

Montessori in perspectief

J. DE BOER - SCHELLING

'Ons werk heeft zich verspreid over de gehele wereld onder de naam 'Montessori-Methode' – die wij er niet aan gegeven hebben en die de oorzaak is geweest van veel misverstand. Alles zou veel duidelijker worden als wij niet alleen die naam, maar ook de gewone opvatting over 'een methode' zouden afschaffen en een andere aanduiding kiezen, n.l.: een hulpmiddel om de

Het hier volgende artikel is het resultaat van besprekingen in een kleine werkgroep, opgericht door het Montessori Centrum.

De werkgroep, waaraan hebben deelgenomen: J. de Boer-Schelling, Arnhem, E. Keyzer-Loeb, Amsterdam, Br. v. d. Muijzenberg-Willemse, Groet, P. C. Ojemann, Groningen, H. Ploeger, Amsterdam, H. Proost-v. d. Berg, Laren, W. Westerweel-Bosdriesz, Den Haag, achtte het noodzakelijk opnieuw de achtergronden van Montessori-opvoeding en -onderwijs te doordenken om ze als basis voor verder werk te kunnen gebruiken.

Het ontwikkelen van de pedagogische gedachtengang

Maria Montessori, die oorspronkelijk medicijnen had gestudeerd, ging in haar pedagogisch werk uit van een medisch gegeven. Zij sloot aan bij de gedachtengang, reeds geformuleerd door J. M. G. Itard en Ed. Séguin*, dat de hersenzenuwen geprikkeld worden door het functioneren van de spieren en op deze wijze geoefend worden.

Zij zegt het aldus:

De psychische ontwikkeling wordt geordend

met behulp van uiterlijke prikkels. (Zelfopvoeding I, p. 61). Het gaat om de verdediging van het kind, om de wetenschappelijke erkenning van zijn eigen aard, om de verkondiging van zijn sociale rechten.' (Montessori op congres 'het gezin' 1947 Utrecht).

met behulp van uiterlijke prikkels. (Zelfopvoeding I, p. 61).

De persoonlijkheid vormt een eenheid en moet in haar geheel werkzaam zijn. Het gebruik der spieren moet de oefening van het verstand begeleiden. (Door het kind naar een nieuwe wereld, 1941, p. 64).

Met andere woorden: *in de senso-motorische ontwikkeling ligt een uitgangspunt voor de intellectuele vorming.*

Deze gedachtengang bracht haar tot experimenten met heel jonge kinderen. Zij zag daarbij haar verwachting bevestigd, dat er op die leeftijd een directe relatie bestaat tussen handelen en denken, d.w.z. het doen draagt bij tot de intellectuele ontwikkeling. Deze beïnvloeding komt tot uiting op het moment dat het handelen, het doen, wordt omgezet in taal. De langs manuele weg verworven informatie wordt kennis. *Het aldoende bezig zijn kan een aldoende leren worden.*

Het verkennen is na deze ontdekking een

* J. M. G. Itard, rapporten over de Wilde van Aveyron, uitgebracht aan de Franse regering in 1801 en 1806; toegankelijk gemaakt voor Ned. lezers door W. A. v. Liefland, 2e dr. 1965, Wolters, Gr. Ed Séguin, Traitement moral, hygiène et éducation des idiots. Parijs 1846.

herkennen geworden. Dit herkennen biedt een uitgangspunt tot oefenend herhalen. Het herhalen kan bewust leren worden, hantering biedt aanknopingsmogelijkheden tot een methodisch leerproces, dat eindigt zodra beheersing op een voor het kind bereikbaar niveau verkregen is.

Op grond van deze eerste theorie ontwierp Montessori haar ontwikkelingsmateriaal en experimenteerde zij op grote schaal, waarbij zij haar uitgangspunt uitbreidde: als de hersenzenuwen geprikkeld worden door spieroefeningen, dan is het misschien mogelijk door gerichte training van de zintuigen de intellectuele vorming te beïnvloeden.

Al experimenterend werd zij geconfronteerd met een volgend aspect: een heel specifiek gedragspatroon van de kinderen, die na aanbieding van het ontwikkelingsmateriaal op grond van vrije keuze bezig waren.

De kinderen vlogen niet van het ene voorwerp naar het andere, maar hun handelen werd gekenmerkt door een groot aantal herhalingen. Typisch was de langdurige, gerichte aandacht waarmee niet *een* kind, maar verscheidene kinderen aan het werk waren. Het leerproces verliep zonder enige moeite en behoefde niet van buitenaf gestimuleerd te worden. Er ontstond, hoe jong deze kinderen ook waren, een leehouding. Zodra de handeling geheel beheerst werd, trad een verzadigingselement op, een 'klaar zijn'. De kleuter keek naar iets anders uit.

