

Philippe Meirieu daagt uit de familiecultuur te relativieren

Slagen in de kleuterklas om te slagen in de basisschool

DOOR: PHILIPPE MEIRIEU – *'Een leerling zijn, die bovendien een 'goede leerling' wil zijn, is geen vanzelfsprekend proces. Tussen de familie/het gezin, die haar eigen regels heeft, en de school waar de regels anders zijn, kan de overgang groot zijn en gevolgenrijke mislukkingen met zich meebrengen. Daarom verdient die kloof alle aandacht van de kleuterscholen, die doorslaggevend zijn voor de slaagkansen van het kind.'*

De filosoof Alain¹ (hij leefde van 1868 tot 1951) heeft op schitterende wijze een te emotioneel gericht onderwijs bekritiseerd: in een krachtig betoog stelt hij dat de school moet breken met het familiale universum en zich in de plaats daarvan moet toespitsen op oefeningen en kennis, die de beperkingen van de familiale cultuur overstijgen. De school moet het kind ook een heilzame onverschilligheid bijbrengen en een leerklimaat scheppen, waarin op een serene manier de principes van de universele rede tot hun recht komen.

Dergelijke formuleringen stroken allicht weinig met onze hedendaagse gevoeligheden. Niettemin bevat het uitdagende voorstel van Alain zowel een precieze taakomschrijving als een verrassende actualiteit. De school is de familie/het gezin niet: het is een instituut dat de individuele levensverhalen en de natuurlijke verwantschap overstijgt. De school is ook geen 'gemeenschap', die mensen op basis van middelpuntvliedende krachten verenigt, die smaken, ideologische en religieuze overtuigingen

deelt en voor de beleving van een zelfgekozen gemeenschapsleven kiest. Daarentegen is de school wel een toevallige samenleving, waarin de kinderen leren samenleven en samenwerken, onafhankelijk van hun familiale verwantschap. Versta me niet verkeerd! Natuurlijk hebben onze levensgemeenschappen recht van bestaan: we kunnen niet leven zonder in een groep verankerd te zijn. Maar iedere gemeenschap verlangt ook andere ruimten, waarin haar leden met respect voor hun verschillen samenwerken. Daarbij laten die leden de publieke ruimte niet door hun persoonlijke bezigheden overspoelen. Integendeel bouwen ze met veel respect mee aan de regels van het collectief belang. Hoe volstrekt normaal die persoonlijke gemeenschappen in de samenleving ook mogen zijn, de gedachte dat de school op dergelijk communautaire modellen gegrondvest moet zijn, is volledig tegengesteld aan het publieke ideaal. Daarom is een van de eerste troeven van de school precies de verscheidenheid in de samenstelling van de klassen: het is goed dat in een klas zo'n groep mensen niet voor elkaar kan kiezen, want die willekeurigheid is de expressie zelf van dat publieke ideaal en haar democratische ambities: een collectief scheppen waarin de psychologische, sociologische en ideologische verwantschappen geen rol meer spelen.

Gewelddadige breuk?

Al te makkelijk wordt beweerd dat in een vooral rond emoties gebouwde kleuterschool

het er vooral om gaat zich samen goed te voelen. Uiteraard moeten we de dingen zeker niet omkeren, maar het project van het Franse schoolstelsel, waarin de kleuterschool een essentieel bestanddeel is, wil in de eerste plaats niet 'gezellig samen zijn'. Het belangrijkste is dat de scholen publieke ruimten zijn waar de kinderen de kansen krijgen *samen te leven om samen te leren...* wat toch niet helemaal hetzelfde is.

In die zin speelt de kleuterschool een beslissende en fundamentele rol. Ze breekt met de familiale of sociale gemeenschap. Opdat die breuk aanvaard en opbouwend zou zijn, moet de school die breuk tot voorwerp van onderzoek maken, moet de school die problematische overgang inschrijven in een harmonisch traject, moet ze verhinderen dat die breuk voor het kind als iets gewelddadigs, als een voortijdige scheiding of een verraad wordt ervaren. Neen, de kleuterschool moet een middel zijn voor de kinderen om zich te ontwikkelen en nieuwe manieren van functioneren en bredere horizonten te ontdekken, zodat het kind verrijkt terugkeert en zich, beetje bij beetje, in de gemeenschappelijke, familiale en sociale ruimte almaar vrijer weet te bewegen.

