

Toen en nu – de geschiedenis van het ontwikkelingsgericht onderwijs*

In het verleden ligt het heden,
In het nu wat komen zal.
Bilderdijk

*Vernieuwing, jaargang 57, nummer 5/6, mei-juni 1998.

door: Jacques Carpay

We leven in een vluchtige cultuur. Het nieuws van gisteren is vaak vandaag al weer vergeten. We hebben nauwelijks nog tijd om na te denken over de vraag of er op een bepaald moment daadwerkelijk geschiedenis geschreven wordt of dat er alleen sprake is van een nieuwe fase in de voortdurende opeenvolging van gebeurtenissen. Hoe het ook zij, een ding is zeker. Zodra een bepaalde gebeurtenis het stempel nieuw heeft gekregen, is een terugkeer naar de oude toestand hoogst onwaarschijnlijk geworden. Vanaf het moment dat de twintigste eeuw werd uitgeroepen tot de Eeuw van het kind, hebben de ontwikkelingen in de pedagogiek niet stilgestaan. Talloze voormannen hebben zich op een of andere manier ingezet voor wat nu bekend is geworden als het ontwikkelingsgericht onderwijs. Een terugblik in de geschiedenis.

Een nieuw schoolconcept

Aan het begin van deze eeuw kregen kinderen nieuw speelgoed. Het kinderboek onderging een grondige gedaanteverwisseling. Er kwam een nieuwe beweging op gang die ijverde voor andere omgangsvormen tussen volwassenen en kinderen en tussen kinderen onderling thuis, op straat en ook op school. De meest uitgesproken exponent van de nieuwe onderwijspedagogiek, die in het eerste kwart van deze eeuw opkwam, was Jan Ligthart (1859 -1916). Tezamen met zijn collega Scheepstra bepleitte hij een nieuwe benadering van het onderwijzen. Deze aanpak kreeg werkonderwijs vorm in een reeks van leer-leesboekjes met als titel Het volle leven. Ligthart's "hartepedagogiek" trok de belangstelling en al spoedig werd hij een bekende Nederlander. Bezoekers uit binnen- en buitenland kwamen naar zijn school in de Haagse Tullinghstraat. Ligthart's leesdidactiek, maar ook zijn didactiek van de zaakvakken oefent nog steeds invloed uit op de vormgeving van de leerboeken en leermiddelen op deze beide gebieden. De avonturen van Ot en Sien hebben generaties van schoolkinderen het nodige leesplezier verschaft. Op dit gebied heeft Ligthart ongetwijfeld school gemaakt, in de letterlijke zin van het woord. Dat geldt ook - zij het in mindere mate - voor zijn benadering van het onderricht in de zaakvakken. Ligthart's omgevingsonderwijs aan de hand van schoolplaten vormt het begin van een omwenteling in het denken over wereldoriëntatie op de basisschool. Helaas vond zijn oproep om steeds het leraars- en het leerlingperspectief zinvol op elkaar af te stemmen lange tijd nauwelijks weerklank. Vanuit zijn optiek konden leerboeken en leermiddelen hun vormende waarde enkel en alleen bewijzen, indien de leraren bereid en in staat zijn de omgang hiermee zodanig te orkestreren dat alle leerlingen hun partijtje kunnen meeblazen. Op grond van dit uitgangspunt kunnen we Ligthart een geestverwant noemen van Dewey maar ook van Montessori, want hij bepleitte de nodige aandacht voor de uitingen van de leerlingen tijdens het werken aan de leertaken. Met deze stellingname was hij blijkbaar zijn tijd ver vooruit, want pas na de eerste wereldoorlog kwam er de nodige belangstelling voor de vraag hoe het denkraam van de leerlingen kan worden verbreed door het kinderlijke bevattingsvermogen op een systematische wijze aan te spreken. In zijn reisherinneringen getiteld In Zweden (1911) merkt Ligthart op, "dat de leraar een ontwikkelder en niet een smoorder van de kinderziel moet zijn." Op grond van zijn keuze voor interactief onderwijs kunnen we, mijns inziens, Ligthart de wegbereider van het ontwikkelingsgericht onderwijs noemen. Achteraf bezien heeft hij immers de toon gezet die geleid heeft tot de opkomst van een nieuw schoolconcept. In Jan Ligthart's tijd werd deze schoolsoort aangeduid met de term Lager Onderwijs. Vanaf 1985 is de voormalige lagere

school tezamen met het kleuteronderwijs opgegaan in het nieuwe basisonderwijs.

