

Kosmosonderwijs

Daan Lockhorst

Kosmisch plan

Jaren geleden heb ik naar aanleiding van de SLO-nota over Kosmische Opvoeding en Kosmisch onderwijsⁱ al eens gepleit voor een centrale aanpak van de ontwikkeling van een programma voor kosmisch onderwijsⁱⁱ. Het hoofdstuk over KOO in het nieuwe boekje ‘Montessorischolen in beweging’ⁱⁱⁱ geeft mij aanleiding om dit voorstel opnieuw te lanceren. Volgens de auteurs gaat Montessori ervan uit dat er aan de ontwikkeling van de kosmos en de mens een plan ten grondslag ligt dat zich in evolutionaire ontwikkelingen manifesteert. Nu is het lastig dat tegenwoordig vele groeperingen evolutie niet in het verlengde van een kosmisch plan zien, maar eerder een tegenstelling opmerken tussen deze beide denkbeelden^{iv}. Montessori ziet in ontwikkeling altijd een plan, dat geldt ook voor de ontwikkeling van kinderen, die verloopt volgens een door de natuur gegeven opeenvolging van gevoelige perioden waarin kinderen telkens een nieuw aspect van hun persoonlijkheid, een nieuwe vaardigheid verwerven. Breeuwsma^v merkt op dat vele ontwikkelingspsychologen vanuit de te bereiken eindtoestand terug redeneren. De actuele toestand is als het ware de voorafschaduw van de volwassenheid die uiteindelijk bereikt zal worden. Denkt men echter evolutionair dan ligt de toekomst open en wordt de ontwikkeling bepaald door het toeval en de mogelijkheden die de omstandigheden bieden. Er liggen voor een individu vele vormen van levensloop en volwassenheid open.

Voor de ontwikkeling van de kosmos geldt hetzelfde; is er een kosmisch plan dan kan men denken in termen van voorbeschikking, van het grote doel, waarin de mens een taak vervult om het werk van de schepping voort te zetten. Op die taak wil Montessori kinderen voorbereiden via de weg van het kosmische onderwijs. Denkt men echter Darwinistisch dan ontstaat verandering op lokaal niveau vanuit de actuele situatie als aanpassing aan heersende omstandigheden.

Pragmatische aanpak

Terecht merken de auteurs in ‘Montessorischolen in beweging’ op dat tegenwoordig in Nederland montessorianen niet meer uitgaan van de theosofie van Maria Montessori en een veel pragmatischer aanpak volgen bij de vormgeving van het kosmisch onderwijs. Startpunt is nu vaak de opsomming van kerndoelen die door de samenleving gesteld zijn. Hoofdstuk 2, waarin de praktijk op de Jan Vermeerschool beschreven wordt, bevestigt deze gang van zaken.

Een pragmatische aanpak is een correcte weergave van de huidige praktijk, maar mager vind ik het wel. Eigenlijk zouden montessorianen toch principiële uitgangspunten van het kosmisch onderwijs in de 21^{ste} eeuw moeten kunnen formuleren, die leidraad kunnen zijn voor verdere gezamenlijke uitbouw van KOO. Eerlijk gezegd vind ik het van armoe getuigen, wanneer we meer dan 50 jaar later^{vi}, onze beschouwingen nog altijd beginnen met de standpunten van Montessori alsof er al die tijd geen nieuwe ervaringen zijn opgedaan, inzichten niet verder zijn ontwikkeld en geen voorbeelden zijn ontstaan. Hoeveel sterker zou het eerste hoofdstuk zijn geweest, wanneer de auteurs hadden kunnen verwijzen naar algemeen in de NMV geaccepteerde uitgangspunten van KOO om dan wellicht nog kort aan te geven in hoeverre die hedendaagse inzichten voortborduren op Montessori en in hoeverre ze daarvan afwijken. Voedsel voor een dergelijke visienota is er genoeg; niet alleen de reeds genoemde SLO-publicatie, ook de notitie van de vroegere Projectgroep Montessori^{vii} vormen bronnen van inspiratie. Op het gevaar af in herhaling te vallen, wil ik hierna een aantal aspecten bespreken die mijns inziens in een dergelijke visie opgenomen zouden moeten worden.

