

Uspjeh u vrtiću za uspjeh u školi

Philippe Meirieu

Philippe Meirieu ima izazovno viđenje kontinuiteta i diskontinuiteta. Roditeljska saznanja propituje i iz pozicije autsajdera sustava. Iako njegove ideje možda nisu lako ostvarive u praksi, dobro je čuti i drugu perspektivu pogleda na tranzicije¹.

‘Biti učenik, a posebno *dobar učenik*, nije spontani proces koji se događa sam od sebe. Između obitelji i njezinih specifičnih pravila, te škole s drukčijim pravilima, postoji velik, a ponekad i teško prebrodiv ponor. Dijete koje ga ne uspije prebroditi, ponekad trpi ozbiljne posljedice. Stoga ovaj skok i prijelaz s obiteljskih na školska pravila treba nadzirati. To je zadatak vrtića. On je od ključne važnosti za uspjeh djeteta.’

Vrtić: kontinuitet i diskontinuitet

Filozof Alain² uspješno je kritizirao školu kao ‘previše emocionalno okruženje’. Inzistirao je da škola mora prekinuti vezu poznatog dječjeg okruženja unutar obitelji, te se usmjeriti na učenje dalje i izvan obiteljske kulture. Po njemu, škole bi djecu trebale naučiti zdravoj indiferentnosti, te izgraditi smireno okruženje univerzalnog i razumskog.

Naravno da to smatramo pomalo pretjeranim, te u neskladu s našom sadašnjom senzibiliziranošću. Ipak, u Alainovoj tvrdnji nešto je uistinu točno i savršeno valjano. Škola nije djetetova obitelj: ona je institucija koja nadilazi pojedinačne povijesti i dječje afinitete i sklonosti. Škola nije ni ‘zajednica’, npr. ona ne privlači niti spaja, poput neke centripetalne sile, pojedince zajedničkih ukusa, ideologija ili religijskih uvjerenja, niti onih koji biraju jedni druge radi iskustva kolektiviteta. Škola je društvo gdje pojedinci uče živjeti i raditi zajedno, bez obzira na svoje sklonosti i afinitete. Nemojte me pogrešno shvatiti: zajednice imaju pravo postojati. Ne bismo mogli živjeti bez korijena u nekoj zajednici.

No, zajednica zahtijeva prostore gdje ljudi zajedno djeluju; traži poštivanje različitosti; ne zaposjeda javni prostor individualnog mišljenja niti pokušava izgraditi i poštivati pravila nekog javnog interesa. U tom smislu je sasvim u redu da zajednice postoje u društvu, ali potpuno suprotno republikanskom idealu da bi škola trebala biti temeljena na modelu zajednice.

To i jest razlog zašto je jedna od prvih vrlina škole sasvim slučajan odabir i sastav razreda. Razredi su grupe učenika koji ne biraju jedni druge - i to je pozitivno. Dobro je da je slučajni odabir učenika vrlina škole - u razredu, baš kao sudskoj poroti - sam karakter slučajnog odabira izražava republikanski koncept i demokratsku ambiciju. To je izgradnja kolektiviteta iznad bilo kakvih psiholoških, socioloških i ideoloških sklonosti.

Moramo istaknuti ovu činjenicu, s obzirom na to da je sad posvuda naglasak na vrtićima u kojima je sve temeljeno na emocijama i gdje se djeca, prije svega, trebaju osjećati dobro u zajedništvu. Naravno da ne sugeriramo da bi trebalo biti obrnuto: ne mora zajedništvo činiti da se osjećamo loše, niti mora kultivirati konflikt. Ali projekt francuske škole - koji uključuje i vrtić, kao jednu od ključnih komponenti - nije zamišljen tako da iznad svega promovira ideju kako se djeca *moraju osjećati dobro u zajedništvu*. Zaista bitno jest to da se nalaze u zajedničkom prostoru, gdje moraju naučiti živjeti *jedni uz druge*, kako bi *zajednički* učili... što nije sasvim isto.

