

# LERAARSOPLEIDING, GROEPSPROCESSEN, EN DEMOCRATISCHE GEZINDHEID: EEN VERGELIJKENDE BESCHOUWING

P. C. VAN DE GRIEND

## INLEIDING

Er kan een zekere naïveteit schuilen in de gedachte dat men leraren kan vormen door middel van een pedagogisch-didactische opleiding. Ni. dan wanneer men vergeet dat leraren *al gevormd zijn* nog voordat ze aan deze opleiding beginnen. De invloed van eigen opvoeding, van cultuurpatroon, van het onderwijssysteem waarmee de a.s. leraar in intensief dagelijks contact is geweest, is van een betekenis die niet mis te verstaan is. Men zou het zo kunnen stellen dat de eigenlijke leraarsopleiding maar moet zien iets te veranderen of nog iets toe te voegen aan wat door het leven en het onderwijs zelf al verregaand gevormd is. Zeker houden wij dit voor mogelijk, maar alleen dan wanneer men aansluit bij bestaande opinies en opvattingen over leraarsgedrag; wanneer men het feit niet negeert dat diep gewortelde attitudes in verband met opvoeding en onderwijs vaak aanwezig zijn, ook al behoeft de persoon in kwestie zich daarvan niet scherp bewust te zijn. Dissonantie tussen aanwezige opvattingen en attitudes en nieuw inzicht dat wordt aangeboden, zou gemakkelijk kunnen leiden tot afwijzing van het laatste.

Om deze reden werk ik sinds een aantal jaren met een vorm van opleiding, waarin verschillende discussietechnieken worden toegepast. Door actieve participatie van de a.s. leraar immers kan blijken wat reeds aanwezig is en kan men proberen daarbij aan te sluiten. Recent was ik in de gelegenheid om aan een grote universiteit in de Verenigde Staten dezelfde procedures – waarvan in het vervolg van dit artikel nog nader sprake zal zijn – toe te passen, eveneens met groepen leraren en a.s. leraren. Het spreekt wel vanzelf dat studenten, opgevoed en onderwezen in een andere cultuurvorm met een ander onderwijssysteem, blijk gaven van andere opvattingen en een andere gezindheid. Het doel van dit artikel is in hoofdzaak verschillen in opvatting en attitude tussen Nederlandse en Amerikaanse a.s. leraren, zoals deze door mij werden waargenomen, te beschrijven. Het contrast immers kan hier leerzaam zijn, het inzicht niet alleen in het andere, maar ook in het eigene kan erdoor verdiept worden. Met andere en eigene wordt bepaald veel minder bedoeld dan nationaal karakter of culturele persoonlijkheid: het gaat om wat leraren in een onderwijssituatie te zien gaven aan attitudes die met opvoeding en onder-

wijs in verband gebracht kunnen worden. Men kan het object van onze studie vergelijken met dat van het proefschrift van Albinski: de onderwijzer en de cultuuroverdracht. Daarin beschrijft hij – zij het langs geheel andere weg gevonden – verschillen in de houding van de onderwijzer in een aantal Europese landen.

Natuurlijk is het wel zo dat dergelijke verschillen *in verband zullen staan* met het cultuurpatroon, het onderwijssysteem en zoiets als nationaal karakter. Na onze beschrijving zullen wij dit verband onder ogen zien, zij het op zeer bescheiden wijze, aan de hand van slechts een enkel gezichtspunt uit de literatuur.

Tot zover de hoofdbedoeling van deze beschouwing. Er is echter nog een – meer verborgen – bijbedoeling. Het is nl. een belangwekkende vraag, in hoeverre attitudes „democratisch” genoemd kunnen worden. Democratische gezindheid – bedoeld als levenshouding, die zich in allerlei vormen van tussen-menselijk verkeer en niet alleen maar in het politieke vlak doet gelden – wordt veelal als een deugd beschouwd: hier te lande en zeker in de Verenigde Staten, waar het belang van deze deugd waarschijnlijk nog meer wordt verdedigd. Hoewel wij dit standpunt delen, is daarmee de moeilijkheid niet opgelost nauwkeurig aan te geven wat met deze deugd bedoeld wordt. Uit termen als het respecteren van medemensen, streven naar samenwerking, zelfstandig kritisch denken, om maar enkele dingen te noemen, wordt nog niet duidelijk hoe zich deze democratische gezindheid nu in concreto manifesteert. De kern van de moeilijkheid is misschien, dat democratisch verlopende groepsprocessen nauwelijks denkbaar zijn, zonder dat ook aspecten van macht en gezag (dus het tegendeel: autocratische leiding?) hun invloed doen gelden. Zo ongeveer als men vrijheid in een menselijke gemeenschap niet kan denken zonder een zekere mate van gebondenheid. Zonder bedoelde concretisering lijkt het mij dan ook nogal riskant om over democratische gezindheid en de vorming daarvan te spreken. Situaties kunnen ontstaan, vergelijkbaar met wat ik eens meemaakte, toen een student zich richtte tot een gehoor van zeven personen op een manier die deed denken aan een toespraak tot een duizendkoppige menigte, waarbij hij in gezwollen retoriek de noodzaak van democratische opvoeding door middel van groepswork verdedigde, dit zonder dat een van de anderen in staat bleek hem te onderbreken en ook maar voor een seconde tot luisteren te brengen, laat staan tot het inzicht, dat er iets niet klopte!

