

## ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS FREINET MÓDRA

**KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA**

a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának  
tanársegédje  
kissne.zsamboki.reka@bpk.nyme.hu

---

*Jelen tanulmányban a szerző a Freinet pedagógia elkötelezett híve és művelőjeként a Freinet pedagógussá válás sajátos útját kutatja. Arra a kérdésre próbál választ keresni, hogy ezen kötelező képzéshez és a végzettséget igazoló oklevélhez nem kötött pedagógia elsajátításában milyen tényezők, hatások játszatnak szerepet a felsőfokú óvodapedagógusképzésben eltöltött időszaktól kezdődően az aktív pedagóguspályán kínálgató továbbképzési lehetőségeken át. A felsőoktatás mai szemszögéből nézve foglalkozik a Freinet pedagógia központi fogalmaival, alapelveivel, különös tekintettel az oktatási gyakorlatban megvalósítható tanulás- és tanításszervezési szemléletmódra, alkalmazási lehetőségekre. Majd a Freinet mozgalom létrejöttének rövid ismertetését követően bemutatja a magyarországi Freinet találkozók szellemiségét és gyakorlatát, amely a Freinet pedagógia iránt érdeklődő illetve már elkötelezett pedagógusok szakmai önképzés formájának színtere és bázisa.*

---

### Bevezető

Az 1989-es politikai fordulatot megelőző és követő néhány évben, azaz közel húsz éve bontakoztak ki Magyarországon az alternatív pedagógiai irányzatok, és az ezt követő időszakban jelentek meg a felsőfokú pedagógusképző intézményekben az alternatív pedagógiákat bemutató stúdiumok, és azok megvalósítására felkészítő gyakorlati-szakmai kurzusok. A teljesség igényére való törekvés nélkül megemlíthető a németországi kooperációval, *Mesterházy Zsuzsa* és *Vekerdy Tamás* közreműködésével hazai keretek között induló *Waldorf-tanárképzés* az akkori *Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán*, illetőleg az *Alapítványi és Magániskolák Egyesülete* keretében *Békési Ágnes* nevéhez kötődő *Alternatív Tanárképző Stúdium* Budapesten. (Horváth, 1991)

Az 1989–90-es tanévtől kezdődően a *Soproni Óvóképző Főiskola* gyakorló óvodájában találkozhattak az óvodapedagógus hallgatók *Célestin Freinet* (1896–1966) munkásságának első magyarországi óvodai adaptációjával. A határmenti város óvóképzője nem pusztán a hallgatóknak kínált betekintést ebbe a reformpedagógiai alapokon nyugvó alternatív pedagógiába, hanem az itt szervezett intenzív továbbképzések és Freinet találkozók több száz pedagógust vonzottak az ország számos régiójából, akik élve a pedagógiai pluralizmus és a módszertani szabadság

lehetőségével befogadónak mutatkoztak a „forradalminak” ható gyermek- és tevékenységközpontú pedagógiák iránt.

*Célestin Freinet* által közel száz éve megalkotott természet- és életközeli pedagógiai koncepció egyik kivételes sajátossága, hogy nem szigorúan deklarált elvekkel és módszerekkel körülbástyázott rendszer, hanem nyitott, dinamikus alapelvekkel, innovatív technikákkal rendelkező rugalmasan alkalmazható szellemiség. Vannak pillérei, amelyekbe kapaszkodni lehet, de nincsenek korlátai, amelyek beszabályozzák. Két fentebb már említett alapelve, *a természet- és az életközelség* folyamatosan biztosítja a szellemiség megújulását, egyben feltételezi a változó világhoz, a környezethez való folytonos alkalmazkodást; a pedagógusokból pedig előhívja a permanens szakmai megújulás, önképzés igényét. A harmadik alapelv – *a szabad önkifejezés* – lehetővé teszi a gyermek személyiségének és a pedagógus egyéniségének, módszertani szabadságának harmonikus kiteljesedését. Ezért joggal mondható, hogy a *Freinet*-pedagógia csak alkotó pedagógusok kezében működik igazán (*Zsámboki, 1993*).

A *Waldorf*- és a *Montessori*-pedagógusképzés alapját és kritériumát jelentő szemináriumokkal, tanfolyamokkal ellentétben a *Freinet*-pedagógusokkal szemben nincsenek szigorúan deklarált, kényszerű elvárások. Ahhoz, hogy valaki *Freinet*-pedagógussá váljon, illetve pedagógiai munkájában *Freinet* elemeket alkalmazzon, nincs és soha nem is volt szükség szakmai végzettséget igazoló papírosra. Akkor pontosan *hol és hogyan válik valaki Freinet-pedagógussá?* – tehetjük fel mindezek után joggal a kérdést.

