



## AZ ÓVODAI NEVELÉS VÁLTOZÁSAI FRANCIAORSZÁGBAN

**M**ÍG A HÁROM ÉV ALATTI GYERMEKEK elhelyezésének igen változatos formái alakultak ki az idők folyamán Franciaországban,<sup>1</sup> a három és hat év közötti gyermekek nevelése terén ezzel éppen ellentétes a helyzet, hiszen az e korcsoporthoz tartozók óriási többsége ugyanabba az intézménytípusba jár, lévén hogy majdnem mind óvodások. A 2003–2004-es adatok szerint Franciaországban (akárcsak a vele határos Belgiumban) ebben a korosztályban a többi európai országhoz képest eleve kiugróan magas (gyakorlatilag 100 százalékos) az intézményes nevelésben részesülők aránya,<sup>2</sup> és közöttük is oroszánrészt (99,5 százalékot) képviselnek azok a gyermekek, akik az iskolarendszerhez szorosan kapcsolódó óvodákba járnak, míg az egyetlen konkurens intézménytípus, az önkormányzati fenntartású „gyermekkertek” látogatottsága a 0,5 százalékot sem éri el (*Leprince 2003*).<sup>3</sup> Ráadásul az óvodások óriási többsége (88 százalék) állami óvodákba jár, ezzel szemben a magánóvodákba íratott gyermekek részaránya csak 12 százalékot tesz ki (*Leprince 2003:27*). Bár nem állnak a rendelkezésemre pontos adatok, valószínűsíthető, hogy ez utóbbi csoporton belül az egyházi – döntően a katolikus egyházhoz tartozó – óvodák vannak túlsúlyban, ugyanakkor léteznek alternatív óvodák is, melyek között talán a Waldorf mozgalomhoz tartozók a legnépszerűbbek. Említést érdemelnek még kétnyelvű, a francia mellett a sokáig elnyomott kisebbségi nyelvek (pl. baszk, breton, elzászi stb.) valamelyikét szintén használó, kisebbségi egyesületek által működtetett óvodák is.

### A kis kaszárnyáktól az anyai iskoláig

Ahhoz, hogy képet alkothassunk a franciaországi óvodák működés módjának közelmúltban bekövetkezett változásairól, érdemes röviden felidézni ennek az intézménynek az előtörténetét. A mai óvodák előzményének azok a „menhely” (*salles d’asile*) névvel illetett intézmények tekinthetők, melyeket az Owen kezdeményezése

1 A három év alatti gyermekek elhelyezését lehetővé tevő különféle megoldásokról lásd „A kisgyermekkori nevelés franciaországi színterei” című írástomat (*Iskolakultúra*, 2006/5, 43–56. o.).

2 INSEE, La France en chiffres, Chiffre-clés concernant les enfants de moins de 6 ans (Franciaország számokban – a 6 év alattiakra vonatkozó legfontosabb adatok)

3 A mű 27. oldalán szereplő adatok alapján számított érték.

nyomán létrejött angol *infant school*ok mintájára arisztokrata- és bankárfeleségek, helyhatósági vezetők hoztak létre az 1820-as évek végétől mind nagyobb számban előbb Párizsban, majd különböző vidéki városokban. Az intézmény létrehozói elsősorban a munkásnők napközben felügyelet nélkül maradt gyermekeit akarták megóvni a különféle veszélyektől, ugyanakkor erkölcsnemesítő és civilizációs szerepet is szántak az újfajta intézménynek. Úgy vélték, hogy mindazon ismeretek, tisztasági szokások, erkölcsi alapelvek, amelyeket a gyermekek hazavisznek otthonukba hozzájárulhatnak a higiéniai szabályok elterjedéséhez, az akkoriban veszélyes osztályoknak titulált alsóbb néprétegek erkölcsi szokásainak megjavításához, illetve a dolgozó, tekintélytisztelő beállítódások kialakulásához. A száz-kétszáz gyermeket egyetlen teremben összezsúfoló kisdédóvókban gyakran katonás módszerekkel, pl. gyermekekből álló élő láncok csattogók hangjára vagy sípszóra történő vonultatásával próbálták rendet tartani, ugyanakkor a nap majd minden órájára jutottak imádságok, ájtatos énekek. A 19. század derekán az intézmények működtetésében igen fontos szerephez jutottak a katolikus tanító-rendekhez tartozó apácák (1867-ben a szóban forgó intézmények 77 százalékát ők vezették), ugyanakkor az állami tanügyigazgatás is mindinkább hatókörébe kívánta vonni a menhelyeket: 1836-tól a tankerületi szervek adják ki a menhelyek működési engedélyét, és ezzel egy időben egy olyan miniszteri utasítást is kibocsátnak, amely a szóban forgó intézmények működését hivatott egységesíteni – előírva egyfelől az írás-olvasás, számolás alapjainak megtanítását, másfelől különféle bibliai történetek felolvasását. Mindez azt jelzi, hogy már az óvodáztatás igen korai időszakában számottevő befolyásra tettek szert Franciaországban olyan erők, akik számára magától értetődő volt, hogy a legkisebb gyermekeket is az iskolai célkitűzésekhez hasonló célok jegyében kell nevelni. Ugyanakkor a 19. század derekától sajátos professzionalizációs folyamatok is elkezdődnek: egyfelől létrejön Párizsban egy olyan tanfolyam, amelyek a menhelyeken végzendő munkára készítette fel a résztvevőket, utóbb pedig a tanfelügyelet országos intézményrendszerén belül egyes, a kisdédóvók megszervezésében, működtetésében fontos szerepet játszó nők tanfelügyelői megbízáshoz jutnak, ami többek között azért is említést érdemel, mert először nyílt lehetőség arra, hogy magas rangú államigazgatási pozíciókra tegyenek szert a második nem képviselői. A menhelyek működésében jelentős fordulat következett be a Párizsi Kommün bukását követő évtizedekben, amikor is a III. Köztársaság politikai elitje újabb és újabb intézkedéseket hozott a monarchikus erők szövetségeseként számon tartott katolikus erőknek illetve a vallásnak a közpénzen fenntartott oktatási intézményekből való kiszorítása érdekében. E politika jegyében 1881-től az addig menhely néven emlegetett intézmények „anyai iskola” (*école maternelle*) néven a francia iskolarendszer szerves részévé válnak. Ezzel egy időben megkezdődött a tanító-rendekhez tartozó apácáknak a kisdédóvókból való fokozatos kiszorítása, és ugyanakkor a menhelyeken dolgozó világi gyermekfelügyelők az elemi iskolai tanítók státusával megegyező státusra tettek szert. Azt gondolhatná az ember, hogy az iskolarendszerbe való szoros betagozódás nyomán a menhelyek örökébe lépett intézmények életét



