

Een school voor toekomstige burgers

Tekst van de derde Langeveld-lezing, gehouden op 20 april 1994 in de Pieterskerk te Utrecht.

Door:
Jacques Carpay

Op de uitnodiging voor deze bijeenkomst staat vermeld, dat de Stichting Langeveld-lezing zich ten doel stelt de herinnering aan deze Nederlandse pedagoog levend te houden door eens in de twee jaar een voordracht te organiseren op één van de terreinen waarop Langeveld werkzaam is geweest. Uit een artikel van Levering (1991) over de betekenis van Langeveld voor de naoorlogse pedagogiek blijkt, dat diens werk kan worden onderverdeeld in tien rubrieken. Ik zal deze hier niet allemaal opsommen. Ik beperk me tot de vaststelling, dat de theoretische pedagogiek in 1990 en de ontwikkelingspsychologie in 1992 aan de beurt zijn geweest. Dit jaar is het woord aan de onderwijspedagogiek.

Deze term behoeft enige uitleg, althans voor degenen die niet vertrouwd zijn met de naamgeving die in de onderwijskunde gebruikelijk is. Vereenvoudigd voorgesteld, kunnen we zeggen dat de onderwijspedagogiek zich bezig houdt met het bestuderen van de kwaliteit van de onderwijsleersituatie, bezien vanuit een omvattend pedagogisch interpretatiekader. Het voornaamste onderscheidende kenmerk hiervan is dat het onderwijzen met een knipoog naar Von Clausewitz wordt opgevat als een voortzetting van de opvoeding in de thuissituatie, maar met het nadrukkelijke gebruik van *andere* middelen. Zoals Langeveld (1957) in zijn boek over het primaire onderwijs heeft betoogd, verschijnt deze schoolsoort voor het geestesoog van de pedagoog niet als een curriculum scolae, maar als een curriculum vitae. Gedurende een bepaalde periode van zijn leven is het kind *scholier* en dat betekent dat het regime van de school diens leefwereld in hoge mate pleegt te bepalen. Volgens Langeveld (t.a.p) staat voor het schoolkind de leertaak voorop, thuis en in de klas. Deze leertaak dient dan wel te worden opgevat als een ontwikkelings- en niet als een opvoedingstaak, zoals Kohnstamm terecht in de tweede Langeveld-lezing heeft betoogd. In Langevelds argumentatie gaat het in de opvoeding om het appèl van de taak. Volgens hem doet de taak een beroep zowel op het kind als op de volwassene. Het kind ontwikkelt zich doordat het met hulp en steun van de volwassene steeds meer levenstaken onder eigen verantwoordelijkheid aankan. Opvoeding en vorming voltrekken zich, in Langevelds optiek, in en door de omgang van formele opvoeders met kinderen. Bijgevolg tellen voor hem vooral de verwachtingen die beiden ten opzichte van elkaar koesteren.

Ik hanteerde zo-even de term interpretatiekader en ik wees in dit verband op Langevelds metafoor van de school-als-een-weg. Ik kom op deze beeldspraak verderop nog terug. Hier stel ik met instemming vast, dat voor Langeveld de bestudering van het *pedagogische gehalte* van de feitelijke en denkbare interpretatiekaders voorop staat, zodra de werkelijkheid van de opvoeding en het onderwijs verwoord of verkaveld moet worden. Voor hem zijn opvoeding en onderwijs een 'goed'. Bijgevolg is er in zijn optiek dan ook vaak wat mee 'mis'. Langeveld gaf graag gevraagd en ongevraagd zijn commentaar op exempels van geslaagde en van mislukte opvoedings- en onderwijssituaties. Volgens sommigen was hij als klinisch pedagoog op zijn best. Maar dat is niet mijn onderwerp. Ik beperk me hier tot Langevelds denkbeelden over het onderwijzen en dan vooral voorzover deze naar voren komen in zijn publieke optreden in wat tegenwoordig het pedagogische vertoog heet.

Langevelds publicaties zijn in te delen in twee categorieën. Een deel is bestemd voor de

formele opvoeders, te weten de ouders en leraren en een ander deel is gericht aan het adres van vakgenoten hetzij uit de pedagogiek, hetzij uit de aanpalende disciplines van de sociologie en de psychologie. Een opvallend verschil tussen beide is dat Langeveld ten overstaan van ouders en leraren altijd *redelijk* is, maar dat deze tolerante opstelling ontbreekt zodra hij zich richt tot de woordvoerders in de pedagogische provincie die zijn denkbeelden niet onderschrijven. Ik vermeld dit opmerkelijke historische feit hier, omdat de eerste spreker in deze reeks (vgl. Van Manen, 1990) zo hoog opgeeft over Langevelds tolerantie jegens het doen en laten van ouders en onderwijzers. Met Levering (t.a.p.) merk ik hier met nadruk op, dat Langeveld vaak zeer *onredelijk* geweest is tegenover vakgenoten die van mening waren dat zij óók recht van spreken hadden inzake opvoedings- en onderwijsvraagstukken. Ik kom op de redenen van Langevelds polemische opstelling nog terug in het derde deel van mijn voordracht waarin ik kort zal ingaan op de vraag hoe, volgens mij, het beheer van de spreekorde in het kader van de huidige kwaliteitsdiscussie over het onderwijs op een meer vruchtbare wijze vorm gegeven kan worden.

Ik heb aan deze voordracht een titel gegeven waarin drie sleutelwoorden voorkomen: ten eerste, het zelfstandige naamwoord *school*, ten tweede, het voorzetsel *voor* en, ten derde, het begrip *burger*. Mijn keuze voor het begrip burger behoeft enige toelichting. Ik heb dit begrip opgevoerd, omdat ik het vertrekpunt van mijn voordracht heb gekozen in het gedachtegoed van de vader van de Nederlandse onderwijskunde Philip Kohnstamm (1875-1951) waarop onder anderen door Langeveld, Van Parreren en Bijl is voortgebouwd (vgl. Bijl, 1972; Van Parreren, 1983). Kohnstamm heeft voor de oorlog zowel in Amsterdam als in Utrecht gewerkt. In de jaren zestig hebben Bijl en Van Parreren zijn werk in Utrecht voortgezet. Beiden hebben geprobeerd een daadwerkelijke bijdrage te leveren aan een zodanige vormgeving van het funderend onderwijs dat de leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot geëngageerde, flexibele en goed geïnformeerde burgers die bereid en in staat zijn actief te participeren in het reilen en zeilen van de gemeenschap. Een tweede overeenkomst tussen Bijl en Van Parreren is, dat beiden zich sterk hebben gemaakt voor het ontwerpen en beproeven van goede leergangen en voor het *leren* gebruiken ervan door leraren. Zoals gezegd, gingen Langeveld, Bijl en Van Parreren voort op de weg die Kohnstamm had uitgezet. Zij hebben ieder op hun eigen wijze geprobeerd diens denkpsychologisch-georiënteerde didactiek verder uit te bouwen. Kohnstamm benaderde de leertaak vooral als een denктаak en niet als een memoriseertaak. Het zelfstandig leren denken, onder eigen verantwoordelijkheid, vatte Kohnstamm op als een voorbereiding op een zinvol staatsburgerschap in een democratische samenleving, waarin zowel het leiden als het geleid worden bepalend zijn voor de ontwikkeling van de persoon en van de gemeenschap. Het derde historische feit dat in dit kader vermeld moet worden is, dat Bijl en Van Parreren door Langeveld naar Utrecht gehaald zijn. Hun beider werk had zijn instemming. Dat geldt ook voor het gedachtegoed van Vygotskii waarop Van Parreren in zijn Utrechtse fase heeft voortgebouwd. Langevelds dissertatie draagt de titel: *Taal en Denken*. Zij verscheen in 1934. In datzelfde jaar kwam ook Vygotskii's bekende boek: *Denken en Spreken* uit. Vanwege dit jaartal maar vooral vanwege de opvallende verwantschap tussen de boodschap van deze beide publicaties heb ik besloten vandaag te spreken over het denkbeeld van het *Ontwikkeland Onderwijs* en in het bijzonder over de lotgevallen ervan sinds Van Parreren en ik (in het voetspoor van Kohnstamm en Vygotskii en met de stilzwijgende instemming van Langeveld) de didactiek van het *denkend en sprekend handelen* in 1972 op de agenda plaatsten (vgl. Van Parreren en Carpay, 1972).

