

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

A relatív előny vizsgálata egy Freinet-szellemű óvodapedagógiai innováció kibontakozásában és adaptációjában*

Az Everett M. Rogers nevéhez kötődő „innovációs diffúzió”-elmélet alkalmazásával elvégzett kutatásunkban az 1989-ben Sopronban megalakult Freinet-kutatócsoport óvodapedagógiai innovációjában rejlő relatív előny vizsgálatát tűztük ki vizsgálódási szempontként. A kutatócsoport 1989-es programtervezetének és a vizsgált korszak óvodai tartalmi szabályozóinak komparatív tartalomelemzése során feltárhatóvá vált, hogy a soproni programajánlás a megvalósítás elvárt jellegében, az óvodai tevékenységformákról alkotott szemléletmódban és a természeti és társadalmi környezet szerepére vonatkozóan, illetve a megváltozott pedagógus- és gyermekszerep tekintetében rendelkezett relatív előnnyel a potenciális alkalmazók számára. Kutatási eredményeink alapján a fenti tartalmakban rejlő relatív előny megléte mint lehetséges sikertényező vezethetett a soproni kezdeményezés helyi, majd országos kibontakozásához és adaptációjához.

Az 1980-as évek közepétől a magyar oktatásügyben a korábbi, központilag kezdeményezett és irányított, ciklikus reformokat olyan folyamatos fejlesztési stratégia váltotta fel, amely mentén elindulhattak azon változások, amelyek az oktatási rendszer demokratikus átalakítása felé mutattak. Az 1985-ös oktatási törvény, a fentebb említett fejlesztési stratégia első lépéseként, sajátosan magyar, harmadik-utas megoldásként megengedte az erősen centralizált oktatáspolitikai elvárásoktól és nevelési gyakorlattól való elfordulás igényének egy ún. relatív autonómia keretei között való érvényesítését. A törvény az oktatásügy irányítási rendszerét alapjaiban érintő, a közoktatási intézmények szakmai önállóságát hirdető voltával a korábbi, szelsőségesen centralizált oktatási rendszer és pedagógiai gyakorlat helyett utat nyitott a választás szabadságát hirdető alternativitás és a sokféleséget – ideológiai, értékszempéletbeli, pedagógiai, majd legkésőbb fenntartói szemszögből is – elismerő pluralizmus kibontakozása felé. A fentebb említett jogi szabályozó a közoktatási rendszeren egészen addig kívül rekedt óvodaugyre is hatást gyakorolt, melynek következtében az óvodák az iskolákkal azonos szakmai rangra emelkedve a közoktatás részévé és egyúttal nevelő intézménnyé váltak. A törvény számukra is jogszerűvé tette az intézményi és szakmai autonómiát, valamint a helyi nevelési rendszer és az egyedi pedagógiai megoldások, kísérletek megvalósítását.

Az óvodapedagógusok gyermekközpontú szemlélete, a centralizáció és egységesség alól kibúvó innovatív szakmaisága és az önképzés iránti igénye tehát nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy – az 1985–1996-os időszak oktatás- és nevelésügyi reformjait megelőzve – he-

* A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

lyenként már az 1980-as évek elejétől szerveződő kezdeményezéseikkel átvegyék a főszerepet az óvodai nevelés megújításában. Ezt követően, az 1980-as évek utolsó harmadától kezdődően az óvóképző intézetek, főiskolák környezetében (pl. Hajdúböszörmény, Kaposvár, Kecskemét, Sopron, Szarvas) óvodapedagógiai műhelyek alakultak, majd az ország további régióiban sorra bontakoztak ki az új óvodai életmódszervezések, alternatív kezdeményezések. Ezen időszakban, 1989-ben alakult meg a Soproni Óvóképző Intézetben két oktató, Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné dr. irányításával és két gyakorlatvezető óvodapedagógus, Friedrich Árpádné és Lakihegyi Alfrédné közreműködésével egy kutatócsoport, amely Célestin Freinet francia néptanító nevéhez kötődő természet- és életközeli reformpedagógia óvodai adaptációját kívánta megvalósítani. Pedagógiai innovációjuk eredményeképp 1989 szeptemberétől az intézmény gyakorlóóvodájában, minisztériumi engedéllyel, egyedi kísérletként, országosan elsőként valósult meg egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program. Az elindulást követő években a soproni kezdeményezés hatására – bátorítást, szakmai támogatást élvezve, illetve belülről fakadó elköteleződéstől vezérelve – az ország számos pontján egyre több óvodapedagógus vállalkozott a Freinet-pedagógia teljességét vagy elemeit felölelő, egyedi és helyi sajátosságokhoz illeszkedő adaptálására és ezáltal az óvodai nevelés megújítására.

A jelen vizsgálódásaink legfőbb célkitűzése a soproni Freinet-kutatócsoport tevékenységének és innovációs szerepének feltárása volt a francia eredetű reformpedagógiai irányzat hazai, óvodai adaptációjában és terjesztésében az 1985–1996-os időszakban. Az események, történések és a rendelkezésre álló dokumentumok előzetes áttekintését követően meghatározhatóvá vált a legoptimálisabb kutatási stratégia, amelynek során az innováció-elméleti megközelítés képezte a vizsgálódás legfőbb irányvonalát.

