

3. szempont: Az alternatívák pedagógiájának pszichológiai bázisa

Mielőtt egyenként megvizsgálalnánk Montessori, Steiner és Freinet pedagógiai rendszerének pszichológiai bázisait, el kell helyezni a három pedagógiai újítót a neveléstörténet egészén belül.

Ezért röviden a reformpedagógia korszakát szükséges most összefoglalni, kiemelve csak azokat a vonatkozásokat, amelyek előzményként, pszichológiai forrásként foghatók fel Montessori, Steiner és Freinet munkásságában.

Nyilvánvaló, hogy a következő néhány oldal kitérés a dolgozat struktúrájából, de ezt szükségesnek tartom a továbbiak érthetősége szempontjából.

Ellen Key svéd tanítónő (1849–1926) volt az első, aki Rousseau ún. „negatív nevelési elveit” örökíti át a XIX–XX. század pedagógiai koncepciói közé. Rousseau – többek között – hangsúlyozta, hogy a gyermek fejlődésének legfőbb biztosítója, ha nem nevelik direkt módon. Ellen Key a gyermek természetes élethelyzetben való neveléséért küzdött. Szembe fordult a fröbéli hagyományokkal. Fröbelt tekintették ugyanis a gyermeki aktivitás „felfedezőjének”. Fröbel „adományai”, a gyermek tevékenységének jelentősége valóban kiemelkedő jelentőségű vívmány. Azonban filozófiai megközelítése, mesterkelt, a gyerektől idegen nyelvezete, mindennapi gyakorlata Key szerint nem tekinthető a gyermek személyiségét alapulvevő pedagógia előzményének.

Key és a reformpedagógiai mozgalmak filozófiai, eszmei bázisa – többek között – Nietzsche kultusza volt. A XIX. század végén, a XX. század elején kibontakozó pedagógiai reformmozgalom teoretikusai is, akik új típusú nevelést kívántak megvalósítani, a korszak negatív társadalmi jelenségeinek bírálataból indultak ki. A hagyományos kultúrát, a hagyományos oktatási módszert, a gyermek szerepét, feladatait a nevelő intézményekben reformra szoruló kérdéseknek tartották. Itt most nem feladatunk Nietzsche mellett vagy ellene érvelni, taglalni a szép, erős, okos gyermekről vallott felfogását. Az az idézet azonban tőle származik, amely a gyerek megbecsüléséről tanúskodik. „Gyermekeitek országát szeressétek, ez a szeretet legyen az új nemesség, a legtávolabbi tengerek még fel nem fedezett nemessége... Gyermekeiteken tegyétek jóvá, hogy gyermekeitek atyái vagytok: az egész múltat ekként váltsátok meg!”¹⁵

Ellen Key – aki maga az úri osztályhoz tartozott – magasszintű műveltségét a családban történő neveltetése során szerezte, azokhoz a paraszti hagyományokhoz nyúl vissza, – segítve ezzel a munkásgyerekek helyzetén –, ahol a gyerekek otthon, a családi együttélés során szerzik meg tapasztalataikat az életről. „A gyermek szentség, királyi, sőt isteni fenség... az abszolút szabad kibontakozás birodalma”¹⁶ – írja.

A munkásosztályhoz tartozó nőknek azonban a férfiakhoz hasonlóan kell élniük, dolgozniuk, ami teljesen ellentmond, mind a női szerepre való hivatottságnak, mind pedig a gyermek természetes spontán fejlődésének. Végző soron tehát szociális átalakulásra vár, amelyben az alapvető feltételek változnak meg.

Freinet pedagógiai rendsze-
gíájának újítót a neveléstörté-

most összefoglalni, kiemelve
szichológiai forrásként fogha-

dolgozat struktúrájából, de ezt
jából.

ki Rousseau ún. „negatív neve-
ncepciói közé. Rousseau – töb-
nek legfőbb biztosítéka, ha nem
es élethelyzetben való nevelésé-
al. Fröbelt tekintették ugyanis a
„A gyermek tevékenységének
Azonban filozófiai megközelíté-
napi gyakorlata Key szerint nem
gíája előzményének.

eszméi bázisa – többek között –
század elején kibontakozó peda-
gógiai nevelést kívántak megvalósíta-
ból indultak ki. A hagyományos
szerepét, feladatait a nevelő in-
t. Itt most nem feladatunk Nietzsche-
kos gyermekről vallott felfogását.
erek megbecsüléséről tanúskodik.
gyen az új nemesség, a legtávolab-
ermekükön tegyék jóvá, hogy
t váltások meg!”¹⁵

magasszintű műveltségét a család-
paraszti hagyományokhoz nyúlik
–, ahol a gyerekek otthon, a csalá-
életéről. „A gyermek szentség, kirá-
ozás birodalma”¹⁶ – írja.

érőfiakhoz hasonlóan kell élniük, dol-
pre való hivatottságnak, mind pedig
ső soron tehát szociális átalakulásra
eg.

