
KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

Egy Freinet-szellemű óvodai innováció
az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában



Edenscript
Pécs, 2015

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

Egy Freinet-szellemű óvodai innováció
az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

Egy Freinet-szellemű óvodai innováció
az 1990-es évek alternatív pedagógiai
mozgalmában

Edenscript
Pécs, 2015.

Lektorálták:

Prof. Dr. Szabolcs Éva
egyetemi tanár (ELTE-PPK)

és

Cserné dr. Adermann Gizella CsC
a neveléstudomány kandidátusa
egyetemi docens, címzetes egyetemi tanár (PTE)

ISBN 978-963-89172-7-0

Kiadja az Edenscript Kft.
7624 Pécs, Hungária u. 14.
www.edenscript.hu

TARTALOM

BEVEZETŐ	7
1. CÉLESTIN FREINET ÉLETPÁLYÁJA (1896-1966)	9
1.1. Célestin Freinet, a francia néptanító	9
1.2. A Freinet mozgalom kibontakozása	10
1.3. A Vence-i Modern Iskola megalapítása	10
1.4. A Freinet-technikák	11
1.4.1. <i>A szabad önkifejezés technikái</i>	13
1.4.2. <i>A kommunikációs technikák</i>	14
1.4.3. <i>Technikák a környezet tanulmányozására</i>	15
1.4.4. <i>Technikák a tanítás individualizálására</i>	16
1.4.5. <i>A szervezés és szövetkezeti élet technikái</i>	17
1.5. Írói termékenység a második világháború alatt	18
1.6. A Freinet-pedagógia széleskörű elterjedése és az életmű beteljesedése	18
2. A FREINET-PEDAGÓGIA MAGYARORSZÁGI KIBONTAKOZÁSA AZ 1980-AS ÉVEK UTOLSÓ HARMADÁBAN	20
3. A SOPRONI FREINET-KUTATÓCSOPORT KELETKEZÉSTÖRTÉNETE	27
3.1. Az óvodai nevelés megújítása iránti törekvések és a Freinet-pedagógiával való találkozás	27
3.2. Az egyedi kísérlettől az országos hírnévig	29
3.3. A határon túli magyar kötődések és más külföldi kapcsolatok	31
3.4. Az oktatáspolitikai támogató szerepe az innováció terjedésében	35
4. A SOPRONI FREINET-KUTATÓCSOPORT INNOVÁCIÓJA ÉS HATÁSA A FREINET-PEDAGÓGIA ÓVODAI ADAPTÁCIÓIRA	37
4.1. Az innováció általános és pedagógiai érvényű meghatározása és alkalmazhatósága a soproni Freinet-kutatócsoport tevékenységére	37

4.2. Az innováció folyamatjellegű megközelítése és az újítás innovatív jellege	41
4.3. A relatív előny vizsgálata	43
4.4. A kompatibilitás	53
4.4.1. <i>A kompatibilitás fogalma és értelmezhetősége</i>	53
4.4.2. <i>Az innováció légköre: a rendszer-átalakítás mértéke</i>	53
4.4.3. <i>Az óvodapedagógusok innovációs igénye és fogékonysága</i>	56
4.4.4. <i>A soproni innováció kompatibilitása az alternatív óvodapedagógiai mozgalom rendszerével és törekvéseivel</i>	58
4.4.5. <i>Miért épp Freinet?</i>	66
5. A DIFFÚZIÓ, AZAZ AZ INNOVÁCIÓ TERJEDÉSI SAJÁTOSSÁGAI	72
5.1. A diffúzió kutatások főbb irányai és eredményei	72
5.2. Az innováció ismertségének és az egyéni adaptációk terjedésének időbelisége	73
5.3. A kommunikációs csatornák szerepe a diffúzióban	81
5.4. A diffúzió mint döntéshozatali folyamat	92
5.4.1. <i>A döntési folyamat szakirodalmi-elméleti háttere és kapcsolódása a soproni kutatócsoport innovációjához</i>	92
5.4.2. <i>A döntési probléma meghatározása, és a cselekvési változatok keresése</i>	95
5.4.3. <i>A cselekvési változatok értékelése és a döntési kritériumok</i>	97
5.4.4. <i>A cselekvési változat kiválasztása: a döntés</i>	99
5.4.5. <i>A döntés végrehajtása: az adaptáció első tapasztalatai</i>	103
5.4.6. <i>A végrehajtási folyamat összegzése, értékelése</i>	108
6. A DIFFÚZIÓS HÁLÓZAT	112
7. ÖSSZEGRZÉS	119
IRODALOMJEGYZÉK	123
ÁBRÁK ÉS DIAGRAMOK JEGYZÉKE	130
MELLÉKLETEK	131

BEVEZETŐ

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 (Loránd, 2010). 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 szélsőségesen centralizált oktatási rendszer és pedagógiai gyakorlat helyett utat nyitott a választás szabadságát hirdető alternativitás és a „sokféleséget” – ideológiai, értékszempéletbeli, pedagógiai, majd legkétsőbb fenntartói szemszögből is – elismerő pluralizmus kibontakozása felé. A fentebb említett jogi szabályozó a közoktatási rendszeren egészen addig kívül rekedt óvodaiügyre 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 jelentős rétege óhajtott és kezdeményezte a változásokat, melynek következtében az 1980-as évek végére a nevelésügy ezen területe az egyik leginnovatívabb színtérré vált, ahol állandó jelenségként érvényesült az új utak keresése, a folyamatos szakmai fejlődés igénye.

Ezen innovatív kezdeményezések, ún. óvodai életmódszervezések¹ a kurrens pedagógiai szemléleten és nevelési gyakorlaton túlmutatva, a gyermekközpon-túság talaján kibontakozva hozzájárultak az óvodai nevelésben bekövetkező pa-radigmatikus változásokhoz, amelyek hatására a korábbi, didaktikusan körülbasztyázott játék és „tanítva tanulás” helyett hangsúlyossá váltak a gyermekek életkori specifikumaihoz jobban igazodó tevékenységek és a bennük megvalósuló tanulási folyamatok, különösképp az alapvető gyermeki szükségletként értelmezett játék. Ezen új nevelési eljárások a gyermeki érés-fejlődés-fejlesztés egyénileg differenciálható ütemét vették alapul, és megteremtették a pedagógus és a gyermek szabad, alkotó együttműködésének lehetőségeit. (Vö. Fábrián, 1991; Vekerdy, 1991; Zilahi és Stöckert 1991.)

¹ Az „óvodai életmódszervezés” szó alatt az 1980-as évek utolsó harmadában kibontakozó alternatív óvodai nevelési programkezdeményezéseket értjük, amelyek az 1989-es központi tartalmi szabályozóban (ONP) megfogalmazott „módszertani szabadság” jegyében, a gyermekközponti szemléletet hangsúlyozva, többnyire egy-egy innovatív pedagógus, illetve munkacsoport által kidolgozott vagy adaptált módon, a gyakorlatban megvalósulva léteztek egymás mellett.

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 reformjait² megelőzve – helyenként már az 1980-as évek elejétől szerveződő kezdeményezéseikkel átvegyék a főszerepet az óvodai nevelés megújításában.³ 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 országos hírnévre tettek szert – többek között – a soproni óvóképző gyakorló óvodái, a budapesti Dob utcai, Zalai és Logodi úti óvodák, de hasonlóan ismertek voltak a keszthelyi, a pécsi, a vespéremi, a miskolci, a hajdúböszörményi óvodai kísérletek is (Lázár, 1991; Bakonyi, 1998a, 1998b).

A sokféle reformgondolatból, innovatív koncepcióból a továbbképzéseken, konferenciákon, találkozókön lassan kezdtek kikristályosodni a hasonlóságok és a különbözőségek. Így szerveződtek és differenciálódtak, majd sajátos arculatot nyertek az alternatív óvodai irányzatok, életmódszervezések, melyeket az óvodapedagógusok igazán magukénak éreztek, és a megvalósulás sikeréért fáradhatatlanul dolgoztak.

Ezen időszakban, 1989-ben alakult meg a Soproni Óvóképző Intézetben⁴ két oktató, *Eperjessy Barnabásné* és *Zsámboki Károlyné dr.* irányításával és két gyakorlatvezető óvodapedagógus, *Friedrich Árpádné* és *Lakibegyí Alfrédné* közreműködésével egy kutatócsoport, amely a *Célestin Freinet* francia néptanító nevéhez kötődő természet- és életközeli reformpedagógia óvodai adaptációját kívánta megvalósítani. Pedagógiai innovációjuk eredményeképp 1989 szeptemberétől az intézmény gyakorló óvodájában, 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 általa az óvodai nevelés megújítására.

- 2 1985-dik évi I. tv. az oktatásról, Az óvodai nevelés programja (1989), 1993. évi LXXIX. tv. a közoktatásról, Az óvodai nevelés országos alapprogramja (1996)
- 3 Az 1981-82-es tanévben az Országos Pedagógiai Intézet Mátyva téri Gyakorló Óvodájában már elindultak az óvodai nevelés megújítását célzó kísérletek, illetve 1980-tól hasonló célzatossággal folytatott pszichológiai vizsgálatokat *Porkolábné dr. Balogh Katalin* Budapesten, a IV. kerületi Aradi utcai óvodában.
- 4 1986 szeptemberétől a Soproni Felsőfokú Óvónőképző integrációban működött a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola intézeteként. 1990 szeptemberétől, önállóságát visszanyerve, Soproni Óvóképző Főiskola lett, majd 1992-ben vette fel *Benedek Elek* nevét (Nagy, 1993).

1. CÉLESTIN FREINET ÉLETPÁLYÁJA (1896-1966)

1.1. Célestin Freinet, a francia néptanító

Célestin Freinet, francia néptanító 1896-ban született a dél-franciaországi Garsban. Gyermekkorát a természettel való közvetlen kapcsolat határozta meg, amely későbbi pedagógiai nézeteire is jelentős hatással volt. Pedagógiai tanulmányait követően 1920-ban kezdte tanítói pályáját egy dél-franciaországi faluban, Barsur-Loup-ban, mint segédtanító. A pályakezdés nehézségeiből fakadó kihívások során talált rá „szellemi őseire”, a felvilágosodás pedagógiájának kiemelkedő alakjaira, *Rabelais-ra*, *Montaigne-ra*, *Pestalozzi-ra*, *Rousseau-ra*. Már ebben az időszakban megfogalmazódott benne a népoktatás iránti elkötelezettség. Kutatta és megfogalmazta a nevelés komplex értelmét, annak szociális, filozófiai, politikai, pedagógiai tartalmait (*Eperjesy és Zsámboki*, 1995).

Az első világháború utáni időszak nagyon termékeny korszaka volt a nevelés elméletének és gyakorlatának egész Nyugat-Európában. Sorra alakultak a különböző pedagógiai szervezetek, melyek évről-évre konferenciákon mutatták be elképzeléseiket. *Freinet* 1923-ban vett részt először ilyen konferencián (Új Nevelés Ligája II. találkozója), a svájci Montreuxban. Itt találkozott először *Adolphe Ferrière*-rel, aki az Aktív iskola és Formáljuk át az iskolát című műveivel már korábban felkeltette a francia néptanító érdeklődését. *Ferrière* a genfi Rousseau Intézet tanáraként dolgozott. *Freinet* tapasztalatszerzés céljából meg is látogatta az intézetet. Bár szimpatizált *Ferrière* és az „aktív iskola” szellemiségének törekvéseivel, látta, hogy a falusi népoktatás viszonyai között ezen elképzelések többsége nem valósítható meg (*Németh és Pukánszky*, 1998).

A dél-franciaországi iskola nagyon szegényes volt, életerős, izgága, kíváncsi gyerekekkel. *Freinet* az első világháborúban szerzett sérülése (tüdőlövés) miatt nem volt teljesen egészséges, nem volt ereje a „klasszikus” fegyelmezéshez, kiabáláshoz, pálcával történő csapkodáshoz. A probléma megoldásához *Freinet* a közvetlen környezetéből tudott ötletet meríteni, így indult el pedagógiai újító mozgalma (*Eperjesy és Zsámboki*, 1995).

Freinet nem csupán a tanítás anyagát akarta megváltoztatni, hanem annak egész rendszerét. Az újtásként megvalósított iskolakerülő séták alkalmával, osztályával felkeresték a takácsmestert, meglátogatták az asztalost, a kovácsot, a péket, a fazekast, az illatszerészt. A faluból kivezető utakon a természetet csodálták, összekötve a sétákat földrajzi, növénytani vagy mérési tanulmányokkal. A gyerekek tele kíváncsisággal, érdeklődéssel és aktivitással vettek részt ezeken a sétákon, amelyről visszatérve az élmények, tapasztalatok sokasága fogalmazódott meg bennük. *Freinet* ezen szabad szövegekben (texte libre) meglátta a séták, mint pedagógiai módszer értékét és hasznát (*Eperjesy és Zsámboki*, 1995).

A következő újítása is ehhez kapcsolódott, amikor megvásárolta és felállította a kézi szedésű nyomdát. Az újdonság erejével hatott ez a tevékenység, mert a gyerekek lelkesek voltak, sorra születtek a fogalmazások. Ezt követően a nyomda egyrészt az írni és olvasni tanulás segédeszköze lett, másrészt a gyerekek élményekből fakadó, szabad önkifejezésből születő fogalmazásait rögzíthették ilyen módon. A gyermeki élményekkel átszőtt élettapasztalat így vált tananyaggá *Freinet* pedagógiájában. A tanulók írásainak nyomdai sokszorosításával *Freinet* iskolájából fokozatosan kiszorultak a hagyományos iskolai tankönyvek, helyükre a gyermekek által készített, lapokból összeállított munkák kerültek (*Németh és Skiera, 1999*).

1.2. A Freinet mozgalom kibontakozása

Az 1920-as évek közepén *Freinet* megismerkedett *René Daniel*-l, egy Bretagneban élő falusi tanítóval, aki a francia néptanítóval hasonló pedagógiai nézeteket vallott, és tanulóival együtt szívesen vállalkozott rendszeres levelezésre. A tanulók a kézi nyomdájukkal előállított fogalmazványaikat küldték el egymásnak, így már két könyvük is lett. Az egyik a saját tapasztalatainak a gyűjteménye volt, a másik pedig Franciaország távolabbi vidékéről és az ott élő gyerekek beszámolóiról szólt. Ez a levélváltás újabb lendületet adott a gyerekeknek. 1926-ban svájci és belga levelező partnerek is csatlakoztak a cserehálózathoz, erősítve annak nemzetközi jellegét, 1928-ban már 91 tagja volt hálózatnak, ebből tizennégy külföldi partnert tartottak számon (*Ballangó és mtsai, 1990*). Annak érdekében, hogy mindenkihez eljussanak a munkák, *Freinet* elindította a *Le Gerbe* vagyis a *Kéve* című folyóiratot, illetve egy szervezetben próbálta összefogni az érdeklődőket. A fenti iskolaközi kapcsolatokról született meg 1927-ben a *CEL*, *La Coopérative de l'Enseignement Laïc* (*CEL*, azaz a Világi Tanítás Szövetkezete). 1927-ben tartották első kongresszusukat Tours-ban. Kialakították működési szabályzatukat. Körlevelekkel próbálták tartani a kapcsolatot, a mozgalom költségeit pedig felajánlásokból fedezték. A felnőttek eszmecseréi számára jött létre a *Nyomdaművészet az iskolában* című kiadvány, amely 1927-re folyóirattá nőtte ki magát. A *CEL* később eszperantó nyelven szélesítette ki nemzetközi kapcsolatait. Ezzel a lendületes pályakezdéssel egy fiatal néptanító megalapozta a máig is élő, nemzetközi kapcsolatokat felölelő pedagógiai mozgalmat (*Eperjesy és Zsámboki, 1995*).

1.3. A Vence-i Modern Iskola megalapítása

Freinet 1926-ban ismerkedett meg feleségével, *Élisa Lagier Brune*-nel, aki tanítónő és fametsző művész volt. *Élisa* a későbbiekben *Freinet* munkatársa is lett, művészi érzékével, beállítódásával gazdagította *Freinet* pedagógiai nézeteit, szellemiségét. 1928-ban a házaspár Saint-Paul-ba költözött, ahol ugyanazon is-

kolában taníthattak. A Saint-Paul-ban eltöltött küzdelmes évek *Freinet* pedagógiájának elvi körülhatárolása és elhatárolása szempontjából jelentősek voltak. Gyarapodtak módszerének eszközei, technikái, állandósultak a szabad fogalmazás, az iskolai munkakönyvtár, a csoportmunka, az iskolai laboratórium és műhelyek, a hanglez, a rádió, a film különféle változatai. 1932-ben jelent meg a *Bibliothèque de travail* (Munkakönyvtár) című füzetek sorozatát. A kiadványok műfaja nagyon változatos volt, nagyrészt a gyermekek írták, rajzolták a füzetek lapjait (*Eperjesy és Zsámboki, 1995*).

1933-ban *Freinet* és *Élise* az ellenük indított politikai támadások miatt úgy döntöttek, hogy elköltöznék Saint-Paul-ból, és magániskolát alapítanak. A közelben, Vence-ban vásároltak egy elhagyott farmot, és a gyerekekkel közösen építették fel iskolájukat. A harminc növendék ellátására alkalmas iskolaépület egy nagy teremből és a belőle nyíló munkatermekből, műhelyekből állt. Külön épületben voltak a hálószobák, a konyha, az ebédlő, valamint a külső műhelyek, kertészeti, állattartó melléképületek. Elsősorban szegény gyermekek számára alapította az iskolát, ezért a költségeket minimálisra csökkentette azzal, hogy maguk takarítottak, mostak, mosogattak. Az intézmény tanulói kulturális és szociális helyzete nagyon különböző volt, spanyol és német menekült gyermekeket is befogadott (*Ballangó és mtsai, 1990*).

Az iskola életet közösen kidolgozott munkaprogram szabályozta. Rendszeresen visszatérő rítusok közé tartozott a reggeli közös beszélgetés (beszélgetőkör). A jól berendezett műhelyekben a gyermekek rajzolásra, a festésre, az agyagozásra, zenélésre, nyomdázásra, laboratóriumi kísérletezésre, szövése, varrásra vagy a külső műhelyekben a mezőgazdasági munkákra is vállalkozhattak. Az egyénileg szabadon választott tevékenységeket közösségi keretek között valósították meg (*Ballangó és mtsai, 1990*). Ehhez összehangolt együttműködésre, heti- és napirendre volt szükség Így koordinálták a műhelymunkákat, a különböző eszközök felhasználását. A közös terem falára táblákat függesztettek ki, ahol névvel feliratkozva jelezték, ki, mikor, hol szeretne sorra kerülni. *Freinet* úgy találta, hogy ez pozitív ösztönzést adott gyermekeknek arra, hogy megszokják a rendet, a fegyelmet, és élvezzék az elvégzett munka örömét. Ezek a tevékenységek, az ún. *Freinet*-technikák mindig önálló „kísérletező tapogatózást” és alkotó munkát kívántak a gyerekektől.

1.4. A Freinet-technikák

Freinet a Francia Modern Iskola című művében a fent említett technikák közül 29-et sorolt fel. A *Freinet*-pedagógia alapelvei (természet- és életközelség, szabad önkifejezés és a tartalmas közösségi élet) ezen technikákon keresztül valósulhattak meg a pedagógiai gyakorlatban. Technikáit módszerként és eszközként

egyaránt használta a nevelésben, ezzel megteremtve egy új didaktikai megoldást. Épített a gyermekek tevékenységvágyára, a velük született kíváncsiságra, mellyel a világ természetes és mesterséges környezetét fedezik fel (Eperjesy és Zsámboki, 1995). Fontos volt számára, hogy a gyermek bizonyos fokú önállóságot kapjon az ismeretszerzés és a munka megszervezésében, hiszen ezek adják majd a kialakuló személyiségnek a magját. A technikák segítették a gyermekeket abban is, hogy ne csak az ismereteket, hanem elsajátítás folyamatát, és az elsajátítás folyamatának módját is megtanulják. Lehetőséget nyílt a gyermekek egyéniségének, érdeklődési körének, fejlettségi szintjének figyelembe vételére. A pedagógus feladata olyan segítő környezet megteremtése volt, ahol a kísérletező tapogatózás és a gyermeki alkotás teljes valójában megvalósulhat (Galambos és Horváth, 1987). *Freinet* a 29 technikát öt nagy csoportba sorolta, egyúttal nyitva hagyta a továbbfejlődés, bővítés lehetőségét is:

A. Szabad önkifejezés	
1. Szabad rajz 2. Szabad vita 3. Szabad fogalmazás 4. Zenei alkotás 5. Mozgásos önkifejezés	6. Színpadi kifejezés 7. Technikai alkotások 8. Audiovizuális alkotások 9. Matematikai és informatikai alkotások
B. Kommunikációs technikák	
10. Iskolák közötti levelezés 11. Kölcsönös látogatás 12. Iskolai újság	13. Szerkesztés és nyomtatás 14. Rádiózás 15. Kiselőadások
C. Technikák környezeti tanulmányozása	
16. Ládikó a kérdéseknek 17. Osztálykirándulások 18. Individuális munka 19. Növényültetés, állatgondozás az iskolában	20. Tudományos kísérletezés 21. Az újságok kritikai tanulmányozása 22. A gazdasági jelenségek tanulmányozása
D. Technikák a tanítás individualizálására	
23. Önellenőrzést segítő taneszközök	24. Dokumentáció
E. A szervezés és a szövetkezeti élet technikái	
25. A különböző munkák helyeinek megszervezése 26. A munka tervezése 27. Egyéni munkaterv 28. Értékelés, összefoglaló értékelések (bizonyítvány) 29. A szövetkezeti élet struktúrája	

1. sz. ábra: A Freinet-technikák rendszere (Ballangó és mtsai, 1990, 97. o.)

1.4.1. A szabad önkifejezés technikái

A szabad önkifejezés technikái közül a szabad rajzzal kapcsolatban *Freinet* felesége, *Élisa* A gyermek művész (L'Enfant artiste) című könyvében foglalta össze tapasztalatait, gondolatait a művészi nevelésről. *Élisa* már abban a korban is ideovizuális ábrázolásként fogta fel a gyermeki ábrázolást. Könyvében leírja, az álmodozás képességének fontosságát a gyermekek számára, hiszen az ábrázolás során keresztül jut el az érzelmekkel teli alkotások felé. Hitt abban, hogy a kezdetleges rajzokból, a gyakorlat során egyre tökéletesebb, kidolgozottabb alkotások fognak születni (*Barré*, 1988). *Freinet* szerint a pedagógus feladata, hogy ihlető környezetet teremtsen, élményekkel közlési vágyat ébresszen a gyerekekben. Ennek érdekében fontos egy alkotó műhely kialakítása, ahol a gyermekek változatos alapanyagokat, és jó minőségű eszközöket találnak, valamint elegendő időt kaphatnak az alkotások, munkák elkészítésére (*Galambos*, 1998).

A szabad vita során *Freinet* arra ösztönözte a gyerekeket, hogy hozzájuk közel álló, őket foglalkoztató témákról, egyénileg és közösen átélt élményekről saját szintjüknek, ismeretüknek, nyelvi kifejező készségüknek megfelelően beszéljessenek. A vita középpontjában valamilyen probléma, kérdés állt, célja a legoptimálisabb megoldás közös keresése volt. A vita eredményes nevelési-oktatási módszernek bizonyult, hiszen egy-egy eldöntendő kérdés tények felsorolását, érvek és ellenérvek megfogalmazását, gyűjtő munkát, a meglévő tényanyag kiegészítését, mérlegelést és döntést kívánt a vitakozó felektől. Vitázás közben a gyermekek megtanultak a tényekre koncentrálni, mások érveit elfogadni, rugalmasan gondolkodni. A vitázásnak is voltak alapfeltételei, szabályai pl. nyílt légkör, aktív belülről indított részvétel, közösen kialakított szokások, szabályok (*Barré*, 1988).

A szabad fogalmazás a gyermek egyik legösztönösebb alkotó tevékenysége volt, amely arra készítette őket, hogy a nekik tetsző, őket érdeklő témáról írjanak az általuk választott műfajban (riport, mese, vers, esszé stb.) Meghatározott ritmus szerint, minden nap bemutathatták a gyerekek a legkedvesebb szövegeiket. A szövegek megismerése után közösen döntötték el, hogy melyik fogalmazás kerüljön be az iskolai újságba. Az innen kimaradt munkák bekerülhettek a gyerekek személyes szöveggyűjteményeibe.

A zenei alkotások, improvizációk segítették a gyermeket abban, hogy felfedezzék a természeti és emberi környezetben hallgató zörejek, hangok, ritmusok és dallamokat, amelyek alkalmasak voltak az önkifejezésre és egymásra figyelő tevékenységekre (*Barré*, 1988) A szabad zenei önkifejezés megnyilvánulhatott a gyermekek spontán mozgásában, a zenére való szabad mozgásában, a kitalált improvizációikban. A szabad zenei alkotás és a zenehallgatás kapcsolódhatott pl. a szabad szöveghez, ha a gyermek elmondta a zene által keltett érzéseit, a hozzá

kapcsolódó kitalált történeteit. Kapcsolódhatott a szabad rajzhoz, ha a képzeletben megjelent képeket a valóságban is megalkothatta, illetve a színpadi kifejezéshez is, ha eljátszhatta, vagy a szabad mozgáshoz, ha eltáncolhatta.

Freinet szerint a természetes környezetben történő szabad mozgás, a testkultúra alakítása szinte semmivel sem pótolható. A mozgás minden gyermek lételeme, ezért élményt nyújtott, természetes kihívást jelentett számukra. A szabad próbálkozások, sikeresen és sikertelenül végrehajtott cselekvések az elsődleges feltételei voltak annak, hogy a gyermek alkalmassá váljon a váratlan helyzetben való biztos mozgásra. A pedagógus elsődleges feladata az önálló tapasztalatok, a mozgásos élmények biztosítása volt, amelyeken keresztül a gyermekek megszerették a mozgást és kialakult testkultúrájuk (*Ballangó és mtsai, 1990*).

A színpadi kifejezés a *Freinet*-technikák közül az egyik legösszetettebb önkifejezési forma volt, mely magában foglalta az összes szabad önkifejezési formát és egyéb technikákat is. Igazi alkotó munkát jelentett, amely a tervezéstől a kivitelezésig tartott: a történet megírását, a kísérő zene kiválasztását, vagy kitalálását, hangszerek, jelmezek, díszletek, vagy bábok elkészítését, a színpad berendezését és magát az előadást is jelentette (*Barré, 1988*).

A kézi vagy technikai alkotásoknál fontosnak tartotta *Freinet*, hogy a munka mindenesetben a tervezet elgondolásával, elkészítésével, az anyagokkal való élményszerű ismerkedéssel, alakíthatóságuk határainak megismerésével kezdődjék. Vallotta, hogy az igazi technikai kultúra kialakításához a gyermekeknek nem kész, már előállított alpanyagokat kell kapniuk, hanem a szabad kézi önkifejezés során szerzett tapasztalatokból építhetik fel tudásukat. Az audio-vizuális alkotásokban – *Freinet* szerint – kiváló lehetőségek rejlenek. A fotóművészetben, a magnetofonkezelése során, a filmezésben a gyerekek nem csupán fogyasztóként, hanem alkotóként is átélhetik az audio-vizuális jelenségeket. Önkifejezésük során a gyermekek is kultúrateremtővé is válnak (*Ballangó és mtsai, 1990*).

A matematikai vagy informatikai alkotásokkal *Freinet* új alapokra kívánta helyezni ezen tudományterületek szerepét. A verbális úton és formalizált módon elsajátított ismeretek helyett a tudás megalkotását vélte nagy jelentőségűnek, amellyel megszűnik a gépies, monoton elsajátítás (*Ballangó és mtsai, 1990*).

1.4.2. A kommunikációs technikák

„A szabad önkifejezés célja a kommunikáció, csak azon keresztül kap értelmet” – vallotta *Freinet* (*Ballangó és mtsai, 1990, 102. o.*) Az iskolai újság összeállítása, nyomtatása olyan technika volt, amely *Freinet* iskolájában a kézi szedésű nyomda segítségével könnyen és természetes módon megvalósítható volt, így gyorsan beépült a közösség életébe. A szerkesztés és nyomtatás technikája az iskolák közötti levelezés elindítója is volt, amely két vagy több osztály között, általában eszperan-

tó nyelven jött létre. A gyerekek nem magánleveleket küldtek egymásnak, hanem szabad szövegeket, rajzokat, közös munkák eredményeit, magnófelvételeket, csomagokat stb. Általa megvalósítható volt az életközelség, a gyermek megismerheték egymás élményeit, örömeit, problémáit, új ötleteket kaphattak egymástól a tevékenységeikhez (*Ballangó és mtsai*, 1990).

Amikor alkalom nyílt rá, az osztályok meg is látogatták egymást. A kölcsönös látogatások során a gyerekek családoknál vagy közös szálláson lakhattak. Megosztották egymással életkörülményeiket, bemutatták környezetüket, munka- és játszó helyeiket, megmutatták azokat a dolgokat, amelyeket a levélváltásokból nem lehetett megismerni. A látogatás után következhetett a sokoldalú felfedezések otthoni felhasználása, alkalmazása.

Az osztályok közötti levelezésnek – *Freinet* szerint – a fentiekén túl további előnye a különböző tájakkal, eltérő kultúrákkal való kapcsolatteremtés volt. További célként fogalmazódott meg, hogy a gyerekek elfogadják a másságot, tudjanak valóban együttműködni, egy-egy témát közösen kidolgozni. A csoportoknak így életszerű, valóságos helyzetben nyílt alkalma összevetni a két vidék vagy ország eltérő szemléletét, kultúráját, hagyományait.

A hangrögzítés technikája *Freinet* munkássága alatt leginkább rádiózást jelentette. A rádióállomások széleskörű elterjedését megelőzően *Freinet* és több kollégája kezdeményezett próbaadásokat, illetve bekapcsolódtak a nyilvános csatornák adásaiba. Később nemzetközi és belföldi adásokat is szerveztek annak érdekében, hogy a gyerekek kommunikálhassanak egymással és különböző kontinensek tanulóival (*Ballangó és mtsai*, 1990).

A csoport előtti bemutatás technikája egy bizonyos fajta kommunikációs struktúra gyakorlását jelentette *Freinet* pedagógiájában. Ez a tevékenység a beszélgetőkör keretei között is megvalósulhatott, de történhetett plakátok, albumok, makettek bemutatásával, az összegyűjtött anyagok kifüggesztésével, vagy audio-vizuális szemléltetéssel is. A gyermekek kiselőadása vagy beszámolója nem kérdés-felelet jellegű beszámoltatás volt, hanem gyors összefoglalás, szemléltető jellegű prezentálás (*Ballangó és mtsai*, 1990).

1.4.3. Technikák a környezet tanulmányozására

A környezet tanulmányozásának kiindulópontja *Freinet* pedagógiájában minden esetben maga a szűkebb természeti és a társadalmi környezet volt, ahol a gyermekek éltek, ahonnan tapasztalatokat, információkat szereztek, ahonnan élményeket gyűjtöttek. *Freinet* lényegesnek vélte, hogy a pedagógus tudatosan építsen a mesterséges és természetes környezet által nyújtott lehetőségekre (*Galambos*, 1998). Így például a növények és állatok gondozása *Freinet* iskolájában is alkal-

mat adott az élőlényekkel való mindennapos kapcsolatra, a gondozással járó közvetlen ismeret- és tapasztalatszerzésre, a felelősségtudat kialakítására.

Az iskolán kívüli tanulmányi látogatások *Freinet* szerint eszközként szolgálhatnak a más környezetben való közvetlen megfigyelésre, tapasztalatok és élmények gyűjtésére. Az itt szerzett ismeretek összegzését később az iskolában, a tudásmegosztás során valósították meg. Ezen alkalmak lehetőséget adtak többek között a felnőttek munkájának megismerésére, a természet vagy az emberi környezet (pl. épületek, képzőművészeti alkotások stb.) tanulmányozására egyaránt.

A „kérdések füzetét”, mint technikát, *Freinet* azzal a céllal helyezte el az osztályban, hogy jelezze a gyermekek számára, hogy nem csak a nevelőnek van joga és lehetősége kérdéseket feltenni. A pedagógus feladata – az azonnali válaszadás helyett – a válaszok megkereséséhez nyújtott segítség volt, amely történhetett kísérletekkel, látogatások megszervezésével, vagy irodalom ajánlásával (*Ballangó és mtsai*, 1990). *Freinet* célja az volt, hogy a gyerekek érdeklődése, megismerési vágya fennmaradjon. Ehhez a technikához szorosan kapcsolódott az egyéni adatgyűjtés és a tudományos kísérletezés. Előbbi az egyéni vagy csoportos gyűjtőmunkát foglalta magában, és alapját képezte a tudatos, személyes élményű ismeretszerzésnek, az individuális munkának. A gyűjtőmunka során a tanulók egy-egy témához, fogalomhoz, felmerülő kérdéshez kerestek célirányosan anyagokat, eszközöket, képeket, könyveket. Utóbbi – a tudományos kísérletezés – során *Freinet* nem a tanári előadást illusztráló szemléltetést vélte fontosnak, hanem a gyermeki érdeklődésből fakadó kísérletező tapogatózás magasabb szintű, tudományos magatartást megalapozó tevékenységet, annak elsajátítását.

A környezet tanulmányozásának technikái közé tartoztak még az aktuális eseményekkel kapcsolatos tájékozódás, az újságok kritikus elemzése, amelynek során *Freinet* hasznosnak vélte diákjai számára, ha megtanulnak eligazodni az aktuális társadalmi életről szóló hírek olvasásában, felismerik és értelmezni tudják a problémákat. A gazdasági élet közvetlen megismerése – *Freinet* szerint – megvalósulhatott a reklámok, a kereskedelem jelenségeinek kritikus elemzésével. Ezen folyamatok megértését segítheti, ha az iskolák kapcsolatot építenek ki a helyi szövetkezetekkel (*Ballangó és mtsai*, 1990).

1.4.4. Technikák a tanítás individualizálására

A tanulók egyéni munkájának megalapozására és segítésére szolgáltak *Freinet* pedagógiájában az önellenőrzést segítő taneszközök és a dokumentáció. Ahhoz, hogy az önálló munkára képessé tegye diákjait *Freinet* szükségesnek tartotta az egyéni sajátosságok szerinti fokozatosságot és differenciáltságot. Vallotta, hogy minden gyermek a saját „tudásfoka” szerint dolgozik, ezért vélte szükségesnek, hogy a gyermek önállóan is el tudjon jutni a megoldáshoz, és az önkorrekciónak.

során ellenőrizni is tudja munkáját (Barré, 1988). A tanítás individualizálására szolgáló dokumentációban nagy szerepe volt a könyveknek, az újságcikkeknek, fényképeknek és azok logikus rendszerezésének, amelyhez *Freinet* – a drága tankönyvek megvásárlása helyett – a Munkakönyvtár (Bibliothèque de Travail) sorozat beszerzését javasolta. A több mint 1500 füzetből álló sorozat enciklopédia jelleggel a legkülönfélébb témákat tárgyalta, az emberi kultúra minden területét igyekezett számba venni, és életkor, tématerületek és a feldolgozás eszköze tekintetében tartalmazta az öndifferenciálás lehetőségét.

1.4.5. A szervezés és szövetkezeti élet technikái

A szervezés és szövetkezeti élet technikái közé sorolt munkasarkok megszervezésére és kialakítására *Freinet* pedagógiájában azért volt szükség, mert a gyermekek gyakran térben és időben is eltérő dolgokkal foglalkoztak. *Freinet* fontosnak tartotta, hogy az osztályteremben legyenek olyan munkasarkok (az iskolában pedig olyan műhelyek), ahol a gyermekek különböző tevékenységeket végezhetnek (pl. nyomdázás, kísérletezés, kézi munkák stb.), és ahol minden szükséges alapanyag, szerszám, eszköz rendelkezésre áll a nap bármely szakában. *Freinet* iskolájában a tér kialakításában szerepe volt az egyszerűbb megoldásoknak is, mint például az asztalok átrendezésének, a szükséges munkafiókok kiemelésének stb. A munkasarkokban való tevékenykedés tervezésére és a gyermeki választás szabadságának tiszteletben tartására szolgáltak a munkakártyák és az ún. tervtabellák (Ballangó és *mtsai*, 1990).

A munkakártyák *Freinet* pedagógiájának sajátos segédeszközei, technikái voltak, amelyek segítségével a gyerekek önállóan tevékenykedhettek, egyúttal nyomon követhették munkájuk folyamatát is. A tervtabellákra felírhatták a nevüket azok a gyerekek, akik az adott munkasarkokban szerettek volna dolgozni, illetve a pedagógus dokumentálhatta a gyermekek számára a feltétlenül elvégzendő feladatokat. A gyermekek ugyanitt jelezhatték a tevékenységek teljesítését is. Az önállóság pedagógiájának szellemiségében a gyermekek egy vagy kéthetes időtartamra egyéni munkaterveket is készítettek, amelybe belefoglalták az elvégzendő feladataikat. Ez a technika segítette a munkafolyamatok és az eszközök használatának koordinálását, valamint a gyermekek felelősségteljes és következetes tevékenykedését.

A gyermeki munkák és teljesítmény értékelésével kapcsolatban *Freinet* azt vallotta, hogy az osztályozás és az értékelés elsősorban a szelekció és a buktatás eszközei (Ballangó és *mtsai*, 1990). Nagyobb jelentőségűnek vélte az önértékelést, amelynek során a gyermekek felismerik lehetőségeiket, nehézségeiket, hiányosságait. Ezen ismeretek birtokában reális célokat tűzhetnek ki maguk elé, amelyeket sikerrel valósíthatnak meg.

A technikák rendszerében a szervezés és a szövetkezeti élet strukturái szerepelnek a felsorolás utolsó helyén. *Freinet* iskolájában ilyen jellegű szervezeti forma volt a szövetkezeti gyűlés. Az eseményen a pedagógus is részt vett, azonban nem mint vezető, hanem mint egyenrangú társ. Az elnök szerepét meghatározott sorrend szerint a gyerekek vállalták, a felnőtt esetenként titkári szerepet töltött be a vita összefoglalásának és a döntések, határozatok papírra vetésének érdekében. *Freinet* vélekedése szerint ez volt az az alapvető technika, amelynek segítségével megvalósítható volt az ún. „feudális rendszerű nevelési típus” átalakítása egy demokratikusabb típus felé (*Ballangó és mtsai*, 1990, 116. o.).

A technikákkal kapcsolatban *Freinet* úgy gondolta, hogy nem fontos ugyanazon időben minden technikát alkalmazni, azonban megválasztásuknak sajátos logikája van, amelyre érdemes építeni, illetve amely alapján a nevelést és az oktatást szükséges tervezni. *Freinet* iskolájában és a pedagógiájában ezen technikák által valósult meg a gyermeki szükségletekre, érdeklődésre, önkifejezésre, tevékenységvágyra és alkotásra alapozott személyiség-kibontakoztatás.

1.5. Írói termékenység a második világháború alatt

A második világháború kitörését követően *Freinet*-t letartóztatták, pedagógiai tanulmányait, dokumentációit elkobozták, majd 1940 márciusában internálták, ahonnan súlyos betegen, 1941 októberében szabadult ki. Ezután rendőri felügyelet mellett Vallouise-ben lakott, a Vence-i iskolát pedig katonai célokra foglalták le (*Eperjesy és Zsámboki*, 1994). A német megszállás alatt tétlenségre ítélve arra használta fel az időt, hogy végiggondolja eddigi munkáját, és megírta azokat a könyveket, amelyek műveinek magját képezik. Ebben az időszakban sorra születtek *Freinet* tollából pedagógiai rendszerét összefoglaló művek. Az első, kézikönyv jellegű mű A Francia Modern Iskola volt. (A könyv sok kiadást megért, többek között magyar kiadásban is olvasható.) Műfajában is érdekes másik műve, a Máté mondásai, amely példabeszédek gyűjteménye. A Nevelés munka által című közel 300 oldalas könyve 50 fejezetből áll, minden fejezetnek címe és mottója van. *Freinet* pedagógiájának bölcséleti elemeit tartalmazza dialógusok formájában.

1.6. A Freinet-pedagógia széleskörű elterjedése és az életmű beteljesedése

Franciaország 1944-es felszabadulását követően *Freinet* újra taníthatott. Egy papi szeminárium épületében árvákat és menekülteket nevelt, 1946 októberében pedig ismét megnyílhatott a Vence-i iskola és újra megjelent a CEL folyóirata A Nevelő (L'Éducateur) címmel. 1948-ban *Freinet* megalapította a Modern Nevelés Szövetkezeti Intézetét, az Institut Cooperatif de l'École Moderne-t, rö-

viden az ICEM-et. Ettől kezdve az ICEM lett a pedagógiai mozgalom, a CEL pedig biztosította az anyagi feltételeket. Ez az időszak lett a Freinet-pedagógia széleskörű elterjedésének időszaka (Eperjesy és Zsámboki, 1994).

Az 1950-es évektől *Freinet* pedagógiája nemzetközileg olyan mértékben elterjedt, hogy az ICEM nem volt képes átfogni a világmozgalmat, ezért 1957-ben létrejött a FIMEM, a Modern Iskolák Mozgalmainak Nemzetközi Szövetsége (Fédération internationale des Mouvements de l'École moderne), mely 35-40 olyan ország nemzeti mozgalmát egyesítette és egyesíti ma is, amelyek magukénak vallják a *Freinet* pedagógia elveit és gyakorlatát. A FIMEM 1968 óta minden második évben nemzetközi kongresszust szervez, ez a RIDEF (Rencontre Internationale des Édicateurs Freinet), vagyis *Freinet* Pedagógusok Nemzetközi Kongresszusa⁵ (Zsámboki, 1993b).

1960 táján a francia kormány az iskolai oktatás eredménytelensége miatt megszerette volna reformálni az iskolai oktatást, és élénken érdeklődtek *Freinet* pedagógiája és technikai iránt. Ez volt az első lépés az elismerés útján. 1961-ben került sor a Freinet-szellemű pedagógiával szimpatizáló középiskolai tanárok első találkozója. *Freinet* a segítségükre sietett azzal, hogy 1963-ban útnak indította Középiskolai Nevelés című folyóiratát a tanárok összefogására. A Munkakönyvtár füzetsorozat is kiegészült e korosztálynak szánt anyagokkal (Ballangó és mtsai, 1990).

A gazdag életmű *Célestin Freinet* 1966-ban bekövetkezett halálával nem fejeződött be, hiszen nagyon sokan járnak még ma is az általa megkezdett úton. Pedagógiájában az alapelvek és a Freinet-technikák állandósága és dinamikussága egyszerre van jelen, amelynek következtében a világ számos pontján, eltérő nevelési-oktatási intézményekben, különböző pedagógusi személyiségek által sikerrel valósítható meg. A természet, a társadalom, az élet hármassága a maga sokszínűségével, változatosságával titka és forrása *Freinet* pedagógiájának. A természet és az élet lényege a fejlődés, a dinamizmus, ezért a vele való szimbiózis természetes módon biztosítja az örökös megújulást (Eperjesy és Zsámboki, 1994). „*A Freinet-technika 1965-ben nem ugyanaz, mint ami 1940-ben volt. 1970-ben sem lesz ugyanaz, mint ma, ha együtt tudjuk folytatni e technika elengedhetetlen fejlesztését. A Modern Iskola sem nem kápolna, sem nem egy zártkörű klub, hanem egy műhely, ahonnan az kerül ki, amit ott mindnyájan együtt alkotunk*” – vallotta *Freinet* (1946, 105. o.). Pedagógiájának alapelvei – természetközelség, életközelség, munkálkodás, alkotás, önkifejezés – a Freinet-technikákon keresztül bizto-

5 A résztvevők egyrészt Freinet-pedagógusok, másrészt olyan tanárok, kutatók, diákok, szimpatizánsok a világ minden tájáról, akik azért jönnek, hogy közelebbről is megismerkedjenek a technikákkal és a mozgalommal. Alkalmanként több száz pedagógus vesz részt a találkozókön, ahol szemináriumok, alkotó műhelyek, viták, és sok egyéb tevékenység során ismerkedhetnek a különböző országokban folyó gyakorlattal és alkalmazóikkal. A találkozókön csoportmunkában folynak a kutatási, alkotói és kommunikatív tevékenységek (Zsámboki, 1993b).

sítják az eredetiséget és folytonosságot, egyúttal a Freinet-pedagógia adaptációját a folyton változó világhoz.

2. A FREINET-PEDAGÓGIA MAGYARORSZÁGI KIBONTAKOZÁSA AZ 1980-AS ÉVEK UTOLSÓ HARMADÁBAN

Az 1985. évi oktatási törvény hatásaképp körvonalazódó pedagógiai reformok, gyakorlati-tartalmi változások elindítói voltak a magyar közoktatás megújítását célzó kísérleteknek és az alulról jövő alternatív kezdeményezések kibontakozásának. Az innovatív szándék eltérő intenzitással jelent meg a pedagógiai gyakorlatban, így voltak olyan újítók, akik – *M. Nádasi Mária* (1995) szerint – valamely külföldi reformpedagógiai koncepciót változtatás nélküli adaptálással próbáltak átvenni, míg mások egy vagy több reformpedagógiai szellemiség gondolatköréből származtatott elemeket, megoldásokat ötvöztek egységes elképzeléssé, illetve a „bátrabb” innovátorok a hagyományos iskolai gyakorlattól teljesen eltérő, önállóan kidolgozott ötleteiket valósították meg.

Az 1980-as évek utolsó harmadában szép számmal utat törő alternatív kezdeményezések jellegéhez hasonlóan a Freinet-pedagógia kibontakozása és a magyarországi Freinet-mozgalom önszerveződése is lokális kezdeményezésekből induló (pl. tudományos munkatárstól, pedagógustól, szülőktől) igény és egy lehetséges alternatíva volt, melyben jelentős szerepet vállalt az Országos Pedagógiai Intézetben (továbbiakban: OPI) kutató *Horváth H. Attila* és a közoktatási gyakorlatban dolgozó francia szakos tanár, *Galambos Rita*.

Horváth H. Attila az 1987-es esztendőben több alkalommal is járt az egykori Német Szövetségi Köztársaságban,⁶ ahol a Freinet-pedagógia adaptálásának több mint húsz éves történetiségét, annak módját és folyamatát⁷ tanulmányozta. Látogatásainak élményeiről és tanulságairól az OPI Neveléstudományok és Iskolakutatás című folyóiratának 1987. évi 2. számában *Öröm az iskolában* címmel megjelent írásában számolt be, amelyben népszerűsíteni is kívánta a magyar pedagógusok számára a francia reformpedagógiai koncepcióval kapcsolatos pozitív tapasztalatait (*Horváth H.*, 1987). Ezt követően a folyóirat 1987/4. számában

6 Sonnenberg, Kleve, Mainz, Hamburg, Fürstenau, Ibbenbüren, Langen, Kassel, Köln, Hildesheim, Nyugat-Berlin

7 A német pedagógusok már 1965 óta élő kapcsolatot ápolnak a nemzetközi Freinet-mozgalommal, valamint alkalmazták Freinet-technikákat, elemeket az iskolai oktatásban. Kezdetben az iskolai nyomda használatát és a tanulói szabad önkifejezés biztosítását valósították meg, majd az 1970-es évek közepére már az oktatókártyák alkalmazása, a pedagógusok együttműködő csoportmunkája, tapasztalatcseréje és az egymástól tanulás lehetősége is teret kapott. Szövetkezeti formában saját üzemet hoztak létre, amely a Freinet-pedagógia alkalmazásához szükséges segédeszközöket gyártotta (*Horváth H.*, 1989a, 205. o.).

Galambos Rita francia nyelvből fordított írásainak segítségével mutatattak be és értelmeztek néhány Freinet-technikát, illetve az iskolai élet újfajta megszervezését hangsúlyozták a Freinet-pedagógusok attitűdjeinek, nevelői szemléletének bemutatása mellett (*Galambos és Horváth H.*, 1987a). Írásaikban határozottan körvonalazódtak a francia pedagógia magyar adaptációjának megvalósulásával kapcsolatos elképzeléseik és a hazai oktatás- és nevelésügy sajátosságaihoz igazodó lehetőségek.

A tanulmányutak alkalmával szerzett élmények, a külföldi Freinet-szemináriumok sajátos tanulási közege, légköre, szervezeti keretei, az eredeti francia mozgalom szerveződési sajátosságai és a Freinet-pedagógiában rejlő szabadság és önkéntesség motívumai kijelölték az utat a hazai kibontakozás számára is. Az alternatív pedagógiák sajátosságaként fogalmazta meg *Trencsényi László* (1999) a „kisebbségben lenni” motívumot, amelynek értelmében – véleménye szerint – az alternativitás mindig egy kisebbségben lévő irányzat jelzőjeként definiálódik. A fenti gondolat és szándék azonosítható *Galambos Rita és Horváth H. Attila* írásában: „*Amikor szeretnénk itthon megismertetni a pedagógusokat, szülőket és gyerekeket a Freinet-pedagógiával, akkor nem azzal a titkolt vággyal tesszük, hogy majdan egyszer ez az irányzat fog uralkodni iskoláinkban.*” (*Galambos és Horváth H.*, 1987b, 193. o.) A tömeges és kieroszakolt elköteleződés helyett a reformok és innováció iránt nyitott pedagógusok számára egy szabadon kipróbálható és választható lehetőségként kívánták felkínálni a Freinet-elemek, technikák alkalmazását: „*[...] mint egy életképes alternatíva színesítse közoktatásunkat.*” – írták 1987-ben. (*Galambos és Horváth H.*, 1987b, 193. o.) A hazai kibontakoztatásban tehát – az eredeti sajátosságokból fakadóan – jelentős hangsúlyt kapott a magyar követők számára a gépies, „szó szerinti” átvétel helyett a Freinet-alapelveket és szellemiséget megőrző, abból fakadó és építkező egyéni arculatformálás: „*[...] nem az a cél, hogy minél szorosabban kövessük Freinet útmutatásait, tapasztalatait, hanem a realitásokból kiindulva, az egyéni arculatot megtalálva és megőrizve lépünk az ősi szellemében*” (*Horváth H.*, 1989b, 208. o.). Az előzőekben említett „ősi eredetet” a gyermeki szabad tevékenységválasztásban és önkifejezésben, az egyéni és egymásért vállalt felelősségben és az önkormányzati jellegű szerveződésben látták megvalósíthatónak a hazai pedagógiai környezetben. Ezzel összefüggésben soraikban többször is utaltak az 1985-ös oktatási törvény kínálta pedagógusi autonómiában rejlő lehetőségekre, melyek álláspontjuk szerint megteremtették az innováció és a reformok kibontakozásának közegét, azonban a mindennapi pedagógiai gyakorlatra nem nyújtottak segítséget, kiindulási pontokat.

A Freinet-pedagógia elemeinek, technikáinak alkalmazására *Horváth H. Attila* és *Galambos Rita* – az iskolák világát ismerő pedagógusként és az iskolakutatás szakértőiként – konkrét, reális és gyakorlatias megoldásokat, javaslatokat fogal-

maztak meg a tantervi keretek közötti megvalósításra (pl. „szabad sávok” létrehozása⁸), amely a részletesen előírt szabályozáshoz és utasításokhoz szokott pedagógusok útkereső elindulását segítette. *„A szabad sáv legfontosabb szerepe nálunk is az lenne, hogy azon belül a gyerekek maguk tervezhessék, szervezhessék feladatukat és annak időkeretét; az itt kialakított munkamódszerek, a tanulói önállóság transzfer módon átkerüljön a tanítás-tanulás egész folyamatába”* (Horváth H., 1989b, 209. o.).

Az adaptáció folyamatában és kritériumaiban az írásokból körvonalazódó legfontosabbnak ítélt tényező – a Freinet-eredet és gyakorlati megvalósítás módzatai mellett – a pedagógus szerepének, szemléletének és személyiségének kérdése volt. A Freinet-pedagógia nyitottságának hangsúlyozása mentén kifejeződik az alapelvek ismerete és elsajátítása, az új módszerek, eljárások alkalmazásának képessége, a belülről motivált szakmai önképzés, az önművelés, a mozgalomhoz való tartozás igénye. *„Ha ennyire nyitott a módszer, akkor kit tekinthetünk Freinet-tanárnak? Azt, aki Freinet pedagógiai alapelveit és a nemzetközi mozgalom (FIMEM) koncepcióját magáénak vallja, és mindezek megvalósulásához alkotó módon [...] kíván hozzájárulni”* (Horváth H., 1989b, 209. o.). Az ismeretátadás didaktikáját előtérbe helyező oktatás-centrikus szemlélet megváltozásának módját a gyermek- és tevékenységközpontúságra való törekvésben, a tanár-diák kooperációban, a demokratikus tanulói és emberi jogok megvalósulásában látták a kezdeményezők. A Freinet-pedagógiára jellemző látszólagos spontaneitás mellett a tudatosság és következetesség is más módon nyer értelmet akkor, amikor a pedagógus által kigondolt sokszínű tevékenységkörben a megvalósuló tanulás folyamatában a gyermeki választás szabadsága és az érdeklődés dinamikája határozza meg a körvonalakat. A tanári szerep változásaiban az irányítóból partnerré válás, a nyitott együttműködés, a konszenzus és kompromisszumok kialakításának képessége fogalmazódott meg elvárásként, melynek elsajátítása a külföldi Freinet-szemináriumokhoz hasonlóan a saját tapasztalatok által megélt tanulás módszerével és az önképzés megvalósításával érhető el Horváth H. Attila szerint (1989a). A nevelői jellemvonások egészét tekintve megállapítást nyert, hogy a gyermeki személyiség szabad kibontakoztatására csak olyan pedagógus képes, aki maga is rendelkezik önálló elképzelésekkel, az egyéni arculatformálás, a pedagógiai kreativitás és alkotás igényével. *„Nemcsak lehetővé teszi, de el is várja a pedagógusoktól, hogy keressék meg a maguk arculatát a módszerben, így választja ki a tanár a módszert és a módszert a tanárt [...] A Freinet-pedagógia megjelenése az iskolában*

8 Az 1985-ös oktatási törvény lehetőséget adott arra, hogy a központi tartalmi szabályozást biztosító dokumentumokat az iskolák belső életüknek és saját környezetüknek megfelelően alakíthassák, így a törzssanyag és kiegészítő anyag figyelembevételével javasolták a szerzők a német gyakorlatban látott „szabad sáv” létrehozásának példáját.

nem annyira anyagi, hanem szellemi befektetést igényel, a tantestület, az egyes tanárok megújuló készségét feltételezi” (Galambos és Horváth H., 1987b, 194. o.).