U tom smislu je uloga vrtića od ključne i presudne važnosti. Vrtić za dijete predstavlja odlazak i raskid s obitelji i dotadašnjom društvenom zajednicom. Da bi raskid bio prihvaćen i konstruktivan, vrtići od tog prostora moraju učiniti mjesto djelovanja u kojem se odvija smisleni proces, pri čemu treba osigurati da ga djeca ne doživljavaju kao nasilje, prerano odvajanje, izdaju... već kao mjesto za rast, otkrivanje novih modela rada i novih vidika, koji obogaćuju i sve više oslobađaju od stega lokalne zajednice, obitelji i društva u cjelini.

Stoga vrtić djecu prepoznaje kao ‘članove obitelji’, ali ih tretira kao ‘članove društva.’ No, prije svega, vrtić rukovodi ovom promjenom, gradi prijelaz i osigurava da ga svako dijete doživi na najbolji mogući način. U tu svrhu, djecu treba prihvatiti kakva jesu, bez prisile koja nameće odricanje od nekog dijela njihova identiteta. Umjesto toga treba im pomoći da prihvate pravila grupe koja zajedno djeluje na nekom projektu (u ovom slučaju zajedno uči), u kojem će se od svakog člana tražiti poštivanje dogovorenih pravila. To je uistinu raskid, ali koji nije moguć - a to je paradoks svakog raskida - ako nije dio kontinuiteta. Bez njega raskid postaje izvanjska normalizacija, standardno nametanje predaje svojeg ‘ja’, što neminovno stvara osjećaj ugnjetavanja i povlačenja vlastitog identiteta.

Prije je odgajatelj bio uz dijete, koje je išlo na poduku izvan obitelji. To je predstavljalo prijelaz iz jednog svijeta u drugi, slijedeći put prema



drugome i drukčijem. Odgajatelj bi nadgledao razdvajanje od obitelji, rastjerivao dječje strahove, olakšavao žalovanje nakon bolnog otkrića kako dijete više nije centar svog svijeta i sigurnog gnijezda, pa i da gnijezdo nije centar svijeta. Stoga ovaj raskid nije moguć, osim ako nije u kontinuitetu, jer razvoj djeteta nije jedna čudesna transformacija za drugom koju omogućuju odrasli. To je složena interakcija koja zahtijeva vrijeme, a događa se između subjekta i konteksta, između djeteta kao jedinstvene osobe i nekog novog iskustva, između njega i različitih procesa usvajanja znanja. Radi se o nekom specifičnom djetetu koje dolazi učiti, a to ga usvajanje znanja transformira. Djetetov identitet je izgrađen prema odnosu ka drugom i drukčijem, što edukacija mora nadzirati kako bi se izbjeglo povlačenje ili odbijanje. Po definiciji, možemo učiti od druge osobe samo kad pristanemo da nas ti drugi 'promijene'; kad suočimo naš doživljaj s onim što nam se govori; kad suočimo ono što jesmo s onim što drugi jesu. Naša 'promjena' je moguća samo ako ostajemo dovoljno samouvjereni i ne bojimo se utjecaja drugih na nas; kad smo dovoljno otvoreni prema drugima da čujemo što nam govore.

Iz ovoga vidimo kako je vrtić 'prva škola'. Štoviše, u formativnom smislu on je 'glavna škola' kad se radi o ciljevima i zadaći školskog sustava. On radi na temeljima osobnog, društvenog i političkog razvoja, a djeluje na one koji su bliži, konkretniji i življi.

Vrtić: kognitivno učenje i 'suživot'
Ako nas išta iz povijesti pedagogije

može naučiti - od velikih pedagoga Pestalozzija, Montessorijeve, Froebela, Kergomardove, Decrolyja i Freineta - onda je to da nema kognitivnog učenja bez rituala života u zajednici. Tu nerazdjeljivost se mora razumjeti u punom smislu: rituali življenja u lokalnoj zajednici nisu tek vanjski, materijalni uvjeti koji olakšavaju život, niti ustupci koje činimo prema materijalnom. To su ključni elementi kognitivnog učenja koji donose strukturu.

