



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

SZÉCHENYI 2020



„...hajtás sarjad gyökeréből.” (Iz 11,1)

**Hatvan éves a soproni
felsőfokú óvodapedagógus-képzés**

Szerkesztette:
Patyi Gábor

„...hajtás sarjad gyökeréből.” (Iz 11,1)

Hatvan éves a soproni felsőfokú óvodapedagógus-képzés

Szerkesztette:

Patyi Gábor



**Soproni Egyetem Kiadó
Sopron, 2020**

Közreadó:

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Kiadó:

Soproni Egyetem Kiadó

Felelős kiadó:

Prof. Dr. Náhlik András, a Soproni Egyetem Rektora

Szerkesztette:

Patyi Gábor

Lektorálta és az előszót írta:

Tóth Marianna

Nyomdai előkészítés:

Somos András, Soproni Egyetem

ISBN 978-963-334-359-3

Jelen kiadvány az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt részeként, a Széchenyi 2020 program keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Minden jog fenntartva!

© **Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar**

© **Viktória Farnady-Landerl, Kissné Zsámboki Réka, Kitzinger Arianna, Molnár Katalin, Patyi Gábor, Varga László**



Nyomdai munkák: **Pátria Nyomda Zrt.**

A címben szereplő bibliai idézet forrása: **Biblia. Szent István Társulat, Budapest, 1976. 826. o.**

Tartalom

Előszó	5.
Patyi Gábor: Innovatív reformjavaslat 1956-ból: két soproni pedagógus tervezete a felsőfokú „Nevelőképző Akadémia” tárgyában	7.
Kissné Zsámboki Réka: Freinet-szellemű életközeli tanulás 30 év tükrében a soproni óvodapedagógus-képzésben	29.
Molnár Katalin: Mese a fákról – és az emberi igényekről, avagy Nevelj Földet védelmező Embert!	55.
Kitzinger Arianna: Az Angol nyelv az óvodában specializáció szociolingvisztikai háttere és nyelvpedagógiai megvalósítása a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán	75.
Varga László és Viktoria Farnady-Landerl: A gyermeki idegrendszerrel alkotott elméletek pedagógiai beágyazottságának paradigmaticus változásai	95.

Előszó

Aki előszó írására vállalkozik, annak tudnia kell, hogy nem egy plusz fejezetet ír, s nem is tartalomjegyzéket. Ugyanakkor érdemes szem előtt tartania, hogy szerepe olyan, mint a nyitányt író zeneszerzőjé, aki előkészíti a hangulatot a főbb dallamokkal vagy olyan, mint a prologusé, aki felkelti az érdeklődést. Jelen esetben a bevezető írója és a lektor személye azonos, akinek ráadásul érzelmi kötődése van a kiadványhoz részben a szerzők, részben a tartalom által. Nevezetesen a kötet, melyet az olvasó a kezében tart, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara jogelőd intézményeinek 120, illetve 60 éves évfordulója alkalmából készült, s e sorok írója a múlt két évtizedének tanúja, részese volt. Emiatt különösen figyelnie kell a fenti ismérvekre.

„A jövő csupa múltból áll.” Anatol France gondolata jutott eszembe, miközben a Jubileumi Kötetet elsőként olvashattam, hiszen a benne lévő öt tanulmány mindegyike a kart megelőző képzési formák előtt tiszteleg, akár a 120 év történéseivel ismertet meg, akár a múltat veti össze a jelennel, akár az örökség továbbviteléről számol be. Az egyik írásközlő Ősz Gábortól átvett véleménye szerint „egy nemzedéknyi távolság kell ahhoz, hogy valamiről viszonylag tárgyilagosan lehessen írni”. A tanulmányok írói jócskán rendelkeznek a kellő idővel, s dicséretes, hogy milyen jól ismerik egymás és elődeik kutatásait, méltatják, s hivatkoznak azokra. Erőssége az írásoknak, hogy tudományosan megalapozottak, gyakorlat orientáltak, korszerűek, s a kisgyermeknevelést nemcsak szakkönyvekből ismerők tollából születtek, ezért is forgathatják majd nagy haszonnal mind a felsőoktatás oktatói, hallgatói, és kutatói, mind pedig a gyakorló szakemberek.

Szinte mindegyik szerző foglalkozik azzal – más-más területen –, hogy az újjászülető pedagógiának milyen célokat kell meghatároznia és milyen értékeket kell képviselnie a közoktatásban, vagyis a gyermekek nevelésében – oktatásában. Egyetértenek abban, hogy a kisgyermek számára a legfontosabb a gyermekközpontúság, a barátságos, érzékeny, élményt adó, inspiráló környezet, a biztonságérzet, a szeretet és kötődés, a játék, mozgás, mese, vers, ének - zene, a sokoldalú tapasztalatszerzés, az alkotás öröme, s a nevelésükre készülő hallgatóknak pedig mennél több élményteli gyakorlatra van szüksége.

Az első tanulmány tulajdonképp bevezetése az utána következőknek. Megismertet a történeti gyökerekkel a társadalmi változások elemzésével együtt, s egyben megfonja a babérkoszort két kiváló reformpedagógus - Kelényi Ferenc, s Major László – munkásságának bemutatásával, értékelésével, akik a 60 éve felsőfokúvá vált óvó – és tanítóképzés reformtervezetének első kidolgozói voltak az ötvenes évek második felében. A szerző összehasonlítja a tervezetet és a megvalósult képzést, s rávilágít arra, hogy a főhatóság által törvényesített alapelvekben, s tantervben több ponton fellelhetők a soproni tanárok elgondolásai. Feltételezhető ezért, hogy az 59 őszén indított felsőfokú képzés három helyszíne közül Sopron lehetett az egyik. A központba állított egykori oktatók tervezete szemléletes ismertetésének olvasása közben az olvasónak olyan gondolata is támadhat, hogy némely elképzelés megvalósítása, mint például az óvó- és tanítóképzés közös megalapozása – még várat magára, a jövő egyik innovációja lehetne.

A második publikációban arról olvashatunk, hogy a 60-70-es évek centralizált, didaktikus jelleggel is bíró kisgyermeknevelési felfogását, hogyan váltotta fel a nyolcvanas évek közepétől a gyermek – és nevelésközpontú, a gyermek szükségleteként értelmezett játék által történő fejlesztésre épülő életmódszervezés a soproni műhelyben. Megismerhetjük a Freinet szellemű óvodai nevelés gyakorlatának kialakulását, s egyúttal két elkötelezett, természettudományos beállítottságú, kiváló főiskolai oktató – Eperjesy Barnáné, dr Zsámboki Károlyné docensek – és az

ő eszmeiségükkel azonosulni tudó két nagyszerű gyakorlatvezető óvónő – Friedrich Andrásné, Lakihegyi Alfrédné – életművét is. Az írás részletesen összeveti a 71-es és az 1989-es Óvodai Nevelési Programot öt szempont alapján a Freinet jellegű óvodai neveléssel, mely a főhatóság engedélyével folytatott innováció eredménye. Jelentős különbség a soproni modell javára, hogy abban „az óvodapedagógus aktív részese, társa az együttes élménynek, olyan játszótárs, aki megteremti az érzelmi biztonságot”.

A harmadik tanulmányban elemzést találunk részben a társadalmi változások hatásáról az idegennyelv, a közvetítő nyelv megválasztására, tanítására, részben ismertetést az európai és magyarországi nyelvi körképéről a többnyelvűség problematikáját is érintő, átfogó nyelvpedagógiai alapvetéssel együtt. Megismertet a szerző a szemléletváltozással, a nyelvtanítás/nyelvtanulás helyetti nyelvfejlesztés/nyelvelsajátítás kérdéskörével, a korai nyelvelsajátítás körüli vitákkal, s a soproni múlt egyik kísérletének eredményeként kialakult modell – Játék a szavakkal, játék a beszéddel – történetével, mely Talabér Ferencné főiskolai docens nevéhez fűződik. Az írás bemutatja a Tárnok Péter nyelvtanár kezdeményezéséből fakadó – a német-nemzetiségi szakirányú óvodapedagógus képzés, s a gyakorló óvodában folyó „Step by Step” program tapasztalatait is felhasználó – Angol nyelv az óvodában specializációt, a hallgatók képzése és a kisgyermekes játékos nyelvelsajátítása szemszögéből, illetve kitekint az Óvodai Alapprogram nevelési területeire az angol nyelv elsajátítási lehetőségeinek szempontjából.

A következő, negyedik írás korunk legfontosabb kihívása, a fenntartható fejlődés pedagógiai aspektusait vizsgálja központba állítva a környezeti nevelés, a külső világ megismerése műveltségterület lehetőségeit, mint a legeredményesebb eszközt a kisgyermeknevelés és az arra való képzés során, szem előtt tartva azt a célt, hogy a környezettudatosság a mindennapok részévé váljon. A tanulmány írója címválasztásával megszólít, érzékenyít, ezt szolgálja a nevelés – és művelődéstörténeti megalapozás is. Fontos tudományos információkat közöl, mint például a fenntartható fejlődés indikátorai, a környezeti nevelés kulcskompetenciái vagy a téma inter- és multidiszciplinaritása, emellett részletes dokumentumelemzéssel gazdagít, miközben számtalan módját osztja meg az élményalapú ismeretátadásnak, az érzelmi azonosulásnak, a „nyitott tanteremnek”. Legfontosabb üzenete: „Élménnyel nevelj Földet védő Embert – élvezd te magad is”. Kiemelkedő színfolt a gyermekirodalom jelentőségének elemzése és rövid példatára.

A befejező, neuropedagógiával foglalkozó tanulmány a múlt örökségének tisztelete mellett azt hangsúlyozza, hogy mi az örökösök kötelessége: a jövőre tekinteni, erőt merítve az elmúlt időszak eredményeiből, s az új kihívásoknak megfelelni. A kisgyermekkel foglalkozók felelőségére hívja fel a figyelmet utalva arra, milyen végtelenül képlékeny és fogékony az agy az adott életkorban. Bemutatja a kutatócsoport és laboratórium két fontos vizsgálati területét: a neurológia eredményei milyen hatással vannak a pedagógiai gyakorlatra, illetve mit ismerhetünk a gyakorló és elméleti szakemberek tudásáról a kisgyermekkorai tanulás természetét illetően. A kutató fontos kérdéseket fogalmaz meg: a társadalom számára hasznos vagy boldogságra képes, alkalmazkodni tudó vagy önálló, tárgyi tudással rendelkező vagy kreatív, a világban helytállni tudó személyiségek nevelése-e a cél? Válasza: szeretetteljes, egyetemlegesen boldog gyermekkor megteremtése szükséges. Az írás legszebb mondata: „Az érzelmi intelligencia a szív látása.”

Jól csak a szívvel lát az ember, tudjuk Saint Exupéry-től. Joggal leírhatom, hogy mind a tanulmányok szerzői, mind pedig a megidézett korszak innovatív, fejlesztő pedagógusai a szívükkel láttak, ezért nemcsak köszöntöm az olvasót, hanem arra biztatom, hogy gyakran vegye le polcáról a Jubileumi Kiadványt.

Tóth Marianna

Innovatív reformjavaslat 1956-ból: két soproni pedagógus tervezete a felsőfokú „Nevelőképző Akadémia” tárgyában

Patyi Gábor

Absztrakt

1959 szeptemberében, hatvan évvel ezelőtt az országban három helyen indult meg a felsőfokú óvónőképzes: Sopronban, Kecskeméten és Szarvason. A kormány 1956-ban kezdte meg a tanító- és óvóképzes felsőfokúvá tételét célzó reformok előkészítését. A gyakorló pedagógusoktól is kértek reformjavaslatokat. Két soproni pedagógus, Kelényi Ferenc tanulmányi felügyelő és Major László általános iskolai tanár 1956. augusztus 7-én küldtek be egy részletes tervezetet az Oktatási Minisztérium Tanítóképzős Osztályának, „nevelőképző akadémiák” szervezése tárgyában. Tanulmányunkban előbb a soproni óvónőképzes múltjának meghatározó tényeit ismertetjük. Városunkban már 1875-ben „gyermekkertésznő tanfolyamot” indítottak, 1899-től pedig a kar elődöntésményében a felsőfokú képzés bevezetéséig töretlenül folyt a középszintű óvónőképzes. Majd áttérünk a reformtervezet vizsgálatára. A két soproni pedagógus felsőfokú „nevelőképző akadémiák” felállítását szorgalmazta, melyekben két éves tanulmányi idővel, együtt képezték volna a tanító- és óvónőket. Egy közös félév hallgatását követően kétévált volna a képzés. A tervezet számos részletkérdésre is kitért, tárgyalja a célokat és feladatokat, szervezeti kérdéseket, a felvétel módját és a személyi feltételeket, továbbá az óra és vizsgatervet. A kormány később, 1957 tavaszán számos tekintetben hasonló reformkoncepcióval állt elő (két éves tanulmányi idő, felsőfokú képzők, óvónők – tanítónők együttes képzése, stb.). Az 1959-ben megvalósult reform azonban több tekintetben eltért a két soproni pedagógus tervezetétől.

Bevezető gondolatok

1959 szeptemberében, hatvan évvel ezelőtt az országban három helyen indult meg a felsőfokú óvónőképzes. A három város közül az egyik Sopron volt (Kecskemét és Szarvas mellett), a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara ma is a hazai óvónőképzes egyik meghatározó bázisa. A kormány 1956-ban kezdte meg a tanító- és óvóképzes felsőfokúvá tételét célzó reformok előkészítését. Ez nem előzmények nélkül történt: Már az 1930-as években, később pedig a második világháborút követően felmerült a képzés felsőfokúvá fejlesztésének gondolata. Első körben a gyakorló pedagógusoktól kértek reformjavaslatokat. Két soproni pedagógus, Kelényi Ferenc és Major

László is reagált a felhívásra, 1956. augusztus elején egy részletes tervezetet küldtek be az Oktatási Minisztérium Tanítóképzős Osztályának, „nevelőképző akadémiák” szervezése tárgyában. A tervezet az 1957-ben közzétett központi reformterv közvetlen előzményének tekinthető.

Tanulmányunkban előbb a soproni felsőfokú óvónőképzés történeti előzményei és az óvónőképzés felsőfokúvá alakításának előzményeiről, illetve első lépéseiről írunk röviden. Majd dolgozatunk központi részében a két soproni pedagógus reformjavaslatát vizsgáljuk, feltárjuk tartalmát és összevetjük a kormány 1957-ben közzétett reformkoncepciójával, illetve az 1959-ben bevezetett rendszerrel. Tanulmányunk végén röviden kitérünk arra is, hogy a képzés felsőfokúvá válása óta eltelt 60 esztendő során milyen főbb kutatási-oktatási innovációk valósultak meg és vannak folyamatban a „soproni képzőben”.

Tanulmányunkkal a célunk végső soron annak bemutatása, hogy mind a történeti előzmények, mind pedig Sopron innovatív pedagógusainak törekvései nagyban hozzájárultak az akkori pártvezetés és kormányzat azon döntéséhez, hogy városunkban nyithatta meg kapuit az egyik felsőfokú óvónőképző. A későbbi fejlemények pedig azt igazolják, hogy a döntéshozók 60 évvel ezelőtt jól döntöttek. Valóban „*Hajtás sarjad gyökeréből*”, a dunántúli és a hazai pedagógusképzés egyik folyamatosan megújulni képes, meghatározó jelentőségű felsőfokú intézményét létesítették 1959-ben Sopronban.

A soproni felsőfokú óvónőképzés történeti gyökerei

A soproni óvónőképzés történeti gyökerei a dualizmus korának első évtizedére nyúlnak vissza. A kiegyezés megkötését követően hazánkban kedvező feltételek alakultak ki az óvodaügy és az óvóképzés fejlődéséhez (Patyi, 2010). A még a reformkorban Tolnán alapított és ekkor már a fővárosban működő képző mellé az 1870-es évek elején hazánkban több másik képzőintézmény nyílt, melyek a fröbeli pedagógia szellemében képezték a gyermek-kertésznőket.

A kezdetek

Ebbe a konjunktúrába illeszkedett bele az első soproni tanfolyam indítása is. 1873. április 6-án megalakult a Soproni Gyermekkert Egylet, mely fröbeli szellemiségű gyermekkert és szakkönyvtár alapítása mellett egy gyermekkertésznő-képző intézet alapítását is célul tűzte ki (Kelényi, 1968; Patyi, 2013). 1875 év elején indították az egyéves tanulmányi idejű tanfolyamot. 15. életévüket betöltött és a felvételi vizsgán megfelelt hölgyeket vettek fel. A jelentkezők a fröbeli pedagógiáról tanultak, továbbá magyar és német nyelvet, természettudományokat, földrajzot, számtant és történelmet. A gyakorlati képzés az egylet saját fenntartású gyermekkertjében folyt. Levéltári források hiányában csak sajtótermékekből és keveset tudunk a tanfolyam működéséről. Színvonala alacsonyabb volt, mint a két éves tanulmányi idejű fővárosi képzőké. Csekély lehetett az érdeklődés is, mivel csak két évig állt fenn (Kelényi, 1968; Patyi, 2013).

A századfordulótól az államosításig (1948)

A századfordulón, 1899-ben indult újra Sopronban az óvónők képzése (Patyi, 2013). Kedvező feltételeket ehhez az 1891. évi XV. törvénycikk teremtett. Az 1890-es évek közepén hazánkban már 12 óvónőképző intézet működött, így túlképzés lépett fel, a képzők egy része megszűnt, vagy átalakult tanítónő-képzővé (Patyi, 2010). Külön kiemelném, mivel a soproni fejlemények szempontjából jelentős, hogy az eperjesi állami

képzőben a századfordulón a növendékeket óvónőkké és tanítónőkké is képezték.

Amikor országos viszonylatban – mint láttuk – éppen a képzők számának csökkenése volt napirenden, akkor kezdte meg működését a századfordulón az újabb soproni óvónőképző intézet. A tanintézetet az Isteni Megváltóról Nevezett Nővérek alapították és tartották fenn mintegy fél évszázadig, az államosításig. A női szerzetesrendet 1849-ben alapították, Bécsen át 1863-ban telepedtek le Sopronban. Az itt működő szerzetesnők 1867-től már az anyaháztól elvált, önálló kongregációt alkottak, és az eredeti szociális feladatok mellett egyre fokozottabban vettek részt nevelő-oktató tevékenységben is. 1866-ban az általuk gondozott árvák számára elemi népiskolát, majd később óvodát létesítettek. Az 1870-es évektől már Sopron városhatárán túl is terjeszkedtek. Elemi iskolák és óvodák, illetve szociális intézmények vezetését vették át, vagy új intézményeket alapítottak. 1896-ban Sopronban polgári iskolát is nyitottak (Viczián szerk., 2000; Ribai, 1994; Patyi, 2013).

Az óvóképző felállításának célja az volt, hogy a rend az általa működtetett óvodák szakemberigényét a saját intézetében képzett óvónőkkel elégíthesse ki. 1899 elején egy nagyszabású, oktatási célokat szolgáló épület építtetésébe kezdtek az egykori Fürdő, ma Ferenczy János utcában, ami az általuk Sopronban fenntartott tanintézetek számának további bővítését tette lehetővé. A régi helyiségekkel összeköttetésben lévő új épület-együttes 1900 tavaszán készült el, de már 1899 őszén megnyitották az új tanítónőképző (és óvónőképző) intézetet. Az 1899-1900-as tanévre vonatkozó értesítőben olvashatjuk a következő tájékoztatást: „...idén elemi tanítónő- és kiseddóvónőképzőt állítottunk, és az első évfolyamot a tanév elején meg is nyitottuk” (Értesítő az 1899-1900. iskolai évről, p. VI). Mivel témánk szempontjából fontos, hadd idézzünk az e tanévre vonatkozó értesítőtől még egy mondatot: „A tanév folyamán már rendszeren folytak a tanítóképző-intézetünkben az előadások, mégpedig azon célból, hogy kiseddóvónőket is képesíthessünk, az eperjesi általi tanítónőképzőnek a tantervét követtük, és az ott alkalmazott könyveket használtuk” (Értesítő az 1899-1900. iskolai évről, p. VI; Patyi, Sarkady és Simon, 2009).

Az értesítő szavaiból úgy tűnik, hogy a rend vezetői eredetileg az eperjesi mintát követve olyan tanintézetet kívántak szervezni, amely egyszerre képzí növendékeit óvó- és tanítónőnek is. Végül azonban mégis más szervezeti keretek között folyt itt az óvónőképzés. Egy helyett kettő, noha számos tekintetben kapcsolatban álló tanintézet alakult. Zalka János győri püspök 1900 április 28-án kelt 1168. számú leiratában a tanítónőképző intézetnek és „...a tanítónőképző intézettel kapcsolatosan elállított óvónőképző intézetnek is ...” (Értesítő az 1899-1900. iskolai évről, p. VII) megadta a nyilvánossági jogot. A két tanintézetnek közös volt az épülete, a penzionátusa és jórészt a tanári kara is. Az új szervezetnek megfelelően az 1900-1901-es tanévben az elemi tanítónőképzőnek már két osztályába, az óvónőképzőnek pedig csak az első klasszisába lehetett beiratkozni (Patyi, 2013).

A rend által szervezett óvóképzőben csak az 1905-1906-os tanévig indítottak mindkét évfolyamon osztályt. A következő tanévtől kezdve azonban egészen a két éves képzés végéig úgynevezett „váltakozó” rendszert vezettek be, vagyis egy adott tanévben vagy csak az első, vagy csak a második évfolyamon folyt a képzés. Az 1906. augusztusi tantestületi értekezletről készített jegyzőkönyv szerint a rend vezetése „helyszűkével”

indokolta ezt a lépést.¹ Vélhetőleg azonban, más tényezők is szerepet játszottak a képzés átalakításában. Visszaesett a jelentkezők száma, és a végzett hallgatók nem mindegyike tudott a szakmában elhelyezkedni.²

Az 1891-es XV. törvénycikkben az olvasható, hogy „*A hitfelekezetek az általuk felállított kisdedovónőképző intézetek tantervét maguk határozzák meg, azonban kötelesek a vallás- és közoktatásügyi miniszter által kiadott tantervet az összes tantárgyakban elérendő tanczélra nézve minimumnak tekinteni*”.³ A soproni óvóképző egyes tanévekre vonatkozó értesítőiből úgy tűnik, hogy az intézet vezetése és tanárai tartották magukat a törvényi előíráshoz. Az 1903-04. tanévre vonatkozó értesítőben olvashatjuk: „*A tanítás céltudatos intézésében a miniszteri tanterv volt az irányadó. Az évi tananyag pontosan és lelkiismeretesen annak idejében elvégeztetett*” (Értesítő az 1903-1904. iskolai évről, p. 32).

A történelmi megrázkódtatások ellenére (világháború, proletárdiktatúra, Trianon, soproni népszavazás) a soproni rendi óvónőképző intézetében a képzés hagyományos keretek között folyt tovább. Továbbra is csak minden második évben indítottak új évfolyamot, és a tanterv is változatlan maradt. Jelentős változás csak az 1926-os, a tanulmányi időt 4 évre emelő miniszteri rendelet után következett be. Az 1927/28. tanévtől fokozatosan, felmenő rendszerben építették ki a négy évfolyamos képzést. A tanterv tekintetében most is az állami képzők számára kiadott tervezetet követték. A gyakorlóévet is megszervezték, az első kifutó évfolyam után az ambivalens tapasztalataikról feljegyzést készítettek. Hasznosnak ítélték a miniszteri rendelet külső óvodai gyakorlatra vonatkozó rendelkezéseit. A városi óvodákban több a szegény gyermek, mint a gyakorlóban, így a növendékek tapasztalatokat szerezhettek arról, „...*hogyan miképpen lehet a különféle társadalmi osztályok gyermekeinél a nevelés eszközeit alkalmazni.*”⁴

A rend az 1920-as évek elején tovább bővítette soproni székhelyű képzési palettáját, szükségessé vált a soproni tanintézetek épületállományának újabb bővítése. Megvásárolták a szomszédos telket, így a régi iskolaépület szomszédságában épülhetett fel az új, nagyszabású, neobarokk stílusú oktatási-nevelési célokat szolgáló építmény. Az építkezés az 1927. év elejétől 1927. augusztusig tartott, létrejöttét Gróf Klebelsberg Kunó miniszter anyagilag jelentősen támogatta. Az új intézetet Szent Józsefről nevezték el, és itt lelt új otthonra az Óvónőképző Intézet is (Patyi, Sarkady és Simon, 2009).

A második világháború megakasztotta a képzőben folyó hagyományos oktató-nevelő munkát. 1944 őszétől helyiségeiben hadikórházat rendeztek be, az óvónőképzés átkerült a tanítóképző épületébe. 1944. december 6-tól 1945. május 7-ig a rendszeres képzés szünetelt, csak levelező képzési formában folytatódott. Csak az 1946-1947-ik tanévben térhetett vissza az óvónőképző intézet a régi épületébe. A felszabadulás után újult erővel folytatták munkájukat a képző tanárai, ezután minden évben új első évfolyamot akartak indítani (Kelényi, 1975a).

A rendi óvónőképző fennállása alatt (1900-1948) 650 óvónő szerzett itt képesítést. A fennmaradt források (évkönyvek, levéltári anyagok) tanúsága szerint a rendi, katoli-

1 A tantestületi értekezlet 1906. augusztus 20-án zajlott le. A jegyzőkönyv megtalálható: SL, WIII/602. 6. k.

2 A legszentebb Megváltóról nevezett nővérek vezetése alatt álló soproni kisdedovónőképző évi záró-jelentése az 1904-1905. tanévről. SL, WIII/602. 1. d.

3 VI. fejezet 32. §.

4 SL, WIII/602. 1. d.

kus szellemiségű képző, a fennállásának mintegy fél évszázada alatt különös hangsúlyt fektetett a vallás-erkölcsi (később hazafias) nevelésre, a gyakorlatokra, az önképzés-önművelés lehetőségeinek biztosítására és a tanulmányi kirándulások szervezésére (Patyi, Sarkady és Simon, 2009). Az 1903-1904-es tanévre vonatkozó értesítőben tömören megfogalmazták a két kiemelt prioritást. „Főszlyt fektettünk a vallás-erkölcsi nevelésen kívül különösen arra, hogy oly óvónőket képezzünk, kiknek ha kilépnek az életbe, kellő gyakorlottságuk legyen” (Értesítő az 1903-1904. iskolai évről, p. 33).

Mint olvashattuk fentebb, az intézményben a gyakorlati képzésre is különös hangsúlyt fektettek. Ennek ügyét szolgálta a képző intézettel egy épületegyüttesben létesített mintaóvoda is. A miniszteri tanterv által kötelezően előírt heti gyakorlati órák mellett (legalábbis az első évtizedben bizonyosan) a növendékek évente húsz-huszonöt egész napot is a mintaóvodában tevékenykedtek. Élénk önképző, önművelő, kulturális tevékenység folyt az intézményben, és számos fénykép, évkönyvi beszámoló tudósít arról, hogy az apácák lelkes kirándulók voltak, gyakran vitték növendékeiket a közeli-távoli kulturális és természeti szépségekhez.

Az államosítástól a középfokú képzés megszűnéséig

1948-nyarán Magyarország oktatási nevelési intézményeinek döntő többsége, így az addig egyház kezében lévő óvónőképző intézetek is állami tulajdonba kerültek. Hazánk akkori óvodaügyért felelős állami vezetői, a legfontosabb megoldandó feladatnak az óvónőihiány sürgős felszámolását tartották. Nagyszámú óvónő gyors képesítése érdekében óvónőképző „gyorstalpalókat” (rövid tanfolyamok, dolgozók esti óvónőképzői) szerveztek (Hermann, 1965).

Az óvónőihiány enyhítése érdekében kifejtett „igyekezet” kihatott a hagyományos óvónőképző intézetekre is. 1949 nyarán előbb óvónőképző tagozattal működő pedagógiai gimnáziumokká szervezték át őket. Az ezek által közvetített közismereti anyag megegyezett a hagyományos gimnáziumokéval, így a tananyag túlsúlyfolttá vált és a szakképzés háttérbe szorult. A nem túl sikeres iskolatípus csak egy évig létezett. Az 1950/51. tanévben a minisztérium ezen intézményeket szakiskolai jellegű óvónőképző intézetté szervezte át. Tekintettel az óvónőihiányra, három éves tanulmányi időt határoztak meg. A tananyag 48%-át a közismereti tárgyak és 28%-át a készségtárgyak tették ki, csak 22% jutott a pedagógiai szaktárgyakra. Hermann Alice az alábbi szavakkal „méltatja” az óvónőképzés visszafejlesztését: „Eléggé problematikus szakasza ez a felszabadulás utáni óvónőképzésnek: a képzőkből 17 éves félművelt, szakmailag gyengén képzett óvónők kerültek ki” (Hermann, 1965, p. 410).

Az államosítás 1948-ban megszakította az Isteni Megváltóról Nevezett Rend mintegy fél évszázados iskolafenntartó tevékenységét és a rendtagok oktató-nevelő munkásságát. A képző hivatalos elnevezése ezután: „Állami kisdodóvónőképző-intézet Sopron”. A soproni középfokú képző is végigjárta a fentebb bemutatott átalakulás, gyorsított képzés, visszafejlesztés rögzös útját. 1948 szeptemberében az állami képző az igazgatóval együtt mindössze 5 főállású tanárral és 2 mintaóvónővel kezdte meg működését. 1949 nyarán óvónőképző tagozattal működő pedagógiai gimnáziummá szervezték át (zsúfolt tananyag, háttérbe szorított szakképzés) (Kelényi, 1975a).

1950-1951-es tanévtől már szakiskolai jellegű óvónőképző intézetként működött tovább, 3 éves tanulmányi idővel. 1951 őszén a Ferenczy János u. 3-as sz. épületből a Deák

történő és számos tantárgy közös oktatását biztosító két éves óvó- és tanítóképzés előnyeit a gazdaságosság, a színvonal és a munkaerő-gazdálkodás szempontjaiból (Ladányi, 1985). Meg kell jegyeznünk, hogy a felsőfokú tanító- és óvónőképzésre való átállás előkészítésekor 1955-ben és 1956-ban a politikai viták és egyeztetések során a képzés szakmai színvonalának növelése és a gazdaságosság szempontja mellett ideológiai tényezők is jelentős szerepet játszottak a reform elfogadtatásakor. A korabeli politikai döntéshozók azt is várták a reformtól, hogy a gimnáziumi érettségire épülő felsőfokú akadémiákon a korábbi középiskolai képzőkhöz képest nagyobb hatékonyságú lesz az óvónők és tanítónők baloldali ideológiai nevelése (Donáth 2000; Donáth 2006).

A Politikai Bizottság 1956. július 26-i ülésén megtárgyalta és elfogadta az előterjesztést, illetve három határozatot hozott: „1. érettségire épülő két évfolyamú akadémiai képzést hoznak létre, 2. az új képzési formára 1959 szeptemberben kell áttérni, 3. a képviselőknek bejelentik a reformot” (Molnár, 2009, pp. 2–3; Molnár, 2020, pp. 7–8). A határozatnak megfelelően Hegedűs András miniszterelnök az országgyűlés július 30-i ülésén a képviselők és a nyilvánosság számára be is jelentette az óvó- és tanítóképzés tervezett reformját (Ladányi, 1985).

Az Oktatási Minisztérium a reform előkészítésének ebben a fázisában javaslatokat gyűjtött a korabeli gyakorló pedagógusoktól is. Szóbeli javaslatokat 1956 szeptemberében a pedagógia szakos tanárok országos szakmai tanácskozásain fogalmazhattak meg, írásbeli tervezeteket pedig a minisztériumba küldhettek (Füle, 1956). Sopron város pedagógusai is foglalkoztak az új képzési forma kialakításának problémakörével, részt vettek a fentebb említett országos tanácskozásokon (Szabados, 1964). Két soproni pedagógus, Kelényi Ferenc tanulmányi felügyelő és Major László általános iskolai nevelő (később mindketten a felsőfokú képző tanárai) 1956. augusztus 7-én az országban elsőként nyújtottak be az Oktatásügyi Minisztérium tanítóképzős osztályának egy részletes írásos tervezetet a nevelőképző akadémiák szervezése tárgyában (Füle, 1956; Kelényi, 1975b;).

A soproni pedagógusok tervezetének főbb vonásait Füle Sándor 1956-ban megjelent művéből ismerhetjük meg (Füle, 1956). Füle Sándor a Pedagógiai Tudományos Intézet által gondozott, az „Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára” sorozat 22. köteteként megjelent kézirat művében a 131. oldaltól a 139. oldalig kivonatolja és ismerteti, illetve táblázatos formában bemutatja a koncepció főbb elemeit. Újabbban a tervezet főbb vonásait és a nevelőképző akadémia tanítói tagozatának óratervét Molnár Béla (2012) ismertette röviden.

A reformtervezet szerzői

Kelényi Ferenc (1916 -1975) Szakonyban született szegényparaszti családban. A soproni evangélikus líceumban folytatott gimnáziumi tanulmányok után 1937-ben kitűnő eredménnyel végezte el a tanítóképzőt. A világháború éveiben katonai szolgálatot teljesített, hadifogságba került és csak nagy nehézségek árán került haza. A háborús éveket követően további tanulmányokat folytatott. 1947-ben gyakorlóiskolai tanító bizonyítványt szerzett és a soproni tanítóképzőben helyezkedett el. Tanulmányait tovább folytatva 1951-ben a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen magyar-történelem és angol kiegészítő szakokon középiskolai tanári oklevelet szerzett. A Debrecenben folytatott bölcsészkarai tanulmányokkal párhuzamosan – külön miniszteri engedéllyel



1. kép: Kelényi Ferenc fényképe 1959-ből

Forrás: <http://szig.sopron.hu/regi/media/tablo/tanarok/kefe59a.jpg>
[Letöltve: 2020. 02. 05.]

– a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen a pedagógia – lélektan szakot is elvégezte (Sarkady, 2001).

A pedagógusi pályája során több munkahelyen és változatos munkakörökben tevékenykedett. Iskolaigazgatóságot követően 1950-től a soproni Városi Tanács Művelődési Osztályához nevezték ki tanulmányi felügyelőnek. Ebben a munkakörben tevékenykedve vett részt 1956-ban a nevelőképző akadémia tervezetének kidolgozásában. Ezt követően azonban saját kérésére megvált tanulmányi felügyelői posztjától és négy éven keresztül a soproni Széchenyi Gimnáziumban tanított magyart, angolt, lélektan és logikát (Sarkady, 1993).

1960-tól haláláig a soproni felsőfokú óvónőképző tanárként tevékenykedett, oktatói munkája mellett a nyelvi szakcsoport munkáját is irányította. Tanárként, vezetőként szakértelmével és emberségével kivívta a tanítványai, kollégái megbecsülését, méltán viselte „Az oktatásügy kiváló dolgozója” címet. Oktatói munkája mellett intenzív kutatói tevékenységet is folytatott, tudományos érdeklődése a neveléstörténet,

az irodalomtörténet és a soproni helytörténet felé irányult. Lelkes tudományszervezőként a „Magyarországi Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményeinek” és a „Soproni Szemlének” is szerkesztőbizottsági tagja volt. Részt vállalt a korabeli soproni kulturális közélet szervezésében is (Sarkady, 2001). Életéről, munkásságáról az egykori képzőbéli tanártársa, a költő, irodalomtörténész és irodalomszervező Sarkady Sándor jelentetett meg kisebb írásokat (1976; 1993; 2001).

Major László (1917-2005) élete, munkássága több tekintetben összefonódott Kelényi Ferenc életútjával. Ugyanabban a faluban, Szakonyban született ő is, korán elvesztett édesapja a település jeles kántortanítója volt. Az apa keze alatt, még a szülőfalujában végezte az elemi iskolai tanulmányokat. A családfenntartó halála után az édesanyja az árván maradt három fiúgyermekkel Sopronba költözött. Mint Kelényi, ő is a soproni evangélikus líceumban tanult, majd ugyanabban az évben, 1937-ben és ugyanott, az evangélikus tanítóképző intézetben szerzett oklevelet (Sarkady, 2005).

1938-tól 1941-ig a tehetséges ifjú a tanítóképző gyakorló iskolájában kapott állást. A világháború veszterhes évei megszakították pedagógusi pályáját. Katonaként több fronton harcolt, megsebesült, hadifogságba került. 1946-ban a rákoskeresztúri evangélikus iskolában kezdett újra tanítani, majd 1947-től 1953-ig a soproni tanítóképző intézet tanárként tevékenykedett. Tanítói – tanári munkája mellett további tanulmányokat is folytatott. A budapesti tanárképző főiskolán 1952-ben magyar – történelem szakos diplomát szerzett, majd 1955-ben az ELTE pedagógia szakán levelező képzésben egyetemi végzettséget nyert. 1953-ban szakmai – személyi ellentétek miatt távozott a tanítóképző intézetből, és 1959-ig több soproni általános iskolában is tanított. Újszerű



2. kép: Major László kisdiákjai körében az 1952 – 1953. tanévben

Forrás: A kép Dingó Péter tulajdona.

írás-olvasás tanítási módszerével jelentős visszhangot kiváltó eredményeket ért el (Sarkady, 2005).

Általános iskolai tanító korszakában fogott össze Kelényi Ferencsel, akivel mint fentebb láttuk a közös szülőfalu, középiskola is összekötötte, hogy elkészítsék a nevelőképző akadémia tervzetét.

1959-ben az akkor létesített Soproni Felsőfokú Óvőképző Intézet tanára lett, 1962-ben kinevezték a pedagógiai szakcsoport élére. Oktató-nevelő munkáját magas színvonalon végezte, pedagógiai, neveléstörténeti előadásai élményszámba mentek. Számos nagy sikerű évforduló, tudományos rendezvény megszervezésével megbecsülést szerzett magának. 1965-ben a nagy felkészültségű szakember és nevelő méltatlan és zavaros körülmények között került el az óvónőképző intézetből (Sarkady, 2005).

1965. év augusztus 15-i hatállyal áthelyezték a soproni Széchenyi Gimnáziumba, tanári munkakörbe.⁵ 1966-ban már a Színház utcai általános iskolába helyezik át. Betegség miatt azonban nem vette fel többé a munkát. Az 1970-es évek elején néhány volt óvónőképzős kollégája kezdeményezte a képzőbe való visszatérését, de a városi



3. kép: Major László egy tanteremben az 1952–1953. tanévben

Forrás: A kép Dingó Péter tulajdona.

⁵ Vö: Polinszky Károly miniszterhelyettes levele Major László intézeti tanár áthelyezése ügyében. SOE BPK Irattár, Iktatott iratok 1965, 2. doboz (421 -730).

és intézeti pártvezetés ezt megakadályozta. A mellőzött, a felsőoktatásból kirekesztett pedagógus némi erkölcsi elégtételt csak a rendszerváltás után kapott. 1992-ben a volt munkahelyének főiskolai tanácsa címzetes főiskolai docensi címet szavazott meg számára. Életútjáról, derékba tört tanári és tudományos pályájáról a Kelényi Ferencről író Sarkady Sándor – aki az óvóképző intézetben tanárként együtt töltött évektől Major haláláig baráti viszonyt is ápolt vele – jelentetett meg egy kisebb terjedelmű írást (Sarkady, 2005).

Kelényi Ferenc a Soproni Szemlében 1975-ben kétrészes tanulmányt jelentetett meg „A soproni óvónőképzés a felszabadulástól napjainkig. I rész – II rész” címen (Kelényi 1975a; 1975b;). A nagy ívű tanulmány második része tragikus módon már csak a szerző halála után jelenhetett meg. Ebben Kelényi személyes vallomást fogalmaz meg az egykori reformjavaslat benyújtásának körülményeiről és céljáról. *„Pedagógia szakos kollégámmal, Major Lászlóval közösen – az országban elsőként – nyújtottuk be tervezetünket 1956 nyarán az Oktatásügyi Minisztériumba az érettségire épülő tanító- és óvónőképző akadémiák felállítására vonatkozóan. Elképzeléseinket részletesen indokoltuk. Az óvónők és tanítók együttes képzésében elsősorban nevelési rendszerünk két fontos alsófokú intézményének közelítésére, szerves összekapcsolására gondoltunk, amelyet – a gazdaságosság nem lebecsülendő szempontja mellett – az alapozó és szaktárgyak együttes oktatása tovább erősít. Javaslatot tettünk tanszékek felállítására. Részletes óratervet is mellékelünk”* (Kelényi, 1975b, pp. 18–19).

Mint olvashatjuk, Kelényi Ferenc a koncepció főbb tartalmi elemei közül az óvónők és tanítónők együttes képzését emeli ki. A múltban már többször felmerült az óvó és tanítóképzés egyesítésének gondolata, és az együttes képzés majd a kormány 1957. március elején közzétett hivatalos reformkoncepciójának is egyik alapvető eleme lesz (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957; Patyi, 2020a).

Az innovatív reformjavaslat tartalma

A két soproni pedagógus által összeállított, és a minisztériumhoz benyújtott reformjavaslat a bevezető gondolatokat követően foglalkozott a nevelőképző akadémiák céljával és feladataival, a szervezeti kérdésekkel és a tanulmányok, illetve vizsgák szerkezetével, egymásra épülésével, végezetül pedig a személyi ellátottság kérdéseivel. A benyújtott tervezethez mellékként csatoltak egy részletes óratervet tartalmazó táblázatot, valamint a szervezeti és személyi kérdéseket áttekintő táblázatokat (Füle, 1956).