Montessori schrijft over deze eerste periode van ook voor haar wonderbaarlijke ontdekkingen in vele van haar geschriften om ons daarmee duidelijk te maken hoe afwijkend de hieruit volgende gedragslijn was van het gangbare patroon:

... Het geheim van het kinderleven zou nooit ontdekt zijn, als het lot mij niet geholpen had. Ik had weliswaar waarnemingen gedaan in scholen voor normale kinderen te Rome, maar steeds voor mijn studies op pathologisch gebied. ... Een toeval bracht mij in 1907 bij die veertig kleine, armzalige kindertjes in de wijk

van San Lorenzo te Rome; er was daar een herstel begonnen van vervallen huurkazernes. Bij de opening van het eerste blok werd als het ware de eerste steen gelegd voor ons werk. Men had de kleine kinderen van de huurders bij elkaar willen brengen in een kamer, zodat ze de muren niet zouden kunnen besmeuren en niet op straat zouden zwerven. De bedoeling was helemaal niet een school te stichten, dan had men een onderwijzeres erbij geroepen. Als het echter als een school was begonnen onder leiding van een echte onderwijzeres, zouden die onthullingen zeker nooit gezien zijn. Mijn taak lag meer op sociaal en hygiënisch terrein, maar was niet duidelijk vastgesteld.

Ik zie ze nog voor me, een lange rij huilende kindertjes, met onrustig zwerfende blik. Hun ouders waren bijna allemaal analfabeten en dagloners (elders blijkt dat het uit deze wijk althans moreel nog een gunstige selectie was die in dit eerste huizenblok werd geplaatst). Deze kleintjes waren in vieze huizen in vuile straten geboren en hadden dus werkelijk niets anders gezien. Zij waren zó ondervoed en bloedarm, dat men onmiddellijk een ziekenzorg wilde instellen en voor voldoende voeding zorgen. Wij hoeven hier nu niet nader in te gaan op de omstandigheden, waardoor dit alles niet gebeurde. Er werd niet voor medische behandeling gezorgd... Er werd geen schoollokaal voor hen ingericht, maar alleen wat tafels en stoelen werden neergezet... Ik kreeg gedaan dat er een soort onderwijzeres bij kwam die zonder werk was...

Omdat ik dus niets goeds kon doen, bedacht ik om sommige van de instrumenten der experimentele psychologie, die ik reeds bij het onderwijs aan zwakzinnige kinderen gebruikt had, ook aan hen te geven. Ik wilde wel eens zien, of men met enige wetenschappelijke nauwkeurigheid kon bepalen op welke verschillende leeftijden abnormale en normale kinderen dezelfde reacties gaven, om zo een relatie tussen het geestelijke niveau van achterlijke en gewone kinderen vast te stellen. Met de bedoeling een soort psychologische diagnose te stellen, liet ik allerlei voorwerpen heel nauwkeu-

rig vervaardigen. De onderwijzeres leerde ik, hoe ze met die instrumenten om moest gaan, zoals men het gebruik van b.v. een microscoop zou hebben onderwezen.

Er was echter ook prachtig speelgoed, dat allerlei voorname dames geschonken hadden...

Zo begonnen wij dus.

De eerste onthulling werd ons gedaan, doordat de onderwijzeres het gebruik van die voorwerpen, die eigenlijk bedoeld waren om psychische reacties op te wekken, wel heel precies wees, maar ze daarna de kinderen ter beschikking stelde. Dit was iets, dat nooit gebeurde: gewoonlijk worden deze instrumenten immers door de proefnemer gebruikt om de reacties van een proefpersoon te onderzoeken.

Het leek echter, of men de kinderen een sleutel in handen had gegeven, die een verborgen mechanisme in werking zette. Zij begonnen ermee te werken en herhaalden steeds dezelfde oefeningen met opmerkelijke aandacht. Ook in mijn andere boeken beschreef ik reeds hoe ik de eerste keer waarnam, dat een verrassend psychisch verschijnsel optrad, dat de grondslag zou vormen voor de gehele verdere ontwikkeling. Een van de kinderen, die met de z.g. cylinderblokken werkte, toonde zo'n diepe concentratie, dat de aan prikkels toch zo rijke omgeving in het geheel geen invloed op haar scheen uit te oefenen. Op haar gezichtje was haar grote aandacht duidelijk te lezen...