Werkplaats

In de periode voor en kort na de tweede wereldoorlog breidde het aantal schooltypen dat zich met het predikaat nieuw afficheerde geleidelijk uit. Er kwamen her en der Montessori- en Dalton scholen. Bovendien ontstond er in 1926 een nieuw schooltype dat volledig door een Nederlander was ontworpen. Ik doel hier op de Werkplaats van Kees Boeke in Bilthoven. Tussen dit schoolconcept en dat van Ligthart bestaan de nodige overeenkomsten maar er zijn ook verschillen. Een overeenkomst tussen beide is dat Ligthart en Boeke de omgang met de leerboeken en de leertaken benaderen vanuit twee invalshoeken. Ten eerste bekommeren beiden zich om de vraag welk denkraam de leerling nodig heeft om zich de betreffende leerinhouden eigen te maken en ten tweede vragen zij zich af hoe de leraar moet handelen, indien hij de leerlingen met dit nieuwe denkgereedschap aan het werk wil zetten. Hier ligt, mijns inziens, ook een duidelijke overeenkomst tussen de benaderingen van Boeke en Ligthart en het Montessori- en Daltononderwijs. In al deze benaderingen staat immers het handelen van de leerlingen voorop. Het is de taak van de leraar dit handelen in goede banen te leiden. Vanuit deze optiek op de pedagogische relatie tussen de leraar en de leerlingen noemt Boeke de leraar een mede-werker en duidt hij de leerling aan als werker.

Behalve overeenkomsten tussen de betrokken onderwijsvernieuwers is er ook een opmerkelijk verschil. Boeke noemt zijn school een werkplaats. Hij kiest deze term, omdat het hem - anders dan Ligthart, Montessori en Parkhurst - niet alleen gaat om het leren omgaan met allerlei manieren van 'geletterd' spreken, denken en handelen, maar eerst en vooral om het bewerkstelligen bij de leerlingen van inzicht en overzicht van de historische context waarin de betreffende verrichtingen tot stand zijn gekomen. Ook wil hij de leerlingen vertrouwd maken met de aard van de diverse relevante sociaal-culturele activiteiten waarin de betreffende verrichtingen te pas komen. Met dit doel voor ogen heeft Boeke geheel eigenhandig een origineel geheel van leermiddelen en leertaken ontworpen. Parallel daaraan heeft hij een systeem van proeven (vorderingentoetsen) ontworpen waarop de leerlingen het eigen leerplan kunnen afstemmen. Aan de hand van deze proeven kunnen zij in samenspraak met de leraar de eigen leeropbrengsten evalueren.

Behalve dit leerlingvolgsysteem avant la lettre dat gericht is op het bewaken van de doorgaande lijn in de ontwikkeling door de leerlingen zelf heeft Boeke in zijn curriculum ook een voorziening getroffen die de rode draad ervan voor de leerlingen én de leraar zichtbaar en overzichtelijk maakt. De leerlingen krijgen in zijn werkplaats ook de mogelijkheid zich te oriënteren op de leertaken die hun nog te wachten staan. Daartoe zijn de leertaken gemarkeerd met kleuren. De takenboeken zijn opgesteld in open kasten en zodanig gerangschikt dat de leertrajecten ook voor de leerlingen overzichtelijk zijn. Aan de hand van deze 'leerplanner' kan de leerling zich een beeld vormen van de bekwaamheden die hij nog onder de knie moet krijgen. (Zie verder Boeke 1934.)

