

## Miért az óvoda?

„Minden felnőtt tehetséges“ — írhatta Gaál Gábor 1930-ban, s ez kihívás volt, sőt — utópia. A hetvenes évek végén megkísérelhetjük a tétel munkahipotézissé fogalmazását, ekképpen: minden (normális) ember tehetséges lehetne, ha — első életévei fantáziáját, tanulékonyágát, spontán teremtkedőket megőrizve tudná magát továbbfejleszteni, ha úgy tanulna meg dolgozni, hogy ne felejtse el a szabadságszülte rend és játék gyönyörű törvényét. A szellemi energia megmaradásának elve természeti törvényből társadalmivá válva derülést sugall, hiszen ha a tehetség valóban nem semmisül meg, akkor csak átalakul lappangó energiává. De még napjainkban, az általánossá váló felnőttképzés, a permanens oktatás korában is nyilvánvaló, hogy valamikor létezett képességeket előhívni lényegesen nehezebb, s kétségesebb sikerű vállalkozás, mint megakadályozni, megelőzni elsorvasadásukat, mint az optimális kezdősebesség lendületével fejleszteni az egyént lehetőségei maximumára. Százötven évvel Pestalozzi, negyedszázaddal Maria Montessori után az első életéveit élő gyermek intézményes nevelésének gondolata már nem néhány nagy pedagógusgyéniség áldozatos ügye, hanem a nemzetközi szervezetei által képviselt egész emberiségé. 1974-ben Gaston Mialaret professzor, az OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education Précolaire) elnöke megállapíthatta, hogy jelenleg az iskoláskor előtti nevelés nemcsak a nevelőket és a szülőket foglalkoztatja minden országban, hanem a pszichológusokat, gyermekgyógyászokat, szociológusokat, közigazgatási szakembereket, politikusokat is.

Közvetíteni illetékesek és érdekeltek között, terjeszteni az óvodáskorra és az óvodára vonatkozó korszerű ismereteket és tudatosítani a belőlük következő tennivalókat — ez volt a *Korunk* célja, amikor bukaresti, kolozsvár-napocai, nagyenyedi és székelyudvarhelyi szakembereket\* hívott meg a szerkesztőségbe — óvónőtől orvosig, pszichológustól nyelvészig, a gyermekek számára alkotó művészekig, az óvónőképzésben és továbbképzésben foglalkoztatott tanerőig, valamint újságíróig. A felmerült kérdéseket sokoldalúan megvilágító eszmecsere résztvevői egybehangozva vallották: az óvoda, az óvodáskor mint a jövő kutatás világméretűekben forró pontja, mint országos társadalomtervezésünk, nemzetiségi kultúránk elengedhetetlen tartozéka megköveteli, hogy foglalkozzunk azoknak a mai 3—6 éveseknek a fejlődési feltételeivel, akik érettkorukra már a XXI. század emberei lesznek, s akiket — értekezletünk egyik résztvevőjének szép szavával — „emberséges boldogulásukra“ a hetvenes évek végén a XIX. századtól örökölt nevelési szemlélet, módszerek és célkitűzések szellemében felkészíteni anakronizmus lenne. Hogy a folyamat szakaszainak erre a világos elhatárolására miért van szükség, az a vita folyamán — amennyiben bárki számára kérdéses lett volna — minden kétséget kizáróan tisztázódott. Ma már pedagógusaink legjobbjai nem érzik érvényesnek óvodás fokon sem azt az 1971-ben Émile Planchardtól újrafogalmazott nevelésmódellet, amelyben csak a felnőtt gyakorol tevékeny hatást egy meghatározott cél érdekében a gyermekre, aki ilyenformán pusztán a nevelési folyamat passzív elviselőjévé redukálódik. Mi sem jellemzőbb a legszegényebb korban kezdődő nevelés világnézeti determináltságára, mint az, hogy nevelés és nevelt kölcsönhatása a nevelés folyamatában (beleértve természetesen az ismeretszerzés funkcióját is), tudatos együttműködése a közös cél elérésére önálló, kezdeményező típusú, alkotó felelősségtudattal rendelkező ember kialakításához vezet, szemben azzal a gépiesen engedelmessé, belső motivációkkal (cselekvés, önképzés) nem rendelkező, manipulált emberrel, akit a merev, represszív oktatási rendszer tekint pedagógiai-társadalmi eszményének. Az óvodáskorú gyermek nem mint miniatűr felnőtt, hanem mint „a nevelés mértékegysége“ (Montaigne) magában hordozza leendő esélyeit, kibontakoztatható vagy elhanyagolható lehetőségeit. Nevelési elvek és eljárások szándékolt sarkításával napjaink pedagógiai gondolkodása éppen az óvoda kérdésében kényszeríti ki a kétértelműséget nem tűrő döntést, s ez — minden

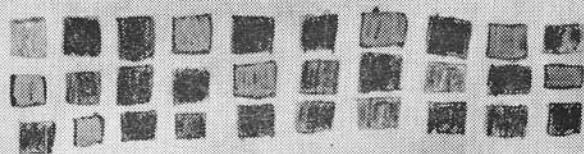
\* A *Korunk* óvoda-ankétján részt vettek: Fekete Erzsébet, Kerekes Ella, Krizbay Annamária, Péntek Hajnal óvónők, Szigeti Júlia tanfelügyelő, Rádulescu Réka, a Tanügyi Továbbképző Intézet szakelőadója, Molnár József és Simon László, a székelyudvarhelyi, illetve az enyedi Pedagógiai Líceum tanára, Molnár Éva tanítónő, Cs. Gyimesi Éva nyelvész, egyetemi tanársegéd, Farkas Magda pszichológus, egyetemi előadótanár, Vermes Péter zeneszerző, Kovács Ildikó rendező, Lővi Károly gyermekgyógyász, Cselényi László pszichológus, valamint Zágonyi Olga a Tv magyar adása, Dankánits Ádám *A Hét*, Aradi József és Herédi Gusztáv a *Korunk* szerkesztősége részéről.