John Dewey (1859–1952) „nevelésfilozófiai előadásában továbbfejleszti a pedagógiai hitvallás tételeit”.¹⁷ Az iskolai oktatásról Dewey – többek között – a következőket írja: „A szemléltető tanításnak semmiféle módja, melyet az ismeretszerzés céljából alkalmaznak, nem versenyezhet, sőt még árnyékába sem léphet annak az ismeretnek, amelyet a kertben, a mezőn, az erdőn, az állat- és növényvilággal való együttélésből, s gondozásból nyerünk, merítünk. Az érzékszerveknek semmiféle iskolai foglalkoztatása, a gyakorlása, melyet csupán csak gyakorlásuk céljából vezettek be az iskolában, nem szállhat versenybe az érzéki életnek azzal az elevenségével, teljességével, amely a család körében felmerülő tennivalók intimitásából, s irántuk való érdeklődésből származik”.¹⁸

Kérdés, hogy hogyan vigyük be ezeket az elemeket a nevelő intézményekbe? Így jut el Dewey a munkaiskola egy sajátos változatához. Dewey szerint a munka megváltoztatja a nevelés egész szellemét, így Dewey aktivitást, tevékenységet visz a nevelésbe. Kísérlete, láthatóan kora „leckefelmondásos” iskolája ellen irányul. Olyan módszereket alkalmaz, amelyben a gyerekek maguk fedezik fel az ismereteket, sőt maguk fedezik fel magának az ismereteknek a szükségességét.

Edouard Claparède (1873–1940) is alapvető szemléleti változást hoz a nevelésbe. Szemléletének „tárgya” természetesen nála is a gyermek. „A nevelés problémája két dolgot foglal magában: a tanítani való anyagot és azt, akit tanítunk – azaz tantervet és tanítványt”.¹⁹ Claparède a gyermek-pszichológia kifejezést használja, ily módon a gyermekpszichológiát és a gyermekre vonatkozó ismereteket nem különbözteti meg. Így jut el fokozatosan Claparède a gyermektanulmányhoz, amely „összességét teszi mindazoknak a pozitív ismereteknek, melyek a gyermekre és fejlődésére vonatkoznak”.²⁰ Claparède az úgynevezett funkcionális nevelés képviselője. Ezen elmélet szerint a lélektan nem célja, hogy a lelki tevékenységek végső természetét elemezze. „Szándéka csupán annyi, hogy megközelítési módszert nyújtson, s bizonyos számú törvényt fogalmazzon meg”. Pl. „Mi a játéknak... a jelentősége? Vagyis milyen szükségletekre válaszolnak ezek a jelenségek?”²¹ Claparède fő törekvése tehát az volt, hogy megállapítsa, sőt meghatározza a magatartás legfőbb törvényeit. A törvényekből pedig megállapíthatóvá válnak a legfőbb szükségletek. „Egy ebihal elégséges önmagának, s működése éppen olyan tökéletes, mint a békáé; nem tökéletlenül működő béka tehát... Ha a gyerek „önálló” lény, teljes létező, saját élettel és sajátos szükségletekkel rendelkező valaki, akkor ebből arra következtethetünk, hogy a nevelés – a gyermek szempontjából – nem az életre való felkészítés, hanem maga az élet...”²²

A továbbiakban a gyermektanulmány-ról, mint irányzatról ejtek még néhány összefoglalás-jellegű szót, amely szintén pszichológiai forrásként tekinthető a tárgyalt pedagógiai alternatívák képviselőinek rendszerében.

A gyermektanulmány a gyermek testi és lelki életére, (rendes és rendellenes) tulajdonságaira vonatkozó összes ismereteket egységében vizsgálja. E szerint tehát a gyermektanulmány jóval szűkebb kategória a gyermektanulmányhoz képest. Két alappillére; a fejlődés, általában és a gyermeki egyéniség, konkrétan. Az öröklés és

az alkalmazkodás, a testi és lelki összetevők szerepét és a személyiségre gyakorolt hatásait vizsgálja. Figyeli az együttműködő (konvergens) és ellentétes (divergens) testi-lelki-környezeti tényezők hatását a gyermeki fejlődésre. Megfigyelés tárgyává teszi a testi fejlődést, a beszédet, játékot, kézi alkotásokat, rajzok megjelenítéseit, a figyelem, az emlékezet, a megfigyelőképesség, kombinálóképesség, fantázia, érdeklődés és egyéb lelki képességeket. Az általános jellemzőkhöz viszonyítja a rendellenes tulajdonságokat.

Pontos felosztást igyekszik készíteni az ember fejlődésének szakaszairól, a születéstől a halálig.

A gyermektanulmány gyakorlati, aktív mozgalommá nőtt. Múzeumi kiállítások szervezése, gyermektanulmányi társasági élet alakítása egészítette ki a teoretikus művek kiadását.

Maria Montessori

Más összefüggésben már említettük, hogy Montessori pedagógiai nézetei több tényezőtől tevődnek össze, amelyek végül is egymással összefüggő rendszert alkotnak. Montessori pedagógiájának pszichológiai bázisát az alábbiak képezik. Egyrészt; a fogyatékos gyerekek fejlődésének és az egészséges gyerekek fejlődésének kapcsolata, összefüggései. Másrészt pedig; a tényleges, hatékony fejlődés feltétele az öntevékenységen alapuló aktív élet. Montessori egész pedagógiai pályafutása alatt hangsúlyozta, hogy nem a majdani, felnőttkori életnek nevelünk, nem a későbbi életre készítünk elő, hanem az óvodai-iskolai élet maga az élet (lásd. E. Claparède).