Onze bijbedoeling komt dus hierop neer dat wij, zonder de term democratische gezindheid in het algemeen te omschrijven, zullen proberen er toch iets over te zeggen. Op een meer impliciete manier, nl. door de ver-

gelijking van attitudes die men met dit begrip in verband kan brengen, zoals deze in twee verschillende cultuurvormen naar voren kwamen. Wanneer daarbij bepaalde accentverschuivingen blijken, moge de lezer zelf beoordelen, wat hij meer en wat hij minder democratisch vindt; o.i. is het zeer wel mogelijk, dat meer in het ene opzicht samen gaat met minder in een ander. Juist om die reden zijn wij huiverig voor generalisaties over democratische gezindheid en de toepassing daarvan in de vorm van: wel of niet aanwezig. Voordat wij nu nader op ons eigenlijke onderwerp in gaan, maken wij enkele opmerkingen over die vorm van groeps-werk waaraan wij onze gegevens ontleen.

#### LERAARSOPLEIDING DOOR MIDDEL VAN GROEPSDISCUSSIE

Het uitgangspunt vormden z.g. vrije groepsbesprekingen, d.w.z. discussies door een twaalfstal studenten over een door henzelf gekozen onderwerp, onder leiding van één van hen. Deze discussies werden op de band opgenomen en door mij – thuis – geanalyseerd. Een volgende bijeenkomst werd dan gewijd aan een nabespreking door mijzelf geleid, en met fragmenten van de bandopname geïllustreerd. Daarbij streefde ik ernaar, verdiept inzicht tot stand te brengen wat betreft de inhoud van de discussie, maar vooral ook wat betreft de communicatie- en interactieprocessen die zich tijdens de discussie tussen de deelnemers voltrokken. Natuurlijk valt er over doelstelling, principes en methodiek van dit werk zeer veel meer te zeggen, maar daarom gaat het nu niet. Slechts een enkel voorbeeld moge verduidelijken, dat deze techniek leidt tot inzicht in bij de studenten aanwezige attitudes, waarom het in ons verband wèl gaat.

Een veelgekozen onderwerp – in Nederland – is de orde-kwestie, die meestal werd gesteld als het ordeprobleem of een bepaald aspect daarvan (straf geven, enz.). Opvallend bij de bespreking was veelal, dat orde houden wordt gezien als onafhankelijk van en primair t.a.v. lesgeven. In de trant van: je moet eerst orde hebben, pas dan kun je gaan lesgeven. Studenten die dit – bij wijze van uitzondering – anders stelden, werden soms heftig geattaqueerd. Een aantal malen bleek mij, dat aan deze opvatting weer ten grondslag lag de gedachte dat leerlingen niet uit zichzelf willen leren, dus een „natuurlijke” neiging tot ordeverstoring hebben, die voortdurend onderdrukt dient te worden. Vaak ook werd de problematiek van het lesgeven als „vanzelfsprekend” beschouwd in tegenstelling tot „het terrein van de orde”, waarop men zich zeer onzeker voelde. Juist de analyse van groepsdiscussies maakt het mogelijk de achtergronden van bepaalde opvattingen nauwkeuriger te onderkennen, achter-

gronden waarvan de deelnemers zich veelal niet scherp bewust bleken te zijn. Zoals bijv. het belang van apriori aanwezige percepties van de leerlingen, die kunnen samenhangen met de wijze waarop de eigen school-situatie beleefd en verwerkt is.

Natuurlijk was het doel van het werk niet het *onderkennen* van attitudes en groepsprocessen, maar de *bewustmaking* en *beïnvloeding* ervan in een bepaalde richting.

