

A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében

Óvodatörténet, gyermekkortörténet

A magyar óvodatörténet-írás jelentős hagyományokkal rendelkezik. Az utóbbi évtizedekben sorra jelentek meg *Vág Ottó*, *Zibolen Endre*, *Mészáros István*, *Kelemen Elemér*, *Kurucz Rózsa*, *Hornyák Mária*, *Kövér Sándorné* és mások írásai a közel két évszázados magyar óvodaügy kialakulásának és fejlődésének egyes korszakairól, illetve részterületiről. Emellett szép számban láttak napvilágot írások a regionális óvodatörténet egyes témaköreiben. Több korszakon átívelő az országos helyzetképet nemzetközi összefüggések rendszerébe helyező monográfia viszont igen kevés született; a kezdetektől a máig terjedő teljes időtartamot átfogó, minden részletre kiterjedő elemzés pedig – tudomásunk szerint – egy sem. Vág Ottó több kötetesre tervezett műve (Vág, 1994) az első rész megjelenése után sajnálatos módon félbeszakadt, a szerző a magyar óvoda meggyökerezésének 1836-ig terjedő történetének alapos, minden részletre kiterjedő feldolgozásáig jutott el. Munkássága azonban ezzel együtt is szerfölött jelentős, hiszen művei révén megbízható ismeretekre tehetünk szert olyan kérdésekben is, mint például a magyar óvodák angliai előzményeinek fejlődéstörténete. Az átfogó fejlődéstörténeti összkép iránti hiányérzetünket csillapodik Kelemen Elemér óvodatörténeti tanulmányának olvasásakor, amelyben a szerző – a műnek helyt adó szakfolyóirat szűk terjedelmi keretei miatt – vázlatos, ám rendkívül lényegre-törően koncentrált összképet nyújt a magyar óvodaügy fejlődéstörténetéről (Kelemen, 2000).

Jelen írásunkban magunk sem vállalkozunk hiánypótlóan átfogó kép nyújtására, már ami a magyar óvodáztatás fejlődéstörténetének teljes vertikumát illeti. Vázlatunkban egy sajátosan új szempont: a gyermekkép alakulásának vizsgálatát kíséreljük meg a magyar óvodatörténet kontextusában. Az óvodatörténet klasszikus kutatási metodológiáját tehát egy viszonylag fiatal diszciplína, a gyermekkortörténet eszköztárának bizonyos elemeivel szeretnénk kiegészíteni.

A gyermekségtörténet egyik központi kategóriája a gyermekkép, amely önmagában is komplex fogalom, benne a gyermekkel kapcsolatos gondolatok, vélemények elvont ideák formájában öltönek testet. A gyermek ezen a síkon többnyire eszményített, gyakran mitizált alakban jelenik meg az adott korszak és az adott társadalom „magas”-kultúrájában – így például irodalmában, művészetében, de a nevelésről elmélkedő jeles gondolkodóinak, pedagógus-íróinak műveiben is. Ez a gyermekkép általában a normativitás elemét is tartalmazza, mivel az idealizált gyermek tulajdonságait írja le. Így egyúttal a céltételezés mozzanata is megragadható benne. Megmutatja azt, amilyennek látni szerették volna, amilyené alakítani kívánták a felnőtt generációk koruk gyermekeit. Olyan elméleti konstrukció tehát a gyermekkép, amely az emberalakítás, a „pedagógikum” társadalmi szinten megfogalmazódó igényét is kifejezi. Így végső soron – a teleológiai mozzanat révén – az elvont, filozófiai-antropológiai síkon megfogalmazódó emberképéről, *embereszményéről* is fontos részleteket árul el.

A történeti korszakokban az egyes társadalmi csoportok kulturális hagyományaik és sajátos mentalitásuk függvényében más és más módon reflektáltak a gyerekekre. Ennek függvényében egy időszak „keresztmetszetét” tekintetbe véve elvileg több, párhuzamosan formálódó gyermekképről beszélhetünk. Jelen esetben csak azokat a konstrukciókat vesszük figyelembe, amelyek az egyes korszakokban a

neveléssel-oktatással kapcsolatosan megfogalmazott magasabb, elméleti szintű reflexiókban öltöttek testet.

Azt is látnunk kell, hogy a gyermekkép síkján megfogalmazódó gondolatok a gyermeknevelés (egyebek közt az óvodai nevelés) köznapi gyakorlatát nem befolyásolják közvetlenül. Hatásuk áttételes, sőt az is előfordul, hogy a gyerekről való gondolkodásnak ez a szinte metafizikai síkja nagyfokú önállóságra tesz szert. A tizenkilencedik századi romantika magasztos gyermekképe Angliában például nem óvta meg a gyermekek tömegeit embertelen körülmények között végzett gyermekmunka megpróbáltatásaitól. Kiterjedt gyermekkortörténeti kutatásokra van még szükség ahhoz, hogy az egyes korszakok közgondolkodásában manifesztált gyermekkép(ek) és az egyéni nevelői gyakorlatot (szubjektív tapasztalatok, motívumok és attitűdök révén) közvetlenül befolyásoló gyermekfelfogás kapcsolatáról pontosabb fogalmat alkothassunk.