még inkább meghatározza majd az iskolai modell, ám az anyai iskolák igazgatásában meghatározó szerepet játszó szakmai elit, mindenekelőtt az intézménytípust főtanfelügyelőként ellenőrző Pauline Kergomard munkásságának köszönhetően kialakult és sok tekintetben a gyakorlatban is érvényre jutott egy olyan szakmai felfogás, amely elősegítette azt, hogy az iskolarendszeren belül viszonylagos önállóságra tehesse nek szert az óvodák. A protestáns lelkész lányából főtanfelügyelővé emelkedett, és mellesleg az egyik legnevesebb francia libertárius (anarchista) gondolkodó és egyben híres földrajztudós, Elisée Reclus rokonaként is számon tartott Kergomard asszony cikkeiben, vitriolos pamfletjeiben igen keményen ostromozta a menhelyek működését. A köztársaságpártiak oktatáspolitikai stratégiáját elfogadó tanfelügyelő-asszony egyfelől a „kis kaszányák” kifejezéssel élve a menhelyek katonás működését illetve bírálattal, másfelől pedig a „kis Sorbonne-ok” megfogalmazást alkalmazva a szóban forgó intézményre jellemző iskolás működéséről szólt maró gúnnyal, kritikával illetve egyebek között a kisgyermekek memóriáját feleslegesen terhelő tevékenységeket (*Plaisance 2000*).<sup>4</sup>

Kergomard asszony az óvodák viszonylagos pedagógiai autonómiájának megőrzésére irányuló törekvéseit az iskolakezdés előtti életkor sajátosságait előtérbe állító érvrendszerre alapozta. E nézeteket a főtanfelügyelő nő híressé vált mondatait idézve így foglalta össze egy szociológus: „a kisgyermek fizikai és szellemi »idomítása« elleni heves tiltakozása a kisgyermekkor specifikumát középpontba állító felfogáson nyugszik. Ezt a specifikumot elsősorban a játékban lehet megragadni, és ugyancsak a játék ad lehetőséget az óvodai nevelés alapvető megújítására. »A gyermek munkája a játék, ez az ő mestersége, ez az ő élete. Az óvodában a gyermek a játék révén ismerkedik meg a társadalommal, ki merné azt állítani, hogy semmit sem tanul meg a játék révén?» (...) Kergomard kezdeményezésére a játék kerül az 1887-es tanterv középpontjába.” (*Plaisance 1999:135.*) Az imént idézett szerző egy másik munkája alapján azt is érdemes kiemelni, hogy az óvodák iskolásításának veszélyét felismerve már 1882-ben kiadtak egy olyan tantervet, mely hangsúlyosan szólt arról, hogy „az anyai iskola [vagyis az óvoda – B. I.] nem tekinthető iskolának a szó hagyományos értelmében”. (*Plaisance 1986:118.*)

A játékon túl a főtanfelügyelő nő a szeretetteljes légkört is igen fontosnak tartotta: minthogy az óvodai nevelő szerepkörét a gondos és szerető anya szerepkörével rokonította, módszerét is előszeretettel nevezte „anyai módszernek” (*méthode maternelle*).<sup>5</sup> Ugyanakkor felfogása a mai személyiség-centrikus pedagógiákat is sok tekintetben megelőlegezte. Idevágó gondolatait egy másik szerző Kergomard szavait is idézve így mutatta be: „»Fontos hogy már az óvodában is személyiségként kezeljük, és ne úgy mintha egy pusztá szám lenne.« (...) »Ahhoz, hogy megismer-

<sup>4</sup> Egy 1852-es jelentés szerint a menedékhelyek tantervében többek között a közel száz francia megye illetve a megyeszékhelyek nevének megtanítása is szerepelt. (Zerbato & Poudou, é.n.)

<sup>5</sup> A Jean-Luc Noël által írt, a kisgyermekkor 19. századi franciaországi történetét feldolgozó könyvet ismertető recenzió szerzője (*Plaisance 2000*) ugyanakkor azt is jelzi, hogy az anyaság hangsúlyozását egyfajta sajátos foglalkozási stratégia részeként is értelmezhetjük, hiszen éppen a kisgyermekkor sajátos igényeit előtérbe állítva juthattak a nők egyfajta szakmai monopóliumhoz.

hessük a gyermeket, hagyni kell, hogy szabadon megnyilvánulhasson.« A szabadság tehát egyidejűleg eszköz és cél.” (Vial 1983:32.)