A pedagógusképző intézmények hallgatói napjainkban leggyakrabban a neveléstörténeti kurzusokon, illetve az alternatív pedagógiákat bemutató stúdiumok alkalmával találkozhatnak először *Célestin Freinet* koncepciójával, mint egy lehetséges – reformpedagógiai alapokon nyugvó – gyermek- és tevékenységközpontú elképzelés egyikével. A Soproni Óvóképző Főiskola jogutódjaként működő *Nyugatmagyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán* tanulmányaikat végző óvodapedagógus hallgatók már a tanulmányaik alatt, a gyakorlati képzés keretei között bepillantást nyerhetnek egy *Freinet*-szellemű óvodai csoport életébe, és amennyiben kedvet kapnak hozzá, később maguk is *Freinet*-pedagógussá válhatnak.

Jómagam – korábbi *Freinet*-s gyakorlatvezető óvodapedagógusként, és jelenleg is *Freinet* pedagógiai alapelveket valló és alkalmazó oktatóként – aktív részt szeretnék vállalni abban, hogy ne csupán az óvodában eltöltött gyakorlati képzésben jelenjenek meg a francia néptanító kidolgozott innovatív pedagógiai alapelvek és technikák, hanem a *felsőfokú oktatás elméleti kurzusainak kooperatív és konstruktív tanulás- és tanításszervező gyakorlatába* is beépüljön ez a szemléletmód.

Tanulmányom első részében az imént megfogalmazott célkitűzés érdekében szeretném bemutatni a *Freinet*-pedagógia alapelveit a mai magyar felsőoktatás szemszögéből, bizonyítandó, hogy a több mint fél évszázados gondolatok ma is aktuálisak és kívánatosak az óvodapedagógus hallgatók gyermek- és tevékenység-

központú szemléletének alakításában. Hiszem és vallom, hogy a kurzusok során elsajátítandó tartalom és az elsajátításhoz szükséges eljárások, módszerek maguk is a „tananyag” részét képezik, ezért alkalmasak arra, hogy már a képzés szakaszában inspirációt jelentsenek egyes hallgatók számára a *Freinet*-pedagógussá váláshoz.

Tanulmányom második felében a pedagógus-továbbképzés sajátosan *Freinet*-s módját kívánom bemutatni a *Freinet* mozgalom létrejöttének rövid ismertetésével és a magyarországi *Freinet* találkozók szellemiségének és gyakorlatának vázolásával.

### **A Freinet pedagógia központi fogalmai, alapelvei a felsőoktatás mai szemszögéből**

*Célestin Freinet* pedagógiai koncepciójának központi fogalmait, alapelveit írói termékenységének legaktívabb korszakában, a második világháború alatti időszakban vetette papírra. Később nyomtatásban is megjelent műveiben – pl. *L'École Moderne Française, Les techniques Freinet de l'École Moderne*<sup>1</sup> – megfogalmazódik a hagyományos, tantervszerű formában, racionális keretek közé szorított oktatási koncepció elutasítása és körvonalazódnak az érdeklődésen alapuló, hatékony tanulási környezet és technikák megszervezésének központi fogalmai, melyeket az alábbiakban részleteznék.

*Freinet* koncepciójának elemei deklarált részei napjaink oktatási programjainak, de a gyakorlati megvalósítás sok esetben hiányos vagy egyáltalán nem érhető tetten. Ezért van jelentősége rendszerbe foglalva és a lényeges elemek kiemelésével ismét ráirányítani a figyelmet e korszerű tanulás-felfogás elméleti és a felsőoktatásban is követhető gyakorlati sajátosságaira.

#### *A munkálkodás pedagógiája („Pédagogie du travail”)*

*Freinet* pedagógiájában központi szerepet kap a munkálkodás, mint természetes gyermeki állapot, s vele szemben ellenpólusként fogalmazódik meg a természetellenes tétlenség. Épít a gyermekben rejlő ösztönös erőfeszítésre, alkotásvágyra, melynek során a gyermek a saját maga által kitűzött célok érdekében teljesítőképessége legszélső határáig eljuthat.

