

EDITORIAL

LOVING SCHOOL AND HATING SCHOOL: THE RELATIONSHIP BETWEEN ADULTS' VALUES AND CHILDREN'S SCHOOL EXPERIENCES

While editing the articles in this issue, I found three other texts insistently returning to my mind. One is an autobiography by Tololwa Mollel, a successful children's author from Tanzania who now lives in Canada (Mollel, 2001). Another is the nineteenth century British novel *Nicholas Nickleby*, by Charles Dickens (1838-9/1881 my edition). The third is a recent study of a classroom environment in Australia in which otherwise marginalized students showed what excellent creative and critical work they were capable of when given the chance (Thomson & Comber, 2003). What could these accounts possibly have in common, and why did I feel they needed to be reread in the context of the articles published here? The answer emerged as I looked at them again.

Mollel evokes the wonder, joy and longing of a very young child's first experiences of school:

My love of books sprang out of a lack of them. I grew up in the small town of Ng'aruka in Northern Tanzania, a town so small that its only school consisted of one room, and had only one teacher, who also happened to be my father. Despite being the teacher's son, I owned no books at all prior to starting school. No child did. We had no books in our house, besides those my father brought home to mark for students, his teaching guides, the Bible and one or two hymnbooks. (. . .)

How I wished I had books of my own!

Since my only chance of owning a book was to be a schoolboy, I ached to become one. But starting school was complicated in those days. Not only did you have to be old enough, you also had to prove you were big enough, able to touch the left ear with your right hand over your head. All my playmates were bigger than me and started school before I did. I was left alone outside while my friends spent precious playtime in the classroom. With no toys except the crude ones I could make for myself, life was not exciting. Soon I got so bored that I took to sneaking into the classroom to be with my buddies. I found, to my joy, that my father would let me stay as long as I was good. (p. 252)

Mollet became a happy schoolboy who delighted in learning the “magic” of reading and writing. Later in his autobiography, though, he describes a residential middle school that was “a nasty, brutish place of bullies, rotten food, sadistic prefects, and indifferent teachers.” He ran away. Luckily, his family understood and helped him. He went to more caring and successful schools, and eventually became a playwright, children’s author, actor and theatre director.

Nicholas Nickleby is a novel that Charles Dickens wrote partly out of a fierce sense of outrage at some of the educational inequalities and social horrors of his time, in a rapidly industrializing society in which protection for children was almost non-existent. Many schools of that nineteenth century era in Britain were the opposite of Mollet’s first experience, and many children could not hope for any formal schooling at all. At the heart of a rich, imperial country that was moving towards the decades of its greatest power, places such as Dotheboys Hall, an appalling school run by the villainous and brutal Mr Squeers, existed as a social convenience. There, Dickens implies, children without adult protection and support could be disposed of, rather than cared for and educated. The rich were not concerned with these children and the poor could not help them:

Pale and haggard faces, lank and bony figures, children with the countenances of old men, (. . .), boys of stunted growth, and others whose long meagre legs would hardly bear their stooping bodies, all crowded on the view together; there were (...) young lives which, from the earliest dawn of infancy, had been one horrible endurance of cruelty and neglect. There were little faces that should have been handsome, darkened with the scowl of sullen dogged suffering; there was childhood with the light of its eye quenched, its beauty gone, and its helplessness alone remaining. . . (pp. 111-112)

Nicholas and the abused boy he befriends, Smike, run away, like Tololwa from his middle school. Though Nicholas, as with most such Dickensian heroes, is led through the novel to a happy ending, Smike is too damaged by his school experiences to survive. Even with loving care, he dies.

Both Mollet’s middle school and Dotheboys Hall may seem utterly remote from the kind of educational institutions that we hope and expect are available to all children today. However, huge inequalities exist, and in some countries support for general public education is under threat. In other contexts even a basic public system is not established. Caring and successful schools can be introduced – and survive – only if a society believes they are important, worth paying for, and worth treating with close, thoughtful attention. Schools can only give new opportunities to children of diverse backgrounds and cultures if there is attention to their actual needs, to social goals, and to pluralist values. The alternative is media manipulation of what

is seen as “normal,” loss of a sense of community, and a retreat into fragmented private enclaves in which the collective notion of support is abandoned for selfish interests. All of these can lead to changes that directly damage the way schools work. Moreover, as H.T. Wilson says in a laconically understated sentence about the higher education sector in Canada, ‘the private sector’s interest in a public function is often incompatible with the public sector’s intent and the public interest (1999, p.12).’”