A Kergomard-i célokat természetesen nem volt könnyű megvalósítani. Franciaországban az iskolákra emlékeztető módon ma is osztálynak (*classe*) nevezett, kezdetben 100–300 fős óvodai csoportok létszáma csak lassan csökkent, és ez nyilván nemigen kedvezett a gyermekekkel való egyéni bánásmódnak.<sup>6</sup> Ugyanakkor – nem utolsósorban az intézmény korábbi katonás jellegét megszüntetni kívánó Pauline Kergomard fellépésének köszönhetően – az óvodákból mindinkább eltűntek a gyermekek masíroztatásához használt dobogórendszerek, illetve csattogók, a szilárdan rögzített asztalokat, lócákat mindinkább mozdítható és a gyermekek méretéhez igazodó bútorok váltották fel. Ez utóbbi változás sem választható el a főtanfelügyelő nő pedagógiai elképzeléseitől: „a szellemet megbénító mozdíthatatlan berendezéseket (...) olyanokkal cseréljük fel, amelyeket maguk a gyerekek mozgatnak.” A következő idézet alapján az is elmondható, hogy a Kergomard pedagógiájának – talán az anarchista rokon, Reclus hatására is – igen fontos mozzanatává vált a gyermek öntevékenysége, mi több, szabadsága: „A szabad játék, a megfelelő felszerelésekkel végzett szabad tevékenység, a játékok és az elfoglaltságok kínálta szabadsággal lassan megbarátkozó beszéd, csakis ez alkothatja (az óvoda) tantervét, azaz valójában nem is lehet az óvodának semmiféle tanterve.” (Vial 1983:35.) A gyermek személyiségét, öntevékenységét előtérbe állító felfogásból egy minden merev rendszert megkérdőjelező pedagógia következett: „Kergomard (...) gyakorta illeti ezt a felfogást az »életeli módszer« elnevezéssel is. (...) szavaiból kitapintható egyfajta fenntartás azzal szemben, hogy módszeresen kelljen alkalmazni bizonyos eljárásokat, technikákat, anyagokat. Ez a fajta óvoda-felfogás úgy tűnik, még mindig tovább él Franciaországban, lévén hogy nem beszélhetünk valamiféle a kisgyermekkel kapcsolatos »nevelési rendszerről«, amely ezen vagy azon a »módszeren« alapulna, hanem inkább egy olyan pedagógiáról, amely nyitott a legkülönbözőbb irányzatok felé, vagyis egyfajta eklektikus pedagógiáról van szó.” (Plaisance 1999:137.) Az eklekticizmus egyik tünete, hogy a francia óvodák működés módja kapcsán egyes szerzők hol a játék szerepét már a 19. század első felében igen nagyra értékelő német Fröbel hatását emlegetik, mások a reformpedagógia olyan jeles alakjairól tesznek említést, mint az olasz Montessori, a belga Decroly és a francia Freinet, de Edouard Claparède-nek, annak a genfi gyermekpszichológusnak a neve is gyakran felbukkan, aki „rámutatott, hogy a gyermek szellemi tevékenysége, amelyet az érzékszervek uralma, a változékonyság, a felületesség és főleg a játékban megnyilvánuló mozgékonyosság jellemez, alapvetően különbözik a felnőttektől” (Chmaj 1969:77). A eklekticizmus érvényre jutását megkönnyítő működésmódok egyébként már a sokat kárhoztatott menhelyek esetében is felfedezhetők voltak. Mint egy korabeli előadás is tanúsítja (Edom 1840), egyes ilyen intézmények felügyelői már az 1830-as évektől

<sup>6</sup> Még a két háború között és a II. Világháború utáni demográfiai csúcs idején is voltak nagy létszámú, papíron 75 fő körüli, valójában pedig kb. 40 fős csoportok, de még 1991-ben sem igen csökkentek 30 alá a csoportlétszámok.



arra törekedtek, hogy a gyermeki figyelem ellankadását megelőzendő viszonylag rövid időszakokként váltakozzanak a különféle, egymástól lehetőleg jelentősen eltérő tevékenységek (pl. éneklés, testgyakorlás, rajzolás). Figyelembe véve azt, hogy a francia iskolarendszernek az óvodát követő fokai egyre inkább az intellektuális tevékenységek túlsúlyával jellemezhetők, ugyancsak egyfajta eklekticizmus csírájának tekinthető, hogy a menhelyeken majd az óvodákban viszonylag jelentős szerephez jutottak egyes – kezdetben a szegény családok létfeltételeit is javítani hivatott – manuális tevékenységek (pl. fonás, kötés stb.), illetve a rajz, majd a festés és a sós liszt vagy gyurma segítségével történő mintázás, szobrászkodás. A gyakorlati készségek előtérbe kerülését nagyban elősegítették az 1880-as évek egyes olyan tantervi dokumentumai, amelyek az érzékszervi megismerés játékos feladatok, illetve személyes tapasztalatszerzés révén történő fejlesztését szorgalmazták.<sup>7</sup>

A menhelyekre illetve az óvodákra a kezdetektől fogva olyannyira jellemző iskolás működésmódok bizonyos fokú visszaszorulásában fontos szerepet játszottak azok az egymást követő kísérletek, amelyek az óvodások számára előírt ismeretanyag csökkentését tűzték ki célul. Pauline Kergomard kezdeményezésére már 1886-ban megalakult egy „Túlterhelésügyi Bizottság”, majd egy évre rá e testület állásfoglalását figyelembe véve a tanterv 1887-es változata úgy rendelkezett, hogy csak a nem sokkal azelőtt létrehozott óvodai „nagy csoportokban” lehetett elkezdni az írás-olvasás és a számolás alapjainak megtanítását. Egy 1905-ös, kevésbé sikeres tananyag-csökkentési kísérlet kudarcából is tanulva az oktatásirányítók a későbbiekben (1922) beérték azzal, hogy egy hat sornál nem hosszabb alapszövegben és két oldalnyi utasítás formájában határozzák meg az óvodák működésével kapcsolatos tartalmi célokat. Egy utóbb főtanfelügyelői címre szert tett egykori óvónó így emlékezett vissza az óvodák működését meghatározó feltételekről: „Nem voltak minisztériumi előírások, azaz semmit sem írtak elő kötelező jelleggel, minden lehetséges volt. Ha a tanfelügyelők találtak valami érdekessel, másokkal is megismertették a dolgot.” (Abbadie 1991) Mint az alábbi megnyilatkozásból is kitűnik, az óvodákban és az elemi iskolákban egyaránt elhelyezkedni jogosult francia tanítók számára nagy vonzerőt jelent a részletes tanterv hiánya: „Jobban érezzük magunkat a bőrünkben. Nagyobb a mozgásszabadságunk, mint az elemi iskolai kollégáinknak. Természetes, hogy ha mérhető eredményeket kell felmutatni, az ember nem meri szuverén módon kezelni a tantervet, kétszer is meggondolja, kipróbálja egy új pedagógiai módszert. Nekem nincs ilyen gondom. (...) Ha a gyerekek feste- ni akarnak egy hétig, hát hagyom, hogy azt tegyék.” (Frat 1991)

