

DE CULTURELE DIMENSIE VAN DE FREINETPEDAGOGIE

Toespraak op symposium *Vernieuwen uit traditie*
Pabo De Eekhorst, Assen 11 maart 1997

1 Inleiding

Het gaat vandaag over de cultuurtaak van de school. Wàt moeten kinderen leren? In mijn betoog moet het dan vooral gaan over de vraag: welke bijdrage kan de Freinetpedagogie leveren aan deze discussie; en vervolgens: welke consequenties heeft dat voor de lerarenopleiding?

Gaan we toe naar een nog verdergaande didactisering, met nog minder tijd voor vakinhouden en persoonlijke vorming? Wat voor leraar willen we: *de professionele onderwijsmanager met een functioneel-organisatorische benadering van onderwijs- en leerprocessen*¹ of toch maar liever de ambachtelijke leermeester met, als het kan, ook nog enig charisma?

2 Eigen positie

Voor ik verder ga, eerst een positiebepaling. Ik voel me in veel opzichten geïnspireerd door de Freinet-pedagogie, ik voel me verbonden met de Freinet-beweging; ik ben zelfs lid, zij het een weinig actief en tamelijk vrijzinnig lid dat, hoewel deel van de beweging, zichzelf gaarne maximale bewegings-vrijheid gunt, ook van daag. Dat weet men allemaal; en desondanks ben ik gevraagd vandaag het woord te voeren, hetgeen ik als een grote eer beschouw.

Maar ik spreek op persoonlijke titel. Dat doe ik trouwens altijd. Bovendien heb ik met de kameraden nog een klein appeltje te schillen, zoals zal blijken.

3 Kennis of informatie?

Deze dag staat in het teken van het kennisdebat. Of moet ik zeggen informatie-debat? Want als ik afga op uitspraken van politici, dan lijkt het vooral te gaan om een 'inhaalslag' teneinde onze Multi-mediale achterstand op de rest van Europa ongedaan te maken. Bijvoorbeeld, hetzelfde kamerlid dat

niet A. te Delft,
niet B. te Dordrecht,
niet C. te Deventer,
maar D. te Dokkum

liet vermoorden (vermoedelijk door rayonhoofd Bonifatius vanwege het feit dat de prins vergat de stempelen); datzelfde kamerlid dat zich verontschuldigde met de opmerking "dat je dit soort informatie niet hoeft te kennen omdat je het immers kunt opzoeken" (via Internet of iets dergelijks, vermoed ik); datzelfde kamerlid deed kortgeleden een boekje verschijnen onder de titel *Doodgewoon Digitaal* waarin ze op hoge toon eist dat binnen de kortste keren alle kinderen in Nederland over een laptopje van de allernieuwste snit beschikken.

Mag wel een miljardje kosten. Geen gratis tweedehandsjes van ING, RABO, of *de* bank, nee, alleen het allermooiste is goed genoeg voor de kids, want anders kunnen ze straks niet meekomen in de 24-uurs economie van Holland (ja, hol-land, distributie-land). Straks? Straks mevrouw

A. Belle van Zuylen,
of B. Olga Zuiderveld,
of C. Marriet van Zuijen, kamerlid en gediplomeerd historicus?

Straks? Over tien jaar, als de laptopjes zijn vervangen door walktopjes, breasttopjes en headtopjes die je met de handen in de zakken kunt bedienen, omdat sensoren je de stem en je diepste zieleroerselen registreren en *doodgewoon digitaal* omzetten in, ja, waarin? In kennis? Nee, in informatie!

Kennis, mevrouw M. van Z. we zijn uw naam al vergeten (*delete!*), ook historische kennis, is iets anders dan informatie. Informatie sla je op, kun je opvragen, oproepen, vervangen, laten verdwijnen, manipuleren. Kortom, informatie bestaat uit gegevens, feiten, data. Kennis is meer, dieper, rijker, voller. Je kent een boek, een mop, zoals je iemand kent. Kennen krijgt pas zijn volle betekenis in contrast met afleidingen als *ontkennen*, *bekennen*, *verkennen*, *herkennen*, *erkennen*, *miskennen*.

4 Kennen en kunnen

Over informatie gesproken, natuurlijk hebben Blind en Cruyff wel eens gehoord dat *Hun hebben verloren*, moet zijn *Zij hebben verloren*. En vermoedelijk hebben ze die informatie wel ergens opgeslagen ook, maar waarom doen ze het dan toch fout? Omdat ze het wel weten maar niet kennen. Een probleem vergelijkbaar met *als* en *an*.

