

Spel en speelgoed bij Montessori

door C. Boerlijst

Pedagogisch-didactisch medewerker voor het montessori-onderwijs bij de Landelijke Pedagogische Centra.

Uit: 'Spel en Speelgoed', november 1985

Inleiding

Montessori's uitspraken over spel en speelgoed

- De literatuur tot 1923
- De literatuur in de jaren dertig
- De literatuur in de jaren 1946-1949

Nadere beschouwing

- Misverstanden
- Spelen en werken

Het kindbeeld bij Montessori, pedagogische en didactische consequenties

- Het kind en zijn ontwikkeling
- Pedagogische principes
- Didactische consequenties

Opvatting over het spel vanuit een montessori-invalshoek

Speltheorieën en Montessori

- Kern van het spelen bij Buytendijk
- Karakteristieken die Garvey aangeeft

Nabeschouwing

Lijst van geraadpleegde literatuur

Inleiding

De bedoeling van dit artikel is inzicht te geven in de opvattingen van Montessori over het spel en het spelende kind.

Hiertoe zal eerst worden nagegaan wat daarover in de primaire montessori literatuur (geschreven door Montessori zelf) te vinden is. Het is goed hierbij te bedenken dat Montessori een opvoedings- en onderwijsconcept ontwikkelde en geen speltheorie.

Haar uitspraken over spel en speelgoed moeten dan ook in dat licht worden gezien. Hoewel zo'n verzameling uitspraken wellicht wat gewild aandoet, biedt zij toch het voordeel dat de lezer precies weet wat Montessori zei.

Dit overzicht wordt vervolgens aan een nadere beschouwing onderworpen, waarbij de heersende spraakverwarring tussen spelen en werken ter sprake komt. De beschouwing toont aan dat het nodig is de visie van Montessori op het kind en zijn ontwikkeling nader te beschrijven, omdat het anders niet mogelijk is tot een juiste plaatsbepaling te komen van het spel. Zo worden derhalve het kindbeeld bij Montessori en de pedagogische en didactische consequenties die zij daaraan verbond, in vogelvlucht beschreven. Het blijkt dat Montessori het 3-6-jarige kind, de leeftijd waar het bij het spel vooral om draait, typeert als "de bouwer van de mens" en dat het kind -ook op andere leeftijden trouwens - bij zijn zinvolle activiteiten gedragsaspecten vertoont die als referentiekader kunnen dienen bij later te noemen spelkarakteristieken.

Maar eerst wordt nog ingegaan op een opvatting over spel vanuit een montessori-invalshoek. Daar wordt onderscheid gemaakt tussen activiteiten van het kind die met zelfexpressie en met zelfrealisatie te maken hebben. Dit onderscheid draagt er eveneens toe bij dat een beter vergelijk mogelijk is met wat speltheoretici naar voren brengen. Het is uiteraard onmogelijk daarbij zelfs maar een klein deel van de bestaande speltheorieën de revue te laten passeren. Dat is ook niet nodig om de bedoeling van dit artikel te verduidelijken. Er wordt volstaan met de presentatie van de spelkarakteristieken die Buytendijk en Garvey onderscheiden mede op basis van een breed literatuuronderzoek. Deze maken het mogelijk vast te stellen hoe de eerder bij Montessori onderscheiden gedragsaspecten zich verhouden tot deze karakteristieken.

In de nabeschuiving wordt tenslotte nagegaan welke spelvormen bij Montessori de volle aandacht kregen en welke onderbelicht bleven. Het blijkt dat bepaalde uitspraken van Montessori ook in eigen kring misverstanden hebben gewekt die doorwerkten in de praktijk van de school. Dit probleem is nu echter wel overwonnen.

Montessori's uitspraken over spel en speelgoed

Montessori heeft zich in veel van haar boeken uitgelaten over spel en speelgoed. Teneinde een zo zuiver mogelijk beeld te krijgen van haar opvattingen over dit onderwerp, wordt die literatuur op de voet gevolgd en wel in chronologische volgorde, zodat ook duidelijk wordt of er zich in het denken van Montessori bepaalde ontwikkelingen hebben voorgedaan. Dit laatste is natuurlijk geenszins uitgesloten, aangezien haar eerste uitspraken dateren uit 1909 en haar laatste uit 1949. Het is ook de periode waarin de ontwikkelingspsychologie een enorme vlucht heeft genomen.

De literatuur tot 1923

Uit enkele passages van het hoofdstuk over "Lezen" in De Methode (1909) kan worden opgemaakt dat in de Casa dei Bambini in Rome veel speelgoed aanwezig was:

"Die voorwerpen zijn voor het merendeel speelgoed; de kinderhuizen zijn niet alleen in het bezit van tafel- en keukengerei, hallen en poppen, zoals ik reeds gelegenheid had op te merken maar ook van kastjes, divans, bedjes, - het hele meubilair van een poppenhuis-; verder van dozen met huisjes, bomen, kudden schaapjes en andere diertjes van papier-maché, - celluloid poppetjes en eendjes, die in het water kunnen drijven, - van bootjes met matrozen, soldaatjes treintjes, die kunnen rijden - fabriekjes, boerderijtjes met woonhuisjes en paarden en koeien in omheinde ruimten, enzovoort; van een kunstenaar kreeg ik, voor een "kinderhuis" in Rome, prachtige vruchten van aardewerk." (I: 250)

Dit speelgoed wordt in verband gebracht met het.."spel voor het lezen van woorden".

Op de grote tafel stal ik allerlei aardige speelgoedjes uit: bij ieder hoort een strookje, waarop de naam staat geschreven. Ik vouw de strookjes dubbel, rol ie op en doe ze door elkaar in een doos en dan mogen de kinderen, die kunnen lezen, elk een papiertje komen trekken. Zij moeten dat meenemen naar hun plaats, het daar heel voorzichtig uitrollen, het zachtjes voor zichzelf lezen, zonder het aan hun vriendjes te laten zien en het dan weer oprollen_ zodat geheim blijft, wat erop staat; vervolgens gaan ze met het dichte papiertje in de hand naar de tafel. Daar moet het kind hardop de naam van het speelgoedje uitspreken en zijn briefje aan de leidster geven om haar te laten controleren of het goed is. zo'n papiertje wordt dan een geldstuk, waarvoor het genoemde speelgoed verkrijgbaar is. (I: 251)

Het speelgoed fungeert dus als een soort beloning, want als de leidster op het briefje gezien heeft dat de zaak in orde is, neemt het kind *"zijn speelgoedje, waar hij dan voor onbepaalde tijd beschikking over krijgt"*. De *"analfabetische vriendjes"* komen in dit spel ook aan hun trekken want de *"lezertjes"* getroosten zich dezelfde inspanningen om ook hen *"volgens recht en billijkheid"* van speelgoed te voorzien. Montessori is heel tevreden over het verloop van dit spel. Er is ook niet veel voorstellingsvermogen voor nodig om te beseffen dat al die arme kinderen dolblij zijn met het speelgoed, waarmee ze naar hartenlust kunnen spelen. (1: 252) Maar nu gaat er iets gebeuren waarover Montessori zich in hoge mate verbaasd toont. Zij ziet hoe de kinderen, als zij eenmaal in staat zijn de briefjes te ontcijferen, weigeren om het speelgoed aan te nemen. Ze blijven achter elkaar alle briefjes trekken om ze te kunnen lezen.

Ik keek hen aan en peinsde over het raadsel van die zieltjes, over de ontdekking, dat kinderen uit menselijk instinctverlangen te weten,-en dat kennis hen dan meerwaard is dan een spel zonder zin. (1; 252)

In plaats van al het speelgoed uit te stallen, worden er nu honderden strookjes geschreven met namen van kinderen, van voorwerpen, steden, kleuren, enz. Het blijkt dat de leeshonger van de kinderen bijna niet te verzadigen is. Zij laten zich ook niet afleiden door ballen en poppen die met opzet in hun nabijheid worden geplaatst. Kennelijk overheerst, i> "de vreugde van het weten".

In een voetnoot daterend uit 1918 merkt Montessori nog op dat de eerste kinderhuizen een schat aan speelgoed bezaten maar dat dit van lieverlee in het vergeetboek raakte, omdat de kinderen er niet om vroegen. Interessante bijzonderheid is verder nog dat wat in de oorspronkelijke vertaling van De Methode nog "Spel voor het lezen van zinnen" heet (2e druk, pag. 204), in latere bewerkte uitgaven omgedoopt is in "De opdrachten: Het lezen van zinnen". (I; 256) Aangenomen mag worden dat dit de goedkeuring van Montessori had.