esetben kitűnt vagy ki fog tűnni — egyben ideológiai opció is. A modern társadalmi munkamegosztásban a család, a szülő nevelői szerepe — nem fontosság szerint, hanem az időbeni, intenzív jelenlét tekintetében — csökkenő tendenciát mutat. Ezért jószerével az óvodában dől el, mit tanul meg életreszólóan 3—6 éves kora között a gyermek: megfigyelni, következtetni, megkülönböztetni, együttműködni, sikert-kudarcot elviselni, beilleszkedni — vagy engedelmeskedni és memorizálni. Feladatmegoldó mechanizmusokat „szerkeszteni“ könnyebb, mint kialakítani azt az egyéniséggel rendelkező közösségi embert, aki személyes helyét a jelenben hagyományok és távlatok összefüggésében találja meg és értékeli. A maga élenjáró gyakorlatát kialakító marxista neveléstudomány mégis az utóbbi, a nehezebb feladatot tekinti a számára egyetlen lehetséges válasznak korunk pedagógiai kihívásaira. Az a felismerés, hogy az első életszakasz az ember jövőjének sorsdöntő ideje, voltaképp nem új. Újak a körülmények, amelyek közügyként való elismerését, mint gyakorlati tennivalók kiindulópontját, égetően időszerűvé tették. És merőben újak a távlatok, amelyek az iskoláskor előtti nevelés sürgető feladatait a társadalomtervezés kiemelt fontosságú feltételeként tüzték napirendre. A tudományos-műszaki forradalom korában élni azt is jelenti, hogy kortársai vagyunk minden idők legradikálisabb — mert legszükségesebb — oktatási forradalmának! Az elsőnek, amely a kisgyermekkori neveléssel mint az emberalakítás döntő szakaszával vet számot. Amit Piaget a *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*-ban (1936) előre feltételezett, azt az elmúlt évtizedek tudományos megfigyelései pontos adatokkal támasztották alá: az ember értelmi képességeinek fele négyéves korig, kétharmada pedig hatéves korig kialakul. Századunk elején (melyet Ellen Key 1900-ban sietett „a gyermek évszázadának“ kikiáltani) a pszichoanalitikus iskola nemcsak a felnőttkori komplexusok eredetét fedezte fel a kisgyermekkori traumákban, hanem jelezte azt is, hogy ebben az életkorban az ösztönéletet kormányzó *Lustprinzip* és a későbbi felettes-ént alakító *Realitätsprinzip* közül az utóbbi már egyre erősebben érvényesül. Egy nagy nyelvésztől származik az a megállapítás, hogy semmi sem praktikusabb, mint egy jó elmélet — de ez leginkább a modern gyermekpszichológia és az iskoláskor előtti nevelés viszonyában bizonyosodott be. Rousseau-tól Freinet-ig és Pestalozzától Montessoriiig a pedagógia szinte kizárólagosan empirikus jellegű volt. A mélyebb összefüggések előbb az említett mélylélektani „clair-obscur“-ben kezdtek derengeni, de alig egy fél évszázada, Piaget és Wallon genetikai iskolájának elméleti tevékenysége nyomán bontakozott ki ennek az életkornak a tudományos kutatása, s hozta meg azokat az eredményeket, amelyeket a mai óvodai rendszer legkülönbözőbb típusai hasznosítanak a nevelés gyakorlatában. Az óvoda, ez a viszonylag fiatal intézmény fennállása mintegy másfél évszázada alatt spirális menetben alakult abból a részből jótékonyági, részint a leendő munkaerőt a legszükségesebb higiéniai, viselkedési szokásokkal és elemi ismeretekkel ellátó létesítményből — amelynek a múlt század derekán még az volt a fő rendeltetése, hogy a gyerekeket „erényesebbé, erősebbé és fegyelmezettebbé [...] nevelje, vagyis mindenképpen előkészítse arra a nehez sorsra, amely legtöbbszörre vár“ — a gyermeki személyiség elismerését a szocializálódás tényezőjeként hasznosító, társadalmi feladatát a csökkenő nevelhetőség elvének ismeretében betöltő mai óvodává. Száz év alatt az óvoda ideológiuma az azóta bekövetkezett átalakulások hatására úgy módosult, ahogyan összetétele: immár nem arra hivatott, hogy „betörje“ a dolgozó osztályok gyermekeit, s hozzáidomítsa őket egy piramidálisan szervezett társadalom legnépesebb alsó rétegének kemény életéhez; feladata az integráló típusú ipari társadalomban az, hogy kiegyenlítsa a különböző társadalmi rétegekből származó gyermekek között tapasztalható művelődési-szocializálódási szintkülönbségeket, s nivelláló szerepével az esélyek demokráciáját alapozza meg az értelmi fejlődés döntő szakaszában. Család—nevelés—társadalom viszonylatában az óvoda szerepe (nevezetesen a napközi típusú óvodáé) az aktív lakosság számának növekedésével párhuzamosan nő, mint-hogy a nevelés feladata egyre inkább a szakosított intézményekre hárul. Ebben a vonatkozásban az óvodahálózat kiterjesztése szorosan összefügg a női munka egyenjogúsításával. Ellen Key számára a századfordulón ez az összefüggés még alternatívaként jelentkezett: „vagy úgy kell átalakítani a mostani társadalom gondolkozásmódját és munkamódszerét, hogy a nők legnagyobb részét vissza lehessen adni az anyaságnak, vagy pedig felbomlanak az otthonok, és közintézmények lépnek a helyükbe. Harmadik eset nincs.“

