

ÓVODÁK

A GYERMEKRŐL ALKOTOTT KÉP VÁLTOZÁSAI AZ ÓVODA TÖRTÉNETÉBEN

A MAI ÉRTELEMBEN VETT ÓVODÁK HOSSZÚ történelmi fejlődés eredményei. Az ipari fejlődés útjára lépő nyugat-európai országokban már viszonylag hamar felmerült az egészen fiatal gyermekek valamiféle intézményes gondozásának-nevelésének igénye. Ennek oka elsősorban szegénységben élő nők tömeges kényszer-munkavállalásában keresendő.

Az előzmények: dame school, infant school, monitor-rendszer

Angliában a 17. századtól kezdve „*dame school*”¹ néven sorra jöttek létre azok a magánvállalkozások, amelyekben egy idősebb nő – általában saját lakásában – tíz, húsz, esetleg harminc gyermeknek kezdte el az alapkészségeket: az olvasást, írást és számolást tanítását. A tanítás színvonala kizárólag a felügyelő nő képességeitől, képzettségétől és ambíciójától függött. Nem filantróp kezdeményezésről volt szó: a gyerek tehertélt jelentett a dolgozó anyák számára, akik nem is vártak el a gyerekfelügyelő asszonyoktól sem magasabb színvonalú képzést, sem jellemformáló nevelést (*Vág 1969:48*).

Az intézményre szerveződés magasabb szintjeként jelent meg Nagy-Britanniában a 19. század elején az úgynevezett „*infant school*” intézménye. Ezeknek a kisgyermekiskoláknak az archetípusát *Robert Owen* (1771–1858) hozta létre a New Lanark-i textilgyárban dolgozó munkásgyerekek számára. A gyárigazgató a 2–6 éves korú gyerekek számára létesített iskoláiban új nevelési módszereket alkalmazott. *Rousseau* híveként úgy vélte, hogy a gyermek ártatlannak születik, de a környezet tönkretelheti erkölcsét. Ezért a jellemnevelésre különös gondot fordított. A felvilágosodás pedagógiai optimizmusát osztva úgy vélte, hogy a társadalmi bajok megszüntethetők a célszerű nevelés révén.

Kisgyermekiskolája elsősorban nevelő intézmény volt, ahol a gyerekeket nem akarták „könyvekkel gyötörni”. Értelmi képzésük az alapkészségek elsajátításán túl a tárgyi környezet dolgainak és jelenségeinek megismertetésére korlátozódott. Annál nagyobb hangsúlyt fektettek az Owen által alkalmazott tanítók a barátságos légkör kialakítására. A játék, a torna, a zene és a tánc szerves része volt az isko-

¹ Az elnevezés korabeli német fordítása: „Schule des alten Mütterleins”, azaz: „öreg anyóka iskolája”. Funkcióját és jellegét a „napközi iskola” elnevezés jobban kifejezi.



lai élet hétköznapijainak. A büntetést csak mértékkel alkalmazták, testi fenyítésre nem kerülhetett sor.

A gyárigazgató kezdetben rokonszenvezett a két anglikán pap, *Joseph Lancaster* és *Andrew Bell* által az 1790-es évek óta alkalmazott „monitor” módszerrel. A „kölsönös oktatás” módszerének (mutual system, monitorial system) lényege az volt, hogy a több száz, esetenként félezer fős termekben oktattak egy időben szegény sorból származó gyerekeket. Tízes csoportokat alakítottak ki, és ezek élére idősebb, tehetségesebb tanulót (monitort) állítottak. A segédtanítói szerepet betöltő monitorok a vezető tanító utasításait követve foglalkoztak a kicsikkel. A monitor-módszer alkalmazásának célja az volt, hogy minél több kisgyermeket tanítsanak egy időben meg a „három R” (*Reading, wRiting, aRithmetic* – olvasás, írás, számolás) elemeire. Látszólagos gazdaságossága híveket szerzett ennek az eljárásnak a 19. század első felében.

Túlzábalozottsága viszont sokakat taszított. A tömeges együttes oktatás ráadásul nem vette figyelembe a gyerekek eltérő tanulási tempóját, egyéni felfogóképességét. E módszer a kialakuló gyáripar terméke, az iskolát gyárként működteti, célja a jól szervezett, gördülékeny tudásátadás. Bell és Lancaster rendszerének *ideális gyermeke jól viselkedik, készségesen együttműködik* tanítóival, híven követi az utasításokat, zokszó nélkül engedelmeskedik. A módszer kidolgozói legalább minimális alapképzésben kívánták részesíteni a legalsóbb osztályok gyerekeit is, ami a nagyfokú analfabétizmus időszakában vitathatatlanul filantróp törekvésnek számított.

Látható, hogy az ipari forradalommal együtt járó tőkefelhalmozás korszakában a kikezdehetetlen *puritán erkölcsiséggel* rendelkező, evilági hivatását fáradhatatlanul és megbízhatóan végző ember személyiségjegyei jól illeszkedtek társadalmi közvélemény elvárásaihoz. A 19. század túlnyomó része elsősorban a vagyont következő konoksággal gyarapító „evilági aszkéta” embertípusé volt, nem pedig a hedonista örömeknek hódoló „fogyasztó” emberé. Ehhez a mentalitáshoz szervesen kapcsolódtak az ilyen és ehhez hasonló pedagógiai elképzelések és gyakorlati oktatásszervezési eljárások. Az ilyen elvekre épülő iskola (a kisgyermekiskola is) képletesen szólva felkínálja a tanulónak a társadalmi felemelkedést segítő tudásban való részesedést, cserébe viszont tökéletes azonosulást kíván az intézmény szellemiségével és feltétlen engedelmességet az iskolai élet hétköznapijaiban. A legszélesebb tömegeket is elemi képzésben részesíteni szándékozó filantróp pedagógusok elképzelései így végső soron harmonizáltak a korszak kapitalista fejlődésének igényeivel.