In Zelfopvoeding I(1917) wijdt Montessori uit over de wijze waarop wij de kinderen die ter wereld komen, ontvangen. Zij constateert dat de omgeving daar slecht op is ingesteld. Er zijn maar heel weinig voorwerpen die het kind kan hanteren. Alles is afgestemd op de volwassenen. Maar ... poppen hebben wél huizen, salons, keukens, kasten: voor hen is alles wat de volwassene bezit, in het klein nagemaakt. Montessori merkt hierover op:

Het kind echter kan tussen al deze dingen niet leven; het kan er alleen mee spelen. De wereld wordt hem geboden als grap, omdat niemand nog aanneemt, dat hij een levend wezen is. Hij doet de ervaring op, dat de maatschappij hem een ironische ontvangst heeft bereid. (2: 17)

Het kind wenst zelf een werkzaam deel uit te maken van al de dingen die hem omringen; hij zou een eigen wastafel willen gebruiken, zichzelf aankleden, het haar van een echt hoofd willen kammen, zelf de grond willen vegen; hij zou zelf ook stoelen, tafeltjes, gemakkelijke stoelen, kapstokken, kasten willen bezitten. Wat hij wenst, is zelf te werken, een intelligent doel te bereiken, comfort in zijn eigen leven te hebben. Hij moet zich niet alleen uiterlijk als mens gedragen maar innerlijk zich vormen tot mens, dat is het overheersend streven van zijn natuur; zijn roeping.(2: 17)

In een geheel andere context wijst Montessori er in hetzelfde boek op dat het kind ondanks belemmeringen blijft volharden in oefeningen die nodig zijn voor zijn ontwikkeling. Wanneer het bv. in een periode verkeert dat het zintuiglijke en motorische een grote rol speelt en het derhalve behoefte heeft aan de inspanning van het tillen en verplaatsen van voorwerpen, dan voldoen "speelgoedjes" daar niet aan. Die zijn te licht voor de ledematen en te ingewikkeld om "de zintuigen te bevredigen die behoefte hebben de afzonderlijke gewaarwordingen te analyseren". En dan komt zij toch weer terug op wat zij al eerder schreef, namelijk dat die speelgoedjes in feite ijdelheden zijn, die scheve voorstellingen en parodieën van het werkelijk leven geven.

In de Engelse editie van Zelfopvoeding 11 (1917. De Nederlandse uitgave mist de delen I(Grammar) en II (Reading), omvattende de pag. 1-202.) geeft Montessori een levendige beschrijving van het werken met de taaldozen.(Deze activiteiten staan beschreven in "Het Montessori Materiaal deel 11",Boots, Heyenk).

De vreugde waarmee de uitvoering van de opdrachten gepaard gaat, doet haar opmerken dat de kinderen dit als een echt spel beleven. (3: 48-50)

In de aanvullingen die Montessori in 1918 op De Methode geeft, brengt zij het onderwerp "Gymnastiek en spel" ter sprake. Zij vraagt zich af wat "het spel in de buitenlucht" eigenlijk zou moeten zijn. En haar antwoord is dat het een zorgeloze en blijde aanwending van de energie zou moeten zijn die nog niet is opgebruikt. En dat is wel wat anders dan spel en gymnastiek "*als enig middel tot lichamelijke oefening, dus haast als een reactie tegen de gevaren van verveling*". (I; 118)

Over de zgn. sportspelen zegt zij het volgende:

Tegenwoordig wordt er veel gesproken over de grote morele invloed van de sport, niet alleen omdat sport energie aanwendt, die op abnormale wijze zich ophoopt en gevaar oplevert voor het innerlijk evenwicht door de wil gehandhaafd, maar, -en dit is één der belangrijkste factoren - omdat de sportspelen een nauwkeurig gebruik eisen van de daarbij te pas komende voorwerpen, en dus ook een nauwkeurige coördinatie van bewegingen en gedisciplineerde aandacht. Nauwkeurigheid is hoofdzaak bij de vervolmaking der bewegingen en daarbij ook het punt dat de medewerking van de volle aandacht vraagt. Hieruit volgt dat zulke spelen gevoelens van samenwerking wekken en een

prikkel zijn tot maximale inspanning; hetgeen, in vergelijking met het doelloze spel, een morele vooruitgang betekent. (1; 118-119)

Zij wil hier echter wel bij kwijt dat allerlei werkzaamheden in het dagelijkse leven dezelfde voordelen inhouden, hoewel het morele en sociale doel verschillend is. Dit acht zij in het laatste geval hoger. Het gaat namelijk niet alleen meer om oefeningen die de onderlinge samenwerking tot drijfveer hebben, maar de liefde van de kinderen voor hun omgeving. Spontaan verbeteren zij eigen fouten en die van anderen zonder zich op te houden met het zoeken naar de schuldige.

In een samenvatting van haar beschouwing zegt Montessori:

Al deze mogelijkheden zijn als spelen erg boeiend, maar niet noodzakelijk. Daarom brachten wij ze later niet meer ter sprake en wij stelden ervoor in de plaats praktische oefeningen en blijvende vaardigheden (als fietsen en zwemmen). Bovendien lieten wij deze zaken achterwege omdat ze niet licht te verwezenlijken zijn in de volksscholen. (1: 121)

Een ander interessant aspect dat in de 1918-editie van De Methode voorkomt, is de passage waarin Montessori het verleggen van staven en het combineren van hoeveelheden het begin van rekensommen noemt. Maar, voegt ze eraan toe, tegelijkertijd is het "een prettig spel" om voorwerpen op deze wijze te verplaatsen. In 'Das Kind in der Familie' (1923) zegt Montessori dat het meeste moderne speelgoed niet de geestelijke prikkels biedt, die het kind nodig heeft en zij gelooft dat het daarom ook verdwijnen zal. Zij stelt vast dat het speelgoed steeds grotere afmetingen heeft gekregen. De pop is bijna net zo groot geworden als een echt kind. Ironisch merkt zij op (lat wanneer dat zo doorgaat, het kind de rivaal van zijn pop wordt en het voor zo'n pop gemaakte meubilair zelf wil hebben. Dat zou een ware vreugde voor het kind zijn maar het speelgoed zou er wel mee verdwenen zijn. (S; 30-31)

De literatuur in de jaren dertig

In de hoeken die in de jaren dertig verschijnen, treden enige nieuwe gezichtspunten naar voren. In 'Het Geheim van het Kinderleven' (1935) herhaalt Montessori dat de kleuters in de kindertuinen geen speelgoed meer kozen hoewel zij daartoe gestimuleerd werden. Montessori verbindt hieraan nu de conclusie "*dat in het kinderleven het spelen misschien iets van lager rang is, waar zij hun toevlucht toe nemen hij gebrek aan iets beters,*" ... enz. Dat geldt trouwens ook voor volwassenen. Schaak of bridge spelen is leuk maar wel voor de vrije uren. Het betere en noodzakelijke werk gaat voor. Zo ook met kinderen. Die hebben altijd goed. zelfs dringend werk te doen. (6: 161)

Nu ook komt onder het kopje 'Vluchten' iets heel nieuws ter sprake, namelijk afwijkend gedrag. Ter verklaring hiervan valt Montessori terug op het begrip incarnatie: "*de psychische energie moet zich belichamen door de beweging en daardoor de handelende persoon tot een geheel smeden*". (5; 202) Als deze eenheid niet tot stand komt, ontwikkelen psychische kracht en beweging zich afzonderlijk en ontstaat er een "verdeeld mens". De geest die zichzelf zou moeten opbouwen door ervaring, opgedaan met beweging, vlucht dan in de fantasie. Het zijn de kinderen die zich wel willen hechten aan dingen, maar het niet kunnen. Zij zweven "tussen

verbeeldingen en symbolen". Het zijn kinderen die nooit stilzitten, hun bewegingen zijn ongeordend en doelloos.

Fróbel's spelletjes en gaven, zo zegt Montessori in het verlengde van haar betoog, zijn bedoeld om het symbolisme aan te moedigen.

Hij helpt het kind om zich voor te stellen, dat zijn blokken en stenen op verschillende manieren bij elkaar gezet, paarden, kastelen of tronen van koningen voorstellen. De neiging van het kind voor zulke symbolen leidt er toe, dat hij alle voorwerpen gebruikt alsof zij een elektrische knop zijn, die de fantastische verbeeldingen van zijn geest in het licht kan zetten. Een stok is een paard en een stoel een troon, een potlood een vliegtuig. Daarom geeft men speelgoed aan de kinderen, dat hen niet in staat stelt actief bezig te zijn, maar dat hun ideeën en illusies geeft. Het zijn alleen maar onvolmaakte en steriele afbeeldingen van de werkelijkheid. (6: 203)

Montessori zegt dat het speelgoed het kind niet brengt tot een werkelijke concentratie van de geest. Wel roept het op tot een hoge mate van activiteit maar evenzo snel is deze weer verdwenen. Toch is de volwassene ervan overtuigd dat die speelgoed-wereld de enige is waar het kind gelukkig in kan zijn. Een stuk speelgoed cadeau geven is bijna een ceremonie geworden.

