



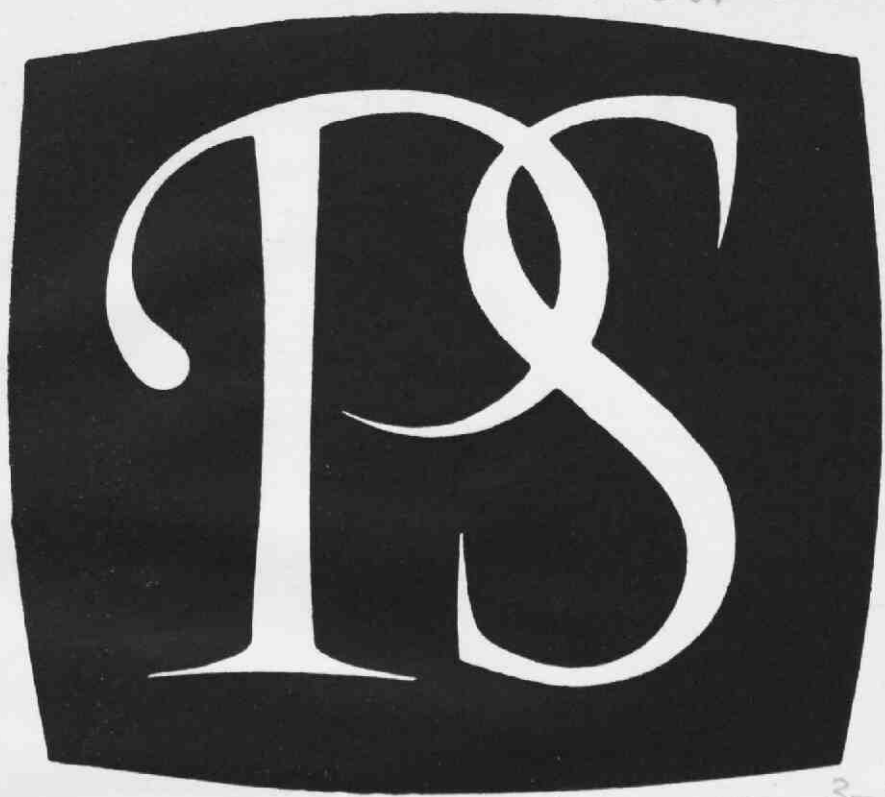
Paedagogische studiën 1962 : maandblad voor onderwijs en opvoeding

<https://hdl.handle.net/1874/205259>

15.00/6441 A

35

3-39



PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

verwijderd uit
Instituutscollectie
UTRECHT.

1962

NEGENENDERTIGSTE JAARGANG

J. B. WOLTERS / GRONINGEN

INHOUDSOPGAVE

NEGENENDERTIGSTE JAARGANG

ARTIKELN:

Buter, Drs. E. M.

- Enkele opmerkingen naar aanleiding van het empirisch onderzoek der didactiek 481

Bijl, Dr. J.

- Enige overwegingen bij Derbolav's wetenschaps-theoretische fundering der didactiek 116
Over fundamentele didactische research 406

Defares, Dr. P. B., Dr. G. N. Kema en Drs. J. J. v. d. Werff

- Intelligentie, tempo en nauwkeurigheid in de G.A.L.O.-test 72
I.Q. en schooladvies als voorspellers voor het M.O. 457

Eeghen, I. H. van

- Een moderne Basedowse school in Amsterdam 289

Elzinga, S.

- De plaats van de beurt in de pedagogische didactiek 293

Gelder, Dr. L. van

- De ontwikkeling van hulpmiddelen voor individuele instructie 244

Gerdes, Drs. O.

- John Locke en Rousseau 508

Haenen, Drs. A. W.

- Het gemeentelijk Pedagogisch Centrum te 's-Gravenhage 495

Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.

- Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen 434

Langeveld, Prof. Dr. M. J.

- Bijdragen tot het gesprek van systeem en historie in de opvoedkunde 286
Theodor Litt 385
I.Q. en sociaal milieu 454

Markusse, Ir. W. M.

- Enquête over het onderwijs aan de middelbare landbouwschool te Dordrecht 352

Miranda, Dr. J. de met medewerking van Dr. P. M. van Hiele

- De structuur van de onderwijssituatie als basis voor de opbouw van de didactiek 532

Mulder, H. F.

- Karaktervorming door lichamelijke inspanning 558

Nel, Prof. Dr. B. F. en W. A. Landman

- Beroepsoriëntering van die jeugdige in sy op-weg-wees na beroepsvol-
wassenheid 387

Nieuwenhuis, Prof. Dr. H.

- De organisatie van de onderwijsvernieuwing 145

Paardt, W. J. van der

- De voorbereidende klasse van het Gemeentelijk Lyceum te Emmen . . 178

Pasquet, R.

- Het technisch tekenen 302

Philippi-Siewerts van Reesema, Mevr. C.

- De „Asiles John Bost” te La Force bij Bergerac (Dordogne) 362

Post, P.

- Kunstzinnige vorming van de jeugd 124

Ringrose, Drs. J. H.

- Enkele aspecten van het plan op korte zicht van Prof. Langeveld 1
“Higher Horizons” Een Amerikaans onderwijsexperiment 273

Rijsdorp, Dr. K.

- Gymnologie. Het studiegebied van de lichaamsoefeningen 231

Sonnekus, Dr. M. C. H.

- Besinning oor die psigologiese verkenning van die slegsierende kind 9
Pedagogiese ontmoeting met die slegsierende kind 61

Steen, Dr. J. C. van der

- De situatie van het biologie-onderwijs op de lagere school 18

Stellwag, Prof. Dr. H. W. F.

- Positief of negatief 321

Velde, Dr. I. van der

- De verhouding Rousseau-Locke. Rousseau: epigoon of opponent? 164
De verhouding Rousseau-Locke naar M. Rang's „Rousseaus Lehre vom
Menschen” 209
Antwoord aan Drs. O. Gerdes 515

Verbist, Prof. Dr. R.

- Het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen der Rijksuni-
versiteit te Gent 97

Wiegersma, Dr. S.

- Beroepskeuze en school 333

Wilmink, Dra. A. J.

- Sociaal-pedagogische aspecten van de kleuterpedagogiek 49

PEDAGOGISCH NIEUWS:

Nederlandse onderwijsresearch voor wiskunde	42
Van de instellingen	43
Verslag insake derde jaarkongres van die Suid-Afrikaanse vereniging ter bevordering van die pedagogiek gehou op 29 en 30 september 1961 aan die Universiteit van Pretoria	89
Conferentie Schoolmuziek	91
Van de instellingen	91
Instituut voor training in groepsrelaties	92
Een Pedagogisch Didactische literatuurdocumentatie	92
Nieuwe Post-Doctorale opleiding in de Orthopedagogiek	93
De onderwijsraad rapporteert uitvoeriger	128
Statistiesch nuuws	195
Paedagogica Historica	197
Werkgroep Leerplannen Basisonderwijs	198 ✓
Onderzoek Moedertaalonderwijs	198 ✓
Van onderwyzer tot pedagoog-didakticus	255 ✓
Rousseau's Emile verscheen 200 jaar geleden	255 ✓
De school voor de televisie	256
Een belangrik werk van Prof. Dr. N. Perquin	258
Andermaal: Onderwijsresearch	307 ✓
De grote school voor V.H.M.O.	307
Een opmerking over het effek van reken-toelatingstests op het rekenonder- wys in Engeland	308
Prof. Dr. F. J. J. Buytendijk	370
Sosiaal-Pedagogiese Opleidinge	373
Ned. Vereniging van Opvoedkundige	374 ✓
Van de Instellings	375
Het eksperimentele stadium van die opleiding van lerare voor die nijverheids- onderwys	415
Het kongres van die Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française	418
Van die instellings	423
Conferentie Maatschappijleer	425
Maatschappelijke onderwysorganen	467
Studiekonferentie	469
Reorganisasie van die pedagogiese opleidinge van die Nutsseminarium voor pedagogiek	519
Perspektiwiese beskouing oor die ligamelike opvoeding	520
Notities oor die klubhuishwerk	583
Een studiereis na Kassel	584
Kwarteeu-Jubileum Fakulteit Opvoedkunde Universiteit van Pretoria . . .	586

BOEKBEOORDELINGEN:

Boersma, Mej. Dr. U. J.

- F. Evers en L. v. Gelder, Nederlandse taal 312

Bijl, Dr. J.

Honderdvijfentwintig jaren arbeid op het onderwijsterrein 1836-1961

- J. Ligthart en H. Scheepstra, Het boek van Ot en Sien 45
 J. B. Wolters' Jubileumnummer, Ik Blijf Werken 94
 Louis A. Fliegler, Curriculum Planning for the Gifted 264
 Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart 523
 Louis Legrand, Pour une pédagogie de l'étonnement 523

Grandia, Drs. J. H. N.

- H. W. von Sassen, Vorming van de werkende jeugd in Engeland 96
 Werner Helwig, Die blaue Blume des Wandervogels 130
 Ph. J. Idenburg en C. J. J. Wiedhaup, Onderwijs buiten schoolverband 201
 M. C. Schenk en J. B. Th. Spaan, Vlotbrug tussen school en wereld 201
 U. Beer, Jugend im Blickpunkt 202
 Ger Harmsen, Blauwe en Rode Jeugd 265
 Ten Afscheid van Dr. J. Waterink, hoogleraar 1926-1961 317
 J. van Buggenhout, Enkele aspecten van de pedagogiek in verband met de Vlaamse openbare lagere school. Periode 1919-1940 378
 M. J. Langeveld e.a., Inleiding in de Psychologie 379
 Gids voor School en Beroep 379
 A. Hijmans, Het gezonde huwelijk. Huwelijk, gezin, sexualiteit 429

Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.

- Het onderwijs in Nederland 95
 Friedrich Schneider, Vergleichende Erziehungswissenschaft 199
 H. C. Dent, The educational system of England and Wales 200
 A. Dörschell, Einführung in die Wirtschaftspädagogik 200
 Robert Ulich, The education of nations 262
 R. Turksma, De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen 310
 Brian Jackson and Dennis Marsden, Education and the working class 316
 Roger Girod et Jean-Frédéric Rouiller, Milieu social et orientation de la carrière des adolescents 376
 James Maxwell, The level and trend of national intelligence 376
 Paul Noack, Die Intellektuellen Wirkung, Versagen, Verdienst 377
 Wilhelm Roessler, Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland 427
 Hellmut Becker, Quantität und Qualität, Grundfragen der Bildungspolitik 478
 Onderzoek naar factoren die de keuze van voortgezet onderwijs in 1961 voor mannelijke leerlingen van de zesde klasse van het lager onderwijs in de Zaanstreek bepalen 479
 Wolfgang Brezinka e.a., Weltweite Erziehung 523
 Hans P. Dreitzel, Elitebegriff und Sozialstruktur 588
 Edmund J. King, World perspectives in education 588

Jansen, W. G.

- Ben Elshout, De filmstrook 48

Jonges, J.

- Dagobert D. Runers, Letters to my teacher 477

Kalmijn, Ds. W. M.

- M. Zeldenrust-Noordanus, Leven in gezinsverband 95

Kliphuis, M. A. R.

Anne Anastasi, Differential Psychology; Individual and group difference in behavior	47
---	----

Langeveld, Prof. Dr. M. J.

C. F. G. Gunter, Opvoedingsfilosofieë	471
---	-----

Langeveld, W.

John Vaizey, Britain in the Sixties, Education for Tomorrow	475
---	-----

Noordam, Dr. N. F.

L. S. van Hees en A. E. Hermans-De Roos, Leerboek der Opvoedkunde IIA/B	311
C. Leertouwer, Ons kind in zijn schoolklas	311
W. J. Bladergroen, Wie is stout?	311
W. A. van Liefeland, Geestelijk onder de maat?	311
H. M. Neitzel-Tideman en M. Knoop, Pioniers der pedagogiek en der pedagogie	311
De Bisschoppelijke Kweekschool te Roermond van 1836-1961	377
Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Th. Litt	427
J. Waterink, Keur uit de verspreide geschriften	428
E. Pelosi, Vrij onderwijs	478

Post, P.

Uitgaven Bureau Volkslectuur, Paramaribo 1961	268
---	-----

Velde, Dr. I. van der

Georges May, Rousseau par lui-même	131
Philippe Ariès, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime	314
W. de Geest en H. Verstuyf, De moedertaalvorming in het middelbaar en technisch onderwijs van de lagere graad	474
Ant. G. I. Erfemeyer, Naar beter taalgebruik	474
Janine Bouissounouse, Condorcet, Le philosophe dans la Révolution	590

Velema, Drs. E.

The search for talent	200
Practische wenken	477

Vliegthart, Prof. Dr. W. E.

L. v. Gelder, Een oriëntatie in de orthopedagogiek	525
Th. Hart de Ruyter, Debilitas Mentis, Zwakbegaafdheid en vertraagde ontwikkeling	589

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES	132
------------------------------------	-----

TIJDSCHRIFTENBESPREKINGEN	203, 269, 319, 380, 431, 480, 526, 527, 592
-------------------------------------	---

KLEINE MEDEDELINGEN:

Redactie:

Ter herdenking van Prof. J. E. Verheyen	433
Redactionele mededeling	529

ENKELE ASPECTEN VAN HET PLAN OP KORTE ZICHT VAN PROF. LANGEVELD¹

J. H. RINGROSE

Ieder, die wel eens in de positie heeft verkeerd om het een en ander te schrijven over iets, wat nog niet bestaat, beseft hoe hachelijk zo'n onderneming eigenlijk is. Langevelts plan ligt daar in al zijn eenvoud en klaarheid voor ons en men kan zich niet aan de indruk onttrekken, dat dit 'een schot in de roos is'. Ook nadat men zich heeft trachten in te denken in de consequenties van dit plan, en zich steeds meer mogelijkheden, maar ook problemen bewust is geworden, ook dan blijft de betovering bestaan. Niet in het minst, doordat Langevelts denkbeelden een uitgesproken appellerend karakter dragen, dat dringend om realisering van het plan vraagt.

Wanneer ik nu in dit artikel enkele aspecten en problemen ter tafel breng, gebeurt dat met de bedoeling om van Langevelts visie uit de draagwijdte van zijn plan te taxeren. Want al spreekt Langeveld zelf in termen van 'gering risico', 'didactisch liggen hier geen bijzonder moeilijke problemen', 'een geheel nieuwe opzet, die nergens 'revolutionair' is', toch is het duidelijk, dat het toch maar een geheel nieuwe opzet is, die daarom ook grondig van alle kanten bekeken en doordacht moet worden. Het ligt bepaald niet in mijn bedoeling om oplossingen te geven voor de vragen, die hieronder opgeworpen zullen worden, maar wel lijkt het me gewenst, dat zij onder ogen worden gezien, alvorens men 'zonder omzien' aan de slag gaat.

Eén van de problemen, die Post in zijn beschouwing 'De Brugschool van Langeveld' opwerpt, is het vraagstuk van de begaafdenschool. Is het wel zo gewenst om alleen min of meer begaafden in een school te hebben? En wat gebeurt er met 'de rest' op de lagere scholen, waar de beste leerlingen uit gerecruteerd zijn? Ook Langeveld stelt dit punt (blz. 229). Zal, zoals Post hoopt, Langevelts Brugschool 'een stalen breekijzer slaan in de betonnen traditie van het basis-onderwijs'? Of zal dat basis-onderwijs nog schraler worden, ook al omdat men zich, meen ik, niet teveel illusies moet maken over de relaties tussen de docenten van de 'gewone' lagere scholen en die van de Brugschool. Wat

¹ Zie Paedag. Studiën mei 1961: 'Plan op korte zicht' door Prof. Dr. M. J. Langeveld en 'Grotere vrijheid van inrichting van het onderwijs gewenst' door F. A. Diepenhorst.

Verder: Paed. Studiën oktober 1961: 'De brugschool van Langeveld' door P. Post, en in Het Schoolblad van 7 oktober 1961: 'Welk gemeentebestuur probeert het?'

valt daaraan te doen? Licht in wezen het probleem niet zó, dat men eigenlijk binnen de muren van een 'gewone' school, ruimte en gelegenheid zou moeten scheppen voor de begaafden? De oprichting van een 'élite-school' als zelfstandig, nieuw schooltype zou, als we niet oppassen, wel eens nog grotere scheidingen teweeg kunnen brengen in onze onderwijs- en samenlevingswereld. – Deze gedachte betekent niet een aantasting van de wenselijkheid tot oprichting van Langevelds Brugschool; in de gegeven onderwijssituatie is er waarschijnlijk geen andere keuze en er moet ergens een begin gemaakt worden. Maar wel komt het mij voor, dat men deze Brugschool van meet af aan in een breder verband moet zien. Ik zou hem willen beschouwen als een 'proeftuin', om later te kunnen onderzoeken in hoeverre de verkregen resultaten verwerkt en geïntegreerd kunnen worden in een totaal-schoolplan. Intussen, een bijzonder positieve kant aan het plan van Langeveld is, m.i., dat de scheidingsmuur tussen l.o. en m.o. hier rigoreus is afgebroken. Er kan een doorstroming plaatsvinden, in plaats van het passeren van de geforceerde stuw, die een toelatingsexamen (met het daaraan voorafgaande opleidingsjaar) toch in wezen is. Wat nu voor een kleine groep leerlingen geldt, kan later wellicht meer in het algemeen gebeuren.

In directe samenhang met het vorige, kan de vraag gesteld worden: waar wordt de grens gelegd bij de keuze van de beste leerlingen en waartoe gaat men hen vormen? Post wil niet alleen letten op begaafdheid (blz. 484), Langeveld spreekt van 'de weg naar de intellectuele beroepen'. Beiden houden rekening met de mogelijkheid van overgang naar ulo en technische scholen, maar vooral Langeveld ziet toch de 4e klasse H.B.S. als het meest begerenswaardige einddoel. Is dit doel zo begerenswaardig? Heeft onze toekomstige samenleving in de eerste plaats behoefte aan witte-boordsintellectuelen? In de gegeven situatie is het vermoedelijk wel het verstandigst om zijn doel voorlopig te stellen op dit '4e klas H.B.S.' ideaal, maar het verdient m.i. wel overweging om in principe een veel flexibeler vormingsdoel voor ogen te nemen.

De kwestie van de selectie zelf is eveneens een zaak, die zorgvuldig overwogen en voorbereid moet worden. Wie hanteren de toverstaf, en hoe? Gaat men alleen af op de indices van de onderwijzers of is het gewenst ook een andere instantie in te schakelen bij het 'testen'? Wanneer en hoe moeten de uitverkoren leerlingen, en hun ouders, weten van deze uitverkiezing? En, last not least, uit welke sociologische laag moeten de kandidaten komen? Langeveld vermeldt in de eerste zin van zijn artikel 'kinderen van geschoolde en ongeschoolde arbeiders', maar later beperkt hij zich tot de tweede categorie. Zonder enige twijfel schuilt in

deze 'search for hidden talent' de grote betekenis van Langevelts plan, maar wat gebeurt er dan verder met de begaafden uit de andere maatschappelijke klassen? Zal er geen druk op de onderwijzers uitgeoefend worden bij hun selecteringsactiviteiten? Hoe zullen de ouders van de meer bemiddelde milieu's reageren? Langevelts concentratie op de groep van ongeschoolden vindt zijn rechtvaardiging in de omstandigheid, dat door de 'culturele situatie' waarin deze groep zich doorgaans bevindt, zij extra zorg nodig heeft. Maar dat ontslaat ons niet van de opgave om *a.* die zorg niet alleen te richten op de begaafden uit deze groep, *b.* de begaafden uit andere sociale lagen ook aan hun trekken te laten komen¹.

Een apart punt is de kwestie van de sociale vervreemding. Dat er vervreemdingsverschijnselen zullen optreden staat m.i. buiten kijf. De verhouding van de knappen tot hun (vroegere) klas- en jaargenoten (die in dezelfde buurt blijven wonen), hun relaties tot hun ouders, en hun verhouding ten opzichte van zichzelf: dat zijn problemen, waaraan we niet voorbij mogen gaan. Langeveld beveelt in dit verband een 'soort maatschappelijk werkster' aan (blz. 229). Ik geloof, dat we hier nog verder moeten gaan door iemand in te schakelen, die uit de eerste hand volledig op de hoogte is van de schoolsituaties zelf, meer een guidance-counselor dus. Ik kom hier later op terug. Zonder degelijke aandacht echter voor de sociale achtergronden, zou de hele verdere schoolvorming danig wankel komen te staan.

Eén van de volgende en wel één van de moeilijkste problemen is m.i. de 'cultural lag'-situatie van de gekozen leerlingen. Ja, misschien mag men het zo stellen, dat juist door deze situatie tot nog toe zo zelden leerlingen uit arbeidersmilieu's op een middelbare school slaagden. Men zal deze problematiek terdege moeten doordenken en zich daarbij moeten afvragen of men het alleen met grotere aandacht voor de intellectuele vorming af kan. Heel wat 'cultuur', als bezit aanwezig (dit wordt althans verondersteld) bij leerlingen van meer ontwikkelde milieu's, zal hier namelijk bewust 'aangebracht' moeten worden en alleen dit punt al – de verhouding tussen cultuur en onderwijs – roept een menigte vragen op. Hier liggen rijke mogelijkheden om de cultuur op levende wijze in de school te introduceren. Iedere leraar zal voor wat zijn vak aangaat, zich opnieuw bewust moeten maken van de wijze, waarop zijn vak ingebed is in 'cultuur'; in nauwe samenwerking met elkaar zal het docen-

¹ Over de sociale achtergronden, de selectiekwesties en de sociale vervreemding genoot ik het voorrecht van een vruchtbare gedachtenwisseling met de heren P. Post en Drs. E. Velema.

tenteam het geheel van de cultuurintroductie ter hand moeten nemen. De school zal de beschikking moeten hebben over een behoorlijke bibliotheek en leeszaal en over de nodige audiovisuele leermiddelen, die de docenten in complementaire zin moeten leren hanteren. Zorgvuldig onderzoek van de leerstof – ik bedoel dit begrip nu in de meest uitgebreide zin – zal kunnen aantonen, dat grote delen van het onderricht beter tot hun recht kunnen komen via de toepassing van deze media in plaats van ze op de gebruikelijke wijze te bespreken. – De bibliotheek en deze technische leerhulpmiddelen zijn hier extra nodig om de introductie in de cultuur, een *conditio sine qua non*, zo vruchtbaar mogelijk te maken. Een introductie, die m.i. vooral op paradigmatische wijze zal moeten plaatsvinden.

Kunnen al deze ontmoetingen met 'de cultuur' geheel binnen de schooltijd plaatsvinden? Binnen de schoolmuren kunnen grondige voorbereidingen getroffen worden, maar het laat zich aanzien, dat ook daarbuiten nog het nodige moet gebeuren. M.a.w. dit alles vergt extra tijd en in dit verband rijst de vraag, of de vrije zaterdagochtend werkelijk wel helemaal vrij kan zijn.

Bovenstaande overwegingen leiden m.i. tot een reeks didactische en methodische kwesties, die, mede onder invloed van nog een andere overweging (waarover hieronder meer), in het leerplan hun weerslag zullen moeten vinden. Men zal bovendien de gewenste leerprocessen toch stellig op zo concreet mogelijke basis willen grondvesten, en – gezien de cultuurarmoede van de leerlingen, waar men mee te maken heeft – elk nieuw onderwerp telkens opnieuw 'in concreto' moeten inleiden. In het totale leerplan zal verder het onderwijs in de moedertaal bijzondere aandacht vereisen en bepaaldelijk niet alleen tijdens de lessen in dat vak. M.a.w. ook de niet-neerlandici zullen, uiteraard in nauw overleg met elkaar en aangepast aan hun eigen vak, 'óók-neerlandicus' moeten zijn. Het is wel uitermate noodzakelijk, dat men duidelijk weet, wat men met het moedertaalonderwijs wil, en hoe men zijn doelen wil bereiken.

Het leerplan zal om nog een andere reden nauwkeurig overwogen moeten worden. Juist voor deze leerlingen zal immers de motivatie-pervak, waar dus van dat vak zelf een voor de kinderen zinvol appèl uitgaat, van grote, misschien wel beslissende betekenis zijn. Belangstelling, rijpheid en aanspreekbaarheid zijn in dit kader van zó groot belang, dat men m.i. alleen al op grond hiervan de gangbare leerstof onder de loupe moet nemen. In deze samenhang zou het van belang kunnen zijn om na te gaan, in hoeverre de traditionele leerplannen voor de hogere klassen van de lagere en de lagere klassen van de middelbare school werkelijk

beantwoorden aan de bovengenoemde desiderata. Het is verre van onwaarschijnlijk, dat bij vakken als nederlands, wiskunde, geschiedenis, natuurkunde en biologie bepaalde onderwerpen verschoven kunnen worden: sommige geijkte programmapunten uit de l.o. leergang kunnen dan uitgesteld worden en later in de m.o. afdeling aan de orde komen, terwijl andere onderwerpen, die pas op de h.b.s. ter sprake plegen te komen, al eerder behandeld kunnen worden. Ook met de interessen van de meisjes zal voorts rekening moeten gehouden worden. – Een volgende vraag duikt op: is de „gangbare leerstof” werkelijk voldoende? Ik denk nu in het bijzonder aan de leervakken: voor deze categorie leerlingen lijken me „maatschappij-kennis” en expressievakken dringend gewenst! Bij maatschappij-kennis gaat het dan natuurlijk in de eerste plaats om de reële ontmoetingen (en de verwerking daarvan) met de maatschappij (zie bv. in Vernieuwing, september 1961 het artikel van A. Rijksen-Koning: „Maatschappijleer vanuit de leefwereld der leerlingen”). –

Al deze punten met elkaar stellen de experimenteerstatus van de Brugschool in het geding, die vooral voor de m.o.-afdeling nodig is teneinde voldoende vrijheid van handelen te verkrijgen. Zij stellen nog een andere kwestie opnieuw aan de orde: de algemene aard van het leerplan. Al zal men in de gegeven omstandigheden vooralsnog moeten volstaan met één op de 4e klasse h.b.s. gericht programma, toch lijkt het me gewenst zich daar niet op te fixeren. Mede met het oog op de mogelijkheid, op den duur, van een flexibeler vormingsdoel, verdient het m.i. overweging van meet af aan een pluriform leerplan voor ogen te nemen. Op zijn minst moet men, dunkt me, nagaan of de 4e klasse m.m.s. niet reeds dadelijk samen met de 4e klasse h.b.s. als (voorlopig) doel van de Brugschool gesteld kan worden.

De kwestie van de motivatie-in-algemene-zin, die juist voor de leerlingen van deze school van grote betekenis is, voert tot het punt van de aanwezigheid op school van een guidance-counselor. Met elk kind moet hij in nauw contact staan, maar tegelijkertijd ook met de docenten en met de ouders. Hij leidt en begeleidt de leerlingen in hun werk en in hun toekomstverwachtingen; hij is degene, die de ontmoedigingsperiodes – die herhaaldelijk zullen optreden – opvangt, en langs individuele weg redresseert. Langs individuele weg, want algemene goedgemeende aanmoedigingen zijn niet voldoende voor kinderen, die in deze speciale „struggle for life” betrokken zijn. Leermoeilijkheden en ook de moeilijkheden met het huiselijk milieu zullen evenzeer aangepakt en opgelost moeten worden door individuele benadering; dit behoort niet meer tot de specifieke taak van rector en docenten. Verder is een guidan-

ce-counselor nodig om zich een zo juist mogelijk beeld te vormen en van de capaciteiten van de kinderen en van de innerlijke veranderingen, die zich bij hen voltrekken. Hierbij denk ik in het bijzonder aan de voor deze groep vermoedelijk zeer gecompliceerde puberteitsprocessen. Deze zullen eens te moeilijker verlopen, omdat een ,kopgroep' van 4e en 5e klassers met het natuurlijke over- en tegenwicht van jonge adolescenten op de Brugschool ontbreekt.

Terecht stelt Langeveld met grote nadruk de kwestie van de klassegrootte, Post haalt Dottrens aan en noemt de ,*changement des méthodes*' het kernprobleem (blz. 482). Hoe men ook over deze methoden en de daarmee samenhangende klassegrootte en klassevorm mag denken, zeker is, dat deze leerlingen individueel voor de docent bereikbaar moeten zijn, en omgekeerd! En dit niet eens zozeer met het oog op verschillen in intellectuele capaciteiten, als wel vanwege de individuele verschillen in adaptatie aan en verwerking van de telkens nieuwe levensperspectieven, die al lerend geopend worden. De wijze, waarop elk kind reageert ten aanzien van de ,nieuwe wereld', die allengs voor hem geopend wordt, zal nl. naar mijn mening nog meer onze aandacht behoeven dan zijn intellectuele ontplooiing, hoe belangrijk die op zichzelf natuurlijk ook is. – Het is nodig, dat de docenten er zeker van zijn, dat hun onderwijs niet perifeer blijft, naar werkelijk dóódringt.

Zo is het stellig ook van veel belang, dat de school een eenheid wordt, waar de leerlingen zich tijdens hun consignement thuis voelen, en waar zij zich ook verantwoordelijk voor weten. In verband daarmee is het nodig, dat zij verantwoording leren dragen, bv. door hen op bepaalde terreinen van het schoolleven te laten participeren in de verantwoording voor de goede gang van zaken. Een zekere mate van (geleide) selfgovernment kan hier bepaald van bijzonder opvoedende betekenis zijn.

Er zijn meer aspecten, die om nadere overdenking vragen. Zo wijzen de meeste beschouwingen over Langevelds plan, trouwens Langeveld zelf ook, op het belang van het huiswerk. Het is mogelijk, dat men daartoe ook gelegenheid op school moet bieden vóór schooltijd. Het arbeidersgezin is vroeg op, de kinderen kunnen vroeg uit huis, en zijn nog fris. Voor huiswerk op school na een hele dag werken zou wel eens minder animo kunnen bestaan. Ik zou hier wel willen pleiten voor een ruime middagpauze, met zo mogelijk lunch op school.

De kwestie van de aansluiting op de 4e klassen van middelbare scholen vormt een delicaat punt, dat nauwkeurig overwogen dient te worden, o.a. op de vraag of een dergelijke aansluiting-zonder-meer wel wenselijk is. Is er niet iets voor te zeggen om de oudere Brugschoolleerlingen in

cultureel opzicht een 'voorsprong' te geven, of, beter gezegd: hen enigszins vooruit te laten lopen op hetgeen zij, op een 'gewone' middelbare school, ná de 3e klasse te verwerken zullen hebben? In dit verband is het wegvallen van het speciale karakter van het zg. opleidingsjaar vermoedelijk een winstpunt, waardoor wat meer tijd vrij komt.

Het vraagstuk van de vacaties is de moeite van het overwegen meer dan waard: moet men de kinderen dan maar 'laten zwemmen' of is een zekere gerichtheid aan te bevelen ten aanzien van de wijze, waarop al die vrije tijd gevuld wordt, zulks op straffe van een niet denkbeeldige terugval als men dit nalaat? Deze overweging geldt in zekere zin ook voor de vrije zaterdagochtend, waar ik ook op grond van een reeds eerder vermeld punt, geen groot voorstander van kan zijn.

De keuze van de docenten, van de schoolleiders (een rector uit m.o. kringen met een conrector, afkomstig uit het l.o. die speciaal de verantwoording draagt voor de twee lagere klassen?), van de guidance-counselor: dit zijn gewichtige punten. De schoolleiding dient zich geruime tijd tevoren in te werken in haar gecompliceerde taak en zal in de eerste plaats een tot in onderdelen doordacht leerplan moeten concipiëren. Zij zal een inwendige organisatie moeten voorbereiden, die afgestemd is op de problematiek van deze school. Het archief, de persoonskaarten, de 'follow-up', het ontwerpen van pluriforme beoordelingsnormen voor leerlingen, de samenstelling van een flexibel lesrooster, dit alles behoort o.a. grondig en tevoren doordacht en ontworpen te zijn. Trouwens, de bezinning op zichzelf ten aanzien van de bijzondere taak en opgaven van de leiding is een belang van de eerste orde.

Ik kom nu aan het slot van deze overwegingen, waarbij ik getracht heb mee- en door te denken vanuit Langevelds visie, die in al zijn eenvoud toch om enkele nadere verhelderingen vroeg. Ik meen, dat een aantal van deze overwegingen inderdaad nadere bestudering vergt. Samengevat denk ik hierbij in het bijzonder aan de noodzaak grondige aandacht te besteden aan de sociale achtergronden, aan de hele problematiek van de selectie, aan de 'cultural lag'-situatie van de te selecteren leerlingen, aan het onderwijs in het nederlands, aan de kwestie van de motivatie en aan de samenstelling van een adequaat leerplan, aan de wenselijkheid om een guidance-counselor aan de school te verbinden en aan de desiderata met betrekking tot de klassegrootte en het huiswerk. Bij de verdere overdenking van Langevelds plan zullen zonder twijfel nog verschillende andere aspecten ontdekt worden.

Eén van de belangrijkste algemene aspecten zie ik in de verhouding

van deze Brugschool van geselecteerde, intelligente leerlingen uit ongeschoolde arbeidersmilieu's tot de totaliteit van het schoolwezen. Een verhouding, die maant tot voorzichtigheid ten aanzien van de plaats- en waardebeoordeling van Langevelds school, die m.i. niet mag uitgroeien tot een geheel eigen nieuw schooltype. Maar met die restrictie voor ogen, hoop ik van harte, dat spoedig overgegaan zal worden tot verwerkelijking van een plan, dat boordevol mogelijkheden zit en bovendien de grote verdienste heeft aan een tot nu toe 'onderontwikkeld' gebied in eigen land nieuwe kansen te geven. Wie weet, wat daaruit ook nog kan voortkomen voor de 'reeds ontwikkelde' contreien in ons land!

BESINNING OOR DIE PSIGOLOGIESE VERKENNING VAN DIE SLEGSIENDE KIND

M. C. H. SONNEKUS

Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika

'n Psigologiese verkenning van die slegsiende kind, laat ten aanvang enkele opmerkinge toe oor die in praktyk gebesigde *terminologie*: In die Anglo-Amerikaanse lande val veral op, dat die terminologie hom nie rig tot die slegsiende kind self nie, maar wel tot die *soort skool* waarin die kind hom bevind. So word in Engeland tans gepraat van die „*partially-sighted school*”, terwyl vroeër in hierdie eeu die terme „*partially-blind school*”, „*visually-defective school*” en „*sight-saving school*” (9) in omgang was. Parallel aan hierdie „skoolse” benadering van die slegsiende kind, is ook die terminologie in omgang in die V.S.A., waar die volgende terme gebruik word: „*defective eyesight classes, classes for conservation of eyesight, conservation of vision classes, sight conservation classes*” en die mees voorkomende, „*sight saving classes*” (3). In Nederland word onder meer gepraat van „*kinderen met beperkt gezichtsvermogen*” (7) die *zwakziende en slechtfziende kind*” (4), terwyl in Duitsland en Switserland die term „*Sehschwäche kinder*” (2), gebruik word.

Eerstens val op dat op die Wes-Europese vasteland die terminologie hom direk tot die slegsiende *kind self* rig, en nie tot 'n bepaalde tipe skool soos in die Anglo-Amerikaanse literatuur die geval is nie.

In die tweede plek bestaan veral in Amerika 'n s.g. *skoolse psigologie* van die slegsiende gepaard met 'n *skoolse pedagogiek* met as vernaamste opgawes, tegniese organisasie en administrasie van die skool, tegniese toerusting van die skoolgebou en tegniese hulpmiddele by die onderwys. Opvallend is hierin veral 'n verbygaan en miskiening van die kind self, en 'n gebrek aan psigologiese verkenning van die slegsiende. In teendeel rig die vastelandse fenomenologiese psigologie hom tot die kind self, en in besonder tot die verhouding tussen die slegsiende en sy wêreld.

Hiermee het ons dan ook aangeland in die *problematiek van die psigologie van die slegsiende*. Enkele gedagtes doen hulle hier voor omtrent die vraag na die omskrywing en betekenis van *slegsiendheid*? Die gebruikelike omskrywing bedien hulle van suiwer mediese kriteria, bv. die graad van die gesigskerpte, die aard van afwykinge in die gesigsveld, die benoeming van die visuele defek ens. (17, 18).

Ons let daarop dat sodanige geneeskundige omskrywinge van die

slegsienheid, dit rig tot die *visuele defek alleen*, met 'n gevolgtrekkende aksentuering van 'n psigologie en pedagogiek wat eweneens sentreer rondom die visuele defek alleen.

Wat sodanige psigologie van die slegsienende betref, gaan dit dan veral om die volgende vrae:

1. Is die slegsienende 'n normale kind, met slegs 'n meerdere of mindere graad van gesigsgebrek? Moet die *slegsienende* dus as 'n *siende* behandel word met dien verstande dat hy oor 'n beperkte gesigsvermoë beskik? Hierdie is hoofsaaklik die uitgangspunt in die V.S.A. met die praktyk van „sight saving classes”. Ook Oost, 'n Nederlandse orthopedagoog handhaaf die standpunt van „'n slegsienende is 'n siende, en dat die slegsienende as siende behandel moet word”! (13) Sy opvattinge verskil egter van die Amerikaanse daarin dat hy die slegsienende wel onderbring in 'n spesiale skool vir slegsienendes en nie in 'n „sight saving class” nie.
 2. Tweedens word die vraag gestel of die slegsienende 'n halwe-blinde is? Hierdie praktyk bestaan nog veral daarin dat die slegsienende hul onderwys ontvang in institute vir blindes, of in afsonderlike klasse, of in 'n afsonderlike skool, op dieselfde terrein. Hierteen kan vry ernstige besware ingebring word, soos uit die verdere betoog sal blyk.
 3. 'n Derde psigologies-pedagogiese vraag is of die slegsienende ondergebring moet word in afsonderlike skole vir slegsienendes? Hierdie gedagte het in die jongste tyd groot opgang gemaak veral in Engeland en Nederland. Die voorstanders van hierdie praktyk sou graag enersyds wil aanvoer dat die slegsienende se defek juis geaksentueer word deur hom in 'n skool vir normale siendes te plaas, en andersyds dat die slegsienende geen blinde – of halwe blinde is nie. Ten spyte van die opgang van hierdie derde standpunt, ontbreek by die voorstanders daarvan, nog 'n goeie motivering daarvoor.
- Oorsien ons tans hierdie verskillende vrae, dan val op 'n opweeg van voor- en nadele deur die voorstanders van die onderskeie praktyke, gegrond op menslike opinies en ervaring, en nie op feitelike gegewens nie. Sodanige praktyke het as *grondslag 'n psigologie van die slegsienende, wat gelyk te stel is met die psigologie van die siende, onder aftrekking van 'n kleiner of groter breuk van sy gesigsintuig*. 'n Dergelyke psigologie is onhoudbaar en getuig van 'n gebrek aan insig in die psigologie van die slegsienende. Intendeel gaan dit om 'n verkenning van die slegsienende in sy volle totaliteit van menslike bestaan. Dit beteken 'n verkenning van

die *wêreld van die slegsienende*, wat 'n eie unieke wêreld verteenwoordig. (11) Dit gaan om 'n verkenning van die verhouding tussen die *slegsienende en sy wêreld*, om die dialoog tussen hom en sy landskap.

Linschoten wys daarop dat die mens sy wêreld en sy landskap deur sy *liggaam* bewoon. Ook sê Buytendijk (1) dat „ons lichaam is datgene wat ons het meest van alle ervaarbare dingen *eigen* is, dat ons het minst tegenover staat, het minst vreemd van ons is en dus het minst tegenstaat”.

In hierdie sin is die menslike liggaam dan ook nie *een* liggaam of een van 'n reeks van liggames nie, maar wel 'n *eie* unieke liggaam, en in navolging van Gabr. Marcel, tref Janse de Jonge (5) ook 'n verskil tussen „een-lichaam-hebben” en „een-lichaam-zijn”. Hy wys daarop dat „een-hebben”, altyd betrekking het op die wêreld van die dinge, en dat in teenstelling, „het zijn” beteken „datgene waaraan ik door mijn gehele bestaan en wel door mijn subject-zijn gebonden ben.” Hierdie „zijn” dra verder geen geïsoleerde metafisiese karakter nie, maar is 'n „zijn-in-de-wereld”. Die menslike liggaam is dan ook geen instrument of ding nie, maar wel „*mijn* lichaam... zò dat mijn lichaam mij *belichaamt*” (12) *

Die gevolgtrekking waartoe 'n mens kom, is dus dat die mens nie 'n liggaam *het* nie, maar dat hy werklik liggaam *is*, en hierdeur is hy subjektief in sy liggaam betrokke en aan sy liggaam verbonde, is hy self *subjek-liggaam*.

Die liggaam is verder ook bemiddelaar tussen die mens en sy medemens, tussen die mens en sy wêreld. Deur die liggaam tree die mens in kommunikasie, en kontak, in dialoog met sy wêreld. Volgens Linschoten (11) beteken die subjek-liggaam 'n oorgang na die wêreld van die persoon. Deur die liggaam eksplloreer die persoon sy wêreld; rig hy hom tot die dinge in die wêreld en *verseker hy vir hom 'n labiele of soliede standpunt* in die wêreld. Deur die liggaam word die wêreld vir die mens geopen en word die mens vir die wêreld geopen. Deur die liggaam is die mens dus intensioneel – konstituerend gerig-tot-en-op-sy-wêreld. Wat die *slegsienende* betref, is dit duidelik dat hy in sy volle liggaamlikheid gesien moet word, wil ons hom probeer begryp en is dit van belang om kortliks te let op die drie dimensies waarin die menslike liggaam verskyn, volgens Sartre (15, 10, 16).

Die liggaam in die eerste dimensie is „een lichaam gedepasseerd naar het landschap”, sê Linschoten. Die mens in aksie vergeet dus sy liggaam

* Vergelyk ook opvatting van Van Lennep, D. J., aangehaal deur van den Berg, J. H., *Menselijk lichaam, Menselijk Beweging*, Ned. Tijdschrift voor Psychologie, 1950 (5), p. 412-414.

en gaan geheel in sy veld van aksie op. Hy beleef sy liggaam via sy landskap, via sy wêreld. Die subjek laat hom dus ken deur die *dinge* in die wêreld. In hierdie sin is die psigologie dus *cosmologie* volgens Linschoten. Van den Berg wys daarop dat in hierdie dimensie, die mens, alleen deur sy liggaam in bepaalde sin te vergeet, in staat is om op te gaan in sy moeitevolle taak wat aan hom opgedra is. Die liggaam verwerklik dit dus as *landskap*.

Wat die *slegsiende* betref, is dit van belang om daarop te let, dat in hierdie dimensie hy sy slegsiendheid, met die kompleks van liggaamlike komponente, dus beleef via die wêreld of landskap waarmee hy in gedurende kontak is. Van den Berg verwys byvoorbeeld na die leser met vermoede oë wat hierdie pyn en vermoeidheid beleef in die boek voor hom, in die vorm van „gehinderde lectuur”. Die pyn lê dus „in” die boek voor die persoon.

Vir die slegsiende gaan dit egter *nie alleen om ’n oogdefek nie*, en is sy totale liggaam as subjek liggaam in sy wêreld betrokke. Hierdie gedagtegang word gedeel deur Respicus, waar hy veral wys op die weinige homogeniteit van slegsiende kinders, met nie alleen die mees uiteenlopende gesigsgebreke nie, maar ook „dat de lichamelijke toestand in sommige gevallen op ander punten ook niet normaal is” (14). Van den Berg wys dan daarop dat die belewing van ’n kroniese liggaamlike siekte veral beleef word as ’n indrukwekkende totale verandering van die daaglikse omgewing, en wat die invaliditeit betref, beleef die sieke sy liggaam in die wyse „waarop hem zijn taak tegemoet treedt . . . Zijn taak is geworden: moeizame taak onoverkomelijke hindernis of besamend falen” (16).

In hierdie dimensie is dit vir die slegsiende dus ’n opgawe om steeds sy gebrek in sy volle gekompliseerdheid te beleef deur sy landskap, wat onder meer bestaan uit alle opgawes op skool, bv. vermoeiende lees- en skryfwerk, bemoeilikte aandagskonsentrasie, ’n defektiewe waarneming; verder word die liggaam steeds beleef in die alledaagse kontak met sy landskap in die vorm van belemmeringe op die sportveld, op straat, tuis, in die gemeenskap en dus in-sy-totale-wêreld van bestaan. Die slegsiende depasseer dus sy liggaam, vergeet dit in dié sin dat hy dit as landskap ervaar en beleef. In sy landskap ervaar hy egter sy beperkinge, sy gebrek, sy agterstand en is sy liggaam ’n permanente hindernis in sy omgang-en-klaarkom-met-die-wêreld. (8)

In die tweede dimensie van Sartre, verskyn die liggaam onder die oë van die medemens, of soos die medemens dit sien. Die toeskouer *sien* dus die liggaam van die ander, en wel sy liggaam en die hele landskap

waarmee die liggaam stry. Linschoten (10) wys daarop dat die liggaam in hierdie tweede dimensie, deur die toeskouer gesien word in 'n bepaalde *situasie*, dus as „*gesitueerd lichaam*”. Verder beteken dit reeds 'n *ontmoeting* met die liggaam van die ander soos dit in dialoog tree met sy landskap. Die ander tree dus via die landskap ook in dialoog met sy eie liggaam, in die sin van die eerste dimensie van Sartre. Terwyl die waargenome mens opgaan in sy eie landskap, gaan ook die toeskouer daarin op, wat dus die ontmoeting bewerkstellig. Tog is hierdie „ontmoeting” nooit volkome nie, en kan die toeskouer nooit die ander volkome deurskou of peil nie, want die ander *ontsnap* die toeskouer ook en bewaar 'n *verborge innerlikheid*. Die waargenome liggaam omvat dus veel meer as alleen liggaam; daar bestaan 'n eie „persoonlike psigiese lewe wat vir die toeskouer onpeilbaar is, en in hierdie „ontmoeting” deur die liggaam, ontsnap 'n deel van sy persoonlikheid my nog, nl. sy innerlike verborgenheid. (10)

Wat die *slegsiende* betref, is hy steeds onder die oog van sy medemens, en wel soos hy in sy volle defektiewe liggaamlikheid met sy landskap in dialoog tree, en dus in dialoog met sy eie liggaam. Pedagogies is dan veral van belang dat in 'n sodanige „ontmoeting” tussen die toeskouer (onderwyser) en die slegsiende, hy steeds moeilik te begryp en te deurskou is, aangesien 'n deel van sy psigiese lewe, t.w. sy verborge innerlike, onpeilbaar bly. Deur die blote waarneming of aanskouing van die slegsiende deur die buitestaander, bly hy steeds vir 'n groot deel onbekend, geslote, en sal om pedagogiese onthalwe, van spesifieke pedagogiese middele gebruik gemaak moet word om die ontmoeting in 'n intiemer relasie te laat oorgaan.

Die derde dimensie van Sartre ontstaan wanneer die persoon bemerk dat hy bekyk word. In hierdie dimensie verskyn die liggaam dus regstreeks onder die *blik* (15) van die ander. Volgens Sartre is hierdie blik steeds 'n vyandige of vernietigende blik, is die toeskouer 'n onwelwillende toeskouer, en voel die waargenomene sig kwetsbaar. Van den Berg wys daarop dat hierdie dimensie ontstaan wanneer die blik van die ander die depassering van die liggaam via sy landskap (vergelyk eerste dimensie) vernietig (16). Hy wys verder daarop dat die blik van die toeskouer nie altyd 'n vyandige of vernietigende blik is nie, maar ook 'n liefhebbende kan wees, of volgens Linschoten, 'n „stimulerende blik” (10).

Ook Luijpen kritiseer Sartre se blik van „haat” (12) as enigste blik en spreek ook van 'n „welwillende, genadige, barmhartige, liefdevolle blik”. Ook is volgens hom besonder belangrik die onverskillige blik,

wat nie gekenmerk is deur of haat of liefde nie, maar 'n blik wat tussenin lê. Sodanige onverskillige blik is dus neutraal en beteken nie 'n ontmoeting nie, aangesien 'n *ontmoeting* getuig van 'n liefdevolle blik waar die onverskilligheid ontbreek.

Van den Berg (16) kom dan ook tot die konklusie dat in dié derde dimensie, die liggaam verskyn soos dit in die samesyn met die ander gekonstitueer word, die liggaam wat in die blik van die ander val of geregverdig word.

Vir die slegsienende is, uit 'n pedagogiese oogpunt, die derde dimensie van Sartre van die uiterste belang, gesien die kritiek van die genoemde outeurs. Die aard van die blik van die toeskouer sal dan ook bepaal of daar 'n pedagogiese ontmoeting met die slegsienende bewerkstelling sal word al dan nie. Hierin lê die vernaamste pedagogiese opgawe by die ontmoeting van die slegsienende, t.w. die liefdevolle blik en die liefdevolle ontmoeting.

Van den Berg onderskei ten slotte nog, met verwysing na Van Lennep, 'n vierde dimensie waarin die liggaam verskyn, en wel die primêre waardering van die liggaam en in besonder van die *liggaamsdeel* (16). In hierdie sin word hierdie primêre vertrouwdheid van die liggaam deur siekte „beledig”, en beleef die besitter van 'n defektiewe liggaamsdeel 'n „onherstelbare verlies van 'n primêr gewaardeerde vorm van gestalte”.

In die vierde dimensie, het die slegsienende dus steeds te make met sy defektiewe liggaamsdele, in besonder die oë, maar tegelyk met 'n kompleks van ander defektiewe organies bepaalde oorsake. Hy moet dus steeds stry teen sy liggaamlik-bepaalde grense en beperkinge en dit probeer verwerk, hetsy doelmatig al dan nie.

Waar die slegsienende beskik oor 'n defektiewe gesigsintuig, beteken dit dat ook die *gelaat* van die slegsienende 'n besondere betekenis inhou, in die geheel van sy liggaamlike beperktheid. Psigologies beteken dit dat sy gelaat 'n belangrike plek inneem in die verhouding waarin die slegsienende staan tot sy wêreld. Meer in besonder neem die gelaat dan ook 'n plek in in die bogenoemde vier dimensies waarin die liggaam verskyn.

Kouwer (6) beklemtoon dan ook dat die sin van die gelaat gesien moet word as 'n *appél* of *uitnodiging* wat deur die gelaat gestel word. So stel iedere gelaat wat deur 'n ander aanskou word noodsaaklikerwyse 'n „affektiewe appél wat spesifiek is vir dié een gelaat.” Die gelaat stel dus in kontak met die toeskouer *self* die appél en is primêr niks anders dan dié appél nie.

Kouwer wys dan verder daarop dat elke uitnodiging of appél op verskillende wyses beantwoord en verwerk word deur die toeskouer, en

elke toeskouer „sien” die gelaat van iemand op ’n eie wyse. In dié sin is die gelaat polivalent en dwing dit in ’n besonder geringe mate die affektiewe reaksie op die appél in ’n bepaalde rigting. Verder vind die reaksie op die appél van die gelaat, of die affektiewe beoordeling daarvan, altyd plaas in ’n *konkrete situasie*. In hierdie wyse van verwerking *van die appél* speel die ervaring van die toeskouer ’n belangrike rol, en so sal die wyse van beantwoording van die appél ook verskil van die een konkrete situasie tot die ander.

Daar is reeds daarop gewys dat die mens nie ’n liggaam *het* of *besit* nie, maar dat hy self liggaam *is*. Ook wat die gelaat betref, ontstaan nou die vraag, in hoeverre *is* die persoon ook sy gesig? Kouwer antwoord hierop dat die mens nie ’n besitter is van ’n klomp eienskappe nie. In teendeel *is* hy sy eie gelaat en „het gelaat is een wijze, waarop de mens voor-de-ander is”. Hy skryf treffend verder: „Als ik een ander tegemoet treed in een persoonlijk contact, treed ik hem altijd tegemoet *met mijn gelaat*. . . . Mijn gezicht is wezenlijk voor mij, voorzover ik voor-de-ander ben. Dit word bedoeld, wanneer wij het gelaat niet een „eigenschap” of een „detail” van de totale persoon noemen, maar een zijnswijze, waarin de *gehele* persoon betrokken is, zij het in een speciale modus, nl. voor-de-ander”.

Ten besluite moet in navolging van Kouwer daarop gewys word dat vir die persoon self, sy gelaat slegs bysaak is, slegs toevallige kenmerk is – en dat die persoon homself nie primêr deur sy gelaat ken nie. Dat hier in die persoon ’n konflik kan ontstaan as gevolg van die twee aspekte van die gelaat is duidelik. Die persoon beleef sy gelaat dus via die kontak met andere, die persoon *is* sy gelaat vir-dié-ander. Hy ervaar egter sy eie syn nie self deur sy gelaat nie, maar via die ander. Op dié wyse begryp die persoon self ook nie die reaksie van ander op sy gelaat nie en kan daar ’n konflik ontstaan as gevolg van die tweespalt tussen sy eie innerlike beleving, en sy beleving via die ander, sy beleving in-kontak-met-die-ander.

Dit volg hieruit dat deur die gelaat-vir-die-ander, daar ook in die kontak met die ander, ’n wesenlike barrière gestel word, omdat die gelaat dié is van die persoon self, omdat die persoon self sy gelaat *is*.

Wat die *slegsiende* kind betref, is dit duidelik dat die gelaat-vir-die-ander ’n besonder belangrike betekenis het. Nog meer as die gelaat van die siende kind is die gelaat van die slegsiende ’n appél op sy toeskouers. Hierdie appél word beantwoord op die mees gevarieerde wyses deur sy omstanders, deur die mense met wie hy voortdurend in kontak tree, en wel in bepaalde konkrete situasies. So is daar die ry van situasies op

skool, in die klaskamer in die kontak met die onderwyser, op die speelgrond in kontak met sy maats, op straat, in die bus en tuis.

Daar dien beklemtoon te word dat hierdie defektiewe gelaat *nie een eienskap* van die slegsiende is nie, maar dat *hy self sy gelaat is*, dat die toeskouer hom steeds ontmoet deur sy gelaat. Hy is dus by uitstek „gelaat-voor-de-ander”, en daarom ook liggaam-vir-die-ander. Ook sal die konflik as gevolg van ’n nie-verstaan van die reaksie van die ander op sy eie gelaat, by die slegsiende primêr wees, want ook hy beleef sy eie gelaat as iets toevalligs, as ’n bysaak, terwyl dit in kontak met die ander van primêre belang vir-die-ander is.

In sy geheel vorm die gelaat by uitstek ’n barrière vir die slegsiende, omdat hy vir-die-ander sy gelaat is.

Vir die psigologiese verkenning van die slegsiende is van belang dat daar getrag sal word om hierdie barrière te *begryp*, maar meer nog dat die wese van hierdie barrière aanvaar sal word, aangesien dit *nie* verander kan word nie. Hierdie barrière is wesenlik van die wêreld van die slegsiende en moet in sy wesenlike aanvaar word.

Die slegsiende is iemand met ’n *eie* wêreld van bestaan. Hierdie wêreld word in besonder gekenmerk deur sy liggaamlike beperktheid, wat hy primêr belewe in-sy-kontak met sy landskap, met sy medemens. In hierdie kontak speel veral die blik van die ander ’n belangrike rol, asook die gelaat van die slegsiende vir-die-ander. Hy het steeds te make met ’n vasgelopenheid in sy liggaamlike beperkinge. Die slegsiende het dan ook ’n *eie psigologie*, is psigologies *anders*. Hierdie psigologie is egter nie ’n psigologie van die normale kind onder aftrekking van ’n breuk van sy gesigsintuig nie, ook nie ’n psigologie van *slegsiendheid* nie, maar ’n psigologie van die *slegsiende*. Iedere slegsiende is *uniek* en moet sy eie totale liggaamsdefek, soos hy self sy liggaam *is*, en ook liggaam vir-die-ander is, op ’n eie kenmerkende manier verwerk.

Dit volg hieruit dat, wil mens deurdring tot die psigologie van die slegsiende, daar begin moet word deur die slegsiende psigologies te ondersoek, en wel klinies-diagnostiserend in ’n individuele situasie, waardeur tot ’n kwalitatiewe waardering van die psigiese beeld van die slegsiende gekom kan word. Daar moet uitgegaan word van die slegsiende kind self, en nie van die skool of een of ander skoolstelsel nie. Op dié wyse kan daar gesoek word na ’n psigologie waarin aan die slegsiende ’n primêre plek verleen word.

Literatuur:

1. BUYTENDIJK, F. J. J., *Algemene Theorie der Menselijke houding en beweging*. Spectrum, Utrecht, 1957, p. 57.
2. HANSELMANN, H., *Einführung in die heilpädagogik*. Rotapfel-Verlag, Zürich, 1958, p. 57.
3. HATHAWAY, W., *Education and Health of the partially seeing child*. Columbia Univ. Press., N.Y., 1959, p. 11, 33-38.
4. HOEFNAGELS, J. P. A., *Blindheid-Slechtziendheid*, Visueel Gehandicapten. Red. St. Henricus Grave, 1959, p. 17.
5. JANSE DE JONGE, A. L., *De Mens in zijn verhoudingen*. E. J. Bijleveld, Utrecht 1956, p. 151-152.
6. KOUWER, B. J., *Gelaat en Karakter - Persoon en Wereld*. Red. J. H. van den Berg en J. Linschoten, E. J. Bijleveld, Utrecht, 1953, p. 63-73.
7. LAMBERT-ANEMA, K. C., *Kinderen met beperkt gezichtsvermogen*. J. Muuses, Purmerend, 1949, p. 9.
8. LANGEVELD, M. J., *College* 1960.
9. LIGHTFOOT, W., *The partially sighted school*, Chatto and Windus, London 1948, p. 10.
10. LINSCHOTEN, J., *Aspecten van de Sexuele Incarnatie*. Persoon en Wereld, p. 75, 79-85.
11. LINSCHOTEN, J., *Nawoord*. Persoon en Wereld, E. J. Bijleveld, Utrecht, 1953, p. 244-253.
12. LUIJPEN, W., *Existentiële Fenomenologie*, Spectrum, Utrecht, 1959, p. 28-35, 181-192.
13. OOST, P. S. N., *Tweeërlei Perceptie*. Het zintuiglijk en lichamelijk gebrekkige kind. Red. C. D. Moulijn, De tijdstroom, Lochem, 1959, p. 56-61.
14. RESPICIUS, M., *Enkele aantekeningen bij het onderwijs van Slechtzienden*. Visueel Gehandicapten, p. 63-65.
15. SARTRE, J. P., *L'Être et le Néant*, Parijs 1943, p. 310-364, 368-427.
16. VAN DEN BERG, J. H., *Menselijk lichaam, Menselijk Beweging*. Ned. Tijdschrift voor Psychologie, 1950, (5), p. 402-413.
17. YOUNG, M. A. C., *The Partially seeing - Psychological Aspects of physical disability*. U.S. Government Printing Office, Washington 25, D.C. 1950, p. 162.
18. ZEEMAN, W. P. C., *Over het blind zijn*. - Het Persoonlijke en Sociale leven van de blinden, Red. G. Révész, H. E. Stenfort Krocse, N.V., Leiden, 1955, p. 13.

Die Heer Sonnekus is van geboorte 'n Zuid-Afrikaner. In 1949 kwalifiseer hy as leraar vir die middelbare skool, waarna hy in 1952 benoem word as dosent aan die Fakulteit van Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, nadat hy die Meestersgraad in Pedagogiek behaal het. In 1957 promoveer hy in die Pedagogiek aan dieselfde Universiteit, met promotor Prof. B. F. Nel.

Vanaf Januarie 1960 studeer hy met behulp van 'n Nederlandse assistentskapsbeurs, toegeken onder die Zuid-Afrikaans-Nederlandse Kultuurverdrag, aan die Paedagogische Instituut van de Rijksuniversiteit van Utrecht, onder leiding van Prof. Dr. M. J. Langeveld, waar hy aan die einde van 1960 die doctoraalexamen aflê in die Pedagogiek. Die Heer Sonnekus is tans Senior Lektor in de Pedagogiek aan de Universiteit van Pretoria. Een aantal publicaties is reeds van zijn hand verskijn.

DE SITUATIE VAN HET BIOLOGIE-ONDERWIJS OP DE LAGERE SCHOOL

Werkgroep voor Oecologie onder leiding van

J. C. VAN DER STEEN

I

INLEIDING

In januari 1957 is aan het Pedagogisch Instituut, Afdeling Leraarsop-
leiding een Werkgroep voor Oecologie opgericht onder voorzitterschap
van Dr. J. C. van der Steen, aan dit Instituut verbonden en tevens docent
in de didactiek der biologie aan de Rijksuniversiteiten te Utrecht en
Leiden.

De werkgroep bestaat uit de volgende personen:

Zr. Dra. M. Bertha (lerares in biologie aan het R.K. Lyceum O.L.V.
ter Eem en aan de R.K. Kweekschool voor Meisjes te Amersfoort).

J. J. de Bode (onderwijzer in biologie en natuurkunde aan een Ulo
School en oud-leraar in natuurkunde aan de Rijkskweekschool voor
Onderwijzers(essen) te Utrecht.

Mej. Ir. H. v. d. Eb (lerares in biologie aan de Nieuwe Huishoudschool
te Amsterdam).

J. v. d. Hengel (onderwijzer in biologie en natuurkunde aan een Chr.
Ulo School te Bussum).

Drs. R. Horreüs de Haas (leraar in biologie aan het Gem. Gymn. te
Zwolle en aan de Stichting Werkplaats Kindergemeenschap te Bilt-
hoven).

J. G. S. Overmaat (oud-onderwijzer aan een R.K. Lagere School te
Amsterdam, leraar in biologie aan de Bisschoppelijke Kweekschool te
Beverwijk en de St. Ludgeruskweekschool te Hilversum, en aan de R.K.
Vormschool voor Opleiding van Kleuterleidsters te Amsterdam.

Dr. W. P. Postma (leraar in biologie aan het Montessori-Lyceum te
Amsterdam).

D. Ruting (oud-leraar in pedagogiek en biologie aan de Rijkskweek-
school voor Onderwijzers (essen) te Haarlem, nu inspecteur L.O. aldaar).

Uit deze samenstelling blijkt, dat allerlei takken van het onderwijs in
deze werkgroep vertegenwoordigd zijn. Het was de bedoeling van deze
werkgroep zich in het bijzonder te gaan bezig houden met onderzoe-

kingen betreffende de oecologische methode bij het onderwijs in de biologie, daar deze methode zowel in de leerboeken als in de praktijk van het onderwijs meer op de voorgrond treedt.

Speciaal bij het plantkundeonderwijs zijn in de laatste vijftig jaren achtereenvolgens verschillende methoden toegepast.

Na de Linneaanse methode volgde de heuristische methode, daarna de biologische en dan de actieve problemenmethode, een volgorde die ook samenhangt met de ontwikkeling van de biologie. Elke nieuwe methode was vaak een reactie op de eenzijdigheid van een reeds bestaande methode en die kon weer leiden tot een eenzijdigheid van de nieuwe methode. De oecologische methode wil het kind weer terugbrengen tot de natuur en het de planten en dieren leren kennen in hun natuurlijke milieu en in hun onderlinge relatie: de levensgemeenschappen, zoals weide, bos, heide, sloot en plas, moeras, strand, enz.

De Linneaanse methode is analytisch-systematisch en deductief-morfologisch, de heuristische en de biologische methode zijn funktionerend-morfologisch en de actieve problemenmethode, die in Nederland door Reinders is ingevoerd, is inductief-morfologisch.

De oecologische methode is eigenlijk niet nieuw, want voor de lagere school zien wij dat deze methode reeds vroeger werd gepropageerd en toegepast. Jan Ligthart dacht al in deze richting en zei: kies de onmiddellijke omgeving van het kind als uitgangspunt.

Onder een levensgemeenschap kan worden verstaan: „een afgegrensd gebied dat onder invloed van de aanwezige milieufactoren wordt bewoond door bepaalde soorten planten en dieren, die onderling in relatie staan”. In plaats van levensgemeenschap of biocoenose gebruikt men ook wel de minder gewenste term biotoop. Dit is echter niet geheel en al hetzelfde, want een biotoop (levensruimte) is dat deel van het aardoppervlak, waaraan een bepaalde levensgemeenschap gebonden is.

De werkgroep wilde eerst nagaan de situatie van het biologieonderwijs op de lagere school, om daarna het voortgezet onderwijs te bekijken. Uit allerlei mededelingen en uit verslagen van inspecteurs (zie IV) bleek, dat er aan dit onderwijs op de lagere school nog wel het een en ander ontbrak. Om enig idee te krijgen hoe de situatie lag werd besloten een enquête te houden onder leerlingen, die dit onderwijs achter de rug hadden.

Ook door onderwijzers werden inlichtingen verstrekt (zie V).

In het voorjaar van 1958 werd een enquêteformulier opgesteld, dat door de leden van de Werkgroep aan hun leerlingen werd uitgereikt ter invulling.

De volgende aantallen formulieren werden ontvangen:

Plaats	School	Aantal
Amersfoort	R.K. Lyceum voor Meisjes	75
Amsterdam	Montessori-Lyceum	85
Bussum	Chr. Ulo school	108
Utrecht	Stedelijk Gymnasium	60
Utrecht	Openbare Ulo school	96
Zwolle	Gemeentelijk Gymnasium	25
		449

Hoewel op deze wijze veel gegevens bekend werden, meende de Werkgroep daarna dat het beter zou zijn, een enquête niet te houden in het voorjaar, bijna een jaar na het verlaten van de lagere school, maar in september met leerlingen van 1e klassen die dus vrij kort geleden de lagere school verlieten. Daarom werd in september opnieuw een enquête gehouden waarbij, dank zij de medewerking van nog enkele leraren in biologie het aantal scholen kon worden uitgebreid. Bovendien bleek het nodig het enquêteformulier iets te wijzigen, zodat het voor de leerlingen eenvoudiger was om in te vullen.

Vóór de invulling van het formulier werden aan de leerlingen aanwijzingen gegeven, zodat zij de formulieren zo goed mogelijk konden invullen.

Behalve over plant- en dierkunde werden ook gegevens verzameld over menskunde en natuurkunde. Die over natuurkunde zijn niet uitgewerkt.

De scholen die aan dit onderzoek meewerkten en de aantallen ingevulde formulieren zijn:

Plaats	School	Aantal
Amersfoort	R.K. Lyceum voor Meisjes	87
Amsterdam	Montessori-Lyceum	41
Amsterdam	Nijverheidsschool voor m.	52
Bussum	Chr. Ulo school	118
Dordrecht	Chr. Lyceum	123
Hilversum	Chr. Lyceum	46
Utrecht	Stedelijk Gymnasium	68
Utrecht	Gemeentelijk Lyceum	125
Utrecht	Gemeentelijke H.B.S. B	30
Zwolle	Gemeentelijk Gymnasium	50
Zwolle	Gemeentelijke Handelsdagschool	45
		819

De resultaten van de enquête worden in II besproken.

Bovendien heeft de Werkgroep nog een onderzoek ingesteld naar het biologieonderwijs op de lagere school en wel door het inschakelen van een aantal leerlingen van de derde leerkring der kweekscholen, die aan verschillende scholen hospiteren.

Met volledige instemming van de toenmalige hoofdinspecteur der Onderwijzersopleiding, Dr. G. Kalsbeek, werd onderstaand verzoek gericht aan de docent in de Pedagogiek en Didactiek van de derde leerkring der kweekscholen.

Aan het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, Afd. Leraarsopleiding, Lucas Bolwerk 11, is een werkgroep verbonden van leerkrachten van L.O., U.L.O., Nijverheidsonderwijs voor meisjes, Kweekscholen en V.H.M.O., die zich bezig houdt met het bestuderen van de oecologische methode bij het onderwijs in de biologie.

Het blijkt, dat er aan de didactiek van dit onderwijs in Nederland – in tegenstelling met het buitenland – nog vrijwel niets is gedaan. Speciaal in de klaspraktijk is dit onderwijs nog niet bestudeerd. Het is de bedoeling van de werkgroep zich hiermee bezig te houden, maar daarvoor doet zij een beroep op U. Uw leerlingen van de Derde Leerkring maken didaktische werkstukken. Ons verzoek is nu, of enkele leerlingen, die zich hiervoor speciaal interesseren, een werkstuk willen maken over de didactiek van het biologieonderwijs bij L.O., B.L.O., of U.L.O., dat berust op een onderzoek of een toepassing van een methode in de klas. Ook het instellen van een enquête betreffende de belangstelling van de leerlingen voor dit onderwijs wordt op prijs gesteld. Desgewenst zijn wij gaarne bereid U nadere inlichtingen te verschaffen. Wij zouden het zeer op prijs stellen, wanneer U aan dit verzoek wilt voldoen, en zien gaarne Uw antwoord aan bovenstaand adres tegemoet, waarvoor bij voorbaat onze beleefde dank.

Hierop werd van 26 scholen bericht ontvangen, hetzij van de docent hetzij van een leerling dat zij hieraan wilden medewerken. Vaak werd verzocht om nadere inlichtingen. De werkgroep heeft toen richtlijnen voor deze werkstukken opgesteld.

RICHTLIJNEN VOOR SCRIPTIES LEERLINGEN DERDE LEERKRING KWEESCHOOL

1. Het is de bedoeling, dat de leerlingen in een school voor L.O., B.L.O., of V.G.L.O. enkele lessen in de biologie geven.
2. Daar er per school 6 weken wordt gehospiteerd en biologie meestal niet meer dan eenmaal per week wordt gegeven, komt dit per school neer op hoogstens 6 uren.
3. Natuurlijk is het mogelijk hetzelfde onderwerp op verschillende scholen te bespreken en aldus vergelijkingen mogelijk te maken.

4. Daar de oecologie bij dit onderzoek in het middelpunt staat, is gewenst dat lessen worden gewijd aan één levensgemeenschap, bijv.: de sloot, de weide, het moeras, de akker, het strand, de duinen, het bos, de heide en in huis en hof.

Gezien de onmogelijkheid in enkele lessen een gehele gemeenschap te bespreken, zou een bepaald aspect van de gemeenschap behandeld kunnen worden, bijv. het bos in de winter, de weide in de lente, de akker in de zomer, enz.

De keuze van de levensgemeenschap dient afhankelijk te zijn van de plaats, waar men les geeft en zoveel mogelijk aan te sluiten bij de omgeving, zodat de leerlingen hun ervaringen in de les kunnen meedelen en zelf materiaal kunnen meebrengen.

5. De helft van de lessen aan één school, zou gegeven kunnen worden met materiaal (liefst levend, anders wandplaten of modellen indien aanwezig), de andere helft zonder.

Aan het eind zou dan bijv. een kleine enquête gehouden kunnen worden betreffende de vraag, wat de leerlingen interessant vinden: het onderwerp (waarom), met of zonder materiaal, enz.

6. Het is ook mogelijk eens na te gaan, wat de leerlingen van de natuur weten, door een aantal planten, takken en dieren te laten zien en hen de namen ervan te laten opschrijven. Een dergelijk onderzoek zou dan tegelijkertijd in verschillende klassen gedaan kunnen worden, wat aardig vergelijkingsmateriaal oplevert.

7. Een moeilijkheid is natuurlijk de literatuur, die voor het geven van de lessen en het maken van het werkstuk noodzakelijk zijn. Hiervoor mogen wij verwijzen naar de volgende boeken, waarin uitgebreide literatuuropgaven voorkomen:

a. Dr. W. P. Postma en E. A. J. Scheepmaker Jr.: Plant en dier in hun domein. Deel 1 en 2. Uitgave J. Muusses, Purmerend.

b. Dr. J. Rekvelde, W. J. de Tombe en Dr. J. C. v. d. Steen: Natuurkennis voor de Lagere School. Uitgave Wolters, Groningen.

Misschien is het mogelijk deze boeken in de schoolbibliotheek op te nemen.

Wat betreft de op de scholen voor L.O., V.G.L.O., U.L.O. gebruikte leerboeken, deze zijn in een aparte lijst vermeld, die hierbij gaat. Deze lijst kan echter geen aanspraak maken op volledigheid. Van de nieuwe buitenlandse literatuur noemen wij:

a. Dr. R. Hunziker. Der Bauernhof und seine Lebensgemeinschaften. Verlag Plüss, A.G. Zürich, bestaande uit zes delen die afzonderlijk besteld kunnen worden en o.a. omvatten: die Wiese, der Wald en der Teich. Ondanks de hoge prijs, zijn deze boeken zeer aan te bevelen, alleen al om hun zeer originele tekeningen.

b. Biologisches Unterrichtswerk. Lebendige Natur (Bearbeitet von Stengel und Wasi).

Drie delen. Uitgave Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

c. H. Budde. Vom Leben in der Natur. Lehrerausgabe und 5 Schülerhefte. Uitgave: Verlag Kamp, Bochum.

d. Lange-Schmidt. Biologie für mittlere Schulen. De eerste vier delen. Uitgave: Schroedel Verlag K.G., Hannover.

Nadat deze leerlingen hun examen in september 1958 hadden afgelegd, werden in totaal 30 werkstukken bij de werkgroep ingeleverd.

De scholen die aan dit onderzoek hebben meegewerkt zijn de volgende:

Plaats	School	Geslacht leerling	Aantal werkstukken
Amersfoort	R.K. Kweekschool voor Onderwijzers(essen)	2 v	2
Amsterdam	R.K. Kweekschool voor Onderwijzers	m	1
Arnhem	R.K. Kweekschool voor Onderwijzeressen	2 v	2
Baarle Nassau	R.K. Kweekschool voor Onderwijzers	m	1
Beverwijk	Bisschoppelijke Kweekschool voor Onderwijzers	m	1
Drachten	Rijkskweekschool voor Onderwijzers	m	1
Echt	R.K. Kweekschool voor Onderwijzeressen	v	1
Eindhoven	R.K. Kweekschool voor Onderwijzers	m	1
Haarlem	Rijkskweekschool voor Onderwijzers(essen)	4 v, 2 m	6
Hilversum	R.K. Kweekschool voor Onderwijzers	3 m	3
Maastricht	R.K. Kweekschool voor Onderwijzeressen	v	1
Middelburg	Prot. Kweekschool voor Onderwijzers(essen) . .	m	1
Neerbosch	R.K. Kweekschool voor Onderwijzeressen	v	1
Nijmegen	Prot. Kweekschool voor Onderwijzers(essen)	v	1
Oudenbosch	Bisschoppelijke Kweekschool voor Onderwijzers	m	1
Rotterdam	Gem. Kweekschool voor Onderwijzers(essen)	m	1
Tilburg	R.K. Kweekschool voor Onderwijzeressen	v	1
Utrecht	Rijkskweekschool voor Onderwijzers(essen)	v	1
Zeist	R.K. Kweekschool voor Onderwijzers	m	1
Zwolle	Prot. Kweekschool voor Onderwijzers(essen)	m	2
			30

Van de 26 scholen stuurden 6 later bericht, dat de leerlingen hun keuze niet op een werkstuk voor biologie hadden laten vallen. Er bleven dus 20 scholen over, als volgt verdeeld;

Kweekscholen	Aantal werkstukken	
R.K. Kweekscholen	13	17
Protestantse Kweekscholen	3	4
Rijkskweekscholen	3	8
Gem. Kweekscholen	1	1
	20	30

Hieruit blijkt wel de grote belangstelling die van de zijde van het katholieke kweekschoolonderwijs voor dit onderzoek aan de dag werd gelegd.

Van de 30 werkstukken zijn er 14 gemaakt door vrouwelijke leerlingen en 16 door mannelijke. Daar het aantal mannelijke geslaagden groter is dan het aantal vrouwelijke, hebben dus naar verhouding meer vrouwelijke leerlingen aan het onderzoek deelgenomen. De titels van de werkstukken luiden vaak; „Biologieonderwijs op de lagere school”, maar er zijn ook een aantal werkstukken bij, waarbij het accent duidelijk ligt op een bepaald deel van het onderwijs.

Enige titels zijn:

De natuur rond de stad.

De natuur in de totale opvoeding.

De natuur in de klas in dienst van het biologieonderwijs op de lagere school.

Enige lessen in biologie op de lagere technische school.

Invloed van de aanschouwelijkheid bij biologie op de leerprestaties.

Biologie en aanschouwelijkheid.

Het biologieonderwijs volgens de oecologische methode.

Een studie over onderwijs in kennis der natuur.

Biologieonderwijs in verband met de houding der leerlingen tegenover plant en dier.

Onderzoek naar de interesse voor plant en dier bij leerlingen van verschillende leeftijden, vooral in verband met attitudevorming. Ervaringen met biologieonderwijs bij debielen.

Beter biologieonderwijs.

II

DE ENQUETE

In de inleiding werd gesproken over de enquête, die gehouden werd onder leerlingen, die de lagere school juist hadden verlaten en toegelaten werden tot de eerste klassen van VHMO en ULO. Onderstaand enquête-formulier werd onder leiding van de docenten in de biologie ingevuld door leerlingen van 260 lagere scholen.

Formulier:

ENQUETE

Naam: Jongen/Meisje Leeftijd: Beroep vader:

1. Welke lagere school (straat):
2. Werde er les gegeven in plant- en dierkunde? ja/nee
3. Werde er les gegeven in menskunde? ja/nee
4. Werde er les gegeven in natuurkunde? ja/nee
5. Zet een kruisje achter de onderwerpen, die aan de onderzijde vermeld staan.
6. Onderstaande invullen (door een kruisje te zetten):

les gegeven:	Plant- en Dierkunde:		Menskunde:		Natuurkunde:	
	Kl. 5	Kl. 6	Kl. 5	Kl. 6	Kl. 5	Kl. 6
regelmatig						
zo nu en dan						
niet						
7. Worden er platen bij gebruikt? ja/nee
8. Werden er in de klas wel eens planten uitgedeeld en door jullie bekeken? ja/nee
9. Was er een aquarium op school? ja/nee
10. Gebruikte je een boekje bij de les? ja/nee
11. Gebruikte je een gedrukt werkschrift? ja/nee
12. Gebruikte je een eigen aantekenschrift? ja/nee
13. Heb je een verzameling aangelegd, bijv. van stenen, gedroogde planten, schelpen, plaatjes? ja/nee
14. Brachten jullie wel eens wat mee van buiten? ja/nee
15. Wat bracht je mee?
16. Werde daar op school van verteld? ja/nee
17. Vond je het op de lagere school een prettig vak? ja/nee

Vraag 5:

<i>Dieren:</i>	<i>Planten:</i>	<i>Landschappen en jaargetijden:</i>
Huisdieren ...	Paddestoelen ...	Lente ...
Vleermuizen ...	Kamerplanten ...	Zomer ...
Vogels ...	Bomen ...	Herfst ...
Hagedissen ...	Bloembollen ...	Winter ...
Slangen ...	Vruchten ...	Weiland ...
Kikkers ...	Katjes ...	Sloot ...
Salamanders ...	Delen v. d. bloem ...	Bos ...
Vissen ...		Heide ...
Bijen ...		Duin ...
Mieren ...		Strand ...
Vlinders ...		Boerderij ...
Dierenbescherming ...		Tuin ...
Buitenlandse dieren ...		

Natuurkunde:

Brandspuit ...	Magneten ...
Fietspomp ...	Benzinemotor ...
Waterleiding ...	Stoommachine ...
Thermometer ...	Dynamo ...
Barometer ...	Gloeilamp ...
Zakbatterij ...	Het weer ...
Bel ...	

Menskunde:

Gebit ...
Ademhaling ...
Oog ...
Geraamte ...
Voeding ...

819 formulieren werden ingevuld.

Eerst moet worden opgemerkt, dat de som van de percentages niet altijd 100 was, omdat verschillende leerlingen vragen blanco lieten. Bovendien werden geen conclusies getrokken uit geslacht (jongens-meisjes) en sociale achtergronden (beroep vader).

Vraag 1.

Deze diende voor het verwerken van de statische gegevens.

Vraag 2, 3, en 4.

De resultaten hiervan werden gunstig beïnvloed door het feit, dat de leerlingen snel ja zeggen, ook al hebben zij slechts een enkele maal les in het bewuste vak gehad.

Om nauwkeuriger gegevens te krijgen betreffende de lessen in plant- en dierkunde en in menskunde in klasse 5 en 6 van de lagere school, werd vraag 6 gesteld. Hierin moest door de leerlingen worden ingevuld of zij regelmatig, zo nu en dan, of niet les hadden gehad in genoemde vakken.

Resultaten van de enquête:

Aantal formulieren ↓		Plant- en dierkunde Vraag 6a										Menskunde Vraag 6b					
		2		3		5e klas			6e klas			5e klas			6e klas		
		J	N	J	N	R	ND	N	R	ND	N	R	ND	N	R	ND	N
Aft	87	68	18	36	49	29	37	18	31	29	17	2	9	61	16	23	36
		78,2	20,7	41,4	56,3	33,3	42,5	20,7	35,6	33,3	19,5	2,3	10,3	70,1	18,4	26,4	41,4
Asd 1	41	31	10	13	28	4	20	16	4	27	9	2	5	32	2	4	34
		75,6	24,4	31,7	68,3	9,8	48,8	39	9,8	65,8	22	4,9	12,2	78	4,9	9,8	82,9
Bsm	118	106	11	78	39	40	58	20	48	44	22	5	31	82	28	51	39
		90,7	9,3	66,1	33	33,9	49,2	16,9	40,7	37,3	18,6	4,2	26,3	69,5	23,7	43,2	33,1
Ddt	123	88	34	59	62	32	48	22	19	68	22	0	20	49	9	50	44
		71,5	27,6	48	50,4	26	39	17,9	15,4	55,3	17,9	0	16,3	39,8	7,3	40,6	35,8
Hsm 1	21	15	6	17	4	6	9	6	10	6	5	1	7	13	4	12	5
		71,4	28,6	81	19	28,6	42,9	28,6	47,6	28,6	23,8	4,8	33,3	61,9	19	57,1	23,8
Hsm 2	25	22	3	15	10	10	9	6	9	9	7	1	6	18	3	12	10
		88	12	60	40	40	36	24	36	36	28	4	24	72	12	48	40
Ut 1	30	20	10	14	15	6	14	10	9	19	2	4	6	20	11	7	12
		66,7	33,3	46,7	50	20	46,7	33,3	30	63,3	6,7	13,3	20	66,7	36,7	23,3	40
Ut 2	68	61	7	36	32	26	23	12	26	32	8	1	10	32	10	27	20
		89,7	10,3	52,9	47,1	38,2	33,8	17,6	38,2	47	11,8	1,5	14,7	47	14,7	39,7	29,4
Ut 3	58	31	27	22	36	6	21	26	6	36	16	1	9	38	1	26	27
		53,4	46,6	37,9	62,1	10,3	36,2	44,8	10,3	62,1	27,6	1,7	15,5	65,5	1,7	44,8	46,6
Ut 4	67	47	20	14	53	11	30	22	14	30	22	4	9	43	9	17	31
		70,1	29,9	20,9	79,1	16,4	44,8	32,8	20,9	44,8	32,8	5,9	13,4	64,2	13,4	25,4	46,3
Ut 5	34	30	4	16	18	10	16	8	8	18	8	11	2	21	4	13	17
		88,2	11,8	47	53	29,5	47	23,5	23,5	53	23,5	32,4	5,9	61,8	11,8	38,2	50
Zw 1	50	42	6	17	32	14	18	9	14	31	3	2	5	27	6	12	22
		84	12	34	64	28	36	18	28	62	6	4	10	54	12	24	44
Zw 2	45	36	9	22	23	3	17	20	5	31	8	0	1	36	2	17	22
		80	20	48,9	51,1	7,8	37,8	44,4	11,1	68,9	17,8	0	2,2	80	4,4	37,8	48,9
Asd 2	52	49	3	30	22	26	20	6	20	23	9	6	15	31	10	14	28
		94	6	57	43	50	38	12	38	44	18	12	29	59	19	27	54
Totaal	819	78,7	20,3	48,9	51,1	26,6	41,3	26,7	27,5	50	19,6	6,5	15,9	63,5	14,2	34,7	44

Aft = Amersfoort, R.K. Lyceum v. M.

Asd 1 = Amsterdam, Montessori Lyceum

Bsm = Bussum, U.L.O.

Ddt = Dordrecht, Chr. Lyceum

Hsm = Hilversum, Chr. Lyceum 1

Hilversum, Chr. Lyceum 2

Ut 1 = Utrecht, Gem. H.B.S.-B

Ut 2 = Utrecht, Stedelijk Gymnasium

Ut 3 = Utrecht, Gem. Lyceum 1

Ut 4 = Utrecht, Gem. Lyceum 2

Ut 5 = Utrecht, U.L.O.

Zw 1 = Zwolle, Gem. Gymnasium

Zw 2 = Zwolle, Gem. Handelsdagschool

Asd 2 = Amsterdam, Nijverheidsschool v. M.

R = regelmatig

ND = nu en dan

N = niet

Bij elke school:

1e rij: aantal

2e rij: percentage

Achter Totaal 819: percentage

Vraag 6 is dus bedoeld als een nadere specificatie van de antwoorden op de vragen 2 en 3. De kolommen onder 6a horen bij vraag 2, de kolommen onder 6b bij vraag 3.

Wat betreft de natuurkunde genoemd in de vragen 4 en 6: de resultaten hiervan zijn wel verwerkt, en zullen in dit artikel vermeld worden, maar er zal niet uitvoerig op worden ingegaan.

Uit de tabel blijkt dat het gemiddelde totale percentage van vraag 2 en 3 is:

	Ja	Nee
Plant- en dierkunde	78,7	20,3
Menskunde	48,9	51,1

(Voor natuurkunde waren deze getallen resp. 67,3 en 28,8).

De gemiddelde totale percentages voor vraag 6 waren:

	Regelmatig	Zo nu en dan	Niet
Plant- en dierkunde, klas 5	26,6	41,3	26,7
" " " " klas 6	27,5	50	19,6
Menskunde, klas 5	6,5	15,9	63,5
" " " " klas 6	14,2	34,7	44

Een „ja-zegger” op vraag 2 kan plant- en dierkunde gehad hebben in klas 5, in klas 6 of in beide klassen en wel „regelmatig” of „zo nu en dan”. We moeten dus de hoogste percentages van „zo nu en dan” en „regelmatig” optellen en deze getallen vergelijken met de percentages van vraag 2.

Wij komen dan tot de getallen:

vraag 2: 78,7 %

vraag 6: $27,5 + 50 = 77,5$ %

Wanneer wij ditzelfde voor menskunde nagaan zijn de getallen:

vraag 3: 48,9 %

vraag 6: $14,2 + 34,7 = 48,9$ %.

Deze resultaten vertonen een *zeer grote overeenstemming*, zodat we wel mogen zeggen, dat de *formulieren juist zijn ingevuld*. Voor natuurkunde zien we iets dergelijks. De percentages zijn daar:

vraag 4: 67,3 %

vraag 6: 68,4 %.

Het percentage leerlingen, dat in de klassen 5 en 6 regelmatig plant- en dierkunde heeft gehad is toch wel *zeer gering*.

De percentages zijn resp. 26,6 en 27,5.

En dat voor één van de vakken *a tot en met k*, die dus op de lagere school *verplicht gegeven moeten worden!*

Plant- en dierkunde en menskunde worden op veel scholen *in het ge-*

heel niet gegeven. Het percentage van vraag 2 is 20,3. Dit moet vergeleken worden met het laagste percentage van vraag 6a, d.i. 19,6.

Voor menskunde is het percentage „nee-zeggers” bij vraag 3: 51,1 en bij vraag 6b: 44. Hier is de nauwkeurigheid bij een enkele school minder groot geweest.

Globaal blijkt dus, dat $\frac{1}{5}$ deel van de leerlingen op de lagere school in het geheel geen plant- en dierkunde heeft gehad, de helft geen menskunde, en $\frac{1}{3}$ geen natuurkunde.

De bewering, dat in de 6e klas het plant- en dierkundeonderwijs en het menskundeonderwijs ongunstig beïnvloed zouden worden door de opleiding voor het VHMO vindt in de enquête geen bevestiging, integendeel, uit de getallen blijkt, dat deze vakken in de 6e klas meer gegeven worden dan in de 5e klas.

	Niet gehad	
	5e klas	6e klas
plant- en dierkunde	26,7 %	19,6 %
menskunde	63,5 %	44 %
natuurkunde	49,9 %	28,7 %

Vraag 5. Uit de enquête blijkt, dat een aantal standaardonderwerpen besproken wordt. In volgorde van frequentie: paddestoelen, vogels, delen van de bloem, lente, herfst, winter, bloembollen, zomer, vissen, bijen, het bos, huisdieren, slangen, sloot, kikkers, duin, dierenbescherming, weiland, katjes, heide, vleermuizen, vlinders, strand, vruchten, mieren, buitenlandse dieren, boerderij, tuin, hagedissen, kamerplanten, salamanders.

De volgorde van frequentie bij de onderwerpen van menskunde was: geraamte, gebit, ademhaling, voeding, oog.

Vraag 7. Deze vraag betrof het gebruik van platen. 69 % van de geënquêteerde leerlingen vulde „ja” in, dit is ongeveer 90 % van degenen, die biologieonderricht genoten hadden. Er werd dus wel naar aanschouwelijkheid gestreefd, maar op een gemakkelijke manier.

Vraag 8. Op de vraag of er in de klassen planten werden uitgedeeld en bekeken, antwoordde $\frac{1}{4}$ van de leerlingen bevestigend, dat is $\frac{1}{3}$ van degenen, die biologieonderwijs hadden genoten.

Uit een vergelijking van vraag 7 en 8 blijkt: kennelijk wordt de plaat (69 %) meer gebruikt dan de plant (26 %).

Hoewel slechts $\frac{1}{4}$ deel van de leerlingen planten uitgedeeld kreeg en bekeken had, noemde ruim 68 % „delen van de bloem” als behandeld

onderwerp (vraag 5). Duidelijk blijkt dus, dat veel leerlingen deze delen slechts van het bord of wellicht van een plaat geleerd hadden.

Vraag 9. Deze vraag betrof de aanwezigheid van aquaria. Per deelnemende school bleek soms dat, waar het aantal aquaria boven het gemiddelde lag, dit slechts zelden samenviel met een hoog percentage voor de onderwerpen „vissen, salamanders of kikkers” uit vraag 5.

Het aquarium, dat als versiering van hal of schoollokaal gebruikt wordt – meestal een tropisch aquarium – heeft zeker pedagogische en esthetische waarden, maar het zou aan didactische betekenis winnen – dit geldt vooral voor een koudwateraquarium – als het als object van aanschouwelijkheid en zelfwerkzaamheid bij de biologielessen werd ingeschakeld. Uit de enquête blijkt, dat dit dikwijls niet het geval is.

Vraag 10. Deze vraag betrof het gebruik van een boekje. 50 % der leerlingen, dus ruim 60 % van hen, die biologie-onderwijs gehad hebben, gaf op een boekje gebruikt te hebben. Er blijken dus vaker platen dan boekjes gebruikt te worden.

27 % der leerlingen ontving regelmatig plant- en dierkundeles. Dit zou er op kunnen wijzen, dat veel boekjes niet regelmatig bij de biologieles gebruikt werden, maar wel als leesboekjes.

Vraag 11. Betreffende het gebruik van een werkschrift. Ruim 14 % dus 18 % van hen die biologie-onderwijs gehad hebben, gaf op een werkschrift gebruikt te hebben. Dit lage percentage kan misschien een financiële kwestie zijn, daar elk jaar een nieuw werkschrift nodig is.

Vraag 12. Het gebruik van een eigen aantekenschrift. 43 %, dat is 55 % van degenen die biologieonderwijs gehad hebben, gebruikt een eigen aantekenschrift. Dit zou kunnen wijzen op een ideale manier van biologieonderwijs, maar het gevaar bestaat, dat de les ontaardt in knippen, plakken, kleuren, spatten, overschrijven, enz.

Vraag 13. 33 % van de leerlingen, d.w.z. 42 % van hen die biologieonderwijs gehad hebben, gaf op een verzameling aangelegd te hebben.

Het is bekend, dat het kind op de lagere-school-leeftijd graag verzamelt. Deze belangstelling zal wellicht verantwoordelijk zijn voor dit vrij hoge percentage.

Vraag 14. Deze luidde: „Brachten jullie wel eens wat mee?” Wat betreft de bereidheid van het kind om biologisch materiaal mee naar school te nemen, blijkt uit de beantwoording dat deze duidelijk aanwezig is. 58 % gaf namelijk een positief antwoord, dat is 74 % van hen die biologie-onderwijs gehad hebben.

Vraag 15. Uit de opgaven betreffende het meegenomen materiaal blijkt de volgorde van frequentie te zijn: paddestoelen, planten, bloemen,

bladeren, dieren, schelpen, stenen. Dieren komen dus meer achteraan. Dit is vanzelfsprekend.

Vraag 16. Wat betreft het vertellen hiervan in de les, wijst de beantwoording uit, dat slechts $\frac{2}{3}$ deel (57,8 %) van het meegebrachte materiaal bij de lessen wordt gebruikt.

Wordt $\frac{1}{3}$ deel terzijde gelegd?

Vraag 17. Of de leerlingen het op de lagere school een prettig vak vinden blijkt uit de positieve beantwoording bij 82 % van alle leerlingen van deze vraag. Hieruit volgt, dat de percentages van de vorige vragen veel gunstiger hadden kunnen zijn. Er wordt beslist niet voldoende tegemoet gekomen aan de natuurlijke belangstelling die bij het overgrote aantal leerlingen aanwezig blijkt te zijn.

III

ENIGE CONCLUSIES VAN LEERLINGEN DER DERDE LEERKRING DER KWEESCHOLEN, OVERGENOMEN UIT EXAMENWERKSTUKKEN

Door leerlingen van de derde leerkring van verschillende kweekscholen in het land worden als examenwerkstuk scripties gemaakt over het biologie-onderwijs op de lagere scholen.

Voor deze werkstukken gebruiken deze leerlingen studieboeken, inspectie-verslagen en ander materiaal, waar zij op grond van geringe schoolervaring en jeugdige leeftijd niet altijd voldoende kritisch tegenover staan kunnen. Wij moeten daarbij echter bedenken, dat deze leerlingen door hun opleiding in de gelegenheid zijn verschillende typen scholen en soorten van onderwijs te leren kennen en zij door hun werkopdrachten genoodzaakt worden van bepaalde onderwijsvakken intensief kennis te nemen.

In de dertig biologie-scripties van het cursusjaar 1957/58 vinden wij verschillende uitspraken en „conclusies”. Wij onthouden ons hierbij van commentaar.

In verschillende scripties treffen wij aan:

1. Het biologie-onderwijs is het „stiefkind” op de lagere scholen.
2. Zeer veel kinderen hebben spontane belangstelling voor het vak biologie.

In zes scripties wordt gewezen op de noodzakelijkheid, dat het biologie-onderwijs aanschouwelijk moet zijn en dat er te weinig contact is met de levende natuur.

In één scriptie staat de ervaring vermeld, dat planten van goede platen geleerd in de natuur niet werden herkend.

In vijf scripties wordt nader ingegaan op de belangstelling van de kinderen van de L.S. voor het vak biologie. Naast de reeds genoemde spontane belangstelling is men van mening dat de kinderlijke interesse meer uitgaat naar dieren dan naar planten. Ook meent men dat de natuurbeschermingsgedachte bij de jeugd nog leeft.

In vier scripties wordt de wijze van aanbidding van de leerstof besproken en daarbij wordt de oecologische methode als de meest geschikte genoemd en wel om de volgende redenen:

- a. De werkwijze sluit aan bij de relaties van het kind met het milieu.
- b. De werkwijze stimuleert de activiteit en sluit aan bij de spontane belangstelling.
- c. Er is bij de aanbidding van de leerstof op deze wijze voortdurend aanleiding om het verband tussen planten en dieren te laten zien.
- d. Er is een grote mogelijkheid van afwisselende behandeling van gevarieerde onderwerpen.
- e. In één scriptie wordt er op gewezen, dat de methode niet te „veel omvattend” moet zijn. Schrijver ziet de biologie voldoende onderwezen n.a.v. belangstellingscentra.

IV

GEGEVENS OVER HET VAK: KENNIS DER NATUUR, UIT VERSLAGEN DER INSPECTEURS VAN HET L.O. OVER DE JAREN 1953, 1954 EN 1955

Latere gegevens waren in 1960 nog niet gepubliceerd.

1953

De inspecteur in de inspectie *Roosendaal* schrijft:

„Van het onderwijs in dit vak kan ik tot mijn spijt weinig goeds vertellen. Op enkele gunstige uitzonderingen na – en dat zijn, als ik het goed zie, de scholen waar met leerstofeenheden gewerkt wordt – is dit onderwijs te schools in de zin van het woord. Het ontbreekt de onderwijzers niet aan goede wil, maar zij slagen er niet in dit vak tot leven te brengen. Ze kunnen niet loskomen van de inhoud der leerboekjes die op school gebruikt worden en van de studieboeken die ze op de kweekschool bestudeerd hebben”.

.....

„– Dit is in mijn ogen een fout van de makers van zulke boekjes, die op het voetspoor van op wijsgerige basis staande studieboeken voor het middelbaar onderwijs getracht hebben een traditionele probleemstelling te populariseren, welke niet past in de gedachtengang en de problematiek van het in de pre-logische periode verkerende lagere schoolkind. Het is echter ook de fout van de onderwijzer die de gebreken van het boekje niet onderkend heeft en zijn leerlingen stenen voor brood geeft.”

„Hun onderwijs bestaat maar al te vaak in schriftelijk of mondeling proefwerk. Daarbij verzuimen zij voortdurend de door alle grote didactici gestelde regel: wees aanschouwelijk bij Uw onderwijs, en die andere: laat uw onderwijs aansluiten bij de kinderlijke belangstelling, in toepassing te brengen. Wat mag toch de reden hiervan zijn? Is het een zekere haast, die meer op de leerstof dan op het leerproces let? Is het gemakzucht of sleur, die zich veiliger weet bij het volgen van het schema in het boekje dan bij het zoeken van aansluiting bij de wat onzekere belangstelling van de kinderen?”

„Excursies en ook schoolwandelingen zijn in mijn ogen geen tijdverlies. Ze bieden een goede, ja onmisbare gelegenheid, niet alleen om langs de weg der directe aanschouwing veel zaak- en taalkennis tot het levend bezit van de leerlingen te maken, maar ook om de reeds vaag bewuste kennis te verhelderen en te ordenen. Men mag zich m.i. hier niet van afmaken met de dooddouner: dat alles zien de kinderen alle dagen, dus dat kennen ze vanzelf wel. In de eerste plaats geldt dit niet voor alle kinderen, maar – wat meer zegt – bij de toelichting die de onderwijzer tijdens de excursie geeft, de voorbereiding ervan en verwerking van de stof vindt de school haar eigen vorm van activiteit. Dat in vele scholen er de voorkeur aan gegeven wordt om dit onderwijs uitsluitend te geven binnen de veilige muren van het lokaal, in geloof ik, te betreuren.”

„Het schooltuinwerk is een andere effectieve vorm om de leerlingen kennis van de verschijnselen uit de levende natuur te doen verwerven”.

De inspecteur in de inspectie *Middelburg* schrijft:

„Het komt mij voor, dat een onderlinge vergelijking van de stand van de vakken e, f en g ten nadele van het laatste zou uitvallen. Kort geformuleerd lijkt het mij toe, dat er soms meer „aantekeningen” worden gemaakt, dan er geobserveerd wordt. Zo ergens, dan geldt hier zeker, dat voor vruchtdragend werk op dit gebied de grondslag ligt in de eigen omgeving.

Ondanks een aantal lofwaardige uitzonderingen vindt de beoefening van dit vak in en aan de natuur zelf nog lang niet voldoende plaats."

De inspecteur in de inspectie *Gorinchem* schrijft:

„Het vak kennis der natuur wordt in de meeste gevallen nog vrij sober onderwezen."

.....
„Sommige onderwijzers laten hun leerlingen een heel eenvoudig dictaat overschrijven, dat door de kinderen wordt geleerd, daarnaast wordt er wat getekend en verteld, maar écht levend onderwijs in de levende natuur kan dit toch eigenlijk niet genoemd worden."

1954

De inspecteur in de inspectie *Alphen aan de Rijn* schrijft:

„Op vele scholen worden de lessen in de kennis der natuur grotendeels gevuld met „plaatvertellen". De overigens fraaie platen van de serie „Dieren in hun omgeving" komen één voor één voor de klas te hangen en worden door de onderwijzer „behandeld". In het gunstigste geval wordt na afloop van het verhaal een resumé op het bord geschreven en door de leerlingen overgenomen. Aan de plantkunde wordt nog minder gedaan.

Zelden of nooit trekt men er met de klas op uit en evenmin tracht men een stukje natuur in of bij de school te brengen; gelukkig zijn er uitzonderingen; klassen die er van tijd tot tijd op uit trekken om de bomen in het park, de vogels in de weiden, de bloemen langs de waterkant, enz. te bekijken en om materiaal te verzamelen voor de nabespreking in de klas. In die klassen wordt hetgeen men zelf heeft waargenomen en wat daarna is behandeld, ook op verantwoorde wijze verwerkt, waarbij taal en lezen, tekenen en handenarbeid worden ingeschakeld. De klas en soms ook de schooltuin en schoolgang weerspiegelen de belangstelling voor al wat leeft en groeit; een aquarium, een interessante plantencollectie, een volière, een tentoonstellingstafel met steeds wisselende expositie, enz. Hier krijgen de leerlingen liefde en eerbied voor al het geschapene en allereerst voor de natuur in hun naaste omgeving. Hoe vaak moet ik niet constateren, dat de onderwijzer van de hoogste klas met een ijver, een betere zaak waardig, zijn leerlingen tracht bij te brengen wat er leeft en groeit aan de rand van de Kalahari of in het Braziliaanse oerwoud. Maar als ik dan informeer welke vogels of vlinders in de omgeving voorkomen, of ook maar welke bomen er op de speelplaats

staan, dan is het resultaat dikwijls bedroevend. Tal van onderwijzers weten met dit vak geen raad. De opleiding op de meeste kweekscholen is tot op heden weinig gericht geweest op de praktijk van de biologielees in de lagere school zoals ik steeds weer bij de kweekschoolindexamens heb moeten constateren.

1955

Naar aanleiding van het onderwijs in de biologie merkt de inspecteur in de inspectie *Deventer* onder andere op:

Het is een gelukkig feit dat de bouw van nieuwe scholen een gereede aanleiding geeft om tot praktisch biologieonderwijs te komen. Voor de aanleg van een schooltuin wordt meestal een behoorlijk bedrag uitgetrokken".

„Ik zie wel graag een klas tijdens de natuurkundeles in de schooltuin. In de Leidraad wordt ergens gesproken over krijtfysica. Er bestaat ook nog zoiets als krijtbiologie. De hierboven bedoelde scholen hebben dit tijdperk achter zich gelaten gelukkig!

„Wat evenwel nog meer de aandacht trekt is de kinderboerderij, gro-tendeels op het terrein naast de speelplaats ondergebracht. Ieder speel-kwartier is een gebeurtenis. Dan worden de dieren gevoederd.”¹

„Toen er een jong hertje geboren werd onder schooltijd, stond een kwartier later de hele school naar het nieuwe wonder te kijken.”

„Het biologisch gebeuren van geboren worden wordt als een gezond natuurfeit aanvaard.”

„Kinderen en dieren, is er iets mooiers denkbaar? Het kan niet anders of de geestelijke groei van deze kinderen moet door de zorg en de belang-stelling voor de dieren een weldadige invloed ondergaan. Zelfs tegenover hun medemensen zullen zij anders komen te staan.”

De inspecteur in het *Ressort A der inspectie 's-Gravenhage* schrijft:

„Het kan niet worden ontkend dat in onze scholen het vak kennis der natuur in het algemeen stiefmoederlijk wordt bedeed. Wanneer men de

¹ Over de Openbare Hovenschool te D.

lesroosters aan een onderzoek onderwerpt, blijkt spoedig, dat de tijd, voor dit vak uitgetrokken, tot een minimum is beperkt. De oorzaak van dit feit zou enerzijds gezocht kunnen worden in onvoldoende kennis omtrent dit vak bij de leerkracht; anderzijds moet worden erkend, dat met name bij de biologie, het observeren van plant en dier in de grote steden meer moeilijkheden oplevert dan op het platteland. Vandaar dan ook, dat onze scholen zich bij het biologieonderwijs bedienen van hulpmiddelen als film, filmstrip en wandplaat. Doe hoe goed deze leermiddelen ook mogen zijn samengesteld en hoewel zij het kind dichter bij de natuur kunnen brengen, zij zullen de leerlingen nimmer die beleving doen ervaren die men verkrijgt bij de ontmoeting met plant en dier in de levende natuur.

V

SUGGESTIES EN WENSEN VAN ONDERWIJZERS EN VAN DE WERKGROEP

Daar het gewenst leek ook de onderwijzer in het onderzoek over het onderwijs in biologie op de lagere school te betrekken, werd aan een tiental onderwijsbladen voor het L.O. verzocht een mededeling op te nemen, waar uit het volgende is overgenomen.

De werkgroep stelt zich ten doel:

1. Problemen te onderzoeken betreffende de didactiek van de biologie.
2. Mogelijkheden na te gaan welke dit vak op de L.S. biedt.

Aan onderwijzers die zich hiervoor interesseerden, werd verzocht contact op te nemen. Naar aanleiding hiervan stuurden 38 onderwijzers bericht, dat zij wilden meewerken. Hoe verheugend dit ook was, het aantal, dat zich aanmeldde, was toch wel zeer gering. Is hieruit af te leiden, dat slechts weinigen voor de biologie belangstelling hebben?

Hun werd onder andere gevraagd, hoe zij het onderwijs in de biologie wilden verbeteren en waaraan behoefte bestond, zoals suggesties voor zelfwerkzaamheid en voor het houden van excursies, opgaven van leermiddelen en literatuur.

Er werd op gewezen, dat het bedoeling was de biologie op de lagere school op een hoger plan te brengen en het vak kennis der natuur de plaats te doen innemen, die het verdient.

Van een dertigtal onderwijzers werd tenslotte bericht ontvangen. Uit de antwoorden kwamen verschillende belangrijke feiten naar voren.

1. De beste resultaten bleken verkregen te worden door:
 - a. Het verzorgen van planten en dieren, zowel in het schoollokaal als in de schooltuin.
 - b. Het meebrengen van materiaal, daarover vertellen en eventueel een klasgesprek houden.
 - c. Het aanleggen van verzamelingen.
(Hierbij moet worden opgemerkt, dat voorzichtigheid betracht dient te worden. Tegen verzamelen van bladeren, schelpen, plaatjes is natuurlijk geen bezwaar).
 - d. Eigen ervaring met planten en dieren is een voorwaarde voor goede resultaten.
 - e. Van schoolwandelingen werd eveneens resultaat verwacht. Er waren bezwaren tegen de te grote klassen. Ditzelfde geldt voor excursies.
 - f. Ter illustratie van de les werden aanbevolen dia's, filmstrips en films.
Dit alles dient een totaliteit te worden, waarbij de onderdelen geïntegreerd zijn.
2. Moeilijkheden bij het onderwijs in biologie bleken voort te komen uit:
 - a. Een gebrekkige opleiding.
 - b. Een onvoldoende kennis van de omgeving.
 - c. Een tekort aan aanschouwingsmateriaal en kennis hiervan, zoals strips, opgezette vogels, insecten.
 - d. Een gemis aan een klassebibliotheek.
 - e. Een tekort aan literatuur voor de onderwijzer (kennis van en verhalen over planten en dieren).
 - f. Een onvoldoende medewerking van het hoofd van de school voor schoolwandelingen.
 - g. Te grote klassen, vooral bij schoolwandelingen.
3. Suggesties en wensen van de onderwijzers.
 - a. Opgaven van goede leermiddelen.
 1. Goedkope aanschouwingsmiddelen via een Centraal Bureau.
 2. Een opgave van boeken over bepaalde landstreken.
 3. Een opgave van verhalen over planten en dieren en levensbeschrijvingen van natuuronderzoekers.
 4. Een opgave van geschikte platen en strips.
 5. Een opgave van boeken over de klassebibliotheek.
 - b. Gegevens voor excursies (opdrachten, waardoor de zelfwerkzaamheid van de leerlingen wordt bevorderd en excursies geen uitstapje worden).
 - c. Gegevens om de zelfwerkzaamheid te bevorderen.

4. Om het contact tussen de school en het natuurleven te bevorderen komen de volgende mogelijkheden naar voren:
 - a. Het aanstellen van een vakleerkracht (schoolbioloog).
 - b. Meer vrije tijd voor het hoofd van de school om coördinerend voor de verschillende klassen te kunnen werken.
 - c. Hulp vragen aan plaatselijke verenigingen: aquarium- en terrariumverenigingen, jeugdnatuurwacht, enz.
5. Er wordt aanbevolen:
 - a. Vooral aandacht te besteden aan natuurbescherming.
 - b. Bij biologiewerk tekeningen te laten maken en bijpassende natuurliedjes en gedichtjes te leren.
 - c. Gygiënische levensgewoonten te bespreken en aan te bevelen.
 - d. De leerlingenschaal te verlagen.

In verband hiermee adviseert de werkgroep aan de onderwijzers van de lagere school:

- a. De onderwijzer houdt met zijn klas schoolwandelingen. Niet te grote groepen, te bereiken door interne organisatie met collega's en hoofd, bijv. de halve klas naar buiten en de andere helft gymnastiek of handenarbeid. Eventueel met hulp van kwekelingen. Het spreekt vanzelf, dat de leerkracht het terrein van tevoren verkend heeft en indien hij opdrachten geeft, moet hij deze aldaar op hun mogelijkheden getoet hebben. De opdrachten dienen er op gericht te zijn, dat de leerlingen beter en zelfstandiger leren waarnemen.
- b. De onderwijzer stimuleert de leerlingen om van buiten materiaal mee te brengen.

Het meebrengen van materiaal houdt het gevaar in, dat aan de natuurbeschermingsgedachte geweld wordt aangedaan. Dit geldt zowel voor het verzamelen van materiaal als voor het gevangen houden van dieren. (De gulden regel van Thijssse).
- c. De onderwijzer brengt zelf materiaal mee.
- d. De onderwijzer richt met de kinderen terraria en aquaria in.
- e. De onderwijzer biedt nu en dan de leerstof aan in de vorm van een project, waarbij de biologie een centrale plaats inneemt.
- f. De onderwijzer leert de kinderen planten verzorgen en werkt met hen in de tuin bij de school.

Het zal voor een aantal onderwijzers niet eenvoudig zijn de hier genoemde principe in hun onderwijs te integreren. Het huidige biologie-onderwijs op de L.S. zou in dit verband gebaat zijn met de volgende mogelijkheden.

A. De opleiding aan de kweekscholen zal er meer op gericht moeten zijn, dat de leerlingen veldbiologisch geschoold worden, zodat de toekomstige onderwijzers en onderwijzeressen leiding kunnen geven bij excursies en bij het bespreken in van het meegebrachte materiaal in de school. Zij zullen hun lessen door hun ervaring verlevendigen en biologisch meer verantwoord doen zijn. De werkgroep acht het een dwingende eis, dat het roostertechnisch mogelijk wordt gemaakt excursies te houden. Daarvoor zullen extra uren aan het rooster moeten worden toegevoegd.

B. Om het huidige biologieonderwijs op de L.S. meer veldbiologisch gericht te doen zijn, geven wij de volgende mogelijkheden in overweging:

- a. Organiseren van excursies voor kleine groepen onderwijzers onder leiding van een veldbioloog.
- b. Idem voor L.S. klassen, waarbij de onderwijzer door een veldbioloog wordt geassisteerd.
- c. Het aanschaffen van een eenvoudige doch goede veldbiologische bibliotheek, die de onderwijzer gelegenheid biedt zich te oriënteren en zich te bekwamen.
- d. Het doen aanleggen en onderhouden van een instructief plantsoen in of bij grote bevolkingscentra, aangezien het anders moeilijk of onmogelijk is de planten en dieren in hun natuurlijke omgeving waar te nemen.

Onder een instructief plantsoen verstaan wij een terrein, waarop verschillende levensgemeenschappen zijn aangelegd, zoals b.v. wegkant, sloot, moeras, weide, akker, enz., en daarnaast een parkgedeelte.

Positieve geluiden zijn te vinden in een artikel in *Amoeba*, september 1919: *Natuurbeschermingseducatie nu en in de toekomst*.

Wij citeren hieruit:

De Kon. Ned. Natuurhistorische Vereniging organiseert reeds bijna 30 jaar vormingskampen voor onderwijzers en jeugdleiders (B.W.O.) en ditzelfde gebeurt in Volkshogeschoolverband.

In verschillende plaatsen werden of worden cursussen en excursies georganiseerd voor onderwijzers (Groningen, Den Helder, Den Haag, Maastricht, Amsterdam, Rotterdam, e.a.)

In Den Haag (Gemeentelijke School- en Kindertuinen en Museum voor het Onderwijs) en in Groningen (schoolbioloog) kunnen de onderwijzers in de schooltijd met hun klassen lessen in biologie meemaken, die door de gespecialiseerde kennis van de docenten op een zeer hoog

peil staan en die steeds gaan in de richting van de natuurbeschermings-educatie.

In Amsterdam werd een tentoonstelling georganiseerd, die langs de scholen ging en met de hiermede opgedane ervaring wil men nu komen tot een serie „tentoonstellingskisten”, waarin kleine, zorgvuldig uitgezochte exposities langs de scholen reizen. Voor Zuid-Kennemerland organiseerde de Natuurbeschermingscommissie van die naam reeds enkele malen een grote natuurbeschermingstentoonstelling, die door de scholen bezocht werd. De Haagse School- en Kindertuinen verspreiden regelmatig „De Natuur van de Maand”, een blaadje met simpele tekeningetjes en dito bijschriften dat in een oplage van meer dan 160.000 exemplaren (met financiële steun van het Natuurfonds) naar honderden scholen in het hele land gaat. Een tekstboekje voor de onderwijzer maakt het geven van enkele verantwoorde lessen zonder veel moeite mogelijk. De Plantsoencommissie in Utrecht volgde dit voorbeeld op kleinere schaal na. In enkele plaatsen kunnen de scholen planten voor lesdoel-einden aanvragen, die op school bezorgd worden.

De Nederlandse Onderwijsfilm heeft een aantal goede onderwijsfilms en verschillende instellingen vervaardigen, veelal op commerciële basis, filmstrips voor de scholen. De schoolradio deed en doet ook bijzonder goed werk, door het woord, maar ook vaak door het beeld (filmstrips). In Den Haag (Gemeentelijke School- en Kindertuinen) en sinds kort in Amsterdam (Natuurhistorische Raad) kunnen schoolklassen onder deskundige leiding onder schooltijd naar buiten trekken. In Den Haag bezitten de Gem. School- en Kindertuinen voor dit doel zelfs een mooi instructief plantsoen (de z.g. Wetenschappelijke tuin). De oudste tuin van dit type is het bekende Thijsses's Hof in Bloemendaal; een mooie en voor dit doel zeer geschikte tuin is ook Thijsses's Heempark in Amstelveen.

In Amsterdam en Den Helder kunnen de kinderen in klasseverband onder schooltijd tuinieren. In vele andere plaatsen kunnen de kinderen een schooltuintje bewerken als vrijetijdsbesteding, dus na schooltijd. Ook bij dit kindertuinwerk dient het goede contact met plant en dier (kinderboerderij) voorop te staan, zodat het krachtig kan meewerken aan de natuurbeschermingseducatie.

Deze lange lijst is niet volledig en toch reeds indrukwekkend, maar... er worden slechts duizenden kinderen bereikt, waar er honderdduizenden zijn.

VI

ENIGE SLOTOPMERKINGEN

Het L.O. ondervindt enige moeilijkheden, waardoor het biologie-onderwijs niet tot zijn recht komt, zoals te grote klassen en schaarste aan leerkrachten. Vele onderwijzers geven door deze oorzaken en door het feit, dat zij klassen voorbereiden voor een of ander toelatingsexamen het vak niet of onvoldoende. Daarnaast zullen er ook wel onderwijzers zijn, – hoewel wij dit aantal niet durven schatten, – die vooral door hun opleiding niet over voldoende kennis beschikken om dit vak op verantwoorde wijze te kunnen brengen.

Het is onze vaste overtuiging, dat het onderwijs in de biologie te kort zal schieten, wat betreft zijn vormende waarde, wanneer de leerlingen niet voldoende contact krijgen met de levende natuur.

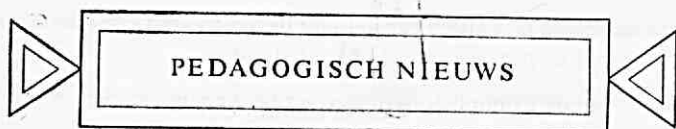
Dat het onderwijs in de biologie tot nu toe te kort geschoten is, blijkt bijv. uit de wijze waarop vele volwassenen zich in de natuur gedragen. Wij denken hierbij aan bosbranden, verontreinigingen en vernielingen. De strijd om het behoud van gebieden voor recreatie wordt helaas nog door te weinigen gestreden en gesteund.

Daarnaast wijzen wij op:

- 1e. Verwoestingen op grote schaal, b.v. door legerafdelingen.
- 2e. Vervuiling van rivieren en beken.
- 3e. Onoordeelkundig gebruik van terreinen, waardoor het biologisch evenwicht verstoord werd.

Dit zijn problemen van economische, industriële en zelfs staatkundige aard, die voor een uitgebreider behandeling de proporties van deze publicatie zouden overschrijden en bovendien te ingewikkeld van structuur zijn om hier in het algemeen te worden besproken. Maar de biologisch geschoolde mens weet, dat zij verstrekkende gevolgen hebben voor het verloren gaan van recreatiegebieden voor het Nederlandse volk en voor het achteruitgaan van land- en tuinbouwstreken.

Kortom, een meer verantwoord biologie-onderwijs zal ertoe bijdragen, dat reeds het kind een andere instelling ten opzichte van de levende en hem omringende natuur zal verkrijgen. Om dit contact met de omringende natuur te behouden en het kind ook enig inzicht te geven in de onderlinge betrekkingen tussen planten en dieren, zal het zoveel mogelijk de gelegenheid moeten hebben van deze samenhang in de levende natuur kennis te nemen.



PEDAGOGISCH NIEUWS

NEDERLANDSE ONDERWIJSRESEARCH VOOR WISKUNDE

In het verslag van de conferentie betreffende research ten behoeve van opvoeding en onderwijs op 14 maart 1960 te Amsterdam gehouden, komt een overzicht voor van de „verrichte en lopende onderzoeken op het gebied van het v.h.m.o. aan het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht” van de hand van Prof. Dr. M. J. Langeveld, die tot 1 januari 1958 belast was „met de onderzoeken waarvan thans verslag wordt uitgebracht”.¹

Om het gevaar te verminderen dat geschiedschrijvers door een te groot vertrouwen in de weergave van de feiten waarvan dit verslag gewaagt, een onjuist beeld zullen geven van de werkelijke toedracht van het gebeurde, geef ik hier enige kritische kanttekeningen en aanvullingen bij Langeveld's betoog. Ik beperk me daarbij tot dat wat medegedeeld is over het wiskunde-onderwijs, en wel in hoofdzaak tot het werk door Dr. L. H. N. Bunt op dit terrein verricht.

De rapporten „The teaching of mathematics to students between 16 and 21 years of age in the Netherlands” (1955) en „The teaching of arithmetic and mathematics to students between 6 and 15 years in the Netherlands” (1958) zijn tot stand gekomen op initiatief van de Nederlandse Onderwijscommissie voor wiskunde (N.O.C.), subcommissie van de Commission internationale de l'enseignement mathématique (C.I.E.M.). De C.I.E.M. besloot op haar bijeenkomst van september 1952, dat er door de aangesloten landen rapporten over het eerstgenoemde onderwerp zouden worden uitgebracht. Dr. Bunt trad op verzoek van de N.O.C. op als rapporteur over deze materie; het rapport was bestemd om op het Internationaal Mathematisch Congres te Amsterdam (1954) te worden besproken. In 1955 trad Dr. Bunt, wederom op verzoek van de N.O.C., op als rapporteur van het tweede rapport, dat bestemd was voor het Internationaal Mathematisch Congres te Edinburg (1958). Voorzitter van de N.O.C. was tot eind 1954 Prof. Dr. E. W. Beth en daarna Prof. Dr. H. Freudenthal.

Ons bezwaar tegen het verslag van Langeveld is dat het niet vermeldt dat deze beide rapporten ontstaan zijn en uitgegeven zijn op initiatief van de N.O.C. Deze gaf haar toestemming om de beide rapporten tevens te doen opnemen in de serie *Acta Paedagogica Ultrajectina*, opvolgend in 1954 en 1958. Ze achtte hiervoor voldoende termen aanwezig, doordat Dr. Bunt bij de samenstelling der rapporten ruimschoots gebruik had kunnen maken van de materiële en personele hulpmiddelen van het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht. De ontstaanswijze van de rapporten wordt overigens door de auteur in de desbetreffende voorberichten volledig uiteengezet. Voorts moeten wij bezwaar maken tegen het volgende citaat (blz. 13): „Uit deze al onder-

¹ Dit verslag werd ook opgenomen in *Paedagogische Studiën* 1960, pag. 154.

zoekingen resulteerde niet alleen een aantal boeken en voor een aantal leraren een verrijking van de praktijk, maar ook ontstond

- a. het rapport van de Commissie Wimecos ter herziening van het programma, en
- b. een werkgroep voor het opstellen van redelijke eindexamen-vraagstukken, die de uitgave „250 opgaven voor het wiskunde-eindexamen” bewerkstelligde”.

In werkelijkheid is het rapport van de „leerplan-commissie-1954 van Wimecos inzake het opstellen van een ontwerp-leerplan en een ontwerp-eindexamen-programma voor wiskunde voor de H.B.S.-B” samengesteld door een commissie waarin Dr. Bunt op uitnodiging van het Bestuur van Wimecos zitting nam. De instelling der Commissie had plaats na goedkeuring der desbetreffende plannen op de jaarvergadering van Wimecos, dat was reeds in 1954.

Ook de mededeling over de „250 opgaven” zou aanleiding tot misverstand kunnen geven. De juiste titel van het bedoelde boekje is: „250 opgaven samengesteld in de geest van het ontwerp-leerplan van de Wimecos-commissie door C. J. Alders, Dr. L. N. H. Bunt, A. Holwerda, Dr. P. G. J. Vredenduin en Dr. Joh. H. Wansink”. In het voorwoord spreken de auteurs, die de inhoud van het boekje geheel voor hun persoonlijke verantwoording nemen, hun dank uit aan de leiding van het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht voor de gelegenheid in het Instituut bijeen te komen en voor de verleende administratieve en financiële hulp en voorts aan de vereniging Wimecos die de vijf leden van de leerplan-commissie tot het schrijven van het boekje had gestimuleerd en materieel had bijgestaan.

Als voorzitter van Wimecos en als secretaris van de Nederlandse Onderwijscommissie voor Wiskunde acht ik me verplicht het verslag van Langeveld met bovenstaande opmerkingen aan te vullen, teneinde het initiatief en de verantwoordelijkheid van het Pedagogisch Instituut ten aanzien van de vier hierboven genoemde publicaties tot de juiste proporties terug te brengen.

Arnhem.

JOH. H. WANSINK

VAN DE INSTELLINGEN

VOORTZETTING EN UITBREIDING VAN DE URGENTIE-OPLEIDING AAN DE ACADEMIE „DE HORST”

In februari 1961 werd voor de eerste maal een urgentie-opleiding voor *maatschappelijk werk* georganiseerd aan de Academie „De Horst” te Driebergen, naast de *vierjarige dagopleiding in internaatsverband*.

„De Horst” kon starten met een groep van 21 deelnemers, die ten dele reeds werkzaam waren in het maatschappelijk werk, ten dele ook een geheel ander beroep uitoefenden (b.v. analiste, vertegenwoordiger, secretaresse, beroeps-militair).

Gezien de grote vraag naar opgeleide krachten stelt „De Horst” zich voor in februari 1962 opnieuw met een cursus te beginnen.

Deze opleiding staat open voor een geselecteerd aantal gehuwde en onge-

huwde mannen en vrouwen, die zich – ongeacht hun huidig beroep – alsnog willen bekwamen voor een functie in het maatschappelijk werk.

Daarnaast wordt ook gedacht aan degenen, die zonder geëigende vooropleiding reeds werkzaam zijn in enigerlei vorm van maatschappelijk werk en behoefte hebben aan verdere training en opleiding.

Een prospectus met nadere gegevens inzake structuur, leerplan, tentamens en examens, financiën, toekomstige functies, enz. wordt u gaarne op verzoek toegezonden.

Overwogen wordt om met ingang van 1 februari 1962 tevens een urgentieopleiding te beginnen voor *personeelswerk* (gedacht wordt hierbij in de eerste plaats aan het werk van een personeelsfunktionaris in een bedrijf) en voor *jeugdwerkleiding/vormingswerk*. (Club- en buurthuizen, vormingswerk bedrijfsjeugd, cursus- en conferentiewerk, enz.).

De toelatingseisen zijn dezelfde als voor de studierichting maatschappelijk werk.

Gegadigden moeten op 1 februari 1962 minstens 25 jaar oud zijn. Van deze bepaling kan niet worden afgeweken.

Kandidaten worden primair beoordeeld op hun persoonlijke geschiktheid voor deze opleiding en voor het latere werk. Dit oordeel wordt mede bepaald door ingewonnen inlichtingen en eventueel door een psychologisch onderzoek.

Zonder toelatingsexamen kunnen worden toegelaten kandidaten die in het bezit zijn van een einddiploma Gymnasium, H.B.S., M.M.S. of van de akte L.O.

Kandidaten met einddiploma M.U.L.O. kunnen zich in nauw overleg met „De Horst” individueel voorbereiden op het toelatingsexamen.

In principe kunnen ook kandidaten in aanmerking komen met praktijkervaring en praktijkdiploma's jeugdwerk, kinderbescherming, verpleging, huishouding of administratie. Zij dienen echter te rekenen op een intensieve voorbereidende studie voor het toelatingsexamen.

Aan kandidaten, die ons inziens voor het toelatingsexamen in aanmerking komen, verstrekken wij gaarne nadere bijzonderheden.

Belangstellenden voor de urgentieopleiding voor maatschappelijk werk raden wij aan nadere gegevens aan te vragen bij de directeur van de Academie, Dr. F. Boerwinkel. Ook geïnteresseerden in de urgentieopleiding voor jeugdwerkleiding en vormingswerk of personeelswerk kunnen zich thans reeds met „De Horst” in verbinding stellen.

BOEKBEoordelingen

1. *Honderdvijfentwintig jaren arbeid op het onderwijsterrein 1836-1961.*
2. *Het boek van Ot en Sien*, door JAN LIGTHART EN H. SCHEEPSTRA.
3. *Ik blijf werken.* Orgaan der bedrijfsvereniging J. B. Wolters' Uitgeversmaatschappij N.V. Jubileumnummer.

Met deze drie goede gaven heeft J. B. Wolters' U.M. N.V. velen verrast ter gelegenheid van haar 125-jarig jubileum. Mij is gevraagd deze boeken te recenseren. Het spreekt vanzelf dat dit verzoek vooral het eerste geschenk geldt. Niet dat over de beide laatste uitgaven niet veel te zeggen zou zijn, ook veel van pedagogisch belang. Dat geldt met name van „Het boek van Ot en Sien”. No. 3 kan ons leren welk een boeiend bedrijf Wolters Groningen is; men kan slechts hopen dat het de spreuk „Ik blijf werken” gestand zal doen en ons onderwijs zal blijven dienen, zoals het dat nu reeds vijf kwart-eeuwen deed. De „Ot en Sien”-deeltjes echter wekken andere gevoelens.

Ik heb deze boekjes indertijd niet op school gelezen, maar thuis behoorden ze tot onze kinderboeken. Wat zijn de herinneringen aan de kinderjaren duurzaam! Elk plaatje, alle verhalen waren vertrouwd. Ligthart en Scheepstra hebben zeer alledaagse zaken voor de kinderen aantrekkelijk gemaakt, omdat ze deze plaatsten in de hartelijke veilige sfeer van de omgang tussen gewone ouders en gewone kinderen.

Het is begrijpelijk dat de bundel (no. 1) het onderwijs in de negentiende eeuw als belangrijkste thema heeft. Daartoe worden positieve bijdragen geleverd. L. W. de Bree geeft in „Geloof in de letterkast. Schets van het lager onderwijs omstreeks 1836” weer een bewijs welk een indirecte sociale strijd de volksverlichters voerden door middel van de verbreiding van de letterkast. Dr. E. J. Kuiper beziet „De latijnse school omstreeks 1836”. Met de vreemdelingen Thiersch en Cousin en de inspecteur Wijnbeek wordt deze in de eerste helft van de vorige eeuw reeds bedaaide latijnse school bekeken en we bemerken wel dat de negentiende eeuw voor deze school vele veranderingen in een traditioneel patroon aanbracht.

Prof. Dr. Fr. de Jong Edz. beschouwt „De groei van het Nederlandse onderwijs” onder de titel: „Vermenigvuldiging en deling”. Het is geen geringe verdienste als iemand over deze stof een bijdrage schrijft, die men gebocid leest.

Eveneens een directe historische bijdrage levert Dr. U. J. Boersma in: „Nuttige Boekjes voor brave kinderen”, waarin ze een korte inventarisatie geeft van de methoden, die er waren om resp. het aanvankelijk en het voortgezet lees-onderwijs te dienen.

Wat Dr. W. Kuiper levert in: „De ontwikkelingsgang van het Hoogduits als leervak” trof ik zelden aan. Hij geeft de geschiedenis van een „vak” van het v.h.m.o.

Geen van deze bijdragen is gesteld in een zwaar wetenschappelijke betoog-

trant. Het is onderhoudend geïllustreerde (letterlijk en figuurlijk) historiografie.

Een geheel ander accent vertonen de bijdragen van de professoren Stellwag en Nieuwenhuis en eigenlijk doet dat ook al het „Ter inleiding” van de redacteur Prof. I. J. Brugmans. Brugmans meent dat men van een „verwaarlozing van het onderwijs door de Nederlandse historiografie” mag spreken. Hij zoekt de oorzaak van deze stand van zaken in het feit dat „De wetenschap der pedagogiek, jong als zij was, . . . de handen te vol (had) met de vraagstukken der praktijk om aan historische beschouwing toe te komen”.

Deze verwaarlozing is dan de grond waarom Nieuwenhuis alleen „Over en uit de geschiedenis van de didactiek en de methodiek van het lager onderwijs in de laatste 125 jaar” kan schrijven. Men lette dan op het eerste woord van de titel „Over”, want om veel „uit de geschiedenis” te kunnen putten ontbreken „de nodige voorstudies”. Hij spreekt over „nauwelijks ontgonnen terrein”. Het enige wat Nieuwenhuis te doen restte, was principia en themata voor zulk een geschiedenis van didactiek en methodiek uitwerken en korte voorbeelden van de door hem gewenste werkwijze geven.

„Het is echter juist dit beeld van het *concrete cultuur patroon* (cursivering van de schrijver. B), dat naar mijn mening in de tot nu toe geschreven geschiedenissen van opvoeding en onderwijs . . . nog onvoldoende tot zijn recht komt”. Dit is een van schrijvers funderende inzichten. Als hij zich dan gaat afvragen wie nu zo geschiedenis moeten gaan beoefenen, wendt hij zich tot de kweekscholen. Later volgt een opmerking die wel duidelijk maakt, dat we er met de arbeid der kwekelingen niet komen. Het „verzamelen en ordenen” wordt dan „een werk van niet te onderschatten omvang” gevonden en schrijver hoopt dat wij „komen tot een groep van medewerkers en daarmee tot arbeidsverdeling”.

Is er in Nederland zoiets als een „Vereniging tot bevordering van de studie der historische pedagogiek”, die zulk een arbeid ter hand kan nemen? Het is mij niet bekend. De pedagogiek is niet alleen een „achtergebleven” wetenschap, zoals een bevriend historicus niet moede wordt mij voor te houden, maar de samenwerking onder haar beoefenaren is miniem. Daaraan draagt de welbekende „verzuiling” schuld, maar stellig is dat niet de enige reden waarom zo vele dringende zaken niet van de grond komen. Daarom mogen wij Nieuwenhuis dankbaar zijn dat hij een reeks vragen gereed maakte, die ons duidelijk maakt wat wij allemaal niet weten. (Zie b.v. pag. 65).

Waar weinig samenwerking en werkverdeling is, kan ook weinig vruchtbare discussie ontstaan. Dit laatste is ook een schaduwzijde van de vaderlandse pedagogiek-beoefening. Dat tekort is vooral voelbaar als er nieuwe gezichtspunten naar voren worden gebracht en dat is in bijzondere mate het geval als Stellwag schrijft over „Het probleem van de didactiek van het voorbereidend hoger- en middelbaar onderwijs”. De schrijfster verkeert ook in verlegenheid. Zij constateert niet een tekort aan historische arbeid, maar een ontbreken van systematische voorbereiding; „er bestaat geen didactiek van het gymasiaal en middelbaar onderwijs” (pag. 190). Dat is geen geringe zaak. Prof. Stellwag bewandelt in deze „een weg terug”. Vroeger meende zij dat er wel zoiets bestond als een „algemene didactiek” en dat „theoretische pedagogiek” een juiste benaming was. Nu wil ze die laatste term „over boord gooien”. Maar

zij zet ook al schreden voorwaarts. Er moet n.l. komen een „didaxologie” en een „filosofie der didaxis”. Ze wijst zelfs al wegen aan hoe wij die didaxologie „op poten” kunnen krijgen.

Ongetwijfeld zou deze bijdrage van Prof. Stellwag discussie uitlokken, als zulks in pedagogische kring gebruikelijk was. Nu zijn wij daaromtrent niet zeker. Onze pedagogische literatuur krijgt iets van een serie – soms briljante – monologen.

Hoe dit ook zij – deze bundel heeft de pedagogische literatuur verrijkt en ze bevat bovendien bijzonder stimulerende momenten.

J. BIJL

ANNE ANASTASI, *Differential Psychology: Individual and group difference in behavior*. (third edition). New York, MacMillan 1958, XII, 664 p., \$ 7,50.

Dit boek, waarvan de eerste uitgave verscheen in 1937, geldt sinds die tijd voor velen als het meest geconcentreerde reservoir van materiaal op het gebied van de differentiële psychologie. In de derde uitgave is opnieuw zorgvuldig geselecteerd, en wel met de actualiteit van werkhypothesen als norm. Daarbij is veel verwijderd wat min of meer achterhaald is, of (veel vaker) door een volgende publicatie in een algemener verband kon worden geplaatst. Anastasi zag zich daardoor genoodzaakt, de gehele opbouw van het boek te veranderen en zelfs sommige hoofdstukken geheel weg te laten en te vervangen door een nieuwe combinatie.

Als geheel vertoont het boek een duidelijke wending van verschaffing van feitenmateriaal naar grondpatronen en methodologische problemen.

Vanuit dat gezichtspunt is het interessant, vast te stellen dat het onderwerp erfelijkheid en milieu meer dan twee maal zo uitgebreid is behandeld als in de vorige uitgave, en dat daarbij de „methodology” zeer veel ruimte kreeg toebedeeld. Op dezelfde wijze zijn de hoofdstukken over fysieke grondslagen van gedrag en persoonlijkheid enerzijds in elkaar gedrongen, en aan de andere kant veel principiëler behandeld. De recensent is echter van mening dat hierbij teveel bijzonderheden aan het algemene zijn opgeofferd. De typologie van Sheldon is bijvoorbeeld te belangrijk, en roept teveel problemen op, om in 14 bladzijden te kunnen worden afgedaan.

Hetzelfde kan worden gezegd van het onderwerp „trait organisation”, de hiërarchie der zogenoemde eigenschappen binnen de individuele persoonlijkheid: Het is onmogelijk, binnen het bestek van goed twintig bladzijden voldoende informatie te verschaffen over de wijze waarop tegenwoordig moeilijke technieken als de factoranalyse en de omgekeerde factoranalyse gebruikt worden voor het onderzoek van de dynamiek en de organisatie van de individuele persoonlijkheid. Juist in deze hoofdstukken had Anastasi een zwaartepunt kunnen leggen voor de door hem uitdrukkelijk gepropageerde dynamische differentiële psychologie. Terwijl de behandeling van intellectuele en van geslachtsgebonden verschillen wel wat beknopt is, geeft als sluitstuk een viertal hoofdstukken over verschillen, veroorzaakt door maatschappelijke, raciale en culturele factoren, een grote hoeveelheid informatie terwijl de methodologische aanpak ervan stellig voor velen nieuwe perspectieven zal openen.

M. A. R. KLIPHUIS

BEN ELSHOUT, *De filmstrook*; schets van een theoretische basis voor een nieuw leermiddel. Parcival, 1961, 56 blz.

Dat ruim 90% van de Nederlandse onderwijsinstellingen over een filmstrook-projector beschikt, dat het aantal alleen al door firma's in ons eigen land uitgebrachte filmstroken de duizend te boven gaat – deze, door Elshout meegedeelde feiten zeggen iets over de verbreiding van dit audiovisuele hulpmiddel bij ons onderwijs. Stellig ook onderstrepen ze de behoefte aan een handleiding op dit gebied. En wat dit aangaat, komt de lezer – hij zij gebruiker of maker – voldoende aan zijn trekken. Het boekje brengt hem in kennis met de velerlei technische eisen waaraan de beeldjes, die tezamen de filmstrook uitmaken, moeten voldoen. Met praktische aanwijzingen helpt het de docent de vertoning in de klas voor te bereiden. Het geeft verder goede raad, zou men de aanschaf van een projector overwegen. Allemaal kwaliteiten, die overigens nog niet voldoende reden geven om er in dit periodiek aandacht voor te vragen. Deze publicatie is dan ook meer dan leidraad. Uitdrukkelijk heeft de schrijver dat zo bedoeld – getuige zijn ondertitel, en, gerekend naar de opzet van het werkje, is hij daarin zeker geslaagd. Alles wat hij aan de orde stelt, blijft ondergeschikt aan de vraag wat het specifieke leereffect van dit medium is en hoe dat verder is te bevoorwaarden. Precies daardoor wist de schrijver te ontkomen aan het alleen-maar-geven van een techniek. Waarmee ik overigens niet wil zeggen dat het een enigszins afgeronde filmstrook-theorie is geworden – het bleef een „schets”, een eerste aanzet in deze richting. Voor dat doel had de uitvalsbasis veel en veel breder moeten wezen dan waarmee de schrijver genoegen nam.

Met name denk ik hierbij aan zijn beschouwing over het leren, die wel een opvatting verradt welke in overeenstemming is te brengen met de moderne theorie, maar toch tot een notie beperkt blijft. Bij een onderwerp als dit had naar mijn mening een gunstig punt van uitgang kunnen zijn het leren in everyday life. Ik denk hierbij om te beginnen aan de ons allen vertrouwde situaties waarin men elkaar foto's (kiekjes) toont, allereerst om de affectieve betekenis ervan. Via de huiselijke vertoningen van dia's (met als onderwerp, laten we zeggen, de bloemen uit de tuin bij Oom Piet) komt er iets in het verschiet dat gaat lijken op een didactisch doelbewuste openvolging van beelden . . . het leermiddel: de filmstrook.

Echter, binnen de opzet door de schrijver zelf verkozen, matig ik mijn wensen tot ten eerste vermelding van de voorhanden literatuur betreffende de filmstrook (juist omdat die schaars is naar schrijver's ervaring), ten tweede opgaaf van instellingen die voor onderwijsdoeleinden filmstrips in omloop brengen, z.m. onder toevoeging van enkele gegevens ten behoeve van de gebruiker (zelfs een van de grootste instellingen op dit gebied bleek mij die oriëntering te missen!). Voor een volgende druk? Welke ik de schrijver hoe dan ook, van harte toewens.

W. G. JANSEN

SOCIAAL PEDAGOGISCHE ASPECTEN VAN DE KLEUTERPEDAGOGIEK

A. J. WILMINK

Nergens zijn de sociale aspecten van het pedagogische werk t.a.v. het kind vóór de leerplichtige leeftijd mij zo duidelijk geworden, als tijdens een bezoek aan Wenen in het najaar van 1960. Een recente pedagogische oriëntering in het Ruhrgebied van West Duitsland bracht nog wat meer tekening in dit ervaringsveld.

Het leek mij juist, om deze buitenlandse indrukken eens weer te geven op een moment, dat er, ook in ons land, zulke ingrijpende sociale structuurwijzigingen plaatsvinden. Ik denk hier o.a. aan de in brede kring ingevoerde vijfdaagse werkweek en het steeds stijgende aantal werkende vrouwen, waaronder een belangrijke categorie „werkende moeders”. Deze structuurwijzigingen in de maatschappij brengen voor het gezinsleven diep ingrijpende veranderingen teweeg. Het gezin gaat zoeken naar nieuwe vormen van aanpassing. Dit alles kan niet anders dan tevens ernstige pedagogische consequenties inhouden. De gezinspedagogie vraagt hier steun van de maatschappij en als het gezin niet bewust om hulp vraagt, dan heeft de maatschappij hier een beschermende taak. Het gezin bevindt zich nog zó in de branding van het tij, dat het overspoeld is geraakt en dikwijls nog niet toe aan de bewuste vraag om hulp. Allerlei instanties, die een sociale taak in onze samenleving vervullen, trachten zich zo snel mogelijk aan de sociale structuurwijzigingen aan te passen om weer nieuwe beschermende opdrachten op zich te nemen. Ik denk hier b.v. aan sociale verzekeringslichamen, bedrijfsorganisaties, instanties, die allerlei aspecten der lichamelijke en geestelijke hygiëne behartigen, jeugdorganisaties, de kerk en ook . . . de school.

Aarzeland noteer ik ook de laatste instantie. Hoewel de school als cultuuroverdraagster qualitate qua een zekere behoudende attitude in acht moet nemen, dient zij anderzijds vanuit haar sociale opdracht de maatschappijdynamiek zo snel mogelijk te volgen en liefst in velerlei opzicht preventief te zijn. Men moet echter constateren, dat de ruimte tussen de maatschappelijke ontwikkeling en de school steeds wijder wordt. In sombere ogenblikken zou men zich de school der toekomst zelfs als archaïsme kunnen denken, verstikt in de tradities en hoe langer hoe meer vastlopend in de wezenlijke overdracht, omdat inhoud en methoden niet meer aanslaan bij de nieuwe generatie en er een vreemding optreedt tussen gezin en school, maatschappij en school. Wat betekent de huidige school als sociaal instituut in ons land?

In verschillende landen heeft men zich o.a. op deze nieuwe gezinsproblematiek bezonnen. Hoewel men er zich van bewust is, dat men aan de wezenlijke gezinstaaak afbreuk doet, als men als maatschappij allerlei verzorgingsaspecten van dit gezin gaat behartigen, heeft men ingezien, dat hier geen keus was. Men kan de maatschappij-ontwikkeling niet in de hand houden door hulp te onthouden – of men wordt geconfronteerd met een ontstellende verwaarlozingsproblematiek, of men moet trachten preventief te werken. Merkwaardig genoeg zien we, dat de kleuterpedagogiek deze sociale wending het soepelst heeft kunnen nemen. Wenen levert hier een prachtig voorbeeld.

Alle verzorgingsaspecten van het jonge kind vóór de leerplichtige leeftijd, vanuit de Gemeente Wenen, zijn organisatorisch ondergebracht in het z.g. Jugendamt. Ook de kleuterscholen ressorteren hieronder. Een onderwijsdeskundige heeft hier de leiding en bij hem berust tevens de inspectoriale zorg voor de kleuterscholen en het z.g. „Hort”-wezen. Dr. Ernst Kothbauer is momenteel met deze leiding belast en vaart een zéér actieve en progressieve koers.

Crèche (Krippe)

Een Weense werkende moeder kan haar baby vanaf zes weken dagelijks toevertrouwen aan de „Krippe” in haar buurt. Na de 2e wereldoorlog zijn deze „Krippen” zeer in aantal toegenomen, goed ingepast in het stedelijk bouwplan en doelmatig ingericht. Hannah Fischer geeft een aardige inleiding in de pedagogiek van de „Kleinkinderkrippe” in haar boekje: „Das ein-und zweijährige Kind im Tagesheim”.¹

Kothbauer schrijft in zijn voorwoord: „Nun zeigt uns aber die Statistik, z.b. in Wien, dass mehr als 50% der Kinder eines Geburtjahrganges von berufstätigen Müttern geboren wurden”. Er zijn wijken, waar reeds 90% der moeders werkende is, zoals hij vertelde. Men vindt in dit boek tevens een ontwerp van een „Modellkrippe” met grondschets en inventarisbeschrijving.

De leiding in de „Krippe” berust bij een gediplomeerd verpleegster, in onze termen vertaald, in de rang van hoofdverpleegster en in het bezit van het witte kruis met kraam- en kinderaantekening. Deze verpleegster heeft naast zich twee z.g. „Wärtnerinnen”, assistenten, wij zouden ze kinderverzorgsters noemen. Deze krachten zijn minder geschoold, dus voor de overheidsdienst economischer, maar vormen

¹ Verlag für Jugend und Volk, Wien, 1960.

samen met deze hoofdverpleegster en de „Bezirksfürsorgerin” (maatschappelijk werkster in die wijk, ook vanuit het Jugendamt werkend), een goed op elkaar ingesteld team. Men tracht de „Krippen” klein te houden, dus niet groter dan één of twee groepen van maximaal 15 baby's ieder. Tussen 's ochtends half zeven en acht uur kunnen de baby's gebracht worden; voor deze ontvangstperiode heeft men wisseldienst. De kinderwagens worden gelijkvloers gestald en het kindje wordt in de garderobe aan de Wärtnerin overgedragen. De moeder kleedt het nog uit. Ze heeft een eigen kastje daar, waarin zich een zak bevindt, waar de kleertjes van huis in opgeborgen kunnen worden. De kinderen krijgen in de „Krippe” schone kleertjes aan. Dit stimuleert de moeders, om te zorgen, dat het van huis meegebrachte goed schoon is, vertelde de hoofdverpleegster.

Naast ruime toilet-, was- en droogruimte, is er een keuken en zijn er één of twee groepsruimten, annex serre, waarin de bedjes en boxen staan. Alles is licht en fleurig. Verder is er een overdekt terras, om de boxen en bedjes buiten te kunnen zetten en een open speelruimte. Van vier uur 's middags tot zes uur kunnen de kindertjes gehaald worden – in die periode is er weer wisseldienst.

Als de baby's $1\frac{1}{2}$ à 2 jaar oud zijn, gaan zij over naar een „Kindertagesheim”, als „Krabbelstube”. Dit „Kleinkindertagesheim”, waar de kleintjes tot en met drie jaar kunnen blijven, sluit weer aan bij de „Kindergarten”. Dit alles is in zijn meest moderne opzet in één complex ondergebracht.

De inenting en de medische contrôle geschieden door de gemeentelijke medische instanties. Zieke kinderen mogen niet gebracht worden. In het algemeen worden er dan door de moeder of vader „snipperdagen” opgenomen, of familie en burens worden ingeschakeld.

Kleuterschool (Kindertagesheim-Kindergarten)

In de periode van 1946 tot 1957, de eerste 10 jaar na de 2e wereldoorlog, is het aantal kleuterscholen in Wenen gestegen van 120 tot een aantal van 290. Ook hier weer ziet men doelmatige oplossingen in bouw en inrichting. Bij voorkeur zijn deze nieuwe kleuterscholen in een hoek van een stadspark gebouwd, zodat zij in een groene en bloemrijke speelomgeving liggen. (Hier geen principiële strijd met een afdeling „Beplantingen”, maar uitbuiting van de mogelijkheden ook naar deze zijde).

De kleuterscholen kan men verdelen in z.g. „Halbtagskindergärten”,

die meestal gekoppeld zijn aan wat wij de gewone lagere school noemen en de „Ganztagskindergärten“, die „Kindertagesheime“ genoemd worden. Deze laatste worden steeds talrijker in aansluiting op de sociale behoeften.

Het hoofd van de school is een z.g. „Jugendleiterin“, bijgestaan door de „Kindergärtnerinnen“, te vergelijken met onze kleuterleidsters. De Jugendleiterin heeft een aanvullende opleiding genoten. Per groep (die men maximaal ook graag op 25 zou zien, maar die daar ook dikwijls 40 of meer kleuters telt), heeft men een Kindergärtnerin, bijgestaan door een Wärtnerin (assistente met zelfde opleiding als in Krippe). Aangezien de Kindertagesheime ook een maaltijd voor de kinderen verzorgen, er zich dus een modern uitgeruste keuken in bevindt, heeft men een aparte Wärtnerin voor de keukendienst (per toerbeurt). Bij grotere scholen is er een concierge-echtpaar inwonend, waarvan de vrouw de keukendienst verricht, de man optreedt als concierge en stoker, zij samen tevens het schoonhouden van de school verzorgen.

Door deze personele opzet is het tevens mogelijk om wisseldiensten te organiseren in de perioden van half zeven tot acht uur en van vier tot zes uur. Men vindt hier dus een afstemmen op het arbeidsrooster in de maatschappij.

Een groepsruimte, die tevens enige speelnissen heeft, kan in een ogenblik veranderd worden in een slaapzaal. Ieder kind heeft een kastje met een symbool (b.v. haasje), hierin heeft het zijn slab (met zelfde symbool) en een eventueel meegebracht speelgoedbeest. Tegen een zijwand staan plankjes, die, op de grond gelegd, bedjes blijken te zijn, ieder op de zijkant voorzien van een symbool(haasje). Twee stijlen van gepolitoerd beukenhout, daartussen veerkrachtige jaloezieatjes, vormen een ideaal rustbedje, dat zich makkelijk laat opbergen. Een dekentje met inknoopbaar lakenstukje als overslag (voorzien van zelfde symbool, haasje), vervolmaakt het geheel. Na de gezamenlijke maaltijd liggen ze allemaal met of zonder hun vertrouwde speelgoedbeest in de armen ter ruste, zachtjes in slaap gezongen door de leidster met „Mutter und Koselieder“.

De maaltijden worden dus in eigen keuken vers klaargemaakt. Er wordt speciaal gelet op eiwit-, mineraal- en vitaminerijk voedsel. Qua werkwijze verschillen de kleuterscholen overigens niet opvallend van de onze.

Er is deze kleuterscholen en hun leidsters echter nog een aparte sociale taak toebedeeld en wel daar, waar de Kindergarten tevens een „Hort“ is. Zowel Halbtags-, als Ganztagskindergärten kunnen uitgebouwd zijn tot „Hort“.

„Vrijtijdsschool” (Hort)

Daar de „Volks”- en „Hauptschulen” in Wenen schooltijden hebben variërend tussen acht uur 's morgens en één uur 's middags, zouden vele kinderen van werkende moeders als „Schlüsselkinder”, 's middags een zwervend bestaan lijden of reeds een deel van de huishoudelijke taak opgedragen krijgen, met te zware verantwoordelijkheden.

Men heeft wijksgewijs enige kleuterscholen als „Hort” ingericht. De kinderen van de leerplichtige leeftijd, die daaraan behoefte hebben, komen na schooltijd naar deze „Hort”. Hier vinden ze een gezellige groepsruimte, waar thee of melk wachten en waar ze hun meegebrachte brood kunnen opeten. Er is een werkhoeck met lange tafels, waaraan van twee tot ongeveer vier uur huiswerk gemaakt wordt en verder is er in de groepsruimte uitgebreide speelgelegenheid. Meestal is er een kelder of andere aparte ruimte ingericht voor de beoefening van allerlei vormen van „vrije expressie”. De tuin en de speelzaal, voor zover deze niet voor de kleintjes in gebruik zijn, staan tevens ter beschikking.

In de „Hort” vinden de leerlingen dikwijls hun vertrouwde „Tante” terug, d.w.z. de kleuterleidster, die ze vanuit hun kleuterschooltijd kennen. Door de personele bezetting in de kleuterscholen is het n.l. mogelijk geworden, dat de leiding in de „Hort” berust bij het personeel van de kleuterschool en wel bij de Kindergärtnerinnen onder hen. De Jugendleiterin (hoofd van de kleuterschool) heeft hier tevens de leiding.

Tot 's middags zes uur kunnen de meisjes en jongens hier een prettig onderdak vinden, vol creatieve mogelijkheden. Aan de rustige werktijd van twee tot vier uur wordt stevig de hand gehouden, zodat ook het huiswerkmaken in concentratie mogelijk is.

Het ideaal van Dr. Kothbauer is een zodanige organisatievorm op te bouwen, dat de leidster van de „Krippe” mee kan gaan tot en met de „Hort”, opdat zij fris en open blijft in de uitoefening van haar pedagogische taak door de confrontatie met de wisselende leeftijdsgroepen der kinderen. Tevens meent hij, dat een dynamische opbouw zó het meest gewaarborgd is. De opleiding van Jugendleiterinnen en Kindergärtnerinnen zal op deze gedachte afgestemd worden.

Buitengewone Kleuterschool (Sonderkindergarten)

Wenen kent als buitengewone vorm nog de z.g. „Sonderkindergarten”, waarvan er twee zijn daar. Eén van deze beide werd na de 2e wereldoorlog met hulp van Zwitserland op experimentele leest geschoeid, opgezet, onder de naam van „Schweizer Spende”. Deze Sonderkinder-

garten heeft zes afdelingen, die ruimtelijk met elkaar verbonden zijn door een gemeenschappelijke gang en geestelijk door de gemeenschappelijke teamarbeid, maar die verder toch eigen leefwereldjes vormen. Er is een afdeling voor lichamelijk gebrekkige kleuters, voor slecht-horende en dove-, slechthziende en blinde-, zwakzinnige-, emotioneel gestoorde- en één voor normale kleuters. Voor een uitvoerige beschrijving van deze Sonderkindergarten moge ik U verwijzen naar het artikel, dat één mijner reisgenoten, Mevrouw U. Tellegen-Veldstra hierover schreef in het februari- en maartnummer 1961 van het tijdschrift „Onderwijs en Opvoeding”.

Ik vermeld in dit verband deze kleuterschool, omdat men hier een vorm van samenwerking met de ouders heeft gevonden, die m.i. sociaal een stuk opbouwend werk kan betekenen en niet alleen beperkt behoeft te blijven tot een „Sonderkindergarten”, zoals Wenen die kent.

Men kent in Wenen de ouderverenigingen, zoals deze ook bij ons worden opgezet. Vanuit iedere afdeling van deze „Sonderkindergarten” is er een ouder gekozen door de gezamenlijke ouders van die afdeling, die samen met de schoolleiding, de teamleden en de leerkrachten allerlei aspecten van het schoolleven behartigen. Het gaat hier echter om meer dan het organiseren van ouderavonden, het aankleden van feestelijke bijeenkomsten en het financieel steunen. Men vormt een regelmatig bijeenkomend contactorgaan, waar ook nieuwe plannen van de school uit met de oudervertegenwoordiging besproken worden en omgekeerd de ouders vragen kunnen stellen en suggesties kunnen geven aan de school. Dit betekent open contact tussen ouder- en schoolbelangen.

Behalve de ouderavonden, die twee maal per jaar worden gehouden voor alle ouders, heeft deze school per afdeling maandelijkse bijeenkomsten onder leiding van de leidster uit de desbetreffende afdeling. Zo komen b.v. de ouders van de kleuters uit de afdeling der emotioneel gestoorde kleuters met de leidster uit die afdeling iedere maand bijeen, om de problemen, waarmee zij allen worstelen in open discussievorm te bespreken. Verschillende teamleden, zoals b.v. de arts of de psycholoog, wonen deze bijeenkomsten dikwijls bij.

Wij willen in dit artikel niet verder ingaan op de vorm „Sonderkindergarten” – men kan de organisatorische oplossingen, die de verschillende landen vinden moeilijk vergelijken. Voor deze problematiek moge ik verwijzen naar het rapport, dat onder Nr. 1372 in maart 1959 vanuit de N.O.V. is verschenen.

Ook het Ruhrgebied in West-Duitsland beleeft midden in het „Wirtschaftswunder” ingrijpende sociale verschuivingen. Deze streek met z'n enorme exploitaties op het gebied van metaal, kolen en de hierop gebaseerde industrieën, kent ook wijken en streken, waar 90% der vrouwen werkende is.

Ik bezocht een industriewijk in Duisburg, waar men de ramen niet kan openen wegens de roestige gruisregen, die dagelijks uit de tientallen fabrieksschoorstenen neerdaalt. In die wijk staat een school, overigens met hetzelfde euvel, waarin de kinderen hun enige veilige toevluchtsoord beleven. Het overgrote deel der leerlingen behoort tot de „Schlüsselkinder” – zij verlaten de bedompte huizen, om de weliswaar even bedompte school binnen te treden, maar zij ontmoeten daar een sfeer, die ze thuis moeten ontberen. Vader en moeder zijn door hun gezamenlijke arbeid in het bezit gekomen van een auto en liefst twee televisie-apparaten, één voor in de keuken, opdat moeder 's avonds niets van het programma hoeft te missen. Kinderen vanaf ongeveer negen jaar doen de boodschappen 's middags en van hen wordt tevens het schoonmaken verwacht. Het hoofd van genoemde school heeft getracht een sfeer te scheppen, waarin de kinderen zich werkelijk kunnen „thuis” voelen. Aangezien ook hier de schooltijden zich tussen 's ochtends acht en 's middags twaalf of één bewegen, zouden dus de kinderen 's middags „vrij” zijn. Zich de noodpositie van deze kinderen realiserend, hebben de leerkrachten van deze school zich vrijwillig per toerbeurt ter beschikking gesteld, om 's middags „open deur” te houden. De leerlingen komen dan terug, om in de school allerlei vrije expressie-activiteiten te verrichten, huiswerk te maken, spelletjes te doen en te beleven, dat er iemand thee voor ze zet en gezelligheid schept.

Ook in de verschillende bondsstaten van West Duitsland kent men hier en daar de opvang van deze kinderen in de „Hort”, die ook daar is gekoppeld aan de „Kindergarten”.

Dan zou ik een andere vorm nog even willen vermelden, omdat het ook sociale indicaties zijn geweest, die aan het ontstaan hiervan hebben meegewerkt en wel de z.g. „Schulkindergarten”.

Schoolrijpheidsklassen (Schulkindergarten)

Deze „Schulkindergarten” is als vorm in enige grote steden al ontstaan in de jaren 1920-1930. Na de oorlog is het aantal echter sterk toegenomen. Deze „Schulkindergarten” bestaat uit één of twee groepen, die gekoppeld zijn aan wat wij de gewone lagere school

noemen. In deze groepen worden kinderen opgenomen, die na de Kindergarten nog niet in staat geacht kunnen worden het onderwijs in een eerste klasse van de „Volksschule” te volgen. Men vindt in een groep van de „Schulkindergarten” z.g. „geretardeerde kinderen” vanuit allerlei achtergronden, als ontwikkelingsstoornissen, remmingen, waaronder ook de kinderen, die op sociale grond achtergebleven zijn. Ook kinderen, die reeds in een eerste klas zijn geplaatst en dreigen te mislukken kunnen tussentijds opgenomen worden in deze „Schulkindergarten”. Aan het hoofd hiervan staat een Jugendleiterin, bijgestaan door een Kindergärtnerin. De toelating van de kinderen geschiedt in overleg tussen schoolarts, hoofd van de school, waaraan de „Schulkindergarten” gekoppeld is en de Jugendleiterin. Er vindt een toelatingsonderzoek plaats m.b.v. de „Weilburger Test” (Hetzer), gehanteerd door het hoofd van de school, waaraan de „Schulkindergarten” verbonden is. Bij het bezoek aan een dergelijke „Schulkindergarten” werd speciaal de nadruk gelegd op de mogelijkheid, om kinderen, die vanuit milieuomstandigheden weinig ontwikkelingskansen hebben gehad, hier de nodige voorbereiding alsnog te geven. De werkwijze is er zeer doelgericht en intensief. In de hieronder vermelde publicaties vindt men verder uitvoeriger inlichtingen over de opzet en de werkwijze.¹

Het is hier wederom niet de bedoeling deze vorm van opvang ter discussie te stellen. Men vindt in deze opzet weer een illustratie van de dynamiek binnen het kleuterschoolverband, waardoor een soepele aanpassing aan wisselende sociale omstandigheden mogelijk blijft.

Waar ligt het geheim van de sociale gevoeligheid binnen de kleuterpedagogiek? Misschien heeft het zin hier enige gedachten aan te wijden.

We werden nu toevallig in het buitenland nog eens geconfronteerd met enige voorbeelden van het sociaal pedagogische aspect. In ons eigen land kunnen we gelukkig ook in de kleuterpedagogische sfeer een ontvankelijkheid aantreffen voor sociale problematiek. Zowel het kleuteronderwijs, het buitengewoon onderwijs, als verschillende vormen van nijverheidsonderwijs, trachten sociaal pedagogische aspecten bewust te integreren, al zijn we er met onze vormen en benaderingen nog lang niet. Op gevaar af velen onrecht te doen, uit andere takken van onderwijs, die deze instelling wel meebrengen, zou ik toch een bedenkelijke geslotenheid voor dit terrein willen sommeren.

¹ „Der Schulkindergarten”, Hermann Nohl, Weinheim-Berlin, 1958.

„Der Schulkindergarten”, bijdrage van M. Keller in: „Das Kind im Kindergarten”, Maria Kiene, Freiburg, 1953.

De eerste gedachte zou misschien zijn, om in de zeer jeugdige leeftijden binnen de kleuterpedagogiek een reden te zien voor de grotere sociale bewegelijkheid. Dit klopt echter weer niet, als we zien, dat ook in het buitengewoon onderwijs en nijverheidsonderwijs naar een grotere aanpassing wordt gestreefd. We komen dan vanzelf terecht bij de inhoudelijke kanten.

Een pedagogische opvang van het zeer jeugdige kind, zoals in de crèche, in een tehuis, in de kleuterschool, staat in zijn ontstaan nog heel dicht bij de vraagstelling uit de maatschappij. In zekere zin is het een jonge vorm van pedagogische zorg. Deze jonge vorm had tevens weinig achterland in de zin van tradities en kon dus in opzet en uitwerking zijn ontstaansgrond makkelijker integreren in de doelstelling. In zekere zin geldt dit ook t.a.v. het buitengewoon onderwijs en het nijverheidsonderwijs. Ook deze takken van onderwijs staan zeer dicht bij de nood en de vraagstelling vanuit de maatschappij en men kan ze relatief jong noemen.

Er komt m.i. een tweede facet bij, dat ons enige verklaring zou kunnen geven. De kleuterpedagogische sfeer levert een ruime vrijheidsmarge op. Gelukkig is de kleuterschool geen „opleidingsschool” voor het lager onderwijs. Wel ligt er in de doelstelling verankerd het bewust stimuleren van het ontwikkelingsproces van het jonge kind, maar aansluitend bij de ontwikkelingsfase, ligt dit geheel in de spelsfeer. Hoewel de oudere kleuters al meer bewuste voorbereiding krijgen voor de eisen, die ze straks in de lagere school tegemoet gaan, liggen deze activiteiten geheel ingebed in het op spel en eigen creativiteit ingestelde milieu van de kleuterschool. Moge ons bespaard blijven, wat in enkele plaatsen in West Duitsland was ingevoerd, n.l. alle kleuters aan het eind van hun kleuterschoolperiode te laten deelnemen aan een schoolrijpheidsonderzoek. Weg vrijheid! Men komt er daar echter reeds van terug – mede op organisatorische grond.

Het buitengewoon onderwijs is in vele gevallen eindonderwijs en kent dus ook niet in die mate de druk van voorbereiding tot vervolgonderwijs. Haar taak bestaat voor een belangrijk deel uit het sociaal instellen van de leerlingen op een toekomstige maatschappij-taak, of op een op de praktijk ingestelde verdere scholing. Dit geeft binnen die tak van onderwijs ook meer speelruimte en sociale wendbaarheid.

Het nijverheidsonderwijs (zowel in vormen voor meisjes als voor jongens), dient in hoge mate op de levenspraktijk te zijn afgestemd en voert in hoofdzaak direct naar die praktijk toe. Deze tak van onderwijs kan zich de weelde niet permitteren te blijven kleven aan overleefd

cultuurbezit. Nieuwe vormen van cultuur eisen de volledige aandacht.

Ter illustratie zij hier even vermeld een vorm van nijverheidsonderwijs, die in West Duitsland onder de naam „Berufsschule” is gestart. De leerplichtverlenging tot 18 jaar bracht consequenties mee. Men heeft een oplossing gecreëerd, die in hoge mate sociaal is afgestemd. Leerlingen, die aan het eind van wat bij ons de lagere school is, niet voor een volledige beroepsscholing in aanmerking komen, gaan direct naar een baas, een fabriek enz. Ze zijn echter verplicht gedurende een deel van de tijd, één dag per week of twee halve dagen, naar deze „Berufsschule”¹ te komen, om op de praktijk aansluitende theoretische lessen te ontvangen. Voor de meisjes is deze mogelijkheid er ook. Hoewel deze categorie leerlingen pedagogisch niet het makkelijkst aanspreekbaar genoemd mag worden, voldoet deze gang van zaken uitstekend, gezien vanuit de maatschappij, de leerlingen en de school. In deze richting zoekende, zou m.i. de v.g.l.o. problematiek bij ons kunnen afvloeien. Maar dan eerst verlengde leerplicht!

Het zijn m.i. dus overwegend traditionele gebondenheid en een gevoel van vrijheidsverlies door een zekere vorm van voorbereiding op vervolgonderwijs, die men zich oplegt, misschien daarbij nog een intellectualistisch getinte statushandhaving, die een soort fixatie teweeg brengen, waardoor een afsluiting naar de sociale zijde wordt bewerkstelligd.

We komen er niet door het aantal huisbezoeken te vermeerderen, regelmatig ouderavonden te houden en een schoolkrant uit te geven (hoe belangrijk op zichzelf ook). Het is veeleer een innerlijk proces van vrijmaking, waar we doorheen zullen moeten en waardoor tal van „heilige huisjes” op de grondvesten zullen gaan trillen. Vernieuwings-tendenzen, die overal gelukkig bespeurbaar zijn, kunnen de kern niet raken, blijven dus min of meer perifeer, als de neiging om tot „systeem” te verharderen, niet steeds weer van binnenuit wordt aangetast door een sterke geestelijk dynamische stroming. Dit betekent, dat niet alleen georganiseerd overleg tot bepaalde wijzigingen de stoot moet geven, maar dat iedere pedagoog, onverschillig bij welke tak van onderwijs hij werkzaam is, zich dit dagelijks dient te realiseren in zijn omgang met leerlingen, ouders, collegae en in de hantering van zijn leerstof en leermiddelen. Dit betekent tevens een groter verantwoordelijkheidsbesef t.a.v. de tijdsproblemen, waarvoor wij allen gesteld worden.

¹ Naast deze „Berufsschule” kent men ook opleidingsvormen, die wij samenvatten onder het leerlingensstelsel in het kader van bedrijfsscholing. De „Berufsschule” staat daar los van en is een aparte afdeling aan de z.g. „Fachberufsschule”.

Dan moet het onmogelijk worden, dat klachten van jong afgestudeerde tweede- en derde leerkringers, die goed toegerust en vol enthousiasme de praktijk instappen, gehoord worden in de zin van: „onvoldoende kans te krijgen”. Zij voelen zich voortdurend worstelen tegen de zware stroom van „gewoontes”, „systemen”, „krampachtige instellingen”, „angsten voor het nieuwe”, waardoor velen zich tegen wil en dank zien meegezogen.

Een herindeling en herwaardering van de leerstof, die al zoveel jaren tot de gesignaleerde noden behoren, zullen dan eindelijk eens daadwerkelijk ter hand genomen moeten worden. Tijdgevoelige vakken bij uitstek als geschiedenis, aardrijkskunde, wis- en natuurkunde, scheikunde, vormen van maatschappijleer, moeten steeds weer aan dat proces van herindeling en herwaardering onderworpen worden. Wij zien daar in de dagelijks schoolpraktijk te weinig van terug, als dit al geschiedt.

De discussie rondom de vrije zaterdag in de school is illustratief te achten voor de sociaal pedagogische onwennigheid.

Door deze discussies heen voelt men een zekere tendens om eventueel geleidelijk een vrije zaterdag in te voeren, maar dan toch de vrije woensdagmiddag te behouden. Zakelijke argumenten kan men hier moeilijk voor aanvoeren. Uit het in het Schoolblad gepubliceerde A.N.O.F. rapport: „De vijfdaagse werkweek en de school”, krijgt men deze argumenten ook niet toegevoerd. Scholen, die reeds langer een vijfdaagse schoolweek kennen, kwamen niet tot een ongunstiger resultaat in hun onderwijs, staat er vermeld. Hoewel er misschien geen conclusies t.a.v. het stadskind getrokken kunnen worden uit de ervaringen plattelande met de vijfdaagse werkweek opgedaan, zoals het rapport suggereerde, wil ik dan toch nog even wijzen op het buitengewoon onderwijs en de ervaringen, die daar werden opgedaan met de aanwezige „afleidbare” en „nerveuze” kinderen. Hier en daar is de vijfdaagse werkweek daar ingevoerd, hoofdzakelijk vanuit sociale overwegingen. Hoewel de prikkelbaarheid en de vermoeibaarheid als ervaringsgegeven bij vele kinderen, die buitengewoon onderwijs ontvangen, groter is te achten dan bij normale kinderen, heeft men de vijfdaagse werkweek toch niet als te overbelastend gevoeld. Het schoolmilieu beleven deze kinderen dikwijls als minder prikkelend, dan het huiselijk milieu. Na het lange weekeinde, dus op maandagochtend, kan men dit door verhoogde spanning duidelijk merken. Recente wetenschappelijke vermoeibaarheidsonderzoekingen t.a.v. schoolkinderen, die tot zekere richtinggevende uitspraken kwamen, zijn mij, evenals de

opstellers van genoemd rapport, niet bekend. In het licht van bovenstaande zou men kunnen verwachten, dat het schoolmilieu in de toekomst voor het kind een steeds groter rustpunt in zijn ontwikkeling gaat betekenen. Verlenging van schooltijden en behoud van de vrije woensdagmiddag voor de pedagoog is m.i. sociaal gezien, een onverantwoord alternatief in deze kwestie. Ik zou het als een voordeel willen zien, dat wij middagschooltijden kennen bij de meeste takken van ons onderwijs. Sociaal is dit reeds zeer verlichtend en spaart de „Hort” uit. Overblijfmogelijkheden zullen in de toekomst zeker uitgebreid dienen te worden. Wanneer dit geschiedt door uitbreiding van het aantal „gemeenschappelijke eetzaal”, dan heeft men weer de sociale taak van de eigen schoolgemeenschap misverstaan.

Hoe meer „vrije tijd” de samenleving zal opleveren, hoe minder de pedagoog deze in de komende tijd van de grote en snelle veranderingen aan den lijve zal ervaren. Een onvermijdelijk gevolg van zijn beroepskeuze!

Zo dikwijls worden wij beschaamd eraan herinnerd, dat wij bij de gratie van de ouders van onze kinderen leven en dat zij eigenlijk zo’n grote tolerantie en zo’n sterk vertrouwen in ons aan de dag leggen. Moge dit op goede grond zo blijven!

Mej. Dra. A. J. Wilmink. Geboren te Lochem in 1923. Lyceum, (gymnasium α -kant) en kweekschool te Den Haag. Enige jaren onderwijzeres te Den Haag en Amsterdam. Middelbare acte Pedagogiek A aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam. Universitaire studie in de pedagogiek en orthopedagogiek aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam, doctoraal examen in 1955.

Vanaf 1954 als orthopedagoge werkzaam aan het Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut te Amsterdam. Sinds 1958 directrice van dit Instituut.

Als docente in de kleuterpedagogiek verbonden aan de kleuterpedagogische opleidingen vanuit het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam.

PEDAGOGIESE ONTMOETING MET DIE SLEGSIENDE KIND

M. C. H. SONNEKUS

Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika

My vorige artikel aangaande Besinning oor die psigologiese verkenning van die slegsiende kind *, is afgesluit met die beskouing dat, wil 'n mens deurdring tot die psigologie van die slegsiende kind, daar begin moet word deur die slegsiende psigologies te ondersoek, waardeur tot 'n klinies-diagnostiserende kwalitatiewe waardering van die psigiese beeld van die slegsiende kind gekom kan word:

Ter inleiding tot die beskouinge oor die pedagogiese ontmoeting met die slegsiende kind, dien nog enkele opmerkinge gemaak te word oor hierdie kwalitatiewe psigologiese waardering, en wel omdat die uitkoms van sodanige psigologiese ondersoek diensbaar gemaak moet word aan die pedagoog.

Ten eerste moet onder „klinies-diagnostiese” ondersoek verstaan word 'n ondersoek na die uniciteit van die persoon, volgens Langeveld, (9) wat met verwysing na die werke van Kohnstamm, en Stern, hiermee bedoel dat in teendeel tot enige vorm van „psigologiese klassifikasie” op grond van toetsresultate, daar gestreef word na 'n „indringen in die unieke strukturen, welke deze bepaalde persoon hier-en-nu-uitmaken.” So'n ondersoek dra volgens Langeveld 'n *personalistiese* karakter.

Ook Van Gelder (18) wys treffend op die verskil tussen die beskrywende karakter van die psigologiese diagnostiek wat „uitmond in 'n opsomming van 'n reeks kwantitatiewe gegewens en 'n beskrywing wat gerig is op die verheldering van die mens-wêreld relasie.” Laasgenoemde kan ook gesien word as 'n kwalitatiewe waardering van die psigiese beeld van die slegsiende kind, en is diensbaar aan die pedagoog. Volgens Van Gelder rig die psigologiese diagnostiek dit op die „aktuele toestand”, en dit volg hieruit dat indien hierdie „aktuele toestand” weergegee word in 'n beskrywing van die relasie van die slegsiende tot sy wereld, die pedagoog daar regstreeks by kan aansluit.

Hier hoef nie nader ingegaan te word op die verhouding van psigologie tot pedagogiek nie, en die leser word in die verband verwys na die werke van Langeveld (7) en Nel (12). Daar word volstaan met die bewering dat daar deur die pedagogiek gebruik gemaak kan word van hulpmiddele en resultate beskikbaar gestel deur die psigologie, terwyl die pedagogiek 'n eie, unieke karakter dra.

* Kyk Paedagogische Studiën no. 1, blz. 9.

Die pedagoog kan ten tweede ewe nuttig gebruik maak van die bevindinge van die mediese diagnostiek, en in die geval van die slegsierende kind is sodanige mediese diagnostiek onontbeerlik. So wys Grewel (3) in twee uiters belangrike bydraes oor die wese van *intellektuele tekorte* by kinders, op die besonder gevarieerde en gekompliseerde oorsaaklikheid wat daaraan ten grondslag kan lê. Hy wys onder meer ook daarop dat slegsierendheid een van 'n reeks van simptome is, onder die diagnose „intellektuele tekorte”. Analooq hieraan is die beskouinge van Rümke (14) wat daarop wys dat die oorsake vir oogdefekte uiters heterogeen is, en in veel gevalle is sulke kinders twee- of meervoudig gestoord. Hy vind dan ook veel minder terapeutiese suksesse in die gevalle waar die kinders met oogdefekte, ook aandoeninge van die sentrale senustelsel vertoon. Volgens Van Gelder be-oog die mediese diagnose nie alleen die herkenning van 'n siekte nie, maar ook die bepaling van die siekte-oorsake, die bepaling van die invloede van die liggaamlike stoornisse op die psigiese lewe en omgekeerd, en in sy geheel omvat dit die „sosiso-psigo-somatiese siekteverwekkende faktore.”

Van Gelder sien voorts die gesamentlike medies-psigologiese resultate as nuttige gegewens vir die pedagoog, en wel om hom te help „om die kind in die pedagogiese situasie te leer ken”. Die gegewens voorsien aan die pedagoog, die *presentasie*, waaronder verstaan word die kategorie waaronder die kind aan die pedagoog gepresenteer word, en ook die *begrensinge*. Laasgenoemde kan van 'n somatiese, psigologiese en sosiale aard wees, en is veral noodsaaklik in die geval van die *slegsierende* kind, daar die slegsierendheid dikwels gepaard gaan met 'n gevarieerde oorsaaklikheid en 'n ewe gevarieerde psigiese-gesteldheid.

Waar dit vervolgens handel oor die *pedagogiese ontmoeting* van die *slegsierende kind*, moet daarop gewys word dat die term *ontmoeting* in die jongste tyd nie alleen in die pedagogiek besondere inslag vind nie, maar ook in die psigologie, filosofie en die mediese wetenskap. Vir die geneeskunde beteken dit dat ook die pasiënt nie meer bloot as objek of 'n nommer behandel behoort te word nie, maar wel as subjek, as mens. Besonder insiggewend is in hierdie verband die beskouinge van Paul Christian (2) wat die wese van die ontmoeting sien in 'n bipersonale verhouding tussen arts en pasiënt, waarin die „partners” bekend staan as „mitarbeider, mittäter, mitwissender” en waarin die verhouding gekenmerk word deur „ebenbürtigkeit” en „solidarität”. Christian waar-sku dan veral teen 'n skynontmoeting gekenmerk deur belangeloosheid en „unernst” en selfs teen moontlike vervalsvorme van die bipersonale verhouding, wat die egtheid van die ontmoeting laat verdwyn. Ten be-

sluite gee hy die volgende kernagtige samevatting: „.... in der Begegnung gewinnt sich das Dasein nicht aus der beliebig greifbaren Welt des Besorgens und der Dinge. Was die echte Begegnung vermittelt hat dann nicht den Charakter des Nehmens oder Ergreifnis, sondern den Charakter der Gabe oder des Geschenks”. (17)

Die pedagoog kan in sy ontmoeting met die slegsiede kind van hierdie mediese beskouinge ewe goed gebruik maak, dog wanneer die byvoeglike naamwoord *pedagogiese*, saam met ontmoeting gebruik word, het sodanige ontmoeting 'n heel spesifieke inhoud soos verderaan aangetoon sal word. Teneinde tot die meer besondere ontmoeting met die slegsiede kind oor te gaan, is nodig 'n korte besinning oor die wese van die pedagogiese ontmoeting.

In sy beskouing van „Toegepaste Psychologie tot -Agogie”, wys Langeveld (10) treffend daarop, dat iedere kind wat om raad of hulp soek gehelp wil word „in een zeer concrete situatie”. (11) Elke s.g. psigologiese ondersoek met 'n kind wat met die ontwikkeling van die persoonlikheid van die kind in verband staan, moet volle geleentheid bied aan die kind om persoonlik ontmoet te word. Om 'n kind aldus in 'n konkrete situasie te ontmoet beteken dat die kind, gekenmerk deur totale hulpeloosheid, reeds opgevoed word en ook self daaraan meedoen. Ook die psigologie wat louter deskriptief te werk gaan „zal integendeel steeds meer moeten bedenken en leren inzien, dat een mens *beschrijven* reeds het uitgaan van een bepaald mensbeeld vooronderstelt en dat de rekenschap, welke wij ons omtrent de mogelijkheden van de mens afleggen, een *normatieve* * werkzaamheid is”, aldus Langeveld.

Van Gelder praat in dié verband van „pedagogische diagnostiek” en beklemtoon dat dit plaasvind in die pedagogiese situasie, d.w.s. dat in die pedagogiese diagnostiek daar reeds sprake is van opvoeding, „een voorzichtig aftasten van de weg, die de opvoeder met het kind zal moeten begaan”. Dit volg hieruit dat in die situasionele pedagogiese ontmoeting met 'n kind, die kind primêr is in sy op-weg-wees-na volwassenheid, ten opsigte van wie daar *gehandel* moet word.

Steeds bestaan die vraag, wat moet daar gebeur en waar moet die opvoeder heen met hierdie bepaalde kind, in hierdie bepaalde konkrete situasie? Die praktiese in die pedagogiek, nl. die *handelingskarakter*, onderskei die pedagogiese ontmoeting dus in die tweede plek naas sy normatiewe karakter, soos bo aangedui, van die ander betekenis van ontmoeting.

* Kursivering van mij.

Die pedagogiese ontmoeting speel ook af tussen 'n volwasse enersyds en 'n onvolwassene andersyds, met 'n pedagogiese gesagsverhouding as voorwaarde, wat 'n unieke karaktertrek van die pedagogiese ontmoeting is. (5)

Oberholzer (13) beklemtoon verder veral die *verantwoordelikheds-besef* en -beoefening as wesenlike in die pedagogiese, gebaseer op die voorwaarde van die *aanvaarding*, met sy korrelaat van die oorgawe. Die aanvaarding is een van die grondvoorwaardes vir die pedagogiese, en beteken 'n *verheffing* van die kind ter beskerming en ter hulpverlening. Die aanvaarding rig die hulpverlening, en is saam met die verantwoordelijkheid uitinge van 'n dieper antropologiese gegewendheid, naamlik die idee van die menslike geroepenheid. In vergelyking met die psigologiese- en mediese betekenis van ontmoeting, is dit duidelik dat veral hierdie verantwoordelikhedskarakter, gerig op die toekoms van die kind, by hulle ontbreek.

Besin ons voorts kortliks oor die wese van die *ontmoeting* tussen volwassene en kind, dus die ontmoeting in sy pedagogiese betekenis, dan wys Buytendijk (1) reeds op die eerste spel en veral op die glimlag, as die eerste ontmoetingsmomente tussen 'n volwassene en 'n kind, wat dan ook die begin is van die opbou van 'n affektiewe relasie. In hierdie relasie speel die ontmoetende *blik* 'n belangrike rol. Die ontmoetingsverhouding is 'n wedersydse, wisselwerkende verhouding tussen volwassene en kind, waarin die wederkerigheid as voorwaarde vir die werklike ontmoeting gesien moet word. Met die wederkerigheid is die egtheid van die ontmoeting gewaarborg.

Schottlaender (15) wys in dié verband op die noodsaaklike *kontak* wat moet bestaan in 'n ontmoetingsverhouding en omskryf hierdie kontak as 'n invoeling in die lewe van die ander. Hierdie ander is by uitstek subjek en geen objek nie en die ontmoeting moet gesien word as 'n vennootskap tussen twee vennote.

Langeveld (6) sien die ontmoeting tussen volwassene en kind in besonder as 'n *samesyn*, waarin die kind teenoor die volwassene te staan kom in sy hulpeloosheid, en hulpbehoewendheid, en kwetsbaarheid, waarin die volwassene dus by uitstek voor 'n gans persoonlike opvoedingsopgawe te staan kom. Daar moet dus gewisse, noodwendige hulpverlening van die kant van die volwassene uitgaan, maar ook gewisse volgsaamheid en gehoorsaamheid van die kant van die kind bestaan. Die kind beweeg in 'n eie wêreld van bestaan en het ook reg op hierdie eie wêreld, en ontmoeting beteken 'n toetreding tot die wêreld van die kind, wat 'n deelneming aan die innerlike lewe van die kind ver-

onderstel. Dit beteken verder, soos ook deur Buytendijk aangetoon, 'n persoonlikgevoelsmatige kontakverhouding wat opgebou moet word. Voorwaarde vir 'n sodanige ontmoeting is 'n erkenning en ook waardering van die kind, anders kan tot geen adequate beeld van die kind gekom word nie. Dit beteken verder 'n *begryping* van die kind, en Langeveld sien hierdie begryping bondig as volg: „Das *Verstehen* dieses Geliebten ist etwas anderes als es erfahren. Das Verstehen fordert Geduld, die Erfahrung ist unmittelbar. Für das Kind ist aber das verstandenwerden nicht das wichtigste sondern das geliebt und vertraut werden. Das ist durchaus nicht sentimental gemeint, im Gegenteil: es ist eine ganz schlichte Tatsachenfeststellung, die das Verstehen in seiner Bedeutung weder unter – noch überschätzt und die ein *unmittelbares* Verstehen als bedingend für die Daseinsmöglichkeit des Kindes anerkennt, das ein rationelles Verstehen aber erst sekundär möglich macht.” Dit volg dat hierdie ontmoeting deur 'n begrypende geduld onderskraag moet word, gekenmerk deur liefde en vertroue.

Buytendijk wys voorts daarop dat iedere ontmoeting plaasvind deur 'n *dialog*, en wel 'n dialoog in verskillende vorme. In die psigologiese en pedagogiese ontmoeting neem die dialoog onder meer die vorm van die gesprek aan. Die gesprek is moontlik weens die ontmoetingsruimte waarin die ontmoeting plaasvind, en weens die lyflike of liggaamlike aanwesigheid van die mens in die ruimte. So is die ontmoeting ook 'n ontmoeting deur die liggaam, waardeur die mens in die ruimte in kommunikasie met sy wêreld tree.

Ook Langeveld (9) wys in sy beskouinge „van Psycho-„tegniek” tot „-agogie”, daarop dat die gesprek sy sentrale plek „in de kunst der ontmoeting-en-begeleiding-en-haar-ontcyfering” herneem. Van Gelder beskou die gesprek as een van die middele van die pedagogiese diagnostiek, of pedagogiese handelingsvorme om die kommunikasie oop te stel of in werking te stel.

Keer ons tans terug tot die *slegsiende kind*, is die vraag, hoedanig die *pedagogiese ontmoeting* met die slegsiende kind daar uitsien? Ook ontstaan die vraag meer spesifiek, na die *wese* van die *opvoedingsopgawe* waarvoor die pedagoog in sy ontmoeting met die slegsiende te staan kom?

Teen die agtergrond van my vorige artikel betreffend die Besinning oor die psigologiese verkenning van die slegsiende kind, en die hierbo geskrewe gedeelte, moet die *slegsiende kind* allereers gesien word as iemand met 'n eie wêreld van bestaan, 'n wêreld wat uniek daar uitsien, wat ook *anders* is as dié van 'n ander slegsiende kind en *anders* as dié van 'n

normale siende kind, of as dié van 'n blinde kind. Daar is reeds op gewys dat die liggaam van die slegsierende 'n primêre rol vervul in sy wêreldbeeld. Die volwassene of pedagoog teenoor wie die slegsierende te staan kom in die pedagogiese ontmoeting, het ook sy eie wêreld van bestaan, wat eweneens 'n ander wêreld verteenwoordig. Elke wêreld het dan ook sy eie horison, is 'n eie landskap.

Die vraag is of by 'n pedagogiese ontmoeting, hierdie twee afsonderlike wêreldbeelde bly voortleef? In dié verband wys Strasser (16) daarop dat naas „een wêreld voor mij” ook „een wêreld voor ons” bestaan. Die totstandkoming van hierdie *gemeenskaplike*- of intersubjektiewe wêreld word moontlik gemaak in soverre die middele gevind kan word om „door de concreetheid er situatie heen te breken.” Die deurbreking van die situasie vind volgens Strasser voorts plaas deur die benoeming van die dinge, deur 'n gemeenskaplike wyse van kommunikasie, met ander woorde deur 'n dialoog, die taal, die gesprek. Hierdie „wêreld-vir-ons” is dus die produk van die menslike gees en is nie 'n tasbare of waargenome wêreld nie. Wel kan dit soos bo aangedui gekonstitueer word en Strasser noem dit 'n *bouwerk* wat deur iedere generasie opnuut gerekenstrueer behoort te word. Dit vind plaas deur hulpverlening van die ouer generasie aan die jongere, deur die volwassene aan die kind en wel deur *opvoeding*. Strasser beklemtoon dan dat hierdie bouwerk alleen tussen mense kan plaasvind, en hierdie *gemeenskaplike ontwerp* van wêreld, vind dus alleen plaas tussen mense, tewete tussen opvoeders en kinders.

Die eerste siening van die opvoedingsopgawe vir die pedagoog m.b.t. die slegsierende kind, is dus 'n ontwerp van die intersubjektiewe wêreld soos bo aangedui. Seker is hierdie opgawe by die slegsierende kind moeiliker as by die normaal siende kind, aangesien die slegsierende steeds te make het met 'n meestal permanente liggaamsdefek, wat hy moet probeer verwerk, waarmee hy moet klaarkom-in-die-wêreld. Langeveld noem die ontwikkelingspsigologiese moment van veiligheid en geborgenheid (8) as onmisbare voorwaarde vir die ontwerp van die gemeenskaplike wêreld. Seker is dit van toepassing op die slegsierende kind wat in 'n hoë mate behoefte aan veiligheid en geborgenheid vertoon op grond van sy liggaamsgebrek, op grond van die beantwoording van die appél op sy gelaat deur die milieus waarin hy hom bevind. (Kyk Kouwer, vorige artikel).

Die *deurbreking* van die konkrete situaie ten einde tot 'n gemeenskaplike ontwerp van wêreld te kom, word deur Van Weelde (19) in 'n ander terminologie uitgedruk in verband met die pedagogiese ontmoet-

ting met die blinde kind. Hy wys daarop dat die blinde kind in 'n isolement leef, 'n isolement wat deels ontstaan deur die gebrek aan visuele ekspansie en visuele betrokkenheid op die omgewing en deels deur die reaksiehouinge van familieleden. Die pedagogiese opdrag lê vir Van Weelde dan in die *deurbreking* van hierdie isolement.

Sonder om die blinde kind met die slegsiende kind te probeer gelykstel, is hierdie isolement in 'n hoë mate ook die geval by die slegsiende kind, en analoog aan die gedagtes van Strasser, bestaan die pedagogiese op-gawe m.b.t. die slegsiende kind steeds daarin om voortdurend hierdie isolement-situasie te deurbreek, ten einde tot 'n intersubjektiewe wêreld-beeld te kom.

Daar is reeds genoem dat die dialoog of gesprek ten dienste van die gespreksvennote staan, en dit moontlik maak om die konkreetheid van situasie van twee wêreldbeelde van pedagoog en kind te deurbreek ten einde tot 'n gemeenskaplike wêreld te kom. In sy betoog oor die gesprek, werp Van den Berg (17) belangrike lig op hierdie beskouing en toon ook veral 'n aantal probleme wat die vlot verloop van die gesprek in die weg kan staan:

Die *gesprek* is volgens Van den Berg 'n *samesyn* (vergelyk ook Langeveld se beskouing oor ontmoeting tussen volwassene en kind), en wel 'n heel besondere soort van *samesyn* wat verskil van situasie tot situasie. Elke gespreksituasie is 'n nuwe appél op die gespreksvennoot en die vraag is steeds, hoe word hierdie appél beantwoord? Dit is montlik dat die appél onbeantwoord bly, wat tot gevolg het dat die gesprek 'n twyfelende of wankelende verloop neem, of selfs vernietig kan word. In die algemeen is vir 'n vlot begin en verloop van die gesprek nodig dat die een gespreksvennoot 'n openheid en bereidheid tot *akseptering*, tot *aanvaarding* van die ander gespreksvennoot sal toon, met dien verstande dat hy ook getrou aan homself bly. In beginsel is noodsaaklik dat die een gespreksvennoot sal poog om die ander te vind, te aksepteer, en die gesprek se vertrekpunt te maak waar die ander hom bevind.

Vir die *pedagogiese ontmoeting* met die *slegsiende kind* is hierdie gedagtegang van groot waarde: Die pedagoog moet in sy dialoog of gesprek met die kind die appél in die gees van 'n *bereidheid tot aanvaarding* doen. Verder moet hy die vertrekpunt al tastende bepaal en die medies-psigologiese *presentasie* (kyk hoër op) sal hom hierin tot groot hulp wees. Die pedagoog moet dus 'n gemeenskaplike vertrekpunt vir hom en kind vind, wat reeds beteken 'n vertrek vanuit 'n gemeenskaplike wêreld. Indien hierdie gemeenskaplike vertrekpunt nie gevind word nie, is daar ook geen dialoog en ook geen ontmoeting nie. Tegelyk moet die peda-

gogiese ontmoeting gerig wees op 'n *doel*, wat vir die pedagogie in „mondigheid” of *volwassenheid* beliggaam is. Die slegsienende word dus ontmoet in 'n situasie, met 'n vertrek uit 'n gemeenskaplike wêreld, met as einddoel volwassenheid of selfbepaling.

Van den Berg waarsku dat 'n gesprek nie 'n geforseerde karakter moet dra nie en dat dit 'n ontrouheid aan een of albei die gespreksvennote sal beteken. Op dié wyse is elke gesprek ook 'n *selfgesprek* en is dit 'n weergawe van die verhouding van elke gespreksvennoot tot homself.

Hierdie gemeenskaplike konstituering van wêreld beteken verder 'n spel van gee en neem (kyk ook beskouing van Paul Christian eerder genoem). Dit beteken 'n deling van gemeenskaplike wêreld, en is dus *mededeling*, of mede-deling van samesyn. Maar, „*het gesprek is niet alleen het mede-delen van een gemeenschappelijk ontwerp van wereld, maar tevens een deel-neming aan elkaars innerlijk*”, aldus van den Berg.

Ons sien dus op hierdie stadium dat die gesprek, en dus ook die pedagogiese ontmoeting kristalliseer in 'n seer intieme verhouding.

Sover beteken dit vir die ontmoeting met die slegsienende kind dat daar tussen hom en die pedagoog 'n intieme relasie tot stand behoort te kom, wil daar enige sukses uit gebore word.

Die vraag is egter, in hoeverre is die gespreksvennote in staat om deur te dring tot die *innerlike verborgenheid* van mekaar? In hoeverre is die pedagoog in staat om tot die innerlike verborgenheid van die slegsienende kind deur te dring, gesien die isolement waarin hy dikwels leef?

Linschoten (11) wys in dié verband daarop dat in die ontmoeting met 'n ander deur sy liggaam, 'n deel van sy persoonlikheid die vennoot tog ontsnap en wel sy innerlike verborgenheid. Daarom is iedere ontmoeting nooit volkome nie, en word die aard van die ontmoeting manifest in die wyse waarop die liggaam dit eksprimeer.

Van den Berg wys in dié verband voorts daarop dat hierdie verborgene bestaan in die „sigbaar toegevoegde”, waarmee bedoel word die geheim van die innerlike. Hy noem dit ook die „geheim van zijn anders-zijn.” Hierdie geheim of die verborgene is egter die grondliggende voorwaarde vir die kontinuiteit van die gesprek, is daarvoor verantwoordelik dat die gesprek nooit uitgeput raak nie. Die gesprek is dus juis moontlik omdat elk van die deelnemers nie die ander as 'n geheel kan deurgrond of ken nie. In dié sin is die gesprek ook draer van die „nuwsgierigheid” na die geheim van die gespreksvennoot. Die kernvoorwaarde vir die gespreksamesyn is dus die onbekendheid van die gespreksvennoot, die ongelykheid van die twee partye, die „asymmetrie van de spreken”, die „anders-zijn” van die gespreksvennote.

Keer ons tans weer terug tot die ontmoeting met die slegsiede kind, en aanvaar ons dat aldus ons besinning in my vorige artikel, die *slegsiede kind* daar *psigologies anders* uitsien as die siende kind, en van selfsprekend ook *anders* is as die pedagoog, is die grondvoorwaarde vir die gesprek, en dus vir die pedagogiese ontmoeting gegewe. Hierdie voorwaarde bestaan natuurlik ook by die normale kind, maar die slegsiede in sy andersheid, in sy isolement, in sy innerlike verborgenheid is gradueel „meer” anders, en die moontlikheid vir die pedagogiese handeling groter.

Daar is so ewe gesê dat in die gemeenskaplike konstituering van wêreld, die pedagogiese ontmoeting steeds gerig moet wees op ’n bepaalde doel, t.w. volwassenheid. Die vraag ontstaan tans op welke wyse die pedagoog hierdie doel met die *slegsiede kind*, die beste kan bereik? Anders gestel, wat moet die opvoeding in concreto met die slegsiede kind beoog? Wat is die doel van die opvoeding in die *praktyk*?

Die antwoord hierop moet gesien word in die lig van die psigologie van die slegsiede: Daar is onder meer in my vorige artikel opgemerk dat ons die slegsiede moet leer ken in die verhouding tot sy wêreld. Verder moet die slegsiede in hierdie verhouding *aanvaar* word, wat inhou ’n aanvaarding van hom in sy stryd met sy liggaamlike begrensdeheid, ’n aanvaarding van hom in sy poginge om sy liggaamsdefek(te) doeltreffend, al dan nie te verwerk.

Wat beteken hierdie *aanvaarding* van die slegsiede vir die *pedagoog*? Oberholzer het aangetoon dat die aanvaarding met sig meebring ’n pedagogiese verantwoordelikheid van volwassene teenoor onvolwasse. Hierdie pedagogiese verantwoordelikheid beteken vir Van Weelde, (20) in die geval van die opvoeding van die blinde kind, ’n opvoeding tot *volwaardigheid*, wat beteken „*weet hebben van het eigen gebrek en dit als levensopgawe aanvaarden: dus het met dit gebrek willen en kunnen leven.*”

Vir die slegsiede kind is hierdie opvoeding tot volwaardigheid ewe waar, wat die pedagogiese opgawe om die *slegsiede op te voed tot aanvaarding van sy gebrek* omvat, om met sy gebrek te wil en te kan lewe, om-daarmee-klaar-te-kom. Die pedagogiese verantwoordelikheid van pedagoog teenoor kind in die sin van die aanvaarding, of ook verheffing van die kind, (kyk Oberholzer), beteken dus ’n opvoeding tot *selfaanvaarding*, in die geval van die slegsiede, aanvaarding van sy liggaamlike defek in-sy-klaarkom-met-die wêreld.

* Kursivering van mij.

Ten besluite word nog verwys na die beskouing van Keizer (4) omtrent hierdie gebreksaanvaarding by die blinde: Hy sien aanvaarding *nie* as 'n toestand van berusting nie, maar wel as „een zeer dynamisch en wisselend verlopend proces.” Die aanvaarding beteken dus 'n aktiewe verwerkingsproses; dus pedagogies moet die slegsierende kind ook aktief in staat gestel word om sy defek doeltreffend te *verwerk*.

Keizer wys voorts daarop dat die suksesvolle aanvaarding van die eie gebrek, van sig self, (in die geval van die slegsierende, van die slegsierendheid), voorwaarde of basis is vir die aanvaarding van die ander as medemens en van die Skepper wat geskape het, die een as siende, die ander as blinde (en die ander as slegsierende).

Hierdie gedagtegang beteken vir die slegsierende ook die aanvaarding van die sin van die eie bestaan, van die sin van die lewe, wat vir die pedagogiese opgawe 'n enorme belasting inhou.

Sou mens die uitsprake van Langeveld, „die mens is 'n Animal Educandum” en „Opvoeding is menslike werk aan Goddelike gegewens” aanvaar, is die opvoeding van die slegsierende kind seker 'n opgawe vir elkeen wat in die heil van die liggaamlik gestremde kind belangstel.

Literatuur:

1. BUYTENDIJK, F. J. J., *Das Menschliche wege zu seinem verständnis*. K. F. Koehler Verlag, Stuttgart 1958, p. 73-94.
2. a. CHRISTIAN, P., *Das Personverständnis im Modernen Medizinischen Denken*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, 1952, p. 147-168.
b. Kijk ook: BRAUTIGAM, W., *Psychotherapie in Anthropologischer Sicht*. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1961, p. 146-153.
3. a. GREWEL, F., *Intellectuele tekorten*. Ned. Tijdschrift voor Geneeskunde, (53), Dec. 160, p. 2649-2653.
GREWEL, F., *Differentiatie van Intellectuele tekorten en de Didactische Consequenties*. Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs en Orthopedagogiek, (1) Jan. 1961, p. 1-4.
4. KEIZER, R., *Revalidatie, een hernieuwd in de wereld zijn*. Visueel Gehandicapten. Red. Directie „St. Henricus”, Grave, 1959, p. 214-218.
5. LANGEVELD, M. J., *Beknopte Theoretische Paedagogiek*. J. B. Wolters, Groningen, 6e druk, 1957, p. 33-48.
6. LANGEVELD, M. J., *Die Begegnung Des Erwachsenen Mit Dem Kinde*. Rencontre Encounter Begegnung, Spectrum, Utrecht, 1957, p. 243-255.
7. LANGEVELD, M. J., *Over het wezen der Paedagogische Psychologie en de verhouding der Psychologie tot de Paedagogiek*. Acta Paedagogica Ultrajectina 111, J. B. Wolters, Groningen.
8. LANGEVELD, M. J., *Ontwikkelingspsychologie*. J. B. Wolters, Groningen, 1954, p. 42.