A bevezető gondolatokban a két soproni nevelő megállapítja, hogy a kiindulópontot számukra a mindennapi élet szükségletei jelentik. Tervezetük elkészítésének és benyújtásának a fő célja az óvónők és alsó tagozatos nevelők pedagógiai műveltségének lényeges emelése. Még itt a bevezető gondolatok között említik, hogy szükségesnek látják az állam részéről a tapasztalatszerzés céljából kísérleti jelleggel már az 1957–1958. tanévre néhány nevelőképző akadémia felállítását. Megjegyzik továbbá, hogy Sopron Városi Tanácsa szívesen vállalkozna egy ilyen kísérleti jellegű intézmény felállítására (Füle, 1956).

A szerzők tervezetükben a létesítendő intézményeket „nevelőképző akadémiának” nevezik. Mint nem hivatalos elnevezés, az új képzési koncepció kialakítása során többször felmerült ez a „titulus”, főképp az óvóképzés ügyéért elkötelezett szakemberek írásaiban. (Hermann, 1957; Vág, 1957).

A nevelőképző akadémia célja, feladatai

A tervezetben a nevelőképző akadémia céljáról és feladatairól az alábbiakat olvashatjuk: „*Képezzen a nevelőképző akadémia az általános iskolák és óvodák tantervileg kitűzött célját megvalósítani tudó, kialakult hivatástudattal rendelkező, szocializmust építő, népért küzdő nevelőket, akik érettségig alapuló általános műveltségük birtokában a pedagógiai tudományokat akadémiai szinten ismerik, elsajátították a szükséges segédtudományokat /ének, rajz, zene, stb./ és hivatásukra a gyakorló iskolában /mintaóvodában/ felkészülve további önművelésüket tudományos gondolkodásuk, határozott világnézet birtokában továbbfejleszteni képesek*” (Füle, 1956, p. 132).

A tervezetben szereplő cél és feladat meghatározás nagyon tömör, lényegre törő. A kor különös kívánalmainak csak visszafogottan tesz eleget: ha a „szocializmust építő” kifejezés helyett az „országot építő”, vagy „nemzetet építő” kifejezéseket helyeznénk bele, lényegében bármely korábbi, vagy későbbi korban is elfogadható lehetett volna. Az akadémia célja tehát a szaktudással, hivatástudattal rendelkező, szocializmust építő és a népért küzdő nevelők képzése. A feladat pedig a már megszerzett általános műveltségre építve a pedagógiai tudományok akadémiai szintű átadása, a szükséges segédtudományok elsajátíttatása, a gyakorlati felkészítés és a tudományos gondolkodásra, határozott világnézetre építő további önművelés megalapozása.

A szerzők által kijelölt célok és feladatok legtöbb eleme szerepel majd a kormány 1957. március 1-én közzétett és társadalmi vitára bocsátott reformtervezetében (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957). Visszaköszönnek a Kelényi Ferenc és Major László által a nevelőképző akadémia számára megfogalmazott célok és feladatok Hermann Alice pszichoanalitikus, tanító, a kiváló óvodapedagógiai szakember, akkoriban miniszteriumi főelőadó egy 1957. év végén megjelent írásában is. Hermann a „Mit várunk a jövőben tanítók nevelőitől” címen a Köznevelés 1957. december 1-i számában megjelent tanulmányában elsősorban azt a kérdést vizsgálja, hogy milyen felkészültséggel kell majd rendelkeznie a hamarosan megnyíló Tanító- és Óvónőképző Akadémiák oktatóinak, nevelőinek. Kitér azonban a pedagógusképző vagy nevelőképző akadémia főbb céljaira, feladataira is (Hermann, 1957).

Hermann Alice nézete szerint a pedagógusképző akadémia egyik legfontosabb feladata a szilárd szocialista világnézet kialakítása. Saját szavait idézve: „*A pedagógusképző akadémiaikat a szilárd meggyőződésben gyökerező szocialista nevelés iskoláivá akarjuk tenni*” (Hermann, 1957, p. 469). Nagyon fontos feladata lesz Hermann szerint a pedagógusképző akadémiaknak a hivatástudat kifejlesztése. Ismét csak szerzőnk saját szavait idézve: „*A nevelőképző akadémiaknak valódi hivatástudatot kell kialakítaniuk növendékeikben*” (Hermann, 1957, p. 470). A harmadik kiemelten fontos feladat az önképzés igényére nevelés. „*A pedagógusképző akadémiaának ki kell fejlesztenie a jelöltekben az önképzés igényét, és meg kell adnia az ehhez szükséges alapokat*” (Hermann, 1957, p. 470). Mindhárom Hermann által kiemelt nevelési feladat hangsúlyos elemként megtalálható a Kelényi-Major féle tervezet cél- és feladatrendszerében is.

Szervezeti kérdések

Kelényi Ferenc és Major László az általuk összeállított tervezetben a célok és feladatok meghatározása után rátér a nevelőképző akadémia (az intézmény és a felvételi, a tanulmányok és a vizsgák) szervezeti kérdéseinek ismertetésére. A tervezetben

olvashatjuk az alábbiakat: „*A nevelőképző akadémia fentebb vázolt célját két éves oktatás útján négy félévre tagolt időszak alatt valósítja meg. Ennek a tanulmányi időszaknak az alapját a középiskolai érettségi bizonyítvány adja*” (Füle, 1956, pp. 132–133). Olvashatjuk továbbá még: „*A nevelőképző akadémia a hallgatókat hivatástudatuk megalapozása, tudományos pedagógiai gondolkodásuk alapjainak lerakása érdekében közös alapfélév hallgatására kötelezi*” (Füle, 1956, p. 132).

Mint látható, a két szerző a leendő tanítók és óvónők számára középiskolai érettségire épülő, két évig tartó és négy félévre tagolódó, közös intézmény keretében folyó, egy közös félévvel alapozó képzést javasol. Ezen jellemzők tekinthetők a koncepció leglényegesebb, bár többségében legkevésbé eredeti elemeinek. Hiszen már a fentebb említett, 1956 májusában az Oktatási Minisztérium által készített előterjesztés is az érettségire épülő, közös intézményben és számos tárgyat együttes oktatását biztosító 2 éves tanító- és óvónőképzés előnyeit taglalta (Ladányi, 1985; Molnár 2012).

Eredeti elképzelésnek tekinthető viszont az a gondolat, hogy a közösen oktatott tárgyakat egy közös alapfélév keretében tanítsák le és azt követően váljon szét a tanítók és az óvónők felkészítése. A gimnáziumi érettségire épülő, két éves, közös intézmény keretében folyó tanító- és óvónőképzés – mint alapelvek – meghatározó elemei lesznek majd a kormány 1957. március elsején közzétett hivatalos reformtervének is (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957).

A nevelőképző akadémiai szervezésére vonatkozó tervezet foglalkozik az intézmények belső szervezeti tagolódásával is. Megtudjuk belőle, hogy „*A nevelőképző akadémia óvodai és általános iskolai alsó tagozatra oszlik*” (Füle, 1956, p. 133). A tervezett felsőoktatási intézmények tehát két karral (tagozattal) állnának fel. A tervezet más szöveghelyein egyébként a szerzők a „tagozat” kifejezés helyett a „kar” fogalmat használják (óvodai kar, tanítói, illetve általános iskolai alsótagozati kar). Bár nem a szervezeti kérdések taglalása során, hanem a személyügyekkel kapcsolatosan, de megjegyzi, hogy a nevelőképző akadémiai mellett gyakorló óvodát és iskolát kell szervezni. A tervezethez mellékelt kis táblázatban kitérnek a gyakorló óvoda és iskola szervezeti kérdéseire is. Koedukált, négy csoporttal (kis korcsoport, közép csoport, nagy csoport és összevont csoport) működő gyakorló óvodát képzettek el. Az iskolának az alsó tagozata töltené be a gyakorló intézmény szerepét. Koedukált lenne az is, az első, második és harmadik évfolyamon párhuzamos osztályokkal működne.

A szervezeti kérdések körében foglalkoznak a tervezet megalkotói a felveendő hallgatók létszámával, illetve a felvételi vizsgával is. Nézetük szerint az intézmények óvodai karára 30 főt, a tanítói karra pedig párhuzamos évfolyamokra 40–40 főt (összesen tehát 80 főt) kellene felvenni. Még a felvett hallgatók kívánatos nemi összetételére is kitérnek. Célszerűnek látnák, ha a tanítóképzős tagozatra felvettek 40%-a férfi lenne. A felvételi vizsgával kapcsolatban a következőket olvashatjuk: „*Orvosi vizsgálat és alkalmassági vizsga előzze meg a hallgatók felvételét, mely terjedjen ki a látás, hallás, beszéd, kézimunka, rajz- és mozgáskészség, valamint a zenei alapismeretek alapfokú ismeretanyagára*” (Füle, 1956, p. 133). A tervezetben a tanulmányok szakirodalmi támogatottságának kérdését is érintik. „*A hallgatóknak intézményes jegyzetellátásban kell részesülniük, de tanulmányaik kiegészítését kijelölt művek egyéni feldolgozása alapján is végzik*” (Füle, 1956, p. 133).

Tanulmányi és vizsgarend, tantárgy és óraterv

Mint fentebb már említettük, a két éves tanulmányi idő négy félévre oszlik. Az első félévben a tervezet szerint az óvodai és tanítói karok hallgatói közös alapfélév hallgatására kötelezettek, tehát mindkét kar hallgatói ugyanazon tárgyakat, ugyanazon óraszámban tanulják. Arról is volt már szó fentebb, hogy ennek a közös félévnek a fő funkciója a hivatástudat és a tudományos pedagógiai gondolkodás megalapozása. A félév végén a hallgatók alapkollokviumot tesznek, melynek sikere feljogosít a további tanulmányokra (Füle, 1956).

A második félévtől kezdve már szétválik a leendő óvónők és tanítók–tanítónők képzése. A félév végi szokásos kollokviumok mellett a második félév végén a tervezet értelmében a hallgatók ellenőrző alapvizsgát is tesznek. Az alapvizsga írásbeli és szóbeli részből áll, de a végeredménybe beszámít a tanítási és óvodai gyakorlatok során szerzett érdemjegy is. Az ellenőrző alapvizsga egyik funkciója az általános alkalmazás elbírálása. A harmadik félév kollokviummal zárul. A negyedik félév végén pedig a szokásos kollokviumot követően a pedagógusjelöltek képesítő államvizsgát tesznek.

A képesítő vizsga írásbeli, szóbeli és gyakorlati részből tevődik össze. *„Az államvizsga alapján a nevelőképző akadémia hallgatói alsó tagozati, illetőleg óvodai tanításra jogosító oklevelet nyernek, mely részükre a főiskolai besorolási státusnál alacsonyabb, de a szaktanítónál magasabb fizetést biztosít”*(Füle, 1956, p. 134). Az idézettel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy talán ez a tervezet egyetlen szöveghelye, ahol markánsan megnyilvánul az a tény, hogy a reformjavaslat mindkét összeállítója eredeti szakmáját tekintve tanító és nem óvodapedagógus volt. Óvodapedagógusként vélhetőleg nem használták volna az „óvodai tanítás” szókapcsolatot, hiszen hazánkban már az 1891. évi kisdédovási törvény határozottan kimondta, hogy *„Az 1868. évi XXXVIII. tc. által az elemi népiskolák fõladatául megjelölt tanításnak a kisdédovási körében helye nincs.”*⁶

Kelényi Ferenc és Major László a tervezetük szöveges részéhez mellékelték a nevelőképző akadémia mindkét tagozatának (karának) részletes tantervét/óratervét (1. és 2. táblázat).

Mindkét tagozaton és mind a négy félévben az elméleti és gyakorlati tanórák, és az óvodai és iskolai gyakorlatok együttes óraszámát heti 36-ra tervezték. Az első, a tanítók és óvónők által közösen hallgatott félévben a 33 elméleti és gyakorlati óra mellett heti 3 óra hospitálást írtak elő. A további félévekben pedig a 30 tanóra mellett heti 6 óra tanítási, illetve óvodai gyakorlatot ágyaztak be a tantervbe. A tan- illetve óraterv hiányossága, hogy a tervezett tanórák óraszámát nem osztja fel elméleti és gyakorlati (előadás és szeminárium) órákra. A közös félév tárgyain kívül mindössze 1 azonos nevű tárgy (Településismeret) szerepel a két tagozat tantervében, eltérő félévekbe helyezve, így elvileg is lehetetlenné téve az együttes óralátogatást. A tanítói tagozat tanterve egy választható (kiegészítő) tárgyat is tartalmaz, ilyen jellegű tanegység az óvodai tagozat tervezett curriculumában nem szerepel.

6 1891. évi XV. törvénycikk a kisdédovásról. I. fejezet, 1. §.

<i>Tantárgyak</i>	egységes, előkészítő félév	II. félév	III. félév	V. félév
Világnézeti ismeretek	2	2	2	2
Iskolaismeret (rendtartás, és az isk. szerv. elemei)	1	-	-	-
Általános lélektan	4	-	-	-
Gyermekkor lélektana	-	2	-	-
Lélektan (gyógyped.)	-	-	1	-
Lélektan (labor)	-	-	-	2
Ált. logikai ismeretek	4	-	-	-
Logika	-	2	-	-
Egyetemes neveléstörténet	2	1	-	-
Magyar neveléstörténet	-	-	2	2
Általános neveléstan	3	-	-	-
Neveléstani ismeretek	-	4	4 (Neveléstan)	3 (Neveléstan)
Didaktikai alapismeretek	3	-	-	-
Didaktikai ismeretek	-	4	3 (Didaktika)	3 (Didaktika)
Tanítási gyakorlat	-	6	6	6
Testtani ismeretek	2	-	-	-
Test- és egészségtan	-	1	-	-
Ének és zene	6	6	6	6
Rajz és műv. tört.	2	1 (Rajz)	1 (Rajz-írás)	1 (Rajz)
Szakdidaktika (számтан)	1	-	-	-
Szakdidaktika	-	2	2	2
Összevont osztály tanítása	-	-	-	2
Ifjúsági irodalom	-	-	1	-
Magyar nyelv tanítása, helyesírás	-	-	2	-
Úttörőismeret	-	1	-	-
Testnevelés elmélet és gyakorlat	2	2 (Testnevelés)	2 (Testnevelés)	2 (Testnevelés)
Kézimunka	-	2	-	-
Népismeret (népművészeti, népmesei és népi játék, gyermekjáték)	1	-	-	-
Kiegészítő tárgy	-	-	3	3
Településismeret	-	-	-	2
Összesen	36	36	36	36

1. táblázat: a nevelőképző akadémia tanítói tagozatának tanterve

Forrás: Molnár, 2012, pp. 62–63

<i>Tantárgyak</i>	egységes, előkészítő félév	II. félév	III. félév	IV. félév
Világnézeti ismeretek	2	2	2	2
Iskolaismeret (rendtartás, és az isk. szerv. elemei)	1	-	-	-
Általános lélektan	4	-	-	-
Kisdedkor lélektan	-	2	-	-
Ált. logikai ismeretek	4	-	-	-
Kisdedkori gond. fejlődés	-	2	-	-
Egyetemes neveléstörténet	2	2	-	-
Magyar neveléstörténet	-	-	2	2
Általános neveléstan	3	-	-	-
Neveléstani ismeretek	-	4 (óvodai)	4	4
Didaktikai alapismeretek	3	-	-	-
Didaktikai ismeretek	-	4 (óvodai)	4 (Didaktika)	4 (Didaktika)
Óvodai gyakorlat	-	6 (gyak. fogl.)	6	6
Testtani ismeretek	2	-	-	-
Test- és egészségtan, kisdedkor	-	2	-	-
Ének és zene	6	6	6	6
Rajz és műv. tört.	2	2 (Rajz)	2 (Rajz-kézim.)	2 (Rajz-kézim.)
Kézimunka	-	2	-	-
Szakdidaktika (számтан)	1	-	-	-
Szakdidaktika	-	-	2	2
Testnevelés elmélet és gyakorlat	2	2 (Testnevelés)	2 (Testnevelés)	2 (Testnevelés)
Népismeret (népművészeti, népmesei és népi játék, gyer- mekjáték)	1	-	-	-
Ifjúsági irodalom és népmese	-	-	2	-
Ifjúsági irodalom és nyelv ism.	-	-	-	1
Összevont korcsoport ismeret	-	-	1	-
Nyelv- és gondolkodásfejlesztő ismeretek	-	-	2	-
A helyes beszéd ismerete és helyesírási gyakorlat	-	-	-	3
Bábjáték és vetítés	-	-	-	1
Településismeret	-	-	2	-
A közösségi élet fejlesztése és településismeret	-	-	-	1
Összesen	36	36	36	36

2. táblázat: a nevelőképző akadémia óvodai tagozatának tanterve

Személyi kérdések

A tervezet szerzői a már fentebb ismertetett szervezeti és tanrendi kérdések mellett a nevelőképző akadémiák személyi jellegű kérdéseivel is foglalkoztak. Az egyes munkakörök, beosztások személyi ellátottságának ügyében az alábbi javaslatokat tették. Az akadémia élén igazgató álljon, aki lehetőleg rendelkezék magasabb pedagógiai tudományos fokozattal. Az akadémia tanárai vagy rendelkezzenek magasabb tudományos képesítéssel, vagy pedig kiemelkedő munkájuk alapján kiválasztott tanítóképző-intézeti tanárok legyenek, és rendelkezzenek pedagógia-szakos tanári diplomával (Füle, 1956).

A szakdidaktika oktatói, illetve a gyakorlati képzést irányító személyek szintúgy rendelkezzenek pedagógia-tanári oklevéllel. Az egyes segédtudományokat /zene, ének, rajz, kézimunka, testnevelés/ középiskolai tanári végzettséggel rendelkező tanerők oktassák.

A tervezet készítői szövegesen és egy kis összefoglaló táblázat keretében kitértek a gyakorló intézmények személyi ügyeire is. A gyakorló iskola és óvoda élén igazgató álljon, aki lehetőleg pedagógia szakos tanár legyen. A gyakorló iskolában minimálisan 10 év gyakorlatot követően, az addigiaknál magasabb képzettséggel és nagy gyakorlati készséggel rendelkező tanerők tanítsanak. A gyakorló iskola tanítói esetleg kikerülhetnek a feleslegessé váló pedagógia szakos tanárok köréből is. A gyakorló óvoda személyi kérdéseiről (az igazgatót kivéve) nem szól a tervezet. Említenek segédszemélyzetet is, akik a nevelőképző akadémián az irodai és technikai vonalon tevékenykednek majd (Füle, 1956).

A felsőfokú reform a megvalósulás útján

Ahogy fentebb már említettük, Kelényi Ferenc és Major László a nevelőképző akadémiák szervezésére vonatkozó tervezetét 1956 augusztusában nyújtotta be az Oktatási Minisztériumhoz. Három évvel később, 1959 szeptemberében nyíltak meg a felsőfokú tanító- és óvónőképző intézetek. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a tanító- és óvónőképzés felsőfokúvá válásának főbb állomásait, a hangsúlyt arra helyezve, hogy a megvalósult reform mennyiben tért el a soproni pedagógusok innovatív tervezetének alap-éléleitől.

1956 őszén széles körű viták zajlottak a tanító- és óvónőképzés felsőfokúvá tételéről (pedagógia szakos tanárok értekezletei, a koncepció megvitatása a tanítóképző és óvónőképző intézetekben, balatonfüredi pedagógus konferencia) (Ladányi 1985; Molnár 2012). Az Oktatási Minisztérium Tanító- és Óvónőképző Osztálya a viták alapján az 1956. október 8-i miniszterhelyettesi értekezletre előterjesztést készített, melyben ismertette a még tisztázásra váró elvi kérdéseket. Az elnevezés és a jelleg (javaslatuk szerint legyen akadémia az elnevezés és szakiskolai jelleg), tartalmi és egyéb kérdések mellett felvetették az 1957-1958. tanévben kísérleti jelleggel létesítendő akadémiák problémakörét is (Ladányi 1985). Mint láttuk, kísérleti jellegű akadémiák létesítésének gondolata szerepelt Kelényi Ferenc és Major László tervezetében.

A forradalmi események csak rövid időre akasztották meg a reformfolyamat kibontakozását. A minisztérium széles körű szakértő tanácsadó bizottságot szervezett a legfontosabb elvi kérdések tisztázásához, majd egy nyolctagú szakbizottságot kértek fel az óvónők és tanítók akadémiai képzésére vonatkozó terv kidolgozására. A szakbizottság által összeállított anyagot 1957. március 1-én a Köznevelés hasábjain „Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete” cím alatt közzétették (Molnár, 2012).

A koncepció leglényegesebb eleme, a gimnáziumi érettségire épülő kétéves, egy intézmény keretében folyó tanító- és óvónőképzés megvalósítása. Olyan intézmények létesítését tűzték ki célul, ahol egyrészt tudományosan megalapozott pedagógiai tudást nyújtanak, másrészt pedig megalapozzák a nevelői személyiség kifejlődését, felébredtik az önképzés – önnevelés vágyát. Az alapvető célkitűzésnek megfelelően, a tervezett képzés színvonalát és szervezetét (előadások, szemináriumok, vizsgák stb.) tekintve főiskolai jellegű lesz, de bizonyos mértékben az intézmények továbbörökítik a középiskolai jelleg előnyeit is (kiscsoportos foglalkozások, tanár–növendék szoros kapcsolata) (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957).

A reformkoncepció egyik legfontosabb eleme, az óvó- és tanítóképzés egy intézményben történő egyesítése (Patyi, 2020a). A tervezetből szó szerint idézünk: „*Az óvónők és tanítók képzése egy intézményen belül folya, oly módon, hogy az alapvető pedagógiai, lélektani és egyes más – közös érdekből folyó – tárgyakat együtt tanulnák, minden egyebet külön*” (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957, p. 45).

A célok elérése érdekében az országban 8-10 akadémiát kell felállítani, azokban két évfolyamon 200 növendéket képezni. Fontos, hogy az akadémiához tartozzon megfelelő színvonalú gyakorló óvoda és általános iskola, de szoros kapcsolatot ápoljanak a külső óvodákkal és iskolákkal is. Az intézetekhez kollégiumokat is kell kapcsolni, hogy az intenzív és szoros tanár – diák kapcsolat megvalósulhasson. Fontos továbbá, hogy az intézmények környezete (a város) lehetővé tegye a hallgatók széles kulturális igényeinek kielégítését, és „jól megválasztott” tanári kar nevelje - oktassa az ifjúságot. (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957).

Mint látható, a minisztérium hivatalos, nyilvánosság elé tárt reformkoncepciója és a Kelényi-Major féle tervezet számos azonos vagy hasonló elemet tartalmaz. A két tervezet legfontosabb elemei (az érettségire épülő, kétéves, egy intézmény keretében folyó, számos tárgy közös oktatását biztosító tanító- és óvónőképzés) azonosak, a részletekben (pld. a felveendő hallgatók száma), vagy a kidolgozottságban (pld. célok és feladatok) jelentős eltérésekkel.

A koncepció nyilvánosság elé tárását követően 1957 tavaszán–nyarán széles körű szakmai vita bontakozott ki, melynek egyik fóruma a Köznevelés folyóirat volt (Molnár, 2012), de helyet adott a pedagógusképzés átalakításával kapcsolatos írásoknak a Pedagógiai Szemle is.

A lezajlott „társadalmi vitával” párhuzamosan, illetve azt követően tovább zajlott a reform szakmai-politikai előkészítése. 1957. március 13-án a Művelődési Minisztérium Kollégiuma állást foglalt a vitás kérdésekben: a képzés gimnáziumra és ne pedagógiai szakközépiskolára épüljön, akadémia legyen és ne főiskola, 8 tanító- és óvónőképző akadémiát kell létesíteni. 1957-ben megkezdődtek az intézmények székhelyére vonatkozó politikai viták, felmerült az az elképzelés, hogy bizonyos városokban tanító- és óvónőképző, más településeken pedig csak tanítóképző intézeteket létesítenek. 1957. október 8-án az országgyűlés kulturális bizottságának ülésén több hozzászóló jelezte, hogy a 2 éves tanulmányi idő a tanítóképzésben túl rövid. A Politikai Bizottság 1958. június 10-én újratárgyalta a felsőfokú tanító- és óvónőképzés ügyét, és határozatot hozott arról, hogy 1959 szeptemberétől 3 éves tanítóképzést és 2 éves óvónőképzést kell bevezetni. A Művelődési Minisztériumban az 1958. június 30-i miniszterhelyettesi értekezleten

született döntés arról, hogy az óvónőképzést és a tanítóképzést külön intézményekben fogják megszervezni. (Ladányi 1985; Molnár 2012).

Ilyen előkészületeket követően 1958. szeptember 6-án hirdették ki az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendeletet a tanító- és óvónőképzésről. A törvényerejű rendelet felsőfokú, önállóan működő, 3 évfolyamos tanítóképző, és két évfolyamos óvónőképző intézetek felállítását rendelte el 1959 szeptemberétől. A művelődésügyi miniszter 187/1958. számú utasítása az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet végrehajtásáról 11 várost jelölt meg, ahol felsőfokú tanítóképzőt, és 3 várost (köztük Sopront), ahol felsőfokú óvónőképző intézetet kellett létesíteni (Ladányi, 1985; Molnár, 2012).

A megvalósult reform több tekintetben is eltért a soproni pedagógusok eredeti elképzelésétől. Eltérő hosszúságú (3 és 2 év) tanulmányi időt szabtak a leendő tanítók-tanítónők és az óvónők felkészítésére, és nem valósult meg a közös intézményi keretben történő képzés elképzelése sem. Ladányi Andor, a hazai felsőoktatás történetének kiváló kutatója 1985-ben rezignáltan jegyezte meg: „...a közös intézményben történő tanító- és óvónőképzés tervének elejtése – az elmúlt negyedszázad tapasztalatai szerint – nem bizonyult helyesnek” (Ladányi, 1985, p. 342). Természetesen az 1959-ben felálló intézetek pontos cél- és feladat meghatározása, óraterve is eltért a Kelényi-Major féle tervezetben foglaltaktól. Mégis kijelenthetjük, hogy a soproni pedagógusok innovatív tervezete az egyik legfontosabb javaslat volt, melyet a korabeli politikai döntéshozók a gyakorló pedagógusoktól szóban vagy írásban kaptak, a tanító- és óvónőképzés felsőfokú reformjának előkészítése során.

Összefoglalás, kitekintés

Tanulmányunk elején röviden ismertettük azt a történeti utat, melyet a soproni óvóképzés 1875-től 1959-ig, a felsőfokúvá válásig bejárt. Az ismertetésből látható, hogy Sopronban 1899-óta, tehát már több mint 120 éve töretlenül folyik, előbb középfokon, majd 60 éve felsőfokon az óvónők képzése. A jelenleg működő vidéki óvodapedagógus képzési helyszínek közül Sopron büszkélkedhet a legrégebbre nyúló folyamatos történeti gyökerekkel.

Tanulmányunk további részében röviden bemutattuk azt a folyamatot, melynek során a politikai akarat első artikulálásától (1955) a konkrét megvalósulásig (1959) végigvitték a tanító- és óvónőképzés reformját, a képzést középszintről felsőfokra emelték. Ebben a folyamatban a politikai szféra több alkalommal is kikérte a társadalom, a szakemberek, a gyakorló pedagógusok, tanítóképző és óvóképző intézeti tanárok véleményét. Javaslatok érkeztek szóban és írásban is, az egyik legfontosabb innovatív tervezetet a nevelőképző akadémiák szervezése tárgyában két soproni pedagógus, Kelényi Ferenc és Major László állította össze 1956 nyarán. Tanulmányunk központi részében röviden bemutattuk a két pedagógus életútját, tervezetük legfontosabb tartalmi elemeit. Majd bemutattuk a felsőfokú reform megvalósulásának főbb állomásait, melynek során fokozatosan, számos lényeges ponton a Kelényi - Major féle tervezettől (és a minisztérium eredeti álláspontjától) eltérő megoldás született. Mégis megállapíthattuk, hogy a soproni pedagógusok innovatív javaslata az egyik legfontosabb olyan tervezet volt, mely a pedagógusok részéről érkezett a reform előkészítése során. Meggyőződésünk, hogy a soproni óvónőképzés jelentős történeti hagyományai, és Sopron város fogadókészsége mellett jelentős szerepe volt a két innovatív soproni pedagógus tervezetének is abban,

hogy 1959 szeptemberében Szarvas és Kecskemét mellett (a Dunántúlon egyedülként) Sopronban indulhatott meg a felsőfokú óvónőképzés.

A soproni pedagógusokra az 1950-es években oly jellemző innovatív szellemiség a felsőfokú képzés megindulása után sem enyészett el. Az azóta eltelt 60 év során a soproni felsőfokú óvónőképzőben, illetve jogutód intézményeiben számos országos jelentőségű oktatási – kutatási innováció valósult meg, melyek teljes körű felsorolása messze meghaladná rövid kitekintő fejezetünk terjedelmi kereteit. Az alábbiakban, csak említés szintjén mégis jelzem a fontosabbakat. A kezdetektől napjainkig a soproni felsőfokú óvónőképzés egyik kuriózuma a német nemzetiségi óvodapedagógusok képzése. Az 1980-as évek közepéig az országban egyedülként, azóta pedig az egyik meghatározó jelentőségű intézményként képezték itt a német nemzetiségi óvodapedagógusokat (Pásztor, 2019; Babai, 2010; Babai 2012). Szintén a nyelvi képzéshez kapcsolódtak a 2000. évtől felerősödő koragyermekkorai idegennyelv-elsajátítás elméleti, módszertani és gyakorlati innovációi, melyek 2006-ban az Angol nyelv az óvodában specializáció indításában csúcspontot értek el (Kitzinger, 2010; Kitzinger, 2018). A rendszerváltást követően országos ismertségű nevelési programok készítésével az intézmény számos oktatója hozzájárult a hazai óvodapedagógia gyökeres megújulásához (pld. Zilahi Józsefné, Stöckert Károlyné, Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnáné). A rendszerváltás időszakából eredeztethetők azok az oktatási innovációk, melyek tevékenység- és élményközpontú, életközeli tanulást nyújtó pedagógiai technikákat és oktatási módszereket eredményeztek, és a jelenlegi felsőoktatási gyakorlatban is helyet kapnak. Az 1990-es években az említett innováció Freinet-szellemű pedagógus-továbbképzések keretében vált széles körben ismertté (Kissné, 2015; Kissné, 2018). A legutóbbi másfél évtizedben vált hangsúlyossá a soproni pedagógiai kar oktatási és kutatási innovációiban a környezettudatosságra, illetve a fenntarthatóságra irányulás (Molnár 2016; Molnár 2019). Végül, de nem utolsósorban 2017-ben a soproni pedagógiai karon – gyermekneurológusok, neveléstudományi kutatók, pszichológusok és gyakorló pedagógusok bevonásával – neuropedagógiai kutatócsoport alakult. Céljuk, hogy válaszokat keressenek a legújabb kisgyermekkorai neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire (Varga és Farnady-Landerl, 2017; Varga and Szécsi, 2018).

Irodalomjegyzék

A „Legszentebb Megváltóról” nevezett szerzetesnők vezetése alatt álló soproni anyaházban levő Tan- és Nevelőintézet, kisdedóvó, elemi- és polgári iskolájának, úgy-szintén óvó-és tanítónőképzőjének értesítője az 1899-1900 iskolai évről. (1900): Sopron.

A hivatkozásokban: Értesítő az 1899-1900. iskolai évről.

A „Legszentebb Megváltóról” nevezett nővérek soproni anyaházában levő Tan- és nevelőintézet értesítője az 1903-1904. iskolai évről. (1904) Sopron.

A hivatkozásokban: Értesítő az 1903-1904. iskolai évről.

Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete (1957). *Köznevelés*, 13. évf. 2. sz. pp. 41–48.

1891. évi XV. törvénycikk a kisdedóvásról. [online]

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=89100015.TV> [2019. november 16.]

- Babai Zs. (2010). Német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés Sopronban. *Képzés és Gyakorlat*, 8. évf. 1. sz. pp. 79–85.
- Babai, Zs. (2012). Német nemzetiségi óvodapedagógus képzés Sopronban. *Társadalmi együttélés – A kisebbségi lét dimenziói*. 1. évf. 2. sz. . pp. 1–16. [online]
<http://docplayer.hu/1610728-Babai-zsofia-nemet-nemzetisegi-ovodapedagogus-kepzes-sopronban.html> [2020. január 16.]
- Donáth, P. (2000). A felsőfokú tanítóképzés megteremtésének oktatáspolitikai előzményei, ideológiai motívumai (1953-1959). In: Kovátsné Németh, M. (Ed.), *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. (pp. 49–58). Kaposvár: Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete.
- Donáth, P. (2006). „Gyökeres fordulatot a politikai-világnézeti nevelésben”. Kísérlet a tanítóképzés világnézeti-politikai és szakmai rekonstrukciójára a hegedűs kormány idején. *Educatio*, 15. évf. 3. sz. pp. 461–491.
- Füle, S. (1956). *A tanítóképzés újjászervezésének kérdései Magyarországon (1904–1956)*. (Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára 22.) (Kézirat.) Budapest: Pedagógiai Tudományos Intézet.
- Hermann, A. (1957). Mit várunk a jövőben tanítók nevelőitől? *Köznevelés*, 13. évf. 20. sz. pp. 469–471.
- Hermann, A. (1965). Az óvoda és az óvónőképzés. In: Simon, Gy. (Ed.), *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*, (pp. 365 – 418). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kelényi, F. (1968). A soproni óvónőképzés kezdetei. *Soproni Szemle*, 22. évf. 1. sz. pp. 75–79.
- Kelényi, F. (1975a). A soproni óvónőképzés a felszabadulástól napjainkig. I. rész. *Soproni Szemle*, 29. évf. 3. sz. pp. 193–208.
- Kelényi, F. (1975b). A soproni óvónőképzés a felszabadulástól napjainkig. II. rész. *Soproni Szemle*, 29. évf. 4. sz. pp. 305–321.
- Kissné Zsámboki, R. (2015). *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában*. Pécs: Edenscript Kft.
- Kissné Zsámboki, R. (2018). A Freinet-pedagógussá válás élményvilágai a hazai óvodákban az 1990-es évek elején In: G. Molnár, P. és Szőke-Milinte, E. (2018, szerk.) *Pedagógiai valóságok* (pp. 18–27). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Kitzinger, A. (2010). Korai nyelvfejlesztés Európában és Magyarországon. *Képzés és Gyakorlat*, 8. évf. 1. sz. pp. 91-98.
- Kitzinger, A. (2018). Social Aspects of Multilingual and Multicultural Education in a Hungarian Model. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 21. évf. 3. sz. pp. 67-83.
- Ladányi, A. (1985). A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945 – 1959). In: *Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei XIX*. (pp. 333–345). Debrecen.
- Molnár, B. (2009). *50 éves a szombathelyi tanítóképzés*. [online]
http://tudastar.nyme.hu/sekkonyvtar/sites/default/files/Molnar_Bela_50eves_a-szombathelyi_tanitokepzes.pdf [2019. október 16.]

- Molnár, B. (2012). A felsőfokú tanítóképzés bevezetésének előzményei. In: Molnár, B. (Ed.), *A tanítóképzés múltja, jelene I-II. Tanulmánykötet.* (pp. 57–71). Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- Molnár, B. (2020). A szombathelyi tanítóképzés 60 éve. In: Kovácsné, Tóth Tímea (Ed.) *A tanítóképzés múltja, jelene V, a tanárképzés múltja, jelene II.* (pp. 6–18.) Szombathely: Savaria University Press
- Molnár, K. (2016). *Élményalapú környezeti nevelés.* In: *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2016.* (pp. 69–73.) Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- Molnár, K. (2019). *Kompetencia alapú természetbeni tanulás, változatos tanulás-szervezés pedagógusjelölteknek.* In: *Tanulmánykötet Mészáros Károly Tiszteletére 2019.* (pp. 93–102) Sopron: University of Sopron.
- Patyi, G. (2010). A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8. évf. 1. sz. pp. 99–106.
- Patyi, G. (2013). Óvónőkészítés Sopronban a dualizmus korában. *Neveléstörténet*, 10. évf. 3–4. sz. pp. 124–133.
- Patyi, G. (2020a). Szakmai vita az óvó- és tanítóképzés akadémiai szintű egyesítéséről a pedagógiai sajtóban 1957-ben. In: Kovácsné Tóth, T. (Ed.), *A tanítóképzés múltja, jelene V. – a tanárképzés múltja, jelene II.* (pp. 58–66). Szombathely: Savaria University Press. [online]
<http://mek.oszk.hu/20100/20105/20105.pdf> [2020. február. 04.]
- Patyi, G. (2020b). 60 évvel ezelőtt indult a felsőfokú óvónőkészítés Sopronban. In: Kovácsné Tóth, T. (Ed.), *A tanítóképzés múltja, jelene V. – a tanárképzés múltja, jelene II.* (pp. 80–88). Szombathely: Savaria University Press. [online]
<http://mek.oszk.hu/20100/20105/20105.pdf> [2020. február. 04.]
- Patyi, G. – Sarkady, S. – Simon, T. (2009). 50 éves a felsőfokú óvóképzés Sopronban. In: Fusz, Gy. (Ed.), *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve, 1959–2009*, (pp. 153–164). Szekszárd: PTE, IGYFK.
- Pásztor, E. (2019). 60 éves a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés Sopronban. In: Kovácsné Tóth, T. (Ed.), *A tanítóképzés múltja, jelene IV. – a tanárképzés múltja, jelene I.* (pp. 27–40). Szombathely: Savaria University Press. [online]
<https://mek.oszk.hu/19700/19702/19702.pdf> [2020. január. 05.]
- Ribai, M. E. (1994). *Az Isteni Megváltóról Nevezett Nővérek kongregációjának története* [Kézirat].
- Sarkady, S. (1976). Kelényi Ferenc (1916–1975). In: *Soproni Szemle*, 30. évf. 1. sz. pp. 75–79.
- Sarkady, S. (1993). Dr. Kelényi Ferenc (1916–1975). In: Sarkady, S. és M. Horváth, A. (Ed.), *A Benedek Elek Óvóképző Főiskola.* (pp. 140–141). Sopron: Benedek Elek Óvóképző Főiskola.
- Sarkady, S. (2001). Kelényi Ferenc, Ferenc Kelényi (1916–1975). In: Sarkady, S. (Ed.), *Aranykönyv 2002.* (pp. 234–235). Sopron: Quint.
- Sarkady, S. (2005). Major László (1917 – 2005). In: In: Sarkady, S. (Ed.), *Soproni Füzetek 2005.* (pp. 272–274). Sopron.

- Szabados, L. (1964). Felsőfokú óvónőképzés Sopronban. *Soproni Szemle*, 18. évf. 2. sz. pp. 153–163.
- Varga, L. és Farnady- Landerl, V. (2017). Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia. In: Hanák, Zs. (szerk.), *A magyar tudomány ünnepe 2015, Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*, (pp. 81-98.). Eger: Líceum Kiadó.
- Varga, L. and Szécsi, T. (2018). Neuropedagogy in Early Childhood in Hungary: Foundations and Micro-investigation. *Képzés és Gyakorlat*, 16 évf. 3. sz. pp. 67–74.
- Vág, O. (1957). A nevelőképző akadémiákról. *Köznevelés*, 13. évf. 5. sz. pp. 111–112.
- Viczián, J. (2000, szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon. V. kötet*. Szent István Társulat, Budapest.
- Báder M. (2015) Faanyag rostirányú tömörítésével kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdések áttekintése 1. rész: Az alapanyagok és előkészítésük, a tömörítés elmélete. *Faipar*, 63. évf. 1. szám - [http://dx.doi.org/10.14602/ WOODSCI.2015.1.8](http://dx.doi.org/10.14602/WOODSCI.2015.1.8)
-

Freinet-szellemű életközeli tanulás 30 év tükrében a soproni óvodapedagógus-képzésben

Kissné Zsámboki Réka

Absztrakt

Az 1980-as évek közepétől hatályba lépő oktatási törvény a közoktatási intézmények szakmai önállóságát hirdető voltával utat nyitott a választás szabadságát hirdető alternativitás és pluralizmus kibontakozása felé (Kozma, 1990, 2009; Báthory, 2001). A közoktatás részévé váló óvodákban dolgozó pedagógusok maguk is kezdeményezték azokat az innovatív változásokat, melyek következtében az 1980-as évek utolsó harmadától az óvóképző intézetek, főiskolák környezetében - így Sopronban is - innovatív szakmai műhelyek alakultak. Ennek egyik eredményeképp harminc évvel ezelőtt, 1989 szeptemberétől a Soproni Óvóképző Intézet gyakorló óvodájában, minisztériumi engedéllyel, egyedi kísérletként, országosan elsőként valósult meg egy tevékenységközpontú, életközeli, aktív tanulást hangsúlyozó Freinet-szellemű alternatív óvodai életműszervezés (Kissné, 2015). A kezdeményezés soproni vonatkozásainak feltárását kvalitatív, értelmező kutatási stratégia mentén, a dokumentumelemzés módszerével (Szokolszky, 2004) végeztük. Kutatási eredményeink alapján a vizsgálatban elemzett dokumentumok, a soproni Freinet-kutatócsoport tagjainak, illetve a velük kapcsolatba került személyek tanúságtételének köszönhetően rögzíthetővé váltak azon egyedi nézőpontok és személyes élményanyagok, amelyek a hozzájuk kapcsolódó történeti kiegészítéssel a jelenből is érthetővé teszik a közelmúlt óvodapedagógia-történetének ezen kiemelkedő időszakát.