In Thomson and Comber’s study “Deficient ‘disadvantaged students’ or media-savvy meaning makers” a more heartening situation is described. The students in an Australian school were invited to work as co-researchers with their teachers and a research team, and had the guidance, equipment, time and encouragement needed to engage in film-making projects. As the authors say, this proved to be a meaningful experience for these formerly marginalized students. They benefited enormously from being given the chance to prove themselves, with appropriate resources and support, rather than being assigned, through testing and school management devices, to categories that would just condemn them to failure. Thomson and Comber write: “engaged learning occurs when the lives, knowledges, interests, bodies and energies of young people are at the center of the classroom and school.” (p. 305).

Here there was no need to run away – or to engage in the alternatives to running away that are so common in some troubled school environments today: suicide, depression, alienation, violence, loss of hope, and failure through the abandoning of all effort. In Thomson and Comber’s context the students, like Mollel in his first school, can feel proud, happy and productive. They are not judged by some narrow and divisive measure, or kept in line with violence or the threat of it, but are evaluated – and valued – with an appreciation of where their talents actually lie and the kinds of projects and attitudes that will help those talents develop. Moreover, they are not all held to a narrow set of future career paths, but rather given the chance to explore their own diversity and that of their environment.

So what did all this have to do with the five studies contained in this issue of the Journal? In the first three articles, which provide a fascinating mutual set of reflections, the authors explore questions including values, ethics, pluralism and fairness. They consider the awareness in Canadian society and elsewhere of the major educational issues being debated in the current social and political climate. It is common to mention here “economic realities, technology and globalization” – but each of these three articles, in its own way, makes very clear a position that economics, technological changes and the associated science of management, are not the only “realities” that matter in education.

Kumar and Mitchell invite us to look at how organizational educational systems develop and with what ethical basis. Both humane and less humane approaches have consequences not only for “efficiency” but also, by implication, for questions such as student and staff success, loyalty, energy, confidence, integrity, commitment and actual results. Careau explores the difference between an unexamined adoption of an ‘anything goes’ relativism that simply deprives children and adolescents of guidance of any kind, and a much deeper and carefully thought-out commitment to pluralism, non-violence, fairness and moral depth that can accommodate the many challenges facing us all. Corbett brings both historical and personal reflections to bear on a formerly influential figure in Canadian education, Hilda Neatby, whose colonially driven conservatism and belief in the rights of an elite have for a long time seemed old-fashioned and almost embarrassing. Now they sound oddly like some discourses we hear today. As Corbett points out, however, Neatby’s form of conservatism still maintained a strong conviction that humanism, rather than technical or materialist values, must be at the heart of education: the learner had to be considered in many perspectives, not just raw intellect or basic skills. Culture, for example, was in Neatby’s view a crucial part of what could bring the educated young person forward into the future as a fully equipped citizen. Corbett wonders how students from disadvantaged backgrounds are faring today in the context of mass standardized testing in many provinces and an ever-increasing rhetoric of efficiency and cost-saving. He points out that without public support for education, families such as his own could not have succeeded in education at all.

The final two studies in the issue focus on literacy, and are also connected with the issues mentioned above. Both deal with elementary (primary) level children, in one case in French speaking language arts classrooms, and the other in a special project on learning LOTES – Languages Other Than English – in an Australian context where the dominance of English is very strong. Turcotte, Giasson and Saint-Laurent provide statistical support for the idea that a literacy classroom that allows for multiple levels, modeling, support, explanation and personal choices, rather than mere information-giving and closed questioning with set answers, makes for better young readers. This may already be a familiar distinction to some teachers – but not to all, as their research shows. Cumming-Potvin, in a closely focused case study, reveals the tentative steps one child is able to make towards his mother’s original tongue, French, even in a context where visibility and support levels for this, or any other minority language, do not seem high. Jerry had felt frustrated at not being able to speak the language in which his mother would talk on the phone to his French grandmother, Through games, community activities and out-of-school connections, Jerry began to be able to conceive of his mother’s original language as a viable communi-

cation medium. This study asks unusual questions about the relation between a school's ethos and culture and what happens to the potential for bilingual literacy development of children in its care.