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

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 szegénysorban élő nők tömeges kényszer-munkavállalásában keresendő. Ez a folyamat szétzilálta a családok kötelékeit, és fokozta az amúgy is ijesztően magas fokú csecsemőhalandóságot. Sok anya adta napközben dajkához csecsemőjét, kiteve a kicsit a közömbösségből, elhanyagolásból fakadó balesetveszélyeknek. Ráadásul még szűkös keresményük egy részét is erre a célra fordították. A nagyobbacska gyerekek számára általában már valamiféle intézményes felügyeletet kerestek. Szükségmegoldásként ezt a szerepet sok helyütt az iskola töltötte be. Korabeli leírások és ábrázolások egyaránt bizonyítják, hogy a háromtól hat éves korú gyermekek sokáig az idősebbek számára létrehozott elemi iskolákat, népiskolákat látogatták. Különösen faluhelyen volt szokás, hogy a tanító a kicsik felügyeletét is elvégezte az idősebbek tanítása mellett. (Tizenhatodik-tizenhetedik századi németalföldi festők – például *Pieter Brueghel* vagy *Jan Steen* – képein gyakran látunk az iskolaszobában csetlő-botló egészen apró gyermeket is.)

A legkülönbözőbb korú gyerekek együttoktatása mellett viszonylag hamar, már a reformáció korában találunk példákat a kicsik elkülönített képzésére-nevelésére is. Angliában „*dame school*”¹ néven sorra jöttek létre azok magánvállalkozások, amelyekben egy idősebb nő – általában saját lakásában – tíz, húsz, esetleg harminc gyermeknek kezdte el az alapkészségeket: az olvasás, írás és számolás tanítását. A napközbeni felügyeletet biztosító intézeteknek ezt a kezdetleges típusát a puritán telepések a 17. században Amerika partjain, Új Angliában is meghonosították, de itt már gyakran az egyházközségek vállalták magukra fenntartásukat. A gyermekekre való felügyelet mellett kezdetleges oktatás folyt ezekben a napközi iskolákban. Tanítás, amelynek színvonala kizárólag a felügyelőnképeségeitől, képzettségétől és ambíciójától függött. Tantervnek nyomát sem találjuk itt, és a tanításra vállalkozó asszonyok sem rendelkeztek semmiféle pedagógiai képzettséggel. (Éppúgy, ahogyan a népiskolák tanítói sem, egészen a 18. századig).

A „*dame school*”-típusú napközi iskolák oktatásának tartalmát, színvonalát nem

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

garantálta semmiféle előírás, munkájukat nem ellenőrizte semmiféle tanulmányi felügyelet. Az esetek többségében a felügyelőnők saját lakásukban foglalkoztak a gyerekekkel, sokszor igen mostoha körülmények között. Előfordult, hogy az iskolai célra használt szoba nappali vagy hálóbélyeg is volt egyúttal. (Lásd: Vág, 1969, 48.)

Ilyen jellegű intézmények nemcsak a szigetországban terjedtek el. Hasonló dame school-típusú napközi iskolák jelentek meg a 18. századi Németországban, a Németalföldön, Svájcban, Franciaországban, Észak-Itáliában az Egyesült Államokban, sőt Japánban is. (Vág, 1993) Egyes országokban nemcsak nőket, hanem férfiakat is alkalmaztak gyermekfelügyelőként.

Mint említettük, ezeknek az intézményeknek a létrejöttének alapját az ipari forradalom teremtette meg a női munka nagymérvű elterjedésével. Az üzemekben, gyárakban dolgozó nők közül azok, akiknek erre tellett egyre szélesebb körben vették igénybe a napközbeni gyermekfelügyelet szolgáltatását. Nem filantróp kezdeményezésről volt szó: a gyerek tehertételt jelentett a dolgozó anyák számára, akik nem is vártak el a gyerekefelügyelő asszonyoktól sem magasabb színvonalú képzést, sem jellemformáló nevelést. De a felügyelőnők túlnyomó többségét sem a gyermekek iránti szeretet ösztönözte ennek a munkának a végzésére, hanem a kereset, az anyagi haszon reménye. (Hasonló lehetett a helyzet, mint a szoptatódajkák esetében, akik gyakran férjük parancsára vettek magukhoz lehetőleg minél több tehetősebb családból való csecsemőt, akik sokszor így esztendőig nem látták saját szülőanyjukat.)

A fejlődés, az intézménnyé szerveződés jóval 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 filantróp érzelmű utópista szocialista gyárigazgató New Lanarkba való érkezése után fontos újításokat vezetett be. Megtiltotta a tíz év alatti gyerekek dolgoztatását a szövőgyárban, az ennél idősebb gyerekek napi munkaidejét napi 13 órától 10 órára csökkentette, és javított munkakörülményeiken. A gyerekeket kötelezte az iskolába járásra. A 2-6 éves korú gyerekek számára „*infant school*”-t létesített, amelyben radikálisan új nevelési módszereket alkalmazott. Rousseau híveként úgy vélte, hogy a gyermek jónak, ártatlannak születik, de a környezet tönkretelheti erkölcsét. Ezért a jellemnevelésre különös gondot fordított. A felvilágosodás parttalan pedagógiai optimizmusát osztva úgy vélekedett, hogy a társadalmi bajok megszüntethetők a nevelés megjobbításával.