Dit pedagogisch aspect, dus de kern van de zaak, dat naar de lezer zal hebben begrepen tijdens de nabesprekingen gestalte kreeg, is echter voor *deze* beschouwing irrelevant, zodat wij daar niet nader op in gaan. Wel van belang is de vraag, of het mogelijk is op grond van dit werk *algemeen* voorkomende attitudes te onderkennen; het spreekt immers vanzelf dat het aantal individuele of groepsgewijs optredende varianten vrijwel onuitputtelijk is. Inderdaad meen ik, ondanks het feit dat het werk in concreto „steeds weer anders” verloopt, na een veeljarige ervaring ermee, die mede conferenties van ervaren leraren omvat, tot het bestaan van zekere, meer algemeen optredende patronen te kunnen concluderen. Niet alleen in de wijze van behandelen, maar ook in de keuze der onderwerpen vallen dergelijke tendenties te signaleren. Zo zal het, na wat wij eerder opmerkten, geen verwondering wekken dat a.s. en beginnende leraren vrijwel nooit didactische onderwerpen kozen. Wel toonden zij, behalve voor kwesties van orde en omgang met de klas, voorkeur voor beoordelingsproblemen.

Wat nu mijn Amerikaanse ervaring betreft: deze is enerzijds van een veel geringere proportie. Het gaat daarbij nl. over slechts enkele groepen. Anderzijds werd met deze groepen zeer intensief – gedurende twee maanden vrijwel dagelijks – gewerkt.

Het spreekt vanzelf dat daarbij de onderwijssituatie in allerlei opzichten anders van karakter was. In overeenstemming met het Amerikaanse systeem van „teacher education” besteedde ik veel meer tijd aan de behandeling van literatuur op het gebied van „educational psychology”. De cursussen droegen dus – althans gedeeltelijk – een meer academisch karakter in de gebruikelijke zin van het woord. Voor één van de groepen was het gebruik verplicht van een „textbook”, dat zeer veel meer bevat aan pedagogische psychologie, dan de gemiddelde Nederlandse leraar ooit leest op dit gebied. Een „midterm”, en een „final examination” hoorden bij het programma. Een andere groep bestond uit gevorderde pedagogiek- en psychologie-studenten. Naast de academische behandeling van onderwerpen vond ik echter gelegenheid voor groepswork in de zin, zoals hiervoor werd aangegeven.

Men kan zich afvragen of het wel zin heeft reacties te vergelijken, die in zo verschillende situaties tot stand kwamen. Dat mensen in verschillende situaties verschillend reageren, is geen opzienbarend gezichtspunt. Naar wij nog hopen aan te tonen zal deze vergelijking niet leiden tot het constateren van verschillen die men gemakkelijk kan herleiden tot verschillen in situaties. Integendeel: in sommige opzichten zijn ze diametraal tegenovergesteld, aan wat men op grond van de situatie zou verwachten. Natuurlijk zullen ze samenhangen en verklaarbaar zijn uit de situatie in ruimere zin: het totale onderwijssysteem en de culturele achtergrond. Maar dat is nu juist de invloed die wij op het spoor willen komen.

Dat de beschrijving van verschillen van „impressionistisch” karakter is, zal inmiddels duidelijk zijn geworden. Natuurlijk zijn dan de uitkomsten minder definitief dan het geval zou zijn bij systematisch uitgevoerd objectief onderzoek. Als voordeel van onze gegevens beschouwen wij het feit, dat zij in levensechte onderwijssituaties naar voren kwamen. Men kan bijv. culturele verschillen in democratische gezindheid langs de weg van attitude-meting beschrijven. Daarmee verwijderd men zich echter van de feitelijke processen waarin dergelijke verschillen zich manifesteren. Uiteraard vallen ook deze feitelijke processen in principe langs de weg van objectief onderzoek te benaderen. Men zou bijv. bandopnamen van discussies op bepaalde categorieën kwantitatief kunnen analyseren. De volgende impressie moge als stimulans tot dergelijk werk beschouwd worden!