Napjainkban a „harmadik eset“ törvényerőre emelése — elsősorban a szocialista államokban — kiindulópontja és előfeltétele azoknak a család- és iskolapolitikai erőfeszítéseknek, amelyeknek sikerét az elkövetkező emberöltő hivatott meghozni. Minden társadalom számára az oktatási rendszer kínálja azt a lehetőséget, hogy a legtöbbet ültessen át eszményeiből a valóságba; Snyder felismerése imp-

# A haza

Volt egy nagy  
várakozás kockákkal. A kocka  
mögött volt  
két lány és  
három fiú.



Nem babuk,  
hanem bácsik  
és nének szel-  
repettek



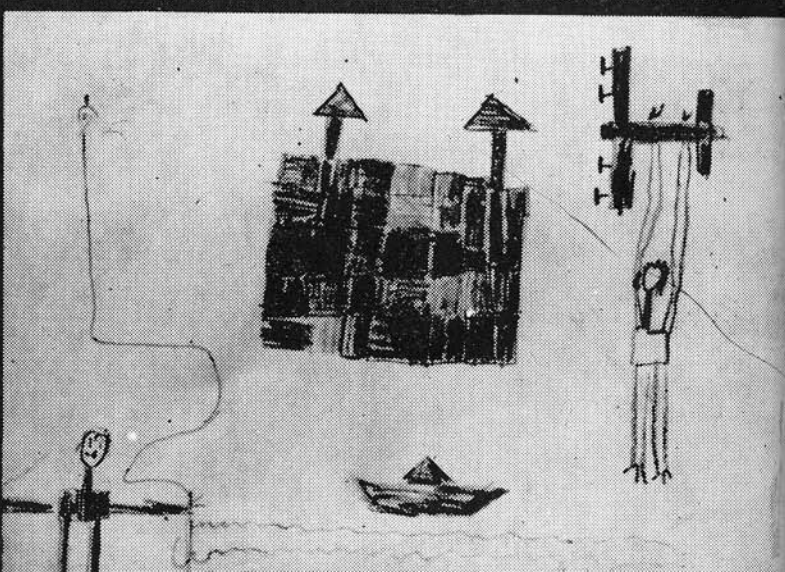
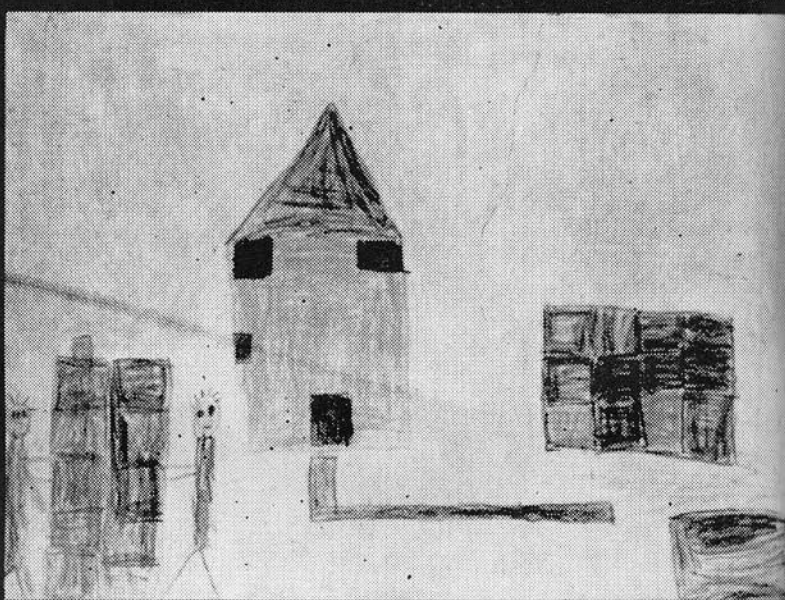
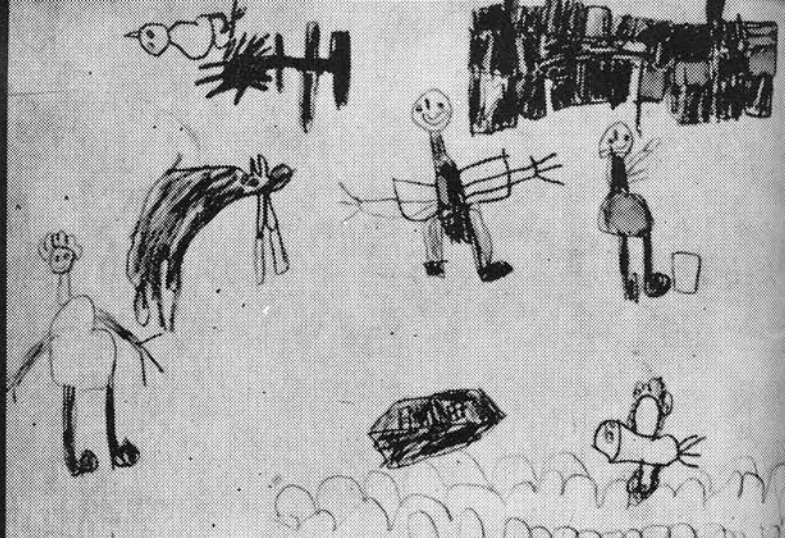
Azt játszották,  
 hogy kockákkal  
 házat, tornyot  
 építettek.