Owen kisgyermekiskolája tehát mindenekelőtt 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 iskolai élet hétköznapijainak. A büntetést csak mértékkel alkalmazták, testi fenytésre nem kerülhetett sor. Sokkal nagyobb szerep jutott a szoktatásnak, amelynek célja a közösségi együttélést segítő szabályok elsajátítása, a társadalmi beilleszkedés képességének kialakítása volt.

A gyárigazgató kezdetben rokonszenvezett a két anglikán pap, *Joseph Lancaster* és *Andrew Bell* által az 1790 évek óta alkalmazott „monitor” módszerrel. A „kölcsonös oktatás” módszerének (mutual system, monitorial system) lényege az volt, hogy a több száz, esetenként félezer fős termekben oktattak egy időben szegény sorból származó gyerekeket. Tízcsoporthat alakítottak ki, és ezeket 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, „költséghatékonysága” sok hívet szerzett ennek az eljárásnak a 19. század első felében. Ugyanakkor jól érzékelhetően túlszabályozott, gépies metódusról volt szó, és ez sokakat taszított. A tömeges együttes oktatás mindemellett nem vette – hiszen a módszer lényegéből fakadóan nem is vehette – figyelembe a gyerekek eltérő tanulási tempóját, egyéni felfogóképességét. A monitor 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. Ugyanakkor az is világos, hogy a módszer kidolgozói legalább minimális alapképzésben kívánták részesíteni a legsőbb osztályok gyerekeit is, ami a nagyfokú analfabétizmus időszakában vitathatatlanul filantróp törekvésnek számított.

Az is látható, hogy az ipari forradalommal együtt járó tőkefelhalmozás korszakában a kikezdehetetlen puritánus erkölcsiséggel rendelkező, evilági hivatását fáradhatatlanul és megbízhatóan végző ember személyiségjegyei jól illeszkedtek társadalmi közvélemény elvárásaihoz. A 19. század túlnyomó része elsősorban a vagyonát következetes konoksággal gyarapító „evilági aszkéta” embertípusé volt, nem pedig a hedonista örömeknek hódoló „fogyasztó” emberé. Ehhez a mentalitáshoz jól 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. Ekkor már a falusi parasztnak és gyári munkásnak egyaránt tudnia kellett írni, olvasni, számolni ahhoz, hogy a termelés és a piac viszonyai között boldogulni tudjon. A tömegiskola tehát valós szükségleteket elégített ki, igaz ugyan, hogy a szűkös anyagi erőforrásoknak köszönhetően többnyire meglehetősen mostoha körülmények között.

Voltak azonban a 19. században szép számmal olyan Rousseau-i eszméken nevelkedő entellektüelek, akiket taszított a sokszor valóban embertelen körülmények között zajló tömegoktatás. Közéjük tartozott Robert Owen is, akinek a monitor módszer iránti kezdeti rokonszenve hamar elenyészett. Gondolatvilágába nem volt illeszthető a személytelen tömeges foglalkozásokon nyugvó rendszer, hiszen ő elsősorban a nevelést helyezte középpontba, az erkölcsös karakter kialakítására törekedett New Lanark-i telepén.

Más alapokon nyugodott az óvodapedagógia első kiemelkedő brit – pontosabban szólva skót – képviselőjének, *Samel Wilderspinnek* (1792-1866) a koncepciója. London egyik városrészében, Spitalfieldsben kezdte el tanítói munkáját egy 1820 júliusában alapított kisgyermekiskola élén. Wilderspin autodidaktaként kezdett el nevelési kérdésekkel foglalkozni. Felismerte azokat a veszélyeket, amelyeknek a szegény munkáscsaládok naphosszat az utcákon kóborló gyermekei ki voltak téve. A nevelés iránti elméleti érdeklődést tett követte, tisztviselői állását feladva jelentkezett az új magániskola, a spitalfieldsi infant school tanítói állására. (Figyelmet érdemel az a tény, hogy ezek a gyermekintézmények ekkor még

többségükben magánkézben voltak, költségeiket a gyermekvédelem és -nevelés ügye iránt elkötelezett tehetősebb magánemberek állták.)

Wilderspin gyakorlati 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 rendetlenség az eredménye, és gondoskodni az állandó elfoglaltságról”. (Közli: Vág, 1969, 174.) Wilderspin óvodapedagógiai rendszerét erre a gyakorlatias megfigyelésre alapozta, és ennek megfelelően jutott koncepciójában központi szerephez a gyerekek cselekedtetése, céltudatos foglalkoztatása. Iskolájában központi szerepet kapott az oktatás, az elemi képzés, de jutott idő a játékra is a külön műgonddal kialakított iskolai játszótéren.

Az oktatás középpontba helyezése a gazdaságosságra való törekvéssel párosult ebben a rendszerben. Wilderspin – Owennel szemben – fenntartás nélkül elfogadta a monitor módszert, tovább is fejlesztette annak egyes elemeit. Ugyanakkor egyre érzékelhetőbbé vált a közel háromszáz gyerek együttoktatásának ésszerűsítésére való törekvésekből fakadó erőltettség, mesterkélttség.