#### SPONTANEÏTEIT EN AFWACHTENDHEID

Het eerste verschil zou men kunnen aanduiden als spontaneïteit in expressie tegenover een meer afwachtende en ook gesloten houding. Met Nederlandse groepen studenten pleeg ik een aantal bijeenkomsten nodig te hebben om te komen tot een klimaat waarin men zich voldoende vrij voelt om te discussiëren. Allerlei remmingen in dit opzicht, een sterk afwachtende en ook afhankelijke houding, waarvan de studenten zich soms duidelijk bewust bleken te zijn, moeten eerst worden overwonnen. Gaat men daarbij niet voldoende doelbewust te werk, slaagt men er onvoldoende in het initiatief steeds opnieuw terug te spelen naar studenten, dan slagen de laatsten erin de docent terug te brengen in de rol van het geven van een hoorcollege. De veel minder duidelijk gestructureerde discussie-situatie wordt aanvankelijk moeilijk verdragen. Opmerkelijk is

daarbij dat dit verschijnsel evenzeer optreedt, wanneer men zich tevoren voorstander van een discussiecollege heeft verklaard. Overigens blijkt het wel mogelijk te zijn dit klimaat fundamenteel om te vormen: in een latere fase pleegt spontane onderbreking door studenten van langer durende uiteenzettingen mijnerzijds regel te zijn.

De Amerikaanse groepen waarmee ik werkte, toonden zich vanaf het eerste moment zowel aanzienlijk minder terughoudend, als toleranter t.o.v. weinig gestructureerde situaties die kunnen ontstaan wanneer spontane en vrije meningsuiting de overhand krijgt.

Geheel in tegenstelling tot de Nederlandse situaties bestond de behoefte aan meer structuur hier soms bij mijzelf i.p.v. dat deze in de eerste plaats bij studenten bleek. Uiteraard kwam ook hier een aanloopperiode voor, waarin een bepaald klimaat ontstond, zich een bepaalde verhouding tot de leider van de groep ontwikkelde – een dergelijke gang van zaken valt als universeel kenmerk van groepsgedrag te beschouwen – maar deze werd niet gekenmerkt door hardnekkige pogingen mijnerzijds studenten tot actieve participatie te brengen.

Het gesignaleerde verschil in attitude werd nog op andere wijze zichtbaar dan in de houding t.o.v. de docent; nl. in het gedrag van discussie-leiders. Typerend in Nederlandse situaties was veelal strak vasthouden aan een tevoren uitgestippelde gedragslijn, bezorgdheid, dat de zaken uit de hand zouden lopen en in verband daarmee vaak sterk domineren van de gespreksleider. Als extreem Amerikaans voorbeeld hiertegenover diene het gedrag van een gespreksleider die er zich uitsluitend toe beperkte, enkele malen om verduidelijking van een standpunt te vragen. Tijdens de nabespreking was hij stellig van mening dat nog sterker directief optreden van zijn kant uit den boze zou zijn geweest. De verdediging van non-directief optreden t.o.v. leerlingen is trouwens iets dat mij bij Amerikaanse leraren herhaaldelijk opviel. Ook in dit opzicht contrasteerde de meer „child-centered” attitude van de Amerikanen met de opvatting van „krachtige leiding, streng zijn vooral in het begin”, die in Nederland zo frequent naar voren kwam. Minder sprak uit Amerikaanse reacties de koppeling ordeproblemen – onderdrukkend gedrag van de docent, hoewel de ordekwestie op zichzelf wel de belangstelling had. Dat het voorbarig zou zijn op grond van dit enkele gegeven te concluderen tot een meer democratische gezindheid t.o.v. de leerlingen aan Amerikaanse kant wordt duidelijk, wanneer men bedenkt dat de noodzaak van respect voor de leerling ook – niet uitsluitend – gemotiveerd werd met verwijzing naar pressie van de ouders. Naar bekend is, gaat in het Amerikaanse onderwijssysteem de invloed van ouders – georganiseerd in

parent-teacher-associations – op de dagelijkse gang van zaken verder dan in Nederland.

Een boeiende indicatie overigens van de invloed van een meer patriarchaal cultuurpatroon vond ik in één van de Amerikaanse groepen, waar twee van de deelnemers studenten uit Iran waren. Zij oefenden gezamenlijk pressie uit op de gespreksleider tot het geven van meer leiding en onderscheidden zich duidelijk van de anderen door opvattingen, waarin veel meer nadruk werd gelegd op eisen van de maatschappij, etc.

