

## Gyermekkép és óvodatörténet

Pukánszky Béla

### *Óvodatörténet, gyermekkortörténet*

Magyarországi óvodatörténet-írásunk jelentős hagyományokkal rendelkezik. Az utóbbi évtizedekben sorra jelentek meg *Vág Ottó*, *Zibolen Endre*, *Mészáros István*, *Kelemen Elemér*, *Kurucz Rózsa*, *Hornnyák Mária*, *Kövér Sándorné* és mások írásai a közel két évszázados magyar óvodaügy fejlődésének egyes szakaszairól, az óvodatörténet egyes részterületiről. Emellett szép számban láttak napvilágot írások a regionális óvodatörténet témaköreiben is. 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 hiányérzetet enyhíti Kelemen Elemér óvodatörténeti tanulmánya, amelyben a szerző – a publikálást vállaló 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. Vázlatunkban egy sajátosan új szempont: a gyermekkép alakulásának vizsgálatát kíséreljük meg a magyar óvodatörténet kontextusában. Az óvodatörténet klasszikus kutatási metodikáját így most egy viszonylag fiatal diszciplína, a gyermekkortörténet eszköztárának elemeivel kívánjuk kiegészíteni.

A gyermekségtörténet egyik központi kategóriája a *gyermekkép*, amely önmagában is komplex fogalom, benne a gyermekkel kapcsolatos gondolatok, vélemények elvont ideák formájában öltének 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 az eszményi kép 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 gyermekre. Ennek alapján egy-egy időszak „keresztmetszetét” tekintetbe véve elvileg több, párhuzamosan formálódó gyermekképről is beszélhetünk.

Azt is látnunk kell, hogy a gyermekkép síkján megfogalmazódó gondolatok a

gyermeknevelés (egyebek közt az óvodai nevelés) mindennapi gyakorlatát nem feltétlenül 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 manifesztálódott gyermekkép(ek) és az egyéni nevelői viselkedést (szubjektív tapasztalatok, motívumok és attitűdök révén) közvetlenül befolyásoló hétköznapi gyermekattitűd 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 így 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*”<sup>1</sup> néven sorra jöttek létre azok magánvállalkozások, amelyekben egy idősebb nő – általában saját lakásában – tíz, húsz, esetleg harminc gyermeknek kezdte el az alapkészségek: az olvasás, írás és számolás tanítását. A napközbeni felügyeletet biztosító intézeteknek ezt a kezdetleges típusát a puritán telepesek 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 felügyelő nő képességeitől, 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 tehát nem garantálta semmiféle előírás, munkájukat nem ellenőrizte semmiféle tanulmányi felügyelet. Az esetek többségében a felügyelő nők saját lakásukban foglalkoztak a gyerekekkel, sokszor igen mostoha körülmények között. Előfordult, hogy az iskolai

---

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

célra használt szoba nappali vagy hálólhelyiség is volt egyúttal. (Lásd: Vág, 1969, 48.)

Ilyen jellegű intézmények nemcsak a szigetországban terjedtek el. Hasonló 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 már 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 teherterelt 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 erkölceit. 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 „kölcönös oktatás” módszerének (mutual system, monitorial system) lényege az volt, hogy a több száz, esetenként félezer fős termekben oktattak egy időben szegény sorból származó gyerekeket. Tíz csoportot 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. Egy 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 legalsóbb osztályok gyerekeit is, ami a nagyfokú analfabétizmus időszakában vitathatatlanul filantróp törekvésnek számított.

Az is látható, hogy az ipari forradalommal együtt járó tőkefelhalmozás korszakában a kikezdhetetlen puritánus 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 örömeinek 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 engedelmisséget 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 *gyermekek 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”. (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 törekvésből 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)<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> A fordító-átdolgozó *Joseph Wertheimer* a pedagógia iránt érdeklődő fiatalember sikeres üzletemberként élt Bécsben. Filantróp beállítottsága miatt számos gyermeksegélyező kezdeményezésben vett részt, közéleti tevékenységét magasabb körökben is elismerték, Bécs város díszpolgárává választották. (Hornják, 2004) Wilderspin művének olvasása életre szóló hatást gyakorolt gondolkodásmódjára. Azon nyomban elhatározta, hogy a kisgyermekkorai nevelés-oktatás ausztriai fellendítésének érdekében lefordítja ezt a könyvet. A

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

<sup>3</sup> „A gyermekek korai neveléséről és az angol kisgyermekiskolákról, azaz megjegyzések a másfél-hét éves szegény kisgyermek nevelésének fontosságáról, mellékleve a spitalfielsdi kisgyermekiskola és az általa bevezetett nevelési rendszer leírását.”