Daarom dat de kleuterschool de leerling herkent als 'een kind van de familie/het gezin', maar het behandelt als 'een kind van de samenleving'. Bovendien bewaakt de school die passage, ze begeleidt die moeilijke overgang en zorgt ervoor dat iedere leerling haar naar best vermogen ervaart. Daarom moet de school ieder kind onthalen zoals het is, zonder het te

Philippe Meirieu verdedigt een uitdagend standpunt over continuïteit en breuk als moeilijke overgang tussen thuis en school. Gebaseerd op zijn familiale waarnemingen schetst hij als buitenstaander een perspectief voor het schoolsysteem. Ook al lijken zijn ideeën moeilijk in de praktijk te brengen, toch kan het vruchtbaar zijn ze te beschouwen als essentiële voorwaarden voor een goede overgang.



'Zonder continuïteit wordt de breuk niets anders dan een uitwendige normalisering, een dwang om zichzelf te verloochenen, wat onvermijdelijk een gevoel van achtervolging en identiteitsverlies zal opwekken.'

dwingen om zijn/haar identiteit op te geven. De school moet het kind helpen om de regels te aanvaarden, die een collectief met een eigen project (in dit geval 'leren in gemeenschap') van haar leden mag verwachten. Die breuk is als problematische overgang niet mogelijk – en dat is de paradox van alle breuken – tenzij ze zich inschrijft in een continuïteit: zonder continuïteit wordt de breuk niets anders dan een uitwendige normalisering, een dwang om zichzelf te verloochenen, wat onvermijdelijk een gevoel van achtervolging en identiteitsverlies zal opwekken.

Leren dankzij de anderen

Vroeger al begeleidde de pedagoog het kind naar de opvoeder buiten de familiale ruimte. In die begeleiding ligt alles vervat: de overgang van de ene naar de andere wereld verzekeren, de weg afleggen die leidt naar goede veranderingen, helpen bij de scheiding, de angsten wegnemen, het rouwproces vergemakkelijken van een wezen dat, vaak vol verdriet, ontdekt dat het niet langer in het midden van het nest ligt en dat zijn nest nog minder het centrum van de wereld is. Zo kan de breuk enkel ingebed worden in een continuïteit, want de ontwikkeling van het kind is niet het resultaat van miraculeuze metamorfosen, die de volwassenen hebben opgelegd. Ontwikkeling is daarentegen wel een ingewikkelde interactie in de tijd tussen een individu en een context, tussen een unieke persoon en nieuwe ervaringen, tussen een lerend kind en de vaardigheden die datzelfde kind op hun beurt veranderen. Zijn/haar identiteit vormt zich in relatie tot de goede veranderingen, die het onderwijs moet aanbieden zodat het kind niet op zichzelf zou terugplooiën of die nieuwe ontdekkingen zou verwerpen. Per definitie leren we enkel van de andere: wanneer

we aanvaarden dat we ons 'ten goede laten veranderen' door die andere, wanneer we wat we denken confronteren met wat de andere zegt, wanneer we wat we zijn vergelijken met wat die andere is. En die goede verandering is alleen maar mogelijk als we voldoende onszelf blijven, zodat we niet bang zijn dat de woorden van de andere ons zouden vernietigen. Dan ook kunnen we voldoende openstellen om te begrijpen wat de andere ons kan bijbrengen. Zo zijn we aanbeland bij het punt waarop de kleuterschool de 'eerste school' is en, meer zelfs, onze 'eerste levensschool' is wat betreft de doelstellingen en de opgave van onze schoolse instituties. De kleuterschool bouwt verder op de eerdere fundamente van ieders persoonlijke, sociale en politieke ontwikkeling. En zo'n school werkt heel nabij, heel concreet en heel intensief.

De kleuterschool: de cognitieve leertijd en het 'samen leven'

Als er iets is dat de geschiedenis van de pedagogie ons leert, van Pestalozzi tot Montessori, van Kergomard tot Fröbel en van Decroly tot Freinet, dan is het dat er geen cognitieve leertijd is zonder de rituelen van het collectieve leven. Deze rituelen zijn niet simpelweg de noodzakelijke aankleding, de materiële voorwaarde om het leven te vergemakkelijken of de toegevingen aan de onverbiddelijkheid van onze menselijke conditie. Neen, ze zijn ook meebepalende factoren, die de cognitieve leertijd structureren.