Wilderspin pedagógiáját a szigorúan *puritánus gyermekkép* alapjaira helyezi. 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! Szemléltesd mondanivalódat példákkal! Figyeld a betegségek tüneteit! Mindig tartsd be, amit ígértél! (Wilderspin, 1852)² Wilderspin kisgyermekről alkotott képe *nem mondható optimistának*: „Megfigyelhető – írja egyik művében –, hogy hét-nyolc gyermekekből nem hiányoznak az olyan hajlamok, amelyek a későbbi bűnök előfutáraként jelennek meg... (Wilderspin, 1852) A vétkekre fogékony lelket csak szigorú fegyelemmel lehet megóvni a bűnök csábításától. Az ideális tanuló a következetes nevelésnek köszönhetően már kisgyermekkorában felvérteződik azokkal a jellemvonásokkal, amelyek az archetipikusan protestáns-puritánus ember sajátjai. Pontos, szorgalmas, megbízható, alantas vágyait leküzdi, tanítójának mindenkor, mindenben engedelmeskedik. Az ilyen karakterű gyermek felnőttkorában zökkenőmentesen illeszkedik majd be kora társadalmának 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 Samuel 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 fiatalember sikeres üzletemberként élt Bécsben. Filantróp beállítottsága miatt számos gyermeksegélyező kezdeményezésben vett részt, közéleti

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, mellékleve a spitalfjelsdi kisgyermekiskola és az általa bevezetett nevelési rendszer leírását.”

tevékenységét magasabb körökben is elismerték, Bécs város díszpolgárává választották. (Hornay, 2004) Wilderspin művének olvasása életre szóló hatást gyakorolt gondolkodásmódjára. Azon nyomban elhatározta, hogy a kisgyermekkorú nevelés-oktatás ausztriai fellendítésének érdekében lefordítja ezt a könyvet. A németre fordított és kibővített Wilderspin-mű hamarosan megjelent, és azonnal felkeltette a grófnő érdeklődését, aki ekkor már évek óta érlelte egy kisgyermekiskola alapításának ötletét.

Közép-Európa első kisdédóvó intézetét Brunsvik 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, Kasán, Gyomán és Szombathelyen. Egyre terebélyesedő óvodaalapító mozgalom jött létre, időről-időre gyűjtéseket rendeztek az új, magánkézben levő intézetek fenntartásának támogatására. Az első kisdédóvók 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, legföljebb a karizmatikus reformerek példája szolgált követésre csábító 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 Politikum.”) Ez nálunk az eredményezte, hogy amíg a népiskolák a tankerületek felügyelőinek szakmai ellenőrzése alatt álltak, addig az óvodák önálló intézményként funkcionáltak. A bennük folyó nevelés-képzés színvonala szinte kizárólag a tulajdonos(ok) elvárásaitól és a tanítók felkészültségétől, ambícióitól függött. Ez a fajta angolszász típusú, „alulról szerveződő” óvodarendszer ugyanakkor kiváló terepet biztosított az egyéni kezdeményezésre, új eljárások kipróbálására.

Magyarországon a 19. század húszas-harmincas éveiben tehát sajátos módon elegyedett a kontinentális („porosz”) iskolarendszer „felülről” vezérelt kiépítésének az igénye az angolszász mintát követő, civil mozgalomként terjedő óvodaterjesztő törekvésekkel. Vannak olyan nézetek, miszerint a kisgyermekiskola-szerű, „infant school”-típusú kisdédóvók a 2-7 éves korú szegénysorú gyerekek intézményes elemi képzésére törekedtek és nem a hatéves korban kezdődő népiskolai oktatásra való előkészítést szolgálták. (Mészáros, 1978, 352.) Ezt a teóriát számos forrás támasztja alá, egyebek között az a tény, hogy akkoriban az oktatási módszerek kezdetlegessége, a tanítók metodikai felkészületlensége miatt az elemi írás, olvasás és számolás készségének kialakítása 3-4 évig is eltarthatott. A 9-10 éves gyermek viszont – főleg faluhelyen – már jól használható munkaerőnek számított, s emiatt az alsóbb társadalmi osztályból kikerülő szülők vonakodtak gyermekeiket népiskolába engedni. A társadalmi realitásokhoz alkalmazkodó óvodaalapítók ezért törekedtek arra, hogy a kisgyermekoktatását a lehető legkorábban, akár már kétéves korban elkezdve az alapkészségek tanításával már hét éves korra végezzék.

Egy korabeli röpirat anonimitását megőrző szerzője⁵ a gyermekintézetek egymásra épülését a következőképpen tartja kivitelezhetőnek: „Első lépés lenne tehát minden helységben egy dajkáló intézet; melyben a’ már elválasztott gyermekek a’

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

⁵ A szerző feltüntetése nélkül megjelenő közlemények nem voltak ritkák abban a korban.

nyári munkák ideje alatt tavasztól ősziig össze gyűjtethetnének. Két éves korában a' gyermek a' védintézetbe tétetnék által és ott töltené öt évet. Következnenek a' vasárnapi és ünnepnapos iskolák; írás, olvasás és hittudományban való oktatással.” (A kisdédóvó intézetekről, 1837, 66.) A „dajkáló intézet” kifejezés értelemszerűen egyfajta bölcsődét jelent ebben a kontextusban, a „védintézet” pedig a kisgyermekiskola-ípusú óvoda korabeli elnevezése.” Figyelemre méltó, hogy a tervezet szerzője nem tesz említést a mindennapi népiskolákról – feltehetően azért, mert figyelembe veszi a falusi szülők gyermekmunka iránti szükségletét. Ehelyett vasárnapi iskolákról ír, ezek viszont nem annyira az alapkészségek tanítására szerveződtek, mint inkább a hittan elemeinek oktatására és a vallásos érzület elmélyítésére. A helyzet csak az 1840-es években változott meg gyökeresen. Egy 1845-ben kiadott királyi rendelet már előírta a népiskolai tankötelezettséget, tehát azt, hogy minden 6 éves gyermeket elemi iskolába kell íratni, amelyet 12 éves korukig kell elvégezniük. Az elemi tanodáknak ez az új szabályzata a népiskolát helyettesítő kisgyermekiskolák meghonosítását óhajtó elképzeléseknek a végét jelentette.

