

Az irányzatok és az alternativitás értelmezése a magyarországi óvodai nevelés területén az adott, konkrét történelmi, illetőleg pedagógia-történeti helyzetből vezethető le.

Az 50-es évek végétől egészen 1971-ig egy ún. Kézikönyv¹ volt az a dokumentum, amely alapjául szolgált – mind eszmeileg, mind metodikailag – az óvodai nevelésnek. Bár szinte egyetlen útmutatóként funkcionált, mégsem mondhatjuk, hogy általa szervezett, a nevelés lényeges területeire kiható, pszichológiailag alátámasztott, pedagógiai-lag kipróbált irányítás alá került volna az óvodai nevelés ügye.

A magyar óvodapedagógia történetében, a fenti igényrendszer szerint, az első átfogó nevelési program az 1971-ben megjelent: Az Óvodai Nevelés Programja² volt. Szervezetté, irányítótá vált ezáltal az óvodák nevelési munkája. A program országos „előírásként” egységesítette a magyarországi óvodák életét, – tartalom, napirend, metodika tekintetében. A program törekedett pszichológiai alátámasztottságra, és az általános bevezetés előtt széles körben kipróbálták, véleményeket gyűjtöttek.

Differenciáltság, eltérések, egyéni utak mégis léteztek, létezhetnek. Ez két okból eredt. Egyrészt – és ez önmagában nem a program „érdeme” – abból a nyilvánvaló jelenségből, amely a társadalmi berendezkedéstől független: a szociológiai, személyi környezet különbözőségeiből. Tartalmilag, módszertanilag, – nem szakmai szóhasználattal élve – hangulatilag egymástól eltérő óvodák is működtek. Megnyilvánult ez például a be rendezés, a különböző eszközök használata, az egyes foglalkozások témáinak hangsúlyozása, bánásmód, hangvétel vonatkozásában. Másrészt abból – és ez már a program „érdeme”, sőt egyik fő értéke –, hogy ezt az eltérést lehetővé tette, kifejezetten erősítette maga a dokumentum és esetenként az óvodai munkát irányító szervek, személyek is. A programban konkrétumokat találhatunk arról, hogy mely területeket érint ez a szabadság, mind az óvodai élet egészére, mind az egyes óvónők munkájára vonatkozóan. Egyrészt tehát a program törekedett az egységes óvodai rendszer kiépítésére, másrészt viszont éppen az egyéni utak megvalósításának lehetőségével lazított az addigi elméleten és gyakorlaton. Ez a tény hatásában kiemelkedő jelentőségű volt nemzetközi vonatkozásban is. A környező, akkor még szocialista országokban sehol sem volt az oktatásban ilyen akkora döntési lehetőség, választási szabadság, mint a magyar óvodai nevelésben. Ennek a dolgozatnak nem feladata az Óvodai Nevelés Programjának elemzése, még kevésbé értékelése. Ezt már többen megtették, rámutatva az itt már megfogalmazott sajátosságára, amely mind a mai napig kihat az óvodák gyakorlati tevékenységére. Csak érdekességképpen egyetlen idézet: „... a magyar oktatásügy működőképes, ha tetszik: sikeres területe már hosszú idő óta az óvoda volt; ez a közoktatás egészének a hatalmon lévőik számára legkevésbé fontos intézményeként képes volt önerőből modern, nemzetközileg is versenyképes nevelési programot létrehozni és azt széles körben meg is va-

lósítani. Elegendő volt tehát minden nehézség ellenére békén hagyni azokat, akik közvetlen résztvevői voltak a folyamatnak.”³

Miközben a lazító tendencia érvényesült és lassacskán ténylegesen elfogadottá kezdett válni, óriási vita zajlott az oktatásügy egészéről, nemzeti közviszonylatban is. Ez a vita túlnőtt a szűken vett pedagógiai, szakmai berkeken, részben társadalmi-politikai, részben pszichológiai összefüggéseivel. A Szovjetunióban történt cseményre reflektáló ún. „Sputnyik-sokk” erősen hatott a világ több országában a művelődés-politikára is. Feltételezték, hogy minél korábban, minél többet kell tanítani; már az óvodáskorban el kell és el lehet kezdeni az írás-olvasás tanítását, a számolás alapelemeit, ki kell és ki lehet alakítani a 3–6 éves korosztályban a tanulási készségeket. A tudományos-technikai forradalomnak nevezett átútor erejű világjelenség is nyilvánvaló hatással volt a koragyerekkori nevelésre. Az amerikai óvodákban a 70-es években a falakon dísz helyett ott lógtak a betűk és a számok. A ma már hazánkban is hétről-hétre bemutatkozó Sesame-street című oktatófilmet millió gyerek nézte és nézi. Ez a filmsorozat is direkt tanít, és azt sugallja, hogy a világot akkor lehet megérteni egy kisgyereknek, ha az őt körülvevő tárgyakat hangtanilag, mértanilag, mennyiségileg stb. elemezni tudja.