A munkálkodás pedagógiája alatt mai szóval alkotás- és tevékenység-orientáltságot érthetünk. A hallgatók kezdeményezői és szervezői legyenek tanulási folyamataiknak, melynek középpontjában a saját élményű tanulás, az alkotás és tevékenység áll. Ezen tényezők segítségével kialakíthatók a későbbi pedagógiai munkában olyannyira kívánatos gyermek- és tevékenységközpontú szemlélet keretei és módszertani eszközei. A hallgatói munkát csoportos formában, együttműködésen alapuló, megosztott felelősség mentén érdemes szervezni és a mindennapok

<sup>1</sup> A Francia Modern Iskola (1946) ill. A Modern Iskola technikái (1964; 1982) Tankönyvkiadó, Bp.

gyakorlatában megvalósítani. Így a tradicionális – és gyakran elkerülhetetlen – frontális óravezetéssel szemben a kooperatív tanulásszervezésre építő órák esetében a hallgatói tevékenység elsőrangú szerepet kaphat.

Fentebb hangsúlyozott tevékenység-központúság megvalósítására szolgál – a felsőoktatás gyakorlatában is egyre nagyobb teret hódító – *projektmódszer*. A pedagógiai projekt nem *Célestin Freinet* találmánya, hiszen eredete régebbi időkre nyúlik vissza.<sup>2</sup> Ugyanakkor a XX. század elején megjelenő reformpedagógiák – köztük a *Freinet*-pedagógia is – szívesen alkalmazta, mint a praktikus logikát követő *valóságos élettevékenységekből fakadó komplex ismeretszerzés* lehetőségét. Ezen tanulási folyamat során kibontakozó ismeretek – feladat-orientáltságukból fakadóan – nem szoríthatók szigorúan diszciplináris keretek közé, hiszen kevésbé megtervezhető, hogy a tantárgyak mely elemeit mozgósítja. Az ismeret ennek megfelelően tudományos marad, de az ismerethez jutás logikája szakít a tradicionális iskolai megismerés alapvetően passzív befogadó voltával (*Hortobágyi*, 1991).

A projektmódszer lehetővé teszi a középpontjába helyezett problémakör jelenségeinek komplex vizsgálatát, az összefüggések feltárását, egyes kiemelt részterületekben való elmélyülést, változatos kutatási módszerek alkalmazását, valamint a résztvevők közötti tevékeny együttműködést. Nem ritkán olyan hallgatói képességeket, pedagógusi kompetenciákat hív elő és fejleszt, melyek egyáltalán nem illeszthetők be tantárgyi keretek közé; jelentőségük akár később, a pályakezdés szakaszában juthat érvényre.

#### *Kooperatív tanulás („Travail coopératif”)*

*Freinet* pedagógiájának alapelveiben megfogalmazza tanítási technikáiról vallott nézeteit: [A gyermek] „Kedveli viszont az egyéni vagy csoportmunkát egy együttműködő közösség keretein belül. A csoportban vagy közösségben/szövetkezetben végzett munka nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt csinálja. Ellenkezőleg: Az egyénnek maximálisan meg kell őriznie az egyéniségét a közösség szolgálatában.” [...] „A gyerekek megértik, elfogadják, gyakorolják, maguk szervezik (életüket), ha szükségesnek tartják.” (*Freinet*, 1979/1994, 55. o.)

A kooperatív tanulás mai értelmezésében fenti gondolatokkal összhangban a tudáskonstruálás lehetőségének megteremtése, a szociális kompetenciák alakítása, valamint az önszabályozó tanulási motívumok fejlesztése a felsőoktatásban is egyidejű és egyenrangú cél. Nélkülözhetetlen elem az *építő egymásrautaltság*, melynek során az egyes hallgatók, hallgatói csoportok valóban érdekeltek egymás sike-

<sup>2</sup> A XVIII. század közepén a párizsi és itáliai építészeti akadémiákon projekteknek nevezték a nagyobb építkezési vállalkozások azon részleteit, amelyeket a felsőbb évfolyamokra járó diákok önálló kidolgozásra kaptak meg. Az USA-ban a 19. század közepén hasonló értelmezéssel terjed el a projekt fogalma az építészeti, technikai, mezőgazdasági és művészeti főiskolákon, amelyekben a záróvizsga feltételéül szabták egy-egy gyakorlati feladat megoldását (*Hortobágyi*, 2002).

rében. A közös célt csak az egyéni teljesítmények felelősségteljes elvégzése és optimális összehangolása hozhatja létre. Az egymásrautaltság erősödésével a kooperatív magatartás is fejlődik, így *a közösségépítés a tanulási folyamat szerves részét alkotja*, mely segíti a hallgatókat a későbbi pályaszocializáció és a társadalmi integráció során.