Az elméleti szakirodalmak a sikeres innovációs folyamatot általában az invenció, innováció és diffúzió (az innováció széleskörű elterjedése) egymást követő fázisaiként írják le. Az invenciót ötletgenerálási folyamatként határozzák meg, az innováció egy még ki nem próbált ötlet gyakorlati megvalósítása, ezáltal a kivitelezhetőségének első bemutatása, míg a diffúzió a széleskörű és sokrétű alkalmazást jelenti az adott társadalmi-gazdasági rendszerben, esetünkben a pedagógiai közegben (Rogers 1983; Havas 1998; Ruttan 2001). Az innováció folyamathangsúlyos megközelítésében a fázisok sorrendisége és jellege mellett Rogers szerint további fontos összetevő maga az újítás és annak innovatív jellege. Vélekedése szerint egy adott innováció sikerét és elterjedését nagymértékben befolyásolja az, hogy a potenciális alkalmazók szempontjából az adott újítás rendelkezik-e a következő tulajdonságokkal: relatív előny, kompatibilitás, a kipróbálhatóság mértéke, komplexitás, megfigyelhetőség. A relatív előny Rogers szerint arra vonatkozik, hogy az újítás mennyivel jobb a már meglévő rendszer-

nél, eljárásnál, tehát megéri-e bevezetni. A kompatibilitás a lehetséges alkalmazók korábbi értékrendjével, nézeteivel, normáival való illeszkedést mutatja. Amennyiben túl nagy az eltérés a kialakult gyakorlathoz, formához képest, akkor ez lényeges akadálya lehet az újítás terjedésének. Kipróbálhatóság alatt a minél kisebb kockázattal járó kísérleti lehetőségek alkalmazását értjük, a komplexitás pedig az újítás érthetőségére, használhatóságára vonatkozik. Amennyiben túl bonyolult, nehezen átlátható az újítás, akkor az adaptálás üteme lassabb, mint az egyszerű mechanizmusok esetében. A megfigyelhetőség az újítás következményeinek, eredményeinek mértékére vonatkozik, tehát amennyiben rövid idő alatt jól érzékelhetőek az eredmények, akkor az adaptálás sebessége is megnő. Rogers szerint az innováció terjedésében és adaptálásában szerepet játszó további tényezők: a kommunikációs csatornák, az idő és az adott társadalmi rendszer (Rogers 1983). Ezen tényezők az innováció terjedésének módját és ütemét jelentősen meghatározhatják. A jelen kutatásban a fentebb említett jellemzők közül elsősorban a relatív előny meglétének és jellegének mélyrehatóbb és több szempontú vizsgálatát tartottuk elsődleges kiindulási pontnak ^[1].

A soproni kezdeményezés hagyományos, központilag előírt óvodai neveléssel szembeni relatív előnyeinek feltárásához a kutatócsoport által 1989 tavaszán készített legkorábbi, stencillezett változatban terjedő programtervezetet és az 1980-as évek utolsó harmadának tartalmi szabályozóit, az 1971-es és az 1989-es központi, óvodai nevelési programot (ONP-k) érdemes összevetni ^[2]. Az 1971-es dokumentum bevonása és vizsgálata azért indokolt, mert keletkezésétől kezdve ennek tartalma és szellemisége határozta meg az óvodai nevelőmunkát egészen az 1980-as évek végéig. Az 1989-es ONP-t pedig abból a szempontból érdemes összevetni a kutatócsoport programtervezetével, hogy a fenti központi szabályozó a soproni dokumentummal szinte egyidejűleg, újdonságként jelent meg, így érdekes kérdés lehet, hogy vajon mely vonatkozásokban tartalmazhatott relatív előnyt egy újonnan kiadott tartalmi szabályozóval szemben a soproni innováció.

A dokumentumok vizsgálata során elsősorban azokat a fellelhető és legmarkánsabb különbségeket kerestük, amelyek pozitív, előremutató jelentőséggel (azaz relatív előnnyel) bírhattak az alkalmazás tekintetében a korabeli óvodai nevelési gyakorlathoz és az 1989-es új, tartalmi szabályozóhoz viszonyítva. Az elemzést követően a relatív előnyök az alábbi, öt tartalmi kategória mentén váltak feltárhatóvá és értelmezhetővé:

- (1) A programok megvalósításának jellege;
- (2) Az óvodai élet rendje, a tevékenységek szervezeti keretei;
- (3) Az óvodai nevelés főbb tevékenységformáinak (játék, munka, oktatás-tanulás) értelmezése és megvalósulása;

- (4) A természeti és társadalmi környezet szerepe a pedagógiai folyamatban;
- (5) A pedagógus és a gyermek helyzete, szerepe az óvodai nevelésben.

A **programok megvalósításának jellegével** kapcsolatban az elemzést követően megállapítható, hogy az 1971-es és 1989-es ONP minisztériumi rendelet által központilag előírt, minden óvoda és óvodapedagógus számára kötelezően bevezetendő jelleggel bírt, figyelmen kívül hagyva az óvodák társadalmi beágyazottságát, természeti környezetét, helyi sajátosságait. Az 1971-es szabályozó egyáltalán nem, az 1989-es dokumentum is csak mérsékelt módon, részlegesen – a megvalósítás módszerei esetében – vette tekintetbe a pedagógusok számára törvényileg megengedett (1985-ös oktatási tv.) szakmai autonómiát, és tette lehetővé a kötelező és/vagy kötetlen foglalkozások megvalósítását. A soproni program esetében a fentebb említett, előíró jelleg nem fedezhető fel. A dokumentum címében az ajánlás szó szerepelt, ami a program egészére vonatkozóan magában rejtette az alternativitást, a benne szereplő tartalmak választhatóságát, azok egyéni ötletekkel való gazdagítását, illetve a helyi sajátosságokhoz való alakíthatóságát. Az 1985-ös oktatási törvény, a '80-as évek végétől egyre határozottabban kibontakozó alternatív pedagógia mozgalom, a társadalmi és politikai demokratizálódási folyamatok légkörében a soproni program fentebb leírt sajátossága véleményünk szerint relatív előnyként értékelődött a kutatócsoport, különös tekintettel a két gyakorlatvezető óvodapedagógus, majd a későbbiekben az alkalmazók számára egyaránt.