Eén van de misverstanden, die niet zozeer bij montessorianen bestaan, maar die zij wel opwekken bij buitenstaanders door de wijze waarop zij schrijven over de ontwikkeling van kinderen, is dat de activiteiten van de leerling zelf uitgaat. Het uitgaan van de belevingswereld van kinderen en het aansluiten bij hun belangstelling door hun vrije keuze te laten zijn uitspraken die vaak in de eerste alinea's van de beschouwingen te vinden zijn. Voor je het weet denkt men dat het over Iederwijs gaat. Montessori-onderwijs is anders.

Cultuuroverdracht

Een juiste beschouwing over kosmisch onderwijs zou wat mij betreft moeten beginnen met de constatering dat de school een instituut is dat in dienst staat van de cultuuroverdracht van generatie op generatie. Alles is cultuur, zelfs dat wat wij natuur noemen. Wanneer een leraar met zijn klas de natuur intrekt, zullen ze op de kortste keer die natuur gaan benoemen. Men spreekt over verschillende soorten bomen, over kenmerken van bladeren en de vraag hoe je de ene vogel van de andere onderscheidt. De kennis die uitgewisseld wordt, is de vrucht van eeuwenlang onderzoek van vorige generaties; dat is cultuur. De wandeling in het bos blijft niet beperkt tot pure zintuiglijk gewaarwordingen.

Cultuuroverdracht is zowel in het belang van de gemeenschap als van de ontwikkeling van het individu. De gemeenschap wil ervan verzekerd zijn dat haar cultuur wordt voortgezet; kinderen moeten later terecht kunnen in de cultuur waarin ze opgroeien en er een eigen bijdrage aan kunnen leveren.

Cultuuroverdracht is een proces dat zich afspeelt tussen twee partijen, de volwassene en het kind. Wanneer we - zoals vaak gebeurt - de rol van het kind benadrukken en beschrijven zonder aandacht te geven aan de rol van de wederpartij, scheppen we een fout beeld van wat onderwijs eigenlijk inhoudt. Een visienota over KOO dient een uitvoerige analyse te bevatten over de symmetrische relatie tussen leraar en leerling. De rol van de leraar houdt veel meer in dan observatie, 'laat uw woorden geteld zijn' en een drie-traps-lesje. Voor de leraar in het voortgezet onderwijs heb ik die rol uitvoerig elders beschreven^{viii}; vele aspecten van die rol zijn voor KOO evengoed van belang. De leraar is in zijn of haar handelen, denken en spreken een belangrijk voorbeeld voor kinderen. Jonge mensen leren veel door imitatie en daarom is de omgang met volwassenen belangrijk, vooral wanneer de volwassene deskundig is op een bepaald terrein. Om deel te kunnen nemen aan de cultuur is niet alleen kennis nodig, men moet ook bedreven zijn in bepaalde vormen van denken, bijvoorbeeld om waarnemingen te kunnen systematiseren of processen te analyseren. In het gesprek met de leraar komt het denken van de leerling in het openbaar en wordt zo gevoelig voor discussie, feedback en reflectie. De leraar helpt de leerling daarmee op diens weg naar zelfstandigheid. Anders dan men vaak denkt is de montessorileraar niet afwachtend, maar integendeel zeer actief en voortdurend inhoudelijk in gesprek met leerlingen. Het gesprek is het voertuig voor ontwikkeling van het kind.

Van kosmisch naar kosmos

Een visienota over KOO dient ook uitvoerig in te gaan op de inhoud. Of die inhoud dan overeen stemt met de kerndoelen is van later zorg. Die inhoud wordt zeker niet alleen bepaald door de natuurlijke belangstelling van kinderen. Belangstelling komt bij kinderen niet zozeer van binnenuit, maar wordt opgewekt door de omgeving. Daarbij spelen het voorbeeld van anderen en inspiratie vanuit een rijke culturele omgeving een belangrijke rol. Om misverstanden te voorkomen: ik werk met de breedst denkbare betekenis van het woord cultuur, het is alles wat door mensen is gemaakt of bedacht en via sociale kanalen wordt doorgegeven.