A fogyatékos gyermekek és az egészségesek együtt nevelését integrációs nevelésnek nevezzük ma és nevezte már Montessori is. A fogyatékosokon való segítség bizonyos társadalmakban szinte csak külön, elszigetelt intézményekben valósul meg. A szakemberek valóban javítani tudnak az adott állapoton, illetőleg az azzal való élni tudást megtaníthatják. Az ember élete azonban nem egy-egy funkció használatának gyakorlásával lesz teljes, hanem azzal, hogy kapcsolataival a világban teljes értékű, sokirányú tevékeny életet él. Az egészséges, teljes, ép emberek gyakran ma is „rácsodálkoznak” az átlagtól eltérő megjelenésű, vagy képességű gyerekekre, felnőttekre. A természetes elfogadás, a velük való együttélés képessége csak akkor válik belsővé, ha ezt kora gyerekkortól kezdve „gyakorolja” a kisgyermek. Ugyanakkor a bármilyen fogyatékossgal rendelkező gyermek is csak akkor tud egészséges lélekkel együttműködni – és nem elszigetelődni – a társakkal, ha megszokja a nyílt kommunikációt. Mindennek felismerése és tudomásul vétele ma már mind a társadalmi élet kialakításában, mind egyes iskolákban természetes. Mindez azonban forradalminak tűnő jelenség volt Montessori korában. Elképzelték, hogy egyes társadalmi és – szűkebben nézve – szülői rétegben milyen elvárásokat válthatott ki e nézet és e gyakorlat. „Olyan mértékű integrációt, ami csak lehetséges, és olyan kevés izolációt, ami feltétlenül szükséges” – írja Montessori.²³

Montessori megadja azokat a pszichológiai irányelveket, instrukciókat, amelyen alapul az a segítő, irányító, de nem diktáló nevelői attitűd, ami feltétlenül szükséges az in-

tegráció gyakorlásához, a későbbi tárgyalunkhoz, hogy kiszolgáló, a van szó.

Ennél a gondolattól kezdve. Érdekes – szerintem: a nevelés célja mintha nem lenne. Valójában az a ki mivoltából, világa nem a felnőtt világban „csa azonos célja a felnőtt életszakaszban, feltételei alapján, san, kiegyensúlyozamúgy is akarjuk, nia a hagyományzetni, hanem szadakadályozó tény

A gyermek mremtő munkája, tától kezdve – p lehessen. Ennek „Nincs rossz gyzusait nem lehet oldást szül, ideket a nevelő til

Montessori tkenységi ösztöló alkalmazkodréhez képest a emberré akar főt világra hozt

E felnőtté vöntevékeny gyilag magányos sa jut ebben k

nak. Ez is részAz állandókedése célja é

Ez a lényeg

mélyiségre gyakorolt hat-
tér (divergens) testi-lel-
telés tárgyává teszi a tes-
téseit, a figyelem, az em-
érdeklődés és egyéb lelki
lenes tulajdonságokat.
k szakaszairól, a születés-

Múzeumi kiállítások szer-
ke ki a teoretikus művek ki-

gógiai nézetei több ténye-
függő rendszert alkotnak.
k képezik. Egyrészt; a fo-
k fejlődésének kapcsolata,
és feltétele az öntevékeny-
afutása alatt hangsúlyozta,
elsőbbi életre készítünk elő,
de).

ését integrációs nevelésnek
n való segítség bizonyos tár-
valósul meg. A szakembe-
azzal való élni tudást meg-
asználatának gyakorlásával
jes értékű, sokirányú tevő-
a is „rácsodálkoznak” az át-
re. A természetes elfogadás,
é, ha ezt kora gyerekkortól
en fogyatékkal rendel-
működni – és nem elszige-
t. Mindennek felismerése és
ban, mind egyes iskolákban
volt Montessori korában. El-
– szülői rétegben milyen el-
ékű integrációt, ami csak le-
es” – írja Montessori.²³

, instrukciókat, amelyen ala-
i feltétlenül szükséges az in-

tegráció gyakorlatának sikeréhez. Ezek szinte „módszertani útmutatások”, amelyeket
később tárgyalunk (a módszerrel foglalkozó fejezetben). Itt csak utalni szükséges arra,
hogy kiszolgáló, ám nem az önálló tanulást korlátozó magatartásról és módszerekről
van szó.

Ennél a gondolatnál kapcsolódik be a másik vezérelv: az önállóság, az aktivitás kér-
dése. Érdekes – szinte az eddigiekkel ellentmondónak tűnik – az a gondolat, mely sze-
rint: a nevelés célja sohasem lehet azonos a gyermek közvetlen céljával. Úgy tűnik,
mintha nem venné figyelembe Montessori a gyermek konkrét igényeit, vágyait, akara-
tát. Valójában azonban kiderül írásait elemmezve, hogy éppen a gyermek sajátos gyerme-
ki mivoltából, világából indul ki. Erre vonatkozik a következő gondolata: A gyermek
világa nem a felnőttek világa, a gyermeki birodalom egy „más országból” való. Ő a fel-
nőtt világban „csak outsider” (kívülálló), elesett, szerencsétlen lény. Ezért nem lehet
azonos célja a felnőttek céljaival. Ezek a célok belsővé válhatnak majd, egy későbbi
éle szakaszban, ha addig önmagát megvalósítva és kibontakoztatva élhet. „A maga
feltételei alapján teremtheti meg szabadságát, amely teremtő erővé válik. Harmoniku-
san, kiegyensúlyozottan, ily módon válik a gyermek olyanná, amilyenné végső soron
amúgy is akarjuk, hogy váljon”.²⁴ Nyilvánvaló ezek után, hogy a nevelőnek fel kell ad-
nia a hagyományos magatartást. Nem alakítania kell, hanem alakulni engedni, nem ve-
zetni, hanem szolgálni. Türelemmel és alázattal kell kivárni, illetve háritani a fejlődés
akadályozó tényezőit.