Het is de enige vrijheid, die de volwassen wereld de mens tijdens het eerbiedwaardige tijdperk van de ontwikkeling gunt, in een tijdperk, waarin hij de fundamenteën zou moeten leggen voor een hoger leven. (6; 204)

In de lezingenreeks over opvoeding tot vrede (1932-1939), gebundeld in 'Frieden und Erziehung', zet Montessori zich af tegen het verwijt dat in haar opvoedingsconcept geen plaats is voor vreugde van het kind. Maar, zegt zij zonder omhaal, het kind speelt niet, het werkt! Het wil alles doen! En, voegt zij eraan toe, de mens vindt zijn geluk niet in het spel dat losstaat van het leven. (7; 60)

Het kind beleeft geen vreugde aan het spel, het wil zijn tijd niet verdoen met nutteloze dingen. Het zoekt een bepaald doel wat de volwassene de verplichting oplegt een omgeving te scheppen waarin het kind zich echt kan ontwikkelen. (7; 94)

In 'Door het Kind naar een Nieuwe Wereld', een samenvattende bundeling van voordrachten die zij in de jaren 1936-1939 hield, toont Montessori zich bewust van het feit dat er van alle kanten op wordt gewezen, dat het kind zich in zijn spel ontwikkelt en dat de opgroeiende mens zijn karakter in spel en sport vormt. Zij reageert daarop als volgt:

Niet het spel zelf heeft echter deze vormende invloed; doch bij de tegenwoordige onderwijsvorm komen alleen in het spel nog de spontane handelingen van het kind tot hun recht. Indien het spel een gunstige invloed uitoefent - en nooit hebben wij ons tegen het spel verklaard, nooit zouden wij een positieve levensbehoefte haar bevrediging willen ontzeggen - kan men toch kwalijk ontkennen, dat vrije en spontane arbeid nog grotere voordelen biedt. Zou men soms spelende zijn karakter kunnen vormen en het daarna kunnen bewaren en doen gelden in het ingewikkelde leven van arbeid, machines en wetenschappelijke ontwikkelingen? (8; 64)

In hetzelfde boek schetst Montessori nog eens uitgebreid de ontwikkeling van het speelgoed. Zij constateert een steeds grotere gecompliceerdheid en tegelijkertijd een toename van de afmetingen. De poppen kunnen enige woorden spreken, lopen een

paar pasjes en kunnen zelfs huilen. En toch lijkt het, zo zegt ze, alsof dit speelgoed de kinderen geen groter plezier verschaft dan het vroeger deed. Feitelijk komt ze dan tot dezelfde conclusie als die in Zelfopvoeding I (genoemd in het begin van dit artikel), namelijk dat het kind veel meer gebaat is met hantering van de echte dingen en de oefeningen in de realiteiten van het leven.

Laten wij ons dan eens voorstellen, dat die grote pop, die "Pappa" en "Mamma" kon zeggen, en een paar pasjes kon doen, plotseling een kind wordt; dat de tafel, die zo keurig voor de poppen gedekt werd, nu voor dat kind en zijn makkertje dient. Het ene kind is gelukkig het andere te mogen vragen en de andere is er trots op, in het huis van dit vriendje, met al dat echte speelgoed, gevraagd te worden. Nu begint een werkelijk leven. Een van die tweekinderen is gastvrouw en schenkt thee aan eenecht theetafeltje en zij en haar gast zijn zich bewust van hun waardigheid en proberen zich zo keurig mogelijk te gedragen. (8: 199)

Zij tekent hierbij aan dat het kind zich met deze activiteiten een ander doel stelt dan de volwassene. Het gaat het kind erom alle dingen zelf te kunnen doen. Het doel is niet te genieten van het resultaat, maar het zelfstandig verrichten van alle handelingen die daartoe leiden.

De literatuur in de jaren 1946-1949

In een reeks nieuwe publicaties in de jaren 1946-1949 laat Montessori zich uiteraard ook weer uit over spel en speelgoed. In 'Education for a New World' (1946) spreekt zij van een natuurlijke dispositie van het "jonge" kind voor de verwerving van cultuur. Maar de maatschappij laat het kind geestelijk in de kou staan want het moet slapen en spelen. Psychologen geven toe dat het jonge kind zijn omgeving absorbeert, maar, zo vraagt Montessori zich af, hoe kan een kind in zo'n gecompliceerde wereld cultuur absorberen als het wordt overgelaten aan zijn speelgoed en het bouwen van kastelen van zand? Spel wordt als het ware verheven tot iets mystieks waar de volwassene vol eerbied van af te blijven heeft. Als, zegt Montessori, het kind inderdaad beschikt over het vermogen op gemakkelijke wijze cultuur te absorberen, dan dienen wij zijn omgeving zodanig in te richten dat dat ook kan plaatsvinden.

Maar dan kan natuurlijk niet met speelgoed worden volstaan. Kinderen geven juist de voorkeur aan al die voorwerpen en activiteiten die hen helpen greep op de werkelijkheid te krijgen. (9: 12)

Wanneer Montessori het over de driejarige kleuter heeft, dan schetst zij hoe deze voortdurend met zijn handen bezig is en alles aftast om zijn omgeving te verkennen. De hand is dan het directe orgaan niet behulp waarvan het geestelijk fundament wordt gelegd voor begripsvorming. Maar wat doen de volwassenen? Zij verwijzen het kind naar zijn speelgoed - liet verkeert immers in de gezegende leeftijd van het spel en daarom is het speelgoed gecreëerd - en het mag in het zand spelen en niet water. Maar vooral niet te veel water, want dan mocht het eens nat worden en zand en water bij elkaar geeft al gauw een vieze boel. Volwassenen zien wel dat het kind hen wil imiteren in hun werk, maar daarvoor in de plaats geven zij hem dingen die dat niet mogelijk maken.

Het speelgoed is zo belangrijk geworden dat de mensen denken dat het een hulpbron is voor de intelligentie. Maar er steekt geen realiteit in en daarom verliezen

de kinderen er snel hun belangstelling voor. Het kind op deze leeftijd, zegt Montessori, probeert ernstig en aanhoudend zich in al zijn levenssituaties door imitatie van ouderen te vervolmaken. Als het daartoe niet de gelegenheid krijgt, ontstaan er deviaties. (9: 63-64)

In 'What You Should Know About Your Child' (1948) geeft Montessori aan dat het duidelijk is dat het spel een belangrijke invloed heeft op de ontwikkeling van het kind. Zij geeft ook de karakteristieken van het spel aan. Achtereenvolgens noemt zij:

- de activiteit van het kind bij het spel wordt niet opgedragen of opgelegd door een volwassene;
- het doel van het spel of de erin opgesloten activiteit ligt in het spel of de activiteit zelf en niet daarbuiten;
- na het kiezen van een of andere activiteit in de vorm van spel herhaalt het kind steeds weer de daarbij betrokken handelingen (9: 112).

Voor opvoeders is het van belang om te weten, zo voegt Montessori eraan toe, dat "het plan van de natuur om de liefde voor het spel in het kind aan te leggen, dient om de ontwikkeling van het kind te helpen". En terug grijpend op eerder beschreven gebeurtenissen in de kindertuinen, schrijft ze:

In onze kindertuinen komen wij tegemoet aan de natuurlijke liefde van het kind voor het spel, maar wij laten daarbij de spelactiviteiten van het kind de realiteit zo dicht mogelijk benaderen. Men moet de voorwerpen en het materiaal in onze kindertuinen bestuderen en zien hoe de kinderen de oefeningen van het dagelijkse leven en de zintuiglijke oefeningen uitvoeren om zich te realiseren met welke heilzame gevolgen de spelactiviteiten van de kinderen gericht kunnen worden op de echte dingen in plaats van inbeeldingen en op werkelijkheid in plaats van fictie. Duidelijk wordt dan dat het plezier in de spelactiviteit wordt vergroot door dit contact met de realiteit. (10: 112-113)

In 'Aan de Basis van het Leven' (1949) komt Montessori nog eens terug op reeds eerder beschreven speelgoed-, zand- en waterkwesties. Ze stelt verder vast dat in landen, waar zich niet zo'n speelgoedbeschaving heeft ontwikkeld als in de westerse wereld, de kinderen op een heel andere manier bezig zijn.

Ze zijn veel rustiger, opgewekter en gezonder, terwijl zij hun inspiratie voor bezigheden ontleen aan de activiteiten die zij om zich heen zien. Ze zijn normale menselijke wezens die de voorwerpen van de volwassenen hanteren en gebruiken. Wanneer moeder wast, of brood bakt(...) dan doet het kind het ook, als hij de dingen ervoor heeft. Het lijkt imitatie maar het is een intelligente, zelfstandig kiezende imitatie, ontstaan uit de inspiratie van de omgeving; hij bereidt zich voor op het leven in zijn eigen omgeving.(11: 182)

Montessori verhaalt over een jongetje van vier en een half jaar dat grote belangstelling aan de dag legt voor de globes. Oudere kinderen moeten hem vertellen waar New York ligt en Amsterdam. Hij wil dat weten want zijn vader gaat elk jaar twee keer naar Amerika. Wat een rust moet het hem gegeven hebben, stelt Montessori vast, dat hij erin slaagde een oriëntatie te vinden in zijn geestelijke wereld, zoals hij gewend was te doen in de fysieke wereld. En zij voegt er onmiddellijk aan toe:

Speelgoed en sprookjesverbeelding vertegenwoordigen twee behoeften, speciaal van deze levensperiode: de eerste is, de drang zich in onmiddellijke verbinding te stellen met de omgeving, en deze te beheersen, waarvan een grote geestelijke ontwikkeling het gevolg moet zijn. De andere openbaart de kracht van de verbeelding, en zo zeer, dat het kind deze op zijn speelgoed richt. Indien wij hem op dit ogenblik voorwerpen geven die verband houden met werkelijke dingen voor het spel der verbeelding, dan is dit een hulp, die hem bovendien in een meer aangepaste relatie tot de omgeving stelt. (11: 191)