Boodschappen doen

Boeke's werkplaatsgedachte is een originele uitwerking van het 'nieuwe leren' dat ook Ligthart en Montessori voorstaan. Tegenwoordig wordt in dit kader vooral een beroep gedaan op Vygotsky's begrip van de zone van de naaste ontwikkeling. Al deze benaderingen benadrukken de vormende waarde van het leermiddel dat de vertrouwde boek- en bordles moet vervangen. In feite willen al deze onderwijsvernieuwers de leerlingen via zelfwerkzaamheid tot zelfstandigheid brengen. Vanuit deze optiek moet de leraar bij de leerlingen het vertrouwen in zichzelf tot ontwikkeling brengen en via het leermiddel ook in de hulp van anderen. Anders gezegd, de leerling moet zich door de sociale ondersteuning van de leraar en door de omgang met het leermiddel verder bekwamen zowel op het sociaal-emotionele als op het cognitieve vlak. Op dit punt bestaat er echter een duidelijk verschil

tussen Montessori enerzijds en Ligthart en Boeke anderzijds. Montessori hecht in tegenstelling tot Ligthart en Boeke minder waarde aan activiteiten zoals het vertellen, dramatiseren, tekenen en het bouwen van modellen door de leerlingen. Het meest opmerkelijke verschil tussen de drie onderwijsvernieuwers is echter vooral gelegen in het feit dat bij Ligthart en Montessori het gebruikersperspectief voorop staat, terwijl bij Boeke vooral het makersperspectief wordt benadrukt. Populair uitgedrukt, is Boeke's motto: Geef ze geen boodschappen mee, maar leer ze boodschappen doen. Daarom staat in de werkplaats van Boeke het leren door samenspraak en samenwerking voorop en niet het leren reconstrueren van conventionele vormen van spreken, denken en doen zoals bij Montessori, of het leren zich te uiten naar aanleiding van de leerinhouden zoals bij Ligthart.

Door de nadruk te leggen op vormen van deelnemerschap in een kleinschalige en besloten werk- en denkgemeenschap en vooral door de klemtoon te leggen op het zich eigen maken van waarden en normen heeft Boeke de grondslag gelegd voor een nieuwe vorm van klassenmanagement. Boeke's nadruk op de didactische werkvormen is later overgenomen door de peetvader van de Nederlandse onderwijspedagogiek Philip Kohnstamm (1875-1951). Helaas heeft Boeke alleen een school en geen school gemaakt. Het theoretisch zoekraam aan de hand waarvan de theorie en de praktijk van het ontwikkelingsgericht onderwijs zich aan elkaar kunnen ontwikkelen, werd aan het einde van de dertiger jaren opgesteld door Kohnstamm (vgl. Kohnstamm 1929).

De mannen van de praktijk

In de twintiger jaren omschreef Kohnstamm de nieuwe school treffend als een doe-school die het frontale onderwijs van de 'oude' luister- en praatschool moest gaan vervangen. Het voornaamste bezwaar tegen de 'oude' school was volgens hem dat de leraren enkel en alleen belangstelling hadden voor de uitingen van de leerlingen, voorzover hierin de echo van hun eigen (boeken-)wijsheid doorklonk.

Nadat Kohnstamm in 1919 hoogleraar in de pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam was geworden, aanvaardde hij dit ambt met een oratie waarin hij nadrukkelijk instemde met de kritiek van de reformpedagogen. In het eerste kwart van de 20e eeuw propageerden zij een alternatieve school. Nieuw in dit onderwijsconcept was vooral de gerichtheid op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen door het praktiseren van groepswork. Het reform-pleidooi voor 'een lossere klassenverband' sprak Kohnstamm aan. Daarom propageerde hij een vorm van klassenmanagement die tegenwoordig wordt omschreven met termen zoals interactief onderwijs of samenwerkend leren. In deze werkvorm dragen de leraar en de leerlingen tezamen de verantwoordelijkheid voor hetgeen zij individueel en als groep geacht worden te leren.