Fentieknek megfelelően a kooperatív tanulás-szervezésben az oktatói szerep más dimenzióban nyer értelmet: facilitátor jellegű, célja az együttműködő ösztönzés, szükség esetén segítségnyújtás, tanácsadás. Nem ritkán megkívánja az oktatási keretek, térszerkezet radikális átalakítását is, hiszen a hagyományos tantermi elrendezés szűk teret biztosít a kooperációra, a műhely-jellegű munkára. *Freinet* osztályterme az 1920-as években, tanítói pályája kezdetén szintén sokkal inkább műhelyre hasonlított. Az asztalokat és székeket éppen az aktuális tevékenységnek megfelelően rendezték el. Az addig központi szerepet játszó tanári asztal a tanterem közepére állítva a szemléltetésre, bemutatásra szánt tárgyak kiállítóhelyeként szolgált (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005).

A felsőoktatásban is kívánatos, hogy az oktatási színterek át- és elrendezése ne az önmagáért való rendet szolgálja, hanem a tevékenységek sokféleségének megvalósíthatóságát és az egymás közötti kommunikációt segítse elő. Az ilyen jellegű foglalkozásokra való felkészülés az oktatótól a szokásosnál is több szellemi befektetést igényel, a megvalósítás pedig alapos előkészületeket, szervezőmunkát és megosztott figyelmet kíván, mely kezdetben – tapasztalataim szerint – nem minden esetben társul kellő hallgatói lelkesedéssel, hosszú távon azonban gyümölcsöző kapcsolatot és munkát eredményez.

#### *Kísérletező próbálkozás és tévedés („Tâtonnement experimental”)*

Egy ókori keleti mondás szerint: „Amit hallok elfelejtem, amit látok, arra emlékszem, amit csináltam, azt tudom is”. Fenti mondással ellentétben napjaink hagyományos oktatási gyakorlatában még mindig a tanulás kognitív formája áll előtérben. A verbálisan történő tananyag-feldolgozás mellett, a tudás ellenőrzése és értékelése többnyire az ismétlő jellegű visszamondás eredményességét jelenti, nem tulajdonítva kellő jelentőséget az aktivitásnak, és az „értékes” tévedés lehetőségének. A „kísérletező tapogatózás” *Célestin Freinet* pedagógiájában a gyermek természetes kíváncsiságára építő, abból táplálkozó ismeretelsajátítási mód, amelyben a tudás átadása helyett a felfedezésből származó tapasztalatszerzés, a kutatás, a gondolkodási mód elsajátítása a legfőbb cél.

A felsőoktatásban a gyakorlati stúdiumok színterén hasonlóképp a készen kapott ismeretek elfogadása helyett az egyéni kísérletezés, tapasztalatszerzés és tudáskonstruálás aktivizálása jelentheti a tanulási folyamat célját. Nem pusztán valamely célnak vagy eszmének alárendelt tudatosság révén előírt tankönyvi igazságok, hanem a saját vizsgálatok, tapasztalatok, az előzetes tudás és a nézetek, valamint a valóság

együttesen határozza meg a hallgatók gondolkodását. Ennek megfelelően kiemelt jelentőségű, hogy a hallgatók – tanegységekre tagoltság helyett – komplex, interdiszciplináris és egyben gyakorlati pedagógiai tudást szerezzenek a képzés során.

A tanulásról alkotott konstruktivista szemlélet ezzel szemben épít a hallgatók előzetes – deklaratív jellegű – tudására, „amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg” (Csapó, 2002, 40. o.). Hozzájárulva a döntésvállalást segítő problémafelismerő és -megoldó gondolkodás fejlődéséhez, a gyakorlatban alkalmazható tudás kialakulásához.

#### *Természetes módszer („Méthode naturelle”)*

*Freinet* kitérte az iskola kapuit arra az életre, amely a gyermekeket közvetlenül körülvette. Az élményekkel átszőtt élettapasztalatokat az iskolában feldolgozták, beépítették a tanulmányaik folyamatába. Napjainkban a gyermekkori tanulás tapasztalatra épülő jellegét szintén a gyermeket körülvevő társadalmi-természeti környezettel való harmonikus és tudatos együttélés biztosítja.