A gyermek munkája ugyanis – mondja Montessori – „az emberiség legnagyobb te-
remtő munkája”, amely munkát csak önmaga végezheti el. Már a világrajövés pillana-
tától kezdve – persze öntudatlanul – az elszakadásra törekszik, hogy végre a maga ura
lehessen. Ennek lehetővé tétele a nevelő „nagy titka, s egyszersmind művészete”.
„Nincs rossz gyermek, csak rosszá kényszerített gyerek van”. A gyermek saját impul-
zusait nem lehet úgysem megakadályozni, legfeljebb elfojtani. A tiltás, csak látszatmeg-
oldást szül, ideges, kapkodó, vagy bátoratlan és deprimált gyerekek lesznek azok, aki-
ket a nevelő tilt, vagy minduntalan akadályozni igyekszik.²⁵

Montessori tehát azt fedezi fel, hogy a gyermekben valami önmagától adódó tevő-
kenységi ösztön él, amely minden külső hatás nélkül érvényesül.²⁶ Ez a gyermekhez va-
ló alkalmazkodás szinte oly mértékűnek tűnik, hogy az átlagos gyermek átlagos élette-
réhez képest a Montessori által megteremtett világ egy elszigetelt világ. „A gyermek
emberré akar fejlődni olyan hatalmas Isteni akarat folytán, mint amilyen hatalmas erő
őt világra hozta a semmiből” – írja.²⁷

E felnőtté válás az a folyamat, amely maga a belső ösztönök kielégítésére irányuló
öntevékeny gyermeki élet. Montessori gyerekei ezt a folyamatot lényegében viszony-
lag magányos tevékenységben élik át. Montessori individualista pszichológiai felfogá-
sa jut ebben kifejezésre. Ne kelljen alárendelnünk magunkat állandóan a köz akaratá-
nak. Ez is része a szabadságnak.

Az állandóan cselekvő gyermek nem valamely új létrehozásán dolgozik, tevékeny-
kedése célja és lényege nem az alkotás, hanem a fejlődés során beépülő tanulás.

Ez a lényeges pszichológiai különbség Montessori és más, a reformpedagógia köré-

be tartozó nézetek között. Montessori elvei és gyakorlata tehát egyrészt forradalminak tekinthető, másrészt igen komoly kritika tárgyává vált nem csak saját korában, hanem a későbbi pszichológiai és pedagógiai nézetek egyes képviselői körében is.

Rudolf Steiner

Steiner ideológiai háttérének elemzésekor részletesen tárgyaltam az ember fejlődésének négy szakaszát. Pszichológiai, fejlődés-lélektani koncepciója szintén e négy szakasz fejlődését segítő elképzelésen alapul. A nevelő az emberi lénynek ezen a négy tagján „dolgozik”. Ezért, ha helyesen, a gyermeki fejlődésnek megfelelően akarunk kapcsolatba kerülni a gyerekekkel, akkor e szakaszok természetét kell megvizsgálni.

Steiner fejlődés-lélektani koncepciója stabil, alapvetően saját maga által kidolgozott egységes, saját ideológiájára épülő rendszer. A négy szakasz nem egyszerre fejlődik ki az emberben, hanem a születéstől a fizikai test haláláig, tehát a különböző életkorokban egymást követő és eltérő módon fejlődnek. A helyes nevelői magatartás tehát ezeket, az emberi természet fejlődési törvényszerűségeit veszi figyelembe, továbbá az általános jellemzőkön túl, az eltérő, egyéni, sajátos emberi (gyermeki) specifikumot.

Az ember születésekor fizikai testét, mint a hagymaburok levelei veszik körül az étertest és az asztrál test. A különböző fejlődési szakaszokban „vetik le burkaikat” a gyermekek és így módon lépnek egy másik, a következő fejlődési szakaszba.

Az első szakasz a fogváltás periódusánál zárul le, illetőleg innen veszi kezdetét a második szakasz. A kisgyereket már születése előtt egy másik lény, az anya fizikai burka veszi körül. A születés ténye még nem változtatja meg a gyermek képességeit. Testrészei és érzékszervei léteznek, ezek majd a lelki jelenségek fejlődésével funkcionálnak összhangban. Az embrió szeme is már kifejlődött, mégsem lát, mert szemhéja zárt, mintegy védőburok funkcionál. Nem engedi a magzathoz jutni az inadekvát információkat. A megszületett kisgyermek szemhéja ugyan nyitott, de észlelése a világ jelenségeiről még nem fejlődött ki. Ezért a fogváltásig a gyermek még különleges, fokozott védelmet igényel. A látás – látásmód képessége akkor kezd kialakulni, az érzékelés egyéni módja kifejlődik és a gyermek igen erőteljesen használja érzékszerveit.

A kisgyermek a felnőtt, a védő-nevelő személyt utánozza. Ezért a személyes, élő példa, a minta jelentősége ebben a periódusban óriási. Nem a szavak, a direkt oktatás váltja ki a fejlődést, hanem a példamutató jelenlét, amelyet lehet utánozni.

A környezeti hatásokat, amely segíti és befolyásolja a gyerek fejlődését, abszolút tág értelemben kell tekinteni. Nem csak a materiális környezetről van szó, hanem mindarról, ami a gyermek környezetében lejátszódik, amit érzékel, ami a fizikai térből a szellemi erőire tud hatni. Ezért a nevelési módszerek (lásd később) ne az értelemre hassanak elsődlegesen, hanem a gyermek érzékszerveire, érzelmeire.