A Freinet-pedagógia magyarországi kibontakozására jellemző módon minden törekvés realizálódását nem a hagyományos frontális és tömeges pedagógus (át)képzés keretein belül tartották szükségesnek és lehetségesnek, hanem a Freinet-szellemiséghez illő alulról jövő, belülről fakadó egyéni érdeklődés, tapasztalás és tanulás útján. A kezdeményezők az OPI Iskolakutatási Tudományos Osztályának segítségével biztosították az érdeklődő pedagógusokat, figyelmükbe ajánlva az osztály Freinet-kiadványait és dokumentációját, a hazai és külföldi tapasztalatcserét, a szakirodalmi bázist és az elinduló jó gyakorlatokhoz kapcsolódó ötletbörzét. Így látták megvalósíthatónak az adaptáció pedagógusi személyiséghez kötődő, sikeres és sikertelen próbálkozásokkal tarkított, egyéni utakat bejáró kibontakozását, amelynek során az erőfeszítésekből, kísérletezésekből születő tapasztalatok mentén személyes és mély intenzitású elköteleződések születhetnek. *„A szemléletváltás minden tanárnak egyéni útja, gyötrődése és öröme, amelytől nem tudjuk és nem is akarjuk sem megfosztani, sem mentesíteni. [...] ennek a módszernek a segítségével nemcsak autonóm személyiségeket nevel a pedagógus, hanem maga is azzá alakul*” (Horváth H., 1989b, 211. o.).

A külföldi élmények és tapasztalatok publikálása mellett 1987. december 17-én az OPI és három osztrák Freinet-pedagógus segítségével megszervezett „Freinet-délután” alkalmával Galambos Rita és Horváth H. Attila Magyarországon is megpróbálkoztak a francia reformpedagógiai szellemiség iránt érdeklődők és a változásra nyitott pedagógusok csoportjának létrehozására. A találkozón körvonalazódtak a célok és a kezdeti lépések: anyagi támogatási lehetőségek felkutatása a hazai szemináriumok szervezéséhez, egy műhely kialakítása, ahol a Freinet-pedagógia dokumentáció- és eszközbázisa megtalálható, használható és bővíthető illetve a pedagógusok számára egységes irányelvek megfogalmazása, melyhez a módszerek és eszközök alkotó és szabad választása biztosított. Az előbbiekkal párhuzamosan megfogalmazódott az igény az érdeklődők és támogatók toborzására Freinet pedagógiájának hazai népszerűsítéséhez, a magyarországi Freinet-mozgalom elindításához, melynek első fóruma az 1988. augusztus 15. és 18. között Dombóváron szervezett Freinet-szeminárium volt.⁹

A szeminárium jellegét nagymértékben meghatározta a kezdeményezők előtt ismeretes, közel ötven éves múltra visszatekintő nemzetközi Freinet-mozgalom és tanfolyamok gyakorlata, a nyugat-német Freinet-koordinátorok közreműködése és Horváth H. Attila külföldön látott, átélt és követendőnek vélt tapasztalatai. A továbbképzés résztvevői között a reformok iránt érdeklődők széles palettája

⁹ A szeminárium sikeréről és lebonyolításáról Galambos Rita és Horváth H. Attila tollából Másképp is lehet és miért is ne...Lesz Magyarországon is Freinet-csoport? címmel részletes beszámoló olvasható a Neveléstudomány és Iskolakutatás 1988. évi 1. számában.

képviseltette magát. Annak ellenére, hogy 1987-es írásukban *Galambos Rita és Horváth H. Attila* (1987b) a személyesebb és folyamatosabb nevelői kapcsolat miatt elsősorban az óvónők, tanítók és gyógypedagógusok munkájában látták sikeresen alkalmazhatónak *Freinet* pedagógiáját, a dombóvári találkozón örömmel tapasztalták, hogy az előbb említett pedagógusok mellett középiskolai tanárok, főiskolai oktatók, diákok, szülők, nyugdíjasok, elméleti és gyakorlati szakemberek is jelen voltak.¹⁰

A szemináriumról szóló élménybeszámoló (*Galambos és Horváth H.*, 1988) elemzése során feltárhatók a *Freinet*-pedagógiával való ismerkedés és elsajátítás kollektív jellemzői, melyek nyomon követhetők és kimutathatók az 1980-as évek végén kibontakozó magyarországi kezdeményezésekben. A formális és frontális helyzetekben történő tanulás helyett az önkéntes tevékenykedésre, valódi interakciókra, kooperációra és egymástól való tanulásra épülő szemináriumon a pedagógusok és az érdeklődők újszerű szervezeti keretek között, alkotó módon vettek részt. „[...] *gyerek-szerepbe kerültek a kollégák, amit nagy örömmel fogadtak, mert ez a módszer a gyerekek önállóságára, érdeklődésére, személyiségük spontán megnyilvánulásaira kíváncsi és támaszkodik; az ismeretszerzés útjának a »tapogatózó kísérletezést« tekintti, a megismerés folyamatát pedig a természet, a környezet átalakításának, alkotó újratereztésének fogja fel*” (*Galambos és Horváth H.*, 1988, 176. o.). Az újdonság erejével ható műhelysarkokban az akkori pedagógiai gyakorlatban még gyerekcipőben járó csoportmunka keretei között valósult meg a tapasztalatszerzés, és bizonyosodott be a tanulás új értelmezésének lehetősége és a pedagógiai gyakorlatban való alkalmazhatóság (egyesekek számára a nem-alkalmazhatóság). „*Az iskola aulájában függönyökkel elválasztva alakítottuk ki azt a teret, ami a közös események színhelye volt. Itt működött néhány műhely: nyomda, litográf, báb- és újsággépző, itt folytak a plénumok is. A falon a fő helyet a négy nap munkaterve foglalta el, és ide kerültek az időközben elkészült egyéni és csoportmunkák is*” (*Galambos és Horváth H.*, 1988, 177. o.). Az eszmecsere színterét az oktatási-nevelési intézményekben megszokott értekezlet helyett a mindennapi „plénum”¹¹, azaz a közös megbeszélés, gyűlés jelentette, ahol a kérdések mellett lehetőség adódott az egyéni ötletek megosztására és a konstruktív vitára is. „*Az első plénum arra szolgált, hogy a közös munkaterven megjelenő programkínálatot megbeszéljük, és beosszuk a rendelkezésre álló időkeretet; hogy mindenki kialakítsa saját egyéni munkatervét*” (*Galambos és Horváth H.*, 1988, 178. o.). A fórumjellegű beszélgetés elfogadó-segítő légköre alkalmat adott a résztvevőkben felmerülő kétélyek, félelmek megfogalmazására is. „*A kollégák nehezen tudták elképzelni,*

10 Az innováció iránti fogékonyságot, elszántságot, a belülről fakadó igényt és érdeklődést jelezte, hogy mindannyian maguk fedezték a többnapos tábor költségeit.

11 A plénum a *Freinet*-találkozók alkalmával, napi rendszerességgel megrendezett fórum.

hogy ilyen műhelyek az osztályban, a tanórán jelen legyenek, hogy nemcsak beemelhetők a tanítási munkába, hanem központi szervező elemekké válhatnak. Ezek a kérdések rendre visszatértek a plénumokon is, és [...] mind jobban beláthatóvá vált a résztvevők számára, hogy ez járható út, de azt is megfogalmazták, hogy még nem mernének erre vállalkozni” (Galambos és Horváth H., 1988, 179. o.). Az előzőekben megfogalmazott gondolatok igazolják és alátámasztják, hogy az 1985-ös oktatási törvény kínálta autonómia és egyedi kísérletek lehetősége ellenére a freinet-s kezdeményezések oktatási és nevelési gyakorlatban való hivatalos és nyílt felvállalása még váratott magára.

1989-ben továbbra is szemináriumi jelleggel, de már „találkozó” néven folytatódott a Freinet-pedagógia iránt érdeklődők eszmecsereje és a mozgalom további szerveződése az Esztergom melletti Búbánat-völgyben, majd ugyanezen évben Pécsen és Gyopárosfürdőn. Magyar és külföldi pedagógusok segítségével közös munkában tapasztalták meg a résztvevők a pedagógia lényegét, megismerték alapelveit, technikáit. A természet- és életközelség elve szimpatikus volt mindenkinek számára, ízelítőt kaptak a szabad önkifejezés örömeiből, az alkotás élményéből és elindultak a „kísérletező tapogatózás” útján. A kezdetben még magányos és egymástól elszigetelt újitókat – első hivatalos szervezetként – az 1990 év januárjában 31 alapító taggal bejegyzett Magyar Freinet Alapítvány fogta össze, amely a továbbiakban az országos találkozók szervezését is felvállalta.

A francia reformpedagógia adaptációjának sikeréhez a mozgalom szervezett összefogása és a pedagógusok lelkesedése mellett a szülők és az iskolát körülvevő szűkebb és tágabb környezet együttműködése is hozzájárult. Az 1985-ös oktatási törvény demokratikus alapelvek mentén szervezte újjá az iskolák intézményi szerkezetét, lehetőséget kínálva a szülői közösségek és képviselő megalakulásának. Ilyen módon lehetőséget teremtett a Freinet-pedagógia egyébként is életközeli szellemisége mellett arra, hogy az iskolák szervesen és aktívan illeszkedjenek be az őket körülvevő szülői és társadalmi közösség életébe. „Egyre több szülő ismeri föl, hogy alkotó módon vehet részt gyermeke szervezett tanításában” (Galambos és Horváth H., 1987b, 195. o.). A törvény és az alternatív pedagógiai kezdeményezések a szülők számára új lehetőségeket teremtettek, amelyeket a Freinet-pedagógia szellemiségében rejlő sajátosságok¹² tovább gazdagítottak. Az „egyetlen igazság birtokával felruházott”, mindentudó tanár szerepének átalakulása mentén a szülői szakértelem, nevelői-partneri szerep és a tanórai kereteket túllépő, non- és informális tanulás jelentősége is felértékelődött. Ennek eredményeképp a Freinet-pedagógia magyarországi kibontakozásában a pedagógusok és kutatók munkája mellett a szülői kezdeményezések is jelentős szerepet töltek be.

12 Célestin Freinet pedagógiai gyakorlatában mindennaposak voltak a mesteremberek műhelyeit felfedező, a falu életét nyomon követő, a természeti környezet szépségét, változásait megcsodáló iskolakerülő séták.

1990. január 9-én jelent meg *Rákosi Judit* írása *Iskolateremtő szülők?* címmel a Népszabadságban, amelyben a Nagycsaládosok Egyesületének zugligeti csoportjának, a Virányosi Szülők Szövetségének Freinet-kezdeményezéséről olvashatunk. Élve az 1985-ös törvény adta joggal és lehetőséggel a budapesti XII. kerületi Kelen József Általános Iskolában a szülők szövetsége az iskolában tapasztalható tarthatatlan nevelési-oktatási feltételek miatt párbeszédet kezdeményezett a tantestülettel, a kerületi tanács és a Művelődési Minisztérium képviselőivel is. A kezdeti, biztató ígéretek követően a szülők, az iskolaigazgató és a pedagógusközösség bevonásával, a tárgyi feltételek színvonalának növelésén túlmutató, az oktató munka tartalmi megújítását célzó próbálkozásra tettek kísérletet: „[...] a tartalmi munka megváltoztatásával olyan feladatot adtak maguknak, [amelyben] [...] a pedagógusok törekvése találkozik a szülőkével: önálló arculatú iskolát szeretnének, ahol öröm tanítani és tanulni” (Rákosi, 1990, 9. o.). Korántsem szokványos módját választották a megvalósításnak, hiszen a kezdeményezés nyitányaként az egyik diák édesapja, *Nyíri Ferenc* – a szülőszövetség elnöke, maga is pedagógus – tartott előadást a pedagógusok nevelési értekezletén a francia *Célestin Freinet* reformpedagógiájáról. (*Galambos Rita* és *Horváth H. Attila* meghívottként részt vettek a nevelési értekezleten). A demokratikus partnerkapcsolat szellemiségében a virányosi szülők olyan humánus iskolára vágytak, ahol gyermekük egyéniségére épített, természetes nevelés-fejlesztés folyik. Nem egy kizárólagos módszert kívántak ráerőltetni az iskolára, sokkal inkább azt szerették volna elérni, hogy ez az alternatíva is szerepelhessen a pedagógiai kínálatban. Próbálkozásai maradandó sikerhez nem vezettek, mégis kiválóan érzékeltetik az 1985-ös oktatási törvényben rejlő szakmai és társadalmi együttműködés következtében megvalósuló, demokratikus alapokon szerveződő nevelési, oktatási intézményekben végbemenő reformok sajátosságait, irányát és jellegét. Ezen folyamatoknak, valamint a Freinet-pedagógia iránt elköteleződő tanítóknak, gyógypedagógusoknak és óvodapedagógusoknak köszönhetően az ország számos pontján indultak el hivatalos, minisztériumi engedéllyel létrejövő, *Célestin Freinet* névvel jelzett próbálkozások. A fentiekkel kapcsolatban azonban elmondható, hogy a Freinet-pedagógia magyarországi adaptációjának megvalósulását a mozgalom kezdeményezői – saját tanári hivatásukból fakadóan és a francia néptanítói eredetnek megfelelően – elsődlegesen nem óvodai, hanem iskolai keretek között képzeltek el és szorgalmazták (*Horváth H.*, 1991).

A korábban már említett újságcikkben, *Rákosi Judit* soraiban is kifejeződik a Freinet-pedagógia viszonya az iskolai illetve az óvodai neveléshez: „*Freinet előtérbe kerülésének az a logikus indoka, hogy a magyar óvoda rendkívül sok Freinet-elemet hordoz magában, így annak továbbfejlesztése az általános iskolában nem látszik megvalósíthatatlannak*” (Rákosi, 1990, 9. o.). Míg az óvodai nevelés *Rákosi*

szerint is látens módon magában hordozta a Freinet-szellemiséget, addig az iskolával kapcsolatban a beavatkozó jellegű továbbfejlesztés szükségességét fogalmazta meg. Ezen sajátosságok később, a Freinet-mozgalom szélesebb körű elterjedésének idején, a pedagógiai intézményesülés szakaszában beigazolódtak.¹³ A hagyományos tanulásértelmezés, a pedagógusszerep megváltozását igénylő, a frontális és formális dominanciájú szervezeti keretek és munkaformák átalakítását kívánó szemlélet már nyitott kapukat talált az óvodai nevelésben, amely a soproni óvodai életmódszervezést magában foglaló innovációban is meghatározó jelentőségűnek bizonyult, és amelynek következtében az 1990-es évektől kibontakozó Freinet-mozgalom éltetői között is egyre nagyobb létszámban képviseltették magukat az óvodapedagógusok.

3. A SOPRONI FREINET-KUTATÓCSOPORT KELETKEZÉSTÖRTÉNETE

3.1. Az óvodai nevelés megújítása iránti törekvések és a Freinet-pedagógiával való találkozás

A kezdeményezők, *Eperjesy Barnabásné* és *Zsámboki Károlyné dr.*, főiskolai oktatók valamint *Lakihegyi Alfrédné* és *Friedrich Árpádné*, óvodapedagógusok az 1985. évi oktatási törvény által deklarált szakmai autonómia mentén szerették volna megújítani az óvóképző intézet gyakorló óvodájának egy gyermekcsoportjában az addig központilag előírt, didaktikus keretek között működő óvodai életet. Az 1988-89-es tanévtől kezdődően elméleti és gyakorlati kutatómunkájuk célja egy olyan újszerű életmódszervezés kidolgozása volt, amely az óvodás gyermekek egyéni sajátosságaira építve, annak megfelelő módon, természetes élethelyzetekben és alkotó tevékenységekben biztosítja a tapasztalatszerzés és tanulás folyamatát, valamint a gyermeki és pedagógusi személyiség kibontakozását. A közös munka kezdetén, 1989 tavaszán megfogalmazták a változások alapelveit, majd az 1989-90-es nevelési évre elkészítették a kiscsoportos korú gyermekek óvodai nevelésére szóló pedagógiai tervet. Ezen év szeptemberétől – még nem hivatalos módon, de már az 1989-es Óvodai Nevelési Program által is elismert és

13 Az iskolai próbálkozások közül az első 1990 szeptemberében, Nagykovácsiban *Porkolábné Kóra Zsuzsa* nevéhez fűződik (*Porkolábné, Galambos és Horváth H.*, 1990). Majd *Gaálné Gaál Györgyi* Hódmezővásárhelyen, egy hollandiai Freinet-iskola segítségével, *Havasi Valéria* Szeged mellett, Tápén szervezett nagy sikerrel Freinet-szellemű alsó tagozatos osztályokat. Követőik voltak még Sopronban (1992-ben, *Simonné Horváth Márta* és *Kladler Gabriella*), Szegeden, Szolnokon, Tiszabón, Debrecenben és Dunaujvárosban is. Az iskolai innovációk sikere, hatása és eredményessége - az óvodai életmódszervezésekkel ellentétben – azonban nem volt olyan széleskörű és tartós.

biztosított „módszertani szabadság” mentén – kísérleti jelleggel kezdték el megvalósítani óvodai csoportjukban a tervezetben szereplő ötleteket.

Az 1990-es esztendő elején váratlanul és meglepőnek nevezhető felismerésekre szert a soproni munkacsoport tagjai, amikor kezükbe került – könyvünk előző fejezetében már említett – *Rákosi Judit* (Rákosi, 1990, 9. o.) tollából született írás *Iskolateremtő szülők?* címmel. A cikkben *Zsámboki Károlyné* az óvodai vonatkozásokra is talált utalást: „*Freinet előtérbe kerülésének az a logikus indoka, hogy a magyar óvoda rendkívül sok Freinet-elemet hordoz magában.*” (Rákosi, 1990, 9. o.), illetve a főszöveg mellett olvasható volt egy keretes, apróbb betűs, rövid ismertetés *Célestin Freinet* pedagógiai alapelveiről, koncepciójáról: „*A francia pedagógus, Freinet szerint a nevelésnek [...] a gyerek szükségleteire és igényeire tekintettel természetesnek és természetközelinek kell lennie. Elgondolásának lényegét három tényező adja: az életközelség, a játékos munka és a természetes nevelés. [...] a gyerek érdeklődését nem felébreszteni, hanem fenntartani kell [...] Ezt az ősi motivációt úgy hasznosíthatjuk a nevelésben, hogy állandóan lehetőséget biztosítunk a kísérletező tapogatózásra, vagyis arra, hogy a gyerek [...] maga járja végig a megismerés kacskaringós ösvényeit*” (Rákosi 1990, 9. o.). A fenti cikket elolvasva a soproni oktatók nagyfokú szellemi rokonságot véltek felfedezni saját szakmai nézeteik, elképzeléseik és a Freinet-pedagógia között. A felismerést követően gyors és alapos könyvtári kutatást folytatva egyértelműen meggyőződhetek arról, hogy a tevékeny munkálkodásra építő természet- és életközelségen alapuló nevelés gondolatának nem ők az első felfedezői, ezért úgy tartották jogszerűnek és szakmailag etikusnak, hogy *Célestin Freinet*-ről nevezzék el óvodai programjukat. Ezt követően már Freinet-kutatócsoport néven folytatták tovább szakmai tevékenységüket. A „kutatócsoport” elnevezéssel egyrészt jelezni kívánták a francia eredetű, iskolai reformpedagógiai koncepció hazai adaptációjával kapcsolatos tevékenységük útkereső-kísérletező jellegét, másrészt a kutatómunka egyben a két főiskolai oktató tudományos munkájának szerves részét is képezte.

Az egyedi kísérlet mielőbbi hivatalossá és törvényessé tételét az érintett óvoda gyakorlóintézmény jellege miatt különösen fontosnak és sürgősnek tartották a kutatócsoport tagjai, ezért 1990. február 1-jén kérelemmel fordultak a Művelődési Minisztérium Alapfokú Nevelési Főosztályához. Az 1990. február 15-i dátummal keltezett válaszlevélben *dr. Dávid László*, megbízott főosztályvezető a kísérlet engedélyezéséről adott hírt, amelyet visszamenőleg 1989. szeptember 1-jétől kezdődően, határozott időre – az 1991-92-es tanévig – kapott meg a soproni kutatócsoport.

A munka folytatásában a Freinet-pedagógiával kapcsolatos ismeretek és tapasztalatok iránti érdeklődés céljából a soproni oktatók kapcsolatba léptek a fentebb említett újságcikkben szereplő *Horváth H. Attilával* és *Galambos Ritával*. A fenti

kapcsolódás egyik színtere volt az 1990 januárjában 31 alapító taggal megalakult Magyar *Freinet* Alapítvány, amelyhez a bejegyzést követő hónapokban a soproni szakemberek is csatlakoztak. Az alapítványi tagsággal egy azonos pedagógiai elvekért és gyakorlatért küzdő szakmai közösségnek, a Freinet-mozgalomnak lehetnek részesei. Az alapítvány összefogásával működő mozgalom egyre több szakmai szintéren mutatkozott be, elindítva az újabb kapcsolatfelvételeket és gazdagítva a már létező összeköttetéseket.

3.2. Az egyedi kísérletről az országos hírnévig

Az 1989-90-es tanévtől kezdődően tehát a soproni óvóképző gyakorló óvodájában – országosan elsőként – minisztériumi engedéllyel, egyedi kísérletként indult el egy Freinet-szellemű alternatív óvodai életműszervezés. A kutatócsoport munkáját – az időközben főiskolai rangra emelkedett – óvóképző intézmény is mindvégig támogatta. *Tóth Marianna*, akkori oktatási, majd általános főigazgató-helyettes – a 12/1985. (X. 1.) MM rendeletben előírt intenzív továbbképzések, majd a 277/1987 (XII. 22.) Kormányrendeletben rögzített kötelező posztgraduális továbbképzések felelős szervezőjeként – az elméleti kurzusokat kiegészítő gyakorlati specializációk keretei között lehetőséget biztosított az intézményben kidolgozott alternatív óvodai életműszervezések bemutatkozására. A továbbképzések felépítése két, egymástól jól elkülöníthető egységet alkotott. Az első, mindenki számára kötelező „blokkban” elismert neveléstudósok, oktatáskutatók (többek között *Mihály Ottó*, *Trencsényi László*, *Horváth H. Attila*, *Kereszty Zsuzsa*, *Komlósi Sándor*, *Gergely János*, *Kárpáti Andrea*) szolgáltak naprakész információkkal a pluralizmus sikereiről és kudarcairól, a pedagógiai rendszerváltásról, az alternatívok sorsáról, majd ezt követően egy szabadon választható speciálkollégium munkájában vehettek részt a pedagógusok, amelynek egyike volt a Freinet-pedagógiával és óvodai adaptációjával való ismerkedés. Így a Freinet-kutatócsoport tevékenységét és a francia eredetű reformpedagógiai koncepció hazai óvodai megvalósulását évente számos óvodapedagógus ismerhette meg a fenti képzéseknek köszönhetően.

A kibontakozó Freinet-szellemű kezdeményezést a soproni óvóképző évszázados múltja, szakmai elismertsége és az intézményhez kötődő számos neveléstudományi innováció¹⁴ miatt a hazai pedagógusképző társintézmények is kiemelt

14 Ezen képző tanárai – dr. *Kelényi Ferenc* és *Major László* – nyújtották be tervezetüket az Oktatásügyi Minisztériumhoz az érettségire épülő „tanító- és óvóképző akadémiák” felállítására ügyében, új tanterveket, oktatási jegyzeteket dolgoztak ki, és munkáik az új típusú képzés elvi-elméleti alapkövei lettek. 1959 óta folyik német nemzetiségi óvóképzés az intézményben, illetőleg az ország óvóképzői közül elsőként itt kezdte meg működését az akkor legfrissebb oktatástechnikai vívmánynak számító zárláncú televíziós rendszer. Az 1988-89-es időszakban közel fél tucat alternatív óvodai életműszervezés bontakozott ki a soproni oktatók és óvodapedagógusok együttműködésének köszönhetően (*Sarkady és M. Horváth*, 1993, szerk.).

figyelemmel követték. Szakmai tapasztalatszere és információszerezés céljából – már néhány héttel az óvodai kísérlet hivatalos minisztériumi engedélyét követően a Kaposvári Tanítóképző Főiskola Pedagógia Tanszékének oktatói tettek látogatást a Freinet-szellemű óvodai csoportban, valamint részt vettek a főiskolai hallgatók óvodai gyakorlati megbeszélésén is. A találkozás olyan sikeres volt, hogy három hét múlva az oktatókat a kaposvári óvodapedagógusok is követték, majd a társintézmények közül ősszel az esztergomi és a bajai képző oktatói és hallgatói látogattak el Sopronba és vitték híret a kutatócsoport eredményeinek. Az év végi oktatói jelentésekből kiderült, hogy a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola – amellyel az 1986-tól 1990-ig tartó integráció szoros kapcsolatot eredményezett – többször is szervezett tanulmányutat a tanítójelölteknek a soproni Freinet-szellemű kísérlet megismerésére. (Egy érdeklődő hallgatójuk három hónapon át tanulmányozta a Freinet-szellemű óvodai életmódszervezést.) A kutatócsoport oktatói 1992-ben a sárospataki tanítóképző meghívásának tettek eleget, majd 1993 tavaszán a Budapesti Tanítóképző Főiskola oktatói és hallgatói is ellátogattak az óvodai csoport belgatúkra mögé.

Az innováció híre a felsőoktatási kapcsolatrendszeren túl az óvodapedagógiai szakmai szervezeteknél, különböző neveléstudományi fórumokon és körökben, valamint a pedagógusok között is gyorsan terjedt, amelynek következtében a soproni oktatókat és a gyakorlatvezető óvodapedagógusokat országszerte és határainkon túl egyaránt bemutatkozó előadásokra invitálták, illetve a gyakorló óvodai csoport belgatúkrós megfigyelőjéből számos vendég pillanthatott be a Freinet-szellemű óvodai csoport mindennapjaiba. Az 1990-es esztendő végén a bemutatkozó előadások sorában az óvodapedagógia szakmai „elit”-je előtti bemutatkozás és megmérettetés is helyet kapott. December 11-én, Budapesten a Magyar Pedagógiai Társaság Kisdnednevelési Csoportjának felkérésére *Horváth H. Attila* Freinet-pedagógiáról szóló előadása után *Eperjesy Barnabásné* és *Zsámboki Károlyné* ismertették a soproni Freinet-szellemű óvodai élet egy éves tapasztalatait, sikereit. A hallgatóság soraiban jelen volt *B. Méhes Vera* is, aki – mint egy másik külföldi (*Maria Montessori*) reformpedagógiai koncepciót jól ismerő és Magyarországon alkalmazó óvodapedagógus – tagja volt a Kisdnednevelési Csoportnak. Az előadást követően felkérte *Zsámboki Károlynét* és *Eperjesy Barnabásnét*, hogy küldjék el részére a Freinet-szellemű óvodai életmódszervezésről szóló programjukat. A dokumentum tanulmányozását követően írt elismerő és köszönő levele az első reformpedagógiákat és az óvodaiügyet egyaránt jól ismerő szakember véleménye volt. Sorai és a vele való kapcsolat szakmai megerősítést, bátorítást és önigazolást jelentett a soproni Freinet-kutatócsoport számára.

A kutatócsoport kapcsolatainak és ismertségének alakulásában jelentős volt az óvodapedagógusok részére szervezett előadások mellett a más alternatív kezdemé-

nyezések képviselőivel való találkozás, konzultáció, és a szakmai megmérettetést szolgálták a különböző konferencia-előadások is. Ezek sorában az egyik legkorábbi és meghatározó jelentőségű az 1991 áprilisában a Magyar Óvodapedagógiai Egyesület által Miskolcon megrendezett Alternatív óvodapedagógiai elképzelések Magyarországon című országos tanácskozás volt. A Freinet-pedagógiáról és az óvodai adaptációs lehetőségekről *Horváth H. Attilát* követően a soproni oktatók tartottak előadást. Majd 1992. április közepén a Fejér Megyei Óvodapedagógiai Napok rendezénysorozatára voltak hivatalosak, majd ugyanezen év májusában, *Nagy Jenőné* felkérésére Szolnokon tartottak előadást a II. Országos Óvodai Esztétikai Tanácskozáson.

A kutatócsoport tagjai – óvodapedagógiai érintettségük és elköteleződésük miatt – a francia reformpedagógia iskolai adaptációját nem kísérték intenzív figyelemmel. A pedagógusképzéshez és a Soproni Óvóképző Főiskolához fűződő kötődés következtében azonban a tanítókkal való kapcsolatfelvétel is megvalósulhatott.¹⁵ A gyakorló óvoda Freinet-szellemű csoportjának híre a szakmai-közéleti- és sajtónyilvánosságon keresztül a soproni iskolákhoz is eljutott, amelynek következtében a Hunyadi János Általános Iskola két tanítónője, *dr. Simonné Horváth Márta* és *Kladler Gabriella* hetente visszatérő óvodalátogatók voltak. Korábbi neveléstudományi ismereteik és a látottak hatására a Freinet-pedagógiával kapcsolatos érdeklődésük és elköteleződésük erősödött, majd a *Horváth H. Attilával* és a Nagykovácsiban működő Freinet-iskolával való szakmai kapcsolat és önképzés eredményeképp 1992 szeptemberétől két Freinet-osztályt indítottak a soproni iskolában (*Pápai*, 1994). A soproniakat – konzultáció és tapasztalatcsere céljából – felkereste a Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet vezetője és két munkatársa is, valamint *Havasi Valéria* tanítónő, aki a Szeged melletti Tápén vállalkozott egy Freinet-szellemű osztály („Freinet-tanoda”) indítására.

3.3. A határon túli magyar kötődések és más külföldi kapcsolatok

A soproni óvóképző a kutatócsoport megalakulását követő években nem csupán mint a felsőfokú oktatásban elismert tudományos-szakmai tényező segítette az oktatók és az óvodapedagógusok tevékenységének kibontakozását, hanem külhoni kapcsolatai és képzései révén – a kutatócsoport tagjainak személyében – megteremtette a Freinet-pedagógiával való ismerkedés lehetőségét a határainkon túli magyar pedagógusok számára is. A határon túli óvónőkkel való kapcsolatfelvétel során elsőként a hajdúböszörményi képző játszott közvetítő szerepet, ahol 1991. szeptember 4-én a külhoni óvodapedagógusok és a Freinet-kutatócsoport közötti első találkozás történt. A pedagógusok többsége Erdélyből érkezett.

15 A gyakorlati képzésben már korábbi, jól bevált szokás szerint a gyakorlatvezető oktatók iskolalátogatásra vitték a hallgatókat az általános iskolák első osztályaiba.

A kutatócsoport oktatóinak vallomásából kiderült, hogy az akkori Romániában, az erdélyi magyarok területén politikai okokból sokkal könnyebb volt elfogadtatni egy francia eredetű pedagógiai irányzatot, mint bármely magyar gyökerekkel rendelkező innovációt. A következő évtől kezdődően a korábbi, hajdúsági helyszínen helyett már Sopronban megrendezett továbbképzéseken ismerkedhettek a pedagógusok az óvodai innovációkkal, köztük a Freinet-szellemiség adaptációjával is.

A külföldi kapcsolatok köre a felvidéki Komáromba kihelyezett levelezős képzéssel, majd a dunaszerdahelyi Módszertani Központban folyó továbbképzésekkel bővült (*Sarkady és Tóth*, 1993. 122-126. o.). Ezen helyszíneken *Zsámboki Károlyné*, *Eperjesy Barnabásné* és a gyakorlatvezető óvodapedagógusok rendszeres előadók voltak. A bemutatkozó előadások folytatásaképp a későbbiekben két-három óvoda összefogásából született néhány freinet-s összejövetel, illetőleg 1994-ben a felvidéki Komáromban egy egész napos magyar nyelvű Freinet-szeminárium megtartására kaptak felkérést a kutatócsoport tagjai. A visszaemlékezések és a szemináriumról szóló riport tanúsága szerint a vizsgált időszakban a Felvidéken is működtek az alternatív óvodai kezdeményezések, amelyeknek megvalósításához többnyire nem az engedély, hanem a szakmai háttér hiányzott. Ezen okból fogadták szívesen az óvodák a soproni pedagógusképző és a Freinet-kutatócsoport szakmai segítségét (*Miskó*, 1995, 7. o.).

A Soproni Óvóképző Főiskola által az erdélyi Deákiban és a szlovéniai Lendván tartott nyári egyetemekre, pedagógus-továbbképzésekre a Freinet-szellemű óvodai életmódszervezésről készült – óvodai tevékenységeket, Freinet-technikákat dokumentáló – videofelvételek segítségével jutott el a kutatócsoport híre és innovációjuk látható eredménye.

A külföldi kapcsolatok sorában az ausztriai St. Pölten-ben és Bécsben, valamint a németországi Deggendorfban tett látogatás létrejöttében játszott szerepet a Soproni Óvóképző Főiskola. Ezen alkalmak egyrészt az ismerkedést, tapasztalatcserét, másrészt a kutatócsoport számára a szakmai feltöltődést, megerősítést szolgálták, valamint a továbbfejlődés irányait és lehetőségeit mutató alternatívák megismerését is biztosították. Az osztrák illetve a német óvodákban a természetközelség, a gyermeki, pedagógusi és intézményi autonómia már jól működő gyakorlatával találkozhattak a magyar vendégek.¹⁶ Itt bizonyosodhattak meg először a projekt módszer óvodai alkalmazásában rejlő komplex ismeret- és tapasztalatszerzésről, amelyet később a Freinet-szellemű óvodai életmódszervezésben is alkalmazni kezdtek. (Lásd *Eperjesy Barnabásné* és *Zsámboki Károlyné* *Az ős kincsei* című könyve.) A St. Pölten-i látogatást 1991 novemberében viszonzták a sopro-

16 St. Pöltenben a polgármester által jóváhagyott helyi programok szerint dolgoztak az óvodák.

niak, amikor az érdeklődő osztrák óvodapedagógusokat a Freinet-szellemű óvodai csoportban látták vendégül.

A reformpedagógiák XX. század végi adaptációs lehetőségeivel kapcsolatos ismeretekre tehettek szert a soproni oktatók, amikor a bécsi óvóképzőben szemináriumokat látogattak, és bepillantást nyertek az intézmény gyakorló óvodájának életébe, valamint a bécsi Waldorf-iskola és óvoda mindennapjaiba. Ezen értékes reformpedagógiai tapasztalatokat elemezve, az eltérő – mégis azonos, reformpedagógiai gyökerű – irányzatok összehasonlításával vált egyre inkább letisztultabbá, érthetőbbé a francia néptanító, *Célestin Freinet* szintézis-pedagógiája. *Zsámboki Károlyné* és *Eperjesy Barnabásné* első nemzetközi bemutatkozó előadása szintén Bécsben volt, a Comenius-évforduló kapcsán a Nemzetközi Waldorf-pedagógiai Egyesület által szervezett rendezvénysorozat alkalmából.

A németországi, deggendorfi Szociálpedagógiai Szakakadémián tett látogatás alkalmával a soproni oktatók számára tanulságos élmény volt megtapasztalni a felsőoktatásban folyó képzés hallgató- és gyakorlatorientált jellegét, amelyben olyan – a kooperatív műhelymunka keretei között megvalósuló – szabad önki-fejezési technikákat is felfedezni véltek, amelyek *Célestin Freinet* szellemiségével rokonságot mutattak, és amelyeket a későbbiekben szívesen honosítottak meg a hazai gyakorlati képzésben.

A Freinet-kutatócsoport további külföldi vonatkozású kapcsolatai közül egy japán-magyar óvodapedagógiai érintettség,¹⁷ illetve egy kaposvári francianyelvű, Freinet-szellemiségű magánóvoda említhető még. A soproni oktatók 1992 januárjában, majd júniusában *Kereszturi Ferencné* – az OPI óvodai csoportjának vezetője és a japán Hani Alapítvány¹⁸ magyarországi elnöke – meghívására Keszthelyen tartottak bemutatkozó előadásokat a Freinet-pedagógia iránt érdeklődő óvodapedagógusok részére. Az elnök asszonnyal és az alapítvánnyal való kapcsolatfelvételt követő évben, 1993-ban már Japánból érkezett óvodapedagógusokat fogadhattak Sopronban a gyakorló óvoda Freinet-csoportjában. (Később, 2011-ben *Zsámboki Károlyné* – Freinet-szellemben írt – *Matematika kézzel, fejjel, szívvel* című könyvét szintén a Hani Alapítvány közreműködésével, *Tordáné Hajabács Ilona* közvetítésével adták ki japán nyelven.)

A januári keszthelyi bemutatkozást követően tavasszal, a Hani Alapítvány reformpedagógiákkal foglalkozó továbbképzésén a Freinet-kutatócsoport oktatóinak személyes találkozásra nyílt alkalmuk a téma jeles hazai kutatójával, Németh Andrással. A soproni docensek *Célestin Freinet* szintézis-pedagógiájáról és annak

17 *Célestin Freinet* pedagógiájának nagy sikere volt Japánban is. 1998-ban itt rendezték meg a nemzetközi Freinet-találkozót (RIDEF).

18 A Hani Alapítványt *Hanik Yoko* alapította, aki kilenc évig élt Magyarországon. A szervezet céljai: szakirányú pedagógiai tevékenységek továbbfejlesztése érdekében végzett kutatások lebonyolítása, ezekhez intézményes keretek létrehozása és a magyar-japán pedagógiai együttműködés támogatása.

egy lehetséges hazai óvodai adaptációjáról szóló előadását elismerően fogadta az ELTE neveléstörténész-kandidátusa, aki a későbbiekben a Freinet itt és most címmel megjelenő könyvük lektorálásával került újra munkakapcsolatba az oktatókkal. A Magyarországon akkoriban nem túl gyakorinak számító külföldi (japán) kapcsolat és érdeklődés illetve a reformpedagógiák szaktekintélyének számító Németh András elismerő véleménye újabb megerősítést jelentett, és a folytatáshoz motivációt nyújtott a kutatócsoport számára.

A francia nyelvű Freinet-szellemiségű magánóvodát – amelyet egy francia-magyar házaspár alapított – a Kaposvárott megrendezett „HOL-MI” nemzetközi konferencia¹⁹ alkalmával látogathatta meg *Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné*. A kaposvári óvoda élő, levelező (és *Freinet* gyakorlatához hasonló csomagküldő) kapcsolatot ápolt a vence-i Freinet-iskolával, így a soproni kutatócsoport tagjai – eredetisége miatt különlegesen értékes – francia Freinet-szellemű ötleteket sajátíthattak el, és Vence-ből érkezett, a Freinet-technikák megvalósítását elősegítő eszközöket ismerhettek meg a látogatás során. Ezen ötletek és technikák kipróbálása és a látottakhoz hasonló eszközök elkészítése a későbbiekben a soproni óvodai életmódszervezés Freinet-szellemiségét is gazdagította.

A 1992. februári kaposvári módszertani vásár – helyet biztosítva az országban működő egyedi kísérletek, alternatív kezdeményezések bemutatkozására – még egy különleges élménnyel szolgált a soproni kutatócsoport számára. A konferenciára meghívást kapott *Freinet* egykori Modern Iskolájának helyszínéről, Vence-ből érkezett pedagógus-házaspár, *Mireille és Bertrand Renard* is. A Freinet-pedagógiáról szóló francia nyelvű előadás alkalmával a soproni oktatók először hallhattak „eredeti”, hiteles forrásból a francia néptanító alapelveiről, pedagógiai nézeteiről és azok alkalmazásáról, értelmezéséről.²⁰ Az eredeti francia gondolatokkal való nagyfokú azonosság, a teljes szellemi rokonság megnyugtató és értékes visszajelzés volt a hazai kezdeményezők számára, jól tükrözte és igazolta a Freinet-pedagógia alkalmazhatóságának jellegét és azon kritériumait, mely szerint az eredeti szellemiség mint „központi mag” (vö. *Horváth H.*, 1994) körüli elrendeződésben, az állandó megújulás mentén, a választhatóság és sokszínűség szabadságát és felelősségét egyaránt magában hordozva valósulhatnak meg a világ bármely pontján a sopronihoz hasonló adaptációk.

19 Kaposvárott a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola minisztériumi támogatással 1992. február 6-7-én „HOL-MI” elnevezéssel egy nemzetközi konferenciát rendezett Alkotás és együttműködés a nevelésben címmel, tapasztalatcsere és „módszertani vásár” céljából. Ez a rendezvény lehetőséget biztosított az országban működő egyedi kísérletek, alternatív kezdeményezések bemutatkozására.

20 1995-ben a soproni oktatók meghívást kaptak az ICEM franciaországi képviselőjétől egy Lyon melletti (Préaux) Freinet-iskolába, de sajnos az utazással járó költségeket nem tudták vállalni, ahogy a nemzetközi Freinet-találkozókra (RIDEF) szintén anyagi okok miatt nem juthattak el. Életkoruk miatt ösztöndíjas pályázatokra pedig már nem jelentkezhettek.

3.4. Az oktatáspolitikai támogató szerepe az innováció terjedésében

Az 1990-es évek elejétől a soproni kezdeményezés a közoktatás-fejlesztési céllal meghirdetett minisztériumi és alapítványi pályázatok révén több alkalommal is jelentős anyagi támogatáshoz jutott²¹, amelynek eredményeképp nem csupán eszközbeszerzésekre, tanfolyamok és találkozók szervezésére kerülhetett sor, hanem ennek köszönhetően jelenhettek meg a két főiskolai oktató tollából a kutatócsoport munkáját bemutató és a Freinet-pedagógiát népszerűsítő kiadványok.

A kutatócsoport első, sikeres pályázata 1991 tavaszán a Csokonairól elnevezett, a nevelőképzés reformjához című program²² keretei között valósult meg. A pályázatot 1991. február 6-án a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Pedagógusképzési és Továbbképzési Koordinációs Osztályának támogatásával hirdette meg. A benyújtott pályamunkával a soproni Freinet-kutatócsoportnak sikerült bekerülni az állami támogatást élvező egyedi pedagógiai kísérletek körébe.

1991 júniusában a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatás-fejlesztési Alapjához benyújtandó pályázat elkészítéshez *Horváth H. Attilától* – mint OPI munkatárstól – kértek és kaptak segítséget a soproni oktatók. A pályázatok elbírálását követően a *Báthory Zoltán* elnökletével vezetett kuratórium értékesnek találta, és 200.000 forintos támogatásban részesítette a soproni kezdeményezést. Az összeg felhasználására számtalan igény és lehetőség kínálkozott. A Freinet-pedagógia hazai óvodai adaptációját tekintve azonban a kutatócsoport tagjai leginkább az óvodapedagógusok számára készítendő, az elinduláshoz segítséget nyújtó Freinet-szellemű óvodai programajánlás elkészítését látták kívánatosnak. A korábban már említett, stencilezett formában, saját használatra készített egy éves tervezet egyre szélesebb körben, szinte követhetetlen módon terjedt az országban, így a nagyfokú érdeklődést látva, szükségessé vált egy hivatalos, a kutatócsoport eddigi tapasztalatait összegző és az érdeklődők számára „szegletkőnek” minősíthető kiadvány megjelentetése. Ennek eredményeképp született meg 1991 nyarán, és *Horváth H. Attila* lektorálását követően, szeptemberben jelent meg, az Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program Sopronban című mű, amely három évre (kis-, középső- és nagycsoportra) tervezett komplex tevékenységkörökben a gyermeki és pedagógusi autonómiára és kreativitásra építve kínált ajánlást

21 A legjelentősebbek a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatásfejlesztési Alapja által, a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium és a Soros Alapítvány által, a Közoktatási és Modernizációs Alapítvány, illetve a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt által meghirdetett pályázatok voltak.

22 A Csokonai-program a pedagógusmesterség gyakorlati elsajátítását szolgáló céllal, az elméleti és gyakorlati problémákat feltáró jelleggel született meg. Három témakört érintett: felsőfokú, nappali tagozatos nevelőképzés, gyakorló pedagógusok továbbképzése és az utánpótlás-nevelés. Pályázni a témával kapcsolatos szakirodalom, jegyzet, kipróbált vagy tervezett tematika ajánlásával, módszertani útmutatók, szemelvénygyűjtemények, kísérleti vagy kevésbé ismert tankönyvek, segédanyagok közreadásával, nevelői tapasztalatok közzétételével lehetett.

egy szabad, alkotó légkörű óvodai élet megvalósítására (*Zsámboki és Eperjesy, 1991*). Ezt követően, 1992 áprilisában látott napvilágot a programhoz tartozó módszertani jellegű ajánlás, Freinet-vel szabadabban címmel. (Utószavát szintén *Horváth H. Attila* írta.) Az említett műben a szerzők a korábbi programajánlások elméleti háttereként, óvodapedagógiai nézőpontból értelmezték a Freinet-pedagógia szellemiségét, alapelveit és technikáit (*Zsámboki és Eperjesy, 1992a*).

A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt (továbbiakban PSZMP) elnevezésű szervezethez²³ több pályázatot is benyújtott a soproni Freinet-csoport. Ezek egyikeként eredményeképp, 1992. augusztus végén, Sopronban került megrendezésre egy országos Freinet-találkozó. A találkozóra az ország számos pontjáról érkeztek a francia reformpedagógia iránt érdeklődő, illetve a hazai adaptáció megvalósításán már dolgozó óvodapedagógusok, akik az öt napos eseményt követően hírt vitték a soproni kutatócsoport tevékenységének. A pályázatok során elnyert támogatás felhasználásáról írásos beszámoló is készült, amelynek egy részletét az *Iskolakultúra 1993/3-4.* számában *Hogyan lesznek a Freinet-pedagógusok?* címmel tette közzé *Zsámboki Károlyné* (*Zsámboki, 1993b*).

Egy későbbi, szintén a PSZMP-hez kapcsolódó pályázat eredményeképp *Az ősz kincsei* címmel látott napvilágot *Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné* tollából egy projektgyűjtemény, amely 1993 decemberében jelent meg a *Keraban* Kiadónál. Alcíme: *Természet- és életközeli projektvázlatok, témaötletek.*²⁴ A Freinet-pedagógiára való utalás nem szerepel a könyv címében, azonban a kiadvány megszületéséhez azon óvodapedagógusok leveleit, írásait használták fel a szerzők, akik a freinet-s intenzív továbbképzéseket követően beszámoltak az óvodai munkájuk során megvalósított természetközeli freinet-s élményeiről.

A PSZMP-hez kapcsolódó újabb pályázati kiírás során a soproni oktatók a Montessori-pedagógia hazai képviselőjével, *B. Méhes Verával* közösen nyújtottak be egy kérelmet a Freinet- és Montessori-pedagógia összehasonlítására vállalkozó mű megírására. (*Maria Montessori és Célestin Freinet* pályatársakként gyakori szakmai párbeszédet, vitákat folytattak, többek között ezért is vetődött fel az összehasonlító elemzés gondolata.) A pályázat sikeres volt, és a közös munka közösen elkészített vázlat és szempontrendszer alapján elkezdődött. A későbbiekben azonban – *B. Méhes Vera* javaslatát elfogadva és a PSZMP-vel megegyezve – két különálló könyv lett belőle. Így született meg 1994-ben a Freinet itt és most című könyv *Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné* tollából, amely vé-

23 A szervezetet a Köznevelési Minisztérium 1992-ben hozta létre. A kormányzati forrásokat és saját bevételeket felhasználó pénzalapból pályázatok révén támogatta pedagógiai programok, taneszközök, tankönyvek, segédkönyvek, interdiszciplináris háttéranyagok kidolgozását, széleskörű terjesztését, továbbá e speciális pedagógiai szerepekre való felkészítés tanfolyamait. Vezetője *Zsolnai József* volt.

24 A könyv az óvodai nevelésben a korábbi kötelező és didaktikus jellegű foglalkozások helyett szabad időkeretben feldolgozható, az aktuális témakörökhöz kapcsolódó életszerű tevékenységeket, projekteket kínál az óvodapedagógusoknak. A mű a projekt módszer óvodai alkalmazását tekintve újdonságnak számított.

gül 1995-ben jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában. A lektori véleményeket *dr. Németh András* és *dr. Bakó Gyöngyi* írták. A könyv néhány részlete megjelent az Új Pedagógiai Szemle 1993. évi 3. számában (*Zsámboki, 1993a*).

Mindeközben a soproni Freinet-szellemű egyedi kísérlet minisztériumi engedélyének előre meghatározott ideje 1992 decemberében lejárt, így a Freinet-kutatócsoport és az óvodai kísérlet működésében elérkezett a „számadás” ideje. A kezdeményezés megvalósulásáról, annak eredményeiről 1993. január 5-én a soproni oktatók és óvodapedagógusok összegző jelentést küldtek a minisztérium számára. Munkájuk eredményeinek bemutatása mellett újabb kérelmet nyújtottak be a Freinet-szellemű alternatív óvodai program további fennmaradásának engedélyezésére, amelyre 1993. február 11-én *Szűcs Miklós* tanügy-igazgatási főosztályvezető aláírásával érkezett meg a határozat. A dokumentum tanúsága szerint a minisztérium a soproni kutatócsoport részére – egyedi megoldásként, határozatlan időre – továbbra is engedélyezte a Freinet-szellemű alternatív óvodai program működését, amely a későbbi években számos óvodapedagógusnak (és néhány tanítónak is) a közoktatás innovatív megújításának inspirációját nyújtotta, illetve a Freinet-pedagógiával való elméleti és gyakorlati találkozás lehetőségét és színhelyét, valamint az iránta való elköteleződés kiindulópontját jelentette és jelenti ma is.²⁵

4. A SOPRONI FREINET-KUTATÓCSOPORT INNOVÁCIÓJA ÉS HATÁSA A FREINET- PEDAGÓGIA ÓVODAI ADAPTÁCIÓIRA

4.1. Az innováció általános és pedagógiai érvényű meghatározása és alkalmazhatósága a soproni Freinet-kutatócsoport tevékenységére

A tudomány számos területén (pl. gazdaság-, társadalom-, orvos- és műszaki tudományokban stb.), illetve a hétköznapi életben is gyakran használatos fogalomként jelenik meg az innováció terminusa. Az „innovus” latin eredetű szóból ered, jelentése „a szokatlan bevitel”. A gazdaság- és társadalomkutatók már az 1900-as évek elejétől kísérleteket tettek arra, hogy meghatározzák az új gondolatok, gyakorlatok, technikai újítások bevezetésének – azaz innovációjának – fogalmát, valamint feltárják annak lényegi jegyeit, sajátosságait és a terjedési folyamat jelle-

25 A Nyugat-magyarországi Egyetem Aranykapu Gyakorló Óvodájában jelenleg is működik Freinet-szellemű óvodai csoport, a Freinet-kutatócsoport azonban az óvodapedagógusok majd az oktatók nyugdíjba vonulásával 2009-ben megszűnt.

gét.²⁶ A témában fellelhető szakirodalmak egybehangzóan *Joseph A. Schumpeter* 1911-ben írt, *A gazdasági fejlődés elmélete* című művében publikált definícióját és elgondolásait tekintik az innovációelmélet kiindulópontjának. Ezen elméletet az osztrák származású, amerikai közgazdász és szociológus a gazdasági fejlődés folyamatának magyarázatára dolgozta ki, és azokat az ugrásszerű, minőségi változásokat tekintette innovációnak, melyek a fejlődés előrehaladását biztosító mozgatórugók voltak. *Schumpeter* az innováció fogalmának használatakor olyan új dolgokat, jelenségeket említett, amelyek valamilyen vonatkozásban eltérnek azoktól, amelyek használatához korábban hozzászoktunk. Felfogásában a „korábbi gyakorlattól való eltérés” annyit jelent, mint a meglévő dolgokból és erőforrásokból új vagy más kombinációt alkotni (*Schumpeter*, 1980). Elméletében azonban nem tisztázott, hogy az új kombinációk alatt az új jelenség első megjelenését, vagy annak uralkodóvá válását, vagy mindkettőt érti. Az említett fogalmi tisztázatlanság mentén a későbbi szakirodalom az innováció fogalmát kétféle értelemben kezdte használni: egyrészt egy kreatív ötlet (invenció) első gyakorlati alkalmazását nevezték innovációnak; másrészt, szélesebb értelemben, az újítás folyamatának valamennyi lényeges aspektusát és mozzanatát értették alatta²⁷ (*Kovács*, 2004. 53. o.).