In een passage over "Geestelijke ontwikkeling" in hetzelfde boek, beschrijft Montessori dat de kleuter niet alleen een "voorwerp van belangstelling" nodig heeft, maar ook nauwkeurig de wijze van hanteren moet weten. Het kind wil dit ook; blijkbaar heeft het het onbewuste doel zijn eigen bewegingen te coördineren. De herhaling van de handeling is een typisch kenmerk van dit verschijnsel. Eigenlijk gaat dit op dezelfde wijze als bij sport of in een spel dat wij met enthousiasme herhalen, zegt Montessori. Dan ligt het doel ook in het trainen van de bewegingsvaardigheid en niet om de bal op een bepaalde manier voort te bewegen. Zo stelt zij vast:

We zouden natuurlijk kunnen zeggen, dat in al zijn oefeningen het kind alleen maar speelt. Maar dit zijn dan spelen die helpen om bekwaamheden te verkrijgen die nodig zijn voor de vorming en voor de ontwikkeling. (11; 194)

In 'Het Onbegrepen Kind' (1949) tenslotte spreekt Montessori over het "tijdperk van het spel" waarin het onbewuste scheppingswerk van het kind geordend wordt en dit hem ook bewust wordt. (12; 91) Dit is dan de periode van 0-6 jaar.

Nadere beschouwing

Misverstanden

Het is op basis van het voorafgaande moeilijk vast te stellen hoe belangrijk Montessori het spelen van kinderen vindt. Stellig staan de door haar genoemde spelactiviteiten niet zo centraal dat men zou kunnen spreken van een bepaalde speltheorie van Montessori. Die activiteiten lijken deel uit te maken van een veel omvangrijker geheel waarin trouwens het begrip werken veel vaker voorkomt dan het begrip spelen. Zelfs zou men, afgaande op bepaalde citaten, kunnen veronderstellen dat het spelen bij haar ondergeschikt is aan het werken: "het kind speelt niet, het werkt" (par. 2.2). Zoiets klinkt als een vloek in de oren van hen die nu juist het spelen als de voornaamste activiteit van het jonge kind beschouwen. En al zegt Montessori vooral in later jaren nog zoveel gunstige dingen over het spel, al spreekt ze zelfs van het "tijdperk van het spel", dit alles klinkt in de oren van de criticus tamelijk obligaant en overtuigt hem geenszins. Hij zal het uitleggen als een concessie die Montessori deed omdat zij tegen de brede stroom van het kinderpsychologische feitenmateriaal niet meer kon oproeien.

Ongetwijfeld kan de montessori-literatuur tot een aantal misverstanden leiden. Dat heeft het in eigen kring bijvoorbeeld gedaan ten aanzien van de vrije expressie. Wat dan te verwachten van de "niet gegrepenen" die zagen hoe een opvoedingsmethode, waaraan volgens hen zeer kwalijke kanten zaten, furore maakte. Van het begin af aan heeft deze methode onder de verdenking gestaan van intellectualisme: de kleuter onder het mom van vrijheid dingen op te willen leggen die niet des kleuters

zijn. Met betrekking tot het spel culmineerde de kritiek wellicht bij Spies (13; 3) die stelde dat de geschiedenis van de "perversie van het spel" eindigde bij Montessori: "Het spel werd een middel. Leerspeelgoed heeft werken tot doel. (...) Weg met de poppen - bezems en stofdoeken in de hand, het lokaal schoonmaken; stereometrische lichamen, metrisch verdeelde stokken: trainingsmateriaal met een uitnodigend karakter en de mogelijkheid tot zelfcontrole. (...) Wat blijft er van het spel over? Het verdween in de doelen." Wordt de montessoriaan niet bedroefd van zo'n voorstelling van zaken? Dat zo'n karikaturaal beeld kon ontstaan? Een beeld dat niet klopt met de persoon van Montessori, niet met haar ideeën in hun samenhang en niet met de praktijk - zeker de huidige - van de montessorischool. Stellig is het ook een kwestie van spraakverwarring zoals bijvoorbeeld bij het gebruik van de begrippen spelen en werken. Het lijkt daarom goed deze eens nader te bekijken.

Spelen en werken

Men is er nog steeds niet in geslaagd sluitende definiëringen van deze begrippen te vinden. Daartoe zal hier ook geen poging worden gedaan. Wel wordt getracht te zodanig te beschouwen dat de uitkomst functioneel is voor het verdere betoog.

Werken is een begrip dat vooral verbonden is met de wereld van de volwassenen. Werken geschiedt in de eerste plaats als maatschappelijke noodzaak. Het is productgericht en het doel van de activiteit is niet in het werk zelf gelegen. Het gaat meestal niet met vreugde gepaard; zo wel, dan is dat meegenomen. Werken op school door kinderen ademt vaak dezelfde sfeer. Het is doorgaans niet leuk maar het moet nu eenmaal. Het verplichtende karakter neemt steeds sterker vormen aan naarmate de kinderen ouder worden. De ontwikkeling van een juiste werkingstelling is een pedagogische opgave en dient langs de weg der geleidelijkheid plaats te vinden.

Jonge kinderen, zeg tot 6 jaar, zijn aan werken nog helemaal niet toe. Zij hebben een spelinstelling en daaraan dient volledig te worden tegemoet gekomen. Als kleuters al niet meer de dingen mogen doen die ze leuk vinden ... De komende integratie van kleuter- en lagere school tot één basisschool (het artikel is verschenen in 1985 F.K.) wordt door velen als een gevaar gezien omdat de identiteit van de kleuter daarin verloren dreigt te gaan.

Ervan uitgaand dat deze schets in grote lijnen klopt, lijkt de veronderstelling niet al te gewaagd dat hij samenhangt met het wereldbeeld van de volwassenen. Werken behoort tot de ernst des levens (dat van de volwassenen), kinderen moeten daarop worden voorbereid maar de kleintjes dien je daar buiten te laten - die hebben recht op een vreugdevol bestaan.

Zonder dat laatste ook maar in het minst in twijfel te trekken, kan toch de vraag worden gesteld of met de hantering van de begrippen spelen en werken aan het kind voldoende recht wordt gedaan. Met andere woorden, speelt die kleine alleen maar of, wellicht beter gezegd, benadert hij de dingen die hij in zijn wereld ontmoet alleen maar of hoofdzakelijk met een spelinstelling? Als men deze vraag bevestigend beantwoordt, dan wordt spelen wel zeer breed gedefinieerd en zou men zich moeten

afvragen of er niet een beter woord voor te bedenken valt. Onderstaande voorbeelden mogen dit verduidelijken.

Is het spelen als:

- de baby in een eindeloze reeks pogingen probeert zich van zijn rug op zijn buik te draaien?
- de peuter met kracht het recht opeist om zelf de lepel en vork te hanteren bij het eten?
- de peuter in een onbedwingbare tastlust overal met zijn vingers aan zit?
- de kleuter in een niet te stuiten woordhonger de volwassene het hemd van het lijf vraagt?
- het ontwakende ik-bewustzijn van de kleuter zich in een duidelijke eigen wil bij voortdurend manifesteert?

Het lijkt erop dat deze vragen ontkennend beantwoord moeten worden. Zelfs vanuit het idee van spelinstelling lijkt dat het geval te zijn. Toch gaat het hier om heel cruciale gedragingen uit het leven van jonge kinderen.

Nog eens terugkomend op de bewering dat de tegenstelling spelen-werken afkomstig is uit het wereldbeeld van de volwassenen, zou er hier aan toegevoegd kunnen worden dat gemakshalve al het gedrag van jonge kinderen, dat dus geen werk is in de zin zoals volwassenen dat beleven, spelen wordt genoemd. Hiermee kan een vooroordeel tot uitdrukking worden gebracht dat belemmerend werkt op een onbevengden kijken naar kinderen. Dit laatste houdt in dat men het kind wil zien zoals het is en zich ontwikkelt. Dat kan niet vanuit een of andere speltheoretische opvatting, althans niet bij Montessori. Deze heeft haar volle aandacht gegeven aan het ontwikkelingsproces in zijn geheel en waaruit dat voortkomt. Dat zal hier kort moeten worden beschreven om een basis te leggen voor haar speloptiek.

Het kindbeeld bij Montessori - pedagogische en didactische consequenties

Het kind en zijn ontwikkeling

Terwille van de beknoptheid zal de beschrijving van de visie van Montessori op het kind en zijn ontwikkeling worden beperkt tot de leeftijdsfase van 0-6 jaar en bovendien tot de grote lijnen daarvan. Dit levert voldoende materiaal op om tot een plaatsbepaling van het spel bij Montessori te komen, temeer daar deze leeftijdsfase cruciaal is voor de discussie over het spelen van kinderen. Er zal tevens worden gewezen op de pedagogische en didactische consequenties van de opvattingen, daar theorie en praktijk bij Montessori een onverbreekelijk geheel vormen.