A fogváltással az étertest leveti védő-éterburkát és az az időszak veszi kezdetét, amely már a direkter külső nevelési hatásokat is megengedi. De tudni kell pontosan, hogy mely hatásokat enged magához ez a szakasz. Ez a korszak a szokások, egyéni haj-

lamok, a karaktert célzó nevelő irányított, pintatos irányítás megfelelő pszichológiai szimbólumok, jelek, mindig nem szólnak ebben a szakaszban utánpótlás és a minőség képi, szimbolikus

A harmadik szakaszban teret kap a test alakul a nyelvi gá válik a serdülő, pes már ítéletet alkot erkölcsi érzék, könnyá válik arra

Így jut a fejlődés mindvégig fejlődés, szaka ez, amely n A szabad ember k zettnek tekinthető méltóság jegyeit v

A Waldorf inté környezetet, mind ve úgy épül fel, h ri és egyéni fejlőd

Ez a pszichológ megfogalmazott, antropozófiának, (zünk.

A konkrét és pfontos a tanítás ról elméletileg vita mány előtt”.²⁸

Célestin Freinet

C. Freinet pedagóg össze: A gyermekek részt vegyenek a vi azt tekintti, hogy a ,

részt forradalminak
aját korában, hanem
örében is.

ember fejlődésének
én e négy szakasz fej-
en a négy tagján „dol-
akarunk kapcsolatba
gálni.

naga által kidolgozott
egyszerre fejlődik ki
lönöző életkorokban
tatás tehát ezeket, az
továbbá az általános
ecifikumot.

velei veszik körül az
„vetik le burkaikat” a
si szakaszba.

en veszi kezdetét a má-
z, az anya fizikai burka
ek képességeit. Testré-
désével funkcionálnak
t, mert szemhéja zárt,
az inadekvát informá-
észlelése a világ jelen-
ég különleges, fokozott
alakulni, az érzékelés
a érzékszerveit.

ért a személyes, élő pél-
ak, a direkt oktatás vált-
tározni.

fejlődését, abszolút tág
van szó, hanem mindar-
ni a fizikai térből a szel-
) ne az értelemre hassa-
e.

időszak veszi kezdetét,
De tudni kell pontosan,
z a szokások, egyéni haj-

lamok, a karakter, az emlékezet, a temperamentum kialakulásának kora. Ezek fejlődé-
sét célzó nevelői magatartás a kíváncsi. A fantázia figyelembevétele és ugyanakkor ta-
pintatos irányítása, a képszerű látásmód és értelem kialakulásának szintetizálása a
megfelelő pszichológiai alap a bánásmódhoz. A hasonlatok, a képek, szóbeli történetek,
szimbólumok, jelképes ábrázolások segítik a gyermeket a fejlődésben. A tanulás még
mindig nem szóbeli memorizálás útján történik. A gyermekben az alázat és a tisztelet
ebben a szakaszban differenciálódik. Ezért a felnőtt szerepe elsősorban már nem az
utánzás és a minta, hanem a követés és a tekintély. Az értelemre ható, de még mindig
képi, szimbolikus látásmód szabad fejlődésének kora ez.

A harmadik szakasz a nemi érzéssel kezdődik. Az asztráltest leveti védőburkát, sza-
bad teret kap a teljes találkozás a külvilággal. A nyelv, szóbeliség szerepe megnő. Ki-
alakul a nyelvi gondolkodás. Mindebből következik, hogy a tudomány hódító hatású-
vá válik a serdülő gyermek életében, a sok új és mély szellemi ismeret következtében ké-
pes már ítéletet alkotni a világ jelenségeiről. Kialakul a gyermekben a már viszonylag sta-
bil erkölcsi érzék, életét áthatja a moralitás. Az ízlésvilága sajátosan formálódik, fogé-
konnyá válik arra, ami számára a jó és a szép.

Így jut a fejlődés negyedik szakaszáig, a nagy titokhoz, saját éntestének végső, ám
mindvégig fejlődő törvényszerűségeinek feltárásához. A test és lélek egységének kor-
szaka ez, amely már az emberi képességek beláthatatlan határainak fejlődéséig vezet.
A szabad ember kifejlődése tehát Steiner fejlődéslélektanának utolsó, de sosem befeje-
zettnek tekinthető állomása, amely belső függetlenséggel rendelkezik és az emberi
méltóság jegyeit viseli magán.

A Waldorf intézmények mindegyike (4. életévtől kb. 19. életévig) mind a tárgyi
környezetet, mind a nevelés (oktatás) tartalmát, mind a módszertani ajánlásokat tekint-
ve úgy épül fel, hogy egységesen és komplex módon szolgálja az ember sajátos életko-
ri és egyéni fejlődését a lehető legteljesebb kifejlődésig.

Ez a pszichológiai bázis, ez a fejlődés-lélektani rendszer – mint láttuk – konkrétan
megfogalmazott, és teljes egységben van azzal az eszmeiséggel, amelyet
antropozófiának, (még szebben, plasztikusabban kifejezve) szellemtudománynak neve-
zünk.

A konkrét és pontos instrukciókat kiegészítve Steiner maga írja a következőket:
„...fontos a tanításokat az élet minden területén termékennyé tenni, nem csupán ezek-
ről elméletileg vitatkozni, akkor fog majd az élet is megértően feltárulni a szellemtudo-
mány előtt”.²⁸

Célestin Freinet

C. Freinet pedagógiájának pszichológiai bázisát önmaga a következőképpen foglalja
össze: A gyermekeket nem motiválni kell, hanem motiváltságukat ébren tartani, hogy
részt vegyenek a világban és változtatni tudjanak rajta. Ezért a nevelés fő feladatának
azt tekintti, hogy a „kereső tapasztalás” elve alapján a gyermekben amúgy is meglévő

aktivitás még jobban kifejlődjék. A gyermek ily módon aktív, tevőleges kapcsolatba kerül a világgal, lassacskán megismeri azt. Részben alkalmazkodni tud majd hozzá, részben pedig igényei és képességei szerint hatni tud rá, befolyásolni tudja környezetét.

