



INVARIANTEN

1. De aard van het kind

1.1. Kind en volwassene zijn gelijk van aard.

Als je met kinderen werkt en omgaat, vooraleer je een kind beoordeelt of straft, stel je jezelf de vraag : hoe zou ik in zijn plaats reageren ? En hoe reageerde ik toen ik zo oud was als hij ?

1.2. Groter zijn betekent niet noodzakelijk superieur zijn.

In de klas staat de leerkracht niet boven zijn leerlingen, maar tussen hen. De leerkracht is meer begeleider dan leider. De leerkracht heeft de kennis niet in pacht, hij gaat samen met de kinderen op zoek. De leerkracht vervult, waar nodig, de rol van 'de beste leerling'.

1.3. Het gedrag van een kind op school toont de functie van zijn gestel, van zijn fysiologische en organische toestand.

In een freinetklas houden we rekening met alle factoren die het leergedrag van een kind kunnen beïnvloeden. Kinderen die zich niet goed in hun vel voelen zullen op school niet goed functioneren. We proberen uit te zoeken hoe het komt dat kinderen moeilijk leren in plaats van hen onmiddellijk het etiket van 'lui' of 'dom' op te plakken. We verzorgen de werksfeer en de leefsfeer in de klas door problemen die het klasleven verstoren bespreekbaar te maken en op te lossen in de de klasraad. Kinderen die dreigen 'uit te vallen' voor één of ander aspect van hun ontwikkeling worden nauwlettend in het oog gehouden en besproken in het leerkrachtenteam. Zonodig wordt gespecialiseerde hulp ingeschakeld. We geven aan kinderen de gelegenheid om te signaleren hoe zij zich voelen, zodat leerkracht en medeleerlingen daar eventueel kunnen op inspelen.

2. De reacties van het kind

2.1. Autoritaire bevelen wekken weerstand op. Niemand werkt graag op bevel.

Wanneer je het waagt een onbekende weg in te slaan, dan is het omdat je, alles weloverwogen, meent dat je zo ergens kan komen. Als je niet zeker bent dat het pad in de goede richting loopt, kijk je goed rond, je gaat voorzichtig verder, of je krabbelt terug om later opnieuw te starten. Maar als iemand je een por in de rug geeft, heb je dezelfde reflex als de zwemmer die op de rand van het zwembad klaarstaat en uit zijn evenwicht geduwd wordt. Instinctief, mechanisch weersta je aan de druk en probeer je door een tegenovergestelde beweging je evenwicht terug te krijgen.

Men beweert dat het kind onervaren is, dat wij het moeten leiden en soms dwingen te gaan waar het niet wil.

Door het kind zoveel mogelijk aan het woord te laten, door het individueel en in de groep zo breed mogelijk initiatieven te laten nemen, door het eerder te verleiden dan te dwingen vermijden we dat autoritair optreden nodig is.

Dat wil allerm minst zeggen dat kinderen zomaar altijd en overal hun zin mogen doen. Eerder dan de kinderen in één richting te duwen, bieden we hen een keuze aan.

Kinderen kiezen voor een project, kinderen kiezen zelf waarover ze hun tekst schrijven, kinderen kiezen wat ze zullen doen in de vrije werktijd, ... Maar we leren tegelijk dat het maken van een bepaalde keuze ook de verplichting inhoudt om de uitverkoren activiteit tot in de puntjes af te werken.

2.2. Niemand staat graag in het gelid.

Het samenleven in georganiseerde groepen zoals op school eist een zekere orde. De kinderen begrijpen het, aanvaarden het, stellen er prijs op in de praktijk en organiseren die orde zelf wanneer ze er behoefte aan hebben om beter te kunnen werken.

De gevaarlijke verplichtingen zijn die welke de kinderen als zinloos aanvoelen. De reflex van passieve gehoorzaamheid die de volwassene verwacht is slechts een bewijs van verdwazing.

We vermijden alle rijtjes waarvan het kind de noodzaak niet inziet. Ze kunnen beter vervangen worden door gezamenlijk gemaakte afspraken: rustig binnenkomen in de klas, stilte onder het werk,...

Orde en gezag zijn ook mogelijk zonder de afstompende dwang van rechte rijen, gekruiste armen en fluitsignalen op de speelplaats.