Napjainkban az innováció fogalma a köznapi szóhasználat szintjén vonatkozhat új ötletek, új eszközök bevezetésére, használatára, egy folyamat, rendszer megújítására, és jelentheti a dolgok átalakítását, megújítását, új termékek, produktumok létrehozását is. A tudományterületektől független általános definíciók közös jegyeiként szintén az *újszerűség*, a *változás*, a *megújítás*, a *gyakorlati alkalmazás* fogalmi körvonalazódnak. A fentiek igazolására álljon itt néhány meghatározás: „*Az innováció egy kreatív ötletből születő folyamatot jelöl, amely a későbbiekben megvalósítja az ötletet, végül a napi gyakorlatban alkalmazásra kerül, tehát a kreativitás innovatív produktummá válik*” (*Százdi*, 1999, 70. o.). *Illetve egy másik: „Az innováción az újdonságok létrehozásának, bevezetésének és elterjesztésének összefüggő folyamatát értjük. [...] Csak a megvalósított, a gyakorlatba bevezetett, a közhasználatba bevont újdonság tekinthető innovatív produktumnak*” (*Gáspár*, 1996, 5. o.).

A XX. század utolsó harmadától kezdődően az innováció fogalma multidiszciplináris megközelítésbe került. A gazdaság- és társadalomtudomány mellett az

26 A kulturális változások terjedésével kapcsolatban *Gabriel Tarde* francia társadalomtudós már 1903-ban megfogalmazta innovációs elméletét, amelyben két fontos összetevőre, az invencióra, vagyis az új gondolat megszületésére és az imitációra, vagyis az utánzásra hívta fel a figyelmet. Véleménye szerint az újítások az adott társadalom elitjének körében születnek, és koncentrikus körök mentén terjednek az utánzás, másolás, vagyis imitáció révén (*Tarde*, 2008; *Desseuffy* és *Galács*, 2003).

27 Az innováció fentebb említett, kétféle felfogása közötti látszólagos ellentmondás azzal magyarázható, hogy az első megközelítésben az innováció jelensége, a másodikban pedig az innováció folyamata képezheti az elemzés tárgyát.

1980-as évektől kezdődően a neveléstudományban (elsősorban oktatáspolitikai, oktatásügyi vonatkozásokban) is előszeretettel alkalmazták az alulról kezdeményezett – elsősorban a gyakorlatban realizálódó és elterjedő – pedagógiai újítások, változások jellegének és folyamatának definiálására (Loránd, 2010; Dobos, 2002). A pedagógiai innováció kifejezést tehát olyan szűkebb keresztmetszetű, mikroszinten zajló fejlesztésre értjük, amelynek kezdeményezői leggyakrabban a pedagógiai gyakorlattal közvetlen kapcsolatban levő, annak igényeit szem előtt tartó személyek. Lényege olyan tudatos, fejlesztő jellegű változás, változtatás, amelynek célja a kialakult oktatási-nevelési gyakorlat meghaladása, a fennálló rendszer, módszer, eszköz, termék fejlesztése, pozitív irányú befolyásolása (Dobos, 2002). A fogalom értelmezését gyakran az „innováció és/vagy reform” párhuzamában vélik szükségesnek, ezért fontos lehet megkülönböztetni a két terminust. A hétköznapi értelmezés szintjén az innováció szűkebb keresztmetszetű, a reform radikális, átfogó jellegű változást, változtatást jelent. A két kategóriában közös a változás, változtatás, a fejlesztés szándéka. A különbözőségek a változás irányultságában, a kezdeményezők pozíciójában, hálózatában és szándékában, a befolyásolás szintjében, hatóképességében, illetve folyamatában, valamint az eredmények és az értékelés eltéréseiben lelhetők fel. Az innováció döntően alulról (oldalról) induló, míg a reform legtöbbször felülről lefelé irányuló fejlesztést indukáló változtatás. Az innovációt a pedagógiai gyakorlathoz közel álló, abban közvetlenül érintett személyek, szakmai intézmények kezdeményezik, míg a reformokat leginkább a hatalmi pozícióban lévők fogalmazzák meg. Az innováció leginkább egy szakmailag jól körülhatárolható részterületet vagy célcsoportot érintő változtatási szándék vagy konkrét módszertani kérdés körül vetődik fel, a reform esetében általában a rendszer egésze – vagy annak releváns összetevői – kerülnek a fejlesztés fókuszába. A folyamat jellegét tekintve az előbbi lételeme a belső dinamikával leírható terjedés, amelynek eredménye az innovációt támogatók, kipróbálók, terjesztők és fejlesztők közössége, azaz a hálózat, míg az utóbbi során az előre meghatározott célok mentén történő szándékolt bevezetés dominál, amelyben a partnerség és az interakciók szerepe, jelentősége elenyésző. A fentiek következményeképp az innováció esetében a változtatást maga az eredmény hitelesítheti leginkább, amelynek értékelése folyamatos és visszacsatolás jellegű, míg a reform során a bevezetés eredményét leginkább a felülről jövő „ellenőrző” felügyelet legitimálja (Dobos, 2002).

A soproni kutatócsoport törekvéseivel kapcsolatosan nyilvánvaló, hogy reformnak nem tekinthető, hiszen az átfogó, makroszintű, felülről vezérelt változás helyett sokkal inkább a „felvetik-kigondolják-terjed” (Dobos, 2002) mechanizmusok mentén leírható, alulról induló, fejlesztést indukáló és mikroszinten zajló folyamatok dominanciája volt megfigyelhető és rögzíthető, amelyek egyértelmű-

en az innováció sajátosságainak tekinthetők. Az óvodai élet mindennapjainak és gyakorlatának újszerű, minőségi megváltoztatását tűzték ki célul a nyolcvanas évek végén a soproni képzőben formálódó munkacsoport tagjai. Mindezek megvalósítását a korábbi nevelési gyakorlattól határozottan elforduló, illetve az érvényben lévő tartalmi szabályozóban foglaltaktól szokatlan módon eltérő, egyedi megoldások kidolgozásával és bevitelével képzelték el, az adott óvodai (gyermek)csoport szintjén. E tekintetben az innováció *Schumpeterhez* kötődő, gazdaságtudományi megfogalmazása csupán részben tekinthető igaznak a kezdeményezésre, hiszen a „már meglévőből valami új kombinációt alkotni” sajátosság nem tekinthető érvényesnek a Freinet-szellemű óvodai életműszervezésre.

A *Százdi-* illetve *Gáspár*-féle innovációs definíciókban meghatározott „kreatív ötletből származó” és a „gyakorlatban is racionalizálódó” újító jelleg azonban határozottan tetten érhető a soproni történetekben, hiszen a kutatócsoport által az 1989-90-es nevelési évre elkészített - a gyermekközpontúságot és szabad önkifejezést hangsúlyozó, a természet- és életközeli tapasztalatszerzésre építő tanulás „ötletét” alkalmazó – programtervezet mint kreatív újítás valósult meg az óvodai gyakorlatban.

A pedagógiai innováció meghatározásában az előzőekben leírtak mellett lényeges jellemző a változtatás szándékában a kezdeményezők részéről jelen lévő tudatos fejlesztő célzatosság. A soproni oktatók az egyedi kísérlet engedélyezését kérő levélben már határozottan utaltak arra, hogy a kutatócsoport célja „*egy Freinet-szellemű, alternatív óvodai program kidolgozása*”. A levélhez mellékelte Kísérleti tervben pedig az alábbi mondatok támasztják alá a szándékos, fejlesztő célzatosságot: „*Segítséget kívánunk nyújtani az óvónőknek a nevelési program egy sajátos megvalósításához. A gyermeki tevékenységek olyan alternatíváit dolgozzuk ki, amelyek nem egy mesterséges, formális élettérben szerveződnek, hanem valódi, természetes élethelyzetekben teszik próbára az óvodások cselekvő-, érző- és gondolkodó képességeit.*” A jelenből a múltra visszatekintő interjúk szövegeiből is jól körvonalazódik a fentebb részletezett sajátosság: „*[...] megpróbáltam lehetőségeket találni [amely] egy szabadabb, kötetlenebb életműszervezést tesz lehetővé*” (Zsámboki Károlyné). „*Amikor komolyabban is elkezdtük nézni, hogy az óvodába ezt hogyan lehetne bevinni [...] Azt tudtuk, hogy a biológus természetközelséget akar, a matematikus életközelséget, és nem akartuk azt a kötöttséget, hogy a gyerekek magától nem találhat ki dolgokat, nem csinálhatja azt is akár, amit ő szeretne*” (Eperjesy Barnabásné).

Az előző bekezdéseket összefoglalva, a soproni kutatócsoport célkitűzéseit, szándékait, munkáját és azok jellegét összevetve az innovációról alkotott elméletekben foglalt kitételekkel, megállapítható, hogy a Freinet-kutatócsoport tevékenysége általános és pedagógiai szempontból is innovációnak tekinthető.

4.2. Az innováció folyamatjellegű megközelítése és az újítás innovatív jellege

Az elméleti szakirodalmak a sikeres innovációs folyamatot általában az invenció, innováció és diffúzió egymást követő fázisaiként írják le. Az invenciót ötletgenerálási folyamatként határozzák meg, az innováció egy még ki nem próbált ötlet gyakorlati megvalósítása – és 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 innovációs folyamat leírásában kiindulópontnak tekintett schumpeteri modell alapján egészen a XX. század közepéig általánosan elfogadott feltételezés az volt, hogy az innováció az ún. lineáris modell sémája szerint keletkezik és hat, azaz a „kutatás, feltalálás, első alkalmazás, egyenes irányú továbbterjedés” fázisainak sorrendjében valósul meg. A modellel szemben megfogalmazódó kritika és a témával kapcsolatosan kibontakozó kutatások és publikációk (Havas, 1998; Ruttan, 2001) többek között rávilágítottak arra, hogy az innovációs folyamatban szerepet játszanak olyan további – akár visszacsatolásszerű – tényezők is, mint például a fejlesztés, tökéletesítés, illetve a diffúzió különböző megjelenési formái. Ennek eredményeképp az 1940-es évektől kibontakozó második generációs elméleti megközelítésekben már az innováció helyett a diffúzió hangsúlya jelenik meg az újítással kapcsolatos folyamatok elemzése során.

Az innováció folyamatával, mechanizmusaival kapcsolatban E. M. Rogers (1983) általános diffúzióelméletében az innovációs folyamat leglényegesebb fázisaként a terjedést jelöli meg. Rogers a társadalmi diffúziót elsősorban kommunikációs folyamatként értelmezi, ahol az innováció terjedése a társadalmi szereplők – kontextusba ágyazott – döntésétől függ. Ezen elméleti keret így nem pusztán a technikai felfedezésekre, gazdasági újításokra vonatkoztatható, hanem más, akár a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat területéről származó innovációs-diffúziós folyamatok leírására és megértésére is szolgálhat.

Stephen J. Kline és Nathan Rosenberg (1986) visszacsatolós láncszem-modelljükben azt fejtették ki, hogy az innováció során hangsúlyos szerepe van az egyes fázisok közötti állandó visszacsatolásnak, tehát a folyamat nem lineáris. Az innováció nem egyszeri, befejezett cselekmény, hanem egy szinte végtelen folyamat, melynek során nemcsak az új eljárás, hanem a résztvevő szereplők és kapcsolataik jellege is folyamatosan változik. A láncszerűen felépített modellt igyekszik teljesebbé tenni az innovációs kör modellje, amelyben a folyamat elemei megegyeznek az előző modell elemeivel, de fontos tényezőként szerepel az egyes elemek akár egyidejű és nem egymás utáni jelenléte, egymásra gyakorolt hatása. Míg a

lánccmodell a szakaszok időbeli sorrendjét tartja meghatározónak, addig a körmodell a kölcsönhatások rendszerét hangsúlyozza.

Michael Fullan (2008) az innovációs folyamatban az egyes események meghatározott sorrendjét hangsúlyozza, mely szerint az innováció első fázisa a bevezetés időszaka, amikor elhatározzák, hogy megújítják a működő gyakorlatot. A második fázis az implementáció, a megvalósítás időszaka. A harmadik fázisba a megújított gyakorlat fenntartása, folytatása, mindennapi alkalmazása tartozik. *Fullan* elgondolásával rokonítható *Gáspár László* innovációs lánc elmélete, amelynek lépései: az új felismerése, gyakorlati kipróbálása, viszonylag széles körű adaptációja, a kísérleti és adaptációs tapasztalatok elemzése és általánosítása, modelljegyek megállapítása a szükséges korrekciók figyelembe vételével, tömeges bevezetés, korrekciók a felhasználói visszajelzések alapján (*Gáspár*, 1996).

A Freinet-kutatócsoport innovációjával kapcsolatban a *Rogers*-, *Fullan*- és *Gáspár*-féle innovációs események sorrendje már az esetleírás szintjén körvonalazódik, hiszen a soproni kutatócsoport tagjai a működő pedagógiai gyakorlat megújítására dolgozták ki invencióként értékelhető programajánlásukat (bevezetés fázisa), majd ezen kreatív ötleteket az óvodai gyakorlatban kipróbálva, megvalósítva (implementáció fázisa) bizonyosodhattak meg annak mindennapi fenntarthatóságáról, alkalmazhatóságáról. A kísérleti és adaptációs tapasztalatok elemzése és általánosítása során fedezték fel azon „modelljegyeket”, amelyek elősegítették a Freinet-pedagógia szellemiségével való rokonság felfedezését, majd ennek hatására következett be a programajánlás módosítása (korrekció fázisa), amikor már Freinet-szellemű alternatív óvodai életműszervezésként definiálták kísérletüket. Az elsősorban a gazdasági innovációkat jellemző *Rogers*-féle „üzleti alapokra helyezés” és a *Gáspár*-féle „tömeges bevezetés” célzatossága a soproni esettel kapcsolatban jellemzőként nem azonosítható, a szélesebb körben való terjedés – a hivatalos, oktatáspolitikai legitimizáció következtében és a felsőoktatással, illetve a pedagógusképzéssel való szoros összefonódás miatt – implicit módon már a kezdetektől fogva benne rejtett a soproniak innovációjában.²⁸

Az innováció folyamat-hangsúlyos 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 rendszernél, eljárásnál, tehát megéri-e bevezetni. A kompatibilitás a lehetséges

28 A szándékoltásra utaló „terjesztés” szó helyett, az esettel kapcsolatban inkább a diffúz jellegű „terjedés” kifejezés tekinthető adekvátnak.

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.

4.3. A relatív előny vizsgálata

A soproni kezdeményezésnek a hagyományos, központilag előírt óvodai neveléssel szembeni relatív előnyeinek feltárásához a kutatócsoport által 1989 tavaszán készített legkorábbi, stencilezett változatban terjedő programtervezetet és az 1980-as évek utolsó harmadának tartalmi szabályozóit, az 1971-es és az 1989-es központi, óvodai nevelési programot (ONP) érdemes összevetni.²⁹ 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 programtervezet.

A dokumentumok vizsgálata során elsősorban azok a fellelhető és legmarkánsabb különbségeket kereshetők, 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:

- A programok (ONP, soproni tervezet) megvalósításának jellege
- Az óvodai élet rendje, a tevékenységek szervezeti keretei

29 Az 1971-es szabályozót *Bakonyi Pálné* és *Szabadi Ilona* szerkesztette, az 1989-es mű esetében azonban nincs feltüntetve a szerzők neve. A fentiek miatt ezen dokumentumokra az egyértelműség és követhetőség érdekében nem a szerzők nevével, hanem az „ONP, 1971”, illetve „ONP, 1989” jellel hivatkozunk.

- Az óvodai nevelés főbb tevékenységformáinak („játék, munka, oktatás-tanulás”) értelmezése és megvalósulása
- A természeti és társadalmi környezet szerepe a pedagógiai folyamatban
- 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 központiilag 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.³⁰ A soproni program esetében a fentebb említett előíró jelleg nem fedezhető fel. A dokumentum címében az „ajánlás” szó szerepel, ami a program egészére vonatkozóan magában rejtje 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 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. o.), 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. o.). Az 1989-es ONP a kötetlen és kötelező foglalkozások időtartamát és számát szintén táblázatos formában foglalta össze és – elődjénél mérsékeltébb időintervallumokban, 25-30 percben – maximalizálta (ONP, 1989, 122. o.). Az előzőekben leírt foglalkozások szervezését, korcsoportonkénti bontásban mindkét dokumentum csak a nevelési év bizonyos időszakára tekintette érvényesnek. Az 1971-es ONP október 1-jétől május 31-ig, az 1989-es utódja a kiscsoport esetében november 1-jétől, középső csoport esetében október 1-jétől, 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,

³⁰ A programban a nevelési területekhez előírt „feladatok” és „fejlesztési tartalmak”-nál nem szerepelt az „ajánlás” szó, csak a megszervezésre és megvalósításra vonatkozó fejezetekben.

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 eszközei”-ként 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 (a táblázatok fejlécében megjelenített formában) *„Beszélgetéssel, mesével-verssel-mondókával-énekekkel kísért játékos tevékenységeket” tüntetett fel, és a bennük rejlő „környezetismereti, matematikai, ábrázoló, ének-zenei elemé”-ket mutatta be és kínálta fel ajánlásképp 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, a tevékenységek az előre meghatározott, kötött napirendi időpontok helyett az óvodai élet folyamatának szerves részeként, abba beilleszkedve kaptak helyet. A kipróbálás szakaszában és 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 tevékenységajánlásokat. 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, amely az óvodapedagógusok számára pozitívumként és előnyként értékelődhetett.

Az óvodai nevelés főbb tevékenységformáinak („játék, munka, oktatás-tanulás”) értelmezése és megvalósulása tekintetében az összehasonlítást követően elmondható, hogy az 1971-es és 1989-es ONP-ben a játék-munka-tanulás hármas egysege és dominanciája határozza meg és foglalja keretbe a tevékenységformákat mint az *„óvodai nevelés alapvető eszközeit”* (ONP, 1971, 11. o.). Mindkét mű külön-külön fejezetben foglalkozik ezen tevékenységformákkal, azoknak a nevelési folyamatban betöltött helyével, az irányítás elveivel, a megszervezés során a pedagógusok számára előírt feladatokkal. A soproni programajánlás „játékos tevé-

kenységekről” beszél, amelyekben a fent megnevezett három tevékenységforma implicit módon jelen van, de élesen nem határolódik el egymástól és hangsúlyosan nem is emelkedik ki. A soproni kutatók értelmezésében – a két központi, tartalmi szabályozóval ellentétben – a játékban, a munkában és a tanulásban nem a nevelési folyamatban betöltött „eszköz”-jelleg fedezhető fel, hanem ezen tényezők mint az életkori sajátosságokból fakadó szükségletek és a gyermeklét megjelenési formái vannak jelen, és ilyen módon határozzák meg az óvodai nevelés jellegét és tartalmát.

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

A játék szervezésével, irányításával kapcsolatban, illetve a pedagógusnak a gyermeki játékban betöltött szerepéről is jelentős eltérések tapasztalhatók a vizsgált dokumentumokban. A pedagógus által közvetlen (ONP, 1971) vagy közvetett (ONP, 1989) módon irányított tevékenységként említik a központi szabályozók, amely ily módon a „személyiségformálás” eszköze is 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. o.). „*A [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. o.). A soproni programajánlásban a játék szintén az óvodai élet kiemelt jelentőségű tevékenysége. A pedagógus által történő „irányítása”, „a játékban történő fejlesztés” kifejezés vagy az arra történő utalás azonban nem jelenik meg a szövegben, helyette a játék folyamatának „megfigyelése”, a „*beszélgetéssel, mondókával, énekekkel történő bekapcsolódás*” és „*szükség esetén játék kezdeményezése*” kifejezések utalnak arra, hogy a pedagógus nem főszereplője és szervezője a gyermekek játékának, hanem előmozdítója, facilitátora, és a gyermek egyenrangú játszótársa. A soproni programajánlás utolsó két oldalán a leggyakoribb játéktevékenységek tábláza-

tos összefoglalása olvasható, az egyes játéktevékenységekben felfedezhető „*anyanyelvi, környezetismereti, matematikai, ábrázoló elemek*” feltüntetésével, amely arra enged következtetni, hogy ezen dokumentumban a játék nem a pedagógus által irányított ismeretszerzés, -bővítés és az elmélyítés alkalma, illetve eszköze, hanem spontán módon megvalósuló gyermeki tevékenység. Ezen tevékenységben jelen vannak olyan, a különböző nevelési területekhez kötődő („*anyanyelvi, környezetismereti, matematikai*” stb.) tartalmak is, amelyek a gyermek számára a világban való eligazodást, az őt körülvevő természeti és társadalmi környezettel kapcsolatos tapasztalatszerzést segítik. 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.*” (Programajánlás 10. o.) A játék alapvető és elsődleges jellegének hangsúlyozása, a fentebb részletezett, új, gyermek közelebb 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 ismételten a játékhoz hasonló, „eszköz”-jelleg és a személyiségformálás célzatossága fejeződik ki. A dokumentumok a munka „*játékossága*” mellett sajátosságainak tekintik 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*” határozzák meg (ONP, 1971, 109-110. o.; ONP, 1989. 100-102. o.). Az 1989-es ONP-ben újszerű gondolatként – egyben talán paradoxonként is – jelenik meg a „*munkára való tanítással*” kapcsolatban a „*gyermek tényleges aktivitásának biztosítása*” és a munkavégzést követő gyermeki „*önértékelés*”. (ONP, 1989. 102. o.) Ezen kifejezésekben már az óvodás gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevétele, formális tevékenykedtetésük helyett az aktivitásukra való alapozás, illetve a munka belülről motivált, szubjektív jellege (önértékelés) jelenik 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 nincs jelen a soproni programajánlásban, így az elemzés során, a megkülönböztethetőség érdekében a „*munkálkodás*” szó alkalmazása lehet a leginkább kifejező. A munkálkodás jellegettevékenységek a napirend és az óvodai élet szerves részeként, illetve velejárójaként, természetes módon „*bukkannak fel*” a program szövegében és az óvodai

mindennapokban egyaránt.³¹ Pl. „*Tevékenységek ehető gyümölcsökkel: gyümölcs-mosás és kóstogatás, hámozás, darabolás*”, „*Készülődés karácsonyra: ajándékok készítése, karácsonyfa díszítése, ünnepi asztal terítése*”, „*Havas játékok: hólapátolás, seprés.*”, „*Tavaszi zöldségfélék: tisztítás, darabolás, tízórai készítése*”. (Programajánlás 3., 4., 7. o.) Az előzőekben bemutatott tevékenységekben nincs 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, életszerű velejárója pedig a munkálkodás. A közösségÉRT végzett munka „kényszere” helyett itt a közösségBEN végzett, együttes tevékenykedés jelenik meg, amely mint belülről vezérelt hajtóerő mozdítja elő és támogatja a kompetencia, a társas kapcsolódás (és serkentés), valamint az autonómia szükségletét, és járul hozzá a szocializációhoz és önmegvalósításhoz. (Vö. Katona, 2009, 135. o.) A munkálkodás öröme vagy kudarca egyúttal magában rejtje az (ön)értékelés szükségességét és megvalósulását is. Az előzőek szükségszerű következménye, hogy a pedagógus nem szervezője, megteremtője, „ellenőrzője és bírója” 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 jelentős 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 *oktatás-tanulás* tekintetében elmondható, hogy míg az 1971-es ONP a tanulást egyértelműen az oktatás fogalomköréhez rendelve értelmezi, addig az 1989-es utóda már önálló – „A tanulás” címet viselő – fejezetben tárgyalja. A soproni programajánlásban maga az „oktatás” vagy a „tanulás” szó – a munkához hasonlóan – nem szerepel. A két központi szabályozóban a gyermeki spontán tapasztalatszerzés elismerése mellett hangsúlyozottan a pedagógus által szervezett, irányított tevékenységként kap helyet a tanulási/oktatási tevékenység, amelyet a „*korcsoportonként tervszerűen megszervezett kötelező és kötetlen foglalkozások rendszere közösségi keretben biztosít*” (ONP, 1971, 141. o.), és amely „*differenciált feladatadás*” és „*vezetett tapasztalat- és ismeretszerzési folyamat*” (ONP, 1989, 117. o.) által valósul meg. Az 1971-es ONP-ben a „*tervszerű, irányított, szervezett*” óvodai oktatás célja az iskolai tanulásra való előkészítés, amelynek sajátos „*óvodai jellege*” van. Az 1989-es utódjában az iskola-előkészítő célzatosság árnyal-

31 A játéknál leírtakhoz hasonlóan a soproni kutatók értelmezésében a munkálkodás a gyermeklét velejárója és az életkori sajátosságok szükségszerű következménye.

tabb formában van jelen: „Az egyes foglalkozások anyagának tervszerű, tudatos feldolgozása hozzájárul a sikeres iskolára előkészítéshez.” (ONP, 1989. 120. o.), a szövegben pedig a tanulás „játékossága” kap hangsúlyt. A soproni dokumentumban a fentiekkel ellentétben a gyermeki tanulás az óvodai élet egészét, annak minden tevékenységét átszövő folyamat, amelynek foglalkozási ágakra tagolt, előre megszervezett és kötelezően előírt rendje sem a gyermekek, sem a pedagógus számára nincsenek. 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 történik. Pl. „A reggeli hideg időjárás tapasztalatainak megbeszélése az óvodába érkezéskor és a séták alkalmával.” „A téli természet »kincsei«: a fenyőfa színe, illata, toboza.” „Kertészkedés: a felásott föld kapálása, gereblyézése, a föld anyagának érzékelése kézzel.” (Programajánlás 4., 5., 6. o.) A programtervezetben szereplő kifejezések között a tanulás szó helyett leggyakrabban az „ismerkedés”, „megtapasztalás”, „megfigyelések”, „szabad alkotások”, „élmények megörökítése” kifejezések szerepelnek, amelyek a folyamat spontán és önkéntes jellegét, tapasztalat-alapúságát és élményközpontúságát erősítik (az iskolára való felkészítés célzatossága nélkül).

A tanulási folyamat során a két központi tartalmi szabályzóban egyaránt hangsúlyos 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. o.), „Amikor lehetséges, a gyerekek maguk vonják le a következtetéseiket, alkossanak ítéletet, általánosítsanak.” (ONP, 1989, 118. o.). A soproni programtervezetben a fentiekkel ellentétben a tudás megalkotásának, konstrukciójának folyamata és jelentősége körvonalazódik a fentebb már idézett kifejezésekből. A tanulás ezen megközelítése relatív előnyként értékelődhetett az újtók 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” tanulás-irányítás megvalósítása alól.

Az 1971-es és 1989-es ONP oktatást és tanulást bemutató fejezeteinek elemzése, valamint a soproni programajánlás tanulmányozása során különösen érdekesek a gyermekek körülvevő természeti és társadalmi környezetnek az óvodai nevelésben betöltött szerepével kapcsolatosan értelmezhető gondolatok, szövegrészek. Az 1971-es tartalmi szabályzó a természeti és társadalmi környezet je-

lentségét mint az „oktatás anyagát” értelmezi: „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. o.). Az 1989-es központi szabályozó a „tanulás tartalma”-nak, illetve a „tapasztalati- és élményanyag” forrásaként definiálja: „A tanulás tartalma, vagyis a tapasztalatok és az ismeretek elsősorban a gyerekek közvetlen (társadalmi és természeti) környezetéből származna.” (ONP, 1989 119. o.). Mindkét dokumentum elismeri a természeti és társadalmi környezettel kapcsolatban az óvodán vagy az óvodai oktatáson kívüli, spontán tapasztalatszerzést is, de mint az oktatást/tanulást kiegészítő, céljai megvalósulásához hozzájáruló, illetve a könnyebb szemléltetést biztosító tényezőként értékeli ezen folyamatokat: „A gyermekek a világgal az oktatáson kívül is ismerkednek. [...] Az oktatáson kívül szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a foglalkozások anyagának aktív feldolgozásához.” (ONP, 1971. 142. o.), „Az óvónő törekszik arra, hogy minél több foglalkozás a tárgy vagy a jelenség természetes környezetében, a szabadban folyjék.” (ONP, 1989, 121. o.). „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. o.). Az alkalmi megfigyelések, az óvodán kívüli spontán élmények és a gyermekek meglévő tapasztalatainak figyelembe vétele mellett az ismerkedés leginkább hatékony módjának a szervezett foglalkozásokat és a pedagógus által irányított megfigyelést és tapasztalatszerzést tartja 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. o.), „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. o.). A vizsgált központi, tartalmi szabályozókban a pedagógus elsődleges szerepe tehát a kognitív jellegű ismeretszerzés tervezése, szervezése, biztosítása és a hozzá megfelelő alkalmak megteremtése.

A természeti és társadalmi környezettel való ismerkedés oktatási-tanulási célzatossága helyett a soproni programajánlásban a szimbiózisjellegű együttélés és kölcsönös gazdagítás szemlélete körvonalazódik, amelyben a megismerő (kognitív) megközelítés mellett az érzelmi (affektív) komponensek is hangsúlyosak. A természet és a társadalom az óvodai életet körülvevő egyenrangú társ, amely „ezernyi csodás véletlen felfedeznivalót” rejt magában (Programajánlás 9. o.). Ezen átélésekhez többnyire nem szükséges a pedagógus „bábáskodása”, mert a gyer-

meki érdeklődés belülről vezérelt ösztöne és a kíváncsiság motivációja mentén önkéntelenül is megvalósulhat a közös felfedezés. A pedagógus irányító, szervező személyisége és feladatai helyett – a játékhoz, a munkálkodáshoz és a tanulási folyamatokhoz hasonlóan – ismét a facilitátor és társszerep válik meghatározóvá. Az ajánlásban szereplő tevékenységek és kifejezések alátámasztják és illusztrálják 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”. Ezen megközelítésben az óvodai életet körülvevő környezet nem „tárgya”, „anyaga” vagy „tartalma” a nevelésnek, hanem szerves, felfedeznivaló, aktív közege, amely az emberi lét nélkülözhetetlen társaként nyújt „kincseket” és lehetőségeket és egyúttal számíthat 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.

A pedagógus és a gyermek helyzetéről, szerepéről az 1971-es és az 1989-es központi szabályozó egyaránt külön-külön fejezetben szól. 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 ezen vonatkozásokra.

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. o.). A pedagógusok számára a szövegből kiolvasható további előírások: a határozottság, következetesség, igazságosság és a gyermekek felé megnyilvánuló fejlesztő jellegű követelés és közösségépítés. Az 1989-es dokumentum megfogalmazásában a pedagógus modellértékű, irányító szerepe mellett már az érzelmeik is – indokolt célzatossággal – helyet kapnak 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. o.). A befolyásolás hatása kezdetben „érzelmi”, majd „belátásos” módon járul hozzá annak érték közvetítő céljához. A pedagógusoktól továbbra is elvárt tulajdonságok a határozottság, az igazságosság és kívánatos a gyermekek egyéniségéhez mért differenciált követelés is. Ezen kifejezések mellett azonban már megjelennek a „barátságos”, „szeretetteljes”, „őszinte” jelzők, valamint a „megértés”, a „tolerancia” mint a helyes értékelés és a megfelelő ösztönzés elősegítői. A két központi szabályozóban a pedagógus tehát alapvetően irányító, központi szerepet játszik az óvodai nevelésben. A gyermekek számára ő az ismeretnyújtás

felelősségteljes és hiteles forrása, a közösségépítés és a gyermeki személyiségfejlesztés kulcsszereplője és minden tekintetben követendő, értékközvetítő minta. A gyermek az előzőekben bemutatott pedagógusszerep tükrében a nevelés befogadó alanya, aki „*jól érzi magát a csoportban*”, és aki „*a helyét [...] az óvónő közvetítésével találja meg*” (ONP, 1971, 53. o.). A gyermek személyiségében a „*közösségi vonások*” fejlesztése elsődleges, és a pedagógusi modell által közvetített értékekkel való azonosulás kívánatos.

A soproni programajánlásban – a pedagógus szerepére és helyzetére utaló tevékenységek és kifejezések alapján – az óvónő az a személy, 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*”. Az előzőekben idézett tevékenységek és kifejezések a központi szabályozókból kirajzolódó pedagógus- és gyermekszerephez képest egyenrangúbb, partneri kapcsolatra utalnak, amely a szeretetteljes kötődés és érzelmi biztonság alapjain nyugszik. Ezen óvodai közegben a gyermek és a felnőtt egymás segítőtársai, akik az együtt átélt élmények és tevékenységek örömeiben és azok szinergikus hatása által gazdagodnak és formálódnak közösséggé. Az újító szándék ezen sajátossága a gyermekközpontú óvodai élet megteremtésére vállalkozó óvodapedagógusok számára mindenképp pozitív és előnyösnek ítéltető motívumként értékelődhetett.

A rogersi elméletben az innováció egyik sikertényezőjeként definiálható relatív előny megléte tehát a soproni programajánlás és a két központi tartalmi szabályozó összevetését követően a *megvalósítás jellegében, az óvodai tevékenységformákról alkotott szemléletmódban, a természeti és társadalmi környezet szerepére vonatkozóan, illetve a megváltozott pedagógus- és gyermekszerep tekintetében vált azonosíthatóvá*. Az óvodai nevelést az 1970-es, 1980-as években jellemző gyakorlattal szemben a soproni programajánlásban hangsúlyosabban van jelen az óvodai nevelés gyermek- és személyközpontúsága, az óvodáskor életkori és fejlődési sajátosságait alapul vevő pedagógiai szemlélet. Ennek szükségszerű következményeként a soproni programból a játék, a munkálkodás és a gyermeki tanulás újszerű értelmezése rajzolódik ki. A megváltozott pedagógus- és gyermekszerep sajátosságai pedig az autonómatörékvés elismerése mentén, a közösségben való gazdagodás által létrejövő önmegvalósításban érhetők tetten. A fenti tartalmakban rejlő relatív előny megléte mint lehetséges sikertényező vezethetett a soproni kezdeményezés helyi, majd országos kibontakozásához és adaptációjához, amelyhez nagymértékben hozzájárult az 1980-as évek utolsó harmadának innovációs légköre, illetve az óvodapedagógusok részéről megjelenő innovációs igény.

4.4. A kompatibilitás

4.4.1. *A kompatibilitás fogalma és értelmezhetősége*

Az innováció sikerét meghatározó és a terjedését befolyásoló kompatibilitás – *Rogers* szerint – a szükséges rendszer-átalakítás mértékét, a fennálló szükségletekkel való összeegyeztethetőséget és a lehetséges alkalmazók korábbi értékrendjével, nézeteivel, normáival való illeszkedést jelenti (*Rogers*, 1983). Egy innováció elfogadása vagy elutasítása tehát nem kizárólag saját minőségétől függ, hanem az újítást övező légkör, a potenciális alkalmazókat jellemző innovációs fogékonyság, illetve a más, hasonló jellegű megoldások teljesítményének értékelése is részét képezi a sikernek, az elfogadásnak és a bevezetés hatékonyságának. A fentieket tekintve a soproni innovációval összefüggésben a kompatibilitás több, eltérő irányú és vonatkozású megközelítésben is vizsgálható. A rendszer-átalakítás mértékének tekintetében érdemes górcső alá venni, hogy oktatáspolitikai tekintetben milyen nagyságrendű változást, átalakítást kívánt meg az újítók és a későbbi alkalmazók részéről a vizsgált innováció. A fennálló szükségletek, azaz az óvodapedagógusokat jellemző innovációs fogékonyság tekintetében vizsgálható, hogy az újítás mennyire volt összhangban a potenciális alkalmazók innovációs szükségleteivel. A más, hasonló megoldások értékelésének vonatkozásában az 1988-89-es évektől kibontakozó alternatív óvodapedagógiai mozgalom jelentőségének és sajátosságainak tükrében is feltárható a soproni Freinet-szellemű életmódszervezés kompatibilitása. Végül a kutatócsoport tagjainak korábbi pedagógiai nézeteinek rokonsága, mint kompatibilitás is elemezhető *Célestin Freinet* pedagógiai koncepciójának szellemiségével és alapelveivel összefüggésben.

4.4.2. *Az innováció légköre: a rendszer-átalakítás mértéke*

Az innováció sikerét és eredményességét meghatározó tényezők közül elsőként a rogersi elméletben megfogalmazott rendszer-átalakítást vizsgálhatjuk meg, abban a tekintetben, hogy a soproni invenció gyakorlati megvalósítása milyen mértékben kívánta meg a potenciális alkalmazóitól a fennálló törvényi és tartalmi szabályozástól való eltérést. A témával foglalkozó szakirodalmakkal egyetértésben elmondható, hogy az irreálisan túlzó (azaz a törvényesség határait meghaladó) vagy az újításjellegét már nem biztosító, jelentéktelen mértékű rendszer-átalakítást kívánó innovációk elterjedése erősen kétséges kimenetelű lehet, így a sikeres innovációt általánosságban a rendszer-átalakítás optimális szintje jellemzi. A vizsgált esettel kapcsolatban tehát elsőként a fennálló törvényi szabályozást – azaz az 1985-ös oktatási törvényt – érdemes megvizsgálni abban a tekintetben, hogy a soproni kezdeményezés számára milyen módon és mértékben teremtett kedvező feltételeket a rendszer-átalakítás optimális szintjének eléréséhez.

Az 1985. évi oktatási törvény szerepének, jelentőségének oktatáspolitikai megítélése gyakran ellentmondásos, sok tekintetben szubjektív és ideológiai hovatartozást tükröző felhangokkal tarkított. A törvényt megalkotók egyike, *Gazsó Ferenc* művelődési miniszterhelyettes a sikereket méltatva így emlékezik vissza: „A [1985-ös] törvénynek az alapkoncepciója teljesen megfelelt egy pluralisztikus, többpártrendszerű társadalmi berendezkedésnek [...] Ez a törvény már nem az államszocialista rendszer számára készült. Ez egy európai stílusú oktatásszabályozás volt” (Báthory, 2000b, 3. o.). *Kelemen Elemér* – aki 1984-től 1989-ig a Művelődési Minisztérium fősztályvezetője volt – visszafogottabban értékeli: „A pedagógusok és az intézmények szakmai önállóságának megvalósulását [...] a változatlanul érvényes központi »nevelési és oktatási tervekben« rejlő szakmai megkötöttségek és ideológiai-politikai jellegű előírások, a túlméretezett tananyag és a pedagógiai-módszertani túlszabályozottság is korlátozták. Az 1985-ös oktatási törvényben felsejlő reformszándék tehát nem léphette át a saját s még kevésbé a megkövesedett pártállami rendszer árnyékát” (Kelemen, 2003c, 32. o.). *Kozma Tamás* így ír róla: „[a törvény] tanulságos olvasmány. Az a legfőbb tanulsága, hogy általában nincs benne (vagy csak igen-igen rejtjelezve) – az, amire hivatkozni szoktunk. Konzolidált, lekerekített, szinte a végtelenségig csiszolt és »egyeztetett« szöveg” (Kozma, 2001, 66. o.).

A fentieket összegezve elmondható, hogy a törvény – ugyan kevésbé szabályozó jelleggel, sokkal inkább deklaratív formában – valóban tartalmazott egyrészt reformértékű elemeket (pl. az intézményi és a pedagógusi autonómia, egyedi megoldások, kísérletek alkalmazása, a helyi nevelési rendszer jogszerűsége), másrészt az oktatási rendszert ideológiailag konzerválni kívánó mozzanatokot is (pl. „szocialista nevelés” eszméje, az iskolarendszer merev struktúrája, a központi, előíró jellegű tanterv). Mindezek ellenére vagy éppen ezért a nyolcvanas évek oktatási reformjának meghatározó eszméi – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás szellemisége – implicit módon kiolvashatók belőle.

A soproni innováció gyakorlati megvalósulásának és későbbi kibontakozásának tekintetében a törvény legjelentősebb rendelkezései a demokratikus alapelvek mentén szerveződő intézményi, illetve helyi nevelési rendszer jogszerűségének elismerése, az egyedi megoldások, kísérletek alkalmazásának engedélyezése, valamint a már működő innovációk legalizálása, az újító törekvések támogatása voltak: „A nevelési-oktatási intézmények szervezetében, működésében és vezetésében a demokratizmus elvei érvényesülnek. [...] az intézmény a helyi szükségleteknek, a tanulók fejlettségének és érdeklődésének figyelembevételével kialakítja helyi nevelési rendszerét. [...] A nevelő-oktató munka fejlesztése érdekében: [...] a nevelési-oktatási intézmények szervezetére, valamint a nevelés-oktatás tartalmi kérdéseire vonatkozóan egyedi megoldások alkalmazását, kísérletek folytatását engedélyezheti.

[...] *Az állam az önképzés és a továbbképzés feltételeinek biztosításával, pedagógiai kísérletek és kutatások támogatásával segítséget nyújt a pedagógusok és oktatók munkájához, a nevelési-oktatási módszerek tanulmányozásához, megválasztásához, továbbá a tudományos eredmények felhasználásához.*³² Az 1985-ös törvény rendelkezései által az innovatív szándékok és törekvések kibontakozásához megteremtődött kedvező légkör tehát a soproni kezdeményezés számára is biztosította a demokratikus alapelvek mentén szerveződő intézményi kereteket és szakmai autonómiát, a helyi nevelési rendszer és az egyedi pedagógiai megoldások, kísérletek jogszerűségét.

A törvényi legitimizáció mellett a rendszer-átalakítással kapcsolatban az óvodai nevelőmunka tartalmi szabályozásának korabeli jellemzőit is érdemes feltárni abban a tekintetben, hogy az 1989-től érvénybe lépő Óvodai Nevelés Program milyen módon és mértékben tette lehetővé az innováció potenciális alkalmazói számára a rendszer-átalakítást. A relatív előny vizsgálatánál már más tekintetben elemzett tartalmi szabályozó az 1971-es elődjének továbbfejlesztett változataként – szemléletmódjában még gyakran önmagával is ellentmondásos módon, de már az 1985-ös törvényben deklarált autonómia mentén – teret és utat engedett a hazai óvodai nevelés gyakorlatában egyre erőteljesebb igényként jelentkező alternativitásnak, egyedi kísérleteknek (Farkas, 2001a). Elődeihez képest haladó módon hangsúlyozta a közösségben megvalósuló egyéni bánásmód fontosságát: *„A gyerekek [...] különböznek egymástól testi, idegrendszeri sajátosságaikban, tapasztalatokban, értelmi képességeik, nyelvi kifejezőkészségük, társas magatartásuk, érzelmeik, érdeklődésük, aktivitásuk terén. [...] Az egyéni bánásmód biztosíthatja, hogy a gyerekek a rájuk jellemző sajátos vonásoknak megfelelően váljanak a közösség tagjává”* (ONP, 1989, 61. o.). Feloldotta a kötelező foglalkozások rendszerét, amelynek következtében lehetővé tette és a *„szervezett tanulás formáiként”* (ONP, 1989, 120. o.) elismerte a kötetlen módon, természetes élethelyzetekben – de továbbra is leginkább a pedagógus irányításával – megvalósuló tevékenységek szerepét. A fejlesztés életkoronként differenciált tartalmainak meghatározása mellett módszereket és tevékenységeket ajánlott³³ a pedagógusok számára: *„Lehetőséget kínál az óvónőnek arra, hogy a nevelési célok érdekében, a csoport és az egyes gyerekek fejlettségéhez, a helyi lehetőségekhez alkalmazkodva maga válassza ki, tervezze meg és építse föl saját csoportja foglalkozási anyagát, válassza meg a szervezési és munkaformákat”* (ONP, 1989, 119. o.).

Az 1985-ös törvény, illetve az 1989-es Óvodai Nevelési Program jelentőségével, valamint a soproni innováció befogadására és elterjedésének lehetőségére gyakorolt hatásával kapcsolatban elmondható, hogy mindkét szabályozó bizo-

32 1985. évi I. tv az oktatásról Első rész II. fejezet 2.§, 14.§, 24.§, 11.§

33 A módszereket és tevékenységeket a korábbi szabályozás nem ajánlotta, hanem előírta a pedagógusok számára.

nyos értelemben előkészítette és egyben legalizálta is a rogersi elméletben megfogalmazott rendszer-átalakítást. Ennek következtében az óvodai nevelésben megvalósítani kívánt újítások jelentősége és mértéke nem haladta meg a terjedést és kibontakozást megakadályozó szintet, azaz a soproni innováció kompatibilis volt a változásokra egyre nyitottabbá váló oktatáspolitikai közeggel, valamint az érvényben lévő törvényi és tartalmi szabályozással.

4.4.3. Az óvodapedagógusok innovációs igénye és fogékonysága

Az oktatáspolitikai és óvodapedagógiai vonatkozások mellett az innováció sikerét befolyásoló kompatibilitással összefüggésben megvizsgálható, hogy a soproni programajánlás keletkezését övező időszakot milyen mértékben jellemezte az óvodapedagógusok részéről mutatkozó innovációs igény és fogékonyság, és amennyiben igen, akkor az óvodai nevelés mely tartalmait, tevékenységeit, vonatkozásait kívánták megújítani a pedagógusok. Álláspontunk szerint a soproni programajánlás és a vizsgált korszak nevelési gyakorlata között mutatkozó eltérések csak abban az esetben értékelődhetnek relatív előnynek a potenciális alkalmazók számára, amennyiben részükről már jelentkezett egyfajta igény és fogékonyság a változás, megújulás iránt.

A vizsgált időszakban készített szak- és záródolgozatok (a hivatkozáshoz használt rövidítés: SZ), valamint a kutatási céllal, a jelenből a múltra visszatekintő esszé jellegű írások (a hivatkozáshoz használt rövidítés: ÚL) tartalomelemzését követően³⁴ megállapítható, hogy a dokumentumok 65%-ában markáns, határozott innovációs igény körvonalazódott a soproni innováció kibontakozását megelőző és övező időszakban a vizsgált esettel összefüggésbe hozható pedagógusok részéről. Ezen igény középpontjában az óvodai nevelés módszertani beszabályozottságának elvetése, a kötelező és irányított jellegű tevékenykedtetés feloldása és a gyermeki tanulási folyamatok újraértelmezése állt. *„Nagyon szerettem a hivatásom, de nem tehettem azt és úgy, ahogy szerettem volna. Kötöttek a szabályok, a percre pontosan meghatározott napirend, a napokra lebontott »tantárgyi« rendszer, a teljesítménycentrikus didaktikai eljárások» (SZ28, 33. o.). „Az elmúlt évek során megpróbáltunk megfelelni az iskola elvárásainak, és közben kevésbé vettük figyelembe a gyermekek életkori sajátosságait. Egyre jobban éreztem, hogy ezen változtatni kell” (SZ7, 2. o.).*

A legtöbb kritika – az írások 75%-ában – a kötelező foglalkozások rendszerét érte, amelyben központilag előírt „tantervi” ütemben és tematikus rendben – gyakran a gyermekeket közvetlenül körülvevő környezet helyett a zárt csoportszobában – valósult meg a „játék-munka-tanulás” irányított és szervezett egysége.

³⁴ A tartalomelemzés során alkalmazott kategóriarendszer, a számszerű eredmények és a pontos százalékos arányok az 5. számú mellékletben olvashatók.

„A kötelező foglalkozásokat hiába próbáltam én játékosan megszervezni, természetellenes volt a gyerekek életkorához, életviteléhez. Biztos vagyok benne, hogy a kötelezőség néhány gyerekre kényszerként hatott” (SZ3, 1. o.). „A kötelező foglalkozásokat sohasem kedveltem, mert nem minden gyermeket kötött le egyszerre, egyidőben. Engem is akadályozott a saját tervem, vázlatom abban, hogy a gyerekekre figyeljek. A foglalkozási időből mindig »kicsúsztam«, mert a gyerekek érdeklődése »elvezérelt« másfelé” (ÚL16). „Lázás kutatásba kezdtem, minden fellelhető módon igyekeztem megismerkedni egy olyan pedagógiával, ahol a gyermek áll a középpontban és nem a foglalkozás” (SZ12, 1. o.).

Az óvodapedagógusok vallomásainak 32%-ában feltárható volt a fenti idézetekkel jellemzett óvodai nevelés iránt érzett kettősség. Megpróbáltak megfelelni a nevelőmunkát szabályozó előírások elvárásainak, illetve alkalmazni a pedagógusképzőben elsajátított ismereteiket, miközben a mindennapi gyakorlat során rendszeresen ellentmondásba kerültek önmagukkal, a nevelésről vallott nézeteikkel és a gyermeki igényekkel: „A régi rendszerű kötelező foglalkozások keretein belül, mint mindenki én is próbáltam megfelelni az akkori elvárásoknak, de mindig is éreztem, hogy nem tudok mindig a »kályhától elindulni«, ha az adott helyzet éppen más kínálta. [...] nem értettem, miért baj az, ha a jó játék kedvéért később kezdődik a foglalkozás” (ÚL18). „A kötelező foglalkozások rendszerében nagy lelkesedéssel kezdtem a pályámat. Sajnos minden erőfeszitésem ellenére éreztem a gyerekekben valami ellenállást, lázadást. Szinte megrémültem, biztosan bennem van a hiba, lehet, hogy nem vagyok jó óvónő. Most már tudom, hogy azért nem sikerült semmi, mert a gyerekek mást szerettek volna, és én nem az ő igényeikhez igazodtam, hanem a központi előírásokhoz” (SZ15, 1. o.).

Az óvodapedagógusok részéről megmutakozó innovációs igény tartalmában tehát elsősorban a megélt, tanult és elvárt, teljesítménycentrikus, pedagógusra és gyermekre nézve egyaránt kötelező jellegű tevékenységek köré szervezett óvodai élettől való elfordulás jelent meg. Az előzőekben említett jellemzők mellett azonban a vizsgált dokumentumok 51%-ában említést nyertek azon – pedagógiai vonatkozásokat is rejtő – tapasztalatok, amelyeket személyes életútjuk során, informális tanulás útján szereztek: „Talán szerencsém volt, hogy képzés nélkül kezdtem el dolgozni, keveset tudtam az óvodai szabályokról, viszont sok tapasztalatom volt a való életről a szülői és nagyszülői házból. A gyermekekkel való együttműködésem teljesen természetes volt. [...] Sokat mentünk kirándulni, kertészkedtünk, barkácsoltunk” (ÚL20). „Magamra utalva, tapogatózva, kísérletezve, falusi környezetben saját magamra hagyatkozva »tanultam« a szakmát. Nem éreztem a kötelező foglalkozások kényszerét (1975-85), és a vegyes életkorú gyerekekkel mindent természetes módon a valóságos környezetünkből ismertünk meg.” (ÚL27.) „Nincs az

a mesterséges környezet, amely a tapasztalatok gyűjtésére olyan sokszínű lehetőséget kínálna, mint a természet.” (SZ12. 2. o.)

A fenti idézetekből körvonalazódó innovációs igényben további meghatározó sajátosság volt az óvodai élet és az azt körülvevő természeti és társadalmi környezet szimbiózisának jelentősége (39%), valamint a természet- és életközeli tevékeny tapasztalatszerzés fontossága (12%).

Összefoglalva tehát elmondható, hogy az 1985-ös oktatási törvény által előkészített és legalizált „rendszerátalakítás” mentén, az óvodapedagógusok részéről jelentkező markáns innovációs fogékonyság talaján indultak el és találtak befogadásra azon óvodapedagógiai törekvések, amelyeknek egyik alternatívájaként jelent meg és vált országosan is (el)ismertté a soproni kezdeményezés. Az 1989 tavaszán elkészített programajánlásukban megfogalmazott természet- és életközeli, gyermekközpontú nevelési gyakorlat egyrészt relatív előnyként, másrészt mint kompatibilis alternatíva értékelődhetett azon pedagógusok számára, akikben az óvodai nevelés korábbi gyakorlatától való elfordulás szándéka és a központilag előírt kötelezőség, teljesítménycentrikusság elutasítása a nevelési gyakorlat megújítása iránti fogékonyságot indukált. A soproni innováció a fentebb részletezett tekintetben tehát a rendszer-átalakítás optimális mértékén túl kompatibilisnek bizonyult a potenciális alkalmazók fennálló szükségleteivel és az újítás iránti igényükkel is.

4.4.4. A soproni innováció kompatibilitása az alternatív óvodapedagógiai mozgalom rendszerével és törekvéseivel

Az alternativitás és pedagógiai pluralizmus szellemiségében, illetve az intézményi és pedagógusi autonómatörekvések következtében a 80-as évek utolsó harmadában szerveződni kezdett egy olyan pedagógiai mozgalom, amelynek léte és alulról építkező jellege kétségtelen bizonyítéka volt annak, hogy a változások már nem csupán az oktatáspolitikai vagy a társadalom- és neveléskutatók ügye, hanem azon „mozdony”-pedagógusoké (Báthory, 2001) is, akik fogékonyak és elkötelezettek az innováció iránt. A mozgalom megjelenése és a belőle szükségszerűen kibontakozó alternatív intézmény- és programalapítási „láz” (M. Nádasi, 1995) légköre tehát a választást kínáló és biztosító másság, valamint a nevelési célok és értékek pluralizmusának tekintetében optimális feltételeket teremtett a soproni és a hozzá hasonló pedagógiai innovációk számára. Az innovációelméleti megközelítés tekintetében pedig a sopronival egy időben kibontakozó életmód-szervezések kedvező fogadtatása és a bennük testet öltő mozgalom megítélése – a kompatibilitás vonatkozásában – biztosíthatta a Freinet-szellemű kezdeményezés sikerét és elterjedését is.

