

Brokjes semantiek

1. *Zelfontplooiing*

1.1. In vele geschriften over de reorganisatie van het onderwijs worden als belangrijke, veelal zelfs als primaire doelstellingen genoemd: zelfverwerkelijking, zelfontplooiing e.d. – aldus H. C. J. Duijker¹, die zich in 't vervolg keert tegen een volgens hem door deze termen gedekte en onaanvaardbare ideologie².

Ik herinnerde me niet, vóór de lezing van Duijker's artikel deze termen in onderwijskundige of onderwijspolitieke contexten tegen te zijn gekomen. Wel kende ik sinds lang 'Selbstentfaltung', maar dan in een psychologisch-filosofische context (in 't bijzonder William Stern³), 'freie Entfaltung' en 'Recht auf freie Entfaltung' (in talrijke, ook in onderwijs-sociologische en -politieke contexten), 'Selbstverwirklichung' (bij Hegel en Marx) met de meer bekende tegenhanger 'Selbstentfremdung'. In de anglo-amerikaanse literatuur vindt men 'Selbstentfaltung' met 'unfolding' vertaald en 'Selbstverwirklichung' met 'self-realization' (John Dewey⁴). Sinds John Dewey is de term 'self-realization' gemeengoed in de engelstalige opvoedkundige literatuur, waarmee geenszins gezegd zij, dat ieder er hetzelfde onder verstaat. Nog vaker vindt men, wellicht in dezelfde zin bedoeld, de term 'self-expression'. Raadpleegt men engelstalige filosofische en pedagogische encyclopedieën, dan komt men tal van ingeburgerde samenstellingen met 'self' tegen. In zo'n encyclopedie van een halve eeuw geleden⁵ vond ik tot mijn verbazing self-assertion, self-expression, self-realization. 'Self-concept' is allang 'geoperationaliseerd' om 'objectief' te worden getoetst. Merkwaaardigerwijs ontbreken juist in *psychologische* handboeken, woordenboeken, encyclopedieën tot 1975 de pedagogisch-filosofische termen selfrealization, selfestrangement en wat er in andere talen aan beantwoordt.

Ik heb er nu in de tussentijd op gelet; ik ben 'zelfontplooiing' een keer of drie, maar dan in een geheel onbetekenende context, tegengekomen en 'zelfverwerkelijking' een enkele keer in een sociologisch-politieke context.

1.2. Het is begrijpelijk, dat lezers in de aandacht voor wat ze lezen, verschillen. Toch zou het nuttig zijn geweest, als Duijker voor de door hem opgedane ervaring althans één voorbeeld had gegeven. Duijker citeert wel breedvoerig talrijke passages uit drie min of meer ambtelijke

commissie-rapporten, maar in geen van die citaten komt een der woorden 'zelfontplooiing' of 'zelfverwerkelijking' voor. Ook op andere plaatsen in deze rapporten heb ik deze woorden niet kunnen aantreffen. De enige samenstellingen met zelf, die ik in de citaten ben tegengekomen, zijn 'zelfconcept' en 'zelfontdekkingsproces'. Het eerste is, naar ik meen, een psychologische term van goede standing; het tweede zou te maken kunnen hebben met 'Discovery Learning', uit de literatuur van het wiskunde-onderwijs afkomstig en inmiddels tot onderwerp van psychologisch onderzoek geavanceerd.⁶

Wat wel in de door Duijker geciteerde teksten voorkomt, zijn de woorden: ontwikkelen, ontwikkeling, ontplooiën (met diverse lijdende voorwerpen), zich ontplooiën, ontplooiing. Dit zijn inderdaad in de onderwijs-literatuur sinds lang gebruikte termen; 'ontplooiing' kan aan 'ontwikkeling' een bepaalde nuance toevoegen, maar het kan ook gewoon mooipraterij zijn.

'Zich ontplooiën' wordt in het Woordenboek der Nederlandsche Taal X als 'barberisme' aangemerkt, hoewel er citaten uit Busken Huet en Vosmaer op volgen. Van Dale⁷ kent op zijn minst al vanaf 1970 een citaat zoals 'in die omgeving hadden zijn talenten zich pas goed ontplooid'.