Az alternatív óvodapedagógiai mozgalom kibontakozása az 1989-es rendszerváltás időszakában

Az 1980-as évek közepétől kezdődően a magyar közoktatásban megjelenő pluralizmusnak, alternatív pedagógiai programoknak köszönhetően indult el egy innovációs folyamat, melyet a szakirodalmak „alternatív pedagógiai mozgalom” néven említenek (Mihály, 1989; Kozma, 1990, 2009; Báthory, 2001). A mozgalom több mint két évtizedes múltja nagy ívű, széles látókörű történeti távlatokba még nem illeszthető idő. Joggal vetődnek fel tehát az alábbi dilemmák: a tudományos vizsgálódások esetében mi számít történelemnek, kutatható-e már kellő rálátással a bevezetésben körülhatárolt évtized?

A különböző tudományos irodalmakat tanulmányozva sem könnyű annak a meghatározása, hogy mely idő elteltével számít valami történelemnek. Hétköznapi értelemben

történelem mindaz, amit már magunk mögött hagyunk. Romsics Ignác 2002-ben a Mindentudás Egyetemének egyik előadásában a fenti vélekedéssel egybehangzó gondolatot fogalmaz meg a történelmi múlttal kapcsolatban: „*Múlt mindaz, ami a mai napig a világegyetemben történt függetlenül attól, hogy tudunk róla vagy sem*” (Romsics, 2002). Más szerzők az elmúlt két évtized eseményeit még a jelenkori történetíráshoz sorolják, mivel azok, akik az adott kor aktív részesei, szereplői és irányítói voltak, többnyire még itt élnek velünk (Kozma, 1990; Báthory, 2001). Az angolszász gyakorlat szerint az utolsó ötven év még nem történelem, míg megint más kultúrkörben a fogalmat úgy értelmezik, hogy minden adott esemény a jelenben is történelemnek számít. Ósz Gábor (1999) véleménye szerint, legalább egy nemzedéknyi távolság kell ahhoz, hogy valamiről viszonylag tárgyilagosan lehessen írni, melyet Arthur Koestler író, társadalomfilozófus idézete helyez tágabb összefüggésbe: „*A történelem pulzusa lassan ver; az ember években méri az idő múlását, a történelem nemzedékekben*”¹. A fenti nézeteket és kitételeket összegezve elmondható, hogy az oktatáspolitikai és óvodaügy több mint húsz esztendő történetisége jelen kutatói szemszögből a múlt – pontosabban a közelmúlt – eseményeihez sorolható. Kutatói álláspontunk szerint történelemnek azért nevezhető, mert az 1985-1996-os időszak óvodaügyében bekövetkezett változások és a pedagógiai gyakorlatot érintő széles körű innovációs folyamat 1996-tól, Az óvodai nevelés országos alapprogramja (ONAP) című törvényerejű kormányrendelet kiadását és bevezetését követően, a korábbiaktól eltérő irányokat vett, amelyek jellegükben már nem a vizsgált időszakot, hanem jóval inkább a napjainkat is jellemző kétszintű tartalmi szabályozás mentén értelmezhető. A fentebb megfogalmazottak alapján és kutatói véleményem szerint a feltárt események pedagógiatörténeti aspektusból és egy „pedagógus nemzedéknyi” távolságból már vizsgálhatók. Egyetértve Kozma Tamás gondolatával: „*Húsz év nagy idő, arra már elég, hogy a közvetlen benyomások hatása alól szabadulva elfogulatlanabban mérlegelhessük a rendszerváltók és a változás igazi nagyságát*” (2009, p. 435).

Az 1980-as évek közepétől tehát 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, „harmadikutas” 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 legkésőbb fenntartói szemszögből is - elismerő pluralizmus kibontakozása felé (Mihály, 1989; Kitzinger, 2015). A fentebb említett jogi szabályozó a közoktatási rendszeren egészen addig kívül rekedt óvodaügyre 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

1 <http://www.citatum.hu/kategoria/Tortenelem/2> (2020.01.29.)

pedagógiai megoldások, kísérletek megvalósítását. A felülről engedélyezett lehetőségeknek a mindennapi gyakorlatban való alkalmazását azonban a nevelőmunka új szemléletű tartalmi szabályozásának hiánya lassította. Ezen nehézségek ellenére a magyar óvodák és óvodapedagógusok jelentős rétege nagy mértékben óhajtott és kezdeményezte a változásokat, melynek következtében az 1980-as évek végére a nevelésügy e területe az egyik leginnovatívabb szintérré vált, ahol állandó jelenséggé vált az új utak keresése, a folyamatos szakmai fejlődés igénye.

Az előzőekben említett innovatív óvodai kezdeményezések a kurrens pedagógiai szemléleten és nevelési gyakorlaton túlmutatva, a gyermekközpontúság talaján kibontakozva járultak hozzá az óvodai nevelésben bekövetkező paradigmaticus változásokhoz, amelyek hatására a korábbi, didaktikusan körülbástyázott játék és „tanítva tanulás” helyett hangsúlyossá váltak a sajátos, a gyermekek életkori specifikumaihoz jobban igazodó tevékenységek és a bennük megvalósuló tanulási folyamatok, amelyekben kiemelt szerepet foglalt el a már 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.

Az óvodapedagógusok gyermekközpontú szemlélete, a centralizáció és egységesség alól kibúvó innovatív szakmaisága és az önképzés iránti igénye tehát nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy - az 1985-1996-os időszak oktatás- és nevelésügyi reformjait megelőzve - helyenként már az 1980-as évek elejétől szerveződő kezdeményezéseikkel átvegyék a főszerepet az óvodai nevelés megújításában. Ezt követően, az 1980-as évek utolsó harmadától kezdődően az óvóképző intézetek, főiskolák környezetében (pl. Hajdúböszörmény, Kaposvár, Kecskemét, Sopron, Szarvas) óvodapedagógiai műhelyek alakultak, majd az ország további régióiban sorra bontakoztak ki az új óvodai életmódszervezések, alternatív kezdeményezések. Ezen időszakban 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 veszprémi, 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 különbségek. 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.

A soproni Freinet-kutatócsoport megalakulása

Az alternatív óvodapedagógiai mozgalom kibontakozásának kezdetén, 1989-ben alakult meg a Soproni Óvóképző Intézetben két oktató, Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné dr. irányításával és két gyakorlatvezető óvodapedagógus, Friedrich Árpádné és Lakihegyi Alfrédné közreműködésével egy kutatócsoport, amely a Célestin Freinet francia néptanító nevéhez kötődő természet- és életközeli reformpedagógia óvodai adaptációját kívánta megvalósítani.² Pedagógiai innovációjuk eredményeképp 1989 szeptembe-

2 Jelen tanulmány témaválasztását kutatói munkám mellett személyes-szakmai érdeklődésem és elköteleződésem is befolyásolta, hiszen 1994-től 2007-ig az említett soproni, Freinet-szellemű óvodai csoportban gyakorlatvezető pedagógusként dolgoztam és a Freinet-kutatócsoport tagja voltam.

rétől az intézmény gyakorló óvodájában, minisztériumi engedéllyel, egyedi kísérletként, országosan elsőként valósult meg egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program.

Vizsgálódásaink alapján a soproni kutatócsoport tagjai – vallomásaik és a dokumentumok tanúsága szerint is – az óvodai innovációs törekvéseik kidolgozásához nem kerestek tudományos-elméleti háttérrel. A Freinet-pedagógiára való rátalálásuk tulajdonképpen egy „szerencsés véletlen” következményének (Rákosi Judit újságcikke) is mondható. Az interjúk során azonban a kutatócsoport mindhárom tagja többszöri utalást tett arra, hogy a francia reformpedagógiai koncepció mélyebb, alaposabb tanulmányozása során annak szellemiségében és pedagógiai alapelveiben, technikáiban szinte „magukra ismertek”. További kutatásaink eredményei 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.

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-mozgalmak 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 interjújában. 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 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 természetismeretet alakított ki hallgatóiban. Tagja volt különböző szakmai társulatoknak, ahol módja volt megismerni a legújabb pedagógiai kezdeményezéseket. Bekapcsolódott a KÖRLÁNC országos mozgalmába, amelyben együtt dolgozott dr. Havas Péterrel és dr. Nahalka Istvánnal. A fentiekben bemutatott nyitott, természetközeli szakmaiság tekintetében elmondható, hogy Célestin Freinetvel rokon szellemiséget képviselt anélkül, hogy ismerte volna a francia pedagógust. *„A természet is örök szerelem a csodáival, a nyugalomával, a szépségével. Jó ismerni belőle minél többet, személyes kapcsolatba kerülni fűvel, fával, virággal, rovarral, madárral. Talán ez az, amitől hitelessé válhattam a tanítványaim és kollégáim előtt”* – vallotta az interjújában. Freinet-hez hasonlóan ő maga sem értett egyet azzal, hogy az óvodás gyermekek az óvodai csoportszoba falai közt, az óvónők magyarázataiból, képek és szemléltető esz-

közök 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 gyermek-központúság, az egészséges életmód, a természeti és társadalmi környezettel kialakított harmónia 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 éve alatt 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 jelentősége 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. Az előzőekkel összhangban fedezhető fel Zsámboki Károlyné pedagógiai elképzeléseiben a Freinet-féle „élet által az életre nevelés” alapelve, 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, Putnoky Jenő nézeteit a gyermeki megismerés és a gondolkodás mikéntjéről. A fentebb felsorolt 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. Az ELTE Bölcsészettudományi Kar Pedagógia Tanszék vezetőjének, dr. Nagy Sándor professzornak köszönhetően egyetemi hallgatóként járt Winkler Márta osztályában, volt látogatóban Lénárd Ferenc pedagógiai-pszichológiai, gondolkodásfejlesztő kísérleti iskolájában, valamint Gáspár Lászlónál Szentlőrincen. A fentebb említett pedagógiai elképzelések alkalmazásáról a látogatásoknak köszönhetően a gyakorlatban is meggyőződhetett.

Az alkotómunka 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 „hallgatóni”, „inaskodni” lehetett olyan kutatók között, akik már 1972-ben megéreztek a változtatás lehetőségét. Az itt szerzett élmények és tapasztalatok által formálódó pedagógiai nézetek következtében lett már az 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 életműszervezésekről és a hozzákapcsolódó hallgatói óvodai gyakorlatról. Körvonalazódtak az egyes tudományterületek (pl. pedagógia, pszichológia, anyanyelv, sport, művészetek stb.) oktatóinak nevével fémjelzett elképzelések, amelyek gyermekközpontú szemlélettel egyrészt a fejlődés-fejlesztés, 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 Lakihegyi 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 világszemlélet, gondolkodásmód hatotta át személyiségét. A gyerekek között kiváló „játékmester” volt, a kötelező foglalkozások helyett szívesebben mesélt – a népmesék mellett gyakran – 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 méretű 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 mindig 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. A megkérdezett személyek emlékei szerint először mindkét óvónő kételkedve fogadta a gyakorlati képzésre beosztott két gimnáziumi tanárt, Eperjesy Barnabásné 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 középiskolai tanárban.

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 cipésszel való találkozás a 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 más mesterember meglátogatásával. Ezek megszervezése messze túlmegegy az óvodapedagógus munkaköri leírásán, de erőfeszítéseivel, 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 hangzatosá vált új jelszavak – alternativitás és pluralizmus – mentén, a szakmai autonómia kínáló lehetőségét kihasználva természetes volt számukra, hogy kreatív módon, jó pedagógiai érzékkel útkeresésre induljanak. Ehhez biztosított volt –

az előzőekben bemutatott módon – a négy pedagógus gyermekközpontú, természet- és életközeli attitűd- és nézetrendszere és nélkülözhetetlen volt az előzetes szakmai tudás, a gyakorlati pedagógiai tapasztalat, a gyermekekért és az óvodai nevelésért tenni akaró alkotóvágy (Zsámboki és mtsai, 1993). A Freinet-szellemű óvodai életműszervezés megteremtéséhez Friedrich Árpádné és Lakihegyi Alfrédné pedagógusi egyénisége, a gyermekekért tenni akaró elhivatottsága, szakmai magabiztossága és „józsága” 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.

Az egyedi kísérlet szakmai és oktatáspolitikai legitimációja

A kezdeményező főiskolai oktatók és az 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 életműszervezés 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 az óvodai nevelés legelemibb (csoportszintű) reformjának alapelveit, majd stencilezett papírokon, táblázatos formában elkészítették az 1989-90-es tanévre szóló kiscsoportos pedagógiai tervet. Az 1989-90-es tanév szeptemberétől – még nem hivatalos módon, de már az 1989-es Óvodai Nevelési Program által is elismert és biztosított „módszertani szabadság” mentén - kísérleti jelleggel kezdték el megvalósítani óvodai csoportjukban a tervzetben szereplő ötleteket.

Az 1990-es esztendő elején váratlannak és meglepőnek nevezhető felismerésre tettek szert a soproni munkacsoport tagjai, amikor kezükbe került a Népszabadság folyóiratban, Rákosi Judit (Rákosi, 1990, p. 9) tollából született írás *Iskolateremtő szülők?* címmel. A cikk egy, a szülők részéről induló, újszerű budapesti iskolai kezdeményezésről számolt be, amelyet Célestin Freinet, francia reformpedagógus neve és pedagógiája fémjelzett. Az írásban 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.”* (i.m. 9), 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 motívációt úgy hasznosíthatjuk a nevelésben, hogy állandóan lehetőséget biztosítunk a kísérletező tapogatózásra, vagyis arra, hogy a gyerek [...] maga járja végig a megismerés kacsaringós ösvényeit”* (i.m. 9). 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 meggyőződhetnek arról, hogy a tevékeny munkálkodásra építő természet- és életközelségen alapuló nevelés gondolatának nem ők az első felfedezői, ezért úgy tartották 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 válaszlévelben 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, akik az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) kutató-munkatársaiként a francia reformpedagógiai irányzat hazai képviselői voltak. A két eltérő helyszínről és megközelítésből – Sopronból, az óvodai nevelés irányából, valamint Budapestről, az iskolai adaptációs törekvések felől – induló Freinet-szellemű kezdeményezések csak lassan, alkalomszerűen és rövid időre fonódtak össze, mert az óvoda és az iskola világa eltérő utakat és lehetőségeket jelölt ki számukra. 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 lehettek részesei. Az alapítvány összefogásával működő mozgalom egyre több szakmai szintéren mutatkozott be, elindítva az újabb kapcsolatfelvételeket és gazdagítva a már létező összeköttetéseket. 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 életmódszervezés.

A soproni Freinet-szellemű óvodai életmódszervezés országos hírneve

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, később 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 életmódszervezések bemutatkozására. (Patyi, Sarkady, Simon, 2009). Így a Freinet-kutatócsoport tevékenységét és a francia gyökerű 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 innováció miatt a hazai pedagógusképző társintézmények is kiemelt figyelemmel követték. Szakmai tapasztalatcsere és információszerzés céljából – már néhány héttel az óvodai kísérlet hivatalos minisztériumi engedélyét követően, 1990. március 19-én - 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 hírért 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 egy különleges, az óvodapedagógia szakmai „elit”-je előtti bemutatkozás és megmérettetés is helyet kapott. December 11-én, Budapesten a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztálya 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 reformpedagógiai koncepciót (Montessori-pedagógia) jól ismerő és Magyarországon alkalmazó óvodapedagógus - tagja volt a szakosztálynak. 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 óvodaügyet egyaránt jól ismerő szakember véleménye volt. Sorai és a vele való kapcsolat szakmai megerősítést, bátorítást és öngizolást jelentett a soproni Freinet-kutatócsoport számára.

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

szágon című országos tanácskozás volt. A Freinet-pedagógiáról és az óvodai adaptációs lehetőségekről Horváth H. Attilát követően a soproni oktatók tartottak előadást. 1992. április közepén a Fejér Megyei Óvodapedagógiai Napok rendezvénysorozatára voltak hivatalosak, majd ez év májusában, Nagy Jenőné felkérésére Szolnokon mutatkoztak be 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. 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 hentele 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, valamint Havasi Valéria tanítónő, aki a Szeged melletti Tápén vállalkozott egy Freinet-szellemű osztály („Freinet-tanoda”) indítására.

A külhoni és külföldi szakmai kapcsolatok kibontakozása

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

A külhoni kapcsolatok köre a felvidéki Komáromba kihelyezett levelezős képzéssel, majd a dunaszerdahelyi Módszertani Központban folyó továbbképzésekkel bővült (Sarkady és Tóth, 1993, pp. 122–126). A fenti 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 összejövétel, 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 működhetek 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, p. 7).

A Soproni Óvóképző Főiskola által a szlovákiai Deákiban, a szlovéniai Lendván, a szerbiai Szabadkán, az erdélyi Szovátai Teleki Oktatási Központban 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. Itt bizonyosodhattak meg először a projektmódszer óvodai alkalmazásában rejlő komplex ismeret- és tapasztalatszerzésről, amelyet később a Freinet-szellemű óvodai életmódszervezésben is alkalmazni kezdtek. (Lásd Eperjesy Barnáné és Zsámboki Károlyné *Az ősz kincsei* című könyve.) A St. Pölten-i látogatást 1991 novemberében viszonzták a soproniak, 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 bécsi és soproni közös szervezettű Nemzetközi Waldorf-pedagógiai Társaság 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 önkifejezési 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, 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 Kyoko zenepedagógus, a magyar óvodákat tanulmányozó kiváló szakember

által létrehozott Hani Alapítvány 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 is.³

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. Az interjúk tanúsága szerint az ismeretlenségből előbukkanó soproni docensek Célestin Freinet szintézis-pedagógiájáról és annak 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 konferencia 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.

Az 1992. februári kaposvári módszertani vásár – helyet biztosítva az országban működő egyedi kísérletek, alternatív kezdeményezések bemutatkozására – még egy különleges élménnyel szolgált a soproni kutatócsoport számára. Az interjúkból és a dokumentumokból kiderült, hogy 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. 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.

3 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.

Az oktatáspolitikai és a szakmai pályázatok támogató szerepe a Freinet-kutatócsoport tevékenységében

Az 1990-es évek elejétől a soproni kezdeményezés a közoktatás-fejlesztési céllal meghirdetett minisztériumi és alapítványi pályázatok révén több alkalommal is jelentős anyagi támogatáshoz jutott, 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 program 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 30.000 forintos támogatáson túl - sikerült a soproni Freinet-kutatócsoportnak 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 – az interjúk tanúsága szerint – a kutatócsoport leginkább az óvodapedagógusok számára készítendő, az elinduláshoz segítséget nyújtó Freinet-szellemű óvodai programajánlás elkészítését látta 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 „szegletkönek” 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 – a korábbi stencilezett változat felhasználásával – három évre (kis-, középső- és nagycsoportra) tervezett komplex tevékenységkörökben a gyermeki és pedagógusi autonómiára és kreativitásra építve kínált ajánlást 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. Az említett műben a szerzők a korábbi programajánlások elméleti háttéréként, óvodapedagógiai nézőpontból értelmezték a Freinet-pedagógia szellemiségét, alapelveit és technikáit (Zsámboki és Eperjesy, 1992a).

A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt (továbbiakban PSZMP) elnevezésű szervezethez több pályázatot is benyújtott a soproni Freinet-csoport. Ezek egyikének 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 híret 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. A Freinet-pedagógiára való utalás nem szerepel a könyv címében, de a szerzők a kiadvány megszületéséhez azoknak az óvodapedagógusoknak a leveleit, írásait használták fel, akik a freinet-s intenzív továbbképzéseket követően beszámoltak az óvodai munkájuk során megvalósított természetközeli freinet-s élményeikről.

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 végül 1995-ben jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában.⁴

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.

Az „Egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program” sikerének titka

A soproni kezdeményezésnek a hagyományos, központilag előírt óvodai neveléssel szembeni sikerének 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. Az 1991-ben napvilágot látott „Egy Freinet-szellemű

⁴ A lektori véleményeket Dr. Németh András és Dr. Bakó Gyöngyi írták. A könyv néhány részlete - azonos címmel - megjelent az Új Pedagógiai Szemle 1993. évi 3. számában (Zsámboki, 1993a).

alternatív óvodai program” című kiadvány (Zsámboki és Eperjesy, 1991), illetve annak korábbi, stencilezett formában létező változata iránti nagy érdeklődést mutatja, hogy – a kutatócsoport tagjainak emlékezete szerint – a megjelenést követő öt éven belül körülbelül hatezer példány kelt el belőle.⁵

Az 1971-es dokumentum (Bakonyi és Szabadi, 1971) 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.⁶ A dokumentumok vizsgálata során elsősorban azokat a fellelhető és legmarkánsabb különbségeket kerestük, amelyek pozitív, előremutató jelentőséggel (azaz relatív előnnyel) bírhattak az alkalmazás tekintetében a korabeli óvodai nevelési gyakorlathoz és az 1989-es új, tartalmi szabályozóhoz viszonyítva. Az elemzést követően a relatív előnyök az alábbi, öt tartalmi kategória mentén váltak feltárhatóvá és értelmezhetővé:

- A programok (ONP, soproni tervezet) megvalósításának jellege
- Az óvodai élet rendje, a tevékenységek szervezeti keretei
- Az óvodai nevelés főbb tevékenységformáinak 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 ONP és az 1989-es ONP minisztériumi rendelet központilag előírt, minden óvoda és óvodapedagógus számára kötelezően bevezetendő jelleggel bírt, figyelmen kívül hagyva az óvodák társadalmi beágyazottságát, természeti környezetét, helyi sajátosságait. Az 1971-es szabályozó egyáltalán nem, az 1989-es dokumentum is csak mérsékelt módon, részlegesen – a megvalósítás módszerei esetében – vette tekintetbe a pedagógusok számára törvényileg „megengedett” (1985-ös oktatási tv.) szakmai autonómiát, és tette lehetővé a kötelező és/vagy kötetlen foglalkozások megvalósítását. A soproni program esetében a fentebb említett előíró jelleg nem fedezhető fel. A dokumentum címében az „ajánlás” szó szerepel, ami a program egészére vonatkozóan magában rejti az alternatívitást, 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 pedagógiai 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.

5 Az említett időszakban megközelítőleg 4.700 óvoda működött Magyarországon, így a soproni innováció ismertségének terjedésével kapcsolatban érdekességképp megjegyezhető, hogy a fenti adatok alapján, elméletileg minden óvodára juthatott legalább egy programfüzet. (Forrás: KSH)

6 Az 1971-es ONP szerzői Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona voltak. Jelen tanulmányban az egyszerűbb hivatkozás miatt az (ONP, 1971) megjelölés szerepel.

Az óvodai élet rendjét és a tevékenységek szervezeti kereteit az 1971-es ONP-ben a „kötelező” és a „tervszerű kötetlen” foglalkozások jelentették (ONP, 1971, p. 143), amelyeket kiscsoport esetében heti egyszer 8-15 perc időtartamban, középső és nagycsoport esetében napi rendszerességgel 25-30, illetve kétszer 35 perc időtartamban határozott meg a központi szabályozás (ONP, 1971, p. 48). Az 1989-es ONP a kötetlen és kötelező foglalkozások időtartamát és számát szintén táblázatos formában foglalta össze és – elődjénél mérsékeltebb időintervallumokban, 25-30 percben - maximalizálta (ONP, 1989, p. 122). 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, 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 fejlődésében megjelenített formában) „Beszélgetéssel, mesével-verssel-mondókával-énekek kísért játékos tevékenységeket” tüntetett fel, és a bennük rejlő „környezetismereti, matematikai, ábrázoló, ének-zenei eleme”-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, tanulás”) értelmezése és megvalósulása tekintetében az összehasonlítást követően elmondható, hogy az

1971-es és 1989-es ONP-ben a játék-munka-tanulás hármassége és dominanciája határozza meg és foglalja keretbe a tevékenységformákat mint az „óvodai nevelés alapvető eszközeit” (ONP, 1971, p. 11). 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 tevékenységekről” 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 e (zen) 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, pp. 77-79; ONP 1989, pp. 76-78). 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-énekek 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. pp. 77-78). „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, pp. 79-80). 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 táblázatos összefoglalása olvasható, az egyes játéktevékenységekben felfedezhető „anyanyelvi, környezetismereti, matematikai, ábrázoló elemek” feltüntetésével, amely arra enged következtetni, hogy ebben a 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 p. 10) 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, pp. 109-110.; ONP, 1989, pp. 100-102). Az 1989-es ONP-ben újszerű gondolatként - egyben talán paradoxonként is - jelenik meg a „*munkára való tanítással*” kapcsolatban a „*gyermekek tényleges aktivitásának biztosítása*” és a munkavégzést követő gyermeki „*önértékelés*”. (ONP, 1989. p. 102) 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 használatát tartom a leginkább kifejezőnek. A munkálkodás jellegű tevékenységek a napirend és az óvodai élet szerves részeként, illetve velejárójaként, természetes módon „bukkannak fel” a program szövegében és az óvodai mindennapokban egyaránt. Pl. „*Tevékenységek ehető gyümölcsökkel: gyümölcsmosás és kóstolgatás, hámozás, darabolás*”, „*Készülődés karácsonyra: ajándékok készítése, karácsonyfa díszítése, ünnepi asztal terítése*”, „*Havas játékok: hólapátolás, seprés.*”, „*Tavaszi zöldségfélék: tisztítás, darabolás, tizórai készítése*”. (Programajánlás pp. 3-4, 7) Az előzőekben bemutatott tevékenységekben nincs szerepe az 1971-es és 1989-es ONP-ben hangsúlyozott objektív célzatosságnak, illetve a teljesítményre ösztökélésnek, mert a 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, p. 135) A munkálkodás öröme vagy kudarca

együttal magában rejti az (ön)értékelés szükségességét és megvalósulását is. Az előzők 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 véleményünk szerint pozitívumként értékelődött az óvodai nevelést megújítani szándékozók számára a korábbi vagy meglévő pedagógiai gyakorlattal szemben.

A soproni kutatócsoport kezdeményezésében rejlő siker vizsgálata során az elkövetkezőkben a gyermeki tevékenységformák közül a harmadik, egyben utolsó tényező, a tanulás/oktatás tekintetében hasonlítjuk össze a dokumentumokat. 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 tervezésről megszervezett kötelező és kötetlen foglalkozások rendszere közösségi keretben biztosít”* (ONP, 1971, p. 141), és amely *„differenciált feladatadás”* és *„vezetett tapasztalat- és ismeretszerzési folyamat”* (ONP, 1989, p. 117) 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 árnyaltabb formában van jelen: *„Az egyes foglalkozások anyagának tervszerű, tudatos feldolgozása hozzájárul a sikeres iskolára előkészítéshez.”* (ONP, 1989, p. 120), 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, pp. 4-6) 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 élményközpontságát 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 megfogalmazá-*

sokra készítsen.” (ONP, 1971, p. 142), „Amikor lehetséges, a gyerekek maguk vonják le a következtetéseket, alkossanak ítéletet, általánosítsanak.” (ONP, 1989, p. 118). 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 újítók és az alkalmazók számára, mert tekintetbe vette a gyermeki gondolkodás és fogalomalkotás fejlődésének életkori sajátosságait, elismerte az egyéni, differenciált tapasztalat- és ismeretszerzés létezését és jelentőségét, és mentesítette a pedagógusokat a gyermekek számára kevésbé motiváló, didaktikusan játékos és gyakran „életidegen” tanulásirányítás megvalósítása alól (Vö. Varga, 2015).

Az 1971-es és 1989-es ONP tanulást és oktatást bemutató fejezeteinek elemzése, valamint a soproni programajánlás tanulmányozása során különösen érdekesnek és eltérőnek találjuk a gyermekeket körülvevő természeti és társadalmi környezetnek az óvodai nevelésben betöltött szerepével kapcsolatosan értelmezhető gondolatokat, szövegrészeket. Az 1971-es tartalmi szabályozó a természeti és társadalmi környezet jelentőségét mint az „oktatás anyagát” 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, p. 141). 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, p. 119). 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 e folyamatokat: „A gyermekek a világgal az oktatáson kívül is ismerkednek. [...] Az oktatáson kívül szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a foglalkozások anyagának aktív feldolgozásához.” (ONP, 1971, p. 142), „Az óvónő törekszik arra, hogy minél több foglalkozás a tárgy vagy a jelenség természetes környezetében, a szabadban folyjék.” (ONP, 1989, p. 121). „Az eredeti tárgyak vagy jelenségek, természetes környezetben lévő dolgok (élő kiscsírke, lepke, gyümölcs) a legalkalmasabbak a megfigyelésre. Ha erre nincs lehetőség, éljen a szemléltetés más módjával (pl. kép, diakép, makett)” (ONP, 1989, p. 124). Az alkalmi megfigyelések, az óvodán kívüli spontán élmények és a gyermekek meglévő tapasztalatainak figyelembevétele 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, p. 204), „Az óvónő a foglalkozásokon kívüli időben is használja ki a tapasztalatszerzési lehetőségeket. A gyerekek érdeklődéséhez igazodva [...] teremtsen alkalmat megfigyelésre. Így is tudja biztosítani a szükséges tapasztalati és élményanyagot” (ONP, 1989, p. 209). 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, p. 9). Ezen átélésekhez többnyire nem szükséges a pedagógus „bábáskodása”, mert a gyermeki 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*”. A fenti 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 (Molnár, 2015).

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 következtethettem ezen vonatkozásokra és ezek alapján vizsgálhattam a különbségeket.

A pedagógus szerepével kapcsolatban a leghatározottabb kívánalmakat az 1971-es ONP tartalmazta: „*Az óvónő legyen mindig a gyermekek közösségi életének irányítója, a közösség központja [...] Az irányítást mindig kézben kell tartania, csak így biztosíthatja, hogy a gyermekek a kívánt irányba fejlődjenek*” (ONP, 1971. p. 53). 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 érzelmek 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, p. 45). A befolyásolás hatása kezdetben „*érzelmi*”, majd „*belátásos*” módon járul hozzá annak értékközvetítő céljához. A pedagógusoktól továbbra is elvárt tulajdonságok a határozottság, az igazságosság és kívánatos a gyermekek egyéniségéhez mért differenciált követelés is. E 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

gyermek számára ő az ismeretnyújtás felelősségteljes és hiteles forrása, a közösség-építés és a gyermeki személyiségfejlesztés kulcsszereplője és minden tekintetben követendő, érték közvetítő 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, p. 53). 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 segítő társai, akik az együtt átélt élmények és tevékenységek örömeiben és azok szinergikus hatása által gazdagodnak és formálódnak közösséggé (Varga, 2015). Az újító szándék ezen sajátossága a gyermekközpontú óvodai élet megteremtésére vállalkozó óvodapedagógusok számára mindenképp pozitív és előnyösnek ítéltető motívumként értékelődött.

A soproni kezdeményezés sikertényezői 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 pedagógus-központú gyakorlatával 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 autonómiatörekvés elismerése mentén, a közösségben való gazdagodás által létrejövő önmegevalósításban érhetők tetten.

Záró gondolatok

A soproni Freinet-kutatócsoport tagjai 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. A soproni

oktatók és óvodapedagógusok személyiségükkel, szakmai hitelességükkel és támogatóssal 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. A vizsgálat során feldolgozott szóbeli és írásbeli narratívák által válhatott értelmezhetővé az a folyamat, amelyben a soproni kutatócsoport tagjai és az óvodapedagógusok az alternativitás és pluralizmus légkörében a változó világot megértették, ahogy ezekre a változásokra reflektáltak, saját szerepüket értelmezték, és ahogyan önmagukkal és másokkal való azonosságukat definiálták. Ezen eljárás segítségével a közelmúlt eseményei interaktív módon, „új ablakban” tárulhattak fel, s bennük láthatóvá váltak a megkérdozettek önmagukra és a múltra vonatkozó interpretációi.

Irodalomjegyzék

- Az Óvodai Nevelés Programja (ONP)*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.
- Bakonyi, A. (1998a). *Irányszatok, alternativitás az óvodai nevelés területén*. Budapest: Tárogató Kiadó.
- Bakonyi, A. (1998b). Gyerekek, óvók, szülők helyzete Magyarországon a XXI. század küszöbén. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(3), 17–20.
- Bakonyi, P. és Szabadi, I. (1971, szerk.). *Az óvodai nevelés programja*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Báthory, Z. (2001). *Maratoni reform*. Budapest: Önkonet.
- Horváth H., A. (1994). A Freinet-pedagógia Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 44(5), 50–80.
- Horváth H., A. Zsámboki, K. és Eperjesy, B. (1991). A Freinet –pedagógia. In: Lázár István (szerk.): *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. (pp. 42–69). Miskolc: Magyar Óvodapedagógiai Egyesület.
- Katona, N. (2009). Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7(2-3) 129–158.
- Kissné Zsámboki, R. (2015). *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában*. Pécs: Edenscript Kft.
- Kitzinger, A. (2015). A pápai modell: Egy multilingvális-multikulturális óvoda születése In: Simon, István Ágoston (2015, szerk.) *A kisgyermekkorai nevelés módszertana* (pp. 103–117). Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ.
- Kozma, T. (1990). *Kié az iskola?* Budapest: Educatio Kiadó Kft.
- Kozma, T. (2009). Kié a rendszerváltás? *Educatio*, 18(4), 423–435.
- Lázár, I. (1991, szerk.). *Alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon*. Miskolc: Magyar Óvodapedagógiai Egyesület.
- Loránd, F. (2010). *A komprehenzív iskoláról. Írások, előadások*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Mihály, O. (1989, szerk.). *Iskola és pluralizmus*. Budapest: Educatio.

- Miskó, J. (1995). Kibontakozás természetközelségben – Sokszemközt a Freinet-féle óvodai programról. *A Hét*, 40(4), 7.
- Molnár, K. (2015). Környezeti nevelés – környezettudatos magatartásformálás. In: Lett B.– Schiberna E. – Jáger L. – Stark M. – Horváth S. (szerk.) *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére*. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, pp. 125–131.
- Ősz, G. (1999). A Katyn-szindróma. *Iskolakultúra*, 9(12), 12–19.
- Pápai, Gy. (1994). Freinet osztályok hagyományos iskolában. *Új Katedra*, 5(5-6), 2–3.
- Patyi, G. – Sarkady, S. – Simon, T. (2009). 50 éves a felsőfokú óvóképzés Sopronban. In: Fusz, Gy. (Ed.), *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve, 1959–2009*, (pp. 153–164). Szekszárd: PTE, IGYFK.
- Rákosi, J. (1990). Iskolateremtő szülők? *Népszabadság*, 48(8), január 10. p. 9.
- Romsics, I. (2002). *A történetíró dilemmája: megismerjük vagy csináljuk-e a történelmet?* Forrás: www.philos.bme.hu/~kerekgyarto/Tarsadalomtortenet/.../romsics_ea.rtf (Letölt. 2020.01.29.)
- Sarkady, S. és Tóth, M. (1993). 33 év története dióhéjban In: Sarkady, S. és M. Horváth, A. (szerk.): *A Benedek Elek Óvóképző Főiskola*, (pp. 122–126). Sopron: Benedek Elek Óvóképző Főiskola.
- Szokolozscky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Varga, L. (2015). Kisgyermekkor – a világra nyíló ablak. In: Podráczky, J (szerk.), *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 1.*, (pp. 9–34). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Zsámboki, K. (1993a). Freinet itt és most – óvodai nézőpontból. *Új Pedagógiai Szemle*, 43(3), 67–74.
- Zsámboki, K. (1993b). Hogyan lesznek a Freinet-pedagógusok? *Iskolakultúra*, 3(3-4), 111–114.
- Zsámboki, K. és Eperjesy, B. (1991). *Egy Freinet szellemű alternatív óvodai program*. Sopron: Soproni Óvóképző Főiskola.
- Zsámboki, K. és Eperjesy, B. (1992). *Freinet-vel szabadabban. Ajánlások egy Freinet szellemű óvodai élethez*. 2. füzet. Sopron: Benedek Elek Óvóképző Főiskola.
- Zsámboki, K., Eperjesy, B., Friedrich, Á. és Lakihegyi, A. (1993). Freinet pedagógiája a soproni óvóképző főiskolán. In: Sarkady, S. és M. Horváth, A. (szerk.): *A Benedek Elek Óvóképző Főiskola*, (pp. 212–227). Sopron: Benedek Elek Óvóképző Főiskola.

Mese a fákról – és az emberi igényekről, avagy Nevelj Földet védelmező Embert!

Molnár Katalin

Absztrakt

A pedagógusképzés történelmi múltját vizsgáló kutatások, tanulmányok azon értékek feltárását célozzák, melyek beépíthetők, hasznosíthatók napjaink pedagógiai gyakorlatában, pedagógusképzéseiben. A tanulmány célja az 1959-ben felsőfokúvá vált óvóképzés történetiségében vizsgálni a környezeti nevelés, a külső világ tevékeny megismerése műveltségterület sajátosságait, azonos értékrendjét, szemléleti változásait. E műveltségterületek helyét, szerepét kívánjuk áttekinteni a képzés szerkezetében, a követelmények és módszerek változásainak bemutatásával. Célunk felhívni a figyelmet, hogy a környezeti nevelés kapcsán mely tudományterületek összekapcsolódásával lehetett és lehet napjainkban eredményesen felelősségteljes környezettudatos személyiséget/embert nevelni, s ez hogyan alakult a 6 évtized alatt. Az ember és környezete kapcsolatának elemzésekor óhatatlanul fölmerül az ismeret és a felelősség kérdése. Különösen ügyelünk arra, hogy a gyermeki világmegismerés másként zajlik, mint a felnőttek, pedagógusjelöltek világmegismerése. A kisgyermekkorban egy rendkívül gyors és minden képességet átható kognitív érés zajlik, s ennek színtere a környező világ. Ezért kell a kisgyermeknevelőnek, óvodapedagógusnak számos használható ismerettel rendelkeznie ahhoz, hogy ezt a megismerési utat segíteni, szervezni, kiegészíteni tudja, s elkerülhesse azokat a téves ismereteket, melyek akár több évtizede is részesei a külső világ tevékeny megismerésének: általánosságok növényekről és állatokról, fajmeghatározás nélkül; fajok összekeverése: Bambi őz vagy szarvas?

*...és vette az Úr Isten az embert, és helyezte őt az
Éden kertjébe, hogy művelje és őrizze azt (Móz. 2,15).*

A fenntarthatóság és a környezeti nevelés kapcsolata

A gazdasági fejlődés következtében megjelenő környezeti problémák kapcsán már az 1950-es években felfedezték, hogy a termelés és a környezet állapota között szoros összefüggés és konfliktusok elemezhetőek. R. Carson tengerbiológus 1962-ben jelentet *Néma tavasz* című könyve figyelemfelkeltő volt, a tudósok százai kezdtek gondolkodni, írni a fenntartható jövőről, annak kritériumairól. Közös jövőnk címmel 1987-ben meg is jelent egy átfogó jelentés, mely megelőzte, irányt mutatott az 1992-es Rio-i Környezet és fejlődés konferenciának. Ezen időponttól épült be a fenntartható fejlődés, mára fenntarthatóság a nemzeti- és globális szakpolitikába, így a társadalmak in-

tézményrendszerébe is. Ez időszakról kedvező és kedvezőtlen folyamatok párhuzamosan vannak jelen az egyes országok, országcsoportok (EU) fenntarthatóságról vallott nézeteinek, elvárásainak megfogalmazásában. Az egyes intézkedések sikere, például az ózonkárosító vegyületek kibocsátásának csökkentése mellett fokozott nyomás is érezhető az erőforrásaink felhasználásában, a népességnövekedésben, annak aránytalan eloszlásában. Jelentős előrelépést jelentett a 2015-ben Agenda 2030 néven elfogadott új fenntarthatósági keretrendszer. A 17 fenntarthatósági cél a 169 alcéllal, eszközcéllal meghatározza a hatékonyabb gazdasági-, társadalmi és környezeti fejlődési és fejlesztési együttműködés érdekében lévő cselekedeteket.

Agenda 2030			
Szegénység felszámolása	Az éhezés megszüntetése	Egészség, jólét	Minőségi oktatás
Nemek közötti egyenlőség	Tiszta víz és alapvető köztisztaság	Megfizethető tiszta energia	Tisztességes munka és gazdasági növekedés
Ipar, innováció és infrastruktúra	Egyenlőtlenségek csökkentése	Fenntartható városok és közösségek	Felelős fogyasztás és termelés
Fellépés az éghajlatváltozás ellen	Óceánok és tengerek védelme	Szárazföldi ökoszisztémák védelme	Béke, igazság és erős intézmények
Partnerség a célok eléréséért			

1. táblázat: fenntartható fejlődési célok 2015.

A fenntarthatóságra nevelés a környezeti nevelés kibővült tartalmára épül, napjainkra a két eszme/módszer egymástól nehezen választható szét, de fontos, hogy egymásnak nem szinonimái. Hazánkban 2007-ben jött létre a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanács. (NFFT), melynek munkája kapcsán az országgyűlés 2013. március 25-én fogadta el a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégiát. Az EU források felhasználása követelményként állította minden közintézmény számára a fenntarthatóság feltételeinek biztosítását. Az egyes emberek, az emberiség és társadalmak közvetlenül vagy a gazdaság, a mindennapi élet révén szükségleteik kielégítése érdekében természetes környezetükből veszik el azokat a javakat, amelyeket a földi rendszer létezése óta felhalmozott, ami az emberiség felhalmozott „kincse”. Ebből az etikai szabályok szerint az ember annyit és olyan körülmények között vehet el, hogy ne sértse saját létkielégítésének jövőbeli esélyeit. Mindennapi életünk során azonban már nem szükségleteink, hanem igényeink szerint élünk, ami veszélyt jelent épp úgy ránk, mint a környezetünkre. Ezért kell a fenntarthatóság pedagógiai kérdéseit a mindennapi nevelőmunkába illeszteni, ezért felelősségteljes a felnövekvő nemzedék környezettudatosságának alapozása és alakítása. A fenntarthatóság célja egy olyan önszabályzó társadalom és gazdaság létrehozása, fejlesztése, amely a környezet túlhasználatának elkerülésével biztosítja a környezet problémamentes működését, segít az emberhez méltó életminőség megtartásában. Az emberiségnek látnia kell, hogy mindaddig, míg a társadalmak egyes szereplői csak szabályok árán terelhetők megfelelő magatartás irányába, addig fennáll és növekszik a környezeti és társadalmi katasztrófák kockázata.