A „természetes” tanulás alapját felnőttkorban előzőeken túlmenően a tanuló személy egyedi, sajátos tanulási folyamata, tanulási stílusa, kialakult tanulási stratégiái képezik, melyben kiemelt szerepet játszik a folyamatos reflexió illetve a tanulási folyamat tudatosítása és tudatosulása, a metakogníció. Gondolkodásunk metasztintú összetevői az önreflexió megjelenésétől folyamatosan főszerepet kapnak az értelmi fejlődésben, ezért tekinthető többek között a felsőfokú oktatás céljának és eszközének is a gondolkodás stratégiai szintű komponenseinek felszabadítása. A problémamegoldás és a kutató feladatok bármely tanegység esetében jó alkalmat szolgáltatnak a metakognitív stratégiák fejlesztésére (Csíkos, 2007). Ezen stratégiák – az új tudás kapcsolása a már meglévőhöz, a gondolkodási stratégia tudatos megválasztása, az értelmi folyamat tervezése, nyomon követése és értékelése – az oktatók pedagógiai „eszköztárának” szerves részét képezik. Alkalmazásuk során feltárhatók a problémahelyzetek, felkutathatók az alternatív megoldások, a hallgatók számára nyomon követhető, szabályozható és megítélhető saját gondolkodásuk. A gondolkodásban jelen lévő feladatmegoldó stratégiák sokszínűségének kialakításával és fenntartásával, illetve a reflektív szemléletmód alapozásával valósítható meg a felsőoktatásban is a „tudatosan természetes” tanulás pedagógiája.

#### *Érdeklődés-központúság („Complexe d'intérêt”)*

„Az értelem nem magtár, amit megtöltünk, láng, amelyet szítani kell.” – írja *Freinet* az 1930-as években egy népoktatási lapban (Veress, 1966, 410. o.). Az érdeklődés, a kíváncsiság és a tudásvágy azonban nem csupán gyermekkorban alkotják a tanulási folyamat mozgatórugóját. Az ifjú- és felnőttkori tanulásnak egyaránt kulcsfontosságú tényezői a belülről fakadó (intrinsic) motiváció, a tudásvágy, a folyamatos

önképzésre való igény és nem utolsó sorban a „hasznossági elv”. A felsőoktatásban részt vevő hallgatók akkor motiváltak igazán a tanulásra, ha maguk is kedvet és okot éreznek rá, illetve, ha egzisztenciálisan megalapozott távlati cél vezérli őket. A tanulás előremozdítója még ezen iskolafokon is az élményközpontúság és a siker. A hallgatók saját öntevékeny aktivitására alapozott tanulási folyamat, a tevékenységek szervezésénél hangsúlyos problémaközpontúság, a kreativitás és a diverzív gondolkodásra ösztönző csoportmunka együttesen létrehozhatja az optimális, tanulásra irányuló aktivációs szintet (flow-élmény, vö. Csíkszentmihályi, 2001). Ez az állapot az egyik legerősebb motivációs készlet, melynek következtében a tanulás hatékonysága optimális, a különböző tanulási motívumok egyidejűleg működtethetők.

Az *élmény- vagy tevékenységközpontú tanulásszervezés* alkalmazása a felsőoktatás színterén a természetes emberi tanulási formák újra felfedezését és szervezett oktatási keretekhez való adaptálását jelenti, illeszkedve a spontán emberi megismerés sajátosságaihoz, és alkalmazkodva az információs és kommunikációs „forradalom” nyomán keletkezett megváltozott tanulási környezethez.