Ilyen alapokon állt a gyakorlati óvodapedagógia első jeles skót képviselőjének, *Samel Wilderspin*nek (1792–1866) a koncepciója is. London egyik városrészében, Spitalfieldsben kezdte el tanítói munkáját egy 1820 júliusában alapított kisgyermekiskola élén. Felismerte azokat a veszélyeket, amelyeknek a szegény munkáscsaládok naphosszat az utcákon kóborló gyermekei ki voltak téve. A nevelés iránti elméleti érdeklődést tett követte, amikor tiszttviselői állását feladva jelentkezett az új magániskola, a spitalfieldsi infant school tanítói állására.

Wilderspin pedagógiájának középpontjában a *gyermek foglalkoztatása* állott. Személyes tapasztalatai vezették arra a felismerésre, hogy nagyobb létszámú gyermekcsoportok esetén a tanítónak folyamatosan le kell kötnie a tanítványai figyelmét valamilyen jó szervezett tevékenységgel. „A képzés nagy titka leszállni színvonalukra, és gyermekké válni.” Mindeközben meg kell „akadályozni a tétlenséget, amelynek rendtelenség az eredménye, és gondoskodni az állandó elfoglaltságról” (*Vág 1969:174*). Wilderspin óvodapedagógiai rendszerét erre a gyakorlatias megfigyelésre alapozta, és ennek megfelelően jutott koncepciójában központi szerephez a gyerekek céltudatos *foglalkoztatása*. Iskolájában központi szerepet kapott az oktatás, az elemi képzés, de volt idő a játékra is.

Az oktatás középpontba helyezése gazdaságosságra való törekvéssel párosult. Wilderspin fenntartás nélkül elfogadta a monitor módszert, tovább is fejlesztette annak egyes elemeit. Pedagógiáját a szigorúan *puritán gyermekkép* alapjaira helyezte. Az ideális tanító az ő felfogása szerint tanítványaival szemben szigorúan következetes elvárásokat fogalmaz meg, de önmagával szemben is igényes. Jellemzők azok az intelmek, amelyeket az infant school tanítói számára fogalmaz meg 1852-ben közzétett írásában: „Soha ne kelts félelmet a gyermekben! Szoktasd őket pontosságra! Soha ne büntess haragodban! Ne hunyj szemet a gyerekek hibái fölött! Szemléltess mondanivalódat példákkal! Figyeld a betegségek tüneteit! Mindig tartsd be, amit ígértél!” (*Wilderspin 1852*).² Wilderspin kisgyermekképe *nem mondható optimistának*: „Megfigyelhető – írja egyik művében –, hogy hét-nyolc gyermekből nem hiányoznak az olyan hajlamok, amelyek a későbbi bűnök előfutáraként jelennek meg...” (*Wilderspin 1852*) A vétkekre fogékony lelkét csak szigorú fegyellemmel lehet megóvni a bűnök csábításától. Az ideális tanuló a következetes nevelésnek köszönhetően már kisgyermekkorában felvérteződik azokkal a jellemvonásokkal, amelyek az archetipikusan *protestáns-puritán* ember sajátjai. Pontos, szorgalmas, megbízható, alantas vágyait leküzdi, tanítójának mindenkor, mindenben engedelmeskedik. Az ilyen karakterű gyermek felnőttkorában zökkenőmentesen illeszkedik be a társadalom szövetébe.

Az első magyar óvodák társadalmi funkciója és gyermekképe

Első óvodáink pedagógiai arculatának kialakulását jelentős mértékben befolyásolta az angol minta. *Brunszvik Teréz* grófnő (1775–1861), a magyar óvodaügy kezdeteinek meghatározó személyisége ismerte Wilderspin *Infant Education* című, 1825-ben megjelent fő művét, pontosabban annak németre fordított, átdolgozott változatát, amely 1826-ban jelent meg Bécsben.³ A fordító-átdolgozó *Joseph Wertheimer*, a pedagógia iránt érdeklődő filantróp érzelmű üzletember volt.

² <http://www.gutenberg.org/files/10985/10985-8.txt>

³ „A gyermekek korai neveléséről és az angol kisgyermekiskolákról, azaz megjegyzések a másfél–hét éves szegény kisgyermek nevelésének fontosságáról, mellékelve a spítalfiatsdi kisgyermekiskola és az általa bevezetett nevelési rendszer leírását.”



Közép-Európa első kiseddóvó intézetét Brunszvik Teréz Budán, a krisztinavárosi Mikó utcában 1828. május 27-én nyitotta meg csendben, minden különösebb feltűnés nélkül.⁴ Az alapító karizmatikus egyéniségének és fáradhatatlan szervezőmunkájának köszönhetően hamarosan újabb óvodák alapítása következett Budán, Pesten, Besztercebányán, Pozsonyban, Kolozsvárott, Sopronban, Szabadkán, Kassán, Gyomán és Szombathelyen. Egyre terebélyesedő óvodaalapító mozgalom jött létre, gyakran rendeztek gyűjtéseket az új, magánkézben levő intézetek fenn tartásának támogatására. Az első kiseddóvók az óvodaügy iránt elkötelezett lelkes, filantróp érzelmű honpolgárok adományai révén működtek.