Ooit is ons allemaal gezegd: Let op, het is: *net zo groot als, maar groter dan*. Denk daar om. Toch gaat het heel vaak fout: net zo groot dan, bijvoorbeeld. Hoe komt dat?

Het is in veler lange-termijn-geheugen opgeslagen maar het behoort kennelijk -proef dat woord!- het behoort kennelijk niet tot ons *collectief geheugen*. Net zomin als het verschil tussen *kennen* en *kunnen*. Kennen heeft te maken met je hoofd en kunnen met je handen - het is er vele malen ingehamerd, en toch kun je nog dagelijks mensen horen zeggen: ik *kon* hem niet. Vanwaar? Is deze taal informatie niet neergeslagen in onze taalgenen, omdat het niet vanzelf spreekt maar tallozen het verschil moeten aanleren, generatie na generatie, telkens opnieuw?

Maar nogmaals vanwaar? In de middeleeuwen bestond het verschil tussen *kennen* en *kunnen* niet. Met de zeven vrije *kunsten* werden toen de universitaire wetenschappen aangeduid. Kunst en kennis waren synoniem, een kunstenaar was iemand die kon maken wat ie bedacht had, nog korter: een kunstenaar deed wat hij kon en wist wat hij deed. En daarin lijkt het middeleeuwse woord *kunst* op het oude Griekse woord *techné*, *techniek*. En dat woord brengt ons straks bij Freinet en de Freinet-technieken.

Pas met de scheiding tussen hoofd- en handarbeid tijdens de industriële revolutie van de negentiende eeuw, krijgt het onderscheid tussen *kennen* en *kunnen* niet alleen zin, maar tevens een maatschappelijk draagvlak. Het krijgt ook gestalte in opvoeding en onderwijs: de nieuwe klasse van de bourgeoisie sticht de Hogere Burgerschool (1863) en het gymnasium (1876) krijgt zijn definitieve vorm als vrucht van een herlevend humanisme, vaak aangeduid als neohumanisme.

5 Neohumanisme en de Nieuwe Pedagogie

Toen Célestin Freinet in 1913 als zeventienjarige naar de Pabo ging (École Normale), werden de pedagogische opvattingen nog beheerst door dat neohumanisme, maar toen hij in 1920 schoolmeester werd (hij verloor ruim twee studiejaren door de mobilisatie en een ernstige oorlogsverwonding), klopten de zogeheten Nieuwe Pedagogen, zoals de Amerikaan Dewey en de Belg Décroly, na de verschrikkingen van de eerste wereldoorlog, niet langer vergeefs aan de poort. Zij kregen gehoor voor hun kritiek op de neohumanistische opvoedingsidealen waarin ze een onverantwoorde afwending van de werkelijkheid bespeurden, een ontoelaatbare afkeer

van de handarbeid, een voorbereiding op een leven in een geestelijke realiteit, misschien zouden we nu zeggen: *virtuele* werkelijkheid.

De Nieuwe Pedagogen stelden daartegenover: het eerste en enige doel van het onderwijs is niet de introductie ingeletterdheid, maar zeker ook het binnenleiden van het kind in de natuur, in de wereld van volwassenen en de sociale werkelijkheid. Vandaar ten eerste hun krachtig pleidooi -en Freinet volgde hen daarin- voor het bouwen van scholen dicht bij de natuur, op het platteland, buiten de stad, om van daaruit boerderijen, werkplaatsen, fabrieken, kunstenaarsateliers, musea, opvoeringen en concerten te bezoeken. En in de tweede plaats een accentverlegging van het hoofd naar de handen. Van bespiegelen naar handelen. Of zoals Dewey zei: *learning by doing*, door Freinet overgenomen als *par la vie-pour la vie-par le travail* (door het leven-voor het leven-door het werk).

6 Freinet's pedagogie van de arbeid

Freinet, de Freinet-pedagogie, de Freinet-beweging, Freinet-technieken -wie die woorden hoort, denkt allereerst aan drukpers, vrije tekst, en verder aan kindgericht leren, aan ervaringsgericht leren, aan functioneel leren in authentieke werksituaties, aan een klas als werkplaats, aan vormen van individueel en groepsleren en vervolgens presenteren, aan klassenvergaderingen, aan zelf verantwoordelijkheid dragen, misschien vandag de dag ook wel aan een school die in veel opzichten klaar staat voor het informatietijdperk, voor leren leren, het tudiehuis, het studielandschap, wat je maar wilt. Slechts weinigen stellen zich bij een Freinetklas in de eerste plaats een vertellende of voorlezende leraar voor. En ik denk dat beeld klopt.

