

Pedagogia Montessori – înțelegere, aplicare și experimentare

Introducere

Traducere din limba germană

Andreea Pop

Cuprins

Prefață	7
1. Introducere	10
2. Premise istorice și biografice	11
2.1 Industrializarea, critica educației și a culturii, curente de reformare a pedagogiei	11
Ordonare cronologică	11
Industrializarea, critica educației și a culturii.....	12
Curente de reformare a pedagogiei.....	14
2.2 Maria Montessori – o femeie deosebită, o viață și o activitate profesională ieșite din tipare	16
Date biografice, personalitate și activitate profesională	16
Familie, copilărie și parcursul educațional școlar	16
Perioada studenției și orientarea profesională	19
De la medicină generală și pediatrie la pedagogie	20
Prima unitate pentru copii, cariera pedagogică	21
Activități și succese internaționale	22
Ultimii ani din viață	23
3. Pedagogia Montessori – înțelegere	24
3.1 Educație și formare „dintr-un singur flux“	24
3.2 Imaginea despre om și lume	26
Teoria cosmică, locul omului în lume și în cosmos, religiozitate	26
Ipoteze antropologice (construcția interioară, perioadele senzitive, nebule, mneme, spiritul absorbant, horme, mintea matematică, dezvoltarea senzorială și mișcarea, polarizarea atenției)	27
3.3 Rezumat - modelul de dezvoltare după Montessori	40
4. Pedagogia Montessori – aplicare și experimentare	44
4.1 Mediul pregătit	44
Libertate și atașament, activități libere	46
4.2 Utilizarea materialelor ca pe o cheie către lume	49
Principii didactice	49
Caracteristici de calitate ale materialelor pentru activitățile libere	51
Măsuri pregăitoare, principii de organizare	53
Lecția în trei etape	54

4.3 Tipuri de materiale, prezentarea materialelor selectate, introduceri exemplificatoare	55
Exerciții din viața zilnică	56
Materiale senzoriale și dimensionale	60
Materiale lingvistice	71
Materiale pentru matematică.....	78
Educația cosmică – materiale cosmice	87
„Copiii Pământului“	91
Pace, valori și educație religioasă.....	92
Procurarea materialelor și materiale suplimentare.....	97
4.4 „Noul“ educator/profesor	98
4.5 Ancorarea instituțională și atitudinea didactică.....	100
Pedagogia Montessori acasă, în creșă, grădiniță.....	101
Pedagogia Montessori în școală primară și în următoarele niveluri școlare.....	102
Pedagogia Montessori și incluziunea în contextul școlii, pedagogia terapeutică și îngrijirea seniorilor	103
Pregătire și formare Montessori.....	104
5. În prezent	107
5.1 Pedagogia Montessori în oglinda dezvoltării actuale și a psihologiei învățării.....	107
5.2 Pedagogia Montessori în oglinda cercetării empirice și a reformei școlare	109
6. Reflecții critice	114
7. Concluzie	117
8. Bibliografie	118
9. Anexă	121
Recomandări literare și adrese utile	121
Grădiniță: materiale senzoriale și dimensionale, exerciții ale vieții zilnice (propuneri)	123
Limbaj: toate materiale și exerciții dintr-o privire	124
Matematică: materiale și exerciții dintr-o privire	125
Privire de ansamblu „Educația cosmică“: materiale, didactică, metodică	126
Index	128

1. Introducere

Despre construcția cărții: ca toți oamenii, la fel a fost și Maria Montessori: „un copil al vremurilor sale“. Prin urmare, biografia acestei renumite femei și, respectiv, rădăcinile gândirii și acțiunilor ei cu privire la reforma pedagogică ne vin din a doua jumătate a secolului al XIX-lea și prima jumătate a secolului XX. Lectura celui de-al doilea capitol, „Premise istorice și biografice“, va dezvăluи condițiile favorabile ale evoluției societății în care a trăit și de care a profitat Maria Montessori.

Pe baza acestui aspect, capitolul „Înțelegerea pedagogiei Montessori“ dezvăluie în primul rând ipotezele antropologice fundamentale ale lui Montessori, precum și imaginea ei despre omenire și lume. Având în vedere obiectivele pedagogice și concluziile derivate direct din aceste aspecte, devine clar cât de apropiate sunt teoria și practica în pedagogia Montessori.