E megállapítás kapcsán el kell gondolkodni azon, hogy természet- és környezetvédelem nem érhető el büntető szabályozással, csak neveléssel, szokás és szemléletformálással.

A felsőfokú óvóképzés 1959-ben indult, épp akkor, amikor a fenntarthatósági kérdések a cselekvés szükségszerűsége megjelent, hogyan is lehetett volna ilyen széles az elvárások köre, mint napjainkban! Azonban az megállapítható, az akkori viszonyok között a téma épp oly időszerű és pedagógiai volt, mint napjainkban. A továbbiakban lássuk, mely témák fontosak a fenntarthatósági politikában, s melyek hatnak majd az óvodai nevelés külső világ tevékeny megismerése témaköreinek meghatározására. A fenntartható fejlődés indikátorait a szakdokumentum 4 szempont szerint sorakoztatja:

- Emberi erőforrások
- Társadalmi erőforrások
- Természeti erőforrások
- Gazdasági erőforrások

A fenntarthatóság pedagógiája elvárja a pedagógusoktól, hogy az egyes erőforrások elemzéséhez ismerjék azok tartalmát, ugyanis azok a témák bonthatók majd le az óvodáskorú gyermek életterére, azokkal lehet kiegészíteni a mindennapi játékot és az élményalapú tevékenységeket. A következő összefoglaló e területhez nyújt áttekintést, vastagítva mutatja azon témaköröket, melyek kapcsolatban vannak/vagy helyezhetők az óvodai neveléssel.

Emberi erőforrások			
<i>Demográfia</i>	<i>Életkörülmények</i>	<i>Egészség</i>	<i>Oktatás</i>
<i>Eltartottsági ráta</i> <i>Teljes termékenységi arányszám</i> <i>Belföldi vándorlás</i> <i>Nemzetközi vándorlás</i>	<i>Szegénységi arány nélkülözés</i> <i>A foglalkoztatottal nem rendelkező háztartásban élők</i> <i>Lakások felszereltsége</i> <i>Lakókörnyezettel való elégedettség</i>	<i>A várható élettartam</i> <i>Vélt egészség</i> <i>Magas vérnyomás-krónikus betegségek</i> <i>Orvos-beteg találkozások</i> <i>Dohányzás</i> <i>Alkoholfogyasztás</i> <i>Öngyilkosság</i> <i>Halálozások kiemelt halálokok szerint</i> <i>Standardizált halandósági hányados</i>	<i>Iskolai végzettség</i> <i>Iskolai kompetenciák</i> <i>Kilépés az oktatásból</i> <i>Hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek</i> <i>Digitális ismeretek</i> <i>Idegennyelv-ismeret</i> <i>Egész életen át tartó tanulás</i> <i>Oktatási kiadások a GDP arányában</i>

2. táblázat: Emberi erőforrások az óvodai nevelés területével összefüggésben

Társadalmi erőforrások		
<i>Anyagi biztonság</i>	<i>Bizalom</i>	<i>Társadalmi aktivitás</i>
<i>Szegénységi kockázat</i> <i>A jövedelemeloszlás egyenlősége</i> <i>Háztartások anyagi helyzete</i> <i>Anyagi biztonságérzet</i> Önfoglalkoztatók – atipikus foglalkoztatás <i>Gyermekek óvodai és bölcsődei elhelyezési lehetősége</i>	Általános bizalom <i>Személyes kapcsolati háló</i> <i>A lakosság jogrendszerbe vetett bizalma</i>	<i>Nonprofit szervezetek</i> Önkéntes munkát végzők <i>Részvételi arány a parlamenti választásokon</i> <i>Az e-kormányzat elérhetősége</i>

3. táblázat: társadalmi erőforrások az óvodai nevelés területével összefüggésben

Környezetünk, életfeltételeink a technológiai fejlődés következtében gyorsan változtak. Ezzel egy időben az emberekre zúduló információ mennyisége is évről évre növekszik, napjainkban meghúszoszorozódik. A harmadik évezred kapujában az emberiség legfőbb törekvése az anyagi feltételek korlátlan biztosítása, ami sokszor a természeti környezeti értékek pusztulásához, pusztításához is vezet. Az elmélet már évekkel ezelőtt takarékosagra, megfelelő gazdálkodásra intett. Mára már elfogadottá vált, hogy a fogyasztási igényeket olyan módon kell csökkenteni, hogy azok ne veszélyeztessék a következő nemzedék életfeltételeinek meglétét. Ezt a törekvést fogalmazza meg a fenntartható fejlődés gondolata, amely a közelmúlt nevelési elvei között vezető helyen jelent meg. *„A huszonnegyedik óra utolsó perceiben jár az emberiség, visszafordíthatatlan környezeti változások következnek be, ha rövid időn belül nem változtatjuk meg gyökeresen az életmódunkat...”* (HVG 2015/3:6)

Természeti erőforrások		
<i>Levegő</i>	<i>Éghajlat</i>	<i>Víz</i>
<i>Az üvegházhatású gázok kibocsátása</i> <i>Az energiafogyasztás</i> <i>üvegházhatásúgáz-intenzitása</i> <i>Savasodást okozó légszennyező anyagok kibocsátása</i> <i>Az ózonképző vegyületek kibocsátása</i> <i>szállópor-szennyezettség</i>	Éves középhőmérséklet <i>Csapadék mennyisége</i> <i>Hőség és fagyos napok száma</i> <i>Aszályal érintett területek</i>	<i>Közüzemi víztermelés</i> <i>Lakossági közüzemi vízfogyasztás</i> <i>Települési szennyvíztisztítás</i> <i>Közműolló</i> <i>Folyóvizek biokémiai oxigénigénye</i>

<i>Föld</i>	<i>Élővilág</i>	<i>Hulladék és anyagáramlás</i>
<i>Biológiailag inaktív területek</i> <i>Műtrágya-értékesítés</i> <i>Növényvédőszer-értékesítés</i> <i>Tápanyagmérleg</i> <i>Állatsűrűség</i> <i>Árvíz és belvíz</i> <i>Ökológiai gazdálkodás</i> <i>Agrár-környezetgazdálkodás- ban résztvevő területek</i>	<i>A mezőgazdasági élőhelyhez kötődő madárfajok állomány- változása</i> <i>Védett természeti területek</i> <i>Őshonos fajok</i> <i>Fakitermelés és folyónövedék</i> <i>Erdők egészségi állapota</i>	<i>Keletkezett hulladék</i> <i>Kezelt hulladék</i> <i>Csomagolási hulladék</i> <i>Erőforrás-termelékenység</i>
<i>Környezet-irányítás</i>	<i>Energia</i>	<i>Közlekedés</i>
<i>Környezeti adók</i> <i>Implicit energiaadó</i> <i>környezetvédelmi ráfordítások</i>	<i>Energiaimport-függőség</i> <i>Energiaintenzitás</i> <i>megújuló energiaforrások</i> <i>Háztartások energiafogyasz- tása</i> <i>A közlekedés energiafelhasz- nálása</i>	<i>Az áruszállítás teljesítménye</i> <i>A személyszállítás teljesítménye</i>

4. táblázat: természeti erőforrások az óvodai nevelés területével összefüggésben

Gazdasági erőforrások		
<i>Általános gazdasági mutatók</i>	<i>Foglalkoztatottság</i>	<i>Gazdasági kapcsolatok</i>
<i>Bruttó hazai termék GDP</i> <i>Bruttó nemzeti jövedelem GNI</i> <i>Bruttó állóeszköz felhalmozás</i> <i>Bruttó megtakarítási ráta</i> <i>Bruttó államadósság a GDP arányában</i> <i>A kormányzat végső fogyasz- tási kiadása</i> <i>Munkaerő-termelékenység</i> <i>Működő vállalkozások</i> <i>Kutatási és fejlesztési ráfordí- tások, innováció</i> <i>Fogyasztási szerkezet</i> <i>Fogyasztóiár-index (infláció)</i>	<i>Gazdasági aktivitás</i> <i>Foglalkoztatási arány</i> <i>munkanélküliségi ráta</i> <i>Tartós munkanélküliségi ráta</i> <i>A munkaerőpiacról való kilépés átlagos életkora</i> <i>Női-férfi kereseti rés</i> <i>A fiatalok elhelyezkedési esélye</i> <i>Időskori eltartottsági ráta</i>	<i>Külkereskedelmi termékforga- lom egyenlege</i> <i>Külföldi közvetlen tőkebefek- tetés</i> <i>Osztalék formájában kivitt jövedelem</i> <i>nemzetközi árversenyképességi index</i>

5. táblázat: gazdasági erőforrások az óvodai nevelés területével összefüggésben

A fenntartható fejlődés, a környezeti nevelés, a környezettudatos magatartásformálás a tudomány és a hitélet vezető személyiségeinek gondolataiban is megjelent. Témánk aktualitását támasztja alá az a tény is, hogy 2015 júniusában Ferenc pápa kiadta második enciklikáját, melynek témája a teremtett világ védelme. A pápa megválasztása óta szor-

galmazta a megfogalmazása szerint „fék nélküli kizsákmányolt” környezet védelmét. Az enciklika alcíme: a közös otthon gondozása több szempontból értelmezhető. Felszólítja a családokat, a közösségeket saját és a természeti környezet, épített környezet óvására, védelmére, szolgálatára, de jelenti azt is, hogy a teremtett világ a mi családunk, annak óvása kötelességünk! A Laudato si' (Áldott légy) Szent Ferenc – az állatok védőszentje – Naphimnusa, mely két versszak kivételével 1225-ben íródott, a Nap, a Hold, a Föld, a Tűz, a Víz és az egész teremtés dicsőítő éneke.

*„Áldjon, Uram, téged Földanya nénénk, Ki minket hord és enni ad,
és mindennemű gyümölcsöt terem, fűveket és színes virágokat.”*

A környezeti nevelés helye az óvodai nevelésben

A környezeti nevelés óvodai nevelésben, tanításban való helyzetének meghatározása nem egyszerű feladat. Arra kell választ adnia, kinek a feladata, milyen körülmények között kell megvalósítani, milyen módszerekkel eredményes. A környezeti nevelés során a gyermekeknek fogalmakat kell elsajátítani úgy, hogy közben képesek legyenek a környezeti problémák összefüggéseinek megértésére, átgondolására. A megfelelő szemléletmód kialakításához szükséges, hogy a nevelő óvodapedagógus kellő módon viszonyuljon környezetéhez, annak minden alkotóeleméhez. Ezáltal lesz képes a nevelőjében a megfelelő viselkedés- és magatartásmódot kialakítani, vagyis szemléletet formálni. Eszköze itt személyes példamutatása lesz.

A környezeti nevelésnek fontos színtere a család, a szűkebb és tágabb környezet és az intézmény, esetünkben az óvoda. A környezeti szocializáció érték közvetítő szerepe, a környezeti nevelés minél sokoldalúbb és eredményesebb megvalósítása tehát nem csupán feladat, hanem szükségszerűség is. Újra kell gondolni az ember és környezet viszony alakulását, új alapokra kell helyezni a szemléletünket. Ebben a folyamatban elsődleges látni, hogy az emberi személyiség az egyén és környezete viszonyrendszerében alakul, szociális interakciók során. A családok érték közvetítő szerepe és ereje eredményessége attól függ, mennyire tudják értékrendszerükben prioritásba helyezni a környezeti értékeket. A környezeti értékek elsődlegességében az érzelmeknek és a felelősségvállalásnak, az abból fakadó cselekedeteknek fontos szerepe van a gyermekek környezettudatos magatartásának kialakítása során. Az érték-, és ismeretadás területe a nevelés, a tanítás/oktatás és az ismeretnyújtás lesz. Fontos látnunk azt, hogy a nevelés családi mintákon, példákon és gyakorlatsorokon keresztül eredményezi azt az alapot, amelyben az ismeret a tanulás és ismeretnyújtás színterein, élményszerű közvetítésén keresztül tudássá rögzül. Az értékvédelemhez az állam, az intézményes nevelés és a spontán/civil szerveződések ismeret és élményanyaga is hozzájárul. Minél több közegben találkozik a gyermek környezeti értékörzéssel, annál inkább interiorizálódik cselekvéseiben a környezet iránti elkötelezettség. A környezeti nevelésnek egyik legfontosabb célja, hogy aktív, környezetükről felelősen gondolkodni és cselekedni képes egyének nevelődjenek családi és társadalmi keretek között. Mindehhez elengedhetetlen a személyes megtapasztalás, annak meg- és átélése, hogy az egyének milyen lehetőségei vannak a dolgok/helyzetek/körülmények megváltoztatásában. Amikor egy gyermek megtapasztalhatja, hogy is tud tenni, változtatni a fennálló renden, felbecsülhetetlen ajándékot kap: bizalmat, hitet és reményt, hogy a környezete megőrzésével életteret és újabb lehetőséget élhet meg.

Amennyiben a nevelés a társadalmi szerepvállalásra is fel tud készíteni, a társadalom, a további generációk számára is biztosítékkal szolgál. Így kerülhet a környezettudatosság az elsődleges értékek közé. A környezeti nevelés, a tudatos természeti- és környezeti értékekre fókuszáló pedagógiai folyamat napjainkban minden életkor nevelésében, tanításában-oktatásában kiemelkedő helyet foglal el. Az attitűdformálást a család kezdi, ezt egészíti ki az intézményes nevelés környezeti nevelési stratégiája. A tervszerű és korszerű ismeretek a napi aktualitáshoz, szükségletekhez illeszkedve egészítik ki az attitűd formálását érzelmi, értelmi és közösségi, szociális területeken. A környezeti nevelés csak akkor lehet eredményes, ha a gyerekek a problémák feltárásában és lehetséges megoldásában aktívan, érzelmi azonosulással, tevékenyen vesznek részt. Így láthatják meg cselekedeteik következményét, mely újabb gondolatokra, problémák megoldására serkentik őket.

A környezeti nevelés tudományos helyének meghatározása komplex feladat. Fontos jellemzője az inter- és multidiszciplinaritás (Lükő, 2003). A természeti- és környezeti ismereteket különösen a játékba és a tanulásba, de minden óvodai műveltségterületbe be kell illeszteni. Az óvodai környezeti nevelés során olyan tanítási-tanulási célok megfogalmazása fontos, amelyek megfelelő arányban mozgatják/működtetik a gyermek kognitív, az affektív és a pszichomotoros tevékenységeit. Lényeges, hogy az egyes műveltségterületek tartalma közötti összhang együtt eredményezzen holisztikus látásmódot, összefüggéseket még akkor is, ha a különböző tudományterületekről érkező ismeretanyag némileg különbözik egymástól. Erre jó példa, ha a tervezésben heti terv szerint valósul meg a témafeldolgozás úgy, hogy minden műveltségterület módszertani sajátossága mégis megmarad. A környezet természeti és ember alkotta értékeinek felismerésére és megőrzésére újfaja élet, gondolkodás,- és viselkedésmód kialakítását, fejlesztését irányozza modern tanulásszervezési módokon keresztül. A környezetért felelős, környezettudatos magatartás és életvitel szokásainak kialakítása, az egyéni felelősségvállalásra nevelés. Ezeket az elvárásokat egyetlen tudományterület, szakterület, vagy kurzus sem vállalhatja magára, komplexitásra, összehangolásra és egységes szemléletre van szükség ahhoz, hogy a jövő generációk élhető világban nevelődhessenek. Sokszor hallhatjuk, láthatjuk a hírekben, médiában, hogy mennyire fontos környezetünk védelme. Már az óvodában, iskolában is erről tanulnak gyermekeink, s ez mégis valahogy még mindig nagyon kevés. Tennünk kell mindezt azért, mert készleteink, tartalékaink végesek, a minket „kiszolgáló” növény- és állatvilág lassan elfogy, és nem biztos, hogy utánunk jövő gyermekeink/unokáink képesek lesznek jóvátenni az előző generációk károkozásait.

A gyermek a játékon keresztül fedezi fel a világot, annak minden jelenségét, tárgyát, helyzetét. Az ismerkedés egyenlő az ismeretszerzéssel, a gyermeki lét mindenre kiterjedő megélésével úgy, hogy közben az élet alapjaival (alapismeretekkel) gazdagodik a gyermeki személyiség. A környezetkultúra, a természeti környezet, a társadalmi környezet sokfélesége multiperspektivikus tapasztalatszerzést eredményez. A fenntarthatóság, a környezeti érzékenyítés, az új és gyakorlati megoldások megismertetése mellett, a természettudományos érdeklődés megalapozása a külső világ tevékeny megismerése közben a legeredményesebb.

A tanulást leginkább az utánnzési kedv alapozza meg. Különösen kisgyermekkorban jellemző a folyamatos utánnzés. Nem csak embert, hanem állatot, tárgyat, jelenségeket is utánnz a gyermek. Nincs olyan gyermek, aki nem szeret utánnzni. Mondhatjuk a

gyermek legtöbbje, – addig, míg a szülői teljesítmény orientáltság, az összehasonlítási kényszer meg nem jelenik –, született tanuló. A tanulási folyamatot ebben a korban folyamatos tudásvágy és öröm jellemzi. A felnőtteknek csupán az érvényesülés lehetőségének biztosításával kell a háttérben állni. E korban – tehát mindent megalapozva – a tanulás nem más, mint a világ megismerése: a természet, a zene, a mozgás, a színek, az emberi kapcsolatok, jelenségek stb. megtapasztalása. Az óvodai nevelés év számtalan lehetőséget kínál a külső világ tevékeny megismerésére történései, ünnepei által, a gyermekeket körülvevő természeti és társadalmi környezetben. A látható, érzékelhető, cselekedtető lehetőségek során matematikai tapasztalatokat és környezeti-természeti ismereteket egyaránt szerezhetnek a gyerekek spontán és szervezett tanulási keretek között. A lehetőségek tárháza az óvodapedagógus tudásától és kreativitásától függ (Kissné, 2017).

A későbbi tanulási folyamatok eredményessége is attól függ, milyen élményekkel, tapasztalatokkal rendelkezünk a tanulásról. Tudjuk-e a tanultakat hasznosítani? Ez befolyásolja későbbi tanulási kedvünket is. Élünk-e meg sikereket azzal, hogy valamit megfelelő időben és módon tudtunk magunk és mások elé tárni? Ez inspirál a további gondolkodásra. Kaptunk-e pozitív megerősítést, dicséretet, biztatást? Ezzel nyitunk a nyilvánosság, a közösség felé. Fel tudjuk-e dolgozni a „tudatlanság” hiányát, az abból fakadó kudarcokat, sikertelenségeket? Mindez inspirálhat, de egyénenként másképp jelentkezik.

Ebből is láthatjuk, hogy nem az iskola az egyedüli hely, ahol az említett folyamatokon keresztül alakul személyiségünk! Az örömmel végzett tanulást, gyermek és felnőtt az élet számtalan területén megtapasztalhatja. Sikerei hozzájárulhatnak az iskolai, szervezett tanulási folyamatokban lévő eredményekhez is. Az információs korszakban zúdul ránk az ismeretanyag. Azzal a módszerrel, ahogyan eddig tanultunk/tanítottunk, már nem lehet haladni, nem lehet kompetenciát fejleszteni. Sokszor azt is mondhatjuk: az a tananyag, amit hagyományos módszerekkel közvetítünk már nem is használható, érdekes/értékes. A globalizált világban több évszázados gyermek-felnőtt modell van átalakulóban. Posztmodern bizonytalanság, értékek relativizálódása, követhetetlen élettempó, a fogyasztó gyermek megjelenése jelzi a változást, melyre új gyermeknevelési módszerekkel, szellemi erőfeszítést előhívó tevékenységekkel kell reagálnunk (Varga, 2011). A környezeti nevelés és egyben az élményalapú ismeretátadás legszélesebb területe a közoktatás, mellyel szembeni elvárásokat a Köznevelési törvény dokumentálja. Ide tartozó intézmények életkorok szerint: az óvoda, az általános iskola, és a középiskola. Az intézményes környezeti nevelés az óvodában kezdődik, mely sajátos szerepet tölt be, megalapozója az iskolarendszerű képzésnek. A környezetkultúra alapvető szokásai és viselkedésformái egész életre kihatóan ebben az életkorban alakulnak ki. Eredményesség akkor mérvadó, ha a családi nevelés elképzeléseire épülhet, és azt kiegészítve fejti ki hatását. Tudjuk, hogy a 0–6 éves korú gyermek természetes élettere a család, így a környezeti nevelés már a családban elkezdődik a születés pillanatától, s folytatódik a különböző nevelési szintereken.

E szempontokat figyelembe véve meg kell említenünk a szülők természetről, környezetről szóló ismereteinek időszerűségét, vagy elavultságát. Napjainkban ez utóbbi jellemzőbb, amin családi programokkal, szakszerű vezetéssel történő közös foglalkozásokkal lehet és kell segítenünk. Jó példa erre a népszerű természeti látogatóközpont-

tok családi programajánlata, vagy a tanösvények ismeretterjesztő tábláinak felnőttekkel való felfedeztetése, de említésre méltó számos szakkönyv vagy foglalkoztató füzet is. A kisgyermekkor környezeti nevelés az első lépést jelenti abban a folyamatban, amellyel környezeti ismeretekkel rendelkező és a környezetért felelősséget vállaló felnőtteket nevelünk, akik megfelelő módon gondolkodnak, és cselekednek. Amennyiben a spontán és szervezett tanulási folyamatokban széles tevékenységi lehetőséget, ingergazdag környezetet biztosítunk a gyerekek számára, akkor aktívan fordulnak a környező világ felé, sokféle tapasztalatot szereznek, azokat beépítik ismereteikbe, s egy új szituációban a tanultakat képesek lesznek alkalmazni is. A természethez való pozitív viszonyulást segíti a támogató/segitő szülői, nevelői példa, a modellkövetés, hiszen ez lesz az alapja ezen életkor elsődleges tanulási formájának a szociális tanulásnak. Így, ha a környezet megfelelő mintát közvetít a kisgyermek számára a környezettel kapcsolatos magatartásban, akkor ez segíti a megfelelő értékrend kialakulását. A gyerekek ösztönösen tisztelik a természetet és rácsodálkoznak sokszínű élővilágunkra. A környezeti nevelés tehát egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtagább környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Ismeretekkel, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségekben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újabbak megelőzésén. Célja pedig nem más, mint: elősegítse annak felismerését, hogy a gazdasági, társadalmi és ökológiai jelenségek kölcsönösen függenek egymástól (falun és városon egyaránt), és hogy kialakítsa az egyes emberekben, csoportokban és a társadalom egészében a környezettel kapcsolatos, új magatartási és életviteli mintákat (Czippán, K. Havas, P. Victor, A., 2010). A környezetpedagógia magában foglalja a környezeti nevelés és oktatás, a környezeti képzés elméletét és gyakorlatát, koordinálja a környezeti nevelés, oktatás-különböző színtereken végzett tevékenységét, foglalkozik a környezeti nevelés és oktatás célrendszerével, valamint elősegíti az oly sokszor említett módszertani megújulást (Lükő, 2003).

Élménnyel nevelj Földet védelmező Embert – élvezd Te magad is!

A környezeti nevelés ismeret és élmény alapú. Kulcsa a megélés és átadás. Az outdoor élménypedagógia – vagy más néven kalandpedagógia – a német Kurt Hahn nevéhez fűződik. Hahn 1920-ban, Németországban alapított iskolát, a Salem Schule-t, mely egy merőben újfajta képzési modell, az úgynevezett tapasztalati oktatás szerint működött. A tapasztalati oktatás célja az akadémikus tudás megszerzése helyett a személyiség és az érettség fejlesztése az aktív tapasztalatszerzés folyamatán keresztül. Hahn elképzelése szerint - mely később messzemenően igazolódtott - bizonyos tapasztalatok önmagukban is a legkülönbözőbb szociális készségek, például együttműködés, tolerancia, segítőkészség, közös problémamegoldás stb. fejlődését eredményezik. A módszert a képzés, fejlesztés és gyógyítás legkülönbözőbb területein alkalmazták. Ma szerte a világon számtalan outdoor módszerrel dolgozó nonprofit szervezet is létezik. A kalandpedagógia integrálja a tapasztalati tanulás módszerét és a szabadban, természetes környezetben végzett fizikai jellegű gyakorlatokban alkalmazza azt. E programok során a résztvevők az outdoor gyakorlatokat megoldva szereznek tapasztalatokat, amelyekből a feladatokat követő megbeszéléseken a valós életben felhasználható tanulságokat fogalmazznak meg. Az élménypedagógia feladata, hogy visszaadja az élet számára a titkot, ami a modern

világban eltűnőben van (Mező, 2015). Az életbe történő szocializálódás igen hosszú és összetett folyamat. Ebben a folyamatban nem a tudatunk, hanem az érzelmeink játsszák a főszerepet. Érzelmi intelligencia, és empátiás képességek rendkívül fontos szerepet játszanak a témairányult attitűdök formálásában és kialakításában a környezeti nevelés során. A gyermek/tanuló szempontjából mindez a család érzelmi biztonságából kel útra, majd életkori állomásokon a mese, szabad játék, művészet, sport, szerepjátékok, tanulás és a közös, közösségben végzett együttes tevékenységek során fejlődik tovább. Vekerdy Tamás a téma kiemelt szakírója szerint az érzelmi biztonság hiánya teszi sodródóvá az embert, mivel megreked a személyiség fejlődése és ez kihat a kíváncsiságára, tanulási kedvre és megjelenik a tevékenységekben a motivátlanság (Vekerdy, 2016). Ezért fontos felismerni és alkalmazni a személyiségfejlesztés során az élményközpontú és kooperatív tanulás elemeit. Be kell illeszteni e hatékony pedagógiai tevékenységsort a mindennapi pedagógiai munkába. A versengés helyett az együttműködésre kell a hangsúlyt tenni, így a gyermek/tanuló munkálkodik saját személyisége kibontakoztatásán, s mi több saját tudásának konstruálójá, alakítója, fejlesztője lesz. E közegben felnövő gyermek/tanuló életképesebb a társadalmi kihívásokra, problémamegoldó gondolkodása minden őt és a társadalmat is érintő kérdésben a közösség érdekeit is szolgálhatja majd. Minden összetevőben megjelenik a cselekvés, az önálló és az együttes munka. Így az élménypedagógiai alapokon nyugvó tanulási folyamat a cselekvés általi tanulás és fejlődés sajátos változata, multiszenzoros tanítási folyamat. Az élménypedagógia a helyzetek teremtésének nagymestere, ezáltal cselekvésre készíti a résztvevőt, provokál, sikert kínál. A résztvevők/tanulók próbára teszik tudásukat, képességeiket, kreativitásukat, mindezek által feltárva a fizikai, és pszichikai képességeiket. Az élménypedagógia a személyes élményre, megélésre, tapasztalat és ismeretszerzésre koncentrálna. A saját tapasztalati tanulás lényege az önirányítás. C. Rogers a személyiségközpontú pszichológia atyja így vall az élményalapú tanulásról: Pozitív visszajelzéseket közvetít, az élményben rejlő tanulságok levonásával. Tevékenykedtetése pedagógiai célra épül és fejleszt. A hagyományos pedagógia jó kiegészítője.

Az élménypedagógia alapjai sokféle nevelési mozgalomban fellelhetők, mint például a szabadtéri nevelésben (outdoor education), a kalandpedagógiában (challenge education), a szomatikus nevelésben (somatic education), a tudatos pedagógiában (awareness education), az emberközpontú pedagógiában (humanistic education), a szabadidőpedagógiában (recreational education) és a játékpédagógiában (play education).

Az élménypedagógia hatékonyságát a tanulásban megélt flow bizonyítja leginkább. A Csíkszentmihályi Mihály által leírt optimális élmény – a flow – (Csíkszentmihályi, 2018) az aktuálisan zajló cselekvésbe való teljes bevonódást és/vagy az abban való feloldódást jelenti. A flow élményét érezheti a hegymászó, a zenész vagy a tudós, a kiránduló, a túrázó, gombaszedő, amikor teljesen belefeledkezik a cselekvésbe, de mindannyian érezhetjük és érezzük is ezt az érzést bármely olyan tevékenységünk végzése során, melyben az egész lényünkkel jelen vagyunk. A flow lényege a kellő erőfeszítés nyomán létrejövő kompetencia élménye – képes vagyok megcsinálni – és az önmagunkkal, saját cselekvésünkkel való teljes azonosság – ezt ÉN csinálom – érzése és élménye. A változatosan szervezett tevékenységközpontú foglalkozások lehetőséget jelentenek tehát arra, hogy minél több gyerek/tanuló tapasztalja meg munkája során a

flow élményét. Ahhoz, hogy magával ragadó, a flow lehetőségét hordozó feladatokat tervezzünk, tisztában kell lenni a gyerekek/tanulók képességeivel és tudásával. Ugyanis a fejlesztő tevékenységek, a tanulási folyamat során olyan feladathelyzetet kell létrehozunk számukra, ami jól kihasználja a képességeiket, de még megoldható és tényleges erőfeszítést igényel. A flow esélyével ugyanis csak azok a helyzetek kecsegtetnek, amikor olyasmiben tesszük próbára magunkat, amiben jók vagyunk. A helyzetteremtések kulcsszereplői az élmény-szervezők, legyenek szülők, pedagógusok vagy pedagógus-jelöltek.

A pedagógusoknak/tanulás-szervezőknek ezért nagyon körültekintőnek és kellőképpen felkészültnek, kompetensnek kell lennie környezeti kérdéskörökben. Amikor környezeti kompetenciákról beszélünk, akkor nem egy újabb elemet illesztünk be a fejlesztendő kompetenciák sorába. A környezeti kompetencia kifejezéssel is hangsúlyozzuk, hogy csak akkor érhetünk el eredményeket a fenntarthatóság pedagógiája, a környezeti nevelés terén, ha a köznevelési rendszerből kikerülő növendékek/állampolgárok képessé válnak minden megszerzett kompetenciájukat a fenntarthatóság, a környezeti problémák kezelésének érdekében használni (Varga, 2011). Az alapkompenciák mellett tehát fontos a fenntarthatóság, környezeti nevelés szempontjából jelentős kulskompetenciák ismerete:

- rendszerszemléletű gondolkodás,
- kritikai gondolkodás,
- kreatív gondolkodás,
- a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tudáselemek,
 - a fenntartható fejlődést nem támogató döntések következményeinek ismerete,
 - a globális, regionális, nemzeti és helyi környezeti problémák ismerete,
 - a környezeti problémák gazdasági, ökológiai és társadalmi következményeinek ismerete,
 - a fenntartható fejlődés etikai dimenziójának tudatosítása,
 - a nemzedékek közötti és nemzedéken belüli szolidaritás és felelősség

A tanítási folyamat tervezett. Fontos része a tervezésnek a szakmai önvizsgálat:

- rendelkezik-e a téma iránti elkötelezettséggel, érzelemmel a pedagógus;
- van-e megfelelő korszerű/tudományos és az adott korosztályhoz illeszthető ismerete a témából, és
- ki tud-e találni olyan tevékenység és cselekvéssorokat, mellyel az ismeret tudássá alakul a nevelő/tanító folyamat során.

Az élő és élettelen harmóniájának megismerése nem csupán gyermekkorban, felnőtt korban, annak küszöbén, egy pálya elindulása során is rendkívüli fontossággal bír. A pedagógussá válás folyamatában fontos a családi értékrendből hozott attitűdök szerepe, de jelentős az is, mit és hogyan tanult meg a tanítás folyamatáról, annak követelményeiről, felépíttességéről, hatékony módszereiről a tanár-jelölt/pedagógus-jelölt. Az oktatóknak/tanároknak segíteni kell a pedagógus-jelölt már meglévő érzelmeit/ismereteit/tevékenységeit=attitűdjét az adott tématerület, jelesül a természettudományok,

környezettudatos gondolkodás irányába alakítani, fejleszteni. A jelöltek épp úgy, – csak több természettudományos tartalommal – könnyen nevelhetők, mint a gyermekek. Holisztikusan mutassuk meg a jelölteknek, amit könyvekből nem lehet megtanulni, tapasztalni. Ez a mai kor tanulóinak rendkívül fontos. Láttatni kell, hogy a digitális világ által nyújtott információ nem egyenlő a személyes élménnyel, tapasztalással. Erdőben, réten, folyóparton, tanösvényeken a lehetőségek végtelenek, csak ki kell menni a tantermek zárt helyiségeiből a „nyitott tantermekbe”. A kíváncsiság és az érdeklődés, ez a két késztettség segít megérteni a világot és annak működési feltételeit, rendszerét. Fontos tehát, hogy találjuk meg a megfelelő motivációt, és alkalmazzuk a meglévő forrásokat. Számos szakíró szerint megfelelő motivációval egyszerűen felkelthető és fenntartható az érdeklődés.

Környezetismeret, világmegismerés az óvodai nevelés irányt adó dokumentumaiban

Környezeti neveléssel, a környezet és a természet védelmével már évszázadokkal ez-előtti neveléssel foglalkozó szakírók is foglalkoztak. Comenius, a világhírű cseh pedagógus egész életén keresztül szötte panszofikus terveit; arra törekedett, hogy megalkossa minden tudomány enciklopédikus összefoglalását. Ebből a szempontból valóban – ahogyan önmaga is kifejezte – „vir desideriorum”, „a vágyak embere” maradt mindvégig, jó szándékú utópisztikus törekvésekkel, s kétségtelenül jelentős humanista gondolatokkal. Elméleti okfejtéseit módszertani útmutatásaiban, tanterveiben és tankönyveiben ültette át közvetlenül a gyakorlatba, s az iskolában ellenőrizte tanításai helyességét. Az *Orbis pictus* is e sorban helyezkedik el, mint a szemléletesség elvének az enciklopédikus tananyag keretében tükröződő megvalósítása, a természetről, a világ megismeréséről szóló műként. A látható világ képekben című műve nagyon népszerű volt, 1658-ban egész Európában elismerték és számos nyelvre le is fordították. A gyermekeknek szánt könyvek megírásának, kiadásának ötlete a felvilágosodás korához köthető. E könyvek nagy hangsúlyt fektettek a szórakoztatás mellett a tanításra is.

Báró Eötvös József, író, a Batthyány- és Andrássy-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere így fogalmazott: *„Az ész az embernek nem azért adatott, hogy a természet felett uralkodjék, hanem, hogy azt követni s annak engedelmeskedni tanuljon.”* (Sötér, 1988). Az 1868-ban jelent meg az Eötvös József nevével jelzett népiskolai törvény. A kötelező iskoláztatás lehetővé tette a természeti és környezeti ismeretek tanítását, gazdasági, kertészeti ismeretek keretében (Horváth, 2006). Az 1900-as évektől ez az ismeretanyag kiegészült természet és környezetvédelmi ismeretekkel is. Ezen időszak legjelentősebb, minden iskolára kiterjesztett ismeret és védelmi, cselekvési nevelési területét a Madarak és Fák Napja bevezetése (1906) jelentette. A népoktatási törvény és a tankötelezettség bevezetése után hazánkban a tanítók egyre többet foglalkoztak a természetszeretetre és védelmére nevelés, az iskolai utak és módszerek kérdéskörével. Amerika mintára Herman Ottó és az Országos Állatvédő Egyesület által szorgalmazott ünneplést a népiskolákban Gróf Apponyi Albert vallás- és közoktatási miniszter 26.120 számú körrendeletével tették rendszeressé hazánkban (Hartl, 2018).

1957-ben jelent meg a Nevelőmunka az óvodában irányt adó pedagógiai összefoglaló, mely így fogalmaz a természeti és környezeti ismeretekről: *„...A gyermeket minden érdekli. A kopaszodó ágak közül kibukkanó madárfészek, a földekről hazatérő szekerek, a közeli kert gyümölcsfái vagy egy mozgalmas építkezés – mind élmény. De a*

gyerekek szívesen beérik egy napon sütkérező gyíkocskával, egy friss vakondtúrással, vagy egy éppen előbúvó kövér földigilisztával is. Ha lehetőség nyílik rá, pihenjünk le a gyerekekkel a fűbe, hívjuk fel figyelmüket a táj szépségeire, a madárcsicsergésre, az égen úszó báránnyelvhókra ...” (Nevelőmunka az óvodában 1957. p. 17 3:7). Műveltségtartalma, ismeretanyaga a következő területekre épült: Anyanyelv és környezet ismeret: Állatok, növények, Évszakok; Egészségünk védelme; Óvodáink, Otthonunk, és az óvoda környéke témákat tárgyalta. ajánlott módszerei a beszélgetés, elbeszélés (gyerekek, óvónők elbeszélései alapján) didaktikus játék, képolvasás, mesélés, versmondás, bábozás, diafilm vetítése volt (Nevelőmunka az óvodában 1957. p. 135). Fontos megjegyeznünk azt is, hogy tartalmában a kiscsoportosok tudnivalóit 3 oldalban, a középső csoportosok ismeretköreit 6 oldalban, a nagycsoportosokkal szembeni elvárásokat a dokumentum 7 oldalban részletezte. Tantervkészítési szempontokat figyelembe véve fontos megjegyeznünk, hogy az 1957-es években jelentős vita zajlott az óvó- és tanítóképzés egységesítéséről. Fő gondolkodója a Pécsi Pedagógiai Főiskola tanszékvezető főiskolai tanára, majd a debreceni KLTE professzora Kelemen László volt, aki 1957-ben „A nevelőképzés problémáiról” című írásában foglalta össze véleményét. Kelemen a nevelési intézmények, illetve iskolafajok sajátosságainak elemzését három szempont alapján végezte. Szakmai elemzéshez napjainkban is aktuálisak szempontjai: életkori sajátosságok, nevelő-oktató munka sajátosságai, társadalmi és település-sajátossági viszonyok. Hangsúlyozza, hogy az óvodában a játék és a mese keretei között elemi ismereteket szerez a gyermek. Világot ismer meg, vagyis a külső világot, természeti és emberi környezetét. Tevékenyen, nevelői hatásokkal (Patyi, 2020).

Az 1971-ben kiadott Az óvodai nevelés programja dokumentum a téma kapcsán így fogalmazott: „... Az óvónő a gyermekek tapasztalatainak, ismereteinek gyarapítása, rendszerezése közben keltse fel, mélyítse el a környező valóság iránti érdeklődésüket, kíváncsiságukat, megismerő vágyukat. ... Alakítsa... a természet és társadalmi környezet iránti esztétikai fogékonyságot... erkölcsi viszonyt...” (Az óvodai nevelés programja, Környezetismeret p. 195). Környezetismereti témáit tekintve: Én és a másik ember; Család; Testünk; Évszakok; Növények; Állatok; Közlekedés; Színek; Modern technikai eszközök (rádió, tv. telefon, fényképezőgép, háztartási gépek, úrhajó, ipari, mezőgazdasági gépek) témaköre szerepelt a feldolgozandó ismeretanyagban. A beszélgetés, kérdések, szabadtéri séta, cselekedtetés, képek, tárgyak nézegetése, ellenőrzés, csoportos munka módszerével valósították meg az ismeretek átadását, azok gyakorlását és mélyítését, összekapcsolását (Az óvodai nevelés programja, Környezetismeret fejezet pp. 193-212).

A gyerekekhez társként csatlakoznak az állatok. Az állatokhoz és fogalmazhatunk úgy is az élhető világhoz, az épített környezethez való viszonyulás, törődés, viselkedés kialakítása, valamint esetleg később a felelős állampolgári magatartás kialakítása/ menedzselése bizony komoly feladat a mindennapi nevelőmunkában épp úgy, mint a pedagógusképzésben. Számos tanulmány foglalkozik azzal, hogy a környezetkapcsolatnak mekkora szerepe van a gyerekek személyiségfejlődésében. Az állat és növénykapcsolatok oldják a feszültséget és csökkentik a magány érzetét, feltétel nélküli szeretet érzését hívják elő, segítik a gyermekek egészséges fizikai és szellemi fejlődését, társas kapcsolataik kialakítását. Hatással vannak a kognitív képességek fejlesztésére is.