Dit verschijnsel herhaalde zich telkens weer, in die eerste school en naderhand in vele andere scholen, overal ter wereld. Maar de omstandigheden waren steeds dezelfde. Zij bereikten die concentratie in hun werk met een nauwkeurig materiaal, dat gelegenheid tot zelfcontrole bood terwijl het werken ermee door een ritmische beweging van de hand begeleid werd.' (Door het kind naar een nieuwe wereld, 142 e.v.).

In de loop van haar experimenten ontdekte Montessori dat er op een bepaalde leeftijd een voorkeur bij de kinderen ontstond voor bepaal-

de bezigheden, die dan tot het bovenomschreven leerproces aanleiding gaf. Naar analogie van een in de biologie bekend verschijnsel voerde Montessori hiervoor het begrip 'gevoelige periode' in de pedagogiek in.

'Ook hier (bv. bij de huishoudelijke werkjes) herhaalde zich het verschijnsel, dat wij reeds bij het werken met het materiaal hadden opgemerkt en 'de herhaling van de oefening' noemden. Niet het uiterlijke doel bestuurde de handeling, maar een innerlijke drang. Er bestaat werkelijk een gevoelige periode tijdens de groei, die het kind ertoe drijft de motorische functie van de hand te verbinden met het werken van zijn geest.

... Hij herhaalt de oefening om een functie op te bouwen en niet gedreven door een uiterlijke belangstelling. Daarom ook mogen wij de duur van een oefening niet bepalen, maar moeten wij het kind in staat stellen er zo lang mee door te gaan totdat zijn innerlijke behoefte behoefte bevredigd is. Evenals een eigen arbeidsritme heeft het kind ook een eigen arbeidsduur en deze cyclus moeten wij eerbiedigen. Dit verschijnsel van de herhaling van de oefening treedt echter in zijn volste intensiteit niet voor en niet na een bepaalde leeftijd op.'

(Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 148).

In aansluiting op de ontdekking van de 'gevoelige periode' – ook gebruikt zij wel de term 'punten van gevoeligheid' – ontwikkelt Montessori haar verder theoretisch pedagogisch handelen. Het beginsel van de gevoelige periode wordt toegepast op de hele ontwikkeling van het kind. Ook voor de intellectuele ontwikkeling geldt dat vrije keuze na gerichte aanbieding op grond van belangstelling kan leiden tot een leerproces langs de weg van handelend verkennen
ontdekken en herkennen
tot oefenen en beheersen.

Opnieuw is de *goed voorbereide omgeving* het uitgangspunt van denken voor het spontaan tot ontwikkeling brengen van het intellectuele leerproces.

Het kind verkent het materiaal op de voor hem geëigende manier. In een goed voorbereide omgeving kan een kind het materiaal vinden dat bij zijn ontwikkeling past en heeft het de vrijheid dit materiaal zelf te kiezen.

Ter illustratie worden hier de denkbeelden van Montessori over de gang van het schrijf- onderwijs weergegeven:

Vorbereitung en ontwikkeling van de schrijfvaardigheid

In de eerste plaats tracht men te komen tot de mechanisatie van het bewegingspatroon dat schrijven moet voorbereiden en later mogelijk maken:

- het motorisch geheugen wordt geoefend door nauwkeurig navoelen van de schuurpapieren letters;
- in het omtrekken van figuren wordt de door- gaande beweging geoefend;
- tegelijkertijd wordt hiermee het onderbreken van een beweging aangeleerd;
- de tast oefeningen zijn een eerste voorberei- ding voor het voorzichtig en luchtig omgaan met het materiaal, een voorwaarde om straks de pen te kunnen hanteren;
- het zorgvuldig invullende kleuren geeft - naast de eerste kennismaking met het pot-lood - de grondslag voor het doorlopende handschrift waar Montessori de voorkeur aan gaf.

Tegelijkertijd is er de ontdekking van de letter als klank in onze cultuur. Terwijl het kind de vorm verkent, wordt de letter met zijn klank benoemd en krijgt daarbij zijn plaats in een door het kind zelf gevonden woord.

De bouwstenen voor het lezen zowel als voor het schrijven zijn het kind op deze wijze ter beschikking gesteld. Het kleine schoolbordje en de letterdoos zijn beide in de kleuterschool aanwezig. Daarbij blijft het, de leidster wacht verder rustig af tot het kind spontaan de letter laat functioneren zodra het b.v. de letterdoos ontdekt en met woordjes leggen begint. Woord- jes die het wel zacht spellend tot stand weet te brengen, maar vaak nog niet terug kan lezen.

Dat doet de leidster dan voor hem.