# A haza

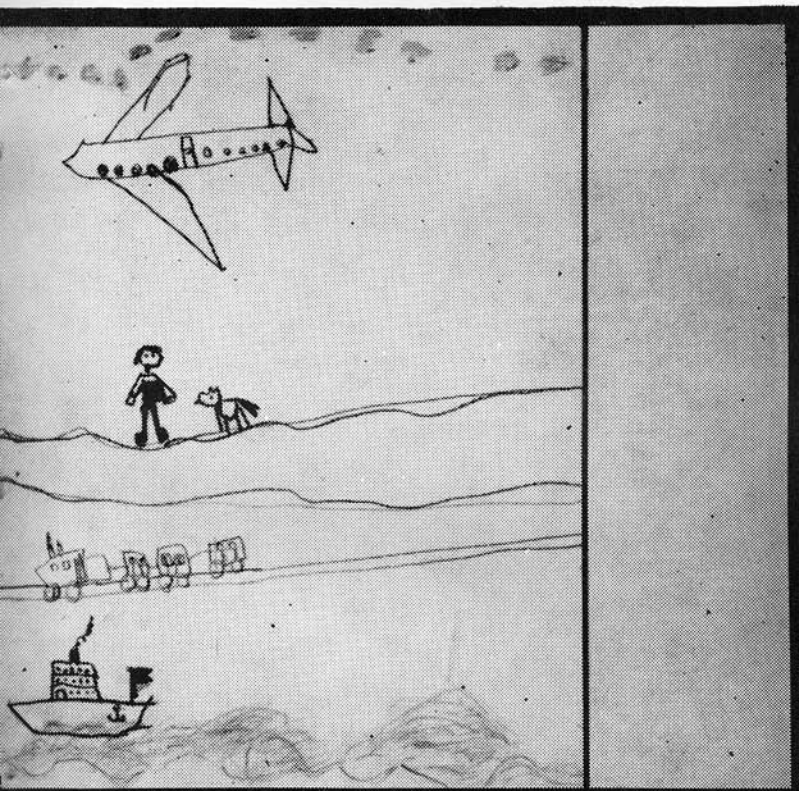
Az utolsó kocka  
a kopasz fű  
lábára esett,  
és az hang-  
osan felkiál-  
tott: „Jaj-  
jaj, a lábom!”

Két fű csinált  
egy hegyet, az  
egyik fű neki-  
támaszkodott  
a falnak, mert  
már nem volt  
hely.

Kérte a másik,  
hogy ha nincs  
helye, csinál-  
jon repülőt,  
és arval men-  
jen el. Az egyik  
bácsi elővára-  
solt egy papír-  
repülőt.

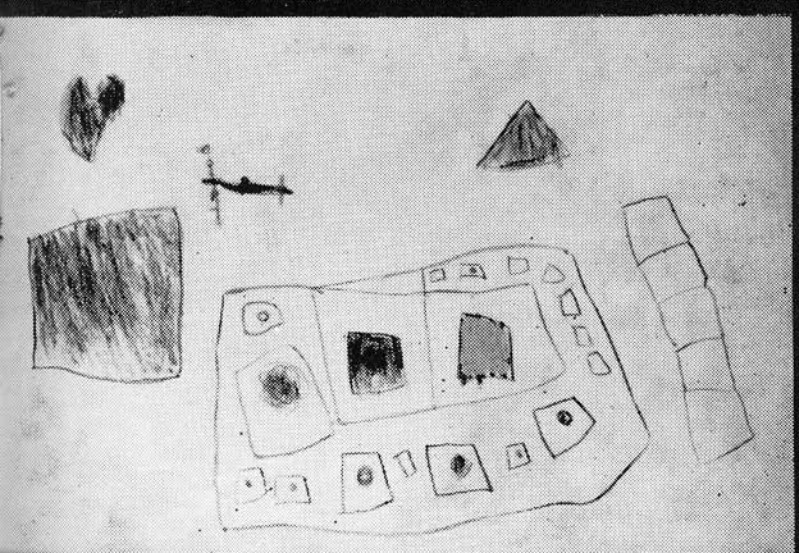


Krystyna Milebszka rendhagyó játékát kockákkal, pantomimmal és bábokkal előadták a kolozsvár-napocai Állami Bábszínház magyar tagozatának művészei, rendezte Kovács Jeldikó. Az előadást elmesélték és lerajzolták a 14., 4. és 34. számú óvodák nagycsoportos gyermekei.