9. LANGEVELD, M.J., *Van Psycho-„Techniek” tot „Agogie”*, Paed. Studiën, (3) Maart 1961, 129-138”.
10. LANGEVELD, M.J., *Nogmaals van „Toegepaste” Psychologie tot „Agogie”*, Paed. Studiën (4) April 1961, p. 177-185.
11. LINSCHOTEN, J., *Aspecten van de Sexuele Incarnatie*. Persoon en Wereld. Red. J. H. van den Berg en J. Linschoten, Utrecht, Bijleveld, 1955, p. 80-85.
12. NEL, B.F., *Die aard en wese van die Sielkundige Pedagogiek*. Universiteit van Pretoria, S.A. 1956.
13. OBERHOLZER, C.K., *Die Pedagogiese*. Herdruk uit Extra Mura, Pretoria, S.A., 1960.
14. RÜMKE, C., *Het zwakzinnige blinde en slechtiende kind*. Visueel Gehandicapten, p. 319-321.
15. SCHOTTLAENDER, F., *Das Problem der Begegnung in der Psychotherapie*. Der Leidende Mensch, Red. A. Sborowitz en E. Michel, Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf, 1960, p. 232-237.
16. STRASSER, S., *De wereld van de blinde. Een wijsgerig-anthropologische beskouwing*. Visueel Gehandicapten, p. 35-44.
17. VAN DEN BERG, J.H., *Het gesprek*. Persoon en Wereld. Red. J. Linschoten en J. H. van den Berg, Bijleveld, Utrecht, 1953, p. 136-154.
18. a. VAN GELDER, L., *Pedagogische Diagnose en Therapie*. Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs en Orthopedagogiek, (3) Maart 1961, p. 41-51.
b. Kijk ook: GOEDMAN, H.M., *Een bijdrage in het gesprek over de Pedagogische Diagnose en Therapie*. Tijdschrift voor B.O. en Orthopedagogiek, (5) Mei 1961, p. 90-98.
19. VAN WEELDEN, J., *De Pedagogische Ontmoeting met het Blinde Kind*. Het zintuiglijk en Lichamelijk gebrekkige kind. Red. C. D. Moulijn, De Tijdstroom, Lochem, 1959, p. 37-43.
20. VAN WEELDEN, J., *De validatie van het blinde kind*. Visueel Gehandicapten, p. 45-49.

INTELLIGENTIE, TEMPO EN NAUWKEURIGHEID IN DE G.A.L.O.-TEST¹

P.B.DEFARES, G.N.KEMA EN J.J.VAN DER WERFF

Inleiding

Het „meten” van de intelligentie is één van de weinige bezigheden die algemeen erkend worden als uitsluitend behorend tot de competentie van de psycholoog. Weliswaar zal ook menige niet-psycholoog er bij gelegenheid gemakkelijk toe komen, een intelligentie-oordeel over een ander uit te spreken, in meer of minder gedifferentieerde termen, maar men zal daarbij direct erkennen dat een nauwkeurig en meer waarheidsgehalte bezittend oordeel aan de psycholoog blijft voorbehouden.

Twee categorieën beoordelaars onder de niet-psychologen echter maken wat meer aanspraak op erkenning van de juistheid van hun oordeel: Wat betreft het beoordelen van volwassenen zijn dit de *werkgevers*, met name directe chefs van de beoordeelde, met betrekking tot de intelligentie van jongeren zijn dit *leerkrachten* van de diverse typen van onderwijs.

De wijze waarop deze groepen beoordelaars tot hun uitspraak komen kan in principe leiden tot een met dat van de psycholoog vergelijkbaar oordeel: zowel bij hen als bij de psycholoog berust dit n.l. op een toetsing van de geobserveerde prestaties aan een meer of minder bewust gehanteerde norm.

Uitgangspunt zowel voor psycholoog als niet-psycholoog zijn de prestaties door de beoordeelde verricht. Dat deze prestaties in beide gevallen van zeer uiteenlopende aard zijn doet daaraan niets af: hoogstens kan men in de nochtans redelijk hoge validatie-coëfficiënten die regelmatig worden gevonden een aanleiding vinden zijn geloof in een algemene intelligentie-factor te versterken. Anderzijds kan men moeilijk over het hoofd zien dat, gegeven de toch betrekkelijk geringe hoogte van de aangetroffen validatie-coëfficiënten toch zeker driekwart van de variantie der criterium-scores „ongedekt” blijft.

Wij willen ons in dit artikel zeker niet als taak stellen de oorzaken van deze onvolkomen predictiemogelijkheden te analyseren. In dit verband willen wij slechts opmerken, daarbij geheel afziende van de kwestie van de „objectiviteit” van het beoordelen, dat als medium voor het oordeel over de intelligentie niet alleen verschillende „typen” van prestaties ge-

¹ Uit het Psychologisch Instituut „Heymans” der R.U. te Groningen, afd. Toegepaste Psychologie en het Groninger Instituut voor Toegepaste Psychologie.

bruikt worden, maar dat daarnaast ook het prestatie-„temperament” op uiteenlopende wijze van invloed kan zijn op het eindoordeel.

Wij willen een en ander in dit artikel speciaal uitwerken met betrekking tot het verschil tussen schoolbeoordeling en test-intelligentie; het onderzoek waarover wij in aansluiting hierop zullen rapporteren heeft betrekking op het verband tussen deze beide oordelen, waarbij het betreffende intelligentieoordeel tot stand komt door middel van de G.A.L.O.-test. De beoordeling door werkgevers, hoewel theoretisch voor ons probleem van dezelfde portée, laten wij geheel buiten beschouwing, daar het in dat geval meestal om een aantal specifieke capaciteiten gaat en bovendien het praktische probleem dat wij hier aan de orde willen stellen op deze categorie van beoordelaars geen betrekking heeft.

Test-intelligentie en school-intelligentie

Zowel de leerkrachten als de psychologen baseren hun oordeel over de intelligentie op geconstateerde prestaties van het kind en in de praktijk blijkt, dat ondanks de uiteenlopende aard van deze prestaties toch een behoorlijke overeenstemming bereikt wordt tussen leerkracht en psycholoog, als gebruik gemaakt wordt van een grof indelingscriterium zoals, b.v. bij het advieswerk voor de voortgezette opleiding, de driedeling: geschikt voor M.O., geschikt voor U.L.O., geschikt voor lagere vakopleiding. Daarnaast echter ontmoet men in de praktijk gevallen waarin een duidelijke discrepantie bestaat tussen beide oordelen en wel – de onderscheiding ligt voor de hand – leerlingen die door de leerkracht veel hoger en leerlingen die door hem veel lager worden aangeslagen dan door de psycholoog.

Beide gevallen geven aanleiding tot een gevoel van „onbehagen”, de psycholoog kan zich zelfs, afhankelijk van zijn aard, lichtelijk gegêneerd voelen: in het ene geval kent hij aan „de beste leerling van de klas” een zeer bescheiden intelligentie toe, in het andere geval komt hij met een hoog I.Q. aandragen voor een leerling die reeds jaren blijf geeft, de stof slechts met moeite te kunnen bijbenen.

De vraag ligt voor de hand wie „gelijk” heeft. Voor ieder die niet geneigd is gemakshalve te blijven staan bij de bepaling van intelligentie als „datgene wat een intelligentietest meet”, is de vraag van belang wie van beide beoordelaars nu het juiste oordeel geeft, dus wiens oordeel een werkelijk intelligentieoordeel is.

Deze vraag is niet te beantwoorden zonder een welomschreven definitie van het begrip intelligentie. Eenstemmigheid over deze definitie is echter

een misschien wel nooit te realiseren ideaal, en het is zelfs een onmogelijkheid om in dit bestek ook maar een beknopt overzicht te geven van de meningen die hierover bestaan. Wij willen ons dan ook sterk beperken en slechts een aantal aspecten van de inhoud van het begrip „intellectuele prestatie” in onze beschouwingen betrekken. Wij zullen daarbij, in overeenstemming met onze probleemstelling, steeds acht slaan op de wijze waarop en de mate waarin deze aspecten in het test- en in het schooloordeel een rol spelen, om tenslotte van daaruit tot de opzet te komen van het onderzoek dat wij in dit artikel publiceren.

Testprestatie en schoolprestatie

Bij de vraag in hoeverre de begrippen testprestatie en schoolprestatie als intellectuele prestatie aangemerkt kunnen worden, willen wij als voornaamste aspecten de *aard*, het *niveau* en de *quantiteit* van de prestaties aan een beschouwing onderwerpen. Over het feit dat intellectuele prestaties van verschillende *aard* kunnen zijn, bestaat weinig onenigheid: opsommingen van intelligentiegebieden, vermogens, speciale be-gaafdheden e.d. zijn zeker niet alleen van recente datum, doch hebben reeds lange tijd in de literatuur gecirculeerd, hetzij als producten van een meer of minder intuïtieve analyse van observatiegegevens dan wel als resultaten van mathematische bewerking van prestatiescores.

De testpsychologie heeft sinds het begin van haar ontwikkeling, onmiddellijk steunend op de theorieën en mentale analyses, die aan haar ontstaan voorafgingen, met het bestaan van deze intelligentie-gebieden rekening gehouden, zij het ook aanvankelijk, en vooral vóór de opkomst van de factor-analytische methoden, op een wat provisorische wijze en niet altijd even gefundeerd selecterend uit de verschillende intelligentie-gebieden.

Hoewel er zeker tests bestaan die slechts betrekking hebben op een enkel intelligentiegebied – dat dan overigens vaak beschouwd wordt als *de* eigenlijke intelligentie – zijn de meeste tests, ook de oudere, toch een verzameling van opdrachten van uiteenlopende aard.

Van *welke* aard de intelligentiegebieden zijn, hoe het totale gebied verdeeld is, welke gebieden en eventueel sub-gebieden er zijn, is moeilijk vast te stellen en hierover bestaat dan ook minder overeenstemming.

Idealiter zal voor een latere verantwoording iedere testconstructeur hierover bij voorbaat zijn mening hebben en zal deze tot uiting komen in de subtests, waaruit hij zijn test laat bestaan.

Een goed voorbeeld daarvan is de bekende „primary mental abilities”-

serie van Thurstone en ook b.v. de Groninger Intelligentie Test, G.I.T., die binnenkort door Snijders en Verhage voltooid wordt, weerspiegelt duidelijk de opvatting die de auteurs hebben over de structuur van de intelligentie. Afziende van de verschillende specifieke opvattingen over de aard van de intelligentie-gebieden kunnen wij constateren dat in ieder geval een verscheidenheid van „vermogens” een rol speelt bij het beoordelen van de intelligentie door middel van tests.

Ook bij de schoolbeoordeling van de intelligentie vinden wij een dergelijke werkwijze, waarbij dus de intelligentie niet zozeer met een „score”, dan wel met een aantal scores of, zo men wil, met een profiel wordt aangegeven. Ook de leerkracht heeft zijn „intelligentie-factoren”: niet alleen komen in factor-analyses van rapportcijfers duidelijke dimensies aan het licht, maar ook de individuele leerkracht onderscheidt met overtuiging een aantal „onafhankelijke factoren”, gerepresenteerd door de bekende trits: rekenkundige, taalkundige en geheugenvakken. Zowel school- als testoordeel kunnen dus gedifferentieerd zijn en wel gebaseerd op de aard van de geobserveerde intellectuele prestaties.

Een vergelijking tussen school- en testoordeel ten aanzien van concrete gevallen behoeft vanuit dit aspect dus geen discrepantie op te leveren als beide oordelen zich baseren op prestaties die betrekking hebben op overeenkomstige gebieden. In de praktijk zijn deze gebieden echter niet geheel dezelfde: niet alleen dat de gevraagde prestaties van de verbale en rekenkundige tests zich in de regel zeker niet geheel dekken met wat de school onder „taal” en „rekenen” verstaat, maar met name ontstaat een verschil doordat bij het afsluitingsonderzoek L.O. de prestaties op het ruimtelijke gebied in rekening worden gebracht, een gebied dat door de leerkracht nagenoeg niet in zijn overwegingen betrokken wordt. Deze discrepantie komt in de adviespraktijk ook inderdaad meermalen aan het licht, maar hoeft slechts zelden aanleiding tot misverstand te geven, daar uit een eenvoudige beschouwing van het profiel onmiddellijk de oorzaak van het verschil in beoordeling zou kunnen blijken.

Het *niveau* is een tweede aspect van het begrip intellectuele prestatie: binnen elk intelligentiegebied wordt een prestatie intellectueel hoger aangeslagen naarmate er meer een beroep gedaan wordt op het verstandelijk „kunnen”. Dit prestatieniveau is essentieel gekoppeld aan het begrip intelligentie; een verrichting die iedereen zonder meer ten uitvoer kan brengen zal nooit tot een intelligentie-oordeel kunnen leiden en anderzijds bestaat er in dezen ook in zekere zin een bovengrens: die denkverrichtingen die eigenlijk buiten het kunnen in eigen-

lijke zin vallen, worden onwillekeurig niet meer als intelligente prestaties maar veeleer als „geniale greep” of „geniale inval” aangemerkt.

De intrinsieke hoogte van het prestatie-niveau of, zoals een vakterm luidt, *power*¹, constitueert in de regel niet direct het intelligentie-oordeel: zowel school- als testoordeel zijn gewoonlijk gebaseerd op het door de beoordeelde gepresteerde in *vergelijking* met de prestaties van het merendeel van zijn groep, in de regel zijn leeftijdsgroep.

In dit kunnen ligt inmiddels een bron van misverstand. Een leerling kan op tweeërlei wijze iets „kunnen”: hij kan het, min of meer letterlijk, geleerd en onthouden hebben van een hem gegeven voorbeeld, ofwel hij kan het meer uit zichzelf, puttend uit ervaringen met problemen die hoogstens *verwant* zijn met het aan de orde zijnde.

Niemand zal er aan twifelen dat deze laatste vorm van kunnen het meest adequaat weergeeft wat met intelligentie-niveau wordt bedoeld en het is in dit verband niet verwonderlijk dat abstractie-vermogen en analogie-redenering vaak als de meest eigenlijke vormen van intelligentie worden gezien. Vanuit leerpsychologisch standpunt gezien gaat het hier om het onderscheid tussen het handelen uitgaande van een model-schema en van een algemeen cognitief schema, hetgeen een verschil in wendbaarheid (overdraagbaarheid) van de handelingsstructuur teweegbrengt (Van Parreren).

Inderdaad is het hier aangerode aspect vaak aanleiding tot een aanvankelijke discrepantie tussen school- en testoordeel: een lage testuitslag verwondert soms de leerkracht, totdat blijkt dat de leerling de voor zijn leeftijd normale leerstof wel heeft opgenomen, maar dat hij met niet onmiddellijk verwante problemen zelfstandig geen raad weet. De vermaarde tegenstelling geheugen versus inzicht komt in deze discussies frequent ter sprake.

Het derde aspect dat wij willen bespreken is dat van de *quantiteit*. Op het eerste gezicht hebben we hier te doen met een categorie die voor het begrip intelligentie of intellectuele prestatie van geen betekenis is: het zonder hulp leveren van een prestatie waarvoor een bepaalde mate van *power* nodig is, is zonder meer een aanwijzing, dat de betreffende persoon over de vereiste intellectuele mogelijkheden beschikt. Daarnaast echter is het toch ook zeker te verdedigen dat de mate van *gemak* waarmee de prestatie is geleverd, als een additionele aanwijzing van de

¹ Gemakshalve zullen wij in het vervolg van dit artikel, in plaats van een of ander Nederlands equivalent, deze eenvoudige en korte term gebruiken.

hoeveelheid power waarover iemand beschikt kan worden beschouwd.

Het spijtige is nu dat dit gemak waarmee over de eigen intellectuele mogelijkheden wordt beschikt moeilijk anders kan worden gemeten dan als de relatief geringe voor de prestatie benodigde tijd, ofwel als de hoeveelheid prestaties die in een bepaalde tijd worden geleverd.

Het is daardoor een op zichzelf staande maat geworden, die echter nooit los te denken is van de eigenlijke intellectuele power, en waarover zelfs theoretisch te discussieren valt of zij niet een wezenlijk element van die power is.

Met name vanuit praktisch oogpunt zal men geneigd zijn dit laatste te bevestigen: iemand die een moeilijke prestatie weet te leveren in een buiten alle proporties staande tijd zal niet licht werkelijk intelligent genoemd worden.

In het midden latend in welke mate het prestatie-tempo mede een maat is voor de intellectuele power, willen wij nog, overeenkomstig de in ons betoog tot dusver gevolgde lijn, het verschil aanduiden tussen *school-tempo* en *test-tempo*.

Op school kan men tweeërlei tempo onderscheiden. De voorgeschreven leerstof voor een cursusjaar moet de leerling in dat jaar in voldoende mate zich hebben eigen gemaakt om te kunnen beginnen met leerstof die in hogere mate een appèl doet op de intellectuele functies. Doubleren kan in dit geval worden opgevat als een manifestatie van een tekort aan tempo, waarbij vooralsnog niet uit te maken is of het hier het tempo van de power-ontwikkeling betreft – ieder mens heeft een zekere tijd nodig om zijn uiteindelijke power (zijn „plafond” zoals men graag zegt) te bereiken – dan wel het tempo-aspect van de op een bepaald moment aanwezige power. De onderscheiding valt n.l. te maken tussen het ontwikkelings tempo van het intellect – hoe snel ontwikkelt zich het kunnen van het individu over de loop der jaren – en het tempo-aspect van de bestaande power zoals we dit in een van de vorige alinea's beschreven.

Tijdens de ontwikkeling van het kind kan men van beide spreken, kunnen ze met elkaar verward worden en kunnen beide oorzaak zijn van het doubleren. Is de intellect-ontwikkeling van een individu voltooid dan kan alleen het tweede tempo begrip nog aan de orde zijn: een maat voor het gemak waarmee prestaties geleverd worden die een bepaalde power vereisen. Om het eerste te meten zou het kind een aantal opgaven van diverse moeilijkheid moeten proberen met onbepaalde tijd¹; voor het andere is nodig een bepaalde moeilijkheid en een tijdsregistratie.

¹ Impliciet geldt hierbij de norm van een bepaalde leeftijdsgroep als maatstaf.

Dit tweede begrip tempo wordt óók op de school gehanteerd. De mate waarin het kind erover beschikt wordt geconstateerd aan de tijd die het nodig heeft om bepaalde opgaven corect af te maken. Het is moeilijk te beoordelen in welke mate in het schooloordeel over de intelligentie dit tempo in rekening is gebracht: waarschijnlijk wordt er meer op gelet of het kind de opgaven goed heeft, maar misschien worden in het globale intelligentie-oordeel toch ook meer of minder bewust de tempo-gegevens verwerkt.

De snelheid van werken is hier echter niet zo'n essentiële determinant als voor het testoordeel. Lieten de, vooral oudere, individuele tests het tempo soms geheel buiten beschouwing – een werkwijze die toch waarschijnlijk wat dichter bij die van de school ligt – de nieuwere, en met name natuurlijk de klassikale intelligentie-tests werken met in seconden nauwkeurig gemeten tijden. Dit heeft onvermijdelijk consequenties voor de vergelijkbaarheid van school- en testoordeel en ook hier blijkt in de praktijk dat verschillen in beoordeling tussen leerkracht en psycholoog vaak terug te brengen zijn op het feit dat in de test veel meer dan in de schoolles tijdslimieten zijn gesteld.

Het tot dusver besprokene samenvattend constateren wij dat discrepanties tussen school- en testoordeel tot stand kunnen komen, doordat op verschillende intelligentie-gebieden wordt gelet, doordat in de school meer de kennis dan het inzicht in rekening kan zijn gebracht en voorts door de zeer uiteenlopende rol die het tempo speelt bij de totstand-koming van beide oordelen.

Een vierde nog niet genoemd aspect willen wij slechts terloops aan-roeren: het is de uiterlijke verzorging van de schoolprestatie die bij de schoolbeoordeling een rol speelt.

Hoewel het zeer wel mogelijk is dat een onderwijzer meer of minder bewust dit aspect van de prestatie in zijn intelligentie-oordeel incalculleert, laten wij deze factor verder buiten beschouwing, daar zij bij het testonderzoek niet op een meetbare wijze tot uiting komt.

Er is nog een ander begrip, dat een soortgelijke rol speelt: ook de *accuratesse* is voor de school een belangrijke beoordelingscomponent, die toch betrekkelijk los staat van het intelligentieoordeel. Een van de belangrijkste vormen van inaccuraatheid uit zich in het foutief beantwoorden van vragen waarop het kind het antwoord *wel weet*, *wel juist zou kunnen* geven. Het ongelukkige is hier nu dat bij een foutief antwoord moeilijk te achterhalen is of het kind de vraag goed had

kunnen beantwoorden, m.a.w. of de nodige power aanwezig is. In dezen lijkt ons de onderwijzer in het voordeel te zijn: hij kent het kind langer en weet in de regel wel uit vroegere ervaringen of een fout uit „gebrek aan nauwkeurigheid” of uit „domheid” voortkomt. Het testoordeel maakt deze differentiatie niet: een fout, uit inaccuraatheid – niet uitgesloten bij de tegenwoordig vrij gecompliceerde antwoordmethoden – of uit gebrek aan power, telt altijd mee als een aanwijzing voor het laatste, daar immers elke fout een goed antwoord minder betekent.

Hoogstens wordt soms uit het foutental, in combinatie met andere gegevens, een aparte index berekend die de mate van accuratesse zou representeren. Maar los daarvan valt ook het I.Q., d.w.z. de index bedoeld als maat voor de intellectuele power, door elke slordigheid of vergissing van het kind, lager uit. Een mogelijkheid te meer, naast de reeds genoemde, voor discrepantie tussen school- en testoordeel is hierin dus gelegen, zij het ook weer één die in de praktijk in de regel wel „verklaarbaar” blijkt als de accuratesse van het kind ter sprake wordt gebracht.

Het blijkt dus dat op basis van het verschil in de wijze waarop school- en testprestaties worden gewaardeerd er een aantal bronnen van mogelijk misverstand bestaat. Nu menen wij dat voor de vraag wie „gelijk” heeft – praktisch gezegd: wie het beste het succes bij het vervolgonderwijs voorspelt – deze aspecten van verschillende importantie zijn. Dat de keuze van de aard van de gebieden door de psycholoog een betere is dan die van de school willen wij aannemen; de keuze van de subtests is in ieder geval welbewust geschied met het oog op de later te verwerken stof.

Dat de uiterlijke verzorging van het werk voorts van ondergeschikt belang is, afgezien misschien van de „lagere” opleidingen als huishouden en ambachtsschool, zal door weinigen worden betwijfeld. Deze beide aspecten zullen wij in dit onderzoek verder buiten beschouwing laten.

Power, tempo en accuratesse zullen het onderwerp van deze studie zijn. Elk daarvan achten wij van wezenlijk belang voor een voortgezette opleiding en wij willen daarom nagaan in hoeverre de in ons land veel gebruikte G.A.L.O.-test de mogelijkheid biedt een inzicht te krijgen in elk van deze drie aspecten. In volgende onderzoekingen willen wij deze gegevens vergelijken met het oordeel van de onderwijzers erover om dan voorts te trachten een analyse te maken van de voorspellende waarde voor later schoolsucces van elk van deze drie componenten.

De grondopzet van het eerste stadium van dit onderzoek zal zijn een poging een inzicht te krijgen in de samenhang tussen verschillende uit de G.A.L.O. verkregen gegevens over foutentallen, overgeslagen items, e.d. en een aantal zo zuiver mogelijke indicaties voor de werkelijke power, het werkelijke tempo en de werkelijke accuratesse die het individu bezit.

Opzet van het onderzoek

In overeenstemming met de bedoeling van ons onderzoek hebben wij getracht een aantal instrumenten te vinden waarmee zo zuiver mogelijk de drie hoofdvariabelen: tempo, accuratesse en power, zouden kunnen worden gemeten.

Wij hebben daartoe een aantal opdrachten gebruikt die direct en onvermengd een beroep doen op de snelheid van werken, resp. op de nauwkeurigheid van werken en op de verstandelijke begaafdheid. Een aparte validering aan andere tests of aan een of andere beoordeling achten wij niet adequaat, aangezien aan de betreffende opdrachten op grond van hun aard construct-validiteit kan worden toegekend.

Als *tempo-opdracht* gebruikten wij in een vooronderzoekje een viertal testjes, en wel de volgende:

het overschrijven van een reeks bekende woordjes van drie tot zeven letters,
het overschrijven van een reeks getallen van twee cijfers,
het overtekenen van een reeks eenvoudige figuurtjes (kruisje, vierkantje, enz),
het zetten van streepjes in een reeks gegeven cirkeltjes.

Deze opgaven werden op vier aparte vellen papier aangeboden waarop een grote hoeveelheid van de betreffende elementen was afgedrukt; het kopiëren vereiste een minimum aan denkwerk: elk element kon onmiddellijk onder het gegevene worden overgeschreven. Voor elk van de opgaven werd 50 seconden tijd gegeven.

De testjes werden tweemaal afgenomen. De eerste keer werd zonder meer opgedragen de getallen, woordjes of figuurtjes over te schrijven in de ruimte die daarvoor opengelaten was. De vier opdrachten werden daarna herhaald onder tempo-druk, d.w.z. met de instructie het zo snel mogelijk te doen. Op deze wijze werden acht tempo-scores verkregen (aantal gemaakte in de betreffende tijd), die als onafhankelijk van de accuratesse beschouwd kunnen worden (in de instructie werd gezegd dat het beslist niet netjes, alleen maar vlug moest) en tevens als onafhankelijk

van de verstandelijke begaafdheid. De acht scores werden gecorreleerd en gefactoranalyseerd (centroide-methode): er bleek een belangrijke algemene factor te bestaan, die ruim 50% van de variantie verklaarde. Als tests voor verdere bewerking kozen wij de twee die in deze algemene factor de extreme ladingen hadden, als ook de twee extreem geladen testjes van de tweede en de derde factor. Respectievelijk zijn dit de no.'s 1 en 4, 1 en 7, en 3 en 7, zodat de testjes 1, 3, 4 en 7 in het verdere onderzoek zijn gebruikt, dat zijn de opdrachten: woordjes overschrijven, getallen overschrijven, idem. onder tempodruk en streepjes zetten.

In tabel I zijn de correlaties tussen de acht tempo-scores vermeld en in tabel II de factorladingen.

TABEL I

Correlaties tussen de acht tempo-scores

	1	2	3	4	5	6	7
1. woordjes							
2. woordjes (snel)	556						
3. getallen	081	419			n = 103		
4. getallen (snel)	425	754	473				
5. figuren	267	506	617	561			
6. figuren (snel)	400	456	327	604	581		
7. streepjes	189	386	584	474	597	478	
8. streepjes (snel)	215	505	485	577	456	427	765

TABEL II

Factorladingen van acht tempo-testjes

	I	II	III
1. woordjes	47	-49	-15
2. woordjes (snel)	77	-37	16
3. getallen	64	38	34
4. getallen (snel)	82	-24	12
5. figuren	74	11	11
6. figuren (snel)	69	-14	-13
7. streepjes	75	45	-24
8. streepjes (snel)	74	27	-23

Als nauwkeurigheds-opdrachten fungeerden drie testjes:
 het aanstrepen, in een reeks, van elk cijfer dat één lager is dan het erop volgende,
 een codeertestje, waarbij woordjes moeten worden herschreven in andere letters,
 een codeertestje, waarbij figuurtjes onder bijbehorende cijfers worden gezet.

In de instructie ervan werd gezegd dat de tijdsduur van geen enkele betekenis was voor de prestatiebeoordeling en dat alleen de juistheid gewicht in de schaal wierp. In deze testjes werd dus op snelheid van werken geen beroep gedaan en deze werd ook op geen enkele wijze in rekening gebracht. Wat de power betreft kan men aanvoeren dat toch een zekere verstandelijke begaafdheid nodig is om een coderingstestje te kunnen doen; wij menen echter dat er toch van enig inzicht geen sprake behoeft te zijn en dat zelfs inprenting niet nodig is daar men, zo langzaam men wil, teken voor teken kan vergelijken.

In de verdere bewerking zijn de beide codeertestjes samengetrokken: de som van de aantallen goed gecodeerde tekens werd als score genomen. Het andere nauwkeurigheidstestje, dat laag met deze score correleert en misschien een ander „type” nauwkeurigheid vertegenwoordigt, is eveneens opgenomen, zodat er naast de reeds genoemde vier tempo-scores twee nauwkeurigheidsscores bewerkt zijn.

Als instrument om zo zuiver mogelijk de *power* te meten hebben wij gekozen het oplossen in volledig vrij tempo van een aantal items die zo weinig mogelijk een beroep doen op de accuratesse of die, zo zij wel nauwkeurigheid vereisen (b.v. tekenwerk bij ruimtelijke tests) alleen naar de juistheid van de bedoeling werden gescored. Om voldoende differentiatie te verkrijgen werden moeilijke items genomen, en wel de laatste 10 items van zes G.A.L.O.-subtests.

De bedoelde tests, die naar onze mening zo zuiver mogelijke metingen mogelijk maken van resp. tempo, accuratesse en intellectuele power, werden te samen met de G.A.L.O.-test afgenomen op 103 kinderen uit zesde klassen van diverse lagere scholen. Van deze G.A.L.O. werd een aantal gegevens apart genomen die men in de literatuur wel vermeld ziet als indexen, of elementen daarvan, voor tempo, accuratesse of power, te weten:

- het aantal goed gemaakte items
- het aantal fout gemaakte items
- het aantal niet gemaakte items (ná de laatste gemaakte)
- het aantal overgeslagen items

Deze vier gegevens werden voor ieder kind bepaald voor zes G.A.L.O.-subtests apart, n.l. voor de subtests

Synoniemen	Figuur analogieën
Getalreeksen	Uitslagen
Verbale analogieën	Categoriën

De aldus verkregen 34 gegevens van ieder kind (vier tempo-, twee nauwkeurigheds- en zes power-scores, en voorts de gegevens van zes G.A.L.O.-subtests) werden, tesamen met het I.Q. en het geslacht, geïntercorreleerd. Op de correlatie-matrix is een factoranalyse uitgevoerd volgens de hoofdassen-methode; de eerste vier factoren vertoonden een vrij duidelijk beeld; verdere factoren waren minder interpreteerbaar en bovendien mathematisch van geringe betekenis. Enige handrotaties leverden geen verbetering van de duidelijkheid en de interpreteerbaarheid op. De bedoelde vier factoren staan, ongeroteerd, vermeld in tabel III.¹

TABEL III

Factorladingen van de 36 variabelen

		I	II	III	IV
Tempo 1		06	00	07	47
Tempo 3		-28	39	11	48
Tempo 4		-13	12	14	65
Tempo 7		-36	38	06	54
Nauwk. 1		40	-16	22	02
Nauwk. 2 + 3		-25	24	06	-17
Power 1		66	-13	07	-10
Power 2		57	-14	14	19
Power 3		70	-08	03	13
Power 4		53	-06	13	20
Power 5		70	-12	14	01
Power 6		50	03	-10	-12
I.Q.		96	13	-01	01
Aant. goed	Synoniemen	65	21	-06	-30
-	Getallen	61	21	-02	19
-	Verb. Anal.	74	19	17	13
-	Fig. Anal.	73	10	-09	12
-	Uitslagen	60	25	-17	-15
-	Categorieën	80	17	00	-08
Aant. fout	Synoniemen	-16	55	06	05
-	Getallen	-33	52	-06	-24
-	Verb. Anal.	-58	39	-12	07
-	Fig. Anal.	-42	53	-09	-09
-	Uitslagen	-25	48	00	-16
-	Categorieën	-51	50	06	-16
Aant. niet af	Synoniemen	-33	-44	-37	19
-	Getallen	-20	-64	-17	03
-	Verb. Anal.	-33	-57	-25	-17
-	Fig. Anal.	-25	-64	02	02
-	Categorieën	-30	-50	-39	20
Aant. overgeslagen	Synoniemen	-14	-03	64	00
-	Getallen	-19	00	53	00
-	Verb. Anal.	-11	-27	60	-26
-	Fig. Anal.	-29	-12	61	-15
-	Categorieën	-21	-19	70	01
Geslacht		-07	-37	29	13
Gem. bijdr. var.		22,5%	11,1%	7,3%	5,0%

¹ De berekeningen zijn uitgevoerd door de elektronische rekenmachine van het Mathematisch Instituut der R.U. te Groningen.

Interpretatie van de factoren

Factor I. Wij vinden in deze factor duidelijk verschillen in de ladingen van de diverse variabelen. De factor is praktisch gelijk te stellen met het I.Q.: dit heeft een lading van .96 in deze factor. Voorts zijn de zes power-tests en, van iedere subtest, het aantal goed gemaakte items hoog gecorreleerd met deze factor; een niet onbelangrijke lading heeft tenslotte ook de eerste nauwkeurigheidsscore. Het sterkst negatief geladen zijn de aantallen fout gemaakte items van elk der zes subtests.

Voor de interpretatie van deze factor is het van belang om na te gaan hoe de verschillende scores en groepen van scores tot stand komen. De aantallen goed zijn uiteraard voor iedere subtest de aantallen binnen een vastgestelde tijdslimiet correct beantwoorde items; dat deze scores hoog correleren met het I.Q. is niet verwonderlijk, daar ze immers de voornaamste determinant van het I.Q. vormen. Men zou aldus op het eerste gezicht geneigd zijn de betreffende factor te benoemen als de algemene intelligentiefactor, een variabele dus die de mate van intelligentie aan geeft zoals die in een I.Q., in casu in het G.A.L.O.-I.Q., wordt uitgedrukt, een I.Q. op de totstandkoming waarvan het werktempo van het kind een grote invloed heeft.

Het blijkt nu echter dat in dezelfde factor ook de power-tests, dat zijn dus de aantallen in vrij tempo gemaakte moeilijke items, een gelijkwaardig grote lading hebben. Dit zou er op kunnen wijzen dat met het I.Q., dat in veel gevallen tot stand kwam zonder de laatste items, een zeer behoorlijke maat voor de werkelijke power van het kind is gegeven.

Een zuivere power-maat mag men dit I.Q. inmiddels beslist niet noemen: deze eerste factor, waarmee het I.Q. praktisch volledig gecorreleerd is, heeft onmiskenbaar ook tempo-aspecten (tempo in de zin van lang nadenken). De aantallen niet afgemaakte items hebben weliswaar lage, maar niettemin consistent negatieve ladingen. Anderzijds wijzen de behoorlijke sterke negatieve ladingen van de aantallen fout gemaakte items (mede te beschouwen als een tempo-index) er op dat de power in deze factor toch wel het voornaamste gewicht in de schaal werpt.

Wij willen nog een opmerking maken over de vier speciaal ontworpen tempo-criteria (tempo in de zin van grote snelheid, onafhankelijk van de moeilijkheid van de opgaven). In het feit dat deze in de eerste factor alle kleine of negatieve ladingen vertonen, kan men weer een aanwijzing zien van de betrekkelijke onafhankelijkheid van het I.Q. ten opzichte van het tempo. Men kan ook iets dieper gaan en op het verschil wijzen tussen deze tempo-testjes en de tempo-index die (negatief) gegeven is in

de aantallen niet afgemaakte items. Deze laatste tempo-index heeft wel een positieve betekenis voor de factor, terwijl de eerstgenoemde tempotestjes niet of zelfs negatief correleren met de factor. Het aardige is nu dat het verschil tussen beide tempo-scores juist gelegen is in het beroep dat ze doen op de intellectuele power: beide scores zijn gegeven door een aantal in een bepaalde tijd afgemaakte items, in het ene geval echter items waarvoor *wel*, in het andere geval items waarvoor *geen* intellectuele power is vereist!

Samenvattend willen wij deze eerste factor interpreteren als een intelligentie-factor met een vrij sterk power-accent. Weliswaar speelt ook het tempo hierin, door de wijze waarop de I.Q.-score tot stand komt, onontkoombaar een rol, doch gezien de hoge correlaties van de tempovrije power-tests met deze factor kan men besluiten dat, ondanks de in de G.A.L.O. gestelde tijdslimieten, het I.Q. een behoorlijk betrouwbare afspiegeling is van de werkelijke power.

Factor II. In deze factor treffen we als variabelen met de hoogste ladingen aan de aantallen fout gemaakte items, voorts in mindere mate het tweede en het vierde tempo-testje en, nog iets minder maar consistent positief, de aantallen goed gemaakte items, terwijl sterk negatief geladen zijn de aantallen niet afgemaakte items. De voornaamste inhoud van deze factor is dus wel de hoeveelheid hetzij goed hetzij fout afgemaakte items, en het is dus vanzelfsprekend dat wij haar als een tempo-factor interpreteren. Deze tempo-factor is er een die men betrekkelijk los van de intelligentie kan zien: het I.Q. en de zes power-tests hebben er slechts geringe ladingen in en het aantal fouten is sterk medebepalend. Anderzijds is het duidelijk dat de hoeveelheid fout of goed gemaakte werk, die hier als tempo-index dient, een hoeveelheid werk is die toch in ieder geval een beroep doet op intellectuele power. De betrekkelijk geringe ladingen van de vier tempo-testjes die daaraan *niet* appelleren zijn met dit laatste in overeenstemming: beide wijzen in dezelfde richting n.l. dat de intellectuele power toch op een of andere wijze in deze tempo-factor ten dele geïmpliceerd is. Wij menen op grond van bovenstaande overwegingen dat het het meest correct is om deze tweede factor te interpreteren als een van de intellectuele power zelf onafhankelijke maat voor de snelheid van werken bij opdrachten die wel een beroep op de power doen.

Factor III. Ook deze factor is duidelijk van structuur: er is een onmiskenbare differentiatie in te constateren tussen enerzijds van elke subtest

de aantallen overgeslagen items (dat zijn dus niet opgeloste items die nog gevolgd worden door wel gemaakte items) die zeer hoge, en anderzijds alle andere variabelen die geringe of te verwaarlozen ladingen hebben.

Wij hebben hier dus klaarblijkelijk te doen met een variabele die een sterke consistentie vertoont over alle subtests, een variabele die voorts weinig correlatie vertoont met andere kenmerken die in ons onderzoek aan de orde komen: met name het I.Q., de zes powertests en ook de aantallen fout en goed gemaakte items hebben te verwaarlozen ladingen.

De factor dient dus zeker los van de intellectuele power en het tempo geïnterpreteerd te worden: zij heeft als inhoud aantallen niet-gemaakte items. In eerste instantie zou een niet gemaakt item geacht kunnen worden te wijzen op een gebrek aan power, en zou men er dus toe kunnen neigen de factor op te vatten als een soort secundaire power-variabele. Zowel het feit echter dat na overgeslagen items andere „objectief” zelfs moeilijker items nog wel gemaakt worden, alsook het ontbreken van (negatieve) ladingen van de power-tests in deze factor wijzen er op dat een andere interpretatie op haar plaats is. Wij zijn dan ook geneigd deze derde factor veeleer als een temperamentele te zien: er is hier blijkbaar een bij de proefpersonen in meerdere of mindere mate aanwezige over alle subtests consistente neiging in het spel een item, als het na korte beschouwing moeilijk lijkt, over te slaan en het volgende te proberen. Of wij hier van een soort slordigheidsfactor mogen spreken, waarmee wij dan dus de welbekende en veelbesproken accuratesse als aparte variabele zouden hebben geïsoleerd, lijkt ons op zijn minst dubieus: veeleer komt het ons voor dat wij hier te doen hebben met de tegenpool van de bij de leerkrachten zo populaire, en voor het slagen bij een voortgezette opleiding noodzakelijk geachte eigenschap van doorzettendheid.¹

Factor IV. De laatste factor van betekenis die wij vonden is ook al ondubbelzinnig van structuur; de vier tempo-testjes hebben ladingen van .47, .48, .65 en .54, terwijl alle andere variabelen beneden .30 en merendeels zelfs beneden .20 met de factor correleren. Het is dus zonder meer duidelijk dat wij hier met een tempo-factor te doen hebben en wel

¹ Uit tabel III blijkt dat het geslacht negatief correleert met de tweede en positief met de derde factor. Daar vrouwelijk geslacht als 1 en mannelijk geslacht als 0 is gescord kunnen wij voorzichtig concluderen, zonder op deze plaats er nader op in te gaan, dat het denkt tempo bij meisjes gemiddeld iets lager ligt en dat de neiging tot overslaan iets groter is dan bij jongens.

met een tweede tempo-factor. Het hier bedoelde tempo is, zoals reeds bij een bespreking van factor II is aangeduid, van andere aard dan de snelheid van werken bij de G.A.L.O.-testopdrachten, hetgeen ook reeds dadelijk blijkt uit de te verwaarlozen ladingen van de aantallen niet afgemaakte items in deze factor. Het moet beschouwd worden als een meer „motorisch” tempo, een snelheid van werken bij „power-vrije” opdrachten. Dat tempo bij het cijfers neerschrijven onder tempodruk de hoogste lading heeft is in dit verband niet verwonderlijk.

Samenvattend constateren wij dat de variantie van de scores in de variabelen die wij in dit onderzoek betrokken, voor 46% te verklaren is uit een viertal factoren, die wij als volgt interpreteerden:

- De intellectuele power, vertegenwoordigd door het I.Q. en de tempo-vrije power-tests.
- De snelheid van werken bij opdrachten die een beroep op de intelligentie doen.
- Een temperamentele factor, zich uitend in het al of niet spoedig opgeven van items die eventueel nog wel binnen het bereik van de intellectuele mogelijkheden liggen.
- De snelheid van werken bij opdrachten die geen beroep op de intelligentie doen.

Overeenkomstig onze opzet willen we nu nog de relaties beschouwen tussen de diverse G.A.L.O.-gegevens en de ingevoerde power-, tempo- en nauwkeurigheidstestjes. Met het tempo zoals wij dat hebben gemeten door middel van de vier daartoe afgenomen testjes heeft geen enkel G.A.L.O.-gegeven een samenhang van betekenis; het is een meer „motorisch” tempo, klaarblijkelijk betrekkelijk onafhankelijk van het tempo van de *intellectuele* arbeid. Dit laatste tempo bleek in ons onderzoek als een aparte factor op te treden, een factor waarin het I.Q. geen enkele rol speelt en die dus te beschouwen is als een additioneel G.A.L.O.-gegeven.

De ingevoerde nauwkeurigheidstestjes spelen een soortgelijke rol; ook deze correleren laag met alle andere gegevens. Alleen het eerste heeft een lading van betekenis, en wel in de power-factor, maar voorts schijnen deze opdrachten te appelleren aan een capaciteit die uit de G.A.L.O.-prestaties nagenoeg niet te isoleren is: ontbreken ervan uit zich in het foutief beantwoorden van een vraag waarop het kind wel het juiste antwoord *weet* en is als zodanig direct medebepalend voor het I.Q.

De ingevoerde power-tests tenslotte vertonen hoge correlaties met het I.Q. en met het aantal goed beantwoorde items van elk der subtests.

Uit de uitgevoerde factorenanalyse en de door ons daaraan verbonden interpretaties kunnen wij concluderen dat het I.Q. zoals dit uit de G.A.L.O.-antwoorden berekend wordt zeer behoorlijk de werkelijke intellectuele mogelijkheden van het kind weerspiegelt, met name wegens de hoge correlaties van dit I.Q. met het aantal in geheel vrij tempo gemaakte moeilijke items.

Daarnaast blijkt dat de G.A.L.O. nog een tweetal los van het I.Q. staande gegevens kan opleveren. Een gegeven over het intellectuele denkt tempo is gelegen in de hoeveelheid afgemaakte items, hetzij goed, hetzij foutief beantwoord, en een aanwijzing over meer temperamentele trekken, misschien op te vatten als doorzettendheid, is te verkrijgen uit het aantal overgeslagen items.

In een volgend onderzoek zullen wij nog op beide laatste gegevens ingaan. Met name zullen wij de tempo- en de temperamentsbeoordelingen van de onderwijzer vergelijken met de betreffende G.A.L.O.-gegevens en voorts zullen wij nagaan of er, behalve de reeds bekende samenhang tussen I.Q. en schoolprestaties, correlatie bestaat tussen deze schoolprestaties en de G.A.L.O.-gegevens over tempo en „doorzettendheid”, om op die wijze zo mogelijk te komen tot een verhoging van de predictieve waarde van de G.A.L.O.-test.

 PEDAGOGISCH NIEUWS

VERSLAG INSAKE DERDE JAARKONGRES VAN DIE SUID-AFRIKAANSE VERENIGING
TER BEVORDERING VAN DIE PEDAGOGIEK GEHOU OP 29 EN 30 SEPTEMBER 1961
AAN DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

Hierdie vereniging wat in Suid-Afrika drie jaar gelede in die lewe groep is, het pas weer 'n uiters geslaagde pedagogiese kongres in Pretoria gehad. Verteenwoordigers van fakulteite van opvoedkunde aan alle universiteite in Suid-Afrika, onderwysersopleidingskolleges (kweekskole), onderwysersverenigings, asook waarnemers van departemente van onderwys, het die kongres bygewoon.

In sy voorzittersrede het prof. B. F. Nel van die Universiteit van Pretoria, in besonder gewys op die noodsaaklikheid van 'n hoë niveau van wetenskaplike pedagogiese denke in Suid-Afrika. Sodanige hoogstaande niveau van pedagogiese denke is nie alleen van belang vir die pedagogiek nie, maar reflekteer sig ook in die praktyk in die opvoeding en onderwys van 'n volk. Vrugbare opvoeding en onderwys van die jeug van 'n volk, asook verdere volksvorming, word regstreeks beïnvloed deur die niveau van pedagogiese denke. Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat in 'n jong land soos Suid-Afrika, pedagoë op 'n verantwoordbare wyse hul van hul taak sal kwy. Daar behoort meer verantwoordbare wetenskaplike publikasies te verskyn en proefskrifte van studente in die pedagogiek behoort op 'n sodanige niveau te staan dat dit gepubliseer kan word. Hoë gespesialiseerde onderwysposte behoort slegs beklee te word deur mense wat ook 'n gespesialiseerde en gevorderde studie in die pedagogiek deurgemaak het.

In die verdere referate is 'n hoë niveau gehandhaaf. Prof. D. M. Morton van Grahamstad het 'n referaat gelewer oor „Social Education”. In besonder het hy die morele sy van die sosiale opvoeding beklemtoon en daarop gewys dat sosiale opvoeding in wese opvoeding beteken.

Prof. C. F. Gunter van die fakulteit van opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch, het vervolgens handel oor 'n Teoretiese besinning oor die opvoedingsverskynsel. Daar is op fenomenologiese wyse 'n treffende ontleding gemaak van die opvoedingsituasie, soos ook in Suid-Afrika deur die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria voorgestaan. Hierdie benaderingswyse in Suid-Afrika stem dan ook ooreen met die denkbeelde van 'n aantal vooraanstaande Nederlandse pedagoë, in besonder die Utrechtse skool.

In twee referate wat meer in besonder betrekking het op die didaktiese, beklemtoon prof. J. G. Garbers (Universiteitskollege van die Noorde) en mnr. F. Cronjé (Onderwyskollege, Pretoria) dat 'n eksposisie van aspekte in die didaktiek slegs kan geskied binne die kader van suiwer en verantwoordbare pedagogiese denke. Hierdie benadering word trouens al gevind in die formulering van die onderskeie onderwerpe, nl. „'n Modern pedagogiese benadering van die didaktiek” (prof. Garbers) en „'n Modern pedagogiese beskouing van die leerproses” (mnr. Cronjé). Beide here beklemtoon veral dat die persoon (die kind) binne 'n situasie geplaas word en dat die wetenskaplike besinning nie hier gaan om die skolastiese nie, maar wel om die pedagogiese. Veral

prof. Garbers wys baie duidelik uit dat die kind in die situasie moet handel en dat die proses van opvoeding in die handeling van die kind ten aansien van bepaalde aspekte, 'n struktuur moet kry. Hy laat dan ook die klem val op die suiwere denkbeelde waarin die pedagogiese karakter van die didaktiek in die algemeen en die didaktiese psigologie in die besonder die kind in sy totale eksistensie, gegrondves in die antropologie, in 'n situasie betrek wat gerig is op verowering en beheersing van die lewe van die volwassene. In die lig hiervan skets prof. Garbers die taak van die didaktiek met die klem op sy aandeel in die organisasie van die leersituasie, steungewing in die proses van verowering, synde gerig op optrede van die kind onder eie verantwoordelikheid binne 'n bepaalde kultuurmilieu. Wat opvallend van waarde is in dié voordrag, is die visie ten opsigte van 'n totale opvoedingstruktuur waar die didaktiek 'n besondere plek beklee. In sy eie voordrag sluit mnr. Cronjé dan voortrefflik hierby aan met die klem op die formele nl.: die kind as gekonfronteer met bepaalde kultuurgoed en die aktivering van sy psigiese funksies ten einde tot 'n bepaalde verwerving te kan kom. In die geheel trek die spreker die lyn dan mooi deur vanaf die Herbartiaanse tot die denksigologiese, Kohnstamm, Langeveld en Van Parreren om aan te toon van watter besondere belang veral die denke van die afgelope dekade vir die onderwyser is ten aansien van sy taak binne die kader van gesistematiseerde kennisoordrag.

Daar was in Suid-Afrika 'n neiging om 'n skerp skeiding tussen onderwys en opvoeding te maak. Hierdie referate het baie oortuigend die onhoudbaarheid van so 'n standpunt getoon, omdat in die fenomenologiese benadering daar vir die didaktikus geen ander uitweg is nie as om die kind, ook in die didaktiese situasie, in sy volle eksistensie as persoon raak te sien.

Voortvloeiende uit die besprekinge wat na die referate gevolg het is die volgende besluite eenparig deur die kongres aanvaar:

Hierdie vereniging aanvaar dat die Didaktiek as hulpwetenskap van die pedagogiek die stadium van ontwikkeling bereik het wat die moontlikheid skep dat dit die praktyk van die onderwys ten goede kan beïnvloed. Om hierdie moontlikheid realiteit te maak beveel hierdie vereniging aan dat

- a. die verskillende Fakulteite van Opvoedkunde dit as deel van hulle navorsingstaak sal beskou om didaktiese denkbeelde in die praktyk te realiseer,
- b. die Didaktiek 'n belangriker plek moet inneem in die opleiding van onderwysers aan opleidingsinrigtings en wel deur die invoering van die Algemene Didaktiek as vak,
- c. die onderwyserverenigings wat die bevordering van die onderwys en opvoeding ten doel het, hierdie doel beter sal realiseer indien hulle hulle organisasie so inrig dat daar voorsiening gemaak word vir die bewuste en planmatige oordrag van didaktiese denkbeelde in die praktyk.

Ten einde die onderwys en opvoeding meer doeltreffend te maak, en aan sy doel te laat beantwoord, is hierdie kongres verder van mening dat die opleiding van onderwysers so gewysig moet word dat meer aandag aan die pedagogiese vorming gewy word, as aan die afgrigting in metodologiese onderwystegnieke. Vir dié doel is beide 'n verlenging van die tydperk van opleiding en 'n nuwe pedagogiese benadering noodsaaklik.

Die hoop word gekoester dat die verskillende referate binnekort in druk sal verskyn.

Universiteit van Pretoria.

M. C. H. SONNEKUS
F. VAN DER STOEP

CONFERENTIE SCHOOLMUZIEK

De door de „Vereniging Leraren Schoolmuziek”, in de herfstvacantie van de scholen, te Hilversum gehouden conferentie was hoofdzakelijk gewijd aan de problemen die zich voordoen bij het muziekonderwijs op de Middelbare school. Naast een demonstratie-les aan een tweede klasse van een H.B.S. door de Heer D. Kapteyn en het gezamenlijk instuderen van een voor schoolkoor en -orkest geschreven compositie „Heer Schimmelpenninck” van Jan van Dijk, werden twee inleidingen gehouden door psychologen.

Drs. W. Croonen, te 's-Hertogenbosch, gaf in zijn voordracht „Muziek-beleven in de Puberteit” een uiteenzetting van de verschillende fasen van de puberteit en de moeilijkheden die zich hierdoor bij het vak muziek op de school kunnen voordoen.

Drs. J. J. van der Horst, te Utrecht, besprak onder de titel „Puberteit en Jazz” de nadelige invloed die de jazz en vooral de amusementsmuziek zijns inziens op de opgroeiende jeugd kan hebben.

In onderlinge besprekingen kwam ook nu weer tot uiting, dat het muziekonderwijs op de Middelbare School nog steeds met grote moeilijkheden te kampen heeft. Twee oorzaken kunnen vooral worden aangewezen:

1. De vernieuwingen in het muziekonderwijs op de Lagere School blijken nog niet zo ver doorgevoerd dat in de eerste klasse van het V.H.M.O. hierop enigszins kan worden voortgewerkt.
2. Het muziekonderwijs op de Middelbare School kan, door het ontbreken van wettelijke bepalingen, nog slechts incidenteel in enkele klassen worden gegeven, waardoor vaak continuïteit ontbreekt.

Eventuele inlichtingen over doel en werkzaamheden van de „Vereniging Leraren Schoolmuziek” zijn te verkrijgen bij de secretaris: H. C. M. Koenen, Merellaan 3 te Eindhoven.

VAN DE INSTELLINGEN

Op 30 november 1961 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

J. L. C. van Bommel, Amsterdam (scriptie: „Onderzoek naar de invloed van het studierapport van de Comm. Kohnstamm i.z. het primaire nijverheids-onderwijs voor meisjes, op een grote nijverheidsschool”).

D. Jansz, Santpoort (scriptie: „De tragedie der rekenvraagstukken”)

K. Lassche, Appingedam (scriptie: „Moderne inzichten en het taalonderwijs in de hogere leerjaren van de lagere school”).

T. W. Mantel, Doetinchem (scriptie: „Het landbouwmechanisatie-onderwijs”).

M. Schikhof, Naarden (scriptie: „Enige beschouwingen over de nieuwe kweek-schoolwet”).

Mej. Chr. Westerveld, Amersfoort (scriptie: „School en beroep in een open inrichting”).

Op 19 januari 1962 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

mej. E. H. Abcouwer, Amsterdam (scriptie: „De werkende moeder”);

mej. J. Dijkstra, Arnhem (scriptie: (in samenwerking met mej. M. A. Weyer) „De relatie kleuterleidster-kleuter”);

mej. K. v. d. Have, Rotterdam (scriptie: „De beroepskeuze van de kleuterleidster”);

mej. Th. J. Semplonius, Utrecht (scriptie: „De invloed van het huiselijk milieu op het gedrag van de kleuter op school”);

mej. G. van Veen, Hilversum (scriptie: „In hoeverre houden de kleuterscholen naar de beginselen van Montessori en Fröbel rekening met de spelwetmatigheden”);

mej. M. A. Weyer, Arnhem (scriptie: (in samenwerking met mej. J. Dijkstra) „De relatie kleuterleidster-kleuter”).

INSTITUUT VOOR TRAINING IN GROEPSRELATIES

Van 8 tot 11 maart is er een 3-daagse interne werkbijeenkomst georganiseerd om de effecten van groepscommunicatie en groepsklimaat te ondervinden.

Door middel van experimenten en methodieken zal elke deelnemer(ster) in staat worden gesteld individuele en groepservaringen aan de theorie te toetsen. Er wordt ingegaan op de oorzaken, die een groep al dan niet produktief doen functioneren.

Deze bijeenkomst is bedoeld voor *ieder*, die in groepsverband werkt, al dan niet leidinggevend.

De bijeenkomst wordt gehouden in Het Luthers Buitencentrum „Kasteel Hoekelum”, Edeseweg 124, Ede.

Aanvang: Donderdag 8 maart 1962. Sluiting: Zondag 11 maart 1962.

Cursusgeld f 75,—; incl. logies, maaltijden, gestencild leermateriaal.

De leiding berust bij Mejuffrouw Harmana C. Kolkmeijer, sociaal paedagoog, Consulnt voor Groepsrelaties te Amsterdam, tel. 020-711471 vóór 9.00 u. v.m. Assistent: P. C. Broeksma, Leyenseweg 13, Bilthoven, tel. 03402-5191.

Voor inschrijving en verdere inlichtingen wende men zich (liefst schriftelijk) tot de Heer P. C. Broeksma.

EEN PEDAGOGISCH DIDACTISCHE LITERATUURDOCUMENTATIE

Bij de onderwijzersopleiding in Nederland werd reeds geruime tijd het ontbreken van een praktisch bruikbare literatuurdocumentatie op pedagogisch-didactisch terrein als een handicap gevoeld. Enkele jaren geleden is daarom de Katholieke Kweekschoolbond, in samenwerking met het Katholiek Pedagogisch Bureau, begonnen met het uitgeven van een documentatie. Ofschoon hierbij natuurlijk bijzondere aandacht wordt besteed aan de behoeften van de onderwijzersopleiding, is de opzet zo ruim, dat zij ook belangrijk is voor kringen buiten de kweekschool. Doordat er een *speciaal accent* wordt gelegd op de *algemene en bijzondere didactiek*, vindt iedereen die belang stelt in onderwijsvernieuwing hier een waardevol hulpmiddel om zich snel en goed te oriënteren.

Deze documentatie wordt uitgegeven op stevige, losse fiches, waardoor het

ordenen en opzoeken van de gegevens ten eerste wordt vergemakkelijkt. Elk fiche is voorzien van een trefwoord en een zeer beknopte aanduiding van de inhoud van de betreffende publicatie. In hoofdzaak worden de belangrijkste artikelen op het terrein van de pedagogiek, de didaktiek en haar hulpwetenschappen uit een vijftigtal binnen- en buitenlandse tijdschriften opgenomen, maar ook andere publicaties die voor het onderwijs van meer bijzonder belang zijn, krijgen een plaats.

Omdat de belangstelling voor deze documentatie groot bleek te zijn, is het vanaf 1 januari 1962 mogelijk geworden zich op deze documentatie te abonneren, ook al is men geen lid van de katholieke kweekschoolbond. Jaarlijks verschijnen er ongeveer 500 fiches. De abonnementsprijs bedraagt f 30,— per jaar. Voor leden van de Katholieke Kweekschoolbond wordt de prijs echter tot de helft gereduceerd. Abonnementen kunnen worden opgegeven bij het Katholiek Pedagogisch bureau, Koninginnegracht 70, Den Haag.

NIEUWE POST-DOCTORALE OPLEIDING IN DE ORTHOPEDAGOGIEK

Met ingang van het studiejaar 1961-1962 is aan de Universiteit van Amsterdam een opleiding in de orthopedagogiek ingesteld. Dit vak wordt er reeds sinds 1950 gedoceerd door Prof. Dr. I. C. van Houte, doch tot nu toe alleen als deel van de studie in de sociale pedagogiek en de pedagogiek, of als bijvak bij enige doctorale opleidingen. Op tweeërlei wijze is thans een ruimere mogelijkheid geschapen.

Voor de praktische scholing heeft de universiteit een regeling getroffen met het Gemeentebestuur betreffende de inschakeling van het Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut en de daaraan verbonden E. J. van Detschool. Een voorziening was noodzakelijk geworden sinds het aftreden van Prof. Van Houte als directeur van het instituut, dat hij sedert de oprichting in 1949 had geleid en waar hij zijn studenten in de gelegenheid kon stellen, enige praktische ervaring op te doen. Een beperkt aantal studenten in de orthopedagogiek zal volgens de getroffen overeenkomst voortaan gebruik kunnen maken van instituut en school voor het praktische deel van hun opleiding.

De tweede verruiming betreft een in ons land nieuwe vorming tot gekwalificeerd orthopedagoog. Bij besluit van Curatoren der universiteit is thans een post-doctorale opleiding in de orthopedagogiek opengesteld. Deze omvat twee jaar en is allereerst bestemd voor doctorandi in de pedagogiek, psychologie en sociale pedagogiek, maar ook voor juristen, artsen, taalkundigen e.d.

Het doel is, te voorzien in de steeds groeiende vraag naar gespecialiseerde leiders en stafleden voor scholen en instellingen voor geestelijk of lichamelijk gehandicapte kinderen, voor inrichtingen op het gebied der kindbescherming en het gestichtswezen voor het asociale, moeilijke en ontspoorde kind. Deze plaatsen kunnen tot nu toe slechts bezet worden door niet of alleen gedeeltelijk specifiek geschoolde krachten.

Op vrijwel het gehele genoemde gebied is in de na-oorlogse jaren sterke beweging ontstaan, doch de beperktheid van de kennis der erbij betrokken onderzoekers en nieuwe vraagstellingen hebben de behoefte aan de medewerking van geschoolde orthopedagogen duidelijk tevoorschijn doen treden. Blijkens het aantal belangstellenden voor deze studie, die tot nu toe teleurgesteld moesten worden, zal het spoedig mogelijk zijn, regelmatig een groep afgestudeerden ter beschikking te stellen voor de genoemde functies.

BOEKBEOORDELINGEN

LOUIS A. FLIEGLER (Editor). *Curriculum Planning for the Gifted*. Englewood Cliffs N.Y., 1961. (XII, 414).

De ontevredenheid in Amerika met het lager- en middelbaar onderwijs is algemeen bekend. Men heeft, volgens Fliegler, op deze ontevredenheid niet adequaat gereageerd. „Too many adaptations have been made in a kind of desperation” (pag. 5).

Te velen hebben echte verworvenheden van het Amerikaanse schoolbedrijf zonder meer prijsgegeven. „Projects” en „units” werden bekort, „while fixed subject-matter focus and teacher autocracy have been restored” (pag. 2). Er dreigt een onevenwichtigheid! „The need for artists and musicians for dramatists and actors and for wise leaders does not diminish because scientific horizons rise.” (pag. 4). Er moet voor gewaakt worden dat de school niet tot dril vervalt en examenrobots gaat kweken.

Uitvoerig gaat Fliegler na wat er gedaan moet worden om de begaafden te geven wat hen toekomt. Daarbij wordt vanzelfsprekend ook het vraagstuk van de selectie besproken.

Wij zullen dit alles niet nagaan, maar wel vermelden dat in Amerika er bij alle progressiviteit altijd een sterk verzet geweest is tegen individualisering. Op dat punt ontmoeten Amerika en Rusland elkaar. Het laatste land erkent geen verschillen uit marxistische overwegingen. In Amerika ligt dat anders. „Many educators still maintain that all students ought to have exactly the same experiences and the same opportunities” (pag. 6).

„Too many Americans still remember the closed doors abroad that brought them to America” (pag. 7). Met deze historische last zit men daar en de schrijver meent dat een zo diep wortelend vooroordeel niet met redelijke argumenten kan worden bestreden.

Nadat verschillende schrijvers omtrent diverse onderwijstaken (social studies; the arithmetic program; creative mathematics enz.) beschouwingen hebben gegeven gaat Fliegler over tot een schets van een „philosophy that is purposeful and directed . . .”.

Bij de uiteenzettingen van die schrijvers zullen wij niet stilstaan, te meer daar „each section may serve as a guideline rather than an ultimate solution”.

De kern van Fliegler's betoog komt neer op de stelling (pag. 372): „An outgrow of the life adjustment concept is the notion of egalitarianism”.

Zijn constatering „The quintessence for educating the gifted is curriculum differentiation – a differentiation based upon the needs of the child”, is een vruchtbare gevolgtrekking uit doorgaans zeer heldere overwegingen. Men vraagt bij de lezing van dit boek zich af of men bij ons ooit eens op vruchtdragende wijze ontdekken zal dat het begaafdenprobleem ook een didactisch probleem is en niet alleen een zaak van het verlenen van studietoelagen en beurzen.

J. BIJL

DR. MARY ZELDENRUST-NOORDANUS, *Leven in gezinsverband*. Uitgeverij De Toorts, Haarlem.

In dit boekje van 142 bladzijden vraagt mevrouw Zeldenrust onze aandacht voor – zoals de ondertitel luidt: de invloed van de gezinsrelaties op het gedrag van kinderen. Naast alles wat in de loop der jaren geschreven is over de problemen waarvoor moeilijke kinderen hun omgeving plegen te plaatsen en daarmee verbonden de vraag naar de juiste aanpak in dergelijke situaties, wil de schrijfster ditmaal een speciale kant van dit probleem belichten en wel die van de relaties binnen het gezin. Deze toch zijn van onmiskenbare betekenis voor de persoonlijkheidsvorming. Willen wij begrip krijgen voor bepaalde gedragingen van een kind, dan dienen wij ons zeer zeker op de hoogte te stellen van de verhoudingen binnen het gezinsmilieu. Door allerlei omstandigheden zijn deze bovendien voortdurend aan veranderingen onderhevig.

Aan de hand van vele voorbeelden laat de schrijfster de belangrijkste mogelijkheden, welke zich momenteel kunnen voordoen in een Nederlands gezin, de revue passeren. Zo bespreekt zij de relaties tussen de ouders onderling, tussen ouders en kinderen en tussen de kinderen onderling. In een volgend hoofdstuk behandelt zij de relaties binnen het gezin waar één der ouders ontbreekt ten gevolge van ziekte, dood of echtscheiding. Ook het pleeggezin krijgt terecht (!) een afzonderlijk hoofdstuk toegemeten. Verder wordt gewezen op moeilijkheden bij kinderen, waarvan storingen in de relaties de oorzaak blijken te zijn. Na een verhandeling over de ontwikkeling van de relatie tussen ouders en kinderen, besluit dit boek met „enkele opmerkingen over het hedendaagse gezin”.

Zoals uit deze korte opsomming van de inhoud reeds valt op te maken, heeft mevrouw Zeldenrust ons met dit boekje een goede dienst bewezen. Niemand hoeft angst te hebben hier een dor en zakelijk betoog voorgeschoteld te krijgen, doorspekt met onverstaanbare vaktermen. Integendeel: dank zij de goed-gekozen voorbeelden wordt heel deze actuele problematiek de lezer op onderhoudende wijze duidelijk gemaakt. De kring, waaraan wij dit boekje graag aanbevelen, kan – gezien het belang van dit onderwerp – o.i. moeilijk te groot genomen worden!

W. M. K.

Het Onderwijs in Nederland, verslag over het jaar 1957, uitgave van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, 's-Gravenhage 1961, 357 bldz.

Dit verslag is veel te laat en daarom slechts als historisch materiaal van belang. De verslagen van de inspecteurs, die soms zulk een levend beeld van de situatie van het onderwijs geven, dragen tot de discussie der actuele onderwijsvragen nauwelijks bij. Ze zijn verouderd.

Het betrekken van niet-officiële conferenties en tijdschrift-artikelen in de verslaggeving van de Regering lijkt mij een hachelijk experiment. Zou de verslaggever uit de veelheid, welke zich op dit punt aanbiedt, met de vereiste objectiviteit kunnen selecteren? En zou hij de luciditeit bezitten, welke het historische belang van het gesprokene en geschrevene vermag af te wegen? Ik betwijfel zowel het een als het ander. Terecht heeft intussen de hoofd-

inspecteur van het lager onderwijs in het noorden in zijn verslag een jongetje uit de eerste klas van de gewone lagere school aan het woord gelaten. Het kind had een dialect als moedertaal en ondervond kennelijk de grootste moeite bij het volgen van het Nederlands van de onderwijzeres. Hij voegde haar toe: „Juf ie könt de mond wal holden, ik verstao oe toch nèèt”.

PH. J. I.

H. W. VON SASSEN „*Vorming van de werkende jeugd in Engeland*” verschenen in de serie „Pedagogisch-didactische monografieën voor het Nijverheids-onderwijs”, uitgever J. B. Wolters te Groningen, 1960, 127 pagina's, prijs f 5,90.

De onderhavige studie is tot stand gekomen met steun van de Dr. D. Bos-stichting te 's-Gravenhage, die zich ten doel stelt het ondernemen of steunen van sociaal-pedagogische arbeid ter bevordering van de vrije volksontwikkeling.

Daar in ons land de vraag steeds urgenter wordt wat moet worden gedaan voor de vorming van de jeugdige arbeiders, die niet of onvoldoende aan voortgezet onderwijs zijn toegekomen, heeft het bestuur van voornoemde stichting overwogen, dat het van betekenis kan zijn om kennis te nemen van de wijze waarop elders voor dit probleem een oplossing is gezocht. Vandaar dat het bestuur van de Dr. D. Bos-stichting Drs. H. W. von Sassen, verbonden aan het Nederlands Pedagogisch Instituut voor het Bedrijfsleven te Rotterdam-Zeist, heeft uitgenodigd een studiereis naar Engeland te maken omdat daar op dit terrein belangrijk werk moet zijn verricht. Met medewerking van het Nuts-seminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam is deze studie in de in de aanhef genoemde serie kunnen verschijnen.

Voor het verzamelen van de in zijn studies verwerkte gegevens heeft de heer Von Sassen met steun van de British Council een studiereis van 4 weken naar Engeland gemaakt en ondermeer onderwijsinstututen bezocht in Londen, Manchester, Birmingham en Sheffield.

De inhoud van de zakelijke en instructieve studie is als volgt. Het eerste hoofdstuk geeft een duidelijk overzicht van het Engelse onderwijssysteem. Het tweede hoofdstuk behandelt het part-time onderwijs en wel in het bijzonder het algemeen vormend onderwijs. In het derde hoofdstuk wordt een interessante uiteenzetting gegeven over de lerarenopleiding in Engeland. De heer Von Sassen, die ook als leraar is verbonden aan de dagschool te Rotterdam van het Nederlands Genootschap tot Opleiding van Leerkrachten bij het Nijverheids-onderwijs, is daardoor bij uitstek in staat vergelijkingen te maken tussen de Engelse en de Nederlandse lerarenopleidingen voor het beroeps-onderwijs. Tenslotte volgt een samenvatting met een nabeschouwing, waarbij een aantal aspecten van het part-time onderwijs principieel wordt bekeken om na te gaan, welke consequenties daarin liggen opgesloten voor een verdere ontwikkeling van dit onderwijs in Nederland. Een beknopte literatuurlijst besluit deze studie, die voortreffelijk is zowel wat betreft de inhoud als de vorm.

J. H. N. GRANDIA

HET HOGER INSTITUUT VOOR OPVOEDKUNDIGE
WETENSCHAPPEN DER RIJKSUNIVERSITEIT TE GENT:

ZIJN VROEGERE EXPERIMENTEERSCHOOL

ZIJN HUIDIG LABORATORIUM VOOR PSYCHOLOGISCHE
EN EXPERIMENTELE PAEDAGOGIEK

R. VERBIST

Vóór de stichting van het „Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen” was op het programma van de Rijksuniversiteit te Gent de paedagogiek slechts vertegenwoordigd door vier cursussen, verplichtend voor de licentie-studenten die een leraarsambt in het hoger secundair onderwijs op het oog hadden. Deze cursussen waren:

1. Geschiedenis van de Opvoedkunde.
2. Algemene Methodenleer.
3. Experimentele Opvoedkunde.
4. Bijzondere Methodenleer.

Tot dan waren de studie van de jeugd en haar opvoeding als wetenschappelijke discipline en het navorsingswerk gericht op de uitbreiding van deze kennis niet vertegenwoordigd op het programma. Als zodanig doet de paedagogiek slechts haar intrede met de stichting van het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen in 1927.

Dit nieuwe Instituut als afzonderlijke afdeling gehecht aan de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte omvatte drie jaar studie (2 j. kand. en 1 j. lic.) en leidde tot de graden van kandidaat, licentiaat en doctor in de opvoedkundige wetenschappen.

Op het leerplan van de kandidatuur kwamen volgende vakken voor:

1. De beginselen van de biologie.
2. De logica.
3. De zielkunde, met inbegrip van de eerste beginselen der menselijke ontleedkunde en fysiologie welke deze studie meebrengt.
4. De zedekunde.
5. Het natuurrecht.
6. Het overzicht der voornaamste hedendaagse letterkunden.
7. De aesthetica en de kunstfilosofie.
8. De geschiedenis der opvoedkunde.
9. De methodiek.
10. Oefeningen in de opvoedkunde en in de methodiek.

Het examen van licentiaat in de opvoedkundige wetenschappen omvatte:

1. De algemene biologie en de algemene fysiologie.
2. De proefondervindelijke zielkunde en inzonderheid die van het kind en van de jonge lieden.
3. De proefondervindelijke opvoedkunde.
4. De beginselen der psychiatrie en inzonderheid de psychiatrie der abnormale kinderen.
5. De schoolhygiëne.
6. De vergelijkende schoolwetgeving en de wetgeving op de kinderbescherming.
7. Grondige vraagstukken uit de historische opvoedkunde, uit de proefondervindelijke zielkunde of uit de proefondervindelijke opvoedkunde.
8. Oefeningen en practische lessen in het lager en het middelbaar onderwijs.
9. Twee keuze-vakken die met de toestemming van de raad van het Instituut gekozen worden uit het programma der universiteit en die onderwezen worden als een cursus voor het doctoraat.

Behalve voor de paedagogiek waren voor al de hierboven vermelde cursussen de professoren specialisten aanwezig op de universiteit. Om het Instituut aan gang te brengen was derhalve slechts één enkele benoeming nodig n.m.l. deze van een specialist in de opvoedkunde. Voor deze taak werd J.E. Verheyen benoemd.

De stichting van dit nieuwe Instituut betekende een dubbele overwinning:

1. De paedagogiek werd door de universiteit als een volwaardige wetenschap erkend en haar werd de gelegenheid geboden om zich op dit vlak en met de middelen waarover de universiteit beschikt te ontwikkelen.
2. De onderwijzersakte werd in deze mate gelijkgesteld met het humanioradiploma dat ze toegang gaf tot dit Instituut zonder enig supplementair examen.

Door de Raad van professoren van het nieuwe Instituut werd besloten:

1. De cursussen zoveel mogelijk na vier uur te geven om in de mate van het mogelijke de onderwijzers en leraars uit de praktijk een kans te geven om de cursussen te volgen.
2. Er zou een experimenteerschool opgericht worden voor de studenten.

Wat betreft de eerste beslissing moest men snel ervaren dat met het gering aantal beschikbare uren en de avondlessen aan door de dagtaak reeds vermoeide studenten geen ernstig universitair onderwijs mogelijk was. Tevens bleek alras dat het aantal paedagogische vakken en de hieraan bestede uren onvoldoende waren om in een speciaal voor de studie van de paedagogiek bestemd Instituut, aan navorsingswerk te doen en grondige studiën te ondernemen op de vele terreinen die de studie van het kind en zijn opvoeding bestrijken.

Na tien jaar ervaring kwamen er in 1938 grondige wijzigingen:

1. Full-time studie. Al de studenten moesten zich uitsluitend wijden aan de studie van de paedagogiek en alle cursussen en oefeningen volgen.
2. Vierjarige cursus (2 j. kand. + 2 j. lic.) zoals de volledige studiecycclus in de faculteiten.
3. Uitbreiding van het aantal paedagogische vakken en de daaraan bestede uren.

Het nieuwe leerplan vastgesteld door het Koninklijk Besluit van 26 juli 1937 en nader gespecifiëerd door het Ministriëel Besluit van 8 april 1940 en het Regent Besluit van 18 april 1946 bepaalt voor de verschillende studie jaren volgende programma's:

Kandidatuur – 1e proef

1. De beginselen van de algemene biologie (met inbegrip van demonstraties).
2. De logica.
3. De zielkunde met inbegrip van de eerste beginselen der menselijke ontleedkunde en fysiologie welke deze studie medebrengt.
4. De inleiding tot de geschiedenis der voornaamste hedendaagse letterkonden en inzonderheid der Franse en der Nederlandse letterkunde.
5. De aesthetica en de kunstfilosofie (1e deel).
6. De encyclopedie der opvoedkunde.
7. De oefeningen in de opvoedkunde, met inbegrip van de practijk der intelligentie- en opvoedkundige tests.
8. De algemene methodiek.
9. De bijzondere methodiek van kindertuinen, alsmede van het lager en middelbaar onderwijs, met inbegrip van de lessen te geven in de overeenstemmende scholen, en van de didactische lessen.

Kandidatuur – 2e proef

1. De beginselen van de algemene fysiologie (met inbegrip van demonstraties).
2. De zedenkunde.
3. Het natuurrecht.
4. De zielkunde van het kind en van de adolescent.
5. De aesthetica en de kunstfilosofie (2e deel).
6. De geschiedenis van de opvoedkunde.
7. De oefeningen in de opvoedkunde, met inbegrip van de practijk der intelligentie- en opvoedkundige tests.
8. De algemene methodiek.
9. De bijzondere methodiek van de kindertuinen alsmede van het lager en middelbaar onderwijs met inbegrip van de lessen te geven in de overeenstemmende scholen, en van de didactische oefeningen.
10. De algemene hygiëne en de schoolhygiëne.
11. De klankleer en de orthofonie.
12. Oefeningen in de Nederlandse taal.

Licentiaat – 1e proef

1. De proefondervindelijke zielkunde.
2. De differentiële zielkunde.
3. De zielkundige en proefondervindelijke opvoedkunde.
4. De statistiek toegepast op de opvoedkunde.
5. De beginselen van de psychiatrie en inzonderheid de psychopathologie van het kind.
6. De vergelijkende schoolwetgeving.
7. Grondige vraagstukken uit:
 - a. de zielkundige en proefondervindelijke opvoedkunde.
 - b. de geschiedenis der opvoedkunde.
 - c. de schoolhygiëne.
8. Oefeningen en practische werken over:
 - a. de proefondervindelijke zielkunde.
 - b. de zielkundige en proefondervindelijke opvoedkunde.
 - c. de methodiek, inzonderheid met het oog op het schooltoezicht.
 - d. de biologie toegepast op de opvoeding.

Licentiaat – 2e proef

1. De opvoeding van het abnormale kind.
2. De beginselen en de methoden van de psychotechniek.

3. De wetgeving op de kindbescherming.
4. De zielkundige en proefondervindelijke opvoedkunde.
5. Grondige vraagstukken uit:
 - a. de proefondervindelijke zielkunde.
 - b. de zielkundige en proefondervindelijke opvoedkunde.
6. Oefeningen en praktische werken over:
 - a. de zielkundige en proefondervindelijke opvoedkunde.
 - b. de methodiek, inzonderheid met het oog op het schooltoezicht;
 - c. de biologie toegepast op de opvoeding;
 - d. de schoolhygiëne.
7. Drie keuzevakken, met de toestemming van de Raad van het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen te nemen uit het programma der universiteit en die onderwezen worden als licentiaatscursus.

Daarenboven zullen de examinandi een verhandeling moeten indienen over een vraagstuk dat betrekking heeft op één der vakken welke het voorwerp van het licentiaatsexamen zijn.

Bij Regent Besluit van 13 januari 1947 werd bij het licentiaat in de opvoedkundige wetenschappen een sectie voor „Beroepsoriëntering en -selectie” gevoegd zodat de studenten sedertdien na een gemeenschappelijke kandidatuur de keuze hebben tussen het licentiaat in de paedagogiek of het licentiaat in de beroepsoriëntering en -selectie.

Sedert het einde van de oorlog heeft het H.I.O.W.¹ een geweldige uitbreiding genomen. In 1945 waren er 16 studenten, in 1960 steeg dit aantal tot 150. In 1945 was er één professor voor de paedagogiek en waren er twee voor de psychologie. Nu zijn er respectievelijk vier en vijf. Wat betreft het wetenschappelijk personeel was er in 1945 slechts één assistent. Nu zijn er drie werkleiders en een tiental assistenten.

Ook wat de gebouwen betreft is veel veranderd. In 1945 beschikte het H.I.O.W. slechts over enkele kleine lokalen verborgen in het oude universiteitsgebouw in de Universiteitstraat. Sedertdien werden ten gunste van de studenten van het H.I.O.W. mooie lokalen ter beschikking gesteld in de nieuw gebouwde Faculteit Letteren en Wijsbegeerte op de Blandijnberg. De Beroepsoriëntering en -selectie werd ondergebracht in een groot herenhuis op de Coupure en voor het Laboratorium voor psychologische en experimentele Paedagogiek werd een nieuw gebouw opgetrokken op de H.Dunantlaan.

¹ H.I.O.W. = Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen.

Voor wat betreft de ontwikkeling van het „Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen” verbonden aan de Rijksuniversiteit te Gent wensen wij ons tot deze grote, algemene lijn te beperken. De belangstellende lezer die graag meer bijzonderheden hierover zou vernemen verwijzen wij naar de brochure „Het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Gent”. Deze brochure werd geschreven door Professor J.E. Verheyen. Ze is verkrijgbaar bij genoemd Instituut, Universiteitstraat 14, Gent.

De experimenteerschool tot 1940

Hier ook kan een algemene indruk volstaan. Wie uitvoerige bijzonderheden wenst zal deze kunnen vinden in een brochure geschreven door Professor J.E. Verheyen, die handelt over zijn opvattingen over en zijn realisaties in de experimenteerschool.

Wij geven grif toe dat wij dit stukje beginnen te schrijven met een zekere dosis angstvalligheid omdat wij de periode van de experimenteerschool van Verheyen niet hebben meegemaakt en daardoor allicht zouden kunnen afdwalen. Zijn brochure die binnenkort zal verschijnen hangt dan ook boven ons hoofd als het zwaard van Damocles.¹ Al is onze positie delikaat toch hebben wij vertrouwen omdat wij over dit onderwerp Verheyen zelf meermaals aan het woord hebben gehoord. Een experimenteerschool inrichten volledig toebehorend aan en beheerd door de universiteit was in 1928 volkomen uitgesloten. Daarvoor was de universiteit in haar opvattingen betreffende het paedagogisch onderzoek nog niet rijp. De stad Gent stond aan het Instituut één van zijn scholen af (namelijk de school gelegen in de Molenaarstraat) om ze tot experimenteergelegenheid voor de studenten in te richten. Deze school werd volledig hernieuwd zowel wat haar uiterlijke als innerlijke organisatie betreft, naar het model van wat men op dit ogenblik „een nieuwe school” noemde en waarvan de criteria vastgelegd waren in de internationale „New Education Fellowship” met dien verstande nochtans dat gangbare principes van de nieuwe schoolbeweging door Verheyen te Gent op een soms gans nieuwe wijze werden toegepast. In feite werd hier het experiment van Zaventem² waarover destijds in Paedagogische

1 Prof. J. E. Verheijen, De Experimenteerschool van de Rijksuniversiteit te Gent. Uitgave van het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Gent, 1961. Is inmiddels verschenen en voor belangstellenden in Nederland verkrijgbaar bij J. B. Wolters. Zie de aankondiging op pag. 3 van de omslag.
2 Gemeente in Brabant waar Verheyen, toen hij nog kantonaal inspecteur was, zijn later beroemd geworden experimenteerschool stichtte.

Studiën, n.l. in het Gunning-nummer¹ geschreven werd, voortgezet en uitgebouwd.

In plaats van het algemeen heersend klassikaal onderwijs kwam er individuele opvoeding binnen groepsverband; het equipe-werk was er zodanig georganiseerd dat het de ontwikkeling van ieders eigen aanleg stimuleerde. In tegenstelling met een al te eenzijdig gerichte zorg voor het intellektuele werd er de vorming betracht van de totale persoonlijkheid in al zijn aspecten; het aandeel van het lichamelijke, het zedelijke, het sociale en het esthetische was even groot als dat van het intellektuele. Elk aspect van de totale persoonlijkheidsvorming werd daarenboven behandeld overeenkomstig zijn eigen aard. Zo werd er gepoogd de beleving van het zedelijk-sociale en van het esthetische te verkrijgen met respectievelijk gewoontevorming en kinderkunst aan de basis. Steeds werd hierbij rekening gehouden met de individuele geaardheid van het kind en van de omgeving waarin het leefde en zulks gedurende de verschillende fasen van zijn groeiperiode door o.a. de scheppingsdrang in vrijheid tot uiting te laten komen en te voldoen aan de wetten van de behoeften.

Verheyen vertelde ons dat in zijn aangekondigd werk zal te lezen staan hoe b.v. rond een vrij gekozen gemeenschappelijke taak per week al de leerlingen samenwerkten, elke leerling verantwoordelijk was voor zijn te leveren bijdrage en allen samen verantwoordelijk waren voor het geheel. In verband met de sociale opvoeding waren de klassen niet alleen opgevat als sociale gehelen waarin al de leden zich ten dienste stelden van dat geheel maar ook de klassen onderling werkten samen, de oudere kinderen oefenden zich in hulpvaardigheid en dienstbetoon ten overstaan van jongere makkers en tijdens die oefeningen met sociaal-zedelijke inslag werd hun intellektuele vorming niet uit het oog verloren. Er was een schoolkoöperatie met eigen postrekening, beheerd door de leerlingen onder het voorzitterschap van het hoofd van de school. Er werden kredieten gestemd voor de aankoop van boeken, van meubilair, van allerlei materiaal voor het versieren van de klassen en het organiseren van schoolfeesten. Voor de intellektuele vorming werd de stof meestal ontleend aan de omgeving en de gebeurtenissen uit het werkelijke leven. De schoolse leervakken werden aan dat werkelijke leven aangepast en alles werd verwerkt door knutselen en bouwen in de lagere, door verzamelen in de middelbare en door kulturele arbeid in de hogere klassen. Levensstof, levensschool, beleving, produktieve arbeid waren de steeds weerkerende begrippen. Op het esthetische plan werd er ge-

¹ Het experiment van Zaventem, Gunning-nummer van Paedagogische Studiën, Groningen, 1929.

werkt aan de versiering der lokalen. Er werden wandplaten en illustratiemateriaal experimenteel opgebouwd op basis van kinderkunst. Het was eveneens in deze school dat Verheyen zijn bekende proeven deed over muziek-beluisteren. Ongetwijfeld was dit een experimenteerschool; immers men beproefde, accepteerde, verwierp, hield in beraad of wijzigde alles op grond van proefondervindelijk onderzoek en de studenten werkten hieraan mede in zover ze over de nodige vrije tijd beschikten. Zo evolueerde de paedagogische research te Gent van 1928 tot 1940. Toen kwam de ontredde van de oorlog. De experimenteerschool in de Molenaarstraat ging erbij verloren.

De programma uitbreiding van 1938 had de leeropdracht voor de paedagogiek zodanig uitgebreid dat deze door één professor niet meer te vervullen was. In 1945 werd Verheyen op zijn verzoek ontlast van alle oefeningen en practische werken en werd ondergetekende aangesteld om hem te vervangen.

Het Laboratorium voor psychologische en experimentele Paedagogiek en de daaraan verbonden Experimenteer-afdeling

Het Koninklijk Besluit van 19 november 1927, verschenen in het Staatsblad van 12-13 december 1927, omlijnt de doelstelling van het H.I.O.W. als een instelling die „tegelijktijd 1. een centrum van navorsingen en documentatie zou zijn, evenals, 2. een school voor algemene verstandelijke vorming en 3. een instelling voor beroepsopleiding tot de betrekkingen bij het onderwijs.” Deze doelstelling die meteen de drievoudige basis uitmaakt waarop het programma gebouwd werd onderstelt voor ieder van de drie partiële doeleinden dat het H.I.O.W. zou kunnen beschikken over afdoende experimenteer-gelegenheden. Immers:

1. Als het H.I.O.W. „een centrum moet zijn van navorsingen” dan wil zulks beduiden dat het de bedoeling is geen halt te houden bij de bestaande literatuur maar dat men door creatief werk wenst mede te helpen aan de vooruitgang van de wetenschap. In dit geval moet de mogelijkheid geboden worden om de wetenschappelijke twijfel en de zich opdringende suggesties in en door de werkelijkheid te toetsen. Zulks veronderstelt dat de nodige experimenteer-gelegenheid zou verschaft worden.

2. Indien het H.I.O.W. ook „een school moet zijn voor de algemene verstandelijke vorming” betekent zulks dat naast een correct leren nadenken van wat anderen hebben voorgedacht (= adequaat opnemen

van de bestaande literatuur) ook het produktief denken zal moeten geoefend worden. Vermits als wezenlijke momenten van een denkproces dat niet geautomatiseerd is moeten genoemd worden 1. waarnemen, 2. veronderstellen, 3. toetsen zal aan de studenten van het Instituut de gelegenheid moeten geboden worden om van uit de waarneming over de hypothese te gaan naar het proefondervindelijk toetsen. Het onderscheid tussen het wetenschappelijk denken en het niet ge-disciplineerd denken van de ongeschoolde is immers hierin gelegen dat door de laatste een mogelijke oplossing, die hem invalt, zonder verder onderzoek, als de juiste oplossing aanvaard wordt terwijl de eerste na nauwkeurig waarnemen en oordeelkundig veronderstellen ook angstvallig zijn hypothesen zal willen toetsen aan de werkelijkheid. Leren wetenschappelijk denken op het terrein van de paedagogiek onderstelt derhalve:

- a. *observatiegelegenheid* omdat de waarneming doorgaans de aanleiding verschaft tot een probleemstelling die het denkproces uitlokt.
- b. *experimenteergelegenheid* om uit te maken of met de hypothese die het probleem oplost in de geest, ook de oplossing in de werkelijkheid gegeven is.

3. Daarenboven moet het H.I.O.W. een opleiding verstrekken tot trekkingen bij het onderwijs. Naast een aangepaste wetenschappelijke vorming zal derhalve aan de studenten de gelegenheid moeten verschaft worden zich te oefenen in het aanwenden van de in de paedagogische praktijk gebruikelijke methoden en procédés. Hierin ligt het accent wellicht minder op experiment en meer op training. In ieder geval moet ook in dit opzicht gezorgd worden dat de vorming van de studenten een werkelijk contact behoudt met de praktijk van de opvoeding en van het onderwijs.

Het Koninklijk Besluit van 26 juli 1937 heeft het programma van het H.I.O.W. sterk gewijzigd en de paedagogische vakken aanzienlijk uitgebreid. Het vermeldt o.a.:

- Oefeningen in de opvoedkunde met inbegrip van de praktijk der intelligentie- en opvoedkundige tests.
- De algemene methodiek.
- De bijzondere methodiek met inbegrip van de lessen en didactische oefeningen.
- Oefeningen en practische werken over de zielkundige en proefondervindelijke opvoedkunde.

Al deze cursussen onderstellen de aanwezigheid van proefpersonen om:

- de intelligentie- en opvoedkundige tests te kunnen toepassen;
- de gegevens uit de algemene en bijzondere methodiek te kunnen demonstreren en toetsen;
- de lessen en didactische oefeningen te geven;
- de oefeningen in de zielkundige en proefondervindelijke opvoedkunde te organiseren.

Uit wat voorafgaat blijkt dat zowel uit de algemene drievoudige doelstelling (K.B. 19 november 1927) als uit het programma, zoals dit bepaald werd door het K.B. van 26 juli 1937, het H.I.O.W. behoefte heeft aan een instelling waar de mogelijkheden geboden worden om de problemen in verband met het kind en zijn opvoeding te bestuderen. Het is zonder twijfel om die reden dat de Raad van Professoren kort na de stichting besliste een experimenteerschool voor de studenten op te richten. Toen wij in 1945 onze taak opnamen aan het H.I.O.W. beseften wij best dat zowel voor de vorming van de studenten als voor het navorsingswerk een experimenteer-gelegenheid onontbeerlijk was. In tegenstelling met de vroegere experimenteerschool van Professor Verheyen in de gemeentelijke jongensschool van de Molenaarstraat, wensten wij eerder de oplossing te zoeken in een experimenteer-afdeling behorende tot de universiteit en gehecht aan het H.I.O.W. Wij meenden dat het niet noodzakelijk was een groot aantal kinderen direct ter onzer beschikking te hebben, maar zagen de oplossing eerder langs kwalitatieve zijde onder de vorm van een laboratorium met een daaraan verbonden experimenteer-afdeling, waarin wij de gelegenheid zouden hebben de problemen in verband met het kind en zijn opvoeding te bestuderen. Daar deze problemen uiteraard zeer talrijk zijn en op allerlei wijze gedifferentieerd worden was het van meetaf geboden dat wij ons bij de eventuele oprichting van een experimenteer-afdeling zouden beperken. De onmiddellijk naoorlogse toestanden waren echter bepaald ongunstig voor ieder initiatief in deze richting. Alhoewel tijdens de laatste wereldoorlog de overtuiging was gegroeid dat slechts de vestiging van een echte „samen-leving” eventueel bij machte zou zijn om de mensheid van de chaos te redden, was, onmiddellijk na de oorlog, de belangstelling voor het wetenschappelijk onderzoek in verband met de paedagogische opbouw van deze „samen-leving” eerder gering. Daarenboven moest de universiteit in haar poging om terug op gang te komen, het hoofd bieden aan allerlei problemen bijzonder in verband met de huisvesting, het wetenschappelijk personeel, het dienstpersoneel en de apparatuur.

Ons plan om een experimenteer-afdeling op te richten onder de hoede van de universiteit en deel uitmakend van het H.I.O.W. deed beroep op ieder van deze bijzondere aspecten. Wel waren de academische overheden bereid om principieel de oprichting van een experimenteer-afdeling als onontbeerlijk voor het H.I.O.W. te beschouwen maar voor de praktische realisatie kon geen prioriteit verleend worden. Wij hebben gewacht tot 1948. Toen hebben wij in de onmiddellijke omgeving van Gent een villa gehuurd met een grote tuin (± 1 ha) voor 48.000 frs per jaar met een huurkontraat 3, 6, 9 jaar, huurderskeuze. Hiermede was voorlopig het probleem van de huisvesting opgelost.

Voor het wetenschappelijk personeel stelden zich drie jonge mensen – oud studenten van het H.I.O.W. – vrijwillig ter beschikking. Het waren: Mevr. Lic. Epsteins-Pieruccini – de huidige directrice van de Stedelijke Normaalschool te Gent –; Mevrouw Dr. M. L. Van Herreweghe die nog steeds als werkleidster aan de instelling verbonden is doch nu, op uitnodiging van de Universiteit te Porto Alegre in Brazilië, daar als gast-professor de paedagogiek doceert; de Heer Lic. M. De Vogelaere, nu leraar in de paedagogiek aan de Rijksnormaalschool te Kortrijk.

Bleef tenslotte de kwestie van het meubilair en de didactische uitrusting. Voor datgene wat in dit opzicht als strikt noodzakelijk kon beschouwd worden verklaarde Prof. G. De Smet – Beheerder-Inspecteur der Universiteit – zich bereid de nodige kredieten ter beschikking te stellen.

Wij meenden dat hiermede de essentiële voorwaarden vervuld waren en wij besloten zonder verder aarzelen met de experimenteer-afdeling te starten. Zij werd geopend op 15 september 1948. Practisch ging deze opening gepaard met de oprichting van het laboratorium voor psychologische en experimentele paedagogiek en moet de experimenteer-afdeling beschouwd worden als deeluitmakend van dit laboratorium.

Wij zullen niet ingaan op de vele kleinere en grotere moeilijkheden die met het aan gang brengen van deze afdeling gepaard gingen. Door allen zijn wij heengeraakt, ten slotte met succes maar meermaals haperend en pijnlijk. Voor het voorbereidend werk en de activiteiten gedurende de eerste maanden hebben wij een bijzondere hulp gehad aan de toenmalige assistent van Prof. J. E. Verheyen, de huidige Prof. Dr. W. De Coster. Het is in grote mate te danken aan zijn vele tactvolle tussenkomsten en zijn organisatie talenten dat de experimenteer-afdeling in 1948 heeft kunnen starten. Daarenboven hebben wij steeds kunnen rekenen op de hulp van de leden van ons wetenschappelijk personeel. Met een uitzonderlijke belangloosheid en met taaie volharding hebben

zij de eerste grondvesten helpen leggen. Hun aandeel en hun verdienste in deze beginperiode zijn buitengewoon groot en belangrijk.

Aanvankelijk was het onze bedoeling een experimenteercentrum te realiseren dat de verschillende soorten van onderwijs zou omvatten zodanig dat het ons mogelijk zou geweest zijn al de problemen in verband met het kind en zijn opvoeding verder te volgen in om het even welke richting zij zich zouden oriënteren. Het bleek alras dat aan zulke realisatie voorlopig niet te denken was en wij het om te beginnen heel wat minder zouden moeten doen. Onze keus viel op de leeftijd van 6 tot 12 jaar wat overeenstemt met de lagere schoolleeftijd en daarenboven toelaat de problemen in verband met de schoolrijpheid en de overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs te bestuderen.

Zo kwam het dat op 15 september 1948 een 40-tal kinderen, allen tussen 6 en 12 jaar oud, hun intrede deden in de gehuurde villa op de Heirweg Noord te Zwijnaarde. Voor de helft ongeveer waren het kinderen van collega's. Deze proefpersonen werden verdeeld in drie groepen:

1e groep: 6- 8 jaar.

2e groep: 8-10 jaar.

3e groep: 10-12 jaar.

Aan iedere groep werd een assistent verbonden. Mevrouw Epsteins-Pieruccini kreeg de zorg over de eerste groep, Juf. Van Herreweghe over de tweede groep en de Heer De Vogelaere over de derde groep. De taak van de assistenten werd als volgt bepaald:

- a. zich verder inwerken in de gespecialiseerde literatuur betreffende de kinderpsychologie en de paedagogiek, in het bijzonder voor de kinderen van de hem (haar) toegewezen groep;
- b. door een systematische observatie en door middel van psychologische proeven en tests de kinderen van zijn (haar) groep zowel naar hun intellectuele als naar hun karakterologische geaardheid te onderzoeken;
- c. de gebruikelijke onderwijsmethodes naar hun aangepastheid en doeltreffendheid te toetsen;
- d. zijn (haar) medewerking verlenen aan het navorsingswerk binnen zijn (haar) groep;
- e. actief deelnemen aan de praktische werken en oefeningen van de studenten zulks onder de leiding van de verantwoordelijke professoren;
- f. al de nodige zorg besteden aan het onderwijs en de opvoeding van de hem (haar) toevertrouwde proefpersonen.

Om de ouders behulpzaam te zijn wat betreft het voldoen aan de leerplicht, draagt de experimenteer-afdeling van het laboratorium voor psychologische en experimentele paedagogiek de zorg voor de opvoeding en het onderwijs van de aanwezige proefpersonen. Het is echter niet het doel van de instelling – waarbij de naam experimenteerschool wel eens misleidend gewerkt heeft – om lager onderwijs te verstrekken, maar wel om het universitair wetenschappelijk onderzoek te dienen. De assistenten zijn dan ook niet te beschouwen als specifieke leerkrachten maar als leden van het wetenschappelijk personeel van de universiteit. In werkelijkheid is deze experimenteer-afdeling dus te beschouwen als één van de talrijke laboratoria en werkplaatsen die de universiteit voor de vervulling van haar zending nodig heeft. De aanwezige proefpersonen vormen het onontbeerlijk proefmateriaal analoog met de dieren in de dierkundige laboratoria, de planten in de botanische laboratoria en de zieken in de universitaire klinieken. Zoals deze zieken ook verzorgd en verpleegd worden zo ook ontvangen onze proefpersonen al de nodige zorgen in verband met hun opvoeding en een voor hen passend onderwijs.

Alhoewel de experimenteer-afdeling door de Raad van Professoren van het H.I.O.W. als van essentieel belang werd beschouwd voor de paedagogische vorming van de studenten en het wetenschappelijk onderzoek en niettegenstaande de voortdurende inspanningen van Prof. Ir. G. De Smet, Beheerder-Inspecteur der Universiteit, kende deze nieuwe afdeling een uiterst moeilijke beginperiode, bijzonder doordat gedurende lange tijd weerstand geboden werd tegen de definitieve benoeming als assistent van de drie aan de instelling verbonden wetenschappelijke medewerkers. Zij werden voor het academiejaar 1948–1949 voorlopig benoemd als assistent en bezoldigd op de kredieten van de niet ingenomen plaatsen van geaggregeerden van het hoger onderwijs. Op 15 september 1949 verviel hun mandaat en werd de uitbetaling van hun wedde geschorst. Op 15 september 1951 verliet de Heer Lic. De Vogelaere de instelling na gedurende twee volle jaren geen bezoldiging te hebben ontvangen. De twee overige medewerkers – Mevr. Lic. Epsteins-Pieruccini en Juf. Dr. M. L. Van Herreweghe – bleven niettegenstaande hun grote financiële moeilijkheden aan het werk. Aan de volhardende en belangloze inspanningen van deze drie pionniers heeft het H.I.O.W. en in het bijzonder het Laboratorium voor psychologische en experimentele Paedagogiek, in een belangrijke mate, het bestaan van de experimenteer-afdeling te danken.

Op 1 januari 1952 werden zij benoemd tot studiemeester bij een middel-

bare school en gedetacheerd bij ons laboratorium. Sedert 1 februari 1952 werd de Heer Lic.M. De Vogelaere vervangen door de Heer Dr. A.De Block.

Eindelijk op 1 januari 1953 kwam de definitieve oplossing: onze drie wetenschappelijke medewerkers werden benoemd tot assistent. Sedertdien werd nog een assistent en een sociaal assistente aangesteld en konden twee assistenten bevorderd worden tot werkleider.

Intussen had het laboratorium zich steeds verder uitgebreid en was het aantal studenten aan het H.I.O.W. in die mate gestegen dat de lokalen van de villa op de Heirweg Noord te Zwijnaarde totaal onvoldoende waren geworden.

Door Prof. Dr. J.Gillis, Rector der Universiteit, bijgestaan door Prof. Dr.E.Spanoghe, Ondervoorzitter van de Raad van Beheer, werd in 1954 het initiatief genomen om ten gerieve van ons laboratorium een nieuw en aangepast gebouw op te richten. Was dit initiatief ons bijzonder welkom, het plaatste ons ook vóór nieuwe verantwoordelijkheden en vóór een massa problemen. Indien wij er doorheen geraakt zijn is het mede dank zij de hulp van Prof.Dr.R.Plancke. Vanaf de stichting van ons laboratorium is hij ons steeds een steun en een raadsman geweest. Onze samenwerking die nooit in het gedrang kwam is in deze periode bijzonder tot uiting gekomen. Gezamenlijk hebben wij de plaatsen bezocht die in aanmerking kwamen voor de oprichting van de nieuwe gebouwen. Het aanbod van de Heer Rector Gillis om voor ons laboratorium $\frac{1}{2}$ ha te reserveren van de door de universiteit aangekochte gronden op de „Neermeersen” hebben wij als de beste oplossing beschouwd. Op 1 september 1960 konden de nieuwe gebouwen op de nieuw aangelegde H.Dunantlaan in gebruik genomen worden. Alleen de tuin rond het gebouw moet nog worden aangelegd. Intussen was Dr.A.De Block, nadat Prof.J.E.Verheyen tot het emeritaat was toegelaten, benoemd tot docent aan het H.I.O.W. Sedertdien neemt Prof.Dr.A.De Block actief deel aan de leiding van het laboratorium.

Het is evident dat wij binnen de perken van dit artikel niet alles kunnen expliciteren over de eigenlijke bedoeling van de instelling en haar diverse activiteiten. Een min of meer uitgebreid theoretisch betoog zou hieraan moeten vooraf gaan. Wij zullen ons derhalve beperken tot enkele algemene aspecten.

Vooreerst is het vanzelfsprekend dat wij geïnspireerd zijn geweest door de ideeën van onze voorganger en leermeester Professor J.E.Verheyen. Dat wij achteraf in vele opzichten onze eigen weg gegaan zijn is eveneens klaarblijkelijk. Van hem hebben wij het geloof in de kracht van de po-

voeding, de overtuiging dat zij in de huidige omstandigheden een der voornaamste problemen ter wereld is geworden, en dat het dringend nodig is – indien wij de catastrofe die onze aarde bedreigt willen voorkomen – aan de opvoeding van de nieuwe generatie een andere oriëntatie te geven. M.a.w. wij menen dat aan meerdere hoogstdringende tijdsproblemen door een wetenschappelijk gefundeerde paedagogiek een adequate oplossing kan gegeven worden. De paedagogisch-didactische opvattingen die in de experimenteer-afdeling gangbaar zijn kunnen grosso-modo beschouwd worden als een reactie op en een correctie van de aanzienlijke tekortkomingen die in ons onderwijs nog steeds aanwezig zijn. Ondanks de merkwaardige inspanningen van de „Moderne Schoolbeweging” is de meest opvallende fout van onze huidige school nog steeds dat ze bijna zuiver in het teken staat van de pure kennisoverdracht en zulks voor al de facetten van de vorming. Inderdaad moet de moderne mens heel wat weten vermits hij in het werkelijke leven voortdurend geconfronteerd wordt met velerlei en ingewikkelde problemen. Deze problemen kunnen beroep doen op de theoretische intelligentie (die haar hoogste uitdrukking vindt in de wetenschap), op de praktische intelligentie (het gebied van de sociale omgang en de techniek) en op de esthetische intelligentie (het domein van de kunst). De intelligentie, de dispositie tot het ontdekken of hanteren van hulpmiddelen ter oplossing van probleemsituaties, manifesteert zich aldus in drie verschillende categorieën: het ware, het goede en het schone. De bewering dat de school zich te veel beperkt heeft en nog steeds beperkt tot het louter overhevelen van pure kenniselementen geldt alleen voor het terrein van de theoretische intelligentie. Men wil de leerlingen a.h.w. „vol-laden” als een accumulator. Daar waar men er naar streeft de leerling voor elk probleem steeds de gepaste reactie ter beschikking te stellen, tracht men klaarblijkelijk een hopeloze opdracht te vervullen, gezien de enorme uitbreiding van de moderne wetenschap en de ontzettende problematiek die onze tijd beheerst. In tegenstelling hiermede menen wij dat men aan de leerlingen moet trachten mede te geven de hulpmiddelen om zelfstandig nieuwe problemen met succes te kunnen aanpakken. Het gevolg hiervan is dat de kinderen na verloop van tijd niet slechts deze kenniselementen doelmatiger weten te hanteren en dat hun intellectuele prestaties op een hoger niveau komen te liggen, maar ook dat hun theoretische intelligentie-in-actie zich op interessanter gebieden gaat begeven.

Wat de praktische vorming betreft (zowel het sociale als het technische aspect) is de oude school, zelfs op het stuk van de pure kennisoverdracht

in gebreke gebleven. Indien op het technische terrein nog iets gerealiseerd werd dan staat men op het sociale gebied nog bij het nulpunt. Het lijkt inmiddels geen twijfel dat de huidige crisistoestanden in de wereld voor een aanzienlijk deel het gevolg zijn van het feit dat men dit uiterst belangrijk moment in de vorming van de jeugd heeft miskend. De geest van wedijver, het puntensysteem, de examens, de eliminatie, enz., zijn elementen die er alle toe bijdragen om de leerlingen te stimuleren naar een geest van strijd en vijandigheid en naar een situatie van isolement, zodat ze in feite gedruild worden om te gaan leven als enkelingen. Het individualisme wordt op de spits gedreven en voor een soepele integratie in de „samen-leving” wordt praktisch niets gedaan. Daarom worden de proefpersonen van de experimenteer-afdeling opgeleid in een geest van samen-leren en samen-werken. De zo diep ingewortelde ik – en hebzucht kan alleen overwonnen worden door een herwaardering van het ideaal van het wederzijds dienstbetoon. „Teamwork” en coöperatie zijn dan ook voortdurend aan de orde. Dit komt niet alleen tot uiting bij het gezamenlijk oplossen van zeer gevarieerde problemen die zich in ieder leervak stellen, maar speciaal nog bij het werken in groepen, bij het tekenen, de natuurkundige vraagstukken, het werk in de tuintjes, enz. Hierdoor ontstaat eveneens een gezonde basis voor een wederzijdse beoordeling en kritiek. Stelsmatig en telkens de gelegenheid gunstig is wordt ook aan dit belangrijk aspect van de gemeenschapsvorming de nodige aandacht besteed.

Bij dit alles worden de individuele verschillen wat betreft de natuurlijke ontplooiing der proefpersonen niet uit het oog verloren. Ieder proefpersoon werkt volgens zijn eigen tempo, m.a.w. het oude principe van de „zelfwerkzaamheid” blijft steeds gelden. Het is trouwens een uitstekende methode om hiaten in het leerproces te vermijden die in het klassikaal stelsel normaal voorkomen. Men schakelt aldus de mogelijkheid uit dat een leerling omwille van een afwezigheid of verstrooidheid voor een onoverbrugbare kloof zou geplaatst worden. Dit gevaar is vooral groot in die vakken waar een volgend inzicht steunt op een voorafgaand.

Op het gebied van de esthetische vorming is het voor onze experimenteer-afdeling van belang dat aan de leerlingen de gelegenheid geboden wordt te werken naar moderne inzichten en dat geëxperimenteerd wordt op moderne theorieën. Zulks geldt ten andere voor alle gebieden van de vorming. De doeleinden die met het onderwijs worden nagestreefd moeten de ontwikkeling volgen van de wijsgerige, economische, politieke, e.a. opvattingen. Daarom zal het leerproces op gegeven ogen-

blikken in een andere richting moeten geleid worden. De maatschappij is inderdaad in voortdurende evolutie. Men moet onderzoeken hoe de school als essentieel deel van de maatschappij met deze evolutie gelijke tred kan houden.

Het is evident dat de vrije expressie – geleid door de leerkracht – de basis vormt van de esthetische vorming. Deze vrijheid van het kind beperkt zich echter niet tot de expressie maar spreidt zich uit over al de gedragsgebieden. Het is immers in de vrijheid dat het kind moet leren handelen naar eigen inzichten en onder eigen verantwoordelijkheid. De leerlingen krijgen daarom alle gelegenheid om vragen te stellen, hun eigen opvatting te verdedigen, zich te verantwoorden, voorstellen te doen, enz. Dit alles brengt mede dat er een inniger, een natuurlijker, een menselijker contact ontstaat tussen leerlingen en leerkrachten en straffen niet of uiterst zelden voorkomen. De ervaring heeft geleerd dat angst en schrik voor straf paedagogisch geen waarde hebben, een remmende invloed uitoefenen op de spontaneïteit en de levendigheid en aanleiding geven tot leugen en veinzerij. Kinderen die leven in het gezonde klimaat dat wel eens aangeduid wordt door de drie letters „f-f-f” (freedom from fear) zijn opvallend „echter” en natuurlijker, i.a.w. ze zijn „meer menselijk” dan de kinderen die leren en ageren onder dwang.

Met dergelijke middelen tracht men in de experimenteer-afdeling kinderen te vormen die vrij zijn maar niet ongedisciplineerd, beleefd maar niet slaafs, die een sterk ontwikkelde geest van aanpak bezitten en tevens weten wat ze kunnen maar daarom niet verwaand gaan doen, die opvallend geïnteresseerd zijn voor alles wat hen omringd zonder dat zulks verband houdt met uiterlijk vertoon of snobisme, die niet-tegenstaande zij hun eigen opvattingen hebben en daar bij gelegenheid ook voor uitkomen toch respect weten te betonen voor de mening van anderen en steeds bereid zijn tot samenwerking.

In deze omgeving doen de studenten van het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen hun stage. Ze nemen deel aan het paedagogisch-didactisch werk in de verschillende groepen, bestuderen bijzondere gevallen die zich met bepaalde proefpersonen voordoen en oefenen zich in het gebruik van de psycho-paedagogische tests. Zij hebben hun aandeel en verlenen hun medewerking bij de diverse experimenten die er worden doorgevoerd. Dank zij het „one way mirror” systeem kan de observatie methode er in de beste condities worden toegepast. Zulks geeft aanleiding tot allerlei probleemstellingen doordat aspecten worden geobserveerd die niet beantwoorden aan wat – krach-

tens andere, reeds vroeger aanvaarde gegevens – zou moeten verwacht worden. Hier liggen de uitgangspunten van meerdere wetenschappelijke werken, licentiaats- en doctoraatsdissertaties.

Het laboratorium beperkt zich echter niet tot de probleemstelling, het stimuleert en oriënteert ook het verder onderzoek en de afwikkeling. Daarom werd het zodanig ingericht en uitgerust dat de verschillende wetenschappelijke onderzoeksmethodes er op een verantwoorde wijze en in de beste condities kunnen aangewend worden. Het bescheiden laboratorium van 1948 heeft sedertdien een hele evolutie doorgemaakt. Het begint nu zijn vruchten op te brengen. Op het plan van het wetenschappelijk onderzoek stijgt het rendement ieder jaar. Het is onze overtuiging dat wij niet beter kunnen doen dan ten bate van het kind en zijn opvoeding onze inspanningen onverminderd door te zetten.

Richard, Jozef, Jan Verbist werd geboren te Antwerpen op 26 juli 1911. Volbracht zijn normaalstudien aan de Normaalschool te Antwerpen, volgde de cursussen aan het Instituut voor Opvoedkunde te Antwerpen, studeerde aan het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen der Rijksuniversiteit te Gent (licentiaat op 4 oktober 1939, doctor in de opvoedkundige wetenschappen op 23 juli 1946).

Werd benoemd tot hoogleraar bij R.B. van 1 augustus 1949 en tot gewoon hoogleraar bij K.B. van 27 maart 1959.

Stichtte op 1 september 1948, met de steun van de academische overheden, het laboratorium voor psychologische en experimentele paedagogiek met een daaraan verbonden experimenteercentrum, waar de studenten getraind worden in de methoden voor wetenschappelijk onderzoek en de praktijk van het onderwijs. Diensthoofd-Bestuurder van het Laboratorium voor psychologische en experimentele paedagogiek sedert 1948.

Secretaris van het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen van 1951 tot 1954, voorzitter van 1954 tot 1956.

Secretaris-generaal van het „Secrétariat international de l'Enseignement universitaire des Sciences pédagogiques” van 1953 tot 1961.

Visiting-professor voor het academiejaar 1956–1957 aan de Officiële Universiteit van Belgisch Kongo en Ruanda-Urundi te Elisabethstad.

Vertegenwoordiger van de Rijksuniversiteit te Gent in het „Nationaal Studiecentrum voor Psychotechniek”.

Lid van de „Association internationale des Sciences de l'Education”.

Lid van de „Association internationale de Pédagogie expérimentale de Langue Française”.

Publicaties:

„De mechanische causaliteit in verband met het onderwijs in de physica”. 1947.
„Compte rendu et rapports sur l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques en Europa occidentale” (met R. L. Plancke). 1954.

„Courrier du secrétariat international de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques" (met R. L. Plancke). 1954.

„L'enseignement universitaire des sciences pédagogiques en Belgique". 1954.

„Schoolvorderingentest voor Belgische Geschiedenis". 1955.

„Scientia Paedagogica" (met R. L. Plancke). Revue du Secrétariat international de l'Enseignement universitaire der Sciences pédagogiques – Review of the International Secretariat for Teaching Educational Sciences in Universities. 1955: T. I, nos. 1 & 2; 1956: T. II, nos. 1 & 2; 1957: T. III, nos. 1 & 2; 1958: T. IV, nos. 1 & 2; 1959: T. V., nos. 1 & 2; 1960: T. VI, nos. 1 & 2; 1961: T. VII, no. 1.

„Compte rendu et rapports sur l'expérimentation en pédagogie (met R. L. Plancke en E. Petrini). 1958.

„De waarde van denkpsychologisch georiënteerd rekenonderwijs" (met A. de Block) 1960.

„In het spoor van een verantwoorde didaktiek". Filologencongres, 1949.

„La notion de la causalité physique chez l'enfant". Journées internationales de psychologie de l'enfant, Paris, 1954.

„L'enseignement universitaire des sciences pédagogiques en Belgique". Compte rendu et Rapports, 1954.

„Paedagogiek". Scientia, deel I. De Haan, Zeist, 1956.

ENIGE OVERWEGINGEN BIJ DERBOLAV'S WETENSCHAPS- THEORETISCHE FUNDERING DER DIDACTIEK

J. BIJL

Zij, die in het wetenschapskarakter van de didactiek zijn geïnteresseerd, hebben de laatste tijd in een positie verkeerd, die hen resp. vrezen en hopen deed.

Prof. Stellwag zorgde voor de negatieve toon. Zij betrok in haar twijfel ook de pedagogiek.

„Staat het niet precies zo met de paedagogiek (in de universitaire Series Lectionum aangeduid als *Ars Paedagogiae*)? En heeft niet elke hoogleraar in de paedagogiek tenminste éénmaal acrobatische toeren verricht om te demonstreren dat deze *Ars* een Wetenschap is? Terminologische onderscheidingen als die in „praktische en theoretische wetenschappen”, de stelling van de aprioristische basis van *alle* wetenschap, niet alleen van de wiskunde, moeten de hoogleraar ervoor behoeden zijn hals te breken bij zijn kunststukje, het bewijs te leveren dat iets is, wat het per se *niet* is. Ik kan niemand der collegae een verwijt maken, want zulke stunts heb ik zelf ook – en niet éénmaal – uitgethaald.”¹

Voor de positieve gevoelens zorgde Prof. Perquin die een „Algemene Didaktiek, speciaal ten behoeve van het middelbaar onderwijs” (Roermond 1961) het licht deed zien en stellig niet aan de wetenschappelijkheid van zijn werk twijfelt. Lezers die daardoor nog niet van de wetenschappelijke rechten van de didactiek verzekerd zijn zullen goed doen de rede te bestuderen die Josef Derbolav, hoogleraar te Bonn, hield in oktober 1959 te Tübingen², waar hij een wetenschaps-theoretische „Grundlegung” van de didactiek ondernam.

Derbolav, die „van huis uit” klassicus en filosoof is, weet zijn opvattingen op zeer abstracte en gedrongen, maar onder Duitse filosofen zeer geliefde wijze, uiteen te zetten. Dat maakt, wat naar ik meen Gunning

¹ „Het probleem van de didactiek van het v.h.m.o.” in: „Honderdvijfentwintig jaar arbeid op het onderwijsterrein”, Wolters, Groningen 1961, pag. 197.

² Wij citeren van Derbolav uit de volgende drie bijdragen:

- a. Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. Ztschr. f. Pädag. 2. Beiheft 1960.
- b. Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft, in: Psychologie u. Pädagogik. Heidelberg 1959.
- c. Die Stellung der pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und der Psychologie, in: Handbuch der Psychologie, Band X, Göttingen 1959.

eens het „narekenen” heeft genoemd, niet gemakkelijk. Ik zal hem om misverstanden te voorkomen nogal eens zelf aan het woord laten. De beoefenaren van de didactiek kunnen Derbolav dankbaar zijn, want met zijn „Grundlegung” verovert hij voor deze didactiek tevens de centrale plaats te midden der pedagogische vakken.

„Gelingt diese Aufgabe (d.i. de „Grundlegung”, Derbolav is er zeker van dat deze is gelukt. B.), dann bleibt die Didaktik nicht länger ein der Improvisation anheimgestelltes Leerfeld im pädagogischen Denkraum, dann wird sie zum eigentlichen Herzstück, zum Felde, in dem sich das pädagogische Denken als solches zu bewähren hat und worin es erst seine *spezifische Eigenart* gewinnt.” (1; S. 18).

Speciaal onze collega's bij het v.H.M.O. kunnen verheugd zijn, want de didactiek die Derbolav op het oog heeft is met name die voor deze onderwijsvorm. Dit zegt hij wel niet direct, maar dat blijkt wel uit zijn hele betoog. „Didaktik hat es nach einer altbewährten Definition mit den Bildungsgehalten zu tun” (1; 17). Welnu, deze „Bildung” wordt op voetspoor van Hegel als „Im-Andern-zu-sich-selber-kommen”, geformuleerd. Dat „andere” wordt dan o.a. door de wetenschappen gevormd. Deze komen – ook in Duitsland – voor het eerst bij het v.H.M.O. binnen het gezichtsveld. Om een van de vele plaatsen te citeren: „Erst hier (d.i. in de didactische arbeid, zoals D. die opvat. B.) wird der kategoriale Gehalt der Lehrfächer und Wissenschaften (cursivering van mij. B.) auf die Sinndifferenzierung des Motivationshorizontes bezogen” . . . (1; 37).

De didactiek is bij Derbolav vooral een kwestie van *stofkeuze*. Het „hoe” van het onderwijs, die „Art des Beibringens” valt onder de „Kompetenz der sog. Methodik” (1; 17).

De stofkeuze voor het v.H.M.O. geschiedt ten onzent door de opstellers van de examenprogramma's, de samenstellers van de leerboeken en de zelfstandige leraren, dat zijn dan – zij zullen het met verbazing constateren – de didactici bij uitstek, de lieden die de kern van de opvoedingswetenschappen verzorgen. Derbolav hoopt met zijn „Grundlegung” o.a. „den Erzieher (iB.) mit dem Selbstbewusstsein seines Tuns auch etwas vom Selbstgefühl seines beruflichen Auftrags (zu) imputieren, – welche Chance man angesichts der häufigen Selbstverschätzung des Pädagogenstandes nicht gering anschlagen sollte”. Wie dus na zijn universitaire vorming er toe over gaat een „leraarsbaantje” te kiezen, krijgt hier een wetenschappelijke „riem onder het hart gestoken”, die hem of haar voor allerlei – het onderwijs vaak schadend – compensatie zoeken kan behoeden.

Niet alleen v.H.M.O.-ers zullen er belang in stellen, te vernemen, hoe

Derbolav – om met Stellwag te spreken – deze „stunt” heeft volvoerd. Nu moet ik direct vermelden dat D. herhaaldelijk verwijst naar het werk van Fr. Fischer¹, dat de details van het onderzoek geeft. Derbolav zelf geeft echter voldoende aanwijzingen hoe hij de oplossing van het probleem der wetenschappelijke fundering zich denkt. Hij biedt o.a. een historische benadering van de vraag naar de „Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaften”. Bij Dilthey vindt hij dan het kernprobleem waar het in deze zaak om gaat, nl. „an welchem Punkt entspringt aus der Erkenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll?” (2; 10).

Maar – helaas – heeft dezelfde Dilthey door „seine gleichsam in eine Frage gekleidete Forderung, aus dem erkannten *Sein* der Erziehung ihr *Sollen* herauszuholen, . . . alle weiteren Bemühungen um eine autonome Erziehungswissenschaft zunächst eher in die Irre geführt” (2; 10 en 11). Op deze dwaalwegen vinden wij dan Nohl, Flitner, Bollnow, gedeeltelijk ook Th. Litt en onze Langeveld; al staat deze laatste dan wel op de rand van de juiste visie op de zaken, omdat hij zich „bis zum *reflexiv-dialektischen* Charakter des Bildungsverhältnisses durch (gearbeitet hat)” (2; 15).

Derbolav ziet verder de eigenlijke „Bildung” eerst in de puberteitsjaren plaatsgrijpen of in elk geval niet vele jaren daarvoor. Hij geeft geen leeftijds grens, maar spreekt wel van een tamelijk abrupte overgang nl. als de schrede „in die kritische Reflexion” plaatsgrijpt en er een planmatige „Auseinandersetzung mit dem objektiven Geist der Kultur” gaat beginnen, waarbij een „Naivitätsbruch” optreedt (3; 15). Al eerder is gesproken van een afstand doen van de vrije willekeur van de spelhouding, van een verlaten van het paradijs van de kinderjaren (3, 11). Men kan dit alles – indien men wil – ook plaatsen aan het begin van de schooljaren, maar afgezien van het feit dat er grote persoonlijke verschillen zijn, klinkt het allemaal veel meer zo, alsof de auteur de aanvang van de rijpingsjaren van de verder studerende jeugd op het oog heeft.

Vóór deze „Naivitätsbruch” is er de „omgang” met het kind en spreekt D. niet van „Bildung” maar van „Ausbildung”, dan is er nog geen uitenvallen van „Motivationsbewusstsein” en van „Gegenstandsbewusstsein”. „Jedes Was trägt sein Wozu mit sich” (3; 17).

Dat laatste nu geschiedt niet meer als het kind eenmaal in de periode van „kritische Reflexion” is getreden. De „Bildung” heeft er dan voor te zorgen dat een eenheid van „Sein und Sollen” bewust-reflexief-dialektisch hersteld worde, zodat niet alleen de kennis vermeerderd, maar ook

1 „Darstellung der Kategorien des Bildungssinns im System der Wissenschaften”. Dit werk stond in 1960 „vor ihrer Drucklegung”. Bij het schrijven van dit artikel is nog niet bekend of het reeds verschenen is.

het geweten gevormd worde. Voor dit laatste zorg te dragen en de stofkeuze daartoe te doen strekken *is een wetenschappelijke bezigheid en fundeert de didactiek als zodanig* en vormt haar tevens tot het kernstuk van opvoedkundig wetenschappelijk bemoeien.

Deze bezigheid is mogelijk omdat zich „diese Wissenschaften (waarom het bij de „Bildung” gaat. B.), . . . , erst aus der suspendierten Handlungsmotivation heraus konstituierten”.

Het is derhalve de specifieke taak van een wetenschappelijke didactiek of „Bildungslehre” om „hinter die Reflexionsebene dieser Wissenschaften zurückzudenken und ihren je bestimmten praktischen Bildungssinn zutage zu treten zu lassen”. Zo is er overeenkomst tussen de plaats van de wetenschapstheorie en de didactiek. De eerste tracht de „gegenstandskonstitutiven Kategorien” van de wetenschapsgebieden „herauszuarbeiten” enz., de didactiek vraagt naar hun „kategorialen Sinn- und Zweckbestimmungen” of om met Fr. Fischer te spreken, naar „Bildungskategorien”. Haar arbeid ligt derhalve op het terrein van een „Kritik der praktischen Vernunft” (3; 20 en 21).

Dat klinkt nu alles wel heel fraai en wordt filosofisch zeer degelijk geformuleerd, maar wat moet men pedagogisch-didactisch daarmee nu aan? Het kan zijn dat er v.H.M.O.-ers heel tevreden mee zijn, maar ik vermoed dat Stellwag, Langeveld en Perquin om nu maar enkele namen van puberteitspedagogen te noemen, zich met deze overwinning van een „eigenständige Erziehungswissenschaft” niet zo gelukkig zullen voelen. Het heeft veel weg van een Pyrrhus-overwinning. Er is nl. niet minder geschied dan dat bij al deze „Reflexion und Dialektik” het kind en de jeugd aan de pedagoog-didacticus zijn ontsnapt.

Nu wil ik niet nader treden in de pedagogische merites van het centraal stellen van het zoeken naar „Bildungskategorien” (die ons van „Sprachperfektion” naar het „Sprachgewissen” verwijzen en de gedachten van „abstrakte Gesetzbeschreibung” voeren naar het „Kosmoscharakter der Natur” enz. (1; 35)), want Derbolav houdt een essentieel wijsgerig met name wetenschapstheoretisch betoog. Op dat terrein voel ik mij niet competent om met deze auteur te discussiëren. Hoe hij pedagogisch-didactisch een en ander realiseren wil blijkt onvoldoende, al doet een van de weinige concrete toelichtingen tussen al de wijsgerige volzinnen (zie 2; 36) wel vermoeden dat de persoonlijkheid van de leraar bij deze het geweten beïnvloedende positiekeuzen te weinig aandacht verkrijgt en te veel intellectualistisch gedacht wordt.

Maar hoe dit ook zij, het feit blijft dat bij Derbolav het kind buiten het essentieel didactische valt en de studie van dat kind aan pedagogische

biologie, psychologie en sociologie wordt toegewezen, die Derbolav „pädagogische Tatsachenwissenschaften” noemt en als „pedagogische antropologie” samenvat. Deze wetenschappen stellen gegevens beschikbaar, die de doeleinden van het „Bildungs”-bedrijf niet vermogen te wijzigen maar deze arbeid wel naar aanwezige mogelijkheden, middelen, wegen en moeilijkheden kunnen „modifizeren” (2; 36). Ook al noemt Derbolav dit „Modifizeren” een subsidiaire aangelegenheid (1; 37) en kent hij aan genoemde wetenschappen een beperkt recht toe vergeleken bij de centrale betekenis van het „Herausarbeiten der Bildungskategorien” toch schuift hij principieel in de eerste plaats de psycholoog (maar ook de socioloog) tussen de pedagoog en het kind in.

Vervolgens is de pedagogische psychologie eigenlijk alleen van zo’n beperkte betekenis voor de periode waarin Derbolav de eigenlijke „Bildung” plaatst. Deze psychologie kan dan de „Selbstgestaltung” van de puber daarom hulp bieden, omdat zij „Ausgriff ins Geisteswissenschaftliche” verricht en daardoor is, wat Roth noemt, „lebensgeschichtlich situationsbezogen bis in die Erfassung eines persönlichen Lebensstils und personalen Selbst” (3; 33).

Voor de „Grundschule” heeft de pedagogische psychologie een ruimere betekenis, omdat voor deze het methodische werk belangrijker is (1; 40 en 41). Deze psychologie zal daar ook meer een ander aspect van zichzelf tonen, dan het geesteswetenschappelijke. Zij heeft dan de „Funktionalität des Educandus” (3; 32) op het oog. In dit verband komt D. tot wat geforceerde uitspraken. Zo deelt hij omtrent de pedagogische psychologie en sociologie mede: „Als empirische Wissenschaften vermitteln sie nämlich das Bildungsgeschehen nur im Aspekt seiner Gegebenheit, sie sagen, wie sich das, was an ihm gegenständlicher Natur – ein Eshaftes – ist, jeweils verhält und wie man sich daher zu ihm verhalten muss, wenn man dies oder jenes herbeiführen will.” (1; 38). Wordt hier niet te veel het uitspraakmodel van de natuurwetenschappen binnen de psychologie gebracht?

Het zoeken van eigen wegen is er zo voor de onderwijzer van het schoolkind niet bij. Hij treedt tot de psycholoog in verhouding als de verpleegster tot de arts. De schoolman moet zijn taak overreiken zodra er met het kind iets „scheef gaat”. Dan moet immers de „Bildsamkeit” weer hersteld worden, moet „die gestörte Psyche oder Soziallage des Zöglings erst ins „Gleichwicht” gebracht werden” (2; 39).

Aan kritiek op Derbolav’s beschouwingen ben ik in het bovenstaande nauwelijks toegekomen. Het ligt niet in mijn bedoeling om deze weten-

schapstheoretische conclusies te verwerpen, al vind ik ze rechtuit teleurstellend.

Wel lijkt het gewenst na het relaas van de opvattingen van Derbolav nog enkele opmerkingen te maken over de verhouding van pedagogiek en psychologie, die veeleer een praktisch dan een wetenschapstheoretisch karakter dragen.

Als volgens een bekend leerboek de psychologie zich aandient als de wetenschap van het menselijke gedrag, dan is zonder meer duidelijk, dat de psycholoog nog niet weet wat hij moet gaan doen. Een empirische wetenschap vindt in de aanwijzing van haar object geen criteria voor wat relevant is voor wetenschappelijk onderzoek. Zulke criteria krijgt de psycholoog toegespeeld o.a. uit pedagogische vraagstellingen. Nu is de algemene opvatting deze, dat de zo onderzoekende psycholoog een systematische samenhang in zijn gegevens, die hij omtrent zijn object verwerft, gaat ontdekken en zich tot het uitwerken van deze objectstructuur gaat zetten. Zo verkrijgt zijn wetenschap een autonoom karakter, ook wat de vraagstelling aangaat, meent men. De psycholoog wordt nu als vertrouwd-zijnde met de structuur van zijn object de enige competente onderzoeker geacht van vraagstellingen (al zijn deze dan van pedagogische oorsprong) die op het terrein van zijn object liggen.

Mijn vraag is nu of gezien deze toedracht de opsplitsing in pedagogische en psychologische taken bij de zorg voor het kind, zoals Derbolav deze voorstaat en zoals deze bovendien praktisch in toenemende mate wordt gerealiseerd, gerechtvaardigd is, waarbij wij moeten bedenken dat wij met menswetenschappen te doen hebben.

Is hier historisch geen onjuiste werkverdeling ontstaan, die de pedagoog van een zeer belangrijk deel van zijn werkerterrein heeft beroofd? Moeten bij de menswetenschappen niet probleemstelling en onderzoek in één hand liggen en moeten derhalve, de pedagoog-didacticus, de sociaal-pedagoog en de personeelsdeskundige in de bedrijven niet een eigen toegang hebben tot onderzoek van het menselijke gedrag binnen de kring van hun verantwoordelijkheid mits zij dit gedrag vermogen te plaatsen binnen het integrerend kader van een antropologie? Ik meen dat dit zo is.

De zaken zijn anders gelopen – indien ik het goed zie – geleid door de ideologie, die in het begrip „zuivere wetenschap” verscholen ligt, en door de krachtige ontplooiingsmogelijkheden die de psycho-techniek indertijd verkreeg.

Voor het overige mogen wij wat de verhouding van pedagogiek en psychologie betreft verwijzen naar de verhandelingen die Langeveld over

dit onderwerp publiceerd¹. In de conclusies waartoe Langeveld komt, wordt de autonomie van de pedagogiek veel forser onderstreept dan dit bij Derbolav het geval is.

Deze auteur stelt dat „die Psychologie . . . nach Ursprung, Bedeutung und Gegenstand vom pädagogischen Denken abhängig ist” en dat deze „nicht bezogen ist auf eine eigene existentielle Situation, (daarom) kann sie nicht mehr sein als ein Aspekt und eine Methode eines von ihr nicht bearbeiteten, noch weniger durch sie konstituierten sinnvollen Zusammenhangs” (1; 40).

Met het oog op deze uitspraken en gezien hoe de zaken *in de praktijk* liggen kan men de verhouding van pedagogiek en psychologie misschien het best vergelijken met die van een straatarme hooggeborene met een fraaie representatieve, maar invloedloze functie en een schatrijke self-made man, die de leiding in handen heeft.

Deze stand van zaken blijkt wel duidelijk als wij de opleiding voor de middelbare akten pedagogiek in beschouwing nemen. Daar komt de psycholoog en onderwijst de aanstaande pedagoog in algemene en ontwikkelingspsychologie zonder dat deze hem enige diagnostische praktijk leert, zelfs niet bij de opleiding voor de B-studie. Ja zelfs dat wat de Duitsers noemen „Psychologie des Bildungsgutes” kan voor de pedagoog geen terrein van onderzoek vormen, wil niet de ontwikkelingspsycholoog achten, dat zijn terrein onbevoegd wordt betreden.

De pedagogiek heeft zelf niet de kans gekregen eigen onderzoeksmethoden voor haar problematiek te ontwikkelen². Daarom liet ook Idenburg terecht in zijn artikel in het maart-nummer van „Wending”, de vraag open of (echt) didactische research aan een wetenschappelijk niveau toe is.

Men kan deze gang van zaken in de historie betreuren, men zal zich er bij moeten neerleggen.

Wie bij Derbolav naleest met welke een veelheid van taken de pedagogische psychologie zich belast (3; 4 en 5) vraagt zich af of het wel zin heeft de pedagogiek als afzonderlijke wetenschap aan de universiteit te onderwijzen (vgl. Stellwag t.a.p. pag. 198).

Kan wat deze pedagogiek te zeggen heeft niet als een „leer” in de op-

1 a. Ueber das Wesen der pädagogischen Psychologie und das Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik, in: „Studien zur Anthropologie des Kindes”, Tübingen 1956.

b. Ueber das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik, in: Psychologie und Pädagogik, Heiderlberg 1959.

2 Al heeft Kohnstamm met zijn stil-leestest wel naar mijn mening een begin gemaakt.

leiding voor andere wetenschapsbeoefening (psychologie, sociologie e.a.) worden ingevoegd?

Slechts indien de psychologie bereid zou zijn een deel van haar taken af te staan, heeft het zin afzonderlijke pedagogische leerstoelen in stand te houden. (Het genoemde artikel van Stellwag noopt mij openhartig over deze zaken te spreken). Er behoort niet veel psychologisch inzicht toe om te begrijpen dat de psychologie hier niet toe bereid zal zijn. En . . . wat vermogen de pedagogisch gevormde enkelingen, tegenover een goed georganiseerde psychologie?

KUNSTZINNIGE VORMING VAN DE JEUGD

P. POST

Een aantal deskundigen hebben zich onder leiding van Prof. Dr. N. R. A. Vroom gedurende een jaar of zes bezig gehouden met het in hoofde genoemde vraagstuk en zij hebben daarna de Minister van O.K. en W. met raad gediend.

Voor zo ver ik de leden van deze commissie ken, zijn zij mensen met een omvangrijke en verantwoordelijke taak.

Dat zij in die zes jaren, behalve dan voor de „tussentijdse besprekingen”, de tijd hebben gevonden, om 25 maal in voltalligheid te vergaderen is een taakvervulling, waarvoor men achting hebben moet.

Het verslag en de daarop gestelde raadgevingen bevredigen niet iedereen. Hoe zou dat ook kunnen, nu men in iedere schoolsoort druk is met proefnemingen en de moeilijkheden in bijzonderheden heeft leren kennen, maar niet heeft kunnen overwinnen en verwachtte, een leidraad te zullen ontvangen vol verklaringen, ontwarringen en oplossingen voor alle belemmeringen, kwalijke omstandigheden, die de gewenste kunstzinnige vorming in de weg staan.

Zo'n rapport kan geen volledig handboek voor deze vorming zijn: gelukkig maar. Het geeft in z'n onvolledigheid toch een overzicht van de gesteldheid in de scholen des lands – in de rijke geschriftenreeks vindt men zeker nagenoeg alles wat aan het verslag ontbreekt.

Belangrijker haast dan het verslag zelf is de begeleidende brief aan de minister. Ik zal uit brief en verslag enkele punten bespreken.

Het eerste punt en wel het belangrijkste is, wat de commissie noemt de „integratie van de kunstzinnige vorming in het onderwijs en in de vorming der leerlingen”.

Men bedoelt daarmee, dat de k.v. tot het wezen der school moet gaan behoren, een wijze van doen behoort te zijn in alle vakken, dat het schoolgebouw met tuin, speelplaatsen en sportveld een fraai geheel moeten zijn, dat aan inrichting en aankleding van de vertrekken hoger eisen dienen te worden gesteld dan thans het geval is.

Dit is een volstrekt juiste gedachte. Zij kan aanleiding zijn tot misschien vruchtbare bespiegelingen. Die zijn echter uiterst moeilijk tot werkelijkheid te brengen. Dat doet aan de juistheid der gedachte niets af, maar bepaalt wel de plannen die men de minister voorlegt.

De k.v. tot een wezenlijk kenmerk van opvoeding en onderwijs te maken betekent een verandering van het schoolwezen, zijn organisatie,

zijn leerplannen, zijn leerstofomschrijvingen, die ver uitgaat boven de vernieuwingsdoelen die men zich thans, in de „pedagogische Centra” bijvoorbeeld, stelt. Ik twijfel er aan of men, in overdenking en bespiegeling zich een werkelijk beeld van zulk een school kan scheppen, gebruik makende van de beschikbare aanwezigheden van thans: leerkrachten, gebouwen, leermiddelen, schoolregelingen, geldmiddelen, klasse-grootten, beschikbare leertijd en leerstof.

Dat die „integratie” mogelijk is, heb ik ervaren. De kunstzinnige vorming was een wezenskenmerk van de Ardjoenaschool te Batavia (men leze er hoofdstuk VII van „Vrije expressie en esthetische vorming” Groningen, J.B. Wolters 1959, op na). Men heeft hier een goed voorbeeld. De Werkplaats van Kees Boeke is in Nederland een voorbeeld geweest. Een overzicht van de weerstanden tegen een zo ingrijpende verandering geeft hoofdstuk VII van „Kinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus” (Mededeling 67 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek, Groningen J.B. Wolters 1961).

Het voorstel van de commissie aan de minister lijkt mij niet aangepast aan de werkelijkheid van nu. „Integratie” betekent een ingrijpende verandering in de grondslagen van het onderwijs en de opvoeding en dat is de taak der pedagogische centra en het komt mij voor dat alle verandering door toedoen en met instemming van deze organen behoort te geschieden.

Deze instellingen zullen gaarne voorgelicht worden door een blijvende raad voor kunstzinnige vorming en in samenwerking met die raad kunstzinnige medewerkers in hun arbeid opnemen. Doch voor alles dient een goede samenwerking met deze leidinggevende instellingen verkregen te worden. Op zich zelf werkende commissies en subcommissies zouden het bereiken van het schone doel eer hinderen dan bevorderen.

En vóór men deze geweldige arbeid aanvat, zal men de schoolomstandigheden wat gunstiger moeten maken. Maar dat is een taak voor de regering en de volksvertegenwoordiging. En al heeft de ene minister inzicht en wil; de andere zal de beurs wijd open moeten zetten en zij, die de ouders in de kamers vertegenwoordigen zullen de koorden van de beurs wat soepeler moeten laten glijden, ten behoeve van een waarachtiger vorming der jeugd. De gemeenteraden volgen dan wel.

Doch er moet veel meer gebeuren. Schoolleiders en een goedgestemd stel onderwijzers kunnen bijna bereiken wat nu onmogelijk geacht wordt, *op voorwaarde dat zij zelf kunstzinnige en scheppende mensen zijn.* Geen pedagogisch centrum bereikt iets zonder dezulken, al wordt het met alle kracht bijgestaan door een werkzame raad voor kunstzinnige vorming.

Men zal onderwijzer en leraar moeten overhalen tot een andere instelling op hun taak. Die omstelling is de kern van het gehele vraagstuk – véél belangrijker dan de tastbare en geldelijke voorzieningen, die ik hierboven bepleitte.

Nu is traagheid een kenmerk van de beroepsopvoeder. Hij is gebonden aan de schoolse gang van zaken, waar hij zich heeft moeten inleven.

Is hij in aanleg vindingrijk, dan wordt deze kostelijke eigenschap door schoolomstandigheden ingedijkt in walletjes van onderwijsfatsoen, aanvaard gebruik, toelatingseisen op examens. Wat vrolijk bruisend een geest van blijheid zou kunnen wekken wordt in de droge sombere schoolruimte een plasje dood water van kleinigheden.

Er is maar één manier om de schoolman los te pikken uit zijn cementen gewoontecel: hem laten zien, dat zijn onderwijs groter en nuttiger gevolg heeft, als een kunstzinnige vorming de aanleg zijner leerlingen lossert, vrijer en blijer maakt. Ik schrijf dit niet maar zo neer, want ik wéét het, door veeljarige ervaring en door onderzoek (Schoolkinderen uit zwak-sociale gezinnen J. B. Wolters, Groningen, 2e druk 1957. Mededeling nr. 57 van het Nutsseminarium).

Kinderen in een schoolomgeving, waar schoonheid in klank en kleur, woord en gebaar het leven bepaalt zijn werkzamer en doen graag meer en goed. Zij leren dus beter, begrijpen beter, brengen het verder, kunnen zwaarder taken aan en aanvaarden eisen van strenge nauwkeurigheid, stiptheid en tucht met plezier.

Men krijgt meer van ze gedaan, ze spannen zich meer in, en in dat meer kunnen, dat meer doen, hun *kunst* ook, leeft de schoonheid van menselijke en kinderlijke arbeid.

Ik heb de stellige indruk, dat de nieuwe kweekschool de kunstzinnige vorming van de onderwijzer tot een veelbelovende werkelijkheid maakt. „Integratie” zal mogelijk zijn.

De afwijzing van één passage in het verslag kan niet nors genoeg zijn. De stijl van het geschrift is gezapig en onpersoonlijk, zoals het betaamt voor uitspraken van veelledige gezelschappen. Dat is geen bezwaar: er zijn veel goede dingen gezegd. De commissie springt echter uit de band in de beschouwingen over het schrijfonderwijs met een aanhangsel daarover van deskundige schoonschrijvers. Daar kan men zich echt boos over maken. In de eerste plaats hangt de kunstzinnige vorming helemaal niet *nauw* samen met het schrijfonderwijs. Schrift moet vlug en leesbaar gesteld kunnen worden. Men moet er niet meer schoonheidseisen aan

stellen, dan men stelt aan een goede lucifer of een schoenveter. Snelheid en duidelijkheid: meer niet.

Alle schoolkinderen welhaast, in de hogere klassen schrijven keurig: in de zestien jaren dat ik me weer in de Nederlandse schoolwereld beweeg, heb ik het schrift van duizenden schoolkinderen in honderden schoolklassen gezien. Het gezeur over lettervormen na de oorlog heeft niet geleid tot bruikbaar schrijven. De blokletterziekte is nog niet verdwenen. De tijd die men aan schrijvenleren besteedt is nauwelijks één derde van de tijd die men er vóór de eerste wereldoorlog aan besteedde. Schrijven is oefening in snelheid met handhaving van duidelijkheid. Het schrift van de kinderen is goed genoeg maar zij schrijven langzaam. Bij het voortgezet onderwijs wordt het – ik onderzocht de zaak enige jaren geleden – een hopeloze knoeiboel, omdat de snelheid niet is aangeleerd. Schrijven leren is echt een taak van de lagere school: het welslagen van de leerling bij het voortgezet onderwijs hangt er zeer *nauw* mee samen. Verder heeft het schrijven weinig meer te betekenen. Wie snel en goed heeft leren schrijven leert het nooit weer af. De beste lettervormen voor lopend snelschrift zijn die van de oude Welker of van Hogeboom en Moerman. Hier heeft het gezelschap de plank mis geslagen.

Tot slot nog een opmerking over de zwart-wit tekening van de verhouding kunst, beschaving en techniek. Deze onzin ontmoet men herhaaldelijk in hooggestemde artikelen over wenselijkheden van geesteswetenschappelijke aard.

Doch zijn kunst en beschaving te zien als een redmiddel tegenover invloeden, van ander kunnen, andere kunst? De reine natuurwetenschappen en de toepassingen in nuttige zaken tonen een indrukwekkende schoonheid van het menselijk kunnen, waarvoor men de ogen niet mag sluiten juist om die nieuwe en wezenlijke schoonheid.

Indien er aan één kant dus overdrijving is – en die zie ik in die verbeeldingloze schoolwereld – dan is die er aan de andere kant ook. Waarlijke kunstzinnige vorming zal aan beide zijden de ogen openen.

Want de schoonheid is in het geheel voor wie heeft leren zien. „Kijken is altijd het eerste fundament (in de opvoeding), dan pas begrijp je, je ziet in en dan denk je ook” zegt Oskar Kokoschka en ik heb ervaren dat dit juist is.

 PEDAGOGISCH NIEUWS

DE ONDERWIJSRAAD RAPPORTEERT UITVOERIGER!

In december 1960 wijdde ik een ietwat ironische beschouwing aan het toen verschenen – wettelijk voorgeschreven – verslag van de Onderwijsraad, waarin de werkzaamheden van dit college radicaal aan de waarneming des volks werden onttrokken. Er is nu opnieuw een verslag uitgekomen. Het betreft de werkzaamheden van de raad in de jaren 1959 en 1960. Ik haast mij te verklaren hoe dankbaar ik ben, dat daarin gebroken is met de methode om vrijwel uitsluitend cijferreeksen en reeksen van onderwerpen te vermelden, welke tijdens de verslagperiode in behandeling waren genomen. Er zijn thans voor elke afdeling van het college een paar onderwerpen vermeld, waar de aandacht van die afdeling bij het uitvoeren van haar adviserende taak meer centraal op gericht is geweest. Zo geeft het verslag een weerspiegeling van hetgeen de raad in de afgelopen periode in het bijzonder heeft beziggehouden.

Ik lees dat de afdeling v.h.m.o. overlegde over de grote scholen. Voorts dat zij is ingegaan op de vraag, of er in het lerarencorps plaats dient te worden ingeruimd voor de functie van hoofdleraar. Bovendien blijkt dat zij trachtte te komen tot een zekere differentiatie van onbevoegden, half-bevoegden en bevoegden, die als docent werkzaam zijn bij het v.h.m.o., en dat zij een poging ondernam om maatregelen voor te bereiden tot verhoging van de vakbekwaamheid, met name van de beide eerstgenoemde categorieën. De vijfdaagse werkweek voor de scholen voor v.h.m.o. was aan de orde alsmede de vraag, wie in de praktijk als bevoegd worden aangemerkt tot het geven van het vak cultuurgeschiedenis van het christendom aan de openbare scholen voor v.h.m.o., voor welk vak immers geen wettelijke bevoegdheidseisen bestaan.

De afdeling voor het lager onderwijs, het kweekschoolonderwijs en het kleuteronderwijs stelde zich op de hoogte van de stand van de vernieuwing bij het lager onderwijs. Zij hield zich bezig met het probleem der zwakbegaafden. Niet altijd duidelijk hiervan te scheiden liggen, naar het verslag vermeldt, de moeilijkheden op de scholen, welke mede worden bezocht door een betrekkelijk groot percentage leerlingen, afkomstig uit zgn. a-sociale milieus.

Aan verscheidene scholen van deze laatste categorie werd een enquête gehouden om te onderzoeken, met welk type leerlingen men op dit soort scholen van doen heeft. Deze enquête werd o.a. door een nota van het lid der afdeling, Drs. A. W. Haenen, voorbereid. Bij verschillende gelegenheden werd de afdeling opnieuw doordrongen van de noodzakelijkheid, dat de functie van schoolhoofd nader wordt gezien. In dit verband wordt vermeld, dat zij zich bij herhaling het beginsel van haar initiatiefadvies d.d. 20 juli 1956, over het zogenaamde „ambulantisisme”, in herinnering heeft gebracht.

Het is meer dan jammer dat deze gerechten uitsluitend aan de minister en de staatssecretarissen worden geserveerd. De lezer kan thans, zoals eertijds de hongerende gevangene in de Gevangendoor, de geuren van de voor anderen

toebereide maaltijd opsnuiwen. De adviezen zijn, zoals in het Ten geleide staat – voorzover zij niet aan de colleges van gedeputeerde staten worden verstrekt – uitsluitend voor de Regering bestemd. De resultaten van de zo juist genoemde enquête blijkbaar eveneens. Daarom zijn al deze zaken in dit verslag, met het oog op de publikatie ervan, achterwege gebleven. De Onderwijsraad heeft bij voorbaat aangenomen dat de bewindslieden het volk het medegenot ervan zouden wensen te ontzeggen.

Dit is de reden, waarom ik mijn boven geuit betoon van dankbaarheid moet aanvullen met de verklaring dat ik niet voldaan ben. Bepaald niet. Want terwijl ik mij van adviezen in individuele gevallen kan indenken dat zij beter niet worden gepubliceerd, kan ik moeilijk aanvaarden dat de beschouwingen en gegevens van dit hoge en bekwame college, voorzover zij op aangelegenheden van algemeen belang betrekking hebben, voor de belangstellenden verborgen worden gehouden. Dit zou passen in een systeem, waarbij de Regering zichzelf het monopolie der wijsheid op het stuk van het onderwijs toedenkt en voor de handhaving van dit uitsluitend recht wil waken. Maar zo is het in Nederland niet. Waar las ik: „Onderwijs is primair volkszaak”? In de Memorie van Antwoord bij de Wet tot regeling van het voortgezet onderwijs. Onder dit stuk staat de naam van onze Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. Als deel van dit volk, welks zaak hier bij uitstek aan de orde is, wil ik mee voorgelicht worden, mee denken en – waarom niet? – mee kritiseren als het moet. Wanneer ik dan bovendien in het Ten geleide lees over de teleurstelling van de raad omtrent niet gevolgde adviezen en de tekenen vind van twijfel of met zijn aanbevelingen ten departementen wel ernstig rekening wordt gehouden wordt het verlangen naar groter openheid nog gestimuleerd. In alle beleid gaat het om de spanning tussen uiteenlopende – soms conflicterende – belangen. Er zijn aan onderwijszaken politieke, financiële, juridische, economische en administratieve kanten. Maar er is ook die van de school met haar pedagogisch-didaktische opdracht en die van ons schoolstelsel in zijn samenhang. Het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen stelt ten aanzien van zijn ambtenaren geen eisen van deskundigheid op laatstgenoemde terreinen. Een vakopleiding is er voor hen niet. Onder deze omstandigheden vergroten de ontevredenheid en bezorgdheid van de Onderwijsraad veler onzekerheid of de directe onderwijsbelangen ten departementen wel voldoende vertegenwoordigd zijn, een ongewisheid – zo moet ik hieraan toevoegen –, die helaas niet wordt weggenomen door de jaarlijkse begrotingsbehandeling in de Tweede Kamer. Er wordt aan een gerechtvaardigde wens naar meer informatie van het geïnteresseerde publiek en bovendien aan billijke aanspraken van de volksvertegenwoordiging tekort gedaan wanneer de Regering in de thans betrachte geheimzinnigheid volhardt. Er gaat bovendien een kans voorbij om de meest-essentiële vragen van de onderwijsorganisatie op een gedegen en objectieve wijze aan de natie voor te leggen en haar daarmee bij de overdenking van de belangen van het schoolwezen te leiden. De discussie van onderwijsproblemen staat in ons land kwantitatief op een hoog peil, maar kwalitatief valt er niet veel te roemen. De Onderwijsraad kan ons in dezen voor-
gaan.

PH. J. I.

 BOEKBEoordelingen

WERNER HELWIG, *Die blaue Blume des Wandervogels*. Vom Aufstieg, Glanz und Sinn einer Jugendbewegung. 400 Seiten. Leinen 14.80 DM. Sigbert Mohn Verlag, Gütersloh.

In het bijzonder voor hen, die belangstelling hebben voor het wezen der jeugdbeweging, heeft Werner Helwig, Duits literator, een belangrijk boek geschreven over het ontstaan, de ontwikkeling en de ver reikende invloed van de „Wandervogel”.

De aanpak van zijn studie is origineel. Hij nodigt oud-Wandervögel, leiders, verdedigers, critici en afvalligen aan een tafelronde en ieder vertelt, op grond van zijn ervaringen, over de oorsprong van deze beweging, de betekenis, die deze heeft gehad in het leven der Duitse jongeren en voor het maatschappelijk leven en de ondergang in twee wereldoorlogen en nazidiktatuur.

Door deze aanpak, in plaats van een chronologisch overzicht te bieden over de periode sinds 1900 toen de „Wandervogel” is ontstaan, geeft deze studie meer dan historische feiten en data nl. men proeft als het ware de sfeer waarin de Duitse jongeren, vóór 1914 en in de periode tussen 1918 en 1933, volwassen werden. Het is belangrijk te weten dat het erfgoed van de „Wandervogel” omvangrijk is: jeugdlieiden, volksdansen, liefde tot de natuur, jeugdherbergen, reizen en trekken etc. Van meer betekenis is het evenwel dat dit boek de romantische invloed van de jeugdbeweging op het zieleleven van de puberterende jeugd en de aankomende volwassenen beschrijft. De lezer ondergaat mede de sfeer van de dagenlange trektochten naar verlaten en vervallen burchten door het ongerepte woud, de maaltijden klaar gemaakt op een houtvuur, het zingen der liederen uit het oude verleden begeleid door een gitaar, het slapen onder een zeil of in een grot.

Deze jongeren van vóór 1914 hebben de schoonheid van hun land ontdekt; de ongerepte natuur, de volkskultuur en het romantisch verleden waarvan de vele ruïnen en vervallen kastelen nog getuigen. In hen ontwaakt een diep gevoel van verbondenheid met het Duitse volk en land en het is dit gevoel, dat ruim 12000 Wandervögel beweegt om, direct bij het bekend worden van het uitbreken der eerste wereldoorlog, zich te melden als oorlogsvrijwilliger. Van hen zijn 7000 niet weergekeerd. Het moet minder trouw aan de keizer zijn geweest, die hen heeft bewogen vanaf de eerste dag daadwerkelijk aan de oorlog deel te nemen dan wel het geloof door dit offer invloed te kunnen uitoefenen op de maatschappelijke ontwikkeling als de vrede zou zijn weergekeerd.

Na de eerste wereldoorlog ontstaan uit de Wandervogel vele jeugdgroeperingen en bewegingen, de vormen van vrije tijdsbesteding nemen toe en worden aan inhoud rijker. Literatuur, kunst en muziek krijgen een grotere invloedssfeer daar de jeugdbeweging zich niet zo uitsluitend, als voor de eerste wereldoorlog, beperkt tot leerlingen van middelbare scholen.

Ondanks het zakelijk verslag van Werner Helwig is de ondergang van de „Wandervögel” en de uit deze beweging voortgekomen organisaties in Nazi-

duitsland aangrijpend. Vele naamlozen hebben getracht hun organisaties in stand te houden ondanks dat hun leiders door de Nazis waren vermoord en hebben hun weerstand tegen de Hitlerdiktatuur met de dood moeten bekopen.

Tenslotte nog dit. Misschien onbewust maakt Werner Helwig met zijn boek ons duidelijk, dat het Nazi-Duitsland niet enkel zijn ontstaan te danken heeft aan de verloren eerste wereldoorlog, de revolutie, de inflatie, de economische crisis en de dreigende economische ondergang van de duitse handeldrijvende middenstand en de miljoenen werklozen. De bloed en bodemcultus van de Nazis is geworteld in de duitse historie en de duitse ziel. In de getuigenissen van de deelnemers aan de door Werner Helwig georganiseerde tafelronde over wat de „Wandervögel” in hun leven heeft betekend, spreekt heimwee en verlangen, romantiek en avontuur en een immense verbondenheid met land en volk, die mystiek van aard is.

J. H. N. GRANDIA

GEORGES MAY, *Rousseau par lui-même*, Paris 1961. 192 blz. f 4,15.

In de serie „Ecrivains de toujours”, aux Editions du Seuil verscheen als no. 53 bovengenoemd werk. Het is uiterlijk een bijzonder aantrekkelijk boek, uitstekend en overvloedig geïllustreerd met een aantal bekende, maar ook tal van onbekende, gravures, portretten, kaartjes en facsimile's.

Niet alleen uiterlijk aantrekkelijk: tussen de landelijke rust van de eerste gravure: Rousseau à l'Ermitage en de zielerust, het weergevonden geluk van Houdon's dodenmasker aan het eind ligt heel dit stormachtige leven, zoals Rousseau „lui-même” het geschilderd heeft.

Het „lui-même” wijst er op, dat de lezer veel citaten verwachten kan uit Rousseau's autobiografische geschriften, de Confessions, uit Rousseau juge de Jean-Jacques, uit de *Rêveries du promeneur solitaire*. Dit is dan ook het geval.

May kiest goed, met een scherp gevoel voor het illustratieve moment. Dat is een verdienste op zich zelf, maar hij slaagt er bovendien in, de citaten te voorzien van treffend commentaar.

Aanvankelijk vreest men dat de stem van May sterker gaat klinken dan die van Rousseau, maar gaandeweg wordt Rousseau's stem duidelijker. May interpreteert vanuit een kritische liefde en daardoor juist schenkt dit boek bevrediging. Hij verzwijgt Rousseau's zwakheden niet, maar verklaart vanuit eigen inzicht. Vandaar dat momenten naar voren komen die men zelden aantreft; bv.: De beslissende momenten in Rousseau's leven. Rousseau heeft ze zelf bespeurd, maar „on s'étonne d'observer alors qu'ils ne coïncident que rarement avec ceux que Rousseau releva lui-même dans ses écrits autobiographiques” (p. 6). Beslissend is voor May geweest het Eerste Discours, dat over de wetenschappen en de kunsten. Men zie p. 21/23 en 53/54: „C'est sous le chêne de Vincennes qu'il a scellé tout son destin”.

Hoofdstuk voor hoofdstuk is boeiend, dat over de innerlijke oorzaken van de tragedie, dat over de verleiding tot systematiseren en het geleden echec, enz. May verschaft aan het slot tal van zakelijke gegevens: een gedetailleerde en naar wij menen, nauwkeurige chronologie, een opgave van gebruikte literatuur en een overzicht van in de handel zijnde werken van Rousseau, met uitgever en prijs.

Een boek dat van harte kan worden aanbevolen.

VAN DER V.



Paedagogische Studiën tracht zo goed mogelijk, door het bespreken van de paedagogische en psychologische literatuur, voorlichting te geven. Bovendien verstrekt ons blad informatieve gegevens over wetenschappelijke literatuur met betrekking tot onderwijs en opvoeding. Hierbij weder een bibliografisch overzicht aan de hand van de hierbij gaande rubricering.

Indeling voor bibliografische notities van Paedagogische Studiën.

1. Filosofie en Theologie (met betrekking tot opvoeding en pedagogiek).
2. Biologie, erfelijkheidsleer, constitutie-leer, psychosomatiek, en dergelijke.
3. Geslachten en geslachtsverschillen.
4. Algemene Psychologie en Psychopathologie.
5. Heilpedagogiek, gehandicapte kind, enz.
6. Sociologie, politica, enz.
7. Maatschappelijke omstandigheden, jeugdzorg, maatsch. werk, verwaarlozing, criminaliteit.
8. Gezin.
9. Theoretische Pedagogiek.
10. Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Vergelijkende opvoedkunde. Schoolwetgeving. Universiteit.
11. Opleiding van onderwijzers, leraren, gestichtsoptevoeders, etc.
12. Ontwikkelingspsychologie.
13. Pedagogische Psychologie.
14. Tests.
15. Algemene en bijzondere didaktiek.
16. Methoden: statistiek, psychodiagnostische methoden, enz.
17. Verslagen, Jaarboeken, Encyclopediën.

Achter de titel is vermeld de naam van de instelling waar de boeken aanwezig zijn. Daarbij zijn de volgende afkortingen toegepast:

[P.I.-U.] = Pedagogisch Instituut, Trans 14, te Utrecht.

[K.B.] = Koninklijke Bibliotheek te 's-Gravenhage.

[U.B.-A.] = Universiteitsbibliotheek, Singel 421, Amsterdam.

1. FILOSOFIE EN THEOLOGIE

(MET BETREKKING TOT OPVOEDING EN PEDAGOGIEK)

- ASHEM, I. *Glaube und Erziehung bei Luther*. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik. Heidelberg 1961, 331 blz. [K.B.]
- BOLLNOW, O.F. *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1959. 160 blz. [K.B.]
- LUIJPEN, W. *Existentiële fenomenologie*. Met een voorw. van A. Dondeyne Utrecht 1959. 333 blz. [K.B.]
- MARITAIN, J. *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris 1959, 251 blz. [K.B.]
- Philosophies. Modern- and education*. Prepared by J.S. Brubacher a.o. Chicago 1955, 374 blz. [K.B.]
- Rethinking science education*. Prepared by J.D. Barnard a.o. Chicago 1960, 344 blz. [K.B.]
- ROTH, A. *Edmund Husserls ethische Untersuchungen dargestellt an hand seiner Vorlesungsmanuskripte*. Den Haag 1960, 171 blz. [K.B.]
- SCHMIDT, H. *Philosophisches Wörterbuch*. 15. Aufl. durchgesehen, erg. und hrsg. von Georgi Schischkoff. Stuttgart 1960, 682 blz. [K.B.]
- WILDIERS, N.M. *Het wereldbeeld van Pierre Teilhard de Chardin*, 2e herz. druk. Antwerpen 1960, 118 blz. [K.B.]

2. BIOLOGIE, ERFELIJKHEIDSLEER, CONSTITUTIE-LEER,
PSYCHOSOMATIEK EN DERGELIJKE

- Onderzoek naar de lichamelijke conditie van leerlingen van de primaire opleiding aan nijverheidsscholen voor meisjes 1955/1956*. 's-Gravenhage 1959. 3 delen. I. Rapport. II. Tabellen. III. Grafieken. [K.B.]

3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVerschillen

4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

- BARBU, Z. *Problems of historical psychology*. London 1960, 222 blz. [K.B.]
- Eeuw. Een halve - arbeid op psychiatrisch-neurologisch terrein, 1910-1960*. Gedenkboek uitg. ter herdenking van het 50-jarig bestaan van de Valeriuskliniek te Amsterdam uitgaande van de ver. tot Chr. verzorging van geestes- en zenuwzieken in Nederland. Wageningen 1960, 238 blz. Met afln. en port. [K.B.]
- HOFSTÄTTER, P.R. *Psychologie*. Frankfurt a.M. 1960, 367 blz. Met afln. [K.B.]
- KATZ, DAVID und ROSA. *Handbuch der Psychologie*. Unter Mitw. von Albert Ackermann u.a. 2. erw. Auflage mit Abbildungen. Basel 1959, 666 blz. [K.B.]
- KREMERS, J. *Scientific psychology and naive psychology*. An experimental investigation into the influence of the study of psychology on the practical knowledge of man. Nijmegen 1960, 144 blz. [K.B.]

- Monografieën. Psychologische* - Onder redactie van H. C. J. Duijker e.a. Zeist 1960 [K.B.]
- MUELLER, F. L. *Histoire de la psychologie de l'antiquité à nos jours*. Paris 1960. 444 blz. [K.B.]
- MULDER, M. *De perceptie van de ander*. Een groepspsychologisch perspectief. Assen 1960. 45 blz. [K.B.]
- PALMADE, G. *Karakterologie*. Utrecht 1960, 128 blz. [K.B.]
- SURY, K. VON. *Wörterbuch der Psychologie und ihrer Grenzgebiete*. Unter mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter. 2. neu bearb. und erw. Auflage. Basel 1958, 468 blz. [K.B.]
- Toekomst. De - der psychologie. Verlangens en verwachtingen*. Een bundel opstellen uitg. ter gelegenheid van het eerste lustrum van de Psychologische Faculteit der Leidse studenten. Leiden 1960, XII, 93 blz. [K.B.]

5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

- Aspekten, Enige - van het onderwijs voor zwakzinnigen in Noord-Brabant. Onderzoek uitgevoerd door het Provinciaal Opbouworgaan Noord-Brabant*. Tilburg 1958, 58 blz. Met krtn. [K.B.]
- BERNART, E. *Schulreife und Heilpädagogische Früherfassung*. München 1961, 162 blz. Met afbln. [K.B.]
- EISENSON, JON. *Stuttering*. A symposium. With an introduction by Wendell Johnson. New York 1958. 402 blz. [K.B.]
- KIRCHHOFF, H. und B. PIETROWICZ. *Kontaktgestörte Kinder*. Eine Diskussion der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband deutscher Psychologen. Basel 1961, 184 blz. Met afbln. [K.B.]
- KLEIN, J. W. *Het wil op school niet vlotten*. Nijkerk 1960, 40 blz. [K.B.]
- LEERTOUWER, C. *Ons kind in zijn schoolklas*. Nijkerk 1960, 40 blz. [K.B.]
- LEWIS, R. S., A. A. STRAUSS and L. E. LEHTINEN, *The other child. The brain-injured child*. A book for parents and laymen. New York 1960. XII, 148 blz. [K.B.]
- LIEFLAND JR., W. A. VAN. *Het buitengewoon onderwijs in de zorg voor gehandicapten*. 3e geheel omgew. en uitgebr. druk. Groningen 1959, 200 blz. Met afbln. en port. [K.B.]
- LIEFLAND JR., W. A. VAN. *Geestelijk onder de maat?* Nijkerk 1960, 40 blz. [K.B.]
- MOREL, M. I. *De spelbehandeling van het moeilijke kind*. Uiteenzettingen ten behoeve van ouders en andere opvoeders over de praktijk van de spelbehandeling. Haarlem 1960, 175 blz. met afbln. [K.B.]
- Organization of special education for mentally deficient children. A study in comparative education*. Paris 1960, 272 blz. [K.B.]
- PERRY, N. *Teaching the mentally retarded child*. New York 1960, XVI, 282 blz. met afbln. [K.B.]

Relatie, De – van het gewoon lager onderwijs met het buitengewoon lager onderwijs ten behoeve van zwakzinnigen in Valkenswaard en omgeving. Tilburg 1961, 20 blz. [K.B.]

SCHULTE NORDHOLT-TREEP, R. *Het eenzame kind*. Nijkerk 1959, 40 blz. [K.B.]

VEENEKLAAS, G. M. H., H. P. H. MILIKOWSKI en J. A. M. SCHOUTEN. *Driehoeksbesprekingen in de Leidse Kinderkliniek*. Integratie van sociologische en psychiatrische aspecten in de kindergeneeskunde. Zeist 1960, 154 blz. [K.B.]

6. SOCIOLOGIE, POLITICA, enz.

Education in rural communities. Prepared by R. M. Strang a.o. Chicago 1952, 359 blz. [K.B.]

Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag. Hrsg. von H. Beeker u.a. Frankfurt am Main 1960, 416 blz. met afbln. en port. [K.B.]

FOERSTER, F. W. *Politische Erziehung*. Mit einem Nachw. von Franz Pöggeler. Basel 1959, 184 blz. [K.B.]

HANDLIN, O. *John Dewey's challenge to education*. Historical perspectives on the cultural context. Foreword by A. G. Wirth. New York 1959, 59 blz. [K.B.]

HESSEN, J. S. VAN, R. C. KWANT en E. PELOSI. *Maatschappij en school*. 's-Hertogenbosch 1959, 60 blz. [K.B.]

KÖNIG, H. *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts*. Berlin 1960, xvi, 508 blz. [K.B.]

MAISONNEUVE, J. *Sociale psychologie*. Utrecht 1961, 134 blz. [K.B.]

MALEVILLE, G. *Une politique sociale de la jeunesse*. Santé, enseignement, profession, logement, loisirs. Préf. de Jules S. Moch. Paris 1960, 168 blz. [K.B.]

Manpower and education. Washington 1956, 128 blz. [K.B.]

Mass media and education. Prepared by E. Dale a.o. Chicago 1954, 290 blz. [K.B.]

MATTHIJSEN, M. A. J. M. en G. J. M. SONNEMANS. *Schoolkeuze en schoolsucces bij V.H.M.O. en U.L.O. in Noord-Brabant*. Een sociologische studie vervaardigd voor Provinciale Staten van Noord-Brabant. Tilburg 1959, 114 blz. [K.B.]

MYERS, E. D. *Education in the perspective of history*. With a concluding chapter by A. J. Toynbee. Forew. by A. C. Eurich. New York 1960, 388 blz. [K.B.]

NIEKERK, F. C. VAN. *Aanleidende faktore in die totstandkoming van die veelrassige onderwyspatroon in Suid-Afrika*. Pretoria 1959, 110 blz. [K.B.]

PEET, M. *Opvoeding bij primitieve volken*. Nader onderzocht bij enige Papoea-stammen op Nieuw-Guinea. Tilburg 1960, 92 blz. [K.B.]

ROSS, A. M. *The education of childhood*. The primary school of to-day; its growth and work. London 1960, 159 blz. [K.B.]

SCHULTZE, H. *Das Deutsche Jugendtheater*. Seine Entwicklung vom deutschsprachigen Schultheater des 16. Jahrhunderts bis zu den deutschen Jugendspielbestrebungen der jüngsten Gegenwart, dargestellt, gesichtet und gewertet an den brauchstumsgebundenen Spielen der Jugend, 2e Aufl. Emsdetten Westf. 1960, 220 blz. [K.B.]

Staat und Wissenschaft im Dienste der Erziehung. Reden zur Einweihung des Neubaus des Pädagogischen Instituts der Universität Hamburg am 2. Mai 1960. Hamburg 1960. 76 blz. Met afbln. [K.B.]

VOGEL, M. R. *Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionengeschichte. Stuttgart 1959, 147 blz.* [K.B.]

Zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1959. [K.B.]

7. MAATSCHAPPELIJKE OMSTANDIGHEDEN, JEUGDZORG MAATSCHAPPELIJK WERK, VERWAARLOZING, CRIMINALITEIT

BOUVY-REYS, A. M. en B. W. VAN DER WIEL. *Schoolhygiëne*, 5e herz. druk. Purmerend 1951, 156 blz. [K.B.]

FOKKENS, O. *De ontwikkeling van rookgewoonten bij de jeugd. Een sociaal-geneeskundig onderzoek. Utrecht 1960, VIII, 375 blz.* [K.B.]

Jugendbewegung, Die deutsche. Antiquariatskatalog von M. Edelmann. Nürnberg 1960, 183 blz. [K.B.]

KEILHACKER, M. *Kino und Jugend. 15-18-jährige in ihrem Verhältnis zu Kino und Film. München 1960, 173 blz.* [K.B.]

KRABBÉ, M. *Verborgen mogelijkheden. Uitbeeldingsmogelijkheden voor jonge handen. Leiden 1961, 240 blz. met afbln.* [K.B.]

OPITZ, E. *Verwahrlosung im Kindesalter. Göttingen 1959, 190 blz. Met afbln.* [K.B.]

SASSEN, H. W. VON. *Vorming van de werkende jeugd in Engeland. Het dag-vervolgonderwijs. Groningen 1960, 127 blz.* [K.B.]

SNIJDERS, J. TH. *Jeugd, school en beroep. Een wegwijzer in de moeilijke materie van een juiste school- en beroepskeuze. Haarlem 1960, 199 blz.* [K.B.]

ZIERIS, F. *Die Bedeutung des Fernsehens für Kinder und Jugendliche. München 1960, VIII, 147 blz.* [K.B.]

8. GEZIN

MAAS, H. S. and R. E. ENGLER JR. *Children in need of parents. In collab. with Z. J. Felten a.o. New York 1959, XVIII, 462 blz.* [K.B.]

9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

ALT, R. *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys. Berlin 1954, 159 blz. Met afbln, facs. en port.* [K.B.]

BLADERGROEN, W. *Wie is „stout“? Nijkerk 1960, 39 blz.* [K.B.]

CLEMENS ALEXANDRINUS. *Le pédagogue. Texte grec. Introd. et notes par Henri Irénée Marrou. Trad. de Marguerite Harl. Paris 1960.* [K.B.]

DEWEY, J. *Moral principles in education. New York 1959, XII, 61 blz.* [K.B.]

DIEM, H. und M. J. LANGEVELD. *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes. Mit einem Diskussionsbericht von Ingeborg Röbbelen. Heidelberg 1960, 40 blz.* [K.B.]

- Education. General* —. Prepared by T.R. McConnell a.o. Chicago 1952, 377 blz. [K.B.]
- GIDEONSE, H.D. *The literature of freedom and liberal education*. Washington 1961, 41 blz. [K.B.]
- HERBART, J.F. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Mit Vorwort von Hermann Nohl. Weinheim 1959. 183 blz. [K.B.]
- HERMANN, E. *Die Grundformen des pädagogischen Verstehens*. München 1959, 247 blz. [K.B.]
- HUBER, G. *Menschenbild und Erziehung bei Martin Buber*. Zürich 1960, 32 blz. :[K.B.]
- LUBBERS, R. *Het beeld als communicatiemiddel in de pedotherapie*. Groningen 1960, 59 blz. Met afbln. [K.B.]
- MIRANDA, F.DE. *Karakteropvoeding en pedagogische ontmoeting*. Modern pedagogisch denken (Spranger-Langeveld-Beets) en de anthropologie van Martin Buber. Groningen 1959, 32 blz. [K.B.]
- MURPHY, J. *The religious problem in English education*. The crucial experiment. Liverpool 1959, VIII, 287 blz. [K.B.]
- PETERS, R.S. *Authority, responsibility and education*. London 1960, 137 blz. [K.B.]
- PLESSIS, P.J.J.DU. *Pedagogiek as wetenskap en sy sosiaal-pedagogiese taak teenoor onderwysvernuwing*. Pretoria 1957, XVI; 312 blz. met afbln. [K.B.]
- ROWE, A.W. *The education of the average child*. London 1959, 255 blz. met afbln. [K.B.]
- SCHEIBE, W. *Die Pädagogik im XX. Jahrhundert*. Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundfragen, geistigen Gehalte und Einrichtungen. Mit Beiträgen von E. Blochmann u.a. Stuttgart 1960, 417 blz. [K.B.]
- SCHILLING, H. *Bildung als Gottesbildlichkeit*. Exegetische und Motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff. Rottenburg/Neckar 1957, VI, 207 blz. [K.B.]
- Services. Personnel — in education*. Prepared by Melvne Draheim Hardee a.o. Chicago 1959, 303 blz. [K.B.]
- SPRANGER, E. *Pestalozzi's Denkformen*. Heidelberg 1959, 152 blz. [K.B.]
- STEINZ, P.W.J. *Met open ogen dromen over opvoeding*. Rotterdam 1960, 47 blz. [K.B.]
- WILHELM, TH. *Die Pädagogik Kerschensteiners*. Vermächtnis und Verhängnis. Stuttgart 1957, 295 blz. [K.B.]
- ZULLIGER, H. *Gespräche über Erziehung*. Bern 1960, 254 blz. [K.B.]

10. GESCHIEDENIS VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS. VERGELIJKENDE
OPVOEDKUNDE, SCHOOLWETGEVING. UNIVERSITEIT

- Adapting the secondary-school program to the needs of youth*. Prepared by W.G. Brink a.o. Chicago 1953, 316 blz. [K.B.]
- Adult Reading*. Prepared by D.H. Clift a.o. Chicago 1956, 279 blz. [K.B.]

- ANGER, H. *Probleme der deutschen Universität*. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten. Unter zeitweiliger Mitarb. von A.S.Davis u.a. Mit einem Geleitwort von G.Tellenbach und einem Nachw. von E.Baumgarten. Tübingen 1960, xvi, 675 blz. [K.B.]
- BOUMA, H. *Een vergeten hoofdstuk*. Een bladzijde uit de worsteling van de sedert 1834 wedergekeerde kerken voor gereformeerd schoolonderwijs. Enschede 1959, 159 blz. [K.B.]
- Carnegie series in American education*. New York 1959. [K.B.]
- CARR-SAUNDERS, A.M. *English universities today*. London 1960, 16 blz. [K.B.]
- Citizen co-operation for better public schools*. Prepared by E.L.Morphet a.o. Chicago 1954, 304 blz. [K.B.]
- CLARK, B.R. *The open door college*. A case study. New York 1960, 207 blz. [K.B.]
- Community education*. Principles and practices from world-wide experience. Prepared by C.O.Arndt a.o. Chicago 1959, 417 blz. [K.B.]
- Community school*. The -. Prepared by M.F.Say a.o. Chicago 1953, 292 blz. [K.B.]
- CONANT, J.B. *The American high school today*. A first report to interested citizens. New York 1959, xvi, 141 blz. [K.B.]
- CUTHRIE, E.R. *The state university*. Its function and its future. Washington 1959. VIII, 66 blz. [K.B.]
- Education, in Britain*. Revised London 1960, 64 blz. [K.B.]
- Education*. Technical and vocational - in the U.S.A. A bibliographical survey prepared by the United States Office of Education. Paris 1959. 24 blz. [K.B.]
- Education for the age of science*. Statement by the President's science advisory committee. Washington 1959, 37 blz. [K.B.]
- Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen*. Tübingen 1960. [K.B.]
- 15 to 18. A report of the Central Advisory Council for Education. London 1960. [K.B.]
- FORTGENS, H.W. *De Latijnse school te Kampen*. Deventer 1956, 41 blz. Met afbln. [K.B.]
- FORTGENS, H.W en P.J.W.BELTJES. *De Latijnsche school te Culemborg*. Arnhem 1953, 58 blz. Met afbln. en facs. [K.B.]
- FRANKEL, CH. *Issues in University Education*. Essays by ten American scholars. New York 1959, xvi, 175 blz. [K.B.]
- GEIGER, G.R. *John Dewey in perspective*. New York 1958, 248 blz. [K.B.]
- HARRIS, S.E. *Higher education in the United States*. The economic problems. With the assistance of R.N.Cooper. Cambridge, Mass. 1960, 252 blz. [K.B.]
- HEY, W.DE en J.PULLES. *Het ULO in vernieuwing*. Roermond 1960, 196 blz. [K.B.]

- HOEVEN, M.B. VAN DER. *De schoolstrijd in Frankrijk, in het bijzonder tijdens de derde Republiek*. Amsterdam 1960, 136 blz. [K.B.]
- Jenaplanschule. Ort der Begegnung mit der Welt. Heinrich Bolle zum 60. Geburtstag, 2. Mai 1960. Utrecht 1960. [K.B.]
- Junior college. The public -. Prepared by B. Lamar Johnson a.o. Chicago 1956. 347 blz. [K.B.]
- KUMETAT, H. *Eine Schule auf dem Wege*. Utrecht 1960. 28 blz. met afbln. [K.B.]
- Landbouwonderwijs. Het - in Nederland. Het onderwijs in de land-, tuin- en bosbouw. 's-Gravenhage 1960, 72 blz. Met afbln. en krtn. [K.B.]
- MEZIRROW, J.D. and DOROTHEA BERRY. *The literature of liberal adult education, 1945-1957*, New York 1960, x, 308 blz. [K.B.]
- MÜLLER-PETERSEN, E. *Der Jenaplan in der Welt*. Historische Entwicklung und heutiger Stand. - Hans Mieskes. Streiflichter aus meinen Erfahrungen und Erkenntnissen im Jena-Plan. - Wilhelm Krick. Patenschaften im Jena-Plan. Utrecht 1960. 29 blz. [K.B.]
- Needs. The - of Asia in primary education. A plan for the provision of compulsory-primary education in the region. Paris 1961, II, 60 blz. [K.B.]
- NEL, B.F. en M.C.H. SONNEKUS. *Beroepsleiding in die Middelbare Skool in Zuid-Afrika*. Kaapstad 1959, 147 blz. [K.B.]
- Nota van de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen inzake de uitbreiding van het wetenschappelijk onderwijs, ingediend bij de Tweede Kamer der Staten-Generaal op 25 jan. 1961. 's-Gravenhage 1961, 68 blz. [K.B.]
- Nota inzake het Ontwerp van Wet tot regeling van het Voortgezet Onderwijs. 's-Gravenhage 1959, 14 blz. [K.B.]
- Ontwerp. Het - van wet tot regeling van het voortgezet onderwijs. Rapport van de Commissie C.J.A. Jansen, bevattende een antwoord op enige belangrijke vragen. 's-Gravenhage 1960, 51 blz. [K.B.]
- Ontwerp van wet tot regeling van het wetenschappelijk onderwijs. 's-Gravenhage 1960, 130 blz. [K.B.]
- PELOSI, E. *Vrij onderwijs*. Maatschappelijke organen voor het onderwijs, met name voor het vrije onderwijs. Tilburg 1960, 288 blz. [K.B.]
- PENROSE, W.O. *Structure of higher education*. The Hague 1960, 208 blz. [K.B.]
- PIERSON, F.C. *The education of American businessmen*. A study of university-college programs in business administration. New York 1959 740 blz. [K.B.]
- Preparation of general secondary school curricula. A study in comparative education. Paris 1960, 397 blz. [K.B.]
- RAYBOULD, S.G. *Trends in English adult education*. London 1959, XIV, 258 blz. [K.B.]
- RITTELMAYER, F. *Meine Lebensbegegnung mit Rudolf Steiner*. Stuttgart 1953, 147 blz. [K.B.]
- ROGERS, F.M. *Higher education in the United States*. A summary view. Cambridge Mass. 1960 VI, 72 blz. met afbln. [K.B.]

- SCHNEIDER, F. *Europäische Erziehung*. Die Europa-Idee und die theoretische und praktische Pädagogik. Basel 1959, 257 blz. [K.B.]
- School-community improvement*. A report of the Greenbrier County program. By L. Graig Wilson, J. F. Montgomery, R. D. Purdy a.o. Yonkers-on-Hudson N.Y. 1959, 350 blz. [K.B.]
- SILBER, K. *Pestalozzi*. The man and his work. London 1960, xiv, 335 blz. Met afbln. en port. [K.B.]
- Spreiding*. De - van het hoger onderwijs tot 1970. Advies van de Commissie spreiding hoger onderwijs en van de Commissie spreiding technisch hoger onderwijs. 's-Gravenhage 1959, 101 blz. [K.B.]
- Studies*. Social - in the elementary school. Prepared by R. C. Preston a.o. Chicago 1957, 320 blz. [K.B.]
- Study*. Graduate - in education. Prepared by R. W. Tyler a.o. Chicago 1951, 369 blz. [K.B.]
- VELEMA, E. *De comprehensive school in Zweden en Noorwegen*. Groningen 1959. 109 blz. met afbln. [K.B.]
- Vraagstukken rond het V.H.M.O.* Studieconferenties 1956. 's-Hertogenbosch 1958, Dl. II J. M. Perquin, Aanleg, milieu en schoolprestatie. - H. J. Carpay, Selectie en aansluiting, 48 blz. [K.B.]
- WATERINK, J. *En toch: „De Christelijke school”*, Kampen 1961, 74 blz. [K.B.]
- WEATHERFORD JR., W. D. *The goals of higher education*. Cambridge Mass. 1960, 122 blz. [K.B.]
- WENKE, H. *Das Vermächtnis einer Universität an unsere Zeit*. Gedenkrede zum 150. Jahrestag der Gründung der Friedrich-Wilhelm-Universität in Berlin am 14. Dez. 1960. Hamburg 1961, 38 blz. [K.B.]
- WOLFRUM, E. *Sprache, Sache, Kind*. Zum Sprachbildungsgehalt eines Unterrichtstages in der Jenaplanschule Heinrich Bolles in Obernjesa bei Göttingen. Utrecht 1960, 32 blz. [K.B.]

11. OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS, LERAREN, GESTICHTSOPVOEDERS, ETC.

- Didaktik in der Lehrerbildung*. Bericht über den 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 7. bis 10. Okt. 1959 in Tübingen. Hrsg. vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages. Weinheim 1960, 162 blz. [K.B.]
- Education*. Primary -. Suggestions for the consideration of teachers and others concerned with the work of primary schools. London 1959, xiv, 334 blz. [K.B.]
- In-service education* for teachers, supervisors, and administrators, Prepared by S. M. Corey a.o. Chicago 1957, 376 blz. [K.B.]
- OESER, O. A. *Teacher, pupil and task*. Elements of social psychology applied to education. A practical manual for teachers. London 1960, 196 blz. [K.B.]
- REBLE, A. *Lehrerbildung in Deutschland*. Ratingen 1958, 332 blz. [K.B.]

Research. Educational - A review for teachers and all concerned with progress in education. Ed.: W.D. Wall. London Nov. 1960. [K.B.]

STELLWAG, H. W. F. en P. C. VAN DE GRIEND. *De leraarsopleiding: knelpunt of raakvlak tussen Universiteit en V.H.M.O.* Een vergelijkende studie over de situatie in Nederland en elders. Groningen 1960, 164 blz. [K.B.]

Statistiek van de leraren aan kweekscholen 1959. Zeist 1960. 17 blz. [K.B.]

12. ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

HORDIJK, W. *Groei en ontwikkeling in de puberteit en de adolescentie*. 1961, 263 blz. Proefschrift Utrecht. [K.B.]

13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

BEETS, N. *Volwassen worden*. Een probleem-analyse en een perspectief. Utrecht 1960, 263 blz. [K.B.]

BÖHME, G. *Psychologie der Erwachsenenbildung*. München 1960, 109 blz. [K.B.]

BÜHLER-MALACHOWSKI, CHARLOTTE. *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, 2e völlig veränd. Aufl. Unter Mitarbeit von Herman Harvey u.a. Göttingen 1959, 182 blz. [K.B.]

Coëducatie en coïnstructie. Door L. de Klerk, K. J. M. van de Loo, W. de Hey e.a. 's-Hertogenbosch 1960, 71 blz. [K.B.]

DERBOLAV, J. und H. ROTH. *Psychologie und Pädagogik*. Neue Forschungen und Ergebnisse. Mit Beiträge von W. Hochheimer u.a. Heidelberg 1959, 238 blz. [K.B.]

Dynamics. The - of instructional groups. Sociopsychological aspects of teaching and learning. Prepared by G. E. Jensen a.o. Chicago 1960, 286 blz. [K.B.]

Education. The - of exceptional children. Prepared by S. A. Kirk a.o. Chicago 1950 (1957), 350 blz. [K.B.]

Education for the gifted. Prepared by R. J. Havighurst a.o. Chicago 1958, 420 blz. [K.B.]

FOURNIER, E. P. *Een bijdrage tot de psychologische benadering van het zitten-blijversprobleem op de lagere school*. Groningen 1960, 263 blz. [K.B.]

Health. Mental - in modern education. Prepared by P. A. Witty a.o. Chicago 1955, 397 blz. [K.B.]

HILLEBRAND, M. J. *Kind und Sprache*. München 1955. [K.B.]

Hygiëne. Geestelijke - in de kleuterschool. Rapport van een studiegroep van Unesco en Wereldgezondheidsorganisatie. IJmuiden 1960, 44 blz. met afbln. [K.B.]

Integration. The - of educational experiences. Prepared by P. L. Dressel a.o. Chicago 1958, 278 blz. [K.B.]

JAGER, W. DE en W. M. NIJKAMP. *De poppenkast in de kleuterschool*. Met foto's en tekeningen. IJmuiden 1960, 60 blz. [K.B.]

- KLIPHUIS-VAN DER VELDE, P. R. B. *Creatief spel met kleuters*. IJmuiden 1959, 84 blz. met afbln. [K.B.]
- KOSKENNIEMI, M. *The school population and punishments*. Helsinki 1960. 40 blz. [K.B.]
- MAISTRIAUX, R. *L'intelligence et le caractère*. Paris 1959. 356 blz. [K.B.]
- MENDOUSSE, P. *L'âme de l'adolescente*, 7e éd. Paris 1955, 277 blz. [K.B.]
- PARREREN, C. F. VAN. *Psychologie van het leren*. Verloop en resultaten van leerprocessen. Zeist 1960. 251 blz. met afbln. [K.B.]
- PROBST, E. *Beobachtungsklassen*. Ergebnisse der Erfahrungen von drei Jahrzehnten. Basel 1960, 70 blz. [K.B.]
- RITTER, G. R. *Jugend und Eros*. Die Führung junger Menschen zu Reife und Liebesfähigkeit. Stuttgart 1960, 351 blz. [K.B.]
- ROUSSELET, J. *L'adolescent en apprentissage*. Paris 1961, 147 blz. [K.B.]
- THOMSON, R. *The psychology of thinking*. Harmondsworth 1959, 215 blz. [K.B.]
- VUYK, RITA. *De persoonlijkheidsontwikkeling in gezinnen met twee zoons*. Amsterdam 1960, 17 blz. [K.B.]

14. TESTS

15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDACTIEK

- ABRAHAM, K. *Wirtschaftspädagogik*. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung. Heidelberg 1960, 216 blz. [K.B.]
- BIGLMAIER, F. *Lesestörungen*. Diagnose und Behandlung. München 1960, 207 blz. met afbln. [K.B.]
- BLOCK, A. DE. *Algemene didactiek der theoretische intelligentie*. Antwerpen 1960, 245 blz. [K.B.]
- CASSIRER, H. R. *Television teaching today*. Paris 1960, 267 blz. Met afbln. [K.B.]
- Concepts*. Basic – in music education. Prepared by T. H. Madison a.o. Chicago 1958, 362 blz. [K.B.]
- DIJKSTRA, D. *Het onderwijs in de natuurlijke historie op de lagere school*, 4e druk. Groningen 1955, 106 blz. met afbln. [K.B.]
- Echecs*. Les – aux examens. Bruxelles 1960, 8e, 38 blz. Université libre de Bruxelles. Institut de Sociologie Solvay. [K.B.]
- EHRENFEST, A. T. *Wiskunde*. Didactische opstellen. Zutphen 1961, 164 blz. [K.B.]
- ELSHOUT, B. *De filmstrook*. Schets van een theoretische basis voor een nieuw leermiddel. Breda 1961, 56 blz. met afbln. [K.B.]
- FOKKEMA, D. *Bijzondere didactiek*. In samenwerking met C. A. van Aart e.a., Groningen 1957. [K.B.]
- HEATON, P. R. *The geography room in a secondary school*. Sheffield 1954, 20 blz. Met afbln. [K.B.]

- HÜRLIMANN-KIEPENHEUER, B. *Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten*. Zürich 1959, 247 blz. Met afb., facs. en portn. [K.B.]
- KUIPER, W. *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits*. Beschouwingen over de ontwikkeling van het Hoogduits als leervak op de Nederlandse scholen voor V.H.M.O. Groningen 1960, 286 blz. [K.B.]
- Learning and instruction*. Prepared by G.L. Anderson a.o. Chicago 1950, 352 blz. [K.B.]
- Meetkunde*. Inleidende -. Een leergang voor het eerste leerjaar van de ULO-school, Groningen 1959, 2 dln. [K.B.]
- Moedertaalautomatismen en het onderwijs in de levende talen*. Door A.J.J. de Witte, J.G. Riewald, S.G.W. van der Meer e.a. 's-Hertogenbosch 1960, 163 blz. [K.B.]
- Monografieën*, Pedagogisch-didactische - voor het Nijverheidsonderwijs. Groningen 1960. [K.B.]
- PETERS, J.M.L. *Visuele communicatie en visueel onderwijs*. Over de rol van beelden in het communicatieproces en over het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. Haarlem 1961, 136 blz. met afbln. [K.B.]
- PRONOVOST, W.L. *The teaching of speaking and listening in the elementary school*. New York 1959, 338 blz. met facs. [K.B.]
- ROBBERTZE, J.H. *Psigofisiese aspekte van spellingvertraging by 'n groep middelbare skoolleerlinge*. Pretoria 1960, 153 blz. [K.B.]
- SCHIPPER, L. *Milieu-kennis op de lagere school*. 2e druk, Groningen 1954, 81 blz. [K.B.]
- SIMON, A. *Partnerschaft im Unterricht*. Kinder lernen mit einander und von einander. 2e Auflage. München 1960, 186 blz. [K.B.]
- STELLWAG, H.W.F. en E.A. VAN TROTSBURG, *De proefklasse*. Didactische en organisatorische leidraad voor de inrichting van proefklassen bij het V.H.M.O. Groningen 1961, 30 blz. [K.B.]
- Teaching*. The - of arithmetic. Prepared by G.T. Buswell a.o. Chicago 1951, 302 blz. [K.B.]
- TURKSTRA, H. en J.K. TIMMER. *Rekendidactiek*, 2e dr. Groningen 1956, 2 dln. [K.B.]
- VRIES, B. DE. *Van luier tot leesplank*. Uit het dagboek van een kleutermoeder. Met ill. Amsterdam 1960, 157 blz. [K.B.]

16. METHODEN: STATISTIEK, PSYCHODIAGNOSTISCHE METHODEN, ENZ.

- ALTENA, C. VAN. *ABC van de grafologie*. Persoonlijkheid en handschrift. Amsterdam 1960, 140 blz. [K.B.]
- BEST, J.W. *Research in education*. Englewood Cliffs, N.J. 1959, 320 blz. [K.B.]
- Gegevens dag- en avondscholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs* 1960. 's-Gravenhage 1961, 80 blz. [K.B.]

- GÖLLNITZ, G. H. L. und D. WINTERLING. *Beiträge zur Psychodiagnostik des Sonderschulkindes*. München 1957, 76 blz. Met afbln. [K.B.]
- Herkomst*. De sociale en regionale – der studenten bij het hoger onderwijs, 1958/1959. Zeist 1960, 48 blz. Met krtn. [K.B.]
- Kindertekeningen*. Kinderen uiten zich in kleur en vorm. Door E. M. Blanken, F. C. Haalebos, L. Kiestra e.a. Zeist 1961, 204 blz. met afbln. [K.B.]
- Manual of educational statistics*. Paris 1961, 241 blz. [K.B.]
- MENNINGER, K. A. *Theory of psychoanalytic technique*. London 1958, xvi, 206 blz. [K.B.]
- Statistics on special education*. Paris 1960, 154 blz. [K.B.]

17. VERSLAGEN, JAARBOEKEN, ENCYCLOPEDIËN

DE ORGANISATIE VAN DE ONDERWIJSVERNIEUWING¹

H. NIEUWENHUIS

I. INLEIDING

Hoewel het onderwijs, als men het in z'n historische ontwikkeling bekijkt, voortdurend in verandering blijkt te zijn, zijn er toch telkens periodes te vinden waarin van een verhoogde activiteit sprake is, voortkomend uit een gevoel van ontevredenheid over de wijze waarop het functioneert. Deze ontevredenheid kan betrekking hebben op het pedagogisch aspect van de school, op het gebied van didactiek en methodiek, op de inhoud en de omvang van de leerstof, de plaats en functie van een bepaalde tak van onderwijs in het geheel, op de opleiding en gevormdheid van de onderwijzer, zijn sociale en economische status, op de organische structuur van het onderwijs. Uit de ontevredenheid leidt dan de verhoogde activiteit tot een intensivering van de pogingen het onderwijs in een of meer van de genoemde aspecten te veranderen, wat we gewoonlijk aanduiden als „onderwijsvernieuwing”.

Deze onderwijsvernieuwingen komen natuurlijk niet uit de lucht vallen, maar hangen, meestal op zeer duidelijke wijze, samen met veranderingen in de maatschappij buiten het onderwijs: economische, sociale, of politieke veranderingen. Maar ook de ontwikkeling van de wetenschappen, met name van bepaalde wetenschappen als: pedagogiek, psychologie en sociologie, oefent gewoonlijk wel invloed uit, evenals de veranderingen, die plaats vinden op het gebied van levens- en wereldbeschouwing, c.q. het godsdienstig leven. Waarbij dan dikwijls al de genoemde veranderingen ook weer in meerdere of mindere mate samenhangen en elkander beïnvloeden.

Dat na de Tweede Wereldoorlog een nieuwe golf van onderwijsvernieuwing inzette is niet verwonderlijk. Het onderwijs deelde hier in de pogingen om op allerlei levensterreinen tot vernieuwing, dat wil tevens zeggen, tot verbetering te komen. Na een aantal jaren verminderde op vele gebieden het élan en ook bij de onderwijsvernieuwing vertoonde zich een inzinking. Maar het merkwaardige daarbij was, dat ook de inzinking maar zeer tijdelijk van aard was en nooit volledig werd. Pogingen tot vernieuwing van het onderwijs bleven doorgaan en namen weer toe in intensiteit en omvang. Hierbij spelen zeker de voortgaande ontwikkeling van de voor het onderwijs belangrijke wetenschappen,

¹ Lezing gehouden bij het afscheid van F. Evers, als didactisch medewerker van het Paedagogisch Centrum van de N.O.V. op 28 mrt 1962, te Amsterdam.

maar vooral ook de diep ingrijpende maatschappelijke veranderingen, zowel nationaal als internationaal een grote rol.

Dat wij in een dynamische tijd leven is thans wel tot een ieder doorgedrongen, maar belangrijk is daarbij vooral dat deze dynamiek in omvang en intensiteit toeneemt. Men zou kunnen spreken van een toenemend versnelde beweging. Een enkel voorbeeld ter verduidelijking. Omstreeks het jaar 800 – Karel de Grote – was de snelste wijze van voortbeweging voor de mens het paard. Omstreeks 1800 – tijd van de Franse Revolutie – was de snelste wijze van voortbewegen nog steeds het paard. Dat wil dus zeggen dat er in de tussen liggende duizend jaar in dit opzicht geen verandering had plaats gehad. En het zelfde geldt voor de voorafgaande 1000 jaar en een zelfs nog veel langere periode. Maar in de tijd van 1800 tot heden – dus ruim anderhalve eeuw – kwamen de fiets, de trein, de auto, de vliegmachine, de straaljager, de ruimteraket. De mobiliteit van de mens, en van steeds grotere groepen van mensen, steeg in korte tijd tot een ongekennde hoogte en neemt nog steeds toe. Hierdoor onderging de belevings- en ervaringswereld van de mens in het algemeen een zeer grote uitbreiding. En deze uitbreiding werd nog weer vergroot, doordat niet alleen de beweeglijkheid van de mens in zo sterke mate toenam, maar doordat ook de berichtgeving in omvang en intensiteit toenam. Omstreeks 1800 was ook het paard het snelste middel om een bericht van de ene plaats naar de andere over te brengen. Sedertdien kregen we de beschikking over telefoon, telegraaf, radio, televisie, bioscoopjournaal en de echo-ballon. Daarnaast nam het aantal dag- en weekbladen, al of niet geïllustreerd, in enorme omvang toe.