Vooruitlopend op dit verhaal vermeld ik hier reeds, dat uit mijn betoog hopelijk duidelijk zal worden hoe moeilijk het is om in ons land een discussie op gang te brengen en te houden over een onderwijsconcept dat gegrond is op het Erasmiaanse bijbels-humanistische erfgoed

dat in bepaalde burgerlijke kringen eeuwenlang is gekoesterd en dat op gezette tijden wordt opgevoerd als een 'redelijk' alternatief om het noodzakelijke gesprek tussen de verschillende geledingen in de samenleving tot stand te brengen.¹ Het leren omgaan met andere manieren van denken, spreken en werken, kortom, het leren omgaan met andersdenkenden blijkt in ons land telkens weer een omstreden kerndoel van het algemeen vormend onderwijs te zijn. De rest van mijn betoog is als volgt opgebouwd. Ik vertel eerst in hoofdlijnen wat het denkbeeld van het ontwikkelend onderwijs inhoudt. Vervolgens doe ik in een beknopte vorm verslag van een onderzoekje naar de reacties erop van een aantal basisschoolleraren. Tot slot ga ik kort in op de ontvangst van het denkbeeld van het ontwikkelend onderwijs in de kringen van onderwijskundigen en pedagogen.

De ervaring heeft mij geleerd dat de term Ontwikkelend Onderwijs soms aanleiding geeft tot misverstanden. Om te voorkomen dat sommigen op een verkeerd denkspoor worden gezet, sta ik daarom kort nog even stil bij de grondslagdiscussie die met het denkbeeld van Ontwikkelend Onderwijs onlosmakelijk is verbonden. Ik begin met op te merken, dat de term Ontwikkelend Onderwijs weliswaar nieuw is, maar dat dit niet geldt voor de uitgangspunten die aan het onderwijsconcept zelf ten grondslag liggen en evenmin voor de verschillende onderwijsleerprincipes die binnen het Ontwikkelend Onderwijs zijn geformuleerd. Ontwikkelend Onderwijs wordt gepropageerd als een alternatieve vormgeving van het funderend onderwijs waarin geprobeerd is om een aantal oeroude tegenstellingen die in alle schoolvakken besloten liggen op een constructieve wijze te overstijgen. Ik doel hier op het krachtenveld dat zich manifesteert binnen de drieslag: *leraar-leertaak-leerling*. De eerste tegenstelling die zich in dit verband voordoet, betreft die tussen de luister- en de doe-school, zoals Kohnstamm dat pleegde te noemen. In de luisterschool worden de leerprestaties van de leerlingen vooral beoordeeld op de mate waarin deze al dan niet overeenkomen met de manieren waarop de leraar zich pleegt uit te drukken. Sommige Amerikanen duiden de didactiek van de luisterschool dan ook terecht aan met de term 'reciteermethode'. In de doe-school daarentegen vormen het doen en laten van de leerlingen zelf het alfa en omega van het onderwijzen. In de doeschool vertrekt men vanuit het handelingsrepertoire waarover de leerlingen al beschikken. Pas daarna gaat men over tot het systematisch inleiden in nieuwe vormen van denkend en sprekend handelen. Ik kom op deze confrontatie van het eigen denken van de leerlingen met dat van anderen verderop nog terug. Op deze plaats stel ik alleen vast, dat het leren omgaan met andersdenkenden het handelsmerk van Ontwikkelend Onderwijs is.

De tweede tegenstelling die Ontwikkelend Onderwijs probeert te overbruggen is die tussen het aanbod van leertaken die een minimale hulp van de leraar vereisen en het opvoeren van leertaken die alleen met de systematische hulp van de leraar tot een goed einde zijn te brengen. Onderwijs moet ontwikkelend zijn, dat wil zeggen ertoe bijdragen dat de *probleemhorizon* van de leerlingen verbreed en verdiept wordt. Onderwijs moet niet *volgend* zijn, want deze benadering verlangt van de leerlingen uitsluitend verrichtingen die een appèl doen op het geheugen en niet op het denken van de leerlingen. Om die reden verwerpt Ontwikkelend Onderwijs de onderwijsconcepties die in het voetspoor van Piaget zijn ontworpen. Het is vooral op dit punt (dat gewoonlijk wordt behandeld onder de noemer van Vygotskii's befaamde 'zone van de nabije ontwikkeling') dat Ontwikkelend Onderwijs zich onderscheidt van de gebruikelijke benaderingen van de onderwijsleersituatie. In Ontwikkelend Onderwijs wordt de leraar in termen van Langeveld (t.a.p.) opgevat als een amfibie. Volgens hem moet de leraar thuis zijn in twee verschillende omgevingen. Hij moet zowel een kijk hebben op kinderen als op zijn eigen functioneren. Voor Ontwikkelend Onderwijs moet een leraar het 'vaktaalspel' dus zowel met gevorderden als met beginners kunnen spelen. Zoals de bekende Russische onderwijspsycholoog Gal'perin eens opmerkte,

betreft de leertaak voor de leraar een gegeven, maar vormt ze voor de leerling een opgave, dit wil zeggen, een taak die deze niet zonder hulp kan uitvoeren. Het behoeft geen nader betoog dat het vakmanschap waarop ik hier doel geleerd moet worden. Goede leergangen zijn er voldoende, maar het probleem is dat niet alle leraren deze kunnen of willen gebruiken. Ik kom op de problematiek rond het leerganggebruik verderop nog terug. Voor de argumentatie aangaande de eis dat de leraar op twee sporen moet kunnen denken, volsta ik met een verwijzing naar een uitspraak van Vygotskii: "Je schoenveters kunnen vastmaken is één ding; het aan iemand anders leren een tweede". Onderzoek heeft uitgewezen, dat het slagen en falen in de schoolklas gerelateerd is aan een veelheid van voorwaarden die de leraar voor een aanzienlijk deel in de hand kan krijgen, *mits* deze bereid is zich in de betreffende materie ook daadwerkelijk te gaan verdiepen. Het is en blijft echter een Kunst om met goede leergangen te kunnen omgaan. In dit opzicht onderscheidt het onderwijzen zich niet van andere intellectuele beroepen. De doe-school waarvan eerder sprake was, kan dus, voor wat de leraren betreft, nooit een doe-het-zelf-activiteit worden. In mijn visie is in de toekomst dus hooguit de luister-school bedreigd, want wat daar gebeurt kan ook in de huiselijke kring tot stand gebracht worden met behulp van interactieve communicatiemiddelen.