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 kisdedóvó intézetét Brunsvik Teréz Budán, a krisztinavárosi Mikó utcában 1828. május 27-én nyitotta meg csendben, minden különösebb feltűnés nélkül.<sup>4</sup> 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 kisdedóvók az óvodaügy iránt elkötelezett lelkes, filantróp érzelmű honpolgárok adományai révén működhettek.

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 Poltikum.”) Ez különös kettősséget eredményezett Magyarországon: míg a népiskolák a tankerületek felügyelőinek szakmai ellenőrzése alatt álltak, addig az óvodák önálló intézményként funkcionáltak. Az ott folyó nevelés-képzés színvonala szinte kizárólag a tulajdonos(ok) elvárásaitól és a tanítók félkészültségétől, 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 kisdedóvók 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 kisgyermek oktatását a lehető legkorábban, akár már két éves korban elkezdve az alapkészségek tanításával már hét éves korra végezzék.

Egy korabeli röpirat anonimitását megőrző szerzője<sup>5</sup> a gyermekintézetek egymásra épülését a következőképpen tartja kivitelezhetőnek: „Első lépés lenne tehát minden helységben egy dajkáló intézet; melyben a’ már elválasztott gyermekek a’ nyári munkák ideje alatt tavasztól őszig össze gyűjtethetnének. Két éves korában a’ gyermek a’ védintézetbe tétetnék által és ott töltene öt évet. Következnének a’ vasárnapi és ünnepnapos iskolák; írás, olvasás és hittudományban való oktatással.” (A kisdedóvó intézetekről, 1837, 66.) A „dajkáló intézet” kifejezés értelemszerűen

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

<sup>5</sup> A szerző feltüntetése nélkül megjelenő közlemények nem voltak ritkák abban a korban.

egyfajta bölcsődét jelent ebben a kontextusban, a „védintézet” pedig a kisgyermekiskola-típusú óvoda korabeli elnevezése.” Figyelemre méltó, hogy a tervezet szerzője nem tesz említést a mindennapi népiskolákról – feltehetően azért, mert a falusi szülők gyermekmunka iránti szükségletét veszi alapul. Csak vasárnapi iskolákról ír, ezek viszont elsősorban nem az alapkészségek tanítására szerveződtek, hanem a hittan elemeinek oktatását és a vallásos érzület elmélyítését végezték heti egy alkalommal.

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, amelynek alsó két osztályát legkésőbb 12 éves korukig el kell végezniük. Az elemi tanodáknak ez az új szabályzata a népiskolát helyettesítő kisgyermekiskolák meghonosítását óhajtó elképzelések végét is jelentette egyúttal.

Annak a korszaknak a *gyermekképéről*, amelyben az első magyar óvodák születtek már az intézmények elnevezése is sokat elárul. Brunsvik Teréz naplójában a „kiseddóvó” valamint a Kleinkinder-Asyle („gyermek-azilum”, „gyermekmenhely”) elnevezést használja, a fentebb idézett röpirat szerzője pedig „védintézetek”-ről ír. A romlott társadalmi viszonyok közepette védelemből-óvásra szoruló gyermek rousseau-i hatásokat sejtető képe rajzolódik ki a kisgyermekneveléssel foglalkozó korabeli leírásokból is. „A gyermekség 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 jelleg nem csak gyermekek jellemfejlődésének egyengetésében nyilvánult meg, hanem az óvoda higiénés viszonyainak ellenőrzésében és a gyerekek testi fejlődésének figyelemmel kíséretében is. Az egészségügyi ellenőrzést az első magyar kiseddóvó 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 csírák, 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 fölügyezés”, révén „tisztán megtartani a’ főt és szívet fonák gondolatoktól és érzésektől” (A kiseddóvó intézetekről, 1837, 5., 10.)