De militaire betekenis van 'zich ontplooiën' schijnt uit het Frans te komen, de filosofische en pedagogische uit het Duits. Tegenover 'Entfaltung' als een min of meer autonoom proces staat in de Duitse onderwijskundige literatuur van de 19e tot in 't begin van de 20e eeuw 'Charakterbildung' – met als uitersten aan de ene kant ideeën van Rousseau, Jean Paul⁸, Froebel⁹ en aan de andere kant pruisisch-militaristische en tenslotte Nazi-opvoeding.

Tussenin is er dan een spectrum strekkende van Denzel¹⁰, over Pestalozzi¹¹, Herbart, tot W. Rein toe. 'Entfaltung' staat in de 19e eeuw veelal in de context van 'emancipatie', zoals in de 20e eeuw 'self-realization' in de context van 'democracy'. In de 20e eeuw wordt van 'Entfaltung' vaak gesproken, om tegenover de puur verstandelijke vorming die van de expressie te plaatsen: De titel van de derde conferentie van New Education Fellowship, Heidelberg 1926, was 'Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde' (The release of the creative faculties of the child)¹².

Ik heb de tijd niet kunnen vinden, om de Nederlandse onderwijskundige literatuur uit te pluizen naar frequentie en semantiek van het 'zich ontplooiën' (of het 'ontplooiën' van dit of dat). Er kan echter niet de minste twijfel over bestaan, dat term en denkbeeld niet door departementale commissies zijn geschapen, dat ze in elk geval veel ouder zijn dan de door Duijker geciteerde stukken. Vanaf de 'Bataafse' vernieuwers tot Lighthart, Montessori, Jenaplan, Vrije Scholen, heeft het Nederlandse onderwijs opgegaan voor buitenlandse onderwijs-literaire invloeden en hun terminologie en voor pogingen om 'ontplooiing' meer te doen zijn dan een fraai woord. Maar Duijker zegt 'De vooronderstelling lijkt gewettigd, dat de huidige populariteit van het begrip "zelfontplooiing" vooral is toe te schrijven aan de stroming in de psychologie die zichzelf betitelt als: "humanistic psychology"', en hij gaat door met deze richting te beschrijven en te beklemtonen dat de meerderheid der psychologen weigert mee te gaan in deze onder meer door A. H. Maslow ingeslagen richting.

Nu heb ik al uiteengezet dat niets in de literatuur wijst op bekendheid met, laat staan populariteit van de term 'zelfontplooiing'. Maar stel eens dat op elke plaats die Duijker citeert, 'zelfontplooiing' i.p.v. het bescheidener 'ontwikkeling' of 'ontplooiing' stond, nog dan kan ik niet begrijpen waardoor Duijker zijn 'vooronderstelling' gewettigd acht. 'Humanistic psychology' is buiten psychologische kringen een zeer recent verschijnsel¹³ en indien werkelijk hele staatscommissies onder de invloed van Maslow's denkbelden zouden hebben gestaan, hoe komt het dan, dat ze niet eens zijn terminologie hebben gebruikt? Immers Duijker zelf weet het verband tussen 'self-actualisation' en 'ontplooiing' alleen te leggen door aan 'ontplooiing' een 'zelf' toe te voegen.

Ik heb nog getracht, na te gaan of er niet toch inhoudelijk enige relatie tussen de 'ontplooiing', zoals ik die uit de onderwijsliteratuur ken, en Maslow's 'zelfactualisatie' bestaat. Wel, de moeilijkheid is – en dat heeft Duijker misleid – dat die twee woorden in geheel andere contexten staan: 'ontplooiing' in de onderwijskundige en 'zelfactualisering' in de psychologische. Duijker zegt zelf dat er in de psychologie 'tot voor kort twee wetenschappelijke tradities waren, die zonder enige twijfel alle andere in aanzien en aanhang overtroffen; het behaviorisme en de psychoanalyse' en daartussen zou zich dan de 'humanistic psychology' hebben genesteld. Ook in de onderwijskunde is het behaviorisme doorgedrongen, maar naar een tegenhanger van de psychoanalyse zal men daar niet moeten zoeken – en zeker niet in rapporten van staatscommissies. Vanuit zijn visie van psycholoog schijnt Duijker geneigd, in de onderwijskunde al hetgeen niet behavioristisch getint is, met dat tussengebied van 'humanistic psychology' te vereenzelvigen. Onbekend met de geschiedenis van de onderwijskundige term 'ontplooiing' weet Duijker niet waar hem te plaatsen, anders dan op één lijn met 'zelfactualisering' in de zin van Maslow – een misverstand, analoog aan dat eerder gesignaleerde bij de verhuizing van Discovery Learning uit de onderwijskundige naar de psychologische context. Het leek me nuttig, dit semanti-