Această constatare este din nou reflectată cu claritate în capitolul al patrulea, „Aplicarea și experimentarea pedagogiei Montessori“, mai ales că explicațiile teoretice fundamentale legate de prezentarea și reprezentarea bazată pe imagini a materialelor selectate ca exemple și a recenziilor utilizatorilor dezvăluie „firul roșu“ al conceptului Montessori. O scurtă trecere în revistă a ancorării instituționale și a domeniului didactic al pedagogiei Montessori, acordând o atenție specială contextului incluziunii, completează această parte practică.

Ultimele capitole se referă la pedagogia Montessori atât în lumina psihologiei învățării și dezvoltării actuale, cât și din perspectiva cercetării empirice și a reformei școlare. Acestea, precum și argumentele pro și contra prin prisma „reflecției critice“, dar și concluzia finală stimulează interogarea critică a conceptului Montessori, precum și dezbaterea și argumentarea opiniei personale.

Citatele originale, ilustrațiile și tabelele selectate pentru această carte, care au fost semnate în mod constant, țin cont de pretenția titlului de a introduce conceptul Montessori într-un mod clar și ușor de înțeles.

Prezenta introducere este completată de informațiile mai detaliate din anexă (literatura recomandată și adresele utile, materialele senzoriale și dimensionale, precum și exercițiile desprinse din viața cotidiană, prezentarea materialelor lingvistice și matematice, o privire generală asupra „educației cosmice“).

2. Premise istorice și biografice

2.1 Industrializarea, critica educației și a culturii, curente de reformare a pedagogiei

Ordonare cronologică

Înțelegerea conceptului Montessori presupune nu numai familiarizarea cu biografia autorului. Cunoașterea semnelor istorice prevestitoare, precum și a punctului de plecare și a impulsurilor care au inspirat-o pe Maria Montessori (1870-1952) în gândirea ei specifică și în stabilirea obiectivelor ajută de asemenea la elaborarea unei idei clare despre considerentele fundamentale care stau la baza pedagogiei ei. Pedagogia Montessori s-a putut desfășura și dezvoltă, în ultimă instanță, datorită dezechilibrelor internaționale (socio)politice de la mijlocul secolului al XIX-lea, criticilor concomitente privind vechea școală și ca urmare a mișcării orientate spre reformă (reforma pedagogiei) care au rezultat în consecință.

Reforma pedagogică marchează o epocă centrală a pedagogiei moderne, a cărei imagine de sine sistemică, critică este descrisă în mod reprezentativ de Ellen Keys (1849-1926) în publicația relevantă „Secolul copilului“ (Key, 1900). Acest punct de cotitură pedagogic entuziaszt a fost limitat din punct de vedere istoric la perioada dintre 1890 și 1933 (Klemm, 2003, pag. 219, Reble 1995, pag. 283). Cercetările istorice recente, pe de altă parte, presupun că educația progresivă a existat și va exista întotdeauna (Link, 2012, pag. 75).

În consecință, acești aproximativ patruzeci de ani de tranziție de la secolul al XIX-lea la al XX-lea sunt văzuți astăzi ca o *perioadă de strălucire a pedagogiei sau perioada de glorie a gânditorilor reformei pedagogice*. Acest lucru pare plauzibil, deoarece copiii sunt educați din timpuri imemoriale, iar presupusa concepție „corectă“ a educației și a metodelor educaționale derivate din ea se potrivesc întotdeauna cu viziunile și nevoile în creștere ale mainstreamului societății.²

În plus, printre pedagogii clasici timpurii se află gânditorii care, chiar cu secole înainte de punctul de cotitură al reformei educaționale de la sfârșitul secolului al XIX-lea, au susținut pedagogia orientată către copii. În acest context, trebuie menționată în special Ioan Amos Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) și Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), ale căror scrieri sunt deopotrivă incluse în dezvoltările din „perioada de glorie“ a reformei pedagogice din secolul XX și care continuă până astăzi:

² De exemplu, în Evul Mediu, copiii erau încă considerați adulți mici. Mulțumită lui Jean-Jacques Rousseau și lucrării sale principale, romanul educațional *Emile*, din 1762, copiilor începe să li se atribuie o etapă de viață proprie care merită o atenție specială. În jurul anului 1900, așa-numita „pedagogie neagră“, bazată pe violență și intimidare, a fost dezmembrată în lumea occidentală de reprezentanții reformei pedagogice și înlocuită cu „educația antiautoritară“, în contextul mișcării de emancipare din anii 1960.