Az intézményfenntartásnak ez a gyakorlata angol mintát követett, Angliában a decentralizált iskolarendszer történelmi hagyományokkal rendelkezett. Ott az egyes (kisgyermek)iskolák tantervét sem szabályozta semmiféle egységes központosító akarat, legfőljebb a karizmatikus reformerek példája szolgált követésre ösztönző modellként. Nálunk viszont Mária Terézia már 1770-ben közzétette egy dekrétumában, hogy az iskolaügy, az iskolák életének szabályozása és ellenőrzése az uralkodó felségjogába tartozik. („Die Schule ist und bleibt Poltikum.”) Ez különös kettősséget eredményezett Magyarországon: míg a népiskolák a tankerületek felügyelőinek szakmai ellenőrzése alatt álltak, addig az óvodák önálló intézményként működtek.

Annak a korszaknak a *gyermekképéről*, amelyben az első magyar óvodák születtek már az intézmények elnevezése is sokat elárul. Brunszvik Teréz naplójában a „kiseddóvó” valamint a Kleinkinder-Asyle („gyermek-azilum”, „gyermekmenhely”) elnevezést használja. A romlott társadalmi viszonyok közepette *védelemre, óvásra szoruló gyermek rousseau-i képe* rajzolódik ki a kisgyermekneveléssel foglalkozó más korabeli írásokból is. „A gyermekség első benyomásai a legfontosabbak...” – írja Brunszvik Teréz egyik levelében, amelynek révén befolyásos pártfogókat szeretne megnyerni az óvodák alapításának támogatására. „...azok a legkeményebbek és legmaradandóbbak, és mert az első 7 évben több rossz és veszélyes dolog kerülhet a fejbe (agyba) és a szívbe, mint amit a legjobb intézet vagy tan[ító] hétszer hét év alatt tud csak kiirtani.” (*Hornyák 2004:75.*)

Ugyanez a gyermekkép rekonstruálható az óvodákat terjesztő egyesület egy korabeli röpiratából is: „A’ gyermek-kornak első évei az egész életre legbéhatóbbak: mert azon csirák, mellyek az emberrel együtt születnek ezen első években indulnak meg, és valamint a’ test, úgy a’ lélek is előbb elnyomorodhat, mintsem az őt környező veszélyt akár ösmerni, akár eltávoztatni tudná.” A szerző ennek alapján a kiseddóvók, azaz a „védintézetek” feladatát is kijelöli: a „koranevelés” (értsd: korai nevelés) biztosítása révén „a’ gyermek’ testi és lelki fejlődésére való gondos föl-vigyázás”, révén „tisztn megtartani a’ főt és szívet fonák gondolatoktól és érzésektől” (*A kiseddóvó intézetekről 1837:5, 10.*)

Rousseau és a német romantika közvetlen hatása nyilvánul meg ezekben a sorokban. A tiszta lelkű gyermek toposza Rousseau-nál jelenik meg alapvető pedagógiai

⁴ A régebbi óvodatörténeti szakirodalom ezt az intézetet „Angyalkert”-ként emlegeti. Ma már tudjuk: ez az elnevezés nem autentikus.

axiómaként, az oltalomra szoruló „csíra” kifejezés gyökerei pedig a német romantika költészetéhez-irodalmához nyúlnak vissza. E korszak költői és nevelési témákkal foglalkozó írói gyakran tették érzékletesebbé mondandójukat természetből vett képekkel, metaforákkal.

Fröbel romantikus gyermekképe és a gyermekkert-mozgalom

Ebbe a körbe tartozik *Friedrich Fröbel* (1782–1852) német pedagógus is. Felfogása szerint a gyermek jónak születik, a rossz abból következik, ha megbomlik az ember és természet közötti eredendő harmónia. A környezet ekkor súlyosan deformálja az ember lelkét, ezért kell a nevelőnek a gyermek lelkében csíraszerűen meglévő jó tulajdonságokat felszínre hoznia. A gyermekben közvetlenül ölt testet az isteni eredet, villan fel az isteni szikra (Funke aus Gott). Ebből következik, hogy a nevelés nem lehet normatív, előíró, mert ez gátolja a gyermeki fejlődés isteni törvények által meghatározott menetét. A pedagógiának követnie kell a gyermek önkibontakozását, és óvnia kell sérülékeny lelkét a káros külső hatásoktól. A fejlődést támogató nevelés így végső soron elősegíti a visszatérést az ősi egészségességhez, az ember – természet – istenség harmóniájához.

Fröbel antropológiája szerint a gyermekkor értékekben gazdagabb periódusa az ember fejlődésének, mint a felnőttkor. A felnőtt lélek kiüresedik, elszürkül: „Halottak vagyunk, minden halott, ami körülvesz bennünket, üresen kong minden tudásunk, üresek vagyunk gyermekeink számára, majdnem minden amit ki mondunk kong az ürességtől, tartalmatlan, élettelen...” Lelki megújulást, életet és energiát a felnőtt a gyermekekkel való foglalkozásból nyerhet: „Siessünk! Engedjük magunkat eljutni gyermekeinkhez! Engedjük, hogy megtöltsenek bennünket élettel! Élünk velük, és engedjük, hogy velünk éljenek. ... Tanuljunk gyermekeinktől ... Élünk a gyermekeinknek: így hoznak ők számunkra békét és boldogságot.” (*Ullrich 1999:251–252.*)

Az isteni eredetű gyermeki alkotófolyamat három dologban nyilvánul meg: a *beszédben*, a *játékban* és a *képzeletben*. A játék az önmagunkra találás, az „isteni egésszel” való egyesülés eszköze. Fröbel szerint a gyermek játék közben éli át leginkább saját létezésének totalitását: érző, gondolkodó és cselekvő lényként egzisztál egy időben.