A magyar óvodai programot két oldalról támadták megszületésétől kezdve folyamatosan. Egyrészt: az óvoda nem a tanulás színtere – hangoztatják. Ez az életkor a spontán játéktevékenység időszaka. Az óvónő igazodjék a gyermek személyiségéhez, tegye lehetővé a napirend szervezésével az egyéni tempót, biztosítsa az önkifejezés eszközeit, segítse képességei kibontakozását, változatos, a gyermek egyéniségéhez illő tevékenységgel. Az óvodai gyermekközösség jelentőségét, annak a gyerek fejlődésére gyakorolt hatását kifejezetten feleslegesnek, netán károsnak tartották egyes szélsőséges nézetek.

Másrészt: – más vélemény szerint – az iskolába lépő gyerek sokkal direktbben képzüljön fel a tanulásra. Az óvodából az iskolába történő átmenet nehézségeit úgy lehet simítani, zökkenőmentesebbé tenni, ha az óvoda közelít követelményeiben és módszereiben az iskolához. A gyerek tanuljon meg tanulni. Legyen teljesítőképes, értékelje saját teljesítményét. Legyen kész az írás, olvasás korai elsajátítására. Legyen tájékozott környezetében, konkrét matematikai ismeretekkel rendelkezzen már az iskolába lépéskor. Mindezeket a tudáselemeket, a gyermek kognitív képességeit már 5 éves korban mérni kell, hogy a kiválasztás biztos legyen: a nem elég fejlett gyerekeket pedig sürgősen, a hátralevő egy év alatt felzárkóztató foglalkozásokban kell részesíteni, hogy az első osztályban le ne maradjanak.

Ami az 1971. évi programot illeti: az iskolára előkészítést az egész nevelési folyamat eredményének tekintette, amelyben része van a közösségi életnek, szokásoknak, a játéktevékenységnek és az egyes foglalkozási területeknek is. A program tehát elvetette a foglalkozások teljes megszüntetését, de visszautasította az iskolára előkészítés „direkt” formáit, az iskolásítás minden mozzanatát is.

El kellett jutni a 80-as évekig ahhoz, hogy beleszóljon a pszichológia is ebbe a vitába. A gyermekkéleltan művelői köréből és óvodapedagógiai szakemberek tollából publikisztikák jelentek meg, kísérletekkel bizonyították, hogy ugyan valóban lehet az óvodáskorú gyereket szinte mindenre megtanítani, de egyrészt mindent hamar elfelejt,

amit egy kicsi időre is abbahagy, másrészt az intenzív tanulás, amely a szabad játéktól vonja el a gyereket, nem alkalmas a gyermeki személyiség teljes kibontakoztatására.⁴

Magyarországon a 80-as évek elején kezdtek el dolgozni egy újabb, gyermekköz-pontúbb program kialakításán, amely végül is 1989-ben került bevezetésre.⁵ Ez az előzőnél még jobban igazodik a gyermek sajátosságaihoz, ebből következően még sokkal nagyobb szabadságot biztosít és főleg vár el az óvónőtől. A vita tehát „hivatalosan” eldőlt. A minisztérium által kibocsátott óvodai program állást foglalt a differenciált bánásmód, a kötetlenebb gyermeki élet mellett.⁶

Miközben „fent” zajlott a harc, természetszerűleg „alulról”, az óvodák hétköznapi-iban is jelentkeztek a „másképp csinálni” igényei. A különböző irányzatok, kísérletek még a deklaráltan alternatív óvodák engedélyezeti működése előtt csak úgy maguknak, egyre nyíltabban próbálkoztak sajátos utakkal. Valamelyest jellemzővé vált tehát egyfajta plurális gyakorlat, többnyire az individualizációt erősítve. Ezeket az óvodákat az iskola-előkészítés szempontjából – a hivatalos álláspont ellenére – épp úgy támadták, mint régebben: az önmegvalósító gyerekek nem fognak tudni alkalmazkodni az iskola szabály- és szokás-rendszeréhez. Néhány óvoda pedig éppen az intellektuális vonásokat fejlesztette: amolyan „szakosítás” jelleggel.

Érdekes, hogy éppen ez az oldottabb, bizonytalan helyzet erősítette egyes óvodák szellemi vezetőit és óvónőit, bár egyikük sem törekedett országos szintű kiterjesztésre. Évszázados tapasztalat ugyanis az (nemcsak pedagógiai gyakorlatában), hogy amint kötelezővé válik valami, azonnal fennáll a veszély, hogy a gyakorlat megmerevedik; ha olyan emberek művelik, akik nem a maguk belső vágyaiból, meggyőződéséből fakadóan dolgoznak, a legjobb praxis is kategorikus merev szabállyá rögzülhet. Mindez nem jelenti persze azt, hogy nem terjesztik különböző módon elveiket, hogy nem reprezentálják gyakorlataikat.