## A francia óvodák pedagógiai modelljének változásai

Abból a fentebb említett tényből, hogy újabban a 3 és 6 év közötti gyermeknépesség majd száz százaléka óvodába jár, egyenesen következik, hogy az egykoron a szegény

<sup>7</sup> Kergomard asszony pl. azt ajánlotta, hogy bekötött szemmel gyakoroltassák a gyerekekkel az anyagok, tárgyak, ízek, szagok, illatok megkülönböztetését. (Vial 1983: 61.)

gyermekek elhelyezésére alapított intézmények mai megfelelőiben nagy számban található olyan gyerekek, akik iskolázottabb illetve magasabb jövedelemmel rendelkező szülőktől származnak. Ugyanakkor a lakóhelyi szegregációból következően természetesen ma is léteznek olyan óvodák, ahol az alsóbb társadalmi rétegekből származók vannak többségben.

A fentebb már idézett szociológus, Eric Plaisance egyik kutatásából kiderül, hogy az óvodások összetételének változásával párhuzamosan az intézmény működését meghatározó pedagógiai elképzelések is átalakultak: „Kutatásunk középpontjában annak megragadása állt, hogy miképpen változott meg a gyermekről illetve ennek az óvodai csoportokban végzett tevékenységéről alkotott kép. Vizsgálódásaink empirikus alapjául száz – tanfelügyelők által írt – jelentés szolgált, amelyekben óvopedagógusoknak a gyermekek jelenlétében végzett tevékenységével kapcsolatos megfigyeléseiket és értékelő megjegyzéseiket rögzítették a szerzők. Két jellegzetes, időben egymásra következő pedagógiai modellt különböztethetünk meg. A jelentésekről készült tartalomlemezsből egyfelől egy olyan »produktív modell« rajzolódott ki, amely arról tanúskodott, hogy a gyermeket különféle tevékenységeinek egyfajta „eredményessége” alapján, illetve a sikeresség előre rögzített kritériumait figyelembe véve ítélték meg (néhány példa a jelentések értékelési szempontjaira: eredményesség, technikai tökéletesség, mit sajátítottak el a gyermekek, mekkora erőfeszítést tettek, mennyire figyeltek oda...). Ezzel szemben a másik modellt »expresszív modellként« határoztuk meg: ez esetben a gyermeket aszerint értékelték, hogy ő maga mennyire eredeti személyiség és tevékenységeire mennyire jellemző a kifejezőerő, illetve mennyire képes együttműködni társaival (néhány példa a jelentések értékelési szempontjaira: a tevékenységek, alkotások esztétikai értéke, a kifejezőmód eredetisége, mennyire törekszenek arra hogy kifejezzenek illetve felfedezzenek valami sajátosan gyermekit...). A modellek változását vizsgálva nyilvánvaló vált, hogy az 1945 és 1950 közötti időszak jelentéseiben sokkal több volt a »produktív modellre« jellemző értékelési szempont, míg a vizsgált időszakot záró 1975 és 1980 közötti időszakban az »expresszív modell« szempontjai voltak számosabbak. (...) eredményeink első lehetséges értelmezéseként azt állítottuk, hogy a pedagógiai célok és tevékenységek változása részben összefügghet az intézménybe járók összetételének megváltozásával. Eszerint az óvodákat újabban használni kezdő társadalmi csoportoknak – azaz a középrétegekhez, illetve a felsőbb rétegekhez tartozó családoknak – sikerült fokozatosan bevenniük az intézménybe azokat a kisgyermekkel kapcsolatos értékeiket illetve elképzeléseiket, melyek szerint ez utóbbiak »kultúrától átítatott«, önálló személyiséggel rendelkező lények, kiknek esetében igen fontos, hogy személyiségük kifejezésre juthasson különféle, az egyént a lehető legjobban gazdagítani képes tevékenységekben.” (Plaisance 1999:139–140.) Ugyanakkor az óvodapedagógusok társadalmi összetételével kapcsolatos, főként a párizsi régió adataira támaszkodó vizsgálódások eredményei azt mutatták, hogy időközben az óvopedagógusok körében is végbement egyfajta „polgárosodás”. Plaisance szerint mindebből az is következhet, hogy a szü-