Kohnstamm had echter ook de nodige kritiek op wat hij de pedagogiek-didactiek 'van de mannen van de praktijk' noemde. Hem stond een vernieuwing van het onderwijs voor ogen die zich kon beroepen op filosofisch goed onderbouwde uitgangspunten en op daaraan gerelateerde houdbare en bruikbare pedagogisch-didactische principes. Met zijn pleidooi voor een conceptuele analyse, die gepaard gaat aan empirisch-didactisch onderzoek in de schoolklas, bracht hij een nieuw geluid in de onderwijspedagogiek. Kohnstamm betoogde namelijk dat ontwikkelingsclaims ook waar gemaakt moeten kunnen worden. Om zich te vergewissen of er met betrekking tot een bepaald voorstel voor vernieuwing sprake was van zondagse dan wel van doordeweekse didactiek bezocht hij scholen in binnen- en buitenland. Dit was in zijn tijd onder professoren geenszins gewoon. Nog ongewoner was het, dat hij over deze bezoeken kritische analyses publiceerde. Kohnstamm en zijn medewerkers verrichtten vlak vóór en na de tweede wereldoorlog ook veel empirisch-didactisch onderzoek in schoolklassen. Zijn bekende methode voor het begrijpend lezen in de bovenbouw van de basisschool (de zogenaamde stilleesmethode) is op deze wijze tot stand gekomen. (Zie verder Kohnstamm 1953 en Kohnstamm et al. 1956.)

Goed burgerschap

Kohnstamm wordt soms de grootvader van de huidige onderwijspedagogiek en didactiek genoemd. Op zich is deze omschrijving juist, want veel van de hedendaagse denkbeelden over de wijzen waarop het leren op school geanalyseerd, gekritiseerd en verbeterd kan worden, zijn door hem voor het eerst onder de aandacht van de leraren gebracht. Het voorstel om leergangen (methoden) te ontwikkelen aan de hand van wetenschappelijke inzichten en met behulp van wetenschappelijke werkwijzen is ook van hem afkomstig. Dat geldt ook voor het pleidooi om de leerlingen al op de basisschool te leren (na-)denken. Hiertoe moeten zij onder leiding van de leraar hardop met elkaar redeneren en argumenteren aan de hand van daartoe passende leertaken. Kohnstamm was namelijk van mening, dat leerlingen al in de basisschool een gedegen en systematische voorbereiding moeten krijgen op een lange schoolloopbaan (vgl. de basisvorming) in het verschiep van een toekomstig burgerschap (vgl. Carpay 1994). Door deze nadrukkelijke gerichtheid op het bevorderen van de bekwaamheid én de bereidheid in het 'denken onder eigen verantwoordelijkheid' heeft Kohnstamm de weg gewezen naar een vormgeving van het funderend onderwijs die tegenwoordig wordt aangeduid als ontwikkelingsgericht onderwijs. Het is mijn stellige overtuiging, dat zonder het werk van Kohnstamm het Vygotskiaanse perspectief in ons land nooit op een zo grote schaal had kunnen aanslaan. Voor een meer uitvoerige onderbouwing van deze stelling verwijs ik kortheidshalve naar mijn Langeveld-lezing (Carpay 1994). In deze tekst wordt de geschiedenis van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs meer uitvoerig behandeld dan in dit beknopte overzicht mogelijk is.

Literatuur

Boeke, K. (1934). *Kindergemeenschap*. Utrecht: Bijleveld.

Carpay, J.A.M. (1994). *Een school voor toekomstige burgers. Langeveld-lezing 1994*. Utrecht: ISOR - Universiteit van Utrecht.

Kohnstamm, Ph. (1929). *Persoonlijkheid in wording*. Tweede druk: Tjeenk Willink, Haarlem, 1956.

Kohnstamm, Ph. (1953). *Keur uit het didactisch werk*. Groningen: Wolters.

Kohnstamm, Ph. et al. (1956). *Naar een nieuwe didactiek*. Groningen: Wolters