Az állat és növénykapcsolat csodálatos módon fejleszti a szociális készségeket, a gyerekek is könnyebben mennek oda és állnak szóba olyan gyerekekkel, akik éppen egy kisállattal vagy egy növényvel játszanak, vagy ez van a közelükben. A félénkebb, zárkózottabb gyerekek is hamarabb megnyílnak egymás felé, hiszen az állat és a növény hidat, összekötő kapcsot képez közöttük. Ahogy a gyerekek fejlődnek az érdeklődésük is egyre nagyobb. Különösen a környező világ érdekli őket, szeretnék azt mihamarabb megismerni. Ez a tudásvágy arra ösztönzi őket, hogy minél többet megtudjanak, kutatómunkát végezzenek, kérdezzenek. Felébred bennük a tanulási vágy. Ezt felnőttként, szülőként, pedagógus-jelöltként kötelességünk támogatni. A kérdéseikre szakszerű és korszerű választ adni, involválva őket, hogy megismerjék az állatok és növények élőhelyét, sajátosságait, jellemzőit és védelmét. A kíváncsiság a tanulás kiindulópontja, tudásra való szomjúság, ami arra ösztönzi a gyerekeket, hogy a világ és az élet kérdéseit kutassák, megtapasztalják, felfedezéseket tegyenek. Gyakran alakul ki gyermek állat és növény között különleges kötelék, kapcsolat. Az állatok, sokszor azok plüss mása a gyerekek számára mély bizalmi szerepbe kerülést is jelentenek. Szeretett társukkal megosztják a legféltebb titkaikat. Nem véletlen, hogy az állatokat terápiás kezelésknél is sok esetben használják. Az érintésnek, simogatásnak pedig óriási ereje van a kötődés kialakulásában.

A természet és a gyermek is ritmusban, rítusokban él. Az évszakok, a nappalok és éjszakák, a mindennapi cselekedeteink is ritmikus változásban vannak, a gyermeknek biztonság ez a szabályozottság, hiszen időérzéke hiányában is ezekkel a megszokott cselekedet és személy-élményekkel tájékozódik. Az anyanyelv lüktetése is ritmushorodó. Nyugtat, izgat, gyógyít, fellendít – épp, ahogy azt a gyermek érzi. A vers is egy külső ritmus, az anyanyelvre épül, de az élet ritmusa lüktet legtöbb versben, gyermekversben is, még ha a gyermek nem is érti, csak érzi azt. A gyermekvers a személyiség pozitív jegyeinek megalapozását, érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődését is elősegíti. Jellemformáló. Fejleszti a nyelvi és kommunikációs képességeket úgy, hogy közben számtalan ismeretet is nyújt vagy serkent a kérdésekre. Ezért is kiemelt szerepű a külső világ tevékeny megismerésében. A legtöbb gyermekvers tartalma természeti, környezeti jelenség, folyamat, tárgy, mely elengedhetetlen az egészséges lelki fejlődéshez. a vers örömforrás, belső erőket mozgósít, kíváncsiságot ébreszt, tanulást serkent. A vers a gyermek anyanyelve, segítségével kapcsolódik a gyermek az őt körülvevő világba, általa tanul az életről, annak működéséről, jelenségeiről. Az óvodapedagógia épít a gyermekversekre, ezért is álljon itt pár példa 1959 – akár napjainkig. Napjaink kortárs, világmegismerésre serkentő gyermekversírójától egy példa:

László Noémi: Csupavíz

*Fut a fűben, fut a falban, kiárad, ha bős vihar van.
Cseperészget, szaporázza, levegőben perdül táncra.
Itt egy felhő, ott egy felhő, csurran-csöppen az esztendő.
Csiga házán harmat-árok, csupasz ágon vízvirágok.*

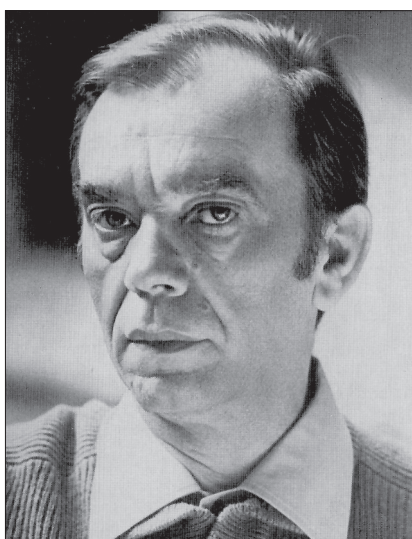
(Forrás: Friss tinta (antológia), Pagony - Csimota, Bp. 2005.)



Fazekas Anna (1905-1973)

Író, szerkesztő, tanár. 1952-1963 között az Ifjúsági, illetve a Móra Ferenc Könyvkiadó igazgatója volt. 1950-től jelentek meg részben önálló kötetekben, részben gyűjteményes kiadványokban óvodásoknak és kisiskolásoknak szóló verses meséi. Öreg néne őzikéje című meséjét lefordították német, cseh, orosz és kínai nyelvre is.

„Máttraalján, falu szélén lakik az én öreg néném, melegszívű dolgos, derék, tőle tudom ezt a mesét...”



Kormos István (1923-1977)

Költő, író, műfordító, dramaturg, kiadói szerkesztő; A mesék világában sok mackóhős megfordul, és a gyerekek könnyen a szívükbe zárják a kedves, jólelkű, ám néha oktondi lompos medvéket. Vackor mindenképpen a legszeretettebb mackóhősök egyike.

„Hol volt, hol nem, messze, messze, volt egy boglyos, lompos, loncsos és bozontos, Vackor nevű kicsi medve, nem is medve, csak egy apró, lompos, loncsos és bozontos, piszén pisze kölyökmackó...”



Gazdag Erzsébet (1912-1987)

Ifjúsági író, költő. Életeleme a játék és a dal. Mindezt elsősorban a népköltészettől, népi gyermekdalokból tanulta. Talán nincs is még egy olyan gyermekköltőnk, aki ennyire feloldódna a játékban és a dalolásban.

„Álmomban hol jártam? Erdőben. S mit láttam? Két nyulat, két szarkát, kop-kop-kop, víg harkályt. A nyulak füleltek, két lábra leültek. A szarkák csörögtek, csörögve pörögtek. A harkály kop-kop-kop, koppantott egy nagyot. Elillant az álom, még most is sajnálom.”



Weöres Sándor (1913-1989)

Kossuth- és Baumgarten-díjas magyar költő, író, műfordító. A jó gyermekvers nemcsak ritmikailag tökéletes, változatos és élvezetes, de sokak szerint nevelő hatásúnak is kell lennie. Weöres Sándor ebben is példát mutatott, versei arra nevelnek, hogy szeressük az állatokat, környezetünket.

*„Őszi éjjel izzik a galagonya izzik a galagonya ruhája.
Zúg a tüske, szél szalad ide-oda, reszket a galagonya magába...”*

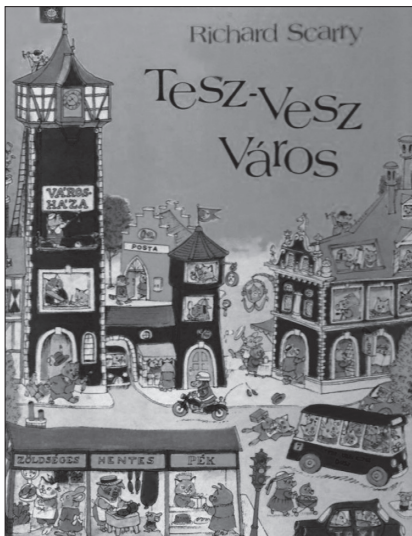


Nemes Nagy Ágnes (1922-1991)

Kossuth-díjas költő, műfordító, esszéíró, pedagógus, a Digitális Irodalmi Akadémia posztumusz tagja, úgy gondolta: minden gyerek költő.

A Bors néni alkotásában a mese, a költészet és a humor egyvelegét lehet felfedezni.

„Húzgáltam egy kocsikát, úgy kerestem a csigát. Lassú állat a csiga, betettem a kocsiba. Jól húztam a kocsikát, kocsiztattam a csigát. Ne csak fűvet, virágot, lásson Ő is világot.”



Richard Scarry (1919-1994)

Amerika gyermekíró, illusztrátor, több mint 300 könyvet tett közzé világszerte.

Nagy áttörést a magyar gyermekkönyvek világában színészségével, ötleteivel és témafeldolgozásával a Tesz vesz város R. Scarry könyve/i hoztak.

„Olyan általános állatfajokról szólnak írásai, mint a kutyák, macskák, mosómedvék, medvék, baglyok, kecskék, rókák, farkasok, nyulak, oroszlánok, tigrisek, patkányok, sertések, egerek, mókusok, aligátorok, krokodilok, hódok stb...”

Az 1989-ben kiadott Az óvodai nevelés programja így fogalmazott: „A környezettel való ismerkedés az óvodai nevelés egészében érvényesülő folyamat. Általa a gyerekek az őket közvetlenül körülvevő és tágabb természeti, társadalmi környezetről olyan tapasztalatokat szereznek, amelyek az életkoruknak megfelelő biztonságos eligazodáshoz, tájékozódáshoz nélkülözhetetlenek. ... A gyerek a természeti és társadalmi környezetéből szerzett ismereteit játékában felhasználja, folyamatosan gyakorolja, munkatevékenységében alkalmazza” (Az óvodai nevelés programja, Környezetismeret megismerésére nevelés p. 208). Témái: Család, Testünk, Közlekedés, Évszakok, Virágok, zöldségfélék, gyümölcsök, állatok, Időjárás, öltözködés, Színek, Modern technikai eszközök (rádió, tv. Telefon, fényképezőgép, háztartási gépek, űrhajó, ipari, mezőgazdasági gépek). Nem történt a témákban változtatás. Szerephelyzetek, szimulációs játékok, beszélgetés, kérdések, tevékenykedtetés, összehasonlítás módszerével érték el az ismeretek átadását és szilárdítását.

A 2012-ben megjelent Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja A külső világ tevékeny megismerését 3 környezeti 1 matematika tartalomban tárja a szakma elé:

„A gyermek aktivitása és érdeklődése során tapasztalatokat szerez a szűkebb és tágabb természeti-emberi-tárgyi környezet formái, mennyiségi, téri viszonyairól. A valóság felfedezése során pozitív érzelmi viszonya alakul a természethez, az emberi alkotásokhoz, tanulja azok védelmét, az értékek megőrzését.

A gyermek miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek a környezetben való, életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét is.

A környezet megismerése során matematikai tartalmú tapasztalatoknak, ismereteknek is birtokába jut a gyermek és azokat a tevékenységeiben alkalmazza. Felismeri a mennyiségi, alaki, nagyságbeli és téri viszonyokat: alakul ítélőképessége, fejlődik tér-, sík- és mennyiség szemlélete.

Az óvodapedagógus feladata, hogy tegye lehetővé a gyermek számára a környezet tevékeny megismerését. Biztosítson elegendő alkalmat, időt, helyet, eszközöket a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, a környezetkultúrára és a biztonságos életvitel szokásainak alakítására. Segítse elő a gyermek önálló véleményalkotását, döntési képességeinek fejlődését, a kortárs kapcsolatokban és a környezet alakításában továbbá a fenntartható fejlődés érdekében helyezzen hangsúlyt a környezettudatos magatartásformálás alapozására, alakítására” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról V./A külső világ tevékeny megismerése).

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (továbbiakban ONAP) Külső világ tevékeny megismerésének fejezete elvárásaival, teendőivel, elérhetjük a gyermeki speciális kompetenciák hatékony fejlesztését és az óvodapedagógusi speciális kompetenciák kibontakozását. A kormányrendelet a külső világ tevékeny megismerése műveltségi terület alatt hangsúlyozza a gyermeki aktivitást és érdeklődést; a természeti-emberi és tárgyi környezet megismertetését; a pozitív viszony kialakítását; a tapasztalatokra épülő ismeretszerzést; a szülőföld és annak értékeinek megismertetését, a védelemre irányuló tevékenységek meg- és átélését; a matematikai tartalmú ismeretek tevékenységekben való alkalmazását. Kiemeli, hogy a tanulási folyamatokért elsődlegesen a szaktudással és kompetenciákkal felvértezett pedagógus felel. Így várható, hogy az élményalapú, tapasztalatokra és tevékenységre fókuszáló ismeretátadás a fenntartható fejlődés érdekében hozzájárul a kör-

nyezettudatos magatartás formálásához és a felelősségteljes személyiség kialakulásához. A körülöttük levő világot érzékszervi tapasztalati úton ismerik meg a gyerekek. A világról megszerzett tapasztalatok elrendezése és a problémamegoldás érzékszervi-mozgásos sémákban történik. A környezeti nevelés kultúrára, világképre és életmódra nevelés. Értéket közvetít, informál és motivál, de elsősorban azt a szerepvállalást erősíti, ami szükséges a természeti erőforrások hatékony felhasználásához valamint erősíti a felelősségvállalást a környezet állapotának megőrzéséhez. A külső világ tevékeny megismerése műveltségterület számos más nevelési/tanítási területhez ad témát. Például a kétnyelvűség, az idegen nyelvi környezet megteremtése során is gyermekek számára kedves témák: állatok, növények, az év változásai kerülnek elő nem anyanyelven. Itt az óvónők szakmai felelőssége még nagyobb, hiszen nem csupán a nyelvet, hanem az ismeretet is két vagy akár több nyelven kell a gyermekekhez juttatni, akár egy időben is. Erre az egyik legelsőként támogatott óvodai nyelvfejlesztési program a „Step by Step” („Lépésről lépésre”), amelyben az óvónő a már meglévő nevelési feladatrendszerhez csatlakoztatja az idegen nyelvet. A csoportszobában több „nyelvfejlesztésre teret, helyet adó” központot alakít ki. Ezek: családi szituációs játékok, építőjáték, manipulációra teret nyújtó hely, homok-víz asztal, környezetismereti-tudományos helyszín, ahol kísérletezni, próbálgatni, folyamatokat megfigyelni lehet, valamint teret kap az irodalmi és zenei, művészeti nevelés is (Kitzinger, 2010).

A környezeti nevelés célkitűzései a világon mindenhol ugyanazt jelentik, mégpedig azt, hogy őrizzük meg, és javítsuk a környezet állapotát, előzzük meg a jövőbeli környezeti problémákat. Felismerteti a saját, személyes értékeinket, segít a jövő generációjának az önértékelésben és hozzájárul a környezeti problémákkal szembeni felelősség kialakításához. Minden embernek segít a másik egyénileg változó értékrendjének elfogadásában és arra törekszik, hogy az emberek közti konfliktusok megoldása, megelőzése a környezet értékeivel összhangban valósuljon meg. A munka eredményességét mi sem bizonyítja jobban, minthogy napjainkra a magyar óvodák között csaknem ezer Zöld Óvoda működik a mindennapokban a gyermekek környezettudatosságának kialakításában, a bioszféra megőrzésében. A 2000. Évi XLIII. Hulladékgazdálkodási törvény kiadásával indult meg a Zöld Óvoda program kidolgozásának folyamata hazánkban. 2005-ben kidolgozásra került a Zöld Óvoda 20 pontos kritérium- és indikátorrendszere. Legfontosabb pedagógiai feladatunk tehát, hogy megismertessük a felnövekvő nemzedékkel az élővilág szépségét annak sokféleségét, felébredszük bennük a szeretetet és a felelősséget, hogy felnőttként ne pusztítsák majd, hanem védjék és becsüljék azt.

Új témakörök, melyekkel aktuális természeti- és környezeti problémákra reagálhatunk:

- Időjárás, annak változása – okok, megoldások;
- Víz; Hulladékkezelés, gazdálkodás;
- Erdő, fahasználat; Szárazföldi ökoszisztémák és védelmük – koncentrálna lokális környezetünkre;
- Tengerek, óceánok védelme; Halászat;
- Levegő; Talaj; Növények; Állatok;
- Az Ember: Társadalmi rétegek – szegénység; Élelmiszer – élelmiszerpazarlás; Egészség – prevenció; Közlekedés, közösségi közlekedés, modern városok; Energia – gazdálkodás, megújuló energia; Vásárlási szokások; Önellátás, gazdálkodás, helyi termékek... lokális, globális problémák, amelyeket a gyermekekhez közel lehet hozni!

Záró gondolatok

A nevelés minden területe magában foglalja a környezeti nevelést is, hiszen a nevelés során átülteti/neveli a felnövekvő nemzedékbe azt az értéket, kultúrát, módot, amivel megőrizheti/gondozhatja és fenntarthatja a bioszférát, környezetét, az élhető világot. A környezettudatos nevelés célja a környezettudatos magatartás és életvitel szokásainak kialakítása mellett épp ez. Tanulásszervezésünk sikere azt eredményezi, hogy hallgatóink ökológiai alapú, természettudományos műveltsége nő, érzékennyé válnak a környezet gondjai iránt, s kialakul bennük a felelősség és felelősségvállalás képessége. Problémaérzékenyek és megoldók lesznek a helyi és regionális környezeti problémákra, átlátják ezek globális hatásait is. Azért, hogy mindez megvalósulhasson elkötelezetten megismerik a környezetük értékeit, cselekednek a megóvásáért. E tanulási/tapasztalási folyamaton belül lévő támogatás/tanítás/oktatás, a pedagógusképzésben oktatók felelőssége is.

A Soproni Egyetem Benedek Elek Karán az ismeretanyagainkat, kurzusaink tantárgyi programjait a fenntarthatóság és környezeti nevelés számos alapidokumentumára építjük. Arra törekszünk, hogy a legkiemelkedőbb fenntarthatósági témák tárgyalása mellett gyakorlatias, a hallgatók számára a mindennapi életben is releváns területekkel is foglalkozzunk. A környezeti nevelés, melynek fő célja természetközponit gondolkodásmód kialakítása, ápolása, ugyanolyan fontos része a környezet-és természetvédelemnek, mint az élőhelyvédelem, vagy a fajok védelme. A környezeti nevelés az emberek kezébe „eszközöket” kíván adni, amelyekkel a környezeti problémákat legalább részben orvosolhatják, ezáltal saját életminőségükön is javíthatnak. Olyan eszközöket, amelyek lehetővé teszik, hogy otthonunkat, a Földet, a természeti környezetünket rendbe hozzuk és megóvjuk, hogy nyugodtan maradhassunk, fejlőd-hessünk ezen a bolygón. A környezeti nevelés kultúrára, világgépre és életmódra nevelés. Információkat, motivációt, értéket közvetít, de elsősorban azt a szerepvállalást erősíti, ami szükséges a természeti erőforrások hatékony felhasználásához, kiemeli a felelősségvállalást a környezet állapotának megőrzéséért. Ezt valósítjuk meg képzéseinkben, komplex, egymásra épített rendszerben, alapszakokon: Ökológia és környezetvédelem az óvodában, Környezeti nevelés, Természetismeret és gyakorlata az óvodában I-II., Fenntartható fejlődésre nevelés elmélete és gyakorlata, Erdőpedagógia, Állatismeret és zoopedagógia kötelező, kötelezően választható és szabadon választható kurzusok tananyagaiban és gyakorlatai során. A Neveléstudomány mesterszakon: A fenntarthatóság és társadalom specializáció ismeretkörei/tantárgyai keretein belül, valamint az Erdő- és Környezetpedagógiai Doktori Programunkban.

Irodalomjegyzék

- A fenntartható fejlődés indikátorai Magyarországon, 2018* KSH, 2019 ISSN 2064-0307
Serox Magyarország Kft. 2019.026
- Az Óvodai Nevelés Programja (ONP).* Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.
- Bakonyi, P. és Szabadi, I. (1971, szerk.). *Az óvodai nevelés programja.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2018) *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*
Akadémiai Kiadó ISBN: 9789630588331

- Eötvös József, Aforizmak; Válogatta és a bevezetőt írta Sótér István; Országos Eötvös József Emlékbizottság, 1988
- Ferenc pápa (2015) Áldott légy kezdetű enciklikája Szent István Társulat
- Hartl, É. (2018) *Emlékerdő a környezeti felelősségvállalásért* In: Lett B.– Schiberna E. – Jáger L. – Stark M. – Horváth S. (szerk.) Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére Soproni Egyetem Kiadó pp 59-66.
- Horváth, D. (2006): *Környezeti nevelési lehetőségek a történelemtanításban*. Új Pedagógiai Szemle, 56(5): 79-91.
- HVG *Fenntartható fejlődés plusz 2015*
- Kissné Zsámboki, R. (2017) *Mindenben matematika: Matematikai felfedezések és játékok a óvodában*. Budapest: Raabe Klett Kiadó. p.35.
- Kitzinger, Arianna (2010) *Korai nyelvfejlődés Európában és Magyarországon* Képzés és gyakorlat 2010 91-98.
- Lükő, I. (2003): *Környezetpedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 251 p.
- Mező, K. (2015) *Kreativitás és élménypedagógia* Kocka Kör ISBN: 9786155267079
- Mihály, I. Pesti, D. I. Szakács, M. (1995) *Az óvóképzés tartalmi változásai* (Tantervelemzés) Iskolakultúra 1995. 5. szám pp. 10-18.
- Müllerné S. Á. (1996): *A környezeti nevelés története Magyarországon 1868 és 1945 között* In: Havas P. (ed.): *A környezeti nevelés gyökerei Magyarországon*. Budapest, Infogroup, 59-125.
- Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés 2010 (szerk. Vásárhelyi Judit)
- Patyi, G. (2020). *60 évvel ezelőtt indult a felsőfokú óvónőképzés Sopronban*. In: Kovácsné Tóth, T. (Ed.), *A tanítóképzés múltja, jelene V. – a tanárképzés múltja, jelene II.* (pp. 80–88). Szombathely: Savaria University Press. [online] <http://mek.oszk.hu/20100/20105/20105.pdf> [2020. február. 04.]
- Varga Attila, Falus Katalin, Hunya Márta: *A kulcskompetenciák megvalósítása Magyarországon* In: Vágó Irén (szerk.): *Az európai polgár kulcskompetenciái*, OFI, Budapest, 2011 179-195 o. <http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/konyvek/europai-polgar>
- Varga, L. (2011) *A legokosabb befektetés* Képzés és gyakorlat 2011/1-2 205-218
- Vekerdy T. (2016): *Érzelmi biztonság – Mit kell(ene) tudnunk a gyerekekről és magunkról?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest. 2016 p. ISBN: 9789638902696.

Az Angol nyelv az óvodában specializáció szociolingvisztikai háttere és nyelvpedagógiai megvalósítása a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán

Kitzinger Arianna

Absztrakt

2006-ban indult a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán az *Angol nyelv az óvodában* specializáció. A tanulmány elsődleges célja, hogy bemutassa ezt a fajta innovatív képzést. Mindezt oly módon, hogy igyekszik a társadalmi-politikai kontextust is behatárolni, rávilágítva azokra a XX. század végén végbemenő társadalmi változásokra, különös tekintettel az 1989-es évet követő időszakra (Frang, 2019), melyek jelentősen befolyásolták a hazai nyelvpedagógiát, benne sajátos módon az óvodapedagógiát is (Kissné, 2018). Megrajzolja azt a nyelvpolitikai és szociolingvisztikai hátteret, melyben Magyarország mozgott 2004-ben az uniós csatlakozás idején, szól az átmeneti időszakról a régi terhek és az új feladatok tükrében. Kitér a magyar-angol kétnyelvű specializáció elméleti alapvetéseire, azokra az olykor ellentmondásos kutatási kérdésekre és pedagógiai kételyekre, melyek kísérték a korai nyelvfejlésztés megszületését a karon. A gyakorlati részben ismerteti a gyakorlóóvodákban jelenleg is működő kétnyelvű óvodai programot, annak formai és tartalmi elemeit. A specializáció eredményeiről szintén számot kíván adni, körüljárva a nyelvi és kulturális nyitás hozadékait, benne a képzés nemzetköziesedésben betöltött szerepét.

Bevezetés

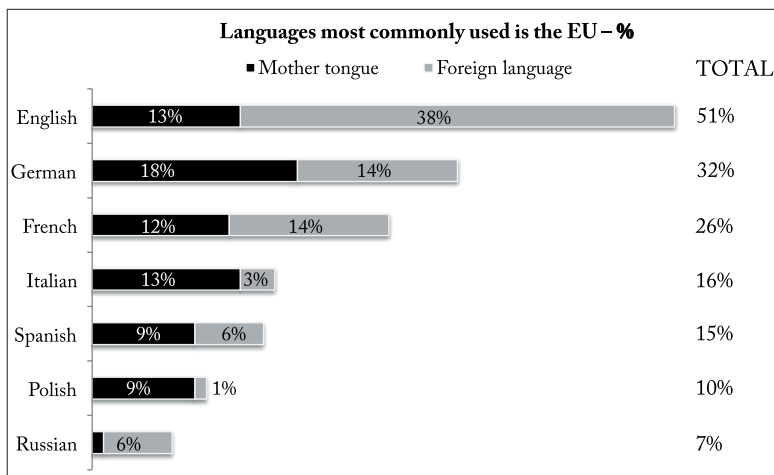
60 évvel ezelőtt, az óvodapedagógiai tanulmányok felsőfokúvá válásakor (Pátyi, 2010, 2020) Sopronban már elindult a német nemzetiségi képzés (Babai, 2010; Pásztor, 2018), ugyanakkor az angol nyelvi specializáció bevezetésére ezt követően csaknem fél évszázadot kellett várni. Érdekes és érdemes megvizsgálni, hogy milyen tényezők befolyásolták a korai angolnyelv-fejlésztést az óvodapedagógiában Magyarországon, illetve melyek azok a társadalmi változások, melyek hatására az angol nyelv a magyar pedagógiában tiltott nyelvi státuszát lassan tűrt nyelvvé módosítva mára a leglátogatottabb nyelv szerepét tölti be. A nyelvpedagógiában létrejött paradigmaváltásnak elsősorban nem nyelvi, hanem politikai, társadalmi, gazdasági okai voltak. Ennek a különös metamorfózisnak lehetnek tanúi azok, akik a XX. századi kelet-európai rendszerváltozások környékén, a kora 90-es években kezdtek foglalkozni az angol nyelvvel, s gyakorolni azt diákként vagy nyelvtanárként.

Nyelvi körkép Európában

Az angol nyelv ma minden kétséget kizáróan a világ, így Európa első számú *lingua francája*. Ennek okait Phillipson már 1992-ben – még az internet széles körű elterjedése előtt – tárgyalta, amikor is megállapította, hogy az angol nyelv előretörésének legfőbb okai a brit gyarmatosítás, a nemzetközi egymásrautaltság, a technika, a közlekedés, a szállítmányozás, a kommunikáció és a kereskedelem forradalma, valamint az USA szuperhatalmi pozíciója (Phillipson, 1992). Ezek alapján könnyen belátható, miért nem töltheti be ezt a szerepet más nyelv, például az olasz, holott az újlatin nyelv olaszországi beszélőinek száma megközelítőleg hasonló (60 millió), mint az angolt anyanyelvként Nagy-Britanniában beszélők aránya (66 millió).

Mindemellett az angol nyelv hegemoniáját több irányból is szeretnék megtörni (Phillipson, 1992). Ide tartoznak a volt brit gyarmatbirodalom lakosai, az angolszász országok politikai ellenfelei, az angol nyelv művelők, akik féltik a nyelv tisztaságát, illetve számos értelmiségi, köztük az eurokraták. Utóbbiak azért nem nézik jó szemmel az angol nyelv kizárólagos használatát, mivel az automatikusan gyengíti az európaiak többi (pl. kisebbségi) nyelvekhez fűződő viszonyát. Az angol nyelv világméretű térhódítása ellenére az Európai Unió nyelvpolitikája valójában a diverzitásra, a nyelvi sokszínűsége épül. A multilingualitás fogalmát már 2006-ban meghatározták az Európai Unió nyelvekért felelős döntéshozói: „*A multilingualitás két dolgot takar: egyrészt azt jelenti, hogy egy adott földrajzi területen különféle nyelveket beszélnek, másrészt azokat a képességekre utal, amelyekkel az olyan egyén rendelkezik, aki több nyelvet használ.*” (Europeans, 2006).

A nyelvi sokszínűség kérdése különösen fontossá vált a 2004-es EU-hoz való csatlakozáskor, amikor tíz ország, köztük Magyarország is az Unió tagja lett. Ezzel, az eddig példátlan mértékű bővítéssel nemcsak újabb tagországokkal, de újabb hivatalos nyelvekkel is gyarapodott az Unió, mivel a belépés pillanatában az újonnan csatlakozó országok hivatalos nyelve az Európai Unió hivatalos nyelve is lesz automatikusan. A multilingualitás deklarálása is az ezredforduló után kapta a legnagyobb figyelmet, amikor Leonard Orban töltötte be három évig (2007-2010) az EU nyelvpolitikai és többnyelvűségért felelős biztosi tisztjét. Orban nevéhez köthető az *Anyanyelv+2* elve, ami azt az ajánlást fémjelzi, miszerint valamennyi európai uniós állampolgárnak az anyanyelvén kívül két idegen nyelvet érdemes elsajátítania. A már elnevezésében is a nyelvi sokszínűséget hirdető program könnyen értelmezhető, ha nem is az angol nyelv hegemoniáját megtörni kívánó javaslatnak, de mindenképpen a multilingualitást hirdető elképzelésnek. Ha csak



1. ábra. Az EU leggyakrabban használt nyelvei

Forrás: Europeans, 2006

Anyanyelv+1 lenne a célkitűzés, jó esély lenne arra, hogy az angol nyelvet tekintené az európai lakosság döntő többsége az egyetlen idegen nyelvnek. Ezt mutatja az a felmérés is (1. ábra), amely rávilágít arra, hogy hiába beszélnek Európában a német nyelvet mint anyanyelvet a legtöbben, az első számú tanult nyelv az angol. Az olasz nyelv anyanyelvi beszélőinek száma pedig hiába egyezik meg az angol anyanyelvűek létszámával, az olaszt mint idegen nyelvet ma Európában sokkal kevesebben (3%) választják tanult nyelvüknek, mint az angolt (38%). (Az ábra sötét színnel jelöli az anyanyelvet, világossal az idegen nyelvet.) Mindezek ismeretében nem meglepő, hogy ma a kommunikáció döntő többsége – két angol nyelvet nem anyanyelvként beszélő között is – angol nyelven folyik.

A nyelvi sokszínűség kialakításában kulcsfontosságú a nyelvtanítás, melynek irányát a *2004-06-os Akcióterv* határozta meg az Unióban (Promoting, 2004). Ennek értelmében a következő nyelvtanítási alapelveket tekintették mérvadónak:

1. Nyelvi sokszínűség
2. Korai kezdés
3. Nyelvtanulás a középiskolában és a felsőoktatásban
4. Élethosszig tartó tanulás
5. Nyelvtanárképzés

Magyarországnak mindegyik területen volt tennivalója. Amikor azonban a feladatokat számba vesszük, nem szabad megfeledkezni a magyar nyelv sajátos helyzetéről Európában, illetve a XX. század meghatározta nyelvpolitikai és nyelvpedagógiai miliőről.

Nyelvi körkép Magyarországon

A társadalmi egymásrautaltság, a XXI. századra olyannyira jellemző globalizáció, az idegen nyelvek szerepének ugrásszerű megnövekedése, az angol nyelv világméretű térhódítása és a magyarországi nyelvtanulás eredményessége között a mai napig szakadék tátong. Egy EUROSTAT-felmérés szerint (Statistical, 2013) a magyar lakosság mintegy 37 %-a beszél egy idegen nyelvet, ami az EU-átlagot tekintve (66%) a sereghajtók közé sorol minket. Ami az okokat illeti, érdemes azokat nyelvtipológiai, illetve nyelvpolitikai-nyelvpedagógiai szempontból vizsgálni.

Amikor a nyelvcsaládokat vesszük szemügyre Európában, feltűnik, hogy az európai nyelvek többsége az indoeurópai nyelvcsaládba tartozik (melyek tovább ágaznak germán, latin, szláv, stb. nyelvekre), a magyar azonban, a finnugor nyelvek ugor ágába tartozva a többi nyelvtől erősen elszigetelten létezik. A baszk és az altáji nyelvekhez hasonlóan nem sorolható az indoeurópai nyelvek népes családjába. Ez a különleges és egyedi státusz kihat a nyelvtanulásra is. A magyar nem nevezhető elterjedt nyelvnek, még akkor sem, ha az országhatárokon túl csaknem ötmillió ember beszéli, és nem tekinthető jelentős nyelvtanulási célnyelvnek sem. Az agglutináló nyelvekre jellemző rendkívül összetett és bonyolult deklinációs és konjugációs rendszere, árnyalatokban különösen gazdag szókincese és speciális nyelvtani szerkezete révén nem nevezhető népszerűnek a nyelvtanulók körében. Mindezeket azért érdemes megjegyezni, mert a viszonyosság elvét kevesen veszik figyelembe a nyelvtanulásnál, azaz, hogy ha egy indoeurópai nyelvcsaládból származó beszélőnek nehéz megtanulnia magyarul, mekkora kihívást jelenthet egy magyarnak megtanulni egy indoeurópai vagy más nyelvcsaládba tartozó nyelvet.

Ami a nyelvtudást illeti, a nyelvtanuláshoz fűződő elrontott hozzáállás és a kevésbé

hatékony nyelvtanítási módszerek tűnnek szembe az 1949 és 1989 közötti periódust tanulmányozva. Ezek a negatív attitűdök és pedagógiai kudarcok szociolingvisztikai és (nyelv)politikai szempontból magyarázhatók. A 45 évnyi diktatúra és a „kötelező nyelv”-szindróma rányomta bélyegét a hazai nyelvoktatásra. A második világháború utáni újrendeződésnél új ideál váltotta fel a polgári értékrendet: a „szocialista ember-típus” keresése és megjelenítése lett a cél a kultúrában, az irodalomban, a művészetekben – és az oktatásban is. Amíg 1945 előtt a klasszikus (latin, görög) és a nyugati (német, francia, angol) nyelveket oktatták, 1949-re új oktatáspolitikai irányvonal látszott kirajzolódni, mely különösen a humán tárgyak oktatásában mutatkozott meg, így a történelem-, irodalom- és nyelvoktatás nem lehetett mentes a korabeli szovjet ideológiától. 1949 őszén az orosz nyelv kötelező tárgy lett az általános iskolák felső tagozatában, csakúgy, mint a középiskolákban és az egyetemeken.

Amennyire hirtelen, egyik napról a másikra történt az orosz nyelv bevezetése az oktatásba, ugyanilyen gyorsan és felkészületlenül érte a magyar oktatást a kivezetése is 1989-ben. 1949-ben ideológiai okok játszották a vezető szerepet a nyelvtanítás átalakításában, 50 évvel később pedig egy erős társadalmi nyomásnak megfelelően kellett felhagyni a tanításával. 1989. június 16-án Glatz Ferenc művelődési miniszter bejelentette, hogy bár a nyelvtanulás továbbra is része marad a magyar oktatásnak, a tanulni kívánt idegen nyelvet a tanulók választhatják meg. Ennélfogva az orosz nyelv tanítása hivatalosan 1989 szeptemberétől már nem volt kötelező. Bár a bejelentést társadalmi elégedettség kísérte, váratlan és átgondolatlan voltáról az elkövetkező időszakban kellett meggyőződni.

[...] az eufória, melyet a diákok és a szülők éreztek 1989-ben, nem volt hosszú életű. Kiderült, hogy az iskolák képtelenek a növekvő igényt az angol és német nyelvek oktatására kielégíteni, mivel éppen ezekből a nyelvtanárokból volt hiány. Szerény becslések szerint 10 000 oktató hiányzott a rendszerből.” (Medgyes és Malderez, 1996, p.2)

Arra a kérdésre, hogy ki fogja az orosz helyébe lépő nyugati nyelveket tanítani, háromfelé válasz érkezett. A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem élen járt az angoltanárképzésben azzal, hogy megalapította a CETT-et (Centre for English Teacher Training/ Angoltanárképző Központ), ahol mind formáját, mind tartalmát tekintve szakítottak a hagyományos nyelvtanárképzéssel. Az addig elterjedt kétszakos rendszer helyett csak egyre, az angol nyelvre helyezték a hangsúlyt. A képzés három év alatt adott nyelvtanári diplomát (BEd.) szemben a régi négyéves főiskolai képzéssel. Mégsem a formai újítások adták a képzés egyedi jellegét, hanem a tartalma. Amíg a hagyományos nyelvtanárképzés az elméleti tárgyakra épült, a CETT képzése a módszertanra alapozott, azon belül is annak gyakorlati használhatóságára. Ezt a mintát követte később a német-, majd a franciatanár-képzés is. A másik nagy kérdésnek az bizonyult, hogy mi legyen az eredeti szakjuktól elköszönni kényszerülő orosz szakos tanárokkal. Ekkor alakultak a különféle főiskolai és egyetemi átképző kurzusok, ahol az orosz tanárok angol- vagy némettanárokká válhattak. Bár a gazdasági elképzelés, miszerint az újonnan felmerülő igényeket ily módon elégítik ki, elfogadható volt, a gyakorlatban ez a fajta átalakulás-átalakítás mégsem ment könnyen. Ez derül ki Szabó István Édes Emma, drága Böbe című, a korszakot s az adott problémát megrázóan bemutató filmjéből is (Szabó, 1992). Főleg nem mehetett zökkenőmentes azon pedagógusok esetében, akik ekkor már évtizedek óta tanították az orosz nyelvet, és – mint a legtöbb nyelvtanár esetében – erős

kötődés alakult ki az általuk tanított nyelv és a célszág(ok) kultúrája iránt. Ez a fajta átképzés csaknem tíz évig (1989-1998) tartotta magát. Erre az időszakra sikerült betölteni a nyelvpolitikai-nyelvpedagógiai változások okozta hiányt. Az átmeneti időszakban a nyugati nyelvekre való igény és a gyér kínálat között alternatívát ajánlottak a piacorientált nyelvviskolák is. Mivel a gazdasági átalakulás már megindult, gombamód szaporodtak és széles választékot mutattak a magánnyelvviskolák, ahol a választék mellett a minőség is nagyon széles skálán mozgott.

A fenti változásokkal egyidőben kell megemlíteni azokat a kelet-európai nyelvpedagógiai újításokat felkaroló intézményeket, melyek külföldről nyújtottak segítséget az átmenethez. Az angol nyelv népszerűsítésében a British Council, a német nyelvében a Goethe Institut, az olasz nyelv tanításában az Istituto Italiano di Cultura elévülhetetlen érdemeket szerzett. Ezek a kulturális intézetek nyelvtanítás mellett a nyelvtanárok továbbképzésében is jeleskedtek. A British Council például olyan sikeresen, hogy nemely továbbképzésük hosszú évekig tartó nemzetközi projektté nőtte ki magát, s az újfajta nyelvtanítási szemlélet mellett kézzelfogható produktummal is szolgált. *Zoom in on Britain and Hungary* (Andrews, et al., 2001a, b; Kitzinger, 2002) című könyvük és tanári kézikönyvük először integrálta Magyarországon a nyelv, az irodalom és a kultúra oktatását. Ezekre az újításokra azért érdemes emlékezni, mert a modern nyelvoktatás alapjait teremtették meg Magyarországon.

Átmenet: régi terhek és új feladatok

Az ezredforduló közeledtével a nyelvtanításnak új kihívásokkal kellett szembenéznie. Mára a nyelvek közötti „sorrend”, ha létezik ilyen, lassan helyreáll, és az oktatás válaszolni tud a társadalom és gazdaság által kialakított igényekre. Bár az angol nyelv prioritását nem lehet megkérdőjelezni Magyarországon sem, a többi európai nyelv is kezdi elfoglalni méltó helyét a nyelvoktatás palettáján. A német nyelv főleg a nyugati határszélen népszerű, a bővülő kulturális, gazdasági és oktatási kapcsolatok (példa erre az Erasmus-program) kedveznek a spanyol, olasz és francia nyelv iránti érdeklődésnek is, a keleti nyitás politikája pedig megnöveli az olyan távol-keleti nyelvek ázsioját is, mint a kínai vagy a japán. Az újragondolt kereskedelmi és turisztikai kapcsolatok az orosz nyelvet sem szorítják ki, s bár nem olyan nagy létszámban tanulják a diákok, mint 1945 és 1989 között, az ideológiai teher alóli felszabadulás és a motiváltság jobb nyelvtanulási eredményeket hozhat.

„[...] *Elegendő harc, hogy a múltat be kell vallani.*”¹, mondhatjuk József Attilával. A múltat nem csak az első világháború után, nem csak a második világháború után, nem csak 56 és nem csak 89 után kellett bevallani. A múltat mindig be kell vallani. Az orosz nyelv bizarr magyarországi sorsának margójára kívánkozok, hogy maga a nyelv önhibáján kívül vált egy politikai rezsimek és annak nyelvoktatás-politikájának áldozatává, s kellett viselnie annak minden terhét. Különös Jurij Prohorov megállapításával szembesülni, miszerint Puskin, Tolsztoj, Jeszenyin nyelve „*ideológiai bajkeverőként*” (idézi Emelyanenko, 2016, para. 9) működött a kommunista érában. Ami még különösebb, hogy aki átélte ezt az időszakot, pontosan érti az orosz matematikus szavait.

Az új lehetőségeket tekintve az 1989-es változások gyorsan népszerűvé váló módszere, különösen a középiskolákban, a CLIL (Content and Language Integrated Learning/

1 József Attila: A Dunánál (1936)

tartalom alapú nyelvoktatás) lett, aminek keretein belül meghatározott tantárgyakat idegen nyelven tanulnak a diákok. Az egyetemeken elterjedtek az ún. közös diplomák (joint degrees), ami azt jelenti, hogy a diplomát együttesen állítja ki egy magyar és egy külföldi egyetem. A családi kétnyelvűség mellett az intézményesített kétnyelvűség is igényként jelent meg az alapfokú intézményekben így már az óvodában is. A munkavállalással járó migráció (például autógyárakban vagy a pápai NATO-bázison) szintén új kihívások elé állították a hazai oktatást az óvodai neveléstől a pedagógus-képzésig.