Wanneer men de verschillen aanschouwt tussen een pasgeborene en een kind van zes jaar, dan kan men niet anders dan met verwondering en wellicht bewondering vaststellen dat er door dat kleine persoontje een immense prestatie is geleverd. Het kind zelf heeft daar geen weet van. Het heeft gewoon geleefd - actief tot en met - en het grote werk met vreugde verricht, tenminste als het zinvolle hulp ondervond vanuit zijn omgeving. Vele volwassenen hebben geen oog voor dat grootse opbouwwerk en misschien komt dat wel omdat alles zo vanzelfsprekend lijkt te gaan.

Zeker in de eerste drie levensjaren is er eigenlijk geen directe bemoeienis met dat groeiproces. Het kind is daar ook niet van gediend, het wendt zich af wanneer hulp wordt geboden die het niet verlangt en het wordt "stout" als het belemmeringen op zijn weg vindt. De taak van de volwassene beperkt zich ertoe dat alles in redelijke banen verloopt en verder dele hij de levensvreugde van het kind. Misschien vraagt hij zich in stomme verbazing af hoe het komt dat de kleine zijn moedertaal zo perfect gaat beheersen, niet gehinderd door enige kennis van grammatica of syntaxis, terwijl hijzelf zich zoveel moeite moet getroosten om zich een vreemde taal eigen te maken.

Volgens Montessori vertoont de ontwikkeling van de geestelijke functies bij kinderen karakteristieken die bij de volwassenen niet meer voorkomen. Dat is nu juist het principiële verschil in de structuur van de hersenen bij kinderen en bij volwassenen. Gedurende de gehele jeugd vindt er groei plaats, terwijl deze bij volwassenen is voltooid. Dat geldt zowel voor de lichamelijke als geestelijke functies, die wel te onderscheiden maar niet te scheiden zijn. Daarom ook is een gezond opgroeien van zo essentiële betekenis voor het kind en de samenleving. Het meest cruciaal zijn dan de eerste levensjaren. Dat ligt voor de hand omdat alles wat er verder volgt daarin zijn basis vindt. Maar vooral ook omdat de ontwikkelingsprocessen niet omkeerbaar zijn. Wanneer er deprivaties optreden, bijvoorbeeld in de taalontwikkeling, dan zullen deze later niet dan met grote inspanning gecompenseerd kunnen worden en dan nóg wordt nooit meer het niveau bereikt dat in wezen in aanleg gegeven was. Dat hangt samen met de gevoelige perioden die zich in de ontwikkeling van elk mensenkind voordoen.

Nu is de geest van het kind van 0-6 jaar zo ingesteld dat hij onbewust grote hoeveelheden indrukken uit de buitenwereld in zich op kan nemen. Montessori spreekt hier van een absorberende geest, die aanvankelijk heel globaal is georiënteerd maar, op grond van zijn eigen ontwikkeling, tot steeds grotere differentiatie in staat is.

Een ander fundamenteel verschijnsel in het kinderleven is het streven naar zelfstandigheid. Alles in het leven van het kind is erop gericht zich los te maken uit de aanvankelijke positie van volslagen afhankelijkheid en zich de vaardigheden en bekwaamheden eigen te maken waartoe het potentieel in staat is. Deze drang is zo sterk - Montessori spreekt van een levenswet- dat het kind met kracht zijn rechten opeist en verdedigt. Allen die met jonge kinderen te maken hebben, weten daarover mee te praten. Aan energie ontbreekt het het kind bepaald niet. Integendeel, met een ongebreidelde voortvarendheid voert het zijn acties uit en de volwassene moet oppassen dat hij er niet moe van wordt. Zo is activiteit eveneens een hoofdkenmerk van het gedrag van het kind. Leven is activiteit, zegt Montessori. Dat uit zich bij jonge kinderen in beweging, maar deze mag beslist niet als een louter lichamelijk bezig-zijn worden opgevat. Het gaat om complexe psychomotorische processen waarbij het uiterlijke gedrag volgens een vast grondplan al in de hersenen is voorbereid. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het gedrag van de zuigeling: eerst is er een periode van diepe aandacht voor de bewegende lippen van de sprekende volwassene alvorens hij met zijn eigen lippen en tong gaat "experimenteren". Dan produceert hij alle klanken die er in alle talen op de wereld maar te bedenken zijn. De cultuur waarin hij opgroeit, maakt dat datgene beklijft wat hij in die cultuur nodig heeft. De ontwikkeling van het spraakorgaan is weer een noodzakelijke voorbereiding voor de

verdere taalontwikkeling waarbij de motoriek een grote rol blijft spelen. Voor het kind de dingen kan benoemen, zal het ze aanwijzen om zijn bedoelingen kenbaar te maken. Maar is eenmaal het moment van rijping aangebroken waarop die benoeming gaat plaatsvinden, dan vertoont het kind een ware woordhonger. Het wil van alle dingen weten hoe ze heten en het is de volwassene die in belangrijke mate meebepaalt wat het kind gaat weten. Aan de activiteit van het kind zal het niet liggen, ook niet voor zover het verdere interne processen betreft: op basis van de verkregen woordenschat vormen zich structuren die er uiteindelijk toe leiden dat het kind een taal spreekt met alle ingewikkeldheden van dien. Hier ligt ook het punt waarvan Montessori zegt dat alleen het kind dit tot stand kan brengen. Wat eenmaal de geest is binnengekomen, is onderhevig aan scheppende krachten die in het kind zelf gelegen zijn en waar de volwassene buiten staat ("Het geheim van het kinderleven"). Deze aanvankelijk onbewuste verbeeldingskracht (creativiteit) zal in een latere levensfase, na het 6e jaar, bewust worden aangewend. Het verloop van deze ontwikkeling - van onbewust naar bewust - is kenmerkend voor alle functiegebieden. Zo begint de sociale ontwikkeling al heel vroeg in de eerste contacten met de moeder. Geheel onbewust weliswaar maar daarom niet minder belangrijk als fundamentele grondslag voor de verdere sociale ontwikkeling. Voor zijn geestelijke ontwikkeling heeft het kind prikkels nodig: het richt zich op de buitenwereld. De urgentie daartoe is volgens Montessori zelfs zo groot dat de geboorte plaatsvindt terwijl het kind lichamelijk nog een volslagen hulpeloze is.

Nu vertoont die buitenwereld grote verschillen. Kinderen worden geboren in de tropen en bij de poolcirkel, bij natuervolken en in wereldsteden. Maar waar het ook ter wereld komt, het vertoont een aanpassingsvermogen dat hem in staat stelt een volwaardig lid te worden van de samenleving waarin het opgroeit. Ware het mogelijk een zuigeling, die duizenden jaren geleden werd geboren, nu te laten opgroeien, hij zou er geen greintje moeite mee hebben ondanks de immense culturele verschillen tussen de tijdperken. Het kind pikt uit de cultuur waarin het opgroeit dus de elementen die het voor zijn ontwikkeling nodig heeft.

Nu valt op goede gronden aan te nemen dat waar ook ter wereld en in welke tijd dan ook zuigelingen altijd hebben gekeken naar de lippen van de volwassene om hun eigen spraakontwikkeling op gang te brengen. Overigens, is het geen wonder dat ze uit de veelheid van indrukken juist dát eruit pikken wat ze nodig hebben? Maar voor andere functiegebieden ligt dat verschillend. Neem de fijne handmotoriek. In het leven van het kind doet zich een periode voor dat zijn organisme buitengewoon gevoelig is voor de ontwikkeling van juist die functie en dus in de omgeving de elementen zoekt die de behoefte kunnen bevredigen. Maar dat is nu juist cultuurbepaald. In een cultuur waar wordt geschreven zit het kind uit eigen beweging al gauw met een potlood of iets dergelijks in zijn hand want dat is het specifieke handattribuut in die cultuur. Waar niet wordt geschreven zoekt het kind andere dingen - naalden, pennetjes of wat dan ook. Deze intentionaliteit kan in geen geval los worden gezien van de diepe drang tot zelfstandigheid die intrinsiek motiveert tot realisering van wat binnen de mogelijkheden van het kind ligt en die toegerust is met dat typische vermogen tot imitatie. Dat is heel wat bij elkaar. Maar de zesjarige is ook al heel wat. Dat dat weinig wordt beseft door de volwassenen komt waarschijnlijk omdat ze er zo weinig bemoeienis mee hebben gehad. In hun

beleving gaat er pas echt wat gebeuren als zij er directe invloed op hebben, terwijl juist het zélf doen de kern vormt van de kinderlijke activiteit.

Zo verschijnt het kind als een individu dat hard aan zichzelf werkt. Het ontleent daartoe allerlei inhouden aan zijn omgeving die het gebruikt voor de opbouw van zijn eigen persoon. Montessori typeert het kind van 3-6 jaar als "de bouwer van de mens". De belangrijkste hieraan verbonden gedragsaspecten zijn zelfbepaling, intrinsieke motivatie, spontane activiteit, imitatie, herhaling, aandacht en overgave, vreugde. Het zijn deze gedragsaspecten, waarvan trouwens een belangrijk deel evenzeer kenmerkend is voor andere leeftijdsfasen, die het referentiekader bieden voor een vergelijk met aspecten die kenmerkend worden geacht voor het spelen.