#### POSITIEVE EN NEGATIEVE EMOTIES

Kritiek uiten, negatieve gevoelens t.o.v. anderen tonen, van geprikkeldheid tot vijandigheid en agressiviteit: daarmee is een tweede kwestie aan de orde gesteld. Het is mijn indruk dat in Nederlandse groepen dergelijke reacties meer en duidelijker naar voren kwamen dan in Amerikaanse. Een vooronderstelling in eerstgenoemde groepen bleek vaak te zijn, dat discussies steeds een debat dienen te zijn, waarin standpunten die min of meer scherp tegenover elkaar staan, aangevallen en verdedigd worden. Herhaaldelijk vertelden discussieleiders achteraf dat zij ernaar streefden tegenstellingen op te sporen of uit te lokken. Dat men in een gespreksgroep er ook naar kan streven juist de verbindende elementen centraal te stellen, bleek soms een geheel nieuw gezichtspunt te zijn. (In de studentenmaatschappij leer je nu eenmaal dat je om jezelf te handhaven anderen moet overtuigen, werd naar aanleiding daarvan eens opgemerkt). In Amerikaanse groepen voerde veeleer het „being nice to each other” de boventoon. Ook expliciet werd soms het streven naar een cohesieve groep waardevol genoemd. Dit ging zover dat ik wel in Amerika, maar nooit in Nederland uiteenzette, dat het opsporen van tegenstellingen zinvol kan zijn. Ook verduidelijkte ik eens dat kritische interpretaties mijnerzijds de bedoeling hadden de persoon in kwestie te helpen, nadat eerder een – door de groepsleden erkende – tendentie was gesignaleerd om steeds een beschermende houding (iets als sympathie voor de underdog) aan te nemen t.o.v. iemand die aan kritiek blootstond. In Nederlandse groepen was juist de totale afwezigheid van een dergelijke beschermende houding t.o.v. de enkeling die is blootgesteld aan kritische oppositie *van een meerderheid*, iets waarvoor ik herhaaldelijk aandacht vroeg. Van de psychologische effecten van een dergelijke situatie bleek men zich vaak in het geheel niet bewust te zijn. De vraag kan gesteld worden, of de Amerikaanse houding betekent dat minder snel kritiek, irritatie t.o.v. anderen gevoeld wordt, dan wel dat deze minder snel geuit wordt. Een aanwijzing dat der-

gelijke gevoelens meer onder de oppervlakte zouden kunnen blijven, kreeg ik doordat er wel op werd ingegaan in rapporten die de deelnemers na afloop schreven over de gang van zaken. We zullen echter in het vervolg van onze beschouwing nog ingaan op een door Lewin ontwikkeld gezichtspunt, waaruit men kan afleiden dat de Amerikaan toleranter is t.o.v. bepaalde situaties die in Nederland tot irritatie kunnen leiden.

Nadat wij een verschil in groepsklimaat schetsten dat zeer schematisch en onnauwkeurig kan worden aangeduid als „gedeelde vijandschap” ten opzichte van „gedeelde vriendschap”, gaan wij nog even in op enkele daarmee verbonden aspecten. Bij het voorafgaande punt noemden wij de aanvankelijk optredende grote terughoudendheid, geremdheid aan Nederlandse zijde. Deze valt zeer wel in verband te brengen met angst voor kritiek en afkeuring. Meermalen werd mij dit motief dan ook genoemd als verklaring. Dergelijke beduchtheid dient men dan echter wel te zien in direct verband met het heersende klimaat, met reacties die van anderen verwacht worden. Dan nl. is begrijpelijk dat hij heel wel samen kan gaan met grotere weerbaarheid t.o.v. kritiek. Een gevoel van weerloosheid t.o.v. kritiek, pijnlijk getroffen zijn erdoor, is nl. iets dat mij soms trof in de houding van de Amerikaanse student. Zijn Nederlandse collega zou a.h.w. meer gewend zijn er mee om te gaan, daardoor minder weerloos maar tegelijkertijd behoedzamer en voorzichtiger zijn. Dit laatste niet in het uiten van kritiek, maar wel met niet-kritische, positieve bijdragen, die immers altijd kritiek van anderen kunnen uitlokken. Met meer gewend er mee om te gaan bedoelen wij dus niet, dat defensie-mechanismen zouden ontbreken, zodat kritiek verwerkt wordt en leidt tot zelfkritiek. Integendeel: juist de vrije uiting ervan, gecombineerd met de neiging zich te verdedigen, kan het immobiliseren van tegenstellingen, dat toch wel kenmerkend voor het Nederlandse klimaat lijkt, bevorderen.

#### COGNITIEVE ATTITUDES

Nadat wij in het voorafgaande ingingen op attitudes in het vlak van de tussenmenselijke verhoudingen, schenken wij enige aandacht aan cognitieve attitudes. Uiteraard zal bekend zijn het verschil tussen de meer pragmatische gerichtheid van de Amerikaan en continentale voorkeur voor abstracte bespiegeling. Natuurlijk gaat het om een accentverschil: met pragmatisch wordt niet bedoeld anti-intellectualistisch, zomin als abstracte bespiegeling persé verband met praktijkproblemen, functionele gerichtheid uitsluit.