A gyermeki ártatlanságot a romlott társadalmi viszonyok veszélyeztetik, a gyermekben szunnyadó isteni erő kihalászatlanul marad, felnőttkorra elenyésszik. Ezért különleges óvodára, „*gyermekkert*”-re (Kindergarten) van szükség, amelyekben a 2–7 éves korú gyermekek közösségben élnek, a fröbéli fejlesztő eszközökkel foglalkoznak, különféle mozgásos és szerepjátékokat játszanak, kertészkednek. Fröbel különleges *játék-adományai* (gömb, henger, kocka stb.) egy sajátos metafizikai rendszer szimbólumai is egyben, amelyek az ember a természet és az istenség harmóniáját fejezik ki. Miközben a gyermek ezekkel az eszközökkel foglalkozik nemcsak belső spontán erői bontakoznak ki, hanem gondolkodása, felfogóképessége is fej-



lódik. A gyermekkert így végső soron egyúttal a nyolc éves korban kezdődő elemi iskolára való felkészülést is szolgálja Fröbel szándéka szerint.

Fröbel nagy ívű társadalomreformeri elképzeléseket dédelgetett a gyermekkertmozgalom terjesztésével. Elképzelése szerint az óvodának az újra megtalált földi paradicsommá kell válnia nemcsak a gyermekek, hanem szüleik számára is. A felnőttek vezetőivé itt saját gyermekeik lesznek. Hozzásegítik szüleiket eltompult érzelmeik, elfásult lelkük étellel való megtöltéséhez, a földi harmónia megtalálásához. A gyermekkert ezért nemcsak a gyermeknevelés eszköze, hanem a családi élet megújítója is egyben. Ezen keresztül pedig jótékony, harmóniateremtő hatással lehet a társadalom tágabb köreinek életére is. Ezért biztatja Fröbel a szülőket újabb és újabb óvodák alapítására: „Gyertek, éljünk gyermekeinkkel, gyermekeinknek!” (Fröbel 1826:109.)

Fröbel-recepció, romantikus gyermekkép

A fröbéli gondolatok a 19. század második felétől kezdve folyamatosan jelen voltak a magyar óvodapedagógiában. A foglalkoztató eszközök („adományok”) rendszerét többen megkísérelték továbbfejleszteni, a korabeli magyar igényekhez illeszteni. A gyakorlati-módszertani adaptáció mellett a filozófiai-eszmei síkon történő recepció sem maradt el: a Fröbel műveiben olyannyira markánsan megjelenő romantikus gyermekkép motívumai rendre felbukkantak a magyar óvodapedagógiai irodalomban és az óvodáról folytatott szakmai diskurzusokban.

Érzékletes példa erre az a nyomtatásban is megjelent előadás, amely az 1896-ban megrendezett *II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus* kisdednevelés szakosztályában hangzott el. *Molnár Mária* óvónő az óvodai kisdednevelés családias jellegének fontosságára hívta fel a figyelmet. A kisdedóvó intézet feladata, hogy segítsen azoknak a nőknek, akik „arra vannak utalva, hogy övéiktől távol, a rideg, hideg világban keressék meg mindennapi kenyerüket”. A legfőbb segítség az, ha „édes, családias otthont” biztosítanak az iparban és a mezőgazdaságban egyre nagyobb számban foglalkoztatott dolgozó nő gyermekének. Az anyák elvárhatják, hogy az óvónő „édes anyai gonddal örködjék” gyermekeik fölött egy olyan óvodában, amelyben „a testvériesség mellett családiasság is lakozik”. Akkor lesz az óvoda ilyen, ha a gyermekkertésznő „világosságot, meleget árasztó” szeretettel viseltetik a gondjaira bízott kisdedek iránt.

A jól működő óvodától elvárható, hogy „az égi harmatot, a gyermeki kornak boldog vidámságát rideg rendszerével ne ölje ki, ne semmisítse meg, de az anyai szív varázserejével hasson oda, hogy az ártatlan kisdedek mosolygó arcán a tavasz frissesége, szemeikben a kék ég derült mélysége minél tovább, minél állandóbban maradjon meg.” A romantika gyermek-érzékenységét idézi a következő – kissé már szentimentalizmusba hajló, ám a kor stílusának megfelelő – mondat is: „Bimbó a kisdedek ártatlan szíve is, magában rejtja a szép, jó és igaznak fejlődő csíráját, áldást-hozó napja az ártatlan öröm, mely a kicsi szívet naponta érinti, hogy életre keltse a legszebb, legszentebb nemes érzületet.”