A magyar-angol kétnyelvű óvodapedagógus-képzés kezdetei

A fentebb körvonalazott társadalmi és nyelvpedagógiai kontextusban kellett a pedagógusképző intézményeknek megtalálniuk azokat az innovatív módszereket, melyek lehetővé tették a nyelvtanulás spektrumának szélesítését, figyelembe véve az új igényeket, a változó korszellemet. Már a 80-as évek végén működtek olyan, többnyire magánkezdemenyvezések, melyek biztosították a legkisebbek számára is a nyelvtanulást. Kiscsoportos foglalkozásokon tanították kisiskolásoknak és óvodásoknak leginkább az angol nyelvet nyelvszakos pedagógusok, és gyakorta még csak főiskolai, egyetemi hallgatók. Kevés tankönyv, még kevesebb módszertani segítség állt az oktatók rendelkezésére. A gyakorlat azt mutatta, hogy a 3–6 éves gyermekeket vagy jól képzett, de óvodapedagógiában járatlan, vagy óvodapedagógiai szempontból megfelelően képzett, viszont a célnyelvet hiányosan ismerő szakemberek tanították. Előbbieknél a kora kisgyermekkorai sajátosságokat nem ismerő, utóbbiaknál a nyelvpedagógiai módszereket nem elsajátított pedagógusokkal lehetett találkozni. A hiátust, miszerint nincs megfelelően képzett kisgyermekekre szakosodott óvodapedagógus, aki szakmai téren magas színvonalon el tudná látni a feladatot, azaz a kisgyermek nyelvpedagógiai fejlesztését, jól ismerte fel Tárnok Péter, a Benedek Elek Pedagógiai Kar docense, s a 2000-es évek közepén újragondolta a hazai nyelvpedagógiát, szélesítve azt egy újdonságként ható kezdeménnyel.

Az Angol nyelv az óvodában specializáció 2006 szeptemberében indult, mindössze hat jelentkező hallgatóval. A cél nem volt kevesebb, mint olyan óvodapedagógusok képzése, akik az angol nyelvet megfelelően ismerve (bemeneti szint: középfokú nyelvtudás), nyelvtudásuk állandó gyarapításával speciális kora kisgyermekkorai nyelvpedagógiai eszköztárra tesznek szert, mindemellett megvan az igényük arra, hogy jártasak legyenek a gyermekirodalomban, és olyan nyitott szemléletmóddal rendelkezzenek, amely lehetővé teszi számukra, hogy adekvát (inter)kulturális ismereteket is elsajátítsanak. A követelmények nemcsak a hallgatók, de az őket oktató nyelvszakos tanárok számára is új szakmai kihívást jelentettek, hiszen ők maguk sem voltak óvodapedagógusok. Hogy az óvodai életbe bepillantást nyerhessenek, állandó megfigyeléseket kellett végezniük a gyakorló-óvodákban, és olyan szakmai eszmecseréket folytatni a gyakorlatvezető óvodapedagógusokkal, melyek csak az adott pedagógiai kontextus alapos ismeretében értelmezhetőek.

Az elméleti háttér

Bár az egyetemi oktatók nyelvszakos pedagógusok voltak, saját egyetemi tanulmányaikból hiányoztak azok a modern pszicho- és szociolingvisztikai elemek, melyekkel elvezethetik hallgatóikat a kora gyermekkorai nyelvfélesztés alapjaihoz. Ezért mindenekelőtt elméleti tudásukat kellett gyarapítani ahhoz, hogy biztonsággal megkezdhesék a magyar-angol kétnyelvű óvodapedagógiai képzést: alapvető fogalmakat kellett tisztázni,

megfelelő terminológiát találni, majd azt olyan következetesen és egyértelműen alkalmazni, hogy az elterjedhessen a leendő óvodapedagógusok nyelvpedagógiai kultúrájában.

A kétnyelvűség fogalma

Az első, és egyben legkézenfekvőbb teendő, hogy az idegen nyelvi képzéseknél tisztázzuk a kétnyelvűség fogalmát, hiszen az idegen nyelv, amennyiben óvodában kezdjük, már második nyelvnek számít, így meg kell vizsgálni, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv hogyan viszonyul egymáshoz, mit takar a kétnyelvűség, illetve a kétnyelvű egyén fogalma. Maga a kétnyelvűség egyidős a nyelvekkel, különböző korok azonban másképp vélekedtek róla, megítélése mindig változott. Régmúlt időkben nem volt ritka, hogy hódítók és legyőzöttek megtanulták egymás nyelvét, s így a kétnyelvűség az ő életükben mindennapos jelenségnek számított. A nemzetállamok kialakulásával azonban a kétnyelvűség nem volt követendő példa (Bene, 2000), s XIX-XX. század fordulóján már nem is tartozott az európai normák közé. Még a XX. század végén is arról ír Wardaugh (1995), hogy a kétnyelvűség ambivalens érzéseket válthat ki az emberekből: egyrészt irigylik a kétnyelvűeket a nyelvtudásuk miatt, másrészt kívülállóként kezelhetik őket bizonyos helyzetekben. A kétnyelvűség meghatározására számtalan kísérletet tettek, de úgy tűnik, könnyebb kategorizálni a jelenséget, mint pontos definícióval szolgálni (1. táblázat).

Megközelítések	Ki a kétnyelvű? Mi a kétnyelvűség?		Szerző	Évszám
Maximalista	Kétnyelvűség az, amikor	„az egyén két nyelvet beszél úgy, mint az illető nyelvek anyanyelvi beszélői” Đ mindkét nyelvben és kultúrában járatos (= nyelvi és kommunikatív kompetencia) =TELJES KÉTNYELVŰSÉG	Bloomfield	1933
Minimalista	Kétnyelvű az, aki	„érthető nyelvi egységeket produkál egy másik nyelven”	Haugen	1953
Megengedő	A kétnyelvű egyén	„egy másik nyelvben létező nyelvi modellekkel kommunikál, s képes arra, hogy ezeket a másik nyelv anyanyelvi környezetében használja”	Diebold	1961
Funkcionalista (1)	A kétnyelvűség	„két nyelv váltott használata”	Weinreich	1979
Funkcionalista (2)	Kétnyelvűek azok, akik	„mindennapi interakcióik során egynél több nyelvet használnak”	Grosjean	1994
Frakcionalista	A kétnyelvű egyén	„nem más, mint két egynyelvű egy személyben”		
Holisztikus	A kétnyelvű egyének	„különböző nyelvi jellemzőkkel rendelkeznek, különösen a nyelvelsajátítás, a gondolkodás, illetve a nyelvek kölcsönhatása terén”	Baker	2011

1. táblázat: Ki a kétnyelvű? – Kétnyelvűség-meghatározások a megadott szerzők alapján

Amint az ábrából kitűnik, a meghatározások – két véglet között mozognak. Bloomfield maximalista felfogása szerint csak az anyanyelvi szinten beszélők nevezhetők kétnyelvűnek (idézi Hoffmann, 1991, p. 15), a teljes kétnyelvűség kritériumaként pedig még kiterjesztettebb (kulturális) feltételeket szab. Ezzel szemben húsz évvel később Haugen (idézi (Butler & Hakuta, 2004, p. 114) jóval szerényebb teljesítményt nyújtó beszélőket is kétnyelvűnek nevez. Habár pontos meghatározásra nem lelünk, a mai kor kommunikatív szemléletéhez Grosjean (1994) elgondolása állhat közel. Hasonló meghatározással él Bartha is:

“[...] kétnyelvű az, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszeresen használ.” (1999, p. 40)

Nyelvelsajátítás vs. nyelvtanulás

A korai nyelvi készségek kialakításánál sarkalatos pont, hogy az óvodapedagógus megértse és magáénak érezze tevékenységének pedagógiai elnevezését. Eszerint különbséget kell tenni a *nyelvtanítás/ nyelvtanulás*, illetve a *nyelvfejlesztés/ nyelvelsajátítás* között. **A korcsoportok sajátosságait tekintve nem mindegy, melyik kifejezést használjuk, mivel az elnevezés meghatározza a megfelelő szemléletet, ami befolyásolja a nyelvpedagógiai munka sikerét.** Wolff (1998) a kétnyelvű oktatás különböző szintjeinek és céljainak meghatározása közben hívja fel a figyelmet a tanulás és elsajátítási közötti különbségre. Az ő modelljében a nyelvvel történő ismerkedés már az óvodában elkezdődik, amikor is a kisgyerekek dalokat és mondókákat tanul meg egy idegen nyelven. Ebben az életkorban a játékos nyelvelsajátítás szerepe dominál, s kioltja a szisztematikus nyelvtanításét. Ugyanakkor az általános iskolában megfigyelhető átfedés az óvodai nyelvfejlesztés céljaival, és az elsajátítást fokozatosan felváltja az idegen nyelv tudatos tanulása. Ez folytatódik a középiskolában is, bár még hatékonyabb az oktatás, ha bizonyos tárgyakat idegen nyelven tanítunk (Content and Language Integrated Learning/ CLIL = tartalom alapú nyelvoktatás).

Fontos hangsúlyozni, hogy a kisgyermek nem tanulják, hanem elsajátítják az anyanyelvüket. Ezt az elsőnyelv-elsajátítási modellt érdemes alkalmazni az idegen nyelvről is, amelynek fejlesztése Kovács (2002) szerint nagyon szerencsés, ha az óvodában egy holisztikus pedagógiai szemlélettel párosul, ami figyelembe veszi a gyermek életkori sajátosságait. Ebben az értelemben legjobb, ha az anyanyelv és az idegen nyelv fejlesztésének módszerei lényegesen nem különböznek egymástól. Ennek érdekében az óvoda idegen nyelvi programjának egyeznie kell az általános nevelési célokkal, a nyelvfejlesztésben pedig, legyen szó az anyanyelvről vagy az idegen nyelvről, különös hangsúlyt kell kapnia a kommunikációs készségek fejlesztésének. Szintén nagyon fontos a pozitív attitűd kialakítása az idegen nyelv irányában, mely a későbbiekben segíti a gyermeket a tudatos nyelvtanulásban is.

A nyelvtanulás és nyelvelsajátítás közötti különbséget Krashen (1981) vezette be a nyelvészetbe, aki természetes nyelvelsajátítási modelljében (Natural Approach) különböztette meg a nyelvtanulási formákat. Az alábbi összefoglaló (2. táblázat) szemléletesen világít rá azokra az eltérésekre, melyekkel mindenkinek érdemes tisztában lennie, aki nyelvoktatással vagy nyelvfejlesztéssel foglalkozik:

Szemponatok	Nyelvelsajátítás	Nyelvtanulás
Mentális vezérlés	nem tudatos	tudatos
Cél	az üzenet átadása	a nyelvről való tudás átadása
Fókuszban	a nyelvi funkció	a nyelvi forma
Legfontosabb érték	a kockázatvállalás	a nyelvi precizitás
Tanári szerep	partner, beszélgetőtárs	előíró, irányító és ellenőrző
Tanulói szerep	a szabályokat érzi	a szabályokat követi
Hibajavítás	nem ajánlott, gátlást okozhat	kötelező része a folyamatnak
A kommunikáció	folyamat jellegű	produktum jellegű
A tanulás módja	integratív	specifikus

2. táblázat. Krashen (1981) nyelvelsajátítás és nyelvtanulás közötti különbségtétele

Forrás: Kovács (2014) alapján

Bár az elsajátítást gyakran az anyanyelvvel hozzák kapcsolatba, a tanulást pedig az idegen nyelvvél, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy idegennyelv-elsajátításról beszélhetünk felnőttek esetében is, például rövidebb vagy hosszabb külföldi tartózkodás esetén, illetve az anyanyelvre is vonatkoztatható a tanulás, például egy szakma nyelvének megismerésekor. Amiért az elsajátítás mint elnevezés fontos lehet az óvodapedagógusok számára, az a folyamat természetességében rejlik. Ezt a természetességet érdemes megvalósítani az óvodai nyelvfejlesztésben is úgy, hogy az ne tudatos tanulás, hanem spontán nyelvelsajátítás legyen. Ha ezt az elvet elfogadjuk, és szem előtt tartjuk, az idegennyelv-fejlesztés módszerei közelíteni fognak az anyanyelv fejlesztésének módszereihez, ami azért is célszerű, mert ily módon az anyanyelvi nevelés támogatni fogja az idegen nyelvi nevelést, és fordítva (M. Batári, 2008).

Érvek és ellenérvek

Még mindig sok a bizonytalanság a korai nyelvfejlesztés szükségességének és hasznosságának kérdésében. A kritikus periódus elméletre alapozva (Navracsics, 1998) a „minél előbb, annál jobb” elve alapján az egyik tábor szilárdan hisz a korai nyelvfejlesztés hasznában, míg az ellenérvek leginkább pszichológiai okokra hivatkozva elvetik azt. Mivel egyikre sincsenek meggyőző kutatási eredmények, tapasztalt kutatók nem foglalnak állást a pro és kontra vitában. Hoffmann (1991) – figyelmen kívül hagyva azt a feltevést, miszerint „a gyerekek eleve könnyebben tanulnak nyelveket, mint a felnőttek” (1991, p. 35) – felhívja a figyelmet arra, hogy a gyerekek előnyben vannak a „fonetikai képességek” (1991, p. 36) terén. Ugyanakkor rávilágít, akár csak Ellis (1994) arra, hogy a felnőttek jobb kognitív és érettebb szociális képességeik miatt – különösen a szókincset tekintve – gyorsabban jutnak előre a nyelvtanulásban. Johnstone (2002) beható vizsgálata is azt mutatja, hogy bizonyos területeken a gyerekek vannak előnyben (fonetika, időfaktor, gátlások), míg másokon a felnőttek (motiváció, célirányosság, érettség).

Az érvek és ellenérvek labirintusában érdemes megvizsgálni Kovács (2009) állításait, melyek szembeállítják a félelmeket a pedagógiai gyakorlattal (3. táblázat). (A félelmeket itt tév/hiteknek nevezem):

	Tév/ hit	Magyarázat	Megjegyzés
1.	Éretlenség	Az óvodás éretlen az idegen nyelv szellemi megterhelésére.	Az idegen nyelv tanulása mást jelent a gyermek (elsajátítás) és mást a felnőtt (tanulás) számára. Ezért az agy nem terhelődik meg jobban, mint az anyanyelv elsajátításakor.
2.	Anyanyelvi prioritás	Először az anyanyelvet kell megtanulnia.	Agyunkban korlátlan hely van a nyelvek tárolására. A nyelvek nem kizárják, hanem kiegészítik egymást.
3.	Haszontalanság	A korai idegennyelv-fejlesztésnek nincs számottevő haszna.	Ez más gyermekkori tevékenységekre is érvényes (pl. a számolásra). A különféle kódok erősítik a divergens gondolkodást.
4.	Megvonás	Az idegen nyelv elveszi az időt a játéktól.	A nyelvelsajátítás soha nem elkülönítve, hanem más tevékenységekbe (pl. fizikai aktivitás vagy éneklés) beágyazva működik, s kapcsolódik az érzékekhez. Így a nyelvelsajátítás – megfelelő módszerekkel – a játék szerves részévé válik.
5.	Szakemberhiány	Nincs elegendő szakember e területen.	Magyarországon is növekednek a korai idegennyelv-elsajátítás módszertanát nyújtó képzések.

3. táblázat. Tévk/ hitek a korai nyelvelsajátításról

Forrás: Kovács (2009) alapján

A vita mára lecsendesedni látszik. Ennek egyik oka az lehet, hogy felnőtt egy olyan generáció, akinek az idegen nyelv használata élete szerves részévé vált, s ez alapján szeretné, hogy gyermeke a lehető legkisebb kortól részesülhessen belőle. A szakemberek feladata pedig ma már nem annyira a nyelvi fejlesztés létjogosultságának bizonyításában rejlik, sokkal inkább az adekvát módszerek megtalálásában és fejlesztésében.

A gyakorlati megvalósítás

Az *Angol nyelv az óvodában* specializáció vonatkozásában a módszerek kettősek, hiszen azok egyrészt az óvodapedagógus-hallgatók képzésére vonatkoznak, másrészt magára az óvodai munkára. Előbbiért az egyetem oktatói, míg utóbbiért a gyakorló-óvoda pedagógusai vállalták a felelőséget. Mindemellett szoros együttműködésben kellett működni, mivel a két terület elválaszthatatlan egymástól: egymást befolyásolják, inspirálják. Így, amikor a specializáció gyakorlati megvalósításáról szólunk, elsősorban az óvodát kell kiindulópontnak tekinteni, ott kell meghatározni a célokat, melyekhez megfelelő tevékenységeket lehet rendelni. Az első kérdés tehát módszerek tekintetében az óvodai metodikára vonatkozott.

Az óvodai módszer

Az óvodai nevelésben, ha a nevelő-gyermek relációját vizsgáljuk, két alapvető módszert ismerünk:

1. az egy személy – egy nyelv és
2. a játékos kétnyelvű módszert.

Az első módszer szerint két óvónő van jelen a csoportban: az egyik anyanyelvre megegyezik a gyermekek anyanyelvével, a másiké eltér (Busch, 2011). Ez a modell megpróbálja azt a természetes állapotot utánózni, amely a vegyes házasságokra jellemző. A módszer előnye, hogy az óvodás az autentikus nyelvet sajátítja el, melynek különös jelentősége van például a kiejtés szempontjából. A gyermekek általában rövid időn belül azonosítják a személyeket, s a megfelelő óvónővel a megfelelő nyelvet használják. Amennyiben a módszert következetesen, pedagógiai, még inkább pszichológiai szempontból kellő körültekintéssel alkalmazzák, a haladás rendkívül szembeötlő lehet. A módszer gyakorlati hátránya, hogy Magyarországon kevés óvodában valószínűsíthető csak meg, mivel csekély azoknak az angol anyanyelvű óvodapedagógusoknak a száma, akik nálunk kívánnak dolgozni. Bár a haladás kevésbé látványos a második módszer esetében, mégis ez tűnik kivitelezhetőbbnek a magyar óvodákban. Ennél a metódusnál az óvónő maga válik *kétnyelvű modellé* a gyermekek számára, akik játékos, élvezetes formában sajátítják el az idegen nyelvet.

Magyarországon komoly hagyományai vannak a nemzetiségi óvodapedagógusképzésnek, mely a kultúra mellett értelemszerűen a nyelvet is magában foglalja. A jövő óvodapedagógusai választhatnak a horvát, a német, a román, a szerb, a szlovén és a cigány nyelvek között. A kisebbségi nyelvektől eltekintve más idegen nyelven nem valósult meg még akkreditált korai nyelvfejlésztés a 2000-es éveket megelőzően. A Soproni Benedek Elek Pedagógiai Kar abban a szerencsés helyzetben volt, hogy módszertani tapasztalatokat gyűjthetett a német nemzetiségi óvodapedagógusoktól (Talabér és Babai, 2004). Az angol nyelvi specializáció mintája a német nemzetiségi képzés, mely – bár megfelelő alap – sok helyütt természetszerűen módosításra szorult. A program az előzőekben vázolt játékos kétnyelvű módszerre, Talabér Ferencné *Játék a szavakkal, játék a beszéddel* programjára épült. A cél kettős volt: egyrészt az angol nyelv játékos bevezetése a legkisebb korosztály számára óvodai tevékenységekbe ágyazva, másrészt a 3-6 éves korosztályt nevelő leendő pedagógusok képzése.

Az óvodai program

Az *Angol nyelv az óvodában* specializáció a gyakorlatban az egyetem gyakorlóóvodáiban valósul meg. A 2006/07-es tanévben a Lewinszky Anna Gyakorló Óvoda segítségével indult az óvodai program, mely mára már az Aranykapu gyakorlóóvodában is folyik. A Hétszínvirág csoportban Soósné Orbán Györgyi vállalta a kihívást, hogy a legkisebbeket is bevezesse az angol nyelv rejtelmeibe, miközben a specializációt végző hallgatókat is mentorálta. A feladat nem volt mindennapi, hiszen úttörőként, elsőként a városban igyekezett egy már működő óvodai programba beilleszteni a magyar–angol kétnyelvű nevelést.

Kezdetben a *Step by Step (Lépésről lépésre)* programhoz kapcsolódott az angol nyelvi fejlesztés. E szerint a program szerint hét tevékenységi központ kap helyet a csoportban: 1. családi szituációs szerepjáték, 2. építőjáték/ barkácsolás, 3. manipulációs, 4. homok-víz-asztal, 5. környezeti-tudományos, 6. irodalmi és ének-zenei, 7. művészeti. Ezekhez a központokhoz társul az idegen nyelv integrált módon, az összes elemet fel-

használva, áthatva úgy, hogy a gyermekek napirendjébe szervesen illeszkedjék az idegen nyelv. A kezdeti elgondolás, miszerint egy adott programon belül valósítható meg a nyelvi nevelés, évekig működött, ám egy idő után szűknek bizonyultak a keretek, s az elméleti tudás bővülésével, a gyakorlati tapasztalatok felhalmozódásával kialakult a változtatás igénye: az idegen nyelvi fejlesztés önálló programként is megállta a helyét.

A 2010-ben megszületett program a *Játékos angol nyelvvelsajátítás gazdag módszertani repertoárral* (Soósné, 2010) elnevezést kapta. A bevezetőben a program megemlíti a mai európai és magyarországi tendenciát, miszerint kialakult egy olyan nevelési igény, amely egyre inkább megkívánja az óvodáktól az idegen nyelv fejlesztését is. Felvázolja a játékos nyelvvelsajátítás pszicho- és szociolingvisztikai hátterét, majd sorra veszi a különböző nevelési területeket az idegen nyelvi fejlesztés szemszögéből. Meghatározza az óvodában azokat a tanulási formákat, melyek keretében az idegen nyelv megjelenik, majd ismerteti a szervezeti kereteket, s a rendelkezésre álló tárgyi feltételeket. A program kiegészül foglalkozásvázlatokkal és módszertani leírásokkal. Utóbbiak konkrét idegen nyelvi tevékenységleírásokkal kívánják ötleteket adni az adott nevelési területeken belül. A gazdag képanyaggal illusztrált program összegzésként megállapítható, hogy legfőbb célnak az angol nyelv iránti érdeklődés felkeltését tekinti, s a kétnyelvű program szellemében a tevékenységeket az angol és a magyar nyelv tudatos váltogatásával (kódváltás) kívánja megvalósítani. Módszertani alapelvnek tekinthető a játékoság, ami hozzásegíti a gyermeket az idegen nyelvhez történő kényszermentes, pozitív hozzáálláshoz, valamint motiválja őt a nyelv elsajátításában. Egyértelmű az állásfoglalás arra vonatkozóan is, hogy mi az, amit az óvodapedagógusnak vállalnia kell az idegen nyelvi fejlesztés során.

„Biztosítanunk kell a nyelvvelsajátítás terén:

- *a játéktevékenységekbe ágyazott spontán nyelvvelsajátítás lehetőségét*
- *nyelvértést, különböző foglalkozásokon keresztül*
- *az angol nyelvet szituatív és cselekvésorientált tevékenységeken keresztül*
- *az óvónő szoros érzelmi kapcsolatát a gyermekkel*
- *az érzékszerveken keresztüli tapasztalást: hallás, látás, mozgással való összekapcsolás*
- *gazdag eszköztár módszerekben és foglalkozási eszközökben egyaránt” (Soósné, 2010, p. 3)*

Az óvodai tevékenységek

Az előző fejezetekben láttuk, hogy miként különül el nyelvtanulás és nyelvvelsajátítás, s melyek a jellemzőik. Amikor óvodai tevékenységekről és nyelvfejlesztésről beszélünk, megfigyelhetjük, hogy az idegen nyelvi nevelés nem válik szét élesen a többi tevékenységtől. Valójában annyi történik, hogy nem az anyanyelvet használjuk, hanem egy másik nyelvet, azaz kódot váltunk. Fontos tudatosítani, hogy az idegen nyelvi szókinccsár jelentős része nem közvetít új ismereteket. Azzal, hogy valaki megtanulja például a számokat, színeket, testrészeket idegen nyelven, a világról szóló ismeretei nem bővülnek. (Természetesen minden nyelv szókinccsének vannak olyan kulturális konnotációi, melyeknél maga a szó, szókapcsolat is új fogalmat tartalmaz, de itt most nem feladatunk ennek a jelenségnek a boncolgatása.) Ennek tisztázása azért alapvető fontosságú az idegen nyelvet fejlesztő pedagógusjelöltek számára, mert tudniuk kell,

hogy a hagyományos – a magyar óvodapedagógiából már ismert – tevékenységi formák megfelelő felkészüléssel és motiváltatással alkalmazhatók az idegen nyelvi nevelés keretein belül is.

Ahogy azt az óvodai program egyértelműen kifejti, az óvodáskorúak számára valamennyi tevékenység alapja a *játék*. Egyszerűbb szerepjátékokban, de komplexebb szabály- vagy irányított játékokban az alapszókinccs elsajátításában, és még egyszerűbb instrukciók adásában is alkalmazható az idegen nyelv. Ezért lehetnek népszerűek a memória-, kártya- és társasjátékok az idegen nyelvi fejlesztésben. Az *irodalmi és a zenei nevelés* (1. kép) gyakran kapcsolódik egymáshoz. Az angol versek, mondókák megismerésekor óriási szerepe van a ritmusnak, mozgásnak, dallamnak, mivel valamennyi segíti a bevésést, majd a visszaidézés fázisait, s az elsajátítás jellemzői szerint észrevétlenül ragadja meg a gyermeket a szókinccs, a kiejtés, az intonáció. Meséknél olyan mesét érdemes mondani (leginkább bemutatni, például bábozással), ami már ismerős az anyanyelven, vagy csak a mese egyes részeit (szereplők, helyszínek megismerése) megbeszélni.

Mondókák, dalok, beszédpanelek beleszőhetők a *vizuális nevelésbe* is, rövidebb beszélgetések is elhangozhatnak az adott produktummal kapcsolatban. A *környezeti nevelésben* a már magyarul jól ismert fogalmakat, a gyermeket körülvevő világ jelenségeit idegen nyelven is meg lehet ismertetni. Évszakok változásakor a gyermekek szívesen fogadják az időjós békát, Froggyt (2. kép), aki angolul számolhat be a napi időjárásról. Érdemes kimozdulni, hiszen „erdőben, réten, folyóparton, tanösvényeken a lehetőségek végtelenek, csak ki kell menni a tantermek zárt helyiségeiből a „nyitott tantermekbe” (Molnár, 2019, p. 94). Alapvető matematikai elemek megismerhetők angol nyelven is (számok), a tárgyak, növények, állatok tulajdonságai (színek, méretek) szintén. Munka jellegű tevékenységek (sütés-főzés, kertészkedés) is megfelelő alapot biztosítanak a kódváltásra. Akárcsak a zenének, a *mozgásnak* is kiemelt szerepe van az idegen nyelvi fej-



1. kép. Ének-zene kör Lovász Adriennel
(Forrás: A szerző saját felvétele)



2. kép: Környezetismeret Bontó Petrával,
Froggyval és Pussy cattel
(Forrás: A szerző saját felvétele)

lesztésben. Egyrészt könnyebben maradnak meg azok a szavak, kifejezések, melyeket mozgás kísér, másrészt fordítva is alkalmazhatjuk az idegen nyelvet, azaz a mindennapos testnevelés instrukcióit angolul is meg lehet adni. Így a nyelvfejlesztésbe észrevétlenül kerülhetnek be az irányt mutató kifejezések, térbeli prepozíciók. Valamennyi tevékenység átgondolt felkészülést igényel az óvodapedagógus részéről annak érdekében, hogy spontán játékos formában ismerkedjenek a gyermekek az idegen nyelvvvel.

A képzés sajátosságai

Az Angol nyelv az óvodában specializáció² kialakításakor lehetett támaszkodni a német nemzetiségi képzés alaptantárgyaira, de figyelembe kellett venni az angol nyelv némettől eltérő magyarországi státuszát, melyek leginkább az irodalmi, kulturális és országismereti tárgyaknál mutatkoztak meg. Emellett sokkal inkább az volt a cél, hogy az EFL (English as a Foreign Language/ angol mint idegen nyelv) és ne a DAF (Deutsch als Fremdsprache/ német mint idegen nyelv) módszertani elemeiből épüljön fel a képzés.

Mindent összevetve az alábbi tárgyak oktatásával indult meg a specializáció 2006 szeptemberében:

- Angol stílusgyakorlat
- Angol nyelvművelés
- Angol leíró nyelvtan
- Angol gyakorlati nyelvtan
- Kétnyelvűség
- Angol óvodai foglalkozások módszertana
- Angol gyermekirodalom
- Angol irodalom
- Országismeret

Alapozó tárgyakként elengedhetetlennek mutatkozott az Angol stílusgyakorlat, ami végigkísérte a hallgatókat öt féléven keresztül. A nyelvtani alapozásra szintén nagy hangsúlyt kellett fektetni, mivel a bemeneti szint kezdetekben nem mindig érte el a kívánt középfokot. Ugyanakkor diplomát csak középfokú nyelvvizsgával lehetett átvenni, és nemkívánatos helyzet adódhatott, ha éppen a nyelvi specializációt végző hallgatók nem érik el tanulmányaik végére a középfokot. A nyelvpedagógiai tárgyak gerincét olyan tárgyak adták, melyek még az angol nyelvtanárképzésben sem voltak szokványosak. Így indult el a Kétnyelvűség és az Angol óvodai foglalkozások módszertana. Az irodalmi-kulturális tárgyak tekintetében Az Angol irodalom, a módszertanhoz köthető Angol gyermekirodalom, illetve az Országismeret tárgyak adtak megfelelő háttérrel a célnyelvű országok társadalmának és kultúrájának jobb megismeréséhez. Mindezekhez társult az óvodai gyakorlat, mely az első félévtől kezdve a magyar–angol kétnyelvűség jegyében telt. A hat féléves képzést komplex angol nyelvű szigorlat zárta, mely a kétnyelvűség, módszertan, irodalom s gyermekirodalom tárgyakra épült. Az államvizsgán módszertani ismeretekből kellett számot adniuk a hallgatóknak.

Időközben a képzés ugyanebben a struktúrában tartalmi megújulásoknak lehetett

2 Bővebben: <http://www.bpk.nyme.hu/index.php?id=6890&L=1&id=6890>

tanúja. A frissítést leginkább az indokolta, hogy a bejövő hallgatók egyre nagyobb számban rendelkeztek középfokú nyelvizsgával, némelyek – két tanítási nyelvű középiskolába járván – felsőfokkal, illetve célnyelvi országban szerzett tapasztalattal is, így a tételes nyelvtani tárgyak beépültek a stílusgyakorlatba. A stílusgyakorlat szintén modern tartalmakkal frissült: ma Angol kommunikációs gyakorlatok cím alatt fut, és magában foglalja a digitális tananyagoktól kezdve a külföldi kapcsolatok kínálta legújabb lehetőségeket (eTwinning). Az angol irodalom amerikai irodalommal bővült, az országismeret interkulturális ismereteket jelent. A szociolingvisztikai és nyelvpedagógiai alaptárgyak közül a kétnyelvűség igyekszik nyomon követni a legújabb nyelvészeti kutatásokat, míg a módszertan már elnevezésében is hangsúlyozza a kétnyelvűséget (Magyar–angol módszertani ismeretek). A korai kétnyelvű nyelvfejlesztést kutató szakdolgozatok számának gyarapodásával, és a külföldi hallgatók megjelenésével ügyelni kell arra, hogy a hallgatók kutatási és tanulmányi eredményeiket megfelelő formában, szóban és írásban egyaránt be tudják mutatni idegen nyelven. Ezen igény kielégítésére szolgál az English for Academic Purposes/ EAP (Angol nyelv tudományos célokra) elnevezésű tárgy. A tanulmányokat záró angol nyelvi szigorlat sajnálatos módon a kreditátrendeződéseknek esett áldozatául, ugyanakkor több kollokviumon számolhatnak be a hallgatók az elsajátított ismereteikről, a záróvizsgán pedig komplex – gyakorlatorientált – beszámolóra kerül sor módszertanból és kétnyelvűségből.

A program értékei és hozadécai

A fenti jellemzők olyan – kezdetben még nem is várt és remélt – hozadékokkal szolgálnak, melyek gazdagítják a hazai óvodapedagógus-képzést, és színesítik a Benedek Elek Pedagógiai Kar képzési palettáját. Lassan próbáljuk legyőzni azt a hátrányt, ami a nem kellően képzett két nyelvet fejlesztő óvodapedagógusok hiányából fakadt. Ma már Sopron mellett Budapesten és Hajdúböszörményben is képeznek olyan óvodapedagógusokat, akik nyelvi kompetenciáik mélyítése mellett nyelvpedagógiai ismereteikkel felvértezve a 90-es évek korai nyelvfejlesztésben tett kísérletei után értő módon fejlesztik a kisgyermekek idegen nyelvi kompetenciáit. Az óvodai és a képzési munka mellett az *Angol nyelv az óvodában* specializáció termékenyen hatott a kutatásokra az oktatók és a hallgatók körében egyaránt. Számos szakdolgozat született a magyar–angol kétnyelvűség gyakorlati megvalósításának témájában, és előtérbe került a multilingvális és multikulturális nevelés tanulmányozása is. Utóbbiból több díjat nyert OTDK-dolgozat is született Horváth Dorottya Csenge hallgatótól³ (Kitzinger, 2011). A dolgozatok, tanulmányok mellett digitális tananyag készítésére is sor került⁴, s előadások is terjesztették itthon és külföldön a Benedek Karon folytatott munkát. Ezzel megindult a jó gyakorlatok cseréje, melynek fontos állomása a 2018-ban szlovák, bolgár és indonéz partnerekkel közösen útjára indított KA2-projekt⁵.

Arra, hogy az idegen nyelvi képzések serkentik-e a nemzetközi kapcsolatokat, vagy a nemzetközi kapcsolatok motiválják a specializációban részt vevő hallgatókat, nehéz válaszolni. Tény, hogy Magyarország 2004-es csatlakozása az Európai Unióhoz

3 Felkészítő tanára: Tárnok Péter

4 EFOP 3.4.3-as projekt keretein belül: Kitzinger, A. (2019). *Focus on Early English Language Development (FEED)*.

5 KA2-projekt címe: *Curriculum for cultural and social diversity in preschool education*

addig nem látott lehetőségeket hozott a felsőoktatásba, és értelemszerűen a mobilitási lehetőségekből azok profitálhatak legtöbbet, akiknek idegennyelv-tudása azt lehetővé teszi. Az angol specializációt felvett hallgatók 2008-as csoportos londoni tanulmányútjuk után kiemelkedő aktivitást mutatnak az Erasmus+ hallgatói mobilitások terén is. A világ első számú *lingua francájának* gyakorlása számos hallgatót vitt a Benedek Elek Karról külföldre: Nagy-Britanniától kezdve Olaszországon, Spanyolországon, Lengyelországon át egészen Norvégiáig vitt az útjuk. A partnerintézményekbe szóló mobilitások nyelvi, interkulturális és szakmai hozadéka oktató és hallgató számára egyaránt felbecsülhetetlen (Molnár és Hartl, 2017). A külföldi hallgatók Európa számos országán kívül Kazahsztánból is érkeznek. Ők döntő többségben angol nyelven előadott tárgyakat vesznek fel, s óvodai gyakorlatukat is angolos csoportban végzik. E tekintetben az angol nyelvi specializáció a nemzetköziesítés egyik motorjának is tekinthető.

Összefoglalás

A program alapvetően azzal a céllal indult, s folyik sikeresen 14. éve, hogy egy olyan korai nyelvsajátítási lehetőséget biztosítson az óvodás gyermekek számára, amely összhangban áll életkori sajátosságaikkal és játékos módszerekkel, többnyire más óvodai tevékenységeket is felhasználva vagy éppen azokba ágyazva (*learning by doing*) közvetíti az angol nyelvet a legkisebbek számára. Mindezek megvalósításához fel kellett ismerni az új társadalmi berendezkedést, a szociolingvisztikai kihívásokat és igényeket. Ma leginkább az a feladat, hogy a legújabb nyelvpedagógiai, pszicholingvisztikai és neuropedagógiai kutatásokkal (Varga, 2018; Varga és Szécsi, 2018) lépést tartva kell haladni, bővíteni ismereteinket az állandóan fejlődő gyermeki tanulásról alkotott legmodernebb elméletekkel (Varga és Kissné, 2015), s továbbfejleszteni azt a programot, amelynek kettős arculata abban rejlik, hogy működőképes az óvodában, és stabil háttérrel biztosít a kétnyelvű óvodapedagógus-képzéshez.

Irodalomjegyzék

- Andrews, M., Kitzinger, A., Pohl, U., Simon, P., Tóth I., Végh, G. (2001 a). *Zoom In – on Britain and Hungary*. Student's Book, London: Swan Communication.
- Andrews, M., Kitzinger, A., Pohl, U., Simon, P., Tóth I., Végh, G. (2001 b). *Zoom In – on Britain and Hungary*. Teacher's Book, London: Swan Communication.
- Babai, Zs. (2010). Német nemzetiségi óvodapedagógus képzés Sopronban. *Képzés és Gyakorlat*, 8. évf. 1. sz. pp. 79–85.
- Bartha, Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5. kiadás). Bristol Buffalo × Toronto: Multilingual Matters.
- Bene, A. (2000). Vajdaság, egyetem, kétnyelvűség. *Iskolakultúra*, Vol. 5, pp. 3-13.
- Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education*, Vol. 57, Issue 5-6, pp. 541-549. doi: 10.1007/s11159-011-9257-1
- Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and Second Language Acquisition. In

- Bhatia, T.K. & Ritchie, W. C. (Eds.), *The Handbook of Bilingualism*, (pp. 114-144). Malden×Oxford×Victoria: Blackwell Publishing.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient Bilingualism. *Language*, Vol. 37, No 1, p. 111. [online: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/411253?uid=3738216&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103907936301> [2020. február. 05.]
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emelyanenko, V. (2009). "Russian is in demand around the world once again" – Interview with Yuri Prokhorov. *Russkiy Mir Foundation. para. 9*. [online] <http://russkiymir.ru/en/magazines/article/144505/> [2020. február 5.]
- Europeans and their Languages – Publication: February 2006* [online] http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf [2020. február 5.]
- Frang, G. (2019). Stratégiai jövőkép a rendszerváltás időszakának sajtójában Magyarországon. *Gazdaság és társadalom*, 10: 1 pp. 90-106.
- Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. In Asher, R. E. (Ed.), *The Encyclopedia of Language*, (pp. 1656-1660). Oxford: Pergamon Press.
- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London and New York: Longman.
- Johnstone, R. (2002). Addressing 'the age factor': some implications for languages policy. *Guide for the development of Language Education Policies in Europe - From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Strasbourg, Council of Europe Reference Study* [online: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf>, 2020. február. 05.]
- Kissné Zsámboki, R. (2018). A Freinet-pedagógussá válás élményvilágai a hazai óvodákban az 1990-es évek elején In: G. Molnár, P. és Szőke-Milinte, E. (Eds.), *Pedagógiai valóságok* (pp. 18–27). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Kitzinger, A. (2002). Pages of a Storybook: an Account of a British–Hungarian Project of Cultural Studies. In McRae, J. (Ed.), *Reading Beyond Text: Processes and Skills* (pp. 325-344.). Seville: CAUCE.
- Kitzinger, A. (2011). Horvát Dorottya Csenge, az OTDK háromszoros nyertese. *Vivat Academia*, Issue IX/3. pp. 14-15.
- Kovács, J. (2002). Az alsó fokú angolnyelv-oktatás helyzete Magyarországon az európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. VIII. Issue 4, pp.30-36.
- Kovács, J. (2009). *Az óvodáskori nyelvtanulás, mint jelenség*. [online: <http://www.pagony.hu/az-ovodaskori-nyelvtanulas-mint-jelenseg>, 2020. február. 05.]
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- M. Batári, I. (2008). Párhuzamok az első és második nyelv elsajátításában – a korai nyelvi fejlesztés szemszögéből. In Vámos, Á. & Kovács, J. (Eds.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*, (pp. 60-72). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

- Medgyes, P. & Malderez, A. (Eds.), (1996). *Changing perspectives in teacher education*. Oxford: Heinemann.
- Molnár, K. (2019). Kompetencia alapú természetbeni tanulás, változatos tanulás-szervezés pedagógusjelölteknek = Competence-Based Learning in Natural Environment, Diversified Organization of Learning for Teacher Trainees. In: *Tanulmánykötet Mészáros Károly Tiszteletére 2019*. Sopron: University of Sopron, pp. 93-102.
- Molnár, K. és Hartl, É. (2017). Természetkapcsolat a norvég környezeti nevelésben = Relationship to Nature in the Norwegian Environmental Education. In: *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2017*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó, pp. 77-88. ISBN 978-963-359-073-7
- Navracsics, J. (1998). *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina.
- Patyi, G. (2020). 60 évvel ezelőtt indult a felsőfokú óvónőképzés Sopronban. In: Kovácsné Tóth, T. (Ed.), *A tanítóképzés múltja, jelene V. – a tanárképzés múltja, jelene II.* (pp. 80–88). Szombathely: Savaria University Press. [online: <http://mek.oszk.hu/20100/20105/20105.pdf>, 2020. február. 04.]
- Patyi, G. (2010). A magyarországi óvónőképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8. évf. 1. sz. pp. 99–106.
- Pásztor, E. (2018). A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió új kihívásai. *Képzés és Gyakorlat*, Vol. 16, pp. 149-158. DOI: 10.17165/TP.2018.1.15
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Promoting language learning and linguistic diversity, An action plan 2004–2006* (2004). Luxemburg: European Communities.
- Soósné Orbán, Gy. (2010). *Játékos angol nyelvvelsajátítás gazdag módszertani repertoárral*. A soproni Lewinszky Anna gyakorlóóvoda angol nyelvi programja [online: <http://docplayer.hu/4792283-Jatekos-angol-nyelvvelsajatitas-gazdag-modszertani-repertoarral-a-fejlesztési-dokumentáció-reszei-foglalkozás-vázlatok-modszertani-leírások.html>, 2020. február. 05.]
- Statistical Office of the European Communities. (2013). *EUROSTAT: Two-thirds of working age adults in the EU28 in 2011 state they know a foreign language*. Luxembourg: Eurostat.
- Szabó, I. (Rendező). (1992). *Édes Emma, drága Böbe* [Mozifilm]. Budapest: Objektív Filmstúdió Vállalat, Videovox Stúdió, Mafilm Audio Kft., Manfred Durniok Produktion.
- Talabér, F. és Babai, Zs. (2004). *Sprachziehung – Förderung der Sprechfreudigkeit in den Nationalitätenkindergärten. Nyelvi nevelés – nyelvi fejlesztés a nemzetiségi óvodákban*. Budapest: Croatica Kht.
- Varga, L. (2018). „Windows of Opportunity“: Brain-based Learning at Early Ages. In: Nikolić, M. and Vantić-Tanjić, M. (Eds.), IX International Scientific Conference „Improving the Quality of Life of Children and Youth“, (pp. 31-37.). Tuzla, Bosznia-Hercegovina: Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Varga, L. és Szécsi, T. (2018). Neuropedagogy in Early Childhood in Hungary: Foundations and Micro-investigation. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 16:3, 67-74.