## A háza

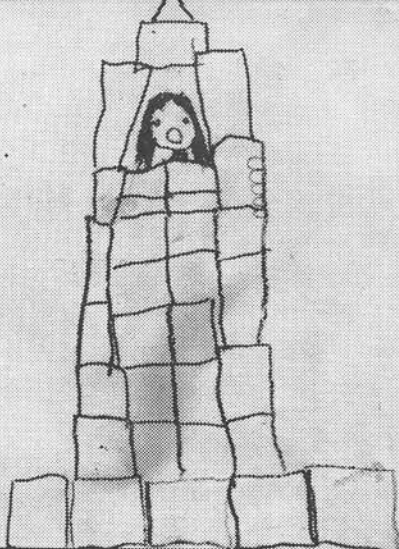
És nem tudott  
 leszállni, mert  
 nem látta a  
 repülőteret,  
 akkor egy má-  
 sikk megmutat-  
 ta a kockával,  
 hogy hol van  
 a repülőter, és  
 hívték a repülőt,  
 hogy szálljon le.



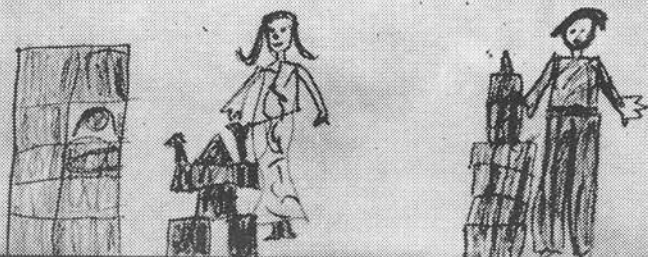
Amikor vesze-  
 kedtek, az egész  
 összedőtt. Ezzel  
 a kockával  
 döntötték le a  
 házat.

# A háza

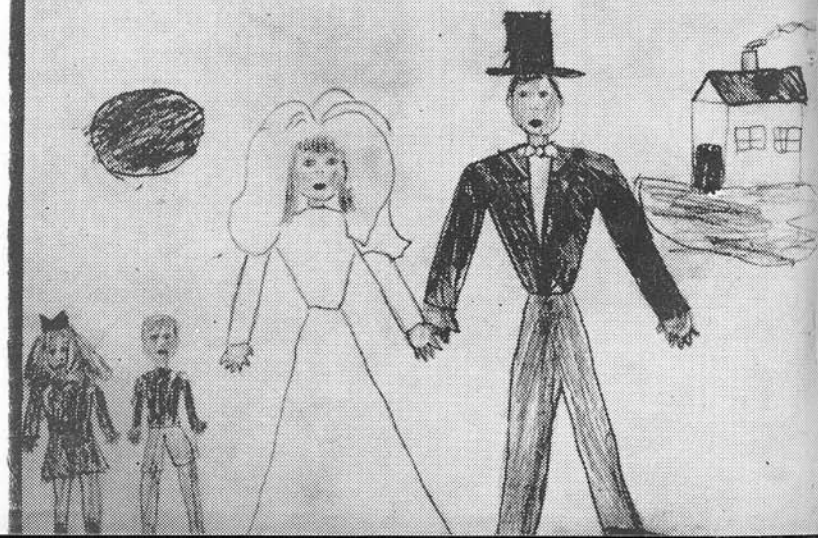
Az egyik néni  
aszt kiáltotta:  
"Borul a ház!  
Borul a ház!"



Amikor kibe-  
külték, akkor  
minden sík-  
rútt, kockák-  
kal játszottak,  
és utat házuk  
építettek. Él-  
mekelték, hogy  
"Hej, kora reg-  
gel, délelőtt,  
bicsolják a  
házat!"



A babórok ját-  
szottak a bá-  
bókkal. A bá-  
bók voltak a  
menyasszony  
és a vőlegény.  
Egy piros koc-  
sára ráragasz-  
tották egy fe-  
hér papírozí-  
vet.



licit elismerése a kidolgozással egyidejű alkalmazásban formálódó szocialista oktatási programok helyzeti előnyének. Nála is messzebb megy a szociogenetikus Chauvin professzor, amikor úgy véli, hogy az emberiség előtt álló létfontosságú kérdések megoldásához azok a népek járulhatnak hozzá a legeredményesebben, amelyek az elkövetkező szakaszban főcéljuknak az egyetlen kiapadhatatlan energiaforrás, a szürkeállomány kiaknázását és fejlesztését tekintik. A gazdasági realitások, a számok nyelvén ugyanezt a gondolatot mint prognosztikai tételt amerikai közgazdászok úgy fejezik ki, hogy az óvodáskori nevelésre fordított beruházásokban jellemlik meg az oktatásügyi befektetések legjövődélmezőbb részét. Neves nyugati kutatók elismerik, hogy a fejlődő országoknak kétségtelen prioritást juttat az oktatás intézményes formáinak régiebb hagyományaisal rendelkező társadalmakkal szembeni helyzetük, amely egy új történelmi modell kidolgozásának folyamatában megkönnyíti a rugalmasabb, korszerűbb, előfeltételmentesebb oktatási struktúrák kialakítását, illetve a kutatás stádiumán alig túljutott képességfejlesztési formák alkalmazását. Az új iránti figyelem és bizalom ilyen, világnézetileg is meghatározott érvényesítésére példa az a bátor szellem, amely óvodáinkban — a legtöbb országot megelőzve — sikerre vitte a halmazelmélet iskola előtti alkalmazását, a matematikai-logikai játékokat. Elmondhatjuk Madáchcsal, hogy „Dajkáink magasb egyenletekről, / mértanról regélnek gyermekinknek“, akik ma úgy tanulják megkülönböztetni a kört a háromszögtől, ahogyan az ő korukban mi a körtét az almától tanulunk megkülönböztetni: játszva, a felfedezés örömevel. De meddig mehetünk el ebben a korban az elvont gondolkodás fejlesztése útján, hogy ne fékezzük a spontán tapasztalati megismerés természetes ütemét? Környezetismereti foglalkozáson nagycsoportos óvodások az almát „tanulják“, megtudják róla, hogy gyümölcs, ki tudja jelezni, hogy milyen az alakja, a héja, a belseje. A kérdeve kifejtés hirtelen megtorpan, amikor a gyermekek nem tudnak válaszolni arra, hogy milyen az alma íze. Kialakult bennük az *alma* fogalma, de hát a fogalmak nem édesek, nem is savanykásak... Nem elkerülhetetlen, csupán lehetséges veszélyről van szó. A tanterv előírásait a maga ötletességével, tapasztalatával kiegészítő, kreatív típusú óvónő foglalkozás közben „megkóstoltatja a fogalmat“, elkerülendő, hogy leszakadván az élet arányfájáról, izetlenné váljék a tudás gyümölcse.