Ahhoz, hogy a gyermeki lélek minél tovább megmaradhasson a „boldog vidámság” korszakában, ahhoz, hogy a lelkükben szunnyadó „szép, jó és igaz” csírája háborítatlanul bontakozhassék ki, „természetszerű nevelésre” van szükség. Az ilyen nevelés „a gyermek lelki fejlődésének törvényeiből indul ki s a természetes fejlődést erőszakos beavatkozással tönkretenni nem akarja”. A természetes nevelés elvei alapján működő óvodában tehát nincs helye a „pedáns, iskolai modornak”. (*Molnár Mária 1898:523–528.*)

Hasonló *romantikus gyermekkép-motívumok* körvonalazódnak annak az óvónőképző intézeti tankönyvnek a szövegéből is, amelyet *Bardócz Pál* szakfelügyelő szerkesztésében jelent meg 1928-ban. „A gyermekben az istenség egész tejjessége lakozik” – olvashatjuk a vezérkönyv első fejezetében. Kivételes helyzetben van, mert különleges adottsággal rendelkezik: „Meglehet a nyomor és a szenvedés tanyájáról indul el, de ha a Föld kerekiségének bármelyik pontján látja is meg a napvilágot, mindenütt övé az Ég legdrágább adománya, talizmánja, a legfőbb jó, a szeretet. Ez ragyog szeméből bárkire, és ez sugárzik belőle, mint a mindeneket közlő rádió, csodás áram.” (*Bardócz 1928:18.*)

Ennek a kivételes adománnyal rendelkező teremtménynek, a gyermeknek a nevelése folyhat vaskalapos elvek szerint, korlátozva vagy éppenséggel túlvédve: „Amiként nincs módunkban a csillagok pályafutását megszabni – írja *Bardócz* –, éppen úgy nem volna szabad a »Gyermek Őfelségének« életét kalitkába zárt madár módjára rendezni be. Az ő második legnagyobb földi kincse a szabadság legyen és abban vegye körül sok-sok szeretet, elnézés, megértés, segíteni akarás. Csak mesterségesen ne neveljük zárt üvegházi növényként, hanem adjunk neki annyi szabadságot, amennyi testi és lelki énjének kifejlődéséhez veszedelem kizárásával okvetlenül szükséges.” (*Bardócz 1928:19.*) A romantika szófordulatain, jelzőin túl ebben a szövegben már a *reformpedagógia* és a *gyermektanulmányozás* egyes toposzai is fellelhetők. A „gyermek őfelsége” kifejezés például gyakran fordul elő az új, gyermekközpontú pedagógiai irányzatok képviselőinek szótárában. Érdekes véletlen, hogy a *Bardócz*-könyv megjelenésének évében Berlinben is napvilágot látott egy képekkel gazdagon illusztrált vaskos kézikönyv „anyáknak, leendő anyáknak és mindenkinek, aki szereti a gyermekeket”. Címe: „*Őfelsége a gyermek*” (*Seine Majestät das Kind*) (*Schur & Thomalla 1928*)

A *Bardócz*-féle tankönyvet érdemes e korszak egyik mérvadó műveként kezelnünk. Már a magyar óvodaügy legelső alapidokumentuma, az 1891-ben kodifikált kisdedovási törvény melléklete előírta a kisdedóvodák és gyermek-menedékházak foglalkozásának anyagát. Ennek a tartalomnak a didaktikai-metodikai szempontoknak megfelelő részletes kidolgozására azonban egészen 1928-ig nem került sor. A szóban forgó tankönyv tehát hiánypótló mű volt a maga nemében.

Ebből adódóan meggyőződéssel állíthatjuk, hogy fontos alpműként szolgált ez a kézikönyv a pályára készülő fiatalok és a már pályán levő óvónők számára egyaránt. Joggal feltételezhető, hogy mondanója – így a lapjairól kirajzolódó gyermekkép is – visszhangra talált olvasói körében. Így az sem kétséges, hogy a roman-



tikus gyermekképnek voltak követői Magyarországon a huszadik század első évtizedeiben is.

Gyermekkép-típusok a huszadik században

A századfordulón másfajta felfogásmódot tükröző publikációk is születtek. *Szvorényi Józsefciszterci* tanár, főgimnáziumi igazgató, a Magyar Tudományos Akadémia tagja 1890-ben publikálta a családi és iskolai nevelésre vonatkozó gyakorlati tanácsait. (*Szvorényi 1890*) Könyvében végig követi a gyermek fejlődését születéstől középiskolás koráig, és gyakorlati tanácsokat ad gondozási-nevelési kérdésekben. A pedagógiai tanácsadó szakirodalom történetében szinte párját ritkítja az a következetes határozottság, amellyel állást foglal a néhány hónapos gyermekek fenytése kérdésében: „A szoktatás (...) mindjárt a gyermek életének első havaiban vegye kezdetét. Állhatatosan ismételtessék előtte, a mire nevelni kell; és viszont, szigorúan tartassék távol, a mire szoknia nem szabad. És a szoktatásnak, fél éves gyermeknél, egy-egy komoly hangú szóval, sőt – ha szükség – a megfelelően osztott erélyesebb legyintésével is érvényt lehet már szerezni. Igen, a maga idején, helyén és módján használt ütéske sokszor csodát művel a kisednél.”

Szvorényi az óvodáskorú gyermekről is hasonlóan gondolkodik. Megjegyzi ugyan, hogy 2–3 éves korában a „legszebb, legérdekesebb” az „emberbimbócska”, ezt a gondolatot azonban markánsan ellenpontosza a gyermek bűnös hajlamáról szóló okfejtése: „Kétségkívül a kised is vérében hordja már a bűn szunnyadó csiráit ... Nem lehet tagadni, hogy a legszerencsésebb hajlamok mellett is gyakran föllelhetők máris a serdülő kisedben⁵ a hirtelen lobbanó vér, az akaratosság, harag, féltékenység, önzés, hálátlanság.” (*Szvorényi 1890:47, 69–70.*) Az augustinusi-lutheri pesszimista gyermekkép és a kora újkori szigorú puritán nevelési elvek motívumai élnek tovább ebben a gondolkodásmódban amely egyáltalán nem volt egyedülálló a maga korában.