lők és óvónők<sup>8</sup> között „az óvoda céljaival és működésével kapcsolatosan, sőt a gyermekek képességeinek megítélését illetően is egyfajta »kulturális cinkosság« állhat fenn.” (id. mű 140. o.) Ezt a feltételezést újabban több olyan kutatás is megerősíteni látszik, melyekből egyebek között az derül ki, hogy addig amíg a középréteghez tartozó illetve diplomás szülők gyakran kommunikálnak a szintén felsőfokú végzettségű óvodapedagógusokkal, az alsóbb társadalmi csoportokba tartozó szülők inkább a képzetlen óvodai dadusokkal érintkeznek, és csak akkor kezdeményeznek beszélgetést az óvónőkkel, ha valamilyen komolyabb probléma merül fel gyermekükkel kapcsolatban. (*Francis 2000; Darbon 2001*) Az antropológiai kutatások megfigyeléses módszerét mozgósítva arra is felfigyelt Muriel Darbon, hogy az általa vizsgált óvodai kezdőcsoporton belül is kialakult – méghozzá a óvodai személyzet aktív közreműködésével – egyfajta szociális tagozódás: az egyik póluson a napkezdő csoportos beszélgetésbe illetve a különféle foglalkozásokba, tevékenységekbe aktívan bekapcsolódó elit származású, a „boszorkányok klubjába” tartozó gyermekek helyezkedtek el, kiknek különféle nyilvánvaló normasértéseivel kapcsolatban igen elnéző volt az óvónő (aki mellesleg igen jó kapcsolatban állt a szóban forgó gyermekek szüleivel).<sup>9</sup> Ugyanakkor a csoporton belül voltak visszahúzódó, a készségfejlesztés szempontjából az óvónők által különösen fontosnak tekintett reggeli foglalkozásokról viszonylag gyakran elmaradó, alacsonyabb társadalmi státusú szülőktől származó gyermekek, kiknek már kétéves korukban szembesülniük kell azzal, hogy a dadus a „boszorkányok klubjába” tartozó lányokat minősíti jóknak. Aligha kell részletesebben ecsetelnünk azt, hogy az efféle megnevezések megelőlegezik a későbbi iskolafokozatokon előszeretettel alkalmazott, a társadalmi adottságokban mutatkozó különbségeket természeti adottságokká alakító „jó tanuló” – „rossz tanuló” címkéket. Darbon kutatása egyébként azért is érdekes, mert elemzése révén sikerült tetten érnie a francia óvodák működésmódjának azt a kettősségét, hogy az intézmény bizonyos jellemzői inkább a szülői házhoz hasonlatosak, más jellemzők pedig az iskolás működésmódok előképeként határozhatók meg: „A vizsgált helyiségen belül jól elkülöníthető két részhalmoz. Rögtön az ajtó mellett található egy »iskolai tér« az óvónő íróasztalával, a foglalkozásokhoz használt asztalokkal és a napkezdő beszélgetésekhez igénybe vett padokkal. A terem végén pedig egy »családi tér« helyezkedik el, ahol egy ház belsejét rekonstruálták, pontosabban szólva egy szobáét, amelyben egy ágy és babák találhatóak. A megfigyelt teremben tehát anyagi értelemben véve is megtettesül az iskola és a család egybeolvadása és egyben szétválása. A két teret különböző mértékben vette birtokába az óvónő és a dadus. A dadus nagyban hozzájárult a családi tér létrehozásához, ő varrta a paplant és a szoba függönyeit. A dadus sok időt tölt itt, jóval többet mint a tanítónő (...). A két térnek kétféle tevékenység feleltethető meg: a »családi tér« (...) a színtere a szabad,

8 A szakma művelőinek körében újabban, ha nem is nagy arányban (kb. 4 százalék), férfiak is megtalálhatóak.

9 Ezt a körülményt az egyik kétéves kislány, Lara alaposan ki is használta.

nem irányított játékoknak, ez egyfajta előtere a »nagyszüneteknek«. <sup>10</sup> Az iskolai tér ehhez képest a munka birodalma. Ebben a térben zajlanak a foglalkozások, itt gyakran emlékeztetik a gyermekeket a helyes testtartásra, itt az idő is egy jól tagolt »iskolai időt« alkot: egyértelműen jelzik, hogy mikor kezdődik és végződik a gyermek munkája.” (Darmon 2001)

A francia óvodákban érvényre jutó pedagógiai modellek változásának, elterjedésének megértését nagyban megkönnyíti egy, az 1970-es évek végén folyt párizsi kutatást bemutató tanulmány, melyből kiderül, hogy a francia főváros különböző körzeteinek óvodáiban<sup>11</sup> egyazon időszakban eltérő modellek jegyében folyt a gyermekek nevelése: „Az alsóbb osztályok túlsúlyával jellemezhető környékeken és a polgári túlsúllyal jellemezhető negyedekben egyaránt megtalálható a klasszikus pedagógiai modell. Ugyanakkor az alsóbb társadalmi összetételű városrészekben egy nagyobb pedagógiai szabadsággal jellemezhető modell is kifejlődött. Ha a pedagógusok elvárásai és a gyermekek ezekre adott válaszai alapján, illetve az óvodában uralkodó fegyelmi viszonyokat alapul véve hasonlítjuk össze azt, hogy az eltérő összetételű városrészekben milyen helyzetben vannak a klasszikus modellt alkalmazó óvodák, azt láthatjuk, hogy ez a modell teljesebb módon valósul a polgári negyedekben mint az alacsonyabb társadalmi összetétellel jellemezhető városrészekben. Úgy tűnik, hogy e modell explicit és implicit normái jobban megfelelnek a polgári családok normáinak. Joggal feltételezhetjük, hogy a szabadság-centrikus modell megjelenése egyfajta választ jelent arra, hogy a direktív vagy félig-direktív módszerek alkalmazása, ezek túlzott merevsége illetve kényszerítő jellege kudarchoz vezetett az alacsonyabb társadalmi összetételű körzetekben. Az Escarpes-negyedbeli óvoda pedagógusai úgy érzik, hogy a pedagógiai módszereik megújításán dolgozva sikerült megjavítaniuk a gyermekekhez fűződő viszonyukat. Mint elmondták, megnövekedett a gyermekek autonómiája és szabadsága. Ezzel szemben a »Buces« névvel illetett negyed óvodájának pedagógusai helyzetüket úgy élik meg, hogy a gyermekek szabadságának elnyomására kényszerülnek.” (Dannepond 45. o.) Az idézett írásból egyébként kiderül, hogy az „Escarpe”-negyed óvodájában érzékelhető reformpedagógiai törekvések megjelenése szempontjából fontos szerepet játszott az óvodát rendszeresen látogató tanfelügyelő, aki a vele készült interjúban a következőket mondta: „mikor ebbe a körzetbe kerültem, minden nagyon hagyományos volt, a gyermekek meg sem moccantak; azt akartam, hogy változzanak a dolgok. Az óvópedagógusokkal együtt lassanként megpróbáltunk kitalálni valami mást (...) Valóban nem céloim az, hogy csak a kiscsoportos mód-