Het thema van de thuisscholier brengt mij tot de derde en laatste tegenstelling die vanuit Ontwikkelen Onderwijs onder vuur ligt, te weten de visie op de omgang met de individuele verschillen tussen de leerlingen onderling en de visie op de aard van de leeractiviteit in de diverse leeftijdsfasen. Op deze beide punten onderscheidt Ontwikkelen Onderwijs zich in meer dan één opzicht van de gebruikelijke manieren van denken en spreken over de vormgeving van het funderend onderwijs. Het gevolg van deze verschillen in visie is verkokering en onenigheid in de pedagogische provincie, zodra de problematiek van de opheffing of de vermindering van de grote verscheidenheid in leerresultaten zowel tussen de leerlingen als tussen scholen onderling op de politieke agenda staat. Zoals bekend, zoeken sommige onderwijslieden de oplossing in allerlei wettelijke en organisatorische maatregelen, terwijl anderen hun hoop gevestigd hebben op een aantal ingrijpende veranderingen in de bestaande pedagogiek en didactiek. Omdat beide kampen zich richten op verschillende factoren en instrumenten ziet men ook andere 'feiten'. Het gevolg hiervan is, dat beide groepen elkaar over en weer verketteren en soms volledig negeren. Omdat het gelijk inzake de vraag wat 'goed' onderwijs is niet te bewijzen maar uitsluitend te beargumenteren valt, is het enige dat rest een systematische vergelijking van de ontwikkelingsclaims die in de verschillende benaderingen vervat zijn. Ten aanzien van de visie op de problematiek van de gelijke kansen zijn de claims van Ontwikkelen Onderwijs de volgende.

Ontwikkelen Onderwijs richt zich op de verbetering van het onderwijs 'van onderop'. De term onderwijs verwijst in dit verband dan ook niet naar het onderwijs als institutie, maar naar de activiteit die we gewoonlijk onderwijzen plegen te noemen. Onderwijs wordt in dit kader opgevat als een geordende reeks van onderwijs-leersituaties waarin leraren en leerlingen figureren die in en door de omgang met elkaar proberen om in gezamenlijkheid een bepaald handelingsrepertoire op te bouwen en vervolgens in relatie tot bepaalde waarden en normen te beproeven en te gebruiken. Ik hanteer hier de term handelingsrepertoire en om misverstanden te vermijden vermeld ik met nadruk, dat dit repertoire niet alleen betrekking heeft op kennis en kunde, maar ook op sociale vaardigheden en op de gerichtheden en houdingen die hiermee in de verschillende 'taalspelen' zijn verbonden. Ontwikkelen Onderwijs probeert 'goed' onderwijs te bevorderen en, waar mogelijk, ook op grote schaal daadwerkelijk tot stand te brengen. Bijgevolg krijgen de criteria voor 'goed' onderwijs in Ontwikkelen Onderwijs de nodige aandacht zowel vanuit de diagnostiek als vanuit de vraag naar de aard van de maatstaven die zijn opgesteld voor de beoogde leerresultaten.

Het eerste criterium terzake betreft de visie van het Ontwikkeld Onderwijs op het vraagstuk van de selectie. In het voetspoor van Kohnstamm wordt een vroegtijdige selectie afgewezen. Het zelfde geldt voor bepaalde schoolorganisatorische maatregelen zoals bijvoorbeeld niveaudifferentiatie. Moderne denkbeelden zoals zorgverbreding en onderwijs op maat worden daarentegen in Ontwikkeld Onderwijs van harte onderschreven. Om te voorkomen dat de verschillen in leerresultaten tussen de leerlingen onderling zodanig groot worden dat deze niet meer te hanteren zijn, propageert Ontwikkeld Onderwijs zowel differentiatie naar tempo als didactische differentiatie. Anders gezegd, Ontwikkeld Onderwijs doet alle mogelijke moeite om de leerlingen als leergroep bij elkaar te houden, zij het binnen een wat lossere klasseverband, zoals Kohnstamm dat pleegde te noemen. Om die reden worden in Ontwikkeld Onderwijs klassikaal werk, groepswork en individueel werk volgens een bepaalde systematiek afgewisseld.

Het tweede criterium voor 'goed' onderwijs zoals Ontwikkeld Onderwijs dat voorstaat, heeft betrekking op de keuze van leerdoelen en leerinhouden in relatie tot de didactische werkvormen en de communicatievormen van de leraar met de leerlingen, respectievelijk van de leerlingen onderling. Ook wat dit tweede criterium betreft, kan Ontwikkeld Onderwijs worden opgevat als een rechtstreekse voortzetting van het werk van Kohnstamm. Zoals Bijl heeft opgemerkt, was Kohnstamm op zoek naar een didactiek waarin zowel de denk- en taalpsychologie als de opvoedings- en ontwikkelingspsychologie op een zinvolle wijze op elkaar betrokken kunnen worden. Ik vermeld dit gegeven vanwege het volgende. In zijn boek (blz. 63) beklemtoont Bijl, dat Kohnstamm zijn tijd ver vooruit was zowel ten opzichte van het buitenland als ten opzichte van de stand van zaken in ons land. Zoals later is gebleken, had Bijl met deze opmerking gelijk en ongelijk. Hij poneerde zijn stelling namelijk in 1972. Pas in dat jaar is het in bredere kring bekend geworden, dat Kohnstamm een tijdgenoot had die het wel gelukt was om een aansluiting te vinden tussen de taal- en denkpsychologie enerzijds en de ontwikkelingspsychologie anderzijds. Omdat Van Parreren in een publicatie uit 1983 een hoofdstuk aan de verwantschap tussen Vygotskii en Kohnstamm gewijd heeft, volsta ik met een verwijzing hiernaar.

Ik sluit het onderdeel over de uitgangspunten van Ontwikkeld Onderwijs af met enkele citaten uit de Inaugurale Rede van Imelman (1990). Inzake de 'ontwikkelingsclaims' die vervat zijn in de verschillende benaderingen die we in de Nederlandse onderwijskunde aantreffen, merkt Imelman op, "dat het hem gerust stelt dat er in ons land zo veel onderwijs-pedagogen en didactici zich laten leiden door de denkbeelden van Vygotskii en niet door die van Piaget". Volgens Imelman, is op basis van Vygotskii's theorie het stimuleren van de leeractiviteit gemakkelijker te verdedigen dan op basis van Piaget. Kohnstamm zou, aldus nog steeds Imelman, tevreden zijn.

De vraag rijst, om nogmaals met Imelman te spreken, welke kenmerken het cultuurhistorisch paradigma blijkbaar zo aantrekkelijk maken? Mijn antwoord op deze vraag is het volgende. Ontwikkeld Onderwijs is aantrekkelijk, omdat deze benadering zich op een concrete wijze bezig houdt met de relatie tussen de leerinhouden en de didactiek van de verschillende schoolvakken. Bovendien wordt deze relatie in Ontwikkeld Onderwijs bestudeerd op het gebied van alle schoolvakken in het funderend onderwijs.

Er zijn inmiddels enkele leergangen in de handel die volgens de onderwijsleerprincipes van Ontwikkeld Onderwijs zijn ingericht. In ons land is dit het geval voor het reken-/wiskundeonderwijs (vgl. *Rekenwerk* van Nelissen) en voor het begrijpend lezen (vgl. *Lees je wijzer* van de werkgroep Bol). Voor andere vak-/vormingsgebieden zoals het natuuronderwijs en het onderwijs in geschiedenis, aardrijkskunde en moderne vreemde talen zijn er nog geen complete leergangen beschikbaar. In ons land of in het buitenland zijn er echter wel

experimentele leergangen voorhanden die zonder al te veel moeite omgewerkt zouden kunnen worden tot handelsedities. In Rusland zijn er bovendien ook leergangen ontwikkeld voor Ontwikkeld Onderwijs in de expressievakken en in het techniekonderwijs op de basisschool. Kortom, ik kan hier met een gerust hart beweren, dat Ontwikkeld Onderwijs zijn pretenties heeft waargemaakt en erin is geslaagd om de theorie ook in concrete leergangen te vertalen.