Az óvodai élet rendjét és a tevékenységek szervezeti kereteit az 1971-es ONP-ben a kötelező és a tervszerű kötetlen foglalkozások jelentették (ONP 1971, 143), amelyeket kiscsoport esetében heti egyszer 8–15 perc időtartamban, középső és nagycsoport esetében napi rendszerességgel 25–30, illetve kétszer 35 perc időtartamban határozott meg a központi szabályozás (ONP 1971, 48). Az 1989-es ONP a kötetlen és kötelező foglalkozások időtartamát és számát szintén táblázatos formában foglalta össze és elődjénél mérsékeltebb időintervallumokban, 25–30 percben maximalizálta (ONP 1989, 122). Az előzőekben leírt foglalkozások szervezését, korcsoportonkénti bontásban mindkét dokumentum csak a nevelési év bizonyos időszakára tekintette érvényesnek. Az 1971-es ONP október 1-től május 31-ig, az 1989-es utódja a kiscsoport esetében november 1-től, középső csoport esetében október 1-től, nagycsoport esetében szeptember 1-jétől május 31-ig írta elő azok tervezését és szervezését.

A foglalkozásokat a korábbi központi szabályzó (1971) az óvodai oktatás szervezeti egységeinek tekintette, így (az anyanyelvi nevelést kivéve) testnevelés, környezetismeret, matematika, mese-vers, ábrázolás és kézimunka, ének-zene foglalkozásokat határozott meg. Az 1989-es utódja a kötelező és/vagy kötetlen foglalkozásokat a fejlesztés tartalmi eszközeiként

írta le, és anyanyelvi, irodalmi, zenei, vizuális, matematikai, testnevelés és a környezet megismerésére, nevelésre tagolta az óvodai életet, amelyekhez konkrét feladatokat, illetve fejlesztési tartalmakat jelölt ki, és módszereket ajánlott.

A soproni programajánlás az óvodai nevelés központi dokumentumaival szemben az óvodai élet foglalkozási ágakra tagolását nem tartalmazta, helyette *Beszélgetéssel, mesélversssel-mondókával-énekekkel kísért játékos tevékenységeket* tüntetett fel, és a bennük rejlő környezetismereti, matematikai, ábrázoló, ének-zenei elemeket mutatta be és kínálta fel lehetséges alternatívaként a megvalósítók számára. A „játékos tevékenység” szókapcsolat és a táblázatban szereplő kifejezések is (pl. „ismerkedés”, „barátkozás”, „gyűjtögetés”, „egyéni megfigyelések”, „szabad alkotások” stb.) utalnak arra, hogy a részvétel a gyermekek számára önkéntes és kötetlen volt (Zsámboki–Eperjesy 1989, 2–10); a tevékenységek az előre meghatározott, kötött napirendi időpontok helyett az óvodai élet folyamatának szerves részeként, abba beilleszkedve kaptak helyet. A kipróbálás szakaszában, majd később a megvalósítás, illetve adaptálás során, az újítók és az alkalmazók számára a korábbi nevelési gyakorlattal szemben relatív előnyként értékelődhetett a gyermeki életkori sajátosságok figyelembevétele, az egyéni kíváncsiságtól és érdeklődéstől vezérelt részvétel és motiváltság a közös tevékenységekben.

Az óvodai nevelés folyamatjellegével kapcsolatos különbséget jelzi a vizsgált dokumentumokban, hogy míg a központi óvodai programok, például a kiscsoport esetében, a kora őszi (szeptember, október) és a nyári időszakra nem terveztek foglalkozásokat, a soproni programtervezet a kiscsoportos gyermekek részére is már az óvodába lépés első napjától kezdődően, szeptembertől júniusig tartalmazott tevékenység-ajánlásokat. Ennek következtében ez utóbbi dokumentum az óvodai élet korábbi, foglalkozásokra tagolt oktatáscentrikussága helyett a nevelésközpontú szemléletet erősítette meg, illetve az óvodai élet és a gyermeki tevékenységek folyamatjellegét és holisztikus teljességét képviselte, ami az óvodapedagógusok számára pozitívumként és előnyként értékelődhetett.

Az óvodai nevelés főbb tevékenységformái értelmezésének és megvalósulásának tekintetében az összehasonlítást követően elmondható, hogy az 1971-es és 1989-es ONP-ben a játék–munka–tanulás hármasságe és dominanciája határozta meg és foglalta keretbe az óvodás gyermekek tevékenységformáit, mint az (ONP 1971, 11). Mindkét mű külön-külön fejezetben foglalkozott ezen tevékenységformákkal, azoknak a nevelési folyamatban betöltött helyével, az irányítás elveivel, a megszervezés során a pedagógusok számára előírt feladatokkal. A soproni programajánlás „játékos tevékenységekről” beszélt (Zsámboki–Eperjesy 1989, 2), amelyekben a fent megnevezett három tevékenységforma implicit módon jelen van, de élesen nem határolódott el egymástól, és hangsúlyosan nem is emelkedett ki. A soproni kuta-

tók értelmezésében – a két központi, tartalmi szabályozóval ellentétben – a játékban, a munkában és a tanulásban nem a nevelési folyamatban betöltött eszközjelleg fedezhető fel, hanem ezen tényezők, mint az életkori sajátosságokból fakadó szükségletek és a gyermeklét megjelenési formái voltak jelen, és ilyen módon határozták meg az óvodai nevelés jellegét és tartalmát.