Așa cum a existat o reformă a pedagogiei înaintea reformei pedagogiei, sugerată de figurile lui Comenius, Rousseau și Pestalozzi, există o reformă a pedagogiei după reforma pedagogiei, pentru că reforma educației este ceva continuu, cu orientare către viitor și deci către perfecționarea educațională a ființelor umane. Toți aceia care doresc să definească pedagogia reformei ca fiind de domeniul trecutului și să o excludă din cursul dezvoltării ar trebui să ia ca reper școlile reforme pedagogice care există în prezent și care au demonstrat forța lor educațională. (Röhrls, 1998, pag. 241)

Industrializarea, critica educației și a culturii

Faptul că, la sfârșitul secolului al XIX-lea, entuziasmul și zelul pedagogic, la un nivel fără precedent, au fost în măsură să se răspândească și să se stabilească la nivel internațional este strâns legat de *epoca industrială*:

După inovațiile tehnice din secolul al XVIII-lea, cum ar fi mașina cu aburi și locomotiva, mașina de filat sau războiul de țesut, care câteva decenii au dat speranță la o viață mai bună, au apărut, la mijlocul secolului al XIX-lea, schimbări ireversibile și inconfundabile. Escaladarea frământărilor politice și economice la nivel mondial a dus la săracie, a provocat neliniște socială, iar încrederea în noua tehnologie a pălit. În aceste condiții, ușurarea proceselor de lucru, pe care inițial noile mașini păreau că o vor face, a devenit la fel de nerealistă ca îmbunătățirea condițiilor de viață în ansamblu.

Contrașteptărilor, schimbările care au însoțit creșterea abruptă a economiei mari au adus cu ele și faptul că oamenii au început să se îndepărteze de propria lor existență și natură. Corespunzător de rece, distanță și netransparentă s-a conturat în acele zile și viața profesională. Spre deosebire de munca în agricultură, lucrările monotone și fragmentate pe linia de asamblare au însemnat că oamenii nu mai erau capabili să perceapă și să aprecieze munca prestată zilnic și deci nici produsul final rezultat din participarea lor.

Ca urmare a acestor evoluții mai puțin orientate către om, credința în progresele asociate mecanizării, precum și visurile de prosperitate ale oamenilor au devenit mai degrabă temeri și incertitudini difuze:

Omul este acum deprimat de acea credință în progres și de sentimentul burghez de securitate a timpului care se scurge, de locuințele și cultura asfaltului orașului mare, de fumul și zgomotul fabricilor, de falsitatea și ipocrizia din relațiile dintre oameni, de alienarea și scindarea ființei umane și chiar mai mult, de filistinismul și încăpățânarea care se bazează pe splendoarea acestor succese și apreciază cu uimire colosul de lut ca pe o lucrare culturală. (Reble, 1995, pag. 277)

În lucrarea sa majoră *Declinul occidentului*, publicată după Primul Război Mondial, Oskar Spengler a confirmat aceste incertitudini într-un mod ilustrativ. Potrivit titlului, el a rezumat

Respect pentru oameni și cărți

într-un mod impresionant pericolele iminente ale timpului său, cu mesajul că o dezvoltare a vieții exterioare ar putea duce la dispariția vieții interioare a oamenilor (Reble, 1995, pag. 276). Aproape toate subsistemele sociale, precum și domeniile vieții și științei au fost afectate și au invitat la critici.

Spre sfârșitul secolului al XIX-lea, faptul că deschiderea pentru critică și dorința pentru un nou simț și o nouă natură interioară au fost extraordinar de mari este arătat clar de documentele disponibile la acel moment, precum și de scierile literare și științifice. După cum era de așteptat, primele voci (auto)critice, schimbătoare ale cursului au venit din filosofie și umanism.³ De-a lungul secolelor, înțelegerea științifică a naturii, caracterizată de conștientizarea cu exactitate a măsurării și explicării cu precizie a fenomenelor naturale ale acestei lumi, a făcut ca, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, oamenii să înceapă să-și recunoască propriile limite și să aibă o deschidere pentru explicații metafizice rudimentare.⁴

De această *critică a culturii*, care a urmat în aproape toate domeniile vieții, a fost afectat într-o mare măsură și sistemul educațional. Acest întreg sistem a fost amendat și considerat a fi depășit. Au fost considerate ca fiind învechite și cu nevoie de înnoire în special dotarea materială, dar și principiile de instruire și popularizare după care se preda în școli și facultăți. Aceste vremuri tulburi, incerte, care au cuprins în mod inevitabil Occidentul, au întărit și au mobilizat voința de a supraviețui a oamenilor.