Látható, hogy az eredendő bűn dogmáját a gyerekre vetítő sötéten komor gyermekkép tovább élt a huszadik században. A nevelés kérdéseivel foglalkozó publicisták, pedagógusok egy részének műveiben újra és újra felbukkannak elemei. A családok nevelési szokásaiban tükröződő jelenlétéről pedig szépirodalmi művek egész sora tanúskodik.

Az elméleti és gyakorlati pedagógia művelőinek mentalitásában azonban jóval általánosabb volt az a felfogásmód, miszerint a gyermek egy alakításra-formálásra szoruló lény, akit következetes neveléssel kell betagozni az őt körülvevő szűkebb-tágabb közösségi körökbe. A gyermeki alakíthatóság-motívum előzményei a kora felvilágosodásig, Locke-ig, sőt egészen Erasmusig vezethetők vissza, a társadalmi együttélésre való felkészítés igénye viszont a tizenkilencedik század elején jelenik meg egyre határozottabban. A népiskolai tanítók és tanítójelöltek (ön)képzésére szánt kézikönyvekben például mind gyakrabban találkozunk olyan megfogalma-

⁵ Szvorényi szóhasználatában ez az óvodás gyermeket jelenti.

zásokkal, hogy a nevelés megkülönböztető jegye a „társadalmi illendőségre való szoktatás” vagy a „megélhetésre való tanítás”. Az egyik ilyen tankönyv szerzője a rendszertani alapok felvázolásakor a neveléstudományt két részre osztja, amelyek a „*társadalmulás-tan*” és a „*társdalamatás-tan*”. (Peres 1904:11.)

A magyar népiskola-pedagógiai irodalom longitudinális vizsgálata alapján nagy általánosságban elmondható, hogy a kisiskolás életkorról alkotott kép – a szövegek érzelmi és konnotatív jellemzőinek tekintetében – a 20. század első évtizedeire egyfajta lassú „kiüresedésen” megy keresztül. Eltűnik a korábban oly gyakori, humanista-aufklérista motívumokból építkező toposz az emberi méltóságról, az emberi nem kiválóságáról. Visszahúzódik a romantikára jellemző „gyermek-érzékenység”, a gyermeki őserő csodálata, az ezzel járó költői hevület, és átadja helyét egy jóval visszafogottabb, tárgyyszerűbb fogalmazásmódnak, egy prakticista-pragmatikus gyermekképnek (Pukánszky 2005).

Figyelemre méltó, hogy a huszadik századi magyar *óvodapedagógiai szakirodalom* alapján kirajzolódó *gyermekkép* tartalma *nem ment keresztül ilyen gyökeres átformálódáson*. Ellenkezőleg: részleteiben sokáig megőrizte a fröbéli német romantika motívumait. (Ez annak ellenére érzékelhető, hogy – mint láttuk – Fröbel pedagógiájával, különösen annak gyakorlati-módszertani oldalával szemben erőteljes kritikai attitűd alakult ki óvodapedagógiai szakíróink körében, főképpen a századforduló után.)

Ezek után nem meglepő, hogy a gyermeki lélekben rejlő őserőt, a spontaneitást és teremtő fantáziát piedesztálra emelő új *reformpedagógiai irányzatok* gyermekképelemei könnyen illeszkedtek a tizenkilencedik századi óvodapedagógia romantikus hagyományaihoz. A világszerte legerőteljesebb huszadik századi új irányzat – amely Magyarországon is jelentős mértékben befolyásolta az óvodapedagógia alakulását – a Montessori-pedagógia volt. *Maria Montessori* (1870–1952) igen összetett pedagógiai rendszerének alapozásában helyet kapnak a kifejezetten romantikus gyermekkép-motívumok is. A „dottorossa” a gyermeki lélektől vár segítséget a romlott társadalom teljes megújulásához, amelynek szerves része ősi természet kiapadhatatlan teremtő erejének újrafelfedezése. Gyermek nélkül az ember kiüresedetté, degenerálttá válna, általuk viszont képessé válik a jövő gyökeresen új kultúrájának megteremtésére is. (Montessori 1987:112, 115.) A felnőtt számára a gyermek az élő példa, aki születésekor még lelkében hordozza az isteni eredetű természetes teremtő erőt és alkotóképességet. A romlás felé sodródó emberiség számára gyógyírt jelent, ha saját lelkületének „*normalizálásával*” minden egyes ember újra kifejleszti a gyermekként egykor már birtokolt, majd elveszített őseredeti, természetes képességeit.