Interessant was het nu een dergelijk accentverschil te ervaren, *in situa-*



*ties die strikt op zichzelf genomen, daarmee tegenstrijdig waren.* Van de Amerikaanse studenten werd nl. academische studie op het gebied van de pedagogische psychologie geëist; kennis van literatuur, wetenschappelijk inzicht dat voor een deel slechts in zeer indirect verband stond met de klaspraktijk. In het Nederlandse milieu daarentegen pleeg ik volledig afstand te doen van de gedachte van leerstofbeheersing als doelstelling (d.w.z. van meer abstracte kennis en inzicht als *uitgangspunt*; het is iets anders wanneer dergelijk inzicht naar voren komt in een zeer nauwe samenhang met het concrete groepsgebeuren). Ondanks deze feitelijke situatie blijkt op verschillende manieren de meer academische instelling van de Nederlandse a.s. leraar. Veelvuldig bijv. als aarzeling, onmacht of ook weigering op de basis van ervaringskennis over een onderwerp te praten. We weten nergens iets van af want we hebben het vak niet bestudeerd, is een gebruikelijke opmerking. De heiligheid van de wetenschap verbiedt a.h.w. deze af te leiden uit, toe te passen op kennis, oordelen en vooroordelen die men door jarenlang verkeren in onderwijssituaties heeft opgedaan. Amerikaanse studenten leken deze confrontatie veel minder te schuwen, toonden zich bijv. zeer vlot in het noemen of bedenken van voorbeelden en toepassingen – goede of verkeerde, dat blijft in het midden. Bij hen echter meer dan bij hun Nederlandse collega's kreeg ik de indruk van aarzeling en onzekerheid, wanneer het erom ging zich op het meer abstracte vlak zelf te bewegen. Gemakkelijker dan laatstgenoemde groep leken zij zich soms tevreden te stellen met half of slecht begrepen inzicht.

Natuurlijk komt over de stof heenlopen ook in Nederland voor. In ons verband van belang is echter de manier waarop dit gebeurt. Men kan bijv. een problematiek kritisch afwijzen zonder hem duidelijk onderkend te hebben, omdat hij niet past in de denkschema's die men zich eerder verworven heeft. Dit is iets anders dan het probleem weinig scherp te onderkennen, doordat men minder gewend is zich te bewegen in de sfeer van abstraherend denken zelf. Ook bij vergevorderde Amerikaanse studenten, die wel degelijk grote intellectuele *belangstelling* toonden, trof mij soms een soort angstige onzekerheid, wanneer het om de verwerking van theorie ging. Tegelijk echter leek mij ook de neiging tot verbalisme, logisch redeneren zonder duidelijke band met de werkelijkheid, kleiner.

Stelden wij eerder, dat de Nederlandse student minder in staat leek ervaringskennis en wetenschap tot produktieve integratie te brengen; een merkwaardige omstandigheid is, dat ervaringskennis wel gebruikt wordt om op het meer abstracte vlak kritisch te reageren. Een typisch Nederlandse situatie is die waarbij men zich ondeskundig acht om over een be-

paald onderwerp mee te praten, maar tegelijkertijd op grond van ervaring twijfelt aan de mening van de deskundige. Hiertegenover leek mij de Amerikaanse houding minder kritisch, hetgeen niet alleen impliceert opener, soms minder bevooroordeeld, maar ook volgzamer, gekenmerkt door meer geloof en vertrouwen in de expert. Een factor die hierbij mogelijk een rol speelt, is het wat de leerstofverwerking betreft zoveel schoolser universitaire systeem.

#### VERDERE INTERPRETATIE VAN VERSCHILLEN

Het is niet moeilijk om in het onderwijssysteem en in de totale maatschappijvorm van de Verenigde Staten en Nederland een aantal factoren aan te wijzen waarin men hetzij een parallel met, hetzij een verklaring van de besproken verschillen kan zien. Bijvoorbeeld vallen er zeker argumenten aan te voeren voor de stelling dat het Nederlandse V.H.M.O. als selectie-instituut functioneert. Stelt men daartegenover de grondgedachte „education for all”, die in verschillende opzichten in het Amerikaanse voortgezet onderwijs tot uitdrukking komt, waarbij bovendien het woord „education” zowel opvoeding als onderwijs omvat (de scherpe scheiding tussen beide begrippen die hier te lande soms gemaakt wordt, kent men niet), dan is het duidelijk dat dit laatste klimaat eerder aanleiding geeft tot het ontstaan van uitgesproken „child-centered” attitudes. Men kan wijzen op het contrast tussen onze zuilenmaatschappij, waarin verdeeldheid en tegenstellingen ruime kans krijgen naar voren te komen en het „melting pot” karakter van de Amerikaanse samenleving, dat een tendentie inhoudt juist het bindende, gemeenschappelijke centraal te stellen.