In all five articles we see a concern for “big questions” in education, or, as Corbett calls them, “big dreams” — but dreams that innovators and dedicated people have brought to reality in many contexts. If we think of each school as a large ocean-going ship, then these authors are suggesting that this is not the moment for fiddling with the chairs on the deck, but rather considering how to keep the ship afloat, flexible enough to steer through hazards and storms, and with a captain and crew who can still look after everyone on board appropriately. The massive challenge of public education is to allow all its travellers, of whatever ‘class,’ to be guided, encouraged, and supported. Adult values and choices, ultimately, will be crucial in deciding whether young people stay afloat or sink, whoever they are and wherever they are hoping to go in later life.

A.B.

REFERENCES

- Dickens, C. (1838/9; my edition 1881). *Nicholas Nickleby*. Boston: Estes and Laureat.
- Mollel, T. (2001). Feasting on words: How I became a writer for children. *McGill Journal of Education*, 36 (3), 251-260.
- Thomson, P. and Comber, B. (2003). Deficient ‘disadvantaged children’ or media-savvy meaning makers? Engaging new metaphors for redesigning classrooms and pedagogies. *McGill Journal of Education*, 38 (2), 305-328.
- Wilson, H. T. (1999). *No ivory tower: The university under siege*. Richmond, ON: Voyageur Publishing.

ÉDITORIAL

AIMER L'ÉCOLE ET LA DÉTESTER : LE LIEN ENTRE LES VALEURS D'ADULTES ET LES EXPÉRIENCES DES ENFANTS À L'ÉCOLE

Pendant le travail de rédaction pour ce volume du Journal, il y a eu trois ouvrages d'ailleurs qui me venaient à l'esprit d'une façon insistante. L'un, c'est l'autobiographie écrite par Tolowa Mollél, auteur connu de livres pour enfants qui, originaire de la Tanzanie, habite maintenant le Canada (Mollél, 2001). Un autre c'est *Nicholas Nickleby*, le roman anglais de Charles Dickens écrit au dix-neuvième siècle (1838-9/1881 mon édition). Le troisième s'avère être une étude récente portant sur l'environnement scolaire en Australie au cours de laquelle des étudiants autrement marginalisés démontraient l'excellente qualité de travail créateur et critique dont ils étaient capable quand on leur donnait l'occasion de performer (Thomson & Comber, 2003). On peut se demander quel lien ces comptes rendus puissent-ils avoir entre eux, et pourquoi ai-je senti le besoin de les relire dans le contexte des articles publiés ici? En les regardant de nouveau, la réponse se clarifiait.

Mollél évoque l'émerveillement, la joie et le désir d'apprendre d'un très jeune enfant lors de ses premières expériences à l'école:

C'est la pénurie de livres qui a fait naître mon amour des livres. J'ai grandi en Tanzanie du Nord dans une ville si petite que sa seule école ne comptait qu'une seule pièce, et un seul instituteur, qui, en l'occurrence, fut mon père. Malgré le fait que j'étais fils du professeur, je n'avais aucun livre en ma possession avant de commencer l'école. Aucun des enfants en avait. Chez nous il n'y avait que la Bible, un ou deux livres de cantiques, les manuels du professeur, et les livres que mon père apportait à la maison pour corriger pour ses élèves. (. . .)

Avide, je désirais des livres tout à moi!