- Varga, L. és Kissné, Zsámboki R. (2015) Children's Vision on the World in the Mirror of Children's Culture. In: Varga, L. (Ed.) *Early Childhood Education: International Research*. (pp. 9-37). Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar.
- Wardhaugh, R. (1995). *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris-Századvég.
- Weinreich, U. (1979). *Languages in contact*. (9. utánnomás) The Hague: Mouton Publishers.
- Wolff, D. (1998). „L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas”. Megjegyzések az európai többnyelvűséggel és nyelvi uniformizálódással kapcsolatban. *Modern Nyelvtanítás*, Vol. 4, Issues 2-3. pp. 3-11.
-

A gyermeki idegrendszeréről alkotott elméletek pedagógiai beágyazottságának paradigmatikus változásai

*Varga László,
Viktoria Farnady-Landerl*



*„Az agy felépül, nem születik.”
(Jack Shonkoff,
Harvard University)*

Absztrakt

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar számára rendkívül fontos a múlt és a hagyományok ápolása, mivel az intézmény egyik esszenciális erőssége töretlen és példás múltja. A 2019-2020. akadémiai évben a soproni óvodapedagógus képzés 120 éves jubileumát, valamint az intézmény és a képzés felsőfokúvá válásának 60. évfordulóját ünnepeljük. Írásunkkal elődeink tisztességgel és alázattal végzett munkássága előtt hajtunk fejet. Az emlékezés komoly kötelezettséggel is jár, hiszen tovább kell vinnünk a jeles örökséget. A fejlődésre példa a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán működő, a hazánkban unikálisnak mondható Nemzetközi Kisgyermekkori Neuropedagógia Kutatócsoport és Laboratórium. Az interdiszciplináris tudomány és kutatási terület a kisgyermekkorról folytatott hazai és nemzetközi tudományos diskurzusok és innovációk birtokában válaszokat keres a legújabb kisgyermekkori neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire. Jelen írás a kisgyermekkori tanulásról, a gyermeki idegrendszeréről alkotott elméletek pedagógiai

beágyazottságának paradigmaticus változásait mutatja be a Benedek Elek Pedagógiai Kar oktatási, kutatási és innovációs tevékenysége tükrében.

Mágikus szivacs – a lehetőségek ablaka

A Benedek Elek Pedagógiai Kar történetének tudományos igényű bemutatása, a karon folyó oktatói és tudományos munka neveléstörténeti és jelenkori átfogó méltatása részben már megtörtént. Többek között az óvónőképzés dualizmus kori történetéről (Patyi, 2013), illetve - korábban - a képzés felsőfokúvá válása 50. évfordulója alkalmából készült kiváló munka a témában (Patyi-Sarkady-Simon, 2009). A legfrissebb összegző írás a soproni felsőfokú óvodapedagógus képzés elmúlt hatvan esztendejére emlékezik (Patyi, 2020).

A kar innovációs szándékát és tevékenységét kitűnően példázza három nagyon fontos, paradigmaticus változásokat is generáló helyi kezdeményezés. Az egyik a nyolcvanans években elindult alternatív pedagógiai irányok megjelenése a képzésben és a továbbképzésben, különös tekintettel a Freinet pedagógia adaptációjára az óvodai nevelésben (Kissné Zsámboki 2015). A következő fontos, unikális mérföldkő a korai idegennyelvi elsajátításhoz, a multikulturális neveléshez kötődő kutatások (Kitzinger, 2019) és az angol nyelv az óvodában specializáció elindulása volt (Kitzinger, 2010). A kar kutatási- és oktatási portfóliójának harmadik, rendkívül jelentős innovációja a közelmúltban elindult fenntarthatóság, természetbeni tanulás kutatása, az erdőpedagógia doktori program, kiemelten figyelve a kora gyermekkori aspektusokra és megközelítésekre (Molnár, 2019).

A kisgyermekkor, gyermekkor, az emberi élet első éveinek értelmezésében és megértésében az utóbbi évtizedekben paradigmaticus változások következtek be (Szabolcs és Golnhofer, 2005). A korábban vallott tudományos megközelítések szerint az emberi agy fejlődése lineáris jellegű, így a gyermek egyfajta „még nem tökéletes lény”. Ez a paradigma a gyermeket a felnőtt viszonyában tudta csak elképzelni, a jövő szempontjából tartotta a gyermekkort értelmezhetőnek, mintegy hiányállapotként definiálva. A gyermek legfőbb jellemzője így az a hiányállapot, mely a fejlődés és a fejlesztés révén megszüntethető, vagyis a gyermek a felnőtttség „normális” állapotába eljuttatható, azaz a gyermekkor fejlődési íve mentén a gyermekek „belenőnek” a felnőttek világába. Ugyanakkor a gyermekség értelmezése mentén megjelent a modern kor tudományos eredményeit figyelembe vevő gondolkodás, miszerint a gyermekkornak önálló értéke és funkciója van, a gyermekkor sajátos értékrenddel rendelkezik, értelmezni pedig saját mércéjével érdemes és lehetséges. Elismerve és elfogadva az emberi életút szakaszainak egymásutániságát, kapcsolódásait, továbbá az egyes életszakaszok alapvető jellemzőit és funkcióit, egy merőben újszerű és unikális pedagógiai megközelítés bemutatására vállalkozunk.

A kisgyermekkorú neuropedagógia a gyermekneurológia kutatási eredményeinek, a gyermekkorú idegélettan elméletének és a kisgyermekkor pedagógiájának – közelmúltban felerősödött – párbeszédéből született interdiszciplináris tudomány (Varga és Szécsi, 2018). A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán évek óta sikeresen működik a Kisgyermekkorú Neuropedagógia Kutatócsoport és Laboratórium (NeuPedLab), mely a kisgyermekkorról folytatott hazai és nemzetközi tudományos diskurzusok és innovációk birtokában válaszokat keres a legújabb kisgyermekkorú ne-

urológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire. A pedagógiai megítélés ezt a kérdéskört korábban a gyógypedagógia tárgykörébe sorolta, ma már a megközelítés erősen pozitívista, az egészséges gyermekből indul ki, elsősorban nem a deficittel, nem a hiányállapottal foglalkozik, sokkal inkább azt vizsgálja, hogyan támogathatjuk meg a gyermek idegrendszerének fejlődését a pedagógia eszközzrendszerével. Kutatásunk elsősorban nem a mentális zavarokra, a gyengeségekre és sérülésekre fókuszál, hanem a gyermeki erősségekre és erényekre. A pedagógiai kezelés nem kizárólag a rosszul működő funkciók „megjavításából” áll, hanem a jól működő funkciók továbbfejlesztéséből, a gyermeki tapasztalás teljes spektrumát vizsgálja, nem csupán a lélek árnyoldalait. Így tehát a kisgyermekkorú neuropedagógia nem a hiányállapottól indul ki, nem defecitalapú, megközelítése inkább fejlődésfókuszú, pozitívista, konstruktívista és pragmatikus.

Az eddigi kutatásokból (Varga és Farnady-Landerl, 2017) kitűnik, hogy a legújabb neuro-tudományos eredmények figyelembevétele döntő módon befolyásolja a pedagógiai szakmai és innovációs tevékenységet. Ebből következően a kisgyermekkorú agyfejlődés szolgálatába állított nevelő-fejlesztő munka hozzáadott értéke az óvodapedagógus módszertani megújulásra való törekvéseiben rejlik, aminek eredményeként az óvodáskori szenzitív periódus kiaknázásának irányvonala jól nyomon követhetővé válik. A neuro-tudományos eredmények átfogó megismerésének és szakmai kompetenciahatárokon belül történő hasznosításának kitüntetett figyelem tulajdonítható.

A különböző tudományok képviselői együtt kutatják a varázslatos gyermeki elmét, annak fejlődését és az abba való beavatkozás felelősségét, jó szándékú lehetőségeit és átgondolt módját. A kisgyermekkorú elme egy világra nyíló ablak, a soha vissza nem térő lehetőségek ablaka. Gyermekneurológus, neveléstudományi kutató, pszichológus és gyakorló pedagógus azon dolgozik, hogy – a párbeszédéből, a közös gondolkodásból és kutatásból – újabb pedagógiai elméletek, innovációk szülessenek, megtámogatva a neurológia és a pedagógia közös töről fakadó új tudományának fejlődését.

Az emberi elme egy titokzatos szerv, mely állandó kihívások elé állítja a tudósokat és a kisgyermeknevelőket. A kutatási projekt két kulcsfontosságú vizsgálati területet foglal magába: a neurológia eredményeinek hatását a pedagógia gyakorlatára, valamint a pedagógusok tudását a kisgyermekkorú tanulás természetéről. A kisgyermek elméje születéskor egyáltalán nincs készen, így is mondhatjuk: az agy az egyetlen olyan szervünk, mely túl korán születik. Az első nyolc esztendő az agyfejlődés csúcsideje, az elme bámulatos gyorsasággal fejlődik, hároméves korra az agyi hálózat már rendkívül fejlett. A kisgyermekkorú nevelés és gondozás minősége jelentős mértékben befolyásolja az agyi hálózat és struktúra felépülését. Születéstől nyolcéves korig az agy olyan, mint egy mágikus szivacs – mindent magába szív. Ez az elme fejlődésének legszenzitívabb időszaka, a „lehetőségek ablaka” – ekkor tanul az emberi elme a legtöbbet környezetéből. Az ablak viszonylag rövid ideig van nyitva, majd az ablak - nyolcéves kor körül kezdődő - becsukódásával párhuzamosan az alapvető agyi struktúra kiépülése is lassan befejeződik.

Neuro-konstruktívista pedagógiai szemlélet

Az agy erősen emocionális és erősen társas szerv – jobban, mint korábban gondoltuk. Ezek az agykutatás legújabb felismerései. Az intézmények által korábban túlságosan

nagyra értékelt, prioritásként kezelt kognitív intelligencia mellett így egyre több szó esik az emocionális és a szociális nevelésről. A gyermekek fejlődése, nevelése, a kisgyermekkorai agyfejlődés meg támogatása egy nemzet gyarapodásának kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló, hosszútávon fenntartható társadalomnak. Amikor okos módon befektetünk gyermekeinkbe és családjainkba, az a következő generációban biztosan megtérül.

A Kutatócsoport kisgyermekkel és pedagógusjelöltekkel végez vizsgálatokat. A klasszikus mérési eljárások mellett, a 21. század informatikai forradalmának következtében szükség szerű, hogy a gyermeki személyiség és fejlődés monitorozásában, a gyermeki elme működésének, érzelmi életének feltérképezésében is megjelenjenek új utak, eljárások, innovatív technikai vívmányok. A kutatás során használt, projekt segítségével megvásárolt díjnyertes Emotiv EPOC+ NeuroHeadset egy skálázható és kontextuális humán agykutatásra alkalmas készülék (Kissné Zsámboki - Farnady-Landerl, 2018). A készülék segítségével viszonylag egyszerűen lehet megfigyelni a gyermeki idegrendszer kognitív, emocionális tevékenységét, arcmimikáját, hangulatváltozását és fejmozgását. Ezekhez az adatokhoz egy könnyen használható programozói felületen keresztül hozzá lehet férni, így bármilyen alkalmazásba könnyen integrálható. Az Emotiv EPOC Headset képes érzékelni a valós idejű változásokat az agy működésében, akár nagyon kismértékű feszültség-változások formájában is. Azért előnyös számunkra, mert nemcsak az agyhullámokat, hanem az érzelmeket és arckifejezéseket is képes kezelni. Az EPOC+ jó lefedettséget biztosít a frontális és a prefrontális lebenyek esetében, valamint lefedi a temporális, parietális és occipitális lebenyeket is. Hat különböző kognitív állapotot mér valós időben: izgalom (arousal), érdeklődés (valencia), stressz (frusztráció), elkötelezettség unalom, figyelem (fókusz) és meditáció (relaxáció).

A kutatással nyert adatok alátámasztják a konstruktív, továbbá a neuro-konstruktivista pedagógiai szemlélet érvényre juttatását az óvodai nevelés egészében. A gyermekek meglévő tudásának, tapasztalatainak és érdeklődésének figyelembevétele, emellett a korszerű nevelési alapelvek, a fejlesztő hatású környezet és a segítő-támogató kapcsolatok meglétére utaló jelek alapján az a következtetés vonható le, hogy a kedvező pedagógiai hatásrendszerben a fejlődő idegrendszer meg támogatásának módja sokkal célravezetőbb és eredményesebb. Az óvodai tevékenységrendszerben – a korábban megszokottól eltérően – a fixált gondolkodás helyébe lépő fejlődésfókuszú gondolkodás, az inspiráció, a kreativitás, a különböző megoldások és új utak keresése, az „aha-élmény”, a konstruktív felfedezés lehetőségeinek biztosítása kellőképpen alátámasztják a pedagógiai tudatosságot (Varga és Borbás, 2017).

A pedagógia hazai térképének átrajzolása, sőt esetenként újrarajzolása, a nevelésben rejlő lehetőségek és a nevelői felelősség számbavétele mindenképpen időszerű – különös tekintettel a kisgyermekkor pedagógiájára. Számolnunk kell a gyermekkorai neurológia legújabb eredményeinek pedagógiai következményeivel, hiszen a nevelés és a tanulás agyi háttere – meglátásunk szerint – egyfajta alap és kiindulási pont a pedagógiai gyakorlat számára. Az elmélet, a tudományos kutatás a praxis számára most újfajta üzenettel állt elő, ezt az üzenetet a gyermekekkel foglalkozó szülőknek, nagyszülőknek, illetve a nevelést hivatásszerűen gyakorló szakembereknek meg kell hallaniuk.

Az önmagát megteremtő gyermek

A tanulásról alkotott kép folyamatosan változik. Sokan még ma is a tanulást az iskolához kapcsolják, pedig egész életünkben tanulunk. Nem kisebbítve az intézményes tanulás jelentőségét, kijelenthetjük, hogy felnőtt korunkra tudásunk egy jelentős részét intézményen kívül szerezzük meg, szerencsére ma már egyre több szó esik az otthonról hozott tudásról, az észrevétlen (rejtett) tudáselsajátításról és tanítás nélküli tanulásról.

Megismerve a gyermekkori agykutatás és tanulás legújabb eredményeit, megállapíthatjuk, hogy életünk első éveiben – az intézményes tanulás előtti időszakban – sok minden eldől, ekkor alapozzuk meg a kisgyermek személyiségét, tudásrendszerét, a világhoz és benne az emberekhez fűződő viszonyát. Nem mindegy tehát, hogy mit adunk és mit nem adunk kisgyermekünknek az élet első éveiben, hiszen a gyermekkori agy az első hat esztendőben rendkívüli aktivitást mutat. Kár lenne ezt a szenzitív időszakot semmibe venni. Egy bizonyos: a tanulás az ember legáltalánosabb és legbonyolultabb tevékenysége. A legáltalánosabb, hiszen születésünktől halálunkig tanulunk; legbonyolultabb, hiszen az emberi agy működése még sok – sok titkot és megválaszolatlan kérdést rejteget. Az agykutatás már sok mindent feltárt a tanulás élettani, neurológiai hátteréről, a memória működéséről, de még mindig sok a fehér folt az agy működésében. Maga a tudás a tanulás eredményeként az agyban létrejövő pszichikus képződmények rendszere – az agy területeit, fiziológiáját már egészen jól ismerjük, viszont annak terméke, maga a gondolat szellemi, ma még mindig nehezen vizsgálható.

A nevelés egyes társadalmi szakaszaiban különböző tanulásfelfogások láttak napvilágot, a középkor évszázadait elsősorban a jól körülhatárolt, pontosan definiált ismeretek átadása, közvetítése és számonkérése jellemezte. Ugyanakkor az empirizmus, a tapasztalati megismerésre épülő felfogás jelentős áttörést eredményezett a tanulás értelmezésében, mely szerint az érzékszervek rendkívül jelentős szerepet töltenek be a tanulás folyamatában. Comenius is gyakran idézi a híres középkori mondást, miszerint semmi nincs az értelmünkben, ami korábban nem lett volna az érzeteinkben, vagyis tudásunkat tapasztalatainkból merítjük. Ebből született meg Comenius szenzualista pedagógiája, melyben a szemléltetésnek, az ingergazdag környezetnek rendkívül nagy jelentőséget tulajdonít. Egyébként a gyermekkori agykutatás mai eredményei ismételen alátámasztják a gyermeket ért korai ingerek, a tapasztalatokban gazdag környezet jelentőségét. Az empirizusból nőtt ki magát az amerikai John Dewey által részletesen kidolgozott pragmatista pedagógia, mely szerint a tanulás nem más, mint tapasztalás és cselekvés, a tanulási folyamat lényege a cselekvési szituáció, melyben a pedagógus támogató, facilitáló szerepet tölt be (Dewey, 1912). Nem véletlen, hogy a XX. századi reformpedagógiai irányzatok szinte kivétel nélkül a tanítás helyett inkább a tanulásra, az ismeretátadás helyett a felfedezésre, a cselekvésre, a gyermekek tevékenykedtetésére helyezik a fő hangsúlyt (Németh és Ehrenhard, 1999).

A XX. század végén megjelent egyik legújabb tanuláselméleti paradigma a konstruktív pedagógia, mely a megismerési folyamat helyett inkább a tanuló gyermekre, a gyermek belső világára koncentrál. A konstruktivista pedagógia magyarországi képviselője és terjesztője Nahalka István. A konstruktivista tanulásfelfogás szerint a tudás kész rendszerként nem vehető át a pedagógustól, a gyermek nem megszerzi, nem interiorizálja a tudást, hanem sokkal inkább létrehozza, megkonstruálja azt (Nahalka,

2002). Ezért ennek az irányzatnak a filozófiája, központi kategóriája az önmagát megteremtő ember (self-made man). A megismerési folyamatnál sokkal fontosabb lesz így az értelmező, alkotó, strukturáló gyermeki elme. A tanulás így az aktív, megismerő elmében zajlik, építve a gyermekben már meglévő tudás – bázisra, a folyamatosan változó, bővülő agyi struktúráira, amit a szakirodalom a „mentális térkép”, vagy „világmodell” kifejezéssel definiál. Az újonnan megkonstruált ismeret, tapasztalat, képesség a gyermek által létrehozott struktúrába épül be, így a gyermek sajátjává válik, különös színezettel és minőséggel. A folyamat fő irányítója maga a világot megtanuló, felfedező gyermek, az önmagát megteremtő gyermek (self-made child); a pedagógus, a nevelő ennek az építkezési folyamatnak egyik katalizátora, segítője, támogatója. A tudást nem a pedagógus hozza létre a gyermekben, hanem segíti a tanuló kisgyermek saját gondolati struktúráinak felépülését, vagyis optimális feltételeket teremt ahhoz, hogy ez a belső építkezés minél eredményesebb legyen. Ez a szemléletmód fontos szerepet szán a pedagógusnak a gyerekek előzetes tudásának feltárásában és a segítő tanulási környezet kialakításában.

A konstruktivizmus megalapozója Jean Piaget svájci pszichológus, aki szerint a megismerés a való világ viszonyainak cselekvés segítségével történő belsővé válása, a tudás pedig aktív tevékenység eredményeképpen a környezetre reagáló rendszer. Piaget szerint a tudás az agy konstrukciós működésének eredménye, a belső világ, vagyis a kognitív rendszer és a külső világ, a tapasztalatok kölcsönhatása, egymásra hatása (Piaget, 1970). Piaget hatására a tanítvány, Seymour Papert tovább finomította a konstruktivizmus felfogását, miszerint a gyerekek saját gondolati struktúráik építői, továbbá el kell ismerni a tanítás nélküli tanulást. Papert szerint a gyermekek megismerési, tapasztalatszerzési motivációja leggyakrabban természetes, önkéntelenül érdeklődnek a környezetük iránt, melynek állandó vizsgálata, megfigyelése jellemzi őket (Papert, 1988). Az «észrevétlen» tanulás – tudásszerzés felfedező és érzékelő dominanciájú, gyakran nonverbális és teljes mértékben a kisgyermek által vezérelt. A konstruktív tanulásértelmezés szerint a gyerekek tudásukat a nekik megfelelően kialakított környezetben, a saját problémájukkal foglalkozva, aktív, alkotó, felfedező tevékenység során szerzik meg. Minden tanuló akkor kapja meg a továbblépéshez szükséges ismeretet – hívhatjuk építőanyagának –, amikor arra munkájában szüksége van. Így a legnagyobb az esély arra, hogy az új információ a kognitív struktúrába beépül, és valódi tudássá válik. A tanulás, mint tudásépítés (konstrukció) mindig a felnőttek által jól megszervezett és segített a gyerekek által irányított és elfogadott módon, hiteles problémahelyzetek megoldása közben zajlik.

A gyermek saját tudását tehát nem kész rendszerként veszi át, azt aktív konstrukcióval saját maga hozza létre. A folyamat főszereplője így maga a tanuló kisgyermek, a pedagógusi segítség az ő szükségletéhez alkalmazkodik. A nevelő helyét és szerepét vizsgálva a konstruktív pedagógiában, a Montessori-féle mottó jut eszünkbe: segíts nekem, hogy magam csinálhassam. A hagyományos, rendszerkövető tanítás-tanulási paradigmáról elmondhatjuk, hogy olcsóbb, jól kidolgozott, kézben tarthatóbb, előbb elérhető a (vélt) tudás. A konstruktivista tanulás-tanítás költségesebb, a nevelő részéről komolyabb felkészülést igényel, később érhető el a (valódi) tudás, ugyanakkor ez a tanulásértelmezés még minden részletében nem teljesen kidolgozott.

Gerald Hüther (2015) szerint az emberi agyban jóval több lehetőség van, mint amit közülünk bárki is el tud képzelni. Az agy egy szociális szerv. Az agy nem számítógép,

hanem sokkal inkább fa, amely igyekszik minél több ágat növeszteni. A számára leghasznosabb tápanyag pedig a lelkesedés. Az emberi élet elején az idegsejtek között csak egyszerű kapcsolat van. A használat során ezek aztán sokasodnak, sűrűsödnek és egyre bonyolultabbá válnak. A kis ösvények a használat során egyre szélesednek, és a gondolkodás autópályái illetve autópályái lesznek. Ezek az agyi kapcsolatok akkor épülnek és nőnek, ha az ember olyasmit tapasztal, ami megérinti. Az ember leghatékonyabb tanítói tehát a lelkesedés, az öröm és más hasonló érzések, nem pedig a padban görnyedés. A játzókorban lévő gyerekek azért tanulnak olyan gyorsan, mert agysejteiket a lelkesedés locsolókannája napjában számtalanszor megöntözi.

Gyökereket és szárnyakat

A modern biopszichológiai kutatások eredményei alapján nyilvánvalóvá vált, hogy az ember fejlődésének két szenzitív periódusa van: a kisgyermekkor és a serdülőkor. A kötődési, illetve az elsődleges megismerő rendszerek kialakulása az első három évre, a viselkedés állandóságát biztosító ellenőrző rendszerek kibontakozása, a kötődési és az érzelmi feszültségek mintegy újraaktiválódása a serdülőkorra tehető. A kritikus szakaszok tekintetében bizonyos esetekben nagyon korai és rövid, illetve igen hosszú kialakulási sávú, sokáig nyitott ablakú folyamatról beszélhetünk. Ennek alapján az emberi arc iránti érdeklődés szakasza 1 hónap, az érzelmi kötődési rendszeré 8-9 hónap, a járása 8-16 hónap, miközben a beszéd időintervalluma 0-5 év. Ez utóbbi kapcsán 3-4 éves kor között az idegrendszer szinaptikus sűrűsége eredményeképp szókincsrobbanás mutatkozik anyanyelvünk elemi grammatikájának stabilizálódásával együtt. A másodlagos kulturális kódok, mint az írás, az olvasás és a számolás az iskoláskor megnyúlt időszakában bontakoznak ki kumulatíván. Az utolsó nagy agyi változások 12 és 16 éves kor között lépnek fel, ami az elülső homloklebenyi területek mielinizálódásával jár (Pléh, 2015).

A kultúrtechnikák elsajátítása közül az olvasás – főképp a kezdeti időszakban – igazi kihívást jelent az agynak, mivel erre a nagyon új feladatra nem készült fel. Az olvasástanulás voltaképp a beszélt nyelvre települ egyfajta „élősködőként” és mindeközben a kiszolgáló agyi hálózatba olyanokat is bevon, amelyek ez idáig más feladatokat láttak el. A kutatók többsége ezt az agyi mechanizmust újrahasznosításnak nevezi. A betűk alapján a hangokhoz, illetve a hangok alapján a betűkhöz való hozzáférés az agykérgi integráció által válik lehetővé, amit a fejlődő gyermeki agy könnyedén teljesít. A kezdő olvasás azonban – amikor még az alapok lerakása történik – igencsak eltér a gyakorlott olvasástól. Utóbbi esetben húsz-huszonöt agyi terület összehangolt működése által válik lehetővé az ismeretlen szavak kibetűzése, illetve az ismerős szerkezetek azonnali megértése; a betűző olvasásért, továbbá a jelentésadásért külön agyi feldolgozó kör felel. A betű és a beszédhang sikeres agyi integrációjához több év, míg a szóformák gyors beazonosításához és a jelentéshez való automatikus hozzáféréshez minimum négy év szükséges. Egy másik terület, a zene úgynevezett „agyfényesítő szerepéből” adódóan Csépe Valéria¹ szerint az ének, zene, a művészetek és a mozgás – mindezek transzferhatása a kognitív és az érzelmi fejlődésre vitathatatlan – a fejlődésben lévő agyi hálózatokra gyakorolt hatását jobban ki kellene aknázni a nevelésben, oktatásban,

1 Csépe Valéria – A Természettudományi Kutatóközpont Agyi Képző Központjának kutatócsoport-vezetője.

mivel biológiai alapjait képezik a beszédnek, a nyelvi értésnek, az olvasásnak, illetve a matematika alapozásának (Csépe, 2016).

Az érzelmi fejlődés aspektusából a kisgyermeki agy közvetlenül az interakciók sorozatában alakul, fejlődik. Mindebből következően az első életévben kiépített csecsemő-szülő kapcsolat minősége döntően meghatározza a gyermek agyának és idegrendszerének egész életre szóló huzalozását. Sue Gerhardt: Miért fontos a szeretet: hogyan alakítja a szerető gyengédség a csecsemők agyát című kötete érzékletes módon jeleníti meg az arousal, az izgalmi-éberségi szint normál tartományának beállítódását, a kapcsolatokon keresztüli fiziológiai és biológiai önszabályozás elsajátítását (Markham, 2016).

Egy másfajta megközelítés szerint a csecsemők fejlődése úgynevezett reflektív kapcsolatban történik, melyben a reális énkép, az önbecsülés, az önbizalom, az érzelmi biztonság és a kötődési képesség aspektusából a kezdeményezésekre adott szeretetteljes, érzelmi válaszreakciók kitüntetett jelentőséggel bírnak (Stipkovits, 2017).

Közel száz évvel ezelőtt fogalmazódott meg Harry Stack Sullivan amerikai pszichiáter elképzelése, miszerint a csecsemők érzékelik, emellett átveszik a szorongást szüleiktől, amely a félelem és/vagy a bizalomhiány formájában ölt testet. A kutatások során megerősítést nyert, hogy a gondozó hangja, érintése és mozdulatai képesek megnyugtatni a kisbabát, viszont akár szorongást kiváltó tényezőként is megjelenhetnek. Az ingerült hangokra, zajokra – ideértve a televízióból érkezőket is – válaszul a csecsemők úgynevezett stresszhormonjai még az alvási periódusokban is ugrásszerűen megszaaporodnak. Optimális körülmények között az újszülött azonnali önmegnyugtatásra és meghitt kapcsolódásra huzalozott agyat „épít ki”. Pszichológiai értelemben a bizalom eredményeként kiépülő pozitív működőképes minta azt közvetíti, hogy az emberi kapcsolatokat a biztonság, illetve szeretetteljesség jellemzi. Abban az esetben, ha az adott környezet veszélyesnek tűnik, vagy nem megfelelő módon elégíti ki a szükségleteket, a kisbaba hiperéber, egyben bizalmatlan agyat építhet ki, mely a szűkös erőforrásokért folytatott versenyzésre és a «küzdj vagy menekülj» válaszreakcióra van beállítva (Markham, 2016).

A várandósság vége felé a magzat érzékszervei azok agyi kapcsolataival együtt olyan mértékben kifejlődnek, hogy lehetővé válik az első érzékszervi tapasztalatoknak – hintáztatás, anyai szívverés, zene, más egyéb alapzajok – a megszerzése, melyeket a magzat összekapcsol a melegséggel és a biztonsággal. A terhesség alatt megmutatkozó zavarok – anya szorongása, stresszes állapota; hirtelen zaj, hangoskodás – a védettség érzésének meggyengüléséhez vezet, aminek következményeként az újszülött szorongással, illetve bizonytalansággal jön világra. A születés előtti alapélmények a gyermek egész életét meghatározzák, egyben a bizalom alapját képezik. A születést követően az első és legfontosabb benyomások és tapasztalatok, amiket az újszülött megtanul, különleges érzésként raktározódnak el agyában, miszerint erőfeszítései az anyai közreműködéssel hozzásegíthetik az új világban érzett félelmei leküzdéséhez. Ezek az élmények, impulzusok igen mély tapasztalati lenyomatokat képeznek (Polster-Hüther, 2017).

Napjainkban is igaz egy régi mondás: «A gyermekeink tőlünk kapják a gyökereiket, hogy később szárnyakat növeszthessenek.» (Markham, 2016, p. 65). A gyökerek voltaképpen azok a biztos érzelmi kötelékek, melyek a gyermeket az anyához, majd a későbbiek során

az anyával szoros kapcsolatban álló és a gyermek életében lényeges szerepet betöltő személyekhez fűzik, mint az édesapa, a nagyszülők, vagy a rokonok és az egyéb közelálló személyek. Amennyiben az érzelmi biztonság hiányából fakadóan a kisgyermek az első életéveiben nem képes szoros és szilárd kapcsolatokat kiépíteni, jelképesen értelmezve «az ágaik csökevényesek maradnak, a leveleik és a gyümölcsök aprók, és csak nyomokban fognak emlékeztetni mindarra, amivé válhattak volna.» (Polster-Hüther, 2017, p. 24). Ezek a gyermekek felnőttkorukban – ami az első vihart jelenti – elbuknak a világban való eligazodáskor. A fokozódó agresszivitás, a tanulási és magatartászavarok szintén intő jelei a korai kötődési sérüléseknek (Polster-Hüther, 2017).

Az érzelmi kötődés vonatkozásában a kicsi gyermekeknél akkor alakul mélyre nyúló, viszont épp hogy csak elágazó gyökérzet, ha a stabil talajt biztosító személyek kis létszámban vannak jelen a csecsemő életében és igencsak hasonlítanak egymásra. Bojtos gyökérzet abban az esetben növekedik, amikor több és egymástól meglehetősen különböző személyekkel alakít ki kapcsolatot, viszont ezek az egyének csupán minimális biztonságérzetet nyújtanak számára. A kiegyensúlyozott és egyben zavartalan fejlődés érdekében a kisgyermeknek mélyre nyúló és lehetőség szerint messzire szerteágazó gyökérzetet kell növeszteniük annak megéléséhez, hogy erősen és biztonságosan létezzen saját miliójukban. Csakhogy a szárnyak nem maguktól növekednek. Az érzelmi biztonságot nyújtó közegben a gyermekek szilárd viszonyban állnak önmagukkal, szüleikkel és környezetükkel, emiatt nagyon hosszú ideig nyitottak maradnak a világ megismerésére, felfedezésére. Az érzelmi biztonság megélése nélkül azonban félnek a repüléstől. Azok a gyermekek, akik főgyökérzettel rendelkeznek, a mélyre nyúló kapaszkodás miatt nem képesek felemelkedni; a bojtos gyökérzetet növesztők ellenben annak a kockázatát vállalják, hogy a szárnyuk fejletté válása előtt kiszakadnak a talajból (Polster-Hüther, 2017).

A kötődő nevelés lényegi sajátosságát a kisgyermek érzelmi és testi szükségleteire adott megfelelő válaszreakciók sorozata adja. A biztos kötődés kialakulását célzó rezponzív nevelés eredményeként a csecsemők az első életévben elsajátítják a bizalommal kapcsolatos leckét, amely fiziológiailag bevésődik az agyukba. Allan Schore amerikai neurobiológus úgy vélekedik, hogy az első és az utána következő interakciók sorozatában az anya úgynevezett érzelmi programokat «telepít» kisbabája jobb agyféltekéjébe, amiket mintasablonként használ ahhoz, hogy a saját jobb agyféltekéjébe behuzalozza a megfelelő neurális áramköröket. Minél jobb a huzalozás, a csecsemő annál inkább képessé válik a másokhoz való kapcsolódásra, az érzelmi szabályozására, vagy a környezete megismerésére, felfedezésére (Markham, 2016).

Kutatások szerint a biztonságos kötődés aszerint alapozódik meg, hogy az anya a csecsemő érzelmeit, érzelembizalmait pontosan visszatükrözi számára mimikájával, hanghordozásával és az érintés segítségével. Az első életévben a gyermekek agya robbanásszerű növekedésben van. A kisbaba úgy tapasztalja és ítéli meg a különféle szituációkat, ahogyan gondozója reagál azokra. Az ismétlődő benyomások hatására a baba idegrendszerében szinaptikus kapcsolatok sokasága alakul ki. Mindezekből következően a korai kötődés milyensége a bölcsőtől a sírig kíséri bennünket. Ahhoz, hogy a gyermeki agyban kialakuljon és elraktározódjon a korai kötődés/ősbizalom érzése, hogy stabilan belegyökereződjön a világba, mindenekelőtt tapasztalatokra és élményekre

van szüksége. A gyermeki fejlődés négy forrása a szabadság, a közvetlenség, az ellenálló képesség, valamint a kötődés a velük született fejlődési terükből, a természetből fakad, nagyban megalapozva a későbbi életút alakulását (Polster-Hüther, 2017).

A neveléstudomány jeles kutatója, Ulrik Gebhard véleménye szerint az ősi természet megélésének, közvetlen megtapasztalásának főbb értékét a nagyfokú szabadság öröme adja. A gyermekek szeretnének hatást gyakorolni a természetre; csak arra vágnak, hogy érintkezésbe kerüljenek a világgal és tanuljanak belőle. Ebből adódóan szüntelen vadásznak újdonságokra, kutatják a számukra ismeretlen dolgokat. A játék szabadsága ugyanakkor azt is jelenti, hogy a természetben minden szabadon alakítható. A természet kínálta lehetőségek megragadásához mindenkinek a saját egyéni tempójában, illetve az iránytűje alapján szükséges haladnia. Ezért lassítanak a gyerekek teljesen átadva magukat a belső észleléseiknek, a pillanatoknak; érezni akarják magukat, egész lényükkel részt venni mindenben, hiszen nem szívügyük az észlelések nélküli repülés. A természet intuitív megértése nélkül kognitív értelmezésről szó nem lehet. Vizsgálatok sora igazolja, hogy a játék lényegesen kreatívabb a természetes, strukturálatlan környezetben, ahol minden a játék eszköze: botokkal étkeznek, fenyőtobozzal vadásznak. A tapasztalati tér lehetőségei a társas kapcsolatokra úgyszintén kihatnak (Polster-Hüther, 2017).

A gyermeki fejlődésben a közvetlen érzékszervi tapasztalások meghatározó szerepet töltenek be annál is inkább, mivel a megszerzett élményeikből és tapasztalataikból léteznek. A játék során minden alkalommal a legősibb élményeket, a négy elemet kutatják, foglalkoztatva az összes érzékszervüket. Közvetlenség nélkül egyáltalán nem létezik érzékszervi tudatosság. Érzékszervi működés hiányában nincsenek élő történetek, melyek híján gyökértelenül élünk a világban. A természet a gyermekekre szabott ingerek sokféleségét kínálja azok újdonságával, ismeretlenségével együtt. A természet elemi sajátossága azonban nem csak a szabadság, az ellenállás is az, mert nem engedelmeskedik a vágyaknak. Ilyenkor nekünk kell alkalmazkodni: tüzet gyújtunk, belső ellenállást fejtünk ki, biztonságot nyújtó világot építünk ki a külvilággal szemben. Mindezek a teljesítmények csak megerősítik a gyermekeket (Polster-Hüther, 2017).

Az önkontroll kiépítéséhez a gyermekek a kalandot választják, vagyis a saját határaikkal való játékot, amely egyben a szabadság előszobáját is jelenti. A gyermekkori kalandok rendezői a gyermekek azáltal, hogy részesei a történeteknek; hogy saját maguk elé állítanak kihívásokat, hozzájárulva az erő és az ellenálló erő, a bátorság, a felfedezés örömeinek aktív módon történő fejlődéséhez. Ezért is nem szabad megvonni tőlük a természetet, a szabadban végzett játékot, a nem tervezett és nem irányított időt, mivel kizárólag ilyen módon képesek a saját erejükből kifejleszteni az olyan tulajdonságokat, mint az önállóság, a felelősség- és kockázatvállalás, a fantázia, a kreatív gondolkodás vagy a spontán kapcsolódni tudás képessége. A természetben minden megtalálható, amit minden gyermek keres egyéni fejlődéséhez, illetve szükségleteihez igazítottan, másfelől a természetélmények megerősítőleg is hatnak (Polster-Hüther, 2017).

A társas viselkedésében, mások megértésében, a tervezésben és az érzelmi folyamatok tervezéssel való ötvözésében a prefrontális területek rendkívül meghatározó szerepet töltenek be. A minőségi változások tekintetében kiemelt fontosságú a Rizzolatti, Fadiga és más olasz kutatók (1996) által elsőként leírt tükörneuron-rendszer. A kutatásokból kiderült, hogy létezik egy olyan specifikus sejtcsoport, mely hasonlóképpen reagál akkor,

ha a kísérleti állat maga csinál valamit, és amikor érzékeli a másikat a mozgása végzése közben. Az emberré válásban ez a szándék- mozgás-látvány leképezés kulcsfontosságú jelentőséggel bír. A tükroneuronok feltárását megelőzően Marton Magda (2003) magyar kutató hangsúlyozta, hogy többek között az empátia kialakulásáért a fenti folyamat tehető felelőssé. Az ember társas viszonyának egyik kuriózuma az információk megosztása. Tomasello (2002) nézetei szerint a közös tervek, mint az együttműködés alapjai az emberré válás nagyon lényeges mozzanatai. A kutató kimutatta, hogy a gyermekek képesek a közös célok kialakítására, mindezek mellett az osztozkodva való együttműködésre, sőt ez az együttműködő-osztozkodó rendszer eleve adott (Pléh, 2015).

Az érzelmi-szociális agy oldaláról megközelítve Bruce D. Perry neuroszekvenciális elmélete (2006) értelmében, ha a gyermeki fejlődés korai szakaszában hiányzik a biztonságos ölelés és a szeretetteljes kapcsolatok, akkor az agy bizonyos területeinek fejlődése stagnál. A magasabb rendű agyterületek fejlődéséhez az elmaradt tapasztalatoknak a pótlása teremt ismét lehetőséget. A különböző szenzoros integrációs terápiák (Ayres-terápia) (,) vagy a csecsemő- és gyermekmasszázs is gyakorlatilag erre a gyógyító hatásra alapoznak.

Gary Chapman és Ross Campbell pszichológus szerzőpáros koncepcióját alapul véve a testi érintés az öt szeretetnyelv egyike a minőségi idő, az elismerő szavak, az ajándékozás és a szívességek sorában. Virginia Satir szerint naponta legalább négy ölelés szükséges a túléléshez, nyolc a szinten tartáshoz és tizenkettő a fejlődéshez, gyarapodáshoz; mindemellett a testi kontaktus a kisgyermek számára a biztonsággal és a bizalommal is egyenértékű, amely egész életét végigkíséri (Szódy, 2016).