Als het kind er 'rijp' voor is, volgt het schrij- ven als handeling vanzelf.

Conclusie: zodra een vaardigheid technisch be- heerst wordt, is er ruimte tot het verkennen van de mogelijkheden op een volgend niveau.

Met een voorbeeld uit het dagelijks leven kunnen wij de gevoeligheid van kinderen voor eenzelfde voorwerp in verschillende stadia van hun ontwikkeling illustreren: de bal nodigt een tweejarig kind tot rollen uit, de zesjarige wordt geïnspireerd er mee te gooien, de puber komt tot samenspel in een aan regels gebonden spel zoals hockey en voetbal.

Het doel van het pedagogisch handelen van Montessori wordt: de opbouw van de mens van binnenuit op grond van innerlijke wetmatig- heden.

Op dit punt vindt het denken van Montes- sori aansluiting bij de grote pedagogen van de vorige eeuw, Pestalozzi en Fröbel: opvoeding door ontplooiing van binnenuit.

Zij doet nu de stap die haar voorgangers nog niet konden nemen, herformuleert deze denk- beelden, fundeert ze theoretisch en brengt ze onder gecontroleerde omstandigheden tot uit- voering. Als eerste betreedt zij de weg van het experiment in het onderwijs. Het doel van haar experimenten wordt: het nagaan van de voorwaarden waaronder de verschijnselen rondom de gevoelige periode zich voordoen. Deze verschijnselen treden op in een omgeving waarin het kind

- vrijheid van bewegen krijgt
- vrij is om eenmaal aangeboden werkjes naar eigen inzicht te kiezen.

Deze omgeving roept een spontaan leerpro- ces op. Voltooiing van dit leerproces heeft tot gevolg

- innerlijke ordening die tot uitdrukking komt in

ordelijk gedrag
een gevoel van verzadiging
aandacht voor de materiële omgeving
aandacht voor de andere kinderen in
de groep.

Van ontwikkelingsmateriaal naar leermiddel

Het denken van Maria Montessori richt zich van het ontwikkelingsmateriaal op het leermiddel. Zij zoekt daarvoor aansluiting bij de 'punten van gevoeligheid' van het 7-12-jarige kind:

- sterke gerichtheid op nauwkeurigheid
- aandacht voor het toepassen van regels
- belangstelling voor het controleren van fouten, waardoor de mogelijkheid van zelfcorrectie gegeven is
- neiging om te leren om der wille van het leren
- behoefte om het *hoe* en *waarom* van de dingen te weten
- behoefte aan classificeren, indelen in systemen
- voorkeur voor het beheersen van de technische intellectuele vaardigheden
- gerichtheid op beheerst handgebruik i.v.m. de snel toenemende beheersing van het motorisch apparaat.

Montessori acht het mogelijk een aantal technische vaardigheden die in de middelbare school worden aangeleerd, te beoefenen in het basisonderwijs. Dit zou een tijdsbesparing kunnen geven, aangezien aansluiting op de gevoelige periode het werk interessanter en gemakkelijker maakt. (In onze tijd sluit het streven naar invoering van wiskunde-onderwijs in kleuter- en basisschool en naar het geven van een vreemde taal in het basisonderwijs hierbij aan).

In het basisonderwijs zal daartoe beschikbaar moeten zijn concreet materiaal
vrije materiaalkeuze
vrij werken.

Het oefenen van één ding tegelijk moet mogelijk zijn, d.w.z. het recht om zich in een bepaald onderwerp werkelijk te verdiepen: dus geen rooster.

In het *leermiddel* wordt gezocht naar een samengaan van zintuigelijk-motorisch handelen en intellectuele vorming. Het *doel* van het leermiddel is *niet*: een hulpmiddel te zijn bij de uitleg van de leerkracht. In Montessori's eigen woorden aldus geformuleerd:

'Het diepgaand verschil dat bestaat tussen onze methode en de zogenaamde 'aanschouwingslessen' van de oude methoden ligt hierin, dat de voorwerpen bij ons *niet een hulpmiddel zijn voor de uitleggende onderwijzeres*: dat zij dus in die zin geen 'didactisch materiaal' vormen. Maar zij zijn bedoeld als *een hulpmiddel voor het kind*, dat ze zelf uitkiest, er zich meester van maakt voor eigen gebruik en er zich mee oefent volgens eigen neiging en behoefte, zolang zijn belangstelling duurt. Op deze wijze opgevat worden de voorwerpen 'ontwikkelingsmateriaal'.