Puisque être élève m'offrait la seule chance de procurer des livres, je souhaitait ardemment devenir écolier. Mais à cette époque débiter à l'école était compliqué. Il fallait non seulement avoir l'âge, mais en plus, il fallait se prouver assez grand; capable de toucher l'oreille gauche avec la main droite en passant pardessus la tête. Tous mes amis d'enfance étaient plus grand que moi et ont pu commencer l'école avant moi. J'étais délaissé, seul dehors pendant que mes copains passaient du temps précieux à jouer en classe. Sans jouets autres que ceux que je fabriquais moi-même la vie devenait terne. Bientôt je m'ennuyais tellement que pour être avec mes copains, je me faufiler dans la salle de classe à la cachette. À ma grande joie, j'ai découvert que mon père me permettait d'y rester tant que je me tenais tranquille (p. 252).

Mollet est devenu un élève heureux qui a goûté aux plaisirs de l'apprentissage de la « magie » de la lecture et de l'écriture. Par contre, plus tard, décrit-t-il dans son autobiographie, il a fréquenté une école secondaire résidentielle, «un lieu méchant et brutal avec ses durs à cuire, la nourriture infecte, des préfets sadiques et des professeurs indifférents. » Il s'en fuit. Heureusement sa famille l'a compris et aidé. Par la suite il a fréquenté des écoles plus humaines et performantes, pour devenir ensuite dramaturge, auteur de livres pour enfants, acteur et directeur de théâtre.

C'est en partie un sentiment de forte indignation qui a poussé Charles Dickens à l'écriture de son roman, *Nicholas Nickleby*; indignation face aux injustices de l'éducation et des horreurs faites par sa société à l'époque de l'industrialisation rapide où la protection de l'enfant était quasi inexistant. Un grand nombre d'écoles de l'Angleterre du dix-neuvième siècle n'offrait que le contraire de l'expérience heureuse qu'a vécu le très jeune Mollet, et peu d'enfant anglais pouvait espérer une formation à l'école. Au cœur de ce pays riche et impérialiste, à l'époque de son histoire où il avançait vers des décennies de sa plus grande puissance, il existaient des écoles d'utilité sociale telles que Dotheboys Hall, un lieu épouvantable dirigé par un Monsieur Squeers, être ignoble et brutal. Dans ces lieux, suggère Dickens, on pouvait mettre les enfants à l'écart de la société sans protection ni appui des adultes, plutôt que de s'occuper d'eux attentivement et de les instruire. Les riches ne s'intéressaient pas à ces enfants et les pauvres ne pouvaient rien pour les aider.

Des visages hagards et pâles, des figures minces et osseuses, les enfants à la contenance de vieux hommes, (. . .) des garçons dont la croissance était arrêtée, et d'autres dont les jambes maigres soutenaient à peine leur corps voutés, tous se ramassaient ensemble pour passer à l'inspection; il y avait (. . .) des jeunes vies qui dès l'éveil de leur enfance n'ont connu qu'une longue endurance horrible parmi la cruauté et la négligence. Il y avait de petits visages qui auraient dû être beaux, mais qui étaient assombris par la grimace de souffrance morne et sans relâche; il y avait l'enfance à l'oeil viv éteint, sa beauté absente, seule la vulnérabilité sans recours en restait. . . .
(pp. 111-112)

Nicholas se lie d'amitié avec Smike, un garçon battu, et ils s'enfuient tous les deux, comme l'a fait Tolowa de son école secondaire. Bien que Nicholas, comme la plupart de héros chez Dickens, passe à travers les expériences du roman pour rejoindre une fin heureuse, Smike ne survit pas, trop endommagé par ses expériences scolaires. Même avec l'attention approprié et affectueux il meurt.

Peut-être ces deux écoles, celle « méchante » de Mollet et Dotheboys Hall, semblent-elles très loin du genre d'institutions auxquelles nous nous attendons et que nous espérons pour tous les enfants aujourd'hui. Par contre, des écarts énormes existent encore et dans certains pays l'appui à l'instruction publique