Az 1980-as évek közepétől kibontakozó, innovatív szándékkal, kísérletként létrejövő kezdeményezések, majd az 1985-ös oktatási törvény hatálybalépését követően, a szakmai nyilvánosság előtt is legitimmé váló alternatív óvodai életmódszervezések az Óvodai Nevelés folyóirat 1989-1995-ös évfolyamaiban megjelent írások alapján, illetve a Magyar Óvodapedagógiai Egyesület 1991-es és 1995-ös konferencia kiadványaiból (*Lázár István*, 1991, 1995, szerk.) tekinthetők át. A soproni innováció kompatibilitás-vizsgálatának ezen szakaszában arra kaphatunk választ, hogy *az 1980-as évek közepétől kibontakozó óvodai életmódszervezések áramlatába milyen módon illeszthető be, illetve az alternatív óvodapedagógiai mozgalom törekvéseivel milyen módon kompatibilis a soproni Freinet-szellemű kezdeményezés.*

A fentebb említett időszakban robbanásszerűen megjelenő egyedi megoldások, kísérletek, alternatívák már-már anarchikusnak tűnő sokféleséget mutatnak a tanulmányozott szakirodalmakban. Rendet keresve a „rendetlenségben”, *M. Nádas Mária* (1995) tipizálásának az óvodai nevelés tartalmi sajátosságaihoz igazított alkalmazásával feltárhatóan véljük az említett időszak óvodai program-kísérleteinek keletkezési sajátosságait és innovatív jellemzőit. Ezen rendszer mentén vizsgálhatóvá válik a soproni kezdeményezés kompatibilitása az óvodai programok közös jellemzőivel és általános törekvéseivel kapcsolatban.

M. Nádas Mária 1995-ben megjelent írásában az alternatív iskolai gyakorlatok megkülönböztetésére három, egymástól jól elhatárolható kategóriát állapított meg. Elsőként a *külföldi reformpedagógiai koncepciókat átvevő* újításokat említette, majd az egy vagy több reformpedagógiai iskola gondolköréből táplálkozó „*valamilyenszerű*”, illetve a „*hagyományostól eltérő*” kezdeményezéseket nevezte meg. Ezen kategóriákat a 80-as évek utolsó harmadától kibontakozó alternatív óvodai életmódszervezésekre is alkalmazhatónak véljük.

A vizsgált óvodai programok egy csoportjában jól azonosíthatóan jelen van a „*külföldi reformpedagógiai koncepciót átvevő*” jelleg, azaz egy nemzetközileg ismert (és elismert) reformpedagógiai irányzat tudatos és szándékolt követése, felvállalása. Ez esetben az adaptáció lényegi vonásai: a mindennemű változtatás minimalizálása, a reformpedagógiai értelmezésben jelen lévő abszolút gyermekközpontúság és a teljes körű elméleti megalapozottság talaján racionalizálódó gyakorlat kialakítása. A reformpedagógiai mozgalom közel száz éves „jelszavai” (pl. gyermek- és tevékenységközpontúság, kooperáció, a pedagógus mint facilitátor stb.) jól összeegyeztethetőnek bizonyultak az 1980-as évektől formálódó magyar polgári demokrácia társadalmi igényeivel, elvárásaival és a pedagógiai pluralizmus szellemiségével. A külföldön már bevált és alkalmazott koncepciók teljes

pedagógiai rendszerének vagy alapelveinek „receptszerű” átvétele pedig egyfajta biztonságot, fogódzót jelentett a módszertani szabadság tanácstalanságában.³⁵

Az alternatív óvodai életmódszervezések közül ide sorolható a korábbi (XX. század eleji), magyar hagyományokkal már rendelkező Waldorf- és Montessori-pedagógia újjászületése az innovatív kísérletekben. A program alkotói mindkét esetben szakértői teamben dolgozták ki elképzeléseiket. A Waldorf-pedagógia hazai adaptációjában *Jakab Tibor* belgyógyász, a szülői közösség képviselője, *Mesterházi Zsuzsa* gyógypedagógiai tanár, az akkori Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tanszékvezetője, *Vekerdy Tamás* pszichológus, valamint *Takácsné Ivaskó Ilona* és *Strazický Ágnes* óvodapedagógusok dolgoztak együtt. A Montessori-programban *B. Méhes Vera* óvodapedagógus, a pedagógia és pszichológia tanára, *Bencsik Lászlóné* és *Stefán Mariann* óvodapedagógusok, *Bozsogi Jánosné* óvodai közoktatási szakértő és *Villányi Györgyné*, az Országos Közoktatási Intézet tudományos munkatársának részvételével zajlottak a munkálatok. Megállapítható, hogy az óvodai szakértők, pedagógusok és szülők mellett mindkét esetben a tudományos háttér-támogatottság biztosítására és a szakmai kompetenciák erősítésére jelen voltak a felsőoktatásban és a tudományos közéletben dolgozó munkatársak. A külföldi eredetű filozófiai-pedagógiai szellemiség iránti elköteleződés „garanciáit” a Waldorf-pedagógia esetében *Annette Stroteich* stuttgarti óvodapedagógus, a Montessori-koncepcióban *B. Méhes Vera* nemzetközi Montessori diplomája és tapasztalata jelentette.

Az alternatív óvodapedagógiai elképzelések más része saját fejlesztés volt, amelyek az innovációs folyamatban létrejött pedagógiai műhelyekben formálódtak. A „valamilyenszerű” kezdeményezések esetében az újítók egy vagy több reformpedagógiai iskola gondolköréből táplálkozó innovatív elemek átvételével, sajátos kombinációival ötvözték a meglévő vagy formálódó életmódszervezés programját. Ide sorolható a debreceni Lehel Úti Óvoda pedagógusai által kidolgozott Epochális rendszerű óvodai nevelési program. A steineri filozófia és pedagógiai gyakorlat némely jegyét (pl. az óvónői szeretetben való „megmártózás”, a simogató kéz melege, a mosolygó, biztató tekintet, a körülölelő védettség) magán hordozva – egyebek mellett – a *Waldorf*-pedagógia tanulásszervezési formájának, az epochális rendszernek az átvételére építették az óvodai életmódszervezés megújítását (*Körös*, 1993; *Vargáné*, 1994). A Freinet-pedagógia egy-egy elemét átvevő – pl. a környezettudatosságot hangsúlyozó, vagy a szabad önkifejezés technikáit beépítő – életmódszervezések hasonlóképp ide sorolhatók.

Az előzőek mellett a „*hagyományostól eltérő*” programkísérletek alkotják a nyolcvanas évek végén, kilencvenes évek elején kibontakozó óvodapedagógiai

35 Az 1989-ben megjelent ONP – a kötetlen foglalkozások által – biztosítottak vélte a pedagógusok számára felkínált módszertani szabadságot, a megvalósítás mikéntjét tekintve azonban érdemi ismeretekkel nem szolgált.

innovációk legnépesebb táborát, amelyek esetében az újítók legtöbbször spon-tán módon, saját szakmai hitvallásuk inspirációjaként, a klasszikus értelemben vett kutatás, kísérlet módszereinek, eszközeinek ismerete nélkül fogtak hozzá a nevelési gyakorlat megújításához. Ez utóbbi csoportban *M. Nádasi Mária* sze-rint újabb alcsoportokat képeznek az „elméletileg komplexen megalapozott”, „a pedagógia-elmélet egy-egy érvényes összefüggéséből”, illetve „az oktatás tartalmából kiinduló”, a „hétköznapi elméletekre” épülő és az „utólagosan racionalizálható” el-gondolások (*M. Nádasi, 1995*).

Az „elméletileg komplexen megalapozott” koncepciók a neveléstudományban vagy a pszichológiában jártas szakember (pl. *Gáspár László, Mihály Ottó, Porkolábné Balogh Katalin*) és a köré szerveződő pedagógusok által részletesen kidolgozott elméletek gyakorlatközpontú megvalósítására vállalkoztak. A pedagógiai célok-ból kiindulva határozták meg a nevelési tartalmakat, melyekkel összhangban ala-kították ki a működésbeli kereteket és a mindennapi gyakorlatot. Ezen csoport-ba sorolható például a Tevékenységközpontú óvodai nevelési program, melynek nevelélméleti alapjait *Gáspár László* nevelő-fejlesztő reáltevékenységek – a tanítás-tanulás, a társadalmilag hasznos munka, a társas-közösségi élet, a szabad-idő-tevékenység – köré épített pedagógiája alkotta (*Gáspár, 1984*). Elgondolását követve *Fábián Károlyné* óvodapedagógus, tanár és *W. Mikó Magdolna* pszicho-lógus, nyugalmazott főigazgató-helyettes kidolgozásában 1990 szeptemberétől Miskolcon és Keleméren indulhatott el a programkísérlet minisztériumi enge-déllyel. A koncepció célja a kooperációra és kommunikációra képes gyermekek nevelése volt, melyet a tevékenységeken keresztül megvalósuló személyiségfej-lesztés, a társadalmi gyakorlatra és az életre való felkészítés biztosított. A fejlesztés keretei az önálló, irányított tapasztalatszerzés; komplex foglalkozások, melyek kötelező és kötetlen szervezési formában valósultak meg (*Fábián, 1991*).

Mihály Ottó nevéhez és nevelélméletéhez köthetők a nyolcvanas évek vé-gén Pécsen és mintájára Kecskeméten induló óvodaiskola-kísérletek, amelynek az óvoda és az iskola közötti átmenet nehézségeinek oldását szolgálták az óvodai pedagógiai program általános iskola első két évfolyamára való kiterjesztésével. Az óvodaiskolai szakasz nulladik, első és második évében a gyerekek egyéni fej-lődési üteméhez igazodva, a tevékenységre, játékosagra, saját élményszerzésre épülő ismeretsajátítás dominált, a megállapodásokon nyugvó nevelés tükrében (*Márványkövíné, 1995*).

A Képességfejlesztés az óvodában címmel *Porkolábné Balogh Katalin* tanulási zavarokat és magatartási problémákat vizsgáló pszichológiai kísérleteinek ered-ményeképp elkészített preventív fejlesztő óvodai program kidolgozása és meg-valósítása *Pintér Éva* szaktanácsadó és *Szaitzné Gregorits Anna* óvodavezető nevéhez fűződik. Az 1989-ben a budapesti Aradi Utcai Óvodában elindított fej-

lődés- és neveléslélektani megalapozottságú kísérlet fő feladatának tekintette az egészséges, harmonikus személyiségfejlesztést, a sikeres iskolai beilleszkedéshez szükséges testi, szociális és értelmi érettség kialakítását, a tanulási zavarok megelőzését az óvodai nevelési feltételek sajátos megszervezésével (Szaitzné, 1991).

A komplex elméleti megalapozottság mellett körvonalazódó másik alkategória, „*a pedagógiaelmélet egy-egy érvényes összefüggéséből kiindulók*” csoportja volt, akik ezen teóriák mentén kísérelték meg „újraírni” a gyakorlatot. A megalkotás során jelentős szereppel bírt a pedagógia elméletében jártas vagy egyes témakör iránt különös érdeklődést mutató kutató, esetleg gyakorlati szakember, a folyamat során fokozottan hangsúlyos volt a gyakorlatban dolgozók alkotóképesége, kreativitása illetve a hazai vagy külföldi jól bevált példák tanulmányozása (M. Nádas, 1995). Ide tartozhat a Differenciált Óvodai Bánásmód (DOB) nevelési program, amelynek kidolgozója Húvös Éva pszichológus, aki már az 1980-as évektől a bázisintézmény (Budapest VII. ker. Dob Utcái Óvoda) óvodapszichológusaként szerzett gyakorlati tapasztalatait ötvözte elméleti koncepciójában. A program célja a személyes bánásmódon alapuló nevelés volt a kivárást és a bizalom stratégiájával, melyen keresztül megvalósul az aktív, öntudatos, kezdeményező gyermek nevelése (Húvös és Trajber, 1991). Egy másik példát említve, szintén 1989-ben Deliné Fráter Katalin a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola docense és a főiskola gyakorló óvodájának pedagógusai (Dóka Jánosné és Tömöriné Oláh Mária) a minisztériumtól kapott engedély lehetőségével élve közösen dolgozták ki Integrált személyiségfejlesztés osztatlan óvodai csoportban című életmódszervezésüket. Az elképzelés központi gerincét – a más programokban is fellelhető közös vonások mellett – a gyermeki tanulásértelmezésről alkotott újszerű nézeteik adták³⁶ (Deliné, 1991).

A harmadik alkategóriában az eredeti, iskolára vonatkozó meghatározást az óvodai alkalmazhatóság miatt „*az óvodai nevelés tartalmából kiinduló koncepciók*”-ra szükséges változtatnunk. Ide sorolhatók azon elképzelések, melyek az óvodai nevelés egyes nevelési tartalmait, tevékenységformáit emelték ki, és ezen célok és gyakorlat mentén alakították ki sajátos arculatukat.

Az óvodai nevelés két fundamentális tartalmára, a játékra és a mese nyelvére, jelrendszerére építette elképzelését a szintén soproni eredetű Óvodai nevelés játékkal, mesével című program, melyet 1989-ben Zilahi Józsefné és Stöckert Károlyné oktatók alkottak meg, és a gyakorló óvoda pedagógusainak (Németh Istvánné és Majsa Imréné) közreműködésével valósították meg (Zilahi és Stöckert, 1991). A Játék – mozgás – kommunikáció (JMK) program kidolgozóit Knollné Pereszlényi Éva óvodapedagógus és óvodai szakértő, Porkolábné Balogh Katalin pedagógiai szakpszichológus, egyetemi docens voltak. A JMK-program

36 Esetünkben ez tekinthető a kategóriába sorolás kritériumaként definiálható „érvényes összefüggésnek”.

a gyermek alapvető tevékenységére: a játékra, a mozgásra és a kommunikációra épült, az egyes gyermek személyiségfejlődésének, az életkori sajátosságoknak és az egyéni eltéréseknek figyelembevételével szervezte az óvodai nevelést (*Knollné és Porkolábné, 1991*).

M. Nádasi Mária csoportosításának negyedik alkategóriájaként az ún. „*hétköznapi elméletekre*” épülő nevelési koncepciók nevezhetők meg. Kialakulásukban jó gyakorlati érzékkel rendelkező pedagógusok a mindennapi nevelőmunka során ismertek fel olyan igényt, szükségletet, amelyet helyi-óvodai szinten megvalósíthatónak vélték. Elgondolásukhoz nem kerestek tudományos elméleti háttérrel, helyette saját tapasztalataikból, a neveléstudományból és a társadalomtudományból feldolgozott, beépült ismereteikből illetve kiváló pedagógiai érzékükből fakadóan kívántak változtatni a korábbi gyakorlaton. A vizsgált időszakot tekintve az egyik legkorábbi óvodai innováció a budapesti Mályva Téri Óvoda programjának³⁷ létrejöttében a fenti sajátosságok is jól tetten érhetők. *Kereszturi Ferencné* az OPI óvodai csoportvezetője, *Csipes Zoltánné* vezető óvónő, *Székely Ilona* és *Fekete Lászlóné* vezetőhelyettesek, *Kun Istvánné*, *Csengődi Gáborné* és *Zachar Jánosné* óvónők közreműködésével az óvodai életmódszervezés olyan alapvető, lényegi – mondhatni „hétköznapi” – elemeinek újítására törekedtek, mint az óvoda házirendje, a gyermekcsoport napirendje, összetétele, a beszoktatás módja, a gondozás és a képességek fejlesztésének integrációja és differenciációja (*Kereszturi, 1995*). Újszerű és korai kezdeményezéseik később, a nyolcvanas évek közepétől kibontakozó reformjellegű törekvések mintázataiban jól felismerhetők (pl. vegyes életkorú csoportok szervezése, folyamatos étkeztetés, játékba integrált tanulás stb.).

Az ötödik kategória az „*utólagosan racionalizálható koncepciók*” közé sorolható óvodai életmódszervezések a nyolcvanas évek első felében született innovatív jellegű, egyedi próbálkozások voltak, melyek egy-egy jó pedagógiai érzékkel megáldott, józan szakmai belátással rendelkező személy elgondolásai, a mindennapi gyakorlatban végzett megfigyelései és azok tapasztalatai alapján születtek. Az 1971-es Óvodai Nevelési Program által előírt nevelési gyakorlatot megújító szándék mentén formálódtak, majd az 1985-ös törvény kínálta autonómia következtében bontakoztak ki szélesebb körben. Ötleteik, gyakorlatuk legalizálására, utólagos racionalizálására általában egy-egy „rokon”-elmélet felbukkanásakor, munkájukra való visszatekintéskor, illetve a szükség/kényszer okozta pedagógiai dokumentációs munka során került sor.

Az alternatív óvodai életmódszervezések tipizálását követően, a jelen kutatásban központi szerepet játszó soproni, Freinet-szellemű óvodai életmódszervezés

37 Az 1981-82-es tanévben a Művelődési Minisztérium irányelvei alapján az OPI Óvodai Csoportjának Mályva téri Gyakorló Óvodájában kezdeményezések indultak a gyermekek játékaival és az óvónő szerepével kapcsolatos nézeteknek a gyakorlatban való megreformálására. (*Kereszturi, 1995*.)

is elhelyezhető. Az első látásra egyértelműnek tűnő „külföldi reformpedagógiai koncepciókat átvevők” körébe való besorolással ellentétben, kutatásaink során feltárhatóvá vált, hogy a soproni innováció kibontakozásában – *Rákosi Judit* írásának köszönhetően – az „utólagos racionalizálás” is azonosítható. A soproni innováció kezdeti szakasza leginkább ezen kategória sajátosságai mentén írható le és tekinthető kompatibilisnek. A soproni képző oktatóiból és a gyakorlatvezető óvodapedagógusaiból formálódó munkacsoport már az 1987-88-as években, a Freinet-pedagógiával való találkozást megelőzően, természet- és életközeli szellemiségüknek, jó pedagógiai érzéküknek, a gyermekekről, a nevelésről, a tanulás mikéntjéről stb. vallott nézeteik és gyakorlati tapasztalataik alapján³⁸ szükségesnek vélte a központilag megkívánt nevelési gyakorlat reformját. Eredetileg ezt nem egy kész hazai vagy külföldi program átvételével kívánták megvalósítani, hanem az általuk összegyűjtött és a gyakorlat során kipróbált kreatív ötleteket foglalták össze egy programajánlás formájában.

Az „utólagosan racionalizálható koncepciók” sajátosságai közül a soproni kutatócsoport innovációjában is jelen van az a mozzanat, hogy kezdetben eseti, az óvodai nevelés egy-egy részletére, némely területére kiterjedő újításokkal, kreatív ötletekkel próbálkoztak: *„[...] megpróbáltam lehetőségeket találni olyan dolgokra, ami megkönnyíti az ő munkájukat, és egy szabadabb, kötetlenebb életmódszervezést tesz lehetővé. Ilyen volt például az, hogy a reggeli játékban az óvónők olyan módon vettek részt, hogy partnerei, részesei voltak a játéknak, a szerepjátékokban ők is felvállaltak valamilyen szerepet, és ezzel óhatatlanul mondókákat mondtak, énekeltek a gyerekekkel. Vagy könyvnézegetés közben [...] sokkal természetesebb módon közvetítették a gyerekek számára az ismereteket, tudnivalókat, mintha ugyanezt a foglalkozások keretében tették volna. Például egy állatos képeskönyv nézegetése kapcsán érdekes tudnivalókat és egyéni történeteket mondtak az óvónők a saját cicájukról, kutyájukról”* (interjú Zsámboki Károlyné-val). *„A nagycsoportosoknak a két foglalkozás, az borzalmas volt. [...] Úgy segítettem ezen, hogy benn egy foglalkozást csináltam, akkor kimentünk, mondván, hogy a másik majd kint lesz. Szóval időjárás miatt soha nem csináltunk benti teremben foglalkozást. Kivonultunk a kapu elé, és eldöntöttük, merre induljunk”* (interjú Lakihegyi Alfrédné-vel). A kutatócsoport tagjai a kreatív ötleteket 1989 tavaszán programajánlás formájában foglalták össze és tették közzé. Ezt követően, 1990 januárjában a Freinet-pedagógia természet- és életközeli alapelveivel, a szabad önkifejezésre inspiráló szellemiségével és technikáival való találkozás jelentette azon „rokon”-elmélet felbukkasát, amely az utólagos racionalizációt eredményezte a soproni kutató-

³⁸ A Freinet-pedagógiával való szellemi rokonság már a találkozást megelőzően kimutatható volt a kutatócsoport tagjainak élettörténetében és pedagógiai nézetrendszerében.

csoport innovációja esetében.³⁹ *Zsámboki Károlyné* így emlékezett vissza erre az eseményre: „*Iskolateremtő szülők címmel jelent meg egy cikk a Népszabadságban, 1990 januárjában. Ezt nagyon megjegyeztem, mert ez az újságcikk a mi próbálkozásainknak egy nagyon fontos állomása volt. [...] Ez a cikk olyan nagy hatással volt rám, hogy gyorsan elővettem az óvóképző könyvtárából a Pedagógiai Lexikont, és kiderítettem, egyáltalán hogyan kell kiejteni Célestin Freinet nevét, mert annyira ismeretlen volt maga a név is. Viszont a név mögött álló pedagógiai személyiség annyira közelálló volt hozzám, hogy ez mindenképp felkeltette a kíváncsiságomat.*” Az *Eperjesy Barnabásnéval* készült interjúban találhatunk utalást arra, hogy az utólag felbukkanó „rokon”-elméletben a kutatócsoport tagjai számára jól azonosíthatók voltak az általuk is vallott – a természeti és társadalmi környezetről, a gyermek- és a pedagógusszerepről alkotott – újszerű pedagógiai nézetek mint a Freinet-szellemiség alapelvei: „*Ez a cikk a francia Freinet-pedagógiáról szólt, ami a mi elképzeléseinket teljesen jól megnevezte, mint alapelvek: természet közelség, életközelség, szabad alkotás. Mi ekkor azt gondoltuk, hogy ez a pedagógia ugyanazt akarja, mint mi.*”

A jelen alfejezet bevezetőjében említett további vizsgáladási szempont, az *alternatív óvodapedagógiai mozgalom közös törekvéseivel való kompatibilitás kérdése* azért tekinthető fontosnak, mert feltevéseink szerint a soproni innováció elterjedését és sikerét azon sajátosságok is biztosították, amelyek a programok különbözősége mellett közösnek tekinthetők az országos mozgalom törekvéseivel, és egyúttal harmonizáltak az óvodapedagógusok részéről jelentkező innovációs igénnyel. A fentebb bemutatott 1988-1995-ös időszakban indult alternatív óvodai kezdeményezéseket vizsgálva, összességében megállapítható, hogy a soproni innovációval azonos módon, határozott újító szándékkal, a változtatás igényével és céljával, illetve a gyakorlati megvalósulás motivációjával keletkeztek. Az életmódszervezések közös törekvéseikben – a soproni kezdeményezéssel és az innovációs igénnyel rokonítható módon – az óvodai nevelés gyermek-, játék- és élményközpontú megújítása, a gyermeki személyiség egészének szabad kibontakoztatása, az óvodai élet tevékenységformáinak újraértelmezése, valamint a pedagógus facilitáló, partnerszerepének előtérbe helyezése azonosítható. A kidolgozásban – legtöbb esetben – közös jellemzőként figyelhető meg a teammunka, azaz több személy (köztük gyakran elméleti és gyakorlati szakemberek) együttműködésével közösen meghatározott célok, alapelvek és gyakorlati megvalósítás. A soproni innováció esetében ezt az együttműködést képviselte a neveléstudományi háttérrel biztosító oktatókból és az óvodapedagógiai gyakorlatban jártas pedagógusokból álló kutatócsoport.

39 Az egyedi kísérlet minisztériumi engedélyezését kérő levélhez csatolt mellékletben a programajánlás címlapján már az „Alternatív Freinet óvodai program” alcím is szerepel, így ezen időponttól kezdődően nevezhető „Freinet-szelleműnek” a soproni innováció.

Az 1980-as évek utolsó harmadától kibontakozó alternatív óvodapedagógiai mozgalommal kapcsolatosan az előzőekben összegzett közös törekvések, valamint az óvodapedagógusok innovációs fogékonyságával kapcsolatban feltárt tényezők a soproni innovációban is tetten érhetőek voltak, amelyek a kompatibilitás vonatkozásában hozzájárultak a lokális újítás szélesebb körű befogadásához és országos elterjedéséhez.

4.4.5. *Miért épp Freinet?*

A soproni kutatócsoport tagjai – vallomásaik és a dokumentumok tanúsága szerint is – az óvodai innovációs törekvéseik kidolgozásához tudatosan nem kerestek elméleti háttérrel. A Freinet-pedagógiára való rátalálásuk tulajdonképpen egy „szerencsés véletlen” következményének (újságcikk) is mondható. A beszélgetések során azonban a kutatócsoport mindhárom tagja többször is utalást tett arra, hogy a francia reformpedagógiai koncepció mélyebb, alaposabb tanulmányozása során annak szellemiségében és pedagógiai alapelveiben, technikáiban szinte „magukra ismertek”. Mindezek alapján megerősítést nyert, hogy a Freinet-pedagógiában meghatározó jelentőségű alapelvek – a természet- és életközelség, szabad, alkotó, öntevékeny kifejezőmód – és az ezt biztosító technikák látens módon már jelen voltak a soproni oktatók és óvodapedagógusok korábbi szakmai előéletében és a gyermekekről, a nevelésről, a gyermeki tanulás útjairól, módjairól alkotott nézeteikben, illetve attitűdjeikben. A soproni innováció kompatibilitásának tekintetében ez az azonosság, ún. „szellemi rokonság” is meghatározó tényezőként értékelődhet.

Eperjesy Barnabásné biológia-kémia szakos tanári hivatásából fakadóan mindig elkötelezett híve volt a természet ismeretének és szeretetének, és ezen értékek mellett magáénak vallotta az ökológiai mozgalmaknak a társadalom és természet összhangjában való fejlődéséről, új, kommunikatív együttéléséről vallott nézeteit és a zöld-mozgalmak⁴⁰ által képviselt „alternatív társadalom” és „társ-élővilág” filozófiáját. Pszichológiai tanulmányokat is végzett, és ezt a tárgyat két középiskolában is tanította. 1988-ban lett a Soproni Óvóképző Intézet adjunktusa. „*A környezeti nevelés egy interaktív tevékenységrendszer. Nem lehet a környezetünket megismerni elmondás, prédikáció alapján, hanem csak átéléssel*” – vallotta a vele készült interjúban. Oktatóként rendszeresen szervezett kirándulásokat a Sopron környéki tájvédelmi körzetekbe és a Fertő-Hanság Nemzeti Park területére, hogy a leendő vagy már gyakorló óvodapedagógusok saját élményként szívják magukba a Hanság látnivalóit, természeti értékeit, a védelemre szoruló

⁴⁰ A XX. század közepétől kibontakozó környezetvédő, ökológiai mozgalmak, melyek az 1970-es évektől kezdődően a pártpolitika színterén is megjelentek céljaikat és érdekeiket képviselve. Magyarországon 1990-ben alakult meg a Zöld Kör és a Zöld Párt, amely a parlamenti választásokon is indult (Farkas, 2001b).

növény- és állatfajokat, a fertői tájat. Az ökológiai szemléletmód megalapozását már óvodás korban nagyon fontosnak tartotta. Ő dolgozta ki az Ökológia és a Fenntarthatóság pedagógiája című tantárgyak tartalmi kereteit, és az óvodások és a leendő óvodapedagógusok körében is képviselte és alakította ezt a szemléletmódot. Örökös megújulási igénnyel, nagy szakmai tudással, a legmodernebb természetközeli módszerekkel tanított. *Célestin Freinet* „iskolakerülő sétáihoz” hasonlóan *Eperjesy Barnabásné* is a természetismeret szemináriumok nagy részét a tantermek helyett természetes környezetben tartotta, így életre szóló természetszeretetet alakított ki hallgatóiban. Tagja volt különböző szakmai társulatoknak, ahol módja volt megismerni a legújabb pedagógiai kezdeményezéseket. Bekapcsolódott a KÖRLÁNC⁴¹ országos mozgalmába, amelyben együtt dolgozott dr. *Havas Péterrel* és dr. *Nahalka Istvánnal*.⁴² A fentiekben bemutatott nyitott, természetközeli szakmaiság tekintetében elmondható, hogy *Célestin Freinet*-vel rokon szellemiséget képviselt anélkül, hogy ismerte volna a francia pedagógust. „*A természet is örök szerelem a csodáival, a nyugalmaival, a szépségével. Jó ismerni belőle minél többet, személyes kapcsolatba kerülni fűvel, fával, virággal, rovarral, madárral. Talán ez az, amítől hitelessé válhattam a tanítványaim és kollégáim előtt*” – vallotta. *Freinet*-hez hasonlóan ő maga sem értett egyet azzal, hogy az óvodás gyermekek az óvodai csoportszoba falai közt, az óvónők magyarázataiból, képek és szemléltető eszközök segítségével – közvetlen tapasztalatok és élmények nélkül – szerezzenek formális tudást az őket körülvevő világról. *Freinet* pedagógiájának ismerete nélkül is, a francia néptanítóhoz hasonlóképp vallotta, hogy a környezetbarát óvoda és a környezettudatos nevelés megvalósítása a gyermekközpontúság, az egészséges életmód, a természeti és társadalmi környezettel kialakított harmónia⁴³ mentén lenne kívánatos.

Zsámboki Károlyné tanulmányait az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Természettudományi és Bölcsészettudományi Karán egyidejűleg végezte 1967-72 között, a matematika – ábrázoló geometria és a pedagógia tudományterületein. Egyetemista éveit részt vett *Varga Tamás* és *C. Neményi Eszter* komplex matematikatanítási kísérletében, amelyen keresztül munkakapcsolatba került az amerikai-magyar *Dienes Zoltán*, matematikussal. *Dieneshez* hasonlóan *Zsámboki Károlyné* nézetei szerint is a matematika tanulásának egyik legfontosabb jelen-

41 A KÖRLÁNC az egyik legnagyobb hazai környezeti neveléssel foglalkozó közhasznú civil szervezet. Az Amerikai Egyesült Államok Környezetvédelmi Hivatala (US EPA) és a Környezetvédelmi és Vízügyi Minisztérium (KvVM) kormányközi megállapodásának keretében alakult meg 1992-ben.

42 Az egyesületben *Eperjesy Barnabásné* mint az egyik munkacsoport vezetőjének országos szintű kapcsolattartási lehetőségei voltak az óvodapedagógusokkal a később kibontakozó *Freinet*-mozgalom idején is.

43 *Freinet* fontosnak tartotta a test kondicionálását a lelki egészség megőrzésének érdekében. Tanítványait fürdőkkel, izzasztóval és dörzsölő kúrákkal méregtelenítette, és a természetes táplálkozást, pl. a sok gyümölcs fogyasztását részesítette előnyben. A helyes táplálkozást kiegészítette a szabad mozgás, úszás és a kerti munkálkodás (*Nánay*, 1938).

tősége a hétköznapi élethez nélkülözhetetlen gondolkodási műveletek gyakorlása, a problémamegoldás, a kreativitás, az absztrakció és az általánosítás képességének fejlesztése. Mindezek megvalósítását a különböző tudományterületeket átívelő, komplex, holisztikus módon képzelték el a fentebb említett szakemberek.⁴⁴ Az előzőekkel összhangban fedezhető fel *Zsámboki Károlyné* pedagógiai elképzeléseiben a Freinet-féle „élet által az életre nevelés” alapelv, amelyet később, az óvodai nevelés megújításában is mindvégig képviselt a természetes élethelyzetekben felbukkanó, kísérletező tapogatózás jellegű felfedezés fontosságának, a tévedés szabadságának, illetve a hétköznapi életből származó tapasztalatok fontosságának hangsúlyozásával (Vö: *Freinet*, 1946/1982 ill. *Horváth H., Zsámboki és Eperjesy*, 1991).

A soproni oktató személyesen vagy műveikből ismerte *J. Bruner, J. Piaget, R. R. Skemp, Pólya György, Lénárd Ferenc, Dienes Zoltán, Varga Tamás, C. Neményi Eszter, Barkóczy Ilona, Putnok J. Jenő* nézeteit a gyermeki megismerés és a gondolkodás mikéntjéről. Ezen művek a keletkezésük korszakát jellemző pedagógiai gyakorlatot jócskán meghaladó nézeteket képviseltek, az aktív, tevékeny, belső kíváncsiság által vezérelt gyermeki tapasztalatszerzésre alapozott tanulásnak, valamint a problémamegoldásban rejlő felfedezésnek és a tévedés értéknek és szabadságának hangsúlyozásával, így nagy hatással voltak *Zsámboki Károlyné* neveléstudományi nézeteinek alakulására.⁴⁵ Az ELTE Bölcsészettudományi Kar Pedagógia Tanszék vezetőjének, *dr. Nagy Sándor* professzornak köszönhetően egyetemi hallgatóként ellátogatható *Winkler Márta* osztályába, *Lénárd Ferenc* pedagógiai-pszichológiai, gondolkodásfejlesztő kísérleti iskolájába, valamint *Gáspár Lászlóhoz* Szentlőrincbe. A fentebb említett pedagógiai elképzelések alkalmazásáról ezen látogatásoknak köszönhetően a gyakorlatban is meggyőződhetett.

Az alkotó munka és a megújulás iránti igény vezérelte, amikor 1972-ben a diploma megszerzése után megpályázta és elnyerte a Magyar Tudományos Akadémia ösztöndíját az épp akkor alakuló Pedagógiai Kutató Csoportban. Három évet töltött olyan meghatározó egyéniségek között, mint *Mihály Ottó, Kozma Tamás, Szébenyi Péterné, Veress Judit, Ritoók Pálné, Angelusz Erzsébet* és mások. Szavai szerint „hallgatózni”, „inaskodni” lehetett olyan kutatók között, akik már 1972-ben megérezték a változtatás lehetőségét. Az itt szerzett élmények és tapasztalatok által formálódó pedagógiai nézetek következtében lett már az

⁴⁴ *Dienes Zoltán* kutatásainak interdiszciplináris jelleget is adott. A nyelv, a zene, a mozgás és a matematika összefüggéseit is kutatta. A Dienes-program magyar megvalósulását *Varga Tamás* már „komplex matematikatanításnak” nevezte (*Dienes*, 1973; *Varga*, 1972).

⁴⁵ *Bruner, J.*: Új utak az oktatás elméletében; *Piaget, J.*: Válogatott tanulmányok; *Barkóczy Ilona-Putnok J. Jenő*: Tanulás és motiváció; *Pólya György*: A gondolkodás iskolája és A probléma-megoldás iskolája; *Lénárd Ferenc*: A problémamegoldó gondolkodás; *Skemp, R. R.*: A matematikatanulás pszichológiája; *Dienes Zoltán*: Építsük fel a matematikát; *Varga Tamás*: „Babamatematika”; „Óvodáskortúak matematikája”

1970-es években az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás híve a későbbi soproni oktató.

A budapesti éveket követően Sopronban 10 évig középiskolai tanárként is csak újító szellemben tudott tanítani. 1986. február 1-jétől lett a Soproni Óvóképző Intézet adjunktusa. Ekkor már „jó szelek fújtak” pedagógiai elképzeléseinek megvalósításához. Az óvodai matematikai nevelés programját önállóan dolgozta ki, amely az oktatáscentrikus szemlélet helyett egy konstruktív, életközeli matematikai tapasztalatszerzésről és a gondolkodás fejlesztéséről szólt. A tantervfejlesztés mellett, gyakorlatvezető tanárként az óvodai életet is szerette volna megújítani. Az óvóképző intézményben uralkodó innovációs légkör számos korszerűsítési törekvésre adott lehetőséget, amelyek során nagy viták voltak az oktatott tantárgyak tartalmáról, az óvodai életműdszervezésekről és a hozzákapcsolódó hallgatói óvodai gyakorlatról. Körvonalazódtak az egyes tudományterületek (pl. pedagógia, pszichológia, anyanyelv, sport, művészetek stb.) oktatóinak nevével jelzett elképzelések, amelyek gyermekközpontú szemlélettel egyrészt a fejlődésfejlesztés, kötöttség-kötetlenség arányát tekintve, másrészt a játék hangsúlyozása mellett próbáltak elkülönülni egymástól, éles kontúrokkal meghatározva saját karakterüket. *Zsámboki Károlyné* és *Eperjesy Barnabásné* esetében is így történt ez, amikor egy biológus és egy matematikus egyéniségéből fakadóan a természet élményvilágából és az egyénileg átélt élettapasztalatokból merített gyermeki felfedezésekre, alkotásokra építették arculatteremtő kezdeményezésüket.

A gyakorlatvezető óvodapedagógusok egyike *Lakihegy Alfrédné* volt, aki 1956-ban kapott óvónői képesítést, és 1962-től már a soproni óvóképző gyakorlatvezető óvónője lett. A képzés megújítása érdekében folyamatosan részt vett továbbképzéseken, szakmai fórumokon, mert az óvónőjelöltekkel való foglalkozás állandóan megújulni képes szakmai tudást és felelősséget kívánt. Falun nőtt fel, így *Célestin Freinet*-hez hasonlóan a gyermek- és ifjúkorban átélt természetközelség, a történetmondás, a népmesék világa, az „egyszerű”, logikus világ szemlélet, gondolkodásmód hatotta át személyiségét. A gyerekek között kiváló „játékmester” volt, a kötelező foglalkozások helyett szívesebben mesélt magáról, a természetről, a „világ dolgairól”. A szakma számára néha különc módon – számára azonban a legtermészetesebben – a gyerekek közé, a szőnyegre ülve mesélt, hegedült, furulyázott. Mai szóval élve a tekintélyt és tiszteletet parancsoló, a tudást egyedül birtokló pedagógus helyett egyenrangú társa volt a gyermekeknek a játékban, alkotásban, felfedezésben és munkálkodásban, amelyek módját, idejét, helyét és témáját a gyermekek maguk választhatták az együtt átélt élményeket nyújtó óvodai életből. *Célestin Freinet* feleségéhez, *Élise*-hez hasonlóan „gyermekművészeket” nevelt. A gyermekek nála többnyire nem az asztaloknál ülve, hanem állva, a földön térdelve, hasalva; üvegre, kőre, fára, különleges mé-

retű papírokra rajzolhattak, festhettek. Egy-egy színházi előadást játszva saját mesét, dalokat írhattak, egyéni mozgásformákat, „produkciókat” mutathattak be. Az előzőekből érthető, hogy számára – és *Freinet* számára is – miért okozott gondot a gyermeki tanulás kötelezően előírt formális rendje, és miért vállalkozott örömmel kolléganőjével, *Friedrich Árpádnéval* egy új szellemiségű óvodai élet megteremtésére. Pedagógiai munkásságának ismeretében érthető meg a vele készült interjúban a következő mondata: „*Nem én találtam meg Freinet-t, hanem ő talált meg engem*”. *Lakihegyi Alfrédné* Freinet pedagógiájának ismerete nélkül is Freinet-szellemű pedagógus volt.

Friedrich Árpádné 1967-ben, a soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézetben szerezte óvónői diplomáját, majd kezdő pedagógusként a megye egyik kis községében dolgozott három évig. Városi lányként ezek a falun töltött évek – ahogy *Célestin Freinet* életében is – nagyon emlékezetesek maradtak a számára. A természet- és az életközelség által gazdag tapasztalatszerzési lehetőségként élte meg ezeket az éveket. Pályája során mindvégig emlegette, hogy milyen fontos maradt számára a falusi élet egyszerű, tiszta logikája, az emberek természetes viselkedése, a természet kincseinek megbecsülése, az aktív munkálkodás értéke, öröme. Szakmájában a legjobb szeretett volna lenni. Az állandó megújulás érdekében rendszeresen járt továbbképzésekre, tanfolyamokra, és az ott hallottakat – szintetizálva önálló elképzeléseivel – kipróbálta, és így folyamatosan alakította gyermek- és élményközpontúvá a korábbi didaktikus és oktatáscentrikus óvodai életet. Próbálkozásai sikerén felbátorodva, 1984-ben jelentkezett az akkori Felsőfokú Óvónőképző Intézet I. számú Gyakorló Óvodájába. Tudását, tapasztalatait szerette volna átadni a jövőbeni óvodapedagógusok számára is. Kolléganőjével, *Lakihegyi Alfrédnéval* hamar egymásra találtak, mert mindketten azonos találékonysággal és természetességgel próbáltak kibújni a kötelező foglalkozások szigorú rendjében előírt iskolás jellegű tanulás-tanítás alól, és próbálkozásaikkal bizonyították a játék, az életszerű gyermeki tevékenységekben rejlő tapasztalatszerzés és az együttes élmények fejlesztő hatását. Kezdetben mindkét óvónő kétkedve fogadta a gyakorlati képzésre beosztott gimnáziumi tanárokat, *Eperjesy Barnabásné*t és *Zsámboki Károlynét*. Nem bíztak óvodai hozzáértésükben. Az első találkozást követően azonban eloszlott minden félelmük, és jó emberismerők lévén azonnal felismerték a hozzájuk hasonló természet- és gyermekközpontú szemléletmódot a két oktatóban.

Friedrich Árpádné munkája során a tankönyvek, a kézikönyvek utasításait a gyakorlat próbájával mérte, és – ha szükség volt rá – inkább hitt a saját szemének, tapasztalatainak és a gyermekekből ösztönösen és őszintén fakadó visszajelzéseknek, mint a kézikönyvek formális szövegének. A gyerekekért mindenre hajlandó volt, még akkor is, ha ezzel esetenként kivívta a „szakma” nemtetszését. Elegendő

okot szolgáltatott a kollégák felháborodására akkor, amikor „munkaidőben” (!), a délelőtti séták során a gyerekeket elvitte a „suszterhoz” megcsináltatni a cipőjét. A cipéssel való találkozás gyerekek számára olyan életre szóló élményt jelentett, hogy – *Célestin Freinet* „iskolakerülő” sétáihoz hasonlóan – folytatni kellett a sort az asztalos, az üveges, a cserépkályhás, a gyertyaöntő és sokan más mesterember meglátogatásával. Ezek megszervezése messze túlmutatott az óvodapedagógusok hivatalos munkaköri leírásán, de erőfeszítéseikhez, az elfogadottságért vívott küzdelmekhez hitet és erőt adtak – ahogy *Freinet* életpályájában is – az együttes élmények, az örömmel megélt tapasztalatok, a gyermeki tevékenységekben megnyilvánuló „kompetens” tudás és a megmutatkozó önkifejezési formák.

A korábbiakban már bemutatott, egyénekenként eltérő szakmai múlt, előképzettség és a más-más területen szerzett tapasztalat birtokában az óvodai élet megújításán fáradozó soproni pedagógusok mindannyian érezték tehát, hogy az iskolai jellegű kötelező foglalkozások „lépcsőtudománya” helyett az óvodában a gyermekkor sajátosságaira és értékeire épülő szabad, tevékenységközpontú életnek kellene érvényre jutni. Így az 1980-as évek végén hangzatosává vált új jelszavak – alternativitás és pluralizmus – mentén, a szakmai autonómia kínálkozó lehetőségét kihasználva természetes volt számukra, hogy kreatív módon, jó pedagógiai érzékkel útkeresésre induljanak. Ehhez biztosított volt a gyermekközpontú, természet- és életközeli attitűd- és nézetrendszer, nélkülözhetetlen volt az előzetes szakmai tudás, a gyakorlati pedagógiai tapasztalat, a gyermekekért és az óvodai nevelésért tenni akaró alkotóvágy (*Zsámboki és mtsai*, 1993).

Az utólagosan racionalizált Freinet-szellemű óvodai életmódszervezés megteremtéséhez tehát *Friedrich Árpádné* és *Lakihegyi Alfrédné* pedagógusi egyénisége, a gyermekekért tenni akaró elhivatottsága, szakmai magabiztossága és „józan-sága” mellett a két főiskolai oktató, *Eperjesy Barnabásné* és *Zsámboki Károlyné* személyisége és képzettsége biztosította a neveléstudományi-szakmai háttérrel. A már világszerte élő, reformpedagógiai gyökerekkel rendelkező nevelési gyakorlatra való rátalálás pedig a kutatócsoport tagjai által korábban jó pedagógiai érzékkel, gyermekközpontú nézetekkel és szakmai tapasztalatok által megfogalmazott célok, alapelvek és pedagógiai gyakorlat helyességének igazolását és megerősítését jelentette.

5. A DIFFÚZIÓ, AZAZ AZ INNOVÁCIÓ TERJEDÉSI SAJÁTOSSÁGAI

5.1. A diffúziókutatások főbb irányai és eredményei

Az innovációk terjedésével foglalkozó diffúziókutatások kezdeti szakaszát – az 1900-as évek kezdetétől az 1940-es évekig – főként a kulturális változások társadalmi elterjedése és az azt meghatározó mechanizmusok iránti érdeklődés övezte. A napvilágot látott elméletekben az újítások terjedésének mozgatórugójaként *elsőként az imitációt, vagyis az utánzást* tartották meghatározónak a témával foglalkozó kutatók, és a társadalmi pozíciókkal összefüggésben írták le *Gabriel Tarde* francia szociológus és szociálpszichológus (később gazdaságpszichológus) elmélete alapján. *Tarde* szerint az újítások az adott társadalomban egyrészt felülről lefelé, azaz az elitek köréből koncentrikus körök mentén terjednek, másrészt az imitáció, azaz az utánzás mechanizmusa által megvalósuló közvetlen átvétellel vezetődnek be a társadalomba (*Tarde, 2008*).

Az 1940-es évektől kezdődő, második generációs kutatások elődeikhez képest már olyan komplex folyamatrendszert feltételeztek, amelyben a társadalmi beágyazottság, a terjedés körülményei és időbeli dinamikája vált egyre hangsúlyosabbá a diffúzió vonatkozásában. Ezen elméletek egyre inkább az új ötletek és gyakorlatok közösségen belüli és közösségek közötti áramlásának *matematikai modellezhetőségére* és előre jelezhetőségére hívták fel a figyelmet.

Az 1960-as évektől kezdve a diffúziós elméletek megalkotására vállalkozó kutatások egyik része a második generáció által preferált, a technológiai újítás időbeli és térbeli elterjedésére igyekezett árnyaltabb válaszokat adni, a kutatások másik része pedig az újítások elterjedésének folyamatát alapvetően *kommunikációs folyamatnak tekintő* hipotézisek bizonyítására tett kísérletet (*Katz és Lazarsfeld 1955; Rogers, 1983*). Ezen álláspontok szerint az innováció terjedése *döntéshozó folyamat*, amelynek egyes állomásain különböző információ típusok és tudásátadó mechanizmusok kapnak főszerepet (*Dessewffy és Galács, 2003*). E felfogás értelmében az innovációk terjedésében a potenciális alkalmazók a kezdeti, az újítást érintő információkkal való találkozás után alakítják ki alapvető vélekedéseiket és megközelítéseiket, ami végül az innováció alkalmazásának elfogadásához vagy elvetéséhez vezet (*Rogers, 1983*). A döntési folyamat első fázisában az innovációval kapcsolatos információk megszerzése történik, jellemzően a tömegkommunikációs vagy más szélesebb körű (kozopolita jellegű) csatornákon keresztül, melynek eredményeként a befogadó elméletben elfogadja az új ötletet, mérlegeli az alternatívákat, és annak gyakorlati kipróbálásáról dönt. A második, úgynevezett kísérleti fázisban az újítás kipróbálása és az innovációról alkotott alapvető véleke-

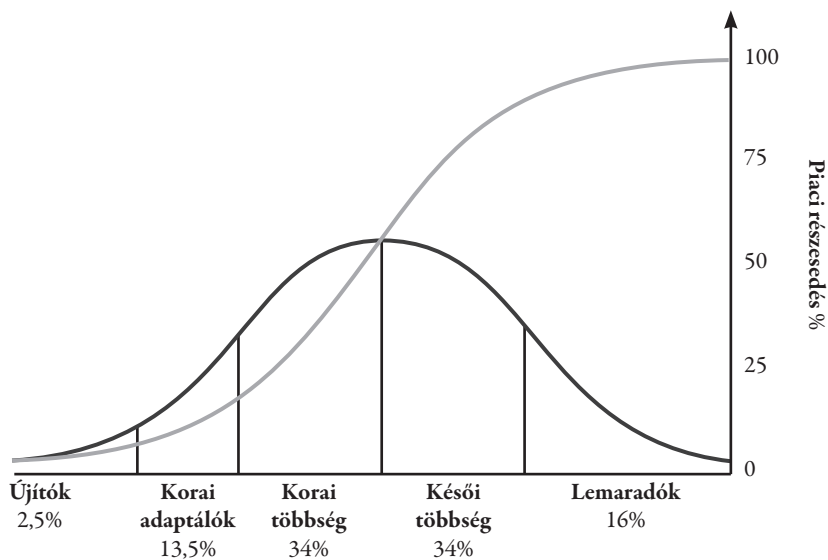
dések kialakítása történik meg. Az újítás alkalmazása melletti döntéshozatalt és az alkalmazást az innováció értékelése követi, amikor is a potenciális alkalmazók felméri az újítás előnyeit, és újragondolják a felmerülő problémákat. A folyamat utolsó fázisában az elfogadó egyén az ötlet széleskörű alkalmazása vagy végleges elvetése mellett dönt (Rogers, 1983).

5.2. Az innováció ismertségének és az egyéni adaptációk terjedésének időbelisége

A diffúziós folyamatot jellemző változók egyike az *időbeliség*. A témával foglalkozó XX. század eleji elméleti kutatásokban az időbeliség tekintetében egyenes arányú összefüggést tulajdonítottak az innováció terjedése és az eltelt idő vonatkozásában, a későbbi vizsgálódások azonban már az ún. normál növekedési „S-görbe”, illetve „S-alakú logisztikus függvény” terminusával és jellegével ábrázolták a technikai jellegű innovációk terjedésének időbeli lefutását, illetve azok bejósolhatóságát. Az elmélet egyik legjelesebb képviselője, *Gabriel Tarde* (2008) megfigyelése szerint az újítás terjedése időben különböző szakaszokra bontható: kezdetben lassú ütemben bővül az elfogadók száma, majd egy lényeges fellendülés következik, amit egy lassúbb ütemű növekedési szakasz után teljes leállás követ. Az elterjedés időbeli alakulásának ez a mintázata az úgynevezett normál növekedési S-görbe.

Az 1940-es, 50-es évektől kezdődően egyre több kutató, például *P. Sorokin* (1985) és *E. Rogers* (1983) vonták kétségbe a normál S-görbe általános érvényességét (*Desseuffy* és *Galács*, 2003). Szerintük a különböző típusú innovációk diffúziója alapvetően valóban S-görbékkel ábrázolható, azonban ezen görbe eltérő rajzolatot mutathat az innováció különböző típusaival összefüggésben. *Rogers* véleménye szerint *a terjedés egy idődimenzióban leírható döntéshozó folyamat*, amelynek működési mechanizmusa szerint az innovátorok és/vagy az ún. véleményirányítók (*Lazarsfeld* és *Katz*, 1955) vonzó hatást gyakorolnak a többi szereplőre, így időben őket követik a korai felhasználók, ezután a korai többség, majd a késői többség, végül pedig a lemaradók (2. sz. ábra, harang-görbe).

Az individuum szintjén megvalósuló adaptáció következtében kirajzolódó innovációs ciklus időbeli lefutása tehát öt szakaszra bontható, amelynek kitüntetett pontja a terjedés kiindulási helye, azaz az első innováció időpontja és az innovátor(ok) személye. Ezt követően az innováció alkalmazása kezdetben lassú populációbővülést mutat, majd időben előrehaladva egyre inkább szétterjed, míg az újítás terjedése eléri a szaturáció (telítődés) szintjét. Ettől kezdve az új alkalmazók száma visszaesést mutat, megjelenésük már csak csekélyebb mértékben várható. Végül a terjedés az utolsó döntéshozókat (lemaradók) követően elenyésző jelentőségű szintre esik vissza, vagy lezárul.



2. sz. ábra: Az innovációk időbeli terjedésének görbéi Rogers diffúzióelméletében

Forrás: <http://www.diffuzio.hu/rogersi> (Letölt.: 2013. 05.14.)

Könyvünkben a döntően értelmező jellegű megközelítés miatt, a soproni kutatócsoport innovációjának időbeli terjedésére vonatkozóan matematikai-statisztikai vizsgálatokra nem kerül sor. Ehelyett, a rendelkezésre álló adatok tükrében, a terjedés időbeliségének folyamatának, dinamikájának és jellegzetességeinek – a diffúzióelmélet eredményeinek felhasználásával történő – feltárására, elemzésére, értelmezésére kerül sor. Rogers elméleti megfontolásait követve az innováció diffúzióját továbbra is olyan folyamatként értelmezzük, amelynek során az újítás a társadalom – esetünkben a pedagógustársadalom – tagjai között, különböző kommunikációs csatornákon keresztül, egy bizonyos idő elteltével ismertté válik, majd alkalmazása egyre inkább terjed (Rogers, 1983). Az elemzés során szükséges elkülöníteni az innováció ismertté válásának, illetve adaptációjának (egyéni alkalmazásának) folyamatát, mert a kutatócsoport tevékenységéről, illetve a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazhatóságáról szerzett tudás nem minden esetben jelentett automatikus elköteleződést és az óvodai gyakorlatban történő alkalmazást; az ismertté válás kiszélesedése azonban felgyorsíthatta az egyéni adaptációk terjedését.