En overal is de wereld in beweging; overal diep-ingrijpende sociale en politieke veranderingen, gepaard gaande met even sterke veranderingen in het economisch leven. De arbeid verandert van karakter, de arbeidstijd wordt korter, wij kennen het verschijnsel van de steeds toenemende welvaart, het steeds toenemende consumptieve aspect van de samenleving. Enerzijds vertoont zich het verschijnsel van de steeds verder doordringende verzakelijking van het leven, anderzijds het streven naar verbetering van de inter-menselijke verhoudingen. De kloof tussen gezin en maatschappij wordt breder, de secundaire groeperingen bedreigen de primaire, het gezinsleven zelf verandert. De maatschappij wordt steeds ondoorzichtiger en onoverzichtelijker, wat de ontwikkeling van het verantwoordelijkheidsbesef bemoeilijkt, terwijl diezelfde maatschappij van steeds meer mensen steeds meer verantwoordelijkheid vraagt. Een landarbeider gebruikte vroeger een spa, een schoffel en een hooivork of droeg de verantwoordelijkheid voor het

hanteren van paard en kar, tegenwoordig moet hij met talrijk kostbare machines leren omgaan.

Anderen besturen bull-dozers, zeer kostbare graafmachines of rijden met zware trucks-met-opleggers door een steeds drukker wordend verkeer, en moeten niet zelden hun vracht ergens in het buitenland afleveren.

De verhouding van volwassene tot onvolwassene ondergaat een sterke verandering: de autoriteitsverhoudingen wijzigen zich en wij kennen het identificatie-probleem als een belangrijk aspect van het volwassen-worden, dat op zich zelf tot een probleem geworden is, en wel in zo sterke mate dat men tegenwoordig zelfs opvoeden omschrijft als het helpen van de jonge mens om volwassen te worden. Het spreekt wel vanzelf dat dit alles het onderwijs niet onberoerd kan laten en het doet dit dan ook niet. Op de een of andere wijze zal het onderwijs met al deze veranderingen rekening moeten houden; de grote vraag daarbij is echter: *op welke wijze en in welke mate*. De beantwoording van deze vragen is niet gemakkelijk; zij vraagt veel theoretische denk arbeid en veel practisch experimenteren, beide in nauwe samenwerking met elkander, en zij vraagt een steeds grotere groep van mensen die bereid en in staat zijn hieraan deel te nemen; die dus beseffen waarom het eigenlijk te doen is en voldoende inzicht hebben in de algemene en de concrete problematiek.

Het is dit laatste punt waarop ik nader wil ingaan en dat ik zou willen formuleren in de vraag:

Hoe organiseren wij de – noodzakelijke, in omvang en intensiteit steeds toenemende en daarmee permanente – onderwijsvernieuwing? Waarbij ik de vraag en het antwoord voorlopig zou willen beperken tot het lager onderwijs.

Om de gestelde vraag te beantwoorden wil ik de blik richten op het *verleden*, het *heden* en de *toekomst*.

2. ONDERWIJSVERNIEUWING IN HET VERLEDEN

Het is natuurlijk niet mijn bedoeling hier alle of zelfs de meest belangrijke pogingen tot vernieuwing van het onderwijs in het verleden de revue te laten passeren. Dat zou een complete geschiedenis van het onderwijs worden. En daarvan bezitten we er reeds vele, al is daarbij naar mijn weten nooit systematisch aandacht geschonken aan het probleem dat ons hier bezighoudt: *de organisatie* van de onderwijsvernieuwing. Het zou zeer de moeite waard zijn de geschiedenis van het onderwijs eens vanuit deze gezichtshoek te bekijken.

Ik wil me hier beperken tot een enkele greep uit de geschiedenis van het onderwijs in ons eigen land en dan nog tot de laatste anderhalve eeuw, omdat er eigenlijk pas sinds de tijd van de Franse Revolutie sprake is van een waarlijk nationale poging een algemeen volksonderwijs op te bouwen en de bestaande situatie ingrijpend te veranderen. Er is dus ook sprake van een – en nog al radicale – poging tot onderwijsvernieuwing.

Bekend zijn de Wetten van 1801, 1803 en 1806.

Belangrijk voor onze gedachtengang is uit de laatstgenoemde het volgende:

Er is een Commissaris tot de Zaken van het Lager Schoolwezen. „De Commissaris is belast met het toezicht over alles, wat het lager schoolwezen en onderwijs betreft. Hij zal de gebreken in het onderwijs opsporen en aan de Secretaris van Staat de nodige voorstellen doen ter verbetering. Hij zal, om het onderwijzerscorps bij voortduring de juiste manier van onderwijzen voor te houden, opstellen schrijven. Hij zal de redactie op zich nemen van de Bijdragen en daarin alle berichten publiceren, die voor het onderwijs van belang zijn. Ook zal hij de algemene boekenlijst samenstellen en bijhouden. De Commissaris nam wel een bijzondere positie in: min of meer het hoofd van het toezicht, min of meer administratief ambtenaar, enigermate opperpedagoog der Bataafse Republiek, ja, met betrekking tot het vaststellen van de lijst der te gebruiken boeken, zelfs pedagogisch dictator.”¹

Onder het gezag van de Commissaris vervulden de schoolopzieners een belangrijke functie. „Artikel 1 van de wet bepaalde, dat het bijzonder opzicht over de staat en de inrichting der lagere scholen alsmede over geheel het lager onderwijs aan schoolopzieners was opgedragen.”²

In de praktijk blijkt de invloed van verschillende schoolopzieners op de verbetering van het onderwijs vaak groot geweest te zijn.

„In vele publicaties over de geschiedenis van de praktijk van het onderwijs, speciaal sinds het begin van de negentiende eeuw, wordt gewezen op de grote rol, die de „onderwijzersgezelschappen” in de hervorming van het onderwijs hebben gespeeld. Men zou hen de voorlopers van onze „Pedagogische Centra” kunnen noemen. Als leiding gevende personen traden bij de oprichting van deze gezelschappen en het verder organiseren van verschillende activiteiten op onderwijsgebied in zeer veel gevallen de „schoolopzieners” op. Zeer vaak blijken zij universitair gevormde personen te zijn, soms zelfs hoogleraar. En zij vonden het niet beneden hun waardigheid zich zeer intensief met de

¹ L. W. de Bree, *Het platteland leert lezen en schrijven*, Amsterdam z.j., pg. 40.

² Idem, pg. 33.

problemen van het lager onderwijs te bemoeien. Het zou van groot belang zijn een goed historisch overzicht te bezitten van de ontwikkeling der genoemde onderwijzersgezelschappen, van hun activiteiten, maar ook van de rol die de „schoolopziener” in de loop der negentiende en twintigste eeuw heeft gespeeld.

De Bree zegt o.a. van de onderwijzersgezelschappen: „Men geeft elkaar vragen op van algemeen onderwijskundige of methodische aard. Na een maand of langer houdt de aangewezen een voordracht over zijn onderwerp. Hij heeft daarvoor boeken moeten naslaan, hij is gaan lezen in Salzmann, Pestalozzi en de geschriften van vaderlandse pedagogen. Wat meer zegt: hij is zijn klas gaan observeren en zijn eigen werk. Waarom doe ik het zo en niet anders? Zou het ook anders kunnen? Zou het anders beter zijn?”¹ En op pag. 105 lezen we: „Hoewel (de onderwijzersgezelschappen) zich ook wel met de lotsverbetering van de onderwijzer bezighielden, was het eigenlijk doel van elk gezelschap: het verwerven van groter vakbekwaamheid door onderlinge besprekingen en wedstrijden De schoolopziener nam veelal de leiding. De regering moedigde de meesters aan door het schooltoezicht jaarlijks een som — lange tijd f 2000,— — uit te keren, die dan onder de verschillende gezelschappen werd verdeeld. Bij K.B. van 13 maart 1827 wordt een som van f 6200,— gevoteerd. Meer dan een gebaar was dit overigens niet; toen bestonden er namelijk al 250 onderwijzersverenigingen. Te Franeker komt men (1815) elke woensdag voor volle maan te samen om zich te oefenen in taal-, reken- aardrijks-, natuur- en onderwijskunde. . . . In het 6e district van Groningen brengt men eens in de vier weken gezamenlijk bezoek aan een school.”

Dat was nog niet wat wij tegenwoordig het verschijnsel der „contact-scholen” noemen, maar „scholen-contact” was er toch blijkbaar wel.

Soms nam het contact uitgebreider vormen aan en betrof men meerdere onderwijzersgezelschappen in een gezamenlijke bijeenkomst. En dan toonde men élan te bezitten op het gebied van methodiek, didactiek en pedagogiek en op het gebied van organiseren. Ook hier een enkel voorbeeld ter illustratie:

In het januari-nummer van de „Nieuwe Bijdragen” van 1835 komt op pag. 90 e.v. het volgende „Programma” voor.

„De Commissie tot regeling van het *vijfjarig Pedagogisch feest* (een pedagogisch vijf-jaren-plan dus, H.N.) hetwelk in de Pinksterweek van het jaar 1837 te Groningen zal gevierd worden, wenscht de volgende

¹ o.c. pg. 62.

vraag beantwoord te zien. Daar het lagere schoolwezen, vooral in de laatste 25 of 30 jaren, merkbaar vooruitgegaan is, door de belangrijke werken over de theorie van opvoeding en onderwijs, gedurende dien tijd in het licht gekomen, en hetgeen de ervaring daarvan als praktisch bruikbaar heeft doen kennen, zoo vraagt men:

Eene schets van een goede lagere school, ingericht naar den tegenwoordigen stand der verkregen kundigheden nopens de opvoeding en het onderwijs en naar de behoefte van het Nederlandsche volk, strekkende tot eene doelmatige opleiding der jeugd voor *huis, staat en kerk*, bij welke schets de verschillende wijzigingen worden verlangd, wanneer zij zal zijn:

- a. eene goede armenschool
- b. „ „ dorpsschool
- c. „ „ school in eene stad voor dien burgerstand, uit welken de kinderen geene geleerde opvoeding zullen ontvangen, en
- d. eene goede school in eene stad voor de meergegoede klasse, uit welke de kinderen vervolgens eene hoogeschool zullen bezoeken, of tot de krijgsdienst of andere staatsbetrekkingen zullen worden opgeleid,

zoodat men uit de gemelde schets en de verschillende wijzigingen volledig vindt aangewezen, wat tot ieder der vier soorten van scholen behoort, van den onderwijzer en zijne medehelpers, tot de *vakken* en de *vorm* van het onderwijs, de *leermethoden*, het *lokaal*, en *alles*, wat er in zulk eene school voorvalt of daartoe betrekking heeft.

De antwoorden op deze vraag, in de Nederduitse taal en door eene andere hand dan die des opstellers geschreven, moeten voor 1 Mei 1836, *franco* bezorgd worden bij den onderwijzer B. Brugsma ¹ te Groningen, secretaris der Commissie”

De bedoeling was „het best gekeurde antwoord” voor de feestelijke bijeenkomst in 1837 af te drukken, „waarvan aan ieder deelnemer een exemplaar zal worden ter hand gesteld”.

„Voor het voldoende en best gekeurde antwoord looft de Commissie uit eenen gouden erepenning, ter innerlijke waarde van *vijftig gulden*, en daarenboven eene aanmoediging van *honderd gulden*.

Tot de beoordeling zullen verzocht worden, nevens twee leden der Commissie, *vijf* bekende praktische opvoed- en onderwijskundigen, in

¹ De latere directeur der Rijksskweekschool te Groningen (1861), en sinds 1851 tevens schoolopziener. H. N.

verschillende Provinciën van het Vaderland wonende, en de beslissing zal geschieden, volgens de regelen, daaromtrent bij de Maatschappij tot *Nut van 't Algemeen* aangenomen. (De Commissie) dringt aan op *be-knophheid* en *zaakrijkheid*, zullende het antwoord niet meer dan 12 à 13 vellen druks mogen bevatten ¹".

Men ziet: er was ruim honderd jaar geleden ongetwijfeld sprake van een intensieve bemoeienis met de onderwijsvernieuwing en ook het organisatorische aspect ontbrak niet. Daarnaast vindt men natuurlijk allerlei individuele pioniers, onderwijzers, en wat later ook directeuren en leraren van kweekscholen. Het valt buiten het bestek van ons betoog daarop verder in te gaan, maar het is ongemeen boeiend zich in hun werk te verdiepen. Men wordt vaak verrast door de helderheid van hun oordeel en hun liefde voor het kind en men voelt hoe dicht zij staan bij de onderwijzer en zijn problematiek van deze tijd.

3. HET HEDEN

Daar de huidige situatie aan een ieder die bij het onderwijs werkzaam is, rechtstreeks of in wat verder verwijderd verband, voldoende bekend is, moge ik hier in telegramstijl het belangrijkste aanduiden.

a. Dat er ook in onze tijd verschillende individuele inspecteurs, hoofden van scholen, onderwijzers, directeuren en leraren van kweekscholen zijn die onderwijsvernieuwing occasioneel of meer systematisch stimuleren, respectievelijk zelf al experimenterende in praktijk brengen, zij slechts pro memorie vermeld. Hoe belangrijk hun werk ook moge zijn, vooral wanneer zij een kleine of soms ook wat grotere schare van volgelingen weten te kweken, het gaat ons hier om het organisatorisch aspect.

b. Wanneer ik dan het organisatorisch aspect van de onderwijsvernieuwing in het heden aan de orde stel, dan moet ik daarbij toch nog eens een – zij het ook korte – historische aanloop nemen.

In het eerste kwart van de twintigste eeuw heerste er op verschillende scholen en groepen van scholen in ons land zeker een geest van gezonde en krachtige activiteit op het gebied der onderwijsvernieuwing, dikwijls onder invloed van en in navolging van buitenlandse pedagogen. Als grote nederlandse figuur moet natuurlijk Jan Ligthart genoemd worden, met Kees Boeke voor het tweede kwartaal. Van de invloed uitoefenende

¹ H. Nieuwenhuis: Over en uit de geschiedenis van de didactiek en methodiek van het lager onderwijs in de laatste 125 jaar. (In: Honderd vijftig jaren arbeid op het onderwijsterrein, 1836-1961. J. B. Wolters, Groningen 1961.

buitenlanders o.a. Dewey, Kerschensteiner, Decroly, Montessori; en – wat later – Miss Helen Parkhurst. Er werd veel gepubliceerd en gediscussieerd; er waren goede congressen. Toch bleef onderwijsvernieuwing een werk van individuen, ook al zochten deze onderling contact.

Een eerste vorm van een meer georganiseerde aanpak komt tot stand als – in het tweede kwart der twintigste eeuw – de Nederlandse Montessori-Vereniging en de Nederlandse Dalton-Vereniging ontstaan. Een meer wetenschappelijk-systematische poging werd niet zonder resultaat ondernomen door het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit te Amsterdam. Dit instituut is „still going strong”.

Grote steden als Amsterdam en Rotterdam trachten via de gemeentelijke onderwijsinspectie de verschillende vernieuwingspogingen te bundelen, in Hoorn had de Inspecteur Westerouen van Meeteren en in het Noorden van ons land Hoofdinspecteur Welling een sterke coördinerende invloed. Ook de onderwijzersvakverenigingen beijverden zich in deze richting werkzaam te zijn. Maar tot een werkelijk georganiseerd geheel van onderwijsvernieuwing komt het voor de Tweede Wereldoorlog niet. Een goed beeld van het besproken tijdperk vindt men o.a. in „Kenterend Pedagogisch Getij” door Van Overbeeke.

Na de „bevrijding” komt er echter in het organisatorisch aspect van de onderwijsvernieuwing een ingrijpende verandering, door de opkomst van de „Pedagogische Centra”. In het begin is hun werkterrein bescheiden van aard en gering van omvang, maar zij groeien vrij snel en thans zijn zij zeer belangrijke middelpunten van een omvangrijke, sterk gevarieerde en gedifferentieerde groep georganiseerde hervormingsactiviteiten. Zij beschikken over centrale bureau's, over wetenschappelijke en didactische medewerkers, en over een behoorlijke rijkssubsidie. Zij werken samen met de onderwijsinspectie, met gemeentebesturen, met het genoemde Nutsseminarium en met de Pedagogische Instituten der verschillende universiteiten, en niet te vergeten, op zeer intensive wijze met de kweekscholen. In dit opzicht is de huidige situatie zeker gunstig en hoopvol voor de toekomst te noemen.

Dit betekent echter niet dat er niets meer te wensen over blijft. Het werk op het gebied der onderwijsvernieuwing neemt nog steeds in omvang en intensiteit toe en zal steeds meer mankracht vragen. Reeds nu raken of zijn de beschikbare krachten overbelast en de vraag rijst dus hoe men de vele problemen in de toekomst zal kunnen aanpakken en zo mogelijk tot een bevredigende oplossing brengen. Met een quantitative uitbreiding van het aantal medewerkers – hoe belangrijk op zich zelf

ook – komt men er m.i. niet. *Er zal een andere organisatievorm nodig zijn.* Ik zal trachten mijn gedachten daarover zo beknopt mogelijk uiteen te zetten.

4. DE TOEKOMSTIGE ORGANISATIEVORM DER ONDERWIJSVERNIEUWING

In de zevenentwintigste jaargang van „Paedagogische Studiën” – dit is in 1950 – schreef ik een artikel onder de titel: „Een nieuwe phase in ons onderwijs”, waarin op pag. 324 e.v. het volgende voorkomt.

„Men kan het onderwijs, zoals het tot nu toe functioneerde vergelijken met het gildewezen, zowel wat organisatie betreft als de stand der techniek.

In de gildetijd kende men uitsluitend het kleinbedrijf – de meester, met een paar gezellen en z'n leerlingen. En elk bedrijfje werkte voor zich zelf, los van anderen. Daarnaast bracht het gilde, als de vakvereniging van de verschillende ambachtlieden, algemene voorschriften omtrent de arbeid, en trachtte de sociale positie van zijn leden zo gunstig mogelijk te beïnvloeden. De techniek was dikwijls zeer verfijnd, maar bleef toch primitief van structuur, bleef simpel handwerk, dat met zeer eenvoudige gereedschappen beoefend werd, en waarvan de resultaten uitsluitend afhingen van de individuele opleiding en capaciteiten van de beoefenaar.

Ons onderwijs kent ook het kleinbedrijf: het hoofd met een klein aantal onderwijzers. Alleen de leerlingen – de kwekelingen – worden niet meer in het werk zelf gevormd, maar op een apart opleidingsinstituut, al heeft dit dan op zijn beurt wel weer contact met enkele speciale leerscholen, waar de kwekeling practisch onderwezen wordt. Ook hier staan de afzonderlijke bedrijfjes los naast elkaar, en bemoeit de een zich nauwelijks met de ander, en ook hier gelden algemeen aanvaarde normen aangaande de aard en de kwaliteit van het werk, en is er een gemeenschappelijke zorg voor de sociale positie. De techniek kent in allerlei vormen een vergaand raffinement, maar is eenvoudig van structuur en wordt met zeer eenvoudige middelen uitgeoefend. En de resultaten hangen ook hier af van de opleiding en de capaciteiten van de individuele werkers.

Maar sinds de gildetijd hebben er wel zeer ingrijpende veranderingen in de structuur van de maatschappij plaats gevonden. En wel op allerlei gebied. We beperken ons hier tot een enkel aspect: de ontwikkelingsgang van het kleinbedrijf.

Dan valt in de eerste plaats op dat dit grotendeels verdwenen is en ver-

vangen door het grootbedrijf, dat niet alleen quantitatief van het kleinbedrijf verschilt, maar vooral ook kwalitatief. De structuur van het moderne grootbedrijf is ontzaglijk gedifferentieerd en gecompliceerd, en vertoont overeenkomstig daarmee een integratie op een veel hoger niveau dan het oude kleinbedrijf. Daarnaast echter heeft op verschillende terreinen het kleinbedrijf zich gehandhaafd, maar – en dit is zeer essentieel – het steunt niet meer op eigen kracht. Naast en boven het moderne kleinbedrijf, staan altijd een of meer modern georganiseerde grootbedrijven, waarop het eerstgenoemde steunt en waardoor het slechts kan functioneren in een vorm en op een niveau die onze samenleving vraagt.”

Er volgen dan enkele voorbeelden ter toelichting waarvan ik hier slechts één overneem.

„De middeleeuwse heelmeeester moest zijn beroep nog grotendeels met eigen inzicht en eigen middelen uitvoeren, al was hij ongetwijfeld het stadium van de medicijnman van de meest primitieve culturen verre te boven. Hij beschikte ongetwijfeld over meerdere kennis en ook over een betere vorming, ook over betere middelen, maar de structuur van het beroep was toch niet veranderd. Er was slechts een vervolmaking van dezelfde grondstructuur.

Maar stel daar tegenover de huisarts van onze dagen. Wat zou hij beginnen zonder een wetenschappelijk geperfectioneerde geneesmiddelenindustrie, wat zonder de hulp van talloze specialisten, van modern geoutilleerde ziekenhuizen en operatiekamers, van een grote verscheidenheid aan instrumenten, die het product zijn van moderne wetenschappelijk geleide grootbedrijven, wat zonder de hulp van vele laboratoria en de research, die daar in teamwork wordt verricht.

Er is natuurlijk geen sprake van dat een huisarts door deze gang van zaken gedegradeerd is tot een routine-werker, zijn persoonlijkheid en zijn individueel kennen en kunnen spelen zeker geen minder grote rol dan vroeger, maar heel zijn arbeid is ingebed in en wordt gesteund door een arbeidsstructuur van grote omvang en gecompliceerdheid, die maken dat hij op de hoogte van zijn tijd zijn beroep kan uitoefenen.

En ik geloof dat er nauwelijks een arbeidsterrein van enige betekenis te vinden is, dat niet op analoge wijze diepingrijpende hervormingen heeft ondergaan.

Slechts het onderwijs heeft zijn oude structuur, de structuur van de gildetijd ongeschonden bewaard.”

Ik wijs er dan verder op, dat ook het onderwijs tekenen van verandering gaat tonen, doordat b.v. het experiment op grote schaal en het

teamwork daarbij hun intrede doen. Maar als grote moeilijkheid om tot een werkelijke vernieuwing te komen, die het onderwijs doet functioneren overeenkomstig de eisen van de moderne samenleving wordt genoemd het ontbreken van een *kader*. „Eigenlijk is de toestand zo: we hebben bij het onderwijs een leger van trouwe en toegewijde soldaten en officieren, werkzaam aan de scholen. Daarnaast beschikken we over een generale staf, verbonden aan verschillende universiteiten.

Maar niemand kan de eersten verplichten ook maar kennis te nemen van de richting waarin de laatstgenoemde de operaties zou willen sturen. Dit geschiedt dan ook slechts door een klein groepje, dat zijn lessen en cursussen regelmatig volgt, maar deze deelnemers vinden na volbrachte studie nauwelijks ergens een functie, waardoor zij als speciaal opgeleid kader werkelijk als zodanig in het onderwijs werkzaam zouden kunnen zijn. Zij vormen dan ook geen officieel erkend deel van het eigenlijke leger, doch slechts een groepje franc-tireurs, die al naar eigen capaciteiten en omstandigheden het meebrengen, wat groter of kleiner aantal volgelingen verwerven¹.

In de laatste jaren zien we velen van deze opgeleiden – wier vorming trouwens nog veel te eenzijdig theoretisch geschiedt – een werkkring vinden bij de inspectie van het onderwijs, maar dat is niet meer dan een ontwijkmogelijkheid. Hierdoor komen zij nl. niet in het eigenlijke grootbedrijf terecht, dat zij mee zouden moeten vormen, maar in een administratief, juridisch en organisatorisch-technisch apparaat, dat met het eigenlijke arbeidsproces als zodanig slechts zijdelings in aanraking komt. Dit is geen critiek op de instelling van de inspectie als zodanig, noch op de inspecteurs. In geen enkel opzicht. Het onderwijs kan een apparaat als de inspectie niet missen, maar de opzet en de inrichting daarvan zijn in wezen iets geheel anders dan waar het hier om gaat. Er zijn verscheidene inspecteurs, die in hun persoon beide aspecten: nl. van administratief, juridisch, organisch-technisch ambtenaar én stimulator van onderwijsvernieuwing weten te verenigen, maar deze combinatie plaatst hen voor talloze moeilijkheden en kan op de duur zowel subjectief als objectief weinig bevrediging geven. *De op-richting van nieuwe organen is hier beslist onmisbaar.*

¹ Ik hoop dat men de vergelijking van het onderwijs met het leger met een flinke handvol zout wil nemen. Het is nl. – vanzelfsprekend – in het geheel niet mijn bedoeling ook maar een spoor van militair gezag in het onderwijs te introduceren. Het gaat slechts om een analogie, die de lacunes die ons onderwijs vertoont, wat kan verduidelijken. Men zou ook kunnen spreken van arbeiders, ploegbazen en een algemene directie (die echter ook weer buiten het bedrijf als zodanig staat), terwijl dan hier weer de technische staf ontbreekt.

Het instellen van deze organen zou verschillende zeer belangrijke gevolgen kunnen hebben.

In de eerste plaats zou het onderwijs een bedrijfsorganisatie kunnen krijgen, die het op de hoogte der tijden zou brengen.

In de tweede plaats zouden het experiment en de research in teamwork tot ontwikkeling kunnen komen.

In de derde plaats zou het mogelijk zijn op deze wijze leermiddelen te ontwerpen en samen te stellen, die voor het slagen van een werkelijke onderwijsvernieuwing beslist noodzakelijk zijn, welke taak ten enenmale de krachten van de werkers en werksters in de dagelijkse praktijk van de school verre te boven gaat.

En in de vierde plaats zou voor een aantal mensen uit het onderwijs de mogelijkheid geschapen worden de gave waarover zij beschikken dienstbaar te maken aan dit onderwijs, door daarin op rechtstreekse wijze werkzaam te blijven. Thans staat hun gewoonlijk als uitweg open te trachten, of bij de inspectie te komen, of naar een „hogere” tak van onderwijs over te gaan (de kweekschool hierbij onbegrepen), of het onderwijs te verlaten. Het zou daarentegen van grote waarde zijn juist hen voor het onderwijs (van het V.O. t/m het V.H.M.O.) te behouden.

Ook de taak van de man en de vrouw voor de klas zal in sterke mate veranderen, maar zij zal niet minder zwaar en minder mooi worden. Zijn en haar persoonlijkheid en individualiteit zullen volkomen gehandhaafd blijven, zo goed als bij de moderne huisarts. Maar daarenboven zal hun werk ingebed worden in een omvangrijker en rijker gedifferentieerde arbeidsstructuur en daardoor over meer mogelijkheden gaan beschikken. Zij zullen met nieuwe aspecten van hun arbeid in directe aanraking komen, wat meer ontplooiingsmogelijkheden voor eigen persoonlijkheid biedt. Zij zullen zich moeten verdiepen in sociale en onderwijskundige problemen, wat hun werk op hoger niveau zal brengen. Zij zullen zich moeten bekwamen het hun gebodene kritisch te beschouwen en te toetsen en bij het zoeken van nieuwe wegen van advies te dienen. Kortom, zij hebben de mate van medezeggenschap in het grote geheel in eigen hand, al zullen zij daarnaast inderdaad moeten gaan beseffen deel van dit grotere geheel te zijn.

En ieder zal daarbij de plaats kunnen zoeken, waarvoor hij zich het meest geschikt acht, en daar te werk gesteld kunnen worden waar hij naar objectieve maatstaven het meest op z'n plaats geacht moet worden.

En het resultaat zal kunnen zijn, *dat wij niet langer trachten met middel-eeuwse middelen problemen uit de twintigste eeuw op te lossen.* Wat op

z'n minst zeer oneconomisch geacht moet worden, om van het tekort doen van andere waarden maar te zwijgen."

Wat rechtvaardigt het zeer uitvoerig citeren van het in 1950 geschetste beeld? Mijns inziens tweeërlei.

In de eerste plaats wordt het ons nog eens duidelijk hoe snel wij leven, ook op pedagogisch en didactisch gebied, en hoe sterk dus de huidige situatie al weer afwijkt van die van twaalf jaar geleden.

In de tweede plaats omdat het, als we de huidige situatie in ogenschouw nemen, duidelijk wordt hoe de behoefte aan nieuwe organen, aan een andere organisatie-vorm nog veel dringender is dan twaalf jaar geleden.

Beide aspecten moge ik nader toelichten.

a. De veranderde situatie sinds 1950

Ten eerste moet opgemerkt worden dat zich in de verstreken twaalf jaar in zekere mate een hoger kader in het onderwijs heeft gevormd in de vorm van de uitgroei van de Pedagogische Centra. Mede hierdoor is het contact tussen de verschillende scholen toegenomen, zijn kristallisatie-kernen ontstaan in de vorm van contact- en experimenteer-scholen onder leiding van de Pedagogische Centra.

Ten tweede hebben we de nieuwe kweekschool gekregen, die in haar tweede en derde leerkring tot vakschool is geworden, daardoor een dieper gaande opleiding kan geven, en door de verbreding van de praktische vorming, daarbij gesteund door de verdiepte theoretische opleiding, de onderwijzer een ruimere blik op z'n werk en op de maatschappelijke situatie, waarin hij zijn werk moet verrichten, kan geven. Het onderling contact tussen de kweekscholen is zeer sterk toegenomen, in vele gevallen ook het contact van de kweekscholen met de leerscholen, en dit alles weer in nauwe samenwerking met de Pedagogische Centra. Er is een intensief zoeken naar nieuwe vormen en mogelijkheden.

Ten derde is de situatie aan de universiteiten veranderd. Aan elke universiteit is thans een leerstoel in de pedagogiek verbonden, aan enkele zelfs twee, en iedere universiteit beschikt over een Pedagogisch Instituut. Naast de studie voor de middelbare akte pedagogiek is een universitaire vormingsmogelijkheid tot stand gekomen, met een eigen kandidaats- en doctoraal examen. En sedert kort is het volgen van deze studiemogelijkheid opengesteld voor bezitters van de volledige onderwijsbevoegdheid. De samenwerking tussen de universiteiten en de school is via het contact met de Pedagogische Centra sterk toe-

genomen, wat o.a. het verrichten van research en experiment ten goede komt, waardoor dan weer het vernieuwingswerk in de school gestimuleerd en gesteund kan worden.

Ten vierde. Zij die thans de studie pedagogiek volbrengen vinden, voor zover zij bij het onderwijs een werkkring zoeken, behalve bij de inspectie of aan de kweekscholen, in enkele gevallen een plaats bij de Pedagogische Centra, waar zij de hun gegeven capaciteiten kunnen verwerkelijken.

b. De toegenomen en steeds meer toenemende noodzaak van een nieuwe organisatievorm voor een permanente onderwijsvernieuwing.

Wanneer een generatie geleden de jonge onderwijzer na zijn voltooid opleiding de school binnen stapte, vond hij daar in de meeste gevallen een in rustig evenwicht verkerende situatie. De kans op een experimenterende vernieuwingsschool was gering en zelfs deze scholen werkten gewoonlijk nog volgens een bepaald regiem, in elk geval volgens vrij nauwkeurig bepaalde richtlijnen.

De opleiding op de kweekschool was, overeenkomstig deze situatie, dan ook geheel gericht op de voorbereiding van de a.s. onderwijzer op een concrete situatie. Aan de kweekschool wist men precies wat hij moest kennen, en hoe hij moest handelen.

Enerzijds richtte men zich daarbij op het heersende statische patroon van de lagere school in het algemeen, anderzijds bevorderde de opleiding de continuering van de statische situatie in de school. Natuurlijk ondervond de jonge onderwijzer bij de overgang van de kweekschool naar de volledige praktijk zijn overgangsmoeilijkheden, maar dat waren typische aanpassingsmoeilijkheden; het patroon waarbij hij aansluiting moest vinden stond vast. Hij kon z'n plaats innemen in het gilde der schoolmeesters.

Met het verlaten van de kweekschool kon dan ook z'n opleiding als voltooid beschouwd worden. Door de studie voor de hoofdakte en later misschien een of meer taalakten kon hij zijn kennis uitbreiden en daarmee de weg naar bevordering inslaan, aan het pedagogische en didactische aspect van zijn kunnen was niets meer toe te voegen.

Het lijkt me dat de jonge, pas geslaagde onderwijzer van thans in een andere situatie verkeert en ook moet verkeren.

Ik heb er reeds op gewezen hoe onze maatschappij een bij uitstek dynamische maatschappij is, en dat niet alleen in economisch-technisch opzicht, maar ook in sociale en geestelijke aspecten van de cultuur.

Z'n opleiding richt zich dan ook minder, behoort zich althans minder te richten op hun voorbereiding voor een concrete statische situatie, maar dient meer algemeen van aard te zijn.

Een verschijnsel dat we trouwens tegenwoordig in de meeste opleidingen vinden, o.a. bij het technisch onderwijs. Dit heeft tengevolge *dat de opleiding met het beëindigen van de kweekschool niet meer als voltooid beschouwd kan worden*; evenals in de meeste bedrijven zal in de school nog een „in-service-training” moeten plaats vinden. Daaruit vloeit m.i. voort dat de jonge onderwijzer behoefte heeft aan een voortgezette begeleiding, aan supervisie. Deze kan gedeeltelijk uitgaan van het hoofd van de school, voor zover deze functionaris daartoe tijd en gelegenheid heeft, maar ook het hoofd der school zelf ziet zich voor een steeds zich wijzigende situatie geplaatst en moet daarvoor ook raad en advies bij anderen kunnen vinden. Men zou hier – althans voor zover deze kwestie het openbaar onderwijs betreft – natuurlijk in eerste instantie aan de inspecteurs van het onderwijs kunnen denken, ware het niet dat deze functionarissen te zeer belast zijn met allerlei andere werkzaamheden, vooral van juridische en administratieve aard, en wanneer zij niet het toezicht moesten uitoefenen over een zo groot aantal scholen als dat thans het geval is.

Het is van belang hier er op te wijzen dat in zeer vele beroepen na een bepaald aantal jaren een herscholing plaats vindt. Wij komen – of zijn reeds – in een historisch tijdperk aangeland, waar voor steeds meer mensen het leren nimmermeer zal eindigen. M.i. geldt dit in zeer sterke mate voor onze onderwijzers en leraren.

Het lijkt mij dat er behoefte is, en dringend behoefte, aan een adviserende en stimulerende functionaris, die, om voorshands onze gedachten hierover nader te bepalen, leiding kan geven aan een twintigtal, vijftwintigtal scholen. In regelmatig plaatsvindende bijeenkomsten zou hij met de hoofden van scholen en de onderwijzers allerlei problemen van pedagogische en didactische, maar ook van sociale aard moeten bespreken, terwijl hij te allen tijde, wanneer daartoe de noodzaak gevoeld wordt, geraadpleegd moet kunnen worden. De hier bedoelde supervisors, of met welke naam men hen dan ook zou willen aanduiden, zouden na de kweekschool een voortgezette studie in de pedagogiek moeten hebben volbracht en dus pedagogisch, maar ook psychologisch en sociologisch verder geschoold moeten zijn. Welke eisen in dit opzicht aan hen gesteld moeten worden zou nader moeten worden vastgesteld. Te denken ware hier aan een studie voor de middelbare akte pedagogiek A en B. Daarbij zou het dan wel noodzakelijk

zijn deze studie anders in te richten dan op het ogenblik het geval is. Zij zou wetenschappelijk breder van opzet moeten zijn en vooral ook een minder eenzijdig theoretisch karakter moeten dragen. Te denken ware hier aan een opleiding voor de middelbare akte zoals die thans voor wis- en natuurkunde, scheikunde, biologie, nederlands, de moderne vreemde talen en geschiedenis aan de universiteit van Groningen is georganiseerd en die zich in het bijzonder kenmerkt doordat zij een dagopleiding is. Zij veronderstelt dus dat men naast deze studie geen werkkring heeft, althans niet een die een volledige dag- en weektaak omvat. De onderwijzers, die na een korter of langer aantal jaren praktijk voor deze studie in aanmerking zouden komen, zouden door middel van financiële steun in staat gesteld moeten worden deze dagstudie, die evenals de studie voor de andere middelbare akten aan de universiteit te Groningen op vier jaar gesteld kan worden, te volgen. Eventueel zou moeten worden nagegaan of de mogelijkheid bestaat hen althans ten dele van hun dagtaak te ontlasten.

Het zou voor een dergelijke opzet natuurlijk noodzakelijk zijn de staf van wetenschappelijke ambtenaren verbonden aan de Pedagogische Instituten der universiteiten aanmerkelijk uit te breiden, zoals men trouwens ook gedaan heeft t.a.v. de aan de universiteit georganiseerde opleidingen voor andere middelbare akten.

Een bijkomstig, maar toch niet onbelangrijk gevolg zou daarbij zijn, dat de status van het diploma van de middelbare akte pedagogiek B verlost zou worden van zijn onofficieel karakter, welk het nog steeds aankleeft, ook al levert dit in de praktijk niet zo veel moeilijkheden.

De meer wezenlijke gevolgen zouden echter veel groter zijn. Ten eerste zouden de scholen in hun permanente vernieuwingsarbeid de beschikking krijgen over op verantwoorde wijze opgeleide supervisors.

Ten tweede zou een aantal onderwijzers die uitmunten door studiecapaciteiten niet een uitweg buiten het onderwijs, met name het lager onderwijs, behoeven te zoeken en aldus niet voor het onderwijs verloren behoeven te gaan.

Ten derde zouden de aldus gevormde supervisors – of hoe zij mogen heten – een uitbreiding van de werkingssfeer van de Pedagogische Centra in omvang en intensiteit mogelijk maken en deze Centra uit de huidige moeilijkheden helpen. Het ware denkbaar hen als functionarissen aan de Pedagogische Centra te verbinden.

Ten vierde zou men voor het uitvoeren van research en experiment – hetzij dat deze uitgaan van de pedagogische Centra, hetzij van de Universiteiten, dan wel van beide gezamenlijk – de medewerking van

de bedoelde supervisors kunnen inroepen. Dit moet van groot belang geacht worden omdat zij daarbij belangrijke hulp zouden kunnen bieden, daar van hen het nodige inzicht in de betekenis en de problematiek van een experiment verwacht zou kunnen worden¹.

In het voorbijgaan moge opgemerkt worden dat ook de uitbreiding van de wetenschappelijke staf aan de universitaire Pedagogische Instituten de mogelijkheid tot een omvangrijker research sterk zou vergroten. De huidige stafbezetting is aan de meeste universiteiten thans, zelfs voor fundamenteel-wetenschappelijk en praktisch onderzoek van de meest bescheiden omvang, ten enenmale onvoldoende.

Behalve de aanstelling van supervisors, die belast zijn met het adviseren en stimuleren van het onderwijs aan een twintig-, vijftiengigtal scholen lijkt het me dat er behoefte is aan personen die een groter rayon bestrijken, b.v. een honderdtal scholen, en die een coördinerende en adviserende taak hebben t.a.v. de genoemde supervisors. Het getal honderd heeft hier slechts de functie van een nadere bepaling van de gedachten; het aantal scholen zou ook groter kunnen zijn. Waar het om gaat is *een hiërarchie van functies* te scheppen, die uiteindelijk haar top vindt in een landelijk centrum, dat gevormd zou kunnen worden door de al of niet daartoe gereorganiseerde Pedagogische Centra. De positie en verantwoordelijkheid van de verschillende functies zou moeten worden vastgesteld, met een uiteindelijke verantwoordelijkheid tegenover de regering en haar organen, al zou het – speciaal t.a.v. het bijzonder onderwijs – slechts een financiële verantwoordelijkheid ten opzichte van de beslist onmisbare subsidies zijn.

Voor deze hogere functies – of in elk geval voor sommige daarvan – zou een universitaire studie vereist moeten worden. Dan zou ook het K.B. dat de volledig bevoegde onderwijzer toegang verschaft tot de universitaire studie in de pedagogiek en de psychologie inhoud kunnen krijgen. Nu is het niet meer dan een vriendelijk, doch leeg gebaar. Want wel heeft de volledig bevoegde onderwijzer nu wettelijk het recht pedagogiek of psychologie aan de universiteit te gaan studeren, maar de praktische realiseringmogelijkheid ontbreekt zo goed als geheel. Een normale universitaire studie, zo, dat alle tijd daarvoor beschikbaar is, kost ongeveer zes jaar. Wie bezit de moed en de energie een

¹ Naast de samenwerking met de Pedagogische Instituten der Universiteiten ware zeker ook te denken aan die met instellingen als het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam, het Hoogveld-Instituut te Nijmegen, de Nutsacademie te Rotterdam e.a.

dergelijke studie naast een volledige dagtaak te volbrengen? En dan zie ik nog af van de feitelijke onmogelijkheid omdat verreweg de meeste vereiste colleges niet gevolgd kunnen worden omdat zij onder schooltijd vallen. En men kan van de universitaire docenten, die gewoonlijk hun handen meer dan vol hebben aan hun dagtaak, niet verlangen dat zij ook nog eens in de avonduren dezelfde colleges weer zullen geven. Ook hier zou men dus de daarvoor in aanmerking komende onderwijzers werkelijk in de gelegenheid moeten stellen universitair te studeren door hen geheel of gedeeltelijk van hun schoolwerk te bevrijden en hen financieel te steunen. Ook de instelling van een avonduniversiteit zou daarbij overwogen kunnen worden, maar ook dan zou de docerende staf aan de universiteit aanmerkelijk uitgebreid moeten worden.

Tenslotte nog een enkel woord over de plaats en de functie van de onderwijsinspectie in de bovenomschreven organisatie van de onderwijsvernieuwing. Het is natuurlijk hier niet mogelijk een uitgewerkt voorstel ter tafel te brengen. Deze zaak zou door een groep van deskundigen op verschillend gebied nauwkeurig onderzocht moeten worden, te meer omdat de posities van het openbaar en het bijzonder onderwijs hier zo principieel verschillend zijn.

Men zou zich kunnen denken dat de inspectie voor het onderwijs hier een uitgebreid controlerende taak zou krijgen, een administratief, een juridisch en financieel aspect bevattende. Met de onderwijsvernieuwing als zodanig zou zij geen bemoeienis hebben. Dit zou er waarschijnlijk toe leiden dat de personen die zich tot dit werk aangetrokken voelen van een andere geaardheid en ook van een andere vooropleiding zouden zijn dan thans het geval is. Diegenen die zich tot het onderwijs en de onderwijsvernieuwing als zodanig voelen aangetrokken en daarentegen graag bevrijd zouden worden van de vele andere taken die zij thans hebben te verrichten, zouden ergens in het hiërarchische systeem van de organisatie van de onderwijsvernieuwing een hun passende plaats kunnen vinden.

Het zou ook kunnen zijn dat de regering – althans wat het openbaar onderwijs betreft – behoefte heeft aan een dubbele inspectie: een op administratief, juridisch en financieel gebied en een die de activiteiten op het gebied der onderwijsvernieuwing als zodanig controleert. Deze tweede inspectie zou dan zeker universitair pedagogisch geschoold moeten zijn.

Zij zou een verbindingsschakel tussen de regering en de officieel geregelde, echter uit het maatschappelijk leven als zodanig opgekomen

hiërarchische organisatie voor de onderwijsvernieuwing kunnen vormen.

Misschien zijn er nog andere mogelijkheden denkbaar of variaties op de beide genoemde. Ik voel mij niet bekwaam deze problemen hier nader uit te werken, maar het leek me wel de moeite waard de ontvouwen gedachten ter discussie te stellen. Wat ik hiermee dan heb gedaan.

DE VERHOUDING ROUSSEAU-LOCKE ROUSSEAU: EPIGOON OF OPPONENT?

I. VAN DER VELDE

Aan het slot van onze vorige Rousseau-studie „De eenheid in Rousseau's werk” (Groningen 1954) schreven we: „De Nederlandse Rousseau-beschouwing is o.i. aan herziening toe.” Dit mocht – en moge – gelden t.a.v. een fundamenteel probleem als in genoemde studie werd behandeld, het geldt evenzeer voor de verhouding Rousseau-Locke, die geenszins detailkwestie is. De verhouding waarin Rousseau tot Locke staat, de vraag of hij diens epigoon of diens opponent is, is een vraag die onder cultuurhistorische belichting het probleem van Rousseau's oorspronkelijkheid als scheppend pedagoog aan de orde stelt. Zij overschrijdt o.i. daardoor verre de beperkte grenzen van het detail.

In de nu volgende studie worden in hoofdzaak drie buitenlandse zienswijzen weergegeven, die hier te lande weinig of geheel niet bekend zijn. Een studie van Pire en het boek van Ravier worden beknopt besproken; het boek van Rang, voorzover het op de verhouding Rousseau-Locke betrekking heeft, meer in een vrije bewerking van de gegevens die Rang verschaft. Voor de vergelijkende citaten hebben we respectievelijk gebruikt Locke's „Some thoughts concerning Education” in de uitgave van R.H.Quick, M.A., Cambridge 1927, de eerste druk dateert van 1880, en Rousseau's „Emile ou de l'éducation”, in de uitgave van François en Pierre Richard, Paris s.d.

§ 1. HET OUDE STANDPUNT

Er bestaat een zeker natuurlijk parallellisme tussen de beoordeling van Rousseau's werk als geheel en de beoordeling van zijn afhankelijkheid ten opzichte van Locke. Rang spreekt in zijn kort geleden verschenen grote werk: „Rousseaus Lehre vom Menschen”¹ van een anti-rousseauïsme rond 1900, voornamelijk Frans, dat met zijn „pamphletartigen „Kritiken”” niets tot de nadere kennis van Rousseau heeft bijgedragen. Dit Franse anti-rousseauïsme heeft in het buitenland doorgewerkt.

¹ Göttingen 1959, blz. 39, 42, 326.

Voor ons land verwijzen we naar Frater S. Rombouts' „Historiese Pedagogiek”¹. Rombouts citeert bij voorkeur en met voorliefde Seillière, Seillière die een van Rousseau's meest gebeten tegenstanders is. Rombouts' oordeel is in 1958 niet gewijzigd. In zijn leerboek voor de kweekschool schrijft hij: „Dit staat vast: de invloed van de „maniaque incurable” (Seillière), van de „linkse plebejer, de ongepolijste kleinburger” (Henr. Roland Holst) is buitengewoon groot geweest.”

Een intelligente kwekeling zal zich over de innerlijke tegenstrijdigheid van dit zinnetje verwonderen, overwegen dat die Rousseau toch wel wat meer en zeker wat anders geweest zal zijn. Maar het gaat hier om de mentaliteit. Uit Henriëtte Roland Holst's bewonderend, ongetwijfeld te sterk idealiserend boek plukt de schrijver juist een der meest critische uitspraken. Henriëtte Roland Holst in één adem met Seillière! De objectiviteit is volkomen zoek.

Voor het buitenland verwijzen we naar Th. Davidson's: „Rousseau and Education according to Nature”. Voor Davidson openbaart Rousseau in de Emile zijn zelfzucht en tekort aan sociaal gevoel. „Rousseau's system advocates the descent, not the ascent of man”². In deze sfeer valt voor Rousseau als constructief, zelfstandig denkend pedagoog niet veel goeds te verwachten; Locke's „Some thoughts concerning Education” leverde, meent Davidson, de inspiratie voor de Emile³. Met dit oordeel geeft Davidson, nog mild, de internationale mening.

Uit de jaren rond 1900 dateren de derde druk van Von Sallwürk's: „John Lockes Gedanken über Erziehung” en de dissertatie van Stierli: „De l'influence des „Pensées sur l'Education” (1693) de John Locke sur l'Emile” (1762) de J.-J. Rousseau, dans le domaine de l'éducation intellectuelle”⁴. „Rousseaus Emil nun ist ohne Locke kaum zu denken,” schrijft Von Sallwürk. Stierli is er van overtuigd, door zijn analyse voldoende te hebben aangetoond, „dat de Engelsman Locke een zeer grote invloed heeft uitgeoefend op de Franse filosoof en pedagoog J.-J. Rousseau op het terrein van de intellectuele opvoeding,” al doet Rousseau tegelijkertijd „un pas en avant.” „De kalme en lucide geest van Locke heeft de ideeën geschapen, de levendige onrustige verbeelding van Rousseau heeft er zich van bediend om ze te ontwikkelen, aan te

¹ Tilburg 1927, blz. 313.

² In de serie „Great Educators”. London 1898, blz. 223.

³ t.a.p. blz. 98.

⁴ Resp. Langensalza 1910, blz. 70 en Zürich 1910, blz. 95.

vullen, te verbeteren". Of Locke inderdaad „de ideeën geschapen" heeft, valt, gelijk we zullen zien, toch wel zeer te betwijfelen.

Het spreekt vanzelf, dat dit „oude standpunt" niet spoorloos is verdwenen. We vinden het in onze tijd, in buiten- en binnenland, terug. Zo in het werk van R.I. Aaron: „John Locke"¹ en in de Emile-editie van de gebroeders F. en P. Richard. Aaron herinnert er aan dat in veler oog Locke voor vele van zijn pedagogische theorieën een en ander verschuldigd is aan twee vroegere schrijvers over opvoeding, nl. aan Rabelais en Montaigne. In dit verband noemt hij twee oudere werken, de dissertatie van F.A. Arnstädt: „François Rabelais und sein Traité d' Education mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätze Montaigne's, Locke's und Rousseau's" en aan P. Villey: „L'Influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau." Aaron kan dit moeilijk ontkennen, maar hij vindt troost in een chauvinisme, dat het „oude standpunt" schijnt te sauveren: „Locke's own influence on Rousseau's Emile is obvious enough." De gebroeders Richard aanvaarden eveneens Locke's invloed, ofschoon het Rousseau naar hun oordeel moeilijk gevallen is zijn afhankelijkheid te erkennen; Locke's invloed is „sous-estimé" door Rousseau².

In Nederland en Vlaanderen, waar van een eigen kijk op Rousseau weinig sprake is, oordelen de schrijvers over historische pedagogiek weinig anders. Noch de wetenschappelijke historiografen, noch de auteurs van leerboeken. Over het algemeen formuleren zij, overeenkomstig 's lands aard en zeden, behoedzaam. Zo Waterink in zijn: „Inleiding tot de theoretische paedagogiek II B: De geschiedenis der paedagogiek": „Locke heeft . . . de meeste invloed verkregen, doordien in Frankrijk zijn ideeën, gedeeltelijk vermengd met andere opvattingen, werden gepopulariseerd door de grootste Franse paedagoog, althans door de paedagoog, die in Frankrijk de meeste invloed geoefend heeft, Jean Jacques Rousseau." Zo in Vlaanderen De Keyser in zijn: „Inleiding in de geschiedenis van het Westerse vormingswezen": „De losse natuurlijkheid en de harding zijn themata die voor de achttiende eeuw van belang blijven. Rousseau zal met het eerste deel van Locke zijn voordeel doen." Zo Prins in „Verleden en Heden": „Locke's denkbeelden vinden wij voor een deel terug bij Rousseau en bij de Filanthropijnen." En ten slotte bij Neitzel-Tideman en Knoop in „Pioniers

¹ Oxford 1955.

² T.a.p. resp. blz. 292, noot 1; blz. XLII en blz. 649.

der pedagogiek en der pedagogie": Rousseau „leerde de grote denkers van de zestiende en zeventiende eeuw kennen – ook Locke – die een geweldige invloed op hem uitoefenden, speciaal de laatste.”¹

Men heeft, gezien het werk van Arnstädt en Villey, het recht te betwijfelen of Waterink, doelend op Locke, wel van „zijn ideeën” en of Prins wel van „Locke's denkbeelden” mag spreken. Locke heeft via Montaigne deel gehad aan algemeen Westeuropes pedagogisch bezit, en dat naar zijn levenssituatie, zijn aard en zijn persoonlijk inzicht verwerkt. Hetgeen natuurlijk zijn verdiensten niet verkleint. Maar zowel Waterink als Prins en De Keyser suggereren: „Rousseau heeft veel aan Locke te danken gehad.” Naar de letter genomen niet onjuist, maar toch wel eenzijdig, en daardoor verleidend tot een oordeel, tegenover Rousseau onbillijk, tegenover de wetenschap historisch niet betrouwbaar. Men kan het werk van Arnstädt en Villey niet negeren.

§ 2. DE ARBEID VAN RABELAIS, MONTAIGNE, LOCKE, ROUSSEAU

De namen Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau worden in de geschiedenis der pedagogiek in een adem genoemd. Zij gelden, ieder afzonderlijk en gezamenlijk, als hervormers van de Westeuropese opvoeding en het Westeuropese onderwijs in en na de 16e eeuw. Betekent de „verwantschap” Rousseau–Locke nu impliciet afhankelijkheid van de laatstlevende t.o.v. de eerder-levende?

In zijn uitgave van Locke's „Some Thoughts” somt R. H. Quick negen punten van overeenstemming op tussen het werk van onze vier pedagogen, die hij ontleent aan het werk van Arnstädt, vrijwel alle essentiële punten:

1. Zorg voor het individuele kind. De consequentie is veronachtzaming van de volksofvoeding.
2. De prioriteit van opvoeding boven onderwijs. Het accent wordt gelegd op opvoeding tot deugd en op karaktervorming.
3. De opvoeding dient toevertrouwd te worden aan een gouverneur, van wie eer wijsheid dan geleerdheid wordt verwacht.
4. Onderwijs moet leren hoe te denken. Geen onderwijs dus dat uitsluitend gericht is op kennisverwerving en op scholing van het geheugen.

¹ Resp. Kampen ± 1930, blz. 774; Antwerpen 1958 blz. 230; Groningen 1958, blz. 110; 's-Gravenhage–Rotterdam 1961, blz. 75.

5. Het onderwijs dient te steunen zowel op oefening der zintuigen als op de ervaring.
6. Zorg voor lichamelijke opvoeding.
7. In de opvoeding wordt alle hardheid vermeden. Het kind moet zich gelukkig voelen, zelfs als het werkt.
8. De scholen moeten niet te groot zijn.
9. Reizen is onmisbaar deel der opvoeding.

Quick meent, dat het aantal punten van overeenstemming nog kan worden uitgebreid met een tiende en elfde:

10. Het spel kan worden aangewend voor onderwijsdoeleinden.
11. De opvoeding dient geschoold te worden voor een of ander ambacht.

Het parallellisme speciaal tussen Montaigne en Locke vindt nadere bevestiging in vijf en twintig naar inhoud verwante passages in Montaigne's „Essais” en Locke's „Some Thoughts,” eveneens ontleend aan Arnstädt en reeds opgemerkt nog tijdens Locke's leven¹. Andere pedagogen schijnt Locke niet te hebben bestudeerd², noch zijn 16e-eeuwse landgenoot Mulcaster, in vele opzichten baanbreker, noch de 17e eeuwse Comenius, al meent Barth, dat Comenius' denkbeelden via zijn vriend Hartlib, verder via Milton en Boyle, die weer bevriend was met Locke, Locke hebben beïnvloed³. Men mag toch wel concluderen: Locke is in zeer sterke mate afhankelijk van Montaigne.

Het staat wel vast dat Rousseau op de hoogte is geweest van het werk van zijn drie voorgangers. Merkwaardig is, ook Arnstädt vestigt hier de aandacht op, dat Rousseau nergens erkent, dat hij Rabelais gelezen heeft. In de registers die wij hebben geraadpleegd, komen geen verwijzingen naar Rabelais voor, zelfs niet in het toch zeer gedetailleerde register in de volledige Hachette-uitgave van 1864. Maar het is uiterst

¹ Zie QUICK, blz. LVIII en blz. LIX.

J. W. ADAMSON verwerpt in zijn „John Locke's Educational Writings (London 1912) deze vergelijking, niet omdat zij onjuist is, maar omdat zij berust op Coste's latere vertalingen van „Some Thoughts”. Coste heeft nl. de tekst in hoofdstukken ingedeeld en de paragrafen hernummerd. De vergelijking is trouwens overbodig voor ieder, „who considers the general attitude of both writers to their subject.” Zie p. 4 en 14.

² Een uitzondering schijnt te moeten worden gemaakt voor *La Bruyère*, die hij in § 195 uitvoerig citeert, doch niet bij name noemt.

³ Zie P. BARTH: „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung.” 5/6 Leipzig 1925, blz. 404.

onwaarschijnlijk dat de zo belezen en opvoedkundig zo geïnteresseerde Rousseau Rabelais' „Gargantua et Pantagruel" niet zou hebben gelezen en voor de pedagogische gedeelten niet zou hebben bestudeerd. Arnstädt meent dan ook een aantal plaatsen te kunnen aanwijzen, die Rousseau stellig aan Rabelais zal hebben ontleend¹.

Rousseau is gewetenspedagoog. Men kent de plaats die „la conscience" in zijn moraaltheorie en derhalve ook in zijn pedagogiek inneemt. Rabelais is met zijn: „Science sans conscience n'est que ruine de l'ame"² ook gewetenspedagoog. De overeenkomst op dit zeker centrale punt mag o.i. echter nog niet leiden tot de conclusie dat Rousseau in de opbouw van zijn moraaltheorie en zijn pedagogiek afhankelijk is van Rabelais, tot gewetenspedagoog geworden is onder diens directe invloed.

Rousseau heeft Montaigne vroeg gelezen. Hij noemt zijn naam reeds in zijn „gedicht": „Le Verger des Charmettes", dat van 1736 dateert. De naam komt enige malen in de *Emile* voor; Rousseau verwerkt zijn ideeën ook zonder naamsvermelding. Van botte navolging is, naar het oordeel van Ravier, zelden sprake. Rousseau heeft tegenover Montaigne zich niet alleen als oorspronkelijk denker, ook als onafhankelijk denker weten te handhaven³.

Rousseau heeft ook, menen zowel de gebroeders Richard als Rang, Coste's Franse vertaling van „Some Thoughts" gekend⁴. De 5e druk verscheen in 1737, midden in de studieperiode van „Les Charmettes". Het zou verwonderlijk zijn, als Rousseau dit werk van Europese vermaardheid, dat klaarblijkelijk ook in Frankrijk veel gelezen werd, had genegeerd. Hij heeft het ongetwijfeld toen – of later – bestudeerd. Dit te eerder, omdat hij er tijdens zijn verblijf te Venetië (1743–1744) met zijn vriend De Altuna over heeft gesproken⁵.

Rousseau's belangstelling heeft zich niet beperkt tot deze drie min of meer tijdgenootschappelijke geestverwanten. De cirkel van zijn pedagogische contacten heeft wijder straal; binnen deze cirkel vallen o.a.

¹ t.a.p. blz. 170.

² Geciteerd door G. COMPAYRÉ: „Histoire de la pédagogie", Paris s.d., p. 81. Vgl. ook S. DRESDEN: „Montaigne. De spelende wijsgeer", blz. 82/83. DRESDEN citeert daar RABELAIS. De bewoners van de Abbaye de Thélème (een ideaalstaat in miniatuur) „ont par nature un instinct et aiguillon qui tousjours les pousse à faictz vertueux et retire de vice, lequel ilz nommoient honneur". Drijven tot het goede, afhouden van het kwaad, is dat niet de functie van het geweten?

³ A. RAVIER, t.a.p. Grenoble 1941, blz. 234.

⁴ RICHARD, blz. XLIII; Rang blz. 69.

⁵ Confessions. Ed. Hachette 1864. V, blz. 545.

ook Plato, Plutarchus en Seneca, beide laatstgenoemden volgens Barth ook Montaigne's meest geliefde auteurs.

Het is langzamerhand duidelijk geworden hoe bij deze vier auteurs in telkens onderling wisselende verhoudingen toch sprake is van een stoelen op gemeenschappelijke bodem, van een deel hebben aan gemeenschappelijk bezit. Het is vrijwel onbegonnen werk te trachten voor ieder detail van de inhoud de mate van originaliteit vast te stellen.

§ 3. DE OMMEKEER

De ommekeer in de waardering, de omslag dus van negatieve tot positieve waardering, schijnt samen te vallen met het tweede eeuwfeest van Rousseau's geboorte, 1912. Het felle Franse anti-rousseau-isme van rond 1900 wekte bij tal van geleerden, zowel in Frankrijk als daarbuiten, verzet. Zij streefden naar eerlijker begrip en naar objectiever oordeel. Zij trachtten, door zich ernstig te verdiepen in Rousseau's werk als geheel, te komen tot een onbevangen, minder door affect beïnvloede analyse van zijn uitspraken over religie en ethiek, over staat en maatschappij, over psychologie en pedagogiek. Het meinummer 1912 van de „Revue de Métaphysique et de Morale” is in zijn geheel aan deze ideeënanalyse gewijd¹.

Rond 1930 verschijnen enige belangrijke werken: A.Schinz: „La pensée de J.-J.Rousseau” (1929); E.H.Wright: „The Meaning of Rousseau” (1929); E.Cassirer: „Das Problem Jean-Jacques Rousseau” (1932); Ch.W.Hendel: „Jean-Jacques Rousseau Moraliste” (1934). Sindsdien vloeit de stroom onafgebroken voort. Rang geeft in zijn uitvoerige, systematisch geordende bibliografie 250 titels, als „eerste hulp tot een diepergaande Rousseau-studie.” Terecht schrijft hij dat de Rousseau-literatuur voor de individuele geleerde „bijna onoverzienbaar” is geworden. Van deze immense stroom bespeuren wij in Nederland niet meer dan een randkabbeling.

De studie blijft zich bewegen op de terreinen, hierboven merendeels

¹ We citeren de titels van enkele der belangrijkste artikelen:

E.BOUTROUX: Les idées philosophiques et religieuses. Remarques sur la philosophie de Rousseau.

H.HÖFFDING: Rousseau et la religion.

B.BOSANQUET: Les idées politiques de Rousseau.

J.JAURÈS: Les idées politiques et sociales de J.J.Rousseau.

E.CLAPARÈDE: J.-J.Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance.

V.DELBOS: Rousseau et Kant.

J.BENRUBI: Goethe et Schiller. Continuators de Rousseau. Etc.

aangegeven: algemene beschouwingen over de schrijver en zijn werk, afzonderlijk of in combinatie, over religie, moraal, staatsleer, psychologie, pedagogiek. De pedagogiek is niet sterk vertegenwoordigd, de buitenlandse studiezijn richt zich hoofdzakelijk op de politicus en de religieuze moralist. Een typerend voorbeeld is het boek van F. Glum: „Jean Jacques Rousseau. Religion und Staat (1956). Het probleem Rousseau–Locke gaan de pedagogen nimmer voorbij, het duikt zelfs op in een werk dat strikt genomen niet onder het hoofd pedagogiek valt, al is het er naar zijn aard nauw mee verwant: de veel geroemde studie van P. Burgelin: „La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau¹.”

§ 4. NIEUWE GEZICHTSPUNTEN

De nieuwe kijk op het probleem Rousseau–Locke loopt, we wezen er reeds op, parallel met de nieuwe kijk op het probleem Rousseau en de plaats van de Emile in de totaliteit van Rousseau's werk. De banvloeken uit het verleden behoren tot het verleden, men erkent Rousseau in zijn menselijke waarde, in zijn religieuze en cultuurhistorische betekenis, filosofisch, sociaal, pedagogisch. De Emile begint meer en meer te gelden als het centrale werk in heel zijn gevarieerd oeuvre², als het werk waarin hij zijn zo persoonlijke filosofie van de mens heeft neergelegd. Dit laatste betogen Ravier en Rang. Daarom alleen al is het hun niet mogelijk Locke's „Some Thoughts” als bron voor de Emile te beschouwen. Hun inzichten worden naar de pedagogische en vooral ook naar de didactische zijde aangevuld door het onderzoek van Pire.

We zullen nu achtereenvolgens bespreken:

G. Pire: „Les théories pédagogiques de John Locke ont-elles influencé celles de J.-J. Rousseau?”

Pire spreekt van „théories pédagogiques”. Hij maakt minder onderscheid tussen pedagogiek en didactiek dan wij gewoon zijn te doen.

A. Ravier: „L'éducation de l'homme nouveau. Essai historique et critique sur le livre de l'Emile de J.-J. Rousseau.” I. II.

M. Rang: „Rousseaus Lehre vom Menschen.”³

¹ Paris 1952.

² RANG t.a.p. blz. 7: „Der Emile, von allen Werken Rousseaus der prägnanteste Ausdruck dieser Synthese, rückt damit in den Mittelpunkt der Betrachtung und wird zum Schlüssel des ganzen Systems.”

³ Resp.: Revue belge de Psychologie et de Pédagogie, Tome XVI, 1954, no 66; Grenoble 1941; Göttingen 1959.

Beide laatstgenoemde werken hebben tot op zekere hoogte gemeenschappelijk uitgangspunt, wat reeds uit de titels blijkt. Beide behandelen de verhouding Rousseau-Locke; Ravier in deel I, hoofdstuk V onder „Clés et Plagiats”, Rang niet in een gesloten betoog, maar, daartoe door het door hem gekozen behandelingsprincipe genoodzaakt, door het gehele lijvige boek (617 blz.) heen¹. Wie de relatie Rousseau-Locke a priori als een detailkwestie zou beschouwen, zou, Rang lezende, langzamerhand van dit inzicht terug komen. Ravier heeft, naar Rang's oordeel, waardevol werk geleverd, maar, in zijn jeugdig enthousiasme, onvoldoende critiek. Rang zelf is een gerijpt filosoof. Zij benaderen de Emile dus vanuit tweeërlei mentaliteit, de gemeenschappelijke conclusie wordt er des te aannemelijker door.

G.Pire: „Les théories pédagogiques de John Locke ont-elles influencé celles de J.-J. Rousseau?”

Grondig, sterk-gedocumenteerd en scherpzinnig heeft Pire de verhouding Rousseau-Locke bestudeerd. Hij somt de „sources bibliographiques” op, in de volgorde van belangrijkheid, natuurlijk zoals hij die ziet: Plutarchus – Seneca – Montaigne – Fénelon – Defoe (Robinson Crusoe) – De Bruyère – Plato – dan pas Locke – ten slotte Rollin. Hij merkt op dat het dikwijls vrijwel onmogelijk is uit te maken of Rousseau een dezer auteurs rechtstreeks gekend heeft of slechts door tussenkomst van andere auteurs. Er is overeenstemming tussen Locke en Rousseau op tal van punten:

Beiden achten het noodzakelijk aard en capaciteiten van het kind te bestuderen; beiden erkennen het primaat der zedelijke opvoeding; beiden willen vormen voor het leven; bij het onderwijs worde de geest primair geprepareerd voor verwerven en verwerken van kennis; aan de lichamelijke opvoeding worde veel zorg besteed. Belangrijke hoofdpunten ook nog voor de huidige opvoeding en de huidige didactiek, wat betekent dat zij in hoge mate boventijdelijk zijn. Dat zijn zij dan ook. Pire's critische vergelijking toont aan – hij steunt zijn gedetailleerd betoog met tal van bewijspplaatsen hetgeen ook noodzakelijk is – dat vrijwel al deze grondbeginselen via Montaigne terug te vinden zijn bij de klassieken, bij Plato en Seneca vooral. Hij concludeert dan ook, dat er wat de „principes fondamentaux” betreft, geen ontlening is en dat

¹ RANG verwerpt nadrukkelijk de veelal gevolgde biografisch-psychologische methode, die van: De mens en zijn werk. Hij prefereert de systematische. Zie Voorwoord. Ook blz. 17-20

Locke en Rousseau veelal dezelfde bronnen hebben gebruikt, zoals voor hem Arnstädt reeds deed (zie blz. 167/168).

Men moet o.i. echter rekening houden met de mogelijkheid, dat Rousseau tijdens het bewerken van de *Emile* zowel Montaigne's „*Essais*” als Locke's „*Some Thoughts*” nog weer eens doorgenomen heeft, niet zozeer om te ontleen als wel om te verifiëren, wètende dat hij bij Montaigne en Locke vrijwel volledige weergaven vond, tijdgenootschappelijke kristallisatiepunten in een tweeduizendjarige periode van denken over opvoedkundige problemen. Maar ook om zijn positie tegenover Locke vooral scherp te stellen. Beide motieven kunnen de vele verwijzingen naar Locke verklaren, die bij oppervlakkig en bevooroordeeld lezen zo gemakkelijk leiden tot de conclusie van paraderen met anderen's eigendom. Overeenstemming tussen klassieken en modernen kan een scherpzinnig lezer als Rousseau was, niet ontgaan zijn.

In het bovenstaande gaven we de strekking weer van het eerste gedeelte van Pire's betoog: Locke's onttroning. In het tweede gedeelte gaat Pire verder: de *Emile* is geen „*amplification*”, geen uitwerking, geen uitbreiding van „*Some Thoughts*”, maar een „*réfutation*”, een *weerlegging*. Er zijn tal van detailtegenstellingen, maar evenzeer tegenstellingen die dieper grijpen, bij de morele, maar vooral bij de intellectuele vorming. Vrijheid, maar dan „*liberté bien réglée*”, is voor Rousseau hoog goed, het fundamentele beginsel van de opvoeding, het enige instrument waarmee men slagen kan, maar dat nooit beproefd is. De woorden „*obéir*” en „*commander*” behoren in de taalschat van het kind niet voor te komen. Locke oordeelt, zeker gedeeltelijk, anders. Als de ouders de ouderlijke autoriteit willen vestigen en handhaven, zullen zij hun kinderen als zij nog heel klein zijn, moeten wennen aan gehoorzaamheid: „*Liberty and Indulgence can do no good to children.*” Kinderen, vooral kleine kinderen, behoren tot hun ouders op te zien als tot „*their Lords, their absolute Governors, and as such stand in awe of them.*”¹

Rousseau vermijdt elke tuchtiging. Locke vraagt: „*Wilt gij dan nooit kinderen tuchtigen (will you have Children never beaten) of berispen voor verkeerd gedrag?*” Hij antwoordt: „*Stubbornness, and an obstinate Disobedience*” moeten overwonnen worden met kracht en geweld; er is geen ander middel.” Maar er moet dan geslagen worden tot de wil van het kind is gebroken. Als zeven „*Whippings*” – laten we het woord maar vriendelijk vertalen met „*kastijdingen*” en niet met „*zweep-*

¹ EMILE, blz. 80 en 76; LOCKE § 40 en 41.

slagen" – niet voldoende zijn, volg een achtste, zoals een zijner vrouwelijke kennissen, een „vriendelijke en voorzichtige moeder", dat in praktijk bracht tegenover haar dochtertje dat voor het eerst thuiskwam „from Nurse"¹. Hier gaapt toch wel een onoverbrugbare kloof tussen de opvoeder Locke en de opvoeder Rousseau.

En wat het onderwijs betreft: „Een wereld scheidt Rousseau's program van dat van Locke", meent Pire. De tegenstelling wordt beheerst door Rousseau's fundamentele stelling: „De belangrijkste stelling voor opvoeding en onderwijs is niet tijd winnen, maar tijd verliezen" (ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre)². Alles wat haast is, haat Rousseau; Locke is er gans niet afkerig van. Vak voor vak gaat Pire na: lezen, schrijven, fysika, aardrijkskunde, geschiedenis, onderwijs in talen. We kunnen dit gehele betoog niet weergeven, maar beperken ons tot enkele bewijzende voorbeelden en verwijzingen. Voor Locke is het moment om het kind lezen te leren gekomen, zodra het spreken kan (§ 148); Rousseau laat het vrij onverschillig of Emile op zijn vijftiende jaar de leeskunst wel of niet machtig is, al verwacht hij van zijn „méthode inactive", dat Emile de kunst van lezen en schrijven voor zijn tiende jaar perfect verstaat (blz. 117). Locke geeft voor het leren schrijven nauwkeurige voorschriften (§ 160); Rousseau houdt zich in een „traité de l'éducation" niet met deze beuzelarijen (niaiseries) bezig (blz. 117). Frans leert Locke's pupil, zodra hij „can speak English" (§ 162); Latijn, zodra hij goed Frans spreekt en het gemakkelijk leest; (§ 163); terwijl hij Frans en Latijn leert, wordt begonnen met rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, meetkunde (§ 178). Een leerprogramma dat naar het schijnt beheerst wordt door de wens, wonderkinderen te kweken. Voor Rousseau is tempo en methode onaanvaardbaar; van zijn afwijkende inzichten getuigt hij op blz. 105 e.v. van de Emile, ook op blz. 186 e.v.

Hier liggen feiten die voor een ieder te controleren zijn; vanwaar dan toch die hardnekkige fictie, dat Rousseau zoveel aan Locke te danken heeft, diens invloed zo intens heeft ondergaan? Werkt het oude anti-rousseau-isme nog na; is Rousseau nog steeds de wolf, die in een kwaad gerucht staat?

1 LOCKE, § 78.

2 EMILE, blz. 82.

A. Ravier: „*L'éducation de l'homme nouveau.*”

Voor Ravier is de Emile geen gewone pedagogische verhandeling, maar – een vertrouwde term voor deze Pater S. J. – „un bréviaire de vie”. De Emile is Rousseau's droom van de nieuwe mens, van de mens zoals hij zou kunnen zijn, zoals hij zou moeten zijn, zoals hij zal zijn als hij leven wil naar Jean Jacques' Evangelie. De mens kan, als hij wil, zijn natuurlijke goedheid bewaren. Om dit te bewijzen, schetst Rousseau stap voor stap Emile's opvoeding. Zorgvuldig geeft hij telkens aan hoe geestelijke en zedelijke afwijkingen zijn te voorkomen.

Zuiver volgeling van Rousseau wordt men eerst als men zijn levensfilosofie belijdt, d.w.z. het Godsbestaan aanvaardt, de prioriteit van de natuurlijke godsdienst, de ziel erkent als geestelijk principe, de mens beschouwt als van nature goed, alle religieus fanatisme haat, het sociale karakter van de zonde erkent, erkent het menselijk recht op geluk, een zekere hoop koestert op een betere wereld¹. Hemel en aarde zijn in Rousseau's levensfilosofie niet te scheiden. Dit levensprogram laat zich noch naar inhoud noch naar diepte van inhoud vergelijken met „Some Thoughts”, hoeveel waardeerbaars Locke's opvoedingsprogram ook bevat.

Dit alles betekent niet, dat Ravier blind is voor de analogieën tussen het werk van Locke en dat van Rousseau. Hij noemt die analogieën frappant. Wij hebben met behulp van Arnstädt en Quick een verklaring kunnen geven. Misschien drijft Ravier in dit eerste oordeel op traditionele opvattingen, want later blijkt hij wel degelijk oog te hebben voor tegengestelde verhoudingen. Montaigne wordt vooral geciteerd ter versterking van het betoog, maar Rousseau „cite surtout Locke pour le contredire.” Dat was het geval in het Discours sur l'Inégalité, waar Rousseau stelling na stelling van Locke bestrijdt, dat is weinig minder het geval in de Emile. Montaigne geldt als de gezaghebbende autoriteit op wie men zich met ere kan beroepen, „Locke apparaît, après la lecture de l'Emile, comme adversaire majeur de Jean-Jacques.”²

Rousseau heeft van de aanvang af Locke als zijn voornaamste tegenstander gevoeld. Ravier wijst op de betekenis van het Voorwoord van de Emile, waaraan – wij delen zijn mening – in de Rousseau – literatuur te weinig aandacht is geschonken. Het kan voor een zuivere beoordeling niet worden genegeerd. Over het belang van een goede opvoeding zal Rousseau weinig zeggen; duizenden hebben het voor hem gedaan. Hij

¹ t.a.p. blz. I, 285.

² t.a.p. blz. 238.

voelt er niet voor in herhalingen te vervallen. Eerste waarschuwing. Sinds onheuglijke tijden heeft men de bestaande praktijk becristiseerd, zonder dat iemand zich ooit bezonnen heeft op een betere. Impliciet betekent deze, overigens overdreven en onjuiste, opmerking: „Ik hoop, als eerste, er naar te streven.” Tweede waarschuwing. Er zijn talloze geschriften die pretenderen niet anders op het oog te hebben dan „l'utilité publique”, maar men vergeet de belangrijkste van al deze nuttigheden: de kunst mensen te vormen. Rousseau gelooft dus hoger te kunnen grijpen dan een zijner voorgangers. En dan proclameert hij, in eigen oog althans, zijn onafhankelijkheid tegenover Locke: „*Mon sujet était tout neuf après le livre de Locke*” (curs. van ons).

Ravier somt vervolgens een aantal verschilpunten op, gedeeltelijk van zakelijke, gedeeltelijk van wijsgerige aard. Die van de eerste categorie bespreken we hier, aangevuld met een enkel (de beroepskeuze), waarvoor we elders moeilijk een plaats kunnen vinden. Die van de tweede categorie stellen we aan de orde bij Rang, bij wie de filosofische verhouding tussen Rousseau en Locke uitvoeriger behandeling vindt.

Rousseau bedoelt de Emile ook als een weerlegging van „Some Thoughts”. Misschien als een zakelijke weerlegging, maar de ondertoon is gepassioneerd. Rousseau's licht geëmotioneerde natuur verradt zich in de toon, waarop hij stelling neemt tegenover Locke. Een eerste voorbeeld van een zekere irritatie gaven we op blz. 174: In een „*traité de l'éducation*” houdt men zich met beuzelarijen (niaiseries) als aanwijzingen voor de houding van de pen en de ligging van het papier bij het schrijven niet bezig.

Locke pleit – het is een zijner grondstellingen – voor beroep op kinderlijk inzicht (§ 80, § 81, § 120–123), Rousseau wil er niet van weten (blz. 76, blz. 78): „pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné.”

Locke pleit voor gulheid en vrijgevigheid (§ 109, § 110). In zijn motivering is hij niet gelukkig. Als het kind naar zijn voorschriften handelt, zal het bespeuren, dat gevende vriendelijkheid rendement betekent voor hemzelf, „is no ill Husbandry for himself”. Rousseau vat vlam; hij valt fel uit: Dit is „une libéralité usurière, qui donne un oeuf pour avoir un boeuf” (blz. 97).

In de keuze van een beroep voor zijn pupil gaat Rousseau van geheel andere principes uit dan Locke. Locke propageert nuttige, aangename, gezonde bezigheid. Hij spreekt van wat tuinarbeid, wat landbouw en veeteelt (§ 204), later (§ 209) ook van wat artistieker bezigheden: „per-fuming, varnishing, graving.” Alles met elkaar: recreatie voor de Engelse

Squire. Voor Rousseau is de beroepskeuze heilige zaak: „Je ne veux point qu'il soit brodeur, ni doreur, ni vernisseur, comme le gentil-homme de Locke (p. 229).

Van veel principiëler aard zijn de geschilpunten inzake de opbouw van het opvoedingssysteem. Bij Locke gaat de „Consideration of Spirits” vooraf aan de „Study of Matter and Body” (§ 190, § 191). Nu voelt Rousseau zich gegrepen in een van zijn meest hartstochtelijk aangehangen grondbeginselen. Vandaar zijn misschien wat oververhitte afwijzing: „Locke veut qu'on commence par l'étude des esprits, et qu'on passe ensuite à celle des corps. Cette méthode est celle de la superstition, des préjugés, de l'erreur.” Zij betekent zich zelf het licht benemen om te leren zien.

Zo spreekt niet de epigoon, zo spreekt de bewuste, geïrriteerde, opponent: beuzelarijen; ik ken niets dwazers; een vrijgevigheid die naar woeker riekt; dit is een methode die rust op bijgeloof, op vooroordelen en op dwaling. Als het dan nog altijd de toon is die de muziek maakt, dan vindt Rousseau's zakelijke contra-argumentatie afsluitende versterking in de oprechte heftigheid, waarmee hij Locke's opvattingen op tal van punten afwijst. Er zijn motieven voor Ravier's standpunt, dat Locke de „adversaire majeur” van Rousseau is en als zodanig door Rousseau wordt gezien.

In een tweede artikel zullen we Rang's „Rousseaus Lehre vom Menschen” nader beschouwen.

DE VOORBEREIDENDE KLASSE VAN HET GEMEENTELIJK LYCEUM TE EMMEN

W.J. VAN DER PAARDT

De ervaring, in het Gemeentelijk Lyceum te Emmen opgedaan met de voorbereidende klasse van deze school, wettigt de conclusie, dat in zulk een aan een streekschool verbonden klasse de overgang van het Lager naar het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs op bevredigende wijze kan verlopen ¹.

Er is al veel geschreven over het probleem van de aansluiting L.O.-v.H.M.O. In de literatuur die over dit onderwerp is verschenen, valt echter telkens dezelfde lacune op: men zwijgt over de voorbereidende klasse verbonden aan een school voor v.H.M.O.

Toch zijn er verscheidene scholen voor v.H.M.O., waar een dergelijke klas beschouwd wordt als een, zo niet ideale, dan toch als bruikbare oplossing van het aansluitingsprobleem.

Voor zover ons bekend, is aan de volgende scholen een voorbereidende klas verbonden:

Openbaar Lyceum te Heerenveen.

Openbaar Lyceum „Het Coevorder Lyceum”.

Wilhelmina Lyceum te Oostburg.

R.K. H.B.S. te Heerlen (St. Bernardinus college).

Gemeentelijk Lyceum te Emmen.

De vorm, waarin men naar een oplossing heeft gezocht, is in deze voorbereidende klassen verschillend.

Daar wij slechts met de voorbereidende klas van het Gemeentelijk Lyceum te Emmen onze ervaringen hebben opgedaan, bepalen wij ons tot de inrichting van het onderwijs in deze voorbereidende klas en de resultaten daarin bereikt.

Inleiding

De voorbereidende klas van het Gemeentelijk Lyceum te Emmen, gesticht in 1946, is een deel van het lyceum. De leiding berust bij de rector, de leraren maken deel uit van het lerarencorps. Aangezien het onder-

¹ Stelling van Dr. J. Heringa bij „De eer en hoogheid van de staat”, diss. Rijksuniversiteit Groningen 1961. Uitg. J. B. Wolters te Groningen.

wijs in deze klas een vorm is van lager onderwijs, zijn daarmee onderwijzers belast, die tevoren o.a. hebben gewerkt aan opleidings- of uloscholen.

Gevraagd wordt de hoofdkte en tenminste één bijakte, bij voorkeur Frans.

Aan 5 voorbereidende klassen (parallelklassen) zijn 5 leraren te werk gesteld.

In het programma van de school staat o.a.:

„Aan het Gemeentelijk Lyceum gaat een opleidingsklas vooraf, die in „het lyceumgebouw is ondergebracht. Wie deze klas met goed gevolg „heeft doorlopen wordt toegelaten tot het lyceum. Deze zogenaamde „brugklas”¹ heeft tot taak om aanstaande leerlingen van het lyceum „zo goed mogelijk voor te bereiden, en tevens om te onderzoeken in „hoeverre ze geschikt zijn om middelbaar onderwijs te volgen”.

Hieruit lezen we, dat aan het werk in de voorbereidende klas drie delen te onderscheiden zijn:

1e de opleiding.

2e de voorbereiding.

3e de selectie.

We zullen achtereenvolgens deze punten nader bespreken, maar het zal ieder duidelijk zijn, dat deze onderdelen bij het lesgeven niet te scheiden zijn.

I. DE OPLEIDING

De meeste leerlingen komen uit de zesde klas in de voorbereidende klas. Een klein deel, gemiddeld 8 % per jaar, komt echter uit de vijfde klas van de lagere school (zie tabel I).

Een leerling wordt slechts toegelaten, wanneer het hoofd van de lagere school een gunstig advies uitbrengt. Een toelatingsexamen wordt niet afgenomen.

De verantwoordelijkheid voor de toelating tot de voorbereidende klas berust dus geheel bij het lager onderwijs.

¹ Deze naam is in Emmen reeds 15 jaar in gebruik. Om echter verwarring te voorkomen met de „brugklas” van de Mammoetwet, spreken we hier uitsluitend van „voorbereidende klas”.

De vakken

Er wordt les gegeven in de volgende vakken:

rekenen	9	uur	per	week	} door de leraren van de voorbereidende klas
Nederlandse taal	8	"	"	"	
geschiedenis	3	"	"	"	
aardrijkskunde	3	"	"	"	
Frans	5	"	"	"	
	28	uur	per	week	
tekenen	2	"	"	"	} door vakleraren van het lyceum
muziek (zang)	1	"	"	"	
gymnastiek	2	"	"	"	
samen	33	uur	per	week	
Bijb. geschiedenis	1	"	"	"	} facultatief, door leraren van de voorbereidende klas
totaal	34	uur	per	week	

Het leerprogramma is opgesteld in overleg met de vakleraren van het lyceum voor wiskunde, Nederlands, enz.

Dit programma geeft richtlijnen, schrijft niet dwingend voor.

*Programma**Rekenen*

1. metriek stelsel (oppervlakte – inhoud – omtrek)
2. cijferen – vormsommen (volgorde van bewerking als voorbereiding voor de algebra) breuken en decimale breuken.
3. kenmerken van deelbaarheid, G.G.D. en K.G.V.
4. hoofdrekenen.
5. tafels van 10 t/m 20, kwadraatgetallen 1 t/m 30.
6. kapitaalsommen, inkoop – winst – verkoop.
7. Na Pasen: letterrekenen (algebra in eenvoudige vorm)
8. id. tekenen van eenvoudige meetkundige figuren, gebruik van passer, liniaal en driehoek oefenen.

Nederlandse taal

1. Spelling en werkwoordsvormen(!), „moeilijke” woorden.
2. Ontleden: taal- en redekundig (alleen enkelvoudige zinnen, geen bepaling van gesteldheid).
3. Lezen: Technisch lezen, vooral ook onderzoek of gelezene begrepen is.

4. Stillezen: („tekstbehandeling”) beantwoorden van vragen en opgaven.
Om het lezen te stimuleren: bibliotheekboeken. De voorbereidende klas heeft een bibliotheek van $\pm$ 200 boeken.
5. Stellen: Nu en dan een opstel.
6. Stijl: Zegswijzen, spreekwoorden, uitdrukkingen in verband met (stil) leesles en Bijb. geschiedenis.
Ook oefeningen waarin het gaat om zinsverbindingen, synoniemen, passende zelfstandige- en bijvoeglijke naamwoorden, enz.

Aardrijkskunde

1. Nederland: uitvoerig, ook topografie.
2. Europa: West-Europa, daarna overige landen.
3. Globaal overzicht van ligging der werelddelen, zeeën, enz.

Geschiedenis

Iets over de prae-historie (hunebedden in Emmen!) en verder de ontwikkelingsgang van de geschiedenis, waarbij het niet van belang is hoe ver de leraar komt (in ieder geval de 80-jarige oorlog uit) maar wel hoe de leerlingen de opgegeven stof verwerken.

De voornaamste jaartallen.

Frans

Idioom, werkwoorden, tijden (présent, imparfait, futur), onregelmatige werkwoorden.

Hiervoor worden gebruikt de boekjes van Meyers en Fransen ¹, waarbij veel aan de zelfwerkzaamheid van de leerlingen wordt overgelaten.

Deel I geheel, deel II zover de klas kan komen.

Als de leerlingen in september in de voorbereidende klas plaatsnemen, komen ze van 25 à 30 verschillende scholen uit de wijde omtrek van Emmen (een gebied met een straal van 20 tot 30 km). De kennis van deze leerlingen loopt vaak zeer uiteen.

De eerste taak is daarom het zoeken naar een gemeenschappelijke basis, naar aansluiting met de leerstof voor iedere leerling.

Het onderwijs in de voorbereidende klas staat niet onder de druk van het toelatingsexamen. De leerlingen, die daartoe geschikt worden bevonden, komen *zonder* examen in de 1e klasse van het lyceum. Hier

¹ J.A. Meyers en Dr. J. Fransen, Lees- en leercursus voor de lagere school. Uitg. J.B. Wolters te Groningen.

dus geen „examendril”, maar een onderwijzen en observeren van de leerling gedurende een heel schooljaar. En wat uiterst belangrijk is: de lagere school behoeft de leerlingen niet op te leiden, de voorb. klas behoeft niet „klaar te stomen”.

In het „Rapport van een Werkgroep uit het Rijksschooltoezicht over de inrichting van het Voortgezet Onderwijs” lezen we o.a. op pag 4: „Het huidige g.l.o. wordt te sterk beïnvloed door de eisen die het v.h.m.o. „bij de toelating aan de leerlingen stelt. Voor hen ziet men in het g.l.o. „slechts een voorbereiding voor het v.h.m.o. Deze tendentie werkt door „ten aanzien van de leerlingen die niet voor het v.h.m.o. bestemd zijn. „Zij leidt tot denaturering van het g.l.o. omdat de noodzakelijke aan- „passing van het onderwijs aan de psychische en intellectuele ontwikke- „lingsgraad van de leerling verloren gaat, eendeels door kwantitatieve „overbelasting, anderdeels door premature stofbehandeling.

„De regeling van de toelating tot het voortgezet onderwijs en de mid- „delen die worden toegepast voor de selectie mogen de structuur van „het basisonderwijs niet beïnvloeden”.

Welnu, dank zij de voorbereidende klassen van de openbare lycea in Emmen en Coevorden, zijn in zuid-oost-Drente geen opleidingsscholen te vinden. Het basisonderwijs wordt, wat betreft het openbaar onder- wijs, niet aangetast.

Van meet af aan hebben verreweg de meeste leerlingen, die tot het lyceum zijn toegelaten, de voorbereidende klasse te Emmen doorlopen. Dit zijn in 15 cursusjaren 1300 leerlingen geweest (tabel I).

Leerlingen echter, die om welke redenen ook niet de voorbereidende klas gevolgd hebben, kunnen volgens de wettelijke bepalingen een toe- latingsexamen afleggen. Dit aantal is echter steeds zeer gering, jaarlijks 3-5 kandidaten.

II. DE VOORBEREIDING

Het opleidings- en voorbereidingswerk staan niet los van elkaar: deze klas is zowel opleidings- als voorbereidende klas. De leerlingen wennen aan de sfeer van het lyceum, aan het wisselen van lokalen en leraren, aan het deel uitmaken van een veel groter geheel, dan waaraan ze ge- wend waren.

Deze voorbereiding is naast het aanbrengen van de nodige kennis een zeer belangrijke taak. Een taak, die door geen opleidingsschool of door een proefklasse met circa 40 lesuren ¹ kan worden volbracht.

¹ De Proefklasse, Prof. Dr. Stellwag en E. A. van Trotsenburg. Uitg. J. B. Wolters te Groningen.

Gematigd vaklerarensysteem

Men gaat als volgt te werk:

Elke leraar van de voorb. klas is klasse-leraar van één bepaalde klas en geeft daar in hoofdzaak de vakken rekenen en Nederlandse taal. In enige der andere vier voorbereidende klassen geeft hij les in één (of meer) van de vakken geschiedenis, aardrijkskunde of Frans. Vakleraren van het lyceum geven er gymnastiek, zang (muziek) en tekenen. Slechts twee leraren geven Bijbelse Geschiedenis.

De leerlingen hebben dus les van hun klasseleraar in de beide hoofdvakken en in de overige vakken van enkele andere leraren van de voorb. klas en vakleraren van het lyceum. Zo leren zij een gematigd vaklerarensysteem kennen en worden voorbereid op het volledige vaklerarensysteem van de eerste klas van het lyceum¹.

De lessen duren 50 minuten en wisselen op dezelfde tijden als die van het lyceum. Verder zijn er dezelfde vakanties. De „brugklassers” nemen deel aan de gemeenschappelijke aula-bijeenkomsten, wonen jeugdconcerten e.d. bij, horen hun toelating tot het lyceum bij de officiële promotie.

Het rooster, voor de vakken door de leraren van de voorb. klas gegeven, kan er als volgt uitzien:

„Brugklas”	A	B	C	D	E
klasseleraar	v. d. P.	de G.	H.	v. R.	D.
rekenen	v. d. P.	de G.	H.	v. R.	D.
taal	v. d. P.	de G.	H.	v. R.	D.
geschiedenis	D.	H.	v. R.	D.	v. d. P.
aardrijkskunde	v. R.	D.	D.	v. d. P.	H.
Frans	de G.	v. d. P.	de G.	H.	v. R.
Bijb. geschiedenis	v. d. P.	v. d. P.	v. d. P.	v. R.	v. R.

Huiswerk

Een van de belangrijkste zaken in deze klas is het leren huiswerk maken. De lagere scholen geven weinig of geen huiswerk, behoeven dat ook niet te doen, zodat dit voor de leerlingen van de voorbereidende klas vrijwel nieuw is. Voor iedere dag, behalve maandag, moet huiswerk gemaakt en geleerd worden (rekenen, taal, Frans enz.). Bij het opgeven van huis-

¹ Pater Dr. P. van Iersel spreekt van „aansluiting in de onderwijssituatie”, d.i. „de overbrugging van de gevolgen die voortvloeien uit het feit dat in de lagere school één onderwijzer voor de klas staat en de middelbare school het vaklerarensysteem volgt”. Verslag Conferentie Paed. Centra 1958, blz. 44 vgl. Uitg. J.B. Wolters te Groningen.

werk gaan we ervan uit, dat de middelmatige leerling er 1 à 1½ uur per dag voor nodig zal hebben. Overleg tussen de leraren onderling is noodzakelijk.

W.G.Hagens¹ zegt: „De wijze van opleiding in de zesde klas der „lagere school kan daarom één van de aansluitingsproblemen veroorzaken, doordat de kinderen in de zesde klas van de lagere school aan „een bepaalde eenzijdige training gewend geraakt zijn, daarna in de „eerste klas van de v.h.m.o.-school weer losgelaten worden en zelf „standig moeten zijn en dan moeilijk kunnen komen tot de juiste aanpak „van het werk”.

Van de voorbereidende klas naar de eerste klas van het lyceum is de overgang echter niet zo moeilijk, er bestaat een zekere continuïteit. Het is namelijk de regel, dat de leraren van de voorb. klas op grond van hun bij-akten lesgeven in één der eerste klassen van het lyceum, bijv. in Nederlands, Frans, Engels of Wiskunde.

De gunstige gevolgen hiervan zijn af te lezen uit de door de leerlingen behaalde cijfers. Zo bedroeg de „positieve overeenstemming” bij het vak Nederlands in 1960 92 %, d.w.z. 92 % van de cijfers voor Nederlands op het eerste rapport van het lyceum kwam overeen met of was hoger dan het cijfer op het eindrapport voor Nederlands in de voorbereidende klas behaald.

Bij het Frans was dat, op dezelfde manier berekend, 64 %.

Dit is, menen wij, wat Pater v. Iersel² bedoelt, als hij spreekt van „aansluiting in de leerprestaties”.

„Deze aansluiting voorkomt een deuk in de schoolloopbaan van het „kind. De subjectieve beleving van deze deuk is voor de leerling, die „op de lagere school vaak tot de besten behoorde, misschien wel de „belangrijkste factor van het mislukken in de eerste klas”.

En verder: „Met enige overdrijving zou ik kunnen zeggen dat de beleving van deze aansluiting in leerprestaties bepalend is voor de inzet „van het kind gedurende de eerste maanden van zijn middelbare school „tijd”.

Men kan dus zeggen, dat opleiding, aansluiting en voorbereiding in de voorbereidende klas van het Gemeentelijk Lyceum te Emmen één sluitend geheel vormen.

Van welk ander systeem kan dit ook gezegd worden?

¹ Verslag Conferentie Paed. Centra 1958, blz. 38.

² Verslag Conferentie Paed. Centra.

III. DE SELECTIE

Zal een leerling later op het lyceum succes hebben, dan zal hij reeds in de voorbereidende klas aan bepaalde voorwaarden dienen te voldoen, waaruit een prognose met een zekere mate van betrouwbaarheid is af te leiden. Met een zekere mate, want de „waarschijnlijkheid, die selectie-„methoden garanderen, mag nooit zekerheid zijn, omdat de selectie dan „fout is: een 100 % juiste selectie heeft a priori de twijfelgevallen ge-„elimineerd. De school moet het risico van het échec kunnen nemen”¹.

Met welke betrouwbaarheid selecteert de voorbereidende klas te Emmen?

Van alle leerlingen die de brugklas bezocht hebben, is nagegaan:

- 1e. Hoe kwamen ze de eerste klas door?
- 2e. Hoe was hun verdere schoolloopbaan?²

De toelating tot de eerste klas van het lyceum

Het voorbereidende jaar wordt afgesloten met het al of niet toelaten van de leerlingen tot het lyceum, uitsluitend op grond van de beoordeling door de leraren van de voorbereidende klas, zonder enigerlei examen in welke vorm ook.

Uit het voorafgaande blijkt, dat deze beoordeling niet in de handen ligt van één, maar van tenminste drie of vier leraren. De uniformiteit der beoordeling is daardoor verzekerd en de betrouwbaarheid ervan vergroot. De beslissing over de toelating wordt genomen in een vergadering van de brugklasleraren samen met de rector en de conrector(en) van de school.

Bij deze bevordering gelden dezelfde normen als bij een toelatings-examen: rekenen en taal dus hoofdvakken, geschiedenis en aardrijkskunde bijvakken. Het cijfer voor Frans telt niet mee.

In „Het Parool” van 16 mei 1961 vindt men een vraaggesprek met Dr. H. D. Veenstra, ere-voorzitter van het Genootschap van leraren. Dr. Veenstra gaf daarin als zijn mening te kennen, dat het Frans een goed middel is voor de selectie, het determineren van leerlingen. „Het is bekend”, zo merkte hij op, „dat de cijfers voor Frans (en die van de wiskunde) een tamelijk goede kijk geven op de vermogens van een leerling. Om deze redenen is het juist, er zo vroeg mogelijk mee te be-

¹ Verslag Conferentie Paed. Centra 1958, blz. 17.

² Dit onderzoek vond plaats in samenwerking met Dr. J. Heringa, oud-conrector van het Gemeentelijk Lyceum te Emmen.

ginnen, dus in de brugklasse" (N.B. hier is bedoeld de brugklas of het brugjaar van de Mammoetwet).

Dat het cijfer voor Frans bij de bevordering van voorbereidende klas naar de eerste klas van het lyceum toch niet meegerekend wordt, is niet een gevolg van het feit dat we aan de selecterende waarde van het Frans zouden twijfelen. Integendeel! Het geeft ons inderdaad een goede indicatie. We willen echter met opzet aan deze kinderen geen zwaardere eisen stellen, dan bij een toelatingsexamen het geval zou zijn.

Gemiddeld wordt per „brugklasgeneratie" 15 % niet toegelaten tot de eerste klas (tabel I). De afgewezen leerlingen ontvangen een advies betreffende de keuze van een andere onderwijsinstelling. Alleen om zeer bijzondere redenen mag de voorbereidende klas worden gedoubleerd. In dit verband spreekt men wel van een „negatieve selectie", het mode-scheldwoord ¹, maar de leerling is erbij gebaat als zo vroeg mogelijk komt vast te staan dat hij voor enig schooltype al dan niet geschikt is, opdat hij, liefst zonder of met zo gering mogelijke vertraging de voor hem geschikte schoolopleiding kan voltooien ¹.

Er is een kleine groep van leerlingen, die weliswaar wordt toegelaten, maar het advies krijgt niet naar het lyceum te gaan. De gedachte die hieraan ten grondslag ligt, is toch vooral voorzichtig te werk te gaan bij het selecteren van zulke jonge leerlingen (zie het cijfer Frans, p. 185). Deze groep omvatte in de jaren 1950-1959 een aantal van 37 leerlingen, (tabel I).

Resultaten

Aangezien gedurende de jaren 1946-1949 aan het eind van de voorbereidende klas nog een toelatingsexamen werd afgenomen en de „aanloop"-periode pas als afgesloten kon gelden in 1950, zijn in dit artikel alleen gegevens verwerkt over de 9 generaties van leerlingen, die in de jaren 1950/1951 tot 1958/1959 in de voorbereidende klas gezeten hebben ².

Er wordt dus uitgegaan van „brugklasgeneraties".

¹ J.H. Hoogteyling in het Weekblad van het „Genootschap", nr. 28, 17 maart 1961.
² No. 5 tot en met no. 13 van Tabel II.

TABEL I

no.	„brugklas”- generatie van	I totaal aantal leerlingen	II Uit 5e klas L.S.	III afgewezen in voorb. kl.		IV advies Ulo
				totaal	in procenten	
1	1946/1947	70	—	7	10 %	—
2	47/48	66	—	9	14 %	—
3	48/49	59	—	14	23 %	—
4	49/50	67	3	10	15 %	—
5	50/51	65	—	9	13 %	2
6	51/52	59	10	8	14 %	1
7	52/53	58	5	3	5 %	7
8	53/54	77	11	13	17 %	7
9	54/55	81	10	19	23 %	3
10	55/56	105	9	15	14 %	2
11	56/57	118	10	14	12 %	3
12	57/58	105	12	14	13 %	5
13	58/59	137	16	22	16 %	4
14	59/60	127	10	20	16 %	3
15	60/61	106	6			
		1300	102	gem. 15 %		37

TABEL II (in procenten)

	A	B	C	D	E	F	
no.	„brugklas” generatie van	bevor- derd in I	afge- wezen in I	ver- trokken	zitten- blijvers	driejarig diploma zonder vertraging	einddipl. zonder ver- traging
1	1946/1947	75	25	7	18	35	23
2	47/48	66	34	15	19	24	12
3	48/49	63	37	24	13	41	29
4	49/50	69	31	11	20	50	29
5	50/51	92	8	6	2	64	41
6	51/52	78	22	12	10	62	47
7	52/53	84	16	11	5	71	38
8	53/54	86	14	8	6	55	37
9	54/55	81	19	6	13	56	
10	55/56	85	15	5	10	58	
11	56/57	85	15	0	15	55	
12	57/58	80	20	5	15		
13	58/59	76	24	3	21		
14	59/60					nog in klas I	
15	60/61					nog in voorber. klas	
gemiddeld per jaar		83 %	17 %	6 %	11 %	60 %	40 %
generatie-onderzoek							(5 t/m 13)
1949 C.B.S.		68 %	32 %	10 %	22 %	38 %	24 %

Van deze 9 generaties zijn 603 leerlingen met gunstig advies van de voorb. klas tot de eerste klas van het lyceum toegelaten ¹.

Van genoemde generaties is gemiddeld per jaar 17 % niet naar klas II bevorderd (tabel II, kolom B).

Het landelijk gemiddelde bedraagt volgens het generatie-onderzoek 1949 32 % ².

Per generatie vertrekt na de eerste klas gemiddeld 6 % ³ (tabel II, kol. C), tegen een gemiddelde van 10 % bij de landelijke generatie 1949.

In kolom D van tabel II vindt men de leerlingen met 1 jaar vertraging („zittenblijvers”): 11 % in het Emmer lyceum tegenover 22 % van de landelijke generatie 1949 ⁴.

Van de generaties 1950/1951 tot 1956/1957 ⁵ behaalde 60 % gemiddeld per generatie het driejarig diploma *zonder vertraging* (landelijk gemiddelde van de generatie-1949: 38 %).

Van de generaties 1950/1951 tot 1953/1954 ⁶ behaalde 40 % gemiddeld per jaar het einddiploma *zonder vertraging* (landelijk gemiddelde van de generatie-1949: 24 %; voor de noordelijke provincies is het overeenkomstig percentage 29).

De omvang van de groepen leerlingen, waarvan de schoolloopbaan is nagegaan, is telkens vrij klein. Toch menen we de gevonden percentages te mogen publiceren, omdat een vrij grote gelijkmatigheid in deze reeks is te ontdekken. Naast de berekende percentages worden in tabel III nog eens de absolute aantallen gezet. Dit verandert natuurlijk niets aan de behaalde resultaten.

Het gunstige studieverloop van de leerlingen toont o.i. aan, dat de bevordering van de leerlingen van klas I naar klas II volkomen verantwoord is geweest.

¹ Bij deze 603 leerlingen behoren dus niet de 37 leerlingen, die weliswaar werden toegelaten, maar een advies hebben gekregen een andere school, bijv. ulo, te kiezen.

² Centraal Bureau voor de Statistiek: Statistiek v.h.m.o. 49/50 en 50/51, staat 24. Uitg. W. de Haan N.v., Utrecht.

³ Leerlingen die in klas I afgewezen worden, kunnen, op grond van een afspraak, in Emmen geplaatst worden in de tweede klas van de (openbare) ulo-school.

⁴ C.B.S. Schoolloopbaan van de leerlingen bij het v.h.m.o. generatie 1949. Uitg. W. de Haan N.v., Zeist 1960.

⁵ Deze generaties telden tezamen 432 leerlingen (kolom E, tabel II).

⁶ Deze generaties telden tezamen 199 leerlingen (kolom F, tabel II).

Een controlegroep

Dat de resultaten in de eerste klas niet het gevolg zijn geweest van te hoge eisen door de voorb. klas gesteld, of van een te strenge selectie, blijkt uit het volgende:

In de eerste plaats is het percentage leerlingen dat in de voorb. klas wordt afgewezen, niet groter dan het percentage leerlingen dat landelijk voor het toelatingsexamen wordt afgewezen (15 %).

In de tweede plaats, en dit is een belangrijk verschijnsel, blijkt dit uit de schoolloopbaan van de groep van 37 leerlingen, weliswaar tot klas I toegelaten, maar met het advies, niet in die klas plaats te nemen, doch de ulo-school te gaan bezoeken.

(Zie boven blz. 186 en kolom IV, tabel I).

TABEL III' absolute aantallen)

no.	„brugklas” generatie van	aantal leerl.	verhuisd voor 3-j. dipl.	3-j. diploma		verhuisd voor 5/6-j. dipl.	einddiploma	
				in totaal	zonder vertraging		in totaal	zonder vertr.
5	50/51	51	3	45	33	5	30	18
6	51/52	51	4	39	29	4	30	20
7	52/53	44	4	31	22	3	22	14
8	53/54	53	9	36	24	1	25	16
		199	20	151 ¹	108	13	107 ²	68
9	54/55	54	9	39	25			
10	55/56	81	7	61	43			
11	56/57	98	6	3	51			
		432						

TABEL IV (de einddiploma's)

no.	„brugklas” generatie	H.B.S.-A	H.B.S.-B	M.M.S.	Gymn.-α	Gymn.-β	totaal
5 ⁴	50/51	3	14	6	4	3	30
6	51/52	10	6	9	3	2	30
7	52/53	4	4	11	2	1	22
8	53/54	3	9	10	3	—	25
		20	33	36	12	6	107
gem. verblijfsduur bij v.h.m.o. in Emmen		5,6 jaar gem.	5,2 j. 5,3 j.	5,2 j.	6,5 j. gem.	6,5 j. 6,5 j.	
generatie-onderzoek 1949 C.B.S. ⁵				5,8 j.		6,7 j.	

¹ 151 leerlingen van de 179 is ruim 84 % (3-j. diploma).

² 107 leerlingen van de 166 is ruim 64 % (einddiploma), landelijk 51 % (C.B.S. generatie-onderzoek 1949, staat 29).

³ 24 leerlingen zitten nog in de 3e klas (met vertraging).

⁴ Zie ook tabel III.

⁵ C.B.S. generatie-onderzoek 1949, tabel 20.

Van deze 37 leerlingen hebben er 3 het advies opgevolgd, terwijl 3 leerlingen nog in klas I zitten met slechte rapporten ¹.

De resultaten door de overige 31 leerlingen behaald, waren de volgende:

bevorderd naar klas II zonder doubleren	9 leerlingen
vertrokken in klas I wegens onvoldoende vorderingen	3 „
afgewezen in klas I	19 „

De resultaten behaald door bovengenoemde 9 leerlingen waren:	
in klas II met slechte rapporten ²	2 leerling(en)
klas II gedoubleerd	I „
„ III	I „
„ II en III	I „
„ II, III en IV	I „ 3
„ II en IV	I „
„ II „ en vertrokken	I „
zonder doubleren einddiploma M.M.S.	I „

De resultaten behaald door de 19 leerlingen die in klas I zijn afgewezen waren:

vertrokken	4 leerling(en)
verhuisd	I „
voor de 2e maal in klas I afgewezen	5 „
doubleren klas I	3 „
vertrokken in klas II wegens onvoldoende vorderingen	2 „
klas I, II en III gedoubleerd	2 4 „
„ I en II	I „
vertrokken in klas IV (onv. vord.)	I „

Uit deze gegevens blijkt dus, dat de voorbereidende klas met grote nauwkeurigheid de leerlingen weet aan te wijzen die wél en die niet geschikt zijn voor het volgen van het V.H.M.O.

De leerlingen uit de 5e klas lagere school

Hoe is de schoolloopbaan van de leerlingen, die in de voorbereidende klas zijn toegelaten uit de vijfde klas van de lagere school (zie tabel I)?

Dit zijn er in totaal 102.

1 Met Pasen hadden 2 leerlingen 4 onvoldoende cijfers, 1 leerling had er 7.

2 Met Pasen had 1 leerling 6 onv., de andere had op het kerstrapport 7 onv., op het paasrapport 3 onv. (bijles!).

3 Deze leerling werd in juni 1961 voor het eindexamen H.B.S.-A afgewezen.

4 Een leerling na klas III vertrokken.

De leerlingen, die behoren tot de „brugklas“-generatie 1959/1960 zitten nog in de 1e klas van het lyceum, de leerlingen, die behoren tot de „brugklas“-generatie 1960/1961 zitten nog in de voorbereidende klas. Deze vallen dus buiten het onderzoek.

Blijven over 86 leerlingen, waarvan er 85 tot de eerste klas van het lyceum bevorderd zijn.

Tot nu toe zijn hiervan in klas I afgewezen in totaal 9 leerlingen, of wel 11 %.

Hieronder volgt een overzicht van de behaalde diploma's.

TABEL V
(diploma's van de leerlingen uit de 5e klas L.S.)

driejarig diploma					
aantal leerlingen	verhuist voor diploma	over	zonder vertraging	met vertraging	totaal aantal
54 ¹	6	48	27 of 56 % ²	11	38 of 79 %
einddiploma					
35 ³	9	26 ⁴	11 of 46 % ⁵	9	20 of 83 % ⁶

Mag men nu beweren dat deze leerlingen, uit de 5e klas afkomstig, „voortijdig“ aan het basisonderwijs zijn onttrokken, zoals in de Memorie van Toelichting (1958) bij de Mammoetwet, pag. 18, 2e kolom onderaan, wordt gezegd?

Op grond van bovenvermelde resultaten mag men zeggen, dat de toelating vanuit de 5e klas lagere school *volkomen verantwoord* is geweest en dat ook in de toekomst de begaafde leerlingen de kans moeten behouden op deze wijze het v.H.M.O. te bereiken.

Testonderzoek

We dienen nog te vermelden, dat sedert enkele jaren alle leerlingen voor of na de toelating tot de voorbereidende klas getest worden met de G.A.L.O.-test (Groninger Afsluitingsonderzoek Lager Onderwijs).

¹ „brugklas“ generaties 1950/1951 tot en met 1956/1957 (kolom II, tabel I).

² Deze 56 % staat tegenover 38 % van de landelijke generatie 1949.

³ „brugklas“ generaties 1950/1951 tot en met 1954/1955 (kolom II, tabel I).

⁴ Twee leerlingen moeten nog eindexamen gymnasium doen.

⁵ Deze 46 % staat tegenover 24 % van de landelijke generatie 1949 (schoolgemiddelde Emmer lyceum 40 %, kolom F, tabel II).

⁶ Deze 83 % staat tegenover 51 % van de landelijke generatie 1949 C.B.S., generatieonderzoek 1949, staat 29.

Dit wordt mogelijk gemaakt door de Stichting Bevordering der ontwikkelingsmogelijkheden van de Drentse Jeugd en uitgevoerd door het Groninger Instituut voor Toegepaste Psychologie en Psychotechniek.

Over deze test zijn enkele mededelingen gedaan door de heren P.B. Defares, G.N. Kema en J.J. van der Werff in *Paedagogische Studiën*, jaargang 38, no. 3, onder de titel „Een onderzoek naar validiteit en nuttig effect van het psychologisch advieswerk”. Ze schreven o.a.: „Een „andere, belangrijker wens heeft betrekking op het „nuttig effect” van „het psychologisch advieswerk. Weliswaar hebben wij voorlopig voor- „zichtig geconcludeerd tot een dergelijk effect, op grond van de grote „verschillen in doublure-percentages tussen de Drentse en de lande- „lijke groep, maar het is zeker niet uitgesloten dat dit verschil ook aan „andere oorzaken is toe te schrijven”.

Het lijkt ons niet uitgesloten, dat de aanwezigheid van een voorbereidende klasse aan de lycea in Emmen en Coevorden een belangrijke rol heeft gespeeld.

Het zou de moeite waard zijn dit nader te onderzoeken!

Samenvatting

Als voordelen van de voorbereidende klas van het Gemeentelijk Lyceum te Emmen kan men noemen:

1. Goede aansluiting in:
 - a. de leerstof, zie blz. 181.
 - b. de onderwijssituatie, zie blz. 183.
 - c. de leerprestatie, zie blz. 184.
2. De mogelijkheid is aanwezig voor een dagelijks overleg tussen de leraren van de voorb. klas en hun collega's van het V.H.M.O.
3. De leraren van de voorb. klas kunnen de prestaties van hun leerlingen van nabij volgen in het lyceum en zullen, indien dat nodig blijkt, hun eigen normen corrigeren.
4. De voorb. klas selecteert beter dan een toelatingsexamen.
5. De voorb. klas selecteert ook beter dan de proefklas, indien juist is wat Prof. Stellwag schrijft ¹: „Onze indruk (hiervan) is dat zij (de proefklassen) niet beter en niet slechter selecteren dan het toelatingsexamen, maar gewaardeerd worden door de school als een meer verantwoorde en menselijke wijze van onderzoeken die het drillen van de lagere school van het examen ondervangt”.

¹ Verslag Conf. Paed. Centra, blz. 22 en 23.

6. De voorb. klas weet met grote nauwkeurigheid de leerlingen aan te wijzen die wel en die niet geschikt zijn voor het volgen van het v.h.m.o.
7. *Geen* examentraining, *geen* toelatingsexamen.
8. De lagere school wordt niet belast met het opleiden van leerlingen in speciale klassen.
9. De kinderen wennen geleidelijk aan de sfeer van het v.h.m.o.
10. Het percentage zittenblijvers in de eerste klas is gemiddeld per generatie *de helft* van het landelijk gemiddelde.

Nadelen

1. Door de voorbereidende klas wordt de opleiding met een jaar verlengd.
Dit nadeel wordt gedeeltelijk weer opgeheven:
 - a. De begaafde leerling kan vanuit de 5e klas lagere school worden toegelaten.
 - b. Door de goede resultaten in de school is de gemiddelde verblijfsduur van de leerlingen in het lyceum korter dan bij de generatie-1949 (C.B.S.) het geval was (zie tabel IV).
2. De jongens komen soms in moeilijkheden als ze na het eindexamen willen studeren. Ze zijn (door de verlengde opleiding van de voorbereidende klas) net te oud om uitstel van militaire dienst te krijgen. Voorbereidende klas + H.B.S. is (nog) niet gelijk gesteld met een zesjarige opleiding.

N.B. Indien de voorbereidende klas in de Mammoetwet zou worden opgenomen als wettig selectiemiddel en als naast de 6-jarige H.B.S. (athacneum) een 5-jarige opleiding gehandhaafd zou blijven, is ook dit bezwaar gedeeltelijk vervallen.

Slotopmerkingen

We zijn begonnen met de stelling van Heringa. Het komt ons voor dat voldoende is aangetoond dat inderdaad in het Gemeentelijk Lyceum te Emmen de overgang van de lagere school naar het v.h.m.o. op bevredigende wijze verloopt.

Het is ons niet duidelijk op welke gronden de Minister een voorbereidende klasse minder geschikt acht, „omdat hieraan het grote bezwaar is verbonden, dat de leerlingen voortijdig aan het basisonderwijs worden onttrokken”¹ (Memorie van Toelichting 1958, pag. 18).

¹ Zie tabel V.

Het is tenvolle gerechtvaardigd de voorbereidende klasse, zoals deze in haar organisatie en werkzaamheid is geschetst, te handhaven als „middel om de geschiktheid van de leerlingen tot het volgen van voortgezet onderwijs te beoordelen” en het is dan ook een zaak van recht en billijkheid, dat de voorbereidende klasse in de Mammoetwet de haar toekomende plaats krijgt.

W. J. van der Paardt ontving zijn opleiding aan de Gemeentelijke Kweekschool te Amsterdam.

Hij behaalde in 1935 de akte van onderwijzer. Van 1942-1952 werkzaam aan een opleidingsschool te Amstelveen.

Is sedert 1 september 1952 als brugklasleraar verbonden aan het Gemeentelijk Lyceum te Emmen.

 PEDAGOGISCH NIEUWS

STATISTISCH NIEUWS

FINanciële CONTROLE OP CULTURELE ACTIVITEITEN

De opvattingen van de financiële controleurs aangaande datgene, wat geoorloofd en ongeoorloofd is, vormen een stof van gesprek, waarmee vele lezers wel eens in aanraking zullen zijn gekomen. Ik heb althans vaak verhalen gehoord omtrent hetgeen van de financiële controle van de zijde van de Overheid mag en niet mag. Reeds in mijn studententijd, op het college administratief recht, kwam ik in aanraking met het probleem van het onderbrengen van bepaalde uitgaven in het officieel noodzakelijk geachte rekeningsschema. Er was ook sprake van het wegwerken van bepaalde – overigens volstrekt geoorloofde – uitgaven onder verzamelposten, waar zij niet zouden opvallen. In laboratoria schenen „breekgelden” daarvoor bijzonder geschikt te zijn. Ik moet hier nu nog aan toevoegen, dat bij bestuurders van scholen en andere culturele instellingen de conversatie over deze aangelegenheden vaak de teneur heeft aan het licht te brengen hoe kleingeestig de controleurs van Rijk of gemeente zijn, hoe zeer *penny wise pound foolish*, hoe gespeend van begrip voor het werk, waarvan zij de financiële zijde moeten beoordelen. Lang niet altijd lijkt mij het bewijs van deze bekrompenheid door de feiten geleverd. Meer dan eens stel ik mij aan de kant van het toezicht. Maar dat er een spanning bestaat tussen de financiële toezieners en de culturele werkers staat wel vast. En naarmate de Overheid een groter deel van de culturele uitgaven voor haar rekening neemt, worden de ongewisheid, de ergernis en de reële belemmering van nuttige arbeid, welke erbij in 't geding zijn, aangelegenheden die waard zijn te worden overwogen. Ziet hier het thema van een onlangs (1961) bij Vittorio Klostermann te Frankfurt am Main verschenen werk van Hellmut Becker en Alexander Kluge, dat tot titel draagt: *Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle*. De uitgever heeft het werk, ondanks herhaald verzoek, niet ter recensie gezonden. Misschien vond hij het niet liggen op de weg van hen, die zich met pedagogische studiën bezig houden. Maar dat is dan een vergissing. Want ook voor velen van hen ligt hier soms een wezenlijk probleem. Het interessante van dit boek is dat het met reeksen voorbeelden, ontleend aan de terreinen van school en universiteit, wetenschappelijk onderzoek, toneel en radio, duidelijk maakt waar in feite zich evidente verschillen in de benadering van de controleurs en van de zijde der culturele werkers voordoen. Althans in Duitsland voordoen. Het zou een uitvoerig onderzoek vragen om te weten hoe het in Nederland ligt. Mijn indruk is dat de financiële controle in ons land minder formalistisch geschiedt dan bij onze oostelijke naburen. Maar zekerheid omtrent het hier gevoerde beleid en de ervaringen ermede opgedaan zou slechts door een uitvoerige enquête verkregen kunnen worden. De openbare verslagen van de Rekenkamer, die gewoonlijk de indruk van een ver-

antwoorde politiek maken, zijn hiervoor uiteraard niet voldoende. Daarin wordt beslist niet alles gesignaleerd en de gemeentelijke activiteiten worden er niet in gerapporteerd.

Het bovenbedoelde boek loopt uit op een aantal stellingen met toelichting, welke ter discussie worden gesteld. Ik ontleen er enkele verspreide denkbeelden aan. „Zuinigheid en economisch verantwoord beheer zijn moeilijk door controle van buitenaf te bereiken; zij moeten zoveel mogelijk als een eigen verantwoordelijkheid van de beheerders der instellingen worden gerealiseerd. Daarom moet de financiële controle alle maatregelen en organisatievormen bevorderen, die het eigen belang van de organisaties bij zuinigheid en economisch beheer in de hand werken. De gecontroleerde instelling zou besparingen voor zijn eigen doeleinden moeten kunnen gebruiken. Dan vertoont zuinigheid zich niet als een abstract begrip maar als een middel om de eigen taak zo goed mogelijk te kunnen volbrengen”. „Men moet niet automatisch de eisen, die voor de financiële controle van overheidsorganen gelden, op het terrein van de cultuur toepassen, maar in elk afzonderlijk geval nagaan, of deze eisen zinvol zijn”. Het hoofd van de onderwijsinstelling, de hoogleraar, de regisseur zijn nu eenmaal niet geschoold in de techniek van het openbaar bestuur. De financiële controle moet met deze omstandigheid rekenen. Zij moet voor de betrokkenen begrijpelijk zijn. „Het verschil tussen arbeid en vrije tijd, officieel en particulier handelen, ligt bij geestelijk en cultureel werk anders dan de financiële controle het bij het openbaar bestuur kent. Daarmede moet worden gerekend. Evenzeer hiermede dat de kosten van telefoon, reizen, technische hulpkrachten niet aan de hand van abstracte beginselen moeten worden bekeken maar met inachtneming van de bijzondere situatie van de instelling en de mensen, die erbij werkzaam zijn. De financiële controle moet zich richten tegen de tendentie, dat op kleine uitgaven wordt bezuinigd en bij grote uitgaven verspilld of gezwezen wordt”. „Men moet steeds nagaan wat zuinigheid kost. Het feit, dat menselijke arbeid en wel met name de energie van hooggekwalificeerde mensen het kostbaarste is, wat wij hebben, moet in acht genomen worden. Vergemakkelijking in formele zaken kan de produktiviteit in grote aangelegenheden bevorderen”. „De beoordeling van de economie en de organisatie is op het culturele terrein slechts mogelijk wanneer door gemengde commissies van ter zake kundigen een nauwe aanraking wordt verkregen met de taken, waarvoor het gecontroleerde gebied is gesteld, een contact dat van duurzame aard moet zijn”. Maar ook wanneer er zulk een vorm van samenwerking verkregen is, zal het administreren van culturele instellingen, zoals in de Verenigde Staten, een object van wetenschappelijk onderzoek moeten worden.

Tenslotte een punt, dat voor de subsidiepolitiek in ons land van essentiële betekenis is. Zoals men weet, brengt het karakter van de subsidie aan culturele instellingen (ditmaal bedoeld met uitzondering van de krachtens wettelijke voorschriften gesubsidieerde scholen) met zich mede, dat nooit meer dan het tekort op de rekening wordt vergoed. Inkomsten, welke deze instellingen als giften of uit hoofde van speciale opdrachten toevallen, verminderen dit tekort. In de regel zullen ze tot verlaging van de bijdrage van Rijk of gemeente leiden. Reserves mag de instelling nl. slechts voor bepaald aangewezen doeleinden, zoals bijv. bouwplannen, aanleggen. Een stelling van het besproken boek is

nu dat „vrije middelen” wel moeten worden aangemeld onder aanduiding van de omvang en het doel maar niet moeten worden verrekend. De aanmelding wordt verlangd omdat dergelijke bijdragen als giften en als uitgaven wegens opdrachten van bedrijven voor belastingaftrek in aanmerking komen. De niet-verrekening wordt bepleit omdat het de bedoeling is de instellingen tegenover de overheidsregelingen bewegelijker te maken. Er staat in dit boek nog veel meer verstandigs. Ook al werkt de financiële controle hier anders dan in Duitsland, zouden zij, die zich op het onderhavige gebied te onzent bewegen, er goed aan doen het te bestuderen en te bespreken. Want dit laatste is in de eerste plaats bedoeld: vragen ter discussie te stellen, die thans in incidentele wrijvingen, conflicten, correcties opgaan, en nog te weinig in het openbaar principieel worden opgeworpen en overwogen.

PH. J. I.

PAEDAGOGICA HISTORICA

Onlangs verscheen het eerste nummer van bovengenoemd tijdschrift, dat bedoelt te zijn een „International Journal of the History of Education”. Als zodanig kan het worden vergeleken met de „International Review of Education”, dat nu reeds in zijn zevende jaargang is. Het wordt geredigeerd door Prof. Dr. R. L. Plancke te Gent, met steun van de hoogleraren M. Debesse te Parijs, J. Dolch te Saarbrücken en J. A. Lauwerijs te Londen.

Aan het gangbare denkbeeld van „tijdschrift” beantwoordt dit nummer niet, het is veeleer een boekwerk: het telt nl. niet minder dan 186 blz. groot formaat. In de toelichting zegt de redactie o.a.:

„Paedagogica Historica” zal het forum zijn waar de historici van de pedagogiek van de verschillende delen van de wereld de resultaten van hun opzoekingen zullen kunnen publiceren en hun gemeenschappelijke problemen zullen kunnen voorleggen. We durven de hoop koesteren dat we op deze wijze de basis zullen leggen van een algemene en vergelijkende geschiedenis van de opvoeding en dat we terzelfdertijd zullen bijdragen tot een betere kennis van de evolutie der pedagogische ideeën en instellingen van ieder land afzonderlijk.”

Dit is het programma, waarvan we zullen moeten afwachten, hoe het gerealiseerd wordt. Daarom lijkt het ons beter, op dit moment nog geen oordeel over de inhoud uit te spreken. De verschijning op zich zelf, een bewijs van de klaarblijkelijk internationaal weer oplevende belangstelling voor de historische pedagogiek, zelve een symptoom van de oplevende belangstelling voor de historie in het algemeen, verdient warme toejuicing. Men moet hopen dat de historici onder de pedagogen hun con amore medewerking verlenen. Binnen het raam van het program is verscheidenheid van opvatting mogelijk. Hoe talrijker de zienswijzen zijn die in dit tijdschrift tot uitdrukking komen, hoe levender, hoe boeiender het op den duur zal worden.

De eerste aflevering bevat o.a. de volgende opstellen:
Der junge Herbart, I (1776-1794) van Walter Asmus (Darmstadt);
Erasme et le Chapitre VIII du premier „Pantagruel” (Novembre 1532), van Charles A. Béné (Paris);

Past and Present Study of Japanese Educational History, van Matsutaro Ishikawa (Tokyo);

A Survey of the Development of the Training of European (White) Teachers in South-Africa, 1652-1960, door B. F. Nel en P. A. Duminy (Pretoria).

Voorts nog een artikel uit Chili en enkele kleinere.

Van bijzonder belang voor studerenden is de „Classification systématique des publications sur l'histoire de la pédagogie et de l'éducation”, van Plancke zelf en de „Index Gandensis”. Deze Index bevat de titels van boeken en artikels sedert 1958 verschenen en die betrekking hebben op de historische pedagogiek. Zij zijn systematisch geënclassificeerd overeenkomstig Plancke's classificatie.

Internationaal is het tijdschrift dus wel. Officieel verschijnt het in vier talen, naar de volgorde van het titelblad Engels, Frans, Duits, Nederlands.

Men kan zich abonneren te Gent, Blandijnberg, 2. De abonnementsprijs bedraagt 300 Belg. Fr. per jaargang van 360 tot 560 blz.

VAN DER V.

WERKGROEP LEERPLANNEN BASISONDERWIJS

Het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam heeft een werkgroep ingesteld, die belast is met het ontwerpen van leerplannen voor het basisonderwijs. Ruim zes jaar geleden ving het Nutsseminarium een onderzoek aan naar de algemene situatie van het lager onderwijs, de omvang van de leerstof, de begaafdheidsvariëaties der leerlingen, de eisen die de nieuwe tijd stelt, de vormen van didactiek en methodiek en de onderwijsresultaten. Er verschenen twee interimrapporten. Het thans genomen initiatief sluit hierbij aan. Vertegenwoordigers van het Rijks- en Gemeentelijk schooltoezicht in Amsterdam, Den Haag en Rotterdam verlenen medewerking. De leden van de werkgroep, die op 2 maart j.l. door de Algemeen Directeur van het Nutsseminarium voor Pedagogiek Prof. Dr. Ph. J. Idenburg werd geïnstalleerd, zijn: L. Costers, Rijksinspecteur te Rotterdam; Drs. B. G. Palland en A. W. Wagner, inspecteurs van het onderwijs, Amsterdam; Drs. A. W. Haenen en Mej. C. A. van Aart, Hoofd en Stafmedewerkster van het Pedagogisch Centrum der gemeente Den Haag; W. P. van den Blink, Gem. inspecteur van het onderwijs te Rotterdam; E. M. Blanken, Leraar pedagogiek aan de Rijkskweekschool te Haarlem; P. Post en Mej. G. Boomsma, Directeur en Wetenschappelijk ambtenaar van het Nutsseminarium voor Pedagogiek.

P. POST

ONDERZOEK MOEDERTAALONDERWIJS

Voor een onderzoek naar het moedertaalonderwijs bij het v.h.m.o., onder auspiciën van het Pedagogisch Instituut der R.U. te Groningen, Oude Kijk in 't Jatstr. 41 A, vragen wij de medewerking van de collega's leraren Nederlands voor het opsporen van schoolboeken, die voor het vak Nederlands werden gebruikt bij het m.o. in de vorige en het begin van deze eeuw (± 1855 - ± 1925).

Wij verzoeken hen, die dergelijke werkjes nog in bezit hebben, ons daarover te informeren en ze eventueel ter beschikking te stellen van bovengenoemd Instituut.

MEJ. DR. U. J. BOERSMA,

DRS. A. HILBERS

 BOEKBEOORDELINGEN

FRIEDRICH SCHNEIDER, *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Quelle und Meyer, Heidelberg 1961, 218 S.

Onlangs heb ik er bij de bespreking van enkele publikaties op gewezen dat West-Duitsland de sociologie van het onderwijs ernstig ter hand begint te nemen. Het hierboven genoemde werk is het eerste van een serie, gewijd aan „Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands”. Ze staat onder leiding van de hoogleraar L. Froese (Marburg), G. Hausmann (Hamburg), H. Röhrs (Heidelberg) en W. Schultze (Frankfurt/M.). De titel geeft aan dat niet steeds naar vergelijkende beschouwingen zal worden gestreefd maar dat er ook voor monografieën over de pedagogiek en het onderwijs in het buitenland plaats is. Hiermede wordt de ploeg gezet in een nieuw en belangrijk arbeidsveld. Men heeft de thans 80-jarige pionier van de vergelijkende opvoedkunde Fr. Schneider uitgenodigd om de reeks met een inleiding tot deze wetenschap te openen. Het boek behandelt uitvoerig haar geschiedenis. Daarbij krijgen de Verenigde Staten, Groot-Brittannië, Duitsland, Rusland, Canada en Japan een afzonderlijke behandeling. Het zijn de landen, waar het vak een opzettelijke bestudering waard is bevonden. Uit de daarna volgende bespreking van definitie, doel, inhoud en omvang van de vergelijkende opvoedkunde blijkt wel dat nog gezocht wordt naar de juiste omschrijving. Deze eerste helft van het geschrift geeft een instructief overzicht. In de daarna volgende beschouwing over de methodiek wordt dit opsommend karakter wat teleurstellend. Persoonlijk had ik hier graag wat meer systematiek gezien, zoals ik deze in mijn Inleiding tot de vergelijkende opvoeding heb trachten te geven. Ik blijf bij mijn daar (bl. 22) uitgesproken mening dat de benadering vanuit de concrete vragen der huidige onderwijsproblematiek de beste resultaten geeft. In een noot verklaart Schneider deze benaderingswijze wel geoorloofd te achten. Niemand – zo zegt hij – zal haar wetenschappelijk karakter bestrijden. Maar in zijn eigenlijk exposé noemt hij deze *problem approach* niet. Zij spreekt hem kennelijk niet aan. Na een overzicht over het onderwijs in de vergelijkende opvoedkunde eindigt het werk met een samenvatting van schr's „Triebkräfte der Pädagogik der Völker”, dat uitverkocht is. Schneider gaf in dit boek een neerslag van zijn grote kennis van het terrein, dat door velen zal worden gewaardeerd. Persoonlijk heeft het boek mij nog een klein vermaak gegeven doordat er heel serieus een schematische voorstelling betreffende de verhouding tussen politiek, planning en wetenschap is afgedrukt, die ik in mei van het vorig jaar tijdens de Comparative education conference te Londen spontaan op een bord had gezet en volstrekt was vergeten. Een beetje aanstotelijk heeft Schneider mijn voorstelling kennelijk wel gevonden.

PH. J. I.

H. C. DENT, *The educational system of England and Wales*, University of London Press Ltd, Warwick Square, London E.C. 4, 1961, 224 p.

Dit is een beknopte beschrijving van het Engelse schoolstelsel, voorafgegaan door een kort historisch overzicht. Dit stelsel is niet in alle opzichten eenvoudig. Het ligt niet in de aard van het Engelse volk een logisch sluitend systeem op te bouwen en dit met strikte consequentie te handhaven. Ook de Education Act van 1944 draagt in sommige opzichten duidelijk het karakter van een compromis en buiten de grote lijnen van het door haar opgetrokken systeem zijn er afwijkingen, zoals de rechtstreeks door het Ministerie van Onderwijs gesubsidieerde scholen en, al of niet als doelmatig erkende, onafhankelijke scholen (w.o. de public schools).

De auteur schreef reeds verscheidene boeken over het Engelse onderwijs. Hij is het, die indertijd *The Times*, Educational Supplement het gezaghebbend niveau verleende, dat aan dit weekblad algemeen wordt toegekend (en waarvan wij het equivalent in ons land node missen). De heer Dent is ook voor de buitenlandse lezer een heldere en betrouwbare gids in zijn gecompliceerd onderwerp. Ik beveel zijn nieuwe werk aan alle belangstellenden van harte aan. Men verwachtte echter niet meer dan het belooft te geven: een overzicht van het systeem. Er is niet gestreefd naar een kritische beschouwing van de doelstellingen of naar een analyse van de belangrijkste sociale en pedagogische aspecten van het Engelse schoolwezen. Een afsluitende beschouwing is er wel: daarin wordt het Engelse schoolstelsel als „a great partnership” gekenschetst. Daarbij wordt je als Nederlander dan wat jaloers.

PH. J. I.

A. DÖRSCHEL, *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*, Verlag Franz Vahlen G.m.b.H., Berlin-Lichterfelde und Frankfurt am Main, 1960, 226 S.

Er is in Duitsland heel wat gedacht en geschreven over de opleiding voor het beroep. In dit werk wordt de beroepsopleiding voor het economische leven behandeld. Het is een echte inleiding. Er wordt een systematisch overzicht geboden van het gehele terrein. De stand van de discussie der actuele vragen wordt beschreven. Er is een uitgebreide literatuuropgave. Ik heb voor dit alles veel waardering. Het trekt intussen de aandacht dat de auteur, Privatdozent für Wirtschaftspädagogik an der Freien Universität Berlin, zich vrijwel geheel tot Duitse schrijvers en geschriften beperkt. Uitzonderingen vormen slechts enkele in het Duits vertaalde werken in zijn opgaven. Alle begrip van ideeën en oplossingen elders ontbreekt. Daarom maakt dit boek op mij een beetje benauwde indruk. Het eigene is hier te vanzelfsprekend aanvaard.

PH. J. I.

The search for talent. Published by the College Entrance Examination Board, New York 1960.

Ook in de U.S.A. staat het vraagstuk van het verlies van begaafdheid in het middelpunt van de belangstelling. Deze publicatie, die zich bezighoudt met de „loss of talent” gedurende de studie aan het „college” analyseert de oorzaken daarvan en tracht middelen aan te geven om verspilling te voorkomen. John U. Monro duidt in het voorwoord de ernst van het probleem aan. Indien van de 30% begaafde leerlingen van de „high school” wordt uitgegaan,

behaalt daarvan 90% het "high school"-diploma. Ongeveer $\frac{2}{3}$ van de jongens en de helft van de meisjes gaat naar het "College" en ongeveer de helft van de jongens en een derde van de meisjes behaalt het diploma. Van deze bekwame groep verlaten meer dan 400.000 per jaar het "College". 10% van de 30% mag tot de zeer begaafden worden gerekend. Hiervan verlaten meer dan 125.000 per jaar het "College". Niet zonder reden merkt Samuel Stouffer, hoogleraar in de sociologie aan de Harvard University op dat "it is a disgrace to America that so many talented boys and girls stumble out of education and lose their chance because they were born on the wrong side of the tracks or went to schools that do not have the resources or the imagination to cope with this problem".

In deze publicatie verdient het artikel van Peter H. Rossi over "Advantaged students and nonintellectual attitudes" bijzondere aandacht. Bij verlies van talent wordt meestal gedacht aan begaafde kinderen uit lagere sociale milieus. Rossi nu analyseert de barrières, die verlies van talent kunnen veroorzaken bij begaafde kinderen uit de "middle" en "upper-clas". Hij onderzoekt de invloed van het beeld van intellectuele beroepen in deze sociale lagen en schenkt aandacht aan de macht van de "informal social organization of undergraduate colleges". Dit artikel lijkt mij voor ons land van groot nut. De neiging het vraagstuk van het verlies van begaafdheid te zeer te beperken tot de lagere sociale lagen is in Nederland veelal regel. Donald W. Mackinnon levert een bijdrage over "Identifying the academically talented". Hij pleit voor een "wholistic" concept. Donald S. Bridgman schrijft een interessant artikel over "Where the loss of talent occurs and why" en Edmund King draagt vergelijkingsmateriaal aan over dit vraagstuk in "How talent hunting is conducted abroad". (Engeland, Frankrijk, U.S.A. en U.S.S.R.). Van bijzondere waarde is het artikel van Daniel Schreiber over "A school's work with urban disadvantaged pupils". Hierin worden de ervaringen met een proef op de Junior High School 43 beschreven. De resultaten van 3 jaar experimenteren rechtvaardigen de conclusie dat met een bepaald opvoedings- en onderwijsplan positieve invloed kan worden uitgeoefend op de ontdekking en de ontwikkeling van begaafdheid bij kinderen uit zeer lage sociale groepen. Het succes van deze proefneming is van dien aard dat de New York City Board of Education het programma van de Junior High School 43 toe gaat passen op 39 elementary schools en 5 junior high schools. Dit experiment staat bekend onder de naam "Higher Horizons Program". De overige artikelen van deze publicatie, in het bijzonder dat van Samuel A. Stouffer over "Responsibility for talent from kindergarten through college", zijn eveneens van instructieve inhoud. Een waardevolle publicatie over een vraagstuk, dat ook in ons land meer en meer wetenschappelijke aandacht zal moeten ondervinden. E. VELEMA

PROF. DR. PH. J. IDENBURG en C. J. J. WIEDKAMP, „*Onderwijs buiten schoolverband*” Amsterdam 1961 (niet in de handel).

DRA. M. C. SCHENK en J. B. TH. SPAAN, „*Vlotbrug tussen school en wereld*”, Baarn 1961, 144 pagina's, prijs f 4,90.

Naar aanleiding van het vijftigjarig bestaan van het Instituut Voor Individueel Onderwijs – de Stichting voor Onderwijs en Volksontwikkeling te Amsterdam – zijn beide bovengenoemde publicaties verschenen, die wij gaarne

onder de aandacht van de lezers(essen) van „Paedagogische Studien” willen brengen en waaraan ondermeer het volgende wordt ontleend.

Het jubileum viel samen met de officiële opening van het nieuwe gebouw aan de Koninginneweg 62. Begonnen in 1936 op een klein kamertje met een zolder kan thans, na 25 jaar van moeizame pioniersarbeid op de terreinen van het onderwijs en de volksoontwikkeling, het I.V.I.O. zijn taak verrichten in een eigen gebouw – een groot modern bedrijfspand –, met 2 directieleden, 4 afdelingschefs, 43 medewerkers in vaste dienst, ca. 200 leraren, ca. 150 mentors, ca. 200 auteurs en ca. 75 examinatoren.

Vóór de oorlog werd het I.V.I.O. gesubsidieerd door het ministerie van sociale zaken, thans financiert deze instelling zichzelf als niet-commercieel bedrijf. Een opmerkelijk voorbeeld, niet alleen van particulier initiatief maar vooral van particuliere zelfstandigheid en zakelijkheid.

De eerstgenoemde publicatie – typografisch en illustratief uitstekend verzorgd – geeft een gedegen verantwoording over de achtergronden en de grondslagen van het onderwijs buiten schoolverband.

De tweede publicatie, populair geschreven in prima nederlands en smaakvol en vaak treffend geïllustreerd, geeft een goed beeld van de geschiedenis, de dagelijkse gang van zaken, en het cursus- en publiciteitswerk van deze instelling.

Met deze uitgaven bewijst het I.V.I.O. opnieuw op het gebied van schriftelijke voorlichting, lessen en cursussen, zowel didaktisch als esthetisch, tot zeer goede prestaties in staat te zijn.

J. H. N. GRANDIA

„Jugend im Blickpunkt. Familien und Jugendsoziologie. Ein Abriss für die sozialpädagogische Ausbildung und Arbeit” von Dr. Ulrich Beer. Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied am Rhein, 1961, 180 Seiten, D.M. 12,50.

Voornoemde studie is een rustig wetenschappelijk betoog over de problematiek van pubers en adolescenten. Terecht worden de problemen gesteld tegen de achtergrond van recente en diepingrijpende veranderingen in onze samenleving. Zo is de paragraaf over de veranderde maatschappij een instructief stuk geworden waarin irriterende gemeenplaatsen zijn vermeden. Ook het gedeelte over de gezinsproblematiek is, hoewel er weinig nieuwe gezichtspunten worden geboden, boeiend en belangrijk voor hen, die door tekort aan tijd de literatuur over de gezinsproblematiek niet kunnen bestuderen en zich terzake snel willen oriënteren. De laatste dertig pagina's acht de recensent minder geslaagd. Dr. Beer geeft namelijk tot slot een overzichtje over de arbeidersjeugd, jeugdig kantoorphoneel, scholieren en studenten, de plattelandsjeugd en de vluchtelingenjeugd, zonder, hetgeen zijn bedoeling was, karakteristieke verschillen en kenmerken naar voren te brengen. Niettemin een studie van goed wetenschappelijk gehalte – die niet geschreven is in een omslachtig en zwaarwichtig Duits – waarvan zij, die studeren voor de middelbare akte sociale pedagogiek en zij, die sociale arbeid voor jongeren verrichten, veel profijt kunnen hebben. Moge voorts de schrijver tijd vinden bepaalde problemen uit zijn studie nader uit te werken.

J. H. N. GRANDIA

 TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE

No. 21: Dr. André Berge snijdt nog eens het vraagstuk aan van de ouderlijke hulp bij het huiswerk. In de houding van de ouders spelen vaak eigen herinneringen en rancunes mee en de pedagoog moet hiermee rekening houden als hij huiselijk toezicht adviseert. Bedenklijk wordt de hulp wanneer het kind er te veel op vertrouwt en zich zelf niet meer inspant, nog bedenkelijker evenwel, wanneer de ouders te zeer emotioneel bij alle ups en downs van het schoolleven betrokken zijn. Dan krijgt het kind bij elke les ook nog emotionele spanningen te verwerken. De beste hulp die ouders kunnen geven ziet Dr. Berge hierin, dat zij iets zo objectief mogelijk uitleggen als het werkelijk nodig is en verder het kind stimuleren en kalmeren en het tot de juiste werkhouding brengen.

Fotoreportage over het werk van een orthopedagogische inrichting in Parijs (rue Desprez) van Jean Guilhem.

Joseph Pérès schrijft over enkele aspecten van het hoger technisch onderwijs in verband met de franse samenleving.

Tenslotte nog een interessante reportage van Claude Cézán over de nationale archieven.

In de didactische afdeling beschrijft M.-A. Bera op geestige wijze een kleine enquête over lectuur bij een klas zestienjarige schoolverlaters (de lezers van P.S. mogen mij ten goede houden dat ik korthedshalve deze afgrijpselijke nieuwvorming gebruik). Enkele uitspraken: het meest gelezen hebben ze met ± 13 jaar. Van degenen die invloed uitoefenden op de keuze komen de ouders in de eerste plaats en vooral de moeder. Naast lezen komen als vrijetijdsbesteding in gelijke mate voor: film en toneel zien, naar grammofoonplaten luisteren, kijken en luisteren bij radio en T.V. De keuze van auteurs en het aantal gelezen boeken dat de l.l. uit het hoofd konden noemen was evenwel zeer teleurstellend.

No. 22, kondigen wij hier alleen aan voor speciaal belangstellenden. Deze afl. is n.l. geheel gewijd aan beschouwingen, ervaringen, prognoses en statistieken betreffende het nu één jaar oude experiment met de „cycle d'observation” (een determineerperiode van de 11-13 jarigen).

No. 23 opent met een art. van Prof. Jacques Chailley over de wenselijkheid van muziekonderricht, als onontbeerlijk onderdeel van de cultuur met dezelfde rechten als literatuuronderwijs. Schr. stelt zich hierin achter de werkzaamheden van het musicologisch inst. van de Parijse Universiteit, dat een nationale actie voor muzikale vorming op touw heeft gezet. Verplicht muziekonderwijs klemt destemmer naarmate de muziekbeoefening in het gezin afneemt.

Jean Guilhem verzorgt een reportage over twee zomertentoonstellingen: één van werkstukken van een tekencursus voor volwassenen en de ander van de school voor kunstnijverheid, beide te Parijs.

Marcel Leherpeux wijdt een beschouwing aan de administratieve beslommelingen en de documentatie verband houdende met de nieuwe onderwijsorganisatie.

Michel Manoll beschouwt op boeiende wijze de moderne dichtkunst, die volgens hem geen waarde heeft voor de toekomst, tenzij gegroeid uit een geestelijk rijpingsproces en stoelend op de oerfunctie van de taal: de gemeenschap der mensen binnen de concrete wereld.

In de didactische afdeling beschrijft Yvonne Beigbeder een excursie van een groep geologiestudenten naar Bretagne, waarbij veel gebruik was gemaakt van luchtfoto's om bepaalde verschijnselen in groot verband te overzien.

Tenslotte schrijft Fernand Lot over het mongolisme en in het bijzonder over een onderzoek van Prof. Turpin op het gebied van de chromosomen. Het is volgens dit artikel gebleken, dat mongooltjes 47 chromosomen zouden hebben in plaats van 46, omdat op één punt de celdeling bij het ontstaan van het individu gestoord is. De afwijking betreft dientengevolge de totale persoonlijkheid en is erfelijk.

De CAHIERS PÉDAGOGIQUES van juni (16e année no. 7) zijn gewijd aan de vragen rondom reorganisatie en vernieuwing van onderwijs. Vele technisch-organisatorische kwesties zijn uiteraard alleen in de franse omstandigheden van belang, maar daarnaast bevat dit nummer ook belangrijke artikelen van wijder strekking. Merkwaardig is, dat hier van de kant van het middelbaar onderwijs zeer kritische en negatieve uitingen vallen te beluisteren over de observatie cyclus.

Er wordt ook aandacht besteed aan nieuwe vormen in het buitenland, getuige art. over de Engelse comprehensive schools, en over het op nieuwe leest geschoeide natuurwetenschappelijk onderwijs in Joegoslavië.

Eén hoofdstuk is gewijd aan de mening van de jeugd, aan de hand van twee enquêtes onder lyceïsten (lycée Colbert en lycée Montgeron). Deze bevatten uitspraken over de waardering van verschillende vakken, de omgang met de leraren, de keuze van muziek, literatuur en beeldende kunst. Pas in de hoogste klassen komt een werkelijke zeer persoonlijke stellingname in het leven naar voren.

Zeker voor leraren v.h.m.o. is dit een interessante aflevering, waarbij men het art. van J. Beauté (p. 38) over orde in de klas niet moet overslaan.

L'EDUCATION NATIONALE

No. 24: Bij het begin van het nieuwe schooljaar opent E. N. met een korte algemene beschouwing over het openbaar onderwijs in de laatste jaren. Uiteraard staat het observatie-experiment in het middelpunt van de belangstelling. Hoewel de begroting van het onderwijs een aanzienlijke stijging van de staatsuitgaven laat zien, vrezen sommigen dat het niet genoeg zal zijn om het experiment geheel ten uitvoer te brengen. Redacteur Ferry echter hoopt, dat juist de noodzaak van deze nieuw aanpak en het feit, dat de uitvoering van het plan reeds begonnen is in het afgelopen jaar, garantie bieden voor voldoende steun van de staat.

A. Boutet de Monvel geeft een overzicht van de leerlingen aantallen in de verschillende takken van onderwijs; het totaal aantal jeugdigen dat op een of

andere wijze in het leerproces is ingeschakeld, heeft met deze cursus de 10 miljoen overschreden (23 % van de bevolking).

De fotoreportage geeft afbeeldingen van ultramoderne schoolgebouwen.

Een andere reportage, van de hand van Luc Decaunes is gewijd aan het festival van Avignon, waar in het Palais des Papes 's zomers opvoeringen van beroemde drama's worden gegeven.

Jean Lonjaret geeft een verslag van een vacanticursus voor franse leraren-engels aan de universiteit van Exeter.

No. 25: opent met een belangrijk didactisch artikel van Philippe Malrieu over overlading in het onderwijs. „Wij geloven”, zegt de schrijver, „dat het mogelijk zou zijn het werktempo van oudere l.l. te verhogen en hen hun tijd beter te laten gebruiken, als zij beter hun rijpende verstandelijke vermogens zouden kunnen benutten.” Dat kan als de leraren hun goede werkmethode bijbrengen en als de l.l. zich daarin oefenen tijdens de uren voor zgn. „travail dirigé”. Een ander punt is de houding t.o.v. het schoolwerk. Sinds de jonge arbeider het ideaalbeeld ook van de studerende jeugd is geworden, wordt ook schoolwerk gezien als een noodzakelijk kwaad, los staande van het eigenlijke leven dat zich in de vrije tijd afspeelt. Naarmate deze scheiding zich voltrekt, treden er eerder overlappingsverschijnselen op. Het gaat er dus om de leerstof te integreren in het volle leven en het zwaartepunt van voldoening en vervulling te leggen in het werk, niet erbuiten.

De fotoreportage geeft indrukken van een vacantiecentrum voor gezinnen in Viazac.

Raymond Bauduin wijdt een artikel aan de toekomst van het landbouw-onderwijs in Frankrijk.

In dit no. wordt een korte nabeschuiving gehouden, geïllustreerd met typerende foto's over de frans-russische culturele uitwisseling van deze zomer met tentoonstellingen in Parijs en Moskou.

No. 26: Gilles Ferry opent met een korte beschouwing over de wenselijkheid van soepele aansluiting tussen kleuteronderwijs en de lagere school.

Dan volgt een opmerkelijk artikel van Robert Debré over de bevolkings-aanwas. Hoewel men zich verheugt over het feit dat Frankrijk nu eindelijk weer een beduidend geboorteoverschot kent, rijzen er zorgelijke vragen voor de toekomst. De verouderde bevolking zonder élan met de steeds wisselende regeringen heeft er volgens deze schrijver niet voor gezorgd, dat er voldoende ontplooiingsmogelijkheden liggen voor de jeugd, die in Frankrijk meer nog dan ergens anders, de toekomst heeft.

De fotoreportage geeft flitsen van het onderricht aan de technische school te Vincennes.

Informatief belangrijk is een artikel van Albert Jenger over het onderwijs in Cuba.

Françoise Fourastié verzorgde de wetenschappelijke reportage, dit keer over kalenders en tijdrekening.

Het didactische hoofdartikel tenslotte is van Georges Rustin en behandelt de culturele vorming van de onderwijzer. De theoretische basis, het „weten” is in de bestaande opleiding zeker voldoende, maar het ontbreekt de a.s. leerkrachten aan innerlijke verwerking van de stof, die de „vorming” moet geven.

No. 27: is voornamelijk gewijd aan de opening van het nieuwe studiejaar.

Gilles Ferry opent met een korte meditatie over het groeiend aantal studenten; men verwacht in 1970 een half miljoen. Hij pleit voor voorzieningen om deze toeloop te kunnen opvangen.

André Boutet de Monvel geeft een overzicht van de aantallen studenten en hoogleraren en van de spreiding over de verschillende richtingen in vergelijking met het vorige jaar. Er blijkt een toegenomen belangstelling voor letteren en medicijnen.

Dan volgt een korte reportage over de studenten restaurants.

Prof. P. Michel Duffieux beschrijft in een interessant artikel enkele experimenten met examens, om de jonge studenten af te brengen van krampachtige aanpak, van bewustzijnsverenging door examenvrees.

Dokter Jacques Couvreur komt in de populair-wetenschappelijke reportage op tegen de beunhazerij op medisch gebied die door perspubliciteit wordt bevorderd. De huisdokter die zijn patiënten moet beschermen tegen ondeskundige en soms gevaarlijke adviezen van derden of uit de reclame, wordt zelf belaagd door de reclamecampagnes van chemische fabrieken en laboratoria.

M. L. Debesse-Arviset werpt een blik vooruit over het aardrijkskundig onderwijs in verband met de in enkele decennia totaal gewijzigde omstandigheden. Het traditionele onderwijs schiet daarbij tekort, b.v. in de grote nadruk die gelegd wordt op landsgrenzen, terwijl de mens van morgen in wereldwijde verbanden moet leven; en ook in het uitsluitend gebruik van de platte kaarten die vertekening geven. In deze tijd is het voor de vorming van de I.I. van belang, dat zij verbanden leren kennen en de weg weten in sociale en economische verhoudingen in hun locale bepaaldheid.

No. 28 is voor een groot deel gewijd aan een interne hervorming in de administratieve sector van het franse staatsonderwijs. Het doel is, de voorgenomen vernieuwingen in de onderwijsorganisatie, waarvan de observatiecyclus en de verlenging van de leerplicht tot 16 jaar al gerealiseerd zijn, beter te kunnen uitvoeren.

Luc Decaunes kondigt de oprichting van een nieuw toneelgezelschap aan, dat veel schoolvoorstellingen van klassieke werken wil brengen.

In de grote geïllustreerde reportage wordt Raymond Cogniat geïnterviewd over opzet en betekenis van de Biennale de Paris, een tentoonstelling van het werk van jonge beeldende kunstenaars.

Insp. André Godier tenslotte bespreekt een brochure waarin richtlijnen zijn gegeven voor het spraakkunstonderwijs in de observatiecyclus. Hij stelt daarbij enkele kritische vragen omdat blijkt, dat er geen eenstemmigheid heerst op bepaalde punten.

No. 29: André Raffestin wijdt een lang artikel aan de school en het arbeidsproces. Aan de school (en dan vooral aan de classes terminales de l'enseignement général court) komt de taak om de jongeren in te leiden in de wereld van de arbeid en hen voor te lichten over het belang van de keuze van een werkkring.

Olga Wormser geeft een boeiend verslag van een zomercursus in Noorwegen met noorse leraren-frans in het kader van een frans-noors cultureel verdrag. De reportage is gewijd aan de kwestie van de geestelijke vorming bij lichame-

lijk langdurig zieke kinderen. Dokter André P. L. Beley waarschuwt tegen het gevaar van geestelijke afstomping tijdens de ziekte en pleit voor de instelling van onderwijshulp voor kinderen in ziekenhuizen en sanatoria.

J. Delannoy geeft in een kort artikel de standpunten weer in de actuele discussie over het filmonderricht. Hij pleit voor het doen van enkele experimenten op dit gebied.

No. 30 opent met een bewogen wijs woord van Gilles Ferry over het beginsel: „eerbied voor de mens”, dat in deze tijd door politieke hartstochten en rassentimenten overspoeld dreigt te raken.

Inspectrice O. G. Brunschwig bespreekt de kwestie van de coëducatie en de coïstructie op zeer reële, indringende en objectieve wijze. Zij ziet vele voordelen voor de harmonische en gezonde ontwikkeling van de jeugdige, maar verzuimt niet op te merken, dat vorming in een gemengde klas zwaardere eisen stelt aan de persoonlijkheid van de opvoeder.

Er moet nl. wezenlijke integratie zijn en niet: toelating van een minderheid. Twee korte fotoreportages zijn gewijd aan resp. de tuinbouwschool in Montreuil en de nieuwe kweekschool te Saint-Denis.

Ida Berger bespreekt in een kort artikel de functie van de kleuterschool.

Jean Fourastié wijdt een bespiegeling aan de economische verhoudingen (stijging van de productie, urbanisering, stijging van het bouwvolume enz.) in het kader van het Vierde Nationale Plan.

In een interessant kort artikel geeft insp. Henri Wadier het verslag van een stijl-les, zoals die bij wijze van proef is uitgevoerd naar aanleiding van een in de klas gemaakt opstel.

No. 31: Pierre Bernard laat een somber geluid horen over de praktische resultaten van selectie- en oriëntatie adviezen. Toch acht hij het van belang op de ingeslagen weg voort te gaan.

Charles Gaucher geeft een korte bespreking over de rol van het vernieuwde technische onderwijs in de nationale economie. Ook in deze aflevering komen de economische problemen op het raakvlak van onderwijs en maatschappij naar voren, nu in een beschouwing van Philippe Madinier over de werkgelegenheid in de komende jaren. Vooral aan technici zal voorlopig grote behoefte blijven.

No. 32: Robert Dottrens geeft in deze aflevering in een gedegen didactisch artikel zijn opvatting over de globaal methode bij het aanvankelijk lezen, waarbij hij wijst op verkeerde toepassing van de principes, die daardoor vaak ten onrechte worden verworpen. Zijn leus is: „lezen is niet ontcijferen, maar begrijpen”.

De algemene reportage is gewijd aan het tekenonderwijs en de abstracte kunst, van de hand van Rob. Lapoujade. Hij wijst hierbij op het gevaar van het zgn. expressieonderwijs, dat het kind aan zijn eigen primitieve vormen wordt overgelaten, zonder dat er de tucht van materiaal- en stofbeheersing op volgt om tot esthetisch inzicht te komen.

Tekenend voor het Frankrijk van onze dagen is tenslotte een klein berichtje, waarin de redactie haar verontwaardiging betuigt over een bomaanslag op de woning van prof. Godement in Parijs.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

No. 29, oktober 1961, is geheel gewijd aan het onderwijs in het Latijn en vormt als zodanig de derde aflevering over dit onderwerp (de voorgaande verschenen in 1949 en 1954). Ter voortzetting van de discussie had de redactie de volgende themata aan haar medewerkers voorgelegd:

1. vereenvoudiging van de grammatica in de aanvangsklassen?
2. didactiek aansluiten bij die van de levende talen?
3. wat is de beste methodiek ter verwerving van de noodzakelijke woordenschat?
4. hoe brengt men de l.l. tot het vlot verstaan van een niet te ingewikkelde tekst?
5. de keuze van de stof in verband met de belangstelling van de leerlingen.

Uit de rijk geschakeerde inhoud noemen we:

ad 1: Artikels van R. Abelanet en M. Glatigny over besnoeiing van de rijen verbuigingen en vervoegingen ten gunste van syntactische automatismen en idiomatische zinswendingen (p. 30-35).

ad 2: Artikels van P. Vernois en J. Lagarrigue over coördinatie met het onder-richt in resp. engels en frans (p. 52/53).

Over punt 5 vindt men interessante opmerkingen van A. Bourgeois, L. Marguin, J. Mellot e.a. (p. 38-48). Vermeldenswaard is b.v. dat Bourgeois, om de smaak van de l.l. in de lectuur op te wekken, wil beginnen met blijspelen van Plautus en Terentius.

Tenslotte vindt men dan een overzicht uit vele europese landen hoe het onderwijs in het latijn in ieder land geregeld is. Opmerkelijk is, dat Nederland met z'n zo gedegen klassieke opleiding, in dit gedeelte niet genoemd wordt. Hebben onze classici te weinig contacten met hun buitenlandse confraters?

De aflevering besluit met een informatieve „tentoonstelling” van gangbare leer- en handboeken voor het latijn, die wel zeer verlevendigd wordt door de vondst van de redactie om geen recensies te geven, maar een aanprijzing en uiteenzetting van de methodisch-didactische grondslagen door de auteurs zelf.

Groningen.

U. J. BOERSMA

DE VERHOUDING ROUSSEAU-LOCKE

NAAR M. RANG'S „ROUSSEAU'S LEHRE VOM MENSCHEN“

I. VAN DER VELDE

Van de drie in ons vorig artikel genoemde auteurs, Pire, Ravier en Rang behandelt Rang de relatie Rousseau-Locke het breedvoerigst en ook het meest principieel. Zijn werkwijze laat zich vergelijken met die welke Delekat toepaste in zijn „Johan Heinrich Pestalozzi. Der Mensch, der Philosoph und der Erzieher“ en die het best met het woord „ideengeschichtlich“ wordt gekarakteriseerd¹. Vandaar dat men bij Rang Rousseau en Locke in hun „ontmoeting“ telkens weer „ontmoet“. Rang's systeem leidt ongetwijfeld tot een bewonderenswaardige verdieping van het probleem, even zeker door de onvermijdelijke verbroekeling niet tot vereenvoudiging.

Rang tracht allereerst de plaats te bepalen die Rousseau in de geestesgeschiedenis van zijn tijd inneemt en vervolgens een verklaring te geven van wat hij noemt Rousseau's „Parallelisierung mit Locke“, een laten samenvallen dat hij onjuist acht.

Hij meent Rousseau te moeten rangschikken tussen de oudere, cartesiaanse Aufklärung en de jongere sensualistische Aufklärung. Rousseau heeft twee tegengestelde geestelijke stromingen bestudeerd: „die rationale Theologie der älteren Aufklärung und die sensualistische Anthropologie der jüngeren Aufklärung“² en uit deze beide stromingen getracht een eigen wereldbeschouwing op te bouwen, als poging tot synthese in de geestelijke strijd van zijn dagen.

Over Locke en Rousseau in hun verhouding tot Descartes en het sensualisme spreken we op blz. 211 e.v. Hier slechts een opmerking.

Rang ontmoet voor wat „die rationale Theologie“ betreft, Karl Barth. Karl Barth wijdt in zijn „Die protestantische Theologie im 19 Jahrhundert. Ihre Vorgeschichte und ihre Geschichte“³, een boeiende, bovenal menselijke studie aan Rousseau. Dit feit op zich zelf zou men kunnen beschouwen als een symbool van de gekenterde gezindheid tegenover Rousseau in kerkelijk milieu. Barth meent, dat Rousseau het begrip Rede verwijdd heeft door zijn ontdekking van de „Geist-

¹ We ontleen dit woord aan DELEKAT's hoofdstuk: „Die ideengeschichtliche Lage der Religion im 18 Jahrhundert.“ Zie ons artikel „Een nieuwe Pestalozzi-biografie“ in „Paedagogische Studien“ 1958, blz. 136.

² Voorwoord, blz. 7, en blz. 47.

³ Zürich 1947. § 5. Rousseau, blz. 153 e.v.

natur" van de mens. Het woord „mens" krijgt een nieuwe klank: de mens is in zijn ware menselijkheid ook de ware God „mächtig". Hij ziet Rousseau als de grondlegger van het theologisch rationalisme (Rang zal deze begrippen in omgekeerde volgorde plaatsen), een theologie voor welke Christendom identiek is met het ware menselijke¹.

De Filantropijnen, betoogt Rang in het tweede hoofdstuk: „Rousseaus geistesgeschichtliche Stellung", zijn de eersten geweest, die Rousseau's denkbelden hebben gepropageerd. Maar zij zijn ook de, overigens ongewilde, oorzaak van de afhankelijkheid t.o.v. Locke, waar men Rousseau mee belast heeft. Deze nuchtere rationalisten hebben vooral oog gehad voor de betekenis van de drie eerste boeken van de *Emile*, *Emile's* levensloop tot zijn vijftiende jaar. Buiten beschouwing bleven Rousseau's theorieën over de gevoelsvorming, over de religieuze fun-dering van de zedelijke opvoeding, de incorporatie van de eerste liefde in het pedagogisch proces.

Deze eenzijdige waardering heeft er toe geleid, dat latere pedagogen gerechtigd meenden te zijn tot een overeenkomstige inperking van Rousseau's betekenis. Een vergelijking met Locke lag toen voor de hand, een vergelijking waarin Rousseau noodzakelijkerwijze een veer moest laten, nu men hem geplaatst had op de vermelde basis van uitsluitend kinderpedagogiek. Dat is, wat Rang noemt, „ein verhängnisvolles Misverständnis" (blz. 44). Maar juist deze negatie van Rousseau's jeugdpedagogiek en de identificering van Rousseau's pedagogiek met die van Locke maakten het bezwaarlijk, Rousseau's pedagogiek te begrijpen in samenhang met zijn filosofisch systeem als geheel.

Rang's standpunt is duidelijk. Hij zal, als objectief wetenschapsman, nauwkeurig de overeenkomsten aangeven, maar even consciëntieus opponeren tegen „die Parallelisierung mit Locke". Op beide wegen zullen wij hem trachten te volgen.

Overeenstemmingen

1. Wijsgerig

Rang noemt de beide eerste delen van zijn werk „Entwicklung und Gesellschaft" en „Der anthropologische Dualismus". Als de 18e eeuw zich gaat concentreren op het probleem mens, ligt de oorzaak in de

¹ Zie voor de begrippen „rationeel" en „rationalistisch" CORN. DE DEUGD: „Over de termen rationeel en rationalistisch: rationalistische elementen bij rationele klassici." *Levende Talen* 1961, blz. 329.

afkeer van de metaphysica, zoals die haar hoogtepunt gevonden had in de grote rationalistische stelsels van de 17e eeuw. Het keerpunt wordt gevormd door Locke's „Essay on the Human Understanding” (1690). Locke geldt, traditioneel, zeker in de 19e eeuw, als de grote zeventiende eeuwse empirist, de grondlegger van het achttiende-eeuwse sensualisme met de bekende slagzin: Niets is in het verstand wat niet eerst in de zinnen was. Hij is de ontkenner van de leer der aangeboren ideeën, de tegenstander van Descartes en de Cartesianen. Of dit laatste wel zo vaststaat, wordt door moderne schrijvers betwijfeld, zij zien Locke's verhouding tot Descartes meer genuanceerd. Langzamerhand heeft men zich gerealiseerd, hoeveel Locke zelf aan Descartes verschuldigd is, hoe sterk zijn geschriften doortrokken zijn van rationalistische momenten. Aaron schrijft: „The resemblance between IV, 11 (4e boek § 2) of the Essay and some sections of the Regulae (van Descartes) is remarkable.”¹

Robert Heiss bespreekt in zijn „Der Gang des Geistes. Eine Geschichte des neuzeitlichen Denkens” de methode die Locke toepast in zijn Essay. Locke's methode, meent hij, toont aan, dat hij de scherpzinnigste leerling van Descartes is. „Kein anderer hat mit solchem Eifer und solcher Gründlichkeit die „inspectio in mentem” betrieben, von der Descartes sprach.”²

En Rousseau? G. Beaulavon komt in zijn studie: „La philosophie de J.J. Rousseau et l'esprit cartésien” tot de conclusie, dat Rousseau in wat als zijn metaphysische beschouwingen zou kunnen gelden, „la grande voie cartésienne” heeft gevolgd³. Hij zou zich ook kunnen beroepen op een citaat uit een brief van 15 oktober 1758, waarin Rousseau als zijn overtuiging uitspreekt: „L'autorité commune est celle de la raison, je n'en reconnais point d'autre.”⁴ Volbloed rationalist? Is Locke het dan ook als hij poneert: „Reason must be our last judge and guide in everything?”⁵

Het doet wat ongewoon aan, Rousseau, „de romanticus” en Locke, „de empirist” elkaar te zien ontmoeten als „rationalisten”. Voor Rousseau's rationalisme verwijzen we naar ons: „De eenheid in Rousseau's werk”, blz. 19 e.v. De precieze verhouding Rousseau-Locke is op dit punt ondoorzichtig. Of, en in hoeverre, er „overeenstemming”

¹ RICHARD I. AARON: „John Locke”², Oxford 1955, blz. 9 e.v., 88. Citaat blz. 221.

² Bern 1959, blz. 134.

³ Revue de Métaphysique et de Morale, 1937, blz. 345.

⁴ Motto titelblad DERATHÉ: Le rationalisme de J.-J. Rousseau. Paris 1948.

⁵ Essay, Book IV. Ch. XIX, § 14.

is binnen de driehoek Descartes-Locke-Rousseau lijkt ons een kwestie van nader onderzoek.

Sensualisten zijn beiden ongetwijfeld. Condillac heeft in zijn „*Traité des systèmes*” (1749) getracht aan te tonen dat de algemeen geldige principes waarop Malebranche, Leibniz en Spinoza hun systemen grondvestten, zo formalistisch en daardoor zo „leeg” zijn, dat zij onbruikbaar zijn voor verklaring der werkelijkheid. De jongere sensualistische anthropologie heeft Rousseau sterk aangesproken, misschien een gevolg van zijn grote bewondering voor Condillac. In diens geschriften vond het sensualisme van zijn tijd zijn hoogtepunt. Condillac verwijderde uit het sensualisme de laatste resten van wat Rang noemt „die Anthropologie von oben her”, t.w. Locke's reflections¹. In de omgang met Diderot en Condillac, mede onder invloed van Buffon, evenzeer door Rousseau hogelijk gewaardeerd, maakte Rousseau zich de nieuwe analytisch-genetische beschouwingswijze eigen.

Condillac zoekt naar de oorsprongen. De oorsprong der kennis (zie Locke), de oorsprong van de taal (zie Rousseau), van de staat, van het recht waren vragen, waarvoor tallozen zich hartstochtelijk gingen interesseren. In dit schema past Rousseau's Tweede Discours: „*Quelle est l'origine de l'inégalité parmi les hommes, et si elle est autorisée par la loi naturelle?*” (1754). De vraag naar oorsprong en ontwikkeling van het menselijk geslacht bleef nog onopgelost probleem. Maar zou het niet mogelijk zijn de ontwikkeling van de individuele mens te reconstrueren? „Für die individuelle Menschwerdung hatte man doch ein Objekt, das unter aller Augen stand: das Kind?”² Merkwaardig is het inderdaad, dat vòòr Rousseau geen denker op deze gedachte is gekomen. Zij lag, zij het beperkter, binnen Locke's bereik: Locke had kunnen trachten, zijn kennistheorie te toetsen aan de verstandelijke ontwikkeling van het (een) individu en haar daardoor een werkelijkheidsbasis kunnen geven die zij immer is blijven ontberen. Maar geen denker was misschien zo veelzijdig geïnteresseerd in de anthropologische problematiek van zijn tijd als Rousseau, niet alleen genetisch, als specimen van de soort, ook religieus, moreel, sociaal, intellectueel, fysiek als individu. In Rousseau's werk, van het Eerste Discours tot de Emile, staat de mens centraal. In de Emile echter heeft hij, aanslui-

¹ Zo oordelen ook E. BRÉHIER: „*Histoire de la Philosophie*” II², blz. 385 en E. CAS-
SIRER: „*The Philosophy of the Enlightenment*”, blz. 99.

² RANG t.a.p. blz. 102.

tend aan de denkschema's van zijn tijd, waaraan ook Locke deel heeft, zijn bekommernis om de mens het duidelijkst uitgesproken¹.

De denkers waartoe Locke en Rousseau behoren, sensualistische anthropologen naar het indelingsschema van Rang, streven naar een reconstructie van het zieleleven „von unten auf”. Dat deed Locke in zijn kennistheorie, toen hij stelling nam tegen de aangeboren ideeën. Condillac deed het radicaler, toen hij Locke's „reflection” als equivalente kennisbron verwierp en het geheel van het menselijk zieleleven, ook het intellectuele, terugvoerde tot zintuiglijke ervaringen. „In Condillacs Augen reduziert sich also das cartesianische Cogito auf ein Sentio.”² Rousseau neemt deze reductie over: „Exister, pour nous, c'est sentir.” De Vicaris zal in de Profession de foi deze woorden herhalen: „J'existe, et j'ai des sens par lesquels je suis affecté.”³ Dat is voor de Vicaris (Rousseau) de eerste waarheid waarvoor hij ontvankelijk is gebleken en waarmee hij zich geestverwant bekent van Locke en Condillac, waarmee hij zich tegelijkertijd – en dit is voor ons, pedagogen en didactici, belangrijk – aansluit bij de, toen reeds enkele eeuwen oude pedagogisch-didactische hervormingsbeweging, aan wier oorsprong mede Rabelais en Montaigne stonden. Het speculatieve leven wordt als leefbasis verworpen. „De mens is geboren om te handelen, hij studeert slechts om zich op het actieve leven voor te bereiden” heeft La Chalotais in dezelfde tijd verkondigd in zijn „Essai d'éducation nationale” van 1763⁴, een uitspraak die volgens Rang, evengoed in de mond van Locke of van Rousseau gelegd kon zijn⁵.

2. Kennistheoretisch

In het voorafgaande is sprake geweest van Locke's kennistheorie, zoals zij voorkomt in het Tweede Boek van zijn Essay. In haar grote lijnen mag zij als bekend worden verondersteld. Het ligt voor de hand te vragen, of niet ook Rousseau een kentheorie heeft gehad. Het zou wat wonderlijk zijn als dit niet het geval was. Niet alleen was hij met velen zijner tijdgenoten geïnteresseerd in de genese als algemeen probleem, maar hij had ook zijn eigen ideeën omtrent de organisatie van de in-

¹ Zie ook R. HUBERT: „Histoire de la pédagogie”, blz. 255 e.v.

² RANG, t.a.p. blz. 177.

³ EMILE, blz. 325. Vgl. echter Rousseau's uitspraak op blz. 211: „L'autorité commune est celle de la raison, je n'en reconnais point d'autre.” Rousseau kon, het is bekend, gemakkelijk twee kanten op, als er maar voldoende tijdsdistantie was.

⁴ t.a.p. blz. 59.

⁵ Vgl. EMILE blz. 13: „Vivre, ce n'est pas respirer, c'est agir.”

tellectuele opvoeding. Daarom is het wat opvallend dat Rang deze kwestie niet afzonderlijk behandelt. Opvallend is ook dat deze vraag tot strijdpunt kon worden; men zou eerder een unanieme bevestiging verwachten. Derathé meent dat het moeilijk is de aard van de rede zoals Rousseau die ziet, aan te geven, omdat er eigenlijk in zijn werk geen kentheorie voorkomt¹. Roels bestrijdt deze opvatting. Rousseau had een kentheorie nodig, om de overgang van „état naturel” tot „état civil” te verklaren². Alleen: Rousseau's opmerkingen over de oorsprong van ons kennen liggen verspreid, hij is nu eenmaal geen systematicus als Locke, maar een kentheorie heeft hij.

Geheugen en rede zijn twee essentieel verschillende vermogens, doch zij zijn in hun ontwikkeling van elkaar afhankelijk. Voor de jaren waarin het kind rijpt tot kennis, dus voor het twaalfde levensjaar, heeft het slechts „images”, geen „idées”. „Images” zijn slechts zintuiglijk waargenomen beelden, zij zijn zuiver passief. „Idées” zijn begrippen, ontstaan door actieve vergelijking en bepaald door onderlinge relaties. „Quand on imagine, on ne fait que voir; quand on conçoit, on compare.” (Emile blz. 103). Op blz. 237 vult Rousseau aan: Onze leerling heeft aanvankelijk niets dan „sensations”, nu heeft hij „idées”; eerst deed hij niets dan waarnemen (sentir), nu oordeelt hij.

Het actief oordelend „orgaan” noemt Rousseau „sens commun”, minder omdat het eigen zou zijn aan alle mensen, maar omdat het resulteert uit het juiste gebruik van de overige zintuigen. Het is een zesde zintuig, dat niet gelocaliseerd is in een specifiek orgaan, doch dat berust in de hersenen. Het produceert „sensations, purement internes”, die „perceptions ou idées” worden genoemd. De omvang van onze kennis wordt bepaald door het aantal van deze ideeën; de juistheid door hun zuiverheid en helderheid³. De rede is het vermogen hen te vergelijken.

Tussen de ideeën bestaat een zekere hiërarchie. Uit een aantal sensations bouwt de „raison sensitive” de „idées simples” op; de „raison intellectuelle” uit een aantal enkelvoudige ideeën „les idées complexes” (blz. 174).

De overeenkomst met Locke's kennistheorie is opvallend, niet alleen in de opbouw, ook in de terminologie. Naast Rousseau's „images” (sensations) en „idées” staan Locke's „sensations” en „reflections”;

1 R. DERATHÉ: „Le Rationalisme de J.-J. Rousseau.” P.U.F. Paris, 1948, blz. 177.

2 A.B. ROELS: „De anthropologische grondslag van de staatsleer bij Machiavelli en Rousseau.” 1954. Niet in de handel. Diss. Amsterdam blz. 89.

3 Vgl. DESCARTES: „Claire et distincte.”

Locke noemt „sensations” en „reflections” samen „simple ideas”; uit hun verbinding, associatie ontstaan „complex ideas”. Rousseau meent dat de „idées simples” ontstaan uit de „images” alleen; wel ontstaan de „idées complexes” uit de „idées simples.”¹

Aan de treffende overeenstemming tussen beide kennistheorieën heeft men weinig aandacht geschonken, misschien omdat men, als Derathé, Rousseau iedere kennistheorie ontzegde. Zo Rousseau ergens afhankelijk is van Locke, dan, menen wij, hier.

3. *Pedagogisch*

Eensgezind zijn Rousseau en Locke in hun kritiek op de huiselijke opvoeding. Zij komt bij Rang aan de orde in het Vijfde Deel: „Die Glaubensfrage” in hoofdstuk 18: „Das genetische Verständnis des Bösen und die christliche Erbsündenlehre.” Rousseau is er van overtuigd dat het kwaad onuitroeibaar is, nu het eenmaal in de menselijke samenleving is doorgedrongen. Hetgeen betekent dat het door de opvoeding van generatie op generatie wordt overgedragen. De opvoeder is met geheel zijn wezen „maatschappelijk”; de opvoeding, betrekkingensysteem tussen volwassenen en onvolwassenen, is maatschappelijke functie, maatschappelijk proces. Dit proces is als zodanig gekenmerkt door alle ontatdingen, die het maatschappelijk leven zelve kent. Men moet de oorzaak van het falen niet zoeken in de opvoedkundige relatie zelve, maar in het slechte voorbeeld van hen, die opvoeder moesten zijn, maar in hun taak niet slagen. Rousseau zou moeilijk anders kunnen redeneren: Zou hij de oorzaak van het falen zoeken in de opvoedkundige relatie zelve, dan zou het voor hem geen zin hebben een opvoedingsideaal te stellen van zo absolute tendentie als hij thans doet: „l'homme nouveau”, de nieuwe mens. Het kind ontatdt terwijl het „opgevoed” wordt: „Het kwaad dat de kinderen zien, is voor hun ziel minder verderfelijk dan wat gij, opvoeders, hen leert.” Rousseau geeft talrijke voorbeelden van deze verderfelijke opvoeding, van „opvoeding” tot leugenachtigheid, ijdelheid, wispelturigheid, vitzucht, simuleren: „Il suit de là que les mensonges des enfants sont tous l'ouvrage des maîtres” — „le caprice des enfants n'est jamais l'ouvrage de la nature, mais d'une mauvaise discipline,”² etc.

¹ LOCKE (Book II, Ch. I, § 2): „All ideas come from sensation or reflection.”

(Idem Ch. II § 1): Ideas: „Some of them are simple, and some complex.”

(Idem Ch XII § 1): Complex ideas: „Made by the mind out of simple ideas.”

² EMILE, blz. 86, 95, 122.

Bij Locke vinden we overeenkomstige gedachten:

§ 35-§ 36: Spoiling children and its results.

§ 36-§ 37: Training in cruelty and vanity.

De mensen proberen, dieren reeds jong discipline bij te brengen; maar dit gelukt vele ouders niet bij de opvoeding van de eigen kinderen. Hoe kunnen ouders verwachten dat hun kinderen zullen opgroeien tot goede mensen, als zij hen jong, nog kind, reeds hebben bedorven. En dat nog niet zozeer door hun eigen slechte voorbeeld als door „the downright teaching them Vice”. Zij voeden op tot wraakzucht en wreedheid, tot leugenachtigheid, ijdelheid en praalzucht. Bij Locke dus dezelfde ontaardende „opvoeding”.

Ouders hebben een roeping. Velen blijven beneden de eisen die deze roeping stelt. Menselijk en vergeeflijk. Maar zowel Rousseau als Locke beschuldigen: de ouders worden directe oorzaak van verdorvenheid der kinderen; bij Rousseau meer als maatschappelijk noodlot, bij Locke meer als menselijke onbekwaamheid tot enig goed.

Tegenstellingen

1. In uitgangspunt

Er zijn dus, zoals we in de voorafgaande paragraaf zagen, tussen Rousseau en Locke sprekende bewijzen van geestverwantschap op anthropologisch, kennistheoretisch en ook op pedagogisch gebied; in een enkel geval, de kennistheoretische bezinning, mag men o.i. zelfs van directe afhankelijkheid van Rousseau spreken. Daar staat tegenover dat men even sprekende tegenstellingen kan constateren op religieus en ethisch gebied in verband met de opvoeding; ook divergenties binnen andere aspecten der opvoeding.

Hoe belangrijk deze tegenstellingen in het verband van het aan de orde gestelde thema ook mogen zijn, geen tegenstelling is principiëler dan die tussen Rousseau's en Locke's uitgangspunten, de bases waarop zij hun boeken hebben gebouwd. Rang onderscheidt tweeërlei pedagogische systematiek, een uiterlijke en een innerlijke¹. De uiterlijke baseert hij, naar Herbart, op indeling naar hoofdprincipes, de innerlijke is voor hem de genetische verklaring van de menselijke werkelijkheid, voor hem de grondslag van Rousseau's filosofische arbeid in zijn geheel. De Emile kent weinig uiterlijke systematiek – dit zal ieder Rang gerede toestemmen – maar naar de innerlijke systematiek gerekend, is

¹ RANG, t.a.p. blz. 335 e.v.

het boek voor hem „ein Werk von höchster systematischer Einheitlichkeit und Konsequenz”. De grondgedachte is de idee der natuurlijke ontwikkeling. Met deze gedachte verkreeg de pedagogische bezinning voor het eerst een eenheidsprincipe, dat in de *Emile* tegelijk de vorm van de uitwerking bepaalt: de ontwikkeling van de innerlijke systematiek in de „zeitliche Folge” van het opvoedingsproces, een gang van zaken die Rousseau zelf in zijn Voorwoord nadrukkelijk aankondigt: „A l'égard de ce qu'on appellera la partie systématique, qui n'est autre chose ici que la marche de la nature”¹ Wezenlijk is, dat in deze opeenvolging van leeftijdsfasen en de daarmee parallel lopende opvoedingsfasen zich een zakelijke wetmatigheid openbaart, welke te ontdekken voor Rang het eigenlijke doel van de theoretische pedagogiek is. Deze overtuiging beheerst volgens hem de gehele klassieke pedagogiek van Rousseau tot Schleiermacher. De oudere pedagogiek is z.i. niet veel meer dan een opsomming van bruikbare opvoedingsprincipes.

En dan schrijft hij: „Als Prototyp und Höhepunkt dieser älteren Pädagogik kann uns Lockes Buch über die Erziehung gelten, das daher auch in dieser Hinsicht zu Unrecht mit dem *Emile* in eine Linie gestellt wird.”

In dit verband mag niet onvermeld worden gelaten het oordeel van H.J. Störig in zijn „Geschiedenis van de filosofie.”² Rousseau heeft zijn inzichten neergelegd in de opvoedingsroman *Emile*. „In bijzonderheden staat hij dicht bij de inzichten van John Locke.” (Beter had Störig geschreven: „In bijzonderheden heeft hij met Locke deel aan de algemeen pedagogische inzichten van de 16e, 17e en 18e eeuw). Juister, en volkomen in overeenstemming met Rang's visie, is wat volgt: „De kerngedachte is echter geheel van Rousseau persoonlijk.”

In werkelijkheid ontmoeten we hier twee tegengestelde methoden. De ene, die van Locke, spreekt over de opvoeder en over wat zijn pedagogische activiteit behoort te zijn; zij is naar haar kern een pragmatische opvoedingsleer. De andere, die van Rousseau, gaat uit van de opvoeding en tracht aan te geven wat diens natuurlijke ontwikkeling is. Zij is een anthropologische opvoedingsleer. Beide methoden kunnen elkaar incidenteel raken, wat zij in feite ook doen; zij kunnen zelfs ontmoetingspunten bezitten in de doelstelling, die zij ook bezitten (vgl. P. St. blz. 167 e.v.); systematisch gezien zijn zij onverenigbaar en mag Rousseau's opzet t.a.v. Locke gelden als volstrekt oorspronkelijk.

¹ *EMILE*, blz. 2.

RANG wijst er terecht op, dat Ratke en Comenius als voorlopers van Rousseau mogen gelden.

² Utrecht 1959. II blz. 109.

2. *Op religieus en ethisch gebied in verband met opvoeding*

We bespreken nu eerst de categorie tegenstellingen, die liggen op religieus en ethisch gebied in verband met de opvoeding.

Rang wijst in het negentiende hoofdstuk: „Das Glaubensbekenntnis” op het merkwaardige feit, dat niet Rousseau maar Hume als eerste getracht heeft het fenomeen Religie te begrijpen vanuit zijn primitieve oorsprongen (Hume: „The Natural History of Religion”, 1755). De gedachte, ook de godsdienst genetisch te verstaan, moet voor Rousseau veel aantrekkelijks hebben gehad. Men mag misschien aannemen dat de passage die hij in de *Emile* aan dit probleem wijdt, onder invloed van Hume's geschrift is ontstaan. Voor Rousseau is de animistische godsvoorstelling de oorspronkelijke. Aanvankelijk hebben de mensen het gehele heelal en de gehele aarde beziel met zintuiglijk waarneembare godheden: „Les astres, les vents, les montagnes, les fleuves, les arbres, les villes, les maisons même, tout avait son âme, son dieu, sa vie.”¹ Zo valt het polytheïsme te verklaren. Het monotheïsme behoeft een ontwikkeld intellect, dat abstractie mogelijk maakt. Kinderen ontbreekt het aan abstraherend vermogen; ieder kind dat in God gelooft, is derhalve noodzakelijkerwijze afgodendienaar of denkt anthropomorfisch („idolâtre, ou du moins anthropomorphite”). Beide onwenselijkheden dienen tot alle prijs en onder alle omstandigheden te worden vermeden. Rousseau wenst het risico te vermijden, dat de zuivere blik op God wordt vertroebeld. Als de verbeelding God heeft „gezien”, zal het verstand Hem moeilijk kunnen begrijpen. Dat is nu juist de dwaling, waartoe „l'ordre de Locke” leidt. Daarom moet de godsdienstige opvoeding eerst beginnen in „l'âge de raison”. De opvoeding moet het denkproces dat tot de juiste godsvoorstelling voert, kunnen en willen nadenken. Voor Rousseau was, als voor de gehele achttiende eeuw, de godsdienstige vraag een vraag van de waarheid².

Wat is nu precies de dwaling, waartoe Locke's volgorde leidt? Het gaat om de prioriteit van geestelijke of stoffelijke problemen in de opvoeding³. Locke laat geen twijfel. In § 190: „Natural Philosophy” schrijft

¹ *EMILE* blz. 308.

² Althans soms. Vgl. echter *EMILE* blz. 335: „Ik bespeur God overal in zijn werken; ik voel hem in mij, ik zie hem overal rond mij; maar zodra ik hem in zijn wezen wil beschouwen, zodra ik wil zoeken waar hij is, wat hij is, welke zijn substantie is, ontsnapt hij mij en mijn verwarde geest bespeurt niets meer.”

Een passage die eerder aan middeleeuwse mystiek doet denken dan aan achttiende eeuws rationalisme.

³ Vgl. *Paed. St.* blz. 177.

hij: „Onder welke benaming men het probleem ook aanduiden wil, „the Consideration of Spirits” behoort te komen vòòr „the Study of Matter and Body”, als een verruiming van onze geest, als een middel om zuiverder en vollediger begrip te winnen van de wereld van het intellect, waarheen Rede en Openbaring ons leiden.” In deze verruiming heeft de Openbaring wel een zeer belangrijk aandeel. Daarom zal de Bijbel als Openbaringsgeschrift de grondslag moeten vormen voor de voorlichting der jeugd.

Locke pleit voor een jeugdbijbel, zij het een jeugdbijbel met coupures. Niet alleen om religieuze bevruchting, ook als voorbereiding voor de „Study of Bodies.”

De zoon des edelmans behoeft voor alles „Virtue”, deugdzaamheid. Opvoeding tot deugdzaamheid is slechts mogelijk, als hem „zeer vroeg” (very early) zuivere begrippen worden bijgebracht omtrent God, het bij zich bestaande Opperste Wezen, Schepper van alle dingen, van Wie wij alle goeds ontvangen, Die ons liefheeft en ons voorziet van alles wat wij behoeven. Het kind worde tot God gebracht, zonder overhaasting (by gentle degrees), via gebeden, aangepast aan leeftijd en geestelijke rijpheid (suitable to their age and capacity)¹.

Rousseau acht religieuze opvoeding reeds in de prille jeugd prematuur; geloof – en moraal – komen eerst in het vierde boek van de Emile aan de orde, in de Geloofsbelijdenis, als Emile de leeftijd van 15–18 jaar heeft bereikt. Dit alles is bekend, doch de divergentie met Locke op dit punt mag in deze studie niet onvermeld worden gelaten. Rousseau distantieert zich hier niet alleen van Locke, hij gaat fel tegen Locke’s standpunt in, ziet hier Locke zeker als wat Ravier noemt, zijn „adversaire majeur”. Overigens: in ootmoed jegens de Schepper zijn Rousseau en Locke een.

Voor inwijding in de moraal redeneert Rousseau niet anders. Begrip van en inzicht in de grondstellingen der ethiek, ook der sociale ethiek, ontwikkelen zich eerst met de rijping van het verstand: „Avant l’âge de raison, l’on ne saurait avoir aucune idée des êtres moraux ni des relations sociales.”² Men vermijde daarom zoveel mogelijk ieder woord dat in de morele sfeer thuisbehoort. Het gevaar bestaat van een verkeerde duiding, die niet meer ongedaan kan worden gemaakt. Rousseau’s bezorgdheid voor premature „aanhankelijkheid” aan de moraal loopt

¹ LOCKE: § 134–§ 136.

² EMILE, blz. 76.

hier parallel met zijn vrees voor idolatrie of anthropomorfisme op godsdienstig gebied. Hij verzet zich tegen Pufendorf en Locke, die menen de natuurmens op grond van natuurlijke zedewetten moreel onderscheidingsvermogen te kunnen toekennen¹; moreel begrip ontwikkelt zich eerst met het verstand. De natuurmens heeft geen moreel inzicht nodig; hij kent slecht lichamelijke behoeften, tot welker bevrediging hij niet alleen genoodzaakt, maar ook gerechtigd is.

Scherp kiest Rousseau partij in het probleem van de oorsprong van het zedelijk geweten. Rang schrijft in hoofdstuk 22: „Das Gewissen”: „Tegen de ons vertrouwde stelling dat het zedelijk geweten slechts resultaat is van opvoeding en sociale beïnvloeding, derhalve een pedagogisch en sociologisch fenomeen en in de grond der zaak geen ethisch, laat staan een metaphysisch probleem, tegen deze stelling richt Rousseau's leer van het geweten zich in de eerste plaats.” Met de uitsluitend pedagogisch-sociologische verklaring van het ontstaan van het zedelijk geweten ging ook in de achttiende eeuw reeds samen de leer van de „Relativität der ethischen Anschauungen”. Rousseau's zienswijze richt zich in eerste instantie tegen deze laatste opvatting, omdat hij in het stellen van relativiteit der zedelijke normen een ontkenning zag van het bestaan van het geweten. Wie de plaats kent die „la conscience” inneemt in geheel zijn leer van de mens, begrijpt zowel de verwoedheid als de bedroefdheid van zijn verdediging.

Rousseau neemt aan dat op de bodem van de ziel rust een ingeboren beginsel van deugdzaamheid en rechtvaardigheid, dat de grondslag vormt voor de beoordeling van goed en kwaad in onze eigen handelingen en in die van onze medemensen. Aan dit „principe inné” geeft hij de naam geweten². Hij is er zich van bewust, dat hij met dit woord stormen van verzet ontketent. Hij richt zich in een bewogen betoog tegen Montaigne, die de gewoonte ziet als oorsprong van de zedewet: „Les loix de la conscience, que nous disons naistre de nature, naissent de la coustume.”³ Deze stelling van Montaigne zit Rousseau hoog; eerst attaqueert hij in de „Lettres morales” (5e brief), daarna neemt hij dit betoog over in de „Profession de foi”⁴.

Maar al schijnt zijn aanval zich uitsluitend te richten tegen Montaigne, hij is evenzeer gericht tegen Locke. Rousseau heeft hier het recht toe. Locke meent, dat een ieder die de geschiedenis der mensheid nauw-

1 RANG, t.a.p. blz. 128.

2 EMILE blz. 352.

3 MONTAIGNE, ed. Maurice Rat, Classiques Garnier I, blz. 121.

4 EMILE, blz. 352.

lettend volgt, die zeden en gewoonten der verschillende volkeren zonder vooringenomenheid onderzoekt, zich er van kan overtuigen, dat men nauwelijks een zedelijk principe kan noemen dat niet ergens door menselijke gemeenschappen geminacht of verworpen wordt¹. Het is hetzelfde argument waarmee men momenteel nog de algemeengeldigheid van zedelijke grondstellingen ontkent.

Rousseau voelt zich door dit standpunt aangetast in het heiligste van zijn overtuiging. Vandaar dat hij met Montaigne's ook Locke's theorieën zonder enige restrictie afwijst.

3. *Het substantiebegrip*

In Boek IV Hoofdstuk III van zijn *Essay* onderzoekt Locke de uitgebreidheid der menselijke kennis. In § 6 van dit hoofdstuk maakt hij een min of meer toevallige, misschien niet eens polemisch bedoelde opmerking, die echter in de achttiende eeuw aanleiding geworden is tot uitgebreide discussies. Locke betoogt dat de omvang van onze kennis niet alleen achterblijft bij de realiteit, maar zelfs bij de omvang van onze eigen „ideas”. Wij hebben „ideas” van geometrische figuren als vierkant en cirkel; wij kennen de relaties gelijkheid en ongelijkheid, maar zullen misschien nooit in staat zijn een cirkel te construeren die gelijk is aan een vierkant en zeker te weten dat deze gelijkheid aanwezig is. Zo hebben wij eveneens „ideas” omtrent materie en denking, maar zullen waarschijnlijk nimmer weten of enig stoffelijk ding denkt of niet (but possibly shall never be able to know whether any mere material being thinks or no). Het is deze laatste opmerking die Rousseau tot zijn protest bracht.

De controverse schuilt dus in het oude probleem van het substantiebegrip, tussen monisme en dualisme. „Er is,” schrijft Pos, „een voorwaardelijke eigenschap van iedere substantie, die haar aard en wezen uitmaakt en waarop alle andere betrokken zijn. Want de uitbreiding in lengte, breedte en diepte maakt de natuur ener lichamelijke substantie uit en denking de natuur ener denkende substantie.”² Rousseau is, volgens Beaulavon, zoals we zagen, in hoofdzaak Cartesiaan gebleven, volgens een opvatting die Rang deelt: „Die Grundposition is dabei durchweg die cartesianische.” Maar geen ongebroken cartesianisme³. Wel onder-

¹ RANG, t.a.p. blz. 543. LOCKE „*Essays*” Book I Ch. III § 8 en § 9.

² H.J. POS: *Inleiding tot Descartes' „Vertoog over de methode.”* Amsterdam—Antwerpen 1950, blz. 43.

³ RANG, t.a.p. blz. 492.

schrijft Rousseau de twee-substantie-leer, maar het mechanistische wereldbeeld bleek hij te verwerpen. Hij is dualist en moet daarvan in de Geloofsbelijdenis getuigen. Locke geeft hem daartoe aanleiding. Men kan zich afvragen: „Waarom juist Locke? Waarom niet La Mettrie, Maupertuis, Diderot, monistische natuurfilosofen uit zijn directe omgeving?” Kan ook hier weer de stelling van Ravier gelden, dat Rousseau in Locke de tegenstander zag, wiens invloed hij wilde breken?

De Vicaris stelt Emile voor het substantieprobleem. Hij verstaat onder substantie in het algemeen een wezen (*être*), toegerust met „*quelque qualité primitive*”. Als alle oorspronkelijke eigenschappen die ons bekend zijn in een en hetzelfde wezen verenigd kunnen zijn, bestaat er slechts een substantie. Maar als er eigenschappen zijn die elkaar wederkerig uitsluiten, zijn er evenveel verschillende substanties als uitsluitingen. Emile denke over dit probleem na. „Wat mij betreft”, vervolgt de Vicaris, „ik gevoel geen behoefte, wat Locke er ook van zegt (*quoi qu'en dise Locke*), de materie anders te kennen dan als uitgebreid en deelbaar. Ik weet dat zij niet kan denken en als een filosoof mij zou komen vertellen dat de bomen voelen en de rotsen denken, zou hij mij wellicht met zijn subtiële argumentatie in verwarring kunnen brengen, maar ik zou hem slechts als een sofist „*de mauvaise foi*” kunnen zien, die liever stenen gevoel toeschrijft dan een ziel toekent aan de mens.” „*Une machine ne pense point.*” „Nul *être matériel n'est actif par lui-même, et moi je le suis.*”¹

Rang meent, dat de oudere metaphysici hechten aan scherpe afgrenzing en heldere definiëring van het substantiebegrip. Aan deze behoefte komt z.i. de twee-substantieleer het meest tegemoet. De monisten als jongere metaphysici breidden daarentegen het substantiebegrip zo veel mogelijk uit, wat leidde tot contourvervaging en onbepaaldheid. Aan Rousseau schrijft men zo dikwijls een speciaal hem karakteriserend gebrek aan scherpe formulering toe. Het is opmerkelijk dat hij in deze fundamentele metaphysische strijdsvraag zo ondubbelzinnig partij kiest voor de richting, die zoekt naar scherp-onderscheidende concretisering.

De tweede categorie tegenstellingen raakt minder de opvoeding in haar binding aan religie en ethiek, meer de staatsburgerlijke opvoeding, de opvoeding tot gezinshoofd en de lichamelijke opvoeding.

1 EMILE, blz. 338-339.

4. Staatsburgerlijke opvoeding

De Emile geldt voor velen, vooral voor hen die zich beperken tot de drie eerste boeken, als een soort handboek voor individuele opvoeding en dan v.n. van jonge kinderen. Men ziet dan echter het feit over het hoofd, dat Rousseau's belangstelling na het Eerste Discours van 1750 zich meer gaat richten op maatschappelijke problemen. Hiervan getuigen het Tweede Discours (1754) en het artikel „Economie politique” in Diderot's Encyclopedie (1755). De opvoeding interesseert hem in deze jaren vooral als degenererende of regenererende factor in het maatschappelijk leven. Daarmee wordt hij voorvechter voor een soort nationale opvoeding, die in Frankrijk via Helvétius en La Chalotais voert naar de schoolpolitieke idealen van de Franse Revolutie. Rousseau's nationale opvoeding wordt vooral nationale opvoeding in politieke zin, zij wordt opvoeding tot staatsburger. Het duidelijkst propageert hij zijn program in de „Economie politique”, maar hij verzwijgt het niet in de Emile.

Reeds in de aanvang stelt Rousseau het probleem: „Zal Emile opgevoed worden tot mens of tot burger.”¹ Nu, in het begin van het boek, kiest hij voor „mens”: „il sera premièrement homme”.²

Dit is een onvoorwaardelijk stelling nemen, voor geen tweeërlei uitleg vatbaar: geen „éducation publique”, maar „éducation domestique”. De mens gaat voor de burger, zozeer zelfs dat Rousseau niet terugschrikt voor een consequentie, waarvan hij, die zo hartstochtelijk pleit voor natuurlijke levensverhoudingen, de onnatuur – op dit moment – zelf niet beseft: „De woorden vaderland en burger moeten geschrapt worden uit de levende talen” (blz. 12). Dat is zijn standpunt in de eerste pagina's van de Emile.