Rousseau és a német romantika eszmei hatása tükröződik ezekben a sorokban. 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 korszak költői és nevelési témákkal foglalkozó írói gyakran tették érzékletesebbé mondandójukat természetből vett képekkel, metaforákkal. Így például szívesen hasonlították a gyermek lelkét csírához, bimbóhoz, rügyhöz. Ez az apró egybeesés pedig már egy olyan nagyformátumú pedagógus egyéniség, *Friedrich Fröbel* gondolatvilágához való kapcsolódás egyik legelső jele, akinek szellemi hatása kitörölhetetlenül mély nyomokat

hagyott a magyar óvodaügy 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 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 gyermekkori 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, 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 kihasználatlanul marad, felnőttkorra elenyészik. Ezért különleges óvodára, „*gyermekkert*”-re (Kindergarten) van szükség, amelyekben a 2-7 éves korú gyermekek közösségben élnek, a fröbéli 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 alapította, amelyet rövid időn belül újabb óvodák követtek. Tanfolyamokat szervezett gyermekgondozóknak, óvónőknek és szülőknek. A gyermekkertjei minden társadalmi osztály előtt nyitva álltak, de egyre több gyermek került be elszegényedett munkáscsaládokból. Nevelési koncepciója demokratikus volt: a különböző társadalmi osztályokból és rétegekből származó gyerekek együttnevelésével a társadalmi együttérzés fokozását kívánta elősegíteni. Többek között ez is hozzájárult ahhoz, hogy az 1848-as forradalom utáni represszió időszakában a porosz hatóságok bezáratták gyermekkertjeit (1851). A



tilalmat csak halála után, 1860-ban oldották fel.

Fröbel nagy ívű társadalomreformer elképzeléseket dédelgetett a gyermekkertmozgalom terjesztésével. Szándéka szerint az óvodának az újra megtalált földi paradicsommá kell válnia nemcsak a gyermekek, hanem szüleik számára is. A felnőttek vezetőivé itt saját gyermekei lesznek. Hozzásegítik szüleiket eltompult érzékeik, elfásult lelkük élettől 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***

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: Brunszvik Terézzel például már a negyvenes évektől levelezett.)

A hatvanas években *Rapos József* óvóképző intézeti igazgató kezdte el magyarrá fordítani műveit, egymás után születtek a Fröbel műveit ismertető, értékelő tanulmányok. „Magyarországi Központi Fröbel Nőegylet” néven úgy egyesület jött létre a fröbeli elmélet és gyakorlat magyarországi terjesztése érdekében. Ugyanakkor elszánt kritikusok is színre léptek (például *Péterfy Sándor*, a Népnevelők Lapjának főszerkesztője), a megfontolt támogatók egy része is a nemzeti jelleg érvényesülését hiányolta a koncepcióban (például *Peres Sándor* és *Draskovits Pál* óvóképző intézeti tanár). Sokan kifogásolták – némileg okkal – a fröbeli „adományok” rendszerének életidegenségét, formális didakticizmusát. 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 mindét mesternek nehézségeket 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 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.

Érdekletes 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. A kenyerüket nehéz

munkával kereső anyák elvárhatják hogy az óvónő „édes anyai gonddal örködjék” 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, 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 rejti a szép, jó és igaznak fejlődő csíráját, áldásthozó 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 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 alapidokumentuma, az 1891-ben kodifikált kisdedovási törvény melléklete előírta a kisdedóvodák 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 meggyőződéssel állíthatjuk, hogy fontos alaplaként szolgált ez a kézikönyv a pályára készülő fiatalok és a már pályán levő óvónők számára egyaránt. Joggal feltételezhető, hogy mondandója – így a lapjairól kirajzolódó gyermekkép is – visszhangra talált olvasói körében. Így az sem kétséges, 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 felfogásmódot 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 fenyítése 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 ellenpontozza a gyermek bűnös hajlamáról szóló okfejtése: „Kétségkívül a kisded is vérében hordja már a bűn szunnyadó csiréit ... Nem lehet tagadni, hogy a legszerencsésebb hajlamok mellett is gyakran föllelhetők máris a serdülő kisdedben<sup>6</sup> 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 sötéten komor gyermekimázs tehát 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 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

---

<sup>6</sup> Szvorényi szóhasználatában ez az óvodás gyermeket jelenti.