De voorwerpen en niet het onderwijs van de leidster zijn de hoofdzaak, en daar het kind ze gebruikt is *hij* het actieve middelpunt en niet de leidster... Zij moet echter het gebruik van het materiaal aantonen. Zij is in hoofdzaak een verbindende schakel tussen het materiaal en het kind.' (De Methode, de ontdekking van het kind. 6e dr. p. 171).

Na de aanbieder vervangt het leermiddel de uitleg van de leerkracht, het onderwijst in contact met de concrete werkelijkheid en leidt tot ontdekking.

Het doel is: het kind in staat te stellen op tastbare wijze alle moeilijkheden die zich voordoen bij het verkrijgen van de verschillende culturele vaardigheden te overwinnen.

Hier legt Montessori de basis voor een leermiddelkunde. Door het materiaal in de vorm van leermiddelen in te schakelen, kan het leerproces zich in het tempo van het kind voltrekken. Doordat het kind het leermiddel zelf kiest en vrijwillig volgt, ontstaat een geheel andere relatie leerkracht-leerling dan in het 'gewone' onderwijs. Wij zullen daar later nog op ingaan.

De sociale opvoeding

Zoals we in het eerste hoofdstuk schreven, gaat Montessori ervan uit, dat het kind in een goed voorbereide omgeving het werk vindt dat hem bevrediging schenkt, en dat hij ten gevolge daarvan een innerlijke ordening kan bereiken die weer de volgende factoren met zich meebrengt:

ordelijk gedrag
aandacht voor de materiële omgeving
aandacht voor de andere kinderen in de
groep.

Hiermee is dus een eerste mogelijkheid gegeven voor een ontwikkeling van het kind tot sociaal wezen.

Montessori waarschuwt dat de volwassene er zich voor moet hoeden om zijn beeld van een sociaal wezen aan het kind op te leggen:

'De schepping van een volwassen mens is de taak, die het kind bij zijn geboorte ontvangt. Deze volwassene moet hij verder brengen dan degenen die hem voorgingen: wanneer wij hem opvoeden mogen wij onszelf niet als voorbeeld stellen en van het kind verlangen dat hij wordt als wij. Hij moet immers verder gaan. Ook mogen wij niet van hem vergen dat hij zich volledig aanpast aan onze maatschappelijke toestanden, alsof wij die onveranderd willen bewaren. Het kind zou wel eens een nieuwe gemeenschapsvorm kunnen bouwen...' (Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 131).

Ook hier is een voorbereide omgeving nodig:

'De mens is een sociaal wezen en een normale ontwikkeling kan zich slechts voltrekken, indien het leven al zijn waarden kan ontplooiën. Men moet het verwerven van kennis met sociale ervaringen aanvullen. Belangrijk is, dat op verschillende leeftijden verschillende ervaringen worden opgedaan; men moet elke leeftijd de gelegenheid geven, een bij die leeftijd passend sociaal leven te leiden. Dikwijls begaat men de fout, te veronderstellen dat het kind zich onmiddellijk aan de sociale omstandigheden van de volwassenen zou moeten aanpassen. Dit is op zichzelf al onmogelijk, omdat het kind anders is dan de volwassene.

Maar we verlangen deze aanpassing zonder dat het kind daartoe rechtstreeks is voorbereid. Daardoor wordt het dan nodig, dat de volwassene zijn toevlucht neemt tot dwangmaatregelen, die op hun beurt het verzet van het kind opwekken en zijn ontwikkeling benadelen.

Ook de sociale en morele ontwikkeling moet beschouwd worden als een levensverschijnsel met een aantal opeenvolgende fasen – men

moet dat in het opgroeiende kind bestuderen.

Op intellectueel gebied kan men *alleen* studeren – maar om sociale betrekkingen aan te knopen moet men in aanraking zijn met een bepaalde omgeving en met andere levende wezens. De persoonlijkheid moet zich daarbij leren aanpassen en eigenschappen ontwikkelen die in een leven buiten de gemeenschap niet tot hun recht zouden komen. Daarom moet het kind zich kunnen oefenen en wel door oefeningen die zich steeds verder uitstrekken en die steeds hogere eisen stellen.' (Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 101–102).

De z.g. 'oefeningen voor het dagelijks leven' zijn in de kleuterschool duidelijke bijdragen tot de sociale ontwikkeling. Door het zorgen voor de dagelijkse omgeving worden taakjes volbracht die de hele kindergemeenschap ten goede komen. Een ander element dat in deze richting werkt is de schaarste van het materiaal, die bewust is aangebracht:

'In a class of many children there will be only one copy of each object. If a child wants to use an object already used by another child, he has to wait till the other has finished his work. Thus certain social qualities develop: the child knows that he must respect objects being used by another. Not because someone has told him: he simply must, it is a fact he has found by social experience.' (Absorbent mind, p. 327).