A **játék** fontossága, hangsúlya és elsődlegessége mindhárom dokumentumban kitűnt; explicit vagy implicit módon kifejeződött bennük, hogy a játék az óvodáskorú gyermek elsődleges és alapvető tevékenysége, amelynek a gyermeki személyiségfejlődésben nélkülözhetetlen szerepe van (ONP 1971, 77–79; ONP 1989, 76–78). A két tartalmi szabályozóban a munkát és a tanulást is a játékoság jellemezte, ezért tekinthető a játék a három fogalom közül elsődlegesnek. A soproni programajánlásban a játék a fentebb említett gyermeki lét alapvető formája, sajátossága volt, éppen ezért nem jellemzője a gyermeki tevékenységeknek, hanem azok lényege, meghatározója és alapja (vö. *„Beszélgetéssel, mesével-verssel-mondókával-énekekkel kísért játékos tevékenységek”*) (Zsámboki–Eperjesy 1989, 2).

A játék szervezésével, irányításával kapcsolatban, illetve a pedagógusnak a gyermeki játékban betöltött szerepéről is jelentős eltérések voltak tapasztalhatók a vizsgált dokumentumokban. A pedagógus által közvetlen (ONP 1971) vagy közvetett (ONP 1989) módon irányított tevékenységként említették a központi szabályozók, amely ily módon a személyiségformálás eszköze is volt egyben: *„A gyermekek tevékenysége során kialakuló játékot tudatosan felhasználjuk és sajátosan irányítjuk a gyermekek célirányos fejlesztése érdekében [...] [a játék] a gyermek számára nem pusztán szórakozás és időtöltés”* (ONP 1971, 77–78). *„[játék] irányítása kiterjed a gyerekek világról szerzett tapasztalatainak, ismereteinek állandó bővítésére, elmélyítésére és az élményeket kísérő pozitív érzelmek alakítására. [...] A folyamatban lévő játék irányítása korcsoportonként, egyénenként és játékfajtánként differenciált feladatokat jelent az óvónőnek”* (ONP 1989, 79–80). A soproni programajánlásban a játék szintén az óvodai élet kiemelt jelentőségű tevékenységeként jelent meg. A pedagógus által történő irányítása, a játékban történő fejlesztés-kifejezés, vagy arra történő utalás azonban nem jelent meg a szövegben, helyette a játék folyamatának *„megfigyelése”,* a *„beszélgetéssel, mondókával, énekekkel történő bekapcsolódás”* és *„szükség esetén játék kezdeményezése”* (Zsámboki–Eperjesy 1989, 2–15), kifejezések utaltak arra, hogy a pedagógus nem főszereplője és szervezője a gyermekek játéknak, hanem előmozdítója, facilitátora és a gyermek egyenrangú játszótársa. A soproni programajánlás utolsó két oldalán a leggyakoribb játéktevékenységek táblázatos összefoglalása olvasható; az egyes játéktevékenységekben felfedezhető anyanyelvi, környezetismereti, matematikai, ábrázoló elemek feltüntetésével, amely arra engedett követ-

keztetni, hogy ezen dokumentumban a játék nem a pedagógus által irányított ismeretszerzés, -bővítés és az elmélyítés alkalma, illetve eszköze, hanem spontán módon megvalósuló gyermeki tevékenység volt. Ezen tevékenységben jelen voltak olyan, a különböző nevelési területekhez kötődő tartalmak is, amelyek a gyermek számára a világban való eligazodást, az őt körülvevő természeti és társadalmi környezettel kapcsolatos tapasztalatszerzést segítették. Pl. „*Játék a babaszobában és a babakonyhában: a család összetétele, szerepek a családban, a tisztálkodás fontossága, környezetünk megóvása, a családi asztal esztétikuma, az étkezések illemszabályai*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 10). A játék alapvető és elsődleges jellegének hangsúlyozása, a fentebb részletezett, új, gyermekközelibb és komplexebb szemléletű értelmezése, a játék fejlődés-lélektani sajátosságainak tekintetbe vétele relatív előnyként értékelődhetett az egyedi kísérletben résztvevő óvodapedagógusok és az elméleti szakemberként közreműködő oktatók részéről egyaránt.

Az óvodai nevelésben a két központi szabályozó szerint kívánatos tevékenységformaként jelen lévő **gyermeki munka** értelmezésében ismételtén a játékhoz hasonló eszközjelleg és a személyiségformálás célzatossága fejeződött ki. A dokumentumok a munka játékossága mellett sajátosságainak tekintették az „*objektív célzatosságot*”, azaz a „*külső szükségességet*”, „*a kötelezettségvállalást*”, „*a felelősségérzetet*”, „*a közösségért végzett jelleget*” és a „*teljesítményt*”. Feltételeiként pedig többek között a „*munkára való tanítást*”, „*a munkalehetőségek megteremtését*”, „*a fokozatos bevezetést*”, „*a munkavégzés értékelését*” határozták meg (ONP 1971, 109–110; ONP 1989, 100–102). Az 1989-es ONP-ben újszerű gondolatként, egyben talán paradoxonként is jelent meg a „*munkára való tanítással*” kapcsolatban a „*gyermek tényleges aktivitásának biztosítása*” és a munkavégzést követő gyermeki önértékelés (ONP 1989, 102). Ezen kifejezésekben már az óvodás gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevétele, a formális tevékenykedtetésük helyett az aktivitásukra való alapozás, illetve a munka belülről motivált, szubjektív jellege (önértékelés) jelent meg, azonban továbbra is a pedagógus által irányított, szervezett, biztosított módon és feltételek mellett.