Men schrijft dit toe aan de maatschappijgeoriënteerde doelstellingen van Freinets pedagogie van de arbeid, het woord zegt het al. Zijn klas is een proeftuin voor een utopische samenleving waarin mensen in harmonie leven met de natuur en elkaar, competent, kritisch, verantwoordelijk, respectvol op basis van zelfrespect, bewust van eigenwaarde en daarvoor opkomend, niet benauwd voor conflicten. En ook dat beeld is juist. En als het niet voor de klassen opgaat, dan toch voor de meesters en juffen, rooie rakkers van het zuiverste water, hoewel, ook binnen de Freinet-beweging heeft het post-modernisme toegeslagen en heeft men de dogmatiek afgezworen.

7 Freinet's antropologie

Hoe het zij, de gangbare opvatting is dat Freinets pedagogiek vooral gefundeerd is in maatschappijopvattingen, of nog sterker, ingegeven wordt door politieke motieven. (Wat daar erg aan is, ontgaat mij overigens, als de motieven maar deugen, zou ik zeggen). Desondanks, dit beeld is onvolledig en daarmee onjuist. Een verhelderend document in dit verband is F's *Essai de psychologie sensible appliquée à la pédagogie* (De psychologie van de zintuigen toegepast op de pedagogiek), te beschouwen als zijn antropologie, een dynamisch mensbeeld. Een mens is niet maar wordt. In dit dynamische ontwikkelingsproces onderscheidt Freinet drie fasen die alle mensen meer of minder snel doorlopen. Eerst bij het begin van hun leven, maar ook later, telkens als men tegenover iets volstrekt nieuws komt te staan.

De eerste fase is de *periode de prospection tâtonnée*, het tastenderwijs *ver-kennen* van de omgeving, de dingen. Prospectie is de fase vóór de inspectie, het verkennen gaat vooraf aan het kennen. Het kennen van de dingen, zoals je iemand kent.

Dan volgt *periode d'aménagement*, vaak vertaald als de fase van de toe-eigening, maar dat geeft toch niet precies weer wat het Franse woord ons vertelt. *Ménage* is huishouding, huisraad. De dingen worden dus niet alleen eigengemaakt, ze krijgen ook hun eigen plek, ze

komen thuis, ze horen erbij. Ze worden nu gekend en zijn bekend. Dat is kennis. Integratie. Aménagement, leert mijn oudste Franse woordenboek (wat zijn woordenboeken toch heerlijke leesboeken) uit 1887, betekent zoveel als *beheer*, en als voorbeeld wordt gebruikt het *bos*. Een woud wordt een bos zodra je het in beheer neemt, natuur wordt cultuur.

En daarmee zijn we bij de derde fase, de *periode de travail*. De periode van het werk, arbeid, in de volle, Marxiaanse zin des woords, want als God weer mag, een hele boekenweek lang, mag Marx ook wel weer met en citaat: "*arbeid als de stofwisseling tussen mens en natuur*", het inwerken op de omgeving, materiaal bewerken, producten maken, iets maken maar ook "het maken", jezelf worden, het in de vingers krijgen. Het tasten wordt be-grijpen, be-vatten, verkennen wordt via kennen ook kunnen.

8 Cultuuroverdracht

Dus niet alleen of in de eerste plaats op politieke gronden maar op antropologische, humanistische gronden bepleit Freinet het ongedaan maken van de scheiding tussen hoofd- en handarbeid; bijvoorbeeld in de taaldruk-werkplaats: er ontstaat een idee in een hoofd, dat wordt omgezet in geschreven taal, bekeken, overwogen, gecorrigeerd, gelayout, geïllustreerd, vervolgens gedrukt en uiteindelijk gelezen door een ander. Want het doel van de opvoeding is de humaniteit die zijn hoogste uitdrukking vindt in medemenselijkheid. Grote woorden, maar ze vinden hun vertaling in praktisch pedagogisch handelen: te weten het aanleren van *techniques de vie*, levenstechnieken.

Techniek heeft hier een rijkere betekenis dan in onze taal. Het is hier niet synoniem met werkvorm. Een werkvorm is immers te vervangen door een andere. Een levenstechniek, een Freinet-techniek is niet alleen vorm of middel maar ook en tegelijk inhoud en doel. Een pedagogisch idee moet gestalte krijgen in een techniek. Kennen=kunnen.