Door ervaring leren de kinderen samen leven:

'Thus a transformation and adaptation take place and what is this but building social life? Basically society is not founded upon liking but on a combination of activities which must harmonize together.' (Absorbent mind, p. 330).

Van belang hierbij is dat de klas niet te klein is (30–40 k.):

'Differences of character are revealed and different experiences are possible when there is a great number of children in a class. They *do not* take place when the children are few.'

Maar evenzeer is het noodzakelijk dat kinderen van verschillende leeftijd in één klas zijn opgenomen:

'Our schools have shown that children of different ages help each other; the small one sees what the elder one does and asks about it and the older one gives an explanation.

With younger children there is no envy, they are not humiliated by being taught by an older one, because they know they are smaller and feel that when they are big they can do the same.' (Absorbent mind, p. 333).

Ook in de lagere school-leeftijd wordt dit beginsel volgehouden:

'In een klasse behoren kinderen van drie leeftijdsgroepen samen te zijn: de jongsten, die vanzelf belang stellen in het werk van de oudsten, moeten geholpen worden.' (De methode, p. 343, 8e dr.).

'Groups should include children from 3-6, 6-9 and 9-12 years of age. I do not advise classes of one age as in the ordinary schools. Many people think that we take for instance children between 3 and 6 years together in one room because we have not sufficient space or not enough children for three classes. Even if there were over a thousand children and a palatial building, I should always think it advisable to have children of three years' difference of age together. This mixture of different stages of development is one of the bases for self-education.' (Cursus Londen 1923, citaat in 'Algehele doorlichting' van S. Freudenthal-Lutter, 1964).

Voortbouwend op de basis, die in de kleuterschool is gelegd voor een sociale opvoeding, moeten wij in de lagere school de omstandigheden zo gunstig mogelijk maken voor het ontstaan van velerlei relaties in een uit 3 leeftijdsgroepen samengestelde klas. Hierbij is groeps-*werk* zeker een belangrijke factor.

'Wat een kind tussen 3 en 6 jaar bevredigt, voldoet later niet meer. Andere sociale ervaringen, die de persoonlijkheid tot haar volle waarde ontwikkelen, moeten mogelijk gemaakt worden. Deze ervaringen hebben twee belangrijke kanten:

de ene richt zich op het verwerven van persoonlijke onafhankelijkheid,

de andere op het verkrijgen van praktische

kennis van de omgeving waarin de mens leeft en op het bereiken van een aanpassing aan het leven door praktische oefening.

In dit stadium (na 6 jaar) moet de omgeving verruimd worden; men moet de wereld buiten het huis verkennen en op een steeds hogere trap van ontwikkeling op steeds vollediger wijze kunnen leven. Noch de gesloten gezinsomgeving noch de beklemmende beperktheid van de school zijn dan voldoende voor het opdoen van sociale ervaring.' (Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 106).

Het zal een belangrijke taak van de leerkracht zijn om de kinderen 'in te leiden' in de maatschappij, d.w.z. hen kennis te laten maken met onderdelen daarvan wanneer de gebeurtenissen daar maar aanleiding toe geven.

'De opvoeding moet zich richten op een inzicht in de beschaving, opdat de persoonlijkheid kan uitgroeien tot een volwassen mens, die zich bewust is van zijn werkelijke positie in de geschiedenis. Natuurlijk kan een willekeurig opgesteld leerprogramma de cultuur, die tegenwoordig noodzakelijk is, niet verzekeren. Wij moeten komen tot een leerprogramma dat in staat stelt de levensomstandigheden van de mens in de tegenwoordige maatschappij te begrijpen en dat een kosmische visie geeft op de geschiedenis en ontwikkeling van het leven van de mens. Waartoe zou de cultuur nog dienen, indien zij niet in staat bleek de mens te helpen zijn omgeving te kennen, waaraan hij zich moet aanpassen?' (Lezing van Montessori op congres 'Het gezin', 1947 in Utrecht. Verslag in 'Vernieuwing' 5e jrg. 1946-47, p. 264 e.v.).