Ebből a gondolatból világosan következik, hogy a világ jelenségeinek és a gyermek fejlődésének összefüggése tekintetében három szakaszt lehet megkülönböztetni.

- A gyerek kapcsolatba kerül a világgal.
- Megismeri a környezet jelenségeit.
- Aktív alkalmazkodó és befolyásolni tudó viszonyba kerül vele.

Freinet „formabontó” óvodai, illetőleg iskolai környezete, sajátos pszichológiai nézetei és a rá oly jellemző technikái, (lásd később) mind végső soron a világgal történő aktív kapcsolatteremtés igényének kifejlődését és képességét szolgálják. A nevelés elsődlegességét hangsúlyozza az oktatás mindenek fölötti érvényesítésével szemben. „Az oktatás önmagában nem változtatja meg a társadalmat és ezen belül az embert. Ehhez csak akkor járulhat hozzá, ha valóban alakító hatású, ha mélyrehatóan befolyásolja az embert, ha megfelelő irányba tereli életét”.²⁹

Freinet nyilvánvalónak tartja, hogy sem az óvodáskorú gyerek, sem pedig az iskolás gyermek pszichológiai tulajdonságai nem alkalmasak arra, hogy a nevelés kimeríthető volna pusztán verbális hatások tömegével. Az utasítások, a magyarázatok, a szóbeli követelések hatása csekély, vagy éppen ellenhatást vált ki. Csak az az oktatás lesz fejlesztő jellegű – csak az a nevelő nevel szabad embert –, amely „eggyé válik az emberrel”.³⁰

Semmiféle direkt irányítás nem hat a gyermek személyiségére olyan mélyen, mint az, ha a gyermek önmaga tudja felfedezni környezetét, s ezekből maga vonja le a saját magának szükséges tapasztalatait, amely saját életvezetéséhez válik majd szükségessé. Ezen az elven alapuló pedagógiai gyakorlat önmagukért, tetteikért és másokért felelős, együttműködni tudó embereket nevel. A nevelési intézmények – az óvoda, az iskola – tehát olyan élethelyzeteket teremtsenek, amelyben valóságos tennivalók, reális konfliktusok, tényleges egyéni és közös tevékenységek vannak.

A gyermek pszichológiai tulajdonságai ugyanis nem az életidegen, mesterséges pedagógiai helyzeteket igénylik – hiszen érzékenységükkel nagyon jól felfogják és ismerik környezetük valóságos viszonyait –, hanem az ösztökéli őket, ha az intézményekben is igazi gyermeki életüket élhetik. Az intézményekben tehát lehessen tapasztalatokat szerezni, amelyekből – mint társadalmi élettapasztalatokból – lehessen választani. A gyermek naponta akarjon és tudjon választani lehetőségei közül. Nyilvánvaló, hogy így hatékony tanulásra számíthatunk, hiszen feltehetően azt fogja választani, ami számára érzelmileg kedvező, ami személyes, ami neki jó.

A gyermek tapasztalatait és az azokkal kapcsolatos felfedező, kereső, kutató élményeit felhasználva jön létre a szabad önkifejezés, amely a gyermek alapvető lélektani szükséglete. Minden ember – így a gyermek is – maga érzi, tudja, hogy mit és milyen szinten akar megismerni, esetleg azon változtatni. Mindez tehát erősen individualizált, az egyént „kiszolgáló” tanulási forma. A szabad önkifejezés produktumait azonban nem szabad veszni hagyni. Ezeket rögzíteni kell. A rögzítésnek nagyon-nagyon sokféle technikái vannak, (lásd később) amelyek már nem öncélúak, hiszen éppen a másoknak

aktív, tevőleges kapcsolatba kez-
azkodni tud majd hozzá, rész-
bolyásolni tudja környezetét.
g jelenségeinek és a gyermek
lehet megkülönböztetni.

kerül vele.
szete, sajátos pszichológiai né-
végső soron a világgal történő
ségét szolgálják. A nevelés el-
tti érvényesítésével szemben.
at és ezen belül az embert. Eh-
í, ha mélyrehatóan befolyásol-

rú gyerek, sem pedig az iskolás
rra, hogy a nevelés kimeríthető
e, a magyarázatok, a szóbeli kö-
Csak az az oktatás lesz fejleszt-
ly „eggyé válik az emberrel”.³⁰
yiségére olyan mélyen, mint az,
ekből maga vonja le a saját ma-
sáshoz válik majd szükségessé.
t, tetteikért és másokért felelős,
mények – az óvoda, az iskola –
ságos tennivalók, reális konflikt-
k.

a az életidegen, mesterséges pe-
el nagyon jól felfogják és isme-
tököli őket, ha az intézmények-
ben tehát lehessen tapasztalato-
alatokból – lehessen választani.
ségei közül. Nyilvánvaló, hogy
en azt fogja választani, ami szá-

felfedező, kereső, kutató élmé-
ly a gyermek alapvető lélektani
ga érzi, tudja, hogy mit és milyen
ndez tehát erősen individualizált,
jezés produktumait azonban nem
zésnek nagyon-nagyon sokféle
célúak, hiszen éppen a másiknak

való megmutatás az értelme. Kivitelezésüket sem lehet egyedül megvalósítani. Ehhez
már együttműködésre, közösségi munkára van szükség, amely – épp úgy, mint az ön-
megvalósítás – része a valóságos társadalmi gyakorlatnak.