### *Demokrácia („Démocratie”)*

*Freinet* szintézis-pedagógiájában megjelenő demokratikus-liberális alapvetés, a szabadság és az öntevékenység hangsúlyozása, az egyéni és közösségi interakció szerepe már a korábbi reformpedagógiai elgondolásokban pl. *Maria Montessori*, *John Dewey* koncepciójából is kiolvasható volt. A francia néptanító Modern Iskolájában azonban a cselekvés szabadsága és a véleménynyilvánítás biztosítása demokratikus alapokon nyugvó, egyenlő szabadságjogokkal és kötelezettségekkel működő osztályközösséget kívánt. A tanulóközpontú, demokratikus pedagógiai szemlélet kialakítása, demokratikus alapértékek, a tolerancia, a nyitottság közvetítése, a hallgatók autonómiájának, döntéshozó kompetenciájának fejlesztése napjaink felsőfokú pedagógusképzésében is nélkülözhetetlen eszköz és cél. Életünkben, társas kapcsolatainkban, munkahelyi környezetünkben a szaktudás mellett elengedhetetlen a kommunikációs készségek fejlettsége, az együttműködésre, a toleranciára való alkalmasság. A szociális kompetenciák megfelelő fejlettségi szintje a társadalmi beilleszkedés és a demokratikus együttélés elengedhetetlen feltétele, melyeknek alakulásában kiemelt szereppel bír a segítően kritikus, nyitott légkör, a támogató együttműködés és az egymás különbözőségeire épített tanulásszervezés. Az együttműködést, közös döntéseket, szabályok alkotását, felelősségvállalást feltételező hallgatói kooperáció során egyaránt kimunkálódhatnak az eredményes, kölcsönösen elfogadható, hiteles és célravezető kommunikáció formái.

Fentiek alapján összegezhető, hogy a francia néptanító által több mint fél évszázada megalkotott szintézis-pedagógia alapelvei napjaink felsőfokú oktatásában is mérvadónak tekinthetők, aktualizálhatók, mert megteremtik és jól szolgálják a kooperatív és konstruktív szellemiséget kívánó tanulás és tanítás elméleti és gyakor-

lati kereteit. A következőkben az óvodapedagógus-képzést követő sajátosan *Freinet*-s önképzési lehetőségeket szeretném vázolni.

### **A pedagógus-továbbképzés színterei: a Freinet mozgalom és a Freinet találkozók**

A hazai vagy külföldi pedagógusképzések lajstromában nincsenek és soha nem is voltak *Freinet*-pedagógusokat képző intézmények, kurzusok. Ennek a pedagógiának nyitottságát, megújulását ugyanis egy lelkes és elkötelezett pedagógusokból alulról szerveződő és a gyakorlathoz közel álló mozgalom tudta és tudja megőrizni évtizedek hosszú során át. A *Freinet*-szellemiség elkötelezett híveivé azok váltak és válnak igazán, akik a belülről fakadó érdeklődésből és igényből merítve készte-tést éreznek arra, hogy részletesen megismerjék gyermekközpontú szellemiségét, rendszerét, magukévá tegyék alapelveit és változatos technikáit, miközben életre szóló élményekkel gazdagodhatnak egy-egy hazai vagy külföldi konferencián, *Freinet* találkozón.

A nemzetközi mozgalom gyökerei az 1920-as évek közepéig nyúlnak vissza, amikor *Célestin Freinet* iskolaközi levelezésekből induló kapcsolatokból megalakította a *Laikus Világi Tanítók Szövetkezete* nevű összefogást, a CEL-t (Cooperative de l'Enseignement Laïc). Később, a II. világháborút követően a széleskörű érdeklődésnek köszönhetően a CEL-t tartalmában és eszmeiségében megújulva felváltotta a *Modern Nevelés Szövetkezeti Intézete*, az ICEM (Institut Cooperatif de l'École Moderne). Ezzel a lendületes pályakezdéssel egy fiatal néptanító megalapozta a máig is élő, nemzetközi kapcsolatokat felölelő pedagógiai mozgalmat. 1957-ben, még *Freinet* életében létrejött a FIMEM (Fédération Internationale du Movement de l'École Moderne), a *Modern Iskolák Mozgalmainak Nemzetközi Szövetsége*, mely kb. 35–40 olyan ország nemzeti mozgalmát egyesíti még ma is, amelyek magukénak vallják a *Freinet* pedagógia elveit és gyakorlatát. Tagszervezetei működnek a világ szinte minden táján, Európától Ázsiáig, Amerikától Afrikáig egyaránt.

A FIMEM 1968 óta minden második évben nemzetközi kongresszust szervez, ez a RIDEF (Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet), vagyis a *Freinet Nevelők Nemzetközi Találkozója*<sup>3</sup>. A résztvevők egyrészt *Freinet*-pedagógusok, másrészt olyan tanárok, kutatók, diákok, szimpatizánsok a világ minden tájáról, akik azért jönnek, hogy *egymástól tanulva* elmélyítsék, alkotó módon újratermessék pedagógiai ismereteiket, beszámoljanak tapasztalataikról, vagy megismerkedjenek a *Freinet*-technikákkal és a mozgalommal. A multikulturalitás és kollegialitás jegyében több száz pedagógus vesz részt a találkozókön, ahol szemináriumok, alkotó műhelyek, viták, és sok egyéb tevékenység során kooperatív csoportmunká-

<sup>3</sup> A legutóbbi RIDEF 2010. július 20–29. között került megrendezésre a franciaországi Saint-Herblain-ben.



ban ismerkedhetnek a különböző országokban folyó gyakorlattal. A kezdőként ide érkezők az elméleti előadások, kurzusok helyett egymástól tanulva, kísérletező módon próbálkozva, öntevékeny módon ismerkedhetnek meg a francia néptanító pedagógiájával.