'Een leerprogramma dat in staat is de levensomstandigheden van de mens in de tegenwoordige maatschappij te begrijpen' zegt Montessori. Wij zullen moeten weglaten wat daar niet toe bijdraagt. Maar wij moeten ook veel toevoegen:

'Il n'est pas suffisant que la maîtresse se borne à aimer l'enfant et à le comprendre; il lui faut d'abord aimer et comprendre l'univers. Il faut donc qu'elle-même se prépare et travaille. C'est bien toujours l'enfant qui est au centre; mais c'est à cette partie de l'enfant qui se

trouve dans le monde abstrait que la maîtresse doit faire appel maintenant. Ainsi, quand l'enfant était tout petit, il suffisait de l'appeler par son nom pour qu'il se retourne; maintenant c'est à son âme qu'il faut faire appel et pour cela il ne suffit pas de lui parler: il faut l'intéresser; ce qu'il apprend doit être intéressant, doit être fascinant.' (De l'enfant à l'adolescent, p. 41-42).

De houding van de volwassene

Respect voor de persoonlijkheid van het kind is voor Montessori een vanzelfsprekendheid: haar hele werk is ervan doortrokken.

Hoe weinig wij ons realiseren dat we een kind anders behandelen dan een volwassene, maakte Montessori duidelijk aan de cursisten in Londen in 1935 door hen voor te spelen *met een volwassene* hoe een moeder haar kind mee uit neemt: een soort van rollenspel dus om daarmee aan te tonen dat wij onbewust een andere houding aannemen tegenover het kleine kind dan tegenover een groot mens. (Voor het grotere kind geldt dit stellig ook).

Een ander facet is de observerende houding, die wij aan moeten leren. Montessori had zich die eigen gemaakt in haar wetenschappelijk werk:

'I am a research worker. Every Montessori school is a scientific laboratory in which the teacher prepares the conditions of the experiment and permits the phenomena to take place. She is herself - or should be - an observer. We have given her a guide and a material to be used. This has been studied exactly in every detail, and we should do as scientists do when handling a new instrument: use it exactly in the way intended.

When you have come to know these phenomena, then you will be able to experiment if you wish, and see if they can be provoked in other ways. But at first a certain restraint is needed. It is difficult to keep one's self from changing anything. In the ordinary school you have to obey a system or a time-table. Here you are obeying a scientific principle.' (Call of education vol. II no. 4, dec. 1925).

Een houding van grote bescheidenheid:

'The child, being of a different make from the adult, is an unknown person to the teacher, and the teacher must feel a kind of humble respect for the work of the child. He must understand that he stands on another path. He is not to feel as an enemy, but he has to realise his place as an outsider, and he must allow the owner of the environment to deal with it in his own way.

The daily aim of the teacher is that the child should carry out his activity in an orderly and continuous way. The teacher who succeeds best in this method is one who succeeds in being passive, and here we may well apply the words of St. John the Baptist: 'He must increase and I must diminish.'

Dus:

een houding die van respect getuigt tegenover de ander die het kind is
de houding van waarnemer
de houding van Johannes de Doper: hij moet groeien, ik moet steeds minder belangrijk worden.

Reeds bij de bespreking van het leermiddel werd naar voren gebracht dat de relatie leerkracht-leerling anders is, doordat bij de leerling een leerhouding van binnenuit ontstaat. Maar de leerkracht moet degene zijn die stimuleert en inspireert en die het gehele leerproces overziet en begeleidt:

'Het betreft een radicale verplaatsing van de activiteit, die vroeger vanzelfsprekend berustte bij de onderwijzeres, maar in onze methode liefst wordt overgelaten aan het kind.

Toch heeft de leidster velerlei functies, haar medewerking wordt lang niet opzij geschoven, maar zij draagt haar deel bij op voorzichtige, tactvolle wijze. Woorden, krachtvertoon, strengheid van haar kant zijn overbodig, doch wat zij van node heeft is: met wijze behoedzaamheid en open oog te kunnen waarnemen - dienen, te hulp komen of zich terug trekken - weten te spreken of te zwijgen, al naar het nodig is. Zij moet een morele waakzaamheid hebben, die tot nu toe bij geen enkele methode van een onderwijzeres werd gevraagd.

Bij ons is het werk voorbehouden aan het kind dat zijn voorwerpen kiest en er zich in actieve en voortdurende oefening mee bezig houdt; de leidster heeft slechts het aanvatten van het werk gemakkelijk en duidelijk te maken.' (De methode, 8e dr. 1966).

Conclusie

Er is een Montessori beginsel. In de verschillende vormen van onderwijs kan en moet het op verschillende wijze worden uitgewerkt, maar het geldt voor alle kinderen.

Het is mogelijk, dit beginsel opnieuw te doordenken en uit te bouwen. Wat Montessori ons naliet is niet bedoeld als een systeem, maar als een open model.