A Montessori-recepció közismerten erőteljes volt a két háború közötti magyar óvodapedagógiában. Lelkes híve volt ennek a pedagógiának *Bélaváry-Burchard Erzsébet* grófnő, aki az olasz pedagógus több könyvét magyarra fordította, és 1927-től 1944-ig Montessori-rendszerű óvodát, illetve 1928-tól 1941-ig iskolát működtetett Budapesten. A Montessori-hatás kiterjedt volt Magyarországon, de a recepció



elsősorban nem a romantikus elemekben bővelkedő gyermekképre, gyermek-antropológiára koncentrált. A gyakorlati óvodapedagógiában használandó rendkívül alaposan kidolgozott és minden ízében egymáshoz szervesen illeszkedő Montessori-féle foglalkoztató-eszközök tárát (il materiale) alkalmazták szívesen a magyar óvodák egy részében.⁶

Ennek az eszközrendszernek a fogadtatása óvodapedagógus körökben tehát lelkes volt, de nem kritika nélküli. Így például *Draskovits Pál* 1940-ben megjelentetett óvodatörténeti könyvében pozitívként emeli ki a gyermekek testméreteihez igazodó óvodai bútorzat gyakorlati hasznosságát, viszont a foglalkoztató eszközöket mesterkéltnek, életidegennek tartja. Az eszköztár nem szolgál nevelési célokat, és jelentősen korlátozza a gyerekek szabadságát, mivel „csakis úgy és csakis arra használhatók, amire és ahogyan elkészítette Montessori azokat”. (*Draskovits 1940:78.*) Érdekes egybeesés, hogy Fröbel és Montessori recepciójának egyaránt az szabott korlátokat nálunk, hogy gyakorlati-módszertani eszközeik (a fröbeli „adományok” és a Montessori-féle foglalkoztató eszközök) használatát a korabeli magyar óvodapedagógusok jelentős része nehézkesnek, bonyolultnak, rugalmatlannak érezte, és hiányolta belőle a „sajátosan magyar karakternek” megfelelő nevelő jelleget.

Általában azonban elmondható, hogy ez a pedagógiai irányzat éppúgy, mint a többi reformpedagógia a huszadik század első évtizedeiben felerősítette az *aktív*, a *cselekvő*, az *alkotó gyermek* képét az óvodapedagógiáról való közgondolkodásban is. Ezeknek az új pedagógiai irányzatoknak a végső soron rousseau-i alapokon nyugvó és romantikus toposzokból táplálkozó emberkép-gyemekkép motívumai fokozottan *háttérbe szorultak* az évek során. A hétköznapi óvodapedagógiai gyakorlatban főleg *módszertanuk* keltett jelentős visszhangot. A reformpedagógia-recepciónak ez a formája végül is a huszadik század közepére egy olyan gyermek képének karaktervonásainak kirajzolásához járult hozzá, aki cselekvő, alkotó teremtményként éli át gyermekségét, de szívesen lemond gyermekies vonásairól a következő életszakasz, az iskoláskor kedvéért. Az óvoda így a század folyamán egyre inkább *iskola-előkészítő*, tágabb értelemben: *életre felkészítő* szerepre tett szert. A társadalom különböző rétegeinek mentalitásában pedig az ideális óvodás korú gyermekről kialakított ideál mindinkább az együttműködő, alkalmazkodó, *szófogadó, jól nevelt gyermek lett*.

A második világháború után

Magyarországon a negyvenes évek végétől kezdve a társadalmi élet legtöbb területén erőteljes ideológiai befolyásolás érvényesült. A társadalmi tudat, a közgondolkodás átformálására tett erőfeszítések különösen jól tetten érhetőek voltak a peda-

⁶ Bélaváry-Burchard Erzsébet meggyőződéses kommunista pedagógus volt, így 1945 után, minisztériumi tisztségviselőként jelentős szerepet kap az új óvodapedagógia kialakításában. Módszertani ajánlásokat fogalmazott meg a gyakorló óvónőknek, részt vett az 1953. évi óvodai törvény előkészítésében. Neki köszönhető, hogy a Montessori-módszer bizonyos elemei továbbra is jelen lehetnek az ötvenes évek magyar óvodáiban.

gógia területén. A nevelésügy pártpolitikai elkötelezettségű irányítóinak munkálkodása révén új gyermekkép-változatok születtek a gyermekkor egyes szakaszaira. A korabeli pedagógiai dokumentumok tanúsítják, hogy melyek lettek az óvodás gyermekről alkotott „hivatalos” kép jellemző karaktervonásai. Egyre inkább úgy tekintettek rá, mint a szocialista társadalom jövőbeli tagjára, akit céltudatos nevelőmunkával, erőteljes ideológiai felvilágosító munkával, neveléssel, azaz mindennapi, napi politikai tárgyú meggyőző célzatú beszélgetések sorozatával kell felkészíteni az életre. A politika benyomult az óvodába. A gyermek úgy jelent meg az új óvodai törvényben és a napi munkát meghatározó programokban, mint egy ideológiailag felkészült, politizáló kis felnőtt.

Jól példázza ezt a folyamatot az a tény, hogy 1949-ben felsőbb utasításra már nemcsak az iskolákban, hanem az óvodákban is bevezették a „Nevelj Jobban!”-mozgalmat. Egy korabeli beszámoló szerzője így összegzi az eredményeket: „A Nevelj Jobban mozgalom legszembeszökőbb eredménye, hogy a valóság beköltözött az óvodákba. A régi mesterkélt mesevilág, mellyel a múltban a gyermekeket szándékosan elszigetelték a való élettől, eltűnt, s helyett az óvodai gyermekközösségek elfoglalták helyüket a dolgozó nép társadalmában.” (*Halász Jenőné 1949*) Az óvodák belső élete, a nevelőmunka tartalma megváltozott. Az óvónőknek – az előírások szerint – tervszerű beszélgetések keretei között kellett foglalkozniuk a korabeli mindennapi élet olyan eseményeivel, mint az újjáépítés, a hároméves és az ötéves terv, a munkaverseny, a brigádmozgalom, a gépállomások és szövetkezetek munkája. Az óvodák hétköznapijaiban – a módszertani levelek intencióit követve – megjelentek a kötelező foglalkozások. A különböző nevelési területeken (testi, erkölcsi, értelmi, esztétikai-ábrázoló stb.) végzett módszeres munka révén elsősorban e foglalkozások voltak hivatva fejleszteni a gyerekek személyiségét úgy, hogy az mindinkább közelítsen a hivatalosan deklarált gyermekeszményhez.