We maken van de school vaak een leerplaats om 'samen te leven', ongeacht van de leeractiviteiten op het vlak van de kennis. Zeker, er is een sociale dimensie in de regels van het schoolleven, maar ik ben overtuigd dat, opdat die regels werkelijk vormend zouden zijn, ze moeten verwijzen naar de richtlijnen over de schoolse taken, die op hun beurt bepaald zijn door de

doelstellingen van de voorgeschreven leertijd. Ook de rechterlijke, sportieve en religieuze rituelen worden allen maar aanvaard omdat ze beschouwd worden als intrinsiek verbonden met de juridische, sportieve en religieuze praktijken. Dat geeft hun hun legitimiteit. Op dezelfde manier moeten op de school die disciplines, die beschikken over structurerende 'materialen' (zoals plastische kunsten, biologie en lichamelijke opvoeding) de noodzaak van een 'werkdiscipline' nog meer onderlijnen dan die disciplines, die geen materiële middelen hebben om de inzet van de leerkracht in de levendige omgeving van de kinderen te versterken.

Anderzijds kent u in de kleuterschool de optimale voorwaarden om 'samen te leren en te leven'. U weet wat een doeltreffend schoolritueel inhoudt, namelijk dat het twee gezichten heeft: het scheidt tegelijkertijd kennis en een groepsgevoel. Daarmee weet u ook dat de luisterbereidheid een ritueel vereist: luisteren is niet enkel toehoren, maar ook een bijzondere mentale houding aannemen, die u, gekoppeld aan een bijhorende fysieke ingesteldheid, in staat stelt vooruitziend te zijn – ik zou zeggen met een verwachtingsvolle inzet – zodat u zich kan openstellen voor de woorden van de leerlingen. Als u aldus een verhaal leest, werkt u tegelijkertijd in op de kracht van de pedagogische situatie alsook op de kracht van het verhaal, want u weet dat in beide gevallen wel degelijk dezelfde kracht aan het werk is.

Maar uiteraard betekent 'pedagogisch materialisme' niet hetzelfde als activisme. Onderzoekers zoals Elisabeth Bautier² hebben gelijk als ze onze aandacht vestigen op de gevaren van afwijkende bezigheden en de vermenigvuldiging van activiteiten, die belangrijke leerprocessen in de weg staan of de toegankelijkheid voor sommige leerlingen belemmeren. Ook



daarover heeft de pedagogische traditie ons veel te leren: niets is belangrijker dan onderscheid te maken tussen taak en doel, dan duidelijk te onderscheiden wat uit de onmiddellijke actie voortspuit en wat bijdraagt tot stabiele mentale processen.

De 'pedagogieën van het project' zijn slechts dan werkelijk vormend als ze gestructureerde momenten van formalisering inbouwen. Ik heb de gewoonte leerlingen het onderscheid te leren tussen *wat ze gedaan hebben* en *wat ze geleerd hebben* en *wat ze kunnen hergebruiken in andere situaties*. Want, zo heb ik mogen vaststellen in mijn werk, de kinderen weten in het

algemeen wel te beschrijven wat ze gedaan hebben op school; daarentegen lukt het hen nauwelijks om te identificeren – en slechts zelden uit te leggen – wat ze werkelijk hebben geleerd.

In dat perspectief benadrukken onderzoekers zoals Mireille Brigaudiot³ terecht een beslissend pedagogisch aspect van de kleuterschool: we moeten het kind vragen 'wat er in zijn of haar hoofd omgaat'. We moeten kinderen begeleiden in de ontdekking van wat ze begrepen hebben: dat kan door hen situaties van uitwisseling en communicatie aan te bieden met andere kinderen, met de leerkracht en met de ouders. Vanzelfsprekend weet u dat 'weten dat

we weten meer is dan weten' en dat u daarom specifieke momenten organiseert om uw leerlingen dat te leren. Vanuit dat perspectief mogen we zeggen dat u als kleuterleid(st)ers dé geschikte specialisten voor die evaluatie bent!

Philippe Meirieu is hoogleraar onderwijskunde aan de Franse Universiteit Lumière-Lyon. De tekst is gebaseerd op een key-note speech van 2008.

- 1 PSEUDONIEM VOOR EMILE-AUGUSTE CHARTIER (1868 – 1951), FRANSE FILOSOF EN SCHRIJVER
- 2 PROFESSOR AAN DE UNIVERSITEIT VAN PARIJS, FRANKRIJK
- 3 PROFESSOR TAALVERWERVING IN FRANKRIJK