Wij moeten, vooral nu het hele lager onderwijs in discussie is gebracht, ons helder realiseren onder welke voorwaarden het opvoedingsdoel van Montessori te bereiken kan zijn. Dat doel is:

HET ONTWIKKELEN VAN KRACHTIGE, EVENWICHTIGE MENSEN MET EEN SOCIAAL BEWUSTZIJN DIE DEEL HEBBEN AAN DE CULTUUR VAN DE TIJD WAARIN ZIJ LEVEN EN DIE IN TOENEMENDE MATE GEDISCIPLINEERD ZIJN.

Literatuur

Maria Montessori. De methode Montessori, zelfopvoeding van het jonge kind, 2e druk Ploegsma, Zeist, 1919 vertaling T. Bruyn en De Methode, de ontdekking van het kind, 8e druk, v. Holkema en Warendorf, 1966, bewerking door J. J. Prins-Werker en R. Joosten-Chotzen.

Maria Montessori. Het geheim van het kinderleven, v. Holkema en Warendorf, z.j.

Maria Montessori. Zelfopvoeding, methode voor het lager onderwijs, 2e druk, v. Holkema en Warendorf 1934.

Maria Montessori. L'Enfant, traduit de l'italien par G. J. J. Bernard Desclée de Brouwer, Paris, 1936.

Maria Montessori. De l'enfant à l'adolescent. Desclée de Brouwer, Paris, ± 1938.

Maria Montessori. Les étapes de l'éducation. Desclée de Brouwer, ± 1938.

Maria Montessori, The absorbent mind, translated from the Italian, Adyar, Madras, India, 1949. Ned. bewerking door J. J. Prins-Werker, getiteld: Aan de basis van het leven (de absorberende geest), v. Holkema en Warendorf 1949.

Maria Montessori. Door het kind naar een nieuwe wereld, voordrachten vertaald en bewerkt door A. M. Joosten, Kinheim uitgeverij, Heiloo, 1941. D. Canfield Fisher (Am.). Een Montessori moeder, Ploegsma, 1915.

W. H. Kilpatrick (Am.). Montessori examined. Constable & comp., London, 1915.

E. P. Culverwell (Dublin). The Montessori principles and practice London, Bell & sons 3e dr. 1918.

J. Sixma. De Montessori Lagere School. Wolters, Gron., 1956.

S. Freudenthal-Lutter. Algehele Doorlichting. Muusses, 1964.

W. A. van Liefland. De Wilde van Aveyron. Wolters, Gron., 2e druk 1965.

Rapport Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen, uitg. voor A.B.O.P. door Wolters, 6e druk 1968.

Toelichting bij het voorontwerp-Grosheide voor een nieuwe wet op het basisonderwijs 1970.

The Call of Education, internationaal tijdschrift o.l.v. M. Montessori, G. Révész, J. Godefroy, v. Holkema en Warendorf, 1924 en 1925.

Vernieuwing van opvoeding en onderwijs, tijdschrift van de Werkgemeenschap voor vernieuwing van opvoeding en onderwijs, Muusses, verschillende jaargangen.

Lezingen en cursusverslagen uit het archief van de Association Montessori Internationale (A.M.I.).

Boekbeoordeling

Christine Möller, 'Technik der Lernplanung, Methoden und Probleme der Lernzielerstellung', Weinheim, Beltz 1969, 226 S.

Een voortreffelijk boek, dat alle leerplanontwikkelaars goede diensten kan bewijzen. Het ontwijkt geen fundamentele problemen. Na een algemene beschouwing, waarin het begrip leerplanontwikkeling wordt gedefinieerd en geplaatst in het grotere verband van de planmatige ontwikkeling van het schoolwezen houdt de schrijfster zich in hoofdzaak bezig met vraagstukken betreffende het vaststellen en formuleren van leerdoelen. Zij maakt een m.i. zeer vruchtbaar onderscheid tussen 'Richtziele', 'Grobziele' en 'Feinziele'. Keuze, validering en hiërarchisering van doelen worden met deskundigheid behandeld. Voor de selectie van doelstellingen ontwikkelt zij een eigen methode, met een onhandzaam woord 'Expertenvorschauanalyse' genoemd. Zij geeft voorbeelden van functionele toepassing van de bekende taxonomieën op 'Grobziele' en van ordeningsvormen voor 'Feinziele'. De laatste richten zich in het affectieve gebied naar het belang, in het cognitieve naar de moeilijkheidsgraad van de doelen.

Volledig bevredigend is deze indelingswijze m.i. nog niet, omdat een didactische ordening met meer dimensies te maken heeft dan deze.

Desondanks: voor wie aan systematische leerplanontwikkeling wil doen: verplichte literatuur.

N. Deen