Annak a korszaknak a *gyermekképeről*, amelyben az első magyar óvodák születtek már ezeknek az intézményeknek az elnevezése is sokat elárul. Brunsvik Teréz naplójában a „kisdédóvó” valamint a Kleinkinder-Asyle („gyermek-azilum”, „gyermekmenhely”) elnevezést használja, a fentebb idézett röpirat szerzője pedig „védintézetek”-ről ír. A romlott társadalmi viszonyok közepette védelemre-óvásra szoruló gyermek Rousseau-i hatásokat sejtető képe rajzolódik ki a kisgyermekneveléssel foglalkozó korabeli leírásokból is. „A gyermekiség első benyomásai a legfontosabbak...” – írja Brunsvik 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.” (Közli Hornyák, 2004, 75.) A védő-óvó nem csak gyermekek jellemfejlődésének egyengetésében nyilvánult meg, hanem az óvoda higiénés viszonyainak ellenőrzésében és a gyerekek testi fejlődésének figyelemmel kísérésében. Az egészségügyi ellenőrzést már az első magyar kisdédóvó intézetben – Európában addig példa nélküli módon – orvos végezte. (Draskovits, 1940, 17.)

A *védelemre, gyámolításra és ugyanakkor pozitív nevelésre szoruló gyermek képe* rekonstruálható abból a fentebb már idézett brosúrából is, amelyet az 1836-ban alakul óvodaterjesztő egyesület felszólítására készült: „A' gyermek-kornak első éve 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 kisdédóvók, azaz a „védintézetek” feladatát is kijelöli: a „koranevelés” (értsd: korai nevelés) biztosítása révén „a' gyermek' testi és lelki fejlődésére való gondos fölügyezés”, révén „tisztán megtartani a' főt és szívet fonák gondolatoktól és érzésektől” (A kisdédóvó intézetekről, 1837, 5., 10.)

Rousseau és a német romantika eszmei hatását érezzük kiejteni ezekből a sorokból. A tiszta lelkű gyermek toposza Rousseau-nál jelenik meg alapvető pedagógiai axiómaként: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi pedagógiai regényét. (Rousseau, 1978, 11.) Az oltalomra szoruló „csíra” kifejezés gyökerei pedig a német romantika költészetéhez-irodalmához nyúlnak vissza. E stíluskorszak költői és nevelési témákkal foglalkozó írói gyakran tették érzékletesebbé mondandójukat természetből vett képekkel, metaforákkal. Így például szívesen hasonlították a

gyermek lelkét csirához, bimbóhoz, rügyhöz. Ez az apró egybeesés talán már egy olyan nagyformátumú pedagógus egyéniség gondolatvilágához való kapcsolódás egyik legelső jele is lehet, akinek jelentős szellemi hatása egyértelműen kimutatható a magyar óvodai történetében.

Fröbel romantikus gyermekképe és a gyermekkert-mozgalom

Friedrich Fröbel (1782–1852) romantikus gyermekképe egyértelműen tükrözi Rousseau és Pestalozzi hatását. A gyermek jónak születik, a rossz abból következik, ha megbomlik az ember és természet közötti eredendő harmónia. A környezet ekkor deformálja az ember lelkét, a nevelőnek ezért a gyermek lelkében csíraszerűen meglévő jó tulajdonságokat kell felszínre hoznia. A gyermekben közvetlenül ölt testet az isteni eredet, és 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 kibontakozását, és mindenek előtt óvnia kell sérülékeny lelkét a káros külső hatásoktól. A fejlődést támogató nevelés így végső soron elősegíti a visszatérést az ősi egészséghez, 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 kimondunk 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.” (Idézi: Ullrich,)

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 kihasználatlanul marad, felnőttkorra elenyészik. Ezért különleges óvodára, „*gyermekkert*”-re (Kindergarten) van szükség, amelyekben a 2-7 éves korú gyermekek közösségben élnek, a fröbeli fejlesztő eszközeivel 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 fejlődik. A gyermekkert így végső soron egyúttal a nyolc éves korban kezdődő elemi iskolára való felkészülést is szolgálja Fröbel szándéka szerint.

A német pedagógus első gyermekkertjét 1840-ben alapítja, amelyet rövid időn belül újabb óvodák követnek. Tanfolyamokat szervez gyermekgondozóknak, óvónőknek és szülőknek. A gyermekkertjei minden társadalmi osztály előtt nyitva állnak, egyre több bennük az elszegényedett munkáscsaládból származó gyermek. Nevelési koncepciója demokratikus: a különböző társadalmi osztályokból és rétegekből származó gyerekek együttnevelésével a társadalmi együttérzés fokozását

kívánja elősegíteni. Többek között ez is oka annak, hogy az 1848-as forradalom utáni represszió időszakában a porosz hatóságok bezáratják gyermekkertjeit (1851). A tilalmat csak halála után, 1860-ban oldják fel.