Maar de Emile heeft ook een slot, een slot dat ongeveer zeshonderd pagina's verder ligt en vermoedelijk ongeveer twee à drie jaar later geschreven is. Distantie in tijd verklaart veel in Rousseau. Emile is volwassen, hij heeft zijn Sophie gevonden, maar zal voor het huwelijk gaan reizen, twee jaar. Zogenaamd om de hechtheid der liefde te beproeven maar ook, beter: vooral – dit blijkt uit het ingelaste fragment „Des Voyages” (blz. 574–603) – om onbekende landen en volkeren, hun leefgewoonten, hun rechtsverhoudingen, hun staatsinstellingen, te leren kennen. Het is Emile's opvoeding tot staatsburger en wereldburger,

¹ EMILE, blz. 9.

² Idem, blz. 12. Hier zit een anthropologie verscholen. Pas aan het eind van de Emile heeft het woord „mens” volledige inhoud gekregen.

overigens: naar de tijdgeest. In dit fragment nu neemt Rousseau een aantal stellingen op, die ontleend zijn aan het Contrat Social, indirect dus ook aan de Economie politique. Dit in een langademig betoog, dat de gouverneur geeft in een gefingeerd tweegesprek, dat in feite een monoloog is. De bedoeling is geen andere dan Emile in te wijden in het burgerschap naar de beginselen van het Contrat Social en hem, bestemd om te worden tot „homme nouveau”, eveneens te vormen tot „citoyen nouveau”. Dit betekent weer dat het anathema: „De woorden vaderland en burger moeten geschrapt worden uit de levende talen,” volmaakt ontkracht wordt. Emile, verzadigd van burgerschapskunde, wil nu, „dévoté d'impatience”, terug naar Sophie. Men kan er in komen.

Maar de citaten uit het Contrat Social in de Emile schijnen toch ook een zwenking in Rousseau's overtuiging in te houden. Men zou dit althans mogen concluderen uit de volgende stelling: „Voor de waarlijk deugdzame (i.c. dus voor Emile) geldt: „Het algemene welzijn, dat voor anderen slechts een voorwendsel is, is voor hem een levend motief. Hij leert . . . zijn persoonlijk belang op te offeren aan het algemeen belang.”¹ En Mevrouw Roland Holst is dus ten volle gerechtigd te schrijven: „Zo duikt op het einde van de Emile in de abstracte mens, de burger, het lid ener politieke gemeenschap, toch weer op.”² Toch is hier geen sprake van een „zwenking”, geen verloochening van het oorspronkelijk standpunt, veeleer van een aanvulling.

Ook Locke meent dat reizen in vreemde landen heilzaam is als slot-hoofdstuk in de opvoeding van de jonge man. Hij brengt de voordelen die hij ziet, terug tot twee. De jonge pupil leert vreemde talen beheersen; hij groeit in wijsheid en omzichtigheid, doordat hij mensen leert kennen, die anders leven, anders denken en handelen dan hij gewoon is. De moeilijkheid is vast te stellen wat het geschikte moment is. Locke toont zich in deze beschouwingen een kritisch en sceptisch man, hij ziet de jongelingen aan vele gevaren blootgesteld en hen vaak terugkomen „so little improved bij it” (§ 214). Zij geven zich doorgaans weinig moeite in contact te komen met vooraanstaande figuren in de landen die zij bereizen, ofschoon juist leidende personen een intelligent en weetgierig jongeman, die zich op de hoogte wil stellen van gewoonten, wetgeving en bestuur, gaarne naar beste krachten voorlichten.

Locke blijft meer in het traditionele schema: reizen rondt de opvoeding af. Minder dan bij Rousseau bedoelt het reizen bewust kennis

¹ EMILE, blz. 605.

² H. ROLAND HOLST: „Jean Jacques Rousseau. Een beeld van zijn leven en werken”. Amsterdam z.j. blz. 199.

nemen van maatschappelijke verhoudingen, rechtsverhoudingen, vormen van staatsbestuur, minder dan Rousseau streeft Locke naar bewuste staatsburgerlijke opvoeding. Vandaar mede dat Rang het recht heeft te schrijven: Het slot van de Emile betekent „einen völligen Bruch” met Locke's vormingsideaal¹, al is dat „volledige breuk” wel wat sterk uitgedrukt.

5. Opvoeding tot gezinshoofd

Van opvoeding tot gezinshoofd is bij Locke geen sprake. De pupil moet op zijn 21e jaar teruggekeerd zijn van zijn reis; het is dan tijd te huwen en een nageslacht te creëren, ofschoon Locke enig uitstel zowel voor hem als voor dat nageslacht wenselijk zou achten. Maar nu het huwelijk toch nabij is, doet men goed hem verder aan zijn geliefde over te laten: „'tis Time to leave him to his Mistress”².

Hoe ver staat Locke hier van Rousseau en Rousseau van hem. Rousseau is zich deze afstand bewust en hij heeft deze afstand bewust gewenst. Hij citeert (vertaalt?) in het begin van het vijfde boek (blz. 445) dezelfde zin die wij onmiddellijk hierboven aanhaalden en laat die zin cursief drukken, wat bij hem een grote uitzondering is; typografisch gezien getuigt de Emile maar weinig van Rousseau's bewogenheid. „*Puisque notre jeune gentilhomme, dit Locke, est prêt à se marier, il est temps de le laisser auprès de sa maîtresse.*” Hij vervolgt: „En dat is het slot van zijn boek. Wat mij betreft, die niet de eer heb een edelman op te voeden, ik zal mij wel wachten Locke op dit punt na te volgen.” (*je me garderai d'imiter Locke en cela*). Deze laatste passage laten wij nu maar cursief drukken, omdat Rousseau nu niet slechts zijn onafhankelijkheid van Locke, maar vooral zijn stelling nemen tegen Locke, zo ondubbelzinnig demonstreert.

Het vijfde boek is het boek van Sophie. Het omvat in onze Emile-uitgave 170 bladzijden. Er valt niet aan te denken een overzicht te geven van de wijze, waarop Emile tot gezinshoofd gevormd wordt. Voor Rang geeft het vijfde boek een theorie van de erotische liefde, die de basis vormt voor een huwelijk op „seigneurial” niveau. Wat de sociale status betreft: Emile en Sophie enerzijds en Locke's pupil met zijn onbekende Mistress anderzijds behoren toch wel tot dezelfde maatschappelijke klasse. Maar een „Erziehung zur Liebe”, wat de titel is van Rang's veertiende hoofdstuk, kon Rousseau toch onmogelijk aan Locke's *Some Thoughts* ontleen.

¹ RANG, t.a.p. blz. 73.

² LOCKE § 216.

6. Lichamelijke opvoeding

Als laatste punt rest ons het probleem der lichamelijke opvoeding, waaronder valt de lichamelijke verzorging in engere zin, wat aanstonds zal blijken. Locke wijdt er de eerste dertig paragrafen van zijn boek aan. Hij opent met „A sound Mind in a sound Body” en vat de dertig paragrafen in de volgende voorschriften samen:

„Veel verkeren in de open lucht, veel beweging en veel slaap; een eenvoudig dieet, geen wijn of sterke dranken; weinig of geen medicijnen; geen te warme of nauwsluitende kleding; hoofd en voeten koel houden; de voeten gewennen aan vocht en koud water.”

Rousseau waardeert deze voorschriften, hij getuigt volmondig van zijn volledige instemming. Het is een bekende passage uit de *Emile*, die we voor een goed begrip der verhoudingen overnemen.

„De wijze Locke, de goede Rollin, de geleerde Fleury, de pedante De Crousaz, hoe verschillend zij overigens ook zijn, zijn een in hun mening dat het lichaam van het kind veel oefening behoeft. Het is het verstandigste, doch tegelijk het meest veronachtzaamde van hun voorschriften. Ik heb zijn belangrijkheid meer dan eens beklemtoond en omdat het onmogelijk is betere motieven of verstandiger regels te geven dan die welke men in Locke's boek vindt, mag ik volstaan met daarnaar te verwijzen, al voeg ik enkele opmerkingen toe.”¹

Rousseau had bij bovengenoemd viertal ook nog Desessartz kunnen noemen, wiens in 1760 verschenen werk: „*Traité de l'Education corporelle des Enfants en basâge*” hij voor de *Emile* misschien ook heeft gebruikt. De lichamelijke verzorging had nu eenmaal de algemene aandacht in de eerste helft der achttiende eeuw. Naar we zagen, reeds veel eerder: De noodzakelijkheid van een goede lichamelijke opvoeding behoort tot het gemeenschappelijk betoog van Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau (zie *Paed. St.* blz. 168, punt 6).

Het is o.i. onjuist, waar zo'n brede basis naar tijd en materie aanwezig is, Rousseau te bestempelen als volgeling speciaal van Locke, zoals zo dikwijls geschiedt, al verwijst hij zelf gemakshalve naar Locke's boek. Hem hierbij naar de letter te nemen, zou een te simpele interpretatie van de verhoudingen zijn.

Het is niet mogelijk, ook niet wenselijk, de tientallen pagina's, waarin Rousseau zijn „enkele opmerkingen” uitwerkt, gedetailleerd te vergelijken met Locke's dertig paragrafen. We weten, dat er overeenstemming in hoofdzaak is. Een enkele maal constateert Rousseau wat voor hem

zijn, tegenstrijdigheden in Locke's betoog, die men van zo'n „raisonneur aussi exact” niet verwachten zou (blz. 132). Belangrijker is de vraag naar de beiderzijdse algemene strekking.

Locke geeft die in § 31: „Het lichaam moet gezond en krachtig zijn, opdat het de geest gehoorzame en zijn wil volbrengt.” Het lichaam heeft voor Locke dus vooral een dienende functie.

Wat betoogt nu Rang in het twaalfde hoofdstuk: „Die leibliche Existenz”?

Doordat Rousseau Locke's opvattingen over het nut van de lichamelijke opvoeding deelt, vooral wat betreft haar betekenis voor de gezondheid, heeft men hen van het begin af vereenzelvigd. Dit betekent dat ook Rousseau gold als rationalistisch pleitbezorger. Voor Gutsmuths, Vieth e.a. gelden beiden als een van geest. „Aber das Wesentliche und Eigenartige von Rousseau's Anschauung wird dabei übersehen.” Ook Rousseau pleit voor harding, maar minder als training, meer als beproeving: Kan het kind deze beproeving doorstaan? Rang meent, dat het hardingsprincipe bij Rousseau iets krijgt van „der Härte des Fatalismus, ja des Prinzips natürlicher Auslese.”¹ In Rousseau's opvoedingsleer heeft het leren lijden en de onderwerping aan de noodzaak een centrale betekenis en omdat Rousseau ook de harding onder dit gezichtspunt stelt, verheffen zich Rousseau's uiteenzettingen ver boven „die bloß utilitaristische Abhärtungstheorie Lockes und der Philanthropen”. Harding wordt deel van zijn levensleer; nog veel sterker geldt dit voor de eigenlijke lichaamsoefening. Wat Rousseau voor ogen zweeft, waarin hij zijn tijd ver vooruit is, waarin hij reikt naar analoge stromingen in de twintigste eeuw, dat is de gedachte, dat de beweging het meest wezenlijke is van de lichamelijke existentie (dasz die *Bewegung* Inbegriff der leiblichen Existenz sei) en dat het levensgevoel dat zich in de beweging openbaart, kern is van de vreugde aan het bestaan². Daarom geen schools oefenen, maar vrije beweging in de natuur. Deze beweging is voor hem de zuiverste en meest volkomen uitdrukking van de kindelijke vrijheid en zelfstandigheid. Alles wat het kind in de vrije beweging

¹ RANG, blz. 284-285.

² Welke twintigste-eeuwse stromingen RANG bedoelt, blijkt niet. Misschien is er samenhang met wat BLADERGROEN schrijft in haar Essay: „De mens en zijn lichaam” in „Wijsgerig perspectief op maatschappij en wetenschap” (juli 1961, blz. 270). Wij citeren: „Gordijn noemt enkele studies waarin duidelijk de zich wijzigende houding ten opzichte van het lichaam naar voren komt. Sartre, Merleau Ponty, Cassirer, Lersch, Plessner, Buytendijk, Madinier, Schilder, van Peursen, zij houden zich bezig met de plaatsbepaling van het lichaam.” Maar aangezien wij op dit terrein niet thuis zijn, laten wij het bij deze verwijzing.

verwerft, veroverft: gezondheid, lichaamskracht, lichamelijke vaardigheid en behendigheid, moed en vastberadenheid zijn eer welkome gevolgen dan eigenlijk doel; de zin ligt veeleer „im Genusz der leiblichen Existenz, in der gegenwärtigen Erfüllung des Lebens selbst”¹. Men zal dus, meent Rang, Rousseau's leer van de lichaamsoefening moeten zien tegen de achtergrond van zijn leer van het existentiegevoel.

Als men deze zienswijze aanvaardt, is men inderdaad ver van Locke verwijderd. En men zou Rousseau onrecht doen, als men hem op dit moment en aan het slot niet zelf aan het woord liet in zijn eigen taal: „Vivre, ce n'est pas respirer, c'est agir; c'est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes, qui nous donnent le sentiment de notre existence. L'homme qui a le plus vécu n'est pas celui qui a compté le plus d'années, mais celui qui a le plus senti la vie.”²

§ 5. SLOT

Rousseau epigoon of opponent?

Epigoon misschien alleen kennistheoretisch, zoals wij op blz. 213 e.v. uiteenzetten. Deze kennistheoretische afhankelijkheid constateert ook Beaulavon in zijn eerder geciteerd artikel, doch beperkter dan wij deden: „Rousseau heeft aan de sensualistische kennistheorie slechts een concessie gedaan; hij erkende, als discipel van Locke, dat alle kennis met de „sensation” begint, omdat er geen aangeboren ideeën zijn.”³

Wat er pedagogisch-didactisch aan overeenstemming te constateren valt, laat zich grotendeels verklaren uit beider afhankelijkheid van de stroming, die het pedagogisch en didactisch denken en handelen, ook van hun eeuw, heeft beïnvloed, het realisme. Zij zijn de laatsten van het grote viertal dat dit denken en handelen bepaald, maar ook ondergaan heeft (zie § 2). Doch in dit geval kan het woord epigoon, voor ons hier: volgeling van Locke, niet van toepassing worden geacht, hoe hardnekkig de gedachte zich tot op de dag van vandaag blijft handhaven.

Met deze opmerking doelen we op het artikel van Kramer in de reeds genoemde aflevering van „Wijsgerig perspectief” van juli 1961: „De lichamelijke opvoeding in de maatschappij”, dat we ontmoetten toen deze studie voltooid was. Kramer schrijft (blz. 283): „De gedachte aan de noodzaak van een sterk en krachtig lichaam als dienaar van de geest kan men ook terugvinden bij een van de meest bekende navolgers van Locke, namelijk Jean Jacques Rousseau. Maar bij deze figuur

ontvouwte zich een andere achtergrond die duidelijker dan bij John Locke het geval is, in het sociaal-ethische vlak ligt." Kramer citeert dan uit Van Schagen: „Historisch overzicht van de lichamelijke opvoeding in het geheel van de opvoeding" een tweetal, wat genoemd wordt „aphorismen", die te vinden zijn in *Emile*, blz. 29 en aldaar luiden:

- a. „Il faut que le corps ait de la vigueur pour obéir à l'âme: un bon serviteur doit être robuste."
- b. „Plus le corps est faible, plus il commande; plus il est fort, plus il obéit. Toutes les passions sensuelles logent dans des corps efféminés."

En dan volgt enige regels verder: „Un corps débile affaiblit l'âme."¹

Het moge voor Rousseau een eer geacht worden dat hij althans „een van de meest bekende" navolgers van Locke blijkt te zijn, primair is de vraag of hij wel „navolger van Locke" is. Rousseau zelf noemt Locke, Rollin, Fleury, De Crousaz als voorgangers; hij had ook, teruggaande in de historie, Rabelais en Montaigne en nog verder teruggaande, de Antieken kunnen noemen, Plato en Seneca speciaal. Zij waren hem allen bekend. Zie de studie van Pire. Locke's stelling: „A sound Mind in a sound Body", waarmee hij zoals we zagen, „Some Thoughts concerning Education" opent, is niet van Engelse oorsprong. „Mens sana in corpore sano" is toch ouder. Juvenalis leefde rond 100 n.C.

Of Rousseau een achtergrond ontvouwte, die „duidelijker dan bij John Locke het geval is, in het sociaal-ethische vlak ligt", wordt betwijfeld. We verwijzen voor deze kwestie naar Rang's hoofdstuk: „Die leibliche Existenz". Wat de sociaal-ethische achtergrond betreft, Rang betoogt, dat Locke's sociaal-ethische basis „das genaue Gegenteil von Rousseaus Ansicht" is; Rousseau wil ook bij de lichamelijke opvoeding ieder appel op eergevoel vermijden, ook alle wedijver, iedere wedstrijd. „Du reste, jamais de comparaisons avec d'autres enfants, point de rivaux, point de concurrents, même à la course, aussitôt qu'il commence à raisonner."² Rang gelooft, dat Rousseau in dit opzicht tamelijk alleen staat. Het gebied der lichamelijke opvoeding is echter ons gebied niet; we bevelen echter gaarne dit hoofdstuk uit Rang aan meer deskundigen ter kennisneming aan.

¹ Opmerkelijk is dat KRAMER de *Emile* niet bij name noemt; hij spreekt van „een latere verhandeling". „Later" nl. ten opzichte van het Eerste Discours: „Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les mœurs", dat echter niet, naar hij schrijft, in 1749, doch in 1750 is verschenen. De „inspiratie" dateert van 1749. ² *EMILE*, blz. 210.

De drie schrijvers, wier werk we bespraken, wijzen Rousseau's afhankelijkheid van Locke unaniem af. Pire spreekt van „réfutation”: Rousseau weerlegt Locke; Ravier meent, dat Rousseau in Locke zijn „adversaire majeur”, zijn voornaamste tegenstander, zag; Rang noemt het feit, dat men Rousseau op een lijn stelt met Locke „ein verhängnisvolles Misverständnis”, een noodlottig misverstand. Deze standpunten zijn, voor zover ons bekend, nieuw in Nederland.

Bekend kan zijn, maar is vermoedelijk vergeten of nimmer opgemerkt, het oordeel van P. Villey in zijn reeds eerder genoemd en nog altijd als gezaghebbend geldend werk: „L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau.” Vandaar dat wij zijn conclusies hier vertalen:

„De oorspronkelijkheid van Locke schijnt mij na mijn onderzoek geringer te zijn dan ik aanvankelijk had gedacht, die van Rousseau daarentegen groter. Montaigne heeft ruimschoots bijgedragen aan de uitwerking van zijn denkbeelden, dat meen ik te hebben aangetoond, maar Rousseau heeft tegen Montaigne's invloed gestreden, hij heeft er zich los van gemaakt en pedagogische theorieën opgebouwd, die volstrekt de zijne zijn” (Avant-propos p. VIII).

„Het is begrijpelijk dat Montaigne, Locke, Rousseau op elkaar steunen, want zij werken aan dezelfde taak. Zij hebben het werk opgenomen dat Rabelais eerder had aangesneden en de rechten van „la bonne nature” verdedigd tegen de opvoeder en gestreden tegen dezelfde fouten, hoe deze zich ook tijdens hun leven voordeden” (p. 265).

Onze conclusie?

Rousseau epigoon of opponent? Van epigonisme, men zal het na deze beschouwingen toestemmen, is geen sprake. Zijn zelfstandigheid heeft Rousseau nimmer ingeboet.

Hij opponeert zoals we zagen, in tal van opzichten rechtstreeks tegen Locke. Van gesloten homogeniteit met Locke is geen sprake, al zijn er tal van punten van overeenstemming aan te wijzen. Zij behoren nu eenmaal tot dezelfde „beweging” en blijven „strijdmakkers”. Maar binnen een zekere gelijkvormigheid van inzichten bouwt Rousseau pedagogische theorieën op, „die volstrekt de zijne zijn”, als het moet, tegen zijn strijdmakker in.

Cato de Oudere besloot zijn redevoeringen in de senaat – men weet het – gaarne met: „En overigens ben ik van mening, dat Carthago verwoest moet worden.” Ten slotte is Carthago verwoest. Ons spiegelend aan dit illustere voorbeeld zouden wij willen herhalen: „De Nederlandse Rousseau-beschouwing is aan herziening toe.”

GYMNOLOGIE

HET STUDIEGEBIED VAN DE LICHAAMSOEFENINGEN

K. RIJSDORP

Achtendertig jaar geleden, namelijk op 1 november 1923, gaf Dr. J. H.O. Reijs zijn eerste openbare les als privaat-docent in de wetenschap der lichamelijke opvoeding aan de Rijksuniversiteit te Leiden¹. Zijn onderwerp betrof een plaatsbepaling van de „wetenschap der lichamelijke opvoeding”².

Reijs gaat er in deze openbare les van uit, dat de wetenschap der lichamelijke opvoeding een *toegepaste physiologie* is. Men moet het begrip physiologie echter wel ruim nemen, want hij zegt dat de physiologie aan de ene zijde ongemerkt overgaat in de pathologie, en aan de andere zijde in de psychologie. De moderne psycholoog zal dit laatste gezichtspunt mogelijk niet aanvaardbaar of niet volledig achten. Er zijn echter ook nu nog physiologen en psychologen, die zich wel in dit standpunt kunnen vinden, en b.v. op de brede en diep ingrijpende materie der endocrine secretie wijzen, om de plaats van de psychologie in beginsel te bepalen als een voortgezette physiologie.

Naar de andere zijde gaat, volgens Reijs, de physiologie ongemerkt over in de pathologie. Het is in het licht van zijn orthopedische belangstelling en van de tijd, waarin hij deze woorden uitspreekt, begrijpelijk dat hij een uiterst nauwe relatie legt tussen lichamelijke opvoeding enerzijds en heilgymnastiek, massage en physiotherapie anderzijds.

In genetische zin zou de lichamelijke opvoeding dus toegepaste physiologie zijn. In doelstellende zin spreekt Reijs echter over de wetenschap der lichamelijke opvoeding als *toegepaste hygiëne*. Hij heeft echter reeds begrepen, dat de hygiënische doelstelling voor de lichamelijke opvoeding niet alomvattend kan zijn. Althans met betrekking tot de school stelt hij de *opvoedkunde* expliciet aan de orde. En daarmee is de lichamelijke opvoeding ook voor hem kennelijk een gecompliceerd probleem.

Het is in de loop der jaren hoe langer hoe duidelijker geworden, dat de lichamelijke opvoeding geen afdoende basis kan vinden in één of enkele wetenschappen die de mens partieel trachten te leren kennen. Trouwens, *descriptieve* wetenschappen kunnen van zichzelf uit niet tot lichamelijke opvoeding concluderen³. Daarvoor zijn *normatieve* wetenschappen nodig, omdat lichamelijke opvoeding maar een doel wil leiden, waaraan slechts normatief inhoud te geven is. Het uitgangspunt voor de wetenschappelijke fundering van de lichamelijke opvoeding kan niet gevonden

worden in biologie of psychologie alleen; ook niet in een summatie daarvan. Het uitgangspunt zal in de meest fundamentele en in de meest gedifferentieerde zin van het woord *anthropologisch* moeten zijn.

Het object

Lichamelijke opvoeding is opvoeding onder een bepaald aspect, waarbij de opvoeder zich in de eerste plaats richt op het gedrag van de mens, zoals hij zich in en ten opzichte van zijn wereld houdt en beweegt, en waarbij de opvoeder in de eerste en voornaamste plaats lichaamsoefeningen als werkmiddelen hanteert.

Wat zijn lichaamsoefeningen?

Uit de aard der zaak zijn het lichamelijke activiteiten, lichamelijke verichtingen. Maar daarmee is de notie nog niet voldoende omschreven, want daarin komt het laatste woorddeel (namelijk oefening) nog niet tot zijn recht. In „oefening” zit iets van op-weg-zijn, streven-naar-resultaat, voortschrijding. Mij dunkt, dat deze twee elementen de notie lichaams-oefening op hanteerbare wijze bepalen.

Slapen is geen lichaamsoefening, want het is geen lichamelijke activiteit. Maar ook ademen is op zichzelf geen lichaamsoefening, want het activiteitskarakter van dit vegetatieve proces is dubieus, en er is stellig geen sprake van oefenen, van op-weg-zijn. Dat is wel het geval bij de ademhalingsoefening, waarbij men met het ademen bezig is, om de ademhaling te verbeteren of te beheersen. Zo is ook niet iedere menselijke beweging een lichaamsoefening.

Het is echter allerm minst noodzakelijk, dat een lichamelijke activiteit als oefening wordt *beleefd*, wordt *ervaren*, om toch lichaamsoefening te zijn. Het oefenmoment kan door een ander als zodanig worden gehanteerd, of in de activiteit als zodanig worden herkend. Zo zal het bewegingsspel door de speler niet als lichaamsoefening worden ervaren. Hij speelt niet om zich te oefenen, maar om te spelen, om de lust aan het spel. Een ander (of de speler achteraf) kan echter het resultaat van dit spelen erkennen als een goede lichaamsoefening. Ook kan de opvoeder het kind tot spelen leiden, omdat hij het bewegingsspel als lichaamsoefening wil hanteren.

Het hanteren van lichaamsoefeningen behoeft op zijn beurt ook weer niet altijd tot lichamelijke *opvoeding* te leiden. Lichamelijke opvoeding immers is gericht op de ontplooiing van de persoonlijkheid. Maar lichaamsoefeningen kunnen ook gehanteerd worden om een *specifiek* doel te bereiken, dat ten opzichte van de mens als zodanig slechts een

partiële inhoud heeft, b.v. ter bevordering van een specifieke beroepsvaardigheid, of ter verbetering van de gezondheid. Zulke lichaams-oefeningen kunnen wel een *bijdrage* leveren tot de persoonlijkheidsontplooiing (al behoeft dit niet het geval te zijn), maar het is er in ieder geval niet de expliciete doelstelling van.

Als het, zoals hier, om een partiële doelstelling gaat, die niet noodzakelijk geïntegreerd is in een pedagogische doelstelling, dan zou ik willen spreken van *lichamelijke vorming*.

Lichamelijke opvoeding en lichamelijke vorming zijn dus niet hetzelfde, maar behoeven ook niet strijdig te zijn. Ik moge het verschil aan een voorbeeld duidelijk maken. Nu de Koninklijke Landmacht besloten heeft een beperkt aantal officieren te doen opleiden aan de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding, zal men mij willen veroorloven dat ik mijn voorbeeld kies uit deze beroepsector.

Wij kunnen van *militaire lichamelijke vorming* spreken, als de lichaams-oefeningen worden gehanteerd om de soldaat te brengen tot grotere militaire vaardigheid. Van *militaire lichamelijke opvoeding* kan men spreken, indien de legerleiding in de soldaat niet alleen de bedrijver van militaire vaardigheden ziet, maar ook zijn persoonlijkheidsontplooiing intendeert.

Het studiegebied der lichaams-oefeningen omvat zowel de lichaams-oefeningen die op een specifiek doel gericht zijn (de lichamelijke vorming), als die welke op een pedagogische doelstelling worden afgestemd (de lichamelijke opvoeding).

Dit gezichtspunt impliceert in de eerste plaats, dat de theorie van de menselijke houding en beweging en de theorie van het spelen niet tot het specifieke terrein ener „wetenschap der lichamelijke opvoeding” behoren. Er zijn verschillende takken van wetenschap, die zich met deze onderwerpen bezig houden. Maar het *eigen* studiegebied der lichaams-oefeningen begint daar, waar de menselijke houding en beweging en het bewegingsspel in het kader van vorming of opvoeding worden geplaatst.

In de tweede plaats is duidelijk geworden, dat het studiegebied van de lichaams-oefeningen thans uitgebreider en gecompliceerder is dan de „wetenschap der lichamelijke opvoeding”, zoals die door Reijs ten doop gehouden werd. Maar het terrein is óók uitgebreider dan de term „wetenschap der lichamelijke opvoeding” kan omvatten.

Die term heeft trouwens méér bezwaren. De vooropstelling van het woord „wetenschap” doet wat geforceerd en onevenwichtig aan voor een studiegebied dat nog zo aan het begin zijner wetenschappelijke exploratie staat. Bovendien is de term in het zinsgebruik moeilijk hanteer-

baar. Men kan er b.v. geen adjectief van vormen. Ook is zij niet universeel.

Om al deze redenen te zamen geef ik de voorkeur aan een nieuwvorming. Ik moge het studiegebied van de lichaamsoefeningen daarom aanduiden met de term *gymnologie*.

Ik ontleen deze term aan het griekse verbum γυμνάζειν (*gymnazein*), *oefenen*, *zich oefenen*, een woord dat in zijn vorm duidelijk het oorspronkelijke verband met de lichaamsoefeningen vertoont; een omstandigheid die ook nu nog volledig geldt. Bovendien zie ik in dit woord een etymologische verwijzing naar de oorspronkelijke eenheid des levens, waar immers de stam γυμν- naar de naaktheid, en deze naar de heiligheid, de volheid, de ongedeeldheid van het leven verwijst.

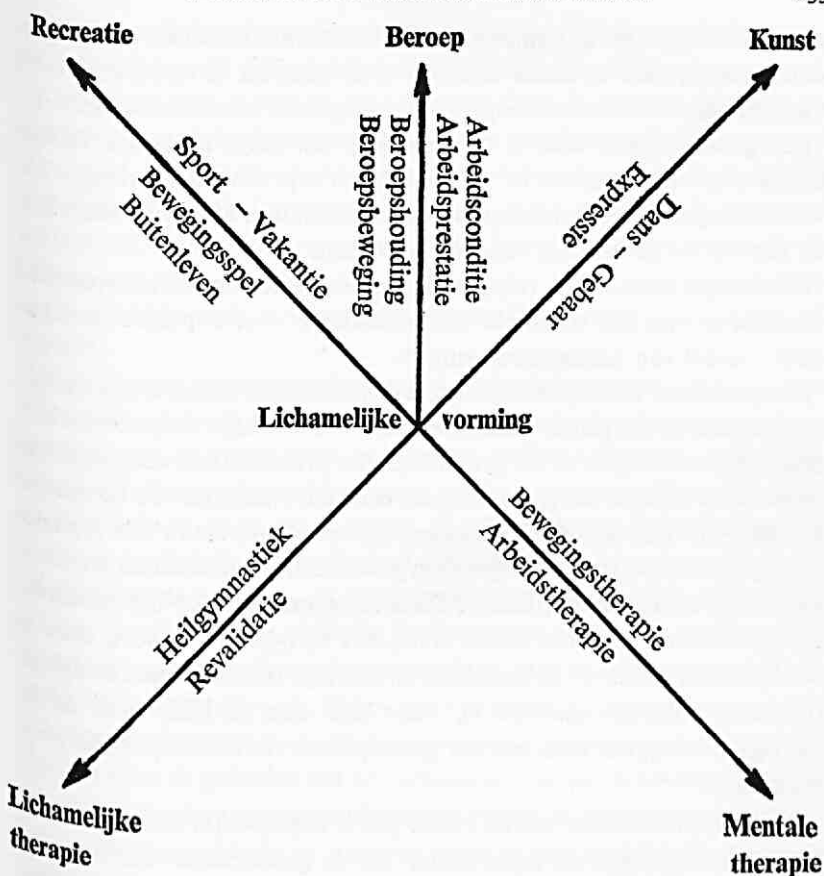
Resumerende kunnen we zeggen, dat het terrein der *gymnologie* de studie der lichaamsoefeningen omvat, m.a.w. de menselijke houding en beweging en het bewegingsspel, geplaatst in het kader van opvoeding en vorming.

De centrale plaats wordt daarbij ingenomen door de studie der lichamelijke opvoeding, die in vele gevallen de richting aan zal geven op het gehele *gymnologische* werkterrein. Daarnaast echter is er het grote gebied van de lichamelijke vorming, die de lichaamsoefeningen in dienst stelt van een bijzonder doel.

Vormingsrichtingen

Het terrein der lichamelijke vorming nader beschouwende, kan men vijf *vormingsrichtingen* onderscheiden, die de hoofdlijnen aangeven waarnaar de partiële doelstellingen zich laten structureren, t.w. de recreatie, het beroep, de kunst, de lichamelijke en mentale therapie. De eerste drie zijn *progressieve*, de laatste twee *redresserende* richtingen.

In de *recreatie-sector* denk ik uiteraard het eerst aan het enorm gedifferentieerde, uitgebreide en maatschappelijk belangrijke gebied van de sport. Zowel m.b.t. de topsport, de gewone wedstrijd sport als de vermaak sport is een voortgaande studie een duidelijke noodzaak. Er is voor dit punt de laatste tijd een verheugende belangstelling, die zich natuurlijk óók richt op de verhoging van de prestatie, maar evenzeer openstaat voor de sociaal-hygiënische en sociaal-pedagogische problematiek. Bij mijn medewerking op dit gebied heb ik dit met vreugde geconstateerd, en met opmerkzaamheid zullen de in de sportproblematiek geïnteresseerden afwachten, wat de Nederlandse Sport Federatie op het punt van de voorgenomen stimulering der sport-research vermag te doen.



Vormingsrichtingen

Naast de sport is er nog een geheel ander terrein van lichaamsoefeningen dat om studie vraagt, namelijk het kinderspel, in het bijzonder voorzover het bewegingsspel is. Ook hier is reeds sprake van een sociaal-pedagogisch probleem, omdat het tekort aan speelruimte zou kunnen leiden tot een beknotting van de speeldrang, en daarmee tot een verarming van de persoonlijkheid.

De studie van de bewegingsfactor in de vakantiebesteding behoort tot dit terrein.

In de *beroepssector* is nog zeer weinig gedaan aan de bestudering van de toepassing van lichaamsoefeningen ten behoeve van arbeidsefficiency en arbeidsprestatie.

Zeker, er is in enkele bedrijven pauze-gymnastiek. Maar het onderzoek

naar de werkelijke uitkomsten m.b.t. morbiditeitsabsentie en arbeidsconcentratie, naar de meest efficiënte intervallen en de meest preferable vormen van lichaamsoefeningen, staat nog in de kinderschoenen.

Een geheel andere zaak is de opleiding van jonge arbeiders. Er zijn enkele experimenten, ook in ons land. Maar experimenten verlangen een wetenschappelijke begeleiding, wil de uitkomst min of meer evident zijn. Er kan op dit gebied nog heel wat gebeuren.

Een hoogst interessante vraag is die naar de bereiking van een specifieke conditie en van een specifieke prestatiehoogte voor bepaalde beroepen door middel van lichaamsoefeningen.

Het probleem van algemene en specifieke conditie speelt trouwens ook in de sport, en dit gehele vraagstuk geeft wel duidelijk de gemeenschappelijkheid van object in de gymnologische problematiek aan, want aan de gestelde vraag is het gymnologisch centrale vraagstuk van de *transfer* ten nauwste verbonden: Is de bewegingsoplossing, die in een bepaalde bewegingssituatie iemands eigendom geworden is, transferabel op andere, althans op soortgelijke situaties? Dit is een grondvraag op het terrein der lichaamsoefeningen, niet alleen m.b.t. het beroep en de sport, maar in het bijzonder m.b.t. de lichamelijke opvoeding. Indien iedere bewegingsoplossing volstrekt specifiek is, waar blijft dan de basis voor de *bewegingsvorming*, die toch één der grondpeilers voor de lichamelijke opvoeding is?

Ik noemde het terrein van de *kunst*. Het is begrijpelijk, dat men daarbij het eerst denkt aan de dans. Maar uit de geschiedenis der ritmische gymnastiek weten wij, dat de impulsen tot deze vernieuwing der lichamelijke opvoeding meer en duurzamer uit het gebied van de muziek gekomen zijn dan uit die van de dans, en dat door middel van de ritmiek de lichaamsoefeningen ook weer duidelijke diensten verleend hebben aan de muzikale vorming.

Trouwens, het eerstgeboorterecht van de relatie kunst en lichaams-oefeningen ligt in de negentiende eeuw op het terrein van het toneel. Hedendaagse pogingen, om de expressie door woord en gebaar tot ontwikkeling te brengen, vertonen heel duidelijk begrip, zowel voor de cultuurhistorische waarde der vormwijziging in de beweging van de mens-in-gezelschap, als voor de fundamentele relatie tussen het bewegen en de expressie door het woord.

Het is duidelijk, dat de euritmische bewegingscodificatie in de Steinerse pedagogiek van een anders gestemde waarde is. Of er verbanden, tegenstrijdigheden of diepere overeenkomsten zijn, zou een belangwekkend punt van studie kunnen uitmaken.

Een zeer oude band is er tussen het terrein der lichaamsoefeningen en de medische wereld. Zij is tot diep in de historie der mensheid verankerd.

In de sector van de *lichamelijke therapie* denk ik daarbij allereerst en allermeeest aan de heilgymnastiek, massage en physiothechniek.

De stand van zaken op dit werkterrein beziende, meen ik te mogen opmerken, dat de heilgymnastiek winst zal kunnen boeken bij een goed contact met de bewegingsopvattingen, die heden ten dage gelden in de kringen van de lichamelijke opvoeding. In het kader van de revalidatie wordt gelukkig reeds in vele centra van een functioneel gezichtspunt uit gewerkt.

Indien ik deze therapeutische hantering der lichaamsoefeningen tot de lichamelijke therapie reken, dan heb ik het oog op de omstandigheid dat de pathologische symptomen zich het duidelijkst lichamenlijk manifesteren. Ik wil allermintst voorbijgaan aan het feit, dat een patiënt niet alleen een *ziek lichaam heeft*, maar vooral en allereerst *een zieke is*, met een daardoor gewijzigde verhouding tot zijn wereld.

Het genoemde gezichtspunt, dat de patiënt een zieke is wiens verhouding tot zijn wereld door dit ziek-zijn fundamenteel verandert, impliceert de nauwe verwantschap tussen de genoemde sector der lichamelijke therapie en die der *mentale therapie*. Dat er van een mentaal-therapeutische sector in het gymnologische veld sprake kan zijn, is trouwens op zichzelf een pleidooi voor de gedachte dat de verhouding van de mens tot zijn wereld een ontplooiende, ontspannende, integrerende en redresserende invloed kan ondergaan middels de *concrete* omgang met dingen en mensen op basis van het bewegen (in de meest eenvoudige en concrete zin van het woord).

Er zijn duidelijke resultaten geboekt in de mentaal-therapeutische praktijk door middel van oefentherapie en arbeidstherapie. Als studiegebied ligt dit terrein nog voor veel intensieve en uitgebreide arbeid open⁴.

Het centrale deel

Ik heb nu de richtingen genoemd, die ik zie in het gymnologische studieveld met betrekking tot de lichamelijke vorming. Ik deed dit om de breedte van het terrein der gymnologie voor ogen te stellen.

Over de lichamelijke opvoeding, die het centrale deel der gymnologische studie vormt, heb ik nog niet gesproken. Ik wil daar in dit verband ook niet te uitvoerig bij stil staan, omdat mij dit te ver zou voeren en deze eerste proeve van omschrijving van het gymnologische studiegebied daardoor mogelijk aan overzichtelijkheid zou inboeten.

Ik mag echter niet nalaten mijn pedagogisch-gymnologische gezichtspunten in deze uiteenzetting kort weer te geven⁵.

Lichamelijke opvoeding is – zoals ik reeds opmerkte – opvoeding onder een bepaald aspect, waarbij de opvoeder zich in de eerste plaats richt op het gedrag van de mens, zoals hij zich in en ten opzichte van zijn wereld beweegt. De opvoeder hanteert daarbij in de eerste en voornaamste plaats lichaamsoefeningen als werkmiddel, om zodoende de mens terug te plaatsen in de meer en meer verloren gerakende concrete omgang met de dingen en in de ervaring zijner lichamelijkheid.

In de omgang met de dingen is tweërlei verhouding van de mens tot zijn wereld en tot de dingen in zijn wereld te onderscheiden: hij kan met de dingen tezamen zijn, en hij kan er afstand van nemen en tegenover staan.

In het tezamen-zijn-met-de-dingen stromen de kwaliteiten en eigenschappen van mijn wereld in mij binnen. Ik tref mij steeds weer met nieuwe kwaliteiten tezamen, of om het anders te zeggen: ik heb voortdurend méér contacten. En ik word daardoor verrijkt.

Zo ben ik in het veld van het bewegingsleven met het bewegen *als zodanig* bezig, niet om daardoor iets te „bereiken”, maar louter om het bewegen, met als vrucht de verrijking van het bewegingsleven zelf.

Dit is *de eerste intentie* van de lichamelijke opvoeder: de verrijking van het bewegingsleven van de opvoedeling, de *bewegingsvorming* door de bepaling van zijn opvoedeling bij het bewegen zelf.

De relatie tot de dingen beperkt zich echter niet tot het samen-zijn met de dingen. De mens neemt ook afstand tot de dingen en ontmoet ze als object, als ding om iets mee te doen, om iets mee te bereiken. Daarbij is hij gericht op een prestatie, op het product van zijn handelen. De dingen zijn hem in die verhouding *middel*.

Zo is ook in het veld van het bewegingsleven deze op een prestatie gerichte houding te onderscheiden van de reeds genoemde, meer immanente houding.

Dit leidt tot *de tweede intentie* van de lichamelijke opvoeder: de ontwikkeling van de gerichtheid op de *prestatie*.

Doordat ik in staat ben mijzelf in mijn doen en laten te beschouwen, m.a.w. door mijn zelfbewustzijn, kan ik ook afstand nemen van mijn eigen lichaam, en het zien als werktuig dat mij moet dienen. Ik kan op deze wijze bepaalde tekorten in dat werktuig aanwijzen, en naar verbetering daarvan streven. Ik kan de ontwikkeling van dit levende en groeiende instrument bewust bevorderen.

Dit is *de derde intentie* van de lichamelijke opvoeder: de bevordering van de *lichaamsontwikkeling*.

De lichamelijke opvoeder ontleent zijn intenties dus aan de onderscheidende accenten van het in-de-wereld-zijn. In de praktijk van het onderwijs maakt hij die onderscheidingen niet zozeer door verschillende „soorten” van lichaamsoefeningen aan te bieden, maar door een bepaalde nadruk te leggen, een bepaalde aandacht te vragen, door zijn wijze van aanbieding van de stof en door zijn aanwijzingen.

Ziedaar, de onderscheidende (niet scheidende) systematiek van de opvoedingsintenties in de lichamelijke opvoeding, welke bepalend zijn voor weg en middelen, maar de opvoedingspraktijk niet vangen in een confectie-keurslijf.

Openheid en dynamiek

Ik geloof niet in een panklare opvoedingstheorie, en nog minder in een panklare opvoedingspraktijk. De dynamiek van de beweging en het ritme van het menselijk zich-houden en verhouden heeft mij in mijn denken te zeer bewogen dan dat ik ooit het pedagogisch *hic et nunc*, ook met betrekking tot de lichamelijke opvoeding, zou willen verzaken.

Dit betekent niet alleen openheid naar hetgeen *binnen* de onderwijs-wereld van verschillende zijden gezegd wordt, maar ook openheid naar buiten. De lichamelijke opvoeding mag niet een onbewogen en onge-naakbaar eiland in de stroom van het leven zijn, zich opsluitende in een geïsoleerde schoolwereld. Openheid naar alle kanten van het leven maakt de opvoedingspraktijk minder geboorneerd, minder gefixeerd, minder „veilig” ongetwijfeld, minder „zeker” misschien, maar vruchtbaarder en meer vervuld van zelfcritiek.

Ik geef de wellicht wat ongerust wordende schoolpedagoog onmiddellijk toe, dat opvoeding en onderwijs *rust* nodig hebben, en dat geen cultuur-overdracht mogelijk is zonder een zekere didactisch noodzakelijke fixatie naar de zijde van de stofselectie.

Als ik dit transponeer voor de praktijk van de lichamelijke opvoeding, dan betekent dit dat de leraar niet altijd aan het experimenteren kan blijven, en dat de leerling onderwijskundig gesproken van het experiment alleen niet kan leven. De practicus kiest in *elke* handeling *deze* handeling, en sluit daardoor andere uit. Er moet *zekerheid* van zijn praktijk uitgaan. Dat betekent voor hemzelf, dat hij gewapend moet zijn met een practisch-didactische beheersing van zijn *ambacht*, voorts met overtuiging, en met zelfvertrouwen.

Maar tegelijkertijd moet hij open oog houden voor de practische en

theoretische ontwikkeling van zijn vak, mag hij niet verstarren in een professionele dogmatiek die hem tot „een volleerd onderwijsmens” maakt, die het allemaal al weet en het allemaal al kan, en moet hij in open verbinding blijven met het leven, waarin hij en zijn opvoedelingen staan, en waartoe hij zijn opvoedelingen moet leiden.

Daarom zal hij in de lichamelijke opvoeding min of meer te maken krijgen met al de verhoudingswijzen van de mens, die wij in een bepaalde, geprononceerde vorm reeds bij de lichamelijke vorming ontmoet hebben. De leraar en lerares lichamelijke oefening zullen van zulk een dynamische houding in hun ambachtelijke situatie veel kunnen leren.

Zou de lichamelijke opvoeding niet van de sport kunnen leren, of van het kinderspel, van de arbeidsbewegingen of van de kunst? Zou de lichamelijke opvoeding niet kunnen leren van de therapeutische toepassing der lichaamsoefeningen? Ik ben van die mogelijkheid overtuigd, omdat geen levensterrein geïsoleerd ligt ten opzichte van de levenssituatie waarin de opvoedingshandeling zich voltrekt.

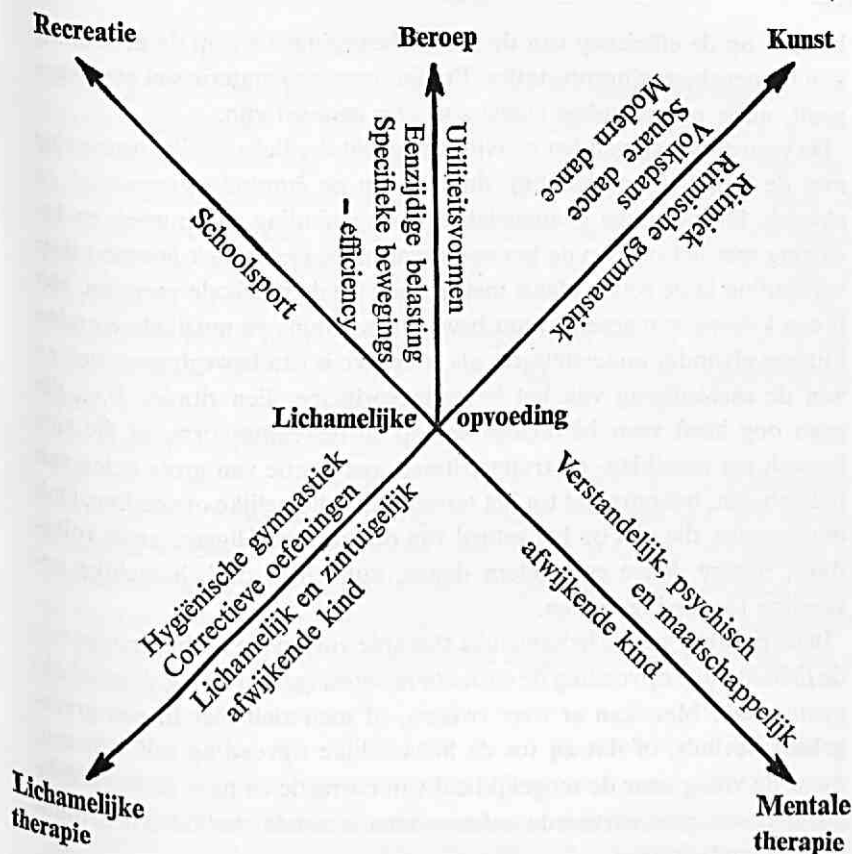
Grensgebieden en verbijzonderingen

Gymnologisch gezien heeft het terrein van de lichamelijke opvoeding dus een aantal *grensgebieden* in dezelfde richtingen als die welke ik voor de lichamelijke vorming aangaf. In sommige gevallen zijn het geen grensgebieden, maar is er sprake van een *verbijzondering* van de lichamelijke opvoeding in een der bedoelde richtingen.

Zo is in de recreatie-richting de *schoolsport* een typisch grensgebied van de lichamelijke opvoeding. De schoolsport is een voortzetting van de lichamelijke opvoeding, in zoverre zij de leerlingen gelegenheid biedt op het niveau van eigen capaciteiten te wedijveren met anderen, en ook in zoverre zij de leerlingen gelegenheid biedt om kennis te maken met andere takken van sport dan in het gewone schoolprogramma mogelijk zijn. Het behoort immers tot de doelstellingen van de lichamelijke opvoeding vormen van lichaamsoefeningen aan te bieden, die bij kunnen dragen tot een goede en gezonde vrije-tijdsbesteding na de schooltijd.

Maar het feit, dat de schoolsport facultatief is, de goeden selecteert, dikwijls met uitsluiting van de minder goeden, en zich meer laat leiden door wedstrijdstandigheden dan in de lichamelijke opvoeding het geval is, maakt haar toch tot een grensgebied. Naar de sfeer behoort de schoolsport tot de lichamelijke opvoeding en de school, naar haar organisatievorm richt zij zich naar de sport.

In de beroepsrichting, namelijk bij het *technisch onderwijs*, rijst de



Grensgebieden en Verbijzonderingen

vraag naar *verbijzondering* der lichamelijke opvoeding. Ik heb hierbij niet het oog op utiliteitsvormen, die voor bepaalde schooltypen zonder meer voor de hand liggen en toepasbaar zijn. Voor zeevaartscholen b.v. zijn zwemmen, reddend zwemmen en roeien aangewezen vormen van lichaamsopvoeding.

Maar de eigenlijke problematiek voor het technisch onderwijs is een andere. Zij cirkelt om de vraag, of deze scholen de „gewone” lichamelijke opvoeding – gebruikelijk in het algemeen vormend onderwijs – moeten bieden, of dat een verbijzondering in de beroepsrichting mogelijk en gewenst is. Deze verbijzondering kan dan nog gaan in twee richtingen. Men kan het oog hebben op de eenzijdige belasting die het toekomstige beroep biedt, b.v. urenlang staan aan de draaibank, of het dragen van zware lasten, of het werken op grote hoogten. Men kan óók het oog

hebben op de efficiency van de arbeidsbewegingen en op de gewenning aan beroepsbewegingsprestaties. Er zijn over deze materie wel meningen geuit, maar een grondige studie zou zeer gewenst zijn.

De verwantschap van het activiteitengebied der lichamelijke opvoeding met de kunst is onmiddellijk duidelijk in de *ritmische gymnastiek* en *ritmiek*. De ritmische gymnastiek is een verbinding van muziek en beweging met het oog op de bewegingsvorming. De ritmiek hanteert deze verbinding in de eerste plaats met het oog op de muzikale vorming. Het is een kwestie van accent, want bewegingsvorming en muzikale vorming kunnen elkander ondersteunen, als er sprake is van bewegingsmuziek en van de eerbiediging van het bewegingsprincipe. Een ritmiek b.v., die geen oog heeft voor bewegingsverloop en bewegingsvorm, of die zich bepaalt tot handklap- en trappelritmen met fixatie van grote delen van het lichaam, behoort niet tot het terrein der lichamelijke opvoeding. Ook *dansvormen*, die niet op het gebied van de kunst zelf liggen, zoals volksdansen, square dance en modern dance, kunnen in de lichamelijke opvoeding toepassing vinden.

In de richting van de lichamelijke therapie vinden we op het terrein van de lichamelijke opvoeding de *correctieve oefeningen* en de z.g. *hygiënische gymnastiek*. Men kan er over twisten, of men zich hier in een grensgebied bevindt, of dat zij tot de lichamelijke opvoeding zelf behoren, maar de vraag naar de mogelijkheid van correctie en naar de werkelijke effecten van geconstrueerde oefenvormen is zonder twijfel een gymnologisch studie-object.

Voorts is er het uiterst belangrijke gebied van de lichamelijke opvoeding van het mytyl-kind, van de ziekelijke kinderen en van de zintuigelijk gestoorden. Het prachtige en liefdevolle werk, dat hier en daar in de praktijk wordt verricht, verdient theoretische concentratie en nadere verdieping.

Er is trouwens op het gehele gebied van het *buitengewoon lager onderwijs* nog veel te doen m.b.t. de lichamelijke opvoeding. Ook in de vijfde door mij genoemde richting is een verbyzondering van de lichamelijke opvoeding nodig. Het verstandelijk, psychisch of maatschappelijk afwijkende kind vraagt buitengewone aandacht. Het zou wel eens kunnen blijken, dat de *totale ontwikkeling* van het afwijkende kind niet alleen voor het dyslectische en ruimtegestoorde kind (zoals Wiersma indertijd⁶ reeds heeft aangegeven) maar ook voor andere categorieën bij de *motorische* opvoeding zou moeten beginnen.

Er ligt een rijk veld van gymnologische bearbeiding braak in de sector van het b.l.o.

Ten slotte

Ik heb getracht een beeld te schetsen van het brede studiegebied der lichaamsoefeningen⁷. Ik heb daarbij gelegenheid gevonden aan te geven, dat er op dit terrein nog bijzonder veel gebeuren moet. Er is veel verspreide arbeid, die onvoldoende gesteund is door verwante studie of gelijkgericht onderzoek. Meer internationaal contact op gymnologisch gebied is zeer noodzakelijk. Er is ook veel begonnen werk dat niet is dóórgedacht, of niet nader is onderzocht. Er is veel terminologisch misverstand. Er is ook onvruchtbaar terminologisch getwist. Er is werk dat onder de maat bleef. Er is veel beweerd, dat slechts op bewerking berustte. Er is ook veel nog niet gedaan.

We moeten voortgaan en beginnen!

Dit vereist mensen en middelen, studie en onderzoek. De gymnologie heeft dringend behoefte aan de beschikbaarstelling van tijd, geld en een adequaat wetenschappelijk milieu, om in ons land tot ontplooiing te kunnen komen. De noodzaak van die ontplooiing wordt gelukkig meer en meer gevoeld, en het is dan ook begrijpelijk dat zij, die geroepen zijn de gymnologische arbeid te dragen, met enige volharding vragen: Give us the tools.

Aantekeningen:

1 Een jaar later (1924) heeft ook de Rijksuniversiteit van Utrecht een privaat-docent in de theorie van de lichamelijke opvoeding toegelaten, t.w. Dr. W. P. Hubert van Blijenburgh. Na het heengaan van deze beide privaat-docenten is er geen lichamelijke opvoeding meer aan de universiteiten in Nederland gedoceerd. Het is historisch interessant dit te releveren, nu wij binnenkort het rapport kunnen verwachten van de staatscommissie Jongbloed, die zich heeft te bezinnen op de wenselijkheid en mogelijkheid van de inschakeling der studie voor de lichamelijke opvoeding in universitair verband.

2 Dr. J. H. O. Reijs, *De wetenschap der lichamelijke opvoeding*, uitg. De Lichamelijke Opvoeding 1923.

3 Vgl. mijn *De lichamelijke opvoeding als probleem*, Den Haag 1949.

4 Ik noem in dit verband de Nederlandse Vereniging voor Bewegingstherapie in de Psychiatrie.

5 De verwantschap van de lichamelijke opvoeding met, en de eigen plaats in het opvoedingstotaal vindt men uiteengezet in mijn opstel over *Opvoeding en lichamelijke opvoeding* (Wijsgerig Perspectief, juli 1961). Een nadere uiteenzetting omtrent de in de hier volgende alinea's weergegeven gezichtspunten treft men aan in de recente publicatie *De lichamelijke opvoeding in de school*, uitg. De Lichamelijke Opvoeding 1961; de verwijzing naar de onderwijspraktijk vindt men in het *Basisleerplan lichamelijke oefening voor het algemeen vormend onderwijs*, uitg. Jan Luiting Fonds, 3e dr., 1959.

6 Dr. D. Wiersma, *Orthopedagogische beschouwingen*, 's-Gravenhage 1952.

7 Dit opstel is een bewerking van een voordracht, waarvan de oorspronkelijke tekst werd gepubliceerd door De Lichamelijke Opvoeding 1961.

DE ONTWIKKELING VAN HULPMIDDELEN VOOR INDIVIDUELE INSTRUCTIE

Problemen van teaching machines en de programmering van de leerstof.

L. VAN GELDER

1. In een betrekkelijk korte tijd heeft zich in de Verenigde Staten een ontwikkeling op onderwijsgebied voltrokken, die daarbuiten veelal weinig ernstig wordt genomen. Het betreft hier de ontwikkeling van hulpmiddelen voor individuele instructie, die onder de wat onprettig aan- doende namen van teaching machines, automated learning, programmed learning, bij de niet-deskundigen gedachten aan vervanging van de do- centen door machines of door robots doet oproepen. Ongetwijfeld zullen er bij de technische werkers in dit veld, dat nu al meer dan 30 jaar in bewerking is, zulke overspannen gedachten wel eens aanwezig geweest zijn, maar dergelijke overschattingen van een technisch hulpmiddel komt veel voor in de eerste periode van ontwikkeling. We behoeven slechts te wijzen op de discussies over de verhouding van het toneelspel in het theater en het hoorspel voor de radio, de film in de bioscoop en de film op de televisie en zelfs op de discussie over de vervanging van de docent door radio en televisie. Het is hier niet de plaats de discussie over de plaats van technische hulpmiddelen in het onderwijs reeds te beginnen. De ervaringen zijn nog te weinig uitgekristalliseerd en de dis- cussie zou nog te veel moeten berusten op traditionele en gevoelsmatige overwegingen. Wij willen ons in deze beschouwing zoveel mogelijk los maken van de ook bij ons steeds sprekende neiging om direct te vragen naar de praktische toepasbaarheid in de huidige schoolsituatie en ons uitsluitend bepalen tot een zo objectief mogelijke evaluatie van de weten- schappelijke ontwikkeling van de hulpmiddelen voor individuele in- structie.

In een eerder gepubliceerd artikel¹ hebben we reeds uit eengezet waar- om wij de term: *hulpmiddel voor individuele instructie* menen te moeten aanbevelen. In schematische vorm stellen we de volgende verdeling van de hulpmiddelen bij het onderwijs voor:

¹ Vernieuwing van opvoeding en onderwijs; no. 190, jan. 1962.

Hulpmiddelen bij het onderwijs

Individuele instructie

Individuele leermiddelen
(lotto's, kaartjes e.d.)
Werkboeken
Zelf-corrigerende leermiddelen
Teaching machines

Groepsinstructie

Radio
Film en filmstrip
Televisie
Recorder

De hier besproken hulpmiddelen dienen uitsluitend voor de individuele instructie. Zij sluiten in vele opzichten aan bij de bestaande hulpmiddelen, zoals werkboeken, werkbladen e.d.

2. In het begin van de twintiger jaren heeft S.L.Pressey van de Ohio States University naar een weg gezocht om op eenvoudige wijze de resultaten van een test vast te leggen. Al spoedig echter kwam hij op de gedachte dat het memoriseren van eenvoudig materiaal, zoals het leren van de tafels van vermenigvuldiging en het leren van reeksen woorden, evenzeer door een hulpmiddel ondersteund kon worden. Het eerste hulpmiddel, dat Pressey ontwikkelde, heeft het uiterlijk van een vereenvoudigde schrijfmachine met 4 toetsen. Op de „rol” staan opgaven, waarvan er telkens één zichtbaar is. Deze opgaven zijn van het type multiple-choice-vragen, waarbij een keuze gedaan moet worden uit 4 mogelijkheden. Als voorbeeld van zo'n multiple-choice opgave noemen we:

De uitvinder van de gloeilamp is: Newton (1), Ford (2), Edison (3), Einstein (4).

Wanneer de leerling de juiste knop neer drukt, in dit geval no. 3, wordt de volgende vraag door de machine gepresenteerd. Heeft hij de verkeerde knop neer gedrukt, dan blijft de vraag in het venster staan en wordt deze fout geregistreerd op het testblad en moet hij opnieuw beginnen tot hij het juiste antwoord gevonden heeft¹.

¹ Pressey publiceerde zijn eerste artikel in *School and Society* in 1926, Vol 23, no 586. Op de congressen van de American Psychological Association van 1924 en 1925 werd dit hulpmiddel gedemonstreerd.

Deze gegevens staan vermeld in: *Teaching Machines and Programmed Learning, A Source Book*, Ed. A.A.Lumsdaine and Robert Glaser, Department of Audio-Visual Instruction, National Education Association, 1960.

Het hulpmiddel is nog slechts bruikbaar voor het registreren van testresultaten, doch Pressey ziet hier toch ook al mogelijkheden om het routinewerk van de onderwijzer in de laagste klassen te verlichten, door de leerling zelf het tempo van het leren van eenvoudige mechanismen uit de leerstof te laten bepalen.

Lumsdaine wijst er op dat deze hulpmiddelen in de volgende twintig jaren niet populair zijn geworden, deels omdat de tijd er nog niet rijp voor was, deels omdat deze hulpmiddelen nog te weinig ingepast waren in het onderwijsproces.¹

Terugkerend tot zijn oorspronkelijke opzet heeft Pressey een zeer eenvoudig hulpmiddel ontworpen, het *punchboard*, dat uitsluitend het hanteren van potlood en papier vereist. De leerling heeft naast zijn papier met opgaven een metalen plaatje, dat een aantal rijen van 4 gaatjes bevat b.v. 20 rijen, overeenkomend met het aantal opgaven. Onder dit plaatje legt hij een voorgecodeerd plaatje, waarin per rij alleen het gaatje is aangegeven dat het goede antwoord toelaat. In een artikel in 1950 laat Pressey zien dat ook dit hulpmiddel meer kan betekenen, dan het eenvoudige registreren van antwoorden. Uit onderzoeken is gebleken, dat het hulpmiddel tevens een rol gaat spelen in het leerproces, doordat het ook de fouten van de leerling registreert en daardoor de leerling aan het denken zet. Uit de protocollen van zijn leerlingen vermeldt hij:

„Elke keer als ik een verkeerd antwoord geef, moet ik opnieuw over de opgave nadenken;

het is niet verontrustend als je een fout maakt, want je kan het zelf herstellen, zonder dat de hele klas er bij betrokken is;

het werken op deze wijze geeft meer zelfvertrouwen, omdat ik zelf kan nagaan, wat ik van de opgaven begrepen heb”.²

Sedert Pressey in 1926 zijn hulpmiddelen voor het registreren van antwoorden op een eenvoudige mechanische wijze ontwikkelde, zijn deze hulpmiddelen in ruime kring in gebruik genomen. Een van deze hulpmiddelen is de Automatic Rater, die geheel electrisch werkt en gedurende de Tweede Wereldoorlog gebruikt werd door de testsbureaus van de Amerikaanse strijdkrachten³.

Toch blijft de aandacht voortdurend gericht op de toepassing van deze

1 A.A.Lumsdaine, Teaching Machines and Self-Instructional Materials, in: Audio-Visual Communication Review 1959, Vol. 7, No. 3.

2 S.L.Pressey, Development and Appraisal of Devices Providing Immediate Automatic Scoring of Objective Tests and Concomitant Self-Instruction, Journal of Psychology, 1950, Vol. 29, cit. Lumsdaine o.c.

3 G.W.Angell and M.E.Troyer, A New Self-scoring Test Device for Improving Instruction, School and Society Vol. 67, 1948 cit. Lumsdaine o.c.

zelf-registrerende hulpmiddelen in het onderwijs. Aansluitend bij de gedachte van de zelfwerkzaamheid, zien de medewerkers van Pressey als doel: „to help the student to increased ability in selfevaluation, to identify his own strengths and weaknesses in such a way that he may direct subsequent learning efforts more intelligently.”¹

3. Terwijl de groep rond Pressey van het meer pragmatische standpunt uitging en zocht naar hulpmiddelen om de registratie van antwoorden te verbeteren en daarbij tevens tal van problemen uit het leerproces op het spoor kwam, ging B.F. Skinner² direct uit van een meer theoretische benadering van het leerproces. Skinner grijpt daarbij terug op de onderzoekingen van Thorndike en wel op zijn conceptie van het leren als gedragsverandering, waarbij Thorndike zich baseerde op de talrijke proeven in vereenvoudigde leersituaties met mensen en dieren in laboratoria. Twee problemen zijn daarbij vooral onder zijn aandacht gekomen: de analyse van de fundamentele factoren, die de verandering van het gedrag door leren bepalen en de verbetering van de leermethoden, om het effect van het leerproces te verhogen.

Het is de moeite waard de gedachtegang van Skinner, die oorspronkelijk een zuiver behavioristische theorie van het leren voorstond, te volgen en te zien, hoe hij door zijn laboratoriumexperimenten genooddaakt werd belangrijke modificaties in zijn theorie op te nemen, mede onder invloed van de veldtheorie, die geïnspireerd is op de totaliteitsgedachte.

Skinner begint dan met een critische opmerking over de traditionele laboratoriumproeven voor de bestudering van het leerproces: de doolhoven, de puzzle-box en dergelijke mechanische hulpmiddelen, die slechts een statistische benadering van het leerproces toelieten. Een scherpe individuele analyse van de gedragsveranderingen door het leren lieten deze hulpmiddelen bij het onderzoek niet toe. Na gewezen te hebben op de grotere complexiteit van het leerproces in de school, gaat Skinner na of het leren in de school wel het bedoelde effect heeft, of dit resultaat onder de meest gunstige omstandigheden bereikt kan worden, en vooral of de rangschikking van de leerstof zodanig is, dat deze voldoende op het te bereiken doel is gericht. Als voorbeeld voor deze analyse neemt hij het begin van het systematisch rekenen. Allereerst beschrijft hij, hoe het kind, dat een aantal opgaven maakt, minder gemotiveerd wordt door de wens om de problemen goed op te lossen, dan wel door een groot aantal bijkomende factoren, zoals het cijfer voor het

¹ Angell and Troyer, l.c. Lumsdaine p. 68.

² B.F. Skinner, *The Science of Learning and the Art of Teaching*, Harvard Educational Review, 1954 Vol. 24, No. 2.

werk, de goedkeuring van de onderwijzeres e.d. Daarna laat hij zien, dat er veelal tussen het oplossen van een opgave en de correctie van deze opgave een kortere of langere tijd verloopt, zodat het kind reeds met andere opgaven bezig is, voordat het ontdekt of er op gewezen wordt, reeds eerder een verkeerde weg te zijn ingeslagen. Tenslotte geeft hij aan dat vele leerboeken en methoden op twee gedachten hinken. De ene gedachte is, dat het kind door het achtereenvolgens maken van de opgaven een bepaald niveau van beter inzicht moet verkrijgen, maar daar deze gedachte niet consequent wordt volgehouden, blijken er telkens hiaten in de opeenvolging van de leerstof te zijn, die de onderwijzer, min of meer toevallig, moet trachten op te vullen.

Deze analyse verwijst niet meer in de richting van het toepassen van een mechanisch hulpmiddel om enkele leerprocessen te vereenvoudigen, maar naar een principiële bezinning op het individuele leerproces.

Dit aspect van het onderzoek is naar onze mening veel belangwekkender, dan de beschrijving van de apparatuur, die nu in de laatste vijf of zes jaar ontwikkeld is. Wij willen ons evenwel hier beperken tot de historische ontwikkeling en zullen de nieuwe inzichten in het individuele leerproces afzonderlijk behandelen. Deze enkele opmerking moge evenwel reeds aantonen, dat de nieuwe fase, waarin zich deze ontwikkeling van hulpmiddelen voor individuele instructie bevindt, van fundamentele betekenis kan zijn voor het doordenken van de leerprocessen in de school.

Uiteraard heeft Skinner het probleem nog te zeer van uit de laboratoriumsfeer benaderd, maar na hem zijn er velen gekomen, die volledig van de didactische situatie zijn uitgegaan en op heldere wijze de didactische problematiek hebben doordacht.¹

4. De stand van zaken tot 1957 wordt door Porter in een aantal punten samengevat²;

a. Pressey construeerde zijn hulpmiddelen met het doel een gemakkelijke wijze van antwoordenregistratie te verkrijgen.

b. Pressey en Skinner ontwikkelen hulpmiddelen, waarbij de leerling direct kan zien of zijn antwoord goed of verkeerd is. Hierdoor wordt het effect van het leren versterkt (principle of immediate reinforcement).³

¹ Zie o.a. L.M. Stolurow, *Teaching by Machine*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, 1961, waar in de resultaten vermeld worden van een onderzoek: *Principles for Programming Learning Materials in Self-Instructional Devices for Mentally Retarded Children*.

² D. Porter, *A Critical Review of a Portion of the Literature on Teaching Devices*, *Harvard Educational Review*, 1957, Vol. 27, No. 2 in Lumsdaine, o.c.

c. Dit effect kan door het hulpmiddel op efficiënter wijze bereikt worden dan in de normale klassepraktijk.

d. Door deze hulpmiddelen kan voldaan worden aan de wens om rekening te houden met de individuele verschillen tussen de leerlingen, zowel in tempo, als in de mate van begrijpen van de leerstof.

5. De verdere ontwikkeling heeft geleid tot het onderwijzen van meer complexe leerstof met deze hulpmiddelen, waarbij een meer abstract denken nodig is, dan bij het mechaniseren van eenvoudige gegevens.

Voor het bereiken van de drie laatste doelstellingen bleek het ontwerp van Pressey niet meer bruikbaar, zodat Skinner overging tot het ontwikkelen van een nieuw model. In principe komt dit model neer op een hulpmiddel voor het presenteren van een opgave, terwijl naast de opgave ruimte is voor het neerschrijven van het antwoord. Na het neerschrijven van het antwoord kan de leerling de rol in beweging zetten en komt in de plaats van zijn antwoord het goede antwoord te voorschijn. Heeft de leerling hiermee zijn antwoord gecontroleerd, dan kan hij tot de volgende opgave over gaan. Bij deze sterk vereenvoudigde beschrijving komen echter al direct twee vragen naar voren.

In de eerste plaats zal men iets moeten doen om te voorkomen, dat de leerling zijn antwoorden lukraak opschrijft en dus na het maken van de opgaven nog niets geleerd heeft. Dit zou men kunnen bereiken door wederom het principe van de multiple-choise in te voeren, waardoor de leerling beperkt wordt in zijn keuze van beantwoording. Alleen het goede antwoord geeft dan de beloning om verder te mogen gaan. Een andere oplossing is het geven van aanwijzingen naast het correcte antwoord in de zin van: „Je antwoord was goed, neem nu opgave 10” (eventueel met toepassing van het principe van de versnelling), of „Je antwoord was fout, herhaal de opgaven 4, 5 en 6” (toepassing van het principe van de herhaling). Het is tenslotte een technische kwestie om deze handelingen van de leerling, die nu moeten berusten op het vertrouwen in de leerling om niet „oneerlijk” te willen zijn, over te dragen op het hulpmiddel en zo te komen tot een automatisch apparaat, waarbij knoeien en spieken onmogelijk gemaakt wordt¹.

¹ Tot welke perfectie deze problemen technisch opgelost kunnen worden toont de beschrijving van de Pask (IDMA) 1959 wel aan. Dit apparaat stelt zich geheel in op de leerling, en komt tenslotte tot een compromis, waarbij de leerling een maximaal leerresultaat van het apparaat kan verkrijgen. Het apparaat stelt zich daarbij twee doelen:

- a. te ontdekken op welke wijze de leerling leert;
 - b. de snelheid van leren van de leerling te verbeteren.
- Het apparaat bevat daartoe o.a. een feedbacksysteem, een recorder, een selector, programma's en een computer.
- Zie: Stolurow o.c. pag. 44 e.v.

In de tweede plaats komt hier al dadelijk het probleem van de programmering van de leerstof naar voren. Indien het apparaat niet meer bedoeld is om alleen te controleren of de leerling de antwoorden op een bepaalde, min of meer los van elkaar staande, opgaven kan opschrijven, vraagt het probleem van de volgorde en de inhoud, dus de *programming* een oplossing. Overeenkomstig de gebruikelijke terminologie zullen wij nu ook spreken over het programma van de leerstof, waarmee bedoeld wordt: het opstellen van een reeks samenhangende opgaven, die ten doel hebben de leerling tot een bepaald niveau van vaardigheid of van inzicht te brengen. Het opstellen van deze opgaven, het programmeren van de leerstof, is naar de algemene mening van onderzoekers en gebruikers van deze hulpmiddelen, het kardinale probleem. Wil men werkelijk denken in termen van revolutionerende factoren in het didactische denken, dan zijn deze zeker niet te vinden in de toepassing van de hulpmiddelen, maar in de mogelijkheid van de programmering van de leerstof, naar niveau, naar graduering en naar tempo van verwerking.

De twee problemen, waarvoor we hierboven de mogelijke oplossingen besproken hebben, kunnen tevens als de uitgangspunten van twee nieuwe ontwikkelingslijnen beschouwd worden.

De ene lijn leidt tot een perfectionering van de apparaten, teneinde aan de eisen van een volledige automatische instructor te kunnen voldoen. Tevens ontwikkelt zich daarbij een duidelijker inzicht in de structuur van het arbeidsproces, dat het hulpmiddel ten dienste van de leerling moet gaan verrichten. Met de beschrijving van die ontwikkeling willen we ons artikel besluiten.

De andere lijn leidt tot een nadere bestudering van het leerproces met het doel een betere programmering van de leerstof te verkrijgen. De ontwikkeling van de programmering van de leerstof berust op een verdere uitwerking van de methode van de „problemsolving”, of zoals ook vaak wordt aangegeven, op de Socratische methode. Een leerstof-onderdeel wordt daartoe in een voor de leerling te begrijpen en te verwerken volgorde geplaatst, waarna de stof wordt verwerkt in een reeks vragen en invuloefeningen. Uitgaande van een voorbeeld komt de leerling dan langs enkele stappen tot het onderkennen van een probleem en na de oplossing daarvan, tot een algemene regel of een generalisatie. Deze laatste kan dan weer gecontroleerd worden door het laten maken van z.g. toepassingen. Zonder deze nu verder kritisch te bespreken vermelden we hier een vijftal grondregels, die bij de programmering veel toegepast worden¹.

¹ The Principles of Programmed Learning, Program Center, Teaching Machine Incorporated, 1961.

1. Het principe van de geleidelijke voortgang: dit komt overeen met het beginsel van de splitsing van de moeilijkheden; de overgang van de ene opgave naar de andere moet gemakkelijk verlopen, anders staat de leerling voor een barriere.
 2. Het principe van de zelfwerkzaamheid; de leerling moet zelf het gestelde probleem oplossen en actief reageren op de vragen, vandaar de aanduiding: principle of active responding.
 3. Het principe van het direct controleren van de eigen oplossing; door de controle op de beantwoording weet de leerling direct na zijn gegeven oplossing of hij op de juiste weg is.
 4. Het principe van het zelf bepalen van het tempo; doordat de leerling het hulpmiddel individueel kan bedienen, kan hij zelf de snelheid van voortgang in de leerstof bepalen.
 5. Het principe van de zelfcontrole; dit houdt in dat, na een eerste verwerking van de leerstof, de leerling een herzien program krijgt, dat aangepast is aan de kennis, die hij reeds verwerkt heeft. Het programma wordt dan pasklaar gemaakt voor de mogelijkheden van de leerling.
- Een nadere critische beschouwing van deze algemene principes voor het programmeren van de leerstof zal zeker nodig zijn, wil men rekening blijven houden met de verschillende structuren van de leerstof. Daarbij zal zeker nagegaan moeten worden of bij het verwerven van inzicht in de leerstof de weg van „step by step” wel voldoende waarborgen biedt.

5. De ontwikkeling ná 1958 laat duidelijk zien, dat hier een versnelling is opgetreden. Fry e.a.¹ vermelden in de periode voor 1958 slechts een 6 à 7 publicaties per jaar, in 1958 zijn dat er 35 en in 1959 meer dan 50. Ook het aantal onderzoekers is belangrijk toegenomen, terwijl het bedrag aan onderzoek reeds meer dan 2 miljoen dollar moet zijn².

Om een indruk te geven van de grote variëteit in de ontwikkelde hulpmiddelen, willen we hier een korte opsomming en beschrijving geven van de meest genoemde hulpmiddelen. Bij deze keuze hebben wij ons gehouden aan de definitie van teaching machine, zoals deze door Fry, Lumsdaine, Stolurow e.a. in hun publicaties wordt gegeven. De bepaling houdt in, dat de teaching machine een hulpmiddel voor individuele instructie is, dat:

¹ E. B. Fry, G. L. Bryan and J. W. Rigney, Teaching Machine, A.V. Communication Review, 1960, Vol. 8 No. 2.

² Deze onderzoeken worden mede mogelijk gemaakt door de researchgelden van de regering onder Tittle VII van de Education Defence Act, waarbij in 1960 \$ 1.87 miljoen uitsluitend voor de ontwikkeling van teaching machines en programmed learning werd gevoteerd. Zoals bekend is deze wet ingesteld om een maximaal effect op wetenschappelijk en technisch gebied te bevorderen.

1. visueel een verbale of symbolische eenheid presenteert, meestal in vraagvorm;
 2. de leerling de mogelijkheid biedt om een antwoord te geven op de gestelde vraag;
 3. de leerling inlicht over de juistheid van elk van zijn antwoorden.
- Bij de beschrijving blijkt wel dat dit een aantal minimum voorwaarden zijn en dat de werkelijke mogelijkheden soms groter zijn.

Overzicht van enkele hulpmiddelen

1. *Automatic Rater*; een multiple-choice-type met 5 knoppen. Het programma is vastgelegd op een doorlopende strook. De pp. kan alleen verdergaan als de juiste knop wordt ingedrukt. Dit hulpmiddel is gebruikt door de Navy en voor proeven met kinderen voor het leren rekenen.
2. *Didak 1001-SAKI Key Punch Trainer* bevat een kleine computer; wordt gebruikt voor het oefenen met schakelborden, optelmachines en het leren typen. Elke goede toets is verlicht; wordt een verkeerde toets aangeraakt, dan stopt de machine.
3. *Didak 501*, kan beschouwd worden als een eenvoudig hulpmiddel om antwoorden op te schrijven. De vraag wordt gepresenteerd in een venster, het antwoord kan ernaast worden geschreven. De pp. kan na door-draaien van de opgaven zijn antwoord vergelijken met het goede antwoord.
4. *Polymath*, wordt gekenmerkt door de verschillende soorten van antwoorden, die de pp. kan geven: multiple-choice met letters en cijfers, en het maken van tekeningen. De multiple-choice bevat 24 mogelijkheden, het aantal letters of cijfers is 29. De antwoorden worden door het apparaat genoteerd. De *Polymath* is ontworpen door Rothkopf ten dienste van de militaire training.
5. *Skinner's Disc Machine*, hierbij zijn de vragen op een schijf geplaatst. Na een eerste beantwoording van de vragen, kan de pp. de schijf opnieuw laten rond draaien, waarbij de goede antwoorden nu automatisch doorschuiven, zodat de pp. alleen zijn fouten behoeft te verbeteren.
6. *Tab Item Test*, is een hulpmiddel voor het onderzoek naar storingen in technische apparaten. Op een filmrol zijn de verschillende handelingen en controlewerkzaamheden vastgelegd. De pp. volgt deze en geeft stap voor stap aan, welke metingen accoord bevonden zijn.

7. *Wycoff Film Tutor*, bevat een 8 mm projector. De pp. antwoordt met behulp van een toetsenbord, waarmee hij woorden en combinaties van 10 cijfers kan maken.

8. *Pask Solartron Automatic Teacher*, één uit een reeks van de ontwerpen van Pask. Dit hulpmiddel volgt een andere weg dan de hierboven genoemde hulpmiddelen. Pask gaat van de gedachte uit dat de machine moet leren begrijpen, welke mogelijkheden de pp. heeft en dat de machine zich dan moet aanpassen aan het moeilijkheidsniveau van de pp. Er zijn twee principes in verwerkt: de coöperatie, die inhoudt, dat vragen en antwoorden afgestemd moeten worden op de pp.; de competitie, waardoor de pp. gedwongen wordt zich op te werken naar een hoger niveau van denken. De bediening geschiedt door een toetsenbord, de presentatie door kaarten met opdrachten. Antwoorden van de pp. worden niet alleen geregistreerd, maar ook geëvalueerd, zodat de volgende vraag of eenvoudiger is of moeilijker, naar gelang de waarde van het antwoord van de pp.

Dit beknopte overzicht kan enige indruk geven van de bijzonder snelle ontwikkeling van deze hulpmiddelen in de laatste paar jaar. De betekenis hiervan voor het onderwijs kan nog moeilijk bepaald worden. Daarvoor is, zoals reeds aangegeven is, niet de ontwikkeling van de technische apparatuur bepalend, maar de ontwikkeling van de inzichten in het leerproces. Verheugend zijn in dit opzicht uitspraken als:

„The machine itself, of course, does not teach. It simply brings the student into contact with the person who composed the material it presents”¹,

en de spottende opmerking van Gilbert:

„If you don't have a gadget called a „teaching machine” don't get one. If you have such a gadget, get rid of it. Don't give it away, for some one else might use it.

If you begin with a device of any kind, you will try to develop the teaching program to fit that device”².

Deze waarschuwing moge het uitgangspunt voor elk onderzoek naar de hulpmiddelen voor de individuele instructie zijn: niet de constructie van het hulpmiddel, maar de programmering van de leerstof, van uit pedagogisch-didactisch oogpunt is primair.

¹ B.F. Skinner, *Teaching Machine*, Science 1958, Vol. 128 cit Lumsdaine o.c.

² T.F. Gilbert, *On the Relevance of Laboratory Investigation on Learning to Self-Instructional Programming*, 1959, lezing op congres van de American Psychological Association, cit. Lumsdaine.

*Summary*¹

The development of devices for self-instruction in America has been presented, based on a review of the literature and personal information of researchers in this field. A historical account is given from 1926 (Pressey) to October 1961. In this article the writer exposed the technical possibilities of the devices, but declares, according to prominent researches as Stolurow, that the programming of the subject-matter is the most promising, but also the most difficult feature in the development of these devices.

1 Het eerste contact over deze hulpmiddelen had ik met Prof. H. Goldstein in Londen, 1960. Gedurende haar reis in Amerika verzorgde Mevr. Dra. S.J.C. Freudenthal een uitvoerige documentatie, die ook verwerkt zal worden in een publicatie van het Documentatiecentrum van de W.V.O. Nadere informaties ontving ik o.a. van Prof. L.M. Stolurow, Prof. B.F. Skinner, Dr. E. Smith, N.E.A. Department of Audio-visual Instruction, terwijl Dr. J.M. Peters documentatiemateriaal uit zijn Instituut, Stichting Nederlands Filminstituut, beschikbaar stelde.

 PEDAGOGISCH NIEUWS

VAN ONDERWIJZER TOT PEDAGOOG-DIDAKTICUS

Woensdag 28 maart 1962 heeft het hoofdbestuur van de Nederlandse Onderwijzers Vereniging de pedagogisch-didaktische medewerker aan het Pedagogisch Centrum van de N.O.V., de heer F. Evers, een afscheidsreceptie aangeboden.

Dat het hoofdbestuur van de N.O.V. gemeend heeft van één van zijn werkers op een waarlijk feestelijke wijze afscheid te moeten nemen – daar deze de pensioengerechtigde leeftijd heeft bereikt – is niet zozeer omdat de heer Evers een verdienstelijk vakverenigingsman is geweest – en uit dien hoofde enige jaren redacteur van Het Schoolblad en lid van het Hoofdbestuur – maar meer op grond van het feit dat deze, gesteund door een jarenlange praktische ervaring als onderwijzer en hoofd van een school, met grote energie, enthousiasme en volharding de vernieuwing van het basisonderwijs heeft nagestreefd, bevorderd en in de praktijk gebracht.

Jarenlang heeft de heer Evers met Prof. Kohnstamm samengewerkt om het basisonderwijs optimaal ten goede te doen komen aan het schoolkind. Mede door zijn visie en daadkracht is het Pedagogisch Centrum van de N.O.V. ontstaan, waarin de problematiek van de vernieuwing van het onderwijs wetenschappelijk wordt doordacht en theoretisch uitgewerkt en van waaruit richtlijnen worden gegeven om de onderwijsvernieuwing in de scholen praktisch te realiseren. Aan deze arbeid heeft de heer Evers zich de laatste jaren ten volle kunnen geven en het is dan ook voor hem en ons verheugend dat onlangs bij de firma Wolters als no. VI in de serie Mededelingen van het Pedagogisch Centrum van de N.O.V. „Praktische vernieuwing van het basisonderwijs in de contactscholen” is verschenen.

Zijn idealisme en zijn trouw enerzijds, zijn praktisch inzicht en kennis van de theoretische problematiek anderzijds, hebben de heer Evers in zijn arbeidzaam leven in staat gesteld belangrijk werk voor het kind en het onderwijs tot stand te brengen.

J. H. N. GRANDIA

ROUSSEAU'S EMILE VERSCHEEN 200 JAAR GELEDEN

De plaatsing van het tweede deel van de studie over de verhouding Rousseau-Locke van schrijver dezes in dit nummer van Paedagogische Studiën valt, niet geheel toevallig, samen met het feit, dat het deze maand juist twee honderd jaar geleden is, dat Rousseau's „Emile ou de l'éducation” verscheen, ongeveer gelijktijdig te Amsterdam en te Parijs. Deze publicatie heeft, naar bekend is, voor Rousseau desastreuze gevolgen gehad: als banneling heeft hij jaren gezworven, dikwijls geestesverbijstering nabij.

Twee honderd jaar later een ander gevolg. Dit boek, in de historie een der meest verguisde werken uit de wereldliteratuur, misschien het meest verguisde werk in de wereld der pedagogiek, wordt herdacht, geëerd in een internationaal onderzoek:

„Enquête sur l'influence de J.J. Rousseau, et plus particulièrement d'„Emile”, sur la pensée et la vie pédagogiques de différents pays.”

Het initiatief daartoe is genomen door Prof. Dr. M. Debesse, hoogleraar aan de Sorbonne. De inhoud van diens vragenlijst geven we hieronder verkort weer.

Debesse tracht allereerst na te gaan, welke publicaties in verschillende landen gewijd zijn aan de pedagogische arbeid van Rousseau sinds het begin van deze eeuw, welke van zijn boeken opgenomen zijn op de studieprogramma's van universiteiten en opleidingsscholen van onderwijzers en leraren, welke plaats Rousseau inneemt in de geschiedenis van de literatuur en de geschiedenis der pedagogiek, welke waarde men toekent aan de Emile in de totaliteit van Rousseau's oeuvre.

Deze laatste vraag leidt het tweede gedeelte van het onderzoek in. Debesse acht het van belang te weten, sinds wanneer men zich voor Rousseau heeft geïnteresseerd, op welke motieven deze belangstelling heeft gesteund, welke principes uit de Emile het meest de aandacht hebben getrokken, welke positief, dus als van blijvende betekenis, welke negatief, dus als verouderd of verwerpelijk, gewaardeerd worden.

Een aantal Nederlandse pedagogen heeft aan deze enquête deelgenomen, hun antwoorden zijn aan Debesse doorgezonden. Het valt te verwachten dat te zijner tijd een samenvattend overzicht zal worden gepubliceerd. Voor dit overzicht zal Pedagogische Studiën gaarne ruimte ter beschikking stellen. Daarmee zal wel niet het laatste woord over de Emile gesproken zijn, maar een fixatie van de internationale waardering, hoe dan ook, van een boek dat Cubberley een „turning-point” in de geschiedenis der pedagogiek heeft genoemd, op een zo belangrijk moment als een twee honderdjarige herdenking, verdient de aandacht van alle pedagogen.

VAN DER VELDE

DE SCHOOL VOOR DE TELEVISIE

Het is bekend dat het onderwijs de Nederlandse ouders „een zorg” is, in de zin van de gangbare uitdrukking „mij een zorg”.

Men is in ons land bijzonder slecht op de hoogte van het schoolwezen, maar dit kan geen verwijt zijn, want het is zo buitengewoon gevarieerd dat zelfs insiders er maar ten dele mee bekend zijn.

Dat het onderwijs terrein slecht bekend is, kan verholpen worden door informatie. Doch die geringe oriëntatie heeft een minder gemakkelijk te verhelpen euvel tot gevolg: het gebrek aan belangstelling voor de problemen en de noden van het onderwijs, die niet door deskundigen kunnen worden opgelost of gelenigd.

Het betreft vraagstukken van regeringsbeleid, welker oplossing slechts mogelijk is, door beschikbaarstelling van zeer grote bedragen aan de Minister van O.K. en W.

Onderwijs is geen sluitpost meer op de rijksbegroting, doch de koketterie van de Minister van financiën op de derde dinsdag van september rond de inderdaad indrukwekkende post onderwijs, kan een indruk vestigen, dat de grondwettelijke „aanhoudende zorg” voor het onderwijs een schoolwezen gebracht heeft, waaraan niets ontbreekt en waarop wij trots kunnen zijn. Wij zijn graag trots op nationale prestaties en voorzieningen – maar dat er grote nood is, weet men niet – en men maakt er zich ook niet druk over.

De onderwijsparagrafen der grote politieke partijen lijken sprekend op elkaar – in de kamerpraktijk vindt men er weinig van terug: de afwijkingen en schriële werkelijkheid zijn nooit aanleiding tot indrukwekkende betogen; magistrale redevoeringen over onderwijs zijn zeer zeldzaam: de visie ontbreekt – vermoedelijk eveneens een gevolg van een geringe bekendheid bij kamerleden en senatoren.

De televisie is een medium, dat de nederlandse ouders en hun parlementaire vertegenwoordigers bekend zou kunnen maken met het onderwijs. Zij is bijna onbeperkt veel meer invloedrijk dan de pers, de radio en de toch zo goed uitgevoerde geschriften van het Ministerie voor O.K. en W.

Goede documentaires, vakkundig en met grote kennis van onderwijswerkelijkheid zullen bijna alle televisiebezitters met open ogen bekijken: de macht van dat kostelijke apparaat kan moeilijk overschat worden.

Tot nu toe heb ik *geen enkele* onderwijsdocumentaire gezien, die deze naam waardig was – in de 1½ jaar, dat er een toestel in mijn huiskamer staat. Het waren er, meen ik, vijf.

De haast beruchte uitzending over het meisjesnijverheidsonderwijs (België-Nederland) was eigenlijk een soort quiz, die niet te best verliep voor de huishoudschool in Rotterdam. Oorzaak: gewoonweg ondeskundigheid van de regisseur.

De slechte uitzending over de zo genoemde Europa-school voor kinderen van ambtenaren bij E.E.G. of K.S.G. was overdreven propagandistisch met idealismen uit vervlogen tijden, die in de keiharde K.S.G. sfeer een uitweg biedt aan kinderen die in een vreemd land toch iets moeten leren. Voorwaar geen unicum in de onderwijswereld. Het was een vrij ouderwets geval – *ge-showd* in een bovenmaats pakje.

Het gesprek onder leiding van Professor Idenburg over de mammoetwet was veel te kort en te veel verweven met de discussies in vakkringen toendertijd, om de lekenouder enig inzicht bij te brengen.

De uitzending over „buitengewoon lager onderwijs” was véél te veel propaganda, waarbij de problemen om deze moeilijke school, voor de ouders van moeilijk opvoedbare of moeilijk lerende kinderen al te simplistisch en dus eigenlijk niet geheel verantwoord gesteld werden.

De jongste uitzending van 21 maart j.l. heeft, ondanks de levendige en soms interessante details waarschijnlijk meer verwarring dan inzicht gebracht.¹

¹ Op 26 maart kon men nadien een (Vlaamse) onderwijsdocumentaire zien op het Nederlandse scherm. Naar de vorm was deze uitzending stellig de beste tot nu toe. De voor de insider zeer duidelijke televisie-make up zal de geïnteresseerde leek niet zo misleiden hebben. Het doel, kennis te laten nemen van de organisatie ener doeltreffende docentenopleiding is stellig bereikt. Deze uitzending was een goede illustratie over het werk van de Vlaamse hoogleraren Verbist, Verheyen en De Block (zie het maartnummer 1962 van Pedagogische Studiën). De uitzending had tot titel „Leren denken”. Zij wekte zeer levende herinneringen aan mijn goede lagere schooltijd (± 1905). Toen ik dezelfde lessen, op dezelfde wijze (maar ze waren, let wel, *prima*), van onze meester in de vormleer kreeg – die behalve met driehoeken in een vlieger, ook experimenteerde met cilinders, bollen en pyramiden in priktollen en drijftollen. Het onderwijs liet in de tientallen tussenliggende jaren een steek vallen. Verbist was zo gelukkig ze weer op te halen.

Indien men op gebreken wijst, dient men in een documentaire oorzaken te noemen en dat werd in deze kaleidoscopische uitzending helemaal niet gedaan en er zal geen belangstelling gewekt zijn, nog aanleiding geweest zijn tot een waarachtige visie op de onderwijssituatie – omdat die de regisseur al weer ontbrak.

Een documentaire moet de werkelijkheid tonen en daartoe dient men goede keuzen uit de enorme verscheidenheid te kunnen maken. Daartoe is grote deskundigheid een vereiste.

Een documentaire behoort in beginsel géén propaganda te maken. De getoonde en zo nodig geïnterpreteerde waarheid zal in de denkende kijker – die zich dus niet „genomen” voelt – een instelling wekken, die zijn gedrag ten aanzien van de realiteit gaat bepalen.

De documentaires van Dr. de Jong, zijn prachtige voorbeelden van objectiviteit, ordening en keuze van visuele documentatie.

Ik hecht dus weinig waarde aan hetgeen men tot op heden aan onderwijsdocumentaires presteerde.

Toch ben ik verheugd, dat men het onderwijs wel zo belangrijk vond, dat men tot die uitzendingen overging.

Het gaat er nu maar om dat men er echte documentaires van maakt. En daartoe zal men veel principiëler te werk moeten gaan en een onderwijsdocumentatie-plan dienen te ontwerpen van uitzendingen die beurtelings zuilsgewijs kunnen worden uitgezonden. Want al staan in de schoolwereld de zuilen bijzonder stevig op hun sokkels: de algemene situatie is in elke zuil gelijk en in ons hart gaat het om het welzijn van alle kinderen, van roomse, van protestantse en van hen, wier ouders de openbare school verkiezen. Er is thans in onderwijskundige kring overleg tot zulk een plan (voor het l.t.o.), dat t.z.t. aan betrokken instanties zal worden voorgelegd.

P. POST

EEN BELANGRIJK WERK VAN PROF. DR. N. PERQUIN

Een van de meest omstreden problemen is het vraagstuk van het doel van het onderwijs. De visies hierover bewegen zich veelal tussen twee extreme polen: enerzijds de visie, dat de school zich uitsluitend met het onderwijs moet bezighouden, anderzijds, dat aan de school de volledige opvoeding toekomt. Het lijkt ons gewenst voor een duidelijke behandeling van het probleem een onderscheid te maken tussen het uiteindelijke – en het naaste doel. Prof. Dr. S. Strasser merkt het volgende op: „Het naaste doel van deze componenten van het opvoedend handelen is de vertrouwdheid van de onvolwassene met de cultuurgoederen van de maatschappij en zijn bekwaamheid deze zelfstandig te gebruiken. Uiteindelijk moet dit naaste doel ondergeschikt gemaakt worden aan het totaal-doel der opvoeding: de volwassenheid. Onder volwassenheid kan men verstaan: levensaanvaarding. Volgens Dr. Wijngaarden vraagt het leven van de volwassene, dat hij, binnen het niveau van de maatschappelijke en culturele ontwikkeling van zijn milieu, op eigen benen kan staan. Hij moet voor zich zelf kunnen zorgen: de kindertijd en de bescherming van het ouderlijk huis zijn voorbij. Het onderwijs moet dus zodanig gegeven worden, dat het opvoedend is. Het opvoedingsdoel is inhoudelijk gezien niet iets onveranderlijks, maar iets wat geconcretiseerd wordt door de totale situatie, waarin

men leeft of zal komen te leven. De maatschappelijke structuur is een wezenlijke component.

In bepaalde perioden uit het verleden kan men eveneens de heersende stromingen op geestelijk terein, die vorm gaven aan het denken en handelen van de mens, onderkennen en tevens aanwijzen, de invloed, die een bepaalde stroming uitoefende op onderwijs en opvoeding in die periode. Heeft b.v. René Descartes niet het menselijke denken vernieuwd? Mogen we niet spreken van een fiere, misschien trotse wederopstanding van het denken tegenover de overlevering, van een onbuigbare wil tot onafhankelijkheid, van een beperkt vertrouwen in de macht van het verstand? De grootste betekenis van Descartes is hierin gelegen, dat hij de menselijke geest geleerd heeft, zich bewust te worden van zich zelf, van zijn innerlijk leven en van de onuitputtelijke rijkdom van zijn verrichtingen. In onze dagen bestaat de tendenz alles ondergeschikt te maken aan de *nuttigheidswaarde*. Wat niet onmiddellijk nuttig is, loopt gevaar verdrongen te worden. R. C. Kwant heeft in zijn „Het arbeidsbestel, een studie over de geest van onze samenleving” (Het Spectrum 1957) er op gewezen, dat het onderwijs door deze ontwikkeling in dit nuttigheidsprincipe komt te staan. Ook Prof. Banning spreekt van het industrialisme als nieuw beschavingstype.

Het onderwijs wordt steeds meer opgenomen in een arbeidsbestel m.a.w. het krijgt steeds meer het karakter van een opleiding voor bepaalde maatschappelijke functies. Een dezer dagen is bij de Firma Romen te Roermond-Maasniel verschenen „Algemene Didactiek” van Prof. Dr. N. Perquin, hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Dit boek is in de allereerste plaats bedoeld voor de leraren en de aanstaande leraren bij het middelbaar onderwijs. De auteur heeft alles in het werk gesteld om in een voor niet-vakmensen begrijpelijke taal te spreken en heeft bovendien alle discussies vermeden, die de ontwikkeling van een helder betoog konden belemmeren. Waar het enigszins mogelijk was, is hij uitgegaan van de bestaande onderwijsorganisatie. Utopistische beschouwingen, hoe waardevol deze op zich ook zijn, heeft hij opzettelijk achterwege gelaten.

Prof. Perquin heeft zich gericht tot de middelbare school, omdat hij ervan overtuigd is, dat de meest verwaarloosde leerling juist de middelbare scholier is. Verwaarloosd, omdat er geen middelen gevonden zijn om in het vakkenstelsel de totale persoonlijkheid te vormen en op de tweede plaats, omdat, als de leraar eenmaal orde heeft, hij zich geslaagd meent als didacticus en zelfs een goed geslaagd didacticus als hij bovendien op het eindexamen goede resultaten boekt. Perquin geeft onmiddellijk toe, dat tot voor enkele jaren de pedagogisch-didactische opleiding van de leraren min of meer verwaarloosd werd. Perquin distancieert zich veelal in dit werk van De Amerikaanse leerpsychologieën, omdat deze niet waren afgestemd op de eisen en de wensen der pedagogiek. De Amerikanen hoopten door een onderzoek van het leerproces een zo diep mogelijk inzicht te krijgen in de menselijke natuur in het algemeen en in het bijzonder in de structuur van de persoonlijkheid. Bovendien steunt de Amerikaanse leerpsychologie op duizenden zeer exact verrichte experimenten van dieren. De resultaten van de experimenten bij dieren zijn niet zonder meer op de mens toe te passen.

Perquin heeft in zijn didactiek telkens opnieuw aansluiting gezocht bij de Gestaltpsychologie, omdat deze de verbanden legt naar de totaliteit van de persoonlijkheid, dus verder richt dan naar het intellectuele leren. Het intellectuele leren heeft betrekking op het leren van zinvolle samenhangen en het opnemen van kennis. Naast deze vormen van leren spelen andere vormen van leren een rol. Denken we aan, dat een leerling ook moet leren omgaan met anderen, het goede te leren willen, sociaal voelend leren zijn etc. etc. Leren is nu eenmaal een functie van de totale persoonlijkheid van de leerling. Leren kan genoemd worden een actieve, creatieve, expressieve en intentionele procedure (Prof. Prins). Het heeft ons enigszins verbaasd, dat Prof. Perquin niet in het voetspoor is getreden van zijn collega Prof. Dr. M. J. Langeveld, die de eerste stappen gezet heeft op het terrein der fenomenologische analyse, d.w.z. het leren begint in een toestand van niet kunnen of niet-weten van iets, dat toch in een bepaald opzicht bekend is, nl. als datgene, dat we niet weten of niet kunnen. In het leren maakt dan deze gedeeltelijke bekendheid plaats voor volledige bekendheid en beheersing. Het leren zelf is een gericht handelen, gericht nl. op het bereiken van bekendheid en beheersing. En deze bekendheid en beheersing berusten weer op het ontdekken van in het te leren object gelegen ordeningsprincipen, waarbij dit ontdekken zowel in het handelen voortrokken als in het denken gekend kan worden. Onmiddellijk zij toegegeven, dat de fenomenologische analyse van het leerproces nog pas in de kinderschoenen staat en Perquin zal waarschijnlijk niet hebben willen wachten. Begrijpelijk.

In zijn uitstekend geschreven werk bespreekt Perquin o.m. Het concrete leerproces. De betekenis van de rijping in verband met het leren: De behoefte aan ordening en zingeving; Succes en mislukking: Belemmerende factoren in het gezinsmilieu: Belemmerende factoren in het maatschappelijke bestel: Weerstand, die hun verklaring vinden in de leerling: De hulp bij het leren; Het orde vraagstuk; De school als leefwereld van het kind etc. etc. Terwille van de waarheid, die we volgens het bekende woord van Plato met geheel onze ziel te zoeken hebben, gebiedt het ons te schrijven: Een boek met vele goede gedachten, die de didactische inertie bij het middelbaar onderwijs mee kan helpen overwinnen. We kunnen het niet nalaten enkele rake gedachten van Perquin in het kort te citeren: „De uitleg moet rustig zijn. De leerlingen moeten de gelegenheid krijgen het gehoorde te laten bezinken. De structurering van de gestalte door de kritieke punten, het inlassen van deze punten in het geheel en het begrip hebben voor de onderlinge samenhang vraagt tijd. Na iedere belangrijke stap, die voldoende geaccentueerd dient te worden, volgt een natuurlijke pauze. De rustige uitleg eist, dat het tempo matig is. Het is voor de leraar in het geheel niet moeilijk om te ontdekken, of hij niet aan het opjagen is. Immers, zodra de leerlingen zich opgejaagd voelen, worden zij zelf onrustig. Het verzet wordt voelbaar”. We voegen hier aan toe; hoeveel leerlingen, die pas de lagere school hebben verlaten, klagen niet, dat men op de H.B.S. en Gymnasium zo vlug dicteert? etc.

Een ander citaat: „Heel dikwijls vergeten de leraren, dat ze de jeugdigen moeten helpen, hoe zij moeten studeren. Men krijgt telkens de indruk, dat ze verwachten, dat een of ander mysterieus iemand daarvoor zal zorgen of dat die hulp niet nodig is. Welnu de leerlingen hebben bij wijze van spreken voor ieder vak een voortdurende cursus nodig in studiemethoden.”

„Hij geeft ook niet de beruchte „laatste waarschuwing” die niet tot haar recht komt, hij gebruikt geen scheldwoorden of vernederende uitdrukkingen. Hij laat zich ook niet tot drift verleiden, omdat hij zich beledigd voelt. Dit is ronduit gezegd belachelijk, daar de leerlingen en hij niet op gelijk niveau staan. Ironie en sarcasme gaan in de lagere klassen dikwijls langs de leerlingen heen.”

Kortom, een interessant boek met een uitgebreide literatuuropgave, voor hen, die zich verder willen verdiepen. Men proeft, dat de auteur zelf leraar geweest is en zijn „Pappenheimers” kende.

Over opmerkingen op pag. 111, 125 en over de rol van de belangstelling in het leerproces zou te discussiëren zijn.

TH. L. M. BOUWMAN

 BOEKBEOORDELINGEN

ROBERT ULICH, *The education of nations*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts, U.S.) 1961, 325 blz.

De schrijver van dit boek, van Duitse afkomst, is in 1934 naar de Verenigde Staten geëmigreerd. Hij was van 1936-1960 *professor of education* aan de *Harvard University*. Tot zijn werken behoren o.m. *History of educational thought* en *Three thousand years of educational wisdom*, het laatste een verzameling van pedagogische teksten.

Het onderhavige werk wil een bijdrage zijn tot de vergelijkende opvoedkunde. Als zodanig schaart het zich in de reeks studiewerken op dit terrein, die ons eerder uit de Verenigde Staten is toegekomen. Het verschilt daarvan wezenlijk doordat het een vergelijking der onderwijssystemen beoogt in historisch perspectief. Ja, men kan zelfs zeggen dat het cultuurhistorisch gezichtspunt in dit boek boven het vergelijkende aspect domineert. Het eerste deel behandelt de historische grondslagen. Achtereenvolgens komen de middeleeuwen, de Renaissance en de Reformatie, het tijdperk der verlichting en de technologische era aan de orde. De eerste twee helaas grondiger dan de laatste twee. Daarna volgen, andermaal historisch gerichte en wat de Westerse landen aangaat tevens kennelijk vanuit een persoonlijke bekendheid geschreven, besprekingen van afzonderlijke landen: Engeland, Frankrijk, Duitsland, de Verenigde Staten en Rusland. Het werk eindigt met enkele beschouwingen over „nieuwe” en „oude” landen, de altijddurende onderwijsproblemen en een slotbeschouwing.

Het is opmerkelijk hoe zich in dit boek, dat in taal en naar herkomst Amerikaans is, van de hand van een geleerde, die 24 jaar aan een van de voornaamste universiteiten van de Verenigde Staten heeft gedoceerd, de traditie der Duitse wetenschap manifesteert. Dat betekent lof voor de veelzijdige kennis van historie en heden, die aan dit geschrift een diepgang verleent, welke in geen werk op het gebied der vergelijkende opvoedkunde wordt aangetroffen. De auteur vindt onder zijn collega's wat dit aangaat bepaald geen evenknie. Daarbij komt dan nog dat de stof gebracht wordt in de prettig leesbare vorm, welke eerder de Angelsaksische geschiedschrijving eigen is. Vooral in de eerste hoofdstukken staan sprekende aanhalingen uit tijdsgeschriften. Gegeven deze hoge kwaliteit was ik wat teleurgesteld over het feit, dat naast het Engelse gentleman-ideaal, de Franse noties van de *culture générale* en de *laïcité* en de strekking van het Duitse neo-humanisme niet beter tot hun recht kwamen. Indien iemand dan had juist deze auteur ons daarmee kunnen dienen.

Wanneer ik in verband met dit boek naar de Duitse wetenschapstraditie verwijs, denk ik echter ook aan een bepaalde eenzijdigheid, waarbij de werking der geestelijke krachten te weinig in het kader der maatschappelijke ontwikkeling wordt gesteld. De staatkundige, economische en sociale gezichtspunten komen hier tekort. Van de kwantitatieve doorlichting der besproken

verschijnselen is praktisch afgezien. Ja, zelfs de descriptie der verschillende schoolsystemen komt onvoldoende tot haar recht. Voor iemand, die nog enige andere handboeken in zijn kast heeft staan, is dit laatste het geringste bezwaar, dat gaarne genomen wordt nu de bijdrage tot het begrip der geestelijke achtergronden zo overvloedig is.

Dr. Ulich heeft uitgesproken meningen, die hij bij de behandeling der recente geschiedenis en de actuele situaties allerm minst verzwijgt. In dit opzicht brengt het hoofdstuk over Duitsland een afrekening met het nationaal-socialisme. Uit zulke beschouwingen komt ons een man van grote levenservaring en wijsheid tegemoet. De opmerkingen over de Franse Commissie Langevin vallen daarom wat uit de toon: omdat Langevin zelf communist was, mag men het werk van deze Commissie nog maar niet terzijde schuiven. Beter kan ik mij verenigen met de onomwonden veroordeling van het Amerikaanse „heropvoedingswerk” in Duitsland na de Tweede Wereldoorlog. Trouwens niet slechts dáár zijn de experts tekort geschoten. „We have sent thousands of educational emissaries into other nations, many of whom were shockingly ignorant about the conditions of their work” (p. 305). Het is niet alleen een Amerikaans probleem. Het raakt ook andere landen. In het algemeen ligt hier een van de redenen waarom de grondige studie van de vergelijkende opvoedkunde zo nodig is.

De schr. verzwijgt ons zijn onzekerheden niet. Hoe is het mogelijk dat het collectivistische experiment in China zo goed slaagt? Het strijdt in alle opzichten met onze idealen op het stuk van de opvoeding der naties. Misschien is het zo – zegt Dr. Ulich – dat bij een volk, dat steeds onder collectivistische gewoonten heeft geleefd en nu het gevoel heeft, dat de nieuwe politiek – die wij slaafse onderwerping zouden noemen – zijn nationaal zelfgevoel streelt en tevens betere levensomstandigheden en beter onderwijs verzekert, de omstandigheden het beoogde resultaat helpen bereiken. Maar, zo voegt hij eraan toe, dit is tijdelijk. Eens zal dit volk zichzelf willen zijn en het verlangen naar vrije menselijkheid zich openbaren.

Wie dit werk bestudeert zal zich in de omgang ermede in menig opzicht verrijkt voelen. Zo is het mij althans vergaan. Daarvan ten slotte nog één voorbeeld. Uit de geschiedenis van de statistiek is Sir William Petty (1623–1687) bekend. Zijn *Political arithmetic* heeft hem een plaats bezorgd onder haar pioniers. Ik wist niet dat Sir William zich ook op het terrein van de organisatie van het onderwijs had bewogen. Hij pleitte – zo lees ik op p. 85 van dit boek – met nadruk voor een oriëntatie van het schoolwezen op de actuele behoeften der natie. Het beroepsonderwijs had zijn bijzondere aandacht. Het is nodig – zo zegt hij – dat er aan onderwijsresearch wordt gedaan. En er moet een departement van onderwijs komen, waar de *scientific planning* van de onderwijsontwikkeling met zorg wordt beoefend. De lezer ziet welk een verstandige en nog steeds actuele denkbeelden Sir William had. De dubbelzijdige activiteit van deze figuur ligt geheel in de lijn van mijn denken en doen. Verrassend zo’n ontmoeting.

PH. J. I.

THEODOR WILHELM, *Pädagogik der Gegenwart*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 1959¹, 1960².

Dat dit werk na een jaar reeds een nieuwe druk nodig had, toont wel dat het de aandacht heeft getrokken. De schrijver heeft onder het pseudoniem Friedrich Oetinger enkele publikaties het licht doen zien over politieke opvoeding. Uit deze blijkt dat wij met een pedagoog te doen hebben, die kritisch tegenover de Duitse geesteswetenschappelijke traditie staat. Deze traditie schetst hij in „Pädagogik der Gegenwart” op goed gedocumenteerde wijze. Hij begint met een hoofdstuk over „Die reformpädagogische Bewegung”. Daarop volgen beschouwingen over „Die zwanziger Jahren”, „Der Weg der pädagogischen Wissenschaft” en „Lehren des Nationalsozialismus”. Men krijgt in de eerste drie hoofdstukken een goed overzicht van de zeer levendige pedagogische activiteit, die in het Duitsland van de eerste twintig jaren van deze eeuw heeft geheerst. Onze opvoedingspraktijk en ons pedagogische denken hebben van dit alles een krachtige invloed ondergaan, zodat geen pedagogiek-studerende het buiten zo’n overzicht kan stellen, wil hij of zij onze eigen pedagogische situatie begrijpen. Dit boek kan daartoe beter dienen dan het werk dat tot dusver voor dit doel vaak werd gebruikt, nl. Nohl’s „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie”, alleen al omdat de schrijver meer gedistantieerd over die periode kan informeren. Het is heel verleidelijk om bij het vele dat Wilhelm aansnijdt, ook weer een of andere beschouwing vast te knopen. Een opmerking: centraal staat bij Wilhelm de individuele verantwoordelijkheid. Het hoofdstuk dat het nationaal socialisme bespreekt eindigt hij met „unverlierbare Erfahrungen” te inventariseren. Hij zegt daar: „Die besondere Verantwortung der Gebildetenschicht besteht darin, dem Eindringen der Halbbildung in die Politik künftig zuvorkommen” (S. 202). Eerder heeft hij met instemming geciteerd: „Die Herren Studienräte” waren zwar anfangs, „als sie sich von den Revolutionsgewalten (1918. B) etwas unangenehm und beängstigend an die Wand geklemmt fühlten, durchaus für die Einheit und Einträchtigkeit der Lehrerschaft zu haben”. Nadat ze echter weer „Luft gekriegt hatten, zogen sie sich „stolz und freudig in ihr altmodisches muffiges Philologengehäuse zurück””. Van verder contact was daarna niet werkelijk sprake meer. (S. 87). Wat Wilhelm blijkbaar ontgaat is het feit dat „die Herren Studienräte” de „Volksschullehrer” als „Halbbildung” beschouwden en derhalve niet van plan waren de verantwoordelijkheid inzake de „Bildung” met hen te delen. Als Wilhelm, Dewey aanroept om te vernemen hoe verantwoordelijkheid zich heeft te vertonen en zo positie kiest tegen de heel en half-idealistische „Bildungslehren” van Natorp, Kerschenshteiner, Litt enz., dan is hij niet geheel consequent. Deze „Bildungslehren” hanteerden een „vernünftige” of een „wertphilosophische” structuur van inzichten, waaraan „Halbbildung” geen deel vermocht te verwerven. Ze deden iets wat Wilhelm au fond heel verstandig vindt. Als hij de weg van de individuele verantwoordelijkheid op wil dan zal hij met zijn afweer van „Halbbildung” niet klaar komen, maar positieve wegen moeten vinden, waarlangs de verantwoordelijkheden der niet-academische „Schichten” gestalte kunnen verkrijgen. Niet dat Wilhelm geen echt democratische doeleinden zou nastreven. Hij keert zich tegen de „Bildungsdünkel” door – als hij aan de „Nach-

„kriegspädagogik” toe is – te formuleren: „Jeder Bildungsanspruch muss sich heute gefallen lassen, daraufhin geprüft zu werden, ob er die Fähigkeit zur Verantwortung unterstützt oder nicht”. Zijn uitvoerige behandeling van de politieke opvoeding is gekenmerkt door: „Formeln wie „Vom Staatsbürger zum Mitbürger” oder „Vom Untertanen zum Partner””. Wij zouden zo graag iets meer gehoord hebben over „Möglichkeiten der Mitregierung” (Hoe zit dat met de „Halbgebildeten”?) en de afweer van „Die Gefahren des Ohne-mich-Standpunktes”. Begrijpelijk sluit dit gedeelte met een paragraaf over „Die Jugend als Forschungsgegenstand”. Het blijkt duidelijk dat wie over die jeugd geïnformeerd wil zijn niet alleen meer naar Schelsky's „Die skeptische Generation” behoeft te grijpen, maar reeds geheel andere klanken kan horen, b.v. „entschlossene(r) Willen zum Aufbau und ein ursprüngliches Verhältnis zur Technik”.

Om nu maar eerst het overzicht van de inhoud te voltooien: Wilhelm behandelt nog „Brennpunkte der Schulerziehung”, „Die Bereiche der Auserschulischen Erziehung” (gezin, bedrijf, militaire dienst, vrije tijd, sociale arbeid voor de jeugd en vorming van volwassenen) en „Erziehungs- und Schulpolitik seit 1945”, waarbij ook de D.D.R. een beurt krijgt. Dit is alles goede documentatie over een ruim gebied, dat bovendien van verschillende zijden wordt belicht. Zelf vermijdt de schrijver niet te midden van allerlei problematiek positie te kiezen. Zo blijft het betoog levend, omdat de schrijver zich geen documentalist maar een verantwoordelijk pedagoog voelt.

Het hoofdstuk over de school sluit af met een paragraaf over „Didaktische Grundeinsichten”. In dit gedeelte vond ik de opvatting, die zich al enige jaren aan mij opdringt, bevestigd, dat nl. Duitsland didactisch gezien „pas op de plaats” maakt. Daarbij dient de Phasen-leer als „opium” voor de leidende figuren op dit terrein. Men was in staat (tout comme chez nous) „den bleibenden Gewinn der didaktisch-methodischen Erkenntnisse seit den zwanziger Jahren zu registrieren”. Voorts denkt resp. „grübelt” men over „das exemplarische Verfahren”, dat wel het een en ander belooft voor het voortgezet onderwijs. De „Versuchsschulen”, die volgens Flitner „Modellschulen” moeten zijn, komen er blijkbaar niet of te weinig, afgezien nog van het feit, dat het belang van zulke modelscholen moeilijk valt in te zien, hetgeen wel het geval is met goede geleide leerscholen (bij de onderwijzers- en leraarsopleiding).

Dit zijn echter zaken die ons niet belemmeren het boek van Theodor Wilhelm uitstekend te noemen.

J. BIJL

DR. GER HARMSSEN, *Blauwe en Rode Jeugd*. Ontstaan, ontwikkeling en teruggang van de nederlandse jeugdbeweging tussen 1853 en 1940. Uitg. Van Gorcum, Assen, 1961, 496 pag. Prijs geb. f 25,—.

De dissertatie van Dr. Harmsen over de blauwe en rode jeugdbeweging is, daar deze studie omvangrijk is, in de handel gebracht kunnen worden door een subsidie van de Nederlandse Organisatie voor Zuiver-Wetenschappelijk Onderzoek.

Het is vrijwel ondoenlijk in de vorm van een recensie de lezer een indruk te geven van dit veelzijdige en uit cultuur-historisch gezichtspunt zeer belang-

rijke werk, dat boeiend is geschreven en wetenschappelijk op hoog niveau staat.

Voor onze tijd, waarin het volwassen-worden van jonge mensen een sociaal-pedagogisch probleem geworden is en gesproken wordt van „Die Skeptische Generation”, „Teddy boys en girls”, „Nozems” etc., is de dissertatie van Dr. Ger Harmsen zowel pedagogisch als sociologisch van grote waarde. De omvang van het boek schrikt evenwel af het ter hand te nemen om te lezen en te bestuderen. Eenmaal er aan begonnen leest men het boek in enige week-einden uit, daar op boeiende wijze de onderscheidene aspecten van de jeugd-problematiek van oudere generaties worden gesteld waar wij zelf op één of andere wijze deel aan hebben genomen.

De emancipatie van de jeugd wordt, in haar vele vormen, op wetenschappelijk verantwoorde wijze beschreven. Het idealistisch streven van jongeren vóór en in de jaren na de eerste wereldoorlog wordt op uitstekende wijze behandeld tegen de achtergrond van een versnelde maatschappelijke ontwikkeling en vanuit de spanning van het generatie-conflict. Het karakteristieke van de onderscheidene jeugdbewegingen heeft Harmsen belicht na eerst uitvoerig te zijn ingegaan op het ontstaan, de vorming en achtergrond van de diverse bonden, periodieken, bewegingen en stijlvormen. Hij toont dan overtuigend aan, dat juist bij de oorsprong het duidelijkst blijkt hoe deze verschijnselen wortelen in de algemene sociale en politieke situatie.

De eigenlijke basis van Harmsens onderzoek zijn de jeugdperiodieken, congresverslagen, brochures, berichten in de pers en in enkele gevallen ook correspondenties, notulenboeken, enz. Aanvullend materiaal is verder verzameld door het interviewen van oud-jeugdbewegers. Zowel leidende figuren als gewone leden zijn bij de interviews betrokken.

De veelheid van gegevens, die zijn verzameld en verwerkt en de uitgebreidheid van het onderwerp maken het onvermijdelijk, dat enkele kritische kanttekeningen gemaakt moeten worden. Zo vermeldt Harmsen op pag. 67 dat er een „Centraal Komitee voor Jeugdorganisatie” kwam en dat men over ging tot stichten van een jeugdorgaan „Het Jonge Volk”. Niet duidelijk is echter de rol, die de S.D.A.P. daarbij heeft gespeeld. Dit is des te belangrijker daar op pag. 60 de schrijver duidelijk aantoon, dat het partijbestuur niet geringe moeite heeft gehad een standpunt in te nemen t.a.v. een zelfstandige jeugdbeweging. Van betekenis zou zijn indien de motieven, voor het oprichten van een Centraal Komitee voor Jeugdorganisatie, duidelijk waren geformuleerd. Verder is het voor Harmsen, hoewel het wetenschappelijk interessant geweest zou zijn, blijkbaar niet mogelijk geweest te verklaren waardoor de jeugdorganisatie der S.D.A.P. te weinig aantrekkingskracht had onder de jonge arbeiders en arbeidsters (pag. 69).

Het uitbreken van de eerste wereldoorlog is voor de georganiseerde jongeren van diep ingrijpende betekenis geweest en de reacties daarop liepen ver uiteen. Harmsen heeft kunnen constateren, dat er onder de leden van de Kweekelingen Geheelonthouders Bond een passieve verslagenheid heerste en de reactie van de leden van de Jongelieden Geheelonthouders Bond was er één van protest. Vanwaar nu dit verschil in reactie? Is hier sprake van milieu-verschillen? Of is het verschil in reactie te verklaren uit het feit, dat in de KGOB de jongeren minder zelfbewust op politiek gebied waren door het volgen van

voortgezet onderwijs en het nog niet deel hebben aan het arbeidsleven? Of zouden beide factoren van invloed geweest zijn?

Zo zou men ook gaarne nader toegelicht willen zien waarom noch de oorlog noch de revolutiejaren enige wijziging van betekenis hebben gebracht in de K.G.O.B.-ideologie en waarom het ledental van deze organisatie in deze jaren teruggelopen is van 1400 in augustus 1913 tot 500 in juni 1921. Daarentegen moet de J.G.O.B.-ideologie wel in dezelfde jaren ingrijpend veranderd zijn en is het ledental toegenomen van 700 in augustus 1913 tot 1491 in april 1920. Daarna is evenwel het ledental ieder jaar regelmatig gedaald en wel tot 178 in april 1939 (zie pag. 101, 135, 359).

Nadat Harmsen medegedeeld heeft dat op 1 november 1920 Koos Vorrink is benoemd tot bezoldigd bestuurder van de A.J.C. (pag. 179 en 180) geeft hij daarop de volgende toelichting:

„Om twee redenen had de keuze van Vorrink belangrijke consequenties. Ten eerste door zijn persoonlijkheid: zijn hoekige, energieke, vechtlustige karakter, zijn doordrijven, zijn autoritaire optreden en minachting voor meningen, die niet naar zijn zin waren en die hij met een zeldzaam oratorisch talent belachelijk wist te maken zonder erop in te gaan, zijn zin voor discipline en taai volhouden tot in details toe uitgekiend organisatorisch werk. Zijn vrouw aan vrienden en idealen, die hij eenmaal aanvaard had, stempelden hem tot een bijzondere figuur. Ten tweede bracht deze markante fanaticus een reeds in de KGOB-jaren gevormde ideologie mee en in zijn gevolg bevonden zich een reeks KGOB-vrienden die eveneens hun draai in het leven nog niet hadden kunnen vinden”.

Zij, die het voorrecht hebben gehad Koos Vorrink goed te hebben gekend, zullen deze toelichting niet kunnen waarderen. Zij is niet alleen apodictisch gesteld maar bovendien nog weinig psychologisch genuanceerd doordacht en daardoor in hoge mate oppervlakkig en in wezen onjuist. Wel is voor Koos Vorrink in het bijzonder het gezegde van toepassing: „Les défautes de ses qualités” maar het is evenwel beslist onjuist Vorrink te verwijten, dat hij meningen, die niet de zijne waren, heeft geminacht en belachelijk gemaakt. Zij, die hem hebben medegemaakt in de vele scholings- en leiderskampen op de Paasheuvel en in het Meenthuis, weten hoe Vorrink de ganse week onvermoeibaar bezig was met lezingen en cursussen en bereid was tot diep in de nacht met een groepje jongeren te debatteren om hun inzicht te vergroten en hen te stimuleren te studeren. Met al zijn tekortkomingen heeft Koos Vorrink met grote toewijding en onbaatzuchtigheid zich ingezet het leven van de arbeidersjongens en meisjes op een hoger niveau te brengen. Waar zijn bovendien de bewijzen voor de smalende zin dat in het gevolg van deze markante fanaticus (Koos Vorrink!) zich een reeks K.G.O.B.-vrienden bevonden die eveneens (net als Vorrink Dr. Harmsen?) hun draai in het leven nog niet hadden kunnen vinden. Of is deze zin in denigrerende betekenis gebruikt? Men kan slechts gissen naar wat precies wordt bedoeld vooral daar onder het verwijzingscijfer genoemd worden Piet Schumacher, Klaas Toornstra, Herman Molendijk, Henk van Dijk, Piet Tiggers, (pag. 180 en 425); mensen, die werkzaam waren bij het onderwijs en, gezien hun sociaal idealisme en intelligentie, in de laatste plaats de A.J.C. nodig hadden om maatschappelijk te kunnen slagen.

Ook de beschrijving van de z.g. „volbloed A.J.C.-er” (zie ondermeer pag. 196) is niet vrij van oppervlakkigheid. Terzake zou Harmsen met vrucht kunnen raadplegen de studie van N. Stufkens „Het Evangelie in de jongeren wereld” waar, in de derde druk, op de pagina's 155/176, een uitstekende beschrijving van een „doorsnee A.J.C.-er” wordt gegeven.

Bekend is dat Koos Vorrink, als jeugdleider van de A.J.C. pedagogische bezwaren heeft gehad tegen de jeugdherberg. Dat hij evenwel zou gezegd hebben (pag. 278), dat alleen maar „die echte loslopende honden behoefte aan zulke vrije trekkershuisen voelden” en „je de kans liep op allerlei last met de geestelijkheid en andere duistere machten” is, zowel qua woordkeus als stijl, ondenkbaar.

Niettemin heeft Ger Harmsen een dissertatie geschreven – waarop hij cum laude geslaagd is – die de moeite waard is te worden gekocht en gelezen daar in deze studie op een uitzonderlijk goede wijze de geschiedenis van de jeugdbeweging wordt beschreven.

J. H. N. GRANDIA

UITGAVEN BUREAU VOLKSLECTUUR, PARAMARIBO 1961

Uitgaven Bureau Volkslectuur, Paramaribo 1961

Het Bureau Volkslectuur te Paramaribo geeft met steun van het Prins Bernhardfonds eenvoudige boekjes uit ter voorlichting van de Surinaamse bevolking omtrent de landen van herkomst en de cultuurvormen in die landen. Er zijn vier deeltjes verschenen: Mens en leven in India, Onze oude banden met Afrika, Van slavernij tot wereldroem (George W. Carver) en Overwinnaar zonder geweld (Mahatma Gandhi). De naam van het Bureau roept herinneringen op aan het gelijknamige instituut Nederlands-Indië. Dit laatste bureau publiceerde echter voornamelijk in de landstalen. De Surinaamse uitgaven zijn Nederlandse geschriften. Is het Nederlands in Suriname een zo algemeen bekende taal? Het onderwijs is er wel op gericht, de kennis van die taal zo algemeen mogelijk te maken.

Het lijkt me juist de verschillende ethnische categorieën van het land iets mede te delen omtrent de culturen der verre voorvaderen. Doch belangrijker zal het wellicht zijn deze kleine volksgemeenschap te oriënteren in de beide Amerika's. Is de band met het toch ook niet zo heel belangrijke „moeder”land, naast die simpele verbindingsdraden met de vele oude „vader”landen (China, India, Afrika, Israël, Indonesia en de oude Indianenvolken) wel zo hecht en sterk? De politieke spanningen in het land doen outsiders althans twifelen.

P. POST

RECTIFICATIE

In het aprilnummer van „Paedagogische Studiën” staat een hinderlijke fout. In de rubriek „Boekbeoordelingen” is namelijk de naam van de algemeen directeur van de stichting I.V.I.O. te Amsterdam verbasterd van Wiedhaup tot Wiedkamp. Gaarne bieden wij, zowel aan de heer Wiedhaup als aan de abonnees, voor deze fout onze verontschuldiging aan.

J. H. N. G.

 TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

CAHIERS PÉDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ (XVII-2; no.30)
november 1961.

Deze aflevering is gedoopt: „Autour des méthodes actives” en bevat, zoals alle voorafgaande themanummers, weer een grote rijkdom en verscheidenheid aan artikelen. Het is bepaald niet alleen de didactiek van de zelfwerkzaamheid die aan de orde komt, maar vele en velerlei onderwijskwesties die met de gehele verandering van sfeer en werkwijze in het m.o. samenhangen. Men begint meteen geboeid de uiteenzettingen te lezen van Jean Delannoy over de leraren als werkgroep in hun relaties op pedagogisch en zuiver persoonlijk vlak. Een volgend art. geeft in levendige dialoogvorm het bewijs dat althans leraren in het zelfde vak een goede werkgroep kunnen vormen, wanneer een interview wordt weergegeven met twee leraren wiskunde aan een lyceum te Lyon, die behoren tot zo'n groep van acht wiskundigen aan dezelfde school.

Nog enige artikelen in het eerste gedeelte behandelen de kwestie van samenwerking tussen vakleraren en leraren van samenhangende vakken onderling.

Wat betreft de activering in het levende talenonderwijs komen natuurlijk ook de audio-visuele hulpmiddelen hier ter sprake (p. 26-32 en 36-44), in het laatste artikel verduidelijkt door foto's van de werkwijze van de universiteit van Brno.

Interessant ook voor ons is het artikel van J. Herpeux, filosofie leraar aan de kweekschool te Mans, over een experiment betreffende de maatschappelijke vorming van kwekelingen. Ze hebben daarbij opdrachten moeten uitwerken naar aanleiding van plaatselijke evenementen en naar aanleiding van persberichten. In beide gevallen was het doel hun de wegen te leren zien die leiden naar achtergronden van sociaal-culturele verschijnselen en naar een genuanceerd oordeel bij de oplettende beschouwer.

Op het thema: Critische inleiding in de kunst van krantenlezen, sluiten dan de beschouwingen van Jacq. Kayser aan. Deze deskundige in de perswetenschappen verlucht zijn artikel met zeer belangwekkende statistische vergelijkingen tussen de grote franse bladen.

In REVUE BELGE DE PSYCHOLOGIE ET DE PÉDAGOGIE (XXIII, no. 94) trekken twee artikelen op onderwijsgebied de aandacht.

R. Deriviere schrijft over de problematiek van selectie, orientatie en observatie rondom het middelbaar onderwijs en bespreekt daarbij het verschil in visie en ook in taak tussen de psychologen en de pedagogen.

De verschillende kanten van het falen in de middelbare schoolloopbaan worden belicht door Dr. G. Pire. In vele gevallen ligt de oorzaak bij de ouders, die zich óf te veel óf te weinig, óf op de verkeerde wijze bemoeien met de schoolprestaties van hun kinderen.

L'EDUCATION NATIONALE (november/december 1961).

No. 33 opent met een voorwoord van G. Ferry, waar in heel kort bestek vóór en tegen van de reorganisatie van het onderwijs in Frankrijk wordt uiteengezet en dat eindigt met een wijs woord met geldigheid ook buiten Frankrijk: „onze doelstelling (nl. meer vormend onderwijs voor iedereen) kan niet bereikt worden als men voor het voortgezet onderwijs de structuur handhaaft, die nog afgesteld is op een sociaal-economische toestand zo verschillend van de huidige”.

G. Heyer publiceert hier het eerste van een serie artikelen over „de ouders en de onderwijsproblemen”. In deze aflevering betreft het een historische inleiding op de kwestie: ouders en school, waarbij in vogelvlucht de wijziging van opvattingen over onderwijs, tucht en ouderlijk gezag in onze cultuur wordt beschreven.

Jean-Marie Domenach beschrijft zijn ervaringen tijdens een zomercursus aan de universiteit van Colorado. Wat hem het meest trof was het (naar Europese maatstaven) tekort aan kennis bij het merendeel der Amerikaanse aankomende studenten, maar hij voegt daar onmiddellijk aan toe: omdat ze dit beseffen zijn ze leergierig en ze leren gemakkelijk, terwijl de studie bovendien bevorderd wordt door een voortreffelijke en vaak kostbare outillage.

Een kort artikel is gewijd aan de plechtige opening van het studiejaar aan de Sorbonne, waarbij 10 eredoctoraten werden verleend, o.a. aan de Nederlander Prof. G. Burgers uit Delft.

De geïllustreerde reportage is gewijd aan leven en werk van Hector Berlioz, van de hand van Robert Siohan.

No. 34. Het voorwoord van Boutet de Monvel bevat een klacht en een oproep, die alweer niet tot de Franse toestanden beperkt hoeft te blijven: de klacht over het mislukken van goede vacantieregelingen en de oproep om nu eindelijk eens tot een bevredigende, bindende oplossing te komen, die blijvend is ... „tenminste voor enkele jaren”.

Dan volgt een vraaggesprek met Prof. M. Zamansky, deken van de natuurwetenschappelijke faculteit aan de Sorbonne, over de groei en de vooruitzichten van deze faculteit. De groei wordt het duidelijkst geïllustreerd door een staatje van de aantallen studenten; vergeleken met 1938 is in 1950 dit aantal verdubbeld, in 1955 bijna verdrievoudigd, in 1960 vervijfvoudigd.

G. Heyer bespreekt in het tweede van zijn serie artikelen over de ouders en de school, de problematiek van opvoeding, event. heropvoeding bij uithuisplaatsing in internaten, gestichten, instituten en de rol van de ouders in verschillende van deze situaties.

De redactie van E.N. heeft naar aanleiding van de beschouwingen van Heyer het plan opgevat een enquête te houden onder de onderwijsmensen uit de lezerskring, hoe in de praktijk het contact met de ouders ligt. Daartoe is in dit no. een formulier opgenomen, waar de volgende vragen moeten worden beantwoord: hoe vaak is er contact met de ouders persoonlijk, zijn er ouderavonden, hebben de ouders belangstelling voor de school, wat is in hoofdzaak onderwerp van bespreking met de ouders; daarnaast is dan nog gelegenheid voor het aangeven van wensen en mogelijkheden en het beschrijven van bijzondere contacten.

Redacteur Ferry toont met behulp van beeldstatistieken nog eens duidelijk de groei van het onderwijs aan.

Françoise Fourastié verzorgde de populair-wetenschappelijke reportage, ditmaal over de geschiedenis van het uurwerk.

Uit de didactische afdeling noemen wij tenslotte een artikel van Jean-Charles Varennes over de problematiek van de beroepsopleiding voor geestelijk gehandicapte kinderen.

No. 35. In het eerste grote artikel van deze aflevering geeft Prof. G. Vedel een beschouwing over de verklaring van de Rechten van de Mens. Op 10 december wordt daar nl. een schooluitzending aan gewijd en leraren en onderwijzers vinden dan hier alvast een gedegen uiteenzetting over de geschiedenis en de actuele betekenis ervan. In onze tijd is het wel duidelijk geworden zegt Prof. Vedel, dat wanneer de rechten van de mens met voeten worden getreden, dit ook het einde van de mensheid zal betekenen.

De geïllustreerde reportage geeft een kijkje op het werk van de internationale school te Fontainebleau, ingericht voor kinderen van burgerlijk en militair personeel bij de NAVO.

S. Audebert vestigt de aandacht op een didactisch snufje uit Amerika: de „leermachine”, een apparaat met zelfcontrolesysteem, waaraan de I.I. individueel kunnen werken. De Unesco zal in maart 1962 een conferentie van onderwijsdeskundigen beleggen om de voor- en nadelen hiervan te bespreken.

„Wie zich aan een ander spiegelt, spiegelt zich zacht”, is men als buitenlander geneigd te denken bij een fel, maar geestig ingezonden stuk van de onderwijzer Mandra over de positie van de Franse inspecteur L.O. in de grote steden.

Het didactisch artikel is van P. Roudy, die beschrijft hoe hij in de Engelse les aan hogere klassen van het M.O. gebruik maakt van negrospirituels en blues, daarbij aansluitend bij de belangstelling voor jazz op die leeftijd.

No. 36. Uit het voorwoord van Ferry blijkt, dat de ministeriële besluiten tot reorganisatie van het voortgezet onderwijs, stormen van protest hebben uitgelokt. Redacteur Ferry tracht uit te leggen dat deze reorganisatie het noodzakelijk uitvloeisel is van de invoering van de observatieklassen. De eerste groep daarvan komt met september in het voortgezet onderwijs en dan moeten er voorbereidingen zijn getroffen. Dit alles is onvermijdelijk wil men tot democratisering van het onderwijs komen, betoogt hij.

Daarentegen laat enige blz. verder Marcel Leherpeux waarschuwende geluiden horen, vooral omdat hij door een recent verblijf in de V.S. gezien heeft dat idealisme en democratie in het onderwijs moeilijk samengaan. Ieder compromis in een onderwijsstelsel betekent een opoffering van de kwaliteit óf de kwantiteit.

Ook in deze aflevering zijn weer afkeurende berichten opgenomen over aanslagen en moorden op onderwijzers, leraren, hoogleraren, die het slachtoffer zijn geworden van de politieke onrust in Frankrijk.

Bijzonder belangwekkend is het woordelijke verslag van een discussie over het baccalaureaat als eindexamen bij het franse v.h.m.o. Drie leraren en een industrieel die tegelijk als vertegenwoordiger van de ouders optreedt, bespreken

de vraag of dit examen gehandhaafd moet blijven, of eventueel anders georganiseerd zou moeten worden. Dit examen wordt nl. afgenomen aan de universiteiten (die echter zelf hun jonge studenten weer keuren in de propedeuse) óók voor hen, die niet gaan studeren. De ondernemer geeft eerlijk toe, dat er in het bedrijfsleven weinig waarde aan het diploma wordt gehecht. Voor ons als Nederlanders is het merkwaardig te lezen, hoe men, bij alle critiek op de traditie, er voor terugdeinst het eindexamen als schoolexamen aan het v.H.M.O. terug te geven, bevreesd voor corruptie en misstanden!

Wel zoekt men naar een minder starre examenvorm.

In deze zeer gevarieerde aflevering vinden we dan nog een overzicht over het Poolse onderwijs, n.a.v. een congres van Poolse leraren in Sèvres. Het geeft informatie in vragen en antwoorden, uitgaande van Franse problemen, terwijl een structuurbeeld de hele opbouw van het Poolse onderwijs verduidelijkt.

Als tegenhanger van al deze zwaarwichtige problematiek is er een reportage over spel en speelgoed van Olga Wormser, in verband met een historische tentoonstelling.

In de didactische rubriek tenslotte breekt een deskundige op het gebied van de beeldende kunst een lans voor de vrije expressie in het tekenonderwijs.

Groningen.

U. J. BOERSMA

'HIGHER HORIZONS'

EEN AMERIKAANS ONDERWIJSEXPERIMENT

J. H. RINGROSE

'Geestelijke zelfhandhaving vindt op ieder ogenblik plaats, waarin de mens scheppend in de verschillende waardegebieden leeft'.

PAUL TILLICH

Toen wij, een groepje bezoekers uit alle werelddelen, op weg gingen naar Manhattanville Junior High School 43 (= JH 43), passeerden wij de geweldige en rijke complexen van Columbia University en de City College of New York. Wat een overgang! JH 43 ligt op de hoek van de 129e Str. en Amsterdam Avenue, midden in een volksbuurt van Negers en Portoricanen. De school is een oud, verwaarloosd bakstenen gebouw. Er om heen liggen slums, maar grote nieuwe flats wijzen op ingrijpende veranderingen, die zich hier voltrekken.

Bij het binnenkomen was onze eerste indruk: wat is het hier armoedig; deuren en ramen nauwelijks geverfd, oude meubels, eindeloos lange gangen en een inrichting, die veel lijkt op onze onderwijskazernes uit het begin van deze eeuw. Een omgeving, die uitnodigt tot een gedeprimeerde sfeer. Die heerste hier dan ook tot voor enkele jaren, en hoel JH 43 was tot 1956 één van de beruchtste centra van jeugdmisdaad. Het aantal veroordelingen van jeugdige misdadigers was voor deze school misschien wel het hoogst van heel New York City. Gedurende hele perioden van het jaar heerste hier de avondklok. In de slums, waar vrijwel alle leerlingen vandaan kwamen, werden de kinderen in de eerste plaats als werkkrachten beschouwd. Prostitué's kwamen onder de meisjes veel voor. De huiselijke situatie was déplorabel: een deel van de ouders kon lezen noch schrijven; Portoricanen spraken uiterst gebrekkig Engels; één-kamerwoningen waren geen zeldzaamheid; de 'broken home' situatie was de meest voorkomende. Maar: radio en TV ontbraken zelden.

De school werd als een noodzakelijk kwaad beschouwd, waar men zo vlug mogelijk van af moest zien te komen, zowel dagelijks na het verlaten van de school, als voorgoed na het bereiken van het 16e jaar. Meer dan 90 % van de leerlingen volgde na het doorlopen van de high-school geen verdere opleiding meer, een in de Verenigde Staten ongehoorde situatie. – Hoe de schoolsfeer was, laat zich raden: voortdurende spanningen, vele conflicten die menigmaal in mesgevechten

ontaardden, een zeer hoog percentage spijbelaars, een bijzonder onregelmatig schoolbezoek, ongeïnteresseerde leerlingen wie de leerstof niets zei en apathische docenten, die vaak niet tot de allersterkste typen behoorden. Bovendien: een grote school (1500 leerlingen), waardoor controle extra moeilijk was. Kortom: onderwijs zonder perspectief, zonder hoop; een school zonder veiligheid en zonder liefde.

Zo was het tot 1956, hetzelfde jaar, waarin men begon met in de omgeving slums te saneren en goedkope, maar goedgebouwde volksflats te bouwen. In dat jaar werd er een nieuwe directeur aangesteld, die volgens een geheel nieuw programma en met nieuwe methoden en vooral: met een nieuwe visie zou gaan werken.

Bij ons bezoek, in december 1960, konden we na een half uur observeren al vermoeden, dat 'er iets gebeurd' moest zijn op deze school. Het uiterlijk was niet bepaald fraai, maar het was er wel schoon en verzorgd. In die tientallen lokalen met nog altijd dezelfde oude banken was het niet volkomen stil; er heerste een geroezemoes, dat echter op iets anders wees dan op wanorde. Integendeel, het deed ons denken aan een bijenkorf. De atmosfeer was geladen van een gespannen werksfeer.

Toen voor een bepaalde groep (het is onmogelijk alle klassen tegelijk een onderbreking te geven) de pauze was aangebroken en de kinderen naar de schoolcafetaria gingen voor de lunch, werd het ons duidelijk, dat er een uitstekende orde heerste en een opgewekte sfeer. De jongens en meisjes, van 12 tot 16 jaar, zagen er erg eenvoudig uit, maar over het algemeen opvallend netjes. Ze gedroegen zich vrijmoedig, bestormden ons met vragen, toonden zich geïnteresseerd en bleken ook zo het een en ander te weten. Méér te weten dikwijls dan leerlingen van 'all-white-schools' uit gefortuneerde sub-urbs. Het opmerkelijkste was: deze teenagers, die voor het merendeel toch nog altijd uit dezelfde cultuur-arme milieu's komen als hun voorgangers van vóór 1956, hebben kennelijk zelfvertrouwen en hebben zich anders leren oriënteren in de wereld. Toen de schooldag ten einde was, gingen de meesten naar huis. De meesten, maar lang niet allen: verschillende gingen naar de bibliotheek om er.... te werken, huiswerk te maken. 'Die hebben daar thuis geen gelegenheid toe', was de verklaring. Ook vóór schooltijd komen groepen op school hun huiswerk maken.

Vóór nu iets meer te vertellen over de grote veranderingen, die sinds 1956 hebben plaats gevonden en een verklaring te hebben gegeven, hoe zo iets ingrijpends tot stand is kunnen komen, wil ik één voorlopig resultaat noteren:

het aantal leerlingen, afkomstig van JH 43, dat na beëindiging van een senior highschool tot een 'college' kon worden toegelaten, bleek in 1960 al vervijfvoudigd te zijn. En onder die 'colleges' behoorden die van Columbia, Yale en Amherst.

Toen Daniel Schreiber in 1956 tot directeur van Junior Highschool 43 (JH 43) werd benoemd, luidde zijn opdracht: 'Start a demonstration project that will produce college candidates in deprived, slum neighborhoods'. Deze opdracht werd verleend door de New York Board of Education, daarbij gesteund door de National Scholarship Service and Fund for Negro Students (NSSFNS, directeur L. Plaut) en de College Entrance Examination Board, terwijl de Rockefeller Foundation sinds kort ook aanzienlijke geldelijke bedragen levert. - Het doel, dat oorspronkelijk werd gesteld blijkt uit de omschrijving van de opdracht: 'identifying and stimulating the college-able students, who heretofore were not identified, from a culturally deprived area, and from generally low income families without an educational tradition'. Wanneer men bedenkt, dat in de U.S.A. 'culturally disadvantaged families' slechts één 'talented youngster' opleverden tegen 235 uit cultureel bevoorrechte milieus, dan is het niet te verwonderen, dat men zich over deze 'waste of talents' grote zorgen maakte. 'The search for hidden talent' is sinds enkele jaren een probleem, dat de gemoederen voortdurend bezighoudt.

Al spoedig na de aanvaarding van zijn functie stond Schreiber voor enkele vragen, die hem danig 'puzzelden'. De tests, die hij alle 1500 leerlingen voorlegde, gaven bepaald zeer ontmoedigende uitkomsten: veruit de meerderheid kwam tot geen hogere I.Q.score dan 80! Toch wilde het er niet bij hem in, dat al deze kinderen zó dom zouden zijn. Hij kon niet geloven, dat de uitkomsten van de schriftelijke tests een goed beeld gaven van de mogelijkheden, die in deze kinderen aanwezig waren. Een speciaal voor dit doel ontworpen non-verbal test liet gelukkig een heel ander beeld zien: ongeveer de helft van de leerlingen uit alle leerjaren kon op grond van de resultaten als mogelijk 'collegeable' beschouwd worden en werd ingeschakeld in het apart voor deze groep bestemde 'demonstration project'. De lerarenstaf, intussen door toedoen van Schreiber ingrijpend gewijzigd en aangevuld met enkele guidance-counselors en psychologen, werd door deze nieuwe score gestimuleerd en aangemoedigd: er bleek in hun 'materiaal' toch meer te zitten dan men tot nu toe algemeen had aangenomen. Maar dit alles betekende niet, dat men nu direct maar aan de slag kon gaan. Want al kon men dus wel aannemen, dat er met deze kinderen meer te bereiken viel dan tot nog toe, de achterstanden bleken toch wel verbijsterend te

zijn. Zeer, zeer velen waren, vergeleken met de gemiddelden op andere scholen, zeker $1\frac{1}{2}$ tot $2\frac{1}{2}$ jaar achter, in het bijzonder wat het lezen en de beheersing van het engels betreft. Door het feit, dat sinds de intrede van hun nieuwe directeur meer aandacht aan hen werd besteed, waren de kinderen wel al veel meer geïnteresseerd geworden, maar dat betekende nog niet, dat er al zoiets als een omkeer in hen had plaatsgevonden. Om nog maar niet te spreken van de ouders, die deze grotere aandacht in den beginne eerder wantrouwden dan toejuichten. Zij zouden spoedig nog meer redenen krijgen om gealarmeerd te raken.

Hoe kon Schreiber zijn leerlingen nu wezenlijk voor zijn plannen, die in de praktijk zouden neerkomen op hard, heel hard werken, winnen? Hij wilde hen stimuleren, activeren, maar hoe? Hij kwam op de gedachte een verwachting voor hen te scheppen, een voor ieder zinvol perspectief, een 'higher horizon'!

In de kamer van een van de guidance counselors maakte hij een enorm groot wandboard met sprekende foto's van mannen en vrouwen, Negers, Portoricanen en Blanken, die zich allen uit een armelijk milieu hadden opgewerkt en die wat bereikt hadden in hun leven. Met beelden uit het leven van een Richard Wright en Ralph Bunche, van bekende musici en wetenschapsmensen, van beroemde sportslieden en toneelspelers, medici en kunstenaars, werd de levensloop gedemonstreerd van mensen, die 'het gepresteerd hadden'. In kleine groepjes of soms ook stuk voor stuk, werden alle kinderen uitgenodigd om in alle ernst en rust een bezoek te brengen aan deze kamer. Het maakte een geweldige indruk: 'zou dit mogelijk zijn, ook voor hen?' – Een wereld van hoop, van verwachting, ging open. Een toekomstbeeld lokte. Alle 717 kandidaten van het jaar 1956 zijn langs deze boards gevoerd en hebben er hun stimulans door ontvangen. Woorden waren nauwelijks nodig, in een enkele zin kon alles samengevat worden: 'He made it, why not you?'

Schreiber karakteriseerde deze fase aldus: 'Raise the slum kid's image of themselves'.

Er werden verder uitgebreide persoonlijke interviews gehouden, waar met de leerlingen gesproken werd over hun toekomstplannen en over de verschillende beroepseisen. Dit was belangrijk, omdat ook hierdoor nieuwe mogelijkheden geopend werden, nieuwe verwachtingen werden gewekt en het gevoel voor eigenwaarde zijn kans kreeg te groeien. – De guidance counselors kregen dank zij deze enquêtes tegelijkertijd een duidelijker beeld van de sociale achtergronden van hun pupillen; een beeld, dat aantoonde welke weerstanden ook van die zijde moesten

worden overwonnen. Er werd een sociaal werkster aangesteld, een psychiater werd ingeschakeld om gedérailleerde kinderen op te vangen, kortom aan alle kanten werd er aan gewerkt, om ieder kind persoonlijk zijn volle kans te geven.

Voor Schreiber werd het nu van belang, om de koe bij de horens te pakken. Hij gaf zijn volle aandacht aan het zwakste en belangrijkste punt: het lezen. Enkele didactische leesexperts, zelf leraren in engels, leerden aan alle docenten (dus ook de docenten in wiskunde, geschiedenis etc.) de belangrijkste inzichten en technieken van 'remedial reading', opdat het resultaat van hun werk in alle vakken door zou kunnen dringen. Vrijwel alle leerlingen kregen nu een intensieve lees- en spreekcursus, veelal in groepjes van 6 kinderen, vier maal per week.

Terwijl er dus hard gewerkt werd om de belemmerende factoren op te heffen, reikte Schreiber intussen de kinderen de helpende hand met het doel hen op te trekken: een insigne met het opschrift 'Reader' lag klaar voor ieder, die het gepresteerd had zes goede boeken te lezen en een proeve van bekwaamheid erover af te leggen. – Nòg een prikkel van buitenaf bleek nodig te zijn om de leesweerstand te doorbreken: ieder, die 12 goede boeken had gelezen en verwerkt, werd onderscheiden met het ereteken: 'Readers are leaders'. Schreiber wakkerde zijn leerlingen aan om tweedehandsboeken te kopen, en hij wist van enkele uitgevers enige stapels pockets tegen inkoopprijs los te krijgen voor de opbouw van een schoolbibliotheek, die langzamerhand door de leerlingen zelf kon worden geleid. – De barrière was doorbroken: na 7 maanden was door velen reeds 1,4 jaar achterstand ingelopen, en na een jaar bleek ieder minstens 1½ jaar gewonnen te hebben. Het lezen had een wereld ontsloten, die voor deze groep voordien nog vrijwel terra incognita was gebleven.

Deze lees- en werkhonger zouden niet hebben kunnen ontstaan, als het onderwijs verder 'op het droge was blijven spartelen'. Er werden didactische verbeteringen aangebracht, waardoor in vele gevallen compleet nieuwe leergangen ontstonden. Zo maakte men bij de wiskunde gebruik van de nieuwste didactische en methodische inzichten; met als gevolg, dat ook hier grote vorderingen werden gemaakt en de achterstanden werden ingelopen. Maar toch bleken deze meer tijd te vergen dan het lezen, en in minder gevallen tot voorsprongen te stimuleren, misschien omdat wiskunde in mindere mate dan lezen kinderen thuis tot eigen studie aanzet? Dit waren dus grote stappen vooruit, maar toch bleek deze manier van werken voor dit soort kinderen nog niet concreet genoeg te zijn. De ontsluiting van 'de wereld' diende op steeds verdergaande concrete ervaringen en belevingen te steunen.

Om de toekomstplannen voor deze speciaal geselecteerde groep meer inhoud te geven, werd besloten tot schoolbezoek aan verschillende instituten en laboratoria, die tot nu toe voor deze categorie kinderen onbereikbaar waren geweest. Zo bezocht de school de Brookhaven Atomic Laboratories, het Sloan-Kettering kankerinstituut, verschillende researchcentra en ook bezochten zij vele 'colleges', in en buiten New York (o.a. Princeton en Yale). Een belangrijke ontdekking voor deze jeugd was, dat men voor researchwerk geen university-grade (Ph.D.) bleek nodig te hebben; een college-graad was reeds voldoende. M.a.w. deze nieuwe werelden werden nu niet alleen concreet, maar zij kwamen ook binnen haalbare grenzen voor deze groep (intelligente) leerlingen. Een grote stimulans kregen zij bovendien door de gelijkwaardige omgang met de college-studenten van deze uiteraard interracial onderwijsinstituten.

Een andere en even fundamentele kant van de 'ontsluiting van de wereld' werd het zg. 'cultural enrichment program'. Enkele docenten werden in een team, onder leiding van een daartoe geheel vrijgemaakte lerares, aan het werk gezet om na te gaan welke 'cultuur' voor het zinvol volgen en begrijpen van onderwijs, dat gericht is op college-studie, onontbeerlijk werd geacht. Een apart hoofdstuk was: hoe die geselecteerde cultuur zó te 'brengen', dat zij juist bij deze kinderen zou aanspreken. Beroemde bibliotheken (de Roosevelt Library in Hyde Park b.v.), de World Trade Fair in New York Coliseum, grote bedrijven en langzamerhand ook musea, toneelvoorstellingen en concerten werden met stijgende belangstelling bezocht tegen speciaal gereduceerde prijzen. Daartussendoor ook minder 'highbrow' excursies, zoals naar overigens uitstekende Broadway-musicals (dikwijls naar repetities) en naar college-footballwedstrijden met alle 'glamour' daarvan. Dergelijke bezoeken werden intensief voorbereid. Ik herinner me, dat men de beroemde Bernstein eens voor een praatje had uitgenodigd. Bernstein is een fascinerende persoonlijkheid; niettemin kon hij zijn jeugdige toehoorders er niet van overtuigen, dat goed musiceren 'a hard job' was. Hij inviteerde daarom een hele klas om enkele repetities van zijn orkest bij te wonen. Het resultaat gaf een onomwonden antwoord: sindsdien gaan zeer geregeld grote groepen jongens en meisjes naar de generale repetities van het Philharmonisch orkest.... tegenwoordig niet zelden begeleid door vele ouders!

Intussen: een dergelijk bezoek eiste, dat op school eerst een grondige voorbereiding werd gegeven. Op grammofoonplaten werden grote stukken van het programma afgedraaid en toegelicht, en hetzelfde gebeurde na afloop van het eigenlijke concert nog eens. Deze degelijke

voorbereidings- en verwerkingsprocedure wordt stevast gevolgd, ook voor ieder bezoek aan een toneelstuk, een tentoonstelling van klassieke of moderne kunst en in principe voor elke excursie. Want niets is bij deze leerlingen vanzelfsprekend. Het hele terrein van voor ons 'vanzelfsprekende' (maar toch zo zelden nog werkelijk sprekende) cultuur is voor deze kinderen gloednieuw.

Het ging hier dus om cultuur, die moest functioneren, maar dat dwong omgekeerd ook tot onderwijs, dat moest functioneren! –

Zoveel mogelijk trachtten Schreiber c.s. deze ontmoetingen in een *actieve participatie* te plaatsen. Dikwijls lukte het hem zelfs om 'back-stage' te komen en belangrijke creatieve en reproducerende persoonlijkheden zelf te spreken te krijgen: toneelspelers, regisseurs, schrijvers, musici, researchworkers. Onder de culturele excursies, die de school tijdens mijn bezoek van enige dagen maakte, behoorde Shakespeare's 'Romeo and Juliet'. Dit gegeven leent zich wel bij uitstek tot verkeerde interpretaties (om het maar zacht uit te drukken). Dat hier niets van te bespeuren viel, is niet alleen toe te schrijven aan het voortreffelijke spel van de engelse acteurs. Neen, deze leerlingen waren al vertrouwd geraakt met het gegeven: zij kenden niet alleen de tekst al, maar hadden bovendien op school een volledige film gezien van het drama.

Ook aan contacten met culturen buiten de Verenigde Staten wordt veel aandacht gegeven: buitenlandse studenten en kunstenaars komen geregeld in de school aula lezingen, films, songs, dansen en interviews ten beste geven. Ook ons werd gevraagd om in elke klas, die we binnentraden, een korte inleiding te houden over ons land, en vooral ook iets in onze eigen taal te zeggen (nog beter: te zingen). – Naar Amerikaanse gewoonte werd een dergelijk praatje steeds besloten met een levendige discussie, eens te vuriger en geestdriftiger gevoerd, naarmate de bezoeker meer concrete voorwerpen van zijn land te tonen had (postzegels, gebruiksvoorwerpen, leerboekjes, munten en ook foto's van het gewone, dagelijkse leven).

Onder de nieuwe, stevige leiding veranderde de geest zienderogen. Toch waren de prestaties aan flinke ups and downs onderhevig (vermoedelijk het gevolg van gevoelens van moedeloosheid en onzekerheid bij de 'opening' van alwéér nieuwe 'onder-ontwikkelde' terreinen). Daardoor gaven de kinderen de moed soms bijna op, maar leiding en staf zetten door. Want ook in hen was een nieuwe geest gevaren, die hen voortdreef en niet los liet. Wat de docenten in deze zeer moeilijke beginjaren opgeofferd hebben aan tijd en energie, laat zich alleen begrijpen, wanneer men de enorme beloften van het werk, dat zij onder handen hadden,

in aanmerking neemt. Werk en perspectief, die hen diepe voldoening schonken, al eisten deze het uiterste van hun inzet. Hoe valt het anders te verklaren, dat velen onder hen zonder enige extra beloning weekends stug doorwerkten, in de avonduren en ook zondags ouders thuis opzochten, en in groten getale bereid waren – steeds weer – om nieuwe problemen onder ogen te zien? Het zijn deze docenten geweest (blanken, negers en portoricanen), die op critieke momenten geen krimp gaven. Zij zijn het ook geweest, die in nauw teamwork onderlinge ervaringen uitwisselden en op grond daarvan betere methoden en leergangen ontwierpen, die nauwer aansloten bij de concrete belevingswereld van hun leerlingen.

Zo werd hun vrij gauw ook een gevaar duidelijk, dat de school zelf bedreigde: de grote groep, die niet van het experiment profiteerde (dat immers gericht was op de meer begaafden), ging zich achteruitgezet voelen en werd zo mogelijk nog lastiger. Er ontstond verdeeldheid onder de groep van de 'haves' en de 'have nots'. Uit deze ondervindingen trok men de conclusie, dat allen dienden te profiteren van die aspecten, die voor iedereen belangrijk waren, in het bijzonder van het zg. cultural enrichment program. Thans is deze ontwikkeling in New York zozeer gevorderd, dat men 32.000 leerlingen van 52 lagere scholen en 13 junior highschools compleet heeft ingeschakeld in een 'higher horizons program'. Dit programma concentreert zich dus niet alleen meer op de begaafden, maar treft wel speciale voorzieningen voor hen. Vijf senior highschools zijn bereid gevonden om bij de ertoe toegelaten leerlingen het Higher Horizonsprogram (voor intelligente kinderen) nog voort te zetten, voorzover dit nog noodzakelijk mocht blijken. Het laat zich aanzien, dat dit in afnemende mate het geval zal zijn.

Een andere weerstand deed zich van het begin af aan geducht gelden. De meeste ouders namen het niet, dat hun kinderen plotseling in boeken doken, huiswerk maakten, op excursie gingen na schooltijd, naar toneel of concert togen tijdens de vrije zaterdagen. Vaders smeten de leerboeken op straat, meisjes werd eenvoudig verboden op school extra werk te doen of thuis te lezen. Ongelofelijk veel geduld en overredingskracht waren nodig om de ouders ervan te overtuigen, dat zij hun kinderen (vooral meisjes) thuis moesten ontlasten van teveel werkzaamheden, en dat zij hun radio of TV op gezette tijden moesten afzetten om in de toch al overvolle kamers althans enige gelegenheid te geven tot studeren. Het contact, dat de guidance counselors met de ouders zochten werd in het begin genegeerd. Ouderavonden werden slecht bezocht. Dat ook hierin grondige veranderingen plaatsvonden, blijkt o.a.

uit deze feiten: in 1957 reageerde 60 % van de ouders op een questionnaire, en maar 38 % daarvan wilde de guidance counselor wel eens spreken. In 1960 antwoordde ruim 86 %, terwijl 92 % daarvan bereid was tot een gesprek en positief stond tegenover het project. Ouderavonden en zelfs bijeenkomsten met ouders overdag, worden tegenwoordig veel drukker bezocht dan gemiddeld in New York op andere scholen. Het belangrijkste punt in deze ommekeer bleek te zijn: de ouders thuis te gaan opzoeken in hun armelijke woningen om dáár te spreken over betere kansen van hun kinderen. Het vooruitzicht, dat hun kind 'hogerop' zou kunnen komen, sprak deze mensen tot het hart en van die tijd af was de medewerking verzekerd.

Het experiment is nu vijf jaar aan de gang. Er zijn dus nog maar betrekkelijk weinig gegevens, waaruit betrouwbare vergelijkingen getrokken kunnen worden. Maar uit de overvloed van statistische overzichten uit deze jaren blijkt overduidelijk hoe hoopgevend de reeds behaalde resultaten al zijn. – In 1957, één jaar na de start van het Program, zegde een heel goed bekend staande senior highschool reeds toe, de poorten te willen openen voor een grote groep higher horizon-candidaten. Het was de George Washington Highschool, een instituut met ongeveer 4700 leerlingen, met een uitstekende 'academic course', die gericht is op 'college-entrance'. Deze school besloot de lijn van Schreiber voort te zetten: ze ontwierp extra leergangen voor Engels, wiskunde, vreemde talen en scheikunde, de higher horizon jongens en meisjes kregen speciale aandacht van de schooldécanen en sociale werkster, en waar nodig werden er voor de aanpassing speciale faciliteiten verleend. De gewoonte om vooraanstaande colleges te bezoeken, werd voortgezet. Ook kregen deze kinderen weer gelegenheid musea te zien en goede voorstellingen bij te wonen. Zo gingen zij b.v. in groepsverband naar de opvoering van de Midsummernightsdream, naar een voorstelling van het beroemde New York City Ballet en naar tentoonstellingen van moderne kunst. Een hoogtepunt was een excursie naar Washington D.C.

Niet alle als potentieel intelligent gekwalificeerden konden natuurlijk dat eerste jaar al toegang tot de George Washington High School krijgen, maar toch al wel iets meer dan de helft (148 leerlingen)¹, en dat na een vrij scherpe toelatingsselectie. Van de andere helft verliet 15 %

¹ 87 Negers, 36 Portoricanen, 1 Oosterling, 24 anderen. – Ongeveer de helft van deze groep bezat één of geen ouders. Bij ongeveer 25 % bleek psychologische, in enkele gevallen psychiatrische hulp nodig. – 31 leerlingen vielen af.

JH 43, maar alle anderen konden op highschools geplaatst worden, waar het niveau wat lager lag, met een grotere nadruk op de meer praktische 'courses' (business and vocational'); of ze gingen naar scholen waar technisch onderwijs werd gegeven. Enkelen werden tot highschools van bijzondere aard toegelaten: de Bronx Highschool of Science en de School of Music and Art, allebei instellingen, die een uiterst scherpe toelatingsprocedure volgen.

Op de George Washington Highschool (= GW HS) volgde men de leerlingen op de voet, en drukte de resultaten, naar goed amerikaanse gewoonte, bij voorkeur in punten en percentages uit. Hoe men hier ook over mag denken, soms komen er merkwaardige ontwikkelingen door aan het licht. Bij vergelijking van de I.Q. scores kwam men bv. tot toch wel heel opmerkelijke conclusies:

meer dan 75% van de eerste groep, die de GW HS had toegelaten¹, bleek na 3 jaren geduchte sprongen te hebben gemaakt;
 bij de meesten ging de I.Q. uitslag minstens 5 punten vooruit;
 bij 24 leerlingen steeg de score 6-10 punten;
 bij 27 leerlingen steeg de score 11-20 punten;
 bij 13 leerlingen (allen jongens) was de stijging zelfs 21-40 punten.
 bij 10% (bijna allen meisjes) liep de I.Q. score meer dan 5 punten terug.

In 1960 beëindigde de eersttoegelaten higher horizonsgroep de GW HS aan 30% van deze groep (die dus maar één jaar het Higher Horizons (= HH) Program op JH 43 meemaakte) is het gelukt de volledige 'academic course' in de voorgeschreven tijd te doorlopen met bijzonder hoge kwalificaties. Aan deze jongelui zijn vele studiebeurzen toegelaten. – Ongeveer een kwart van de in 1957 toegelaten leerlingen viel in de loop van de jaren af, terwijl vóórdien van het veel kleinere aantal van deze categorie kinderen minstens de helft het niet kon volhouden. – De overigen behaalden eveneens betere resultaten dan hun voorgangers; hun programma was wat lichter dan dat van de 30%-groep. – Het ligt binnen de lijn van de verwachting, dat deze resultaten nog aanzienlijk zullen verbeteren, daar de volgende groepen steeds langer van het HH Program geprofiteerd kunnen hebben. Maar ook nu al heeft dit project voor een deel aan zijn (oorspronkelijke) doel beantwoord: de 'search for hidden talent', die verkwisting van begaafdheden door het onwetend verloren laten gaan hiervan, bestrijdt, heeft duidelijk aanwijsbare winsten opgeleverd.

Boekdelen spreekt ook het schoolverzuimrapport. Niet alleen valt een

¹ Deze test werd afgenomen bij 105 leerlingen.

veel groter en geregelder schoolbezoek op van de gehéle JH 43 (waarin dus ook meegeteld zijn de leerlingen, die aanvankelijk niet in het HH experiment waren opgenomen, ongeveer de helft dus), maar het blijkt, dat men in gunstige zin steeds verder uitloopt op het stadsgemiddelde.

Dat al deze veranderingen een grondige verbetering in het schoolklimaat teweegbrachten, zal geen verwondering meer wekken. De directeur van de George Washington Highschool verklaarde onlangs, dat de JH 43-leerlingen vroeger behoorden tot ,our worst behaved. More teacher and administrative time was spent on them than on any other group. Since we had the project group, this has changed. Not a single student in the projectgroup has been reported to the Dean's office for discipline, Today, they are our best behaved'. -

Ik noemde eerder al de stijgende interesse van de ouders. Vrijwel alle ouders, die gunstig op het voor hun kinderen bestemde project hadden gereageerd, stelden er nu veel prijs op, dat deze jongens en meisjes hun volledige highschool diploma zouden halen en zeker 80 % verklaarde, dat zij ook voor een college-opleiding voelde. Ongeveer viervijfde deel van déze ouders bleek evenwel niet in staat om zo'n opleiding uit eigen middelen te bekostigen . . .

Enquêtes onder de leerlingen zelf spraken eveneens duidelijke taal en toonden aan, van hoe grote betekenis voor hen in het bijzonder het vinden van een levensdoel was, bij dit hele project. Bovenaan de lijst, en met duidelijke meerderheid ten opzichte van andere waarderingen, stond het feit, dat zij door dit project zoveel beter de keuze van hun toekomstige beroep en hun toekomstige scholing hadden kunnen bepalen.

- 'Helped me to have more confidence in myself' trok 55 % van alle checks;
- 'Encouraged me to listen to better radioprograms and to see better movies and T.V.shows' werd in 27 van de 100 gevallen aangestreept;
- 'Encouraged me in plans to graduate from highschool': 86 %;
- 'Helped me to think about choice of career': 90 %!

,When I first got to ,43', I thought college was only for rich families and people of high class and I, myself, live in a very poor neighborhood. I felt I was not for college, but in ,43', the urge and inspiration and everything we got from Mrs B. (een guidance counselor, negerin) and other people in the project, proved to me that I was just as capable of going to college as the son of a movie star. So long as you have good marks and you want to go to college, there is nothing that could stop me.' Dit oordeel wordt algemeen door de jaargenoten gedeeld, en het is

stellig door deze nieuwe geest, dat ook een geheel ander opzienbarend resultaat werd geboekt.

De omgeving van JH 43 heeft namelijk als centrum van jeugdmisdaad opgehouden te bestaan, en het aantal leerlingen, dat om allerlei overtredingen voor de rechter moet komen, is nu nog geen derde deel van het aantal van gelijksoortige scholen in New York City. Alleen financieel bekeken, is dit feit al van de grootste betekenis. Het kost namelijk per dag 35 cent om een leerling aan het (thans voor allen geldende) Higher Horizon Program te laten deelnemen, terwijl het \$ 12.33 per dag kost om een kind in juvenile delinquent trainingschools te houden, om nog maar niet te spreken van andere kosten, die met dit probleem samenhangen. - Het gemeentebestuur werkt intussen krachtadig mee, door de slums te saneren en voor betere woongelegenheden te zorgen.

Het is geen toeval, dat sinds kort het Higher Horizons Program met steun van de Fordfoundation (die daar ruim 1 miljoen dollar aan gaf) ook wordt uitgevoerd in steden als Chicago, Detroit, Philadelphia, Milwaukee, Pittsburgh en St. Louis, terwijl het Department of Education in Albany een enorm bedrag beschikbaar stelde om in alle belangrijke centra van New York State Daniel Schreiber eveneens in staat te stellen zijn project te verwerkelijken ¹.

Vele vliegen worden zo in één klap geslagen. Want met dit project wordt, zoals we zagen, in meer dan een opzicht het landsbelang gediend, terwijl, last but not least, de 'deprived classes' nu langzamerhand een volwaardige kans krijgen om eindelijk aan hun trekken te kunnen komen. Of, om met Schreibers eigen woorden te eindigen: 'It is the firm conviction of the Board of Education's Commission on Integration that a program to overcome the stifling of educational motivation in children from families struggling economically and without an educational tradition should be developed several years before the legal age of school leaving. Many of these children tend to leave school at the earliest possible moment in order to earn money to contribute to their families. In failing to achieve at their educational potential, they are not only depressed vocationally and educationally for the rest of their lives, but are lost to the skilled, technical, and professional manpower pools that the nation needs so urgently in this technological age'. -

¹ Intussen is Schreiber te Washington benoemd tot directeur van een project, to develop techniques and programs that will benefit unemployed youth and potential drop-outs'.

Enige literatuur:

1. DANIEL SCHREUDER, 'A school's work with urban disadvantaged pupils', 1960 (in College Admissions 7: The search for talent).
2. De drie tot nu toe verschenen 'Annual Progress Reports' van 'Demonstration Guidance Project JH School 43 Manhattan and G. Washington High School' (uitgave Board of Education, 110 Livingstone Str., Brooklyn 1, New York).
3. *Higher Horizons Program* (stencil; uitgave Board of Education).
4. DANIEL SCHREIBER, 'Raising sights to higher horizons' (in Strengthening Democracy, May 1960; uitgave Board of Education).
5. ARTHUR D. MORSE, *The search for hidden talent*, 1960 (in Schools of Tomorrow-Today).
6. A special study of 'Hard-to-Reach' Parents, 1958 (uitg. Board of Education).
7. 'Wasted Talent', artikel in Time, november 1960.
8. LESTER VELIE, 'Higher Horizons for our asphalt jungles' (in The Readers' Digest, oktober 1960).
9. HENRY T. HILLSON, FLORENCE C. MYERS, 'The story of the first graduating class of the demonstration guidance project in the George Washington High School', 1961 (uitg. Board of Education).
10. 'Report on J.H.S. 43 Man., Second Project Class', 1961 (uitg. Board of Education).

De heer J.H. Ringrose, in 1913 geboren in Sukabumi (Java), behaalde het doctoraal examen in de geschiedenis en de sociale geografie in 1936 aan de R.U. te Utrecht, waarna hij zich aan de R.U. te Leiden specialiseerde in de tropische economie en ethnologie. Na enige tijd in Indonesië werkzaam te zijn geweest als researchworker bij de Algemene Volkscredietbank, ging hij, mede onder invloed van Prof. Kohnstamm, over naar het m.o., eerst in Indonesië, na de oorlog in Nederland.

Diverse publicaties over verschillende onderwijsaspecten.

Verbleef als Fulbright-grantee in de Verenigde Staten van augustus 1960-maart 1961, waar hij zich in het bijzonder interesseerde voor de nieuwe ontwikkelingen in het m.o. en voor het vraagstuk van het onderwijs aan 'exceptional children'.

BIJDRAGEN TOT HET GESPREK VAN SYSTEEM EN HISTORIE IN DE OPVOEDKUNDE

M. J. LANGEVELD

Toen ik in 1959 onder bovenstaande titel Actum XIX uitgaf, kondigde ik in het Voorwoord een lektuurlijst aan, die door een of andere voor mij thans onachterhaalbare oorzaak niet in genoemd boekje werd opgenomen.

Het navolgende moge de plaats innemen van hetgeen destijds mijn voornemen was te publiceren.

De meeste werken op het gebied der geschiedenis der paedagogiek geven of institutionele geschiedenis of ideeën-geschiedenis of een mengsel van die twee. Soms polemiseert de schrijver bovendien nog met een denker om uit te laten komen, hoe onjuist deze wel denkt. Daarmee wordt het denken van de schrijver wellicht duidelijker maar het historie-beeld wordt erdoor vertroebeld. Kritiek in de ideeëngeschiedenis is alleen goed, wanneer men een denker *immanent* kritiseert.

Wij hebben in het onderstaande alleen boeken bijeen geplaatst, die wij om een of andere reden werkelijk waardevol vinden. Dit betekent niet, dat ze altijd in de eerste plaats pedagogisch gedacht zijn, wel echter dat ze tot een – m.i. – juiste beoefening der historische pedagogiek bijdragen. Dat wij niet naar volledigheid streven, spreekt vanzelf.

Sociale geschiedenis van kind en gezin

- L. G. HOUSDEN, *The prevention of cruelty to children*. London 1955.
PHIL. ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris 1960.
P. DU COLOMBIER, *L'enfant au Moyen Age*. Paris 1951.
R. ALT, *Kinderausbeutung und Fabriksschulen in der Frühzeit des industriellen Kapitalismus*. Berlin 1958. Met bibliogr.
J. KUCZYNSKI & R. HOPPE, *Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland 1750–1739*. Bd. I: Geschichte, Bd. II: Dokumente. Bln. 1958.
Daarenboven: GEORGES DUVEAU, *Les instituteurs*. Paris 1957.

Ideeëngeschiedenis

- REINHARD KYNAST, *Problemgeschichte der Pädagogik*. Bln. 1932.
H. LESER, *Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit*. Mchn.-Bln. I 1925, II 1928.

W.J. MCCALLISTER, *The growth of freedom in education*. London 1931.

O.F. BOLLNOW, *Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel*. Stuttgart 1952.

En talrijke andere werken.

In zekere zin kan men NICHOLAS HANS', *Comparative Education. A study of educational factors and traditions* (London 1949 en later) beschouwen als een combinatie van ideeëngeschiedenis met sociale geschiedenis. In Part IV echter gaat het boek weer sterk de kant uit van de institutionele onderwijsgeschiedenis.

Institutionele geschiedenis

Vrijwel alle literatuur over de geschiedenis der universiteiten (Paulsen, Rashdall, Durkheim) e.a. scholen alsook die over de gehele onderwijsregeling en -wetgeving, is overwegend van deze soort. Maar ook een algemener georiënteerd werk als het bekende en waardevolle boek van WILLIAM BOYD, *The history of Western education*. London 1921 (herz. uitg. 1950) is overwegend institutioneel gericht.

Overwegend institutioneel historisch gericht maar zeker niet zonder sterke ideeënhistorische elementen is JOHN S. BRUBACHER, *A history of the problems of education* (N.Y. 1947). Het boek trekt de Europese lijnen door naar de Amerikaanse, vaak voor ons weinig interessante ontwikkeling voorzover het de schoolgeschiedenis betreft.

Tal van werken, die niet op eigenlijk primair bronnenonderzoek berusten, zijn mengsels van institutionele geschiedenis met ideeëngeschiedenis. Deze laatste schijnt gemakkelijk toegankelijk in de werken van erkende pedagogen. Daartoe rekent de ideeëngeschiedenis echter ook filosofen pur sang, die b.v. over staatsfilosofie schrijvende de conditionering der toekomstige staatsburgers tot onderdeel van hun filosofische bemoeienis rekenden.

In het algemeen is de zgn. vergelijkende opvoedkunde uiteraard geheel institutioneel gericht ook waar ze historisch is opgezet. Vgl. b.v. I.L. KANDEL, *Comparative education*. Boston 1933.

Kultuurhistorici hebben eveneens soms belangrijke bijdragen geleverd. Voor de Griekse oudheid zulke eminente deskundigen als H.I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris 1948; WERNER JAEGER, *Paideia. Die Formung des griechische Menschen*. Bln.-Lpz. 1934 I, 1944 II, 1947 III. Volkomen vervaagd is het begrip kultuurgeschiedenis in een op zichzelf niet onverdienstelijk boek als dat van R.FR. BUTTS, *A cultural history of education*. N.Y. 1947 (e.l.).

Monographieën

De oorspronkelijk onder redactie van Rudolf Lehmann uitgegeven serie *Die grossen Erzieher* is geheel ideeënhistorisch. Ze bevat werken als die van HEUBAUM over Pestalozzi, BUSSE over Sokrates, WILLMANN over Aristoteles, SPRANGER over Wilhelm von Humboldt, STENZEL over Plato, enz. De serie werd uitgegeven bij Felix Meiner. Daarnaast staan werken als dat van DELEKAT (Pestalozzi) bij Quelle & Meyer, SCHÖNEBAUM (Pestalozzi) bij Beltz. Of over Rousseau door RANG, en door RÖHRS.

Uiteraard zou het aantal titels hier nog met vele uitgebreid kunnen worden.

EEN MODERNE BASEDOWSE SCHOOL IN AMSTERDAM¹

I. H. VAN EEGHEN

Van de vele scholen, die Amsterdam in de loop der eeuwen heeft gekend, hebben wij in doorsnee alleen van de officiële stedelijke scholen nog de archieven. Toch zijn de particuliere scholen, die – althans de deftige – vroeger meestal in grachtenhuizen waren ondergebracht, dikwijls van minstens evenveel belang geweest. Ouderen onder ons zullen zich nog uit hun jeugd dergelijke scholen herinneren, zo bijvoorbeeld mijn vader het bekende instituut Jelgerhuis Swildens op Prinsengracht 701, dat daar van 1874 af was gevestigd. Dat was een drilschool, onder meer ook voor jongens, die naar Nieuwendiep wilden: 's ochtends van 9–12½, 's middags van 2–4 en eventueel nog 's avonds van 6½–8 uur voor extra lessen in algebra en meetkunde, met alleen zaterdagmiddag vrij.

Moge er al geen archief van dat instituut bewaard zijn, toch kan men er heel wat over vinden, want volgens de onderwijswet moesten aan de gemeente rapporten worden uitgebracht. Zo had mijn vader dan ook al ras ontdekt, dat zijn vader als raadslid verslagen ontving, waarin hij allerlei bijzonderheden over zijn school en zijn onderwijzers, zelfs hun salarissen, kon vinden.

Van een vijftig jaar eerder kan ik ook een voorbeeld geven. Jan van Erven Dorens schrijft in de aardige jeugdherinneringen, die hij in 1928 voor zijn broers en zusters liet tikken, hoe zijn vader, Eduard van Erven Dorens, die in 1830 was geboren, op zijn zevende jaar naar de Franse school op de Oudezijds Voorburgwal bij de heer Meskendorf ging: „De stad had alleen arme-scholen. De Fransche scholen waren alle inrichtingen van privaat-personen. Alle religies werden toegelaten. De „mesjeu“ deed een gebed voor en na de schooltijd dat voor alle gelden kon. De Roomschen maakten er een kruisje bij. De catechismus van alle diverse gezindten werd overhoord en een catechiseermeester kwam voor de Protestanten de uitleggingen doen, terwijl de Roomschen daarvoor naar hun kerk gingen”. Na afloop van de normale schooltijd kon men nog blijven om Latijn te leren.

Van weer vijftig jaren eerder dateert de Franse school, die ik in de titel noemde. Die werd geleid door Alexandre François Stanislaas Des-Londes, over wie ik niets anders kon vinden dan dat hij op 15 september 1779 een zoontje en op 23 december 1780 een dochtertje liet dopen in

¹ Met toestemming van de schrijfster en de uitgever overgenomen uit „Amstelodanum”. Maandblad voor de Kennis van Amsterdam 48e jaargang, juni 1961.

de Franse Rooms-Katholieke Kapel en dat hij en zijn vrouw, Magdeleine le Mire, bij het sterven van dit zoontje in december 1779 in de Wolvenstraat woonden.

Uit een gedrukte Franse circulaire van 1781 in het archief Hooft van Woudenberg – waarschijnlijk het enige bewaarde exemplaar – blijkt echter, dat hij toen naar de Keizersgracht was verhuisd en wel naar het tegenwoordige nummer 598. Onder het opschrift: 'Usages et conditions de la maison d'éducation sous la conduite d'Alexandre Des-Londes, op de Keyzersgragt, het tweede huys bezuyden de Spiegelstraat' volgen 10 artikelen en daaruit leren wij, dat Des-Londes 24 leerlingen, verdeeld over drie klassen, onder zijn hoede had. Het onderwijs werd daar gegeven volgens het systeem van Basedow. Mede aan de hand van diens beroemde platen zou Frans en Hollands worden onderwezen. Als verdere vakken werden aardrijkskunde, natuurlijke historie, geschiedenis, schrijven, tekenen en rekenen genoemd. Een militair zou elke dag gymnastiek komen geven, als wij tenminste dat moderne woord willen gebruiken: er staat *'stiler les eleves à l'exercice pour former leurs corps'*.

De schooldag was lang, 's winters van 8½ tot 8 uur 's avonds, 's zomers van 8 tot 9 uur 's avonds. Aan die tijden moest men zich houden; alleen op vertoon van een briefje van de ouders konden de domesticen de kinderen eerder komen afhalen. Om de drie maanden zou er een openbaar examen worden afgenomen, waarbij ouders en vrienden aanwezig mochten zijn. Een week vakantie met Pasen, Pinksteren en Kerstmis volgde daarop. De zomervacantie, die stellig ook werd gegeven, wordt niet genoemd.

De school was verre van goedkoop. Voor een interne scholier betaalde men *f* 105,—, voor een externe *f* 65,— per kwartaal, en nog eens respectievelijk *f* 36,— of *f* 18,— voor onkosten bij zijn komst. De interne leerlingen hadden dan ook allen een eigen kamertje, met bed, stoel, pottrekstok en kapstok. Wel moest iedere externe scholier een zilveren lepel en vork meebrengen en zes servetten en een interne behalve dat ook nog 6 handdoeken, 3 paar lakens, 6 slopen en 2 kamerjassen. Alle schoolbehoeften werden extra berekend en ook lessen in natuurkunde, muziek, dansen, Engels en Duits. Artikel 9 meldt tenslotte nog, dat de leerlingen nooit varkensvlees, hetzij gezout, hetzij gerookt, te eten zouden krijgen.

Op die circulaire verklaarde Des-Londes aan Jacob Hooft, nooit meer dan 24 leerlingen tegelijk te zullen nemen, waartegenover hij echter een opzeggingstermijn van minstens drie maanden bedong, wanneer deze zijn zoontje van school zou willen nemen. Op 11 januari 1782 onder-

tekende Des-Londes de circulaire, die thans nog is bewaard, en op 16 januari 1782 volgde Jacob Hooft. Stellig was het zijn oudste zoon, de negenjarige Gerrit, die zijn entree op school deed, en niet de tweede, de zesjarige Nicolaas. Lang zal Gerrit er echter niet zijn gebleven; reeds in 1789 deed hij eindexamen van de Latijnse School.

Het is een wonderlijk toeval, dat de circulaire niet werd vernietigd en dat wij zo iets over de school weten. Rapporten aan het stadsbestuur – waarin de kleine Gerrit Hooft misschien ook wel eens graag had willen neuzen – bestonden in die tijd nog niet. En als iemand mij twee jaar geleden had gevraagd, of er een school van Basedow in Amsterdam was geweest, had ik dit stellig als zeer onwaarschijnlijk van de hand gewezen. De bekende Duitse paedagoog Johann Bernhard Basedow (1723–1790) verspreidde de denkbeelden van Rousseau in zijn land en richtte het Philantropeum te Dessau op als modelschool ter uitvoering van zijn systeem. Hij wist een geweldige belangstelling in alle Duits sprekende landen en ook in Rusland voor zijn werk op te wekken. Dat blijkt uit de intekenlijsten van zijn bovengenoemd boek, het Elementarwerk.

In ons land vinden wij slechts één intekenaar en wel de Duitse professor Hahn in Utrecht. Die geweldige bijdragen – waaronder ook vele van vorstelijke personen –, tezamen tot een bedrag van 15.000 rijksdaalders, waren bestemd om zijn boek op kostbare wijze te kunnen uitgeven. Voor het resultaat komt èn Basedow èn de tekenaar Chodowiecki inderdaad alle denkbare lof toe. In een moderne uitgaaf van de Duitse druk, van 1909, is op uitstekende wijze de samenwerking tussen Basedow en Chodowiecki, die bijna alle 96 platen ter illustratie van de tekst tekende, uiteengezet.

Kleine Gerrit Hooft en zijn schoolkameraden zullen ongetwijfeld trots als pauwen zijn geweest bij het aanschouwen van plaat 66 en het lezen van de tekst daarbij. Die plaat geeft de haven van Amsterdam weer en de Franse tekst luidt: 'La planche représente le port d'Amsterdam, le plus considérable de l'Europe.' Vandaar dan ook dat Chodowiecki, die volgens zijn dagboek deze plaat einde 1773 of begin 1774 tekende, het IJ boordevol met schepen heeft afgebeeld. Welke prent hij daar ver weg in Berlijn als voorbeeld had, blijkt niet. Misschien is het te vinden in zijn bovengenoemde dagboek. D'Ailly noemt in zijn catalogus van profielen onder no. 214 de originele tekening van Chodowiecki, die – uiteraard in spiegelbeeld – in de verzameling Dreesmann berust en naar hij opmerkt een bijzonder scheeprijk IJ geeft. De reden daarvoor kennen wij nu.

Het boek met zijn levendige tekeningen had een geweldig succes. Voor

het 18de eeuwse leven zijn die tekeningen buitengemeen illustratief; het is een genot de platen te bekijken, zich af te vragen wat toch allemaal bedoeld kan zijn en dan in de bijbehorende tekst de uitleg te vinden. Voor negenjarige jongens is naar onze ideeën misschien niet alles even geschikt, maar daarvoor behoren wij nu eenmaal tot de 20ste en niet tot de 18de eeuw.

In mijn familie was van ouds een exemplaar van de Franse druk, *Elémentaire d'éducation*, tome I-IV, bewaard, dat de kinderen onder toezicht van de ouders soms mochten bekijken. Dat boek komt niet van mijn moeders achterovergrootvader, Garlieb Sillem in Hamburg, die voor 15 rijksdaalders intekende, maar uit mijn vaders familie. En misschien heeft dan ook wel een van mijn Doopsgezinde voorouders de school van Alexandre Des-Londes op de Keizersgracht bezocht. Want Basedows opvoedingssysteem was blijkens de aanhef van zijn werk voor alle gezindten bedoeld:

,Aux adorateurs de Dieu quelque religion qu'ils professent:

Que vos enfans avec sagesse

Soient formés au devoir, en enfans du Seigneur.

A sa gloire, aux vertus consacrer la jeunesse,

C'est élever à votre honneur,

Un heureux monument qui durera sans cesse.'

Zo kon het gebeuren, dat ook in Amsterdam de Gereformeerde Gerrit Hooft de school van de Rooms-Katholieke Franse 'mesjeu' bezocht, die zelfs gezien de streep met puntjes bij zijn naam misschien nog wel vrijmetselaar was. En het is heel waarschijnlijk, dat daar aan de Keizersgracht nog wel andere geloven school gingen. Van verzuiling was men toen nog verre!

DE PLAATS VAN DE BEURT IN DE PEDAGOGISCHE DIDAKTIEK

S. ELZINGA

I. BEGRENZING VAN HET BEGRIP

Er zullen in de schoolwereld waarschijnlijk heel weinig leerkrachten zijn die nooit beurten geven. En zo zij dit al niet doen, dan zal het nog onwaarschijnlijker zijn, dat zij de beurt niet kennen uit jeugdervaringen.

De gelegenheden waarbij leerlingen beurten kunnen krijgen zijn zeer vele. Wij denken aan het verzorgen van planten en dieren, bord schoonmaken, schriften ophalen en uitdelen, melkflessen wegdragen, het klasseboek verzorgen, de bibliotheek bijhouden, in de kantine diensten verrichten, enz. Aan deze lijst zouden we nog heel wat kunnen toevoegen. Maar om er dan weer een overzichtelijk geheel van te maken, om er mee te kunnen werken, zal geen geringe arbeid zijn. Wij willen ons hier beperken tot de beurt, die we boven nog niet noemden, nl. die, welke in direct verband staat met de leerstof. Het gebied waarin we ons gaan begeven heeft nu al een veel kleinere omvang aangenomen, maar is nog altijd te groot. Iemand kan de beurt hebben om een bepaalde les thuis voor te bereiden, modellen te maken voor het komende hoofdstuk of enkele vlinderbloemigen te zoeken en mee naar school te nemen. De beurt onttrekt zich hier voor een groot deel aan onze waarnemingen, het begrip heeft hier een te ruime inhoud.

Om ons verder te beperken: het gaat om een beurt in de klas, waarbij de leerkracht en de leerlingen aanwezig zijn en een van de leerlingen een opdracht krijgt i.v.m. de leerstof, terwijl direct aan deze opdracht moet worden voldaan.

We stellen zo uitdrukkelijk, dat de leerkracht aanwezig moet zijn, om de pedagogische situatie, die verderop ter sprake komt, al bij voorbaat niet onmogelijk te maken. Hoewel bij beurten ook vaak vragen worden gesteld, is dit toch lang niet altijd zo. We spreken dan ook liever van een opdracht met betrekking tot de leerstof, om er de vraag tevens in te vatten.

II. FUNKTIES VAN DE BEURT

Nu het begrip een kleiner terrein bestrijkt is het ook gemakkelijker de beurt nader te beschouwen. Als wij in het volgende tot een verdeling

in beurtfuncties komen, dan bedoelen wij daar enigszins mee een funktieverdeling in de beurt, d.w.z. de funkties die wij gaan aanwijzen, komen de ene keer meer, de andere keer minder sprekend naar voren. Misschien zelfs komen in een samengaan, een dooreenstrengeling, de funkties zo weinig sprekend naar voren, dat een bezinning achteraf pas tot onderkenning er van kan voeren. We noemen een drietal funkties.

a. De lerende funktie

Kees krijgt de beurt om een stuk proza (bv. Frans) hardop voor te lezen. Fouten in de uitspraak worden verbeterd, zodat iedere leerling in de klas te weten komt, hoe wel en niet gelezen moet worden. Dat het hier niet in de eerste plaats gaat om de uitspraak van Kees kan uit de onopzettelijkheid volgen waarmee hij de beurt gekregen heeft. Vanzelfsprekend is de individuele prestatie belangrijk in meer dan een opzicht. Als professor Stellwag de willekeurige distributie van de beurt bespreekt¹, bedoelt zij kennelijk ook de beurten met de lerende funktie.

Wanneer een nieuw stuk theorie (bv. algebra) behandeld moet worden, kan dit gebeuren door een leerling voor het bord. Met behulp van de leraar gaat de leerling van het bekende uit en komt zo bij het nieuwe. Het is duidelijk, dat het hier weer gaat om alle leerlingen. De lerende funktie van de beurt moeten wij dus vooral in het licht van de gehele klas, alle leerlingen zien. Dit neemt niet weg, dat de prestatie van de ene die de beurt heeft een volkomen eigen karakter draagt en niet zonder beoordeling blijft van hem- of haarzelf, de klasgenoten en de leerkracht.

b. De kontrollerende funktie

De leerkracht kan ook een geheel andere bedoeling hebben met iemand voor het bord een beurt te geven. Als Els al enkele keren dezelfde vraagstukken verkeerd maakt, wordt ze voor het bord gehaald om er een voor te doen. De leerkracht kan nu precies zien waar voor het eerst fouten worden gemaakt. Hij kan a.h.w. de foutenbron opsporen. Als dit eenmaal gelukt is, kan de verbeterde opbouw in het uitwerken van het vraagstuk geschieden. We krijgen hier het veranderen van funktie.

Dat tijdens de controle misschien wel vele leerlingen erdoor geleerd hebben is heel wel mogelijk. Het doel van de leerkracht was evenwel

¹ Begane wegen, onbetreden paden, blz. 81, 82. Wolters 1952.

d.m.v. de beurt te onderzoeken waar Els tekort schoot, na te gaan waar de hulp moest beginnen. De kontrolerende funktie komt evenwel duidelijker naar voren bij het overhoren van het huiswerk. Maar ook in dit geval kunnen we ons niet geheel losmaken van de nevenwerking, dat nl. de andere leerlingen tijdens het overhoren ervan leren. De „Psychologie van het leren” van Van Parreren, die aan de klassituatie geheel vreemd is, kan ons in bepaalde gevallen zeker van dienst zijn. Immers, die nevenwerking die wij zoeven noemden, is enigszins te vergelijken met zijn „onbewust leren”.

Bij de lerende funktie wordt er bij iedere leerling een leerintentie verondersteld, terwijl deze bij de kontrolerende funktie alleen bij de leerling aanwezig kan zijn, die de beurt heeft, als we hierbij verder aannemen dat de overige leerlingen de stof „beheersen”. Dit zal nooit geheel het geval zijn, waardoor de kans groot is, dat ook nog andere leerlingen in de klas inderdaad intentioneel, op leren gericht, zijn. Dit is wat we al eerder vermeldde, het naast- en doorelkaar werken der funkties.

c. De aktiverende funktie

Tot nog toe hebben we de funkties kunnen plaatsen in een doorzichtig verband van de beurt binnen zijn grenzen. Bij de aktiverende funktie zal dit verband minder transparant zijn. De aanvechtbaarheid van het voorkomen van deze funktie is dan ook veel groter. Was er in de beide vorige gevallen reeds sprake van het tegelijk zich voordoen van beide funkties, in deze derde mogelijkheid komen ook de twee vorige weer terug. We beklemtonen dit zo nadrukkelijk, om de indruk niet te vestigen, dat wat in de schoolsituatie als „traditionele” handeling vervlochten is, in feite uit losse momenten zou zijn opgebouwd. Wij maken slechts de onderscheiding om gemakkelijker over dit handelen te kunnen nadenken, om een dieper inzicht er in te krijgen.

Bij de aktiverende funktie gaat het om die leerling, die afdwaalt of dreigt af te dwalen, d.m.v. de beurt weer midden in de leersituatie te plaatsen. Vanzelfsprekend zijn hiertoe talrijke andere mogelijkheden. Maar hier kan de beurt dus het kontrolemiddel zijn. Juist deze beurt wijst de leerling weer de verdere weg. Een andere leerling daarentegen zal om geen slechte beurt te willen maken, zijn aandacht bij de les houden, of zal in de slechte of goede beurt van een ander een stimulans vinden aktief mee te doen. We komen hier dus weer in de sfeer van de leerintentie.

Over de waarde van deze beurten spreken we nu niet, we *konstateren*

ze nu slechts als feit, Evenzeer doet zich als feit aan ons voor de beurt die aan de leerling gegeven wordt, die vervelend is, lolletjes maakt, niet met z'n aandacht bij de les is en zelfs de les storend beïnvloedt. Hier kunnen we de beurt haast wel een ordemaatregel noemen, maar met enige fantasie is zij toch ook wel onder onze derde mogelijkheid te rangschikken.

Dit laatste voorbeeld laat zien dat wij wel meerdere functies aan de beurt kunnen gaan onderscheiden. Ontegenzeggelijk is er ook wel een korrigerende functie aan te wijzen; deze zou dan een samengaan van het lerende en het kontrolerende aspekt moeten zijn. Maar, voor ons doel is de gemaakte onderscheiding voldoende. Zonder verwarring kunnen de functies in eerste instantie naast elkaar geplaatst worden.

III. SOORTEN VAN BEURTEN

In het voorgaande hebben wij slechts over de beurt gesproken zonder dat het er om ging of het nu een beurt was voor Nederlands, Frans, Natuurkunde of Geschiedenis.

Ook was het van ondergeschikt belang, waar de leerling die de beurt had zich bevond, op zijn plaats, voor de klas, aan het bord.

Verder hebben wij op het probleem gewezen dat professor Stellwag aanroerde, namelijk dat van de willekeurige distributie van beurten. Wij zullen slechts terloops deze verdeling bekijken.

Als eerste zullen we ons dan bezighouden met de plaats van de beurt, dus waar de leerling die de beurt heeft, zich bevindt. We onderscheiden hier twee mogelijkheden.

a. De beurt voor de klas, voor het bord

Het kan een noodzakelijkheid zijn dat een leerling naar voren moet komen. De plaats van het bord bijvoorbeeld is nu eenmaal een vaste. Maar ook de landkaart, een plaat of tekening hangen op een plaats waar de leerling naar toe moet gaan. Hij bevindt zich dan veelal met de rug naar de klas gekeerd. Dit is anders wanneer de leerling een spreekbeurt heeft, of zijn geleerde les voor de klas op moet zeggen. Hij is dan rechtstreeks tegenover de andere leerlingen geplaatst. Hier komen we vanzelf op de tweede mogelijkheid.

b. De beurt op de eigen plaats

Er is nu niet meer een „wandelen naar je beurt”. Je hebt hem onmiddellijk te pakken, je moet dadelijk aan de opdracht voldoen. Een be-

perkt aantal leerlingen kijkt je aan, maar je zit tussen hen, je hoort weer bij hen. De kans op een „tegenover” is veel kleiner, bovendien, de hulp van de kant van de leerlingen is nu veel beter mogelijk.

Een onderscheiding die in elk van de bovengenoemde mogelijkheden gemaakt kan worden is de wijze waarop de beurt gegeven wordt.

a. De volgorde-beurt

Bij het klassikaal nakijken van een les krijgt iedere leerling een beurt op volgorde. Voordelen van deze manier vinden we in het feit dat de distributie van beurten nu zeker eerlijk geschiedt. Verder gaat er nauwelijks tijd verloren met het zoeken wie de beurt moet hebben en het op-lezen van namen. Als grote nadeel wordt wel genoemd, dat de leerlingen zich vooral voorbereiden op hun eigen beurt, waardoor de aandacht voor het andere werk niet voldoende is.

Aan dit bezwaar kan nu weer tegemoet gekomen worden door

b. de selektieve beurt

Hier hebben we een verdeling waarvan de leerling alleen maar weet dat hij een beurt kan krijgen. Als iedereen in de les aan de orde komt, wordt het zich richten op de beurt voor de laatsten weer gemakkelijker. Belangrijk zou hier misschien zijn, slechts enkelen een beurt te geven over een groter deel van de stof. Dit geeft bovendien een betrouwbaarder indruk van de betreffende leerling.

c. De vrijwillige beurt

In bepaalde gevallen kan de vraag naar vrijwilligers gesteld worden.