Montessori vraagt om serieuze bestudering van het kinderleven. Zij zou met lede ogen aanzien hoe allerlei toetsinstituten in het leven worden geroepen die evalueren wat kinderen na een zekere periode hebben bereikt. Zij zou liever instituten zien die onderzoeken wat kinderen zouden kunnen bereiken indien daartoe de geschikte voorwaarden, ook met het oog op de totale persoonlijkheidsontwikkeling, werden geschapen.

Montessori was in de eerste plaats pedagoge. Zij was er diep van overtuigd dat karakteristieken van het kind, zoals hierboven beschreven, de basis moesten vormen voor de opvoeding van en het onderwijs aan kinderen.

Pedagogische principes

De opvoeder dient aan het kind een belangrijke mate van vrijheid toe te kennen. Montessori spreekt hier van "de bevrijding van het kind" waarmee zij aangeeft, dat de volwassene vaak behept is met allerlei vooroordelen die even zovele belemmeringen vormen voor het kind en zijn ontwikkeling. Het toekennen van vrijheid betekent geenszins een zich afzijdig houden van de volwassene, maar wel een andere vorm van participatie in de opvoeding die als centraal gegeven aanvaardt dat het kind in wezen zichzelf ontwikkelt - geen ander kan dit voor hem doen.

De opvoeder dient alle voorwaarden te scheppen die bij kunnen dragen tot een afnemen van de afhankelijkheid van het kind en, parallel daaraan, tot de groei van de zelfstandigheid. Zijn deelname bestaat in de eerste plaats uit het onbevagen waarnemen van de gedragingen van het kind, zodat hij op grond hiervan de juiste hulp kan bieden bij het zelf doen van de kinderen.

Zelfstandigheid houdt tevens in dat het kind in staat is op zijn niveau verantwoordelijkheden te dragen voor zijn omgeving en de anderen. De volwassene draagt de verantwoordelijkheid voor het inrichten van een omgeving, waarin het kind ervaringen moet kunnen opdoen die in relatie staan tot zijn ontwikkelingsbehoeften. Hij schept het klimaat en de sfeer waarin het kind gedijt - elk kind, wat ook zijn potenties en de draagwijdte van zijn mogelijkheden zijn. Hij leeft in het besef dat elk kind zich ontwikkelt tot een eigen, unieke persoonlijkheid en dat het zijn zelfvertrouwen en dientengevolge zijn eigen identiteit slechts kan vinden wanneer het zich op zijn niveau geaccepteerd en gewaardeerd weet.

De hulp van de volwassene kan en mag zich echter niet beperken tot waar het kind om vraagt. De observaties kunnen er ook toe leiden dat gestimuleerd wordt waar dat nodig is en dat nieuwe wegen voor het kind geopend worden. "Prikkel tot leven, maar het leven vrij laten in zijn ontwikkeling," zoals Montessori het treffend uitdrukt. De opvoeder realiseert zich dat veel kinderen door interne en externe factoren belemmeringen in de ontwikkeling hebben ondervonden. Zij blijken niet in eigen gekozen activiteiten op te kunnen gaan, hun aandacht is verstrooid, wat vaak gepaard gaat met voor anderen hinderlijk gedrag. In zulke gevallen zal de opvoeder steeds blijven zoeken naar de wegen die ook bij deze kinderen leiden tot normalisatie van hun gedrag. Dit vraagt vaak veel geduld, maar vooral een diep vertrouwen in de potentiële mogelijkheden van het kind.

Didactische consequenties

De verschillen tussen individuele kinderen en hun ontwikkelingsgang leiden tot alle mogelijke vormen van differentiatie. Afgezien van een aantal basisvaardigheden en bekwaamheden behoeft geen enkel kind hetzelfde programma af te werken. Er wordt in hoge mate tegemoet gekomen aan de spontane belangstelling van de kinderen. Zij maken een eigen werkkeuze, al of niet in samenwerking met anderen, en bepalen in principe zelf wanneer en hoe lang zij met iets bezig willen zijn. Er wordt rekening gehouden met eigen werk- en leerstijl.

Aan de omgeving wordt zoveel aandacht besteed dat met recht kan worden gesproken van een "voorbereide omgeving". Deze dient zodanig te zijn ingericht dat aan de ontwikkelingsbehoefte van de kinderen wordt tegemoet gekomen. Vrije werkkeuze en zelfstandig werken moeten gewaarborgd zijn. De kinderen dragen mede de verantwoordelijkheid voor de goede gang van zaken in deze omgeving, hun eigen werk en het groepsgebeuren.

De groeperingswijze van de kinderen- heterogene leeftijdsgroepen op basis van de ontwikkelingsfasen - is zodanig dat de kinderen daarin ruime cognitieve, affectieve en sociale ervaringen kunnen opdoen. Voor de jongere kinderen liggen in de aanwezigheid van en de omgang met oudere kinderen de perspectieven van hun ontwikkeling besloten. Het vertrouwd zijn met de hele school wordt bevorderd door een onderlinge omgang en een sfeer die voortkomt uit een gemeenschappelijk gedragen visie. Ook de herkenbaarheid van dezelfde ontwikkelingsmotieven in onder- en middenbouw en in midden- en bovenbouw draagt hiertoe bij. Het kind wordt gestimuleerd en aangemoedigd om het niveau te bereiken dat voor hem haalbaar is. Steeds wordt gezocht naar wegen om het kind daartoe innerlijk te motiveren. De bespreking, respectievelijk de beoordeling van het werk van het kind, vindt plaats in het licht van dat niveau. Vreugde en innerlijke voldoening bij het kind wijzen erop dat het zelf, maar ook de volwassene, op de goede weg is

(Pedagogische principes en Didactische consequenties zijn grotendeels ontleend aan het Raamleerplan Montessori Opleidingen.)

Opvatting over het spel vanuit een montessori-inalshoek

Nu de montessori-visie op de ontwikkeling van het kind in grote lijnen is geschetst, kan worden bekeken hoe deze zich verhoudt tot het spelen en de opvattingen dienaangaande.

Allereerst wordt het onderwerp nog wat geconcretiseerd vanuit een montessori-inalshoek. Daartoe wordt ingegaan op het artikel "Vragen over montessorioopvoeding" (14) dat de rol van het spel in de montessorioopvoeding nader toelicht. De auteur geeft aan dat in het spelen van het kind van oudsher allerlei aspecten als typisch kinderlijk gedrag waren opgevallen, zoals:

- het tot uitdrukking brengen van eigen belevingsinhouden aan allerlei vormloos materiaal;
- het uitleven van de motoriek in talrijke vaak wilde spelletjes;
- het verwerken van de talrijke indrukken uit het dagelijkse bestaan door zich in allerlei rollen in te leven en deze in een samenspel uit te voeren;
- het uitbeelden van eigen fantasieproducten, enz.

Montessori echter bracht nieuwe aspecten aan het licht zoals de innerlijke behoefte van het kind

- om zichzelf en zijn wereld te leren kennen;
- om zijn eigen intelligentie en andere psychische functies te ontwikkelen door het opdoen van ervaringen langs de weg van doelgerichte zelfwerkzaamheid;
- om in het beleven van zijn lichamelijke zijn bewegingen te leren beheersen en te structureren;
- om zijn belevingsinhouden te ordenen aan de hand van de ordening die het in zijn wereld aantreft;
- om via het leren kennen van de eigenschappen van de dingen vertrouwd te worden met zijn omgeving en zijn eigen mogelijkheden - en zo meer.

Dit alles gebeurt op de eigen kinderlijke manier dus eigenlijk ook spelend - zijnde de natuurlijke gedragsvorm van het kind- maar toch met gedragsaspecten die niet zo zeer passen in het traditionele spelbeeld.

Belangwekkend is nu de tweedeling die de auteur aanbrengt. De hierboven genoemde van oudsher bekende spelgedragingen staan in het teken van de zelfexpressie. Kenmerkend is dat het kind gestalte geeft aan de werkelijkheid. Het projecteert als het ware zijn belevingsinhouden op de wereld om langs deze weg tot een verwerking ervan te komen. Maar in diezelfde wereld zijn talrijke objecten te vinden en spelen zich vele dingen af die zijn directe belangstelling hebben. Het kind wil gebruiksvoorwerpen hanteren, het heeft omgang met dieren, er zijn allerlei sociale gebeurtenissen in en buiten huis en school, kortom, voorbeelden te over die illustreren dat er een "roep van de realiteit" is. Dan schept het kind niet meer zijn eigen wereld, maar begeeft het zich tussen de dingen (interesse) om ze in hun eigen gedaante te ontmoeten. De plooibaarheid moet nu van de kant van het kind komen, wil het ze nader leren kennen en op hun eigen merites beproeven. Het is geen beweging van binnen naar buiten meer, maar een van buiten naar binnen die gericht

is op de opbouw van zijn persoonlijkheid. Niet de zelfexpressie maar de zelfrealisatie staat op de voorgrond.