Ik laat het hier bij deze stelling en ik schakel nu over naar de twaalf onderwijsleerprincipes die Van Parreren in hoofdstuk vier van zijn boek *Ontwikkeld Onderwijs* heeft verwoord (Van Parreren, 1988). De mij toegemeten ruimte laat het niet toe om deze principes stuk voor stuk te bespreken en van commentaar te voorzien. Ik heb ze daarom in de vorm van een appendix bij deze tekst toegevoegd.

Van Parreren ontleent zijn twaalf principes voor de vormgeving van het funderend onderwijs aan de uitgangspunten die ik hierboven kort heb besproken. Hij brengt deze principes in samenhang met een aantal *leerlingenmerken* die, volgens hem, op school de nodige aandacht moeten krijgen. De onderwijsleerprincipes van Van Parreren zijn bedoeld als een heilzaam alternatief voor de gebruikelijke opsommingen in de vorm van leerdoelen en didactische aanwijzingen die in het onderwijs telkens weer aan de orde komen, zodra bepaalde eigenschappen van het curriculum of het handelen van de leraren, respectievelijk van de leerlingen ter sprake komen. Volgens Van Parreren is zo'n alternatief nodig, omdat het in de bedoelde praktijktheorieën vaak ontbreekt aan de nodige interne samenhang tussen de verschillendsoortige kwaliteitseisen. Bepaalde argumenten worden te pas en te onpas opgevoerd, hetzij om aan te tonen dat men een bepaald iets op de eigen school al lang doet, hetzij om te beargumenteren dat zoiets op de eigen school niet kan. Zulke vormen van legitimering wil Van Parreren aan de kaak stellen. Richtlijnen aangaande het onderwijzen zijn in zijn optiek alleen geldig, indien er een onderling verband, een rode draad, kortom, een *onderwijsconcept* aan ten grondslag ligt.

Ik ben van mening dat de twaalf principes die Van Parreren heeft opgesteld, grosso modo, aan deze eis voldoen. Uiteraard kan over de vormgeving ervan getwist worden. Ik erken bij voorbaat dat het laatste woord erover waarschijnlijk wel nooit gesproken zal worden. Maar dat is ook de bedoeling. Ontwikkeld Onderwijs is een *open* onderwijsconcept dat enkel en alleen dient om een tegenoffensief in te zetten tegen allerlei bureaucratische maatregelen die het streven naar de vorming van kritische burgers in de weg staan. Ontwikkeld Onderwijs vindt zijn oorsprong in de geschriften van Plato en Cicero, die schreven dat het onderwijs zich tot taak dient te stellen om de jeugd te bevrijden van de dictatuur van het heden. Het gaat in Ontwikkeld Onderwijs om de polyloog tussen de verschillende culturen, zowel die uit het verleden als die uit het heden. Het onderwijs moet het heden op een zinvolle wijze verbinden met het verleden en met de toekomst. Ontwikkeld Onderwijs heeft op zich geen macht. Het betreft enkel en alleen een voorstelling van zaken waarin verwoord is hoe het een en ander ingericht zou kunnen worden als we de macht hadden om veranderingen door te voeren. Waar het op aan komt, is te bevorderen dat allen die zich bij het onderwijs betrokken voelen weer wat *publieke spirit* aan de dag gaan leggen.

Volgens Van Parreren is leren ontwikkelend, indien het handelingsrepertoire van de leerlingen zich in kwalitatief opzicht daadwerkelijk wijzigt, dat wil zeggen als er sprake is van nieuwe vormen van materieel, sprekend of denkend handelen. Van nieuwigheid is sprake als oude handelwijzen grondig gewijzigd worden of als de leerlingen zich een handelwijze eigen maken waarover ze nog niet beschikten. Volgens Ontwikkeld Onderwijs moeten nieuwe handelwijzen 'al doende' verworven worden. Van kijken naar andermans handelen leer je niet zelf handelen. Ook leer je in het algemeen niet van aanwijzingen die enkel in verbale

vorm worden gegeven. Men moet een klein kind niet vertellen wat een lepel is of hem alleen maar een lepel tonen. Een kind leert het lepelen uitsluitend, zodra het een lepel moet gebruiken en wel op de manier en voor het doel waarvoor deze gemaakt is. In zulke gevallen is hulp van de volwassene geboden. Deze corrigeert het lepelgebruik van het kind en wel in een door de cultuur bepaalde richting. Uiteraard betreft het hier een eenvoudig voorbeeld. Maar de les die we eruit kunnen leren is, dat nieuwe vormen van handelen gewoonlijk alleen in de tussenmenselijke omgang tot stand komen. Het voorbeeld is ook nog om een andere reden van belang. Want het beklemt, dat kinderen groot worden in een cultuur waarin zij met allerlei materiële en psychologische werktuigen geconfronteerd worden die zij adequaat moeten leren gebruiken. Zij hoeven echter niet alles zelf te ontdekken. Door hulp en steun van de volwassenen kunnen zij zich de materiële en de geestelijke cultuurgoederen sneller en gewoonlijk ook beter eigen gaan maken. Daarom staat in het Ontwikkelend Onderwijs de *leeractiviteit op school* voorop en is de aandacht gericht zowel op de leerinhouden als op de vormen waarin de leerlingen zich ermee vertrouwd kunnen of moeten maken. Het richtsnoer is steeds de *aard* van het handelingsrepertoire dat de leerlingen zich eigen moeten maken. Voor wat de leerinhouden betreft, merk ik hier op dat Ontwikkelend Onderwijs mikt op wat Van Parreren *brede* en *wendbare* leerresultaten noemt. Ontwikkelend Onderwijs heeft geen betrekking op *smalle* (specifieke) kennis of vaardigheden. Ontwikkelend Onderwijs wil een breed denkraam tot stand brengen, dat wil zeggen een geheel van mentale modellen waarmee de leerling op een of meer omvattende domeinen van het sociaal-culturele handelen (op den duur) zelfstandig verder kan. Om kort te gaan, Ontwikkelend Onderwijs probeert de leerlingen via zelfwerkzaamheid tot een steeds grotere zelfstandigheid brengen. Ik kom op de eisen die vanuit dit uitgangspunt worden gesteld aan de leerinhouden en aan de leraar zo dadelijk nog terug. Ik maak eerst nog enkele opmerkingen over de problematiek van de leerinhouden in relatie tot de leerdoelen.

Ontwikkelend Onderwijs beoogt in het voetspoor van Kohnstamm en Vygotskii vooral het denkend en sprekend handelen van de leerlingen tot ontwikkeling te brengen. Daarom *confronteert* Ontwikkelend Onderwijs het handelingsrepertoire dat de leerlingen zich in hun leefwereld, respectievelijk in het voorafgaande onderwijs eigen hebben gemaakt met allerlei denk-, spreek- en handelwijzen die in de wereld van de cultuur en de wetenschap worden aangetroffen. Een dergelijke confrontatie van verschillende handelwijzen heeft Langeveld ook bepleit in zijn befaamde artikel over het verschijnsel *leren* (vgl. Langeveld, 1952). Langeveld had met dit artikel een bedoeling. Hij wilde het verschijnsel leren eerst analyseren op het niveau waarop dit ons uit eigen ervaring bekend is. Vervolgens probeerde hij van hieruit een kritisch-pedagogische beschouwing te geven van de voorstelling van zaken in de psychologische literatuur met betrekking tot het leren. In dit opzicht stemmen Langeveld en Van Parreren overeen. Beiden zoeken naar een zinvol verband tussen de relevante leerinhouden en de psychologische principes ten behoeve van de keuze en de ordening ervan op het niveau van de leergang. Langeveld geeft in zijn artikel onder andere het voorbeeld van het leren wat een polder is. In zijn opzet van deze leertaak worden de leerlingen geconfronteerd met een probleem dat te maken heeft met de noodzaak het grondwaterniveau te beheersen. Volgens Langeveld en Van Parreren gaat het er in zo'n geval om de leerling eerst bewust te maken van het *eigenlijke* probleem. Vervolgens moet er vanuit de voorkennis van de leerlingen, die voor dit doel gemobiliseerd is, verder gewerkt worden. Sloten, dijken, gemalen etcetera komen daartoe aan bod. Ik kan dit voorbeeld hier niet verder uitwerken. Ik volsta daarom met op te merken, dat in Ontwikkelend Onderwijs een begrip als polder 'breed' verkend wordt. Er wordt dus niet alleen geleerd wat een polder is, maar er wordt ook ingegaan op allerlei relevante samenhangen waarop de leerlingen uit zichzelf niet zo snel gekomen zouden zijn. Zaken zoals inpolderen, maar ook het beheer en het onderhoud van de polder komen derhalve aan de orde en uiteraard ook het betalen van