A hatóságok ellenérzéseit némiképp megalapozta az a tény, hogy Fröbel nagy ívű társadalomreformer elképzeléseket dédelgetett a gyermekert-mozgalmat terjesztését szorgalmazva. Szándéka szerint az óvodának az újra megtalált földi paradicsommá kell válnia nem csak a gyermekek, hanem szüleik számára is. A felnőttek vezetőivé itt saját gyermekei lesznek. Hozzásegítik szüleiket eltompult érzékeik, elfásult lelkük étellel való megtöltéséhez, a földi harmónia megtalálásához. A gyermekert 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 ezekkel a szavakkal újabb és újabb óvodák alapítására: „Gyertek, éljünk gyermekeinkkel, gyermekeinknek!”

Fröbel recepció, romantikus gyermekkép

Fröbel pedagógiája – akárcsak világszerte – Magyarországon is átütő erővel hatott az óvodapedagógia alakulására. A recepció nálunk az 1860-as években kezdődött. (Konceptiója korábban sem volt ismeretlen hazánkban: Brunsvik Terézzel például már a negyvenes évektől levelezett. A grófnőnek folyamatosan beszámolt elképzeléseiről, eredményeiről.)

A hatvanas években Rapos József óvóképző intézeti igazgató elkezdte magyarra fordítani műveit, egymás után születnek a Fröbel műveit ismertető, értékelő tanulmányok. „Magyarországi Központi Fröbel Nőegylet” néven úgy egyesület jön létre a fröbeli elmélet és gyakorlat magyarországi terjesztése érdekében. Elszánt kritikusok lépnek a színre (például Péterfy Sándor, a Népművelők Lapjának főszerkesztője), a megfontolt támogatók egy része hiányolja a nemzeti jelleg érvényesülését a koncepcióban (így tesz például Peres Sándor és Draskovits Pál óvóképző intézeti tanár). Sokan kifogásolják – némileg okkal – a fröbeli „adományok” rendszerének életidegenségét, formális didacticizmusát. A helyzet hasonló volt ahhoz, ami a Pestalozzi-féle metódusok magyarországi fogadtatásakor állt elő a század első felében: a svájci pedagógus módszereit a kritikusok egy része gépiesnek, lélekölőnek minősítette. Érdekes párhuzam: Pestalozzi és Fröbel megfigyelései és gondolatai a gyermekről és neveléséről impozáns elméleti konstrukciókba szerveződtek, ám ezeknek az elveknek a hétköznapi életben való alkalmazása már mindét mesternek több nehézséget okozott. Követőik sikeresebbek voltak az új elvek gyakorlatba való átültetésében.

A fröbeli gondolatok a 19. század második felétől kezdve mindenesetre folyamatosan jelen voltak a magyar óvodapedagógiában. A foglalkoztató eszközök („adományok”) rendszerét többen megkísérelték továbbfejleszteni, a korabeli magyar igényekhez illesztetni. Lényegesebb eszmei hatást jelentett ennél a Fröbel műveiben olyannyira markánsan megjelenő romantikus gyermekkép motívumainak felbukkanása és térhódítása a magyar óvodapedagógiai irodalomban és az óvodáról folytatott szakmai diskurzusokban.

Érdekletes példa erre az a nyomtatásban is megjelent előadás, amely az 1896-ban megrendezett *II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus* kisdiednevelés szakosztályában hangzott el. *Molnár Mária* óvónő az óvodai kisdiednevelés családias jellegének fontosságára hívta fel a figyelmet. A kisdiedóvó 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, családi otthon” biztosítanak az iparban és a mezőgazdaságban egyre nagyobb számban foglalkoztatott dolgozó nő gyermekének. A kenyerüket nehéz munkával kereső anyák elvárhatják hogy az óvónő „édes anyai gonddal öröködjék” gyermeke 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, azok pedig erre szeretettel, kötődéssel válaszolnak.

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 frissége, szemekben 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 rejti a szép, jó és igaznak fejlődő csíráját, áldáshozó napja az ártatlan öröm, mely a kicsi szívet naponta érinti, hogy életre kelte 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 modernak”. (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 tejsége lakozik” – olvashatjuk a vezérkönyv első fejezetében. Kivételes helyzetben van, mert különleges adottsággal rendelkezik: „Maglehet 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 megszakítani – írja Bardócz –, éppen úgy nem volna szabad a »Gyermek Ófelségének« 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 mesterségen 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 és Thomalla, 1928)

A Bardócz-féle tankönyvet érdemes e korszak egyik mérvadó műveként kezelnünk. Már a magyar óvodaügy legelső alapdokumentuma, az 1891-ben kodifikált kisdedővási törvény melléklete előírta a kisdedővodák és gyermekmenedékházak foglalkozásának anyagát. Ennek 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 okkal mondhatjuk, hogy sokak által forgatott, fontos kézikönyv volt ez a pályára készülők és a pályán levő óvónők számára egyaránt. Feltételezhető, hogy mondandója – így a lapjairól kirajzolódó gyermekkép is – visszhangra talált olvasói körében. Okkal gondolhatjuk mindezek alapján, hogy a romantikus gyermekképnek voltak követői Magyarországon a huszadik század első évtizedeiben is.