Het aanbod van de school dient kinderen een volledig beeld te geven van de vele aspecten van hun leefomgeving, van de kosmos. Ik spreek liever van kosmos-onderwijs. Uit ervaring weet ik dat buitenstaanders terugschrikken van de term kosmisch; men vermoedt iets mysterieus, iets bovennatuurlijks en dat is nog niet eens zo gek, gezien de theosofie van Montessori zelf. Maar ons is het tegenwoordig te doen om een inzichtelijke beschrijving van de werkelijkheid. Inzichtelijk, dat wil zeggen dat de details hun plaats moeten krijgen binnen het geheel, zoals Montessori zelf dat ook benadrukt heeft. De ervaring leert^{ix} dat het kiezen van centrale begrippen een goede methode is om de inhoud te beschrijven en tevens te garanderen dat detail en grote lijn met elkaar verbonden blijven. Voorbeelden zijn kringloop, levensloop, sociale organisatie en ecologisch systeem; moeilijke begrippen, die leerlingen wel aan kunnen, mits ze opgevuld worden door inhouden die voor leerlingen te vatten zijn. Elk onderwerp dat aan de orde komt verheldert een aspect van een van de centrale begrippen. Rond zo'n centraal begrip kan een reeks van onderwerpen en activiteiten worden aangeboden, waaruit de leerling kiezen kan; een vitrine zoals Wijnolts en Bekema dat noemen in 'Montessorischolen in beweging'. In een Brits leerpakket voor voortgezet onderwijs werd de 'vitrine' rond emotioneel geladen begrippen als liefde, huwelijk en oorlog gevuld met literaire fragmenten, gedichten en beeldmateriaal.

De opbouw van een dergelijk programma voor kosmosonderwijs bestaat uit drie fasen: ten eerste het vaststellen van een sluitend systeem van centrale begrippen, een soort canon; vervolgens het zoeken

van de juiste vulling per begrip en ten slotte het didactiseren van die vulling. Deze activiteiten vereisen deskundigheid zowel op inhoudelijk als op leerplanontwikkelings gebied. Ik ben iedere keer weer onder de indruk wanneer ik zie hoe op een school een programma voor KOO ontwikkeld wordt, zoals bijvoorbeeld op de Jan Vermeerschool in Delft, op 't Heem in Hengelo (www.kosmisch.nl) en in Deventer, waar ik jaren geleden op bezoek was om KOO in de praktijk te zien. Uit ervaring weet ik hoeveel vindingrijkheid en inspanning leerplanontwikkeling kost en ik denk dat het voor de scholen zelf heel bruikbaar materiaal oplevert. Maar de montessoriwereld in zijn geheel zou principiëler te werk moeten gaan, zodat gegarandeerd wordt dat de inhoud ook aan alle eisen voldoet die we eraan kunnen stellen.

De ontwikkeling van een montessoriaanse methode voor KOO zou moeten starten met het opstellen van de canon door een groep van deskundigen op uiteenlopend gebied, bijvoorbeeld een natuurwetenschapper, een historicus, een antropoloog, een theoloog, een kunstkenner en een econoom. Waarom niet medewerking vragen van een aantal deskundigen onder montessorionouders of montessorileraren en hun voorstellen uitwisselen via internet? Vanuit de NMV zou een procesbewaker moeten worden aangesteld, die erop toeziet dat men werkt met het juiste inzicht in wat een centraal begrip inhoudt en die tevens zorgt dat de discussie op gang blijft. Want discussie zal het zeker opleveren; het is immers niet eenvoudig een beperkte verzameling van begrippen te vormen, waarmee een inzichtelijke beschrijving van de wereld om ons heen gegeven kan worden. Daarna zou een ontwikkelgroep aan de gang kunnen om voorbeelden van vitrinevulling samen te stellen. Goed plan?

Dr. Daan Lockhorst, voormalig natuurkundeleraar op het HML, is onderwijskundige en lid van het Wetenschappelijk Bureau van de NMV. Dit artikel is op persoonlijke titel geschreven.

-
- i. Tjitse Bouwmeester, e.a. (2001)
 - ii. Daan Lockhorst : 'Hoe geef je de wereld aan kinderen?', *Montessori Mededelingen* 25-2, 2001
 - iii. Mirjam Stefels en Michael Rubinstein: 'Montessorischolen in beweging', Garant, 2007
 - iv. Michael Ruse: 'Darwin of God een Broedertwist' (Ten Have, 2007) geeft een evenwichtige analyse van dit probleem.
 - v. Gerrit Breeuwsma: 'Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie', Boom, 1993
 - vi. Maria Montessori: 'To educate the human potential', 1948; in 1989 hernieuwd uitgegeven door Clio London
 - vii. Projectgroep Montessori: 'KOO Wens en werkelijkheid', Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, 1995
 - viii. Daan Lockhorst: 'Leerling en leraar in samenspraak', Garant, 2003
 - ix. Daan Lockhorst en Ton van der Meer: 'Tussen luisterschool en werkplaats', Wolters Noordhoff, 1996