesterséges világban, egyre fokozódó elidegenedése következtében az embert univerzális katasztrófa fenyegeti. A szellemi degradálódás másik okát Montessori éppen a hagyományos tanár- és tananyagközpontú, a gyermek természetes fejlődésének

jellegzetességeit semmibe vevő, a modern társadalom változásaihoz felzárkózni képtelen oktatási rendszerben látja. A veszélyek elkerülése csak akkor lehetséges, ha az ember megerősíti önmagát, fejleszti saját értékeit és „kigyógyul esztelenségéből, saját hatalmának tudatára ébredve” (Montessori 1978, 55. p.). Az egyének belső megváltozása révén sikerülhet megteremteni a „jog és a szeretet” társadalmát. Az emberiség, az „egyéni és közösségi morál” eme magasabb szintjét Montessori a nevelés útján látja megvalósíthatónak. Az új nevelés szabadságot kell, hogy biztosítson a gyermeknek saját, belső, teremtő erőinek kibontakoztatására, mely által önmaga építi fel személyiségét. Megjelenik tehát koncepciójában a szabadság és az önmaga személyiségét felépítő, alkotó „művész” motívuma, egyértelműen elhatárolja magát azonban a szabad nevelés helytelen gyakorlatától:

„Az úgynevezett modern nevelés azon próbálkozásai, amelyek egyszerűen megkísérlik megszabadítani a gyerekeket a feltételezett gátlásoktól, nem járnak jó úton. Az iskolásokat hagyni, hogy azt csináljanak, amit akarnak, könnyű munkákkal szórakoztatni őket, mintegy visszavezetni őket a nomád természetes állapothoz, nem elégséges” (Montessori 1978, 56. p.).

A szabadság fogalma Montessorinál szorosan összekapcsolódik a másik emberre odafigyelő felelősséggel és a munkaalkalommal, melyek nélkül a szabadság értelmetlen, sőt a gyermek szellemi leépüléséhez vezethet (Montessori 1978, 33. p.).

Jóllehet látta a civilizációs haladással járó veszélyeket, Montessori nem utasította el a *racionalizmust*, hanem épp ellenkezőleg, töretlenül hitt a megismerés természettudományos módszereiben: a megfigyelés és kísérletezés eredményességében. Gyermekképét és nevelési rendszerét ilyen pedagógiai megfigyelésekre és kísérletekre alapozta, és ő maga tudományos nevelésnek nevezte. A pedagógusnak – vallotta – a tudós szellemével és misztikus lobogó lelkesedésével kell mindenkor a gyermek felé fordulnia. Óva int azonban bármelyik végtől: a „kemény és száraz laboratóriumi kísérletek” éppen úgy, mint a gyermeket túl magas piedesztálra emelő, elragadtatott miszticizmus önmagában eredménytelen. Nagy fontosságot tulajdonított a matematika és a természettudományok oktatásának, a logikus gondolkodás fejlesztésének, a természettudományos törvényszerűségek, matematikai tételek pontos megértésének, az ismeretek precíz egymásra építésének. Erről tanúskodnak nagy gonddal kialakított, célszerű eszközei, valamint azok használatának szigorú módszertana. Néhány kritikus emiatt túlzott racionalizmussal is vádolta (Kurucz 2007).

Montessorinál a természethez való visszatérés motívuma is fellelhető, de nála nem a primitív, természeti létállapotba való visszatérésként értelmeződik. Vallja, hogy a gyermek születésétől kezdve önállóságra és spontán tevékenység megvalósítására képes lény, aki egymás utáni lépések során építi fel saját személyiségét (Németh 1999, 114. p.). A fejlődési folyamatban, mely jól elkülöníthető szakaszokra oszlik, a tulajdonságok kiteljesedését veleszületett *természeti törvények* határozzák meg. A nevelés tulajdonképpen az öntevékenységhez nyújtott segítség, az akadályok elhárítása az egyéniség belső törvények által vezérelt kiteljesedése útján. Az egyik lehető legnagyobb veszélyt a természeti törvényekkel ellentétes nevelés jelenti, mely elfojtásokhoz és a személyiség torzulásaihoz vezet. Felhívja a figyelmet a kisgyermek első életévének, ennek az alapvető és rendkívül gyors fejlődés időszaknak a fontosságára. Ezzel kapcsolatban valóban példának állítja a természeti népek gyakorlatát, ahol a gyermek teljes természetességgel és állandó jelleggel jelen van környezetében, kapcsolatban van a világgal, hozzájutva ekként a fejlődéséhez oly szükséges ingerekhez. Montessori ugyanitt a természetes táplálás és az ösztönös anyai szeretet megnyilvánulásainak (dédelgetés, cirógatás, becézgetés) fontossága mellett is érvel. (Montessori 1978, 89–94. p.).