Gyermekkép-típusok a huszadik században

Mielőtt azt gondolnánk, hogy ez a – nevezzük így – „optimista” gyermek-imázs kizárólagos lett volna a magyar óvodaügyről, a kisgyermeknevelésről folyó szakmai diskurzusokban és a nevelésről kialakuló közgondolkodásban, érdemes egy pillantást vetnünk másfajta nézeteket tükröző publikációkra is.

Szvorényi József ciszterci tanár, főgimnáziumi igazgató, a Magyar Tudományos Akadémia tagja 1890-ben publikálta a családi és iskolai nevelésre vonatkozó gyakorlati tanácsait. (Szvorényi, 1890) A szerző könyvében végig követi a gyermek fejlődését születéstől középiskolás koráig, kifejti pedagógiai alapnevelési elveit 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 legyintéskével is érvényt lehet már szerezni. Igen, a maga idején, helyén és módján használt ütéske sokszor csodát művel a kisdednél.”

A nem elvárásaink szerint viselkedő csecsemőt tehát hangos szóval, alkalmasint „legyintéskével”, „ütéskével” célszerűen lehet és kell szoktatni, illetve kondicionálni. Szvorényi az óvodáskorú gyermekről is hasonlóan gondolkodik. Megjegyzi ugyan, hogy 2-3 éves korában a „legszebb, legérdekesebb” az „emberbimbócska”, ezt a gondolatot azonban markánsan ellentozza a gyermek bűnös hajlamáról szóló okfejtése: „Kétségkívül a kisded is véreben hordja már a bűn szunnyadó csiráit ... Nem lehet tagadni, hogy a legszerencsésebb hajlamok mellett is gyakran föllehetők máris a serdülő kisdedben⁶ 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 puritánus nevelési elvek motívumai élnek tovább ebben a gondolkodásmódban amely egyáltalán nem volt egyedülálló a maga korában.

Az eredendő bűn dogmáját a gyerekekre vetítő sötét komor gyermekimázs tehát nem tűnt el a huszadik századra. A nevelés kérdéseivel foglalkozó publicisták, pedagógusok egy részének műveiben újra és újra felbukkannak elemei. A családok nevelési hagyományaiban való továbbéléséről pedig szépirodalmi művek egész sora

⁶ Szvorényi szóhasználatában ez az óvoda gyermekét jelenti.

tanúskodik.

Az intézményes pedagógia gyakorlati 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 társadalmi, közösségi körökbe. A gyermeki alakíthatóság-alakítandóság 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 megfogalmazásokkal, 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 neveléstudomány két részre osztja, amelyek a „*társadalmulás-tan*” és a „*társdalmítás-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 öserő csodálata, az ezzel járó költői hevület, és átadja helyét egy jóval visszafogottabb, tárgyyszerű 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 fröbeli német romantika motívumait. (Ez annak ellenére érzékelhető, hogy Fröbel pedagógiájával, különösen annak gyakorlati-módszertani oldalával szemben erőteljes kritikai attitűd alakult ki óvodapedagógiai szakíróink körében, különösen a századforduló után.)

Ezek után nem meglepő, hogy a gyermeki lélekben rejlő öserőt, a spontaneitást és teremtő fantáziát dicsőítő új reformpedagógiai irányzatok gyermekkép-elemei könnyen illeszkedtek a tizenkilencedik századi óvodapedagógia romantikus hagyományaihoz. A világszerte legelterjedtebb 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 megújuláshoz, amelynek szerves része ősi természet kiapadhatatlan teremtő erejének újrafelfedezése. Gyermek nélkül az ember kiüresedetté, elfajzottá, degenerálttá válna, az ő segítségükkel viszont képessé válik a jövő gyökeresen új kultúrájának megteremtésére is. (Montessori, 1987, 112, 15.) A felnőtt számára a gyermek élő példa, aki születésekor még lelkében hordozza az isteni eredetű naturális teremtő erőt és alkotóképességet. Az emberiség számára tehát a gyógyírt az jelentheti, ha az ember saját lelkületének „*normalizálásával*” újra felfedezi és kifejleszti ezeket a gyermekként már birtokolt őseredeti, természetes képességeit. A gyermek így egyenesen a misztikus megváltó szerepében tűnik fel Montessori világgképében.

A romantikának ugyanaz a messianisztikus gyermekkép-motívuma jut kifejezésre Montessorinál is, amely már felsejlett *Ernst Moritz Anrdt (1769-1860)* Töredékeiben (1805), markánsabb kontúrokkal jelentkezett *Jean Paul Richter (1763-1825)* *Levanájában* (1807), de legkifejlettebb alakjában – mint már láttuk *Friedrich Fröbel* *Embernevelés* (1826) című művében bontakozott ki.