2.3. Niemand houdt ervan gedwongen te worden. Niet het werk, maar het bevel wekt weerstand op.

Sommige activiteiten - vooral op school - worden verwenste karweien omdat ze bevolen worden. Het is beter het strikt autoritaire bevel te vermijden en te proberen een andere weg te vinden die het werk aantrekkelijk en interessant maakt. Dat kan als de activiteiten in een zinvolle context kunnen uitgevoerd worden. Spelling moet je leren om tot een vlotte schriftelijke communicatie te komen, de tafels leer je uit het hoofd omdat je er veel tijd mee uitspaart.

Bevelen wekken angst op, er ontstaat afkeer, opstandigheid en lusteloosheid.

2.4. Zelfgekozen bezigheden geven meer voldoening (zelfs al zijn die taken soms moeilijker).

Wanneer je een kind een snoepje geeft, is het er natuurlijk blij mee. Toch kijkt het begerig naar de andere in de doos. Bied het kind de snoepdoos aan en laat het zelf kiezen. Nu is het echt tevreden. Zelfs als de keuze niet voordeliger uitvalt, ziet zo'n zelfgekozen zuurtje er altijd roder, mooier en groter uit.

Als je kinderen de mogelijkheid vrij een taak te kiezen, te beslissen op welk moment ze ermee willen beginnen en op welk ritme ze eraan werken is de kans groter dat zij de taak met meer voldoening en een beter resultaat uitvoeren .

Deze invariant verklaart het succes van autocorrectieve ficesystemen waaruit kinderen zelf een keuze kunnen maken.

2.5. Niemand werkt graag zonder te weten waartoe zijn inspanning dient, zonder over het te bereiken doel mee te kunnen beslissen.

Een kind is het trappen op een fiets op rollen vlug beu. Op een echte fiets wil het echter de hele wereld rond.

In een freinetklas krijgt het leren zin. Bij projectwerk vertrekt het leren vanuit vragen die de kinderen zich stellen. Er is een duidelijk, zelf gekozen doel. Door het oplossen van de projectvragen verwerven kinderen vaardigheden die later weer toepasbaar zijn voor andere projectwerken.

2.6. We moeten het werk motiveren.

Wanneer het kind met plezier een vrije tekst schrijft voor de klaskrant of een tekst voor iemand van de correspondentieklas, dan is het op een natuurlijke manier gemotiveerd.

2.7. Geen schools gedreun meer.

De schoolse benadering is een werk- en levensregel die geen enkele waarde heeft buiten de school, in het echte leven. Op die manier kan de school niet op dat leven voorbereiden. We vermijden dus het schoolse gedoe.

2.8. Ieder mens wil slagen.

De mislukking remt en breekt het enthousiasme. In veel traditionele scholen bekijkt men het kind enkel op de cognitieve prestaties. De evaluatie steunt op het opsporen van de mislukking. De eersten van de klas slagen natuurlijk omdat ze bijzonder begaafd zijn, maar ook omdat ze altijd goede cijfers halen, met "goed" en "zeer goed" aangemoedigd worden en het goed doen bij examens. Maar de school begraaft de anderen onder een lawine van mislukkingen: een stroom van rood als reactie op de lage cijfers, "overdoen" en slordige schriften. De opmerkingen in de marge zijn zelden aanmoedigend en al te weinig kan een kind steun putten uit een succes. Het verliest de moed en zoekt langs andere wegen andere - minder aanbevelenswaardige - successen.

Wij trachten in de wijze waarop we kinderen evalueren alle aspecten van het kind een evenwaardige plaats te geven en ook en vooral aan te geven wat het kind wél goed doet i.p.v. met rode kleur extra in de verf te zetten wat fout gaat.

Ouders en leerkrachten zullen natuurlijk zeggen dat je toch geen hoge cijfers kan geven voor een zwak werk of dat je een leerling met een schrift vol ezelsoren niet kan feliciteren. Inderdaad niet, maar we kunnen een pedagogie toepassen die het de kinderen mogelijk maakt te slagen, taken en vrije teksten aan te bieden waar ze met liefde aan gewerkt hebben, schilderijen en kleiwerkjes te maken die meesterwerken zijn, uiteenzettingen te geven die door het publiek met handgeklap worden beloond.