A magyar óvóképzésben kötelező tantervi anyagként mind a mai napig nem szerepelnek óvodapedagógiai irányzatok. Most, a 90-es évek közepén már találkozunk olyan tematikákkal is, amelyekben megtalálhatóak az alternatív programok.

A különböző irányzatú óvodák saját óvónők részére természetesen minden esetben megszervezik a maguk továbbképzését. (Erre a későbbiekben részletesen kitérek.) Az, hogy mennyire széleskörű ez a továbbképzés, többek között attól is függ, hogy az adott nevelési rendszerre ráépül-e ugyanolyan felfogású iskola, hogy az adott rendszer egyáltalán hogyan vélekedik az iskola-előkészítésről, mely területet tart fontosnak, taníthatónak az iskolaélettség szempontjából.

A címben megjelölt kifejezések – irányzatok, alternatívítás – terminológiai zavart okoznak (néha még most is okoznak) a pedagógiai szakirodalomban. Magam is felváltva, csetenként szinonimaként használtam ezeket. Szükségesnek látszik a fogalmak tisztázása. A zavar oka talán éppen az eddig fejtegetett társadalmi, történeti helyzetből magyarázható. Miközben létezett egy viszonylag szabad, de alapjában véve mégis csak egyésgesített magyar óvodai nevelési rendszer, megindult egyfajta nagyon lassan, de igen kitartóan küzdő, változást eredményező mozgás. Ez a mozgás kifejezetten az óvodákban, az intézményekben dolgozó óvónőkből, pszichológusokból indult ki. Ezek a

megmozdulások önmagukat hol kísérletnek, hol továbbfejlesztett programnak, hol alternatívának, hol variációnak stb. nevezték. E kifejezések sokfélesége, pontatlansága, bizonytalansága nem feltétlenül szakmai hozzá nem értésből fakadt, hanem attól (is) függött, hogy mi tűnt politikusabbnak, taktikusabbnak. Például: eddig hazánkban alig ismert ideológián alapuló pedagógiai koncepciót is kísérletnek neveztek (Waldorf), holott a koncepció és a módszer 1919 óta létezik. Ugyanakkor alternatív óvodának minősítettek olyan óvodai gyakorlatot, amely reformkönyvhát vezetett be a gyerekek étlendjébe a hagyományos helyett, minősze ennyiben tértek el a szokásos óvodai éltől. Végül is rögzíthetjük: nem alternatív az a program, amely a nevelés területén közül kiemel egyet, kettőt (pl. nyelv, mozgás, környezetvédelem stb.). Ezen programok a hagyományostól eltérő irányzatok, amelyek csupán több-kevesebb ponton változtatnak a megszokott programon. Vannak azonban olyan módon funkcionáló óvodák, amelyek ideológiájában vagy/és pszichológiai alapfelfogásában, pedagógiai elveiben és gyakorlatában stabilan kidolgozott, netán feledett hagyományokat átvevő, vagy felújító eljárásokkal dolgoznak. Ezek komplex módon igyekeznek megragadni az óvodai nevelés egészét, mint ilyen alternatíva, azaz választási lehetőség az óvodai nevelés egészén belül.

Más kérdés az (erre szintén kitérek még), hogy ki, hogyan „kerül bele” az egyes irányzatokba, vagy alternatív programokba. A szülők, illetőleg a gyerekekre és az óvónőkre is vonatkozik ez a kérdés. Sokszínű a paletta e téren is. Ismerünk véletlenszerű eseteket, amikor egy szülő-gyerek „belepotyan” egy-egy irányzat közepébe. Jó esetben meggyőződnek róla, hogy ez jó a gyerekeknek, érdemes támogatni. Más esetben tudatos ideológiai választáson, pedagógiai meggyőződésen alapszik az óvodaválasztás, mind a szülők, mind pedig a munkatársak esetében.

Nagy eltérés mutatkozik ma már abban is, hogy ki, vagy mi az óvoda fenntartója: állami, magán-, alapítványi, vagy egyházi óvodáról van-e szó. A tulajdonjog bizonyos esetekben meghatározza az óvoda pedagógiai célját, módszereit. (Egyházi óvodák.) Állami óvodákban a vezető óvónő és a csoportokat vezető óvónő együttműködése, útjaini akarása és képessége befolyásolja a választást. Az alapítványi óvodákban a szülők szerepe nagyobb, pénzük és elképzeléseik döntően hatnak az óvodák életére. A magán-óvodák esetenként a jól fizetőképes szülők aktuális, sokszor „divatos” igényeit igyekeznek kiszolgálni.