Az innováció *kiindulási helye* esetünkben pontosan meghatározható, hiszen a soproni óvóképző gyakorló óvodájának egyik gyermekcsoportjában valósult meg a kutatócsoport invenciójának első gyakorlati alkalmazása. A *kezdeti időpont meghatározása* azonban nem ilyen egyértelmű, hiszen a soproni kutatócsoport tag-

jai már az óvodapedagógus hallgatók gyakorlati képzésében való közös együttműködés során ötleteltek, gondolkodtak és próbálkoztak az óvodai élet egy-egy részletének, mozzanatának megújításával. Amennyiben azonban az innováció pontos definíciójához ragaszkodunk („a kreatív ötlet gyakorlatban történő megvalósulása”), ebben az esetben kezdeti időpontként az 1989. szeptember 1-jei dátum jelölhető meg, mint az invenció (programajánlás) gyakorlati kipróbálásának kezdete. A dokumentumok elemzését követően azonban megállapíthatóvá vált, hogy az innováció ismertté válásáról és terjedéséről csak az 1990-es évtől beszélhetünk, hiszen a kutatócsoport az egyedi kísérlet megvalósítására 1990. február 15-étől rendelkezett hivatalos, minisztériumi engedéllyel.

Az innovátorok személyének meghatározása is jelentős nehézségek és akadályok nélkül elvégezhető, hiszen a két főiskolai oktató nevezhető az újítás elméleti hátterét kidolgozó mentornak, a két gyakorlatvezető óvodapedagógus pedig a gyakorlati vonatkozások kidolgozójának és a legelső gyakorlati alkalmazónak. A diffúzió terjedését vizsgáló elméletek alapján, az innováció életre hívását követő második szakaszban az innovátoroknak és a véleményvezetőknek meghatározó szerep jut.⁴⁶ A véleményvezetőkre – az innováció első alkalmazásán túl – jellemző a centrális szerep, a magasabb társadalmi pozíció (és a vele járó „hatalom és hírnév”), illetve viselkedésüket, nézeteiket a potenciális alkalmazók modellértékűnek tartják, amelynek következtében erősödik az imitációs igény és általa felgyorsul az innováció terjedési sebessége.

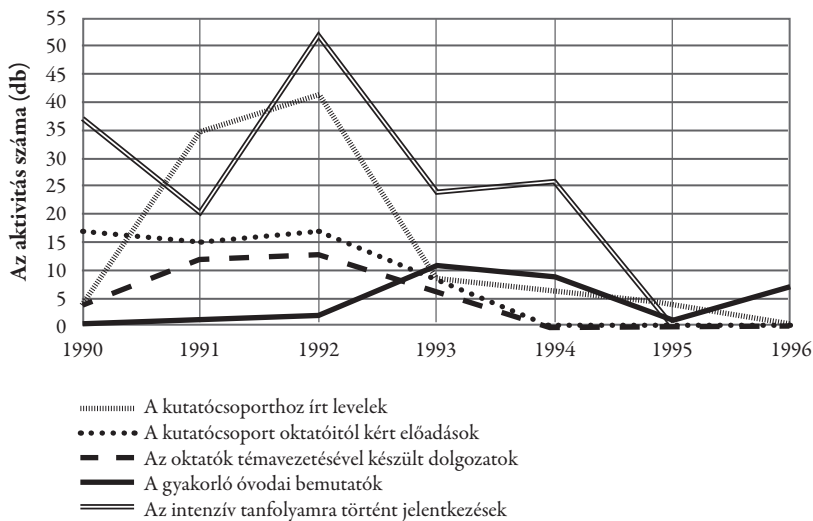
A soproni innováció esetében elsődleges véleményvezetőnek nevezhetők a kutatócsoport tagjai, hiszen a pedagógusképzéseken, továbbképzéseken, tanfolyamokon résztvevők egyértelműen általuk (előadásaik, bemutatóik révén) szereztek tudomást a Freinet-szellemű életmódszervezésről, illetve a látottak és hallottak befolyása által és következtében formálódott az innovációról alkotott véleményük. *Eperjesy Barnabásné* és *Zsámboki Károlyné* az óvodapedagógus-képzésben már évtizedes hagyományokkal és országos hírnévvel rendelkező felsőoktatási intézmény tanáraként képviselte az innováció neveléstudományi hátterét és megalapozottságát, így a potenciális alkalmazóknál (óvodapedagógusok) magasabb társadalmi pozícióval és kompetens, szakértői tekintéllyel rendelkeztek. A két gyakorlatvezető óvodapedagógus, *Friedrich Árpádné* és *Lakihegyi Alfrédné*, szintén magasabb pozícióval rendelkezett, hiszen az óvodapedagógus hivatás szakmai rangsorában a hallgatói képzésben részt vevő, egy-egy felsőoktatási intézmény „holdudvarában” működő modellintézményben dolgozó gyakorlatvezető pedagógust nagyobb presztízs és szakmai tekintély övezett, mint a nem gyakorló intézményben hivatásukat teljesítő kollégáikat. A gyakorlatveze-

46 Az innovátorok egyben véleményvezetők is, de rajtuk kívül is lehetnek olyan közvetítők, akik véleményvezető sajátosságokkal rendelkezve és az újítókkal azonos módon járulnak hozzá az innováció szélesebb körű elterjedéséhez.

tők – a „területen” dolgozó kollégák szemében – aktuális, a legújabb tudományos nézetek alkalmazását tekintve naprakész elméleti és szakmai-módszertani tudással rendelkeztek, akik az írott és íratlan szakmai elvárásoknak megfelelően modellként és követendő példaként kellett, hogy szolgáljanak a már praktizáló és a leendő pedagógus nemzedék számára. A kutatócsoport tagjainak, az innováció terjedési folyamatában betöltött véleményvezető szerepe tehát az idő tekintetében jelentősen befolyásolta az újítás ismertté válását és alkalmazását.

A soproni innováció iránt mutatott *érdeklődés és aktivitás* vizsgálatával feltárhatóvá válik a terjedés időbeliségének dinamikája. Az aktivitás alakulása az oktatókhoz érkezett levelek, felkérések, előadások, az óvodai csoportban tartott bemutatók⁴⁷ és a Freinet-szellemű intenzív tanfolyamokra való jelentkezések száma alapján elemezhető és értékelhető. Ezen közvetítő tényezők és események által, valamint a folyamatban szerepet játszó – fentebb már bemutatott – véleményvezetők hatására az újítás híre egyre szélesebb körben terjedt és egyre több személyhez jutott el. A vizsgált időszakban a kutatócsoport ismertségének fokozódásában közreműködő tényezők alakulását az 1. sz. diagram szemlélteti.

1. sz. diagram: A kutatócsoport innovációja iránt mutatott aktivitás tényezőinek számszerű alakulása 1990 és 1996 között (N=383)

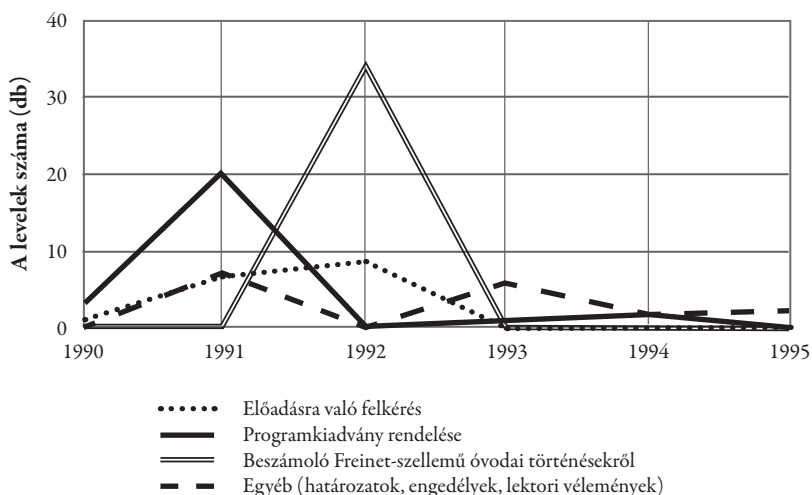


Az 1. számú diagramon kirajzolódó innovációs ciklussal kapcsolatban elmondható, hogy a vizsgált időszakban a legintenzívebb változásokat a kutatócsoport-

⁴⁷ 1994-ből és 1995-ből a megtartott előadásokra és az óvodai bemutatókra vonatkozóan, 1995-től kezdve pedig a tanfolyami jelentkezések számáról sajnos nincs adat.

hoz írt levelek és a Freinet-szellemű továbbképzésre jelentkezők száma⁴⁸ mutatja, a többi tényező esetében az emelkedések és csökkenések kisebb paraméterek között mozogtak, és lassabb, egyenletesebb dinamikájú változásokat mutattak. A vizsgált változók közül az egyik legnagyobb mértékű és progresszív emelkedést a kutatócsoporthoz írt levelek száma érte el, amely az innovációs ciklus kezdetén, az 1990-91-es évek alatt volt a legintenzívebb, csúcspontja az 1992-es évben volt. A levelek meghatározó jelentőségére és számára való tekintettel érdemesnek véltük további kutatást is végezni a tartalmi összetételre vonatkozóan. A megoszlását ábrázoló diagramon (2. sz.) jól látható, hogy a legnagyobb számban az Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program című kiadvány megrendelésére vonatkozó, illetve a Freinet-szellemű óvodai történekekről beszámoló levelek találhatóak meg a rendelkezésre álló anyagban.

2. sz. diagram: A kutatócsoporthoz írt levelek tartalmi összetétel szerinti megoszlása 1990 és 1995 között (N=100)



Az intenzitást tekintve a kiadványrendelő írások száma 1990 és 1991 között, a megjelenést követően szinte azonnal ugrásszerűen megnőtt.⁴⁹ Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az innovációs igény kielégítésére legsürgetőbben az óvodai mindennapok gyakorlatában használható, bármikor elővehető, prakti-

48 Az intenzív tanfolyamok minden tanévben három alkalommal, (több napos) kurzusok keretében valósultak meg. Az első alkalom a jelentkezés évében, augusztus végén volt, a második és harmadik alkalom pedig a következő év január végén és június elején.

49 Ezen levelek szerzői, azaz a kiadvány megrendelői – néhány kivétellel – mindannyian óvodavezetők vagy óvodapedagógusok voltak. (Lásd 2. számú melléklet)

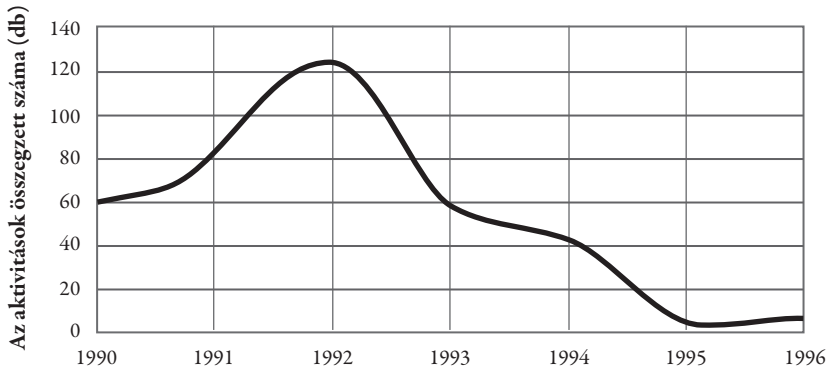
kus és újszerű ötleteket nyújtó útmutatóra volt szüksége a pedagógusoknak. Ezt követően, az 1992-es évben, már a Freinet-szellemű óvodai történeésekről szóló beszámolólevelek intenzitása emelkedett meg jelentősen, ami elsősorban annak tudható be, hogy a kutatócsoport oktatói a tanfolyamon részt vett pedagógusokat az alkalmazás kezdeti tapasztalatairól szóló beszámolók írására ösztönözték. Az innovációs igény kielégítését szolgáló elméleti tájékozódást, ismeretgyarapítást sok esetben tehát a tanfolyamon látottak és hallottak következtében rövid időn belül a gyakorlatban való kipróbálás, azaz a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazása követte.

Az 1. sz. diagram értékei alapján a levelek mellett a másik legjelentősebb emelkedést a tanfolyam résztvevőinek száma mutatja. Ezen görbe az 1990-es évben egy jelentősen magas értékről indul, majd egy kisebb mértékű visszaesést követően, 1991 és 1992 között, ugrásszerű emelkedéssel ível felfelé, egészen az 1992-es csúcspontig. Ezen tendencia vélhető oka az volt, hogy az innováció hírének egyre szélesebb körben való terjedése és az iránta mutatott érdeklődés a potenciális alkalmazókat már nem csupán írásbeli kapcsolatfelvételre és tájékozódásra inspirálta, hanem az eredeti „forrásból” származó, személyes és közvetlen információ- és tapasztalatszerzésre sarkallta, amelyre Sopronban, az intenzív pedagógus-továbbképzések keretében nyílt lehetőségük. (Az innováció megfigyelhetősége és kipróbálhatósága *Rogers* szerint az adaptációjának lényeges sikertényezőiként értékelődnek a potenciális alkalmazók számára.)

Az innováció ismertségére vonatkozó terjedés dinamikája a vizsgált időszakban az oktatók témavezetésével készült szakdolgozatok, valamint az óvodai bemutatók számának alakulása tekintetében jelentős intenzitásváltozást nem mutat. A kutatócsoport oktatóitól kért előadások száma (és egyúttal jelentősége) az idő vonatkozásában fokozatosan csökkenő tendenciát jelez, amelynek egyik oka valószínűleg az írott formában terjedő programkiadvány és a kutatócsoport további publikációinak megjelenése volt, másik oka az intenzív tanfolyamok népszerűségében keresendő. Ez azt jelzi, hogy közel két év elteltével, az innováció ismertségének terjedése következtében, elsősorban már nem ismertető előadásokra volt igény, hanem az egyéni adaptációs döntési folyamatokban hangsúlyosabb szerepet játszó tanfolyamokra és továbbképzésekre. Az ismertség tehát elérte azt a szintet, amikor elsősorban már nem az innovátorok kerestek és kaptak lehetőséget az újítás eredményeinek bemutatására, hanem a potenciális alkalmazók szertettek volna minél nagyobb számban megismerkedni a kutatócsoport innovációjával és annak közvetlen módon, személyesen megtapasztalható eredményeivel.

Az innováció terjedését jellemző időbeliség vizsgálata során a továbbiakban az 1. sz. diagramon feltüntetett tényezők összegzett értékeiből kimutatható aktivitás éves szintű alakulását vizsgáltuk.

3. sz. diagram: A kutatócsoport innovációja iránt mutatott aktivitás tényezőinek összegzett értékei 1990 és 1996 között (N=383)

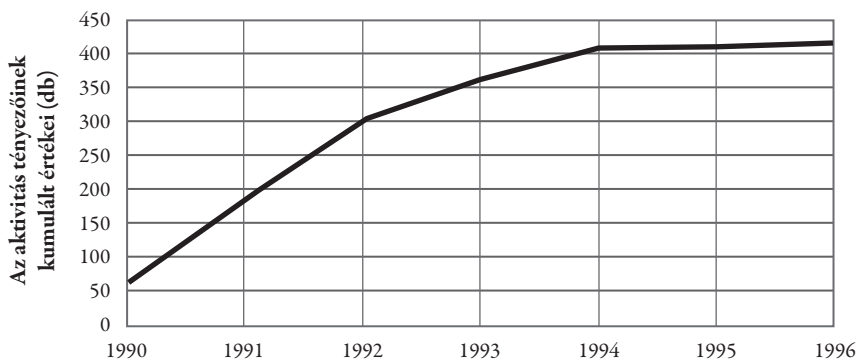


A fenti, 3. számú diagramon látható, összesített értékekből kapott görbe rajzolatával kapcsolatban elmondható, hogy a soproni kezdeményezés iránt tanúsított érdeklődés és aktivitás a normál eloszlást mutató haranggörbe várható csúcspontjához (1993-as év) képest már korábban, az invenció bevezetését követően, 1990-től 1992-ig mutat jelentősen emelkedő értékeket és éri el a csúcspontját. Ezen jelenségre szolgálhat magyarázattal a korábban elemzett és értelmezett innovációs igény és fogékonyság, amelyben körvonalazódott, hogy már a soproni Freinet-szellemű kezdeményezés kibontakozását megelőző és övező időszakban markáns és határozott igény jelentkezett az óvodai nevelés módszertani szabályozottságának oldására, illetve a kötelező és irányított jellegű tevékenykedtetés helyett a gyermeki kíváncsiság által vezérelt tapasztalatalapú felfedezés és tanulás előtérbe helyezésére. Az aktivitás, érdeklődés mértéke 1992-1993 között egy gyorsabb mértékű, majd 1993-tól 1995-ig lassuló csökkenést mutat. Ennek okaként egyrészt a telítődés (szaturáció) feltételezhető, másrészt az óvodai nevelésben ekkor már készül, új törvényi és tartalmi szabályozást (1996-os ONAP) kiváráó inaktivitás. Az 1995-ös mélyponttól egy újabb növekedési folyamat látszódik kirajzolódni, amely a vizsgált időszakon már túlmutat, de elképzelhető, hogy a program terjedésének egy második felívelését is prognosztizálhatta. Az 1996-ban kiadott ONAP keretjellegeténe következtében ugyanis a helyi nevelési programok kidolgozása jelentős szerepet kapott, s ezért vélhetően ismét megnőtt az érdeklődés a Freinet-pedagógia és a soproni innováció adaptációja iránt.

Az időbeliséggel kapcsolatos további aspektusok feltárása és elemzése érdekében érdemesnek véltük még az innovációs aktivitás tényezőinek emelkedéseivel évről évre megnövelt, kumulált értékek alakulását is elemezni. Az alábbi, 4. sz. diagramon látható ív alapján kirajzolódó S-görbe sajátosságai jól látható mó-

don eltérnek a normál eloszlású S-görbétől. (Ahogy azt már a korábban említett P. Sorokin és E. Rogers elmélete is alátámasztotta.)

4. sz. diagram: A kutatócsoport innovációja iránt mutatott aktivitás tényezőinek kumulált értékeiből felrajzolt növekedési görbe az 1990-1996-os időszakban (N=383)



A diagram alapján és a korábban már megfogalmazottakkal összefüggésben elmondható, hogy az innováció iránt mutatott aktivitás a kezdeti bővülést tekintve nem lassú, hanem – 1990 és 1992 között – határozottan felfelé ívelő, gyors ütemű növekedési pályát ír le, azaz a normál eloszlású S görbével kapcsolatban leírt „lényeges fellendülés” sokkal előbb, már az innováció megjelenésének évétől kezdve bekövetkezett. A növekedés gyors és dinamikus felfelé ívelő jellege szintén megerősítheti a fokozott innovációs fogékonysággal és igénnyel kapcsolatban korábban már elmondottakat, és alátámasztja az innováció terjedésének „futótűz”-szerű tempóját. Az eredmények alapján úgy vélhető, hogy az óvodai nevelés megújításával kapcsolatos soproni kezdeményezésre „kapva kaptak” mindazok, akik a kisgyermeknevelés innovációjának ügyében valamilyen módon érdekeltnek érezték magukat. Ezt követően, 1992 és 1994 között valóban megfigyelhető az innovációelméletben is említett lassúbb ütemű növekedési szakasz, illetve a diagram alapján 1994-95-től egyfajta szaturáció is érzékelhető, hiszen az ezt követő időszakban már csak elenyésző mértékben növekedett az érdeklődők és az aktivitások száma. Ezen eredmény alapján feltételezhető egyrészt, hogy a soproni Freinet-szellemű óvodai életmódszervezés az 1994-es esztendő követően széles körben ismertté vált, és a hangsúly az ismerkedésről az adaptációs folyamatokra tevődött át, másrészt vélhetően az újítás iránt mutatott aktivitás már a kutatócsoporton kívül eső közvetítőkre és a hálózatképződésre (pl. Freinet-mozgalom) helyeződött át.

5.3. A kommunikációs csatornák szerepe a diffúzióban

Az innováció diffúziója – Rogers álláspontja szerint – olyan, egyéni döntést, elköteleződést kívánó folyamatként értelmezhető és vizsgálható, amelyben az egyén az újítást érintő információkkal való találkozás után, a rendelkezésre álló alternatívák (cselekvési változatok) mérlegelésével kialakítja alapvető vélekedéseit és megközelítést, amely végül a döntéshez, azaz az innováció alkalmazásának elfogadásához vagy elvetéséhez vezet. Az adaptációs döntési folyamat ezen egymást követő szakaszaiban eltérő hangsúlyokkal és jelentőséggel különböző kommunikációs források és csatornák kapnak főszerepet (Desseuffy és Galács, 2003). A témával foglalkozó szakirodalmak arra irányítják rá a figyelmet, hogy a folyamat első részében főként a tömegkommunikációs csatornáknak jut fontos szerep. A potenciális alkalmazók elsősorban ezen, kozmopolita jellegű közvetítőkön keresztül értesülnek az újítás létezéséről és az azzal kapcsolatos alapvető információkról. Ezt követően azonban *megnövekszik a lokális és az interperszonális jellegű kommunikációs csatornák jelentősége*: az egyének leginkább az ezeken a csatornákon érkező információk alapján döntenek az adaptálás mellett vagy ellen.

A vizsgált esettel összefüggésben a diffúziót befolyásoló közvetítő csatornák azonosításával kapcsolatban elsőként az innovációval kapcsolatos információk megszerzésének forrásait vizsgáltuk, azaz arra kerestünk választ, hogy a potenciális alkalmazók (az óvodapedagógusok) honnan, milyen forrásokból, mely kommunikációs csatornákon szereztek tudomást a soproni Freinet-szellemű kezdeményezésről.

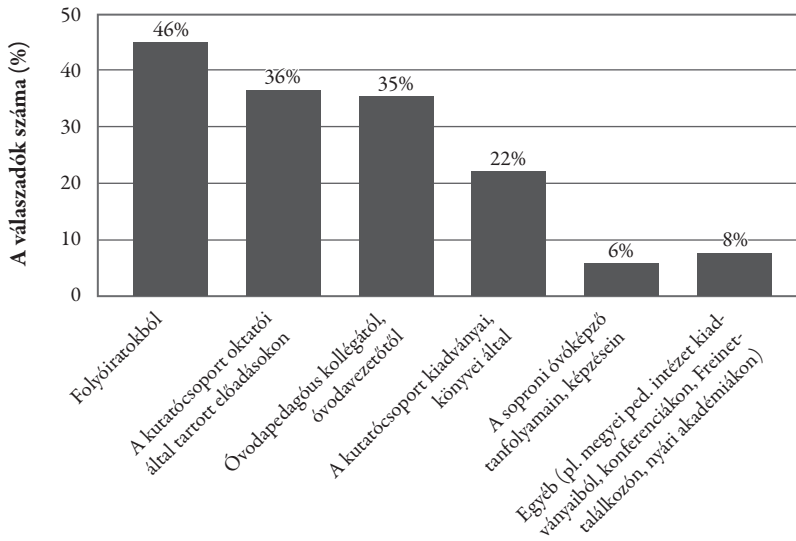
Az 5-ös számú diagramon ábrázolt kommunikációs csatornák és adatok alapján megállapítható, hogy – a diffúzióelmélettel foglalkozó kutatások eredményeivel összhangban – a soproni innováció terjedésében is nagyobb arányban jelentek meg a tömegkommunikáció sajátosságait magukon viselő⁵⁰, formális, „központi” forrásból származó információt közvetítő tényezők (folyóiratok, kiadványok, előadások, konferenciák stb.), mint a kevésbé formális jellegű, személyközi, visszacsatolásra is lehetőséget kínáló, interperszonális közegek (pedagógus kollégák, óvodavezetők). A tömegkommunikációs csatornák tekintetében a pedagógiai sajtóban az innovációról megjelent tudósítások kaptak legnagyobb jelentőséget (46%). Ezt követik a nyilvános kommunikáció szóbeli és írott csatorná⁵¹, amelyek közé sorolhatók a kutatócsoport oktatói által megtartott előadások, valamint a kutatócsoport kiadványai (36%, illetve 22%). A fenti eredmények tükrében – a diffúzióelméletet megerősítve – a soproni innováció ismertségének

50 Pl. a társadalom szélesebb rétegeit célzó, egyoldalú, közvetett és közvetített, a visszacsatolás lehetőségét kevésbé biztosító sajátosságok.

51 A kommunikációs csatornák – Horányi Őrszék (2003, 26-42. o.) kategorizálása alapján – tömegkommunikációs, nyilvános, csoport, interperszonális és intraperszonális típusokba sorolhatók, amelyeknek írott és szóbeli válfajai is elkülöníthetők.

5. sz. diagram: A soproni innovációval kapcsolatos információk megszerzésének forrásai és azok előfordulási gyakorisága a vizsgált dokumentumokban

(N=122)



terjedésében a formális kommunikációs csatornáknak és a központi forrásból származó információs ágenseknek volt meghatározó jelentősége.

Az 5. sz. diagramon kirajzolódó eredmények alapján elmondható, hogy a közvetítő források között a *folyóiratok* szerepe bizonyult a legjelentősebb tényezőnek, mert a vizsgált szövegek 46%-ában található utalás erre vonatkozóan. Ezen belül, kivétel nélkül mindenki az óvodák körében közismert és rendkívül népszerű, *Óvodai Nevelés* című lapot említette, amely 1991-es évfolyamának egymást követő számaiban „sorozat”-jelleggel jelentette meg a jelentősebb hazai alternatív óvodai életmódszervezésekről és programokról szóló ismertetőket. Az 1991/4. számban *Karczewicz Józsefné és Miehle Anna* A Freinet-pedagógia gyakorlati tapasztalatai II. című írásukban említést tettek a soproni kutatócsoport által írt (akkor még stencilezett formában terjedő) Freinet-szellemű programtervezetről mint a „tervezéshez legjobban használható segédanyagról” (*Karczewicz és Miehle, 1991, 117.o.*), majd ugyanezen évben, a 7-8. számban, Freinet-óvoda Sopronban címmel mutatkozott be a kutatócsoport (*Zsámboki, Eperjesy, Friedrich és Lakihegyi, 1991a, 1991b*). Ebben a cikkben szintén található utalás az innovátorok által kidolgozott Freinet-szellemű programtervezetre. A következő évben *Mitől Freinet-szellemű egy óvodai élet?* címmel szintén az említett folyóirat 6. számában jelent meg *Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné* tol-

lából egy publikáció, amely tartalmát tekintve praktikus „útmutatóként” szolgálhatott a francia reformpedagógia óvodai adaptációjával kapcsolatban (*Zsámboki és Eperjesy, 1992b*). A tömegkommunikációs csatornák feltárása során a vizsgált írások között két esetben, az 1991 januárjában, a Magyar Freinet Alapítvány kiadásában napvilágot látott *Freinet Óvodai Magazin* is megemlítésre került. Már az első számban bemutatkoztak a Freinet-szellemű óvodai életműszervezést felvállaló óvodák és óvodai csoportok, amelynek sorában ott szerepelt a soproni egyedi kísérletről írt beszámoló is. (*Eperjesy és Zsámboki, 1991, 10. o.*) A lap első sorban a Freinet-pedagógiát már ismerő, illetőleg a Freinet-mozgalom iránt már elköteleződő óvodapedagógusok kapcsolattartását és az alapítványi tagok közötti információ megosztását szolgálta, így a nagy múlttal és országos ismertséggel rendelkező Óvodai Neveléshez képest, csak szűkebb körben bizonyult alkalmasnak a soproni innováció terjedésében való közreműködésre.⁵²

A fentebb említett tömegkommunikációs csatornák – különösképpen az Óvodai Nevelés című lap – tehát a soproni innováció terjedésének kezdeti periódusában (1990-től 1992-ig) egyrészt az óvodai nevelés megújítását célzó és megvalósító kezdeményezés létezésének, illetve a Freinet-szellemű óvodai adaptáció ismertségének széleskörű terjesztésében játszott kiemelt szerepet, másrészt a potenciális alkalmazók figyelmébe ajánlott egy másik (nyilvános, írott) kommunikációs csatornán terjedő információforrást is (soproni programtervezet). Ezen közvetítő a hivatalos, informatív stílus, a terjedelmi behatároltság és az interaktivitást nélkülöző sajátosságok miatt azonban az egyéni döntési folyamatokra nem gyakorolhatott jelentős hatást.

A tömegkommunikáció sajátosságaihoz több szempontból hasonló jellemzőket mutatnak a kommunikációelmélet megállapításai szerint a nyilvános (írott és szóbeli) közvetítő csatornához sorolható előadások, könyvek és kiadványok, amelyeket a soproni innovációval kapcsolatos információk megszerzésének forrásaként összesítve 58%-ban neveztek meg az óvodapedagógusok (5. sz. diagram). Ezen közvetítők továbbra is formálisabb jellegű, „központi” forrásból származó hírvivői voltak a soproni kezdeményezésnek, tehát elsősorban az innováció ismertségének növelésében volt szerepük. Mindezek mellett azonban a kiadványok és a könyvek az újítással kapcsolatos, mélyrehatóbb és részletesebb információtartalmak közvetítésével, a kisebb közönség előtt tartott szekció-előadások vagy egy-egy óvodákban megrendezésre került bemutatkozások pedig a személy-közelség, a visszacsatolás és az interakciók lehetősége miatt már közvetett módon szerepet játszhattak az adaptációs döntésekben, illetve azok előkészítésében.

52 A Freinet Magazin 1991/2. számában, illetve később az 1992/3., 4-5., 6. és 8-9. számokban is találhatóak írások a soproni oktatók és óvodapedagógusok tollából, illetve a helyi és megyei lapokban is olvashatók tudósítások az innovációról (pl. Soproni Hírlap, Kisalföld), de ezen publikációkat egyetlen esetben sem jelölték meg az innovációról való értesülés forrásaként.

A könyveket, kiadványokat említők között szinte kivétel nélkül mindenki (98%-ban) az 1991-ben napvilágot látott *Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program* című kiadványt vagy annak korábbi (1990 tavaszától elérhető), stencilezett változatát nevezte meg mint az innovációról szerzett információk leggyakoribb forrását.⁵³ A kiadvány iránti nagy érdeklődést mutatja, hogy – a kutatócsoport tagjainak emlékezete szerint – a megjelenést követő öt éven belül körülbelül hat-ezer példány kelt el belőle. (Az említett időszakban megközelítőleg 4.700 óvoda működött Magyarországon⁵⁴, így a soproni innováció ismertségének terjedésével kapcsolatban érdekességgépj megjegyezhető, hogy a fenti adatok alapján, elméletileg minden óvodára juthatott legalább egy programfüzet.)

A megőrzött és a kutatásban felhasznált archív levelek (hivatkozáshoz használt rövidítés: L) között 27 db olyan levél is található, amely a fenti program-kiadvány megrendelésére vonatkozott. A levélírók döntő többsége (92%-a) óvodapedagógus vagy óvodavezető volt, további két esetben a Pető Intézet docense, illetve egy zalaegerszegi középiskola gyakorlati oktatás-vezetője fordult a soproni oktatókhoz a kiadvány megrendelésének szándékával. Ezen levelek tartalom-elemzése során arra a kérdésre kerestünk választ, hogy miért „ragadtak tollat” az ország legkülönbözőbb régióiban élő óvodapedagógusok, óvodavezetők, hogy hozzájuthassanak a soproni Freinet-szellemű óvodai program-kiadványhoz.

A vizsgált dokumentumok mindegyikében jelen van a változás, változtatás igénye mint indíték, amelynek során a fent említett program-kiadványra az elindulást segítő útmutatóként tekintettek a levélírók. A gyakran említett változtatás szándéka, mint belülről fakadó indíttatás, az önképzés, önművelés motivációjának kifejeződése van jelen a levelekben: „*Egy kis községben, a határ mentén [...] dolgozom. Csak folyóiratokból és könyvekből tudok tájékozódni. Új ötleteket, ismereteket szeretnék alkalmazni. Az újak közül a Freinet-programhoz tartozó kiadványokat kérném segítségül*” (L16), „*GYED-en lévő óvónő vagyok, szeptembertől visszamegyek dolgozni kiscsoportba, és ezen útmutató alapján szeretnék dolgozni. Kérem, küldjék el a számomra*” (L23), „*Az óvodai munkám megújításához a Freinet-módszerrel kapcsolatos minden útmutató és ismertető érdekel*” (L37).

A vezetők által írt levelek mindegyike a közösség nevében, annak képviselőletében, többes szám, első személyben íródott. Az óvodai nevelés megújítását célzó változás, változtatás a szövegek 75%-ában a nevelők egybehangzó, demokratikus alapon nyugvó döntéseként jelenik meg. Pl.: „*Az alternatív programok közül a*

53 A relatív előny vizsgálatánál már említett – stencilezett formában, saját használatra készített – tervezet egyre szélesebb körben, szinte követhetetlen módon terjedt az országban, így szükségessé vált egy hivatalos, az érdeklődők számára is hozzáférhető kiadvány, amely a kutatócsoport eddigi tevékenységét egy lehetséges adaptációs alternatívaként bemutatta. Ennek eredményeképp jelent meg 1991 szeptemberében az *Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program Sopronban* című mű.

54 Forrás: Központi Statisztikai Hivatal http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi001.html (Letölt. 2013.07.11.)

Freinet-óvodai programot választottuk” (L25), „*Nevelőtestületünknek az alternatív programok közül a Freinet-program igen szimpatikus. Szeretnénk ennek szellemében dolgozni*” (L4), „*Hasonló nevelési eljárásokat tűztünk ki magunk elé, de nincs segédanyagunk. Nagy segítséget nyújtana a soproni alternatív Freinet-program*” (L18), „*Az elmúlt tanévben érdeklődésünk a Freinet-pedagógia felé fordult. Nagyon örülnénk, ha megismerhetnénk az Intézet alternatív Freinet-programját*” (L26), „*Szeretnénk kapni olyan segítséget, amely az új felé vezetne bennünket*” (L35).

A fenti sorokban ismételten megjelenik az óvodapedagógusok innovációs igénye és fogékonysága. Ennek oka és hajtóereje a korábbi, központosított és didaktikus jellegű nevelési gyakorlattól való elfordulás ténye, valamint az óvodai nevelés megújításáért érzett, belülről fakadó elköteleződés szándéka volt, amelynek következtében elindulhatott a pedagógustársadalomban egy alulról építkező, egyéni döntések következtében kiszélesedő megújulási folyamat. Az óvodai nevelés új szemléletű – az alternativitás és pluralizmus szellemiségét közvetítő – tartalmi szabályozó dokumentumainak hiányában a fenti idézetekkel alátámasztott innovációs igények kielégítésére szolgált a nyilvános, írott kommunikációs csatorna közvetítésével a soproni Freinet-szellemű óvodai életmódszervezésről szóló útmutató. A kiadvány szerepe később, az adaptációs döntés során is kiemelkedőnek bizonyult, amelyben – *Becker* (1970) álláspontja szerint – meghatározó jelentőséggel bír a szerzett információk forrása, illetve azok tartalmi relevanciája és hitelessége. Vélekedése szerint a döntést leoptimalisabb módon segítő tényezők a legeredetibb információforrások. Az Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program, illetve a később megjelent kiadványok és könyvek (*Freinet-vel szabadban*, 1992; *Az ősz kincsei*, 1993; *Freinet itt és most*, 1995) *Becker* elmélete mentén, az innovátorok „tollából” származó eredeti és hiteles forrásként funkcionáltak az egyéni adaptációs döntésekkel kapcsolatosan.

A soproni innovációról való értesülés forrásai között további jelentős kommunikációs csatornaként működtek a kutatócsoport oktatói – és néhány esetben a gyakorlatvezető óvodapedagógusok – által tartott *előadások*. Az előadások diffúziós hatásával kapcsolatos adatok feltérképezéséhez egyrészt a kutatócsoporthoz írt archív levelek⁵⁵, másrészt az oktatók által a kutatói-publikációs tevékenységekről készített intézeti jelentések, valamint a benyújtott pályázatokhoz írt beszámolók dokumentumelemzése volt segítségünkre. Ezen közvetítők a korábban megnevezett kategóriák alapján már nem a tömegkommunikációhoz, hanem a *szóbeli nyilvános kommunikációhoz* sorolhatók, amelyek továbbra is a hivatalos, formális és „központi” forrásból kiinduló módját jelentették az innováció terjedésének. A több száz fős előadások alkalmával döntően az innovátorok domináns, véleményvezető szerepe érvényesült, az interakció és a visszacsatolás mértéke és

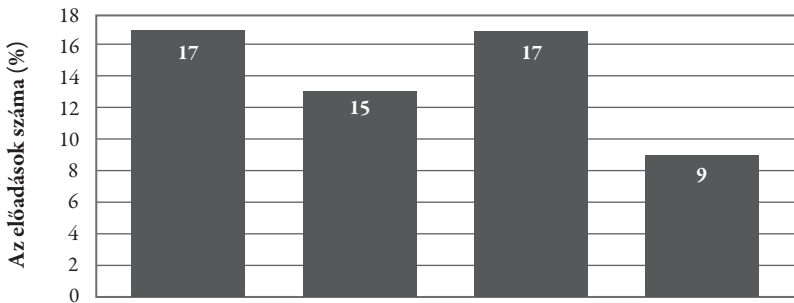
55 L4, L12, L19, L33, L34, L35, L38, L40-47, L84

lehetősége minimális volt. A kisebb létszámú közönség (pl. óvodai nevelőtestületek) előtti megnyilvánulások során – a kutatócsoport oktatóinak visszaemlékezései alapján – azonban már lehetőség nyílhatott a személyesebb hangvételű párbeszédre, interakciókra is.

Az 1990 és 1993 között megtartott előadások, mint kommunikációs csatornák *évenkénti megoszlását* ábrázolja az alábbi, 6. sz. diagram:

6. sz. diagram: A soproni kutatócsoport oktatói által tartott előadások számának alakulása 1990 és 1993 között

(N=58)

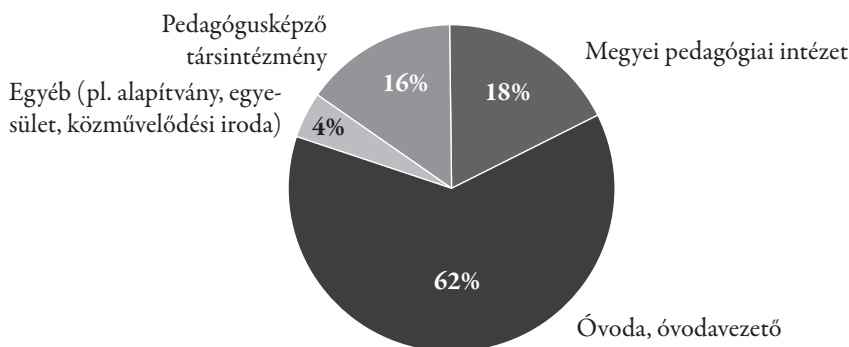


Az eredmények alapján jól látható, hogy 1990 és 1993 között összesen 58 előadásra került sor, amelyek döntő többsége az innovációval kapcsolatban vizsgált időszak első felére esett. A diffúzióelméletben foglalt megállapításokat kiegészítve tehát elmondható, hogy a soproni innováció terjedésében a szintén formális és hivatalos stílusú – de már az innovátorok személyéből fakadó befolyásolással járó – *nyilvános, szóbeli kommunikáció a személytelenebb tömegkommunikációhoz képest hosszabb ideig és nagyobb intenzitással játszott szerepet*. A megtartott előadásokon az innovátorok személyes jelenléte (hitelessége, szuggesztivitása, illetve a közölt tartalom eredetisége, újszerűsége, jelentősége) további kapcsolatfelvételek elindításával hozzájárulhatott az innováció terjedéséhez, illetve az előadás alkalmával szerzett tudás elmélyítésének igényéhez, valamint közvetett módon a későbbi adaptációs döntéshez is (vö. *Becker, 1970*).

Az előadásokkal kapcsolatos archív levelek és az oktatói feljegyzések alapján elvégezhető volt az *előadások felkérőinek kategorizálása* is (7. sz. diagram).

Az adatok alapján elmondható, hogy a kutatócsoport tagjait *legnagyobb számban óvodák és óvodavezetők kérték fel*. Nagyságrendben őket követik a megyei pedagógiai intézetek, illetve a különböző alapítványok, szervezetek, majd végül csekély számban (2 db) a pedagógusképző társintézmények. A rendelkezésre álló dokumentumok tanúsága szerint a pedagógusképző társintézmények szívesebben lá-

7. sz. diagram: Az előadások felkérőinek megoszlása 1990 és 1993 között
(N=58)



tozattak el Sopronba, az innováció helyszínére, ahol komplex módon tanulmányozhatták az elméleti vonatkozásokat a kutatócsoport oktatóitól és a gyakorlati megvalósulást a gyakorló óvoda Freinet-csoportjában. A Sopronba látogatók között voltak 1990 és 1993 között a budapesti, a kaposvári, az esztergomi, a bajai és a győri pedagógusképző főiskolák oktatói és legtöbb esetben hallgatói is.

Az innováció terjedésére vonatkozóan a fenti adatok elemzésekor azonban szükséges tekintettel lenni arra, hogy az óvodák és óvodavezetők felkérésére tartott előadásokon általában 25-30 fő volt jelen, míg a pedagógiai intézetek és egyéb szervezetek (pl. Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete, Tudományos Ismeretterjesztő Társaság megyei szervezetei stb.) által koordinált rendezvényeken – a kutatócsoport tagjainak beszámolója alapján – 100-200 fő is részt vett. Az előzőek értelmében a pedagógiai intézetek és egyéb szervezetek által rendezett alkalmak kevesebb számban ugyan, de szélesebb körben járultak hozzá az innováció ismertségének terjedéséhez, míg az óvodák szervezésében megvalósult alkalmakon az alacsonyabb létszám miatt feltételezhetően az interakciók (pl. kérdések-válaszok, egyéni felvetések stb.) is szerepet kaphattak, amelyeknek már bizonyos fokú döntés-előkészítő szerepe is lehetett.

A rendelkezésre álló dokumentumok alapján feltárhatóvá vált az előadások földrajzi eloszlása is, amely alapján elmondható, hogy az 1990-1993-as időszakban összesen 58 alkalommal, 34 helyszínen került sor a soproni innovációt „népszerűsítő” előadásokra. A kutatócsoport tevékenysége iránti legnagyobb aktivitást, ezen vonatkozásban, a közép-dunántúli régió mutatta, különösképp Győr, Szombathely, Keszthely, Veszprém, Balatonfüred és Székesfehérvár. Ezen nagyobb városok mellett – főként az innováció kiindulópontjához kötődő megyében (Győr-Moson-Sopron), illetve a fentebb már említett közép-dunántúli régióhoz tartozó Veszprém és Fejér megyében – kisebb települések (pl. Fertőd,

Gönyű, Pákozd, Balatonalmádi stb.) is jelentős számban, 19 helyszínen adtak otthont a kutatócsoport oktatói által tartott előadásoknak.

A távolabb eső régiókban elsősorban a megyeszékhelyekhez (Kaposvár, Pécs, Eger, Miskolc, Szolnok, Szeged) köthető az innováció nyilvános, szóbeli kommunikációs csatornákon való terjedése, amelyre több alkalommal is sor került. Az előző megállapítások legfőbb magyarázata az, hogy a felkérők (Kaposvárt kivéve) minden esetben az adott megyeszékhelyeken működő megyei pedagógiai intézetek, közművelődési és humán közszolgálati irodák voltak. Érdekes egybeesés azonban, hogy a fentebb megnevezett megyeszékhelyek legtöbbször pedagógusképző társintézmény is működött (és működik ma is), ami abból a szempontból figyelemre méltó, hogy az előadás felkérői – Kaposvár kivételével – mégsem ezen intézmények voltak. Ahogy korábban már említettem, a társintézmények képviselői a kutatócsoport meghívása helyett vélhetően szívesebben látogattak el Sopronba, ahol tájékozódó, ismerkedő szándékkal érdeklődtek az óvodai nevelés megújítására kidolgozott alternatíva iránt. Látogatásukat, feltételezhetően, nem az adaptáció szándéka, hanem az innovatív gyakorlat kidolgozásával és óvodai megvalósításának körülményeivel, folyamatával kapcsolatban szerzett közvetlen információk gyűjtése, majd azok tapasztalatainak hasznosítása motiválhatta; így a soproni innováció diffúziójában betöltött jelentőségük és közvetítő szerepük csak néhány esetben mutatható ki.⁵⁶

Az előadásokkal kapcsolatban az 1994-től 1996-ig tartó időszakra vonatkozó dokumentumok, adatok nem találhatóak, ami arra is utalhat, hogy ezek száma a fent jelzett időszakban már nem ért el olyan jelentős szintet, hogy az időpontok és helyszínek – a korábbihoz hasonló precizitással – tételesen feljegyzésre kerültek volna. Feltételezéseinket alátámaszthatja a korábban már elemzett 1. számú diagram is, amelyen látható volt, hogy az 1992-es időszakban a Freinet-szellemű intenzív továbbképzések iránti érdeklődés jelentős mértékben megnőtt, így valószínűleg ettől az időszaktól kezdve az óvodapedagógusok elsősorban ezen mélyebb, illetve részletesebb elméleti és gyakorlati ismereteket és tapasztalatokat nyújtó módját és közvetítő csatornáját választották az információszerzésnek.

A soproni óvóképző intenzív tanfolyamai – különösképp a Freinet-szellemű, interaktív és kooperatív hallgatói részvételre építő, önkifejezésre inspiráló, a tanulás non-formális és informális módozatait preferáló továbbképzések – a kommunikációs csatornák közül már inkább *a csoportkommunikációs közvetítők közé sorolható* és azok sajátosságai mentén írhatók le. A dokumentumok tanúsága szerint a soproni továbbképzések sikerét és motiváló erejét kooperatív, interaktív jellege, az önkifejezést elősegítő légköre, az elméleti megalapozottság és a gyakorlati

⁵⁶ Az esztergomi és a győri tanítóképző egy-egy hallgatója szakdolgozati témájához kapcsolódóan tanulmányozta a soproni gyakorló óvoda Freinet-csoportját, akik közül az egyik személy (*Zaveczné Komáromi Katalin*) azóta is Freinet-pedagógusként dolgozik egy budapesti óvodában.

megvalósulás összhangja teremtette meg, amelynek során – több esetben – már ott a helyszínen megfogalmazódott a résztvevőkben az elköteleződés és a döntés. Hatásukban a formális jelleg mellett már az interperszonális jellegű közlések, az interakciók és a visszacsatolás is előtérbe kerülhetett. Az 5. sz. diagramon látható információforrások között, 18%-ban – vélhetően a fentebb említett előadásokon és intenzív továbbképzéseken szerzett élményekkel összefüggésben, és egy másik jelentős tényező, a regionális Freinet-szerveződések egyre gyarapodó számának⁵⁷ hatásaképp – jelennek meg az óvodavezetők és pedagógus kollégák mint az interperszonális kommunikációs csatorna képviselői.⁵⁸ Feltételezéseink szerint az előadásokról, tanfolyamokról hazatérve a résztvevők megosztották az óvodában dolgozó kollégáikkal a soproni innováció hírét és eredményeit, így az előadások és a továbbképzések szerepe az interperszonális kommunikációs csatornák közvetítő hatásának felerősítésében érhető tetten, amely az elköteleződést eredményező, egyéni döntési folyamatokra is hatást gyakorolt.

A csoport és az interperszonális kommunikációs csatornák által közvetített diffúziós hatás érvényesülésének kutatásához érdemesnek tartottuk megvizsgálni az intenzív tanfolyamok résztvevőivel kapcsolatos adatokat (pl. a földrajzi vagy a településtípusonkénti megoszlást). A *résztvevők számának megyék szerinti eloszlását* ábrázolja a 8. számú diagram.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a vizsgált időszakban, az észak-dunántúli régióban, a mai Komárom-Esztergom, Győr-Moson-Sopron, Pest megye területén, illetve a közép-dunántúli régióban, Veszprém és Zala megye területein, valamint Északkelet-Magyarországon Borsod-Abaúj-Zemplénben és Hajdú-Biharban élő és dolgozó óvodapedagógusok körében volt a legmagasabb a Freinet-szellemű tanfolyam iránti érdeklődés és részvétel. A csoport és az interperszonális kommunikációs csatornák diffúzióra gyakorolt hatása tehát ezen régiókban lehetett a legintenzívebb. Érdekességként megállapítható, hogy az előzőekben, az előadásokkal kapcsolatos innovációs aktivitás leginkább a közép-dunántúli régióban (Veszprém, Fejér megye) volt jellemzőbb, az intenzív tanfolyamok jelentkezői között azonban Fejér megyei óvodapedagógus egyáltalán nem található, Veszprém megye is csak az észak-dunántúli régiót követően a 4. legmagasabb eredménnyel szerepel a tanfolyamok iránt mutatott aktivitásban.

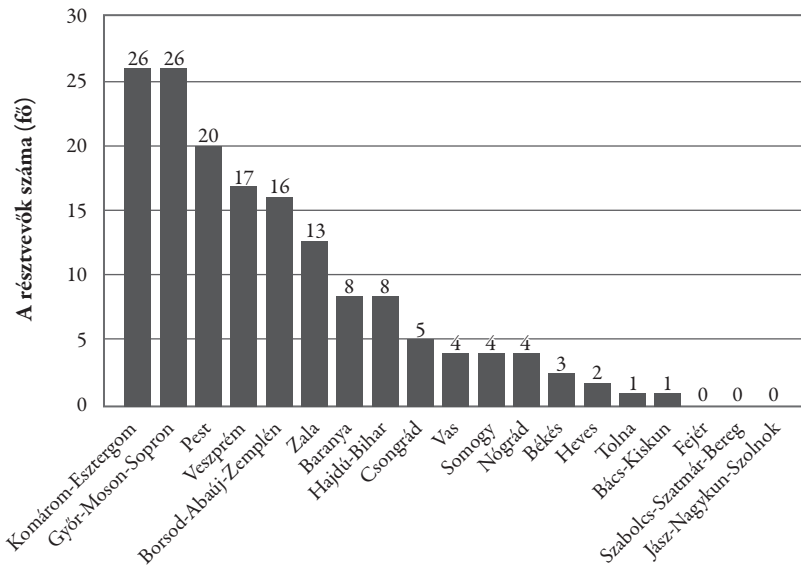
A részvételi aktivitás mértéke összefüggésbe hozható a földrajzi távolsággal is, amely egy lehetséges magyarázattal szolgálhat a dél-dunántúli, alföldi és ti-

57 1991.03.22-23-án, Budapesten, a Zalai úti óvodában Horváth H. Attila és Galambos Rita közreműködésével kezdődött meg a Freinet-szellemiségben dolgozó óvodapedagógusok lokális szakmai együttműködését, kapcsolattartását szolgáló regionális központok kialakítása. Az egyeztetésen 40 fő vett részt. (Forrás: www.freinet.hu, Letölt.: 2012.11.11.)

58 A fentebb említett régiók megalakulása és az interperszonális csatornáknak ebben a folyamatban betöltött közvetítő szerepe már az innovációs hálózat kialakulásához vezet el.

8. sz. diagram: Az 1990 és 1996 között megszervezett intenzív tanfolyamok résztvevőinek megyénkénti megoszlása

(N=158)



szántúli jelentkezések esetében tapasztalható alacsonyabb értékekre, azonban nem indokolja a közelebbi megyékből (pl. Vas, Fejér) való távolmaradást, illetve a Soprontól távol fekvő Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megyei résztvevők jelentős számát (össz. 24 fő). Ezen magasabb értéket feltevéseim alapján és a későbbiekben – az adaptációs döntésekkel kapcsolatban – vizsgált dokumentumok tanúsága szerint egyrészt az 1991-ben Miskolcon, a Magyar Óvodapedagógiai Egyesület által megrendezett Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon című konferencia is eredményezhette. Ezen alkalommal olyan jeles és elismert személyiségek között, mint *Gáspár László*, *Vekerdy Tamás*, a soproni kutatócsoport két oktatójának bemutatkozó előadásait megelőzően, *Horváth H. Attila*, a Freinet-pedagógia hazai kibontakoztatásának egyik legjelesebb képviselője is méltatta ezen reformpedagógiai gyökerű irányzatot, majd zárszavában népszerűsítette a soproni kezdeményezést. Az esemény rangja és az ott megjelent elismert neveléstudósok, pszichológusok és kutatók véleményvezető szerepe jelentősen hozzájárulhatott a soproni innováció ismertségének kiszélesedéséhez és az említett megyében – a több száz kilométeres távolság ellenére is – a Freinet-szellemű továbbképzések iránti érdeklődéshez.⁵⁹ A fenti

59 A tanfolyamokkal kapcsolatban megvizsgáltuk a résztvevők településtípusonkénti megoszlását is, amelynek tekintetében azonban jelentős különbségeket nem találtunk. Így az innováció diffúziója – ebben a tekintetben – azonos eséllyel valósulhatott meg a különböző településtípusokon.

eredmények – a miskolci konferencia hatásán kívül – utalhatnak egyéb, más közvetítő alkalommal (pl. 1990-es pécsi nyári szabadegyetemen) elhangzott információk befolyására is, vagy feltételezhetnek egy fokozottabb innovációs aktivitást, illetve fogékonyságot is ezen régióból⁶⁰, valamint jelezhetik az ún. homofil hálózatban (azaz az óvodapedagógusok között) terjedő interperszonális csatornák közvetítő szerepét is.