A mai óvoda közszolgáltatás-jellegéből egyfelől, másfelől pedig a korai beiskolázás következtében az óvodára háruló ismeretközlési-magatartásfejlesztési feladatokból menet közben felszámolandó aránytalanságok adódhatnak. Mindenekelőtt: korszerűbb, rugalmasabb, az élenjáró tapasztalatokat az eddiginél sokkal bátrabban kiaknázó óvodai tantervekre várva az óvónők szellemi önállósága, lélektani-pedagógiai műveltsége, alkotó-kísérletező kedve fokozottan érvényesülhet. Amilyen hatalmas nyitás a jövő felé a matematikai gondolkodás játékos kialakítása óvodáinkban, annyira feltűnő egy olyan hagyományos óvodai foglalkozás, mint a verbalizáláson alapuló értelemfejlesztés viszonylagos lemaradása. Több hozzászóló (nyelvész, óvónő, tanfelügyelő, író) jelezte: a magyar tannyelvű óvodák és tagozatok számára 1974-ben kiadott beszédfejlesztési tanterv, amely azóta is tervezetként helyettesíti, de nem pótolja a korszerű módszertani útmutatót, már megjelenésekor elmaradt az anyanyelvi gondolkodásfejlesztés követelményei mögött; sem arra nem alkalmas, hogy a bölcsődéből vagy hazulról szegényes nyelvi struktúrákkal óvodába került gyermeket a korcsoportjának megfelelő verbalizálás szintjére emelje, sem pedig arra, hogy a szocializálódásnak ebben a döntő szakaszában átsegítse a situációs beszéd és a kontextusos beszéd közötti átmenet fázisán. Világszerte folyamatban levő, s már tanulságos eredményeket is felmutató nyelvpszichológiai, illetve nyelvészeti vizsgálatok különböző módszerekkel ugyanarra a következtetésre vezettek: a beszédben elmaradott gyermek voltaképp gondolkozásban elmaradott gyermek. Márpedig az egészséges társadalmi integrálódás előfeltételezi a nyelvi frusztráció megelőzését, s erre éppen az óvodában adódik a továbbiakban már vissza nem térő alkalom. Mindez előtérbe hozza — mint elsőrendű feladatot — az óvónőképzés minőségének folyamatos javítását, különös tekintettel az anyanyelvi műveltség fejlesztésére a pártpolitika következetes alkalmazásának szellemében.

Az RSZK-ban — ahol 1980-ig kétszer annyi iskola épül majd, mint az előző öt éves terv idején, s a pártfőtitkárnak az építkezéfejlesztési szakemberek számára adott útmutatásai szerint keresni kell annak lehetőségét, hogy minden épülő iskola mellett óvoda működjék — adottak az elvi és anyagi feltételei az óvodai oktatás általánossá tételének és fokozatos minőségi javításának. Nem véletlen, hogy a pártfőtitkár előadói beszédében a politikai nevelés és a szocialista kultúra kongresszusán kiemelt helyet juttatott „az alkotókészség ápolásának“.

Az óvoda fontossága a modern társadalomban előtérbe emelte az óvónő szerepét, azét a pedagógusét, akire az egész oktató-nevelő munka folyamatának alig-

hanem legfeljebb teljesebb és — elismerten vagy sem — legnehezebb része háru. Minél zsengebb koruak a tanitványai, annál szükségesebb, hogy a nevelő személyisége, szakmai felkészültsége, lélektani műveltsége magas fokon elégtse ki az alkotó értelmiségi tevékenység követelményeit. René Zazzo francia gyermek-pszichológus, Henri Wallon tanitványa szerint Binet 1909-ben megjelent könyve (*Les idées modernes sur les enfants*) óta sarkigazságnak számít, hogy jó pedagógia nem lehetséges gyermeklélektani alapozás nélkül. Megállapítását azzal a nemzetközileg igazolt tapasztalattal egészíti ki, hogy az óvónőképzkben folyó lélektani oktatást általában két évtizednyi távolság választja el a legfrissebb tudományos eredményektől, de ennek a fáziseltolódásnak a kívánatos felszámolása sem vezet oda, hogy az óvónő napi munkája során felmerülő összes problémáira megoldást kapjon a magas elmélettől. A tendencia kivehető iránya az intézményes továbbképzés tökéletesítése és a szakadatlan önképzés feltételeinek biztosítása (házánkban például a korszerű szakirodalom feltűnő gazdagodása az elmúlt években a kiadók jóvoltából), s ez fokozatosan áthidalja az óvónő munkájának társadalmi értéke és értékelése közötti — csökkenő, de még mindig megfigyelhető — távolságot. Az RSZK-ban például az óvónők javadalmazásának rendezése azok közé az intézkedések közé tartozik, amelyek az állam gondoskodását jelzik annak a felismerésnek a jegyében, hogy az óvoda mint kiemelt fontosságú intézmény fejlesztésében a munkakörülmények javítása elválaszthatatlan a káderek létfeltételeit és szakmai gazdagodását magasabb szintre emelni hivatott objektív feltételektől.