Het gaat daarbij om sociale vaardigheden als omgaan met anderen, verantwoordelijkheden dragen, conflicten hanteren, burgerzin oefenen, die hun concrete uitdrukking vinden in de klassedemocratie. Daarnaast de culturele vaardigheden als lezen en schrijven die hun zin en functionaliteit ontleen aan concrete werksituaties als correspondentie en klassenkrant. Geletterdheid en sociale competentie (en laten we daar de digitale competentie maar bij betrekken) zijn onontbeerlijk om het doel van de opvoeding te realiseren.

9 De leraar als cultuurdrager

De weg daarheen is voor ieder kind weer anders. Daarom is de individuele ervaringswereld van het kind het aangrijpingspunt voor onderwijsactiviteiten. Maar, en nu kom ik bij mijn ongeschilde appeltje, het is niet de enige bron voor kennisverbreding en morele groei. Daarvoor is meer nodig

- de correspondentie met andere klassen in andere streken;
- de excursie naar fabrieken, instellingen, musea etc;
- de zelfstudie, individueel of groepsgewijs;

Tot zover geen probleem, maar nu komt ie: maar eerst en vooral de leraar die met zijn grotere levenservaring en kennis, zo zegt Freinet, de leerling in zijn ontwikkeling tot zelfstandigheid, als vriend en raadsman terzijde staat. De zelfinstruerende werkmiddelen die hij ontwierp en waaraan hij nu gaarne de multimediale mogelijkheden zou toevoegen, zijn niet vervangend voor de leraar. Integendeel, die kan, door inzet van genoemde mogelijkheden, zich juist vrijmaken voor zijn eigenlijke opvoedingstaak: adviseren, sturen, controleren, helpen, aanmoedigen op de weg naar zelfstandigheid, vrijheid, humaniteit.

Zonder de levende ontmoeting met de natuur, met de werken van de cultuur, de verworvenheden van de beschaving, met medemensen, acht Freinet het onmogelijk het hoge doel van het ware menszijn te bereiken. En met deze opvatting komt Freinet, hoe je het wendt of keert, toch weer dicht in de buurt van het neohumanistische opvoedingsideaal.

En wie opent de deur tot de werkelijkheid, tot de cultuur, de beschaving, de werken van kunstenaars en schrijvers? Toch niemand anders dan de leraar. En Freinet beperkte zich bij de cultuuroverdracht niet tot immateriële waarden en normen, die ook, maar hij bracht zijn leerlingen in directe aanraking met de werken, de producten van kunstenaars, mede gestimuleerd door zijn vrouw Élise, zelf beeldend kunstenaar, maar niet alleen *für Élise*.

Hij hield zijn collega's voor dat zij hun leerlingen bekend moesten maken met de grote klassieke schrijvers. En hoe zou dat anders plaats hebben gevonden dan vertellender- en voorlezerwijs? Uit al zijn teksten rijst het beeld op van een man met een groot historisch besef, een man die weet dat hij in een lange traditie, op de schouders van verre voorgangers staat. Met kennelijk genoeg citeert hij de zestiende-eeuwer Montaigne als die verlangt dat opvoeden moet leiden tot helder oordelen en de ontwikkeling van goede smaak.

10 Conclusies

Ik kom tot een afronding, met meer vragen dan echte conclusies. Puntsgewijs:

1. Heroriëntatie, herbezinning, herbezieling, misschien zelfs enige herideologisering lijken me gewenst als we niet de speelbal willen worden van ambitieuze kamerleden en captains of industry die ons telkens nieuwe laptopjes voorhouden, zonder dat ooit de vraag aan de orde komt: waar doen we het voor? waartoe voeden we op? wat vinden we belangrijk genoeg om aan onze kinderen door te geven?
2. Wordt het niet eens tijd de hele Freinet te accepteren, niet alleen de sociaal-didactische maar ook de cultuur-pedagogische?
3. En wordt het niet tijd voor een stevige discussie tussen de vernieuwingsbewegingen?
4. Ik bepleit een positieve houding tegenover de multimediale mogelijkheden, zonder hun betekenis te overschatten en door ze zò aan te wenden dat er tijd en energie vrij komt voor wezenlijke opvoedings- en onderwijstaken.
5. Hoe meer staccato in de maatschappij en thuis, des te meer behoefte aan rust, aandacht, concentratie in de school.
6. Naarmate de individualisering toeneemt in maatschappij en onderwijs, zal ook de behoefte aan samenhang en saamhorigheid sterker gevoeld worden. Dus het belang van kringen, vergaderen, vieringen, samen iets organiseren, samen verantwoordelijkheid dragen, samen naar verhalen luisteren zal toenemen. Maar wèl gezamenlijkheid met voldoende bewegingsvrijheid.
7. Hoe meer verandering des te meer behoefte aan continuïteit, traditie en historisch besef en kennis van de culturele achtergronden. Ik zou iedereen willen oproepen daar werk van te maken: bijvoorbeeld goed geschiedenisonderwijs; door middel van onderzoek, ja, met behulp van media, cd-rom, ja; maar ook door het aanbieden van historische boeken en vooral door een vertellende leraar, met of zonder wandplaten van Isings. En op de christelijke school: terug met die bijbelvertelling! Trouwens, waarom zouden de anderen dat ook niet doen? En dan natuurlijk niet alleen bijbelse verhalen. Onze cultuur stoelt op meer tradities.
8. Laten we ons ook eens gaan afvragen wat de inhoud van ons taalonderwijs zou moeten zijn. Ik verwijs naar de vandaag door ons uitgebrachte *Werkdoelen voor taalonderwijs*²; ik vraag, in verband met het thema van vandaag, uw speciale aandacht voor het onderdeel taalbeschouwing waarin opmerkingen over taalvergelijking, over taalonderzoekjes