sche misverstand te analyseren en te signaleren, zonder op de overige inhoud van Duijker's artikel in te gaan. Het zou jammer zijn als men, over onderwijs sprekende of schrijvende, van termen als 'zich ontplooiën' afstand zou doen, uit vrees voor Maslowiaan uitgedrepen te worden.

2. Onderzoek

In het Nederlands verkeren we in de ongelukkige omstandigheid dat het woord 'onderzoek' een breed spectrum van betekenissen moet dekken, die in andere talen terminologisch gedifferentieerd zijn. Er wordt een *onderzoek* ingesteld naar de toedracht van een ongeval, er vindt geregeld *onderzoek* plaats van de bevolking naar tbc, een tandarts doet *onderzoek* naar de toestand van een gebit, een laboratorium doet *onderzoek* naar het percentage alcohol in een bloedmonster, men kent wiskundig, biologisch, psychologisch, nucleair *onderzoek*. *Onderzoek*, zoals in de eerste voorbeelden bedoeld, kan wetenschappelijk zijn (vooral indien door wetenschappelijk gevormden verricht) in die zin dat er wetenschap bij te pas komt. Het is geen op wetenschap gericht onderzoek.

In het Frans, Duits, Engels, respectievelijk zou men in de eerste vier gevallen over termen als: investigation, enquête, examen, analyse; Ermittlung, Erhebung, Untersuchung, Prüfung; investigation, survey, examination, test beschikken, terwijl voor het vijfde geval recherche (scientifique), Forschung, research de aangewezen termen zijn.

Geen wonder dus, dat men in het Nederlands naar het vreemde woord 'research' grijpt, als men het element 'recherche-Forschung-research' in onderzoek wil beklemtonen. De Nederlandse instellingen die 'onderzoek' subsidiëren, vertalen het woord onderzoek in hun naam in 't Engels als 'research'.

Ik signaleer mogelijke consequenties: devaluatie ook van de term 'research', vereenzelviging van onderzoek in de 'zwakke' en de 'sterke' zin in het onderzoeksbeleid, neiging van onderzoekers om naar onderzoek in de 'zwakke' zin uit te wijken.

3. Onderzoek en ontwikkeling

Wat onderzoek en ontwikkeling (R.&D.) aangaat is – internationaal – een bèta-terminologie op weinig adequate wijze naar de sociale wetenschappen overgebracht. In de bèta-wetenschappen doelt die verhouding op theoretisch werk aan de ene kant, dat voor technische toepassingen aan de andere kant gereed wordt gemaakt – de reageerbuis wordt vervangen door een retort van fabrieksmatige afmetingen, het laboratorium door een werkplaats, het bureau van de onderzoeker door tekenbord of computer. Een dergelijke situatie doet zich in de sociale wetenschappen (behalve misschien in de economie) nauwelijks voor. Men kent theoretisch werk, waar mensen wel inspiratie voor toepassingen in kunnen scheppen, dat echter in 't algemeen geen kiemen van ontwikkeling naar toepassingen toe bevat. Men kent verder het formeel scheppen van

middelen van organisatie en informatieverwerking (terminologie, methodologie, toetsnormen, statistiek), die op descripties en inventarisaties worden toegepast.