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, gyermekantropológiára 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.⁷

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 fröbéli „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-gyermekkép 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 karakterszáljainak kirajzolásához járult hozzá, aki cselekvő, alkotó teremtményként éli át gyermekiségét, 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 óvoda 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

⁷ Bélaváry-Burchard Erzsébet meggyőződéses kommunista pedagógus volt, így 1945 után, minisztériumi tisztségviselőként jelentős szerepet 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 lehettek az ötvenes évek magyar óvodáiban.

pedagógia területén. A nevelésügy pártpolitikai elkötelezettségű irányítóinak munkálkodása révén új gyermekkép-változatok születtek a gyermekkor egyes szakaszaira. A korabeli pedagógiai dokumentumok tanúsítják, hogy mik lettek az óvodás gyermekről alkotott „hivatalos” kép jellemző karaktervonásai. Egyre inkább úgy tekintettek rá, mint a szocialista társadalomba 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 ehelyett 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 hétköznapjaiban – a módszertani levelek intencióit követve – megjelentek a kötelező foglalkozások. Ezek különböző nevelési területeken (testi, erkölcsi, értelmi, esztétikai-ábrázoló stb.) előre haladva 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 egyre csökkent. Ennek következtében az óvodáskorú gyermekről alkotott kép is átalakult: 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”, 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 kellően 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 önfegyelmre 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 késztetésén – 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, betagolódási és kooperációs késztetés, önkontroll, alkalmazkodás. Olyan gyermekkép-összetevők ezek, amelyek már a tizenkilencedik század puritánus mentalitásának bázisán megfogalmazódtak és háborítatlanul fennmaradtak egészen napjainkig. Ez a gyermekeszmény szilárd fogódzókot ad a pedagógusok számára, a kiszámíthatatlan nevelési helyzetek kockázatát a lehető legkevesebbre csökkenti.

Ennél sokkal nagyobb kockázatot és szakmai kihívást jelentett (és jelent ma is) az óvodapedagógusok számára az a gyermekkép, amely a nálunk – meglehetősen fáziskéséssel – a nyolcvanas évek végén újra felbukkanó reformpedagógiai irányzatok és alternatív pedagógiák 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 és a romantika pedagógusai és szépírói által továbbfejlesztett 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 pedagógiák célja éppen az, hogy türelmes, támogató légkört biztosító közegben segítsék a gyermeket önmaga benső erőinek kibontakoztatásához. Ez is egy lehetséges út lehet, amelynek elvezethet a harmonikus felnőttkorig. A választás ma már szabad: a különböző mentalitást, filozófiai alapokat és hitbéli meggyőződést tükröző gyermekképek egymás mellett élésének korszakát éljük.

Irodalom:

- A' Kisdéd-Óvó Intézetekről A' Választottság' Meghagyásából. Trattner-Károlyi költségén, Pesten, 1837.
- Bakonyi Anna (1995): *Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (szerk.) (1971): *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bardócz Pál (1928). *A magyar kisdédnevelés vezérkönyve*. Budapest Székesfőváros Házinyomdája, Budapest.
- Draskovits Pál (1940): *A magyar kisdadnevelés és kisdédóvónőképzés története és jelen állapota*. Közlemények a Szegedi Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. Özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, Szombathely.
- Fröbel Frigyes (1928): *Műveiből*. Fordította: Peterich Béla. Dunántúl Egyetemi Nyomdája Pécssett.
- Fröbel, Friedrich (1914): *Kleinere Schriften zur Pädagogik*. Koehler Verlag, Leipzig.

- Fröbel, Friedrich (1973): *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum.
- Hornyák Mária (2004): Az európai óvodaügy hőskora Brunszvik Teréz levelezésének tükrében. I. rész. *Neveléstörténet*, I. évf. 3-4. szám, 68-84. o.
- Hornyák Mária (2005): Az európai óvodaügy hőskora Brunszvik Teréz levelezésének tükrében. II. rész. *Neveléstörténet*, II. évf. 1-2. szám, 49-73. o.
- Kelemen Elemér: Az óvoda a magyar társadalom történetében I-III. rész. *Óvodai Nevelés*, 2000. 4. szám 138-141. o., 5. szám 216-220. o. és 6. szám, 252-256. o.
- Kövér Sándorné (2004): Kell-e mennünk Európába? *Neveléstörténet*, 1. évf. 3-4. szám, 55-67. o.
- Mészáros István (1978): Két óvodatörténeti dokumentum a reformkorból. *Óvodai Nevelés*, XXXI. évf. 9. szám, 350-352. o.
- Mészáros István (1988) *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Montessori, Maria [1950], (1987): *Kinder sind anders*. München.
- Nagy László - Beke Manó - Kovács János (szerk.) (1898): *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója. I. kötet. A kongresszus története. Az összes-ülések és a szakosztályok naplója*. Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra Könyvek, 28. Pécs.
- Rousseau, Jean-Jacques [1762], (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Győry János. Tankönyvkiadó, Budapest, 3. kiadás.
- Schur, E - Thomalla, K.: *Seine Majestät das Kind. Eine Ratgeber für Mütter, solche die es werden wollen und alle, die das Kind lieben*. Berlin, 1928.
- Szvorényi József (1890): *Gyakorlati tanácsok a házi és nyilvános nevelés körében. Anyák és nevelők tanulságára, népszerű előadásban*. Franklin Társulat, Budapest.
- Ullrich, Heiner (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Vág Ottó (1969): *Az óvodai nevelés kialakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1993): *A kisgyermeknevelés története*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Vág Ottó (1994): *Az óvodai nevelés története Magyarországon*. I. rész. Az első óvodától a Terjesztő Egyesület megalapításáig (1828-1936). Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Wilderspin, Samuel: *The infant system: for developing the intellectual and moral powers of all children, from one to seven years of age*. London, 1852.

Pukánszky Béla