(achternamen, plaatsnamen, andere vormen van etymologie) die ondersteunend kunnen zijn bij heemkunde en regionale geschiedenis.

9. Vanochtend is gepresenteerd een stuk over Opleidingsdoelen voor CUMA, onder de titel *De geletterde leraar als leermeester*³. Ook daar wil ik graag op attenderen, want het onderwijs dat mij voor ogen staat, vereist een geletterde leraar. En als we niet mee willen met het AOB-rapport *Optrekkende krijtdampen*⁴ dat als minimale vooropleiding vwo bepleit, maar als we havo'ers en mbo'ers de toegang tot de lerarenopleiding niet willen ontzeggen (en terecht!), dan zal er dringend iets moeten gebeuren aan de algemene ontwikkeling oftewel de culturele en maatschappelijke vorming van de leraar. Mijn inziens kan de opleiding een verdergaande didactisering niet verdragen, want straks leiden we inderdaad alleen nog maar op voor professor in de weetnietkunde.
10. Ik wil besluiten met twee citaten uit een rede van Lea Dasberg⁵:

Op zijn minst vier van de vijf schooldagen, en liefst alle dagen, zouden, althans in het basisonderwijs, met voorlezen of vertellen moeten eindigen. We moeten dan maar hopen dat de leerlingen van de bovenbouw (in het VO) in de voorgaande jaren voldoende leesliefde hebben meegekregen om zich zelfstandig verder te gaan ontwikkelen. Ten behoeve van dit voorlezen en vertellen zou in de lerarenopleidingen echter ruimschoots de tijd moeten worden gereserveerd voor het kennis nemen van een groot areaal aan waardevolle teksten.

Zo, die kunnen wij hier in onze zak steken. En het tweede citaat:

U, leerkrachten, hebt geen boodschap aan management, u hebt de pedagogische verantwoording voor uw leerlingen te dragen. En dat houdt in:

- *het bepalen van de inhoud van het onderwijs;*
- *het bieden van een veilig, menswaardig Tweede Milieu als noodzakelijke aanvulling op het*

Eerste Milieu van het gezin, dat uw pupillen vertrouwen biedt in de mogelijkheid van een

betere wereld;

- *het bieden van een moreel voorbeeld aan uw leerlingen;*
- *het ontwikkelen van wilskracht en morele keuzevaardigheid;*
- *het begeleiden van jonge mensen naar morele zelfbepaling. Dat is de zin van het onderwijs:*

menswording, ontworsteld aan mode en management.

Einde citaat. Einde toespraak.

Noten

1 Zo staat het in *Scholen voor de toekomst*, een uitgave van het Procesmanagement Lerarenopleiding, juli 1996.

2 *Werkdoelen taalonderwijs voor de basisschool*, een uitgave van Hogeschool Drenthe/Pabo De Eekhorst, Assen, maart 1997.

3 *De geletterde leraar als leermeester, opleidingsdoelen culturele en maatschappelijke vorming*, een uitgave van Hogeschool Drenthe/Pabo De Eekhorst, Assen, maart 1997.

4 *Optrekkende krijtdampen*, een uitgave van het AOB, Commissie Onderwijs 2010, januari 1997.

5 Prof. dr. L. Dasberg, *Menswording tussen Mode, management en Moraal*, een uitgave van Trouw/ CPS/NCRV, Amersfoort 1996