În curând, nemulțumirile au devenit o provocare și, în cele din urmă, a încolțit convingerea că o viață mai bună, în care pacea, bunăstarea și progresul ar trebui să prevaleze, trebuia să înceapă cu următoarea generație. În ultimă instanță, această noțiune a noii ființe umane într-o lume mai bună a creat o nouă atitudine față de viață, în special în rândul tinerilor, și a dat pedagogiei un impuls fără precedent.

În acest *spirit de optimism*, reprezentanții clasici ai reformei pedagogice au întemeiat o mișcare internațională care și-a găsit expresia în „Fellowshipul pentru o Nouă Educație” încheiat în 1921. În acest context, alături de Maria Montessori au fost și alții contemporani și colaboratori renumiți, precum Martin Buber (1878-1965), Ovide Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952), Helen Parkhurst (1887-1973), Jean Piaget (1896-1980) sau Paul Geheeb (1870-1961), care au activat pentru drepturile copiilor și diseminarea noilor idei pedagogice de reformă.

Maria Montessori se afla astfel în cea mai bună companie, mai ales că numeroasele congrese internaționale și publicații i-au oferit suficiente oportunități pentru schimb de idei și sugestii în munca ei viitoare.

3. Critic anticipativ în rândul filosofilor, Friedrich Nietzsche (1844-1900), cu referire și la predecesorul său, Arthur Schopenhauer (1788-1860), este considerat ca fiind unul dintre primii care au avut o abordare adekvată cu privire la politicile educaționale eronate și amenințările din timpul său.

4. În acest context științific al naturii se incadrează de exemplu „teoria relativității” dezvoltată de Albert Einstein (1879-1955) sau principiul incertitudinii al lui Werner Karl Heisenberg (1901-1976). Psihologia aceluia timp reflectă, de asemenea, un mare interes și deschidere spre ceea ce, de fapt, nu este cercetabil. În acest context este, de exemplu, Alfred Adler (1870-1937), care a fondat psihologia individuală, sau „puterea subconștientului” descoperită de Sigmund Freud (1856-1939), care încerca să scoată la lumină „psihanaliza”, dezvoltată și practicată pentru prima dată de el.

În retrospectivă și în rezumat, *perioada de glorie* a reformei educației (aproximativ 1890-1933) a avut loc în următoarele patru fluxuri suprapuse:

Marele optimism a marcat îndeaproape *mișcarea de tineret*, strâns legată de numele educatorului de reformă Gustav Adolf Wyneken (1875-1964), și a opus lumii ameneințătoare a industrializării o nouă „dezvoltare originală, neconvențională a puterii și totalității vieții“ (Reble, 1995, pag. 277).

Din această trăire intensă, care i-a dominat pe tinerii vremii, este adus în prim-plan apelul romantic „înapoi la natură“, exprimat într-un mod potrivit: mulți tineri s-au răzvrătit împotriva convențiilor și regulamentelor nereușite ale adulților, au reamintit despre moștenirea culturală a „zilelor bune de odinioară“ și s-au luptat cu toată puterea lor pentru autodeterminare și pentru o viață individuală în armonie cu natura. Fațunile tinerești, înființate de reprezentanții palierului burghez și proletar la nivel regional, transregional și național, s-au răzvrătit și s-au opus încobiirii prin tehnologie și au militat pentru realizarea obiectivelor lor înalte pentru o viață autodeterminată. Chiar dacă – în ciuda marii reunii la nivel național a tuturor ligilor de tineret din 1913, la Hohe Meissner din Kassel – nu s-a ajuns la o organizare comună a acestor ligi, unele dintre realizările de atunci au avut efecte ample, în acest sens evidențiindu-se, printre altele, cele ale asociației „Wandervögel“. Valabilitatea acestora persistă parțial și astăzi, regăsindu-se în existența și structura cercetașilor, în prezența centrelor publice de educație pentru adulți, în existența micilor grădini comunitare sau în dreptul penal al tineretului.