Bij een lastig onderdeel, waarvan de ervaring reeds geleerd heeft, dat degene die de beurt heeft er niet veel van terecht zal brengen, kan deze vrije keuze bevrijdend werken en de aandacht van de klas zelfs in versterkte mate opwekken.

IV. ASPEKTEN VAN DE BEURT

Van vrij zakelijke konstateringen van feiten zijn wij langzamerhand overgegaan tot het formuleren van gedachten over deze feitelijkheden. We hebben wel getracht ons hierin zoveel mogelijk te beperken. Bij dit onderdeel van het artikel willen we de feiten in zuiver verband brengen. In gesprekken en opstellen is duidelijk naar voren gekomen dat de leerling liever op zijn plaats een beurt heeft dan voor het bord.

Voor het bord is er dat krijtje waar je mee moet schrijven. Het kan breken, waarmee tevens vaak een spanning in de klas verbroken wordt, wat zich in lachen openbaart. Maar voor de leerling kan hierdoor juist de spanning vergroot worden. Men lacht immers niet om het krijtje dat breekt, maar om *hem* die het krijtje breekt. Naarmate nu de leerling vaker voor het bord staat is de kans groter dat hij het krijtje op de juiste manier leert hanteren.

Maar ernstiger en vaker voorkomend is het, wanneer de leerling op de vragen van de leerkracht verkeerde antwoorden geeft, waardoor de klas in lachen uitbarst. „Als je voor de klas staat, krijg je gauw de indruk: als ik het maar goed doe, als ze me maar niet uitlachen.”

Deze en dergelijke gedachten vinden we in zeer veel opstellen terug. Het begint eigenlijk al met de wandeling naar het bord. Heel even wordt de spanning opgevoerd. Alle ogen zijn op de betreffende leerling gericht. Sartre zou dit als voorbeeld gebruikt kunnen hebben als het moment waarop men voor de anderen van subject tot object is geworden. Maar dieper zal het de persoon die de beurt heeft, aanspreken, wanneer hij bang is fouten te maken, bevreesd is er niet uit te komen, want dan kan het gelach opklinken, dat hem voor korte tijd tegenover de klas plaatst, hem afwijst. Weliswaar beleeft de leerling zichzelf hier in sterke mate, maar dat wordt slechts bereikt uit de tegenstelling van een aanvaarding door de anderen.

Wij hebben de leerkracht nog even geen rol laten spelen, maar dat is op papier mogelijk.

In het kort zetten we deze „negatieve” zaak voort tot misschien wel een dieptepunt. Door het niet kennen van het werk, wat blijkt uit de eerste volkomen foute antwoorden, stukt de les en dat mag niet, dus... de leerling wordt naar zijn plaats terug verwezen, met een één voor de prestatie en omdat hij de les nu alweer niet geleerd heeft, ook nog een portie strafwerk. Hier vindt dus ook nog een duidelijke afwijzing door de leerkracht plaats. Als de leerling dan eindelijk weer beschut in de klas is opgenomen, zal hij daar dan zitten met een enorme werklust en aktiviteitsdrang om zijn „tekortkomingen” eens even weg te werken? Wij denken van niet.

Waar voert ons dit heen?

Het kan niet anders dan dat wij moeten vaststellen, dat in het handelen met betrekking tot de leerstof, er momenten aanwezig zijn, waarvan we ons afvragen, hoe zij hun plaats in dit handelen innemen.

Nu leeft er in bepaalde kringen van onderwijsmensen de gedachte dat de leerkracht is aangesteld om *zijn vak* te doceren, om te zorgen dat de

leerlingen zich meester maken van de leerstof... m.a.w. de leerkracht moet kennis en kunde overdragen. In die overdracht nu hebben deze leerkrachten zich verdiept. Zij hebben op hun ervaringen theorieën gebouwd en zijn tot een systematische overdracht van de leerstof gekomen, die zij betitelen met didaktiek. Deze didaktiek vatten zij in de ruimst mogelijke zin op, want zo stellen zij, de overdracht behoeft zich niet tot de onvolwassenen te beperken, ook aan volwassenen wordt geleerd. Een algemene didaktiek is dus niet tot de school beperkt, maar de school is slechts een mogelijkheid waar deze algemene didaktiek haar toepassing kan vinden. Het didaktisch karakter van de les is dus primair; pedagogische aspecten duiken een enkele keer wel eens op, maar kunnen dan zeer beslist niet tot didaktiek gerekend worden.

Wij keren nu van deze didaktici terug naar de beurt. Dat wij een begrenzing in het begrip aanbrachten, waardoor het alleen over de beurt ging in de betrekking op de leerstof, zal nu duidelijk zijn. Immers bij de andere beurten komen we zozeer op het pedagogische terrein... daar kan voor ons betoog geen winst in zitten. Neen, wij hebben de didaktici in „eigen huis” opgezocht. En hiertoe hebben wij om maar meteen met onze deur in hun huis te vallen, een voor ons „gunstig” voorbeeld gebruikt: een leerling die voor de klas niet aan een leerstofopdracht kan voldoen.

En inderdaad ligt hier dan voor de didacticus primair een pedagogische taak. Hadden wij ons voorbeeld minder „gunstig” gekozen, dan zouden toch een aantal aspecten optreden, waardoor het pedagogisch karakter van de beurt niet veranderen zou. Het gaat hier immers om de vraag, hoe leren wij deze leerling zijn of haar houding tegenover de klas bepalen en omgekeerd, hoe leren wij de leerlingen in groepsverband zich tegenover de enkeling gedragen.

In afhankelijkheid van vele factoren, waarvan het al of niet beheersen van de leerstof er maar een is, blijven deze pedagogische eisen altijd prevaleren. Zo bleek bij een tweetal jongens de plaats voor het bord in de buurt van de leerkracht uiterst gevaarlijk te zijn. Op een vroegere school hadden zij bij het maken van een slechte beurt een „dreun rond het hoofd” gekregen. Hier is een sterk persoonlijke faktor in het spel; hier wordt de pedagogische opgave dringende eis.

Het is dus beslist niet zo, dat wij hier met louter psychologische aspecten te doen hebben. De didaktici zouden dit ongetwijfeld willen beweren, door te verklaren dat psychologisch inzicht hier veel onheil kan voorkomen. Zij gaan dan echter aan het belangrijkste aspect voorbij: de pedagogische taak die in de beurt als didaktisch hulpmiddel verankerd ligt.

V. HET PEDAGOGISCH ASPEKT IN DE ONDERSCHIEDEN FUNKTIES EN SOORTEN VAN DE BEURT

De lerende funktie van de beurt geeft tal van aanknopingspunten voor pedagogische beïnvloeding. Bij een leesbeurt bijvoorbeeld, gaat het bij een niet al te vlot lezer ook om het feit dat de klas deze leerling leert aanvaarden. Maar ook, dat de leerling in zijn niet te beste prestatie zijn houding tegenover de anderen weet te bepalen.

Een stotterende leerling heeft liever geen leesbeurt: zijn gevoel van onzekerheid wordt groter, het stotteren neemt toe. Maar het is juist de taak van de leerkracht deze onzekerheid te reduceren. Deze leerling zal bijvoorbeeld bij de algebra- of meetkundeles vaker een beurt moeten krijgen voor het bord, waarin dan duidelijk zijn wel kunnen naar voren moet komen.

Bij de kontrolerende funktie kunnen we dezelfde aspecten noteren als boven. Brengen we de soorten van de beurt hiermee in verband, dan is er wel meer van te zeggen. Bij de beurten-op-volgorde rekent nagenoeg iedere leerling uit wanneer en wat zijn opdracht is. Hij gaat hier a.h.w. naar een hoogtepunt toe: steeds dichter nadert de beurt hem; hij moet de spanning kunnen opbrengen om straks zo goed mogelijk voor de dag te komen. Vanuit dit standpunt bezien is deze beurt misschien pedagogisch acceptabel.

In een klas waar een geest van rivaliteit heerst, krijgt hier de mindere broeder of zuster een „uitgerekende” kans zijn of haar naaste konkurrent(e) te evenaren. De pedagogische opgave is uit wat we boven zeiden reeds af te leiden. We moeten de leerling leren voor zijn tekortkomingen uit te durven komen, leren zich zonder vrees op het onbekende terrein te durven wagen.

De aktiverende funktie van de beurt ligt voor een belangrijk deel in de pedagogische sfeer. De beurt mag hier immers niet gegeven worden uit een soort wraak, uit een gevoel van onbehagen omdat de leerling vervelend is. In dit geval zou de beurt gedegradeerd zijn tot het middel van de leerkracht om af te reageren. De pedagogische opgave is hier veel moeilijker; zij ligt in het waarachtige, beheerste „voorleven” van de leerkracht. Dit is natuurlijk altijd het geval, maar bepaalde situaties zijn hiervoor veel gevoeliger en vatbaarder. De aktiverende beurt vraagt behalve deze beheerste, waarachtige houding ook nog de middelen om dit moment tot een waardevolle pedagogische situatie te maken.

VI. SAMENVATTING EN CONCLUSIE

We hebben eerst de beurt beperkt tot de klas en de leerstof.

Vervolgens hebben we een onderscheiding gemaakt in de funkties van de beurt. Deze funkties komen vrijwel nooit opzichzelfstaand voor.

De plaats waar de leerling zich bevindt blijkt ook van belang te zijn evenals de wijzen waarop beurten gegeven kunnen worden.

In de beurt zijn een drietal aspekten verenigd: het didaktische, psychologische en het pedagogische.

Uitvoeriger hebben we stilgestaan bij het pedagogisch aspekt.

Hoewel ons uitgangspunt lag in de betrekking van beurt en leerstof hebben we gezien dat hier toch zeker niet overwegend didaktische aspekten aan vastzitten. Integendeel, wij hebben kunnen wijzen op zeer essentiële pedagogische taken bij de beurt.

Een scheiding aanbrengen in didaktiek en pedagogiek, zoals eerder genoemde groep „didaktici” dit voorstaat is uiterst moeilijk. Om zuiver didaktisch werkzaam te zijn, in de zin die zij er aan geven, is het beter de beurt af te schaffen. Men kan natuurlijk toch beurten blijven geven door het „bijkomstige” als psychologische ballast te aanvaarden, en wat de pedagogische taken betreft, zich zand in de ogen te strooien... de feiten blijven zich voordoen.

Wij zien in de beurt een uitnemend didaktisch hulpmiddel, dat zijn verankering vindt in de pedagogiek. Misschien hebben wij ons voor het „algemeen didaktische” zand in de ogen gestrooid, omdat wij te zeer gehecht zijn aan een pedagogische didaktiek.

S. Elzinga, geboren in 1928, is na verkrijgen H.B.S.-diploma in verschillende funkties in het bedrijfsleven werkzaam geweest. Sinds het behalen van de daarvoor vereiste bevoegdheden, werkzaam bij het N.O. Studeert bij Prof. Langeveld voor het doctoraal examen pedagogiek.

Hij heeft de leiding van de evaluatie van een didaktisch experiment op een twaalfstal technische scholen in Nederland.

HET TECHNISCH TEKENEN

R. PASQUET

leraar aan het Chaptal-lyceum

Didactische beschouwingen over technische vakken zijn dun gezaaid. Uw redactie trof er een aan in het juninummer 1961 van „l'Education Nationale”, een Frans onderwijsblad. De auteur, leraar aan het Chaptal-lyceum in Parijs, vergelijkt in zijn artikel het technisch leren tekenen met het leren beheersen van de moedertaal. Wij menen daarom dat het artikel niet alléén van betekenis is voor leraren aan technische scholen. Het artikel werd vertaald door de heer G.H. Deunk, leraar aan de 5de Technische School in Amsterdam. De directeur van deze school, de heer G. Wertwijn, maakte enkele kanttekeningen, die wij aan het slot van het artikel laten volgen.

„Weinig begaafd voor de theoretische takken van wetenschap, ijverig, zorgvuldig en handig: moet slagen in tekenen” (technisch tekenen wel te verstaan). Zo is de mening van hen, die over het technisch tekenen oordelen en daarbij steunen op hun ervaring van het meetkundig tekenen of het lijntekenen.

Welnu, terwijl het meetkundig tekenen slechts de voorstelling van constructies door lijnen tot doel heeft, dus meetkundige figuren, en terwijl het lijntekenen slechts streeft naar het weergeven van lichamen of vlakken, zonder er zich om te bekommeren, waaróm ze die bepaalde vormen moeten hebben, wil het technisch tekenen veel meer zijn: een middel om de technische gedachte uit te drukken.

De verleiding is dan ook groot een zekere overeenkomst vast te stellen tussen de bouw van de geschreven taal en die van het technisch tekenen, tussen de wijze, waarop het onderwijs in het Frans, en die waarop het technisch-tekenonderwijs gegeven moet worden.

Uitslagen van punten en lijnen: dat is het *abc* van het tekenen. De eenvoudige meetkundige lichamen: prisma's, cilinders (= *lettergrepen*) vormen, met elkaar verbonden, bouwelementen zoals: een naaf, een ribbe (= *woorden*), die tot bouwkundige schikkingen gerijld kunnen worden, welke een mechanische elementaire dienst kunnen verrichten, b.v. een geleding (= *zin*).

Deze punten van overeenkomst, hoe schets- en kunstmatig ze ook mogen schijnen, wijzen er niettemin op, dat de leerwijze voor het technisch tekenen, ruim gezien, samengesteld moet worden als die voor de Franse taal.

Het is stellig nodig, eerst voor een leesbaar en vlot schrift te zorgen, maar is het, alleen ter wille van de overeenkomst met het schrijven, bepaald nodig, oefeningen te bedenken, die slechts het kopiëren van het voorbeeld beogen? De leerling ziet er meestal slechts dit in, dat hij de lijnen en de tekens van het voorbeeld moet namaken, en dit is dan ook het enige, waarom hij zich bekommert.

Het is duidelijk, dat het beslist nodig is, zuiver te leren schrijven (een fout in de voorstelling is een spelfout), maar zou het al weer niet wenselijk zijn, dat schrijven en lezen niet beperkt blijven tot een eenvoudig zuiver vastleggen en -stellen van de grondvormen (lettergrepen en woorden), die door hun samenstelling tot het geheel moeten leiden?

„Het gaat erom”, zegt Alain, „te leren lezen, maar ook, te leren denken; het een kan nooit van het andere gescheiden worden. Een lettergreep heeft immers geen enkele en een woord zelfs nog maar heel weinig betekenis. De zin eerst geeft het woord zijn betekenis.”

Is hiermede onderwijs, dat zich tot zuiver vormelijke oefeningen beperkt, niet veroordeeld, onderwijs, waarbij de leerling zich, doordat hij niet technisch genoeg onderlegd is, in de omstandigheid bevindt van een vertaler, die de vertaalde woorden moet samenvoegen tot een zin, waarvan hem de betekenis ontgaat?

In welke vorm het ook wordt opgediend: schetsen naar voorwerpen, tekeningen volgens opdracht, tekeningen uit het geheugen, perspectivische tekeningen, – zo lang de leerling iets moet lezen, waarvan hij niet kan begrijpen, hoe het is vervaardigd, zo lang zullen die oefeningen meer een werktuiglijke handeling dan echt lezen voor hem zijn. Men dient niet slechts de vormen te zien, men moet een voorwerp ook begrijpen met het oog op een bepaald nuttig gebruik ervan. Het onderwijs in technisch tekenen kan evenmin als taalonderwijs beperkt blijven tot het aanleren van werktuiglijk schrijven en lezen. Daarom zal men een stelselmatige studie van de gebruikelijke vormen moeten maken (= woord-oefeningen), moeten zorgen, dat er veel elementaire onderdelen van machines besproken worden (= lees-oefeningen met bespreking) en dat de leerlingen geleidelijk die onderdelen leren begrijpen door oefeningen met opklimmende moeilijkheden in de vormen (= echte stijloefeningen). Om te zien of de leerling het begrepen heeft, kan men hem af en toe een kort overzicht laten maken. Maar in dat overzicht moet duidelijk uitkomen, waaraan het onderdeel moet voldoen, opdat het voor het beoogde gebruik geschikt is, het moet een opsomming geven van de op te lossen constructiemoeilijkheden en de toegepaste oplossingen aangeven en rechtvaardigen.

Zo verplicht men de leerling zijn waarnemingen te ordenen en duidelijk en beknopt weer te geven.

Het zou langdradig worden, nog meer de nadruk te leggen op de overeenkomst die er tussen oefeningen in de (Franse) taal en die in het technisch tekenen kan en moet bestaan. Zodra men het tekenen ziet als een van de middelen om de gedachte uit te drukken, wordt de verwantschap in de leerwijzen een vanzelfsprekend iets.

De bedrijfsconstructieeler grondslag van het technisch tekenen.

Zonder begrip van de bedrijfsconstructieeler kan men, zoals wij gezien hebben, voorwerpen slechts meetkundig leren kennen, namelijk door het geheel in eenvoudige meetkundige grondvormen te ontleden.

Met behulp van een meetkundige analyse kan men wel een lijst van waarden opstellen, maar men mag zich hiermee niet tevreden stellen, indien men in het tekenen een „technische gedachte” wil zien, het uitdrukken van de opvatting van een voorwerp.

Zeker, men kan bij iedere tekenoefening het nuttig gebruik van het onderhavige voorwerp meedelen en laten zien, welke geschikte eigenschappen het voor dat gebruik heeft.

Deze manier van doen heeft het voordeel, dat men van een concreet voorbeeld uitgaat, maar de functionele overeenkomst en de verwantschap die er tussen machine-onderdelen van zeer uiteenlopende gedaante bestaan, kan men daarmee niet doen uitkomen: trouwens, men moet voor een opklimming van moeilijkheid zorgen door steeds ingewikkelder vormen te tonen en dit is niet verenigbaar met een methodische uiteenzetting van de constructiemoeilijkheden. Die mededelingen blijven onvolledig, omdat ze betrekking hebben op bijzondere gevallen, waardoor ze de zin van de leerlingen niet kritisch kunnen ontwikkelen.

Dit doel kan men slechts bereiken door een beredeneerde en geordende studie van de moeilijkheden, die ieder voortbrengsel van de nijverheid met zich brengt, een studie, die ernaar streeft de leerlingen wegwijs te maken in het technisch denken.

Het onderwijs in de bedrijfsconstructie kan men niet geven in de vorm van een verzameling voorschriften voor de vervaardiging, evenmin als door een catalogus, hoe mooi deze ook moge zijn uitgevoerd, van reeds in gebruik zijnde produkten. Het onderwijs moet aansporen tot waarneming, tot proefneming en beredenering, waardoor wetten en stellingen gevonden worden; het moet een vraagstuk leren stellen, het wezenlijke hiervan leren onderscheiden, leren zien, welke oplossingen mogelijk zijn en de beste hiervan te leren kiezen.

Hoe eenvoudig een constructie ook is, ze moet voldoen aan eisen, die

meetkunde, bewegingsleer en mechanica eraan stellen, ze moet economisch verantwoord zijn, wat mede bepaald wordt door de beschikbare produktiemiddelen en door de vraag, hoe groot de aanmaak zal zijn, en ze moet voldoen aan eisen van montage en handzaamheid. Soms mag men ook de esthetische kant van de zaak niet vergeten.

De eerste moeilijkheid – en dat is niet de geringste – is wel, dat men het vraagstuk goed stelt, dat men alle noodzakelijke voorwaarden opsomt, opdat het stuk geschikt wordt voor het beoogde gebruik. Vervolgens dient men die functionele voorwaarden om te zetten in materialen, in vormen en in aantallen, zodat men een voorstelling van de minimumkostprijs krijgt. De onvermijdelijke wisselwerkingen tussen overwegingen van technische en die van economische aard dwingen ons de betreffende belangrijkheid van de verschillende factoren op te sporen, zodat men tot een aanvaardbaar compromis kan komen.

Een dergelijke stelselmatige studie van de vraagstukken, die zich bij constructies voordoen, vereist een benaming, die zeer nauwkeurig is en volkomen bij het voorwerp past. Welnu, de gebruikelijke terminologie doet vaak veel meer aan de vormen van de voorwerpen denken dan aan hun dienst (men denke slechts aan onze benaming voor verschillende schroeven) en is vaak niet nauwkeurig genoeg (hoe vaak gebruiken wij „axe” voor „arbre”; „arbre” moet immers een „staaf” betekenen, die een ronddraaiende beweging overbrengt, terwijl „axe” alleen maar gebruikt zou mogen worden voor een „staaf”, waar een stang of hefboom omheen wordt bewogen).

Men ziet wel, dat het een van de dringendste vraagstukken, die het onderwijs in de bedrijfsconstructie stelt, is, te zoeken naar doelmatige benamingen, die door alle leerkrachten aanvaard zouden moeten worden.

De pedagogiek van de bedrijfsconstructieleer heeft nog heel wat andere kanten, die waard zijn onderzocht te worden; om er slechts een te noemen: het noodzakelijk verband tussen haar en andere wetenschappelijke of technische vakken, wiskunde, bewegingsleer, toegepaste werktuigkunde, metaalbewerking.

Is het nodig, nog meer de aandacht te vestigen op het belang van een gedachtenwisseling over de moeilijkheden en de leerwijzen van de verschillende vakken van de bedrijfsleer, een gedachtenwisseling, waaraan allen zouden moeten deelnemen?

Enkele opmerkingen over het bovenstaande artikel

Dat Pasquet het technisch tekenen vergelijkt met de moedertaal is niet nieuw. Reeds lang spreekt men ook in Nederland van „tekenen is de taal der techniek” enz. De vele in ons land verschenen boekjes over

„Tekening lezen” duiden ook reeds in deze richting. De vergelijkingen, die Pasquet trekt tussen het technisch tekenen en het taalonderwijs vind ik wel aardig en steekhoudend. Dat het kopiëren van tekeningen een vrij zinloos werk is, weten ook wij reeds lang en er wordt herhaaldelijk voor gewaarschuwd.

De binding, die Pasquet tussen het technisch tekenen en de constructieleer wil leggen, is een logisch gevolg van zijn gedachtengang het technisch tekenen mede te gebruiken voor het bijbrengen van begrip voor de getekende voorwerpen. Toch moet ook het elementaire tekenen geleerd worden, evenals het schrijven. In het begin van teken- en schrijfoefeningen moet men nog niet te veel de nadruk leggen op begrippen. Men moet dus niet te vlug voorwerpen laten tekenen, die constructief inzicht vereisen. Het opstellen van een goede leergang in het technisch tekenen, vooral voor de tegenwoordige LTS-leerlingen, is een moeilijke taak, die veel inzicht van denkspsychologie, dus kennis van het denken, vereist. Dit neemt niet weg, dat ik het geheel met Pasquet eens ben waar hij aandringt op het bijbrengen van meer begrip voor het getekende, zodat men mag spreken van onderwijs en niet van dressuur.

Met de aanwijzingen die Pasquet geeft voor de constructieleer kan ik het in principe wel eens zijn. Nog te veel berust dit onderwijs op het inprenten van (prenten) de namen en vormen van werktuigonderdelen, in plaats van het bijbrengen van een goed begrip van deze vormen in verband met het doel en de vervaardiging van het onderdeel. Het lijkt mij zelfs zeer nuttig ook eens stil te blijven staan bij de gedachte: welk nut heeft een werktuig, dus een combinatie van onderdelen, voor de maatschappij en eventueel, welke nadelen. Zo krijgt ook de techniek een duidelijker plaats in de samenleving en daarmee de technische vakman. Maar ja, onze tegenwoordige leerboekjes suggereren het *behandelen* van zoveel onderwerpen, dat er geen tijd is voor *werkelijk leren*, althans een leren dat de jonge mensen vormt tot mensen met een eigen inzicht omtrent de dingen.

Met het bedenken van doelmatige namen voor werktuigonderdelen is, naar ik meen, in Nederland reeds jaren een commissie bezig. Het zal echter een langdurige geschiedenis worden de ingeburgerde namen te verdringen. Bovendien zal deze commissie dan wat meer moeten aandringen en voorlichting geven dan nu het geval is.

Hoewel Pasquet de diverse aspecten van het technisch tekenen en de constructieleer vrij globaal behandelt, lijkt het mij toch nuttig zijn zienswijze onder de ogen te brengen van alle technische leraren, zowel van het LTO, het UTO als het HTO. Een diepere studie van deze lesvakken lijkt mij eveneens zeer gewenst.

G. WERTWIJN

ANDERMAAL: ONDERWIJSRESEARCH

Het is opmerkelijk hoe gedachten over de wereld gaan. Ditmaal de vergelijking tussen de bedragen, welke voor onderwijsresearch worden besteed, en die in de industrie. Wij beschikken over de gegevens voor Nederland en Engeland (zie Paedagogische Studiën, jaarg. 38, blz. 525). Thans volgen cijfers voor de Verenigde Staten. Ik vond ze in Myron Lieberman, *The future of public education*, University of Chicago Press 1960 (p. 43 f.). Het boek is een pleidooi voor vrijmaking van het onderwijs uit te vergaande bemoeienis van het locale publiek, nationale d.i. federale zorg voor het onderwijs en pedagogisch-didaktische antonomie voor het corps docenten. In het verband van zijn levendig betoog vraagt de auteur zich af: hoeveel geld zou er aan onderwijsresearch besteed moeten worden? Het onderwijs is een onderneming met een omzet van 15 miljard dollar 's jaars. Een grote onderneming, welke op het peil van de tijd staat, besteedt 3 à 60% van het totale budget voor research. Zo geschiedt ook in takken van staatsbestuur, die door moderne inzichten worden geleid. Dat zou betekenen dat jaarlijks 450 à 900 miljoen dollar aan onderwijsresearch ten goede zou moeten komen. Het is echter onwaarschijnlijk dat de Verenigde Staten thans meer dan 25 miljoen dollar voor dit doel uitgeven. Vergelijk dit eens met de 300 miljoen dollar, welke jaarlijks aan medisch onderzoek worden besteed! En dat bedrag wordt door de meest deskundigen nog als volstrekt onvoldoende beschouwd.

De lezer ziet dat de denkbeelden in vergelijkbare landen allerwege in dezelfde richting gaan.

PH. J. I.

DE GROTE SCHOOL VOOR V.H.M.O.

In zijn onlangs verschenen werk „Algemene didactiek, speciaal ten behoeve van het middelbaar onderwijs” (J. J. Romen en Zonen, Roermond-Maaseik, 1961) bepreekt Prof. Dr. N. Perquin onder het hoofdstuk „Schoolinrichtingsproblemen I. De school als leefwereld van het kind,” het probleem van de grote school voor v.h.m.o. Wij menen dat het in het huidige stadium zijn nut kan hebben dit professorale standpunt dat ook steunt op een langjarige onderwijspraktijk, ruimere bekendheid te geven. Dit wegens de belangstelling die het probleem bij de lezers van Paedagogische Studiën blijkt te genieten, doch tevens om het, voor zover nodig, onder de aandacht te brengen van de Studiecommissie schoolgrootte v.h.m.o. We nemen de desbetreffende passages zonder commentaar over.

VAN DER V.

„Het eerste, wat ons bezighoudt, is hoever men kan gaan in het beramen van middelen om de school tot een leefwereld der jeugdigen te maken. In de meeste scholen is het zo, dat deze niet veel meer betekenen dan gelegenheden om in bepaalde vakken onderricht te ontvangen. Er zijn groepen of groepjes van jongens en meisjes, die met elkaar vertrouwd raken; de klas wordt in de

meeste gevallen een zekere eenheid, waarin zij zich betrekkelijk prettig voelen, omdat zij elkaar kennen en langzamerhand elkaar hebben leren verdragen. De school zelf echter is gewoonlijk geen gemeenschap, onbekenden lopen langs onbekenden heen, een groot aantal leerlingen kennen zij noch bij naam noch van gezicht, vele leraren blijven tot de laatste dag toe schimmen, de Rector c.q. de Directeur is voor hen een administratieve figuur, van een reeks volmachten voorzien. Vanzelfsprekend is dat héél sterk op de grote scholen van duizend en meer leerlingen. Men doet soms vertwijfelde pogingen om de school tot een school-gemeenschap te maken en de één of andere keer lijkt het erop, dat een geest van saamhorigheid is ontstaan, bij feestavonden e.d., doch ook omdat enthousiaste leraren met grote toewijding muziek, spel en toneel stimuleren. Wanneer dan officieel opgetreden wordt, heerst er een voldoening, dat hun school dit toch maar presteert, terwijl andere scholen zoiets niet hebben. Dit is echter slechts tijdelijk, spoedig trekt men zich weer terug op zijn eigen groep. Er zijn trouwens zoveel andere groeperingen buiten de school, waarin sport en spel beoefend wordt, dat de contacten van zeer gevarieerde aard zijn en daarom waarschijnlijk oppervlakkig”.

„Een weliswaar niet uitgebreid onderzoek heeft ons geleerd, dat de grote scholen, dit zijn scholen die meer dan vijfhonderd leerlingen hebben (ruw geschat) een negatieve betekenis hebben. Naar wij menen te weten, heeft het Departement een voorkeur voor scholen met duizend leerlingen. Dit schijnt economisch en organisatorisch gezien een voordeel te zijn. Het educatieve aspect komt daarin niet goed tot zijn recht. De grote school maakt het geheel onoverzichtelijk, alles valt uiteen behalve de administratie, dikwijls wordt ook het ordeprobleem ingewikkelder, allerlei maatregelen moeten genomen worden, die in zich onnatuurlijk moeten heten. Het ergste is echter, dat de Directeur c.q. de Rector meer en meer achter zijn administratie verdwijnt, hij geeft geen leiding meer en drukt zijn stempel niet meer op de gang van zaken. Men kan nu wel conrectoren en onder-directeuren aanstellen, maar deze zijn nu eenmaal geen „hoofd” en hun functie, niet voldoende gebonden door het gezag van de Directeur, c.q. de Rector, werkt de desintegratie in de hand.

Vanzelfsprekend is de grootte van de school niet de enige negatieve factor”.

Aldus Perquin.

EEN OPMERKING OVER HET EFFEKT VAN REKEN-TOELATINGSTESTS OP HET REKENONDERWIJS IN ENGELAND

In The Listener – het bekende, uitstekend informatieve blad van de B.B.C. – speelt zich sedert enige tijd een tamelijk breed uitgesprokene polemiek af over de invoering van het decimale stelsel in het Engelse munt-, gewichten- en maten-systeem. Er nemen primair professoren in de wiskunde aan deel, die beurtelings de mathematische superioriteit van het bestaande en de onzinnigheid ervan betogen. Professoren als Aitken, Born en Hilton nemen er aan deel. Voor de niet-Engelsman is het Engelse stelsel dermate onpraktisch, dat hij zich in een dergelijke discussie nauwelijks partij kan stellen en geneigd is te

vragen, waarom men toch zo ingewikkeld doet over een nodeloze ingewikkeldheid. Een bijprodukt van discussie in Engelse periodieken is altijd de correspondentie er om heen die gepubliceerd pleegt te worden in een afzonderlijke rubriek. Hoewel deze gewoonte in Nederland niet onbekend is, mag men wel zeggen, dat ze in Engelse periodieken een belangrijke plaats inneemt. Onder de bijprodukten van de hierboven aangeduide discussie treffen wij in de Correspondentie enige opmerkingen over de testerij die in Engeland tot het vaste program behoort van een kind, dat in zijn 11e levensjaar staat. De klachten van de scholen zijn verschillend, maar worden m.i. zeer goed samengevat in een brief van een inzender (8.2.'62). Omdat deze samenvatting de toestand zo uitnemend weergeeft, wil ik deze hier beknopt weergeven.

De briefschrijver knoopt aan bij een klacht van een der diskussiërende professoren over de reken-malligheden die zijn zoontje op school moet doen. „Zeer juist opgemerkt”, antwoordt de briefschrijver. Onzin is het – zo gaat hij voort – maar wij moeten wel, met het oog op de „usual type of arithmetic test” zoals die in onze „eleven-plus procedures” – de zojuist bedoelde testerij van alle kinderen als ze „elf plus” zijn.

Maar – zo zegt hij – wat nog veel belachelijker is, dat is ons kortzichtig vasthouden aan die tests, ondanks het feit dat ze de mathematische voorbereiding van onze kinderen stompzinnig maken, en ondanks dat het bewezen is dat ze niets bijdragen tot de voorspellingswaarde van de gebruikelijke testbatterij. Als we dan niet van dat hele testonderzoek af kunnen komen, laten wij er dan *dit* deel tenminste uit verwijderen.

De briefschrijver eindigt met de aanbeveling aan de klagende professor om eens te gaan kijken, hoeveel beter het rekenonderwijs is in de distrikten waar men deze totale toelatingstest afgeschaft heeft.

Gezien het in Nederland nog altijd bestaande, ondeskundig enthoesiasme voor een dergelijk „selektie”-middel en de onderschatting van zijn effect op het onderwijs, is het bovenstaande, dat uit de onmiddellijke praktijk voortkomt, wellicht heilzaam.

M. J. LANGEVELD

BOEKBEOORDELINGEN

R. TURKSMA, *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*, diss. v.u., J.B. Wolters, Groningen 1961.

De verdienste van dit proefschrift aan de Vrije Universiteit ligt in de nauwkeurige bronnenstudie. De auteur heeft daarmee een wezenlijke bijdrage gegeven tot de geschiedschrijving van ons schoolwezen. Interessant is b.v. het hoofdstuk over de particuliere opleidingen in de eerste helft der vorige eeuw met gegevens over de „onderwijzersgezelschappen” en het ontstaan der „normaallessen”. Het viel mij wat tegen, dat de auteur Cousins levendige beschrijving (1838) van de Kweekschool te Haarlem en haar bekende directeur is ontgaan. Overigens alle waardering.

De achtergronden der verschijnselen komen daarentegen onvoldoende uit de verf. Schr. visie gaat niet boven de in zijn kring conventionele voorstellingen uit. Zo heeft, ondanks alles wat ik er in mijn „Schets van het Nederlandse Schoolwezen” over schreef, de Staat in 1806 een onderwijsmonopolie gevestigd (blz. 53, 62). Daar helpt geen lieve moeders aan. Of heeft de schrijver mijn boek aan de literatuurlijst slechts voor de volledigheid toegevoegd? Toch is dit nog niet het meest bevreemdend. Dit is dat in stelling VI bij het proefschrift staat: „De stelling van Dr. J. de Nooy, dat de Schoolwet van 1806 monopolistisch van strekking is, moet als onjuist worden afgewezen”. Misschien mag ik veronderstellen dat dit beter inzicht bij de auteur eerst na het voltooien van zijn proefschrift is gewekt?

Een andere opmerking. Na 1878 – zegt de schrijver – traden de liberale schoolopzieners fanatieker op dan ooit. Ze verboden de onderwijzers der openbare scholen te bidden en bijbelse geschiedenis te vertellen (blz. 86). Ik had dit gaarne bewezen gezien. Maar wat is de houding der Christelijke groepen tegenover de resten van Christendom op de openbare school geweest? Wat deden zij jegens „De Klokkenberg”, toen deze haar oudleerlingen vrij liet naar het openbaar onderwijs te gaan? Het antwoord vindt men in dit boek (blz. 122 v.). Is bij de Vereniging voor Christelijk Nationaal Schoolonderwijs sollicitatie naar een openbare school geen (mogelijke) reden van ontslag? Hier zou de schrijver met wat meer openheid het zelfonderzoek in zijn kring hebben kunnen dienen.

Tenslotte. Vreemd dat de schrijver aan de Statistiek der Onderwijzersopleiding (1934, met historische inleiding, en volgende jaren) volstrekt voorbij gaat. Het ontbreken van een statistisch overzicht is een gemis in zijn boek. Bovendien: men mag nu toch wel langzamerhand verwachten dat degenen, die de ontwikkeling van ons onderwijs serieus willen bestuderen, tegenover de uitkomsten van het statistisch onderzoek niet volstrekt vreemd staan.

PH.J.I.

L.S. VAN HEES en A.E. HERMANS-DE ROOS, *Leerboek der Opvoedkunde IIA/B*. Uitg. J.B. Wolters, Groningen, 1960, 163 p., prijs geb. f 5,40.

Met dit deeltje is het onderdeel opvoedkunde uit de serie Naar de Nieuwe Kleuterschool compleet. Even als het eerste in 1958 verschenen deel munt ook dit uit in helderheid en deskundigheid. Ook moeilijke onderwerpen als antropologie worden duidelijk behandeld. Het is pedagogisch „fris”, de schijfsters kennen hun vak zo goed, dat ze er boven staan. Slechts een paar opmerkingen: is het juist zo gedecideerd over instincten bij de mens te spreken als zij doen en kunnen we Freud bij de empiristen rekenen?

C. LEERTOUWER, *Ons kind in zijn schoolklas*. W.J. BLADERGROEN, *Wie is stout?* W.A. VAN LIEFLAND, *Geestelijk onder de maat?* Uitg. Callenbach, Nijkerk, serie Het abc der opvoeding, prijs f 1,90.

Evenals de reeds eerder verschenen deeltjes vallen ook deze op door hun keurige uitvoering. De door het getal van 40 pagina's beperkte omvang werkt uiteraard een zekere oppervlakkigheid in de hand, maar gezien het feit de eerste deeltjes van de serie al aan een tweede druk toe zijn, is dit voor het grote publiek geen beletsel.

H.M. NEITZEL-TIDEMAN en M. KNOOP, *Pioniers der pedagogiek en der pedagogie*. Uitg. Nijgh en van Ditmar, Rotterdam, 1961, 271 p.

Deze geschiedenis van de pedagogiek is bedoeld voor het nijverheidsonderwijs. Het boek is didactisch aardig van opzet: eerst komt een eenvoudige tekst als inleiding, dan een karakteristiek van de tijd waarin de pedagoog leefde, een korte biografie, wat citaten uit zijn werk en enkele opdrachten. De woordkeus is bevattelijk. Hiermee echter heb ik echter alle goeds verteld. Wetenschappelijk gezien is het een prul. De schrijvers begrijpen in vele gevallen niet, waar ze het over hebben. Hun inleidingen zijn op het dwaze af. Van de romantici heet het: „Deze mensen trekken zich terug uit het gewoel en de drukte des levens, maar.... om de aandachtige beschouwing te openbaren in artistieke schepingen.” Het boek wemelt van slordigheden en onjuistheden. Plato is geboren in 427, in 428 en in het sterfjaar van Pericles! Pestalozzi overleed in Brugge! Bij Fröbel worden alle speelgaven uitvoerig, zij het ook foutief, vermeld, maar de cylinder ontbreekt. Tot Locke's tijd gaf alleen de geestelijkheid les en het is dan ook geen wonder, dat in de Middeleeuwen (waarvan de schrijvers niet de minste notie hebben) de kinderen van de derde stand in het algemeen niet naar school gingen. Soms wordt van een werk de titel in het origineel vermeld, dan weer in vertaling. De schrijvers citeren de ene vertaling, terwijl ze een andere als de beste aanbevelen.

Ontbreekt een vertaling (of is hun deze niet bekend) dan maken ze er zelf een, waarbij ik ze de raad geef eerst nog enkele jaren wat aan vreemde talen te doen. In een tekst van Pestalozzi worden reeksen, kennelijk te moeilijke woorden weg gelaten en de beruchte dorpsfunctionaris uit Lienhard und Gertrud, „der Vogt”, verschijnt in een vertaling als volgt: „Ik zag haar vandaag nog bij Voogd bedorven aardappelen van de mesthoop zoeken”.

In het voorwoord citeren de schrijvers Gunning: „Pedagogiek studeren is zelf anders worden.” Er is gelukkig dus nog hoop.

N.F. NOORDAM

Bij de fa. J.B. Wolters verscheen als no. V in de serie „Mededelingen van het Paedagogisch Centrum van de N.O.V.” een boek over de didactiek van het moedertaalonderwijs op de L.S. onder de bescheiden titel *Nederlandse Taal* van de hand van F. EVERS en DR. L. VAN GELDER.

In een breed opgezet betoog, verhelderd met vele illustraties, voorbeelden en lesschema's, hebben de schrijvers er naar gestreefd zoveel mogelijk aspecten van het taalonderwijs bij het L.O. te behandelen: taal als tekensysteem (aanvankelijk lezen, zuiver schrijven) en taal als expressie en communicatie (voortgezet lezen, stellen, spreken). Toch zou men zich vergissen, als men meent, dat de inhoud van dit boek volgens dit schema is opgezet. Hoe belangrijk dit boek ook is als poging om een verantwoorde samenvatting te geven van wat er aan waardevolle vernieuwing van het moedertaalonderwijs gerealiseerd kan worden, de stofindeling lijkt mij voor de gebruiker minder gelukkig. Dit moge blijken, als we de hoofdstukkenindeling onder de loep nemen.

Hoofdstuk I draagt als titel: *didactische aantekeningen* en bespreekt naast algemene onderwerpen als de geschiedenis en de doelstelling van het taalonderwijs, taalvorming bij het schoolkind en de kwestie dialect-ABN, ook specifieke onderwerpen als spelling (in drie afzonderlijke verspreide paragrafen) en foutenanalyse, onderwerpen die in de hoofdstukken VII (*zuiver schrijven*) en VIII (*de correctie*) weer aan de orde komen.

Hoofdstuk I en II behandelen aanvankelijk en voortgezet lezen, waarbij uiteraard ook stillezen ter sprake komt, maar de essentie van dit „vak” ligt verspreid over de hoofdstukken VI (*vragen stellen en opdrachten formuleren*), IX (*werkmethode stillezen*) en X (*leren studeren*). Hieruit blijkt al, dat de indeling naar vakken, gerangschikt naar de verschillende leerjaren en de indeling naar didactische vraagstukken (correctie, lesindeling, leermethode) volkomen dooreen loopt. Daarbij komt dan nog ineens als heel ander criterium in hoofdstukken IV en V: de psychologie van de taalvakken, nl. *uitdrukken van gedachten, denkrelaties, taaltekenrelaties, rubriceren en schema's*.

Men vraagt zich af, of een logische consequente ordening van de stof naar de onderdelen van het taalonderwijs met didactische aanwijzingen voor elk onderdeel dit werk juist voor de onderwijsmensen niet beter hanteerbaar zou hebben gemaakt.

Het belang van een boek als dit schuilt wel hierin dat een breed terrein van het elementair moedertaalonderwijs wordt verkend naar inhoud en doelstelling en dat steeds wordt aangegeven hoe moderne didactische principia als activering van de leerling, differentiatie van de stof binnen de klas en het leren van juiste werkmethode in praktijk kunnen worden gebracht bij ieder onderdeel.

Persoonlijk ben ik de schrijvers dankbaar voor de nadrukkelijke wijze waarop ze aandacht vragen voor foutenanalyse en foutendiagnose en de ogen openen voor een werkelijk opbouwende correctie.

Verder kon ik in deze opzet zeer waarderen de behandeling van het voortgezet lezen; ik maak me sterk dat ook de leraren Nederlands hier ideeën kunnen opdoen om het leesuur in de laagste klassen meer gevarieerd en productief te maken. Een teleurstelling was het echter, dat de grammatica ook bij deze opzet het stiefkind blijkt te zijn. Zij wordt nergens principiëel aan de orde ge-

steld en dat wreekt zich op die punten, waar ze als verdrongen complex onverwacht toch een rol speelt. Zo worden in de zeer uitvoerige beschrijving van de werkwijzen bij het aanvankelijk lezen enige malen (blz. 49 en 56) de syntactische begrippen „structuur van de zin” en „zinsfragment” aan de orde gesteld op een m.i. ontoelaatbare manier.

Wij citeren: „Zoals voren reeds opgemerkt willen we trachten te komen tot een kern van globaal-zinnen en etiketterwoorden, waarmee de kinderen door en door vertrouwd raken en waaruit te verwachten is, dat de kinderen zullen komen tot de structuur van de zin.” Deze verwachting in deze bewoording lijkt mij ongegrond, want het is ten enenmale onmogelijk de zinsstructuur duidelijk te maken aan kinderen die pas met de taal als tekensysteem kennis maken. Het gaat ook niet om de syntactische structuur als zodanig, maar om de variabiliteit van de elementen die de woordanalyse moet voorbereiden. Ik geloof, dat wij in het schrijven over taalonderwijs voorzichtig moeten zijn met de nomenclatuur en geen termen gebruiken in andere betekenis dan de wetenschappelijk gangbare. Dat hier gevaar ligt voor misverstand vloeit voort uit het feit, dat er nog zo weinig aansluiting is tussen de linguïstiek en het taalonderwijs, maar daarom temeer klemmt de noodzaak deze dingen in een modern onderwijssysteem zuiver te stellen. De analyse bij het globaal leren lezen verloopt volgens de auteurs in drie etappes: 1. analyse van de zin in zinsfragmenten 2. analyse van de zin in woorden; 3. analyse van de woorden in letters.

Uit de lesvoorbeelden blijkt dan dat „zinsfragment” hier niet congruent is aan „woordgroep”, noch aan „zinsdeel” in grammaticale zin; soms is het een bepaling met voorzetsel (naar de school), soms alleen een voorzetsel (naar) (blz. 57). Als linguïst vraag ik mij af dan, wat de didactische waarde is van het onderscheiden van deze eerste etappe; waarom zijn 2 en 3 voor de aanvankelijke analyse en synthese niet voldoende bij het eerste leesonderricht?

Analyse 1 is m.i. alleen bruikbaar als inleiding op de spraakkunstige ontleding, zoals beschreven in mijn proefschrift¹, maar dan moeten de fragmenten inderdaad syntactische eenheden zijn. Dan gaat het ook pas om de structuur van de zin en daarom zou ik deze kwesties principiële willen scheiden.

Het ontbreken van een beschouwing over de spraakkunst wreekt zich ook bij de werkwoordsbehandeling, die ook hier nog te veel gezien wordt als een loutere spellingkwestie en als zodanig behandeld. Iedere therapie met alleen maar het hulpmiddel: analogie naar grondvormen, is een lapmiddel zolang de hele werkwoordsdidactiek niet is verankerd in een verantwoord syntactisch onderwijs. Na alles wat ik daarover gepubliceerd heb, doet het vreemd aan zo'n inprentingskaart gedemonstreerd te zien van d- en dt-vormen (blz. 163) met de aanprijzing: „men kan ermee beginnen vroeg in het vierde leerjaar, omdat de behandeling geen grammaticale onderscheidingen vereist.”

Tenslotte nog enkele detailopmerkingen: „conflex” op blz. 20 zal moeten zijn „convex”; het voorbeeld van weergave van één klank door meer lettertekens op blz. 26 is onduidelijk geworden door foutieve cursivering; „begeleid” op blz. 38 is persoonsvorm en hier zal het zetfoutenduiveltje wel een loopje hebben genomen met de werkwoordelijke spelling!

U. J. BOERSMA

¹ De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school. Wolters, 1960.

PHILIPPE ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, éd. Plon, Paris 1960, 502 p., ing. 21.58 N.F., met 26 buitentekstplaten.

De term „Ancien Régime”, waaraan men althans in Nederland, gewoonlijk de betekenis toekent van „regeerstelsel onder de Franse monarchie voor de Revolutie van 1789”, krijgt bij Ariès een veel ruimere betekenis: hij omvat (Introduction III) een periode, die zich uitstrekt van de Xe tot de XIXe eeuw. Men dient zich deze, voor Nederlandse lezers ongewone omvang, van den beginne af bewust te maken, wil men niet het slachtoffer worden van begrips- en stofverwarring. Er is nog een tweede factor die moeilijkheden veroorzaken kan. Ariès spreekt van „la vie familiale”, doch hier dekt de titel de inhoud slechts zeer gedeeltelijk. Het boek bestaat nl. uit drie delen:

- I. Le sentiment de l'enfance, p. 1-142.
- II. La vie scolastique, p. 143-376.
- III. La famille, p. 377-461.

De beschrijving van onderwijssysteem en schoolleven beslaat dus de helft van de tekst, en de band met „la famille” is hier over het geheel genomen zwak. Wat beoogt Ariès met deze omvangrijke studie?

Hij meent, dat het „sentiment de la famille” zich demonstreert als een van de levende krachten van onze tijd. Heeft dit familiegevoel zich altijd zo sterk gedemonstreerd? Is het wellicht produkt van betrekkelijk recente datum, pas ontstaan toen de familie zich èn biologisch èn juridisch losmaakte uit een zekere gemeenschap om een waarde op zich zelf te worden, „un thème d'expression, une occasion d'émotion”? Het doel van het boek wordt dan antwoord te zoeken op de vraag naar „la modernité du sentiment de la famille”. Uit deze doelstelling wordt de opbouw duidelijk. De Middeleeuwen worden historisch uitgangspunt, kind en kindsheid familiaal uitgangspunt. De maatschappij der Middeleeuwen kende geen begrip voor het kind-zijn. Het kind leefde het leven der volwassenen: „il appartenait à la société des adultes et ne s'en distinguait plus”. Deze „homogeniteit” strekte zich over het gehele levensgebied uit: over spel, beroep, wapenhandel. Zodra het kind getoond had in het leven te kunnen blijven, werd het in de volwassenen maatschappij opgenomen.

De veertiende eeuw kent het begin van een kentering. Het kind wordt – overigens zeer begrensd – in zijn eigenheid gezien. De volwassene vermaakt zich met zijn aanvalligheid, zijn naïveteit, zijn snaaksheid, hij ontspant zich met het kind. De veertiende en volgende eeuwen worden het tijdperk van de „mignotage”, tot de zeventiende eeuw een reactie brengt, een reactie waaraan Montaigne niet onschuldig is: „Je ne puis recevoir cette passion de quoy on embrasse les enfans à peine encore nays”. Discipline en gehoorzaamheid doen hun entree, wat betekent dat de promiscuïteit der leeftijden, die de Middeleeuwen hebben gekend, definitief een einde neemt, dat het gezin, zoals onze tijd het kent, vorm krijgt. De achttiende eeuw voegt een derde aspect toe: de zorg voor de lichamelijke gezondheid.

Ariès behandelt in afzonderlijke hoofdstukken de kinderkleding, de geschiedenis van het kinderspel, de ontwikkeling van „impudeur” tot „innocence”, waarbij we „impudeur” wel zullen moeten vertalen met „leven zonder schaamtegevoel”.

Tot zover het eerste deel.

Uitermate boeiend is het tweede deel: de contacten tussen jeugd en school in hun historische ontwikkeling. Dit gedeelte wekt herinneringen aan de werken van Post en Bot, resp. „Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen” en „Humanisme en onderwijs in Nederland”. Ariès' werk is even sterk gedocumenteerd, al liggen de bronnen gedeeltelijk anders: Ariès steunt sterker op levensbeschrijvingen, correspondentie en persoonlijke ervaringen. Er is nauwer contact met het levende individu en dit persoonlijke karakter maakt ook dit deel tot interessante lectuur. Het bevat een ongeken-
de schat aan gegevens.

Merkwaardig is, hoe de middeleeuwse „promiscuité des âges” in het onderwijs doorwerkt. Een voorbeeld. Ariès geeft een overzicht van de leeftijden van collège-leerlingen te Châlons in de jaren 1618-1620, bewerkt naar F. de Dainville: „Populations”. We nemen deze tabel over.

	5e klasse	4e klasse	3e klasse	2e klasse	1e klasse	klassen
8 jaar	4	4				
9 „	11	6	1			
10 „	28	18	1			
11 „	26	11	5			
12 „	29	12	2			
13 „	21	9	9		1	
14 „	26	15	8	3	2	
15 „	12	12	11	5	4	
16 „	5	15	8	6	2	
17 „	1	1	5	1	4	
18 „	2	5	6	2	2	
19 „		2	2	0	1	
20 „		3	5	4	0	
21 „		1	3	1	2	
22 „			1	1		
23 „			2			
24 „			1			
	165	114	70	23	18	390

De 5e klasse telde dus leerlingen tussen 8 en 18 jaar; de 4e tussen 8 en 21 jaar enz.

Het zijn de zeventiende eeuwse moralisten en pedagogen, die het onderwijs tot hechte constructie bouwen, ergenamen van een traditie die teruggaat tot Gerson, de grote kanselier van de Parijse universiteit rond 1400. Zij konden dit doen, omdat zij in tegenstelling tot de Middeleeuwen, het kind het recht toekenden op een „enfance longue”. Deze mannen zijn het geweest die „obsédés d'éducation”, de grondslag hebben gelegd voor de moderne kind- en kindsheid beschouwing en het moderne schoolwezen.

„De grondslag” – dat betekent voor een belangrijk deel de introductie van de discipline, ook binnen het schoolwezen. Aan ontstaan en ontwikkeling van de discipline wordt een uitvoerig hoofdstuk gewijd: „Les progrès de la discipline”. Discipline wordt onontbeerlijk, daarvan raakt men snel overtuigd, als men het hoofdstuk: „La rudesse de l'enfance écolière” leest.

In het derde deel keert Ariès weer tot het familieleven terug. Hier beschrijft hij uitvoerig hoe het middeleeuwse gezin zich tot het moderne gezin ontwikkelt.

Voor het samenstellen van een werk als dit is een eerbiedwekkende belezeneheid onmisbaar. De schrijver beschikt er over. Hij ziet de grote lijnen, kent de details en weet ze te combineren.

In ons artikel: „Constantijn Huygens als opvoeding en als opvoeder”, bijdrage tot de kennis van opvoeding in de eerste helft der zeventiende eeuw”, (Ped. Studiën 1959, blz. 223), wezen we er op, dat wij door het ontbreken van voldoende samenhangende gegevens vrijwel iedere greep missen op de feitelijke opvoeding, zoals die zich vooral in oudere perioden der geschiedenis afspeelde. Ariès blijkt in het Frankrijk van na de Xe eeuw voldoende materiaal te hebben ontdekt. Vandaar dit benijdenswaardige specimen van „historische pedagogiek”. Zal ooit dit werk in Nederland geëvenaard worden?

Of zijn kijk op het moderne gezin niet te optimistisch is? Of het de eenheid, de hechtheid, de intimiteit kent, die Ariès het toeschrijft? Men zou haast vrezen dat zijn kijk op de invloed van moderne machten aan scherpte verloren heeft door de intensieve bestudering van het verleden.

I. VAN DER VELDE

BRIAN JACKSON and DENNIS MARSDEN, *Education and the working class*
Routledge and Kegan Paul Ltd., London 1962, 268 p.

Wanneer het gaat om de realisatie van het ideaal van „gelijke kansen” vragen niet slechts financiële middelen en intellectuele mogelijkheden onze aandacht. Het probleem is bovendien waarom, wanneer beide voorhanden zijn, de kansen tot het genieten van voortgezet onderwijs door bepaalde milieu's niet gegrepen worden. Dit zijn met name de arbeidersgezinnen maar in andere maatschappelijke groepen kan een overeenkomstige onthouding bestaan bijv. bij boeren. Naar de kennelijk bestaande weerstanden zou onderzoek moeten worden gedaan. Het hierboven vermelde boek bevat nu het resultaat van zulk een onderzoek, ingesteld in een industriestad in het noorden van Engeland. Men vraagt zich in Engeland af waarom maar zo weinig arbeiderskinderen de *grammar school* doorlopen, die toch kosteloos voor hen openstaat. Wat houdt ze tegen? Waarom zijn er zoveel *early leavers*? Het onderzoek werd ingesteld bij een steekproef uit arbeiderskinderen, die wél de *grammar school* doorlopen hebben en die nu, na verdere studie, in de maatschappij staan. Het was een zeer kleine steekproef (88 gevallen). Maar ze werd met zorg getrokken en de gevallen, die erin voorkwamen, werden zeer intensief bestudeerd. Men zou zich af kunnen vragen of het nu wel gelukkig was de weerstanden tegen het voortgezet onderwijs te onderzoeken bij jonge volwassenen en hun ouders, die er *niet* voor uit de weg waren gegaan. Mij lijkt dit juist een geniale greep. Het probleem is er nl. enorm door vereenvoudigd. Men behoefde zich nu niet te verdiepen in de hachelijke vraag of de betrokken kinderen al of niet intelligent genoeg waren om de school te doorlopen. Want dat waren ze. Men behoefde zich evenmin bezig te houden met het al even netelige probleem of de gezinnen zich de offers voor het schoolbezoek van hun kinderen hadden kunnen getroosten. Want dat hadden ze gedaan. Omdat er over de mogelijk-

heden der leerlingen en de middelen der ouders niet meer gespeculeerd behoefde te worden, kreeg de studie een realistische grondslag. De vraag was nu: welke moeilijkheden hebben deze kinderen en hun ouders ondervonden? Om hun ervaringen duidelijk te laten uitkomen betrok men ook 10 *middle class*-kinderen bij de enquête. Eveneens geslaagde leerlingen, die nu volwassen zijn. De ouders hadden inkomens tussen £ 1000 en £ 3000 per jaar. Wanneer men de opleiding der ouders nagaat vertoont deze een groot bezit aan onderwijs-genot, vergeleken met de povere onderwijservaringen van de ouders der kinderen, waarom het eigenlijk te doen was. De *middle class*-kinderen begonnen hun schooltijd met 6 maal zoveel onderwijs-*units* achter zich. Maar dit is – uiteraard – niet het enig verschil tussen de groepen. Er komt heel wat meer voor de dag! Het schoolgaan van het arbeiderskind stelt het voor de taak van het loslaten van zijn geestelijk en maatschappelijk milieu en het overgaan in het culturele patroon van de *middle class*. En dat kan een harde, innerlijke strijd betekenen. De hier bestudeerde leerlingen hebben de strijd volstreden. Ze zijn nu, grotendeels, maatschappelijk goed terechtgekomen. Meer dan de helft kwam bij het onderwijs. Als men ze, aan het slot van het boek, hoort spreken over de sociale aspecten van de onderwijspolitiek, vinden wij hen bepaald niet onder de strijders voor sociale gerechtigheid. Ze zijn conservatieve burgers geworden. Het verschijnsel is wel bekend. De sociaal sterkst gestegenen zijn zich meer dan anderen van hun (nieuwe) maatschappelijke klasse bewust. De sociale beweging blijkt de gelederen van haar tegenstanders te versterken.

Het verslag van de enquête is een boeiend verhaal geworden. Een van de moeilijkste taken bij dit soort onderzoekingen is, naar de ervaring mij leerde, het verwerken van de verzamelde informatie tot een beeld, dat de levende werkelijkheid weerspiegelt. De schrijvers (die beiden uit een arbeidersmilieu voortkomen en de *grammar school* in de stad van onderzoek hebben doorlopen) zijn hierin geslaagd. Ook al doordat zij hun „onderzoeksobjecten” in hun boek veel aan ’t woord laten.

Ik moge nog mededelen dat het onderzoek is geschied vanwege het Institute of Community Studies te Cambridge. Michael Young, de auteur van de bekende anti-utopie der Meritocracy (die natuurlijk niet aan het *Institute* moet worden toegeschreven) is er directeur van. Het doel van deze instelling is het verrichten van onderzoekingen, die bijdragen tot de fundamentele kennis van de maatschappij en licht werpen op praktische vragen van sociale politiek, en de resultaten te publiceren in een vorm, die zowel de leek als de specialist belangstelling zal inboezemen. Dit boek over de arbeidersjeugd in „Marburton” voldoet volstrekt aan deze doelstellingen, ook de laatste.

PH. J. I.

Ten afscheid van Dr. J. Waterink, hoogleraar 1926–1961. Uitgegeven voor het Comité afscheid Professor Waterink door N.V. Gebr. Zomer en Keunings, Uitgeversmaatschappij Wageningen, 1961, aantal pagina's 82.

De bundel bevat het afscheidscollege van Prof. Dr. J. Waterink, de bij het officiële afscheid door Prof. Dr. H. R. Wijngaarden uitgesproken levensschets, een tweetal referaten – van Dr. R. W. van der Giessen over „De psy-

chologie ten dienste van een veranderende industriële situatie" en Drs. J. de Wit over „Tendenties in de kinderpsychologie" – die gehouden zijn op de ter gelegenheid van het afscheid georganiseerde wetenschappelijke bijeenkomst van leerlingen en oud-leerlingen, en een bibliografie van de belangrijkste publicaties van Prof. Waterink.

Het afscheidscollege handelt over „Principe en gezag in de hedendaagse psychologie en paedagogiek". Dit thema is door Prof. Waterink gekozen daar vooral in de laatste jaren dit onderwerp in de psychologie en in de paedagogiek meer aandacht begint te krijgen en tevens van principiële betekenis is.

De beperkte tijd, die de scheidende hoogleraar ter beschikking stond n.l. 45 minuten, dwong hem zijn onderwerp zeer beknopt te behandelen. Zodoende zijn niet alle aspecten van zijn thema duidelijk uitgewerkt. Met name wanneer Prof. Waterink de problematiek van de verhouding tussen gezag en democratie behandelt. Is het enkel slechts ironie indien de hooggeleerde spreekt van „onze onovertroffen democratische tijd"? Of duidt deze uitlating op een sarcasme die gevoed wordt door een maatschappelijke ontwikkeling, die hem onwelgevallig is?

De levensschets, van de hand van Prof. Wijngaarden, geeft een instructief overzicht van de vele werkzaamheden, die Prof. Waterink in zijn lang en arbeidzaam leven heeft verricht. Opmerkelijk is dat Prof. Wijngaarden gewag maakt van Waterinks liefde voor het Koninklijk Huis. Recensent is n.l. van mening dat dit in onze tijd en situatie een weinig opmerkelijk feit is.

Van een hoog wetenschappelijk niveau is de voordracht van Dr. R. W. van der Giessen over „De psychologie ten dienste van een veranderende industriële situatie". Het is een goed doordacht, logisch opgebouwd en, door de grote feitenkennis, instructief betoog geworden. Voor de bedrijfspsychologische literatuur een uitermate waardevolle bijdrage.

De voordracht van Drs. J. de Wit over „Tendenties in de kinderpsychologie" is eveneens een goed doorwrocht stuk geworden. Het essentiële van de door De Wit bestudeerde kinderpsychologische werken heeft hij in een logisch verband geplaatst en wel zodanig dat het, zowel voor de ontwikkelde leek als voor de wetenschappelijk terzake geschoolde, een interessant betoog is geworden dat de moeite waard is gelezen en overdacht te worden. Vooral zijn belichting van de interactie tussen kind en milieu is boeiend vanwege de niet geringe pedagogische consequenties. Zijn opmerkingen, dat het meest volledige dossier nog niet voert tot een werkelijk verstaan van het kind, dat in de individuele klinische benadering van het kind ook iets meesprekt van een ontmoeting, en dat het er niet alleen om gaat *wat* er met het kind aan de hand is maar ook aan de orde komt *wie* dit kind is, moge niet in paedagogisch Nederland in het niet verklinden.

J. H. N. GRANDIA

L'ÉDUCATION NATIONALE, januari 1962.

No. 1 biedt als belangrijkste artikel een uitvoerige en geïllustreerde beschouwing over lichamelijk gehandicapten en hun problemen, van de hand van Jean Courbeyre, die zelf invalide, een onderscheiding heeft gekregen voor wat hij gedaan heeft voor onderwijs en vorming voor jonge invaliden.

Wetenschappelijk interessant is de kritiek van J.E. Boltansky op het werk van de fonoloog dr. Tomatis met betrekking tot het aanleren van vreemde talen. Dr. Tomatis bracht de moeilijkheden bij de uitspraak van vreemde talen terug tot het tekortschieten van het gehoor, dat van volk tot volk verschillend gevormd zou zijn in samenhang met de klanken die elk volk in zijn eigen taal gebruikt. Boltansky noemt enkele punten die deze theorie weer spreken en wijst er op, dat taal horen niet is enkele klanken horen, maar fonemen onderscheiden. Hij waarschuwt tegen overijde conclusies uit het werk van Tomatis voor het talenonderwijs.

De fotoreportage van Jean Guilhem heeft tot onderwerp het oeroude stadje Cordes, dat, bijna een dode stad geworden, tot nieuw leven is gewekt door de vestiging van een onderwijsinternaat.

No. 2 opent met een artikel van R. Bazin over de administratieve structuur van het franse staatsonderwijs, terwijl de reportage is gewijd aan de hogere technische opleiding in de zich snel ontwikkelde industriestad Grenoble.

Het hoofdartikel is ditmaal een boekbespreking door Georges Friedmann en wel van het boek 'Staat en Staatsburger', dat de redactie van E.N. van belang vindt voor alle onderwijzers, leraren en opvoeders in verband met de democratische staatsburgerlijke vorming. Democratie is in Frankrijk tot een omstreden begrip en tot een probleem geworden.

No. 3 is ditmaal vrijwel uitsluitend gewijd aan specifiek franse onderwijskwesties. Prof. Phil. Malrieu neemt de propedeuse in de literaire faculteit onder de loep, terwijl M. Rousselet vanuit zijn praktische ervaring een visie geeft op de nieuwe methode van observatie en oriëntatie bij de overgang van lager naar voortgezet onderwijs.

De reportage, verzorgd door Léon-Raymond Levy is gewijd aan „Les Misérables” van Hugo, het beroemde werk dat 100 jaar geleden uitkwam.

No. 4 In het voorwoord spreekt Ferry met nauw verholen emotie over het feit, dat een groepje jongeren, betraft bij het leggen van plastiekbommen, leerlingen waren van een Parijs lyceum. Het kwaad van het geweld in dienst van de politieke hartstochten is dus ook de scholen binnengedrongen. Hij veroordeelt iedere partij of organisatie die de zo gemakkelijk te beïnvloeden puber aanzet tot derg. acties en doet een beroep op alle ouders en opvoeders om het besef van eerbied voor de naaste en zijn bezit te versterken bij de jeugd.

Jean-Alain Lesourd bespreekt aardrijkskunde en geschiedenis als examen-vakken bij het baccalaureaat.

De fotoreportage, gewijd aan de activiteiten buiten en naast de lesrooster van het lyceum van Briançon, werd verzorgd door A. Rouède.

Interessant is het artikel van Charles Bru over hulp aan kinderen met leesstoornissen in Denemarken.

De populair wetenschappelijke reportage verzorgde Jacques-François Simon met een geïllustreerde beschouwing over de rivierscheepvaart in Frankrijk.

In de didactische afdeling tenslotte legt M. A. Béra de vinger op de wonde plek van het nuttig effect bij correctie van schriftelijk werk. De leraar besteedt er een groot deel van zijn 'vrije' tijd aan, maar de leerling kijkt alleen naar het cijfer.

De *'Cahiers Pédagogiques'* van januari (17e Année no. 4) zijn grotendeels gewijd aan het probleem van de samenhang der schoolvakken bij het v.h.m.o. Vele medewerkers laten hun gedachten gaan over de vraag of er nog eenheid en evenwicht is bij de cultuuroverdracht in het middelbaar onderwijs en of er wegen zijn uit te stippelen om dit aspect van het onderwijs voor de toekomst beter tot z'n recht te laten komen.

Voor het overige bevat deze aflevering „mengelwerk”: ingezonden stukken, boekbesprekingen én een paar interessante artikelen over ordeproblemen en -maatregelen in het kader van de schoolorganisatie (p. 66-72).

Universiteit Groningen.

MEJ. U. J. BOERSMA

POSITIEF OF NEGATIEF

H.W.F. STELLWAG

Dr. J. Bijl gaf in een recent artikel¹ enkele didactische en paedagogische beschouwingen die tot opmerkingen aanleiding geven. Voornamelijk betreft dit de conclusies of liever de suggesties aan het slot. Deze zijn door de schrijver niet wetenschaps-theoretisch bedoeld en hebben dan ook louter rhetorisch karakter. Evenwel drukken zij een bepaalde visie uit op het karakter der paedagogiek. Ik wil hier tegenover de mogelijkheid stellen van een andere opvatting die theoretisch en praktisch meer perspectief biedt, terwijl de eerste tot nimmer eindigend theoretisch en praktisch geharrewar over prioriteits-vragen leidt.

Het artikel van Dr. Bijl werd geschreven naar aanleiding van enkele publicaties van Derbolav, o.a. over de wetenschaps-theoretische fundering der didactiek². Maar andere auteurs, Langeveld, Perquin, komen òók voor het voetlicht. Mijn eigen artikel in Wolters' Jubileumboek is er denkelijk ook niet onschuldig aan dat Dr. Bijl in de pen is geklommen. Dit gaf aanleiding tot een hernieuwde bezinning op het wetenschapskarakter van de paedagogiek en didactiek en haar afgrenzing van de psychologie.

Na het vele wat op dit punt door ontelbare illustre geleerden ter sprake is gebracht kan ik alleen maar verzuchten dat we er blijkbaar niet uitkomen. Het probleem zal anders gesteld moeten worden.

Voor de didactiek probeerde ik dit in mijn artikel in Wolters' Jubileumboek. Het verwijt van skepsis kan mij in dit verband niet treffen. Van skepsis is bij mij alleen sprake ten aanzien van pogingen een vierkante cirkel te construeren. Ten aanzien van het wetenschappelijk karakter der paedagogiek ben ik alleen skeptisch als men een wetenschappelijke onmogelijkheid en een praktische onjuistheid als mogelijk en gewenst wil voorstellen.

Voor de didaktiek stelde ik het zo:

Het is onmogelijk om bij het ontbreken van een consensus omnium een didaktiek te ontwerpen die een algemeen verplichtend, c.q. normerend karakter heeft.

Daarentegen geloof ik in didaxologie als wetenschap.

¹ Enige overwegingen bij Derbolav's wetenschaps-theoretische fundering der didactiek. *Paedagogische Studien*, Maart 1962.

² Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1960, no. 2.

Ten aanzien van de paedagogiek stel ik thans:

Paedagogiek opgevat als *de* wetenschap van *de* hulpverlening tot „levensopbouw”, (resp. „volwassenheid”, „sociale zelfrealisatie”, of hoe men het paedagogisch doel wil formuleren) met algemeen bindend normatief karakter voor de praktijk van die hulpverlening is principieel onmogelijk.

Waarom wordt hieronder uitgewerkt.

Maar:

Paedagogiek als wetenschap is op twee wijzen mogelijk:

- a. als een immanent logisch van een a priori (postulaat) afgeleid systeem. Dit biedt de mogelijkheid van variërende stelsels, afhankelijk van variërende postulaten.
- b. als de systematische bestudering der empirische opvoeding impliciet de daarin nagestreefde waarden.

Het probleem waarom het gaat is een zaak van terminologie, van wetenschappelijke definitie en van probleemstelling.

Afbakening van het gebied

Het object van het wetenschappelijk paedagogisch denken. Het object zij hier aangeduid als *opvoeding*.

De actie die aan de opvoeding ten grondslag ligt zij aangeduid als *opvoeden*.

Zowel het opvoeden als handeling, als de neerslag er van, de opvoeding b.v. in geïnstitutionaliseerde vorm, kan object zijn van wetenschappelijk nadenken en onderzoek.

We onderscheiden dus:

- a. het opvoeden als handeling en de bezinning daarover;
- b. de opvoedingsrealiteit, de facticiteit der *paedagogeia*.

Deze twee objecten van bestudering grijpen ten nauwste in elkaar. Maar door het wetenschappelijk denken kunnen zij op zulk een wijze van elkaar losgewikkeld worden dat er als het ware verschillende wetenschappen ontstaan – binnen het geheel van één wetenschap der opvoeding – met eigen object, probleemstelling en methoden. De bedoeling van dit stuk is een poging te doen om de eigenaardigheid van elk van beide duidelijk te maken en na te gaan wat de thans gebruikte benaming „*paedagogiek*” in het kader hiervan zou kunnen betekenen.

Het verschijnsel opvoeden

Nadenkend over het verschijnsel *opvoeden* kan ik op twee manieren te werk gaan: ik kan mij afvragen wat de formele criteria zijn die het opvoeden onderscheiden van andere sociale fenomenen. Uitgaande van de bezinning op de vraag hoe een paedagogische situatie er uit ziet construeer ik een paedagogisch systeem, dat is een begripsmatig samenhangend categoriaal stelsel. Zulk een systeem, tot stand gekomen door middel van filosofische resp. phaenomenologische methoden, noem ik een *paedagogiek*. Een paedagogiek is dus een sluitend begrippenstelsel rondom het begrip, resp. het phaenomeen van het *opvoeden*. Tot in moderne tijd kende men vrijwel geen andere vorm van paedagogisch denken. Maar het nadenken over het opvoeden is hiermee nog niet ten einde. Want ik kan over de paedagogieken na gaan denken. Ik kan ze kritisch beschouwen op basis van hun postulaten, op hun immanente consistentie. Ik kan ook andere vragen in studie nemen: als b.v. de vraag naar de eigegeaardheid van het opvoeden in het geheel der menselijke werkelijkheid, zijn anthropologische zin, de methoden die voor de bestudering ervan aangewezen zijn, de verhouding van de bezinning op het opvoedingsverschijnsel en de praktijk van het opvoeden, de kenbaarheid der paedagogische realiteit. Daar al deze vragen filosofisch van aard zijn – want zij betreffen algemene vragen van leven en werkelijkheid – zou ik dit gebied van paedagogische wetenschap *Philosophie der Opvoeding* willen noemen.

Het tweede aspect van de wetenschap der opvoeding is geheel verschillend van deze filosofie der opvoeding. De concrete paedagogie, historisch en contemporair, de opvoedingswerkelijkheid, is zijn studiegebied. Zijn taak is het om de concrete opvoeding in verleden en heden op basis van actuele of historische vraagstellingen zo nauwkeurig en volledig mogelijk te beschrijven. Het kan dat doen uit oogpunt van in de opvoeding(en) tot uitdrukking komende variërende tendenties, doelstellingen, praktijken, methoden, organisaties, met inbegrip van de erin tot uiting komende maatschappelijke, ethische of religieuze waarden, d.w.z. inclusief dus de hun impliciete *paedagogiek*.

Deze tak van wetenschap noem ik *Paedago-logie*. Paideiologie, de bestudering en beschrijving der concrete opvoedingsvormen, zou ook een bruikbare term zijn, doch deze zou zich beperken tot de beschrijving van de concrete systemen en praktijken, terwijl de paedagogie de in elke opvoedingsrealiteit geïmpliceerde paedagogiek tot object van studie heeft, en dus niet alleen de veelvuldige vormen van opvoeding maar ook de zich daarin uitdrukken de paedagogische intenties tot object heeft.

Dit alles lijkt misschien door de ongewone namen een beetje abstract of ver van huis, maar het is doodeenvoudig. Om te verduidelijken hoe eenvoudig het is neem ik een ander sociaal verschijnsel, waarvan de bestudering zich nog niet als een afzonderlijke wetenschap heeft afgetekend, maar die toch als wetenschap denkbaar zou zijn. Aan dit voorbeeld, dat ik hieronder ga uitwerken, zal veel duidelijk worden wat op het gebied der paedagogiek overgebracht voor ons niet direct evident is. Want we zijn in het paedagogisch denken zelf te veel geïnvolveerd en voelen ons, dank zij onze liefde er voor, vaak meer priesters en koningen dan wetenschapsbeoefenaren.

Ik neem dus een etymologisch verwante vorm: de demagogie. Dat is een kunst, een techniek: „het volk te leiden”, zoals men ook de paedagogie wel een kunst noemt: die van „het kind te leiden”. Uit de etymologische definitie van demagogie vloeien automatisch vragen voort: naar welk doel, met welke middelen? Worden deze vragen gelicht uit de demagogische praktijk en gebracht in het kader van de wetenschappelijke reflectie, dan ontstaat iets als een wetenschap: de *demagogiek*. Deze is dan in eerste aanloop de wetenschap van het leiden, beïnvloeden van „het volk”, resp. van de normen of de principes van volksbeïnvloeding. Deze demagogiek zal van de aanvang af de tendentie vertonen „normatief” te zijn. De demagoog, de man van de praktijk, zal in eerste instantie bij haar aankloppen om te weten te komen hoe hij in de praktijk moet handelen om demagogisch effect te hebben. Hij zal dan van haar te horen krijgen dat het in de allereerste plaats er om zal gaan principieel demagogisch te denken, d.w.z. het demagogisch doel steeds als uitgangspunt te nemen bij al zijn doen en laten en de middelen die men aanwendt op dit „laatste” doel te richten. Op de vraag of de psychologie, met name de sociale psychologie, hier niet het laatste woord zal hebben – we hebben immers te doen met tussenmenselijke communicatie die een sociaal-psychologische structuur vertoont – zal het antwoord der demagogiek luiden: dat de sociaal-psycholoog nooit duidelijk zal weten wat hij met deze sociaal-psychologische kennis demagogisch zal kunnen uitrichten. Dit laatste is de zaak der demagogiek. De sociale psychologie is een beschrijvende, *niet een* praktisch-normatieve wetenschap. Maar het ligt voor de hand dat de demagoog de sociaal-psychologische verschijnselen zal bestuderen en haar methoden zal hanteren. Want hij alleen kan ze vanuit demagogisch gezichtspunt waarderen en doeltreffend gebruiken.

Maar niet alleen tegen de sociale psychologie moet de demagoog zich afzetten, maar ook tegen de sociologie, en niet te vergeten de neuro-

pathologie en de psychiatrie. Ook door hen zal de demagoog zich soms uit zijn rechtmatig erfoegd gevoeld voelen. En toch, zou iemand beter dan de demagoog kunnen beoordelen of bepaalde psychopathologische verschijnselen *demagogisch* vruchtbaar zijn of niet, en ze dus in een plan van demagogische opbouw kunnen opnemen?

De demagogiek zou ook nog kunnen stellen dat de demagogische praktijk zich zonder meer uit de analyse der demagogische situatie laat afleiden, ja zelfs dat zij onafhankelijk is van ideologie of wereldbeschouwing, want dat zij bij de opstelling van een laatste doel zich kan beperken tot *formele criteria*, waarover consensus omnium mogelijk is...

Zolang wij hier met een denkexperiment bezig zijn, niet met een realiteit waarin bestaans- of prestige-vragen zijn geïnvolveerd, zullen we antwoorden dat dit alleen maar het geval zal kunnen zijn wanneer één enkele politieke ideologie de gehele wereld zo in zijn macht zal hebben gekregen, dat niemand meer over de formulering van het laatste doel der demagogen kan nadenken, laat staan er een andere formulering of inhoud naast stellen.

Wij weten nu op dit ogenblik dus nog dat alle demagogiek een bijvoeglijk naamwoord impliciet of expliciet draagt: fascistische, socialistische, communistische, liberale, etc. We weten ook dat zij autoriteit heeft voor ieder die dat politieke uitgangspunt tot het zijne rekent. Dat zij normatieve functie, d.w.z. gezag heeft over haar aanhangers, maar ook dat ze niet universeel kan zijn vanwege haar niet weg te denken politieke postulaten.

Zou er dan geen positieve, „waardevrije” wetenschap van demagogie denkbaar zijn? – Zonder enige twijfel. Het is mogelijk dat er zich ontwikkelt, eventueel binnen het raam der politicologie: de *philosophie der demagogie* enerzijds, die zich bezig houdt met de plaats der demagogie in het geheel der sociale wetenschappen, die de verschillende demagogieën kritisch bestudeert en vergelijkt, die de demagogische praktijken doxocritisch beschouwt volgens intrinsieke criteria, etc.; en de *demagogologie* die de gehele demagogische werkelijkheid inclusief de er telkenmale in tot uitdrukking komende demagogische theorie (demagogiek) tot veld van studie heeft, zowel wat betreft heden als verleden, en met behulp van experiment ook de toekomst.

Om tot ons eigen onderwerp terug te komen: de *philosophie der opvoeding* en de *paedagogie* zijn studiegebieden in eigen rechten, maar ze zijn verschillend van methoden en object. De *paedagogie* is een empirische, beschrijvende, positieve wetenschap, die de feitelijkheid, het

zo zijnde der paedagogie (waar, wanneer ter wereld) tot studiegebied heeft. Haar methoden zijn empirisch. Ze stuit in haar bestudering van de facticiteit op menselijke waardesystemen en normen, maar haar taak is het niet deze waardesystemen anders dan op hun realiseringwijzen en -mogelijkheden te „waarderen”.

De *philosophie der opvoeding* ligt binnen het geheel van de filosofie van mens en samenleving. Zij houdt zich bezig met het phenomeen der opvoeding als zodanig, niet in concreet-historische gegevenheid. Haar positie binnen dit geheel valt te vergelijken met bv. de filosofie van de kunst, van het recht, van de staat, etc. Ook zij komt met „waarden” in aanraking en reflecteert over die waarden en normen.

Autonomie der paedagogie en van de filosofie der opvoeding

De vraag naar de autonomie van een wetenschap heeft noch zin, noch nut. Ik kan de belangrijkheid van deze vraag of van de beantwoording ervan in positieve zin niet inzien. Geen enkele wetenschap is autonoom, want elk is onderdeel van het geheel van het menselijk weten – al neigt de moderne tijd er toe dit te vergeten, – en daarin is ieder relatief zelfstandig. Elk onderdeel van een wetenschap kan zich op de duur tot zelfstandige wetenschap ontwikkelen. Er is geen hiërarchie onder de wetenschappen of onder haar beoefenaren, elk is suo iure. De gebruikelijke onderscheiding in hoofd- (grond-) en hulpwetenschappen is alleen zinvol in functie van een bepaald probleem. Bij de bestudering van een natuurwetenschappelijk probleem bv., kunnen fysische, chemische, biologische aspecten en methoden stuivertje wisselen, beurtelings grond- en hulpwetenschap zijn. Een probleem uit de historische letterkunde vraagt de beheersing van letterkundige en historische methoden. Voor de oplossing van problemen in het vlak der menselijke verhoudingen ben ik van sociaal-psychologische evengoed als van sociaal-paedagogische inzichten afhankelijk. Ik mag als klassiek philoloog mij liever graecus noemen dan latinist, er zou niet veel terecht komen van een wetenschappelijke bewerking van een Griekse tekst bv. uit een periode uit het Keizerrijk, als ik behalve deze beide niet tegelijk ook nog historicus, linguïst, archaeoloog of filosoof was. Slechts twee doorgefounerde bureaucraten, maar zeker geen beoefenaren der betreffende studiegebieden botanie en zoölogie, kunnen ruzie krijgen over de vraag wie de boomkrekel mag bestuderen, resp. ermee mag experimenteren: de zoöloog omdat het dier een dier is, de botanicus omdat het in bomen leeft. Of mag bij het probleem boomkrekel de botanicus alleen praten

over de krekel voor zover hij in bomen leeft en de zoöloog voor zover hij krekel is? Moet de zoöloog zijn gebied, de zoölogie, daarom maar aan de botanicus „afstaan” en omgekeerd, als dit geen oplossing blijkt?

Dit alles zijn problemen zo lang men niet stelt dat wetenschappen zich niet zozeer onderscheiden naar verschillend gebied als wel naar verschillende vraagstellingen, eventueel t.a.v. gelijke of verwante gebieden. Een moderne tijd zag de specialisatie in de wetenschap ontstaan, maar tevens daarmee de noodzaak van de samenwerking der specialisten op gemeenschappelijke overkoepelende terreinen.

De natuurwetenschappen bestuderen gezamenlijk „de natuur”, maar elk daarvan een bepaald uitgesproken aspect, dat voornamelijk door gevarieerde benaderingswijze zichtbaar wordt: de fysische, de chemische, de biologische „natuur”. Hun beoefenaren gebruiken elkaars materiaal en methoden naar gelang van probleemstelling. Evenzo staan alle wetenschappen van de mens in onderlinge relatie (anthropologie, sociologie, psychologie, paedagogie), en heeft een probleem naast het ene aspect tevens vele andere, die al of niet tegelijk daarmee voor het voetlicht komen.

De paedagogie, de opvoedingsrealiteit, wordt in zeer sterke mate beïnvloed door godsdienst, politiek, maatschappelijk-economische factoren. Elk opvoedkundig vraagstuk verwijst naar religieuze, politieke, sociale, economische vraagstellingen. Didactische vraagstukken verwijzen vrijwel naar alle takken van wetenschap. Tevens is elk stuk opvoedingswerkelijkheid *altijd tegelijk* òòk een stuk psychologische en sociale werkelijkheid.

Vandaar dat de paedagogie ten nauwste verbonden is met psychologie en sociologie. De paedagoloog moet de vraagstellingen van beiden verstaan en hun methoden hanteren. Daarmee is het gebied dat hij bestudeert, de paideia, maar niet identiek geworden met psychische of sociale werkelijkheid. Het is de opgave van de paedagogie om dit werkelijkheidsgebied, de opvoedingswerkelijkheid, naar voren te halen en te beschrijven, en voor haar bestudering eigen methoden te ontwerpen in verband met specifiek paedagogische vraagstellingen.

Conclusie:

De paedagogie is een positieve, beschrijvende, theoretische wetenschap. Haar beschrijving richt zich op het zo-zijnde. Tot het zo-zijnde behoren ook geldende waardesystemen, normen en doelstellingen.

Het z.g. normatieve karakter der paedagogiek

Men hoort vaak verluiden dat de paedagogiek, resp. de didactiek, normatieve wetenschappen zijn. Het is mij nooit geheel duidelijk geworden wat men hiermee nu precies bedoelt.

Iedere wetenschap heeft impliciet normerend, dat is normenstellend, karakter, *binnen* haar eigen werkingssfeer wel te verstaan. Ieder begrip-systeem, elke categoriale ordening, ja zelfs elk begrip is normerend. Iedere wetenschap beïnvloedt door haar denkmethoden, begripsvorming en categorieënstelsel het denken van haar individuele beoefenaars. Via dit denken wordt dan weer indirect het denken, resp. handelen, van grotere groepen beïnvloed. Als dit niet zo was, was wetenschap een volkomen overbodige, want een volkomen onvruchtbare aangelegenheid.

Berust het normatieve karakter der paedagogiek op haar praktisch karakter?

De onderscheiding tussen theoretische en praktische wetenschappen heeft, naar het mij lijkt, weinig zin. Een wetenschap doet vrijwel nooit anders dan begripsmatig beschrijven, ordenen, classificeren, samenhangen aanduiden en verklaren. Dat er ten aanzien van objecten onder de wetenschappen een fundamenteel verschil aan te treffen zou zijn, bv. tussen dingen en ideeën, of fysische en geestelijke objecten, kan een moderne tijd moeilijk meer aannemen, daar ook de natuurwetenschappen geen dingen, maar processen tot object hebben, en geestelijke ideeën zich tot dingen kristalliseren. Maar: er zijn wetenschappen die „praktisch” genoemd worden in tegenstelling tot de theoretische, daar zij zich ambtshalve met het „handelen” bezig houden, dus niet zo zeer het handelen als proces beschrijven als wel de waarden en normen waardoor het wordt geleid. Maar ook in dit geval doet de wetenschap niet anders dan wat zij altijd doet: de werkelijkheid der heersende of nagestreefde normen en waarden begripsmatig beschrijven en tot stelsels verenigen, deze vergelijken, classificeren, vanuit historisch, resp. cultuur-historisch oogpunt analyseren. Dit is m.i. een der opgaven, voor zover het opvoedkundige vragen betreft, van wat hierboven als filosofie der opvoeding is aangeduid. M.a.w.: elke wetenschap is qua talis theoretisch.

Er is dan ook geen wezenlijk verschil, althans niet methodologisch, t.a.v. „natuur”- en geesteswetenschappen. Zowel de natuur- als de culturele wereld zijn toegankelijk voor inductieve en deductieve, empirische, fenomenologische of filosofische benadering; de methoden

vullen elkander aan, beide zijn wetenschappen van situaties en processen; in het ene geval „verklaar” ik een volgende toestand op grond van een voorafgaande, die ik oorzaak noem, in het tweede „begrijp” ik een volgende handeling uit een voorafgaand motief, resp. aanwezige waarde of norm.

De plurivalentie van „norm”

Hoewel men aldus gesteld weinig bezwaar kan hebben tegen het z.g. normatieve karakter der paedagogiek (want of er is bedoeld dat de theorie de praktijk beïnvloedt, wat voor iedere wetenschap geldt, of haar gebied is de bestudering, de kritische reflectie op opvoedkundige normen en waarden), wordt de indruk gewekt dat met het normatieve karakter der paedagogiek zou zijn bedoeld dat zij de *inhoud* der opvoeding zou kunnen bepalen volgens intrinsieke criteria. Zij zou aan die inhoud als geheel, of aan elke incidentele opvoedingspraktijk of maatregel in het bijzonder, maatstaven aanleggen, die goedkeuring of verwerping inhouden. Daar deze goedkeuring of verwerping zich niet beperkt tot het paedagogisch-methodisch juiste, maar tot het wezenlijk paedagogische, dus: *wat de levensopbouw van dit individu bevordert*, gaat de paedagogische beoordeling of normering ongemerkt over op het gebied van het ethische. De richtsnoeren voor gedrag („to improve human conduct”), die de paedagoog in de praktijk aan zijn wetenschap zou willen ontleenen, kunnen zich voor hem niet beperken tot de sfeer van het technisch-doeltreffende of methodisch-correcte, maar ze liggen duidelijk in de sfeer der verantwoordelijkheid voor de levensopbouw van de aan zijn zorgen toevertrouwde opvoeding; ze gaan over ethisch goed en kwaad. De hartstocht waarmee de paedagogiek haar strijd om de autonomie voert, hangt met deze opvatting over haar verantwoordelijkheid ten nauwste samen. Haar verantwoordelijkheid – zo menen sommigen – ontleent zij niet aan theologie, filosofie. Deze wordt haar niet toebedeeld, maar in eigen huis bepaalt zij wat wel en wat niet paedagogisch waardevol is. Zij kan dus beoordelen welke „inhouden” wel en welke niet tot de geestelijk zedelijke levensopbouw bijdragen. Zij kan, omdat zij dit *weet*, uit de opvoeding de ene inhoud of praktijk weren, de andere invoeren. Dit weten, waarop zij haar verantwoordelijkheid voor de praktijk baseert – zij kan verantwoordelijkheid nemen voor de levensopbouw van dit kind, omdat zij *wèét* hoe in dit concrete geval gehandeld moet worden – wordt haar door niets of niemand geschonken dan door haar reflectie over de paedagogische situatie qua

talís. Aan de interpretatie van de situatie, c.q. de fenomenologische analyse, zijn de richtsnoeren voor paedagogisch handelen (ik vul aan: in casu dus goedkeuring of verwerping van ter discussie staand materiaal) in concreto te ontlelen.

Deze methode is door Flitner als hermeneutisch-pragmatisch gekenschetst. Wanneer Flitner met meesterschap het betoog voert, dan is hij meeslepend, maar bij nader inzien niet overtuigend. Niet alleen voor de paedagogiek maar ook niet voor de door hem in dit verband gebrachte andere praktische wetenschappen als jurisprudentie, medische praktijk, pastorale arbeid. Want de vraag hoe uit het „sein” het „sollen” inhoudelijk is af te leiden is niet met behulp van het hermeneutisch-pragmatisch concept op te lossen, omdat dit sollen méérduidig is. Het hermeneutisch-pragmatisch concept is alleen bruikbaar ten aanzien van het formeel-technische, bv. de technische diagnose. Op dit gebied is het „sollen” een indirect uitvloeisel van een duidelijke theoretische probleemstelling (zoals op medisch gebied). Maar de beperking tot het formeel-technische gaat de paedagoog die zo denkt als we hier aangeven, lang niet ver genoeg. Vragen van geestelijk-zedelijke vorming zijn onuitgesproken voorondersteld in zijn opvatting. Hiermee is het autonoom karakter der paedagogiek samen met het aannemen van haar normatief karakter vervallen. Maar al ware dit anders, dan nóg valt inzake concrete ethische, om niet te zeggen existentiële of religieuze beslissingen inhoudelijk weinig concreets uit de wetenschappelijke stellingen af te leiden. Dit geldt niet alleen voor de paedagogiek.

In andere woorden gezegd, komt dit neer op het volgende:

De beslissing over het *materiaal*, de keuze van de *concrete inhoud* van opvoeding en onderwijs, kan niet uit een wetenschappelijke theorie geduceerd worden. Wanneer door sommige paedagogen gesteld wordt dat een formele bepaling (bv. van het opvoedingsdoel als: volwassenheid) aan de concrete praktijk voldoende ethische richtlijnen bieden kan, dan is ongemerkt in de formele bepaling een concrete inhoud binnengeslopen. De fundering van de *inhoud* van de levensopbouw, de fundering van het waardensysteem waaruit ik deze inhoud hier en nu positief of negatief waardeer, kan niet uit de formele bepaling worden afgeleid. Ze ligt *er voor*. Ze is een vooropstelling.

Nu weten we allen dat uit iedere vooropstelling een axiologisch systeem ontwikkeld kan worden. Zulk een systeem heeft wetenschappelijke waarde, als het immanent logisch is. Maar zijn geldigheid is niet universeel. De omvang van de geldigheid is afhankelijk van het aantal mensen dat de vooropstelling aanvaardt. Zelfs wanneer allen het eens

waren in de aanvaarding der vooropstelling – dus als er consensus was –, dan is toch niets van haar vooropstellend karakter aan de vooropstelling ontnomen: Er kan ieder moment dis-sensus optreden.

Een dergelijk systeem, consequent logisch uit een wereldbeschouwelijk, levensbeschouwelijk, ideologisch, vooropgesteld uitgangspunt ontwikkeld, hebben we in dit artikel een *paedagogiek* genoemd. De benaming paedagogiek zelf kan niet zonder toevoeging worden gebruikt. Hoeveel paedagogieken er op een bepaald ogenblik bestaan, hangt af van de historische constellatie. Het kan er zelfs één zijn, maar deze is dan toch niet zonder „voorzetsel”, al zou dit voorzetsel niet meer kunnen worden uitgesproken.

Over consensus

Consensus kan bereikt worden op ethisch, levensbeschouwelijk gebied mits men zich beweegt binnen strikt formele grenzen. Consensus bestaat er overal en altijd bv. hierover, dat het goede meer voorkeur verdient dan het kwade. Over de inhoud van dit goed en kwaad, over wat ik moet doen en laten, zijn we het nooit eens en we kunnen onze ethische beslissingen zeker niet uit deze formele bepaling afleiden. Vrede en vrijheid zijn volgens de communis opinio heden ten dage boven alles te prefereren. Over wat beide concreet behoren in te houden zijn we het voorlopig *niet* eens.

Uit de fenomenologische analyse van -agogie in de formulering van Ten Have volgt onomstotelijk de formele bepaling: „De agogie beoogt een minder gewaardeerde situatie over te doen gaan in een meer gewaardeerde”¹. Wetenschappelijk kan nooit méér gezegd worden; en deze concise formulering is als zodanig onovertroffen. Maar de paedagog schijnt „onthand” te zijn omdat er niet „mèèr” in zit.

De consensus leidt niet tot overeenstemming over concrete inhouden

Zelfs al waren alle paedagogen ter wereld het eens inzake de inhouden die aan de in een door allen aanvaarde paedagogiek moeten worden toegekend, dan kan de inhoud der concrete opvoeding niet logisch eruit worden afgeleid. De opvoeder in de praktijk kan aan de theorie niet meer ontlenen dan algemene richtlijnen die hij *persoonlijk* interpreteert. Hij zal nooit anders kunnen dan ze persoonlijk interpreteren, dus persoonlijk beslissingen nemen. Dit geldt evenzeer voor de jurist, de predi-

¹ T. T. ten Have, Sociale Paedagogiek, Groningen 1961.

kant, de arts, als voor de onderwijzer en ouder; en, last but not least, de z.g. klinische paedagoog.

De wetenschap heeft als taak haar concepten en conclusies zo te formuleren dat ze dwingend zijn, dus bindend. De wetenschappelijke gebondenheid gaat echter niet verder dan de concepten en de conclusies die in het kader van de wetenschapsopbouw en technische toepassing noodzakelijk zijn. Duizenden malen is door de wetenschappelijke paedagogiek uitgesproken dat het paedagogisch handelen zich niet technologisch uit de theorie laat afleiden. Ware men in paedagogische kringen deze opvatting wèl toegedaan, geloofde men in human engineering, dan zou de discussie over autonomie en consensus zin hebben. Omdat dit niet het geval is, is zij volmaakt zinloos.

Het zedelijk handelen is wezenlijk vrij.

Het dwingend karakter dat wetenschap als zodanig schijnt te hebben, kan niet overgebracht worden op het terrein van het zedelijk handelen, waarmee we in elke paedagogische situatie te maken hebben. Het zedelijk handelen veronderstelt per se een beslissing, een keuze; d.w.z. vrijheid. Men realiseer zich het volgende: Is het bestaanbaar of denkbaar dat ik bij een zedelijke beslissing in een concrete paedagogische situatie mijn beslissingen wetenschappelijk voorgeschoteld zou krijgen? Als de rector, de rechter, besluit het nog één keer te proberen, de leerling, de delinquent, nog éénmaal de kans te geven, binnen het veld der interpretatie van reglement of Wetboek, waar staat dan iets over de wetenschappelijke uitkomst van dit pogen van te voren vermeld, en welk theoreem der paedagogiek dwingt de rechter zo te handelen? Natuurlijk is deze vrijheid, deze verantwoordelijkheid maar niet willekeur, en een ethisch systeem waardoor men zich laat leiden is geen onzin. Maar slechts een doorgewinterde rationalist kan denken dat uit de theorie de praktische beslissingen zich even duidelijk laten afleiden als de eigenschappen van een driehoek uit de definitie.

Hierbij moet dan nog aangetekend worden dat de wetenschap in het algemeen niet stellend, maar veronderstellend karakter heeft, onderzoekend, vragend, en juist niet aan uitspraken bindend.

Wij zijn nu gekomen bij het vraagstuk van de grenzen en de functie van het menselijk weten.

BEROEPSKEUZE EN SCHOOL

S. WIEGERSMA

De differentiërende functie van de school

Het Nederlandse onderwijsstelsel verschilt van vele buitenlandse; onder meer hierin, dat althans in een deel daarvan een apparaat is ingebouwd, dat de leerling en zijn ouders dwingt een aantal opeenvolgende beslissingen te nemen, die voor de beroepskeuze van belang zijn. Zeer mooi komt dit tot uiting bij degenen, die naar het lager voortgezet onderwijs, in het bijzonder het lager nijverheidsonderwijs voor jongens, gaan. De eerste beslissing valt in de zesde klas, als gekozen moet worden tussen, in hoofdzaak, V.H.M.O., U.L.O., L.N.O., V.G.L.O. Het doet hier niet ter zake dat aan de keuze van het lager nijverheidsonderwijs dan in vele gevallen een negatieve motivering – ongeschiktheid voor V.H.M.O. of U.L.O. – ten grondslag ligt: dit is een fout van onze samenleving, van de ouders en onderwijzers, niet van het schoolstelsel.

Eenmaal toegelaten tot b.v. een lagere technische school, volgt men veelal eerst een algemeen leerjaar, dat enerzijds de leerling gelegenheid geeft kennis te maken met de grote verscheidenheid van activiteiten binnen het technisch veld en zijn affiniteit daartoe te ontdekken, anderszijds aan de leraren de mogelijkheid biedt hem daarbij te observeren en te toetsen en uiteindelijk op grond daarvan te raden.

Na dit jaar voorbereiding wordt een tweede beslissing verlangd, in de vorm van een keuze tussen enkele hoofdrichtingen. Kiest de leerling bijvoorbeeld de metaalbewerking, dan krijgt hij weer een jaar gelegenheid, nu wat meer in details, kennis te maken met hetgeen er in deze sector te koop is. Aan het einde van dat jaar moet er weer gekozen worden, bijvoorbeeld tussen grofbankwerken, fijnbankwerken en electrotechniek. Kiest de leerling de eerstgenoemde richting, dan ontvangt hij nu een reeds tamelijk gerichte vakopleiding, maar nog steeds zijn er voor hem tal van mogelijkheden. Aan het einde van het jaar kan hij kiezen tussen een verder jaar studeren, als leerling-automonteur, of overgang naar de praktijk, waar hij in het kader van het leerlingstelsel de keuze heeft tussen een aanzienlijk aantal opleidingen, die nu specifiek op één beroep zijn gericht. Onze candidaat kan nu b.v. besluiten metaaldraaijer te worden en het is denkbaar, dat hij zich later, na het behalen van het diploma van het leerlingstelsel, nog verder specialiseert.

Vergelijk dit systeem met dat van de Duits sprekende landen waar de leerling, na acht of negen jaar algemeen vormend onderwijs, onmiddellijk

lijk in het kader van het leerlingstelsel een specifieke beroepsopleiding kiest, of met het engelse stelsel, waar men met 15 jaar van school gekomen eerst tot zijn 16e jaar als kruljongen werkt om dan eveneens een „apprenticeship” voor een specifiek beroep te beginnen. Duidelijk is dan, dat ons systeem het voordeel heeft geleidelijk te differentiëren; de prijs die daarvoor betaald wordt is dat de differentiatie reeds betrekkelijk vroeg moet beginnen, op een tijdstip waarop de interessen van het kind nog lang niet zo vast liggen, als enkele jaren later.

Consequenties voor de beroepskeuzevoorlichting

Eén van de consequenties van dit stelsel is geweest, dat in ons land de beroepskeuzevoorlichting een duidelijk andere functie heeft gekregen dan in vele andere landen. In de Duits sprekende landen, en vooral in Duitsland en Oostenrijk, ontvangen bijvoorbeeld nagenoeg alle leerlingen die de „volkschool” bezoeken, in het laatste schooljaar een beroepskeuze-advies. Het adviesvragen is niet verplicht, maar slechts weinigen maken van de geboden gelegenheid geen gebruik. In het licht van de noodzaak, onvoorbereid door het schoolstelsel een specifieke beroepskeuze te doen ¹, is dit begrijpelijk. Vele andere landen kennen een analoge achtergrond.

In ons land is het echter uitzondering wanneer een leerling aan het einde van het lager nijverheidsonderwijs een beroepskeuze-advies vraagt. Geschiedt dit toch, dan komt het vrijwel zeker voort uit onbevredigdheid met de tot dusver gevolgde opleiding, of uit onzekerheid ten aanzien van de kansen die men heeft in een hogere technische opleiding (U.T.S., eventueel H.T.S.). Oud-leerlingen van het V.G.L.O. ziet men ook maar betrekkelijk zelden verschijnen, omdat een groot gedeelte van hen geen hogere aspiraties heeft dan ongeschoolde of geofende arbeid.

Daarentegen heeft de nederlandse beroepskeuzevoorlichting wel een arbeidsgebied gevonden bij de differentiatie aan het einde van de lagere school. In Nederland ziet men de schoolkeuzevoorlichting als een normaal onderdeel van de beroepskeuzevoorlichting, in tegenstelling tot het buitenland, waar deze twee gewoonlijk – ook organisatorisch – scherp gescheiden worden. Gezien het beperkte getal van keuzemogelijkheden aan het einde van de lagere school, die dus ook door de school, de ouders en het kind als regel wel gekend worden, gezien voorts het feit

¹ Aan het recente streven, een negende schooljaar als „Berufsfindungsjahr” een functie te geven bij de beroepskeuze, wordt hier voorbijgegaan.

dat de school gewoonlijk ampel gelegenheid heeft gehad het kind in zijn prestaties te leren kennen, zal een deskundige van buiten zijn medewerking alleen kunnen rechtvaardigen wanneer hij op andere wijze nog waardevolle informatie kan bieden. Dit is ongetwijfeld een belangrijke reden geweest waarom het psychologisch onderzoek een vrijwel nooit ontbrekend onderdeel van de voorlichtingsprocedure is geworden – ook een opzicht waarin de Nederlandse beroepskeuzevoorlichting van de buitenlandse verschilt ¹.

De differentiatie aan het einde van de lagere school wordt nu door velen primair als een differentiatie naar (intellectueel) niveau gezien. Globaal gesproken kan men zeggen dat de best-lerende helft van de lagere scholieren naar het v.H.M.O. en U.L.O. gaat. De andere gaat naar het lager voortgezet onderwijs, waar men, zoals wij hebben gezien, al spoedig op de beroepskeuze wordt gericht.

De situatie bij het algemeen vormend onderwijs

Bij degenen, die naar het voortgezet algemeen vormend onderwijs gaan vindt echter voorlopig nog geen positieve stellingname ten aanzien van de beroepskeuze plaats. Hoogstens kan men negatief zeggen, dat de betreffende kinderen, als zij althans niet reeds in de eerste klassen mislukken, naar alle waarschijnlijkheid geen handarbeidersberoep zullen kiezen. De vraag rijst dan, of in het voortgezet algemeen vormend onderwijs eveneens een differentiërend apparaat is ingebouwd, dat een geleidelijke voorbereiding op de beroepskeuze beoogt.

Dat er ook hier differentiatie is, is wel duidelijk. Het meest sprekend is het geval van het lyceum, dat beoogt de keuze tussen de gymnasiale, de H.B.S. – en eventueel de M.M.S.-richting uit te stellen, tot het kind één of twee jaar gelegenheid heeft gehad het middelbaar onderwijs te leren kennen. Later geeft dan de keuze tussen de A- en B-richtingen een verdere mogelijkheid tot differentiatie. De brugklasse, in de Mammoetwet voorgesteld, zou in een nog vroeger stadium ook de keuze tussen U.L.O. en v.H.M.O. (c.q. MAVO, HAVO en v.W.O.) nog een jaar in het midden laten.

Het differentiatiemechanisme waar hier op wordt gedoeld, heeft echter vooral betrekking op de richting van de intellectuele belangstelling en eventueel op het niveau van het intellectueel prestatievermogen.

Daarmee wordt echter de realiteit van de beroepsbeoefening niet veel

¹ Alleen in Frankrijk en België maakt men ook als regel gebruik van psychologisch onderzoek.

nader gebracht. In feite is het tekortschieten van het voortgezet algemeen vormend onderwijs¹, bij het voorbereiden op de leef- en werksituatie na het doorlopen van de school, één van de punten waarop dit onderwijs reeds lang en scherp is becritiseerd; met alle erkenning voor het goede werk dat desondanks door individuele leraren in dit opzicht is verricht!

En toch is deze voorbereiding essentieel. Minstens de helft van de manlijke leerlingen van het v.h.m.o. gaat een academische studie beginnen, vrijwel steeds zonder geprepareerd te zijn op de specifieke geaardheid van het studentschap en veelal met een maar zeer wazige indruk van de studie. Dit geldt zelfs, wanneer het gekozen studievak naar naam beantwoordt aan één van de leervakken van de middelbare school. Er is bijvoorbeeld tussen de scheikunde van het v.h.m.o. en de universitaire studie in de chemie een zeer groot verschil, niet alleen naar niveau, maar vooral ook naar werksituatie. En zelfs de universitaire studie geeft vaak nog maar een slecht beeld van de activiteiten, die een afgestudeerde kan verrichten. Over de scherpste van de beroepsvoorstelling bij degenen die nog op de middelbare school zijn behoeven we ons dus geen illusies te maken.

Zelfs wanneer men zijn carrière rechtstreeks wil doen aansluiten aan één van de onderwijsvakken van het v.h.m.o., is er dus, om de bovengenoemde reden, vaak reeds geen sprake van een realistische studie- en beroepskeuze.

Maar in dergelijke gevallen is er dan althans nog sprake van iemand die zijn voorkeursgebied heeft weten te ontdekken. Ook dat is niet altijd gemakkelijk, door de in ons land bestaande neiging het onderwijs vooral breed op te zetten. Al is er dan geleidelijk enige differentiatie, toch behoudt iedere richting – op het v.h.m.o. zo goed als op het u.l.o. – tot het laatst toe een zeer groot aantal onderwijsvakken. Deze veelheid voert onvermijdelijk tot een oppervlakkig contact, men blijft in de rijstebrijberg van de inleiding steken en krijgt vaak zelfs geen notie van de werkelijke inhoud van het vak².

Door dit weinig intensieve contact blijven velen in het ongewisse over hun werkelijke affiniteiten.

Degenen die de voortzetting van een schoolvak tot hun keuze maken,

¹ Bij de thans volgende uiteenzettingen is in het bijzonder aan de situatie op het v.h.m.o. gedacht. In grote trekken gelden echter voor het u.l.o. analoge beschouwingen.

² Berucht in dit opzicht is het vak „economie” op de h.b.s., dat al heel wat mensen – achteraf tot hun spijt – van de keuze der economische studie heeft weerhouden.

vormen bovendien slechts een minderheid. Veel meer leerlingen kiezen een beroepsrichting die, al dan niet op universitair niveau, geen voortzetting vormt van specifieke vakken uit het voortgezet algemeen vormend onderwijs. De accountant, bankier, cineast tot en met de zee-officier, komen veelal voort uit de kring van de v.h.m.o.-leerlingen, maar hun beroepswerkelijkheid is enorm ver verwijderd van vrijwel alles, wat op de middelbare school aan de orde komt. Bij de oud-u.l.o.-leerlingen is een voortzetting van de carrière in de richting van een schoolvak een nog veel minder voorkomend verschijnsel dan op het v.h.m.o. Al deze jongeren treden een werkelijkheid binnen, waarvan zij op school gewoonlijk zelfs niet een vage afspiegeling hebben kunnen zien.

Toch maakt slechts een betrekkelijk klein percentage van de afgestudeerden van v.h.m.o. en u.l.o. gebruik van de diensten van de beroepskeuzevoorlichting. Veelal gebeurt dit slechts, wanneer zich externe moeilijkheden voordoen – bijvoorbeeld als men zich onverwacht moet heroriënteren, doordat men stuit op de numerus clausus regelingen van de h.t.s.'en, of men in de geprefereerde beroepsrichting geen werkkring kan vinden – en in gevallen van uitgesproken innerlijke onzekerheid ten aanzien van de keuze van studie of beroep. De meesten voelen zich aan het einde van de schooljaren ten aanzien van hun beroepskeuze voldoende zeker. Een verificatie van de plannen, zoals dat bij het differentiatie-onderzoek aan het einde van de lagere school herhaaldelijk wél geschiedt, komt aan het einde van het voortgezet onderwijs maar zelden voor.

Frequentie van beroepskeuzemoeilijkheden na algemeen vormend onderwijs

Of dit terecht is, mag worden betwijfeld. In de ene sector waar men nog betrekkelijk gemakkelijk geïnformeerd kan blijven over de verdere ontwikkelingsgang: het terrein van de academische studies, blijkt dat zeer velen mistasten in hun keuze. De grote frequentie van het „omzwaaien”, vaak al zeer kort na het begin van de studie, geeft hiervan reeds een aanwijzing. Daarnaast geeft ook het veelvuldig mislukken in de studie te denken. Een uitvalspercentage van 25 bij de manlijke studenten¹ (o.a. geneeskunde) moet als „zeer gunstig” gelden, percentages van 50 (techniek) en meer (sociale wetenschappen) komen ook voor.

¹ De cijfers voor vrouwelijke studenten worden beïnvloed door het grote verloop ten gevolge van verloving en huwelijk.

In het licht van deze constatering is het nauwelijks waarschijnlijk, dat mistasten bij de keuze van de niet-academische beroepen een zeldzaamheid zou zijn. Al was het alleen maar, omdat iedere opleiding, die zichzelf respecteert, het niveau van zijn eisen niet afstemt op de zwakste kandidaten en omdat ook de karakterologische geschiktheid niet zonder betekenis is.

Oorzaken van beroepskeuzemoeilijkheden

Men kan zich nu afvragen of de verklaring van het veelvuldig mistasten uitsluitend moet worden gezocht in het geestelijk klimaat van het voortgezet algemeen vormend onderwijs. Toegegeven dat daar nog dikwijls de opvatting wordt aangehangen, dat het onderwijs een waarde in zichzelf heeft en dat men vooral niet te sterk de nadruk moet leggen op de maatschappelijke functie van het onderwijs, zodat het spreken over de toekomst van de leerlingen in principe gereserveerd blijft voor de dag na het eindexamen, dan rijst toch de vraag of hier ook niet de geestelijke rijpheid van de leerlingen en de sociale structuur van het moderne gezin een belangrijke rol spelen.

Beroepskeuze is immers een proces met twee aspecten: enerzijds geleidelijk zichzelf leren kennen in zijn behoeften en mogelijkheden, anderzijds vertrouwd worden met de grote verscheidenheid van de wereld van de arbeid, met zijn eisen en kansen, die men steeds specifiek op de eigen persoon gaat betrekken. Het is dan een symptoom van groeiende geestelijke rijpheid, dat men actief de arbeidswereld gaat verkennen, dat men zichzelf helpt, als de school niet genoeg de helpende hand uitsteekt bij de kennismaking. En men zou dus, omgekeerd, uit het veelvuldig mistasten, als voorlopige conclusie ook kunnen afleiden, dat het veel jongeren aan de nodige rijpheid ontbreekt om een verantwoorde keuze te doen. Zij laten zich teveel leiden door hun momentane interesses, zonder zich te verdiepen in de vraag of zij kunnen voldoen aan de eisen die opleiding en praktijk straks zullen stellen, zonder zich er ook rekenschap van te geven of de voorstelling, die zij zich van het object van hun keuze maken, realistisch is. En wanneer zij dan toch op een of andere wijze met die realiteit geconfronteerd zouden worden, zouden zij misschien niet eens in staat zijn, daarnaar te kijken of te luisteren. D.w.z. hun waarneming van de realiteit wordt vertekend, overeenkomstig hun vooropgestelde illusies.

In de huidige tijd weet ook het gezin dikwijls maar weinig invloed op de keuze van de kinderen uit te oefenen. Men kan het toejuichen, dat

de ouders niet meer voor hun kind de beslissing nemen ten aanzien van de richting van de beroepskeuze, maar het is tevens te betreuren dat de meeste ouders niet in staat blijken de failliet verklaarde functie van autoriteit te verwisselen voor die van raadsman en dat zij zich vaak ook met de inrichting van de beroepskeuze veel minder bemoeien, dan wenselijk is. Met dit laatste wordt bedoeld, dat niet zelden voor bereiken van hetzelfde doel verschillende wegen kunnen worden begaan. Men kan een opleiding overwegend in de praktijk volgen of op een onderwijsinstituut. Men heeft soms de keuze tussen verschillende onderwijsvormen of -instellingen. Iedere weg heeft eigen voor- en nadelen, soms blijken deze pas op langere termijn, Hierover kunnen de ouders vaak objectiever oordelen dan het kind en zij hebben dus ook recht en reden om leiding te geven. Erkend moet echter ook worden dat het voor veel ouders moeilijk is hun kind te helpen, omdat door de grotere sociale mobiliteit de beroepskeuze van het kind tegenwoordig vaak plaats vindt op een niveau, waarmee de ouders niet vertrouwd zijn. Hoe dit ook zij, het feit ligt er, dat van de helpende rol van het gezin bij de beroepskeuze tegenwoordig vaak weinig terecht komt.

Beroepskeuzerijpheid

Men kan het probleem nog op andere wijze stellen. Moeten we het, ontwikkelingspsychologisch gezien, een „normaal” verschijnsel achten, dat de gemiddelde eindexamencandidaat van de scholen voor voortgezet algemeen vormend onderwijs, dat wil zeggen als regel iemand in de leeftijdsgroep van 16-19 jaar, nog uitgesproken onrijp staat tegenover de keuze van een beroep? De onderzoeken, die hierover gedaan zijn – hun aantal is nog niet zeer groot – suggereren een ontkennend antwoord op deze vraag. In het normale geval moet omstreeks het zeventiende levensjaar het punt bereikt zijn, waarop men in staat is op verantwoorde wijze een definitieve beroepskeuze te doen. De *beroepswens* kan natuurlijk al in een veel vroeger stadium ontstaan, maar deze moet nog bekrachtigd worden wanneer men in staat is zichzelf en de beroepenwereld voldoende en voldoende objectief te kennen. Bij de ongeveer zeventienjarige nu is de interessenstructuur veelal reeds behoorlijk stabiel. De ego-ontwikkeling is zover gevorderd, dat men in staat is tot een zekere distantie tot de eigen persoon, dus tot zelfevaluatie. Er is een begin van een waardenhiërarchie. Men begint tevens oog te krijgen voor de sociaal-economische aspecten van de arbeid en veelal wordt het doen van de studie- of beroepskeuze langzamerhand ook wel als een innerlijke nood-

zaak ervaren. Natuurlijk zijn er in ieder ontwikkelingsproces achterblijvers en laatbloeiers, zij vormen echter slechts een minderheid. Maar zeer belangrijk, ook voor de in normaal tempo rijpenden, blijft toch wel de stimulerende invloed van de omgeving.

De taak van de school in verband met de beroepskeuze

En wanneer het moderne gezin voor deze stimulerende functie onvoldoende is toegerust, of zelfs alleen maar zijn plicht verzuimt, dan komen we toch weer bij de school terug, die tenslotte ook een opvoedingsinstituut wil zijn.

De opgave, waar het nu om gaat, is niet meer alleen het bieden van een voldoende objectief beeld van het veld van mogelijkheden, maar is ook, de leerling te stimuleren om zichzelf op voldoende gedifferentieerde wijze te leren kennen in relatie tot dit veld van mogelijkheden. Kan de school hier helpen en zo ja op welke wijze?

Dat hier voor de school inderdaad een belangrijk arbeidsgebied ligt wordt gelukkig in de laatste jaren steeds meer erkend. De weerklank, die de initiatieven van het Contactcentrum Bedrijfsleven-Onderwijs (C.B.O.) in de middelbare schoolwereld hebben gevonden, getuigt er van. Op een kleine twintig procent van de scholen hebben één of meer leraren de taak van schooldekaan¹ op zich genomen, op andere is de schoolleiding zich intensiever met de toekomst van de leerlingen gaan bemoeien. Ook onafhankelijk van de invloed van het C.B.O. zijn sommige scholen beroepenvoorlichting gaan geven, terwijl instellingen buiten de school zich eveneens met dit oogmerk tot de leerlingen wenden. Van deze laatste activiteiten mogen met name worden genoemd de reeds geruime tijd bestaande voorlichting voor meisjes – uitgaande van de Vereniging van Vrouwen met Academische Opleiding – en de voorlichtingsactiviteiten vanwege sommige instellingen van hoger onderwijs. Helaas zijn er ook vrij veel initiatieven van de zijde van potentiële werkgevers gekomen, die meer het eenzijdig wekken van belangstelling dan het geven van objectieve voorlichting beogen.

Men zou zich echter vergissen als men zou menen, dat het voorgaande impliceert dat de recente ontwikkeling tot een voldoende uitbouw van de beroepenvoorlichting heeft geleid. In werkelijkheid wordt nog steeds de meerderheid van de V.H.M.O.-leerlingen en de grote meerderheid van de

¹ De naam „schooldekaan” voor een docent dit zich speciaal bezighoudt met hulp bij de toekomstplanning van de leerlingen, heeft geen algemene instemming gevonden. Bij gebrek aan een betere term zal deze betiteling hier toch worden gebruikt.

U.L.O.-leerlingen hoogstens in vluchtig contact met de van buitenaf gegeven voorlichting gebracht en gebeurt er van de school uit niets. En zelfs waar het klimaat gunstiger is, moet men toch veelal nog tasten naar de juiste benaderingswijze, heeft men lang niet altijd voldoende gelegenheid en middelen om de leerlingen de hulp te geven, die men gaarne zou willen bieden. Vaak is ook nog niet het inzicht doorgebroken, dat informatie verspreiden – hoe nuttig en wenselijk dit ook is – niet voldoende is. Er moet ook aandacht worden besteed aan de wijze waarop deze informatie door de leerlingen wordt geassimileerd.

Hier moet dan ook nog worden gewezen op een complicerende omstandigheid. Natuurlijk laat in principe het leerplan op geen enkel tijdstip ruimte om aandacht aan de beroepskeuze te besteden. Er wordt immers alom reeds geklaagd over overladen programma's en de leerlingen hebben behalve de school al zoveel andere bezigheden, dat er zeer veel goede wil nodig is om ruimte te vinden voor iets extra's. Maar het beste tijdstip om aandacht te geven aan de beroepskeuze is uiteraard, wanneer de noodzaak tot het nemen van een beslissing zich aan de leerlingen begint op te dringen, dus wanneer het einde van de schooljaren begint te naderen. Dan leeft echter ieder onder de druk van het eind-examen, het voorgeschreven programma moet vaak in tijdnood worden afgewerkt en juist nu zou men de gelegenheid en vooral de rust moeten vinden om zich met de leerlingen in hun beroepskeuze te verdiepen!

Toch zijn er scholen, of althans leraren, die dit klaarspelen. In het volgende zal daarom worden uitgegaan van de veronderstelling, dat, waar de goede wil aanwezig is, ook in het laatste schooljaar gelegenheid kan worden gevonden om aandacht te schenken aan de komende beroepskeuze. Op welke wijze kan dit dan het beste geschieden?

Beroepenvoorlichting

Vooropgesteld mag wel worden, dat bij een onderwerp, waarover nog maar zo weinig ervaring bestaat, iedere absolute uitspraak, over de waarde van een bepaalde werkwijze, voorbarig is. Zolang een methodiek ontbreekt, hangt het succes van de voorlichting in zeer sterke mate af van de persoon van degene die voorlichting geeft, in relatie tot de leerlingengroep. Een gegeven werkwijze, die misschien in het algemeen weinig effectief is, kan in handen van een bepaalde persoon een eclatant succes hebben.

Noodzakelijk zal dan in de eerste plaats zijn, er voor te zorgen, dat de gemiddelde leerling een behoorlijk globaal overzicht heeft over het

veld van de keuzemogelijkheden en ook een adaequate indruk krijgt van de aard van de werkzaamheden en van de werksituatie in de hoofdgebieden. In de praktijk ziet men telkens weer, dat vele leerlingen eventueel wel op de hoogte zijn met allerlei buitenissigheden in de beroepenwereld – b.v. door reportages in weekbladen – maar dat men van tal van „gewone” beroepen hoogstens de naam kent en ze dus ook bij de keuze niet in overweging neemt. Bovendien bestaan er vaak ernstige misvattingen b.v. over de „saaiheid” van administratieve arbeid, de „romantiek” van de verpleging, het „vrije bestaan” van de handelman etc.

De hoeveelheid concrete informatie die hier moet worden gegeven valt betrekkelijk mee. Men hoeft niet noodzakelijk in details te treden over vele beroepen: een karakteristiek van de hoofdgebieden met een aanduiding van de belangrijkste keuzemogelijkheden, die kort worden omschreven, is voldoende. Desondanks is dit niet een kwestie van één voordracht van 1 à 2 uur, zoals sommige scholen wel eens laten houden. Dan zou het overzicht zodanig gecomprimeerd worden, dat de toehoorders nauwelijks gelegenheid krijgen tot een adempauze en de massa informatie voor de meesten onverteerbaar wordt. Kiest men de voordrachtsvorm, dan zal men al gauw een vijftal zittingen hieraan moeten wijden¹.

De keuze van een inleider

De vraag, wie dergelijke voordrachten moet houden, wordt nogal eens verschillend beantwoord. Men kan sprekers uit de verschillende praktijkgebieden aan het woord laten. Dit heeft het voordeel, dat de uiteenzetting gebaseerd kan worden op de levende aanraking met het betreffende deel van de beroepenwereld en daardoor geïllustreerd met concrete voorbeelden. Vooral als een bepaalde sector in sterke ontwikkeling verkeert, is men – bij een goede keus van de spreker – ook verzekerd van een uiteenzetting die up-to-date is. De nadelen liggen ook voor de hand. Het is voor iedere beroepsbeoefenaar moeilijk om zich te distancieren van zijn subjectieve beleving van zijn beroep. De eigen affiniteit tot bepaalde onderdelen van het vakgebied gaat een rol spelen, evenals enthousiasme of teleurstellingen. Gemakkelijk kan de voordracht ook het karakter van werving of anti-reclame krijgen. Ten slotte is men bij deze werkwijze wel genoodzaakt een vrij groot aantal sprekers te laten optreden, waardoor men geplaagd wordt voor het probleem, hoe hun

1. Eventueel kunnen een aantal scholen gemeenschappelijk een voorlichtingscursus organiseren. Ten principale verandert daardoor niets aan de volgende uiteenzettingen.

voordrachten tot een geïntegreerd geheel kunnen worden gemaakt. Negeert men dit probleem, dan ontstaat er vrijwel zeker een zeer oneffen en daardoor weinig bevredigend totaalbeeld. Anderzijds vraagt een goede oplossing van dit vraagstuk van de betrokken schoolleider of leraar zeer veel tijd en overleg. Het is dan de vraag of men deze consequentie wil en kan aanvaarden.

Het alternatief is, alle inleidingen door dezelfde spreker te laten houden, die dan uiteraard ook verantwoordelijk is voor de integratie van het geheel. Gezien het betrekkelijk brede terrein, dat moet worden bestreken, zal de inleider wel een specifieke scholing op beroepenkundig gebied bezitten. Onvermijdelijk staat een dergelijke inleider verder van de realiteit der besproken beroepen. De behandeling is daardoor abstracter, recente ontwikkelingen komen eventueel niet goed tot hun recht. Hier staat weer tegenover, dat de behandeling als regel objectiever is, zowel wat betreft licht- en schaduwzijden, als wat betreft de speciale eisen die een beroep of sector stelt en ook wat betreft de positie van een beroep in het maatschappelijk geheel. Wanneer het gaat om een eerste confrontatie met de beroepenwereld, wegen deze voordelen, naar het oordeel van de schrijver, zwaarder dan de nadelen.

Moet een dergelijke serie inleidingen nu gehouden worden door een leraar of door een deskundige van buiten?

Een leraar, die zich voor dit onderwerp interesseert, heeft in dit verband enkele belangrijke voordelen. Hij is vertrouwd met de leerlingen, weet op welk niveau de informatie gepresenteerd kan worden en wat de gemiddelde leerling in één zitting kan verwerken. Hij is bovendien vaak ook beter dan een buitenstaander op de hoogte met de behoefte aan informatie, hij weet dus waar hij beknopt kan zijn en waar hij moet uitweiden. De moeilijkheid is echter, dat een leraar zelden voldoende deskundig zal zijn op beroepenkundig gebied. Het is niet bij voorbaat onmogelijk zich hier autodidactisch te vormen, maar dit veronderstelt toch wel heel wat meer dan het bestuderen van enkele boeken over beroepenkunde en het eventueel bijwonen van een korte oriëntatie-cursus. Een echte opleiding voor leraren, b.v. in de vorm van een pre- of postdoctoraal universitair seminarium, bestaat niet. Wel bestaat de mogelijkheid (eventueel als toehoorder) deel te nemen aan de centrale driejarige opleidingscursus voor beroepskeuze-adviseurs te Utrecht¹, die naar niveau en opzet goed vergelijkbaar is met een opleiding voor een

¹ Deze cursus wordt georganiseerd door de Stichting voor Opleiding tot Sociale Arbeid te Haarlem.

middelbare A-acte. Dit wordt inderdaad wel eens gedaan, zowel door mensen uit het (uitgebreid) lager als uit het middelbaar onderwijs; maar een dergelijke stap veronderstelt uiteraard zeer veel enthousiasme voor dit onderwerpen en bovendien ook voldoende tijd en gelegenheid voor de studie.

Als regel zal men dus een inleider buiten de school moeten zoeken. Voor het U.L.O. ligt het dan voor de hand, een beroepskeuze-adviseur te vragen. Op het v.H.M.O. zou dit ook kunnen geschieden, maar hier stuit men op het speciale probleem van de academische studie, die in verband met de typische sfeer van de universitaire wereld het beste belicht kan worden door iemand, die deze wereld uit eigen ervaring kent. Een inleiding door een psycholoog, die tevens het certificaat beroepskeuze-adviseur¹ bezit, zal hier eventueel de voorkeur verdienen.

Een ontwerp-programma

Een mogelijk schema voor een serie van vijf inleidingen zou zijn:

- I Algemene oriëntatie (o.m. over de bedoeling van de inleidingen, de sociale aspecten van de beroepsbeoefening, de eisen die voor alle beroepen gelden, het probleem van de specifieke beroepsgeschiktheid, verschillen tussen opleiding en beroepsbeoefening, wegen om nadere informatie te verkrijgen, de militaire dienstplicht); de beroepenwereld.
- II De agrarische sector; techniek en industrie.
- III Verkeer, communicatie; handel, bank- en verzekeringswezen.
- IV Administratie, overheidsdienst; onderwijs en wetenschap.
- V Sociale beroepen; kunst.

Andere mogelijkheden voor beroepenvoorlichting

Indien de gelegenheid tot het organiseren van een dergelijke inleidingen-cyclus ontbreekt, zijn er twee andere mogelijkheden. De ene is, het systeem, dat gevolgd wordt op de voorlichtingsmiddagen voor meisjes, uitgaande van de vereniging van Vrouwen met Academische Opleiding.

Ietwat oneerbiedig gezegd organiseert men dan een bazar met stands, waar men inlichtingen kan krijgen over verschillende beroepen. De leer-

¹ Het certificaat beroepskeuze-adviseur, dat uitgereikt wordt door een commissie, ingesteld vanwege het Ministerie van Sociale Zaken (Directie voor de Arbeidsvoorziening) en het Centraal Comité van Samenwerking inzake voorlichting bij beroepskeuze, kan worden verkregen door afgestudeerden van de eerder genoemde opleidingscursus en door doctorandi in de psychologie, in beide gevallen na een voldoende praktijk als medewerker aan een beroepskeuzebureau.

lingen kunnen een aantal stands naar eigen keuze bezoeken. Deze werkwijze is efficiënt, omdat men geen kennis behoeft te nemen van sectoren, waarvan men bij voorbaat meent te weten, dat deze toch niet zullen worden gekozen. Uiteraard schuilt hierin tevens het belangrijkste bezwaar van deze methode, omdat het veelvuldig voorkomt, dat men ten gevolge van mispercepties mogelijkheden negeert, die na enige toelichting eventueel wél in overweging zouden worden genomen. Het systeem is daarom vooral geschikt, wanneer men in de eerste plaats beoogt, praktische aanwijzingen te geven aan degenen, die in feite hun keuze reeds hebben gedaan of hoogstens nog aarzelen tussen enkele concrete mogelijkheden. Zelfs dan blijft het nog de vraag of ook deze leerlingen niet gediend zouden zijn met een globale oriëntatie over het gehele veld van mogelijkheden. Eerder zou het dan nog aanbeveling verdienen een dergelijke „bazar” te organiseren, ter afronding van een serie bijeenkomsten waar een totaal-overzicht wordt gegeven.

Een geheel andere benaderingswijze zou zijn, de informatie niet te geven in de vorm van inleidingen, maar door lectuur. Volgens het oordeel van een leraar, die met deze methode geëxperimenteerd heeft, worden langs deze weg goede resultaten bereikt. Men laat dan een algemeen boek over beroepenkunde ter lezing circuleren onder de leerlingen. Het voordeel van de methode ligt – behalve in het feit dat deze geen schooltijd kost – vooral hierin, dat de leerling de informatie aangeboden krijgt in een tempo dat hij zelf kan bepalen en dat hij gedeelten die hem speciaal interesseren nog eens kan herlezen en eventueel met zijn ouders bespreken. Hier staat tegenover, dat de werkwijze meer van de leerlingen eist en dat zij nogal tijdrovend is, zodat men – zelfs bij een beperkte leestijd – een boek slechts onder een betrekkelijk klein aantal leerlingen kan laten circuleren. Ook op een niet zeer grote school is men dus wel gedwongen tot een investering in een aantal boeken. De lectuurmethode zou eventueel ook als aanvulling op een serie inleidingen kunnen worden gebruikt, waarbij dan, in plaats van een algemeen boek over beroepenkunde, lectuur over specifieke sectoren wordt uitgeleend, aan leerlingen die daarvoor belangstelling tonen.

Nazorg: het klasgesprek

Welke methode men echter ook toepast, men zal pas tot werkelijke resultaten komen, als er ook nazorg wordt beoefend. Als de eerste confrontatie met de beroepswereld goed is geweest, zullen sommige leerlingen wel tot innerlijke klaarheid zijn gekomen, maar anderen zijn

nog vol vragen en problemen. Enkelen zijn wellicht juist uit een wat voorbarige zekerheid opgeschrikt. Men mag zeker niet zeggen, dat al deze leerlingen zonder meer reeds beschouwd moeten worden als gevallen, die per se de hulp van een gespecialiseerde beroepskeuze-instantie nodig hebben. Integendeel, de eerst aangewezen vorm van hulp kan het beste geschieden door middel van een klasseggesprek, georganiseerd door een leraar die zich voor de beroepskeuze-problematiek interesseert. Vooral een serie inleidingen vormt een gemakkelijk aanknopingspunt om een dergelijk gesprek te laten beginnen. Nu door het C.B.O. enkele malen cursussen, in discussieleiding voor leraren, zijn georganiseerd, behoeft ook het houden van een dergelijk klasseggesprek geen groot probleem meer te zijn. De hoofdzaak voor de leraar is namelijk, om vooral ook de onderlinge gedachtenwisseling op gang te brengen en dus een uitgesproken autoritaire of belerende stellingname te vermijden. Voor zover de leraar het gesprek wil sturen in de richting van enkele essentiële vraagstellingen, komen daarvoor b.v. in aanmerking: verder studeren of de praktijk in; academische of niet-academische opleiding; de financiering van een opleiding of beroepsinstallatie; vervroegd in militaire dienst gaan of uitstel vragen (indien mogelijk); de probleem van het studentenleven (thuis wonen of op kamers, verenigingslidmaatschap, werkstudentschap, studieplanning); wat verwacht men van het toekomstig beroep. Afhankelijk van de groep zullen de meest relevante vraagstellingen verschillend kunnen zijn.

Individuele voorlichting

Dit klasseggesprek op zijn beurt heeft dan tevens de functie van voorbereiding op het individueel gesprek met de schooldekaan – als deze aanwezig is – of een ander (eventueel ook een beroepskeuze-adviseur), die tot dit contact bereid is. Een dergelijk individueel gesprek heeft alleen op basis van vrijwilligheid zin. De school dient er echter wel voor te zorgen dat het gesprek zo gemakkelijk mogelijk wordt gemaakt, enerzijds doordat de betreffende leraar zonder moeite kan worden bereikt en anderzijds doordat niet het hebben van een onderhoud als een „schande” geldt.

In een gesprek onder vier ogen kan meer concreet worden ingegaan op de beroepskeuze van de individuele leerling. Zelfs wanneer deze zijn keuze reeds heeft bepaald, blijven er gewoonlijk toch nog tal van praktische vraagpunten open. De adviseur kan dikwijls reeds uit eigen kennis of ervaring het antwoord verschaffen en in vele andere gevallen ge-

makkelijk een contact leggen met iemand die de gezochte opheldering kan geven. Zo nodig kan ook literatuur worden aangeraden, waarin de leerling zich nog eens nader kan oriënteren over bepaalde keuzemogelijkheden. In aanmerking komen dan b.v. de brochures, die door het C.B.O. over allerlei beroepen en beroepsgroepen worden gepubliceerd.

Probleemgevallen

Twee categorieën leerlingen vragen hier in het bijzonder de aandacht. De eerste – en moeilijkste – is een groep waarbij ogenschijnlijk geen probleem aanwezig is: de leerlingen die, voortbouwend op een liefhebberij, een voorbarige beroepskeuze hebben gedaan. Vanuit hun liefhebberij (soms een studievak van de school, soms een hobby) hebben zij zich een totaal vertekend beeld van de toekomst opgebouwd, waardoor zij slecht geprepareerd zijn op de realiteit van studie of beroep. In deze categorie vallen b.v. de aanstaande classicus, die geen aandacht heeft voor de waarschijnlijkheid dat hij een leraarsbetrekking moet gaan vervullen; de radioenthousiast, die electrotechniek wil studeren en zijn ogen sluit voor de eisen die op de T.H. t.a.v. de theorie zullen worden gesteld; de jongen die geboeid wordt door de theorie en praktijk van de scheikunde van de middelbare school, maar die het geduld, de ordelijkheid en nauwkeurigheid voor het laboratoriumwerk mist. Niet zelden zijn dit begaafde leerlingen en mede daardoor is het niet gemakkelijk te voorzien, dat hun met stelligheid geuite beroepswens in wezen immatuur is. Bovendien, zelfs al wordt de wens als zodanig herkend, dan is deze toch nog niet gemakkelijk aan te tasten. Want juist deze groep leerlingen profiteert weinig van de voorlichting, waarin zij alleen datgene opnemen, dat zij graag willen horen. Bovendien is het ook geen eenvoudige opgave, de verdere persoonlijkheidsontwikkeling te voorzien. Het is dus niet bij voorbaat vrijwel uitgesloten, dat een leerling uit deze categorie toch zou slagen in de studie en het beroep van zijn keuze. Het kan zijn dat hij zich alsnog weet aan te passen aan de eisen die daar worden gesteld of ook, dat na een moeizaam verlopende studie een specialisatie mogelijk is, in een richting die goed bij hem past. In veel gevallen zal daarom, ook al wordt het probleem onderkend, toch niet gemakkelijk hulp kunnen worden geboden. Het is zelfs de vraag in hoeverre b.v. een schooldekaan nog het recht heeft, verder in te grijpen, wanneer naar zijn oordeel een leerling in een gesprek nogal luchtig heenstapt over de moeilijkheden waarop hij wordt gewezen. Mag de schooldekaan dan, al dan niet met instemming van de leerling, diens ouders

voor een gesprek uitnodigen – daarbij mede denkende aan de belangen van andere leerlingen, die door het vernemen van een dergelijke handelwijze gemakkelijk „kopschuw” kunnen worden gemaakt. Als het schooldekanaat of wat daarmee analoog is, in ons land een meer gevestigde instelling is geworden, zal dit zeker een vraagstuk zijn, dat nader onder ogen moet worden gezien.

De tweede probleemgroep is veel gemakkelijker te onderkennen. Het zijn de leerlingen die niet tot een definitieve keuze kunnen komen. Als een leerling na een individueel gesprek terugkomt, om nog eens uitvoeriger te praten en het gaat niet alleen om de beantwoording van enkele concrete vragen die b.v. nog door de ouders worden gesteld, wanneer hij bij herhaling graag ook nog eens over „andere mogelijkheden” voorlicht wil worden, als hij duidelijk onzeker is over zijn kansen van slagen of nog in het laatste jaar meer dan eens van voorkeur wisselt, dan is er aanleiding, de hulp van een beroepskeuze-bureau in te roepen. In dergelijke gevallen zal alleen hulp kunnen worden geboden, wanneer men eerst goed geïnformeerd is over de psychische structuur en het begaafdheidsniveau van de leerling en ook eventueel over de sociale achtergrond van de keuzemoeilijkheden. De levenservaring en psychologische intuïtie van een leraar zijn niet voldoende om deze gevallen in het algemeen goed te analyseren en te evalueren, de hulpmiddelen van het psychologisch onderzoek zijn daarvoor deugdelijker.

Samenwerking tussen school en beroepskeuzevoorlichting

De huidige praktijk is veelal, dat dergelijke gevallen door de beroepskeuzebureaus worden afgehandeld, zonder overleg met de school. Historisch gezien is deze gang van zaken gemakkelijk begrijpelijk, maar het is de vraag of zij bestendigd moet worden, als ook de school zich intensiever met de beroepskeuze-problematiek gaat bemoeien. De ervaringen die de school met de leerling heeft opgedaan en de uitkomsten van het beroepskeuze-onderzoek vormen twee complementaire informatiebronnen. Niet altijd zal de aanvullende informatie tot een andere conclusie voeren, maar in ieder geval versterkt zij de basis voor het advies. Er zijn zeker ook gevallen, waarin pas na bundeling van alle beschikbare gegevens uitzicht op een oplossing wordt verkregen. Gegeven de ontwikkeling die zich de laatste jaren voltrekt, zal het wel in de eerste plaats op de weg van de schooldekaan liggen contact met een beroepskeuzebureau te zoeken, om tot samenwerkingsvorm te komen. De bereidheid om hieraan mee te werken zal op de bureaus wel genoeg steeds aanwezig zijn.

De problematiek van de leerling, die aan het einde van de opleiding nog zeer onzeker staat in zijn beslissing over de toekomst, is overigens niet alleen bij het voortgezet algemeen vormend onderwijs bekend. Ook in het middelbare beroepsonderwijs komt zij herhaaldelijk voor, onder meer op de hogere technische scholen. De leerlingen zijn dan als regel wel vertrouwd met de verschillende keuzemogelijkheden, maar men twijfelt soms aan de eigen geschiktheid. Een praktisch jaar geeft gewoonlijk onvoldoende gelegenheid om te ontdekken of men de kwaliteiten heeft, die b.v. in de bedrijfsleiding, de technische handel of research essentieel zijn en of men voldoende affiniteit heeft tot de daaraan beantwoordende werksituaties. Ook hier zou daarom een initiatief vanuit de school, om de keuzeproblematiek samen met de leerling onder ogen te zien, waardevol zijn. Als dan de onzekerheid over de geschiktheid blijft bestaan kan ook hier een beroepskeuzebureau worden geraadpleegd. In het bijzonder zou dit ook van belang zijn voor de niet zeer kleine groep van leerlingen – die we op iedere vorm van beroepsonderwijs aantreffen – die weinig affiniteit hebben voor de arbeidsgebieden, die normaal op de betreffende opleiding aansluiten. Te denken is b.v. aan de H.T.S.-er, die wel de opleiding voltooit, maar uiteindelijk meer verbaal dan technisch begaafd en geïnteresseerd is of aan de onderwijzer, die weinig voor een carrière in de schoolwereld voelt. Hun toekomstperspectief behoeft niet per se zorgwekkend te zijn, maar wel hebben zij gewoonlijk behoefte aan een goede voorlichting over de mogelijkheden, die er in andere richtingen voor hen bestaan.

Het probleem van leerlingen die voortijdig de school verlaten

Tenslotte vraagt ook de categorie dergenen, die een opleiding niet voltooien, speciale aandacht. Het is bekend dat bij het voortgezet algemeen vormend onderwijs tenminste de helft van alle toegelaten leerlingen de eindstreep niet haalt. Niet steeds hoeft dit een indicatie van een mislukking te zijn, b.v. niet in het geval dergenen, die na drie klassen H.B.S. overgaan naar het middelbaar vakonderwijs. Maar meestal zal toch de voortijdige beëindiging van de studie een gevolg zijn van een teleurstellende ontwikkeling. In vele gevallen wordt er door de scholen niet veel aandacht besteed aan de leerlingen die afvallen. Als de schoolleiding zelf adviseert, dat een bepaalde leerling er goed aan zal doen de studie niet verder voort te zetten, geeft zij eventueel wel een suggestie het eens op een bepaald ander schooltype te proberen, maar deze aanbeveling kan niet altijd worden gekwalificeerd als een weloverwogen

advies. Ook hier is een gedeelte van de leerlingen moeilijk te helpen – veelal omdat de ouders zich hebben vastgebeten in een te ambitieuze onderneming. Maar een belangrijke groep kan met wat meer individuele zorg wel degelijk een positieve raad krijgen, die een goede kans op succes inhoudt. Inschakeling van een beroepskeuzebureau ligt dikwijls voor de hand, omdat er in deze categorie veel gevallen van karakterologische en begaafdheidsproblemen voorkomen, maar opnieuw verdient het dan aanbeveling, een samenwerking van school- en beroepskeuzeinstantie na te streven. Te overwegen is zelfs in hoeverre praktisch gerealiseerd kan worden, dat in de lagere klassen voorlichting wordt gegeven aan de leerlingen die voortijdig de school verlaten – respectievelijk aan hun ouders – betreffende de mogelijkheden die op dit niveau open staan en de eisen die daar worden gesteld. Het komt immers niet zelden voor, dat dergelijke leerlingen uit ontmoediging of onkunde hun ontwikkeling voortzetten op een onnodig laag niveau.

Consequenties voor de school

De hier ontwikkelde gedachtengang veronderstelt, dat binnen het kader van het voortgezet onderwijs veel meer aandacht aan de beroepskeuze-problematiek wordt geschonken, dan thans in het algemeen gebruikelijk is. Zoals eerder gezegd zijn er aanwijzingen, dat de bereidheid daartoe begint te ontstaan. Met name binnen het V.H.M.O. is de laatste jaren een veel grotere manifeste belangstelling voor dit onderwerp te bespeuren, dan lang het geval was. Een aanzienlijk aantal leraren heeft belangeloos tijd ter beschikking gesteld om voorlichting te geven. Wil dit echter in het gehele onderwijs op voldoende schaal geschieden, dan zal er zeker ook van de zijde van de overheid medewerking moeten worden verleend, doordat de schooldekanen binnen het kader van een normale werkweek hiervoor een aantal uren ter beschikking krijgen. Er zal zeker ook aandacht moeten worden besteed aan een voldoende scholing van deze leraren, anders dreigt het gevaar van dilettantisme, zo niet erger. Er moet een band komen met de beroepskeuzebureaus. Er zal moeten worden gewerkt aan de ontwikkeling van een adequate didactiek voor de beroepenvoorlichting, aangepast aan de aard van de school. Er zal moeten worden gezorgd voor deugdelijk documentatiemateriaal, dat op de hoogte van de tijd wordt gehouden – hetgeen met name voor de opleidingsgegevens geen geringe eis is. Er zal, als belangrijkste van alles, in de schoolwereld een klimaat moeten worden geschapen, waarbinnen de beroepenvoorlichting een normaal facet van het onderwijs wordt door de docenten gewaardeerd en door de leerlingen gezocht.

Literatuur:

Over beroepskeuze:

- GINZBERG, E. e.a. *Occupational choice*. New York 1951.
 SNIJDERS, J. TH., *Jeugd, school en beroep*. Haarlem (1960).
 SUPER, D. E., *Psychology of careers*. New York (1957).
 WIEGERSMA, S., *Psychologie der beroepskeuze*. Utrecht (1961).

Over beroepenkunde:

- BEYERS, W. E., *Gids voor School en Beroep*. Haarlem (1961).
Contact Centrum Bedrijfsleven Onderwijs (Den Haag). Serie beroepenvoorlichting – hierin verschijnen regelmatig nieuwe deeltjes over beroepen op middelbaar en hoger niveau.
Rijksarbeidsbureau (Den Haag). Documentatieblad Beroepskeuze-voorlichting; verschijnt periodiek.
 TRICHT, A. VAN, *De toekomst tegemoet* (beroepsmogelijkheden voor meisjes). Haarlem (1957).
 WIEGERSMA, S. *De wereld der beroepen*. Haarlem (1959).

Over het schooldekanaat:

- Publicaties van het Contactcentrum Bedrijfsleven Onderwijs (Den Haag)*:
 Beroepenvoorlichting bij het v.H.M.O., (1957).
 Prae-advies voor de landelijke conferentie over beroepenvoorlichting bij het v.H.M.O. (1960).
 Beroepenvoorlichting en schooldekaan, (1961).
 Resultaten enquête schooldekanen (bericht), (1961).

Dr. S. Wiegiersma. Geboren 1919, studeerde eerst schei- en natuurkunde, daarna psychologie. Doctoraal examen psychologie Groningen 1946, promotie over „Belangstellingsonderzoek bij de differentiatie na de lagere school”, Amsterdam (G.U.), 1959.

Was medewerker van het Psychologisch Instituut Den Haag 1946-1950, daarna directeur van het Instituut voor de Geestelijke Gezondheidszorg in Friesland 1950-1953. Is sedert verbonden, als wetenschappelijk medewerker, aan het Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde te Leiden.

Publiceerde o.m. over testontwikkeling, selectieproblemen, werkclassificatie, schoolpsychologie en beroepskeuze.

ENQUÊTE OVER HET ONDERWIJS AAN DE MIDDELBARE LANDBOUWSCHOOL TE DORDRECHT¹

W. M. MARKUSSE

Er wordt tegenwoordig veel gesproken en geschreven over „onze dynamische tijd”, waarin alles aan veranderingen onderhevig is. Het spreekt vanzelf dat ook het landbouwonderwijs zich steeds opnieuw zal moeten bezinnen op wat van haar gevraagd wordt. De middelbare landbouwschool wil een opleiding geven aan toekomstige landbouwers en moet zich steeds afvragen of er in de landbouw veranderingen plaats vinden, die consequenties hebben voor het onderwijs.

Een belangrijke, drijvende kracht van veranderingen is de relatieve stijging van de waarde van de menselijke arbeid. In de achter ons liggende 10 jaren stegen de landarbeiderslonen met 100 %, terwijl de prijzen van machines, kunstmest en veevoer slechts met 25 % à 30 % stegen². Het tempo van deze stijging wordt bepaald door de economische ontwikkeling buiten de landbouw. De hogere lonen, die in de landbouw, in navolging van de industrie, betaald moeten worden, voeren tot een verdergaande mechanisatie en tot een sterke afname van de agrarische beroepsbevolking. Steeds minder arbeidskrachten worden gebruikt voor eenvoudige handenarbeid, maar steeds meer voor het omgaan met kostbare produktiemiddelen.

Hoewel de landbouw in Nederland zich kan verheugen over een gunstige ligging en op goede natuurlijke omstandigheden, neemt dit niet weg dat de landbouwer zich slechts zal kunnen handhaven door zijn bedrijf zo efficiënt mogelijk in te richten. De keuze uit de vele technische mogelijkheden, het bepalen of de aanschaf van bepaalde machines rendabel is, de zorg voor een gezonde financiering, het zo productief mogelijk benutten van de arbeid – misschien zelfs door een verandering van het gehele bedrijfsplan – stellen zeer hoge eisen aan het ondernemerschap van de landbouwer. We zien dat de prestaties van de individuele boeren zeer sterk uiteenlopen, zelfs bij dezelfde bedrijfsuitrusting. De spreiding in kostprijs van de produkten, het arbeidsinkomen per man en de bedrijfswinst blijkt bij streeksgewijze analyse

1 Samenvatting van een scriptie, gemaakt in het kader van de opleiding Middelbaar Pedagogiek aan het Nutseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

2 „Veranderende Landbouw”. Maandblad voor de Landbouwvoorlichting 18-3-'61
Directie van de Landbouw.

van de bedrijfsuitkomsten 100 % en meer te bedragen bij gelijksoortige bedrijven. De bedrijfsorganisatie blijkt van overheersende betekenis voor de produktiviteit te zijn. De verhouding tussen de diverse kosten en opbrengsten onderling is niet konstant, vandaar dat de landbouwer zich steeds moet aanpassen.

Niet alleen op bedrijfsorganisatorisch en financieel gebied wordt er veel van de landbouwer gevraagd, maar ook op technisch gebied. De technische ontwikkeling verkeert in een „stroomversnelling”. Slechts één enkel voorbeeld als demonstratie: elk jaar komen er vele nieuwe chemische ziekten- en onkruidbestrijdingsmiddelen op de markt. Van een goede boer wordt gevraagd, dat hij nauwgezet de resultaten die deze middelen op de proefvelden opgeleverd hebben, bestudeert. Doet hij dat niet, dan is hij na enkele jaren op het gebied van de chemische ziekten- en onkruidbestrijding zeer zeker niet meer deskundig.

Het voorgaande is slechts een zeer summiere beschrijving van de veranderende landbouw. Het is interessant om na te gaan of nu onder de toekomstige en huidige boeren de mening heerst dat het middelbaar landbouwonderwijs zich voldoende heeft aangepast aan de veranderde omstandigheden en behoeften. Hoe denken landbouwers over het middelbaar landbouwonderwijs en wat verwachten ze ervan?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden zijn aan 310 oud-leerlingen van de middelbare landbouwschool te Dordrecht schriftelijk een 20-tal vragen gesteld. Het zal duidelijk zijn dat eventuele conclusies, die uit de antwoorden op de gestelde vragen zijn te trekken, zeker niet de mening behoeven weer te geven van de doorsnee oud-leerling of landbouwer. Reeds binnen 7 weken waren 170, dat is 54,8 % van de verstuurde enquête-formulieren ingevuld teruggekomen. Naar verhouding zijn vele antwoorden binnengekomen van „jonge” oud-leerlingen. Dit is te begrijpen, daar deze zich sterker met de school verbonden voelen dan „oudere” oud-leerlingen. Toch komt het herhaalde malen voor dat landbouwers van b.v. 60 jaar in de enquête spreken over „onze school”.

Wil men de door de landbouwers gemaakte opmerkingen kunnen begrijpen, dan is het nodig dat men iets weet van het onderwijs aan de middelbare landbouwscholen. In 't kort volgt daarom een beschrijving van het programma enz. van de m.l.s. te Dordrecht. In grote lijnen komt dit overeen met dat van andere middelbare landbouwscholen in Nederland.

De middelbare landbouwscholen vormen een schooltype, dat enig is onder de vele scholen, die wij in den lande kennen. Volgens het Reglement voor de Rijks Middelbare Landbouwscholen is het doel van het

onderwijs aan toekomstige landbouwers theoretische kennis van het landbouwbedrijf en voortgezette algemene ontwikkeling te verstrekken. Het draagt het stempel van middelbaar vakonderwijs. De volledige cursus duurt twee winterhalfjaren. De school begint gewoonlijk ongeveer 1 oktober en eindigt tegen 1 april. De leerlingen zijn in de zomer tussen het eerste en tweede winterhalfjaar praktisch in de landbouw werkzaam.

Hieronder volgt een opsomming van de vakken die op de school gegeven worden, met achter elk vak vermeld het aantal lesuren per week in de eerste en tweede klas.

Algemeen vormende vakken:

Wiskunde	2	1
Nederlandse taal	2	2
Economische aardrijkskunde	1	—
Algemene ontwikkeling	—	1
Lichamelijke opvoeding	2	2
	<u>7</u>	<u>6</u>

Natuur- en werktuigkunde vakken:

Natuurkunde	2	2
Landbouwwerktuigkunde	2	3
	<u>4</u>	<u>5</u>

Schei- en bodemkunde vakken:

Scheikunde	4	2
Bemestingsleer	—	3½
Bodemkunde	2	½
Grondbewerking	—	1
Cultuurtechniek	—	1
	<u>6</u>	<u>8</u>

Plantenteelt vakken:

Akkerbouw	2	2
Weidebouw	1	1
Plantenziekten	1	1
Plantkunde	3	—
	<u>7</u>	<u>4</u>

*Veeteelt vakken:**Economie vakken:*

Veeteelt	3	3	Economie	2	0
Veevoeding	2	2	Landhuishoudkunde	0	1
Gezondheidsleer	—	2	Landbouwboekhouden	1	1
Melkkunde	1	1	Bedrijfsleer	—	2
Dierkunde	2	—		3	4
	8	8			

Totaal aantal lesuren per week: 35 uur voor iedere klas.

Uit de lesurenverdeling kan men opmaken dat op deze school zeer veel vakken worden gegeven die direkt in verband staan met de landbouw en dat het aantal uren voor algemeen vormende vakken — dit in tegenstelling tot de hogere landbouwschool — zeer gering is.

Hoofdzakelijk wordt er klassikaal onderwijs gegeven, alleen voor de vakken landbouwwerktuigkunde, scheikunde, plantkunde en bodemkunde bestaan er meer of minder uitgebreide praktika.

Om tot de 1e klas te worden toegelaten moet men de leeftijd van 16 jaar hebben bereikt en in het bezit zijn van: het diploma van een lagere land- of tuinbouwschool, of het bewijs van overgang van de 3e naar de 4e klas van een Ulo-school, of van het bewijs van overgang van de 2e naar de 3e klas van een H.B.S. Bovendien wordt men onderworpen aan een toelatingsexamen in de vakken Nederlandse taal, rekenen, aardrijkskunde en praktijkkennis. De laatste jaren zijn de meeste leerlingen in het bezit van een diploma lagere landbouwschool of Ulo.

Het onderwijzend personeel bestaat voornamelijk uit landbouwkundig ingenieurs. De meeste leraren zijn specialist op een bepaald gebied van de landbouw. De school is een streekschool, dat wil zeggen dat het onderwijs zich mag aanpassen aan de landbouw zoals die in het werkgebied van de school wordt aangetroffen. De meeste leerlingen komen van de Zuidhollandse eilanden, uit westelijk Noord-Brabant en de Alblasserwaard. Deze gebieden kenmerken zich door relatief grote bedrijven, waar de akkerbouw overheerst.

Zowel in de winter als in de zomer worden verschillende excursies georganiseerd. In de zomer worden, gedurende ongeveer 6 dagen, praktijklessen gegeven. Speciale aandacht wordt dan besteed aan de kennis van gewassen, grassen, onkruiden en plantenziekten. De leerlingen van de 2e klas brengen in de winter een week door op de Volkshogeschool. Na volbrachte studietijd volgt een eindexamen. De gediplomeerde keert

gewoonlijk naar het bedrijf van zijn vader terug om zich verder praktisch te bekwamen voor zijn toekomstige taak als zelfstandig landbouwer.

De leeftijd van de 170 geënquêteerde oud-leerlingen varieert van 18 tot ruim 60 jaar. De meesten hiervan, nl. 86,5 %, zijn werkzaam op een landbouwbedrijf; 67,3 % is zelfstandig landbouwer. De geënquêteerden, die niet op een landbouwbedrijf werkzaam zijn, komen bij de uitoefening van hun beroep zeer veel in aanraking met de landbouw. Ze zijn werkzaam bij de Rijks Landbouw Voorlichtingsdienst, Ned. Heide Mij, aardappelhandel enz.

Allen hebben bij het uitoefenen van hun beroep wel eens gedacht: „Het is toch wel nuttig dat ik op een landbouwschool geweest ben.” Op de vraag of de school er in slaagt haar leerlingen naast een voortgezette algemene ontwikkeling theoretische kennis van het landbouwbedrijf bij te brengen, antwoordt 80 % van de geënquêteerde oud-leerlingen met ja en 17 % met matig. De reden waarom de school volgens 17 % maar matig aan haar doel beantwoordt, wordt niet expliciet vermeld. Uit andere vragen kan men opmaken dat enkelen vinden dat de school te veel nadruk legt op de theoretische achtergrond van de praktische vakken, terwijl anderen van mening zijn, dat de school te weinig doet aan de algemene ontwikkeling van haar leerlingen.

Als de oud-leerlingen terugdenken aan hun schooljaren, zijn er vele onderwerpen, waarover op school veel te weinig of zelfs nooit is gesproken. Het meest genoemd, nl. 86 maal, worden economische onderwerpen, zoals kostenberekening van produkten, werktuigen en werkzaamheden, rentabiliteitsberekeningen, afschrijvingspolitiek, belastingzaken, bedrijfsleer enz. Dertig maal worden genoemd de mechanisatievakken zoals landbouwwerktuigkunde, motorenkennis en arbeidsleer, 15 maal plantenziekten- en onkruidbestrijding, 13 maal verkooptechniek, 12 maal algemene ontwikkeling, 10 maal plantenteelt, 10 maal engels, 9 maal sociale wetten enz. enz. In totaal worden er ongeveer 65 onderwerpen of vakken meer of mindere malen genoemd.

Als men terugdenkt aan de schooljaren, zijn er ook vakken waaraan men eigenlijk nooit iets heeft gehad. Ruim 36 % van de geënquêteerden noemt een of meer vakken. Het meest genoemd worden zuivelbereiding, veeteelt, veevoeding, dierkunde en gezondheidsleer der dieren. Dit is te begrijpen daar vele oud-leerlingen werkzaam zijn op overwegend akkerbouwbedrijven. Dat de meerderheid geen enkel vak noemt, wil niet zeggen dat men alle vakken van direkt praktisch belang acht, maar wel nuttig vindt voor algemene ontwikkeling en inzicht.

Op de vraag of er meer aandacht besteed moet worden aan de vakken Nederlandse taal en rekenen, antwoordt 48,8 % met ja en 41,8 % met neen. De mening onder de oud-leerlingen is hierover dus verdeeld. Daar Nederlandse taal en rekenen op onze school zeker niet tot de meest geliefde vakken moeten worden gerekend, is het verwonderlijk dat zovelen voorstander zijn van meer lessen in deze vakken. Misschien komt dit doordat velen van de oud-leerlingen bestuursfuncties in de landbouworganisaties, coöperaties enz. vervullen.

Ruim 68 % van de geënquêteerden is van mening dat Engels als een verplicht leervak moet worden ingevoerd. De tegenstanders van het verplicht stellen van dit vak vinden dit om praktische redenen (tijd, verschil in vooropleiding) niet mogelijk. Zij zeggen dus niet dat enige kennis van deze taal niet gewenst of nodig is. Het blijkt dat vele landbouwers het als een gemis voelen dat de Engelse taal niet op de school wordt onderwezen. Immers zeer velen komen o.a. via excursies op hun eigen of op andere bedrijven in aanraking met Engels-sprekende buitenlanders. Sommige instructieboekjes van machines zijn in het Engels geschreven. Zeer veel technische termen in de landbouw zijn overgenomen uit de Engels-sprekende landen. Hoe vervelend moet het niet zijn voor vele oud-leerlingen, die bestuursfuncties vervullen in de landbouworganisaties, coöperaties, polderbesturen, proefboerderijen enz. dat zij een vreemd woord niet goed kunnen uitspreken en een rapport, dat in het Engels is gesteld, niet kunnen lezen.

Onder de leerlingen valt wel eens de opmerking te beluisteren dat er op school te veel „getheoretiseerd” wordt. Ook 23,5 % van de oud-leerlingen is van mening dat er te veel de nadruk wordt gelegd op de theoretische achtergrond van de praktische vakken. Vele opmerkingen over dit punt worden in de enquête gemaakt. Hier volgen er enkele: „De gehele leerstof moet op de helling en er moet zoveel mogelijk ballast afgevoerd worden.” „Voorkom zoveel mogelijk getheoretiseer, want de jongens moeten later praktische boeren worden.” „Niet te veel kennis uit het hoofd laten leren, want dat wordt toch weer vergeten. De ontwikkeling in deze tijd gaat zo snel, dat veel van deze parate kennis spoedig verouderd is.” „Fundamentele kennis van de verschillende vakken blijft toch wel zeer belangrijk, daardoor is men later in staat goede vakbladen te lezen en zodoende bij te blijven.” „Een grotere theoretische kennis verhoogt de liefde voor het vak.”

De grote meerderheid, nl. 85,9 %, is er voorstander van dat de leerlingen zich op school veel praktisch oefenen in het onderhoud en afstellen van landbouwwerktuigen en motoren. Daar de landbouw in

deze streken zeer sterk gemechaniseerd is, is dat niet verwonderlijk. Toch zijn er ook tegenstanders van dergelijke lessen. „De landbouw-werktuigen veranderen steeds; de machines die nu modern zijn, zijn over enkele jaren toch verouderd.” „Je leert de benodigde kennis wel als je met deze machines moet werken.”

Ruim 64 % van de geënquêteerden is voorstander van meer lessen in praktische vaardigheden zoals het selecteren van pootaardappelen en het machinale melken. Deze twee voorbeelden zijn, bij het stellen van de vraag, zodanig gekozen dat er één betrekking heeft op een akkerbouwbedrijf en één op een weidebedrijf. Waarschijnlijk heeft dit invloed gehad op de antwoorden. Het is mogelijk dat het machinale melken de akkerbouwers heeft afgeschrikt en omgekeerd het selecteren van pootaardappelen de veehouders. Enkelen willen dit onderwijs facultatief stellen en de leerlingen laten kiezen tussen vaardigheden die van belang zijn voor een akkerbouw- of voor een veeveeltbedrijf.

Bijna 80 % is voorstander van meer lessen in de landbouweconomische vakken. De tegenstanders vindt men vooral onder de jongere geënquêteerden. Dit is te begrijpen, want velen van hen werken nog thuis bij vader op de boerderij en het komt nog maar al te veel voor dat de meewerkende zoons geen inzage krijgen in de financiële uitkomsten van het bedrijf. De in de inleiding van dit artikel geschetste behoefte aan economische scholing leeft dus sterk onder de oud-leerlingen. „De landbouweconomie moet een der hoofdvakken worden op school. De maatschappij is zo ingewikkeld dat men zonder duidelijk begrip van dit vak de moderne tijd niet aan kan.”

In het programma van de school staat: „In de meeste gevallen wordt de zomerpraktijktijd nog doorgebracht op het ouderlijk bedrijf. Het is evenwel zeer wenselijk, dat de leerlingen deze tijd geheel of ten dele gebruiken om elders ervaring op te doen.” Ondanks de sterke druk, die op ouders en leerlingen wordt uitgeoefend de praktijktijd op andere bedrijven door te brengen, geeft slechts een zeer klein gedeelte der leerlingen hieraan gevolg. Gezien deze ervaring is het zeer opmerkelijk dat 90 % van de geënquêteerden voorstander is van uitwisseling der leerlingen, zelfs 52,9 % wil dit verplicht gesteld zien. Naar verhouding zijn vele jongere oud-leerlingen voorstander van uitwisseling. Misschien is dit te verklaren doordat sommige oudere geënquêteerden zelf zoons van 16-20 jaar hebben en zich goed realiseren wat het betekent gedurende een half jaar een werkkracht te moeten missen.

Ruim 82 % van de geënquêteerden vindt het nuttig dat de leerlingen veel excursies maken naar bedrijven in verschillende streken. De ex-

cursies moeten gehouden worden met kleine groepjes leerlingen, omdat het de bedoeling moet zijn het bedrijf intensief te bespreken en te bekijken. De te bezoeken bedrijven moeten met zorg gekozen worden, liefst moet er een bedrijfseconomische boekhouding aanwezig zijn. Het spreekt vanzelf dat de landbouwer niet zijn financiële bedrijfsresultaten bekend maakt, maar wel dat hij allerlei vragen van de leerlingen op bedrijfsorganisatorisch gebied nauwkeurig kan beantwoorden.

Gezien de vele bestuursfuncties die de oud-leerlingen vervullen, is het niet verwonderlijk dat 91 % voorstander is van lessen in het spreken in het openbaar. Op school wordt bij vele lessen, speciaal tijdens de lessen Nederlandse taal, aandacht aan het spreken besteed. De leerlingen van de 2e klas hebben een uur algemene ontwikkeling, waarin ze om beurten als voorzitter, secretaris en inleider van een vergadering moeten fungeren. De inleider houdt een lezing van ruim 20 minuten over een onderwerp, dat hij zelf heeft gekozen. Na afloop van de inleiding discussieert men gezamenlijk onder leiding van een voorzitter over hetgeen besproken is. Bij de nabespreking wordt speciaal gelet op de opbouw en voordracht van de lezing. Enkele malen per jaar worden de leerlingen een middag vrijgesteld van het normale lesprogramma om in discussiegroepjes bepaalde vraagstukken, die niet op landbouwkundig gebied liggen, te bespreken. Misschien wordt dus reeds op deze manier gedeeltelijk tegemoet gekomen aan de wensen van vele oud-leerlingen.

Op de vraag, welke leeftijd het meest geschikt is voor de leerlingen om met de middelbare landbouwschool te beginnen, geeft de enquête geen duidelijk antwoord. Van een minimum toelatingsleeftijd van 16, 17 en 18 jaar is respectievelijk 19,4, 24,1 en 37,6 % voorstander. Het blijkt dat vooral de jongere oud-leerlingen en zij, die zelf op een wat oudere leeftijd de school bezocht hebben, voorstander zijn van een hoge toelatingsleeftijd. Het is te begrijpen dat wanneer de leerlingen wat ouder en zelfstandiger zijn, het praktische werk op de boerderij kennen, in aanraking zijn gekomen met vele problemen van de landbouw enz., dat dan het onderwijs op de school ook rijkere vrucht zal afwerpen. Zeer begrijpelijk is de verzuchting van een oud-leerling met Ulo-diploma en enkele jaren praktijk. „Nu moest ik het nog eens over kunnen doen.” Men mag echter ook niet vergeten dat hoe langer een jongen thuis op het bedrijf heeft meegewerkt, hoe slechter hij gemist kan worden. Men heeft zich op zijn aanwezigheid ingesteld en de mogelijkheid bestaat dat hij op wat oudere leeftijd niet meer naar de middelbare landbouwschool gaat, maar volstaat met b.v. het diploma van de lagere land-

bouwschool. Het komt maar hoogst zelden voor dat een boerenzoon na de militaire dienstdienst nog naar de landbouwschool gaat.

Het programma van de school omvat vele vakken en dientengevolge kan aan elk vak maar enkele uren per week besteed worden. De meeste leraren vinden dat voor hun vak veel te weinig lesuren zijn uitgetrokken. De stof is voor de meeste vakken zo uitgebreid dat de leraren, vaak specialisten, te weinig tijd schijnen over te houden voor een goede synthese. Dit zijn de redenen waarom gedacht zou kunnen worden aan een uitbreiding van de school tot 3 winters. Een programma van 2 volledige jaren zou ook denkbaar zijn, maar dit zou op zeer vele bezwaren stuiten, want in een overwegend akkerbouwgebied kan men gemakkelijker een werkkraft missen in het winterhalfjaar dan in het zomerhalfjaar. Ongeveer $\frac{1}{3}$ van de geënquêteerden vindt het nuttig en nodig dat de school 3 jarig wordt, $\frac{1}{3}$ niet en $\frac{1}{3}$ heeft hierover geen mening. Het invoeren van een 3-jarige cursus zal volgens 43,5 % minder leerlingen tengevolge hebben, 22,4 % verwacht weinig of geen invloed, terwijl 30,6 % hierover geen mening heeft.

Bij het interpreteren van deze gegevens dient men o.a. rekening te houden met de volgende 2 punten. 1e Uit onderzoekingen¹ is gebleken dat in Nederland slechts 41 % van alle bedrijfshoofden met hoofdberoep landbouwer een of andere vorm van landbouwonderwijs heeft genoten. Het percentage van bedrijfshoofden dat middelbaar land- of tuinbouwonderwijs heeft gevolgd, uitgedrukt in procenten van alle bedrijfshoofden die landbouwonderwijs hebben gehad, is slechts 11. De cijfers voor de gebieden waaruit de school haar leerlingen krijgt, liggen nog iets lager. Men kan zich nu afvragen of bij het invoeren van een 3-jarige cursus de kans niet groter wordt dat nog meer toekomstige boeren verstoeken blijven van middelbaar landbouwonderwijs. 2e Al wijst $\frac{1}{3}$ van de antwoorden van de geënquêteerden er op dat er belangstelling bestaat voor een meer uitgebreide opleiding, toch blijkt dit in de praktijk niet het geval te zijn. Slechts zeer weinig toekomstige landbouwers bezoeken de hogere landbouwschool (school met programma van 3 volle jaren, minimum vooropleiding Ulo B of 3 jaar H.B.S.). De meeste leerlingen bezoeken deze school met de bedoeling later een goede betrekking op landbouwgebied te verwerven.

De meerderheid van de oud-leerlingen acht zich niet bevoegd om te beoordelen of de school zich voldoende heeft aangepast aan de ver-

¹ Van der Ban, „Boer en landbouwonderwijs. De landbouwkundige ontwikkeling van de Nederlandse boeren”; Bulletin Landbouwhogeschool Wageningen.

anderde behoeften van de landbouw. Wel worden er vele opmerkingen gemaakt over de taak die de school heeft bij de opvoeding van de leerlingen. „Aan de jongens moet algemene ontwikkeling en persoonlijkheidsbesef bijgebracht worden, want men hoeft niet direct te zien dat men met een boer te maken heeft.” „Laat de school zoveel mogelijk algemeen vormend zijn, opdat de leerlingen in hun bedrijf de evoluties kunnen bijbenen. Leer ze goede vakbladen lezen.” „Natuurlijk blijft theoretische landbouwkundige kennis zeer belangrijk en dat moet nummer één blijven, maar daarnaast moet de leerling de school verlaten met het besef, dat er in de wereld ook nog wat anders is dan landbouw.” „Tracht bij de leerlingen interesse te wekken voor allerlei gebieden zoals b.v. muziek en toneel. Dit zal met zich mee brengen, dat ze zich vrijer gaan bewegen en zich ook thuis zullen voelen onder niet-landbouwers. De boerenstand zal hierdoor meer uit z'n isolement komen.”

Samenvatting

De belangrijkste punten, die bij een enquête onder de oud-leerlingen van de middelbare landbouwschool te Dordrecht naar voren komen zijn:

- 1e De school moet meer aandacht besteden aan de landbouweconomische vakken.
- 2e De Engelse taal moet als een verplicht leervak worden ingevoerd.
- 3e De leerlingen moeten zich veel praktisch kunnen oefenen in het onderhoud en afstellen van de landbouwwerktuigen.
- 4e Er moet meer aandacht besteed worden aan de praktische vaardigheden.
- 5e De leerlingen moeten de zomerpraktijk doorbrengen op een bedrijf in een andere streek.
- 6e Excursies naar landbouwbedrijven zijn nuttig.
- 7e Het is nodig dat de leerlingen les krijgen in het spreken in het openbaar.
- 8e Aan de algemene ontwikkeling van de leerlingen moet grote aandacht besteed worden.

Ir. W. M. Markusse werd in 1931 te Kapelle-Biezelinge geboren. Na zijn H.B.S. opleiding studeerde hij Nederlandse landbouw aan de Landbouwhogeschool te Wageningen en behaalde zijn ingenieursdiploma in 1957.

Hij is sinds 1957 leraar, tot 1960 aan de Middelbare Landbouwschool te Schagen, daarna aan de Middelbare en Hogere Landbouwschool te Dordrecht.

Hij studeert aan het Nutsseminarium te Amsterdam voor de acte pedagogiek M.O.-A voor het technisch onderwijs voor jongens.

DE „ASILES JOHN BOST” TE LA FORCE BIJ BERGERAC (DORDOGNE)

C. PHILIPPI-SIEWERTSZ VAN REESEMA

Het treft mij steeds weer dat er in Frankrijk reeds vroeg „bewegingen” zijn ontstaan in verband met de behandeling van afwijkenden.

Zo had een Portugese Jood, J. RODRIGUA PEREIRA (1715-1780), een groep doofstomme kinderen bij zich verzameld, die hij wilde leren lezen van de lippen. Het aantal nam toe en hij verplaatste zich naar Parijs. Van heinde en ver stroomden de doofstommen daarheen, zodat hij wereldberoemd werd en men hem benoemde tot lid van de „Royal Society” te Londen.

Dr. Montessori wijst op haar voorgangers, die leermiddelen ontwierpen voor achterlijken. Ik schreef over hen in de 5e jrg. 1924 van „Pædagogische Studiën” en voegde er een grote tabel bij van de leermiddelen van Itard, Seguin, Bourneville, de Broeders van Barmhartigheid en Montessori, die ook in mijn „Pioniers der Volksopvoeding” is opgenomen.¹

ITARD werd op 25-jarige leeftijd dokter in het doofstommeninstituut in Parijs. PESTALOZZI heeft deze inrichting bezocht, Itard ontmoet en hiervan melding gemaakt.²

SEGUIN studeerde te Parijs bij Dr. Pinel. Geïnspireerd door de werkwijze van Itard werd hij verbonden aan de gestichten Bicêtre (jongens) en „La Salpêtrière” (meisjes); later werkte hij in het „Hospice des Incurables”.

Hij publiceerde in 1846 een rapport „Traitement moral, Hygiène et Education des enfants arriérés” (blz. 215) dat bekroond werd door de Académie des Sciences, waardoor hij overal bekend werd en vele buitenlanders, vooral Amerikanen, zijn werk kwamen zien. Maar de revolutionaire toestand in Frankrijk verhinderde zijn werk. Hij ging daarom naar Amerika en inspireerde daar vele medici, waaronder Dr. Howe (voor blinden). Hij werkte mede aan de oprichting van verschillende gestichten. Met zijn zoon Dr. E. C. Seguin en zijn tweede vrouw (Elsie Mead) zette hij zijn werk voort. In 1866 gaf hij een tweede druk uit van zijn boek: *Idiocy and its treatment by the physiological method*. Op blz. 206 van dit boek vindt men een opgave van de inrichtingen in

1 „Pioniers der Volksopvoeding”. Bijdrage tot de geschiedenis van het ontstaan en de ontwikkeling van het onderwijs in de V.S. Hoofdstuk II blz. 195. Uitg. Mart. Nijhoff, Den Haag 1949.

2 Zie mijn handschriften over Pestalozzi in de Koninklijke Bibliotheek.

binnen- en buitenland voor achterlijken en de literatuur hierover.¹ In Amerika werd het werk van Seguin voortgezet door de reeds genoemde prof. Dr. Henri Goddard. Ik ontmoette hem gedurende een verblijf bij prof. Dr. O. Decroly te Brussel en nodigde hem uit twee lezingen voor de „Stichting voor Kinderstudie" in Den Haag te komen houden.²

Dit geschiedde in mei 1931. De titels waren: 1. Feeble mindedness and Character. 2. Special gifted children.

Wat Dr. Bourneville betreft (1840-1909), deze heeft een enorme uitgave tot stand gebracht nl. de „Comptes rendus du Service de Bicêtre". Dit grote werk kreeg ik te leen van Dr. Ernst de Vries, toen werkzaam op Voorgeest, daar het in de Bibliotheek van Endegeest aanwezig bleek te zijn. Het bevat niet alleen de beschrijving van de behandeling der patiënten, maar ook alle leermiddelen, die gebruikt werden, ook die van Itard en Seguin. Bourneville voegde er zeer vele aan toe. Toen Dr. Montessori hem bezocht nam zij zeer veel van deze leermiddelen over, zij verbeterde ze, veranderde maat en kleur en zo ontstond tenslotte het beroemde Montessori-materiaal.

Dit „Montessori-materiaal" vormt een integrerend deel van de Montessori-methode, zoals deze te Amsterdam en in enige andere plaatsen wordt toegepast.

Dr. Montessori werd in maart 1914 uitgenodigd door mijn moeder Mevrouw Siewertsz van Reesema-de Graaf om in Den Haag te komen spreken voor de Ver. voor Paedologische lezingen. Het verslag van dit bezoek is aanwezig in de Koninklijke Bibliotheek. De vele gesprekken met haar gaven ons aanleiding de leermiddelen niet alléén als „de" methode te beschouwen, maar eveneens het praktische werk, het huis-houdelijk werk, het tuinwerk, enz. minstens even belangrijk te achten, mits dit even nauwkeurig en goed onderwezen wordt als de leermiddelen. De „levende" kleuterschool ontstaat door het „levende" werk en niet alleen door het stil werken met de leermiddelen.

Deze verschillende opvattingen gaven weliswaar conflicten, maar tenslotte is door de „Montessori-beweging" ons hele onderwijs verfrist.

¹ De duitse vertaling van dit boek door Prof. Dr. Henri Goddard vond ik heel toe-
vallig in een boekwinkel in Detmold (gedurende een zomerverblijf in het Sauerland).
Het was het boek waarnaar Dr. Montessori jarenlang tevergeefs had gezocht: het
is nog steeds in mijn bezit.

² Deze Stichting voor Kinderstudie in Den Haag heeft ten doel Internationale Pae-
dologische lezingen te organiseren en werd opgericht in 1912. Toen heette zij:
de Vereniging voor Paedologische lezingen, later herdoopt in „Stichting voor Kin-
derstudie". Alle verslagen over deze lezingen bevinden zich thans op de hand-
schriftenafdeling van de Koninklijke Bibliotheek, Lange Voorhout te 's-Graven-
hage en zijn aldaar te bezichtigen.

Bij mijn laatste bezoek aan Dr. Montessori op de Koninginneweg 161 te Amsterdam hadden wij een uitvoerig gesprek over het verschil van deze beide opvattingen en zeide zij mij, mij nog altijd dankbaar te zijn, dat ik die andere richting had uitgewerkt, waarvoor zij zelf geen tijd had gehad. Na afloop van dit gesprek stapte zij in de lift naar boven en nam afscheid met een kushand en die charmerende glimlach, waarmee zij zovelen veroverd heeft! Ik heb haar, die een zo grote plaats in ons werk heeft ingenomen, niet meer gezien. Zij overleed plotseling te Noordwijk aan Zee ten huize van de familie Allard Pierson (mei 1952).

Ik wil hier nog een andere pionier noemen, die een „beweging” deed ontstaan. Het betreft prof. Dr. Ovide Decroly, die aanvankelijk in zijn instituten voor achterlijken en voor normalen de bovengenoemde leermiddelen gebruikte. Hij ging weldra een andere weg en liet de kinderen in „het volle leven” hun leerstof verzamelen en ermee verder werken.¹ Hier dus géén voorgeschreven leermiddelen.² Bij de achterlijken (Vossegat) was het vooral zijn jongste dochter Suzanne, die hem hielp en na zijn dood de leiding kreeg.³

Er bestond nog een andere beweging in die tijd in Frankrijk, n.l. de „*Asiles John Bost*” te La Force bij Bergerac (Dordogne). Naar mij bleek zijn deze inrichtingen hier te lande vrij onbekend.

Deze enorme organisatie voor min of meer zwakzinnigen en mismaakten is protestant en breidt zich nog steeds uit onder leiding van de tegenwoordige directeur Dr. Philippe Rey Lescure (oud zendeling-arts en neuro-psychiater).

Deze inrichting is van zeer bijzondere aard, omdat daar de allergste blinden, doven, verlamden, epileptici, debielen, imbecielen en door ziekten van het zenuwstelsel getroffen worden opgenomen.

1 Het volledige werk van Prof. Dr. O. Decroly is reeds door mij geschonken aan de Koninklijke Bibliotheek en daar te raadplegen, op verzoek.

2 C. Philippi-Siewertsz van Reesema: Uit en over de werken van Prof. Dr. Ovide Decroly (Groningen, Wolters 1931).

3 Ik schreef haar onlangs en ik kreeg een uitvoerige brief terug, meldende dat er thans 115 kinderen zijn. Melle Jadot, de eerste assistente van Decroly, woont bij haar. „Het werk is heel vermoeiend”. „Mais passionnant”. „We nemen alleen kinderen met een I.Q. boven 75. Zij hebben typische karakterafwijkingen”, schrijft zij. „Wij proberen het werk van vader voort te zetten en zijn niet ontevreden”.

*Wie was John Bost?*¹

In 1720 kwam in Genève een Protestantse vluchteling aan, die wegens zijn afwijkend geloof, in de Dauphiné werd vervolgd. Hij vestigde zich daar als tuinman om in zijn onderhoud te voorzien. De tweede van zijn drie kinderen werd Mr. schoenmaker. Diens zoon Jean Pierre Marc, in 1764 geboren, koos hetzelfde beroep en richtte tevens een schooltje op, om zijn zoon Ami een goede opvoeding te geven. Jean Pierre Marc hield religieuze bijeenkomsten, zong in het kerkkoor en was tegen het zingen van psalmen; hij maakte zelf gezangen (hymnen). Hij sloot zich bij de Hernhutters aan en zond zijn zoon Ami naar een cursus van deze secte in Neuwied.

Een zoon van Ami, John (geboren in 1817) werd door zijn vader naar Duitsland gestuurd om de taal te leren. Daar hij heel muzikaal was, ging hij daarna naar Parijs om aan het conservatorium te studeren en kwam in aanraking met Chopin en Liszt, die daar doceerden. Hij had een prachtige stem en zong in kerken en bij andere gelegenheden om in zijn onderhoud te voorzien, maar tevens bezocht hij ziekenhuizen en gevangenen en zag het leven op straat van de slechtste kant. Onder de indruk van de sociale noden nam hij het voor zijn leven zéér ingrijpende besluit zijn muzikale studie op te geven. Hij kreeg daarvoor de toestemming van zijn ouders. In Genève volgde hij toen theologische leergangen aan de Universiteit. Hij moest deze echter beëindigen omdat hij zware hoofdpijnen kreeg en een hartaanval. Er was in Genève een kleine groep der Hernhutters, waar hij zich bij aansloot.

na zijn herstel daarheen trok en zijn theologische colleges vervolgde. Het Réveil², zo noemde men deze religieuze hervorming, die Jean Pierre Marc Bost voorstond, bereikte ook Frankrijk. Er was een groep Hernhutters in de Dordogne werkzaam³, reden waarom ook John Bost

¹ Deel I: *Mémoires pouvant servir à l'histoire du Réveil religieux des églises protestantes de la Suisse et de la France et à l'intelligence des principales questions theologiques et ecclésiastiques du jour* par A. Bost. L'auteur de cet ouvrage se réserve de la traduire. Paris, Librairie protestante de Ch. Meyrucis et Cie, éditeurs, 2 rue Trochet; Grasart et Cherbulien 1854.

Deel II heeft dezelfde titel, eveneens Paris 1854.

Deel III: *Mémoires pouvant servir à l'histoire du Réveil religieux des églises protestantes de la Suisse et de la France et à l'intelligence des principales questions theologiques et ecclésiastiques du jour* par A. Bost. *Supplément aux Mémoires*, Paris 1855.

² Zie over het Réveil, Allard Pierson: *Oudere Tijdgenooten 1888 en de Voorrede* van de Holl. vertaling van Macaulay's: *De Geschiedenis van Engeland*.

³ Zie Herrnhuter Hefte: *Das Wirken der Herrnhuter in Süd-Frankreich*, Ludwig Appel Verlag Hamburg 21 Hefte 5.

aan de Universiteit van Montauban. Weer waren het de verwaarloosden, die zijn aandacht trokken. Weeshuizen waren zeldzaam en zij namen geen kinderen op, jonger dan 6 noch ouder dan 12 jaar.

Hoewel John Bost nog geen volledige theologische opleiding had, werd hij uitgenodigd door de predikant van La Force om bij hem te komen. La Force hoorde eigenlijk tot de gemeente Bergerac, maar men wilde liever een eigen voorganger hebben. In 1844 ging John Bost op dit verzoek in en begon direct de leden van zijn gemeente te bezoeken.

Een van John Bosts voornaamste principes is: Anderen helpen, die nog zwaarder getroffen zijn. Dit geeft een gevoel van verantwoordelijkheid en waardigheid. Het is meer dan gewoon bezig zijn. Patienten helpen de anderen bij het eten, lopen en wandelen. Deze belangeloze hulp schept een uitstekende geest. Soms ontstaat een gevoel van „vriendschap” of een moederlijk instinct wordt wakker geroepen. Men kan in deze „entre-aide” een waardevolle paedagogische en psychologische maatregel zien.

John Bost placht veel op het orgel te spelen voor de kinderen en daarbij te zingen. Ze vonden dat heerlijk. Eén van hen had een heel mooie stem en zong met uitdrukking en zonder fouten een vrij moeilijke melodie, nadat ze deze 2 of 3 keer had gehoord.¹

Voor allerlei verschillende gevallen was het nodig aparte afdelingen te stichten, zoals in 1862 voor degenen, die aan epilepsie leden. Vroeger had men deze geweigerd. In dit huis „Eben Hézer” werden aanvankelijk alleen meisjes opgenomen. Door een nieuwe aanvraag van een doofstomme, idiote jongen, die slechts één oog had en ook gedeeltelijk verlamd was en bovendien epilepticus, kwam een nieuwe afdeling voor jongens tot stand, nl. Béthel, opgericht in 1863.

In 1875 werd de afdeling „Le Repos” geopend, waardoor weer een betere indeling kon worden gemaakt. Er was ruim uitzicht en er waren overal bloemen. Men voorkomt zoveel mogelijk duisternis en eenzaamheid. De drijfkracht in deze inrichtingen is de liefde en zorg die van John Bost is uitgegaan. Roerend zijn de beschrijvingen, die een mijner leerlingen, Mejuffrouw L. Krook van deze stichtingen gaf. Zij werkte in 1951, zowel als in 1961 gedurende enige tijd in deze tehuizen en bracht veel geïllustreerd materiaal voor mij mee. De grotere jongens doen veel aan tuinwerk en padvinderspelen. Een jongen uit het asile „l'Espérance”

1 Ontleend aan: L'Illustré protestant no. 30 1956: Les Asiles John Bost par Dr. Rey Lescure. Zie de uitgave van de „Asiles John Bost La Force (Dordogne)” 1949: Philippe Rey Lescure: John Bost, Un homme devant la souffrance. Dieu, l'Amour, des fleurs.

stal ijzerdraad van allerlei soort om er iets van te maken met zijn tanden en met zijn handen. Men heeft hem toen ijzerdraad gegeven met wat hulpmiddelen en hij maakt nu allerlei aardige dingen van ijzerdraad.

„La Retraite" werd in 1876 geopend, speciaal voor kinderen, die uit zeer slecht milieu komen.

Voor zeer afzichtelijk misvormden kwam „La Miséricorde" tot stand in 1878 en een pendant hiervan voor jongens „La Compassion" in 1881. Het was het laatste wat John Bost zelf stichtte. De bouw van een eigen kerkje, dat geopend werd door Dr. Monod bekroonde zijn werk. Hij stierf in 1881.

Na een reeks minder geschikten werd DR. PHILIPPE REY LESCURE (oud-zendeling-arts en neuropsychiater) in 1936 directeur van de inrichtingen. Hij begon met een speciale medische afdeling in te richten, direct bij de ingang gelegen. Er is een grote apotheek, waar allerlei onderzoekingen gedaan worden, ook op neuro-psychiatrisch gebied, tevens een afdeling voor chirurgie en interne geneeskunde. Enige isolatiekamers bleken nodig. Dr. Ph. Rey Lescure is neuro-psychiater en heeft als zodanig de leiding van bij het histologisch-pathologisch onderzoek van het zenuwstelsel. Hij wordt bijgestaan door enige doktoren w.o. een internist, een chirurg en verder door verplegers en verpleegsters. Het aantrekken van goed geschoold personeel geeft veel zorg.

De „Asiles de La Force" thans

Zijn deze honderd jaar bestaande inrichtingen niet verouderd? Het woord „Asiles" is verouderd. Aide médical, instituts médico-pedagogiques klinkt beter.

Er is thans 130 ha grond, waarop 15 paviljoens staan, die in verschillende perioden gebouwd werden en waarin 800 patienten van allerlei soort zijn opgenomen.

1 Tehuis voor verlaten meisjes, die in moreel gevaar zijn	18 pat.
2 Medico-pedag. instituten	140 „
2 Instituten voor moeilijk opvoedbaren	80 „
2 Tehuizen voor debiele mismaakten	240 „
2 Tehuizen voor zeer diep debielen	90 „
2 Tehuizen voor patienten met ziekten van het zenuwstelsel	240 „
4 Tehuizen voor ouden van dagen.	

Het spreekt vanzelf dat de eenheid van dit heterogene gezelschap alleen mogelijk is door éézelfde inspiratie, één hoofd-directie, één gecen-

traliseerde administratie, nauwkeurig onderzoek en schifting der gevallen volgens algemene medische en paedagogische principes.

Aan het hoofd van ieder paviljoen staat een directeur of directrice, die verantwoordelijk is voor de goede gang van zaken in dat huis en voor dat personeel, voor de geest die er heerst en de methode, die er wordt toegepast. Dit maakt een soepele, aan ieder paviljoen aangepaste, praktijk mogelijk.

Les Enfants abandonnés ou en danger moral:

Voor de meisjes, die op straat liepen en in moreel gevaar verkeerden, maakte John Bost een tehuis, dat hij „La famille évangélique” noemde. Dit tehuis verschaft de mogelijkheid dat deze kinderen naar school gaan, omgaan met kinderen van dezelfde leeftijd en sociale contacten krijgen. Hier moet het personeel begrijpend, ferm en moederlijk optreden. Men moet vermijden om „gedeclasserden” te vormen, die niet in een stad kunnen leven en onvoldoende vakkennis hebben. In dit tehuis beperkt de medische zorg zich tot algemeen hygienisch en medisch toezicht en een eenvoudige psycho-physiologische dienst.

L'Espérance en „La Famille” zijn medisch pedagogische inrichtingen aangepast aan de verschillende soorten I.Q. der verpleegden. Een psychotechnisch laboratorium onderwerpt de kinderen aan intelligentietests, karaktertests en bewegingstests. Men meent, dat de intelligentie slechts één factor is en de karaktereigenschappen niet minder belangrijk zijn.

De vraag is welke therapie toe te passen bij de verschillende mongolen, lichte epileptici, debielen, instabielen (fysich en psychisch), hyperemotionelen en de schizofrenen.

De 4 tehuizen Bethesda, Eben Hézer, Siloë en Bethel hebben ieder hun eigen werkwijze en hun eigen medische behandeling. De medicus en zijn assistenten passen moderne methoden toe, geneesmiddelen als barbituur, maar ook largactyl e.a. Dit laatste heeft zeer goede resultaten gegeven. Er is een gediplomeerde apothekeres, die ook de analyses in het laboratorium verricht.

Debiles profonds

„L'Abri” is gereserveerd voor de minst opvoedbare jongens, idioten, niet in staat tot spreken, zich aan te kleden of alleen te eten; een zonderlinge verzameling van afwijkingen, waarvoor in 1934 een gebouw naast „l'Espérance” werd gebouwd. Er is uitsluitend vrouwelijk personeel. Het werd „L'Abri” genoemd. Kleine zalen met hoogstens 8 kinderen. Ieder

zaaltje met douche, bad en closet. Er is een soort jardin d'enfants, waardoor ze zoveel mogelijk buiten kunnen zijn. Er zijn veel bloemen. De jongens doen ook aan tuinwerk. Ook zingen ze onder het werk. Men vroeg: „Zijn ze kerks?” John Bost antwoordde: „Niet kerks, wel vroom.” „Le repos”, „La Retraite”, Le Port” en „Le Logis” zijn alle vier inrichtingen voor bejaarden, waar de patienten ook volgens de moderne inzichten der Geriatrie worden behandeld.

Men vraagt wel eens: Is al deze zorg niet overbodig? Zou het niet beter zijn deze ongelukkigen door een zachte dood te verlossen? Daar is natuurlijk niet aan te denken. Wanneer men ziet met hoeveel zorg en liefde deze patienten dagelijks worden benaderd en hoe men de nieuwste middelen toepast om hun lijden te verzachten, gaat men daar anders over denken. Een der verpleegsters had 13 jaar dag en nacht een volkomen misvormd wezen verzorgd. Hij kon alleen slapen, eten en drinken en moest 3 × per dag helemaal verschoond en verbed worden. Hij werd ernstig ziek en stierf. Op het laatste moment keek hij zijn verzorgster aan, glimlachte geheel onverwacht met een verhelderde en intelligente blik en zei: „Maman.” Hoe kan men zo iets verklaren? Dagelijks komen soortgelijke gevallen voor.

Dr. Ph. Rey Lescure schrijft: In La Force voel ik een grote rust. Elders ben ik verbijsterd door de ellende, die de alcohol en de debauché veroorzaken. In andere inrichtingen worden deze mensen verborgen, geïsoleerd en vergeten. „A La Force, on aime”. Dr. Lescure zegt verder: Ik heb als jongen een arm zwakzinnig meisje gekend. Ze werd naar La Force gezonden. 40 jaar later ontmoette ik haar weer te midden van epileptici en gebrekkigen. „Wat doet U hier,” vroeg ik. Ze wees op enige kleine misvormden. „Je garde”, antwoordde zij. Zij was op 20-jarige leeftijd in La Force gekomen en had wit haar gekregen. Al deze jaren had ze van het weinige dat ze had, gegeven aan hen, die nog ongelukkiger waren dan zijzelf. „Je me suis incliné devant ce modeste et grandiose service et j'ai salué très bas ces cheveux blancs.”

's-Gravenhage, april 1962.

De hoogbejaarde schrijfster is in 1880 in Rotterdam geboren. Zij heeft een h.b.s. opleiding gehad, lessen in Oude Talen van Dr. Hoogvliet ontvangen, gestudeerd in Leiden, Lausanne en Genève en studiereizen gemaakt naar Wenen, Berlijn en Londen en in ons eigen land.

Voorts is Mevr. Philippi-Siewertsz van Reesema werkzaam geweest in Parijs. In ons land heeft zij pionierswerk verricht op het terrein van opvoeding en onderwijs en enige boeken en artikelen gepubliceerd.



PEDAGOGISCH NIEUWS

PROF. DR. F. J. J. BUYTENDIJK

In een artikel, bij gelegenheid van het afscheid van Prof. Dr. Buytendijk schrijft Prof. Rutten: „Van aard allerm minst systematicus geloof ik niet dat Buytendijk ooit een handboek voor psychologie heeft doorgewerkt. Het zou mij niet verwonderen als hij, afgezien van enkele romans, geen enkel boek helemaal gelezen heeft. Maar wat hij gelezen heeft, onthoudt hij. Autodidact in de psychologie zijn er in de kennis allicht leemten, die bij een doctoraal examen van een student in de psychologie niet worden geduld. Het vermindert zijn betekenis millimeter.” Tot zover Prof. Rutten. Wie zijn „Academische redevoeringen” bestudeert staat daarentegen versteld over de belezenheid van Buytendijk in zake de werken, die de fenomenologie behandelen.

Buytendijk, medicus van opleiding, met fysiologie als specialisme, stelde de psychologische verschijnselen in het kader van de mens-in zijn bestaansproblematiek.

De menselijke werkelijkheid is een historisch gefundeerd wereldontwerp, dat zich realiseert in de wederzijdse relatie van een beperkte vrijheid en beperkte gedetermineerdheid. De wijze waarop de mens betrokken is op zijn wereld, vormde zijn hoofdthema.

Het zal velen verheugen dat Dekker en van de Vegt te Nijmegen de Academische redevoeringen van Prof. Buytendijk opnieuw hebben uitgegeven, omdat de oorspronkelijke uitgaven ofwel lang uitverkocht ofwel moeilijk toegankelijk zijn.

In de rangschikking der referaten zal men een continuïteit inde gedachten-gang ontdekken evenzeer als een verschuiving van accenten.

Met het buiten bespreking laten van het artikel „Over het ontstaan der levensverschijnselen” en het artikel „De betekenis van Goethe voor de natuurwetenschap van onzen tijd” geven we enkele hoofdgedachten uit zijn redevoeringen: Het kennen der innerlijkheid: De eerste glimlach van het kind: Vernieuwing in de wetenschap: Het innerlijk evenwicht; en „Aspecten der vermoeidheid”.

Het bestuderen van deze redevoeringen is geen senicure, maar wel zeer verrijkend en daarom een dankbaar werk. Wie op de hoogte wil blijven van de moderne psychologische stromingen, kan er niet buiten om deze publicaties te bestuderen. Het vertrek van Buytendijk betekent een verlies zonder mogelijkheid van een gelijkwaardige vervanging. Prof. Rutten schreef: „Onze studenten zullen om een fenomenologische werkwijze die waarlijk uniek is te leren kunnen, voortaan aangewezen zijn op zijn publicaties.”

Het kennen van de innerlijkheid

In deze redevoering stelt Prof. Buytendijk de vraag naar het eigenlijke object en de hierop gerichte werkwijze der psychologie. Hoe vruchtbaar de totaliteitspsychologie ook op velerlei gebied moge zijn, zij is volgens Buytendijk

onmachtig om een verklaring te geven van het individuele gedrag van de mens.

De ontwikkeling der moderne psychologie wordt volgens hem veel meer beïnvloed door de toepassingen der phaenomenologische methode van Husserl en de existentiële filosofie van Heidegger. Het is symptomatisch, dat in onze tijd een nieuwe wijsbegeerte van de mens geboren is, het existentialisme, dat de menselijke persoon wil begrijpen in zijn karakteristieke menselijke werkelijkheid, in zijn „in de wereld zijn”, in zijn „mede-zijn met anderen”. De eenvoudigste psychische verschijnselen worden in het medium van het menselijke bestaan geplaatst. Eerst wanneer dit geschiedt, mogen we zeggen, dat de psychologie zich bezig houdt met werkelijke mensen en niet met een schematische mens, een zg. „neutrale” proefpersoon, die in een gestabiliseerde laboratorium-situatie geplaatst wordt. Volgens Buytendijk heeft de psychologie niet slechts bewustzijnsinhouden en gedragingen tot object, maar richt ze zich tot het menselijk leven in zijn volle omvang. En daarom is zij niet op de allereerste plaats een wetenschap van wetten, dan wel van *aanschouwbare zinvolle beelden der menselijke existentie*. Voor de psycholoog bestaat de mens werkelijk en niet slechts datgene van hem, wat zintuiglijk ervaarbaar is. Wat de psycholoog uiteindelijk interesseert, is het persoonlijk wezenlijke, dus het innerlijke, dat zich wel in verschijnselen kenbaar maakt, maar zich ook in deze verbergt.