Freinet kidolgozta azokat a technikákat, amelyek alkalmasak a természetes, felfedező
és együttműködő gyakorlatra, ugyanakkor egyértelműen megfogalmazta, hogy a tech-
nikák mindig az adott lehetőségektől függnének, tehát sosem szabad mereven alkalmaz-
ni azokat. E technikák átalakíthatóak és éppen ez a plasztikusság biztosítja állandósá-
gukat, azt, hogy minden kor pedagógiai gyakorlatában fennmaradhatnak.

A környezetre való érzékeny reagáló képesség tehát egyrészt a gyermek pszicholó-
giai sajátosságából fakad, másrészt pedig abból az igényből, mely szerint a gyerekeket
elő kell készíteni az „állampolgári funkciók betöltésére, hogy tudjanak új megoldáso-
kat keresni”.³¹

Sokszínűség, sokoldalúság, érzékenységi, fogékonysági Freinet pszichológiájának kulcs-
szavai, kiegészítve azzal, hogy mindez olyan szabad, önkifejezést erősítő tevékenység-
ben valósul meg, amely az éppen adott, ténylegesen létező környezet megismeréséből
és annak alakításából fakad.

A táblázat elemzése

Montessori a nevelést a gyermek életkori sajátosságainak megfelelően berendezett környezeti feltételekkel rendelkező intézményben valósítja meg. („Zárt burok”). Az ilyen környezetben tevékenykedő, manipuláló gyermek, önmaga jut el ahhoz a belső meggyőződéshez, amely a mindenkor abszolút normának megfelel. A gyermek akkor tanul, ha cselekszik. Ezért nem az utasítás, a magyaráztatás, a követelés a célravezető. Nem a verbalitásnak, hanem a tevékenységnek van szerepe a fejlődésben.

Montessori szerint az intézményes nevelésben az egészséges gyerekeket toleranciá- reket együtt kell nevelni. Ez az integráció. Ez az egészséges gyerekeket megtanítja együtt élni, segíteni akarásra, tudásra nevelni, a fogyatékos gyerekeket pedig megtanítja együtt élni normális társadalmi körben saját fogyatékoságával. A felnőtt irányító szerepe a megfigyelésen alapul. Mindig csak akkor és annyit kell segíteni, amikor és amennyit éppen igényel a gyermek ahhoz, hogy tovább tudjon lépni. A nevelő a gyermek fejlődésének szolgálója.

Steiner koncepciójában a nevelés segíti a függetlenné váló ember alakulását, aki saját életének kompetens irányítója. A fejlődésnek, az egyéni tulajdonságok változásainak figyelembevételével, viszonylag törvényszerűen meghatározható szakaszai vannak. Mindegyik szakaszban más-másképpen, de tevékenyen vesz részt a gyermek. Egyéni morális fejlődésének szakaszok viszonylag kései stádiumában alakul ki. A verbalitásnak csak egy adott (nem kisgyermekkori) fejlődési szakaszban van létjogosultsága. Minden ember látásmódja más és más. Ebből következik, hogy kifejeződések elérések, sokszor egymással összehasonlíthatatlanok. Tehát szinte semmi sincs, ami „ne lenne normális”, hiszen mindenkinek saját világa van. Az integrációs nevelés ezért aztán teljesen magától értetődő. A felnőtt szerepe a fejlődés mentének biztosítása. Az életkori szakaszokai ehhez ismerni kell. A gyermekeket szintén meg kell ismerni a legrészletesebben, minden apró tulajdonságaikkal, reakcióikkal együtt.

Freinet szerint a nevelés létrehozza az önmagáért és másokért felelős embert, aki a világgal, azt megváltoztatni tudó, aktív kapcsolatban van. Morálítása folyamatosan alakul, az egyén és a közösség együttélésében. Mindehhez az intézményeken belül való- kul, az egyén és a közösség együttélését kell teremteni, melyek az adott körülményektől függő- ságos társadalmi élethelyzeteket kell teremteni, melyek az adott körülményektől függő- en változni is tudnak. Mindig az élethelyzetekben való, kereső, kutató, aktív tevékeny- ség az, amely megfelel a gyermek életkori sajátosságainak, szemben a verbalitás túl- hangsúlyozásával. A gyermek és pedagógus közötti kapcsolat minősége, képességük az együttműködésre a feltétele annak, hogy a szabad önkifejeződés és a társak közti kom- munikáció megvalósulhasson.

Ezen összevetésekből látható, hogy az egymástól olyannyira eltérő ideológiai és pszichológiai bázison nyugvó pedagógiai eljárások mennyi közös vonást mutatnak. Ha- sonlóan ítélik meg a szóbeliség és az aktív cselekvés arányát. A nevelő személyiségé-