A hagyományos értelemben vett és az 1971-es, illetve 1989-es ONP-ben definiált munka sem terminológiai, sem pedig tartalmi szinten nem volt jelen a soproni programajánlásban, így az elemzés során, a megkülönböztethetőség érdekében, a munkálkodás szó használatát tartottuk leginkább kifejezőnek. A munkálkodás jellegű tevékenységek a napirend és az óvodai élet szerves részeként, illetve velejárójaként, természetes módon bukkantak fel a program szövegében és az óvodai mindennapokban egyaránt^[4]. Pl. „*Tevékenységek ehető gyümölcsökkel: gyümölcsmosás és kóstolgatás, hámozás, darabolás*”, „*Készülődés karácsonyra: ajándékok készítése, karácsonyfa díszítése, ünnepi asztal terítése*”, „*Havas játékok: hólapátolás,*

seprés”, „*Tavaszi zöldségfélék: tisztítás, darabolás, tizórai készítése*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 3–7). Az előzőekben bemutatott tevékenységekben nem volt szerepe az 1971-es és 1989-es ONP-ben hangsúlyozott objektív célzatosságnak, illetve a teljesítményre ösztökélésnek, mert ezen cselekvések forrása a gyermekeket körülvevő természeti és társadalmi környezet, elindítója a belülről motivált gyermeki kíváncsiság volt, életszerű velejárója pedig a munkálkodás. A közösségÉRT végzett munka kényszere helyett itt a közösségBEN végzett, együttes tevékenykedés jelent meg, amely mint belülről vezérelt hajtóerő mozdította elő és támogatta a kompetencia, a társas kapcsolódás (és serkentés), valamint az autonómia szükségletét, és járult hozzá a szocializációhoz és önmegvalósításhoz (vö. Katona 2009, 135). A munkálkodás öröme vagy kudarca egyúttal magában rejtette az (ön)értékelés szükségességét és megvalósulását is. Az előzőek szükségszerű következménye, hogy a pedagógus nem szervezője, megteremtője, ellenőrzője és bírója volt a munkának, hanem aktív részese és társa az együttes élménynek, valamint segítője, előmozdítója, koordinátora a folyamatoknak. Ez az újfajta megközelítésbe helyezett pedagógusszerep, a munkának, munkálkodásnak az óvodás gyermekek életkori sajátosságainak való megfeleltetése és újraértelmezése, a természetes, szükséges és hasznos aktivitásként való átélése véleményünk szerint pozitívumként értékelődött az óvodai nevelést megújítani szándékozók számára a korábbi vagy meglévő pedagógiai gyakorlattal szemben.

A soproni kutatócsoport innovációjában rejlő relatív előny vizsgálata során az elkövetkezőkben a gyermeki tevékenységformák közül a harmadik, egyben utolsó tényező, **az oktatás-tanulás** tekintetében szeretnénk összehasonlítani a dokumentumokat. Míg az 1971-es ONP a tanulást egyértelműen az oktatás fogalomköréhez rendelve értelmezte, addig az 1989-es utóda már önálló, *A tanulás* címet viselő fejezetben tárgyalta. A soproni programajánlásban maga az *oktatás* vagy a *tanulás* szó – a munkához hasonlóan – nem szerepelt. A két központi szabályozóban – a gyermeki spontán tapasztalatszerzés elismerése mellett – hangsúlyozottan a pedagógus által szervezett, irányított tevékenységként kapott helyet a tanulási/oktatási tevékenység, amelyet a „*korcsoportonként tervszerűen megszervezett kötelező és kötetlen foglalkozások rendszere közösségi keretben biztosít*” (ONP 1971, 141), és amely „*differenciált feladatadás és vezetett tapasztalat- és ismeretszerzési folyamat*” (ONP 1989, 117) által valósult meg. Az 1971-es ONP-ben a „*tervszerű, irányított, szervezett*” óvodai oktatás célja a sajátos, „*óvodai jellegű*”, iskolai tanulásra való előkészítés volt (ONP 1971, 140). Az 1989-es utódjában az iskola-előkészítő célzatosság árnyaltabb formában volt jelen: „*Az egyes foglalkozások anyagának tervszerű, tudatos feldolgozása hozzájárul a sikeres iskolára előkészítéshez*” (ONP 1989, 120), a szövegben pedig a tanulás játékossága kapott hangsúlyt. A soproni dokumen-

tumban a fentiekkel ellentétben a gyermeki tanulás az óvodai élet egészét, annak minden tevékenységét átszövő folyamatként értelmeződött, amelynek foglalkozási ágakra tagolt, előre megszervezett és kötelezően előírt rendje sem a gyermekek, sem a pedagógus számára nem volt. Megvalósulása a gyermeket körülvevő világ iránti érdeklődés és felfedezés mentén, abból kiindulva, a spontán gyermeki tapasztalatszerzés és a pedagógus által felkínált, önkéntes részvételen alapuló tevékenységeken keresztül történt. Pl. „*A reggeli hideg időjárás tapasztalatainak megbeszélése az óvodába érkezéskor és a séták alkalmával*”, „*A téli természet „kincese”: a fenyőfa színe, illata, toboza*”, „*Kertészkedés: a felásott föld kapálása, gereblyézése, a föld anyagának érzékelése kézzel*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 4–6). A programtervezetben szereplő kifejezések között a tanulás szó helyett leggyakrabban az „ismerkedés”, „megtapasztalás”, „megfigyelések”, „szabad alkotások”, „élmények megörökítése” kifejezések szerepelnek (uo.), amelyek a folyamat spontán és önkéntes jellegét, tapasztalat-alapúságát és élményközpontúságát erősítették (az iskolára való felkészítés célzatossága nélkül).