Het zou te ver voeren de talloze aanknopingspunten voor verdere beschouwing die de literatuur biedt te volgen. Slechts als illustratie van de mogelijkheden schenken wij kort aandacht aan een tweetal gezichtspunten. Erikson<sup>1</sup> stelt dat er een parallel bestaat tussen democratisch verlopende groepsprocessen in het Amerikaanse congres en in het Amerikaanse gezin. Het gaat daarbij om de ongeschreven wet, dat belangrijke politieke pressiegroepen (niet partijen!) bij stemmingen over zaken die hun eigen vitale belangen betreffen geen nederlaag mogen leiden. Dit principe voorkomt zowel dat bepaalde belangen (vertegenwoordigd door pressiegroepen) volledig overheerst worden als dat zij gaan domineren. In het Amerikaanse gezin ziet Erikson nu een soortgelijk proces optre-

<sup>1</sup> E.H. Erikson, *Childhood and Society*. 2e druk pag. 316 e.v.

den als op het politieke vlak; een proces van geven en nemen tussen de door verschillende gezinsleden vertegenwoordigde belangen. Alleen de moeder staat hier tot op zekere hoogte boven. Op deze manier leert men rekening te houden met elkaars belangen: voorrechten worden ontleend aan eerdere concessies, het ontstaan van voorrechten op de basis van leeftijd, status enz. wordt erdoor tegengegaan. Voortdurend herhaalde beslissingen ten gunste van één partij (zowel ouders als kinderen!) zouden het gehele proces ondermijnen. Erikson merkt hierbij op dat dit rekening houden met elkaars belangen iets geheel anders is dan liefde en respect voor de andere *persoon*. Dat een dergelijke constellatie niet leidt tot autoriteits- en prestigeconflicten, zonder neiging tot compromis, zoals wij die nog wel kennen, lijkt intussen duidelijk<sup>1</sup>.

Door Lewin<sup>2</sup> werd op briljante wijze een aantal verschillen tussen Amerikanen en Duitsers gebracht op de noemer van één verschil in persoonlijkheidsstructuur. Omdat zijn analyse ook enige licht werpt op door mij genoteerde verschillen ga ik er kort op in (uiteraard zonder het Duitse nationale karakter gelijk te willen stellen aan het Nederlandse). Lewin postuleert een gelaagde persoonlijkheidsstructuur. Daarbij zijn de meer perifere lagen open voor communicatie met anderen, de centrale lagen zijn meer persoonlijk, intiem, minder toegankelijk. Het verschil tussen Amerikaan en Duitser (wij stellen verder Nederlander) zou nu zijn, dat bij eerstgenoemde meer lagen tot het perifere gebied gerekend moeten worden dan bij laatstgenoemde. Daardoor is bij de Amerikaan het aantal gebeurtenissen in het tussenmenselijk verkeer en anderszins dat de kern van de persoonlijkheid raakt, veel kleiner dan bij de Nederlander. Wij lichten dit toe met een voorbeeld uit eigen ervaring. In een Nederlandse groep werd eens het voorstel van een gespreksleider om voornamen te gebruiken en elkaar te tutoyeren als prematuur en als geforceerd ervaren, waardoor het remmend werkte. Dit is geheel ondenkbaar in de Verenigde Staten, waar het mij trouwens opviel, dat men met allerlei zaken kwam aandragen die in Nederland al gauw als te persoonlijk om te bespreken beschouwd worden.<sup>3</sup>

1 Een uitvoerige beschouwing over het verband tussen autocratische gezinsideologie en factoren in het ruimere sociale milieu met empirische gegevens uit vijf landen, waarbij de V.S. werd gegeven door: G. H. Elder: *Role relations, sociocultural environments, and autocratic family ideology*. Sociometry 1965, 28 p. 173-190.

2 K. Lewin, *Social-psychological differences between the United States and Germany*. In: Resolving social conflicts, pag. 3 e.v.