Rogers elmélete szerint az innováció terjedésében szerepet játszó interperszonális kommunikációs csatornák különféle hálózatokat hoznak létre, amelyek a formális jellegű, központi közvetítők kezdeti szerepét átvéve, a diffúzió későbbi szakaszában a terjedési folyamat alapjául szolgálhatnak, jellemzőik pedig befolyásolhatják a diffúzió folyamatát (Desseuffy és Galács, 2003). Ezen hálózatban helyet foglaló egyén adaptációs hajlandósága pedig a kohézió mértékétől függ, vagyis attól, hogy mennyire homofil – azaz például társadalmi, szakmai státusz, iskolai végzettség szerint vagy attitűdök alapján mennyire hasonló – az adott közösség, hálózat.⁶¹ (A témával foglalkozók szerint a társadalom tagjai sokkal gyakrabban érintkeznek magukhoz hasonlóakkal, és ezen kommunikációs viszonyokban a megértés és a hatékony információátadás esélye nagyobb.) A diffúzió folyamatát tehát ilyen módon segítheti a homofil kommunikáció, amely jelentős befolyással bír az adaptációs döntések vonatkozásában.

A fenti elméleti vonatkozások alapján ilyen jellegű homofil hálózatként értelmezhető a tiszántúli Freinet-regionális központ, amelyben véleményvezető személyekként azonosíthatók a Hajdú-Bihar megyei Polgár településen dolgozó Icsu Ferencné és Barabás Ernőné, akik már az 1990-es évtől kezdődően nagyfokú érdeklődést mutattak a Freinet-pedagógia iránt, majd az innováció kibontakozásának kezdeti szakaszában, az 1990-91-es esztendőben vettek részt a soproni képzésen, illetve 1991 márciusától – Horváth H. Attila és Galambos Rita és a budapesti freinet-s óvodapedagógusok közreműködésével – regionális központot kezdtek szervezni a Tiszántúlon. Kiemelkedő innovációs fogékonyságukat és aktivitásukat jelzi, hogy egy évvel később, 1992-ben már a nemzetközi Freinet-mozgalom franciaországi találkozásán (RIDEF), Poitiers-ben a „Természet hangjai” címmel német és francia nyelven műhelyvezetésre vállalkoztak. Hazatérve, ugyanezen évben, majd 1993-ban és 1994-ben is Polgáron regionális Freinet-ta-

60 Ezt alátámaszthatja az a tény, hogy a Borsodjal és Hajdú-Biharral szomszédos megyékből – Heves, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg – a vizsgált időszak egészében mindössze 2 fő tanfolyami résztvevőt sikerült azonosítani.

61 Az innovációnak a homofil diffúziós hálózatok közötti terjedését megelőzően az innovátorokhoz kötődő heterofil társadalmi kapcsolati hálózat működése meghatározóbb. Ennek során az újítók szélesebb körű, több, eltérő jellemzőkkel bíró társadalmi csoporttal és rajtuk keresztül több diffúziós hálózattal is rendszeres kapcsolatot tarthatnak fenn. Esetünkben az előzőekben jellemzett heterofil hálózat tagjai lehetnek a megyei pedagógiai intézetek, a pedagógusképző társintézmények, szakmai szolgáltatók, szervezetek, illetve az innováció kibontakozásakor már Freinet-szellemű kezdeményezéssel próbálkozó óvodák (Budapest, Zalai úti, ill. Logodi utcai).

lálkozót szerveztek, majd 1995-ben Tiszaújvárosban 70 fő részvételével országos találkozóra is sor került.⁶² *Icsu Ferencné* később, 2000-tól a Magyarországi Freinet Egyesület megalapítója és elnöke is lett. A fent említett személyek tehát *korai adaptálóként* és az előző tényekkel alátámasztható innovációs fogékonyságukkal és aktivitásukkal a homofil hálózatban döntő szerepet játszó interperszonális csatornákon keresztül jelentős befolyással bírtak a lokális, majd később a tágabb környezetükre is, illetve a későbbi adaptálókra.

A kommunikációs csatornák hatásával kapcsolatban összegzésképp elmondható, hogy a rogersi diffúzióelméletben foglaltakkal azonos módon, a soproni kezdeményezés terjedésével kapcsolatosan feltárt formális, tömegkommunikációs, illetve nyilvános, írott csatornák döntően az innováció kibontakozásának kezdeti időszakában, 1990 és 1992 között játszottak meghatározó szerepet. Jelentőségük elsősorban az innováció ismertségének gyors és széleskörű terjesztésében volt tetten érhető. A nyilvános, szóbeli kommunikáció az előzőeknél kissé hosszabb ideig, és az innovátorok személyes jelenlétéből fakadó befolyás miatt, nagyobb intenzitással fejtette ki hatását. Az interperszonális, illetve azon sajátosságokat mutató csatornák jelentősége – a diffúzióelméletben foglaltakkal összhangban – később, 1992-től kezdődően, a Freinet-szellemű intenzív tanfolyamokkal és a regionális Freinet-szervezetek, központok megalakulásával összefüggésben erősödött meg, és az egyéni adaptációs döntésekre gyakorolt jelentős hatást. A terjedés földrajzi eloszlására vonatkozóan a kommunikációs csatornák közvetítő szerepe leginkább a mai Komárom-Esztergom, Győr-Moson-Sopron, Pest és Veszprém megye területén, illetve az észak-magyarországi, borsodi régióban jelentkezett.

5.4. A diffúzió mint döntéshozatali folyamat

5.4.1. A döntési folyamat szakirodalmi-elméleti háttere és kapcsolódása a soproni kutatócsoport innovációjához

Minden emberi döntés valamely alternatíva közötti választást jelent, amely a jelenben kifejeződő jövőorientált irányultsággal rendelkezik, és amelynek következménye és eredménye a cselekvés vagy a nem cselekvés. Tünete a probléma, amelynek eredete a célok és az adottságok között fennálló ellentmondás, főbb jellemzői a külső és belső környezeti, illetve az objektív és szubjektív feltételek, körülmények általi befolyásoltság, az akarathangsúlyozottság és a tudatosság. A fentebb említett alternatívák közötti választás esetenként egyszerű, máskor viszont – ha ellentétes célokról, több döntéshozóról, jelentős bizonytalanságról van szó – a döntés rendkívül bonyolulttá is válhat. Döntési helyzetnek azon állapotot nevezi a szakirodalom, amelyben a döntéshozó legalább két cselekvési változat

62 Az adatok forrása az *Icsu Ferencnével* készült interjú, illetve a www.freinet.hu weboldalon szereplő információk.

közötti választás problémájával áll szemben. Ennek során a döntéshozatalt több tényező összessége alakítja. A döntéshozók általánosságban és optimális esetben racionálisan mérlegelnek, legtöbb esetben azonban csak korlátozott racionalitásról beszélhetünk, azaz az elhatározásokat sokszor szubjektív tényezők is befolyásolhatják, mert a döntések kidolgozása során az egyének gyakran alkalmaznak intuitív megközelítést, azaz becsléseikre, megérzéseikre alapozva hoznak döntéseket, amelyeket implicit és tudattalan módon attitűdjeik, meglévő nézeteik, korábbi tapasztalataik is befolyásolhatnak (Papp, 1999; Zoltayné, 2002).

A témával foglalkozó szakirodalom szerint a döntési problémák alapelemei: a döntéshozó személye, a cselekvési változat, a külső körülmények, a döntési kritérium és a cselekvési változat eredménye. A döntési probléma első eleme a döntéshozó, az a személy (esetleg csoport), aki a cselekvési változatok közül választ. Döntését elsősorban azon célok elérése motiválja, amelyeket az adottságokkal fennálló ellentmondásos viszony feloldása érdekében el akar érni. A cselekvési változatoknak különböző következményeik vannak, amelyekre hatással vannak a döntéshozó által nem vagy csak részlegesen ismert, illetve általa nem befolyásolható külső körülmények. A külső körülmények megállapítása (vagy előre jelzése), illetve azok valószínűségeire vonatkozó becslések a döntési probléma fontos elemeiként értékelődhetnek. A döntést alapvetően meghatározza a döntési kritérium, amely olyan képlet, előírás, szabály, amelynek alapján a cselekvési változatok közül a döntéshozó kiválasztja a megfelelőt. A cselekvési változatok és a külső körülmények együttesen határozzák meg a cselekvési változat eredményét (Papp, 1999).

A döntési folyamat a következő lépésekből áll:

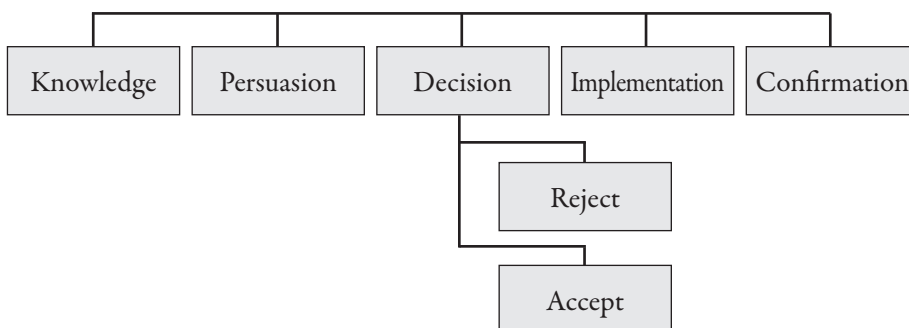
- a probléma felismerése és megismerése,
- a források és korlátok meghatározása,
- cselekvési változatok keresése,
- a cselekvési változatok értékelése és a megfelelő kiválasztása,
- a döntés végrehajtása,
- a végrehajtási folyamat ellenőrzése

Az innovációelmélet a döntésekkel kapcsolatban leginkább az adaptációs döntés jelentőségét emeli ki, és annak szakaszait, illetve jellegét vizsgálja. Ezen szakaszok a fentebb leírt általános döntéseméleti lépésekkel összevetve, tartalmilag nagymértékben azonos kategóriákat foglalnak magukban (ismeretek, meggyőződés, döntés – elfogadás vagy elutasítás –, végrehajtás, megerősítés, vö. alább, 3. sz. ábra). Ezen felfogás értelmében az innovációk terjedése egy olyan döntéshozási folyamat, amelyben a potenciális alkalmazó a kezdeti, az újítást érintő információkkal való találkozás után alakítja ki alapvető vélekedéseit és megközelítését,

ami végül az innováció alkalmazásának elfogadásához vagy elvetéséhez vezet.⁶³ (Rogers, 1983).

Ennek értelmében a soproni Freinet-szellemű óvodai életmódszervezés kibontakozásával és elterjedésével kapcsolatban is ezen aspektus (azaz az adaptáció) vonatkozásában érdemes feltárni a diffúzióban szerepet játszó döntési folyamat sajátosságait.

Five Stages in the Decision Innovation Process



3. sz. ábra: Az adaptációs döntés folyamatának fázisai Rogers elméletében

Forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/Diffusion_of_innovations (Letölt.: 2013. 05.30.)

A soproni kutatócsoport innovációja néhány hónap alatt nagyfokú ismertségre tett szert. Az innováció elterjedésében, a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazásában azonban nem a tömeges meggyőzés volt a cél, hanem az egyes pedagógusokban létrejövő adaptációs döntési folyamat, amely a fennálló (döntési) helyzet és külső hatások kontextusában értelmezhető. A kutatásba bevont pedagógusok esetében a döntési helyzetet az innovációs igény indukálta, és serkentőleg hatott rá az egyedi megoldásokat mint innovációt támogató oktatáspolitikai közeg, valamint a kibontakozó alternatív pedagógiai mozgalom. A döntés terminusának előzőleg meghatározott értelmezését tekintve tehát az óvodapedagógusok számára az innovációs igényük kielégítésére választási lehetőségek nyíltak meg az óvodai élet megújítását kínáló jövőorientáltaságú alternatívák megjelenésével. Döntésük következménye pedig a cselekvés, azaz az innováció adaptációjának elindítása vagy a nem cselekvés, azaz az innováció elvetése lehetett.

63 Amennyiben az innováció bevezetése autokratikus döntés eredménye, előfordul, hogy elfogadása lassúbb lesz, vagy egyáltalán nem történik meg (Desseuffy és Galács, 2003). Az innováció pedagógiai megközelítésében ezt a folyamatot, felülről indukált jellegére és központi „vezéreltségére” való tekintettel, reformnak nevezik (Dobos, 2002).

A döntési folyamat fentebb leírt – jellemzően szervezettelmeleti – megközelítése miatt a fogalmak alkalmazhatóságával kapcsolatban, illetve könyvünk neveléstudományi irányultsága miatt az alábbiakban szükségesnek vélünk néhány pontosítást tenni. A döntési folyamatban szerepet játszó „forrásokat” nem anyagi vagy eszközjellegű erőforrások tekintetében kívánjuk vizsgálni, hanem a döntést befolyásoló információforrásokra koncentrálunk.⁶⁴ Cselekvési változatoknak azon óvodai alternatív programokat, életmódszervezéseket tekintjük, amelyek a soproni Freinet-szellemű innováció mellett választási alternatívát kínáltak az óvodai élet megújítását kívánó pedagógusoknak. A döntést, a vizsgált esettel összefüggésben a Freinet-pedagógia óvodai, gyakorlati adaptációja melletti elköteleződéssel véljük azonosíthatónak. A döntés végrehajtásának elemzésekor az előbb említett adaptáció bevezetésének első lépéseit és a kipróbálással kapcsolatos kezdeti tapasztalatait vizsgáljuk, végül a „végrehajtási folyamat ellenőrzése” során – a soproni innováció pedagógiai jellege miatt – célszerűbbnek és lényegesebbnek tartjuk feltárni a döntés értékelését és a hozzá kapcsolódó reflexiókat.

5.4.2. A döntési probléma meghatározása, és a cselekvési változatok keresése

A döntés tüneteként definiálható probléma esetünkben az óvodapedagógusok elégedetlensége volt a vizsgált korszakot jellemző, központilag szabályozott, a gyermekek életkori, fejlődési sajátosságait figyelmen kívül hagyó óvodai neveléssel szemben. A probléma eredetéként pedig a pedagógusok által megfogalmazott gyermekközpontú pedagógiai nézetek, attitűdök, nevelési célok és sajátosságok és a tőlük központilag elvárt nevelési gyakorlat között fennálló ellentmondás nevezhető meg. Döntésük motivációját tehát alapvetően egy belső konfliktushelyzet feloldása motiválta.

A cselekvési változatok keresésében az óvodapedagógusok részéről leginkább az 1980-as évek utolsó harmadától kibontakozó óvodai alternatív életmódszervezések sajátosságainak megismerésére, az azonosságok és különbségek felfedezésére irányuló törekvések voltak tetten érhetők (a szövegek 55%-ában), amelyek színterei az országsszerte több helyen és formában szervezett tanfolyamok, továbbképzések, konferenciák, nyári egyetemek voltak, információközvetítő csatornákként pedig a különböző kiadványok és a pedagógiai sajtó szolgáltak. A soproni innovációval mint egy lehetséges alternatívával ismerkedő óvodapedagógusok vallomásainak több mint feléből (61%) körvonalazódott, hogy a huszszó évtizedek óta tartó egységes és kötelező, didaktikus jellegű nevelési-oktatási

⁶⁴ A soproni innováció esetében az anyagi természetű vagy eszközjellegű források megléte vagy hiánya nem volt meghatározó jelentőségű, mert az innováció inkább szemléletváltást és az ahhoz szükséges elméleti illetve gyakorlati tudás meglétét kívánta meg a potenciális alkalmazóktól.

rendszer fellazulását követően innovatív fogékonyságukkal és igényükkel összhangban találkoztak a szabadon választható óvodai alternatív életmódszervezések sokaságával: „Elérkezett az idő, amikor végre más pedagógiai irányzatok is szabad teret kaphattak. Egyszerre számtalan új alternatíva tárult elém” (SZ15, 2. o.), „Több alternatív program leírása is a kezembe került” (SZ22, 1. o.), „Főiskolai tanulmányaim során kerültem kapcsolatba a különböző alternatív programokkal” (SZ31, 1. o.).

Az innovatív szándék mellett azonban a szemléletváltásra való felkészültség hiánya is megjelent az írások közel 35%-ában, ami egyben a pedagógusok döntéseinek korlátozott racionalitását is jelzi, hiszen az új alternatívákkal kapcsolatban nem rendelkeztek olyan nevelésméleti és gyakorlati pedagógiai ismeretekkel, amelyek birtokában ésszerű érveken nyugvó módon tudtak volna dönteni: „Szinte vadásztam az új módszerekről szóló írásokat. Minél többet olvastam, annál több lett bennem a kétely. Honnan fogom tudni, hogy melyik a jó? A Waldorf? A Rogers? Az óvoda-iskola? A Porkolábné-féle módszer? Vagy a Freinet-módszer?” (SZ10, 1. o.). A korlátozott racionalitás meglétét jelzi a cselekvési változatok keresése során jelentkező érzelmi kettősség is: „...amikor megismertem a Freinet-szellemű pedagógiát, első nekifutásra azt éreztem, ez az, megtaláltam az igazit! De bizonytalanság érzetem is volt. Elég, ha csak úgy tanulja meg a körülötte lévő világot, ahogy megtanult jární és beszélni?” (SZ15, 2. o.), „A soproni főiskolára járó kolléganőnkől hallottunk először Freinet-ről. Hozott egy szöveggyűjteményt, amit átolvastam. Tetszett ugyan, de sok megválaszolatlan kérdés maradt bennem” (SZ18, 5. o.), „Kolléganőm »tolmácsolásában« ismertem meg Freinet pedagógiáját. [...] Furcsa és érdekes volt, nem olyan, amelyet megszoktunk” (SZ27, 2. o.). A vizsgált korszak és az azt megelőző időszak óvodai tartalmi szabályzói (1971-es és 1989-es ONP) központilag előírt módon, teljesítményközpontú elvárások mentén fogalmazták meg a pedagógiai munka jellegét, szellemiségét, amellyel szemben a kibontakozó alternatívák – központi szintű tartalmi iránymutatás nélkül – más módon fogalmazták meg elképzeléseiket az óvodai életről. A nevelési célok és értékek pluralizálódását, a gyermekközpontúságot, a fejlődésen alapuló, egyéni sajátosságokra építő tapasztalatszerzést hangsúlyozták. Az óvodapedagógusok ésszerű érveken nyugvó döntéseit az elméleti felkészültség hiánya mellett az elvárt és hosszú ideig megszokott nevelési gyakorlat valamint az új alternatívákban megfogalmazott gyermek- és pedagógusközpontú, ám mégis „idegen” szemléletmód között fennálló ellentmondásból eredő érzelmi bipolaritás is befolyásolta, amely a vizsgált dokumentumok 15%-ában jelent meg: „Nekünk, régi óvónőknek, akik az államilag előírt »Nevelőmunka az óvodában« című kézikönyvön nőttünk fel, kezdetben nagyon furcsa volt az önállóság. Fokozatosan kellett ráhangolódni a kötelező foglalkozások után a kötetlen, szabadabb ismeretnyújtásra” (ÚL2), „1974-ben szereztem

a diplomámat Sopronban, és a kötelező foglalkozások rendszerében kezdtem a pályámat. 20 év alatt annyira megszokottá váltak a kötelező foglalkozások, hogy nem volt könnyű elfogadni, hogy kötetlen módszerekkel is eleget lehet tenni valamennyi nevelési feladatnak. Ezt meg kellett tapasztalni” (ÚL10).

5.4.3. A cselekvési változatok értékelése és a döntési kritériumok

Az óvodapedagógusok szakmai-módszertani információ- és tapasztalatszerző útkeresése során a különböző alternatívák, azaz cselekvési változatok értékelése jelentette a mérlegelés egyik döntő mozzanatát, amellyel a pedagógusok közelebb juthattak innovatív szándékuk valóra váltásához. A vizsgált időszakban a pedagógiai pluralizmus bizonyítékaként kibontakozó alternatív óvodai életmód-szervezések az alapvető céljaikban és törekvéseikben megmutatkozó azonosságuk⁶⁵ mellett – létjogosultságuk és fennmaradásuk érdekében – a másoktól való különbözőségeik hangsúlyozását is fontosnak tartották. A kínáló alternatívák mint lehetséges cselekvési változatok megismerése, „szemrevételezése” során az óvodapedagógusok (az írások 21%-ában) a különbözőségeket mint egyedi sajátosságokat keresték és értékelték. Ebben a mérlegelési folyamatban az ítéletalkotást (döntést) előrevívő szelekció is megfigyelhető volt, amely az innováció terjedésében alapvető jelentőséggel bírt. A vizsgált esetben említhető pedagógusok ilyen módon fordultak el a számukra nem befogadható alternatíváktól, illetve fordultak oda még határozottabban valamely más elképzelés felé: *„Nagyon sok igazság, érték fűződik például a Montessori- vagy a Waldorf-pedagógiákhoz. Ám mégis található benne olyan elemek, amelyek nem szolgálják eléggé az önmegvalósítást, nem elégítik ki a gyermekek szabadságvágyát. Ezzel ellentétben a Freinet-pedagógia magában foglalja az előbb hiányosságként említett értékeket, és a szabadság által felértékelődik a pedagógus munkája. Freinet pedagógiáját ez teszi mássá, varázslatosabbá” (SZ28, 34-35. o.), „Általam nagyra becsült emberektől is hallottam elutasító ítéletet a reformpedagógiai irányzatokról, mondván, hogy azok ott és akkor, ahol megszülettek kiválóak voltak, de nem ültethetők át más történelmi viszonyokba. Szerintem viszont Freinet pedagógiája olyan nyitott és mobil, hogy szellemisége semmit sem sérül a hazai megvalósításakor. Freinet pedagógiája nemcsak megengedi, hanem meg is követeli a másságot. Ezért képes nemzetközi lenni” (SZ23, 35. o.).*

A rendelkezésre álló dokumentumok szinte mindegyikében (90%) a döntési folyamat meghatározó elemeként, a cselekvési változatok értékelésében és szelekciójában hangsúlyos szerepet kapott a potenciális alkalmazók korábbi nézeteivel, fennálló szükségleteivel és értékrendjükkel való azonosság mint *döntési kritérium*,

⁶⁵ Pl. személy- és gyermekközpontúság, egyéni bánásmód, életkori sajátosságokon alapuló szabad tevékenységválasztás, passzív, befogadó jellegű tanulási folyamatok helyett a tudás aktív, konstruktív létrehozása stb.

amely már korábban, a kompatibilitást vizsgáló fejezetben is említésre került. Az innovációra fogékony óvodapedagógusok írásaiból kiderült, hogy az alternatív pedagógiák és programok útvesztőjében megalapozott elméleti tudás, felkészültség hiányában többnyire szubjektív módon, korlátozott racionalitással próbáltak eligazodni. Ezért a különböző óvodai életmódszervezések közül azzal tudtak azonosulni (62%), amelyikkel több alkalommal és közvetlen tapasztalatszerzés útján is lehetőségük nyílt az elméleti és gyakorlati vonatkozások tekintetében ismerkedni, valamint az általuk megfogalmazott elvárásoknak megfelelt, pedagógiai nézeteikkel, élettapasztalatukkal leginkább összhangban volt. Erre a vizsgált szövegek 90%-ában található utalás: „Közel áll egyéniségemhez, személyiségemhez. Freinet pedagógiája lehetőséget ad arra, hogy önmagam lehessenek, a gyerekek pedig saját tempójukban maguk fedezzék fel a természet és az élet rejtelmét” (SZ31, 1. o.), „Közelinek éreztem elképzeléseimhez a Freinet-szellemiség gyermekközpontúságát, a munkálkodás elsődlegességét, a gyermeki egyéniség és szabadság tiszteletét” (SZ14, 1. o.), „Számomra az derült ki, hogy a Freinet-pedagógia óvónőnek és gyermeknek akkora szabadságot biztosít, amely ötletgazdag, élménydús, színes és gyermekközeli óvodai életet eredményezhet.” (SZ24, 3. o.) A fenti idézetekből körvonalazódó azonosulás érzése, a gyermeki és pedagógusi alkotó szabadság motívuma (az írások 80%-ában) mint meghatározó döntési kritérium értékelhető a Freinet-pedagógia iránti elköteleződésben.

A vizsgált írások többségében – 65%-ában – megfogalmazódtak az egykori gyermekkori emlékek, melyekben elsősorban a természettel való kapcsolat fontosságát emelték ki a pedagógusok. Ezen aspektus szintén mint döntési kritérium értékelhető: „Születésem óta falun élek egy zalai kisközségben: a szőlőhegy, a kiserdő, a legelő, a szántóföldek az életem részévé lettek. Elképzelhetetlennek tartom a fenti környezet nélküli életet” (SZ12, 1. o.), „Zirc mellett egy erdővel körülvett kis faluban születtem. Kisgyermekként benne éltem a paraszti munka nehézségéhez, de ugyanakkor szép hétköznapijában. Innen merítettem a természet szeretetét” (SZ16, 1. o.), „Gyermekkoromban a természet harmóniáját, annak testközelségét éreztem magam körül” (SZ4, 2. o.). Freinet pedagógiája hasonló ihletésből született. A francia néptanító életrajzából tudható, hogy milyen meghatározó volt számára a gyermekkora, amelyet a természettel való közvetlen kapcsolatban töltött (Németh és Pukánszky, 1998). Az óvodapedagógusok többsége – Freinet-re utalva – a természetet a tapasztalatszerzés tiszta forrásának tekintették, amely a gyermekek számára az élet által megvalósuló tanulás gazdagságát jelentheti: „Mint leendő óvónő mindezek az élmények arra készítetnek, hogy a bennem meglévő szeretetet, csodálatot és féltést a természet iránt, átadjam a rám bízott gyerekeknek. Ezen célok megvalósításához segítséget kapok közvetve Freinet-től, akinek az alapelvei irányt adnak a számomra” (SZ9, 2. o.).

A további vizsgálódások és elemzések során feltárhatóvá váltak a gyermekköz-pontúsághoz kötődő pedagógiai nézetek is mint további döntési kritériumok, amelyekkel kapcsolatban a vizsgált írások közel 90%-ában a gyermeki személyiség tisztelete, elfogadása és kibontakoztatása fejeződik ki a Freinet-pedagógiával rokonítható módon: „*A legfontosabbnak azt tartottam, hogy mennyire gyermekköz-pontú egy irányzat. A Freinet-pedagógia középpontjában valóban a gyermek áll, aki magában hordozza a kibontakozás lehetőségét, és ehhez talál olyan légkört, ahol választ kap kérdéseire, bizalom és biztonság veszi körül*” (SZ28, 3. o), „Így [a Freinet-pedagógia által] kaptam megerősítést arra, amit józan paraszti ésszel eddig is éreztem, hogy a szabad játék az óvodáskorú gyermek alaptevékenysége, és a belülről fakadó kíváncsiságukra, aktivitásukra építve juttathatjuk el őket a környező világ tevékeny megismeréséhez” (ÚL18).

A vizsgált dokumentumok tanúsága szerint tehát a francia reformpedagógia szellemiségében és alapelveiben, valamint az óvodapedagógusok nézeteiben egyaránt jelen lévő gyermekköz-pontúság, természet- és életközeli tevékeny tapasztalatszerzés iránti igény, a gyermeki és pedagógusi személyiség szabad, alkotó kibontakoztatása olyan meghatározó döntési kritériumokként értelmezhetők, amelyek alapján a Freinet-pedagógia iránti elköteleződés megtörtént.

5.4.4. A cselekvési változat kiválasztása: a döntés

A döntési folyamat következő alkotóeleme a megfelelő cselekvési változat kiválasztása, azaz maga a *döntés*. Az adaptációs döntésekkel kapcsolatban Becker (1970) álláspontja szerint meghatározó jelentőségű az abban szerepet játszó információk forrása, illetve azok tartalmi relevanciája és hitelessége. Vélekedése szerint a döntést legoptimálisabb módon segítő tényezők a legeredetibb információforrások, amelyeknek esetünkben a soproni kutatócsoport és annak tevékenysége tekinthető. A fentiekkel összefüggésben és a kutatásaim szerint elmondható, hogy a vizsgált szövegek alapján a döntést leginkább befolyásoló és meghatározó eredeti információforrásnak egyrészt a kutatócsoport tagjai által vezetett *intenzív tanfolyamok, továbbképzések*, másrészt az *Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program című kiadványuk* bizonyult. Előzőek szinte kivétel nélkül minden szövegben megtalálhatók voltak, utóbbira az írások kétharmadában találtam utalást.

A vizsgált dokumentumok alapján elmondható, hogy a soproni pedagógus-továbbképzéseknek már a döntés első mozzanatában – a fentebb részletezett cselekvési változatok értékelésére való reflektálás során – jelentős szerepük volt. A soproni intenzív továbbképzések iránt mutatkozó nagyfokú érdeklődés oka és a siker titka egyrészt az alternativitás és a pedagógiai pluralizmus tudományelméletileg megalapozott előadásából, másrészt az óvodai megvalósulás élményeiből

és közvetlenül hasznosítható tapasztalataiból fakadt. Az óvodapedagógusok írásainak több mint felében (53%) olvasható volt, hogy a képzések egyrészt megerősítést nyújtottak az alternatívák mérlegelési folyamatában, másrészt igazolták a cselekvési változatok értékelésének helyességét: „*Voltam keresztény-szellemű tanfolyamon, fejlesztő-pedagógiai továbbképzésen, és eljutottam Sopronba is az intenzív továbbképzésre. Zsuzsa és Irénke személyisége, nyitottsága, szakmai és emberi tudása megerősítő volt a számomra*” (ÚL16), „*Így kaptam megerősítést arra, amit józan paraszti ésszel eddig is éreztem, hogy a szabad játék az óvodáskorú gyermek alaptevékenysége, és a belülről fakadó kíváncsiságukra, aktivitásukra építve juttathatjuk el őket a környező világ tevékeny megismeréséhez*” (ÚL18), „*Amit eddig falusi élményvilágomból fakadóan csak »becsempészve« tudtam csinálni a gyerekekkel, az most legitimitást kapott*” (ÚL15).

Az óvodapedagógusok a továbbiakban a soproni képzések jelentőségével kapcsolatban azon jellemzőket emelték ki, amelyeket egyben a Freinet-pedagógia lényegi sajátosságaiként is értékelték (pl. természetközelség, közvetlen tapasztalatszerzés, életközelség, alkotó szabadság, a közösség szinergiája), tehát a vizsgált írások 90%-ának tanúsága szerint a képzések hangulata, légköre a közvetíteni kívánt szellemiségben szerveződött. Ennek hatására fogalmazódott meg bennük (90%) a tanfolyamok jellegével és az innovátorokkal kapcsolatban a hitelesség, a kongruencia érzésének megtapasztalása: „*Nem előadásokat ültünk végig, hanem megéltük a Freinet-pedagógia szellemiségét*” (ÚL23), „*[...] nem csak az ismeretanyag volt a lényeg, hanem az emberek, akik elmondták, és az egész továbbképzés szellemisége. Más megvilágításba kerültek a dolgok*” (ÚL3). Az óvodapedagógusok a tartalmi relevancia és hitelesség egyik meghatározó elemeként – közel 60%-ban – a szabadságélményt említették. Vallomásaik szerint a soproni képzések alkalmával ismerték meg és élték át először, hogy pontosan mit is jelent a módszertani szabadság, amelyet a törvényi és tartalmi szabályozás (1985-ös oktatási törvény, 1989-es ONP) számukra lehetővé tett: „*Minden a módszertani szabadságról szólt: az óvodai élet, az előadások, a kirándulások, az összejövetelek sokféle formája*” (ÚL22), „*Sopronban olyan légkör és olyan szabadságélmény fogadott bennünket, hogy még jobban elmélyítette bennem, hogy ez az a pedagógia, ami nekem való*” (ÚL21), „*A módszertani szabadság fogalmával a soproni főiskolán találkoztam először. [...] Itt tapasztaltam meg a másság elfogadását, hogy nem mindenki ugyanazon az úton jut el a célhoz*” (ÚL24).

A vallomások tanúsága szerint (48%-ban) a soproni továbbképzéseket az egymástól való tanulás kooperatív, interaktív szellemisége jellemezte, amelyben a tartalmi relevanciát és hitelességet az elméleti megalapozottság és a gyakorlati megvalósulás összhangja teremtette meg. Ezek a tényezők nagymértékben hozzájárultak az egyéni döntésekhez: „*Ezek az összejövetelek más hangulatban zaj-*

lottak, mint a hagyományos továbbképzések. Emberközpontúan, egymást játékosan megismerve indultak. Egymástól tanulva, tapasztalva, a problémákat megvitatva, alkotóan, kreatívan tevékenykedve. Megfogalmazódott bennem: Én Freinet szellemében dolgozó óvónő szeretnék lenni!” (SZ22, 2. o.), „A soproni intenzív továbbképzésen a sok jó előadás, a videofilmek, az estebe nyúló beszélgetések, a freinet-s hangulatú kirándulások, a két óvónő minden részletre kiterjedő elbeszélése, a bemutatott munkakártyák, a hospitálás az óvodában: mind hozzásegítettek ahhoz, hogy a gondolattöredékeink rendszerré válhassanak. Most már nyugodt szívvel indíthatjuk be óvodánkban a Freinet-szellemű csoport mindennapi életét” (SZ2, 68. o.).

Az óvodapedagógusok írásai alapján az együttműködés, az interaktivitás, a kötetlenség és a szabad tevékenységválasztás alkotó légkörében alkalom nyílt egymástól is tanulni, amelyre a vizsgált szövegek kétharmadában (67%) található utalás. Az ország minden részéről különböző elvárásokkal, pedagógiai nézetekkel, eltérő szakmai tájékozottsággal, mégis az újdonság iránti nyitottsággal és befogadó szemlélettel érkező kollégák hamar összekovácsolódtak a közös élmények hatására, így a tartalmi relevancia további elemeként értékelődött a Freinet-pedagógia sajátos, szinergikus hatást teremtő, közösségi jellege (67%): *„Olyan bázishely volt Sopron, ahova lehetett menni kérdéseinkkel, problémáinkkal. Az itt töltött pár nap alatt megnyiltunk egymás felé, közösségformáló ereje is volt Sopronnak. Soha nem oktattak ki bennünket, inkább elhitették, hogy fontos láncszemek vagyunk a Freinet-mozgalomban”* (ÚL1). Sopronban tehát a pedagógus-továbbképzések az elméleti megalapozottság talaján, azzal releváns módon a közvetlen tapasztalatra épültek. A freinet-s hangulatú „iskolakerülő” kirándulások, az estebe nyúló beszélgetések az informális tanulás színterévé váltak. A felmerülő kérdéseket, problémákat megvitatva, alkotó, kreatív módon, tevékenykedve folyt a munka úgy, ahogy a gyakorló óvodában látottak alapján maga a Freinet-szellemű életmódszervezés is.

A pedagógus-továbbképzések mellett, a döntést befolyásoló másik jelentős (eredeti) információforrás az Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program című kiadvány volt. A vizsgált dokumentumok szerint az óvodapedagógusok a Freinet-pedagógiát leginkább a szellemi-érzelmi rokonság felfedezését követően, illetve a meg lévő pedagógiai nézeteikkel való összhang alapján választották, amelyben a fent nevezett program-ajánlás szerepére, tartalmi relevanciájára és hitelességére vonatkozó utalások is a szövegek közel 67%-ában fellelhetőek voltak: *„Több alternatív program leírása is a kezembe került. Mikor elolvastam a soproni Freinet-programról szóló leírást, úgy éreztem, ez az enyém. Erre vágyom évek óta. Ezek az én gondolataim, érzéseim! Első olvasásra magaménak éreztem”* (SZ22, 1. o.), *„Kolléganőim egy tatabányai továbbképzésről hoztak soproni stencilezett programokat. A Freinet-programot olvasva felcsillant a szemem! Ez az én módszerem – gondoltam”* (ÚL23).

A soproni oktatók tollából megjelent kiadvány tartalmilag releváns és hiteles módszertani alapot, iránymutatást és tudást biztosított az óvodai élet megújításért tenni akaróknak: „*Megvettem a soproni kiadványokat, és ezek jó iránytűk voltak. Ezek alapján készítettük el a terveinket*” (ÚL6). A tartalmi érvényesség tekintetében a vizsgált dokumentumokból feltárhatóvá vált, hogy az óvodapedagógusok számára a programkiadványban foglaltakkal kapcsolatban nem az előíró jelleg, hanem a Freinet-pedagógia sajátosságát is tükröző egyedi adaptáció hangsúlya jelent meg: „*Sokat segített, amikor megjelent Zsuzsa és Irénke kiadványa. Sopron és az ott dolgozó kolleganők iránymutatókká váltak. [...] Otthon a saját lehetőségeink szerint alkalmaztuk Freinet pedagógiáját*” (ÚL28), „*Könyveiket, programjukat, Ani és Jutka óvónők óvodai életmódszervezését használtuk, adaptáltuk a mi óvodánkra*” (ÚL16).

A Freinet-szellemiséggel való ismerkedés során, a képzések alkalmával megtapasztalt alkotó légkörben felismerték és jól megéreztek a pedagógusok, hogy a Sopronban látott óvodai életmódszervezés csupán egy lehetséges megvalósulása a francia reformpedagógia óvodai adaptációjának. Nem egy kötelezően megvalósítandó minta, hanem *Célestin Freinet* alapelvei és technikái mentén az eltérő pedagógusi személyiségek, az adott gyermekcsoport és a helyi sajátosságok igényeinek megfelelően egyedivé formálható, szakmai arculatot kifejező program. A soproni eredetű információk (tanfolyamok, kiadványok, a látott életmódszervezés tapasztalatai) az előzőekben részletezett módon és értelemben voltak meghatározók, illetve érvényesek az óvodapedagógusok döntéseiben. Ezek következtében az olyan típusú megközelítések bizonyultak eredményesnek a Freinet-pedagógia óvodai adaptációjában, amelyek az elindulás támpontjának tekintették a látott és választott koncepciót, amelyet az innováció folyamatában elemeire bontva, majd egyedi módon újra szintetizálva alkalmaztak a pedagógiai gyakorlatban.

A döntés folyamatában a cselekvési változatok értékelését követő választás elemzésekor – az információk forrása és tartalmi relevanciája mellett – egy további aspektus is feltárult a dolgozatok és az esszéjellegű visszaemlékezések 75%-ában: a döntésekben szerepet játszó, érzelmekre ható szuggesztivitás⁶⁶ jelensége. A szuggesztív kommunikáció lényege, hogy olyan „*önkéntelen választ vált ki, amely válasz a kommunikáció gondolati tartalmát jeleníti meg*” (*Gombos, Bányai és Varga, 2009, 114. o.*). Sajátos jellemzője, hogy a személyek közötti kommunikáció eredményeképp és hatására automatizmus lép fel, és a szuggesztív személyiség erős modellt, azonosulási mintát jelent a másik személy számára (*Forgács, 2001*).

66 Ezen pszichológiai aspektus vizsgálatát azért is éreztem lényegesnek, mert az óvodapedagógusok a dolgozatok és esszé jellegű írások közel kétharmadában név szerint is megemlítették a kutatócsoport tagjaival való személyes találkozást és annak meghatározó élményét.

Az óvodapedagógusok írásaiban nagyon gyakoriak voltak az olyan utalások, amelyek a kutatócsoport tagjainak lelkesítő szakmai hitelességéről, valamint személyiségük hatásáról szóltak. A szövegek közel 75%-ában lehetett ezen aspektusról olvasni: *„Eljutottam Miskolcra az »Alternatív pedagógiai elképzelések Magyarországon« című tanácskozássra, ahol [...] úgy éreztem, hogy én megtaláltam a számomra legmegfelelőbbet. Ezt Zsámboki Károlyné dr. és Eperjesy Barnabásné szuggesztív, igen tartalmas előadásainak köszönhetem.”* (SZ2, 47. o.), *„Freinet pedagógiájáról s annak magyarországi alkalmazásáról 1991 áprilisában hallottam Miskolcon, egy országos konferencián. Az előadók – Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné – lelkesedése és e pedagógiának a szelleme óriási hatással volt rám”* (SZ23, 2. o.).

A pszichológiai témájú szakirodalmak többségében a szuggesztív kommunikáció értelmezésében lényeges szerepet játszik a tudatosság, az akarati befolyásolás és a szándékos ráhatás (Forgács, 2001; Urbán, 2004; Gombos, Bányai és Varga, 2009). A soproni oktatók esetében a tudatos (meggyőző, kampányoló jellegű) befolyásolás szándéka nem volt kimutatható, helyette az indirekt módon érvényesülő referens és szakértői tekintély és emberi hitelesség jelent meg, amely hatást gyakorolt a pedagógusokra: *„Mély benyomást tett rám Zsámboki Károlyné dr. egy előadása Budapesten, az ELTE-n. A bemutatott videofilm és a hozzáfűzött magyarázatok meggyőztek arról, hogy lehet életszerűen, nagy gyermeki szabadságot biztosítva »tanulni«”* (SZ28, 34. o.). A kutatócsoport tagjai olyan szuggesztív személyiséggel és kommunikációs készséggel rendelkeztek, illetve olyan azonosulási mintát nyújtottak, amelynek következtében „önkéntelen válasz”-reakciót és „automatizmust” váltottak ki az innováció legkorábban alkalmazókban: *„Egyre világosabbá vált a számunkra, hogy nem a tárgyi feltételek a döntőek (fálusi, vidéki környezet), hanem az, hogy szívvel, lélekkel elkötelezzük magunkat e módszer mellett”* (SZ18, 8. o.), *„Friedrich Árpádné Ani példája annyira magával ragadott, hogy még ma is sok mindent úgy csinállok, ahogy tőle láttam”* (ÚL12). Ezen reakciók belső indítástól vezérelt, affektív fókuszú sajátossága, kutatásaim alapján, meghatározó jelentőségűnek bizonyult a Freinet-pedagógia iránti elköteleződésben.⁶⁷

5.4.5. A döntés végrehajtása: az adaptáció első tapasztalatai

A *döntés végrehajtásáról*, azaz az adaptáció pedagógiai gyakorlatba történő kezdeti bevezetéséről (első próbálkozásokról) szóló tartalmi részek minden vizsgált szövegben – eltérő részletességgel – megtalálhatók, és a legnagyobb terjedelem-

⁶⁷ Leggyakrabban, az ide vonatkozó szövegrészek 60%-ában, a két oktató, Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné személyére vonatkozó utalások találhatók meg, hiszen az előadások, továbbképzések során többnyire velük találkoztak, és őket hallották az érdeklődők.

ben ezek szerepelnek. Amint már korábban említett tettünk róla, a sikeres innovációt jellemző egyik tényező a kipróbálhatóság, amely alatt a minél kisebb kockázattal járó kísérleti lehetőségek alkalmazását értjük (Rogers, 1983). Ez a tényező, az innováció kezdeti alkalmazásában, döntő befolyással lehet a diffúzióra abban a tekintetben, hogy a gyakorlatban is kipróbálható, megtapasztalható és kezdeti pozitív eredményeket, illetve sikerélményt nyújtó újítás adaptációjában erősebben és határozottabban jelentkezhet a további alkalmazásra és terjesztésre irányuló igény. Az elkövetkezőkben tehát az innováció elterjedését és eredményességét a döntés végrehajtásának eredményességével kapcsolatban vizsgáljuk, azaz a Freinet-pedagógia első, kísérleti alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat elemezzük, különös hangsúlyt fektetve a kipróbálhatósággal kapcsolatos vonatkozásokra.

A dolgozat- és levélíró pedagógusok vallomásainak mindegyikéből (100%) azonosítható volt, hogy azoknak az óvodapedagógusoknak, akik a Freinet-pedagógiát a mindennapi óvodai gyakorlatban is elkezdték kipróbálni, szinte azonnal sikerélménye volt: *„Örömmel vettem észre, hogy óvodásaim is milyen lelkesek, ha sétálni, kirándulni megyünk. Nemcsak a természetbe, hanem a mesteremberekhez, a gazdálkodással foglalkozó ismerősökhöz. Csillogó, kíváncsi szemekkel folyamatosan kérdeznak: Mi ez? Mire való? Mit csinál?”* (SZ15, 1. o.). A kipróbálás kedvező tapasztalatai tehát az újítás sikerének élményét jelentették. Az ide kapcsolható szövegrészek elemzését követően körvonalazódtak azon változások, amelyekben a kipróbálhatóság pozitív élményei feltárhatókká és összefoglalhatóvá váltak. Az óvodapedagógusok valamennyien arról számoltak be, hogy emberi és szakmai átváltozásuk nem egyik napról a másikra történt, hanem – általában a pedagógiai nézetek rendszerének kialakulásához, formálódásához hasonlóan – sok-sok megélt élethelyzet, saját személyes és szakmai tapasztalat, illetve az ahhoz kapcsolódó reflexió játszott szerepet a folyamatban.

Az óvodapedagógusok a változásokkal kapcsolatban elsőként a személyiségük egészében bekövetkezett átalakulásról írtak, amelyek a vizsgált írások 75%-ának tanúsága szerint a döntéshez még szorosan kapcsolódtak, gyakran az elköteleződéssel együtt járó jelenségeként voltak észlelhetők: *„Mégfogalmazódott bennem, hogy Freinet-szellemű óvónő szeretnék lenni. Éreztem, hogy ez nem megy egyik napról a másikra. [...] Abban volt a szépsége, hogy közben állandóan változtam, megújultam.”* (SZ22, 2-3-o.), *„A Freinet-program új személyiségvonásokat igényel az óvodapedagógusoktól. Ehhez a pedagógiához dönteni képes, nyitott, felelősségérzettel és kreativitással bíró óvónőkre van szükség”* (L48), *„Freinet szellemében dolgozni nemcsak egy módszer alkalmazását, hanem életformát jelent”* (SZ4, 2. o.). A személyiségben bekövetkezett változásokat a vizsgált szövegek döntő hányadában (75%) leginkább a felszabadultság, az érzelmi feltöltődés, a megújulásra

való fogékonyság, a korábbiakhoz viszonyított másság és a felelősségvállalás jellemezte: „Újra sokkal nyitottabb vagyok, tudatosabban figyelek, reagálok mindenre, ami körülöttem történik” (L63), „Miben segített nekem Freinet? Mióta vele foglalkozom, azóta tudatosabban figyelek, reagálok mindenre. [...] Talán más lett a felelősségtudatom is” (SZ4, 28. o.).

A személyiségben bekövetkezett változások és a megtapasztalásokból származó pozitív élmények hatással voltak a nevelői attitűdre is, amelynek következtében leginkább a gyermek- és élményközpontú nevelés, illetve a nyitottabb gondolkodás figyelhető meg és támasztható alá az írások 91%-ából: „Próbálok beleélni magam a gyerekek problémahelyzetébe, és így próbálok megtalálni a megoldást.” (SZ31, 29. o.), „Azóta fontosnak tartom a természet folyamatos megfigyelését, a közvetlen megláttatást, a felfedezés örömét. [...] A gyerekeket minden érdekli, ami él és mozog, és saját mozgásigényüket is kielégíthetik a természetben” (SZ29, 40. o.), „Teljes természetességgel beszélgetek a gyerekekkel az élet dolgairól. Kikérem a véleményüket. Minden lényeges kezdeményezést megbeszélék a gyerekekkel, figyelembe veszem az ő gondolataikat” (ÚL12). A dolgozatokban és az esszéjellegű írásokban, a bekövetkezett változások hangsúlyával párhuzamosan néhány esetben megfogalmazódtak a korábbi pedagógusi személyiségvonásokkal és a nevelői attitűdökkel kapcsolatos kritikai észrevételek is, amelyek a változással kapcsolatban egyrészt a tudatosság bizonyos szintjét, másrészt az önreflexió jelenlétét támasztják alá: „Sok gátlást, konzervatív szokást kellett levetkőznöm. Állandóan változtam, megújultam. Nem kellett előírásokat követnem” (SZ22, 2-3. o.), „Be kellett látnom, hogy korábban kevés élményszerzésre alkalmas programot szerveztem gyermekeimnek; hogy én sem ismerem eléggé a környezetemben élő növényeket, állatokat; hogy nem építettem eléggé a gyermekek érdeklődésére, egyéni élményeire; hogy kevésbé kerestem a kapcsolatot a szülőkkel” (SZ23, 34. o.).

A nevelői attitűd-módosulás, a viselkedés irányítására gyakorolt hatása által, a pedagógiai tevékenységben bekövetkező változásokat eredményezett, amelyek a természet- és életközeli tapasztalatszerzésben, a gyermeki aktív, cselekvő munkálkodásban, illetve az önkifejezés jelentőségének felismerésében érhető tetten az írások 98%-ában: „Gyermekcsoportunkkal ellátogattunk a közeli tehenészetbe, ahol az állatok gondozásán kívül a fejéssel is megismerkedhettek, majd megtízlelhették a frissen fejt tejet. Ilyen élményekben korábban nem volt részük a gyerekeknek. [...] Vendégségben voltak nálunk oroszlánfejű törpenyulak, amiket egy hétig gondozni is kellett. [...] Nyomon követtük a szomszéd utcában épülő házat az alapozástól a tetőrakásig. Voltunk a tűzoltó-apuka munkahelyén [...] Ezek a természetes környezetben megtapasztalható dolgok életre szóló élmények maradnak” (ÚL10), „A néphagyományörzéstől az egészséges életmódra nevelésig minden belefért egy Freinet-szellemű programba. [...] Az egészséges életmódra nevelés szellemében sütöttünk,

főztünk szülői segítséggel. Beszélgetőkörökben terveztünk, összegeztünk, munkakártyákat készítettünk, évkönyvünk volt” (L73).

Az óvodás gyermekekkel kapcsolatban tapasztalt változásokat az írások 96%-ában említették meg a pedagógusok. A Freinet-szellemű óvodai élet, a szabadság és szeretet légköre az óvodapedagógusokéhoz nagymértékben hasonló reakciókat váltott ki a gyermekekből is. Ennek következtében kialakulhatott az a személyre szóló szeretetkapcsolat, amely a gyermek-pedagógus viszony alapjává és nélkülözhetetlen feltételévé vált: *„Abhoz, hogy mindenki jól érezze magát szeretet és elfogadás kellett feltétel szabás nélkül. A gyerekeket olyanak fogadtuk el amilyenek. Önbizalmuk lett, mások iránt is elfogadók lettek. Kialakult egy szeretetkapcsolat. Kevesebb lett a konfliktus, tartalmasabb lett az óvodai élet” (SZ11, 45. o.).* A korábbi kötelezően előírt foglalkozásokat felváltó, szabad döntéseken alapuló, érdeklődéstől vezérelt gyermeki tevékenységek nem igényeltek többé a pedagógus részéről didaktikus mesterkéeltséggel előhívott külsődleges motivációt, mert a gyermeki kíváncsiság és alkotó tettvágy vált az óvodai élet mozgatórugójává: *„A gyerekek szinte habzsolták a különféle felkínált tevékenységeket. Mindent szerettek volna kipróbálni, mindenki mindenben szeretett volna részt venni. Érezhető volt a gyerekek aktivitásán, nagyfokú érdeklődésén, hogy mennyire felszabadította őket a szabad választás lehetősége.” (SZ3, 7-8. o.), „A gyerekek érezhetően felszabadultabbak lettek. Bátran kezdeményeznek, nem félnek a kudarctól, újra nekifognak a problémák megoldásának. A foglalkozástól félő, »lapuló« gyerekek felélénkültek, nagyobb önbizalommal látnak neki egy-egy tevékenységnek. Bátran kinyilvánítják véleményüket” (SZ12, 26. o.).* Ezen átalakulással párhuzamosan a beszámolóok tanúsága szerint a gyermekek társas viselkedésében is megszűntek a problémák, könnyebben oldódtak, illetve nem jelentkeztek a konfliktushelyzetek, mert a felelősségteljes szabadság, a változatos tevékenységekben rejlő szabad önkifejezés lehetősége érdeklődésre és alkotó aktivitásra váltotta fel a korábbi „fegyelmezési problémákat”: *„Az ún. problémás gyerekekre is szelídítőleg hatott a Freinet módszer. Egy-egy meghitt beszélgetés, egy örömteli tevékenység feledtette velük sérelmeiket. A mi csoportunk bensőséges világa gyógyírként szolgált” (SZ24, 37. o.), „A szívesen végzett tevékenységek elégedettséggel töltenek el benniünket, és sikerélményhez juttatnak. Az óvónőnek fegyelmezési gondjai szinte nincsenek. Az igazi fegyelem nem kívülről jön, tilalmak és büntetések kíséretében, hanem természetes következménye a közös munka jó megszervezésének” (SZ18, 7. o.).*

Az óvodai életben bekövetkező megújulás további fontos mozzanatának tekinthető a tárgyi környezet tudatos megváltoztatása is, amelyről a vizsgált írások 91%-ában tettek említést a szerzők: *„A csoportszoba átrendezésével kezdtem. Kuckókat hoztunk létre egy-egy tevékenység színhelyéül” (L81), „Bevittem a csoportszobába mindennapos használatra az ollót, a festékeket, az agyagot, egy ho-*

mok-víz asztalt. Ott volt minden kincs, amit a gyerekek séták során begyűjtöttek. Először mindenki egy kicsit furán nézett, de amikor látták, hogy milyen nyugalom volt egész nap, mindenki utánozni kezdett” (ÚL6). Az alkotó légkör, a változatos tevékenységek nélkülözhetetlen feltétele a gyermeket körülvevő inspiráló környezet, amelynek a Freinet-pedagógia alapelveinek és technikáinak megvalósulásában is fontos szerepe van. Az óvodapedagógusok a döntés végrehajtásának folyamatában ebben a tekintetben is törekedtek a megújításra. A kezdeti próbálkozások sikerét és pozitív tapasztalatait látva, később a csoportszobák szinte mindenre kiterjedő átrendezésével – a kialakított kuckókban, „műhelysarkok”-ban, változatos eszközöket biztosítva – szabad teret adtak a gyermekeknek a játékra, tevékenységre, alkotásra: „Átalakítottuk a csoportszobánkat. A babakonyha eszközeit kibővítettük valódi lábasokkal, fakanalakkal, vágóeszközökkel. A babák ruhatára kiegészült »felnőtt« ruhákkal, amelyeket szerepjátékokhoz használhattak a gyerekek. A mese-zene-báb sarokban bármikor hozzáférhetővé tettük a bábokat és a sokféle ritmushangszert. A kézműves-barkács műhely folyamatosan bővült [...] A természetsarokban volt egy papagájunk, egy tengerimalacunk és egy kis akváriumunk. Itt csíráztattunk, ültettünk, itt gyűjtöttük az évszakra jellemző terményeket, gyümölcsöket” (SZ18, 9. o.), „Már az első évben átrendeztem a csoportszobát. [...] Lett egy igazi konyhasarkunk. [...] A pocokon befőttek, fűszerek, teafélesek sorakoznak. Van egy nagy kosarunk, amely hívogatón várja az otthonról hozott nyersanyagokat, főleg gyümölcsöket, zöldségeket. [...] Jutott hely egy bordásfalnak, egy plafonról lelógó kötélnek. A beszélgetőkörhöz, a meséhez ülőpárnákból kört formázunk” (L62).