De opvoeder speelt hierbij een belangrijke rol. Hij immers omringt het kind op zeer jonge leeftijd al met een omgeving waarin het de motieven voor zijn ontwikkeling moet kunnen vinden. Voor de montessorischool betekent het onder meer de aanbieder van ontwikkelingsmateriaal, dat volgens de auteur ook "georganiseerd" speelgoed zou kunnen heten. Dit materiaal is zo vervaardigd dat het het kind een sleutel biedt tot de verdere ontdekking van zijn wereld en hem tevens helpt bij zijn taak van innerlijke opbouw. De auteur schrijft het aan de verdienste van Montessori toe dat zij niet alleen de betekenis van deze tweede spelvorm heeft onderkend, maar dat zij ook een daarop aansluitend opvoedingsconcept heeft ontwikkeld.

Speltheorieën en Montessori

Het moment is aangebroken om te onderzoeken waar Montessori zich bevindt ten opzichte van de algemene opvattingen over het spel. Dit is echter gemakkelijker gezegd dan gedaan. Er zijn zoveel speltheorieën dat het ondoenlijk is deze ook maar in vogelvlucht de revue te laten passeren. De lezer die dit wil uitspitten kan hiervoor bij voorbeeld terecht bij het Compendium Spel en Speelgoed (16), met name de artikelen 'Oude Speltheorieën' en 'Nieuwe Speltheorieën' van R. van der Kooij

Voor dit artikel lijkt het voldoende te refereren aan twee auteurs die vooral hebben getracht een aantal algemene aspecten van spelgedrag te formuleren zonder daarbij te vervallen in een specifieke speltheorie. De juiste positiebepaling van Montessori's opvattingen is mogelijk aan de hand van de eerder genoemde gedragsaspecten zelfbepaling, intrinsieke motivatie, spontane activiteit, imitatie, herhaling, aandacht en overgave, vreugde. Deze worden niet steeds expliciet en apart vermeld omdat het betoog dan het karakter van een soort bewijsvoering zou kunnen krijgen, wat geenszins de bedoeling is. De lezer kan zijn eigen afwegingen maken mede in het licht van de beschreven zelfrealisatieactiviteiten.

Kern van het spelen bij Buytendijk

In de Speelgoedwijzer (19: 43 e.v.) wordt gesteld dat het Buytendijk is geweest die al in 1932 de kern van het spel heeft beschreven. Weliswaar zijn daar veel verfijningen aan toegevoegd, maar deze veranderen niets aan de hieronder te noemen fundamentele gezichtspunten.

1. Spelen is altijd spelen met iets of iemand. In het begin is dat een persoon, meestal de moeder. Geleidelijk aan gaat het speelgoed zijn intrede doen. Speelgoed dat in het beginstadium de eigenschappen van de moeder in zich draagt, is goed speelgoed.
2. Bij het spel is er altijd sprake van een heen en weer van de interactie. Hoe meer de moeder reageert op de activiteiten van de baby, hoe actiever het kind zal worden.
3. Spel ontwikkelt zich; het is niet statisch maar dynamisch. Het is een spel van zet en tegenzet met een toename aan spanning.

4. De kern of het wezen van het spel is wel het bijna voorspelbare in het cyclische verloop van zet en tegenzet. Telkens wordt weer een andere weg bedacht en uitgeprobeerd om tot de climax te komen. Herhaling en variatie zijn wezenskenmerken van het spel.
5. In het spel wordt er niet alleen gespeeld met iets of iemand, de ander of het andere speelt ook met de speler. Men moet van het begin af aan tegenspel krijgen; dat wekt interesse, spreekt aan en lokt uit.
6. Spelen vereist speelruimte, speeltijden en spelregels. Zij begrenzen het veld waarbinnen zich een spel kan ontwikkelen.

Volgens deze beschrijving kunnen de zelfrealisatieactiviteiten van kinderen in een montessorischool tot spel worden gerekend. De in het vorige hoofdstuk beschreven aspecten van zelfrealiserend gedrag tonen grote overeenkomst met de hierboven genoemde punten. Het staat wel op verschillende manieren beschreven omdat er verschillende invalshoeken zijn, maar als er bijvoorbeeld bij de een wordt gesproken van "via het leren kennen van de eigenschappen van de dingen vertrouwd te raken met zijn omgeving en zijn eigen mogelijkheden" en bij de ander van "een heen en weer gaande beweging", "van zet en tegenzet" en van een soort dialoog tussen speler en datgene waarmee of degene met wie gespeeld wordt, dan dekken deze uitspraken elkaar voor het grootste deel. Het zal dan ook geen verbazing wekken dat Montessori en Buytendijk in hun zienswijze op de ontwikkeling van het kind zeer dicht bij elkaar stonden.

Deze principiële overeenstemming dient wel te worden voorzien van een kanttekening die met de praktijk te maken heeft. Het is namelijk van groot belang dat de gedragskenmerken, die in de aanhef van deze paragraaf nog eens werden herhaald, ook werkelijk tot hun recht komen. Het gaat inderdaad om dat cyclische verloop van zet en tegenzet waarbij herhaling en variatie van wezenlijke betekenis zijn. Dat betekent dat het kind alle ruimte en tijd moet krijgen om op zijn wijze met de dingen om te gaan en er zijn invullingen aan te geven, uiteraard met inachtneming van de bedoelingen van het materiaal. Er moet voor worden gewaakt dat jonge kinderen te snel worden geconfronteerd met werk-, overzicht- en aftekensystemen die varianten van volledigheid beogen maar er gemakkelijk aan voorbij kunnen gaan dat het juist de beschreven processen met hun typische gedragskenmerken zijn, die bijdragen tot de ontwikkeling van het kind. Het gevaar ligt op de loer, zeker bij de komst van de basisschool, dat het jonge kind met een steeds grotere verschooning te maken krijgt die niet aanslaat en demotiveert.

Karakteristieken die Garvey, aangeeft

In haar boek *Spel* (20) wijst Garvey op de beperkingen van allerlei uitgewerkte speltheorieën. Bij haar poging het spel te definiëren, gaat zij ervan uit dat de meeste onderzoekers de volgende opsomming van beschrijvende kenmerken van het spel wel zouden aanvaarden.

1. Spel is aangenaam, prettig. Zelfs als op het ogenblik zelf van het spelen de tekenen van plezier ontbreken, wordt het niettemin door de speler positief gewaardeerd.

2. Spel heeft geen extrinsiek doel. De drijfveren ervan zijn intrinsiek en dienen geen andere doeleinden. In feite is het meer het plezier in de middelen als zodanig dan een inspanning die op een bepaald doel gericht is. Vanuit utilitair standpunt bekeken, is spel door zijn aard improductief.
3. Spel is spontaan en vrijwillig. Het is niet verplicht, de speler speelt het uit eigen vrije wil.
4. Spel veronderstelt een zekere actieve betrokkenheid van de kant van de speler.

Het gaat hierbij wel om de kenmerken in hun samenhang. Luieren bijvoorbeeld heeft alles te maken met de drie eerstgenoemde punten maar aangezien er geen actieve betrokkenheid is, kan het niet worden gezien als een vorm van spelen. Zo kunnen ook tekenen en boetsen niet tot spelen worden gerekend omdat het kind erop uit is iets te bereiken.

Als vijfde punt vermeldt Garvey nog dat het spel bepaalde systematische relaties vertoont met bezigheden die geen spel zijn. Het houdt verband met creativiteit, probleem oplossen, taalverwerving, de ontwikkeling van sociale rollen en een aantal andere cognitieve en sociale fenomenen. Het zijn deze relaties waaraan Garvey in haar boek verder grote aandacht besteedt.

Net als hij de vorige auteur springt bij alle genoemde punten het nauwe verband met de gezichtspunten van Montessori in het oog. Vooral het vijfde punt legt relaties naar de totaliteit die centraal staat in Montessori's visie. Immers, als een alles omvattende categorie ziet zij het leven zelf. De aspecten die daaraan verbonden zijn, moeten worden gezien in hun integrale samenhang. In alle eenvoud presenteert zij deze kerngedachte: "Ik heb geen opvoedingsmethode uitgevonden, ik heb een aantal kleine kinderen gewoon de kans gegeven te leven."

Komt het er eigenlijk niet op neer dat zij heel dicht bij de kinderen ging staan, niet bevooroordeeld door welke theorie dan ook, en dat zij zo gezichtspunten kon ontwikkelen die per definitie overeenkomst moesten vertonen met elke overkoepelende beschouwing over spel(gedrag)?

Montessori schiep de voorwaarden waaronder het kind tot spontane activiteit kon komen. Juist het wegdrukken van deze mogelijkheid in veel schoolsituaties maakte dat het accent daar zo sterk kwam te liggen op het spelende kind. Maar als men het kind de ruimte geeft zijn zelfgekozen activiteiten te ontplooien - om het even hoe men deze benoemt - dan vervagen de grenzen die door geschapen tegenstellingen als spelen en werken zo worden benadrukt.