Az óvodai nevelés tartalma és módszertana mindenkor azt tükrözi, hogy milyen a társadalommodell, amely a maga embereszményét egy bizonyos, meghatározott cél elérésének dinamikájában kialakítja. Az óvodai nevelés tükrözheti a gyermek viszonyát a valósághoz vagy a pedagógus viszonyát a tantervhez. Utóbbi esetben cél és módszer viszonya esetlegessé válik, hiszen az új feladatokhoz igazodó oktatási programok menet közben alakulnak. A leghaladóbb óvodai pedagógia — s a szocialista társadalomtervezés ennek a gyakorlásában érdekelt — a közösségben való önalkatítás folyamatát valósítja meg. Messzemenően kihat például nem csupán a gyermek értelmi mobilitására, de szocializálódásának jellegére is az, amit „a kérdésés stratégiájának“ nevezünk. Az óvodáskor az értelmi horizont leggyorsabb ütemű kibontakozásának kora, az az idő, amikor a gyermek a mi-értékről, hogyanokról rátér az „igen, de...“ típusú továbbkövetkeztetések újabb kérdésészónéjára. Az a tanrend, amely a gyermek és a nevelő közötti kérdés- és válaszcserét a pedagógiai folyamat szervez részeként teszi „kötelezővé“ mint a személyiségfejlesztés, a szabad szellemi légkör, az óvodai csoporton belüli egészleges versenyszellemmel átitatott együttműködés, serkentő interperszonális viszonyok kialakításának módját — egyelőre még csak a jövő számára készülő oktatási tervekben szerepel. De az idejével és tudásával jól gazdálkodó pedagógust már ma sem akadályozza senki és semmi, hogy egyéni kezdeményezéssel, a jövő nevelését anticipáló spontán kísérleti módszertannak élébe siessen azzal a nem skolasztikus „kérdésés-stratégiával“, amelyet akár szókratészinak is nevezhetünk.

Már az iskoláskor küszöbén a gyermek közösségélményei, hovatartozástudata fokozatosan túllépi a család, az óvoda, a pajtások körét; a lakónegyed, a falu, a város — a közvetlen létközeg — országgá, világgá tájul. Ebben a korban a gyermek tudja már, hol született, milyen nyelven beszél, ismeri országá nevét, hallott más országokról, népekről (mielőtt földrajzból tanulná őket az iskolában, találkozik velük a televízió képernyőjén); az 5-6 éves óvodás elindul társadalmi-politikai környezeté „elsajátítása“ útján. Azoknak a fogalmaknak, amelyeket a nagy-óvodás az oktatási program folyamatában, illetve *A haza sólymai* foglalkozásokon elsajátít, már van élmény- és ismeretfedezetük, visszakapcsolással beépülnek beszélgetések, kirándulások, ünnepi szertartások, egy-egy bábeloadás, tévéműsor konvergenciájába, s a diffúz benyomáshalmaz észrevétlenül összefüggő dolgok rendszerévé alakul. Ez lehet az egyik magyarázata annak, hogy az óvodás tájékozottabbnak bizonyulhat olykor, mint amilyennek nevelői tudni vélik, s az óvónő, de még némely pszichológus számára is váratlanul kiderül: az életkorra jellemző kreatív szellemi magatartás a napjainkra jellemző információrobbanás körülményei között se nem elégíthető ki, se nem tapintható le többé az eddig alkalmazott, beváltak tudott eljárásokkal. Ezek a felismerések alapozzák meg tudományos szempontból az iskoláskor előtti oktatásban — az Intézkedési Program elvárásainak megfelelő — újabb törekvéseket, amelyek az összes tevékenységek alkalmazott jellegének elmélyítésére irányulnak. A gyermekeket — erejükhöz mérten — be lehet, be kell vonnunk az óvodák szépítésébe, a közös javak megóvásába és gondozásába. *A haza sólymait* a rend és a fegyelem, a becsületesség szellemében neveljük, s ugyanakkor fejlődő tudatukban a haza, a nép szeretetét ápoljuk.