Het verschil met de bèta-terminologie van R. & D. kan soms frappant zijn:

het scheppen van een leergang dat, als het deugdelijk wil zijn, fundamenteel onderzoek impliceert, heet *ontwikkeling*, het toetsen of bewerken ervan ten behoeve van, zeg, niveau-differentiatie, Mastery Learning, e.d. heet *onderzoek*.

In de situatie van de sociale wetenschappen, in 't bijzonder de onderwijskunde, gaat die terminologie van R. & D. niet op. Ondanks curriculum-theorieën, doelstellingstheorieën, taxonomieën, is er gebrek aan geëxpliceerde en tevens operationele theorie met als gevolg dat onderzoek en ontwikkeling niet van elkaar te scheiden zijn. In het feitelijk gebeuren, althans in de onderwijskunde, wisselen ontwikkeling en onderzoek elkaar cyclisch af en des te efficiënter naarmate de cyclus korter is. Het onderzoek bestaat in het analyseren, bewustmaken en verwerken van de consequenties van het ontwikkelwerk, zoals dat aan de realiteit wordt getoetst.

Het zou aan te bevelen zijn, in de sociale wetenschappen, althans in de opvoedkundige wetenschappen, de bèta-terminologie van R. & D. geheel te vermijden.

4. *Ontwikkeling en vernieuwing*

In de 'Structuurnota'¹⁴ lezen we (blz. 5):

'Onder ontwikkeling wordt in deze nota verstaan: activiteiten, op initiatief van het onderwijsveld of de overheid ondernomen, die gericht zijn op veranderingen die zich voltrekken binnen de bestaande onderwijsstructuur.

Met vernieuwing wordt bedoeld activiteiten, op initiatief van het onderwijsveld ondernomen, die gericht zijn op veranderingen die de bestaande onderwijsstructuur doorbreken en nieuwe wettelijke regelingen noodzakelijk maken. Vernieuwing in deze zin gebruikt zal daarom altijd een landelijk karakter dragen.'

Door de koppeling aan wettelijke regelingen en geldigheid in landelijk verband wordt het begrip 'vernieuwing' dusdanig ingeperkt en verwrongen, dat het detoneert met hetgeen men, nationaal en internationaal, onder vernieuwing (innovation) verstaat. Belangrijke vernieuwingen in het verleden en heden – lyceum, Montessori, Jenaplan, Moedermavo, vernieuwing van wiskunde-onderwijs, invoering van wereldoriëntatie – vallen volgens de terminologie van de Structuurnota, onder ontwikkeling, omdat ze zonder structuurdoorbreking (wettelijke regeling, landelijk karakter) realiseerbaar waren en gerealiseerd zijn. Daarentegen zou het toevoegen van een jaar aan de leerplicht of aan het lbo wel een vernieuwing bedoelen, ook als er geen vernieuwing van onderwijs mee geprojecteerd is of gepaard gaat.

Het onderscheid tussen ontwikkeling en vernieuwing, zoals in de Structuurnota gemaakt, heeft een puur technische betekenis voor de Structuurnota. Het is een ad hoc definitie zoals in staatsstukken gebruikelijk (onder

'Onze Minister' wordt verstaan, . . . , onder 'de Commissie' wordt verstaan . . .). Die terminologie is trouwens ook niet in de Contourennota¹⁵ overgenomen. Daar wordt van vernieuwingen gesproken die bepaald niet aan de definitie van de Structuurnota voldoen. Wel valt er in het onderwijsveld een neiging te bespeuren, zich aan de terminologie van de Structuurnota te conformeren. Het zou te betreuren zijn, als die ad-hoc-terminologie zich zou inburgeren.

5. *Ontwikkeling van onderwijs en ontwikkeling van leerplan*

Op de eerder geciteerde zinsnede uit de Structuurnota, waarin 'ontwikkeling' en 'vernieuwing' ten behoeve van de nota werden gedefinieerd, volgt een alinea verder:

Ook kan men aanvoeren dat de term ontwikkeling internationaal wordt gebruikt voor leerplanontwikkeling. Dat is juist. Daarom is in deze nota voortdurend sprake van ontwikkeling en van leerplanontwikkeling als twee verschillende begrippen.