A tanulási folyamat során a két központi tartalmi szabályzóban egyaránt hangsúlyos volt az elsajátított tudás verbalizációja, illetve reprodukciója: „*A spontán ismeretszerzés [...] a felnőttek beavatkozása nélkül könnyen megreked a cselekvés és az észlelés síkján, nem kényszeríti a gyermeket a szóbeli kifejezésre. [...] Az óvodai nevelésben elsősorban az oktatásra hárul az a feladat, hogy [...] az értelmi képességeket fejlessze, szóbeli megfogalmazásokra késztesse*” (ONP 1971, 142). „*Amikor lehetséges, a gyerekek maguk vonják le a következtetéseket, alkossanak ítéletet, általánosítsanak*” (ONP 1989, 118). A soproni programtervezetben a fentiekkel ellentétben a tudás megalkotásának, konstrukciójának folyamata és jelentősége körvonalazódott a fentebb már idézett kifejezésekből. A tanulás ezen megközelítése relatív előnyként értékelődhetett az újítók és az alkalmazók számára, mert tekintetbe vette a gyermeki gondolkodás és fogalomalkotás fejlődésének életkori sajátosságait, elismerte az egyéni, differenciált tapasztalat- és ismeretszerzés létezését és jelentőségét, és mentesítette a pedagógusokat a gyermekek számára kevésbé motiváló, didaktikusan játékos és gyakran életidegen tanulásirányítás megvalósítása alól.

Az 1971-es és 1989-es ONP oktatást és tanulást bemutató fejezeteinek elemzése, valamint a soproni programajánlás tanulmányozása során különösen érdekesnek és eltérőnek találtuk a gyermekek körülvevő természeti és társadalmi környezetnek az óvodai nevelésben betöltött szerepével kapcsolatosan értelmezhető gondolatokat, szövegrészeket. Az 1971-es tartalmi szabályozó a természeti és társadalmi környezet jelentőségét mint az oktatás anyagát értelmezte: „*Az oktatás anyagát a gyermekek társadalmi és természeti környezetéből merítjük. [...] Az oktatás anyaga biztosítja a művelődés elemeiben való tájékozódást is. [...] hatására*

[...] fokozódik a környező valóság iránti érdeklődés” (ONP 1971, 141). Az 1989-es központi szabályozó a tanulás tartalmának, illetve a tapasztalati- és élményanyag forrásaként definiálta: „A tanulás tartalma, vagyis a tapasztalatok és az ismeretek elsősorban a gyerekek közvetlen (társadalmi és természeti) környezetéből származnak” (ONP 1989, 119). Mindkét dokumentum elismerte a természeti és társadalmi környezettel kapcsolatban, az óvodán vagy az óvodai oktatáson kívüli, spontán tapasztalatszerzést is, de mint az oktatást/tanulást kiegészítő, a céljai megvalósulásához hozzájáruló, illetve a könnyebb szemléltetést biztosító tényezőként értékelte azokat a folyamatokat: „A gyermekek a világgal az oktatáson kívül is ismerkednek. [...] Az oktatáson kívül szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a foglalkozások anyagának aktív feldolgozásához” (ONP 1971, 142). „Az óvónő törekedjék arra, hogy minél több foglalkozás a tárgy vagy a jelenség természetes környezetében, a szabadban folyjék” (ONP 1989, 121). „Az eredeti tárgyak vagy jelenségek, természetes környezetben lévő dolgok (élő kiscsirke, lepke, gyümölcs) a legalkalmasabbak a megfigyelésre. Ha erre nincs lehetőség, éljen a szemléltetés más módjával (pl. kép, diakép, makett)” (ONP 1989, 124). Az alkalmi megfigyelések, az óvodán kívüli spontán élmények és a gyermekek meglévő tapasztalatainak figyelembevétele mellett az ismerkedés leginkább hatékony módjának a szervezett foglalkozásokat, valamint a pedagógus által irányított megfigyelést és tapasztalatszerzést tartotta mindkét dokumentum: „Közben olyan témát is ütemezzünk be, amely a csoportszobában kerül feldolgozásra, különben nem lehet jól beosztani az anyagot. A benti foglalkozások a szabadban folyó beszélgetéseknél kedvezőbb lehetőséget biztosítanak a gyermekek folyamatos beszédének [...] ellenőrzésére, csiszolására” (ONP 1971, 204). „Az óvónő a foglalkozásokon kívüli időben is használja ki a tapasztalatszerzési lehetőségeket. A gyerekek érdeklődéséhez igazodva [...] teremtsen alkalmat megfigyelésre. Így is tudja biztosítani a szükséges tapasztalati és élményanyagot” (ONP 1989, 209). A vizsgált központi, tartalmi szabályozókban a pedagógus elsődleges szerepe tehát a kognitív jellegű ismeretszerzés tervezése, szervezése, biztosítása, és az ehhez megfelelő alkalmak megteremtése volt.