Van een innerlijkheid kan eerst sprake zijn in zoverre er iets uiterlijks is, waarmede zij in wisselwerking staat. De existentie draagt in zich het karakter der intentionaliteit. Het behoort tot de fundamentele eigenschappen van het menselijk kennen, dat we niet slechts „vermogens” hebben om optische of acoustische gestalten waar te nemen, maar ook om de intentionele relaties van subjecten tot situaties onmiddellijk waarnemend te herkennen. Reeds het kind en het dier zijn hiertoe in staat. Volgens deze hoogleraar dient de psycholoog speciaal te letten op de totaal-kwaliteit van het innerlijke leven, op „het klimaat”, dat de graad der innigheid der persoonlijke relaties bepaalt. Het kennen van dit innerlijk eist een spel van de existentie met zich zelf, een synthese van discursieve en intuïtieve kennis. Hiermede bedoelt Buytendijk, dat de mens een ander mens eerst werkelijk kan kennen in de verstandhouding, het openbaar worden van het bestaan van zich zelf inde ander. Hierbij dient de liefde als belangrijke factor ingeschakeld te worden.

Zoals elke kunstenaar moet ook de psycholoog in staat zijn met zijn hart de innerlijkheid van den mens en van alle dingen als een „Gij” te ontmoeten, vrij van affectieve verbanden, maar zich schouwend en denkend verliezend in de existentie door de verbeeldingskracht, de *imaginatio* der liefde.

Binswanger definieerde dan ook de psychologie als „das Spiel des Daseins mit sich selbst, in sofern es in der Objectivität der Liebe erkannt wird”. Scheler zei „Liebe geht auf die Gegenstände, wie sie sind”.

De eerste glimlach van het kind

„De eerste glimlach” in 1947 als inaugurale rede te Nijmegen uitgesproken, geeft een duidelijk beeld van de innerlijke samenhang tussen bezielde lichamelijke en geestelijke existentie. Buytendijk wijst ten enenmale af de mechanistische verklaring van het verschijnsel glimlach. De mening van Dumas en Spencer dat de glimlach niet een functie is, maar een proces, een motorisch

gebeuren, dat zelfstandig afloopt buiten de innerlijkheid om en door een matig sterke centrale prikkeling wordt veroorzaakt, is niet de zijne. Buytendijk ziet de glimlach veeleer als „la reaction la plus facile” op de gematigde exitatie der vergenoegdheid. De glimlach is de uitdrukking van den drempelsituatie, van een nog juist niet doorbrekende uitbundigheid, van een zich openend gesloten zijn, van een zelfgenoegzaam, immanent welbehagen en een geanticipeerde, transcenderende vreugde. Het glimlachen is de uitdrukking van ontluikende menselijkheid in de eerste schuchtere sympatische ontmoeting en daarom is het een antwoord, waarin het voor zich-zijn zich constitueert, maar ook verlegen worde met zich zelf, nu het van uit de vitale eenzelveigheid op de drempel der tedere gemeenschap treedt, omdat het geroepen wordt door de moeder, de matrix der zuivere liefde.

Vernieuwing in de wetenschap

De vernieuwing in de wetenschappen begint met het zich principieel onttrekken aan de cartesische tegenstelling, geformuleerd in de begrippen *res extensa* en *res cogitans*. Hoe wisselvallig ook het denken over deze tegenstelling in de wijsbegeerte verliep, drie eeuwen bleef zij de wetenschappelijke geesteshouding beheersen. De moderne wetenschapsbeoefening maakt deel uit van wat fenomenologie en de existentiële filosofie heet en waaraan de namen van Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Marcel, Wahl, de Waelhens en vele anderen verbonden zijn.

Merleau-Ponty heeft b.v. zijn fenomenologie ontwikkeld in „La Structure du comportement” en vooral in „La Phenomenologie de la perception”. Daarnaast hebben in deze lijn GUSDORF e.a. grote betekenis. Ze hebben aan de zwaar verteerbare Duitse fenomenologie en het existentialisme een vorm gegeven, waardoor het Cartesiaanse dualisme overwonnen kon worden en de psychologie, zich losmakend van een sterk eenzijdig mechanisme zowel als van een pure bewustzijnsintrospectie een ruime anthropologische basis krijgt. Husserl stelde b.v. niet het redenerend verstand centraal, maar de luisterende geest. De mens wordt dan verlost van zijn denkmaaksels en apriorismen, verlost van harde uitgedachte systemen, waar hij was aan opgeofferd. De werkelijkheid, zoals de mens verschijnt, werd norm. Verlost uit zijn zelfingenomenheid ging de mens langzamerhand begrijpen, dat het leven veel eenvoudiger was; de mens moest zich weer eenvoudig openstellen om scherp luisterend de werkelijkheid te benaderen. Mens en wereld zijn een wederzijdse implicatie, werkelijk met elkaar vergonden. „Zurück zu den Sachen”, sprak Edmund Husserl.

De mens existeert d.w.z. hij is nooit alleen, hij is steeds met en bij de dingen, met en bij de mensen; hij is steeds elders, dehors, toujours dehors, du ciel à la terre.

Het uitsluiten der cartesische ontologie bewerkt aldus een revisie van de grondslagen in alle wetenschappen, die volgens Prof. Buytendijk te vergelijken is met de omwenteling in het begin der 17de eeuw.

Dit toont hij aan zowel in de natuur- en levenswetenschappen als in de geneeskunde en de geesteswetenschappen. Voortdurend blijft het netwerk van relaties tussen mens en ondervraagde wereld in het blikveld van de wetenschappelijke onderzoeker. Volgens Buytendijk veronderstelt wetenschap ontmoeting en omgang en deze zijn het meest verwant met de spontane vormen

van intermenselijke relaties, indien de onderzoeker het menselijke begrijpen wil. De moderne geneeskunde dient op te geven de begrippen als: *het* lichaam; *het* psychische en „de wederkerige inwerking”, begrippen, die de cartesiaanse ontologie verraden. Het erkennen van de menselijke affiniteit met al het zijnde, van de noodzaak van een eerbiedige dialoog met de realiteit als grond voor iedere wetenschapsbeoefening, heeft geleid tot een „Entzauberung des Objectivismus”, die de mogelijkheid tot onbegrensde hernieuwing van de dialoog met mensen en dingen garandeert. Niet door een slaafse afhankelijkheid van de gemeenschap, maar door de vertrouwelijkheid met het menselijke in zijn verschijning, zijn realiteit en mogelijkheid, is de vrijheid van de wetenschap verzekerd.

Het innerlijk evenwicht

In dit referaat geeft Buytendijk een aantal psychosomatische speculaties, waarbij hij wijst op de grote invloed van het menselijk bestaansontwerp op organische functies o.m. bij de temperatuur-regulatie en het behoud van een constante voedingstoestand. Het menselijk bestaan steunt wel op een harmonisch systeem van vegetatieve verrichtingen, maar leven en existentie vormen een menselijke eenheid, doordat het relatief open bestaansontwerp, zich in het lichamelijke uitdrukt en doordat de feitelijke lichamelijke constellatie de zinsstructuur van iedere situatie bepaalt. Het bestaan en het leven zijn niet op elkaar herleidbaar, maar ze zijn twee analyseerbare aspecten van de menselijke werkelijkheid.

De afscheidsrede te Nijmegen (oktober 1961) onder de titel „Aspecten van de vermoeidheid” besluit deze zeer instructieve bundel redevoeringen.

TH. L. M. BOUWMAN

SOCIAAL-PEDAGOGISCHE OPLEIDINGEN

Het Sociaal Paedagogisch Opleidingscentrum Middeloo te Amersfoort, in 1946 opgericht, heeft zich vanaf deze oprichting toegelegd op het opleiden van jonge mensen voor het jeugdwerk. Dat de vrijetijdbestedingsvakken in de opleiding een grote plaats kregen, had een dubbele reden.

Ten eerste ging men uit van de gedachte, dat in de vrijetijdbestedingsvakken (spel, muziek, handenarbeid) nog onbekende mogelijkheden lagen voor de ontwikkeling van het normale zowel als het onaangepaste kind – ten tweede was men er zich van bewust, dat het stimuleren van een gezonde, actieve vrijetijdbesteding een onmisbaar tegenwicht vormde voor de groeiende vermakelijkheidsindustrie. Het toepassen van deze activiteiten was een natuurlijk gevolg van het inzicht verkregen door de theoretische lessen (psychologie – paedagogie – sociologie).

De vraag naar opgeleide krachten overtrof reeds spoedig het aanbod, te meer daar de afgestudeerden ook gevraagd werden op andere gebieden dan het jeugdwerk, waarvoor werd opgeleid: de interne Kinderbescherming en het Club- en Buurthuiswerk. Zowel als instructeurs voor vrijwilligers in het jeugdwerk, als in kinderklinieken, sanatoria, vormingswerk en onderwijs werden zij gaarne gezien.

Momenteel is het instituut zodanig uitgegroeid, dat het in deze vraag vanuit de praktijk tracht te voorzien door middel van verschillende opleidingen en cursussen, te weten:

opleiding tot groepsleiders voor de interne kinderbescherming en het club- en buurthuiswerk;
de Jeugdleidersopleiding;
opleiding tot activiteitenleiders en vakdocenten;
voortgezette opleiding dramatische vorming (lekespel en creatief spel);
voortgezette opleiding handenarbeid;
voortgezette opleiding muziek (onderwijsakte A: A.M.V.)
dag- en avondopleiding voor het diploma Voortgezette Studie Handenarbeid (M.O.).

Hierdoor biedt Middeloo aan hen, die hun vakmanschap (handenarbeid, muziek, drama) op sociaal-paedagogisch, sociaal-cultureel of therapeutisch terrein wensen te beoefenen, een unieke opleidingsmogelijkheid.

Het kan een verblijdend feit worden genoemd, dat in 1957 een Gereformeerde jeugdleidersopleiding „De Jelburg” te Baarn werd opgericht en in 1956 een Katholiek opleidingscentrum „De Kopse Hof” te Nijmegen, Ubbergseveldweg 201. De drie scholen werken ten nauwste samen en hebben een gemeenschappelijk kernprogramma voor de jeugdleidersopleiding.

Verschillende oud-leerlingen van de drie jeugdleidersopleidingen volgen de voortgezette opleidingen Drama, Handenarbeid, Muziek van Middeloo en kunnen afhankelijk van hun vorderingen, dan in het 2e jaar komen. Het eerste jaar van deze opleidingen sluit aan bij de Middelbare Scholen.

Vanaf 1 januari 1960 worden de scholen gesubsidieerd volgens de bepalingen van het Nijverheidsonderwijs en dragen de naam:

School voor de opleiding van leiders op het terrein van de jeugdvorming en volksontwikkeling.

De beroepen, waartoe dit nieuwe schooltype opleidt, zijn boeiend; zij vragen veel zoals elke pioniersarbeid dit doet, maar schenken ook bevrediging.

Voor hen, die zich hiertoe aangetrokken voelen, liggen er zowel voor de eigen ontplooiing als voor de ontwikkeling van het werkterrein, waardevolle mogelijkheden.

NEDERLANDSE VERENIGING VAN OPVOEDKUNDIGEN

Tijdens een interacademiale bijeenkomst van afgestudeerden en studenten in de pedagogiek op 24 maart j.l. is opgericht de 'Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen'. Deze vereniging, die de universitair afgestudeerde pedagogen en de studenten in de pedagogiek wil verenigen, stelt zich ten doel:

1. het onderling contact tussen de beoefenaren van de pedagogiek tot stand te brengen en te bevorderen;
2. de wetenschappelijke beoefening van de pedagogiek in Nederland, als ook de theoretische en praktische vorming en opleiding van opvoedkundigen te bevorderen;
3. de beroepsbelangen der leden, waar dit nodig en mogelijk is, te behartigen.

De Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen kent twee afdelingen, een voor afgestudeerden en een voor studenten.

Het bestuur is voor de periode van 1962-1964 als volgt samengesteld:

Voorzitter: Drs. E. Velema,
vice-voorzitter: Drs. J. C. van Leeuwen,
secretaris: Drs. T. A. C. M. Gerritse,
penningmeesteresse: Mej. Drs. H. Koster,
leden: Mej. H. C. M. Snelting,
en de Heren: D. van Dam,
Q. L. Th. van der Meer,
S. H. J. van der Meer.

Prof. Dr. H. W. F. Stellweg heeft de functie van adviserend lid van dit bestuur aanvaard.

Belangstellenden kunnen zich wenden tot het secretariaat, Berg en Dalseweg 255 te Nijmegen, telefoon 08800-21530.

VAN DE INSTELLINGEN

Op 11 mei 1962 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor de

Middelbare Akte Pedagogiek A:

Mej. C. Wieneke, Amsterdam (scriptie: „Agressief gedrag bij kinderen”).

H. W. van Marle, Zwolle (scriptie: „Kampen voor clubhuisjeugd”).

W. de Groot, Den Haag (scriptie: „Hierarchische machtsstructuur en praktische groepsopvoeding”).

A. J. H. Gerards, Amstelveen (scriptie: „Aspecten van blindenzorg”).

J. Barnard, Bussum (scriptie: „Een onderzoek naar enige aspecten van het gereformeerde clubhuiswerk”).

D. Lemson, Leiden (scriptie: „Een voorlopig onderzoek naar enkele doelstellingen en richtlijnen voor het onderwijs in de werkplaats (metaal)”).

voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:

G. van Duinen, Zaandam (scriptie: „De invloed van groepswerk op de sociale aanpassing en de individuele leerprestaties van leerlingen uit een zesde klasse van een lagere school”).

J. J. Ham, Middelburg (scriptie: „Het kindbeeld in de voor nederlandse ouders bestemde opvoedingsliteratuur rond het jaar 1850”).

Afgewezen voor de A akte: 1 kandidaat.

Afgewezen voor de B akte: 1 kandidaat.

BOEKBEOORDELINGEN

ROGER GIROD et JEAN-FRÉDÉRIC ROUILLER, *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*, Deux parties, Centre de recherches de la Faculté des Sciences Economiques et Sociales de l'Université de Genève, Genève 1961, 58 et 135 p.

Dit is het werk van twee Geneefse sociologen. Zij hebben een gehele jaargang schoolkinderen van hun stad, geboren in de periode 1 september 1942 t/m 31 augustus 1943, in totaal 2547 kinderen, op hun gang door het onderwijs gevolgd. Daarbij zijn de gegevens o.a. naar het beroep van de vader gedifferentieerd. Na 7 jaar lager onderwijs vinden wij slechts 58 % van de leerlingen in de klasse, die met hun leeftijd overeenstemt. Wij kennen dit verschijnsel ook in Nederland. Maar hier was het mogelijk het gegeven naar de milieu's te rubriceren. Wij vinden daarbij 36,5 % voor de kinderen van ongeschoolde arbeiders, 61 % voor die uit de middenstand en 77 % voor de kinderen van hogere milieus. Bij het voortgezet onderwijs treffen wij aanzienlijke sociale verschillen aan in de deelname van kinderen uit de onderscheidene sociale groepen. De ongeschoolde arbeiders zenden er 7 % van hun kinderen, de geschoolden 14%, de middenstand 28%, de lagere employé's 39%, de hogere milieus 53 %-55 % naar toe. De selectie vertoont ook in Genève een sociaal sterk gedifferentieerd karakter. Voor wie dit soort onderzoeken elders heeft gevolgd, is dit niet verrassend. Maar dit doet aan de waarde van deze gegevens voor plaatselijk gebruik niet af. Het onderzoek moge stimuleren tot verdere studie van de oorzaken van de gesignaleerde verschijnselen. Daarvoor zullen de onderzoekers nog verder in het materiaal of veeleer een steekproef eruit moeten trachten door te dringen.

PH. J. I.

JAMES MAXWELL, *The level and trend of national intelligence*, University of London Press Ltd, Warwick Square, London E.C. 4, 1961, 77 p.

Zoals verscheidene lezers bekend zal zijn heeft de Schotse Council for Research in Education een aantal testonderzoeken bij schoolkinderen verricht, welke van geheel uitzonderlijke waarde zijn. In 1932 zijn alle 11-jarige kinderen met een groepsintelligentietest onderzocht en in 1947 is dit onderzoek met dezelfde test herhaald bij de kinderen, die toen die leeftijd hadden bereikt. Het doel was na te gaan of het feit dat kinderen uit grotere gezinnen een lagere gemiddelde intelligentie vertonen tot een daling van het gemiddeld intelligentieniveau had geleid. Dit bleek niet het geval te zijn. Integendeel: het resultaat van de in 1947 afgenomen tests was zelfs iets beter. Het meer recente onderzoek was overigens meer omvattend dan dat van 15 jaar tevoren. Een 1200 kinderen blijft men zelfs nu nog op hun verdere levensweg volgen. Het onderhavige geschrift geeft een samenvatting van het materiaal, dat tot velerlei interpretaties aanleiding kan geven. Het bespreekt deze laatste op scherpzinnige wijze. Aangezien de vroegere publikaties omtrent deze onderzoeken, naar de ervaring mij leerde, uitverkocht waren, is dit beknopte overzicht bijzonder welkom.

PH. J. I.

PAUL NOACK, *Die Intellektuellen, Wirkung, Versagen, Verdienst*. Günter Olzog Verlag, München 22, 104 S.

Wat is een intellectueel? De vraag laat zich op verschillende wijzen beantwoorden. Persoonlijk meen ik dat wij hier met een sociologische categorie te doen hebben, waarvan wij een aantal typerende trekken in de historie kunnen aanwijzen. In dit boekje vindt men een aanloop van deze aard. Onverhoeds volgt dan evenwel een definitie, die het begrip drastisch beperkt en van een negatief voorteken voorziet. Intellectuelen zijn volgens de auteur de politiek geëngageerde geesten, die hun intellect gebruiken om op de wereld in te werken; mensen, wie het niet er om te doen is de waarheid te zoeken maar om deze te benutten. Het zijn de „clerics”, die vallen onder de kritiek van Julien Benda dat zij hun roeping verraden hebben. Men herinnert zich misschien zijn „La trahison des clerics” (1927). De auteur is bij deze eenzijdige benadering kennelijk door de situatie in de Duitse Bondsrepubliek beïnvloed. Als hij nu maar aan zijn uitgangspunt had vastgehouden, zou de lezer weten waaraan hij toe was. Dit is echter niet het geval. Andere in de litteratuur gangbare begrippen van de intellectueel spelen door heel dit werkje heen. Zij worden door tal van opmerkelijke, meest aphoristische, uitspraken geïllustreerd. Ik noem de opmerking over de jeugdigheid, die het denken van vele intellectuelen kenmerkt omdat zij steeds bereid zijn ook de eigen verworven stellingen weer af te breken. Het is juist, dat het conflict van de intellectuelen met de heersende macht voortkomt uit het feit, dat het zuivere intellect op totalitaire geldigheid aanspraak maakt. Het is verhelderend te weten dat elke beslissing van het gezag een graad van onrecht met zich mee kan brengen, die in strijd komt met de redelijke solutie, welke de intellectueel voor ogen heeft: de laatste staat immers terzijde. Terecht zegt de schrijver, dat de intellectueel veelal meer invloed *op* de macht dan *door* de macht begeert: toegang tot de machthebber. Maar wie door de veelheid van verzamelde citaten in dit geschrift heenploegt, kan moeilijk volhouden dat de belezenheid en welsprekendheid van de auteur aan een verdediging van een heldere these is gewijd.

PH.J.I.

De Bisschoppelijke Kweekschool te Roermond van 1836-1961 (niet in de handel).

Onze oudste R. Kath. kweekschool heeft haar 125-jarig jubileum gevierd en met dit gedenkboek de geschiedenis van de onderwijzersopleiding een grote dienst bewezen. Het bevat n.l. een historische schets van de opleiding aan deze school, die een voorbeeld is voor allen die gedenkboeken schrijven. Nederlandse historici schijnen van de schoolstrijd in de 19e eeuw alles af te weten, maar voor de geschiedenis van de school zelf, de kinderen, het werken in de klas, het leerplan en de opleiding van de docenten blijken slechts enkelen belangstelling te hebben. Ook het laatste boek, dat van Turksma over de onderwijzersopleiding, geeft over het bovengenoemde vrijwel niets en het laat zelfs de R. Kath. opleiding buiten beschouwing. In dit gedenkboek gaf P.H.R. Coenemans een overzicht van 1836 tot 1961, Drs. J. Notermans van 1892 tot 1921, terwijl Drs. M. Boers herinneringen ophaalde aan de oorlogsjaren. Notermans is hiervan het best geslaagd, voor Coenemans was de opdracht

moelijker, omdat voor de eerste periode de bronnen trager vloeiden. We zien er uit, dat het met de onderwijzersopleiding in de 19e eeuw droevig gesteld was, maar dat we sedert goede vorderingen hebben gemaakt. Het is dan ook onze hoop, dat de Bisschoppelijke kweekschool de opgaande lijn in haar geschiedenis zal blijven voortzetten.

N.F. NOORDAM

J. VAN BUGGENHOUT, *Enkele aspecten van de pedagogiek in verband met de Vlaamse openbare lagere school. Periode 1919-1940*. Uitgegeven, onder leiding van PROF. DR. R. L. PLANCKE, door het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Gent en verschenen in 1961 als nummer 5 in de reeks „Bijdragen tot de Pedagogiek”. 169 blz., prijs 185 fr.

In deze studie wordt een overzicht gegeven van de ontwikkeling van het pedagogisch denken en het didactisch inzicht in de periode 1919 tot 1940 in Vlaams België.

Wat de pedagogiek betreft kan men in het Vlaamse land twee stromingen onderscheiden: een katholieke en een z.g. neutrale. Deze studie nu handelt over de neutraal gezinde pedagogische beweging en van deze beweging is de openbare lagere school het werkterrein bij uitstek.

Als uitgangspunt van onderzoek zijn genomen de pedagogische richtlijnen van het Ministerie van Openbaar Onderwijs en de publicaties van de Vlaamse Opvoedkundige Vereniging. Voorts zijn in het onderzoek betrokken de periodieken, die een meer dan lokale betekenis hebben als Het Schoolblad voor Vlaanderen, Moderne School, en de Vlaamse Schoolgids. Verder de brochures van De Opvoedkundige Bibliotheek.

De studie knoopt aan bij de fase van materiële en geestelijke wederopbouw na de eerste wereldoorlog. In 1919 wordt n.l., uitgaande van de leerplichtwet van 19 mei 1914, een aanvang gemaakt met een meer adequate organisatie van het onderwijs voor het volkskind, dat eindelijk tot zijn 14e jaar wordt beschermd tegen fabrieks-, huis- en landarbeid en verplicht wordt onderwijs te volgen.

Vanuit het Ministerie van Openbaar Onderwijs komen de officiële leerplannen met de bijbehorende pedagogische, psychologische en methodologische richtlijnen voor de openbare lagere school. Hoewel de leerplannen goed zijn doordacht en de vernieuwing van het onderwijs ondersteunen, zijn de praktische resultaten ten achter gebleven bij de gestelde verwachtingen daar het onderwijzend personeel theoretisch en praktisch niet voldoende geschoold was om het onderwijs op een hoger niveau te brengen.

Met het stichten van de Vlaamse Opvoedkundige Vereniging wordt, mede door het oprichten van studiegroepen, vanuit de kring van hen, die werkzaam zijn bij het onderwijs, de scholing van het onderwijskader ter hand genomen daar het Ministerie van Openbaar Onderwijs terzake geen activiteit ontwikkelt.

Van grote betekenis is de uitgave van Het Schoolblad voor Vlaanderen geweest en het verschijnen van 1927-1940 van Moderne School. Het laatste blad heeft in het bijzonder het toepassen van nieuwe onderwijs- en opvoedingsbeginselen gepropageerd.

Zonder het verdienstelijke werk van andere Vlaamse pedagogen tekort te

doen blijkt uit deze studie, dat ons redactielid Verheyen de voornaamste en meest alzijdige figuur onder hen is geweest. Zijn leidend beginsel is, dat opvoeding persoonlijkheidsvorming in dienst van de gemeenschap is. Het stichten in 1927 van een Vlaams universitair pedagogisch instituut te Gent is mede zijn werk geweest. Vele jaren is hij, tot aan zijn emeritaat, aan deze instelling verbonden geweest en heeft hij, door zijn college's en publicaties, kader voor het onderwijs kunnen opleiden. De pedagogische hervorming en de didactische vernieuwing van het onderwijs heeft Prof. Verheyen niet alleen theoretisch aangetoond, maar ook praktisch verwezenlijkt in zijn experimenterscholen in Zaventem en Gent.

Deze instructieve en interessante studie van onze collega Van Buggenhout bevelen wij gaarne in de aandacht van de Nederlandse pedagogen aan.

J. H. N. G.

Inleiding in de Psychologie. Uitgegeven door DR. M. J. LANGEVELD met medewerking van DR. PH. KOHNSTAMM †, DR. C. F. VAN PARREREN, DR. J. LINSCHOTEN, DR. B. J. KOUWER, DR. A. OLDENDORFF, DRS. B. G. PALLAND. Derde druk, Groningen 1961, 485 pagina's, prijs f 14,90.

De derde druk van deze academische inleiding in de psychologie is minder ingrijpend veranderd dan de tweede druk: hoofdstuk IV werd herschreven door Prof. Kouwer en heeft als titel „Persoonlijkheid” meegekregen. Dit hoofdstuk bestaat uit vier paragrafen n.l. de dimensies – de organisatie – de dramatiek – en het wezen van de persoonlijkheid. Verder heeft Drs. B. G. Palland zijn bijdrage over de psychologie na 1900 uitgebreid met een stuk over de fenomenologische psychologie, dat voor een eerste oriëntatie met deze problematiek zeer geschikt is.

Onder leiding van Prof. Langeveld is deze „inleiding” een voortreffelijk handboek geworden voor hen, die psychologie, hetzij als hoofd- of als bijvak, studeren.

J. H. N. G.

Gids voor School en Beroep. Informatieboek betreffende scholen, opleidingen en beroepen. Samengesteld door DRS. W. E. H. BEYERS, directeur-beroepskeuze adviseur van de Kath. bureaus voor school- en beroepskeuze te Amsterdam, 's-Gravenhage en Rotterdam. Uitg. De Toorts te Haarlem, 256 pag. Prijs f 12,50. Tweede druk 1961.

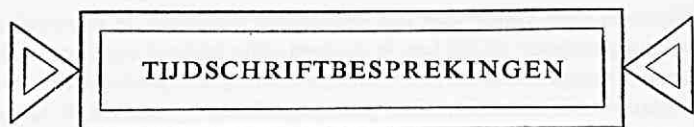
Mede door zijn dagelijks werk is de auteur in staat geweest een hanteerbaar overzicht samen te stellen van de zeer vele beroeps- en opleidingsmogelijkheden in Nederland. Een beknopte doch instructieve beschrijving wordt gegeven over toelatingseisen, studieduur, mogelijkheden enz. van de in ons land bestaande cursussen, schoolopleidingen en universitaire studies.

De vele gegevens zijn efficiënt gerangschikt en de bijgevoegde schema's zijn voor een eerste oriëntatie uitstekend.

Een systematische inhoudsopgave en een beroepenregister sluiten dit naslagwerk doeltreffend af. De opzet van deze gids maakt het mogelijk, zowel vanuit een bepaalde onderwijsinstelling of opleiding als vanuit een beroep, zich snel informatie te verschaffen.

Geen enkele onderwijsinstelling, opleidings- en scholingsinstituut kan deze informatiebron over beroepen en opleidingsmogelijkheden in zijn bibliotheek missen.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE. Dit tijdschrift wordt uitgegeven door het Comité universitaire d'Information pédagogique te Parijs.

No. 5. Als eerste grote artikel in deze aflevering treft men een beschouwing aan over de behoefte aan kader voor leidende functies in het franse bedrijfsleven. Opvallend in dit verband zijn twee uitspraken: de nationale productie is er van 1950-'61 evenveel toegenomen als van 1860-1940; en: de grote bedrijven hebben wijze geleerden nodig (ont besoin de philosophes), in 1975 nog meer dan nu, maar.... geleerden die natuurwetenschappelijk evenzeer geschoold zijn als in de wijsbegeerte. De schrijver is Jean Fourastié.

De fotoreportage is van Jean Guilhem over de hogere technische school van Mazamet, waar enerzijds een nauw contact is met de industrie (de jongens werken een bepaalde tijd in een fabriek) en anderzijds grote aandacht wordt besteed aan de algemene vorming.

Fernand Lot verzorgde de populair wetenschappelijke reportage, gewijd aan het „Palais de la Découverte” een permanente tentoonstelling van natuurwetenschappelijke vondsten, waarheen vaak excursies van het M.O. worden georganiseerd. Men vindt er o.a. een planetarium en een demonstratiezaal voor kleurentelevisie.

Didactisch noemenswaardig is tenslotte een beschouwing van insp. Wadier over de pedagogische aspecten van het cijfergeven.

No. 6. Opent met een zeer ernstig woord van redacteur Ferry naar aanleiding van de proteststaking bij het onderwijs op 6 febr., gericht tegen de politieke gewelddaden. Juist het onderwijs moet de grondwaarden van staat en enkeling hooghouden en beschermen.

Interessant is een pedagogisch artikel van G. Snijders over de niet-debiele achterblijvers op school. Omdat ze de stof niet kunnen beheersen en het contact met de klas verliezen ontwikkelen ze vaak een ongeïnteresseerdheid, slordigheid en ongevormdheid die gevaarlijk is voor de persoonsontwikkeling. De voorgestelde therapie gaat van werktucht en stofbeheersing op lager niveau tot geïnteresseerd meedoen op het bereikbare niveau.

Daarna volgt een uitvoering overzicht van de antwoorden die binnenkwamen op de enquête betreffende het contact tussen ouders en leerkrachten. Veel citaten en enkele samenvattende conclusies, te veel om in dit bestek uitvoerig te behandelen. In het algemeen blijkt toch wel, dat het contact school-ouders in heel veel gevallen te wensen overlaat. Er is vaak een soort drempelvrees of ook wel een zekere vijandige afweer bij de ouders die hen verhindert contact te zoeken vóórdat het „te laat” is.

De fotoreportage is van Jean Paul Courthéoux en behandelt de E.G.K.S.

Tenslotte moeten we nog wijzen op een didactisch artikeltje van M.S. Lerat, lerares te Besançon, over enkele van haar bevindingen met lessen in „filmtaal” als onderdeel van de taalvorming bij oudere leerlingen.

Van no.7 wordt een groot deel van de inhoud in beslag genomen door een beschouwing van R.Poignant over de ietwat verbijsterende groei van het middelbaar en hoger onderwijs in Frankrijk. De auteur heeft zitting in een plancommissie van de franse regering en zijn artikel plaatst de onderwijs-situatie in het kader van de voorzieningen en de prognoses van het 4e drie-jarenplan (1962-1965).

De reportage is ditmaal een fragment uit een nog te verschijnen boek met jeugdherinneringen van Henriette Psichari, waarin zij de stichting van een bretons dorpsschooltje beschrijft.

Zuiver didactisch in deze aflevering is slechts een kort artikeltje van de gebrs.Lenoble over muzikale vorming bij het middelbaar onderwijs.

No.8 opent met een zeer belangwekkend, breedvoerig en geladen betoog van Prof.P.Grappin over de verantwoordelijkheid van de universiteit voor gezonde staatsburgelijke vorming.

Nu de openbare orde in Frankrijk labiel is en de democratie bedreigd wordt, moet de universiteit het bolwerk zijn en blijven van rechtvaardigheid en waarheid. Als waarschuwing stelt de schrijver dat het nazisme in Duitsland een zo grote invloed kon krijgen mede omdat de universiteiten zich terugtrokken in een intellectueel isolationisme.

Na een korte reportage over het werk van jeugdleeszalen en -bibliotheken en een artikel van M.J. Capelle over de franse onderwijsreorganisatie, volgt een aangrijpend geïllustreerde beschouwing van Tibor Mende over „honger en vrede”.

Hier vindt men opmerkelijke beschouwingen over het feit, dat de honger in de wereld pas in onze tijd tot een moreel probleem is geworden en ook tot een politiek probleem. De mens kan zich gewennen aan het leven met de honger, zegt Mende, maar hij gewent nooit aan vernedering. Door ontvoogding en opkomst van het nationalisme gaan veel volkeren in deze tijd de honger als vernedering beleven en worden daardoor agressief en politiek explosief.

In de didactische afdeling tenslotte laat insp. Thabault aan een paar sprekende voorbeelden zien, hoe de resultaten van een school mede bepaald worden door de positieve of negatieve verstandhouding van het personeel onderling en van het personeel met de leiding. Afgezien van alle leerstof is de sfeer op school sterk bepalend voor de prestaties van de leerlingen.

L'EDUCATION NATIONALE (maart 1962).

No.9. Inspecteur Lhotte neemt in een geestig artikel enkele misstanden bij het biologieonderwijs („natuurlijke historie”) in de lagere school op de korrel. Vooral het stadskind leert weinig echt de natuur kennen, omdat men hem wel veel wetenswaardigheden (meest verbaal!) aanbiedt, maar niet werkelijk liefde en belangstelling voor al wat leeft en groeit in hem wekt. Dat is meer een pedagogisch dan een didactisch probleem.

Interessant in deze aflevering is verder een vragenlijst over omgaan met de klas, die de redactie voorlegt uitsluitend aan bedreven en ervaren onderwijzers. Het doel is, uit de antwoorden een levensechte didactische hand-leiding samen te stellen ten behoeve van jonge pas beginnende leerkrachten.

De populair-wetenschappelijke reportage, van de hand van Etienne Fuzellier is gewijd aan de „science fiction”, de geschiedenis van dit genre en de verschillende categorieën van toekomstfantasiën.

No. 10. Opent met een meditatie van Marc-André Béra over de idealen van onderwijsvernieuwing en wat daarvan sinds de oorlog in Frankrijk is gerealiseerd. Zijn conclusie is, dat men niet moet wachten op de verwezenlijking van alle idealen, maar beginnen met het bereikbare.

In aansluiting op de eerder gepubliceerde resultaten van de enquête over het contact tussen school en ouders, biedt deze aflevering het woordelijk verslag van een ronde tafelgesprek tussen enkele ouders en deskundigen uit verschillende onderwijssectoren over hetzelfde onderwerp.

De populair – wetenschappelijke bijdrage is ditmaal een uitvoerige, aardig geïllustreerde en toegelichte analyse van het begrip „avant-garde” in de kunstgeschiedenis.

Als toegift verdient vermelding een kritische beschouwing over tendenzen in de franse samenleving van Fernand Joyaux onder de titel: „Is Frankrijk werkelijk veranderd?”

No. 11. In no. 11 grijpt hoofdredacteur Ferry in zijn hoofdartikel vooruit op de wapenstilstand in Algerije. Hoezeer verheugend dit feit ook is, de grootste krachtproef voor Frankrijks moreel begint dan pas, n.l. het standhouden tegen de verwachte fascistische acties van de O.A.S.

Rechtstreeks hiermee samenhangend is de waarschuwing, die de Raad van het Micheletlyceum tot de leerlingen heeft doen uitgaan en waarvan de tekst in de korte berichten is overgenomen. Overtuigd dat er veel van de gedragenheden van de uitnemende franse tekst bij vertaling verloren gaat, wil ik de lezers van r.s. een benadering van de inhoud niet onthouden. Zij luidt als volgt: „Onder het mom van een beweging, die voorgesteld wordt als vaderlandslievend, hoewel ze niet schroomt deserteurs en buitenlandse agenten als uitvoerders te gebruiken, proberen gewetenloze ronselaars op de veelal edelmoedige gevoelens van jongeren te speculeren en hun verlangen naar daadkracht, hun geestdrift en roekeloosheid te misbruiken.

Bij gebrek aan voldoende staatsburgerlijke vorming en werkelijke vaderlandsliefde, laten sommige van deze jongeren zich overhalen om mee te doen aan daden die indruisen tegen alle zedelijke en menselijke waarden en die niet alleen voor de wet maar ook voor het geweten misdaden zijn.

De Raad van het Lyceum, in overeenstemming met al de zedelijk, politiek en geestelijk gezaghebbenden in den lande, bezweert U weerstand te bieden aan de verleidingen tot geweld en haat en U niet uit lichtzinnigheid te laten meeslepen in doelloze en misdadige ondernemingen, waarvan gij tegenover Uw vaderland verantwoording zoude moeten afleggen, die ook een zware aansprakelijkheid op Uw verwanten zouden leggen en die U misschien levenslang bitter zouden berouwen.”

Prof. Jean Chateau schreef in deze aflevering een gedegen artikel over de functieverandering van de universiteit in de moderne samenleving.

De fotoreportage van Jean Guilhem is gewijd aan het Collège Technique in Varenne, waar men opmerkelijke vormingsresultaten bereikt door bepaalde methoden van zelfwerkzaamheid.

Robert Siohan verzorgde een geïllustreerd artikel over de „musical”, een nieuwe kunstvorm, die volgens hem een nieuwe benadering in muziek beluisteren vereist.

In de didactische afdeling tenslotte vinden belangstellenden een artikel van Prof. Soula over verschillende methoden in het meetkunde onderricht.

No. 12. Bij het verschijnen van no. 12 is de overeenkomst van Evian reeds getekend; het voorwoord (van Germaine Tillion) is dan ook gewijd aan deze historische stap. Schr. is er van overtuigd dat er blijvende invloed zal uitgaan van de franse cultuur op een zich ontplooiend Noord-Afrika, door middel van het onderwijs. Daarin hebben franse en algerijnse leerkrachten steeds broederlijk samengewerkt.

Zij noemt het dan ook niet toevallig, dat bij een extremistische overval op het academisch centrum El Biar de slachtoffers drie franse en drie algerijnse onderwijsdeskundigen waren.

Elders in dit nummer vindt men een officiële herdenking dezer slachtoffers en de tekst van een rouwbeklag, dat de minister op alle staatsscholen heeft doen voorlezen.

Uit de berichten blijkt, dat op sommige scholen enige oudere leerlingen zich tegen deze herdenking verzet hebben. Tegen hen zijn disciplinaire maatregelen genomen; enkele leerlingen zijn van school gestuurd.

Robert Dottrens publiceert hier een gedegen artikel over het schrijfonderwijs, onder de titel: „Schrift en persoonlijkheid”. Het blijkt dat de auteur 25 jaar geleden al geëxperimenteerd heeft met lettervoorbeelden die schrijftechnisch gemakkelijk waren aan te leren door de kleintjes en die de mogelijkheid lieten om tot een snel te hanteren en persoonlijk handschrift te komen, zonder tot onleesbaarheid te vervallen.

Luc Decaunes verzorgt een reportage over schoolvoorstellingen van klassieke toneelwerken in Lyon, die daar een goede traditie zijn geworden.

De kwestie van de verhouding inspecteur – onderwijzer wordt nogmaals belicht in een lang ingezonden stuk van inspecteur Joseph Mazure.

Zeer belangwekkend is een geïllustreerde studie van Maxime Marchand over de jeugd van vandaag, waarin hij de vraag stelt, of de jongeren nu, ondanks de welvaart, minder levensgeluk hebben dan vroegere generaties. Hij meent deze vraag bevestigend te moeten beantwoorden, op demografische en sociologische gronden.

In de didactische afdeling tenslotte poogt A. Marie een oplossing te geven op het vraagstuk met welke vorming men het hiaat moet opvullen bij toekomstige jeugdige arbeiders, die met 14 jaar het basisonderwijs verlaten en pas met 16 jaar aan het arbeidsproces mogen deelheemen.

No. 13. In deze aflevering vervolgt Jean Fourastié zijn beschouwing in aflevering 5 over de economische ontwikkeling van Frankrijk en de toenemende behoefte aan geschoold en gevormd kader.

Interessant is een kort vraaggesprek van E. Chanel, directeur van de kweekschool in Lyon, met een opmerkelijke leerling, een boerenzoon, die door bemiddeling van militaire- en onderwijsautoriteiten in staat is gesteld carrière te maken. Hij was bij de tests voor de militaire keuring opgevallen als bijzonder begaafd en is nu bezig zich een weg te banen naar een lang begeerd, maar eertijds door financiële barrières versperd doel: ingenieur te worden.

De fotoreportage in dit nummer is gewijd aan het taalonderwijs met behulp van filmstrook en geluidsband op de internationale school te Sèvres. Deze school is opgericht ten behoeve van de kinderen van U.N.E.S.C.O. staffleden.

De wetenschappelijke reportage behandelt een rapport van Prof. Debré en Dr. Douady over „vermoeidheid op school”, waarin allerlei gunstige en ongunstige factoren in het huidige schoolleven medisch-psychologisch tegen elkaar worden afgewogen. Zo wijzen ze b.v. op het gevaar van de moderne scholenbouw, waarbij het principe van de „zon-licht-cultus” geleid heeft tot ongezonde broeikas effecten. Lichamelijke en psychische vermoeidheidsverschijnselen kunnen optreden ten gevolge van verveling, van gebrek aan afwisseling, van emotionele conflicten en spanningen.

Van de overige inhoud vermelden we tenslotte nog een ingezonden stuk van D. Rieu over de mogelijkheid tot samenwerking tussen ouders en leraren en een artikel van kweekschool directeur R. Meriaux over de vernieuwde onderwijzers opleiding.

L'EDUCATION NATIONALE (april).

No. 14. Naast verschillende beschouwingen die alleen betrekking hebben op typisch-franse onderwijskwesties, noemen we hier als het meest interessante een artikel van P.B. Marquet over „vorming tot democratie”. Nu de golven van politieke hartstocht en terrorisme ook groepen jongeren gaan meesleuren, stelt schr. de vraag of de universiteit haar verantwoordelijkheid in dezen bevest en hij ziet voor haar twee taken – vorming tot democratie en vorming tot naastenliefde. (respect de l'homme).

Verder vinden we een korte, maar heldere en geestige uiteenzetting van de nestor der franse pedagogen, Roger Cousinet over „leren en onderwijzen”, waarin enkele rake typeringen van traditioneel en modern onderwijs voorkomen.

De populair-wetenschappelijke reportage is ditmaal gewijd aan het vraagstuk van vrijetijdsbesteding, massacultuur en amusement. De schr., Joffre Dumazedier heeft op dit terrein bekendheid gekregen door enkele publicaties en sociologische onderzoeken. Hij ziet als vereiste voor de toekomst een zekere „geleide cultuurspreiding”, zoals men ook de geleide economie in de moderne staten heeft.

No. 15 opent met een diepgaande beschouwing van Aurélien Fabre over verstandelijke begaafdheid in verband (alweer) met de observatiecyclus. Schr. waarschuwt uitdrukkelijk tegen verkeerde uitgangspunten en verkeerde conclusies bij het bepalen van de onderwijsrichting op een leeftijd die vlg. hem nog geen definitieve bepaling kan rechtvaardigen. Bovendien is hij van mening dat men bij de beoordeling factoren laat meespreken die niet door begaafdheid maar door het cultuurniveau van het milieu bepaald worden, zodat de selectie tenslotte toch niet naar capaciteit maar naar stand zou plaatsvinden.

De populair-wetenschappelijke reportage van Etienne Fuzellier behandelt nogmaals het fascinerende verschijnsel van de „science fiction”.

Het april no. van de *Cahiers Pédagogiques* (17 année, no. 6; 34) is gewijd aan het moedertaalonderricht bij het middelbaar onderwijs en bevat met de bekende veelzijdigheid een groot aantal artikelen, voornamelijk over stijl en stellen in de lagere en literatuur in de hogere klassen.

Voor talenleraren ter confrontatie aanbevolen!

Groningen.

U. J. BOERSMA

THEODOR LITT

M. J. LANGEVELD

Op 16 juli 1962 overleed Theodor Litt in de leeftijd van 81 jaar. In alle stilte werd hij begraven. Zijn van drie kinderen enig overgebleven zoon, berichtte zijn begrafenis in de meest sobere bewoordingen, nadat deze had plaatsgevonden, aan anderen dan enkele familieleden. Op 27 december 1960 was hem, ter gelegenheid van zijn 80ste verjaardag, voor het eerst een Festschrift aangeboden, hoewel hem ook op zijn 75ste jaar in klein bestek een Festgabe geschonken was. Beide malen was het de verdienste, in de eerste plaats van zijn opvolger, Josef Derbolav, dat een dgl. geschenk tot stand kwam. Een tot 1955 vrijwel volledige bibliografie van zijn werken vinden wij in de laatst aangeduide bundel (*Geist und Erziehung*, Bonn 1955). Aanvullingen tot 1960 vindt men in het eigenlijke Festschrift van 1960. De bibliografieën werden verzorgd door F. Nicolin. Waarom deze bibliografie zo aanstonds te noemen? Omdat Litt niet alleen een produktief schrijver is geweest, maar omdat zijn geschriften – gelijk onder Holbein's portret van Erasmus staat: – „zijn betere beeld bevatten”. Het beeld van zijn grote onafhankelijkheid van geest, van zijn zeldzame moed, van zijn grote zelfdiscipline, van zijn grote humaniteit, van zijn grote bekwaamheid, van zijn grote kennis, van zijn buitengewone welsprekendheid. Een man zonder illusies, van grote geestkracht en zedelijke gaafheid, een vriend met volstrekte trouw en dus met kritiek en distantie waar deze zijn vrienden tegen henzelf in bescherming meende te moeten nemen. Een man, die zijn leedvol leven met onaangetaste nederigheid en liefde volbracht en die zijn plaats op de bres voor zedelijke hoogte en waarachtigheid geen ogenblik verlaten heeft. Ten slotte: een man die in zijn blijde humor, steeds de grenzen van zichzelf en van zijn belangen en mogelijkheden ten volle zag. Hij achtte zichzelf de geringste.

Vaak verzuchtte hij onder het gekrakeel van een wereldje, dat hem verdriette: dat der universiteit.

In 1904 promoveerde hij op een in het Latijn geschreven dissertatie te Bonn. Hij was classicus en historicus en als zodanig een vijftiental jaren leraar aan het Königl. Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Keulen. Zijn wijsgerige belangstelling bleek van het eerste moment van zijn publicerende activiteit af, evenals zijn paedagogische en zijn voorkeur zich met kultuurfilosofische en anthropologische problemen bezig te houden. Generatie-genoot en persoonlijke vriend van Spranger, Nohl, Weniger

– van wie alleen de eerstgenoemde nog in leven is – rekent men hem gaarne tot de Dilthey-school. In wezen is dit onjuist, maar er bestaan ongetwijfeld diepgaande relaties. Duidelijk idealistisch van aanpak staat hij niettemin uiterst gereserveerd tegenover de Hegel-traditie. In de paedagogiek liggen zijn verdiensten op meer dan één terrein: door zijn heldere fenomenologische blik ziet hij het wezen der paedagogische handeling – voor het eerst in de geschiedenis van het vak – expliciet goed en helder (Kant-Studien 1921). Op didactisch terrein boeit hem de problematiek van geschiedenis en geschiedenisonderwijs (sedert 1918). De vorming van de burger (sedert 1931) in de relatie individu-gemeenschap (sedert 1919, 1924 en later), in zijn verhouding tot de cultuur en de techniek (vooral sedert de 2e Wereldoorlog) houden hem bij voortduring bezig. Uiteraard is de relatie van de paedagogiek enerzijds tot de kultuurfilosofie, anderzijds tot de anthropologie fundamenteel. Litt heeft er zich vele malen grondig mee bezig gehouden.

Daarnaast staat een lange reeks van tijdgeschriften, die acuut ingrijpen in de problemen van de dag. Daar openbaart zich de onverschrokkenheid waarmee Litt in het leven stond, dat – hetzij nogmaals aangeduid – hem geenszins gespaard heeft. Zoals hij onmiddellijk in open konflikt stond met het nationaal-socialisme en hij de senaat der universiteit van Leipzig in geen opzicht spaarde, zo geraakte hij onmiddellijk in open konflikt met de Russische bevrijders. Hij verliet Leipzig in 1946 – „legaal” – en werd weer hoogleraar in Bonn tot de klok voor hem sloeg... maar er geen opvolger was en hij nog jaren zijn onderwijs voortzette voor een bevredigende regeling gevonden werd.

De volle aktiviteit eindigde pas kort voor zijn dood. De hoogste onderscheidingen – de *Ordre pour le Mérite* o.a. – werden zijn deel. Hoe dankbaar ook voor deze erkenning, Litt bleef er zichzelf onder: hij bleef volstrekt toegewijd aan de mens en zijn zaken. Geen spoor van ijdelheid, geen spoor van verschraling, van gemakkelijk intellektueel geredeneer, heeft hem ooit ontsierd. Warm, levend, blij, tragisch bewogen heeft hij onder ons, met ons en voor ons gedacht en gehandeld. Met grote dankbaarheid gedenken wij deze mens en zijn leven.

Publicaties over Litt: Albert Reble: Theodor Litt. Klett, Stuttgart 1950. – Paul Vogel: Theodor Litt. De Gruyter, Berlijn 1955.

BEROEPSORIËNTERING VAN DIE JEUGDIGE IN SY OP-WEG-WEES NA BEROEPSVOLWASSENHEID

B. F. NEL en W. A. LANDMAN

Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika

1. *Inleiding*

Dit is bekend dat die begrip „vocational guidance” in die Verenigde state van Amerika ontstaan het. Dis ook verder bekend dat die inhoud wat aan hierdie begrip gegee is, voortspruit uit en ook die direkte gevolg is van ’n naturalisties-biologistiese psigologie en ’n pragmaties-positiwistiese lewensopvatting. Binne die pragmaties-georiënteerde opvoeding- en onderwysstelsel van die Amerikaner het „vocational guidance” ’n materialistiese behoefte geword – ’n behoefte om die kind deur gebruikmaking van sielkundige toetse van advies te bedien ten opsigte van sy beroepsaanleg en beroepsbelangstelling, sodat hy in die beroepslewe volkome „aangepas” sal wees.

Met die opkoms van die industriële lewe in Suid-Afrika het die gedagte van „vocational guidance” ook sterk posgevat in Suid-Afrika. Deur Departemente van Onderwys is dit met „beroepsvoorligting” vertaal. In die Transvaalse Departement van Onderwys is daar in die afgelope jare na analogie van „educational guidance” – ook ’n Amerikaanse gedagte – „opvoedkundige voorligting” as vak in die skole ingevoer wat die vroeëre „beroepsvoorligting” insluit. Die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria het volgehou met die vertaling „beroepsleiding”, het dit verder as noodsaaklike diens beskou en, wat meer is, het van die standpunt uitgegaan dat dit ’n plek binne die opvoedingsituasie het en dus as ’n aspek van opvoeding beskou moet word. Bygevoeg moet word dat die Fakulteit van Opvoedkunde hom nie vereenselwig met die gedagte van „opvoedkundige voorligting” nie omdat dit die grootste verwarring skep daar dit nie pedagogies verantwoord kan word nie.

Nel en Sonnekus het in hulle werk oor: „Beroepsleiding in die middelbare Skool in Suid-Afrika” (H.A.U.M. Pretoria) probeer aantoon wat onder Beroepsleiding as ’n pedagogiese diens verstaan moet word. Die opvoedingsaspek sowel as die tegniese aspek word hierin duidelik omskrywe. Die belangrike vraag wat egter duidelik beantwoord moet word is presies watter plek aan beroepsleiding in die opvoedingsituasie as opvoedingsverskynsel toegeken moet word. In ’n diepgaande be-

sinnende ondersoek in die Fakulteit van Opvoedkunde onder leiding van Prof. B. F. Nel – met medehulp van Prof. C. K. Oberholzer – het W. A. Landman bogenoemde vraag in 'n proefskrif: „'n Antropologies-pedagogiese beskouing van Beroepsoriëntering, met spesiale verwysing na die Personologies-etiese”, behandel. Dit sal hier opgemerk word dat in plaas van „beroepsleiding” die benaming „beroepsoriëntering” gebruik word, 'n benaming wat tred hou met die pedagogiese besinning oor die vraagstuk. Hiermee word dan ook heeltemal weggebreek van die naturalisties-pragmatiese beskouinge oor die vraagstuk, soos dit hoofsaaklik van Amerikaanse kant verkondig word.

2. *Enkele Grondgedagtes oor Beroepsoriëntering*

Die grondgedagte waarvan hier uitgegaan word, is dat geen mens as volwasse en dus ook as verantwoordelike beroepsbeoefenaar gebore word nie. Elke jeugdige moet dus, nie alleen tot volwassenheid opgevoed word nie, maar ook tot die spontane en toerekeningsvatbare aanvaarding van die beroepslewe. Elke kind en jeugdige moet gehelp en gesteun word om ook in die beoefening van die beroep volwaardige volwassene te word. Die uiteindelijke beroepsbeoefening en die vraagstuk van verantwoordelike taakverrigting, is nie 'n luk-raak aangeleentheid nie, maar by uitstek 'n pedagogiese een. Beroepsbeoefening is 'n antropologiese grondfenomeen en daarom moet hieruit iets van die mens in sy op-weg-wees-na-volwassenheid spreek. Dit is immers die besondere onderskeiding van die mens dat hy die enigste wese is wat tot arbeid geroep is en dat hierdie arbeid as taakverrigting uitdrukking moet gee aan die vernaamste kenmerk van volwassenheid, naamlik, verantwoordelikheid. Anders gestel, kan daarop gewys word dat verantwoordelike beroepsbeoefening eers moontlik is wanneer die jeugdige die grens na volwassenheid oorskry het. Voor hierdie grensoorskryding verkeer hy in 'n fase wat as onvolwassenheid gekwalifiseer kan word, en wat beteken dat hy in wese steunbehoewend en steunsoekend is. Wat hy nodig het, is verantwoordelike steungewing. Hiermee word die terrein van die pedagogiese betree omdat dit hier gaan om 'n volwassene-kind verhouding in 'n pedagogiese situasie.

Beroepsoriëntering – soos dit hier gebruik word, 'n verduideliking waarvan later volg – word in die eerste instansie as 'n pedagogiese aangeleentheid beskou en as sodanig het dit, vir doeleindes van besinning daaroor, behoefte aan 'n duidelike terminologiese omskrywing. In die meeste sielkundige en pedagogiese kringe word die vraagstuk van

„vocational guidance” of beroepsleiding as ’n sielkundige aangeleentheid beskou met ’n naturalisties-eksperimentalisties-pragmaties-positiwistiese inslag. Dis ook een van die redes waarom in hierdie artikel die term „beroepsoriëntering” gebruik word, omdat, ons naamlik wil wegbreek van hierdie naturalistiese interpretasie en dit as ’n suiwer pedagogiese aangeleentheid beskou. Daar is trouens ’n behoefte aan ’n nuwe terminologie wat erkenning verleen aan die pedagogiese.

Met die term „beroepsoriëntering” word aanvaar dat dit hier gaan om opvoeding, aangesien, soos verder aan ook duideliker sal word, opvoeding ’n beïnvloedingsproses is waarin steun verleen word aan ’n mens-in-wording ten einde hom te help om hom bekwaam te maak tot selfstandige taakvervulling, en dus homself ten opsigte van die lewenseise, onder andere ook die beroepseise, te *oriënteer*. Die kind, as mens-in-wording moet hom geleidelik voorberei of *oriënteer* vir wat wag en dit beteken ook om sowel die beroep in sy eisestellende opset as homself te leer ken.

Beroepsoriëntering impliseer dat steun verleen word aan die onvolwasse jeugdige tot selfstandige taakaanvaarding in sy toekomstige beroepslewe. In die proses van steungewing word die oriënteur dus gekonfronteer met twee teenstellende bestaanswyses van die mens, te wete, onvolwassenheid (hulpeloosheid) as onvolwaardige bestaanswyse en volwassenheid (selfstandigheid) as volwaardige bestaanswyse. Onvolwassenheid dui op steunbehoewendheid en volwassenheid dui op ’n toestand waarin die verlening van steun in die sin van opvoeding oorbodig geword het. Dit is duidelik dat tussen hierdie twee wyses van mensebestaan ’n beïnvloedings-, dus ook ’n oriënteringsproses, hom moet voltrek.

Langeveld e.a. het in hulle ontleding van die opvoedingsituasie baie duidelik aangetoon dat enige opvoedende beïnvloeding en dus – volgens ons beskouinge hier – ook beroepsoriëntering, binne ’n opvoedingssituasie en meer spesifiek binne ’n ontmoetingsituasie voltrek word. In sy soektog na hulp en steun om uiteindelik die regte beroepskeuse te maak, terwyl hy nog onbewus is van sy verantwoordelikheid ten opsigte van ’n roepingsgetroue handeling in verband met sy toekomstige beroepsbeoefening, word die volwasse-wordende noodwendig in ’n pedagogiese situasie betrek en hiermee ook in ’n ontmoetingsituasie.

3. *Nadere presisering van die begrip Beroepsoriëntering*

Alvorens ons tot die nadere presisering van beroepsoriëntering kom, is dit noodsaaklik om kortliks na die begrip „opvoeding” en „opvoeding-

situasie" te verwys omdat ons beroepsoriëntering als pedagogiese aanleentheid alleen kan verstaan as ons weet wat meer spesifiek onder opvoeding in 'n opvoedingsituasie verstaan word. Trouens die grondslag van ons beskouinge oor beroepsoriëntering – of beroepsleiding, soos dit meer bekend staan – berus daarop dat dit onafskeidelik aan die pedagogiese situasie verbonde is, of anders gestel: dat dit êrens in die struktuur van daardie situasie vassit. Ruimte laat dit egter nie toe om op besonderhede in te gaan nie, maar ons stel die essensie daarvan, vir sover dit ons bekouinge raak, soos volg: Eerstens gaan ons uit van die antropologiese stelling van Langeveld wat soos volg lui: „Dat de mens een wezen is dat opvoedt, opgevoed wordt en op opvoeding is aangewezen, is zelf een van de fundamenteelste kenmerken van het mensbeeld.” (Blz. 139: Langeveld, *Theoretische Paedagogiek*). Orals waar daar 'n volwasse en 'n kind saam is, is daar 'n gepreformeerde veld vir 'n opvoedingsituasie. 'n Pedagogiese situasie vind ons alleen daar waar 'n volwasse, rype, verantwoordelike en met gesagbeklede mens teenoor 'n nog onverantwoordelike, onrype mens te staan kom, laasgenoemde wat gewillig is om die gesag van die volwassene te aanvaar m.a.w. 'n hulp- en steungewende volwassene teenoor 'n hulp- en steunsoekende onvolwasse persoon. Van die kant van die volwassene is daar die drang tot hulp- en steungewing; van die kant van die kind die drang om die hulp en steun te seek. Ons praat dus van opvoeding slegs waar daar 'n beïnvloeding van 'n volwassene op 'n kind uitgaan. Opvoeding vind dus nooit tussen volwassenes of tussen kinders plaas nie, omdat die verhouding nie een is van 'n verantwoordelike en selfstandige teenoor 'n nog onverantwoordelike en volwasse-wordende nie.

Wat meer bepaald die struktuur van die pedagogiese situasie betref, word eerstens daarop gewys dat 'n volwassene teenoor 'n volwassewordende allereers in 'n omgangsituasie teenoor mekaar te staan kom. B.v. moeder sit saam met haar dogter en naaldwerk doen, en hulle gesels oor allerlei sake. Langsamerhand word die band intiemer deurdat allerlei intieme sake of verhoudinge met ander persone ter sprake kom, sodat daar 'n sielsoontmoeting plaasvind d.w.s. die ontstaan van 'n intieme wedersydse begryping tussen moeder en kind. Intieme lewenservaringe word deur die dogter aan die moeder meegedeel, op so 'n wyse dat sy hulp en steun seek. By die moeder is daar 'n behoefte om dié behoeftes te bevredig – meer nog, daar is 'n ouerlike reg om die kind te help, om hom of haar sedelik te vorm. Hierdie ontmoetingsituasie skep die geestesingesteldheid, die moontlikheid, die dampseer vir die ontstaan van opvoedingsmomente, b.v. gedurende die ontmoeting doen die ge-

leentheid hom voor dat die moeder die kind op 'n verkeerde houding of handeling van haar wys, of waar sy iets verkeerd gesê het; of die moeder help die kind om tussen die goeie en die kwaai te onderskei. Die *ontmoetingsituasie* skep die atmosfeer en geleentheid om tot werklike opvoedingsbeïnvloeding en/of opvoedingshandelinge oor te gaan. *Opvoeding is in dié sin dus nie 'n kontinue proses nie, maar vind op ge-sette tye binne 'n bepaalde ontmoetingsituasie plaas.* Hierdie opvoedende ingryping veronderstel 'n *kenrelasie* wat daarop neerkom dat, vir doeltreffende optrede, die opvoeder eerstens kennis moet dra van die wese van die kind, en tweedens kennis moet dra van die bestemming van die kind. Vir die moderne opgeleide opvoeder veronderstel dit sielkundige, sosiaal-sielkundige en eties-wysgerige kennis. Dit beteken dat wanneer die opvoedingsmomente hulle in die ontmoetingsituasie voordoen, moet die opvoeder byvoorbeeld volgens die ontwikkelingsstand van die kind handel; m.a.w. die handelinge moet binne die begripsvermoë en ooreenkomstig die hele persoonlikheidsstruktuur geskied. Die opvoedingsbeïnvloeding wat as opvoedingshandeling bestempel word, kan van 'n verbale aard of van 'n meer daadwerklike aard wees. Ewewel is dit 'n praktiese opvoedkundige denke, 'n denke wat òf funksioneel òf instrumenteel van aard kan wees: funksioneel, wanneer die opvoeder die aangeleentheid en die handeling wat hier nodig is, intuïtief aanvoel, waardeur die funksie van die denke dadelik in 'n handeling omgesit word – die denke is hier nie op die sistematiese ontleding van die handeling gekonsentreer nie, maar wel op die kind self, terwyl die handeling intuïtief in werking kom; en instrumenteel wanneer die denke analiserend gerig is op die handeling, d.w.s. hoe die handeling uitgevoer moet word, hoe dit in ooreenstemming met die aard van die opvoedeling moet wees, ens. Hierdie instrumentele denke kan tweërlei van aard wees: eerstens kan dit hom heeltemal losmaak van die handeling en 'n bloot teoretiese denke word, en tweedens kan die denke oorgaan in 'n handeling wat met denkende oorleg geskied.

Tot dusver is beklemtoon dat die oriëntering van 'n kind en dus ook beroepsoriëntering 'n pedagogiese aangeleentheid is. Die vraag is wat is die aard van beroepsoriëntering en presies hoe en waar sit dit in die opvoedingsituasie verweef.

Die stelling is reeds gemaak dat oriëntering in wese opvoeding is omdat dit 'n hulpverlenings- en steungewingsproses is en dus die verhouding opvoeder-opvoedeling impliseer. Hierdie stelling moet nou verder ontleed word. Allereers is dit nodig om duidelikheid te verkry wat die volgende aangeleenthede betref: Wat beteken die term „oriëntering”?

Wat word met hulpverlening en steungewing bedoel en is beroeps-oriëntering werklik hulpverlening en steungewing? Wanneer vind betekenisvolle hulpverlening en steungewing plaas? En waartoe en waar moet dit plaasvind teneinde vir die opvoedeling as persoonlikheid-inwording sinvol te wees? Anders gestel: is die beroepsoriënteringsituasie 'n ontmoetingsituasie en vind die ontmoeting plaas in die raamwerk van die pedagogiese situasie, soos hierbo uiteengesit?

(i) *Beroepsoriëntering is hulpverlening en steungewing*

Georiënteerdheid by die mens kan omskrywe word as 'n bekwaamheid om sy posisie te bepaal ten opsigte van die hom omringende lewenswerklikheid, dit wil sê, 'n bekwaamheid om nougeset te kan bepaal waar hy hom bevind, deurdat hy homself op noukeurige wyse op hoogte kan bring aangaande en stelling kan inneem teenoor plek, tyd, ruimte en verhoudinge.

In die psigiatrie is oriëntering 'n bekende term en verwys dit na die kennis wat die mens het van sy eie tydelike, ruimtelike en personale verhoudinge. Daar word gepraat van 'n ongeskonde oriëntering by die mens, wanneer hy bekwaam is om op grond van self-beoordeling, homself in 'n korrekte verhouding te plaas teenoor die werklikhede wat hom omring. Kortweg: oriëntering beteken die verkryging van insig in die eie situasie. (Bleuler).¹

Aan die hand van bogenoemde omskrywings, *kan beroepsoriëntering deur die opvoeder dan omskrywe word als verantwoordbare hulpverlening en steungewing aan die steunbehoewende jeugdige, totdat hy op grond van noukeurige self-beoordeling sodanige insig verwerf het in, en sodanige innerlike stellingname verower het teenoor sy eie beroepsituasie, dat hy bekwaam is tot 'n nougesette selfbepaling ten opsigte van 'n beroep met die besondere implikasies daarvan, wat beteken selfbepaling ten opsigte van verantwoordelike taakverrigting as beroepsvolwassene.*

Die beroepsoriënteringsproses is 'n hulpverlenings- en steungewingsproses. Hulp en steun word in die eerste plek aan die steunbehoewende jeugdige verleen ten opsigte van sy skool- en toekomstige beroepslewe met die oog op die outvouing van die positiewe komponente van sy persoonlikheid. Dit geskied deur hom te help om tot geslaagde waarderings en verantwoordelike keuses te kom, om planne te maak en interpretasies te ge en om hom sodoende te oriënteer, want hy is nie in staat om selfstandig tot 'n bevredigende oplossing van sy probleme in verband met sy skool en toekomstige beroepslewe te geraak nie, dit

wil sê, vir soverre hy sy situasie as problematies aanvoel en deur die oriënteur gesteun kan word om die problematiese in sy situasie raak te sien. Die beroepsoriëntering wat gemaak moet word, is die resultaat van die oriënteur se sensitiewe begryping van die steunbehoewende jeugdige, sy ontwikkeling van 'n toekomstige beroepsbeeld, sy beroepsmoontlikhede en sy beroepsrypheid aan die een kant, en die eise van die beroepswerklikheid aan die ander kant, sodat deur sy steun die jeugdige die regte weë kan kies en die doelmatigste kan beplan om sy beroepsdoelstelling te bereik, en hy ook genoegsaam selfvertroue en moed sal ontwikkel om te handel in die lig van die opeisende met betrekking tot die keuse wat hy gemaak het.

Verder moet die jeugdige gesteun word tot selfkennis vir soverre dit moontlik is, veral omdat die keuse van 'n beroep die verkonkretisering is van die idee wat hy van homself het². Hierdie idee wat hy van homself het, sal slegs betekenisvol wees as hy gesteun word om al sy ervarings te interpreteer. Dit geskied deur 'n kontinue proses van selfbeoordeling en selfbetragting, met steungewing deur die oriënteur. Beroepsoriëntering behels dus ook steungewing in die opbou van sowel 'n heldere selfbegrip by die opvoedeling as 'n heldere beroepsbeeld.

Beroepsoriëntering as hulpverlening en steungewing is egter nie net beperk tot die reeds genoemde aspekte nie. Die oriënteur as opvoeder moet ook voortdurend daarna streef om in die beroepsoriëntering-situasie wat 'n opvoedingsituasie is, die jeugdige as *waardebelewende en waardeskeppende* persoon te steun om bewus te word van sy verantwoordelikheid as toekomstige werker, want slegs sodoende kan die sinvolheid van sy lewe as voortdurende eksistensie by hom tuisgebring word. Ware eksistensie beteken verantwoordelikebesef, -aanvaarding en -beoefening dus moet die oriënteur as opvoeder trag om voortdurend verantwoordelik-wees as grondbeginsel van menslike eksistensie te benadruk in welke beroepsoriënteringsituasie hy die opvoedeling ookal mag ontmoet³. *Beroepsoriëntering is in hierdie opsig ook 'n sedelike vormingsproses waardeur dit in kern opvoeding in die ware sin van die woord is.*

(ii) *Hulpverlening en steungewing veronderstel ontmoeting*

Die jong mens het behoefte aan kommunikasie en is voortdurend in 'n verhouding met die wêreld, waarin hy leef, betrokke. Hierdie wêreld sluit ook menslike wesens in en die mens is slegs dan werklik mens as hy gerig is op ander mense. Menswees beteken dus om in 'n bepaalde

verhouding tot ander mense te staan: die mens vind homself in andere en deur ontmoeting met ander word sy moontlikhede ontsluit⁴.

Die mens is eksistensieel vir soverre hy by en met ander kan wees en die kenmerkende van sy menswees kom daarin uit dat dit in 'n voortdurende tweegesprek voltrek word⁵. Dit is dus wesenlik eie aan menswees om in dialogiese verband met ander te staan. Die vraag is nou of hulpverlening en steungewing in die beroepsoriëntering van die jeugdige so 'n verhouding veronderstel. Langeveld beantwoord hierdie vraag positief as hy verklaar dat die kind *nie gehelp kan word nie as hy nie ontmoet word nie*. Immers as kind is hy altyd afhanklik van die volwassene om by hom 'n gevoel van sekuriteit te wek. Daarom moet die oriënteur die jeugdige persoonlik ontmoet vir soverre hy werklik aan hom basiese ervaring van sekuriteit in die beroepsoriënteringsituasie kan gee⁶, want die kind soek as gevolg van sy biologiese en psigiese hulpeloosheid na aktiewe sorg, na leiding, in die vorm van mede-belewing, voorbeeld, uitleg en steungewing, saamhandel en self belewe⁷. Hierdeur rig die kind die appél tot volwassenes as natuurlike helpers.

Hulpverlening en steungewing as ontmoeting in die beroepsoriënteringsituasie veronderstel ook dat die oriënteur die opvoedeling sal help en steun om bewus te word van sy taak en sy verantwoordelikheid as toekomstige beroepsbeoefenaar. Dit kan nie in 'n blote omgangsituasie geskied nie, want om hierdie vorm van steun te verleen, veronderstel diepere kommunikasie, dus ontmoeting, tussen die oriënteur as opvoeder en die jeugdige as opvoedeling.

Dit is dus duidelik dat hulpverlening en steungewing 'n ontmoetingsrelasie tussen steungewers (leiers, oriënteurs) en die steunbehoewende jeugdige veronderstel. Dit beteken nie dat daar nie hulp in die beroepsoriënteringsituasie verleen sal word as dit bloot op 'n omgangsrelasie berus nie. Dit kan wel want daar kan b.v. hulp in die vorm van blote inligting verskaf word. Wat hier bedoel word, is dat daardie hulpverlening en steungewing wat vir die jeugdige *betekenisvol* is op sy weg na beroepsvolwassenheid, 'n *ontmoetingsrelasie impliseer*. Die volgende onderskeiding kan gemaak word: Daar kan naamlik gepraat word van hulpverlening indien hoofsaaklik 'n omgangsrelasie vereis word, terwyl steungewing as 'n meer diepgaande proses, beslis 'n ontmoetingsrelasie tussen opvoeder en opvoedeling veronderstel. Aangesien omgang (hulpverlening) tot ontmoeting (steungewing) kan oorgaan, kan steungewing as omvattender proses beskou word wat hulpverlening insluit en albei prosesse voltrek sig in die pedagogiese situasie.

(III) *Die pedagogiese Problematiek by Beroepsoriëntering*

Die vraag is nou of beroepsoriëntering, met volwassenheid as norm en as doel, in die pedagogiese situasie as pedagogiese aangeleentheid moet plaasvind ten einde betekenisvol te wees.

Op hierdie vraag kan bevestigend geantwoord word, want die beroepsoriënteringsprobleem van jeugdiges is by uitstek 'n pedagogiese probleem, aangesien daar 'n samehang bestaan tussen beroepsoriëntering en die volwasse-wording van die jeugdige as steunbehoewende individu⁸. Ons is met die beroepsoriëntering van die jeugdige gekonfronteer met 'n bepaalde vorm en aspek van volwassenheid wat as beroepsvolwassenheid getipeer kan word, en waartoe die bemoeienis van oriënteurs met die opvoedeling in die beroepsoriënteringsituasie as komponent van die pedagogiese situasie, moet lei.

Die beroepsoriënteringsituasie omvat daardie gegewens, betrekkinge en sedelike momente waarmee die jeugdige as toekomstige beoefenaar van 'n beroep gekonfronteer raak en met betrekking waartoe gehandel moet word met die oog op die bevordering van die dialoog wat hy met die beroepswerklikheid moet voer⁹. Aangesien dit 'n onvolwasse-steunbehoewende individu is wat aanklop by 'n volwassene aangaande sy beroepsprobleme (keuse en toekomstige beoefening) kry ons ook in die situasie die verhouding opvoeder-opvoedeling. Die beroepsoriënteringsituasie is dus 'n bepaalde aspek van 'n pedagogiese situasie en synde pedagogiese situasie, sal ons verwag dat ook hieruit sekere opvoedingshandelinge sal voortvloei.

Opvoeders en opvoedlinge verkeer in die beroepsoriënteringsituasie as dialoog waarin die opvoeder as oriënteur, verteenwoordiger is van 'n seleksie uit die beroepswêreld, soos dit is en soos dit behoort te wees. Die oriënteur verwys die opvoedeling dan na die beroepswêreld met sy behoorlikheidseise en eis om taakverrigting en bereidwilligheid tot verantwoordelikheid. As opvoeder roep hy die kind tot beroepsvolwassenheid.

Die ontmoeting van oriënteur en opvoedeling in die beroepsoriënteringsituasie is dus toekomsgerig, want die volwasse-wordende word geprikkel tot deelname aan die beroepslewe van die volwassenes. Hierdie ontmoeting vereis dus 'n *vertrouensrelasie* waarin die jeugdige as toekomstige arbeidende mens, in sy persoonwees eerbiedig en aanvaar word. Hierdie aanvaarding is slegs moontlik as dit 'n kenrelasie veronderstel; die oriënteur moet, vir sover dit moontlik is, kennis dra van die aard en wese van die jeugdige as toekomstige beroepsbeoefenaar, dit wil sê,

kennis van sy pligte, van sy ontwikkeling, van sy verwerwing van 'n toekomstige beroepsbeeld, van sy beroepsmoontlikhede, ensovoorts, asook van sy bestemming (veral beroepsvolwassenheid), en hoe dit deur die beroepsbeoefening van hierdie bepaalde unieke as eenmalige indiwidu, verwesenlik kan word.

Die ontmoeting van die oriënteur en jeugdige in die beroepsoriënteringsituasie veronderstel en steun op egte gesagserkenning aan die kant van die jeugdige en die vermoë tot simpatieke gesagsleiding en aanvaarding by die oriënteur.

Die oriënteur as gesagdraer verteenwoordig die normatiewe uit die beroepswêreld in die beroepsoriënteringsituasie. As opvoeder moet hy die jeugdige steun tot aanvaarding van bepaalde norme wat sy lewe as arbeider sinvol sal maak. Hy moet verder die jeugdige laat aanvoel dat huldiging van 'n bepaalde rangorde van waardevoorkeur vir hom as toekomstige beroepsbeoefenaar sal bydra tot singewing aan sy beroepsarbeid.

Die pedagogiese ontmoetings wat plaasvind in die beroepsoriënteringsituasie moet daarop gemik wees om die jeugdige te steun tot beroepsvolwassenheid. Hy moet dus gesteun word tot beroepsbeoefening in sy volwaardige menswaardigheid, as sedelike selfstandige arbeider met die vermoë tot innerlike stellingname, wat getuig van aanvaarding en gehoorsaming van 'n bepaalde rangorde van waardevoorkeur, met insluiting van 'n gefundeerde arbeidsopvatting.

As *sedelike selfstandigheid-in-wording* moet die opvoedeling in die beroepsoriënteringsituasie in steeds toenemende mate gesteun word *om self te kan kies* en algaande groter verantwoordelikheid te dra. Langeveld verklaar tereg dat daardie opvoeder wat versuim om die kind al die verantwoordelikheid te laat dra waartoe hy in staat is, geen opvoeder is nie, want hy dring die opvoedeling uit sy lewensmoontlikhede. Terselfdertyd ontnem hy die opvoedeling sy innerlike waardigheid¹⁰. Die opvoedeling moet dus in die beroepsoriënteringsituasie as bepaalde vorm van pedagogiese situasie geleentheid kry om *selfstandig* keuses te maak en om *volle verantwoordelikheid* daarvoor te aanvaar. In 'n beroepsoriënteringsituasie, waarin daar *oorbeklemtoning van psilogiese diagnostisering plaasvind ten koste van pedagogiese ontmoeting*, kan dit maklik gebeur dat die jeugdige moeilik tot die besef kom dat hy self verantwoordelikheid vir sy dade moet aanvaar en nie die oriënteur moet beskou as outoriteit wat met behulp van psilogiese metingstegnieke sy probleme vir hom moet oplos nie.

In die onmiddellik voorafgaande paragrafe is 'n poging aangewend

om 'n oplossing te vind vir die probleem of die beroepsoriëntering-situasie, as bepaalde vorm van pedagogiese situasie gekwalifiseer kan word. Na nadere betragting van die verskynsels wat sig voordoen in hierdie situasie, kan geen ander gevolgtrekking gemaak word as dié, naamlik, dat van beroepsoriëntering eintlik geen sprake kan wees as dit nie meteen pedagogie is nie.

4. *Die Jeugdige as Sedelike Wese in die Beroepsoriënteringsituasie*

Die voorafgaande paragrafe was 'n poging tot verheldering van die persoon van die jeugdige in sy gesitueerdheid binne die beroepsoriënteringsproblematiek. In die ontleding van die situasie is rekening gehou met die jeugdige as persoon onderweg na sedelike volwassenheid. As persoon in sy ononderbroke gekonfronteerdheid met keuses is hy sedelike wese. Die term „sedelik” wil niks anders nie as die kern van menswees as persoonwees tot uitdrukking bring, te wete, dat oor 'n kies- en 'n keurvermoë beskik word. In die beroepsoriënteringsituasie as pedagogiese situasie word die jeugdige gekonfronteer met toekomstige keuses, maar dan keuses deur middel waarvan hy uitdrukking moet gee aan die sedelike eise wat as appél tot sy keurvermoë gerig is en waarop hij deur sy kiesvermoë aanhoudend en groeiend sal moet antwoord. Om antwoord hierop te gee is 'n onlosmaaklike deel van die menswees as persoonwees van die jeugdige. As eksistensialiteit is hy in die beroepsoriënteringsituasie inderdaad reeds worstelend met sy toekomstige beroepswerk besig. Dit is sedelike momente waarmee hy onderweg na beroepsvolwassenheid besig is. Die volgende is ongetwyfeld die belangrikste:

(i) Sy opvatting oor die reekse beroepsituasies, synde met-waardes-gelaaide-situasies, waarin hy as geestelikheid met 'n psigofisicum binne 'n sosiaal-kulturele milieu betrokke is (sy arbeidsopvatting);

(ii) Die werklikhede van vryheid en verantwoordelikheid in sy beroepskeuse as eksistensiële beslissing en beroepsbeoefening as sedelik-selfstandige beroepsvolwassene.

(i) Na 'n ontleding van die beroepsoriënteringsituasie blyk dit dat die jeugdige 'n sedelike wese is, wat deur sy beroepskeuse en toekomstige beroepsbeoefening uitdrukking moet gee aan 'n waarde-idee wat 'n wekroep tot hom rig om in die beroepsituasie vergetstaling te gee aan waardes, wat in 'n bepaalde rangorde van voorkeur aanvaar is. Die aard van hierdie rangorde van voorkeur word weerspieël in sy arbeidsopvatting wat hy in vryheid, met verantwoordelikheid, vanweë sy ge-

roepenheid en gepaard met 'n besluitvaardigheid en handelingsbereidwilligheid, moet verwerklik.

In die beroepsoriënteringsituasie as pedagogiese situasie word die jeugdige deur die oriënteur(s) gekonfronteer met 'n seleksie van die lewensverpligtende en lewensvereisende waardes wat die oriënteur in hierdie situasie verteenwoordig en waarna hy die jeugdige verwys. Hierdie waardes word reeds vanaf die vroeë kinderjare aan die jeugdige voorgehou deur opvoeders met wie hy in pedagogiese ontmoetinge tree, met die opsetlike doel om hom bewus te maak van die lewenswaardevolle as die lewensverpligtende in die arbeid, en om hom tot aanvaarding van en tot gehoorsaming aan die eise van hierdie waardes te steun. 'n Bepaalde rangorde van waardevoorkeur word algaande geïntegreer en georganiseer tot 'n dinamiese eenheid in die lig van die sentraliserende waarde om mettertyd uit te kristalliseer as 'n gefundeerde, partikuliere arbeidsopvatting. Hierdie opvatting is dan sy opvatting aangaande die lewenswaardevolle as lewensverpligtende en nastrewenswaardige in die reekse beroepsituasies, waardeur hy aan sy lewe sin en betekenis gee.

Die jeugdige moet deur reekse pedagogiese ontmoetinge met die oriënteur(s) vanuit die beroepsituasie, aan sy lewe sin en betekenis gee. Die moontlikheid tot singewing aan die lewe deur sy beroep, is in enige beroep te vinde. Arbeidsbekwaamheid is nie alles nie, want dit kan gebeur dat arbeidsbekwame mense se lewe vir hulle sinloos is, terwyl die teenoorgestelde ook waar kan wees. Die kernvraag is: Waaraan word waarde geheg en watter rangorde van waardevoorkeur vind vergestaltung in sy beroepskeuse en beroepsarbeid? Anders gestel: Watter arbeidsopvatting word gehuldig en verwerklik?

Die arbeidsopvatting omvat 'n bepaalde waarde-idee met opeisende en bindende krag wat verwerklik moet word in die jeugdige se beroepskeuse en wyse van beroepsbeoefening. Hierdie waarde-idee het vir die jeugdige motiverende betekenis en tree te voorskyn as 'n openbaring van 'n hegte gebondenheid aan die een of ander vorm van behoorlikheid, as gevoeligheid vir 'n verpligting, sonder argumentering, teenoor en gehoorsaamheid aan behoorlikheidseise. Dit geskied veral wanneer die jeugdige in situasies verkeer waar daar van hom 'n beslissing gëeis word. Die beroepsoriënteringsituasie is so 'n situasie waarin daar op pedagogies-verantwoordbare wyse voortdurend geleenthede vir die jeugdige geskep word om besluite te neem en in toenemende mate verantwoordelikheid te aanvaar.

Oberholzer vestig die aandag daarop dat naas die opeisende en ver-

pligtende aard van die waardes, soos in 'n arbeidsopvatting vervat, daar nog 'n belangrike komponent in dié opvatting moet wees, te wete, dankbaarheid. Wanneer dankbaarheid en verantwoordelikheid die grondslag vorm van die arbeidsbeoefening, sal die arbeid as 'n voorreg en 'n genademiddel aanvaar word en sal die jeugdige agter die opdrag om te arbeid, die Opdraggewer sien wat hom tot arbeid roep, en bevoorreg. Hierdie visie is van fundamentele betekenis. Immers, die jeugdige moet besef dat arbeid en die norme wat daarop van toepassing is, na die Transcendente verwys. Die sedelikheid is die geheel van hierdie norme en eise, aan die hand waarvan karakters as hoër en laer waardeer word. Die norme is deel van die sedelike beoordeling, maar as norm vir sedelikheid gaan dit tog weer om die gesag van die sedelikheid en die eise wat dit stel. Die sedelike besef, wat deur pedagogiese ontmoetinge gewek en versterk word, stel hom in staat om uit te styg bokant sy benedepersonele wetmatighede en noodwendighede¹¹.

Die arbeidsopvatting van die jeugdige as sy opvatting oor die beroepsituasie as 'n met-waardes-gelaaide situasie waarin hy as persoon betrokke is, is *geen aangeleentheid wat tot stand gekom het as gevolg van verstandelike nadenke of beredenering* nie. Dit het sy oorsprong uit die irrasionele dieptes van die persoonskern, rig 'n wekroep tot hom en gee rigting aan sy lewe, aangesien dit 'n uiting is van 'n persoonlike oortuiging, 'n opregte aanvaarding, blinde geloofsekerheid waaraan nie getwyfel word nie, en 'n onvoorwaardelike gehoorsaamheid. Dit is 'n geloofs- en vertrouensgeleentheid; dit is 'n oortuiging van die gemoed.

Die arbeidsopvatting hou dus verband met die jeugdige se lewe van taakvervulling. Dit gee aan sy lewe taakkarakter aangesien dit 'n opdrag of taak behels wat in beroepsituasies vervul moet word.

(ii) Die vryheid waarom dit in die beroepsituasie gaan, is die vryheid tot verantwoordelike besluitvorming. *As handelende persoon moet die jeugdige toegelaat word om self beslissinge te maak*, want indien die oriënteur dit vir hom doen, word die verantwoordelikheid van hom afgeneem om te besluit aangaande sy beroepskeuse en wyse van beroepsbeoefening, asook die verantwoordelikheid om dit waarop besluit is, uit te voer.

In die onmiddellik voorafgaande paragraaf, is reeds 'n aanduiding gegee dat waaragtige vryheid sonder die aanvaarding van 'n gepaardgaande verantwoordelikheid, ondenkbaar is, en dat die jeugdige nie op verantwoordbare wyse kan kies en handel as die vryheid daartoe nie bestaan in die situasies, waarin hy homself gekonfronteerd vind met sy

benede-personale faktisiteite en met die oriënteur(s) met wie hy in dialoog verkeer nie. Die klem val hier op vryheid van keuse en handeling in die beroepsituasie waarin die jeugdige hom bevind. In hierdie situasie kom die diepste betekenis van sy eksistensie aan die lig: hy is nooit alleen nie, maar altyd met en by ander, en in hierdie dialogiese verhouding word hy gedwing om keuses te maak. Hy is ook, en veral, in aanwezigheid van die lewensverpligtende. In die beroepsoriënteringsituasie is hy vry om tussen verskeie moontlike keuses en handeling, wat daaruit moet voortvloei, te besluit, maar hy is gedwonge tot die maak van een of ander keuse. Hy kan dus nie slegs toeskouer wees nie, maar is verplig tot deelname aan die lewenswerklikhede. Sy deelname aan die lewenswerklikhede, soos dit sig voordoet in die beroepsoriënteringssituasie, word gekenmerk deur vryheid tot 'n verantwoordbare keuse en wel in tweërlei verband, te wete, vryheid van benede-personale gebondenheid en vryheid van outoritêre inmenging deur die oriënteur(s).

5. Kriteria en voorwaardes vir beroepsvolwassenheid in personaal-etiese verband

In die pedagogiese ontmoetinge met die jeugdige in die beroepsoriënteringssituasie as eksistensiële-dialogiese verhouding, hou die oriënteur voortdurend sekere kriteria voor oë as idee wat bestrewe moet word, alhoewel daaraan nooit as geheel voldoen sal kan word nie. Die kriteria moet dus geensins as afgeslote sisteem gesien word, waarin die jeugdige geforseer of gedresseer moet word nie. Dit kan ook nie dien as rasonale skema waarvolgens die jeugdige aanskou moet word nie. As *idee* wat bestrewe moet word, is dit 'n aanduiding van welke waardemoontlikhede in die jeugdige deur pedagogiese ontmoetinge ontsluit kan word. Die mate waarin daar aan hierdie kriteria as waardemoontlikhede tydens die jeugdige se betrokke-wees in die beroepsoriënteringssituasie gestalte gegee is, sal ook bepaal welke mate en intensiteit van pedagogiese begeleiding nodig is om hom, nadat sy beroepsbeoefening in aanvang geneem het, ten volle te oriënteer ten opsigte van die beroepswerklikheid waarmee hy gekonfronteer word.

Die volgende moontlike kriteria wat ook beskou kan word as voorwaardes vir 'n sinvolle en harmoniese oorskryding van die grens na beroepsvolwassenheid, word onderskei:

(1) SINVOLHEID VAN BESTAAN:

Mensebestaan is vir hom as beroepsvolwassene, 'n sinvolle aangeleent-

heid wanneer eerstens, die besef deurgebreek het dat hy nie aan die lewe durf vrae stel nie, maar dat hy die bevraagde is en moet antwoord deur 'n verantwoordbare lewe te voer in die vorm van 'n aktiewe, konkrete antwoord op 'n konkrete opgawe as persoonlike opdrag in elke oomblik van sy bestaan, en, tweedens, wanneer die wil tot singewing aan sy bestaan sodanig oorheers:

a. dat al sy handeling gedra word deur 'n besef dat die lewe sinvol is en dat hierdie besef ook die grondslag vorm van elke beslissing wat hy maak;

b. dat hy sekerheid het in die eksistensiële beantwoording van die vraag dat die lewe, dus ook die beroepslewe, 'n sinvolle aangeleentheid is; en

c. dat hy die sinvolheid van die arbeid, ter wille van die waardes wat deur sy beroepsbeoefening verwerklik kan word, sodanig aanvoel dat daaruit 'n kragtige toekomsgerigtheid, as gerigtheid op volwassenheid, resulteer.

(2) KENNENDE BEWUSSYN:

Sy kennende bewussyn is dié van 'n volwassene, eerstens wanneer 'n positiewe nadenke oor wat besluit is, en hoe gehandel moet word, sal lei tot 'n verantwoordbare beoordeling van en stellingname in die beroepsituasie waarin hy hom as unieke, as onherhaalbare wese bevind; tweedens, wanneer die kennende bewussyn as beligtingsfunksie sodanig fungeer dat hy die appél tot hom om sy subjektiewe (persoonlike en sosiale) en objektiewe bestemming, te verwerklik, kan begryp en hy sy lewe sien in die lig van sy bestemming en, derdens, wanneer hy vanuit die kennende bewussyn voorstellings van toekomstige moontlike handeling en van die resultaat wat hy van sy handeling verwag, kan maak, en dit in 'n kragdadige toekomsgerigtheid laat kulmineer.

(3) SELFBEORDELING EN SELFBEGRIP:

Hy is by magte tot 'n volwasse selfbeoordeling en selfbegrip, eerstens, wanneer hy 'n sedelike oordeel oor homself kan uitspreek, ook wat sy lewensplan, keuses en handeling betref, deurdat hy oor selfbewussyn as afstandsbewussyn en as behoortlikheidsbewussyn beskik, tweedens, wanneer hy as 'n in-waardes-gegrepe persoonlikheid bekwaam is om deur selfbetragting in die vorm van 'n persoonlike, aktiewe, kritiese stellingname teenoor homself te kom tot 'n kritiese vraagstelling na

die ooreenstemming van die eie keuse en die daaruit voortvloeiende handeling en die eie persoonlike bestemming, en derdens, wanneer hy tot sodanige selfverheldering gekom het;

a. dat die, in die beroepskeuse-verkonkretiseerde-idee wat hy van homself het, 'n idee is wat die hoogste moontlikhede wat in hom opgesluit is, omvat; en

b. dat hy, na kritiese interpretasie van sy persoonlike bates en tekortkominge, bekwaam is tot 'n integrasie van dié begrip met die eise en geleenthede van die beroepswêreld.

(4) SEDELIKE SELFSTANDIGE BESLUITVORMING EN HANDELING:

Hieronder word verstaan dat die kind op verantwoordbare wyse kan kies deur te antwoord op sy aangesprokenheid vanuit die Transcendente, hy trou kan bly tot die uiterste konsekwensies van sy beslissings, uitvoering kan gee aan sy keuses en vurig verlang na 'n persoonlike opdrag en 'n konkrete opgawe. Tweedens, word hieronder verstaan dat sy keuses en handeling bepaal word deur werklike, objektiewe waardes wat weërkaats word in 'n kiesvermoë as gehoorsaamheid wat as motiefkrag in sy gedragsuiting opgeneem is en hy konstant kan lewe volgens die eise van 'n gefundeerde arbeidsopvatting. Derdens, word hieronder verstaan dat hy as 'n immer-ook-anders-wil-wees, sodanig „iemand” geword het wat hy moet en behoort te wees op grond van sy eie aard, wese en bestemming. Vierdens, moet hy as fakultatiewe wese, deur toeeiening van 'n waardesisteem as motiefkrag, kan besluit oor wat hy wil doen en word, en deur sy gees sy psigosomaticum kan instrumenteer en organiseer as werktuig daarvan om lewensverpligende waardes te verwerklik. Vyfdens, word hieronder verstaan dat sy beslissende en handelende deelname aan die lewenswerklikheid in die beroepsituasie gekenmerk word deur 'n innerlike onafhanklikheid as afhanklikheid-van-hoër-gesag, verantwoordelikeitsbewussyn, besluitvaardigheid en bekwaamheid om die waarde-idee wat sy lewe beheers, te omskep in handeling wat 'n vaste rigting vertoon, dit wil sê, bekwaamheid om te antwoord met daad wat getuig van 'n konstante voorkeur, keuse en wilsrigting, en laastens, dat 'n genoegsame aantal handelingspatrone op so 'n wyse tot sy beskikking is, dat dit in die konkrete lewenswerklikheid in die beroepsituasie tot uiting kan kom in die vorm van 'n gereedheid en bereidwilligheid om onmiddellik die juiste gedrag te ken en te stel.

(5) VRYHEID EN VERANTWOORDELIKHEID:

Sy lewe as volwassene word gekenmerk deur vryheid en verantwoordelikheid, eerstens, wanneer vryheid teenoor drifte, oorerwings- en omgewingsfaktore blyk te oorheers in sy keuses en handeling, en hierdie vryheid aangevoel word as 'n volstreekte vryheid tot absolute verantwoordelikheid wat sonder verdere steungewing self gedra moet word, en tweedens, wanneer verantwoordelik-wees as grondbeginsel van menslike eksistensie begryp word en die vermoë tot selfdistansiëring as die diepere grond van menslike vryheid gesien word. Derdens, word sy lewe as volwassene gekenmerk deur vryheid en verantwoordelikheid, wanneer sy geestelike instelling teenoor die konkrete beroepsituasie getuig van 'n volle bewus-wees van wat sy verantwoordelik-wees inhou en van 'n wete dat menslike deelname aan die lewenswerklikheid 'n taakverrigtende deelname is, en laastens, wanneer 'n egte, intense, en duursame verantwoordelikeheidsgevoel kulmineer in 'n behoortheidsbesef wat die aanvaarding van verantwoordelikheid as gehoorsaamheid aan sy geroepenheid tot taakverrigting, behels.

(6) 'N POSITIEWE ARBEIDSGESINDHEID:

Dit omvat die volgende vyf aspekte.

Eerstens, 'n positiewe houding teenoor geroepenheidswaardes wat as kragtige energiebron, sy hele wese beheers en sy normatiewe stellingname en beslissinge deurgaans motiveer; tweedens, 'n oorgang van sedelik-goedkeurenswaardige handeling, waarin hy tydens pedagogiese ontmoetinge in die beroepsoriënteringsituasie opgevoed is, na 'n werklike sedelik-goedkeurenswaardige houding, en sy beslissinge, dryfvere tot sinvolle taakverrigting geword het; derdens, het sy religieuse en sedelike opvoeding 'n hoogtepunt bereik in 'n religieus-etiese grondhouding wat getuig van onderwerping aan die gesag van „Iemand” wat hom aanspreek tot roepingsgetroue taakverrigting; vierdens, het 'n positiewe houding teenoor die arbeid 'n blywende komponent van sy sedelike karakter geword en tot uiting gekom as 'n konstante, positiewe arbeidsgesindheid; en vyfdens, 'n oorgang van 'n subjektiewe houding van egosentrisme en 'n subjektiverende instelling, tot 'n objektiewe houding van heterosentrisme en 'n objektiverende instelling en hy vanuit 'n geaktiveerde persoonskern konstante gehoorsaamheid aan lewensverpliggende waardes betoon.

(7) IDENTIFIKASIE:

Onder hierdie kriterium word verstaan dat die kind se identifikasie met die oriënteur in die beroepsoriënteringsituasie, al groot.iks, vir soverre dit in die persoon van die oriënteur betref, ontindividueleer het en hy bekwaam is tot 'n normgerigte identifikasie wat getuig van 'n eie, selfstandige, toerekeningsvatbare behoortlikheidsbesef, en verder, dat hy hom volkome geïdentifiseer het met 'n bepaalde lewensweg deur dat hy homself deur sy gewete as geroepene kan interpreteer omdat die aard van sy wese en bestemming vir hom duidelik geword het.

(8) GEFUNDEERDE ARBEIDSOPVATTING:

Sodanige opvatting laat hom geld, eerstens, wanneer sy keuses en die daarmee samehangende handelinge gekenmerk word deur 'n sedelike selfstandigheid as volstekte gebondenheid aan die eise van lewensverpligtende waardes, soos omvat deur 'n gefundeerde arbeidsopvatting, waaraan hy konstante gehoorsaamheid wil betoon in die konkrete beroepsituasie, waarin hy hom mag bevind. Tweedens, laat sodanige opvatting hom geld wanneer die waardes wat hy huldig en vir homself toegeëien het, georganiseer is in 'n waardeskaal in ooreenstemming met 'n sentraliserende waarde en hy in sy beslissende deelname in die beroepsituasie, blyke gee daarvan dat hy deur waardes getrek word en die sinvolheid van sy bestaan, aanvoel; derdens, wanneer hy nie meer leef en beslis vanuit die periferie van sy persoonstruktuur nie, maar lewensverpligtende waardes dien as rigsgaander van sy lewe van keuses en handelinge, gesindheid en gedrag, en verder wanneer sy lewe van keuses en die daarmee gepaardgaande handelinge 'n openbaring is van 'n hegte gebondenheid aan een of ander vorm van behoortlikheid, as gevoeligheid vir 'n verpligting teenoor en konstante gehoorsaamheid aan behoortlikheidseise soos omvat in 'n gefundeerde arbeidsopvatting.

(9) ROEPINGSBEWUSTHEID:

Bewustheid van 'n roeping bestaan wanneer hy as heer van sy wil en kneg van sy gewete bekwaam is tot vertolking en aanvoeling van sy roeping om as aangesprokene en bevraagde, in gehoorsaamheid sy lewensbestemming te vervul. Tweedens, bestaan so 'n bewustheid wanneer die roeping geïnterpreteer kan word in ooreenstemming met die begaafdheid en die ooreenstemming van keuses en die daaruit voortvloeiende handelinge met sy roeping vanuit die Transendente, deur die gewete geverifieer kan word; derdens, wanneer uit die gevoelslewe, 'n

funksionerende intuïtief-erkennende gewete verbesonder is waardeur hij sy konkrete, individuele waarde-moontlikhede, soos vervat in sy arbeidsopvatting, kan ontsluit; vierdens, wanneer hy bekwaam is om sedelik-goedkeurenswaardige besluite te neem in ooreenstemming met sy arbeidsopvatting, en hy die inhoud van sy plig goed begryp en daarvolgens kan handel; verder, wanneer hy na innerlike oorleg, bekwaam is om sy keuse en die daarmee gepaardgaande handelinge te meet aan die onveranderlike geldigheid van absolute waardes as maatstaf; en laastens, wanneer sy godsdienstige opvoeding gekulmineer het in 'n besef van „Iemand” wat as Opdraggewer, hom roep om deur sy beroepsarbeid religieuse, selfverwerklikings- en ander waardes met dankbaarheid te verwerklik.

Verwysings:

1. HINSIE, L. E. en SHATZKY, J., *Psychiatric Dictionary with Encyclopedic Treatment of Modern Terms*, 1954. Oxford University Press, New York, p. 389.
2. COETSIER, L., *Oriëntering*. Huidige opvatting over de Betrekkingen tussen studie-oriëntering en beroepsoriëntering. Rapport XIII Internationaal Kongres voor Toegepaste Psychologie. Rome, april, 1958, p. 8.
3. Vgl. FRANKL, V. E., *Medische Zielzorg*, p. 24. E. J. Bijleveld, Utrecht, 1959.
4. LANGEVELD, M. J., *Studien zur Anthropologie des Kindes*, p. 27. Niemeyer, Tübingen, 1956.
5. BUYTENDIJK, F. J. J., *Das Menschliche*, pp. 93-94. Koehler, Stuttgart, 1958.
6. LANGEVELD, M. J., *Some Considerations on the Ethics of Guidance*. Yearbook of Education, 1955, p. 46.
7. LANGEVELD, M. J., *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, p. 65. Vijfde druk. Wolters, Groningen, 1955.
8. SCHOMAKER, J. A., *Beroepsbepaling en Opvoeding*. In: Hoogveld Instituut: Op zoek naar een pedagogisch Denken, pp. 178-179. Romen, Roermond, 1958.
9. LINSCHOTEN, J., *Nawoord*. In: Persoon en Wereld. (Red. v. d. Berg, J. H. en Linschoten, J.) pp. 247-253. Bijleveld, Utrecht, 1956.
10. LANGEVELD, M. J., *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, p. 41. Vijfde druk. Wolters, Groningen, 1955.
11. OBERHOLZER, C. K., *Ons en ons Kinders*, pp. 118-123. Van Schaik, Pretoria, 1957.

OVER FUNDAMENTELE DIDACTISCHE RESEARCH

J. BIJL

1. In „Wending” van maart 1961 treft men een interessant artikel van Prof. Idenburg aan over: „De mammoet-wet voor de beslissing”. De schrijver hoopt om begrijpelijke redenen, dat deze wet er zal komen, maar hij heeft bezwaren en hoopt dan ook op amendering, waardoor „er ten aanzien van sommige aangelegenheden minder wordt opgelegd dan thans wordt voorgeschreven”.

Van de bezwaren, die hij opsomt zijn o.a. van didactisch belang: de structuur van het brugjaar, de invoering van het H.A.V.O., en het verlengen van de H.B.S.-opleiding met één jaar. Wij kunnen deze bezwaren geheel delen. Wat Idenburg teleurstelt is het gebrek aan voorafgaand onderzoek.

Op zeer duidelijke wijze wijst Idenburg op het zeer beperkte budget dat voor didactisch onderzoek beschikbaar is. Wij behoeven niet op te merken dat soortgelijke klachten reeds vaker zijn geuit. Men moet op „het aambeeld blijven hameren” totdat gehoor gegeven wordt. Idenburg hamert duidelijk hoorbaar. Waarom luistert men eigenlijk niet?

Dan gaat Idenburg voort: „Indien de stand van onze wetenschappelijke kennis dit nog niet toeliet, is het des te erger dat het op dit stuk dan aan stimulans en initiatief van overheidswege heeft ontbroken”.

Wij willen nu niet twisten over de vraag of het op de weg van de overheid ligt initiatieven te nemen, opdat leemten, die zich op wetenschappelijk terrein voordoen, verdwijnen zullen. Zij zou zich over de vraag kunnen laten voorlichten of didactische problemen überhaupt wetenschappelijk aangepakt kunnen worden. Het geldt hier een voor ons volksbestaan dermate belangrijke zaak dat een initiatief van de overheid – indien de universiteiten kennelijk tekort schieten – verdedigbaar lijkt.

Wij neigen er dus toe Idenburg in zijn klacht over gebrek aan initiatief bij te vallen, al zouden wij alvorens dit definitief te doen de zaak gaarne breder in beschouwing nemen. Daartoe zouden wij echter te ver van ons thema afgeleid worden.

Waar het ons nu om te doen is, is te wijzen op het feit dat Idenburg blijkbaar overtuigd is dat er bij de didactische research – wetenschappelijk gezien – nog uitgangspunten verworven moeten worden. Hij merkt nl. op: „Daarbij denk ik voor alles aan fundamentele research”.

Voor aan deze research begonnen kan worden zal uitgemakkt dienen

te worden, wat fundamentele didactische research is. Om dit te weten te komen is reeds onderzoek nodig. Dit artikel wil daartoe een bijdrage leveren. Wij zijn Prof. Idenburg er dankbaar voor, dat hij door zijn artikel mede een achtergrond schiep, waartegen het volgende gezien kan worden.

2. Om vast te stellen wat fundamentele didactische research is, zal men eerst moeten bepalen wat men onder didactiek verstaat. Dan zijn we toe aan een bespreking van definities die er wat de didactiek betreft in voldoende aantal aanwezig zijn. Nu ben ik echter van mening dat wij allen, die ons met dit tijdschrift bezighouden wel weten – stellig impliciet – wat didactiek is. Het gaat er in de eerste plaats om dat wij dieper doordringen in het didactisch gebeuren zodat wij steeds duidelijker gaan zien hoe ons handelen als didactici moet zijn ten einde de door ons gestelde doeleinden te bereiken.

Om onze kinderen in onze zich steeds meer complicerende cultuur in te leiden hebben wij een eveneens zeer samengesteld schoolstelsel tot stand gebracht. Door middel van dat stelsel hopen wij onze kinderen naar de volwassenheid te leiden; een volwassenheid ten opzichte waarvan wij onze verlangens hebben, die onder andere er in bestaan dat onze kinderen zelve mede hun toekomst bepalen.

Zijn weg gaande door dat schoolstelsel wordt het kind anders, *het ontwikkelt zich*. Een der factoren die tot deze ontwikkeling bijdragen ligt in het feit dat binnen deze school het kind niet voortdurend met dezelfde bezigheid zich onledig houdt, maar een min of meer samenhangend geheel van bezigheden te verrichten krijgt. De ontwikkeling van het kind wordt in zekere mate geconditioneerd door de voortgaande reeks activiteiten die het als leerling verricht. De school is er om die activiteiten mogelijk te maken en de school is er om de cultuur over te dragen. Die activiteiten hebben dus met de cultuur en met het kind van doen. Dat is niet een onoverbrugbare gespletenheid, want die cultuur is een menselijke aangelegenheid en kinderen zijn mensen in wording. Om het met een vroeger veel gebruikte wending te zeggen: men moet die twee momenten bij het overwegen en kiezen van de noodzakelijke kinderlijke activiteit in de school wel onderscheiden maar niet scheiden.

3. Die mogelijkheid tot onderscheiden geeft ons de kans in eerste aanleg de genoemde momenten afzonderlijk te bestuderen. Deze momenten kunnen wij aanwijzen door een drietal vragen te beantwoorden. De cultuuroverdracht roept de vragen op: Wat moeten wij onderwijzen-en hoe

is dat mogelijk? (Zie onder 3a en b en 4). De hulp bij de ontwikkeling van het kind stelt het probleem: Op welke wijze help ik het kind? (Zie onder 5, 6 en 7).

- a. Elders¹ hebben wij betoogd dat het leren van het kind in de school voornamelijk plaats heeft in het spanningsveld tussen een situatie, waarin het kind de wereld der volwassenen meebeleeft, en een situatie waarin het zelf ten volle leeft.

Het kind beleeft b.v. mee dat vader voor zaken op reis gaat, terwijl het als schoolkind al een reis maakt met de klas of met de ouders. Zo ontstaat spanning, die het verlangen van het kind vormt, zelf te kunnen reizen.

- a. Bestudeert men nu de beleefde zowel als de meebeleefde situaties dan kan men tot een geschikte stofkeuze komen en daarmee de cultuurverwerving van het kind mogelijk maken.

De vele methoden en handleidingen zijn min of meer op deze wijze ontstaan, berusten zo op genoemde bestudering naast de hulp van didactische intuïtie. Men is er zelfs toe overgegaan om de meebeleefde wereld van het kind te verruimen door middel van boekjes voor het voortgezet leesonderwijs, welke het lezende kind andere kinderen deden ontmoeten, die met hun volwassen omgeving meeleven. (B.v. Ligthart en Scheepstra: Nog bij moeder). Men had hiermee op het oog de versterking van het *motievenpatroon*, dat bij kinderen uit verwaarloosd en verwaarlozend milieu zo'n steun best kon gebruiken. Onder *motievenpatroon* verstaan wij het geheel van belangstellingsrichtingen van het kind waardoor het zich inzet om zijn kennen en kunnen te verrijken.

- Wat Ligthart op intuïtieve, doch stellig vruchtbare wijze deed, kan door systematische arbeid algemeen worden en mogelijk effectiever, althans op meer gevarieerde wijze plaatsvinden. Men zal de leerkracht middelen in de hand moeten geven om het motievenpatroon van zijn of haar leerlingen te leren kennen. – Is deze kennis er dan zal datgene wat men op onze kweekscholen meedeelt omtrent huisbezoek en wat men verricht aan z.g. observatie in de klas scherper doelgericht kunnen worden en daardoor de praktijk gaan bevruchten. Voorts zal de school de gevarieerde middelen moeten kennen, die de verschillende motieven kunnen verbeteren. – Dit zo in grote trekken omlijnde terrein is het eerste dat wij aanwijzen als wachtend op echte didactische research. Wil men niet in het stadium van vage aanbevelingen blijven steken, dan zal

1 Zie: Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs. Groningen 1960.

men zeer concrete werkwijzen en middelen moeten bieden voor een uiterst noodzakelijke taak in de school, nl. de arbeid aan het motievenpatroon der leerlingen.

Dank zij een al meer dan honderdjarige arbeid aan methoden en handleidingen is er *een ruime stofkeuze*, die voor het kind stimulerend is en die bovendien min of meer heenleidt naar het leven der volwassenen. Ongetwijfeld kan door systematische studie in dit opzicht nog veel verbeterd worden en m.n. naar de verschillende begaafdheid der kinderen gevarieerd worden, maar er is een bron waar men voor zulke zuiverstellende differentiërende arbeid uit kan putten.

b. Een andere zaak is nu of het kind gereed is, taken, die het ambieert te volvoeren. Om naar de volwassenheid op weg te gaan en zich met het cultuurgoed dat binnen zijn bereik ligt vruchtbaar bezig te houden, moet het kunnen van het kind *aan bepaalde voorwaarden voldoen*. Omtrent deze voorwaarden nu en bovendien omtrent de wijze waarop verschillende kinderen deze voorwaarden in hun kunnen opnemen en hoe ze daarna hun weg vervolgen, weten wij nog veel te weinig.

Om nu op de vraagstelling van Idenburg terug te komen: Naar onze mening ligt in dit onderzoek, dat *kinderpsychologische onderzoek* is, naar de voorwaarden binnen het kinderlijke kunnen die schoolse ontwikkeling mogelijk maken en naar de diverse wegen die kinderen van daaruit voortleiden, de fundamentele researchtaak voor de didactici. Van de beide momenten: het motievenpatroon en de stofkeuze – reeds eerder genoemd – is ons althans de *stofkeuze* niet zo'n probleem (terloops: ons ontbreekt nog een praktische differentiërende werkwijze voor pedagogische milieu-oriëntatie), maar *voorwaarden en wegen* voor de kinderlijke leergang zijn nog vrijwel onbekend terrein.

4. In het bovenstaande hebben wij binnen de globaal omgrensde kern van het didactisch werkterrein het hoofd-probleemgebied aangewezen.

Om nu het didactisch relevante doel van dit artikel te bereiken, moeten wij nog twee groepen van vragen beantwoorden:

a. Waarom werd het genoemde gebied der didactiek niet onderzocht? Is dit onderzoek b.v. niet mogelijk of kan men zich redden zonder de resultaten ervan?

b. Men heeft zich kennelijk gered zonder de kennis van deze resultaten. Wat heeft men gemist aan didactische mogelijkheden bij de huidige stand van zaken? Wat kunnen wij derhalve verwachten dat wij bereiken zullen als in genoemde leemte is voorzien?

Om de gestelde vragen te beantwoorden moeten wij de beide delen die boven al als behorend tot het nog te exploreren gebied werden genoemd, nader onderscheiden.

In de eerste plaats is er dan onze onbekendheid met de *voorwaarden*, die in het kinderlijke kunnen moeten zijn vervuld om met de z.g. schoolvakken te kunnen beginnen. (Wij sluiten onze terminologie aan de gebruikelijke aan, omdat hoe men ook zijn stofkeuze fundeert of ordent, er altijd zoiets als lezen, rekenen, schrijven, aardrijkskunde en geschiedenis zal worden geleerd; vandaar: het gebruik van de term „schoolvakken”).

Om te leren lezen of rekenen zoals wij dat gewend zijn in onze scholen met de kinderen aan te pakken, wordt er bij het kind al heel wat verondersteld aanwezig te zijn. Het B.L.O. dat zich zoveel moeite moet getroosten om met haar pupillen in deze z.g. cultuurtechnieken of „vormsystemen” op gang te komen, had meer behoefte om het noodzakelijk voorbereidende kennen en kunnen op te sporen dan het gewone lager onderwijs. Als voorbeeld van arbeid op dit terrein kunnen wij het werk van Vliegenthart noemen. Voor het aanvankelijke lezen liggen de zaken voorzover dezerzijds bekend gunstiger dan voor het beginnend rekenen. Biggs¹ meent dat men veel te weinig aandacht aan het voorwaardenonderzoek besteedde in zijn land. Hij is dankbaar voor het werk dat Piaget op dit gebied verrichtte.

Hoewel wij nog niet een voltooid overzicht hebben ten aanzien van de bestaande bruikbare literatuur², is onze voorlopige indruk dat de oogst, die op de gronden van empirisch onderzoek is binnen gehaald veel te gering is. Zelfs het aantal beschrijvingen van de ontwikkeling der kwantificatie bij individuele kinderen is opvallend gering.

Het meeste onderzoek in deze materie is dus verricht voor het orthopedagogisch onderwijs.

Het zal echter niemand invallen te ontkennen, dat onderzoekingen gedaan met moeilijk tot zeer moeilijk lerende kinderen aanvulling behoeven van onderzoek met normaal en begaafd lerende kinderen.

Als wij naar de oorzaak zoeken van de achterstand in het voorwaardenonderzoek ten dienste van onze onderwijs-intenties ten opzichte van de kleintjes, die de school betreden, dan moeten wij vooral wijzen op de

1 „The development of numberconcepts in young children”, in: „Educational Research” Vol. I, No. 2 (Febr. 1959).

2 De steeds aanzwellende stroom van didactische literatuur is een ernstige hindernis voor goed georiënteerde research. Het is evident, dat op dit terrein een centrale documentatie dringend gewenst is.

gecompliceerdheid van dit kinderpsychologisch werkterrein en de verste subtiliteit van methode en begripsonderscheiding. Dit onderzoek wordt tijdrovend en vraagt zeer goed geschoolde krachten en die zijn voor zulke onderwerpen meestal niet beschikbaar.

Vervolgens is er een bekende misvatting. Men meent vaak dat zonder meer vaststaat dat wat wetenschappelijk fundamenteel en richtinggevend is, dus een basis-structuur vormt, ook genetisch deze kwaliteiten bezit. Dit kan wel helemaal niet zo zijn of slechts ten dele. Er is nog iets anders. Wat genetisch fundamenteel is, is niet in expliciete vorm aanwezig, b.v. als een reproduceerbare, gratuite keninhoud, maar is *met het kinderlijke bestaan in zijn wereld verweven*. Derhalve moet samenwerking van kinderpsycholoog en specialist op dit terrein bijzonder vruchtbaar zijn. Echter kan de psycholoog-didacticus beter zelfstandig werken, dan dat hij b.v. vakwetenschappelijke mededelingen van linguïsten en mathematici ten opzichte van de voorwaarden resp. voor het aanvankelijke lees- en taalonderwijs en voor het rekenonderwijs al te gemakkelijk accepteert.

De school heeft zich gered zonder noemenswaardige verkenning van dit terrein, doordat ze veronderstelde, dat de kinderen, die haar poorten binnen kwamen ongeveer gelijkelijk waren gevorderd. Het probleem dat wij thans kennen bij het onderwijs dat beginnen wil waar het kind *werkelijk is*, kan niet worden opgelost, als dit terrein niet „in kaart is gebracht”.

5. Het tweede deel van onze terra incognita is *de differentiatie van wegen* die de verschillende kinderen leiden tot het verwerven der genoemde voorwaarden, maar tevens door de stof der schoolvakken naar de eindstadia van onze onderwijsdoelen. Niemand zal willen volhouden dat er maar één weg leidt door de taal-„stof” en door de reken-materie, al doet men alsof dit wel zo ware. Kende tot dusver alleen het B.L.O. in het algemeen deze differentiatie, het G.L.O. ontkomt daar niet aan op de duur. De economische, technische en politieke omstandigheden van onze tijd werken daartoe mee. De schrik, die de Spoetnik te weeg bracht, heeft in de V.S. tot allerlei overhaast gedoe ten opzichte van het onderwijs in de mathesis geleid, waarbij dollar-beloften – hoe kan het ook anders – als leermotief moesten dienen. Er gaan thans echter stemmen op die om een goedoverwogen „Curriculum planning for the gifted”¹ vragen. Het laat zich aanzien dat bij ons een soortgelijke ontwikkeling voor de deur

¹ Editor: Louis A. Fliegler, Englewood Cliffs N.Y. 1961.

staat. Waar men uit humanitair-redelijke motieven niet toe overging, zal men om economische en verwante argumenten wel toe komen.

Het zou de dwaasheid gekroond zijn indien in zulk een situatie ieder schoolman zelf zijn didactische differentiëringen zou ontwerpen of men deze taak aan het genus methodemakers zou overlaten, hoe onontbeerlijk zijn arbeid in het verleden ook was. *Dit moet het werk van instituten verbonden aan proefscholen worden*, wil men niet weer in een uitzichtloos geprobeer vervallen. Hetzelfde geldt van het eerder besproken onderzoek van het motievenpatroon en de aanvangsvoorwaarden voor het volgen van onderwijs.

6. Vragen wij nu naar de oorzaken van deze leemten, dan kunnen wij vanzelfsprekend naar het veelbesproken en -beschreven conservatisme binnen het onderwijs en binnen deszelfs organisatorische en politieke leiding verwijzen. Wij veronderstellen dit alles bekend en verwijzen ten overvloede naar de in de aanvang van dit artikel besproken Wending-bijdrage van Idenburg. (Zie ook „Wending”, jaargang 16 pag. 318).

Er zijn echter andere oorzaken, die minder bekend zijn.

Het zal misschien sommige lezers verwonderd hebben, dat wij hogerop het onderzoek naar de wegen door de leerstof van de school kinderpsychologisch onderzoek hebben genoemd. Men zal dit didactisch onderzoek willen noemen. Nu willen wij niet uitvoerig spreken over de samenhang tussen kinderpsychologie en didactiek. Dat zou een afzonderlijk artikel vergen. Het zal echter geen toelichting behoeven dat de schoolse ontwikkeling zo ingrijpend is dat de ontwikkelingspsychologie daaraan niet voorbij kan en mag gaan. Het is echter zo dat deze ontwikkeling in belangrijke mate behoort tot het terrein van de „aktive Selbstgestaltung” (Thomae) en derhalve de ontwikkelingspsychologen in verlegenheid brengt ¹.

Men heeft zich uit de moeilijkheden gered door het overwegend klassieke onderwijs te funderen op het fasen-karakter van de ontwikkeling (Kroh, Piaget, Gesell), waardoor jaargenoten in belangrijke mate tot gelijk-gestructureerden werden verklaard.

Voorts meende men in de psychologie van het leren en van het denken aanwijzingen te kunnen ontvangen hoe het kind *nieuwe* stof en *nieuwe* werkwijzen vermeersterde, waardoor men zijn aanbiedingswijze veilig kon stellen.

1 „Würde in der Entwicklung des Kindes nur noch die Freiheit und Selbstgestaltung gesehen so würde dies eine allgemeine Entwicklungspsychologie sinnlos machen” (Elfriede Höhn in: Handbuch der Psychologie Band III S. 324).

Deze zienswijzen zijn echter verlaten, zonder dat nieuwe ontwikkelingspsychologische hulp voor de didactiek werd geboden. Men verliet de oude paden omdat zo'n rigoureuze fase-indeling niet mogelijk was en men de pluriformiteit van leren en denkwijzen ontdekte.

Om in de zo ontstane leemte te voorzien zal men de moed moeten opbrengen gedifferentieerde ontwikkelingsgangen te beschrijven. Dit zal er toe leiden, dat men „Längsschnittuntersuchungen” gaat ondernemen, die de verschillende voortgang door een zo verantwoord mogelijke stofkeuze vastleggen. De didacticus zal dan uit het materiaal van een zodanig onderzoek een aantal leergangen kunnen samenstellen, die hem in staat stellen op een aan de verschillende kinderen aangepaste wijze in zijn behoefte aan methodische hulp te voorzien. Dit zal dan uitlopen (naar voorlopige ervaring te oordelen) op vier of vijf, mogelijk zes leergangen, die de leerkracht in staat zullen stellen bijna alle kinderen van de gewone school naar hun vermogen hulp te bieden.

7. Wij komen thans voor dit deel toe aan de tweede van de onder 4 gestelde vragen. Wij zullen dan eerst moeten ophelderen, waarom zo lange tijd de behoefte aan differentiatie in de leergangen heeft ontbroken. Men moet dan wijzen op het denkbeeld van de *gelijkheid* der aangeboren kwaliteiten, zoals dat m.n. in Rusland en Amerika nog sterk leeft. In Rusland „verbiedt die kommunistische Doktrin” het bestaan van scholen voor zwak-begaafden, daar deze leer „die angeborene, also vererbte Begabungsunterschiede nicht anerkennt”¹. In Amerika stuit b.v. het afzonderlijk voorthelpen van de begaafden volgens Fliegler om dezelfde redenen op verzet bij de onderwijzers². Het is genoegzaam bekend hoe gekoesterde theorieën het zicht op psychologische gegevens en hun samenhang kunnen vertroebelen.

Wat heeft men op deze wijze gemist? Dat weet ieder die van een leergang voor het gemiddelde kind overging tot differentiëring naar kunnen. Het kan zijn dat „staan voor de klas” bepaalde, wat heerszuchtige naturen bevredigt. Zij kunnen voor een groep kinderen oreren en dirigeren bij gebrek aan volwassen horigen. De pedagoog verlangt anders. Hij wenst tussen de kinderen te staan en met eerbied en geofende aandacht te zien hoe er verscheidenheid van gaven is. Hij zal dan trachten, door ieder „te geven naar hun vermogen”, hen te leiden naar een levenstaak, die onderscheiden is naar de gaven en hun ontplooiing, maar die het beste van ieder vergt.

¹ Klaus Mehnert, Der Sowjetmensch. Hamburg 1958, S. 155.

² T. a.p. pag. 6.

8. Ten slotte samenvattend kunnen wij vaststellen dat voornamelijk drie terreinen didactische research verlangen:

a. Onderzoek naar *het motievenpatroon* en de arbeid voor een optimale vorming daarvan¹.

b. Onderzoek naar de *voorwaarden*, die in het kind aanwezig moeten zijn wil het een bepaalde cultuurverwerving aankunnen. Voorts ontwerpen van diagnostische middelen ter zake van de vaststelling van de aanwezigheid (en de mate waarin) van deze voorwaarden.

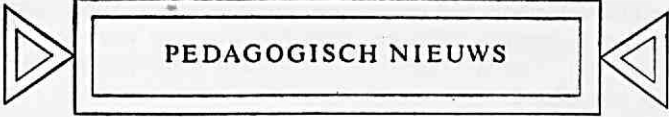
c. Het samenstellen van *gedifferentieerde leergangen* voor de verschillende begaafde leerlingen.

9. Hoe wij denken dat zo'n eventueel onderzoek gerealiseerd kan worden hebben wij reeds op pag. 7 uitgesproken. Het spreekt vanzelf dat de Pedagogische Centra – mocht zoiets ooit op gang komen, een belangrijke taak toevalt, een taak van coördinatie en doorgeven naar opleiding en praktijk.

In een vorig artikel in dit tijdschrift is er door mij al gewezen op het feit dat de didactiek eigen diagnostische middelen zal moeten ontwikkelen en dat derhalve de opleiding voor de M.O.-akten pedagogiek niet met haar in hoofdzaak theoretische vorming kan volstaan, maar een aantal diagnostische en andere onderzoeksmethoden zal moeten leren hanteren.

Een efficiënter en meer echt pedagogisch onderwijs kan slechts bereikt worden door een betere *outillering* ervan, een *verfijning* van zijn tamelijk grove apparatuur. Dit komt slechts binnen het gebied der mogelijkheden door samenspreking en samenwerking van hen die in deze een duidelijk aanwijsbare taak bezitten.

¹ Omtrent dit onderzoek zijn de vragen onder 4 genoemd niet besproken. Wij hopen over dit onderzoek in een volgend artikel meer te vermelden.



PEDAGOGISCH NIEUWS

HET EXPERIMENTELE STADIUM VAN DE OPLEIDING VAN LERAREN VOOR HET NIJVERHEIDSONDERWIJS

I. De Rotterdamse Opleiding

Op initiatief van de heer dr. L. G. Brouwer, directeur van de dagschool van het Nederlands Genootschap tot opleiding van leerkrachten bij het nijverheidsonderwijs (zie diens artikel over voornoemd instituut in *Paedagogische Studiën*, jrg. 35, pag. 454), is in 1958 onder de afgestudeerden van deze instelling een onderzoek ingesteld naar hun ervaringen om na te gaan in hoeverre de opleiding aan de dagschool kan worden verbeterd. Het feit n.l., dat deze afgestudeerden hun onderwijstaak in het algemeen zeer behoorlijk verrichten na hun verantwoorde pedagogisch-didactische en culturele vorming en vaktechnische scholing, is nog geen reden tevreden op de oude voet verder te gaan. Zelfgenoegzaamheid en verstarring zijn voor het onderwijs weinig bevorderlijk.

In de schriftelijke enquête, waaraan door 85 % der afgestudeerden is deelgenomen, zijn onder meer de lesvoorbereiding, het lesgeven en de opleiding aan de dagschool aan de orde gesteld.

Opvallend is, dat veel antwoorden uitvoerig ingaan op het hospiteren tijdens het opleidingsjaar aan de dagschool. Onder meer zijn terzake de volgende suggesties door de geënquêteerden gedaan:

- meer zelfstandigheid bij het hospiteren;
- een week achtereenvolgens op dezelfde school en in dezelfde klas laten hospiteren en dan volledig verantwoordelijk zijn voor de gang van zaken;
- telkens drie dagen achtereenvolgens hospiteren, de eerste dag kijken, de andere twee dagen zelfstandig werken met de klas.

Het naar voren brengen, door de geënquêteerde oud-leerlingen der dagschoolopleiding, van de betekenis van het hospiteren wijst er op, dat zij met niet geringe aanvangsmoeilijkheden te kampen hebben gehad. Daarin ligt het motief van hun suggestie om de leerlingen te verplichten, nadat zij de N.O.-akte hebben behaald, een praktijkjaar door te maken onder toezicht van de dagschool.

Voorts is uit het enquêtemateriaal de conclusie te trekken, dat het leerprogramma van de dagopleiding te overladen is zodat voor de pedagogische, didactische, sociale en culturele vorming der leerlingen te weinig tijd beschikbaar is. Bovendien zijn zij zo zeer vervuld van de noodzaak te slagen voor de N.O.-akte, dat daardoor de innerlijke rust ontbreekt om voldoende aandacht te besteden aan deze aspecten van de opleiding. Aan een bezinning op de toekomstige leraarstaak, mede aan de hand van een didactisch leerboek of een pedagogisch studiewerk, komen zij haast niet toe hetgeen een niet gering bezwaar is.

Een en ander heeft het bestuur van de dagschool en de rijksinspectie van

het nijverheidsonderwijs aanleiding gegeven belangrijke wijzigingen in het lesrooster aan te brengen zodat o.a. meer hospiteeruren voor de a.s. leraren beschikbaar zijn. Voorts krijgen zij een grotere mate van zelfstandigheid tijdens het hospiteren.

Het vorenstaande houdt dus in dat het leerplan, van de dagschool te Rotterdam van het Nederlands Genootschap tot opleiding van leerkrachten bij het nijverheidsonderwijs, niet fundamenteel is veranderd. In één jaar wordt, in internaatsverband, opgeleid zowel voor de N.O.-akte als voor de pedagogische aantekening en moet men door hospiteerlessen tevens ervaring als leraar opdoen.

II. De Amsterdamse opleiding

In 1961 is evenwel, bij wijze van experiment, in Amsterdam een begin gemaakt met een part-time opleiding van leraren voor het lager nijverheidsonderwijs. De leerlingen van deze school, eveneens uitgaande van het Nederlands Genootschap tot opleiding van leerkrachten voor het nijverheidsonderwijs, zijn reeds in het bezit van een N.O.-akte of een H.T.S.-diploma; zij worden in een jaar opgeleid voor het pedagogisch getuigschrift.

Het aantal leerlingen van deze opleiding, waarvan de werving heeft plaatsgevonden onder de geslaagden voor de akte-examens, bedraagt 24. Zij hebben aan lagere technische scholen in Amsterdam en omgeving een aanstelling gekregen als assistent-leraar en krijgen het volledige salaris met dien verstande, dat 5 % wordt gekort wegens het niet bezitten van het pedagogisch getuigschrift. Deze assistent-leraren geven drie dagen per week les onder leiding van een mentor en krijgen twee dagen onderwijs.

Aan deze opleiding is verbonden een directeur, die tevens de leiding van het experiment heeft, een leraar pedagogiek en een leraar nederlands.

Grondslag van de opleiding is het „Leerplan Tweede Leerjaar Afsluitende Opleiding” van het Nederlands Genootschap.

Het lesrooster is als volgt:

pedagogiek	2 uur per week
psychologie	2 „ „ „
didactiek	2 „ „ „
organisatie en ontwikkeling van het N.O.	2 „ „ „
nederlandse taal	2 „ „ „
lesgeven in eigen kringen	2 „ „ „
discussiegroep	2 „ „ „

Voor wat de drie laatst genoemde vakken betreft wordt de groep in tweeën gesplitst zodat dus aan 12 assistent-leraren tegelijk les wordt gegeven. Bij de eerste vier vakken wordt niet tot splitsing overgegaan zodat de klassegrootte 24 leerlingen bedraagt hetgeen vrij hoog is indien men hen actief in het leerproces wil betrekken.

Tijdens de lessen nederlandse taal wordt, met behulp van een bandrecorder, aandacht besteed aan een goed mondeling taalgebruik.

Voorts worden de leerlingen geanimeerd leermiddelen te vervaardigen en te demonstreren.

In de discussiegroepen worden onder meer ervaringen en inzichten uitgewisseld.

Verder is in deze opleiding nog van betekenis, dat de assistent-leraren een maandstaat moeten bijhouden van de gegeven lessen en van de bijzondere werkzaamheden, die zij hebben verricht en een dagboek, waarin belangrijke ervaringen, observaties en didactische bijzonderheden worden genoteerd.

III. Conclusies

1. De Amsterdamse opleiding betekent een verbetering van de lerarenopleiding voor het nijverheidsonderwijs daar de eigenlijke opleiding voor de leraarstaak begint na de vaktechnische opleiding. Daardoor kan meer tijd en aandacht worden besteed aan de didactische vorming en het pedagogisch inzicht van de a.s. leraar. Door de hospiteerdagen krijgt hij bovendien gelegenheid praktische ervaring als leraar op te doen.

2. Het verstrekken van voorlopige aanstellingen als assistent-leraar, gekoppeld aan part-time onderwijs, betekent dat de leerlingen financieel onbekommerd kunnen studeren daar zij geen schulden behoeven te maken hetgeen overigens ook uit maatschappelijk oogpunt gunstig is.

3. De Rotterdamse opleiding geschiedt in internaatsverband. Het internaatsleven is bevorderlijk voor het onderwijs daar men ongestoord kan studeren, hetgeen in gezinsverband niet altijd het geval is. In het internaat is bovendien een bibliotheek aanwezig. Het ontheft verder de leerlingen van allerlei beslommeringen daar voor hen wordt gezorgd. Het leven in groepsverband versterkt voorts het sociale aanpassingsvermogen.

De dagschoolopleiding met internaat heeft aangetoond, dat men binnen een jaar een leraarstype kan opleiden dat, wat pedagogische scholing, didactische bekwaamheid, idealistische gezindheid, sociale verantwoordelijkheid en maatschappelijke omgangsvormen betreft, van goed niveau is. Derhalve is het de vraag of het loslaten van het internaatsverband in de Amsterdamse opleiding geen nadeel betekent.

4. De lessen in pedagogiek en psychologie worden in de Rotterdamse opleiding gegeven vanuit een levensbeschouwelijk beginsel. Daartoe worden voor deze lessen rooms-katholieke, protestant-christelijke en algemene groepen gevormd.

De leerlingen beslissen zelfstandig in welke groep zij de lessen willen volgen. In de Amsterdamse opleiding wordt daarentegen met het levensbeschouwelijke element alleen rekening gehouden bij het plaatsen van de assistent-leraren op de z.g. hospiteerscholen.

5. Het is verheugend dat de inspectie voor het nijverheidsonderwijs, belast met het toezicht op de lerarenopleiding, de fantasie en de energie opbrengt om de mogelijkheden te beproeven om de opleiding van leraren voor het lager technisch onderwijs te verbeteren overeenkomstig moderne didactische en pedagogische inzichten.

J. H. N. G.

HET CONGRES VAN DE ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE
EXPÉRIMENTALE DE LANGUE FRANÇAISE

Van 16 tot 20 april 1962 werd te Parijs een congres gehouden door de Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française met als onderwerp: De bijdrage van de experimentele pedagogiek tot het onderwijs in rekenen en wiskunde. Tot de belangrijke onderwerpen, die op dit congres in studie genomen werden, behoorden:

- a. Het doel van het wiskundeonderwijs op de lagere en middelbare school. Hoe gebruikt men wiskunde in de praktijk?
- b. Hoe kan men verschillende methoden, die in gebruik zijn bij reken- en wiskundeonderwijs, vergelijken?
- c. Welke rol speelt de wiskunde bij het slagen of falen van leerlingen in de middelbare school?
- d. Welke eisen moet men stellen aan de opleiding van leraren en hoe kunnen deze worden getoetst?
- e. Hoe zijn de werkwijzen van de experimentele pedagogiek? Welke toepassingen zijn er mogelijk voor de didaktiek van de wiskunde?

Een aantal voor een deel zeer bekende punten spelen een belangrijke rol in de discussie over deze onderwerpen:

- 1e. Is de experimentele pedagogiek noodzakelijk? Men kan immers over een groot aantal objectieve gegevens beschikken (bv. door de classes nouvelles) zonder dat men experimenten verricht.
- 2e. Daartegenover staat het standpunt, dat men een gegeven pas objectief mag noemen, wanneer het door middel van een experiment is verkregen. De juiste oplossing van een pedagogische strijdvraag zou zich dan langs de volgende lijn dienen te ontwikkelen:
 - a. Men verzamelt verschillende gezichtspunten over de kwestie.
 - b. Nadat men de probleemstelling geformuleerd heeft, tracht men praktische oplossingen te vinden.
 - c. Men onderzoekt de juistheid van deze oplossingen door middel van een experiment.
- 3e. Hoe moet een pedagogisch experiment worden ingericht om aanspraak te kunnen maken op de kwalificatie van te voldoen aan een vereist minimum van objectiviteit?
- 4e. Wanneer een experiment geslaagd is, hoe moet men dan de resultaten interpreteren?

Ook door de sterkste voorstanders van de experimentele methode werd toegegeven, dat wij nog maar zeer aan het begin van een ontwikkeling staan. En dit mag stellig niet worden opgevat als een te grote bescheidenheid: uit de praktische bijdragen bleek overduidelijk, hoe moeilijk het is tot objectieve konklusies uit pedagogische experimenten te komen. Een groot deel van de verslagen, die werden uitgebracht, hadden niet betrekking op experimenten, maar op ervaringen. Andere verslagen betroffen inderdaad experimenten, maar zij waren op te weinig proefpersonen uitgevoerd om significant te kunnen zijn. Bij andere weer was het aantal optredende factoren zo groot,

dat een interpretatie van de resultaten zeer moeilijk en dus aanvechtbaar was. De beste konklusies konden nog worden getrokken uit onderzoekingen, die niet van experimentele, maar van statistische aard waren.

Van enkele belangrijke verslagen volgt hier de korte inhoud:

A. Onder een grote groep van personen, werkzaam bij grote bedrijven, banken, weg- en waterbouw enz. werd gevraagd naar het gebruik, dat zij in hun beroep maakten van de wiskunde, die zij in hun opleiding geleerd hadden. Het resultaat van deze enquête was nogal verbijsterend. Op de banken had men in het algemeen genoeg aan het rekenen, dat men op de lagere school had geleerd. Op een grote automobielfabriek gebruikte men één ingenieur op 900 arbeiders. Ook deze ingenieur verklaarde niet veel gebruik te kunnen maken van de wiskunde, die hij geleerd had. Naar de mening van de ondermaats personen, zou men meer gehad hebben aan inzicht in wiskunde, aan begrip voor het wiskundige denken in het algemeen, dan aan kennis van speciale operaties. Bij het beoordelen van dit resultaat moet men natuurlijk bedenken, dat geen enkel mens, die niet speciale studie van de genese van het denken heeft gemaakt, veel inzicht heeft in de mate, waarin het materiaal, dat hij in zijn volbrachte studie heeft verzameld, heeft bijgedragen tot het reservoir van kennis, waaruit hij in zijn praktijk put.

B. Van een grote groep leerlingen heeft men onderzocht, of er sprake was van een speciale aanleg voor wiskunde of een speciale aanleg voor talen. Als basis voor dit onderzoek dienden de vorderingen bij het middelbaar onderwijs. Het bleek, dat er in de eerste jaren van het middelbaar onderwijs veel meer sprake was van een algemene aanleg dan van een speciale aanleg voor wiskunde of voor talen. Dat wil dus zeggen, dat in het algemeen de leerling, die goed was voor wiskunde ook goed was voor talen, en omgekeerd. In de hogere jaren blijft deze korrelatie bestaan, maar daarnaast wordt het mogelijk, dat bij leerlingen een voorkeur, een grotere belangstelling voor wiskunde of voor talen of voor sociale vakken een rol gaat spelen. Uit dit onderzoek blijkt dus, dat het zeer onjuist is bij leerlingen, die weinig begrip voor wiskunde hebben, een meer dan normaal, of zelfs maar normaal begrip voor talen te verwachten.

C. Door het pedagogisch instituut van de Universiteit van Genève werden onderzoekingen gedaan naar het nuttig effect van de methode Cuisenaire. Zoals men weet wordt bij deze methode het rekenen aangeleerd met behulp van een materiaal, dat uit gekleurde stokjes van verschillende lengten bestaat. Het rekenen van de klassen, die met de methode Cuisenaire gewerkt hadden, was veel beter dan dat van andere (contrôle) klassen. Van groot belang was daarbij de nadere omschrijving van deze prestaties. Het bleek namelijk, dat de leerlingen, die met de methode Cuisenaire gewerkt hadden, niet alleen minder fouten maakten, maar ook een veel grotere vindingrijkheid toonden bij het zelf-verzinnen van opgaven. Volkomen overeenkomstige ervaringen heeft men met de methode Kern-Giedling, waarbij men ook van gekleurde stokjes gebruik maakt. Het heeft er veel van weg, dat de goede resultaten met dit materiaal in de eerste plaats te danken zijn aan de om-

standigheid, dat het de onderwijzers mogelijk maakt – of liever nog: uitnodigt – om de leerlingen zelf opgaven te laten verzinnen en daardoor in een veel levendiger contact met de leerstof te doen komen. Zowel het verslag, dat te Parijs gegeven werd, als de proefflessen, die ik te Calw bijwoonde, maken deze veronderstelling zeer waarschijnlijk. Met deze opmerking wil ik de voortreffelijkheid van het materiaal niet aanvechten. Ik wil er slechts mee aanduiden, dat het effect van het materiaal zeer complex is, zodat men bij een analyse van de verschijnselen uitermate voorzichtig dient te zijn. Behalve de wisselwerking tussen het materiaal en de leerling en die van de onderwijzer en de leerling is hier ook de wisselwerking tussen materiaal en onderwijzer zeer belangrijk.

D. In twaalf verschillende landen heeft men leerlingen van 13 en 14 jaar aan een gelijke test onderworpen. De test hield de volgende onderdelen in: non-verbale test, wiskunde, begrip voor literatuur, aardrijkskunde, natuurkunde. Het doel van de test was niet de absolute prestaties van de leerlingen in verschillende landen met elkaar te vergelijken. Men wenste slechts te onderzoeken, of er in het ene land een relatief grotere voorsprong was in de wiskunde, of in de talen, enz. Er werd dus een zodanige schaal aangelegd, dat het gemiddelde van de prestaties van de leerlingen voor ieder land op nul gesteld werd. Een positief getal voor wiskunde wees dan op een voorsprong van wiskunde ten opzichte van het gemiddelde van alle landen, enz. De meest opvallende uitkomst was, dat de leerlingen in de Frans sprekende landen verreweg het best voor den dag kwamen met de wiskunde en in de Angelsaksische landen met de literatuur. Uit de reacties, die dit verslag veroorzaakte, blijkt duidelijk, hoe moeilijk het is een dergelijke complexe uitkomst te begrijpen en te interpreteren. Niet het feit, dat de wiskunde in de Frans sprekende landen hoger voor den dag kwam, veroorzaakte verbazing of wantrouwen, maar wel het noodzakelijk daaruit voortvloeiende gegeven, dat de literatuur een relatief zwakker effect had gehad. Verder was het zeer moeilijk om de verstrekte gegevens te interpreteren, omdat niet vermeld werd, welke tests aan de leerlingen waren voorgelegd. Relatief waren de Angelsaksische leerlingen beter in de literatuur. Goed, maar wat werd daarmee eigenlijk bedoeld? We zien hier een moeilijkheid voor de experimentele pedagogiek, die zich bij de experimentele exacte wetenschappen niet, of in zeer veel geringere mate voordoet. Terwijl bij de exacte wetenschappen een blote vermelding van uitkomsten voor velen van grote waarde kan zijn, is zulk een vermelding bij de experimentele pedagogiek vrijwel waardeloos. Immers, zonder een zeer uitvoerige omschrijving van de omstandigheden, waaronder de proef werd uitgevoerd, is een zinvolle interpretatie van de resultaten niet goed mogelijk. Voor een geïnteresseerde onderzoeker is een herhaling van het experiment onder dezelfde omstandigheden altijd bijzonder moeilijk, maar bij gebrek aan voldoende details geheel onmogelijk.

E. Zeer interessant was de kontroverse tussen de inspekteur Couffignal en Prof. Papy.

Het betoog van Couffignal kan worden weergegeven in de volgende punten:

- a. Wiskunde is een bron van modellen en niets anders.

- b. Om efficiënt te zijn moet een model zijn 1e natuurgetrouw, 2e analoog van functie met het origineel, 3e eenvoudig.
- c. Om aan de derde eis te kunnen voldoen moeten de modellen uitgedrukt kunnen worden in een ons reeds bekende taal.
- d. Een model is daarom des te minder doeltreffend, naar mate het abstrakter is.
- e. Op grond van het voorafgaande mogen wij konkluderen, dat de wiskunde van Bourbaki in het geheel niet doeltreffend is.
- f. De problemen van het deductieve redeneren kunnen alle met behulp van machines worden opgelost.
- g. De ontdekking en de uitvinding daarentegen komen voort uit het vinden van de juiste analogie, het geschikte model. Zij kunnen niet met behulp van de machine worden verkregen.
- h. Met het aanleren van het mechanisme van de deductie (formele logika) zal men dus niet te ver moeten gaan.

Het betoog van Papy kan in de volgende punten worden samengevat:

- a. De beperking ten aanzien van de formele logika bestreed hij niet.
- b. Euklides schreef zijn meetkunde voor geleerde tijdgenoten, niet voor beginners. Zo is de wiskunde van Bourbaki bestemd voor geleerde tijdgenoten en niet voor beginners.
- c. Begrippen, zoals verzamelingen en afbeeldingen kunnen heel vroeg door leerlingen worden begrepen. Zij zijn niet moeilijker dan klassieke onderwerpen. Leerlingen, die nog niet door ouderwetse denkwijzen zijn bedorven, reageren soms veel verstandiger dan hun leraren.
- d. De nieuwe wiskunde is bij uitstek geschikt om de leerlingen te laten nadenken over de zin van de eigenschappen in de elementaire rekenkunde.

Opgemerkt moet worden, dat noch Couffignal, noch Papy hun betoog aanvulden met de resultaten van een experiment. Ik heb zelf enige jaren achtereenvolgend een aantal demonstratielessen van Papy kunnen bijwonen, gegeven aan leerlingen van omstreeks veertien jaar. Het waren boeiende lessen, waarop de leerlingen op zeer bijzondere wijze reageerden. Men kon door deze lessen overtuigd worden, of niet, men kon erdoor worden geïnspireerd, maar zij droegen beslist niet het karakter van een experiment.

Er werden op het congres nog vele andere onderwerpen behandeld, die ik echter onvermeld zal laten. Het programma was rijkelijk overladen en niet alles was de moeite waard¹.

Interessant was de voordracht van Mialaret op de dag van sluiting, handelende over de vorming van leraren in de wiskunde. Hij behandelde drie belangrijke vragen:

- 1e. Welke kwaliteiten moet de aanstaande leraar hebben?
- 2e. Door welke middelen leidt men hem op?
- 3e. Welke kontrôle heeft men, dat hij werkelijk geschikt is?

¹ Een bespreking van het experiment van Verbist laat ik achterwege, omdat ik hierover al in Vernieuwing no. 189 heb geschreven.

1e. Er zijn vele publikaties, die over het eerste punt handelen. Men heeft enquêtes gehouden onder de leerlingen. Merkwaardig is, dat onder de vele eigenschappen, die leraren volgens de leerlingen behoren te bezitten, pas als twaalfde punt genoemd wordt: hij moet goed kunnen les geven! Een moeilijkheid op het ogenblik in Frankrijk is, dat als een leraar ongeschikt blijkt voor zijn vak, het voor hem te laat is nog een andere loopbaan te kiezen. Vandaar dat men er goed aan zou doen, de kandidaatleraren de weg tot het onderwijs te versperren, indien de aanwijzingen reeds vroeg zeer ongunstig zijn.

2e. De opleiding behoort de volgende punten in te houden:

- a. het aanleren van de techniek van het lesgeven,
- b. kennisneming van belangrijke richtingen, zoals Montessori en Decroly,
- c. psychologische vorming, bestaande uit kennis van de werking van de geest, ontwikkeling van het kind, persoonlijkheidsvorming.
- d. verdieping van de kennis van de wiskunde, filosofische en historische plaats van de wiskunde, wijzen, waarop de stof kan worden aangeboden,
- e. psychopedagogische studie van het vak: hoe ontwikkelt zich het vak in het denken van het kind,
- f. experimentele pedagogiek, beperkt tot enkele voorzichtig opgezette experimenten,
- g. Na een of twee jaar in de praktijk te hebben gestaan, zou de leraar weer in kontakt moeten komen met de docenten in de pedagogiek.

3e. De kontrôle zou kunnen worden verkregen door inspecteurs te raadplegen, directeuren te horen en verder de leraar waar te nemen in zijn omgang met kollega's.

Tenslotte nog een aantal persoonlijke indrukken.

In de eerste plaats is het mij opgevallen, dat in Frankrijk de pedagogiek, of in ieder geval de experimentele pedagogiek, zeer sterk gericht is op onderwijsproblemen. Hieruit volgt natuurlijk niet direkt, dat door deze gerichtheid het onderwijs in Frankrijk beter zou moeten zijn dan bij ons. Om hierover een oordeel te kunnen vellen, zou men de totale situatie beter moeten kennen.

In de tweede plaats valt het op, dat in Frankrijk in het middelbaar onderwijs de wiskunde een zeer grote rol speelt. Wij behoeven er ons werkelijk niet over te verbazen, dat de wiskunde daar relatief beter tot zijn recht komt dan in de Angelsaksische landen.

In de derde plaats is het duidelijk, dat het niet eenvoudig is een verantwoord pedagogisch experiment op te zetten. Een van de leiders van het congres sprak uit, dat de experimentele pedagogiek nog geheel in de kinderschoenen staat. Tekenend is het immers, dat ook op dit congres veel meer materiaal werd aangevoerd, dat gebaseerd was op ervaringen, dan materiaal, dat gebaseerd was op experimenten. Men mag zich afvragen, of het gewenst is, dat dit in de toekomst zou veranderen. Er zijn exacte wetenschappen, zoals de astronomie en de paleontologie, waarin weinig experimenten mogelijk zijn en waarin men toch tot gefundeerde konklusies kan komen. Waarschijnlijk zal de pedagogiek meer gebaat zijn met een klein aantal zeer goed opgezette experimenten dan met een groot aantal, waarvan de interpretatie door een ieder kan worden aangevochten.

P. M. VAN HIELE

VAN DE INSTELLINGEN

Op 29 juni 1962 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor het diploma Kleuterpedagogiek: mej. L.H. Werning, Enschede (scriptie: „Moeilijke aspecten in een kleuterklas met 40 kinderen”).

Mej. J.F. Hageman, Ermelo (scriptie: „Liefde in de opvoeding”).

Mej. A.M. de Groot, Rotterdam (scriptie: „De verkeersopvoeding”).

Mej. M.A.H. Heesding, Amsterdam (scriptie: „Muziekale ontvankelijkheid”).

Mej. A.M.v.d. Burg, Bussum (scriptie: „Over de achtergronden van en de voorwaarden voor een goed geleide kleuterklas”).

OPLEIDING VOOR DE MIDDELBARE AKTEN PEDAGOGIEK

A EN B TE GRONINGEN

Onder auspiciën van de „Vereniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijks-Universiteit te Groningen” worden cursussen gegeven ter opleiding voor de Middelbare Akten Pedagogiek A en B.

Voor de A-akte wordt les gegeven in Pedagogiek, Wijsbegeerte, Algemene Psychologie en Ontwikkelingspsychologie en Sociologie, respectievelijk door Prof. dr. H. Nieuwenhuis, Prof. dr. H. de Vos, Prof. dr. J. Th. Snijders, mej. drs. W. J. Bladergroen en dr. J. Haveman. De lessen worden gegeven op woensdagmiddag van 14-18 uur (wijsbegeerte, ontwikkelings- en algemene psychologie en sociologie) en op vrijdagavond van 19.30 tot 21 uur (Pedagogiek) en beginnen woensdag 3 oktober.

Men dient de lessen gedurende twee jaar te volgen.

Verondersteld wordt, dat de cursisten studiewerken in ten minste twee moderne vreemde talen kunnen lezen. Aan het eind van het eerste jaar moet een scriptie gemaakt worden, waarnaar de studiecapaciteiten van de kandidaat voorlopig worden beoordeeld. De scriptie wordt gemaakt in overleg met en onder toezicht van de studieleider, Prof. Nieuwenhuis. Nadat de scriptie goedgekeurd is, kunnen in de bovengenoemde vakken tentamina worden afgelegd. Daarop volgt het examen.

Het lesgeld bedraagt f 125,- per jaar, gedurende 2 jaar te betalen.

De vakanties vallen samen met de universitaire vakanties. De colleges worden gegeven in het Universiteitsgebouw, Broerstraat 5.

Voor de B-akte worden de lessen zoveel mogelijk op de zaterdagmiddagen gegeven. Het lesgeld bedraagt f 150,- per jaar, gedurende 2 jaar te betalen.

Voor nadere inlichtingen en inschrijving voor de cursus 1962-1963 wenden men zich tot het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit, Oude Kijk in 't Jatstraat 41a, Groningen. Telefoon 05900-33836.

OPLEIDING VOOR DE MIDDELBARE AKTEN PEDAGOGIEK A EN B TE AMSTERDAM

Het Nutsseminarium voor Pedagogiek vestigt er de aandacht op, dat voor de navolgende opleidingen de inschrijving weer openstaat:

Opleiding Middelbare Akte Pedagogiek A:

- I. Pedagogische opleiding voor het algemeen vormend onderwijs
- II. Pedagogische opleiding voor het kleuteronderwijs
- III. Pedagogische opleiding voor het technisch onderwijs
- IV. Pedagogische opleiding voor het nijverheidsonderwijs voor meisjes
- V. Orthopedagogische opleiding
- VI. Sociaalpedagogische opleiding voor het personeelsbeleid
- VII. Sociaalpedagogische opleiding voor de kinderbescherming, vrije jeugdvorming en maatschappelijke zorg
- VIII. Cultuurpedagogische opleiding.

Opleiding Middelbare Akte Pedagogiek B

Opleiding diploma Kleuterpedagogiek

Middelbare akten: Nederlands (A en B)	Natuur- en Scheikunde
Frans	Geschiedenis
Duits	Biologie
Engels (A en B)	Aardrijkskunde
Wiskunde	

Een programma met uitvoerige inlichtingen is te verkrijgen bij het bureau van het Nutsseminarium voor Pedagogiek, Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam-Z. tel. 714199 - 714489.

CONFERENTIE MAATSCHAPPIJLEER OP 19 EN 20 OKTOBER 1962 IN HET EVERT KUPERSOORD TE AMERSFOORT

De Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (w.v.o.) biedt met deze conferentie de gelegenheid tot een beraad over inhoud en werkwijzen van het vak maatschappijleer.

De besprekingen zullen aan de hand van 23 uit te brengen pre-adviezen plaatsvinden in secties voor:

Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs / Middelbare Scholen voor Meisjes (als prototype voor het HAVO) / M.A.V.O. / Beroepspedagogische sectie voor jongens / Beroepspedagogische sectie voor meisjes / Uitgebreid Technisch Onderwijs, Middelbaar Economisch en Administratief Onderwijs, Handels- onderwijs e.d. / Hoger Beroepsonderwijs, inclusief de onderwijzers-, leraren- en leraressenopleidingen.

Omstreeks half september zullen de pre-adviezen voor verzending aan de deelnemers gereed zijn.

In de secties zullen de referenten en co-referenten zich tot een korte toelichting beperken, opdat zoveel mogelijk tijd aan de gedachtenwisseling kan worden besteed. Het aantal deelnemers per sectie is vastgesteld op ten hoogste 20.

Programma:

19 oktober

- 17.00-18.00 uur Ontvangst van de deelnemers.
 18.00 „ Gemeenschappelijke warme maaltijd.
 20.00 „ Opening van de conferentie met een inleidend woord van Mr. Ir. M. Goote, Inspecteur-Generaal van het Onderwijs.
 20.45-22.00 „ Vergadering in secties.

20 oktober

- 9.30-11.30 uur Voortzetting van de vergadering in secties.
 12.30 „ Lunch.
 14.00 „ Slotbeschouwing door Prof. Dr. Fred. L. Polak.
 ± 16.00 „ Sluiting.

Kosten voor deelname:

Belangrijke financiële steun van de overheid maakt het mogelijk de kosten voor deelname aan de conferentie te stellen op f 13,50.

Bovendien worden de reiskosten tweede klas boven f 2,50 ter conferentie vergoed.

Verslag:

Tot de datum van de conferentie kan à f 2,50 worden ingetekend op het volledige verslag.

Dit volledige verslag bevat de 23 pre-adviezen met de discussies in de zeven secties en de bijdragen van Mr. Ir. M. Goote en Prof. Dr. Fred. L. Polak. De totale omvang wordt geschat op ± 250 pagina's.

Aanmelding:

Zij die willen deelnemen aan de conferentie, worden verzocht hiervan mededeling te doen aan het Conferentie-secretariaat van de w.v.o., Postbus 13, Purmerend, met vermelding van de sectie(s) waarnaar hun voorkeur uitgaat. Aanmelding zoveel mogelijk vóór 15 september in verband met de indeling in de secties.

NOORDELIJK INSTITUUT VOOR OPVOEDING EN ONDERWIJS
(vroeger „Schoolmuseum te Groningen”)

Graag vestigen wij Uw aandacht op een filmcursus, speciaal voor onderwijzers en jeugdleiders ontworpen. Het hoofddaccent zal dus niet vallen op de technische en esthetische aspecten, maar op de pedagogisch-didactische hantering van de film.

Het programma ziet er aldus uit:

- 2 oktober Drs. E. Lopes Cardozo, Utrecht: De film als sociaal verschijnsel.
 9 oktober Drs. J. Stappers, Nijmegen: De invloed van de film op de jeugd.
 16 oktober J. H. A. Simhoffer, Den Haag: Wat ziet de jeugd van 10 tot 14 jaar in en buiten de bioscopen?
 23 oktober Drs. E. Lopes Cardozo, Utrecht: Wat ziet de jeugd van 14 tot 18 jaar in de bioscopen?

- 30 oktober N. Crama, Den Haag: De techniek van de film. Wat kan men daarvan op de jeugd overdragen?
- 6 november Drs. A. G. Nieuwendijk, 's-Hertogenbosch: De estetik van de film. Wat kan men daarvan op de jeugd overdragen?
- 13 november J. H. A. Simhoffer, Den Haag: Filmopvoeding en filmvorming, I.
- 20 november J. H. A. Simhoffer, Den Haag: Filmopvoeding en filmvorming, II.
- 11 december J. H. A. Simhoffer, Den Haag: De mogelijkheden van het filmgesprek.

Veelvuldig zal van films en dia's als illustratiemateriaal gebruik gemaakt worden.

Plaats:

Onderwijscentrum Prof. Van der Leeuw, Verzetstrijderslaan hoek Paterswoldseweg, Groningen.

Uur van aanvang:

Steeds om halfacht.

Deelnemers:

In aanmerking komen onderwijzers, jeugdleiders, kandidaten voor de akte M.O.-pedagogiek, leerlingen van de culturele sectie van de Academie voor Sociale en Culturele Arbeid, functionarissen van filmorganisaties, leerlingen van kweekscholen.

Kosten:

Het deelnemersgeld is gesteld op f 20,—.

Organisators:

Als organisators treden op de Groninger Onderwijsfilmcentrale, de Groninger Stichtingen voor Sociaal en Cultureel Werk, Het Noordelijk Instituut voor Opvoeding en Onderwijs, de Christelijke Filmactie (afdeling Groningen) en de Groninger Culturele Gemeenschap.

Opgaven worden gaarne tegemoetgezien aan het adres:

Groninger Culturele Gemeenschap, Martinikerkhof 26, Groningen.

BOEKBEoordelingen

Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Th. Litt zur Vollendung des 80en Lebensjahres. (Schwann, Düsseldorf, 1960).

Het is een genoegen deze bundel opstellen te kunnen aankondigen. De grootheid van de pedagogen en hun invloed op de maatschappij blijkt uit het feit, dat zij zich op zovele gebieden deskundig bewegen. De zeer groten verrichten op deze gebieden zelfs baanbrekend werk. Te oordelen naar de vele onderwerpen in dit boek, te oordelen ook naar de talrijke deskundige leerlingen en bewonderaars in en buiten Duitsland is Litt een zeer groot man. Inderdaad, hij is filosoof en pedagoog, politicus, historicus en taalkundige. Zijn betekenis ligt niet in het minst hierin, dat hij systematisch en kritisch, steeds een zeker evenwicht heeft bewaard in zijn overtuiging, altijd de juiste houding heeft gevonden ten aanzien van de vele pedagogische scholen en stelsels, de juiste plaats tussen traditie en vernieuwing. Dit bracht hem natuurlijk in botsing met opvattingen die voor zich absoluutheid opeisten als het nationaal-socialisme, maar het heeft zijn betekenis voor de na-oorlogse wereld doen toenemen. Dit Festschrift legt hiervan getuigenis af. We vinden artikelen over taal en dialectiek, over antropologie en cultuur, over pedagogiek en geschiedenis, haar zin en betekenis. Het laatste onderwerp heeft Litt altijd bezig gehouden, getuige nog zijn uiteenzetting voor de Beierse radio in 1961. Een overzicht van Litts boeken en artikelen completeert het geheel.

N. F. NOORDAM

WILHELM ROESSLER, *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland.* W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1961, 514 S.

Dit boek beschrijft de geschiedenis van het Duitse onderwijs in de periode 1770-1830, toen de grondslagen van het moderne schoolwezen gelegd werden. De verdienste van dit werk is dat het schoolwezen hier niet, zoals zo vaak is geschied, behandeld wordt als een geïsoleerd levensgebied, dat uit eigen krachten gevoed en ontwikkeld lijkt te worden. Ook vervalt de schr. niet in de eenzijdigheid van een puur politieke of filosofische beschouwingswijze. De bekoring van dit geschrift ligt in de manier, waarop het nieuwe onderwijs gesteld wordt tegen de achtergrond van de sociale en culturele omwenteling in het behandelde tijdvak. Het schetst uitvoerig vooreerst de traditionele standenstructuur van de oude tijd, dan de geleerde wereld, een stand als de andere maar een, waartoe men niet door geboorte maar krachtens prestatie behoorde, en tenslotte de wereldbeschouwing van de nieuwe tijd, welke vooral door de middengroepen in de steden werd gedragen. Elk van deze categorieën heeft een eigen visie op onderwijs en opvoeding. Ze komen in de besproken periode vaak gelijktijdig naar voren. Maar uiteindelijk ontstaat uit dit proces het nieuwe onderwijs en een nieuwe stand van onderwijzenden. Aan deze studie ligt een grondige bronnenstudie ten grondslag. Dit blijkt uit de vele citaten, ontleend aan geschriften uit de behandelde tijd en uit biografieën. De opneming van dit belangrijke materiaal in de tekst maakt de lectuur van dit boek soms onnodig vermoeiend. De lezer moet voortdurend

van de stijl van een modern wetenschappelijk betoog overschakelen op, soms onnodig wijdlopijge, beweringen en pleidooien van meer dan 100 jaar geleden. Uiteindelijk hebben deze aanhalingen toch niet altijd de bewijskracht, welke de auteur er kennelijk aan toekent. De lezer weet immers niet welke graad van representativiteit hij aan de geciteerde passages mag toekennen. Dit doet uiteraard maar weinig af aan de waarde van deze studie, die een nieuwe wijze van geschiedschrijving van het onderwijs inluidt, en daarmee aanstonds een eigen, goed gemotiveerde, visie op zijn onderwerp weet te geven.

Ook het inzicht in de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs is met dit werk gediend, mits men wel in 't oog wil houden dat de maatschappelijke en geestelijke ontwikkeling in Duitsland – met adel en Lutheranisme – wezenlijke verschillen toont met die ten onzent – met burgerij en Calvinisme –. Ik onderken ten onzent b.v. meer individualisme dan in de schets van de „hausväterlich – ständische Welt” kan worden gemeld. Maar in de beschrijving van de nieuwe tijd vertoont zich grote verwantschap tussen de buurlanden. Ik noem één punt – uit meerdere – waarop mij dit trof.

Er is in ons land strijd geweest over het niet-opnemen van de Bijbel in de boekenlijst voor de lagere scholen, behorende bij de Wet van 1806. Nimmer las ik zo'n boeiende verklaring van deze maatregel als voor het overeenkomstig feit in Duitsland werd gegeven. De Bijbel is voor ons een boek van religieuze strekking – zo betoogde men – het moet als zodanig behandeld worden en reeds daarom geen leesboek in de school zijn. Maar de taal, waarin hij geschreven is, maakt de Bijbel evenzeer voor dit doel ongeschikt. Wij mogen onze kinderen niet meer in bijbeltaal leren spreken en schrijven. Nieuwe tijd betekent ook nieuwe taal. In de traditionele standenmaatschappij kon men met deze bijbelse taal misschien nog uitkomen, in de toekomstgerichte, moderne visie was zij niet meer op haar plaats.

Wie de Nederlandse onderwijshistorie tegen zijn achtergronden wil leren verstaan zal ander materiaal moeten verzamelen dan hier is bijeengebracht. Maar hij vindt in dit boek een voortreffelijk voorbeeld. Het is te hopen dat de auteur met zijn onderzoek voortgaat.

PH. J. I.

PROF. DR. J. WATERINK, *Keur uit de verspreide geschriften*. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1961, 368 p., prijs f 17,50.

Het lezen en herlezen van Waterinks artikelen is altijd een genoegen. Hij schrijft helder, duidelijk en militant. Dit militante roept dikwijls tot tegenspraak op, maar het heeft de functie aan te manen tot nadere bezinning. De meeste opstellen in deze bundel zijn verschenen na de oorlog en dit is begrijpelijk, omdat Waterink altijd in de bewogenheid van zijn tijd heeft gestaan en aan deze tijd leiding heeft trachten te geven. We vinden hier wetenschappelijk-pedagogische studies, studies over opvoeding en onderwijs, over psychologie en wat varia. Uit alle spreekt de man uit een stuk, die Waterink wenst te zijn, die volgens een vast principe oordeelt en dikwijls op grond van dat principe veroordeelt. Dit principe is het „christelijk beginsel”, lees: volgens neo-Calvinistische opvatting. Deze opvatting is streng en precies en daarom kan in Waterinks ogen niet veel dat buiten deze opvatting staat, genade vinden: overal sluimeren ernstige gevaren, is er kans op afglijden. Begrijpelijk dat een dergelijke opvatting kan leiden tot onbillijkheden tegenover andersdenkenden: „Het humanistische gebazel over deugd” heet het op p. 323. Het leidt ook tot wanbegrip ten aanzien van de fenomenologische methode. Deze gaat volgens

Waterink n.l. uit van een verkeerd beginsel en zo bestaat er gevaar voor afglijden en grensoverschrijding: in de pedagogiek het normatieve afleiden uit het verschijnsel b.v. Toch is het Waterink niet gelukt in de werken van de Nederlandse fenomenologen als Buytendijk, Langeveld en Perquin, deze gevaren realiter aan te wijzen en zijn betoog schiet daarom aanzienlijk in overtuigingskracht tekort. Een goed historicus is Waterink niet, al heeft hij een groot boek over de geschiedenis van de opvoeding geschreven, daarvoor is hij te polemisch. Comenius komt er bekaaid af en ook Francke moet een veer laten. Zo vindt hij Ellen Key „een hoogst onbetekenende figuur” en laat hij zich ongunstig uit over mensen als Wyneken, wier „werken, wetenschappelijk gezien, niet eens voor kennismaking in aanmerking komen”. En zo gaat het door: „Er loopt van de Humanisten, over Rousseau en Basedow, over Nietzsche en Ellen Key, over Hitler en Lenin, één lijn, de lijn naar het teken van het Beest (Openb. 16 : 2, 19 : 20)” (p. 21).

Waterink is, dunkt mij, bij alles wat hij doet, steeds in de eerste plaats theoloog gebleven, apologeet en boeteprediker, soms laudator temporis acti, predikend het „terug”. Van een dergelijk „prediker” accepteert men, dat hij een getuigenis geeft, hoe subjectief, hoe bevooroordeeld dit ook is, van de man van wetenschap echter verwacht men een betoog, uitmondend in een zo mogelijk algemeen geldend oordeel. Naar onze mening wordt in deze keur te vaak de wetenschapsman door de predikant in de schaduw gesteld. N.F. NOORDAM

DR. A. HIJMANS, *Het gezonde huwelijk. Huwelijk, gezin, sexualiteit*. Kampen 1960. 406 pag. Prijs geb. f 18,75.

Dr. A. Hijmans is een bekend sexuoloog, die de sexualiteit niet als een op zichzelf staande problematiek beschouwt, maar als een integrerend deel van de gehele persoonlijkheid. Verder wordt zijn zienswijze over het huwelijk, de gezinsvorming, de sexuele voorlichting en opvoeding, het wezen der sexualiteit en het vraagstuk van de kunstmatige inseminatie, principieel bepaald door zijn Christen-zijn. Daarbij wil Dr. Hijmans zich weinig laten beïnvloeden door conventionele opvattingen en denkwijzen, zodat hij zich voortdurend afvragt, wat in onze tijd, voor de mens van nu, de Bijbel te zeggen heeft over de problemen, die hij in zijn handboek aan de orde stelt. Vanuit een christelijke anthropologie polemiseert hij tegen Prof. Waterink (pag. 116 t/m 123) en wijst hij diens zienswijze over de sexuele voorlichting af daar Waterink z.i. te weinig rekening houdt met het traditioneel waardevolle, een mogelijke traumatische werking der voorlichting en, volgens Dr. Hijmans, uitgaat van een natuurromatiek, die het sexuele leven van mens en dier onder één noemer brengt.

Dat Dr. Hijmans gemeend heeft een handboek te moeten schrijven over huwelijks- en gezinsproblemen is niet gebeurd vanuit de zienswijze, dat er thans meer huwelijksnood en huwelijksmisère zou zijn dan in vroeger eeuwen. Hij wijst deze opvatting af, daar deze berust op onvoldoende kennis van feiten. Veel huwelijksellende werd vroeger verborgen gehouden, die nu aan het licht komt. Wat nu wordt aangemerkt als huwelijksnood, werd eertijds niet als zodanig ervaren daar minder hoge eisen, aan het huwelijk in het algemeen en de huwelijkspartner in het bijzonder, werden gesteld dan nu het geval is. Dr. Hijmans concludeert dan ook, dat het huwelijk als instituut, als burgerlijke instelling minder, maar als persoonlijke verhouding tussen man en vrouw meer is gaan betekenen (pag. 62-63). Hij heeft dan ook dit boek geschreven om te laten zien wat een vernieuwd kennen van de Bijbel ons zegt

over de verhouding van man en vrouw en voor de praktijk van het huwelijksleven (pag. 7).

In het hoofdstuk over seksuele voorlichting en opvoeding geeft Dr. Hijmans enige voorbeelden van traumatische werking ten gevolge van seksuele voorlichting bij kinderen, die voor behandeling naar een psychiater zijn verwezen.

Wetenschappelijk zeggen deze gevallen uit de psychiatrische praxis echter nog weinig. Zouden deze kinderen ook zonder voorlichting niet bij een psychiater zijn terecht gekomen? De voorlichting kan aanleiding zijn geweest, niet de oorzaak. Die kan n.l. gelegen zijn in een psychische labiliteit. Verder zou in dit verband nagegaan moeten worden hoeveel kinderen zijn voorgelicht met een uit pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch oogpunt gunstig gevolg en hoeveel kinderen door onthouden van voorlichting, in psychische nood en verwarring zijn geraakt. Dr. Hijmans staat evenwel niet op het standpunt, dat geen voorlichting moet worden gegeven. Hij protesteert evenwel tegen een eenzijdige biologische voorlichting. Bij het kennen van de sexualiteit gaat het n.l. om een objectieve werkelijkheid, die beleefd moet worden – waartoe het kind niet in staat is – om wezenlijk te worden gekend. Dr. Hijmans bepleit dan ook, dat ouders tegenover hun kinderen de waarheid spreken zonder dat het over details gaat. Hij formuleert het in wezen nog scherper: „men kan pas waarheid spreken als men details laat rusten” (pag. 100).

Dat Christenen – maar ook humanisten – bezwaren zullen hebben tegen de wijze waarop in het verleden door aanhangers van het nieuw-malthusianisme propaganda werd gemaakt, is begrijpelijk. Dr. Hijmans gaat evenwel te ver om te schrijven, dat het nieuw-malthusianistische stelsel door zijn manier van propaganda voor stelselmatige geboortebeperving *ontzaglijke schade* heeft toegebracht aan *gezinsleven* en *volkskracht* (pag. 262). Deze aantijging wordt dan op pag. 263 en 264 weer enigszins teruggenomen daar Dr. Hijmans dan schrijft: „Want het nieuw-malthusianisme heeft vanuit eigen, voor ons niet aanvaardbare achtergrond toch wat goeds gezegd.” Opgemerkt zij, dat door het woordje „wat”, deze zin slap geformuleerd is. Verder zij nog aangetekend, dat het van betekenis geweest zou zijn indien Dr. Hijmans de uit het nieuw-malthusianisme voortgekomen Nederlandse Vereniging voor Sexuele Hervorming, gezien de door hem aan de orde gestelde problematiek, kritisch zou hebben besproken.

Tenslotte geeft Dr. Hijmans ons een zeer instructief overzicht van het vraagstuk van de kunstmatige inseminatie. De zedelijke, psychologische, pedagogische, medische, sociale en juridische aspecten worden helder en objectief uiteengezet. Dit hoofdstuk wordt besloten met elf conclusies, die de kern van deze problematiek weergeven en waarin Dr. Hijmans duidelijk aangeeft op welke praktische en principiële gronden hij de kunstmatige inseminatie moet afwijzen (pag. 382).

Vanuit zijn praktijkervaring als sexuoloog en gesteund door een enorme belezenheid, getuige zijn vele literatuuraanhalingen en verwijzingen, heeft Dr. Hijmans een waardevol boek geschreven. Methodisch is het boek prettig te lezen en te bestuderen. Ieder hoofdstuk is n.l. een afgerond en een min of meer op zichzelf staand geheel geworden zodat men niet wordt verwezen naar andere gedeelten van het boek. Recensent wenst schrijver en uitgever van harte spoedig een herdruk toe, daarbij de suggestie uitsprekend, gezien de omvangrijkheid van deze studie, of het niet wenselijk is alsnog een register te doen samenstellen en bij te voegen.

J. H. N. G.

 TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'ÉDUCATION NATIONALE, mei 1962.

No. 16. Als eerste lange artikel vindt de lezer in deze aflevering een vergelijkende studie over het franse onderwijssysteem van Prof. Dobinson, hoogleraar in de opvoedkunde aan de universiteit van Reading. Als tegenhanger hierbij noemen we een kijkje op het duitse m.o. gezien door franse bril: „La 'Realschule' et ses maitres" van Georges Ueberschlag.

De reportage is gewijd aan de nationale herdenking van verzet en bevrijding, ingeleid door Olga Wormser, geïllustreerd met foto's van verzetsschrijvers én door een bloemlezing uit bekroonde opstellen van middelbare scholieren. Aan de jaarlijkse herdenking is in Frankrijk nl. een opstelwedstrijd verbonden, waardoor ook de jongeren actief bij de bezinning op het jongste verleden zijn ingeschakeld.

JEAN ROSTAND tenslotte wijdt een beschouwing aan het werk en de doelstelling van het pas opgerichte 'Institut de la Vie' een internationaal medisch-biologisch onderzoekscentrum, gericht op de bestrijding van al wat het menselijk leven en voortbestaan bedreigt, zoals radioactieve straling, besmettelijke ziekten, en . . . overbevolking.

In de didactische afdeling schrijft PIERRE GAY over filmkunde voor studenten in het kader van voortgezette esthetische vorming.

No. 17 opent met een beschouwing van G. LAPASSADE over de actualiteit van Rousseau's 'Émile', waarin de schrijver enerzijds verband legt tussen de opvoedkundige en de staatkundige ideeën van Rousseau en anderzijds het vaak misverstande begrip 'negatieve opvoeding' in een modern daglicht stelt. Prof. DEBRÉ en Dr. DOUADY geven in deze aflevering het tweede deel van hun rapport over vermoeidheidsverschijnselen bij kinderen in verband met de school.

Van ROGER GAL en R. MOLINE is er een verslag van een congres gewijd aan experimenteel onderwijs op het gebied van de wiskunde.

In de populair-wetenschappelijke afdeling behandelt B. PINGAUD de vraag waar het ontstaan ligt van de moderne roman. Hij komt daarbij tot een zeer interessante vergelijking tussen Balzac en Proust.

Wat de didactiek tenslotte betreft, in deze rubriek vindt men een kort informatief artikel over 'band en plaat' bij het vreemde talen onderwijs.

No. 18 biedt als hoofdschotel de resultaten van een enquête, ingesteld door J. Dumazedier en J. Hassenforder over de vraag, in hoeverre het middelbaar onderwijs tegemoet komt aan gerechtvaardigde behoeften van de rijpere jeugd. De ondervraagden, in de leeftijd van 20-30 jaar, waren gekozen uit twee verschillende groepen: aanstaande leraren in letteren en natuurwetenschappen enerzijds en een groep jonge juristen en ingenieurs anderzijds die

al ervaringen hadden opgedaan in de maatschappij op het gebied van economie, handel en industrie. Zij moesten in een kritische terugblik op hun eigen middelbare schooltijd formuleren wat ze van belang achtten in die op-
leiding en welke vernieuwingen ze zouden willen zien ingevoerd. Men bleek algemeen dankbaar voor de brede algemene ontwikkeling, maar men kritiseerde de grote afstand tussen traditionele leerstof en actuele problematiek, de scheiding tussen schoolwereld en maatschappij en het ontbreken van vormend persoonlijk contact tussen leraar en leerling en ook tussen de leerlingen onderling. Voor allen die bij het v.h.m.o. betrokken zijn, ook te onzent is deze gedegen analyse als confrontatie zeer belangwekkend.

ANDRÉ FOUCHE schrijft in de didactische afdeling over verouderd en modern wiskundeonderwijs.

De wetenschappelijke reportage is van R. DE MARICOURT en gewijd aan het probleem van de voedselvoorziening in een wereld die nog steeds de honger kent.

No. 19 heeft als eerste artikel een zeer lezenswaardige kinderpsychologische beschouwing van inspectrice J. BANDET over „Kinderen en Dingen”. In de discussie over de onderwijshervorming en de oriëntatie-cyclus wijst Dr. FABRE op het aspect van de voortgezette vorming die aan het hele concept ten grondslag ligt. De leraren moeten er van doordrongen worden, dat ze niet meer in de eerste plaats een onderwijs-taak hebben, maar een opvoedende. Bij dit theoretische artikel sluit zich aan een bespreking van oriëntatie en advies in enkele typerende concrete gevallen: J. CARBONEL geeft in de didactische afdeling een kort „school-portret” van 4 jongens (13-15 jaar) met de mogelijkheden die het nieuwe systeem hun biedt.

De geïllustreerde reportage is van FRANÇOISE FOURASTIÉ en behandelt de ontwikkelingsgeschiedenis van de krant.

Groningen.

U. J. BOERSMA

TER HERDENKING VAN PROF. J. E. VERHEYEN

Dezer dagen kwam het bericht binnen dat ons Belgische redactielid Prof. J. E. Verheyen, 31 augustus is overleden. Nog maar kort was hij met emeritaat; twee en een half jaar geleden is nl. van hem op grootse wijze afscheid genomen tijdens een academische zitting belegd in de zaal van de academieraad van de rijksuniversiteit te Gent. Tijdens het hem daarna aangeboden diner in de St. Jorishof is onder meer duidelijk gebleken hoezeer zijn pedagogische werkzaamheden werden gewaardeerd en welk een sympathie en vriendschap men koesterde voor deze beminnelijke mens en geleerde.

Ruim een halve eeuw heeft Prof. Verheyen met grote energie geijverd voor verbetering van het onderwijs aan het volkskind. Leerling van Decroly en Claparède heeft hij niet slechts kader voor het onderwijs gekweekt, maar ook daadwerkelijk de onderwijsvernieuwing ter hand genomen.

Voorts heeft Prof. Verheyen verdienstelijk werk verricht voor de erkenning van de pedagogiek als een autonome wetenschap. Zo heeft hij zeer geijverd voor de oprichting van een Vlaams Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen. De stichting van een Vlaams universitair pedagogisch instituut te Gent in 1927 is dan ook voor hem een persoonlijk succes geweest. Het lag voor de hand, dat hij met de werkzaamheden van dit instituut werd belast en later tot hoogleraar is benoemd.

Voor ons maandblad, dat zijn lezerskring in hoofdzaak toch in Nederland vindt, heeft Prof. Verheyen een meer dan plichtmatige belangstelling gehad. Hoewel Prof. Verheyen in Brussel woonde, was hij regelmatig op de redactievergaderingen aanwezig, om intensief deel te nemen aan de beraadslagingen en discussies.

Nu aan dit werkzame leven een einde is gekomen, past ons een woord van grote dank aan de nagedachtenis van deze pedagoog, die voor het onderwijs in het algemeen en het volkskind in het bijzonder zoveel goeds tot stand heeft gebracht.

DE REDAKTIE

HET IDEAAAL VAN DE OPTIMALE ONTWIKKELING DER TALENTEN EN DE PEDAGOGISCHE STRUCTUUR VAN HET SCHOOLWEZEN¹

PH. J. IDENBURG

1. INLEIDING

Toen de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen haar 150-jarig bestaan vierde – dat was in 1934 –, heeft zij een waardevol gedenkboek uitgegeven². Prof. Dr. J. Huizinga droeg daartoe een opstel bij, getiteld *Nederland's Geesteswerk*, dat in die tijd ruime bekendheid verwierf. De auteur schrijft ons volk in zijn beschouwing enkele deugden toe. Daaronder zijn er twee, waarbij ik ter inleiding van mijn onderwerp even wil stilstaan. De ene is „begrip voor en erkenning van het vreemde”. „Wij hebben” – zo schrijft Huizinga – „al de vensters van ons huis openstaan, en laten er den zeewind en den landwind vrij door blazen”. De andere deugd staat hiermede in het nauwste verband. Zij heet „bescheidenheid van het nationale zelfgevoel”. Het is mogelijk dat een en ander in algemene zin van onze natie terecht kan worden getuigd. Wanneer ik naar de Nederlandse onderwijswereld in het bijzonder kijk, heb ik echter moeite daarin deze prijzenswaardige eigenschappen te onderkennen. Ik zou eerder van „in zichzelf besloten” en „nogal zelfgenoegzaam” willen spreken. Wanneer U de Kamerstukken en de Handelingen betreffende de *Wet op het voortgezet onderwijs* doorneemt, krijgt U bepaald niet de indruk dat Minister en Kamer zich veel gelegen hebben laten liggen aan het machtige ontwikkelingsproces, dat op het terrein hunner bemoeiingen in de wereld gaande is. Met een mammoet kan men moeilijk een onderonsje hebben, maar onder ons bleef het toch alles wel.

Tot op zekere hoogte is dat te begrijpen en te verontschuldigen. De vergelijking van schoolsystemen is bijzonder moeilijk. Zij vraagt kennis niet slechts van de in wet en reglement vastgestelde regelen en de uit de statistiek blijkende feiten maar ook van de realiteiten achter de voor- en tegenstellingen en de maatschappelijke werkelijkheid achter de cijfers. Daarvoor zijn studie en onderzoek vereist. Bij de veelheid der problemen, waarvoor ons land is gesteld, schiet daarvoor op 't ogenblik de geschoolde mankracht tekort. Op de duur kunnen wij evenwel bepaald niet met de vensters op een kiertje blijven zitten. De studie der verge-

1 Openingscollege van het studiejaar 1962/1963 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

2 Amsterdam 1934.

lijkende opvoedkunde zal in Nederland ter hand genomen moeten worden, zoals in de Verenigde Staten, Engeland en Duitsland. Op 't ogenblik blijft zij tot enkele incidentele studies beperkt. Ik denk bijv. aan de beide studierapporten, die in de *Mededelingen* van het Nutsseminarium konden verschijnen over *De comprehensive school in Engeland, Wales en Schotland* en over *De comprehensive school in Zweden en Noorwegen*¹. Zij zijn beide op onderzoek ter plaatse gebaseerd. Prof. Dr. H. W. F. Stellwag heeft tot de totstandkoming ervan belangrijk bijgedragen. Zij was het ook, die nauwkeurig bericht deed over de leraarsopleiding in West-Duitsland en Engeland en over *School counseling en Guidance in de Verenigde Staten*². Zulke onderzoekingen zijn verruimend en stimulerend. Het buitenland houdt ons een spiegel voor, waardoor wij onze eigen situatie beter leren kennen. Soms doet het ons oplossingen zien, die ook wij gebruiken kunnen.

Men onderscheidt in de vergelijkende opvoedkunde tweeërlei benaderingswijze. De ene is die van de integrale analyse en vergelijking van onderwijssystemen. Zij vereist een kennis en invoelingsvermogen van zo grote omvang, dat daarvan weinig vrucht mag worden verwacht. Ik heb er nog slechts een enkel bevredigend voorbeeld van gezien. De andere methode is die van de aanpak van afzonderlijke aspecten en problemen. Zij is in de praktijk reeds bijzonder vruchtbaar gebleken. Door de beperking tot een bepaald vraagstuk is het mogelijk de stof tot op redelijke hoogte meester te worden³. In mijn thans volgende beschouwing wil ik die richting inslaan.

2. HET IDEAAAL VAN DE OPTIMALE ONTWIKKELING DER TALENTEN

De gedachte dat ieder burger, ongeacht zijn stand, in staat moet worden gesteld om naar de mate zijner gaven deel te hebben aan onderwijs en volksopvoeding is de mensheid door de Franse Revolutie nagelaten⁴.

De consequenties van deze eis zouden bij het voortgaan der geschiedenis dieper worden doordacht dan destijds mogelijk was. Er is niet voor niets gedurende 100 jaren sociologie en psychologie gestudeerd. De gewijzigde visie op de taak van de staat ten aanzien van de sociale

¹ Respect. No. 59, Groningen 1956, en No. 65, Groningen 1959. 
² H. W. F. Stellwag en P. C. van de Griend, *De leraarsopleiding*, Groningen z.j. (1959) en Paed. Studiën, 38ste jrg, 1961, bl. 498 vlgg.

³ Mijn *Inleiding tot de vergelijkende opvoedkunde*, Groningen 1959.

⁴ Over dit onderwerp handelt mijn rede *The ideal of equal opportunities in Education and our expanding horizons*, University of Natal Press 1962, p 109 ff en *Gelijkheid van kansen*, Paed. Studiën, jrg. 36, bl. 210 vlgg.

en economische processen bracht het ideaal de verwerkelijking nader. Reeds tijdens de Revolutie heeft men evenwel ingezien dat de verbreiding van de opvoedingsmogelijkheden over de standen, die er eerder geen deel aan hadden, profijt zou opleveren zowel voor de daarbij betrokken individuen als voor de natie als geheel. Pleidooien voor het nieuwe recht werden in die tijd gewoonlijk zowel vanuit de belangen van de burger als vanuit die van de natie gemotiveerd. Tevens waren de voorvechters van deze nieuwe benadering van het onderwijsvraagstuk er ook toen reeds van overtuigd, dat de gehele structuur van het schoolwezen aan hun streven dienstbaar moest worden gemaakt. Men ziet het nergens indrukwekkender dan in Condorcet's *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* van 1792¹. Daaruit rijst een evenwichtig over het land verdeeld en goed samenhangend schoolstelsel voor ons op met een weloverwogen systeem van onderwijs aan volwassenen erbij.

Er is van dit alles niets terecht gekomen. De ontwikkeling der maatschappij heeft veelal langer nodig dan revolutionaire geesten vermogen te voorzien. De geniale Condorcet was zijn tijd ver vooruit. Maar vandaag behoort het ideaal, dat door Condorcet en de met hem verwante denkers werd gekoesterd, tot de over de gehele wereld beleden doelstellingen. De staten, die in 1945 de Unesco stichtten, verklaarden plechtig te geloven in de gelijke kansen tot het verkrijgen van onderwijs voor allen. Dit past in de maatschappij van het industrialisme, hetwelk zich alom verbreidt. Het verschijnsel loopt samen met de vervaging van de traditionele standenstructuur.

Wanneer wij op de motivering van het ideaal letten, blijkt deze een aantal stadia te doorlopen, waarin telkens weer een nieuw aspect wordt aangedragen, niet ter vervanging maar ter aanvulling van eerder bereikt inzicht.

Eerst is er de gedachte, dat de burgers de ontwikkeling moeten verwerven om hun rechten in de staat uit te kunnen oefenen. Daar is de natie tevens bij gebaat.

Daarna is daarbij de eis gekomen dat ieder individu in staat moet zijn zonder handicap mee te dingen naar de leidinggevende en hoger betaalde plaatsen in de maatschappij. De uitdrukking „gelijke kansen” vertolkt dit wedstrijdelement op karakteristieke wijze. In Duitsland spreekt men – in gelijke sfeer – van *Startgerechtigkeit*. De benaderings-

¹ Het rapport is weergegeven in F. de la Fontainerie, *French liberalism and education in the eighteenth century*, New York and London 1932, p. 323 ff.

wijze vertoont duidelijk liberale, individualistische trekken. Van het belang der gemeenschap wordt daarbij zelden gewag gemaakt.

Laat ons er even bij stil staan.

Wat zou dit begrip „gelijkheid van kansen” eigenlijk precies kunnen betekenen? De gedachte dat alle mensen in potentie gelijk zijn schijnt in onze tijd – anders dan in die van Condorcet en Adam Smith – weinig aanhang meer te vinden. Er is ook geen land ter wereld, waar men na een zekere gemeenschappelijke basisperiode aan alle jongeren identiek onderwijs zou willen aanbieden. Gelijkheid betekent kennelijk niet: voor allen hetzelfde. Zij beduidt – zo beseft men – de afwezigheid van ongerechtvaardigde verschillen in status en behandeling. Maar die, welke uit de aanleg van de persoon en zijn levensomstandigheden voortvloeien, kunnen niet als zedelijk verwerpelijk worden aangemerkt¹. Persoonlijk zou ik verder willen gaan. Gelijkheid eist, naar mijn inzicht, zelfs de *aanwezigheid* van verschillen in de menselijke betrekkingen, die door de persoonsstructuur en de sociale situatie van de betrokkenen worden geïndiceerd. Ik meen dat deze interpretatie van het gelijkheidsbegrip realistisch en daardoor hanteerbaar is.

De liberale, individualistische periode is na de Tweede Wereldoorlog door een nieuwe phase gevolgd. Het besef is ontstaan dat de stoffelijke welvaart de ontwikkeling van de in het volk aanwezige potenties nodig maakt. Voor de opvoering van de nationale produktie is een efficiënt gebruik van het menselijk kapitaal, waarover een land beschikt, vereist. Ik houd rekening met deze nieuwe tendentie door niet meer van „gelijke kansen” te spreken. Het lijkt mij beter om onder gebruikmaking van een begrip uit het Nieuwe Testament van „het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten” te gewagen². In deze formule wordt aan de aanspraken van de individu niet tekort gedaan: men kan dit ideaal voor ieder mens afzonderlijk stellen en nastreven. De nieuwe terminologie laat echter ruimte voor het sociale aspect: hier ligt tevens een opdracht voor elke regering, die haar land tot een hoger welvaartspeil wil opstuwen.

Ik ben ervan overtuigd dat met deze jongste visie het einde van de ontwikkeling van het ideaal nog niet bereikt is. Wij zijn vandaag zo geobsedeerd door het *welvaartsstreven* dat wij nog nauwelijks beseffen hoezeer nu en straks het *volkswelzijn* aan de orde zal moeten

¹ Prof. Mr. H. R. Hoetink schreef een verhelderend artikel over *De idee der menselijke gelijkheid* in *Reenschap*, 2de jrg, bl. 153 vlgg. en 3de jrg., bl. 111 vlgg.

² Ik erken gaarne daarbij geïnspireerd te zijn door Prof. Dr. F. van Heek's „talenten-project”.

komen. Een optimale ontwikkeling der talenten zal er dan een zijn, die niet slechts de stoffelijke produktiviteit bevordert, maar een, waardoor ook de zuiver menselijke aspecten der samenleving worden gediend. Wie deze manifestatie van ons ideaal – de vierde – zal meemaken, zal opmerken dat zij tot een volstreekte herwaardering van de talenten-inventaris van ons volk zal leiden. Natuurlijk zullen natuurkundigen en technici tot de waardevolle elementen blijven behoren. Dan zal men echter ook de betekenis van de beoefenaren der menswetenschappen gaan beseffen en de kunstenaars zullen op de trap der waardering stijgen. Misschien komen er voor deze groepen dan óók aparte salarisschalen.

Zover zijn wij nog niet. Vooralsnog zal men in de wereld het begrip „optimale ontwikkeling der talenten” als richtsnoer voor de regeringspolitiek vooral van het standpunt van de econoom waarderen.

Er doet zich nu evenwel een vraag voor, die bij de liberale gedachte van „gelijkheid van kansen” niet kon opkomen, nl. of de optimale ontwikkeling der talenten vanuit de enkeling gezien wel harmonieert met diezelfde ontwikkeling van maatschappelijke kant bekeken. Het liberalisme heeft steeds geloofd in een providentiële orde, waarbij door individuele ontplooiings-vrijheid tegelijkertijd het gemeenschapsbelang werd gediend. De huidige maatschappijbeschouwing rekent evenwel met de mogelijkheid dat individueel en gemeenschapsbelang wel eens minder gelukkig zouden samenvallen. In ons land met zijn groeiende bevolking en momenteel tekort aan alle soorten geschoolden, kunnen velen zich nauwelijks anders voorstellen dan dat iedere jongeman, die méér onderwijs gaat genieten, het land een dienst bewijst. Als er uit het bedrijfsleven gevraagd wordt naar ongeschoolden of om jongens en meisjes met het H.B.S.-eindexamen zonder voortgezette opleiding, menen zij voor de daaruit blijkende behoeften nog wel andere oplossingen te kunnen aanwijzen.

Geheel vanzelfsprekend is een harmonisch resultaat echter niet. De Sovjet-Unie is in de jongste tijd met de antithese tussen individueel en sociaal belang in het opleidingsvlak op dramatische wijze geconfronteerd geworden¹. In de regeringsperiode van Stalin, tot ongeveer 1953, heeft Sovjet-Rusland zich enorme inspanningen getroost om aan al zijn burgers voortgezet onderwijs te verzekeren. De z.g. 10-jaar scholen,

¹ Het standaardwerk over het onderwijs in Sovjet-Rusland is: Nicholas de Witt, *Education and professional employment in the U.S.S.R.*, National Science Foundation, Washington 1961. Er is daarnaast in boeken en tijdschriften een uitgebreide literatuur.

die leerlingen opnamen van 7 tot 17 jaar, ontwikkelden zich allerwegen in een indrukwekkend tempo. Het waren scholen van het type, dat wij ook elders in Europa kennen. Zij brachten de traditionele algemeen vormende leerstof. Zij selecteerden in de hogere leerjaren zo streng als ten onzent een H.B.S. of een gymnasium¹. Verwacht werd dat deze vorm van onderwijs in 1960 de normale schoolloopbaan voor de gehele jeugd in Sovjet-Rusland zou vormen. Daarmede zou de school, die eens voor de meer welvarende klassen was gereserveerd, de school voor allen zijn geworden. Er werden in Rusland naar verhouding veel meer jongelieden voorbereid voor het eindexamen, dat toelating geeft tot de universiteit, dan elders. Universiteiten en hogere technische instituten werden op hun beurt uitgebreid. Daarbij kwamen ook het avondonderwijs en het schriftelijk hoger onderwijs tot krachtige ontwikkeling.

Het proces heeft geleid tot een ontplooiing van natuurwetenschap en techniek, waarvan de wereld verstomd staat. Op de duur werden er echter heel veel meer leerlingen door de 10-jaar scholen afgeleverd dan de universiteiten en instituten met de beste wil konden verwerken. Men verhoogde daarom de eisen van toelating tot deze instellingen. Het mocht niet baten. In de jaren 1954 tot 1957 konden 2.5 miljoen kandidaten niet bij het hoger onderwijs worden geplaatst.

Deze onregelmatigheid kon Sovjet-Rusland zich niet veroorloven. Economisch was zij niet aanvaardbaar. Terwijl er een verzadiging optrad met natuurwetenschappelijk geschoolden en ingenieurs, ontstond er een ernstig tekort aan lagere en middelbare technici, die in verband met de technologische ontwikkeling in industrie, verkeer en landbouw vereist waren. Het technisch onderwijs was op de lagere en middelbare trap onvoldoende tot ontplooiing gekomen. Daar kwam nog bij dat als gevolg van de demografische ontwikkeling gedurende de Tweede Wereldoorlog de leeftijdsgroep van de 18-25 jarigen in 1960 en volgende jaren slechts 2/3 van de normale omvang zou hebben. Dit zou tot een ernstig tekort aan mankracht in het bedrijfsleven leiden. Het werd duidelijk dat de doeleinden van het 5-jarenplan onder zulke bezwarende omstandigheden onmogelijk gehaald konden worden. Het leed bovendien geen twijfel dat de psychische stabiliteit door de frustratiegevoelens der rijpere jeugd, die aan de poorten van het wetenschappelijk onderwijs werd afgewezen, ernstig werd bedreigd.

In 1958 heeft Khrushchev radicaal in de gang van zaken moeten in-

¹ De Witt, a.w., p. 147 ff.

grijpen¹. Het onderwijsstelsel werd fundamenteel herzien. De jeugd wordt thans op intensiever wijze naar het bedrijfsleven toegeleid dan eertijds het geval was. De 10-jaar school werd een 8-jaar school, gevolgd door overwegend part-time vervolgscholen. De mogelijkheid om zonder onderbreking wegens produktieve arbeid van de school naar de universiteit te gaan werd tot enkele groepen speciaal begaafden beperkt.

Dit voorbeeld van verstoring van het evenwicht – dat ik met andere uit India en Japan zou kunnen vermeerderen – dient om aan te tonen hoezeer het begrip „optimale ontwikkeling der talenten” naast een individuele een sociale kant heeft. Men vindt het nagestreefde optimum zeker niet door slechts naar één van beide kanten te kijken. De leus der „gelijke kansen” vraagt de correctie van een verantwoorde *manpower-planning* en een daarmee samenhangend beleid bij de ontwikkeling van de verschillende schooltypen. Dat de Sovjet-Unie in haar drift om het Westen wetenschappelijk gelijk te komen, ja zo mogelijk te overtreffen, daarin ditmaal ernstig heeft gefaald, mag geen reden zijn om het moeilijke werk der *planning* achterwege te laten. Het is altijd nog beter weloverwogen te regeren dan de zaken op hun beloop te laten. In Nederland zal de *Wet op het voortgezet onderwijs* straks de administratieve grondslag voor de *planning* der scholen bieden. Een nieuwe visie, waaraan men geen aanstoot moet nemen. Het is in andere landen van Westers democratische structuur allerm minst vanzelfsprekend dat er op alle schooltypen zoveel plaatsen beschikbaar zijn als de ouders wensen. In Engeland is de toelating tot de *grammar schools* door de capaciteit dezer instellingen beperkt. Er is gemiddeld plaats voor 20 % van de leerlingen, die van de lagere school komen. Maar tussen de graafschappen varieert het percentage tussen 10 % en 60 % (dit laatste in Wales)².

Anderzijds is het een eis van democratisch beleid, dat binnen de in het algemeen belang te trekken grenzen, de leerlingen de vrijheid moeten hebben te kiezen tussen de scholen, waarvoor ze belangstelling hebben en bekwaam zijn.

Tot zover over enkele fundamentele beginselen van schoolpolitiek.

In de praktijk hebben de West-Europese landen er niet zoveel van gerealiseerd. Soms waren de bedoelingen goed. Maar de geformuleerde doeleinden kwamen nauwelijks tot hun recht.

¹ In Paed. Studiën, 36e jrg, bl. 197 gaf ik uitvoerig de betreffende nota weer: *Russische Onderwijsproblemen*.

² P.E. Vernon, *Secondary school selection*, London 1957, p. 17.

Wanneer men let op de eenzijdige recrutering van de leerlingen van het algemeen voortgezet onderwijs en van de universiteiten en hogescholen uit de hogere en middelbare milieu's, valt moeilijk aan te nemen dat dit de uitkomst van een optimale ontwikkeling van de talenten zou zijn. Wij weten beter. Er zijn voor het verschijnsel uiteenlopende verklaringen aangevoerd. Velen zijn geneigd om, ook al zijn school- en collegegelden afgeschaft of door een goed functionerend beurzenstelsel als studiebeletsel ondervangen, aan de overblijvende financiële hinderpalen veel betekenis toe te kennen. Anderen leggen de nadruk op de sociaal-culturele bezwaren, welke aan een succesvol bezoek van school en universiteit bijv. van kinderen uit arbeiderskringen in de weg staan. Zij wijzen er daarenboven op dat de gebruikte tests en andere toelatings-toetsen de kinderen uit deze milieu's grotere moeilijkheden bereiden dan die uit beter gesituerde kring. De voorlichting aangaande de schoolkeuze schiet tekort. Ook blijkt het ambitieniveau der ouders sterk door eigen schoolgeschiedenis te worden bepaald. Er is een richting, die meent dat een groot deel van de verschillen in schoolbezoek valt toe te schrijven aan de uiteenlopende erfelijke begaafdheid.

De aard van de diagnose bepaalt uiteraard het inzicht in de therapeutische mogelijkheden. De wegneming van de financiële bezwaren is methodologisch het meest eenvoudig. De sociaal-culturele aspecten zijn minder gemakkelijk te overwinnen. Maar zij zijn toch voor beïnvloeding vatbaar. De verklaring uit de erfelijkheid draagt fatalistische trekken, voorzover men niet tot eugenetische maatregelen wil overgaan.

Een ander feit, dat het gebrek aan doelmatigheid van de schoolsystemen van West-Europa in 't licht stelt, is de enorme verspilling van talent tijdens de voortgezette opleiding. In Zweden bleek bij een onderzoek, dat in de 4- en 5-jarige *realskola* werd ingesteld, ongeveer de helft van een leerlingengeneratie het eindexamen niet te halen. In Frankrijk geldt hetzelfde voor de leerlingen van de *lycées* en *collèges*: de helft haalt het *baccalauréat* niet¹. Het overeenkomstige verschijnsel doet zich aan de Engelse *grammar schools* voor. In Nederland brachten de generatiestatistieken van het Centraal Bureau voor de Statistiek geen hoger rendement aan het licht. De percentages leerlingen, die tijdens hun opleiding een of meermalen blijven zitten, zijn in de genoemde landen aanzienlijk.