2.9. Het werk, niet het spel, is de natuurlijke bezigheid van een kind.

Beweren dat het werk meer waard is dan het spel gaat tegen de stroom van de hedendaagse psychologie en pedagogie in. Deze wat eigenaardig geformuleerde invariant moeten we dan ook deels in het tijds kader waarin Freinet leefde plaatsen. 'Arbeid adelt' is een slogan die nu wat grotesk overkomt, maar die in Freinets tijd vol ernst werd gepropageerd. Als communist had Freinet de neiging arbeid buitenmatig te idealiseren en het spel te bagatelliseren. Hij stelt dan ook dat de arbeid, en niet het spel, de natuurlijke bezigheid is van het kind.

Als we 'spel' interpretern als een vrijblijvende, uit het verband gerukte en doelloze activiteit, dan hoort 'spel' inderdaad niet thuis in een freinetklas. Wij streven er immers naar dat alle leeractiviteiten kaderen in een project met een duidelijk doel, dat alle activiteiten zinvol zijn en ingebed in een realistische context.

3. Opvoedende technieken

3.1. Het experimenteel zoeken is de normale, natuurlijke en universele weg tot verwerving.

De traditionele school "verklaart" uitsluitend. Waarnemingen en proeven zijn - als ze al plaatsvinden - slechts een aanvullende demonstratie.

Uitleg, zelfs aangevuld door een demonstratie, leidt slechts tot een oppervlakkige, formele kennisverwerving die nooit dieper in het leven of in de omgeving van het individu ingrijpt.

Die oppervlakkige kennis, opgewreven met een laagje woordenvernis, die door examens wordt gecontroleerd en waarmee de school genoeg neemt, stelt niet veel voor. Men voelt steeds meer de leegte van die oppervlakkigheid aan en vooral in kringen buiten het onderwijs vraagt men naar een hechte cultuur die verstandige en efficiënte wetenschappers vormt.

Voor zo'n hechte cultuur blijkt het experimenteel zoeken, absoluut noodzakelijk. Het ligt aan de basis van onze pedagogie.

We streven naar een opvoeding gesteund op het leven en op de eigen ervaring via het experimenteel zoeken. De hele techniek van projectwerk steunt op dit basisprincipe.

3.2. Het geheugen heeft slechts waarde wanneer het het experimenteel zoeken dient en zo werkelijk in dienst staat van het leven.

In het tegenovergestelde geval is het slechts zoals een cassetterecorder die de woorden opneemt om ze, op aanvraag, weer te geven, zonder dat het verstand de inhoud verwerkt.

"Savoir par coeur n'est pas savoir" zei Montaigne al, die te keer ging tegen de schoolse methode kennis op te dringen op de manier waarop men een vat met een trechter volgt.

Natuurlijk is een goed geheugen van groot nut.

Maar in tegenstelling tot de algemeen aanvaarde opvatting van de traditionalisten, kweek je het geheugen niet aan door het eindeloos te oefenen. Op die manier kan je wel sommige geheugensteuntjes verwerven en zand in de ogen strooien. Maar het gedachteloos gebruik van het geheugen vermoeit en put zijn mogelijkheden uit.

In het levend onderwijs is het geheugen slechts een technisch hulpmiddel.

3.3. Regels en wetten moeten het resultaat zijn van ervaring, waarneming en onderzoek. Zoniet, dan zijn het maar waardeloze formules.

Het verwerven van kennis en vaardigheden gebeurt niet, zoals sommigen denken, via de studie van regels en wetten, maar door de praktijk.

Eerst de regels van een taal, van een kunst leren, eerst de wetten van wis- of natuurkunde leren, is de kar voor het paard spannen.

We streven naar levend onderwijs door middel van experimenten (al doende leert men).

3.4. Intelligentie is geen gave die alleen op eigen kracht teert, onafhankelijk van de andere vitale elementen in het individu.

Men beweert : dat kind is (of is niet) intelligent. Maar intelligentie bestaat niet op zichzelf : verstand is het complexe resultaat van de beste mogelijkheden die het individu in zich bergt.

Als intelligentie niet sec bestaat, bestaat er ook geen speciale methode om verstand te kweken. Verstand is, zoals gezondheid, een synthese van nauw verbonden elementen, die we moeten proberen gunstig te beïnvloeden.