Terecht keert men zich in deze alinea tegen de identificatie van ontwikkeling en leerplanontwikkeling. Hetgeen niet terecht is, is, naar A. J. Treffers heeft opgemerkt, de voorstelling van zaken alsof internationaal een dergelijke identificatie gebruikelijk zou zijn, en de uitdrukking van een behoefte om zich ertegen af te zetten. *Curriculum development*, soms nauwer, soms breder gedefinieerd, wordt niet met *educational development* geïdentificeerd. *Curriculum development* heeft onder meer betrekking op het scheppen van documenten en hun gebruik, terwijl het meer algemene begrip *ontwikkeling* alle activiteiten omvat die er min of meer direct op gericht zijn, om de beoogde veranderingen in de onderwijspraktijk voor te bereiden en vanuit een totaalsituatie een flexibele, geïntegreerde aanpak te realiseren¹⁶.

H. Freudenthal

Noten

1. 'De ideologie der zelfontplooiing', *Ped. Studiën* 1976 (53), 358–373.
2. De redactie attendeert mij op een discussie over 'zelfontplooiing' in het septembernummer tussen G. Huizinga en H. C. J. Duijker – een discussie van inhoudelijke aard, met name over de interpretatie van 'humanistic psychology'. Ik heb me in mijn stuk tot pure semantiek beperkt en zie geen aanleiding me in deze discussie te mengen – kwesties van competentie daargelaten.
3. *Person und Sache I*, Kap. XIII, Leipzig 1923, 2. Aufl.
4. *Outlines of a Critical Theory of Ethics*, Ann Arbor 1891 = *The Early Works III*, 237–388 (1969). *Self-Realization and the Moral Ideal*, *Philos. Review* 2 (1893), 652–664 = *The Early Works IV*, 42–53 (1969).
5. *Encyclopedia of Religion and Ethics* XI, 1920.
6. *Learning by Discovery, A Critical Appraisal*, ed. L. S. Shulman, E. R. Keislar, Chicago 1966, is een

- prachtvoorbeeld hoe termen van praktische onderwijskunde, uit hun onderwijskundige context gerukt, in de psychologie totaal iets anders gaan betekenen.
7. Groot woordenboek der Nederlandse taal.
 8. J. P. F. Richter, *Levana*, 3. Aufl., S. 26 sq., 1845, 'freie Entfaltung'.
 9. Fr. Fröbel, Einiges über das Verhältnis der Erziehungsanstalt zur Familie: 'Nach eigenem Gesetz sich Entfaltenden'. Nach F. Halfter, Friedrich Fröbel, 1931 - 'Die sich frei entfaltende Pflanze' (im Kindergarten) en de 'Steigerungsstufen' zijn een geliefde metaphor in Fröbel's geschriften.
 10. B. G. Denzel 1773-1838. 'Leite durch Anwendung der naturgemäßen Mittel alle Anlagen und Kräfte dieser Zöglinge in ihrer harmonischen Entfaltung, so daß daraus die möglichst vollendete Blüthe der Humanität hervorgehe'. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 102.
 11. Entfaltung der höheren göttlichen Anlagen seiner Natur. Ges. Werke, Zürich 1944-47, VI, 196.
 12. Das werdende Zeitalter, Elisabeth Rotten, Gotha 1926.
Zie ook M. Buber, *Reden über Erziehung*, Heidelberg 1953.
 13. Eerste Nederlandse vertaling van A. H. Maslow, *Motivation and Personality*, 'Motivatie en persoonlijkheid', door Duijker zelf ingeleid, van 1970.
 14. Minister van Onderwijs en Wetenschappen, Naar een structuur voor de ontwikkeling en vernieuwing van het primair en secundair onderwijs. Tweede Kamer 1975.
 15. Contouren van een toekomstig onderwijsstelsel. Tweede Kamer 1974-75.
 16. Zie bijv. J. K. Hemphill, *Educational Development*. The Urban Review October 1969, 4, 23-27. Ook Eva L. Baker, *The technology of instructional development*, in *Second Handbook of Research on Teaching*, ed. M. W. Travers, Chicago 1973; speciaal blz. 251.