Škola djeci postaje mjesto za učenje suživota, bez obzira na pojedinačne aktivnosti iz područja stjecanja znanja. Postoji socijalna dimenzija u dnevnim školskim pravilima, no sigurno je - ako želimo da pravila uistinu budu formativna za djecu - moraju se odnositi na transparentnost zadataka, koji proizlaze iz planiranih ciljeva poučavanja. Bilo da se radi o sudskim, sportskim ili religijskim ritualima, oni su prihvaćeni jer ih povezujemo sa sudskom, sportskom ili religijskom praksom. To rituale čini legitimnima. Na isti je način u školi, u predmetima čiji program uključuje strukturiranje 'materijala' (npr. umjetnost, biologiju ili tjelesni) vjerojatnije iskazivanje potrebe za 'radnom disciplinom' nego kod predmeta koji ne sadrže fizičko posredovanje. Bez 'radne discipline' učitelju bi bilo teško kanalizirati neobuzdive dječje impulse.

Nasuprot tome, u vrtiću su poznati uvjeti za optimalno učenje i suživot djece. Znamo da učinkovite rituale definira njihova dvostranost te, istovremeno, znanje i kolektivitet. Stoga znate da *slušanje* zahtijeva ritual

slušanja. Slušati nije samo čuti, već u sebi aktivirati poseban mentalni stav, uz koji ide odgovarajuće držanje tijela. On nam omogućuje projiciranje - zovemo ga 'motivacija očekivanja' - ka riječima koje ćemo čuti. Kad čitate priču, istovremeno radite na razumijevanju situacije u kojoj podučavate, ali i na razumijevanju povijesti, jer znate da je to razumijevanje isto.

Ali, naravno, 'pedagoški materijalizam' ne znači aktivizam. U tom smislu, istraživači poput Elizabeth Bautier³ s pravom su obratili pozornost na moguće opasnosti i potrebu otklona množenja aktivnosti koje ometaju učenje, ili ograničavaju pristup određenim učenicima.

Još jednom, obrazovna tradicija ima nas mnogočemu poučiti: nema ničeg važnijeg od razlikovanja zadatka i cilja, definiranja onoga što označava neposredno djelovanje i onoga što se odnosi na stabilne mentalne procese. Pedagoške metode su istinski formativne tek ako u sebi sadrže strukturirane momente formalizacije. Što se mene tiče, obično djecu učim da sustavno razlikuju 'ono što su učinili' od 'onog što su naučili' i kako to mogu opet iskoristiti u drugim prilikama. Jer, u svojem sam radu uočio da djeca obično znaju opisati (učiteljima, roditeljima, prijateljima) što su radila u školi, ali jako teško identificiraju što su zapravo učila. Rijetko znaju i objasniti što su na kraju i naučila u školi.

U tom smislu su istraživači poput Mireille Brigaudiot⁴, u pravu kad inzistiraju na kritičkom aspektu odgoja i obrazovanja u vrtićima. Odgajatelji djecu trebaju pitati 'o čemu razmišljaš', te ih navesti da otkriju što su razumjeli na temelju zajedničke rasprave i dijaloga s vršnjacima, odgajateljima i roditeljima. Poznato je kako je 'znati da znate' više nego 'samo znati', stoga treba odvojiti vrijeme, kako bi se različitim aktivnostima ova spoznaja razotkrila djeci. U tom slučaju se za odgajatelje može reći da su pravi stručnjaci u procjeni razvoja djece i njihovog usvajanja znanja.

1 Tekst je dio plenarnog govora održanog 2008. godine.

2 Pseudonim Emile-Auguste Chartiera (1868. - 1951.), francuskog filozofa i pisca.

3 Profesorica na Sveučilištu u Parizu, Francuska.

4 Profesorica francuskog kao materinog jezika.

Philippe Meirieu je profesor edukacijskih znanosti na Sveučilištu u Parizu, www.meirieu.com