Intelligentie betekent : ontvankelijk zijn voor ervaringen. Hoe gevoeliger een individu is voor waarneming en ondervinding en hoe meer geslaagde ervaringen zijn gedrag beïnvloeden, des te vlugger maakt hij vooruitgang. Tenslotte ontwikkelt men intelligentie pas door in en buiten de klas het experimenteel zoeken te veralgemenen en te laten renderen.

3.5. De school cultiveert een abstracte vorm van intelligentie die zich - ver van de levende werkelijkheid - voedt met woorden en ideeën, vastgelegd door het geheugen.

Individen bij wie deze vorm van intelligentie zeer sterk ontwikkeld werd, zijn in staat om over alle onderwerpen waarover ze iets geleerd hebben, briljante gesprekken te voeren. Toch zijn ze vaak onverstandig in het gewone leven en hebben ze moeite om zich aan hun omgeving aan te passen.

Er bestaan nog andere vormen van intelligentie, verschillend naargelang het uitgangspunt van het experimenteel zoeken dat zij als basis genomen hebben :

- de intelligentie van de handen, die voortvloeit uit de kwaliteiten waarmee men vat probeert te krijgen op de omgeving, om die om te vormen en te beheersen;
- de kunstintelligentie;
- de intelligentie van het gezond verstand;

- de speculatieve intelligentie, het genie van wetenschappelijke vorsers en grootmeesters van handel en industrie;
- de politieke en sociale intelligentie, die mannen van actie en volksmenners vormt.

3.6. Van levend, functioneel werk wordt een kind niet moe.

Wat kinderen zowel als volwassenen moe maakt, is roeien tegen de stroom in, een inspanning die men levert omdat men er toe gedwongen wordt. Van levend functioneel werk wordt een kind niet schoolmoe.

3.7. Niemand - kind noch volwassene - houdt van controle en sancties, die steeds kwetsen, vooral wanneer ze publiekelijk gebeuren.

Een moeder straft haar kind niet omdat het een woord verkeerd uitspreekt of omdat het valt bij het leren lopen. Ze weet vanzelf dat het kind van nature zijn best doet om te slagen, want de mislukking brengt het uit zijn evenwicht. Als het een fout maakt, is het omdat het niet anders kon.

Onze opvoedende taak is dezelfde : niet het kind bestraffen, maar het helpen slagen, helpen het tekort in te halen, de moeilijkheid te overwinnen.

Bij de opvoeding is de helpende houding de enig juiste. Maar ze veronderstelt natuurlijk dat men de werktechnieken heeft herzien, dat natuurlijke methodes de plaats van de traditionele hebben ingenomen en dat de kinderen niet op bevel van de leerkracht, maar uit eigen belangstelling werken.

Deze methodiek vermijdt ook dat kinderen faalangstig worden.

3.8. Cijfers en klasseringen zijn fout.

Met het cijfer beoordeelt de volwassene het werk van het kind. Dat cijfer zou iets kunnen betekenen, indien het objectief en nauwkeurig toegekend werd. Dat kan, zeker ten dele, wanneer het om eenvoudige kennis gaat, om de techniek van de vier hoofdbewerkingen bijvoorbeeld.

Maar meer complex werk, waar de intelligentie, het begrijpen, en diverse gedragingen bij te pas komen, kan niet systematisch volgens een strak systeem gemeten worden. Het is daarom niet verwonderlijk dat, op dat niveau, de punten enorm verschillen, naargelang de examinatoren.

Ouders en leerkrachten houden nochtans aan dit systeem, want in de traditionele school zoals die nu is, zijn cijfers en klasseringen voor kinderen die geen zin hebben om te werken de meest afdoende sanctiemiddelen, de beste stimulans tot wedijver.

Als het zo belangrijk is zo nauwkeurig mogelijk te meten, beperkt men zich in de praktijk tot wat meetbaar is. Een oefening, een som, een vraagstuk, een overhoring kan je betrekkelijk gemakkelijk beoordelen. Maar het begrijpen, de functie van de intelligentie, de creativiteit, het wetenschappelijke, de vindingrijkheid, de

zin voor het artistieke, het historische, kan je niet afmeten en -wegen. Dus geeft de school aan al die activiteiten zo weinig mogelijk armslag en sluit dit buiten de competitie.