10 A francia óvodák napirendjében élesen elkülönül a foglalkozások ideje, melynek során az óvónők foglalkoznak a gyermekekkel, és az ebéd körüli viszonylag hosszú szünet, melynek idején a tanítói státusú, viszonylag csekély óraszám teljesítésére kötelezett óvópedagógusok egyáltalán nincsenek jelen. Ez az az időszak, amikor a dadusok és esetleg külön e célra felvett szakképzetlen fiatalok látják el a gyermekek felügyeletét.

11 A vizsgálat színteréül három óvoda szolgált. Ezek közül az egyik egy elegáns, a kutatás során „Stade” névvel illetett negyedben található, míg a másik két intézmény a főként munkások lakta, a tanulmányban „Buces” és „Escarpes” néven szerepeltetett városrészekben helyezkedett el.





szert alkalmazzuk, de igen fontos, hogy a gyerekeket érdekelje az, amit csinálnak (...).” (id. mű: 35.) Ugyanakkor az elemző arra is rámutatott, hogy a nehéz helyzetekkel való megbirkózást megkönnyítő szabadság-centrikus módszerek alkalmazása kockázatos lehet a gyermekek majdani iskolai „előmenetele” szempontjából: „az »Escarpe«-negyedben dolgozó óvónők attól tartanak, hogy az új módszerek miatt legalább egy területen, az írástanulás tekintetében hátrányba kerülhetnek a hozzájuk járó gyerekek és nem tudnak majd lépést tartani a polgári környezetben felnövő gyermekekkel.” (id. mű: 45.) Végül figyelmet érdemel a párizsi kutatást bemutató írás egyik zárómondata: „érdemes lenne megvizsgálni, miként terjednek el a szóban forgó pedagógiai módszerek, és ennek érdekében a kutatást ki kellene terjeszteni a magánsektorra. Lehetséges, hogy a magánóvodákban, az ún. »gyermekkertekben« már kialakult a »gazdagok« szabadság-centrikus pedagógiája, amely aztán elterjed majd az alsóbb társadalmi csoportok által látogatott állami óvodákban.” (id. mű: 45.)

A fenti elemzés átvezet bennünket tanulmányunk utolsó résztermájához, ahhoz a kérdéshez, hogy milyen változások figyelhetők meg napjainkban a francia óvodáknak az iskolarendszeren belüli viszonylagos autonómiája tekintetében. Fentebb már szóltunk arról, hogy a 19. század végétől az óvodapedagógusi szakma elitcsoportja jelentős erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy visszaszorítsa az óvodák működésében kezdettől fogva erősen jelen lévő iskolás vonásokat. Figyelembe véve egyes újabb vizsgálódások eredményeit, amelyek a különböző országokban működő gyermekintézmények pedagógiai modelljének megragadására tettek kísérletet, megkockáztatható az a megállapítás, hogy az elsőként Kergomard által megfogalmazott reformtörekvések ellenére a francia óvodák működésmódját mindmáig igen erősen meghatározza az iskolai modell. A játék szerepét kutató egyik francia szakember például így fogalmazott ezzel kapcsolatban: „Az igen sokszínű nemzetközi palettát figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy létezik egy domináns pólus, amely az informális nevelés túlsúlyával és a családi nevelés modelljével szorosan összekapcsolt a játék előtérbe állításával jellemezhető. (...) Más iskoláskor előtti rendszerek, így például a francia, minthogy nagyon ragaszkodnak a felnőttek kezdeményező szerepéhez és a nevelés formális eredményeinek számbavételéhez, a gyermekpszichológia eredményeinek figyelembevétele ellenére, illetve egyes eddigi reformok dacára sosem állítják a gyermek nevelésének középpontjába a játékot.” (Brougère 1997)

Ami pedig a legutóbbi évtizedek fejleményeit illeti, az óvodaügy egyik fő szakértőjének, Eric Plaisance-nak a szavait idézve több olyan változást is említhetünk, amelyek a viszonylagos autonómia csökkenését eredményezhetik: „Addig amíg a korábbi években a kisgyermekre úgy tekintettek, mint akinek »ki kell fejeznie« születő személyiségének különböző oldalait, az óvodákkal szemben megfogalmazott elvárások egyre inkább a tanulást állítják előtérbe, illetve azt, hogy hatékonyan fel kell készíteni a gyermeket a kötelező iskoláztatás során következő éveire. Ezzel párhuzamosan (...) az óvodákat iskolaként megnevező hivatalos megnyilat-