A természeti és társadalmi környezettel való ismerkedés oktatási-tanulási célzatossága helyett a soproni programajánlásban a szimbiózis jellegű együttélés és kölcsönös gazdagítás szemlélete körvonalazódott, amelyben a megismerő (kognitív) megközelítés mellett az érzelmi (affektív) komponensek is hangsúlyosak voltak. A természet és a társadalom az óvodai életet körülvevő egyenrangú társként szerepelt, amely „ezernyi csodás véletlen felfedeznivalót” rejtett magában (Zsámboki–Eperjesy 1989, 9). Ezeknek az átéléséhez többnyire nem volt szükséges a pedagógus bábáskodása, mert a gyermeki érdeklődés belülről vezérelt ösztöne és a kíváncsiság motivációja mentén önkéntelenül is megvalósulhatott a közös felfedezés. A pe-

dagógus irányító, szervező személyisége és feladatai helyett – a játékhoz, a munkálkodáshoz és a tanulási folyamatokhoz hasonlóan – ismét a facilitátor és társszerep vált meghatározóvá. Az ajánlásban szereplő tevékenységek és kifejezések alátámasztották és illusztrálták az ember és a természet kapcsolatáról alkotott szimbiotikus szemléletet, az érzelmi odafordulást, gondoskodást és kölcsönösséget; pl. „*kertészkedés*”, „*a téli természet kincsei*”, „*madáretető elhelyezése: az ember gondoskodó szeretete*”, „*tavaszi illatok és hangok*”, „*az erdő friss zöldje, susogása, zümmögése*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 9). E megközelítésben az óvodai életet körülvevő környezet nem tárgya, anyaga vagy tartalma volt a nevelésnek, hanem szerves, felfedezni való, aktív közege, amely az emberi lét nélkülözhetetlen társaként nyújtott kincseket és lehetőségeket, és egyúttal számíthatott a védelemre és a gondoskodásra. A fentebb részletezett, új, társ-élővilág szemléletű megközelítés a korábbi nevelési gyakorlattal szemben relatív előnyként értékelődhetett az újítók és az alkalmazók számára egyaránt.

A pedagógus és a gyermek helyzetéről, szerepéről az 1971-es és az 1989-es központi szabályozó egyaránt külön-külön fejezetben szólt. A soproni programajánlásban erre vonatkozó fejezet vagy összefüggő szövegrész nem található, így az összehasonlító elemzés során a táblázatokban szereplő tevékenységekből és a szövegben olvasható kifejezésekből következtethetünk ezekre a vonatkozásokra, és ezek alapján vizsgálhattuk a különbségeket.

A pedagógus szerepével kapcsolatban a leghatározottabb kívánalmakat az 1971-es ONP tartalmazta: „*Az óvónő legyen mindig a gyermekek közösségi életének irányítója, a közösség központja [...] Az irányítást mindig kézben kell tartania, csak így biztosíthatja, hogy a gyermekek a kívánt irányba fejlődjenek*” (ONP 1971, 53). A pedagógusok számára a szövegből kiolvashatók voltak további előírások: a határozottság, következetesség, igazságosság és a gyermekek felé megnyilvánuló fejlesztő jellegű követelés és közösségépítés. Az 1989-es dokumentum megfogalmazásában a pedagógus modell-értékű, irányító szerepe mellett már az érzelmek is – indokolt céltatossággal – helyet kaptak, mint a befolyásolás eszközei: „*Az óvónő a gyerekek közösségi életének irányítója. A közte és a gyerekek között létrejött érzelmi kötődés a csoport egészére gyakorolt befolyás leghatékonyabb eszköze*” (ONP 1989, 45). A befolyásolás hatása kezdetben érzelmi, majd belátásos módon járult hozzá annak érték közvetítő céljához. A pedagógusoktól továbbra is elvárt tulajdonságok voltak a határozottság, az igazságosság, és kívánatos a gyermekek egyéniségéhez mért differenciált követelés is. E kifejezések mellett azonban már megjelentek a „*barátságos*”, „*szeretetteljes*”, „*őszinte*” jelzők, valamint a „*megértés*”, a „*tolerancia*” mint a helyes értékelés és a megfelelő ösztönzés elősegítői (ONP 1989, 45). A két központi szabályozóban a pedagógus tehát alapvetően irányító, központi szerepet játszott az óvodai nevelésben. A gyermekek számára az ismeretnyújtás felelős-

ségteljes és hiteles forrásai, a közösségépítés és a gyermeki személyiségfejlesztés kulcsszereplői, továbbá minden tekintetben követendő, értékközvetítő minták voltak. A gyermek az előzőekben bemutatott pedagógusszerep tükrében a nevelés befogadó alanyaként definiálódott, aki „*jól érzi magát a csoportban és aki a helyét [...] az óvónő közvetítésével találja meg*” (ONP 1971, 53). A gyermek személyiségében a közösségi vonások fejlesztése elsődleges és a pedagógusi modell által közvetített értékekkel való azonosulás volt kívánatos.

A soproni programajánlásban – a pedagógus szerepére és helyzetére utaló tevékenységek és kifejezések alapján – az óvónő az a személy volt, akivel „*meg lehet ismerkedni*”, akivel „*megnyugtató beszélgetéseket*” lehet folytatni, akivel lehet „*játszani*”, aki segít „*eligazodni és tájékozódni*”, aki az „*érzelmi biztonság*” megteremtésében közreműködik, akivel együtt „*élményeket szerzünk, felfedezünk, sétálunk és kirándulunk*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 2–9). Az előzőekben idézett tevékenységek és kifejezések a központi szabályozókból kirajzolódó pedagógus- és gyermekszerephez képest egyenrangúbb, partneri kapcsolatra utaltak, amely a szeretetteljes kötődés és érzelmi biztonság alapjain nyugodott. Ebben az óvodai közegben a gyermek és a felnőtt egymás segítőtársai voltak, akik az együtt átélt élmények és tevékenységek örömeiben és azok szinergikus hatása által gazdagodtak és formálódtak közösséggé. Az újító szándéknak ez a sajátossága a gyermekközpontú óvodai élet megteremtésére vállalkozó óvodapedagógusok számára mindenképp pozitív, és előnyösnek ítéltető motívumként értékelődhetett.