Az óvoda életének közvetlen és tudatos „átideologizálására” irányuló központi törekvések intenzitása a hetvenes évekre csökkent. Átformálódott az óvodáskorú gyermekről alkotott kép is: a „politizáló gyermekből” „iskolára készülő gyermek” lett. Az óvodapedagógia szakmai műhelyeiben és az óvodapedagógus-képzés színterein folyó színvonalas munka eredményeként Magyarországon fokozatosan kialakult egy olyan óvodai kultúra, amelynek következtében a gyermekvédelem és az iskola-előkészítés funkcióját hatékonyan ellátó óvodahálózat született.

Illusztrálja e kiforrott szakmai munka eredményességét „Az óvodai nevelés programja” című módszertani kiadvány, amely első ízben 1971-ben jelent meg, és 1985-ig többször adták ki változatlan tartalommal. Az óvodai gondozás és nevelés területeit, a személyiségfejlesztés részletkérdéseit átfogó rendszerként kezelő program gyakorlatias jellege révén hatékonyan orientálta az óvodák hétköznapi életét.

Jellemző a korszak mentalitására az a gyermekkép, amely e dokumentum alapján rekonstruálható. Az ideális óvodás gyermek már kiscsoportos korában megtanul alkalmazkodni az óvoda rendjéhez, fegyelmezetten betagozódik az óvodai közösségbe. A középső és nagycsoportosok viszont már tudatos önfegyelemre is



képesek, hiszen tudják, hogy „tevékenységi vágyukat a nap minden szakában és az oktatás során is kielégíthetik, ki tudják várni, amíg pl. az oktatás keretében rájuk kerül a hozzászólás sora...” Ez a fegyelem már előkészíti a gyermekeket az iskolába való átlépésre. Hiánya pedig az óvónő nevelőmunkájának fogyatékoságát jelzi. (*Bakonyiné 1971:58–59.*) A nevelési program szerteágazó tematikája az óvodai élet valamennyi területét felöleli. Pragmatikus jellege jól illeszkedik ahhoz a mentalitáshoz, amit tükröz: az óvodai nevelés tartalma és folyamata rendszerszinten leírható, megtanítható és megtanulható; a jól felkészült óvónő képes az elvárásoknak megfelelő nevelőmunkára, az adódó nehézségek leküzdésére. Az ideális gyermek együttműködik óvónőjével és a közösség más tagjaival, alkalmazkodik az óvodai élet ritmusához, napirendjéhez, uralkodik saját magán – különösen cselekvési készletésén – megvárja, amíg gyermekies szükségleteit a biztosított időkeretek között kielégítheti. Az óvodás szívesen tanul, hiszen ezzel is készül következő életszakaszára, az iskoláskorra.

Jól definiálható, markáns elvárások rendszereként megfogalmazódó tulajdonságok ezek: tanulási vágy, betagozódási és kooperációs készletés, önkontroll, alkalmazkózás. Olyan gyermekkép-összetevők ezek, amelyek már a tizenkilencedik század puritán mentalitásának bázisán megfogalmazódtak és háborítatlanul fennmaradtak egészen napjainkig. Ez a gyermekeszmeny szilárd fogódkokat ad a pedagógusok számára, s egyúttal jól beleilleszkedik abba a pedagógiai paradigmatába, amely az előre kiszámíthatatlan nevelési helyzetek veszélyét igyekszik a lehető legkisebbre csökkenteni.

Ennél nagyobb kockázatot és szakmai kihívást jelentett (és jelent ma is) az óvodapedagógusok számára az a gyermekkép, amely a nálunk – meglehetősen fáziskészséssel – a nyolcvanas évek végén újra felbukkanó reformpedagógiai irányzatok és alternatív pedagógiai antropológiai alapjain nyugszik. Ezek a régi-új irányzatok (mint például a Montessori-, a Waldorf- vagy a Freinet-óvodapedagógia) és tendenciák ugyanis ezer szállal kötődnek ahhoz a rousseau-i gondolatokban gyökerező romantikus gyermekképhez, amely szerint a gyermek dolga nem elsősorban a felnőtt-létre (illetve a következő életszakaszokra) való szorgos előkészület, hanem a gyermekkor örömeinek minél teljesebb és intenzívebb átélése. A gyermekkor sajátos önértékkel rendelkező életszakaszként felfogó pedagógiai célja éppen az, hogy türelmes, támogató légkört biztosítva segítsék a gyermeket önmaga benső erőinek kibontakoztatásában és a világ felfedezésében. A mikro- és makrokozmosz megismerésének olyan útja ez, amely nem nélkülözi a kitérőket, a buktatókat és az esetleges kudarcokat sem. De ez is egy lehetséges irány, amely elvezethet a harmonikus felnőttkorig. A választás ma már szabad: a különböző mentalitást, filozófiai alapokat és hitbéli meggyőződést tükröző gyermekképek és pedagógiai egymás mellett élésének korszakát éljük.

PUKÁNSZKY BÉLA