Wij bestrijden het door de kinderen zin in het werk, zelfs behoefte aan werk te doen krijgen; door gezonde wedijver, gesteund op uitwisseling, en groepsgerichte competitie te laten ontstaan; door een geheel van individuele grafieken en brevetten, die het overdreven gebruik van cijfers en klasseringen zeer snel kunnen vervangen.

3.9. Praat zo weinig mogelijk.

Hoe goed we het ook menen, de oude pedagogie zit zo diep geworteld, dat we, zodra de klas vastloopt, geneigd zijn te praten, uit te leggen, te bewijzen.

We zouden onze stem, die getraind is om boven alle lawaai uit te stijgen, beter wat rust gunnen.

Stromen uitleg dienen tot niets. Hoe minder we praten, hoe meer we doen.

3.10. Kinderen houden niet van kuddewerk. Ze verkiezen individueel werk, of groepswork binnen een eigen werkgemeenschap.

Dit is de definitieve veroordeling van de traditionele schoolpraktijk, waarbij alle kinderen op hetzelfde ogenblik met hetzelfde bezig zijn.

Of je ze nu per leeftijd of per afdeling samenzet, nooit zullen ze dezelfde behoeften of dezelfde aanleg hebben. Het is absoluut irrationeel te proberen ze op hetzelfde drafje te laten lopen. Sommigen trappelen van ongeduld omdat ze vlugger willen en kunnen, anderen laten de moed zakken, omdat ze zonder hulp de groep niet kunnen bijhouden. Slechts een enkeling heeft wat aan een werk dat op die manier geleid wordt. Wij hebben een mogelijkheid gezocht - en gevonden - om de kinderen op hun eigen ritme te laten werken temidden van een werkelijk levende gemeenschap.

De begrippen groepswork en coöperatief work moeten we hier wel even herzien. In een groep werken of coöperatief werken, betekent niet noodzakelijk dat ieder lid van de groep hetzelfde work doet. Het individu moet integendeel zoveel mogelijk zijn persoonlijkheid bewaren en ontwikkelen, maar die ten dienste stellen van de gemeenschap.

3.11. Orde en discipline zijn noodzakelijk in de klas.

Al te dikwijls gelooft men dat de Freinettechnieken orde noch leiding veronderstellen, dat vrije expressie een synoniem is van losbandigheid en dat de kinderen in de Moderne School hun gangetje maar gaan.

In werkelijkheid is het net andersom : een klas die op hetzelfde moment met verschillend work bezig is en waar men probeert de brute autoriteit buiten te houden, heeft veel meer behoefte aan orde en gezag dan een traditionele klas, waar leerboeken en lessen de enige werkinstrumenten zijn.

Hier gaat hier niet om de vormelijke orde : zwijgen en rechtop zitten zolang de leerkracht kijkt. Wij hebben een diepere orde nodig, die werkelijk deel uitmaakt van het gedrag en het werk van de kinderen, een echte, verantwoorde manier van leven, door de leerlingen zelf gewild.

3.12. Straffen zijn altijd fout. Zij zijn vernederend voor iedereen, en bereiken nooit het beoogde doel. Zij zijn hoogstens een noodoplossing.

Ga eens na hoe je zelf reageerde op straffen. Altijd is er een zeker verzet, een zekere woede, een aantal wraakgevoelens, soms haat.

Er is altijd vernedering, zelfs als het kind die vernedering verbergt achter trots of pocherij.

Indien de straf altijd fout is, dan bega je telkens een vergissing als je ernaar teruggrijpt, zelfs wanneer ogenschijnlijk alles weer in orde is, zelfs wanneer je er niet direct de slechte gevolgen van ziet.

In de techniek van de klasraad zitten voldoende mogelijkheden om samenlevingsproblemen zonder te straffen op te lossen.

3.13. Het nieuwe schoolleven veronderstelt een schoolcoöperatie, d.w.z. het beheer van het leven en het werk in de klas door de "gebruikers", de leerkracht inbegrepen.

Een schoolcoöperatie volgt logischerwijs uit de voorafgaande invarianten. Deze verantwoordelijkheid slaat niet uitsluitend op het beheren van de kas en het verzorgen van het materiaal. Ook al is dat niet onbelangrijk en is het vaak een eerste stap in de goede richting, toch is het maar een klein onderdeel van een samenwerking waarbij het hele leven van de klas, en vooral het sociale en morele aspect van dat samenleven, moet betrokken worden.