waterschapsbelasting. Om kort te gaan, het begrip polder wordt verbreed en verdiept. In Ontwikkeld Onderwijs gebeurt dit bovendien in een ander betekenis kader dan het kader dat in de meeste leerboekjes gehanteerd wordt. Op deze wijze leren de leerlingen om samen met de leraar letterlijk de wereld te gaan verkennen. Aldus doende, zullen ze zich steeds meer thuis gaan voelen in het publieke domein. Inzichtelijk leren staat voorop en de leraar stelt geen *weet-* maar *denkvragen*. Hij zorgt er bovendien steeds voor dat de leerlingen niet alleen inzicht in maar ook overzicht van het geleerde verkrijgen. Als het goed gaat, kunnen de leerlingen en de leraar aan zo'n samenwerking de nodige satisfactie ontleenen. Tevens zijn de voorwaarden vervuld voor de integratie van het geleerde in het handelingsrepertoire van de leerlingen.

Ik heb met dit poldervoorbeeld uiteraard ook een bedoeling. Waar het mij om gaat is, dat zinvol leren inhoudt: beginnen met een omvattende *oriëntering op en in* het leerdoel, de leersituatie en de diverse handelingen die bij de betreffende leertaak te pas komen. Oriënteren is zowel op school als daarbuiten belangrijk. Goed onderwijzen moet zich bijgevolg vooral richten op het ontwikkelen van het oriënterende handelen bij de leerlingen, vooral bij degenen die niet vanzelf of niet grondig genoeg plegen te oriënteren. Overigens geldt dit niet alleen voor kinderen. Ook veel volwassenen oriënteren zich vaak onvoldoende, zodra ze voor een nieuwe taak gesteld worden. Een sprekend voorbeeld daarvan vormt de leraar die een nieuwe leergang gaat gebruiken zonder de handleiding goed bestudeerd te hebben. Veel leraren gebruiken de handleiding als een gebruiksaanwijzing, terwijl het in eerste instantie gaat om een leerboek. Wie niet vertrouwd is met een nieuwe leergang moet deze eerst *leren gebruiken*. Men pakt dit leerproces op een gebrekkige manier aan, wanneer de oriënteringsfase wordt overgeslagen. Ik wijs op dit voorbeeld, omdat het letterlijk te denken geeft. Ik blijf het opmerkelijk vinden, dat zoveel leraren zo weinig aandacht hebben voor het belang van een goede oriënteringsfase alvorens de leerlingen aan de leertaak gezet worden.

Kenmerkend voor Ontwikkeld Onderwijs is, ten tweede, de grote aandacht voor de overdracht van goede *denkmethoden* en *leerstrategieën*. Ook in dit opzicht is er sprake van een continuïteit ten opzichte van het werk van Kohnstamm die, zoals bekend, veel waarde hechtte aan de ontwikkeling van de taalbeheersing en het denken zowel in de betekenis van denken aan als denken over. Evenals bij Kohnstamm gaat het in Ontwikkeld Onderwijs om het *leren* denken en het *leren* leren. Maar er is meer. Naast het zich eigen maken van de eerdergenoemde, in ruime betekenis technische middelen, wil Ontwikkeld Onderwijs ook invloed uitoefenen op de doelen die de leerlingen zich gaandeweg stellen. Met name wil Ontwikkeld Onderwijs de leerlingen een *attitude* bij brengen om een optimaal gebruik te maken van de werkwijzen en de kennisbestanden waarmee ze op school vertrouwd zijn gemaakt. Hiertoe zal vaker dan nu het geval is, een beroep gedaan moeten worden op zaken die de leerlingen al 'gehad' hebben. In dit kader dient de leraar het goede voorbeeld te geven, bijvoorbeeld door geregeld 'hardop' te demonstreren hoe hij een bepaald probleem aanpakt. Ook is het een goede methode om op gezette momenten een klasgesprek te houden over de aanpak die de leerlingen bij het groeps- of het individueel werk gevolgd hebben. Aangaande de reflectie op de gevolgde of de beoogde werkwijzen moet opgemerkt worden, dat er op dit punt nog veel te doen valt in het onderwijs. Het geeft immers te denken, dat er enerzijds gepleit wordt om de leerlingen zelfstandig aan het werk te zetten, maar dat er anderzijds zo weinig aandacht is voor de te volgen of de gevolgde aanpak. Kohnstamm klaagde al hierover, maar blijkbaar tevergeefs. Pas de laatste tijd is er via Amerika onder de noemer van *metacognitie* ook bij ons aandacht gekomen voor de bedoelde werkbesprekingen. Het komt mij voor, dat er vooral in de basisschool in preventief opzicht op dit punt nog veel te doen valt. De leraar kan, mijns inziens, ter zake het nodige leren van

sportcoaches en regisseurs. Maar helaas zien de meeste basisschoolleraars zich vooral als makelaar in kennis. Zij worden in deze houding bovendien bevestigd vanuit de zogenoemde 'effectieve schoolbeweging'. Ik ken de tegenwerping dat voor het leren leren de studielessen dienen. Dat is juist. Maar een belangrijk principe van Ontwikkeld Onderwijs is, dat elke les een studieles moet zijn. Indien dit niet het geval is, dan blijven we puin ruimen en kunnen we vraagtekens blijven zetten bij de schoolcijfers en bij allerlei andere vormen van beoordeling en commentaar die naar aanleiding van het schoolwerk gegeven plegen te worden. Volgens Ontwikkeld Onderwijs is het de taak van iedere leraar om allerlei werk-, spreek- en denkmethoden, inclusief de daarbij behorende attitudes, emoties en waarderingen, systematisch bij de leerlingen tot stand te brengen.