Nabeschuwing

Al eerder is gezegd dat het ondoenlijk is alles wat over het spel is gezegd ook maar in vogelvlucht de revue te laten passeren. Dat is hier slechts met een klein deel daarvan gebeurd. Hopelijk is dat toch voldoende geweest om daarmee het montessori-denken over het zich ontwikkelende en dus ook spelende kind te profileren. Dat het creëren van tegenstellingen zoals werken tegenover spelen geen uitkomst biedt, moet duidelijk geworden zijn. Het altijd actieve kind - ook het verwerken van impressies is een vorm van activiteit - vertoont een breed scala van

gedragingen die moeilijk onder één noemer te vangen zijn. Bladergroen (21, 3) zei het volgende: "Voor het kind is het spel een zeer ernstige bezigheid, het is niet zo maar tijdsvulling, vrije tijdsbesteding, maar het is een vorm van spontaan verrichte arbeid, met als gevolg: zelfontplooiing." Zou dit niet van toepassing zijn op alle activiteiten van het kind die met zelfexpressie en zelfrealisatie te maken hebben? Kinderen werken altijd aan zichzelf. In die zin moet ook het "ze spelen niet, ze werken" van Montessori worden opgevat.

Eén aspect behoeft nog nadere toelichting. Wanneer wordt uitgegaan van een veel gehanteerde driedeling van het spel in functiespelen, fictiespelen en wereldspelen dan kan worden vastgesteld dat de activiteiten van kinderen in de montessorischool vooral betrekking hebben op de functie- en wereldspelen. In de boeken van Montessori is vrijwel niets te vinden over het illusieve spel. Hieraan kan een verschillende uitleg worden gegeven.

Het is natuurlijk zo dat het illusieve spel altijd al een plaats in het kinderleven heeft ingenomen en zal blijven innemen - school of geen school. Wie uit eigen herinnering put en zich wellicht nog de situaties kan voorstellen waarin hij zichzelf aan dit spel overgaf, weet waarschijnlijk ook nog wel dat het zich hoofdzakelijk buiten de bemoeienis van de volwassene voltrok. Men zou zelfs kunnen beweren dat de waarde van het spel grotendeels teniet wordt gedaan wanneer de volwassene zich erin mengt.

Dit gevaar is voor een montessorischool echter niet zo groot omdat daarjuist het principe geldt de goede voorwaarden te scheppen en verder geen directe hulp te bieden als die niet nodig is, wat bij het illusieve spel dus inderdaad zo is. De praktijk van de montessorischool wijst uit dat het zo ook tenminste ten aanzien van een aantal expressieactiviteiten sinds jaar en dag toeging. In de tijd dat de meeste kinderen nog in schoolbanken zaten, werd er in de montessorischool op allerlei plekken gerepeteerd voor de op te voeren, meestal geïmproviseerde toneelstukjes. Zo kon dan ook het wijd verbreide idee ontstaan dat de kinderen konden doen wat ze wilden, ook en juist in de lagere school.

Eerder moet er dus aan worden gedacht dat Montessori zo de nadruk legde op de functie- en wereldspelen omdat deze niet de aandacht kregen die ze behoeften, terwijl juist het fictieve spel voortdurend in de schijnwerpers stond. Van de school uit gezien was dié aandacht echter minder nodig, de kinderen speelden immers toch wel. Voortdurend geconfronteerd met uitspraken over intellectualisme heeft dit Montessori waarschijnlijk verleid tot scherper uitspraken dan in haar bedoeling lagen. Zij gaven haar opvattingen in ieder geval een dusdanig controversieel karakter dat zij ook lange tijd intern voor verwarring hebben gezorgd. Hieruit zou tevens kunnen worden afgeleid dat het niet alleen om een "ze doen het toch wel" maar ook om een "het is niet zo belangrijk" ging. Interessant is wat daaromtrent te vinden is in het verslag van een door de Stichting Montessori Centrum in 1968 -georganiseerde conferentie waar ook het onderwerp "Vrije expressie en creativiteit in de montessorischool" ter sprake kwam. (22) De volgende tekst erover is ontleend aan "Kunstzinnige vorming in het Montessori-basisonderwijs". (23; 62)

"Eén van de inleiders, de heer Mario Montessori jr. , liet weten dat zijn talrijke pogingen om met montessorianen over dit onderwerp van bedachten te wisselen, steeds op niets waren uitgelopen. Hij karakteriseerde de toestand als volgt: "De "orthodoxen" waren bang om verleid te worden tot een dwaling van de leer, de "modernen" waren bang om voor ketters aangezien te worden. Een open gesprek bleek niet mogelijk."

In zijn analyse over het ontstaan van deze controversie stelde de heer Montessori voorop dat creativiteit bij het mensbeeld van Montessori centraal staat. Maar ten aanzien van vrije expressie van het kind in de school heeft zij stellig uitspraken gedaan, die tot grote misverstanden moesten leiden. Om dit duidelijk te maken las hij een passage voor uit Zelfopvoeding II (pag. 103), waarin Montessori haar afkeer uitspreekt over de "afschuwelijke tekeningen die men in de gewone scholen als zogenaamde "vrije" tekeningen, karakteristiek voor het kind, laat zien,"

Dergelijke uitlatingen waren oorzaak van terechte kritiek. Velen van haar volgelingen klampten zich er echter aan vast, wat leidde tot een rigide opstelling ten opzichte van de nieuwe inzichten op dit gebied, ook op bepaalde opleidingen.

Verder stelde de heer Montessori vast dat het waar is dat Maria Montessori één bepaalde functie van de fantasie miskent, namelijk waar het gaat om uitdrukking van gevoelens. Zij betrok het subjectieve beleven niet of te weinig in haar beschouwingen en deed het daarmee tekort.

Het is mogelijk dat juist deze laatste factor ertoe heeft bijgedragen dat door velen aan de denigrerende opmerkingen van Montessori over "vrije" expressie meer gewicht werd toegekend dan in haar bedoeling heeft gelegen. Zij zelf heeft er immers altijd op gewezen dat iedere uiting van het kind waardevol is al was het alleen maar om daardoor te gaan beseffen wat het bezig houdt. Hoe waar dit ook is, toch klinkt er niet overtuigend in door dat belevingen en uiting daarvan - op zichzelf genomen - fundamenteel zijn voor een goede emotionele ontwikkeling."

Dit zelf-kritische geluid is een goed slot van dit artikel. Elke beweging heeft voortdurend na te gaan in hoeverre zijn concept actueel blijft. Met zekerheid kan worden gesteld dat het montessori-onderwijs dit ter discussie gestelde aspect op positieve wijze heeft geïntegreerd.

Lijst van geraadpleegde literatuur

Boeken van Maria Montessori

1. De Methode, Paul Brand. Bussum 1973 (9e dr.).
2. Zelfopvoeding I, Van Holkema, Amsterdam 1922 (1e dr.).
3. Zelfopvoeding 2. Van Holkema, Amsterdam 1928 (1e dr.).
4. The Montessori Elementary Material(Part 1 & 2), Schocken Books, New York 1973(1e dr.).
5. Das Kind in der Familie, Montessorischule Wien 1926 (1e dr.).
6. Het Geheim van het Kinderleven, Van Holkema, Amsterdam 1937 (2e dr.).
7. Frieden und Erziehung, Herder, Freiburg 1973 (1e dr.).
8. Door het Kind naar een Nieuwe Wereld, Kinheim, Heiloo 1953 (2e dr.).

9. Education (or a Nek, World, Kalakshetra, Madras 1973 (5e dr.).
10. What You Should Know, About Your Child, Kalakshetra, Madras 1973 (5e dr.).
11. Aan de Basis van het Leven, Rustenburg, Amsterdam 1976 (herdr.).
12. Het Onbegrepen Kind, Van Holkema, Amsterdam 1954 (1e dr.).

En verder:

13. Montessoris Verrat am Kinde - statt Spiel nur Arbeit?- K. H. J. Schmutzler: in Montessori-Werkbrief Heft 43/44 1976, pg. 2-15, Montessori Vereinigung e.V., Sitz Aachen.
14. Vragen over Montessori Opvoeding - Drs. M. M. Montessori: in Montessori Opvoeding 1961/1962, nr. 2 pg. 11-23.
15. De "oude" speltheorieën; in Compendium Spel en Speelgoed, Samsom, Alphen a/d Rijn 1980, pg. 2050-3/2050-10.
16. Moderne speltheorieën- Dr. R. van der Kooij; in Compendium Spel en Speelgoed, Samsom, Alphen a/d Rijn 1980, pg. 2100-1/2100-36.
17. Het spel van het kind - Dr. E. A. A. Vermeer; Wolters-Noordhoff, Groningen 1974.
18. Kleine ontwikkelingspsychologie - Rita Kohnstamm; Van Loghum Slaterus, Deventer 1980.
19. Speelgoedwijzer -- Dr. A. Michelet; Samsom, Alphen a/d Rijn 1981.
20. Spel - Catherine Garvey; Wetenschappelijke Uitgeverij b.v., Amsterdam 1981.
21. Speel goed met speelgoed - Wilhelmina J. Bladergroen; Van Stockum & Zoon,'s-Gravenhage 1972 (5e dr.).
22. Vrije expressie en creativiteit in de Montessorischool - verslag van een conferentie: in Montessori Opvoeding 1967/1968, nr. 3 pag. 25-38.
23. Kunstzinnige Vorming in het Montessori-basisonderwijs- Montessorigroep van de Landelijke Pedagogische Centra, Amsterdam 1982.

C.Boerlijst1@kpnplanet.nl