A kutatás eredményeinek összegzésekképp megállapítható, hogy a rogersi elméletben definiált innovációs sikertényezők közül a soproni Freinet-szellemű óvodai programajánlás a megvalósítás elvárt jellegében, az óvodai tevékenységformákról alkotott szemléletmódban és a természeti és társadalmi környezet szerepére vonatkozóan, illetve a megváltozott pedagógus- és gyermekszerep tekintetében rendelkezett relatív előnnyel a potenciális alkalmazók számára az érvényben lévő központi óvodai tartalmi szabályozókkal szemben. A soproni programból a játék, a munkálkodás és a gyermeki tanulás újszerű értelmezése rajzolódott ki, a megváltozott pedagógus- és gyermekszerep sajátosságai pedig az autonómiatörekvés elismerése mentén a közösségben való gazdagodás által létrejövő önmegvalósításban voltak tetten érhetők. Az óvodai nevelést az 1970-es, 1980-as években jellemző gyakorlattal szemben a soproni programajánlásban hangsúlyosabban volt jelen az óvodai nevelés gyermek- és személyközpontúsága, az óvodáskor életkori és fejlődési sajátosságait alapul vevő pedagógiai szemlélet, amelynek szükségszerű következményeként ezekből a dokumentumból a játék, munkálkodás és gyermeki tanulás újszerű értelmezése rajzolódik ki. A fenti tartalmakban rejlő

relatív előny megléte mint lehetséges sikertényező vezethetett a soproni kezdeményezés helyi, majd országos kibontakozásához és adaptációjához.

Jegyzetek

- [1] Újítóknak (innovátoroknak) a vizsgált eset tekintetében a soproni kutatócsoport tagjait tekintjük; kreatív ötletnek, újításnak (invenciónak) pedig az általuk 1989 tavaszán megírt programajánlást. Az alkalmazók (adopters) csoportja alatt azon óvodapedagógusokat értjük, akik a soproni programajánlás, intenzív pedagógus-továbbképzések vagy a gyakorló-óvodában látottak-hallottak alapján megpróbálták megújítani saját nevelési gyakorlatukat.
- [2] Az 1971-es szabályozót Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona szerkesztette, az 1989-es mű esetében azonban nincs feltüntetve a szerzők neve. A fentiek miatt ezekre a dokumentumokra az egyértelműség és követhetőség érdekében nem a szerzők nevével, hanem az „ONP, 1971”, illetve „ONP, 1989” jelzéssel hivatkozunk a tanulmányban.
- [3] A programban a nevelési területekhez előírt feladatok és fejlesztési tartalmaknál nem szerepelt az ajánlás szó, csak a megszervezésre és megvalósításra vonatkozó fejezetekben.
- [4] A játéknál leírtakhoz hasonlóan a soproni kutatók értelmezésében a munkálkodás a gyermeklét velejárója és az életkori sajátosságok szükségszerű következménye.

BIBLIOGRÁFIA

- Az Óvodai Nevelés Programja. Budapest : Országos Pedagógiai Intézet, 1989. 283 p.
- Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (1971, szerk.): Az óvodai nevelés programja. Budapest : Tankönyvkiadó, 1971. 291 p.
- Havas Attila (1998): Innovációs elméletek és modellek. In: Inzelt Annamária (szerk.): Bevezetés az innováció menedzsmentbe. Budapest : Műszaki Kiadó, 1998. 33–57 p.
- Katona Nóra (2009): Motiváció és önszabályozó tanulás. In: *Pedagógusképzés*, 2009. 7. évf. 2-3. sz. 129–158 p.
- Rogers, E. M. (1983): *Diffusion of Innovations*. New York : Free Press, 1983. 447 p.
- Ruttan, V. W. (2001): *Technology, Growth and Development*. Oxford : Oxford University Press, 2001. 388 p.
- Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnáné (1989): Egy Freinet szellemű alternatív óvodai program ajánlás. Kézirat. Sopron : 1989. 15 p.
- Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnáné (1991): Egy Freinet szellemű alternatív óvodai program. Sopron : Soproni Óvóképző Főiskola, 1991. 48 p.

KISSNÉ ZSÁMBOKI, RÉKA

RESEARCH OF THE RELATIVE ADVANTAGE IN THE COMMITMENT TO A PEDAGOGICAL
INNOVATION AND ADAPTATION INSPIRED BY FREINET PEDAGOGY

In our paper we would like to publish the results of our examination on the relative advantage connected to the innovation of the Freinet Research Team (founded in 1989, in Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Sopron). By application of Everett M. Rogers's theory on 'diffusion of innovations' and alluding to the results of our comparative analysis it can be stated that the kindergarten program recommendation of Freinet-spirit in Sopron had a relative advantage among the potential users in the expected character of the realization, from the points of view of kindergarten activity forms, is related to the role of the natural and social environment and considers a modified pedagogue and child role as well, in contrast with the valid central kindergarten regulatory items. These components of relative advantage could subserve the adaptation of the innovation of the Freinet Research Team.