A nemzetközi továbbképzések szellemiségének megfelelően, azzal azonos módon működnek a hazai *Freinet* találkozók is, melyek nyitányának az 1980-as évek elején kibontakozó magyarországi *Freinet* mozgalom tekinthető. 1982-ben a nemzetközi *Freinet* mozgalom Eszperantó Bizottsága tíz napos pedagógus találkozót szervezett Magyarországon, melyet követően a 80-as évek végére a magyarországi *Freinet* mozgalom kiszélesedését jelző, több alulról szerveződő kezdeményezés is elindult.<sup>4</sup>

1990. év januárjában 31 alapító taggal bejegyzésre került a *Magyar Freinet Alapítvány*, amely működése alatt a *Freinet* találkozók fő szervezője és anyagi támogatója volt. Majd egy évtizeddel később 2001-ben létrejött a *Magyarországi Freinet Egyesület*, mint közhasznú szervezet, a magyarországi *Freinet* mozgalom munkájának segítése, támogatása, illetve az akkreditált országos továbbképzések szervezése céljából.

A *Freinet* pedagógiájának hazai adaptációjából fakadó sokszínű szakmai tapasztalat megosztásának igénye hívta életre 1990-es évektől kezdődően a helyi bemutatókat, országos táborokat, szakmai összejöveteleket, továbbképzéseket, melyeknek a modellje sajátos elemeket tartalmaz más továbbképzési rendszerekhez viszonyítva. Éppen azt a természetes utat és módot követik a pedagógus szakmaiságának kibontakozásában, amelyet maga *Freinet* is vallott: „Az ember nem hallgatva és ismételve művelődik többé, hanem cselekedve” (*Miklósvári*, 1967, 10. o.) Ezeknek az alkalmaknak sajátosság megvalósulására jobban illik a *találkozó*, a *műhelymunka* elnevezés. Segítő, megértő, inspiráló és befogadó légkör hatja át, amely az önmegvalósítást teljes élménnyé teszi. Fontos a belülről fakadó indíték, hogy a pedagógus akarja, keresse a megújulás lehetőségeit. Esetleg maga kezdeményezze, szervezze, így felelősséget érez az általa választott program eredményes megvalósulásában. A program tematikája az élet sokszínűségére, aktualitásaira reflektálva teremt lehetőséget a pedagógusok szakmai eszmecseréjére, a permanens önképzésre (*Zsámboki*, 1993).

A négy-öt napos rendezvény évenként változó helyszínen kerül megrendezésre, melyet minden alkalommal az előző találkozón vállal fel egy lelkes óvodapedagógus-közösség. A szervezés munkálatai között szerepel a központi téma kijelölése, a program részletes megtervezése, az alkalmas helyszín kijelölése és a műhelyvezetők felkérése. Műhelyvezetésre – előzetes egyeztetést követően – bárki jelentkezhet, illetőleg bárki ajánlható, aki vállalja, hogy három-négy napon át, délelőttön-

<sup>4</sup> 1988-ban Dombóváron került megrendezésre az első *Freinet* találkozó és szeminárium *Galambos Rita* és *Horváth H. Attila* szervezésében.

ként a résztvevők együttműködésén, közös tevékenységén alapuló, alkotó-műhely jellegű munka során dolgoz fel egy – a találkozó központi motívumához kapcsolódó – témát.

A megérkezés napján keretjátékkal indul a program, melynek során kibontakozik a találkozó központi tematikája, rövid bepillantást nyerhetnek az érkezők a találkozó vidám, önfeledt hangulatába és a vendéglátó *Freinet*-s óvodapedagógusok mindennapjaiba. A keretjáték során a résztvevők kooperatív kiscsoportokban tevékenykednek, játszanak együtt, megkönnyítve az ismerős és még ismeretlen résztvevők számára a beilleszkedés nehézségeit.