E dolgozat egyik célja, hogy „rendet teremtsen” ebben a sokszínűségben.

A sokak által jól ismert alternatív programok ugyanis bizonyos hasonlóságokat mutathatnak. Úgy tűnhet a felületesen szemlélődő számára, hogy metodikailag szinte ugyanaz tapasztalható az újtó szándékú óvodák legtöbbjében. Például: törekednek egyes csoportok kialakítására, feltételezve, hogy e természetes élethelyzet fejlesztő hatású mindegyik életkor számára. Bevezetik a folyamatos napirendet, hogy minél többet játszhassanak a gyerekek. A tanulási folyamatot tágan értelmezik, elsősorban a játékba ágyazva, kötetlenül, differenciált módszerekkel, egyéni tempóban valósítják meg. Természetesnek hat, hogy az adott történelmi helyzetben az alternatívítás éppen ezekben a tendenciákban jelentkezik visszahatásként az egyetemes és a közösségi hatásokat merően értelmező neveléssel szemben.

Izgalmasnak tűnik azonban közelebbről megvizsgálni, és egy következetes szempontsor szerint összehasonlítani azt, hogy az eredmény differenciálódik-e, vagy sem. A gyerekek magatartásában tükröződik-e az a különbözőség, amely által végül is ténylegesen markánsan alternatívnak mondható egy-egy program. Feltételezésem szerint eltérés mutatkozik a gyerek fegyverzettségében, az egyes helyzetekhez való alkalmazkodásában. Toleranciájuk, az egymáshoz való viszonyuk, a „mindannyian mások vagyunk” elviselése is valószínű, hogy különböző szinten alakul az egyes óvodákban. Nemzeti érzelmük, vallási tudatuk fejlődése – szintén gyanítható – nem mutat hasonló ságot. A „kéz és a fej” funkciójának jelentősége a hétköznapiokban ugyancsak meghatározza ezen óvodák sajátos arculatát. Mindezek együttesen döntik el, hogy milyen módon fejlődnek, válnak iskolaéretté a gyerekek. Fontos meg tudni, hogy a hagyományokkal rendelkező koncepciók a jelenben ugyanúgy érvényesülnek-e a gyakorlatban, mint régen, hogy az egyes eljárások szándékai megegyeznek-e a valóságos praxissal.

Mindezek hű feltáráshoz az egykori pedagógiai szakirodalomnak – mint dokumentumoknak – az elemzésére van szükség, összevetve a mai óvodapedagógiai szakirodalommal. Az elméleti anyag feldolgozását folyamatosan igyekszem egybevetni saját megfigyeléseimmel, melyeket az érintett óvodákban végeztem el.

Végezetül felsorolom azokat az alternatívákat, amelyeknek összehasonlításával foglalkozni kívánok. A Montessori óvoda, a Waldorf óvoda és a Freinet óvoda három tározott programmal működő intézmények, közismert alternatívák. Azért e három alternatívával foglalkozom, mert ezeknek nemzetközi hátterük, múltjuk van, számos magyar nyelven is olvasható tanulmány jelent meg törekvéseikről és a szellemükben dolgozó csoportok száma nagyobb, mint egyéb koncepcióké.

A három újtó születési és halálzási évszámait a következők: Maria Montessori (1870–1952), Rudolf Steiner (1861–1925), Célestin Freinet (1896–1967). A tárgyalásban azért ezt a sorrendet követem, mert Montessori pedagógiai tevékenységét jóval előbb kezdte el, mint a korábban született Steiner. Ezek egybevetése és összehasonlítása a dolgozat törzsanyaga.

Az első három kiadásban a spontán, „alulról” szerveződő, még a 89-es program előtt újtó óvodák közül ismertettem néhányat, valamint rövid összefoglalót adtam az egyházi, illetve vallásos szellemiségű óvodák feléledéséről, jellegzetességeiről. Ezek kiemelt jelentősége az volt, hogy a rendszerváltást követően szinte azonnal életbe léptek, hiszen módszereiket az óvodák falai között már régebben kialakították.

Ma már e koncepciókkal egyenértékűek azok a programok is, amelyek az Országos Közkutatási Intézet adatbankjában megtalálhatóak. E jelen kiadásban ezért indokolatlanul tűnik a sokból néhány kiválasztása és bemutatása. Szükséges viszont a mai állapotról egy elemzést adni, amelyben egyrészt rövid leírást kaphat az olvasó a már érvényben lévő hazai programokról, másrészt a jelenlegi és a közeljövőben kialakuló magyar óvodapedagógia helyzetére, lehetőségeire, dilemmáira, lehetséges döntéseire térek ki. Mindez az „Utószó”-ban található meg.