A döntést követően, a végrehajtási folyamat kezdeti szakaszában az adaptációt leginkább a soproni továbbképzéseken látottak, hallottak gyakorlati alkalmazhatósága, valamint a pedagógusok által is megtapasztalt és átélt élmények kipróbálhatósága határozta meg. Az első próbálkozásokat követő és azok hasznosíthatóságát igazoló pozitív megerősítés és visszajelzések további változások előmozdítói voltak, amelyek fokozták az innováció adaptációjának mértékét. A változásokat összegezve elmondható, hogy az óvodapedagógusok, a gyermekek, az óvodai környezet változásai mentén az egész óvodai élet jellege és légköre is átalakult. A mindenkitől egységesen elvárt teljesítmény, az óvodás gyermekek életkori sajátosságainak nem megfelelő tanulási módszerek és az individuumokat elfedő, személytelenebb közösségek helyett az egyéni bánásmód, az elfogadás és az érzelemgazdagság (pl. szeretet, elfogadás, ragaszkodás, együttes élmény öröme) jellemezte az óvodai hétköznapokat: „A közösen átélt élmények mély érzelmi töltődést, szoros érzelmi kötődést, egymáshoz való ragaszkodást váltottak ki” (SZ3, 6. o.), „Ahhoz, hogy mindenki jól érezze magát, szeretet és elfogadás kellett feltételezés nélkül. A gyerekeket olyannak fogadtuk el, amilyenek. Önbizalmuk lett,

mások iránt is elfogadók lettek. Kialakult egy szeretetkapcsolat. Kevesebb lett a konfliktus, tartalmasabb lett az óvodai élet” (SZ11, 45. o.). Az „átváltozás” némelyek szerint teremtő erővel bírt: *„Újrateremtettük az óvoda életét. [...] Jobban érezzük magunkat az óvodában*” (SZ12, 26. o.). Ezen folyamatban a gyermek és a pedagógus együttműködése elsősorban az empátia és tolerancia által megvalósuló szereteten és elfogadáson alapult; a szakmai megújulásban pedig a módszertani szabadság mentén megjelenő reflektív tudatosság, a hitelesség és önazonosság fogalmazódott meg az írások döntő többségében.

5.4.6. A végrehajtási folyamat összegzése, értékelése

A döntési folyamat utolsó szakasza, a témával foglalkozó szakirodalmi megfogalmazás szerint, a „végrehajtási folyamat ellenőrzése”. Esetünkben, egyrészt a vizsgált innováció pedagógiai jellege miatt, másrészt a Freinet-pedagógia iránti elköteleződés szubjektív, belülről vezérelt sajátossága miatt a végrehajtási folyamat kívülről meghatározott, „sztenderdizált” ellenőrzése nem tekinthető szükséges és megvalósítható eljárásnak.⁶⁸ Helyette nagyobb hangsúlyt szükséges helyezni az újítás kipróbálásával mint a döntést követő végrehajtási folyamattal kapcsolatban megfogalmazott összegző értékelésekre, amelyből feltárható *a döntés helyességére vagy helytelenségére vonatkozó reflexió*, azaz a döntés elvetése vagy módosítása. A döntés pozitív értékelése meghatározó tényezője az adaptált gyakorlat további alkalmazására vonatkozó igény mértékének, azaz az innováció sikerének.

A végrehajtási folyamat értékelését tartalmazó szövegrészek gondolatai két főbb tartalmi kategória köré rendezhetők, amelyek közül az egyik a választott cselekvési változatban, azaz a Freinet-pedagógiában rejlő sajátosságok értékelése, a másik az adaptációs döntés következtében, a pedagógusi személyiségben tapasztalt változásokra, azaz a Freinet-pedagógussá válásra vonatkozó reflexió. A választott cselekvési változat, azaz a Freinet-pedagógiában rejlő sajátosságok értékelésében – a vizsgált szövegek 60%-ában – leginkább a „másság” motívuma jelenik meg elsőként a kompatibilitással kapcsolatban bemutatott alternatív óvodai életmódszervezésekkel összefüggésben. Ezen programok az alapvető értékekben, alapelveikben és főbb nevelési céljaikban mutatkozó azonosságaik mellett különbözőségeik hangsúlyozását is fontosnak tartották. A vizsgált írásokban (56%) is tetten érhető a másság ezen értelmezése és értékelése: *„Nagyon sok igazság, érték fűződik például a Montessori- vagy a Waldorf-pedagógiákhoz. Ám mégis találhatók benne olyan elemek, amelyek nem szolgálják eléggé az önmegvalósítást,*

⁶⁸ Ezen szakasz a műszaki, gazdasági és a természettudományos innovációk esetében feltétlenül szükséges lehet egy-egy újítás bevezetésével kapcsolatban, ahol az ellenőrzés egyik célja az invenció eredetiségének megőrzésére irányuló minőségbiztosítás. A fenntarthatóság érdekében a pedagógiai innovációk esetében sem mellőzhető a szakmai minőség biztosítása, azonban a fentebb felsorolt tudományterületeken alkalmazott gyakorlattól eltérő célzatossággal és módszerekkel valósítható meg.

nem elégítik ki a gyermekek szabadságvágyát. Ezzel ellentétben a Freinet-pedagógia magában foglalja az előbb hiányosságként említett értékeket, és a szabadság által felértékelődik a pedagógus munkája. Freinet pedagógiáját ez teszi mássá, varázslatosabbá” (SZ28, 34-35. o.), „Véleményem szerint a Freinet-módszer abban különbözik a többitől, hogy a gyermekek felszabadultabbak, kreatívabbak, nagy lelkesedéssel tevékenykednek. Minden lehetőséget megad ahhoz, hogy a gyerekek teljes személyisége kibontakozhasson, hogy sok mindenben kipróbálhassák, megvalósíthassák önmagukat” (SZ31, 26. o.).

A Freinet-pedagógia, mint választott innováció értékelésében egy további kontextusban is megjelenik a másság értékelése. A francia reformpedagógiai koncepció sajátossága, hogy szigorúan vett didaktikai elvek, előírt stratégiák és módszerek nélkül, az alapelvek és a megvalósulást biztosító technikák mentén nagyfokú szabadságot ad a pedagógusoknak, amelynek következtében a helyi adottságoknak és lehetőségeknek megfelelő, azokkal összhangban létező alternatívaként születhet meg egy-egy Freinet-szellemű óvodai kezdeményezés. A fentiek értelmében az óvodapedagógusok által látott soproni, gyakorló óvodai életmódszervezés is egy lehetséges megvalósulás, alternatíva volt *Célestin Freinet* pedagógiájának hazai adaptációjában.⁶⁹ Az előzőekben részletezett értelmezéseken túl, a fentebb leírt egyediségben testet öltő másság is megjelent az óvodapedagógusok reflexióinak egyharmadában (33%): *„Amellett, hogy megismerkedtünk a Freinet-szellemiséggel, programmal, a projekt módszerrel, szabadon lehetett szárnyakat bontani, kísérletezgetni, saját személyiségünknek megfelelően alakítani óvodai tevékenységünket, ezzel is hirdetve Freinet szellemiségét, aki nem utánpótlást kívánt követőtől, hanem alkotó alkalmazást” (ÜL18), „Freinet pedagógiája olyan nyitott és mobil, hogy szellemisége semmit sem sérül a hazai megvalósításakor. Freinet pedagógiája nemcsak megengedi, hanem meg is követeli a másságot” (SZ23, 35. o.), „Freinet rendszerében az a csodálatos, hogy akárki kezd hozzá, mindig más, hiszen néhány alapelven kívül – aminek megtartása »kötelező« – nem fogalmaz meg előírásokat, szabályokat” (SZ27, 16. o.), „Freinet pedagógiájával azért tudtam könnyen azonosulni, mert saját elképzeléseimmel kiegészítve, rugalmasan, a helyi adottságok figyelembe vételével alkalmazhatom” (SZ18 7. o.).*

A kipróbálás tapasztalatait összegző értékelésekben az egyediség pozitívumának hangsúlyozása mellett megjelenik a Freinet-pedagógia általános szellemiségéből fakadó másság: *„Több diplomám volt, több területen dolgoztam, de mindig tudtam használni Freinet elveit. Inspiráló környezetet teremteni, jókedvűen tevékenykedni, az egyéni sajátosságokat figyelembe venni minden területen lehetséges, ha bennünk él Freinet szellemisége” (ÜL25), „Meg vagyok győződve, hogy azáltal, hogy meg-*

⁶⁹ A kutatócsoport által kiadott „Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program” című kiadványban is – *Horváth H. Attila* javaslatára – ezt az egyedi jelleget hivatott jelezni az „egy” szócska.

ismerhettem Freinet szellemiségét, sokkal jobb fejlesztő pedagógus vált belőlem. [...] Freinet szellemisége beivódik az emberbe” (ÜL23). A vizsgált írások 60%-ában azonban a fentebb említett általánosságban megfogalmazott szellemiségen túl a Freinet-pedagógia konkrét pedagógiai alapelveiben testet öltő másság is a végrehajtási folyamat értékelésének részét képezi. Ennek eredményeképp megjelenik a természet- és életközelség, az aktív munkálkodás, a kényszer nélküli önkifejezés mint hangsúlyozott érték: „Saját tapasztalatom győzött meg arról, hogy a gyermeki személyiség kiteljesedését a természet- és életközelség nagyon jól szolgálja. [...] A természet- és életközelség, a közösen átélt élmények varázslatos módon befogadhatóvá, összetartozó egységgé kovácsolja a kis közösségeket” (ÜL10), „Nagyon értékesnek tartom a gyermeki személyiség tiszteletét, kényszer nélküli kibontakoztatásának szabad útját, a természetközeli nevelést, felelősségteljes gondolkodásuk kialakítását a természettel szemben, aktív, alkotó munkálkodást” (ÜL18), „A Freinet-szellemű óvodai nevelés nem próbálja mesterkéltné helyzetekbe belecsalogatni a gyermeket, hanem természetes közegében meghagyva, a spontán helyzeteket is nagyon tudatosan felhasználva fejleszti a gyermeki személyiséget. A gyermek maga járhatja végig a megismerés kacskaringós ösvényeit” (SZ11, 2. o.).

A fenti bekezdések és idézetek alapján és a vizsgált írások mindegyikével kapcsolatban elmondható, hogy az óvodapedagógusok a választott cselekvési változat, azaz a Freinet-pedagógia óvodai adaptációjának első tapasztalatait mindannyian pozitívan értékelték (100%), és a Freinet-pedagógia iránti elköteleződéssel kapcsolatban hozott döntésüket helyesnek ítélték meg. Lényeges észrevételként megállapítható, hogy a Freinet-pedagógia alapelvei már a döntési folyamat egy korábbi szakaszában, a cselekvési változatok értékelésekor mint döntési kritériumok megjelentek, így elmondható, hogy a vizsgált innovációban azon tényezők, amelyek a cselekvési változatok értékelése során a döntésben meghatározó szerepet játszottak, később, a végrehajtási folyamat értékelése során, a döntés helyességét megerősítő visszacsatolásként újra megjelennek.

Az adaptációs döntés következtében a pedagógusi személyiségben tapasztalt változásokra, azaz a Freinet-pedagógussá válásra vonatkozó reflexiók a végrehajtási folyamat értékelésének egy másik, szintén meghatározó jelentőséggel bíró aspektusát képezik. A francia reformpedagógia szellemiségével való azonosulás, az iránta érzett elköteleződés – a vizsgált írások szerint – nem csupán az óvodai nevelőmunkában észlelhető változást, megújulást nyújtott a követőknek, hanem olyan, a pedagógusi személyiségben bekövetkező változásokat is eredményezett, amelyek nevelési céloktól, feladatoktól és módszerektől függetlenül, nagymértékben hozzájárulhattak az adaptációs döntés végrehajtási folyamatának pozitív összegzéséhez és általa az innováció sikeréhez.

A változás jellegének értékelését az óvodapedagógusok egyharmad része a korábban már említett „másság”-gal, „más valaki lettem” motívummal jellemezte, az írásokban azonban további, árnyaltabb jelentéstartalmak is megjelentek, pl. az „önmagára találás”, a „korábbi én újraéledése”, a szakmaiságban való „otthonra lelés” érzései, amelyek a „másság” helyett inkább a valamire való „rátalálás” motívumával írhatók le (90%): *„Freinet pedagógiája lehetőséget ad arra, hogy önmagam lehessenek.”* (SZ31, 1. o.), *„Úgy éreztem, hogy rátaláltam régi önmagamra”* (SZ12, 1. o.), *„A helyi adottságokhoz, körülményekhez, az élet-adta lehetőségekhez igazodhattam. Az állandó megújulásban önmagam lehettem”* (SZ22, 2-3.o.), *„Számomra a Freinet-pedagógiával való megismerkedés tűnő gyermekkorom újraéledését, a munkámban való otthonra-találást jelenti”* (SZ4, 3. o.), *„Számomra Freinet pedagógiájával való találkozás és a szellemében zajló óvodai életünk újra megadta azt az örömet, lendületet a munkámban, mint amivel pályakezdőként elindultam”* (SZ15, 3. o.). A fenti motívumok mellett az óvodapedagógusok az írások 75%-ában a személyiségükben bekövetkezett változásokat is értékelték, amelyek közül leginkább a nyitottság, a kreativitás, a tudatosság és az óvodai nevelés iránt érzett személyes felelősségvállalás jelentek meg, mint az új szellemű, „Freinet-pedagógus” lét „indikátorai”: *„A Freinet-program új személyiségvonásokat igényel az óvodapedagógusoktól. Nagy kihívásoknak kell megfelelni. Ehhez a pedagógiához dönteni képes, nyitott, felelősségérzettel és kreativitással bíró óvónőkre van szükség”* (SZ2, 12. o.), *„Mindannyian keresők vagyunk, ami nem állapot, hanem folyamat. Freinet szellemében dolgozni nemcsak egy módszer alkalmazását, hanem életformát jelent”* (SZ4, 2. o.), *„Miben segített nekem Freinet? Mióta vele foglalkozom, azóta tudatosabban figyelek, reagálok mindenre. [...] Talán más lett a felelősségtudatom is”* (SZ4, 28. o.), *„Újra sokkal nyitottabb vagyok, tudatosabban figyelek, reagálok mindenre, ami körülöttem történik”* (SZ15, 49. o.).

Az innováció kezdeti alkalmazása a sikerek mellett buktatókat is magában rejtett, amelyekre csak néhány írásban található utalás, mégis a sikertelenséggel és a tévedéssel kapcsolatos önreflexió megjelenése és a hibázás tényének megítélése lényeges aspektusa lehet a végrehajtási folyamat értékelésének: *„Az egyszerű és megismételhetetlen dolgok jelentőségére egy hibás döntésem hívta fel a figyelmemet. [...] az udvarunk az eső után tele volt földigiliszták által fúrt lyukakkal. Természetesen a fiúk mind ezeket a lyukakat kezdték tanulmányozni. Csak nagy erőfeszítéssel, szigorral tudtam sorba állítani őket, hogy végre elindulhassunk vásárolni. Mire kiértünk az utcára, már tudtam, hogy hibáztam. Lelkiismeret furdalást éreztem. Megfosztottam őket a rácsodálkozás, a felfedezés élményétől. Hiába volt alkalmunk utána többször is a földigiliszták tevékenységét megnézni, ez már nem ugyanazt a kíváncsiságot váltotta ki a fiúkból. Az első nagy élményük egyszerű és megismételhe-*

tetlen volt” (SZ15, 50. o.). Az óvodapedagógusok írásaiban megjelenő, a kezdeti próbálkozások során átélt hibákra, tévedésekre utólag reflektáló gondolatokból körvonalazódik, hogy a „Freinet-pedagógus” létben megélt szabadság és nyitottság nem csupán az alkotás, illetve a döntés szabadságát biztosította, hanem a tévedés lehetőségét is természetes módon magában hordozta: *„Hibákkal minden próbálkozásnál számolni kell, de ezt nem kudarcként kell megélni, hanem a próbálkozás továbbfejlesztésén, a tökéletesítésén kell gondolkodni”* (SZ4, 29. o.). A végrehajtási folyamat értékelésében, a „Freinet-pedagógus” léthez kötődő változásokra való reflexióban a megélt tévedések tényének felismerése, azok értékelése és konstruktív célzatossággal történő elfogadása – a döntés módosítása és az újítás elvetése („megfutamodás”) helyett – tovább erősítette az óvodapedagógusokban az innováció befogadásának és permanens alkalmazásának igényét.

A vizsgált írásokból körvonalazódott, tehát, hogy a francia reformpedagógia adaptációja elsősorban a gyermekközpontú, a demokratikus szellemiség iránt nyitott és elkötelezett, kreatív pedagógusi személyiségek esetében bizonyult működőképesnek. Ezen pedagógusok az adaptációs döntés végrehajtási folyamatában megtapasztalták és nagyra értékelték a természet- és életközelség, az alkotó munkálkodás, a „kísérletező tapogatózás” és az egyént kiteljesítő közösségi élmény által megteremtett újszerű óvodai élet másságát. A kipróbálás pozitív tapasztalatainak értékeléséből megszülető visszaigazolás a döntés helytállóságát tartalmazta, és az innováció alkalmazásának további folytonosságát eredményezte: *„A lehetőség előttünk állt, én úgy érzem, jól választottam, amikor végleg Freinet pedagógiája mellett döntöttem”* (SZ16 20. o.). A fentiek alapján összegezhető tehát, hogy az innováció esetében a változtatást a sikeresség, a hasznosság, vagyis maga az eredmény legitímálta.

6. A DIFFÚZIÓS HÁLÓZAT

Az innovációs folyamat lételeme a hálózat, a partnerség, és ezen két tényező egymást kölcsönösen feltételező kategóriák. A *hálózat* az a közeg, ahol a változtatás hatni kíván, a változtatás létezési formája pedig *az innovációt támogató, kipróbáló, terjesztő, fejlesztő egyének, intézmények összessége* (Dobos, 2002). Könyvünk diffúziót vizsgáló fejezeteiben határozottan körvonalazódott, hogy a Freinet-pedagógiával való találkozás, a szakmai megújulás és az óvodai nevelés megújításának igénye elsősorban belülről fakadó, személyes elhatározást, adaptációs döntést kívánó és a megvalósítás egyedi és egyéni útjait feltételező folyamatokként írhatók le. Az óvodapedagógusok írásainak több mint feléből azonban körvonalazódott, hogy az óvodai élet mindennapjaiban, a Freinet-pedagógia „hétköznapi” gyakorlata során felmerülő további kérdések, problémák, olykor a szeparáció vagy a meg nem értettség érzése, az öröm és sikerélmény megosztása életre hívott olyan kö-

tődéseket, kapcsolatokat, amelyek – a francia reformpedagógiai irányzathoz hasonló módon – a hazai adaptáció kiszélesedésében és a Freinet-pedagógia mozgalmi jellegű elterjedésében is kulcsszerepet játszottak.

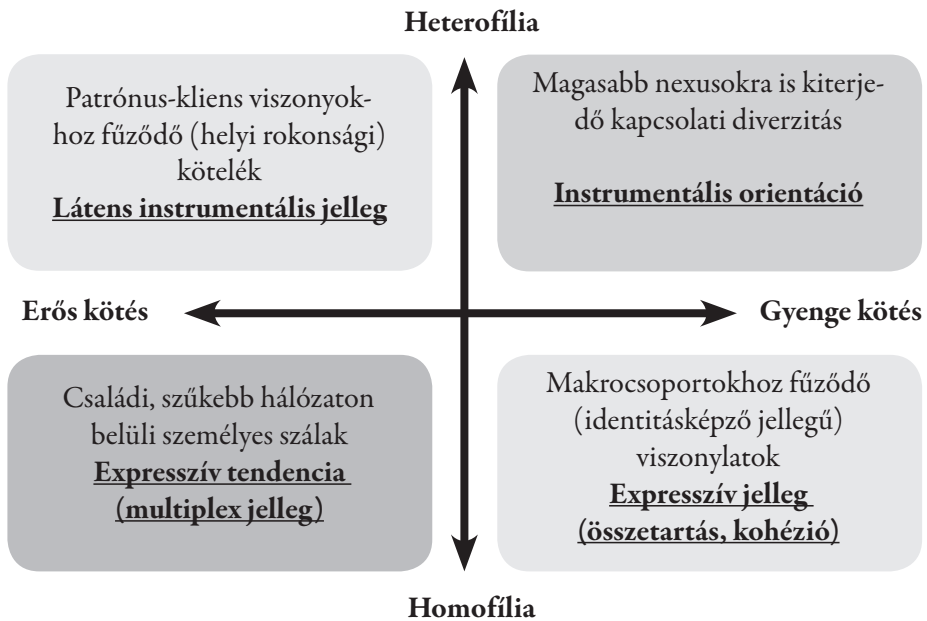
Ezen kapcsolatok feltárásához és elemzéséhez a diffúzió kutatások viszonylag új területének, a személyközi, azaz az interperszonális kontaktusrendszerek vizsgálatának áttekintésére volt szükség. Ezen kutatási terület fejlődése az ún. network-elemzés elméleti és módszertani térhódításával függ össze, amely a rokonszenv és ellenszenv alapján történő kapcsolatválasztásokat vizsgáló szociometriából indult ki az 1930-as években, *Jacob L. Moreno* munkássága nyomán. Ezt követően egyre több diszciplína, az antropológia mellett a biológia, fizika és a szociológia is alkalmazta kutatásaihoz a szociometria eszköztárát, amelynek következtében a belőle kinövő kapcsolatháló-elemzés felhasználási területei kiterjedtek egészen a vállalati kapcsolatok összefonódására, a politikai döntéshozatal elemzésére, a csoportmunkák hatékonyságának vizsgálatára. Ezen tendencia az innovációelmélet számára is – az újítás terjedésének, azaz diffúziójának vizsgálatával kapcsolatos – új kutatási irányt teremtett (*Becze, 2010*).

Az innováció kapcsolathálózati megközelítése értelmében az érintkezések hálózata és annak sajátosságai mutatják meg, hogy milyen gyorsan terjednek az innovációk, és milyen gyorsan fogadják be őket (*Valente, 1995*). Ezek az elemzések arra hívták fel a figyelmet, hogy a közösségi szinten megjelenő kötődésekből szövődő kontaktusrendszerek szerkezete, tagjainak pozíciója, szerepvállalása, a háló dinamikája meghatározza az új ötletek és gyakorlatok terjedésének ütemét és irányát.⁷⁰ Aszerint, hogy milyen aktivitások adják a szakmai kapcsolatok alapját, illetőleg mi határozza meg a hálót alkotó szereplők közti viszony tartalmát, különféle hálózati típusok definiálhatók.⁷¹ A témával foglalkozó kutatásokban gyakran említett két kategória az *instrumentális* és *expresszív* jellegű kapcsolatok terminusa. Instrumentálisnak, azaz eszközjellegűnek nevezhetünk egy kapcsolatot, ha az alanyok számukra értékes javak, szolgáltatások vagy információk megszerzésére tett erőfeszítések közben lépnek kapcsolatba egymással (*Kürtösi, 2006*). Ebben az esetben – az innováció-diffúzióelméleti értelmezés alapján – a kapcsolat egyfajta eszköz szerepet tölt be az újítás terjedésében. Az instrumentális kötések általában kevésbé szorosak, ugyanakkor fontos forrásai azoknak az információknak, melyek az innováció terjedésében szerepet játszanak, és az adaptáció folyamatában segíthetik az egyéneket. Az expresszív funkciójú kapcsolatok elsősorban érzelmi erőforrásokon alapulnak, és intrinszik jellegűek. Ide leginkább azon kapcsola-

70 A gyenge és az erős kötések megkülönböztetését *Mark Granovetter* vezette be 1973-ban. Álláspontja szerint két aktor közötti kötés erősségét az azt jellemző érzelmi töltés, a rá fordított idő és a kölcsönös szolgáltatások cseréje határozza meg. (*Becze, 2010*)

71 A kapcsolatok további tipizálására számos más megközelítési módot találhatunk a témával foglalkozó szakirodalomban, pl. a kapcsolat forrása (vérségi vagy nem), irányítottága alapján, illetve a kötések intenzitásának különbözőségeit tekintve erős vagy gyenge kötések (*Kürtösi, 2006*)

tok tartoznak, amelyek az emberek közötti érzelmi viszony mentén nyilvánulnak meg. A szervezeti kapcsolatok szintjén ezek a viszonyok a közös azonosságutdatot, az együvé tartozás érzését tartalmazó csoport- és szervezet-orientációban fejeződnek ki. (Idővel természetesen az instrumentális kapcsolatok is emocionálissá válhatnak.). Az előzőekben bemutatott kapcsolati tipológia a 4. sz. ábra segítségével foglalható össze leginkább.



4. sz. ábra: A hálózati kapcsolatok típusainak összefoglalása a viszony tartalma, jellege és a kötések intenzitása alapján

(Forrás: Gerő Márton: Hálózatba rejtett vagyon? című előadásának prezentációja. www.tarstudkoli.tatk.elte.hu/system/files/Hálózatba+rejtett+vayon.pptx, 2013.05.30.)

A Freinet-pedagógia hazai óvodai kibontakozásával kapcsolatban az interperszonális kommunikációs csatornáknál már említett bázishelyek, régióközpontok szervezése, kialakítása – a francia reformpedagógiai irányzat terjedésének és a mozgalom kibontakozásának vonatkozásában – a fentebb említett instrumentális, azaz eszközjellegű kapcsolatok által létrejövő hálózat eredményének tekinthető. Álláspontunkat alátámasztják azon kutatási eredmények is, amelyek során megállapíthatóvá vált, hogy a Magyarországi Freinet Alapítvány koordinációjával, Horváth H. Attila és Galambos Rita közreműködésével, a fentebb említett cél érdekében és szándékkal került sor 1991. március 22-23-án a budapesti Zalai

Úti Óvodában arra a találkozásra, amelyen közel negyven, a Freinet-szellemiség iránt elkötelezett személy vett részt. A Magyarországi Freinet Egyesület honlapja és az *Icsu Ferencnével* készült beszélgetés tanúsága szerint ezen alkalommal kezdődött meg a Freinet-pedagógia magyarországi adaptációinak hálózatosodása, azaz a mozgalmon belül a szakmai központok szerveződése. Ezen folyamatban a heterofil jellegű, gyenge kötésintenzitású, instrumentális kapcsolatok játszottak hangsúlyos szerepet, azaz eltérő társadalmi pozícióval, szakmai presztízzsel és kapcsolati diverzitással rendelkező személyek a Freinet-pedagógia minél szélesebb körű hazai megismertetésének szándékával kezdték kialakítani az országos hálózatot. A folyamatot elsősorban a kötődések alacsony fokú érzelmi töltése, az érintkezések viszonylagos kevés száma és a kapcsolatot nem feltételező kölcsönösség jellemezte. A viszony tartalma ebben az esetben az „eszköz” jelleggel, azaz a francia reformpedagógiai koncepció hazai elterjesztésének céljával és szándékával írható körül. Ezen kevésbé szoros kötődések fontos forrásai voltak az információáramlásnak, és – a soproni óvodai innováción kívül – a Freinet-pedagógia kibontakozásával kapcsolatos további újító szándékú és a gyakorlatban realizálódó kezdeményezések diffúziójának. Ezen állításunkat a kapcsolatháló-elemzés klasszikus hipotézise is alátámasztja, amely szerint a gyenge kötések alkalmasabb eszközei az információkhoz való hozzájutásnak, mint az erős kötések, hiszen ahol a személyes kapcsolati hálóban az erős kötések dominálnak, ott többnyire a nagy homogenitású, szűkebb partneri kör által közvetített információk cirkulálnak, míg azok, akiknek kapcsolati hálója számos gyenge kötésből áll, változatosabb és ebből fakadóan értékeesebb információkhoz juthatnak (*Granovetter, 1973*).

A soproni kutatócsoport tagjai a bázishelyek, régióközpontok kialakításában és működtetésében, illetve a Magyar Freinet Alapítványban nem vállaltak aktív szerepet, így a heterofil jellegű, gyenge kötésintenzitású, instrumentális kapcsolatrendszerben betöltött pozíciójuk inkább marginális sajátosságokkal jellemezhető. (Ezen hálózat a soproni Freinet-szellemű kutatócsoport innovációjának diffúziójában nem töltött be meghatározó szerepet, ezért részletesebb feltárására nem vállalkozhatunk.) A vizsgált szövegekben – a diffúziós hálózatképződés vonatkozásában – egy másik aspektussal kapcsolatos utalásokra találtunk. Az írásokban körvonalazódott a soproni kutatócsoport innovációjának szerepe egy homofil, erős kötésintenzitással jellemezhető, expresszív tartalmú kapcsolati hálózat kialakulásában. Ahogy már korábban említettük, az expresszív funkciójú kapcsolatok elsősorban érzelmi erőforrásokon alapulnak, intrinszik jellegűek, és az emberek közötti érzelmi viszony mentén nyilvánulnak meg. A szervezeti kapcsolatok szintjén a közös azonosságtudatot, az együvé tartozás érzését tartalmazó csoport- és szervezet-orientációban fejeződnek ki. A következőkben a soproni innováció vonatkozásában ezen utóbbi – a közös azonosságtudat és az együvé

tartozás érzése mentén kialakuló – csoportorientáció okainak és megvalósulásának feltárására térnénk ki részletesebben.⁷²

A szakmai innovációs szándék, az ismerkedés és elköteleződés igénye elsősorban belülről fakadó, személyes elhatározásokat, döntéseket és a megvalósítás egyedi és egyéni útjait feltételező folyamatként körvonalazódtak. Az adaptálók jelentős része később azonban szükségét érezte olyan közösséghez tartozásnak, amelyben – a szakmai azonosság mentén – visszaigazolást nyerhettek, és tovább erősödhetek a kezdeti adaptációs próbálkozások. A hálózatosodásra utaló fenti vonatkozások az íráskor közel egyharmadában megtalálhatók voltak: „Nagyon sok feladat áll előttem, hogy egy Freinet-szellemű óvodai csoport vezetője lehessen. Ezen az úton azonban biztos, hogy nem kell egyedül végigmennem, mert több olyan kolléganőt is sikerült megismernem, akiknek célkitűzése megegyezik az enyémmel” (SZ23, 35. o.), „[...] bekapcsolodom a közeli óvodák közötti találkozóba akár szervező, akár résztvevő minőségben. Egyéni kapcsolatteremtésre törekszem Freinet pedagógiáját gyakorló óvónókkal. Szeretnék még többet megtudni Freinet pedagógiájáról, a kolléganők eljárásairól, tapasztalatairól” (SZ11, 48. o.).

Az egyéni adaptációk sikere, a gyakori megerősítések, visszajelzések hajtóereje, az óvodapedagógusoknak a megújult szakmaiságukba vetett hite és meggyőződése idővel felerősítette azon interperszonális jellegű kommunikációs csatornákat, amelyek a soproni innováció terjedése által homofil hálózatképződést indított el, amelyre az expresszív jelleg és az érzelmileg erősebb kötésintenzitás volt jellemző. Erre utalnak az alábbi idézetek is, amelyekkel tartalmilag azonos közlések az íráskor 40%-ában megtalálhatók: „Freinet-s ismerőseim lelkesedése, hitvallása, segítőkészsége, ötletessége nagy hatással volt rám. [...] Társam megfertőződött tőlem” (ÚL21), „A mezőberényi Freinet-találkozóra a kolléganőm vitt el, aki akkor már Freinet-pedagógusnak vallotta magát. Vittem az egész családomat. Mindenkit „megfertőzött” ez a szellemiség” (ÚL13), „Szerencsés vagyok, hogy ez a pedagógia rám talált, és én rátaláltam” (ÚL27), „[...] Példa erre a soproni gyakorló óvoda csoportja is. Freinet módszerét, technikáit nem tanítják intézményesen, hanem a követői egymásnak adják át a tapasztalataikat, és így lehet szert tenni Freinet-pedagógiai ismeretekre” (SZ28, 26. o.).

Az előzőekben említett hálózatképződés legfőbb mozgatórugója a tapasztalatok és a jó gyakorlatok megosztásának igényében testet öltő tudás-disszemináció volt: „Gazdagabb lettem Sopronban szakmailag és emberileg. Hazatérve mindent elmondtam, amit láttam” (ÚL25), „Szívesen tartottam ismertető előadásokat

72 A kapcsolati hálózat kvantitatív irányultságú, hipotézisek igazolására vagy elvetésére szolgáló elemzésében elsősorban a matematikai-statisztikai vizsgálatok alkalmazása megszokott (pl. a gráfelmélet, mátrixelmélet, a hálósűrűség és központosság mérőszámai, a kapcsolathálók vizualizációja, a strukturális lyukak koncepciója). Kutatásunk értelmező jellege miatt azonban, a fentiek helyett a hálózatképződés okainak, motivációinak feltárására, azaz a hogyan és a miért kérdések vizsgálatára helyeztük a hangsúlyt.

a munkámról. A hajdúböszörményi képző kérésére fogadtam hallgatókat, velük is megismertettem a Freinet-szellemű programot. Egész pályámon végigkísért ez a „fel-fogás” (ÚL22), „A mai napig büszkék vagyunk kolléganőmmel, hogy egy óvodapedagógus képző intézményben sikerült sokakat megismertetni Freinet pedagógiájával” (ÚL5), „Az évek során »testre szabtuk«, a helyi adottságainkhoz igazítottuk a programot, bemutatókat, előadásokat tartottunk” (ÚL23). A tudásmegosztás, a „magvetés”, illetve a közös azonosságtudat mentén formálódó csoportorientáció elsődleges színterei a helyi óvodai nevelőközösségek, kollégák közötti kapcsolatok voltak: „A mi óvodánk már több éve elindult egy közös kereső-tapogatózó úton. Házi bemutatóinkon jó érzés a munkatársi közösségen belül egymástól megerősítést kapni, látni, hogy ki-hogyan táplálkozik Freinet szelleméből” (SZ4, 3. o.), „Falunkban, a mi óvodai részlegünkben (két épületben vagyunk) mind a négy csoportban Freinet pedagógiáját próbáljuk alkalmazni. Csoportjaink nyitottak egymás számára, természetes az átjárás a csoportok között. Nemcsak a gyerekek, de a csoportok óvónői is tanulnak egymástól” (SZ11, 2. o.). A vizsgált szövegek alapján körvonalazódott, hogy ezen megosztás és összetartozás igénye, illetve hatása azonban nem csupán a lokális pedagógiai-szakmai közösségekben érvényesült, hanem az óvoda kapcsolatrendszerének két legfontosabb tényezőjében, a szülői és a gyermekközösségeknél is megfigyelhető volt. Ez utóbbinál nem csupán az együttesen átélt események és tevékenységek, hanem az ún. „plénum” jellegű fórumok is fontos szerepet töltek be, amelyekről maguk a pedagógusok is beszámoltak az íráskor egynegyedében: „A beszélgetőkör nagyon fontos közösségi fórum. Ami ott elhangzik, annak súlya van, az fontos. Minden nap szüksége van a gyerekeknek ilyen meghitt együttlétre. Megosztják egymással és az óvónővel gondolataikat, élményeket. [...] Mindig van véleményük egymásról, a tevékenységekről, ügyes-bajos napi dolgokról, amit bátran, őszintén el is mondanak” (SZ29, 40. és 42. o.), „A gyermekek igénylik, hogy izgalmas, fontos élményeiket, kéréseiket, kívánságaikat az óvónők és a társaik is hallgassák meg. Így rendszeressé válhat egy közös fórum, a beszélgetőkör” (SZ31, 27. o.). A gyermekekkel kialakított közösségépítés a szülők bevonásával is kiegészült: „Tudatosan szoros kapcsolatot alakítottunk ki a szülőkkel. A hagyományos szülői értekezletek helyett havonta délutáni beszélgetésekre gyűlünk össze, ahol hasznos eszmecserét folytatunk egymással tea és a gyerekek által készített sütemények mellett” (SZ31, 27. o.), „Amikor a szülők először hallottak szülői értekezleten Freinet pedagógiájáról, bizony nem voltak elragadtatva tőle. [...] Ma már tetszik nekik a családi légkör, a gyermekek bátor kiállása, tudása, tájékozottsága. Kérés nélkül is sok mindent hoznak az óvodába, segítenek a kirándulások szervezésében, kivitelezésében, sőt ötleteket is adnak” (SZ11, 4. o.). A szülők aktivitására – gyakran szaktudására – építő közös tevékenységek, beszélgetések a családok és a pedagógusok összetartozásának élményét erősítették: „Akadnak, akik a

munkahelyükre is meghívják a csoportot, ha tudnak nekik valami érdekeset mutatni. Szervezünk közös kirándulásokat, például a Ferihegyi repülőtérre, a Közlekedési Múzeumba, vagy éppen sétahajózunk a Dunán” (SZ31, 27. o.), „Szülői segítséggel szeretnénk gazdagabbá tenni alkotó műhelyünket. Elképzeléseink között szerepel az újságyszerkesztés, ami által mélyebbé válhatna a szülőkkel és a külvilággal való kapcsolatunk” (SZ16, 21. o.).

A soproni innováció diffúziójával összefüggésbe hozható hálózatképződés ezen elsődleges színterei (óvodapedagógusok lokális közösségei) között kiépülő kapcsolódási csomópontokat a már a korábban említett, heterofil, instrumentális jellegű kötődésekből kialakuló – a Magyar Freinet Alapítvány koordinációjával, illetve a bázisok, régióközpontok munkájának eredményeképp működő – „hivatalos” Freinet-mozgalom teremtette meg. Ezen folyamat legjelentősebb eseményei a regionális és országos találkozók voltak, ahol érvényesült a kooperatív-interaktív egymástól tanulás, alkalom adódott a szakmai-módszertani tapasztalatcserékre, amelyek egyfajta „önszelekción” jelleggel megerősítették vagy újragondoltatták az egyéni próbálkozásokat: *„Freinet-pedagógust nem képeznek sehol a világon, fontos tehát az önfejlesztés, az önképzés. Erre lehetőséget adnak a Freinet-találkozók, a továbbképzések, a műhelymunkák, tapasztalatcserék, szakirodalmak”* (SZ16, 18. o.). A vizsgált írások tanúsága szerint ezen alkalmak a szakmai önképzés, továbbképzés mellett az instrumentális kapcsolatok emocionálissá válásában is szerepet játszottak: *„A freinet-s összejövetelek más hangulatban zajlanak, mint a hagyományos továbbképzések. A szervezők tudatosan építenek a résztvevők együtt és egymástól tanulására. Mindig alkotó tevékenység folyik, [...] Mindegyik elmélyíti, gazdagítja a résztvevők ismereteit, képességeit. Nem beszélve arról az örömről, amit az ilyen találkozások és a közös munkák jelentenek”* (SZ22, 2. o.).

Összegzésképp elmondható, hogy a vizsgált Freinet-szellemű innováció interperszonális közvetítőkön való terjedése – a közös szakmai azonosságtudatból és az együvé tartozásból fakadó igény, illetve a tudás-disszemináció motivációja által – életre hívott olyan homofil, expresszív tartalmú viszonyokkal jellemezhető közösségeket, amelyeknek hatásaképp és inspirációja által további együttműködések szerveződtek az óvodák és a pedagógusok lokális kapcsolatrendszereiben. Ezen kezdeményezésekből a bázisintézmények és a regionális központok működésének következtében továbbá a szervezett találkozók hálózatépítő hatásaképp alakult ki egy heterofil és már emocionális kötődéseket is magában hordozó Freinet-mozgalom. Ezen szerveződés jelentőségével kapcsolatban elmondható, hogy a keretei között megvalósuló pedagógus önképzés és továbbképzés – a francia gyökerekből nemzetközivé vált továbbképzésekhez és találkozókhoz hasonlóan – nélkülözhetetlen szerepet töltött be és tölt be ma is annak a pedagógiának a fenntarthatóságában, ahol a hivatalos diplomaszerezés útja helyett a pedagógiai

koncepció ismerete, az alapelvek iránti elköteleződés, a Freinet-technikákban tetestet öltő alkalmazás, valamint a folyamatos önképzés és megmértetés igénye jelent garanciát a szakmai minőség fenntartásában.⁷³

7. ÖSSZEGZÉS

A Freinet-pedagógiával és a soproni Freinet-kutatócsoport innovációjával ismerkedő óvodapedagógusok a megújulás belülről fakadó igénye és elhatározása mentén indultak útkeresésre, és a nyolcvanas évek közepétől kibontakozó óvodai innovációs törekvések közül a Freinet-pedagógiában találták meg és/vagy fedezték fel újra szakmai identitásukat. A francia eredetű irányzat vonzerejét az jelentette, hogy épített a sokoldalú pedagógusi személyiségre, valamint a megvalósítás során szinte magában hordozta és megkövetelte – a szabadság légkörében természetesen is megnyilvánuló – differenciáltságot, sokszínűséget. Szigorúan vett didaktikai elvek, előírt stratégiák és módszerek nélkül az alapelvek és a megvalósulást biztosító technikák mentén nagyfokú szabadságot kínált a pedagógusoknak, amelynek következtében a helyi adottságoknak és lehetőségeknek megfelelő, azokkal összhangban létező alternatívaként születhetett meg egy-egy Freinet-szellemű óvodai kezdeményezés.

Könyvünkben az 1985-1996-os időszakra visszatekintve retrospektív esettanulmány keretei között kívántuk feltárni az 1980-as évek végén kibontakozó alternatív óvodapedagógiai mozgalom egy Freinet-szellemű innovációjának megszületését, gyakorlati racionalizálódását és terjedését. Kutatásunkban az általános innovációelmélet eredményeinek alkalmazásával, a hogyan és a miért kérdések mentén fogalmaztuk meg kutatási kérdésvetéseinket, amelyek mindvégig „iránytűként” szolgáltak. Az eset innovációelméleti megközelítéséhez kapcsolódóan vizsgált általános kérdéskört áttekintve megállapítható, hogy a Freinet-kutatócsoport tevékenységével kapcsolatban a tudományterületektől független, általános innovációdefiníciók közös jegyei – az újszerűség, a változás, a megújítás, a gyakorlati alkalmazás – mint sajátosságok azonosíthatók voltak, így a vizsgált újítás innovációnak tekinthető. A kreatív ötlet mint invenció, illetve az óvodai nevelés megújítására tett határozott szándék és a gyakorlatban megvalósuló alkalmazás mellett a változások alulról, azaz a gyakorlatból jövő jellege és a szűkebb keresztmetszetű, mikroszintű tudatos fejlesztési sajátosságok miatt az inno-

73 A Freinet-mozgalom az óvodapedagógusok homofil közösségeinek csatlakozását követően is megőrizte heterofil jellegét, hiszen a tagok sorában voltak kutatók, főiskolai oktatók, tanárok, tanítók, óvodapedagógusok, pedagógusképzésben résztvevő hallgatók és magánemberek is. A közöttük lévő viszony tartalma azonban már nem pusztán instrumentális, azaz a Freinet-pedagógia hazai elterjedését és adaptációját szolgáló jellegű volt, hanem az egymás iránti érdeklődés, nyitottság és a demokratikus kontúrok mentén kialakított partnerség érzelmi megnyilvánulásaira utaló sajátosságok is jellemezték.

váció pedagógiailag értelmezhető terminusa szintén alkalmazhatónak bizonyult a soproni kezdeményezésre.

Az innováció folyamatjellegének mutatói – a bevezetés, az implementáció és a korrekció fázisai – *E. Rogers* (1983), *M. Fullan* (2008) és *Gáspár László* (1996) nevéhez kötődő elméletek alapján határozottan felismerhetőek voltak, hiszen a soproni kutatócsoport tagjai a már működő pedagógiai gyakorlat megújítására dolgozták ki invencióként értékelhető programajánlásukat, majd ezen kreatív ötleteket az óvodai gyakorlatban kipróbálva, megvalósítva bizonyosodhattak meg annak mindennapi fenntarthatóságáról, alkalmazhatóságáról. A kísérleti és adaptációs tapasztalatok elemzése és általánosítása során fedezték fel azon modelljegeket, amelyek elősegítették a Freinet-pedagógia szellemiségével való rokonság felfedezését, majd ennek hatására következett be a programajánlás módosítása, amelynek eredményeképp már Freinet-szellemű alternatív óvodai életmódszervezésként definiálták kísérletüket.

Kutatásaink során az invencióval, illetve az innováció terjedésével, diffúziójával kapcsolatosan megfogalmazott kérdéskört egyrészt *E. Rogers* (1983) innovációs diffúzióelmélete alapján, másrészt a döntéselmélet illetve az innováció kapcsolathálózati megközelítésének alkalmazásával vizsgáltuk meg. A rogersi elméletben definiált innovációs sikertényezők közül a relatív előny vizsgálata során megállapíthatóvá vált, hogy 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 rajzolódik ki, a megváltozott pedagógus- és gyermekszerep sajátosságai pedig az autonómiatörekvés elismerése mentén a közösségben való gazdagodás által létrejövő önmegvalósításban érhetőek tetten.

A relatív előny mellett vizsgáltuk a „rendszer-átalakítás” mértékét és a kompatibilitást. E tekintetben elmondható, hogy a soproni innováció kompatibilis volt a változásokra egyre nyitottabbá váló oktatáspolitikai közeggel, valamint az érvényben lévő törvényi és tartalmi szabályozással. Ezen kompatibilitást az 1985. évi oktatási törvény, illetve az 1989-es Óvodai Nevelési Program készítette elő és legalizálta. A potenciális alkalmazók innovációs szükségletei és a soproni újítás közötti összefüggés vizsgálata során megállapíthatóvá vált, hogy az előzőekben említett „rendszer-átalakítás” mentén, az óvodapedagógusok részéről jelentkező markáns innovációs fogékonyság talaján indultak el és találtak befogadásra azon óvodapedagógiai törekvések, amelyeknek egyik alternatívájaként jelent meg és

vált országosan is ismertté a soproni kezdeményezés. Ezen törekvések középpontjában az óvodai nevelés módszertani beszabályozottságának elvetése, a kötelező és irányított jellegű tevékenykedtetés feloldása és a gyermeki tanulási folyamatok újraértelmezése állt. A kutatásaink során azonosított innovációs igény tartalmában elsősorban a megélt, tanult és elvárt, teljesítménycentrikus, pedagógusra és gyermekre nézve egyaránt kötelező jellegű tevékenységek köré szervezett óvodai élettől való elfordulás jelent meg, másrészt fokozott hangsúllyal fejeződött ki a személyes életút során szerzett saját élettapasztalat és pedagógiai nézetek. Ennek következtében a soproni programajánlásban megfogalmazottak – az óvodai élet és az azt körülvevő természeti és társadalmi környezet szimbiózisának jelentősége, valamint a természet- és életközeli, tevékeny tapasztalatszerzés fontossága – nem csupán relatív előnyként, hanem mint kompatibilis alternatíva értékelődhetett azon pedagógusok számára, akikben az óvodai nevelés korábbi gyakorlatától való elfordulás szándéka és a központilag előírt kötelezőség, teljesítménycentrikusság elutasítása a nevelési gyakorlat megújítása iránti fogékonyságot indukált. A soproni innováció a fentebb részletezett tekintetben tehát megfelelt a „rendszer-átalakítás” optimális mértékének, és kompatibilisnek bizonyult a potenciális alkalmazók fennálló szükségleteivel és az újítás iránti igényükkel.

A kompatibilitás szempontjából további vizsgálódási szempontként merült fel az alternatív óvodapedagógiai mozgalom közös törekvéseivel való megfeleltethetőség kérdése, amely a rogersi elméletben a „más, alternatív megoldások teljesítményével” való összevetésként definiálódik. A vizsgált időszakban kibontakozó alternatív óvodai programok markáns, egyedi sajátosságok mellett közös vonásokat is mutattak. A megjelenő innovációk elterjedésének és sikerének garanciái egyúttal azon sajátosságok voltak, amelyek „közös nevezőként” azonosságokat mutattak az országos alternatív mozgalom törekvéseivel. Ezen kezdeményezéseket vizsgálva megállapítható volt, hogy mindegyikük határozott újító szándékkal, a változtatás céljával, illetve a gyakorlatban történő racionalizálódás igényével keletkezett. Az életmódszervezések közös törekvéseikben fellelhető azonosságok – a soproni kezdeményezéssel is rokonítható módon – az óvodai nevelés gyermek-, játék- és élményközpontú megújításában, a gyermeki személyiség kibontakoztatásában, az óvodai élet tevékenységformáinak újraértelmezésében, valamint a pedagógus facilitáló, partnerszerepének előtérbe helyezésében foglalható össze. További, közös jellemzőként volt megfigyelhető a team-munka, azaz az elméleti és gyakorlati szakemberek együttműködésével közösen meghatározott célok, alapelvek és gyakorlati megvalósítás. Az 1980-as évek utolsó harmadától kibontakozó alternatív óvodapedagógiai mozgalommal kapcsolatosan az előzőekben összegzett közös törekvések, valamint az óvodapedagógusok innovációs fogékonyságával kapcsolatban feltárt tényezők a soproni innovációban is tetten

érhetőek voltak. A kompatibilitás mint innovációs sikertényező tehát jelentős mértékben hozzájárult a lokális újítás szélesebb körű befogadásához és a soproni innováció országos elterjedéséhez.

A rogersi innovációelméletben említett sikertényező, a kompatibilitás vonatkozásában utolsóként vizsgált témakör középpontjában alapvetően egy kérdés állt: „Miért épp Freinet?”. Ezen kérdéssel összefüggésben *Célestin Freinet* pedagógiai koncepciójával és alapelveivel való szellemi rokonságot mint kompatibilitást kívántuk megvizsgálni a Freinet-kutatócsoport tagjainak korábbi életútjával és pedagógiai nézeteivel összefüggésben. Munkánk eredményeképp elmondható, hogy a kutatócsoport tagjainak eltérő szakmai múltja, előképzettsége és más-más területen szerzett tapasztalata ellenére mindannyian vallották, hogy a didaktikus jellegű kötelező foglalkozások helyett az óvodában a gyermekkor sajátosságaira és értékeire épülő szabad, tevékenységközpontú életnek kellene érvényre jutni. A már világszerte élő, reformpedagógiai gyökerekkel rendelkező Freinet-szellemisségre való rátalálást tehát a kutatócsoport tagjainak életútjában és vallomásaiban azonosított gyermekközpontú, természet- és életközeli attitűd- és nézetrendszer, valamint a pedagógiai tapasztalat, a gyermekekért és az óvodai nevelésért tenni akaró alkotóvágy tette a gyakorlat talaján is racionalizálódó innovációvá. A soproni oktatók és óvodapedagógusok személyiségükkel, szakmai hitelességükkel és támogatásukkal meghatározó szerepet játszottak a fentiekben részletezett útkeresés folyamatában, majd később a Freinet-pedagógia iránti elköteleződés érzésének megerősítésében. Tevékenységük a szakmaiságukat kereső óvodai innovatív törekvések megerősítésében és legitimizációjában valamint a Freinet-pedagógia által kijelölt nevelési alapelvek mentén kibontakozó egyedi arculatú óvodai életmódszervezések inspirációját tekintve volt meghatározó az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában.