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 „*társadalmítás-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, 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 átforgalmódáson*. Ellenkezőleg: részleteiben sokáig megőrizte a fröbeli 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, különösen 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 gyermekképmotívumok is. A „*dottorressa*” 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 az élő példa, aki születésekor még lelkében hordozza az isteni eredetű naturális teremtő erőt és alkotóképességet. A romlás felé sodródó emberiség számára gyógyírt jelenthet, ha saját lelkületének „*normalizálásával*” minden egyes ember újra felfedezi és kifejleszti a gyermekként egykor már birtokolt, majd elveszített őseredeti, természetes képességeit. A gyermek így egyenesen a misztikus megváltó szerepében tűnik fel Montessori világgképében és pedagógiájában.

A romantikának ugyanaz a messianisztikus gyermekképmotívuma 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 *Bélaaváry-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.<sup>7</sup>

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-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 karaktervonásainak 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 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

---

<sup>7</sup> 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.

óvodás gyermekről alkotott „hivatalos” kép jellemző karaktervonásai. Egyre inkább úgy tekintettek rá, mint a szocialista társadalomba jövődő 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 legszembezőkőbb eredménye, hogy a valóság beköltözött az óvodákba. A régi mesterként 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 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 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, s egyúttal jól beleilleszkedik abba a pedagógiai paradigmába, 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 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 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 pedagógiák célja éppen az, hogy türelmes, támogató légkört biztosítva segítsék a gyermeket önmaga benső erőinek kibontakoztatásában és a világ felfedezésében. A mikro- és makrokozmosz megismerésének egy olyan útja ez, amely nem nélkülözi a kitérőket, a buktatókat és az esetleges kudarcokat sem. Ez is egy lehetséges irány, amelynek elvezethet a harmonikus felnőttkorig. A választás ma már szabad: a különböző mentalitást, filozófiai alapokat és hitbéli meggyőződést tükröző gyermekképek és pedagógiák 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.
- Bilibok Péterné - Sebestyén Istvánné - Zibolen Endre (1984): *Első óvodáink életéből*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Draskovits Pál (1940): *A magyar kisdédnevelés 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. Dunántúli Egyetemi Nyomdája Pécs.
- Fröbel, Friedrich (1914): *Kleinere Schriften zur Pädagogik*. Koehler Verlag, Leipzig.
- Fröbel, Friedrich [1826], (1973): *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum. URL: [http://www.froebelverein-keilhau.de/html/die\\_menschenerziehung.html](http://www.froebelverein-keilhau.de/html/die_menschenerziehung.html)
- Hajzer Szerén (szerk.) (1996): Szöveggyűjtemény a magyar óvodai nevelés történetének tanulmányozásához (1945-1990). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Halász Jenőné (1949): A nevelj jobban mozgalom munkaverseny eredményei. *Gyermeknevelés*, 7. szám. In: Hajzer Szerén (szerk.) (1996): Szöveggyűjtemény a magyar óvodai nevelés történetének tanulmányozásához (1945-1990). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 20-24. o.
- Hornyák Mária (2004): Az európai óvodaügy hőskora Brunsvik Teréz levelezésének tükrében. I. rész. *Neveléstörténet*, I. évf. 3-4. szám, 68-84. o.
- Hornyák Mária (2005): Az európai óvodaügy hőskora Brunsvik 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.
- Molnár Mária (1898): A közös kisdiednevelés családias jellege. In: Nagy László - Beke Manó - Kovács János (szerk.): *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója. I. kötet. A kongresszus története*. Az összes-ülések és a szakosztályok naplója. Budapest. 523-528. o.
- 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.: Györy 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*

Megjelent az *Educatio* című folyóirat 2005. évi 4. számában. 703-715.