De leraar dient te beseffen dat alle schoolvakken in feite onderwijs zijn in *taalbeheersing*. Kennis van een vak houdt immers voornamelijk in dat men de taal van dat vak beheerst. De biologie gaat uiteindelijk niet over planten en dieren, maar zegt iets over planten en dieren en is dus taal over planten en dieren. Geschiedenis is niet de reeks van gebeurtenissen zelf, maar een beschrijving en een interpretatie van die gebeurtenissen in taal. Ook astronomie is een bepaalde manier van praten en schrijven over sterren en planeten. Een leerling dient dus de taal van het vak te leren, maar dat is slechts een begin, want we zijn er nog niet wanneer de leerlingen een definitie van een polder, een zelfstandig naamwoord, een molecule of van het begrip revolutie kunnen geven. De leerlingen moeten ook leren wat een definitie is, waarom deze wordt opgesteld en wat de bedoeling en wat het bereik ervan is. Het is niet genoeg het juiste antwoord te kennen. Integendeel, de leerlingen moeten ook leren bij welke vragen welke antwoorden horen. Bovendien moeten ze leren wat in een bepaald betekenisveld een zinvolle vraag is, want niet alle vragen zijn ook echte vragen. Ik kan deze problematiek hier niet verder uitwerken. Ik volsta daarom met de vaststelling, dat bij elk schoolvak de nodige aandacht besteed zal moeten worden aan de kennis van de *metataal*, dat wil zeggen van de taal over het betreffende taalgenre. Dit houdt in, dat in de schoolklas niet alleen de structuur van de taalbouwsels als zodanig maar ook de wijzen waarop deze in de verschillende 'vaktaalspelen' gebruikt worden, de nodige aandacht dienen te krijgen. Het komt mij voor, dat er vooral op dit gebied in het huidige basisonderwijs de nodige misstanden heersen die om een spoedige interventie vragen. Men kan zulke zaken niet doorschuiven naar de leraren Nederlands van het voortgezet onderwijs. Deze problematiek dient in de bovenbouw van het basisonderwijs aangepakt te worden. Voorzover ik het kan overzien, wordt in het basisonderwijs de kunst en de wetenschap van het vragen stellen nog steeds niet systematisch onderwezen. Op de basisschool telt nog steeds uitsluitend het antwoord dat in het leerboek staat. Bijgevolg wordt het de leerlingen niet duidelijk gemaakt, dat het beeld dat we van onze binnen- en buitenwereld maken altijd bepaald wordt door de vragen die we stellen. Door het ontbreken van de nodige aandacht voor het ontwikkelen van een analytische houding en van het kritisch denken laat de basisschool de mogelijkheden van een gevoelige periode ongebruikt voorbijgaan.²

Het punt van de veelheid van vragen in relatie tot de veelheid van antwoorden leidt tot het derde kenmerk van Ontwikkeld Onderwijs dat hier kort genoemd moet worden. Zoals gezegd, hecht Ontwikkeld Onderwijs een groot belang aan de *rationaliteit* van de uitingen van de leraar, maar ook van de leerlingen. In de schoolklas is sprake van een veelheid van uitingen zowel in de vorm van leerlinguitingen als van uitingen van de leraar. In Ontwikkeld Onderwijs krijgen beide soorten van uitingen meer aandacht dan gewoonlijk in de school het geval is. Het gaat er in Ontwikkeld Onderwijs om, dat de leraar de vinger aan de pols van de leerlingen houdt. Leraar en leerlingen moeten *samenwerken*. Ook dit thema staat al vanaf Kohnstamm op de agenda onder de noemer van groepswerk. Tegenwoordig komt het onderwerp ook aan de orde onder termen zoals 'coöperatief onderwijs', 'reciprocal teaching'

en 'interactief onderwijs'. De ruimte ontbreekt om op de hier bedoelde problematiek van de *relationaliteit* in de schoolklas verder in te gaan. Ik volsta met op te merken, dat Langeveld in zijn boek *Mensen worden niet geboren* (Langeveld, 1979) uitvoerig aandacht besteedt aan het thema van de reciprociteit in opvoeding en vorming. Volgens hem is er sprake van een authentieke wederkerigheid, zodra de opvoeder en de opvoedeling beiden op dezelfde zaak zijn betrokken en indien hun beider intenties, handelingen en de daarbij optredende emoties op elkaar afgestemd en met elkaar gedeeld worden. Wanneer een kind niet regelmatig zulke fundamentele leerervaringen kan opdoen, dan komt, volgens Langeveld, de vorming van het bewustzijn in het gedrang. Het blijkt, dat ook ter zake van dit derde punt het denken van Langeveld op dezelfde golflengte zit als dat van Vygotskii die zich eveneens om de vorming van het bewustzijn bekommerde. Ik stel derhalve met tevredenheid vast, dat deze Russische denker minder ver van ons af staat dan sommigen wellicht geneigd zijn aan te nemen.

Een begrippenparade zoals die welke ik zojuist heb opgevoerd, roept gewoonlijk de vraag op: hoe staat het *onderwijsveld* tegenover een dergelijke voorstelling van zaken? Op dit punt heeft de ervaring mij geleerd, dat het denkbeeld van Ontwikkelen Onderwijs, zoals dat door Van Parreren en anderen verwoord is, meestal goed door leraren wordt begrepen en slechts zelden wordt tegengesproken. Er is echter ook een keerzijde aan deze medaille. Veel leraren plegen het concept Ontwikkelen Onderwijs in te delen onder de rubriek van de zondagse didactiek waartoe ook de alternatieve scholen behoren zoals het Jenaplanonderwijs, de Freinetschool en het Montessori- en Daltonsysteem. Een pleidooi voor de integrale invoering ervan vat het merendeel van de leraren op als een utopie. Ik ben het daarmee eens. Maar dat houdt voor mij niet in, dat we tegelijkertijd ook moeten afzien van pogingen om het concept Ontwikkelen Onderwijs op een kleine schaal in te voeren en te verbeteren. Hoe meer gecontroleerde ervaring we met Ontwikkelen Onderwijs opdoen, des te beter zijn we gewapend voor komende moeilijkheden. Bovendien heeft de geschiedenis van de alternatieve scholen ons geleerd, dat vernieuwingsprojecten wel degelijk een impact kunnen hebben zowel op de verbetering van de onderwijskundige theorie als van de bestaande praktijktheorieën. Ik kom op de hier bedoelde relatie tussen de theorievorming en de verbetering van de schoolpraktijk verderop nog terug. Ik doe eerst nog in een beknopte vorm verslag van een onderzoekje dat Paul van der Lem in 1991 onder mijn begeleiding op de VU heeft uitgevoerd in het kader van zijn afstudeerproject.

Het ging in dit onderzoek om twee zaken. Ten eerste, wilden we weten of en in welke mate het werk van Van Parreren bekend was bij een steekproef van Nederlandse basisschoolleraars. Ten tweede, wilden we in kaart brengen hoe de leraren uit onze steekproef het denkbeeld van Ontwikkelen Onderwijs zoals dat door Van Parreren verwoord is desgevraagd beoordelen. Het onderzoek bestond uit een vooronderzoek en een hoofdonderzoek. In het vooronderzoek verzochten we een kleine groep van basisschoolleraars om de tekst van Van Parreren uit het *Handboek basisonderwijs* (Van Parreren, 1988) te bestuderen en daarbij de uitspraken te markeren waarmee ze het eens dan wel oneens waren. We kozen voor de tekst uit het Handboek, omdat deze door Van Parreren speciaal voor de betrokken doelgroep is geschreven en bovendien omdat het een helder geschreven tekst is waarin de hoofdkenmerken van Ontwikkelen Onderwijs goed voor het voetlicht komen. Een grondige analyse van de protocollen uit het vooronderzoek leverde ons uiteindelijk tien uitspraken op die door een kwart of meer van de leraren als 'prikkelend' werden aangemerkt. Gelet op het feit, dat Van Parreren in zijn artikel met zoveel woorden aangeeft, dat hij zijn lezers aan het denken wil zetten, konden we op grond van onze analyse vaststellen dat dit hem was gelukt. De tien uitspraken hebben we vervolgens in het hoofdonderzoek in de vorm van een schriftelijke enquête voorgelegd aan een kleine aselecte steekproef van basisschoolleraars. Het onderzoek bestond uit twee delen. In het

eerste deel van de enquête hebben we aan de leraren gevraagd naar hun bekendheid met het werk van Van Parreren in het algemeen en met de betreffende tekst uit het Handboek in het bijzonder. In het tweede deel hebben we hun verzocht het artikel te lezen en vervolgens op een driepuntsschaal aan te geven wat hun oordeel is over de tien uitspraken. De uitslag was zeer informatief. Het bleek dat het boekje *Leren op School* bij ruim driekwart van de leraren bekend is. De overige publicaties van Van Parreren bleken bij circa een kwart of minder van de leraren bekend. Op grond van deze uitslag dringt zich de conclusie op, dat de boekenlijst van de PABO voor 75% van de leraren de hoofdbron is waaruit zij informatie kunnen putten. Belangwekkend is voorts de uitslag inzake de vraag in hoeverre men bekend is met het Handboek basisonderwijs. Het blijkt, dat slechts een derde van de respondenten het Handboek kent. Ik laat het hierbij, maar ik merk wel op, dat deze uitslag mij aanleiding geeft om naar het rode potlood te grijpen. Er wordt kennelijk door de basisschoolleraars weinig gebruik gemaakt van handboeken.