3 Een empirische bevestiging van de hypothese, dat "disclosure of self" meer optreedt in de Verenigde Staten dan in Duitsland is gevonden door: S. C. Plog: *The disclosure of self in the United States and Germany*. J. soc. Ps. 1965, 65, p. 193-203.

Begrijpelijk wordt het ook door Lewin vermelde feit dat de Amerikaan minder snel reageert met kritiek of irritatie, dat wrijving in het tussensamenlijke vlak minder gauw ontstaat: „to take it easy” is gemakkelijker te realiseren, naarmate het zaken betreft die de kern van de persoonlijkheid minder raken. Evenzo zijn betrekkelijk nauwe, intensieve relaties zonder persoonlijke vriendschap voor de Amerikaan meer mogelijk.

Lewin maakt verder nog een aantal opmerkingen over de aard van het groepsverband in de twee cultuurvormen, die er op neer komen dat Amerikaanse groepen homogener zijn in die zin, dat het gemeenschappelijke meer op de voorgrond treedt. De relatief ontoegankelijke, weerstand biedende kern van de persoonlijkheid omvat immers minder lagen. Ook zouden groepen onderling meer homogeniteit vertonen (de rassenkwestie blijft buiten beschouwing!): een homogene groep in Nederland betekent, dat ook de centrale lagen van de persoonlijkheid min of meer gelijk zijn. Daarmee echter staat een dergelijke groep in duidelijk contrast tot een andere, intern eveneens homogene groep.

Hoewel volgens de theorie van Lewin de persoonlijkheidskern bij de Amerikaan „kleiner” is, zou deze kern heel wel vergelijkenderwijs *minder* toegankelijk kunnen zijn. Lewin geeft hiervoor verder geen argumenten. De uitlating: „we don't want to reveal ourselves”, die ik eens hoorde als karakteristiek van de Amerikaan, een uitlating die men op het eerste gezicht verbazingwekkend kan vinden omdat juist zoveel onthuld wordt, kan men in dit licht interpreteren. Het relatief grotere aandeel van de perifere lagen aan de totale persoonlijkheid tenslotte, brengt Lewin ook in verband met de meer extroverte, pragmatische, op actie en minder op bespiegeling en theorie gerichte instelling van de Amerikaan.

#### SLOTOPMERKINGEN

In de inleiding van onze beschouwing stelden wij, dat het moeilijk is om democratische gezindheid nauwkeurig te omschrijven. Men komt niet verder met het poneren van deugden als vermogen tot samenwerken, respect voor de ander, zelfstandig kritisch denken, enz. zo lang niet tevens duidelijk wordt, hoe deze eigenschappen zich in de realiteit manifesteren. Groepsprocessen en dus ook democratisch verlopende groepsprocessen zijn nl. van uiterst complex karakter. Slechts op één van de optredende complicaties hebben wij in het voorafgaande de nadruk willen leggen. Op de diepe wortels nl. die deze processen hebben in cultuur, maatschappijvorm en daarbij behorend systeem van onderwijs en opvoeding. De invloed daarvan is een psychologische realiteit, waaraan

begrippen als samenwerking, respect voor anderen enz. hun specifieke betekenis en gevoelswaarde ontlenen. Zeker zijn wij bij de beschrijving van deze psychologische realiteit onvolledig geweest; mogelijk zijn wij tot ongeoorloofde generalisaties gekomen: dit is nauwelijks te vermijden bij een zo complexe materie. Waar het om gaat is echter, dat men zich bewust dient te zijn van het belang van deze realiteit, bijv. wanneer een kwestie aan de orde komt als opvoeding tot democratie en de vraag naar de bijdrage van het onderwijs daaraan gesteld wordt. Met de omschrijving van idealen, de analyse van doelstellingen, hoe noodzakelijk ook, is men er niet. Men denke slechts aan de Amerikaanse pogingen tot democratisering en heropvoeding in Duitsland en Japan, kort na de tweede wereldoorlog en de voor een belangrijk deel teleurstellende ervaringen daarbij, om in te zien hoe moeilijk cultureel bepaalde weerstanden te doorbreken zijn. Een eerste voorwaarde om hierin te slagen is, dat men zich er zo nauwkeurig mogelijk rekenschap van geeft, waar en hoe dergelijke weerstanden optreden.

Of de factoren die wij schetsten opgevat moeten worden als te overwinnen weerstand dan wel als positieve verworvenheid, hangt af van de wijze waarop men de doelstelling: vorming van democratische gezindheid nader uitwerkt. Misschien is het een kwestie van democratische gezindheid de interpretatie van onze conclusies in dat opzicht aan de lezer over te laten!