A kisgyermekkorai tanulás neuropedagógiai nézőpontjai

Hétköznapi meghatározásban a tanulásról alkotott különböző elképzelések legfőképpen az ismeretelsajátítási formáinak tárgymegjelölésével kapcsolatban nyújtanak képet. Tudományos értelemben a definíció a pedagógiai fogalomhasználat területén egy rendszerben bekövetkező, mindemellett hosszabb távra is kiható adaptív változást jelent (Nahalka, 2006). Pszichológiai megközelítésből a tanulás nem csak az ismeretek elsajátítását foglalja magában. A folyamat egész életünkön át tart és életünk minden területére kiterjed. A pszichológia tudományán belül a különféle irányzatok – biológiai, behaviorista, kognitív, pszichoanalitikus, fenomenológiai nézőpontok – képviselői a tanulás más és más aspektusait tartják fontosnak (Gaskó, 2006).

A pszichológiai tanulásértelmezések kapcsán azok alakulásának irányvonala tükrében, a kognitív pszichológia a tanulást információ-feldolgozásként definiálja, míg az idegrendszert információ-feldolgozó struktúrának tekinti. Fenti modell Atkinson és Schiffrin többszöröstár-elméletére alapozva memóriatárakat és visszacsatolási funkciókat különböztet meg a tanulás folyamatában (Gaskó, 2006). A modellben egyaránt található bemenetek és kimenetek. Az agy esetében inputnak tekinthető a külvilágból érkező, illetve az agy belső állapotából fakadó ingerek kombinációja. Az outputok esetében, melyeken megjelenő jelek definiálják a rendszer választát, valamilyen motoros akció, egy gondolat, vagy egy felismerés ugyancsak lehetséges. A rendszernek létezik egy belső viselkedése és van egy mechanizmusa. A belső viselkedés a neurális kapcsolatokban leképezés alapján a bemenő jeleket kimenő jelekké transzformálja; a rendszer mechanizmusa ennél fogva képes a belső viselkedés, a leképezés

megváltoztatására. Mindez „az agyban a sejtek szintjén létrejövő tartós morfológiai és fiziológiai változásokat jelenti, melynek hatására az eredeti működés megváltozik.” (Nádasdy-Fiser, 2003, p. 393).

A tanulás és az emlékezés neurális mechanizmusa a sejtek szintjén azonosságot mutat. A bonyolult agyi tevékenységek mindegyike az idegsejtek közötti strukturális kapcsolatok átrendeződésén alapul. Amíg a jelenségkörök újrendszerezése eredményeként a tanulást az információ-elsajátítás mechanizmusának tekintjük, addig a memória az elsajátított információ mozgósításának készsége, mely által lehetővé válik a különböző típusú információk előhívása a kérgi modalitásokban. Az emlékezet, mint készség másfajta megfogalmazásban a tanulással kialakított agyi reprezentáció, neurális kapcsolat-mátrix (Nádasdy-Fiser, 2003). A kutatások során megállapítást nyert, hogy az információ megszerzése (kódolás – emlékezet kóddá történő átalakítás), továbbá a memóriában történő megőrzés és a felidézés (dekódolás – az emlékezeti kódból történő átalakítás) egymástól függetlenül befolyásolhatók (Bednorz-Schuster, 2006).

A tanulás neurális mechanizmusának aspektusából a központi idegrendszer az érzékszervek révén kölcsönhatásba lép a külvilággal, melynek során elsődlegesen a világról kialakított saját modelleken belül szolgál a különböző információk kicserélésére és feldolgozására. A modellek reprezentációja neurális struktúrákban megy végbe. A gyors és átfogó információ-feldolgozás érdekében a neuronok közötti rendszerek kialakulásának – ganglionképződés – kis területen és lehetőség szerint koncentráltan kell megtörténnie (Bednorz-Schuster, 2006). Lényegében a neurogenesis, az új sejtek létrejötte és a többi idegsejthez való kapcsolódása túlnyomórészt a limbikus rendszer részét képező hippokampuszban következik be. Az emlékek folyamatos őrzéséhez az idegsejtek hektikus aktivitása szükséges (Goleman, 2007). Az emberi agyban a hippokampusz agykérgi plaszticitást kiegészítő emlékezeti funkciója részben az új ismeretek konszolidációját és a már tároltak előhívását szolgálja (Nádasdy-Fiser, 2003). Szerkezetét tekintve a tanulás központi szerve, vagyis az agy közepe táján helyezkedik el, és közvetlenül érintkezik az amygdalával. A kedvező strukturális felépítésnek köszönhetően lehetővé válik, hogy a «munka memória» tartalmát – újonnan szerzett információ, melyet csak rövid ideig tárolunk az agy központjában, a prefrontális kortextben – hosszabb tárolásra alkalmas formába hozzuk. Voltaképpen ez az idegrendszeri tevékenység a tanulás motorja (Goleman, 2007).

A tanulás eredményességét, a tanulóhoz való viszonyt és összességében a tanulásról való gondolkodást, illetve a pedagógiai gyakorlatot jelentős módon befolyásolja a tanulásról kialakított koncepciók rendszere. Tudományos megközelítésben a pedagógiai elképzelések terén rendkívül meghatározó az ismeretátadás- (,) a szemléltetés- és a cselekvés pedagógiája. A három tanulásparadigma mindegyike nem egyéb, mint a tudásközvetítés metafora kifejtése, megvalósítása, valamint részletezése (Nahalka, 2006). A tanulásértelmezések vonatkozásában a paradigmaváltások eredményeként kiforrálódott konstruktivista pedagógia tételei főképpen a tanítás-tanulás folyamatainak vizsgálata és a nevelési-oktatási gyakorlat alakítása folyamán játszanak fontos szerepet. A 20. század utolsó harmadára tehető konstruktivizmus kialakulása szemléletmód; mások szerint filozófiai, ismeretelméleti irányzat; megint mások a megismerés pszichológiájának alapelméleteként értelmezik. A gyakorlati megvalósítás

felől megközelítve leginkább azzal kapcsolatos, hogy az egyén hogyan és milyen módon tanul, illetve a tanulás folyamatára milyen törvényszerűségek érvényesek (Nahalka, 2013). A konstruktív didaktikai elképzelésekben a korábbiaktól eltérően a tanulási tartalom és annak gyakorlati felhasználása nem különül el élesen. A nevelés/oktatás az eddigi «kell» pedagógiáját felváltó «lehetőségek didaktikájára» alapozva tudáskínálatot nyújt. A konstruktivizmus gondolatvilágában igencsak lényeges a már megszerzett tudás, ami vagy képes megérteni a külvilág jelzéseit, avagy nem, és ebben a dinamikus folyamatban a konstruálás keretei között formálódik (Nahalka, 2002).

A konstruktivista tanulás szemlélet – amennyiben a tanulás folyamatát tágan értelmezzük – a szocializáció minden részfolyamatára alkalmazható. Lényegi sajátossága a személyes, egyedi, belső konstrukciós folyamat. Ezeknek megfelelően a tudást, az értékeket, az attitűdöket nem átadjuk, közvetítjük a gyermeknek, hanem aktív építkező folyamatban maga konstruálja saját személyiségét (tudását, viszonyulásait, értékvilágát); vagyis a fejlődés adott szintjén meglévő struktúra építi tovább saját magát. Az így létrejött struktúrák adaptívak annak szempontjából, hogy az egyén saját értékelő folyamatait tekintve kedvezőek, hasznosak (Nahalka, 2013). Más megfogalmazásban a tanuló-rendszer, specifikusan az emberi agy kezdeményezően viszonyul az őt ért hatásokhoz és az értelmezés alapján formálja a saját rendszerét (Nahalka, 2006).

Abból kiindulva, hogy bármely előzetes tudás nyilvánvalóan konstrukció eredménye, az időben visszafelé haladva a magzati korhoz jutunk vissza, amikor kezdetét veszi az emberi agy fejlődése. A '90-es években kognitív pszichológiai és gyermeklélektani kísérletek feltárták az újszülött fejében már meglévő, létező tudáselemeket. Nyilvánvalóan ekkor még nem nyelvi formában megfogalmazott tudásról beszélhetünk, inkább valamilyen elvárásokról bizonyos folyamatokkal kapcsolatban. Amerikai szerzők (Kuhl; Meltzoff; Alison Gopnik) ez idő tájt írták meg a magyar nyelven is megjelent Bölcsék a bölcsőben című kötetet, melyben feltárták, hogy a csecsemők lényegesen többet tudnak, mint korábban gondolták. A tanulási folyamat konstruktivista kiindulópontból történő elemzése kapcsán a komplex struktúrák kialakulását tekintve az előzetesen kiépült rendszereknek kifejezetten meghatározó szerep tulajdonítható. Arra a kérdésre, hogy vajon honnan származik ez a tudás, két feltételezés is magában foglalja a válaszlehetőségeket. Az egyik ilyen elmélet a genetikai eredet nagyon erős megfogalmazása, miszerint a konstrukciós folyamat kiindulópontját képező tudás már a génekbe van kódolva. A legújabb kutatások eredményei azt mutatják, hogy ez a koncepció nem helytálló, mert a gének nem határozzák meg ennyire részletesen előíró módon az agy szerkezetét (Nahalka, 2014).

Egy másik érdekes elgondolás az agy kifejlődéséből eredezteti a potenciális választ. A magzati fejlődés folyamatán kialakuló agysejtek a születésig még tovább osztódnak. Az ezek közti kapcsolatok kialakulása valójában véletlenszerűen megy végbe, a gének bizonyos átfogó dolgokat irányítanak ebből. A rendszer aránylag igen korán inputot vesz fel a környezetéből, emellett valamilyen outputokat is produkál. Az inputok (magzati hallás, látás, érzékelés) és az outputok (önkéntelennek tekintett mozgások, egyéb reakciók) elindítanak egy strukturálódást. A véletlen rendszeren belül feltehetően van egy értékelő rendszer, mely egyes dolgokat jónak, másokat rossznak ítél; ebből fakadóan bizonyos kapcsolatokat megerősít, némelyeket gyengít. A tanulási folyamat

befejezésképpen odáig vezet, hogy egy adott ponttól kezdődően kognitív folyamatokról, újszülöttek esetében kifejezetten konstruálásról beszélhetünk (Nahalka, 2014).

A fogalmi váltás eredeti és szűkebb megfogalmazásával összefüggésben a gondolkodásnak egy adott területen való új rendszerrel, illetve új megközelítéssel való gazdagodását jelenti. A konstruktivista pedagógia nem egyéb, mint elméletekből, gondolkodásmódból, a gyakorlatot egyaránt szabályozó elvekből és egy kiépített fogalomrendszerből álló gondolati struktúra. A pedagógia tudományán belül a fogalmi váltások olyan folyamatoknak tekinthetők, amelyeket csak a konstruktivista pedagógia ismer, más paradigmákban nincs helyük. Váltások az egyén részéről – saját maga konstruál – csupán abban az esetben kivitelezhetők, ha azokat felismeri, értelmezni tudja és kritikusan képes kezelni. Mindebből következően a pedagógia feladata az, hogy kiemelt figyelemmel kezelje a többféle, variábilis új struktúrák kialakulását, segítse elő azok konstrukcióját, és a gyermekeket/tanulókat döntésre képessé tegye (Nahalka, 2013).

Az elmúlt tizenöt-húsz évben szakemberek körében komoly viták bontakoztak ki azzal kapcsolatban, hogy az újjászülető pedagógiának milyen funkciókat szükséges betöltenie és milyen értékeket kell majd képviselnie a magyar közoktatásban. Elsősorban arra törekszik-e, hogy a társadalom számára hasznos polgárokat neveljen, vagy inkább arra, hogy boldogságra képes embereket? Az alkalmazkodási képességet tartja fontosabbnak, illetőleg az önállóságot, az emberi autonómiát? A tárgyi tudást preferálja, avagy a problémamegoldó készséget és a kreativitást? Arra készíti-e fel a tanulókat, hogy Magyarországon, Európában, a globalizálódó világban képesek legyenek helytállni? A 21. század nagy kihívásaira csakis az aktív, cselekvő attitűd, a releváns és célszerűen strukturált ismeretanyag, továbbá a nevelés-oktatás szervezeti kereteinek értékalapú koegzisztenciája nyújthat érvényes, autentikus választ (Klein, 2012).

Ennek a változásigénynek a kimondása motiválta Carl Rogersnek, a személyközpontú pszichológia kiváló alakjának gondolatait a fennálló válságával, valamint a lehetséges kiúttal kapcsolatban, amikor írásában arról számolt be, hogy a legtöbb tanításnak semmiféle hatása nincs, mivel a tanulók számára az rendszerint teljesen érdektelen tevékenységként működik. Az egyik ilyen koncepciója értelmében «csak az a tanulási folyamat lesz eredményes, amelyik felfedezésen alapuló élményből származik és valamilyen belső igényt elégít ki.» (Klein, 2012, p. 516). Csíkszentmihályi Mihály, a pozitív pszichológia úttörője kutatásaival alátámasztotta, hogy a személyiség akkor fejlődik leginkább, amikor «egy áramlatban létezőnek» érzi magát: a tevékenység könnyeddé és ösztönszerűvé válik. Az emberi impulzusok pozitív aspektusait – boldogság, kreativitás, az élet felvállalása, az emberként létezés élménye – Csíkszentmihályi áramlatnak vagy flow-nak nevezte el. A tökéletes élmény pszichológiája alcímű kötetében. A flow-élmény hatására az emberi tudat jóval komplexebbé válik, mivel a differenciáltság és az integráltság közös élményét nyújtja. A személyiség mindeközben egyedinek, értékesnek és autonómnak, egyidejűleg a közösség boldog és hasznos tagjának érzi magát (Klein, 2012).

Csíkszentmihályi Mihály az áramlat-élmény egyik legérdekesebb paradoxonjának tartja azt a jelenséget, miszerint a cselekedetek a legnehezebb feladatok teljesítése során számítanak a legkönnyedebbeknek. Mindez a tanulás erőfeszítései kapcsán úgyszintén érvényes. A flow-elmélettel összefüggésben az élethosszig tartó tanulás filozófiája a kényszerképzetten szemben csak akkor jelenne meg örömteli élethelethez ként,

amennyiben a külsőleg irányított oktatás vége egyben a belső motiváció vezérelte tanulás kezdeti szakaszát jelentené. A posztreform paradigmák a tevékenységközpontú, motivált, cselekvő aktivitást, az érzelem, az intuíció, a kreativitás fejlesztését hangsúlyozzák a holisztikus szemléletmód egyidejű közvetítésével. A felszíni különbözőségekkel szemben az egységes alapot emelik ki, melyek az egymás mellett lévő autentikus/érvényes alternatívaként funkcionálnak. Az alternatíva választható cselekvési, tevékenységi módot fejez ki. Az alternatív pedagógiák kiemelten nagy figyelmet fordítanak a gyakorlatra, a gyermeki/tanulói szükségletekre, az egyéni sajátosságokra. A tanulók életszerű körülmények között, tevékenységek által szereznek tanulási tapasztalatokat. A tanítás-tanulás folyamatában a pedagógus facilitatori, ösztönző, támogató szerepköréből adódóan a sokoldalú ösztönzés, a motiválás, a tanulók aktivizálása kiemelt jelentőséggel bírnak (Klein, 2012).

Az óvodai nevelés terén a 2008-ban bevezetésre került óvodai tantervhez szervesen illeszkedő projekt módszer természetes velejárója lett a gyermekközpontú szemléletmódnak. Etimológiai tekintetben a projektum latin eredetű szó; jelentése terv, tervezet/ajánlat, javaslat. A múlt század eleji gyermekbarát elképzelésekből – központi gondolata a gyermekekből, a gyermekek gondolkodásából, továbbá érzelmi igényeiből való kiindulás – táplálkozó projekt a tanulás szervezési lehetőségek egyik leghatékonyabb módszere. A John Dewey és William H. Kilpatrick nevével fémjelzett projekt módszer a gyermekek érdeklődésére építve a pedagógus, valamint a gyermekek közös, összehangolt tevékenységén alapul. Mint oktatási és értékelési stratégia egy adott témával kapcsolatos kutatómunkára helyezi a főbb hangsúlyt. A projektek komplex feladatok, középpontjukban egy gyakorlati természetű problémával. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása, hanem a téma minél szélesebb körű feldolgozása, a lehető legtöbb összefüggés feltárása. A tartalmak a témának és úgynevezett altémáknak rendelődnek alá és a gyermekek megismerési szükségleteiből erednek. A tanulás, mint kísérő eszköz van jelen, súlypontiak viszont a produktum elérésére irányuló tevékenységek. A gyermekek által elfogadott vagy kiválasztott konkrét probléma, adott téma feldolgozása egyénileg, gyakran csoportban történik; mindeközben maguk fedezik fel a megoldásokat, saját maguk határozzák meg a tanulási folyamat határait. A projekt legnagyobb értéke abban mutatkozik meg, hogy a hagyományos tananyag-orientált stratégiákkal ellentétben tulajdonképpen nem a tananyaghoz rendeli a gyermeket, hanem a gyermek/tanuló rendeli önmagához a tananyagot (Stark, 2011).

Freeman² koncepciója szerint azok a személyek, akik kedvezőbb intellektuális adottságokkal rendelkeznek, optimálisabban tudják hasznosítani a környezetükből érkező ingereket, vagyis inerg gazdag közegben az örökletesen kiemelkedő képességek, készségek még dominánsabbá válnak. A tehetség felismeréséhez és kibontakoztatásához az egyik legjelentősebb tényező a megfelelő és komplex környezet, amely Csíkszentmihályi Mihály szerint ideális feltételeket képes biztosítani az érdeklődés felkeltéséhez. A már megszerzett tudás és motiváció mellett a figyelem összpontosításának készsége egyaránt hozzájárul a fejlődésükhöz (Bagdy, 2014).

Az élményekre való nyitottság a flexibilitást, a fogalmak, hipotézisek és érzékek közti falak átjárhatóságát, egyben a kétértelműség tolerálásának képességét is jelenti.

2 Freeman, Joan – angol pszichológus; a tehetségkutatás terén végzett munkájáért 2015-ben életmű-díjjal jutalmazták.

Emiatt a kreativitás fejlesztésének kiemelten nagy jelentőség tulajdonítható, mert a különféle valóságkonstrukciók közötti „hídverésben” kulcsfontosságú szerepet tölthet be. A tanulási folyamatok aspektusából a konstruktív, azaz élményekre nyitott, építő kreativitás definíciója és személyiségfejlődésben betöltött szerepe Carl Rogers megfogalmazásában valamely újnak a születése az egyén sajátos interakcióiból az önmegvalósítása érdekében. A kreativitás egyik alapvető kritériuma, hogy az értékelés forrása és színtere belső legyen. Mindez arra is utal, hogy a kreatív tanuló alkotását a külvilág értékítélete helyett annak alapján értékeli, mennyire tudta önmagát kifejezni benne. A kreativitás további kritériuma az a képesség, miszerint az egyén a rendelkezésére álló konkrét alkotóelemeket a korábban nem létezett alakzatokba és kompozíciókba tudja elrendezni; hogy provokatív hipotéziseket fogalmazzon meg; hogy problémaérzékeny legyen (Klein, 2012).

Számos kutató megállapította, hogy az intrinzik motiváció szoros összefüggést mutat a kreativitással. Csíkszentmihályi Mihály flow-elméletében a kreatív személyt nem elégti ki a status quo, hanem mind kognitív, mind pedig emocionális okokból az alternatívákat keresi. Ez a nyitottság biztosítja, hogy az egyén ne zárja le az utat az egyéb megoldások előtt, inkább folyamatosan haladjon előre a felfedezés örömeivel. Ennek értelmében az alkotás garanciáját az érdeklődés, a kitartás és az eredetiség biztosítja. A kreativitást illetően az én-hatékonyság Albert Bandura, kanadai származású amerikai pszichológus szerint direkt és indirekt módon egyaránt befolyásolja a viselkedést. A magas én-hatékonysággal rendelkező személyek úgy ítélik meg, hogy maguk irányítják a sorsukat és az eseményeket. Bízhatnak saját képességeikben; a nehéz feladatokat kihívásként, nem pedig fenyegetésként élik meg; értékes célokat tűznek ki maguknak, illetve azok elérésére törekednek. Az én-hatékonyság, a kreativitás és a nyitottság korrelációjában az intrinzik motiváció egyfajta közvetítő szerepet játszik (Bagdy, 2014).

Konstruktivisták megközelítésben a kreativitást nem lehet erőltetni, hanem hagyni kell azt a felszínre törni (Klein, 2012). Carl Rogers a kreativitást támogató környezetről alkotott koncepciójában két tényezőt emel ki: az egyik a pszichés biztonság, a másik a lelki szabadság. A pszichológiai értelemben vett biztonság a feltétel nélküli elfogadás állapotában alakul ki, amikor a gyermeknek/tanulónak megértettség-élménye van; a pszichés szabadság nem egyéb, mint az önkifejezés lehetősége (Bagdy, 2014). A szabadság felelősségvállalást is jelent; azt, hogy a tanuló felelősen önmaga lehessen, mivel csak ilyen módon érhető el, hogy az értékelés belülről fakadjon (Klein, 2012). Carl Rogers elmélete részben empirikus alátámasztást nyert; a tehetség háttérben főként azoknál a személyeknél – nagy feltalálók – tapasztaltak elfogadó környezetet, akik a természettudományos területek iránt mutattak érdeklődést (Bagdy, 2014).

Csíkszentmihályi Mihály álláspontja szerint a kreatív tehetség nem csak az egyéni életút, de a társadalom, valamint az egész evolúció mozgatórugója. Az egyén az alkotása során tekintettel van embertársai szempontjaira és érdekeire, így a kreativitás az adott társadalomban meglévő dolgok permanens fejlesztésével is megfeleltethető (Bagdy, 2014). A megváltozott tanárszerep aspektusából Karácsony Sándor, a jeles magyar pedagógus aszerint vélekedik, hogy a tanítás-tanulás folyamatában a tanár olyan személyiség legyen, akiből „titokzatos áram módjára árad az őszinteség és a szabadság, aki egyformán képes adni és elfogadni.” (Klein, 2012: 517). Gyakorlatiasan kifejezve, ha

feltétel nélkül elfogadjuk a gyermekeket, ha meglátjuk a bennük lakozó lehetőségeket, fokozatosan megtanulhatják, hogy azok lehetnek, akik; felfedezhetik a személyes önmegvalósítás élményét, vagyis elindulhatnak a kreativitás útján (Klein, 2012).

Az empátia, tehát a tanulók nézőpontjából való figyelés annyit tesz, mint figyelni, amit tesznek; érezni, amit ők éreznek; belépni az ő világukba és ebből a közelségből is elfogadni őket. A konstruktivista pedagógia eddigi tapasztalatai alapján az ilyen fajta megértés az eltérő valóság-konstrukciók miatt komoly nehézségekbe ütközik. Ugyanakkor maga a törekvés is a bizalom légkörét biztosítja, melyben az együttműködés változatos formáinak alkalmazásával, egy belülről vezérelt pedagógiai hatásrendszerben az egyeztetések és a reflektív gondolkodás segítségével nyitottabbá válhatnak élményeik iránt és lépésről lépésre rálehetnek az értékelés alapjaira önmagukban. Másfelől az ilyen légkörben a tanulók és a pedagógus egyaránt valódi énjüket mutathatják meg azokat az új és a változatos formákat illetően, ahogyan a valósághoz viszonyulnak. A folyamat lényegét tekintve ez segíti elő igazán a kreativitást (Klein, 2012).

Más aspektusból voltaképpen a nyitottságra, valamint az áramló energiára van szükség ahhoz a minimumhoz, hogy a gyermekek/tanulók jól érezzék magukat annak az élménynek a megélésével, hogy a tanulás folyamatának felelőssége az ő kezükben is van, tevékenységeiket maguk irányíthatják. A Csíkszentmihályi Mihály szerint tökéletes élménynek nevezett érzés annak függvénye, hogy mennyire képes valaki kontrollálni, mi is történik a tudatában. Ezt a kvalitást mindenkinek a saját erőfeszítéseire támaszkodva, konstruktív kreativitási képessége aktivizálásával szükséges kialakítania. A tervezés és a spontaneitás ideális kombinációjának működtetése, a játék képességének mozgásba lendítése, a felfedezés és a ráismerés örömeinek átélése egy egészen új látásmódot generálhat. Mindazonáltal aki teljes egészében nyitott saját élményeire, a belső, illetve külső késztetések akadálytalanul végigfutnak az idegrendszerén és ebben a formában tudatosulnak. Egy ilyen rendszerben történő fejlődés során a gyermek nem előre meghatározott sémákban gondolkodik. A kreativitás igazából az új világhoz való kreatív alkalmazkodás, az életrevalóság (adaptivitás), a strukturális csatolások, a hálózatépítés és a személyiség komplexebbé válása szempontjából egyaránt kulcsszerepet játszik (Klein, 2012).

Az ezredforduló környékén teret hódító, elsősorban Csíkszentmihályi Mihály és Martin Seligman nevéhez kötődő ún. pozitív pszichológia elméletrendszere megerősíti mindezeket. A pozitív pszichológia a deficitek, hiányosságok, problémák helyett az egyén erősségeire, értékeire és azok fejlesztésére összpontosít. az erősségekre és az értékekre helyezi a hangsúlyt, az egyén életének kiteljesedése érdekében. „Az emberi erősségek (mint pl. bátorság, jövőorientáltság, optimizmus, igazságosság stb.) olyan evolúciósan kialakult pozitív személyiségjegyeknek tekinthetők, amelyek elősegítik az egyének és a közösségek boldogulását, tökélesedését” (Hamvai, Pikó 2008, p. 71). Mindezek a gondolatok mára központi szerepet töltenek be a pozitív pedagógia és a neuropedagógia elméletrendszereiben is. Fontos, hogy megtanítsuk a gyermekeket a boldogságra, hogy a tanulás örömforrás is legyen – ami természetesen nem zárja ki a pozitív stressz, a facilitáció szükségességét és jelentőségét.

Szeretetteljes nevelés

Agyunk nem hasonlítható egy számítógép memóriájához, az ott tárolt információk nem egymástól független, statikus, előhívásra megjelenő adatcsomagok. Ez a

korábbi emlékezetre és tanulásra vonatkozó nézetekkel gyökeresen szemben álló új paradigma az 1960-as évektől kezdett teret hódítani, és legfőbb sajátossága, hogy az emlékezetet ún. szituatív rekonstruáló folyamatokként értelmezi, központi problematikájának pedig már nem az információk „elvesztését”, vagy a tárolás problémáit tekinti, hanem az információk előhívását (Racsmány, 2014). Tudásunk tehát egy sajátos és egyedi önszerveződő rendszer, amely személyiségünk belső komponensrendszereivel (motívumainkkal, érzelmeinkkel, tapasztalatainkkal) együttesen dinamikusan szerveződik, azaz folyamatosan változik. Emlékeink, az ebből fakadó tudásunk nem egyszerűen „tárolódik” valahol az agyunkban, hanem személyiségünk sajátos szerveződéséhez „illeszkedik”, változik. E változások pedig a minket érő szociális kontextus hatásaival kölcsönhatásban állnak, így folyamatosak, az információk (tudás) mindenféle reprodukciójánál megfigyelhetők és relatívak, vagyis dinamikusan szerveződnek.

A legújabb nemzetközi és hazai kutatási eredmények arról számolnak be, hogy az emberi életút első éveinek nem csupán előkészítő, felkészítő, bevezető funkciója van. A valamire való felkészülés, az átmenet, a nem teljesség paradigmáiból kilépve határozottan ki kell jelentenünk, hogy a kisgyermek nem csupán a felnőtt viszonylatában értelmezendő, hanem önmagában, gyermeki mivoltában, saját állapotában, értékeiben, létezésében és kapcsolatrendszerében. A minden szempontból elsőbbséget élvező professzionális kisgyermeknevelés tehát nem csupán pedagógiai, hanem nemzetgazdasági kérdés is.

Mit biztosítsunk tehát egy, a 21. században megszületett kisgyermek számára? Talán a legfontosabb a barátságos, szenzitív környezet, a játékos mozgás, a zene, a megfelelő táplálkozás, az állandó beszéd, a szeretet és a kötődés folyamatos érzése. Rendkívül fontos még: a biztonságérzet, a félelemmentes kisgyermekkor, izgalmas lehetőségek, kihívások és a végtelen kalandok. A kutatók egyetértenek abban, hogy az emberi életút kritikus szakasza a kisgyermekkor, melynek során az agyi hálózat – a szavak, a zene, a szeretet és a gondoskodás által – rendkívüli módon sűrűsödik, az idegpályák velősödnek, az idegsejtek nyúlványai igen gyors ütemben szaporodnak. Az idegrendszer korai stimulálásának elmaradása komoly és végleges károkat okoz. Tudjuk, hogy a korai életévekben az agy végtelenül képlékeny és határtalanul fogékony, az agyi plaszticitás miatt a korai fejlesztésben résztvevő szülők és szakemberek felelőssége vitathatatlan.

Úgy tűnik, hogy az érzelmi intelligencia (EQ) az életbeli sikeresség, a megelégedett életút jobb előrejelzője és tényezője lehet. Az érzelmek (Goleman, 2008) áthatóan és rendkívül befolyásolóan vannak jelen a kisgyermekkorai személyiségfejlődésben. Az érzelmi intelligencia a szív látása. Amikor társat, barátot keresünk, gyermekünket tartjuk kezünkben, virágot szedünk a mezőn, vagy helyünket és utunkat keressük az életben, akkor mindezt az érzelmi intelligencia erejével is tesszük. A körülöttünk lévő világ jelenleg még jobban értékeli az értelem fényét, az IQ-t, mint a szív látását, az EQ-t. Sokáig úgy tartották, hogy a magas IQ megjósolja a sikert, mind a tanulmányokban, mind a munkavégzésben egyaránt. A legutóbbi felmérések alapján az IQ a legjobb esetben is csak ötödét teszi ki a sikeres életvitelt befolyásoló tényezőknek. A fennmaradó jelentős rész más erőkre vezethető vissza. Az iskola mégis a kognitív in-

telligenciát preferálja. Miért? Talán mert könnyebben mérhető, számszerűsíthető és megmutatható. Teljesítménykényszer által vezérelt, materiális világunkban szeretjük és előnyben részesítjük a gyorsan megtérülő és kimutatható eredményeket. Az érzelmek mérése és értékelése a pedagógia számára elég problematikusnak tűnik.

A fejlett érzelmi képességű embereknek jóval nagyobb az esélyük a sikeres, megelégedett életre, mert elsajátították azokat a lelki szokásokat, amelyekkel a teljesítő-képességüket képesek növelni. Csíkszentmihályi Mihály szerint (Csíkszentmihályi, 2010) minél fiatalabbak a gyerekek, annál inkább jelent a tanulás számukra *örömteli állapotot*; és minél idősebbek, annál kevésbé képesek flow átélésére a tanulás során. Egy vizsgálat kimutatta, hogy az iskolában töltött idő harmadára jellemző a tanulásra készítő pozitív állapot, optimális működési szint, miközben sajnálatosan magas a szorongás, az unalom és az apátia aránya a mai közoktatási intézményekben. A flow állapot magas szintű motivációt, kihívásokra való készenléti állapotot jelent, és a feladatok elvégzésére való megfelelő szintű alkalmasságot, képességet, kompetenciát. Ha bármelyik hiányzik, a tanulás nem lesz örömteli, élvezetes. A jól működő intézmény titka tehát: ad-e motivációt és képességeket.

A nyugati kultúrában megfigyelhető az érzelmek iránti bizonytalanság, de értékük igenlése egyaránt megjelenik. Az érzelem – bizonyos megközelítésekben és esetekben – az irracionális világ része, mert ellenőrizhetetlen, destruktív, primitív, civilizálatlan, felnőtthöz méltatlan, ugyanakkor az értelem ellenőrizhető, konstruktív. Az érzelmeket erősen befolyásolják a kulturális elképzelések, társas kapcsolatokat közvetítenek, ugyanakkor egyéni állapotok is. Nehéz eldönteni: milyen mértékben egyetemesek, és milyen mértékben kulturális konstrukció.

Az érzelmekről szólva összegzésképpen elmondhatjuk, hogy nem a definíciók felfedezése, és nem az érzelmek meghatározásának képessége a fontos, hanem hogy megértsük őket. Az érzelmek a gyermek mentális életének középpontja, mely megalapozza, fenntartja, megváltoztatja és megszünteti az önmaga és környezete kapcsolatát azokban a dolgokban, amelyek fontosak a számára. Összekapcsolják a számunkra fontos dolgokat az emberek, dolgok világával. Központi szerepük van a kapcsolatépítésben, segítségükkel tudomást szereznek egymás vágyairól és vélekedéseiről. A gyerekek saját érzelemélményei jelzik, hogy mi működik, és mi nem működik egy interakcióban.

A szeretetteljes és szakszerű, vagyis tudományosan is megalapozott nevelés, a biztonságot nyújtó kötődésrendszer és a stimuláló, ingergazdag környezet egyfajta kulcs a boldog és elégedett emberi életút megalapozásához. A kisgyermekkor, a kisgyermekkorai fejlődés és fejlesztés még soha nem volt ennyire az emberrel foglalkozó tudományok fókuszában. Az ingergazdag, stimuláló környezet, a boldog gyermekkor, a feltétel nélküli elfogadás és a mindent átható szülői, nevelői szeretet képezik a kisgyermeknevelés alapjait. Hosszú távon tehát csak a családot, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkileg és testileg egészséges nemzedékeket képes felnevelni. A szeretet a kisgyermekkorai növekedés és a fejlődés táptalaja. Mindenki - a kisgyermeknevelés bármely területén is munkálkodva – járuljon hozzá egy egyetemlegesen boldog gyermekkor megteremtéséhez.

Irodalomjegyzék

- Ádám, Gy. (2004). *A rejtőzködő elme*. Budapest: Vince Kiadó.
- Adolphs, R. – Damasio, A. R. (2003). Az érzelem és gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai elképzelés. In: *Forgács József (Ed.), Az érzelmek pszichológiája*, (pp. 31-53). Budapest: Kairosz Kiadó.
- Bagdy, E. (2014). *A tehetség kibontakozása*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Bardócz-Tódor, A (2001). *Szabványos minőségirányítási rendszer az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bauer, J. (2011). *A testünk nem felejt. Kapcsolataink és életmódunk hatásai génjeink és idegrendszerünk működésére*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Bauer, J. (2010). *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Bednorz, P. – Schuster, M. (2006). *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Boross O. - Pléh Cs. (2008). *Pszichológia – Akadémiai lexikonok*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Csépe V. (2016). Az olvasó agy – „Magyarország az élvonalba kerülhetne”. *Új Köznevelés*, 72. évf. 1. sz. [online, 2019. október 9.]
- Csíkszentmihályi M. (2010). *FLOW – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dewey, J. (1912). *Iskola és társadalom*. Budapest: Lampel R. Kiadó.
- Doidge, N. (2015). *A változó agy. Elképesztő történetek az agy kutatás élvonalából*. Budapest: Park Könyvkiadó.
- Dweck, C. S. (2015). *Szemléletváltás – A siker új pszichológiája*. HVG Könyvek kiadó, Budapest
- Egyed K. (2011). Az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In: Balázs Isván (Ed.), *Biztos kezdet Kötetek I., A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei*, (pp. 166-204). Budapest. [online [2019.10.24.]
- Farnady-Landerl V. (2015). *Kisgyermekkor, tanulás, társak – a kisgyermekkorai személyes és szociális kompetenciák neuropedagógiai kontextusai*. Sopron: Nyugat - magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar.
- Gaskó K. (2006). A tanulás pszichológiai értelmezése. In: *Nabalka István (Ed.), Hatékony tanulás, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, (pp. 20-27). Budapest: Bölcsész Konzorcium Kiadó.
- Goleman, D. (2008). *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.
- Goleman, D. (2007). *Társas intelligencia. Az emberi kapcsolatok új tudománya*. Budapest: Libri Kiadó.
- Hamvai Cs. - Pikó B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskolavilágában: A pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108. évf. 1. sz. p. 71.

- Hanson, R. (2016). *Sírjak vagy nevessek? Az emberi agy boldogságra hangolható*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Hüther, G. (2015a). *Etwas mehr Hirn, bitte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG.
- Hüther, G. (2015b). Vorwort. In: Purps-Pardigol, S. (Ed.), *Führen mit Hirn*, Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH, pp. 11-15.
- Kissné Zsámboki, R. - Farnady-Landerl, V. (2018). Neuropedagógiai innovációs lehetőségek a neveléstudományi kutatások-ban az EMOTIV EPOC+ mobil EEG készülék alkalmazásával. *Képzés és Gyakorlat*, 16. évf. 3. sz. pp. 21-36.
- Kissné Zsámboki, R. (2015). *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában*. Pécs: Edenscript Kft.
- Kitzinger, A. (2010). Korai nyelvfejlés Európában és Magyarországon. *Képzés és Gyakorlat*, 8. évf. 1. sz. pp. 91-98.
- Kitzinger, A. (2019). *Young at Heart, Young at Language Learning: The Ages of Language Learning. Language Teaching Tomorrow - Journal of Higher Education Language Teaching* 2019. Paper: [online, 2020.01.10., <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2343-0281-47>]
- Klein S. (2012). *Tanulni jó. Egy pszichológus a pedagógiáról*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Markham, L. (2016). *Békés szülő, boldog gyermek. A kiabálás vége és a kapcsolatteremtés kezdete*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Martin, R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review. In: W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 15-62). New York: Mouton de Gruyter.
- Molnár, K. (2019). Kompetencia alapú természetbeni tanulás, változatos tanulás-szervezés pedagógusjelölteknek = Competence-Based Learning in Natural Environment, Diversified Organization of Learning for Teacher Trainees. In: *Tanulmánykötet Mérszáros Károly Tiszteletére 2019*, Sopron: University of Sopron, pp. 93-102.
- Nádasdy Z. – Fiser J. (2003). A tanulás biológiai és mesterséges neurális hálói. In: *Pléh Csaba – Kovács Gyula – Gulyás Balázs (Ed.), Kognitív idegtudomány*, (pp- 389 – 435), Budapest: Osiris Kiadó.
- Nahalka I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. In: *Neveléstudomány: oktatás- kutatás-innováció*, 1. évf. 4. sz. pp. 21 – 33. p. [online, 2019. november 4.]
- Nahalka I. (2014). Konstruktív tanuláselmélet, tanulási eredmények mérése – interjú Nahalka Istvánnal. In: B. Tier-Szegedi (Ed.): *Alma a fán – A tanulás jövője 5*, Tempus Közalapítvány, pp. 38 – 47. Budapest, [online, 2019. november 1.]
- Németh A. - Ehrenhard S. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Papert S. (1988). *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. Budapest: Számítás-technika-alkalmazási Vállalat.

- Patyi, G. – Sarkady, S. – Simon, T. (2009). 50 éves a felsőfokú óvóképzés Sopronban. In: Fusz, Gy. (Ed.), *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve, 1959–2009*, (pp. 153–164). Szekszárd: PTE, IGYFK.
- Patyi, G. (2013). Óvónőképzés Sopronban a dualizmus korában. *Neveléstörténet*, 10. évf. 3–4. sz. pp. 124–133.
- Patyi, G. (2020). 60 évvel ezelőtt indult a felsőfokú óvónőképzés Sopronban. In: Kovácsné Tóth, T. (Ed.), *A tanítóképzés múltja, jelene V. – a tanárképzés múltja, jelene II.* (pp. 80–88). Szombathely: Savaria University Press. [online, 2020. február. 04., <http://mek.oszk.hu/20100/20105/20105.pdf>]
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pléh Cs. (2015). *A tanulás és gondolkodás keretei. A népi pszichológiától a gépi pszichológiáig*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Polster, H. R. – Hüther, G. (2017). *Vissza a gyökerekhez. Így fejlődnek „ezek a mai gyerekek”*. Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Racsmány M. (2014). A csodálatos teszt. In: *Mindennapi pszichológia*, 24. évf. 3. sz. pp. 52-55.
- Spitzer, M. (2014). *Lernen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stark G. (2011). Óvodai tevékenységek módszertana. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Stipkovits E. (2017). Társunk a tükör. A korai kötődések hálójában. *Pszichológia*, 2017. 2. sz. pp. 30 – 33.
- Szabolcs É. – Golnhofer E. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Szódy J (2016). Az érintés varázsa. In: *Új Köznevelés*, 72. évf. 4. sz. [online] [2019. október 16.]
- Varga, L. - Farnady-Landerl, V. (2017). Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia. In: Hanák, Zsuzsanna (Ed.) *A magyar tudomány ünnepe 2015: Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*, (pp. 81-98). Eger: Líceum Kiadó.
- Varga, L. - Szécsi, T. (2018). Neuropedagogy in Early Childhood in Hungary: Foundations and Micro-investigation. *Képzés és Gyakorlat*, 16:3 pp. 67-74.
- Varga L. (2015): Új tudomány születőben: kisgyermekkorai neuropedagógia. In: Juhász György – Nagy Ádám – Strédl Terézia – Tóth-Bakos Anita (Ed.), *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban”*, Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete, (pp. 11-18). Komarno: Selye János Egyetem.
- Varga, L és Borbás, M. (2017). *Kisgyermekkorai neuropedagógia. A kisgyermekkorai agyfejlődés megtámogatása az óvodai nevelésben*. Kézirat. Sopron: SOE BPK.
- Vekerdy T. (2011). *Érzelmi biztonság. Mit kellene tudnunk a gyerekekről és magunkról?* Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