Over de uitslag met betrekking tot de oordelen van de leraren over het artikel van Van Parreren kort het volgende. Van Parrerens stelling dat het inzicht in en het overzicht over het eigen handelingsrepertoire van de leerlingen van eminent belang is, blijkt in de kringen van het openbaar onderwijs in sterkere mate onderschreven te worden dan in die van het bijzonder onderwijs. Ik trek hieruit de voorzichtige conclusie, dat in beide sectoren klaarblijkelijk verschillend gedacht wordt over het vraagstuk van de verantwoordelijkheid voor de leerresultaten. Een tweede opbrengst van het onderzoek die ik hier wil vermelden, betreft het verschil tussen de oordelen op de openbare en de bijzondere scholen voor wat betreft Van Parrerens stelling, dat er een duidelijk onderscheid gemaakt moet worden tussen de didactiek in de onder- en in de bovenbouw. Ook op dit punt scheiden zich de geesten. Binnen de openbare scholen in onze steekproef is men meer geneigd om Van Parreren gelijk te geven dan in de bijzondere scholen. Hier dringt zich bij mij de conclusie op, dat er in het bijzonder onderwijs kennelijk anders gedacht wordt dan in het openbaar onderwijs over het vraagstuk van een vroegtijdig appèl op het ontwikkelen van het kritisch denken.

Ik laat het bij deze uitslagen. Ik stel met tevredenheid vast, dat bijna alle leraren in ons onderzoek aangaven door de tekst van Van Parreren aan het denken gezet te zijn. Ook verklaarde de meerderheid van onze respondenten desgevraagd meer over Ontwikkelend Onderwijs te willen weten. Al met al voldoende redenen tot tevredenheid, want uit ons onderzoek blijkt, dat het gedachtegoed van Kohnstamm, Langeveld en Van Parreren zich in alle geval mag verheugen in de belangstelling van de basisschoolleraars. Deze uitslag roept bij mij echter wel de vraag op waarom in Nederland maar een klein aantal scholen naar Kohnstamm genoemd is en slechts één (in Onstwedde, Groningen) naar Langeveld en geen enkele naar Van Parreren. Misschien is dit onderwerp ook wel een onderzoekje waard.

Hier aangekomen zou ik eigenlijk mijn tour d'horizon moeten besluiten, want tot zover was alles in majeure. Maar ik heb beloofd nog iets te zeggen over de beoordeling van Ontwikkelend Onderwijs in de kringen van onderwijskundigen en pedagogen. Ik stel daarom dit onderwerp tot slot nog kort aan de orde. Ik heb daarvoor twee redenen: een goede reden en de eigenlijke reden. De goede reden waarom ik mijn betoog heb gehouden is, dat het thema van de *continuïteit* van het pedagogisch-didactisch denken in ons land mij zeer ter harte gaat. Ik hoef hierover niet verder uit te wijden, want uit alles wat ik tot dusver daarover gezegd heb, blijkt dit hopelijk duidelijk. Rest de eigenlijke reden waarom ik het onderwerp Ontwikkelend Onderwijs heb gekozen en vooral waarom ik het op deze wijze aan de orde heb gesteld. Ik kan hierover kort zijn. Op 4 januari jongstleden vond aan de Universiteit van Amsterdam een congres plaats ter gelegenheid van 75 jaar pedagogiek aan deze instelling. Het doel van het congres was, volgens de voorzitter, "een terugblik te geven op de vele

veranderingen in het Nederlandse onderwijs, een analyse van het gehalte aan verbeteringen dat deze veranderingen gebracht hebben en een voorzichtige blik in de toekomst". De vraag met betrekking tot de toekomst luidde als volgt: "Hoe staat de onderwijskunde er vandaag aan de dag als wetenschap voor en welke invloed kan de onderwijskundige, resp. onderwijspedagoog uitoefenen op het beleid?"

Vooraf deze tweeledige vraag heeft mij aan het denken gezet. Klaarblijkelijk is de geest van Kohnstamm op de UvA niet meer aanwezig. Hoewel zijn naam in het kader van het 75-jarig jubileum de nodige malen genoemd is, ontbrak het op het congres aan elke inhoudelijke referentie naar zijn gedachtegoed. Volgens de definitie van de sociologen verwijst de term 'beleid' naar een plan van actie. Voorzover ik heb kunnen nagaan, houdt de beoogde actie aan de UvA vooral in het verrichten van onderzoek naar het *effect* van de plannen die uit Den Haag komen en voorts het ontwikkelen van nieuwe plannen om het onderwijsstelsel *van bovenaf* te veranderen. Ik wil hier niet beweren, dat een dergelijke onderneming ontraden moet worden. Maar met een knipoog naar G.B. Shaw stel ik vast, dat de spelers het zicht op de mooie decors belemmeren. Bij Kohnstamm waren, zoals bekend, de decors nog de schoolklas met het bekende bord en de vertrouwde wandplaten. Ook speelden de basis-schoolleraars bij hem nog een hoofdrol. Van dit alles heb ik aan de UvA weinig meer aangetroffen. Dit in tegenstelling tot de situatie in Utrecht, in Leiden en aan de VU waar Langevelds pleidooi voor 'hoor en wederhoor' nog wel doorklinkt. Dankzij het feit dat de Kohnstammiaanse onderwijskunde in Utrecht in de jaren zestig een brug heeft geslagen naar het erfgoed van Vygotskii kunnen wij, mijns inziens, ook in internationaal opzicht meedoen in het streven zowel naar het verbeteren van de onderwijskundige theorie als van de onderwijspraktijk.³ Hoeveel en welke onderwijskundigen, respectievelijk onderwijspedagogen daartoe bereid zijn, zou, volgens mij, eens onderzocht moeten worden. Met de grondlegger van onze parlementaire democratie Thorbecke erken ik, dat er nog veel in deze wereld te doen is. In deze ruimte zijn dat passende woorden om mee te eindigen.

Noten

1. Een argumentatie ten gunste van de stelling, dat het bijbels-humanistische denken over de trias: leraar-leertaak-leerling in de Lage Landen is ontstaan, is te vinden in Carpay (1988; 1992) en in Rang (1990). Beide auteurs wijzen erop, dat de hier bedoelde denktraditie inzake onderwijs en vorming teruggaat op Vives en Erasmus en niet op Comenius en Locke, zoals in de meeste handboeken wordt beweerd.

2. Een uitzondering op de regel, dat in de leerboeken voor het basisonderwijs de nodige aandacht ontbreekt voor de didactiek van het stellen van denkvragen vormt de leergang *Lees je wijzer* van de werkgroep Bol. Een vernieuwend element in deze leergang is, dat de leerlingen niet alleen geleerd wordt om zich in de positie van de lezer te bewegen, maar ook om zich te verplaatsen in de *bedoelingen* van de schrijver. Aldus doende, kunnen de leerlingen aan den lijve ervaren hoe vragen en antwoorden elkaar veronderstellen en beïnvloeden.

3. Ik doel met deze stelling niet alleen op het inhaken op het Vygotskiaanse onderzoek in Rusland, maar ook en vooral op het meedenken met het onderwijskundige onderzoek dat in de VS wordt verricht onder de noemer van het 'Neo-vygotskianisme'. (Zie verder Moll, 1990; Forman et.al. 1993.)