Aproape în același timp cu mișcarea pentru tineret, în rândul cercurilor artistice s-a dezvoltat un alt flux, care a contribuit la întoarcerea la existența umană individuală. Această mișcare, cunoscută sub numele de *mișcarea de educație artistică*, urmarea în principal ca arta să devină utilă pentru o reinnoire morală a vieții umane. Unanim, reprezentanții acestei mișcări au fost de acord că formarea și cultivarea „forțelor creatoare“ ale omului necesită o încurajare specială în două privințe: în primul rând, aprecierea artei și capacitatea de a evalua lucrări de artă străine și de a se bucura de ele, acest lucru fiind considerat apanajul unor trăsături individuale de caracter, mai degrabă decât să fie cultivate. Pe de altă parte, există tendința de a aprecia înainte de toate propriile realizări creativ-artistice. Cu toate acestea, reflecțiile și eforturile nu s-au referit în niciun caz la pictură și desen clasic sau la sculptură. Mai degrabă mișcarea, dansul și scrisul cunosc o apreciere printr-o educare deliberată a exprimării libere. În acest sens, cursurile didactice organizate la începutul secolului XX în Dresden, Weimar și Hamburg (cunoscute ca „zilele educației în artă“) au fost marcante în special prin prezentările referenților principali Alfred Lichtwark (1852-1914) și Konrad Lange (1855-1921). Relicve din această perioadă pot fi găsite în curriculumul actual din școlile publice, ca de exemplu pictura și desenul libere (în loc de sarcini care se referă exclusiv la reproducerea naturii), scrierea compunerilor creative (în loc de redarea exclusivă a faptelor date) sau dansul exprimat liber (în loc de secvențele de mișcare preplanificate).

Respect pentru oameni și cărți

Și reprezentanții mișcării *Internatele de educație la țară* au vizat restructurarea condițiilor-cadru instituționale, contextuale și educaționale ale școlii tradiționale.

Pentru realizarea acestui obiectiv în cadrul natural, adică în afara orașelor, au fost înființate locații școlare model în care nu numai învățarea în comun, ci și viața comună au fost practicate și exersate. Aceste instituții educaționale aveau drept scop să contribuie la educație, dar mai ales la educația democratică a tinerilor. Instituția cea mai cunoscută la nivel internațional din vremea mișcării *Internatele de educație la țară* se leagă de numele lui Alexander S. Neill (1883-1973). Școala-internat „Summerhill“, fondată de el în 1921, a netezit drumul „educației antiautoritare“ și a influențat astfel decisiv dezbaterea la nivel european și dezvoltarea educației în următoarele decenii. În Germania, Școala Odenwald, fondată de Paul Geheeb, precum și cea a lui Kurt Hahn (1886-1974), iar mai înainte școlile-internat de la Bdensee și Birklehof au căpătat recunoaștere internațională, dar în trecutul recent au fost criticate și privite, pe bună dreptate, cu neîncredere.⁵ Totuși, în mod independent, unele dintre inovațiile pedagogice și didactice dezvoltate și testate în contextul mișcării *Internatele de educație la țară* au devenit în timp cheстиuni de la sine înțelese, cum ar fi reprezentanții studenților și consiliile de clasă, precum și ieșirile în locuri de învățare extracurriculare.

Un accent suplimentar și diferit a fost atribuit mișcării *Școala profesională*. Aceasta vizează o formare practică pornind de la premisa că mâna și creierul, respectiv școala și activitatea profesională ar trebui să fie mai bine interconectate. O școală în acest sens, aşa cum au convenit susținătorii ei, ar promova autoangajarea și responsabilitatea personală a studenților și ar contribui la dezvoltarea personalității și competențelor acestora. Privind retrospectiv, ideea de școală profesională reflectă două tradiții: învățarea orientată democratic pe proiecte a americanului John Dewey și școala de producție a fondatorului rus Pawel P. Blonskij (1884-1941). Ca și în mișcarea *Internatele de educație la țară*, aceste principii directoare au generat impulsuri care influențează și astăzi modul de predare. De exemplu, activitatea pe proiecte este ancoreată obligatoriu în curriculum, deoarece le permite copiilor și adolescentilor să se angajeze în învățarea independentă, experimentală și autodirijată. Ideea școlii de producție poate fi realizată, de exemplu, când o clasă de școală primară recoltează merele din livada din apropiere pentru a face suc de mere și pentru a-l vinde la sărbătoarea școlii, contribuind astfel la suplimentarea bugetului clasei.

Deși curentele pedagogice reformatoare prezentate mai sus au fost marcate, fiecare, de difereite accente, se poate observa o trăsătură comună: toți cei care au sprijinit aceste mișcări aveau certitudinea profundă că o educație demnă, bazată pe posibilitățile copilului, poate contribui la îmbunătățirea condițiilor sociale.

În cele din urmă, credința în existența acestei *imagini pozitive a lumii și a omenirii* a constituit nucleul mișcării reformării educaționale din anii 1890-1933 și a influențat astfel viața și opera Mariei Montessori, descrise în următoarele capitole.

5. Deși cazurile nefericite de abuz nu pot fi explicate mai detaliat aici, ele nu pot și nu trebuie să rămână ascunse în acest context.