De leerkracht is geen toeschouwer die de samenwerking vanop een veilige afstand bekijkt om er dan de fouten en tekortkomingen van te bestraffen. Hij moet zich integreren in de samenwerking, waarvan hij, door zijn begrip en zijn dynamiek, het beste element probeert te zijn !

3.14. Overbevolkte klassen zijn altijd pedagogisch fout.

Als het er alleen om gaat aan kinderen instructielessen te geven, dan is een grote groep soms te verantwoorden. Er bestaan werktechnieken die het mechanisch verwerven van kennis door een groep van 50 kinderen bijna net zo goed doen verlopen als bij een groep van 10. Dat bedoelt men onder andere wanneer men de kwaliteiten van de audio-visuele middelen uitvoerig roemt.

Maar het verwerven van weetjes blijft, niettegenstaande alles, toch een ondergeschikte functie van de school. Wel van belang daarentegen is de vorming in het kind van de mens van morgen, van de morele mens, de sociale mens, de arbeider, bewust van zijn rechten en plichten en moedig genoeg om ernaar te leven, van het verstandig kind en de verstandige mens, van de zoekende en scheppende mens, de schrijver, de wiskundige, de musicus, de kunstenaar.

De nodige kwaliteiten hiervoor kan men niet verwerven of ontwikkelen in een anonieme groep. Ze kunnen zich slechts ontwikkelen wanneer er werkelijk gelegenheid is tot werken, tot individueel en sociaal optreden. Al doende, alleen al doende leert men. Alleen door te werken in en voor een groep leert men leven in en voor de gemeenschap.

Die voorwaarden zijn niet meer vervuld als de school een anonieme massa wordt en dat wordt ze automatisch als de klassen meer dan 20-25 leerlingen hebben.

3.15. Grote schoolcomplexen leiden tot het anoniem naast elkaar leven van leerkrachten en leerlingen. Ze belemmeren de opvoeding en zijn dus fout.

De massa, die niet ten dienste staat van de persoonlijkheden, die enkel een aantal individuen naast elkaar zonder onderlinge geestelijke of psychische band is, die massa vernietigt die persoonlijkheid.

De kleine scholen blijven nog een hartelijke gemeenschap waar de mensen elkaar kunnen leren kennen, waar de leerkrachten als vrienden met elkaar praten en de kinderen volgen in hun ontwikkeling.

3.16. De democratie van morgen wordt voorbereid door de democratie op school. Een autoritair schoolregime kan geen democratische burgers vormen.

Dit is zo vanzelfsprekend dat iedereen met gezond verstand naar deze invariant zou moeten handelen. Helaas zitten de autoritaire gewoonten zo diep in de geest van ouders en leerkrachten verankerd dat in bijna alle klassen en gezinnen de kinderen als onmondig worden beschouwd en onderworpen blijven aan het onbetwiste gezag van de volwassenen.

3.17. Men kan slechts opvoeden in waardigheid.

Dat de leerkrachten de leerlingen respecteren en de leerlingen eerbied hebben voor hun leerkrachten is een van de eerste voorwaarden tot schoolvernieuwing.

3.s. De pedagogische vernieuwing is een element van de maatschappij- vernieuwing. De reactie ertegen is evenzeer een element van sociale en politieke reactie en is niet te vermijden.

Maar dat zoveel mensen van de Moderne School van Freinet bekritiseerd, gekleineerd, beklad en door verstarde conservatieven aangevallen worden, ook dat is een invariant, een invariant met betrekking tot de sociale en de schoolse vooruitgang.

Verwonder je daar niet over. Als je maar weet dat je er rekening mee moet houden, dat het de tol is van je eigen ontwikkeling.

Dezelfde moeilijkheden liggen op de weg van allen die vooruit willen, die zich inspannen om echte, edelmoedige opvoeders te zijn.

3.18. Om vooruit te komen, moet men geloven in het leven, in een toekomst voor iedereen.

Dit geloof in het leven is de draad van Ariadne die door de hierboven aangehaalde invarianten loopt om ons naar een gemeenschappelijk doel te brengen : de vorming van de mens van morgen.