A keretjátékot követő esti plénum az előzőeknél hivatalosabb megnyitóként funkcionáló esemény, amelynek alkalmával a résztvevők köszöntése, az aktuális szervezési és egyéb kérdések megbeszélése történik. A műhelyvezetők itt ismertetik röviden nagyműhelyük témáját, várható programját, az együtt-tevékenykedés módját. A hivatalos köszöntő jellegzetes *Freinet*-s régió-vacsorával zárul, ahol az ország különböző pontjairól érkezők megvendégelik egymást saját tájegységük jellemző ételeivel.

A második nap reggelén induló *nagyműhelyek* jelentik a találkozó pedagógiai-szakmai vázát. Délelőttönként adnak lehetőséget a feliratkozott – s végig együtt dolgozó – résztvevőknek a felkínált témában való elmélyülésre. A szemináriumszerű, projektként működő vagy alkotóműhely jelleggel szerveződő (vö. *Horváth H.*, 1999) közös tevékenység alapja az együttes élmény és a szabad önkifejezés, amely szerves része és inspirálója a *Freinet* pedagógusok szakmai önképzésének.

A délelőtti nagyműhelyeket követően, délután szabadon választható és „átjárható” kisműhelyekben folytatódik a munka, melynek során gyakorlatias jellegű, kreatív foglalkozások (pl. kézművesség, tánc stb.) keretében sajátíthatnak el az érdeklődők újszerű, praktikus technikákat, miközben lehetőség nyílik az egymás közti pedagógiai-szakmai tapasztalatcserére.

A több napos feltöltődést követően a mozgalmas találkozó vidám színes esttel zárul, ahol tartalmaz, szórakoztató vagy épp elgondolkodtató műsorok, előadások, kiállítások keretében tekinthetnek be a résztvevők a többi nagyműhelyben folyó munka eredményeibe, hangulatába.

### **Záró gondolatok**

Az imént bemutatott *Freinet* találkozók szervezeti struktúrája, szellemisége biztosítja és egyben feltételezi is a pedagógusok aktív, tevékeny részvételét, alkotókedvét, kreativitását. Megkívánja tőlük, hogy olykor-olykor gyermekként kísérletezgetve, próbálkozva tanulják önmagukat, mérettessék meg szakmaiságukat a találkozó közössége előtt. Így válnak az évek során, az egész életen át tartó tanulás által olyan pedagógusokká, akik ihlető környezetet, változatos technikákat és élményközpontú

tevékenységeket biztosítanak a gyermekek számára, akikben az önkifejezés vágya természetes módon ébred fel.

A találkozón átélt élményeket, tapasztalatokat a mindennapokba átültetve válnak a *Freinet*-pedagógusok a rájuk bízott gyermekek természetes, nyitott, humánus és ösztönzően kritikus társává, elősegítve a gyermeki személyiség harmonikus fejlődését, kiteljesedését, önmaguk megismerését. Gyermekek és pedagógusok kölcsönösen facilitálják egymást a közös alkotásra, munkálkodásra, megtapasztalva közben az emberi – természeti – tárgyi környezet felfedeznivaló csodáit, a születő gondolatok szárnyalását és korlátait, átélve a személyes felelősség érzését és súlyát.

## Irodalom

- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változásai: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 38–45.
- Csikos Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat*. Akadémiai Kiadó Zrt, Budapest.
- Freinet, C. (1979/1994): A Freinet-pedagógia szemlélete. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 53–55.
- Hortobágyi Katalin (1991): *Projekt kézikönyv*. ALTERN füzetek 1. OKI, Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Horváth Attila (1991): *Stratégiák az alternatív pedagógiában*. In: Lukács Péter (1991, szerk.): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon*. Kutatás közben sorozat OKI, Budapest. 26–29.
- Horváth H. Attila (1999): A Freinet-találkozó mint sajátos önképzési rendszer. In: Horn Gábor, Horváth H. Attila, Sári Lajos, Vekerdy Tamás és Zágón Bertalanné (1999, szerk.): *Süss fel nap II. Kisgyermekkorai modell-intézmények Magyarországon* Soros Alapítvány, Pilisborosjenő. 118–123.
- Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó Kft, Budapest.
- Miklósvári Sándor (1967): Találkoztam Monsieur Freinet-vel. *A tanító munkája*. 4. sz. 9–15.
- Veress Judit (1966): Celestin Freinet (1896–1966). *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 406–421.
- Zsámboki Károlyné (1993): Hogyan lesznek a Freinet pedagógusok? *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 111–114.