IRODALOMJEGYZÉK

1. *Az Óvodai Nevelés Programja*. Országos Pedagógiai Intézet, 1989.
2. *Az óvodai nevelés országos alapprogramja*. 137/1996. (VIII.28.) sz. Kormányrendelet Magyar Közlöny, 1996. 71. sz. 4511.
3. Bakonyi Anna (1998a): *Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén*. Tárogató Kiadó, Budapest.
4. Bakonyi Anna (1998b): Gyerekek, óvók, szülők helyzete Magyarországon a XXI. század küszöbén. *Új Pedagógiai Szemle*, XLVIII. 3. sz. 17-20.
5. Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (1971, szerk.): *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
6. Ballangó Jánosné, Galambos Rita, Horváth H. Attila és Staudinger Beáta (1990, szerk.): *Freinet-vel könnyebb. Szöveggyűjtemény*. Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom.
7. Barré Michel (1988): *Celestin Freinet et l'Ecole Moderne. BT2-193 Publications et l'Ecole Moderne*. Fordította: Ösz Gabriella (1990): *Freinet és a modern nevelés. Egy modern nevelési rendszer és pedagógiai mozgalom történeti és tartalmi összefoglalása*. Magyar Eszperantó Szövetség, Budapest.
8. Báthory Zoltán (2000): A maratoni reform. *Iskolakultúra*, 10. 11. sz. 3-26.
9. Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkönet, Budapest.
10. Becker, M. H. (1970): Sociometric Location and Innovativeness: Reformulation and Extension of the Diffusion Model. *American Sociological Review*, 35. 2. sz. 267-283.
11. Becze Orsolya (2010): „Lépésről lépésre” egy pedagógiai innováció nyomában. Doktori értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológiai Doktori Iskola.
12. Deliné Fráter Katalin (1991): Integrált személyiségfejlesztés osztatlan óvodai csoportban. In: Lázár István (szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 123-135.
13. Dessewffy Tibor és Galács Anna (2003): „A dolgok új rendje” – Technológiai diffúzió és társadalmi változás. In: Dessewffy Tibor és Z.

- Karvalics László (szerk.): *Internet.hu – A magyar társadalom digitális gyorsfényképe*. Aula Kiadó, Budapest, 31-60.
14. Dobos Krisztina (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, LII. 9. sz. 38-48.
 15. Eperjesy Barnáné és Zsámboki Károlyné (1991): Bemutakozik a soproni Freinet-óvoda. *Freinet Óvodai Magazin*, I. 1. sz. 9-10.
 16. Eperjesy Barnáné és Zsámboki Károlyné (1993): *Az ősz kincsei*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
 17. Eperjesy Barnáné és Zsámboki Károlyné (1995): *Freinet itt és most*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 18. Fábíán Károlyné (1991): Tevékenységközpontú nevelés az óvodában. In: Lázár István (szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 19-26.
 19. Farkas Lajosné (2001a): A helyi nevelési program: az óvodai nevelés irányítóje. In: Szivák Judit (szerk.): *Minőség az óvodában*. OKKER Oktatói, Kiadói és Kereskedelmi Kft., Budapest.
 20. Farkas Péter (2001b): *A humánökológia alapjai*. Szent István Társulat Kiadó, Budapest.
 21. Forgács József (2001, szerk.): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
 22. Freinet, C. (1946/1982): *A Modern Iskola technikája*. (Ford. dr. Zipernovszky Hanna) Tankönyvkiadó, Budapest.
 23. Fullan, M. (2008): *The Six Secrets of Change*. John Wiley & Sons, New Jersey.
 24. Galambos Rita (1998): Freinet Pedagógia Magyarországon. In: Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó (1998, szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 53-63.
 25. Galambos Rita és Horváth H. Attila (1987a): A madarak nem járnak lépcsőn, avagy néhány gondolat a Freinet módszerről. *Nevelélmélet és Iskolakutatás*, VI. 4. sz. 33-54.
 26. Galambos Rita és Horváth H. Attila (1987b): Mit jelent számunkra a Freinet módszer? In: Ballangó Gabriella, Galambos Rita, Horváth H. Attila és Staudinger Beáta (1990, szerk.): *Freinet-vel könnyebb*. Szöveggyűjtemény. Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom, 193-197.

27. Galambos Rita és Horváth H. Attila (1988): Másképp is lehet és miért is ne... Lesz Magyarországon is Freinet-csoport? *Nevelélmélet és Iskolakutatás*, VII. 1. sz. 59-66.
28. Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I.* Tankönyvkiadó, Budapest.
29. Gáspár László (1994): Az iskolaügy modernizációja: innováció és reform. *Új Pedagógiai Szemle*, XLIV. 11. sz. 4-16.
30. Gáspár László (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában.* OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft., Budapest.
31. Gombos Katalin, Bányai Éva és Varga Katalin (2009): A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. *Pedagógusképzés*, 7. 2-3. sz. 103-128.
32. Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78. 6. sz. 1360-1380.
33. Havas Attila (1998): Innovációs elméletek és modellek. In: Inzelt Annamária (szerk.): *Bevezetés az innováció menedzsmentbe.* Műszaki Kiadó, Budapest, 33-57.
34. Horányi Özséb (2003, szerk.): *Kommunikáció I-II.* General Press Kiadó, Budapest.
35. Horváth H. Attila (1987): Öröm az iskolában. Freinet pedagógiájáról egy szeminárium és egy tanulmányút kapcsán. *Nevelélmélet és Iskolakutatás*, VI. 2. sz. 75-90.
36. Horváth H. Attila (1989a): A Freinet-módszer és alkalmazásának lehetőségei Magyarországon. *Ifjúsági Szemle*, 9. 2. sz. 73-82.
37. Horváth H. Attila (1989b): A Freinet-módszer adaptációja. In: Ballangó Gabriella, Galambos Rita, Horváth H. Attila és Staudinger Beáta (1990, szerk.): *Freinet-vel könnyebb. Szöveggyűjtemény.* Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom, 205-211.
38. Horváth H. Attila (1991): A nemzetközi Freinet-mozgalom és magyarországi lehetőségei. In: Lukács Péter (szerk.): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon.* Edukáció Könyvkiadó, Budapest, 29-33.
39. Horváth H. Attila (1994): A Freinet-pedagógia Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 44. 5. sz. 50-80.

40. Horváth H. Attila (1999): Freinet-találkozók. In: Horváth H. Attila és Karczewicz Józsefné (szerk.): *Freinet évkönyv*. Magyar Freinet Alapítvány, Budapest, 41-47.
41. Horváth H. Attila, Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnáné (1991): A Freinet-pedagógia. In: Lázár István (szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 42-69.
42. Húvös Éva és Trajber Lajosné (1991): A Dob-óvoda neveléslélektani programja. In: Lázár István (szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 98-104.
43. Karczewicz Józsefné és Miehle Anna (1991): A Freinet-pedagógia gyakorlati tapasztalatai II. *Óvodai Nevelés*, XLIV. 4. sz. 115-118.
44. Katona Nóra (2009): Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7. 2-3. sz. 129-158.
45. Katz, E. és Lazarsfeld, P. (1955): *Personal influence: The part played by people in the flow of mass communications*. Free Press, Glencoe.
46. Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). A korszak oktatási reformjainak természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, LIII. 9. sz. 25-32.
47. Kereszturi Mária (1995): Az óvodai nevelési keretterv integráló-differenciáló koncepciója. In: Lázár István (1995, szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 105-122.
48. Kereszty Zsuzsa és T. Hajabács Ilona (1995, szerk.): *Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben*. Iskolafejlesztési Alapítvány – MKM-BTF, Tanítók Kiskönyvtára, Budapest.
49. Kline, S. J. és Rosenberg, N. (1986): An overview of Innovation. In: Landau R., Rosenberg N. (szerk.): *The Positive Sum Strategy. Harnessing technology for Economic Growth*. National Academy Press, Washington DC, 275-304.
50. Knollné Pereszlényi Éva és Porkolábné Balogh Katalin (1991): Játék-mozgás-kommunikáció. In: Lázár István (1991, szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 69-77.

51. Kovács György (2004): Innováció, technológiai változás, társadalom: újabb elméleti perspektívák. *Szociológiai Szemle*, 14. 3. sz. 52-78.
52. Kozma Tamás (2001): Oktatás és politika: rendszerváltó viták. *Iskolakultúra*, XI. 2. sz. 63-72.
53. Kürtösi Zsófia (2006): A társadalmi kapcsolatháló-elemzés módszertani alapjai. In: Településkutatás II. TeTT könyvek, Budapest, 663-684.
54. Lázár István (1991, szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
55. Lázár István (1995, szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
56. Loránd Ferenc (2010): *A komprehenzív iskoláról. Írások, előadások*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
57. Lukács Péter (1991, szerk.): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon*. Edukáció Könyvkiadó, Budapest.
58. M. Nádasi Mária (1995): Úton a pedagógiai többszólamúság felé. In: Kereszty Zsuzsa és T. Hajabács Ilona (szerk.): *Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben*. Iskolafejlesztési Alapítvány – MKM-BTF Tnitók Kiskönyvtára, Budapest, 5-28.
59. Márványköviné Jászberényi Ágnes (1995): Óvodaiskola Kecskeméten. In: Lázár István (1995, szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 155-161.
60. Miskó Judit (1995): Kibontakozás természetközelségben – Sokszemközt a Freinet-féle óvodai programról. *A Hét*, 40. 4. sz. 7.
61. Nagy Alpár (1993): Főiskolánk névfelvételi ünnepsége In: Sarkady Sándor és M. Horváth Adrienn (1993, szerk.): *A Benedek Elek Óvóképző Főiskola*. Benedek Elek Óvóképző Főiskola, Sopron, 9-21.
62. Nánay Béla (1938): Freinet iskolája. *A jövő útjain*, XIII. 1. sz. 14-21.
63. Németh András és Pukánszky Béla (1998): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
64. Németh András és Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
65. Pápai Gyuláné (1994): Freinet osztályok hagyományos iskolában. *Új Katedra*, 5. 5-6. sz. 2-3.

66. Papp Ottó (1999): *Döntésmélet és módszertan*. Távköztársasági Alapítvány, Budapest.
67. Porkolábné Kóra Zsuzsa, Galambos Rita és Horváth H. Attila (1990): Freinet-módszer Nagykovácsiban. „Mi fán terem a Freinet-módszer?” *Pedagógiai Szemle*, XL. 12. sz. 1134-1147.
68. Rákosi Judit (1990): Iskolateremtő szülők? *Népszabadság*, XLVIII. 8. sz. január 10. 9.
69. Rogers, E. M. (1983): *Diffusion of Innovations*. Free Press, New York.
70. Ruttan, V. W. (2001): *Technology, Growth and Development*. Oxford University Press, Oxford.
71. Sarkady Sándor és M. Horváth Adrienn (1993, szerk.): *A Benedek Elek Óvóképző Főiskola. Benedek Elek Óvóképző Főiskola*, Sopron.
72. Sarkady Sándor és Tóth Marianna (1993): 33 év története dióhéjban In: Sarkady Sándor és M. Horváth Adrienne (szerk.): *A Benedek Elek Óvóképző Főiskola*, Sopron. 122-126.
73. Schumpeter, J. A. (1980): *A gazdasági fejlődés elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
74. Sorokin, P. A. (1985): *Social and Cultural Dynamics*. Transactions Publishers, Piscataway, New Jersey.
75. Szaitzné Gregorits Anna (1991): Képességfejlesztés az óvodában. In: Lázár István (szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 78-81.
76. Százdai Antal (1999): Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, XLIX. 6. sz. 69-85.
77. Tarde, G. (2008): *Die Gesetze der Nachahmung*. Suhrkamp Verlag GmbH, Berlin.
78. Urbán Róbert (2004): Érzelmek. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 95-118.
79. Valente, T. W. (1995): *Network Models of the Diffusion of Innovations*. Hampton Press, New Jersey.
80. Varga Tamás (1972): *Játsszunk matematikát 1*. Móra Kiadó, Budapest.

81. Zilahi Józsefné és Stöckert Károlyné (1991): Óvodai nevelés játékkal, mesével. In: Lázár István (szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc, 82-97.
82. Zoltayné Paprika Zita (2002): *Döntésmélet*. Alinea Kiadó, Budapest.
83. Zsámboki Károlyné (1993a): Freinet itt és most – óvodai nézőpontból. *Új Pedagógiai Szemle*, XLIII. 3. sz. 67-74.
84. Zsámboki Károlyné (1993b): Hogyan lesznek a Freinet-pedagógusok? *Iskolakultúra*, III. 3-4. sz. 111-114.
85. Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnáné (1991): *Egy Freinet szellemű alternatív óvodai program*. Soproni Óvóképző Főiskola, Sopron.
86. Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnáné (1992a): *Freinet-vel szabadabban. Ajánlások egy Freinet szellemű óvodai élethez*. 2. füzet. Benedek Elek Óvóképző Főiskola, Sopron.
87. Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnabásné (1992b): Mitől Freinet szellemű az óvodai élet? *Óvodai Nevelés*, XLV. 6. sz. 223-224.
88. Zsámboki Károlyné, Eperjesy Barnáné, Friedrich Árpádné és Lakihegyi Alfrédné (1991a): Freinet óvoda Sopronban. 1. rész. *Óvodai Nevelés*, XLIV. 7. sz. 223-224.
89. Zsámboki Károlyné, Eperjesy Barnáné, Friedrich Árpádné és Lakihegyi Alfrédné (1991b): Freinet óvoda Sopronban. 2. rész. *Óvodai Nevelés*, XLIV. 8. sz. 256-258.
90. Zsámboki Károlyné, Eperjesy Barnáné, Friedrich Árpádné és Lakihegyi Alfrédné (1993): Freinet pedagógiája a soproni óvóképző főiskolán. In: Sarkady Sándor és M. Horváth Adrienn (szerk.): *A Benedek Elek Óvóképző Főiskola*. Benedek Elek Óvóképző Főiskola, Sopron, 212-227.

ÁBRÁK ÉS DIAGRAMOK JEGYZÉKE

1. sz. ábra: A Freinet-technikák rendszere	12
2. sz. ábra: Az innovációk időbeli terjedésének görbéi <i>Rogers</i> (1983) diffúzió-elméletében	74
3. sz. ábra: Az adaptációs döntés folyamatának fázisai <i>Rogers</i> (1983) elméletében	94
4. sz. ábra: A hálózati kapcsolatok típusainak összefoglalása a viszony tartalma, jellege és a kötések intenzitása alapján	114
1. sz. diagram: A kutatócsoport innovációja iránt mutatott aktivitás tényezőinek számszerű alakulása 1990 és 1996 között	76
2. sz. diagram: A kutatócsoporthoz írt levelek tartalmi összetétel szerinti megoszlása 1990 és 1995 között	77
3. sz. diagram: A kutatócsoport innovációja iránt mutatott aktivitás tényezőinek összegzett értékei 1990 és 1996 között	79
4. sz. diagram: A kutatócsoport innovációja iránt mutatott aktivitás tényezőinek kumulált értékeiből felrajzolt növekedési görbe az 1990-1996-os időszakban	80
5. sz. diagram: A soproni innovációval kapcsolatos információk megszerzésének forrásai és azok előfordulási gyakorisága a vizsgált dokumentumokban	82
6. sz. diagram: A soproni kutatócsoport oktatói által tartott előadások számának alakulása 1990 és 1993 között	86
7. sz. diagram: Az előadások felkérőinek megoszlása 1990 és 1993 között	87
8. sz. diagram: Az 1990 és 1996 között megszervezett intenzív tanfolyamok résztvevőinek megyénkénti megoszlása	90

MELLÉKLETEK

- 1. sz. melléklet:** A Freinet-kutatócsoporthoz intézett, 1990 és 1995 között íródott levelek listája 132
- 2. sz. melléklet:** Az elemzett szakdolgozatok listája 137
- 3. sz. melléklet:** A jelenből a múltra visszatekintő esszé-jellegű levelek listája 138
- 4. sz. melléklet:** A kutatáshoz felhasznált egyéb dokumentumok jegyzéke 139
- 5. sz. melléklet:** Az adaptációs döntési folyamat feltárása és elemzése során alkalmazott tartalomelemzés kategóriarendszere és a számszerűsített eredmények 143

1. sz. melléklet

A Freinet-kutatócsoporthoz intézett, 1990 és 1995 között íródott levelek listája⁷⁴

Kód	Feladási dátum	Feladás helye	Feladó neve	Foglalkozás, munkakör	A levél tárgya
L1	1990. 02. 15.	Budapest	Művelődési Minisztérium Dr. Dávid László	MM főosztályvezető	Freinet-szellemű óvodai kísérlet engedélyezése
L2	1990. 09. 24.	Győr	F. Tamásné	óvodapedagógus	Stencilezett Freinet-program-tervezet megrendelése
L3	1990. 10. 24.	Hévíz	M. K. Rozália	óvodapedagógus	Stencilezett Freinet-program-tervezet megrendelése
L4	1990. 11. 14.	Lenti	H. V. Sarolta	óvodavezető	Kiadványrendelés és meghívás nevelőtestületi értekezletre
L5	1991. 02. 20.	Budapest	Horváth H. Attila	Freinet Alapítvány elnök, OPI oktatás-kutató	Tanácsok a Közokt. fejl. Alaphoz benyújtandó pályázathoz
L6	1991. 06. 25.	Budapest	Dr. Báthory Zoltán	KFA kuratórium elnök	Értesítés a pályázat sikeréről
L7	1991. 03. 06.	Budapest V. ker.	B. Méhes Vera	Montessorini diplomás szakértő	Tetszéspályázás a Freinet-szellemű óvodai programról
L8	1991. 03. 20.	Budapest XX. ker.	Pálfiné Kovács Ágnes	óvodapedagógus	Köszönetnyilvánítás a januári soproni továbbképzésen tanultakért
L9	1991. 04. 11.	Debrecen	Áchim András úti Óvoda	óvodavezető	Stencilezett Freinet-program megrendelése
L10	1991. 04. 15.	Budapest	Horváth H. Attila	Freinet Alapítvány elnök, OPI oktatás-kutató, tanár	Lektori vélemény az Egy Freinet-szellemű óvodai programkiadványról
L11	1991. 04. 21.	Budapest	Porkolábné Dr. Balogh Katalin	ELTE egyetemi docens	Lektori vélemény az Egy Freinet-szellemű óvodai programkiadványról
L12	1991. 04. 30.	Hajdúböszörmény	Kövér Sándorné dr.	Óvóképző Főiskola főigazgató-helyettes	Felkérés előadás tartására
L13	1991. 04. 14.	Szombathely	Napköziotthonos Óvoda, Hadnagy utca	óvodavezető	Stencilezett Freinet-program megrendelése
L14	1991. 05. 20.	Budapest XII. ker.	Horváth Júlia	Pető Intézet főiskolai docense	Stencilezett Freinet-programfüzet megrendelése
L15	1991. 05. 22.	Vác	Cz. Ilona és V. Péterné	óvodapedagógus	Freinet-programhoz segédanyag kérése
L16	1991. 05. 29.	Kásád (Baranya megye)	Sz. Istvánné	Szerb-Horváth Óvoda óvodapedagógus	Stencilezett Freinet-programfüzet megrendelése

74 A pedagógiai-szakmai közéletben nem szereplő szerzők részére nevük rövidítésével biztosítottuk személyes adataik védelmét.

L17	1991. 06.10.	Szentendre	Vasvári lakótelepi Óvoda	Tóthné Ádám Zsuzsanna óvodavezető	Freinet-s ajánlásokat, ismeretöket kér
L18	1991. 06.21.	Budapest XVI. Ker.	J. Jánosné	Ikarusz Óvoda óvodavezető	Stencilezett Freinet-programfüzet megrendelése
L19	1991. 07.02.	Szolnok	Nagy Jenőné	Megyei Pedagógiai Intézet munkatársa	Felkérés előadás tartására
L20	1991. 07.16.	Magyaratád (Somogy megye)	Napköziotthonos Óvoda	Nagy Szilvia óvodapedagógus	Köszönet, és még kér segédanyagokat
L21	1991. 07.22.	Baja	ÁMK Óvoda	Szotán Ferencné óvodapedagógus	Stencilezett Freinet-programfüzet megrendelése
L22	1991. 07.25.	Tiszaöldvár	Sch. Erzsébet	óvodapedagógus	Stencilezett Freinet-programfüzet megrendelése
L23	1991. 08.08.	Budapest, III. ker.	N. Lászlóné	óvodapedagógus	Stencilezett Freinet-programfüzet megrendelése
L24	1991. 09.02.	Tata	Á. Józsefné	óvodavezető	Freinet-kiadvány megrendelése
L25	1991. 09.10.	Berettyóújfalu	B. Sándorné	óvodavezető	Freinet-kiadvány megrendelése
L26	1991. 09.11.	Szentendre	Villasori Óvoda	Papp Zsuzsanna óvodavezető	Freinet-kiadvány megrendelése
L27	1991. 09.12.	Orosháza	K. Erika	óvodapedagógus	Freinet-kiadvány megrendelése
L28	1991. 09.12.	Tiszavasvári	O. A. Margit	óvodapedagógus	Freinet-kiadvány megrendelése
L29	1991. 09.13.	Nagybajom (Somogy megye)	K. Ferencné M. Attiláné	óvodapedagógusok	Freinet-kiadvány megrendelése
L30	1991. 09.16.	Zalaegerszeg	Deák Ferenc Szakközépiskola	Gyakorlati oktatás vezető	Freinet-kiadvány megrendelése
L31	1991. 09.16.	Szeged	N. Józsefné	Közművelődési Iroda óv. szaktanácsadó	Felkérés előadás tartására
L32	1991. 09.19.	Hosszú-pereszteg (Vas megye)	B. Péterné	óvodavezető	Freinet-kiadvány megrendelése
L33	1991. 10.03.	Várpalota	M. Annamária	Humán Közszolgálati Iroda vezetője	Felkérés előadás tartására
L34	1991. 10.15.	Pápa	Sz. László	TIT Szabadegyetem szervezője	Felkérés előadás tartására
L35	1991. 10.21.	Kiskőrös	K. B. Erzsébet	Napk. orth. Óvodák II. körzet óvodavezetője	Freinet-kiadvány megrendelése és óvodalátogatás
L36	1991. 10.22.	Budapest VI. ker.	Újvári Judit	Magyar Freinet Alapítvány óvodai koordinátor	Meghívó Freinet-s óvodai összejövetelre
L37	1991. 10.24.	Kisgyőr (BAZ megye)	K. H. Katalin	óvodavezető	Freinet-kiadvány megrendelése
L38	1991. 11.18.	Veszprém	Dr. Kapor Károly	Megyei Pedagógiai Intézet igazgató	Felkérés előadás tartására

L39	1991. 12.06.	Nyíregyháza	P. Péterné	Tanítóképző Főiskola videostúdió vezető	Videofelvételről pályázati bíráló
L40	1992. 02. 06.	Kaposvár	Szabóné dr. Gondos Piroska	Csokonai Tanítóképző Főisk. főigazgató-h.	Felkérés előadás tartására
L41	1992. 03.04.	Győr	Sz. Ödönné	Vezető óvónők munkaközösségének vezetője	Felkérés előadás tartására
L42	1992. 03.09.	Pécs	K. Miklósné dr.	Baranya m. Ped. Intézet ig. helyettes	Felkérés előadás tartására
L43	1992. 03.13.	Dunaharaszti	F. Árpádné	óvodavezető	Felkérés előadás tartására
L44	1992. 04.02.	Székesfehérvár	M. János	Fejér m. Ped. Intézet igazgató	Felkérés előadás tartására
L45	1992. 04.24.	Wien	Eva K.	Waldorf-paedagogische Akademie	Felkérés előadás tartására
L46	1992. 05.28.	Budapest XIV. ker.	Hani Alapítvány	Keresztúri Ferencné Kuratórium elnöke	Felkérés előadás tartására
L47	1992. 09.25.	Sárospatak	S. Andrásné	Pedagógiai és Közműv. Int. megyei szakértő	Felkérés előadás tartására
L48	1992. 10. 08.	Tisza-szederkény	O. Dezsóné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L49	1992. 10.09.	Nagybajom (Somogy megye)	K. Ferencné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L50	1992. 10.10.	Orosztony (Zala megye)	T. V. Éva	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L51	1992. 10.12.	Tiszaszederkény	P. Istvánné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L52	1992. 10.15.	Kocs (Komárom-Esztergom megye)	F. B. Hajnalka	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L53	1992. 10.21.	Cegléd	K. Sándorné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L54	1992. 10.28.	Budapest VII. ker.	Dr. B. Andrásné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L55	1992. 11.15.	Nagybajom (Somogy megye)	M. Attiláné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L56	1992. 11.16.	Romhány (Nógrád megye)	V. Jánosné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L57	1992. 11.17.	Salgótarján	B. B. Judit	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L58	1992. 11.20.	Salgótarján	K. Istvánné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L59	1992. 11.23.	Ásványráró	B. Lászlóné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről
L60	1992. 11. 23.	Tata	V. Judit	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történésekről

L61	1992. 11. 23.	Budapest III. ker.	S. Jánosné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L62	1992. 11.23.	Környe	S. Tiborné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L63	1992. 11.24.	Baja	D. Jánosné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L64	1992. 11.25.	Tata	M. G. Gabriella	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L65	1992. 11.25.	Veszprém	K. Józsefné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L66	1992. 11.26.	Tiszaújváros	B. Károlyné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L67	1992. 11.27.	Győr-Ménfőcsanak	N. J. Zsuzsa	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L68	1992. 11.29.	Csömödér (Zala megye)	P. K. Zsuzsa	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L69	1992. 12.01.	Garabonc (Zala megye)	Sz. Tamásné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L70	1992. 12.03.	Zalaegerszeg	R. Istvánné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L71	1992. 12. 04.	Tata	V. Judit	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L72	1992. 12. 06.	Tiszaújváros	B. Mária	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L73	1992. 12.07.	Győr	M. Katalin	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L74	1992. 12. 07.	Győr	B. Gáborné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L75	1992. 12.09	Tiszaújváros	K. Bertalanné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L76	1992. 12.10.	Tiszaújváros	Sz. Mária	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L77	1992. 12.10.	Tiszaújváros	S. Istvánné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L78	1992. 12.14.	Budapest VII. ker.	D'E. Adrienne	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L79	1992. 12. 15.	Győr	Sch. Sz. Adél	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L80	1992. 12. 28.	Ózd	M. Judit	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L81	1992. 12.28.	Ózd	T. Gabriella	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történekekről
L82	1993. 01. 07.	Budapest	Heffner Anna	Ped. Szakm. Megújítása Projekt irodavezető	Értesítés „Az ősz kincsei” c. óvodai projekt-kiadvány támogatásáról
L83	1993. 01.11.	Budapest	Heffner Anna	Ped. Szakm. Megújítása Projekt irodavezető	Felkérés kézirat küldésére az Iskolakultúra c. folyóirat számára
L84	1993. 02.03.	Pécs	K. Miklósné dr.	Baranya m. Ped. Intézet ig. helyettes	Felkérés előadás tartására

L85	1993. 02.11.	Budapest	Szűcs Miklós	Műv. és Közokt. Minisztérium főosztályvezető	Freinet-szellemű óvodai nevelés engedélyezése határozatlan időre
L86	1993. 06.30.	Budapest	Olvashatatlan név	Körny.védelmi és Ter. fejlesztési Minisztérium	Pályázati támogatás továbbképzéshez a Freinet csoport számára
L87	1993. 08.21.	Debrecen	V. Csongorné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történeésekről
L88	1993. 12.02.	Budapest	Horváth H. Attila	Iskolafejlesztési Alapítvány oktatás-kutató	Gratuláció a pályázati sikerekhez, és ígéret az együttműködésre
L89	1993. 10.20	Budapest	B. Méhes Vera	Montessori diploma szakértő	Közös munka terve
L90	1993. 12. 10.	Röszke	K. Jánosné	óvodapedagógus	Beszámoló Freinet-szellemű óvodai történeésekről
L91	1994. 07.03.	Budapest	Dr. Németh András	ELTE a neveléstudomány kandidátusa	Lectori vélemény a „Freinet itt és most” c. kéziratról
L92	1994. 07.21.	Sopron	Dr. Bakó Gyöngyi	Benedek E. Óvóképző főiskolai tanár, igazgató	Lectori vélemény a „Freinet itt és most” c. kéziratról
L93	1994. 07.23.	Bácsbokod	H. Tünde	óvodapedagógus	Freinet-kiadvány megrendelése
L94	1994. 09.13.	Szombathely	G. Judit	óvodavezető	Segítségkérés az elinduláshoz, Freinet szellemében
L95	1994. 11.15.	Debrecen	V. Csongorné	óvodapedagógus	Beszámoló a saját sikereiről
L96	1994. 12.02.	Komárno (Szlovákia)	PaedDr. A. Barranusz	Skolská Správa Metodické Oddelenie vedúci	Felkérés előadás tartására
L97	1995. 01.18.	Budapest	B. Méhes Vera	Montessori diploma szakértő	Beszámoló a közös munka eredményeiről
L98	1995. 03.02.	Préaux (Franciaország)	Yves Tournaire	École de Pojot tanítónő	Meghívás egy Lyon melletti Freinet-iskolába
L99	1995. 03.29.	Alsószolca	F. B. Piroska	óvodavezető	Freinet-kiadvány megrendelése
L100	1995. 04. 20.	Tata	T. Ferencné	óvodavezető	Konfliktus a nevelőtestülettel

2. sz. melléklet

Az elemzett szakdolgozatok listája

Sorszám	Szerző(k)	A dolgozat címe	Keletkezés éve
1.	H. Anikó	A Freinet-módszer az óvodában	1991.
2.	M. Lajosné-K. Jánosné-K. Zoltánné	Óvoda a határon (Több alternatív elképzelés szerint dolgozó óvoda életének bemutatása)	1992.
3.	P. Tiborné	A Freinet-szemléletű alternatív óvodai program kipróbálása...	1992.
4.	M. Katalin	Természetközben a Freinet-pedagógia szellemében útkereső próbálkozásaim	1993
5.	J. Árpádné	Életközelség az óvodai matematikai nevelésben	1993.
6.	K. Attiláné	A gyermeki ismeretszerzés útja a reneszánsz gondolkodóktól Freinet-ig	1993.
7.	K. Bertalanné	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1993.
8.	K. Ferencné	A Freinet-módszer bevezetésének lehetőségei az óvodában	1993.
9.	P. Nikolett	Freinet-módszer az óvodában	1993.
10.	P. Istvánné	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1993.
11.	S. Tiborné	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1993.
12.	Sz. Tamásné	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1993.
13.	T. V. Éva	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1993.
14.	V. V. Bernadett	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1993.
15.	H. Gertrud	Próbálkozásaim a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1994.
16.	K. Károlyné	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1994.
17.	K. Zoltánné	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1994.
18.	N. J. Zsuzsanna	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1994.
19.	O. Klára	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1994.
20.	Sz. Gézáné	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1994.
21.	Sz. Lászlóné	Freinet-vel a Sarkvidéken	1994.
22.	V. K. Mária	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1994.
23.	Z. Gézáné	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1994.
24.	B. Marianna	Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására	1995.
25.	F. F. Zsuzsanna	Próbálkozások Célesti Freinet pedagógiai alapelveinek megvalósítására az óvodában	1996.
26.	H. Lászlóné	Freinet-pedagógia az óvodában	1996.
27.	K. P. Judit	Freinet-pedagógia az óvodában	1996.
28.	K. Józsefné	Freinet-pedagógia az óvodában	1996.
29.	N. Enikő	Freinet pedagógiája az óvodában	1996.
30.	S. Szilvia	Freinet-pedagógia az óvodában	1996.
31.	S. Andrea	Próbálkozások a Freinet-pedagógia alkalmazására	1996.

3. sz. melléklet

A jelenből a múltra visszatekintő esszé-jellegű levelek listája

E-mail:			
Név:	Település:	Terjedelem: (A/4 méret)	A hivatkozás során használt kód:
F. N. Andrea	Szarvas	2 gépelt oldal	ÚL5
I. Ferencné	Polgár	3 gépelt oldal	ÚL35
P. Józsefné	Sopron	3 gépelt oldal	ÚL18
Sch. Mária	Paks	1,5 gépelt oldal	ÚL19
T. Györgyné	Felsőzsolca	2,5 gépelt és 9 kézzel írt oldal	ÚL22
V. K. Mária	Környe	2 gépelt oldal	ÚL23
V. Csabáné	Sopron	2 gépelt oldal	ÚL24
Zs. Mária	Szederkény	1,5 gépelt oldal	ÚL28
P. K. Ágnes	Budapest	3 gépelt oldal	ÚL30
Postai küldemény:			
Név:	Település:		A hivatkozás során használt kód:
B. Ernőné	Tiszaújváros	6 kézzel írt oldal	ÚL1
B. Lajosné	Ikervár	2 kézzel írt oldal	ÚL2
Cz. Teréz	Balatonalmádi	8 kézzel írt oldal	ÚL3
Cs. Csilla	Szany	3 kézzel írt oldal	ÚL4
F. B. Hajnalka	Kocs	4 kézzel írt oldal	ÚL6
G. Antalné	Bakonyszentkirály	2 gépelt oldal	ÚL7
H. B. Krisztina	Szombathely	2 gépelt oldal	ÚL8
H. Mártonné	Gyula	2,5 gépelt oldal	ÚL9
H. Jánosné	Zalaegerszeg	3 gépelt oldal	ÚL10
K. Józsefné	Győr	5 kézzel írt oldal	ÚL11
K. Zoltánné	Röszke	3 kézzel írt oldal	ÚL12
K. Józsefné	Tiszaújváros	1 kézzel írt oldal	ÚL13
K. P. Judit	Dunaújváros	1 gépelt oldal	ÚL14
K. Pálné	Mosonmagyaróvár	4 gépelt oldal	ÚL15
K. V. Mária	Győr	2,5 gépelt oldal	ÚL16
N. Józsefné	Újszentiván	5 gépelt oldal	ÚL17
S. Andrásné	Környe	2,5 gépelt oldal	ÚL20
T. Lászlóné	Tarnaméra	3 kézzel írt oldal	ÚL21
V. Jánosné	Romhány	2 kézzel írt oldal	ÚL25
V. Csongorné	Ebes	3 kézzel írt oldal	ÚL26
Z. Gézánné	Tiszaújváros	2 kézzel írt oldal	ÚL27
P. Sándorné	Tarnaméra	5 gépelt oldal	ÚL29
Személyes találkozás útján (Freinet-találkozásokon):			
G. Tamásné	Tata	2 gépelt oldal	ÚL31
Z. K. Katalin	Budapest	2 gépelt oldal	ÚL32
F. Jánosné	Szarvas	1 gépelt oldal	ÚL33
H. Lászlóné	Sopron	2 gépelt oldal	ÚL34

4. sz. melléklet

A kutatáshoz felhasznált egyéb dokumentumok jegyzéke

Dokumentum címe	Készítő neve, keletkezés ideje	Dokumentum jellege	Terjedelem
1990.			
Freinet óvoda Sopronban	<i>Zsámboki Károlyné dr. Eperjesy Barnabásné</i> 1990.	Tanulmány a soproni Freinet-szellemű óvodai életéről, Célestin Freinet pedagógiájának rövid bemutatása mentén.	26 gépelt oldal (A/4)
Ajánlás a kiscsoportos nevelési program tervezéséhez – Alternatív Freinet-óvodai program	<i>Zsámboki Károlyné dr. Eperjesy Barnabásné Friedrich Árpádné Lakihegyi Alfrédné</i> 1989-1990	A Freinet-szellemű óvodai életmódszervezés egy éves nevelési- és tématerve táblázatos formában (Stencilezett program)	12 gépelt oldal (A/4)
Cím nélkül	<i>Friedrich Árpádné</i> 1990.	Beszámoló a Freinet-szellemű óvodai élet mindennapjairól. (élmények a Freinet-pedagógia alapelveinek tükrében)	3 kézzel írt oldal (A/4)
Menjünk világgá!	<i>Friedrich Árpádné Lakihegyi Alfrédné</i> 1990.	A Freinet-csoportban feljegyzett szabad szövegek a gyermekek önki-fejezése nyomán.	7 gépelt oldal (A/4)
Cím nélkül	<i>Zsámboki Károlyné dr. Sterbenz Jenőné</i> 1990.02.01.	A Freinet-szellemű óvodai kísérlet engedélyezése érdekében írt kérelmező levél szövege.	1 gépelt oldal (A/4)
Freinet-óvodai alternatív program kísérleti terve	<i>Zsámboki Károlyné</i> 1990.02.01.	Az óvodai kísérlet céljának, munkafolyamatának, pénzügyi és ellenőrzési feltételeinek tervezete.	2 gépelt oldal (A/4)
Szakmai tanfolyami felhívás	Ismeretlen szerző 1990.07.	A Soproni Óvóképző Főiskola intenzív tanfolyamára szóló felhívás, a képzés céljainak, idejének és várható tartalmainak meghatározásával.	2 gépelt oldal (A/4)
A „C” (Freinet) program időbeosztása	<i>Zsámboki Károlyné dr. Eperjesy Barnabásné</i> 1990.08.26.	Az első intenzív továbbképzés szabadon választható (C jelű, azaz Freinet-szellemű) programjának időbeosztása.	1 gépelt oldal (A/4)
Cím nélkül	<i>Zsámboki Károlyné</i> 1990.	Az intenzív továbbképzés költségvetési terve táblázatos formában	3 kézzel írt oldal (A/4)
1991.			
Az óvónői szakmai tanfolyam „C” csoportjának programja	<i>Zsámboki Károlyné dr. Eperjesy Barnabásné</i> 1991.01.24.	A második intenzív továbbképzés szabadon választható (C jelű, azaz Freinet-szellemű) programjának időbeosztása.	1 gépelt oldal (A/4)

Javaslat a „C” (Freinet) szakmai tanfolyam tavaszi időbeosztására	Zsámboki Károlyné dr. Eperjesy Barnabásné 1991.06.	A harmadik intenzív továbbképzés szabadon választható (C jelű, azaz Freinet-szellemű) programjának időbeosztása	2 gépelt oldal (A/4)
Cím nélkül	Zsámboki Károlyné dr. Eperjesy Barnabásné 1991.01.14.	Óvodapedagógusoknak szóló meghívó az intenzív (Freinet) továbbképzésre (információk és rövid programleírás)	1 gépelt oldal (A/4)
Cím nélkül	Zsámboki Károlyné dr. Eperjesy Barnabásné 1991.04.11.	Óvodapedagógusoknak szóló meghívó az intenzív (Freinet) továbbképzésre (információk és rövid programleírás)	1 gépelt oldal (A/4)
Pályázat a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatási Alapjára	Zsámboki Károlyné 1991.03.18.	A soproni Freinet-kutatócsoport tevékenységének támogatására benyújtott pályázat szövege részletes szakmai bemutatkozással, kutatási és költségvetési tervvel.	9 gépelt oldal (A/4)
1992.			
Jelentés a Közoktatásfejlesztés Alaptól elnyert pénzösszeg felhasználására	Zsámboki Károlyné dr. 1992.06.09.	Beszámoló a pályázaton elnyert támogatás felhasználásáról.	2 gépelt oldal (A/4)
Szakmai vélemény	Horváth H. Attila 1992.06.20.	A Freinet-kutatócsoport munkáját méltató szakmai vélemény	2 gépelt oldal (A/4)
1993.			
Freinet speciál-kollégium 1992/93	Zsámboki Károlyné dr. Eperjesy Barnabásné 1993.	A Freinet-speciális kollégium őszi, téli és tavaszi programjának vázlatos tématervei.	2 gépelt oldal (A/4)
A Benedek Elek Óvóképző Főiskola oktatóinak tudományos, művészeti és sporttevékenysége 1992/93	Zsámboki Károlyné dr. szerkesztő 1993.11.15.	Összesítő jegyzék a nevezett tanév oktatói-kutatói eredményeiről, köztük a Freinet-kutatócsoport oktatóinak munkájáról.	37 gépelt oldal (A/5)
Beszámoló C. Freinet pedagógiájának óvodai adaptációs kísérletéről	Zsámboki Károlyné dr. 1993.01.05.	A Művelődési és Közoktatási Minisztérium számára készített szakmai összegzés és részletes publikációs lista a kísérlet folyamatossá tételének engedélyezéséhez.	14 gépelt oldal (A/4)
Intenzíves szakdolgozatok	Ismeretlen szerző 1993.	Az adott évben, az intenzív továbbképzés keretében szakdolgozatot készítőké névsora.	2 gépelt oldal (A/4)

Szakmai vélemény	<i>Dr. Bakó Gyöngyi</i> 1993.12.05.	A Freinet-kutatócsoport munkáját méltató szakmai vélemény	1 gépelt oldal (A/4)
Az intenzív továbbképzés programja 1993. január 25-30-ig	Ismeretlen szerző (Feltételezhető szerző: <i>Tóth Mariann</i>) 1993.01.	Az óvodapedagógus-továbbképzés keretében meghirdetett soproni képzés részletes programja (A,B,C választható programokkal, előadók neveivel és az előadások címével.)	6 gépelt oldal (A/4)
Az intenzív továbbképzés programja 1993. június 21-26-ig	Ismeretlen szerző (Feltételezhető szerző: <i>Tóth Mariann</i>) 1993.05.	Az óvodapedagógus-továbbképzés keretében meghirdetett soproni képzés részletes programja (A,B,C választható programokkal, előadók neveivel és az előadások címével.)	5 gépelt oldal (A/4)
Megállapodás	<i>Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium</i> 1993.06.30.	Megbízás a Minisztérium és a Freinet-csoport között az óvodapedagógusok környezetvédelmi továbbképző programjáról.	2 gépelt oldal (A/4)
Cím nélkül	<i>Eperjesy Barnabásné</i> 1993.08.	A Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium támogatásával megvalósult továbbképzés és Freinet-találkozó felhívása és a résztvevők adatai.	2 gépelt és 3 kézzel írt oldal (A/4)
Elszámolás a PSZMP Programirodájától, mint megbízótól pályázat útján kapott 40.000 forintról	<i>Zsámboki Károlyné dr.</i> 1993.09.21.	A pályázaton nyert összeg felhasználásáról készült szakmai és pénzügyi kimutatás.	1 gépelt oldal (A/4)
A soproni Benedek Elek Óvóképző Főiskola Freinet-csoportja így járult hozzá a magyarországi Freinet-mozgalom kiszélesedéséhez	Ismeretlen szerző (Feltételezhető szerzők: a Freinet-kutatócsoport oktatói) 1993.12.	Kronologikus rendbe szerkesztett táblázat a kutatócsoporttal kapcsolatos történésekről, 1989. szeptember 1-jétől 1993 decemberéig.	9 gépelt oldal (A/4)
Folytatódik a továbbképzés – Új módszerek az óvodai nevelésben	<i>Brenner K.</i> 1993.01.26.	Kivágott újságcikk, amely tudósít a Soproni Óvóképző Főiskolán megrendezésre kerülő intenzív továbbképzésről.	10,5x19 cm méretű nyomtatott szöveg
1994.			
Hasonlóságok – különbségek a reformpedagógiai irányzatok múltjában és jelenében	<i>Zsámboki Károlyné dr.</i> 1994.	A MOE országos konferenciáján elhangzott előadás írott szövege a hazai alternatív óvodapedagógiai törekvések reformpedagógiai gyökereinek elemzéséről, különös tekintettel a Freinet-pedagógiára.	8 gépelt oldal (A/4)

1994-ben végzett intenzív hallgatók	Ismeretlen szerző 1994.	Az adott évben, az intenzív továbbképzésen résztvevők névsora.	2 gépelt oldal (A/4)
1995.			
Intenzív tanfolyam programja 1995. január 30-tól február 4-ig	Ismeretlen szerző (Feltételezhető szerző: <i>Tóth Mariann</i>) 1995.	Az óvodapedagógus-továbbképzés keretében meghirdetett soproni képzés részletes programja (A,B,C választható programokkal, előadók neveivel és az előadások címével.)	5 gépelt oldal (A/4)
KOMA Alternatív pedagógiai programok fejlesztésének támogatása	<i>Zsámboki Károlyné dr.</i> 1995. október 12.	Pályázati adatlap a Freinet-szellemű óvodai adaptációs kísérlet anyagi támogatására (kutatási jelentéssel)	3 gépelt oldal (A/4)
Soros Alapítvány Az óvodapedagógusképzés megújítása	<i>Freinet-kutatócsoport</i> 1995.06.29.	Pályázati adatlap rövid szakmai bemutatkozással, a képzés jellegének részletezésével és a ráfordítandó összeg meghatározásával.	2 gépelt oldal (A/4)
Keletkezési dátum nélküli dokumentumok			
A Freinet-módszer alkalmazásának helyszínei	Ismeretlen szerző Dátum nélkül	Freinet-óvodák és iskolák adatai és elérhetőségei 7 hazai régióra bontva, egy oldalas térképpel.	5 gépelt oldal (A/4)
Cím nélkül	Ismeretlen szerző Dátum nélkül	Kivágott újságcikk, amely tudósít a soproni Freinet-szellemű óvodai csoport elindulásáról.	14×14 cm méretű nyomtatott szöveg fotóval
Szívvél és lélekkel az óvodáért	<i>Pogács Mónika</i> Dátum nélkül	Kivágott újságcikk, amely tudósít a soproni Freinet-kutatócsoportról és az új szellemiségű óvodai életéről.	14×16 cm méretű nyomtatott szöveg

5. sz. melléklet

Az adaptációs döntési folyamat feltárása és elemzése során alkalmazott tartalom-
elemzés kategóriarendszere és a számszerűsített eredmények

I. kategória: A döntési probléma meghatározása													
Vizsgált dokumentumok	A kategórián belül kirajzolódó és elemzett témakörök												
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">A változtatás iránt mutatott innovációs igény</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">A módszertani szabályozottság elutasítása</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">Önellentmondásos nevelési elmélet és gyakorlat</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">A korábbi pedagógiai nézetek, tapasztalatok felerősödése, illetve ezen belül:</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">Az óvoda és a természeti és társadalmi környezet viszonya</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">A gyermeki tanulás és tapasztalatszerzés módja</td> </tr> </table>	A változtatás iránt mutatott innovációs igény	A módszertani szabályozottság elutasítása	Önellentmondásos nevelési elmélet és gyakorlat	A korábbi pedagógiai nézetek, tapasztalatok felerősödése, illetve ezen belül:				Az óvoda és a természeti és társadalmi környezet viszonya				A gyermeki tanulás és tapasztalatszerzés módja
A változtatás iránt mutatott innovációs igény	A módszertani szabályozottság elutasítása	Önellentmondásos nevelési elmélet és gyakorlat	A korábbi pedagógiai nézetek, tapasztalatok felerősödése, illetve ezen belül:										
			Az óvoda és a természeti és társadalmi környezet viszonya										
			A gyermeki tanulás és tapasztalatszerzés módja										
Szakdolgozatok 31 db (SZ)	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">20</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">18</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">23</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">30</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">18</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">16</td> </tr> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">65%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">73%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">32%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">39%</td> </tr> </table>	20	18	3	10	23	30	18	16	65%	73%	32%	39%
20	18	3	10										
23	30	18	16										
65%	73%	32%	39%										
Új levelek 35 db (ÚL)	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">12%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">12%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">12%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">12%</td> </tr> </table>	4	4	4	4	12%	12%	12%	12%				
4	4	4	4										
12%	12%	12%	12%										
Összesen:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">65%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">73%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">32%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">39%</td> </tr> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">12%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">12%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">12%</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">12%</td> </tr> </table>	65%	73%	32%	39%	12%	12%	12%	12%				
65%	73%	32%	39%										
12%	12%	12%	12%										

II. kategória: A cselekvési változatok keresése				
Vizsgált dokumentumok	A kategórián belül kirajzolódó és elemzett témakörök			
	Innovatív fogékonyság és igény az új alternatívák iránt	Az alternatívákban rejlő azonosságok és különbségek felfedezése	A szemléletváltásra való felkészültség hiánya	A cselekvési változatokkal kapcsolatos érzelmi bipolaritás
Szakdolgozatok 31 db (SZ)	21	25	14	5
Új levelek 35 db (ÚL)	19	11	9	5
Összesen:	61%	55%	35%	15%

III. kategória: A cselekvési változatok értékelése (a döntési kritériumok)						
Vizsgált dokumentumok	A kategórián belül kirajzolódó és elemzett témakörök					
	Az alternatívák egymástól való különbözőségeinek értékelése	A korábbi pedagógiai nézetekkel és értékrenddel való azonosság felfedezése	A közvetlen meg tapasztalás jelentősége, mint kritérium	A gyermeki és pedagógusi alkotó szabadság, mint kritérium	A természettel való kapcsolat, mint kritérium	A gyermeki személyiség tisztelete, elfogadása és kibontakoztatása, mint kritérium
Szakedzőanyagok 31 db (SZ)	11	24	20	22	15	27
Új jelek 35 db (ÚL)	3	35	21	31	28	31
Összesen:	21%	90%	62%	80%	65%	88%

IV. kategória: A megfelelő cselekvési változat kiválasztása (a döntés)						
Vizsgált dokumentumok	A kategórián belül kirajzolódó és elemzett témakörök					
	Az intenzív tanfolyamok szerepe					
	Megerősítés, visszavizsgálás	Alkotó légkör, természet- és életközeli tapasztalatszerzés	Hiteleség, kongruencia érzése	Módszertani szabadság élménye	Elmélet és gyakorlat összhangja	A közösségszinergiás hatás, egymástól tanulás
	Az „Egy Freinet-szemlélmű...” c. kiadvány szerepe	A kutatócsoport oktatóinak személyes hatása				Véleményvezetői szuggesztívitas, önkéntelen válaszreakció
Szakdolgozatok 31 db (SZ)	10	24	24	12	10	15
Új levelek 35 db (ÚL)	25	35	35	27	22	29
Összesen:	53%	90%	90%	59%	48%	67%
						20
						30
						75%

V. kategória: A döntés végrehajtása (a bevezetés első lépései, a kezdeti tapasztalatok)						
Vizsgált dokumentumok	A kategórián belül kirajzolódó és elemzett témakörök					
	A döntés következtében megtapasztalt ható sikerélmény a pedagógiai tevékenységben	A pedagógus-személyiségben észlelt változások	A nevelői attitűd változása	A gyermeki ismeret- és tapasztalatszerzés folyamatában és szervezésében bekövetkezett változások	A gyermeki közösséghez fűződő érzelmi kapcsolatban tapasztalt változások	Az óvodai nevelés tárgyi környezetének átalakítása
Szakedolgozatok 31 db (SZ)	31	17	21	29	27	23
Archív levelek 36 db (L)	36	29	36	36	36	36
Új levelek 35 db (ÚL)	35	30	35	34	34	33
Összesen:	100%	75%	91%	98%	96%	91%

VI. kategória: A döntés értékelése (reflexiók)						
A kategórián belül kirajzolódó és elemzett témakörök						
Vizsgált dokumentumok	A Freinet-pedagógia, mint választott cselekvési változat értékelése:			A Freinet-pedagógussá válás értékelése:		A döntés helyességére vonatkozó reflexiók
	Más alternatívákkal való összevetés	A Freinet-pedagógia sajátosságaiból fakadó „másság”	A „másság”, mint egyediség	A pedagógusi személyiségben bekövetkezett változások	Önazonosság: a korábbi vagy rejtett pedagógiai „én”-re való rátalálás	
Szakedolgozatok 31 db (SZ)	25	19	10	17	24	31
Archív levelek 36 db (L)	21	24	10	29	33	36
Új levelek 35 db (ÚL)	11	28	14	30	35	35
Összesen:	56%	60%	33%	75%	90%	100%

„Kikhez is szól ez a könyv? Az óvodapedagógus hallgatóktól a neveléstudományi kutatókig mindenki számára tartalmaz értékes információkat. Az első nagyobb fejezetből megismerhetjük Célestin Freinet néptanító életútját, azokat a körülményeket és törekvéseket, amelyek a pedagógia hagyományos kereteinek széttöréséhez vezettek a francia reformpedagógus munkásságában. A kötet második, nagyobb része több szempontból is újszerű és fontos információkkal szolgál az innovatív pedagógusok, a kutatói készülők és a doktoranduszok számára egyaránt. Módszertanilag értékes tapasztalatokat szerezhetnek mindazok, akik a pedagógiai innováció folyamatával leírható jelenségeket kívánnak feltárni, nyomon követni, ok-okozati összefüggéseket kibontani. A tudományos művekben a kvantitatív kutatómódszertani eljárásokhoz képest sokkal kisebb hangsúlyt kap, és kevesebbszer szerepel kvalitatív kutatás. A szerző kiváló példát mutat be arra vonatkozóan is, hogy hogyan lehet használni egyes jelenségek feltárásánál a kvalitatív kutatási módszereket. A kötet tudományos színvonala nem hagy kétséget az olvasóban. Minden bizonnyal nagy haszna lesz a pedagógusképzésben és a továbbképzésben, a kutató pedagógusok munkáinak elősegítésében, illetőleg hozzájárul a pedagógia tudományának fejlődéséhez.”

Cserné dr. Adermann Gizella CSc.



9 789638 917270