kozások fogalmazódtak meg, előbb 1986-ban, majd 1995-ben amikor is a korábbiaknál is egyértelműbbé tették azt, hogy az óvodai program az elemi iskolai tanterv részét képezi. (...) Összességében azt mondhatjuk, hogy a gyermek jövőbeli tanulmányi sikeressége kerül mindinkább előtérbe. Ennek kapcsán kell megemlékezni az alapfokú oktatás 1991-es újjászervezéséről, melynek következtében az óvodát a tanulás folyamatosságára és jövőbeli tanulmányok sikerességére hivatkozva egy új egységbe illesztették. Míg az »elsődleges tanulások« ciklusa teljes egészében az óvodán belül helyezkedik el, az alapkészségek elsajátításának ciklusa egyaránt kiterjed az óvodára és az elemi iskolára, hiszen az óvodai nagycsoportosok egy része – nem kötelező jelleggel – belefoghat az olvasás- és írástanuláshoz szükséges ismeretek elsajátításába. (...) Ráadásul e törekvésekkel párhuzamosan bevezették a gyermekekről kiállított »kompetencia-bizonyítványokat«, mégpedig az óvodai kezdőcsoportoktól kezdve és az egyének folyamatos értékelését célul tűzve. Fontos lenne megvizsgálni, hogy ennek az értékelési módnak a szerepe marginális maradjon-e a nevelő-tevékenységekhez képest, vagy épp ellenkezőleg, radikálisan átalakítja majd ez utóbbiakat, miként ezt egyes szerzők írják, határozott kritikai álláspontot hangoztatva.” (*Plaisance 1999:142–143.*)

Az óvodák autonómiáját csökkentő újabb fejlemények kialakulásában fontos szerepet játszottak az esélyegyenlőség szempontját középpontba állító ama értékelések, melyekből kiderül, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai életútja kedvezőbben alakul azok esetében, akik óvodába jártak iskolás éveik előtt. E felismerések jegyében a hátrányos helyzetű gyermekeket ma már igen korán, kétéves koruktól felveszik az óvodákba.

A hátrányos helyzetűek korai óvodáztatásával is összefüggésben újabban a gyermekintézményekbe való bekerülés kezdeti nehézségeit enyhíteni hivatott előkészítő csoportokat (*classes passerelles* – hidacsok) is létrehoztak. Ezek vagy az iskolarendszerbe szervesen betagozódtak óvodák részeként, vagy ezektől függetlenül működnek, ez utóbbi esetben a helyhatóságok és az oktatásirányító szervek közötti szerződés határozza meg működésüket. Ezekben az óvodaiaknál kedvezőbb létszámokkal működő csoportokban főként olyan gyermekeket helyeznek el,<sup>12</sup> akikről feltételezhető, hogy az óvodakezdés nagy nehézségeket okoz majd számukra (túl szorosan kötődnek anyjukhoz, nem tudnak franciául, szociális problémák vannak a családban). Még ha egyes hidacsok esetében fenn is áll a szegregáció veszélye,<sup>13</sup> a szóban forgó intézmények működéséről igen kedvezőek a tapasztalatok. Írásunk végéhez érkeve hadd idézzük kissé hosszabban azt a tanulmányt (*Dupraz 1997*), amelyben egy kutató próbálta megvonni a hidacsok mérlegét: „A közintézmények új nemzedékét képviselik ezek a közties szintérenként megszerveződő létesítmények, melyekben a családi és társadalmi terek egymást átfedő módon lehetnek jelen.

12 Védőnőkből, óvónőkből, helyi döntéshozókból áll az elhelyezésről döntő bizottság,

13 „Veszélyt jelenthet, ha az intézménybe csakis problémás gyermekeket akarnak felvenni, és ha maga a környezet is ilyen intézményt lát a hidacsokban (ezt sugallhatja például az, ha felvételi bizottságot működtetnek), hisz ez a fajta működésmód még tovább marginalizálhatja a gyermekeket.” (*Dupraz 1997*)



Gyerekeket és szüleiket egyaránt megszólító kis szervezetek ezek, melyek elutasítják a szociális mezőben jelentkező szegmentációt. Partnerkapcsolatokon alapuló, több szakmát és intézményt egyesítő szerveződésekéről van szó. (...) Rugalmas és ugyanakkor kiszámítható szervezetek ezek, amelyek állandóan alkalmazkodnak a helyi társadalmi élet változásaihoz, ám korántsem ringatják magukat abban az illúzióban, hogy léteznek azonnali hatást eredményező gyors megoldások. E szervezetek kulturális jellegű – ugyanakkor nem atyáskodó gondoskodáson alakuló vagy didaktikus jellegű – válaszokat kínálnak a súlyos iskoláztatási és szociális problémákkal küszködő körzetek számára. *A szülőkkel szembeni bizalomra építő elképzelések szerint működnek* ezek a kis intézmények, melyek arra törekszenek, hogy kibontsák mindazon lehetőségeket, melyek benne rejlenek az újfent elsőszámú nevelőként számon tartott szülőkben és gyermekeikben. Ez a cél a szakemberektől a kölcsönös véleménycserén alapuló, toleráns és nyitott, a »cselekedjünk együtt«-elv által vezérelt fellépést követel, amely kizárja a gyermekeiket úgymond nevelni nem képes szülők megleckéztetésén és tanácsok osztogatásán alapuló magatartásmódokat. (...) Az anyagi és humán erőforrások összpontosítása, a kicsinyekre fordított idő és figyelem, az igényeikkel szembeni állandó nyitottság lehetővé teszi a problémás gyerekek nyeregbe segítését, még mielőtt óvodába kerülnének, tágítja látókörüket, harmonikussá teszi a családi környezetből az iskolarendszerbe átlépésüket. Az óvodáskor előtti programok a cigánygyerekek esetében az óvodák növekvő számban történő és rendszeresebb látogatását eredményezték. (...) *A szülők* mélyebb kérdések felvetésére is alkalmas, bizalomteli légkörben tudnak párbeszédet folytatni a szakemberekkel, és egyben megjavul az óvodához s következőképp az iskolarendszerhez fűződő viszonyuk (már csak azért is, mert reálisabb, árnyaltabb és pontosabb képet nyerhetnek ezekről). A felnőttek, akik a szakemberek szeretetteljes figyelmének köszönhetően nagyobb önbizalomra tesznek szert, korábban nem sejtett lehetőségeket és értékeket fedeznek fel magukban. Másként tekintenek gyermekeikre, s tágítják kapcsolatuk körét. (...) Kölcsönösen gyengülnek az egyes intézményekkel (bölcsőde, óvoda) kapcsolatban kialakult sztereotípiák.<sup>14</sup>