Men wijt dit leerlingenverlies aan gebrek aan bekwaamheid, soms ook

¹ T. Husén, *Loss of talent in selective school systems: the case of Sweden*, Comparative Education Review, vol. 4, 1961, p. 70 ff.

aan het ontbreken van de nodige toewijding der leerlingen. De remedie zou in een adequater toelatingsselectie gelegen zijn.

Algemeen is men tegenwoordig echter de overtuiging toegedaan dat het streven naar optimale ontwikkeling der talenten invloed zal moeten hebben op de gehele pedagogische structuur van het schoolwezen. Daarvoor vraag ik thans in het bijzonder de aandacht. Laat ons nagaan wat op dit gebied gaande is.

3. DE PEDAGOGISCHE STRUCTUUR VAN HET SCHOOLWEZEN

Onder de pedagogische structuur van het schoolwezen, die ik van de administratieve structuur onderscheid, versta ik „de wijze, waarop de opvoedkundige taken van het schoolwezen verdeeld zijn over scholen van uiteenlopend niveau en karakter en de tussen deze scholen bestaande samenhang”¹. De pedagogische structuur gaat in de landen van West-Europa tot de Latijnse Scholen van de middeleeuwen terug. De lotgevallen der geschiedenis hebben er hun stempel op gedrukt. De standenmaatschappij der vorige eeuw, de opkomst van een nieuwe middenstand, de eisen, die het industrialisme en de technologische ontwikkeling met zich meebrachten, deze alle lieten er hun sporen in na. Maar het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs bleef in wezen de trekken dragen van een voorziening voor een aparte, selecte groep. Het bleef bepaald iets anders dan het lager onderwijs. Het wordt veelal ook door een ander, hoger, soort docenten gegeven. Ik moet eraan toevoegen dat in de meeste landen in de loop der tijden naast het traditionele, selectieve, voortgezet onderwijs vormen van algemeen vormend onderwijs zijn ontstaan, die onder de naam van *Mittelschule*, *école primaire supérieure*, *higher elementary school*, *m.u.l.o.-school*, in de behoeften van de maatschappelijke tussengroepen beoogden te voorzien. Maar ze behoorden wezenlijk tot de sfeer van het lager onderwijs. Dat bleek ook uit het niveau der docenten. Bovendien, naar de universiteit kon men op die wijze niet komen.

Ook pedagogisch-didactisch was de traditionele middelbare school van de lagere onderscheiden. In Frankrijk spreekt men van de *esprit primaire* in onderscheid van de *habitus* van het onderwijs der *lycées* en *collèges* en van dat der universiteiten. In verscheidene landen ging de scheiding tussen de beide schoolsoorten zo ver dat men van een *dual system*, een dubbel opleidingsstelsel, kon spreken. Eén voor de elite

1 Aldus in mijn *Schets van het Nederlandse Schoolwezen*, Groningen 1960, blz. 238.

en één voor de massa. In Duitsland kende men eertijds de, op het gymnasium aansluitende, speciale *Vorschule*. In Frankrijk hadden de *lycées* en *collèges* een lagere afdeling met *classes préparatoires* en de Engelse *public schools* werden en worden door *preparatory schools* voorafgegaan. De beslissing over de lijn, welke een kind zou volgen, werd en wordt zodoende reeds in de prille jeugd genomen. Zelfs in de democratische Verenigde Staten bestaat naast de *common high school* zulk een speciale categorie van particuliere scholen, waarover men echter maar niet te veel spreekt.

Intussen heeft het onderwijs op het tweede niveau na de Tweede Wereldoorlog over de gehele wereld een enorme groei doorgemaakt. Daar zijn tal van redenen voor aan te wijzen. Ik volsta evenwel met het resultaat te vermelden. Dit is dat de grote meerderheid der bevolking alvorens in een beroep te gaan of enigerlei vorm van beroepsschool te bezoeken enkele jaren voortgezet onderwijs geniet. In Engeland, Zweden, Frankrijk, delen van Duitsland en Zwitserland werd in het kader van deze ontwikkeling de leerplicht tot het voltooide 15e soms 16e levensjaar uitgebreid.

Het was onvermijdelijk dat deze ontwikkeling naar *secondary education for all* de opbouw van het schoolstelsel in het geding bracht.

De eerste tekenen daarvan vindt men in naamsveranderingen. De school, die *élémentaire*, *elementary* heette, wordt *primaire*, *primary*. Het gewoon lager onderwijs wordt „basisonderwijs”. Dit alles wijst heen op de veronderstelde voortzetting van het onderwijs na het doorlopen van het eerste niveau. Tevens wordt de uitgebreide lagere school van middelbare namen voorzien. In Engeland spreekt men nu van *secondary modern schools*, in Frankrijk eerst van *cours complémentaires*, nu van *collèges modernes*. In Nederland straks van *middelbaar algemeen voortgezet onderwijs*.

Er zijn verdere verschijnselen. Reeds in 1924 maakte Frankrijk het leerplan van de *classes préparatoires* gelijk aan dat van de gewone lagere scholen. Maar de speciale opleidingsvorm bestaat nog steeds en in Engeland liep de onderwijshervorming van de *Education Act* van 1944 met een boogje om het z.g. *independent system* heen. Van een monopolie van de pre-universitaire opleiding ten gunste van de hogere standen is thans echter geen sprake meer. Algemeen werd de voor allen toegankelijke uniforme basisschool de brede toegangsweg tot het voortgezet onderwijs. In Nederland werd dit stadium in 1920 bereikt. Daarna wordt de groep leerlingen dan verdeeld over de verschillende vormen van voortgezet onderwijs, waaronder die, welke op het wetenschappelijk onderwijs voorbereidt.

Terwijl er nu geen verschil van mening is over de noodzaak van een spreiding der opleidingsrichtingen vanaf een bepaald punt – ik wees daarop reeds – zijn er twee vragen, die vandaag de onderwijshervormers over de gehele wereld bezighouden: 1. hoe lang moet het basisonderwijs, die *Grundschule*, die *tronc commun* duren en 2. waarop berust de differentiatie over de verschillende schooltypen?

De beide vragen hangen nauw samen. Men mag toch aannemen dat de aanleg der leerlingen meer ontplooid en beter waarneembaar zal zijn naarmate de leeftijd hoger en de onderwijservaring rijker is, terwijl de kans op een grotere gerichtheid van hun belangstelling als vrucht van dezelfde invloeden toeneemt.

Ik bespreek achtereenvolgens vier antwoorden, die de praktijk op die vragen heeft gegeven.

a. Differentiatie na de lagere school

De duur van de basis-school is in vele landen gefixeerd op 6 jaar na het 6e levensjaar. Dit leidt tot een splitsing na het bereiken van het 12e jaar. Maar er zijn opmerkelijke divergenties. In West-Duitsland sluiten de 6-jarige *Mittelschule* en het 9-jarig *Gymnasium* aan bij 4 jaar *Volksschule*, terwijl het lager onderwijs in het 6e levensjaar begint. Dit leidt dus tot een splitsing na het bereiken van het 10e levensjaar.

In Zweden begon tot voor kort de *realskola* ook reeds na 4 jaar lager onderwijs. Maar omdat de kinderen er eerst met 7 jaar naar de lagere school gaan, viel de beslissing daar na het bereiken van de 11-jarige leeftijd. In Frankrijk en Engeland differentieert men eveneens na het voltooide elfde jaar maar na 5 jaar lager onderwijs.

Engeland heeft op het stuk der selectie een rijke ervaring. Tussen de wereldoorlogen ontwikkelde zich een stelsel, waarbij aan een aantal bekwame aspiranten voor de *grammar schools* ontheffing van het schoolgeld werd verleend. Ongeveer 25 % van de beschikbare plaatsen werd daarvoor gereserveerd. Soms werd deze gunst op grond van de resultaten van het toelatingsexamen toegekend. Maar stilaan werd het gebruikelijk voor de verwerving van dit voorrecht speciale tests af te nemen. Bij de *Education Act* van 1944 werd het gehele voortgezet onderwijs voor tenminste de eerste 4 leerjaren kosteloos. Toen werd het systeem dienstbaar gemaakt aan de differentiatie der leerlingen over de drie schooltypen: de *grammar school*, de *secondary technical school* en de *secondary modern school*. De keuze wordt gemaakt op grond van het *eleven-plus exam(ination)*, waarbij door middel van objectieve tests een

onderzoek wordt gedaan naar de intelligentie der kandidaten en naar hun kennis van Engels en rekenen. De resultaten worden afgewogen tegen de rapporten van de lagere school. Wij hebben hier te doen met een ernstige poging om de selectie zoveel mogelijk van sociale invloeden te bevrijden en op onpartijdige waarneming van de capaciteiten der leerlingen te doen berusten. De meest begaafden zijn voor de *grammar school* bestemd. De *Local Education Authorities* beslissen omtrent de toelating ieder voor hun gebied, en daarbij speelt het aantal beschikbare *grammar school*-plaatsen in dat gebied de beslissende rol. Gemiddeld worden in Engeland de 20% besten voor de *grammar school* uitgekozen maar per gebied varieert het percentage naar de plaatselijke toelatingscapaciteit op de wijze, die ik eerder heb vermeld. Dat verleent aan de selectie een element van willekeur. Er zijn evenwel ernstiger bezwaren. Zelfs de beste methoden van onderzoek kunnen niet voorkomen dat een vrij aanzienlijk aantal leerlingen, dat voor een *grammar school* wordt bestemd, achteraf minder capabel blijkt te zijn dan velen, die ervoor afgewezen zijn¹. Ook is gebleken dat het bijzonder moeilijk is intelligentietests te ontwerpen, die de potentiële opvoedbaarheid van de actuele prestatie onderscheiden. Daardoor wordt aan leerlingen uit minder welvarende lagen der bevolking tekort gedaan. De gave tot het afleggen van intelligentietests wordt óók door het milieu beïnvloed. Men kan een kind erop trainen. Wat de school ertoe kan bijdragen, wordt soms door ongunstige omstandigheden thuis en in de buurt ongedaan gemaakt.

Het is nodig de situatie iets nauwkeuriger te beschrijven. De selectiemethoden leveren een resultaat, dat voor bijna 95% betrouwbaar is. Dat is zo hoog als men het maar kan wensen. Maar wanneer elk jaar 600.000 à 700.000 kinderen aan deze proeven worden onderworpen en er wordt telkens 5 à 6% daarvan fout geplaatst, dan is dat enerzijds beter dan van enig traditioneel examen mag worden verwacht maar het betekent anderzijds dat 30.000 à 40.000 jongelieden verkeerd terecht komen².

Het probleem, dat Engeland met zoveel ernst heeft aangepakt, is echter nog gecompliceerder dan ik tot dusver deed blijken. Het gaat er niet alleen om de leerlingen uit te zoeken, die de *grammar school* met succes kunnen doorlopen, terwijl de rest naar de *secondary modern school* zou moeten gaan. Onder de gemaakte reserves gelukt dit ten slotte

¹ P.E. Vernon, t.a.p., p. 76.

² W.D. Wall, *Examinations and their bearing on education*, International Review of Education, vol. IV, 1958, p. 257 ff.

b. *Brugklassen*

Een vorm om iets van zulk een tussenperiode te realiseren, zijn de brugklassen. Een eerste voorbeeld ervan – omvattende het 11e en 12e levensjaar – vinden wij in het Duitse *Rahmenplan*, het structuurplan voor het onderwijs in de verschillende *Länder*. Deze tweejarige brugperiode sluit bij de 4-jarige *Grundschule* aan. In ons land zouden wij dus zeggen: er komt een 6-jarige basisschool, waarvan de hoogste twee klassen als gemeenschappelijke determineerphase dienen. *Förderstufe* noemt men dit. Vandaar differentieert de leerlingenstroom zich over drie verschillende typen van voortgezet onderwijs, waarbij o.a. de *Hauptschule* de *Volksschuloberstufe* en de *Mittelschule* zal vervangen. Aan de criteria, die wij zo juist aan de oriëntatieperiode meenden te moeten aanleggen, wordt op deze wijze allerm minst voldaan. Het voorstel zou voor de Duitse situatie echter radicaal mogen heten, indien er niet een uitzondering werd gemaakt voor de leerlingen, die reeds vóór hun 10e jaar duidelijke bewijzen hebben gegeven, dat zij blijkens schoolgetuigenis en onderzoek hoogstwaarschijnlijk voor universitaire studie geschikt zijn. Zij verlaten de *Grundschule* na 4 jaar om als van ouds naar het 9-jarige gymnasium, in de nieuwe bedeling *Studienschule* genaamd, over te gaan¹.

Wij vinden brugklassen, maar nu na 5 jaar lager onderwijs, dus voor het 12e en 13e levensjaar, in de Franse schoolhervorming van 1959. Wij mogen ze beschouwen als een laatste restant van de vernieuwingsbeweging, die na de Tweede Wereldoorlog de geesten gaande maakte. Frankrijk was diep beproefd en vernederd. Het zou een nieuw begin moeten maken. Een van de aanknopingspunten daarvoor zou het schoolstelsel moeten zijn. Voortbouwend op de beraadslagingen, die dienaangaande tijdens de bezetting van het moederland in Algiers waren gehouden, ontwierp de Commissie-Langevin een radicaal reorganisatievoorstel, dat in 1946 aan het Franse volk werd voorgelegd. Zij wenste volledige leerplicht tot het 18e jaar. Na het doorlopen van de gewone lagere school, dus na hun 11e jaar, gaan volgens deze plannen alle leerlingen voor 4 jaar naar dezelfde school, de *cycle d'orientation*, welke zo zal zijn ingericht dat de diversiteit der talenten zich daarin zal kunnen manifesteren. Eerst op het 15e jaar gaan de wegen der leerlingen uiteen.

¹ U. Kirkpatrick, *The Rahmenplan for West-German Schoolreform*, Comparative Education Review, vol. 4, 1960-1961, p. 18 ff; D. J. Cobb, *The West German „Rahmenplan“*, Intern. Review of Education, vol. V, jrg. 1959, p. 499 ff.

Parallel met deze commissoriale activiteit begon in Frankrijk de opbouw van de *classes nouvelles*, een hervorming van het onderwijs eerst in het eerste, daarna ook in het tweede en derde leerjaar van de *lycées* en *collèges*. De Franse minister Jean Zay had in 1937 reeds *classes d'orientation* geïntroduceerd. Door de oorlog was daar niet veel van gekomen. Men bouwde thans op zijn denkbeeld verder in het besef, dat de na-oorlogse situatie deze hervormingsarbeid dringend nodig maakte. De leerlingen, die toen tot het algemeen vormend voortgezet onderwijs werden toegelaten, kwamen uit gezinnen, die door de oorlog ontwricht waren. Zij sproten in toenemende mate voort uit milieu's, waar het bezoek van de betreffende vorm van onderwijs niet tot de traditie behoort. Speciale maatregelen waren nodig. Administratieve voorzieningen zouden ertoe bijdragen. De bezetting van de nieuwe klassen bleef beperkt – niet meer dan 25 leerlingen –, het aantal docenten werd gelimiteerd – niet meer dan 3 à 4 –, er werden voor hen uren vrij gemaakt voor overleg over de leerstof en de leerlingen. Daarbij introduceerde men actieve onderwijsmethoden en nieuwe leervakken, zoals handenarbeid en expressievakken. Alles werd vanuit Parijs geïnspireerd. Ziet hier hoe de geest van het onderwijs werd omschreven: „D'abord et bien évidemment les méthodes actives veulent que l'enfant en classe soit acteur beaucoup plus qu'auditeur ou spectateur . . . Mais les méthodes actives vont plus loin: elles prétendent utiliser pour la formation même de l'enfant l'activité débordante qui le porte en avant, ce qui est en lui la force même de la vie. Au lieu de contenir cette activité, voire même de la refouler, on l'aidera à trouver comment s'exercer dans le sens de sa plus grande perfection . . . Qu'on ne dise pas qu'une pareille pédagogie tue le sens de l'effort et de la discipline. L'expérience prouve au contraire que c'est en la pratiquant que l'enfant découvre dans l'intimité de sa conscience qu'il n'y a pas d'activité atteignant effectivement son objet, sans labeur, sans peine, sans discipline intérieure”¹. Maar er werd niets opgelegd.

Wie het onderwijs wil hervormen moet de leraren daartoe voorbereiden. Welnu, zij werden in groepen van 200 telkens voor een aantal maanden naar Sèvres gebracht en in het *Centre international d'études pédagogiques* onder leiding van l'*inspectrice générale* Madame Hattinguais voor de nieuwe aanpak opgeleid. Uitsluitend en alleen vrijwilligers. In 1952 waren er tegen de 1000 vernieuwde klassen. Intussen had er een personeelsmutatie op het ministerie plaatsgevonden. Een

1 Circulaire van 20 augustus 1945.

ambtelijk stuk passeerde de administratieve molen. Er werd een handtekening geplaatst. In augustus van het genoemde jaar lazen de leraren, die zich zo geëstïfistig aan hun nieuwe taak hadden gewijd, in de dagbladen dat de *classes nouvelles* met ingang van de voor de deur staande cursus, op enkele proefklassen na, waren afgeschaft. Dat kan in een zo gecentraliseerd onderwijssysteem als Frankrijk bezit¹.

Welnu, uit de overblijfselen van het plan-Langevin en de *classes nouvelles* bouwde de regering van De Gaulle nu de 2-jarige brugklassen, welke in 1959 werden geïntroduceerd. Geen afzonderlijke schoolvorm. De leerlingen gaan als van ouds naar de verschillende soorten van voortgezet onderwijs over. Maar de eerste twee klassen van deze onderscheidene scholen zullen eenzelfde leerplan volgen en de tijd zal worden gebruikt om de leerlingen aandachtig te observeren.

De internationale ervaring met brugklassen, die deel uitmaken van de diverse soorten van voortgezet onderwijs, is dat zij het karakter aannemen van de scholen, waaraan zij zijn verbonden. En deze scholen hebben nu eenmaal elk haar eigen atmosfeer en aanpak. Het is de docenten ook moeilijk aannemelijk te maken dat zij zich in hun onderwijs beperkingen moeten opleggen terwille van een paar leerlingen, die verkeerd geplaatst zijn en van school moeten wisselen. Dat leerde het korte experiment met de Franse *classes d'orientation* alreeds. Italiaanse ervaringen met de *scuola media* van 1940 wezen in dezelfde richting². Daar komt nog bij dat de zo gewenste diversiteit van leervakken op de afzonderlijke schooltypen moeilijk is te verwirkelijken ook al omdat de docenten voor verruiming van de te bieden mogelijkheden niet aanwezig zijn. Onder deze omstandigheden mogen wij van brugklassen geen belangrijke bijdrage tot de verbetering van de economie der talenten verwachten.

c. Tussenscholen

Met zelfstandige tussenscholen ligt dit anders.

De *junior high school* in de Verenigde Staten beantwoordt zuiverder aan de bedoelingen. Zij ontvangt de leerlingen na 6 jaar lager onderwijs en geeft hun een gemeenschappelijke onderwijsperiode van 3 jaren, welke tal van mogelijkheden van oriëntatie biedt. Er zijn diverse keuzevakken, waarop de leerlingen hun krachten kunnen beproeven. De

¹ E. Hatinguais, *Les méthodes actives dans l'enseignement du second degré*, in *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Paris 1960, p. 555 s.

² Unesco, a.w., p. 115, 123.

specialisatie, die zij straks op de *senior high school* zullen kiezen, wordt erdoor voorbereid. Stellwag heeft in haar eerder genoemd artikel in Paedagogische Studiën doen zien met hoeveel zorg de keuze van studierichting wordt omgeven. De, zo juist genoemde, *senior high school* duurt eveneens drie jaar. Er bestaat thans een tendentie de beide *high school*-perioden bijeen te trekken en er een 6-jarige onverdeelde *high school* van te maken. Op deze wijze kan men de continuïteit in het leerplan beter verzekeren. Maar de eerste drie jaren komen daardoor onder de druk van de hogere te staan. Het verschijnsel, dat de brugklassen bedreigt, vertoont zich thans ook hier. Het zelfstandig, oriëntatie- en overgangskarakter van de beginjaren gaat teloor¹.

In het Engelse graafschap Leicestershire experimenteert men op het ogenblik met een *common modern school*, ook al *high school* genaamd, waartoe alle leerlingen na het doorlopen van de lagere school zonder onderscheid worden toegelaten. Daar is wel verscheidenheid in de onderwijsprogramma's der leerlingen. Eerst na 3 jaren volgt de definitieve differentiatie². De Engelse onderwijsorganisatie laat zoveel vrijheid, dat zulke proeven mogelijk zijn.

Langeveld, wiens naam in een internationaal overzicht geenszins mistaat, heeft voor ons land een proef met een 5-jarige tussenschool bepleit, die de hoogste 2 leerjaren van de school voor G.L.O. en de eerste 3 leerjaren van de H.B.S. zou omspannen³. Zij zou in het bijzonder bedoeld zijn om begaafde kinderen uit gezinnen van ongeschoolde arbeiders en op den duur uit alle gezinnen, die daarmee uit sociologisch oogpunt gelijk zijn te stellen, de overgang naar het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs te vergemakkelijken.

De brugschool, in welke vorm dan ook, heeft op de *comprehensive school*, behalve haar zelfstandig determineerkarakter, ook voor dat zij in omvang aanzienlijk beperkter kan blijven dan met de schoolgemeenschap het geval is. Er wordt echter wel als bezwaar tegen aangevoerd, dat zij één schoolwisseling meer met zich meebrengt dan het traditionele systeem en daarmee het gevaar oproept, dat de continuïteit in het onderwijs in de diverse schoolvakken wordt onderbroken.

1 J.B. Conant, *The American high school today*, New York, Toronto, London 1959.

2 Zie mijn *Schets*, bl. 462 vlg. In Den Haag heeft men enkele „determineerscholen”, die de status van v.G.L.O.-scholen bezitten. De cursusduur is één jaar. Zij nemen leerlingen op, wier bestemming voor u.L.O., v.H.M.O. of nijverheidsonderwijs niet aanstonds duidelijk is. Docenten zijn leerkrachten van de genoemde schoolsoorten.

3 M.J. Langeveld, *Plan op kort zicht*, Paed. Studiën, 38e jrg. 1961, bl. 227 vlg.

d. Eenheidsschool

Dit laatste euvel wordt ondervangen in de oplossing, die ik tenslotte nog wil vermelden. Het is die van de eenheidsschool, welke het lager en het voortgezet onderwijs tezamen omvat. In Sovjet-Rusland was men tot de jongste schoolhervorming op weg naar een 10-jarige school. Deze 10 jaar zijn – zoals wij gezien hebben – nu tot 8 jaar teruggebracht. Maar Zweden werkt sinds de Wet op de Schoolhervorming van 1950 aan de 9-jarige school van 7–16 jaar. Dat is een zwaarwegend besluit geweest. De minister lichtte zijn voorstel met de volgende woorden toe: „A reform work which is intended to bridge the old gaps between social classes must see to it that the school system appears to all groups in society as a unitary construction, within which there are available and open ways for all young people and where each growing individual, independent of his social starting point in life, will have the opportunity to learn how he can best utilize his potentialities for his future tasks. Such a goal cannot be compatible with an overt or disguised parallel school system. A differentiation into separate schools should according to my conviction not take place until it is necessary with regard to vocational choice”¹. Het is de meest radicale oplossing van ons vraagstuk, die ik in de wereld kan aanwijzen. Er zijn in de eenheidsschool drie secties: de lagere klassen 1 t/m 3, de middenklassen van 4 t/m 6, en de hogere klassen van 7 t/m 9. Zij hebben docenten van verschillend niveau. Een vast bestand aan verplichte vakken gedurende de gehele cursus moet de noodzakelijke algemene vorming verzekeren. Door de geleidelijke invoering van speciale keuzevakken hoopt men de diversiteit in gaven en behoeften tot haar recht te doen komen. In het 9e jaar loopt deze verscheidenheid uit in 9 verschillende secties, waarvan sommige voor het 3-jarige *gymnasium* voorbereiden, andere daarentegen een voorbereidende beroepsopleiding geven. Het probleem van de leiding der leerlingen tot de voor hen meest geschikte opleiding is hier geheel binnen de school getrokken. Na de parlementaire beslissing, die met een aanzienlijke meerderheid kon worden genomen, is het volledig als een pedagogisch-didaktische aangelegenheid erkend, waarmede niet de politiek maar leraren, opvoedkundigen en psychologen te maken hebben. De discussie gaat thans tussen de voor- en tegenstanders van naar begaafdheid homogene en heterogene klassen in de hogere leerjaren. Daarbij zijn de eerstgenoemden om praktische redenen in de meerderheid: het onderwijs aan klassen met leerlingen

¹ T. Husén, *School reform in Sweden*, Washington D.C. 1961, p. 22.

van zeer uiteenlopende gaven vraagt op het stuk van individualiserende methoden meer van de leraren dan zij thans vermogen op te brengen. Maar hoe deze controverse ook uiteindelijk zal worden opgelost – er zijn ook nog mogelijkheden van compromis tussen de beide soluties – het is duidelijk dat de radicale weg, die men in Zweden durfde inslaan, mogelijkheden biedt om de leerlingen ervaring te doen opdoen in een verscheidenheid van vakken en hen bij de differentiatie over de onderscheidene studiemogelijkheden te adviseren op een wijze als slechts door de *common high school* van het Amerikaanse type wordt geëvenaard. De invloed van het Amerikaanse voorbeeld op de Zweedse onderwijshervorming is ook wel nawijsbaar¹.

4. BESLUIT

Het voorafgaande bedoelde niet anders te zijn dan een rondleiding in een wereldomspannende werkplaats. Ons bezoek gold de ruimte voor constructie en reparatie van schoolstelsels. Wanneer men van dit al te kortstondig verblijf de indruk van een enorme bedrijvigheid heeft verkregen en tevens in de verrichte werkzaamheden een zekere gerichtheid heeft ontdekt, is mijn doel bereikt. Het was mij ditmaal nu eens niet te doen om voor een bepaalde theorie op te komen of een welomlijnd standpunt te verdedigen. Het ging er uitsluitend om iets te laten zien: een onderdeel uit een zeer veel omvangrijker geheel. De keuze van juist dit onderdeel was niet willekeurig. Voor een optimale ontwikkeling der talenten zijn de jaren tussen 11 à 12 en 14 à 15 bij uitstek belangrijk en de wijze, waarop de leerlingen in die periode door het schoolwezen naar hun bestemming worden geleid, is voor de economie der talenten van beslissende betekenis. Wij dienen ons echter te realiseren dat allereerst in de pedagogische structuur van het schoolwezen punten zijn, waarop de aansluiting soepel moet worden geregeld. Het geheel moet voorzien in correcties en overgangen, waardoor opgroeiende jongemensen hun bestemming kunnen bereiken. Aan deze verdere aspecten van het schoolstelsel konden wij ditmaal geen aandacht schenken. Wij zijn evenmin op bezoek geweest bij de afdelingen voor onderzoek en experimenten. Daar zou heel wat te bekijken zijn geweest. Want er zijn nog maar weinig schoolhervormingen, die niet door veelomvattende research op psychologisch gebied en met betrekking tot de constructie

¹ Het boek van A. en G. Myrdal, *Kontakt med Amerika*, Stockholm 1943 en Mrs. Alva Myrdal's lidmaatschap van de Schoolcommissie van 1946.

van leerprogramma's worden begeleid. Het is evenzeer gebruikelijk met nieuwe schooltypen en programma's uitvoerig te experimenteren alvorens ze op de markt te brengen. Van dit laatste leveren Sovjet-Rusland en Zweden o.m. stimulerende voorbeelden. Het zou goed zijn indien wij ons in Nederland van deze laboratorium-activiteiten en proeven elders beter rekenschap leerden geven.

Het beeld, hetwelk zich aan het slot aan ons opdrong, dat van de moderne onderneming wordt helaas wel wat beschamend wanneer wij het op Nederland's grootste onderneming – ons schoolwezen – toepassen. Geen industrie, die op de hoogte van haar tijd wil blijven en de concurrentie het hoofd wil bieden, kan zich veroorloven voorbij te gaan aan hetgeen in het buitenland wordt onderzocht, beproefd en gerealiseerd. Integendeel, zij zal het uiterste doen om de wetenschappelijke en technische ontwikkeling in de gehele wereld te volgen. Zij zal documenteren hetgeen elders gaande is. Maar dit is niet voldoende. Zij zal haar bekwaamste medewerkers apart zetten om de binnenkomende informatie te bestuderen en op haar betekenis voor het eigen werk te analyseren. Dat beduidt op ons onderwijs toegepast: zullen wij ernst maken met de problemen van het Nederlandse onderwijs dan dient ook hier de vergelijkende opvoedkunde met kracht te worden aangepakt.

Tegen het einde van het thans beginnende studiejaar zal het Nuts-seminarium voor Pedagogiek de constituerende vergadering van de *Comparative Education Society in Europe* in Amsterdam mogen ontvangen. Laat ons hopen dat het een begin zal zijn van een periode, waarin wij in Nederland de vensters, die nu op een kier staan, wagenwijd open zetten en er de zeewind en de landwind vrij door laten blazen.

I.Q. EN SOCIAAL MILIEU

Enkele notities

M. J. LANGEVELD

De strijd over de constantie van het zgn. intelligentie-quotient is oud¹. Het „démasqué van de i.q.-constantie” is eveneens oud maar heeft pas in de allerlaatste jaren ook in Nederland bij de psychologen een meer algemene erkenning gevonden².

Inmiddels echter waren anderen hierin elders voorgegaan. Laten wij een enkele auteur noemen. Wij zullen ons daarbij nog altijd tot de meer recente bronnen beperken. R. L. Thorndike (1940) gaf een overzicht van niet minder dan 359 onderzoeken. Hij concludeerde, dat met groter worden van het tijdsbestek, dat tussen test en hertest verloopt, de correlatie tussen de ene testuitslag en de andere afneemt³. In hun bekende boek over de Harvard Growth Study van Dearborn en Rothney (1941) schrijven deze auteurs: „that variability rather than constancy of growth is the rule, that prediction except for the average groups is extremely hazardous”⁴. Honzik, McFarlane en Allen hebben de I.Q.’s vergeleken van 150 kinderen die in hun kleuterjaren en 12 jaar later getest waren. Van hen toonde 58 % veranderingen van 15 punten in het I.Q. of meer. De geringe voorspellingswaarde (= constantie) van vroege onderzoeken was trouwens van alle kanten reeds gebleken.

In de twintiger jaren hadden verschillende onderzoekers zich reeds beziggehouden met de invloed van de armoedige, weinig ontwikkeling biedende omgeving op de intelligentie. Neff (1928) onderzocht de relaties tussen sociaal-economische positie en intelligentie⁵ en kwam tot de gevolgtrekking, dat een langdurig verblijf in de milieu’s van de ongeschoolde arbeiders in zeer belangrijke mate verantwoordelijk was voor de lage I.Q.’s in deze groep. De vroege onderzoeken als die van Gordon (1924), Asher (1935) en Edwards en Jones (1938) – om er maar drie te kiezen – vonden steeds een afnemend gunstige ontwikkeling van het I.Q. wanneer de algemene levensomstandigheden beperkingen op-

1 Vgl. mijn Inleiding tot de paedagogische psychologie (Wolters), waarin deze constantie van de eerste druk (1937) af bestreden is en ik was waarlijk de eerste niet die dit deed.

2 Vgl. de artikelen van P. Willems en A. W. de Groot in het N.T.Ps. X (1955), 4 en 5.

3 Constancy of the I.Q. – in: Psychol. Bull. 47 (1940).

4 Predicting the child’s development. – Cambridge, Mass. 1941.

5 Socio-economic status and intelligence. – Psychol. Bull. 35 (1928).

legden¹. Ook Newman, Freeman en Holzinger hadden in hun bekende tweelingen-onderzoek (1937) gewezen op de relatie van intelligentie en milieu-, resp. opvoedingskansen. Dat het te grote gezin tot vermindering der opvoedingskansen leidt, is wel meer gezegd. Op de relatie met de minder gunstige intelligentie-ontwikkeling wijst J. D. Nisbet in *Family Environment* (Occasional Papers on Eugenics, No.8, London Eugenic Society 1953). Dat de intelligentie-ontwikkeling geschaad wordt bij opvoedingstekorten en opvoedingsnood hebben ook Pringle en Bossio (in: *Vita Humana* 1958, 1) nog weer aangetoond).

W.B. Dockrell, gebruik makende van factoranalyse, onderzocht de relaties tussen sociaal-economische status, intelligentie en schoolresultaten in Schotse scholen² en vond significante correlaties tussen sociaal-economische status en prestaties in Engels met het I.Q. als dit laatste constant werd gehouden. De betekenis der taalontwikkeling voor het I.Q. is overbekend, maar blijkt ook hier weer eens.

Kohnstamm was bij ons reeds voor dertig jaren tot de conclusie gekomen, dat het formele denken bij kinderen sterk afhankelijk was van hoe en wat men hun geleerd had. Piaget en Inhelder hebben dat ook nog eens aangetoond en Dockrell's conclusie, dat het leerplan van de lagere school veel meer gericht moet zijn op hetgeen het kind *later* aan het geleerde heeft dan op onmiddellijke resultaten, „... so getting the multiple dividend of providing the child not with learning but with the intelligence on which future learning will depend”, kan nauwelijks als een nieuw inzicht gekwalificeerd worden.

Als gezegd: de betekenis der taalontwikkeling voor het I.Q. is overbekend. H. C. Dawe (1942) vond, dat het I.Q. van wezen van een gemiddelde van 80.6 tot 94.8 steeg na 50 uur speciale training op taalgebied³, vergeleken met een overeenkomstige controle-groep die geen verschil produceerde in dezelfde periode en zonder extra taalonderwijs.

Mogen wij deze enkele notities besluiten met een citaat uit Haggard:

1 E.J. Asher, The inadequacy of current intelligence tests for testing Kentucky mountain children. - J. Genet. Psych. 46 (1935).

A.S. Edwards & L. Jones, An experiment and field study of North Georgian mountaineers. - J. Social Psych. 9 (1938).

H. Gordon, Mental and scholastic tests among retarded children. - Board o. Educ. Pamphlet No. 44, London H.M.S.O. 1924.

2 The relationship between socio-economic status, intelligence and attainment in some Scottish primary schools. - in: Alberta Jrn. o. Educ. Res. 1959, 5.

3 A study of the effects of an educ. programme upon lang. dev. and related mental functions in young children. in: J. exp. Ps. 1942 (11). Vgl. ook A.R. Luria & F. Ia. Yudovich, Speech and the dev. of mental processes in the child. London 1959 (Staples Press).

„It will be necessary to consider the growing body of evidence that mental functioning does not exist in a vacuum but that the individual's motivational and personality structure, his attitudes, needs, interests and goals are intimately related to, and in large part determine, his mental processes”¹. Daarmee zijn wij dan in de bloeitijd van Kohnstamm's aktiviteit aan het Nutsseminarium aangeland, hoewel Haggard deze conclusie vijf en twintig jaar nadien heeft getrokken. Ook Nederland wandelt thans weer op deze omweg.

1 E.A. Haggard, Social status and intelligence. – Gen. Ps. Monogr. 49 (1954).

I.Q. EN SCHOOLADVIES ALS VOORSPELLERS VOOR HET M.O. ¹

P. B. DEFARES, G. N. KEMA EN J. J. VAN DER WERFF

In een vorige publicatie ², die betrekking had op een voorlopig validatie-onderzoek van een klassikale intelligentie-test, werd door ons gezinspeeld op de voorspellende betekenis, die het advies van het hoofd der school – op zichzelf genomen – zou kunnen hebben. Daarbij stelden wij tevens als desideratum dat voor een beter inzicht in de predictieve waarde van het uiteindelijk te geven advies, waarin immers het oordeel van het schoolhoofd impliciet mede is verdisconteerd, een vergelijking van beide voorspellers, het I.Q. en het advies van het hoofd der school, noodzakelijk is. Het is immers niet uitgesloten dat het oordeel van het schoolhoofd een behoorlijke validiteit blijkt te bezitten ten aanzien van het latere schoolsucces, daar deze over een niet gering te achten arsenaal beschikt van ervaringen met betrekking tot de leerling en tevens een min of meer adequate verwachting bezit over de in de toekomst aan de leerling te stellen eisen. Voorts mag daarbij niet uit het oog worden verloren, dat er waarschijnlijk een grote paralleliteit bestaat in de wijze waarop respectievelijk op de lagere school en op het hogere schooltype beoordelingen tot stand komen. Dit laatste kan in principe reeds tot een behoorlijke validiteit bijdragen.

Zoals wij reeds in een ander artikel ³ aangaven komt de waardering van de intelligentie door de psycholoog op geheel andere wijze tot stand, al is ook hier het vooropgezette doel om het intelligentiequotiënt zodanig te bepalen, dat eenzelfde paralleliteit als de hierboven genoemde wordt verkregen.

Het specifieke van een intelligentietest is echter, dat het in ieder geval kan worden beschouwd als een uniform en genormeerd instrument, terwijl het oordeel van de onderwijzer aan „menselijke” en toevallige veranderingen onderhevig kan zijn. Men denke aan het toepassen van uiteenlopende onderwijsmethoden, aan denkgewoonten, aan het verschil in kennis van de eisen die de hogere opleiding stelt e.d.

Voor een onderzoek dat gebruik maakt van het schooloordeel wordt hierdoor een probleem geschapen, daar inderdaad uniformiteit der oor-

¹ Uit het Psychologisch Instituut „Heymans” der R.U. te Groningen, afd. Toegepaste Psychologie, en het Groninger Instituut voor Toegepaste Psychologie.

² Paedagogische Studiën 1961, 38, 146-168

³ Paedagogische Studiën 1962, 39, 72-88

delen niet bij voorbaat gewaarborgd is. Het ene schoolhoofd zal bijvoorbeeld, door een dieper inzicht in de eigenaardigheden van de leerling en de eisen van het voortgezette onderwijs, een betere voorspelling kunnen geven over de toekomstige prestaties dan de andere.

Teneinde de verschillen in werkwijze bij de beoordeling van de leerlingen door verschillende onderwijzers zo goed mogelijk te nivelleren, om een vergelijking met het I.Q. te kunnen maken, hebben wij deze oordelen globaal genomen. Dit laatste is ook daarom verantwoord, omdat het ons niet gaat om de predictieve gaven van een bepaalde onderwijzer, doch om het collectieve rendement dat het schooladvies zou kunnen opleveren.

Criteria voor het validatie-onderzoek

Doel van ons onderzoek zal zijn het vergelijken van de validiteit van respectievelijk het I.Q., zoals dit wordt verkregen door de klassikale intelligentietest L.O.V. (vrijwel identiek aan de G.A.L.O.), het door het hoofd der school onafhankelijk opgestelde advies voor een vervolgopleiding en het in onderling overleg met de psycholoog uitgebrachte advies. In het vervolg zullen wij spreken van resp. I.Q., schooladvies en eindadvies.

In tegenstelling tot het vorige door ons gerapporteerde validatie-onderzoek hebben wij thans een meer genuanceerd criterium gekozen voor het latere schoolsucces. Niet de dichotome onderscheiding van al of niet doubleren, doch de rapportcijfers der leerlingen van het v.h.m.o. fungeerden als criterium. Ook thans werden drie leerjaren successievelijk in het onderzoek betrokken. Bij doublure van leerlingen werd het eindrapport genomen van het jaar, waarin deze voor het eerst van de betreffende klas deel uitmaakten.

Resultaten en interpretatie

Bij het onderzoek hebben wij het criterium op een aantal uiteenlopende wijzen gekozen.

Ten eerste hebben wij de voorspellers gecorreleerd ¹ met de rapportcijfers van elk vak afzonderlijk. Ten tweede vond een correlatiebereke-

¹ Schooladvies en eindadvies waren als volgt geklassificeerd:

4 M.O.

3 ULO.

2 LTS (moeilijk) of paar jaar ULO proberen.

1 LTS (eenvoudig).

0 praktijk.

ning plaats met de gemiddelde rapportcijfers van resp. de taalvakken, wiskundevakken en de z.g. geheugenvakken. Tenslotte werden de predictoren tevens gecorreleerd met het gemiddelde van alle rapportcijfers.

In tabel I staan de correlaties vermeld¹ tussen de voorspellers en de rapportcijfers voor de talen. De eerste kolom geeft de correlatie aan tussen het I.Q. en de rapportcijfers, de tweede kolom vermeldt de correlatie tussen schooladvies en deze vakken, terwijl de derde kolom de correlatie tussen het eindadvies en de onderscheidene vakken te zien geeft. Voor elk der drie schooljaren zijn de indexen afzonderlijk berekend.

De tabellen II, III en IV zijn op geheel analoge wijze opgesteld, doch de daar vermelde coëfficiënten hebben betrekking op de wiskundevakken, resp. op de geheugen- en op het gemiddelde van alle vakken.

In de tabellen zijn de leerjaren aangegeven door de Romeinse cijfers I, II en III. Leerjaar I heeft daarbij betrekking op de eindrapportcijfers van de leerlingen die voor de eerste maal in de eerste klas M.O. zitten, een groep van 267 kinderen. Leerjaar II betreft de eindrapportcijfers die deze kinderen in de tweede klas verkregen; deze groep is iets kleiner nl. 228 kinderen, daar een deel de school vóór het eindrapport van de tweede klas had verlaten. Leerjaar III bevat de 163 leerlingen die, met of zonder doubleren, het eind van de derde klas hebben bereikt; de indices III 1, III 2 en III 3 duiden er op dat het hier respectievelijk de eindrapportcijfers van de eerste, de tweede en de derde klas betreft van deze kinderen. De aanduidingen I en III 1 slaan dus beide op eerste klas rapportcijfers: het verschil is dat I de hele groep van 267 kinderen betreft, terwijl III 1 alleen betrekking heeft op de 163 kinderen daarvan die (later) de derde klas hebben bereikt, het „betere” deel van de groep dus. Het analoge geldt voor de aanduidingen II en III 2.

Een voorlopige conclusie uit de gegevens van tabel I kan als volgt worden geformuleerd:

De meest opvallende uitkomst is het geprononceerde verschil dat wij met betrekking tot elk der drie indelings-categorieën kunnen vaststellen: zoals uit de gegevens duidelijk blijkt is het verschil tussen de voorspellers (I.Q., schooladvies en eindadvies), tussen de schoolvakken en tussen schooljaren onmiskenbaar².

¹ Berekend door het Mathematisch Instituut der R.U. te Groningen.

² Op de diverse verschillen zijn significantie-berekeningen toegepast. Slechts een beperkt aantal bereikte een t-waarde die op zichzelf genomen tot de conclusie van significantie zou hebben geleid. Daar de verschillen echter voor de onderscheidene categorieën steeds dezelfde tendentie vertonen, achten wij een aantal voorzichtige conclusies wel verantwoord.

TABEL I
correlaties van I.Q., schooladvies en eindadvies met de
talencijfers in diverse klassen van het M.O.

	I.Q.	schooladvies	eindadvies
klas I	.19	.35	.25
II	.13	.14	.25
III I	.09	.09	.29
2	.05	.22	.02
3	.04	.21	.02

TABEL II
correlaties van I.Q., schooladvies en eindadvies met de
wiskunde-cijfers in diverse klassen van het M.O.¹

	I.Q.	schooladvies	eindadvies
Algebra klas I	.31	.32	.34
II	.20	.11	.19
III I	.21	.21	.24
2	.17	.12	.13
3	.34	.15	.25
Meetkunde klas I	.39	.24	.40
II	.31	.11	.31
III I	.29	.08	.19
2	.29	.08	.24
3	.25	.10	.16

TABEL III
correlaties van I.Q., schooladvies en eindadvies met de
cijfers voor geheugen-vakken in diverse klassen van het M.O.

	I.Q.	schooladvies	eindadvies
klas I	.20	.32	.24
II	.12	.06	.09
III I	-.04	.20	-.06
2	.06	.10	-.05
3	.08	.11	.03

TABEL IV
correlaties van I.Q., schooladvies en eindadvies met de
som van de rapportcijfers in diverse klassen van het M.O.

	I.Q.	schooladvies	eindadvies
klas I	.29	.37	.34
II	.21	.21	.20
III I	.14	.26	.12
2	.13	.21	.07
3	.17	.21	.11

¹ Met het oog op de uiteenlopende aard van de beide wiskunde-schoolvakken vermelden wij de correlaties voor deze vakken afzonderlijk.

Analyseren wij de verschillen tussen de *voorspellers*, dan blijkt dat gemiddeld genomen de voorlopige conclusie zou kunnen zijn, dat schooladvies en I.Q. gelijkwaardige predictiemogelijkheden bieden, zij het dat dit niet per vak in dezelfde mate geldt. Hiermede stuiten wij tevens op de tweede indelingscategorie, nl. verschillen ten aanzien van de *schoolvakken*. Met name blijkt dat de leraar bij de taalvakken verreweg superieur is ten opzichte van de tests: de hoogte van de coëfficiënten met het totale I.Q. is immers als indicatie voor een predictiemogelijkheid te verwaarlozen. Klaarblijkelijk is de voorspellingswaarde van de test dan ook voornamelijk gelegen in het verband dat zij weet te leggen met de wiskundige begaafdheid. Dit laatste geeft alle aanleiding enige beschouwingen aan dit punt vast te knopen.

Het feit dat de leerkracht in staat is t.a.v. de taalvakken een relatief gunstige voorspelling te geven, menen wij ten dele te mogen verklaren door de geaardheid der leerstof, die het uitgangspunt vormt voor zijn oordeel over het kind. In het bijzonder zijn het immers taalkundige en geheugenvakken die op het L.O. prevaleren terwijl gegevens over een eventuele wiskundige begaafdheid vrijwel geheel ontbreken. In hoeverre het rekenonderwijs indicaties kan geven voor de latere wiskundige begaafdheid is nog een open vraag: velen zijn geneigd hier meer een algemene redeneerfactor in te onderkennen en geen specifiek wiskundige; voorzover dit laatste wel het geval is zal het echter in de eerste plaats betrekking hebben op de numerieke kant van de wiskunde.

Met name t.a.v. de planimetrie en de stereometrie ontbreken voor het hoofd der school de aanwijzingen. De klassikale intelligentietest bevat daarentegen een aantal ruimtelijke subtests die althans qua geaardheid verwantschap vertonen met de laatstgenoemde onderdelen van de wiskunde. De superioriteit van de test t.a.v. de wiskundige begaafdheid kan dan ook tendele hierdoor worden verklaard.

Minder gunstig is echter de tekortkoming die de test vertoont met betrekking tot de voorspelling der taalkundige prestaties. Een verdere studie is noodzakelijk om deze tekortkoming nader te analyseren. In een onderzoek dat wij thans in voorbereiding hebben is inmiddels reeds gebleken dat, wanneer de verbale subtests afzonderlijk als predictoren worden gebruikt, de coëfficiënten belangrijk hoger komen te liggen (in de orde van grootte van .30). De GALO-test is derhalve eveneens bruikbaar voor een voorspelling van de talenvakken, doch uit ons onderzoek blijkt eens te meer hoe belangrijk het is, de testresultaten op gedifferentieerde wijze (geordend volgens de subtest-factoren) te interpreteren. Voor de voorspelling van de wiskunde-vakken geldt dit in mindere

mate, daar ook het totale I.Q. hier een behoorlijke predictie geeft.

Uit het voortgezette onderzoek is wel reeds gebleken dat de verbale subtests relatief lagere voorspellingsmogelijkheden hebben voor de talen-vakken dan de andere twee subtest-factoren voor de wiskunde. Een nader onderzoek zal moeten uitmaken in welke richting de oorzaak hiervan zal moeten worden gezocht, hetgeen tevens consequenties zal dienen te hebben voor een verantwoorde verbetering van de G.A.L.O. Een aanvang hiermee is reeds gemaakt.

Een voorlopige verklaring menen wij te moeten zoeken in het veronachtzamen van de specifieke vereisten van het verbale vervolgonderwijs bij de constructie van de test. Op het eerste gezicht moge deze uitspraak merkwaardig aandoen, daar in de G.A.L.O. ruimschoots met verbaal materiaal gewerkt wordt en ook een reeds uitgevoerde factoranalyse¹ inderdaad een verbale factor opleverde, doch het probleem dat wij stellen betreft niet zozeer het al dan niet verbale karakter van de betreffende subtests, doch de mate waarin zij adequaat zijn ten opzichte van de eisen die het latere taalonderwijs stelt, anders gezegd: zijn zij ten opzichte van het criterium valide.

In dit verband kunnen wij wijzen op de nadrukkelijke waarschuwing van Kouwer in het betreffende artikel, aan de factor-benamingen geen consequenties te verbinden, daar deze namen niets zeggen over het verband dat de betreffende factoren eventueel hebben met bepaalde schoolvakken. Dit verband zal moeten blijken uit aparte validiteitsonderzoekingen.

Een dergelijk onderzoek naar de validiteit der afzonderlijke subtests is zoals gezegd in bewerking en de uitkomsten hiervan zouden tevens als uitgangspunt kunnen dienen voor een aanvullende interpretatie der onderlinge samenhang tussen de subtests.

De verschillen per leerjaar

In het bovenstaande werden door ons vergelijkingen gemaakt tussen de validatie-coëfficiënten, welke de verschillende voorspellers opleverden, terwijl in samenhang hiermede de verschillende schoolvakken afzonderlijk in aanmerking werden genomen. Thans ligt het in de bedoeling de verschillende *leerjaren* onderling te vergelijken. De globale conclusie moet zijn dat de betreffende coëfficiënten afnemen naarmate het kind in een hogere klasse verblijft. In tabel IV krijgt men het beste overzicht

¹ Zie Paedagogische Studiën, 1961, 38, 408-417.

van bovengenoemde tendentie, dat hier de gegevens over alle vakken tesamen worden vermeld.

Wij moeten hier echter een belangrijke restrictie aan toevoegen, welke voortvloeit uit een beschouwing van de tot drie hoofdcategorieën gegroepeerde vakken, die men in de tabellen I t/m III aantreft. Het blijkt dat de dalende tendens in de loop der leerjaren hoofdzakelijk tot stand komt door de afname die men bij de *taalvakken* aantreft, terwijl bij de *wiskundevakken* deze daling uitblijft of zich in geringere mate manifesteert. Voor een volledig inzicht blijkt het nu noodzakelijk tevens de voor spellers bij de analyse van het verloop in de tijd te betrekken. De dalende tendens is nl. bij de predictoren t.a.v. de taalvakken vrijwel gelijk in omvang. Bij de wiskunde-vakken echter blijkt de afname met betrekking tot het I.Q. zeer gering te zijn, terwijl deze in sterkere mate te bespeuren valt bij de overige predictoren. De zuiverste vergelijking in dezen is die tussen I.Q. en schooladvies, aangezien het eindadvies kan worden beschouwd als een combinatie van beide, die ook blijkens de gegevens in kwantitatief opzicht een beeld oplevert, dat tussen beide in ligt. Aan het feit dat het I.Q. als kwantitatieve maat voor de intellectuele mogelijkheden geen daling te zien geeft bij de wiskunde kennen wij groot gewicht toe. Hierop zullen wij nader ingaan, doch voor een adequate interpretatie zullen wij eerst aandacht moeten besteden aan enkele andere gegevens.

Goede en matige leerlingen in de steekproeven

Tot dusverre hebben wij in ons betoog buiten beschouwing gelaten, dat de steekproeven van verschillende cursusjaren in feite niet geheel uit dezelfde leerlingen zijn samengesteld.

Van de 267 leerlingen, die de steekproef van klas I uitmaken, heeft een kleiner aantal leerlingen, nl. 163, met of zonder doubleren klas III bereikt. De correlaties die vermeld staan achter de aanduiding III hebben dus betrekking op een deel der leerlingen, die bij klas I de steekproef vormden. Daar de door verhuizing of ziekte afgevallen leerlingen een te verwaarlozen percentage uitmaken, heeft het overgrote deel van de betreffende uitgevallen leerlingen als gevolg van onvoldoende vorderingen de school verlaten. Dit houdt tevens in dat de correlaties van III gelden voor de relatief hoger begaafde leerlingen, althans de door het school-systeem als de beste geselecteerden. Bezien wij nu de correlatie-coëfficiënten van respectievelijk I en III, dan blijken de coëfficiënten bij I zonder uitzondering hoger te liggen dan bij III. Hiervoor achten wij slechts één conclusie toelaatbaar: gezien de samenstelling der steek-

proeven moet dit verschil worden toegeschreven aan het feit, dat een gedifferentieerde voorspelbaarheid van toekomstig schoolsucces voor hoger begaafde leerlingen relatief afneemt.

Blijkbaar geldt dit laatste voor elk der voorspellers; wanneer men de hoogte der coëfficiënten in aanmerking neemt blijkt de tendens vrijwel bij alle vakken voor I.Q. en schooloordeel in gelijke mate te gelden. Daar ondanks de daling bij de wiskunde-vakken de met betrekking tot het I.Q. berekende coëfficiënt absoluut genomen vrij hoog blijft, wordt de superioriteit van de test ten opzichte van het schooladvies voor het voorspellen van de wiskundige begaafdheid bevestigd. Daarnaast kan worden geconstateerd dat, gezien de relatief geringe waarden bij de taalvakken, van een gedifferentieerde voorspelbaarheid van de betere leerlingen, noch door het I.Q., noch door het schoolhoofd sprake is.

Concluderend kunnen wij stellen dat de onderwijzer goede en slechte leerlingen in het eerste leerjaar zowel bij taal- en wiskundevakken grof genomen weet te differentiëren, terwijl de test daarentegen bij de talen goede en slechte leerlingen nauwelijks onderscheidt. Bij de wiskundevakken weet de test niet alleen de goede van de slechte leerlingen te onderscheiden, doch ook binnen de betere leerlingen het toekomstig succes gedifferentieerd te voorspellen.

Vergelijking met vorig onderzoek

In het onderstaande zullen wij het onderzoek kort samenvatten en een enkel punt aanroeren met betrekking tot een vergelijking met de uitkomsten van een vorig validatie-onderzoek ¹.

In het thans gerapporteerde onderzoek werden in de hogere klassen de relatief zwakke leerlingen niet betrokken bij de kwantitatieve verwerking, in tegenstelling tot de werkwijze bij het vorige validatie-onderzoek, waarbij dit wel het geval was. Daar waren zij het namelijk, die het doublure-percentages hoofdzakelijk bepaalden, dat wij in dat onderzoek als criterium gebruikten voor de waarde van het advies. De conclusie waartoe wij toen kwamen, nl. dat een toename van de moeilijkheidsgraad der leerstof een betere predictie met zich meebrengt, kan worden gehandhaafd. De in dit onderzoek per leerjaar juist *afnemende* correlatie-indexen hebben echter een andere betekenis, daar in de steekproeven der opeenvolgende jaren juist de relatief betere leerlingen zijn overgebleven; van deze kan worden verwacht dat zij moeilijker leerstof

¹ Paed. Studiën 1961, 38, 146-168.

relatief het beste kunnen verwerken. Het bovenstaande werpt echter toch ook een nieuw licht op de conclusie uit het vorige onderzoek. Weliswaar kan er sprake zijn van een betere differentiatie bij toename van de moeilijkheid der leerstof, doch het is zeer waarschijnlijk dat dit uitsluitend wordt bewerkstelligd door de aanwezigheid van minder begaafde leerlingen.

Consequenties voor de adviespraktijk

Aan de uitkomsten van het in dit artikel gerapporteerde onderzoek kunnen naar onze mening enkele consequenties worden verbonden voor het school-advieswerk in de praktijk. Wat de mérites betreft van de tot dusver gevolgde procedure kunnen wij opmerken dat de correlaties van het eindadvies met de M.O. schoolresultaten relatief laag zijn. Nu is dit voor de praktijk niet van doorslaggevend belang, daar wij hier een genuanceerd criterium hebben genomen en het in de praktijk uiteindelijk aankomt op het wel- of niet doubleren. Inmiddels blijft het toch van belang ook bij aannahme van een genuanceerd criterium de werkwijze te verbeteren.

Het blijkt aanbeveling te verdienen het overleg tussen psycholoog en leerkracht op een *gedifferentieerder* wijze te voeren en niet zozeer tot een globaal gemiddelde van de twee informatiebronnen te komen, doch uit te gaan van de specifieke predictiemogelijkheden van beide. De toekomstige prestaties op wiskunde-gebied dienen voorspeld te worden door het I.Q. of de ruimtelijke en redkundige factoren (wij lopen hier vooruit op het nog te publiceren onderzoek). Voor de verbale prestaties kan men enerzijds afgaan op het oordeel van de leerkracht en anderzijds op de uitkomsten van de verbale factor.

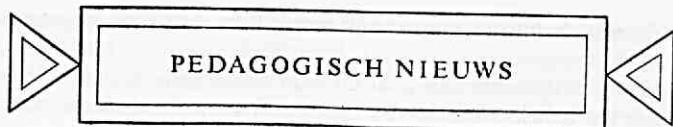
In dit geval zou echter een combinatie van beide informatiebronnen wel een verhoogde predictie kunnen geven, met de restrictie, dat bij een tegengestelde tendens tussen beide predictoren aan het oordeel van de leerkracht een hoger gewicht toekomt.

Samenvatting

In dit onderzoek werd een vergelijking gemaakt tussen de voorspellende waarde die het opleidingsadvies van het hoofd der lagere school enerzijds en het I.Q. anderzijds hebben voor het succes van de leerlingen op de middelbare school.

Uit de gegevens bleek de superioriteit van de test ten aanzien van de prognose voor wiskunde-vakken, terwijl anderzijds het I.Q., vergeleken met het schooladvies, de taalcijfers weinig bevredigend blijkt te voorspellen.

Uit een vergelijking per leerjaar trokken wij voorts de conclusie dat het schooladvies en ook, voorzover het de taalvakken betreft, de test een betrekkelijk geringe differentiatie weten aan te brengen tussen de betere leerlingen.



MAATSCHAPPELIJKE ONDERWIJSORGANEN

In oktober 1960 heeft het bestuur van het Centrum voor Staatkundige Vorming een commissie in het leven geroepen met de opdracht enige vragen omtrent deze maatschappelijke onderwijsorganen te beantwoorden. Onlangs heeft deze commissie, die staat onder leiding van Dr. E. Pelosi, rapport uitgebracht.

Wij ontvingen er de volgende samenvatting van.

De commissie heeft haar terrein niet beperkt tot het voortgezet onderwijs, doch het gehele onderwijs voor ogen gehad met uitzondering van het wetenschappelijk onderwijs.

De behoefte aan maatschappelijke organen besprekend, gaat de commissie uit van een verantwoordelijkheid voor het onderwijs, die door de overheid en de burgers wordt gedeeld. Zij ziet vooral drie punten, waarin de verantwoordelijkheden van overheid en maatschappij samenkomen: de bepaling van de doeleinden der opleiding, de pedagogisch-didactische uitwerking daarvan en de stichting en instandhouding van scholen. In de praktijk treden deze verschillende aspecten en daarmee ook de verschillende bevoegdheidssferen samen op. De consequentie hiervan is, dat overheid en maatschappij de regeling van het onderwijs samen te behartigen hebben. Hierin nu ligt, naar de mening der Commissie, een belangrijk argument voor het bestaan van maatschappelijke organen. Het tot stand brengen van dergelijke organen schept eerst ten volle de mogelijkheid tot het gezamenlijk dragen door overheid en maatschappij van de verantwoordelijkheid voor het Nederlandse onderwijs. Dit klemmt temeer waar een aan de behoefte van de tijd aangepaste wetgeving nu eenmaal vele zaken over moet laten aan algemene maatregelen van bestuur, waaraan geen publieke behandeling door de volksvertegenwoordiging voorafgaat.

De positieve betekenis van een maatschappelijk orgaan met adviserende bevoegdheid enerzijds en de vrijwel onontwarbare collisies, die verwacht worden bij de vorming van een maatschappelijke organisatie met verordende bevoegdheid anderzijds, doen de commissie er de voorkeur aan geven de verantwoordelijkheid voor het onderwijs, die overheid en burgers delen, mede gestalte te geven door een maatschappelijk orgaan met de exact omschreven taak: de overheid van advies te dienen over de belangen van het onderwijs. Een dergelijk orgaan acht de commissie niet in strijd met de vrijheid van onderwijs.

Waar het slechts om adviserende bevoegdheid gaat, is de commissie van mening dat er geen principieel bezwaar tegen behoeft te bestaan bijzonder en openbaar onderwijs in eenzelfde maatschappelijk orgaan tesamen te brengen. De bijzondere verantwoordelijkheid van de overheid voor het openbaar onderwijs wordt door adviserende organen niet aangetast, ook niet

wanneer de wet dwingend voorschrijft het advies van deze organen in te winnen.

De voorkeur van de commissie gaat uit naar één ongedeeld maatschappelijk orgaan voor het gehele Nederlandse onderwijs, waarvan de leden vanuit de diverse richtingen worden aangewezen. Bij het bepalen van haar inzicht heeft zij zich laten leiden door het vele voor alle richtingen gemeenschappelijke in ons onderwijs, dat door historische redenen te veel uit het oog is verloren. Vele zaken liggen voor het bijzonder en het openbaar onderwijs gelijk. De commissie is van oordeel dat, waar samengaan mogelijk is, dit ook ernstig dient te worden nagestreefd. Zij gaat ervan uit, dat de vrijheid van richting van het onderwijs, die grondwettelijk is vastgelegd, ook de grondslag is voor het ene maatschappelijke orgaan, dat haar voor ogen staat.

In de gegeven verhoudingen is het, naar de Commissie meent, niet waarschijnlijk, dat een zo vergaande samenwerking tussen de verschillende richtingen op korte termijn werkelijkheid zal worden. In feite schijnt het haar onvermijdelijk, dat op korte termijn meer maatschappelijke organen in de zin der wet tot stand komen, waarbij de commissie tot haar spijt moet vaststellen dat het openbaar onderwijs een moeilijker positie inneemt dan het bijzonder. Bij deze onvermijdelijkheid legt de commissie zich neer omdat het haar wenselijk voorkomt dat de gedachte van maatschappelijke organen – juist bij de huidige ontwikkeling van de onderwijswetgeving – zo spoedig mogelijk wordt gerealiseerd. *Opmerking van de redactie: Het resultaat is dus dat er – zij het dan niet op principiële gronden – volgens de Commissie dan toch maar richtingsorganen moeten komen. Een typisch compromis, waarbij de nationaal denkenden, het beginsel; de in richtingen denkenden de praktijk gered hebben.*

Als werkterrein voor het door haar gewenste ene maatschappelijke orgaan ziet de commissie het adviseren inzake alle wetsontwerpen het onderwijs betreffende en terzake van alle algemene maatregelen van bestuur met direct opvoedkundige en onderwijskundige strekking of consequentie. Financiële kwesties rekent zij slechts tot het werkterrein van het maatschappelijk orgaan, voor zover wettelijke regelingen en onderwijskundige belangen in het spel zijn. Welke schoolstichtingen in een bepaald jaar op het scholenplan van de minister worden geplaatst – de scholenplanning dus – het antwoord op deze vraag meent de commissie niet tot het werkterrein van het ene maatschappelijke orgaan te kunnen rekenen. Hierbij wordt aangetekend, dat deze gedachtengang slechts opgaat voor die situatie, waarin van één maatschappelijk orgaan voor het gehele Nederlandse onderwijs sprake is, dus niet voor die situatie, dat er meer organen zouden ontstaan naar de verschillende „richtingen” onderscheiden.

Wat de werkwijze van het maatschappelijk orgaan betreft is de commissie van mening: dat deze openbaar moet zijn, d.w.z. dat adviezen in het openbaar gevraagd en in het openbaar uitgebracht worden; dat het orgaan niet alleen gevraagd, maar ook ongevraagd advies moet kunnen uitbrengen; dat voor een vlotte gang van zaken het orgaan moet kunnen beschikken over een goed geoutilleerd apparaat.

De commissie bepleit het samenstellen van het orgaan uit de kringen van schoolbesturen, schoolleiders en leerkrachten. Zij bereikte geen overeen-

stemming over de vraag, of in het orgaan ook voor de ouders qualitate qua een plaats dient te worden ingeruimd. Deze overeenstemming bestond wel – en in negatieve zin – ten aanzien van de Kerken, het bedrijfsleven, algemene vormingsinstellingen buiten het onderwijs en de wetenschappelijke wereld der pedagogiek.

STUDIECONFERENTIE

Het Werkcomité voor opvoeding tot democratie organiseert in samenwerking met Vlaams-België op 2 en 3 november a.s. een studieconferentie in het Evert Kupersoord, Laan 1914 no 11 te Amersfoort. Aan de orde wordt gesteld het onderwerp:

„Een goede doorstroming van begaafdheden naar intellect, technisch vermogen en karakter een eis van moderne democratie.

De selectie en ontwikkeling der meer begaafden”.

Als conferentie-leider zal fungeren Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed.

De kosten van deelname voor de gehele conferentie, met inbegrip van volledige verzorging, bedragen f 28.—. Inschrijvingen bij het secretariaat van het Werkcomité, Tuinwijklaan 5, Haarlem, Tel. 02500-35149, voorzover nog mogelijk.

Het programma volgt hieronder:

Eerste dag, vrijdag 2 november.

Voorzitter: Dr. H. J. de Vos, Pedagogisch Adviseur van het Belgische Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur.

Onderwerp: Problemen in de huidige situatie.

10.30 uur: *Opening, door Mr. Ir. M. Goote, Inspecteur-Generaal van het Onderwijs.*

10.45 uur: *Het begaafdheidsprobleem als opgave voor de democratie, door Prof. Dr. F. van Heek, Hoogleraar in de empirische sociologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden.*

11.30 uur: *Het internationale aspect, door Prof. Dr. W. Banning, Emeritus-Hoogleraar in de wijsgerige sociologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden.*

Discussie

13.00 uur: *Lunch*

14.30 uur: *Het nationale aspect voor Nederland, door Prof. Dr. F. J. Th. Rutten, Hoogleraar in de experimentele psychologie aan de Rooms-Katholieke Universiteit te Nijmegen.*

Discussie

- 16.00 uur: *Het nationale aspect voor België*, door Prof. Dr. W. de Coster, Directeur Laboratorium voor experimentele differentieële en genetische psychologie van de Rijksuniversiteit te Gent.

Discussie

- 18.00 uur: *Diner*

- 20.00 uur: *Het individuele aspect* door Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed, Buitengewoon Hoogleraar in de sociale pedagogiek aan de Economische Hogeschool te Rotterdam.

Discussie

Tweede dag: Onderwerp: Wegen ter verbetering.

Voorzitter: de Heer D. J. E. Timmers, Voorzitter van het Werkcomité, Rector van de Internationale School te 's-Gravenhage.

- 9.00 uur: *Wegen ter verbetering bij het onderwijs in België*, door de Heer R. Merecy, Directeur van de Rijksnormaalscholen te Lier.

- 9.45 uur: *Wegen ter verbetering bij het onderwijs in Nederland*, door Prof. Dr. L. de Klerk, Hoogleraar in de pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Leiden.

Discussie over beide inleidingen.

- 11.30 uur: *Problemen en wegen ter verbetering bij de selectie en ontwikkeling der meer begaafden in het bedrijfsleven*, door Dr. Fr. Wildiers, Directeur van het Vlaams Economisch Verbond te Antwerpen.

- 13.00 uur: *Lunch*

Discussie

- 14.30 uur: *Sectievergaderingen over het begaafdheidsprobleem.*

Sectie 1: Praktische consequenties op internationaal niveau, in Europees en Benelux-verband (b.v. contacten, uitwisseling van begaafde studenten, harmonisering van diploma's e.d.)

Sectie 2: Praktische consequenties bij de algemene organisatie van het onderwijs op nationaal niveau.

Sectie 3: Praktische consequenties bij het onderwijs in klas en school.

Sectie 4: Praktische consequenties bij het bedrijfsleven.

- 16.15 uur: *Rapportering*

- 17.00 uur: *Sluiting*

Ongetwijfeld dagen van inspanning, maar het onderwerp rechtvaardigt dit. De categorie der begaafden heeft naast de veel grotere groep der zwakbegaafden nog te weinig aandacht gekregen. Met een goede kadervorming en een goede topleiding is onze moderne democratische maatschappij in alle geledingen in hoge mate gebaat. Vandaar dat het verantwoord is een studieconferentie aan dit probleem te wijden.

V. D. V.

 BOEKBEOORDELINGEN

C.F.G. GUNTER, *Opvoedingsfilosofie. Op weg na 'n Christelike Opvoedingsfilosofie*. Universiteits-Uitgewers en Boekhandelaars (EDMS), BPK. Stellenbosch-Grahamstad 1961, 486 blz.

Professor Gunter heeft dit boek nadrukkelijk geschreven met het oog op zijn eigen land om de lezer daar in te leiden in de voornaamste denkrichtingen op het gebied der wijsgerige paedagogiek. Alle filosofie geschiedt, zo stelt hij, van een grondkeuze uit die pre-reflexief is. Dit feit maakt echter, dat hetgeen in die reflexie gebeurt belangrijker wordt en geenszins afgedaan kan worden met een simpel beroep op de pre-reflexieve keuze. Deze grondkeuze ligt voor de schrijver in het Christendom. Dit doet hem de laatste drie hoofdstukken samenvatten onder de titel: „Die Christelike Opvoedingsfilosofie”. – „Die”, niet „n”. En „Christelike opvoedingsfilosofie”, dus: Christelike filosofie, en wel: van de opvoeding. A priori dus: Christelike filosofie. Daarmee is de vraag of er een Christelike filosofie zijn kan, impliciet bevestigend beantwoord. In welke zin echter blijft zij filosofie wanneer zij zich tegenover de „traditionele metafysika” plaatst? Dat doet b.v. ook het positivisme. En: is *dat* een filosofie of is het slechts een grensoverschrijding der fysika? De schr. beseffe, dat de positivisten zijn filosofie alleen als grensoverschrijding der theologie zullen zien. Wie – als Gunter – te werk gaat, heeft geen grond zich te beroepen op een ook voor de positivist toegankelijk en gezamenlijk met hem te bediscussieren objekt. Men discussieert binnen-filosofisch. Nu is dat de opzet van het boek en natuurlijk heeft schr. het volste recht, zijn eigen onderwerp te kiezen. Hij gaat dus van de voorfilosofische, de voor-reflexieve maar daarom nog niet tegen een eis van motivering gevrijwaarde keuze uit. En schr. begint op blz. 307 zijn uitleg van zijn pre-reflexieve, Christelike grondkeuze. Een uitleg, die op verschillende punten aansluit bij Loen's denken. Het doel der opvoeding vat hij samen als liefde tot God en de naaste (p. 333). Het zou belangwekkend geweest zijn, indien schr. ons – filosoof onder filosofen – had laten zien, wat hier „doel” betekent. In de empirische – zowel fenomenologische als b.v. experimentele – analyse is dat niet moeilijk, maar daartoe kan de filosoof het zwijgen niet doen. Een belangwekkend aanknopingspunt voor een dgl. analyse zou b.v. in Richard Peter's essayje „Must an Educator Have an Aim gevonden kunnen worden. De in het doel der opvoeding beoogde liefde is een positief antwoord door het persoonlijk bestaan zelf gegeven op het Woord. Het Woord is openbarend en scheppend (p. 312). Dit leidt uiteraard niet tot een theoretische paedagogiek maar tot een filosofie der opvoeding in de betekenis van een theologisch gegrond en gericht denken over de vorming van de mens tot Christen. Daarbij stelt schr. voorop (p. 306), „dat 'n Christelike opvoedingsfilosofie, tesame met die lewensbeskouing waarin dit verwortel lê, altijd daarteen moet waak dat dit nie, soos in die geval van die tradisionele metafysika, in 'n afgeslote en on-

buigsame sisteem of -isme verval nie, waarvolgens die mensdom oor die waarheid sou beskik en dit sou besit. Die Christelike opvoedingsfilosoof moet en wil juis die houding van *openheid* bewaar, vanuit die *luisterhouding* oor die lewe en die opvoeding filosofer en aanhou filosofer, en versigtigheid, beskeidenheid en nederigheid bewaar sodat sy uitsprake steeds die kenmerk van *voorlopigheid*, en nie van finaliteit nie, sal dra." Wij herkennen hier als op menige andere plaats in dit boek parallellen met Kohnstamm's christelijk personalisme en verbazen ons slechts, hem niet in de discussie betrokken te zien, zowel om de overeenstemming als om de verschillen.

Deze positie-bepaling plaatst dit boek op een essentieel hoger niveau dan het derivatieve werk van b.v. Gunter's landgenoot Chris Coetzee en plaatst het naast b.v. Frederick Gruber's *Foundations for a philosophy of Education* (N.Y. 1961). Bovendien echter toont Gunter's werk niet alleen een eigen filosofisch-theologisch zoeken maar ook een persoonlijk Christelijk belijden, dat men slechts waarderen kan.

In voorafgaande hoofdstukken heeft schr. de naturalistische, de idealistische, de pragmatistische en de existentialistische filosofie in relatie met de opvoeding bekeken. Dat ligt uiteraard geheel anders voor naturalisme, idealisme en pragmatisme, die over de opvoeding gefilosofeerd hebben. Terecht spreekt Gunter dan ook van de *implikaties* van het existentialisme voor de opvoedkunde. Een these van het existentialisme op dit gebied bestaat immers niet. Een pedagogisch hoogst aangelegen kwestie zou die van de Marxistische opvoedings-theoremen zijn. Men zou dan tevens zien, dat een Hegeliaanse – dus: idealistische – predispositie zich ontwikkelt tot een naturalistische metafysika met een pragmatistisch waarheidsbegrip. Volgens Marx bestaat er geen waarheid die buiten de wordende praxis liggen zou. De wijsgeer moet de wereld niet zozeer beschouwen als wel veranderen. Toch is Marx weer, strikt genomen, geen pragmatist, want weliswaar voltrekt zich de waarheid in de praxis maar daar vindt de denker ze dan ook definitief. En dat is weer niet pragmatistisch. Dit alles zou tot hoogst merkwaardige pedagogische konklusies moeten leiden, waarmee de Marxistische opvoedingspraktijk van vandaag in het geheel niet klopt. Daarmee komt men dan tevens tot het grondbezwaar, dat men tegen dit boek maken kan: het filosofeert vanuit de filosofie, vanuit de theologie (zie boven) op sympathieke en leerzame wijze. Het is echter zo gelegen, dat de opvoedingsrelatie een werkelijkheidsgegeven is: er bestaan geen mensen die deze niet *existentieel* kennen, er bestaan oneindige aantallen die ze ad oculos demonstreren. Zo heeft de Schepper het nu eenmaal ingericht en het kan dus geen kwaad primair die door de Schepper gegeven werkelijkheid aan te zien en er van te zeggen wat men er van meent te kunnen zeggen met voor iedereen toegankelijke middelen. Dit voltrekt zich in eerste aanloop op uiterst gereserveerde wijze met behulp der fenomenologische methode. Daarom ligt hoofdstuk VI in het geheel niet in het vlak van II t/m V over naturalisme, idealisme, enz. Hoe gereserveerd de fenomenologie genomen wordt door hen die er zich op theoretisch pedagogisch terrein van bedienen, is door mij uiteengezet op blz. 23 vlg. van mijn „Capita uit de algemene methodologie der paedologie” (Groningen, Wolters 1959). Hier nog slechts een enkele, uiteraard beknopte opmerking.

Als de Bijbel in een of andere tekst, resp. vertaling b.v. het woord „oor”

gebruikt, of „huis”, of „hij stond op”, kan dit in eerste instantie alleen begrepen worden doordat de lezer of hoorder van het voorgelezene weet wat oor, een huis, hij, opstaan, betekent. Betekenen is o.m. verwijzen naar een gezamenlijk bekende werkelijkheid. De fenomenologie doet niet meer dan die relatie onderzoeken en zij bereidt de mogelijkheid voor van een interpretatie die op geheel andere relaties berust. Men leert echter uit geen enkele andere bron wat het betekenen van oor, huis, enz. toch is dan uit de volledig pre-filosofische, pre-theologische en pre-wereldbeschouwelijke ontmoeting met die wereld in een intentionele relatie. Een primaire betekenisrelatie in concreto is daarmee tevens gegeven. Uit de Bijbel leert men niet de relatie ouder-kind kennen. De Bijbel veronderstelt deze bekend, d.i. toegankelijk in eerste instantie. Vervolgens echter plaatst de Bijbel die relatie onder de in het Woord aangeboden zin-openbaringen. Deze veranderen echter niets aan het feit der relatie, alles aan haar uiteindelijke zin. Dit feit uit te leggen is de Schepping willen verklaren op afleidende wijze uit iets dat zij niet zijn zou. Geen Christen kan dit aanvaarden. De zinbetrokkenheid moet 1. opengelegd, en 2. bepaald worden. Het eerste kan reeds niet meer puur fenomenologisch al kan het niet zonder de empirie, het tweede is geheel en al onfenomenologisch en positief belijdend, resp. filosofisch-metafysisch, of toevallig gepraat, of een mengelmoes van een en ander. Hetgeen zonder expliciete of impliciete fenomenologische vooranalyse der grondrelaties niet valt te onderkennen. Impliciete fenomenologie is niet zeldzaam, maar zelden geheel bevredigend. Dat die methode louter voorbereidend is, mag dus bekend verondersteld worden. En Gunter weet dit ook. Zij beantwoordt bij uitstek aan het door hem zo uitdrukkelijk gekozen gezichtspunt dat wij hogerop aanhaalden („Die Christelijke opvoedingsfilosoof moet en wil juist die houding van *openheid* bewaar, ... *luisterhouding*, ... *voorlopigheid*...”). Zij beantwoordt bovendien aan de essentieel Christelijke opgave, tot de ander te gaan, met hem te zijn en met hem te *luisteren* en de weg met hem af te leggen. Veel hiervan ziet Gunter en hij plaatst zich daarmee radikaal boven het baatzuchtige geruzie, dat men over deze benaderingswijze vaak te horen krijgt zowel in zijn land als in het onze, waarbij dan bovendien nog blijkt, dat men eenvoudig onkundig is van hetgeen men bestrijdt.

Natuurlijk kan men vanuit de wereldbeschouwing (etc.) filosoferen over de opvoeding; natuurlijk kan men vanuit de werkelijkheid beginnen te onderzoeken en te denken; natuurlijk is dat denken niet te begrijpen zonder over de mens te denken. De vraag is maar, hoeveel axiomatick men *nodig* heeft in het tweede, en aan het filosoferen komt over de opvoeding als men daaromtrent géén voor-kennis heeft die op een of andere wijze empirisch is en hoe men dus bij het concrete gebeuren der opvoeding uitkomt zonder het gepre-disponeerd te hebben, in het eerste geval. Daarover valt best te discussiëren en Prof. Gunter's werk is een waardige bijdrage tot de theologisch-filosofische gedachtegang, die zich niet a priori afsluit voor de anderen. Mede daardoor is zijn boek een *werkelijk* Christelijk boek. Wij wensen dit boek een ruim gebruik toe.

M. J. LANGEVELD

W. DE GEEST en H. VERSTUYF, *De moedertaalvorming in het middelbaar en technisch onderwijs van de lagere graad*. Uitg. De Procure, Brussel-Namen, 1961, 80 p. 35 B.fr.

Dit is een aardig boekje, dat men met genoegen doorleest. Het is verschenen in de „Pedagogische Brochurereeks van de Sint-Thomasnormaalscholen te Brussel”, ontstaan voor en uit een seminarie voor afgestudeerde leerkrachten van de Sint-Thomasnormaalscholen, aanknopen aan een oude traditie van de Lasalliaanse scholen, pedagogische conferenties te beleggen voor bezinning op actuele pedagogische en didactische problemen. Men heeft voor dit seminarie het moedertaalonderwijs gekozen, omdat het moedertaalonderwijs door de grote vlucht van het voortgezet onderwijs na de wereldoorlog een „bijzondere gevoeligheid” vertoont „voor een didactisch gewetensonderzoek”. Een constatering die terecht gemaakt wordt en het is verheugend dat men ook de konsekwenties trekt. Voor en uit een seminarie. Dit verklaart de opbouw. In het eerste gedeelte geven de schrijvers een „Proeve van een korte didactiek voor moedertaalvorming”, waarin een aantal bekende, en theoretisch ook wel algemeen aanvaarde, kwesties op heldere en overtuigende wijze worden uiteengezet: de centrale plaats van het moedertaalonderwijs, het drievoudig belang van taal – voor de schrijvers sociaal, humanistisch (voor de individuele mens), cultuurhistorisch – de noodzakelijkheid van een integrale methode enz. In het tweede gedeelte volgt dan de „Confrontatie van theorie en praktijk”. Blijkens een van te voren gehouden enquête ging de voorkeur van de ongeveer 600 deelnemers uit naar een behandeling van het spreekonderwijs, het stellen, de taalschat en de stijlstudie, het integraal moedertaalonderwijs. Het is „een synthese van de verschillende forumdebatten.”

De schrijvers zijn idealisten. Voor hen is de taal „het heerlijkste bezit van de mensheid.” Zij menen het oprecht en handelen ernaar. „Het stelonderwijs”, schrijven zij, „dat onze leerlingen wil brengen tot een beheerste uitdrukking in de beschaafde schrijftaal, bevordert niet alleen de *eigenlijke taalgroei*, maar draagt in hoge mate bij tot de *algehele vorming van de persoonlijkheid*, omdat de schriftelijke uiting aanzet tot een goede observatie van de werkelijkheid, tot nauwkeurige ontleding van de eigen innerlijke beleveniswereld, tot zelfstandig, ordelijk en kritisch nadenken en tenslotte tot een adequate verwoording.”

Het geluid is bekend, maar het is verkwikkend het opnieuw te horen.

Er is een „Inleiding tot een leergang voor het moedertaalonderwijs”, waarin ook over stelonderwijs gesproken wordt, n.l.:

DR. ANT. G. I. ERFTEMEYER, *Naar beter taalgebruik*. I.II. *De taalschat* met Bijlage voor de docent bij het eerste en tweede deel. Uitg. L.C.G. Malmberg, 's-Hertogenbosch.

We citeren p. 3: „Voor hen, die de leerlingen al vroeg (de „leergang” is bestemd voor de drie eerste leerjaren van het v.h.m.o.) *opstellen* willen laten maken, zij erop gewezen, dat opgaven daarvoor in De Taalschat niet zijn afgedrukt. Het hoofdstuk over de betekenis der woorden levert echter een aantal onderwerpen waarover woorden gegeven worden. Daardoor is er een natuurlijke gelegenheid geboden om opstellen over deze onderwerpen te laten

maken, nadat de daarbij behorende woorden geleerd zijn. Het ligt geheel in de lijn van deze methode, om dan van de leerlingen te verwachten, dat zij een aantal van deze woorden in hun opstellen gebruiken."

Dit is ook een bekend geluid, maar het ligt vele tientallen jaren terug. Dat is de auteur bekend. Zijn leergang is nl. bedoeld als een „reactie op de systeemloosheid die het onderwijs (welk onderwijs wordt bedoeld: het onderwijs of het taalonderwijs?) sinds de romantische stromingen aan het einde van de vorige eeuw nog steeds verbrokkelt."

Er is meer waarin de auteur teruggrijpt naar een verleden, soms zelfs naar een ver verleden. „Ook is een beknopte theorie toegevoegd in vraag- en antwoordvorm, geschikt om na de uiteenzetting gedichteerd te worden." Hij grijpt hier terug naar de humanistische methodiek uit de 15e en 16 eeuw, de erotematische methode naar catechetische trant. Hij gelooft aldus de leerlingen te helpen „inzicht te krijgen in het systeem." Hij zit trouwens vol goede bedoelingen. De jeugd wordt nl. in de hedendaagse cultuur grootgebracht „in een kritisch beschouwen van het leven zonder zelf daarin creatief in te grijpen." Via De Taalschat zal de jeugd dan tot een creatieve ingreep in het leven moeten komen, De Taalschat geeft nl. systematische oefeningen in woordenkennis ter bevordering van het actieve taalvermogen. De „creatieve" ingreep bestaat in het gehoorzaam hanteren van de gegeven hulpmiddelen, woorden onder de oefeningen, de woordenlijsten achter in de boekjes. „Het leven" is onderverdeeld in drie categorieën, de stoffelijke wereld, de ingreep in de stoffelijke wereld, de dynamiek van de stoffelijke wereld. Op elk gebied krijgen de leerlingen eindeloos veel woorden, uitdrukkingen, spreekwoorden te verwerken. Deze arbeid zal hen wel eens voor puzzles plaatsen en het zal hen wel eens duizelen, zoals het de recensent gegaan is. Hij is er niet steeds in geslaagd Jan Prins en Bertus Aafjes vlot en juist na te rijmen, noch snel alle synoniemen in te vullen in gedichten van Adama van Scheltema. Hij weet wel, dat iemand die les geeft op de lagere school, gewoonlijk onderwijzer wordt genoemd en de docent bij het middelbaar onderwijs leraar, maar niet hoe degeen wordt aangeduid, die les geeft „op de hogere school". Er zitten tal van slordigheden in deze boekjes. Een gebochelde is niet iemand die „een ongelukkige buiging in z'n ruggewervel" heeft; het land bewerken is niet bouwen, maar bebouwen enz.

Dr. Erfstemeyer meent, dat de leuze: „Taal is een eenheid" als didactisch beginsel faalt. Hem smaakt klaarblijkelijk het integraal moedertaalonderwijs niet, waarvan zijn Belgische collega's zo warm getuigen. Ons smaken, even openhartig gezegd, zijn boekjes niet.

VAN DER VELDE

JOHN VAIZEY, *Britain in the Sixties, Education for Tomorrow*, Penguin Special, London 1962. S 208.

In welk ander land dan Engeland zou een boekje als dit geschreven kunnen worden? Het is een vraag waarop we het antwoord schuldig blijven. Kristalhelder, puntig, in een lichtvoetige stijl, maar toch verantwoord geeft de schrijver ons zijn visie op het huidige en toekomstige Britse onderwijsstelsel. Daarbij is hij bepaald niet zuinig met zijn kritiek, zowel op het onderwijs als op de gehele Britse maatschappij. "The reasons why I have advocated all

this are clear. Britain is an inefficient, out-of-date, class-ridden society. It has in too many places an inefficient, out-of-date, class-ridden education system. If we want to change the society we have to change the education system. To do so will give us our best chance in the world of tomorrow" (p. 114). Dit is dan meteen de ratio van het boek en het is duidelijk, dat Vaizey weinig tevreden is met de belangstelling en de financiële offers die de Engelsen voor hun "fuddy-duddy" scholen willen brengen. Zijn boekje is een vlijmend pleidooi voor meer en beter onderwijs voor de *gehele* jeugd en niet alleen voor de kinderen der beter gesitueerden. Volgens schrijvers mening is hiervoor een economische noodzaak: "The general failure of our society to provide itself with competent and skilled people is particularly marked at the level of the skilled and semi-skilled workers, and this argument reinforces the argument for greater equality of treatment of children of all abilities and aptitudes" (p. 20).

Dat onderwijs zal geheel anders gegeven moeten worden. De "comprehensive-school" acht de auteur zeer geschikt voor het bereiken van een grote aanpassing; het klasse-systeem zal moeten worden vervangen door lesgeven aan kleine groepen; meer technische hulpmiddelen moeten worden ingeschakeld; het onderwijs in de wiskunde zal vernieuwd dienen te worden; Russisch is belangrijker dan Duits of Frans; democratisering van de public-schools lijkt geboden en de uniformiteit van het onderwijs moet vervangen worden door een systeem waarin veel meer ruimte is voor het experiment. (En dat in Engeland waar het onderwijsstelsel veel minder rigide is als bij ons!) Ook wat de schoolorganisatie aangaat trapt Vaizey menig heilig huisje omver. Voor alles meent hij dat de docenten 'professional self-government' moeten krijgen en een grotere zeggenschap in het bestuur van de school. Dit zal hun status en daarmee ook hun financiële positie ten goede komen. Daarenkens acht de schrijver het van zeer groot belang de ouders bij de school en het schoolbeheer te betrekken.

Vaizey slaagt er in al deze, niet allemaal nieuwe, wensen tot een dwingend geheel te componeren. Die dwang, we merkten het reeds op, gaat uit van het economische: Engeland moet bij blijven, of de achterstand op het continent inhalen. Het onderwijs wordt als zuiver functioneel gezien. Daarin ligt dan ook de beperking van dit werkje, dat menigeen in Nederland zal aanspreken om de scherpe wijze waarmee bestaande toestanden worden gehegeld. Tussen neus en lippen door worden dan nog rake opmerkingen over 'sidelines' gemaakt zoals de volgende over de hedendaagse jeugd:

"What can be agreed is that young people are now more self-reliant, that they are more scientifically-minded, that they are less prone than earlier generations to take on trust what their elders tell them. But this is simply a further step towards the extension of pragmatic scientific principles into ordinary life - which most of us accept in theory (although not so often in practice) - while it is at the same time a recognition by young people of the value of self-respect and of respect for human individuality, both of which have long been preached and accepted in public in the adult world" (p. 28)

W. LANGEVELD

DAGOBERT D. RUNERS, *Letters to my teacher*, Philosophical Library, New York, 1961.

De schr. introduceert en motiveert zijn betoog als volgt: enige tientallen jaren zijn verstreken, sedert hij de middelbare(?) school ergens in Australië verliet. En: „Time has traveled at quickstep, with infinite misery stumbling close behind”. Hij ontvangt een brief van zijn oud-leraar, waarin de vraag of zijn „lessons of old have stood up under the test of a new era and a new hemisphere”, en zijn foto: „a withered, spare old man with a sorrowful face”. De citaten geven – dacht ik – de *stemming* aan, waarin de schr. in een 18-tal brieven de vraag van zijn oud-leermeester tracht te beantwoorden.

Waaruit bestaat de „infinite misery”, waarin wij sedert de tweede wereldoorlog verkeren? Het nationaal-socialisme, het fascisme, het communisme, de „quiz-kids” voor de radio en de televisie, de „bench-athletes” en de „bet-athletes” (de toeschouwers en de „wedders” bij de sportwedstrijden), sex, de abstracte schilderijen en zo meer. Allemaal zaken, waar de schrijver zich duidelijk aan *ergert*. „There must be something wrong with education, fundamentally wrong”, roept hij a.h.w. uit op een der eerste bladzijden. Hij gaat er eenvoudig van uit, dat „education” – de schoolopvoeding – in gebreke is gebleven. In deze opzet past een min of meer caricaturaal beeld van de school en de schoolvakken („The rigmarole of social science”).

Heeft de schrijver de briefvorm gekozen om in deze literaire cultuurcritiek, want dat beoogt hij, tevens zijn „gemoed te luchten”? Emoties werken in de regel bewustzijnsvernauwend! En als hij dan bovendien „at quick steps” door en over de problemen heen stapt, dan ontkomt men niet aan de indruk van een vertekend beeld van de werkelijkheid.

Men verwondert er zich over, dat een dergelijk werkje – het telt een 100-tal ruim gedrukte bladzijden – in een „*Philosophical Library*” uit kan komen en volgens de flap onder de „books of lasting value” gerangschikt, of aan-geprezen(?) wordt. Natuurlijk slaat hij hier en daar ook spijkers met koppen. Maar dat kan haast niet missen, als er zoveel geslagen wordt. J.J.

Praktische Wenken, uitgegeven in opdracht van de Stichting Onderwijs Oriëntatie. Besteladres: postbus 39, Groningen.

In de eerste reeks van de „Serie Praktische Wenken” zijn thans vier deeltjes verschenen. A.A. Hiddink verzorgde een deeltje over het moedertaalonderwijs op de lagere school; mej. M. Gerretsen schreef over het klasgesprek; mej. G. Boomsma stelde een deeltje samen over het projectonderwijs en het geschriftje over creatief spel werd samengesteld door Mevr. A. van Vriesland-Canivez en Theo Kamphoff.

De samenstellers hebben zich allen gehouden aan hun opdracht. Elke onderwijzer kan in deze werkjes talloze voorbeelden vinden. Geen enkele practicus zal dan ook veel *praktisch-didactische* bezwaren kunnen aanvoeren. *Theoretisch-didactisch* hebben deze boekjes geen pretenties. Misschien is het nuttig in dit verband nog een meer algemene kwestie aan de orde te stellen. Ervaringen met didactische veldexperimenten doen mij steeds meer beseffen dat het gehele vraagstuk van de pedagogische voorlichting aan een grondig onder-

zoek moet worden onderworpen. Theoretische werken worden veelal niet geraadpleegd en de meer praktische werkjes hebben als ze gelezen worden vaak geringe tastbare gevolgen voor de dagelijkse onderwijspraktijk. Aan de landbouwhogeschool te Wageningen wordt reeds jarenlang onderzoek gedaan naar het effect van de landbouwvoorlichting. Het lijkt mij geen overbodige luxe hetzelfde te doen op pedagogisch terrein.

E. VELEMA

DR. E. PELOSI, *Vrij Onderwijs*. Zwijssen, Tilburg, 1960, 288 p., prijs f 13,50.

Pelosi meent, dat noch het openbaar, noch het bijzonder onderwijs vrij zijn. Hem staat een ideaal voor ogen, dat men nog eens zal spreken van onderwijs zonder meer, zodat de bekende tegenstellingen verdwijnen en de schoolstrijdbijl kan worden begraven. In het eerste hoofdstuk van zijn grondig en degelijk boek bespreekt hij de verschillende opvattingen ten aanzien van de school, te beginnen met Kuypers pleidooi van 1874 voor de ouderschool en eindigend met de laatste kamerdebatten. Vervolgens komen de school, de maatschappij, ouders en opvoeders aan bod en stuurt hij aan op zijn stelling: nieuwe organen zijn nodig. Zijn opvatting in dezen komt neer op een soort corporatieve ordening, gebaseerd op het subsidiariteitsbeginsel. Zo gesteld zal menigeen, ook buiten de katholieke kring, met Pelosi voor een groot deel, een zeer groot deel zelfs, mee kunnen gaan. Daalt hij echter af in details, dan rijzen vragen op en ontstaat tegenspraak. Zo geeft hij b.v. de pedagogische centra in zijn structuur geen plaats, omdat ze voor beleidsvragen niet geschikt zijn: het zijn studiecentra. Jawel, maar wordt dit oordeel niet juist bepaald door de waarde die men aan de *wetenschap* in beleidsvragen toekent? Wat de schrijver in verband met zijn nieuwe organisatie bedoeld heeft voor en met het openbaar onderwijs, is me niet geheel duidelijk geworden. Ik mis bij zijn pleidooi voor eigen inspecteurs van het orgaan (naast de rijksinspectie) een verwijzing naar de tegenwoordige inspecteurs, b.v. die van het C.N.S. Hier spreekt n.l. al een langdurige en naar ik meen, over het algemeen gunstige, ervaring met dergelijke functionarissen. Er blijkt echter wel, dat hun belang is gedaald door het optreden van het C.P.S. Hieruit volgt ook al, dat men de pedagogische centra niet zo maar buiten beleidsvragen kan houden. Tenslotte ben ik, met alle waardering voor dit degelijke werk, niet zo optimistisch ten aanzien van het verdwijnen van de schoolstrijd, misschien zie ik het te zwart, als ik vrees, dat een nieuwe schoolstrijd het gevolg zou kunnen zijn juist van deze poging om hem te beslechten.

N.F. NOORDAM

HELLMUT BECKER, *Quantität und Qualität, Grundfragen der Bildungspolitik*, Rombach, Freiburg i.B. 1962, 416 S.

Dit zijn verzamelde opstellen en redevoeringen van een belangrijk man. Hellmut Becker, die president is van het Deutsche Volkshochschul-Verband, is zich als weinigen in zijn land bewust van de problemen van het schoolwezen in een veranderende samenleving. Hij strijdt voor de vrijheid van cultuur en school in een maatschappij, die het zonder een planmatig bestuur niet stellen kan. Hij komt op voor de bewegingsvrijheid van de leraar. Hij geeft een

realistische kijk op de staatsburgerlijke vorming in de moderne democratie. Hij pleit voor wetenschappelijk onderzoek als grondslag van de onderwijs-politiek. Hij kent in de internationale betrekkingen aan de cultuurpolitiek de voorrang boven de traditionele diplomatie toe. Bij dit alles en nog heel veel meer toont hij zich een progressief denkend auteur, die veel weet, intelligent oordeelt en scherp formuleert. *Het zou geen moeite kosten uit dit werk enkele bladzijden aan puntige gezegden samen te brengen, die een stimulerende visie geven op actuele onderwijsproblemen.*

Wellicht heeft de uitgever over 't hoofd gezien dat alle schriften van een belangrijk man nog geen belangrijke schriften behoeven te zijn. Er zijn in deze verzameling nogal grote kwaliteitsverschillen, mede samenhangend met de oorspronkelijke bestemming van het geschrevene. Het is eigenlijk jammer, dat een auteur, die zoveel heeft nagedacht en – ook in 't buitenland – gezien, zijn materiaal niet verwerkt heeft tot een systematisch opgezette inleiding tot de schoolpolitiek, zoals de titel van het boek mij had doen verwachten. Niettemin ben ik ook voor deze verzameling zeer erkentelijk. Ik eindig met een aanhaling, die mij voor ons land in verband met de behandeling van de Mammoetwet bij uitstek toepasselijk lijkt: „Im Augenblick führt das Fehlen der notwendigen wissenschaftlichen Erkenntnisse über das Bildungswesen dazu, dass die Politik an Stellen Entscheidungen fällt oder verhindert, an denen in Wahrheit Erkenntnis möglich ist; dadurch verbraucht sich die politische Autorität an Problemen technischer und fachlicher Natur” (S. 370).

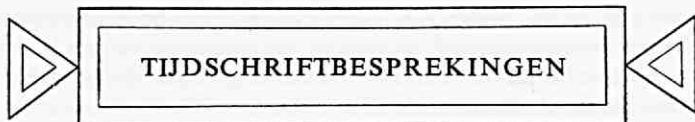
PH. J. I.

Vereniging Centrale Technische School voor de Zaanstreek, *Onderzoek naar factoren die de keuze van voortgezet onderwijs in 1961 voor mannelijke leerlingen van de zesde klasse van het lager onderwijs in de Zaanstreek bepalen*, Zaandam 1961, 47 bladz.

Het onderzoek, waarvan in de titel sprake is, werd uitgevoerd door het Socio-grafisch Bureau Zaanstreek, het Zaans Instituut voor Schoolpsychologie en Beroepskeuze en de Zaanse Stichting voor Bedrijfspsychologie en Personeels-beleid.

De instellingen hebben bij de uitvoering van haar werk een opmerkelijke spoed in acht genomen zodat dit rapport nog in 1961 luister zou kunnen bijzetten aan vieringen in het kader van het technische onderwijs. Gezien deze omstandigheid moet men respect hebben voor het werkstuk, dat hier door interdisciplinaire samenwerking tot stand werd gebracht. Het zou evenwel te betreuren zijn indien de analyse en presentatie van het materiaal nu achteraf niet wat verder werd doorgevoerd. Met name lijkt het mij interessant na te gaan waarom zoveel meer-belovende leerlingen op scholen terecht zijn gekomen, die zo op het eerste gezicht beneden hun maat schijnen te liggen. Het is ook te hopen dat de instellingen, zoals zij wensen, in staat zullen worden gesteld de schoolresultaten van de leerlingen verder te blijven volgen. Zij zouden goed doen een pedagoog in de samenwerking te betrekken.

PH. J. I.



SOZIAL-PÄDAGOGIK. Zeitschrift für Mitarbeiter. Erscheint zweimonatlich.
Eigentümer: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, Gütersloh.

Van de, in de kringen der kinderbescherming, bekende Nederlander D.G.R. Mulock Houwer, de vroegere directeur van de opvoedingsinrichting Zandbergen te Amersfoort, staat in het julinumnummer van het tijdschrift Sozial-Pädagogik van dit jaar een interessante beschouwing onder de titel: „Krisis der Heimerziehung?“

Zijn uitgangspunt is de vraag, waarom de ontwikkeling van de opvoeding in de inrichtingen tot op heden zo weinig vooruit is gegaan, hoewel in de westelijke landen de economische en sociale situatie sterk is verbeterd en wetenschappen als psychologie, psychiatrie en sociologie belangrijke gegevens hebben verzameld, die voor de heropvoeding van jonge mensen van betekenis zijn.

Mulock Houwer vergelijkt dan, vanuit het gezichtspunt der groepspsychologie, drie systemen van gestichtsopvoeding namelijk:

- a. het disciplinaire systeem;
- b. het progressieve systeem;
- c. het therapeutische systeem.

Het disciplinaire systeem heeft het grote nadeel, dat het te weinig gedifferentieerd werkt, terwijl de heropvoeding juist een zeer persoonlijke aanpak behoeft.

Het progressieve systeem is in zoverre een verbetering, dat het een persoonlijk appèl doet op de jongeren en het biedt hen de mogelijkheid hun levenssituatie door eigen inspanning te verbeteren. De meisjes en jongens komen eerst in een groep met zeer begrensde vrijheden en weinig voorrechten. Zij kunnen vervolgens in groepen komen met meer vrijheid en uitgebreidere voorrechten. Van het progressieve systeem worden echter twee nadelen genoemd, n.l. dat de jongere bevreesd wordt niet in staat te zijn te voldoen aan de voorwaarden, die worden gesteld om te kunnen promoveren naar een groep met meer vrijheid en voorrechten. Vervolgens dat slechts een uiterlijke aanpassing wordt bereikt.

In het therapeutische systeem worden de jongeren meer in de verantwoordelijkheid betrokken. Deze aanpak zou een vernieuwing van het ganse systeem van heropvoeding te weeg kunnen brengen. Dat dit evenwel onvoldoende gebeurt komt door het feit, dat de financiële middelen van de meeste huizen ontoereikend zijn. Geld is nodig voor research werk. Verder is samenwerking van paedagogen, psychologen en sociologen noodzakelijk om te komen tot een betere opleiding van opvoeders, werkzaam in inrichtingen, en te zorgen voor een doeltreffende teamarbeid in de tehuizen. Voor alles is in de opvoedingsinrichtingen een betere psycho-hygiëne gewenst.

J. H. N. G.

nog wel. Het gaat om een onderscheiding in drieën, die, als het mogelijk ware, gebaseerd zou moeten worden op drie uiteenlopende psychologische typen. En voor deze differentiatie blijkt er onvoldoende grondslag te zijn. Met name valt het moeilijk tussen hogere begaafdheid resp. voor theoretisch en voor technisch onderwijs te onderscheiden. De beide categorieën vallen bij het intelligentie-onderzoek overwegend samen. Zweedse onderzoekingen wijzen in dezelfde richting. Gezien de traditionele hoge standing van scholen van het type *grammar school* komt de technische opleiding daardoor in het gedrang. In Engeland bleef de laatste in ontwikkeling bij de verwachtingen achter. Onderzoek en experiment hebben daar doen zien dat de talenten, welke men met een redelijke graad van nauwkeurigheid kan meten, die zijn, welke in het normale schoolwerk tot ontwikkeling zijn gebracht. Dat zijn de verbale gaven en die tot abstract denken. Talent voor praktisch of technisch werk kan men eerst onderzoeken als de leerlingen de kans hebben gekregen hun mogelijkheden in die richting te ontwikkelen. En dat geschiedt in een gewone lagere school onvoldoende. De conclusie, waartoe men op deze wijze komt, is dat een differentiatie over verschillende schooltypen slechts kan plaatsvinden wanneer de leerlingen onderwijs genieten, waarin een brede scala van potenties tot ontwikkeling kan komen. Daartoe moet de periode van gemeenschappelijk onderwijs verlengd worden. De uiteindelijke verdeling over verschillende schooltypen zou eerst kunnen plaatsvinden wanneer de hogere trap van het middelbaar onderwijs wordt bereikt¹.

De *comprehensive school*, de schoolgemeenschap, waarin de drie soorten van voortgezet onderwijs zijn samengebracht, voldoet op zichzelf niet aan deze behoefte. Dit zou alleen het geval zijn wanneer er een gemeenschappelijke onderbouw van voldoende lange duur en met een rijkelijk gevarieerd leerplan was. Dit ziet men in de bestaande *comprehensive schools* evenwel zelden. Er is veeleer een tendentie om de leerlingen van het eerste of tweede jaar af op grond van hun veronderstelde begaafdheid in *streams* onder te brengen. Wij moeten daarom de gedachte van een gemeenschappelijke oriëntatietijd niet met die van de schoolgemeenschap vereenzelvigen². Wij dienen de schoolgemeenschap evenmin zonder meer als de panacee voor de differentiatieproblemen te beschouwen: alles hangt af van hetgeen er wat leerplan en didaktiek aangaat binnen deze constructie gebeurt.

1 Unesco, *World trends in secondary education*, Paris 1962, p. 114.

2 E.J. King, *World perspectives in education*, London 1962, p. 146.

ENKELE OPMERKINGEN NAAR AANLEIDING VAN HET EMPIRISCH ONDERZOEK DER DIDACTIEK

E. M. BUTER

1. Een hoognodige zaak

Meer en meer beijveren nijvere onderzoekers zich om, binnen het kader van ons onderwijs, op tastbare wijze vast te leggen wat er met allerlei onderwijs wordt beoogd en wat er met de leerlingen wordt gedaan.

Over die tastbare vorm straks meer. De tendens is echter juist.

De practici vragen niet langer om globale theorieën, waarop ze zelf naar eigen goeddunken kunnen voortborduren. De didacticus van nu vraagt om zeer concrete gegevens. Als hem een theorie geleverd wordt, wil hij weten wat hij er mee *kan* doen in zijn *speciale* geval.

Bovendien ontstaan didactische theorieën op grond van zo geheel verschillende uitgangspunten, dat – teneinde verwarring te ontgaan – een bewuste koppeling van de theorie aan daarop gerichte onderwijs-experimenten dringend noodzakelijk is.

Wil het (academisch?) apparaat, dat uiteindelijk de basis zal leveren voor opleiding en research op didactisch terrein zich snel en adequaat ontwikkelen, dan zal het moeten beschikken over basis-instituten, waar de aanstaande docent en onderzoeker in aanraking kunnen komen met de verschillende methodieken. Ook dat is uitsluitend mogelijk, wanneer gericht onderzoek in de praktijk zal plaats vinden. Onderzoek, waarin opleiders en opgeleiden samen een taal zullen opbouwen en gebruiken steunend op een uitgebreid veld van gemeenschappelijke en systematisch gecreëerde ervaring.

Met nadruk is in de titel van dit artikel het woord empirie opgenomen. Dat betekent niet, dat andere vormen van onderzoek – historische en theoretische benadering bijvoorbeeld – minder waarde zouden hebben. Er zal echter een brug geslagen moeten worden tussen het effectieve onderwijs en het apparaat waaruit het richtinggevende stimulansen zal moeten krijgen.

Tot nu toe hebben we de wat paradoxale situatie, dat leerkrachten steeds weer didactiek bedrijven, of ze dat nu bewust willen of niet, maar dat er geen samenbundelend apparaat bestaat waarmee zij in constante

uitwisseling van ervaring kunnen staan. De miljoenenzaak die ons onderwijsapparaat toch uiteindelijk is, bezit nauwelijks een academische of daarmee overeenkomende wetenschappelijke horizon. (*Prof. Idenburg* vergelijkt de wijze waarop het onderwijs beheerd wordt met een snoepwinkeltje. De researchpot van f 310.000,— acht hij „zonder meer belachelijk”). Elk zichzelf respecterend bedrijf zorgt voor een researchapparaat dat de ervaring bundelt en richting geeft aan nieuw onderzoek en nieuwe toepassingen.

Alzo niet ons onderwijs. De middelbaar en universitair geschoolde leerkracht heeft in normale omstandigheden niet eens de kans om op grond van zijn nieuwe, *didactische* functie, in een daarop aansluitende researchfunctie terecht te komen. Het is niet voor niets, dat na afsluiting van met moeite en pijn verricht onderzoek de onderzoeker bijna smeekt om het instellen van functies gericht op dergelijk onderzoek. (Vergelijk bijv. *De Miranda* die een dergelijke functie met de naam van *didacticus* wil aanduiden.)

Bovengenoemde brug zal uit allerlei elementen kunnen bestaan, maar de systematische empirische benadering van de didactiek zal één van de belangrijkste zijn.

2. *Situationeel onderzoek*

Er is zeer veel dat voor systematisch onderzoek in aanmerking komt. Op de concrete onderwerpen komen we later nog terug. Een ding staat echter vast. Een wetenschap is met tienduizend draden gebonden aan het object van onderzoek. De wetenschap wordt door het object bepaald, meer nog wellicht dan door het erop betrekking hebbend taalgebruik. Daarom kan de didactiek alleen evolueren vanuit onderzoek en waarneming gedaan in en aan de concrete didactische situatie.

Een gesprek over de didactiek kan zinvol zijn als plaatsbepaling en ter analyse van de gehanteerde methoden van onderzoek. De analyse die moet leiden tot de didactische structuur *maakt deel uit van* die didactiek en zal *in* de didactische situatie worden bedreven.

Dat ligt ook voor de hand. Elke didactische handeling zal tenminste voor een deel wortelen in de ervaring. Het is die ervaring die we willen achterhalen.

Maar dan op systematische wijze, door hem opnieuw op te roepen in welomschreven situaties, ter analyse. Die situaties zullen didactische zijn.

De onderwijssituatie heeft trouwens een volstrekt eigen structuur. Globaal gesproken kunnen wij hem kwalificeren met de sterk gerichte invloed die er uit gaat van leraar op lerende. Het is juist deze invloed die ons interesseert. Hoe wordt hij uitgeoefend? Welke tussenmedia worden gebruikt? Kunnen we uitspraken doen over het rendement van een bepaalde methode? Hoe evalueren we didactische handelingen? Het zijn alle vragen, die slechts door *in* de onderwijssituatie gewortelde analyse een kans op beantwoording hebben.

Andere vakgebieden, hoe zeer ook van invloed op de didactiek, staan toch buiten de onderwijssituatie. *Tijdens* het lesgeven zal de docent zich slechts secundair interesseren voor de eisen van pedagogiek en psychologie, de invloed van die gebieden is voorzover mogelijk reeds in zijn methode verdisconteerd. Primair is voor de docent slechts het complex van methoden, dat uiteindelijk een stroom van kennis en inzicht van bron naar lerende zal doen gaan.

3. *Analyse van de situatie vooraf noodzakelijk*

Het ligt voor de hand dat de resultaten van het onderzoek mede bepaald zullen worden door de situatie waarbinnen dit onderzoek wordt afgewikkeld. Die situatie zullen we daarom moeten kennen en, zodanig, in de resultaten van ons onderzoek verdisconteren.

We zijn daarbij helaas soms geneigd om irrelevante omstandigheden in deze analyse als zeer relevant op te nemen.

Het is natuurlijk heel belangrijk dat we globaal de leeftijd van een groep leerlingen aangeven, wanneer we een bepaald leerproces in de klas willen vervolgen, maar veel belangrijker is de analyse van het materiaal waarop dit leerproces gebaseerd zal worden. Heel belangrijk is de analyse van de gegevens die de leraar tijdens de les aan het oorspronkelijke materiaal toevoegt.

Is het onderwerp van de les er een dat ook daarbuiten al veel aandacht heeft, dan is het nagaan van reeds aanwezige kennis een eerste vereiste. (Waaruit we de gevolgtrekking kunnen maken, dat voor experimenteren het vaak gemakkelijker is een onderwerp te kiezen, dat niet zo bekend is. Dat voorkomt lastig vóóronderzoek en maakt opbouw van een bepaalde didactische structuur gemakkelijker.)

Het is van belang om achter de materiële omstandigheden te komen: verwarming, aantal leerlingen, misschien iets over het milieu van de

leerlingen, de soort van school en dergelijke. Wellicht kunnen we een zekere rangorde van dom naar knap in onze gegevens opnemen. Veel en veel belangrijker voor de didactiek is het echter om de hypothesen te achterhalen, waarvan de docent – al of niet bewust – uitgaat, bij het lesgeven.

Dit laatste kan door vraaggesprekken maar vooral door het bestuderen van lesprotocollen. Deze bieden ons de mogelijkheid om achter methodische punten te komen, die dan in formele vorm gegoten kunnen worden. Deze uitgangspunten kunnen we dan bijvoorbeeld gebruiken om een nieuw stuk didactiek zo consequent mogelijk op te bouwen en in concreto te bestuderen.

Onder die analyse valt zeker ook het leerboek, mits we niet vergeten dat dit door de docent sterk kan worden vervormd door dictaat, selectie van stukken eruit en verbaal commentaar.

De analyse van de schoolorganisatie zal wel meespelen, maar belangrijker is de analyse van de klassesituatie. Slechts zelden zal de klassesituatie conform de eisen van het op school gepropageerde systeem zijn gevormd.

Hoeden moeten we ons bij deze analyses vooral voor de uiterlijke vormgeving. Het is niet onmogelijk dat een zeer vrije lesorganisatie met taken, discussie en veel dynamiek – toch gebonden is aan zeer orthodoxe, dogmatische kennisoverdracht.

4. *De intentie van de docent*

De opbouw van een experimentele didactiek eist kennis van de intentie van de docent ten aanzien van zijn vak. Een docent die *inzicht* wil bijbrengen in de werking van het oog als geheel, zal modellen, platen en experimenten op een geheel andere wijze bekijken dan de docent die uitsluitend geïnteresseerd is in de optica.

Illustratief kan in dit opzicht zijn vergelijking van plaatjes van het oog in biologieboeken en natuurkundeboeken.

Ook zal het verschil uitmaken in het gedrag van de docent of hij bepaalde onderdelen van zijn vakgebied slechts als feitelijke en gegeven resultaten wil meedelen, of dat hij het erbijhorende inzicht ook bij de lerende wil aanbrengen.

Kennis van de intentie van de docent maakt het mogelijk om de handelingen tijdens de les beter te begrijpen en tevens het effect van zijn lessen beter te evalueren. (Heeft hij bereikt wat hij zich zelf als didac-

tisch doel stelde?). Het wordt ook beter mogelijk – na de lesanalyse – om via het experiment te zoeken naar didactische wijzigingen die effectiever zijn voor het te bereiken doel.

Is de intentie goed geformuleerd – op zich reeds een belangrijk resultaat – dan kunnen we ook de meerdere of mindere relevantie van de leshandelingen beter beoordelen. In nauwe relatie met een eventuele theoretische benadering van een stuk didactiek zullen het juist de meer relevante handelingen zijn die mede de brug tussen theorie en praktijk zullen helpen vormen.

5. *De analyse van het leermiddelenarsenaal*

We komen er niet onderuit: de indeling van de leermiddelen zoals deze ons traditioneel wordt gegeven heeft met didactiek zeer weinig, met uiterlijke vorm van het leermiddel en wellicht gepopulariseerde opvattingen over de begrippen aanschouwelijk en visueel zeer veel te maken.

Reeds een oppervlakkige beschouwing van de verschillende soorten van illustratiemateriaal die worden gevonden in vakken als aardrijkskunde en biologie, of van het grote verschil tussen illustraties in wis- en natuurkundeboeken maakt duidelijk dat er een diepere analyse gewenst wordt, de analyse waarop de indeling naar schematische of natuurlijke weergave berust. Eenzelfde redenering geldt voor meer ruimtelijk gestructureerd materiaal, zoals modellen bij biologie en atoomfysica. In het algemeen zal er een relatie bestaan tussen de wijze waarop het leermiddel gestructureerd is en wordt toegepast en de structuur van de didactiek waarvan de docent uitgaat. Vooral deze relatie zal deel uit moeten maken van onze analyse.

Globaal gesproken komen we reeds een heel eind, wanneer we het leermiddelarsenaal kunnen waarderen op zijn relaties tot de doelstelling van de docent, en op de door hem voorgestane wijze van gebruik. Stelt hij zich voor om het model als afsluiting van een inzichtelijk proces te gebruiken of juist als uitgangspunt daarvoor? Dergelijke vragen zijn van belang voor de analyse, omdat de beantwoording daarvan ons weer de mogelijkheid schept tot verdere evaluatie van het gebeuren in de experimentele situatie.

6. *Voorbeelden van onderwerpen voor onderzoek*

Er zijn er genoeg. De reeds genoemde analyses gevoegd bij de suggesties die *Stellwag* ontvouwt over de bronnen studie in haar artikel over de didactiek bij het VMO leveren al een heel programma.

Treden we wat meer in détail. Een vruchtbaar veld van onderzoek wordt geleverd door lesreeksen waarin de ontwikkeling van het lesthema en de gedachtenontwikkeling van de leerlingen op de voet wordt gevolgd, bijvoorbeeld in het tijdsverloop tussen de introductie van een probleem en het bereiken van een daaruitvolgend formuleerbare conclusie.

Het bekende onderzoek van mevrouw Van Hiele-Geldof levert daar voorbeelden van. De vraag: „Hoe komt het dat een mozaïek met regelmatige vijfhoeken nooit sluitend gelegd kan worden?” luidt in dat onderzoek een stuk ontwikkeling in als door mij bedoeld.

In de geschiedenisles kan kennismaking met diverse bronnen gevolgd door de vraag: „Hoe kom je erachter hoe oud iets is?” tot een dergelijke ontwikkeling leiden. (Ontleend aan *Ringrose*).

Bij aardrijkskunde kan een spelletje, waarin leerlingen grossiers, handelaars, fabrikanten, douanebeambten en regeringsfiguren voorstellen een ontwikkeling te zien geven leidend tot inzicht in de problemen rondom transport, transportkosten, invoerrechten enz. (Ontleend aan *Schoufour*.)

Ook anders geaarde didactische vormgevingen leiden tot vruchtbaar onderzoek. Op welke wijze is bijvoorbeeld mogelijk een klasseggesprek te voeren? Welk verband bestaat er tussen aard van het onderwerp en vorm van het klasseggesprek?

Belangrijk is het onderzoek van methodieken die nodig zijn om lerenden zo snel mogelijk feitenmateriaal te leren dat weinig structuur bezit. We weten er weinig van, terwijl we in de praktijk van het onderwijs dagelijks met die vorm van leren te maken hebben.

Ook heel beperkt onderzoek, „priegelwerk”, maar belangrijk voor de praktijk is mogelijk. Een voorbeeld daarvan vinden we in de verschijnselen rond de *introductie* van iets nieuws. Herhaaldelijk gebeurt het dat de docent een nieuw element in de les introduceert: het kan een experiment zijn, een nieuwe grammaticaregel, een nieuwe diergroep of een geheel nieuw verschijnsel. Op welke manieren is zo'n introductie mogelijk? Wat gaat er aan vooraf? Wat zijn de effecten op de erop volgende lesdelen?

Zo kunnen we doorgaan, het gebied is onbeperkt groot. Een enkel gericht gesprek tussen vakgenoten levert vele van zulke problemen.

De verschillende studiekringen op het gebied van de didactiek leveren er de bewijzen voor. Helaas moeten ze vaak bij het stellen van het probleem ophouden, omdat hun de noodzakelijke bewegingsvrijheid voor het experiment nog ontbreekt.

Belangrijk is, dat de omvang van het onderwerp en van het experiment duidelijk begrensd zijn, door de voorafgaande analyse. Wie in het wilde weg maar eens een stuk didactiek wil gaan beschrijven, zonder dat kop en staart (i.c. uitgangsmateriaal en doel) goed beschreven zijn, blijft aan het beschrijven. Dan is de kans groot, dat ook de analyse verzandt. Er kunnen nu eenmaal tientallen categorieën worden ontworpen, dan weer kenmerkend voor het gedragspatroon van de docent, dan weer karakteristiek voor de relatie tussen leerstof en didactiek of een pedagogisch element aanduidend.

Deze beperking is eveneens noodzakelijk om een juiste balans te verkrijgen tussen de experimenteerperiode en de publicatie die moet zorgen voor de continuïteit in het onderzoek.

7. *Waarneming en descriptie*

Is eenmaal een bepaald onderzoek geformuleerd, dan komen de problemen van de beschrijving en de observatie. In het moderne onderzoek, sterk kwalitatief van inslag, krijgt daarbij vooral de continue weergave van stukken didactiek sterk de aandacht. We noemen zo'n weergave een *protocol*. Pogingen om de methode van het protocolleren te verbeteren en te verfijnen werden intensiever, naarmate het duidelijker werd, dat de simpele mededeling van de docent over zijn werkwijze (of zijn door hem *ideaal geachte* werkwijze) als basis voor evaluatie veelal te weinig houvast biedt.

Met moderne middelen slagen we erin van het protocol een bruikbare basis voor de lesanalyse te maken. Daarmee zal het waarschijnlijk een tijd lang tot een van de hoekstenen worden in het didactisch onderzoek en een belangrijk hulpmiddel kunnen zijn bij de opleiding van leerkrachten.

Deze moderne middelen zijn niet alleen van technische aard, maar ook modern in methodische zin juist door de erbij gegeven analyses.

Laat ik enkele hulpmiddelen, die ik uit ervaring ken, iets uitvoeriger bespreken.

7.1. *De aantekeningen methode*

De meest simpele methode, die o.a. door mevr. Van Hiele-Geldof met succes werd toegepast. Vooral geschikt voor de docent die eigen lessen met elkaar wil vergelijken. De les wordt zo opgebouwd, dat kleine

pauzes ontstaan (door kleine opdrachten aan de leerling), die benut kunnen worden om snel op te schrijven wat in de voorafgaande lesperiode werd gedaan. Belangrijke opmerkingen van leerlingen worden chronologisch genoteerd, met de naam erbij. Het verbale gedeelte van de les wordt zo goed mogelijk weergegeven en ermee corellerende handelingen – zoals tekeningen op het bord, typische groepsreacties e.d. – worden erbij gevoegd.

De methode kan hiaten opleveren, sterk subjectief zijn en is vaak zeer vermoeiend voor de leerkracht.

7.2. De bord en schrift methode

Een prettige uitbreiding van 7.1 en in sommige situaties goed mogelijk. (Bij de vormgeving van een experiment kunnen we dus trachten dergelijke situaties te verkrijgen).

Telkens wanneer er iets belangrijks gebeurt – typische opmerking van leerling bij discussie, typische fouten of juist typerende goede oplossingen – wordt dit op het bord genoteerd. Soms vat de docent stukken van de discussie op het bord – als lesonderdeel dus – samen. De leerling neemt alles wat op het bord komt, over.

Het is mogelijk om tenslotte de leerlingen de opdracht te geven om met behulp van de bordgegevens zelf een sluitend verslag van de gehele les te maken.

In de gegevens van bord en schriften heeft de docent prachtige aanvullende bron voor het maken van zijn protocollen. Vooral wanneer er duidelijke discrepanties tussen de verschillende leerlingverslagen blijken.

7.3. Vrije-opstelletjes-methode

Een ander hulpmiddel, geschikt om reacties van leerlingen op een bepaalde probleemontwikkeling na te gaan is om op gezette tijden in de les de leerling individueel op een gegeven stramien te laten voortborduren. Vooral wanneer we midden in een probleemontwikkeling zitten gaat dat prachtig. De leerling krijgt voor dit werk geen cijfer, hooguit een goede aantekening.

Het is voor de docent reeds tijdens de les, als hij rondloopt en de diverse schetsjes en antwoorden bekijkt, mogelijk om een indruk te krijgen van de leerresultaten.

Een voorbeeld uit een biologieles kan dit verduidelijken. Er is gesproken over de vruchten en vruchtontwikkeling. Nu wordt een kastanje bekeken.

De leerlingen vinden in het inwendige allerlei vreemde zaken. (De zich ontwikkelende kastanje heeft in de bolster van alles opzij gedrukt, zodat herkenning moeilijk is.) Op dat moment onderbreekt de docent het algemene gesprek en laat de leerlingen elk afzonderlijk op een blaadje zijn visie op het geheel geven.

7.4. *De waarnemer*

Wanneer in de les een speciale waarnemer wordt geplaatst, kan de docent zich geheel aan de les wijden terwijl de waarnemer de gegevens voor het protocol verzamelt.

Op deze methode is nog al eens critiek geleverd, omdat de aanwezigheid van een vreemde in de klas storend zou werken en daardoor de gang van zaken sterk zou beïnvloeden.

Dat is juist en niet juist.

Veel hangt af van de waarnemer en de docent. Een opvallende aandacht eisende figuur is minder geschikt. De gezagsverhouding tussen docent en leerling, maar ook tussen docent en waarnemer speelt een grote rol. Als, in het oog van de klas, de waarnemer eigenlijk een verwaarloosbare factor is, die naast de docent in het niet verzinkt, wel, dan is de zaak in orde. Is de docent echter duidelijk „niet op zijn gemak”, dan liggen de kaarten anders.

Dat maakt wel duidelijk, dat een – laten we zeggen – indrukwekkende school-inspecteur minder geschikt is als waarnemer, dan een goede collega of er als zodanig uitzien de buitenstaander.

Zelf had ik zeer veel hulp van studenten die college didactiek volgden en hun waarnemersuren mochten opgeven als hospiteeruren.

In normale gevallen, zal na een periode van wennen, de klas de aanwezigheid van de waarnemer niet meer als storend ondergaan.

7.5. *De taperecorder*

Dit onvervangbare hulpmiddel heeft zijn bestaansrecht voor onderzoek op dit terrein dubbel en dwars bewezen. Met dit apparaat is het mogelijk om het gehele verbale gebeuren in de les vast te leggen. Eigenlijk zelfs meer, omdat de totaliteit van de weergave ook informatie verschaft over niet verbale handelingen. Bovendien kan de docent bepaalde handelingen in de klas op de band vast leggen door ze in zijn tekst op te nemen.

Zo in de trant van: „.... en nu tekent Dik op het bord toch wel erg aarzelend die hulplijn.... Hoe zit dat nou, joh? Daar gaan vier vingers omhoog.... Tja, Dik zij weten het dus ook niet allemaal.... eh.... vijf vingers.... es.... even.... kijken.... Jan heeft nog geen beurt gehad.... Zeg jij het dan maar eens.... etc. etc.”

De techniek met de recorder is niet zo moeilijk, maar eist wel enige aandacht en ervaring. De recorder luistert niet selectief. Het menselijk oor hoort uitsluitend wat op dat moment voor de hoorder van belang is. Gefluister, zachte opmerkingen, voetgeschuifel en lawaai van buiten wordt door de luisteraar meestal niet eens opgemerkt. Voor hem is de les rustig. Niet voor de tape. De microfoon pikt elk geluid op. Een vallend potlood klinkt op de band vaak als een kanonschot. Het geheel wordt dus vaak rommelig en bijna onverstaanbaar. Er moet dus wel een speciale techniek bij te pas komen.

Er zijn speciale technische foefjes. Dze zijn kostbaar, werken vaak informatieverlies in de hand. Wandafscherming tegen echo, meerdere microfoons, en speciale inrichtingen om de zachtere geluiden wat op te halen zijn voor de school te duur. Met behulp van een gerichte microfoon is het mogelijk om de geluiden van buiten wat weg te werken.

Belangrijk is het, om naast de opnamen op de band steeds de beschikking te hebben over de aantekeningen van waarnemer of docent. Tenzij zeer snel na de les de band even kan worden afgeluisterd.

Verder kan het van belang zijn, dat de docent in zijn tekst discussiegedeelten uit de klas herhaalt. Die komen dan op de band duidelijk over. Dit kan op een heel natuurlijke wijze, een „maniertje” bijna, dat niet storend werkt.

Ongeveer als volgt:

„.... Ja, jij daar achteraan.... eh Marietje.... wat zei jij?....

Marietje: „Die vis lijkt wel pootjes te hebben”.

Docent: „Horen jullie dat? Ze wijst op die plaat en zegt dat die vis pootjes lijkt te hebben.”

Dik: „Oh.... oh ja. Een vis met pootjes.”

Docent: „Die Dik valt zowat uit de bank bij die ontdekking.... een vis met pootjes.... raar hè?”

Dat gaat snel, omdat anders toch hiaten vallen in de les, voor denktijd bijvoorbeeld, terwijl een herhaling ook voor de klas niet ongunstig is.

Neemt men deze dingen in acht, dan blijkt het vrij gemakkelijk de tekst van de band op papier te zetten. Wel is dit een langdurige zaak. Niet zelden is het drievoud van de opnametijd nodig voor de vastlegging op papier.

Daaruit volgt, dat opname en weergave niet zo maar eens even gedaan moeten worden. Een weloverwogen lesopzet, binnen het kader van een zinvol experiment, maken deze werkwijze acceptabel.

Belangrijk korter kunnen we werken, wanneer de letterlijke weergave van de opname niet nodig is.

Draai de band af zonder stoppen. Maak aantekeningen zoals de waarnemer in de klas dit zou doen. Laat stukjes open waar de les zó belangrijk wordt, dat letterlijke weergave nodig blijkt. Vul dit later in. Deze bevredigende werkwijze verkort de vastlegging op papier tot ongeveer de lengte van de bandopname.

Na enkele uren wennen, werkt de recorder nooit storend in de klas, tenzij de docent er teveel een spelletje van maakt. Normaal is, dat de leerling geen aandacht aan het apparaat besteedt.

De taperecorder maakt het mogelijk om nauwkeurig de tijdsduur te bepalen van diverse leselementen. (*Winnefeld* gebruikt zelfs een speciale geluidsignalering die op de band elke vijf seconden een pieptoonje geeft.)

Het behoeft geen betoog dat de bandopnamen prachtig materiaal vormen bij de leraarsopleiding. Tijdens het college ter illustratie van bepaalde aspecten. Tijdens de les van de hospitant als hulpmiddel bij de nabespreking.

7.6. *Andere methoden*

Elders worden nog andere methoden gebruikt. Uit eigen ervaring ken ik die niet. WINNEFELD schrijft uitvoerig over de toepassing van de film-camera, vooral voor vastlegging van het fysieke gedrag van de docent.

Genoemd moet nog worden de toepassing van speciale lokalen met wanden die slechts in één richting doorzichtig zijn, waardoor ongestoorde observatie mogelijk is.

8. *De opbouw van het protocol*

Op grond van de, met een of meerdere van de behandelde methoden, verkregen gegevens kan nu een protocol worden samengesteld. De opbouw van het protocol zal in hoge mate afhankelijk zijn van de plannen die de onderzoeker er mee heeft. Is hij vooral geïnteresseerd in de organisatie van een les, dan kan hij met enkele grove categorieën al veel doen. (Bijv. lesoverhoren, lesbespreken, nieuw punt behandelen, zelf-laten-werken e.d. gebonden aan de tijd.)

Meestal is men vooral geïnteresseerd in de wijze waarop kennis- en begripsoverdracht plaats vinden. Een uitgebreid protocol is dan noodzakelijk, waarin vooral op de leerstof gerichte handelingen te vinden zijn.

De categorieën die uiteindelijk in de analyse zullen fungeren, kunnen gedeeltelijk reeds bekend zijn uit voorafgaand onderzoek. Nieuwe categorieën zullen misschien bij eerste bestudering reeds „uit de verf komen”. Juist de protocollen maken het echter mogelijk om een veel verder gaande analyse op te bouwen, omdat vergelijking van allerlei lessen mogelijk wordt. Dat kan echter alleen, wanneer in het protocol is opgenomen het doel en de opzet van de gegeven les, een analyse van de leermiddelen en – indien nodig – een samenvatting van het voorafgaande. (Er is reeds op gewezen, dat in experimentele situaties dit laatste beter vermeden kan worden.)

De categorie zal meestal niet alleen een samenhang vertonen met de in het lesgedeelte van het protocol gevonden verschijnselen, maar tevens met de doelstelling en leermiddelanalyse. Het is juist deze min of meer cyclische situatie, die het onderzoek van de didactiek zo moeilijk maakt.

De niveau-theorie van de Van Hiele's – bijvoorbeeld – hangt niet alleen samen met de direct waargenomen leerverschijnselen, maar waarschijnlijk ook met de gehele lesorganisatie en de aard van de leermiddelen.

In de wijze waarin een protocol tenslotte wordt weergegeven is nog al wat variatie, vooral wat betreft het gedeelte dat de les weergeeft. Dit kan een recht-toe-recht-an weergave zijn, eventueel hier en daar onderbroken met wat toelichtend commentaar. Een wat overzichtelijker vorm geeft het leraargedeelte in de linker- en het leerlinggedeelte in de rechterhelft van het blad. Men leest dus als het ware zig-zag en krijgt tegelijkertijd een goed beeld van de verhouding van het aandeel in de les van de betrokkenen.

Een volgende stap is het aanbrengen van een doorlopende tijdnootitie in de marge, zodat we een indruk krijgen over de lengte van de diverse lesonderdelen.

WINNEFELD maakt de marge zeer breed. Deze wordt dan benut om naast het protocol reeds analyserende opmerkingen en symbolen te plaatsen.

Zijn de protocollen geanalyseerd, dan kunnen de analyses leiden tot een veel abstractere, schematische weergave van het protocol. Daarin kunnen we dan onmiddellijk gegevens aflezen betreffende de gevolgde didactiek en typerende aspecten van de docent. Het zou te ver voeren daar nu op in te gaan. Voorbeelden vinden we bij WINNEFELD en bij het onderzoek van STELLWAG over de proefklasse.

Deze wijze van benadering maakt het mogelijk om onderzoek op een gerichte wijze te doen plaats vinden. Ten eerste doordat een bepaalde lesvorm meer toegankelijk wordt voor anderen. Vervolgens omdat binnen een kader van gegeven omstandigheden een stuk didactiek nog eens zo nauw mogelijk herhaald kan worden. Dat dit herhalen veel grover, met veel meer speling zal gebeuren, vergeleken met bijvoorbeeld experimenten in de fysica, doet aan de *principiële* mogelijkheid geen afbreuk.

In stede van een vage weergave van „ik doe het zo”, komt een veel nauwkeuriger beschrijving een analyse van een duidelijk begrepsd stuk didactiek. Wat zou het niet nuttig zijn, indien dit bijvoorbeeld kon leiden tot toepassing van analyse gegevens uit een bepaald vakgebied op een ander terrein. Even nuttig is bijvoorbeeld het uitpluizen van de beste leermiddelvormen bij een bepaalde gegeven didactische benadering.

9. Theorie hierover?

Liever zou ik een theoretische beschouwing over de hierboven gegeven werkwijze achterwege laten. Juist de reactie en eventuele aanvulling hierop is mij welkom, zonder voorafgaande rechtvaardiging in het theoretische vlak mijnerzijds.

Een enkel zeer voor de hand liggend punt wil ik wel noemen: Het probleem van de subjectiviteit en het daarmee verbonden niet positivistische karakter van het didactisch onderzoek.

Allereerst dit: wetenschappelijk handelen is – voor mij – niet te verdelen in partjes. Het logisch denken is niet gebonden aan een bepaalde groep vakken, noch heeft elk vakterrein zijn eigen logica. Elke benadering van probleemgebieden op een systematische wijze, *kan* wetenschappelijk zijn. Het begrip subjectiviteit heeft daar niet veel mee te maken.

Natuurlijk, de docent die lesgeeft, *wil* het op een bepaalde manier doen. Dat is subjectief. Het is echter mogelijk, dat – gegeven de analyse van zijn speciale willen – er een optimale wijze van lesgeven is, om zijn *willen* ook te realiseren. Dat lijkt uit te zoeken.

Verder is het niet onmogelijk, dat vele docenten eigenlijk hetzelfde willen, maar het niet weten. Ook dat lijkt na te gaan. Tenslotte is er het grensprobleem. Een bepaalde didactische vormgeving wordt nabestreefd. Heeft deze kans van slagen? Zo ja, in welke omstandigheden?

Hier kunnen we vergelijken met een bruggebouwer. Allerlei vormen zijn er voor de brug te bedenken. Van een aantal is van te voren te zeggen: die

kunnen niet. Van een aantal zal een proefondervindelijk onderzoek het moeten uitwijzen. Dan zullen de omstandigheden een woordje meespreken: een rotsgrond laat andere mogelijkheden toe als een veengrond.

Vandaar ook, dat in het protocol de doelstelling en de uitgangsoverwegingen van de docent te vinden moeten zijn. Daarin is het subjectieve element vastgelegd.

Literatuur:

- E.M. BUTER, *Didactiek en experiment*. (Paed. Studiën 35, 161, 1957)
- D. VAN HIELE-GELDOF, *De didactiek van de meetkunde in de eerste klas van het VHMO. Thesis*. (Utrecht, 1957)
- PH. J. IDENBURG, *De mammoet-wet voor de beslissing*. (Wending 16, 1961.)
- J. DE MIRANDA, *Verkenning van de „Terra incognita” tussen praktijk en theorie in Middelbaar (scheikunde-) onderwijs. Thesis*. (Groningen, 1955.)
- H. W. F. STELLWAG, *Het probleem van de didactiek van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs*. (Groningen, 1961.)
- (In: *Honderdvijfentwintig jaren arbeid op het onderwijsterrein*. 1836-1961.)
- F. WINNEFELD, *Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld*. (Erzieh. u. Psych. VII, München, 1957.)
- J. H. RINGROSE, *Enkele aspecten van de didactiek der geschiedenis op de lagere school*. (Paed. Studiën 37, 236, 1960.)

HET GEMEENTELIJK PEDAGOGISCH CENTRUM TE 'S-GRAVENHAGE

A. W. HAENEN

Inleiding

Het gemeentelijk Pedagogisch Centrum is een bureau dat ten dienste staat van het gehele Haagse onderwijs, zowel openbaar als bijzonder, vanaf de kleuterschool tot en met het gymnasium.

Het bureau ziet zich hierbij in hoofdzaak voor een drieledige taak geplaatst, nl. het bevorderen van de onderwijsvernieuwing, het vormen van een documentatie- en informatiecentrum en het verrichten van researchwerk.

1. De onderwijsvernieuwing

Vanaf de oprichting van het Pedagogisch Centrum, kort na de tweede wereldoorlog, is de vernieuwing van het onderwijs als de belangrijkste taak van deze instelling beschouwd.

Elke vorm van onderwijsvernieuwing begint met een bezinning, waarbij vragen rijzen als:

„Over welke fundamentele kennis en over welke vaardigheden moet het kind leren beschikken om zich in ons huidige maatschappelijke bestel te kunnen handhaven en zich daarin te kunnen ontplooien?”

„Welke didactische vormen zijn met het oog op de nieuwere inzichten in de kinderpsychologie het best verantwoord en welke zijn het meest efficiënt?”

„In hoeverre moet het beroep op het geheugen plaats maken voor het met inzicht gebruiken van ordeningsmiddelen (kaart, bronnenboek, encyclopedie, enz.)?”, enz. enz. Het zijn o.a. deze vragen, welke bestudering de leiding van het Pedagogisch Centrum op zich heeft genomen en waarop zij in samenwerking met de belanghebbenden een antwoord tracht te vinden. De met de onderwijsvernieuwing samenhangende praktische problemen, de herziening van de pedagogisch didactische aanpak en de theoretische achtergronden van de gehele vernieuwingsproblematiek worden in cursusverband of in werkgroepen besproken. In de loop van het laatste decennium heeft men in het cursuswerk een voortschrijdende differentiatie kunnen waarnemen.

Op de werkprogramma's van het Pedagogisch Centrum kwamen de laatste jaren regelmatig voor:

1. Theoretische cursussen, waarin de wetenschappelijke achtergronden van de nieuwe beginselen worden behandeld, benevens de belangrijkste inzichten van de moderne kinderpsychologie.
2. Cursussen voor de praktijk, b.v. globaal lezen, werken met leerstofkernen, werken in losser klasseverband, dus met een gedeeltelijke opheffing van de gebruikelijke splitsing in de verschillende vakken (taal – rekenen – lezen – schrijven – enz.), de moderne didactiek van elk vak afzonderlijk, behandeling der expressie- en esthetische vakken: tekenen, schilderen, boetsen, handenarbeid, zang, muziek, taal en gebaar, bewegingsvorming, ritmiek, enz.
3. Werkgroepen, die de didactiek van enkele vakken of onderwerpen, onder 2 genoemd, nader bestuderen en uitwerken.
4. Regelmatige besprekingen met het onderwijzend team van enkele scholen, na schooltijd op de school zelf. Ook hier wordt de praktijk van de vernieuwing of een aspect ervan aan de orde gesteld. De resultaten van nieuwe vormen van didactische aanpak kunnen in deze gevallen ter plaatse worden bestudeerd en besproken.
5. Een cursus van 6 à 8 avonden, waarop de leer- en aanpassingsmoeilijkheden worden besproken die vooral in de eerste leerjaren bij sommige kinderen de normale gang van het leerproces belemmeren en die de onderwijzers voor moeilijke problemen kunnen plaatsen.

— Het deelnemen aan deze cursussen, waaraan voor de leerkrachten in Den Haag geen kosten zijn verbonden, geschiedt geheel op vrijwillige basis.

De cursussen, vooral de onder 2 en 3 genoemde, doen in hoge mate een beroep op het initiatief en de zelfwerkzaamheid der deelnemers. Na een bespreking volgen meestal levendige discussies onder leiding van de docent. Een nieuwe aanpak wordt opgebouwd en eventueel het daarbij behorende materiaal samengesteld.

Dit materiaal wordt op het Pedagogisch Centrum gemaakt. Van de besprekingen worden samenvattingen verstrekt, somtijds met verwijzing naar wetenschappelijke publicaties. Het kennis nemen van reeds door anderen ontworpen en samengestelde leer- en hulpmiddelen vergemakkelijkt de besprekingen, verruimt en verdiept het inzicht en bevordert het inslaan van nieuwe wegen op het gebied van methodiek en didactiek. Tot het werk van het Pedagogisch Centrum behoort dan ook mede:

1. het tentoonstellen van leer- en hulpmiddelen zoals: rekenspellen, leeslotto's, leer- en leesboekjes op het gebied van biologie (strand – bos – heide – water – levensgemeenschappen, enz.), platen, kaarten, verkeersspellen en ander materiaal waaronder ook dat van het Pedagogisch Centrum;
2. het verstrekken van gestencild materiaal: taken, boekjes, leerstofkernen, enz., benevens overzichten en samenvattingen van het behandelde op de werkgroep- en cursusavonden;
3. het aan alle leerkrachten periodiek toezenden van een mededelingenblad, waarin staan opgenomen de jaarlijkse werkprogramma's, nieuwe aanwinsten van de wetenschappelijke en methodiek-bibliotheek, boekbesprekingen en vaak artikelen op didactisch gebied.

Naast het lager onderwijs doet het kleuteronderwijs in toenemende mate een beroep op het Pedagogisch Centrum, in het bijzonder sinds het kleuteronderwijs bij de wet is geregeld. Toen hierna het percentage kinderen dat de kleuterscholen bezocht snel toenam – een gelukkig verschijnsel – werd het dringend nodig dat ook de kleuterleidsters kennis namen van de moderne inzichten en de verbeterde methodiek op haar terrein. Via het Pedagogisch Centrum kunnen ook zij nu beschikken over ervaren docenten, die het kleuteronderwijs grondig kennen en theoretisch en praktisch op verantwoorde wijze leiding kunnen geven in cursusverband of in werk- en discussiegroepen.

Als men bedenkt dat vele leerkrachten, bij welke tak van onderwijs ook, een zware dagtaak hebben – we denken aan overvolle klassen en aan scholen in sociaal-zwakke buurten – dan mag men bewondering hebben voor de energie, de moed en het idealisme, die door hen aan de dag worden gelegd, wanneer ze zich daarenboven nog in hun vrije tijd willen verdiepen in de problematiek van hun vak in cursus- of werkgroepsverband.

De belangstelling voor de cursussen is in het algemeen zeer groot. Er hebben in het schooljaar 1960/1961 bijna 1800 leerkrachten deelgenomen aan een cursus of een werkgroep (het voorafgaande jaar was dit aantal 1650). Vergelijkt men de cijfers van de inschrijvingen met die van de gemiddelde opkomst, dan blijkt het verloop zeer gering te zijn. (Aantal inschrijvingen 1811, gemiddelde opkomst 1495.)

De volgende overzichten geven voor elke cursus het aantal deelnemers en de gemiddelde opkomst per avond aan.

Openbaar onderwijs

CURSUSJAAR 1960-1961

	aantal deelnemers	gemiddelde opkomst
A. 1. Discussiegroep activiteiten in de kleuterschool	36	25
2. De grote kleuter	45	35
3. Kinderpsychologie	29	24
4. Globaal lezen	60	58
5. Praktijk eerste leerjaar	81	74
6. „ tweede „	46	43
7. „ derde „	34	29
8. „ vierde „	16	13
9. Keuzewerk	30	26
10. Muzikale vorming	14	10
11. Blokfluit	16	11
12. Volksdansen	18	13
13. Taal en gebaar	23	15
14. Problematiek van het kind uit het sociaal-zwakke milieu	36	31
15. Leer- en opvoedingsmogelijkheden	24	23
16. Muzikale vorming ulo	22	14
17. Werkgroep ulo-scholen (in het bijzonder voor pas be- ginnende vakleerkrachten)	41	29
	571	473
18. Deelnemers werkgroep	65	65
	636	538

Cursussen georganiseerd in samenwerking met de Protestants-Christelijke en de Rooms-Katholieke commissie van het P.C.

	aantal deelnemers	gemiddelde opkomst
B. 1. Didactiek biologie ulo	32	30
2. Handwerken	78	57
3. Filmbegrip A } 6e leerjaar en voortgezet onderwijs .	161	129
4. „ B }	73	40
	346	256

Cursussen georganiseerd in samenwerking met de Protestants-Christelijke commissie.

	aantal deelnemers	gemiddelde opkomst
C. 1. Didactiek aardrijkskunde ulo	13	12
2. „ Nederlandse taal ulo	20	11
3. „ wiskunde ulo	12	11
4. „ rekenen 5e en 6e leerjaar l.s.	13	13
5. „ taal 5e en 6e leerjaar l.s.	17	16
6. Handenarbeid	34	26
7. Expressie handenarbeid	58	48
	167	137

Protestant-Christelijk onderwijs

	aantal deelnemers	gemiddelde opkomst
D. 1. Bijbelse expressie kleuterschool	34	28
2. Verkeersonderwijs kleuterschool	21	18
3. Beeldende expressie	39	35
4. Biologie	19	16
5. Blokfluit	23	18
6. Moderne dichtkunst	16	12
7. Observatie van leerlingen	56	45
8. Praktijk eerste leerjaar	36	28
9. „ tweede „	22	18
10. „ derde „	12	5
11. Keuzewerkgroep 1e, 2e en 3e leerjaar	33	31
	311	254

Rooms-Katholiek onderwijs

	aantal deelnemers	gemiddelde opkomst
E. 1. Bijbel k.o., l.o. en n.o.	102	90
2. Creatief spel kleuteronderwijs	42	39
3. Muzikale vorming	22	18
4. Bordtekenen	15	15
5. Godsdienst	98	87
6. Vernieuwing voor de 1e en 2e klas van de l.s. met gods- dienstonderwijs	36	30
7. Didactiek wiskunde ulo	10	10
8. Esthetische vorming ulo	26	21
	351	310

Het is een verheugend verschijnsel dat de samenwerking met de beide commissies der confessionele groepen die onder eigen verantwoordelijkheid cursussen organiseren, groeiende is. Dit is niet alleen economisch een voordelige factor, maar ook kunnen nu verschillende cursussen worden georganiseerd – vooral voor het ulo – die anders wegens een te gering aantal deelnemers geen doorgang zouden kunnen vinden (b.v. B1 en C1, 2 en 3).

Het onderwijs aan kinderen uit sociaal-zwakke milieus vormt een probleem, dat steeds meer de aandacht vraagt. Een oriënterende cursus (A14) trok veel belangstelling. De deelnemers waren allen onderwijzers in sociaal-zwakke wijken.

De docenten van deze cursus kennen dit type kind uit ervaring. Dit waren de hoofden van de afdelingen Kinderpsychiatrie en Kinderbescherming van de G.G. en G.D., een psycholoog, het hoofd van het bureau Schoolmaatschappelijk Werk, de hoofden der scholen Hemster-

huisstraat en Zaanstraat en het hoofd van het Pedagogisch Centrum. Buiten het cursuswerk en de werkgroepen heeft het Pedagogisch Centrum zijdelings en incidenteel bemoeienis met verschillende scholen, waarbij nauw contact wordt onderhouden met de gemeentelijke inspecteur en vooral met de consulent. Zo is dit jaar het project „De eenheid van Europa” op verschillende scholen, waaronder een drietal ulo-scholen, geïntroduceerd.

Al naar de behoeften zich wijzigen ziet men ook veranderingen in het cursusbeeld optreden. Zo werd b.v. in de sector van het openbaar en daarmee gelijk te stellen onderwijs door de kleuterleidsters het verlangen kenbaar gemaakt naar voorlichting op het gebied van spel en beweging in de kleuterschool en naar informatie omtrent verkeersopvoeding van de kleuters. In samenwerking met het Rooms-Katholiek onderwijs en na overleg met de commissie voor veilig verkeer werd voor dit laatste onderwerp een cursus van een tiental avonden in het leven geroepen. Deze cursussen hadden de volgende aantallen deelnemers:

1. Spel en beweging in de kleuterschool: 22 deelnemers.
2. Verkeersopvoeding in de kleuterschool: 85 deelnemers.

Ook in de sector van het Protestant-Christelijk onderwijs traden in het najaar enkele veranderingen in het cursuswerk op. De didactiek van de aardrijkskunde en de muzikale vorming werden aan de orde gesteld. Tevens werd een inleiding gegeven in de gestalte-psychologie, voor zover die van belang is voor het onderwijs. Het waren de volgende cursussen:

1. De didactiek van de aardrijkskunde in klas 4, 5 en 6: aantal deelnemers 13.
2. Muzikale vorming (k.o. en l.o.): aantal deelnemers 20.
3. Gestalte-psychologie: aantal deelnemers 13.

De commissie voor het Rooms-Katholiek onderwijs nam in zijn winterprogramma behalve de gebruikelijke cursussen (zie cursusjaar 1960'61) o.a. de volgende onderwerpen op:

1. Beeldende expressie: aantal deelnemers 32.
2. Handenarbeid: aantal deelnemers 29.
3. Voorbereiding voor de Eerste Heilige Communie: aantal deelnemers 50.

Het bureau van het Pedagogisch Centrum verzorgt niet alleen de administratie van al deze cursussen, werkgroepen, enz. – zowel van het openbaar als van het bijzonder onderwijs – maar verricht ook het omvangrijke werk dat met het verstrekken van het leerlingen-materiaal, de overzichten en syllabi der cursussen, de periodieke mededelingen, enz. gepaard gaat.

2. De opbouw van een documentatie- en informatie-centrum

Er is een vrij uitgebreide wetenschappelijke bibliotheek aanwezig, die nu ± 7000 werken bevat op pedagogisch, didactisch, psychologisch, sociologisch en filosofisch gebied. Deze boeken kunnen worden uitgeleend aan allen wier bezigheden op het onderwijs betrekking hebben. Rapporten en verslagen van commissies en conferenties, te boek gestelde resultaten van experimenten en 192 periodieken – wetenschappelijke tijdschriften en vakbladen – liggen voor iedere belangstellende ter inzage. Ook deze lectuur kan men lenen, met uitzondering echter van de lopende jaargangen der tijdschriften.

De belangstelling voor de bibliotheek neemt gestadig toe. Terwijl het aantal uitgeleende boeken in 1953 slechts 964 bedroeg, was dit aantal in 1961 gestegen tot 3280. Het ziet er naar uit dat in 1962 meer dan 4000 boeken zullen worden aangevraagd. Deze stijgingen zijn o.a. toe te schrijven aan de vermeerdering van het aantal cursussen. Op deze cursussen wordt meermalen verwezen naar lectuur over de behandelde onderwerpen.

Naast deze wetenschappelijke bibliotheek beschikt het Pedagogisch Centrum over een vrijwel volledige *methodiek*-bibliotheek, die thans ± 20000 delen bevat. Deze boeken worden niet uitgeleend, maar zijn ter inzage op het Pedagogisch Centrum beschikbaar. In deze afdeling vindt men de leerboeken en methoden op het gebied van de schoolvakken (lezen, rekenen, taal, schrijven, aardrijkskunde, enz.) die op alle typen scholen worden gebruikt, vanaf de lagere school tot en met het v.h.m.o., benevens een ruime voorraad z.g. bronnenboeken en leesboeken, waaruit een klasse-bibliotheek kan worden samengesteld. Een aparte afdeling vormt de „buitenlandse methodiek”. Deze verzameling bestaat hoofdzakelijk uit Engels-Amerikaanse, Duitse en Franse schoolboekjes. Het is zeker de moeite waard hiervan kennis te nemen. Veel van wat in ons land op het gebied van nieuwe onderwijsmethoden wordt beproefd is geïnspireerd op het voorbeeld van buitenlandse pioniers.

De verschillende afdelingen der bibliotheek omvatten gezamenlijk ruim 30000 boeken.

Alle boeken uit de Nederlandse methodiek-bibliotheek worden ons kosteloos door de uitgevers toegezonden, evenals verschillende wetenschappelijke werken. Vele nieuwe aanwinsten worden door de leiding van het Pedagogisch Centrum – hoofd en twee didactische medewerkers – gerecenseerd in het „Mededelingenblad”, dat minstens tweemaal per jaar verschijnt. Er worden bijgehouden: een auteurscatalogus, een systematische catalogus, een trefwoorden-catalogus, een tijdschriften-repertorium, twee fiches-systemen. Dat betekent de jaarlijkse verwerking van ca. 6500 cataloguskaarten, 1500 tijdschrift-artikelen, 2500 „entries” op de trefwoorden-catalogus, 4400 fiches.

Bij het raadplegen van het documentatie-materiaal door de bezoekers wordt meestentijds advies gevraagd. Hulp wordt eveneens verstrekt bij het zoeken naar te volgen onderwijsmethoden of vormen van vakdidactiek, naar de juiste boeken en leermiddelen, naar te bestuderen literatuur, enz. Indien nodig wordt een bezoek gebracht aan de school, om b.v. de resultaten van de nieuw ingeslagen wegen in ogenschouw te nemen en eventueel gerezen moeilijkheden te bespreken.

Onderwijzers die zich verder in hun vak willen bekwamen of een opleiding willen volgen voor een middelbare acte pedagogiek, worden met raad en daad ter zijde gestaan. Vrijwel alle werken die bij de diverse opleidingen op pedagogisch gebied worden gebruikt, zijn in de bibliotheek aanwezig. Reeds heeft menig onderwijzer en menige kweekschool-leerling voor zijn scriptie of werkstuk gebruik gemaakt van de diensten en het informatie-materiaal van het Pedagogisch Centrum.

Zo kan men op een willekeurige middag verschillende bezoekers in de lokaliteiten van het Pedagogisch Centrum aantreffen. Daar is een hoofd van een school die zich nieuwe leermiddelen wil aanschaffen. Met één der didactische medewerkers gaat hij de verschillende methoden na of wandelt hij door de gangen waar de landkaarten hangen die bij het onderwijs worden gebruikt of wel hij begeeft zich naar de „grote zaal”, waar op acht grote verschuifbare schotten zo goed als alle bekende biologie-, aardrijkskunde- en geschiedenisplaten zijn geplakt. Evenals de overige leer- en hulpmiddelen (rekenspielen, leeslotto's, flanelborden, verkeersspel, enz. enz.) worden ook deze platen door de uitgevers gratis beschikbaar gesteld. Daar is een ander op de bibliotheek die ingelicht wil worden over literatuur betreffende leer- en opvoedingsmoeilijkheden bij schoolgaande kinderen, terwijl in een aangrenzend lokaal een onderwijzer enkele rekenhulpmiddelen bestudeert.

Ondertussen worden aan weer andere bezoekers boeken uitgeleend. Zo is er, vooral op de uren dat er „geen school” is, een voortdurend va-et-vient van belangstellenden.

Het documentatie-systeem van het Pedagogisch Centrum heeft thans ook in den lande enige bekendheid gekregen. Nu en dan ontvangt het van andere instituten die zich op pedagogisch terrein bewegen, verzoeken om literatuur-opgaven.

3. *Researchwerk, enquête en didactisch experiment*

a. De werkzaamheden van het Pedagogisch Centrum strekken zich ook uit op het gebied van het onderzoek in zijn verschillende vormen. Zo is in 1959 nagegaan op welke wijze 11- tot 14-jarige kinderen hun les leren: een onderzoek dat ook in België weerklank heeft gevonden. De bedoeling was o.a. na te gaan wat de beste methode is voor kinderen van die leeftijd om zich de noodzakelijke leerstof eigen te maken. Want hoe men zijn onderwijs ook inricht, een zekere hoeveelheid parate kennis waarover de kinderen ten slotte moeten beschikken, is onvermijdelijk. Het „leren leren” is daarom een belangrijk onderdeel van de didactiek, dat systematisch moet worden beoefend. Bij proefnemingen en z.g. voor-experimenten was duidelijk gebleken, dat vele leerlingen, die de lagere school hebben verlaten, bij het voortgezet onderwijs niet weten, hoe ze een les op efficiënte wijze kunnen leren.

b. Een van gemeente-wege ingestelde commissie voor het ontwerpen van een nieuw leerplan voor de handels-ulo-scholen wendde zich tot het Pedagogisch Centrum met het verzoek een enquête te willen houden betreffende de post-scolaire loopbaan van de hulo-leerlingen. De uitwerking van dit materiaal is in een rapport vastgelegd. Ook om dit rapport bereikten ons vele verzoeken, o.a. uit Zuid-Afrika.

c. Een didactisch experiment op het gebied van het wiskunde-onderwijs is momenteel op verscheidene ulo-scholen gaande en zal het volgend jaar beëindigd worden. Dit experiment is in samenwerking met de wiskundegroep van het Pedagogisch Centrum van de N.O.V. opgezet. Reeds geruime tijd leefde bij sommige leerkrachten het verlangen naar een didactisch juistere vorm van aanvangsonderwijs in de meetkunde. Een aanpak die meer rekening hield met de nog niet volgroeide vermogens tot abstract denken van de 12-jarigen. Een aanpak die begon met een oriënterende terreinverkenning, die niet primair de nadruk legde op het gebruik van exacte definities en die beter aansloot bij de behoefte aan het manuele omgaan met de lichamen en figuren (zelf

uitsnijden, knippen en opbouwen) en aan concrete aanschouwelijkheid. Met behulp van deze aanschouwing konden de meetkundige stellingen worden geverifieerd.

d. Sinds een drietal jaren is er een experimenteel onderzoek gaande naar de mogelijkheden die de overgang van de kleuterschool naar de lagere school soepeler zouden kunnen doen verlopen.

Gezien het betrekkelijk grote aantal gevallen van leer- en aanpassingsmoeilijkheden, het tekort aan schoolrijpheid bij vele kinderen en het grote aantal doublures in het eerste leerjaar van de lagere school, leek een dergelijk onderzoek in hoge mate wenselijk. Er werden enkele nieuwe vormen van een pedagogisch-didactische aanpak benevens een aantal functie-oefeningen beproefd. Bovendien werd gestreefd naar een grondige observatie van de kleuter, waarvoor door de kleuterleidsters observatietabellen werden ingevuld. Dit tijdrovende werk werd met veel belangstelling en enthousiasme door haar uitgevoerd.

Op de basis van de uitkomsten dezer proeven zijn voor de kleuters en de jongste leerlingen van de lagere school z.g. werkbladen geconcipeerd.

e. Er werd medewerking verleend aan de oprichting van enkele determineer- of overgangsklassen aan een drietal scholen in Den Haag. Zij worden in principe bezocht door kinderen omtrent wier te volgen schoolloopbaan men zich na het doorlopen van de lagere school nog geen gefundeerd oordeel heeft kunnen vormen (o.m. twijfelgevallen v.h.m.o. - ulo of ulo - n.o., afgewezenen voor het toelatingsexamen, onvoldoend rijpe kinderen).

De determineerscholen stellen zich ten doel om door middel van een systematische observatie door een team van onderwijzers en leraren der samenwerkende scholen (det.school, v.h.m.o., ulo en n.o.) enig inzicht te verkrijgen in het prestatie-niveau, de aanpassingsbereidheid, de zelfstandigheid, de volharding en andere eigenschappen harer leerlingen met het oogmerk om op grond van de verzamelde gegevens een advies te kunnen verstrekken omtrent de te volgen tak van voortgezet onderwijs, waarbij tegelijkertijd de overgang naar het voortgezet onderwijs wordt vergemakkelijkt. Na een cursusjaar kan men ten aanzien van het overgrote deel der leerlingen tot een schoolkeuze komen. Deze leerlingen zullen dan vertrekken naar een school voor v.h.m.o., ulo of n.o. T.a.v. het resterende deel der leerlingen kan het onderzoek in een tweede cursusjaar zo nodig worden voortgezet.

De determinatie c.q. selectie der leerlingen geschiedt op grond van de volgende punten:

- a. De inlichtingen der afleverende lagere school (nl. bij de plaatsing op de determineerschool);
- b. De gegevens die de observatie der leerkrachten – inclusief het hoofd der determineerschool –, hebben opgeleverd: leerprestaties, intelligentie, zelfstandigheid, volharding, initiatief, accuratesse, verantwoordelijkheidsbesef, emotionele stabiliteit, e.d.;
- c. De onderzoekresultaten van de schoolpsycholoog;
- d. De besprekingen van het team onder voorzitterschap van het hoofd der determineerschool.

Behalve de drie hierboven beschreven belangrijkste taken – onderwijsvernieuwing, documentatie, research – heeft het Pedagogisch Centrum nog enkele bemoeienissen in ander verband.

1. Zo werd er een werkcommissie gevormd, die zich ten doel stelde een bijdrage te leveren tot een verbetering van de verhouding politie-jeugd. Behalve de leiding van het Pedagogisch Centrum had in deze commissie zitting de hoofdinspecteur van politie, de gemeentelijk inspectrice van het onderwijs, de Haagse Jeugdactie en de afdeling Publiciteit der gemeente-secretarie. De commissie besloot tot het organiseren van onderwijsdagen op het hoofdbureau van politie en tot het verstrekken van een door het Pedagogisch Centrum uitgewerkte leerstofkern – onder de titel „De Politie in de grote stad” – aan de deelnemers der onderwijsdagen en andere belangstellenden.

2. In het najaar werd een werkgroep gevormd, die zich ten doel stelde een leerplan te ontwerpen dat is aangepast aan de bijzondere geaardheid der leerlingen in de sociaal-zwakke wijken. De werkgroep bestond uit een viertal hoofden, die met de persoonlijkheidsstructuur en gedragingen dezer kinderen vertrouwd zijn, de gemeentelijk inspectrice van het onderwijs en het Pedagogisch Centrum.

Een landelijk experiment van het Nutsseminarium, dat vele jaren in beslag nam en dat o.a. ook betrekking had op de didactiek aan de hierboven genoemde leerlingen, leidde eveneens tot een werkgroep, die hetzelfde doel voor ogen had, nl. de opstelling van een dergelijk leerplan. Op uitnodiging van de directie van het Nutsseminarium hebben het hoofd van het Pedagogisch Centrum en zijn medewerkers hierin zitting genomen.

3. Er werd medewerking verleend aan de inrichting van z.g. opvangklasjes, waarin leerlingen uit alle leerjaren worden opgenomen met tijdelijke leerachterstanden (tengevolge van verhuizing of ziekte), met

lichte leermoeilijkheden, e.d. die zonder deze speciale behandeling zouden moeten blijven zitten. De onderwijzers van die opvangklasjes vormen een didactische werkgroep onder leiding van het hoofd van het P. C.

4. Er worden frequent adviezen verstrekt aan leerkrachten van omliggende gemeenten als Voorburg, Rijswijk, Delft, Rotterdam, leerkrachten van de B.P.M. (Venezuela) e.a.

5. Behalve in de reeds genoemde werkgroepen en commissies neemt de leiding van het Pedagogisch Centrum ook deel aan de werkzaamheden en besprekingen van de Copak (Contactcommissie inzake opvoedingsproblemen van het afwijkende kind). Er werd medewerking verleend aan de zesde Haagse ulo-conferentie te Egmond aan Zee. Er is een regelmatig contact met andere gemeentelijke instellingen, o.a. de afdelingen Jeugdgezondheidszorg en Jeugdpsychiatrie van de G.G. en G.D., het Bureau Jeugdzaken, het Bureau Schoolmaatschappelijk Werk van de afdeling Onderwijs, e.d.

Organisatie-vorm

Zoals wij aan het begin meedeelden staat het Pedagogisch Centrum ook ten dienste van het bijzonder onderwijs.

— Als uitvloeisel van de principiële aanvaarding van de vrijheid van onderwijs hebben B. en W. bij hun besluit van 16-7-'53 een regeling getroffen met betrekking tot de samenwerking der verschillende richtingen van het onderwijs op het gebied van de onderwijsvernieuwing. Daarin is o.m. bepaald dat „uit en op voordracht van de in dat verband samenwerkende organisaties van het onderwijs voor elke richting van het onderwijs een commissie door Burgemeester en Wethouders wordt benoemd”. Indien echter voor een richting een bepaalde, op dit gebied werkzame, rechtspersoon aanwezig is, kan die commissie desgewenst door die rechtspersoon worden benoemd. Zo benoemt het Christelijk Pedagogisch Studie-Centrum de leden van de Commissie voor het Prot. Chr. onderwijs. Burgemeester en Wethouders hebben de leden benoemd van de Commissie voor het openbaar en daarmee gelijk te stellen onderwijs en van die voor het Rooms-Katholiek onderwijs.

Door de instelling van deze commissie is een organisatie-vorm in het leven geroepen waardoor het mogelijk is geworden dat de confessionele groepen zelf de vernieuwing van het onderwijs ter hand nemen. In hetzelfde besluit wordt dan ook verderop bepaald dat „de voor het

prot. christ. en r.k. onderwijs te organiseren cursussen worden gegeven en de experimenten worden geleid onder eigen verantwoordelijkheid door of namens de voor deze richtingen benoemde commissies”.

De kosten van haar werkzaamheden die voor vergoeding door Burgemeester en Wethouders in aanmerking komen, mogen die, welke voor de vernieuwing van het openbaar onderwijs worden gemaakt, niet overschrijden. Het besluit zegt dan „de grootte van het maximaal beschikbaar te stellen bedrag bepaald wordt naar het voor het openbaar onderwijs beschikbaar te stellen bedrag”. Verder mogen deze bedragen voor geen andere doeleinden worden gebruikt dan voor de onderwijs-vernieuwing.

Met het oog hierop verlangt het besluit dat de commissies voor het r.k. en prot. christ. onderwijs, voordat ze tot uitvoering van hun plannen overgaan, overleg plegen met het hoofd van het gemeentelijk Pedagogisch Centrum onder indiening van uitgewerkte voorstellen en begroting van kosten. In dit overleg wordt nagegaan of de voorgenomen activiteiten betrekking hebben op de vernieuwing van het onderwijs.

T.a.v. de gemeenschappelijk te behartigen werkzaamheden m.b.t. de cursussen, het researchwerk, de documentatie, de te houden lezingen en het voor de cursussen of de scholen nodige materiaal is een coördinatie-commissie ingesteld. B. en W. benoemen op voordracht van de afzonderlijke commissies uit iedere commissie ten hoogste 4 leden in de Coördinatie-commissie. Er wordt naar gestreefd dat hierin zoveel mogelijk takken van onderwijs zijn vertegenwoordigd, k.o., l.o., u.l.o., enz. Het hoofd van het P. C. is ambtshalve voorzitter.

In de periode van 16 jaar, gedurende welke het P. C. zijn werkzaamheden heeft verricht, is mede door de invloed van dit bureau veel veranderd bij het Haagse onderwijs. In toenemende mate werd een beroep gedaan op de hulp van het P. C. Zal het P. C. eens overbodig worden? B.v. wanneer bereikt zou zijn, wat men zich nu voorstelt? Wij menen van niet. Zolang opvoeding en onderwijs levend blijven zullen ze meegaan in de ontwikkeling van onze cultuur. Ook ons denken over onderwijs en opvoeding evolueert en steeds zal blijken dat nieuwe gedachten ook nieuwe vormen vragen.

JOHN LOCKE EN ROUSSEAU

Enkele notities n.a.v. het artikel van Van der Velde:

De verhouding Rousseau-Locke

O. GERDES

Zonder de verdiensten van Rousseau en zijn oorspronkelijkheid in twijfel te trekken, meen ik toch enkele kritische opmerkingen te moeten maken bij het artikel van Van der Velde.

Ten eerste vraag ik me af óf Locke en Rousseau in de historische pedagogiek in één adem genoemd worden en zo ja óf dit dan gebeurt om de afhankelijkheid van Rousseau t.o.v. Locke te belichten of om aan te geven dat beide voorlopers waren van de „Aufklärung”. Het komt me voor dat Van der Velde in zijn reactie op het „anti-rousseauïsme” – dat de ongetwijfeld grote verdiensten van Rousseau trachtte te kleineren – zich te veel bekommert om de originaliteit van Rousseau's denkbeelden die toch voor een objectief beoordelaar manifest is.

Zoals iedere wetenschapsmens staat op de schouders van zijn voorgangers, zo is het ook begrijpelijk dat Rousseau geput heeft uit de ideeën van vroegere pedagogische schrijvers. Dat John Locke een van de belangrijkste was, getuigt Rousseau zelf¹. Wanneer nu Messer in zijn „Geschichte der Pädagogik” schrijft dat Rousseau in zijn „Emile” sterk beïnvloed is door Lockes „Essay on Education”, kan men discussiëren over het woord „sterk”, maar de volgende zinsnede van Messer zal ieder objectieve onderzoeker moeten onderschrijven. „Aber in Rousseaus Munde klingt alles neu. Seine gewaltige, hinreissende Sprache machte das Erziehungsproblem zu einer der groszen Fragen der Zeit”². Ook de waardering van een *Nederlands* schrijfster Dr. A. Roose zal geen reactie oproepen. „Het is zijn (Rousseau's) verdienste niet alleen kritiek gegeven te hebben, maar ook middelen te hebben gezocht, die ter verbetering konden leiden, en ongetwijfeld hebben zijn voorschriften op opvoed-

1 Uit andere studiebronnen van de 18e eeuw is me gebleken dat vele pedagogische schrijvers niet of onvoldoende melding maken van hun bronnen, zodat het voor ons moeilijk wordt over de mate van oorspronkelijkheid een zuiver idee te krijgen en te achterhalen wie eigenlijk de schepper van een bepaald denkbeeld is. Zie bv. mijn „Ere wie ere toekomt”. Een pedagogische studie naar aanleiding van het werk van Peter Villaume, Amsterdam 1962.

De huidige wetenschappelijke methode verschilt sterk met die van vroeger. Het is bv. de vraag of een student die een doctoraal scriptie zou schrijven zoals Locke's „Some Thoughts” nu in wetenschappelijk methodisch opzicht genade zou vinden bij zijn professor.

2 Messer, A. Geschichte der Pädagogik, Breslau 1930, blz. 13.

kundig en maatschappelijk gebied veel goeds uitgericht en kunnen ze ook nu nog van grote betekenis worden geacht"¹.

Bij deze kritische nabeschouwing wil ik hoofdzakelijk gebruik maken van de in dit geval meest betrouwbare bronnen nl. Lockes "Some Thoughts"² en Rousseau's „Emile",³ zonder ook maar in het minst de bronnen van Van der Velde te betwisten⁴.

De vraag: „is Rousseau epigoon of opponent van Locke?" is een geheel andere dan: „betekent de verwantschap Rousseau-Locke nu impliciet afhankelijkheid van de laatstlevende t.o.v. de eerder levende?" (Van der Velde blz. 167). Op de eerst gestelde vraag zou ik met klem willen beweren dat Rousseau geen epigoon, maar ook geen opponent was van Locke; op de tweede vraag zal ik – voor wat Rousseau betreft – ontkennend willen antwoorden. Dat er echter *verwantschap* heeft bestaan tussen Locke en Rousseau is duidelijk. Rousseau vermeldt in zijn „Emile" enkele malen met ere Locke.

De inleiding van Rousseau's „Emile" kan men, zoals Van der Velde terecht betoogt (blz. 175–176) moeilijk negeren. Hier overhandigt Rousseau namelijk zijn geloofsbrieven. Zijn inleiding is een pleidooi om de lezer te overtuigen, dat hij recht heeft om vrijmoedig zijn denkbeelden uiteen te zetten. Ik schrijf – aldus Rousseau – niet over de denkbeelden van een ánder, maar over de *mijne*. Ik zie de zaken niet zoals andere mensen, hetgeen men mij reeds lang verwijt. Maar kan ik mij zelf andere ogen en andere ideeën geven? Met deze woorden toont hij zijn ónafhankelijkheid.

Ofschoon dus overtuigd van Rousseau's originaliteit, ben ik het per se oneens met de bewijsvoering van de door Van der Velde aangehaalde Ravier die Rousseau's onafhankelijkheid tegenover Locke distileert uit: „Mon sujet était tout neuf après le livre de Locke" (V.d.Velde, blz. 176). Rousseau wil hiermee echter niet zijn onafhankelijkheid t.o.v. Locke betuigen, maar aangeven dat het onderwerp (sujet) van zijn verhandeling: „de kunst van mensen vormen" óók ná het werk van Locke nog

1 „De Emile van Rousseau" in een vertaling van J. Versluys en D. Wouters, met een inleiding van Dr. A. Roose, Groningen 1924 blz. X.

2 Onze studiebron van "Some Thoughts concerning Education" is niet die van Quick, Cambridge 1927, waarvan de eerste druk volgens Van der Velde dateert van 1880, maar die van Edinburgh 12 editie 1752.

3 Rousseau, J. Emile ou de l'éducation, Ed. Garnier Frères, Paris 1872.

4 De waarde van Rombouts „Historische pedagogiek" ligt niet zozeer in de historische objectiviteit van weergave, maar in zijn ijveren voor vernieuwing en herwaardering van respectievelijk de R.K. pedagogiek en de pedagogen. In zijn felle bewoogenheid werden bepaalde pedagogen weleens eenzijdig benadert, hetgeen de historische objectiviteit schade doet.

zo goed als nieuw is en dat dit onderwerp ook na zijn (Rousseau's) boek nieuw zal blijven. Rousseau spreekt hier niet alleen een waarheid uit, die voor iedere pedagoog een stimulans moet zijn zich met vernieuwingsvraagstukken bezig te houden, maar noemt hier Locke o.i. op eervolle wijze.

Zonder Locke's "Some Thoughts" als bron voor de „Emile” te beschouwen, zonder Rousseau een epigoon van Locke te noemen, houden wij staande dat Rousseau ook geen opponent van Locke genoemd mag worden. Hiervoor is de verwantschap op verschillende gebieden te duidelijk en spreken de adhesie-betuigingen van Rousseau tegen. Dat Pire de „Emile” als een *weerlegging* en *onttroning* van Locke's werk betitelt is dus zeer aanvechtbaar.

Wanneer Pire (Van der Velde blz. 173) betoogt dat bij Locke de autoriteit van de opvoeder, bij Rousseau daarentegen de „Liberté bien réglée” het fundamenteel beginsel van de opvoeding is, is het goed ons af te vragen wat de verdere precisering van dit standpunt is. Locke schrijft: "Fear and awe ought to give you the first power over the minds, and love and friendship in riper years to hold it"¹. Opmerkelijk is dat Locke verder betoogt dat het grote geheim en de grote kunst van opvoeden is een synthese te scheppen tussen de „contradicties” vrijheid en gebondenheid. We moeten, aldus Locke, enerzijds het kind vrij en actief houden, anderzijds het afhouden van het verkeerde. Goede voorbeelden maken meer indruk op het kind en hebben een beter resultaat dan regels en onderrichting. Rousseau mag dan een afkeer hebben van commanderen en voorstander zijn van opvoeden zonder gezag, toch adviseert hij dwang toe te passen bij het kind en verstandelijke rede bij de mensen, met als motief: dat dit de *natuurlijke* orde is².

Als men verder stelt dat Rousseau elke tuchtiging vermijdt (Van der Velde 173) dient men zich af te vragen of dit ook niet de intentie van Locke is. Het is waar dat Locke, als kind van zijn tijd, nog in sommige gevallen tuchtiging adviseert, nl. als de opvoeding zeer obstinaat is, maar voegt hij hier niet aan toe dat we met straffen en slaan van de „Scylla in de Charybdis” komen? Als een kind *uit angst* een foutieve handeling niet stelt, is dit volgens Locke pedagogisch zeker geen winstpunt. "He in this only prefers the greater corporal pleasure or avoids the greater pain". Correctie heeft geen zin als de pijn van de straf groter is dan de schaamte over de begane fout. Te strenge straf werkt averechts. "Such sort of slavish discipline makes slavish temper".

Volgens de door Van der Velde aangehaalde Ravier pleit Locke voor beroep op kinderlijk inzicht. (Van der Velde blz. 176) "Children are

¹ Some Thoughts blz. 45 e.v.

² zie ook: Gielen en Strasser, Grondbeginselen ener opvoedkunde, Den Bosch 1960, blz. 29.

to be treated as rational creatures"¹. Rousseau wil hier niets van weten en blijkt tegenstander van Locke. Maar ligt hier niet de oorzaak in een voorbarige conclusie van Rousseau? Het moderne principe van de opvoeding: dat het kind recht heeft om kind te zijn, heeft Locke immers het eerst verkondigd. Met „redeneren” bedoelt Locke dan ook: het kind duidelijke motieven geven, die het doorvoelen en beleven kan; „reasoning” is dus geen lange redenatie of discussie, maar het weloverwogen beredeneerd en voorbeeldig gedrag van de volwassene dat het kind gevoelig maakt voor een juist gedrag². Kinderen begrijpen nl. meer wat ze zien dan wat ze horen³. Wel betoogt Locke, o.i. terecht, dat als de vader eenmaal zijn gezag gevestigd heeft, er een vertrouwelijke sfeer moet ontstaan waardoor een verstandig gesprek tussen vader en zoon mogelijk wordt. “The sooner you treat him (your son) as a man, the sooner he will begin to be one”⁴.

Volgens Pire zou de stelling van Rousseau dat haastige spoed bij opvoeding en onderwijs zelden goed is, tegengesteld zijn aan de opvatting van Locke. Pire meent dit o.a. te kunnen aantonen met het leren lezen. Toch zegt Locke van het leren in het algemeen: „Learning is necessary but yet not the chief business”. Learning must be had, but in the second place as subservient only the greater qualities”⁵. En wat het lezen zelf betreft: “Reading: I have always had a fancy that learning might be made a play and recreation to children”. Locke schijnt, ondanks de suggestie van Pire, niet zo’n haast te hebben. “’t Is better it be a year later before he can read, than that he should get an aversion to learning it”⁵.

Ook het leerprogram van Locke heeft niet ten doel: wonderkinderen te kweken, maar – hoe kan het ook anders bij een sociaal en practisch ingestelde Engelsman – de mensen te bekwamen voor hun toekomstige levensstaat. De gouverneur – die een bescheiden, sober, wijs en deugdzaam man moet zijn – zal zijn leerlingen moeten opleiden naar hun behoeften en toekomstige werkkring. Voor een stuurman is het beter aardrijkskunde en kompas-lezen te leren dan grieks en filosofie. “Latin I look upon as absolutely necessary to a gentleman” maar, zo vervolgt Locke, het is nutteloos voor een koopman.

Terwijl Locke voorstander is van een directe natuurlijke methode, zou Rousseau – volgens Pire – tegenstander zijn van tempo en methode. Is echter een natuurlijke methode en een aan de kinderen aangepast tempo voor Rousseau onaanvaardbaar?

Het 2e artikel van Van der Velde waarin de belangrijkste opvattingen

¹ Some Thoughts blz. 55.

² Some Thoughts blz. 54–55 en 102.

³ Some Thoughts blz. 69.

⁴ Some Thoughts blz. 132 e.v.

⁵ Some Thoughts blz. 220 e.v.

van Rang's werk: „Rousseaus Lehre vom Menschen" worden uiteengezet, geeft o.i. een veel genuanceerder beeld van de verhouding Locke-Rousseau en overtuigt meer dan de aangehaalde teksten van Pire en Ravier.

Voorzover onze bevoegdheid reikt – die in het pedagogische en niet zozeer in het wijsgerig antropologische en kentheoretische vlak ligt – menen wij dat Rang zowel Locke als Rousseau naar waarde belicht en kunnen wij ons verheugen over het nieuwe relief dat ons hier dank zij de studie van Van der Velde over Rang's visie geboden wordt.

Toch zij het mij veroorloofd nog een enkel kanttekening te maken. Rang betoogt dat Locke en Rousseau gelijklopende opvattingen hebben over de oorzaken van de ontaarding der kinderen, waarbij hij onder meer de volgende tekst van Rousseau aanhaalt: „Het kwaad dat de kinderen *zien*, is voor hun ziel *minder* verderfelijker dan wat gij, opvoeders, hen *leert*." (curs. G.) Dit nu lijkt me geen overtuigende zin om hun eensgezindheid aan te tonen. Locke hecht immers veel waarde aan het goede voorbeeld en beweert juist dat kinderen beter begrijpen en eerder nadoen wat zij *zien*, dan wat ze te horen krijgen, hij laakt de discrepantie die bij velen te bespeuren is tussen hun innerlijke gesteldheid en hun uiterlijke daden.¹

Het is vrijwel onbegonnen werk, schrijft Van der Velde, te trachten voor ieder detail van Rousseau's „Emile" de mate van originaliteit vast te stellen. Ofschoon ik deze opvatting in het algemeen onderschrijf, lijkt het me toch nuttig voor de verzorging van het lichamelijk aspect van het opvoedingsverschijnsel een uitzondering te maken. Hier noemt Rousseau nl. Locke niet alleen, maar volgt hem. Aan het begin van de beschouwing over de lichamelijke verzorging en -vorming schrijft Rousseau: „J'ai déjà suffisamment parlé de son importance, et comme *on ne peut là-dessus de meilleures raisons ni des règles plus sensées que celles qu'on trouve dans le livre de Locke*, je me contenterai d'y renvoyer, après avoir pris la liberté d'ajouter quelques observations aux siennes." (curs. Gerdes)².

Hoezeer de verwantschap van Rousseau met Locke is m.b.t. de lichamelijke opvoeding, moge blijken uit de reden waarom de Haarlemse Maatschappij van Wetenschappen een prijsvraag uitschreef over de „Lichamelijke Opvoeding". De oorzaak tot het uitschrijven van de prijsvraag was nl. de wrijving van denkbeelden die ontstond naar aanleiding van het feit dat Rousseau zich eensgezind toonde met de opvat-

1 Some Thoughts blz. 69 e.v.

2 Emile II blz. 119.

tingen over de lichamelijke opvoeding zoals die in het werk van John Locke vermeld stonden.¹ De gedachten over kleding, voedsel, slapen, temperatuur, gebruik van medicijnen, verwekelijking, beweging in de open lucht, spel, dans, zwemmen en andere lichamelijke oefeningen neemt Rousseau van Locke over. Rousseau verwijt Locke echter op één punt een bepaalde „tegenstrijdigheid”. Locke adviseert nl. de kinderen in de zomer in koud water te laten baden, maar wil niet dat ze koud water drinken als zij zeer verhit zijn. „Locke, au milieu des préceptes mâles et sensés qu'il nous donne, retombe dans des contradictions qu'on n'attendrait pas d'un raisonneur aussi exact. Ce même homme qui veut que les enfants se baignent l'été dans l'eau glacée, ne veut pas, quand ils sont échauffés, qu'ils boivent frais, ni qu'ils se couchent par terre dans des endroits humides.” (curs. G.).²

Ofschoon wij met Van der Velde menen, dat de noodzakelijkheid van een goede lichamelijke opvoeding tot het gemeenschappelijk betoog van Rabelais, Montaigne, Locke en Rousseau behoort, lijkt het ons erg naïef te stellen dat Rousseau enkel *gemakshalve* naar Locke zou verwezen hebben.

Verder zij opgemerkt dat Locke – ofschoon bij hem het lichaam primair een diendende functie heeft – ook oog heeft gehad voor de geluksbeleving dank zij een goede gezondheid. Zijn werk begint dan ook als volgt: “A sound mind in a sound body is a *happy state* in this world.”³ (curs. G.) De Philantropijnen zullen na hem betogen dat een gezond lichaam nuttig en aangenaam is voor zich zelf en voor anderen. Een ziekmens heeft verzorging nodig, is een last voor zijn omgeving en een bron van misnoegdheid. Herhaaldelijk kan men bij hen lezen dat een gezond en krachtig lichaam nodig is „zur Glückseligkeit”. Villaume formuleert het als volgt: „Zum Genuss des Lebens, zur Ausübung der Pflichten gehört ein gesunder Körper”.⁴

Wanneer Rousseau speciaal over de lichamelijke verzorging schrijft,⁵ valt het moeilijk zijn utilistische instelling te loochenen. Voor de „vrije beweging in de open natuur” heeft Locke *het eerst* een lans gebroken. Hij heeft – wetend dat, als hij iemand van de betere stand zou aanbevelen om blootshoofds in de zon of in de wind te gaan spelen, men hem dit

¹ zie: Gelder, J. Methode en Tucht, A'dam 1863 blz. 100.

² Emile II blz. 121–122.

³ Some Thoughts blz. I.

⁴ Zie Campe, J. e.a. Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesen, bnd. I–XVII, Hamburg 1785–1792 waarin o.a. Villaume P. Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf sie Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen, bnd. VIII blz. 281.

⁵ Emile II blz. 119 e.v.

kwelijk zou nemen – de moed gehad dit te doen. “I will take the liberty to say, that the more they are in the air, the stronger and healthier they will be”¹. Wel menen wij dat Rousseau het spelen in de vrije natuur in een ander dan uitsluitend utilistisch perspectief heeft geplaatst. Rang’s mening dat men Rousseau’s leer van de lichamelijke oefeningen moet zien tegen de achtergrond van zijn leer van het existentiegevoel (Van der Velde blz. 228), lijkt ons een even gewaagde als interessante suggestie. Gewaagd, omdat de tekst: „Vivre, ce n’est pas respirer, c’est agir; c’est faire usage de nos organes . . . qui nous donnent le sentiment de notre existence”, in het begin van de Emile staat, niet verder uitgewerkt wordt en geen verband houdt met de in het tweede boek beschreven lichaams-oefeningen; interessant, omdat als bij een nadere kennismaking met Rang’s uiteenzetting over Rousseau deze suggestie bewaarheid wordt, Rousseau een ongekend perspectief heeft geopend dat inderdaad reikt naar analoge stromingen in onze tijd.

Als conclusie menen wij te mogen stellen dat Rousseau geen epigoon maar ook geen opponent van Locke genoemd mag worden. Er is zoals Van der Velde terecht opmerkt, geen gesloten homogeniteit met Locke, al zijn er tal van punten van overeenstemming. Wel is er o.i. een zekere verwantschap, hetgeen overigens een eigen kritische stellingname in het geheel niet hoeft uit te sluiten.

Met Gunning zouden we willen stellen dat eerst bij Rousseau de moderne pedagogiek een aanvang neemt en dat ieder die zich verdiepen wil in de pedagogiek met Rousseau moet beginnen en eindigen.² Met Van der Velde geloof ik dat een hernieuwde studie van Rousseau, liefst gezien in een modern humanistisch mensbeeld, nog ongekennde kanten van deze veel besproken en bekritiseerde pedagoog zal laten zien.

Gerdes, O. geboren 1921 te Kampen. Volgde het gymnasium en studeerde vervolgens Lichamelijke Opvoeding (1949 M.O.P.) en pedagogiek (M.O.^{a+b} 1954-1955 en doctoraal 1958). Was als leraar lich. oef. verbonden bij het G.L.O., U.L.O. en M.O.; daarna docent pedagogiek en psychologie bij de onderwijzersopleiding.

Schreef in diverse tijdschriften verhandelingen. Een historische studie over de lich. opv. werd onlangs bekroond. Op een pedagogisch-psychologische studie over de expressieve en kathartische mogelijkheden van motorische activiteiten zal hij binnenkort promoveren.

¹ Some Thoughts blz. 11.

² Zie o.a. Riemens-Reurslag Groei I blz. 164 en 187 verder Gunning J. Paedagogische opstellen A’dam 1908 blz. 205.

ANTWOORD AAN DRS. O. GERDES

I. VAN DER VELDE

In de ondertitel van mijn studie over de verhouding Rousseau – Locke heb ik de vraag gesteld: „Rousseau: epigoon of opponent?” De conclusie aan het slot luidt (verkort):

„Van epigonisme . . . is geen sprake. Zijn zelfstandigheid heeft Rousseau nimmer ingeboet.

Hij opponeert . . . in tal van opzichten rechtstreeks tegen Locke . . . Binnen een zekere gelijkvormigheid van inzichten bouwt Rousseau pedagogische theorieën op, die „volstrekt de zijne zijn”, als het moet, tegen zijn strijdmakker in” (blz. 230).

Wanneer men deze conclusie vergelijkt met die van Gerdes, blijkt er een grote mate van overeenstemming te bestaan. Wij verwerpen beiden epigonisme. Gerdes meent dat Rousseau geen opponent genoemd mag worden, al geeft hij toe dat de bestaande verwantschap „een eigen kritische stellingname in het geheel niet hoeft uit te sluiten.” Voor „de bestaande verwantschap” gebruik ik „zekere gelijkvormigheid van inzichten”, voor „de eigen kritische stellingname” het woord „opponent”. Dit woord lijkt mij gerechtvaardigd op grond van de lange reeks geschilpunten, die ik, met Pire, Ravier, Rang als uitgangspunten, heb opgesomd. Zakelijk gezien lijkt mij tussen ons beider visie nu niet zo’n heel grote distantie. Alleen Gerdes’ „geen opponent” is mij te absoluut en m.i. in strijd met wat hij hierboven zegt.

Op enkele hoofddetails wil ik gaarne nog even ingaan.

1. *Rousseau's originaliteit t.a.v. Locke*

Het komt mij voor dat Rousseau's originaliteit voor velen, zeker in Nederland, minder „manifest” is dan Gerdes aanneemt. Ik wijs o.a. op Kramer's recente uitlating: Rousseau „een van de meest bekende navolgers van John Locke”. Voorts geloof ik dat Gerdes Locke's originaliteit overschat. Vergelijk het oordeel van Villey (blz. 230). Rousseau heeft geput uit de ideeën van vroegere schrijvers – wie zal het ontkennen? Pire somt op: Plutarchus, Seneca, Montaigne, Fénelon, Defoe, De Bruyère, Plato, Locke, Rollin (blz. 172). Maar waar heeft Rousseau „zèlf” getuigd, dat „John Locke een van de belangrijkste was”? Deze plaats is mij niet bekend. Gerdes stapt m.i. te gemakkelijk over de gemeenschappelijke bronnen heen, door Arnstädt, Villey, Pire zo nadrukkelijk aangewezen.

2. *Leerprogramma en tempo*

Op blz. 174 heb ik aan de hand van Pire's bezwaren enkele kernpunten gegeven uit Locke's leerprogramma, zoals dat voorkomt in *Some Thoughts concerning Education*, § 147 – § 195. Ik voegde daaraan de opmerking toe: „Een leerprogramma dat naar het schijnt beheerst wordt door de wens, wonderkinderen te kweken”. Het woord „wonderkinderen” is van mij, niet van Pire. Juister was geweest te schrijven: „Een leerprogramma dat bij gehoorzaamheid naar de letter wonderkinderen kweekt,” al kan Locke niet, althans niet rechtstreeks, verantwoordelijk worden gesteld voor de slaafsheid waarmee zijn woord als wet werd aanvaard.

Quick schrijft in zijn uitgave van *Some Thoughts* (Introduction p. XLII): „... that the Thoughts might after all be the innocent cause of the world's being plagued with many an *enfant terrible*”. De mogelijkheid van wonderkinderenkweek zat er dus terdege in. Locke's program in zijn geheel heeft weinig van een „directe natuurlijke methode”, zoals Gerdes schrijft, al past hij voor het vreemde-talen-onderwijs de directe methode toe. Gerdes rekent ten deze Locke meer toe dan hij verdient. Van dit tempo en deze methode is Rousseau nu juist de grote tegenstander, niet van een werkelijk natuurlijke methode en een werkelijk aan de kinderen aangepast tempo. Het kan bekend zijn met hoeveel overtuiging en hardnekkigheid hij deze beginselen heeft verdedigd. Zij vormen immers de basis van zijn gehele didactiek.

3. *Lichamelijke straf*

Locke's standpunt t.a.v. lichamelijke straf is ambivalent. Gerdes erkent dit. Locke verwerpt en aanvaardt, zij het dat hij alleen tot lichamelijke straf adviseert bij „Stubbornness, and an obstinate Disobedience”. Maar in deze gevallen is hij dan ook consequent en kent hij geen pardon. We gaven daarvan een voorbeeld (blz. 173–174). Locke geeft voorschriften: Men late zich niet door drift vervoeren, maar als kinderen gekastijd moeten worden “it were done thus without Passion, soberly, and yet effectually too, laying on the Blows and Smart not furiously, and all at once, but slowly, with Reasoning between, and with Observation how it wrought, stopping when it had made them pliant, penitent and yielding” (§ 112). De koelheid waarmee Locke observeert en beschrijft, is ondenkbaar bij Rousseau, ten deze minstens „opponent”.

4. *Lichamelijke opvoeding*

Gerdes onderschrijft mijn opmerking dat het vrijwel onbegonnen werk is te trachten voor ieder detail van Rousseau's *Emile* de mate van origi-

naliteit vast te stellen. Maar hij wenst een uitzondering te maken „voor de verzorging van het lichamelijk aspect van het opvoedingsverschijnsel.” Hij meent gronden te hebben voor Rousseau's afhankelijkheid in dit opzicht. Allereerst: Rousseau noemt Locke niet alleen, maar volgt hem. Even verder schrijft hij: „De gedachten over kleding, voedsel, slapen, temperatuur, gebruik van medicijnen, verwekelijking, beweging in de open lucht, spel, dans, zwemmen en andere lichamelijke oefeningen neemt Rousseau van Locke over.”

„Neemt Rousseau van Locke over.” Staat dat zo vast?

Gerdes meent steun te vinden voor zijn opvatting door Rousseau te citeren (zie blz. 512): „J'ai déjà suffisamment parlé . . .” enz., maar hij citeert helaas onvolledig. Het volledige citaat, nodig voor een goed begrip der verhoudingen, vindt men in onze studie, p. 226: „De wijze Locke, de goede Rollin, de geleerde Fleury, de pedante De Crousaz . . . enz. Gerdes' citaat wekt de indruk alsof Rousseau uitsluitend op Locke steunt, in feite noemt hij een viertal voorgangers. Even verder refereert Rousseau zich speciaal aan Locke, uit waardering, zeker, maar naar mijn nening, ook „gemakshalve”. Gerdes acht het „erg naïef te stellen dat Rousseau enkel gemakshalve naar Locke zou verwezen hebben”. „Enkel” blijft voor Gerdes' rekening. Rousseau zelf schrijft: „Je me contenterai d'y renvoyer”. Is de afstand van: „Ik mag volstaan met,” tot „gemakshalve” zo groot?

Belangrijker: Locke was èn als Engelsman èn vanwege zijn eigen zwakke gezondheid zeer geïnteresseerd in een goede hygiënische verzorging, maar voor Rousseau is hij toch slechts een uit velen. Locke is in moderne tijden niet de eerste geweest die pleitte voor goede lichamelijke verzorging. Zelfs in eigen land niet. Zijn landgenoot Mallinson verwijst in zijn opstel over Locke in „Les grand pédagogues” (P.U.F. Paris 1956, blz. 129) naar eerdere Engelsen: Sir Thomas Elyot, Mulcaster, Milton. Gerdes erkent met mij Rabelais en Montaigne als vroegere pioniers. Zie Arnstädt. Trouwens: in dezelfde alinea die Gerdes en ik citeren, getuigt Rousseau van zijn waardering ook voor Montaigne (Emile p. 129): „Tous ceux qui ont réfléchi sur la manière de vivre des anciens attribuent aux exercices de la gymnastique cette vigueur de corps et d'âme qui les distingue le plus sensiblement des modernes. La manière dont Montaigne appuie ce sentiment montre qu'il en était fortement pénétré; il y revient sans cesse et de mille façons.” Alleen op deze grond al is het toch wel gewaagd te schrijven: „neemt Rousseau van Locke over”.

Gerdes had moeten bedenken dat Rousseau klassieken kende: Plato, Seneca, Plutarchus. Men kent de ruime plaats die de lichamelijke opvoeding in brede zin inneemt in Plato's theorie der opvoeding. Ook van

Seneca's denkbeelden op dit gebied was Rousseau op de hoogte. Pire bespreekt de verhouding Rousseau-Seneca in zijn boek: *Stoïcisme et Pédagogie. De Zénon à Marc Aurèle. De Sénèque à Montaigne et à J.-J. Rousseau* (Liège, Paris 1958), p. 195-196. Ik vertaal, om het belang der zaak, deze passage.

„Voor Seneca weegt geestelijke verzorging zwaarder dan verzorging van het lichaam. Naar zijn mening moet het lichaam hard behandeld worden; het strikt noodzakelijke moet voldoende zijn, opdat het zonder tegenstand aan de ziel gehoorzame. Men hoede zich echter voor overdrijving; men bedenke dat de fysieke situatie het zedelijk evenwicht en de verstandelijke prestatie beïnvloedt. Seneca stelt prijs op eenvoudige voeding; hij heeft een afkeer van geraffineerde spijsen. Ons organisme vraagt niet meer dan grof brood en helder water . . . Volgens Seneca kan men gemakkelijk vlees ontberen; zelf heeft hij zich een jaar lang vlees onzegd zonder enig inconvenient. Hij hield van koude baden: in zijn jonge jaren dook hij hartje winter zijn „Euripe” in. Seneca prijst een „régime naturel” aan als voorbehoedmiddel tegen de vele kwalen, die het gevolg zijn van een leven vol raffinement. In zijn brieven toont hij aan dat de mens zware vermoeienis en hevige dorst kan doorstaan. Elementaire lichaamsoefening, intensieve beoefening van sport beveelt hij aan als ontspanning voor de geest.

In de *Emile* vindt men de meeste van deze directieven terug: eenvoudige, sobere, natuurlijke voeding, koude baden, harde legerstede, vermindering van vleesspijsen, gewenning aan hitte en aan kou, en vooral het fundamentele principe: lichamelijke opvoeding moet bijdragen tot de zedelijke opvoeding”.

Tot zover Pire, die er terecht voor waarschuwt dat Rousseau zich niet alleen door klassieke schrijvers heeft laten inspireren. Maar, zouden wij aan dit manend woord willen toevoegen, evenmin door Locke alleen. Buitendien: Rousseau is nimmer „homme de ses livres”.

Als ik dit alles lees wordt, voor mij althans, Locke's vrijwel uitsluitende autoriteit, zoals Gerdes die praktisch stelt, op het gebied der lichamelijke verzorging en opvoeding, toch wel zeer kwestieus.

Het slot van Gerdes' artikel vind ik bepaald verheugend. We mogen op een aantal punten, misschien zwaarwegende punten, van mening verschillen, met hem ben ik het volstrekt eens „dat een hernieuwde studie van Rousseau, liefst gezien in een modern humanistisch mensbeeld, nog ongekende kanten van deze veel besproken en bekritiseerde pedagoog zal laten zien,” al roept het woord „humanistisch” direct problemen op. Voor deze steun ben ik hem erkentelijk.

 PEDAGOGISCH NIEUWS

REORGANISATIE VAN DE PEDAGOGISCHE OPLEIDINGEN VAN HET NUTSSEMINARIUM VOOR PEDAGOGIEK

In de afgelopen jaren hebben directie en medewerkers van het Nutsseminarium zich herhaaldelijk bezonnen op de inrichting van de opleiding voor de Middelbare akten Pedagogiek A.