FREINET	STEINER	MONTSSORI	Osszehasonlító táblázat a 3. szemponthoz
<p>Az öntevékenységből alakul ki a társadalmi lét alapjai. Szoros kap- csolat a környezettel. Mindezek a közösségi tevékenységek; állandó és közösen tevékenység; állandó kapcsolat a környezettel. Mindezek a társadalmi lét alapjai. Szoros kap- csolat a reformpedagógia áramlataihoz</p> <p>A szabad önkifejezés a gyermek fejlődésének bázisa, amely bizonyos pon- ton közös tevékenységgé érlelődik.</p> <p>Hangsúly az egyéni bánásmódon. Összetartozás élménye közös tev-ékenység által. A „másság” elism- résből következik az integráció.</p> <p>A fejlődési szakaszok - a négy- lészt -, ezen belül az egyéni kép- cs- mek tevékenység vétele - a gyer- mek tevékenység által, a függet- lenség irányába. Önálló fejlődés- lélektani iskola.</p>	<p>A fejlődési útja: utánzás, tekintély, morális - melyben a szó jelentősé- crednek a kommunikáció formái, gc csak a folyamat végén bomlako- zik. A hatások elvileg indirektek, a gyakorlat sokszor direkt.</p> <p>A pedagógus feladata, hogy egyéni- pedagógus és a gyermekek viszonyát, Folyamatos együttélés a gyerekekkel.</p> <p>Szükség van az aktív kommunikáció jellemzői a pedagógus és a gyermek viszonyát, Folyamatos együttélés a gyerekekkel.</p> <p>Az aktív kommunikáció jellemzői a pedagógus és a gyermek viszonyát, Folyamatos együttélés a gyerekekkel.</p> <p>Az aktív kommunikáció jellemzői a pedagógus és a gyermek viszonyát, Folyamatos együttélés a gyerekekkel.</p>	<p>A pedagógus megfigyeli és mintegy „szolgálja” a gyermekeket. A nevelés leg előkészítse a gyermekeket a fejlődés során következő szakaszára. A nevelés: művészet, hogy magának érezze a tevékenységgel.</p> <p>A pedagógus megfigyeli és mintegy „szolgálja” a gyermekeket. A nevelés leg előkészítse a gyermekeket a fejlődés során következő szakaszára. A nevelés: művészet, hogy magának érezze a tevékenységgel.</p> <p>A pedagógus megfigyeli és mintegy „szolgálja” a gyermekeket. A nevelés leg előkészítse a gyermekeket a fejlődés során következő szakaszára. A nevelés: művészet, hogy magának érezze a tevékenységgel.</p> <p>A pedagógus megfigyeli és mintegy „szolgálja” a gyermekeket. A nevelés leg előkészítse a gyermekeket a fejlődés során következő szakaszára. A nevelés: művészet, hogy magának érezze a tevékenységgel.</p>	<p>Van-e saját pszichológiai bázisa, vagy csatlakozik manipulációtól az abszolút nor- malitás? - Öndefiníció - iskolához? - Fel fogadás a nevelés lehetőségeiről</p> <p>Egyén és közösség szerepe, viszonya: Integráció</p> <p>Hangsúly az egyéni tevékenységen van, közösségi érzés a kölcsönös felelősségből, a morálitásból jön létre. A gyermekcsoport „zárt burok- ban él”. Megvalósul az integráció.</p> <p>Szükség van a gyermekkel be- szél, lényegre törő magyarázatokkal. A gyermek tevékenységének tartalma- direkt meghatározott. Szabad próbál- kozás ezen belül.</p> <p>A pedagógus megfigyeli és mintegy „szolgálja” a gyermekeket. A nevelés leg előkészítse a gyermekeket a fejlődés során következő szakaszára. A nevelés: művészet, hogy magának érezze a tevékenységgel.</p> <p>A pedagógus megfigyeli és mintegy „szolgálja” a gyermekeket. A nevelés leg előkészítse a gyermekeket a fejlődés során következő szakaszára. A nevelés: művészet, hogy magának érezze a tevékenységgel.</p> <p>A pedagógus megfigyeli és mintegy „szolgálja” a gyermekeket. A nevelés leg előkészítse a gyermekeket a fejlődés során következő szakaszára. A nevelés: művészet, hogy magának érezze a tevékenységgel.</p>
			<p>Bar más és más módon, mindhármán a reformpedagógiához és az azt megvalósító pszichológiához tartoznak. Szembefordulnak a gyermek passzivitásával, az egyoldalú verbalitással, a tekintély-elvvel. A gyermek tevékenységének nevelésre törekscenek, nagy szerepe van az aktivitásnak, túlsúlyba kerülnek az indirekci hatások, figyelembe veszik a fejlődésértékeketan eredményeit. Egyéni koncepciójukon belül azonban találhatók ellentmondások is.</p>

ről, irányító szerepéről, a nevelésről mint művészetről vallott nézeteik sem térnek el lényegesen.

Önálló fejlődés-lélektana Steinernek van, aki ezt erősen köti ideológiai rendszeréhez. Montessori és Freinet pedig koruk egy sajátos pszichológiai irányzatához kapcsolódva fogalmazzák meg lélektani megállapításaikat.

Montessori és Steiner nevelési gyakorlata forradalminak tűnik az integrációs nevelés megvalósításával.

Montessori és Steiner elsősorban az individuális nevelést tartja szem előtt. Steiner módszertani útmutatásaiban azonban majd még felfedezhetjük azokat az elemeket, amelyek mégiscsak egy közös élet együttes megélését jelzik. Freinet szintén az egyéniséget és aktív cselekvését tekinti a nevelés alapjának, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy ez bizonyos fázisban összeér a közös tevékenységgel, mely alakítja a kommunikációt.

A napi é
talmát vi
en isola
óvodai é
Ezen tan
kapcsol

Maria M

Először
azok a
A nevel
fogás a
Ugyana
gyerme
gógiai
kenyke
sem – h
lenségi
egy fejl
latban.
lekedjé
ka”, an
magata
jával f
gyerme
szakad
nek sz
ségnek
esetben
se oldj
pusú t
nyítás
igen m
módsz
izgatja