générale est menacé. En fait dans d'autres contextes, des systèmes publics de base ne sont même pas établis. On peut introduire - et soutenir - des écoles humaines et performantes à la condition seule qu'une société croit à leur importance, croit qu'elles en valent le coût et croit qu'on leur doit un regard attentif et réfléchi. Des écoles ne peuvent offrir de nouvelles possibilités aux enfants de milieux et de cultures divers que si on prête attention à la conscience sociale, aux objectifs sociaux et aux valeurs pluralistes. Sans cela, il ne reste que la manipulation par des médias de la perception de la «normalité», la perte du sens d'appartenance et le retrait vers les lieux privés fragmentaires et fermés ou la valeur collective d'entraide est délaissée en faveur des intérêts individualistes. Tous ces effets peuvent mener à des changements qui nuisent directement au fonctionnement des écoles. En plus, comme le dit H.T. Wilson avec la réserve d'une phrase laconique, en parlant de l'éducation post-secondaire au Canada, «l'intérêt de secteur privé porté à une fonction publique est souvent incompatible avec l'intention du secteur public ainsi qu'avec l'intérêt du public même (1999, p. 12). »

L'étude de Thomson et Comber intitulée « Étudiants déficients ou 'défavorisés' ou enfants branchés, faiseurs habiles de sens » présente une situation plus encourageante. Dans une école australienne, on a invité des étudiants à travailler à titre de co-chercheurs avec leurs professeurs et une équipe de recherche; ainsi ils recevaient les conseils, l'équipement, le temps et l'encouragement dont ils avaient besoin pour s'impliquer dans des projets de fabrication de films. Comme signale les auteurs, cette expérience s'est avérée significative pour ces étudiants jusqu'alors marginalisés. Ils ont tiré d'énormes avantages de cette occasion de se prouver avec des ressources et des appuis appropriés, plutôt que de se voir classés par des tests et des pratiques de gestion scolaire dans des catégories qui les auraient condamnés à l'échec. Thomson et Comber affirment que, « l'apprentissage engagé a lieu quand les connaissances, les intérêts, les corps et les énergies des jeunes gens sont au cœur des activités de la salle de classe et de l'école (p. 305). »

Certes, ici on ne ressent pas le besoin de s'enfuir ni de s'engager dans d'autres choix qui se manifestent fréquemment dans nos environnements scolaires actuels: le suicide, la dépression, l'alliégation, la violence, la perte d'espoir, et l'échec par l'abandon de l'effort. Dans le contexte de Thomson et Comber, ainsi qu'à la première école de Mollé, les étudiants peuvent être fiers, heureux et productifs. On ne les juge pas d'après un barème étroit et fragmentaire ni les réduit-on au silence par le menaçage, les paroles ou les gestes de la violence, mais on les évalue - et valorise- par une appréciation juste de leurs talents réels et par des projets et attitudes qui peuvent aider les dits talents à s'épanouir. En plus, ces étudiants ne sont pas tenus à se conformer à un ensemble limité de carrières éventuelle; au contraire, on les encourage d'explorer la diversité de leurs talents et celle de l'environnement.

Alors, demande-t-on, quel est le rapport entre ces comptes rendus et les cinq articles publiés dans ce volume du Journal? Dans les trois premiers articles, qui, par ailleurs présentent un ensemble fascinant de réflexions complémentaires, les auteurs explorent des questions qui touchent aux valeurs, à l'éthique, au pluralisme et à l'équité. Ils s'interrogent quant à la conscience (ou le manque de conscience) des préoccupations majeures liées à l'éducation dans la société canadienne et d'autres sociétés, questions qui font sujet du débat au sein du climat social et politique actuel. Ici on raconte souvent les termes « les réalités économiques, la technologie et la globalisation » mais à sa façon, chacun des trois articles maintient une position claire indiquant que l'économie, la transformation technologique et sa science associée, la gestion, ne sont pas les seules « réalités » qui comptent en éducation.