E célkitűzések valós jellegét bizonyítja az a két vizsgálat, amelyet a *Korunk* végzett el óvoda-ankétja gyakorlati részeként néhány kolozsvár-napocai óvoda óvónői és nagycsoportos gyermekei, továbbá a bábszínház művészei közreműködésével. Az interjú típusú kikérdezés módszerével végzett vizsgálatból kitűnt, hogy a kérdőívben szereplő kérdésekre adott válaszok minősége megfelel a korcsoport fejlettségi fokának. A foglalkozás-preferenciák már nem csupán utánzásos motivációra utalnak. Három gyermek közül, akik orvosok akarnak lenni, az egyik így indokolta választását: „Szeretem, mert sokat lehet vizsgálni a betegeket“; a másik: „Az embereknek akarok segíteni“; a harmadik: „Mert szeretem gyógyítani az embereket“. A pékmesterséget választó gyerek: „Szeretem, mert akkor kenyeret adok az embereknek“, az a kisfiú pedig, aki elhatározta: „játékkészítő leszek“, szeretné, hogy azt, amit majd készít, „adjuk a gyermekeknek, boldogok lesznek“. Egy kazángyárban dolgozó apa fia órás szeretne lenni, mert „érdekes munka, és nem kell sokat cipelni“; az egyetemi tanársegéd és az újságíró gyermeke munkás akar lenni (vasmunkás, gyári munkás), hogy gépekkel dolgozhasson. Kivétel nélkül minden megkérdezett gyermek tudta, hogy szülei a pénzt munkájukért kapják, számos válaszban szerepel a sok munka (sokat dolgoznak). A „Kit tartasz hősek?“ — kérdésre adott válaszok közül egy sem meghatározás jellegű, néhány interjúalany nem indokolta meg, miért tartja hősek az, akit (akiket) megnevezett, a megokolás általában implicite benne foglaltatik a megnevezett hősré jellemző cselekvésben, magatartásban: „Megmentik a várost“ (katonák); „Eloltják a tüzet“ (tűzoltók). A katonákat egy gyermek azért tartja hősek „Mert vaskezüük van“, s ebből kikövetkeztethető a jelkép-információ eredete: egy, az óvodában tanult ének. A megnevezett hősök döntő többsége történelmi alak: Mihai Viteazul, Mátyás király, Crișan („Keréketörték és kibírta ordítás nélkül“), Kinizsi Pál, Vasile Roaită; népmesehősré egyetlen gyermek sem hivatkozott a kikérdezett tizenhárom közül, egy viszont összefüggően elmesélte a Prométheusz-mondát, anélkül hogy a mitikus hőst megnevezni tudta volna.

Az ország nevét, fővárosát tudakoló kérdésekre adott válaszok pontosak voltak, akárcsak az, amelyből kiderült, hogy az interjúba bevont gyermekek mind tudják, ki vezeti az országot; meglepően sok idegen országot tudtak felsorolni, s ebből kiderül, hogy a televízió nálunk is, már az óvodáskorban egyre inkább kiegészítője az oktatás-nevelés szervezett formáinak. Az elvont fogalmak kialakulása ekkor még csak folyamatban van, de előbukkantak passzív szokásainkból olyan összetételek, illetve szintagmák, mint: *pártfogás, pártgyűlés, kommunista párt*; a *kommunista* meghatározása szinte szó szerint egyezik 13 válasz közül tizben, olyan erkölcsi tartalmú kontextusban, mint: *becsületes, jó ember, szépen dolgozik*, s ez az azonos eszközökkel azonos célra irányuló foglalkozás egységét mutatja.

A másik, komplexebb vizsgálat *A haza* című bábszínházi „rendhagyó játék“ hatásának felmérése volt ugyancsak nagycsoportos óvodások körében. Az előadás-részt vett gyerekek közül ötnek (ugyanabból a csoportból) otthon el kellett mesélnie, amit látott, s a beszámolóját a szülő (aki nem ismerte az előadást) lejegyezte. Másnap került sor az előadáson részt vett négy nagycsoportban a látottak lerajzolására. A műmellékletünkön látható „képregényt“ ezekből a szóbeli és rajzos beszámolókból állítottuk össze. A kisgyermekkori alkotókészség és az óvodai nevelés begyakorolt formáinak viszonyából indultunk ki, s visszautalás-ként kiindulópontunkra indokoltnak tűnik a ki nem aknázott, jószerével még felfedezésre váró lehetőségekre, a tennivalókra irányítani a közfigyelmet. A szakemberek (óvónők, pszichológusok, pedagógusok) részéről tapasztalt előítéletek okai feltehetőleg megoszlanak aközött, hogy a jelek szerint nem mind ismerik eléggé az óvodáskorú gyermek jellegzetes gondolkodásmódját, illetve visszavetítik rájuk a maguk felnőtt szemléletét, és aközött, hogy a legfrissebb tudományos eredmények kellő ismerete híján saját lehetőségeik és a gyermek képességei iránt kishitűen bizalmatlanok és a gyermekek fogékonysága közötti ellentmondás például odavezetett, hogy az előbbieket eleve kételkedtek abban, hogy egy ilyen „nyitott mű“ típusú, gyors átváltásokra épített jelkép-játék számíthat óvodáskorúak befogadóképességére, az utóbbiak viszont az előadás jellegének megfelelő, spontán participációval a legfinomabb árnyalatokig részeseivé váltak a „mélyjátéknak“.

Úgy érezzük, az óvoda vonatkozásában nincsenek „részletkérdések“, kizárólag a szóban forgó hivatást közvetlenül gyakorlóokra tartozó szakmai problémák. Az óvodai nevelés folyamatának minden mozzanata magában foglalja azokat a messzeemenően társadalmi jelentőségű implikációkat, amelyek szükségessé tették, hogy a *Korunk* napirendre tűzze s a továbbiakban figyelemmel kísérje annak a modern intézménynek az alakulását, amelytől egyre többet várhatunk, s amelynek egyre többet kell nyújtanunk.