BAJOMI IVÁN

14 Vári Erzsébet fordítása. A fenti idézetben foglalt diagnózisban implicit módon az is kifejeződik, hogy a francia oktatási intézményeknek, és ezen belül az iskolákhoz sok szálon kapcsolódó óvodáknak sokáig egyáltalán nem volt erőssége a szülőkkel való kapcsolattartás, a szülők egyenrangú félként való kezelése. Némi javulás már történt ezen a téren, így például, miként ösztöndíjasként magam is megtapasztaltam a kilencvenes évek elején, ma már nincs akadálya annak, hogy a gyermeküket óvodába kísérő szülők belépjenek az óvodai terembe és negyed-fél órát gyermekükkel együtt töltsenek el ott.

## IRODALOM

- ABBADIE, MADELAINE (1990) Mémoires d'écoles (Óvodákkal kapcsolatos emlékek) Az interjú készítette: Mirielle Birgaudiot, In: *Autrement, Mutations*, „La maternelle, une école en jeu, l'enfant avant l'élève” (Az óvoda tétje – a gyermek előbbre való, mint a tanuló) című szám, 1990, 129–134. o.
- ARRIGHI-GARROU, NICOLE (1988) *La scolarisation des enfants de 2–3 ans et ses inconvénients* (A 2–3 év közöttiek óvodáztatása és ennek hátrányai), ESF, Párizs, 157. o.
- BAUMARD, MARYLINE (2003) Imaginer une école pour les deux ans (Találjuk ki, milyen legyen a kétévesek óvodája!), *Le Monde de l'Education*, 2003 szeptember.
- BROUGÈRE, GILLES (1997) Jeu et objectif pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire (Játék és pedagógiai célok: az iskoláskor előtt nevelés nemzetközi összehasonlító megközelítésben), *Revue Française de Pédagogie*, No. 119. 47–56. o.
- CÉLESTE, BERNADETTE (1990) Trois ans ou deux? (Három vagy két éves korban?) *Autrement, Mutations, La maternelle une école en jeu, l'enfant avant l'élève*, 37–42. o.
- CHMAJ, LUDWIK (1969) *Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában*. Gondolat.
- DANNEPOND, GENÉVIÈVE (1979) Pratiques pédagogiques et classes sociales, étude comparée de 3 écoles maternelles. (Társadalmi osztályok és pedagógiai gyakorlat - három óvoda összehasonlító elemzése tükrében.) *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 30. 31–46. o.
- DARBON, MURIEL (2001) La socialisation entre famille et école, Observation d'une classe de première année de maternelle (Szocializáció a család és az iskola kettős szorításában – egy óvodai kezdőcsoportban végzett megfigyelés tükrében), *Sociétés et représentations*, No. 11. 517–538. o.
- DUPRAZ, LUCE (1997) Les lieux-passerelles entre familles et école maternelle (Hidacsok: a család és az óvoda közötti átmenet intézményei), *Migrants-formation*, No. 110. 49–60. o.
- EDOM, JACQUES (1840) Considérations sur les salles d'asiles (A menedékhelyekkel kapcsolatos tapasztalatok), Le Mans, C. Richelet, 15 o.
- FRANCIS, VÉRONIQUE (2000) Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle (Az alsóbb társadalmi csoportokból származó anyák és az óvoda) *Les sciences de l'éducation*, No. 4. 83–107. o.
- FRAT, MURIEL (1990) „Maitresses!” (Óvónők!), *Autrement, Mutations*, „La maternelle, une école en jeu, l'enfant avant l'élève”, 135–143. o.
- HARDY, MARIANNE (2002) Professionnels de la petite enfance et enseignants d'école maternelle (A kisgyermekkel foglalkozó szakemberek és az óvopedagógusok) In: *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle, Actes du séminaire organisé par la direction de l'Enseignement scolaire*. CRDP, Versailles, 49–59. o.
- LEPRINCE, FRÉDÉRIQUE (2003) *L'accueil des jeunes enfants en France: État des lieux et pistes d'amélioration* (A kisgyermek gondozása Franciaországban: helyzetkép és elmozdulási lehetőségek), Haut Comité de la Politique Familiale, 192. o.
- PLAISANCE, ERIC (1986) *L'enfant, la maternelle, la société* (Gyermek, társadalom, óvoda), PUF, Párizs, 206 o.
- PLAISANCE, ERIC (1999) L'école maternelle française entre accueil et apprentissage (A francia óvodák: az otthonosság és tanulás ütközőpontján) In: *Culture, enfance et éducation préscolaire*, Coord: Brougère, Gilles & Rayna, Sylvie UNESCO, Párizs, 133–147. o.
- PLAISANCE, ERIC (2000) Luc (Jean-Noël) – L'invention du jeune enfant au XIX<sup>ème</sup> siècle, De l'asile à l'école maternelle (A kisgyermek felfedezése a XIX. században – A menedékhelyektől az anyai iskoláig – recenzió Jean-Noël Luc könyvéről, *Revue Française de Pédagogie*, No. 130. 188–191. o.
- VIAL, JEAN (1983) *L'école maternelle* (Az óvoda), PUF, Que sais-je?, Párizs, 128 o.
- ZERBATO-POUDOU, MARIE-THÉRÈSE (é. n.) *L'école maternelle* (Az óvoda), <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/zerbato/index.html>