Literatuur

- Bijl, J. (1972). *Over onderwijskundige theorie*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Carpay, J.A.M. (1988). Vives als erflater van de cultuurpedagogische denktraditie. *Handelingen 2*, no.3, 32-43.
- Carpay, J.A.M. (1992). In de leer bij Comenius. In: M. Roemers (red.), *Scheidegger-Comeniusprijs voor de pedagogiek*. Venlo: Instituut Scheidegger Nederland, 41-48.
- Forman, E.A. et al. (1993). *Contexts for Learning*. Sociocultural dynamics in children's development. New York: Oxford Univ. Press.
- Imelman, J.D. e.a. (1990). *Cultuurpedagogiek*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Kohnstamm, G.A. (1992). *Een teveel aan ontwikkelingstaken*. Tekst van de tweede Langeveld-lezing.
- Langeveld, M.J. (1950). *Verkenning en Verdieping*. Een bundel herdrukken en nieuwe studiën op paedagogisch en psychologisch gebied. Purmerend: Muusses.
- Langeveld, M.J. (1952). Phaenomenologie van het leren. *Pedagogische Studiën 29*, 265-273.
- Langeveld, M.J. (1957). *Die Schule als Weg des Kindes*. Braunschweig: Westermann (Ned. Vert. *Scholen maken mensen*, Muusses, Purmerend, 1967.)
- Langeveld, M.J. (1979). *Mensen worden niet geboren*. Inleiding tot de pedagogische waardenleer. Nijkerk: Intro.
- Lem, P. van der, (1991). *Van Parreren in gesprek met leraren*. Doctoraal scriptie, VU, Amsterdam, 1991.
- Levering, B. (1991). De betekenis van M.J. Langeveld voor de naoorlogse Nederlandse pedagogiek. *Pedagogisch Tijdschrift 16*, no. 3, 147-160.
- Moll, L.C. (Ed.) (1990). *Vygotsky and Education*, Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambr. Univ. Press.
- Parreren, C.F. van, (1983). *Leren door handelen*. Onderwijsvernieuwing in de klas. Apeldoorn: Van Walraven.
- Parreren, C.F. van, (1988). De ontwikkeling van het leren. In: *Handboek basisonderwijs*. Arnhem: Van Lochem Slaterus, aflevering 18.
- Parreren, C.F. van, (1988). *Ontwikkelend Onderwijs*. Leuven/Amersfoort: ACCO.
- Parreren, C.F. van *Sovjetpsychologen aan het woord*. Groningen: & J.A.M. Carpay (1972). Wolters-Noordhoff.
- Parreren, C.F. van *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling* & J.A.M. Carpay (1980). *ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Rang, B. (1990). "Geeft mijn kindeken dog zijn willeken". Discussies over opvoeding in het begin van de Gouden Eeuw. In: J.D. Imelman, *Cultuurpedagogiek*. Leiden: Martinus Nijhoff, 88-106.
- Van Manen (1990). *In loco parentis*. Tekst van de eerste Langeveld-lezing.

Appendix*

De twaalf onderwijsleerprincipes van Van Parreren

Principe 1: oriënteren op de leertaak; ten dele kan hiervoor aangesloten worden bij de voorkennis van de leerlingen.

Principe 2: dialogisch onderwijzen; in en door samenspraak en samenwerking met de leerlingen, niet in de vorm van eenrichtingsverkeer.

Principe 3: diagnostisch onderwijzen; voortdurend toetsen op het niveau van handelingsbekwaamheid; tekorten - zo nodig – remediëren; dit om te voorkomen dat bepaalde leerlingen achterblijven.

Principe 4: de leertaak opdelen in deeltaken; dit kan per leerling verschillend zijn, niet alleen om bij alle leerlingen een zo volledig mogelijke oriënteringsbasis tot stand te brengen, maar ook om een adequate leermotivatie te bewerkstelligen.

Principe 5: leertaken aanbieden op verschillende niveaus (materieel, perceptief, verbaal, mentaal); dit om het verinnerlijgingsproces te kunnen aanpassen aan de verschillen tussen de leerlingen onderling.

Principe 6: aanwijzingen geven in een rustig tempo en via verschillende kanalen (woord, geschrift, beeld).

Principe 7: uitleg en hulp aanbieden gebaseerd op de feitelijke aanpak van de leerlingen zelf en niet op dat van de uiteindelijke uitkomsten van de opgaven. Met dit principe verzet Van Parreren zich tegen het leren van losse feitjes, tegen het beoordelen op grond van prestaties in plaats van op een analyse van de feitelijke aanpak, die immers per leerling kan verschillen.

Principe 8: het bevorderen van het reflecteren op en het evalueren van de leertaak door de leerlingen zelf. Interessant is Van Parrerens suggestie om de cijfers af te schaffen en daarvoor een ander beoordelingssysteem te kiezen: het door leraar en leerling gezamenlijk ontwikkelen van beoordelingscriteria bv. aan de hand van een dossioma.

Principe 9: aanbieden van variatie in leertaken; dit om het insluipen van routinematig handelen tegen te gaan.

Principe 10: stimuleren van initiatief en eigen inbreng van de kant van de leerlingen; dit opdat het geleerde gemakkelijker hun mentale eigendom wordt.

Principe 11: bevorderen van de eigen verantwoordelijkheid, het zelfvertrouwen en de zelfsturing. Dit principe koppelt Van Parreren aan de andere. Hij zegt dat in het onderwijs de persoonsontwikkeling bij voorkeur via een onzichtbare pedagogiek moet plaatsvinden en in nauwe samenhang met het gezamenlijk werken aan leertaken.

Principe 12: zorgen voor een voor de psychische ontwikkeling gunstig pedagogisch klimaat. Van Parreren bepleit op dit punt een mix van traditionele eisen (vooral op intellectueel gebied en discipline in de school) en moderne waarden (respect en aandacht voor de leerling als persoon, gelijkwaardigheid van leerling en leraar waar maar mogelijk).

* De formulering van Van Parrerens twaalf principes als een opsomming van 'richtlijnen' is ontleend aan de recensie van het boek *Ontwikkeld Onderwijs* door H. Procee in *Handelingen 2*, nr. 4, 1988, pp. 55-59.

1. Een argumentatie ten gunste van de stelling, dat het bijbels-humanistische denken over de trias: leraar-leertaak-leerling in de Lage Landen is ontstaan, is te vinden in Carpay (1988; 1992) en in Rang (1990). Beide auteurs wijzen erop, dat de hier bedoelde denktraditie inzake onderwijs en vorming teruggaat op Vives en Erasmus en niet op Comenius en Locke, zoals in de meeste handboeken wordt beweerd.
2. Een uitzondering op de regel, dat in de leerboeken voor het basisonderwijs de nodige aandacht ontbreekt voor de didactiek van het stellen van denkvragen vormt de leergang *Lees je wijzer* van de werkgroep Bol. Een vernieuwend element in deze leergang is, dat de leerlingen niet alleen geleerd wordt om zich in de positie van de lezer te bewegen, maar ook om zich te verplaatsen in de *bedoelingen* van de schrijver. Aldus doende, kunnen de leerlingen aan den lijve ervaren hoe vragen en antwoorden elkaar veronderstellen en beïnvloeden.

3. Ik doel met deze stelling niet alleen op het inhaken op het Vygotskiaanse onderzoek in Rusland, maar ook en vooral op het meedenken met het onderwijskundige onderzoek dat in de VS wordt verricht onder de noemer van het 'Neo-vygotskianisme'. (Zie verder Moll, 1990; Forman et.al. 1993.)