De grote toeloop van cursisten en de verzwaring van de functies, waartoe de afgestudeerden veelal worden geroepen, plaatsten ons voor problemen, die om ze op te lossen wijzigingen in de opleiding noodzakelijk maakten.

De structuur van de opleiding is nu zodanig gewijzigd dat alle cursisten in het eerste studiejaar inleidende colleges in de belangrijkste vakken moeten volgen. In het tweede en het derde studiejaar volgt een specialisatie, die zowel het vak als de gekozen opleiding geldt. Voorts hebben wij gemeend *het eerste studiejaar een propedeutisch* karakter te moeten geven. Het betreffende jaar wordt dan ook afgesloten met *schriftelijke* tentamens. Voor deze tentamens moet de eerstejaarscursist *voldoende* behalen om toegang te verkrijgen tot de werkcolleges van het tweede studiejaar.

Wij waren van mening dat deze opzet alleen kans van slagen had als de studerende grondig werden voorbereid op de eerste afsluiting van hun studie aan het einde van het eerste jaar. In het eerste jaar is daarom een *studiepracticum* ingevoerd. Op dit studiepracticum zal o.m. aandacht worden geschonken aan het gebruik van een wetenschappelijke bibliotheek, aan de bestudering van een wetenschappelijk boek in de nederlandse taal of in een der drie moderne talen, aan het maken van samenvattingen, aan de voorbereiding op een tentamen of examen.

Langs deze weg hopen we te bereiken dat het studierendement wordt verhoogd en tevens dat de cursisten na een jaar algemene oriëntatie in het studieveld beter voorbereid het tweede studiejaar zullen ingaan, dat behalve de voorgeschreven meer specialistische tentamens een scriptie vraagt. Het derde jaar is bestemd voor de afsluiting van de studie voor de akte M.O. Pedagogiek A.

Het volgende organisatorische probleem diende eveneens te worden bekeken. Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek zijn thans ongeveer 70 docenten, verdeeld over 10 gedifferentieerde pedagogische opleidingen, verbonden. De nieuwe opzet maakt een nauw contact tussen docenten en cursisten enerzijds en de medewerkers van het Nutsseminarium anderzijds zeer noodzakelijk. Een van de medewerkers is daarom met ingang van 1 september a.s. benoemd tot organisatieleider van de pedagogische opleidingen. Zijn taak is vooral een coördinerende. Een instelling, die niet als school kan functioneren en die toch de zorg voor de cursisten zo effectief mogelijk wil inrichten, zal organisatorische maatregelen moeten treffen, die het wijze midden houden tussen vrijheid en gebondenheid. Wij verwachten dat de aanstelling van een organisatieleider gunstig zal werken.

Voorts bleek het wenselijk in verband met de verzwaring van de verschillende functies na te gaan of de inhoud van de onderscheiden opleidingen herziening behoefde. Het leek ons van belang meer aandacht te schenken aan de psychologie van het leren en aan de didactische vraagstukken. Verder kwam het ons voor dat talloze cursisten een te onduidelijk beeld meekregen van de functies, die zij mogelijk zullen uitoefenen. Om in die leemte te voorzien zijn in de verschillende studie jaren voordrachten ingelast over het toekomstige arbeidsveld. Deze lezingen zullen worden verzorgd door hen, die reeds een bepaalde functie uitoefenen en uit hoofde daarvan een bijdrage kunnen leveren tot meer inzicht en tot verruiming van de horizon.

Enkele opleidingen hebben ook een uitbreiding ondergaan door vakken als gezinssociologie, vergelijkende opvoedkunde of door praktica toe te voegen.

Met dit nieuwe „model” van opleiding hopen wij te bereiken dat zij, die hun pedagogische studie met succes bekroond zien hun functie kunnen uitoefenen op een niveau, dat in deze tijd als wenselijk mag worden beschouwd.

E. VELEMA

PERSPECTIVISCHE BESCHOUWING OVER DE LICHAMELIJKE OPVOEDING

De Koninklijke Vereniging van Leraren en Onderwijzers in de Lichamelijke Opvoeding in Nederland – de grootste en meest toonaangevende vak-vereniging van de Lichamelijke Opvoeding in Nederland – vierde dit jaar haar 100-jarig bestaan.

Deze vereniging stelt zich ten doel alle belangen van de Lichamelijke Opvoeding zowel van ons volk in het algemeen als van het onderwijs in het bijzonder te behartigen. Door velerlei activiteiten, door lezingen, publicaties en congressen tracht zij betere voorwaarden te scheppen voor het onderwijs in de lichaams-oefeningen. Zij streeft zowel naar verbetering van de opleiding als naar het aanstellen van bevoegde leerkrachten op alle schooltypen.

Uit erkentelijkheid voor het vele werk, dat de jubilerende vereniging voor de ontwikkeling van de Lichamelijke Opvoeding heeft gedaan, willen wij van onze kant graag een gerchtvaardigde wens van de Lichamelijke Opvoeding – een in wetenschappelijk opzicht achtergebleven gebied – aan een breder lezerskring voorleggen.

Gezien de interesse-sfeer van de meeste lezers, veroorloof ik mij een parallel te trekken tussen de ontwikkeling van de jonge mens en die van de Lichamelijke Opvoeding.

Opvoeden is de helpende relatie tussen de gezagdragende volwassene en de zich ontwikkelende onvolwassene, waarbij de volwassene situaties schept die de onmondige uitnodigt tot verkenning en realisering van zijn aanleg. Het kind dat in ontwikkeling is, moet in zijn volwassen-wording niet geremd worden, anders kunnen ontwikkelingsstoornissen en infantilisering het gevolg zijn. Vooral in de overgangperiodes (de puberteit en adolescentie) waarin de jeugd afscheid neemt van de kinderjaren en kindermentaliteit en tracht in te groeien in de denk- en leefwereld van de volwassenen, moet de volwassene begrip tonen voor deze „drempelpositionaliteit”. Ondanks onevenwichtige gedragingen moet de jongeling gelegenheid hebben zijn zelfstandigheid te openbaren.

Ook de 'Lichamelijke Opvoeding' staat in wetenschappelijk opzicht in een overgangperiode: *zij is op zoek naar wetenschappelijke volwassenheid*. Misschien gaf zij in het verleden weinig blijk van haar wetenschappelijke aspiraties en van een 'gymnologische'¹ denkdiscipline, toch wisselden momenten van geborneerdheid over het succes van eigen praktijk en een reclacitrante houding t.o. een theoretische bezinning zich af met momenten waarin de behoefte aan wetenschappelijke fundering niet te loochenen is.

Zoals de jonge mens in de huidige gecompliceerde socio-culturele situatie niet gemakkelijk een integratieve volwassenheid bereiken kan en de volwassen-wording is verlengd, zo zal ook de 'Lichamelijke Opvoeding' moeilijk haar plaats veroveren tussen de gespecialiseerde wetenschappen die nogal kritisch staan tegenover de 'puberale' gedragingen en uitingen van de 'wetenschappelijk koprollende' Lichamelijke Opvoeding.

In de laatste jaren heeft de 'Lichamelijke Opvoeding' steeds meer blijk gegeven van wetenschappelijke rijping, zodat het in de lijn der verwachting ligt, dat, als zij opgenomen is in een wetenschappelijk milieu, zij haar plaats *waar* en *waardig* zal kunnen maken. Haar verlengde volwassen-wording heeft haar de gelegenheid gegeven een hoge graad van volwassenheid te bereiken. (Deze volwassenheid houdt ook in, dat zij finantieel niet afhankelijk zal zijn van een karig studieloon, dat de Overheid haar geeft, en van het extraatje van haar jongere, maar reeds vroeg verdienende, broer de Sport.)

Zoals echter de adolescent pas als echte volwassene wordt beschouwd als zijn gedragingen navenant zijn, zo zal ook de 'Lichamelijke Opvoeding', wil zij als wetenschappelijk *aanvaard* worden, *duidelijk getuigenis moeten afleggen* van haar wetenschappelijke rijpheid. Om dit te realiseren is het het dringend nodig dat:

– Op zeer korte termijn die wetenschappelijk gevormden bij elkaar gebracht worden, die enerzijds deskundig zijn op en geïnteresseerd zijn in de 'Lichamelijke Opvoeding', anderzijds zich voor haar verdienstelijk willen maken.

– Ten tweede zal een wetenschappelijk tijdschrift over de 'Lichamelijke Opvoeding' moeten verschijnen², in de trant van 'Gymnologische Verkenningen'. De huidige contact-organen van de onderscheiden verenigingen beantwoorden in het algemeen – ofschoon er zeer lezenswaardige en ook wetenschappelijke artikelen in voorkomen – niet aan de eisen die men aan een wetenschappelijk tijdschrift moet stellen.

– Ten derde moet men komen tot een voorlopige maar duidelijke omschrijving van het wetenschappelijk object van de 'Lichamelijke Opvoeding'.

– Ten vierde zal een universitair studieplan ontworpen moeten worden³.

1 Vgl. K. Rijdsdorp, Gymnologie. Het studiegebied van de lichaamsoefeningen. Paed. Studiën, jrg. 39 no. 5.

2 Het aantrekken van 12 medewerkers – bv. 6 die deskundig zijn op het terrein van de Lichamelijke opvoeding en 6 op wetenschappelijke nevengebieden – die zich bereid verklaren eenmaal per jaar een artikel in te sturen, zou al een goede basis zijn voor een tweemaandelijks tijdschrift.

3 Het zou niet in het belang van de Lich. Opv. zijn, indien het Bestuur van een universiteit onvoldoende voorbereid de universitaire studie in de Lich. Opv. liet beginnen. Een verkenning van de kans van slagen zal de Lich. Opv. meer dienen. Zie ev. mijn 'Mogelijkheden van een Universitaire Studie in de Lichamelijke Opvoeding' in St. Thomas no. 7.

Hiertoe kan men b.v. uitgaan van Rijdsdorp's 'Het studiegebied van de Lichaamsoefeningen', waarin verschillende vertrekpunten ter discussie open staan. Ofschoon wij bepaalde gegevens van de buitenlandse universitaire opleidingen kunnen gebruiken, moeten wij deze niet als voorbeeld nemen.

— Vervolgens is het nodig om tot de gewenste samenbundeling van krachten te komen, dat de verschillende 'Vak'-verenigingen gaan samen werken. De confessionele groepen die klein in aantal zijn en uiteraard minder invloed kunnen uitoefenen, zouden ten nauwste samen moeten gaan werken met de 'Nederlandse', zijnde de oudste en meest toonaangevende vak-vereniging van de 'Lichamelijke Opvoeding' in Nederland.

Ten slotte moet men — willen we werkelijk iets bereiken — een beroep doen op de leden en hen activeren tot medewerking. Wellicht zal een democratisch bestuur dat open staat voor nieuwe ideeën en suggesties en dat eventueel bijgestaan wordt door een advies-college, de gewenste resultaten boeken.

Met de groei van het werkgebied van de 'Lichamelijke Opvoeding' en de ontwikkeling van haar problematiek, ontstaan er vele raakvlakken met andere wetenschappen, zodat een wetenschappelijk gesprek op gelijk niveau noodzakelijk wordt.

De 'Lichamelijke Opvoeding' is een, in wetenschappelijk opzicht, achtergebleven gebied. Contact met specialisten op verschillende wetenschappelijke terreinen is dringend nodig.

Een op de lichamelijke opvoeding gerichte universitaire studie en wetenschappelijke instituten voor de lichamelijke opvoeding zullen de eerste hulpverlening moeten zijn voor dit wetenschappelijk nog onvoldoende ontwikkeld gebied.

O. GERDES

 BOEKBEOORDELINGEN

WOLFGANG BREZINKA e.a. *Weltweite Erziehung*, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 1961.

Dit is een feestbundel, die aan Friedrich Schneider, een van de gangmakers der vergelijkende opvoedkunde, ter gelegenheid van zijn 80ste verjaardag werd aangeboden. Het werk bevat een portret van de jubilaris en een selecte bibliografie. Er zijn bijdragen uit Oostenrijk, Duitsland, de Verenigde Staten en Engeland. Dit getuigt wel van de internationale waardering, die Schneider zich heeft verworven. De verscheidenheid van zijn werkzaamheden wordt in de diversiteit der onderwerpen gereflecteerd.

De lezer kent de bezwaren van bundels gelijk de onderhavige: de schrijvers – ditmaal 20 in getal – leveren hetgeen hun gelegen komt en het gelukt zelden het werk volgens een duidelijk omlijnd plan op te bouwen. Dit geldt ook voor deze verzameling. De opstellen zijn er in drie delen ondergebracht: theorie der opvoeding, vergelijkende opvoedkunde en pedagogische psychologie. Persoonlijk trof mij Brezinka's stuk over *Der erziehungsbedürftige Mensch und die Institutionen* (d.i. cultuur-patronen) met een antropologische benadering van het opvoedingsverschijnsel. Voorts Eduard Spranger, *Der Universitätslehrer als Erzieher* met een bezinning op de taak van de universiteit, die bewijst dat deze hoogbejaarde denker met zijn tijd meegaat. Gottfried Hausmann betreedt met een eerste aanpak van de *Pädagogik der Entwicklungsländer* een actueel terrein. Ditzelfde geldt voor Erich Wasem, die schreef over *Agressive Verhaltensweisen Jugendlicher in der Öffentlichkeit als pädagogische Aufgabe*.

Het is een zeer persoonlijke keus, die ik maakte. Anderen zullen zich tot de opstellen van Ernst Lichtenstein, Josef Derbolav, Martin Keilhacker, Josef Dolch, Nicholas Hans, Josef Lauwerys, Robert Ulich, Adolf Busemann e.a. aangetrokken voelen. Als geheel staat de verzameling op hoog niveau. Een werkelijk eerbetoon!

PH. J. I.

LOUIS LEGRAND, *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Neuchâtel 1960.

De heer Legrand is inspecteur bij het lager onderwijs in zijn land. Hij beschrijft het Franse onderwijsstelsel als conservatief, hiërarchisch geleid en wat de inhoud en strekking ervan betreft, voorgeschreven door een „Instruction” waarvan de laatste herzieningen in 1945 en 1957 plaats hadden. Wat het (openbaar) onderwijs aangaat, „leeft” dit uit de gedachte, dat in de plaats van de eenheid van denken, door kerkelijke invloed, die te loor is gegaan, een eenheid moet treden bewerkstelligd door de wetenschappelijke houding, door onderzoek van de feiten en grondige verificatie van de interpretatie ervan. Een geest dus van objectiviteit. Men weet dat sedert Descartes en culminerend bij A. Comte, dit een hoofdthema was van het Franse denken.

In formuleringen o.a. van Ferry, Hubert en de diverse „Instructions” wordt uit dit denken een doelstelling voor het onderwijs gedistilleerd.

Voor het lager onderwijs betekent deze doelstelling vooral dat observatie en inductie de methodiek beheersen. Niet voor de schrijver, maar wel voor anderen houdt dit zelfs in, dat elk finalisme – als zijnde subjectief – uit de interpretatie der feiten dient te worden gebannen.

De schrijver wil aan deze traditie in principe niet ontrouw zijn.

„Dans la mesure où A. Comte a passionnément recherché les conditions de l'unité humaine, on peut dire que son message restera à jamais vivant parmi nous. Et c'est la mérite incontestable de l'école publique française d'avoir su puiser dans le positivisme ou, plus directement, dans la philosophie du XVIII^e siècle, cette aspiration généreuse à la fraternité universelle” (pag. 82).

De schrijver vindt de basis van heel deze levensvisie in de verwonderde houding („par l'étonnement nous nous sentons étrangers dans l'univers qui nous enveloppe”). Hij is echter verontrust over het feit dat deze verwondering geen of veel te weinig ontplooiingskansen verkrijgt bij de huidige onderwijs-methoden. De kinderen vragen te weinig. Een onderzoekje maakte dit de schrijver voldoende duidelijk. Uitleg wordt gegeven om te leren. De leerlingen stuiten niet zelf op de problemen, maar deze worden op abstracte wijze gesteld, om dan direct te komen met voordoen en uitleg opdat kennis vermeerderd worde.

In plaats van het „dogmatisme verbal” is het „dogmatisme de l'image” getreden. „Le développement considérable de l'enseignement par le film et par l'image, l'usage qui se généralise de la télévision, sont les témoignages de ce nouveau dogmatisme” (pag. 46).

Het is begrijpelijk dat de schrijver de ontwikkelingspsychologie van het verwonderd-zijn en van de *behoefte* aan explicatie nagaat. Evenzeer begrijpelijk is dat Piaget's psychologie daarbij de bron is waaruit geput wordt, hoewel schrijver naar zijn gerichtheid en in feite bezwaren heeft, zowel tegen de methode als tegen belangrijke uitspraken van Piaget.

Men zoekt – dit zij terloops opgemerkt – b.v. in Frankrijk, Engeland en België naar een psychologie, die de geestelijke ontwikkeling in de schoolperiode fundeert en beschrijft en komt dan bij het imposante werk van Piaget terecht. Een alternatief is er eigenlijk niet.

Nadrukkelijk wijst de schrijver op de gevaren van het vragen stellen in de groep, dat vaak alle intimiderende invloed van het ondervragen heeft en dat niet alleen door de – overigens goedwillende – leerkrachten wordt beoefend maar omgekeerd ook voor de leerlingen een middel vormt om zwakke leraren te kleineren.

De schrijver komt dan tot praktische uitwerkingen. Hij wil individualiserend onderwijs, omdat dan ieder op eigen wijze tot onderzoek geleid kan worden en mede door individueel voorgelegde vragen tot verwonderd-zijn gewekt wordt.

Groepswork moet echter het – bij het schoolkind niet spontane – besef van de noodzaak tot onderlinge overeenstemming oproepen, om daardoor tot verificatie van afzonderlijk gevonden oplossingen te komen.

Schrijver wil om goede opgaven voor het kind te vinden m.n. bij de zaakvakken de a.s. onderwijzers met de geschiedenis der wetenschappen doen kennismaken. Dan wordt het mogelijk een gevonden oplossing van problemen weer opnieuw kritisch te bezien. „Il ne s'agit donc pas d'utiliser l'étonnement comme technique d'apprentissage, mais de cultiver l'étonnement pour lui même” (pag. 91).

Door dit formele doel centraal te stellen hoopt de schrijver geen enkele levensbeschouwing uit te sluiten en positief iets zeer waardevols te zien groeien nl. „dans la communication, le besoin d'un recoupement (verificatie; contrôle) et d'une communauté de pensée”.

In zijn slotwoord geeft Legrand nogmaals zijn positie aan:

„Ni l'élan vital (b.v. Ferrière. B.), ni l'adaptation pratique (b.v. Dewey. B.) même rendue universelle par la mise en commun des moyens (b.v. door wetenschap algemeen beschikbaar te stellen. B.) ne constituent l'essentiel de l'humaine intelligence. C'est au contraire la puissance déintéressée d'étonnement et les valeurs qu'elle enveloppe qui doivent, pour nous, conformément aux intuitions profondes du rationalisme et de l'intellectualisme, offrir la base de toute éducation.”

Een kritisch en waardevol geluid, dat in veel opzichten aan Kohnstamm herinnert, maar dan doel ik op tendenties bij onze grote pedagoog, die onder ons nog nauwelijks de aandacht verkregen, laat staan uitgewerkt werden. Indien dit wel zo ware, dan zou m.n. de didactiek voor onze meer begaafde kinderen eindelijk eens ter hand genomen worden.

J. BIJL

DR. L. VAN GELDER, *Een oriëntatie in de orthopedagogiek*. Orthopedagogische geschriften VIII, Wolters 1962.

In de eerste studie van dit boekje is de orthopedagoog aan het woord, die poogt te komen tot een algemene theoretische fundering van deze wetenschapstak. Voor hem dient deze theorie zijn grond te vinden in bestudering van de pedagogische situatie van het in zijn opvoedbaarheid beperkte kind. De orthopedagogiek is de leer van het opvoedkundig handelen ten bate van dit kind. Probleem is vooral de wetenschappelijke afgrenzing van de kern van het orthopedagogische werk t.o.v. het wezen van de activiteit van vele anderen (artsen, psychologen) ten bate van op enigerlei wijze gehandicapten, en de hier gegeven omschrijving zoekt dit in de richting van de principiële bezinning op de voor dit kind maximaal-bereikbare „volwassenheid”, en de leiding daarheen. De schrijver beschouwt het werk van Moor (in het bijzonder zijn begrip „Innerer Halt”) als een belangrijk uitgangspunt voor een systematisch pedagogisch denken.

Bijzondere aandacht verdienen zijn beschouwingen over „pedagogische diagnostiek”. Deze komt tot stand in de voortgezette omgang met het kind, kan dus in tegenstelling met de medische en psychologische diagnostiek – en ook in tegenstelling tot de orthodidactische diagnostiek – niet op dit moment en op déze plaats tot stand komen. T.a.v. de orthopedagogische diagnostiek is dit zeer waar en principieel noodzakelijk. Men zou zich echter kunnen afvragen, of de medische en psychologische diagnose praktisch niet vaak ook in een langer tijdsverloop en door observatie in diverse omstandigheden tot stand komt.

De tweede studie, over orthodidactiek, sluit goed aan bij die over orthopedagogiek. De noodzaak, ieder didactisch „deelgebied” te integreren in een totaal behandelingsplan wordt geaccentueerd. D.w.z.: men moet in het algemeen geen „gewone” methode in vertraagd tempo doorwerken, maar het is noodzakelijk zich telkens de vraag te stellen „wat ontbreekt fundamenteel” (het belang van de hiaat-therapie van Bladergroen dringt zich hier op); vervolgens zal gevraagd moeten worden, welke kennis voor dit kind kan functioneren en dus zinvol is.

V. Gelder heeft er een nuttig werk mee gedaan, dat hij zich gewaagd heeft op het zo verwaarloosde gebied van de theorie der orthopedagogiek.

VL.

 TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE

No. 20 opent met een cri-de-coeur van redacteur Ferry over de toenemende terreur van de O.A.S., waardoor de democratie in haar wezen bedreigd wordt. Hoe kunnen ouderen en opvoeders nu nog de eerbied voor de wet en de waarde der democratie als levend erfdeel aan de jongere generatie doorgeven? Onder de korte berichten wordt de lezer met de directe gevolgen van de ontwrichting in Algerije geconfronteerd: daar vindt men nl. een ministeriële oproep aan alle rectoren en directeurs, om de kinderen van repatrianten zo vlug mogelijk in hun scholen op te nemen en bijzondere zorg en tegemoetkomendheid aan deze diepgeschokte leerlingen te besteden.

De psycholoog GEORGES SNYDERS schreef opnieuw een zeer interessant hoofdartikel over de psychische problemen van de „slechte leerling” en de gedrags- en aanpassingsmoeilijkheden die uit het falen op school voortkomen. Schrijver pleit voor didactische therapie door een school-psycholoog-pedagoog. (vgl. no. 6 van deze jaargang.)

In de wetenschappelijke reportage zet B. PINGAUD zijn analyse over de moderne literatuur voort met een beschouwing over Sartre en Robbe-Grillet. De didactische afdeling in dit no. is gewijd aan „Inleiding in de filmkunst” door GEORGES GAUDU. Op dit terrein is men in Frankrijk al veel verder gegaan dan ten onzent; filmkunst heeft een plaats gekregen naast de literatuur als esthetisch vormingsmiddel. Men vindt in dit artikel een beknopt modelleerplan voor vijf klassen van het v.h.m.o., beginnend met een anecdotische bloemlezing en via de geschiedenis van de film uitmondend in een vergelijken-de, theoretische filmkunde.

No. 21 is vrijwel geheel gevuld met art. over specifiek-franse onderwijskwesties. Voor belangstellenden vermelden we het hoofdartikel van A. ROUËDE over de grenzen der vrijheid bij internaatsopvoeding en de populair wetenschappelijke reportage van ROBERT SIOHAN over leven en werk van Claude Debussy.

No. 22 is een speciaal nummer, gewijd aan de verhouding tussen leerkracht en leerlingen, gezien in het licht van moderne sociaal-psychologische theorieën over individu en groep. Redacteur Ferry opent de rij van bijdragen met een artikel over de veranderde positie van de leerkracht. Men kan zijn nieuwe taak benaderen met begrippen als begeleiden, stimuleren, opvoeden tot eigen verantwoordelijkheid, leren leren enz. Eén citaat uit deze beschouwing: „het is riskant de leerplicht te verlengen in een periode waarin de jeugdigen vlugger rijpen en een sterke behoefte aan onafhankelijkheid hebben. Als het schoolleven formeel bij het oude blijft en de leerlingen ieder initiatief en elke verantwoordelijkheid ontzegd blijft, zullen ze elders middelen tot zelfbevestiging en groepsgemeenschap zoeken – als ze tenminste niet vervallen in een totaal afwijzende houding. In beide gevallen lopen ze gevaar ten prooi te worden aan een of andere vorm van fascisme.”

JEAN-CLAUDE FILLOUX en LILY HERBERT beschrijven de pedagogische situatie in de klas als een vorm van groepswork. Men heeft op dit terrein in Frankrijk grote belangstelling voor het werk van Carl Rogers en zo vinden we in dit no. een lang citaat uit zijn laatste boek, waarin hij o.a. tot de schokkende stelling komt, dat onderwijsresultaten óf nutteloos óf schadelijk zijn! Daarbij aansluitend zijn artikelen gegroepeerd van JEAN MAISONNEUVE over de „*attitude coopérative*” en de „*attitude non directive*” en van DANIEL LE BON over een experiment met deze „non directive”-houding in een gymnasiumklas.

Verder noemen we uit deze belangwekkende aflevering nog het verslag van een ronde-tafel-conferentie tussen de hoogste franse onderwijsdeskundigen over de leerkrachtenopleiding, en een verslag van MAX PAGÈS over experimenten in groepswork met studenten. Zijn conclusie is dat door een goed geleide groepsaanpak het werkniveau en werktempo omhoog gaan en het verantwoordelijkheidsgevoel versterkt wordt.

Tenslotte is er nog een vrij lang artikel van ANDRÉ DE PERETTI over sociaal-psychologische onderzoeken en analyses betreffende de onderlinge verhouding tussen schoolleiding, leerkrachten en leerlingen aan enkele grote handelsscholen.

No. 23 – de laatste aflevering voor de zomervakantie – opent met een artikel van Prof. M.A. Bloch over de achtergronden van de franse onderwijsvernieuwing der laatste jaren.

Wie geïnteresseerd is in moderne scholenbouw zal met belangstelling kennis nemen van het experimenteel ontwerp voor een internaat-lyceum, waar de inrichting geheel is afgestemd op moderne pedagogische inzichten in groepsvorming etc.

De populair-wetenschappelijke reportage is gewijd aan Pascal; de schrijfster, SIMONE FRAISSE poogt een vergelijking te maken van Pascals humanisme en het humanisme in onze dagen.

Groningen.

U. J. BOERSMA

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION. Uitgever Martinus Nijhoff te 's-Gravenhage. Vol. VII, 1961, no. 1.

Gezien de veelzijdige activiteit van de pedagogische centra en het onderwijskundig studiecentrum voor het v.h.m.o. op het gebied van scholingsarbeid voor onderwijzers(essen) en leraren(essen) is het artikel van Helga Timm „Jugendgefährdung und Schule” van betekenis.

Zij stelt dat de opvallende gedragingen van jeugdigen enerzijds en een toeneming van de jeugdcriminaliteit anderzijds, veelal worden gezien als storingen in de sociale aanpassing en veroorzaakt worden door:

1e *sociale frustratie* daar vele jongeren geen mogelijkheden hebben of voldoende de gelegenheid krijgen om:

- a. tot zelfontplooiing te komen,
- b. hun sociale status te verbeteren,
- c. hun bekwaamheden te tonen,
- d. erkenning te vinden.

2e. *individuele gedragsstoringen*, die in wezen schijnen te berusten op onjuiste beweegredenen.

Dat heden jongeren, tengevolge van sociale frustratie, een verkeerd gedragspatroon ontwikkelen schijnt voornamelijk een cultureel, sociologisch en sociaal-pedagogisch probleem te zijn.

Rond 1900 werd wangedrag van jongeren voornamelijk veroorzaakt door slechte maatschappelijke verhoudingen. Thans ligt het anders. Zo komt het probleem van de „Halb-Starken” het scherpst naar voren in landen waar de civilisatie en de sociale ontwikkeling het verst is gevorderd.

De school wordt beschouwd als een instituut dat het best wangedrag door jeugdigen kan voorkomen. Deze zienswijze houdt in dat de pedagogische taak van de leerkrachten wordt verzwaaard. Hulpmiddelen zijn evenwel aanwezig.

Schrijfster wijst erop dat met de „Bristol Social Adjustment Test” een prognose-instrument is ontwikkeld waarmee de leraar zonder veel voorbereiding en oponthoud in de normale klassesituatie de betekenis van bepaalde moeilijkheden bij kinderen kan onderkennen. Verder zijn, met behulp van een soziogram, spanning en wrijvingen tussen leerlingen van een klas en tussen leerlingen en de leraar te constateren. Voorts is groepsarbeid van betekenis om te onderzoeken, hoe de instelling van het kind is ten opzichte van arbeid en tot de activiteit van de klas.

Gezien de toegenomen pedagogische verantwoordelijkheid van de leerkrachten is een schoolpsychologische dienst onontbeerlijk geworden. Het verdient de voorkeur dat voor deze dienst onderwijsmensen worden opgeleid, daar deze de school en de klasse-situatie uit eigen ervaring kennen.

Niet alleen moet het kind voldoende steun krijgen bij de overgang van het lager- naar het voortgezet onderwijs. Vooral is van grote betekenis de overgang van de school naar de wereld van het beroep. Met veertien jaar zijn de kinderen n.l. nog niet „beroepsrijp”. Verlenging van de leerplicht betekent dan ook niet alleen het elimineren van een structurele gevaar-situatie, maar ook een zinvolle beschermingsmaatregel.

Nadat erop gewezen is dat ouders, mede gezien de huidige maatschappelijke situatie, in hun opvoedingstaak ten aanzien van hun oudere kinderen dienen te worden bijgestaan, wordt bepleit een voortgezette leraarsopleiding, waarin pedagogiek, psychologie en sociologie gegeven worden. Ook dienen de leraren in de gelegenheid te worden gesteld praktische ervaringen op sociaal-pedagogisch gebied op te doen.

Tenslotte bepleit de schrijfster een nauwe samenwerking tussen gezin, school en sociaal-pedagogische instellingen.

J. H. N. G.

In het decembern timer van ons tijdschrift zijn mededelingen gedaan over de redactionele plannen voor 1962. Voor een overwegend deel zijn deze plannen gerealiseerd, zodat in het afgelopen jaar een veelzijdige voorlichting is gegeven over de paedagogische en didaktische problematiek en de binnen- en buitenlandse activiteiten op het gebied van onderwijs en opvoeding.

Het aangekondigde nummer, waarin de fundamentele aspecten van de didaktische en pedagogische scholing van het onderwijskader aan de orde zouden worden gesteld, kon nog niet verschijnen. In eerste opzet was het n.l. de bedoeling, dat de leiders van de Paedagogische Centra, het Onderwijskundig Studie Centrum te Amsterdam en het Gemeentelijk Paedagogisch Centrum te 's-Gravenhage, ieder voor zich een artikel zouden schrijven over het scholingswerk, dat door hun instelling wordt verricht. Bij nader inzien bleek dit tot een opsomming van activiteiten te leiden, welke niet aan de bedoeling der redactie beantwoordde. Na een overleg tussen de Paedagogische Centra onderling is de redactie thans in staat, dit nummer in maart 1963 te doen verschijnen en wel onder de titel:

„De Paedagogische Centra in actie”.

Het zal als volgt worden samengesteld:

- 1e. Ontstaan en groei der Paedagogische Centra,
(geschiedenis, structuur, samenwerkingsvormen, huidige taken);
- 2e. Het werk van de contact- en rayonscholen;
- 3e. Scholingsmethodieken;
- 4e. Het scholen-experiment;
- 5e. De research.

De schrijvers van deze bijdragen zullen niet slechts een overzicht geven van de activiteiten, maar tevens ingaan op de fundamentele problematiek van de vraagstukken, die met hun onderwerp verband houden.

Gezien de reeds ontvangen en toegezegde bijdragen mag worden aangenomen, dat in het nieuwe jaar ondermeer het volgende zal kunnen worden gepubliceerd:

I. ONDERWIJSKUNDIGE ORIËNTATIE:

1. Discussie over het „Plan Langeveld”.
2. De invloed van groepswerk op de sociale aanpassing en de individuele leerprestaties van leerlingen uit een 6e klas van een lagere school.
3. De anthropologisch-pedagogische achtergrond van de problematiek van de vormende waarde.
4. Het U.L.O. en het bedrijfsleven.

II. OPLEIDINGSPROBLEMEN:

5. De moderne onderwijzersopleiding.
6. Vergelijkend onderzoek in enige West-Europese landen naar de opleiding van leraren voor het lager technisch onderwijs.
7. Introductie en begeleiding van de beginnende leraar.

III. DIDACTISCHE VRAAGSTUKKEN:

8. Didactische problemen van een gespecialiseerde beroepsopleiding.
9. De vakkenschool.

IV. ORTHO-PEDAGOGISCHE AANTEKENINGEN:

10. De opleiding tot child-psychotherapist (non-medical) in Engeland.

V. SOCIAAL-PEDAGOGISCHE ONDERWERPEN:

11. De problematiek van jeugdige ongeschoolde arbeiders.

VI. HISTORISCHE PEDAGOGIEK:

12. Het gezin in de middeleeuwen.
13. De betekenis van Comenius voor onze tijd.
14. Toynbee's bijdrage tot de geschiedenis van de pedagogiek.

VII. RESEARCH:

15. De predicatieve waarde van goed en fout gemaakte testopgaven.

Voorts is de redactie voornemens het vak „maatschappijleer”, zoals dit op de scholen voor het voortgezet onderwijs wordt, of zal moeten worden gegeven, aan de orde te stellen. Het onderwijs biedt, naar veler overtuiging, te weinig maatschappelijke oriëntatie. Ook worden de leerlingen, door de te compacte leerstofprogramma's, niet voldoende geconfronteerd met de geestelijke stromingen van hun tijd. Het vak maatschappijleer kan wellicht in de geconstateerde leemte voorzien. Getracht zal worden van R.K. kant, van Prot. Christ. zijde en vanuit de sector

van het Openbare Onderwijs, een artikel over deze problematiek te krijgen.

Verder kan reeds worden aangekondigd dat onze uitgeefster de firma J. B. Wolters, voornemens is aan het eind van dit jaar, of in januari 1964, de abonné's – gezien het feit dat in 1963 de veertigste jaargang van Paedagogische Studiën verschijnt – een jubileumgeschenk aan te bieden in de vorm van een personen- en zakenregister over de 40 jaargangen.

In de nieuwe jaargang is weer plaats gereserveerd voor de bibliografische notities, zodat de abonné's op de hoogte kunnen blijven van het verschijnen van nieuwe publicaties in binnen- en buitenland, op het gebied van opvoeding en onderwijs. Er wordt naar gestreefd de tijdschriften-overzichten meer representatief te maken.

De redactie stelt er prijs op hen, die in het afgelopen jaar op een of andere wijze hebben medegewerkt aan Paedagogische Studiën, daarvoor hartelijk dank te zeggen. Voorts is de redactie de firma Wolters zeer erkentelijk voor het feit dat, in verband met de grote voorraad copij, dit nummer in een omvang van 64 pag. kan verschijnen, in plaats van de gebruikelijke 48.

DE REDACTIE

DE STRUCTUUR VAN DE ONDERWIJSSITUATIE ALS BASIS VOOR DE OPBOUW VAN DE DIDAKTIEK

DR. J. DE MIRANDA, met medewerking van DR. P. M. VAN HIELE

1. Inleiding

Met de roep „terug tot de phaenomenen” besluiten Van Gelder en Prins hun beschouwingen over de psychologie van het denken en leren. (1) „De taak waarvoor de onderzoeker zich geplaatst ziet, omvat allereerst de analyse van de concrete, didactische situaties, waarin het lerende kind opereert.” Van hieruit – aldus de schrijvers – kunnen we komen tot „een hernieuwde plaatsbepaling van de denkpsychologie in de opbouw van de didactiek.”

Ruimer vat Langeveld de taak op als hij spreekt over het feit „dass es keine Offenbarung über didaktische Fragen gibt, sondern dass sie in aller Ruhe und Gründlichkeit erforscht werden müssen, und zwar: in der Klassensituation”. (2, p. 150).

Men zou kunnen zeggen: dat is toch vanzelfsprekend! Maar zoeken we dan naar een structuuranalyse van de onderwijssituatie, waaruit een didactiek wordt opgebouwd, dan komen we met Stellwag (3, p. 190) tot de ontmoedigende conclusie: „Men vindt wèl allerlei over reorganisatie en hervorming en problemen van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, maar nergens een ontwerp van een didactiek. Wèl studies over de pedagogische psychologie van de middelbare schooljeugd, maar nergens, maar dan ook nergens vinden we wat we zoeken: geen algemene didactiek en zelfs geen enkele volledig uitgewerkte speciale didactiek van enig vak van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs.”

De gestelde taak blijkt dus niet zo vanzelfsprekend te zijn òf wel op bijzondere moeilijkheden te stuiten. Gaan we uit van de phaenomenen, dan vinden we zonder moeite een leraar, een leerling en een leerstof in de onderwijssituatie. Hoe zijn deze drie op elkaar betrokken? Alle drie zijn gericht op een leerdoel. Kunnen wij de aard van deze doelgerichte structuur begrijpen uit de aard van de doelen? Vanzelfsprekend wordt veelal aangenomen dat we hier met bijzondere opvoedingsdoelen te maken hebben. Didactiek is immers een deel van de pedagogiek? Onderwijs maakt toch deel uit van de opvoeding? Hebben wij dus de leraar te zien als opvoeder en de leerling als kind, „opvoedeling”? Maar hoe hebben we dan de leerstof te zien?

Enige twijfel aan deze opvatting werd door Van Hiele geuit. (4, p. 113) De leerling kan immers ook volwassen zijn en dan kan toch van didak-

tiel sprake zijn. „Er is derhalve weinig kans, dat wij de typische eigenstructuur van de didaktiek zullen ontmoeten, wanneer wij deze vanuit de pedagogiek (...) zouden trachten te ontwikkelen.”

Het is de moeite waard, deze tegenwerping zorgvuldig te overwegen! Het ontbreken van een didaktiek zou immers kunnen samenhangen met bovengenoemde vanzelfsprekendheid (didaktiek is deel van de pedagogiek) en onmogelijkheid (vanuit de pedagogiek de eigen structuur van de didaktiek te ontwikkelen). We zullen dit nader beschouwen.

„Didaktiek is de leer der systematische overdracht van kennis en kunde (...) beperkt tot de willekeurige vormen van cultuuroverdracht en wel tot diegenen welke binnen bestaande of bestaانبare organisaties (m.n. instituten) zijn ondergebracht of onder te brengen.” Deze omschrijving van Langeveld (5, p. 339 en 342), omvat ook onderwijs aan volwassenen (avondschool, cursussen o.a. voor beroepsopleiding). Maar de volwassen leerling, die zelf beslist dat hij deze lessen wil ontvangen, kan in de leraar niet de „opvoeder” zien, die hem nog zou moeten helpen mondig te worden, maar wel de „deskundige”, die hem in een nieuw cultuurgebied wegwijs zal maken. Zou dit voor onvolwassen leerlingen anders liggen? Is het niet de taak van de franse leraar om zijn leerlingen in de eerste plaats frans te leren verstaan, spreken en schrijven? En is de leraar, die natuurkundeles geeft, in de eerste plaats bezig met *opvoeden op grond van zijn volwassen-zijn* of met *onderwijzen op grond van zijn deskundig-zijn*? *Deskundig* moet dan wel *tweeërlei* betekenen: *hij kent de leerstof* (frans, natuurkunde) en *hij kan deze cultuurstof overdragen*, d.w.z. hij kent de wegen waarlangs hij de leerling in het cultuurgebied kan binnenleiden.

We komen dus tot de conclusie dat voor de onderwijssituatie *a*, het kind-zijn niet essentieel is en *b*, volwassenheid bij de leraar niet voldoende is (hij moet ter zake kundig zijn). Hierdoor is *c*, ook het cultuurgoed anders, want dit wordt impliciet bepaald door de andere twee componenten van de situatie en door de intuïtief begrepen zin van onderwijzen resp. opvoeden. Het cultuurgoed (leerstof) in het willekeurige, georganiseerde, geïnstitutionaliseerde onderwijs moet wel afwijken van het cultuurgoed, dat in de persoonlijke opvoedingsomgang overgedragen kan worden. Leerprocessen in de onderwijssituatie moeten wel een andere structuur hebben dan leerprocessen in de opvoedingssituatie. – De zaak wordt natuurlijk bijzonder gecompliceerd als beide situaties tegelijk, door elkaar heen, met elkaar verbonden, zouden optreden (onderwijs aan onvolwassen leerlingen, de normale schoolsituatie). Dan is een zeer zorgvuldige analyse vereist.

In het besef van de moeilijkheden, wil ik een poging doen om althans tot enige klaarheid te komen. Hopenlijk worden anderen hierdoor bewogen tot aanvullingen of kritiek, waardoor een beter inzicht kan ontstaan.

Ik tracht hierbij de door Langeveld gewezen weg te volgen. Tot een analyse van de opvoedingssituatie kwam hij door de opvoeding te laten voortkomen uit de omgang. Omgang is een normale, menselijk-essentiële situatie, ook tussen volwassenen. We kunnen ons nu afvragen: is het mogelijk op een dergelijke wijze uit een algemeen-menselijke situatie de onderwijssituatie begrijpelijk te maken? –

We kunnen als volgt te werk gaan: eerst beschouwen wij de structuur van de omgangssituatie en gaan na hoe deze overgaat in de opvoedingssituatie. Daarna zoeken wij vanuit de structuur van de onderwijssituatie naar een meer algemene voorvorm daarvan en bezien de onderwijssituatie dan vanuit het nieuw gevonden gezichtspunt. Tenslotte moeten wij nagaan, hoe onderwijs- en opvoedingssituatie samen gaan in het onderwijs aan onvolwassenen.

2. De structuur van de omgangssituatie

Ik ga met mijn vriend fietsen, we praten onderwijl over wat ons beiden raakt, we beleven samen het landschap, de tegenwind, de bandenpech. – Ik ga bij een collega op bezoek en we praten over school, over gemeenschappelijke vakantiebelevenissen, over wat de een beleefd heeft terwijl de ander daarin geïnteresseerd is. – Omgang komt in talloze vormen en schakeringen voor. Zoeken we naar het gemeenschappelijke, naar datgene wat al deze situaties tot „omgang” maakt, dan komen we in de eerste plaats tot een min of meer gelijke gerichtheid op de dingen die ons interesseren. We kunnen van een min of meer gelijk „ontwerp van wereld” spreken, waarin men samen kan zijn, ook al blijft de een voor de ander uiteindelijk „geheim”, „vreemd”. Deze zakelijke gelijk-gerichtheid is echter nog niet voldoende. De ervaring van deze gelijk-gerichtheid komt er nog, min of meer „als toegift”, bij. Door deze ervaring is men niet alleen samen op de zaak (het fietsen, het landschap, het plakken van de band, het onderwerp van gesprek) gericht, maar ook op elkaar. Er kan een soort van „persoonlijke resonantie” optreden, die het samen-zijn pas tot echte „omgang” maakt. Deze kan zo sterk worden, dat de oorspronkelijke zakelijke gerichtheid op de achtergrond geraakt of zelfs geheel uit het zicht kan verdwijnen. Zo loopt de omgang tussen twee geliefden, als extreem, uit in een samen-zijn waarbij situatie, tijd enz.

geheel verdwijnen. Maar daarop volgt een ontwaken, waarin „de wereld” weer al zijn rechten opeist. Een liefde zonder gemeenschappelijke interessen, gemeenschappelijke taak in de wereld, houdt geen stand. M.a.w.: de extreme omgangsrelatie is geen duurzame levenssituatie.

Aangezien we structuurverschillen tussen verwante situaties trachten op te sporen is het nuttig, tot een schematische weergave te komen. De normale omgangssituatie kunnen we als driehoeksrelatie zien tussen twee personen A en B, beide gericht op „wereld” (landschap, leuke band, onderwerp van gesprek). In de extreme vorm blijven slechts twee polen over:

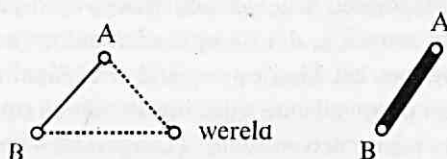


Fig. 1.

Omdat de gelijke zakelijke gerichtheid pas eigenlijk tot omgang wordt door persoonlijke beleving van deze gelijkgerichtheid, hebben wij de relatie tussen A en B door een streep en de relaties van A en B tot de zaak („wereld”) door puntjes weergegeven.

3. De structuur van de opvoedingssituatie

Denken we nu bij A aan een volwassene, meer speciaal een der ouders, en bij B aan zijn (haar) kind, dan hebben we een omgangssituatie voor ogen waarin de opvoeding plaats vindt. Langeveld schreef: „Zo schept de omgang gelegenheid op de meest onwillekeurige wijze op te nemen, wat er van de opvoeder en zijn echt eigen geworden doelstellingen en waarderingen invloet in de omgang. Toewijding, trouw, offervaardigheid, hulpvaardigheid en jaloersheid, bescheidenheid, niet-hinderlijk-zijn-voor-anderen, aandacht voor mensen, dieren en dingen, – alles wordt „gesuggereerd” door de omgang en kan er op de meest onopvallende wijze ingebracht en op de meest onopvallende wijze uit opgenomen worden. Het belangrijkste bij dit al is echter, dat de omgang het natuurlijke milieu vormt, waarin het kind zijn mensenkennis, zijn kennis van sociale verhoudingen, zijn omgang met natuur en artefact verwerft en in dat alles doet hij o.a. zijn eerste zelfkennis op.” (6, par. 9)

De driepolige omgangssituatie kunnen we in deze omschrijving zonder moeite herkennen. De opvoeder is gericht op de wereld van mensen,

dieren en dingen, en op de „wereld der waarden” (toewijding, trouw, offervaardigheid enz.). Deze gerichtheid neemt het kind over door de omgang.

Naar de mate van bewustheid en opzettelijkheid, kunnen we nu nog verschillende situaties onderscheiden.

Veelal is de opvoeder zich niet of nauwelijks bewust van de opvoedende werking, die van zijn omgang met het kind uitgaat. Daarom schreef Perquin „dat de eerste karakteristiek van opvoeding niet een handelen is doch het leven en bestaan in het opvoedingsmilieu. Anders gezegd: opvoeding moet primair gezien worden als situatie, als een levende structuur die niet in pedagogisch bedoelde activiteiten oplosbaar is.” (7. p. 18) Vervolgens is het mogelijk, dat de opvoeder welbewust „door middel van” zijn omgang met het kind opvoedend werkzaam is. „Alles (...) kan er op de meest onopvallende wijze ingebracht en op de meest onopvallende wijze uit opgenomen worden,” (Langeveld) – onopvallend: *voor het kind*. Het kind bemerkt alleen de gelijke zakelijke gerichtheid, ervaart ook de gelijkgerichtheid in dit samen-zijn, maar niet de opzettelijkheid die erin verborgen is. Het kind voelt zich niet „opgevoed worden” omdat het op de zaak (de maaltijd, een spelletje, naar bed gaan enz.) gericht is.

Tenslotte kan de driepolige opvoedingssituatie zich toespitsen tot een tweepolige opvoedingsrelatie, b.v. het persoonlijk gesprek waarin het gaat over het kind zelf, hoe hij zich eventueel misdragen heeft, hoe hij wil kiezen als verschillende levensmogelijkheden voor hem open staan edgl. Maar deze toespitsing kan slechts beperkte tijd duren, daarna moet men weer terug naar de driepolige situatie, die ook bij deze toespitsing toch steeds de achtergrond vormde. (Vgl. F. de Miranda, 8, p. 20).

We beperkten ons eerst tot de duidelijke opvoedingssituaties van een ouder met zijn (haar) kind. We mogen het betoog echter uitbreiden tot „een” volwassene en „een” kind. Dat ook dan deze drie mogelijkheden voorkomen toonde F. de Miranda aan. „Met de aanwezigheid van het kind in onze menselijke bestaanssituatie, is deze ogenblikkelijk als opvoedingssituatie onder onze pedagogische verantwoordelijkheid gesteld. (...) Onmiddellijk blijken b.v. bepaalde dingen en gedragingen, die voor onszelf wellicht zinvol, onschuldig of juist onnodig waren, voor het kind – en daarmee voor de nu ingetreden pedagogische situatie – ongewenst te zijn of juist noodzakelijk.” (8, p. 20) „Dit betekent, dat de situatie otwel door de volwassene als een pedagogische herkend en in zijn consequentie als zodanig wordt aanvaard – ofwel dat de situatie in pedagogische zin wordt bedorven of verkracht.” (8. p. 21) De volwassene is dus groten-

deels bewust zakelijk gericht, maar hij „neemt zich in acht” in het bijzijn van het kind (b.v. vloekt niet, praat niet over het kind, waar het kind bij staat edgl.). De volwassene is hierin opvoeder – maar dit betekent nog niet, dat hij het kind ook welbewust ziet tegen de achtergrond van zijn toekomstig volwassen-zijn.

Deze bewustheid was wel aanwezig bij de vormgeving van moeilijke opvoedingssituaties in een observatiehuis voor meisjes. Welbewust koos hij (F. de M.) de werkplaats van de pottendraaier en hij beschrijft hoe de zakelijke eisen door „het vak” gesteld, noodzakelijk zijn om een ontspannen opvoedingssituatie te verkrijgen. Ook na het persoonlijke gesprek (toespitsing, opvoedingsrelatie) is de terugkeer naar het zakelijke doel (een vaasje te maken) direct mogelijk. „Het meisje ziet namelijk als doel het pottendraaien en verwacht van mij (de opvoeder) alle hulp, die zij daarvoor nodig heeft. Mijn directe doel is, het meisje door mijn aanwezigheid en waar nodig door raad of daadwerkelijk ingrijpen, deze hulp inderdaad te bieden. Uiteindelijk is mijn doel echter niet het pottendraaien, noch ook het door het meisje te bereiken resultaat. Op dit werk en op dit resultaat zijn wij samen gericht, maar mijn eigenlijke doel ligt in het meisje zelf, dat al werkende niet alleen de klei tot een vaasje, maar zichzelf tot een mens moet vormen; een proces, waarvan een eerste stadium zich soms zichtbaar voor mijn ogen voltrekt. Het is altijd weer ontroerend om mee te maken hoe een zielig, ontredderd mensenkind haar eerste succes beleeft en stralend het onverwachte geluk ervaart, van zelf iets te maken en als maker mens te worden.” (9, p. 462)

We lezen hier de beschrijving van een opvoedingssituatie, waarin opvoeder en kind niet primair op elkaar maar op de zaak, het werk gericht zijn. Dit werk eist een zekere vakbekwaamheid, die op zichzelf niet met opvoeding te maken heeft. De opvoeder kruipt nu in de jas van de vakman en juist dankzij deze zakelijke „vermomming” kan hij onopvallend als opvoeder werkzaam zijn. (9, p. 469) Het is van belang, dit principe van de pedagogische vermomming goed voor ogen te houden! – Meer dan 40 jaar geleden zag Th. Litt reeds de onmogelijkheid *direct* tot persoonlijkheid op te voeden: „nicht dadurch wird der Zögling zur Persönlichkeit, dass die Erziehung ihn im Hinblick auf den Endzweck bearbeitet, aus ihr eine Persönlichkeit zu machen, sondern indem sie einzig und allein der Sache, dem inneren Gesetz des Bildungsgutes selbst ihr Leitziel und ihre Verfahrungsweise entnimmt und auch den Zögling zu dem gleichen selbstlosen Aufgehen in der Sache veranlasst; sie ist gleichsam das Medium, in das sich Erzieher wie Zögling verlieren müssen, damit der zündende Funke von jenem zu diesem überspringen könne.”

(II, S. 114) Het principe der vermomming wordt hier duidelijk uitgesproken.

Schematisch kunnen wij de opvoedingssituatie en de toespitsing tot opvoedingsrelatie als volgt tekenen:

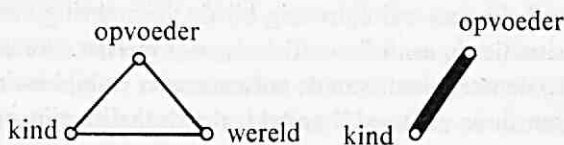


Fig. 2.

4. Accentverschuiving van opvoedingssituatie naar onderwijssituatie

Gaan we nu over tot een beschouwing van de onderwijssituatie, dan zien we vooreerst overeenkomst: ook hier een driepolige situatie tussen leraar (onderwijzer), leerling en leerstof. Maar de accenten liggen anders. Pedagogisch gezien was het misschien toevallig, dat in het observatiehuis juist pottendraaien gekozen werd. Ook laat Th. Litt de aard van het Bildungsgut vooreerst nog onbepaald. In het onderwijs is het rekenen, het schrijven, de natuurkunde enz. echter wél doel op zichzelf. Onderwijs heeft niet alleen met persoonlijke doelen te maken, maar ook met objectieve doelen. Het wordt immers in de eerste plaats georganiseerd, vanuit de *maatschappelijke behoefte* aan functionarissen: juristen, artsen, theologen, ingenieurs, economen, leraren, . . . enz. En in de tweede plaats wordt onderwijs georganiseerd vanuit een bepaalde verantwoordelijkheid voor *cultuuroverdracht*. Het gymnasium is hiervan een sprekend voorbeeld, maar we kunnen ook denken aan programmacommissies en leerboekschrijvers. Beide motieven zijn geheel onpersoonlijk, niet-pedagogisch van aard. Het accent komt hierdoor nog meer te liggen op de zaak, de leerstof. Schematisch kunnen we de accentverschuiving als volgt aangeven:

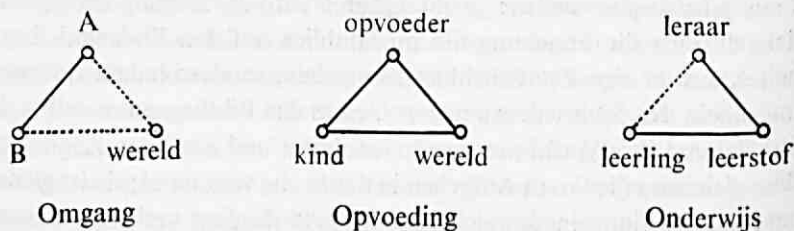


Fig. 3.

In de onderwijssituatie zijn leraar en leerling beide gericht op de zaak, de leerstof. Deze is van primair belang. De leraar richt zich tot de leerling om daardoor de zaak voor hem toegankelijk te maken.

5. Het zakelijke gesprek als vóórvorm van de onderwijssituatie

Om deze onderwijssituatie in zijn structuur te doorzien vragen wij ons af of we een algemene menselijk-existentiële situatie kunnen vinden die het prototype hiervan is, zoals de omgangssituatie het prototype was voor de opvoedingssituatie. Van de onderwijssituatie uitgaande moeten we echter de omgekeerde weg bewandelen. Uit de omgangssituatie ontstond de opvoedingssituatie door invoering van de ongelijkwaardigheid opvoeder-kind. Wij vragen ons nu af, welke situatie ontstaat, als we de ongelijkwaardigheid in de relatie leraar-leerling weglaten Schematisch:

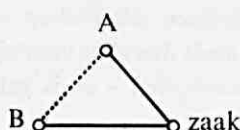


Fig.4.

Dit is het zakelijke gesprek over een bepaald onderwerp. De beide gesprekspartners ontmoeten elkaar in de zaak. Deze ontmoeting zelf blijft echter van secundair belang. Primair gaat het hen beiden erom, meer van de zaak te weten te komen, hun standpunt t.o.v. de zaak nader te bepalen edgl.

Deze vorm van gesprek komt in talloze varianten voor in het leven van iedere dag. In een winkel spreek ik met de verkoper over datgene wat ik kopen wil – persoonlijk ben ik totaal niet geïnteresseerd in de persoonlijkheid van deze man, als hij mij maar zakelijk goede inlichtingen geeft. Ook de verkoper stelt geen belang in mijn persoonlijkheid, hem gaat er alleen om, of de zaak verkocht wordt. Van een persoonlijke ontmoeting is dus geen sprake, wel was er een zakelijk gesprek.

Doe ik met mijn vrouw boodschappen, dan kan het voorkomen dat zij me achteraf vraagt of ik bepaalde eigenaardigheden in zijn uiterlijk had opgemerkt. Nee, dat was mij nog niet opgevallen, omdat ik niet hierop lette. Omdat zij niet aan het gesprek deelnam, kwam ze tot observeren.

Van den Berg (11, p. 140 e.v.) schreef over een bezoek van twee neven aan een museum, waar ze een bepaald schilderij bekijken. Dit schilderij (de „Jobstijding” van Willink) heeft aan de ene, kunstminnende, neef

veel te zeggen. De ander is aannemer en kan vanuit zijn aannemerswereld alleen iets zeggen over de wijze waarop het dak met leien bedekt is. Hoewel beide neven naar hetzelfde schilderij kijken, zien ze totaal verschillende dingen. Een ontmoeting in de zaak is niet mogelijk, de kunstgevoelige neef voelt schrijnend zijn eenzaamheid. Hij zoekt naar woorden om toch zijn neef te bereiken. „Hij zoekt deze woorden ,in zichzelf', maar omdat hij zelf zich het minst daar bevindt waar hij staat en het meest daar, waar hij geboeid is, zoekt hij *het schilderstuk* af naar woorden. Hij leest ze van het schilderij, zoals het zich in dit samenzijn vertoont.”

- Een belangrijk aspect van het op-een-zaak-gericht-zijn wordt hier belicht. En omdat deze intentionaliteit in het zakelijke gesprek en in de onderwijssituatie primair is, moeten we duidelijk zien wat hier gebeurt.

Even tevoren schrijft Van den Berg: „De waarnemer, die bij zijn zaak is, die zich door het waargenome laat boeien, heeft ,zich zelf' in zekere zin vergeten. Hij geeft zich geen rekenschap van zijn kleding, van zijn houding en expressie – hij snelt dus alles voorbij, wat een ander aan hem of in hem zou kunnen waarnemen – en is geheel en al ,bij' het waargenomene.”

Maar dat waargenomene kunnen we niet anders zien dan tegen de achtergrond van onze eigen denkwereld. De kunstminnende ziet een kunstwerk dat hem duidelijk aanspreekt. De aannemer vraagt zich af hoe een leidekker een dak zo ongelukkig kon leggen! – „Wanneer de een in een Rubens de geculmineerde herontdekking van het menselijk lichaam ziet, de tweede haast onpasselijk wordt door de overvloed van rose vlees en een derde zich bij de aanblik voorneemt zijn bijna volwassen kinderen nimmer de plaats waar hij staat te openbaren, dan hebben deze drie waarnemers door hun waardering voor een goed deel bewezen hoe zij zijn.” (II, p. 141)

Als er nu een gesprek over dit schilderij ontstaat, dan kunnen we de gesprekssituatie als volgt schematisch weergeven:

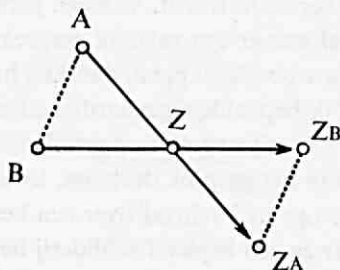


Fig. 5.

ontwikkeling (late renaissance) of schilder-technisch beschouwen (wat is het meesterlijk geschilderd!), enz. Is dit niet de zuiverende werking van een echte gedachtenwisseling, dat we onze persoonlijke visie leren relativeren en dat, door de verschillende subjectieve visies heen, de zaak zelf als gemeenschappelijk object van communicatie naar voren komt? (fig. 7)

Tallose varianten kunnen zich voordoen. Met het oog op ons doel, het zakelijke gesprek te zien als vóórvorm van de onderwijssituatie, bespreken we slechts de volgende drie.

1e. *De gesprekspartners zijn gelijkwaardig*: ze „steken de koppen bij elkaar” om door gedachtenwisseling tot helderheid te komen omtrent een zaak. Door het verbaliseren treedt symboolvorming op, wordt een relatiernet gevormd en kan men tot inzicht komen. Er is hierdoor een gezamenlijk object van communicatie gevormd. We hoeven hierbij niet bepaald aan zwaar wetenschappelijke discussie te denken, want dit soort gesprek doet zich ook voor b.v. bij de ruzie om een erfenis; door het wegvallen van ouderlijk gezag treedt de gelijkwaardigheid hier wel sterk naar voren en deze is ook juist de drijfveer tot de ruzie („waarom zou *hij* meer krijgen dan *ik*?”).

Deze vorm van gesprek kan in een onderwijssituatie voorkomen, b.v. bij een klasgesprek en bij opdrachten voor kleine werkgroepjes.

2e. *De gesprekspartners zijn niet gelijkwaardig*, d.w.z.: A spreekt en denkt over de zaak in categorieën die voor B nog geheel ontoegankelijk zijn. Door een „scholing” heeft A een visie ZA verworven, die niet direct begrijpelijk is voor B. (Het gaat nu dus niet om subjectieve visies, die in een gesprek gerelativeerd kunnen worden). We kunnen nu een negatieve en een positieve gesprekssituatie onderscheiden.

a. De ene gesprekspartner (A) heeft een *groot geestelijk overwicht* over de ander; deze laatste komt onder de suggestie van de eerste. Dit geval kan zich heel goed in een onderwijssituatie voordoen. De leerling aanvaardt wat de onderwijzer (leraar) zegt „op gezag” (hoewel het zakelijk zelfs onjuist kan zijn). – Nu is het aanvaarden op gezag niet geheel te vermijden. Wordt het echter niet beperkt tot een uiterste minimum (d.i. vooral: zakelijke informatie), dan hebben we met een *negatieve vorm van gesprekssituatie* te maken. B wordt dan immers *direct* met ZA geconfronteerd. Er treedt geen gedachtenwisseling op tussen ZA en ZB (fig. 6), maar de weg naar ZA loopt via het persoonlijke gezag (resp. suggestie!) van A. – B kan echter ZA niet zien tegen de volle achtergrond van A's denken en komt dus meestal niet verder dan het leren van woorden,

termen enz. waarin A zijn ZA formuleert. We kennen deze negatieve vorm onder de naam „verbalisme”.

b. De ene gesprekspartner (A) is *deskundig* en wil iets hiervan overdragen aan de ander (B), die *ondeskundig*, maar leergierig is. De deskundigheid van A bedoelen we hier in de dubbele betekenis van par. 1: A kent de zaak en kan zijn kennis overdragen. Dit laatste betekent dat A zich instelt op zijn leerling, d.i. A richt zich op ZB en maakt daardoor een *positieve gespreksituatie* mogelijk. A spreekt slechts vanuit ZA *voorzover* communicatie mogelijk is met ZB. De leerling wordt hierdoor niet op ZA of op A zelf gericht, maar op de zaak Z. Hierdoor behoeft de leerling niet kritiekloos te aanvaarden, hij wordt niet geblinddoekt aan het handje door de moeilijkheden gevoerd, maar hij wordt gevormd tot iemand met een zelfstandige aanpak der problemen. B leert uiteindelijk iets van ZA zien, maar nu tegen een zelf verworven achtergrond van ervaring (fig. 7).

Tenslotte kunnen wij ons nog afvragen, of ook van het zakelijke gesprek een extreme vorm mogelijk is. Ging de omgang uiteindelijk over in het louter persoonlijke samen-zijn, waarbij de zaak (wereld) totaal verdwenen is – het zakelijke gesprek kent ook een extreem, nl. het wetenschappelijke gesprek tussen partners, die elkaar nooit gezien hebben en in elkaars persoonlijke hoedanigheden totaal niet geïnteresseerd zijn. Ze voeren echter een zakelijke polemiek in het een of andere vakblad. Schematisch kunnen we beide extremen als volgt weergeven:

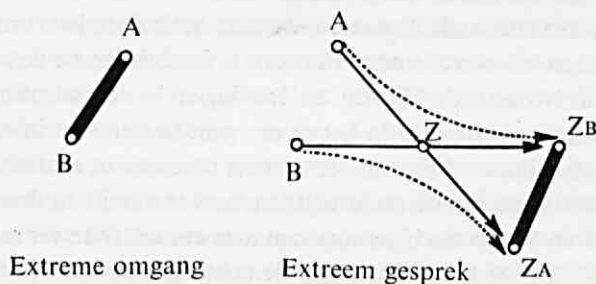


Fig. 8.

6. De structuur van de onderwijssituatie

Vanuit het zakelijke gesprek ontstaat de onderwijssituatie dus door het invoeren van de ongelijkwaardigheid deskundig-ondeskundig. Ook nu zijn varianten mogelijk. Bij het houden van een lezing hebben we immers

eveneens met deze ongelijkwaardigheid te maken. Denken we echter aan het houden van een referaat, dan kan de deskundigheid (hoogleraar) zich onder de toehoorders bevinden!

Het is hier niet de plaats om al dergelijke situaties te onderscheiden en fenomenologisch te analyseren – overigens een belangwekkende taak! Maar we richten direct onze aandacht op de normale onderwijssituatie.

Afgezien van de varianten kunnen we de onderwijssituatie in zijn positieve vorm schematisch als volgt weergeven:

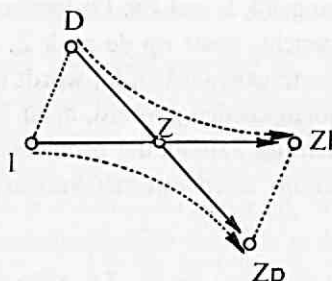


Fig. 9.

In dit schema stelt dus D de leraar (docent¹) voor en I de leerling. Z is de zaak waarop leraar en leerling gericht zijn, zij het ieder op eigen wijze. Z is b.v. de kaart van Nederland. De leerling heeft deze kaart al dikwijls gezien, hij weet er al veel van. Als „oude bekende” spreekt de kaart hem aan. Maar waarom deze kaart nu, in deze les, voor het bord gehangen wordt, is onbekend. Waar zullen we het nu over hebben? Er is ook een verwachting, weer een nieuw aspect aan deze bekende zaak te zullen zien opengaan. Dit alles stelt ZI voor. De leraar heeft deze kaart nu voor de klas gehangen om een nieuw onderwerp te introduceren: de waterhuishouding in Nederland. Hij wil de leerlingen in een nieuwe leerstof-eenheid binnenvoeren, waarin het er om gaat te zien, dat in ons schijnbaar zo waterrijke land eigenlijk een tekort bestaat aan zoet water! Door het binnendringen van de zee dreigt het land te verzilten, door de afval van fabrieken dreigt het binnenkomende zoete water te vervuilen. Enz. De leraar ziet deze kaart dus tegen de achtergrond van zijn vakstudie, van het leerplan en van zijn onderwijservaring, waaruit een bepaald stuk leergang voor deze klas voortkomen. In dit gedachtegeheel neemt deze kaart een bepaalde plaats in: aan de hand van deze kaart wil de leraar een inleidend gesprek met de klas hebben. Dit alles stelt ZD voor.

1 Hoewel ik aan de term „leraar” de voorkeur geef boven „docent”, omdat in „leraar” meer van het onderwijzen als „ambacht” tot uitdrukking komt, is in dit schema de afkorting D duidelijker dan b.v. L, i.v.m. de I van leerling.

De zaak Z kan ook een opdracht zijn, b.v. om een bepaalde thema te maken of bepaalde vraagstukken op te lossen. Steeds heeft de leerling daar zijn eigen gedachten over (min of meer bekend, verwachting van iets nieuws, confrontatie met een objectieve eis waaraan zijn kunnen geoefend of beproefd wordt). En de leraar heeft met die opdracht een bepaalde bedoeling, vanuit zijn deskundig overzicht over wegen, zij-wegen en valkuilen in dit vakgebied.

Kenmerkend voor de onderwijssituatie is het nu, dat het de eerste taak van de leraar is de „afstand” tussen ZD en ZI te overbruggen. Dat de leraar, vanuit zijn deskundigheid, „om het hoekje kijkt” naar ZI is *voorwaarde* voor het slagen van zijn onderwijs, waarbij hij de leerling ten slotte zover brengt dat deze *enigermate* „om het hoekje kan kijken” naar ZD. In de „afstand” tussen ZD en ZI ligt de mogelijkheid van niet-verstaan, misverstand, over de hoofden heenpraten enz. Een steun bij de bewustwording van deze afstand om daardoor de visie van de leerling te ontdekken, is – althans in sommige vakken – de analyse van het cultuur-goed, de leerstof, volgens denkniveau's (of vakstructuurniveau's) – waarop we hier echter niet nader ingaan.

Het is nu duidelijk, hoe het leren in de opvoedingssituatie verschilt van het leren in de onderwijssituatie. In de opvoedingssituatie gaat het om de vorming van een persoonlijk karakter; in de onderwijssituatie vindt daarentegen een onpersoonlijk-zakelijk leren plaats. Het lesgeven geschiedt voorts door de leraar opzettelijk en deze opzettelijkheid behoeft allerminst verborgen te worden voor de leerling. Van enige vermomming is geen sprake. De leerling stelt zich erop in, les te krijgen.

Maar niet alleen langs deze „theoretische” weg zien we duidelijk verschil tussen de opvoedings- en de onderwijssituatie. Er is namelijk ook een ervaring, die hier op wijst, de ervaring van de leraar die zijn eigen kind laat bijwerken door een collega. „Je kunt je eigen kinderen geen les geven. Je windt je daar veel te gauw bij op. Het is veel beter ze naar een collega te sturen. Van hem accepteren ze taak en kritiek veel gemakkelijker.” – Hoe dit komt kunnen we, op grond van onze analyse, wel inzien. Voor ouder en kind is het heel moeilijk, de structuur van de – natuurlijke! – opvoedingssituatie te onderdrukken en over te gaan naar de structuur van de onderwijssituatie. Ouders kunnen, tegenover hun eigen kinderen, moeilijk als zakelijke vertegenwoordigers van het vak optreden en ze kunnen hun kind niet „neutraal” als leerling zien. Kinderen worden in hun zakelijke relatie tot de leerstof gestoord door hun persoonlijke relatie tot hun ouders. – Natuurlijk kunnen kinderen enorm veel van hun ouders leren, óók waar het rekenen, natuurkunde of frans

betreft, maar ongeorganiseerd, individueel, incidenteel, dus b.v. in de vakantie in Frankrijk, of bij het zelf repareren van een stofzuiger; ook nog wel als hulp bij huiswerk, al gaat dit dikwijls al moeilijker. Moet echter geregelde bijles worden georganiseerd, b.v. na langdurige ziekte, dan doet een leraar het (veelal) beter.

7. *De structuur van onderwijs aan onvolwassenen*

De structuur van de onderwijssituatie konden we beschrijven zonder nadere precisering van het al of niet volwassen-zijn van de leerling. Denken wij nu meer speciaal aan onvolwassen leerlingen, dan voeren we een nieuwe ongelijkwaardigheid tussen leraar en leerlingen in. Hoe verandert hierdoor de situatie?

Op grond van het voorgaande (par. 3) kunnen we zonder meer vaststellen dat er bij de onderwijssituatie nu *tevens* een opvoedingssituatie komt. De daar geschetste mogelijkheden kennen we ook uit de onderwijspraktijk. We zullen dit nagaan.

We kunnen, om te beginnen, denken aan de leraar die zich in zijn gedrag niet laat bepalen door het nog-kind-zijn van de leerlingen. Dit kan b.v. door vloeken, sarcasmen of te volwassen verhalen en mopjes gebeuren. Veelvuldiger voorkomend en minder zichtbaar is echter de leraar die aan de leerlingen eisen stelt, waarin een volwassen denkvermogen voorondersteld wordt. Hierdoor ontstaat een mislukte opvoedingssituatie met een misvormde werking op de kinderen. We kunnen ook denken aan het in par. 5 genoemde geval van de leraar die door groot persoonlijk overwicht voor zijn leerlingen een belemmering wordt om tot de zaak zelf toegang te verkrijgen.

In de tweede plaats kunnen we denken aan de leraar die zich wel „in acht neemt” t.o.v. het kind in zijn leerlingen. Toch is het nog de vraag of hij zich wel bewust in een opvoedingssituatie weet te staan. Leraar en leerling zijn immers beiden primair gericht op een zakelijk doel: de leerstof en het leren beheersen daarvan. Naast en door het onderwijzen heen heeft de leraar echter ook incidenteel nog omgang met zijn leerlingen. Deze is medebepalend voor de „sfeer” in de klas en daarom zonder twijfel ook voor het onderwijs zelf van belang. Wat de opvoedingskant betreft, zal deze leraar steunen op een intuïtie, die gegrond is in persoonlijke ervaring, gewoontevorming en mensenkennis. De onderwijssituatie is nu tevens opvoedingsmilieu en blijft als zodanig voor leraar en leerling verborgen. Primair (d.i. bewust) leven beiden in een onderwijssituatie. — M.i. is dit de normale toestand in ons onderwijs. Vragen wij aan de

leraar, die belangstelling heeft voor opvoeding en onderwijs: „Voelt U zich opvoeder, terwijl U les geeft?” dan krijgen we meestal een ontkenkend antwoord: „Als ik les geef voel ik me helemaal geen (resp.: niet in de eerste plaats) opvoeder, maar: leraar.” Wel kunnen we hierbij enige invloed van het vak, dat gegeven wordt, bespeuren. De leraar nederlands aarzelt, terwijl de leraar in wis- en natuurkunde zich meestal onomwonden uitspreekt.

Hoe zit het dan met de leraar die welbewust opvoedend les geeft? Ook deze variant kennen we reeds uit par. 3. Het leraarschap is nu vermommen geworden, waar de leerling niet doorheen ziet. De leerling is zich niet bewust, opgevoed te worden. Hij is – net als in het vorige geval – op de leerstof, de zakelijke opdracht of op de gegeven uitleg gericht; hij ervaart het handelen van de leraar – of alleen al zijn aanwezigheid – als hulp die vertrouwen geeft. Het vak krijgt hierdoor een persoonlijk karakter, een „gezicht”. – De leraar is echter op twee soorten doelen gericht, die a.h.w. „achter elkaar” liggen. Dóór de wijze van les geven heen tracht hij op te voeden. Door het geven van bepaalde opdrachten, door een bepaalde stof te behandelen, door de situatie in de klas op een bepaalde wijze te organiseren (b.v. opdrachten voor kleine werkgroepjes of individueel werk of gezamenlijk gesprek of luisterend auditorium) tracht deze leraar niet alleen het leerproces zo effectief mogelijk te laten verlopen, maar bovendien tracht hij hierdoorheen zo veel mogelijk individueel karaktervormend in te werken. D.w.z. hij tracht deze kinderen tot een meer volwassen aanpak, overzicht van het geheel, indeling van het werk enz. te brengen.

De leerling die graag „zelfstandig” en „groot” wil worden kan in dit opzicht vrij veel opzettelijkheid van de leraar verdragen. Hij voelt zich aangesproken „vanuit zijn toekomst” (Beets, 12, o.a. p. 76) en reageert positief. – Het gevaar is echter niet denkbeeldig, dat de leerling – zeker de oudere leerling in het middelbaar onderwijs – door de vermommenheid heen ziet, het opgevoed-worden niet meer verdraagt en nu negatief gaat reageren. Hij sluit zich af en wordt pedagogisch ontoegankelijk. Slechts voorzover de leraar hem zakelijk wegwijst maakt in het nieuwe cultuurgebied en hem daarbij een maximum aan zelfstandigheid laat, kan dan een toegang blijven bestaan. Het is dus voor de leraar een hachelijke zaak, intentioneel te zeer op opvoedingsdoelen gericht te zijn. Ook voor hem is het goed, het opvoedingsaspect in het verborgene te laten werken. Naarmate hij intentioneel meer op het onderwijs zelf gericht is, is ook zijn vermommening „echter” en minder doorzichtig.

Toch kan het tenslotte tijdelijk nodig zijn uit de vermommening te treden.

In de klas kan het een korte persoonlijke opmerking zijn, b.v. bij het teruggeven van een schriftelijk werk: „Wat viel me dat van jou tegen, ik dacht, dat je dat wèl kon” – of bij een geslaagde beurt op het bord: „Dat is prima! Ik ben blij, dat je er nu achter bent!” Voor de betreffende leerling kan deze verdiende pluim de beloning zijn voor lang geploeter, waarbij de leraar ook persoonlijk geholpen heeft. De teleurstelling in het eerste geval kan voor de leerling betekenen: „Gisteren deden we ’t samen, toen ging het wel zo’n beetje en dat weet hij nog! Ik sta niet hulpeloos alléén tegenover deze moeilijkheden”. Het persoonlijke meeleven met deze leerlingen, teneinde de nog onvolwassen onmacht over deze opgaven te overwinnen, geschiedt in de opvoedingssituatie. – In de klas moet het echter bij voorkeur bij zo’n korte opmerking, waarvan de persoonlijke betekenis alleen door de betrokken leerling verstaan wordt, blijven. Want de aandacht voor de les zelf kan hierdoor verbroken worden en de exclusiviteit van deze persoonlijke aandacht kan bij de andere leerlingen weerstanden oproepen. De toespitsing tot opvoedingsrelatie in een persoonlijk gesprek zal dan ook bij voorkeur buiten de les (b.v. na schooltijd) moeten plaats vinden. Dan kan de leraar aan deze leerling voorhouden „dat het zo niet langer gaat” enz. Dat kan slaan op het gedrag in de klas, maar ook op de wijze van werken. In dat gesprek moet een nieuw toekomstperspectief geopend worden: zó zul je dat moeten aanpakken. (Beets, 12) Vervolgens moet die toekomst gerealiseerd worden. Leerling en leraar ontmoeten elkaar weer in de onderwijs-opvoedingssituatie waarin de leerling het nu beter zal moeten doen, wetende dat de leraar het gesprek niet vergeten is.

Bij onderwijs aan de onvolwassen leerling doen zich dus beide situaties voor, waarbij de onderwijssituatie vrijwel steeds zichtbaar, „op de voorgrond”, staat terwijl de opvoedingssituatie (vrijwel) steeds verborgen, „op de achtergrond” moet blijven. De relatie tussen beide structuren zullen we nu nader in beschouwing moeten nemen.

8. Didaktiek en pedagogiek

We constateerden fenomenologisch belangrijke structuurverschillen tussen de onderwijs- en de opvoedingssituatie. We kunnen dus verwachten dat ook de systematisch-wetenschappelijke doordenking (didaktiek en pedagogiek) volgens verschillende lijnen zal verlopen. Voor de opbouw van een didaktiek is het uiteraard van groot gewicht, op dit punt tot enige klaarheid te komen. We kunnen ons nu afvragen, welke thema’s voor de opbouw van een didaktiek en van een pedagogiek van belang

zijn en of de ene structuur vanuit de andere kan worden opgebouwd. Zo spraken we in par. 1 reeds over de gangbare opvatting, didaktiek te zien als „deel van” de pedagogiek. Deze opvatting was b.v. voor mij vanzelfsprekend (13, p. 42). Onderwijsdoelen werden door mij dan ook zonder meer geïdentificeerd met opvoedingsdoelen. Aan de juistheid van deze opvatting ben ik echter gaan twijfelen toen de structuurverschillen tussen onderwijs- en opvoedingssituatie mij duidelijk werden. Onderwijsdoelen hebben – zoals we in par. 4 zagen – een objectief-zakelijk karakter: het leren kennen en beheersen van een zaak: kunnen ontbinden in factoren, de bereidingswijze van zwavelzuur kennen, zich kunnen uitdrukken in goed nederlands, een stuk frans proza kunnen lezen enz. Opvoedingsdoelen hebben echter een persoonlijk karakter: volwassen worden in de zin van „zichzelf worden” – dit is weliswaar een nooit voleindigde opgave, maar de volwassene neemt deze opgave in eigen handen, het kind is hiervoor nog niet (ten volle) zelf verantwoordelijk en moet tot die verantwoordelijkheid opgevoed worden.

Die objectieve onderwijsdoelen komen – zoals we in par. 4 reeds constateerden – in de eerste plaats voort uit een maatschappelijke behoefte aan mensen met een bepaalde opleiding en uit een bepaalde verantwoordelijkheid voor cultuuroverdracht (b.v. het gymnasium). In verband met de beperkte duur van de schooltijd voor ieder kind moet er geselecteerd worden. Maar volgens welke principes? Zetten vakdeskundigen „het belangrijkste” van hun vakken bij elkaar, dan blijft een schrikbarende overlading het onderwijs verlammen, zoals de tegenwoordige toestand leert. De leraar kan slechts klaar komen met de stof door vanaf het begin op grote schaal verbalisme te bedrijven, d.i. verbale kennis „aan te brengen” zonder voldoende verankering in persoonlijke ervaringen (vgl. par. 5, de negatieve gesprekssituatie). Wil men de leerlingen voldoende persoonlijke ervaringen met het „ruwe” materiaal laten verwerven, dan kost dat veel tijd. Deze tijd meent men nuttiger te kunnen gebruiken door de resultaten direct in goed geverbaliseerde vorm op te dienen en de leerlingen *dit* te laten „leren”. Zo kan veel meer stof in dezelfde tijd behandeld worden. Wanneer nu de pedagoog vraagt: „Is deze keuze goed? Besteedt een kind, deze keus voorgezet krijgende, zijn leven goed?” (Langeveld, 5, p. 344) dan moet het antwoord grotendeels ontkennend luiden. Wakende over het individuele kind, dat in deze school een weg naar zijn volwassenheid moet vinden, wordt hier terecht een belangrijke pedagogische opgave aangewezen. Maar bezien vanuit de maatschappelijke eisen ontstaat hier ook een maatschappelijk probleem: het eind-examen moest de garantie geven van echte, zelf verworven kennis en

kunde, die dan ook in allerlei situaties toegepast kan worden. Maar de verkregen verbale kennis is zeer vluchtig en bovendien veelal star, slecht toepasbaar in gevarieerde omstandigheden. Wie durft een maand na zijn eindexamen dit zonder speciale voorbereiding herhalen, met de kans dan te zakken, met alle consequenties vandien? Hoeveel moeite kost het aan leerlingen, die met een goed cijfer voor scheikunde examen deden en dan scheikunde gaan studeren – dat is dus een positieve selectie! – om na een jaar tentamen te doen waar het slechts om H.B.S.-kennis gaat? Zijn er niet veel hoogleraren die menen dat het behalen van een einddiploma nog niets zegt?

Tenslotte: wat komt er, tengevolge van deze overlading, terecht van de cultuuroverdracht in het Gymnasium, de klassieke vorming? De meningen hierover zijn minstens „verdeeld”.

Er blijven dus pedagogische, maatschappelijke en culturele problemen. Om deze op te lossen zal men echter in de eerste plaats tot een leerstof-analyse moeten komen – en dat is een didaktische opgave. Zonder de pretentie, deze problemen hiermee volledig op te lossen, kunnen we toch wijzen op een mogelijkheid om in deze vorderingen te maken. Het is nl. mogelijk de onderwijsdoelen te onderscheiden in twee soorten. In de algebra is het doel „inzicht in het gebruik van de letter als variabele in een functie” van een algemeenheid die ontbreekt in doelen als „kennis van de getallenrijen der even en oneven getallen, der machten van drie, der derde machten, der veelvouden van drie, enz.” of „een afbeelding kunnen tekenen van genoemde getallenrijen”. In de scheikunde is het doel „stoffen samengesteld kunnen denken uit elementen” algemeen in vergelijking met doelen als „kennis van zuurstof, zwavel, ijzer edgl. als elementen” of „een reactieschema op kunnen schrijven in elementsymbolen” (13, p. 272). Doelen van de eerste soort zijn bepalend voor de structuur van het vak, doelen van de tweede soort geven de vulling en uitgebreidheid van het vak. Wanneer men doelen van de eerste soort werkelijk bereikt heeft, dan kan men daarop nog jaren later terugvallen, ook als men de leerstof, vervat in de tweede soort doelen, al lang vergeten is. Doelen van de eerste soort noemen we daarom „formele doelen” en doelen van de tweede soort „materiële doelen”. In de formele doelen liggen de denkmogelijkheden van het vak; om ze te vinden is een structuuranalyse van het vak nodig. De materiële doelen omvatten de concrete kennis en kunde, nodig om de formele doelen te bereiken.

In de strijd tegen de stofoverlading zou nu al veel bereikt zijn, wanneer men inzag dat het in het onderwijs niet in de eerste plaats om de materiële maar om de formele doelen gaat. Stofoverlading en het cultiveren van

verbale schijnkennis ontstaan, wanneer men alleen de materiële doelen in 't oog heeft.

Komt men nu door een analyse van de vakstructuur tot het ontdekken van de formele doelen, dan markeren deze de essentiële stappen in de leergang. Een aantal materiële doelen blijkt telkens gericht te zijn op één formeel doel en dit geheel kunnen we een leerstofeenheid noemen. In bovengenoemde voorbeelden uit de algebra en de scheikunde werd dit in uiterste beknoptheid aangeduid. De leergang als geheel kan zodoende worden opgebouwd uit een aantal leerstofeenheden. Om misverstand te voorkomen moet opgemerkt worden dat de indeling in leerstofeenheden helemaal niet hoeft samen te vallen met de indeling in hoofdstukken van het leerboek. Ieder hoofdstuk moet een doel voor de leerling stellen, b.v. „buskruit”, „sulfiden en oxiden” enz. In ieder hoofdstuk worden opdrachten gesteld om materiële doelen te bereiken. Na enige tijd hiermee bezig geweest te zijn kan de leerling soms bemerken dat hij anders over de dingen is gaan denken. Dan heeft hij, al doende, een formeel doel bereikt. Formele doelen zijn dus *doelen* voor de leraar en *resultaten* voor de leerling (voorzover hij ze opmerkt!)

Aangezien het leerproces in iedere leerstofeenheid een goed waarneembare geleiding in fasen vertoont – waarop we hier niet nader ingaan (zie b.v. 14, p. 188) – ontstaat een geheel met duidelijke en zinvolle structuur. Ieder onderdeel moet voldoende tijd krijgen, omdat anders de formele doelen niet bereikt worden. Het afglijden naar de verbale schijnresultaten wordt hierdoor tegengegaan. Hoe ver men dan in de beschikbare tijd kan komen, kan men zodoende nagaan. Bij het omschrijven van een programma voor het onderwijs kan men zich hierop instellen; in zo'n programma zullen dan ook in de eerste plaats de formele doelen omschreven moeten worden, die men wenst te bereiken en ook kan bereiken. Het aangeven van de hiertoe leidende materiële doelen zou dan geheel of grotendeels aan de – didactisch geschoolde – leraar kunnen worden overgelaten. Het examen zou ook hoofdzakelijk moeten toetsen, of de gestelde formele doelen bereikt zijn.

Het is hier niet de plaats om de geschetste mogelijkheid verder uit te werken. Het ging er slechts om, enige thema's aan te geven die in een didactiek verder ontwikkeld moeten worden. Het is in dit verband van belang op te merken, dat dit niet een pedagogische problematiek is. Maar wel is het pedagogisch gezien van groot belang dat deze didactische theorie ontwikkeld wordt. Want in een op deze wijze didactisch verantwoord onderwijs krijgt ieder kind mogelijkheden en stimulansen tot „mondig worden” die in het gangbare onderwijs grotendeels ont-

breken. Het bereiken van ieder formeel doel betekent immers telkens het bereiken van een stukje zelfstandigheid. – Toch mogen we de formele doelen niet gelijk stellen met opvoedingsdoelen. Want ook het onderwijs aan volwassenen moet op deze formele doelen gericht zijn. Formele doelen zijn objectieve, in de vakstructuur gefundeerde doelen. Opvoedingsdoelen zijn daarentegen met de persoonlijke weg naar de volwassenheid gegeven doelen. Onderwijs- en opvoedingsdoelen zijn essentieel verschillend. Al kunnen ze in de praktijk met elkaar te maken hebben, toch kunnen ze niet uit elkaar afgeleid worden. De in par. 1 gesignaleerde vanzelfsprekende opvatting van onderwijsdoelen als speciale opvoedingsdoelen moeten we dus onjuist noemen. De ontwikkeling van de onderwijsdoelen is een didaktische opgave, waarbij echter, als het om onderwijs aan onvolwassenen gaat, de pedagogiek een belangrijke, vooral normatieve, bijdrage te leveren heeft.

Hetzelfde zou blijken bij de beschouwing van andere, voor het onderwijs belangrijke thema's. We moeten ons echter beperken tot het noemen van twee voorbeelden.

De motivatie wordt dikwijls in een psychologische context gedacht (leerimpulsen, psychische behoeften) ofwel in een pedagogische context (leerdoelen gezien als opvoedingsdoelen). Van Hiele toonde echter aan, dat dit belangrijke begrip beter in een didaktische context ontwikkeld kan worden (15). Op grond van het voorgaande is dit ook wel duidelijk. Het gaat er immers om, de leerlingen intentioneel op de zaak te richten en emotioneel in het onderzoek, de leer-gang, te betrekken. De motivatie door beloning of straf¹ – door Van Hiele als laagste vorm genoemd – richt de leerling echter meer op zichzelf en op zijn persoonlijke relatie tot de leraar.

Echte didaktische motivatie vindt plaats als een voor de leerlingen belangwekkend probleem aan de orde wordt gesteld of als de leerlingen in de les tot eigen exploratie kunnen komen of als de leerlingen door middel van de leerstof gericht worden op het denken en streven van andere mensen (3e–5e vorm van motivatie, Van Hiele). – Het is al weer pedagogisch van groot belang dat voldoende gemotiveerd onderwijs ge-

¹ Hierbij moet worden opgemerkt, dat beloning en straf eigenlijk geen tegenstelling vormen. Pedagogisch staat de „pluim” tegenover de „straf”: de persoonlijk uitgesproken blijdschap of teleurstelling waarvan we in par. 7 voorbeelden gaven en het risico bespreken. Tegenover de beloning staat echter de tuchtmaatregel. In de school komen onpersoonlijke maatregelen voor, die ten onrechte „straf” genoemd worden. B.v.: wie meer dan twee maal te laat komt, moet een middag schoolblijven. De betrokken leerling voelt meer dat hij „pech” gehad heeft, dan dat hij gestraft wordt.

geven wordt. Maar het uitwerken van de mogelijkheden van motivatie is een didaktische opgave.

Tenslotte beschouwen we moeilijkheden die hieruit voortkomen, dat de leraar de stof essentieel anders kent dan de beginnende leerling. In par. 6 spraken we over de „afstand” tussen ZD en ZI, die door de leraar overbrugd moet worden. De leraar gebruikt een terminologie en spreekt vanuit een relatiernet dat voor de leerling nog niet bestaat. Ook de „goede” uitleg van de leraar is voor de leerling onverstaanbaar, onbegrijpelijk. Ziet de leraar dit niet in – wijst hij het aan „die domme kinderen, die hier niet thuis horen” – dan moeten de leerlingen het vege lijf redden door tot verbale schijnresultaten te komen, met alle kwade gevolgen vandien. – Hier ligt een belangrijke didaktische opgave, speciaal van belang voor de vakken waarin het om abstracte begripsverbanden gaat, dus o.a. wis-, natuur- en scheikunde. In deze vakken is een analyse van de vakstructuur volgens denkniveau's nodig en vervolgens moet onderzocht worden hoe leerlingen door een geleid leerproces een hoger denkniveau kunnen bereiken. – Al weer: het is pedagogisch (èn maatschappelijk èn cultureel) van groot belang, dat deze didaktische opgave wordt uitgevoerd, maar een pedagogische (of maatschappelijk-culturele) opgave is het daarmee niet.

Zo zijn er meer opgaven te noemen, die in een zelfstandige didaktiek moeten worden ontwikkeld, b.v. de controle bij het begin, tijdens en aan het eind van het onderwijs. Pedagogisch is het bestuderen van deze vragen heel belangrijk – maar ze worden niet met pedagogische denk-middelen opgelost. Daarom is het niet juist didaktiek als „deel van” de pedagogiek op te vatten.

9. Het probleem van de opbouw van een didaktiek

(Tevens samenvatting)

In par. 1 gingen wij uit van de opgave, tot een structuuranalyse van de onderwijssituatie te komen. Een psychologie van het leren, die didaktisch van belang wil zijn, is pas vanuit deze structuuranalyse mogelijk (Van Gelder en Prins) en de opbouw van een didaktiek zal hierin gefundeerd moeten zijn (Langeveld). De teleurstellende conclusie van • Stellwag „er is geen didaktiek” en van Van Gelder en Prins „we moeten • nog beginnen” duiden op bijzondere moeilijkheden om tot zulk een structuuranalyse te komen.

Inderdaad zijn wij bij een poging tot analyse van de structuur van de

onderwijssituatie op bijzondere complicaties gestuit, die begrijpelijk maken dat aan deze opgave eigenlijk nog niet begonnen werd.

We konden twee afzonderlijke structuren aantonen – een onderwijs-situatie en een opvoedingssituatie – die zo essentieel verschillend zijn, dat niet de ene uit de andere afleidbaar is. De opvoedingssituatie kunnen we als een bijzondere omgangssituatie begrijpen (Langeveld). De onderwijssituatie moeten we daarentegen opvatten als een bijzondere vorm van het zakelijke gesprek. In de opvoedingssituatie voelt de opvoeder zich persoonlijk verantwoordelijk voor het „mondig worden” van het kind, dat deze verantwoordelijkheid zelf nog niet dragen kan. Deze persoonlijke gerichtheid moet meestal verborgen blijven in de zakelijk gerichte omgang („vermomming”). Het is daarom niet juist bij de bespreking van de opvoedingssituatie uitsluitend of te eenzijdig de aandacht te richten op de opvoeder-kind-relatie. Dit geldt nog veel meer voor de onderwijssituatie, waarin het primair juist om de zakelijke gerichtheid gaat: een zaak moet gekend, beheerst worden. De leraar is voor de leerling in de eerste plaats de des-kundige. Hij vertegenwoordigt het vak dat geleerd moet worden (het frans, de wiskunde), hij overziet het voor de leerling onbekende cultuurgebied, hij kent de wegen in dit gebied, hij kent ook de valkuilen, voetangels en klemmen. Hij is de veilige gids om dit gebied te leren kennen.

Bijzondere complicaties doen zich nu voor bij het onderwijs aan onvolwassen leerlingen – d.i. in de normale school – omdat beide situaties dan gecombineerd, met elkaar verweven, voorkomen. Het is dikwijls moeilijk in deze combinatie de beide structuren nog uit elkaar te houden. Toch is het noodzakelijk, tussen beide structuren te leren onderscheiden. Zo alleen kunnen eenzijdigheden en misverstanden worden opgelost en voorkomen. Zo alleen kan een zelfstandige didaktiek worden opgebouwd, hetgeen – zoals we in par. 8 zagen – ook pedagogisch van groot belang is. Door beter onderwijs kan de school ook beter opvoeden.

Op de weg naar de opbouw van een zelfstandige didaktiek is het belangrijk, dat Langeveld zich in zijn boek *Die Schule als Weg des Kindes* (2) nadrukkelijk tot taak stelt, het pedagogische aspect van de school te ontwikkelen. Ook Perquin schrijft in zijn *Pedagogiek* (16) uiteraard over het pedagogische aspect. – Bezien wij echter zijn *Algemene Didactiek* (17), dan moet het ons op grond van het voorgaande twijfelachtig voorkomen of hij, uitgaande van het afzonderlijke lerende kind en vervolgens het zwaartepunt leggende bij de persoonlijke relatie leraar-leerling, die geheel wordt opgevat als de relatie opvoeder-kind, het didactische aspect nog wel in 't zicht kan krijgen. We miskennen de schrijver

m.i. niet als we constateren dat het hem erom gaat, hoe de leraar door zijn onderwijzen heen kan opvoeden. Zonder twijfel is het een belangrijke opgave, dit pedagogische aspect te onderzoeken en te doordenken. Dit zou dan echter een „Paedagogiek van het M.O.” moeten heten. Houdt men zich niet aan deze naam, dan is de kans op verwarring groot. Dan wordt de ontdekking van de eigen structuur van de onderwijs-situatie en van de didaktiek belemmerd. (Van Hiele, cit. par. 1) Echte didaktische thema's, zoals er in par. 8 enige getoond werden, kunnen dan slechts incidenteel, zonder integratie in een omvattende theorie, ontwikkeld worden, want in de als didaktiek aangediende pedagogische theorie vinden ze geen structurerend kader. Dit is precies de door Stellwag beschreven toestand! (cit. par. 1)

Belangwekkend is in dit verband Bijl's studie over de didaktiek van het basisonderwijs (18). In het begin stelt hij: „Er is in ons land en daarbuiten sinds jaar en dag aan pedagogiek en didaktiek gedaan. Deze beide staan tot dusver wat los naast elkaar, hoewel er geen twijfel mag bestaan omtrent het feit, dat de didaktiek een deel der pedagogiek vormt. Het is onze hoop deze eenheid der pedagogiek ten opzichte van de schijnbare gedeeldheid wat nader toe te lichten.” (19, p. XII). Als ik goed gelezen heb, toont Bijl echter niet de eenheid in de pedagogiek maar wel de banden tussen pedagogiek en didaktiek: „De didaktiek bestudeert (...) in opdracht van de pedagogiek de ‚vormende waarde der leer-vakken’.” (19, p. 156) Door opdrachten te ontvangen wordt de didaktiek echter nog geen „deel van” de pedagogiek. Bijl onderscheidt dan ook duidelijk tussen enerzijds het leren in de opvoedingssituatie, dat „anders worden” betekent, waarbij „anders” het karakter betreft – en anderzijds het leren „als het kind in een adequate situatie gericht is op het ‚zakelijke’ (...) doel van de leerstof” (18, p. 157), d.i. dus in de onderwijs-situatie. Het begrip ‚zakelijk’ geeft hij, in een noot, de betekenis die moderne anthropologen, zoals Hengstenberg (19) hieraan toekennen. Vanuit deze anthropologische visie kwamen wij in par. 2-6 tot de drie-polige structuur van de normale omgangs-, opvoedings- en onderwijs-situatie, waarbij in deze laatste het accent juist op de derde pool (zaak, wereld) valt. Ook Bijl sluit hierbij aan.

We vinden in deze studie van Bijl dus een bevestiging van de opvatting die we in par. 8 ontwikkelden: het is pedagogisch belangrijk een zelfstandige didaktiek op te bouwen, die in staat is op geordende wijze o.a. pedagogische opdrachten met eigen onderzoekmethoden en denkmidde-len uit te voeren. Veel opgaven komen echter uit moeilijkheden in de onderwijspraktijk zelf voort. En als het er om gaat, de vormende waarde

der leervakken te bestuderen, dient men nog te onderscheiden tussen het bereiken van objectieve formele doelen op de weg naar het leren kennen en beheersen van een cultuurgebied en opvoedingsdoelen op de weg naar de persoonlijke zelfstandigheid.

Tenslotte kunnen we inzien, dat de relaties tussen formele- en opvoedingsdoelen in verschillende vakken verschillend liggen. Bij het literatuuronderwijs kan van het nastreven van formele doelen tevens (vermomming!) een opvoedende werking uitgaan, die bij formele doelen in de exacte vakken niet mogelijk is, omdat de leerling hier niet met het menselijk-existentiële, sociale en ethische geconfronteerd wordt, maar met de niet-menselijke natuur. Zo wordt het begrijpelijk – zoals we in par. 8 reeds constateerden – dat leraren in de talen aarzelen bij de vraag „voedt U op, als U les geeft” – soms is hun antwoord een overtuigende bevestiging – terwijl leraren in de exacte vakken nauwelijks aarzeling vertonen: „ik geef in de eerste plaats natuurkundeles” enz.

Maar als we nauwkeuriger toezien, komen ook bij de leraar die zich primair opvoeder noemt, de formele en materiële onderwijsdoelen aan het licht terwijl hij door zijn onderwijs heen op opvoedingsdoelen gericht is. Anderzijds is ook bij de leraar die in de eerste plaats aan zijn leerlingen wiskunde leert „achter” de bewuste onderwijssituatie een opvoedingssituatie aantoonbaar en door goed les te geven (didactisch gezien) ontstaat ook een veilig en productief opvoedingsmilieu. – Bij de discussie over de relatie tussen didactiek en pedagogiek moeten we dus op onze hoede zijn voor verabsoluteringen uit de pedagogische hoek of afkomstig uit ervaringen in een bepaald soort vakken.

Literatuur:

1. L. VAN GELDER en F. W. PRINS, *De psychologie van het denken en het leren*, opg. in Gedenkboek voor Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Wolters 1957.
2. M. J. LANGEVELD, *Die Schule als Weg des Kindes*, Braunschweig 1960.
3. H. W. F. STELLWAG, *Het probleem van de didactiek van het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs*, opg. in de bundel: *Honderdvijfentwintig jaren arbeid op het onderwijsterrein*, Wolters 1961.
4. P. M. VAN HIELE, *Is reeds thans een toegepaste didactiek mogelijk?* Ped. Stud. 36, 132–141, 1959.
5. M. J. LANGEVELD, *Algemene en speciale didactiek en het leren in het verband der didactiek beschouwd*. Ped. Stud. 36, 339–351, 1959.
6. M. J. LANGEVELD, *Beknopte Theoretische Pedagogiek*, Groningen (door mij werd de 5e druk gebruikt, 1955).
7. N. PERQUIN, *Herbezinning op fundamentele vraagstukken der pedagogiek*, opg. in: *Op zoek naar een pedagogisch denken*, Roermond 1958.

8. F. DEMIRANDA, *Karaktervorming en pedagogische ontmoeting*, Ped. Stud. 36, 352 en 401, 1959; in de serie „Losse paedagogische studiën”, Groningen 1959. Ik citeer deze laatste, bijgewerkte, uitgave.
9. F. DE MIRANDA, *Het observatiehuis als pedagogisch vacuüm*, Ped. Stud. 37, 445, 1960.
10. TH. LITT, *Lehrfach und Lehrpersönlichkeit* (1918), opgenomen in: *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*, Teubner, 1931.
11. J. H. VAN DEN BERG, *Het Gesprek*, opgen. in *Persoon en Wereld*, Utrecht 1953.
12. N. BEETS, *Verstandhouding en onderscheid*, Acta Paed. IV, Groningen 1952.
13. J. DE MIRANDA, *Verkenning van de „Terra Incognita” tussen praktijk en theorie in Middelbaar (Scheikunde) Onderwijs*, Groningen, 1955.
14. *Verslag discussiegroep rekenen en aanvankelijk wiskunde-onderwijs*, Vernieuwing 153, april 1958.
15. P. M. VAN HIELE, *Het probleem van de motivatie in het onderwijs*, Vernieuwing 171, febr. 1960.
16. N. PERQUIN, *Paedagogiek*, Roermond.
17. N. PERQUIN, *Algemene Didactiek*, Roermond 1961.
18. J. BIJL, *Inleiding tot de Algemene Didactiek van het basisonderwijs*. Gron. 1960.
19. H. E. HENGSTENBERG, *Philosophische Anthropologie*, Stuttgart, 2e dr. 1960.

J. de Miranda werd geboren te Aerdenhout in 1914; hij studeerde van 1933-'40 scheikunde en pedagogiek te Utrecht en promoveerde in 1955 op een proefschrift getiteld: *Verkenning van de Terra Incognita tussen praktijk en theorie in Middelbaar (Scheikunde-)Onderwijs*. Promotor was Prof. Dr. M. J. Langeveld. In 1956 werd hij voor een periode van zes jaren benoemd tot Wetenschappelijk Hoofdambtenaar aan het Pedagogisch Instituut der R. U. te Utrecht. Tevens is hij thans leraar aan Het Rhedens Lyceum te Velp (G.). - In de afgelopen jaren bleek het zoeken naar een bruikbaar fundament voor de opbouw van een didactiek veel moeilijker dan aanvankelijk verwacht werd. Enige, tot een voorlopig geheel afgeronde, resultaten worden hierbij aangeboden.

KARAKTERVORMING DOOR LICHAMELIJKE INSPANNING

Een mededeling over de eerste Nederlandse
Outward Boundschool te Renesse

H. F. MULDER

§ 1. INLEIDING

Op 24 juli 1961 bracht de 1e Nederlandse Outward Bound School te Renesse (hierna afgekort tot O.B.S.) met een eerste cursus een voor Nederland nieuw schooltype op gang. De O.B.S. wil geen kennis bijbrengen, maar is een instituut dat door middel van activiteiten, waarbij de nadruk valt op lichamelijke inspanningen, een bijdrage wil leveren aan de karaktervorming van jongens tussen 15 en 20 jaar. De werkwijze van de school is gebaseerd op theoretisch-pedagogische grondslagen welke reeds oud zijn, maar nieuwe vorm en inhoud hebben gekregen door het werk van Dr. Kurt Hahn (geb. 1886, lit. 1 t/m 5).

Hahn zegt in zijn pedagogisch denken aan te sluiten bij het ageren van Plato tegen een opvoedingssysteem, dat zich bepaalt tot het bijbrengen van feitenkennis ten koste van een opleiding tot leiderschap en voor burgerzin. Hahn gaat er vanuit dat de indrukken van het alledaagse gebeuren onmerkbaar op de aard van het kind inwerken. Onbewust doet het de manier van doen van volwassenen na. Daarom kan het slechts dan tot goede gewoonten komen wanneer ook alle gebeurtenissen, welke het om zich heen waarneemt, ten goede werken. Over dit laatste is Hahn allerm minst gerust. Vooral in de grote stad komt het kind in aanraking met vele milieus waar de levensovertuigingen, normen enz. sterk uiteenlopen. Is de sfeer van de milieus, waarin het kind dagelijks verkeert, niet goed, wordt geen voedingsbodem geboden voor de groei van een sterk moreel, dan vindt gemakkelijk beïnvloeding plaats uit vele, elkaar tegenwerkende richtingen. Geen bepaalde richting krijgt dan greep op het kind, het wordt nog wankelmoediger en nog meer aan twijfel onderworpen. (Dit komt overeen met mijn ervaring met Nederlandse bedrijfsjeugd. Er is veel onzekerheid, zowel t.a.v. normen, als over eigen plaats, acceptatie door anderen, enz.) Van het moderne leven gaat een verlamme nde invloed uit, zegt Hahn. Daarom wil hij de puber uit de geestelijke en zedelijke chaos lichten, een maand isoleren („op een eiland redden”) en in die tijd wapenen tegen de strijd welke de jonge mens wacht. Het grote stadsgezin en de gewone school kunnen deze taak niet aan.

Hahn ziet de jeugd bedreigd door verschillende verschijnselen van verval: verlies aan mogelijkheden voor avontuur en onderneming; weinig beroep op behendigheid en zorgzaamheid en weinig gelegenheid tot het oefenen daarvan; weinig appel op en weinig gelegenheid tot meeleven en liefde; weinig gelegenheid om alleen te zijn en geen waardering voor eenzaamheid. Eigenschappen welke het kind van nature heeft, zoals strijd lust, levensmoed, meeleven, ijver, vreugde beleven aan bewegingen, wil Hahn bewaard zien tot op volwassen leeftijd en niet verloren doen gaan in de puberteit. Daartoe dient men echter de lust in het bouwen, het verlangen zichzelf te bewijzen, de onderzoekingsdrift, het plezier in muziek en kunst, de zorgzaamheid en het geduld gedurende de puberteit levendig te houden, te wekken, er eisen aan te stellen. De huidige school kan wel de jeugd temmen en aan een ontaarde Gesellschaft aanpassen, maar verzuimt de jeugd uit te rusten met een lichaam dat gehoorzaamt. Men laat na zelfvertrouwen te wekken en de jeugd tot daden te brengen waarin de eigen krachten ontdekt kunnen worden. Vooral het voortgezet onderwijs, zegt Hahn, bepaalt zich tot weten zonder de verantwoordelijkheid voor karaktervorming te erkennen. Daarbij wordt zoveel energie opgeëist, dat voor bezigheden welke de geest vernieuwen, onvoldoende overblijft. De rangorde van de opvoedingsdoelen is momenteel 1. kennis, 2. intelligentie, 3. karakter. Die rangorde moet worden omgedraaid. Als middel beveelt Hahn belevenis-therapie aan. Hij wil ervaringen welke de hele mens opeisen, de normen zuiver stellen en de jeugd het gevoel geven nuttig te zijn. Hij zegt dat zedelijke vorming niet door het leren van weetjes te bereiken is, maar wel door de jeugd gelegenheid te geven zedelijk te handelen. De mens moet de mogelijkheid worden geboden zijn kracht te wijden aan opgaven die boven zijn persoonlijke belangen uitgaan. Men moet niet volstaan met de jeugd taken te geven welke uitsluitend een opleidingsdoel hebben.

Hahn bracht zijn ideeën van 1920-1933 in praktijk als leider van een opvoedingsinstituut in het Slot Salem aan de Bodensee. Hij werd door de Nazi's gevangen genomen doch het gelukte hem naar Engeland te emigreren en daar in Gordonstoun, aan de Schotse kust, een soortgelijk instituut op te bouwen. Hier ontstond het plan om de grote pedagogische mogelijkheden, welke deze bekende Engelse kostschool heeft, doch welke slechts binnen het bereik ligt van kinderen van welgestelde ouders, voor de jeugd van het hele volk te ontsluiten. Dit werd gerealiseerd in 1941 met de stichting van een school welke erop gericht was zee-lieden geschikter te maken voor de zeevaart onder oorlogsomstandigheden. Uit deze school kwam in 1946 de huidige Outward Bound School

in Aberdovey (Wales) voort. De school werd genoemd naar het schip dat Outward Bound is, d.w.z. de trossen zijn los gesmeten en de reis naar de plaats van bestemming begint. Met de situatie van zo'n schip kan men de puberteit vergelijken: los van de wal, maar nog niet op volle zee. De puberteit is te beschouwen als de aanvang van de levensreis van de jonge mens, los van oude banden. Het zal hem niet steeds voor de wind gaan. Vaak zullen alle zeilen moeten worden bijgezet. Moeilijke klippen dienen vermeden te worden, de juiste koers moet worden gekozen en aangehouden. Een en ander nog steeds volgens Hahn. Over de Engelse O.B.S. wordt bericht in lit. 6. Inmiddels zijn er in Engeland 5 O.B.S.'en met in 20 jaar 40.000 cursisten.

Na de oorlog won de Outward Bound gedachte veld in Duitsland, daar werden in 5 jaar 10.000 cursisten geboekt. Men vindt in Weissenhaus (Sleeswijk-Holstein) de 1e Duitse See-Kurzschule waar de nadruk ligt op het zeereddingswerk en in Baad in Kleinen Walsertal een Berg-Kurzschule met de nadruk op bergreddingswerk (zie lit. 7 en 8). Richter en Münch betogen o.m. dat men aan ethiek geen grote of vele woorden wenst te wijden. Men wil de jongens ook niet bewust maken wat aan hun vorming wordt gedaan. Men wil door middel van praktisch bezig zijn onmiddellijk laten beleven: gemeenschap, kameraadschap, hulpvaardigheid, initiatief, verantwoordelijkheid, zorgzaamheid, ordelijkheid. Meer dan schone leuzen doen moeilijke tochten ervaren dat discipline en inschikkelijkheid nodig zijn en wordt ondergaan en beleefd wat kameraadschap, hulpvaardigheid en verantwoordelijkheid zijn.

Een specifiek Duits oogmerk bij het O.B.S.-werk vormt o.a. de bijdrage aan de integratie van vluchtelingen, enz.

Buiten Europa zijn er O.B.S.'en in Kenya, Nigeria, Malakka, Australië, Nieuw Zeeland en U.S.A. (Porto Rico), terwijl in Zweden en Frankrijk voorbereidingen voor een mogelijke oprichting worden getroffen.

§ 2. DE NEDERLANDSE O.B.S.

Dr. J. P. H. Backx, president-directeur van N.V. Thomsens Havenbedrijf in Rotterdam bracht de ideeën van Hahn, welke in Nederland wel hier en daar bekend waren, in ons land tot leven. Zijn bedrijf heeft samen met de volgende bedrijven financiële steun verleend aan de O.B.S.: N.V. Dok- en Werfmaatschappij Wilton-Fijenoord te Schiedam, N.V. Kon. Ned. Hoogovens en Staalfabrieken te IJmuiden, Staatsmijnen te Heerlen. Deze en andere Nederlandse bedrijven zegden hun medewerking toe, o.a. door het zenden van cursisten. Deze toezegging berust

op interesse voor de doelstelling: karaktervorming. Met de laatste bedoelt de O.B.S.: versterking van kameraadschap, initiatief, zelfstandigheid, doorzettingsvermogen, zelfvertrouwen, durf, teamgeest (samenwerking), discipline, sportiviteit, gemeenschapszin, verantwoordelijkheidsgevoel. Men wil besef bijbrengen dat er verplichtingen bestaan tegenover de samenleving en men wil de jongens de vreugde en genoegdoening leren kennen van moeilijk en veel inspanning vergend werk. Men wil de levenslust van pubers en hun behoefte aan avonturen kanaliseren en ze leren bij avonturen onnodig risico te vermijden. Deze karaktervorming moet als *aanvulling* gezien worden op andere activiteiten, die in de jeugdorganisaties, vormingswerk bedrijfsjeugd of het voortgezet onderwijs gepleegd worden. De meeste van de hierboven genoemde karaktereigenschappen zijn voor het bedrijfsleven van belang. Dit betekent niet dat de school alleen voor de bedrijven open zou staan en van nut zou zijn. Kinderen van particulieren zijn even welkom en nodig en verschillende ouders zonden reeds hun zoon(s) naar de O.B.S.

§ 3. INLEIDENDE OPMERKINGEN OVER EEN ONDERZOEK NAAR DE WERKWIJZE EN DE RESULTATEN VAN DE O.B.S.

Vanwege de financiële betrokkenheid en het zenden van werknemers naar de O.B.S. achtte de chef Opleiding en Voorlichting van de hoofdafd. Personeelszaken van Hoogovens, onder wiens verantwoording de uitzending van werknemers naar de O.B.S. valt, het gewenst om een onderzoek in te stellen naar de werkwijze van de school, de reacties van de cursisten op de methode en de waarde van de cursus voor de leerlingen. Dit onderzoek werd mij toevertrouwd.

Methode van onderzoek: 1. *Observatie* van het gedrag van de cursisten gedurende een volledige cursus van 25/9 tot 20/10'61. De jongens werden waargenomen bij al hun activiteiten en hun tochten werden mee gelopen. 2. *Psychologische tests* aan het begin en het eind van de cursus (Lüscher, Wartegg, Rosenzweig, A.B.V., Boom). Bovendien werden een aantal deelnemers van andere cursussen vóór en na de cursus proeven met een dynamograaf afgenomen. 3. *Enquête* onder alle cursisten na afloop van de cursus op 20/10 en na afloop van andere cursussen voorzover het door Hoogovens gezonden deelnemers betrof.

Wat de leerlingen van een O.B.S. doen

De jongens worden bijna de gehele dag intensief bezig gehouden. De dagindeling ziet er als volgt uit:

6.00 ¹	Reveille, Corveeploeg 5.30 ¹ .
6.05 ¹	Veldloop, in twee weken in lengte tot 2400 m toenemend om daarna zo te blijven.
7.00 ¹	Ontbijt.
7.30 ¹	Slaapzalen opruimen, lakens en dekens vouwen, schoenenpoetsen enz.
8.10	Inspectie van slaapzalen.
8.25	Vlaghijsen.
8.30	Aanvang werkperioden I en II.
± 10.15	Pauze van ongeveer een kwartier tussen perioden I en II.
12.30	Lunch.
13.30	Aanvang werkperioden III en IV.
15.15	Pauze van ongeveer een kwartier tussen periode III en IV.
17.00	Bespreking Directeur met groepsinstructeurs.
17.30	Bespreking Directeur met groepsvertegenwoordigers.
18.00	Warme maaltijd.
18.30-20.00	Vrij (d.w.z. gelegenheid voor tafeltennis, kaarten of andere spelen, lezen, radio luisteren).
20.00-21.30	Avondprogramma.
22.00 ²	Naar bed.

In de werkperioden I t/m IV wordt (als gemiddelde norm) het onderstaande activiteiten-programma afgewerkt. Er is een vast cursusprogramma, dat echter elke dag wordt aangepast aan vele „imponderabilia” en door de directeur dagelijks wordt bekend gemaakt. De instructeurs hebben bij de uitvoering van de activiteiten de leiding.

<i>a. Sport te land</i>	Aantal werk- perioden
3-daagse voettocht (hiervan 4 perioden gemeenschapswerk)	8
middagwandeldoortocht (met kaart/kompas/oriënt.-opdrachten)	4
judo (acht halve perioden)	4
athletiek (idem)	4
volley-, hand-, voetbal (idem)	4
oefeningen aan de touwenbaan (idem)	4
oefeningen aan de hindernisbaan (idem)	4
oefeningen in het terrein (idem)	4
	36

¹ Deze tijden vallen 's winters een half uur later.

² Zaterdags een half uur later.

b. Sport op het water

3 × één dag zeilen	12
2-daagse zeiltocht	8
roeien, zeereddingswerk	2
kanoën	8
	30

c. Gemeenschapswerk

totaal sport 66

Intern: corvee (tussen de bedrijven door), schoon- maken van het kasteel bij het vertrek;	1
onderhoud van het park, lessen in brand- blussen en bediening motorbrandspuit, bouw hindernisbaan en wegonderhoud	14
	15

Extern: arbeid voor de Domeinen in de duinen (on- derdeel van de 3-daagse voettocht)	4
	4

d. Geestelijke verzorging

totaal gemeenschapswerk 19

1. Kerkgang op vrijwillige basis.
2. Groepsgeprek met R.K. of Protestantse geeste-
lijke. Eveneens facultatief. Vindt plaats tussen de
werkperiodes.

totaal aantal werkperiodes verdeeld over 21 werk- dagen + 1 periode op de dag van het vertrek	
	85

De avonden worden als volgt besteed:

Introductieavond met O.B.S.-film en dia's	1
Zaterdag- en zondagavonden bestemd voor discussie, muziek, door de jongens zelfgemaakte quiz, films	6
Avonden in het bivak (voet-, zeiltochten)	3
Avond oriëntatietochten	2
Theorie zeilen en zeemanschap	2
Theorie kaartlezen en oriënteren	2
E.H.B.O.	3
Vorbereiding quiz, vorbereiding zondagmiddagprogramma, vorbereiding afscheidsavond	1
Programma op verzoek	1
Afscheidsavond (door jongens zelf te verzorgen)	1
Zelfwerkzaamheid (wintermaanden)	3
	25

Zondagen

VM kerkgang, onkerkelijken kunnen de ochtend naar eigen verkiezing besteden op het kasteelterrein.

NM zelf te organiseren programma (wordt meestal een sportmiddag).

De corvee en andere kleine taken omvatten:

tafeldekken, afruimen, afwassen;
aardappelen en groente schoonmaken
kasteel schoonhouden;
zaal inrichten voor gemeenschappelijke bijeenkomsten;
kano's op VW-busje laden, na gebruik schoonmaken en opbergen;
judomat klaarleggen;
materiaal voor atletiek enz. gereed maken; het gebruikte schoonmaken en opbergen;
kantine beheer (verkoop- en afrekening);
vlag hijsen, inhalen, voor gebruik klaar leggen;
weerbericht verzorgen;
belangrijkste nieuws verzamelen en voorlezen;
kleine reparaties aan kleding zelf verzorgen;
bij voet- en zeiltochten zelf koken enz.

Opm. De jongens krijgen schoeisel, werk- en zeilkleding van het instituut.

§ 4. METHODE

Het hiervoor omschreven activiteiten programma is het stramien waarop de pedagogische beïnvloeding wordt geborduurd. Het behoeft geen betoog dat deze beïnvloeding uitsluitend gunstig verloopt indien het leidinggevende personeel (instructeurs) zelf over leiderseigenschappen en (praktisch) pedagogisch inzicht beschikt. Deze beïnvloeding is als volgt samen te vatten:

1. isolement van een aantal jongelui;
2. splitsing van het totaal in groepen;
3. deze groepen tot samenhang brengen;
4. de groepen opdrachten geven waarbij de in de groep gebrachte normen zo goed mogelijk worden nagestreefd;
5. deze opdrachten brengen de jongelui in bezwaarlijke en avontuurlijke omstandigheden;
6. wedijver tussen de groepen d.m.v. een puntensysteem;

7. elke dag bespreken van de behaalde resultaten en wijze waarop per groep werd gewerkt;
8. Individuele wedijver.

Ad.1. Een aantal jongelui van uiteenlopend milieu, beroep, levensbeschouwing en opleiding, in de leeftijd van 15-20 jaar, worden op het Kasteel Moermond te Renesse bijeengebracht en blijven daar vier weken achtereen, geïsoleerd van de hun vertrouwde en betrekkelijk ook van hun nieuwe omgeving. In die vier weken geen bezoek aan huis, geen bezoek van huisgenoten, enz. Moeten zij i.v.m. opdrachten buiten het schoolterrein komen (en dit gebeurt frequent) dan mag geen contact met andere mensen worden opgenomen. Met dit isolement beoogt men enerzijds dat de jongelui volkomen op elkaar zullen zijn aangewezen (elkaars kracht en zwakheden leren kennen, elkaar nodig hebben, elkaar leren waarderen), anderzijds dat de door de school voorgehouden normen niet door die van buitenstaanders zullen worden doorkruist. Dit betekent een gewenningsproces aan constant hoog gehouden normen.

Ad.2. Het totaal aantal cursisten wordt opgesplitst in subgroepen van minimaal 6, maximaal 16 jongens. Daarbij wordt er naar gestreefd elke groep op dezelfde wijze zo heterogeen mogelijk te maken, d.w.z. beroepen, leeftijden, godsdiensten enz. zijn gelijkelijk over de verschillende subgroepen verdeeld. Hiermee beoogt men het kweken van wederzijdse waardering en het leren omgaan met jongelui uit geheel andere milieus, met geheel andere achtergronden, bekwaamheden, vaardigheden. (Een punt van overweging vormt de mogelijkheid of wenselijkheid om de subgroep qua leeftijd in tweeën te delen, nl. in de leeftijdsgroep 15 t/m 17 en 18 t/m 20 jaar, daar de „onvolgroeide” 15-jarige en de „rijpe” 20-jarige te ver uiteenliggen voor gezamenlijke en onderlinge beïnvloeding.

Ad.3. Op de volgende wijze worden de groepen tot samenhang (integratie) gebracht. Elke groep wordt als een eenheid behandeld, zij krijgt een eigen deel van een slaapzaal, een eigen tafel, een eigen instructeur, een eigen leider (Groepsvertegenwoordiger). De groep krijgt als eenheid opdrachten uit te voeren: een bepaald stuk in het park samen omspitten of wieden, samen zeilen, samen een grote tocht maken. De waardering voor het gepresteerde wordt uitgedrukt in punten per ploeg (dus niet per jongen). De groepen krijgen al gauw samenhang, waaraan vooral meewerken:

- a. de frequente interactie; geregeld is men met elkaar bij een zaak betrokken;
- b. de veelheid en afwisseling in de activiteiten. Daardoor is er voor elk wel iets bij wat hij leuk vindt of waarin hij goed is. Hierdoor ontstaat in de groep een vrij sterke motivatie;
- c. het stellen van groepsdoelen;
- d. de bespreking van de behaalde resultaten.

Dat de beoogde sociale integratie wordt bereikt is te constateren aan de volgende verschijnselen: a. de activiteiten worden meer en meer gecoördineerd, het handelen op elkaar afgestemd, b. steeds meer gelijke denkbeelden over de uitvoering van de taken. c. meer en meer gelijke uiting van de gevoelens. Woorden en uitdrukkingen welke van één groepslid afkomstig zijn worden snel gemeengoed. Spreken over „wij”. d. gewoontevorming wat betreft de plaats aan tafel, op de slaapzaal en in de tenten. e. van de andere groepen onderscheiden willen zijn, getracht wordt aan de uniforme kleding per groep iets te veranderen. Bijv. „Groep vier is groep veer” en aan het strand gevonden veren werden op de muts gestoken.

Integrerend werken zowel de leiding van de Instructeur als van de groepsvertegenwoordiger (GVT). De laatste wordt voor de eerste vier dagen aangewezen door de Directeur. Daarna is er verkiezing. Soms wordt dan de aangewezen leider herkozen, soms valt de keuze op een ander. De goede GVT houdt zijn groep bijeen, moedigt eenheid aan, voorkomt de vorming van „klikjes” enz.

Ad.4. De Instructeur vertelt de groep wat er in elke werkperiode moet gebeuren. Hij instrueert voor het verkrijgen van bepaalde „technische” vaardigheden zoals touwklimmen, kanoën, zeilen. In de loop van de cursus wordt bij de uitvoering van de groepstaken meer en meer de GVT ingeschakeld. Deze zorgt ervoor dat de groep op tijd aangetreden staat voor een nieuwe activiteit; eenheid van tenue; vlot en goed verlopen van de corvee, gemeenschapswerk of dergelijke, verdeling van de taken bij het zeilen en het kamperen; hij bespreekt de dagresultaten met de Directeur en later met zijn groep.

De Instructeurs hebben als opdracht veel zorg te besteden aan het inbrengen van normen in de groep en het nastreven ervan. Deze normen zijn: zelfdiscipline, zelfbeheersing, verantwoordelijkheid op zich nemen en dragen, iets voor een ander over hebben, sportiviteit, eerlijkheid, zich geven naar beste kunnen, ordelijk en netjes werken. Verwacht wordt dat ieder zich inspant naar zijn vermogen (dat het kunnen van de een verder

reikt dan dat van de ander is onbelangrijk). Het gezamenlijke resultaat is belangrijker dan het individuele, d.w.z. kan een groepslid niet meekomen dan dienen de anderen op hem te wachten en hem te helpen ook al wordt de prestatie van de rest van de groep daardoor minder. Spelregels dienen stipt te worden nageleefd, ook als het om kleinigheden gaat, ook als de scheidsrechter het niet ziet, ook als de groepsprestatie er minder door zou worden. Een kleine ongevraagde dienst is van hoge waarde; een goede geest in de groep is meer waard dan een slechte, ook al behaalt de laatste groep betere resultaten bij bepaalde activiteiten.

De opdrachten zijn zo ingericht dat geregelde confrontatie met de genoemde normen mogelijk is. Bijv. bij de dagelijkse veldloop bijeen blijven, ook al drukken één of twee jongens het tempo; met z'n allen een paal over de hindernisbaan brengen waarbij als tijd geldt het moment dat de laatste jongen erover is, dit betekent hulpbieden aan de bange, de zwakke of motorisch weinig begaafde jongen. Dit mag de groepsgeest niet benadelen, zou op een groepsgeenoot die achterblijft worden gemopperd, dan schaadt dit het waarderingscijfer van de groep; winst of verlies bij de wedstrijden is onbelangrijk, wel de manier waarop werd gewonnen of verloren: sportief, vasthoudend, moed niet laten zakken bij grote achterstand. Blijkt dit laatste wel het geval te zijn dan wordt bijv. bij het wisselen of andere onderbreking eerst de geest in de groep besproken.

Voor het verkrijgen van medewerking staat de Instructeur slechts één middel ter beschikking: een appel doen op het kunnen en op de goede gezindheid van de jongelui. Het instituut kent geen straf. Dit is ook niet nodig. Doordat vrij snel sociale integratie ontstaat is er al spoedig een sterke sociale controle. Wie niet meewerkt wordt aangemoedigd wel mee te doen. Behalve deze positieve sanctie kent de groep ook negatieve. Vooral wie zich op slinkse wijze aan een taak poogt te onttrekken heeft het zwaar te verduren. Zo kreeg, zowel de jongen die bij het roeien van de sloep (tegen wind en stroom in) deed alsof hij aan de riemen trok, als de jongen die bij het dragen van een paal tussen twee lange knapen ging lopen, 's avonds op de slaapzaal van alle kanten verwijten te horen. Deze sociale controle helpt snel. De kritiek op de slaapzalen maakt al gauw plaats voor grapjes, verhalen en voor . . . rust! Pogingen zich apert te onttrekken aan een gemeenschappelijke taak nemen gedurende de cursus zienderogen af. Een enkeling poogt in lichamelijke klachten te vluchten. Dit wordt snel onderkend door de groep en gecorrigeerd. Bij de observaties gedurende een maand bleek een toenemend niveau in de standaarden die de jongens nastreefden.

A.5. De *bezwaarlijke omstandigheden* zijn deze:

- geduchte lichamelijke inspanning wordt geëist;
- wordt bij oefeningen aan touwen en hindernisbaan, oefeningen in het terrein of met hard materiaal niet adequaat gehandeld dan heeft dit blaren en kleine ontvellingen ten gevolge. Kleinzielig reageren op kleine ongemakken ziet men snel afnemen. Al gauw wordt er niet meer op gelet omdat niemand dat doet;
- doorgaan van het programma bij regen, wind en kou;
- frustrerende elementen in de opdrachten, bijv. met het kasteel in zicht, na een vermoeiende wandeltocht, een grote omweg moeten maken en tenslotte proberen over de slotgracht te komen zonder gebruikmaking van de toegangsbrug; een doorsteek door een zeer geaccidenteerd duinterrein met een bijna ondoordringbare doornen begroeiing, daarbij bepakt met rugzak; doorgaan met kanoën ook al loopt de kano door golfslag steeds vol. In de loop van de cursus ziet men de jongens allerlei frustraties steeds gemakkelijker te boven komen: Wordt in het begin gereageerd met: „Dat kan ik toch niet” enz. dat wordt later: „Kom op jongens, daar word je hard van”.

Avontuurlijke elementen:

- 8 meter hoog over een horizontaal tussen de bomen gespannen touw;
- kanoën in open zee;
- wandeling in het nachtelijk duister over het strand en dwars door de duinen en sloten;
- aan een touw slingeren over een sloot en dan in een verticaal hangend net springen;
- schuine afdaling van 12 à 15 m hoog met touw om polsen gekneld.

Ad.6 en 7. De waardering van de groepsprestaties geschiedt naar de volgende gezichtspunten.

1. *Uitvoering van taken.* Daarbij wordt gelet op orde en netheid op slaapzalen enz., op tijd zijn, inspanning overeenkomstig het kunnen, initiatief.
2. *Ploegverband.* Ongevraagd wel of geen hulpbieden, wederzijdse bevordering van de groepsprestatie (stimuleren, afremmen), omgang (plagen, kritiek), gerichtheid op het individuele of op het groepsbelang, uiting geven aan individuele gevoelens (negatief, frequent, positief), accepteren van en door anderen, pogen zich te doen gelden.
3. *Houding t.o.v. instructeur en school.* Gewilligheid, omgang, nakomen van rookverbod in de school en tijdens diensturen en opvolgen van het verzoek het roken helemaal na te laten.

De instructeur geeft aan het einde van de dag zijn groep een cijfer. De directeur zorgt ervoor minstens één en zo mogelijk meermalen per dag alle groepen geobserveerd te hebben en heeft daardoor zowel over de afzonderlijke groepsprestaties als over de vergelijking van de groepen onderling een mening. In een gesprek tussen de Directeur en de Instructeur wordt het waarderingscijfer voor elke groep vastgesteld. Daarna bespreekt de Directeur deze cijfers met de GVT's. Hij vertelt waarom de ene groep voor orde en netheid een 8 heeft en de andere een 6, vertelt dat de ene groep voor de gehele dag niet meer dan een 5 krijgt, omdat ze een andere groep voor enkele onderdelen van de corvee lieten opdraaien en dat ze daardoor hun kans op een 1e plaats voor die dag verpeelden ook al hadden ze die door andere prestaties verdiend, enz. Indien bijzondere omstandigheden, welke de Directeur niet bekend waren, oorzaak waren van wanprestaties en -beoordeling van een groep, dan bestaat de mogelijkheid dat in het gesprek tussen hem en de GVT's, een waarderingscijfer alsnog wordt herzien. Na dit gesprek bespreekt elke GVT de behaalde groepswaardering met zijn groep. Vooral op de slaapzalen wordt hierover nagekaart. In het begin heeft de jongen wiens egoïsme of individualisme het groepsresultaat heeft benadeeld, het hard te verduren in zijn groep. De scherpte van deze sociale controle neemt snel af wanneer de jongen zich voegt naar de groepsnormen. Er wordt vlugger vergeten en vergeven dan in menige groep van volwassenen het geval is!

Het puntensysteem bevordert niet alleen het streven naar de in de groep gebrachte normen, het roept ook wedijver tussen de groepen op. Elke groep is erop gebrand per dag het hoogste aantal punten te bereiken. In het algemeen blijft dit een sportief soort wedijver. Slechts de mentaal niet zo sterke groep reageert afgunstig (bijv. de winnende groep uitschelden voor uitslovers).

Ad.8. *Individuele wedijver.* Zou men uitsluitend in groepsverband werken en groepsdoelen stellen, dan zou de kans bestaan dat het individu onvoldoende zou worden uitgedaagd te tonen wat er in hem zit. Daarom wisselen groepsopdrachten af met individuele taken. Deze liggen vooral op het gebied van atletiek (100, 400 en 1500 m hardlopen, 3,5 km cross country, hoog- en verspringen, kogelstoten). Hierbij wordt door bijna allen achter af geïnformeerd naar de prestaties van de beste cursisten bij vorige cursussen (winnaars van het zilveren speldje). Dan horen de jongens dat zij zelf soortgelijke prestaties hebben behaald. De beste cursisten zijn nml. niet degene die het hoogste springen enz. maar de

jongens die zich geven naar vermogen, die kameraadschappelijk zijn, enz. Kortom die voldoen aan de hierboven genoemde O.B.S.-normen. Vernemen de jongens dat zij prestaties leveren of kunnen leveren welke vergelijkbaar zijn met die van de winnaars van een zilveren speldje dan werkt dit aanmoedigend. Het geeft voldoening, een tevredenheidsgevoel, een besef: ik kan ook wel wat.

§ 5. ENKELE ASPECTEN VAN DE WIJZE WAAROP ACTIVITEITEN EN METHODE OP DE JONGENS INWERKEN

1. *Leren samenwerken.* Dit element zit in de meeste activiteiten verscholen, bijv. overhellen bij het kanoën. De een helt naar bakboord, de ander naar stuurboord. Dit wisselt snel op signaal van de instructeur. Dit noopt tot op elkaar letten, op elkaars bewegingen inspelen. Deze elementen zitten in een grote reeks van onderdelen waaruit het kanoën bestaat, als voorbeeld noem ik het „admiraal-kanoën”. Andere voorbeelden:

Terreinwerk: oefeningen met stenen, een „patiënt” vervoeren door moeilijk begaanbaar terrein,

Hindernisbaan, roeien en zeilen met een sloep. Ook hier zijn de activiteiten steeds zo ingericht dat het nodig is om op de ander te letten, op hem in te spelen, te wachten tot een ander zich van een verkeerde handeling heeft hersteld, het handelen op elkaar af te stemmen.

2. *Leren zichzelf niet te ontzien en zich naar vermogen in te zetten.* Dit gebeurt o.a. in de omgang met hard, ruw of weerbarstig materiaal. Gemerkt wordt dat een klein wondje, ontvelling enz. niets hoeft te betekenen, dat de kans erop geen reden hoeft te zijn om zich niet in te zetten. Ervaren wordt dat de bevrediging verworven met het presteren tegen de druk van de omstandigheden in, eerder een gevoel van voldoening geeft dan het ontgaan van moeilijke of bezwaarlijke omstandigheden.

3. *Het eigen lichaam onder controle krijgen.* Dit gebeurt als vanzelf bij de meeste activiteiten, het meest echter bij judo, oefeningen op de hindernisbaan, atletiek (een fraai voorbeeld van leren het lichaam te beheersen is het leren van de rolsprong), kanoën (bijv. zo schuin houden tot hij net niet volloopt), slingeren op een hangend touw.

4. *Toenemen van durf en zelfvertrouwen.* Ook dit element zit in de meeste activiteiten verscholen, het komt echter het opvallendst tot uiting in de oefeningen aan de touwbaan. De meeste zien hier in het begin bijzonder

tegen op. Nadat de totale oefening in onderdelen goed is doorgenomen blijkt echter, dat de meeste het besef hebben gekregen het te kunnen. Vertrouwend op hun kunnen gaan ze naar boven en schuiven rustig en ontspannen op 8 m hoogte over een tussen twee bomen gespannen touw.

5. *Volharding en doorzetting*. Hieraan werken mee: dagelijkse ochtendveldloop, werken met hard materiaal (in een kring stenen naar elkaar gooien en vangen, oefeningen op en aan palen welke op de schouders van de jongens liggen), afstandmarsen, kanowedstrijden over lange afstanden.

§ 6. RESULTATEN VAN DE SCHOOL

Hierbij te onderscheiden: *a.* aanleren van praktische vaardigheden, *b.* veranderingen in de disposities van de persoon. Wat *a.* betreft is het volgende op te merken. Aangeleerd zijn: het leggen van knopen in touwen, elementaire E.H.B.O., kaartlezen, werken met kompas. Voorts is kennis en ervaring opgedaan op verschillende terreinen van sport welke voor de meeste jongens geheel nieuw zijn, bijv. kanoën, zeilen, kamperen, judo. Dit alles bleek bij de observaties en het zou niet moeilijk zijn om een en ander met behulp van „achievement-tests” aantoonbaar te maken.

Aangaande de veranderingen in de persoon een opmerking vooraf. Wil men iets over het wezen van een mens, over zijn persoon zeggen, dan kan dit niet gebeuren aan de hand van een enkele ervaring in een bepaalde situatie. Wat we dan zien kunnen we het fenomeenele van de persoon noemen. Uit een groot aantal gedragingen in uiteenlopende situaties dient het gemeenschappelijke te worden gezocht. Dit m.o.m. stabiele patroon van eigenschappen van waaruit het reageren op situaties wordt bepaald, kan worden aangeduid met disposities. (In aansluiting op de driedeling van Prof. Dr. T. T. ten Have: fundamenteel, dispositioneel, fenomeeneel). Enerzijds zijn er een groot aantal aangeboren (fundamentele) temperaments-, bewustzijns-, begaafdheids-, streef- en energie-eigenschappen. Anderzijds zijn er ervaringen, doelen, normen en verwachtingen in de leefmilieus: opgroeien, opvoedingsbeïnvloeding. In de wisselwerking tussen het fundamentele enerzijds en het milieu anderzijds ontstaan een groot aantal disposities. De disposities vormen met elkaar de staat van gereedheid waarmee en van waaruit de persoon op een bepaalde situatie reageert. Het fundamentele is de aanleg en is niet voor verandering vatbaar. Het dispositionele in

de persoon betreft de rangschikking en de bekrachtiging van wat in de aanleg is gegeven, en is wel veranderbaar.

De mate hiervan is moeilijk aan te geven. Denken we (in navolging van EYSENCK) in een verhouding aanleg: milieu = 4 : 1 (voor sommige aanlegfactoren), dan is de milieu invloed hoewel klein, in sommige opzichten toch beslissend. Het betekent voor de intelligentie, dat iemand met een aanlegfactor 100 door een gunstige milieu beïnvloeding op 120 kan komen en een Middelbare school kan volgen, doch bij een ongunstige beïnvloeding niet hoger komt dan 80 en met L.S. zal moeten volstaan. Zou deze verhouding ook gelden voor de verhouding van de streefrichtingen, dan heeft het milieu ook ten aanzien van deze factor een weliswaar kleine, maar toch doorslaggevende betekenis. Stel de verhouding voor de aanleg gerichtheid op zichzelf: gerichtheid op de ander = 50 : 50, dan wordt dit bij een gunstige beïnvloeding bijv. 40 : 60, bij een ongunstige 60 : 40.

Wat men in de O.B.S. doet is dit: door jongelui te brengen in geheel nieuwe situaties en door constante confrontatie met een eenheid van hoog gestemde normen, een nieuwe wisselwerking met het fundamentele in de persoon tot stand te brengen. Hierdoor vindt dan een verandering in de disposities plaats. Of dit werkelijk zo is moet worden afgeleid uit het gedrag in concrete situaties.

Uit de gemaakte notities bij de veelheid van situaties waaronder de jongens gedurende een volledige cursus geobserveerd werden, meen ik tot de volgende veranderingen te mogen concluderen:

1. *Gemakkelijker en beter lichamelijk functioneren.* Betere beheersing van het lichaam. Betere coördinatie van bewegingen, sneller reageren. Toeneming van de lichaamskracht. Langer volhouden van lichamelijke inspanning.

Hoewel op een ander vlak liggend, wordt hier gewezen op het opmerkelijke feit van de gewichtstoename van de jongens. In lit. 8 noemt men een gemiddelde gewichtsvermeerdering van een $\frac{1}{2}$ kg. De jongens uit de door mij onderzochte groep werden gemiddeld 1 kg zwaarder. Vooral gezien de hoge eisen welke werden gesteld aan lichamelijke inspanning ligt het voor de hand om te concluderen dat het gevolgde intensieve trainingsprogramma op de lichamelijke conditie een gunstige uitwerking heeft. Als illustratie nog het volgende: een van de jongens was reeds jaren op dieet wegens hoge bloeddruk. Voorts moest hij zich bij lichamelijke inspanning ontzien. Gedurende de cursus werd de bloeddruk normaal en mocht hij van de arts, welke aan de O.B.S. verbonden

is, aan alle activiteiten meedoen. Voorts is deze tendentie opmerkelijk: de jongens welke relatief het lichtste zijn (verhouding lengte/gewicht), nemen het meest in gewicht toe.

2. *Minder snel ergens tegen opzien*, minder tillen aan bezwarende omstandigheden, tegenslagen, moeilijkheden.

3. *Minder zichzelf ontzien*. In het begin wordt veel aandacht besteed aan een kleine wond, blaar of ontvelling. Later wordt hier minder op gelet.

4. *Meer adequaat reageren*. In het begin is de houding bij twijfel: doe iets. Dat kan zijn: mopperen, schelden, vloeken, maar ook: direct handelen en wel zonder overleg, zodat vaak verkeerd wordt gehandeld. Aan het eind van de cursus wordt doeltreffender gereageerd, er is meer overleg, er wordt minder gemopperd.

5. *Meer durf en zelfvertrouwen*. Psychisch wat lossen, gemakkelijker, zekerder functioneren.

6. *Meer samenwerking*. Iets meer gezamenlijk gericht op een gemeenschappelijk doel. Meer begrip voor de andere achtergrond van de groepsgenoten, dus voor jongens uit een andere streek, milieu, beroep enz. Gemakkelijker aanvoelen waar de ander heen wil, letten op de ander en zijn reacties en daardoor een beter coördineren van de geplande activiteiten.

Tot zover de veranderingen afgeleid uit observatieprotocollen. Onafhankelijk hiervan werden verschillen gevonden in het testmateriaal van voor en na de cursus. Hierover geeft tabel I nadere informatie.

TABEL I

Verschillen in het testmateriaal voor en na de cursus

Wartegg

Frequenter adequaat reageren	$P < 0.01$
Meer levende natuur	$P < 0.01$
Tekeningen meer gevuld dan leeg (leeg = $\frac{1}{4}$ van het vakje)	$P < 0.01$

Voorts werd gevonden:

Meer mensen, minder utiliteit, minder schematiseren, meer schaduwen, maar deze verschillen waren niet significant. Kader overschrijding, persevereren en constrictie: geen verschil.

Rosenzweig frustratietest. Verschuiving naar de mediaan van het ijkingsmateriaal. Factor E: $P = 0,6$, factor I: $P = 0,2$, factor M: $P = 0,8$, factor O/D: $P = 0,8$, factor ED: $P = 0,1$, factor NP: $P < 0,01$. Alle factoren vertonen een verschuiving naar een gewoner, gebruikelijker, aangepaster wijze van reageren, doch alleen N-P (Need-Persistence) geeft een significant verschil. Dat betekent dat in meer gevallen een oplossing van de problematische situatie wordt gezocht of gevonden. Bij de Rosenzweig protocollen is niet alleen in handeling een verbetering te bespeuren, doch ook een stijlverandering. Een voorbeeld: Voor de cursus luidde één antwoord: „Nee uilskuiken, alleen maar pijn gedaan”, na de cursus antwoordde dezelfde knaap: „Nee, ik ben alleen hard gevallen”.

Boom. Drie psychologen werd gevraagd om onafhankelijk van elkaar de bomen te splitsen in groepen voor en na de cursus. Resp. juist geraden 16, 17, 19 gevallen van de 23, d.w.z. significant op de 1 % level.

Kenmerken van een boom na de cursus: steviger van opzet, lossers, gemaklijker, betere aanpassing.

Lüscher. Verschillen voor en na de cursus gaan in de richting van een verschuiving naar de keuze-norm van een oudere leeftijdsgroep. Bij 12 van de 24 keuzen een verschuiving welke significant is tussen de 1 en 5 % level, voor 4 keuzen is $P = 0,1$ voor 8 andere keuzen groter dan 0,1. De interpretatie van de verschuiving komt neer op manlijker en minder autonoom.

Amsterdamse Biografische Vragenlijst. Neuroticisme (N): lagere N score, $P = 0,03$. Neurotisch-somatisch reageren (NS): lagere NS score, $P = 0,03$. Voorts werd een hogere T score gevonden, het verschil is significant $P < 0,01$. Deze verschuiving is als volgt te duiden: hoger waarden van eigen kunnen en reageren. Dit zou een uiting kunnen zijn van meer zelfvertrouwen.

Introversie-Extraversie (E): meer extraverte score doch gemiddeld geen significant verschil ($P = 0,4$). Er is deze tendentie: zeer hoge E wordt lager, zeer lage E wordt hoger. (Halvering van de kwadraatjessom!)

Dynamograaf. Toegenomen kracht en duur, $P = 0,05$. (Bij een controlegroep werd geen verschil gevonden.)

Ten aanzien van de invloed van het herhalen van de tests door dezelfde proefpersonen, berichtten verschillende onderzoekers (Lüscher, Rosenzweig enz.) dat de correlatie tussen test en retest hoog is. Lüscher en Furrer meldden alleen veranderingen onder invloed van therapie. Naar de veranderingen van een tweede maal tekenen van een boom stelde ik (met de gewaardeerde medewerking van verschillende collega's) zelf een onderzoek in. Daarbij werden geen significante verschillen gevonden zoals bij de groep Outward Bound cursisten.

Bij hoeveel jongens en in welke mate veranderingen geconstateerd werden, is vermeld in tabel II.

De vergelijking van de verschillende tests, afgenomen voor en na de cursus, bevestigt de observaties, genoemd onder 1 t/m 6, in de volgende opzichten:

- a. *Lichamelijk functioneren*. Langer volhouden en meer lichaamskracht bleek aantoonbaar met de dynamograaf. Of de waargenomen betere coördinatie van bewegingen en sneller reageren ook meetbaar is zou met speciale apparaten onderzocht moeten worden.
- b. *Minder snel en minder hevig zich gefrustreerd voelen*. Dit aspect komt ten naaste bij met het hierboven onder 1 en 2 genoemde overeen. Bij de Rosenzweigfrustratie-test werd bij 1 factor een significant verschil gevonden, de andere factoren hadden een tendentie voor verbetering. Meer zekerheid, minder snel en minder hevig gefrustreerd gevoelen bleken vooral uit de boomtest, waarin duidelijk significante verschillen naar voren traden.
- c. *Meer adequaat reageren*. In de Wartegg test is een van de categorieën waarnaar gescoord wordt: al of niet ingaan op de uitdaging. Het is een van de weinige Wartegg factoren welke objectief scoorbaar zijn. Juist op deze factor werd een significant verschil gevonden. c. correspondeert met de observaties genoemd onder 4.
- d. *Meer durf en zelfvertrouwen*. Psychisch losser, gemakkelijker en zekerder functioneren werd vooral gevonden bij vergelijking van de bomen, de ABV en verschillende Lüscher patronen. d. correspondeert met de observaties genoemd onder 5.
- e. *Samenwerking*. Op dit punt geven de tests geen uitsluitsel. Hiervoor zou een onderzoek met specifieke groepsgedragtests nodig zijn. e. zou moeten corresponderen met de observaties genoemd onder 6.

In de onderstaande tabel zijn de bij de tests geconstateerde veranderingen vergeleken met de observaties verkregen tijdens de studie van de schoolactiviteiten.

TABEL II
Veranderingen in de persoon

	% van het aantal tests waar verandering meetbaar is	geobserveerde verandering			
		grote	kleine	geen	totaal
verandering bij de tests	0-20	1	2	3	6
	21-40	1	1	1	3
	41-60	2	4	1	7
	61-80	4	4	0	8
Totaal		8	11	5	24

De 5 jongens zonder verandering zouden in het kort als volgt getypeerd kunnen worden: no. 1. Tamelijk flink. Zelfstandig. Positief ingesteld. No. 2. Een ondoorzichtige figuur. Zwijgend zich voegend. Geen eigen houding aannemend. Nr. 3. Een individualist. Weinig ontvankelijk voor groepsbeïnvloeding. Slechts ogenschijnlijk zich voegend om tē sterke sociale druk te ontgaan. No. 4. Ontstellend kinderlijke jongen. Was de oudste van allemaal in jaren, gedroeg zich jonger dan de jongste. No. 5. Een jongen met een gestoorde persoonsontwikkeling. Dit laatste echter niet in een vorm welke voor ondeskundigen te herkennen zou zijn.

In tabel II is voor de mate van de verandering in de tests, het aantal tests genomen waar deze verandering meetbaar is. Hierbij wordt aangenomen, dat naarmate de verandering in de persoon groter is, deze in meer tests tot uitdrukking zal komen. Een grote verandering betekent nml. een grote verandering in de disposities en deze moeten dan in een veelheid van fenomenele gedragingen naar voren komen. De correlatie tussen de verandering bij de tests en de geobserveerde verandering is significant op de 1 % level.

Aan de hand van deze bevindingen wordt hieronder getracht een antwoord te geven op de vraag of de O.B.S. de gepretendeerde doelen bereikt. Wat doorzetting, durf, zelfvertrouwen en discipline betreft kan worden gesteld, dat deze eigenschappen onder invloed van een O.B.S. cursus toenemen. Ook het doel: vreugde en genoegdoening leren kennen van moeilijk en veel inspanning vergend werk, wordt bereikt. Bovendien mag uit de verrichte observaties worden opgemaakt dat geleerd wordt onnodig risico te vermijden.

Wat teamgeest (samenwerking) aangaat meende ik verbetering te kunnen constateren. Dit punt vraagt nog verificatie d.m.v. tests.

Toenemend initiatief (wat de O.B.S. pretendeert) werd niet geconstateerd. De Rosenzweig-test geeft een toeneming van i (initiatief) doch niet significant, wel is het zien of bedenken van oplossingen voor moeilijkheden significant toegenomen. Ten aanzien van deze tegenstelling tussen tests en observaties dient te worden opgemerkt, dat het programma van de O.B.S. niet vaak ruimte laat om initiatief te ontplooien. Misschien valt dit aspect in het dagelijks gedrag na de cursus mee. Verwacht mag worden dat de jongen wiens durf, zelfvertrouwen, zekerheid en doeltreffendheid van reageren zijn versterkt, een betere basis heeft voor het ontplooien van initiatief dan voordien het geval was. Verandering in verantwoordelijkheidsgevoel bleek moeilijk te constateren en ook niet te meten met de gebruikte tests. Wel is de manier van werken veel ordelijker en netter geworden. Is dit de eerste dagen uitsluitend een voort-

vloeisel van de intensieve controle, correctie en puntenwaardering, na ongeveer een week wordt het bij verschillende jongens al een vanzelfsprekende aanpak. Of men deze conditionering mag uitleggen als een toeneming in verantwoordelijkheidsgevoel is de vraag.

Een andere vraag is of de bereikte resultaten doorwerken op langere termijn. Voor het beantwoorden van deze vraag is het nodig de ontwikkeling van oud O.B.S.-cursisten over een jaar of langer te volgen. Dit ligt in het voornemen. Voorts kan men zich afvragen of het op de school geleerde wordt overgedragen op andere situaties. Ook dit vraagt een onderzoek over langere termijn. Daaraan zijn verbonden: enquêtes bij ouders en bij chefs. T.z.t. zal dit zeker gebeuren. Maar reeds nu kan er iets over worden gezegd: de constateerbare verandering bij de tests betekent dat het geleerde werd overgedragen op een geheel andere situatie dan waarin werd geleerd. Betekent dit een verandering in de disposities, dan moet dit ook in andere dan testprestaties merkbaar zijn. Dat dit merkbare onmeetbaar zou zijn zoals in lit. 6 en 8 wordt gesteld is onaannemelijk.

In gesprekken over de O.B.S. heeft men weleens geopperd dat de behoefte aan avontuur zou worden gewekt of verlevendigd met het gevaar, dat deze behoeften de jongens, wanneer ze in het dagelijks leven terugkomen, in een moeilijke positie kan brengen. Deze mogelijkheid moet niet geheel worden uitgesloten (althans voor bepaalde typen), maar anderzijds ziet het er naar uit, dat dit gevaar niet groot is. De belangstelling voor de sport is bijv. bij de jongens verschoven van kijken naar doen. Het zou weleens kunnen zijn dat na de cursus meer jongens tot actieve sportbeoefening overgaan en daarmee hun energie in geordende banen wordt geleid.

Een moeilijker te pareren aanval lijkt deze: Wijken de verwachtingen waaraan de jongens op de O.B.S. moeten voldoen niet af van de verwachtingen welke onze samenleving stelt? Men houdt de jongens behulpzaamheid als norm voor, beloont de groeps- en niet de individuele prestatie enz., terwijl de praktijk in de samenleving vaak is: ieder voor zich enz. De jongens worden gehard, maar de maatschappij wordt hoe langer hoe meer gericht op optimale verzorging („verweking” zeggen sommigen). Hierop zou het antwoord kunnen luiden: tegen het uiteenlopen van normen, de tegengestelde beïnvloeding daarvan enz. probeert juist de O.B.S. de jongelui te wapenen, men poogt de jongens daar een eigen, doordachte houding tegenover te doen aannemen.

Tenslotte kan men zich nog dit afvragen: de jongens worden zeer zwaar belast, wat vinden zij daar zelf van? Hiernaar werd d.m.v. een enquête een onderzoek ingesteld. De resultaten daarvan vindt U in de volgende paragraaf.

§ 7. ENQUÊTE ONDER DE CURSISTEN

Op het enquête-formulier werden alle belangrijke activiteiten genoemd benevens aspecten zoals: puntensysteem, gesprekken met directeur en instructeurs, isolement, wedijver tussen de groepen. Aan de ene zijde van het formulier werd gevraagd „Hoe vond je de verschillende onderdelen van de cursus?” Op de andere „Welke waarde, invloed of betekenis hecht je aan de verschillende onderdelen van de cursus voor jezelf of voor je verdere leven?” Bij de eerste vraag kon worden gekozen uit: hoogst aangenaam (9-10), aangenaam (7-8), gewoon (5-6), onaangenaam (3-4), hoogst onaangenaam (1-2). Bij de tweede vraag: bijzonder nuttig, nuttig, weet het niet of neutraal, weinig nut, onnuttig. Bij de instructie werd gezegd dat iets wat prettig wordt gevonden, voor het leven onnuttig zou kunnen zijn, zodat het niet nodig was op beide zijden van het formulier hetzelfde aan te kruisen. Dit werd goed begrepen. Vermelden van de uitslag in details heeft weinig zin omdat er een hoge correlatie werd gevonden tussen de waardering van de hele cursus en de onderdelen. Dit geldt ook voor het verband tussen prettig vinden en de waarde van de cursus. Uitzonderingen hierop vormen het isolement en het rookverbod. Dit laatste correleerde weinig met het geheel of met andere delen van de cursus. Er waren ook verschillende knapen die het rookverbod onprettig, maar wel bijzonder nuttig vonden. Het isolement wordt relatief het minst gewaardeerd, doch wordt daarentegen wel als nuttig gezien. De hele cursus wordt gewaardeerd met nuttig of bijzonder nuttig (in schoolcijfers 7-10), slechts een jongen wist nog niet welke waarde de cursus heeft (cijfer 5-6). Het merendeel vindt de cursus bijzonder prettig, een deel prettig (schoolcijfers 7-10). De enquête was geheim (geen naam op het formulier enz.) zodat mag worden aangenomen dat naar beste overtuiging werd geantwoord. De conclusie is m.i. duidelijk; op de tamelijk harde, zwaar belastende aanpak wordt positief gereageerd. De jongens ervaren dat het aannemen van de uitdaging prettig is. D.w.z. de uitkomst van de enquête ondersteunt de observaties en de testresultaten. Hierbij dient nog te worden opgemerkt dat de enquête zich uitstreckte over 3 cursussen en dat tussen de uitkomsten van de verschillende cursussen weinig verschil was.

Met de deelnemers van verschillende cursussen werd bij hun terugkeer in het bedrijf gesproken over hun ervaringen. Gevraagd naar de inhoud van het nut van de cursus voor hen zelf waren er antwoorden zoals: „Ik ben minder zoetsappig geworden”, „Je kunt veel meer hebben”, „Ik word niet zo gauw kwaad als eerst”.

§ 8. GEGEVENS BETREFFENDE DE CURSISTEN

(over een totaal van 103)

Leeftijd: 15 jr 5 %, 16 jr 15 %, 17 jr 29 %, 18 jr 22 %, 19 jr 22 %, 20 jr 5 %, 21 jr 2 %. Gemiddelde leeftijd 17,7 jr.

Godsdienst: R.K. 38 %, N.H. 25 %, Ger. 5 %, Mormoon 1 jongen, geen godsdienst 31 %.

Beroep: leerling of aankomend vakman (bankw., elektr. e.d.) 46 %, in produktieafdelingen enz. 36 %, administratie 8 %, scholier 10 %.

Uitgezonden door: particulieren 11 %, bedrijven 89 %.

Geografische herkomst: Overijssel 2 %, Gelderland 1 %, Utrecht 2 %, Noordholland 39 %, Zuidholland 42 %, Zeeland 2 %, Noordbrabant 1 %, Limburg 11 %.

De nagestreefde gelijkelijke verdeling van leeftijden en beroepen over de verschillende groepen kan meestal worden bereikt. Met sommige provincies en met de godsdiensten lukt dat minder goed (weinig Ger.). Bezwaren hiervan werden niet opgemerkt.

§ 9. VOOR WELK SOORT VAN JONGENS IS DE O.B.S.

HET AANGEWEZEN VORMINGSINSTITUUT?

Met deze vraag wordt bedoeld: Welk soort jongens zal het meeste profijt trekken van de O.B.S., wie moet er wel, wie er niet heen? Een gefundeerd antwoord kan hierop pas worden gegeven na veel verdergaand onderzoek. Voorlopig meen ik dat vooral jongens met een wankel zelfvertrouwen, jongens met aanpassingsmoeilijkheden aan leeftijds-genoten en jongens in een lusteloze fase van de puberteit, van de O.B.S. het meeste nut zullen hebben. Dat wil niet zeggen dat kandidaten voor een cursus hierop geselecteerd zouden moeten worden. De O.B.S. zal flinke jongens met een normale of goede aanpassing nodig hebben, ten einde de groepen stabiliserende elementen te geven, waardoor de groepen de gewenste structuur en aanspreekbaarheid krijgen. In elke groep zal het positieve element onmisbaar zijn om de groep spoedig tot een eigen vaste koers te brengen; is er een te sterke negatieve invloed dan zal de groep eerst veel later tot de gewenste stabiliteit komen. Of het programma voor kwetsbare, bange, nerveuze, onzekere jongens enz. gevaarlijk is, kan nog niet met zekerheid worden gezegd. Onder de door

mij onderzochte groep waren er verschillende. Zij zijn er allen weerbaarder, steviger, gedragszekerder uit gekomen. De aanvankelijke vrees dat de hoge eisen bijv. een reeds bestaand minderwaardigheidsgevoel zouden verergeren bleek ten onrechte gekoesterd.

De O.B.S. is geen instituut voor misdadige of sterk a-sociale gevallen. Misschien zou het systeem wel nuttig op deze inwerken, doch niet samen met normale jeugd, die alleen de kansen heeft gemist om een (normale) harmonische ontwikkeling te ondergaan.

Het O.B.S.-systeem heeft wellicht veel meer mogelijkheden. Te denken zou zijn aan een aangepast programma voor lager bedrijfskader en aan een „licht programma” voor overbelaste bedrijfsfunctionarissen.

§ 10. SLOTBESCHOUWING

Observatie, testresultaten en enquête hebben mijn aanvankelijke skepsis t.a.v. methode en resultaten van de O.B.S. doen omslaan naar een positieve waardering. De werkwijze is m.i. pedagogisch verantwoord. De methode is moeilijk bij een bepaalde pedagogische „school” onder te brengen. Er zijn elementen in van onbewuste conditionering, maar ook van bewustmaking (normen, motieven, attitudes). Kwalificaties als directief of non-directief zijn niet van toepassing. Van beide methoden vindt men het een en ander. Ook als de conclusie zou luiden dat het vnl. neerkomt op conditioneren, dan nog zou dit niet negatief mogen worden uitgelegd, zoals wel eens gebeurt. Zoals bij de behavioristische vorm van het associatieonderzoek is aangetoond, voert de wedijver tussen geconditioneerde antwoorden tot versterking van het ene en uitwissing van het andere antwoord, niet tot een compromis.

Van confessionele – en ook wel van buitenkerkelijke zijde – zijn bezwaren naar voren gekomen tegen het zware accent op de lichamelijke training met – naar men vreest – verwaarlozing van geestelijke waarden.

Daar tegenover kan worden gesteld: Het isolement werpt een jongen op zichzelf terug en de aard van de taken en werkwijze laten hem zichzelf vinden, doen hem zijn wezen en zijn betekenis ontdekken. Hij kan zich gaan openstellen voor de ander, voor diens gevoelens, motieven en gedachtegangen. Individualisering, gepaard gaande met socialisering, kan de deur openen die toegang geeft tot hogere waardegebieden. Deze stelling werd besproken met de R.K. en Protestantse geestelijken, die de jongens in een „open gesprek” trachten te ontmoeten. Zij menen bij de O.B.S.-leerlingen meer ontvankelijkheid te vinden voor geestelijke waarden dan bij leeftijdsgenoten uit de eigen parochie of kerk het geval is. Althans: er is meer openheid, meer bereidheid tot luisteren, tot het

uiten van meningen, tot meedenken. Het is voorts opmerkelijk dat een groot percentage van de buitenkerkelijken geheel vrijwillig aan deze gesprekken meedoet.

De resultaten van het onderzoek staan toe een voorzichtige conclusie te trekken, maar verder onderzoek is nodig (en gaande). Voorlopig is de indruk deze:

De O.B.S. levert aan de persoonsontwikkeling van jongelui een positieve bijdrage. Dit laatste vnl. in deze vorm: een aan de gang zijnd proces wordt gestimuleerd en versneld en tijdens deze versnelling in goede banen geleid. Deze uitspraak betekent niet: de O.B.S. is goed voor alles en iedereen en kan allerlei andere soorten van vorming vervangen. Niet meer, doch ook niet minder wordt bedoeld dan dit: de O.B.S. is een van onze waardevolle vormingsinstituten. Hieraan moet worden toegevoegd: Het resultaat van de inspanning, zich door de O.B.S. getroost, zal toemenen, naarmate degenen die jongens naar de O.B.S. zenden er in slagen de O.B.S. als vormend element op te nemen, te integreren in het geheel van een vormingsprogramma, dat m.i. voor elke jeugdige die een bedrijf betreedt moet worden opgesteld. Avondvakopleiding, O.B.S., Levensschool, opleiding en vorming in het bedrijf, sportbeoefening, jobrotation, Volkshogeschool, enz. zullen – al naar behoefte – in een programma een plaats moeten vinden. Dit programma zal zich dienen uit te strekken tot enkele jaren na de militaire dienst.

Tenslotte nog enkele andere vraagpunten: In de eerste plaats is daar het beeld waarnaar men de jongens wenst te vormen. Past het ideaal van de stoere, flinke knul die zich in geen enkel opzicht ontziet bijv. in de situatie van de werknemers in de industrie nu en in de naaste toekomst? Wordt het verschil tussen de in de watten gelegde werknemer en de geharde puber niet te groot? Verdient het geen aanbeveling het accent te verschuiven naar meer wellevendheid, betere aanpassing aan burgerlijk fatsoen en correctheid?

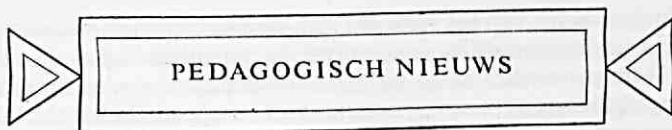
In de tweede plaats de methode. Daarin schuilen trekken welke de erfelijke afkomst van een, op het harde oorlogsbedrijf van de zeevaart gerichte, Engelse O.B.S. niet verloochenen. Aan dit aspect verdient m.i. om verschillende redenen aandacht te worden besteed, nml. om te voorkomen dat men de O.B.S. training ten onrechte vergelijkt met de militaire dienst en om de mogelijkheid te scheppen de methode aan te passen aan de vorming naar een iets ander mensbeeld dan momenteel het geval is. Hierbij gaat het om een accentverschuiving, een graduele verandering. Aan de van waarde gebleken O.B.S.-principes zoals deze zijn geschetst in Par. 4 mag geen afbreuk worden gedaan.

H.F. Mulder, geb. 3-3-1918, gehuwd, 3 kinderen, o.a. gedurende 15 jaar als technisch opzichter werkzaam bij de Dienst der Zuiderzeewerken en bij de Algemene Dienst van de Rijkswaterstaat. Publicaties op technisch gebied, o.a. „Sociale aspecten van de Waterbouwkunde”.

Op oudere leeftijd ging zijn belangstelling uit naar sociale en pedagogische problemen. Sedert 1953 werkzaam als psychologisch medewerker bij de Hoogovens in IJmuiden. M.O.-akte Pedagogiek A in 1958, B akte in 1961. Momenteel studeert hij sociale psychologie en pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

Literatuur:

1. KURT HAHN, *Erziehung zur Verantwortung*, Stuttgart.
2. KURT HAHN, *Gedanken über Erziehung*. In Pädagogische Hochschule, II Jahrg., Heft 1.
3. KURT HAHN, *Active Citizenship*, Elgin 1947.
4. KURT HAHN, *Kurzschulen*. In Neue Zürcher Zeitung 6-3-1952.
5. KURT HAHN, *Education for Leisure*, Elgin 1938.
6. DAVID JAMES, *Outward Bound* - Routledge and Kegan Paul, London.
7. C. MÖHLMANN, *Die Kurzschule Weissenhaus der Deutscher Gesellschaft für Europäische Erziehung*. In Die Sammlung, 10 Jahrg. (1955) Heft 5, S. 271-280.
8. GÜSTAV RICHTER und HELMUT MÜNCH, *Kurzschule und Charakterbildung*. München 1960.



PEDAGOGISCH NIEUWS

NOTITIES OVER HET CLUBHUISWERK

Een van de oudste instellingen op het gebied van het clubhuiswerk nl. het Instituut voor de rijpere jeugd, dat in Rotterdam de bekende clubhuizen „De Arend” en „De Zeemeeuw” exploiteert, geeft ieder jaar een wel verzorgd jaarverslag uit. Op zichzelf is dit geen vermeldenswaardig feit ware het niet dat de directie van deze instelling, Mej. A. G. C. Hager en de heer J. J. H. Kraaykamp, de goede gewoonte had aangenomen om hun zakelijk verslag over de verrichte activiteiten, af te sluiten met een wetenschappelijke bezinning over de doeleinden en de methodiek van het clubhuiswerk. Waardevol is voorts, dat de directie de nieuw verworven inzichten regelmatig toetst aan de praktijk van het werk en van daaruit poogt tot verdere verdieping van inzicht te komen om zodoende het werk onder de jeugd, die het clubhuis bezoekt, een wetenschappelijk verantwoorde basis te geven.

Met deze loflijke gewoonte is Dr. W. E. van Wijk, de eerste directeur van het clubhuis „de Arend”, reeds in 1923 na een jaar experimenteren, begonnen. Mede door publicatie in het tijdschrift Volksontwikkeling zijn z'n verslagen zeer bekend geworden en hebben aanleiding gegeven tot polemieken en diepgaande discussies zowel binnen het Instituut voor de rijpere jeugd als in het Nutsinstituut voor Volksontwikkeling en de Arbeiders Jeugd Centrale.

Op grond van zijn ervaringen in het clubhuis kwam de heer Van Wijk nl. tot het inzicht dat de jongens, die zijn clubhuis bezoeken, levend dood zijn, niet denken aan de dag van morgen, geen enkel ideaal koesteren en niet tot geestelijke inspanning in staat zijn. Lamlendigheid is het kenmerk van hen. Verder constateerde Van Wijk bij deze jongens een dusdanig ongemeen snelle verloop van het proces van geestelijk volwassen worden, dat na het veertiende jaar de belangstelling voor geestelijke zaken verdwijnt en het bevattingsvermogen uitgroeit raakt.

Deze constatering nu waren niet in overeenstemming met de voorstelling, die de opvoeders indertijd van de wordende mens hadden. Men is dan ook in 1922 met het clubhuiswerk begonnen daar men uitging van de vooronderstelling: „dat den jongere uit de volksklassen niet genoegzaam in het leven de kans geboden werd om door eigen inspanning alleen op een hooger plan te komen en dat hij daaraan toch behoefte zou gevoelen, dat er in 't kort een drang naar ontwikkeling en beschaving in hem levendig zijn zoude of althans gewekt zou kunnen worden.”

Het clubhuis de Arend zag in de twintiger jaren zijn taak niet in de eerste plaats in het op gang brengen van cursussen en clubs, maar in het vinden van het antwoord op de vraag: „Wat boeit de ongeboeiden?”

Vergelijkt men nu de jaarverslagen uit de beginperiode van het Instituut voor de rijpere jeugd met die van de periode 1956-'61 dan blijkt een verschuiving in de problematiek. Doelbewuster dan in de beginperiode richt het clubhuis zich tot de jeugd uit de zwakmaatschappelijke milieus. „Het zich richten tot” be-

tekent in de praktijk van het werk een zich aanpassen aan de onaangepasten. Voorop staat de persoonlijke relatie tussen de clubhuisleiding en de clubhuisjeugd. Gedragsvoorschriften en formele verplichtingen worden tot een minimum beperkt hetgeen tot een „geweldige keet schoppen” in het clubhuis kan leiden, tot verbazing en ook wel tot ergernis van de overigens het werk goedgezinde buitenstaander. Het opbouwen en vasthouden van de tussenmenselijke relatie is evenwel het richtsnoer voor de clubhuisleiding en niet de geslaagde filmbijeenkomst of handbalwedstrijd.

Met het opbouwen van een menselijke relatie tussen een clubhuisleider en een clubhuisbezoeker is het kind meer in de aandacht gekomen. Kennis wordt gemaakt met het gezin van het clubhuiskind en de ouders worden voorlichting en steun geboden indien zulks, met het oog op het gedrag van het kind, wenselijk wordt geacht. Uit deze grotere aandacht voor het persoonlijke gedrag van het clubhuiskind zijn belangrijke sociaal-pedagogische bemoeiingen vanuit het clubhuiswerk ter hand genomen nl. het gezinsmaatschappelijk werk om het opvoedingsmilieu van het kind in positieve zin te beïnvloeden. Van betekenis is daarbij dat niet wordt volstaan met huisbezoek door de maatschappelijk werkster van het clubhuis, maar dat daarnaast in het clubhuis moederkringen worden belegd en ouder-avonden waar naast gezelligheid ook voorlichting wordt gegeven over vakantie-besteding, het feestvieren thuis, en waar bijv. gelegenheid is om tegen St. Nicolaas praktische suggesties op te doen om dit gezinsfeest op originele wijze thuis te kunnen vieren. Verder bieden deze bijeenkomsten de ouders gelegenheid om met de clubhuisleiding, hetzij apart, hetzij in de groep, de opvoedingsmoeilijkheden van hun kinderen te bespreken.

Het gelegde contact tussen het gezin en het clubhuis heeft geleid tot een belangrijk experiment de z.g. gezinskampen. Zeven à acht gezinnen gaan gezamenlijk met de clubhuisleiding, waaronder de maatschappelijke werkster, een week kamperen. Voor ieder gezin is een tenthuisje beschikbaar. Maaltijden worden gezamenlijk klaargemaakt en genuttigd, er is een programma zowel voor de kinderen als voor de volwassenen. Dit boeiende maar voor de clubhuisleiding zowel mentaal als fysiek zware experiment blijkt voor het clubhuiswerk waardevol te zijn en positieve mogelijkheden te bieden voor de opvoedingssituatie van het kind.

J. H. N. G.

EEN STUDIEREIS NAAR KASSEL

In opdracht van en in nauwe samenwerking met de Kerngroep voor Onderwijsvernieuwing van de Bond van Verenigingen tot het geven van Nijverheids- onderwijs leidt het Nutsseminarium voor Pedagogiek experimenten op de proefscholen te Veendam en te Hoofddorp.

Toen met de experimenten werd begonnen beschikten opdrachtgevers en onderzoekers over algemene didactische richtlijnen, die als grondslag voor het experiment op bovengenoemde lagere technische scholen dienden.

Tijdens de experimenten zouden oplossingen moeten worden gezocht voor een aantal specifieke vraagstukken van het lager technisch onderwijs. Eén daarvan betreft ongetwijfeld de didactiek van belangrijke vakken als hout- en metaalbewerking.

In de eerste fase van het experiment konden wij ons beperken tot het vinden

van oplossingen voor het oriëntatiejaar. Het werk van Dr. Fintelmann is ons daarbij tot steun geweest. Uiteindelijk kwam voor dit leerjaar een leergang tot stand, die alle knutselarij afwijst en die tegelijkertijd al te voorbarige vaktechnische eisen vermijdt. De leerlingen wordt gelegenheid geboden op systematische wijze materialen en gereedschappen te leren kennen en kwaliteiten te ontwikkelen, die in een verdere fase van de technische vorming van nut zijn. Gedurende het oriëntatiejaar heeft de creatieve verkenning van de mogelijkheden der materialen een vrij statisch en weinig analytisch karakter. In de hogere leerjaren volgen meer analytische bewerkingen, terwijl tevens het verbindende en het bewegende element meer aandacht moeten ondervinden. De gangbare werkstukken in deze leerjaren bieden mogelijkheden te over het nauwkeurighedsbesef verder te ontwikkelen en d.m.v. werkanalyses kan het technisch inzicht worden verdiept. Vaak ontbreken in deze leerjaren de mogelijkheden gericht te experimenteren met de verbindings- en bewegingsfacetten. Meer en meer neigen wij tot de opvatting dat het ontbreken daarvan bij de leerlingen ervaringstekorten doet ontstaan, die veroorzaken dat enigszins afwijkende technische opdrachten slechts moeizaam kunnen worden uitgevoerd en voorts dat zeer veel moeilijkheden bij het onderwijs in de natuur- en werktuigkunde optreden. De ervaringsbasis is in vele opzichten te smal om een flexibel technisch gedrag te mogen verwachten en de begrippen en termen, die in de natuur- en werktuigkunde worden gehanteerd vallen te dikwijls in een vacuum, omdat de leerlingen geen gelegenheid hebben gehad zelf te ervaren en te beleven wat bepaalde begrippen en termen in concreto inhouden.

Om o.m. in deze kwesties wat meer inzicht te krijgen werd contact gelegd met Prof. Ernst Röttger, die werkzaam is aan de Staatliche Hochschule für bildende Künste te Kassel. Röttger genoot in Nederland reeds enige bekendheid door zijn in het nederlands vertaalde boeken over het scheppend werken met o.a. hout en papier en door tentoonstellingen over zijn werk o.a. in Eindhoven. Na een bezoek van enkele medewerkers van het Nutsseminarium aan deze tentoonstelling werd besloten een tweedaags bezoek te brengen aan Kassel.

In mei van dit jaar werden enkele medewerkers van het Nutsseminarium en de directeuren van de proefscholen te Hoofddorp en te Veendam door Röttger ontvangen. Wij hebben vele werkstukken gezien en wij werden rondgeleid in enkele scholen, waar leerlingen van Röttger als leraar werkten.

Een van de belangrijkste resultaten van dit bezoek is geweest dat wij vertrouwen konden hebben in de werkwijzen, die op de proefscholen worden gevolgd. Ons pleidooi voor een systematische, sobere, maar creatieve aanpak vond nog eens weer steun door de kennismaking met de manier van werken van Röttger. Bij de verdere ontwikkeling van het oriëntatiejaar kan van de ideeën van Röttger ongetwijfeld gebruik worden gemaakt. Wat ons echter in hoge mate interesseerde was de wijze waarop Röttger zijn leerlingen kennis liet maken met de verbindende en de bewegende elementen. Enkele werkstukken van studenten en van 13 tot 18-jarige leerlingen van een school, waar een oud-leerling van Röttger doceerde deden zien dat bij de opbouw van deze werkstukken (machines, constructiewerken, vliegtuigmodellen etc.) ervaringen konden worden opgedaan, die een goede basis kunnen leggen voor de verdere praktisch en theoretisch-technische ontwikkeling.

Ook hierbij viel weer de systematische en sobere aanpak op. Telkens gaat het

om essensiële ervarings en inzichten en niet om niet ter zake doende „Spielelei”.

Bij de voortzetting van de experimenten zal getracht worden in de hogere leerjaren enkele ideeën van Röttger toe te passen. Wij hopen op die manier het ervaringsveld van de leerlingen op een abstracter niveau dan in het oriëntatiejaar het geval kon zijn te verbreden.

E. VELEMA

KWARTEEU-JUBILEUM FAKULTEIT OPVOEDKUNDE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

Republiek van Suid-Afrika

Van 21 tot 23 Junie 1962 het die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika, sy vyf-en-twintigjarige bestaan op 'n gedenkwaardige wyse gevier. Hierdie gebeurtenis kan om verskillende redes as 'n mylpaal in die geskiedenis van die pedagogiek in Suid-Afrika beskou word, enkele redes waarvan uit die volgende sal blyk.

Op 17 juni 1937 is daar van owerheidsweë goedkeuring geheg aan die stigting van die Fakulteit van Opvoedkunde met sewe goedgekeurde departemente wat spoedig daarna (1940) gevolg is deur 'n reorganisasie van die Kinderleidingsinstituut, (wat reeds in 1929 in die departement Maatskaplike werk gestig is) binne die Fakulteit Opvoedkunde onder leiding van Dr. B. F. Nel. In 1953 is 'n nuwe hoogtepunt bereik met die stigting van die „Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Westenskap” wat tot dusver vier-en-dertig opvoedkundige publikasies die lig laat sien het. Hierdeur het 'n Suid-Afrikaanse Pedagogiese denke en by name die „Pretoriase skool”, onder die aandag van buitenlandse pedagoë gekom.

Dit is veral vanaf Maart 1945 toe Prof. Dr. B. F. Nel as dekaan benoem is dat hierdie fakulteit 'n intensiewe aktiwiteit aan die dag gelêhet. Prof. Nel het spoedig, as leidende figuur van die pedagogiek in de Suid-Afrikaanse onderwyswêreld, rigtinggewend en oriënterend begin werk om die plaaslike pedagogiek as wetenskaplike stelsel uit te bou. In hierdie verband het hy nie net tred gehou met die ontwikkeling van die pedagogiese en psigologiese wetenskap nie, maar ook sy deel daartoe bygedra om dit uit te bou. Mettertyd het die „Pretoriase Skool van pedagogiese denke” gestalte gekry en vandag is hierdie fakulteit in Suid-Afrika, dié mondstuk van die moderne eksistensiële-fenomenologiese benadering van opvoeding en onderwys.

Hierdie benadering, met besondere beklemtoning van die pedagogiek as selfstandige wetenskap, was dan ook die sentrale tema in die reeks lesings wat gehou is tydens die vyf-en-twintigjarige jubileum van die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Pretoria. Dit is interessant om daarop te wys dat genoemde lesings gelewer is deur Prof. Nel self asook deur dosente aan die Fakulteit, wat almal as studente hul pedagogiese skoling van hom ontvang het.

Die lesings het 'n aanvang geneem met 'n basiese besinning oor „Pedagogiek en Antropologie” duer Dr. S. J. Schoeman wat as plaatsvervanger moes optree tydens die afwesigheid van Prof. C. K. Oberholzer wat met verlof was, gevolg deur twee lesings gelewer deur Prof. Nel oor „Grondslae van die pedoterapie” en „Pedagogiese diagnostiseringstegnieke”. Hierin beklemtoon hy respektiewelik dat die pedoterapie 'n terapie vir kinders is met die doel om

verantwoordelikheid te vorm. Dit is 'n terapie vanuit die geestelike bestaan van die kind en is in sy wese heropvoeding. Gepaard hiermee gaan 'n pedo-diagnostisering wat uitgaan van die standpunt dat 'n kind 'n liggaamlik-psigies-geestelike wese is wat in pedagogiese situasies betrek moet word. In hierdie situasie as diagnostiseringsituasie gaan dit dan hoofsaaklik om 'n kwalitatiewe analise van die wêreld van die kind wat in die eerste instantsie fenomenologies betrag moet word.

Dr. M. C. H. Sonnekus lewer vervolgens 'n opvoedkundig-gefundeerde kritiek op die gangbare benadering van die ondersoek van leermoeilikhede en die behandelingsmetode wat bekend staan as remediële onderwys. Dit gaan nie primêr om die leermoeilikhede as geïsoleerde gebeure in die lewe van die kind nie, maar wel om die kind in sy volle totaliteit.

In 'n daaropvolgende lesing is deur hom 'n sterk opvoedkundig-gefundeerde kritiek uitgespreek oor die kwantitatiewe meting van die intelligensie as 'n geïsoleerde funksie. Dit gaan egter om die kwaliteit van die intelligensie van 'n bepaalde kind as persoon en die verantwoordelike implementering daarvan deur die kind.

Die taalanalise as pedagogiese diagnostiseringstegniek word deur Drs. F. van der Stoep toegelig. Die verhouding tussen mens en wêreld is primêr 'n taalverhouding en die kind openbaar homself in sy taal. In 'n lesing oor die Pedagogiese grondslae van die nuwere didaktiek beklemtoon hy die feit dat in hierdie verband die onderwyssituasie as vertrekpunt geneem moet word en dat daar ook hier, uitsluitel gegee moet word oor die wese, herkoms en bestemming van die mens.

Die reeks lesings word afgesluit deur Dr. W. A. Landman wat in 'n lesing oor: „Die Beroepsoriënteringsituasie as Pedagogiese situasie”, dit beklemtoon dat sinvolle ontmoetinge met die oog op die beroepsvolwassewording van die jeugdige slegs kan plaasvind in die beroepsoriënteringsituasie wat 'n pedagogiese situasie is waarin die steunbehoewende jeugdige as eksistensiële subjek saam met sedelik-selfstandige oriënteurs betrek word.

Ten slotte kan net daarop gewys word dat die amptelike opening van die verrigtinge waargeneem is deur die rektor van die Universiteit, Prof. Dr. C. H. Rautenbach. Tydens die openingsaand is daar ook 'n groot aantal boodskappe deur buitelandse en plaaslike instansies voorgelees en het Prof. Nel 'n kort oorsig gegee oor die denkrigting en navorsing in die Fakulteit Opvoedkunde.

Die feestvierings is afgesluit met 'n luisterryke saamtrek van studente en oud-studente.

W. A. LANDMAN

 BOEKBEoordelingen

HANS P. DREITZEL, *Elitebegriff und Sozialstruktur*, Ferdinand Enke Verlag, Hasenbergsteige 3, Stuttgart W., 1962, 163 S.

Dit werk is verschenen in de Göttinger Abhandlungen zur Soziologie, onder redactie van Prof. Dr. H. Plessner. Het tracht te geraken tot een sociologische analyse van het elitebegrip. De auteur definieert de elite uiteindelijk als volgt: „Eine Elite bilden diejenigen Inhaber der Spitzenpositionen in einer Gruppe, Organisation oder Institution, die auf Grund einer sich wesentlich an dem (persönlichen) Leistungswissen orientierenden Auslese in diese Positionen gelangt sind, und die kraft ihrer Positions-Rolle die Macht oder den Einfluss haben über ihre Gruppenbelange hinaus zur Erhaltung oder Veränderung der Sozialstruktur und der sie tragenden Normen unmittelbar beizutragen oder die auf Grund ihres Prestiges eine Vorbildrolle spielen können, die über ihre Gruppe hinaus das Verhalten anderer normativ mitbestimmt.” Voorwaarde om tot de elite te worden gerekend is, zoals blijkt, de op de prestatie gerichte kennis, waarover een mens beschikt. De geboorte- of de geldaristokratie behoren er dus als zodanig niet toe. Het begrip elite onderstelt dat de hoogste plaatsen in de samenleving in beginsel voor ieder bereikbaar zijn. Deze situatie is typerend voor de industriële maatschappij. Het is duidelijk dat, zodra zij optreedt, de vraag naar de selectie acuut wordt. De schrijver betoogt dat deze zich enerzijds in toenemende mate door middel van de schoolbarrières voltrekt maar dat anderzijds de selectie door opklimming in het bedrijf, de vakbeweging en de politieke partij nog steeds belangrijk is. Het beroep van politicus is zelfs nog geheel vrij van opleidingsdwang en examens. Het is opmerkelijk hoe velen met de hoogste universitaire kwalificaties in de tussenrangen der samenleving vastlopen en hoe velen zonder diploma in de hoogste lagen opklimmen. De schrijver licht beide verschijnselen met enkele sprekende cijfers toe. Men moet de gedachte van de „sleutelmacht der school” dus niet overtrekken. Trouwens, de sociale opklimming moge minder aan de opleiding gebonden zijn dan velen denken, zij wordt evenmin uitsluitend door de prestatie bepaald. Men moet – zo betoogt de schrijver in aansluiting bij Ichheiser – „Leistungstüchtigkeit” van „Erfolgstüchtigkeit” onderscheiden. Het maatschappelijk resultaat veronderstelt wel een zekere zakelijke prestatie, maar zal deze laatste tot erkenning komen dan moet zij ook nog zichtbaar worden en als belangrijk worden gewaardeerd. Men moet zijn werk aan de man weten te brengen. Ziet hier enkele beschouwingen uit een grondige en verhelderende studie.

PH. J. I.

EDMUND J. KING, *World perspectives in education*, Methuen and Cie. Ltd, 36 Essex Street, London W.C. 2, 1962, 380 p.

De auteur van dit boek doceert opvoedkunde aan King's College, University of London. Hij drukt daar de voetstappen van N. Hans in zoverre, dat ook hij zich

in 't bijzonder toelgt op de vergelijkende opvoedkunde. Hij is een vruchtbaar publicist. Bekend is zijn werk *Other Schools and Ours*, dat de lezer op populaire wijze inleidt tot de kennis van de schoolsystemen van een zestal landen. In het onderhavige nieuwe geschrift neemt de auteur zijn uitgangspunt in de problemen der onderwijsorganisatie. Hij gaat na op welke wijze de vraagstukken in een aantal landen zijn opgelost. De schrijver licht ons daarbij in 't bijzonder in omtrent de situatie in het Verenigd Koninkrijk, in de Verenigde Staten en in Sovjet-Rusland. Daarmede wordt een kleurige schakering in de aangedragen informatie verkregen. Ziet hier enkele onderwerpen, die aan de orde worden gesteld: de invloed van de technologische veranderingen, selectie en differentiatie, de leerkrachten en hun recrutering, ideologische invloeden, barrières in het onderwijs. De aanpak verdient, naar mijn mening, alle waardering. Wat de uitvoering aangaat: wij moeten het de auteur vergeven, dat hij er, zoals op een enkel punt met betrekking tot ons land, wel eens naast tast. Iets minder gemakkelijk valt het te accepteren dat de schrijver de vaak moeilijke vraagstukken, die hij aan de orde stelt, niet scherper weet te formuleren en zijn opvattingen niet gefundeerder weet toe te lichten. Wij weten wel, dat systematiek niet de kracht van de Engelsen is. Het is evenzeer duidelijk dat in casu gestreefd is naar een populaire presentatie; deze stelt haar eigen eisen. Maar er blijft bepaald meer in 't duister dan aanvaardbaar is. Vooral als fundamentele begrippen in 't geding zijn. Wat denkt de heer King nu eigenlijk omtrent democratie, gezag en vrijheid, staat en kerk? Wat is wezenlijk voor gelijkheid? De heer King moet wel oppassen niet de conférencier der vergelijkende opvoedkunde te worden. Het werk, dat naar zijn opzet een ideaal leerboek van de vergelijkende opvoedkunde had kunnen worden, lijkt mij voor dat doel thans helaas minder geschikt. Dit neemt niet weg dat uit het boek, dat bovendien een uitvoerig register heeft, veel belangwekkends valt te leren. Wanneer een goed georiënteerd man als hier aan het woord is, begint te vertellen, dan komen uit de schat van zijn kennis tal van informaties voort, waarmede de geïnteresseerde lezer gaarne zijn profijt zal doen.

PH.J.I.

PROF. DR. TH. HART DE RUYTER, *Debilitas Mentis, Zwakbegaafdheid en vertraagde ontwikkeling*. Orthopedagogische geschriften II. Wolters 1961.

De kern van dit boekje vormen de eerste hoofdstukken, waarin de schrijver zijn beschouwingen van 1949 over de differentiatie tussen debilitas mentis en zwakbegaafdheid heeft uitgewerkt. De hoofdstukken V tot VIII geven in zeer beknopte vorm enige kijk op een aantal „conditionerende factoren” voor het ontstaan van ontwikkelingsremmingen. Hoofdstuk IX legt tenslotte de nadruk op het belangrijke werk, dat de orthopedagoog zal moeten doen door het op grond van eigen observatie opstellen van een behandelingenplan.

Het differentiatie-probleem is zeker niet eenvoudig. Wat is eigenlijk die debilitas? Hart de Ruyter merkt in zijn voorwoord op, dat hij getwijfeld heeft, of het mogelijk was om tot een kwalitatief debiliteitsbegrip te komen. En daarin staat hij niet alleen. Grewel (In: *Aspecten van de vertraagde spraakontwikkeling*. Groningen 1962) schrijft, dat de diagnose debilitas helemaal geen diagnose is. Hart de Ruyter heeft echter zijn twijfel overwonnen, daarbij gestimuleerd door de interessante resultaten van Inhelders experimenten.

(*Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Paris 1944) Deze komen op het volgende neer: In haar groep debielen kwam met 17 jaar de zg. vierde fase van de denkontwikkeling, zoals die door Piaget beschreven is, niet voor. Hierin kan men inderdaad een kwalitatieve eigenaardigheid van het debielen-denken zien.

Hart de Ruyter beschouwt nu de resultaten van de proefjes van Inhelder bij kinderen als een zeer belangrijk diagnostisch criterium. En daar beginnen onze vragen te komen. Want de selectie heeft plaats op een leeftijd, waarop het denken van het zwakbegaafde of het ontwikkelings-vertraagde kind nog bezig is zich voort te ontwikkelen. Het is dan één, twee fasen achter. Maar wat zal tegen het 17e jaar van Inhelder het eindpunt zijn? Nu ben ik overtuigd, dat de fijnzinnige klinicus die Hart de Ruyter is, vaak terecht zal onderscheiden bij de beoordeling van jonge kinderen: hier is vertraging, daar potentieel onvermogen. Dat vereist een zeer geschoolde blik en de prognose wordt dan eigenlijk niet gesteld op grond van de proefjes van Piaget-Inhelder, maar op grond van vele bijkomstige observatiegegevens. Reeds een oordeel als „in dit antwoord ligt een aanloopje naar een hogere fase” onderstelt dit. Daarmee zijn we dus met de proeven van Piaget/Inhelder beslist niet aan een diagnosticum geholpen, dat door de minder-geschoolde zou kunnen worden gebruikt; hetgeen bv. op p. 17 en p. 30 enigszins gesuggereerd wordt – elders overigens ook weer teruggenomen.

Een ander bezwaar kan men maken tegen de wel wat vage begripshantering. Het begrippensysteem van de Geneefse school is zeer specifiek, en de omschrijving van de fasen (p. 15) is zo beknopt, dat degene die ze niet uit het origineel kent ze hier onvoldoende leert kennen. Hij zou bv. kunnen menen: „de redeneerwijze van de vierde fase = abstract denken in het algemeen”, hetgeen toch niet houdbaar is.

Op bl. 57 worden concentratie, aandacht, opmerkzaamheid aangeduid als (onderscheiden) „vermogens”. „Vermogens” is hier misschien niet bedoeld als psychologische vakterm – maar als het dat wel is, gaan we dan niet wat èrg ver terug in de geschiedenis der psychologie?

Een veelomvattend, m.i. vooral in de laatste hoofdstukken bijzonder instructief boekje voor de orthopedagoog.

VL.

JANINE BOUISSOUNOUSE, *Condorcet, Le Philosophe dans la Révolution*. Paris, Hachette, 1962. 320 p. 18 N.F.

Marie-Jean-Antoine-Nicolas, marquis de Condorcet, geboren in 1743, is hier te lande, overigens weinig, bekend als een der vele Fransen die zich in de beginjaren der Franse Revolutie bezighielden met doelstelling en organisatie van het onderwijs. Idenburg vermeldt hem en zijn groots opgezette hervormingsplannen tweemaal, eerst in zijn artikel: „Gelijkheid van kansen” (*Pedagogische Studiën* 1959), daarna in: „Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen” (*Pedagogische Studiën* 1962), maar een grondige studie over deze figuur, die ook onderwijskundig zijn tijd ver vooruit was, ontbreekt. Zoals zoveel andere grondige studies over verwante figuren.

Janine Bouissounouse heeft onlangs een boek over hem gepubliceerd onder

bovenstaande titel. Zij wijdt in haar werk slechts een enkel hoofdstuk aan het onderwijs, onder de titel „Instruire la nation”. In haar opzet terecht. Zij heeft geen andere bedoeling dan in de titel wordt uitgedrukt: het leven van deze filosoof, die wel eens de laatste der Encyclopedisten genoemd wordt, te schetsen eerst in de strijd, geestelijk en staatkundig, die aan de Revolutie voorafgaat, maar vooral in de tumultueuze eerste jaren der eigenlijke revolutie, waarin hij, in 1793, ondergegaan is. Hij heeft de grote strijd met Robespierre verloren, de democratie overwonnen gezien door de dictatuur. Onder valse naam gevlucht, is hij in een cel gestorven en onder valse naam begraven. „On ne sait plus où se trouvent les restes du philosophe.”

Een groot, vroegtijdig, haast voortijdig modern democraat is Condorcet geweest. Bouissounouse geeft als motto's voor haar hoofdstukken treffende citaten, kernpunten van Condorcet's denken.

Typerend voor het achttiende-eeuwse Franse rationalisme, dat meende het geluk der mensheid te kunnen verzekeren: „Naarmate er meer gedacht wordt, zullen de mensen minder ongelukkig zijn.” Dit schreef Voltaire, zo dacht ook Condorcet.

Het algemeen welzijn is hem, schrijft zij, tot „rage” geworden: „Niemand heeft een opdracht nodig om de rechten van het volk te verdedigen.” Hij schaamt zich voor de wandaden, die in naam van het staatsbestuur bedreven worden – in de eeuw der verlichting: „Onze wetten zijn uitnemend voor hen die gezeten zijn, wreed, verfoeilijk voor hen over wie geoordeeld wordt.” Hij preferceert de republiek boven de monarchie: „De vorsten ontvangen hun bevoegdheden uit handen van het volk.” De rechten van de mens: „Wie de burgers voorlichting onthoudt omtrent hun rechten, handelt als een tiran.” En dan over het onderwijs: „L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens.” Het adagium der revolutie: Onderwijs staatstaak.

Deze achttiende-eeuwse democraat pleit voor volksontwikkeling, sociale zekerheid, vrouwenkiesrecht; hij bepleit afschaffing van de doodstraf, van de slavernij, van alle kolonialisme. Hij had tot 1960/1970 moeten leven om dit laatste ideaal gerealiseerd te zien, in bloed en tranen.

Ondergedoken werkt hij aan een omvangrijke cultuurgeschiedenis: „Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain.” Twee lijnen trekt hij door de historie:

De verworvenheden vooral van de natuurwetenschap, de grote natuurkundige, mathematische, geografische ontdekkingen, de arbeid van figuren als Archimedes en Galileï, van Aristoteles en Newton;

de ontwikkeling van het recht, van de burgerlijke instellingen, van de politieke vrijheden; de evolutie van autoritair machtsbezit tot „de rechten van de mens”.

Men moet deze menselijke achtergronden kennen om de onderwijshervormer volledig te kunnen waarderen. Bouissounouse geeft uitnemende voorlichting.

Men zal de lectuur van dit rijk-gedocumenteerde, goed-gecomponeerde en warm geschreven boek geen moment betreuren.

VAN DER VELDE



REVUE DE L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE 96/97; april/mei 1962.

Deze aflevering is een speciaal nummer dat geheel in het teken staat van de Rousseau-herdenking ter gelegenheid van het feit, dat 200 jaar geleden zijn „Emile” het licht zag. Uit de inhoud noemen we:

„Jean-Jacques Rousseau, voorloper der experimentele pedagogiek”, van LOUIS RAILLON, waarin hij aan de hand van citaten uit de „Emile” als ontdekkingen van Rousseau naar voren brengt: het kind is een persoonlijkheid in wording; en: vrijheid is noodzakelijke voorwaarde voor groei en ont-plooiing.

„Vormend onderwijs en functionele vorming” door B. KEVORKIAN, waarin deze de actualiteit van Rousseau tegenover de systematiek van Herbart stelt. „Het realistisch en practisch aspect van de „Emile” door G. PIRE, waarin de schrijver verschillende voorbeelden uit het beroemde boek als levensechten uit Rousseau's eigen ervaring verdedigt tegen critici, die hem van levensvreemde fantasie beschuldigden.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES 35, 17e année no. 7.

Met ingang van de nieuwe cursus in september a.s. wordt in Frankrijk een nieuwe regeling van kracht voor het geschiedenisonderwijs in de hoogste klassen van het v.h.m.o. Twee uur per week is toebedeeld aan een nieuw programma onder de titel: de wereld van vandaag. (le monde contemporain), een filosofisch getinte cultuurgeschiedenis van de voornaamste beschavingskringen in de 20ste eeuw. De indeling van dit vak over drie kwartalen is als volgt: 1. de wording van het moderne wereldbeeld vanaf de eerste wereldoorlog; 2. en 3. de beschavingskringen: inleiding in de cultuurfilosofie, de westerse cultuur, het communisme, het mohammedanisme, de aziatische wereld, Afrika en de huidige wereldproblemen.

Dit juni no. van C.P. is bedoeld als grondige oriëntatie en materiaalverzameling voor de leraren die straks met dit nieuwe programma moeten werken. Een keur van deskundige medewerkers staat borg voor het peil van de bijdragen, waarvan speciaal die over de Verenigde Staten van Amerika en over de wereld van de Islam sterk de aandacht trekken. Het gedeelte over Latijns-Amerika is ter verlevendiging opgenomen als gespreksverslag tussen de directeur van het Lat. Amerikaanse Instituut te Parijs en enige lyceumleraren. Kennisname van deze artikelen en van de bijgevoegde documentatie is m.i. ook voor nederlandse leraren-geschiedenis bij het v.h.m.o. en waarschijnlijk ook voor cu-ma-leraren aan de Kweekschool uitermate belangwekkend en verrijkend.

Groningen.

U. J. BOERSMA

Pedagogisch Instituut
v/d Rijksuniversiteit
te UTRECHT