Kumar et Mitchell nous invite à regarder la façon dont les systèmes organisationnels en éducation se développent et sur quelle base d'éthique ils se créent. Les approches humaines, aussi celles moins humaines, portent des conséquences pour l'efficacité, certes, mais elles influencent également les domaines tels que le succès de l'étudiant et le personnel, la loyauté, l'énergie, la confiance, l'intégrité, l'engagement et les résultats concrets. Careau explore à son tour la différence entre l'application d'un relativisme sans borne qui prive les enfants et les adolescents de conseils appropriés, et un engagement mieux fondé et murement réfléchi envers le pluralisme, la non-violence, l'équité et une profondeur morale qui peuvent nous permettre à nous tous de faire face aux défis que nous connaissons. Corbett apporte des réflexions historiques et personnels à sa discussion du travail de Hilda Neatby, une personnalité autrefois influente dans le milieu d'éducation au Canada. Depuis longtemps le conservatisme de Neatby semblait vieux jeu et presque gênant par ses motivations tirées d'une vision colonialiste, et par sa croyance aux droits acquis d'un élite. Maintenant, par contre, on y trouve une curieuse résonance dans certains discours actuels. Par contre, souligne Corbett, le conservatisme de Neatby défendait quand même une conviction ferme que l'humanisme, plutôt que les valeurs techniques et matérialistes, devait primer en éducation: celui qui apprend devait être perçu avec ses dimensions multiples, pas seulement par son intelligence ou ses habilités de base. La culture, par exemple, chez Neatby était une partie cruciale de l'ensemble de facteurs qui permettrait à la jeune personne instruite d'avancer vers un avenir en tant que citoyen bien outillé. Corbett se préoccupe du bien-être des étudiants du milieu défavorisés dans le contexte du test standardisé dans beaucoup de provinces, et d'un langage de plus en plus axé sur l'efficacité et le souci budgétaire. Il affirme que sans appui public pour l'éducation, les familles comme la sienne n'auraient jamais pu réussir à l'école.

Tout en étant liés par les mêmes questions, les deux dernières études du volume mettent l'accent sur la littératie, l'un et l'autre portant sur les enfants du niveau primaire. La première se situe dans des classes francophones ou on étudie des arts du langage, et l'autre dans un projet spécial en LOTES (Les langues autres que l'anglais) en Australie où l'anglais domine d'une façon importante dans un environnement scolaire plutôt traditionnel. Des statistiques à l'appui, Turcotte, Giasson et Saint-Laurent présente l'idée qu'une classe de littératie qui permet des Niveaux multiples, du Modelage, de l'Étayage, de l'Explication et des choix personnels forment les jeunes lecteurs et lectrices mieux que celle qui emprunte une approche d'Information et Questionnement fermé avec les réponses prévisibles. Ceci constitue une perception courante pour certains enseignants, mais pas pour tous, comme démontre cette recherche. Cumming-Potvin dans une étude avec un sujet bien cerné révèle les premiers pas que tente un enfant vers le français, langue d'origine de sa mère, même dans un contexte où les niveaux de visibilité et d'appui pour cette langue, ainsi que pour d'autres langues minoritaires, ne semblent pas très élevés. Jerry se sentait frustré de ne pas pouvoir parler la langue que sa mère parlait lors de ses conversations téléphoniques avec la grand mère française. Par les jeux, les activités communautaires et des relations para-scolaires, Jerry devient capable de percevoir la langue d'origine de sa mère comme un moyen de communication valable. Cette étude pose des questions peu communes au sujet de la relation entre les valeurs et la culture d'une école et le potentiel pour le développement de littératie bilingue pour les enfants qui lui sont confiés.

Dans les cinq articles nous observons un intérêt marqué pour les « grandes questions » du milieu de l'éducation, ou, comme dit Corbett des « grands rêves », rêves qui ont été réalisés à plusieurs endroits grâce à des innovateurs et des gens engagés. Si nous représentons chaque école comme un grand paquebot, ces auteurs nous suggèrent que le temps actuel n'est pas le moment de se tracasser avec des chaises sur le pont mais plutôt le moment de trouver moyen de garder le paquebot lui-même en mer; en mer et suffisamment souple pour naviguer à travers des obstacles et des tempêtes avec, en plus, un capitaine et une équipe qui restent toujours capables de s'occuper attentivement des passagers. Le défi immense de l'éducation publique c'est de permettre à tous ses voyageurs, peu importe la « classe », d'être bien conseillés, encouragés et appuyés dans leur apprentissage. En fin de compte, les valeurs et les choix d'adultes seront d'une importance cruciale pour les jeunes gens qui qu'ils soient, et où qu'ils veuillent se diriger à l'avenir.

A.B.