Amikor a természet helyét keresi a nevelésben, abból a megállapításból indul ki, hogy a modern ember fél a természettől, gyermekeit is óvja, védi a természetes környezetben reá váró próbáktól és fáradtságtól. Elismeri és csodálja szépségét, belátja hasznát az egészségre, de fel sem merül benne, hogy ő maga is része lenne. Montessori amellet érvel, hogy a gyermek ereje csak a szabad természetben bontakozhat ki, aki határtalan örömet talál annak megfigyelésében és a benne való munkálkodásban. Montessori pedagógiájában ezért fontos szerepe van a természet közvetlen megfigyelésének, az iskolakerteknek, iskolai állattartásnak, kirándulásoknak. Holisztikus alapokon álló kozmikus elmélete az ökológiai szemléletet, az evolúciós elméletet és a keresztény tanítást ötvözi. Szerinte az univerzum az élő és élettelen természet bonyolult kölcsönhatásokkal összeszőtt rendszere, melyben minden egyes dolog kapcsolatban áll a másikkal. Ebben az összefüggésrendszerben, annak egyedüli, szabad döntésekre képes, alkotóerővel felruházott tagjaként értelmezi az ember helyét és szerepét, amely nem más, mint a teremtés isteni művének földi folytatása/beteljesítése.

Az életreform-mozgalom szellemében természetesen Montessori is újfajta kapcsolatot javasolt ember és ember, még pontosabban felnőtt és gyermek között. A hagyományos felnőtt-gyermek viszonyt szerinte újfajta abszurditás

jellemezte: a gyermekét szerető felnőtt elnyomásban részesítette az őt viszontszerető gyermeket. Ennek az elnyomásnak az alapja nem a rosszakarat, hanem mindössze a gyermekek valódi sajátosságainak félreismerése. E visszás helyzet helyreállítása a felnőtt feladata: meg kell tanulnia alázatosan visszavonulni, és hinnie kell a gyermekben rejlő Isten-adta energiákban. Montessori forradalmat hirdetett az „elfelejtett állampolgár”, a gyermek jogainak elismerése érdekében. Csak néhányat említünk az általa megfogalmazottak közül: a függetlenséghez való jog, a tevékenységhez való jog, az önmaga és a világ felfedezéséhez való jog (Standing 1998, 250–255. p.).

## Összegzés

Montessori Maria ízig-vérig korának gyermeke volt: egy született lázadó, aki nem tudott belenyugodni az őt vagy bárki mást korlátozó konvenciókba, gondoljunk csak a maga korában rendhagyó orvosi tanulmányainak kiharcolásába. Mint haladó gondolkodású értelmiségi és mint nevelő a fejlődés szabadságának, a függetlenség, a felemelkedés és a természettel való egység eszméit vallja és ülteti gyakorlatba mindezt a racionalitásba és fejlődésbe vetett hittel ötvözve. A társadalom megváltoztatása Montessorinál is az *egyed ember* személyiségének, a természeti erővel összhangban történő formálásán nyugszik. Mint az életreform-mozgalmak híve hisz a gyermek hatalmas teremtő potenciáljában, akit ha nem is tekint éppen az emberiség megváltójának (ezt a fajta értelmezését kissé erőltetettnek látjuk), de mindenképpen ő a jobb jövő letéteményese.

## Irodalomjegyzék

- Kiss Endre: Az életreform – törekvések filozófiai alapmotívumai. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Kurucz Rózsa: Viták a Montessori pedagógiáról. In *Neveléstörténet*. Székesfehérvár, 2007, 3–4. sz.
- Montessori, Maria: *Az ember nevelése*. Budapest, 1978, Tankönyvkiadó.

- Montessori, Maria: *A gyermek felfedezése*. Budapest, 2002, Cartaphilus Kiadó.
- Montessori, Maria: *Mintea absorbantă*. Drobeta Turnu Severin, 2006, Editura APA.
- Németh András – Skiera Ehrenhard: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, 1999, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh András – Mikonya György: Reformpedagógia és életreform Magyarországon – Bevezetés. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*, Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Németh András: Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Skiera Ehrenhard: Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Skiera Erhenhard: „A civilizáció és gyógyulásának útja” – Carpenter műve alapján kibontakozó nemzetközi dialógus a kultúrákritikáról és az életreformról. In Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard: *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Standing, E. M.: *Maria Montessori: Her Life and work*. 3. kiadás, NY., 1998, Penguin Group.